

京都大学国際高等教育院

紀 要

第 5 号

論 文

- 京都大学におけるフランス語教育の変遷と課題
——1949 年から 21 世紀にいたるまで——..... 西山 教行 1
- 日本語科目と専門科目をつなぐための橋渡しプログラムの役割
..... 阿久澤 弘陽, 岡村 佳代, 黒崎 佐仁子, 棚橋 明美 19
- 形式名詞「うち」の意味ネットワーク
..... ルチラ パリハワダナ, 高橋 雄一, 近藤 安月子 37

実践報告

- 日本語 (L1) から英語 (L2) に機械翻訳されたアカデミックエッセイにおけるエラーの分類——京都大学 EGAP ライティングクラスで得られた具体的な結果と一般的な示唆——..... 柳瀬 陽介, デイヴィッド リーズ 59
- 協定等に基づく多文化共学短期受入留学プログラム (通称: 京都サマープログラム) ——10 年間の実践記録と今後の展開への視点——
..... 韓 立友, 西島 薫, 河合 淳子 81
- 理系学部留学生のための専門日本語教育の課題と可能性
..... 岡田 幸典, 佐々木 幸喜 103
- Kyoto iUP 生を対象とした「日本語上級 (文献講読 IIIA)」での実践
——再話活動による使用語彙の拡充を目指して——..... 佐々木 幸喜 119

研究ノート

- 英文法の学習経験の共有を示唆する認識的態度:
授業内グループワークの会話分析から 横森 大輔 135
- 中国語教育の現場から見た機械翻訳 劉 愛群 153

調査報告

- 国際高等教育院の活動 (2018–2020) 宮川 恒, 伊藤 紳三郎, 高橋 由典 173
- 2021 (令和 3) 年度 2 年生進級時アンケート報告書 197
- 投稿要領 261

2022 年 3 月

論文

京都大学における フランス語教育の変遷と課題 —1949年から21世紀にいたるまで—

西山 教行*

要 旨

本稿は新制京都大学におけるフランス語教育の実践を1949年から21世紀にいたるまでをたどり、その変遷の意義を解明する。フランス語教員は新制京都大学の開学まもなく独自教材の作成に取り組み、これは『初等フランス語教本文法編』を経て現在に到るまで継続的に行われている。旧制高等学校の教育文化を継承したこの教材と平行して、1960年代からはLL教室でオーディオリンガル教授法に基づく実践的なフランス語教育が行われており、これは1990年代のCALLフランス語文法の開発に結びついている。

【キーワード】 フランス語教育、教科書、カリキュラム、教育史、新制京都大学

はじめに

本稿は新制京都大学のフランス語教育の歴史をたどり、その特色の解明を目指す。はじめに新制京都大学の前身となる第三高等学校におけるフランス語教育の概要を検討した後に、新制京都大学の開学から教養部の設置にいたるまで、ついで教養部の時代ならびに教養部以降の動向を経時的に検証する¹。

1. 旧制第三高等学校におけるフランス語教育

新制京都大学は旧制京都帝国大学と旧制第三高等学校を統合して設立されたが、旧制高等学校から新制大学への接続の経緯は必ずしも単純ではない（京都大学1998）。昭和20（1945）年の敗戦後、学校教育は9月に再開されるが、昭和21（1946）年にはそれまで2年間に短縮されていた旧制高等学校の年限が3年間に戻され、昭和23（1948）年に最後の入学試験を実施するものの、旧制高等学校はGHQの方針で解体となり、昭和25（1950）年3月31日に廃止となる。この間の第三高等学校でのフランス語教育は教授・伊吹武彦（1901–82）、講師・生島遼一（1904–91）、本城格（1916–91）、Jean-Pierre Hauchecorne（生没年不明）の4名により実施されていた（第三高等学校1927～1941）。

* 京都大学国際高等教育院

新制京都大学は昭和24(1949)年に開校すると、第三高等学校の教員の半数がまず京都大学分校に配置換えとなり、その中にはフランス語担当の伊吹もいた。翌年には生島と本城も分校教官として新制京都大学に配置換えになる。旧制高等学校教官が新制大学に配置換えとなり、ただちに教育に従事したことは、制度上は異なるふたつの教育組織において教官が教育観を大幅に変えることなく、同じような価値観のもとに教育実践を行っていたことを推測させる。この意味で、新制大学の創立期に行われたフランス語教育の検討には旧制高等学校の教育制度の参照が不可欠となる。しかしながら、ここでは紙幅の都合から新制大学との接続に関わる時期のみを取り上げ、第三高等学校におけるフランス語教育の全体像については別の機会に論じたい。

旧制高等学校には、英語を第一外国語とし、ドイツ語あるいはフランス語を第二外国語とするクラス(甲)、ドイツ語を第一外国語とし英語を第二外国語とするクラス(乙)、フランス語を第一外国語として英語を第二外国語とするクラス(丙)の3種があり、これが文科系、理科系それぞれに設置されていた。とはいえ、英語を第一外国語とするクラスではフランス語を選択することがおおかたの旧制高等学校において事実上拒否されていた(杉山1934, p.12)。また、第三高等学校の理科系でフランス語を第一外国語とするクラスは開設されていなかった。このクラスが開設されていたのは、全国でも東京高等学校と大阪高等学校だけであった(旧制高等学校資料保存会編1985、田中貞夫2005)。

旧制高等学校の教育は外国語教育を重視しており、カリキュラムを見ると週におよそ33時間の授業時間のうち三分の一以上が外国語教育にあてられている²。ドイツ語かフランス語を第二外国語として学ぶ場合は週に4時間、第一外国語として学ぶ場合は週10～11時間がドイツ語かフランス語の学習にあてられていた。

フランス語を第一外国語として選択する生徒のおおかたは旧制帝国大学の法学部に(1919年以降は経済学部へも)進学し、30名から40名ほどのクラスのうち文学部に進学するのは一割にも満たなかった。大学教育が外国語の高度な能力を必要とするとの教育観は明治以降の日本の近代高等教育の設立に深く関わる(久保田1976)。日本の近代高等教育は明治初期において外国語によって外国人教師が教授することに始まるもので、学生には外国語による講義を受講し、参考文献を解説するための外国語の高度な能力が要求された。日本人教師が導入されるようになってからも、しばらくはヨーロッパの学術を日本語で講義することが不可能であったため、日本人教師も外国語によ

表1 旧制第三高等学校における外国語カリキュラム

()は週あたりの時間

	1年(甲)	2年(甲)	3年(甲)	1年(乙・丙)	2年(乙・丙)	3年(乙・丙)
文科系 第1外国語	英語(9)	英語(8)	英語(8)	ドイツ語 / フランス語(11)	ドイツ語 / フランス語(11)	ドイツ語 / フランス語(11)
第2外国語	ドイツ語 / フランス語(4)	ドイツ語 / フランス語(4)	ドイツ語 / フランス語(4)	英語(3)	英語(3)	英語(3)
理科系 第1外国語	英語(8)	英語(6)	英語(6)	ドイツ語(10)	ドイツ語(9)	ドイツ語(9)
第2外国語	ドイツ語 / フランス語(4)	ドイツ語 / フランス語(4)	ドイツ語 / フランス語(4)	英語(3)	英語(3)	英語(3)

(『第三高等学校一覧』をもとに筆者が作成)

る講義を行っていた。その後、次第にヨーロッパの専門書が翻訳され、日本語による学習が可能になってくるものの、専門の術語は外国語で語られることが多かった。そのため大学の講義を受講し、それを理解するためには高度な外国語能力が必要であった。旧制高等学校の教育は大学教育を準備するため旧制帝国大学の予科と位置づけられ、大学教育は本科と考えられた。旧制高等学校が法的に予備教育と位置づけられるのは明治27年に発布された「高等学校令」によるもので、これによりそれまでの高等中学校は解消し高等学校となり、旧制帝国大学に進学する3年間の予科が設置された。文部官僚で教育者の澤柳政太郎（1865–1927）は旧制高等学校を「大学入学者のための特別の準備をなす所」（澤柳 1924）と明確に位置づけている。

このような社会的文脈のなかで高等学校はどのようなフランス語教育を行っていたのだろうか。『旧制高等学校全書』は東京高等学校（現在の東京大学教養学部）と福岡高等学校（九州大学）の教材を部分的ながらも紹介している。

ここで福岡高等学校と東京高等学校のいくつかのクラスで1年目に『佛語初歩』を使用していることに注目したい。この教材は、暁星学校が旧制暁星中学校でフランス語を第一外国語として学ぶ生徒のために編集し、1896年に初版が刊行された。フランス語教材がまだ数少ない時代にあって、第一外国語としてのフランス語の体系的な学習ができるよう編集されており、初級文法に次いで、中級と上級も刊行された（中村 2015）。『佛語初歩』は初級文法の説明の後に、比較的やさしい選文集を含み、全体で400ページを超える大部となっており、1940年代まで改訂を重ねて使用されていた。これはフランス語を第一外国語として学習するには十分な分量だが、第二外国語の授業に使用するには明らかに分量が多すぎる。東京高等学校の文1甲（フランス語を第二外国語とするクラス）のクラスでは内藤濯『基本仏蘭西語文典教科書』を使用しており、これは70ページ程度

表2 フランス語初級クラスの教材一覧

校名	年度	クラス	教材
福岡高等学校	大正14年	文1丙	暁星学校編『初級佛語読本』 H. Malot, <i>Capi et sa troupe : épisode extrait de "Sans famille"</i> 暁星学校編『佛語初歩』 ラ・スムーズ編集部編『基本仏蘭西語文典教科書』白水社
	昭和16年	文1丙	暁星学校編『佛語初歩』 田島清編『仏蘭西語動詞変化ノ栞（改訂版）』白水社 吉松駿二編『新編現代仏蘭西語読本』三才社
東京高等学校	昭和2年	文1甲	ラ・スムーズ編集部編『基本仏蘭西語文典教科書』白水社 暁星学校編『中級佛語』
		文1丙	丸山順太郎『佛語初歩読本』 秋田玄務『佛語読本』 『動詞変化表』 内藤濯『基本仏蘭西語文典教科書』白水社
	昭和13年	文1丙	高木直明『初等フランス語文典』 <i>Grammaire et lecture de langue française</i> 白水社 暁星学校編『中級佛語』 内藤濯『基本仏蘭西語文典教科書』白水社
		理1丙	田島清 <i>Nouveau cours de français</i> 白水社 山本直文 <i>Nouveau livre de lectures française (cours élémentaire)</i> 白水社 暁星学校編『佛語初歩』

（『旧制高等学校全書』とともに筆者が作成）

のため第二外国語の授業にも妥当であったと考えられる。第三高等学校の教材に関わる史料は現時点では不明であるものの、東京高等学校や福岡高等学校の事例を見れば、フランス語を第一外国語とするクラスの教材として『佛語初歩』が、第二外国語のクラスが開講されていた場合、『基本仏蘭西文典教科書』が最も有力な教材と考えられる。

第三高等学校で第一外国語としてのフランス語履修者の多くは法学部や経済学部へ進学する生徒で、文学部への進学者はごく少数だったが、初級文法の修了以降の2年生では社会科学に関わる教材が使用されていたのだろうか。『旧制高等学校全書』にもとづき、東京高等学校と福岡高等学校の教材を検討したい。

これらの教材を見ると、社会科学に関する教材が比較的に少数であり(E. Delacourtie, L. Delacourtie, *Droit usuel : introduction, droit public, droit civil*, G. Le Bon, *Choix d'essais* など)、教材のおおか

表3 フランス語中級クラスの教材一覧

校名	年度	クラス	教材
福岡高等学校	大正 14 年	文 2 丙	内藤『佛文典』續キ L. Halévy, <i>L'Abbé Constantin</i> E. Delacourtie, L. Delacourtie, <i>Droit usuel : introduction, droit public, droit civil</i> Contes de Maupassant R. Bazin, <i>La closerie de Champdolent</i>
		文 3 丙	É. Souvestre, <i>Un philosophe sous les toits : journal d'un homme heureux</i> , <i>Morceaux choisis d'Anatole France</i> ドオデ 内藤濯編『プチ・ショーズ』白水社
	昭和 16 年	文 2 丙	永井順編 E. Lapointe, <i>La France</i> 大観堂 モオバッサン 河盛好蔵編『旅にて』(第2版) 白水社 エミール・ヘック編『上級佛語学』
		文 3 丙	ゴーティエ 永井順編『仏蘭西精神』白水社 ラ・スムーズ編『ダヴネル論文式編』白水社
		文 2 丙	Molière, <i>Précieuses ridicules</i> Mérimé 短編集 Clédat, <i>Extraits des récits des auteurs du moyen âge</i>
		文 3 甲	Clédat, <i>Extraits des récits des auteurs du moyen âge</i>
東京高等学校	昭和 2 年	文 2 丙	須川彌作・中村義男編『小泉八雲文集』白水社 吉松駿二 G. Le Bon, <i>Choix d'essais</i> 三才社 ドオデ 内藤濯編『プチ・ショーズ』白水社
		文 2 甲	N. ヌエット『巴里二千年史』白水社
	昭和 13 年	文 3 丙	H. Bergson, <i>Le rire</i> Alcan 工藤肅編 A. France, <i>Evariste et Julie</i> 白水社 目黒三郎・竹村茂助・林和夫編『仏蘭西名家随想集』白水社
		文 3 甲	小林竜雄編 A. de Vigny, <i>Laurette ou le cachet rouge</i> 大学書林 石川剛編 L. Halévy, <i>L'abbé Constantin</i> 郁文堂
		理 2 丙	小林竜雄編 E. Zola, <i>L'attaque du moulin</i> 大学書林 内藤濯編 <i>Essais d'hier et d'aujourd'hui deuxième</i> 大学書林
		理 3 丙	ゴーティエ 永井順編『仏蘭西精神』白水社 C. Bouglé, <i>Qu'est-ce que l'esprit français?</i> Rivière 市原豊太・永井順・小方庸正・岡田弘・折竹錫編『仏蘭西近代論文選 (1)』白水社

(『旧制高等学校全書』とともに筆者が作成)

たは文学や思想などの人文書であることがわかる。フランス語履修者の多くが帝国大学法学部などで社会科学を専攻するためにフランス語を選択したであろうと考えられるにもかかわらず、高等学校の教育課程においては必ずしも社会科学のためのフランス語を学んでおらず、むしろヨーロッパの高級文化を伝える人文書を講読していた³。これらの書籍は旧制高等学校の教養主義の基盤となっている。

帝国大学の専門課程はフランス語の知識を要求することから、その準備教育のための高等学校においては相当に高いレベルまでフランス語を学習したと思われる。しかしながらフランス語は必ずしも専門的な学術分野に対応したものではなかった。これは単にフランス語教官の趣味の発現だけではなく、教育行政上の規定もある程度の影響力を持っていたと考えられる。新制大学の外国語教育については、初等・中等教育までの学習指導要領や学習指導要領解説といった教育行政の規定が存在しないが、旧制高等学校では「高等学校規程」(大正8年)、「高等学校高等科外国語教授要目」(昭和6年)などが公布され、カリキュラムを規定していた。なかでも「高等学校高等科外国語教授要目」は各学年での学習項目を簡潔ながらも詳細に記述しており、フランス語の講読教材を次のように規程している。

「教材ニ関シテハ主トシテ十七世紀以後ノ名家ノ著作ヲ採用シ仏国ノ文学、芸術、歴史、地理、制度、風俗、習慣、国民思想ノ変遷等ヲ知ラシメ以テ仏国ニ関スル一般的知識ヲ養スルモノトス」(旧制高等学校資料保存会編 1981、p. 163)

この要目を見る限り、講読教材はフランスの文化・文明に関するもので、必ずしも帝国大学の学部専門科目に直結する教材でないことがわかる。

ここまで旧制第三高等学校のフランス語教育のカリキュラムや教材などを検討したが、この教育体制は戦後の新制大学で実施されるフランス語教育と著しい相違点がある。まず旧制高等学校ではフランス語教育を実施していた学校が極めて少数であったが、新制大学では大学が新設され学生数が大幅に増加した。学習者の増加に反比例して、学習時間は大幅に削減された。旧制高等学校ではフランス語を第一外国語とする場合、3年間でおよそ800時間以上を、第二外国語の場合でもおよそ300時間以上をフランス語学習に配当してきたが、新制大学では2年間の授業で180時間と大幅に減少し、フランス文学科などを除いてフランス語を第一外国語として集中的に学習する制度は事実上消滅した。教育の民主化はフランス語教育に関する限り、教育制度の改善や充実に直結しなかったのである。次に新制大学のフランス語教育の実態を検討したい。

2. 新制京都大学創立期のフランス語教育

新制京都大学では昭和24(1949)年から第二外国語として週2コマ2年間の授業時間が配置され、第三高等学校の教官だった伊吹、生島ならびに本城が専任教官として教育にあたった。彼らは第三高等学校でのフランス語教育を念頭に置きながら新制大学での教育に従事したであろうが、『佛語初歩』はあまりに大部のため新制大学の授業には使用できなかったと思われる。では開学にあたりどのような教材を使用していたのだろうか。

そこで使用された可能性のある教材として第三高等学校と関連の深い、折竹錫(1950)『簡約ふらんす文典』を紹介したい。著者の折竹錫(1884-1950)は東京帝国大学仏文科を卒業後に、陸

軍士官学校教授を経て大正5（1916）年に第三高等学校教授に着任し、昭和16（1941）年に退官するまで3年間の在外研究期間を除き、第三高等学校において25年間にわたりフランス語教育に従事し、伊吹の第三高等学校での恩師にもあたる。第三高等学校への着任以前はフランス文学の研究論文や翻訳も行っていたが（萱沼1970）、第三高等学校に着任以降はいくつかの参考書を刊行するにとどまり、フランス語教育に専念した。初級フランス語教材の折竹（1950）『簡約ふらんす文典』は折竹文法の到達点のひとつである⁴。148ページから構成された本書は折竹の大作である『ふらんす新文典』（1956）⁵の簡易縮約版であり、1年間の学習で基本文法の概要を学ぶことができる。

この教材は簡潔ながらも文法事項の網羅的な解説を特徴とするもので、現在の教材といくつかの点で相違点がある。まず本書は課ごとに分割されておらず、文法項目の説明の後に23項の仏文和訳と和文仏訳の練習問題を順々に展開しているが、23課の体裁をとっていない。また重要な文法項目である動詞の活用など他の種類の練習問題は考慮されていない。文法用語についても「複過去」（複合過去）、「無人称動詞」（非人称動詞）といった具合にいくつかの用語の表現に相違が認められる。

折竹は「緒言」で本書の目的を次のように説明している。

「本書では、まず最低限度の基礎知識を骨格とし、それを比較的多くの練習材によって肉付けし、教室に於いても、あるいは自習に於いても、できる限りそれを研究者の身につくものとしたいと願った。」（折竹1950、p.i）

折竹によれば、この文法教科書は基本的な項目を示し、それを多くの練習問題を通じて理解し、習熟することを目指しており、そのため練習問題にも難しい課題、とりわけ和文仏訳を含んでいる。このような練習問題の作り方は新制京都大学のフランス語教官が作成した教材と共通点はあるものの、それだけでは折竹（1950）を新制京都大学開学時の教科書とするには不十分である。開学時のフランス語の授業については、後に教養部の教官となる山田稔（1930-）が以下の回想を残している。

「さて九月なかば、やっと授業が始まって最初にできた友だちが中川久定だった。クラスはちがうがフランス語の授業はいっしょだった。その年は文法は合併授業で伊吹武彦先生が担当、ただしふだんの半分の時間で初級を終らなければならぬので伊吹さんは説明だけで、練習問題やテーマなどは後藤さんに任せた。講読は渡辺明正さんだった。」（山田1992、p.206）

この回想によれば、1949年は6月に入学試験を実施し、7月に入学式を行い、その後9月半ばから授業を始めるという異例の学年暦になっており、そのため半期で1年分の授業が行われたようで、週3回のフランス語の授業が行われ、そのうちの2回が文法にあてられ、1回は講読にあてられていた。山田の回想は既存の教材の存在を示唆するが、折竹は1949年夏に教科書の執筆を終え、教材は1950年9月15日に出版されたことから、1949年9月の時点で本書はまだ刊行されていない。ではどのような教科書が使用されていたのだろうか。他の高等学校などでも広く使用されていた内藤濯（1925）『基本仏蘭西語文典教科書』が有力な可能性かもしれない。これは1925年に初版が刊行され、それ以来、戦後にいたるまで版を重ねたベストセラーの第二外国語教材であるが、その間の事情については今後さらなる調査が必要である。

さて開学にあたっての京都大学のフランス語教官は、教授・伊吹、生島、助教授・本城、田中俊

一（1904-92）、渡辺明正（1912-2007）の5名であったが、伊吹は1950年に文学部に転出したため、分校でのフランス語教育には半年従事したにすぎない。分校に所属の教官はフランス語教室という名称の学内組織に所属し、この名称のもと1954年に『フランス語初歩』*Français pour les débutants*を刊行する。この編集にあたったのは田中、渡辺、本城に加えて、林憲一郎（1913-2003）、後藤敏雄（1915-92）、生田耕作（1924-94）の6名であり、関西日仏学館教授Jean-Pierre Hauchecorneの助言を得た。Hauchecorneは在神戸フランス総領事館総領事Armand Hauchecorne（生没年不明）の息子で、昭和6（1931）年に来日し、2年間父親の勤務する領事館で働き、その後、昭和8（1933）年から5年間旧制静岡高等学校でフランス語の教授にあたり、その後、昭和13（1938）年に関西日仏学館教授に着任した。昭和16（1941）年から昭和22（1947）年までは第三高等学校の講師をも務めており、戦中戦後も京都にとどまった（宮本1986、p.186）。

『フランス語初歩』は現在刊行されている京大文法よりもひとまわり小さいB6版で、動詞の活用表を含めて85ページで構成されている。昭和29（1954）年2月に初版が刊行されるが、昭和31（1956）年には既に5刷を数え、さらに昭和32（1957）年には改訂版を出し、その改訂版もわずか1年で3刷を出しており、初版の刊行から4年間で8刷を数えている。『フランス語初歩』は1967年まで継続して刊行されていることから、既にその刊行部数は無視できないものであったと推測される。

『フランス語初歩』はどのような教材だったか。その方針は「まえがき」に明確に述べられている。

「本書は、主として大学において、はじめてフランス語を学ぼうとする人が、ほぼ学年の前期課程中に、文法の概要をつかみうるように、編まれたものである。短期間の講了を予定し、また学習者にすでに一外国語の素養あることを予想したため、本文は重要事項の説明のみに限り、その余は必要に応じて脚注を附ける程度にとどめた。なお足りないところは、練習問題の活用によって、補足されることを期待している。また、煩瑣な法則を羅列するよりも、種々の事項を総合しつつ、しだいに程度を高めることを目指し、練習問題の配列もまた、その主旨にしたがうように努めた。」（京都大学フランス語教室1954、p.3）

『フランス語初歩』は英語を既に学習した大学生が初めてフランス語文法を学ぶための文法訳読法に基づく教科書であり、文法説明は極めて簡略で、教師の解説がなければ文法項目を理解することは容易ではない。文法訳読法とは「文法・構文解析を駆使して、生徒の母語への翻訳を徹底的に実行すること」（小池2008、p.13）をめざす教授法であり、この教授法は文献などの講読のために実践されることが多い。文献の正確な読解には文法の理解が欠かせない。とはいえ、『フランス語初歩』は文法解説の多くを教師の講義にゆだね、教材のなかでの日本語による説明はわずかにとどまっている。また練習問題が補足的役割を果たすと記されているが、これは本文の文法項目に取りあげていない事項が練習問題に配置されていることを示している。練習問題は学習した文法事項を確認し、記憶するためではなく、新たな文法項目を学ぶことをも目的としている。このような練習問題の作り方は折竹（1950）にも共通する。

『フランス語初歩』は「まえがき」の中で、本書は前期課程中の短期間での講了を予定していると明言しており、この文言は注目を引く。ここでの前期課程とは四月から十月初旬までの半期を指すとおもわれ、この限られた期間に文法の概要を学習するとの意図を示している。現在のおおかたの大学では一年間をかけて基礎文法を学び、それでも条件法や接続法まで進まないことがあるが、

接続法半過去までを半期で学習する『フランス語初歩』の想定する進度は現在の学習進度と比べるとはるかに速い。

『フランス語初歩』刊行の翌年 1955 年に京都大学フランス語教室は『フランス語初歩読本』*Lectures françaises pour les débutants* を刊行する。これは文法教材と平行して使用されていたであろう教材で、23 課によって構成され、入門レベルの文章から始まり、ボードレールの詩 *L'albatros* を経て、1 年間の最後はモーパッサンの *Clair de lune* にいたる、文学入門の趣を持つ教科書である。モーパッサンの小説は比較的易しいとはいえ、1 年間の最後に読む読み物としては決して簡単ではなく、現在ならば 2 年目の読み物として通用しうる教材である。

このように授業時間数がおおよそ半分程度、あるいは五分の一に削減されたにもかかわらず、新制大学では旧制高等学校のカリキュラムに匹敵するような教育目標を設定し、短期間に文法学習を終え、原典講読を行うことを目指していた。

戦後の外国語教育が戦前の外国語教育と大幅にカリキュラムを変更したにもかかわらず、なぜ教育目標を大きく変更しなかったのだろうか。戦後の混乱の中で外国語教育の目的論を議論する余裕がなかったためだろうか。旧制高等学校の教官が新制大学にそのまま配置換えになったこともその理由に挙げられるかもしれない。米軍の進駐により英語と接する機会は飛躍的に増加したであろうものの、ドイツ語やフランス語についての社会的需要が増加したわけではない。その点ではドイツ語やフランス語を話す機会が新たに発生したわけではない。またヨーロッパにおいてはコミュニケーションのための外国語教育という言語教育観は戦後直ちに生まれていない。コミュニケーションのための外国語教育はヨーロッパにおいて 1960 年代から欧州評議会の言語教育政策の中で議論が開始された。これらに加えて教育的観点を無視してはならない。新制大学は昭和 24 年の開設当初に外国語科目を補助科目と位置づけ専門科目を補助するとの位置づけであった。補助科目の名称はその後に変更となるが、専門科目の補助であるとする外国語の位置づけは変わらなかった。これは旧制高等学校と旧制帝国大学における外国語の位置づけを継承したものと考えられる。

外国語を専門科目の道具と見なす言語教育観は、日本における近代教育の草創期にさかのぼる。明治初期に日本語で専門科目を教えることが困難であった時代、外国人教官が外国語により行う教育を「正則教授法」と呼び、日本人教官が日本語で行う授業を「変則教授法」と呼んだ（久保田 1976）。当時は日本語による教科書や参考書、さらには日本語の専門用語が存在しなかったことから、このような正則教授法が必要とされ、日本人教官も外国語による授業を行っていた。その後、次第に日本語への翻訳が進み、日本語による教育環境が改善されてゆくが、それでも高等教育での参考書は外国語によるものであり、専門用語も外国語をすべて置換することができなかった。旧制高等学校の外国語教育はこのような教育環境に対応したもので、戦後の京都大学における外国語教育の位置づけもこのような教育文化を継承している。

文部省令による教養部の開設された 1959 年に英語担当の山内（1959）は「大学における外国語の使命」を論ずるにあたり、京都大学では外国語教育は会話の養成を目指すものではないと断言し、以下のように続けている。

「日本の大学では、欧米の大学と異なって、先進欧米諸国の学問を取り入れるための、外国語読解力の涵養を至上命令として与えられていることをお忘れにならないでください。作る力、話す力はそのうえのことなのです。」（山内 1959）

このようにもはや戦後ではないと語られた時代にあっても、学術の世界では西洋文明の移入が課題となっており、外国語教育は専門教育に「奉仕する」体制となっており、外国語教育それ自体の意義が論じられることはなかった。フランス語教官の田中俊一（1966）もその数年後に同じような趣旨の発言をしているが、それとともにフランス語教育の課題として英語教育に比べて時間数の少なさを強調している。

「これらの第二語学は（中略）わずか二年間に初歩から初めて相当の読解力と応用力を身につける至上命令を負わされているのである。」（田中俊一 1966）

ここで田中はわずか2年間の180時間のなかに旧制高等学校で実施された外国語教育と遜色のない成果を求めているように読み取れる。このような外国語教育観はおそらくは教員に内在化されながら1980年代まで続くものの、それと同時に新たな教授法の台頭とともにコミュニケーション能力の養成も視野に入るようになる。

3. 教養部時代のフランス語教育

昭和36（1961）年に宇治分校は廃止され、文部省令により教養部が設置されると、教養部は吉田南構内に移転する。この頃から京都大学のフランス語教育は量的にも質的にも発展を遂げ始める（京都大学教養部1955～1992）。文学部は他学部と異なり、昭和39（1964）年より1回生向きフランス語を週3回6単位に増加した。外国人教師が新たに配置され、「外人担当フランス語会話」が開講され、従来の読解力の育成に特化した教育体制がコミュニケーション能力の育成にも関わるようになった。さらにこの年にLL教室が設置される。この教室の開設に尽力した大橋（1964）はその意義を以下のように力説している。

「あらゆる部門で国際交流が急速に活発化しつつある現在、シェークスピアもすらすらと読め、外人を向こうにまわして堂々と議論を戦わすことのできる語学力の必要性が痛感されている。」（大橋 1964）

昭和39（1964）年とは東京オリンピックが開催された年で、これは日本が国際社会の一員であることを国民にも知らしめ、国際観光客などの受入が始まるという点で、国際交流が開始される年である。そのような観点から外国語教育にも国際社会のなかで活躍する能力が語られるようになったのだろう。LL教室が設置され、1965年から1回生、2回生に向けて日本人教官によるフランス語実習のクラスが開設された。LL教室での教育は従来の文法教材では対応できないため、アメリカやフランス製の200万円から500万円といった非常に高価な視聴覚教材が導入された。フランス語教室では2回生向きに日本製の会話教材とアメリカ製のALM（Audio Lingual Materials, French）という視聴覚教材を、2回生向きにはフランス製のVoix et images de Franceおよび文学作品の録音教材を使用していたようである（大橋 1965）。

ALMとはアメリカの高校生を対象としたオーディオリンガルメソッドによるフランス語教材で、ドイツ語、イタリア語、ロシア語、スペイン語といった外国語にも展開するもので、説明はすべて英語で書かれている。この教材は構造言語学を背景にパターン練習を重視する会話教材で、学生向

き教科書、小テスト解答帳、練習録音カセット、ラボ用テープ、リスニングテストテープ、指導書から構成され、フランス語は四段階に展開している。京都大学で使用した教材はレベル1と2で、3、4を使用した形跡はない。

この一方で、*Voix et images de France* とは1960年からクロアチアやフランスの研究者が開発した「全体構造視聴覚法」にもとづく教材で、テープやスライドを使用する。この教材の使用にはこの教材を開発したCREDIF（フランス語教育普及研究センター）の実施する研修を受講する必要があるのだが、当時の教官がフランスなどで研修を受講していたのかは不明である。これはコミュニケーションの場面での話し言葉を統合的に学習する教材で、この教授法に従った教材はフランス語だけではなく、ドイツ語、英語、アラビア語などさまざまな言語学習に展開した。

LL教室の推進を担った大橋は「英語教育、特にアメリカのそれが科学主義的でパタンブラクティス中心であるのに対し、フランス式の教授法はダイレクト、メソッド（原文ママ）の伝統で、経験主義的であり、また言語をつねにその使用される状況との関連において捉えさせる努力をしている」（大橋1965）と評し、構造言語学の成果を活用するオーディオリンガルメソッドと全体構造視聴覚法の特徴をそれぞれ整理している。

これら既存の教材だけではなく、昭和39（1964）年には録音スタジオも開設され、独自教材の開発も可能となった。スタジオは従来の文学テキストなどの教材の録音に使用され、学生はLL教室で音声教材を視聴し、発音練習に使ったと考えられる。昭和40（1965）年にはLL教室が増設され、2教室60席となった。この頃のフランス語教室は教授3名（田中、渡辺、林）、助教授4名（後藤、生田、大橋、本城）、講師3名（Fressinet、山田、鈴木昭一郎）の10名から構成され、外人教師が3名という増員の時期もあったものの、この体制は教養部時代を通じてほぼ安定していた。

このように充実した教授陣のもとで『初等フランス語教本文法編』（以下『京大文法』と略記）が昭和42（1967）年に刊行された⁶。これは当時の日本人教官8名（後藤、大橋、林、生田、山本淳一、鈴木、山田、塩川徹也）の執筆したもので、『フランス語初歩』より判型がひとまわり大きく、100ページから構成されている。それにともない学習項目も充実し、付録では音節の区切りや発音と綴り字の詳細など初級文法ではあまり取り上げていないような事項にも言及している。

『京大文法』は『フランス語初歩』と同じく、間接的ながらも英語学習との対比を意識しており、それは緒言に現れている（京都大学フランス語教育1967）。「まず発音だが、綴字と発音との関係は単純で規則的であり、英語よりはるかにやさしい」と断言し、フランス語の発音が難しいとの社会的表象を否定し、「それがむつかしく感じられるとすれば、日々の小さな努力が足りないのか、我流の英語式発音を持ち込もうとする安易な態度のゆえである」と説き、学生の学習姿勢を戒め、フランス語学習にストイックな態度を求めている。またフランス語学習の初級では動詞の活用が難題のひとつであるが、これもまた「基礎的な学習と積み重ねていけば（中略）、フランス語はわかりやすく、明快な表現力を持つのだということを知るはずである」と訴え、継続的なフランス語学習を勧めている。学生には「この新しい言語にたいする鮮烈な心がまえと、それにともなうべき努力」（p.3）を求め、禁欲的なまでの外国語学習を説いている。現在のフランス語教材と比較すると、『京大文法』はフランス社会や文化への関心はほとんど認められず、口頭コミュニケーション機能を養成する意図も認められない。このような禁欲的で克己の精神に満ちた学習観は最後の課に掲げられた作家ジイドの小説『狭き門』の一節に読み取ることができる。ちなみに、この練習問題は『フランス語初歩』の仏文和訳を引き継いだもので、『京大文法』が『フランス語初歩』の言語学習観を継承していることがわかる。

J'aimais l'étude du piano parce qu'il me semblait que je pouvais y progresser un peu chaque jour. C'est peut-être aussi le secret du plaisir que je prends à lire un livre en langue étrangère ; non certes que je préfère quelque langue que ce soit à la nôtre ou que ceux de nos écrivains que j'admire me paraissent le céder en rien aux étrangers - mais la légère difficulté dans la poursuite du sens et de l'émotion, l'inconsciente fierté peut-être de la vaincre et de la vaincre toujours mieux, ajoute au plaisir de l'esprit je ne sais quel contentement de l'âme, dont il me semble que je ne puis me passer.

(「私はピアノの練習が好きだった。毎日少しずつ進歩することができると思えたから。それは同時に外国語の本を読み取れる秘密の楽しみであるかもしれない。確かに私たちのものであれば、どんな言語でも好きであるというわけではないにしても、私が好きな作家のそれら(本)が外国人のものに劣っていないように思えるとしても——しかし感覚と感動の探求におけるわずかな難しさ、それを克服し、さらに克服し続けてゆく、おそらくは自覚した自尊心が精神的快楽を倍加させるのであって、どのような魂の満足かはわからない。(しかし)それで済みますことはできないと思えるのである。」)(ジイド『狭き門』フランス語教室訳)

『京大文法』の編者は『狭き門』のなかでアリサの語る言語学習観に共感し、それを共有したのであろう。ちなみにジイドもピアノを嗜んでいたことから、これはまたジイドの外国語学習観であるかもしれない。外国語を学習し続けることは楽器の練習にも似て、日々の鍛錬を要求するもので、その訓練は容易ではないとはいえ、そこには日々の進歩を感じることができる。その進歩を経験することは精神の喜びとなり、魂を満たす。『京大文法』の編者は言語学習それ自体には精神的、道徳的な意義があることを認めているようだ。とは言え、このような文学性の高い例文を文法教科書の巻末に定めることにより、文法学習が文学作品の読解や鑑賞に接続するといった言語教育観を示しているといえよう。

この『京大文法』を使用する文学部のフランス語クラスは昭和48(1973)年より週4回8時間6単位に、それ以外のクラスは週3回6時間4単位に増加した。また昭和43(1968)年からは週1回2時間の第三外国語フランス語コースが設置され、学生の多言語学習環境が進展した。昭和44(1969)年にはさらにLL教室の増設が行われ、昭和49(1974)年にはALMと京大文法を組み合わせた6時間コース(週3回6単位)が開設され、文学部クラス、他学部クラス、2時間コース、実習クラスとフランス語教育は多様化を示すようになり、さらに集中コースは昭和53(1978)年には8時間コースへと発展し、現在にいたっている。また1976年に京都大学フランス語教室は『京大文法』に準拠する『新初等フランス語教本講読編』を刊行するが、これは日本人教官による初級講読が行われていた時期に主に使用されていたようである。このような一連の措置はフランス語教室のみが実施していたようで、10名ほどの専任教官の貢献によるところが大きい。この一方で、LL教室ではより実践的な外国語教育を推進していた。大橋(1988)はフランス語教育の体制が充実し、実践的な運用能力の養成が可能になった時代において、フランス語学習を国際交流の展望のもとに位置づける。

「外国語を学ぶよい方法は、留学生の友だちを持つことです。京大にはほぼ50カ国から自国の将来を担う優秀な学生、研究者が来ています。みな日本に深い関心を持つ人たちです。日本でも学生時代に海外旅行をする人が多くなりましたが、短期の旅行とは違った、深い国際理解

の機会が身近にあるのです。外国がこれほど身近になったのに、学生諸君は留学生とのつきあい方を知らぬ人が多いのではないのでしょうか。」(大橋 1988、p. 7)

1988 年は、1984 年のプラザ合意を受けて円高ドル安が進み、大学生の海外旅行が可能になった頃である⁷。そのなかで旅行会話にとどまらない、より深い知的なコミュニケーションの場面を留学生との交流に求めている。

このような学習時間の充実した教育体制は 1992 年に教養部が廃止されるまで続き、1982 年に京都大学フランス語教室は『京大文法』3 訂版を刊行する。1987 年には LL 教室の新設やスタジオの改修が行われ、また 1989 年に京都大学フランス語教室は *Vocabulaire fondamental du français* (『フランス語基本語彙』) を刊行する。この副教材は単なる単語帳ではなく、「この本の使い方」はカリキュラムにおける本書の位置付けを明確に述べている。

「京都大学におけるフランス語教育は特別なクラスを除き、文科系・理科系を問わずすべての初級クラスが、文法・講読・外人実習という 3 つの柱から構成されている。(中略) この「基本語彙集」は、日本人教官が担当する「講読」とフランス人教官が行う「外人実習」とを総合的に活性化し、諸君のフランス語の運用能力を有機的に高めようとしている。」(京都大学フランス語教室 1989)

この副教材は『京大文法』のクラスに向けられていたものの、この頃になると、フランス語学習は専門課程で専門書を読むための科目に従属するものではなく、フランス語コミュニケーション能力の育成を総合的に目指していることがわかる。

4. 教養部以降のフランス語教育の展開

平成 4 (1992) 年に総合人間学部が設立され、平成 5 (1993) 年に教養部が廃止されると、日本人教員の担当していた講読クラスは廃止され、他の言語と同じく、フランス語も週 2 回のカリキュラムとなった。これにより教養部に所属していたフランス語教員の教養教育の負担は若干軽減されたものの、新たに総合人間学部および大学院の授業を担当するようになり、授業負担は著しく高まった。そしてコンピューターの発展とともにフランス語教育にも新たな潮流が到来する。この頃に LL 教室に配置されていた助手の三枝裕美 (中国語の専門) が CALL (Computer Assisted Language Learning) を専門としていたことから、三枝は新任の大木充にフランス語の CALL 教材の作成を提案し、この提案が大木 (1996) 『CD フランス語文法』 *Grammaire active du français* の刊行に結びついた。1996 年には総合情報メディアセンターが学内に設置され CALL 教室が開設され、次第にフランス語の CALL 教材の開発が本格化していった。この時に開発された『CD フランス語文法』は現在も使用されている『グラメール・アクティヴーヴ文法で複言語・複文化』(2020) の原型である。1998 年の時点では CD-ROM を使用していたが、2010 年からはネット環境の整備によりオープン・リソースとして広く使用されている。

CALL フランス語文法によるフランス語教育は、教科書、ネット教材、確認練習プリント、まとめテスト、ポートフォリオ、確認練習チェックリストから構成されている。ネット教材は教科書の例文、発音練習に加えて文法項目の説明とそれに対応する練習問題から構成されており、フランス

語の音声を聞くことだけではなく、練習問題に解答を入力し、自己採点を行うことができるよう編集されている。授業では教師が文法項目の解説や学習のポイントの説明を行い、学習者はそれにもとづき、みずから練習問題を行う。とはいえ、授業ではすべての文法項目を取り扱うわけではなく、文法の発展事項は学習者が教室外で自律的に学習することができるように設計されている。ネット教材の利点は何度もくり返し入力し練習を行うことができ、間違った場合でも簡単に修正ができる点にある。その反面、鉛筆などの筆記用具を用いて解答するものではないため、「書いて覚える」という学習スタイルとは根本的に異なる。そこでこの学習スタイルを補完するために、各課それぞれに確認練習プリントを準備し、学生がサイトから自由にダウンロードできるように配慮した。学生はこのプリントをダウンロードして筆記用具を用いて学習した後に、それぞれの課の最後に行われるまとめテストにのぞむ。まとめテストは主に確認練習プリントから出題されるため、教室外学習の成果を確認することにもつながる。授業外でしっかり復習を行っているならば、まとめテストも相応の成績がとれるよう設計されている。まとめテストは授業時間内に行われ、教師の解説のもとに自己採点を行い、その点数をポートフォリオのグラフに記入する。各回の成績の推移を学習者が可視化できるようグラフをポートフォリオに配備したのである。ポートフォリオはまとめテストのふり返し、点数の可視化に加えて、フランス語学習そのものをふり返るページが設けられており、学習者は自分の学習方略などをふり返ることができる (Ohki 2014)。

また、まとめテストをふり返るシートもポートフォリオに掲載され、どこを間違えたのか、なぜ間違えたのかを学習者がふり返り、次の学習に役立つことのできるよう設計されている。これらはいずれも個人が自由に記述するスタイルをとっており、記述内容ではなく、記述への取り組みそれ自体を評価の対象と想定し、学習プロセスの評価を試みている。フランス語文法の学習を文法事項の学習だけにとどめるのではなく、学習のふり返しを通じて「外国語学習とは何か」を省察することのできるよう設計されているのである。

このように CALL フランス語文法は文法学習を教室内だけにとどめることなく、授業外での自律的学習を可能にする装置や学習の工夫を備えている。さらに各課に設けられたコラムでは、フランス語と日本語、英語を比較したり、フランス文化と日本文化を比較し、限られた範囲であるが、複言語・複文化教育の導入を試みている。これらに加えて、2010 年版の CALL フランス語文法からは「言語への目覚め活動」を統合した。

言語への目覚め活動とは、個別言語の学習ではなく、学習者の関心をさまざまな言語の機能や構造に向け、言語文化の多様性を体験し、異なるものに対する寛容を養う教授法であり、1980 年代以降にヨーロッパで開発された (大山 2016)。『グラメール・アクティヴーザ―文法で複言語・複文化』(2020) では各課に言語への目覚めをクイズ形式で配置し、学習者がフランス語学習を契機として、言語文化の多様性へ開かれるような工夫が凝らされている。なお、これはネット教材には展開しておらず、あくまでも紙媒体の教科書に限られているもので、また学習者の評価の対象にはなっていない。

CALL 教材の導入以降、文系学部では従来の『京大文法』を、理学部を除く理系学部では CALL フランス語文法を使用している。2001 年まではすべての学部で初修外国語の必修単位が 8 単位であったため、1 年目に基礎文法を学習し、2 年目に中級の講読などを履修する形態をとっていた。ところが、2001 年から工学部の初修外国語の必修単位数が半減し 4 単位となったため、1 年間の履修だけで卒業要件を満たすこととなった。そのために 2 年目の中級の授業を受講する学生が激減した。必修単位を 8 単位とする文系学部の学生は 2 年目の授業を履修するものの、理系の学生

はほぼ履修をしなくなった。2年目に講読などの授業を行うことを前提とする場合、一年目に基礎文法の大半を学習する必要がある、文法項目の配置や進度も講読をめざすものとなり、『京大文法』はこのような学習体制に対応している。ところが、2年目の授業がないことは、習得すべき文法項目の制約がなくなることを意味するため、文法項目を軽減しても何ら不都合はない。そのために、理系学部の学生が履修するCALL教材の文法の進度は京大文法に較べると、いくらか穏やかであり、また授業で取り扱う文法項目もより少ない。学習者にとってより負担も少ないものとなっている。

結論

本稿は新制京都大学におけるフランス語教育の展開を経時的に検証し、旧制高等学校の教育文化を継承するフランス語教育が専門科目の補助的な役割を果たした時代から始まり、社会環境や教授法の発展に対応して変化を遂げてきたことを明らかにした。2004年の国立大学の独立法人化以降、国立大学は効率化係数を根拠として予算の削減と集中が唱えられ、これは外国語教育においては教員数の削減として如実に反映されるようになった。また必修単位数の減少も外国語教育の存立にとって打撃となっている。

ではこれまでの歴史から何を学ぶことができるのだろうか。まず教育目標が時代に従って変化していることに注目したい。学術目的一辺倒の時代から現代は次第にコミュニケーションなどさまざまな教育目的へと変化する時代となってきている。この一方で、専門課程との関連は単なる補助科目や準備教育ではなくなっている。この教育観は旧制高等学校のフランス語教育にさかのぼる。たとえ専門課程でフランス語の能力が必要になるからといえども、フランス語教育の実践は必ずしも専門課程の学習を先取りし、その準備を行うものではなく、フランス文明を学ぶことを目指していた。これは教員が広い意味でフランス文明の専門家であり、学生が専門課程で学ぶ分野の専門家でないためでもあるとともに、「高等学校高等科外国語教授要目」などが教養を重視するカリキュラムを編成しているためでもある。

なお本稿では旧制第三高等学校のフランス語教育について、その全体ならびに第三高等学校教授折竹錫の貢献を十分に論ずることができなかったが、これは別の機会に譲りたい。

注

- 1 岩永（2017）は1897年の京都大学の創立から現在に到るまでフランス研究に関与する教員をほぼ網羅的に調査した論文で、フランス語教育に言及するものではないが、フランス語教員の動向を把握しており、本稿の執筆にあたり大いに参考になった。
- 2 旧制高等学校の授業時間について具体的な時間割が発見されていないため、卒業生の回想によらざるを得ないが、それによると1回の授業時間は50分とされている（田中貞夫2005、p.103）。
- 3 ここでの「高級文化」とは、ある社会のなかでの支配層の文化を指す。支配層は自己の所有する文化を最良で、ただひとつの価値あるものとして押しつけ、それにより卓越化を図る（Coq, 2003, p. 63）。
- 4 筆者は本書を古書店で購入したところ、以前の所有者が大阪市立大学法文学部文学科の学生で、1950年よりフランス語のクラスで使用していたことが確認できた。
- 5 『ふらんす新文典』は折竹が生涯をかけて改訂を重ねた参考書で、初版は1916年の『詳細仏蘭西文典』にさかのぼるもので、折竹の没後に増補改訂版（1956）が白水社より刊行された。
- 6 『京大文法』はその後、1973年、1982年、1993年、2008年とおおよそ新任教員の着任とともに改訂を進め、教材に対する理解と愛着を深める方針が貫かれた。

- 7 2020年の日本政府観光局の統計によれば、1988年の海外旅行者数は842万人あまりで、プラザ合意以前の1983年の海外旅行者数(423万人)と比べると、ほぼ倍増しており、プラザ合意が海外旅行の大衆化に拍車をかけたことがわかる。

参考文献(日本語)

- 第三高等学校(1927～1941)『第三高等学校一覧』京都：第三高等学校
 暁星学校編纂(1896)『佛語初歩』東京：暁星学校，406 p.
 岩永大気(2017)「京都大学におけるフランス研究の歴史」『仏文研究』，n. 48.
 萱沼竹子(1970)「折竹蓼峯」，所収 折竹錫(1970)『折竹錫先生遺稿集』東京：三高同窓会関東支部，356 p.
 旧制高等学校資料保存会編(1985)『旧制高等学校全書第3巻教育編』東京：旧制高等学校資料保存会刊行部，711 p.
 京都大学フランス語教室(1954)『フランス語初歩』東京：白水社，85 p.
 京都大学フランス語教室(1955)『フランス語初歩読本』東京：白水社，48 p.
 京都大学フランス語教室(1967)『初等フランス語教本文法編』東京：白水社，100 p.
 京都大学フランス語教室(1976)『初等フランス語教本講読編』東京：白水社，74 p.
 京都大学フランス語教室(1989) *Vocabulaire fondamental du français* (『フランス語基本語彙』) 京都：京都大学フランス語教室 99 p.
 京都大学百年史編集委員会編(1998)『京都大学百年史総説編』京都：京都大学後援会，1349 p.
 京都大学(1952)『履修解説と分校案内』
 京都大学分校(1954)『授業科目の履修および分校案内』(学生便覧付録)
 京都大学教養部(1955～1992)『履修指導と教養部案内』
 久保田正三(1976)「高等学校における外国語教育の位置」『旧制高等学校史研究』n. 7.
 小池生夫編集主幹(2008)『応用言語学事典』東京：研究社，1012 p.
 沢柳政太郎(1979 [1924])『我国の教育』，成城学園沢柳政太郎全集刊行会編『沢柳政太郎全集』第8巻，東京：国土社
 杉山直治郎(1934)「我国外国語教育の根本問題」『日仏文化』新5輯
 宮本エイ子(1986)，『京都ふらんす事始め』東京：駿河台出版社，297 p.
 内藤濯(1925)『基本仏蘭西語文典教科書』東京：白水社 51 + 20 p.
 中村能盛(2015)『追憶の暁星』秋田：くまがい書房，140 p.
 西山教行(2017)「伝統から刷新に向かうフランス語教育」 *WINPEC Working Paper Series*, No. J1605
 西山教行(2017)「京都大学における文法教育の起源とその特徴」， *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 11, n.1, *Etudes didactiques*, pp. 65–81.
 日本政府観光局「年別訪日外客数，出国日本人数の推移」https://www.jnto.go.jp/jpn/statistics/marketingdata_outbound.pdf
 大木充(1996)『CD フランス語文法』東京：朝日出版社，49 p.
 大木充(2008)「授業紹介4 フランス語 I 文法 (CALL)」『教養教育通信』(京都大学)
 大木充，ジャック・ラローズ，マリー・クリスチヌ・バルトネ(2004)，『新CD フランス語文法』東京：朝日出版社，100 p.
 大木充，西山教行，グラヴィアニ，ジャン＝フランソワ(2010)『グラメール・アクティヴー文法で複言語・複文化』東京：朝日出版社，92 p.
 大木充，西山教行，グラヴィアニ，ジャン＝フランソワ(2013)『改訂版グラメール・アクティヴー文法で複言語・複文化』東京：朝日出版社，104 p.
 大木充，西山教行，グラヴィアニ，ジャン＝フランソワ(2020)『三訂版グラメール・アクティヴー文法で複言語・複文化』東京：朝日出版社，107 p.

- 大橋保夫 (1964) 「ランゲージ・ラボラトリー (L.L)」『京大教養部報』 n. 2.
大橋保夫 (1965) 「語学実習のその後」『京大教養部報』 n. 4.
大橋保夫 (1988) 「京大で学べる外国語」『京大教養部報』 n. 171.
大山万容 (2016) 『言語への目覚め活動—複言語主義に基づく教授法』 東京：くろしお出版, 176 p.
折竹錫 (1950) 『簡約ふらんす文典』 大阪：創元社, 148 p.
折竹錫 (1954) 『フランス新文典増補改訂版』 東京：白水社, 668 p.
田中俊一 (1966) 「語学についての覚え書き」『京大教養部報』 n. 9.
田中貞夫 (2005) 『旧制高等学校フランス語教育史』 松本：旧制高等学校記念館, 145 p.
山内邦臣 (1959) 「大学における外国語の使命」『京大教養部報』 n. 1.

(欧文)

- Cuq, Jean-Pierre [sous la direction] (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 303 p.
Guberina Petar, Rivenc Paul (1966), *Voix et Images de France. Cours audio-visuel de français, premier degré*, Paris : Credif et Didier, 168 p.
Modern Language Materials Development Center (1961), *ALM French Level One*, New York : Harcourt, Brace & World, Inc., 2nd edition, 349 p.
OHKI Mitsuru (2014), 《 Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d' une didactique appropriée à l' apprentissage du français au Japon 》, *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l' acteur en contexte mondialisé*, Paris : Editions des archives contemporaines.

Changes and Challenges in the Teaching of French at Kyoto University: From 1949 to the 21st Century

Noriyuki Nishiyama*

Abstract

This article examines the practice of teaching French at Kyoto University from 1949 to the 21st century, and identifies the values of this evolution. Shortly after the opening of Kyoto University under the new regime, French teachers began to develop their own teaching materials, continuing their efforts to this day with the *Manuel pratique de langue française*, a grammar book. In parallel to this textbook, which inherited the educational culture of the higher secondary school of the old regime, practical French teaching based on audio-visual methodology was carried out in LL classes from the 1960s onwards, which led to the development of the CALL French grammar in the 1990s.

Keywords: French language education, textbooks, curriculum, history of education, Kyoto University

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

論文

日本語科目と専門科目をつなぐための 橋渡しプログラムの役割

阿久澤 弘陽*、岡村 佳代**、黒崎 佐仁子**、棚橋 明美***

要 旨

大学における日本語教育の役割の一つは学部留学生が専門教育を無理なく受講できるようにすることであり、日本語教育と専門教育をいかに橋渡しするかが検討課題となる。本稿では、日本語科目と専門科目をつなぐ橋渡し科目として開講された「留学生教養」の成果と課題を、受講生へのインタビュー調査を通して明らかにし、橋渡しプログラムに求められる役割について考察した。「留学生教養」については、専門科目の理解度の促進や受講生のモチベーション向上などに有効である一方、授業運営方法などの違いから、受講生が専門科目との間に難易度の乖離を感じていることが分かった。その上で、橋渡しプログラムの役割を、専門日本語教育と初年次教育の両立、講義理解力の養成、自律性の涵養という三つの観点から論じた。

【キーワード】橋渡し、アカデミックジャパニーズ、教養科目、専門科目、インタビュー調査

1. はじめに

大学における日本語教育では、日本語科目から専門科目に適切な橋渡しをすることが求められる。言語習得そのものを目的とした日本語教育から専門教育への移行には、言語獲得よりも内容獲得を重視する日本語科目（以下、橋渡し科目）を開講するなどといった内容的な転換と、日本語教員と専門教員の連携が有益であるとされる（片山 2002、佐々木 1996、品川・稲田 2019、西谷 2001、仁科 1997、松本ほか 1998、横田 1990、1993）。しかしながら、橋渡し科目は専門性が上がることから日本語教員が担当するには負担が大きいこと（横田 1993）¹、専門教員との連携は専門教員と日本語教員との間で留学生に期待する認識の差があったり、教育体制という構造的な問題があったりすることで、連携は容易ではないことが従来から指摘されてきた（佐々木 1996、仁科 1997 など）²。

こうした困難を克服するべく、阿久澤ほか（2021）では、ある埼玉県内の私立大学における橋渡しプログラムの実践が報告されている。このプログラムでは、中学校社会科教員による内容中心の橋渡し科目とともに、その橋渡し科目の理解に必要な日本語力を獲得することを目的とした日本語科目（日本語教員が担当）が設置されている。阿久澤ほか（2021）で報告されているプログラ

* 京都大学国際高等教育院

** 聖学院大学

*** ヒューマンアカデミー

ムの特徴は、専門科目に直結するような橋渡し科目を作るのではなく、様々な専門分野に広く対応できるような知識を獲得する橋渡し科目を作り、さらにその橋渡し科目を留学生が円滑に受講できるように、準備科目としての日本語科目を設置したところにある。このことにより、留学生に専門科目の理解に必要な基礎的知識を広く確実に得させるとともに、典型的な日本語科目とは異なる内容重視の橋渡し科目を受講するにあたり、どのような準備が必要であるかを学ばせることを目指している。阿久澤ほか（2021）は、このプログラムを経て専門科目を受講した留学生に対してインタビュー調査を行い、橋渡しプログラムの成果と課題を論じている。しかし、主に橋渡し科目受講のための準備科目である日本語科目の成果と課題の検証に焦点が当てられており、橋渡し科目そのものが留学生にどう捉えられたかは明らかでない。そのため、橋渡しプログラムに求められる役割については議論の余地が残されている。

そこで本稿では、当該プログラムの橋渡し科目に焦点を当ててその成果と課題を明らかにするとともに、橋渡し科目、さらには橋渡しプログラム全体に求められる役割を論じる。具体的には、学生へのインタビュー調査から得られた結果のうち、橋渡し科目の振り返りに関する語りと専門科目を受講した上で感じた困難点に関する語りを抽出し、主に専門科目への接続という観点から橋渡し科目の成果と課題を論じる。その上で、橋渡しプログラム構築において留意すべきであると思われる点について言及しながら、橋渡しプログラムに求められる役割を検討する。

2. 橋渡しプログラムの概要

本稿における橋渡しプログラムの概要を、阿久澤ほか（2021）にしたがい簡単に確認しておく。当該プログラムは、人文社会科学、政治学、経済学などを専門として学ぶ、いわゆる文系の留学生を対象としたプログラムである³。対象の留学生のレベルはN2相当で、ほぼ全員が同じレベルの日本語力を有している。プログラムの内容は、留学生が履修する専門科目の理解に役立つ基礎知識・背景知識や学習ストラテジーを留学生に獲得させることを目的に、中学校社会科教員による留学生用教養科目（以下、「教養」と）と、教養の理解に必要な日本語を学習する日本語教員によるアカデミック・ジャパニーズ（以下、「AJ」と）を開講したというものである。教養は中学校社会科用教科書の『公民（東京書籍）』にそくして、高校レベルの内容の講義を行う橋渡し科目であり⁴、AJは教養の講義を理解するために必要な基礎的語彙・表現の学習、教科書の音読、聞き取り練習、重要文型を用いた作文などを行う日本語科目である。

AJと教養は連動科目であり、AJ受講後に教養を受講するよう時間割が組まれている。留学生はAJと教養を、それぞれ週2コマ（1コマ90分）ずつ一学期間受講した後（15週で計30コマ）、

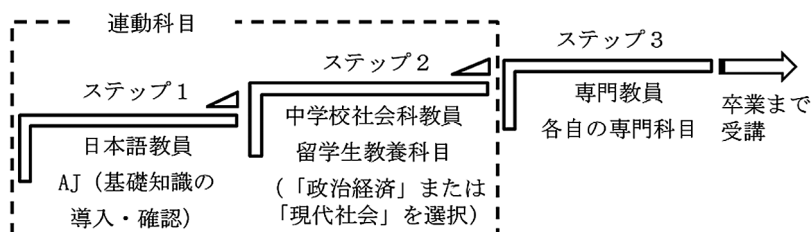


図1 橋渡しプログラムの全体像（阿久澤ほか 2021: 90）

次の学期からそれぞれの専門を受講していく。すなわち、ステップ1 (AJ)、ステップ2 (教養)、ステップ3 (専門科目) という橋渡しとなる (図1) ⁵。

なお、教養の内容は専門科目の個々の科目と一対一対応していないが、留学生が受講する専門科目である「政治哲学」「地方自治論」「異文化理解」「共生社会総論」などとのつながりを念頭に、民主主義、地方自治、基本的人権、国際問題などが教養で扱われる。したがって、教養の準備学習としての立ち位置のAJでは、それらの内容に対応する教科書の数ページが各回の教材となり、教養の講義を理解するに足る日本語力を身につけることを目指している。

本プログラムの特徴は、従来日本語教員が主だって担当することが多かった橋渡し科目を、日本語教員ではない中学校社会科教員に担当を変更し、それを擬似的な専門科目と見なしたことである。教養では、担当が日本語教員ではないため、日本語の語彙や表現の説明はしない、ティーチャートークにならないなど、より専門教員に近い授業方法になることに加え、授業後にコメントシートを模した内容確認を行ったり、ノートを配付し授業内容のノートテイキングを課したりすることによって、授業形態の面でも専門科目の受講に近い形が目指された。その上で、その科目と連携した日本語科目のAJを開講することで、橋渡し科目の内容理解を助けるとともに、その理解のためにどのような準備が必要であるかを学ばせる機会を作ったことも特徴の一つである。以下、橋渡し科目の受講生に対して行ったインタビュー調査を通して、橋渡しプログラムの成果と課題を見ていく。

3. 方法

3.1 対象者

本調査の対象者は1年次の秋学期 (2018年9月末～2019年1月末) に橋渡しプログラムのAJと教養を受講した後に専門科目を1年間受講した留学生16名である。対象者は調査時点において全員2年次で、所属学部は政治経済学部11名、人文学部4名、心理福祉学部1名であった。出身国は中国9名、ベトナム7名で年齢は21歳から30歳であった。なお、対象者の選定にあたっては、2018年度後期に橋渡しプログラムの科目を受講した留学生の構成を反映するように出身国や所属学部配慮した。対象者のうち政治経済学部の留学生が多いのはそのためである。

3.2 調査・分析の手続き

上記の対象者に協力を得て、2020年1月末にインタビュー調査を実施した。調査に際しては、研究目的や方法に加えて、調査への協力は任意であり、インタビューはいつでも中断、辞退できること、またそれによって不利益が生じることは一切ないこと、プライバシーは守られることなどを書面と口頭で説明した。これらについて同意が得られてから、インタビュー調査を開始した。調査者3名がそれぞれ5～6名を担当し、個別に一人当たり30分～1時間、日本語でのインタビューを実施した。インタビューは、半構造化インタビューとし、教養と専門の授業を振り返ってもらい、授業の感想などを自由に回答してもらった。インタビュー内容は、対象者の許可を得て、録音した。

録音した音声文字化したものを分析データとして用い、まず、教養の振り返り (授業はどうだったか、今の自分になにか役に立っているか、活きているところはあるか、など) に関する語りを抽出した。

以上の方法で抽出したデータを、KJ法 (川喜田2017) を援用して分類した。まず、各データの内容に基づいて単位化し、それぞれにラベルをつけた。その際、ひとまとまりの語りのなかにも2

つ以上の内容が含まれる場合には、それぞれ別のラベルをつけた。次に、ラベルの類似性の高いものをまとめてグループ化し、そのグループの内容を反映するグループ名をつけた。類似したものが見つからない場合は、無理にグループ化することは避け、単独カードとして残した。さらに、類似性の高いグループ同士をまとめて、より大きなグループを作成し、グループ名をつけた。このように、小さいグループからより上位のカテゴリーへとまとめていった。専門科目における困難（専門科目の授業においてどのようなことが大変だったか）に関する語りにについても抽出し、同様に分類、整理を行った。

4. 結果

本節では「専門科目受講後における教養の振り返り」と「専門科目における困難」の分析結果を取り上げる。本文中での結果の記述では、大カテゴリーを【】、中カテゴリーを『』、小カテゴリーを《》、単独カードを〈〉で示す（図については図中記号を参照）。また、カテゴリー名においては、専門科目を「専門」とする。

4.1 専門科目受講後における教養の振り返り

専門科目受講後における教養の振り返り（全 122 例）は、【授業の運営方法に関する評価】（26 例）、【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】（17 例）、【教養の内容に関する意見】（14 例）、【教養に対する自身の能動的姿勢への肯定的評価】（13 例）、【教養における困難への方略】（12 例）、【教養における困難】（11 例）、【専門への橋渡し科目としての機能不全】（11 例）、【AJ と教養の連携がもたらす効果】（8 例）、【教養に対する自身の消極的姿勢の認識】（7 例）の 9 つの大カテゴリーと中カテゴリー『教養受講による社会適応への有用性の認識』（3 例）に分類された（図 2）。

まず、【授業の運営方法に関する評価】には、授業で用いられる映像教材や視覚資料、復習プリントなどへの好意的な評価である『教材・教具への好意的評価』（7 例）、教員の丁寧な説明や映像教材により理解が深まったと感じている『学生に適したアプローチによる内容理解の深まりの認識』（6 例）、学生の理解を促すような丁寧な教え方や工夫があったことへの好意的な評価である『学生の理解を促すための配慮への好意的評価』（6 例）の 3 つの好意的な内容である中カテゴリーに加え、教養において語彙の説明がないことや周囲の学生が騒がしくすることへの不満である『授業の運営方法に関する否定的評価』（3 例）という中カテゴリー 1 つが含まれる。その他に、これら 4 つの中カテゴリーに含まれない小カテゴリー《教養教員の優しさへの好感》（4 例）が見られた。

【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】には、教養と専門科目にはつながりがあり、専門科目受講のために教養が役に立つ、必要であるという認識である『専門受講のための教養の存在意義の認識』（11 例）という中カテゴリー 1 つと、《教養での学びによる専門理解促進の認識》（3 例）という小カテゴリー 1 つ、それらに含まれない〈教養受講による専門受講へのレディネスの獲得感〉、〈今後のゼミ受講での教養における現代史部分の有用性の予想〉、〈教養と専門のつながりの認識から得られた専門への興味の惹起〉という 3 つの単独カードが含まれる。

【教養の内容に関する意見】には、教養の授業内容や課題が適切であるという評価である『教養の授業内容の適切性への好意的評価』（7 例）、試験や内容理解が容易であるという『教養の難易度の低さの認識』（4 例）という 2 つの中カテゴリーと《教養の意義に対する疑問》（3 例）という小



図2 専門科目受講後における教養の振り返り (全 122 例)

カテゴリーが含まれる。

【教養に対する自身の能動的姿勢への肯定的評価】には、授業に熱心に取り組んだという『教養の取り組みへの肯定的自己評価』(6例)、教員やクラスメートとかかわりにより学習意欲が高まったという『授業における人とかかわりによるモチベーションの高まり』(4例)の2つの中カテゴリーと、『知識欲による教養の楽しさの認識』(2例)という小カテゴリー、〈単位取得に向けた

頑張り」という単独カードが含まれる。

【教養における困難への方略】には、未習事項や講義の聞き取りに関する困難に対し、自身の工夫や友人からのサポートを得て対処したという『教養における困難への対処』（9例）と《教養で生じた問題の放置》（3例）が含まれる。

【教養における困難】には、AJで扱われなかった発展的⁶な内容が理解できないという『教養の発展的内容における理解不全の認識』（6例）、教養教員の話の聞き取り困難や使用される日本語が難しいという『教養教員の日本語の難しさの認識』（3例）の2つの中カテゴリーと〈リアクションペーパーの記入の大変さ〉、〈授業中の困難対処による授業理解の遅れ〉という2つの単独カードが含まれる。

【専門への橋渡し科目としての機能不全】には、専門科目と教養の難易度の乖離の認識やAJと教養を同一視していることにより教養の有用性や必要性に疑問を感じている『専門への橋渡しとしての意義に対する疑問』（5例）、専門科目とのつながりを見据えて難易度を高くすることや取り扱う範囲を広くしたほうがいいという『専門と教養の乖離解消への要望』（3例）、AJと教養のそれぞれの役割を認識していない『AJから専門への段階性の認識欠如』（3例）の3つの中カテゴリーが含まれる。

【AJと教養の連携がもたらす効果】には、AJの受講により教養が理解しやすく、内容の理解も深まったという『AJと教養の連携が果たす理解促進の認識』（7例）と〈教養受講におけるAJの有用性の認識による学習意欲の向上〉という単独カードが含まれる。

【教養に対する自身の消極的姿勢の認識】には、教養の内容が理解できないことによる学習意欲の低下や、AJと教養の内容が重なっているとの認識から気の緩みが生じたという『教養における意欲の低さの認識』（5例）と《自己の取り組みへの消極的評価》（2例）が含まれる。

これらの大カテゴリーに含まれない中カテゴリーとして、教養で得た知識が日常生活に役立った、自分自身の成長につながったという認識である『教養受講による社会適応への有効性の認識』（3例）が見られた。

以上の通り、授業の運営や内容に関する意見、授業における困難、自身の取り組みへの評価、反省など様々な角度から教養を振り返る内容が得られた。教養の役割や効果に関しては、【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】、【AJと教養の連携がもたらす効果】や『教養受講による社会適応への有用性の認識』に示されているように、受講生自身が教養の役割、効果を肯定的に認識しているカテゴリーが得られた一方で、【専門への橋渡し科目としての機能不全】や『教養の難易度の低さの認識』、《教養の意義に対する疑問》のような教養の効果や意義が感じられないとするカテゴリーも示された。

4.2 専門科目における困難

専門科目における困難（全72例）は、【専門日本語力不足】（21例）、【単位取得課題への取り組みの難しさ】（17例）、【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】（10例）、【授業における機能的な視覚情報の不足】（7例）の4つの大カテゴリーと『授業形態・方法に起因する困難対処のしにくさ』（4例）という1つの中カテゴリー、《専門の内容理解の難しさ》（9例）、《日本人との混合授業における発表への不安》（2例）の2つの小カテゴリーと〈専門の科目数の多さへの対応困難〉、〈ゼミでの課題遂行の難しさ〉の2つの単独カードに分類された（図3）。

【専門日本語力不足】（21例）には、専門科目の語彙の理解や漢字に難しさを感じている『文字

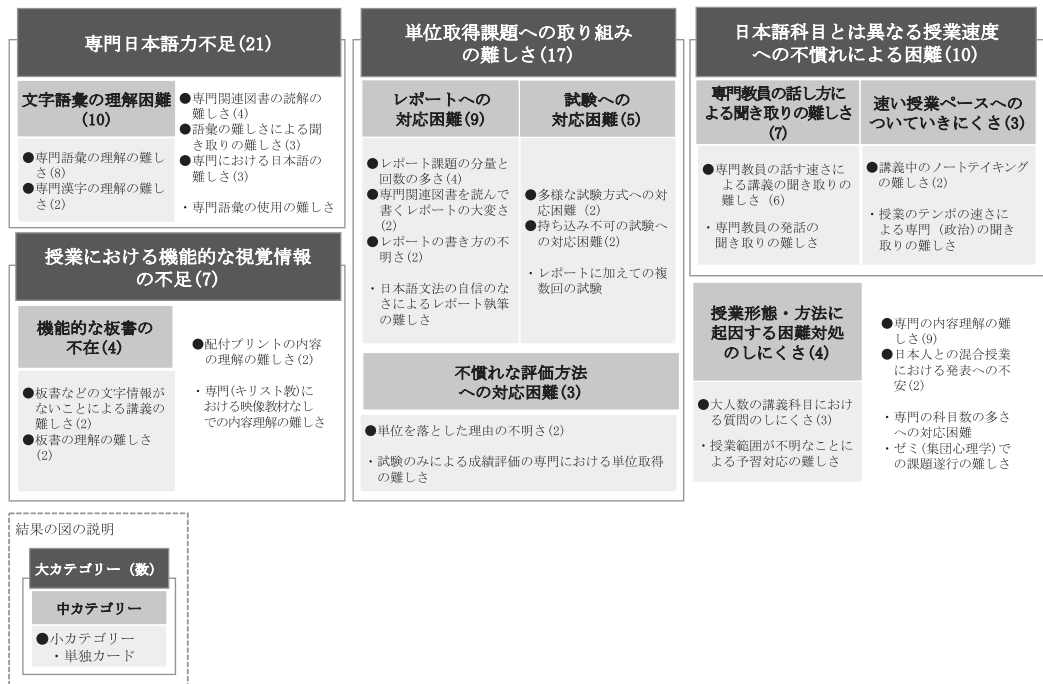


図3 専門科目における困難 (72例)

語彙の理解困難』(10例)という中カテゴリー1つと、『専門関連図書の読解の難しさ』(4例)、『語彙の難しさによる聞き取りの難しさ』(3例)、『専門における日本語の難しさ』(3例)の3つの小カテゴリー、〈専門語彙の使用の難しさ〉という単独カードが含まれる。

【単位取得課題への取り組みの難しさ】には、レポートの分量や回数が多いことや、専門科目に関連する図書を読み、レポートにまとめることの大変さ、レポートの書き方が分からないといった『レポートへの対応困難』(9例)、多様な試験方式や複数回行われる試験への対応が難しいという『試験への対応困難』(5例)、単位を落とした理由が分からないなどの『不慣れな評価方法への対応困難』(3例)の3つの中カテゴリーが含まれる。

【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】には、専門科目の教員の話すスピードが速いために講義の聞き取りが難しいという『専門教員の話し方による聞き取りの難しさ』(7例)、日本人に合わせた授業テンポについていながらノートをとるのが難しいなどの『速い授業ペースへのついていけにくさ』(3例)という2つの中カテゴリーが含まれる。

【授業における機能的な視覚情報の不足】には、板書がないことや板書が読み取りづらいことにより講義理解が難しいという『機能的な板書の不在』(4例)という中カテゴリー1つと、『配付プリントの内容理解の難しさ』(2例)という小カテゴリー1つ、〈専門における映像教材なしでの内容理解の難しさ〉という単独カードが含まれる。

これらの4つの大カテゴリーに含まれないものとして、大人数の講義科目では質問がしにくい、授業範囲が分からないために予習対応ができないなどの『授業形態・方法に起因する困難対処のしにくさ』(4例)という中カテゴリーと、『専門の内容理解の難しさ』(9例)、『日本人との混合授業における発表への不安』(2例)の2つの小カテゴリー、〈専門の科目数の多さへの対応困難〉、〈ゼミ

ミでの課題遂行の難しさ」という2つの単独カードが見られた。

以上の通り、留学生の専門科目における困難として、日本語能力が十分ではないことに起因する困難の内容が示された。それらに加えて、これまで母国や日本語学校、日本語科目において経験してきた授業とは異なる、いわゆる「普通の大学の授業」に不慣れであることによる困難を感じていることが示された。

5. 考察

上記の教養の振り返りに関する結果から、まず、学生が教養をどのように評価したかについて述べる。その後、日本語科目であるAJと専門科目の間にある橋渡し科目として、教養がどの程度橋渡しの役割を果たしたかについて論じる。その際、専門科目での困難点に関する結果も参照しながら、橋渡しという観点から教養という科目で得られた成果と残された課題を見ていく。

5.1 教養の内容的側面

本節では、教養が受講生にどのように捉えられたか、すなわち、教養の内容的側面について述べる。この点を検討するには、まず【授業の運営方法に関する評価】が参考になる。この大カテゴリーには、一部運営方法に関する否定的な評価があるものの、教材・教具、受講生の理解を促すための配慮などについて肯定的に評価する語りが含まれており、授業の運営が一定の評価を得ていることを示している。特に、『学生に適したアプローチによる内容理解の深まりの認識』という中カテゴリーは、橋渡し科目において大きな目標の一つである専門受講のための発展的知識の獲得が、教養である程度達成できたことを示していると言える。加えて、【教養の内容に関する意見】における『教養の授業内容の適切性への好意的評価』も注目に値する。これらの語りからは、教養が、授業方法と内容の両方の観点から概ね評価されたことが分かる。ただし、【教養の内容に関する意見】には、『教養の難易度の低さの認識』という教養の内容に関する否定的な評価もあることは無視できない。この点については、専門と教養の接続という観点から後述する。

関連して、【教養に対する自身の能動的姿勢への肯定的評価】に、『知識欲による教養の楽しさの認識』や『教養教員の指導によるモチベーションの高まりの認識』という語りが含まれているのも興味深い。こうした語りからは、教養が受講生の知的興味を喚起したことが分かる。ただし一方で、『教養に対する自身の消極的姿勢の認識』に『教養の理解不全による意欲低下』という小カテゴリーが含まれていることから分かるように、わずかではあるが、教養の内容の理解に苦勞をしている受講生や自己の取り組みを消極的に評価している受講生もあり、こうした点には留意する必要がある。

他にも、【教養における困難】から、受講生にとって教養がどのようなものであったかを見て取ることができる。【教養における困難】は、概ね、内容の難しさに関する語りと教員の日本語の難しさに関する語りの二つに分かれている。困難と言うと解消すべき問題であるように思われるかもしれないが、こうした語りは、教養がある程度発展的な内容を扱っており、日本語教員とは異なる日本語に触れる機会を提供していることを示している。よって、受講生にとって授業理解が著しく困難である場合には何らかの対処を施す必要があるだろうが、教養の難易度の調整や授業方法の変更でこうした困難に丁寧に対処すべきかは慎重な判断が必要となることに留意されたい。これは、専門科目への橋渡し科目としての教養が、単に発展的知識の獲得だけでなく、専門科目受講においてぶつかるであろう困難への対処法を会得するという役割も果たすべきだからである。上述の教員の日

本語の難しさに関する語りは、2節で述べたような、教養が意図した目的の一つ（日本語教員でない教員の日本語に慣れる）がきちんと機能した結果とも言えるのである。

ここで【教養における困難への方略】を見てみると、辞書の使用や意味推測、教科書の事後確認など個人での対処が中心的であることが分かる。また、『教養で生じた問題の放置』という語りもあり、困難への対処方法が限定的であることがうかがえる。したがって、教養が日本語科目よりは難度の高い困難をある程度提供することに成功していると言えるが、困難への対処方法を学ぶ機会として教養の役割を考えるのであれば、対処方法を学ぶ仕組みへの目配りが今回の教養には不足していた可能性が示唆される。

5.2 教養の接続的側面

本節では、橋渡し科目としての教養を検討するべく、AJと教養および専門科目と教養の接続に関する語りを検討する。

まず、【AJと教養の連携がもたらす効果】という大カテゴリーから見て取れるように、教養とAJとのつながりが肯定的な評価を得ていることがうかがえる。ここに含まれる『AJと教養の連携が果たす理解促進の認識』という中カテゴリーは、まさに教養での学習効果がAJによって高まったことを示唆していると言える。

それでは、教養と専門科目の接続はどうであろうか。【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】という大カテゴリーからは、専門科目を受講するにあたって教養が一定の役割を果たしたことが分かる。また、『専門受講のための教養の存在意義の認識』という中カテゴリーに含まれる『教養での日本語技能向上による専門への有用性の認識』や『教養での学びによる専門の理解促進の認識』のように日本語能力の向上や専門的知識が専門の受講に役立つという言語的な側面に言及があるのと同時に、〈教養受講による専門受講へのレディネスの獲得感〉も含まれており、教養が内容的にも専門受講前の心的な準備としても一定の役割を果たしたことが見て取れる。

一方で、接続の効果が不十分であることを示唆する語りも複数見られる。とりわけ、【専門への橋渡し科目としての機能不全】という否定的な意見が注目に値する。ここに含まれるのは、一部教養と専門科目を同一視する語りもあるが、多くは教養と専門科目の間の乖離に関する語りである。カテゴリーに含まれる語りの詳細を見てみると、専門科目受講後に教養との難易度の差を感じたのでそれを解消したいという『専門と教養の乖離解消への要望』と、その乖離のために教養が橋渡しとしての役割を十分に果たせていないのではないかという『専門への橋渡しとしての意義に対する疑問』という中カテゴリーが見られ、どちらも教養の難易度の低さに関する言及であると考えることができる。ここで専門科目における困難についての語りを見てみると、文字語彙の理解、図書の読解、聞き取りなどで困難を感じるという【専門日本語力不足】という大カテゴリーが目を引く。この事実は、教養で学ぶ高校レベルの知識でも専門科目受講では不十分であることを示しており、橋渡しという観点から見ると、教養の難易度設定には検討の余地がある⁷。

この点について、教養の振り返りの【教養の内容に関する意見】に含まれる『教養の難易度の低さの認識』という教養の内容に対して否定的な中カテゴリーにも注目したい。ここでは、教養の理解の容易さや教養における試験の易しさ、さらには『教養の意義に対する疑問』といった受講生にとっての教養の位置づけへの懐疑の念が語られている。こうした語りの背後にある理由としては以下の二点が考えられる。一点目は、AJでの準備学習が教養の目新しさや困難点を取り除きすぎてしまっている可能性である。実際に、【専門への橋渡し科目としての機能不全】に〈AJと教養の同

一視による教養の必要性の否定」という語りが見られ、AJと教養の間の段階性を感じ取れなかった受講生がいる。【教養に対する自身の消極的姿勢の認識】に〈AJと教養授業の重なる認識から生じる気の緩みの自覚〉という語りがあっても示唆的である。したがって、AJが教養の理解を深めるという側面があった反面、AJと教養の役割分担が曖昧になった恐れがある。

二点目は、【授業の運営方法に関する評価】に含まれる語りが示しているように、映像教材・視覚資料や教員の手厚い説明が、受講生に教養の講義理解に余力を生じさせた可能性である。ここで専門科目の困難点を見てみると、【専門日本語力不足】だけでなく【単位取得課題への取り組みの難しさ】【日本語科目とは異なる授業進度への不慣れによる困難】【授業における機能的な視覚情報の不足】といった大カテゴリーが示すように、授業の運営方法に関する困難点についての語りが多いことが分かる。したがって、接続という観点から考えると、単に教養の難易度を上げるというだけでは解決しない、授業方法に起因する課題がある。2節で述べたように、教養では専門科目とのつながりを見据えてノートテイキングも課していたが、【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】に含まれる〈講義中のノートテイキングの難しさ〉に示されるように、ノートテイキングスキルの向上にも依然課題があるようである。この点は、ノートテイキングについての困難に関する語りが教養の振り返りには見られないことは対照的であり、スキルをより向上させるために何らかの方策を立てる必要があることを示唆する⁸。

上記のことから、橋渡しプログラムを考える上では、AJと教養の接続のあり方と教養の授業運営方法という二つの観点も含めた上で教養の難易度を再考し、その位置づけを考える必要があると言える。

6. 教養の成果と課題から見る橋渡しプログラムに求められる役割

前節まで、受講生へのインタビュー結果とそこから得られた橋渡し科目としての教養の成果と課題について述べてきた。それでは、この結果からはいかなる示唆が得られるだろうか。本節では、橋渡し科目一ひいては橋渡しプログラムに求められる役割一に対して得られる示唆を、①専門日本語教育と初年次教育の両立、②講義理解力の養成、③自律性の涵養という三つの観点から論じたい。

6.1 専門日本語教育と初年次教育の両立

橋渡し科目の役割を考える際に、橋渡し科目が専門分野の語彙や表現を学ぶ機会であるという点を外すことはできない。実際に、橋渡し日本語教育において受講生が漢字や専門語彙学習の有用性を強く認識していることや、専門科目に関する知識を事前に得ることで学習意欲が向上することが報告されている（阿久澤ほか 2021、近藤 2000、五味 1996 など）。専門科目における困難として【専門日本語力不足】が筆頭に挙げられるのもその裏返しであると思われる。したがって、橋渡し科目の適切な難易度設定は、受講生の専門分野・レベルに合わせて常に検討され続けなければならない。

一方で、専門科目における困難のうち、例えば【単位取得課題への取り組みの難しさ】は、その背後には専門日本語力不足もあると思われるが、どちらかと言えば、藤田（2006）や矢野（2010）が言うような「初年次教育」に含まれるスキルが不得手であることに起因すると思われる⁹。藤田（2010）は初年次教育の一つとしてレポートの書き方を挙げているが、これはまさに今回の受講生が専門科目を受講した上でぶつかった『レポートへの対応困難』にあたる¹⁰。すなわち、すでに工藤（2000）が指摘するように、日本語科目から専門科目への橋渡しを考える際には、特定の専門

分野に特化した知識や言語表現の習得を目指すだけではなく、大学で勉学・研究という知的活動を行うために必要な基礎知識の習得も目指す必要があるということになる^{11,12}。

日本語の授業を必要としない日本語を母語とする学部生とは異なり、留学生は日本語科目を履修する必要があることから、初年次教育関連の科目を受講するタイミングが専門科目受講のタイミングと重なる場合がある。したがって、留学生向けの橋渡しプログラムでは、専門日本語や専門知識を学ぶ機会であると同時に、大学での学問の方法に関する知識を得る機会であることが求められる¹³。

6.2 講義理解力の養成

留学生が専門科目の講義を理解する上でさまざまな困難にぶつかることは想像に難くない。よって、橋渡しプログラムは正確な講義理解に至るまでの障壁を超える手段を会得する機会としても機能することが望ましい。

専門科目における困難を見ると、すでに6.1節で指摘したような、概ね初年次教育の範疇に入るような困難点が見られる一方で、【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】や【授業における機能的な視覚情報の不足】といった、講義理解に関連した困難点で大カテゴリーが形成されていることが分かる。ここで、教養の振り返りの【教養における困難】と専門科目における困難を比較してみると、教養にはないが専門科目にはある困難点として、『講義中のノートテイキングの難しさ』『機能的な板書の不在』『配付プリントの内容の理解の難しさ』があることが分かる^{14,15}。このように、教養と専門科目の困難点を比較すると、両者の間にあるギャップが見えてくる。

まず、『講義中のノートテイキングの難しさ』という語りからは、その語りを含む大カテゴリーである【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】が示すように、授業速度（または授業ペースや授業テンポ）について、教養と専門科目の間にギャップがあることが分かる。【教養における困難】にも『教養教員の話す日本語の速さによる聞き取りにくさ』という速度に対する困難についての語りがあるが、専門科目における同様の語りと比べると少ない。これは、専門科目の授業速度が教養と比べて速く、留学生がそれについていくことに苦労していることを示唆している。

そして、『機能的な板書の不在』と『配付プリントの内容の理解の難しさ』からは、視覚情報についてのギャップがあることが見て取れる。これらの語りは、教養の振り返りにおける【授業の運営方法に関する評価】に含まれる『授業における映像教材使用への好意的評価』『視覚資料を用いた説明への好意的評価』といった語りや、〈復習プリントを使った復習に対する好意的評価〉という語りと対照的である。

こうした速度や視覚情報に関する困難はどのように解消し得るであろうか。講義理解における困難は、語彙の種類（講義で新たに提供され専門性の高い「専門用語」、中等教育レベルで紹介される概念や知識を表す「学問用語」、一般的な概念を表す「(上級)一般用語」)の区別がつかないといった日本語力に関連した問題(平尾 1999b)や、講義構成を正しく捉えるためのディスコースマーカーとしてのメタ言語（「今回は～について話します」など）を聞き流す、話題のまとまりとその中心文を捉えられないといったことなどにより講義の全体像を正確に把握できないという講義構造の問題があると指摘されている(石黒・田中 2018、片山 2002、2009)。したがって、基礎的な語彙力を鍛えることはもちろんのこと、講義の全体像を把握できる力を鍛えられるような仕組みを提供することが、講義理解力を向上させる有効な手段となると思われる。

専門科目受講に必要な知識を確実に身につけるという点においては本研究の分析対象である教養のような授業スタイルが向いているであろう。しかし、受講生が専門科目の講義で提供される多く

の情報（とりわけ口頭情報）を適確に処理する、必要な情報を書き取る力を鍛えるという観点からすれば、橋渡し科目においては、授業のテンポを上げたり、映像資料教材や配付資料などの視覚情報をあえて減らしたりすることで、受講生の講義理解力を向上させることが求められる¹⁶。

6.3 自律性の涵養

日本語教育でもしばしば学習者の自律性（学習者オートノミー）の重要性が指摘されているが（青木 2001、2008）、橋渡しプログラムにおいては受講生がプログラム自体に依存してしまい、自律性の涵養を阻害する恐れがあるという構造的な問題をはらんでいることが指摘されている（阿久澤ほか 2021）。

教養の振り返りを改めて見ると、『授業の運営方法に関する否定的評価』に《教養に出現する未知の語彙の説明がないことへの不満》という語りがあることが分かる。専門では未知の語彙が頻出するが、教養ではAJでの事前学習もあり、未知語彙の出現が少ない。そのために、受講生が語彙説明は網羅されるべきものという認識になったと考えられる。AJと教養を順に受講するという連動が、専門で必要とされる自律的な学習態度の育成を阻んだ可能性が示唆される。それだけでなく、2節で述べたように、日本語という言語への説明を与えないことが教養では目指されていたが、その意義が理解されなかった可能性もある。

また、すでに5.1節でも述べたように、【教養における困難への方略】には《教養で生じた問題の放置》という語りがあり、困難への対処をしないという選択をしている受講生が一定数いたことがうかがえる。一方で、きちんと困難に対処したという語りも『教養における困難への対処』に見られるが、辞書や教科書もしくはクラスメートの助けなどを借りた対処についての語りにとどまり、対処法が限定的—例えば、教員への質問による困難の解決といった対処法は見られない—であるとも言える。辞書での課題解決は専門にいたると不十分であること、専門によっては教科書の指定がないことも十分あり得ることなどを考えると、教養における困難の対処方法では、専門での困難に対応できないことが想像される¹⁷。

よって、橋渡しプログラムでは、留学生が幅広い専門に対応する基礎的知識を得ることと同時に、プログラム後に自らの力で専門科目での困難に対処する方法を会得することを目指さなければならない。すなわち、一方で専門受講のために必要な知識を与え、一方で自律性を涵養するという二点を両立することが求められる。

こうした目的を達成するために考えられることの一つは、講義内容に関連した自由度のある課題を設定し、その解決のために、補助学習などを提供する学習支援センターや図書館といった外的リソースの利用を促すことである。実際に青木（2001）は、学習者の自律性を育てるにあたり教員側に必要なことの一つとして、学習者が情報にアクセスできる環境を作ることと、そこで得た情報をうまく利用できるように助言をすることを挙げている（青木 2001: 191）。こうしたことにより、困難対処の選択肢が増え、専門科目での困難にもうまく対処できることにつながるであろう。他にも、グループ課題などを課すことで、受講生同士が授業外で協力して課題に取り組む機会を作ることにも有効かもしれない¹⁸。いずれの手段を採用するにせよ、橋渡しプログラム内で学びが完結しない、外部との連携が上手く機能するような仕組みが求められる。

さらに、AJのような橋渡し科目への準備を主目的とした補助的な授業を同時に開講するのであれば、そこでの学習があくまでも補助的なものであることを明確にしなければならない。補助的な授業は、基礎的知識を得させることを主たる目的とするのではなく、受講生自らがより発展的な授

業を日本語で理解するために求められること（例えば予習・復習の必要性）に気づき、それを実現するための方法を学ぶ機会となることが望ましい。そのために、補助的な授業を隔回開講にすることで理解度のギャップに気づかせたり、教員主導ではない授業形態を徹底したりというやり方も考えられるだろう。場合によっては、ある程度授業が進んだ段階で授業自体を取りやめるといったことで、受講生が橋渡し科目の理解に必要な事前学習を自ら行っていくよう仕向ける必要もあるかもしれない。

日本語科目から専門科目への橋渡しでは、段階を踏んで専門理解のための基礎知識を獲得していくことが望ましい形の一つとされる（松本ほか 1998、横田 1993）。橋渡し科目である教養の成果からもそのような段階性が専門の理解において一定の役割を果たし得ることが分かる。しかし、そうした段階性を持った橋渡しプログラムは、足場かけ（scaffolding）の多い堅牢な構造（鈴木・平岡 2021）となり、自律性の涵養を阻む可能性もはらんでいる。その点に留意しながら、橋渡し科目の内容と方法を吟味する必要がある。

7. おわりに

本稿では、橋渡し科目である教養の効果と課題を、受講生へのインタビュー調査で得られた結果から見てきた。その結果、先行研究（松本ほか 1998、横田 1993 など）の指摘通り、橋渡し科目は留学生が専門を受講する上で有効であることが分かった。しかし、橋渡し科目において懇切丁寧な講義を行ったり、準備学習が存在したりすることで、自律的学習態度の育成には負の影響を及ぼす可能性があることが示唆された。また、橋渡し科目の講義スタイルが専門のそれと大きく異なることで、受講生が橋渡し科目と専門に乖離を感じる一因となることがうかがえた。

こうした結果を踏まえ、専門日本語教育と初年次教育の両立、講義理解力の養成、自律性の涵養という三つの観点から橋渡しプログラムの役割について議論し、考えられる対応策について述べた。橋渡しプログラムの改善には、上記の観点に留意しながら、橋渡し科目やその事前学習科目の内容、そして運営方法を検討することが欠かせないだろう。ただし、本稿の調査・分析は、一つの橋渡しプログラムを対象とした質的検証である。今後の課題としては、質問紙調査などを通して、今回得られた結果や示唆がより広範な対象に敷衍可能かを検証することが挙げられる。

注

- 1 大学の講義理解や研究のための日本語力の涵養を目指した日本語教材である砂川・砂川（1988）にも同様の指摘があり（砂川・砂川 1988: iii）、橋渡し教育が本格的に論じられるようになる前から日本語教員による専門教育の難しさや限界が共有されていたと言える。
- 2 また、専門科目での学習内容は多岐に渡ることから、その全てに対応する橋渡し科目を作るとするのは現実的ではないという問題もある。平尾（1999a）のように、様々な専門科目に対応できるような多種多様な科目を開講するというケースもなくはないが、その場合は豊富な人的リソースが必要となる。
- 3 ただし、文系留学生全員の必修プログラムではなく、学部入学後のプレイスメントテストにおいて、日本語レベルがN1相当と判断された留学生は本プログラムの対象とはならない。
- 4 教科書として中学校社会科用教科書である『公民』が採用されたのは、橋渡しプログラム対象者の専門分野である人文社会・政治経済系の内容を広く扱っているためである。例えば、留学生の専門分野の一つに経済学があるが、大学学部の経済関係学部で用いられる教科書に現れる基礎的専門語

(高校卒業レベルの専門語)の多くが『公民』に出現することが明らかにされている(小宮 2014)。また、日本の義務教育を経っていない留学生が大学の専門科目を理解するために必要最低限の日本社会に関する基礎知識や一般常識を得るのに、中学社会で学ぶ内容が適当であると判断したことも、『公民』を採用した理由の一つである。

- 5 留学生教養科目は、留学生の専門分野に応じて「政治経済」と「現代社会」の二つが開講された。扱う内容が重なっている部分も多いが、専門科目での学習内容に対応させるため、内容には一部異なりがある。
- 6 本稿では「発展的」という用語を、「応用や実践へのつながりを見据えた、より高度な内容を含む」という意味で用いる。
- 7 難易度の調整と言っても、教養で扱う内容を調整する必要があるのか、授業運営方法を変更する必要があるのか、AJによる事前学習の内容や方法を調整すべきなのかなど、その内実は複合的なものであり、複数の観点から難易度設定を検討すべきである点に留意されたい。
- 8 こうした課題は、本稿での取り組みが、後述するいわゆる初年次教育的な位置づけを考慮に入れていなかったことに起因すると思われる。
- 9 藤田(2006)は、初年次教育について、「主に高校を卒業して大学に入学してきた学生、すなわち大学新入生に対して行われるものである。新入生たちの基礎学力、学習に対する動機づけ及び授業への取り組み方にはかなりの個人差がある。その多様な学生たちを速やかに大学生活に移行させることを目的とした教育が初年次教育である(藤田 2006: 1)」と述べている。
- 10 矢野(2010)はアメリカの初年次教育を例にとり、初年次教育に含まれるアカデミック・スキルとして、学習の仕方、ノートの取り方、時間管理の方法、試験の心得、レポート課題への対応などを挙げている(矢野 2010: 15)。専門科目における困難を見ると、こうしたスキルは【単位取得課題への取り組みの難しさ】に含まれる語りの多くと対応しており、ここで示される課題を解決できるような橋渡しプログラムの構築を目指すことが望ましいと思われる。
- 11 留学生に対する初年次教育的性質を持った日本語教育の具体については、堀井(2006)が詳しい。堀井(2006)はこれを「留学生に対する初年次日本語教育」と呼び、留学生が大学入学後に必要となるスキルを育成するためのタスク・シラバスやその実践方法が紹介されている。こうした知見を橋渡し日本語プログラムにも活かしていくことが今後求められる。
- 12 2節で、教養を専門科目と似た形態にするためにコメントシートを模した取り組みを行ったと述べたが、コメントシート関連の語りは見られなかった。この取り組みがどのように捉えられたのかについては今後追って検証する必要がある。
- 13 こうした考え方と日本語教育を結びつけたものとして門倉(2005)がある。門倉(2005)は、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」であるアカデミック・ジャパニーズは本稿におけるAJは科目名であり、門倉の言うアカデミック・ジャパニーズとは異なることに注意されたい。単なる専門領域への導入教育としてではなく、「転換期教育(受け身の学習から能動的な学習への転換)」と「市民的教養の育成(問題発見のための知識や知性の統合体)」として捉え直されるべきであると述べており、学問一般さらには知的探求一般に適応できる日本語能力を鍛えることの重要性に言及している。
- 14 専門科目における困難として、他にも『授業形態・方法に起因する困難対処のしにくさ』『専門の内容理解の難しさ』がある。前者は、語学教育と大学の一般的な講義科目のギャップによる困難という点で初年次教育的な問題で、後者はそもそもの専門科目の内容的難易度という専門教育の問題であり、両者とも学習ストラテジーには関与しない困難点であると考えられる。《日本人との混合授業における発表への不安》については、どちらかと言えば心的な問題として捉えられるもので、学習ストラテジーを会得することで解決するような問題ではないと思われる。
- 15 ノートテイキングについては、矢野(2010)が初年次教育に含まれるアカデミック・スキルに数えているため、初年次教育の範疇に含まれると考えることもできるかもしれないが、留学生と日本語母語話者の間にノートテイキングのストラテジーに差があり、そのことが困難点の有無を左右して

いる可能性は十分ある。例えば、山下（1999）は、留学生と日本語母語話者の講義ノート进行调查し、視覚情報の書き取りには差が出ないものの、教員の講義内容に対する個人的なコメントといった口頭情報の書き取りは留学生のほうが少ないこと、留学生は簡略や省略をあまりせず簡潔さを欠くといったことを明らかにしている。

- 16 田中・椎名（2018）は専門科目を受講する留学生へのインタビューを通して、専門科目受講における困難点とそれに対処するための学習ストラテジーについての調査を行っている。田中・椎名（2018）はその結果に基づき、留学生の持つ講義理解に対してできる支援の一つとして、専門教員側の配慮（発話スピードに注意を払う、明瞭な発話を心がける、板書や配付資料を工夫するなど）を挙げている。小規模の大学であればこうした意識を教員研修などで共有することで支援体制を構築することが可能かもしれないが、専門教員側に配慮を求めるよりも、橋渡しプログラムにおいて講義理解力を高める方策を模索する方が、より現実的で一般化可能な道筋であると思われる。
- 17 本研究が対象とする橋渡しプログラムが専門科目と連携していないのは、全ての専門科目と内容的な連携をすることが、日本語教員の専門性から言っても、専門教員と日本語教員が密接に連携することの障壁の高さから言っても現実的ではないためである。例えば、専門科目における困難として《専門の内容理解の難しさ》という小カテゴリーがあるが、これは専門日本語の範囲を越えた専門科目特有の難しさであり、これを専門教員以外が補うのは難しい。
- 18 この点については、タスク中心の教授法（Task-based Language Teaching, Ellis et al. 2020、松村 2017 など）の知見が参考になるとと思われる。

参考文献

- (1) 青木直子（2001）「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』, 182-197, 世界思想社
- (2) 青木直子（2008）「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138, 33-42.
- (3) 阿久澤弘陽・岡村佳代・黒崎佐仁子・棚橋明美（2021）「専門教育への適切な接続を目指した日本語教育の効果と課題の検証」『小出記念日本語教育研究会論文集』29, 87-102.
- (4) 石黒圭・田中啓之（2018）「日本語学習者の講義理解に見られる話段と中心文—人文科学系講義の理解データの分析から—」『表現研究』108, 49-58.
- (5) 片山智子（2002）「講義理解への橋渡し教育—アジャнкт・コースの日本語クラス—」『ポリグロシア』5, 129-141.
- (6) 片山智子（2009）「留学生と専門講義—講義理解の支援方法—」『立命館経済学』57-5/6, 49-58.
- (7) 門倉正美（2005）「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『言語』34-6, 58-65.
- (8) 川喜田二郎（2017）『発想法—創造性開発のために— 改版』中公新書
- (9) 工藤嘉名子（2000）「専門教育への橋渡しとしての日本語教育—『新書ライブラリー』における否定表現の分析より—」『小出記念日本語教育研究会論文集』8, 23-38.
- (10) 小宮千鶴子（2014）「留学生のための「経済の基礎的専門語」の有効性」『日本語教育』157, 47-62.
- (11) 近藤安月子（2000）「専門科目と連携した上級日本語教育—東京大学教養学部短期交換留学プログラムでの試み—」『異文化間教育』14, 142-153.
- (12) 五味政信（1996）「専門日本語教育におけるチームティーチング—科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み—」『日本語教育』89, 1-12.
- (13) 坂上康俊ほか（2017）『新編 新しい社会 公民』東京書籍
- (14) 佐々木倫子（1996）「日本語教育と専門教育の連携」『日本語学』15-2, 35-45.
- (15) 品川なぎさ・稲田朋晃（2019）「医学部留学生を対象とした医学日本語授業の実践—医学教員との連携による日本語教育の取り組み—」『専門日本語教育研究』21, 61-68.
- (16) 鈴木克明・平岡斉士（2021）「ICTを活用した授業デザイン原則の提案—交流距離理論の足場かけ

総量再解釈に基づいて」『名古屋高等教育研究』21, 143-165.

- (17) 砂川裕一・砂川有里子 (1988) 『ラジオ番組「朝日新聞の声」を聴く 教師用—日本語で現代日本を考える—』くろしお出版
- (18) 田中里奈・椎名渉子 (2018) 「留学生の抱える講義理解における困難点とストラテジーから支援体制のあり方を考える—フェリス女学院大学における事例検討—」『フェリス女学院大学文学部紀要』53, 113-136.
- (19) 西谷まり (2001) 「日本語教官と専門科目教官の協力体制—東北師範大学赴日本国留学生予備学校の事例から—」『専門日本語教育研究』3, 35-40.
- (20) 仁科喜久子 (1997) 「日本語教員と専門教員の連携」『日本語学』16-6, 118-124.
- (21) 平尾得子 (1999a) 「大阪外国語大学の日本語教育における「専門性」をめぐる諸問題」『専門日本語教育研究』1, 50-56.
- (22) 平尾得子 (1999b) 「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」『日本語・日本文化』25, 1-21.
- (23) 藤田哲也 (2006) 「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』1-1, 1-9.
- (24) 堀井恵子 (2006) 「留学生初年次(日本語)教育をデザインする」門倉正美・筒井洋一・三宅和子(編)『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 67-78.
- (25) 松村昌紀 (2017) 「タスク・ベースの発想と言語教育の方法論」松村昌紀(編)『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践—』大修館書店
- (26) 松本隆・山口麻子・高野昌弘 (1998) 「経済分野の専門的日本語教育—語学教師と専門家の連携を目指して—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』21, 1-40.
- (27) 矢野裕俊 (2010) 「海外における初年次教育の動向—アメリカ・英国・香港の調査から—」『大学と学生』80, 14-21.
- (28) 山下直子 (1999) 「講義でのノート・テーキングの問題点—外国人留学生と日本人学生の比較—」『専門日本語教育研究』1, 24-31.
- (29) 横田淳子 (1990) 「専門科目とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育』71, 120-133.
- (30) 横田淳子 (1993) 「内容中心日本語教育—留学生の専門への橋渡し教育—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, 43-60.
- (31) Ellis, Rod, Peter Skehan, Shaofeng Li, Natsuko Shintani, and Craig Lambert (2020) *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roles of the Bridging Program Between Japanese Language Courses and Specialized Courses

Koyo Akuzawa*, Kayo Okamura**,
Satoko Kurosaki**, Akemi Tanahashi***

Abstract

One of the main goals of Japanese language education at universities is to enable international undergraduate students to take specialized courses without difficulty. Therefore, we need to examine how to bridge Japanese language courses and specialized courses. In this paper, we first clarify the effects and problems of the subject “Liberal Arts for International Students (LAIS),” offered as a bridge between Japanese language courses and specialized courses, by examining the data from interviews with students. We then discuss what is required in the bridging program. LAIS was found to be effective in promoting understanding of specialized subjects and increasing students’ motivation; however, students found a discrepancy in difficulty between the LAIS and specialized subjects due to differences such as teaching methods. Based on these findings, we discuss the roles of the bridging program by focusing on the following three aspects: balancing specialized Japanese language education and first year experience, fostering lecture comprehension, and cultivating autonomy.

Keywords: Bridging, Academic Japanese, Liberal arts, Specialized subject, Interview survey

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Seigakuin University

*** Human Academy

論文

形式名詞「うち」の意味ネットワーク

ルチラ パリハワダナ*、高橋 雄一**、近藤 安月子***

要 旨

形式名詞「うち」は時間的意味や人称の意味などの様々な意味を表す多義語である。「うち」のこのような多様な意味の相互関係、すなわち意味ネットワークを明らかにすることが本稿の目的である。

まず、「うち」のプロトタイプの意味として〈ある空間の区切られた境界の中〉を抽出した。次に、スキーマの意味を〈境界の中〉とする仮説を立てた。「うち」が意味拡張を起こす対象を〈人〉、〈区分を持つもの〉、〈時間〉に大別し、それぞれへのメタファーを介した意味拡張、及びそれぞれの領域内でのイメージ・スキーマ変換またはメトニミーを通したスキーマの意味の精緻化とその結果として生じた多様な意味について考察した。更に、各意味に対する分析を通してスキーマの意味についての仮説を検証し、最後に、各意味の相互関係を意味ネットワークとして提示した。

【キーワード】「うち」、容器、境界性、メタファー、意味ネットワーク

1. はじめに

形式名詞「うち」は、「練習しているうちに慣れてきます」のように時間的意味や「うちらは平均十二時間は働いている」のように人称の意味などの多様な意味を表す多義語である。「うち」がいかに多義的であるかは、以下の表1で示す『広辞苑』第七版の記述からも明らかである。『広辞苑』に記されている第一の意味を手掛かりにすると、「うち」は指示対象の位置関係を表す空間概念であると判断できる。では、上述の時間的意味や人称の意味は空間概念とどのように関わっているのだろうか。メタファーや認知言語学的なアプローチから「うち」の意味を記述した先行研究として瀬戸（1995）及び荒川（2011）が挙げられるが、いずれも「うち」の意味拡張のメカニズムを記述対象としておらず、用法間の関わりを示している荒川（2011）でも上記のタイプの時間的用法や人称的な用法が扱われていない¹。そこで本稿では、これらの用法も対象として扱いながら、意味拡張の仕組みの解明を目指す。本稿の目的は「うち」による指示対象の空間的位置の定め方及び「うち」の複数の意味の共通性を明らかにし、意味拡張の仕組み及び意味間の関わり合いとしての意味ネットワークを明らかにすることである。

『広辞苑』では「うち」の意味を、品詞別に名詞及び代名詞という二区分に分類した上で、大小項目に分けており、記載されている全項目数は14にも上る。本稿は、国立国語研究所の公開コー

* 京都大学国際高等教育院

** 専修大学国際コミュニケーション学部

*** 東京大学名誉教授

表1 『広辞苑』における「うち」の記述

うち【内】 ㊦【名】 ① (「中」とも書く) 何かを中核・規準とする、一定の限界のなか。 ① 区域内。内部。万葉集 (17) 「大宮の一にも外にも光るまで」。竹取物語「一のしつらいには」 ② 限度内。以内。あいだ。宇津保物語 (吹上上) 「年二十歳より一なる人」。「若い一に苦勞せよ」「見る見る一に大きくなった」「暗黙の一に了解する」 ③ 内裏。宮中。また、天皇。源氏物語 (桐壺) 「今は一にのみさぶらひたまふ」「一の一つ后腹になむおはしければ」 ② 自分の属する側 (のもの)。 ① なか。また、国内。保元物語「一には姦臣聚まれり」 ② 身のまわり。側近。続日本紀 (29) 「一つやっこ」 ③ (「家」とも書く) 自分の家、また、家庭。隆信集「一つ一なれど」。「一では母がいちばんの早起きです」「一に帰る」 ④ (「家」とも書く) 転じて、家。家屋。「新しい一が建つ」 ⑤ 自分の夫または妻。うちの人。うちの者。「一は下戸ですの」 ⑥ 自分の属するもの。「一の会社」「一の親分」 ⑦ 仏教で、儒教などを外とするのに対し、仏教の側のこと。平家物語 (2) 「一には既に破戒無慚の罪を招くのみならず」 ③ 物事のあらわでない面。 ① 外からは見えない心中。謡曲、松風「思ひ一にあれば色外にあらはる」。「一に闘志を秘める」 ② うちとけた面。謡曲、経政「外 (ほか) には仁義礼智信の五常を守りつつ、一には又花鳥風月、詩歌管弦を専らとし」 ③ 公式でない面。保元物語「一、君を助け奉る」 ㊦【代】 自分。わたし。関西方言で、多く女性や子供が使う。「一かて京のおなごや」	出所：『広辞苑』第七版 p. 267
--	---------------------------

パス BCCWJ より採集した「うち」の用例を基に、『広辞苑』で記載されている項目の中から現代語において一般的に使われている意味に分析対象を限定する²。なお、本稿において取り上げるすべての用例は BCCWJ より収集したものである。

以下において、まず、「うち」に関する従来の研究及び本論の理論的な枠組みについて述べる。次に、「うち」のプロトタイプの意味を確認した上で、スキーマ的意味を仮説として取り出し、「うち」の各意味についての考察を通してスキーマ的意味の検証を行う。最後に、意味拡張の仕組み及び意味間の相互関係すなわち「うち」の意味ネットワークを明らかにする。なお、本論は名詞「うち」だけではなく、「～うちに」や「～うちから」といった機能語化した形式も対象として扱う。

2. 「うち」に関する従来の研究

「うち」に関する先行研究には、時間的意味に焦点を当てたもの (Backhouse・Quackenbush 1979、寺村 1983、笠松他 1993、工藤 1995、松中 2008 など)、言語と文化の関わりを論じたもの (牧野 1996 など)、メタファー的側面を論じたもの (瀬戸 1995) などがある³。ここでは本論と関わりの深いもののみを概観することにする。

寺村 (1983) は「うちに」を考察対象としながら、その内在的意味のみを抽出する必要性を指摘し、「うちに」の表現を2タイプに分類した。第一タイプとして扱っているのは、「若いうちによく勉強しておかないと後悔する」などの P ウチニ Q で、その場合の「P は、ただの時の幅ではなく、いずれその時期が終わって、次の対立する時期に移行する、そういう未来のある時期と対立

するものとして把握された時の幅である (p. 144)」としている。上記の例の場合、P である「若い」時期がいずれ終結し、対立する P'、つまり「老年」へと移行する。寺村 (前掲) は Q について「P が、P' に移行すれば実現不可能または困難になるような事態であるという含みがある (p. 145)」ことを指摘している。更に、第一タイプの P として典型的に現れるのは形容詞であり、語彙的に対立する表現がない場合に、否定表現が用いられる (「温かいうちに」: 「冷めないうちに」) と述べている。一方、Q は、ある時期を次に来る時期と不連続で対立するものとして主観的に表す情意的表現である。それに対して、第二タイプの P ウチニ Q は、P という事態が進行して思わぬ方向へ発展し、Q という事態になったことを表す (例: 「はじめは嫌な奴だと思っていたが、付き合っているうちに彼の良さがわかった」)。第二タイプの P は専ら動詞の「ている」形をとり、Q は事実を描写する表現から成る。更に、寺村 (1983) では、両タイプの共通性は Q をそうでない事態と対立させるところにあるとしている。

笠松他 (1993) は、「うちに」と「あいだ (に)」を比較しながら、それらの共通点として主文の出来事と従属文の出来事の同時性を表すことを挙げている。その同時性は「うちに」及び「あいだに」の場合は部分的で、「あいだ」の場合は全体的である。「うちに」のもう一つの意味特徴は、主文の出来事が従属文の出来事に依存しているという場面的条件づけを有する点である。笠松他 (1993) は更に、場面的な条件づけを主體的なものと客體的なものに分類する。前者 (例: 「熱いうちに、いただきます」) は寺村 (1983) のタイプ 1 に、後者 (例: 「歩いているうちに、肌が汗ばんでくる」) はタイプ 2 に該当する。

表2 「うちに」「あいだ (に)」による従属文・主文の接続方法の表現

(出所: 笠松他 1993: 144、「一」は筆者)

同時性の性格	同時性の性格	
	全体的な同時性	部分的な同時性
場面的条件づけのありなし		
場面的な条件づけがない	あいだ	あいだに
場面的な条件づけがある	—	うちに

瀬戸 (1995) によると「内外」のメタファー表現における「内」と「外」は比較的明瞭な境界によって仕切られていることが多い。「内外」のメタファーは「遠近」及び「中心・周縁」メタファーと深く関わっている (以下の図 1 を参照)。

「中心・周縁」概念は無段階的な濃淡を有する連続的なものである。一方、「遠近」は中心から「内々」の領域を出て「周縁」に至るまでの距離を示す。「遠近」によって「内」の領域に「内々」という親密な空間があることが示される。この領域は最も親しく、よくわかっている部分であり、故に「熟知」した領域である。中心から見た、周縁を越境した領域は「未知」の世界に属する。それに対して、周縁の内側が「既知」の領域である。

上記の通り、瀬戸 (1995) は「うち」の様々な表現を分析対象としながら、「うち」の個々の意味の関わり方を示そうとしたものではない。それに対して本稿では「うち」の各表現を分析した上で、「うち」における意味拡張の仕組みを示すことにより、意味間の相互関係を記述することを目指す。

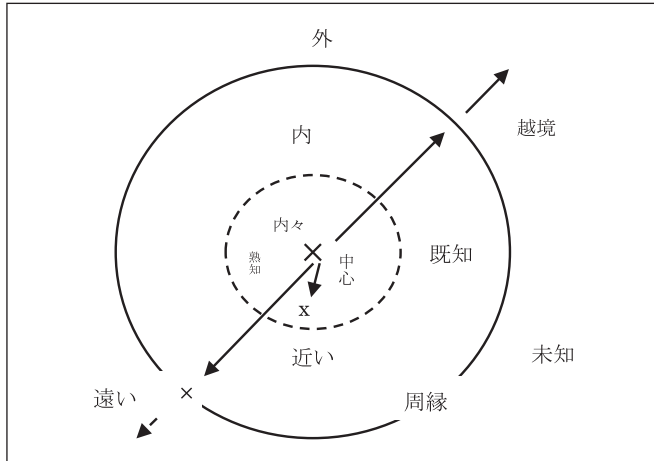


図1 「内外」の周辺（出所：瀬戸 1995: 163）

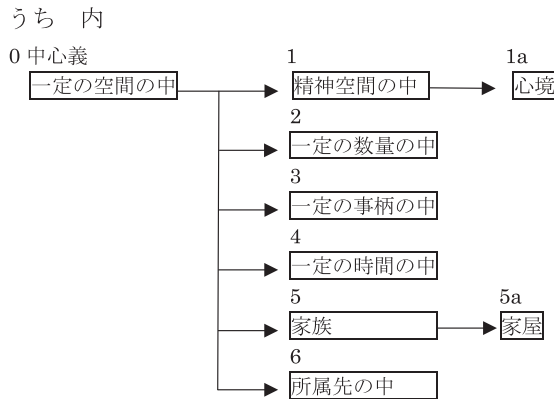


図2 「うち」のネットワーク図
（出所：荒川（編）2011: 55）

荒川（2011）は日本語学習者向けの学習辞典における記述として、「うち」の各意味を上記の図2の通りに分類し、ネットワーク図として示している。同書は、0の「一定の空間の中」を派生の起点となる中心義とし、1～6の各意味を一次派生義として、更に1a及び5aを1及び5の各意味からの二次派生義として位置付けている。

荒川（2011）は学習辞典であるため、意味拡張がメタファーによるものか、メトニミーによるものかなどの意味拡張の方法を記述対象としていない。また、「うち」の時間的意味を取り上げているが、「練習しているうちに慣れてきます」タイプの用法については触れていない。更に、「うちらは平均十二時間は働いている」のような人称を表す場合についても言及があるのみで、ネットワーク図におけるその位置付けがなされていない。本稿はこれらの意味を含む意味ネットワークの記述を目指す。

以上見てきた寺村（1983）及び笠松他（1993）は「うち」の時間的な意味を記述している。一方、瀬戸（1995）は〈遠近〉〈中心・周縁〉との関わりを示しながら、メタファーとしての「うち」の

特徴について述べている。寺村（1983）及び瀬戸（1995）は、「うち（に）」によって規定される範囲がその範囲外（すなわち外）と対立的に捉えられる点に着目している。一方、笠松他（1993）は「うちに」の部分的な性格と「うち（に）」を含む従属節の主節との関わり方に注目している。

本稿では、「うち」の時間やその他の要素へのメタファー的意味拡張の仕組みを明らかにし、その際に〈容器〉、〈遠近〉、〈中心・周縁〉、〈全体・部分〉というイメージ・スキーマが担う役割について考察する。

3. 本論の理論的枠組み

表1の『広辞苑』の記述からも明らかなように「うち」には複数の意味があり、多義的である。Langacker（2008: 37）は多義語について、ある程度慣習化された複数の意味が関わり合っており、それらの中には中心的なプロトタイプの意味と個々の意味において精緻化されるスキーマ的意味があること、更には意味同士がカテゴリー関係によって繋がり、ネットワークを形成することを述べている⁴。ネットワークにおけるスキーマ的意味について早瀬・堀田（2005: 71）は「スキーマとは、具体例とプロトタイプの双方と両立するような、細部の捨象と抽象化を行った結果得られる共通性のことである」と定義しており、更に「スキーマは（中略）自然言語に繰り返し見られる規則性をも捉えるものであり、ネットワーク形成の中でも重要な位置を占める概念である」と指摘している。

プロトタイプからの拡張の一つの方法としてメタファーが挙げられる（Lakoff 1987, 435–436、早瀬・堀田 2005: 119）。Lakoff and Johnson（1980: 5）はメタファーを、ある物事（Y）が他の物事（X）を介して理解・経験される仕組みとして定義している。その定義からも示唆されるように、意味の理解が困難な抽象的な事柄の把握は、より具体的な事柄を介して行われる。メタファー的に意味が拡張される際には、起点領域と目標領域の間に何らかの類似性がある（Lakoff and Johnson 1980, 148–155）。

Johnson（1987: 107）は、多義語に関連し合った複数の意味があることの理由として、具体的な領域からより抽象的な領域へとメタファー的に拡張されるイメージ・スキーマがあることを挙げている。「うち」を例に考えれば、瀬戸（1995）が取り上げている、〈中心・周縁〉及び〈遠近〉はこのようなイメージ・スキーマである。本稿では、〈容器〉及び〈全体・部分〉も「うち」の多義性を動機づけているイメージ・スキーマとして考える。Johnson（1987: 29）はこのようなイメージ・スキーマについてパターン化・規則化された認知図式と定義し、それらによって人間の行動、知覚や概念の体系的把握が可能になるとしている⁵。イメージ・スキーマ変換は意味拡張の際に重要な役割を果たす。Lakoff（1987: 440–444）では、イメージ・スキーマ全体から部分への焦点の変換（path → end of path）や対の一方から片方への変換（multiplex → mass）などをイメージ・スキーマ変換と呼んでいる。

意味拡張には他にもタイプがあり、その一つがメトニミーである。初山（2002: 76）はメトニミーを「二つの事物の外界における隣接性、さらに広く二つの事物・概念の思考内・概念上の関連性に基づいて、一方の事物・概念（X）を表す形式を用いて、他方の事物・概念（Y）を表すという比喩」として定義している（括弧内は筆者）。また、山梨（1988: 93）は、XとYの関係として空間的な隣接性、近接性、共存性、時間的な前後関係、因果関係を挙げている。更に、山梨（1988: 93–94）では、換喩（メトニミー）の典型例として容器—中身、材料—製品、主体—手段、主体—付属物、作者—製品、原因—結果が挙げられている。

以上見てきた意味拡張の仕組みを基に、以下において「うち」のプロトタイプの意味とその他の拡張の意味について考察し、最後にそれらの相互関係、すなわち意味ネットワークを明らかにしたいと思う。

4. 「うち」のプロトタイプの意味とスキーマの意味

あるカテゴリーの代表例・典型例がプロトタイプと見なされ（早瀬・堀田 2005: 17）、拡張はプロトタイプから同じカテゴリーの他の成員に対して行われる（早瀬・堀田 2005: 31）。初山（2002: 107-108）はプロトタイプの意味を多義語の複数の意味の中で最も基本的な意味と定義し、その意味には用法上の制約がない、あるいは少ないということを指摘している。従って、多義語がプロトタイプの意味を表す時は修飾要素を伴わずに、文中に現れることが可能である（前掲、p. 162）。

以下の例 1、2 の「うち」は最も具体的な空間の意味を表し、しかも修飾要素を伴っていない。その上、後述するように「うち」の意味拡張はこのような典型的な空間の意味からより抽象的な時間的な意味などに対して行われる。従って、これらの「うち」はプロトタイプの意味を表すものと見なすことができる⁶。

- (1) 煎り豆は旧暦の月の数だけ小石をまぜ、ヒイラギの枝で煎り、その豆を神様に供え、家族は年の数だけ豆を食べ、残りの豆を「福は内、鬼は外」と唱えながら撒く。（富岡典子「大和の食文化」）
- (2) 窓の可動部は内か外か（碓井民朗「一流建築家の知恵袋マンションの価値 107」）

上記のいずれの例の場合もある境界によって区切られた空間が想定され、指示対象がその境界の中にあることが表現されている。内と外の対比的把握には境界が不可欠である。指示対象の位置が境界内でありさえすれば、中心寄りか否かが問題にならないこともわかる。以上のことから、「うち」のプロトタイプの意味として〈ある空間の区切られた境界の中〉を抽出することができる。

第3節で取り上げたようにスキーマの意味とは各拡張された意味に共通する意味である。故に、スキーマの意味の抽出には各意味拡張を分析する必要がある。本稿では、プロトタイプの意味を手掛かりに「うち」のスキーマ的な意味は〈境界の中〉であるという仮説を立てる。つまり、以下の図3のようにx1、x2、x3、x4という境界に区切られた斜線で示すxというある領域の中に、指示対象yが包囲されていることを表すとする。図3では便宜上yを点として示したが、yの包囲の仕

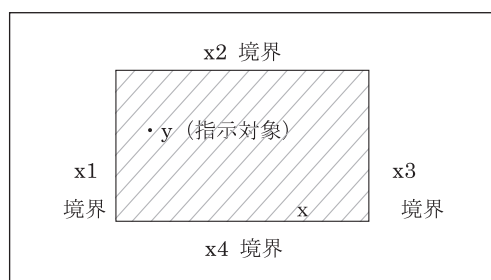


図3 「うち」のスキーマの意味

方は全体的であっても、部分的であっても良い⁷。重要なのは、yの位置が境界の中にあることである。図3からも明らかなようにxを〈容器〉と見なすことができ、yがその〈容器〉の中にあると捉えることができる⁸。なお、図表化のため便宜上四角い形で示したが、境界に囲まれてさえいれば、xの形状は問題ではなく、丸い場合であってもよい。それ故、境界の数も4つでなければならないわけではない。

以下の節において、空間以外のものに対する意味拡張について考察し、最後にスキーマ的意味についての仮説を検証する。

5. 「うち」のその他の拡張的意味

空間以外への「うち」の意味拡張は、人、区分を持つもの、時間において見られる。以下においてそれぞれについて考察していく。

5.1 人への意味拡張

本節で、「うち」の空間的意味が人に関わる事柄に拡張する場合について考察する。

5.1.1 〈容器〉としての「家」

「うち」は、次の例3、4のように人の住む空間としての家を表すことができる。この場合、スキーマ的な意味の境界は家の物理的な壁として表現される⁹。プロトタイプの意味の〈ある空間の区切られた境界の中〉に近い意味が表現されるが、「家」そのものの表現は、〈境界内〉から境界（容器）そのものへとイメージ・スキーマ変換が起きたことによるものと考えられる。この変換はメトニミー的拡張である。山梨（1988: 94）では「容器—中身」は日本語においてよく見られるメトニミーの一つとされている。家は中に人が住む一種の〈容器〉と見なすことができるので、本稿では〈容器—中身〉のバリエーションとして扱う。この場合、区切られるのは単なる空間ではなく、人の生活の拠点であり、ダイクティック・センターとしての特別な空間である。

(3) 「名前は何と言ったっけ、君の婚約者？」 部長が言う。「木田麻子と申します」「ああ、そうか。一度うちへ二人で来なさい。その時、家内にも会って…。式は秋だって？—じゃあ、いろんなことは、また今度」 そう言って、部長は席を起った。（河野多恵子「秘事；半所有者」）

(4) 一つには、おかあさんの実家がうちからそれほど遠くないところにある。（角田光代「キッドナップ・ツアー」）

5.1.2 「家」を生活拠点とする「私」と「私の家族」

『広辞苑』の記述にもあるように、「うち」は人の住まいとしての建物はもちろん、その住まいに住む自分自身（＝話し手）を表すためにも一人称表現として、とりわけ関西方言において例5、6のように用いられる。一方、例7のように複数形で現れると、単数形より使用範囲が広いと言われる。更に、「うち」は共通語でも若い女性の一人称として使われる。

この場合、スキーマ的意味〈境界の中〉の境界（〈容器〉）は「家」で、その中に住む居住者（〈中身〉）として「私」が把握される。故に、この意味拡張は、〈容器〉から〈中身〉へのイメージ・スキーマ変換により生じたものと見なすことができる。

- (5) 塾の友だちから、ある日突然イジメられたのです。でも、その時はイジメを受けているということを、親には言えませんでした。それでただ、母に「塾の日時をかえたい」とだけ言いました。すると母は、とてもきびしく私を叱ったのです。それで私は「ウチがどんな目にあってるかわからんくせに、勝手なこと言わんといて！」と言いました。(高野彩子「My Birthday」)
- (6) 「ウチ」って言葉は関西系なんですか？特に、自分のことを「ウチ」とか、へりくだって使いませんか？標準語かと思ってましたが、「ウチ」って「関西やね」とかって、精神科専門病棟で、軽いいじめに合いました。自分の家という意味で「うち」って言う時もあるし、自分を指して「うち」って言う時もあります。四国在住。(Yahoo! 知恵袋)
- (7) 店員を見つけたうちらは、もっと在庫があるかどうか聞いてみました。(Yahoo! ブログ)

以下の例の「うち」は「うちの家族(・家庭)」に言い換え可能である。そのことが示している通り、「うち」は住まいを共有する家族を表すこともできる(例8、9)。この場合、「自分の家に住む私」と「同じ家を共有する家族」は隣り合っていると考えることができ、因ってメトニミー的に意味が拡張していると見なせる。このように家族を表す「うち」は「うちの+ (関係性を表す親族名称など)」の形で「うちの子」「うちの母」「うちの奴(=妻)」「うちのだんな」などのように家族のメンバーやそれに準じたペットなどを表すために頻繁に使われる(例10)。

- (8) 「いやだ、ごめんなさい、泣いたりして、なんか馬鹿みたい。どんな家かと思われちゃうわよね。あの、うち別に何か問題があるとかじゃないの、仮面夫婦だとか、そういうんじゃないくてーやだ、変なこと言ってる」女は泣きながら笑った。(角田光代「人生ベストテン」)
- (9) 「うちなんか、亭主はつぶれそうな会社にいるけど、いないよりかはマシだわ」(唯川恵「青春と読書」)
- (10) お巡りさんは「こいつはウチのやつでして…」と弁明するがサザエさんはますます怒り、妻に向かってこそ「オイ、コラ」とは何だ、と詰め寄るのです。(樋口恵子「毎日新聞」)

5.1.3 所属先

更に、「うち」は話し手が所属する会社や組織などを表す場合もある(例11では会社、12ではプロ野球球団)。生活拠点としての家と社会的活動の拠点としての会社などの組織は共に「所属先」としてのダイクティック・センターを表す点で類似的である。前者は「心理的うち」、後者は「社会的うち」と呼ばれる場合もある。一方、生活拠点としての「うち(=家)」は「彼のうち」のように一人称の「私の家」以外の「家」を表すためにも用いられるのに対して、「うちの会社」と呼べるのは一人称主体の会社に対してだけである。社会的活動の拠点を表す所属先としての「うち(の会社)」は「私」という〈中身〉のもう一つの〈容器〉と見なすことができる。故に、この拡張は〈中身〉から〈容器〉へのイメージ・スキーマ変換による。つまり、スキーマ的意味の〈境界の中〉から〈境界〉そのものへと焦点が移る形で精緻化が起きている。

- (11) 機器選定はコネクターから制御盤の選定まで特殊だ。しかし、具体的にはどのような物があり、いくらぐらいする物なのかかわからない。(中略) 客先はというと、「ウチではそんなの常識だから、そちらで調べてください。ただし、検査は通ってもらわなければ困

りますから」と素っ気ない。(中森勇人「SEとして生き抜くワザ」)

- (12) マリナーズ・佐々木投手の日本復帰について「帰って来てほしい。電話で報告したオーナーも前向きだった」と早々と獲得に意欲を見せ、山下監督も「横浜の功労者。もう一度うちで野球界に貢献させたいと思っていた」とラブコールを送った。(「北海道新聞」)

瀬戸(1995)が指摘しているように「うち」が生活空間としての住まいを介して一人称である「私」や「家族」、更には「会社」やその他の所属している集団に拡張される際に、〈中心・周縁〉、〈遠近〉のイメージ・スキーマと〈境界性〉が相互作用し、様々な〈距離〉を表すことが可能になる。無論、〈中心〉にいたのは「私」で、その「私」の最も近くに「家族」がいる形となる(瀬戸1995の「内々」)。このように「会社の同僚」や「学校の同級生」「サークルの友達」「知り合い」「知り合いの知り合い」などと相対的に様々な心理的距離が表現可能になる。一方、境界の〈外〉は「私」から〈遠い〉心理的空間として把握され、それ故その空間にいる人々は「私」から見た外集団のメンバーとして位置付けられる。このように日本社会における内集団と外集団の区別はこの〈内・外〉メタファーに起因すると言える。

5.1.4 内面的事柄

「うち」を用いて「胸の内」「心の内」などの人の思いや感情といった内面的事柄を表すことができる。荒川(2011: 56-57)はこの意味を「精神空間の中」から派生した「心境」として位置づけている。この場合の思いや感情などは内面的要素であるので、(境界の)外からは見えない。容易に把握し難い抽象的なこのような内容の表現に「うち」が〈容器〉から〈中身〉へのイメージ・スキーマ変換によって拡張されている。この場合も、〈境界の中〉というスキーマ的意味が維持されており、〈容器—中身〉、あるいは〈全体(=人)—部分(=感情など)〉の構図が見出せる。

- (13) 川越へ帰るのは当然であるが、平七郎の心のなかに依然として蟠っているのは、志津の本当の胸のうちであった。憎しみを抱かれたまま別れたくないという気持ちの裏には、志津はきつと過去のことは許していると思いたいからであった。(押川國秋「螢の舟」)
- (14) マリアの内なる“元気”にくらべて、都会に生息する“元気”がいかに曖昧なものがよくわかる。(八坂裕子「COSMOPOLITAN 日本版」)
- (15) 響きの上での厳格さと、内に秘めた響きの上での厳格さと、内に秘めた激情との絶妙のバランス。(杉田望「アカハラ」)

以上見てきたように、5.1.1 から 5.1.4 まで取り上げた全ての意味に共通する要素として図3のスキーマを抽出することができる。各意味においてイメージ・スキーマ変換やメトニミー的な拡張により、スキーマが精緻化され、〈容器〉そのもの、あるいはその中身が焦点化されるのである。

「家」のように四方が境界に囲まれる対象以外へも「うち」が拡張できる。以下の5.2において、境界に囲まれた〈容器〉が〈全体〉を表し、その中身としての〈部分〉が焦点化される場合について考察する。

5.2 区分を持つものへの意味拡張

「うち」の意味拡張の一つのパターンとして、図3のxとyがそれぞれ全体と部分を表す場合が挙げられる。〈全体・部分〉構造を有するこのタイプの代表的なものに数量的表現がある。以下の

例 16、17、18 はその例で、「うち」に先行する二重下線部は全体 x であり、一方波線部はその中の部分としての y を表している。

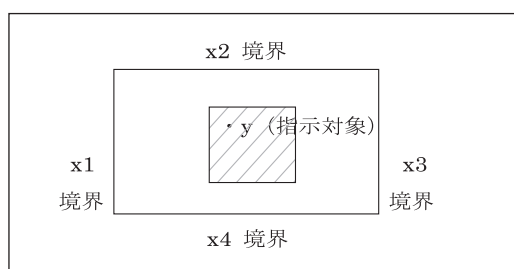


図4 区分を持つものに拡張した場合¹⁰

- (16) 先に国土交通省が行った調査によると、公共工事が減少した建設業界では中小・中堅業者四百八十社のうち、百社近くが環境に配慮した新素材の開発などの環境リサイクル分野に進出していた。(産業経済新聞社宮野弘之・村上健治「産経新聞」)
- (17) 東京で暮らす地方出身の若者たちは星の数。そのうちの百人ほどが登場する本書は、百葉の「カメラ目線」の肖像写真と、百篇の短い聞き書きの文章から成っている。(別役実他「週刊現代」)
- (18) 一年三百六十五日のうち、三百五十日は実験に必要な装置類を作り続け、残りの十五日間で実験データを取るという生活であったように記憶している。(大見忠弘「復活！日本の半導体産業」)

全体として提示される x は例 16 及び 18 のように明確な場合もあれば、例 17 のように漠然としか規定されていない場合もある。いずれの場合も閉集合と見なすことができ、 y が〈部分〉としてその〈全体〉に包囲されている。この場合、〈全体〉としての閉集合がいわば境界を有する〈容器〉として把握され、〈部分〉はその〈境界の中〉にある〈中身〉として把握可能である。前述したように〈全体・部分〉はイメージ・スキーマである。

〈全体・部分〉構造はカテゴリーにおいても見出せる。以下の例 19 の「上場企業」、例 20 の「森林」は総称名詞であり、総称により表現されるカテゴリーには多くのメンバーが含まれる。それらの集合全体が x で、波線部の下位集合が y として表現される。なお、このタイプの場合、総称名詞が表す集合の中の何らかの特徴を共有する下位集合が x で、その更なる部分が y として焦点化されることが多い。上記の例 19、20 では x の全体集合は二重下線の連体修飾句によってある特徴を有するものに限定されている。

- (19) 九十九年から二千年にかけて債権放棄を受けた上場企業のうち、新聞発表等により人員削減計画の把握が可能である十四社の人員カット率（削減予定従業員数／全従業員数）の平均は二十一・五％であった。（「平成 13 年版経済財政白書」）
- (20) 良質な水、山地災害等に対し安全かつ安心な生活を確保するため、水源かん養機能等の公益的機能の発揮に対する要請の高い森林のうち、森林所有者等が自助努力を行っても林業生産活動のみでは適正な整備が進み難い森林について、その適正な整備が必要な場

合には、治山事業や緑資源公団による対応により必要な整備を行うほか、森林所有者等からの施業や経営の受託によるものを含め森林整備法人等が行う森林の整備を推進する。
 (「平成14年度森林・林業白書」)

以上見てきた区分を持つものへの意味拡張の場合「うち」は〈部分〉の限定に用いられている。「うち」は「うち」または「うちの」という形をとる。xは「xのうち(、)y」「x。うち、y」「x。その／このうちy」の形で現れる。このような全体への「うち」の意味拡張は〈全体・部分〉構造を成すものに対して広く行われる。助数詞を伴う人数、回数、件数など、更には、費用、人口、国、地域など部分に分けて捉えられるものあるいは、複数のメンバーから成る集合として捉えられるものへの拡張は容易に行われる。集合は複数の区分により形成されるので、対象となるのは数えられる、つまり区分として把握可能なものである。時間や量的に解釈される場合にその対象となり得る(例18)。とりわけカレンダー式時間は、「年」「月」「週」「日」「午前・午後」「朝・昼・晩」などの様々な単位に下位区分可能なため、〈全体・部分〉構造を取ることができる。

区分を持つもののバリエーションが以下の「～も～のうち」の形をした表現にも見られる(例21～23)。波下線部のyを二重下線部のxの範囲内に入るものとして認める表現である。つまり、yがxとしての特徴を持ち、xに該当するので、xとして認めることができることを表す。xの典型的メンバーでないyに対して使われるので、yがx集団の〈中心〉から〈遠く〉、〈周縁〉(=境界)に近いものとして特徴づけられる。この場合、例23のように強調表現「～までもが～のうち」の形をとると、典型から〈遠い〉yによって〈中心〉から〈周縁〉までの幅の広さが強調される。

(21) 試練も人生のうち。(実著者不明「会社がなぜ消滅したか」)

(22) 一枚、一枚と葉を置いてみると、同じ木の葉なのに色の変化にどれも少しずつ違いがあって、並べたときのバランスを考えながらあれこれ迷い、選抜に思わぬ時間を費やすことも楽しみのうち。(原田昭子「庭の押し花」)

(23) ジュワッという音。立ちのぼるゆげ。広がる香りまでもがごちそうのうち。(脇屋 友詞「脇屋友詞のおもてなし家郷菜」)

以上見てきた数量的対象、時間、カテゴリーなどの集合は言うまでもなく空間ではない。つまり、元々プロトタイプの意味において空間的位置表現だった「うち」がメタファーとして空間でない対象に拡張されているのである。この拡張は、起点領域である空間から、目標領域の区分を有する対象に「うち」のスキーマ的意味〈境界の中〉が写像されることによって実現される。区分を持つ対象は本来プロトタイプの意味のような明確な境界を有しているわけではないが、その対象を構成する複数の部分がいわば閉集合を作るので、区切られた領域として把握可能である。この全体がいわば〈容器〉の役割を果たし、部分的対象が〈容器〉を成す境界に包囲されると捉えることができる。部分の焦点化は、メタファー拡張後に目標領域において起きる〈容器〉から〈中身〉へのイメージ・スキーマ変換によるものと考えられる。従って、この意味拡張も図3のスキーマ的意味の精緻化によるものとして捉えられる。

5.3 時間への意味拡張

スキーマ的意味のxとyのいずれかまたは両方が出来事の時間を表す場合を本節で扱う。「うち」

の時間への意味拡張は空間から時間へのメタファー的拡張である。抽象的で把握しにくい時間概念の理解に具体的で把握しやすい空間概念がメタファーとして使われることは頻繁にみられる現象である。時間が、方向性を有した水平に流れる線上のものとして把握されるので、この場合スキーマ的意味の上下（x2 及び x4）の境界は背景化されると考えられる。

以下において、x と y の関係に着目し、x が y の、成立条件、成立状況、成立時期及び成立期間を表す場合に分けて考察する。

5.3.1 出来事の成立条件を表す場合

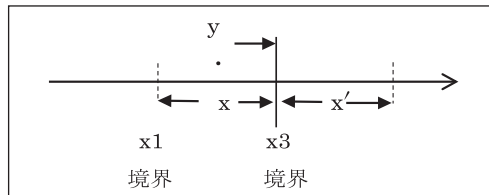


図5 成立条件を表す場合

上記の図の破線はx及びx'の時間的な幅が明確に定まっていないことを示す。x1及びx3はスキーマ的意味（図3）の水平方向の二つの境界を示す。

xがyの成立条件を表す場合はxに特徴がある。その特徴とは時間の経過と共にxが異なる状態（図5のx'）に必然的に移行してしまう可変的な状態であることである。xが限界に到達し、x'に移行するのはいつなのかは定かではないが、x'は時間の経過と共に否応なく到来するxの後続段階である。この場合、yの成立は「うち」の境界内、つまりx'になってしまう前でなければならないことが表現される。すなわち、x3はyの成立限界である。この場合、イメージ・スキーマ変換により、〈容器〉全体からx3の境界（限界）へと焦点が移っている。この精緻化は、空間から時間へのメタファー的な拡張後に目標領域において起きたものと判断できる。この場合yがx中に実現することが望ましいという話し手の主観的判断が表現される。

xがyの成立条件を表す代表的な構文的タイプに「うちに」がある。寺村（1983）ではタイプ1として、笠松他（1993）では場面的条件づけとして扱われた「うちに」の用法である。

以下の例からも窺えるように、後続する段階を有する可変的な事態を表す語彙であれば、「うち」を修飾する語彙の品詞にあまり制限がない¹¹。

- (24) アメリカのサマーキャンプは高校生が参加したりするものもありますが、本当のことを言えば、小学生のうちにやらないとあまり意味はないのです。（戸塚宏「教育再生！」）
- (25) 現在三十二週で、出産までもう少しあるんですが今のうちに入院用品を準備しておこうと思います。（Yahoo! 知恵袋）
- (26) 区内ではごみのポイ捨てが目立つことから、講師役の中央清掃事務所職員は「若いうちにモラルを身につけて」と、参加者に熱いまなざしを送っていた。（「北海道新聞」）
- (27) 値段をつけるなら、生きているうちにして欲しかった。（久世光彦「女神」）

笠松他（1993）が指摘しているようにこのタイプの場合xに対するyは部分的である。事態の成立時間を時点として捉える格助詞「に」の共起により、スキーマ的意味のx3が限界と

して焦点化されると考えられる。つまり、 x_3 が y の成立の限界点であることを表すのに「に」も重要な役割を果たしている。そのことが「に」の省略が不可能なことからも窺われる。

5.3.2 出来事の成立状況を表す場合

x が y の成立状況を表す場合、 y の実現の仕方には二つのパターンがある。一つ目は、 y の実現に時間がかかったり、困難だったりすると話し手が想定する場合で、もう一方はその実現が予想以上に早かったり、いつの間にか起きていたりする場合である。いずれの場合も y は制御不能な事態であり、 x は y の成立の仕方や状況を描写する役割を果たす。この場合 x は、 y の成立の仕方の表現に欠かせない役割を果たしている。従って、空間から時間へのメタファー的な意味拡張後に、イメージ・スキーマ変換により x が焦点化されていると判断できる。

前述したように寺村 (1983: 146) はこのタイプについて、 P という事態が進行して思わぬ方向へ発展し、 Q という事態になったことを表すと述べている。更に、 P は専ら動詞の「ている」形をとるとし、 Q は事実的であると指摘している。

このタイプを以下のように図表化できる。図 6 の y' は、 y の実現以前の姿を表している。 x に対して y は部分的である (但し、例 31 のように x が極めて短い期間である場合もある)。 x_1 及び x_3 はスキーマの意味 (図 3) の水平方向の境界である。図の破線は x の幅が明確に定まったものではないことを示す。

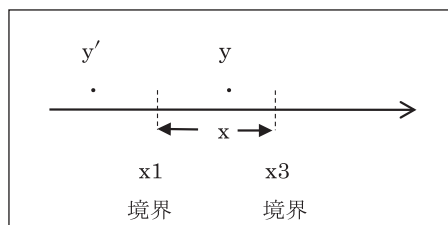


図 6 成立状況を表す場合

y の実現に時間がかかることを表す典型的な例として例 28、29 が挙げられる。 x (例の二重下線部分) は繰り返し行われるマクロイベントであり、この出来事の束が時間帯として把握される。 y (例の波下線部分) は実現に時間がかかったり、困難だったりする (・した) と話し手が想定する出来事であり、 x のマイクロイベントの繰り返しが y の実現をいわば誘発する。このようにマイクロイベントが繰り返し行われている期間中に y が自ずと生起することが表現される。

- (28) 最初は慣れるまで難しいと思いますが、練習しているうちに慣れてきます! (Yahoo! ブログ)
- (29) 初校、再校、三校と校正を重ねているうちに何とふさわしい題名だろうと思えるようになった。 (織田紀江「宝石函」)

この場合の x は典型的には寺村 (前掲) が指摘しているように、動詞テイル形で現れ、反復相のアспектを取る。しかし、 y の実現に時間がかかったり、困難だったりすることはテイル形以外の表現で表される場合もある (例 30)。

- (30) オスは一羽また一羽と死んでいきました。あわてた日本政府は中国政府に頭を下げて、種付け用のオスを一羽借りてきました。しかし、期待もむなしく、種付けは失敗してしまいました。そこで、今度は日本のメスを北京動物園に預けましたが、やはりうまくいきません。そうこうするうちにトキも年をとり、オスとメスのそれぞれ一羽になってしまいました。(中村幸昭「鳥羽水族館館長のジョーク箱」)

一方、後者のタイプつまり、実現が予想以上に早かったり、いつの間にか起きていたりする場合のxは「名詞のうちに」「動詞（否定）のうちに」などの形をとる。例31、32はyの実現が予想以上に早かったことを表す例で、例33はいつの間にか起きたことを表すものである。このようにいつの間にかyが実現していたことを表すために「知らない」「気付かない」などの思考・認識動詞の否定形が頻繁に使われる¹²。

- (31) 噴煙は、上空八千メートルまで上がっていた。いっしゅんのうちに、島中の人から観光気分はふきとんでいた。(広瀬恵利子「命を救え！愛と友情のドラマ」)
- (32) 新人スタッフが入っても、その日に指導に付いたスタッフによって、指示内容が食い違っていることが多々あって、新人さんがそういう状態に嫌気がさして、1週間も経たない内に辞めてしまうという事がよくあるのです。(Yahoo! ブログ)
- (33) もちろん大多数の人は、実践的な目的で経済学を学ぼうとしているはずですが。だがそれによって、西欧形而上学とその批判をも、知らないうちに学んでいることになるのです。(岩井克人「朝日新聞」)

5.3.3 出来事の成立時期を表す場合

出来事の成立時期を表すタイプの「うち」には、「～うちから」の形をとるものと副詞化した「そのうち（に）」がある。それらはyの成立（開始）時期を漠然と表すが、その開始時点や終結時点を明確に表現しない。そのことは「*11時のうちから」という表現が容認されないことからわかる¹³。このタイプを以下の図7のように図表化できる。この拡張は空間から時間へのメタファー的な拡張後に、イメージ・スキーマ変換によりxの期間、またはx1の境界が焦点化されることにより起きたものと判断できる。図の破線（横線）はxとyの幅が明確に定まっていないことを表し、一方、縦線の点線は成立時期が明確に定まっていないことを表す。

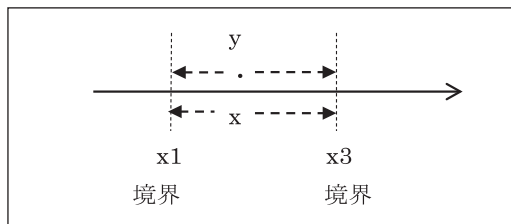


図7 成立時期を表す場合

yの実現が常識的基準や予想よりも早いことを表す場合に「～うちから」型表現が使われる。以下の例の場合、常識的基準や慣例に基づけば、「夜」(例34)、「年を取ってから」(例35)、「原因が明らかになってから」(例36)yが起きることが暗示される。格助詞「から」の共起により、y

の開始が x の境界内のものとして示される。常識的・慣例的基準と異なる x 内での開始であることから、「早い」という含意が生じると考えられる。

- (34) 桜の時期ともなれば、それらの場所で相変わらずの花見の宴が今でもさかんになされているし、新入社員らがその場所取りをやらされて、昼間のうちからシートを敷いて陣取りをしては暇つぶしの昼寝をやっているのはまだほほえましいが、夜ともなれば目も当てられぬような無礼講の乱痴気騒ぎが、そこで繰り広げられる。(長沢利明「江戸東京歳時記」)
- (35) 若いうちから守りに入って出費を抑えるようにしていたんなら、何のために生きているのかわからない。(Yahoo! ブログ)
- (36) 自然環境の危機管理は、原因が明確でないうちから対策を取ることが重要だ。(「毎日新聞」)

出来事の成立時期を表すもう一つの表現に副詞化した「そのうち (に)」がある。

- (37) そのうち慣れます。(Yahoo! ブログ)
- (38) 魚は何度かするどく水中を走り、糸の長さに引き戻され、そのうちに疲れきったようで力をなくしてきた。(立松和平「虹色の魚」)

この場合、「うち」は、出来事が実現する区間 x を限定する役割を果たす。その出来事の実現時期を時間軸上に位置付けるのは指示語「その」である。金水・田窪 (1992: 137) によると、談話における新規知識の表現に、話し手の経験に基づくものであろうと、未来または非現実のものであろうと、遠称を用いることができないため、中称が用いられる。このような中称は、「ちょっとそこまで」のような用法において近くも遠くもない場所を指し示す (前掲: 138)。時間表現における中称も同様に、特定を避けたそう遠くない未来を表すと考えることができる。例 37 はこのタイプのものである。

更に、「そのうち (に)」には「そうこうしている間」「いつのまにか」という意味がある。例 38 はこのタイプで、過去の出来事 y (「疲れきったようで力をなくしてきた」) の成立時期の局限に先行する一連の出来事が使われている。ここでも漠然とした成立時期の局限が行われている。

「そのうち (に)」の、上述したいずれの用法の場合も中称「その」が指し示す時間は限定を避けた漠然とした時期である。指示語「その」のこのような性質によって「うち」の境界性が弱まり、その結果一語化が進み、副詞化していると考えられる。

5.3.4 出来事の成立期間を表す場合

x が y の成立期間を表す構文的タイプとして「 x うち (は) y 」が挙げられる。「 x うち (は) y 」型の表現は、ある期間 x (「小学生である」「若い」などの期間) の〈全体〉において、主文の事態 (下記の例の波下線部) y が該当することを表す。「うち」が切り取る時間帯 x はある一定の期間に限定されたものであり、つまり区切られている。 y が該当する (y の成立が必要、望ましいなどと話し手が捉える) のはその区切られた期間内においてである。故に、 y の後にとりたて助詞「は」が頻繁に共起し、「は」の対比性が期間の限定性を強調する役割を果たす。

このタイプを図 8 のように図表化できる。この場合、空間から時間へのメタファー的な拡張が起きた後に、イメージ・スキーマ変換により境界 x_1 と x_3 の間の水平的広がり全体が焦点化される。

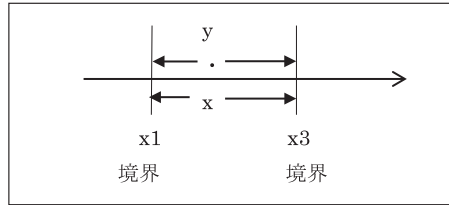


図8 成立期間を表す場合

「x うち (は) y」型の x として例 39、40 のように「小学生」「子供」「幼児」「若い」などの過ぎてしまうものとして把握される期間が現れることが多く、その区切られた期間中に成立する（すべき）ものとして y の意味づけがなされる。例 39、40 の y はそれぞれ名詞述語及び形容詞述語で表現されており、その成立（が望ましい期間）は「うち」の期間〈全体〉に広がっている。一方、例 41 のように y として否定意志表現が主文に現れる場合、「x の間はずっと」ということを表すために「うち」の境界性が生かされる。動詞に後続している例 42 では、内と外の対比により、x の限定性が強調されている。

- (39) 中学生になって徹底的に勉強に打ち込めるように、小学生のうちは人間性を鍛えることが必要なんです。(戸塚宏「教育再生！」)
- (40) 「若いうちは苦労した方がよい」(林知己夫「心を測る」)
- (41) 「わしの目の黒いうちは土居を名人にさせない」(斎藤哲男「将棋戦国史」)
- (42) 「そんなことをして恥ずかしくないのか」とお叱りを受けそうだが、この言葉ですら「言われているう치가花」と言い返してしまう。(中森勇人「関西商魂」)

以上見てきたように「x うち (は) y」型の表現の場合、y が x という期間全体を占めることが表される。このような場合、「うち」を「あいだ」に置換可能な場合も多いが、限界性が感じられる場合に「あいだ」より「うち」が選択される。

「x うち (は) y」型表現の x として「最初の」「はじめの」そして動詞否定が頻繁に現れる。多くの場合 x の終了と共に、y が y' という別の事態（反対の事態や肯定的な事態）へと移行する。「うち」の境界性によって y の生起が x に限定されたものとして表現され、内外の相違がより一層強調される。

- (43) 三五郎の居間の整理にかかった。最初のうち息子たちと一緒に動いていた麦子は、なんだか根気がつづかぬ様子で、「男の持ち物はわからないから、あんたたちにまかせよ」とソファに腰掛けてぼんやりしていたのが、そのうち居眠りを始めた。(加賀乙彦「夕映えの人」)
- (44) 初めのうちは食事も提供されず、厨房へ行って自分で探して食べなければならなかった。(吉田郁子「世界にかけた七色の帯」)
- (45) ただし慣れないうちは加減が分からず肘や手首が痛くなったりしますので最初は 8 割ぐらいの力でおこなって、加減が分かったら全力でやってみましょう。(Yahoo! 知恵袋)

以上見てきたように「x うち (は) y」型の表現の場合、y は x の境界内の〈全体〉を占める。「うち」の境界性により y の成立期間が限定されたり、境界内の時間と境界外の時間が対比的に捉えられたりする。この場合、図3のスキーマ的な意味は、水平に流れる時間に合わせて目標領域において精緻化され、x1 と x3 の間の水平的広がり が成立期間として焦点化される。

以上、時間への意味拡張の様々なタイプについて見てきた。いずれの場合も起点領域である空間から目標領域である時間にスキーマの意味がメタファー的に写像され、その後に目標領域において精緻化される。「うち」の境界性が、y の成立条件、状況、時期、期間の表現に重要な役割を担っていることが明らかになった。

以上の考察から示されたように図3のスキーマの意味は目標領域において精緻化されるものの、〈境界の中〉という共通性は全ての用法において保たれている。〈容器〉の立体的な性格がそのまま維持される人への拡張の場合と異なり、時間への拡張の際に指示対象は水平に広がるものとして把握される。故に、時間にメタファー的に拡張された後に、目標領域において精緻化が起き、水平方向の境界、すなわち図3の x1 及び x3 のみが前景化し、x2 及び x4 は背景化する。更に、イメージ・スキーマ変換により境界または境界間の広がり が焦点化され、その結果、限界性、〈全体〉などの意味が生じる。区分を持つものへの拡張の際にも、スキーマの意味が維持されるが、イメージ・スキーマ変換により、境界内の〈部分〉が焦点化される。

6. 「うち」の意味ネットワーク

以上、「うち」の諸用法を分析し、プロトタイプの意味がスキーマの意味を介して各意味にどのように拡張するのかを見てきた。本節では、それらの相互関係をネットワーク図として示す。

図9の太線はプロトタイプの意味を、破線は経由する上位カテゴリーを示す。

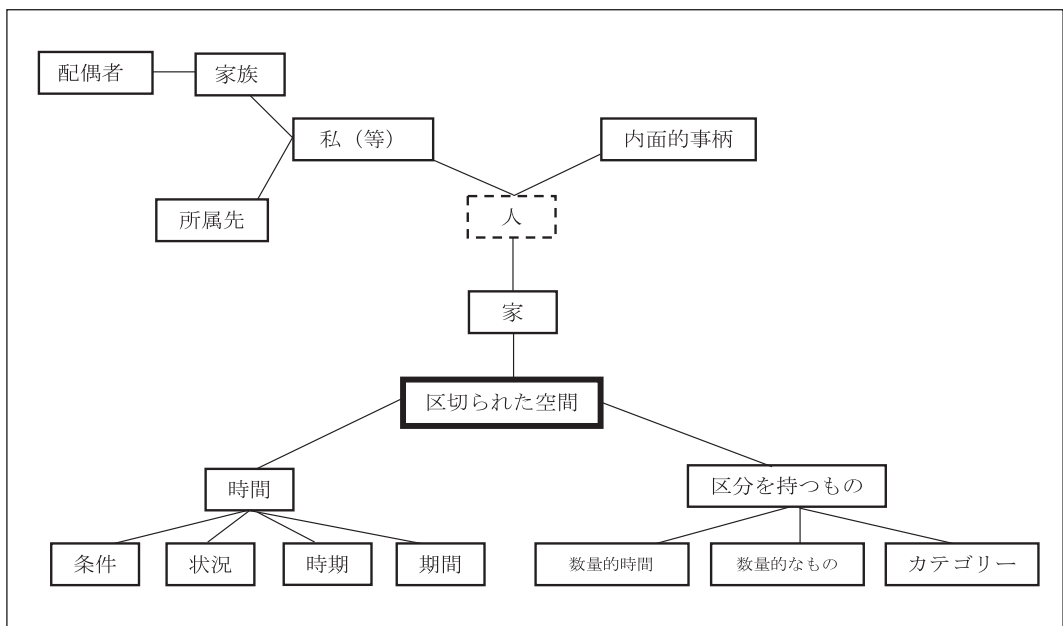


図9 「うち」の意味ネットワーク

「うち」は具体的な区切られた空間としての〈家〉及び抽象的な〈区分を持つもの〉、更には〈時間〉にメタファー的に拡張する。「家」は人の住まいで、中に人が生活しているので、「家」と居住者としての「人」は〈容器—中身〉の関係にあり、「家」(容器)から「人」(中身)へとイメージ・スキーマ変換を介して拡張する。「人」(の体)も一種の〈容器〉であり、「人」の中に「心」や「感情」などの内面的要素がある。故に、「人」(容器)から「内面的事柄」(中身)への意味拡張もイメージ・スキーマ変換によるものと捉えられる。

「人」として具体化されるのは「うち(家)」の居住者としての「私」である。この場合、「人」と「私」は一つのカテゴリーの〈全体〉と〈部分〉の関係にある。「家」から「私」への意味拡張は〈容器〉から〈中身(=居住者)〉へのイメージ・スキーマ変換として捉えられる。「私」から、隣接関係を成す、生活を共にする「家族」やその家族の〈部分〉としての配偶者(「妻・夫」)にも「うち」がメトニミー的に拡張する。所属先を表す「うち(の会社)」は〈中身〉としての「私」を包囲するもう一つの〈容器〉として捉えられる。故に、所属先への「うち」の拡張もイメージ・スキーマ変換によると考えることができる。このように〈人〉系統はイメージ・スキーマ変換及びメトニミーによる拡張を通して、一方では、〈部分〉(「人」の部分としての内面や家族の部分としての配偶者など)、他方では〈距離〉(〈中心〉にいる「私」から見て〈近い〉ところにいる家族・配偶者や人が生まれながらに持つ生活拠点としての「家」と比べた場合相対的に〈遠い〉社会的活動拠点としての「職場」等)を表す。

荒川(2011)のネットワーク図では「うち」の意味派生は〈空間〉→〈家族〉→〈家屋〉の方向に進んでいるものとして記述されているが、本稿では〈空間〉→〈空間の一部としての家〉→〈同空間を占める対象としての私(一人称)〉→〈私の「うち」としての家族〉→〈家族の一部分としての配偶者〉という方向での意味拡張として捉える。

具体的な〈家〉系統と異なり、〈区分を持つもの〉及び〈時間〉は抽象的である。これらの場合も、まず空間からそれぞれへのメタファー的に意味拡張が起きる。〈全体・部分〉構造を有する〈区分を持つもの〉は無数にあり、それらの〈部分〉へのメタファーの意味拡張は容易に起きる。区分を有する構造体としての数量的時間(とりわけ、カレンダー式時間)もこの系統の特徴を有するので、メタファーの意味拡張の対象となる。この場合も〈全体〉は〈容器〉として境界の役割を果たし、〈部分〉はその〈中身〉として〈境界の中〉に包囲されると見なし得る。

〈時間〉にメタファー的に拡張した「うち」は時間を区切り、出来事時を時間軸上に局限する。〈時間〉へ拡張されたスキーマの意味は様々な構文的形を取りながら、出来事の成立条件、状況、時期、期間を表現する。目標領域におけるスキーマの意味の精緻化はイメージ・スキーマ変換を介して実現する。焦点化される境界の部分や境界内の広がりによって、限界性や幅などが表現される。

以上見てきたように、本論では荒川(2011)と異なり、「うち」の複数の意味は全て直接的にプロトタイプの意味としての空間から拡張するものではないと捉える。空間以外のものへのメタファー的な拡張後に起きるイメージ・スキーマ変換は各領域におけるスキーマの精緻化をもたらす異なるタイプの拡張として捉え得るからである。

なお、意味ネットワークは日本語教育においても応用可能なものである。日本語教科書の中で、「うち」のような多義語の複数の意味は個別に扱われることが多く、新規に意味が導入される際に、先に導入された意味との関連付けがなされないことが多い。しかし、日本語学習者にとって多義語の正確な習得には意味間の関係性の理解が重要である。荒川(2011)では詳細に取り上げられていない、「家」「私」「家族」「配偶者」「所属先」の関係を綿密に提示することにより、正確な言語

運用に欠かせない日本社会・文化におけるウチ・ソト関係に対する理解を形成することができると本稿は考える。

7. 終わりに

以上、メタファー、イメージ・スキーマ変換及びメトニミー拡張を通して、「うち」の複雑な多義構造が作られる仕組みについて考察した。その結果、「うち」の複数の意味の相互関係を明らかにすることができ、その関わりを意味ネットワークとして示すことができた。

このような複雑な意味体系を有する多義語「うち」の意味ネットワークを明らかにすることにより、相対的位置関係を表す「うち」という語が時間や数量、人間関係などの他の抽象的な概念の理解にどのように生かされているのかを示すことができる。

以上の考察から窺えるように、「うち」の意味拡張にメタファー的拡張のみならず、イメージ・スキーマ変換やメトニミー的拡張が関わっている。後者はダイクティック・センターや視点とも関わっていると推察されるが、その考察は今後の課題としたい。

上述したように意味ネットワークは日本語教育においても応用可能である。〈ウチ・ソト〉は日本社会・文化の理解に不可欠な概念であり、「うち」の意味ネットワークを通してその仕組みの理解が可能だからである。とりわけ「うち」のような形式名詞の場合に、複雑な意味体系を成す上に、その体系的把握を可能にする手掛かりも乏しいので、ネットワーク的提示は語彙指導の方法として有効であると考えられる。「うち」の意味ネットワークの日本語教育への応用方法の検討は今後の課題としたい。

注

- 1 後述するように荒川（2011）では時間的意味として成立条件を表す場合のみを取り上げている。人称的な用法について言及はあるが、ネットワーク図での位置付けがなされていない。
- 2 BCCWJ から採集した 2000 年代の「うち」の用例を参考にする。「うち」の書字形として「うち」「ウチ」「内」が現れるが、本論ではその区別を考察対象としない。その上、本論は詳細なコーパス調査を目的としておらず、また共時的な現象のみを対象とする。
- 3 更に、視点としての内・外及び日英におけるその相違について坪本篤朗・早瀬尚子・和田尚明（編）（2009）において多くの論考が見られる。
- 4 本稿で取り上げる「うち」の意味ネットワークは用法基盤モデルを用いても説明できると考える。後述するように「うち」は〈容器〉として捉えられ、〈容器〉はイメージ・スキーマの一つである。それ故、Johnson（1987）及び Lakoff（1987）に倣い、「イメージ・スキーマ変換が拡張プロセスにおいて重要な役割を担うものとして扱った。
- 5 Johnson（1987: 126）はイメージ・スキーマとして container, balance, blockage, counterforce, restrain, removal, enablement, attraction, mass-count, path, link, center-periphery, cycle, near-far, scale, part-whole, merging, splitting, full-empty, matching, superimposition, iteration, contact process, surface, object, collection を挙げている。
- 6 実質語と異なり形式名詞化した「うち」は、連体修飾句を伴わずに文中に単独で現れることが少ない。形式名詞はこのような構文的特徴を有するため本稿では使用頻度を「うち」のプロトタイプ決定のパロメーターとして扱っていない。
- 7 以下において詳述するが、部分的な場合も全体的な場合もある。
- 8 人間の基本的な認知を支える図式としての〈容器〉の重要性は Lakoff & Johnson（1980: 29–30 他）、

Johnson (1987: 21–23 他)、Lakoff (1987: 272–273 他) により明らかになっている。

- 9 家の壁のみならず、屋根も床も空間を区切る境界の一部と見なすことができる。なお、「家」への意味拡張は言うまでもなく空間的な範疇に属するものである。
- 10 区分を持つものを構成する各区分を何らかの共通特徴を有するカテゴリーのメンバーと捉えれば、その集合を水平に広がる連なりとしてイメージしやすいが、ここでは「うち」の境界により区切られる〈全体〉の〈部分〉であることが肝要であるため、図3になるべく近い形で図表化する。
- 11 「うちに」の修飾語として典型的には形容詞が現れることが前述した通り寺村（1983）において述べられている。
- 12 「知らず知らずのうちに」もこのタイプの例である。
- 13 「*」は非文法的であることを示す。

謝辞

本稿をまとめるにあたり査読者の先生方から貴重なコメントを賜った。ここに記して心より感謝を申し上げる。

参考文献

- 荒川洋平（編）（2011）『日本語多義語学習辞典 名詞編』アルク
- 笠松郁子・菅原厚子・鈴木美都代・登野城ルリ子（1993）「同時性をあらかず時間的なつきそい・あわせ文—『あいだ』と『うち』—」言語学研究会（編）『言葉の科学』6: 141–177, むぎ書房
- 木原恵美子（2020）「メトニミーとシネクドキ」池上嘉彦・山梨正明（編）『認知言語学 II』pp. 223–252, ひつじ書房
- 金水敏・田窪行則（1992）『日本語研究資料集【第1期第7巻】指示詞』ひつじ書房
- 工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテキスト—現代日本語の時間の表現—』ひつじ書房
- 砂川有里子（2000）「空間から時間へのメタファー —日本語の動詞と名詞の文法化—」青木三郎・竹沢幸一（編）『空間表現と文法』pp. 105–142, くろしお出版
- 瀬戸賢一（1995）『空間のレトリック』海鳴社
- 坪本篤朗・早瀬尚子・和田尚明（編）（2009）『「内」と「外」の言語学』開拓社
- 寺村秀夫（1983）「時間的限定の意味と文法的機能」渡辺実（編）『副用語の研究』pp. 233–266, 明治書院
- 中野弘三編（2017）『語はなぜ多義になるのか』朝倉書店
- 鍋島弘治朗（2011）『日本語のメタファー』くろしお出版
- 早瀬尚子・堀田優子（2005）『認知文法の新展開 カテゴリー化と用法基盤モデル』研究社
- 牧野成一（1996）『ウチとソトの言語文化学—文法を文化で切る—』アルク
- 松中義大（2008）「日本語接続助詞に関する一考察『うち』『なか』を中心に」篠原和子・片岡邦好（編）『ことば・空間・身体』pp. 151–178, ひつじ書房
- 舩山洋介（2002）『認知意味論のしくみ』研究社
- 山梨正明（1988）『比喩と理解』東京大学出版会
- Backhouse, A. E. and Quackenbush, H. C. (1979) Aspects of *UCHI* Constructions, *Papers in Japanese Linguistics* 6: 51–86.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. The University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2005). The philosophical significance of image schemas. In Hampe, M. (Eds.). *From Perception to Meaning Image Schemas in Cognitive Linguistics*, *Cognitive Linguistic Research* 29: 15–33, Mouton de Gruyter.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.

- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar Volume 1: Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A Dynamic Usage-Based Model. In Barlow, M. & Kemmer, S. (Eds.). *Usage Based Models of Language* 1–64.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford University Press.

その他資料

新村出編 (2018) 『広辞苑 第7版』 岩波書店

コーパス

国立国語研究所『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ) : https://pj.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/

The Polysemic Network of Japanese Abstract Noun *Uchi*

Ruchira Palihawadana*, Yuichi Takahashi**, Atsuko Kondoh***

Abstract

The purpose of this study is to reveal the network of the various meanings of the Japanese abstract noun *uchi*. Since *uchi* prototypically denotes that the referent is inside a certain bounded area of space, it can be conceived as an expression of ‘inside a container’. Its schematic meaning ‘inside the boundaries’ extends to various expressions of enclosures.

First, it metaphorically extends to houses and then via image-schema transformation to its contents, i.e., the residents. Thereby, *uchi* acquires a pronominal first-person usage (especially when used plurally) and meanings such as ‘family’ and ‘spouse’. It is well-known as an expression of the in-group. Through image schemas center-periphery and near-far, it extends into social in-groups such as affiliated institutes to which ‘I’ belong, thereby expressing various degrees of affiliation and social distance. *Uchi* metaphorically extends to parts of various masses and categories. Furthermore, it extends to temporal constructions to produce various expressions denoting temporal conditions, durations, etc. This variation is brought forth by different focusing patterns of the boundary.

Keywords: *uchi*, container, boundary, metaphor, network

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** School of International Communication, Senshu University

*** The University of Tokyo (Emeritus)

実践報告

日本語（L1）から英語（L2）に機械翻訳 されたアカデミックエッセイにおける エラーの分類

—京都大学 EGAP ライティングクラスで得られた
具体的な結果と一般的な示唆—

柳瀬 陽介、デイヴィド リーズ*

要 旨

この実践報告は、本学の EGAP (English for General Academic Purposes) カリキュラムにおけるケーススタディの結果を伝える。本稿のデータは、1 回生対象の英語ライティング・リスニングの 2 クラス（後期後半）において受講生が宿題で書いた日本語（L1）アカデミックエッセイを機械翻訳ツールに入力して得た英語（L2）翻訳である。学生はその後の授業において英語翻訳を批判的に読解した後で改訂することを求められた。だが改訂前の機械翻訳データについては、2 名の英語母語話者英語講師と 2 名の日本語母語話者英語講師が評価したところ、語法面において翻訳の不備が確認された。本報告では日英翻訳における機械翻訳の典型的なエラーを分類した。さらに、機械翻訳を利用する際の暫定的なガイドラインとそこからの示唆を提示した。機械翻訳は常に適応・進化し精度を向上させているが、機械翻訳を万能薬や「魔法の杖」のように誤解・誤用してはならない。EGAP ライティングの授業で機械翻訳を導入するのであれば、機械翻訳の翻訳結果を改善するために人間の介入が必須であることを学習者も教員も自覚する必要がある。

【キーワード】 機械翻訳、アカデミック・ライティング、英語教育、大学教育

はじめに

人工知能 (Artificial Intelligence: AI) は、私たちの行動・思考・感性、および他の人間との付き合い方や機械との共存の仕方を変えつつある。機械翻訳 (Machine Translation: MT) の使用は、学術生活に必要なスキル、特にライティングに大きな影響を与えている (Hutchins & Somers, 1992; Hutchins, 1995; Alhaisoni et al, 2017; Way, 2020)。外国語学習の授業での機械翻訳利用にはメリット (Lee, 2020) とデメリットがあり、特に、外国語学習において教師の同意を得ずに使用されている場合 (McCarthy, 2004) には、議論的となっている。

第 2 言語ライティングの初心者は、機械翻訳のメリットを享受できると言われている。例えば、

* 京都大学国際高等教育院

第2言語で自分で書き始めるよりも機械翻訳を使ったほうが、より多くの語を書き、より高い評価を得られるという報告もある (Garcia & Pena, 2011)。しかし、アカデミックライティングの初心者には機械翻訳を適切に使用するためのトレーニングが必要であり、それを確実に実行するのが教師の役割であることに留意する必要がある。

本報告は、あるケーススタディの機械翻訳出力を分析した。本稿著者の一人は、EGAP (English for General Academic Purposes) カリキュラムの中の「英語ライティング-リスニング」科目の一部に機械翻訳の利用による学習を導入した。その著者は講師として15回の授業のうち1回(第9週)において、機械翻訳の前編集・後編集について小講義を行った。受講生は講義後の1回の課題で日本語の原稿を完成させた(ただし受講生は数週間前からその原稿完成課題についての予告を受けていた)¹。この講師の授業は、その他の週においては機械翻訳を使わない授業とほとんど同じであった。講師は9週目までに因果関係・比較対照・論証などの様々な修辭スタイルを教え、それ以降は語法や文体についてのピア・フィードバックや自己修正(改訂もしくは後編集)を指導した。受講生は最終課題を提出する前に、授業で学んだ改訂についての知識を機械翻訳出力に適用して自分の英文として提出するように求められた。さらに、講師はほとんど毎週、学生にまとめた英語の文章を書かせた。受講者は指定された単語集から自分で選んだ3つの単語を含む英語の文章を機械翻訳を使わずに書かなければならなかった。講師は、ありきたりの文章を書いて間違いのない作文を目指すのではなく、自分の言いたいことを表現するように学生に促した。指導のポイントは、日本人学習者の典型的誤用の実例から英語を学ぶことであった。以上のように、講師はシラバスに沿って授業を行い、学生の将来の英語学習・使用のための機械翻訳の導入には最小限の時間を割くにとどめた。

この実践報告は、準備的調査として機械翻訳が生み出す典型的な誤りのいくつかを見出し分類することを目指している。本報告の中心的主張は、機械翻訳が日本語から英語への翻訳の万能薬であるという神話を払拭することである。私たちは、京都大学の「英語ライティング-リスニング」授業というローカルな文脈の中での典型的な問題点と実践的な示唆を提示する。したがって、私たちの知見は、ローカル文脈での有用性をもつものであり、それを一般化することには一定の限界があることを認めざるを得ない。

さらに本稿のような報告の限界について述べておくべきだろう。このような報告では、日本語の入力と機械翻訳の出力の間の正確な因果関係についての決定的な説明は提示できない。現在もっとも強力な機械学習方法である深層学習の数多くの層での数百万ユニットの複雑な相互作用を理解することは、人間の認知能力を超えている。私たちの前提的理解は、深層学習が莫大な計算能力によってビッグデータを解析し最適なパラメータを調整するというにすぎない。また、機械翻訳の「知能」は人間の認知とは異なることも私たちは理解している。その「知能」の弱点の一つは、ロングテール現象にある。ロングテールは比較的出現頻度の低い事象が多種類存在する領域であり、ビッグデータであっても十分なサンプル数を確保できないからである (Mitchell, 2019)。また今回の分析は、機械翻訳が生み出するコーパスを体系的に網羅できていないことも認めざるを得ない。この実践報告は、限られた量の日本語テキストを英語に翻訳するために機械翻訳を使用した際に観察されたエラーの傾向について、私たちなりの推測を示したものである。言い換えれば、今回の分析は、機械翻訳という非常に複雑なシステムに関するエピソード的な知見を報告するに過ぎない。

方法

京都大学 EGAP カリキュラムの1回生対象の「英語ライティング-リスニング」の授業で、DeepL² または Google 翻訳³ を用いて日本語から英語に機械翻訳されたエッセイを、2020 年後期の第10週に2クラスから収集した（計33本、1本あたりの平均語数は1,265語）。英語を母語とする2名の英語講師（1名は著者、もう1名は匿名の同僚）がその英語翻訳を読み、不可解な部分、混乱を招く部分、不自然な部分を特定した。日本人著者1名（授業担当者）が、それらの問題のある英語表現とそれに対応する日本語原文を比較し、おそらく学生が意図したであろう英語に書き換えた上で誤りを分類した。前述の2名の英語母語話者英語講師とさらにもう一名の匿名同僚（日本語を母語とする英語講師）は、その書き換えと誤りの分類を検討して必要に応じて修正した⁴。なおこの報告を日本語と英語の両方で公表するのは、英語教育において（そしておそらくはその範囲を超えて）機械翻訳がもたらしている顕著な変化を、京都大学のすべての関係者の間で共有したいという願いからである⁵。さらに、この2言語による出版は、本稿が報告することを自ら実践する自己適用的あるいは再帰的な試みでもある。出版のため私たち自身が機械翻訳を用いることにより、私たちがここで伝える知見に関する理解が試され深められることを私たちは望んだ。

結果

この結果のセクションでは、機械翻訳の使用に起因すると思われる言語的に問題のある翻訳を報告する。学生のアカデミックライティングの経験不足により生じたライティング上の一般的な問題はここでは割愛する。さらに、ストーリーテリング（論理的な一貫性や理由・根拠の必要性など）や文体の問題（フォーマリティや簡潔さなど）など、どのような文章においても重要な一般的な修正点についても報告しない。ストーリーテリングは、特定の言語知識というよりも一般的認知の問題であり、この短い報告の分析能力を超えているからである。また、文体上の問題は、個人の好みによってやや結論が揺れることも多いため除外し、本報告では、機械翻訳が生み出す言語的不正確さに焦点を当てることとした。また、機械翻訳がある文を訳さなかったり二重に訳したりすることや句読点の解釈の間違いをすることなどの技術的な問題についてもこれ以上の言及はしない。これらの問題は、本稿の読者にとって特に具体的な情報を含んでいないと判断したからである。

以下では機械翻訳の問題点として、異言語間で生じる「統語論的問題」と「意味論的問題」の2つのカテゴリーを提案する。言語を横断する翻訳で生じる統語論上の問題のカテゴリーには、英語では必須の言語要素がしばしば日本語で省略されるという問題が含まれる。例えば、英語の可算名詞に相当する日本語名詞に単数・複数の区別がないことや、英語では必ず明示しなければならない主語が日本語ではしばしば省略されるといった問題である。

意味論のカテゴリーでは、非字義的表現の問題や、日本語と英語で意味の一部が重複している単語のペア（借用語と部分的対応語）の問題を示した。以下では、これらのカテゴリーを(1)や(2.1)のように丸括弧で示している。それぞれの（下位）カテゴリーでは、紙面の都合上、代表的な例を1つか2つだけ示すにとどめた。「入力」は受講生が書いたオリジナルの日本語文、「出力」はその日本語文から機械翻訳が産出した英語を表している。なお「出力」は、受講生が日本語の文章全体を機械翻訳に入力した時点で得られたものである。この論文の読者が、元の文脈を離れて「入力」部分だけを入れた場合、機械翻訳は異なる英訳を産出する可能性がある。多くのユーザーが知るよ

うに、機械翻訳の品質は着実に向上しており、機械翻訳は時間の経過とともに異なる結果を生み出すことがある。また、機械翻訳の分析単位は一文以上であり、前後の文脈に影響を受ける。「改訂」は、本稿著者が修正した英語表現であり、「解釈」は著者の解釈と今後の機械翻訳ユーザーへの若干の提言を示している。

(1) 統語論的問題

(1.1) 単数・複数の問題：英語の可算名詞の単数形または複数形の選択の際に、機械翻訳は必ずしも適切ではない形を割り当てることがある。日本語の名詞には通常、単数形と複数形が存在しないため、機械翻訳はどちらかを選択しなければならず、結果的に不適切な選択をすることが生じる。

例 1：

入力：シャキールオニールによる豪快なダンクシュートや、マジックジョンソンによるノールックパス

出力：Shaquille O'Neal's massive dunk shot or Magic Johnson's no-look pass

改訂：Shaquille O'Neal's massive dunk shots or Magic Johnson's no-look passes

解釈：機械翻訳は、シュートやパスが試合中に頻繁に行われるプレーであるというバスケットボールの常識をもちあわせていない。単数形の用法は、選手個人の名前を出して選手にシュートやパスの特徴を帰属させる用法としては有効であるが、元のエッセイの文脈においてはその用法は適切ではなかった。

(1.2) 主語充足の問題：多くの日本語の文では主語が省略されているので、機械翻訳は英語の文を構成する際に主語を割り当てる必要がある。その際、機械翻訳は人間のように文章の文脈を理解していないため、不適切な主語を与えてしまうことがある。多くの場合、汎用性の高い代名詞である“you”や、前の文脈で使われた主語などが充足される。

例 2：

入力：日本人の 97% 以上が高校へ進学しており、自分が情熱を持って取り組んできた事の終わりや別れを経験することは一般的だと言える。

出力：With more than 97% of the Japanese population going on to high school, it is common to experience the end of something you have been passionate about and to say goodbye.

改訂：With more than 97% of the Japanese population going on to high school, most Japanese understand high school students' sense of loss when they must stop activities that they have been passionate about upon graduation.

解釈：出力が関係代名詞節で“you”を割り当てていることによって、文中で述べられた経験を持たない多くの読者（“you”によって一般的に言及）は混乱するかもしれない。また、出力の“it is common”という記述は、“to experience of the end”を、すべての読者に当てはまることとして一般化している。しかし、改訂が示しているように「喪失感」を感じるのは、高校時代に特定の活動に打ち込んだ日本人（あるいはそれに関連する経験をもつ人）だけである。なお、改訂では、この受講者が想定していた「卒業時」という要素を加えて意味を明確にした。機械翻訳は、主語の欠落や書き手の暗黙の思い込みから生じる問題を常に解決するわけでは

ない。

例3：

入力：このように一人旅は一般的なものになってきているのです。

出力：As they can see, traveling alone is becoming more and more common.

改訂：As you can see, traveling alone is becoming more and more common.

解釈：原文は一人旅が普及していることが主張するものであった。したがって、機械翻訳は前後の文をつなげる移行節の主語として“you”（＝一般的な読者）を選ぶべきであった。しかし、このケースでは、例2の“you”の過剰適用とは異なり、機械翻訳は前の文の主語（“they”）を選択した。（ここでは、二人称代名詞の学術的な談話における過剰使用という文体上の問題は取り上げていない）。

(2) 意味論的問題

(2.1) 非字義的な表現：フォーマルな文章では、表現の正確さを重視するために比喩の使用をしばしば避ける。しかし機械翻訳の「ビッグデータ」は、コンピュータ科学者が翻訳の正確さを前提できる対訳コーパスに基づかなければならないため（Mitchell, 2019）、その多くは比較的フォーマルな文章であると考えられる。そのため多くの比喩表現は、AIが苦手とする「ロングテール現象」の領域にあるのかもしれない。ゆえに機械翻訳は、非字義的表現の固有の意味を学習しないまま逐語的な翻訳をしてしまい、奇妙な英語表現を生み出してしまうことがある⁶。

例4：

入力：周囲の中で自分の意見を殺し、周りに合わせることを苦に感じる人にはきっと良いリフレッシュとなるだろう。

出力：This is a great way to refresh yourself if you find it hard to kill your own opinions and fit in with the people around you.

改訂：This experience should probably refresh those who usually find it stressful to suppress their own opinions to fit in with other people around them.

解釈：日本語では有効な「意見を殺す」という比喩は、“killing one's opinion”と英語に直訳すると奇妙な表現となる。

(2.2) 借用語：日本語のカタカナ表記で表現される英語からの借用語に対して、機械翻訳はオリジナルの英単語を出力することが多い。しかし借用語は、新しい言語環境で元の表現にはない独特の意味をしばしばもつ。

例5：

入力：ファイナルライブでは全世界を合わせて25万人を超える人がライブに参加した。

出力：The final live was attended by more than 250,000 people worldwide.

改訂：The final live concert was attended by more than 250,000 people worldwide.

解釈：借用語である「ライブ」(“live”)は、その言葉だけで「ライブコンサート」を意味するという日本語独自の用法で使われている。

(2.3) 部分的対応語：ここでいう部分的対応語とは、2言語間である程度意味が重なっているが完全に重なっているわけではない単語のペアである。部分的対応語は、日本の学校では暗記学習によく使われる。部分的対応語の典型的な例は、“lie”と「嘘」である。これらの語には意味的な重なりはあるものの、“lie”は「誰かを騙すために意図的に虚偽の情報を述べること」に限定されるのに対して、日本語の「嘘」はそれよりも緩い使われ方をするため、これら2つの語の意味は完全に同じとは言えない。ある学生の機械翻訳出力には“It is a lie that time is equal for everyone, because time flows slower for those who lives near a black hole or who are always moving at the speed of light”があったが、より自然な表現は“It is not true that time is equal ...”である。以下のような例は、日本人が改訂をする際にさらに気づきにくいかもしれない。

例6：

入力：今まで上げてきた例は、ディズニーのこだわりのうちの代表的なもので、ほんの一部に過ぎない。

出力：The examples I have given so far are just a few of the typical Disney obsessions.

改訂：The examples provided so far represent only a few typical commitments by Disney.

解釈：元の文章ではディズニーの特徴を肯定的に評価していたので、「こだわり」をもっぱら否定的な含意をもつ“obsession”と訳すべきではない。「こだわり」の含意には、肯定的なものも否定的なものもあるからである。こういった点を改訂するためには、機械翻訳ユーザーは暗記用の典型的な対応語だけでなく、その同義語やニュアンスや意味合いの違いを学んでおく必要がある。だがそれらの学びは典型的な対応語を覚える単語の丸暗記では得られがたい。

例7：

入力：なぜ大切に守り伝えられてきたのでしょうか

出力：Why has it [= the Shosoin, an old building in Japan] been carefully protected and handed down?

改訂：Why has it been carefully preserved?

解釈：機械翻訳は「守り伝える」の複合動詞を「守る＋伝える」と直訳し、“protected and handed down”としている。しかしこの“it”（正倉院）は人間が手で動かせるものではないので、この訳は文脈に合わない。

考察

以上のような異言語間の統語論（単数・複数、主語充足）と意味論（非字義的表現、借用語、部分的対応）の上での問題は、前編集（pre-edit）（原文の日本語を英訳しやすいように多少書き換えること）と後編集（post-edit）（意図した意味をより正確かつ適切に表現するために機械翻訳の英語を修正すること）である程度対応することができる。以下、(A) 前編集、(B) 後編集、(C) 教育的示唆について論ずる。

(A) 前編集

前編集の過程では、機械翻訳ユーザーは日本語原文を素早く見直して、機械翻訳出力で主語充填

問題や非字義的表現の問題が生じることを予め回避することができる。まず、機械翻訳ユーザーは文の主語（および動詞の目的語などの他の要素）を通常よりも明示的に記述するべきである。とはいえ、すべての文で主語を記述する必要はない。日本語における主語の省略は、機械翻訳の学習データにも十分に含まれている。したがって典型的な省略、たとえば同じ主語の省略が後続の文で続くことなどは、機械翻訳にとって問題にならないはずである。

しかし日本語文章ではよくあるように、次々に異なる主語が想定されているにもかかわらず読者がそれを正しく推測することが求められている場合には、機械翻訳ユーザーは主語を明示的に示す必要がある。経験則として考えられるのは、主語（およびその他の省略可能な文要素）が前出のものとは変わるたびにその文要素を書き出すことである。同様に、複数の文において同じ主語を使い続けて説明の視点を一定に保つことも推奨される。このようにして書かれた日本語の文章は、パイリンガル出版などで日本語版を読む機会がある日本人読者の目にとっても、長すぎたり不便だったりするものではないだろう。

省略された文の要素を補うという点は、日本語を母語としない日本人のためにさまざまな政府機関や NGO が推進している「やさしい日本語」につながるかもしれない（出入国在留管理庁・文化庁, 2020; 弘前大学社会言語学研究室, 2013）。省略の少ない日本語文章は、機械翻訳ユーザーだけでなく、言語的・非言語的背景を書き手が期待するほどには共有していない一般の日本人ユーザーにも有益であろう。

前編集の2つ目のチェックポイントは、非字義的で非標準的な表現を字義的で標準的な表現に変えることである。比喩的・擬音的・慣用的・口語的な表現を一般的に避けることは、機械翻訳の文書処理と翻訳の品質向上に役立つだろう。またそういった書き方は、同じ日本語圏にいても異なる文化的背景を持つ日本人読者が日本語原文を読む際にも有益である。このように、機械翻訳のためにここで提案している前編集の2つのステップは、一般的なライティングにおいても有用ではないかと考えられる。

(B) 後編集

後編集のプロセスでは、英語の可算名詞の単数形・複数形の選択という観点からチェックを開始することができる。機械翻訳ユーザーは、すべての可算名詞についてその単数形・複数形の選択が文脈に適しているかを確認するべきだろう。次に、借用語がそのまま訳されている箇所を見つけ、英語の原語との意味の相違を検討することができる。3つ目は、上記の2点のように明白ではない問題、つまり部分的対応語を特定することである。機械翻訳ユーザーは、日本語で自分が意図していた意味を英文に読み込んでしまうことなく、翻訳された英語の表現をそのまま読むという困難な課題に向き合わねばならない。原文も日本語一般も知らない第三者の立場で、機械翻訳の英語を読むという課題である。簡単な単語帳で覚えた英語と日本語のペアに完全に互換性があると想定することはできない。したがって、機械翻訳ユーザーが後編集で使用する辞書は、英和辞書ではなく英英辞書であるべきだ。英和辞書では、部分的対応語の問題が残ったりさらに複雑になったりしているからである。最後に、これがもっとも重要なのだが、ユーザーは機械翻訳出力のすべてを、一語・一文ずつ繰り返し検討し、それが意図されていた意味を正確に表現しているかを調べなければならない。上で述べた3つの観点での検討は準備的なものに過ぎず、十分なものとはとても言えない。本稿の分析は機械翻訳が犯しうるエラーのほんのわずかの部分をカバーしているだけである。機械翻訳ユーザーは、これまで以上に批判的に英語を読み改訂することを学ぶ必要がある。

(C) 教育的示唆

以上の後編集の問題は日本の英語学習環境に根ざしているため、一般的な英語学習プロセスにおける重要ポイントとして取り組むべきかもしれない。日本人の英語学習者にとって、可算・不可算の区別を日常的に身につけることは容易ではない。また借用語も、日本語で親しまれている意味を英語の原語に投影してしまうため、日本人学習者にとっては難しい問題である。これらの単語の意味的な違いを理解するには、明示的な指導が必要かもしれない。

第3のポイントである部分的対応語は、おそらくもっと克服困難だろう。日本では、単語小テストが日本の英語教師の間で人気のあるトレーニング方法となっており、多くの高校生が単語小テストを毎週受けて、語彙集の中の任意の英語の単語に対して素早く日本語の単語を想起する（あるいは逆方向の想起をする）という自己訓練を行っている。こういった学習者は、異言語間の対応語の意味の違いにはほとんど関心がなくなる。したがって、日本人の機械翻訳ユーザーは、自分が原文で使っていた日本語の対応語を機械翻訳の英語翻訳に見つけた場合、そこに問題が潜在しているかもしれないと考えることなくその翻訳を成功だと思い込むことが普通である。

機械翻訳における部分的対応語の問題は、日本の学習者が「英語を心の中で和訳しながら読む」のではなく、「英語を英語として読む」ことができれば解決しないだろう。前述したように、日本人学習者は英英辞典を使って英単語の意味を確認したり、見直したりすることを学ぶべきであろう。学習者は、単語を他の英単語との関係性の中で理解したり (Saussure, 1916/2011)、Wittgenstein (1953/2010) が主張したように、単語を文化的な文脈の中で他の単語と一緒に使うことを学ぶ必要がある。機械翻訳は、学習者が目標言語を学ぶことを不要にしない。むしろ、人間による改訂を必要とする問題を機械翻訳が生み出すことにより、言語学習に新たな光を当たると言えるだろう。

機械翻訳を全文にわたって批判的に精読しなければならないという最後の論点は、機械翻訳を導入する授業が、以前よりもはるかに多くの時間を文章改訂の原則を教えるために使わなければならないことを含意する。機械翻訳は英語草稿を出力するため数秒しか必要としないため、英語を編集するスキルについて教える時間が潤沢に生まれてくる。学習者の意図する意味を正確に表現する英語を作り出すための指導の焦点は、英語を「書く」ことから「編集する」こと、すなわち**批判的精読と精密な書き直し**へと移行することになるだろう。

ここまで、私たちは機械翻訳が魔法の杖ではないことを示してきた。しかし、公平を期すためには、機械翻訳使用の長所についても言及するべきだろう。機械翻訳は、スペリング、主語と動詞の一致、語順、前置詞、可算・不可算、品詞など、これまで学習者の英語エッセイの至るところにあった語法上の修正ポイントをほとんど根絶してしまう。さらに、機械翻訳のスピードに人間は太刀打ちできない。膨大な量の仕事を抱える実務翻訳者の中には、ゼロから翻訳するよりも、機械翻訳を使って後編集したいと考える人も少なくないだろう。

テーマを機械翻訳から文章作成支援 AI アプリ全般に広げるならば、校閲アプリの品質が向上していることにも注目すべきである。この目的のために最もよく知られているアプリの1つである Grammarly⁷ は、スペルや文法について人間の言語教師が提示するフィードバックコメントのかなりの部分を提示し、さらには文体についての助言も提供しはじめている。Trinka⁸ のように、アカデミックな英語のチェックに特化して、より洗練されたフィードバックを提供することを謳っている校閲アプリもある。また、Langsmith Editor⁹ のように、生物学、化学、医学などの特定分野のアカデミック英語に絞って、より具体的なフィードバックを提供するものもある。これらの校閲ア

プリは、AI が一般的に進歩し、かつ、特殊用途に多様化していく中で、品質を向上させるだろう。機械翻訳ユーザーは、これらの校閲アプリを使って、問題のある翻訳をより減らすことが期待できる。

結論

要約するなら、この短い実践報告では、機械翻訳における言語横断的な統語論的問題（単数・複数、主語充填）と意味論的な問題（非字義的表現、借用語、部分的対応）というエラーカテゴリーを提示した。さらに機械翻訳をライティング科目に利用することについての示唆も論じた。残念ながら、私たちのリストは包括的なものではない。とはいえ本稿により、機械翻訳ユーザーが、前編集や後編集の際に、明確性・一貫性・簡潔性などの一般的な改訂のポイントに加えて、これらの問題に注意を払うようになることを私たちは期待している。機械翻訳は翻訳時間を短縮し、その翻訳品質はしばしば一般的な大学生の文章を上回る。しかし、機械翻訳は言語使用の万能薬ではない。人間の編集による分析的な読み直しは不可欠であるし、言語学習が不要になるわけでもない。ユーザーは、一見、文法的には完璧に見えても、出力された英語が意図した意味から逸脱していないかをチェックする批判的読解力を身につけなければならない。

今回の報告では、もし機械翻訳をカリキュラムに一齐導入するとしたら生じるとされる今後の課題も示した¹⁰。前編集において、機械翻訳ユーザーは日本語、特に平易な日本語のスタイルについてもっと学ぶ必要があるだろう。後編集のためには、対訳データをさらに収集して、より包括的なエラーカテゴリーのリストを作成するべきだろう。昨今の情報革命の時代の現代人は、思考法を変えて AI と共存するための新しい方法を学ぶべきかもしれない。英語教育、特にエッセイ、レポート、プレゼンテーションなどの文章制作を中心とした教育において、機械翻訳を無視することはできないだろう。英語教育カリキュラムは、これからの時代の学習者が、普及した技術を賢明に実生活に取り込むことを支援することを目指すべきではないだろうか。講師も AI 時代における学習者の将来のニーズを踏まえて教育目標を見直す必要があるかもしれない。最後に、AI が学習者の手元にあるということは、おそらく他の科目にも影響を与えることを指摘しておきたい。AI の衝撃は言語科目だけにとどまらないだろう。大学教育者はより広い範囲で AI についての議論を始めるべきではないか。

注

- 1 講師は、次の年度では受講者に日本語原稿を完成させるために2つの課題を2週間に渡って与えた。
(1) パラグラフ・ライティングの原則に基づいたフォーマットに即してアウトラインを書かせる課題と、(2) そのアウトラインへの講師からのフィードバックを受けて日本語原稿を書く課題である。
- 2 <https://www.deepl.com/translator>
- 3 <https://translate.google.co.jp>
- 4 この2名の匿名同僚は批判的コメントも含め、本稿作成について多大な貢献をしてくれた。著者はこの2名が示した専門職としての姿勢に深く敬意を表する。
- 5 なお本稿は、まず英語で書き、それを後に機械翻訳を使いながら日本語にした。機械翻訳の日本語を編集する中で読みやすさを追求したため、日本語は厳密な「直訳」にはなっていない。
- 6 上記の誤訳は、学生が学術的ではない非字義的な表現をした結果であり、機械翻訳の問題ではないという反論もあるだろう。しかし多くの学生は、特定学術目的のための英語（ESAP）ではない一般学術目的のための英語（EGAP）を書くときには比喩を使うことが多いので、本稿ではこの問題を

含めた。

7 <https://www.grammarly.com>

8 <https://www.trinka.ai>

9 <https://editor.langsmith.co.jp>

10 しかしながら2名の著者は、機械翻訳の京都大学のEGAPライティング科目（ひいては他の科目）への一斉導入については合意をしていない。導入をするとすれば教育哲学の根底的な変革が必要となる。それらのうちには、(i) 学習者が育むアカデミックライティングの能力は単一言語的なものなのか、それとも言語横断的・複言語的なのか、(ii) 学習者が特定の商用ツールを使うことを積極的に教えるべきなのか、(iii) 機械に大きく支援されたライティングを学習者の努力と学びの結果とみなすべきなのか、といった問いも含まれる。また、実務的な問題も山積みである。教師教育、さらなる教科書開発、新たなカリキュラム改革も必要となる。だが2名の著者は、さらなる議論が必要であるという点においては一致している。

参考文献

- Alhaisoni, E., Ram Gaudel, D., & M. Al-Zuoud, K. (2017). Article errors in the English writing of Saudi EFL preparatory year students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 72–78. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.1p.72>
- Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471–487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>
- Hutchins, W. J. (1995). Machine translation: A brief history. In E.F.K. Koerner, & R.E. Asher (Eds.), *Concise history of the language sciences* (pp. 431–445). Pergamon.
- Hutchins, W. J., & Somers, H. L. (1992). *An introduction to machine translation*. Academic Press.
- Lee, S. M. (2020). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157–175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- McCarthy, B. (2004). Does online machine translation spell the end of take-home translation assignments? *CALL-EJ Online*, 6(1). Retrieved June 1, 2021 from <http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/caljeonline/9-1/mccarthy.html>
- Mitchell, M. (2019) *Artificial intelligence: A guide for thinking humans*. Farrar, Straus and Giroux.
- Saussure, F. (2011) *Course in genral linguistics* (P. Meisel & H. Saussy, Eds.; W. Baskin Trans.). Columbia University Press. (Original work published in 1916)
- Way, A. (2020). Machine translation: Where are we at today? In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey (Eds), *The Bloomsbury companion to language industry studies*, (pp. 311–332). Bloomsbury Academic. Retrieved June 1, 2021, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350024960>
- Wittgenstein, L. (2010) *Philosophical investigations* (G. Anscombe, P. Hacker, & J. Schulte, Trans: 4th ed.). Wiley-Blackwell. (Original work published in 1953)
- 出入国在留管理庁・文化庁 (2020). 『在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン』 Retrieved May 1, 2021, from https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/92484001_01.pdf
- 弘前大学社会言語学研究室 (2013). 『〈増補版〉「やさしい日本語」作成のためのガイドライン』 Retrieved May 1, 2021, from <https://web.archive.org/web/20170102235500/http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf>

Survey and Practical Report

Categorizing Errors in Machine-translated Academic Essays from Japanese (L1) to English (L2): Some Specific Findings and General Implications from Kyoto University EGAP Writing Classes

Yosuke Yanase, David Lees*

Abstract

This practical report presents the results of a case study at Kyoto University in the English for General Academic Purposes (EGAP) curriculum. The data was derived from two first-year English Writing-Listening classes where students used Machine Translation (MT) tools for translating Japanese (L1) academic essays that they produced in one assignment into English (L2). This procedure took place during the second semester through the last half of the course. After obtaining MT output, students were instructed to revise it after reading it critically. Assessments of the MT output by two native English instructors and two Japanese instructors confirmed that usage of the output was, in some cases, not adequately translated by MT. This report presents a categorization of typical errors of MT, thereby suggesting a preliminary guideline for using MT. The report also discusses some general implications on the use of MT in academic English writing. Although MT is constantly adapting and evolving for improved accuracy, this report suggests that MT should not be mistaken or misused as a panacea or “magic wand” for translation.

[Keywords] machine translation, academic writing, English language teaching, college education

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is changing how we behave, think, feel, and interact with other human beings and co-exist with machines. It has had a significant impact on skills needed for academic life, especially writing, with the use of Machine Translation (MT) (Hutchins & Somers, 1992; Hutchins, 1995; Alhaisoni et al, 2017; Way, 2020). In the foreign language learning classroom, MT is a controversial topic as it has advantages (Lee, 2020) and disadvantages, especially when it is not used with teachers' consent for foreign language learning (McCarthy, 2004).

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

Beginners of second language writing have been found to reap the benefits of MT. For example, they have been found to write more words and receive higher evaluations using MT rather than starting to write in their L2 (Garcia & Pena, 2011). However, it is important to note that beginners of academic writing must be trained to use MT properly, and it is the teacher's role to ensure that this is accomplished.

The current report analyzes MT output in a case study. One of the authors introduced MT as part of the English Writing-Listening courses in the English for General Academic Purposes (EGAP) curriculum. The author spent one lesson (Week 9) out of 15 in the semester for a mini-lecture on the pre-and post-editing for MT. The students produced their Japanese drafts in one home assignment after the lecture, although they were advised to prepare for the assignment many weeks in advance¹. Other weeks were practically the same with English classes without MT. The instructor used the designated textbook to teach different rhetorical styles, such as cause-effect, comparison-contrast, and argument, before Week 9, and he instructed peer feedback and self-revision in usage and style, i.e., revision or post-editing, for the rest of the semester. Students were required to apply the knowledge of revision to the MT outcomes before submitting them as their products. In addition, the instructor had students write a coherent English passage almost every week; students put three words they chose from the designated vocabulary textbook in the passage they wrote without using MT. The instructor encouraged students to express their authentic ideas, not to write banal sentences, aiming for error-free composition. The point of the instruction was to learn from the errors that learners produced. To sum up, the instructor followed the course syllabus, spending only the minimum amount of time to introduce MT.

This practical report is a preliminary investigation that aims to find and categorize some typical errors that MT produces. The central claim of this report is to dispel the myth that MT is a panacea for translating Japanese to English. The authors discuss typical issues and provide practical suggestions in the local context of Writing-Listening classes at Kyoto University; therefore, our findings have only local relevance with limited generalizability.

Furthermore, we admit that the investigation on MT cannot establish a definitive account of exact cause-effect relationships between Japanese input and MT's output. The complex interactions among millions of units on numerous layers in AI's deep learning are virtually beyond any human's cognitive capacity. We only hold the fundamental assumption that deep learning, one of the most powerful types of machine learning currently, adjusts to the optimal parameters from "big data" through its massive computational power. We also understand that MT's "intelligence" is unlike human cognition. One of its weaknesses is the long-tail phenomena; i.e., numerous types of instances of relatively few occurrences, for which even big data cannot provide enough samples for computation. (Mitchell, 2019) In addition, we acknowledge that the current analysis does not systematically cover the corpus that MT can produce. Indeed, it is necessary to point out from the start that this practical report only offers our best guesses about the error tendencies we observed in the use of MT to translate the limited number of Japanese texts into English. In other words, the current analysis can only report our anecdotal findings concerning the hugely complex system of MT.

Method

We collected essays that were machine-translated using DeepL² or Google Translate³ from Japanese to English from two classes (33 essays in total; the average number of words per essay was 1,265) in Week 10 of the second semester of AY 2020. Two native English-speaking instructors (one of the authors and an anonymous colleague) read the essays and identified parts that were puzzling, confusing, or unnatural. The other author (the class instructor whose L1 is Japanese) compared those problematic English expressions and the corresponding Japanese sentences in the original essays, rewrote English as it was probably intended, and categorized the errors. The two native English-speaking instructors and another anonymous colleague (Japanese instructor of English) checked the rewriting and the error categorization and revised them when necessary⁴. We publish this report bilingually because we want all stakeholders in Kyoto University to know about a remarkable change happening related to MT in English language teaching and beyond⁵. In addition, the bilingual publication is an autological and self-reflective attempt to practice what it reports. We hope using MT for this publication widens and deepens our understanding of the issues this report raises.

Results

This result section reports some linguistically problematic issues that are most likely due to the use of MT, not students' lack of experience in academic writing in general. Furthermore, the report does not address general revisional points that any writing pieces have for better readability, including storytelling (such as logical coherence and the necessity of reason/evidence) or stylistic issues (such as formality and concision). Storytelling is more about general cognition than knowledge of specific languages, and we judged that it is beyond the analytical capacity of this short report. Stylistic issues are often somewhat inconclusive because of individual choices, and we decided to exclude those to focus more on linguistic inaccuracy due to MT. Moreover, we do not elaborate on MT's technical problems, such as under-/over-generation of sentences and incorrect punctuation. These issues were ignored as they were judged as not containing sufficiently specific information for the readers of this report.

In what follows, we suggest two categories of MT's problems: cross-linguistic syntax and semantics. The category of cross-linguistic syntax contains issues due to the frequent lack of linguistic elements in Japanese. Examples of these problems include the non-existence of the singular/plural distinction for what would be countable nouns in English and the frequent absence of a sentence subject, which English must always state explicitly.

The semantic category includes problems caused by a non-literal expression and a pair of Japanese and English words that overlap many, but not all of their meanings (i.e., loan words and partial counterparts). We indicate these categories in parentheses, such as (1) or (2.1) below. In each (sub-) category, we provide only one or two typical examples because of the space limit. In what follows, "JP" stands for the original Japanese sentence the student wrote, and "EN" refers to the English that MT produced from that Japanese sentence. "EN" was obtained when the students input the

entire Japanese text into MT. Therefore, readers of this paper who input “JP” alone out of its original context may receive different English translations. As many users witness, the quality of MT has been steadily improving, and MT may produce different results as time passes. Furthermore, MT analyzes beyond a sentence and is affected by the preceding and the following context. “RV” is an English expression revised by the authors of this paper. “INT” shows the authors’ interpretation and potential suggestions for future MT users.

(1) Syntactic issues

(1.1) Singular/plural issues: MT assigns not a perfectly appropriate form when selecting the singular or plural form for a countable noun in English. Because Japanese nouns do not usually have separate singular and plural forms, MT must choose one, sometimes resulting in an inappropriate selection.

Example 1:

JP: シャキールオニールによる豪快なダンクシュートや、マジックジョンソンによるノールックパス

EN: Shaquille O’Neal’s massive dunk shot or Magic Johnson’s no-look pass

RV: Shaquille O’Neal’s massive dunk shots or Magic Johnson’s no-look passes

INT: MT does not embody the commonsense knowledge in basketball that shooting and passing are frequent moves in a game. Although singular examples are possible in that they are “naming and attributing” the style of shot or pass to that person, it is likely not quite in line with the context of the essay in which it was embedded.

(1.2) Subject-filling issues: For each English sentence it constructs, MT must assign a subject, which many Japanese sentences omit. As MT does not understand the text’s context as humans do, it occasionally provides an inappropriate subject, often the most frequent pronoun of “you” or the subject in the previous context.

Example 2:

JP: 日本人の97%以上が高校へ進学しており、自分が情熱を持って取り組んできた事の終わりや別れを経験することは一般的だと言える。

EN: With more than 97% of the Japanese population going on to high school, it is common to experience the end of something you have been passionate about and to say goodbye.

RV: With more than 97% of the Japanese population going on to high school, most Japanese understand high school students’ sense of loss when they must stop activities that they have been passionate about upon graduation.

INT: EN’s assignment of “you” in the relative pronoun clause may confuse many readers (addressed by the generic use of “you”) who have no such experience. Besides, EN’s general statement “it is common” overgeneralizes the “experience of the end” to all readers. It is only Japanese who committed themselves to particular activities in high school days (or those who have related experiences) who feel the “sense of loss,” as RV puts it. For clarity, the revision added “upon

graduation,” the element that the student implicitly meant. MT does not always solve the issues caused by missing subjects and the tacit assumptions of the writer.

Example 3:

JP: このように一人旅は一般的なものになってきているのです。

EN: As they can see, traveling alone is becoming more and more common.

RV: As you can see, traveling alone is becoming more and more common.

INT: The original text argues that traveling alone is becoming widespread. Therefore, MT should choose “you” (= readers in general) as the subject of the transitional phrase to connect the previous statements to the following one. However, in this case, MT chose the subject of previous sentences (“they”) unlike the overapplication of “you” in Example 2. (We do not address the stylistic issue of overusing a second-person pronoun in academic discourse here.)

(2) Semantic issues

(2.1) Non-literal expressions: Formal writing often avoids using metaphors because of its emphasis on precision. We presume that relatively formal writing should be MT’s main source of “big data” because the data must be bilingual corpora for which computer scientists can assume the accuracy of the translation (Mitchell, 2019). Arguably, many non-literal expressions are likely to be in the realm of the “long-tail phenomena,” one of AI’s ill-prepared areas. Without learning the unique meanings of those non-literal expressions, MT often translates them word-by-word, producing perplexing expressions in English⁶.

Example 4:

JP: 周囲の中で自身の意見を殺し、周りに合わせることを苦に感じる人にはきっと良いリフレッシュとなるだろう。

EN: This is a great way to refresh yourself if you find it hard to kill your own opinions and fit in with the people around you.

RV: This experience should probably refresh those who usually find it stressful to suppress their own opinions to fit in with other people around them.

INT: The valid metaphor of “killing one’s opinion” (「意見を殺す」) in Japanese makes an odd expression when literally translated into English.

(2.2) Loan words: Loan words from English, represented in the *katakana* notation in Japanese, often lead to MT’s output of the original English words. However, loan words often develop unique meanings in the new linguistic environment that the original expressions do not carry.

Example 5:

JP: ファイナルライブでは全世界合わせて25万人を超える人がライブに参加した。

EN: The final live was attended by more than 250,000 people worldwide.

RV: The final live concert was attended by more than 250,000 people worldwide.

INT: The loan word “live” (「ライブ」) has developed its unique usage in Japanese to mean a *live concert* by that single word alone.

(2.3) Partial counterparts: A partial counterpart refers to a pair of words in two languages with some, but not complete semantic overlap. It is often used for rote learning in Japanese high schools. One typical case is a “lie” and *uso* (「嘘」). Despite their partial semantic overlap, they cannot be regarded as exact equivalents because *uso* is more loosely used than a “lie,” which is limited to an intentional statement of false information to deceive somebody. One student’s essay produced MT’s output: “It is a lie that time is equal for everyone, because time flows slower for people who live near a black hole or who are always moving at the speed of light,” which more naturally should be “It is not true that time is equal ...” Less noticeable examples for Japanese editors are cited below.

Example 6:

JP: 今まであげてきた例はディズニーのこだわりのうちの代表的なもので、ほんの一部に過ぎない。

EN: The examples I have given so far are just a few of the typical Disney obsessions.

RV: The examples provided so far represent only a few typical commitments by Disney.

INT: Because the original passage positively evaluates Disney features, *kodawari* (「こだわり」) should not be translated as “obsession” with negative connotations. The original Japanese word has both positive and negative implications. For revision, MT users need to know its synonyms and their semantic differences in nuance and register, which is much more than a typical counterpart word they memorized in rote-learning books.

Example 7:

JP: なぜ大切に守り伝えられてきたのでしょうか

EN: Why has it [= the Shosoin, an old building in Japan] been carefully protected and handed down?

RV: Why has it been carefully preserved?

INT: MT translated the compound verb of *mamori-tsutaeru* (「守り伝える」) literally as *mamoru* + *tsutaeru* (「守る + 伝える」) to produce “protected and handed down.” However, because “it” is not something people can move in hands, the translation does not fit the context.

Discussion

The issues above, cross-linguistic syntax (the singular/plural and the subject-filling) and semantics (non-literal expressions, loan words, and partial counterparts) can be addressed in pre-editing (i.e., some rewriting of the original Japanese to make it fit for English translation) and post-editing (i.e., revisions of MT’s English to represent the intended meaning more accurately and appropriately.) Here, we discuss the pre-editing process, the post-editing process, and pedagogical implications, in turn.

(A) Pre-editing process

During pre-editing process, MT users can quickly review their original Japanese texts to avoid in advance the subject-filling problems and the non-literal issues in MT's output. First, MT users should more explicitly state sentence subjects than usual (and other elements, such as objects of verbs). This does not mean that they must state subjects in all sentences. The subject omission in Japanese is amply documented in MT's training data. Therefore, typical omissions, such as the continual absence of the same subject should be no problem for MT.

However, MT users should supply subjects when one sentence after another assumes different subjects and the writer expects readers to guess them correctly, as is often the case in Japanese writing. A rule of thumb may be to write out a subject (and other omissible sentence elements) every time it changes from that in the previous sentence. Similarly, writers should maintain the perspective of description and keep using the same subject across sentences. We assume that a Japanese text written in these manners should not be too lengthy or clumsy to the eyes of Japanese readers if they have chances to read the Japanese versions such as in bilingual publication.

In terms of supplementing omitted sentence elements, the Japanese text may somewhat resemble "plain Japanese" or *yasashii nihongo* (「やさしい日本語」), which various government agencies and non-governmental organizations are promoting for the benefit of Japanese citizens whose first language is not Japanese (Immigration Services Agency of Japan and Agency for Cultural Affairs, 2020; Laboratory of Sociolinguistics, Faculty of Humanities and Social Sciences, Hirosaki University, 2013). Japanese texts with less omissions may also benefit general Japanese users who may not share the writer's linguistic and non-linguistic background as the writing expects.

The second checkpoint in pre-editing is to change non-literal and non-standard expressions into more literal and established expressions. The general avoidance of metaphorical, onomatopoeic, idiomatic, or colloquial expressions would help MT to process the document for better translation quality. It would also benefit Japanese readers from different cultural backgrounds when they read the original document. Thus, we argue that these two steps in pre-editing that we propose for MT are also useful in writing at large.

(B) Post-editing process

In the post-editing process, MT users can start the review with the singular/plural selection for countable nouns in English. The users should check all countable nouns whether the singular/plural choices are appropriate in the context. Next, they can find the direct transfer of loan words and examine whether they differ in meaning from the original words in English. Third, MT users can identify issues that are not so obvious as the two points above, i.e., partial counterparts. MT users must impose a hard task on themselves of reading the translated English expressions *as they are* without reading into them their intended meaning in Japanese. They should read MT's English as a third person who does not know Japanese or the original message. They cannot assume that English-Japanese pairs they remembered in simple vocabulary books are perfectly interchangeable. Therefore, dictionaries MT users utilize in post-editing should be monolingual English-English dictionaries, not bilingual English-Japanese ones, which retain and often complicate the issue of partial

counterparts across languages. Last and most important, MT users need to repeatedly examine the entire MT output, word by word, sentence by sentence, to see if MT's output represents their intended meaning correctly. They must recognize that the three checkpoints above are only preliminary, far from sufficient. Our analysis covers only a tiny portion of MT's potential errors. MT users need to learn to read and revise English much more critically.

(C) Pedagogical implications

These post-editing issues should probably be addressed as critical learning points in the general English learning process because they are rooted in the learning contexts in Japan. Japanese learners of English find it quite challenging to acquire the countability distinction in everyday language use – a habit they practically have never employed in their lives. Loan words are also another challenge for Japanese learners because they naturally project the familiar meanings of loan words in Japanese to the original English words. Explicit instruction may be necessary to realize the semantic difference between them.

The third issue of partial counterparts is more demanding. As many high school students in Japan take mini vocabulary quizzes weekly – a popular training method among Japanese English teachers – students teach themselves the quick-response skill of providing a Japanese word for any given English word in their vocabulary books, or vice versa. They care little about the meaning difference between two counterparts in different languages. Thus, when Japanese MT users find in MT's translation the English counterpart of the Japanese word they used in the original text, they will usually regard the translation as successful, not potentially problematic.

The issue of partial counterparts in MT will remain unsolved unless Japanese learners can “read in English,” not “read English through Japanese translation in their mind.” We must reiterate that Japanese learners should learn to use English-English dictionaries to review the meaning of an English word. They need to understand the word in its relationship with other English words (Saussure, 1916/2011), or learn to use it in the cultural context where it is used along with other words, as Wittgenstein (1953/2010) argued. MT does not render the study of the target language unnecessary. It rather casts a new light on it because MT produces problems that require human editing.

The last issue of repeated critical revision of the entire text implies that classes with MT should spend a considerable amount of time teaching revision principles than before. MT affords far more time for teaching editing skills because it reduces the time for producing English drafts to a few seconds. The focus of instruction would shift from writing to *editing* (i.e., *critical perusal* and *attentive rewriting*) to produce English that precisely represents students' intended meaning.

So far, we have demonstrated how MT is not a magic wand. However, in fairness, we should also mention the upside of using MT. MT almost eliminates errors in the ubiquitous correction points in usage, such as spelling, subject-verb agreement, word order, preposition, countability/uncountability, and parts of speech. Furthermore, no human can compete with MT in speed. Many translators with massive workloads in practical settings would rather use MT and post-edit its output than translate documents from scratch.

If we extend our topic from MT to writing-supporting AI apps in general, we should also acknowledge the increasing quality of grammatical checkers. Grammarly⁷, one of the best-known apps for this purpose, provides most of the feedback comments that human instructors present in spelling and grammar and some more in style. Other checkers such as Trinka⁸ claim that they are dedicated to checking academic English to provide more refined feedback. Others, such as Langsmith Editor⁹, concentrate on academic English in specific fields, such as biology, chemistry, and medicine, to offer more specific feedback. These grammatical checkers will improve their quality as AI advances in general and diversifies in specialized uses. MT users may use these grammatical checkers to reduce more problematic translations.

Conclusion

To sum up, this brief practical report presented some error categories in MT: cross-linguistic syntax (the singular/plural and the subject-filling) and semantics (non-literal expressions, loan words, and partial counterparts). Additionally, it discussed general implications of using MT in writing courses. Unfortunately, our list is not comprehensive. Nevertheless, MT users may pay attention to these issues in pre-editing and post-editing in addition to the general points in revision, such as clarity, coherence, and conciseness. MT shortens translation time, and its translation quality often surpasses college students' writing in general. Despite these apparent benefits, however, MT is not a panacea for language use. Analytical review by the human editor is essential. Nor does it make language learning unnecessary. MT users must develop critical reading ability to check if the English output deviates from the intended meaning despite its seemingly flawless outlook in grammatical terms.

This report also posits some potential future tasks, if MT is introduced collectively in the curriculum at all¹⁰. For pre-editing guidance, MT users probably need to learn more about Japanese, particularly the style of plain Japanese. For post-editing guidance, practical researchers should collect bilingual data further to create a more comprehensive error category list. Contemporary people in the current Information Revolution era should perhaps adapt their mindsets and learn new ways to co-exist with AI. This report suggests that English-language courses of education, particularly those focused on written products such as essays, presentations, and reports, should not ignore MT. They should seek to support and serve future students by ensuring that they incorporate normalised technologies into their practice in a sufficiently considered fashion. Instructors may need to revisit the pedagogical aims to better serve the future need of university students in the age of AI. Finally, we want to point out that AI in students' hands would probably affect other academic courses. AI's impact may extend beyond language courses. We presume college educators need to start discussing AI issues in broader terms.

Notes

- 1 From the following academic year, the instructor assigned students two home tasks in Japanese over two weeks to complete their Japanese manuscript: (1) the production of an outline according to a

format based on the principle of paragraph writing and (2) the production of a Japanese manuscript after receiving the instructor's feedback on the outline.

2 <https://www.deepl.com/translator>

3 <https://translate.google.co.jp>

4 Despite their anonymity, the two colleagues made significant contributions, including critical comments, to the manuscript. The authors greatly appreciate their professional stance.

5 We wrote this paper first in English. We then put it into DeepL and edited its Japanese. In the editing process for improving readability, the Japanese translation lost verbatim correspondence with the original English.

6 We acknowledge a counter-argument that the misleading translation above is not MT's problem because it resulted from the student's non-academic metaphorical expression. However, we included the metaphorical issue because many students often use metaphors when writing for general academic purposes (EGAP), not in English for specific academic purposes (ESAP.)

7 <https://www.grammarly.com>

8 <https://www.trinka.ai>

9 <https://editor.langsmith.co.jp/>

10 The authors of this report are not in agreement about whether MT ought to be incorporated in Kyoto University's EGAP writing courses collectively (and, by extension, other courses offered by Kyoto University.) Incorporation would involve several radical shifts of pedagogical philosophy, including, though certainly not limited to, consideration of (i) whether the development of a student's academic writing ability is monolingual or translingual/plurilingual, and (ii) whether a student should be actively taught to use specific commercial tools, (iii) whether the writing much aided by machine represents the results of a student's effort and learning. Likewise, practical complications would be innumerable, including teacher training, further textbook development, and yet another reformation of the curriculum. Nevertheless, the authors do agree that more discussion is essential.

References

- Alhaisoni, E., Ram Gaudel, D., & M. Al-Zuoud, K. (2017). Article errors in the English writing of Saudi EFL preparatory year students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 72–78. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.1p.72>
- Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471–487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>
- Hutchins, W. J. (1995). Machine translation: A brief history. In E.F.K. Koerner, & R.E. Asher (Eds.), *Concise history of the language sciences* (pp. 431–445). Pergamon.
- Hutchins, W. J., & Somers, H. L. (1992). *An introduction to machine translation*. Academic Press.
- Immigration Services Agency of Japan and Agency for Cultural Affairs, Government of Japan. (2020). Zairyu-shien no tame no yasashii nihongo gaidorain [Plain Japanese guidelines for foreign residence support]. Retrieved June 1, 2021, from https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo/nihongo/kyoiku/pdf/92484001_01.pdf
- Laboratory of Sociolinguistics, Faculty of Humanities and Social Sciences, Hirosaki University. (2013). <Zouho-ban> Yasashii nihongo sakusei no tame no gaidorain [Guidelines for writing in “plain Japanese” (Expanded edition)]. Retrieved May 1, 2021, from <https://web.archive.org/web/20170102235500/http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/ej-gaidorain.pdf>
- Lee, S. M. (2020). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted*

- Language Learning*, 33(3), 157–175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- McCarthy, B. (2004). Does online machine translation spell the end of take-home translation assignments? *CALL-EJ Online*, 6(1). Retrieved June 1, 2021 from <http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/9-1/mccarthy.html>
- Mitchell, M. (2019) *Artificial intelligence: A guide for thinking humans*. Farrar, Straus and Giroux.
- Saussure, F. (2011) *Course in genral linguistics* (P. Meisel & H. Saussy, Eds.; W. Baskin Trans.). Columbia University Press. (Original work published in 1916)
- Way, A. (2020). Machine translation: Where are we at today? In E. Angelone, M. Ehrensberger-Dow and G. Massey (Eds), *The Bloomsbury companion to language industry studies*, (pp. 311–332). Bloomsbury Academic. Retrieved June 1, 2021, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350024960>
- Wittgenstein, L. (2010) *Philosophical investigations* (G. Anscombe, P. Hacker, & J. Schulte, Trans: 4th ed.). Wiley-Blackwell. (Original work published in 1953)

実践報告

協定等に基づく 多文化共学短期受入留学プログラム (通称：京都サマープログラム)

—10年間の実践記録と今後の展開への視点—

韓 立友*、西島 薫**、河合 淳子***

要 旨

本稿の目的は、京都大学で10年間継続してきた「多文化共学短期受入留学プログラム」について、設立の経緯、カリキュラム、教育効果そして今後の課題と展開を報告することである。本プログラムは、京都大学と大学間交流協定等を締結している海外のトップ大学の学生を約2週間、本学に受け入れる短期留学プログラムである。対象大学は、2012年度の北京大学から始まり、2021年度までに東アジア、アセアン、欧州、北米、アフリカの20大学以上に拡大した。本プログラムは、(1) 学術講義、(2) 日本語授業、(3) Fieldtrip や Cultural Experience 等から構成される。本プログラムでは、多文化理解、学際的視野、語学力、リーダーシップの養成を柱として、教育効果の高いカリキュラムの開発を目指してきた。2020年度に始まった新型コロナウイルスの拡大以降も、オンラインでの実施に切り替えることで、プログラムを継続してきた。本稿の最後では、単位認定や運営体制の効率化の必要など課題を指摘した。そして今後の展開として、新会社の設立と一部業務の委託を提案した。

【キーワード】 短期受入、共同学習、学際性、語学学習、学生交流

1. プログラムの背景と目的

本稿の目的は、2012年から2021年度現在まで実施されてきた、海外からの学生を2週間程度京都大学（以下、本学）に受け入れる「多文化共学短期受入留学プログラム（現在の通称：京都サマープログラム）」における教育実践を報告することである。特に本稿では、海外学生⁽¹⁾と京大大学生（以下、本学学生）の共学に焦点を当て、プログラム設立の経緯、内容そして教育効果について報告する。

現在の京都サマープログラムは二つのサブプログラム、すなわち英語を主たる教授言語とし、国際高等教育院（以下 ILAS）が実施する ILAS プログラム、日本語を主たる教授言語とし、京大

* 京都大学国際高等教育院

** 京都大学学際融合教育研究推進センター

*** 京都大学国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター

学アジア研究教育ユニット（以下 KUASU）が実施する KUASU プログラムがあり、互いに乗り入れながら実施している。両サブプログラムにはそれぞれの系譜がある。

ILAS プログラムの端緒は、2012 年 8 月に実施された「北京大学学生のための『京都サマースクール』」に遡る。これは、北京大学生を対象に、京都大学で開催された短期受入プログラムである。同プログラムが開始された背景には、当初、本学が大学間学生交流協定を結んでいるような各国有数の研究型総合大学からの留学生数が低調であったこと、そして本学学生の海外留学数も十分でない状況があった（韓・西島・家本・河合 2021）。

他方、KUASU プログラムは、「京都で学ぶアジアと日本」プログラムとして、2014 年度に開始された。これは世界展開力事業「『開かれた ASEAN + 6』による日本再発見—SEND を核とした国際連携人材育成」プロジェクト（以下、SEND）の一環である。その目的は、外部の視点から日本社会を見つめ直し、日本を再発見することで、アジア地域および世界各地における相互理解、共通の問題の解決を目指すことである（森・佐々木 2015）。KUASU を構成する一組織であった国際交流推進機構国際交流センター（当時）を中心に、KUASU の主導により当プログラムが開始された。

つまり「北京大学学生のための『京都サマースクール』」と「京都で学ぶアジアと日本」は、設立当初は、別々のプログラムとして実施されていた。しかし、目指す目標には共通点も多く、より充実したプログラムを実現するために、2016 年度以降は「京都サマープログラム」として合同開催することになった。両プログラムが合同で実施することで、体制を強化することが出来ただけでなく、プログラムの規模も拡大することが出来た。これによって、海外学生と本学学生の両方の国際性を高める共学プログラムとして発展することが出来た。そして（1）学術講義、（2）日本語を教える講義（以下、日本語授業）、（3）Fieldtrip や Cultural Experience 等の学外研修から構成される現在のプログラムが形成されていった。

先述の通り、プログラム開始当時、本学学生と海外トップ大学の学生との交流の機会が十分に提供できていたとは言えない状況であった。そこで当プログラムでは、海外学生と本学学生の共学の実現を理念に据えて、プログラムを今日まで展開してきた。当プログラムは、海外学生と本学学生が共に学ぶことの出来る環境を実現することで、海外学生と本学学生の国際性を諸側面—（a）多文化への理解・関心、（b）学際的アプローチの理解、（c）言語運用能力、そして（d）企画力・リーダーシップ・コミュニケーション能力—から向上させるプログラム作りを目指してきた。（a）～（d）の達成に関する検証は後述する。

2. 10 年間の実績

2.1. 概観

2012 年度から 2021 年度までの参加者は、海外学生が 396 名、本学学生が 353 名（本学学生リーダー、本学サポーターと受講生の延べ合計数）である⁽²⁾。表 1 の通り、2012 年度のプログラム開始以降、当プログラムは規模を拡大させながら、多様な国・地域からの受入れを行い、海外学生と本学学生に共学の機会を提供し、現在に至る。

2.1.1. 北京大学学生のための『京都サマースクール』（現 ILAS プログラム）2012 年度～2015 年度

先述の通り、当プログラムの端緒となったのは、2012 年 8 月に開始された「北京大学学生のための『京都サマースクール』」である。2015 年までの 4 年間は、対象を北京大学からのみに限り、受入れ人数も 15 名以内に絞り、質の検証を行いながら実施した⁽³⁾。当時のプログラムは学術講義

表1 派遣元大学別海外学生の参加人数

	海外学生合計	海外学生の派遣元大学名															京都大学生					
		ILAS										KUASU					京大生合計	サポーター*	受講生	リーダー**		
		北京大学	香港中文大学	国立台湾大学	延世大学校	ハイドルベルク大学	欧州拠点*** ハイドルベルク以外	北米拠点***	アフリカオフィス***	マヒドン大学	KCJS加盟大学***	ベトナム国家大学 ハノイ校	チュラロンコン大学	インドネシア大学	シンガポール国立大学	北米拠点					その他	
北京大学サマースクール 2012	15	15	—	—	—	—	—	—	—	—	—						15	15		(2)		
北京大学サマースクール 2013	14	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—						8	8		(2)		
2014 年度京都で学ぶアジアと日本	15											10	5	—	—	—	—	13	13		(2)	
北京大学サマースクール 2014	14	14	—	—	—	—	—	—	—	—	—						13	13		(2)		
2015 年度京都で学ぶアジアと日本	11											3	3	5	0	—	—	15	15		(3)	
北京大学サマースクール 2015	15	15	—	—	—	—	—	—	—	—	—						8	8		(2)		
京都サマープログラム 2016 (KUASU)	18											6	5	5	2	—	—	18	18		(3)	
京都サマープログラム 2016 (ILAS)	25	15	3	5	2	—	—	—	—	—	—						12	12		(2)		
京都サマープログラム 2017 (KUASU)	18											5	6	4	3	—	—	17	17		(2)	
京都サマープログラム 2017 (ILAS)	26	15	3	5	3	—	—	—	—	—	—						25	25		(2)		
京都サマープログラム 2018 (KUASU)	19											5	6	5	3	—	—	18	18		(2)	
京都サマープログラム 2018 (ILAS)	25	9	7	3	4	2	—	—	—	—	—						18	18		(2)		
京都サマープログラム 2019 (KUASU)	18											4	7	3	3	—	1	16	16		(2)	
京都サマープログラム 2019 (ILAS)	28	10	6	4	4	0	4	—	—	—	—						18	18		(2)		
京都スプリングプログラム 2021 (KUASU)	19											6	3	5	2	3	—	60	10	31	3	
京都スプリングプログラム 2021 (ILAS)	38	8	6	3	6	4	—	2	4	—	5						13	—	—	3		
京都サマープログラム 2021 (KUASU)	30											7	8	5	3	7	—	79	11	47	3	
京都サマープログラム 2021 (ILAS)	48	6	6	0	5	5	2	4	5	3	3	9						14	—	—	4	
合計	396	121	31	20	24	11	6	6	9	3	8	9	46	43	32	16	10	1	353	262	78	13

注：* 京都スプリングプログラム 2021、京都サマープログラム 2021 は、受講生兼サポーターを含む。“—”は未開講を表す。

注：**2012 年度から 2019 年度まではサポーターの中からリーダーを選出していた。2012 年度から 2019 年度までのリーダー数については括弧を付して表記する。

注：*** 各拠点を通じて参加した大学は次の通りである。欧州拠点（ゲッティンゲン大学、ミュンヘン工科大学、ボン大学、チューリッヒ大学、ハイドルベルク大学）、北米拠点（ジョージ・ワシントン大学、カリフォルニア大学サンディエゴ校）アフリカオフィス（アジスアベバ大学、ザンビア大学）、KCJS 加盟大学（ブラウン大学、コロンビア大学、ペンシルバニア大学、ワシントン大学セントルイス校）

と Fieldtrip や Cultural Experience 等の学外研修からなる内容であった。例年、参加者からの評価は非常に高く、これをモデルとして拡大させる構想が生まれてきた。

2.1.2. 「京都で学ぶアジアと日本」研修（現 KUASU プログラム）2014 年度～2015 年度

先述の通り、KUASU 主催の「京都で学ぶアジアと日本」研修は、2014 年度にアセアン諸国の大学を対象に開始された。すでに 2013 年度には、アセアン諸国に学生を派遣するプログラム（SEND）が行われていた。受入、派遣が両輪で稼働することにより、海外学生と本学学生の双方向型の国際交流を実現することになった。日本人学生も日本文化や日本語を紹介するためには、日本語や日本文化に関する専門的知識や学術的アプローチを学習する必要がある。そのため、受入プログラムである「京都で学ぶアジアと日本」研修に参加する本学学生は、日本語や日本文化を海外学生と共に紹介することが求められる。他方、派遣プログラムでは、本学学生は海外の大学へ出か

け、現地の言葉を学ぶとともに、日本語や日本文化について海外の学生に紹介することが求められる。日本語と日本文化を捉え直す機会が、受入れプログラム、派遣プログラム双方にあり、それが他者とのかかわりの中で展開され、以下に述べる京都サマープログラムの土台を築いてきた。

2.1.3. 京都サマープログラム (2016 年度～現在)

2016 年度から、「北京大学学生のため『京都サマースクール』」と「京都で学ぶアジアと日本」研修の両プログラムは、合同で「京都サマープログラム」として実施するようになった。「北京大学学生のため『京都サマースクール』」と「京都で学ぶアジアと日本」研修は、海外学生への日本理解の促進、本学学生の国際化、海外学生と本学学生の共学など、多くの点で目的を共有していた。その一方、重点の違いも存在していた。「北京大学学生のための『京都サマースクール』」は、日本の政治や経済などの分野を海外学生に伝えること、他方、「京都で学ぶアジアと日本」研修は日本語・日本文化を海外学生に伝え、本学学生の国際化を促すことに重点を置いていた。合同開催により、両プログラムが重視してきた共通の理念である共学、そして両プログラムの特性の相乗効果によりプログラム内容の充実化が予測された。さらに両プログラムを合同で実施することで実施体制がより強化され、プログラムの規模をより一層拡大させることが期待できた。

2016 年度の合同開催以降、京都サマープログラムは、参加大学の数を継続的に拡大させてきた(図 1 参照)。2016 年度には、大学間学生交流協定校である延世大学校(韓国)、国立台湾大学、香港中文大学を参加校に加えた。2018 年度には、参加大学を欧州に拡大し、ドイツのハイデルベルク大学が新たに参加した。さらに 2019 年度には、ハイデルベルク大学以外の欧州の大学が加わった。2020 年度は新型コロナウイルス拡大の影響で、サマープログラムが 2 月に延期となり、オンラインでの実施を余儀なくされた。オンラインの利便性を活かし、北米のジョージ・ワシントン大学、カリフォルニア大学サンディエゴ校、オーストリアのウィーン大学そしてタイのマヒドン大学を参加大学に加えた。2021 年度のオンラインプログラムでは、参加大学をさらに拡大し、アフリカのアジスアベバ大学とザンビア大学から学生を受け入れた。そして京都アメリカ大学コンソーシアム⁽⁴⁾(KCJS; Kyoto Consortium for Japanese Studies)の協力により、ブラウン大学、ワシントン大学セントルイス校およびコロンビア大学なども参加した。スイスのチューリッヒ大学も加えた。

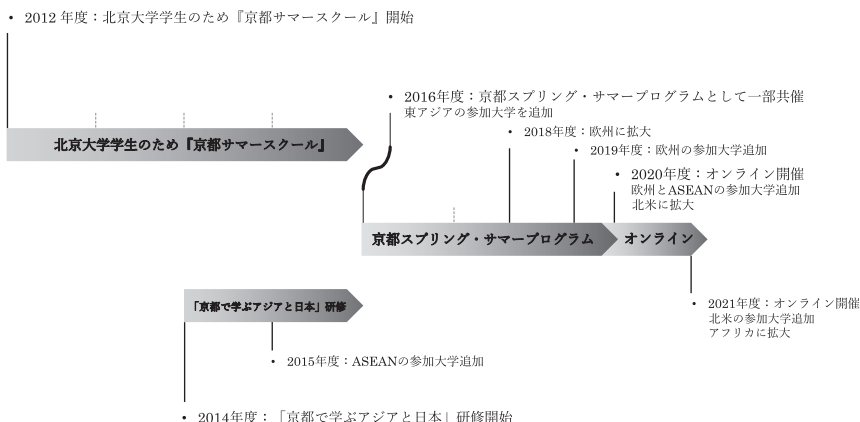


図 1 短期受入プログラム発展の経緯

2.2. 実施体制

当プログラムは、本学と大学間交流協定等に基づいた派遣元大学との協力によって実施されてきた。当プログラムの実施体制は、図2通りである。

ILAS プログラムと KUASU プログラムは、それぞれの実施責任者である国際高等教育院長および KUASU ユニット長の下、両組織の短期受入プログラム担当教職員が企画・運営を行ってきた。プログラム担当教職員は、主にカリキュラムの組成、派遣元大学との調整、海外学生の選考と受入に関する諸手続き、本学学生の募集と選考、学術講義および日本語授業を実施するため学内外の教員への依頼と調整、その他学外組織との調整等を行ってきた。加えて、一部派遣元大学との調整に関しては、当プログラム担当教職員に加えて、学内組織である国際戦略本部、欧州拠点、北米拠点、アセアン拠点、アフリカオフィスの協力を得た。また学外組織である KCJS とはコンソーシアムメンバー大学への募集案内、学生の推薦、各種調整で連携した。オンラインプログラムの実施にあたっては、PandA（本学の学習支援サービス）や Zoom の運用に関して、情報環境機構所掌の学術メディアセンターの協力を得た。主に教員は教育に関する業務をおこない、職員は手続き面を主として担当しているが、お互いに密接に連携協力しながら実施している。これらの業務には経験とスキルが必要であり、現在プログラム専属の派遣職員1名を含む体制で事務側は対応している。

派遣元大学に関しては、各大学の国際交流担当の教職員あるいは各大学の関連学部の担当教職員が、参加学生の公募と本学への選抜、推薦を行った。

2.3. 予算

10年間、予算面では実施年度によって変わってきたが、現在では次のようになっている。現在、プログラムはワイルド＆ワイズ共学教育受入れプログラム事業、国際学術ネットワーク強化推進事業経費（以下、ウィーン強化経費）、および「世界最高峰の現代アジア・日本研究の教育研究拠点形成—京都大学アジア研究クラスターと国際連携大学院プログラム—」（機関経費）の支援によって運営されている。これらの予算から、学外講師費用、日本語講師費用、プログラムの支援に従事する本学学生リーダーとサポーターの謝金、報告書、対面の場合は Fieldtrip、宿泊補助費などを

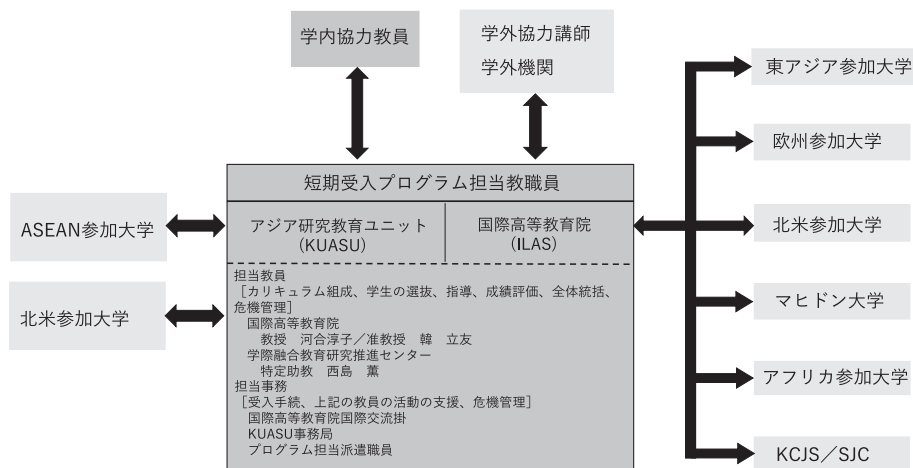


図2 実施体制

支出している。また、海外学生および派遣元大学が負担するものとして、渡航費、滞在費そして保険代がある。これらの予算の中には、年度毎に申請する予算もあり、長期的かつ安定的にプログラムを継続出来るような仕組みが必要である。5. で述べる会社化の構想は、費用面でのプログラムの継続性という課題と密接に関連している。

3. プログラムの内容

当プログラムの内容は、(1) 学術講義、(2) 日本語授業、(3) Fieldtrip や Cultural Experience 等その他の活動に分類することが出来る。(1) ～ (3) は、2016 年以降一貫して、プログラムの柱を構成してきた。

表 2 は 2021 年度オンラインプログラムの時間割を簡潔に示したものである。それぞれオレンジ色の部分が学術講義、緑色の部分が日本語授業、黄色の部分が Fieldtrip や Cultural Experience 等その他の活動である。薄い青色は課外の活動である。

(1) 学術講義は 10 コマ (20 時間) 程度異なる講義を提供し、5 コマ (10 時間) の講義への出席を必須としてしてきた。(2) 日本語授業に関しては、毎年度およそ 10 時間の授業を提供してきた。初級 2 クラス、中級 2 クラスそして上級 1 クラスの日本語授業を提供している。オンラインプログラムでは、参加学生の居住する地域に応じて、午前の日本語授業を中心としたシフト A と午後の日本語授業を中心としたシフト B に分割した。シフト A およびシフト B の日本語授業は参加者の日本語レベルに応じて難易度の差はあるものの、基本的には同等の内容の日本語の授業を提供している。(3) に関わる活動としては企業への訪問、日本文化紹介、体験、京都大学紹介、学生討論会、研究室訪問等を実施してきた。参加学生には、プログラム全体を通じておよそ 36 時間程度の出席を求めている。現在、京都大学からの単位付与は行っていないものの、プログラムのカリキュラムは、プログラム後に提出を課しているレポート執筆を含めて、大学設置基準が定める 2 単位相当の学習時間を想定している。

3.1. 学術講義

学術講義では、共学を軸とした学際的なプログラムを象徴する講義群を提供してきた (表 3)。毎年、内容に変更を加えるが、例えば 2020 年度と 2021 年度の提供科目に基づいて、学術講義の概要を示すと次のようになる。①食糧問題 (英語)、②公害病 (英語)、③エネルギー問題 (英語)、④ジェンダー (英語)、⑤捕鯨と食文化 (英語)、⑥日本古典文学 (英語)、⑦幕末外交史 (英語)、⑧日本的経営 (英語)、⑨日本の教育 (日本語)、⑩社会言語学 (日本語)、⑪霊長類学 (英語)、⑫昆虫学 (英語) となる。オンライン形式における講義は選択制であり、日本語で実施する講義には、おもに日本語既習者が参加する。また、講義によってはスライドに日本語と英語を併記する場合もあり、様々な日本語レベルの海外学生が出席できるよう配慮している。内容に関しては、日本の社会問題を扱う講義 (①～⑤)、日本の文化や歴史を多様な観点から論じる講義 (⑤～⑩)、本学独特の学問分野に触れつつ①～⑩に通じる現代社会の課題への視点が得られる講義 (⑪～⑫) の構成となっている。参加学生の専門外の内容やアプローチに触れることで、専門における学修・研究の刺激ともなり得る内容を意図している。

表2 短期受入プログラムの内容

Japan Time	08:30-10:30	10:40-12:40	12:50-13:35	13:45-14:30	14:30-16:30	16:40-18:40	18:50-19:35	19:45-21:00
Day1 Jul.29 (Thu.)	Preparation					Preparation		
Day2 Jul.30 (Fri.)	Orientation A(KUASU)	Japanese A	KUASU※グループ発表準備 ILAS※※※ Conversation in Japanese	Discussion in English	Academic Lecture ①	Japanese B	Orientation B(ILAS)	
Day3 Jul.31 (Sat.)	Academic Lecture ②	Japanese A	KU Introduction (第大紹介)		Academic Lecture ③	Japanese B	Conversation in Japanese	Discussion in English
Day4 Aug.1 (Sun.)	Free Day (student activity)							
Day5 Aug.2 (Mon.)	Academic Lecture ④	Japanese A	KUASU※グループ発表準備 ILAS※※※ Conversation in Japanese	Discussion in English	Academic Lecture ⑤	Japanese B	Lab Visit I	KU Introduction (第大紹介)
Day6 Aug.3 (Tue.)	Academic Lecture ⑥	Japanese A	KUASU※グループ発表準備 ILAS※※※ Conversation in Japanese		Academic Lecture ⑦	Japanese B	Conversation in Japanese	Discussion in English
Day7 Aug.4 (Wed.)	Academic Lecture ⑧	(Makeup Japanese language classes may be held.)		13:30-16:30 Cultural Experience B	Japanese B	Japanese B	Discussion in English	
Day8 Aug.5 (Thu.)	Academic Lecture ⑨	Japanese A	KUASU※ ILAS※※※ Discussion in English	13:45-16:45 Fieldtrip	Lab Visit II		Conversation in Japanese	Discussion in English
Day9 Aug.6 (Fri.)	Cultural Experience A				Academic Lecture⑩	(Makeup Japanese language classes may be held.)		
Day10 Aug.7 (Sat.)	Discussion Session among Students A	11:40-13:40 Academic Lecture⑪			Discussion Session among Students B(ILAS)⑫⑬			
Day11 Aug.8 (Sun.)	Free Day (student activity)							
Day12 Aug.9 (Mon.)		(Makeup Japanese language classes may be held.)				(Makeup Japanese language classes may be held.)		
Day13 Aug.10 (Tue.)	Final Presentation A(KUASU)⑭⑮				Final Presentation B(ILAS)⑯⑰	Completion Ceremony B(ILAS)		
Day14 Aug.11 (Wed.)	Completion Ceremony A(KUASU)	Online Farewell Party A				Online Farewell Party B		

Orange
Green

Light Blue
Yellow
White

Free participation
Mandatory for both shifts
Free time & Free day

KUASU ※グループごとに最終発表の準備
KUASU ※ Free participation: Preparation for final presentations
ILAS ※※の時間は日本語会話教室 (前半 45 分) と英語討論 (後半 45 分)
ILAS ※※ Free participation: Conversation practices in Japanese and Discussions in English

表3 学術講義一覧

所属・身分は講義提供当時

氏名	所属（当時）	タイトル	言語	開催年度	形態
植田 和弘	京都大学 経済学研究科 教授	日本の環境問題と環境政策	英語	2012	対面
村田 晃司	同志社大学 法学研究科・法学部 教授	米大統領選と日米中関係を展望する	英語・日本語	2012	対面
若林 靖永	京都大学 経営管理大学院 教授	日中韓の企業経営・マーケティング	日本語 (中国語通訳)	2012	対面
横田 冬彦	京都大学 文学研究科 教授	江戸時代の出版文化	日本語 (中国語通訳)	2012	対面
井上 恵美子 / チョイ イー ケエヨン	京都大学 経済学研究科 講師 / 京都大学 経済学研究科 助教	Economics and the Environment / Economic Growth, Ecological Sustainability and Environmental Ethics — the Three Gorges Connections	英語	2013	対面
沈 金虎	京都大学 農学研究科 准教授	家族経営、経済発展と草原地域の砂漠化 —中国草原地域の砂漠化の原因と今後の対策について—	中国語	2013	対面
大谷 雅夫	京都大学 文学研究科 教授	日本の古代文学と中国文学	日本語 (中国語通訳)	2013	対面
南部 広孝	京都大学 教育学研究科 准教授	日中教育の比較	中国語	2013	対面
近藤 直	京都大学 農学研究科 教授	現代と未来の食糧・環境・生命について	英語	2014, 2015	対面
		食料・環境・生命に関わる技術と研究の現状と将来展望		2016	対面
		90 億人の食料生産と環境保全のためのトリプル A テクノロジー		2017	対面
		90 億人の食糧生産と環境保全のための革新技術		2018	対面
		人口90 億人時代のためのセンサー技術に基づく食料生産と食品ロス削減		2019	対面
		90 億人のための「食料—環境」問題を解決するスマート生産		2020	オンライン
		持続可能な食料生産のためのスマート農畜水産		2021	オンライン
若林 直樹	京都大学 経営管理大学院 教授	日本企業の組織経営：高い忠誠心のもたらす効果	英語	2014	対面
		日本企業における組織と経営	英語	2021	オンライン
元木 泰雄	京都大学 人間・環境学研究科 教授	平安京—特色と変容	日本語 (中国語通訳)	2014	対面
山室 信一	京都大学 人文科学研究所 教授	日本の政策決定過程と非戦思想	日本語 (中国語通訳)	2014	対面
マクレラン ベンジャミン クレイグ	京都大学 エネルギー科学研究科 准教授	エネルギー問題と人類文明の持続的発展	英語	2015	対面
湯川 志貴子	京都大学 国際高等教育院 日本語・日本文化教育センター 准教授	日本人の美意識	英語	2015	対面
		日本古典文学に見る日本人の美意識	英語	2016, 2017, 2018 2019, 2020, 2021	オンライン
永井 和	京都大学 文学研究科 教授	東アジアの近代史を考える	日本語 (中国語通訳)	2015	対面
岩田 高明	京都府政策企画部計画推進課 課長	京都府総合計画「明日の京都」による府政マネジメント	日本語 (英語通訳)	2016	対面
河合 淳子	京都大学 国際高等教育院 教授	学校教育にみる日本文化の諸相	日本語	2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021	対面 オンライン
松沢 哲郎	京都大学 高等教育院・霊長類研究所 教授 / 特別教授（2016—）	チンパンジーが教えてくれた人間の心	英語	2016, 2017*	対面
		チンパンジーが教えてくれた人間の本性	英語	2018	対面
		チンパンジー研究からみた人間の心の進化	英語	2019	対面
ファンステンバール ニールス	京都大学 教育学研究科 准教授	京都の歴史と文化	英語	2016	対面
		「日本を学ぶ」とはということか —その過去・現在・未来—		2017	対面
奈良岡 聰智	京都大学 法学研究科 教授	空間と政治：近代日本における政治家の別荘	英語	2016	対面
バリハワダナ・ルチラ	京都大学 国際高等教育院 教授	日本語のウチとソト	日本語	2016, 2017, 2018	対面
ヒジノ ケン ビクター レオナード	京都大学 法学研究科・法学部 教授	望まれ、失望され、危ぶまれる民主制	英語	2017	対面
飯田 玲子	アジア・アフリカ地域研究研究科付属次世代型アジア・アフリカ教育研究センター 特定助教 金沢大学 国際基幹教育院 講師（2021—）	高度経済成長と水俣病	英語	2018, 2019, 2020	対面 オンライン
		日本の高度経済成長と環境問題—水俣病を事例として—		2021	オンライン
柴田 洋志	京都市選挙管理委員会事務局 選挙課 課長	National election system and how it works	日本語 (英語通訳)	2018	対面
杉本 淑彦	京都大学 教育学研究科 教授	現代日本文化のなかの源氏物語	日本語	2019	対面
山極 壽一	京都大学 総合地球環境学研究所 所長	人類の社会性の進化—霊長類学の視点から	英語	2020	オンライン
家本 太郎	京都大学 国際高等教育院 教授	日本語の社会言語学的諸相	日本語	2020, 2021	オンライン
松浦 健二	京都大学 農学研究科 教授	シロアリの世界への旅	英語	2020, 2021	オンライン
落合 恵美子	京都大学 文学研究科 教授 京都大学アジア研究教育ユニット ユニット長	アジアのジェンダー	英語	2020	オンライン
佐野 真由子	京都大学 教育学研究科 教授	幕末の外交儀礼から、日本の近代外交の幕開けを考える	英語	2020, 2021	オンライン
ヒュー マイク	スタンフォード日本センター 所長	Japan's energy-environment conundrum	英語	2020, 2021	オンライン
川島 隆	京都大学 文学研究科 准教授	日本における「ハイジ」受容の諸相	英語	2021	オンライン
若松 文貴	京都大学 アジア・アフリカ地域研究研究科 特任講師	日本の捕鯨：食と保護を巡る文化政治学	英語	2021	オンライン

* 台風による休講措置で不開講

3.2. 日本語授業

現在はプログラムの一つの柱となっている日本語授業であるが、ILAS プログラムの前身である「北京大学学生のための『京都サマースクール』」では、日本語授業は提供されていなかった。その力点は3.1.で述べた学術講義、3.3.その他の活動（Fieldtrip および Cultural Experience）を通じて、日本文化、日本社会について理解を深めるとともに本学の最先端の研究に触れることにあったためである。現在も募集段階で日本語能力を要求しておらず、むしろ日本語学や日本語学習経験のない学生を優先している。しかし、2012 年度のプログラム開始当初より、参加者から日本語を学びたいという要望が出され、徐々に強まっていった。そこで、2016 年に国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センターに講師を依頼し、入門レベルの日本語クラスの提供を開始した。上記の募集条件にもかかわらず、中級、上級の日本語能力を有する参加学生もいたため、以下に述べる KUASU プログラムの提供する中級以上の日本語授業を受講できることとした。

一方、KUASU プログラムは日本語や日本学を学ぶ学生を対象とした日本語で学ぶプログラムとして開始されており、2014 年度の開始当初より 3 レベルの日本語授業が提供されてきた。現地で日本語を熱心に学んでいる学生たちにとって、日本で本学の教員から日本語を学び、さらには本学学生と日本語で交流できる機会は貴重で、報告書に見る満足度は一貫して高い。

こうして学生の高い要望に支えられ、2016 年度～2019 年度は 4 レベル（初級、中級 I、中級 II、上級）、そして 2020 年度以降は 5 レベル（初級 I、初級 II、中級 I、中級 II、上級）各 10 時間の日本語授業を実施している。

3.3. Fieldtrip および Cultural Experience など

当プログラムでは第 1 回より、学術講義と日本語授業の他にも、Fieldtrip、Cultural Experience、学生のディスカッションなどを実施してきた（表 4）。これらの活動は、当プログラムにおいて、海外学生と本学学生がより深く交流する機会となっている。

Cultural Experience は、和菓子作り体験、友禅染体験、書道など幅広く日本文化を体験する内容となっている一方、Fieldtrip は、琵琶湖への実地学習や、関西に拠点を置く企業への訪問などを実施してきた。Fieldtrip と Cultural Experience の内容は大きく重なり合う場合もある。本稿では、訪問先と活動内容を基準として、1 行政政治、2 産業、3 日本文化、4 環境の 4 つのカテゴリーに分類した。1 に関しては、京都府や京都市役所などを見学し海外学生に日本の地方行政について学んでもらうこと企図している。2 に関しては、参加学生が、株式会社ナベルやパナソニックミュージアムなど日本の伝統や先端技術を担う企業を訪問し、日本の伝統的技術や先端技術の学ぶことを目的としている。3 に関しては、参加学生が、美山のかやぶきの里、寺社仏閣の見学や茶道体験などを行うことで、日本文化を学ぶことを企図している。4 に関しては、琵琶湖疎水記念館や琵琶湖での湖上実習などを通じて、環境問題や環境と技術との関わりについて学習することを目的とした。また、2020 年度以降のオンラインプログラムでは、ペンや白紙など各自で準備可能な道具を用いて実施できるように工夫した。オンラインプログラムでは、京都国際マンガミュージアムの協力による四コマ漫画体験や、書道を専門とする教員による漢字の成り立ちに関する講義と硬筆の実習、学生を主体とした折り紙、和楽器の実演などを提供した。

海外学生と本学学生が特定のテーマに関してディスカッションを行う時間も設けてきた。KUASU プログラムでは、プログラムの最後に、海外学生と本学学生の混成チームによる日本語での合同発表を課してきた。その準備として、KUASU プログラムの学生は、プログラム期間を通じ

て、各チームで集まり、合同発表に向けてディスカッションを重ねる。また、2020年度のオンラインプログラム以降は、海外学生と本学学生が特定のテーマについて議論する時間を設けた。また、ILAS プログラムでは、学生リーダーの主導の下、学術講義と関連するテーマに基づいて英語ディスカッションの時間を設けた。

表4 Fieldtrip と Cultural Experience の訪問場所と活動内容一覧

分類*	年度	場所	内容	分類*	年度	場所	内容
1	2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017	府庁	議場見学、府政説明、知事副知事との質疑応答	3	2014	丸益西村屋 / 京菓子司 総本家 よし廣	学外研修・文化体験 学外研修・文化体験
1	2018	京都市役所	京都市長との質疑応答	3	2015	光峯錦織工房 / 組紐資料館 / 宇治 丸久小山園、横島工場見学、抹茶工場見学、お茶審査室見学、茶室体験、抹茶の試飲、点て方体験	光峯錦織工房、くみひも体験 宇治 丸久小山園、横島工場見学、抹茶工場見学、お茶審査室見学、茶室体験、抹茶の試飲、点て方体験
2	2016, 2018, 2019	株式会社ナベル	会長社長の講義・質疑応答、工場見学	3	2015	京丹波 / 丹波自然運動公園 / かやぶきの里 / たわわ朝霧	京丹波にて収穫体験、丹波自然運動公園にて調理体験 かやぶきの里ツアー、もちつき体験、たわわ朝霧見学
2	2016	サントリービール工場	サントリービール工場見学	3	2015	伏見稲荷大社	伏見稲荷大社
2	2017	丹波ワインハウス	ワイン工場の建学、ブドウ農園見学	3	2015	丸益西村屋 / 京菓子司 総本家 よし廣	友禅体験 / 和菓子作り
2	2017	京セラ美術館	京セラ美術館見学	3	2015	京都府総合資料館	学外研修
2	2018	パナソニックミュージアム	パナソニックミュージアム見学	3	2016	七條甘春堂	和菓子作り体験
2	2020	オンライン	工場紹介動画制作、社長及び工場長との質疑応答	3	2016	京丹波町 / 丹波自然運動公園 / 美山（かやぶきの里）	京丹波町にて収穫体験、丹波自然運動公園にて調理、かやぶきの里散策ツアー、もちつき体験、買い物体験
2	2021	オンライン	動画制作、講義、ディスカッション、研究所所長との質疑応答	3	2017	貴船神社 / 温泉	貴船神社 温泉
3	2012	京都府北部・宮津	地引網体験	3	2017	京都大学総合博物館	京都大学総合博物館
3	2012	学研都市 / 宇治（平等院等）	京都探訪、学研都市宇治（平等院等訪問）	3	2017	長江家住宅	町屋：歴史的な都会での生活&現代産業における建築
3	2012	茶道資料館 / 香老舗松栄堂 / 西陣織会館	京都体験プログラム 茶道、お香、着物体験（和の学校との協働）	3	2018	鞍馬寺 / 貴船神社	授業後企画 鞍馬寺、貴船神社
3	2013	清水寺 / 茶道資料館 / 京都伝統工芸館等	清水寺見学、裏千家茶道体験、京都伝統工芸館見学等	3	2021	オンライン	青蓮院
3	2013	南丹地域 / 美山 / 嵐山	南丹地域体験プログラム 京野菜収穫体験、調理体験、美山かやぶきの里 わら細工体験、保津川下り、嵐山周恩来石碑見学	4	2014, 2015, 2018, 2019	琵琶湖関連フィールドトリップ	疎水記念館見学、琵琶湖湖上実習（2019年度）、博物館見学等
3	2013	月桂冠 / 源氏物語ミュージアム	月桂冠大倉記念館見学、源氏物語ミュージアム見学	4	2016	京都府京丹波町 / 三の宮基幹集落センター / 美山かやぶきの里	京野菜収穫体験、京野菜調理体験、かやぶきの里ツアー、餅つき体験
3	2014	京菓子資料館 / 妙心寺 / 元京都市立植柳小学校	京菓子資料館、妙心寺 坐禅体験、京念珠づくり体験	4	2017	日吉ダム / 日吉町郷土資料館 / 農場	日吉ダム、日吉町郷土資料館、農場見学
3	2014	京丹波町 城崎さんビルハウス / 京都府丹波自然運動公園 / 美山かやぶきの里 / 八幡神社 / ファーマーズマーケットたわわ朝霧	京野菜収穫体験、調理体験 美山かやぶきの里 ガイド付き散策 八幡神社 餅つき、ファーマーズマーケットたわわ朝霧	* 1 行政政治、2 企業訪問、3 日本文化、4 環境 **2016年度より一部合同にて開催			
3	2014	伏見稲荷大社	伏見稲荷大社				

3.4. 成績評価

以上の活動については、担当教員が評価と修了書を出している。評価に関しては、出席や学習態度およびテストなどの成績に基づき評価している。プログラムで参加を求めている36時間の80%以上に出席した学生に対して成績書を発行してきた。評価項目は、日本語授業を除くプログラムの活動への参加(30%)、日本語授業(30%)、最終プレゼンテーション及び最終レポート(40%)である。北京大学や延世大学などの場合のように、本プログラムが発行している成績書と修了書をもって、各大学で単位に換算することもある。

4. プログラムの効果

本章では、プログラムの効果について考察する。4.1. では個々の学生に対する教育効果、4.2. では海外学生の受け入れ数という量的な側面から当プログラムが組織に与える影響について考察していく。

4.1. 学生への教育効果

本プログラムの内容は、評価対象として学習時間に算入している正規活動と、評価対象外として学習時間に算入していない非正規活動に分かれる。本プログラムの正規活動である(1)学術講義、(2)日本語授業、(3)FieldtripやCultural Experienceなどのその他の活動、及び学習時間は非正規活動に位置付けられる日々のディスカッションが、1. で述べた本プログラムの目的である4つの側面からの能力の育成—多文化への理解・関心(4.1.1.)、学際的アプローチの理解(4.1.2.)、言語運用能力(4.1.3.)、企画力・リーダーシップ・コミュニケーション能力(4.1.4.)—をどのように達成してきたかについて検討する。

本章の執筆に当たっては(a)毎年の最終報告書掲載の海外学生によるFinal report、(b)本学学生リーダーへのアンケート調査、(c)本学学生リーダーインタビュー3名(2021年9月実施)、(d)2020/2021年度オンラインプログラムに関するアンケート(各プログラム後に実施)を用いる⁽⁵⁾。

4.1.1. 多文化への理解・関心

当プログラムが目指してきたのは、本学学生を含む世界各国からの参加者に対して多文化共学の機会を提供することである。多文化共学とは、多様な文化的背景を持つ学生が共に学ぶことを意味し、それを通して、相手文化への理解を深めるとともに、自分自身が身につけてきた文化について捉えなおすことを目指すものである(韓・西島・家本・河合2021、p.1)。多文化の理解・関心への影響をどのように測るかについて、本稿では、直近2019年度～2021年度のFinal reportの内容を根拠にし、日本文化や自身の文化、そして他の参加者の文化的背景についての理解・関心の深まりを考察する。本学学生については、リーダーインタビュー3名の結果と2020/2021年度オンラインプログラムに関するアンケートを用い、質的に考察していく。

まず、海外学生の報告書に見る多文化への理解・関心についてである。直近3年間の2019年度～2021年度の報告書では、総参加者181名(ILAS114名、KUASU67名)のうち文化(Culture)への理解に関して述べていた者は171名、そのうち(i)日本文化(Japanese culture)170名、(ii)クラスメート等の文化的背景に言及するものが71件、さらには(iii)自分自身の文化(Culture)への言及が28件あった。

(i) については例えば、以下のような記述がみられる。

The topics through ancient and modern, covered different aspects of Japanese culture, society and some environmental issues. While appreciating the aesthetics of classical Japanese literature, I was deeply impressed by the precise observation, vivid imagination and delicate expression of Japanese poets. The introduction of Japanese education helps us to get a better comprehension of the emphasis of communal living in Japanese society. (2019年度 ILAS、北京大学)

I have learnt the spirit of concentration and perfection in business operation through the visit to the NABEL Co., Ltd, and the importance of environmental protection through lecture. These aspects of Japanese culture may not be easily experienced if I only visit to Japan as a tourist, and the Kyoto Summer Program 2019 provided me a chance to know different aspects of Japan, and to have a unique learning experience. (2019年度 ILAS、香港中文大学)

日本語の授業だけではなく、ジェンダーや教育などのさまざまな講義や複数の校外学習を通じて、日本の文化も問題も包括的に見ることができました。(2020年度 KUASU、ベトナム国家大学ハノイ校)

(ii) のクラスメート等の文化的背景に言及するものも多い。代表的なものとしては以下のようなものがある。

By interacting with other participants from different countries let us know more about the world deeply. (2020年度 ILAS、香港中文大学)

The discussions were compelling, as everyone had a different background and therefore different views and solution ideas. Moreover, the topics were well chosen, and some even had a very personal importance to me and this encouraged me to engage actively in the conversations. (2020年度 ILAS、ハイデルベルク大学)

The summer program provided a platform for students to openly discuss issues from Covid-19, Environmental issues and gender. I really enjoyed these interactions as they gave countries' perspective and the student thoughts on some of these issues affecting their communities and counties at large. (2021年度 ILAS、ザンビア大学)

最終発表での、色々な国からの留学生の話は、それぞれの国の文化、観光スポット、学校、宗教、新型コロナの対策、住環境などについて知るきっかけとなりました。(2020年度 KUASU、カリフォルニア大学サンディエゴ校)

(iii) に挙げた、自分自身の Culture／文化についての言及には次のような記述がある。後者は、学術講義の一つで江戸時代の朝鮮外交に触れられ、それが幕末の欧米列強に対する外交政策の前例と扱われたとの講義内容に、触発された感想となっている。

From the academic lectures to the student activities to the discussions in both English and Japanese, I learned not just about Japan but about other countries and my own country as well. (2020年度 ILAS, ジョージ・ワシントン大学)

(In) Professor Sano's lecture on Diplomatic Ceremonial of the Tokugawa Shogunate, she mentioned that Japanese-Joseon diplomatic practices were used as a precedent for the formation of Tokugawa-American ones. That made me interested in learning about Tokugawa-Joseon diplomacy beyond the extravagant welcoming ceremonies mentioned by Professor Sano. (2020年度 ILAS, 延世大学)

このように、影響の受け方、その表現は多様であるが、このプログラムの参加を通して確実に文化への関心が喚起されていることが見て取れる。

次に本学学生への影響を見ておこう。過去リーダーを務めた本学学生へのアンケート調査では、回答 16 名のうち 4 名が多文化への理解・関心の深まりについて次のように述べている。

このプログラムを通してアジア圏への関心が高まった。継続して東南アジアを中心として他の国の人と接する活動をしていきたいと思うようになった。(2019KUASU リーダー)

中国で働いてみたいという気持ちが一段と強くなった。また語学勉強へのモチベーションが高まった。(2018KUASU, 2019ILAS リーダー)

常に国外のことを意識するようになった。語学もずっと学んでおり、いずれ在外研究等に行きたいという目標も持てるようになった。(2015KUASU リーダー)

4.2 で述べるが、本学からの 10 年間の参加者のうち、本プログラム参加の後、何らかの留学を決めた学生は、4 割～5 割となっている。参加者が次の留学に積極的になるということは、これらの学生における、留学先の国や文化への関心の高まりと無関係ではないだろう。以上は、オンライン以前と以後の報告書から分析したものであるが、内容に関して対面型とオンライン型では大きな差異は確認されなかった。また以下では、オンライン以降に実施した Google フォームを用いたオンラインアンケートをもとに、学術講義と日本語授業の満足度を分析する。アンケート結果についても、対面型とオンライン型では大きな差異はないと考えられる。

4.1.2. 学際的アプローチの理解

京都サマープログラムの特徴は、文理の垣根を超えた様々な分野の学術講義を提供してきたことである。現在まで京都サマープログラムで提供してきた講義は図 3 の通りである。当プログラムでは、2012 年度から 2021 年度までに延べ 65 コマの講義を提供してきた。学術講義をテーマ別に分類すると文化・歴史 (17.7%)、文学・言語 (17.7%)、政治 (14.5%)、環境 (12.9%)、農学 (16.1%)、教育 (11.3%)、霊長類 (6.5%)、経済・経営 (4.8%)、その他 (1.6%) の割合となる。

これらの学術講義では、専門性に特化し過ぎることなく、各々の参加学生たちが関心の幅を広げることが出来る内容を提供するように工夫してきた。農学や霊長類学など理系科目と比較して、文化・歴史や文学・言語などの文系科目に若干の偏りがみられるが、日本語学科を始めた文系分

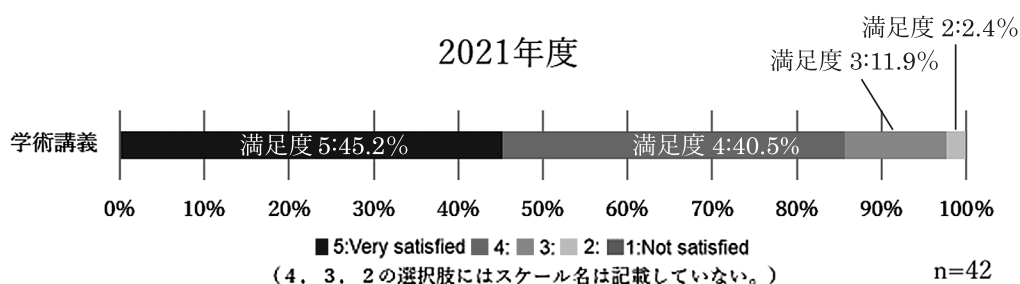


図3 学術講義の満足度

野を専攻している海外学生が当プログラムに数多く参加してきたことを反映している。学術講義は概ね肯定的な評価を受けている。2021年度に実施したプログラムの事後アンケートでは、参加学生に任意で、5（Very Satisfied）から1（Not Satisfied）までの5段階評価で評価してもらった。アンケート結果は図3の通りであり、参加学生8割以上が4以上の評価をしており、概ね肯定的な評価を得られていると言えるだろう（図3参照）。また、Fieldtripなどの活動でも学際性を重視してきた。例えば、2019年度に実施した琵琶湖での実習では、琵琶湖博物館への見学だけでなく滋賀県立大学の教員による琵琶湖に関する講義、プランクトンの観察や琵琶湖での水質調査の実習をおこなった。

4.1.3. 言語運用能力

言語運用能力も、本プログラムの参加を通じて涵養される能力の一つである。日本語の授業は初級から上級までのレベル別のクラスを提供している。日本語授業は、当プログラムの中でも最も評価の高い活動の一つであり、海外学生と京都大学生リーダーとサポーターを含む参加学生全員を対象とした2021年度のプログラム後アンケートでは、参加者全員が日本語授業を肯定的に評価している（図4参照）。また、客観的な評価としては、上述のように各クラスを担当する講師が海外学生の成績評価をおこなっており、日本語授業の成績はプログラム全体の成績評価に組み込まれている。授業では、基本的に日本語が教授言語として用いられる。各日本語授業には、日本人学生が言語補助のサポーターとして授業に参加し、双方向型の授業を提供するようにしてきた。海外学生の中には、各大学で日本語を勉強しているものの、本プログラムの参加を通じて初めて日本人と共に勉強する学生もいる。そのような学生にとって、プログラム参加前までに学んできた日本語を運用することで、日本語を実際に話すことに対する自信を得ることが出来る。プログラム後のアンケートの「良かった点」に関する質問では、日本語クラスの教授言語が日本語であるため、日本語を話す恐怖を克服するステップになったという意見もあった（2021年度 ILAS、ハイデルベルグ大学）。他方、図4のアンケート結果には、留学生の学習補助として参加した京都大学生（38名中10名）も含まれており、日本人学生にとっても、留学生の日本語学習のサポートが有意義な経験だったことが伺える。オンラインプログラムに関するアンケートではあるが、内容は同一であるため、対面時の評価を測る上でも参考になるだろう。

4.1.4. 企画力・リーダーシップ・コミュニケーション能力

国際交流を通じた本学学生の国際化は、本プログラムの重要な目的の一つである。海外学生にとっても、本学学生がプログラムに参加することの意義は大きい。正規活動においては、本学学生は、日本語授業における海外学生の学習補助、海外学生と京都大学生の合同プレゼンテーションの準備、

2021年度

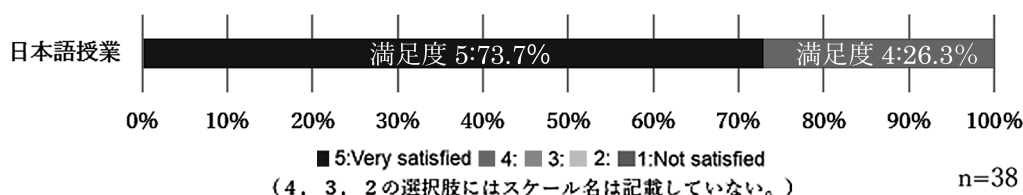


図4 日本語授業の満足度

表5 リーダー経験者への教育効果

	リーダーシップ	企画力（行動力・準備力）	コミュニケーション能力
リーダー A	—	・主体的に企画する能力 ・海外学生の関心に関する情報収集	・積極性
リーダー B	・相手と積極的に仲良くなる技術	・事前にシミュレーションする能力	・英語で会話する自信 ・分かりやすく伝えるスキル
リーダー C	・全体を見渡せる視野	—	・異文化に暮らす人との接し方 ・日本人学生との交流による視野

海外学生とのディスカッションなどに参加する。さらに、本学学生は、プログラム課外の活動においても海外学生と密接に交流する。プログラム外でも海外学生たちの生活の補助や相談など、全面的に海外学生の支援をおこなう。これらの海外学生と本学学生の交流においては、学生サポーターの中から選ばれる学生リーダーが主導的な役割を果たしてきた。さらに、本学学生の教育効果を高めるために、2020年度からは学生リーダーが、プログラムの企画段階から主体的に関わることの出来る体制に変更した。学生リーダーはプログラム担当教員との連携の下、Cultural ExperienceやFieldtripなどの活動の企画・運営に携わった。企業や訪問先との仲介や具体的な活動内容に関するミーティングなどを通じて、学生の主体的な企画力を涵養するように努めた。

対面型のプログラムの時に学生リーダーを務めた3名を対象としたインタビューでは、プログラムでの学生リーダーとしての経験を通じて、リーダーシップ、企画力そしてコミュニケーション能力が養われたという意見が聞かれた（表5参照）。リーダーシップに関しては、海外学生に対して積極的に声をかけ距離を縮めるための実践的な対人スキルや、分かりやすく伝える技術や、全体を見渡して他の学生をサポートする視野などが養われたことが指摘された。企画力に関しては、具体的な予定や動線を立て行動する計画性や前もって準備をする能力が培われたという意見があった。コミュニケーション能力に関しては、内向きだったものの、プログラムへの参加を通じて積極性が身に着いた、異文化の人と接する際に、具体的にどのように接すればいいのかという知識が身に着いたなどの意見があった。コミュニケーション能力や計画性・準備能力そしてコミュニケーション能力などは、国際社会で活躍するには必要な能力であり、国際的なエキスパートを養成するという、当プログラムの教育目的とも一致している。

4.2. 全学的な留学促進への影響

当プログラムが海外学生の本学へのより本格的な留学につながっているかと問われることがあ

る。現時点までで、当プログラムに参加した海外からの学生のうち、本学への大学院留学を実現した学生は1名、日本語・日本文化研修生として1年間本学に留学してきた者が1名となっている。日本の他大学への留学生を加えれば、数値は多少上がると思われるが、本プログラム参加学生の本格的留学への直接的なつながりは明らかとはいえない。しかし、直接参加学生本人が留学してこないとしても、その参加学生の在籍大学からの本学への留学希望者数にインパクトを与えていることは確認されている⁽⁶⁾。

より本格的な国際交流活動へのつながりという面から言えば、本学学生への影響の方が顕著である(表6⁽⁷⁾)。表6は、参加学生をプログラム参加前の留学経験の有無、プログラム参加後の留学の有無から、四つのタイプに分けたものである。プログラム参加後に留学した者については、短期か長期かについても記している。本学からの参加者延べ353名から、データの無い2012年度と重複参加者を除いた282名を対象として検討を行った。その結果、プログラム参加の後、何らかの留学を決めた学生は、約4割～5割⁽⁸⁾に当たる108名(短期留学67名、長期留学41名)であった。特にタイプ③はプログラム参加前には留学経験がなく、プログラム参加後に留学に出かけた学生たちである。そういった学生は全体の2～3割⁽⁸⁾、留学経験のなかった者の3割～6割⁽⁸⁾を占めており、このプログラムが留学への積極性の喚起という効果のある程度、有することが見て取れる。

また、本プログラム参加の前にすでに留学経験のある学生も104名であり、留学未経験者と同等数存在する。このように、本プログラムが国際経験の蓄積の起点となるケースもあるし、すでに有している国際経験を生かして本プログラムに参加するというケースもある。このことから、各学

表6

	人数	割合 (その1)*	割合 (その2)**	内訳：参加後留学の種類	
				短期	長期
タイプ① (プログラム参加前留学経験○、参加後留学×)	54	19.1%	28.1%		
タイプ② (プログラム参加前留学経験○、参加後留学○)	50	17.7%	26.0%	27 (9.6%～14.1%) [†]	23 (8.2%～12.0%) [†]
タイプ③ (プログラム参加前留学経験×、参加後留学○)	58	20.6%	30.2%	40 (14.2%～20.8%) [†]	18 (6.4%～9.4%) [†]
タイプ④ (プログラム参加前留学経験×、参加後留学×) 2018年度以前(コロナ感染拡大以前)	30	10.6%	15.6%		
タイプ④' (プログラム参加前留学経験×、参加後留学×) 2019年度以降(コロナ感染拡大以降)	82	29.1%			
タイプ④'' (プログラム参加前留学経験×、参加後留学×) プログラムリピーター	4	1.4%			
不明 (前後関係が分からないもの等)	4	1.4%			
合計	282	100.0% (282)	100.0% (192)		

注：* サマープログラム参加者全体からみた各タイプの割合(その1)と、** コロナ禍以前の全体を100として傾向を測ったもの(その2)の二種類の割合を算出した。2019年度後半よりコロナウィルス感染拡大のため、留学、海外渡航が非常に困難になったためである。

† プログラム参加後に留学した学生については、その留学が短期か長期かのデータも記載した。割合の幅は、上記その1とその2で算出した。

生の国際経験の蓄積における本プログラムの位置づけは多様であることが分かるが、いかなる場合も多文化の理解、関心を高める一連の国際経験の一端を担うプログラムになっていると言えるだろう。

また本プログラムは、客観的評価に基づいて内容の改善を繰り返してきた。参加学生へのアンケートの評価、最終レポートの内容、京都大学生のリーダーたちからのフィードバックに加え、ワイルド&ワイズやウィーンの強化経費など競争的資金への応募あるいは KUASU の予算配分のさいに、プログラム全体の効果について、担当の委員会による審査を経てきた。改善意見が付された場合は、その都度改善してきた。

5. 今後の課題と展望

以上の通り、本プログラムは 10 年にわたって継続するだけでなく、着実に実績を積み上げ、本稿の 1. で最も重視する目標として挙げた海外学生と本学学生がともに学ぶことの出来る環境を実現し、一定の成果を上げてきた。対象大学も徐々に広がりを見せ、2018 年度以降ドイツを中心としたヨーロッパが加わり、2020 年度には米国、2021 年度には初めてアフリカの大学の学生を受入れて、より多様な文化的背景を持つ学生が集う環境を作り上げてきた。

今後の課題としては、(1) 実施体制、(2) 資金の獲得、(3) 本学の全学教育における位置づけの検討があげられる。

まず、(1) 実施体制についてであるが、教育面と運営面から述べたい。教育面では、京都大学が提供する講義を担当する講師の確保に関する問題がある。現在は、京都大学の教育及び研究特色を生かせるよう、学術講義は、一部の講義を除き京都大学の各研究科・研究所の教員にボランティアでの講義を依頼している。また日本語クラスは本学で日本語教育経験のある教員を雇用している。今後、プログラムの規模が拡大していくにつれて、講義数の拡大も視野に入れなければならないだろう。講義数を拡大しない場合は 1 クラス当たりの人数が増え、講義を担当する講師の負担増が予想される。担当講師の確保の仕組み及び謝金の確保を含めた質の高い講義を続けていく体制の構築が急がれる。運営面では、国際高等教育院及び KUASU の教職員が連携してプログラムを遂行する体制が徐々に整備されてきていることはこの 10 年間の成果である。そして、2018 年度から派遣職員 1 名を雇用した。同職員は、先方大学・学外研修受け入れ先とのやり取り、ビザ等の学生の来日に関わる手続きの遂行を担当してきたが、毎年雇用が不確実な中で、ノウハウが蓄積されにくいのが現状である。また、すべての担当教職員は、他の業務を同時に抱える中で運営に携わっている。さらに、海外の大学からはプログラムの拡大を求める声があり、さらに本稿で述べた通り本学学生に対する教育効果も高く、より多くの参加が望まれる状況である。これを、実現するには講義担当教員の雇用、学生サポーターへの謝金、出勤管理などについて、膨大な時間と労力が必要となる。こうした業務をすべて大学の教職員が担当することは、ほぼ不可能に近い状況である。課題解決の提案は後述する。

次に (2) 資金の獲得についてであるが、本プログラムは 2 つの学内資金、すなわち① 2021 年度からワイルド&ワイズ共学教育受入れプログラム事業及び、②機能強化経費「世界最高峰の現代アジア・日本研究の教育研究拠点形成—京都大学アジア研究クラスターと国際連携大学院プログラム—」の支援を受けて実施している。これらの資金により、現在は参加者全員に申請費用や学費の免除を行っているが、今後受講希望者が増加すれば、講師への謝金、プログラムの企画に関与す

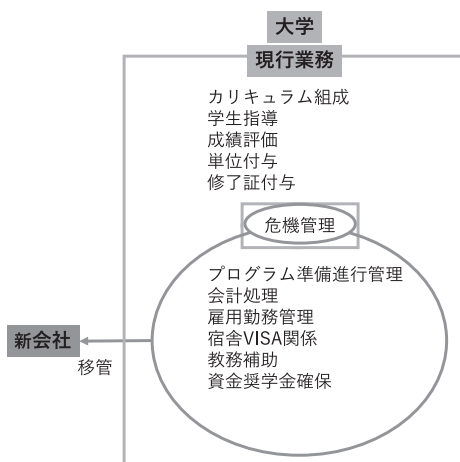


図5

る京都大学の学生への謝金も増加する。またワイルド＆ワイズは2021年度限りとなる。こうした状況下では、国立台湾大学や香港中文大学など世界の他大学で実施されているように、一定の学費免除枠以外の参加希望者には学費を支払う形での参加を受入れる必要があり、すでに検討に入っている（国立台湾大学、香港中文大学等）。学生交流の実態に基づき、参加大学毎に学費免除枠を計算したうえで、予算を超過する場合は学生に学費を要求する実施形態が現実的だろう。

(1)(2)の課題への対応を述べる。京都大学において短期留学の業務を専門に扱う会社を設立し、参加者より学費を徴収し、受入れ業務を一部会社に委託する形態の構築を提案したい。図5の通り、これが実現すれば、教職員はカリキュラム立案など、教育や本学学生と海外学生の指導に集中することができ、より質の高いプログラムを開発できる。多大な労力を有するサポーター学生の勤務管理・支払いも、効率的に対応できよう。各国大学、特に欧米の大学及び日本の私立大学等では、既にこのような会社を起し、短期受入プログラムを実行しているが、国立大学法人で短期留学業務に特化した会社を立ち上げた例は管見の限りほぼ存在しない（森2019、森2020）。10年にわたる実績を有する本プログラムをモデルとして、本学がパイオニアとして、この「会社化」を積極的に検討すべきであろう。企業化を実現するために課題となるのは、法制度と初期投資である。国立大学法人法の改正により、2017年から導入された指定国立大学法人制度では研究成果を活用した収益事業に取り組む子会社を設立できるようになった（文部科学省2019）。設立した子会社は企業向けのコンサルティング事業や研修・講習事業を行うことが可能である。東京大学では研修・講習事業中心の東京大エクステンション株式会社とコンサルティング事業中心の東京大学エコノミックコンサルティング株式会社を設立したが、京都大学では京大オリジナルが両方の業務を担当している。しかし、いずれも現在の研修・講習事業は主に日本国内向け、国際教育等高い専門能力が必要な海外学生向けの短期留学業務には関わっていない。現段階では資金面の問題に関しては、今後、国あるいは大学の初期投資を獲得することが課題である。

最後に、(3) 本学の全学教育における位置づけも引き続き検討が必要である。すでに北京大学（2単位）や延世大学校（3単位）のように単位認定している大学があり、他大学においても検討が開始されている。派遣元大学での単位認定については今後も働きかけを行うが、本学での単位付与について早急に検討する必要がある。すでに、世界のトップ大学では、こうした短期プログラムを、

受入学生や在学生の別なく単位認定しているところが少なくない。本プログラムにおいても、受入学生はもとより、本学の参加学生の国際性が涵養され、企画能力が向上していることを実感するが、それをどのように評価し、本学の教育、特に全学教育に位置づけていくか。今後、本学においても単位化実現に向けて具体的な歩を進めたい。

注

- (1) 海外から受入れる学生に対して、本稿では「海外学生」という用語を用いる。本来「留学生」と呼ばれる学生たちであるが、2020年度・2021年度はオンラインでの実施となり、受入学生たちはそれぞれの日本の外の居住地からの受講となった。そのため本稿では「海外学生」という語を一貫して使うこととした。
- (2) 本学学生の学生リーダー、学生サポーター、受講生の区分は、以下の通りである。学生リーダーは、学生サポーターや受講生の代表として、教職員とプログラム参加学生の橋渡しの役割を担う。また学生リーダーは、プログラム開始前から参加し、プログラムの企画・運営などの補助をおこなう。2012年度から2019年度までのプログラムでは、学生サポーターの中から学生リーダーを選出していた。2020年度以降は、学生リーダーを独立した枠として設けた。学生サポーターは日本語授業の補助や通訳そして生活補助などプログラム期間中の海外学生への学習補助を担当する。学生リーダーと学生サポーターに関しては本学で雇用する。受講生は、海外学生と同じようにプログラムに参加する本学学生である。学生サポーターは、受講生の中から書類審査と面接を通じて選出される。規定の参加時間数を満たした学生サポーターと受講生には修了書を発行する。
- (3) 「北京大学生のためのサマープログラム」の参加者に対して2012年度～2014年度のプログラム後に実施したアンケートに詳しい。当アンケート調査は以下の条件で行われた。
 2012年度 15名配布／15名回答
 2013年度 14名配布／14名回答
 2014年度 14名配布／14名回答
 合計 43名配布／43名回答 回収率 100%
- (4) 京都アメリカ大学コンソーシアムとは、1989年に京都市内に設立された。日本研究を志す米国の大学生が毎年約40～50名来日して、日本に関する講義を受けている。参加大学は、ボストン大学、ブラウン大学、コロンビア大学、コーネル大学、シカゴ大学、エモリー大学、ハーバード大学、ペンシルベニア大学、プリンストン大学、スタンフォード大学、ワシントン大学（セントルイス校）、イェール大学、バージニア大学である。
- (5) (a)～(d)の各調査の実施状況は以下のとおりである。
 (a) 毎年の最終報告書掲載の海外学生によるFinal reportを分析に用いた(アジア研究教育ユニット・国際高等教育院(2020、2021、2022))。
 (b) 本学学生リーダーへのアンケート調査
 2021年8月30日と9月2日に配布 KUASU 13名配布／9名回答
 2021年8月28日配布 ILAS 6名配布／5名回答
 合計 19名配布／14名回答(回収率 73.7%)
 (c) 本学学生リーダーインタビュー 3名
 上記(3)の回答者のうち、インタビューへの参加を承諾した者
 2021年9月実施。一人1時間程度の聞き取り
 (d) 2020／2021年度オンラインプログラムに関するアンケート(非公開内部資料)
 2020年度プログラム後(2021年3月1日配布)
 海外学生、リーダー、サポーター、受講生の全107名中54名(回収率 50.5%)
 2021年度プログラム後(2021年8月24日配布)
 海外学生、リーダー、サポーター、受講生の全157名中44名(回収率 28.0%)

- (6) これまで留学によって個人の文化理解がどのように変化するかについてはすでにいくつかの研究がなされている。例えば、横田（2016）では、留学経験者と非経験者を比較する大規模調査を行い、長期的影響を考察している。その中で、多様な価値観・文化的背景を持つ人々の交流への積極性に関する観点があり、留学経験者がより積極的になることが示されている。各大学においても多数の事例研究が行なわれており、いずれも留学が文化への理解、関心を高める点について、参加学生への一定の効果を確認している（木村 2011、大津・佐竹 2016、佐々木 2017、徳井 2002 等）。
- (7) 国際教育交流課提供のデータをもとに筆者作成。また、参照したデータは本学が把握している学生の留学状況に基づいている。
- (8) 割合に幅があるのは、コロナウィルス感染症拡大により留学が全般的に難しくなったことの影響を考慮したためである。数値は、当該要因を考慮せずに算出した前者と、考慮して試算した後者となっている。

参考文献

- (1) アジア研究教育ユニット・国際高等教育院（2020）『多文化共学短期〔受入〕留学プログラム 2019 年度受入実施報告書』
- (2) アジア研究教育ユニット・国際高等教育院（2021）『多文化共学短期〔受入〕留学プログラム 通称 京都サマー／スプリングプログラム 2020 年度受入実施報告書』
- (3) アジア研究教育ユニット・国際高等教育院（2022）『多文化共学短期〔受入〕留学プログラム 通称 京都サマー／スプリングプログラム 2021 年度受入実施報告書』（2022 年 3 月刊行予定）
- (4) 大津理香、佐竹正夫（2016）「短期海外語学研修にはどれほどの効果があるのか—常盤大学の場合—」『留学交流』独立行政法人日本学生支援機構，2016 年 8 月号 Vol. 65 p. 16–24 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2016/___icsFiles/afieldfile/2021/02/18/201608otsusatake.pdf（最終閲覧 2022 年 2 月 18 日）
- (5) 韓立友・西島薫・家本太郎・河合淳子（2021）「協定等に基づく多文化共学短期派遣留学プログラム—10 年間の実践記録と今後の展開への視点—」『京都大学国際高等教育院紀要 第 4 号』pp. 1–18.
- (6) 木村啓子（2011）「短期海外研修プログラムの効果と役割」『留学交流』2011 年 12 月号 Vol. 9, p. 1–7 https://www.jasso.go.jp/sp/ryugaku/related/kouryu/2011/___icsFiles/afieldfile/2021/02/18/keikokimura.pdf（最終閲覧 2022 年 2 月 18 日）
- (7) 佐々木直子（2017）「短期語学留学プログラムによる効果の検証」『電気通信大学紀要』29 巻、第 1 号、pp. 1–9
- (8) 徳井厚子（2002）「短期語学研修におけるコミュニケーション意識とイメージの変化—ユタ大学夏期英語研修プログラムの事例—」『信州大学教育学部紀要 107』p. 25–33
- (9) 森卓也（2019）「大学経営における出資会社の役割に関する研究」『大学経営政策研究』第 9 号、pp. 87–103, http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/pdf/2018/06-%E8%AB%96%E6%96%87_%E6%A3%AE.pdf（最終閲覧 2021 年 9 月 26 日）
- (10) 森卓也（2020）「国立大学法人の出資会社に関する研究—その制度変遷と私立大学との比較—」『大学経営政策研究』第 10 号（2020 年 3 月発行）：pp. 71–87, http://ump.p.u-tokyo.ac.jp/pdf/2019/05-paper_2019.pdf（最終閲覧 2021 年 9 月 26 日）
- (11) 森真理子、佐々木幸喜（2015）『SEND プログラム（チューラーロンコーン大サマープログラム／ベトナム社会科学学院・ハノイ国家大学サマースクール／「京都で学ぶアジアと日本」研修／インドネシア大学スプリングスクール／シドニー大学スプリングスクール）2014 年度実施報告書』
- (12) 横田雅弘（2016）『グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査報告書』2013 ～ 2015 年度 科学研究費 補助金（基盤研究（A）課題番号 25245078 グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する国際比較）

- (13) 文部科学省 (2019) 「参考資料 (20 / 20) 指定国立大学法人制度について」 2019-03-26. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1414767_22.pdf (最終閲覧 2022 年 1 月 9 日)

Hosting Multicultural Educational Short-term Study Abroad Programs Based on Inter-University Agreements

—10 years of Practice and Perspectives on Future Development—

Liyou Han*, Kaoru Nishijima**, Junko Kawai***

Abstract

This paper assesses the curriculum, educational effects, challenges, and prospects of a two-week study program that has been hosted by Kyoto University in Japan, the Short-term Multicultural Study Program (known as the Kyoto Summer Program), for the past ten years (2012–2021). Beginning as a program exclusive to Peking University in 2012, today students from more than 20 top universities in East Asia, Southeast Asia, Europe, North America, and Africa participate together with local Kyoto University students. The program provides a mixture of (1) academic lectures, (2) Japanese language classes, (3) field trips, and cultural experiences to develop multicultural understanding, interdisciplinary perspectives, language competencies and student leadership. During a decade of operation, both domestic and international students report educational, social, and personal growth benefits. These benefits have been sustained even during the recent COVID-19 pandemic with the help of online and other tools. Despite this, challenges persist and thus, to enhance the efficiency and quality of the program, the authors examine the potential for outsourcing administrative work to a new company and establishing a system to formally grant educational credits.

Keywords: Short-term Study Program, Collaborative Learning, Interdisciplinarity, Language Learning, Student Exchange

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Center for the Promotion of Interdisciplinary Education and Research, Kyoto University

*** Education Center for Japanese Language and Culture, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

実践報告

理系学部留学生のための 専門日本語教育の課題と可能性

岡田 幸典*、佐々木 幸喜**

要 旨

京都大学の学部留学生プログラム Kyoto iUP の春期講習で実施した講座「理系日本語」の報告を行う。本プログラムにおける日本語教育の最終目標の一つにプログラムの留学生が日本語による専門授業を理解できることがあり、その一步として理系学生には基礎となる①数や式の読み方、②数学や化学における日本語表現の習得を本講座の目標とした。本講座では Kyoto iUP 初の試みとして教材の作成および講義を理系教員と日本語教員が共同で行い、お互いの専門的知識や経験を提供することで質の向上を図った。数と式の読み方に関する講義前後のアンケートおよび演習の結果から、受講生は、目標で示した事柄をこれまで学習しことがなかったため、多くのことを知らなかったが、講義を通して一度学習をすれば状況は大幅に改善し、ほとんど理解できることがわかった。本講座を通じて、理系日本語を学習する機会の提供が重要で、最終目標を達成するためには体系的なカリキュラムを構築する必要があると認識された。

【キーワード】 専門日本語教育、数学用語、化学用語、Kyoto iUP、学部留学生

1. はじめに

京都大学（以下、京大）では、2018年4月から Kyoto University International Undergraduate Program（以下、Kyoto iUP）の学生（以下、iUP 生）に対する教育を行っている。このプログラムは、外国人留学生を対象とした4.5年の学士課程プログラムであり、その特徴の一つが、出願時点での学生の日本語能力を問わないことにある。一方で、iUP 生には、遅くとも3回生になる前に、日本語で行われる授業の内容を理解できることが求められている。iUP 生は表1のようなスケジュールにより日本語を学んでいる。

これと併せ、専門分野については、予備教育課程で英語による専門基礎科目を学び、学士課程に入学してからは英語による教養・共通教育、英語又は日本語による専門基礎教育を経て、3回生以降の専門教育段階では日本語で講義や演習等を受けることになる。

さて、2021年3月、iUP 生の日本語レベルの推移を確認するため、日本語能力試験（JLPT）^{注1} 公式問題集により試験を実施した。この結果から、出願時点でいわゆるゼロ初級だった iUP 生が、最低でも1回生終了時に中級前期修了（N3 レベル）に到達し、2回生終了時に中級修了（N2 レベル）に到達していることが確認できた。それに加え、iUP 生の大半は1回生終了時に上級（N1 レベル）

* 京都大学国際高等教育院吉田カレッジオフィス

** 京都大学国際高等教育院吉田カレッジオフィス、（兼）同附属日本語・日本文化教育センター

表1 日本語学習に関する iUP 生のスケジュール

段 階	内 容
Pre 予備教育	期間は5月頃から9月。学習時間は50時間から150時間。 現地日本語教育機関との共同により実施。
予備教育	期間は10月から翌2月。学習時間は1週間につき7コマから10コマ。 「iUP 予備教育専用日本語科目」と「全学共通科目日本語科目」による。 春期特訓 期間は2月（4週間）。主に文系学部を志望する学生が対象。 各学部の入学後の分野を意識した長文読解、論述、口頭表現。 春期講習 期間は3月（4週間）。学習時間は1週間につき10コマ。 レベル別日本語、 専門日本語 、特別活動、文化体験。
1 回生	前期 学習時間は1週間につき1コマから5コマ。 「iUP 専用科目日本語科目」と「全学共通科目日本語科目」による。 夏期講習 期間は8月～9月（4週間）。学習時間は1週間につき10コマ。 レベル別日本語、 専門日本語 、特別活動、文化体験。 後期 学習時間は1週間につき1コマから5コマ。 「iUP 専用科目日本語科目」と「全学共通科目日本語科目」による。 春期講習 期間は3月（4週間）。学習時間は1週間につき10コマ。 レベル別日本語、 専門日本語 、特別活動、文化体験。
2 回生	前期 学習時間は1週間につき1コマから5コマ。 「iUP 専用科目日本語科目」と「全学共通科目日本語科目」による。 夏期講習 期間は8月～9月（4週間）。学習時間は1週間につき10コマ。 レベル別日本語、 専門日本語 、特別活動、文化体験。 後期 学習時間は1週間につき1コマから5コマ。 「iUP 専用科目日本語科目」と「全学共通科目日本語科目」による。 春期講習 期間は3月（4週間）。学習時間は1週間につき10コマ。 レベル別日本語、 専門日本語 、特別活動、文化体験。

に到達していることも確認できた。ここから、2回生終了時に全員が中級修了の日本語能力に到達するペースで日本語学習が進んでおり当初の目標は達成していると考えられた。ただし、このことは、必ずしも日本語で行われる専門の授業に支障なくついていけることを意味してはならず、対応すべき課題も見えてきた。ここでは、二つ挙げる。

一つは、専門分野を学ぶ言語が途中で変わることである。多くの iUP 生は英語で専門基礎教育を受け、それをもとに、日本語で専門教育を受ける。同じ分野を学ぶ中で教授言語が変わる点は、学習上、他の外国人留学生との大きな違いである。もう一つは、英語と日本語の対応を学ぶ機会が十分でないことである。専門分野で学ぶ内容・項目に関して、英語と日本語とがどう対応するかを学ぶ機会が不足、欠落している。教養・共通教育および専門基礎教育を英語で受講する場合、それぞれの専門分野に特化した日本語語彙、口頭表現、講義聴解、レポート作成能力を鍛錬する機会が乏しい。また、教養・共通教育および専門基礎教育を一部日本語で受講する場合、日本語能力が十分でなく、内容の理解が不十分となる可能性も大きい。また、学部によっては、早い段階から、日本語による専門基礎科目の履修が求められることもある（表2）。

表2は、iUP 生が京大において要求される日本語課題を示したものである。比較対象として、京大に在籍する他の日本語予備教育プログラム生が進学直後に求められる日本語タスクも併せて示す。分類に際し、松田（2016）^{文献1}を参考にした。

表2に示したとおり、iUP 生は、他の予備教育プログラム生と比べ、日本語で専門基礎科目を学

表2 京都大学において日本語予備教育プログラム生が進学直後に求められる日本語タスク

プログラム名	開始時の 専門レベル	予備教育期間	進学直後に遂行する 日本語タスク		
			講義	演習	研究
iUP 予備教育（理系）	高校終了	6 か月	○	×	×
iUP 予備教育（文系）	高校終了	6 か月	◎	×	×
日韓共同理工系学部留学生入学前教育プログラム	高校終了	1 年間	◎	×	×
文部科学省奨学金留学生日本語予備教育集中プログラム	大学専門科目 終了	6 か月	△	△	△

◎：「ほぼ必ず使う」、「必ず使う」 ○：「使う場面は多い」

△：「使う場面は時々ある」 ×：「使う場面はあまりない」

び始めるまでの期間が短いと言える。また、京大で提供される日本語科目は、日常で用いられる日本語や文理共通あるいは文系分野の専門語を学習する科目は提供されているが、理系分野の文献を講読し、その専門語を学習する科目（以下、理系日本語）は現在提供されていない^{注2}。そこで、授業期間中の iUP 生の学習負担を軽くすることを目指し、授業期間中に英語で受講した専門基礎科目を、春期、夏学期間中に日本語で学ぶ機会を取り入れることを計画した。表1で網かけをした部分である。このうち、本稿では、2021 年 3 月に実施した春期講習での専門日本語クラス（理系日本語クラス）に関する報告を行う。

2. 理系日本語教育に対する手法

稿者らは、専門日本語教育の実施に際し、反転授業と CBI（Content-Based Instruction）を組み合わせることにした。まずは反転授業について見ておきたい。iUP 生は、授業日までに、対訳つきの文字や語彙をインターネットなどで学習し、語彙リストを作成する。また、提示された事前課題に取り組む。実際の授業では、理系教員から、内容を日本語で学ぶ。

次に CBI について見ておきたい。これは、初級日本語教育を学んだ後、専門基礎科目を日本語で学ぶものであり、日本語学習者は、専門分野に関して、知識とともに日本語での表現も学ぶことになる。CBI は非常に有益な指導方法である一方、注意すべき点もある。この方法で専門基礎教育を受ける場合、提示される内容は専門分野の難易度に従い、日本語の難易度は考慮されないという点である。仮に、日本語教員が理系の内容を授業で取り入れることを試みたとしても、専門分野が異なるため、学習者の学習意欲を低下させることがある（田中・池田（2010）^{文献2}）。反対に、理系教員が日本語の言語課題的な難易度を踏まえ教材を作成するということも難しく、結果的に、日本語教育と理系教育が別個に行われることが多い。これに対し、Kyoto iUP の教員組織は、理系担当と日本語担当により構成されている。そのため、CBI を行う際に生じうる上記の問題点は比較的解決しやすい。また、CBI の部分は、理系担当（岡田）と日本語担当（佐々木）のチームティーチングで行うこととした。

3. カリキュラム

「理系日本語」（以下、本講座）の到達目標を二つ掲げた。第一に、専門基礎科目として基本的な

表3 「理系日本語」のカリキュラム

科目	テーマ	目 標
数学	数と式	数や式の読み方を学習し、聴きとることができる。
	数学の日本語表現	理系の文章によく出てくる数学の日本語表現を習得する。
化学	文献講読Ⅰ	「酸化と還元」に関する教科書を読んだ後、関連する講義で化学の専門語を含む日本語を聴きとることができる。
	文献講読Ⅱ	金属錯体に関する大学の教科書を講読し、化学で頻出の日本語表現と語彙を習得する。

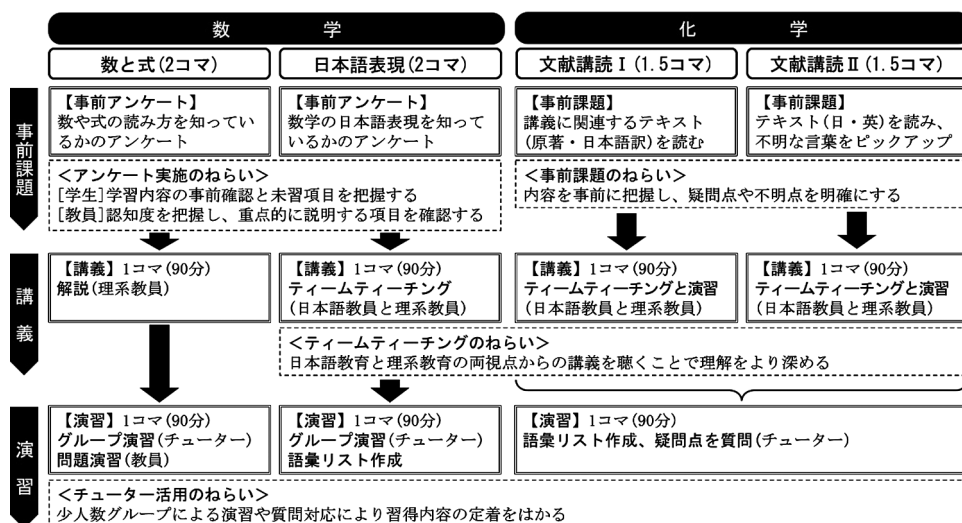


図1 テーマごとの授業構成

用語や数式を「聴く」「読む」ことができるようになる。第二に、日本語科目として専門分野で使われることの多い漢字・文法を学び、日本語全般の学習にもつなげられることである。これに基づき作成したカリキュラムを表3、テーマごとの授業構成を図1に示す。各テーマの選定理由を以下に示す。

3.1 数学

理系学部では、数式を含む数学を使う講義が多くある。理系の講義を理解する上で、数式を聴き取り、数学的な日本語表現を知っていることは肝要である。

数と式

ここで取り扱うべき数式とは複雑で長い数式のことではない。それらを読み上げる教員は少ないし、ほとんどはプリントや黒板に書かれているので問題はない。一方、 $\frac{\sqrt{3}}{2}$ や $a < b$ といった簡単な数式は、口頭だけで済ませることもよくあるのではないだろうか。複数の日本語教員に確認すると全学共通科目などの日本語の授業では、数の数え方は万の位まで、数式は簡単な小数や分数の読み方しか学習しないことが判明した。つまり、iUP生には、理系の授業で頻出の不等式やべき乗といった数式の日本語読みを学ぶ機会はないのである^{注3}。

数学の日本語表現

「あなたの専門分野で使われる「専門語」を1つ思い浮かべて下さい」と言われれば、読者は何を思い浮かべるだろうか。例えば、数学ならば「固有値」や「微分方程式」、物理学ならば「角運動量」や「ビオ・サバールの法則」、化学ならば「エントロピー」や「混成軌道」と言った言葉が挙げられるのではないだろうか。これらは、iUP 生を含む外国人留学生に限らずほとんどの学生が大学で初めて見聞きする言葉である。教員も「専門語」と認識し、授業ではそれらの意味や概念を詳しく説明するだろう。つまり、日本語能力の差は別にして、留学生が学ぶ上で後述するものに比べて大きなハンディがないと言える。

では、日本では高等学校までに学習する「因数分解」、「運動量」、「物質量」といった専門語はどうだろうか。日本で初等・中等教育を受けた学生は12年間でこれらを学習してきたわけであるが、iUP 生はこのような専門語の概念を母語や英語で学習しているものの前述の通り対応する日本語を学ぶ授業はない。つまり、12年分のハンディが存在するわけである^{注4}（佐藤（2005）^{文献3}）。また、教員もこれらを「既習の専門語」と認識しているので、授業で説明されることはほとんどない。しかし、一見、大きなハンディがあるように思えるが、これらの多くは名詞であり、かつ「因数分解」⇔“factorization”のように1:1の対訳が可能なものである。電子機器やインターネットが発達した現代では、このような機器を利用することで短時間かつ容易に意味を知ることができる。つまり、自学自習をしやすい専門語であるとも言え、見た目よりもハンディは少ないとも言える^{注5}。

果たして、留学生にとってこれらだけが「専門語」なのだろうか。例えば、次のような日常的によく使われる下線部の語句はどうだろうか（佐藤（2014）^{文献4}）。

- (1) みかんの数を x 個とおく。
- (2) 分母を払う。
- (3) 3で割り切れる数。

上記(1)～(3)は、日本では中学校までに教科書に出てくる表現である。日常的に、(1)の「おく」は「物・事柄に、ある位置を占めさせる」、(2)の「払う」は「金銭を渡す」、(3)の「割り切れる」は「疑問・例外などが残らないように、かたづく」の意味でしばしば用いられる（岩波国語辞典・第七版・新版・電子版）。しかし、上記の文脈では、(1)の「おく」は「みかんの数を x 個と設定する」、(2)の「払う」は「両辺にある数を掛けて分母を取り除く」、(3)の「割り切れる」は「3で割ると余りがない」と前述したものとは全く異なる意味で用いられる^{注6}。このような語を佐藤（2014）は「「気づかない」専門語」と呼び、「形は日常語でありながら専門的概念を表し、しかも術語でないような語は、それが専門語であることを誰も（一般の人も専門家も）気づかない」、「通常の国語辞典にも専門用語辞典にも意味が載っていないので、留学生が自身で調べることができず、数学の学習を困難にしている」と述べている。したがって、自学自習するのが困難なこの「気づかない」専門語が留学生にとって最も大きなハンディとなる「専門語」と言える。

3.2 化学

日本語で書かれた理系分野の教科書を講読し、授業を体験することで、日本語による講義のイメージを掴む機会が必要である。担当する理系教員が化学系出身であったために、今回は化学に関する文献を取り扱うこととした。

4. 教材の作成

4.1 数学

数と式

日本の中学校までに学習する表4に示した数や式を取り扱うこととし、それらに関する教材を執筆した。高等学校で学習する数式に $\sin$ や $\log$ などがあるがその多くは発音の違いはあっても基本的に英語の読み方と同じであるために講義では取り扱わず、余裕のある学生に対して演習で扱うこととした。

表4 本講座で扱った数と式

章	テ　　ー　　マ									
1 数	大きな数（億、兆）		小数	分数	べき乗	平方根と立方根				
2 単位	長さ	質量	面積	体積	速度	密度	百分率	温度	角度	
3 記号	等号	不等号	比	∴	∵	∩	∪	'（ダッシュ）		
4 計算	足し算	引き算	掛け算	割り算	括弧					
5 句読点	「、」と「,」「。」「.」									

数学の日本語表現

以下に示した日本の高等学校で使用される数学の教科書を理系教員が通読し、「気づかない」専門語や理系科目で頻出の日本語表現を抽出した。

大島利雄他(編),『改訂版 数学Ⅰ』,数研出版(2016).
 大島利雄他(編),『改訂版 数学A』,数研出版(2016).
 大島利雄他(編),『改訂版 数学Ⅱ』,数研出版(2017).
 大島利雄他(編),『改訂版 数学B』,数研出版(2017).
 大島利雄他(編),『数学Ⅲ』,数研出版(2012).

その中で頻出のものと重要度の高いもの(表5)を選び、それらを解説する教材を執筆した。その一例を図2に示す。日本語の例文とその英訳を示した。英訳では直訳と意識の違いがわかるように配慮した。

4.2 化学

日本語で書かれた化学の教科書を講読する。教材の選定にあたり以下の方針(1)～(3)を設けた。

方針(1) 大学生向けに書かれた教科書であること。
 方針(2) 既習内容もしくはその知識を用いて容易に理解できる内容であること。
 方針(3) 原著が英語であること。あるいは、原著が日本語の場合は英語に翻訳した本が出版されていること。

表5 本講座で扱った数学の日本語表現

章	表 現
1 指示・動作	(係数を) 言え [4 級] 証明せよ [2 級] 示せ [2 級] 説明せよ [3 級] 確認せよ [2 級] 求めよ [2 級] 定めよ [1 級] 決定せよ [2 級] ~を用いよ [2 級] 代入する ($A = x + y$) とおく [4 級] (m) を (整数) とする [4 級] 分母を払う [払う: 3 級]
2 疑問文	何通りか? どんなときか?
3 接続	よって 故に [1 級] すなわち [2 級] 上と同様に [同様: 2 級] さらに [2 級]
4 仮定	~とすると… ~ならば…
5 名詞	与式 複号同順 題意
6 条件	すべての (数) ある (数) 任意の (数) どんな (数) でも 少なくとも一方で割り切れる いずれか 特に断らない限り 常に~とは限らない 必ずしも~でない もれなく 重複を許す
7 その他 (抜粋)	以上 [3 級] 以下 [3 級] 未満 [2 級] 各々の [2 級] 無数 [2 級] (式を) 変形する なす角 とりうる (数) ~に限りなく近づく

※ () 内の語句はわかりやすくするために補ったものである。

※ [] 内の記号は日本語能力試験 (JLPT)・旧試験での出題レベルを示す^{文献5}。一部の動詞は名詞のレベルを示す。(例)「証明せよ」→「証明」。

日 本 語	English, [L]: literal translation.
^{けいすう} $2a$ の係数をいえ。	Find the coefficient of $2a$. [L] Say the coefficient of $2a$.
^{なんとお} 何通りあるか。	How many ways …?

図2 数学の日本語表現に関する教材 (抜粋)

方針 (2) は、本講座が化学に関する新しいトピックを学ぶ場ではなく、理系日本語を理解することを目的としていることから容易に理解できよう。また、方針 (3) は、本来、日本語学習において、英語に頼りすぎると日本語能力の向上にあまりいい影響を及ぼさないと言われるが、受講者のほとんどが日本語学習歴 1 年未満であることを考慮し、英語で書かれたものを補助教材として使用することにした。

上記の方針に合致する以下の 2 つを教材として使用することとした。

(教材 1)

影近 弘之, 平野 智也 訳『ライフサイエンスのための基礎化学』東京化学同人 (2011), 第 13 章「酸化反応と還元反応」。

(教材 1 の原著)

R. Sutton, B. Rockett, and P. Swindells, “Chemistry for the Life Sciences – 2nd. Edition”, CRC Press (2009), Chapter 13 “Oxidation and Reduction Reactions.”

(教材 2)

京都大学大学院人間・環境学研究科化学部会編『基礎化学実験 (第2版増補)』共立出版 (2019), 付録 D 「金属錯体とキレート」.

(教材 2 の英語版)

J. Lintuluoto, C. Tassel, T. Kato, and K. B. Landenberger, “Fundamental Chemical Experiments – Second Edition”, (2019), Appendix D “Metal Complexes and Chelates.”

4.3 教材の事前確認

本報告で特筆すべき点は、理系教員が作成した教材を日本語教員と共に確認・議論を行い、改良を加えたことである。理系教員は iUP 生にとって必要な専門教育の視点で、日本語教員は受講者の日本語レベルを考慮した日本語教育の観点から議論を行った。

議論の大半は、化学の教材に関するものであった。化学の教材 1・2 (以下、原文) を通読した複数の日本語教員から「日本語が上級レベルの留学生であっても原文を容易に理解するのが難しい」という意見が出された。受講生の日本語学習歴を考慮して、以下の方針に基づき、原文を共同で書き改めた。書き改めた文を以下「加筆文」とする。

方針 I 文章の大意は変更しない。

方針 II 将来、必要な専門語は難易度に関わらず変更しない。

方針 III 方針 II 以外の言葉は、受講者が理解できる言葉に変更する。

方針 IV 文体について、次のようにする。

- ・長い文章は、2 文以上に分ける。
- ・普通体 (ダ体、デアル体) は丁寧体 (デス・マス体) にする。
- ・受動態は能動態にする。

上記方針に基づいて加筆した例を表 6 に示す。

例 1 では、方針 II に基づき、化学・生物の専門語である「抗酸化剤」^{注7} はそのまま用いることとし、方針 IV に基づき、受動態を能動態に、語尾を丁寧体にした。普通体を避けたのは、京大では日本語中級 I クラス (JLPT N3 レベル) で学ぶからで、未習の学生に配慮したものである。

表 6 化学の教材 1・2 で書き改めた文の例

例 1	原文	このような分子は抗酸化剤とよばれる。
	加筆文	このような分子を抗酸化剤といいます。
例 2	原文	図に示すように <i>cis</i> 体と <i>trans</i> 体の立体異性体が現れる。
	加筆文	図のように <i>cis</i> 体と <i>trans</i> 体の立体異性体があります。
例 3	原文	生きた細胞の中で起こる化学反応の多くに、酸化と還元が関与している。
	加筆文	生きている細胞の中では化学反応が起っています。その多くの反応は酸化と還元が関係しています。
例 4	原文	化学物質が還元されていることの最も有力な証拠は、… (以下、略)。
	加筆文	化学物質が還元されているとはっきりわかるのは、… (以下、略)。

例2では、自発の「現れる」を「あります」に書き改めた。例1の「よばれる」は受動態で、これは日本語初級Ⅱクラスで学習する。一方、自発は中級レベルの表現であり、混乱を避けるために「れる」と「られる」の使用は控えた。

例3では、「生きた」を「生きている」に書き換えた。どちらも動詞＋助動詞からなるが、タ形は過去を表すことが多く、後者と区別することが困難な学生が多い。「生きた細胞」を「前までは生きていたが今は死んでしまった細胞」と誤って解釈しないようにと配慮したものである。また、本文は長いために2文に分割することで文構造を把握しやすくした。

例4では、「最も有力な証拠」を「はっきりとわかる」に書き換えた。「最も」が旧日本語能力試験2級相当、「有力」と「証拠」が1級相当^{文献5}であり難易度の高い言葉が連続しているのが書き換えの理由である。実際に、原文と加筆文の意味は厳密には異なるが、書き換えにより言葉や文構造が変わることで意味が少々変わるのとは避けられない。文章全体では意味が大きく変わらないので本加筆文を採用した。方針Ⅰで「意味」ではなく「大意」としたのはこのためである。

以上のような検討・加筆を全文に対して行った。授業では加筆文を使用し、余裕がある学生には原文も読ませることとした。

5. 授業

コロナ禍のため、講義、演習共にすべてオンラインで行った。受講学生の構成を表7に示す。このうち、「化学」は化学系・生物系のiUP生（理学部と工学部各3名）を対象とした。

表7 受講学生の構成

日本語レベル		所属学部	
上級	5人	総合人間	1人
中級Ⅱ	6人	経済	2人
中級Ⅰ	3人	理	4人
初級Ⅱ	4人	工	10人
		農	1人

※予備教育生は志望学部を所属学部とした。

5.1 数学

数と式

講義に先立ち、受講するiUP生に対し事前アンケートを実施した。その結果を表8の「事前アンケート」欄に示す。表中にある数や式の日本語での読み方を知っているか否かを問うた。認知度が特に低かったものは、べき乗、平方根、単位（面積と体積）、不等号と比であった。この結果は3.1項で指摘したことと一致した。

講義では、アンケートで認知度が低いもの、英語と日本語とでは読み方が逆になり間違いやすい分数に時間を特に割いた。また、iUP生が日本語で講義を受けることを考慮して、例えば、5.30を「ごー・てん・さん・まる」と読むような慣用的な読み方も解説した。

講義後の演習では、学生チューター1人に対し、iUP生3～4人からなる日本語レベル別グループをつくり、練習時間を設けた。練習後、理解度を確認するため、演習問題を行った。具体的には、

表8 数と式に関する事前アンケートと講義後演習問題の結果

章・テーマ		事前アンケート (N = 17)		講義後演習問題 (N = 15)	
		数	式 認知度	数 式	正答率
1 数	大きな数	306 兆 6090 億	53%	163,800	87%
				24 億 5348 万	27%
				106 兆 6097 億	13%
	小数	0.74	71%	2.236	100%
				26.09	93%
	分数	$\frac{2}{3}$	53%	$\frac{4}{7}$	100%
				$\frac{46}{23}$	80%
	べき乗	2^3	18%	a^5	100%
	平方根	$4\sqrt{7}$	12%	$\sqrt{8}$	100%
				$3\sqrt{11}$	93%
				$\frac{\sqrt{621}}{\sqrt{2}}$	73%
2 単位	面積	3 m^2	29%	4 m^2	93%
	体積	5 cm^3	18%	100 cm^3	100%
				1 L	100%
	密度	---	---	9 g/L	100%
3 記号	不等号	$a < b$	18%	$a > 300$	93%
				$x^2 \leq 12$	80%
	比	3:5	18%	---	---
4 計算	足し算	$2 + 3 = 5$	65%	$a + 5 = 3$	100%
				y に 83 をたす*	80%
	引き算	$2 - 3 = -1$	53%	$b - 2 = 0$	93%
				5 から 14 をひく*	80%
	掛け算	$2 \times 3 = 6$	59%	$8 \times 3 = 24$	87%
				2.5×10^6	87%
				a を b 倍する*	73%
	割り算	---	---	$7 \div 3$	73%

※：日本語で読み上げられた文に対応する式を答える問題。

理系教員が数や式を2度読み上げ、それを書き取るものである。正答率を表8の「講義後演習問題」欄に示す。億や兆を含む大きな数を除いて、どの項目も正答率が大幅に上昇した。iUP生が数と式の日本語での読み方を理解し、聴き取れることが確認できた。億や兆を含む数の正答率が低かったのは、一部を間違って書き取った答案が多かったことから、他と比べて読み上げ時間が長く完全に聴き取るのが難しかったからだと考えられる。

数学の日本語表現

数と式と同様に数学の日本語表現の認知度に関する事前アンケートを実施した。その結果を表9

に示す。認知度が低かったもののうち、「分母を払う」(12%)、「何通り」(18%)、「与式」(18%)や「割り切れる」(29%)は数学(算数)で使われる表現であるが、「少なくとも一方」(29%)や「もれなく」(6%)は一般にも広く使われる表現である。

講義では、これらを含む表5の表現を解説した。講義後の演習では、数と式のときと同様に学生チューターとiUP生によるグループセッションを設け、日本語で書かれた数学の問題文を理解することを目標に大学入試などの問題を読ませた。疑問点は学生チューターに質問し、同時に、意味や読みがわからないものの「語彙リスト」^{注8}を作成・提出させた。提出されたリストの中で、「垂直二等分線」といった誰もが認める専門語以外でかつ複数人がリストアップした語彙は以下の通りである。どれも日常で使われる言葉であった。

(条件を)満たす マス目 取り除く (箱に)詰める 真北 道のり 計(3個)
 ※ () 内はわかりやすくするために稿者が補記した言葉。

表9 数学の日本語表現に関する事前アンケート (N = 17)

章	表 現	認知度
1 指示・動作	$x = y$ を確認せよ。	88%
	Aの値を定めよ。	53%
	分母を払う。	12%
2 疑問文	何通りあるか。	18%
	$a = b$ となるのはどのようなときか。	82%
3 接続	ゆえに	41%
5 名詞	与式	18%
6 条件	3と4の少なくとも一方で割り切れる数	29%
	もれなく数える。	6%
	あるAについて $A = B$ が成り立つ。	47%
7 その他	Aは1以上5以下である。	88%
	Aは5未満である。	71%

5.2 化学

教材1

iUP生に英語の原著および加筆文を事前に読ませた後、教材を基に酸化と還元の定義および関連知識を説明する模擬講義を行った。精読ではなく模擬講義にしたのは、酸化と還元が既習のトピックであり、書かれている内容も平易だったからである。講義の後、原著に収録されている演習問題に取り組ませた。

教材2

英語版、加筆文と原文を読み、わからない言葉をピックアップする事前課題を与えた。講義では、原文と加筆文を比較しながら精読を行った。精読後、教材1と同様に演習問題に取り組み、頻度の高い専門語は書き取り練習帳を用いて、書き取りの練習も行った(図3)。

講義後の演習では、チューターの支援のもと教材1と2でわからなかった言葉の語彙リストを作成・提出させた。数学の日本語表現のときと同様に専門語以外の言葉で複数人がリストアップした語彙は以下の通りである。今回も日常でも使われる語彙ばかりであった。

①	きんぞくさくたい	metal complex
	金属錯体	
②	はいいけつごう	coordination bond
	配位結合	

※各左下の専門語を右下の空欄に書き写して練習するためのものである。

図3 専門語の書き取り練習帳（抜粋）

関与 及ぼす しばしば 有する 介する 捉える 目印

iUP 生からは、加筆文は原文と比較して大変読みやすかったというフィードバックが得られた。

5.3 ティームティーチング

数と式以外の講義ではティームティーチングの手法を用いた。具体的には、最初の 60～70 分で理系教員が説明を行い、残りの 20～30 分は日本語教員が日本語学習の視点から教材に出てきた語彙や文法、および「ポイントは○○」や「別の言葉で言うと」といった講義中に理系教員が発した講義を聴く上で注意を払うべき言葉の解説を行った。

6. 今後の展望

今回、数学に関する事前アンケート（表 8、9）からわかるように、数や式の読み方や数学の日本語表現の意味を知らないものが多かった。一方、数と式の講義後に行った演習結果（表 8）ではほとんどの数式で高い正答率になったことから、これまでそのようなものに触れる機会がなかったが、一度学習する機会を設ければ十分克服できることが確認できた。

本講座では、Kyoto iUP として初めて理系教員と日本語教員が共同して教材の作成や講義を行った。お互いの専門知識や経験を提供し、不得意な部分をカバーしあうことでよりよいものをつくることができた。また、ティームティーチングは、iUP 生が一度の講義で理系および日本語の解説を同時に受けることができ、学習に対する質の向上が期待できる。今回、理系と日本語の説明を完全にわけて実施したが、学習事項の定着率を向上させる方法としてトピックごとに理系と日本語の説明を交互に行うことも検討すべきであろう。いずれにしても、今後も両教員が密に連携することで質の高い授業を提供できると確信する。

今回、春期講習の一科目として「理系日本語」を実施したが、時間の制約から多くのことができなかった。数学の日本語表現では、今回取り上げたものは高等学校レベルの表現で、その中でもごく一部である。さらに、大学で頻繁に使われる表現、例えば、「定量的に考察せよ」や「天下りの的に説明すると…」もたくさんあるが扱えなかった。文献講読についても、様々なトピックの文章をたくさん読み、そこに出てくる「微分方程式」といった誰もが認める専門語を学び、知っている語彙を増やしていかなければならない。また、iUP 生が作成した語彙リストには、日常語彙や一般的

な学術語彙も多く含まれていた。教えるべき語を選定するためには、iUP 生がどの程度の言語知識を持っているか、例えば、日本語学術共通語彙テスト^{注9}やTTBJ^{注10}などを用い、事前に測るとともに、追跡して測ることも検討したい。そうすることで各受講者に合わせた質の高い講座を提供できるようになるだろう。講義聴解の練習として、模擬講義や講義ビデオ（動画）を活用して経験値を上げ、「聴く力」をつけさせる必要もある^{注11}。これらをバランスよく、かつ、質も量も向上させれば冒頭で述べた本プログラムの最終目標である日本語による専門授業が理解できるようになるだろう。そのためには今後、予備教育と学部教育前半の計2.5年を通して、理系日本語を体系的に学習できる履修モデルの構築とそれに伴う講座編成がこれからの課題であるが、最終目標のための方向性も見えてきた。

謝辞

本稿の執筆を勧めて下さった国際高等教育院・Kyoto iUP プログラムマネージャーの長谷部伸治先生、教材作成時に有用なアドバイスを下さった同附属日本語・日本文化教育センターの河合淳子先生、家本太郎先生、阿久澤弘陽先生、査読時に有益なコメント・指摘をしていただいた査読委員の先生方に感謝申し上げます。

注

1. 日本語能力試験のホームページによると日本語能力試験の各レベルの認定の目安は、表Aの通りである。

表A 新旧日本語能力試験におけるレベル認定の目安

現試験	旧試験	目 安
N1	1 級	幅広い場面で使われる日本語を理解することができる。
N2	2 級	日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる。
N3	なし	日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる。
N4	3 級	基本的な日本語を理解することができる。
N5	4 級	基本的な日本語をある程度理解することができる。

(出典：https://www.jlpt.jp/about/pdf/comparison01.pdf)

2. 春期講習の一講座で、京大の卒業生でありノーベル化学賞受賞者の吉野彰博士（2019年）によるリチウム電池に関するラジオ講座のテキスト（吉野彰『NHK カルチャーラジオ 科学と人間 電池が起こすエネルギー革命』NHK 出版（2017））を取り扱ったことはあるが、これは一般向けに書かれたものである。
3. 稿者自身、中学、高等学校、大学の英語の授業で、このような数式の読み方を集中して習った記憶がない。また、高等学校や大学から英語圏の学校に通った日本人学生が日本で英語での数式の読み方を習わなかったので授業を理解するのに苦労をしたということをよく耳にする。これらのことを鑑みると日本語の授業で習わないのも特段不自然なことではないように思える。
4. 漢字圏出身の学生は、漢字から意味をおおよそ想像できるようであり、それほど大きなハンディではないようである。ただし、同じ漢語であっても、母語と日本語とでその語意が完全に一致するとは限らない。これについては、別稿を設けたい。
5. 理系の講義科目の多くは、持ち込みなしの期末試験が実施される。したがって、試験までにはそれらの専門語を覚える必要があるという点ではハンディはある。

6. 「払う」は「埃を払う」のように日常でも「取り除く」という意味で用いられるが、「分母を払う」は、「両辺にある数を掛ける」という操作をして「取り除く」ということまで理解しなければならないので、日本語を習い始めた留学生には両者が同じ類の「払う」であると理解するのは難しいだろう。
7. 参考文献5では、「抗酸化剤」という語を見つけることはできなかったが、「酸化」が旧日本語能力試験1級レベルであることからすると同様のレベルにあるのは想像に難くない。
8. 語彙リストは、「日本語」、「日本語の読み」、「英語もしくは母語」の項目からなる所謂「単語帳」である。
9. 松下達彦氏（東京大学）の「松下言語学習ラボ」で公開されている。URLは、<http://www17408ui.sakura.ne.jp/tatsum/webtest.html>（2021年12月14日閲覧）
10. Tsukuba Test-Battery of Japanese の略。筑波大学がプレースメントテスト用に開発したもので、オンライン公開されている。URLは、<https://ttbj.cegloc.tsukuba.ac.jp/p2.html>（2021年12月14日閲覧）
11. すでに日本語で専門授業を受講している上級レベルのiUP生によると授業の中で教員の説明を完全に聴きとるのが一番難しいと多くが指摘する。

参考文献

1. 森篤嗣（編）、松田真希子『現場に役立つ日本語教育研究2 ニーズを踏まえた語彙シラバス』くろしお出版（2016）、pp.139-158.
2. 田中敦子・池田朋子、学習者を支援する教室環境作りを目指して—理工系大学院生の専門日本語教育—、『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』（2010）、pp.285-290.
3. 佐藤宏孝、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, 13-20 (2005).
4. 佐藤宏孝、数学において特別な意味を有する動詞について、『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』, 40, 153-160 (2014).
5. 国際交流基金・日本国際教育協会（編）『日本語能力試験出題基準【改訂版】』凡人社（2002）.

Perspectives and Issues of Technical Japanese Language Education for International Students of Natural Sciences

Yukinori Okada*, Yuki Sasaki**

Abstract

This paper reports on a lecture “Technical Japanese for Natural Sciences” by Kyoto University International Undergraduate Program in spring intensive courses. The program sets one of the final goals for its students as understanding their specialized subjects taught in Japanese. The object of the lecture is to master (1) how to read numbers and formulas and (2) Japanese expressions in mathematics and chemistry to establish the basis of the goal. The natural science and Japanese language teachers prepared the materials and gave the lecture together as the first attempt in the program. They shared their technical knowledge and experience to improve the quality of teaching. The results of the pre-class questionnaire and the post-class exercise about how to read numbers and figures in Japanese showed that the international students in the program didn’t know them a lot because they had never learned before. After they learned them in the lecture, they could understand most of them and improved dramatically. Through the lessons, the authors recognized the importance of providing the students with opportunities to learn technical Japanese for natural sciences. The article concludes that a systematic curriculum needs to be built to achieve the ultimate goal.

Keywords: Technical Japanese Education, Mathematical Terms, Chemical Terms, Kyoto iUP, Undergraduate International Students

* Kyoto University International Undergraduate Program Office, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Kyoto University International Undergraduate Program Office, and Education Center for Japanese Language and Culture, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

実践報告

Kyoto iUP 生を対象とした 「日本語上級（文献講読 IIIA）」での実践 —再話活動による使用語彙の拡充を目指して—

佐々木 幸喜*

要 旨

本稿は、京都大学の学部留学生プログラム Kyoto iUP の学生を対象とした日本語科目の一つ「日本語上級（文献講読 IIIA）」での実践報告である。本授業では、何を読むかは学生個々人が決めることとし、教師はその読みの過程を支援するファシリテーターの役割を取ることにした。教室活動として、学生同士が互いに教師役を担う活動、他の学生が読んできた話の内容を聞き、それを再生する「再話」の活動を取り入れた。自分が読んできた文献を説明するためには、相手の理解度を確認しながら「話す」力、その文献で使われる語彙の意味を正確に理解し「話す」力が求められる。また、再話するためには、話を「聞く」力、その内容をまとめて「話す」力が求められる。文献の内容を再構築するこれらの活動を通して、語彙が拡充されることを目指した。授業観察およびアンケートへの回答からは、再話を軸にした活動が、専門教育を見据えた日本語使用場面の練習の機会にもなっていたことが確認された。

【キーワード】 Kyoto iUP、文献講読、読解、再話、語彙の拡充

1. はじめに

本稿では、京都大学国際高等教育院が開講する全学共通科目日本語科目の一つ、「日本語上級（文献講読 IIIA）」（以下、文献講読 IIIA）の 2021 年度前期の授業実践を報告する。

本稿は、次のような構成をとる。2. では、文献講読 IIIA の受講対象学生の属性を確認し、本稿の目的を述べる。3. では、実践の概要を述べ、4. では、実践を確認する。5. では、本稿のまとめと 2021 年度後期、2022 年度に向けた課題を示す。

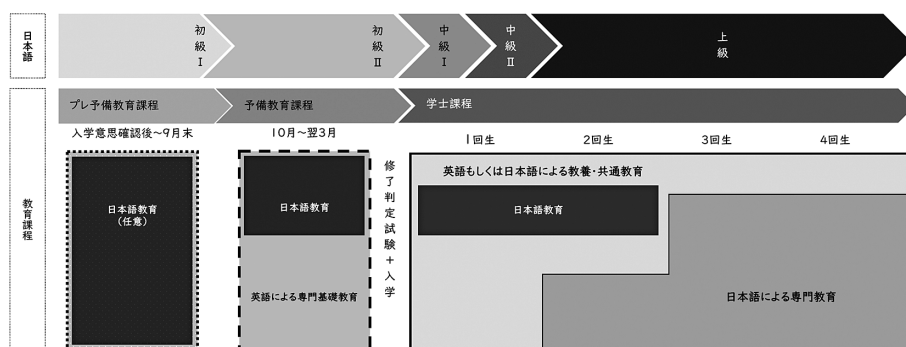
2. Kyoto iUP、本稿の目的

2.1. Kyoto University International Undergraduate Program の概要

文献講読 IIIA は、上級レベル¹の日本語科目の一つであり、Kyoto University International Undergraduate Program（以下、Kyoto iUP）の学生（以下、Kyoto iUP 生）を対象として開講されている。一週間に 1 コマ行われており、受講生には、後期開講の「日本語上級（文献講読 IIIB）」

* 京都大学国際高等教育院吉田カレッジオフィス（兼）同附属日本語・日本文化教育センター

図1 Kyoto iUP の教育体系



HPをもとに稿者が作成

を履修することが推奨されている。

Kyoto iUP は、6 ヶ月の予備教育過程と 4 ヶ年の学士課程からなるプログラムであり、2021 年 10 月現在、予備教育生 17 名、学部生 32 名（1 回生 15 名、2 回生 14 名、3 回生 3 名）が在籍している。出願時点では、日本語の学習歴は問わず、プログラムに合格した時点では、学生のほぼ全員がいわゆるゼロ初級である。図 1 に、ゼロ初級の学生を想定した Kyoto iUP の教育体系を示した。

学生たちは、Kyoto iUP への入学意思確認後から日本語の学習を始め²、予備教育課程および学士課程の 2 回生終了時までカリキュラムの中で学ぶ³。Kyoto iUP 生たちは日本語教育とともに、1・2 回生時は英語または日本語による教養・共通教育を受け、専門教育が中心となる 3 回生からは日本語で講義や演習を受ける。したがって、学生たちには、3 回生開始時点において、学究生活に必要な日本語運用力を持つことが求められる。京都大学の日本語教育プログラムは、「全学共通科目 日本語科目」と「課外の日本語学習支援講座」、この二つからなり（パリハワダナ 2019）、正規課程入学後の Kyoto iUP 生が学ぶ日本語科目はすべて前者に含まれる⁴。

2.2. Kyoto iUP 生は日本語を使う場面でどのようなところに難しさを感じているか

クック峰岸（2014）は、L2 使用者には、目標言語を L1 とする人々が主に構成する社会・文化の一員となる言語社会化が生じるとする。また、L2 使用者が持つ理想像や将来像に着目し、「こうなりたい」というイメージとの関連から捉える動機づけは第二言語の理想自己（ideal L2 self）と呼ばれ（Dörnyei and Ushioda 2021）、将来になりたい理想の姿と現在の自分の日本語運用力との差を埋めたいという気持ちが L2 習得の原動力になる。これに関連するものとして、2021 年 6 月に Kyoto iUP 生たちに対して行ったニーズ調査の回答を見ておきたい。調査は、アンケートおよび聞き取りにより行った。回答者数は、25 名。全員学部生である。質問の一つに、「今、日本語で困っていることはあるか」という項目をたて、学習状況を尋ねた。回答者 25 名のうち 23 名が、何らかの場面で「困っている」と回答した。回答のいくつかを抜粋すると、表 1 のようになる。〈〉内には四技能を示した。

2.1. に挙げたとおり、文献講読 III は日本語上級の Kyoto iUP 生を対象としているが、Kyoto iUP 生全体がどのような日本語使用場面で難しさを感じているかを知っておくことは、どのような活動が学生の日本語運用力を高めるのに効果があるか、それを知る手がかりにもなるといえる。また、

表1 日本語を使う場面でどのようなところに難しさを感じるか（回答は原文のまま）

〈聞く〉

- ・日本語で受講する授業の聞き取るが難しい。先生が使う表現と言葉は、日本語の教科書で学んだものとは異なることがよくあります。また、喋り速度は早くて、テキストを読みながらフォローするのが中々きついです。
- ・授業の日本語を完全に理解することも難しいです。今はたいていわかるが、わからないところもまだあります。
- ・授業の時に、特に専門科目の時に専門単語をわからないことと授業に何が教えているのを全然わからない時もよくあります。

〈話す〉

- ・今、話す能力を高めるのがちょっと大変だと思います。話しているとき、間違ったら、恥ずかしいと感じてしまうことがあるのです。
- ・日本語に関して一番大変なところは自分の表現する方法だと思います。日本語で伝えるたびに、英語で言いたいことは知ってるけど、文法を作ったり語彙を覚えたりするには時間がかかりすぎるので非常に悔しいです。悲しいことに、理解するために日本語から英語に翻訳する必要がある目標をまだ達成していません。
- ・今は先生や私を留学生と認識して話している相手とならば会話することができます。しかし他の日本人の友達に話すときには分からないことが多いです。早さも違うし、使う言葉も分からないことがあります。
- ・今は、日本語でクラスメートとのディスカッションやプレゼンテーションがありますが、よく自分の日本語能力は不足と感じています。
- ・日本人のクラスメートと話すとき、時々わからないことが出ます。自分が言ったことが日本語ほくなくいかもしれませんが、クラスメートはほんとにわかるか心配しています。
- ・最初の二週間と三週間はクラスみんなさんと仲良くすることと友達が作るのが大変でした。予備教育の時に大体英語で話していて、日本語で先生と以外人と話したことがないので、最初に日本語で話すのも大変でした。
- ・学部の実習について、文献を読むことは問題がありませんが、それをまとめて発表するとき、発表用の言葉遣いに慣れていないと感じます。
- ・日本人の友達としゃべるとき、相手が速すぎると、または方言を使うと、時々わかりません。そして、知っている言葉がバット言われたら、その言葉の意味を短時間で思い出せません

〈読む〉

- ・チューターといっしょに読んでいる本を読むスピードが遅いと感じている。もっと早く読みたい。

〈書く〉

- ・自然な表現は難しいところだと感じる。

Kyoto iUP のように、学士課程を一貫したプログラムで教育を受ける外国人留学生の置かれた状況を把握できるという点でも重要だろう⁵。

3. 授業の概要

3.1. 授業の目的と研究課題

文献講読 IIIA の到達目標は、以下のとおりである。

- 1) 文献から、限られた時間内に必要な情報を得ることができる
- 2) それぞれの分野で頻出する専門用語を理解することができる
- 3) 文献の中で何がどこに書かれているかを見極めることができる

よりの確に文献の内容を理解するためには、その分野あるいは近隣分野の文献により多く触れる経験を積むことも重要である。そこから、2) の目標で掲げたような、語彙⁶の拡充にもつながると考えられる。橋本（2018）がいうように、隣接する話題は、出てくることばも近く、また、内容についても重なり合いながら、しかし確実に広がっていく。

ただし、いくら興味関心や前提知識のある分野であっても、外国語で書かれた文献を一人で読み進めることは簡単なことではない。その一方で、学生には、自分自身の学習をモニターし、自律的に学ぶ力をつけてほしいとも考えた。

そこで、本授業では、何を読むかは学生個々人が決めることとし、教師はその読みの過程を支援するファシリテーターの役割を取ることにした。何を読むかを学習者自身が決められることは、大森・鴻野（2013）が日本語読解授業の課題として挙げるように、学習者のモチベーションを引き出すために有用であると考ええる。また、藤原（2014）に倣い、学生同士が互いに教師役を担う活動を取り入れた。これに付随する活動として、本授業では、他の学生が読んできた話の内容を聞き、それを説明する「再話」を取り入れた。「再話」は、本来、ストーリーを読んだ後に原稿を見ない状態でそのストーリーの内容を知らない人に語る活動であると定義される（卯城 2009）。本実践においても、ストーリーを読んだ後にそのストーリーを知らない人に語るという点は、従来の再話の方法を踏襲した。ただし、試みとして、話し手が原稿あるいはメモを見ることを、聞き手がメモを取ることをそれぞれ認めた。その主な理由は、文献内容を正確に理解しておきたいと考える学生もいたためである。実際の言語活動においても、情報を的確に伝えるために、メモを見ながら話すという機会は多いだろう。

自分が読んできた文献を説明する学生には、二つの「話す」力、相手の理解度を確認しながら「話す」力、その文献で使われる語彙の意味を正確に理解し「話す」力が求められるといえる。このような「話す」活動では、文章の記述をそのまま引用し説明するということも想定されるが、それは、意味のまとまりを考えながら読む練習にもつながると考えた。ここには、また、相手の理解度を確認しながら話すためには、あらかじめ、文法事項や語彙を確認しながら読み進めておくことが必要であり、それは学生たちが日本語中級までで身につけてきた精読の方法を応用することにつながる。一方で、他の学生が読んできた文献を改めて再話する学生には、話を「聞く」力、その内容をまとめて「話す」力が求められるといえる。「話す」際には、その文献で使われる語彙の意味を理解しておくことも必要であるため、場合によっては、このときに、互いの話を聞き直すという活動も加わる。また、話をまとめる際には、メモをとることも必要となると考えられる。本実践では、これらの活動が、日本語母語話者が現実の生活の中で日本語で行っているような「現実の読み」（館岡 2012）につながると考えた。また、学究生活に必要な日本語運用力ということを考えたとき、学習者自身の意見を教室活動に反映させたいと思い、ニーズ調査を実施した。その結果、聞き手が話をもう一度語り直す、つまり、再話を再話する活動を取り入れることとした。このような意識は、言うまでもなく、ニア・ネイティブレベル（劉 2015）を目指す Kyoto iUP 生の学びを支援したいということから出発している。

3.2. 授業の構成

文献講読 IIIA の授業は、以下のように構成される（表 2）。

本稿において、それぞれの活動をどの節で取り上げるかは、表の右端に示した。

3.3. 参加者

本実践は、日本語上級（JLPT N1 レベル⁷）の Kyoto iUP 生 6 名に対して行った。全員、学部 2 年生である。授業前に実施したアンケートに基づき、学生たちが優位とする言語とその人数を示すと、中国語（3 名）、韓国語（2 名）、ベトナム語（1 名）である。また、どの学生も英語の運用力は総じて高い。

表2 一学期の流れ

授業回	内容	本稿で取り上げる節
第1週	[全 体] オリエンテーション	20 分
	[個 人] 読書計画を立てる	25 分
	[個 人] 教材候補の文献を選ぶ	35 分
	[全 体] 次の回の確認	10 分
第2週	[個 人] 図書館で図書を借りる	35 分
	[全 体] 授業の目標について話し合う	45 分
	[個 人] 読書計画の見直し	10 分
第3週～第6週	[個 人] 読んだところまでのふりかえりをする	20 分
	[グループ] 文献を紹介する (3名)	25 分
	[グループ] 文献を紹介する (3名)	25 分
	[個 人] ふりかえりシートに記入する	20 分
第7回	[全 体] 中間発表	
第8回～第13回	[個 人] 読んだところまでのふりかえりをする	20 分
	[ベ ア] 文献を紹介する	25 分
	[ベ ア] 文献を紹介する	25 分
	[個 人] ふりかえりシートに記入する	20 分
第14回	[全 体] 最終発表	4.3.
第15回	[全 体] フィードバック	

4. 実践の内容

4.1. 図書館での本の貸し出し

第1週に、読む候補となる文献を選ぶ時間を取った。その際、読み進めるのが難しくなった場合は、途中で本を変えてもよいことも伝えた。大学図書館で本を借りたことがないという学生もいたため、まずは、京都大学蔵書検索システム (KULINE)⁸での検索方法および検索結果の見かたを説明した。その後、本を選ぶ時間を取った。第2週には実際に吉田南総合図書館に行き、図書の分類・配架を確認した。その後、前の週に調べた本を探し、貸出手続きを行わせた。

4.2. 授業の目標についての話し合い

本の貸出手続きを終えた後、教室に戻り、「授業を通してどういうことができるようになりたいか」を話し合った。学生には付箋紙を配布し、自分の意見を書くよう促した。それをもとにクラス全体での話し合いを進めた。学生が付箋紙に書いた内容は、表3に示したとおりである。概念化については、館岡 (2010) を参考に整理した。

大きく分けると、この授業を通して学生ができるようになりたいことには三つあるといえる。「日本語力の養成」、「知識獲得」、「意見表明」、これらはいずれも内発的動機づけが関わっていると考えられる。内発的動機づけは知的好奇心に基づく動機づけであり (山内 2011)、自己決定感と有能感の認知が内発的動機づけの源泉であるとされる (Deci 1971)。次節では、どのような本から知識を獲得したいと Kyoto iUP 生が考えたか、文献の書誌情報とともに見ていこう。

表3 授業を通してどういうことができるようになりたいか

付箋に書かれたもの（原文のまま／〔〕内に注記した）	概念化	概念化
N1の読解ができるようになりたい。（一人でもがんばりますが）（個人的なもくひょうです。）	読解	日本語力の養成
短時間で本の粗筋を掴む力	読解	
読解の授業なので、日本語の本を問題なく読めるようになりたいです。一つ一つやくをしながら読むのではなく、母語の本を読むように日本語の本が読めるようになりたいです。	読解速度向上	
日本語で専門の本や資料を読む速度をあげる	読解速度向上	
読めるようになったことで「止まずに→止めずに」書けるようになりたい。	作文	
辞書を使う頻度を5ページに一回にする（翻訳アプリを使わなくなる）	辞書の使用	
なるべく辞書を調べずに本を読めるようになりたい。	辞書の使用	知識獲得
選んだ本の内容をきちんと理解する	知識の獲得	
正しい読み方で言葉を覚えたいです。	知識の獲得	
より多くの単語を知り、使いこなせるように	知識の獲得	
読めなかったことばが読めるようになりたい。	知識の獲得	
ちしきがながく「ほうぞん→保存」できる	知識の増大	
即座「の→に」議論する力	議論	意見表明
読んだことをほかの人に共有してレポートにできる	伝達・表明	
読んだ内容を自分の言葉に「変わって→変えて」他の人に説明する	伝達・表明	

4.3. 学生が選んだ本とそれに基づく実践

表4に学生が選んだ本を書誌情報とともに示した。一人の学生が複数の本を選んだ場合に関しては、選んだ順に挙げた。学生が選んだ本の分類は、日本十進分類法の要目表（3次区分表）で示し、その数字を【】内に示した。学生の順は、本人が最初に選んだ本の要目表の昇順に従い挙げた。

学生が選んだ文献には、「自然科学」が比較的多く、「技術・工学」、「総記」がそれに続く。表4に示した要目表の数字に着目すると、百の位から、文献の分野は、多くの学生間で比較的近いことがわかる。また、何冊かを選んでいる学生（A、D、E）がいた一方で、読む本を1冊に絞った学生（B、C、F）もいたことがわかる。4.1.で述べたとおり、学生には、途中で本を変えてもいいことを伝えており、AとDは、これに該当する。最も多く本を選んだEは、すべて読み終えていた。また、本を選ぶ際に参考にした情報があつたか尋ねたところ、自分で選んだ学生（A、D、E）の他、専門科目の担当教員に相談した学生（B、F）、学部チューターに相談した学生（C）もいた。学生は、自分がどういう本を読むのが適切か、それぞれが情報を集めながら準備を進めていた。

学生たちには、授業前、授業時間、授業後にそれぞれタスクを課した。それぞれの内容は表5のとおりである。

事前タスク②は、メインタスク1に向けた準備である。自分が読み進めた個所を他の学生に説明するために、あらかじめ読みや語意を確認しておくことを意識させたいと考え、取り入れた。これにより、使用語彙の拡充を目指した。

メインタスク1は、ペア、トリオいずれかで行った。この活動では、お互いに読んできた文献について説明しあう。また、相手の話を再話する時間を取る。最初の話者（話し手）側は、内容が

表4 学生が選んだ本の一覧

学生	文献の書誌情報（分類は日本十進分類法〔NDC〕第9版に拠る）
A	上野千鶴子（2018）『情報生産者になる』筑摩書房. 【分類】 総記 >> 総記 >> 知識、学問、学術 【002】
	ミチオ・カク著、斉藤隆央訳（2008）『サイエンス・インボッシブル』日本放送出版協会. 【分類】 自然科学 >> 自然科学 >> 論文集、評論集、講演集 【404】
B	中村篤祥ほか（2020）『基礎から学ぶ情報理論』第二版、ムイスリ出版. 【分類】 総記 >> 総記 >> 情報科学 【007】
C	村上郁也編（2010）『イラストレクチャー認知神経科学』オーム社. 【分類】 自然科学 >> 医学 >> 基礎医学 【491】
D	豊川斎赫（2017）『丹下健三と都市』鹿島出版会. 【分類】 技術、工学 >> 建築学 >> 日本の建築 【521】
	中村良夫（1982）『風景学入門』中央公論社. 【分類】 産業 >> 園芸 >> 造園 【629】
E	松本紘（2011）『宇宙太陽光発電所』ディスカヴァー・トゥエンティワン. 【分類】 技術、工学 >> 電気工学 >> 発電 【543】
	日本統計学会編（2020）『データの分析：日本統計学会公式認定統計検定3級対応』改訂版、東京図書. 【分類】 自然科学 >> 数学 >> 確率論、数理統計学 【417】
	日本統計学会編（2015）『統計学基礎：日本統計学会公式認定統計検定2級対応』改訂版、東京図書. 【分類】 自然科学 >> 数学 >> 確率論、数理統計学 【417】
	浜口智志ほか編（2011）『プラズマ原子分子過程ハンドブック』大阪大学出版会. 【分類】 自然科学 >> 物理学 >> 電磁気学 【427】
F	Hager, Tom 著、渡会圭子訳（2010）『大気を変える錬金術』みすず書房. 【分類】 技術、工学 >> 化学工業 >> 化学薬品 【574】

表5 授業タスクと内容

	タスク	内容
授業前	事前タスク	①講読計画に沿って素材を読む。 ②「読んだ範囲を説明するのに適切なことば」を読書スケジュールに記入する（Google スプレッドシート）。
授 業	メインタスク1 （ブックレビュー）	学生1：話し手となり、読んできた素材について説明する。 学生2：聞き手となり、メモをとる。内容を再話する。 学生1：再話を聞き、適宜補足する。（25分で交替し、メインタスク1を行う）
授業後	メインタスク2（再話）	③グループもしくはペアになった学生の話した内容を再話する。 ④再話したものを録音し、教師に提出する。
	事後タスク	⑤教師は録音データを文字化する。読点は付さず、句点のみ付す。 ⑥教師は学生が記入するためのふりかえりシートをまとめる（Google ドキュメント）。
	フィードバック	⑦文字化された録音データを見直し、読点を付す。 ⑧自己採点し、次の回のメインタスクに向けた準備をする。

十分に伝わっているか内省し、再話者（聞き手）側は、再話で用いたことばが適切に理解できているかを確認する。再話者には、最初の話者と同じ表現を使って再話することは求めず、少なくとも文脈を理解することを求めた。この活動を通し、理解語彙の拡充を目指した。次の週は、前の週と

メンバーが重ならないようにした。これにより、学生たちには、前の回に別の学生に対してどのようなことを説明したか、すなわち、前の回までに読んだ内容のふりかえりを行うことが求められる。先に挙げた内省から産出を促す活動につながることを期待した。教師は、次の二つの場面を中心に、支援に入った。一つは、表現に誤用があるとき、もう一つは、一般的な使われかたと異なると思われる語彙⁹が出てきたときである。支援は主に、話し手が交替する前に行った。

また、事後タスク⑤⑥は教師が支援した。学生の録音を聞き、聞こえたとおりに、また、読点は付さずに文字化した¹⁰。フィードバック⑦は、学生が発音を自己修正することを促す活動である。⑦は、学生から回収し、必要に応じて発音指導を行った。これにより、使用語彙の拡充に向けた仕上げを目指した。

中間発表および最終発表は、全体に向けて、自分が読んだ文献の紹介をすることとした。質疑応答の時間を取り、学生たちが3回生以降に履修する専門教育、特に演習での報告の練習とした。

4.5. 考察

学期終了後の9月末、受講生に対し、Google フォームを用いアンケートを行った。受講生6名全員から回答が得られた。ここでは、学生の回答に基づき、実践をふりかえりたい。アンケートの質問1～4の各項目は五段階評価で、⑤が「とてもそう思う」、①が「まったくそう思わない」である。質問の項目立てに際し、梶田（2018）を参考にした。

1 自分で選んだ本を自分で読む活動はどうでしたか。

ア：楽しかった イ：難しかった ウ：将来役に立つ

2 自分で読んだ本をクラスメートに説明する活動はどうでしたか。

ア：楽しかった イ：難しかった ウ：将来役に立つ

3 クラスメートの話を聞いてそれを再現する活動はどうでしたか。

ア：楽しかった イ：難しかった ウ：将来役に立つ

4 この授業での活動を通して、ことばの力はどうなりましたか。

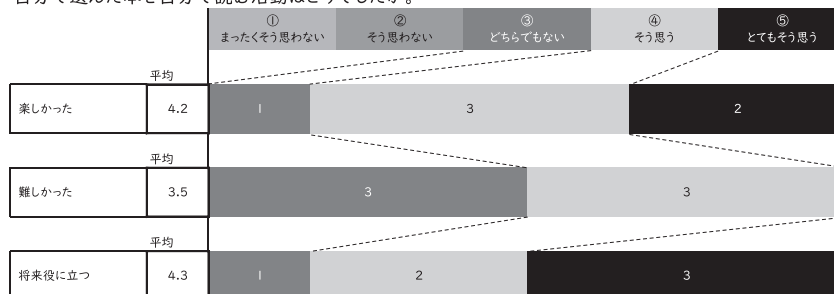
ア：知っていることばが増えた イ：覚えていることばが増えた

ウ：使えることばが増えた エ：自分の考えを説明できるようになった

まず、質問1「自分で選んだ本を自分で読む活動はどうでしたか」に対する回答から確認する(図2)。4.2. では、学生が授業を通してどういうことができるようになりたいと考えているかを確

図2

自分で選んだ本を自分で読む活動はどうでしたか。



認したが、それをまとめた表3でいうと、この活動は、「日本語力の養成」と「知識獲得」を目指すものである。

自分で選んだ本を自分で読む活動は、楽しく、かつ、将来役に立つと考えた学生が多かったようである。各項目に対する回答を挙げながら、実際の様子を見ていきたい。学生の回答は《》で示し、原文のままである。

「楽しかった」かどうかに関しては、楽しいと感じた学生が多く見られた。その理由として、例えば、学生Dは《内容が面白かった》ことを挙げていた。Dにとっては、内容を知りたいという考えが読む動機につながっていたと考えられる。また、《専門の知識を初めて日本語で読んでみたから》ということを経由に挙げていた学生Cにとっては、日本語で文献を読んだことに対する満足度が「楽しさ」につながったのだと考えられる。一方で、《本のトピック》は興味深かったとしつつ、《内容が十分に詳細ではなかった》と答えた学生Aもいた。

「難しかった」かどうかに関しては、「どちらでもなかった」「やや難しかった」の二つに分かれた。その理由として、先ほどの「面白さ」につながる理由がここでも見られることは興味深い。それは、例えば、学生Fの《日本語で本を読むことに慣れてなかったのでやや難しかったです》という回答である。「難しかった」理由として、他には、学生Bの《言葉ならあまり難しくないと思いましたが、一つの文章が長く、論理がおかしいものもありました》という回答、学生Dの《本は古いので、ちょっと大変だった》という回答もあった。Bが感じた点は、翻訳書を選んだことが関わっているかもしれない。また、Dの感じた難しさは、1980年代に出された本を選んだことによるかもしれない。

「将来役に立つ」と考えるかどうかに関しては、学生Cの《専門の基盤となる本だから》、学生Eの《読む時間がちゃんと確保できた》ことなどにあるように、十分な予習ができたかどうか、あるいは適切な本を選んだかどうかの評価の値に影響していると考えられる。また、学生Dのように、《昔より本を読むのが好きになった》ことを挙げた学生もいた。

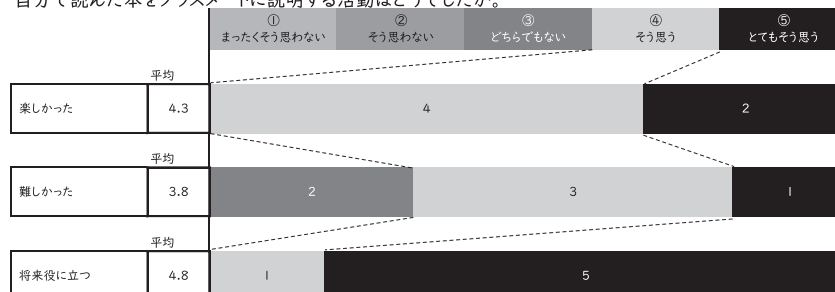
次に、質問2「自分で読んだ本をクラスメートに説明する活動はどうでしたか。」に対する回答を確認する(図3)。表3でいうと、「知識獲得」と「意見表明」の向上を目指した活動である。

自分で読んだ本をクラスメートに説明する活動は、やや難しさはあったものの、楽しく、また、将来役に立つと強く感じた学生が多かったようである。これも個別に見ていきたい。

「楽しかった」かどうかに関しては、楽しいと感じた学生が多かったようである。この活動を通して、話し手自身が自分の選んだ文献の理解を深められたかどうかがこの評価につながったと考え

図3

自分で読んだ本をクラスメートに説明する活動はどうでしたか。



られる。理由として、例えば、学生Bの《質問されることで、今まで曖昧だった点に気づくことができ》たから、学生Cの《クラスメートに説明するために自分もしっかり理解できるようになったから》、学生Fの《もう一回頭の中で整理しながら説明》できたから、などがある。学生Aのように、《トピックが面白いと思うので》ということ挙げていた学生もいた。

「難しかった」かどうかに関しては、「やや難しかった」、「どちらでもなかった」、「とても難しかった」の三つに分かれた。専門分野の異なる聞き手にどのように説明するのが要点になったようである。理由として、例えば、学生Bの《時間の関係上、何かを飛ばし、何かを詳しく説明するかを考えるのが難しかったです。》や、学生Cの《全く違う専門の人にする説明は難しい概念を簡単に説明しないとイケないから》、学生Fの《内容をどう整理すればいいのか、どんな言い方をすればいいのが難しかった。》などが挙がっていた。

「将来役に立つ」と考えるかどうかに関しては、すべての質問の中で評価の値が最も高く、この活動を学究生活に応用していきたいと学生たちも考えていることが推測できる。理由にもそれが表れており、例えば、学生Aの《今後実験科目でそのような活動を慣れる必要があるからです。》や、学生Cの《これから研究することになるから専門的なことを他の人と話すから》、学生Eの《卒論やゼミの場面などにきっと人とうまく議論できる力が必要ですので》などがある。

次に、質問3「クラスメートの話を聞いてそれを再現する活動はどうでしたか。」に対する回答を確認する（図4）。表3でいうと、「日本語力の養成」と「意見表明」につながることを意図した活動である。

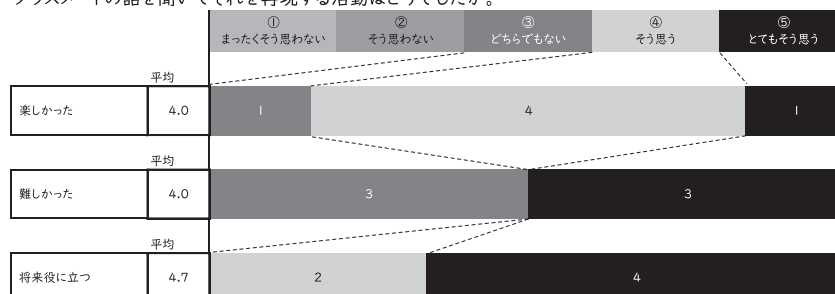
クラスメートの話を聞いてそれを再現する活動は、楽しさもあり、なおかつ、将来役に立つと位置づけた学生が多かったといえる。

各項目に対する回答を挙げていくと、「楽しかった」かどうかに関しては、学生Bの《説明するためには、しっかりと聞いて、逆にそのテーマに興味を持つようになりました。》のように、再話するために丁寧に話を聞くことで、理解が進み、その結果、話し手の選んだテーマに興味を持つようになった例も挙げられる。授業においても、学生が互いに情報を引き出そうとする様子が見られた。ただ、グループによっては、議論にうまくつなげることができないところもあったため、ディスカッションの方法をそのグループに向けて説明したが、ふりかえると、全体に対して説明したほうがよかったかもしれない。

さらに、学生Fの《聞くことは楽しかったが、それを再現するのが難しかった。》という回答に見られるように、この活動を「とても難しかった」と感じた学生がいた。例えば、学生Bの《自

図4

クラスメートの話を聞いてそれを再現する活動はどうでしたか。



分の専門ではないので、現れた単語はほとんど新しいです。何も理解できないこともありました。》もその一つである。これを解消するためには、学期途中でアンケートを実施し、その回答を学生に開示し、それをもとに授業の組み立てを検討し直したりするということも考えられるだろう。

「将来役に立つ」と考えるかどうかに対して、すべての学生が「そう思う」、「とてもそう思う」どちらかを選んだところは興味深い。学生Bの《誰かに話す、誰かの話を聞くだけではなく、日本語のコミュニケーションの能力を高めています。これが一番役に立つ活動だと思います。》、学生Cの《他の専門の人とこれからある機会が増えると思うから》、学生Fの《聞く力と聞いた情報を整理する力を養えると思った。》という回答からも、難しさを感じつつもそこに達成感を見出した学生が多かったことがうかがえる。

最後に、質問4「この授業での活動を通して、ことばの力はどうなりましたか。」に対する回答を確認する(図5)。ここから、受容および産出活動に対する学生の実感がわかる。

評価の値は、高い順から、「知っていることばが増えた」、「覚えていることばが増えた」、「自分の考えを説明できるようになった」、「使えることばが増えた」であった。「知っていることばが増えた」と実感する理由として、学生Cの《難しい言葉、特に専門的な言葉を読めるようになったから》にもあるように、達成感が評価に影響を与えているといえる。

また、「覚えていることばが増えた」と実感する理由として、学生Cの《何回も出会った言葉はすぐに思い出せるから》、学生Eの《いつもアウトプットしているから、単に読むだけよりも言葉を覚えられる時間は長くなります。》といった回答が見られた。

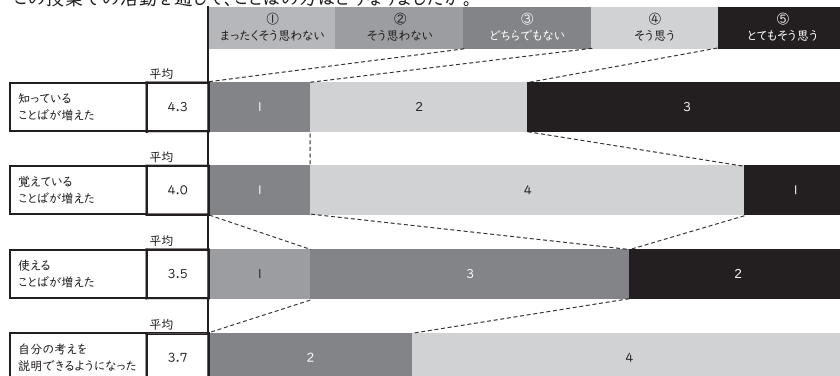
「自分の考えを説明できるようになった」の項目について、学生Bの《他の人が言ったものを自分の言葉にすることによって、自分の考えを説明するにはよく使う表現を覚えてきました。》のように、再話を再話するという活動が語彙習得に一定の効果を示したといえるであろう。

「使えることばが増えた」と実感する理由として、学生Bの《発表の時に使える言葉が増えました。》、学生Eの《やはりアウトプットという行為は大きいです》といった回答などがあったが、これらについては、自身の読んだ本に焦点を当てた回答のように思える。

一方で、評価の値が低かった学生がいたことにも注意したい。「知っていることばが増えた」の項目で「どちらでもない」と答えた学生Fは、「覚えていることばが増えた」および「使えることばが増えた」の項目でも「どちらでもない」と答えており、その理由として、《もう少し専門に近

図5

この授業での活動を通して、ことばの力はどうなりましたか。



い本であればよかったかなと思いました。言葉自体が難しい本ではなかったと思います。》と書いている。4.3.で挙げたとおり、Fは、本の選定の際に専門科目の担当教員に相談したようだが、専門とのつながりが薄い本を選んだという意識から評価が低くなったものと思われる。また、「使えることばが増えた」という項目で、学生Aは「そう思わない」と答えている。ただ、Aの回答では、《覚えられるにもかかわらず、常に使っていないので使えるようになれないと思います。》と自己内省することばが見られた。梶田（2018）が指摘するように、ことば同士に関連を持たせてリスト化することが、学習者自身の記憶や運用力向上に効果的であるかもしれない¹¹。本節では、アンケート回答をもとにこの学期の実践をふりかえったが、Kyoto iUP生の中で語彙習得がどのように進められていくかについては、引き続き観察を行いたい。

5. おわりに

Kyoto iUPは、2018年10月から学生の受入を始めた。文献講読は2019年度から開講しており、2021年度までは、文献講読IA／IB、文献講読IIA／IIB、文献講読IIIA／IIIBいずれも、分野を厳密に問わず幅広い文献を扱いながら、段階を追って日本語の読解能力や要約の力をつける科目と位置づけてきた。2021年10月現在、学生の受入を始めてから四年目に入った。Kyoto iUP生の過半数は理学部や工学部などの理系学生であり、理系分野で求められる日本語運用力の向上が喫緊の課題となっている。そこで、文献講読IIA／IIBを自然科学系の文献を扱う科目に改編することとなった。これに伴い、文献講読IA／IBを社会科学系、文献講読IIIA／IIIBを人文科学系の文献を扱う科目と位置づけることになった。今後は、2021年度後期の文献講読IIIBでの実践と改善をさらに重ね、2022年度からの文献講読IIの開講に向け、Kyoto iUP生の言語知識を増やすサポートについて考えていきたい。

付記

この授業を研究対象として扱うこと、アンケートへの回答や成果物を分析して発表や論文で公表することについては、受講生全員に説明し了承を得ている。また、表1で示した回答に関しても、発表や論文で公表することを説明し了承を得ている。

注

- 1 日本語科目は、初級I、初級II、中級I、中級II、上級の5レベルに分かれている。
- 2 佐々木・河合（2019）で報告した。
- 3 春期および夏期講習は、レベル別日本語、専門日本語、文化体験の三つの活動を軸に実施している。これらの教育活動での実践については稿を改めたい。
- 4 京都大学における日本語カリキュラム、レベル、プレースメントテストについては、パリハワダナ（2019）を参照。
- 5 これに関連し、佐々木（2015）では、京都大学国際交流推進機構国際交流センター（当時）が三年に一度実施していた留学生アンケート調査に基づき、外国人留学生が経験した日本人とのトラブルに焦点をあて、不快な経験の有無と回答者の属性により χ^2 乗検定を行い、その実態に迫った。ここでは、その場面で用いる言語は取り上げていないが、頻出するトラブルとしては、回答者の出身地域によらず、「課外活動、社交」「勉強」が上位を占め、解決が困難なトラブルとしては、出身地域によって順位に相違はあるが、「課外活動、社交」「住居」「その他」が上位を占めていることが明

らかになった。

- 6 田中（1978）は語彙を「あるまとまりをもった語の群れ」と定義する。本稿で用いる「語彙」もこれに従う。
- 7 本実践に先立つ2021年3月、JLPT公式問題集を用い、Kyoto iUP生の到達度を測った。その結果から、本実践の受講生は全員、N1レベルに到達していると判断した。
- 8 Kyoto University Libraries Information Network system の略。
- 9 例をいくつか挙げると、自然科学分野における「この操作をX回行い、平均値を求めた」、「反応液が飛散ないように穏やかに煮沸する」などがこれにあたると考えている。
- 10 音声データのテキスト化に際し、迫田久美子他（編）（2020）を参照した。
- 11 語彙学習をどのように支援していくかに関し、2021年度から、河合淳子教授（国際高等教育院附属日本語・日本文化教育センター）とともに、学部チューターによる日本語学習支援の体系化に着手している。これについても別稿を設けたい。

参考文献

- Benson, Phil. (2017) Ways of seeing: The individual and the social in applied linguistics research methodologies, *Language Teaching*, advanced view, published online September 5, 2017. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000234>
- Deci, E.L. (1971) Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, pp. 105–115.
- Dörnyei, Zoltán, and Ema Ushioda. (2021) *Teaching and researching motivation (3rd ed.)*. New York Routledge.
- 浅津嘉之（2020）「対話と問いかけが支える日本語読解授業—なにを読むかは自分で決める」『日本語教育』176, pp. 95–109.
- 岩下真澄（2013）「ピア・リーディング活動による読解授業の試み—宮沢賢治『注文の多い料理店』を用いて—」『活水論文集』56, pp. 46–69.
- 卯城祐司（2009）『英語リーディングの科学』研究社.
- 大森雅美・鴻野豊子（2013）『日本語教師の7つ道具シリーズ 読解授業の作り方編』アルク.
- 小河原義朗・木谷直之・熊谷智子（2015）「読解授業における再話—学習者ペア活動の相互行為分析」『小出記念日本語教育研究会論文集』23, pp. 5–17.
- クック峰岸治子（2014）「言語社会化理論における指標研究と第二言語習得」『第二言語としての日本語習得研究』17, pp. 80–96.
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬（編）（2020）『日本語学習者コーパス I-JAS 入門—研究・教育にどう使うか』くろしお出版.
- 佐々木幸喜（2015）「対日本人のトラブル事例から見た留学生の意識調査」『京都大学の国際交流—大学の国際化を見据えた今日的課題の再検証—第5回アンケート調査報告書』第二章, pp. 45–63.
- 佐々木幸喜・河合淳子（2019）「オンラインによる渡日前準備学習—留学生活への円滑な移行を目指して」『留学生交流・指導研究』22, pp. 49–60.
- 館岡洋子（2010）「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究」『早稲田日本語教育学』7, pp. 1–24.
- 館岡洋子（2012）「読み物を教材化する—学習の読みから現実の読みへ」関正昭（編）『日本語教育叢書「つくる」読解教材を作る』第1章第2節7, スリーエーネットワーク, pp. 52–54.
- 田中章夫（1978）『国語語彙論』明治書院.
- 日本語学会（編）（2018）『日本語学大辞典』東京堂出版.
- 橋本直幸（2018）「語彙習得を促す「話題別読解」の提案」『現場に役立つ日本語教育研究 6 語から始まる教材作り』第3章, くろしお出版, pp. 31–44.

- パリハワダナ・ルチラ (2019)「京都大学日本語科目履修者の履修動向」『京都大学国際高等教育院紀要』2, pp. 1-20.
- 藤井みゆき (2021)「メディア授業による日本語学習者の学び」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』19, pp. 63-72.
- 藤原未雪 (2014)「教師役を担う活動を学習者はどのように経験し、評価しているか—短編小説を使った読解授業デザイナー—」『桜美林言語教育論叢』第10巻, pp. 71-85.
- 梶田直美 (2018)「読むことを通じてことばの力を伸ばす語彙学習支援ツールと教材化」岩田一成 (編)『現場に役立つ日本語教育研究 6 語から始まる教材作り』第9章, くろしお出版, pp. 121-134.
- もり・きよし (原編) (1995)『日本十進分類法』新訂9版, 日本図書館協会.
- 梁井久江 (2020)「大学での産出活動を意識した日本語読解授業の効果—学部2年次留学生を対象とする日本語科目の位置づけ」『語学教育研究論叢』37, pp. 259-270.
- 山内弘継 (2011)「動機づけ」京都大学心理学連合 (編)『心理学概論』第7章第3節, ナカニシヤ出版, pp. 166-172.
- 劉志偉 (2015)「学習者から見た文法シラバス」庵功雄・山内博之 (編)『現場に役立つ日本語教育研究 1 データに基づく文法シラバス』第8章, くろしお出版, pp. 147-165.

The Practice in “Advanced Japanese (Academic Reading IIIA)” for Kyoto iUP Students: With the Aim of Expanding Active Vocabulary Through Re-telling Activities

Yuki Sasaki*

Abstract

This paper reports on the practice of one of the Japanese language courses, “Advanced Japanese (Academic Reading IIIA)”, for students of Kyoto University Undergraduate International Program (Kyoto iUP). In this class, students decide on their reading materials individually, and the teacher acts as a facilitator to support the reading process. In the classroom, an activity was introduced where students play the role of teacher for each other, listening to the contents of the reading materials other students have read and “retelling” the articles by recounting them. In order to explain an article one has read, one requires the ability to “speak” while checking the other person’s level of understanding, and the ability to “speak” with an accurate understanding of the meaning of vocabulary used in the material. In order to retell a story, it is necessary to have the ability to “listen” to the article and to “speak” while summarizing the content of the material. The aim of this was to expand vocabulary through these activities to reconstruct the content of the material that was read. From class observations and responses to questionnaires, it was confirmed that activities centering on re-telling reading materials provided opportunities for practice in situations using Japanese with a view toward specialized education.

Keywords: Kyoto iUP, Academic Reading, Reading, Re-telling Activities, Vocabulary Expansion

* Kyoto University International Undergraduate Program Office, and Education Center for Japanese Language and Culture, Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

研究ノート

英文法の学習経験の共有を 示唆する認識的態度： 授業内グループワークの会話分析から

横森 大輔*

要 旨

大学英語授業内で行われる文法演習の答え合わせ活動で学生たちが議論を行う際、(実際には別々の機会に学習を行ったにも関わらず) 共通した学習経験を持っているはずであるという態度を示しながら文法規則に言及するという発話行動がしばしば観察される。英文法に関するそうした学習者の認識的態度(epistemic stance) がどのような相互行為上の要因によってもたらされ、どのような相互行為上の帰結をもたらすかを明らかにするため、本稿では、授業内グループワーク場面の収録データの中の一事例を取り上げ、会話分析の手法を用いて検討を行った。この事例分析を通じて、共通した学習経験を前提とする態度表示が、答え合わせの中でいったん合意に至った段階で、結論そのものは維持した上で、学生たちの間で共有されているはずの学習英文法の知識との整合性を確認するという、補助的活動の実施に利用されていることが観察された。

【キーワード】 文法規則、学習経験、認識的態度、グループワーク、会話分析

1. はじめに

大学等の授業において学生に演習問題を課す場合、教員がモデル解答の提示と解説を行う前に学生同士で「答え合わせ」をさせるという教育実践がしばしば行われる。そのような授業活動を実施する教員側の思惑としては、答え合わせを通じたアクティブラーニングの実現とそれによる学習効果の高まり(杉山, 2017)への期待がある。アクティブラーニングとしての効果のためには、答え合わせ活動において、単に各自の解答案を披露し合うだけでなく、「なぜ」あるいは「どのように」その解答に至ったのかを述べ合うことが重要であると考えられる(cf. Bonwell and Eison, 1991)。例えば、当該問題への解答に必要な知識や思考プロセスを言語化することによって、学習の質が高まるかもしれない。また、単に解答案を披露しあう以上の議論を行うことは、活動および授業全体の活性化とそれによる学習意欲の向上につながるだろう。

答え合わせのグループワークにおいて解答の根拠や理由に言及する場合、いくつかのやり方が考えられる。例えば、目の前の問題文そのものに含まれる要素を根拠として解答案を述べることができる。以下の(1)を見てみよう¹。

* 京都大学国際高等教育院

(1)

- 22 梅野： まあ :, (0.3) years ago っていって :, (0.2) (で) 過去の -
 23 (0.9)
 24 梅野： その :, 時 [点を]
 25 武田： [う:ん] うん [うん う [ん .
 26 夏川： [あ :, そっ [か .
 27 梅野： [特定してるからかなと . =

これは、大学の英語授業内で実施されたグループワークの中で、ある英文において動詞 leave を現在完了の形式 (“has left”) にすべきか単純過去の形式 (“left”) にすべきか議論しているやりとりである（詳細は4節を参照）。ここでは、梅野という学生が、単純過去が適切であると意見を述べた後に、その根拠として「文内に特定の時点を表す時間副詞句 (“years ago”) がある」という点を挙げている。

その一方で、いま目の前にある個別の問題文から離れ、一般的な英語のルールに言及することもある。次の事例では、夏川と梅野が、ある構文に関して「過去時制の動詞を使うことが許容される」という一般的ルールに言及しあっている。

(2)

- 116 夏川： あ, [過去は使って いいん] か .
 117 梅野： [(ん) それはそうやなあ .]
 118 (0.3)
 119 武田： nhh [hahah
 120 梅野： [過去は使っていいと思う .

以上のように解答の根拠や理由に言及するやり方がいくつかある中で、筆者の収録したデータには、「他のグループメンバーと共通した学習経験を持っているはずである」という態度を示しながら文法規則に言及するという発話行動が繰り返し観察される。次の (3) を見てみよう。

(3)

- 01 浅村： てかこれ, recently となんかさあ, なんか -
 02 習わなかった? = これとなんか使っちゃいかんみたいな . ((水木に))
 03 沢口： ん, 知らん .
 04 (0.3)
 05 水木： あ, 最近 : と :,
 06 浅村： recently とお, (0.2) なんかを -
 07 (0.6)
 08 浅村： この時は過去にし [なきゃいけない] んやったっけ : .
 09 水木： [°s:-°]
 10 (0.5)
 11 水木： あ, そっ k- あ, <どっち> やっ[たっけ.]

12 浅村: [> そう < なんか あっ] たよねえ .

13 水木: な - なんか あった . (0.5) 気がする .

1 行目からの発話において浅村は、「副詞 *recently* は（日本語にすると“最近”という意味だが）現在時制の動詞と共に用いることができない（動詞は過去形や現在完了形などにしなければならぬ）」という文法知識に言及するにあたって、「習わなかった?」という否定疑問形式の発話を添えることで「聞き手も自分と同じような学習経験をしているに違いない」という態度を表している。さらに12行目で浅村は「なんかあったよねえ」と、そのような文法知識が自分や水木が学習した内容の中に含まれていたということを述べている（この文脈での「なんかあった」という表現は、字義通りに「過去に存在した」という意味ではなく、話者が学習の中で遭遇したという経験を示していることに注意されたい）。

こうした、「共通した学習経験を持っているはずである」という態度の表明は、文法演習の答え合わせ活動の中でしばしば観察される。以下の(4)から(6)もまた、話し手の振る舞いに同様の態度が見てとれる事例である。

(4)

01 竹下: After you?

02 (4.6)

03 竹下: After のあとは have 使えん > とかなんか < (なかった) °

04 (2.6)

05 戸田: > いや < , (0.2) あれやない? (0.9) After のあと , (1.3) will が使えんやつけ .

(5)

100 梅野: [そうだよなあ . : [has:- [(.) has left [っていうのが ,]

101 武田: [え , そのときはなんか [あったつけ .] [そういう ,]

102 (0.3)

103 武田: 副詞節のとき ↑ は ?

104 (0.2)

105 夏川: ° ん . : ° (0.6) はあ , (0.8) 現在形 .

(6)

62 武田: .hh > え < なんか [since の後が] なんちゃらとかいう決まりあったつけ .

63 梅野: [s:-]

64 (0.9)

65 夏川: ん , なんか ,

66 武田: は , 無い _ (0.2) ° あ , うん . °

これらの事例において学習者たちは、他にも解答根拠に言及する方法や発話の文形式の選択の仕方があったにも関わらず、当該の文法規則についての学習経験を相手と共有されているはずのものとして提示することをわざわざ行っている。これはこういった要因によるものだろうか。

会話において、明示的な説明なしに互いが共通した経験をしているものとして取り扱うことは、会話分析の領域における認識性（2節を参照）の研究潮流に新たな光を照らす可能性のある現象である（平本, 2013）。このような問題意識から、本稿では、「ある文法知識の学習経験を、相手と共有しているはずのものとして言及する」という発話行動が、英語学習者による答え合わせ活動においてどのような相互行為上の要因によってもたらされ、どのような相互行為上の帰結をもたらすか、その一端を明らかにするため、収録データの中から特定された複数の事例のうちの一例（上記の(6)）を取り上げ、重点的に検討することを目的とする。この目的に向け、本節に続く2節では、この現象に見通しを与える視座として会話分析（Sidnell and Stivers, 2013）の領域における認識的態度の議論を参照し、論点を整理する。3節では収録データの詳細と分析結果の概要を述べる。4節では、会話分析における単一事例分析の手法（Schegloff, 1987; Mori, 2004; Pino and Mortari, 2012）により、上記(6)を含む会話のやりとりにもみられる相互行為の展開を紐解いていくことで、「共通した学習経験を持っているはずである」という認識的態度を表示する発話行動が相互行為の中で果たす働きについて吟味する。

2. 認識的態度：会話における知識・経験の取り扱い

本研究の背景にあるのは、相互行為の中での知識・経験の取り扱い、すなわち「認識性（epistemics）」をめぐる諸問題に関する会話分析における研究の蓄積である。会話の中でなんらかの知識や経験を参照する際、その内容や情報としての確からしさだけでなく、それがどのように機会づけられたものか（どのように得られた知識か、本人が直接体験したことか etc.）、ということを人々は巧妙に区別して取り扱っている（Stivers, Mondada, and Steensig, 2011）。そのような知識や経験の性質についての区別が、具体的な言語表現などによって発話の中に表されたものを、認識的態度（epistemic stance）と呼ぶ（Heritage, 2012）。

本稿が着目する、「当該の文法規則について自分と相手は共通した学習経験を持っているはずである」という認識的態度もまた、様々な言語表現が複合的に作用することによって実現しているように思われる。例えば(3)から(6)の事例では、ヘッジ「なんか」、否定疑問構文、「あった／なかった」などタ形の実在表現、そして文末詞「っけ」といった言語表現がそれぞれ少しずつ効果を担っているだろう。

この中で文末詞「っけ」の表す認識的態度とその相互行為上の働きについては、Hayashi（2012）による論考がある。Hayashi は、文末詞「っけ」を「自分は本来はそれについて知っていたが、いま確かな記憶として思い出すことができない一方で、発話相手はそのことについて知識があり、自分が思い出すための手助けができる」という認識的態度を示すものと定式化し、そのような認識的態度が様々な相互行為上のニーズへの対応に利用されていることを記述している。

Hayashi が分析している会話断片の1つに次のようなものがある。これは、近所付き合いのある二組の夫婦（Sとその夫M、およびYとその夫）が会話している場面である。

(7) [Hayashi, 2012: 405–406]

- 01 S: あこないだもお会いしましたもん [ね
02 Y: [お会いしましたね ::
03 ->M: 何の [帰り] だっけ .

- 04 S: [(あと -/ あの -)]
 05 (0.2)
 06 =>S: えだから：金曜日にご飯食べたか[えり。
 07 M: [ああはあはあはあはあ。

話者Sが1行目で、Y夫妻とつい最近家の近くで遭遇したという出来事に言及すると、当事者の一人であるYはそれに同意する。Sの夫であるMによってその直後に産出された「何の帰りだっけ。」という発話は、文法的に言えば「何の帰り？」のように「っけ」を伴わずに尋ねることも可能であった。では、「っけ」を伴うことによって、このMの発話はどのような働きをすることが可能になっているのだろうか。Hayashiによれば、ここで「っけ」を付与することによって自分も同じ場にいたことをきちんと覚えているという認識的態度を示し、それによって共有経験に関する「認識責任 (epistemic responsibility)」を果たすことができるという（認識責任については Stivers, Mondada, and Steensig (2011) も参照）。すなわち、直前に話題になった、夫婦および近所の夫婦と一緒に経験した出来事について何も覚えていないという態度を取ることは社会的規範に抵触し得るため、「確かなことは思い出せないが、自分の記憶の中にあった」という認識的態度を示すことは、この会話の展開の中での3行目の位置において話者Mが直面している相互行為上のニーズに応えることになるのである。そして、当然わかっておくべきだった知識についてMが尋ねているということは、その質問に対する回答において妻Sが自明性を含意する談話標識「だから」を用いている（6行目）ことから確認できる。このように、相手と一緒に経験した出来事について言及する際、「本来であれば覚えていたはずの知識」として取り扱うために「っけ」がしばしば用いられる。

ここで注意したいことは、実際に一緒に経験したことではないにも関わらず、経験やそれによって得られた知識が共有のものとして取り扱われることもあるということである。例えば、上記の事例(3)～(6)では、別々の機会に当該文法項目の学習をしてきたはずの大学生同士のやりとりにおいて、「習わなかった?」「なんかあったよねえ」のような表現によって、その文法知識に関する学習経験を共有しているはずであるという認識的態度が示されている。これは、共有知識とコミュニケーションの問題に関して長く研究を行っている心理学者 H. Clark による共通基盤のモデルのうち、「共同体ベースの共通基盤 (communal common ground)」に関連していると考えられる。Clark (1996)によれば、話し手と聞き手が同じ機会に知識を得ていなくとも、同じコミュニティに属しているという事実があれば、コミュニティ内での共有が想定される知識についてはその話し手と聞き手との間でも共有されているものとして扱われる（例えば、京都市民同士の会話では、京都の地名・公共交通網などについて、相手が知っているという前提で発言できる）。

Clarkのモデルを踏まえれば、事例(3)～(6)のように、相手と別の機会に得た経験が共通のものであるはずであるとされているのは、当該の学習経験およびその結果としての文法知識が「共同体ベースの共通基盤」の一部だからである、ということになるかもしれない。しかし本稿が問題にしたいのは、そのような取り扱いを敢えて言葉で表出するということがどのような相互行為上のニーズに感応したものなのかということである。会話分析における数多くの認識性研究が論じてきたように、認識的態度とは、実際にどのような知識や経験を有しているかを単純に反映したものではなく、刻一刻と展開していく相互行為の流れの中で、発話順番（ターン）ごとに新たに生まれる相互行為上のニーズに応えるものとして、その都度敢えて行われていることである^{2,3}。

以下では、これらの論点を背景に、グループメンバーとの学習経験の共有を示唆する認識的態度

が果たし得る相互行為上の働きを検討していこう。英文法の学習経験を共有されているはずのものとして言及すると言っても、学生たちは受験勉強の思い出話を語り合おうとしているわけでも、相手の出身高校の教育実態をチェックしようとしているわけでもない（もちろん、異なる場面ではそのような意図のもとで発話されることもあるだろう）。本稿が着目するのは次の点である。文法演習問題について解答の根拠を示すためには、当該の問題における個別的な要素を根拠とするやり方（事例(1)）や自分が知識として知っている一般的ルールを提示するやり方（事例(2)）など、それ以外のやり方もあったはずだが、「過去に同じような学習経験をしたはずである」という認識的態度をわざわざ示すという会話行動にどのような相互行為上の意味があるのだろうか。

3. データ

本稿の分析に用いたデータは、ある国立大学における1年生向け必修英語科目の中で行われたグループワークをビデオカメラとICレコーダーで収録したものである⁴。授業参加者は、同じ学部学科の同級生で、この英語科目以外でも交流の機会があるため、既に人間関係が確立されている（収録は6月に実施）。クラスはレベル別ではなく学部学科別に編成されているため、学生たちの英語力は、同じ大学の同じ学部学科に入学したという点では同程度と言えるが、一定の散らばりも見られる。

収録した活動はライティングの授業内で実施したグループワークである。その授業自体の主要な到達目標は、いわゆる5パラグラフエッセイ（300語程度）の執筆とその内容に基づくプレゼンテーションを実施することであり、学期を通じて主にエッセイの構成や修辞展開の学習を行っている⁵。当該クラスでは、文法知識（特に時制と冠詞）の学習を補うためのグループワーク活動を学期の中盤の授業回で単発的に実施しており、本稿ではその場면을収録したデータを分析に用いる。この学習活動では、学習者向け文法教材であるHewings（2005）から引用した選択式問題からなるプリントを配布し、各自で取り組む時間を取った後、3人1組のグループで「答え合わせ」を行うよう指示した⁶。文法についてはそれまでの授業では取り立てて扱われていないため、この授業科目における学習に基づいて（すなわち、実際に同じ機会に学習した経験を根拠として）解答や議論を行うことはない。

2つのクラス（理系学部クラスと文系学部クラス1つずつ）にて、計5グループのグループワークを収録した。各グループのグループワークの時間は12～18分で、合計76分の収録データが分析対象となっている。この中から、「過去に学習した経験を相手と共有している」という態度が現われた発話を含むやりとり（計7場面）を特定し、それぞれの事例に対して会話分析（Sidnell and Stivers, 2013）の枠組みを用いた質的分析を行った。

データの検討を通じて、「ある文法規則について、過去に学習した経験を相手と共有しているはずである」という認識的態度を示すことが、英語学習者同士の答え合わせ活動において繰り返し行われる実践であることが改めて確認された。また、そのような認識的態度の表示の1つの用途として、一度合意が形成されかけた時点において、そのまま話し合いを先に進めるのではなく、それまで俎上にあがっていない論点からの確認を試みるということがあることがわかった。

以下では、この実践が相互行為において果たす意義を示すために、収集と分析を行ったデータの中から1箇所のやりとり（2クラスのうち理系学部に属するクラスのもの）を重点的に検討する。これは会話分析の領域で単一事例分析と呼ばれ、注目する現象を含む発話とその前後の（十分

な長さの) 文脈に見られる個別的特徴を吟味することで、記述しようとしている現象が実際に参加者にとって個々の文脈要因に感応する形で利用・志向されていることを示すための手法である (Schegloff, 1987; Mori, 2004; Pino and Mortari, 2012)。4.1 節では、注目する発話とその産出に至るまでのコンテキストについて確認を行う。4.2 節では、先行文脈における相互行為の記述を通じて、注目する発話の要因について論じる。最後に 4.3 節において、後続文脈における相互行為の記述を通じて、注目する発話の相互行為上の帰結について述べる。

4. 分析

4.1 学習経験の共有を示す発話とそのコンテキスト

ここで検討する事例は、梅野・武田・夏川という 3 人の学生が、以下の文における括弧内を選択する問題 (正解は “left”) に取り組んでいる会話である。

(8) She has made a remarkable recovery since she (has left / left) hospital a few days ago.

この問題についてのグループワークが展開する中、武田は次のような発話を行う (以下の書き起こしにおける 62 行目)。

(9) .hh > え < なんか since の後がなんちゃらかいいう決まりあったっけ。

これは、「since の後続部分には文法的な制約がある」という一般的ルールに言及しているというだけでなく、そのような一般的ルールについて相手も自分と同じように学習した経験があるという認識的態度を、述語「あった」や文末詞「っけ」などの効果により示している⁷。以下では、ここに至る相互行為の展開を明らかにしたい。以下の (10) は、この 3 人のグループが (8) の問題への取り組みを開始してすぐのやりとりである。

(10)

1 梅野: [で 2 個目 :(h)] [heh]heh lef- .hh

2 夏川: [has left]

3 武田: [うん .]

4 (0.6)

5 梅野: あ [:.]

6 夏川: [has l][eft.]

7 武田: [(あたし)][left に] しちゃった : _

8 (1.4)

9 梅野: tch (0.3) 俺 : は left にしたかな :.

10 (0.4)

11 武田: ふ :: ん _ (0.2) .hh なんでもうしたん

12 (0.2)

13 梅野: 俺はあ ,

- 14 (0.1)
 15 武田： うん .
 16 梅野： や , まあ , a few years ago ってあったから ;,
 17 (0.5)
 18 梅野： まあ since も ;, 確かにい ,
 19 (1.0)
 20 梅野： わかるけどお , (0.6) .hhh
 21 (0.5)
 22 梅野： まあ ;, (0.3) years ago っていって ;, (0.2) (で) 過去の -
 23 (0.9)
 24 梅野： その ;, 時 [点を]
 25 武田： [う : ん] うん [うん う [ん .
 26 夏川： [あ ;, そっ [か .
 27 梅野： [特定してるからかなと .=
 28 = いや (h) いや (h) いや (h) わからんわからん . 俺はそう思った .
 29 (0.3)
 30 夏川： たぶん特定されたら , (0.4)* こっち使わないかんちゃう
 * 「left」を指す

1 行目から 9 行目にかけて、夏川が “has left”、梅野と武田は “left” と、それぞれの解答案を披露し、グループ内で 2 対 1 で意見が分かれていることが明らかになる。その後、武田が梅野に説明を求める (11 行目) と、梅野は問題文中の “a few days ago” という時間の副詞句に着目して (ただし実際の発話では “a few years ago” と言い間違えている)、この副詞句が過去の一時点を特定しているということを理由に自分は単純過去の選択肢 (“left”) を選んだのだと説明する (13-27 行目)。この説明は、英文法的に正しいものであるにも関わらず、梅野は自分の発話の終わり得るタイミング (27 行目) の直後に確信度を格下げする要素を加えている (28 行目)。それを受けて夏川は、「特定」という梅野の説明を踏まえると単純過去を選択する梅野たちの解答案が正しく、自分が間違っていた可能性を認める (30 行目)。

すると、梅野は夏川の側の意見について尋ね、次のように会話が展開する。

- (11)
 31 梅野： え , シ - since で考えた
 32 (0.7)
 33 夏川： なんか適当に , ((苦笑いしながら))
 34 (0.3)
 35 夏川： °h: [::°
 36 武田： [うん .
 37 梅野： [nHuhHuhHuh [huh .hhh=
 38 武田： [nhuhuhuhu?
 39 武田： = 感 [覚 :? フィー] [リング (h)

- 40 梅野: [や, まあまあまあ(いい-)]
 41 夏川: [ん.:
 42 夏川: フィ [ーリングで.]
 43 梅野: [ま, いんじゃね?]
 44 (0.6)
 45 武田: え :(h)::_ (え) どっちなんかね .((梅野に))
 46 (0.5)
 47 梅野: [いや: わからん.]
 48 夏川: [\$left にしよう. \$]
 49 (0.7)
 50 武田: .hh (0.3) [° う :: ん. °]
 51 夏川: [確かにでもこれ];, * こういふのがあったら,
 * 「few days ago」に下線を引く
 52 (0.5)
 53 梅野: そうなん [よな ::_ そこが] なんか, ぽ- [ぽいよな: なんか.]
 54 夏川: [ダメって聞いたことある.]
 55 武田: [あ ::]:
 56 梅野: なんとなく.
 57 武田: な [るほど.]
 58 梅野: [いやわか] らんけどな
 59 (0.4)
 60 武田: はいっ.

31 行目で梅野は、夏川が現在完了形の選択肢 (“has left”) を選んだことについての考え得る根拠 (現在完了と共起することの多い接続詞 “since” が使われているということ) を推測してみせ、確認を求める。夏川は、それに対して「なんか適当に」と苦笑いしながら答えることで、自分の解答案には大した根拠がないことを自己卑下的に述べ、梅野が提示した方向性を否定する (33 行目)。この夏川の自己卑下的な発話に対して、武田は「感覚」「フィーリング」という、より価値中立的な表現で言い換えることで、夏川が「適当に」と表現した解答プロセスに一定の合理性があるものと捉えてみせている (39 行目)。同様に、梅野は「や, まあまあまあ(いい-)」「ま, いんじゃね」と、夏川の判断が決して悪いものでなかったという評価を行う (40、43 行目)。このように、30 行目までにいったん正しい解答とその根拠の考え方にグループ全体として到達しかけたにも関わらず、それと対立する夏川の解答案もまた (根拠が強力ではないにしても) 簡単に否定されるべきものでもないという位置づけが、31-43 行目にかけてなされている。

その直後、武田が梅野に対して「どっちなんかね」と投げかけ (45 行目)、梅野は「いやわからん」と答える (47 行目) など、グループとしての合意形成に対する足踏みが見られる。すると夏川は、改めて梅野が述べた説明をなぞることで、梅野たちの解答への支持をさらに表明し (51、54 行目)、梅野・夏川もそれを受け入れる。こういった応酬がひと段落した 60 行目のタイミングで武田が発した「はいっ」は、勢いよく言い切っている韻律上の特徴も相まって、グループとしてこの問題についての議論が決着したことを明確に宣言しているように聞こえる。本稿が着目する「あったっけ」

発話が起きるのは、この「はいっ」の直後である。

(12)

60 武田： はいっ .

61 (0.7)

62 武田： .hh > え < なんか [since の後が] なんちゃらとかいう決まりあったっけ . ((梅野に))

63 梅野： [s:-]

64 (0.9)

65 夏川： ん , なんか ,

66 武田： は , 無い _ (0.2) ° あ , うん . °

この「あったっけ」を伴う武田の発話（62 行目）は、接続詞 *since* と時制の関係に関するルールについて梅野に確認を求めている。これは、ここまでの会話において梅野が *since* という語を解答の手がかりになり得るものとして言及（18 行目、31 行目）しながらも、具体的なルールの中身について述べていないことを踏まえて行われたものとして理解できる。

ここで注目したいのは、接続詞 *since* と時制の関係について梅野に確認を求めるのであれば、「*since* の後ってどうしないといけないの？」のようにより純粹に情報を乞う形で尋ねることもできたはずであるという点である。武田は実際には「とかいう決まり」「あったっけ」といった言語形式を通じて「自分も相手も共通の学習経験を持っているはずである」という認識的態度を示しているが、それによって武田はどのような相互行為上のニーズに応えようとしているのだろうか。

4.2 学習経験の共有を示す発話の要因

前節の記述を踏まえ、本稿の分析の焦点である 62 行目の発話が生じられたタイミングがどのような性格のもので、参加者たち（特に当該発話の話者である武田）がどのような相互行為上のニーズに直面しているか、整理したい。第一に、ここまでに (8) の問題についてグループとしての結論にはほぼ到達しており、武田自身が直前（60 行目）に議論の決着を宣言している。第二に、それまでの展開の中で梅野が、“*since*” が梅野や武田と対立する夏川の意見（現在完了の選択肢が正解）の根拠になり得ると理解していることをほのめかすが、それが具体的にどのような理由で夏川の意見を支持するのか詳しくは述べられていない。したがって、62 行目において“*since*”を手がかりとした考え方について武田から梅野に尋ねること自体は合理的である一方で、既にグループとしての結論に到達しかけており、そのうえ自分自身が決着を宣言している手前、ここで次の設問についての議論に移行せずに“*since*”について尋ねるためには、限られた選択肢の中から適切なやり方を選ばなければならない。

このような相互行為のコンテキストにおいて「えなんか *since* の後がなんちゃらとかいう決まりあったっけ」と、相手も自分と同じ学習経験をしているという前提に立った発話を行うことの意味合いを理解するため、ここではそのような認識的態度をもたらした要素の一つである発話末の「～たっけ」に焦点を絞り、同じように“*since*”について尋ねる発話が異なる発話末形式によって異なる認識的態度が示されていたケースを仮定して考察しよう。

例えば、もし 62 行目の発話の末尾が動詞のル形+文末詞「の」だったとしたら、すなわち「えなんか *since* の後がなんちゃらとかいう決まりあるの？」という発話が生じられていた場合、どの

ような違いが生まれるだろうか。この場合、「～たっけ」の形式とは異なり、武田の側にはそれについての知識がなく、発話相手は自分よりそれについてよく知っているはずの存在である、という認識的態度を示すこととなり、そうすることで相手からの情報を乞う行為を行うことができるだろう。このような認識的態度を示すことの問題の一つは、上記で整理した62行目の相互行為コンテキストと整合的でない、ということである。というのも、もし梅野がほのめかした内容について武田が理解できていなかったのであれば、もっと早く（議論を収斂させる前に）尋ねることが合理的だからである。

同様に、62行目の発話の末尾が動詞のル形+文末詞「よね」だった場合、すなわち「えなんか since の後がなんちゃらかいいう決まりあるよね？」という発話が産出されたとしたらどうだろうか。この場合、「～たっけ」の形式とは異なり、発話の時点において武田の側にも十分な知識があり、相手は自分と同じ見解を有するはずである、という認識的態度を示すこととなり、そうすることで相手からの同意を求める行為を行うことができるだろう。このタイミングで「えなんか since の後がなんちゃらかいいう決まりあるよね？」と、“since”に関する文法規則の存在に言及し、相手に同意を求めることは、彼女らが取り組んでいる設問に解答する上で有力な手掛かりとして“since”に改めて焦点を当て、それについて議論を開始しようとする発話として理解されるように思われる。これもまた、グループとして議論が結論を迎え、武田自身が解決を表明したことと整合的でない。

以上のように、62行目のタイミングで他にあり得たかもしれない認識的態度について検討することで、本稿が対象とする「相手に尋ねている事柄について、過去に共通した学習経験を持っているはずである」という認識的態度の表示の要因と帰結が逆照射される。すなわち、グループとしての結論に到達しかけているというコンテキストにおいては、「～あったっけ」と、相手が自分と同じ学習経験をしていることを前提にしながら、その文法規則について尋ねるという本稿が着目する発話行動が合理的であると考えられる。

まず、「～あったっけ」によって表示される認識的態度は、“since”について尋ねるタイミングの「遅さ」に適合的である（ここでいう遅さとは、単に時間が経過したというだけでなく、話し合いが決着を迎え、次の設問についての答え合わせに移行してよいフェーズに入っているという、相互行為展開の経過を問題にしている）。というのも、「っけ」は「本来ならばわかっていたことを思い出すのがうまくいかない」という認識的態度（Hayashi, 2012）を示すのに貢献しており、さらにそれ以外の要素（「～あった」等）によって過去の学習経験という、会話の「今ここ」から距離のある内容への言及であることが理解可能になっている。すなわち、その発話に至るまでに（実際に思い出そうとしていたかどうかに関わらず）思い出すことに苦勞し、そこで時間を費やしてしまったという説明として作用するため、相手の発言に遅れて反応する際の態度として自然であり、“since”について尋ねる上での「遅れ」を説明できるからである。

また、「～あるの？」で相手から情報を乞うことや、「～あるよね？」で“since”を有力な手掛かりとして話題化することは、それまでに合意に至った議論とは独立したやりとりを開始し、いわば議論を振り出しに戻す発話となり得てしまう。それに対し、「～あったっけ」による発話は、自分たちの解答案が「私もあなたも過去に習った経験があるはずの知識」と整合的に確認することによって、グループとして合意に至った結論自体は維持しつつ結論の妥当性を確認する、という補助的活動を開始することが可能になっている。このように補助的活動を開始する発話として産出することは、既にグループ内で結論めいたものに到達した場合に、議論を振り出しに戻すことはせずに、しかし異なる角度から論点を出す際に有用な手続きである。

4.3 学習経験の共有を示す発話の帰結

英語学習者が文法演習の答え合わせ活動に従事する時、グループ内で結論がまとまりつつある段階における確認作業に際して「私もあなたも過去に習った経験があるはずの知識」との照合というやり方を取るものの相互行為上の意味合いは、会話データの後続部分にて学生たち自身の振る舞いによって証拠づけられる。(12)の直後の展開を見てみよう。

(13)

62 武田: .hh > え < なんか [since の後が] なんちゃらかいいう決まりあったっけ. ((梅野に))

63 梅野: [s:-]

64 (0.9)

65 夏川: ん, なんか,

66 武田: は, * 無い _ (0.2) ° あ, うん. °

* 夏川を向く

67 (0.8)

68 夏川: なんか,

69 (0.3)

70 夏川: あれ, (ん) [どうなっとんのかなと思った.]

71 梅野: [あ: でも ::, どうなん] だっけ [なあ]: [:.

72 夏川: [時] [と-時と

73 (0.6)

74 夏川: じょう - 条件 (0.2) を表す. (0.3) ↑ 副詞節やないよねこれ.

75 (0.9)

76 夏川: 副詞節やないわ.

77 (0.4)

78 武田: ない?

79 (0.3)

80 夏川: え, わからん.

81 (0.4)

82 梅野: [いや, ごめん ちょっと覚えてないわ] あ.

83 武田: [でも, (0.2) いや, その類いじゃない?]

84 (0.4)

85 夏川: その類いかな: [と思ってね?]

86 武田: [うん.

87 武田: > うんうんうん [うん < そしたら?]

88 梅野: [ああ:] ::.

62行目の質問は、梅野に視線を向けながら産出されており、また内容的にも梅野の発言と関わっているため、梅野が回答すべきものとして組み立てられている。ここで注目したいのは、にも関わらず梅野からの回答の不在（64行目）の後、代わりに夏川が回答を開始し（65行目）、なおかつグループの誰もそれを梅野の回答権限を無理に奪う行動としては捉えていない点である。65行

目の夏川の発話は「ん、なんか、」だけの断片的なものだが、これが62行目の質問に対する回答（の開始）として理解可能であることは、66行目の武田の発話から証拠づけられる。すなわち、66行目で武田は夏川の方を向いて「は、無い」(ここでの「は」は提題助詞の「は」であり、/wa/と発音されている)と、62行目で尋ねていた命題の極性（肯定と否定）を反転させた発話を産出している。これは、Yes-no 質問の後に相手が不同意の前触れを示すと、元の質問者が極性を反転させて相手から同意的応答を得ようとするという現象（Sacks, 1987）の一例であり、65行目の夏川の断片的発話が62行目への不同意的な応答の開始として理解できることを示唆している⁸。

このように65行目で夏川が発話を開始し、その直後に武田が極性を反転した質問を産出しているという展開が含意するのは、62行目の質問は、その質問を宛てられた梅野だけでなく、夏川にも回答権限のあるものと理解されているということである（Stivers and Robinson (2006) の議論を参照）。武田は62行目の質問自体は梅野に宛てていたが、「その学習経験は梅野だけでなくその場のグループ全員に共有されているはずである」という認識的態度を示しながら尋ねることは、夏川が梅野に代わる回答者として名乗りを上げることを自然なものにした一つの要因と言えるだろう。このように、英文法の学習経験やそれに由来する知識がClark (1996) の言う「共同体ベースの共通基盤」として扱われている点、ならびに直接の話し手・聞き手だけでなくグループメンバー全体が共通の「共同体」（それは「一定レベルの英語教育を経て大学入学に至っている人々」とでも括れるかもしれない）として取り扱われている点が、学生たち自身の振る舞いから見て取れるのである。

さらに、学生たちの振る舞いからは、共同体ベースの共通基盤としての学習経験やそれに由来する文法知識に関する認識責任（本稿2節を参照）への志向も観察される。例えば、武田から尋ねられた梅野は「あ:でも::, どうなんだっけなあ::」と、同じく「つけ」を使って不確かさおよび「自分のはかつてそれについてわかっていた」という態度を示す(71行目)。また、72行目以降に夏川が「時と条件を表す副詞節」という、学習英文法の用語をたどたどしく（すなわち、用語を知っていることを主張すると同時に、理解が不確かであることも示して）産出した後のやりとりの中で、梅野は「いや、ごめんちょっと覚えてないわあ。」と、思い出せないことへの謝罪を表明する(82行目)。このような振る舞いからも、ここで話題になっている文法知識が学生たちの間で「過去の同じような学習経験によってもたらされているはずの知識」として受け取られていることがわかる。

5. おわりに

本稿では、大学英語授業内で実施された文法演習の答え合わせ活動において、学生たちが文法規則に言及する際に「自分も相手も同じ学習を経験している」という認識的態度を示すという発話行動に着目して考察を行った。答え合わせのグループワークを収録した音声・映像データにおいて、そのような発話行動がどのような相互行為上の要因によってもたらされ、どのような相互行為上の帰結をもたらすか会話分析の枠組みを用いて検討を行った。データ分析の結果、「ある文法知識の学習経験を、相手と共有しているはずのものとして言及する」発話は、答え合わせの議論においていったん合意に至った段階で、結論そのものは維持した上で、学生たちの間で共有されているはずの英文法の学習経験との整合性を確認するという、グループワークにおける補助的活動を実施するのに利用されていることが観察された。

近年の大学教育では、アクティブラーニングを実現するための手段としてグループワークの実施

がしばしば行われるが、そうした授業内グループワークにおける相互行為の内実に関する経験的説明はほとんど行われていない（森本，2020）。筆者自身の自戒を込めて記すが、授業実践にグループワークを導入する際、その活動の中で学生たちがどのような課題に直面し、どのようにその課題への対処をやりくりしているか、多少なりとも理解と見通しを持っておく必要があるのではないだろうか。

今回の研究を通じて示唆されたことの一つは、少なくとも同じ大学に在籍する学生同士の間では「ある種の英文法知識は、入学までの教育機会において、相手も同じことを学習しているはずである」という想定がいかに強固に存在しているかということである。もちろん、学習指導要領と大学入試の性格上、日本の中高の英語教育は極めて標準化されているからこのような発話が行われる、というのもこの現象の理解の仕方の一つかと思われるが、実際にそのような発話行動がデータの中に明確に見て取れることを確認し、その相互行為上の意味合いについて検討できたことは一つの成果ととらえたい。本稿において十分に焦点を当てられなかったが、62行目の武田の発話で「決まり」という表現が選択されている点は、英文法を、自身の運用経験を通じて内面化され、定着した知識というよりは、外的な権威から与えられた制約として取り扱うという武田の英文法への距離感が見て取れて興味深い。

日本の英語学習者にとっての英文法の位置づけの性格やその特殊性については、「学習英文法」（大津，2012）の研究文脈で様々な議論がなされている。そこで焦点をあてられるのは、英語母語話者の文法知識を英語学者や言語学者等ができるだけ正確に記述した成果としての文法（「科学英文法」）に対し、それとは区別されるべき体系として、文法知識を教えやすく勉強しやすい形に整理した「学習英文法」が存在する、という対比である。この研究文脈の中で、柳瀬（2012）は、科学英文法と学習英文法がいずれも「語られる文法」として括られるものであり、それが母語話者の流暢な運用を支える知識体系としての「体現する文法」と対比される、というより包括的な整理を行っている。この柳瀬の見取り図における「語られる文法」は、あくまで研究者や教育者を「語る」主体として想定しているように思われるが、本稿がデータに基づいて検討してきたように、研究者や教育者だけでなく学習者自身も文法を語る主体として無視すべきではないだろう。学習者と文法の関係性を理解する上でも、学習者自身によって（さらに言えば母語話者自身によっても）文法がいかに語られるか、という視点に立った探究には一定の意義があるように思われる。学習者がどのように文法知識を取り扱い、それをどのように相互行為の資源として利用しているかをさらに解き明かす、経験的研究のさらなる蓄積が期待される。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K00791 の助成を受けている。本稿の執筆と改訂にあたって、2名の匿名査読者および遠藤智子、黒嶋智美、増田将伸、早野薫、石野未架、山本真理の各氏からのコメントに大いに助けていただいた。また、本稿の構想の一部は、第13回動的語用論研究会ならびに関西 EMCA 研究互助会にて発表している。有益なフィードバックを与えて下さった参加者の皆様に感謝申し上げる。なお、本稿に残っている瑕疵は全て筆者に帰する。

Appendix: 書き起こしの記法

- ・ 下降音調
- ? 上昇音調

ゑ	弱い上昇音調
—	平板音調
,	継続音調
-	語句の中断
:	非語彙的な音声の引き延ばし
(0.3)	無音区間（カッコ内の数値の単位は秒）
[]	発話の重なる位置
=	前後の発話のタイミングが密接している
.hh	吸気音
(h)	呼気（笑い声）混じりの発話
o o	小さい声で産出されている
\$ \$	にやけ声で産出されている
> <	早口で産出されている
()	聞き取りが不確かな部分
(/)	複数の聞き取り候補

注

- 1 本稿における会話データの書き起こしは、会話分析の標準的記法（Jefferson, 2004）を用いて作成されている。データ収集の詳細については3節を、記法の詳細についてはAppendixを、それぞれ参照のこと。
- 2 Heritage (2012) は、実際にどのような知識や経験を有しているかという点を「認識的地位 (epistemic status)」と呼び、認識的態度 (epistemic stance) との対比を明確にしている。
- 3 Hayashi (2012) の分析においても、単に夫婦間の発話だから「つけ」が用いられたということではなく、あくまで直前のやりとりによって発生した相互行為上のニーズの影響が重視されている。これは、夫婦が共有経験に言及するからといって常に「つけ」を使用するわけではない、という事実を考えればわかりやすいだろう。
- 4 データ収録に参加した学生は、研究目的およびデータ利用方法について説明を受けた上で同意書に署名をしている。話者名は全て仮名である。
- 5 5パラグラフエッセイとは、それぞれ固有の役割を持つ5つのパラグラフ（Introductory Paragraph、3つのBody Paragraphs、Concluding Paragraph）から構成される文章フォーマットで、パラグラフ間の関係性やパラグラフ内部における各文の働きについて学ぶために、英文ライティングの教育においてしばしば雛型として用いられている。
- 6 グループワークまでに教員からどのような指示が出て、学生が何に取り組んでいたか、映像データの記録から以下のことが確認できている。本稿の単一事例分析の対象となるグループを含むクラス（理系学部）では、まず授業内で個人での取り組みを行い、その後にグループ討論に移行した。教員からは、個人で取り組んでいる際に「最後までできた人は、なぜその回答になるのか根拠まで考えて下さい。この後グループで話してもらいます」「プリントは提出を求めないので、自習に役立てて下さい」と、グループ討論に移行する際は「グループで答え合わせをして下さい。なぜその答えになるか根拠を確認するようにして下さい」と口頭で指示がなされた。なお、もう一方のクラス（文系学部）では授業進捗の関係でグループワークに至る経緯が異なるが、ここでは省略する。
- 7 単に英文法の知識に言及しているのではなく、自分自身が過去に学習した経験があることを示唆する上では、述語や文末詞だけでなく、名詞「決まり」という語彙を選択したこと（5節参照）や、「なんか」「なんちゃら」「とかいう」等の知識や記憶の不確かさを示す表現を使用したことも無視でき

ないように思われる。

- 8 62行目の武田の確認要求に対して肯定的な応答がなされる見込みが低いことは、元々質問を当てられていた梅野の応答が遅れている（64行目）ことから理解可能である。

参考文献

- Bonwell, Charles C., and James A. Eison (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. George Washington Univ, Washington, DC.
- Clark, Herbert H. (1996) *Using Language*. Cambridge University Press.
- Hayashi, Makoto. (2012) Claiming uncertainty in recollection: A study of *kke*-marked utterances in Japanese conversation. *Discourse Processes* 49(5), 391–425.
- Heritage, John. (2012) The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45(1), 30–52.
- Hewings, Martin. (2005) *Advanced Grammar in Use with CD ROM*, Cambridge University Press.
- 平本毅 (2013) 「複数の語り手が経験の語りを組み合わせることについて」, 『現代社会学理論研究』 7, 94–108.
- Jefferson, Gail. (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. John Benjamins, pp. 13–23.
- 大津由紀雄 (2012) 「学習英文法を考えるヒント」, 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, pp. 2–9, 研究社.
- Mori, Junko. (2004) Negotiating sequential boundaries and learning opportunities: A case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal* 88(4), 536–550.
- 森本郁代 (2020) 「アクティブ・ラーニングにおける大学生の話し合いの特徴：意見や提案の連鎖の分析から」, 村田和代 (編) 『これからの話し合いを考えよう』 ひつじ書房, pp. 45–62.
- Pino, Marco, and Luigina Mortari. (2012) Problem formulation in mental health residential treatment: A single case analysis. *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 7(1), 73–96.
- Sacks, Harvey. (1987) On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation, In Graham Button and John R.E. Lee (eds.) *Talk and Social Organisation*. Multilingual Matters, pp. 54–69.
- Schegloff, Emanuel A. (1987) Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly* 56(2), 101–114.
- Sidnell, Jack, and Tanya Stivers. (eds) (2013) *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.
- Stivers, Tanya, Lorenza Mondada, and Jakob Steensig. (eds.) (2011) *The Morality of Knowledge in Conversation*. Cambridge University Press.
- Stivers, Tanya, and Jeffrey D. Robinson. (2006) A preference for progressivity in interaction. *Language in Society* 35(3), 367–392.
- 杉山香織 (2017) 「アクティブラーニング型の文法授業：授業スタイルと学習者特性との関係」『フランス語フランス文学論集』 60, 47–70.
- 柳瀬陽介 (2012) 「コミュニケーション能力と学習英文法」, 大津由紀雄 (編) 『学習英文法を見直したい』, pp. 52–65, 研究社.

Indicating Shared Experiences in Learning English Grammar: A Conversation Analytic Approach to In-class Group-work

Daisuke Yokomori*

Abstract

When students discuss grammatical exercises with their peers during EFL classes at Japanese colleges, they recurrently indicate their epistemic stance that they have more or less shared experiences in learning English grammar, even though they had such experiences on different occasions. As an initial step in identifying interactional factors that cause students to express such an epistemic stance and interactional consequences that it brings about, the present article examines a single excerpt from video-recordings of in-class group-work during EFL classes at a university in Japan, using the methodologies of Conversation Analysis. It was observed that, at a point where students have reached a tentative conclusion, the epistemic stance that they share a certain experience of learning English grammar can be indicated to engage in a subsidiary activity of checking their tentative conclusion in light of their shared knowledge of English grammar.

Keywords: grammatical rules, learning experiences, epistemic stance, group-work, Conversation Analysis

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

研究ノート

中国語教育の現場から見た機械翻訳

劉 愛群 *

要 旨

本稿では、機械翻訳が第二言語教育の現場にもたらした難題についての議論を取り上げ、さらに学習者に焦点を当て、機械翻訳に対する意識についてのアンケート調査を行い、その結果を分析し、加えて翻訳作文課題の実例から、学生の機械翻訳使用の現状をさぐった。アンケート調査や作文課題の実例を通して、他の先行研究同様、多くの中国語学習者は翻訳の不正確さを認識しながらもなお機械翻訳に助けを求めていることが明らかになった。本稿の議論が教育現場における機械翻訳の課題解決のための一助となることを期待する。

【キーワード】第二言語習得、中国語、機械翻訳、翻訳作文

1. はじめに

近年、IT技術の急速な発展により、従来の第二言語教育は新たな課題に直面せざるを得なくなっている。学習環境やリソースがますます多様化し、オンライン辞書、機械翻訳サイト、各種の翻訳アプリなどを時間や場所を問わず自由に利用できるうえ、機械翻訳の精度も向上している。学習者の翻訳作文課題を添削する時、彼ら自身の語学レベルを遥かに超える表現を目にすることもあれば、意味の通らない不可解な表現を目にすることもある。学習者は機械翻訳を使っているのだろうか？自分が添削しているのは一体誰の「作品」だろうか？学習者自身は機械翻訳に対してどう思っているのか？私達教員は困惑させられる。本稿では、このような機械翻訳をめぐる問題について議論し、今後の第二言語習得研究と実際の教育現場の課題解決のための一助となることを期待する。

2. 第二言語習得プロセスと機械翻訳を巡る議論

第二言語（本文では第二言語と外国語を区別しない）の習得プロセスに関して、VanPatten らは、「インプット→(1) インテーク（内在化）→(2) 発達中の中間言語体系→(3) アウトプット」といういくつかのプロセスがあるとする。これらのプロセスは複雑で互いに影響を与えるものであり、教育活動が介入できるのはインプットまたはアウトプットである（VanPatten & Cadierno 1993, VanPatten 1996）。

従来の翻訳ドリル練習は、学習者の母語を利用して第二言語を教えるときに使用され、学習者の産出（アウトプット）を促すものである。翻訳ドリルのような産出練習は、学習者の中間言語体系

* 京都大学国際高等教育院

の知識の運用を促すものだと考えられている。また、学習者の翻訳作文を点検することによって、教育効果を把握できる。例えば、関連文法項目や語彙について学習者の習得状況を観察することができる。しかし、もし学習者が機械翻訳の結果を鵜呑みにして、そのままコピーして使用しているだけだとしたら、教育効果は大いに割り引いて考えなければならないであろう。また、第二言語習得の観点から、機械翻訳をやみくもに使うことで、学習者の一知半解に繋がる恐れがある。表面上良くできたように見えるが、実際には関連ルールが十分に理解されていないままで、習得とは程遠い。というのは、学習者自身が言語習得の内在化プロセスなどを經由せず、完全に機械翻訳頼みで産出しているため、第二言語知識は、学習者の中間言語体系に入ることができないからである。これが、教育現場にいる多くの教員が機械翻訳の使用に反対する主な理由の一つであろう。

機械翻訳の使用に関して、賛否両論があるが、使用目的によって当然意見も分かれる。村上(2011)は、機械翻訳時代における異文化コミュニケーションを取り上げ、調査を行った。その結果、機械翻訳の精度問題を学習者が認識していても、90%以上が多かれ少なかれ機械翻訳を使用していることが分かった。また、中国語の読解テストに関して、機械翻訳を利用することによって、正答率が向上することも確認できた。面白いことに、中国語未習者が機械翻訳を使った場合、正答率が既習者と大差なかったのである。つまり、読解テストでは、機械翻訳の使用は学習者自身の語学レベルを遥かに超えた結果をもたらす助けとなったのだ。さらに、原文と機械翻訳を併記した場合、学習者の成績はより優れていた。そして、語学力の高い学習者には、まず原文を読み、理解できない単語などに遭遇した時に機械翻訳を参照するという傾向がみられた。村上(2011)の議論は、異文化コミュニケーションにおける機械翻訳の利点を認め、機械翻訳は語学力不足を補うツールたりうることを明らかにした。

一方、西(2018)は海外の日本語教育について、機械翻訳は実際の教育現場に多くの問題をもたらしていると指摘した。機械翻訳について、教育機関によって学習支援ツールとして未だに推奨されていないが、その主な理由は機械翻訳の精度に関係しているとし、特に文レベルの翻訳精度がフレーズレベルよりもはるかに低いことが問題であるとした(注1)。また、機械翻訳を利用した学習者の課題をどう採点すべきかを明確にすることも決して簡単ではないとする。例えば、学習者が機械翻訳を使用したかどうかを判断するのは困難である。さらに、教員が学習者に機械翻訳の使用を許可するべきかどうかという問題があるが、機械翻訳の使用を禁止した場合、学習者が従っているかどうかを検証することは難しい。そして、機械翻訳に依存しがちな学習者に対して、機械翻訳の適切な使用を指導する方法もまだ十分に確立していないという問題もある。確かに、西(2018)が提起したこれらの問題は、教育の最前線に立つ教員が通常の教育活動中に直面せざるを得ないのであり、早急に解決しなければならない課題でもある。

田(2018)は、米国のある大学の中国語中級クラスに対して翻訳課題の調査を行い、海外の中国語教育実践の視点から、機械翻訳は従来の翻訳練習にとって大きな挑戦であると述べた。この調査では、学習者による機械翻訳の使用状況、及び学習者と教員それぞれの見方を取り上げた。田(2018)は、機械翻訳の精度は高く、学習者にとって機械翻訳の操作は簡単で時間も掛からないという魅力的な「近道」であるので、高得点を得るために、機械翻訳に多かれ少なかれ依存する学生もいる、と指摘した。また、学習者の機械翻訳の使用傾向に関して、1. 辞書として使用する、2. 機械翻訳の結果を参照して適宜に変更を加える、3. 丸写しする、の三つに大別した。

田(2018)は教育指導に関しても、さまざまな意見を紹介している。例えば、ある教員は機械翻訳が従来の授業の正常な進行を妨げているとし、採点する必要がある場合には機械翻訳を使うこ

とに反対する。一方、機械翻訳の不備は却って翻訳や言語ルールの複雑さに対する理解を高めることに利用できるのだから、前向きに扱うべきだ、との主張もある。

さらに田（2018）は、機械翻訳の精度について、Google 翻訳に注目し、英文中訳は中文英訳よりも明らかに優れており、時間がたつにつれ、Google 翻訳の質も進化していると分析した。田（2018）はまた、いくつかのオンライン・リソースを比較し、百度と搜狗の英語の中国語訳の質が Google よりも良いと主張した。その理由は、Google は中国の社会、文化、歴史などの理解においてやや劣っている可能性があり、そのため、百度と搜狗の中国語訳がよりネイティブに近い自然なものになっているからであるとした。

3. 中国語学習者は機械翻訳をどう見ているのか——アンケートの場合

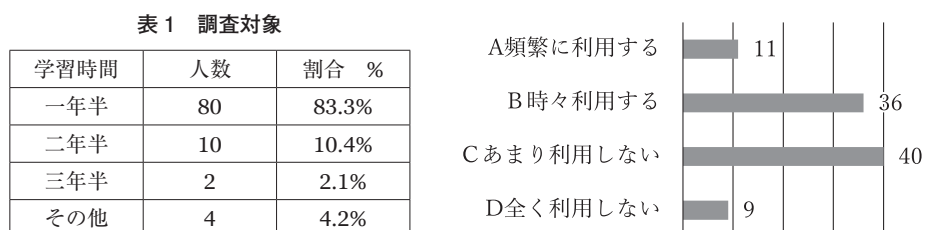
学習者が機械翻訳を使用しているという推測にもとづき、学習者の考えや使用状況の実態がどのようなものであるかを明らかにするため、筆者は2021年度前期の授業の最終回で（7月19日、20日）匿名のアンケート調査を実施した（アンケート調査票は本稿末尾に添付）。調査の対象（表1）は、筆者が担当する本学の中級中国語会話の3つのクラスで、計96人。時間制限のため、質問票は7問のみで、使用言語を中国語にした。また、学習者がより正確に理解できるよう、関連語句について必要な説明を行った。

表1に示すように、学習者の80%以上が1年半中国語を勉強し、1年以上オンライン授業を経験し、さまざまなオンライン・リソースに比較的精通している。彼らは初年度統一教材を用いていたため、既習言語項目などは大差がないと仮定できる。残りの4%の学習者は中国での生活や勉強の経験があり、さらに12%程度の学習者は2～3年間中国語を勉強している。

質問票の「中国語訳の作文を完成するときに機械翻訳を使っていますか?」という項目に対する回答結果を図1に示した。図1から分かるように、11人は機械翻訳を頻繁に使用する、36人は時々利用する、40人はあまり利用しない、ということで、つまり、合計87人、約90%の学習者が多少かれ少なかれ機械翻訳を使用していることになる。まったく利用しないと答えた学習者は9人で、最も少ない。まったく利用しない学習者の学習歴を確認したところ、中国での勉強や生活の経験がある学習者もいれば、学習歴が比較的長い学習者もいる。高いレベルの言語能力を持っているので、機械翻訳に頼ることが少ないと推測できる。

「テストの時に機械翻訳の使用が許可された場合、利用しますか?」との質問は、機械翻訳の使用傾向についてのものであり、表2はその結果を示している。テストの成績と単位取得には密接な関係があり、そこで高得点を取るために、「勿論使う（44人）」、「使うかもしれない（40人）」と答えた学習者は合計84人で87.5%に達した。「使わない」と答えた学習者は2人だけで2.1%

図1 機械翻訳の利用状況（人数）



に過ぎなかった。面白いことに、「使わない」と答えた人の1人は、中国の滞在歴が十数年もある学習者で、もう1人は一年半しか中国語を勉強したことがない学習者であった。また、小学校三年間の中国滞在歴のある学習者は「勿論使う」と回答した。高校で中国語を勉強したことがあり、さらに六年間中国滞在歴のある学習者は「多分使わない」と回答し、機械翻訳の使用可能性を完全には否定しなかった。

内容が比較的簡単で専門用語が多くない場合、機械翻訳の精度は高い。初級や中級レベルの中国語の授業での翻訳作文の課題は、文系や理系を問わず、使用する文型などが比較的平易である。機械翻訳の精度が高いので、田（2018）が述べたように、大多数の学生にとって機械翻訳はやはり高得点を得るための「魅力的」なツールの一つとなる。さて、多くの学習者が機械翻訳を利用していることが判明したが、学習者は自分が使用した機械翻訳についてどう思っているのか？表3と表4は学習者の考えを示している。これらの調査は、複数回答を許すものである。

表3と表4を見ると、多くの学習者が機械翻訳の精度において欠点があるのを認識していることが分かった。例えば、表3は、機械翻訳の全体的な考えに関連するもので、「機械翻訳はあまり正確ではない時もある」と答えた学習者が最も多く、延べ56人で、57.7%に達している。その次に、「機械翻訳は速くて便利だ」と答えた学習者は21人で、21.6%を占め、そして、「自分で辞書を調べた方がより正確だ」を選んだ学習者は20人で、20.6%を占めている。

表4は学習者が機械翻訳を使う時にどのようなことで困るのかを示している。人数の多寡順で、一番多いのは「話し言葉か書き言葉か判断が難しい」で、次に「機械翻訳の表現はテキストには現れていない」、さらにその次は「沢山の言い方があるが、どれが一番適切なのか分からない」となっている。33人の学習者は、「機械翻訳の表現はテキストには現れていない」と回答している。筆者は宿題を出す際に、学習者が機械翻訳を丸写しするのを避けるため、テキスト（＝教科書）に出てきた言葉のみを使うよう注意したことがある。当然機械翻訳は人間のように学習者の中国語のレベ

表2 テストにあたって機械翻訳の使用傾向

使用傾向	人数	割合 %
A 勿論使う	44	45.8%
B 使うかもしれない	40	41.7%
C 多分使わない	10	10.4%
D 使わない	2	2.1%

表3 機械翻訳についての考え（その1）「機械翻訳をどう思いますか？」

選択肢の内容	延べ人数	割合 %
A 機械翻訳は速くて便利だ。	21	21.6%
B あまり正確ではない時もある。	56	57.7%
C 自分で辞書を調べた方がより正確だ。	20	20.6%
D その他（自由記述）	0	0%

表4 機械翻訳についての考え（その2）

「外国語学習者にとって、機械翻訳は便利は便利ですが、あまり満足できないところもあります。その最も満足できないところは何だと思いますか？」

選択肢の内容	延べ人数	割合 %
A 機械翻訳の表現はテキストに現れていない。	33	33.3%
B 書き言葉か話し言葉か判断ににくい。	40	40.4%
C 沢山の言い方があるが、どれが一番適切なのか分からない。	25	25.3%
D その他（自由記述） 先生や中国人に聞いたほうがもっと正確だと思います。機械翻訳は信用できません。	1	1%

表6 オンライン辞書の利用

使用状況	人数	割合 %
頻繁に利用する	44	45.8%
時々利用する	36	37.5%
減多に利用しない	16	16.7%

表5 中国語辞書の有無

有無	人数	割合 %
持っている	60	62.5%
持っていない	36	37.5%

ル、習った語彙の範囲などを判断できない。自由記述枠に中国語で「先生や中国人に聞いたほうがもっと正確だと思います。機械翻訳は信用できません」とコメントを書いた学習者がいたが、「信用できない」としながらも、本人は「テストの時に機械翻訳の使用が許可された場合、利用するのか」との問いには「勿論使う」と答えている。前にも述べたことから分かるように、多くの学習者は機械翻訳の様々な欠点を認識しているながらも、依然として機械翻訳の助けを求めている。

前述の文献レビューによると、機械翻訳が辞書として使われることがある（田 2018）。辞書（電子辞書や紙媒体の中国語辞書を指す）の有無と機械翻訳の使用との関係を探るため、質問票に中国語辞書に関する設問を入れた（表5、表6）。

回答結果が示すように、中国語は初修外国語でなくても、多くの中国語学習者（36人、37.5%）が辞書を持っていないことが分った。オンライン辞書の利用について、合計80%を超える学習者が頻繁に利用する（44人、45.8%）、時々利用する（36人、37.5%）と回答した。オンライン辞書の検索は便利で、スピードが速く時間を省くことができ、多くの学習者が中国語の辞書を持っていても、インターネット資源を優先的に利用するということが明らかになっている。

4. 翻訳課題に関する機械翻訳の使用状況

田（2018）の調査によって、英語圏の中国語授業における機械翻訳使用の実態が少し浮き彫りになった。そこで、日本語の中国語への翻訳課題において似たような傾向がみられるかどうかについて、筆者は学習者に通常課している作文問題から機械翻訳の使用状況を考察してみた。通常の課題は次の部分から構成される。（一）常用表現のピンインと簡体字及び和訳を書く。（二）日常会話に関する中国語の質問を書き取り、その質問に対する答えを中国語で書く。（三）テキストの一部を簡体字で書き取った上で和訳を書く。（四）日本語で書かれた文を中国語へ翻訳する。

田（2018）の調査と同じように、少数ではあるが、学習者が機械翻訳の結果をそのまま丸ごと写して使用することが確認された（注2）。例えば、以下の例1と例2である。例1には丸写しの他に、“商店”の“店”を“点”のような簡体字の書き間違えもあった。例2の文Aに出てきた“购买”や“则”及び“运费”はどちらも未習で、学習者の中国語のレベルを超えた表現である。例2の文Bは、文頭の“如果”が省略されている以外は、完全に機械翻訳と同じであった。また、文中に使用された“送货”も未習表現である。

次の例3と例4は、機械翻訳の結果を参照しながら適宜に変更を加えた例である。このような使用例は、田（2018）でも言及されていた。例3の「王先生」は、Google翻訳では成人男性を指す“王先生”と訳し、文の後半には女性を指す人称代名詞の“她（彼女）”が使われている。翻訳練習問題はテキストの会話内容に基づいて作成したもので、テキストの「王先生」は日本に来ている中国人女性留学生である。学習者はこの背景知識にもとづいて、Google翻訳の“王先生”とい

例1 家を出る時、私はプレゼントを買うのが間に合わなかったので、仕方なく駅の中の店で買いました。	
Google 翻訳	学習者の翻訳
离家的时候来不及及时买礼物，只好在车站内的商店里买。	——她说她已经完成了交换申请。 家を出る時、私はプレゼントを買うのが間に合わなかったので、仕方なく駅の中の店で買 离家的时候来不及及时买礼物，只好在车站内的商店里买。

例2 あと2000円買えば、送料無料にできます。	
Google 翻訳	学習者の翻訳
文A 如果您再购买2000日元，则可以免运费。	如果付再购买2000元 则可以免运费
百度翻訳	学習者の翻訳
文B 如果再买2000日元的话，可以免费送货。	② 再买2000日元的话可以免费送货

例3 王さんは銀行の職員に何を伝えましたか？ ——彼女は両替の申請書をすでに書き終えたと伝えました。	
Google 翻訳	学習者の翻訳
王先生跟银行工作人员说了什么？ ——她说她已经完成了交换申请。	王 跟银行工作人员说了什么？ ——她说她已经完成了交换申请。

例4 お尋ねしますが、ここから東山駅（东山站）までは何に乗ると一番速いですか？	
Google 翻訳	学習者の翻訳
请问，从这里到东山站最快的方法是什么？	我想问，从这里到东山站最快的方法是什么？

う言い方をそのまま使用することを避けている。また、例4では、学習者はGoogle翻訳の“请问”を使わず、残りの道を尋ねる部分の“从这里到东山站最快的方法是什么？（ここから東山駅までの一番早い方法は何ですか？）”はGoogle翻訳の文章の丸写しの疑われるものである。

学習者の機械翻訳の使用状況を観察する中で、文体や語気などの微妙な部分の把握に関して、機械翻訳はまだネイティブと同等のレベルに達していないことが分った。学習者の翻訳作文を添削していた際に、“如果您步行，您将在大约15分钟内到达（歩いたら、15分以内に着きます）。”とどのような文が目に入り、それをGoogle翻訳で調べると、それは機械翻訳によるものと判明した（例5）。このような書き言葉式の堅苦しい言い方は、日常会話表現での使用は考えにくい。また、文中の“将”、“在～内”、“到达”などは、学習者の中国語のレベルを遥かに超えたものである。

次の例6の主なポイントは“约好（ちゃんと約束する）”であるが、授業時に関連文法事項の説明や練習などを既に行っていた。しかし、例6の学習者は、Google翻訳が“答应”と訳したのでそのまま“答应”と書いた。実はこの“答应”は使うべき“约好”のニュアンスとは異なり、「相手の要求を承諾する、許諾する」のような意味合いであり、他方、“约好”は双方が「相談して決める、ちゃんと約束する」とのような意味合いで、一方的に要求したり、または一方的な要求に答えたりするなどのニュアンスはない。このような例は数多くあるが、ここでは詳細を省きたい。

例 5 バスが一番速いですが、歩いても行けます。歩くなら、15 分くらいで着きます。	
Google 翻訳	学習者の翻訳
公共汽车是最快的，但您也可以步行。如果您步行，您将在大约 15 分钟内到达。	公共汽车是最快的，但您也可以步行。如果您步行，您将花大约十五分钟到达。

例 6 私は友達と今日の午後二時に駅の改札口の外で会々と約束しました。	
Google 翻訳	学習者の翻訳
我答应今天下午 2 点在车站检票口外与我的朋友见面。	我答应 今天下午二点 在车站检票口外面见我的朋友。

本稿では、機械翻訳の具体例として主に Google 翻訳の結果を示しているが、最近では DeepL などの翻訳ソフトも注目されてきている。そこで試みに DeepL を使った場合の翻訳結果も調べてみた。例えば、例 4 について、DeepL では、“从这里到东山站最快的方法是什么？”という翻訳結果であった。これは数か月前に調べた Google 翻訳の結果と変わりがない。また、例 4 の文をあらためて Google で翻訳し直してみると、“请问，从这里到东山站（Higashiyama Station）最快的方法是什么？”となり、地名に関する英語の注釈が加えられていた。このことから、Google 翻訳は随時、機械翻訳機能の修正が行われていることが分かった。また、例 6 について、DeepL では、“我答应我的朋友，今天下午两点在车站门外见他。”という翻訳結果で、Google 翻訳同様、“答应”が使われている。つまり例 6 についていうと、「相手の要求に同意したり許諾したり」するニュアンスに関しては、両者とも大差なくみとめられた。現時点での調査結果から、DeepL や Google 翻訳などの翻訳ソフトは、まだネイティブのレベルにはやや及ばない点があるものの、学習ツール多様化の方向性を示唆していると言えるだろう。

5. おわりに

本文では、機械翻訳が第二言語教育の現場にもたらした難題について考察を行ってきた。同時に、学習者に焦点を当て、匿名のアンケート調査を通じて学習者の機械翻訳についての意識の実際をある程度明らかにしてきた。他の先行研究で浮き彫りになった傾向と同様に、本調査でも多くの中国語学習者が、機械翻訳の様々な欠点を認識しているながらも、依然として機械翻訳に助けを求めていることが分かった。中国語スピーチ・コンテストの原稿を準備する際に、筆者の指導生の一人は、自分のスピーチ原稿は機械翻訳を参照しながら書きましたと私に打ち明けた。周りにすぐに助けを求められる教師や中国人の友人がいない場合、やはり機械翻訳は速くて便利で好都合なツールであろう。村上（2011）が述べたように、機械翻訳を適切に利用することによって、学習者の外国語能力の不足を補いながら、「中国語でコミュニケーションする力を獲得していくのも可能であろう」。学習者にとって、正式な教育機関で外国語を学ぶ時間はごくわずかではあるが、学校を出た後の長い人生において、第二言語によるコミュニケーションが必要となる場合もあるだろう。その際に、彼らは何らかの機械翻訳の助けを求める可能性は高いのではないだろうか。

本文ではまた、学習者の中国語の翻訳作文の宿題を通じて、機械翻訳のさまざまな欠点を確認で

き、また、学習者の機械翻訳の使用傾向において、「丸写し」の疑われるケースが観察された。しかし、このような疑われる「丸写し」は少数派であり、数多くの学習者は機械翻訳に完全に依存している訳ではなかった。特に成績の良い学習者は、まずテキストを読んだり辞書を調べたりして翻訳の課題に着手している傾向が見られた。

西（2018）が指摘しているように、機械翻訳を如何に適切に利用できるのかその指導法や妥当な採点の仕方などは、言うまでもなく、今後解決すべき課題である。本稿では、中国語教育現場において学習者の機械翻訳に関する認識や使用現状について初歩的な調査や議論を行った。本稿が、今後機械翻訳についての課題解決に少しでも役立つことを望んでいる。

注

1. この指摘は当時（2018）の英語から日本語への機械翻訳のことを指す。近年の IT 技術の急速な発展により、文章翻訳の正確性に関する問題は大幅に改善しているものと考えられる。
2. 筆者は長年の経験や該当する学習者の普段の学習状況の観察から、これらの回答が機械翻訳に依拠したものだと推定しているが、もちろんこれらの文を学生が自力で書いた可能性を完全に否定することはできない。

主要参考文献

- VanPatten, B. and Cadierno, T. (1993) "Input Processing and Second Language Acquisition", *Modern Language Journal*, 77, pp. 45–57.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Norwood New Jersey: Ablex.
- 西寛典（2018）日本語教育の観点から見たオンライン翻訳サイトの有用性：翻訳の正確さと教育現場での評価における課題について，カナダ日本語教育振興会 2018 年度年次大会，*2018 CAJLE Annual Conference Proceedings* 191–199.
- 村上公一（2011）機械翻訳時代の外国語教育——中国語読解と機械翻訳，「早稲田大学教育学部学術研究（複合文化学編）」第 59 号，59–68，2011 年 2 月。
- 田野（2018）机器翻译对中文传统翻译作业的挑战，*Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, Vol. 9 Number 1, pp. 78–95. June 2018.
- Google 翻訳 <https://translate.google.co.jp>
- 搜狗翻译 <https://fanyi.sogou.com/text>
- 百度翻译 <https://fanyi.baidu.com/>
- DeepL 翻訳 <https://www.deepl.com/ja/translator>

付録 アンケート

機械翻訳と中国語の学習

1. 中国語訳の作文を完成するときに機械翻訳を使っていますか？
 - A 頻繁に利用する
 - B 時々利用する
 - C あまり利用しない
 - D 全く利用しない
2. 機械翻訳をどう思いますか？
 - A 機械翻訳は速くて便利だ。
 - B あまり正確ではない時もある。
 - C 自分で辞書を調べた方がもっと正確だ。
 - D その他（自由記述）
3. オンライン辞書を利用しますか？
 - A 頻繁に利用する
 - B 時々利用する
 - C 減多に利用しない
4. 中国語の辞書を持っていますか？（ここでの「辞書」は電子辞書や紙媒体の物を指す）
 - A もっている
 - B 持っていない
5. もし試験の時に機械翻訳の使用が認められた場合、あなたは利用しますか？
 - A 勿論使う
 - B 使うかもしれない
 - C 多分使わない
 - D 使わない
6. 外国語学習者にとって、機械翻訳は確かに便利は便利ですが、あまり満足できないところもあります。その最も満足できないところは何だと思いますか？
 - A 機械翻訳で出て来た表現はテキストに現れていない。
 - B 書き言葉か話し言葉か判断しにくい。
 - C 沢山の言い方があり、どれが一番適切なのか分からない。
 - D その他（自由記述）
7. 中国語をどれくらい勉強していますか？
 - A 一年半
 - B 二年半
 - C 三年半
 - D その他（自由記述）

Machine Translation in Chinese Classroom Instruction

Aiqun Liu*

Abstract

With a focus on Japanese learners of Chinese, this paper discusses the challenges that machine translation (MT) brought to the practice of second language instruction. The results of the questionnaire show that, like other previous studies, many learners are still looking for aid from MT, even if they are aware of the accuracy problems. In addition, this paper also analyzes the utilization of MT in learners' translation assignments. We hope the discussions conducted in this paper would be helpful when considering the application of MT in the classroom instruction.

Keywords: SLA, Chinese, machine translation, translation assignments

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

汉语教学中的机器翻译

刘爱群 *

摘要

本文初步探讨了机器翻译给第二语言教学实践带来的困扰,同时也把焦点转向了汉语学习者。问卷调查的结果表明,同其他研究一样,很多学习者即使意识到了准确性问题,但仍在寻求机器翻译的帮助。此外,本文还对翻译作业中机器翻译的利用情况做了初步考察,通过实例确认了机器翻译存在的不足,同时也介绍了学习者使用机器翻译的倾向,希望本文的讨论能对今后的教学对策有所启示。

关键词 第二语言习得, 汉语, 机器翻译, 翻译作业

1. 引言

近年来,互联网技术的迅猛发展,促使传统二语教学也不得不面临新的挑战。学习环境和使用的工具越来越多样化,网上词典、在线翻译以及各种翻译软件可以不受时间地点的限制随意使用,机器翻译的准确性也越来越高。我们在批改学生的翻译作业时,有时会看到一些远远超过学生外语水平的词句,有时还会看到一些意思不通莫名其妙的表达方式。学生是否使用了机器翻译,我们感到困惑,自己在批改的到底是谁的“作品”?学生自身对机器翻译怎么看?从汉语作为外语的习得研究和教学实践角度,本文就这些疑问做些初步讨论,期待对今后的研究方向、教学活动的展开能有所启示。

2. 第二语言习得过程与教学实践中的机器翻译

从第二语言(简称“二语”,本文不区分第二语言和外语)习得过程来看, VanPatten 等人认为这是一个由“语言输入→(1)目的语知识内化→(2)变化中的中介语体系→(3)输出”等几个相互影响关联的复杂过程构成的。教学活动的介入可以针对输入,也可以针对输出(VanPatten & Cadierno 1993, VanPatten 1996)。而传统的翻译练习,一般是利用学生母语进行二语教学时使用,与学生将二语知识经内化后再输出的过程有关,也就是促使学生运用自身的二语语言知识(中介语)的过程。教学活动中借助翻译练习,可以观察学生对相关语言规则和词汇等内容的掌握情况,从而把握教学效果。如果学生只是粘贴复制囫圇吞枣地使用机器翻译,无疑对教学效果的把握都会大打折扣。另外,从二语习得角度,盲目地使用机器翻译,会造成学习者一知半解,表面上回答得不错,其实并没真正掌握相关规则。这是因为学习者自身并没有经过中介语内化等过程而是依靠机器翻译直接完成二语输出,二语知识没能内化成为学习者自身的中介语知识,也就是说没能完成习得任务。这也许就是为什么很多站在教学前线的教师会反对使用机器翻译的主要原因之一。

* 京都大学文理教育学院

对机器翻译的使用褒贬有异。借助机器翻译做什么,目的不同看法也该有不同。村上公一(2011)讨论了机器翻译时代的跨文化交流,他在调查中发现学生即使意识到机器翻译存在着精度问题,但超过90%的人依然会或多或少地使用。村上公一(2011)利用汉语阅读理解测试,发现机器翻译的使用有助于提高答题的正确率。有意思的是,没学过汉语的学生,如果利用机器翻译,他们与学过汉语的学生之间差异并不大。这就是说,就测试的阅读理解来说,机器翻译帮助学生“超水平”发挥。另外,测试结果还表明,同时可以看到原文和机器翻译的一组,成绩要更好一些。而得分高的学生,倾向于先看原文,遇到不懂的词语再参考机器翻译。村上公一(2011)的讨论肯定了机器翻译对跨文化交流的有益之处,机器翻译可以用来补完外语能力的不足。

西宽典(2018)从海外日语教育的角度,指出机器翻译为实际教学带来了很大困扰。他提出,针对在线机器翻译,教学机构尚未有切实可行的对策,其主要原因与机器翻译的准确性有关,特别是句子的准确性要远远低于短语(注释1)。另外,他也谈到,对学生利用机器翻译完成的作业该如何评分,要明确回答这个问题绝非易事。第一,教师很难判断学生是否使用了机器翻译。第二,教师是否应该允许学生使用机器翻译,若禁止,学生能否完全照做也不得而知。另外对倾向依赖机器翻译的学生,该如何正确使用也缺乏适当指导。的确,西宽典(2018)提出的这些困扰,都是身处教育前线的外语教师在日常教学中不得不面对的问题,也是急需解决的问题。

田野(2018)对美国一所大学中级班学生的翻译作业进行了调查,从海外汉语教学实践出发,讨论了机器翻译对中文传统翻译作业的挑战。调查介绍了学生使用机器翻译的情况、以及学生和教师对使用机器翻译的看法。田野(2018)指出机器翻译的准确度很高,对学生来说机器翻译操作简便又省时间,是一个很有诱惑力的“捷径”,为取得高分,有些学生会多多少少地依赖机器翻译。对学生机器翻译使用的情况作者大致分了三类:机器翻译当作词典用;参考机器翻译的结果做适当修改;完全照抄。从教学角度,文章提到,一些教师认为机器翻译的出现阻碍了传统的课堂教学的正常进行,他们反对学生在做需要评分的作业时使用机器翻译。当然也有不同意见,有人主张要积极对待,认为机器翻译的不足之处反而可以被用来提高学生对翻译或语言规则复杂性的认知。

田野(2018)对机器翻译的准确度也有所涉及,文章分析谷歌的英译中要明显好于中译英。另外,随着时间的推移,谷歌的机器翻译质量也在自我进化。作者还比较了几个网络资源并提出:百度、搜狗的英译中质量要好于谷歌。作者推测对中国社会、文化、历史的把握也许谷歌相对处于劣势,所以没有百度、搜狗的机器翻译结果更“接地气”。

3. 从问卷调查结果看汉语学习者眼里的机器翻译

我们只是推测一些学生使用了机器翻译,但实际上并不完全明了他们对机器翻译的看法和实际使用情况。为澄清疑问,笔者在2021年度第一学期最后一节课(7月19日、20日)实施了一次匿名问卷调查(问卷请参考文末附录)。调查对象(表1)是笔者在本校担任的中级汉语会话的三个自然班,参加者共96人。受时间限制问卷调查只有七问,使用语言为汉语。回答前,为帮助学生正确理解,对相关词语做了必要的解释说明。

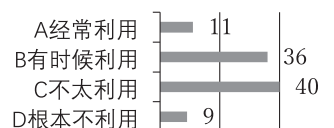
如表1所示,超过80%的学生学过一年半汉语,他们上过超过一年时间的网课,对各种网络资源相对熟悉。第一学年教材统一,可推测学生接触过的语言点应该是差不多的。余下约4%有在中国生活或学习的经历,其余学生学过两至三年的汉语。

问卷中有个问题是“你做‘日译汉’作业的时候,利用机器翻译吗?”图1为调查结果。通过图1可以发现,经常利用(11人)、有时候利用(36人)和不太利用(40人)机器翻译的学生合计87人,

表1 调查对象

学习时间	人数	百分比 %
一年半	80	83.3%
两年半	10	10.4%
三年半	2	2.1%
其他	4	4.2%

图1 机器翻译的使用情况（人数）



也就是说约 90% 的人或多或少使用机器翻译。而回答根本不利用的最少（9 人）。进一步确认这部分同学的学习时间长短，我们发现有些学生有在中国学习或生活的经历，还有的人学习时间相对长一些。我们推测，语言的熟练程度高也许会较少地依赖机器翻译。

对机器翻译使用倾向问卷还有一问：“如果考试的时候可以利用机器翻译，你会利用吗？”表 2 为结果。考试成绩与学分密切相关，也许是为了取得更好的成绩，回答“当然会用（44 人）”、“可能会用（40 人）”合计 84 人占 87.5%。表示“不会用”的只有 2 人占 2.1%。有意思的是，回答“不会用”的两个人，一个是在中国住过十几年，还有一个是只学过一年半汉语。有在中国经历（小学三年）的选择了“当然会”，另一人住过六年又在高中学过汉语的选择了“不太会”，这样看来，即使汉语水平很高，学生也并没有完全否认使用机器翻译的可能性。

内容相对简单，所用词语专门术语不多的情况下，机器翻译精度很高。初中级的一般汉语课，所留翻译作业，内容大多文理共通，词语句型相对简单。准确度越来越高的机器翻译，很可能会帮助学生取得高分，就像田野（2018）所指出的，对绝大多数学生来说机器翻译还是很有“魅力”的。既然很多学生会利用机器翻译，他们对机器翻译又是如何看待的呢？表 3 表 4 是他们的一些看法。学生对表中问题的回答选项可以是复数的。

看表 3 表 4 得知，很多学生意识到了机器翻译的准确性问题，比如表 3 涉及对机器翻译的整体认识，选择“机器翻译有时候不太准确”（56 人次，占 57.7%）最多，其次分别是“机器翻译又快又方便（21 人次，占 21.6%）”、“自己看书查词典的话更准确”（20 人次，占 20.6%）。

表 4 要确认的是使用机器翻译时常会感到困惑的内容。按人次多寡排序，最多的是“很难判断口

表2 考试时机器翻译使用倾向

使用倾向	人数	百分比
A 当然会	44	45.8%
B 可能会	40	41.7%
C 不太会	10	10.4%
D 不会	2	2.1%

表3 对机器翻译的看法1 “你觉得机器翻译怎么样？”

内容选项	人次 97	百分比
A 机器翻译又快又方便	21	21.6%
B 机器翻译有时候不太准确	56	57.7%
C 自己看书查词典的话更准确	20	20.6%
D 其他（自由记述）	0	0%

表4 对机器翻译的看法2 “对学习外语的人来说，机器翻译方便是方便，不过也有不太令人满意的地方，你觉得最不令人满意的是什么呢？”

内容选项	人次 99	百分比
A 机器翻译的词语在课文里没出现	33	33.3%
B 很难判断是口语还是书面语	40	40.4%
C 有很多说法，不知道哪个更合适	25	25.3%
D 其他（自由记述） “问老师还是问中国人更准确。不相信机器翻译。”	1	1%

表6 网上词典的利用

使用情况	人数	百分比
经常利用	44	45.8%
有时候利用	36	37.5%
不太利用	16	16.7%

表5 汉语词典的有无

有无	人数	百分比
有	60	62.5%
没有	36	37.5%

语还是书面语”，其次为“机器翻译的词语在课文里没出现”，再其次为“有很多说法，不知道哪个更合适”。学生选择“机器翻译的词语在课文里没出现”的有33人，为避免学生照抄，笔者布置作业时要求学生要使用课本里出现过词语。机器翻译无法判断学生汉语水平的高低、所学词汇的范围，而人是可以的。所以有学生利用自由记述用汉语写道：“问老师还是问中国人更准确。不相信机器翻译”。尽管写了“不相信”，这位学生在回答考试时是否会用机器翻译时仍然选择了“当然会”。由此可见，跟上述文献提到的一样，大多数学生即使意识到了机器翻译的种种缺陷，他们还是会使用机器翻译。

文献综述提到，机器翻译也有被当作词典使用的情况（田野 2018），词典（指电子词典或纸质的汉语词典）的有无会不会与机器翻译的使用有关呢？问卷对汉语词典的使用也做了调查（表5、表6）。通过调查得知，即使汉语不是初学，仍然有很大比例的学生（36人，占37.5%）没有词典。而是否利用网上词典，超过80%的学生回答了会经常使用（44人，45.8%）或有时候使用（36人，37.5%）。这说明在线词典检索便利，省时省力，很多学生即使有汉语词典，依然会优先利用网络资源。

4. 翻译作业中机器翻译的使用情况

田野（2018）的调查让我们初步了解到英语国家汉语实际教学中有关英译汉机器翻译的现状，那么，日语翻译成汉语是不是也有类似的倾向呢？笔者利用学生平时作业，对机器翻译的使用情况做了初步考察。作业有四部分，（一）完成几个常用词语的拼音、汉字和日语译文。（二）听写几个日常会话问题并用汉语回答。（三）听写课文句子并翻译。（四）翻译句子（日译汉）。

同田野（2018）的发现一样，虽然是少数，也有学习者完全照抄机器翻译的现象（注释2）。如例1和例2。例1除了有照抄的问题以外，学习者将“商店”的“店”误写成“点”。例2谷歌翻译句A所用的“购买”、“则”以及“运费”都是超过学生汉语水平的未学词语，句B句首的“如果”被省略，其余部分甚至连数字的写法都与百度的机器翻译完全一样。此外，“送货”也是没有学过的词语。

通过观察例3和例4可以确认学习者对机器翻译进行部分修改并加以利用的情况。这一点也与田野（2018）的观察一致。例3里的「王先生」，谷歌机器翻译处理为指成年男性的“王先生”，而后半部分却又使用了表示女性的人称代词“她”，所指混乱，语义不明。而课文里的「王先生」是指来日本的一位中国女留学生。翻译练习围绕课文的内容进行了改写，学习者多半了解这个背景知识，没有照搬“王先生”这个说法。而例4，学习者没有使用谷歌的“请问”，而是用了“我想问”，余下问路部分“从这里到东山站最快的方法是什么”则极有可能照抄了谷歌。

在观察学生使用机器翻译的过程中，我们发现，对语体或语气等微妙之处的把握，机器翻译还没能完美地达到说母语的人的同等水平。笔者在批改翻译作业时曾看到学生写的日译汉的句子：“如果您步行，您将在大约15分钟内到达。”经谷歌翻译检索发现，原来学生是照抄了机器翻译的结果（例5）。这种书面语式的生硬的表达方式，在正常的日常会话中一般是不会使用的。此外，句中使用的“将”、

例1 家を出る時、私はプレゼントを買うのが間に合わなかったので、仕方なく駅の中の店で買いました。	
谷歌翻译	学生的译文
离家的时候来不及买礼物，只好在车站内的商店里买。	——她说她已经完成了交换申请。 家を出る時、私はプレゼントを買うのが間に合わなかったので、仕方なく駅の中の店で買 家的时候来不及买礼物，只好在车站内的商店里买。

例2 あと2000円買えば、送料無料にできます。	
谷歌翻译	学生的译文
句A 如果您再购买2000日元，则可以免运费。	如果付两购买2000元 则可以免运费
百度翻译	学生的译文
句B 如果再买2000日元的话，可以免费送货。	② 再买2000日元的话可以免费送货

例3 王さんは銀行の職員に何を伝えましたか？ ——彼女は両替の申請書をすでに書き終えたと伝えました。	
谷歌翻译	学生的译文
王先生跟银行工作人员说了什么？ ——她说她已经完成了交换申请。	王 跟银行工作人员说了什么？ ——她说她已经完成了交换申请。

例4 お尋ねしますが、ここから東山駅（东山站）までは何に乗ると一番速いですか？	
谷歌翻译	学生的译文
请问，从这里到东山站最快的方法是什么？	我想问，从这里到东山站最快的方法是什么？

“在～内”“到达”等词语也都大大超出了学习者现有的汉语水平。

再看例6，这里的主要语言点是“约好”，教学中已做过相关说明和练习。谷歌的机器翻译使用了“答应”，学习者也照抄了“答应”，但这个“答应”和应该使用的“约好”是不同的。“答应”有“同意或允许对方的请求”之意，而“约好”是双方平等地“商量好”，没有谁请求谁、谁同意谁的含义。这样的例子还有很多，这里不再赘述。

本文主要参考了谷歌翻译的例句，目前DeepL等翻译软件也日益受人瞩目。笔者也尝试检索DeepL翻译，如例4，DeepL翻译结果为“从这里到东山站最快的方法是什么？”与数月前谷歌翻译的结果相比没有变化。将同样的句子再次检索谷歌翻译，结果显示为“请问，从这里到东山站（Higashiyama Station）最快的方法是什么？”句中追加了英语的地名注释。可见，随着时间的推移，谷歌翻译也在进行着自我修正。对例6，DeepL翻译的结果为“我答应我的朋友，今天下午两点在车站门外见他。”与谷歌翻译的结果相同，DeepL也使用了“答应”一词。就例6而言，两者在“同意或允许对方的请求”的语感上并无实质的差异。目前的检索结果说明，尽管两者与母语同等水平还有些差距，但却提示我们学习工具正在朝着多样化的方向发展。

例5 バスが一番速いですが、歩いても行けます。歩くなら、15分くらいで着きます。	
谷歌翻译	学生的译文
公共汽车是最快的，但您也可以步行。如果您步行，您将在大约15分钟内到达。	公共汽车是最快的，但您也可以步行。如果您步行，您将在大约15分钟内到达。

例6 私は友達と今日の午後二時に駅の改札口の外で会々と約束しました。	
谷歌翻译	学生的译文
我答应今天下午2点在车站检票口外与我的朋友见面。	我答应今天下午二点在车站检票口外面见我的朋友。

5. 结束语

本文初步讨论了机器翻译给第二语言教学实践带来的困扰，同时也把焦点转向了学习者，通过匿名问卷调查了解了一些他们的真实想法。同其他调查一样，很多学生即使意识到了准确性问题，但仍然会去寻求机器翻译的帮助。笔者的一位学生在准备演讲比赛的讲稿时，明确地说自己的讲稿是参考机器翻译写作的，在一时没有老师或者中国朋友可询问的情况下，机器翻译是一个方便省时的工具。正如村上公一（2011）所述，适当地使用机器翻译，可以弥补学生外语能力的不足。对学生来说，在教育机关学习外语的时间毕竟很短，在跨出校门以后的漫长人生里，如果需要使用第二语言交流，可以试想，他们很可能会去借助机器翻译的力量。

本文也通过学生的日译汉作业观察到了机器翻译的种种不足，在观察中也发现一些学生的翻译作业“完全照抄”的嫌疑非常大。但这种情况毕竟是少数，大多数学生并没有完全依赖机器翻译，特别是成绩好的同学更倾向于自己看书查词典来完成翻译作业。

正如西寛典（2018）指出的，在教学中如何指导学生正确使用机器翻译，在评分时如何判断等等，都是今后要解决的课题。本文对汉语教学中机器翻译使用的现状做了初步考察，希望这些发现能对今后的对策有所启示。

注释

1. 此处指的是当时（2018）英语翻译成日语时出现的问题。近年来IT技术迅猛发展，可以推测有关句子翻译的正确性问题应有大幅度改善。
2. 根据多年的教学经验和对相关学生日常学习情况的观察，笔者推测学生的回答是照搬了机器翻译的结果，当然也不能完全排除是学生本人翻译出来的可能性。

主要参考文献

- VanPatten, B. and Cadierno, T. (1993) "Input Processing and Second Language Acquisition", *Modern Language Journal*, 77, pp. 45-57.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*, Norwood New Jersey: Ablex.
- 西寛典（2018）日本語教育の観点から見たオンライン翻訳サイトの有用性：翻訳の正確さと教育現場での評価における課題について，カナダ日本語教育振興会2018年度年次大会，2018 CAJLE Annual

Conference Proceedings 191–199.

村上公一（2011）機械翻訳時代の外国語教育——中国語読解と機械翻訳，「早稲田大学教育学部学術研究（複合文化学編）」第59号，59–68，2011年2月。

田野（2018）机器翻译对中文传统翻译作业的挑战，*Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, Vol. 9 Number 1, pp. 78–95. June 2018.

谷歌翻訳 <https://translate.google.co.jp>

搜狗翻译 <https://fanyi.sogou.com/text>

百度翻译 <https://fanyi.baidu.com/>

DeepL 翻译 <https://www.deepl.com/ja/translator>

附录 问卷调查

机器翻译与汉语学习

1. 你做“日译汉”作业的时候，利用机器翻译吗？
 - A 经常利用
 - B 有时候利用
 - C 不太利用
 - D 根本不利用
2. 你觉得机器翻译怎么样？
 - A 机器翻译又快又方便
 - B 机器翻译有时候不太准确
 - C 自己看书查词典的话更准确
 - D 其他（自由记述）
3. 你利用网上的汉语词典吗？
 - A 经常利用
 - B 有时候利用
 - C 不太利用
4. 你有汉语词典吗？（这里的“词典”指的是电子词典或者纸质的汉语词典。）
 - A 有
 - B 没有
5. 如果考试的时候可以利用机器翻译，你会利用吗？
 - A 当然会
 - B 可能会
 - C 不太会
 - D 不会
6. 对学习外语的人来说，机器翻译方便是方便，不过也有不太令人满意的地方，你觉得最不令人满意的是什么呢？
 - A 机器翻译的词语课文里没有出现。
 - B 很难判断是书面语还是口语。
 - C 有很多种说法，不知道哪个最合适。
 - D 其他（自由记述）
7. 你学汉语多长时间了？
 - A 一年半了
 - B 两年半了
 - C 三年半了
 - D 其他（自由记述）

Machine Translation in Chinese Classroom Instruction

Aiqun Liu*

Abstract

With a focus on Japanese learners of Chinese, this paper discusses the challenges that machine translation (MT) brought to the practice of second language instruction. The results of the questionnaire show that, like other previous studies, many learners are still looking for aid from MT, even if they are aware of the accuracy problems. In addition, this paper also analyzes the utilization of MT in learners' translation assignments. We hope the discussions conducted in this paper would be helpful when considering the application of MT in the classroom instruction.

Keywords: SLA, Chinese, machine translation, translation assignments

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

調査報告

国際高等教育院の活動（2018–2020）

宮川 恒、伊藤 紳三郎、高橋 由典*

要 旨

2018年に実施した外部評価をふまえ、以後3年間における国際高等教育院の活動について、教育内容や方法に関する取り組み、組織や運営に関する取り組み、大学院共通教育、および新型コロナウイルス感染症対策に焦点を当てて振り返り、今後の課題を考察する。あわせて教育院が中心になって進めている京都大学の学部留学生受入プログラム Kyoto iUP の進捗状況と、日本がめざす数理及びデータサイエンスに係る教育強化策の一環として設置されたデータ科学イノベーション教育研究センターの取り組みをこの間の新たな活動として記録する。

はじめに

2013年に設立された京都大学国際高等教育院（以下教育院と略す）は、5年を一区切りとして2018年に外部評価を実施し、委員の方々から教養・共通教育の改善に向けたご意見・ご提案をいただいた。

いただいたご意見・ご提案（以下評価意見と略す）の骨子をまとめると以下のようになる。

1 教育内容や方法に関するもの

- (1) 学習意欲が入学後1年で低下する傾向についての原因分析を行うべき
- (2) 大人数講義と少人数講義の役割分担をはっきりさせてうまく組み合わせるべき
- (3) 1年で取る単位数が多すぎ、自習が十分できていない
- (4) 学生の期待と満足度にギャップがあり改善すべき
- (5) 人文社会科学系学生にとっての基礎科目のあり方を考えるべき
- (6) わかることを重要視するのではなく、学生に自ら学習する意欲をかき立てることのできる授業が重要
- (7) アンケートの回数を絞るべき、またアンケートの回収率を上げるための工夫をすべき
- (8) 授業評価アンケートについてもっと有効性の高い方法を検討すべき
- (9) 学生の能動性を生み出す授業内容・方法の改善について教員間で検討する作業が必要
- (10) 課題解決能力や構想力を培う授業が重要
- (11) ディベートできる英語を身につけさせるべき
- (12) 英語以外の言語では多様性や民族に関する知識を身につけることを目的にすべき
- (13) 実験科目の履修者数が減少しているのを改善すべき
- (14) 開講科目数が多すぎる
- (15) 初修外国語の位置付け、学ぶ目的を明確にすべき

* 京都大学国際高等教育院

2 施設・設備に関するもの

- (1) 対話型授業を容易にするための円形教室を考えてはどうか
- (2) グループ学習、討論など多様な授業方法ができるような教室に改善する計画を立てるのがよい

3 組織や運営体制に関するもの

- (1) それぞれの学部が、それぞれの学部の学生が受けるべき教養共通教育に関する課題を検討する活動をより具体化すべき

4 提供している教養共通教育の役割に関するもの

- (1) 高校と大学の教育内容の間になめらかな接続が必要なのか。学生を迎えに行くのではなく来させるような姿勢の方がよい
- (2) 専門基礎ではなく、すべての学生を視野に入れた一般基礎科目を重視すべき

教育院は、これらを参考に鋭意改善に努めているところであるが、本学教育制度の改変、学部との調整、設備の新設など時間をかけて継続的に進めていくことが必要なものについては、残念ながらまだ十分な成果を上げるには至っていない。また 2020 年度はコロナ禍のため、授業の実施方法を緊急に大きく変更する必要が生じ、従来からの課題に対する改善検討を順調に進め難い状況となった。

本稿は外部評価をうけた 2018 年度から 2020 年度までの 3 年間における教育院の活動をまとめたものである。この機会にこの間の歩みを振り返り、自らの点検としたい。

1 教育内容や方法に関する取り組み

1.1 CAP 制強化による 1 回生履修者数の改善

本節で述べる取り組みは評価意見 1 - (3) に関連する。

これまで収集された各種データで、1 回生の過剰履修、単位の過剰取得の問題が指摘されてきた。もちろん単位の実質化、必要な学習時間の確保の観点から、セメスター当たり履修する科目数は制限されるべきであるが、学部専門科目・専門基礎科目の早期履修や、資格取得のためのカリキュラム優先、さらに 2 回生以上で余裕をもたせたい意識から単位取得を急ぐ学生心理、さらにサークル等での上級生からの風聞・情報など、さまざまな理由から 1 回生の過剰履修の実態はなかなか改善されなかった。京都大学では多くの学部でセメスターごとに全学共通科目 34 単位の CAP を設定していたが、それではあまりにも緩い制限であるために、文系・理系を問わず、専門科目を加えて週 15 コマ、30 単位を超える学生が多く発生していた。この状況の改善をめざし、教育制度委員会での議論をもとに 2020 年度から全科目の合計でセメスター当たり 30 単位の CAP 制が施行された（ただし、医学部は前期 36 単位、理学部は前期 34 単位）。その結果、図 1 に示したように、1 回生の履修科目数（履修取り消し後の確定履修者数）は 2020 年には前年と比較して前期で 15%、後期で約 6% のマイナスとなり、かつ前期・後期の差が平準化され、著しく改善された。

図 2 に科目群別の変化を示したが、顕著な変化として特に、人文・社会科学科目群の履修者減少が著しく、次に健康・スポーツ科目群の減少が目立つ。前者は主に CAP 制強化の効果が現れた結果と考えられ、また、後者は主にコロナ感染拡大によるスポーツ実習の不開講、通学自粛による効果が現れた結果と解釈される。一方、自然科学科目や外国語科目、少人数教育科目では、前年と比較してほとんど変化しない。

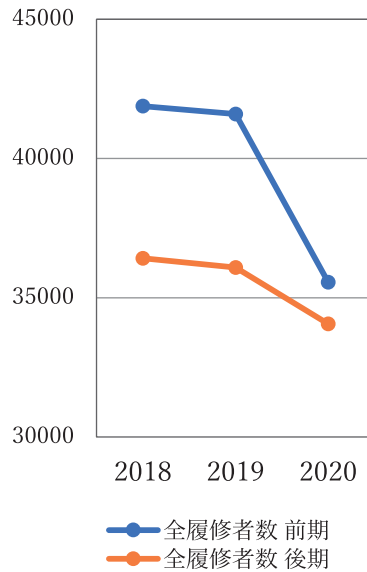


図1 全学共通科目ののべ履修者数

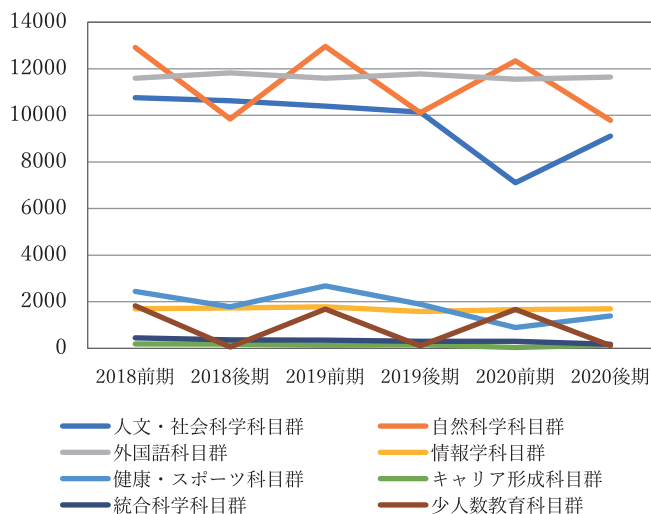


図2 科目群別ののべ履修者数推移

後述の2回生進級時アンケートや履修者数統計などのデータをみても過剰履修は1回生前期に深刻で、後期では軽減されていた。そのような状況のもとで、CAPにより上限を厳しくしたため、1回生前期にその効果が強く現れて、前期・後期が平準化された。以上の結果は、語学必修科目や、クラス指定の共通科目、学部専門基礎科目の履修は維持され、自由度の多い人文・社会科学科目群で効果が顕著になることを示している。文系と理系の学生比率（文系：理系＝1：2）から理系学生の動向が全体の傾向を支配していることを考慮すると、多くの理系学部が指定している人文・社会科学科目10～20単位の要卒業単位を、これまで1回生で取得しようと無理をしていた学生が、1回生と2回生に履修を振り分けるように行動したものと考えられる。その意味では、履修行動の

適正化が図られたと言える。

しかし、セメスター当たり 30 単位は 4 年間の要卒業単位数から判断してまだ多すぎる状況にある。今回示された履修行動は、CAP 制でマクロな最大値を抑制するのみでは限界があることを示唆している。一方で、各学部の実行要卒業単位数は大学設置基準よりも多い。その見直しとともに、必要な科目を厳選し、学生にじっくりと学ばせるような教養教育、専門基礎教育、学部専門教育全体としてバランスのとれたカリキュラム改革の方向も探るべきである。

1.2 成績評価の信頼性確保の取り組み

本節で述べる取り組みは評価意見 1 - (1) および (4) に関連する。

成績評価の透明性、合理性、公平性は、学生の勉学意欲の維持や満足感を高め教育に対する信頼を得る上で極めて重要である。また授業の質を保証する上でも重要であることは言うまでもない。

透明性を確保するため、教育院では、「全学共通科目の成績評価の方法に関するガイドライン」(2017 年 11 月決定)を作成して、成績評価の方法についての考え方を周知している。また、シラバスに成績評価の方法を明記することをもとめ、事前提出されたすべてのシラバスについて、分野別部会にて授業計画とともに、成績評価の方法が妥当であるかをチェックしている。合理性、公平性を担保するためには、科目によらず一定の方針で成績が評価されるべきであることから、「全学共通科目の成績評価について」を 2016 年 1 月に企画評価専門委員会にて決定し、各科目・授業クラスで GP の推奨分布を配慮して成績評価を行うように、授業担当の全教員に通知している。

以来、各学期における全科目の成績分布を集計し、分野別部会、企画評価専門委員会に報告している。また 2019 年度より、科目群ごとにすべての科目のクラス平均 GP を算出し、中央値から大きな偏りがある科目については担当教員に個別に指摘して改善をもとめることを、各分野別部会で定例化して実行している。

さらに、2019 年 9 月の教育研究評議会において「京都大学における成績評価の統一化について」が改訂され、評語の適用基準が明確化された。これを受けて教育院では、2020 年度版「履修の手引き」を改訂し、前段の重要事項の章に「成績評価の方針」の項目を設け、「成績の対応表」を掲載するとともに、評語の適用基準を明記した。これにより学生の関心が強い成績評価に用いる用語の意味や周知した。併せて、科目担当の全教員への成績評価の依頼に際して、改訂された成績評価の方法と評語の適用基準を明示して、意図の理解と協力を求めている。

1.3 アンケート調査による学生実態の把握と教育改善の効果

本節で述べる取り組みは評価意見 1 - (7) に関連する。

教育院が実施している主なアンケートは、新入生全員を対象にして 4 月のガイダンスで行う「全学共通科目ガイダンスアンケート」、各セメスターの授業終了時に全科目で行う「授業アンケート」、2 回生進級時に 1 回生での学びについて調査する「2 回生進級時アンケート」、TOEFL ITP に合わせて実施する語学関係の「TOEFL ITP アンケート」の 4 つがある。外部評価ではやや多すぎるのではないかと意見もあったが、いずれも教育改善に資する重要な基礎資料を提供している。また 2019 年には以上の定例アンケートに加えて、「全学共通科目人文・社会科学科目群に関するアンケート調査」を実施し、教養教育の中心をなす人文・社会科学科目群の全体について学生の評価・意見を尋ねた。科目群全体についてのアンケート調査は初の試みである。以下、各アンケートの状況について述べる。

1) 新入生アンケート

毎年、1 回生の入学時の状況調査をアンケートにより実施し、その後の教養・共通教育の基礎資料としている。調査内容は、高等学校での履修状況、入試受験科目の選択、学部別の志望意識、入学後の学部教育で修得したい能力、などである。毎年、回答率は 95% 程度あり、高いレベルを保っている。

2) 2 回生進級時アンケート

このアンケートは 2004 年 4 月に初めて実施されて以来 17 年間、学生の学習活動に関する意識変化を追跡してきたもので、長期間にわたる重要な基礎データを提供している。集計結果は毎年、教養・共通教育協議会を通じて各学部の教育関係委員に、また FD 会議で教員に報告される他、教育院のホームページで広く公開されている。2017 年度に基幹となる項目を維持しつつ大幅に改訂を行い、学部別特性の把握、志望意識、学習意欲や成績等を質問項目に取り入れて、項目間の相関解析をすることにより教育効果の要因分析を可能にした。学生の生活実態調査も組み入れ、特に授業時間外学習時間の把握と成績の相関調査、さらに少人数教育（ILAS セミナー）の履修動向等の把握に努めている。

アンケートは 2 回生進級直後の 4、5 月に任意回答で調査している。回答率は高くないが、強制回答にすると質の低下を招くことが予測されることから、教務課事務より学生に回答を促すメールを再三送信する他、各学部ガイダンス等でアンケート回答時間を設けるように依頼する等、回答率向上に努めている。その結果、

2018 年：31.9%、 2019 年：34.8%、 2020 年：43.9%

と回答率は増加しつつある。

2018 年度からは、全学で実施される卒業時アンケートにおいて、教養・共通教育に関する質問を追加し、2 回生進級時アンケートと質問内容を共通にして実施した。これにより同一の学生グループの学年年次進行に伴う意識変化を追跡することが可能になった。これは学部 4 年間の教育成果を可視化する取り組みとして重要である。その結果、興味深い例として、英語能力についての向上感が調査年ごとに上昇するとともに、特に文系学生では、(理系・文系のカリキュラムの違いを反映して) 2 回生以降も持続して向上することが明らかになった(図 3)。本学が 2016 年に大きな英語教育改革を実施してから徐々にその効果が表れ、波及していくものと期待される。

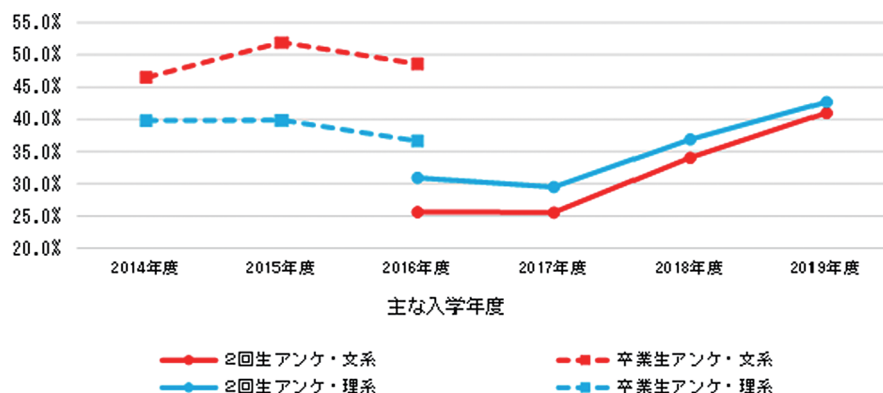


図 3 英語能力の向上感

このアンケートでは、学生から見た教養・共通教育に対する総合的な評価として、「成績評価についての納得度」、「期待の実現度」、「満足度」の3項目を重視して調査している。

成績納得度（図4）では「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせた肯定的回答をした学生は文系・理系を問わず90%を超えており、総体的に納得度は高いと言える。成績に対する信頼性、公平性は、教育全般に亘る評価の基盤である。

また、全学共通科目に対する期待の実現度については、2016年以降、同様な質問をしている。その回答の経年変化を下図に示したが、「実現された」+「どちらかといえば実現された」という肯定的な意見の上昇傾向が続いている（図5）。

次に満足度の回答においても、下図に最近4年間の結果を比較して記載した（図6）。

この質問でも、「満足している」+「ある程度満足している」の肯定的意見は回答全体で、
2017年：78% → 2018年：83% → 2019年：85% → 2020年：88%
のように推移しており、高いレベルでかつ肯定的回答が増加する好ましい傾向を示している。これらの結果は、当然ながら個々の科目における教職員の努力によるが、それに加えて、成績評価のガイドラインの設定、シラバスの事前点検、分野別部会での事後検証、さらに各種アンケートでの

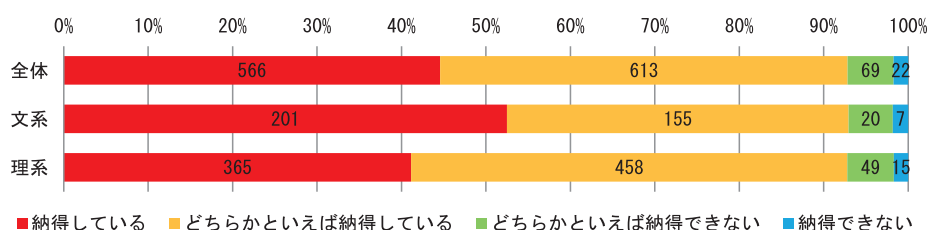


図4 成績評価への納得度

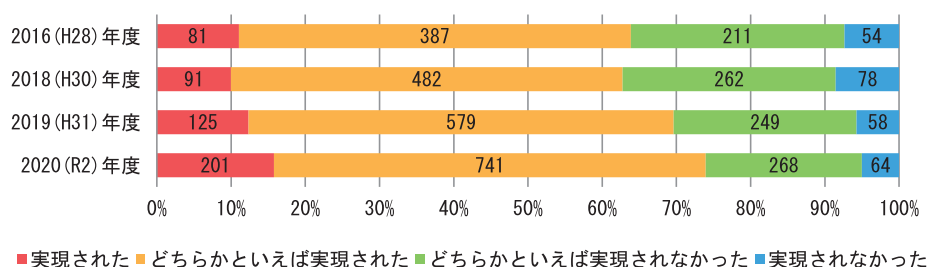


図5 期待の実現度 全体

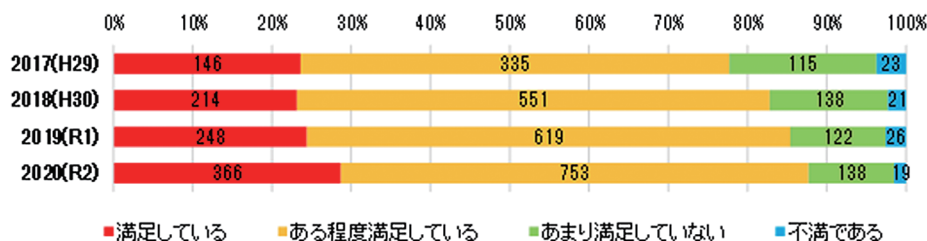


図6 満足度

意見聴取、指摘や意見に対する対処など、さまざまな組織的取組が一定の効果を上げていることを示唆している。

3) 授業アンケート

全ての授業科目で各 Semester 末に実施している。質問内容は約 15 項目であり、全学共通の質問と、教育院が設定した質問がほぼ半々、さらに教員が独自に設定できる質問を 1 つ追加して構成されている。

回収率は残念ながら低く、その向上を図るため、期末試験前の第 13 週あるいは 14 週目の授業時間中に約 10 分程度の回答時間を設けて実施するよう、各教員に繰り返し依頼している。その効果はわずかながら表れており、ここ数年の回答率推移は表 1 のように漸増している。

後期は前期と比較して回収率が悪い傾向にある。特に後期後半は学生諸君の学習意欲が低下するため、出席率や合格率等が大きく低下しており、これら各種指標の一つであるアンケート回収率も悪くなる。回収率は徐々に改善しているが、前期でもまだ 50% にも満たない状態であり、この調査の重要性を学生・教員に継続して訴えるなど、いっそうの努力が求められる。

アンケートの集計結果は、各科目の担当教員にフィードバックされる他、分野別部会に提供して問題点の検証が行われている。なお 2020 年度はオンライン授業になったため、質問内容を一部変更して実施した。毎学期の授業アンケートにおいて、特に注目している質問項目が 3 つある。

①授業外学習時間の自己評価

これは学生本人に尋ねることでは分からないデータであるが、授業の実質化の議論では大変重要な項目である。各科目で得られる予習、復習、課題レポート作成等の時間を授業クラス別、科目群別に整理している。週 10 時間（平日 1 日平均 2 時間）の学習という基礎データが得られており、ここ数年の調査ではほとんど変化していない。全学習時間が不足している実情を学内委員会等で機会あるごとに指摘しており、全学でも問題視されて 2020 年度からの CAP 制の強化に至った（前述）。また、2020 年度はオンライン授業になったことから「課題が多すぎて負担」という意見が随所で聞かれたが、2019 年度までの授業外学習時間データと比較して、2020 年度のオンライン授業でも授業時間を含めた全学習時間には変化がないという結果が得られている。今後の単位実質化の議論やポストコロナでのオンライン授業の在り方の議論に貴重な基礎データとなる。

②受講して感じた、自分にとっての授業の意義について印象

この設問により、学生側からみた個々の授業に対する総合的評価を問うている。教養・共通教育全般に対する学生の満足度に直結するデータとして貴重である。類似の科目や科目群、また一科目に多数のクラスがある場合など、科目ごと、クラスごとに得られるこのデータは、授業手法やさまざまな要因で生じるクラス間格差の指標として有用であり、教育内容の改善に活用されている。

表 1 授業アンケートの回収率

実施年度	前期・前期集中分	後期・後期集中・ 通年・通年集中分
2020	41.4%	31.7%
2019	39.2%	30.6%
2018	39.2%	30.6%
2017	34.4%	24.0%
2016	25.6%	16.7%

③授業についての意見（自由記述）

肯定的意見、否定的意見、不平不満や改善の指摘など、自由記述は学生から声を直接的に聴く貴重な機会を提供している。2017年11月企画評価専門委員会で決定された「授業アンケート自由記述項目対応スキーム」に則って、学務委員会で全ての自由意見を読み、内容を検討した上で、当該の分野部会や教室と共有すべき情報、教育院で事実関係を調べて対応する情報、を抽出して対処している。セメスター当たり前期 6,500 件、後期 4,500 件の意見に耳を傾ける地道な作業であるが、問題事象の早期発見・早期対応を可能にし、教育改善を現場からの声を参考に着実に進めることができる重要な取組みになっている。

4) TOEFL ITP アンケート

1 回生を対象に前期と後期、年 2 回実施される TOEFL ITP（2020 年度はコロナ禍のため 10 月に 1 回のみ実施）において、主として語学関連のアンケートを実施している。回答率が 1 回生の約 90% もあることから、信頼性の高い貴重なアンケートになっている。「英語リーディング」、「英語ライティング・リスニング」、「初修外国語」、「E2（英語で学ぶ）科目」、「その他」の 5 つのグループを設けて、各グループ 5 問程度の質問により学生の意識を調査している。その中で「その他」の質問グループでは語学関連に関わらず、テスト実施時点で必要と思われる調査項目を設定して、学生の意識を調査している。これらのデータは各分野別部会での科目内容の検討、改善のための参考資料として活用されているほか、必要に応じて詳細な解析をした上で、教育院のホームページで公開されている。

5) 全学共通科目人文・社会科学科目群に関するアンケート調査

令和元年（2019 年）12 月に、京都大学の 1 回生全員を対象にして行われた TOEFL ITP の試験機会を利用して、令和元年度前期開講の人文・社会科学科目群（以下人社系科目）について尋ねる標記アンケートを実施した。回答者数は 2,671 名（回答率は 91.6%）であった。

冒頭でも述べたように、人社系全体に関する意識調査は初の試みであり、教育院と人環の教員 7 名によって構成された「人社系科目学生アンケート検討 WG」が、慎重に質問文および選択肢の作成にあたった。

集計結果を全体としてみると、人社系科目の受講に対して積極的でそれに何らかの意義を見出している学生が、相対多数を占めていることがわかった（図 7）。たとえば人社系科目に対する感想ないし評価を尋ねた問では、肯定的な選択肢群（1～10）を「最も強くあてはまる」として選んだ学生は全体のおよそ 3 分の 2 強（68.8%）で、否定的な選択肢群（11～20）を「最も強くあてはまる」として選んだ学生は 3 分の 1 弱（31.2%）であった。「内容が興味深かった」を「最も強くあてはまる」とする回答が 3 割近くあり（29.5%）、他を圧している。

また人社系科目の履修態度については、4 分の 3 強（75.7%）の学生が「とても熱心であった」または「ある程度熱心であった」と答えている（図 8）。

その一方で、図 9 に示すように、人社系科目の科目選択に際して、「容易に単位が取れそうだから」を「最も強くあてはまる」理由として選んだ学生が 2 割以上（21.6%）いること、さらにこの問や前段でふれた（人社系科目に関する感想・評価）で、無回答が 600 人を超えていることも目を引く（次の問の無回答は 616 人〔23.1%〕、前の問の無回答は 628 人〔23.5%〕）。これらの無反応ないし不熱心な学生の声を丁寧に聞いていくことも、今後の課題の一つであろう。

なお（人社系科目に関する感想・評価）で「履修したいと思っていた科目を履修できなかった」とする回答が、2 割を超えた（602 人、22.5%、「最も強くあてはまる」「あてはまる」を合わせた

問 あなたが履修した人社系科目についての感想ないし評価として、あてはまるものすべてに○、最も強くあてはまるもの1つに◎をつけてください。

設問	◎	○	設問	◎	○
1 内容が興味深かった	602 人	1,638 人	11 内容に興味がもてなかった	87 人	476 人
2 教員に熱意が感じられた	38 人	523 人	12 教員に熱意が感じられなかった	11 人	163 人
3 新しいものの見方を学んだ	217 人	1,030 人	13 早く専門の勉強がしたい	147 人	502 人
4 学問とは何かを学んだ	28 人	216 人	14 あまり意味がないと思った	90 人	388 人
5 現実を深く知る機会となった	41 人	373 人	15 成績評価に納得できなかった	13 人	132 人
6 多様な文化や社会について深く学んだ	68 人	599 人	16 内容が難しすぎた	39 人	284 人
7 多様な見方・考え方があることを知った	147 人	882 人	17 科目が多すぎて選択が困難だった	40 人	308 人
8 広い視野・教養を身につけることができた	195 人	916 人	18 履修したいと思っていた科目を履修できなかった	131 人	602 人
9 自分で考えたり調べたりすることの大切さを学んだ	41 人	273 人	19 高校での未履修者を対象にした人社系科目があった方がよい	70 人	328 人
10 新たな勉強や活動を始めるきっかけとなった	28 人	249 人	20 より専門的な内容にしてほしい	10 人	71 人

(表中の○の人数は、◎と○の回答数を合算したものである。無回答等 628 人)

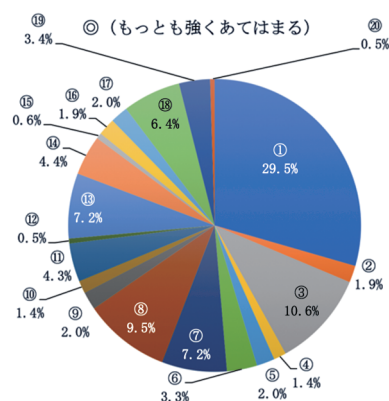


図7 人社系科目に対する感想

問 あなたの前期の履修態度はどのようなものでしたか。最も近いもの1つに○をつけてください。

設問	○
1 とても熱心であった	440 人
2 ある程度熱心であった	1,566 人
3 あまり熱心ではなかった	513 人
4 まったく熱心ではなかった	130 人
無回答等	22 人

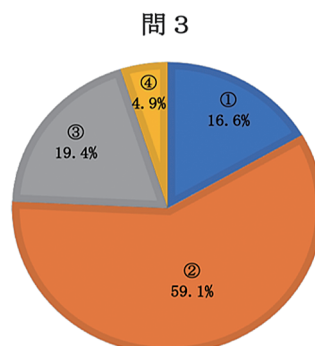


図8 人社系科目の履修態度

問 4月に履修登録をした際、科目選択(人社系科目、以下同)の理由はどのようなものでしたか。次のうちからあてはまるものすべてに○、最も強くあてはまるもの1つに◎をつけてください。

選択肢	◎	○
1 これまで勉強したことのない分野だから	154 人	1,183 人
2 視野や教養の幅を広げたかったから	619 人	1,706 人
3 関心のある学問分野をより詳しく知りたかったから	710 人	1,609 人
4 社会に出てから役に立ちそうだから	49 人	435 人
5 難しそうな内容に挑戦してみたかったから	4 人	74 人
6 有名な教員の担当科目だから	8 人	131 人
7 今後自分の専門としたい分野だから	41 人	307 人
8 容易に単位が取れそうだから	443 人	1,327 人
9 その他	27 人	83 人
無回答等	616 人	

(表中の○の人数は、◎と○の回答数を合算したものである。)

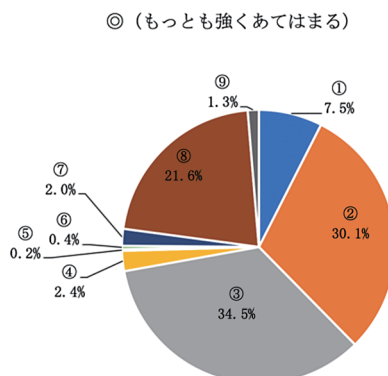


図9 人社系科目選択の理由

数)。この中には、履修人数制限時の抽選に外れ、受講機会を失ってしまった学生が一定数いると考えられる。おそらくこのことを背景にして、令和2年8月には小島人間環境学研究科長より、教育院長あてに「履修人数制限制度の改善についてのお願い」が提出された。そこで教育院では、受講意欲の高い学生が抽選漏れでその機会を失うことのないように、令和3年度より、抽選に際しての教員推薦制度を導入することになった。この制度の骨子は以下のとおりである。すなわち、(1) この制度の利用を希望する教員が学生に課題を提示する、(2) 教員は提出されたこの事前課題に基づいて推薦学生を決める、(3) その情報を履修人数制限に係る抽選の前に事務に通知する、(4) 推薦された学生には抽選時に優先的に当確が付与される。

以上は小さな制度改変であるが、アンケートの実施が教育改善につながった一例である。

1.4 英語教育の継続的改革—E2科目・E3科目改革案の策定と実施—

本節の取り組みは評価意見1－(11)に関連する。

本学の英語教育の基本方針として、2016年3月に「教養・共通教育の改善に向けて」と題する企画評価専門委員会WG報告がまとめられた。この答申を受けて1回生では学術英語の基盤となるReadingとWriting-Listeningを前・後期、計4科目8単位必修に指定し、少人数クラスにてほぼ全学生に履修させている。

学術的英語の中核となる能力を、これらの1回生配当必修科目で培った上で、英語力向上に資する科目としてE科目

- ・ E1科目：英語テキストの講読を中心的な内容とする科目
- ・ E2科目：英語を使用言語として実施される科目
- ・ E3科目：英語スキルの向上を目的とする科目

を指定し2回生から履修させるという基本設計になっている。

全学共通科目における英語教育の改革・改善については、2019年度に「英語で学ぶ科目(E2科目)」の履修制度改革を主な目的として、E2/E3検討WGが設置され検討が重ねられた。その2019WGでは、ほぼ全1回生が受験するTOEFL ITPのスコアを参考に、① E2科目を受講して授業内容を理解できること、② E2クラス内での教育効果を確保できること、さらに③ 本学1回生の英語能力のレベルと分布等を考慮した結果、1回生前期の早期履修を抑制し、学期の進行に伴う英語基礎力の向上に合わせてE2科目の履修を推奨する履修制度改革案が取りまとめられた。改善案の中にはE2科目履修に必要な英語基礎力を養成することを目的としたE3科目の充実も提言された。2020年1月開催の教養・共通教育協議会にE2科目履修改善案を上程したところ、その趣旨には賛同を得たものの1回生に履修制限をかけることに対して異論がでた。このため残念ながら2021年度からの履修制限実施を保留し、新入生に対する履修ガイダンスにより履修動向の変容を見ることにした。この趣旨で2020年度版の新入生向けの広報「英語教育とE科目について」を教育院ホームページの新入生バナーに掲載するとともに、「履修の手引き」にも英語学習の指針を掲載した。そこでは本学の英語教育の順次性やTOEFL ITPを参考にした自己能力に適した受講を強く推奨している。しかし残念ながら2020年度は新型コロナウイルス感染症のため平常時のデータの取得ができないという事態になった。

E2改革に合せて改善案に盛り込まれたE3科目の改善については引き続き実施を図るとともに、合せて現在のE3科目の問題点を検証し、あるべき姿を再検討するという立場から、2020年7月に「E3科目検討WG」が新たに設置された。

このWGでは半年に亘って議論を進め、2021年3月にE3科目改善案を答申した。2016年に示された基本方針：

- ・学術目的の英語教育に加えて、実践的な英語活用力を育成する
- ・英語を学ぶ段階から、英語で学ぶ段階へと円滑な接続を図る
- ・英語によるコミュニケーション能力、特にListeningをその基礎として、指導の充実を図る

に沿って、ListeningとSpeaking、Debate能力の養成を主目的に、「Basic Listening」、「Academic Presentation」、「Academic Discussion」の3科目を新設し、実践的英語科目を整備する方針が示された。

E3科目は現在キャリア形成科目群の中に組み込まれており、卒業要件上、外国語科目とは異なる扱いとなっている。学部教育制度に関わる委員等に改革の意義を丁寧に説明し理解を得て、履修要覧の書き換えを含めた学生指導を依頼しなければならない。さらに英語教育体系の考え方と意義について、学生への周知と共感を得ることが何より重要である。

新E3科目に関する本答申では、国際化が進むなかで文系・理系を問わず、将来の大学院での研究活動や社会活動において必須の能力となる英語コミュニケーション力の養成に注力し、将来の全学生への展開も見据えて、周到な授業準備と各種委員会、学部への説明、在校生・新入生への広報を重ねながら、準備を進めることが求められる。

2016年に開始した英語改革は上述のアンケート解析からも成果を上げつつあるように思われるが、5年を経過してその成果に基づいて次のステップの教育改善を図る時期にきている。特に近年のIT技術の進歩はめまぐるしく、導入当時としては先進的だった英語リスニングの自習プログラムGorillaも意外に早く陳腐化することが危惧される。またAI自動翻訳技術の急速な発展と普及が、英語のみならず外国語教育に大きな影響を与えるのはまちがいない。上述のE2およびE3科目改善案を着実に実施するとともに、外国語教育のあり方やそのめざすところをあらためてしっかりと議論し直していく必要がある。

1.5 実験科目の履修者数増加

本節は評価意見1－(13)に関連する。

実験科目は物理、化学、生物、地学の理系4分野で開講しているが、その履修者が年々減少傾向にあり、理系学部の問題として指摘されていた。その原因の一つは、実験科目では課題が多く、他の講義科目と比較してレポート作成にかかる時間外学習時間が多い、実験科目は1単位科目であるため講義の方が効率的に単位を取得できる、という所謂、実験科目はコストパフォーマンスが悪いという意識が学生の間に広まったためと考えられている。特に、課題レポートが多い物理、化学でその傾向が顕著であった。しかし、自然科学を学ぶ者にとって自然現象に向き合う経験は極めて重要であり、単位効率で取捨選択されるべきでないことは言うまでもない。

各部会ならびに企画評価専門委員会で学部委員との意見交換を経て問題意識を共有し、各学部で履修制度の改訂（必修化）や履修ガイダンスの強化を図った結果、2019年度から履修者数は上昇に転じた。表2にここ数年間の状況を示す。

物理、化学とも2018年を底にして、最近では大幅に履修者が増加している。さらに英語による実験科目（E2）が整備されたことにより、対面少人数での会話や課題説明、レポート作成が英語でなされるという実験科目の特性を活かして、日本人学生の英語教育にも少なからず貢献するようになった。

表2 実験科目の履修状況

科 目 名	2017	2018	2019	2020
物理学実験	524	463	523	725
Elementary Experimental Physics-E2	7	6	9	12
基礎化学実験	723	714	853	1000
Fundamental Chemical Experiments-E2	48	48	95	75
生物学実習 I	107	136	112	80
生物学実習 II	19	32	30	18
生物学実習 III	45	50	23	26
地球科学実験	65	53	81	89

2. 組織や運営体制に関する取り組み

2.1 教育院における FD 活動

1) 教育院 FD 会議の定期開催

2019年度より教育院 FD 会議を年2回、6月と12月に開催している。これまでに、

- ・第1回（2019.12.20.）主題：「2019年度2回生進級時アンケートの集計結果について」

最新の2回生進級時アンケート結果の詳細が説明された。特に学生の志望意識が学習意欲、さらに成績に相関すること、生活時間調査から時間外学習時間の問題が指摘された。

- ・第2回（2020.07.01.）主題：「2019年度 TOEFL ITP 分析結果について」

2019年度に2回実施された TOEFL ITP 分析結果が紹介された。特に、4月と12月のスコア差分から、半年間の英語学習の伸びに着目した解析が話題となった。

- ・第3回（2020.12.23.）主題：「京都大学のオンライン授業と今後について」

コロナ感染拡大によりオンライン化された授業を踏まえて、京都大学での実施状況、情報インフラの整備、学生・教員の意識、今後の課題などの紹介と、意見交換が行われた。

の3回が開催され、各回では教育院所属の大半の教員が出席した。

（出席率：第1回：46.8%、第2回：85.4%、第3回：89.4%）

上述の主題に関する資料を発表者が説明をした後、質疑応答を行っている。月例の教員懇談会でも大学の動向についての情報共有を図っているが、この FD 会議では教育院の全構成員と教育情報を共有し、最新の教育的課題の把握と改善の方向性について共通意識の醸成に努めている。

2) 教養教育実践研究会

本節の取り組みは評価意見1－(9)に関連する。

令和元年（2019年）夏に「京都大学における教養教育のなお一層の充実を図るため、授業実践についての情報共有と意見交換を主たる活動内容とする」教養教育実践研究会が発足した。この会は近畿地区大学教育研究会（1951年～2019年）という長い歴史をもつ研究会の解散後、その蓄積を背景にして設立されたものであり、国際高等教育院（以下教育院）と人間・環境学研究科（以下人環）が共同で運営し、年に一度開催される例会で授業担当者相互の情報提供・意見交換を行い、授業改善を目指そうとするものである。例会では、京都大学の全学共通科目担当者の中から数名の教員が登壇し、自身の担当授業について、その基本的な考え方、授業を実際に行ううえでの工夫、成績評価の仕方、授業外学習の指導などについて具体的に実践的な発表を行う。そしてその発表を

めぐって参加者との間で質疑応答、意見交換を行うことになっている。

教養教育はここでは「大学で行われる教育のうち、学ぶ者が、生活者としての常識、世間一般で支配的なものの見方、考え方、価値観からいったん離れ、自由な態度で学術の世界の豊かさを経験することをその中心に置く教育全般」と広く定義されている。つまり人文・社会科学系の科目だけでなく、外国語科目や、専門基礎教育としての内容を含む自然科学系科目にも、教養教育の成分は含まれているという理解である。この理解に立って、全学共通科目というかたちで行われている京都大学の教育のほぼすべてを視野に入れ、授業改善を図ろうとしている。

例会での発表の主たる内容は上に述べたとおりだが、それは「単位の実質化」を授業内容の充実というかたちで実現する試み、と位置づけられている。

実際の運営は、教育院と人環の教員によって組織された運営委員会が、教育院の事務の支援を受けて行っている。その任務は、例会での発表者の人選、交渉、例会当日の運営などであるが、発表者をバランスよく選ぶことに留意している。なお第1回例会は令和元年9月27日（金）、第2回例会は令和2年9月25日（金）に実施した。第2回例会は、新型コロナウイルス感染症拡大状況下であったので、オンライン会議のかたちで実施した。

参加者は第1回例会が64名、第2回例会が54名であった。

なお例会における発表者は以下の通りである。発表内容および質疑応答の様子は「教養教育実践研究会第1回例会記録集」（令和2年3月刊行）および「教養教育実践研究会第2回例会記録集」（令和3年3月刊行）として公表されている。#引用

【第1回例会】（敬称略、「」内は担当の全学共通科目）

佐藤義之（人間・環境学研究科教授、「倫理学Ⅰ」「倫理学Ⅱ」など）

杉山雅人（人間・環境学研究科教授、同研究科長〔当時〕、「生活と環境の化学」「自然と環境の化学」など）

須田千里（人間・環境学研究科教授、「日本近代文学Ⅰ」「日本近代文学Ⅱ」など）

藤原辰史（人文科学研究所准教授、「現代史概論—ナチズムを中心に」）

【第2回例会】

柴田悠（人間・環境学研究科准教授、「社会学Ⅰ」「社会学Ⅱ」など）

舟橋春彦（国際高等教育院教授、「みんなの物理Ⅰ」「みんなの物理Ⅱ」など）

山村亜希（地球環境学堂教授、「人文地理学」「地域地理学」など）

2.2 i-ARRC における語学別分野の整備

国際高等教育院では2014年に「附属国際学術言語教育センター（i-ARRC）」を設置し、外国語教育の運営を行うとともに、学生の自主的な言語学習活動を支援してきた。徐々に専任教員を充実させ、2020年には英語教育部門、初修言語教育部門、課外教育部門の3部門体制を構築した。各部門長の下に、外国語教育に関連する企画・運営・FD・課外活動等の組織的運営ができるように体制を整備した。

- 1) 英語教育部門は、英語に関する科目のうち、主にライティング—リスニング（WL）とE3科目の円滑な運営および中長期的な改善を行っている。特にWLにおいては、リスニング教材の導入と少人数制クラスを実現させ、学生の自律的な言語学習システムを構築した。さらにライティング教科書の開発やE3科目の改善にも取り組んでいる。
- 2) 初修言語教育部門は、初修言語教育の環境整備を中心とした活動に取り組んでいる。初修言語

教育を担当する教員を対象として、授業 Tips 共有ツールや FD 活動推進サービスを提供し、受講者の意見を取り入れた授業環境の構築を支援している。

- 3) 課外教育部門は、外国語で会話・議論・スピーチする機会を提供する各種イベントや資格試験受験の支援などを通じて、正課と連携しつつ学生の外国語運用能力の向上を目指している。日本人学生に海外留学や国際学術交流活動への主体的参加を促すとともに、外国人留学生との積極的交流の場を提供し、コミュニケーションスキルを涵養するための全学共通プラットフォームの構築に貢献している。

2.3 1 回生英語能力の測定と解析・記録、取り扱いスキームの確立

本学に入学してくる新入生の英語力を測定し、教養・共通教育における科目設計に活かすことが必要である。併せて入学後の英語能力の向上を定量的に測定することも教育効果を知るために有用である。このような目的で、毎年、新入生全員を対象に TOEFL ITP を 4 月、12 月の 2 回実施し、約 2,800 名が受験している。ただし、2020 年度はコロナ感染防止のため 10 月に 1 回のみしか実施できなかった。

TOEFL ITP の意義としては；

- ・ 本学学生の英語能力を把握し科目設計や授業計画に活かすこと
 - ・ 学生自身が実力を認識するとともに英語学習に対する動機付けに効果があること
 - ・ 継続的な測定により入学生の長期的な傾向を把握できること
- が挙げられる。

附属データ科学イノベーション教育研究センター所属の教員と学務委員、教務事務が検討を重ね、2019 年度より一定の TOEFL ITP 解析フォームを作成して、教育院のアーカイブとして保管することにした。これによりスコアの統計分布、学部別分布と学部間格差、4 月 -12 月の差分（伸び）の解析、英語必修科目の成績とスコアの相関等が継続的に記録として蓄積されることになる。

また解析結果は教育院調整会議に報告するほか、教育院 FD 会議で全教員に報告している。もちろん英語科目を運営する英語教室、教育院附属国際学術言語教育センターの教員とも共有し、授業設計や英語改革の議論に活かしている。最近の傾向では、初等中等教育における英語授業の拡充、入試における外部試験の活用の流れ、共通テストにおける英語実技の導入・配点拡大等により、新入生の英語基礎力が年々向上している傾向を把握している。得られた TOEFL ITP のスコア中央値と分布の推移データは、先に述べた E 科目改善 WG における議論の際にも重要な参考資料となった。

TOEFL ITP の 1 回生全員 2 回実施は多大な労力と費用を要する事業であるが、本学の 1 回生、2 回生に適合した英語科目のレベルや教育体系を考える上で、貴重な根拠データを提供している。

3. 大学院共通教育・横断教育の拡充整備

3.1 大学院共通教育科目

大学院生には、専門学術以外にも「社会的素養」、「情報能力」、「国際性」等、社会人として備えておくべき能力があるはず、という考えから、2017 年に国際高等教育院に大学院共通教育の基盤が整備された。約 1 年の準備期間を経て、2018 年度から「大学院共通教育科目」、「大学院横断教育科目」がスタートした。

大学院共通教育科目は；

①社会適合分野

大学院での研究活動を行うにあたり必要となる基盤的知識、ならびに大学から現代社会に飛び立ち活躍するために素養として必要な知識を養成する科目

②情報テクノサイエンス分野

IT 社会において必要とされる情報処理能力を学ぶ科目

③コミュニケーション分野

国際的に活躍するためのコミュニケーションスキルを身に付ける科目

の3分野から成っている。2020年度までの開講科目と履修者数の推移を表3に示した。

表3から分かるように、履修者数は年々増加し、全学的に大学院共通科目の必要性が認知されるようになってきている。特に、「研究倫理・研究公正」は、理工系・人社系・生命系の3系で開講され、一部の研究科が必修科目に、あるいは選択必修科目として取り扱うようになった。さらに研究公正教育として京都大学研究公正推進アクションプランにも採用されたことから大幅に履修者が増加した。また科目の種類も次第に拡充された。特筆すべきは、全大学院生の約20%に当たる外国人留学生向けの科目として、「研究倫理・研究公正」や「情報リテラシー基礎」教育のための英語による大学院共通科目が整備されたことである。国際化の流れで年々増加する外国人大学院生の研究活

表3 大学院共通教育科目の開講状況

科 目 名	コマ数	履修登録者数		
		2018	2019	2020
社会適合分野				
研究倫理・研究公正（理工系）	3	122	302	421
研究倫理・研究公正（人社系）	1	67	114	136
研究倫理・研究公正（生命系）	1	39	184	154
知的財産	1	23	17	16
アントレプレナーシップ入門	1	41	18	23
アントレプレナーシップ演習	1	15	8	11
合 計		307	643	761
コミュニケーション分野				
大学院生のための英語プレゼンテーション	3	49	53	49
アカデミックプレゼンテーション	4	9	17	31
アカデミックプレゼンテーション上級	2	13	17	14
アカデミックディスカッション	4	25	39	40
合 計		96	126	134
情報テクノサイエンス分野				
学術研究のための情報リテラシー基礎	2	124	133	155
Basics of Academic Information Literacy	1	—	1	9
情報科学基礎論	1	17	16	36
データ科学概観	1	—	29	76
データ科学：理論から実用へ I/II	1/1	86	84	58
データ科学：理論から実用へ演習 I/II	1/1	—	45	50
合 計		227	308	384

動を支援する基盤教育が実現できた。

3.2 大学院横断教育科目

大学院横断教育科目は、各研究科が開講する科目のうち、他研究科学生の履修に配慮され、多くの専門分野の共通基盤となりうる科目、または多数の研究科の大学院生が受講するに相応しい横断的な教育内容の科目を教育院において集約し、研究科横断科目としての適合性を審査した上で大学院生に公開する科目である。最近の開講科目数、履修者数を表4にまとめた。

2017年度は大学院横断教育プログラムとして実施されたが、2018年から教育院に整備された大学院共通教育基盤が実施主体となり運営している。毎年、教育院開講科目も含めて6分野（人文社会科学、自然科学、統計・情報・データ科学、健康・医療、キャリア形成、複合領域）の約90科目が開講され、科目提供研究科以外のいわゆる「他研究科」からの履修者数も着実に増加する傾向を示している。

4. 新型コロナウイルス感染症対応

2020年に世界をおそった新型コロナウイルス感染症の拡大により、授業実施形態の大きな変更を迫られ、教育院では以下のように対応した。

4.1 2020年度前期授業

2020年当初から次第に拡大の傾向を見せた新型コロナウイルス感染症に関して、まず2020年3月18日に開催した企画評価専門委員会において、対面で実施できる授業を、外国語科目群や実験・実習、ILASセミナーに限定し、他は、授業資料提供や土曜開講、夏季集中への移行により対応することが決定された。

しかしその後さらに感染が拡大したことをふまえ、2020年4月1日に、再度企画評価専門委員会を開催し、感染拡大を防ぐとともに非対面授業実施への準備期間を設けるため、全科目について、5月6日まで休講とすることを決定。併せて、前期スポーツ実習を不開講とすることも決定した。さら4月15日に同委員会で前期の対面による授業は実施せず、オンライン・オンデマンド、課題研究、夏季集中により実施する旨を決定、前期定期試験も対面では実施しないことを4月30日に決定した。

授業の実施形態としては（1）オンライン授業（時間割に従うライブ学習：Aタイプ）、（2）オンデマンド授業（学習資料の配布と動画説明による学習：Bタイプ）、（3）課題研究等による形態の授業（学習資料の配布と説明による授業：Cタイプ）を提案して教員に示した。（3）は音声によ

表4 大学院横断教育科目の開講状況

	2017年*	2018年	2019年	2020年
開講科目数	76	89	94	97
単位修得者数	129	228	247	407
他研究科履修者数	200	343	546	858
科目平均単位修得者数	1.7	2.6	2.6	4.2

* 2017年は大学院横断教育プログラムとして実施

る説明の配信（C-1 タイプ）を推奨したが、説明が文書のみになった場合（C-2 タイプ）もあった。

5月の時点でどのような形態で授業を実施しているかアンケート調査を行ったところ、Aタイプが60パーセント、Bタイプが16%、Cタイプが24%であった。Cタイプの内、担当教員の存在感を感じにくいと思われるC-2が13%あった。

この他、非対面による授業実施が困難として開講を取りやめた授業が、健康・スポーツ科目、少人数科目を含め約 100 コマあった。

対面での新入生ガイダンスが中止され、また5/6まで授業が休止となった中、科目の履修登録は当初の日程どおり実施(4/17～4/20)したが、少なくとも数値の上では、登校を制限された事による顕著な影響はみられなかった。

6/11～6/30に教務企画課教育情報推進室が実施した調査結果（回答者数：学部学生 6,286 名、うち 1 年生 2,190 名）によると、一週間の履修コマ数は 11～15 コマが最多で、「出席状況は従来と変わらない」という回答が 60.9% に及んだ。しかし対面授業に比べて「非常に」「ある程度」負担に感じている割合も 54.3% に及んだ。オンライン授業については同時双方向型（A タイプ）よりオンデマンド型（B タイプ）の方が評価が高かった。自分のペースで学習できることがより好まれたと考えられる。また課題が多すぎるという声が多く聞かれた。

前期授業アンケート結果（回答率：41.9%）では、大学での学びに慣れていない1回生に対面授業を希望する声が多く聞かれたが、必ずしも非対面授業を否定的に捉えていることはなかった。授業形態の中では、資料提示のみのC-2タイプの評価がやはり他に比べて低かった。授業の到達目標に照らして達成できたかどうかの問に対しては、3点満点で平均2.03点であった。

クラスごとの平均 GP の分布を図 10 に示す。GP は全体として高い傾向が認められた。クラブ・サークル活動が制限され相対的に学習に充てる時間が増えたことで成績も上がったとみられる。授業が非対面となりレポート試験が増えたことで成績評価基準が筆記試験とは異なる傾向もあったかもしれない。

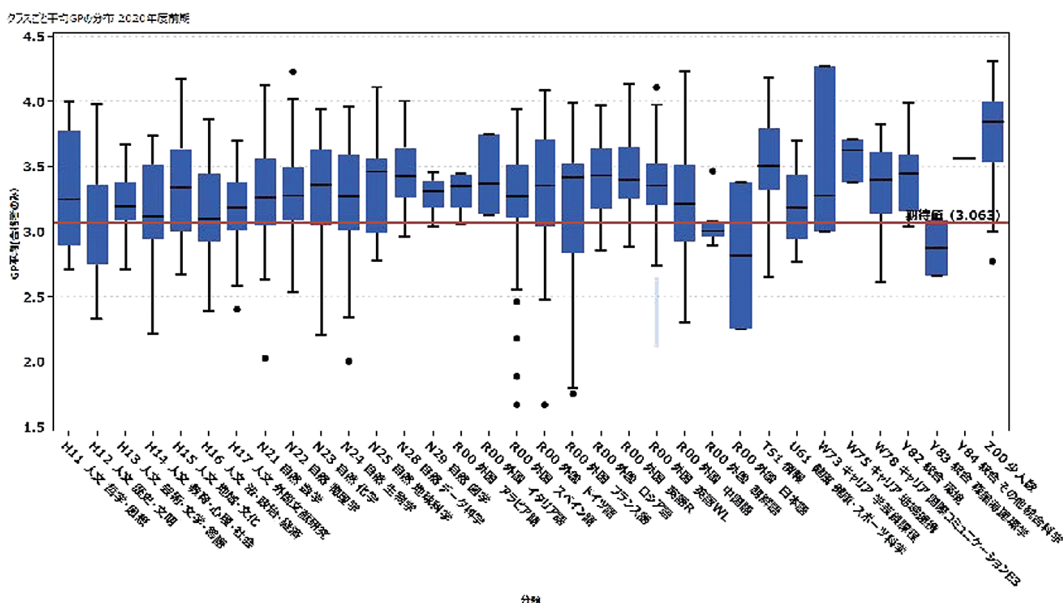


図 10 2020 年度前期における平均 GP の分布

4.2 2020 年度後期授業

前期を終える頃から感染拡大が小康状態となったことをふまえ、後期授業は制限を緩和する方向で準備検討を進め、8月27日に開催した企画評価専門委員会において、対面授業を実施する際の留意事項を記載したガイドラインを策定するとともに、外国語科目群や実験・実習、ILAS セミナー、スポーツ実習等の科目のみ対面で授業を実施する方針を決定した。

さらに後期開始直前に、全学における活動制限レベルがレベル1（1から4の中の最低レベル）に引き下げられる見込みとなり（引き下げは10月1日付け）、対面授業拡大を検討するために学部1・2回生を対象に意向調査をおこなった（回答率：1回生、63.9%；2回生、52.2%）。その結果1回生の53%が対面授業を望むのに対して2回生は27%にとどまり、非対面を望む回答は1回生の21%に対して2回生が45%と、学年による差が見られた。

教員に対しては、できるものから対面に戻すことを要請したが、結果的に87科目（188コマ）の変更にとどまった。

制限を緩和したことにより、後期の開講コマ数は2019年度後期とほぼ同数となった。また1・2回生の履修登録者数にも大きな変化は見られなかった。CAP制の影響もあって、1回生の平均履修登録コマ数は2019年度の13.0から12.1に若干減少した。

定期試験に関しては、12月9日開催の企画評価専門委員会で、シラバスで保留していた対面の筆記試験を実施すること、感染による重症化リスク等のある要配慮者には追試験で対応することを決定した。

後期授業アンケート（回答率31.7%）によると、受講した授業形態は対面が6.6%、Aタイプが71.2%、Bタイプが10.8%、Cタイプが10.9%であった。文書による資料解説のみのC2タイプは5.3%に減少した。授業の到達目標に照らして達成できたかどうかは、3点満点で平均2.15となり、前期（2.03）を上回った。教員・学生とも授業形態の変更にかなり順応した結果と考えられる。対面やAタイプの授業受講者が高い比率で担当教員がわかりやすく伝えようとしている工夫や、学生と教員との双方向性を感じているのに対して、やはりC-2タイプ受講者は内容をわかりやすく伝えようとする工夫が感じられにくかったようである。しかし授業の理解度に関しては、対面・AタイプとB・C1タイプの間に大きな差がなかった。理解できるまで説明を繰り返し視聴できることができるB・C1タイプの利点を評価する学生も相当数いることがわかる。今後のIT技術の活用による授業改善を考える上で参考になる結果である。

5. その他

ここまで国際高等教育院の2018～20年の3年間の教養・共通教育に関連する活動を、外部評価でいただいたご意見・提案と関連付ける形でまとめた。本節では、外部評価で直接触れられなかったこの間の教育院の活動のうち、特に記しておくべきものについて述べる。

5.1 Kyoto iUP (Kyoto University International Undergraduate Program) の推進

今後10年の間に18歳人口の約1割が減少する状況において、本学の教育水準を維持・向上させるためには、これまでメインターゲットとしてきた日本人学生にとどまらず、広く最優秀層の留学生を学部段階で受け入れることが不可欠である。この課題認識のもと、本学では学部留学生を受け入れるための全学的体制を整備し、ASEANを中心とする全世界から優秀な候補者を集め

て育成するための国際教育プログラム Kyoto iUP (Kyoto University International Undergraduate Program) を構想し、2017 年から取り組みを開始した。教育院はこのプログラム実践に主体となって取り組んでおり、吉田カレッジオフィスを設置して学生の募集・選抜および後述の予備教育に関する実務を担当している。

このプログラムでは、これまで学部留学生の受入れにあたり高い障壁となってきた入学時点での日本語能力要件を取り除くことで、各国・地域の最優秀層の留学生を学部段階で獲得できるよう配慮する一方、入学後には徹底した日本語教育を実施し、アカデミックレベルの高度な日本語能力を修得させて卒業～日本社会への定着を通じて、日本・世界を牽引する人材、日本と出身国との架け橋となる人材を育成することとしている。

プログラムは日本語と理系科目（数学、物理、化学等）の補習からなる 6 ヶ月間の予備教育課程と 4 年間の学部課程、計 4.5 年間で構成されている。予備教育課程における日本語、日本語文化教育は、教育院附属日本語・日本文化教育センターの教員が担当する。理系科目の補習は、高校のカリキュラムが国ごとに異なり日本人の京都大学入学者との間に教育到達度に差があるのを調整するためにおこなう。教育院専任教員で担当チームを編成し、実施にあたっている。なお文系学生について学部の要請がある場合、その協力を得て社会の補習もおこなうこともある。

学部課程の前半 2 年間は日本語の習得途上であることから、全学共通科目の履修にあたっては教育院が「国立大学改革強化推進事業」によって積極的に開講数を増やした英語科目（E2）科目を活用する。しかし学部の 4 年一貫カリキュラムに基づき 1、2 回生で開講される専門基礎科目が一定数あり、その英語化は困難であることから、どのように履修をサポートするかが課題となっている。学部課程における教育は、各学部長が参加する国際高等教育院教養・共通教育協議会で協議しながら、それぞれの学部教員とともに全学的に取り組む体制を構築している。

2018 年度に実施した 2019 年 10 月度生の選抜審査では出願者が 228 名あり 18 名を合格としたが、翌年の 2020 年度 10 月度生の選抜では出願者 366 名・合格者 22 名、さらに 2021 年度 10 月度生は出願者 482 名・合格者 27 名と、取組規模は着実に拡大している。関係教職員が国・地域別にリクルートチームを編成し、当初から現地トップ高校や大使館、同窓会、教育関係機関を直接訪問して協力関係を構築してきたこと、またコロナ後もオンラインイベントにより積極的に周知を図ってきたことが成果に繋がったものと考えている。

現在は、3 回生 3 名、2 回生 14 名、1 回生 15 名、予備教育履修生 17 名の計 49 名が在籍し、勉学に励んでいる。2020 年のコロナ禍により予備教育履修生については、課程が始まる 10 月 1 日時点で渡日済の学生と、順次渡日してくる学生との両方に対応する必要がある、対面授業とオンライン授業とを組み合わせるハイブリッド形式を取り入れて予備教育を実施している。課外活動で模擬国連全米大会・日本代表団に参加し最優秀大使団賞（Outstanding Delegation Award）、個人として Outstanding Position Paper 賞を受賞するなど、目覚ましい成果をあげる学生も出てきており、今後の活躍が一層期待できる。

学生には、経済的な不安を感じることなく勉学に集中する環境を提供するため、入学料・授業料の全額を免除し、一定の成績を上げることを条件に月 12 万円の奨学金を卒業まで保証している。これには本プログラムの趣旨に賛同し、将来の日本社会を国内外から支える人材を共同で育成することに理解を示す企業・団体から多大な支援を得ており、現在“Makoto Maki Memorial Kyoto iUP Scholarship”（株式会社メルコホールディングス）、“Nippon Shokubai Kyoto iUP Scholarship”（株式会社日本触媒）、“Kyoto iUP, Kyoto University JUGAS Supplementary Scholarship”（シンガポー

ル留日大学卒業生協会)、“Asian Foundation for International Scholarship Interchange Kyoto iUP Scholarship”(アジア国際交流奨学財団)の4つのScholarshipを締結している。

コロナ禍という留学に対する意欲を大きく削ぐ事態が生じたにもかかわらず、本プログラムは順調に推移しているが、引き続きトップクラスの学部留学生を獲得し、将来これらの学生が持てる能力を存分に発揮して国内外で活躍することができるよう、育成・支援することが重要である。

5.2 数理及びデータサイエンス教育

平成29年(2017年)に共通政策課題「数理及びデータサイエンスに係る教育強化」が予算措置され、国際高等教育院に附属データ科学イノベーション教育研究センター(以下データ科学センターと略す)が設置された。この予算に加えて京都大学独自予算(IR経費)を合わせ、さらに情報学研究科知能情報学専攻の担当講義見直しにより、データ科学群科目の担当者を増加させることで、平成30(2018)年度より表5に示す全学共通科目を提供している。

データ科学センターには教育学・理学・医学・工学・農学・情報学を専門とする6名の特定教員を配置し、それぞれの専門分野に合わせて研究科を兼務することで大学院教育にも寄与している。

またデータ科学センターは「多方面にわたる応用展開を念頭に新たな価値の創出ができる人材育成に向けた教育の実施」をミッションとして与えられており、他大学の学生や社会人も対象としてデータ科学の最先端手法を実践的に学ぶことができるデータサイエンススクールを開講している。

2018年からの3年間の実績は以下の通りである。

さらにデータ科学センターは、他の数理及びデータサイエンスに係る教育強化拠点校とともに「数理・データサイエンス教育強化拠点コンソーシアム」を形成している。同コンソーシアムでは「カリキュラム分科会」「教材分科会」「データベース分科会」が設置され、それぞれが取り組む全国的な教育標準カリキュラム、教材、共有データベースの作成などにデータ科学センターの教員が参加している。

2019年度には数理・データサイエンス・AI教育の全国展開加速のため6つのブロックが設けられ、本学は滋賀大学、大阪大学とともに近畿ブロックの拠点校となった。これにあわせて「京都大

表5 データ科学センターが提供する全学共通科目

科目区分	科目名	履修者数		
		2018	2019	2020
全学共通科目	統計入門	959	899	1076
	統・統計入門	33	37	114
	数理・データサイエンスのための数学入門Ⅰ	30	37	53
	数理・データサイエンスのための数学入門Ⅱ	19	19	29
	データ分析基礎	36	43	69
	データ分析演習Ⅰ	28	24	33
	データ分析演習Ⅱ	7	27	56
大学院共通科目	データ科学：理論から実用へⅠ	42	60	31
	データ科学：理論から実用へⅡ	44	49	26
大学院横断科目	データ科学展望Ⅰ	11	7	14
	データ科学展望Ⅱ	5	12	14

表6 データ科学センターが開催したサマースクール

年度	講義名	受講者数
2018	Markov chain Monte Carlo with application to molecular properties	8
	実証分析の基礎として回帰分析とその応用	19
	回帰分析を用いた実証分析入門	15
	Jupyter を使った気象データ解析	15
2019	MATLAB 入門・MATLAB による Deep Learning 入門	66
	データを活用した行政の意思決定過程からまなぶ	24
	病気の治療法はこうして作られる 臨床統計学	76 (3 講座並列開催)
	Python による遺伝子発現データ解析	
	MATLAB で実現するアクティブラーニング	
	文系のための SPSS によるデータ分析入門	41
	Python によるデータ分析：農業データの活用の実際	38
	Simulink 入門・非工学向けの MATLAB を活用したデータ分析、シミュレーション体験	21
	基礎から学ぶ、質問紙法による心理尺度構成	28
	TDA「Mapper」入門：データの「形」を見よう	15
2020	Python によるディープラーニング・アプリ開発入門（1）	25
	Python によるディープラーニング・アプリ開発入門（2）	25
	医療分野におけるデータサイエンス：医用画像処理	21

表7 データ科学センターが開催したオータムスクール

年度	講義名	受講者数
2018	データ科学：理論から実装へⅠ	5
	データ科学：理論から実装へⅡ	7
2019	保健医療ビッグデータを用いた研究を読み解く	23
	医用画像を用いた深層学習	16
	音響情報解析による音源の位置推定	9
	R を用いた生物統計学入門	30
	水中のビックデータ：音情報の取得と活用	15
	MATLAB による Deep Learning 入門、統計・最適化・テキスト解析入門	66
	バイオリギングによる生物行動解析～加速度データから行動を読み取る～	9
2020	社会科学系の卒論のための R/R Studio によるデータ分析入門	102

表8 データ科学センターが開催したウィンタースクール

年度	講義名	受講者数
2020	Python によるディープラーニング・アプリ開発入門（1）	25
	Python によるディープラーニング・アプリ開発入門（2）	25
	Python によるディープラーニング中級	25

表9 データ科学センターが開催したスプリングスクール

年度	講義名	受講者数
2018	病気の治療法はこうして作られる 臨床統計学—医療におけるデータサイエンス—	16
	Python と Scikit-learn によるバイオインフォマティクスデータ解析	21
	医療分野におけるデータサイエンス：医用画像処理	21
	バイオインフォマティクスにおけるデータサイエンス	18
	Python と Scikit-learn によるバイオインフォマティクスデータ解析	18
	Python による遺伝子発現データ解析	18
	SAT ソルバを用いた問題解決法	9
	エクセル・パワーポイントを利用したデータの視覚化とプレゼンテーション (1)	37
	MATLAB による画像処理 / コンピュータービジョン・機械学習 体験セミナー	50
2019	(新型コロナウイルス感染拡大の影響により中止)	
2020	Python による ZDD を用いたグラフ処理入門—組合せ爆発を乗り越える—	17
	レセプト情報等オンサイトリサーチセンター（京都）運用部 PBL：レセプト研究の可能性と課題を知って、公開データを実際に触ってみる。	11
	Python による化学実験データの解析	36

学 データサイエンス教育 公開ワークショップ」を開催し、センターの取り組みを学外に向けてアピールした。

2020 年度には近畿ブロック内における情報共有を進めるため「連携校」を募ることとなり、参加した公立大学、私立大学、高等専門学校を対象に数理・データサイエンス教育コンソーシアム近畿ブロックウェビナー 2020 を計 3 回実施した。

学外向けにはこの他に基本的知識の修得と資格取得（統計検定）をめざす「データサイエンス基礎講座」(有料、京大オリジナルと協力)を開催する他、講義ビデオや資料を教材として公開するなど、積極的なアウトリーチ活動を展開して、高い評価を受けている。

おわりに

以上、2018 年度から 3 年間の国際高等教育院の活動をまとめた。教育の質の改善に向けた取り組みは一定の成果を上げているように思われるが、課題の中には本学の教育制度そのものにかかわるものが少なくない。とくに卒業要件やカリキュラムは学部が決定するものであり、テクノロジーの進歩や社会情勢の変化をふまえた教養・共通教育のあり方に関する継続的な議論とそれに基づく教育院に対するご提案をお願いしたい。また冒頭に述べたように外部評価でいただいたご意見やご提案には施設整備にかかわるものもあり、即座に対応することが難しい。今後ますます大学の財政状況が厳しくなることが予想される中、効果的な施設改善や学習環境の整備に関して知恵を絞り続ける必要がある。

新型コロナウイルス感染症拡大によってやむを得ず導入された授業形態の変化は、各教員に「授業とは何か、どうあるべきか」を再考する機会を与えた。また教員も学生もコンピュータに触れる時間が増え、技術の進歩とインターネット上の情報の豊富さにあらためて気づかされることとなった。ネット上には教育に活用できるアプリケーションもたくさん公開されており、それらを使いこ

なせるかどうかで今後教える側に技術の格差が生じ、問題となる可能性もある。

また本文でも触れたようにこの間の AI を利用した機械翻訳技術の発展には目を見張るものがあり、今や学生はごく当たり前に翻訳アプリを利用してテキストを読んでいる。語学教育のあり方やカリキュラム上の位置づけについては今後大きく変わる可能性があり議論が必要である。たとえ AI が進歩しても語学学習における大事な部分は変わらないという意見もあろうが、学生にそれをうまく伝えられるかどうかは教員の力量に負うところが大きくなるだろう。

さらにネットには MOOCs はじめ他大学の講義がたくさん公開されている。学生の立場からすれば教え方が工夫されていてわかりやすい授業で学びたいと思うのは当然であり、特に基礎や入門を学ぶ際には、自分に合ったものをみつけて履修の参考にしている場合も多いと聞く。今後これが進み、この科目は〇〇大学のものがわかりやすい、こちらは××大学のものがよいという情報が広く行き渡るようになったときには、京都大学があえてひとつのパッケージとして教養・共通教育を提供することの意義も問われるであろう。

コロナ禍でキャンパスにおける対面授業の機会が失われたため、特に新入生を中心に学部学生が孤立し、時にメンタル面で大きなストレスをひきおこすという事態が生じた。遠隔授業の導入にあたっては、教員と学生との間の双方向性をいかに確保するかに議論が集中した。しかし実際になんとかオンラインで授業を実施できるようになってあらためて感じるのは、大学における対面授業がはたす役割は、教員との関係よりもむしろ学生間の横のつながりを形成する場を提供することではなかったかということである。先に述べたように、座って聞くだけの授業ならネットで自習できる時代になりつつある。人と人が集まって互いに切磋琢磨することの重要性を再認識し、そのための場をどのように形成し学生に提供していくのが今後の教養・共通教育の改善にとってもっとも重要なポイントとなるのはまちがいない。

資料

- 京都大学国際高等教育院自己点検・評価報告書第1号（2018）<https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0862.pdf?1522673808>（2021年12月閲覧、以下同じ）
- 外部評価報告書第1号（2018）<https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0884.pdf?1538560643>
- 平成30年度新入生アンケート報告書（2018）<https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0888.pdf?1542638177>
- 令和元（平成31年度）新入生アンケート報告書（2019）<https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0934.pdf?1603907633>
- 令和2年度新入生アンケート報告書（2020）<https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0954.pdf?1619438594>
- 2018（平成30）年度2回生進級時アンケート報告書（2018）京都大学国際高等教育院紀要第2号、57
- 2019（令和元）年度2回生進級時アンケート報告書（2019）京都大学国際高等教育院紀要第3号、47
- 2020（令和2）年度2回生進級時アンケート報告書（2020）京都大学国際高等教育院紀要第3号、41
- 人文・社会科学科目群に関するアンケート調査集計結果（2020）<https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0926.pdf?1590080717>

Activities of the Institute of Liberal Arts and Sciences (2018–2020)

Hisashi Miyagawa, Shinzaburo Itoh, Yoshinori Takahashi*

Abstract

Based on the external evaluation conducted in 2018, we review the activities of the Institute of Liberal Arts and Sciences, Kyoto University (ILAS) over the following three years, focusing on educational content and methods, organization and management, graduate school education, and countermeasures against the new coronavirus infection, and consider future issues. In addition, the progress of Kyoto University International Undergraduate Program (Kyoto iUP), in which ILAS plays a central organizing role, and the efforts of the Center for Innovative Research and Education in Data Science, which was established as part of the policy of Japan to strengthen education in mathematics and data science, will be documented as new activities in ILAS during this period.

* Institute of Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

2021（令和3）年度
2 回生進級時アンケート報告書

京 都 大 学 国 際 高 等 教 育 院

目 次

1	調査の概要と目的	199
2	回答者の属性と回答率	200
3	志望意識と専門分野	203
4	学習意欲	208
5	大学教育での向上感	213
6	ILAS セミナー・実習・実験科目の受講	219
7	履修動向と成績	226
8	成績評価への納得度	233
9	学生生活	236
10	学生の期待	243
11	教養・共通教育についての意見	245
12	まとめ	251
	【資料】2021 年度 2 回生進級時アンケート	255

1. 調査の概要と目的

2回生進級時アンケートは、2003年度入学者を対象として2004年4月に初めて実施されて以来、長年に亘って学生の学習活動についての意識変化を追跡してきた。初期においては紙を媒体とした調査を行っていたが、2007年度からは京都大学で整備された教務情報システム（KULASIS）による回答方法を採用している。毎年の調査結果は国際高等教育院のホームページに掲載し、学内外に公表されている（URL：<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/introduction/inspection>）。

本調査の第一の目的は、学生が入学後1年間の大学生活を振り返って、京都大学の教育、特に教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか、について2回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実するための基礎資料にすることである。

本調査の第二の目的は、京都大学の教育活動に対する検証である。大学機関別認証評価 大学評価基準（第3期）では、基準6-4、6-6、6-8 のそれぞれにおいて、「適切な授業形態、学習指導法が採用されていること」「公正な成績評価が厳格かつ客観的に実施されていること」「適切な学習成果が得られていること」が謳われており、これを受けて京都大学の第三期中期計画 計画番号9において、「授業評価アンケートや、卒業生・修了生、就職先等関係者へのアンケート等の実施により学生等の意見を聴取し、教育改善に活用する」としている。このためには、入学時から卒業時に至るいくつかの定点で、学生意識の変化を調査することが必要であり、本アンケートはそのような検証の一環として有用な質問を設けている。また2018年度より、卒業生進路調査アンケートとの連携が図られ、卒業時に尋ねた教養・共通教育に対する学生意識の結果を適時参照できるようになった。

調査対象： 学部新2回生（2020年度入学生）全員

実施期間： 2021/04/01 ～ 2021/06/02

調査方法： KULASIS上でのアンケート回答方式をとっている。上記の調査期間に各学部新2回生が履修登録確認のためKULASIS にログインした際にアンケートへの協力願いを掲示し、回答フォームに入力するという方式を採用した。アンケート全文は末尾に添付している。

注1) 本報告書において文系・理系の区分をする場合、文学部、教育学部、法学部、経済学部、総合人間学部は文系学部に、理学部、医学部、薬学部、工学部、農学部は理系学部に含めている。

注2) 一般入試における文系・理系の区分は総合人間学部、教育学部、経済学部については募集区分による。その他の学部は注1と同様である。

注3) 各設問において、回答が空白の場合は回答数より除かれている。

2. 回答者の属性と回答率

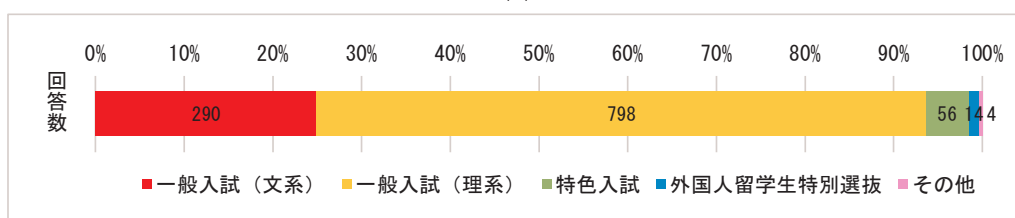
最初に回答者の属性に関する質問をし、アンケート全体での区分解析を可能にした。特に平成29年度から、学部別に加えて、一般入試入学者（文系・理系）、特色入試入学者、留学生の区分を設け、必要に応じて解析区分として採用した。

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分を選択してください。

①一般入試（文系） ②一般入試（理系） ③特色入試 ④外国人留学生特別選抜 ⑤その他*

*「その他」には外国学校出身者、Kyoto-iUP生等を含む

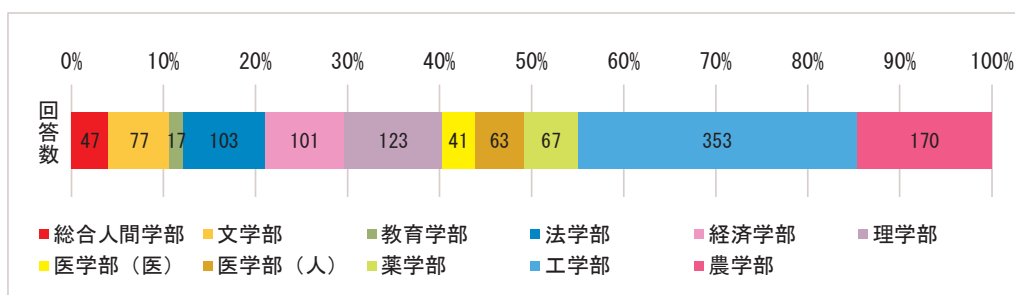
<図1>



Q.02 あなたの学部を教えてください。

①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部（医学科）
⑧医学部（人間健康科学科） ⑨薬学部 ⑩工学部 ⑪農学部

<図2>



<表1 学部別アンケート回答者数・回答率>

学部	学年在籍者数	回答者数	回答率	文理
総合人間学部	125	47	37.60%	34.78%
文学部	223	77	34.53%	
教育学部	61	17	27.87%	
法学部	339	103	30.38%	
経済学部	244	101	41.39%	
理学部	324	123	37.96%	42.60%
医学部	214	104	48.60%	
薬学部	84	67	79.76%	
工学部	987	353	35.76%	
農学部	309	170	55.02%	
合計	2,910	1,162	39.93%	

(学年在籍者数は2021/4/1現在のアンケート対象者数)

学部別のアンケート回答者数ならびに回答率を表1に示す。各学部到新2回生ガイダンス等でのアンケート調査へのご協力をお願いし、また KULASIS にて再々回答を促したが、本年度の回収率は39.9%(1,162名)となり、昨年度の43.9%より4ポイント減少した。なお、学年在籍者の半数にも満たない回答に基づいた解析ではデータの信頼性という観点、さらには教育改善への取組という意味においても大いに問題であり、来年度以降も継続して改善策を講じる必要がある。

<表2 学部別アンケート回答率の変遷>

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	(*)平均回答率
総人	30.1%	30.6%	36.7%	57.8%	59.2%	48.0%	54.5%	37.7%	22.5%	34.7%	20.0%	31.2%	15.7%	28.2%	34.9%	37.2%	37.6%	36.6
文学	26.9%	25.6%	28.6%	50.5%	50.2%	49.8%	49.8%	41.3%	23.7%	30.4%	29.8%	28.9%	29.6%	37.9%	32.7%	47.5%	34.5%	38.3
教育	34.9%	29.2%	35.5%	37.7%	37.7%	44.3%	42.6%	32.8%	23.3%	26.2%	17.7%	28.1%	29.5%	25.8%	54.8%	27.9%	36.2	36.2
法学	19.3%	16.8%	30.4%	44.1%	44.4%	42.6%	42.4%	30.2%	17.8%	31.7%	25.9%	18.8%	19.2%	25.0%	33.7%	34.9%	30.4%	33.0
経済	14.8%	12.9%	25.4%	37.3%	36.3%	37.5%	42.3%	44.8%	21.3%	31.0%	24.6%	19.8%	14.2%	20.9%	31.9%	32.5%	41.4%	35.3
理学	30.1%	29.9%	38.1%	49.4%	50.2%	58.0%	53.3%	45.9%	29.9%	35.2%	33.2%	28.8%	29.2%	35.6%	34.7%	52.4%	38.0%	41.7
医学	39.7%	25.7%	20.1%	33.3%	37.2%	34.6%	35.3%	32.7%	15.9%	26.4%	22.1%	21.3%	16.9%	22.3%	43.7%	38.6%	48.6%	43.6
薬学	25.8%	19.1%	35.6%	55.2%	57.8%	51.8%	52.3%	56.0%	30.5%	50.6%	34.5%	39.3%	32.2%	82.6%	62.1%	56.3%	79.8%	66.1
工学	74.7%	33.7%	35.5%	45.6%	45.2%	44.5%	50.3%	41.5%	23.2%	36.6%	23.4%	25.4%	20.8%	31.6%	29.7%	40.3%	35.8%	35.3
農学	19.5%	23.8%	34.1%	45.2%	46.1%	46.7%	50.2%	39.6%	26.6%	34.2%	32.8%	23.4%	19.5%	35.5%	44.1%	63.8%	55.0%	54.3
全体	41.8%	26.5%	32.2%	44.9%	45.5%	45.2%	47.7%	40.1%	23.1%	33.9%	26.4%	24.7%	21.4%	31.9%	34.8%	43.9%	39.9%	39.6

(*1)2019年～2021年の3年間の平均提出率

(*2)黄色は回答率上位2学部、水色は回答率下位2学部

表2には、2005年度(平成17年度)以降の学部別アンケート回答率の変遷を示した。最近3年間の平均回答率を見ると、40%を超える高い学部(薬学、農学、医学、理学)から、30数%程度の低い学部(法学、経済、工学)まで大きな差があり、全体、文系、理系として集計するときは、回答率の差による影響を受けることに留意されたい。近年、各学部の協力もあり回答率が大きく改善してきている。今年は、特に薬学の回答率が約80%であった。薬学部では2018年より新学期に実施される2回生ガイダンス

で積極的に回答を促していただいた成果が現れており、今後の回答率改善策を考える上で大いに参考になる。全体として昨年の回答率は一昨年よりも約9%増加し、今年は昨年より4%減少したが、これはコロナ感染症対策のために新学期開始時期の授業形態が昨年、今年と異なったことの影響があると考えられる。

3. 志望意識と専門分野

大学はホームページやパンフレット、オープンキャンパス等のさまざまな方法により、各学部の学術分野、教育内容、学生生活を広報し、入学者に期待する資質をアドミッションポリシーとして公開している。入学試験という関門を通過して京都大学の各学部に入学者は自らが志望する分野を選択しているはずであるが、将来の活躍分野をどこまで具体的に意識しているか、またそれが学習の動機付けに結びついているか、は入学後の教育効果を大きく左右するものと思われる。つまり、

志望意識 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習効果 → 向上感（満足度）

の正の連鎖を期待する。一方、その志望意識とこれから学ぶことになる専門分野との一致度が良くない場合は、負の連鎖を起こす恐れがある。アンケートの初めにこの重要点について Q.03～Q.06 で把握し、以後の学習行動や学習効果との相関を考察した。

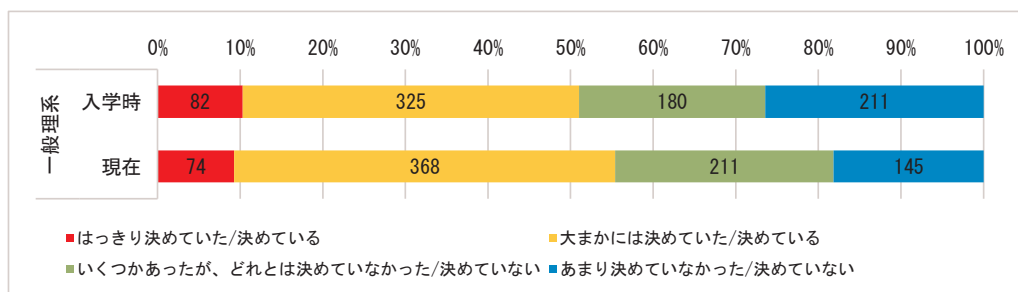
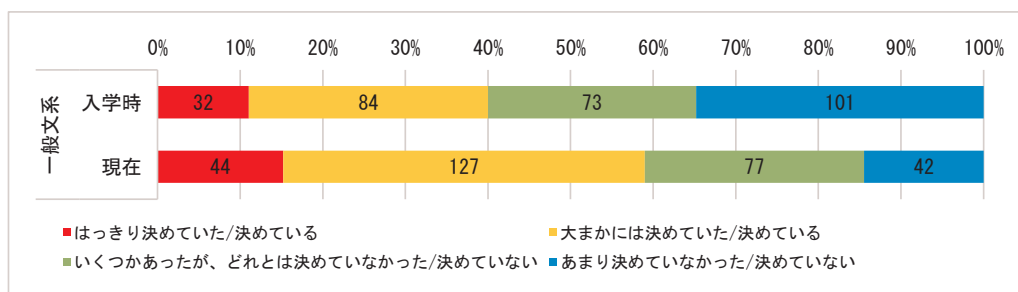
Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

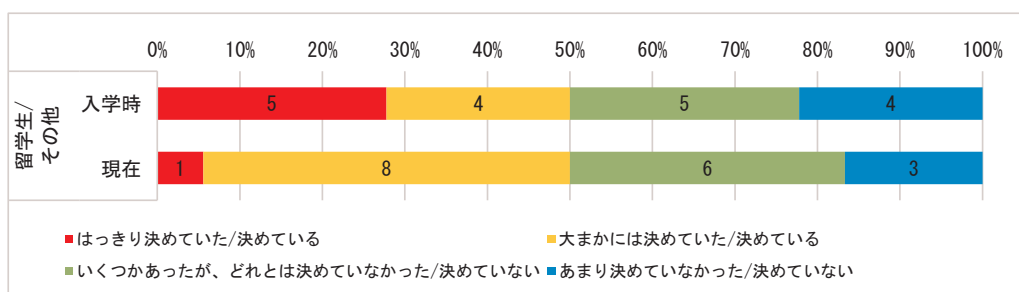
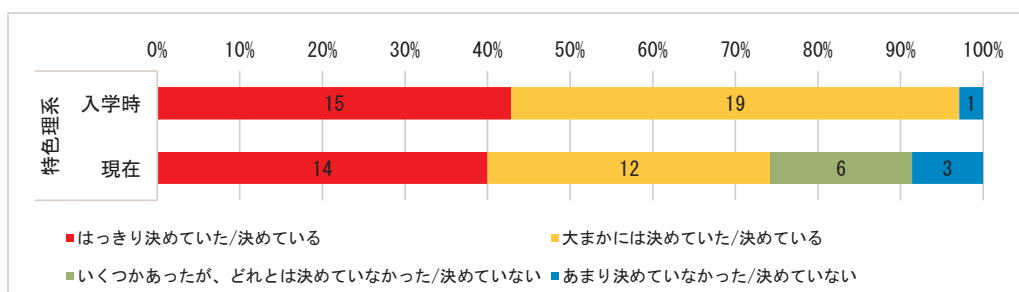
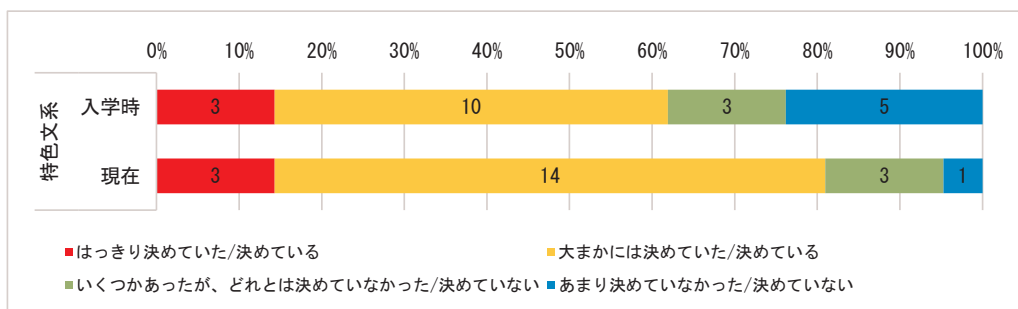
- ①はっきり決めていた ②大まかには決めていた ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
④あまり決めていなかった

Q.04 今現在、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていますか。

- ①はっきり決めている ②大まかには決めている ③いくつかあるが、どれとは決めていない
④あまり決めていない

<図3 志望意識・入試区分別>





Q.03 と Q.04 は入学時と1年後の現在で、志望意識を尋ねた質問である。平均として、文系、理系とも10～15%の「はっきり決めている」を含む約 55～60%の学生が将来活躍したい分野を「(大まかには)決めている」。また、約 15～20%は現在でも「あまり決めていない」と答えている。専門分野の中で具体的な活躍分野がイメージできていないということかも知れないが、専門分野そのものに志望意識をもてない場合は、今後の勉学のモチベーションを保てるかという不安が残る。この点は Q.06 で確かめることになる。

Q.03 と Q.04 を比較すると、全体として例年、1年後の現在の方が「はっきり決めている」と「大まかには決めている」の回答合計がやや増加するのが普通であったが、今年は一般入試、特色入試とも文系の増加が約 20%と増えている。理系は例年と変わらない傾向であり、(良い意味で) 文系の動向を今後注視していきたい。一方、一昨年・昨年と比較して、「決めていない」が(文系：30→19→15%、理系：22→18→18%)と減少傾向となっており、入学後に次第に志望意識が明確になるという好ましい傾向を示している。

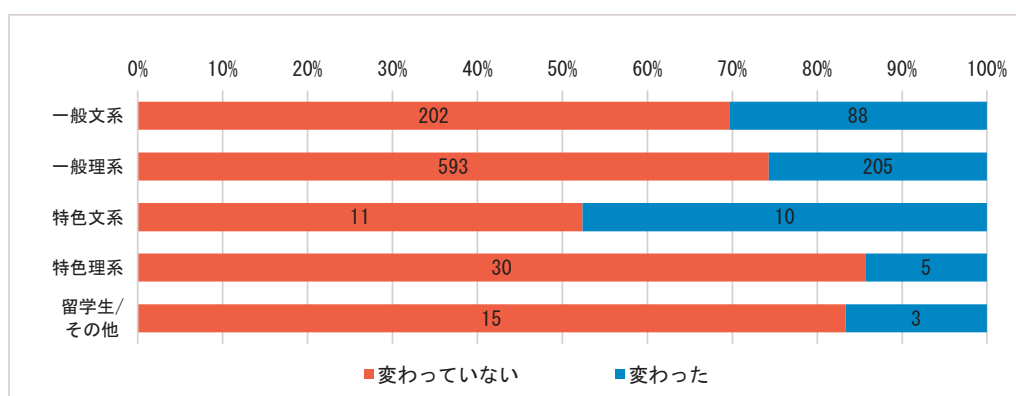
一般入試と特色入試の入学者を比較すると、特色入試制度の趣旨を反映して「(大まかには) 決めてい

る」の比率が特色入試区分では各段に大きくなる傾向にある。しかし理系の特色入試では昨年・今年と「(大まかには) 決めている」の比率が入学1年後に20%前後減少している。特色入試の区分では回答数が少なく、統計的に有意な結果とは言い難い面もあるが、特色入試が開始されて数年が経過し、その意義が薄れてきていることを示唆していると考え、注意を要する結果と言える。同じく、留学生の区分のデータも回答数が少ないので有意性は明白ではないが、これまで高いレベルを保っていた志望意識が今年大きく低下したように見受けられる。一昨年・昨年と70%前後あった「はっきり決めている」「大まかには決めている」が50%となっており、今後の動向を注視する必要がある。

Q.05 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

①変わっていない ②変わった

<図4 希望分野の変化・入試区分別>

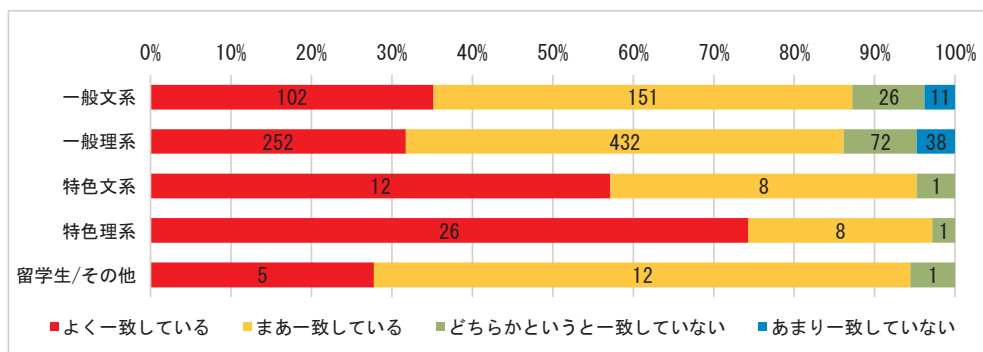


Q.05 では、1年間の大学生活を経て、志望分野が変化したかどうかを問うている。図4には入試区分別の結果を示したが、昨年と同様に一般文系・一般理系学生では約25~30%の学生が「変わった」と答えている。学部によるばらつきが大きいものの、学生が一年間の学部教育や学生生活を過ごす間に次第に将来の方向性を定めてきたとも解釈できる。特色入試や留学生区分では回答数が少なく、年々のばらつきが大きい。

Q.06 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

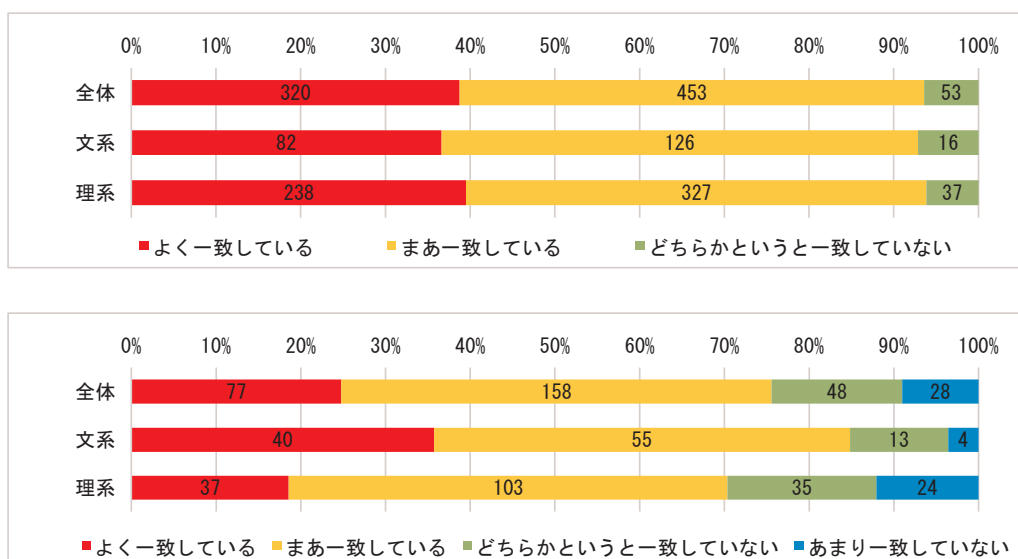
- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない
④あまり一致していない

<図5 希望分野と専門分野の一致度・入試区分別>



1年間の学習経験と大学生活を経て、自らの希望分野とこれから学ぼうとする専門分野との一致度について学生がどのように思っているか、を尋ねた。この段階で「どちらかという一致していない」、「あまり一致していない」は好ましくない回答である。一般入試の文系・理系ともその比率は15%以下にとどまり（昨年はそれぞれ8%、12%）、大半の学生が「よく一致している」、「まあ一致している」と回答していることは良い結果といえる。

<図6 上：希望分野が「変わっていない」と回答した学生、下：「変わった」と回答した学生>



次に、Q.05 で希望分野が「変わっていない」と「変わった」と答えた学生の区分について、一致度の解析を行った。「変わっていない」と答えた学生の専門一致度は高く、90%を超えている。一方、「変わった」と答えた学生の区分では「(よく・まあ) 一致している」の回答が文系 85%、理系 71%であることから、より一致度が良くなる方向に学生の意識が変化していることを示している。ただし、希望分野が変わっていないと答えた学生の約 5%、変わったと答えた学生の約 25%が(どちらかというと・あまり) 一致していないと回答している点は気かりな点である。

4. 学習意欲

Q.07～Q.11 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の5つから選択してください。なお、この質問は Q.7～Q.11（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）まであります。

Q.07 <入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.08 <前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.09 <後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

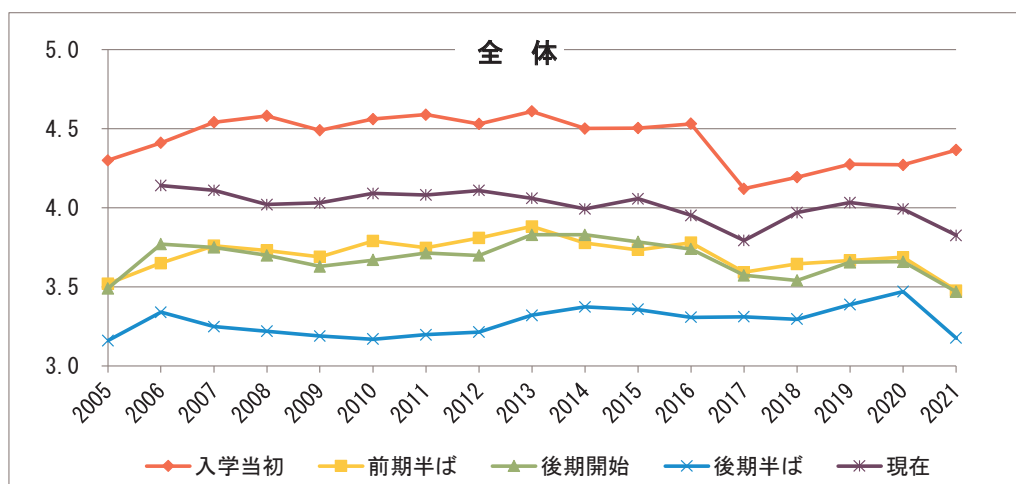
Q.10 <後期半ばの時期>

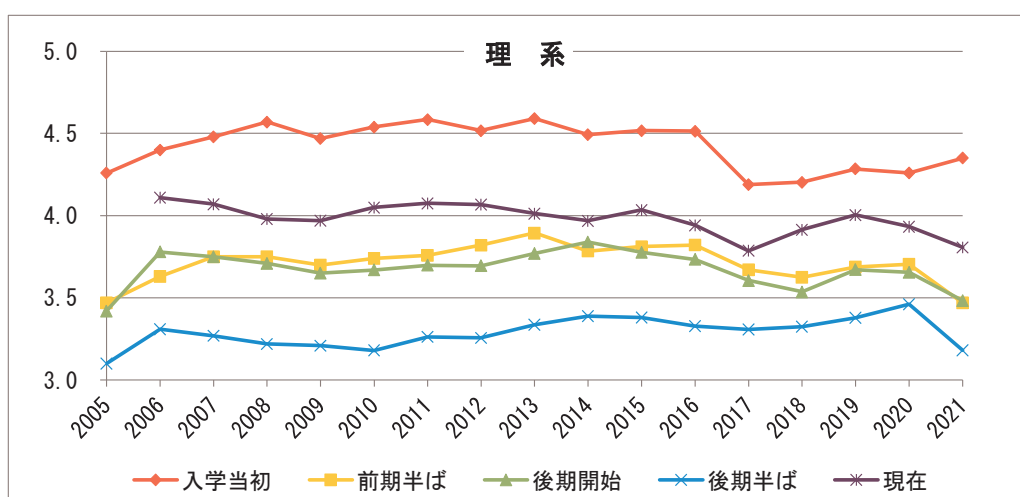
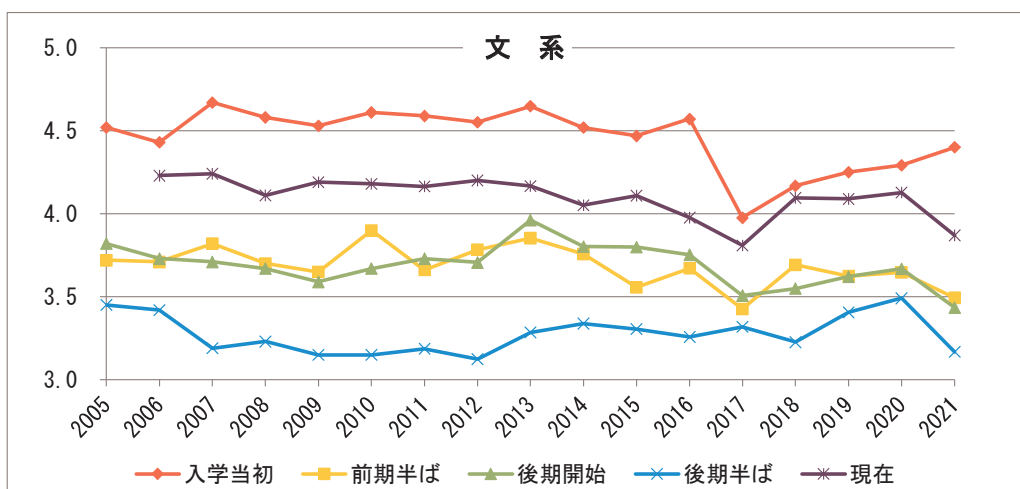
- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.11 <現在>

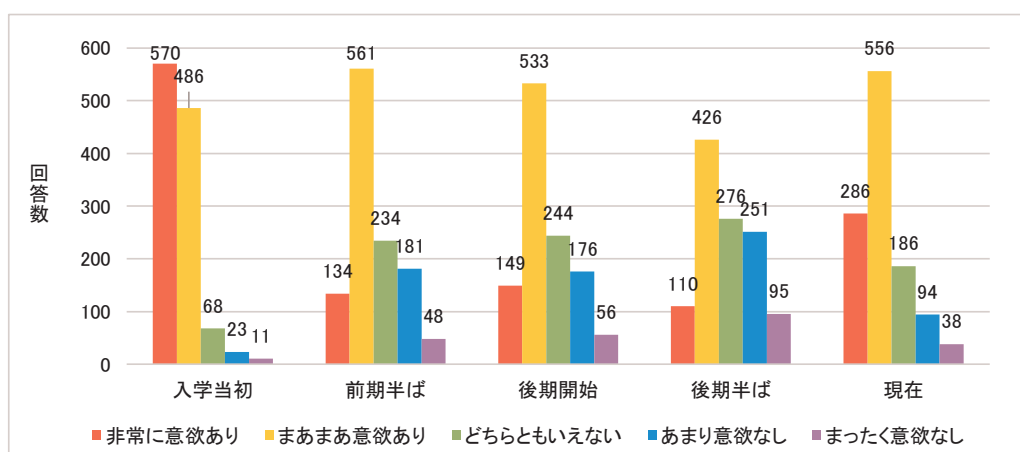
- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

<図7 学習意欲の経年変化（2005-2021年）>





< 図 8 学習意欲の変化 回答分布 (2021 年：全体) >



学習意欲については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。経年変化を見るために、学習意欲を数値化した（「①非常に意欲あり」を5、最後の「⑤まったく意欲なし」を1とした）平均点を各時期（入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在）についてプロットした。なお、本アンケートは主に4月の回答なので、コロナ感染対策によるオンライン授業の影響は2021年回答の前期半ば以降に含まれていると思われる。

図7に示したように、入学当初の高い学習意欲から、次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向は長年同じである。しかし、文系、理系ともに昨年までと比較して今年はその数値が0.2～0.3ほど低下している。前期半ばから現在までの4時期において、2006年以降でほとんどが最低値となっており、コロナ禍のオンライン授業の影響が大きかったと考えられる。図8において、赤の「非常に意欲あり」が前期半ばで激減するのは致し方ないとしても、青・紫の「あまり意欲なし」「まったく意欲なし」がともに時間を追って増加するのは嘆かわしい傾向である。

（注）2017年度調査で入学当初の意欲値が以前より大きく低下した理由は、それまでは学生が回答するに当たり自身が入学時に記入した抱負や期待を読む欄を設けていたので回想効果があったが、2017年度よりこれを廃止したためと思われる。

<図9 学習意欲の変化・全体比率 上：2020年度、下2021年度>

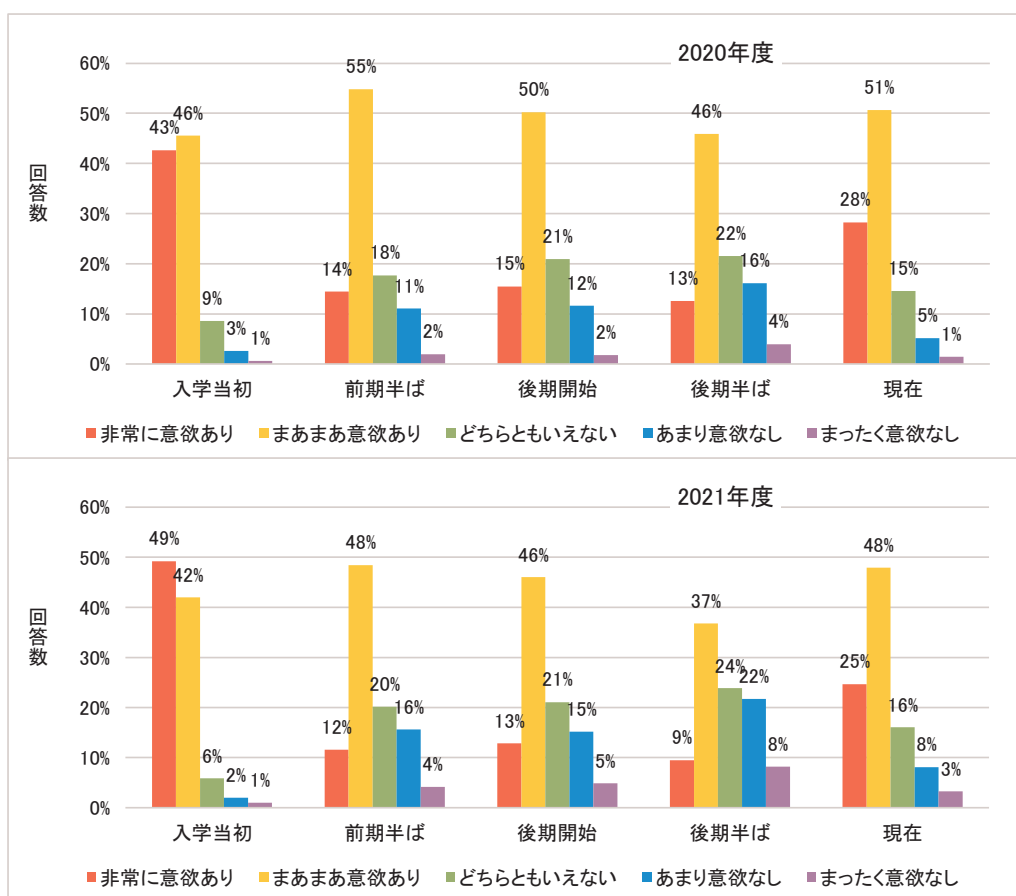
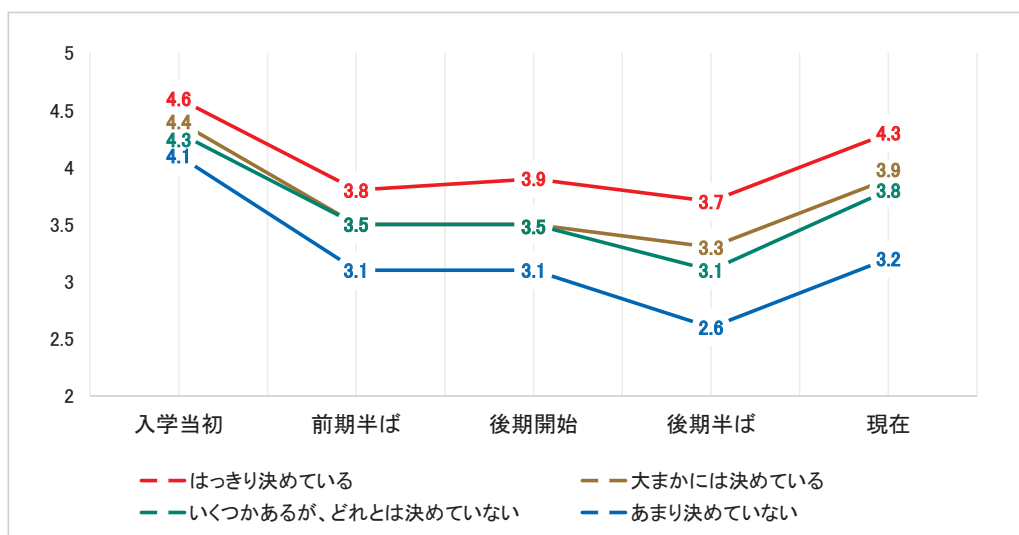


図9は昨年の意欲分布と今年の分布を比較して表示している。全体的には、入学当初の高い学習意欲が次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期で回復するという傾向を、毎年繰り返している。1回生での意欲低下をいかに防ぎ、2回生につなぐことができるかが引き続き大きな課題である。

図9はまた、コロナ感染対策によるオンライン授業の影響のない2020年度と影響の出た2021年度の対比となっている。前期半ばから現在までの4期全てで、「あまり意欲なし」「全く意欲なし」が増えていること、数%程度の割合であるが4期全てで「全く意欲なし」が倍増していること、など注意しておく必要がある。

<図10 学習意欲の変化 志望意識別>



<図11 学習意欲の変化 一致度別>

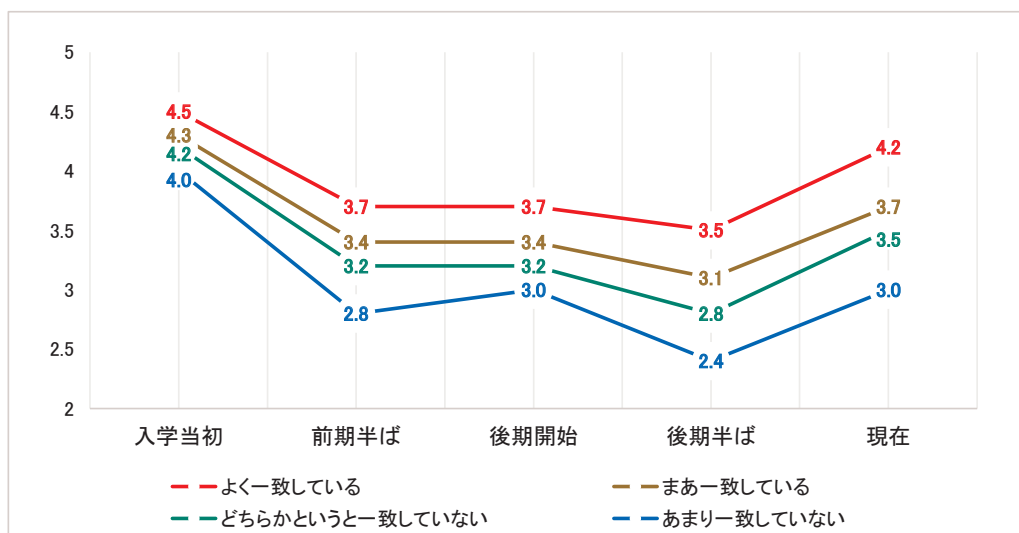


図 10 は Q.04 志望意識の回答群別に、学期ごとの学習意欲を数値化した（「①非常に意欲あり」を 5、最後の「⑤まったく意欲なし」を 1 とした）平均値を図にしたものであり、図 11 は同様に Q.06 一致度の回答群別に学習意欲を数値化し、学期ごとの経過を図示したものである。志望意識の有無、および希望分野と専門分野の一致度が、学生の学習意欲にどの程度の影響を与えているかを検討するためである。

これらの図から入学後のどの時期においても、志望意識の有無により学習意欲に明確な差がでていることが分かる。一致度の良否においても学習意欲の差は明白である。予想されたように、学生が抱くこの二つ意識が、極めて明瞭に、入学後の学習意欲に大きな影響を与えている。

志望意識や一致度が低い場合は、学習に対して「あまり意欲なし」、「まったく意欲なし」の比率が大きくなり、学期ごとの意欲低下が著しい。入学当初においても各回答群ですでに差がある（4.0~4.6）が、1 年が経過して 2 回生になっても回復力が弱く、各回答群で大きな差のまま（3.0~4.3）残っている。先に懸念したように、志望 → 学習意欲 の悪循環を示す結果である。後述するように、学習意欲の低下は大学生生活全般に波及することであり、今後とも注視して対策を講じていく必要がある。

5. 大学教育での向上感

入学後1年間の大学での学習を経て、学生が自己能力の向上についてどのような意識をもっているかをいくつかの要素能力について質問した。ここでは、「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」、「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」、「専門分野で基礎となる学力」、「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」、「自ら考え、主体的に行動する能力」、「英語の能力」の6つの能力について Q.12～Q.17 で尋ねた。これらは多くの学部のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに関連する項目であることから、学生が卒業するまでに「専門知識の向上」を含めて高い向上感を得られることが、教育効果の検証として重要となる。

Q.12 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.14 あなたの専門分野で基礎となる学力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

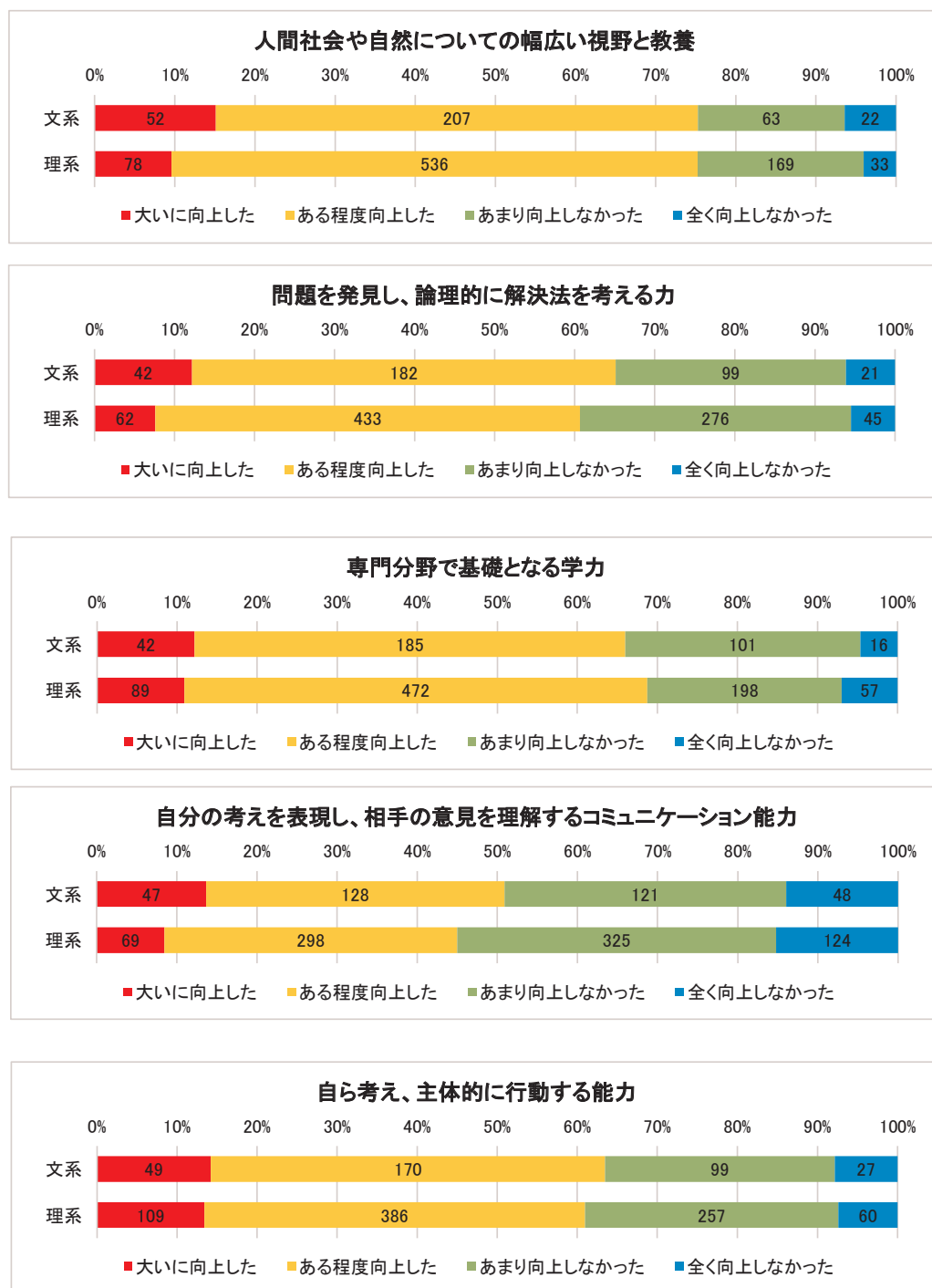
Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.17 1年間で、あなたの英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力）はどの程度、向上したと思いますか。

①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

< 図 12 大学教育での向上感 各要素別 >



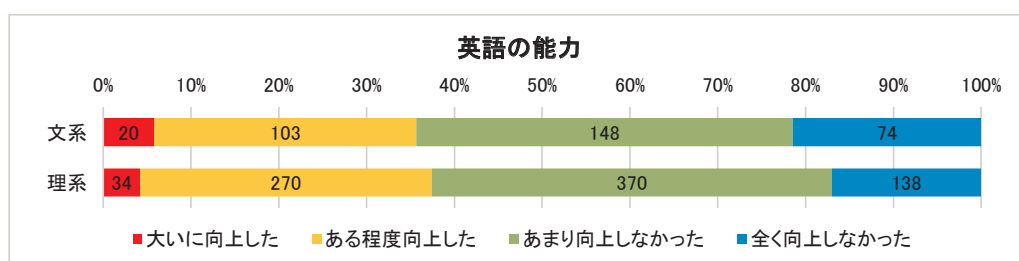


図 12 は各要素能力についての回答比率を図示している。「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見と、「あまり向上しなかった」、「全く向上しなかった」の否定的意見の比率に着目すると、文系と理系で大差なく、全体では肯定的意見が一昨年から3年間で次のように推移した：

「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：78%→82%→75%

「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：68%→69%→62%

「専門分野で基礎となる学力」：70%→69%→68%

「自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力」：62%→69%→47%

「自ら考え、主体的に行動する能力」：76%→75%→62%

「英語の能力」：37%→44%→37%

教養・共通教育としては、「幅広い視野と教養」と「主体的に行動する能力」の向上感が高いことは良い結果であり、今年も前者が75%と高かったことは好ましい。ただし、今年度はコロナ禍の影響も加わっているはずであり、「コミュニケーション能力」と「主体的に行動する能力」の各比率が2割と1割以上の減になっている点は今後注視していく必要がある。

2016年度入学生からE科目制度を導入して英語改革を進めているにも関わらず、「英語能力」についての向上感は40%以下となっている。もっとも、2018年以降の推移は、28%→37%→44%→37%であり、コロナ禍という負の要因を考えるとここ数年の明るい兆候と言えるかもしれない。今後とも授業改善のみならず、英語への関心や英語に触れる機会を増加させて向上感・達成感が得られる仕組みをさらに検討することが必要である。

2017年度卒業生から卒業時アンケート（3月実施）において、全学共通教育についての意識を問う設問を加えていただいた。これにより入学時の期待度からスタートし、2回生進級時の実現度、満足度、そして大学生活4年間の総括としての全学共通教育の効果に関する意識をシリーズで観察できるようになった。

以下に卒業時アンケートから全学共通教育での学習に関する5項目についての調査結果を転記した。

【参考資料】2020 年度卒業生進路調査アンケート結果より転載

全学共通科目の学習を振り返って、入学当初と比べて以下の項目はどの程度向上した又は得られたと思いますか。

(1) 専門以外の幅広い知識・教養

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(2) 専門分野で基礎となる学力

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(3) 英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とする人はその言語能力）

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

(4) 初修外国語の能力（外国人留学生については日本語の能力）

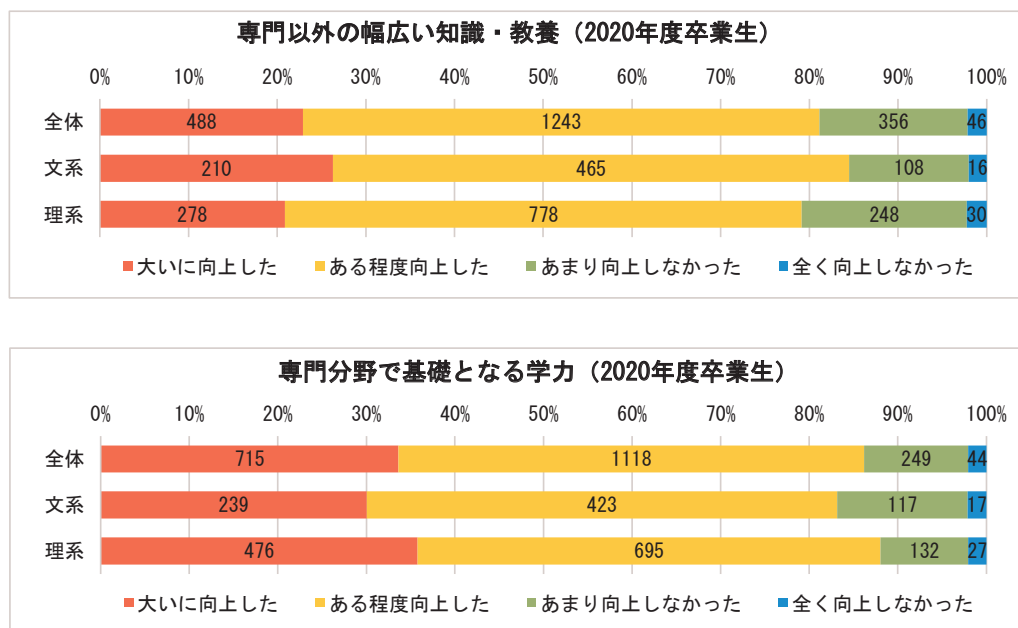
- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった
⑤初修外国語は修得しなかった

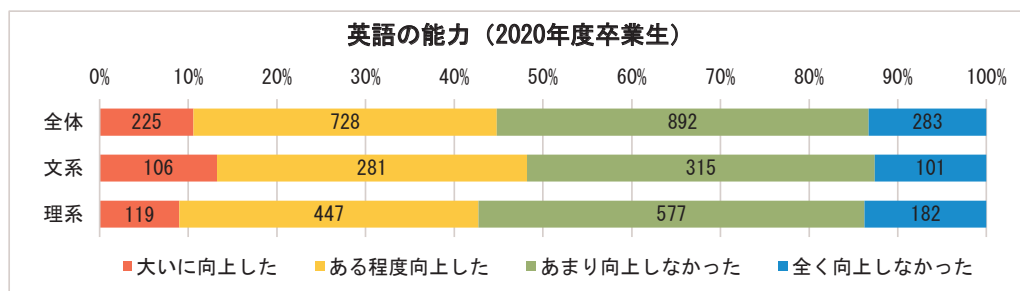
(5) 将来の研究分野や進路を決める手がかり

- ①大いに得られた ②ある程度得られた ③あまり得られなかった ④全く得られなかった

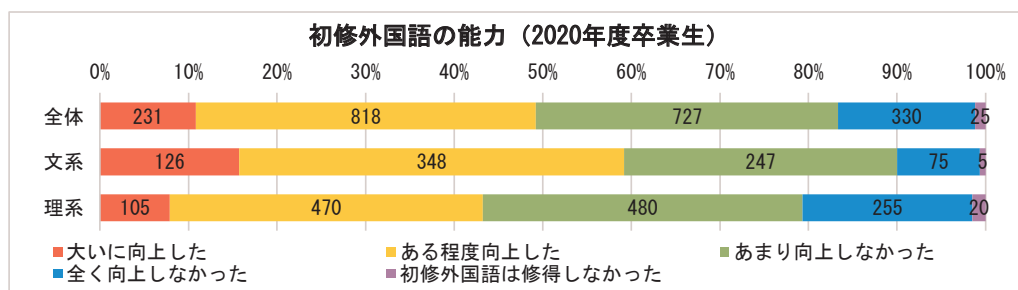
※医（医）は設問なし

<図 13 卒業生進路調査アンケート結果（要素別） 全共分抜粋>

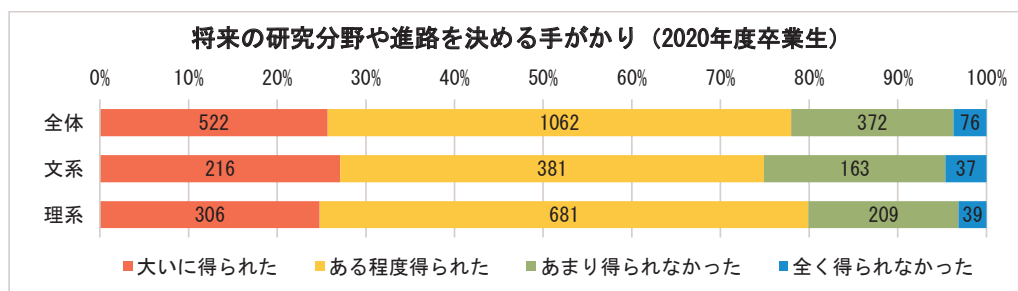




* 英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力



** 外国人留学生については日本語の能力



* 医（医）は設問なし

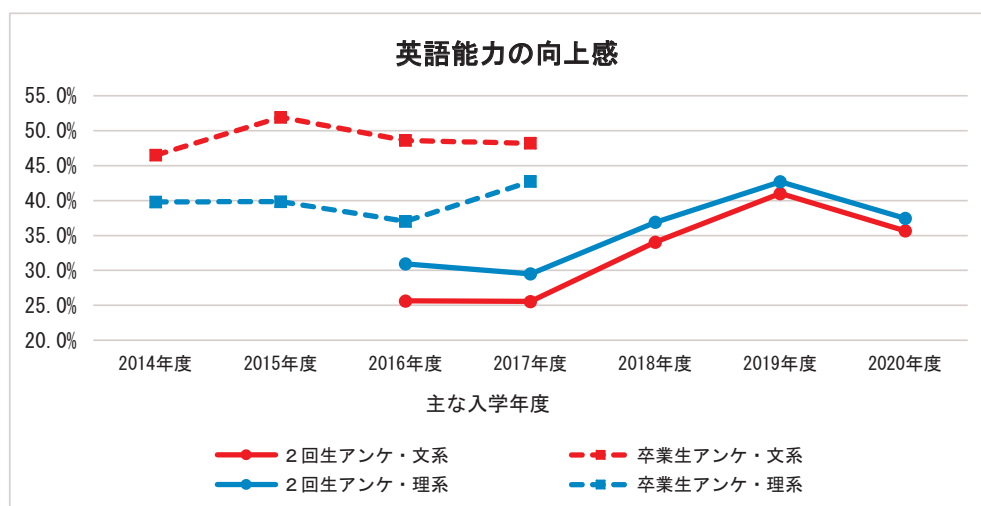
この中で、（1）専門以外の幅広い知識・教養、（2）専門分野で基礎となる学力、（3）英語の能力の3項目は、2回生進級時アンケートと共通であることから、回生による向上感の変化をみることができる。ただし、2021年3月在籍の4回生（主として2017年度入学生）と、2021年5月在籍の2回生（主として2019年度入学生）の意見であることから、ほぼ同一のカリキュラムで教育を受けた学生群の意見変化ではあるが、同一群の3年間（2回生→4回生）の意見変化を示すものではない。

概観すると（1）幅広い知識・教養では、2回生では「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見がほぼ75%である。4回生では文系学部で約1割の伸びが見られるものの理系学部では回生による変化はあまりない。しかし（2）専門分野の基礎学力では2回生時の肯定的意見が70%以下であるのに対して、4回生では80%以上、理系では90%ちかい肯定的意見となっており、学部専門教育を修了した段階の方が基礎教育の意義をより自覚できるのではないと思われる。

(3)の英語能力では、卒業時でも肯定的意見が45%前後と、他の調査項目と比較して低くなっている。しかし2回生進級時点の結果と比較すると、文系では顕著に向上感が上昇して50%程度に達していることが特徴的である。正確な理由は不明であるが、文系では2回生以降においても外国語教育への配当単位が多く、英語教育を受ける機会が多いためではないか、と推測される。ほぼゼロからスタートする初修外国語のグラフでも、文系と理系のカリキュラムの差が向上感の差となって明確に表れている。

◇英語の能力の向上感について、2回生進級時アンケートと卒業生アンケートを比較

<図14 英語能力の向上感>



毎年のアンケート結果を継続して表示するため、図14に、回答者の主な入学年度を横軸にして、文系と理系の英語能力の向上感（肯定的意見の%）の経年変化を示した。実線で示した2回生進級時アンケートで顕著なことは、前述したように、ここ数年の英語能力の向上感の増加である。文系（赤）も理系（青）も2016年度2017年度と比較して、2018年度2019年度と向上感が増加している。（今回の5%程度の減少がコロナ禍の影響をどれだけ受けているかについては、今後の推移を継続して見守る必要がある。）本学では、英語教育の充実を目指し2016年にE科目制度を主とした英語教育改革を実施した。今後もE科目制度の改革改善を進めていく中で、学生の向上感にどのような変化が現れるかを注視していきたい。

もう一つ特徴的なことは、点線で示した4回生卒業時アンケートでの向上感が2回生進級時よりさらに伸びていることである。2016年度と2017年度の入学生に対して2回生進級時と卒業時のデータを取得することができたので、2年度分の同一学生群について3年後の向上感の増加を実線と破線の対比として見るができるようになった。文系理系ともに向上感が増しており、特に文系では2回生進級時に肯定的割合が25%程度であったのがほぼ倍増している。また、理系でも約30%から40%前後に伸びている。この傾向が継続的なものか、もう数年経過すれば同一群の意見変化を経年変化として読み取ることができるはずである。

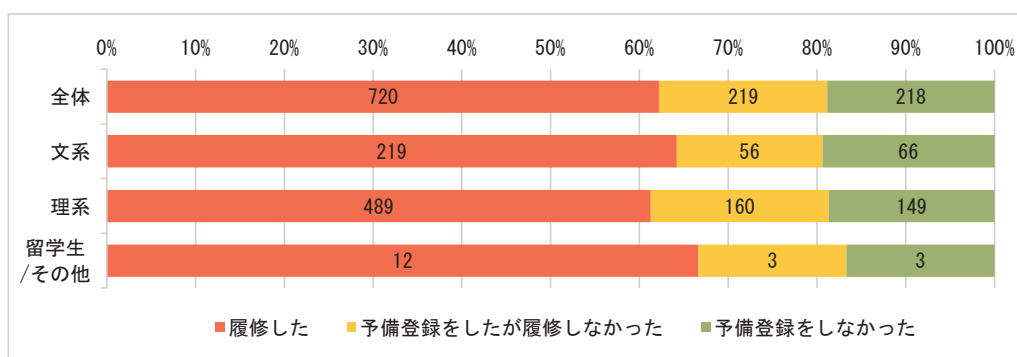
6. ILAS セミナー・実習・実験科目の受講

1998 年度に始まる新入生向け少人数セミナー（通称：ポケット・ゼミ）は、開始以来開講数が大幅に拡大して現在の ILAS セミナーに至っている。ILAS セミナーは、主に新入生を対象に、「ILAS セミナー」、「ILAS Seminar-E2」、「ILAS セミナー（海外）」の3種類が開講されている。各学部・研究科・研究所・センター等の教員が、Face to Face の親密な人間関係の中で、様々なテーマを扱った少人数ゼミナール形式の授業として企画され、入学当初の重要な初年次教育と位置づけられている。2021 年度前期においては 238 科目が開講され、受講定員 2,665 名、受講申し込み者数 2,519 名、受講許可者数 2,165 名であった。科目数、受講定員、申し込み者数、受講許可者数は昨年度とほぼ同じであった。入学者（2,912 名）に対する受講申し込み率、申し込み者に対する受講決定率は 86～88%前後で推移しており、結果として入学者に対する受講許可率は約 75%となっている。その理由を調査して今後の改善策を検討することが目的である。

Q.18 1 回生で ILAS セミナーを履修しましたか。

①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

<図 15 ILAS セミナーの受講>

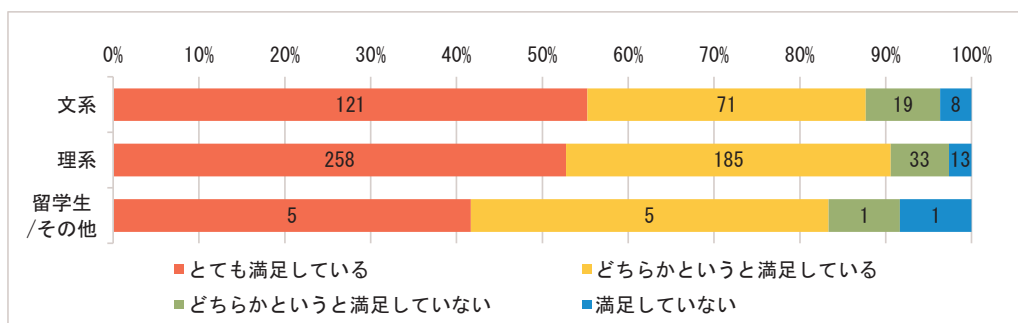


Q.18 では、受講の有無を尋ねた。「ILAS セミナー」では少人数ゼミという性格上、最小 5 名から最大 15 名までの定員を設けている。2019 年度から第 5 希望まで（それまでは第 3 希望まで）の予備登録を可能にして、抽選により履修許可を出している。その結果として、一昨年は「履修した」の比率が全体で 5 point 程度（65%→70%）増えたが、残念ながら昨年今年は減少が続く（70%→65%→62%）以前と同じレベルになった。また全体の 19%が予備登録そのものをしなかった。文系と理系を比較すると、今年は特に文系の履修率が低くなり過去三年間で、文系：74%→72%→64%、理系：69%→62%→62%という結果であった。その理由については Q.20 で問うことにする。

Q.19 Q.18 で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している ②どちらかという満足している ③どちらかという満足していない
④満足していない

<図 16 ILAS セミナー履修者の満足度>

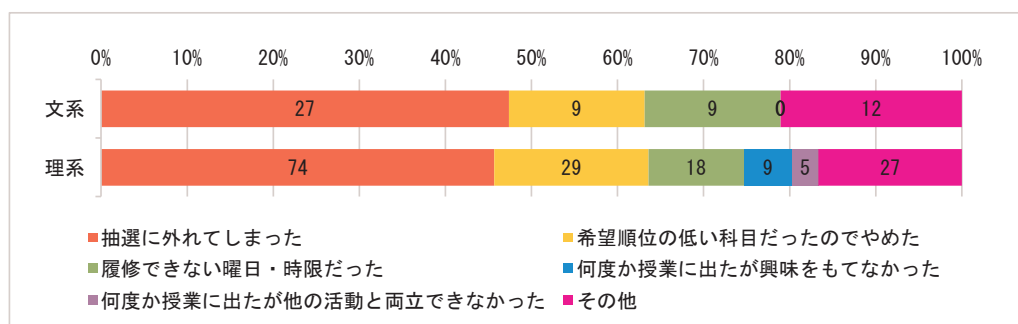


Q.19 では、ILAS セミナーを履修した学生の満足度を尋ねた。図 16 に示したように、「とても満足」と「どちらかという満足」を合わせると 90%前後の学生が学習内容に満足しており、（少なくとも現在のアンケート形式となった 2017 年より）ずっと高い水準で推移している。

Q.20 Q.18 で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった ②希望順位の低い科目だったのでやめた ③履修できない曜日・時限だった
④何度か授業に出たが興味をもてなかった ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった
⑥その他（記述回答）

<図 17 ILAS セミナー：予備登録したが履修しなかった理由>



この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を問うた。回答数が限られるため、年々の変動が大きい結果となっている。今年は「抽選に外れてしまった」が理由としてもっとも多く、半数近くに及ぶ。昨年は「何度か授業に出たが興味をもてなかった」が文系の一位、理系の二位の理由であったが、今年はそれぞれ 0%、5%に激減している。

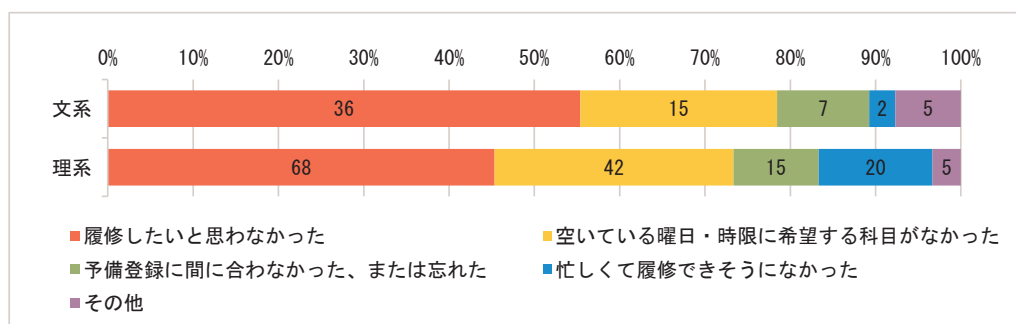
抽選外れを防ぐ方策としては、すでに予備登録の希望候補を 3 科目から 5 科目に増やしたが、次の方

策として、許可者の履修登録率が約 80%であることを考慮して許可者を定員 + 1 名程度にすること、人気は高いが定員が少ない ILAS セミナーの定員を若干増やすこと等、担当教員のご理解を得て実質的な定員増を図ることが考えられる。

Q.21 Q.18 で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった ②空いている曜日・時に希望する科目がなかった
③予備登録に間に合わなかった、または忘れた ④忙しくて履修できそうになかった
⑤その他（記述回答）

<図 18 ILAS セミナー：予備登録をしなかった理由>



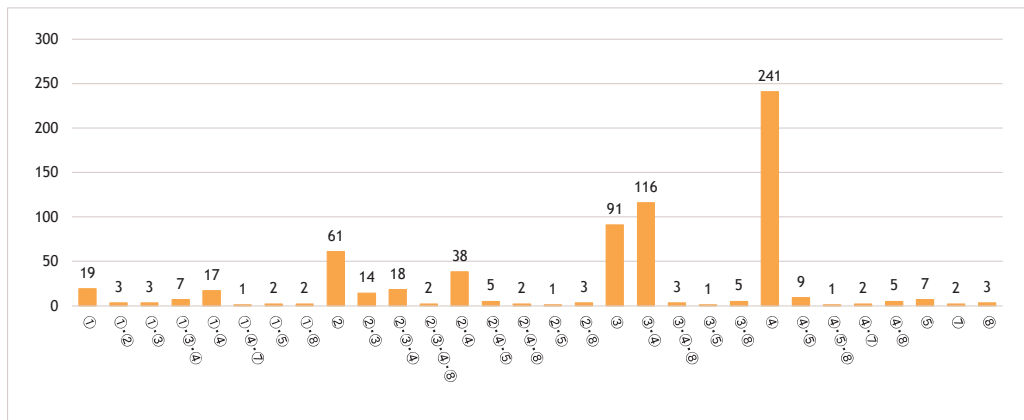
「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた。やはり回答数が限られているが、毎年ある程度似た結果となっている。結果は、「履修したいと思わなかった」が約半数あり「空いている曜日・時に希望する科目がなかった」の回答を加えると 70%以上になる。Q.18 で予備登録をしなかった学生の比率が全体の 19%であったことを考慮すると、回答者の約 9%はもともと「履修したいと思わなかった」と回答しており、ILAS セミナーそのものに興味をもっていないことになる。

また最近、担当教員の退職等もあり ILAS セミナーの開講科目数が少なくとも過去 5 年間は減少傾向（277→267→265→237→238 科目）にあることから、各部局への協力依頼を積極的に行い、魅力的なテーマの ILAS セミナーを継続的にご提供いただく必要があるように思われる。

Q.22 スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ、地球科学実験のうち、1回生で履修した科目の□欄チェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。

- ①スポーツ実習 IA ②スポーツ実習 IB ③物理学実験 ④基礎化学実験
⑤生物学実習Ⅰ ⑥生物学実習Ⅱ ⑦生物学実習Ⅲ ⑧地球科学実験

<図 19 回答数と履修した科目の組み合わせ>

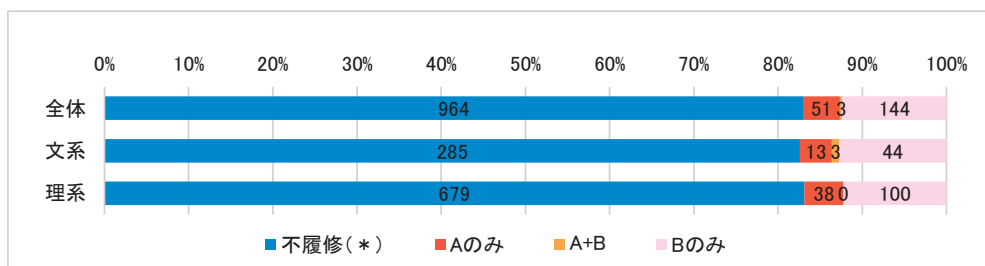


* ①スポーツ実習 IA は令和 2 年度不開講

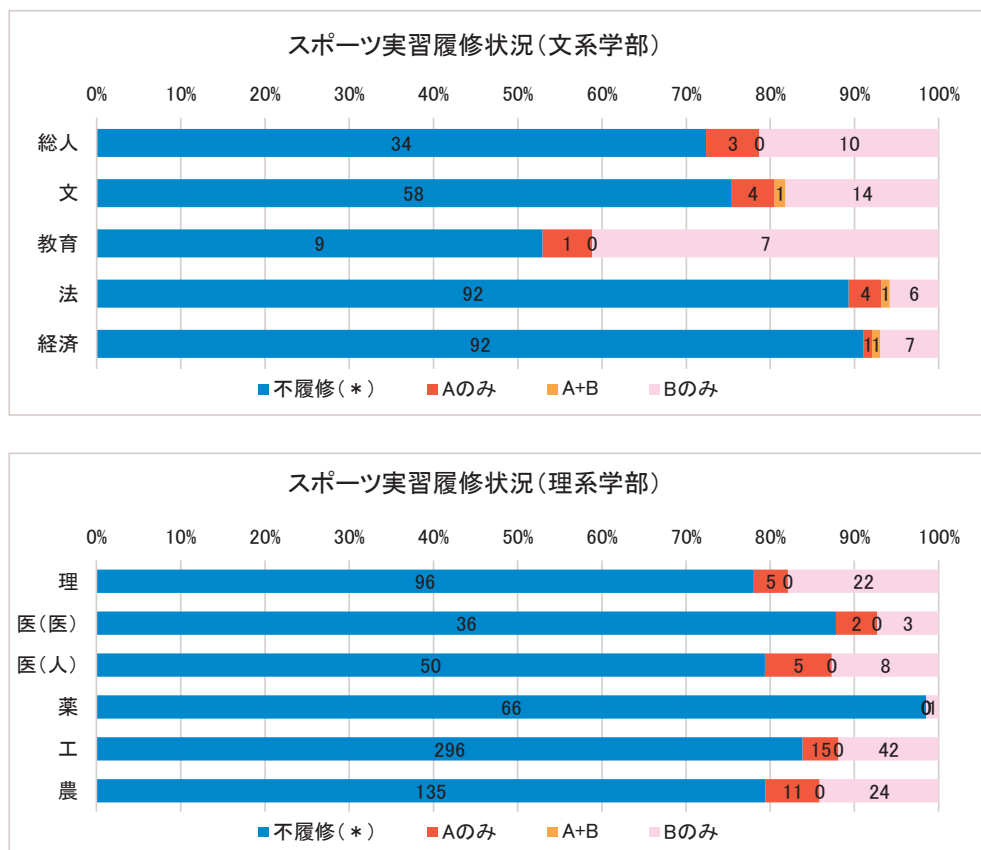
** 参考：いずれもチェックなし 478 名

Q.22 では、いわゆる 1 単位科目の履修状況を尋ねた。スポーツ実習と理系の実験科目が該当する。それぞれの科目の意義は明確に設定されているが、その意義とは無関係に、学習時間やコマ数の割に単位が少ないという理由で、履修を敬遠するという傾向にある。その実態を調べるのが本設問の目的である。

<図 20 スポーツ実習履修状況>



< 図 21 スポーツ実習履修率（上：文系学部、下：理系学部） >



(※1)「Aのみ」には「スポーツ実習ⅠA」に加え実験・実習科目をチェックしている学生も含む。「Bのみ」「A+B」も同様。

(※2)「不履修」は本設問にてスポーツ実習にチェックを入れていない、もしくは本設問の科目はいずれも履修していない場合とする。

図 20 で全体平均を見ると、80%以上の学生がスポーツ実習を履修していない。少なくとも 2018 年から昨年までは 60%前後で変動していた(61%→69%→59%)が、今年はコロナ禍の影響が表れたと思われる。これまでは、必須ではない 1 単位科目を避けて効率的に単位を取得しようという傾向として認識されてきた実習・実験科目である。

図 21 のように、スポーツ実習履修状況は学部により大きな差があるが、その傾向のある部分はコロナ禍以前と変わらないところもある。不履修が多い学部は、文系では法学、経済、理系では、薬学、医歯であり、一方、少ない学部は、文系では教育、理系では理、農となっている。このようなコロナ禍に依存しないところは、各学部のクラス指定の有無やカリキュラムにより現れる差に依るとも考えられる。

また Q.35 で後述するように、30~40%の学生は 1 週間を通してほとんど運動をしていないという事実は、多くの学生が 18~19 才の若者として健康的とは言えない学生生活を送っていることを示している。

次に、理系の実験科目について結果を述べる。まず参考資料は、2017 年度～2021 年度（前期）の実験科目履修者数であり、実験科目全体の実施規模を概観できる。

◆参考資料

<表 3 実験・実習科目の登録者数>

（履修取消前の数値、カッコ内は取消者数、院生・非正規生を除く）

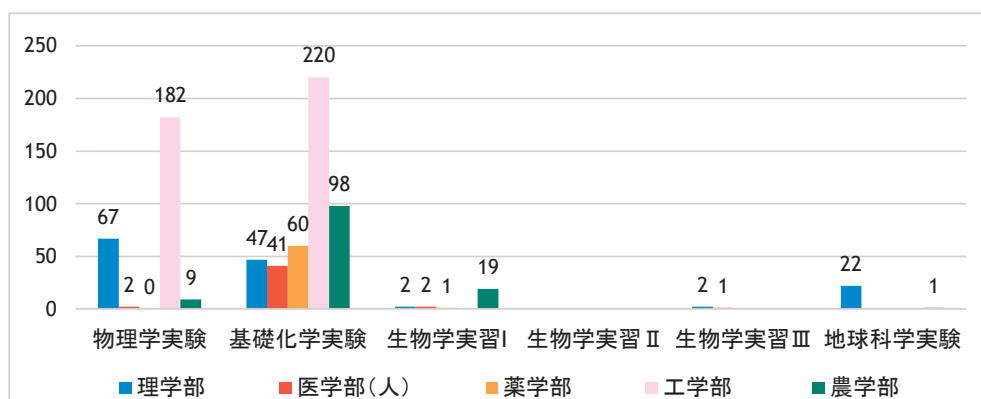
科目名	2021(前期)	2020(全体)	2019(全体)	2018(全体)	2017(全体)
物理学実験	319(11)	766(41)	603(80)	510(47)	598(74)
Elementary Experimental Physics-E2	—	14(2)	11(2)	7(1)	7
基礎化学実験	526(8)	1021(21)	881(28)	724(10)	738(15)
Fundamental Chemical Experiments-E2	34	76(1)	96(1)	48	48
生物学実習Ⅰ	81(2)	86(6)	114(2)	139(3)	111(4)
生物学実習Ⅱ	13	19(1)	30	32	19
生物学実習Ⅲ	19	28(2)	26(3)	50	45
地球科学実験	49(1)	99(10)	85(4)	53	69(4)

今年は、前期のみのデータであり、コロナ禍の影響も含めて、各科目の変動について認識・議論することができない。引き続きデータ収集を継続する必要がある。

生物学実習を除いて、2019 年度に実験科目の履修者数が増加傾向に転じ、その傾向が 2020 年度も続いている。各学科のガイダンス等で実験科目の重要性を強調していただいた効果と思われる。生物学実習Ⅰ・Ⅱでは履修者の減少が続くが、これは医医で選択必修が外れた影響が現れたものと考えられる。先に述べたコストパフォーマンスが悪いという学生意識が履修者減少を招かないように、各学部では分野の特性に応じた履修指導を継続的に行う必要があるだろう。

図 22 は、実験科目を 2020 年度に履修した理系学生の回答数を学部別、実験別に示したものである。一目して分かるように、物理学実験は理と工の学生が履修し、基礎化学実験は全ての理系学部の学生、生物学実習は農の学生、地球科学実験は理の学生が履修するという結果である。

<図 22 理系学部別実験履修者数>



< 図 23 理系学部別実験科目不履修率 上：2020 年度、下：2019 年度 >

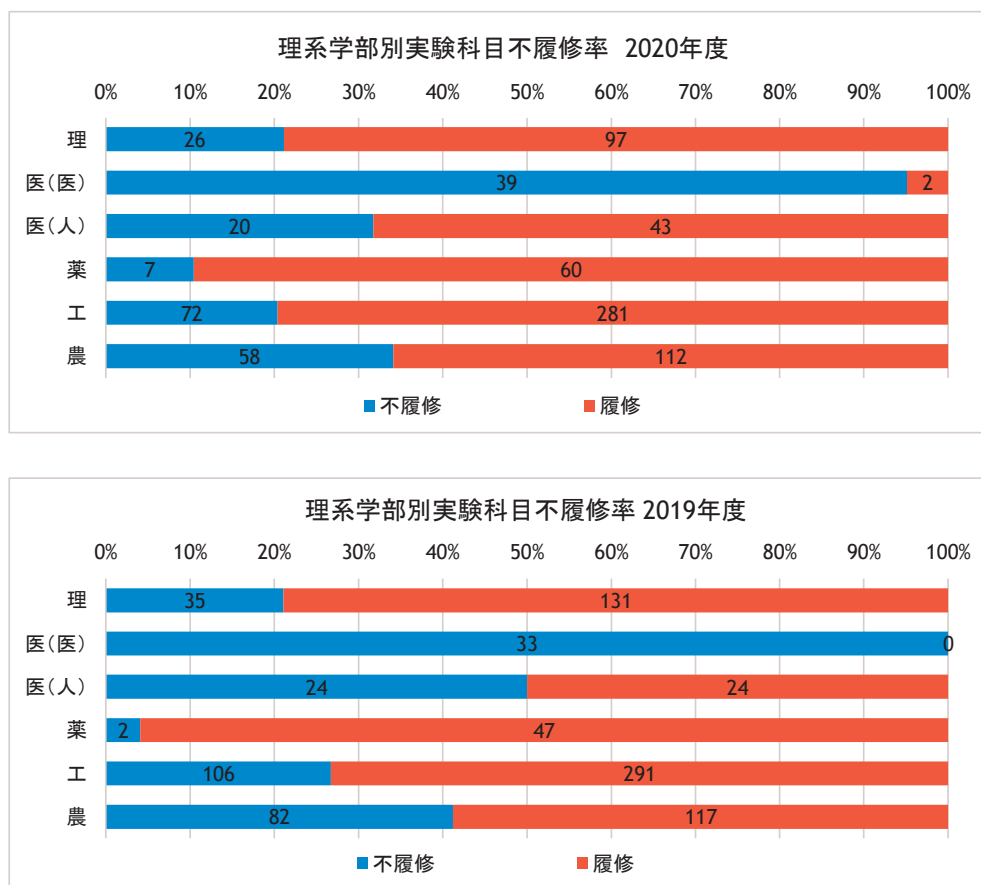


図 23 は、理系の学部別に 1 科目も実験・実習を履修していない学生の割合を青色で図示している（過去 2 年分）。傾向は昨年と類似しているが、医医では 2019 年度より選択必修が外されたことにより履修者はほぼゼロになった（過去 3 年間で 62%→0%→5%）。一方、学生数の多い工学と農学では履修率が改善してきている（工：67%→73%→79%、農：52%→59%→66%）。今年履修していない学生の割合が増えたのは薬学だけであり、実験実習に関してはコロナ禍の影響による不履修率の増加はあったとしてもごく限定的であったと言える。学部教育として実験科目のクラス指定を明確にされた効果やガイダンスでの履修指導の効果である。しかし、工学、農学のように必修または選択必修であっても不思議でない理系学部で、まだ多くの学生が実験科目を履修していないのは驚きである。もし単位取得効率でこのような傾向が助長されているとするならば、嘆かわしい結果である。なお、文系学生の実験科目履修はごく僅かであったことから、上記の考察より除外した。

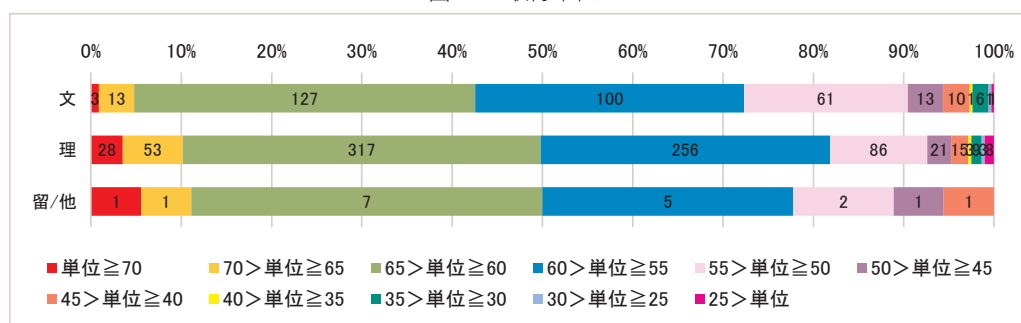
7. 履修動向と成績

Q.23 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

①単位 ≥ 70 ② $70 > \text{単位} \geq 65$ ③ $65 > \text{単位} \geq 60$ ④ $60 > \text{単位} \geq 55$ ⑤ $55 > \text{単位} \geq 50$ ⑥ $50 > \text{単位} \geq 45$

⑦ $45 > \text{単位} \geq 40$ ⑧ $40 > \text{単位} \geq 35$ ⑨ $35 > \text{単位} \geq 30$ ⑩ $30 > \text{単位} \geq 25$ ⑪ $25 > \text{単位}$

<図 24 取得単位>



単位の実質化の議論において、授業時間ならびに予習・復習・課題等に要する授業外学習時間を十分に確保することが重要である。大学設置基準では2単位授業1コマにつき4時間の授業外学習時間が求められており、そのためには1日に学習する授業コマ数は適切に抑制される必要がある。本学では2013年度から全学共通科目にCAP制を導入し、2019年度入学生までは原則として上限を30単位と定めていた。しかしながら、全学共通科目に加えて学部により専門基礎科目の履修が課せられていること、集中講義等の制限除外科目があること等から、1回生で70単位以上も取得する学生が散見される事態となっていた。この状況を改善するため2020年度からは全履修科目の上限を原則30単位に制限するCAP制度が採用されている。この設問ではこの制度の導入による変化を調査した。

図24の全体像では、昨年とほぼ同じ傾向が続いている。文系学部では60単位以上を取得した学生が43%、理系学部では50%もあり、1回生で過剰な単位を取得することが常態化していると言える(65単位以上取得の学生比率では、去年と今年で、文系18%→5%、理系学生の31%→10%と減少しているが、CAP制とコロナ禍の影響を分離できない)。本学の多くの学部で卒業要件となっている138~156単位(大学設置基準では124単位)と比較すると、要卒単位の約半分以上を1年間で取得するという事態であり、本学の1回生は依然として単位取り過ぎの状態にある。これは単位の実質化の要請からも、また標準修業年数4年という教育体系から見ても好ましくない状態であり、改善するための対策を取る必要がある。現行CAP制度でも1回生前期に修得できる単位数を医学部で36単位、理学で34単位と特例が設けられている。また理学では成績優秀者にはCAP以上の単位修得を認めている。さらに2020年度はコロナ禍のため集中講義が増え、これをCAP対象外としたため制度が十分に機能しなかった部分もあった。

昨年の記述の繰り返しになるが、各学部で学生の履修行動を把握し、1回生、特に前期に担当する教養・共通科目や専門基礎科目の種類や単位数等、2020年度の全学的なCAP制度導入に伴う動向を把握

して1・2回生のカリキュラム全般について再検討されるように希望する。

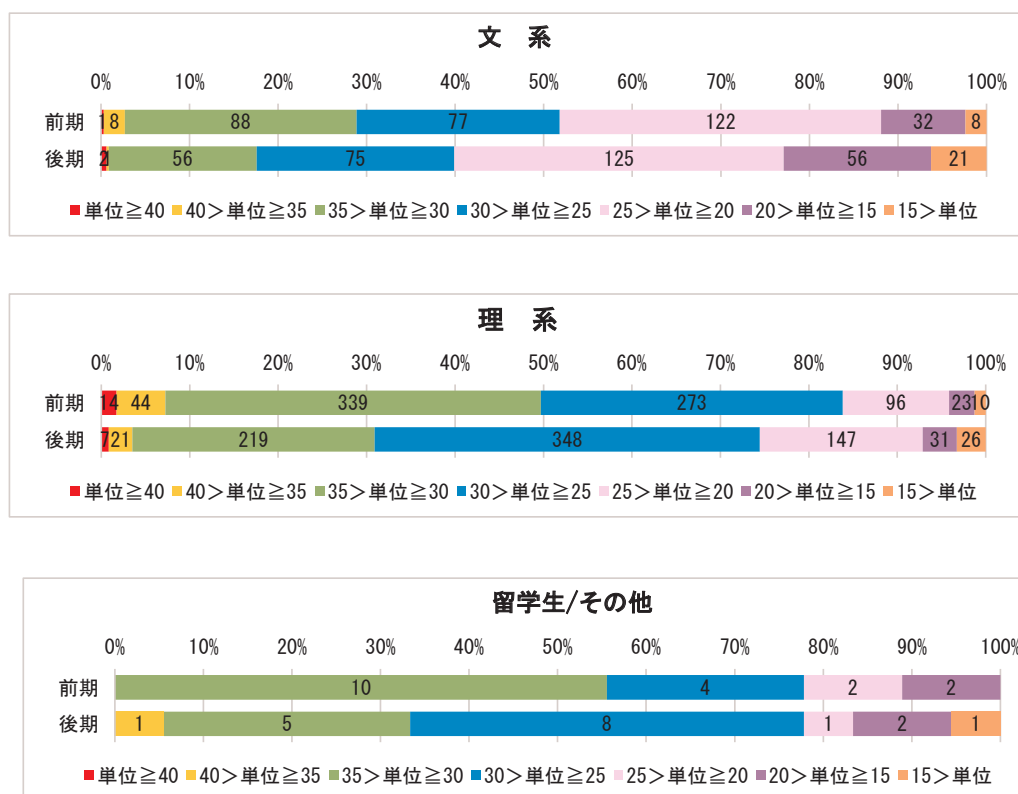
Q.24 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 $\geq$ 40 ②40>単位 $\geq$ 35 ③35>単位 $\geq$ 30 ④30>単位 $\geq$ 25 ⑤25>単位 $\geq$ 20 ⑥20>単位 $\geq$ 15
⑦15>単位

Q.25 Q.23 について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 $\geq$ 40 ②40>単位 $\geq$ 35 ③35>単位 $\geq$ 30 ④30>単位 $\geq$ 25 ⑤25>単位 $\geq$ 20 ⑥20>単位 $\geq$ 15
⑦15>単位

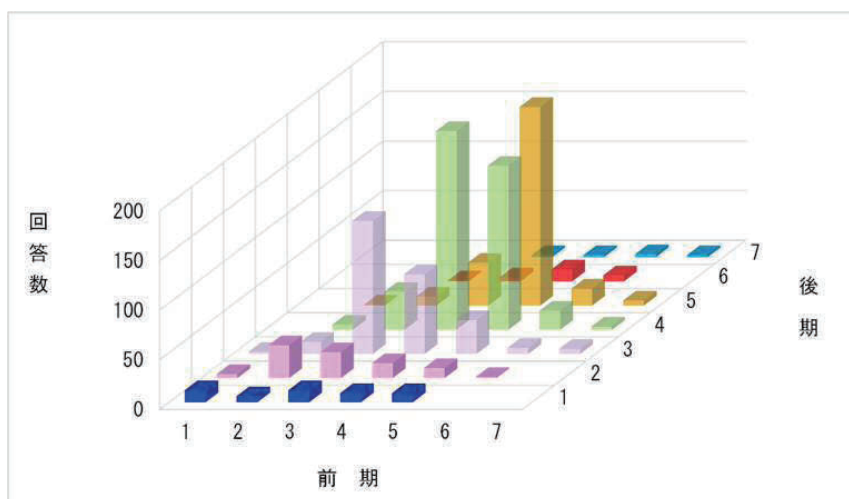
<図 25 全学共通科目の取得単位>



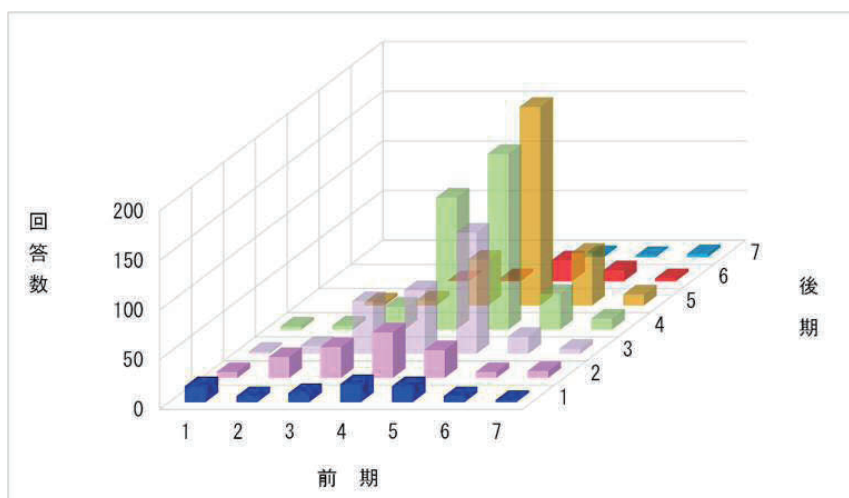
◇全学共通科目の取得単位：前期・後期の相関

図 26 のグラフで前期・後期の両軸の数値は以下のとおりとする： 「単位 ≥ 40 」を 7、「 $40 > \text{単位} \geq 35$ 」を 6、「 $35 > \text{単位} \geq 30$ 」を 5、「 $30 > \text{単位} \geq 25$ 」を 4、「 $25 > \text{単位} \geq 20$ 」を 3、「 $20 > \text{単位} \geq 15$ 」を 2、「 $15 > \text{単位}$ 」を 1

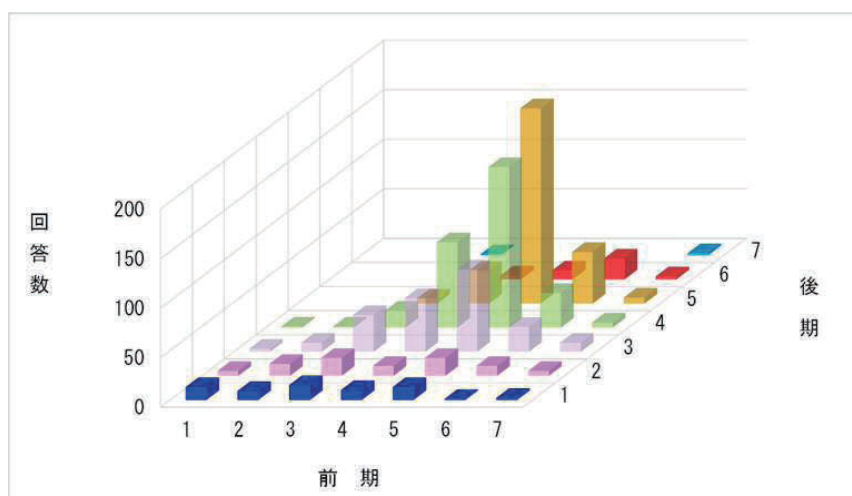
<図 26-1 2020 年度の全学共通科目の取得単位：前期・後期の相関>



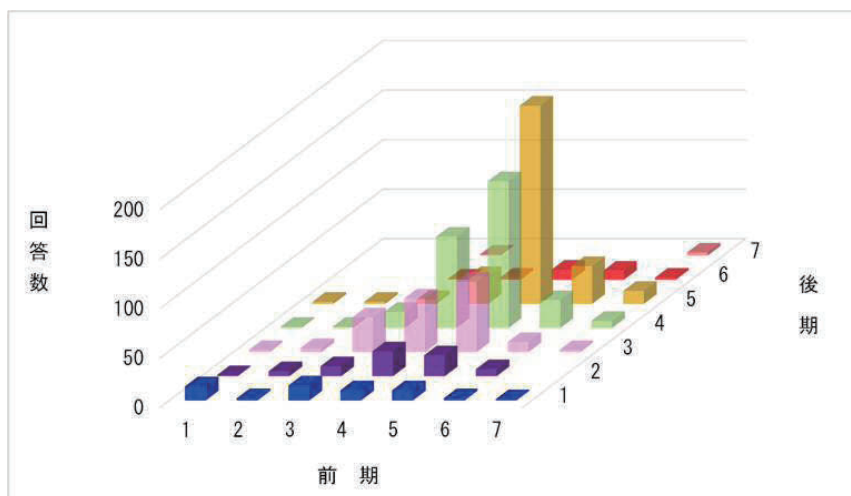
<図 26-2 2019 年度の全学共通科目の取得単位：前期・後期の相関>



< 図 26-3 2018 年度の全学共通科目の取得単位：前期・後期の相関 >



< 図 26-4 2017 年度の全学共通科目の取得単位：前期・後期の相関 >



Q.23 に続いて、取得単位の内の全学共通科目の単位数を前期、後期に分けて調査した。

図 25 で文系、理系で比較すると理系の方が取得単位数の多い学生比率が高いが、どちらも前期と比べて後期の取得単位は少なくなる傾向である。

図 26 では、過去 4 年分の前期・後期の単位取得数の相関を見ている。上述のように「 $35 > \text{単位} \geq 30$ 」の区分 5 は、CAP 上限の区分であるが、それより多い区分 6、7 にもある程度の数の学生がいる。これは学部による条件の違いや、時間割に現れない集中講義の履修単位の取得によると思われる。図 26 でピークになる「前期 5、後期 5」の枠に着目すると、昨年度までは「前期 5」のまま手前側（後期で 4、3、2 と少ない単位数区分）に尾を引く分布になっていたが、今年度は「前期 4、後期 4」「前期 3、後期 3」「前期 2、後期 2」へと尾根がずれる分布へと変化した。前期に抑制気味に単位を取得した学生は、後期も抑

制気味に履修する傾向があると見ることができ、CAP 制の影響が出てきていると考えられる。しかし、先に述べたように、早期過剰取得の傾向も引き続き残っており、各学部の1回生カリキュラム、履修指導、さらに2020年度のCAP数変更に伴う動向を注視しながら、制度の適正化を進めていく必要があると思われる。

Q.26 1回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

Q.27 1回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

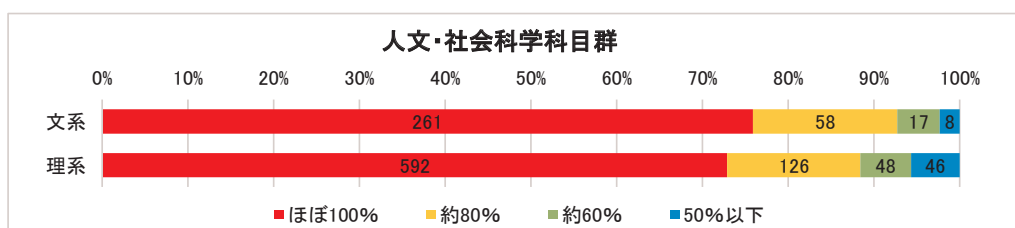
Q.28 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

Q.29 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

①ほぼ100% ②約80% ③約60% ④50%以下

<図27 授業出席率>



4科目群（「人文・社会科学科目群」「自然科学科目群」「外国語科目群・英語」「外国語科目群・初修外国語」）の授業出席率を文系・理系別に記載した。実際に出席回数を計測したのではなく学生本人の意識による集計であることに留意されたい。図27は人文・社会科学科目群の出席率を示したものである。授業についていくためにはやはり「80%以上」の出席率が必要と考えるが、文系は90%以上、理系も90%近くの学生が「80%以上」の出席率と答えている。

<図 28 授業出席率>

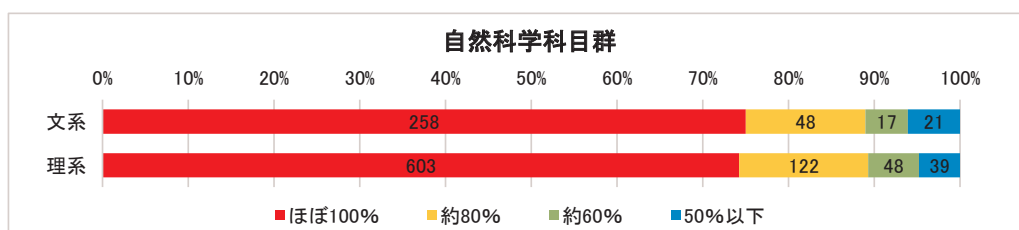
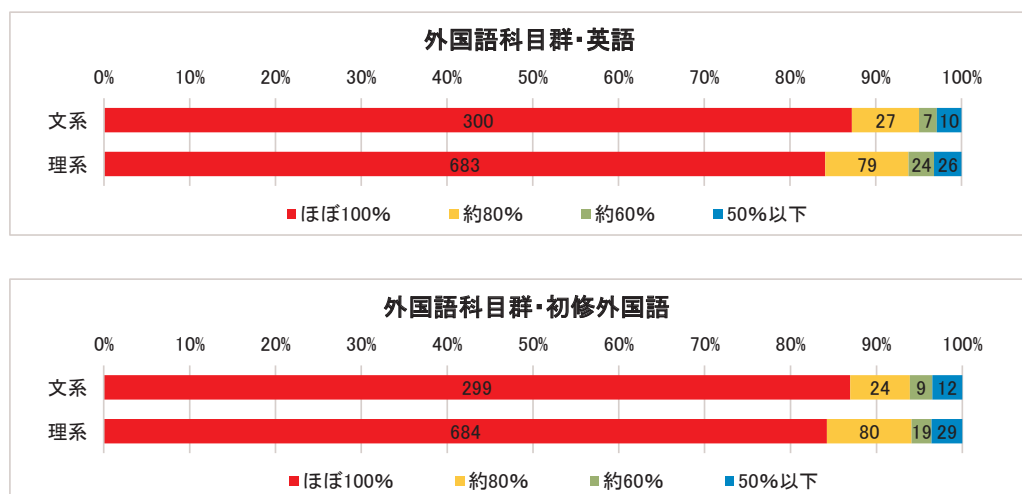


図 27 と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものがこの図である。結果は文系と理系であまり差がなく、図 27 の人文・社会科学科目群の出席率とも大差ない割合である。

<図 29 授業出席率 上：英語、下：初修外国語>



英語と初修外国語の出席率は高く、文系・理系とも「ほぼ 100%」と回答した学生の割合が 80%を超えており、「80%以上」では全体の 95%ちかくなっている。

このように 4 科目群で比較してみると、語学科目の出席率は人文社会科学科目群や自然科学科目群の出席率よりも明確に高い。出席点検や授業内での積極的な参加が求められる語学と、講義形式が多い一般科目との授業形態の差を反映しているものと思われる。教養・共通教育の在り方の議論において参考になる結果である。

また、「ほぼ 100%」「80%以上」の出席率は、文系理系、4 科目群ともに、一昨年・昨年より改善している。特に、人文社会科学科目群の「ほぼ 100%」の出席率は文系理系ともに 20%以上増えている。コロナ禍でオンライン授業の影響を受けていると考えられるが、年々の変動もあるので、今後の推移を注視していく必要がある。

Q.30 あなたの1回生（前期＋後期）終了時の GPA はどのレベルですか。1回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください（非公開）。

- ① $GPA \geq 4.0$ ② $4.0 > GPA \geq 3.5$ ③ $3.5 > GPA \geq 3.0$ ④ $3.0 > GPA \geq 2.5$ ⑤ $2.5 > GPA \geq 2.0$
⑥ $2.0 > GPA \geq 1.5$ ⑦ $1.5 > GPA$

Q.31 あなたが1回生後期（2018年12月）に受けた TOEFL ITP のスコアはどのレベルでしたか。

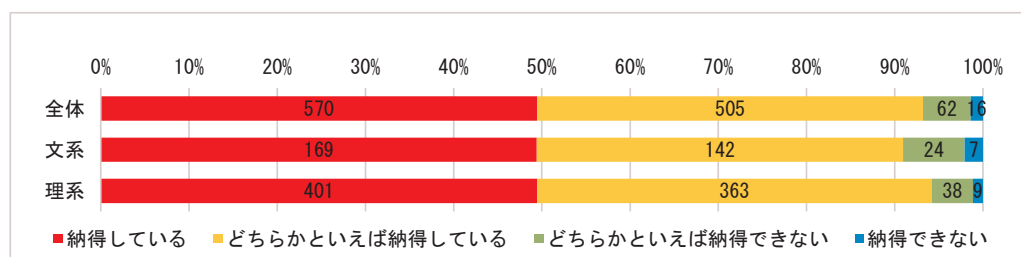
- ① スコア ≥ 550 ② $547 \geq \text{スコア} \geq 503$ ③ $500 \geq \text{スコア} \geq 450$ ④ $447 \geq \text{スコア}$ （非公開）

8. 成績評価への納得度

Q.32 1 回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします： 全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない
④納得できない

<図 30 成績評価への納得度>



成績評価の納得度については、これまでのアンケートでも同じ質問をして継続的に調査している。「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、肯定的な回答をした学生は文系・理系を問わず 90%を超えており、全体として納得度は高いと言える。

<表 4 成績評価への納得度>

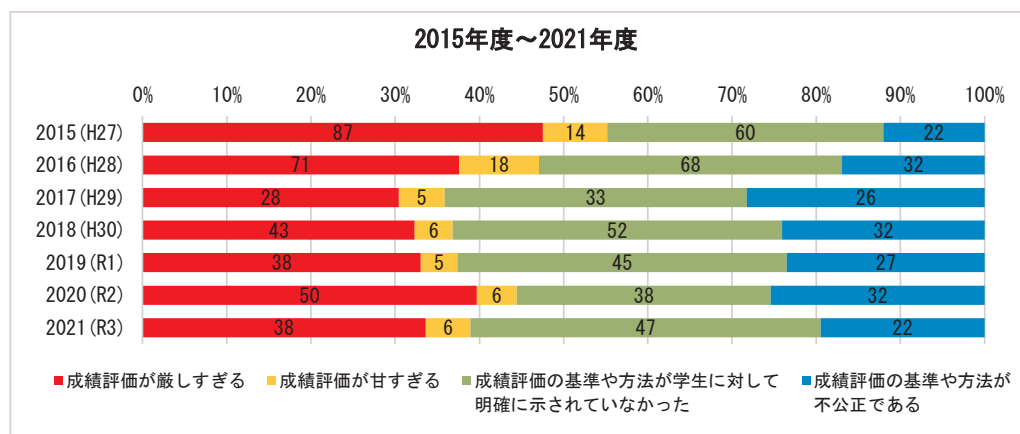
	2005	2016	2017	2018	2019	2020	2021
納得している	39%	46%	41%	42%	40%	45%	49%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%	50%	52%	48%	44%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%	6%	7%	5%	5%
納得できない	5%	3%	3%	2%	1%	2%	1%

この統計を取り始めた初期の頃（2005 年（平成 17）年）と、最近の傾向を比較するために、回答における各項目の百分率を表に示した。上述したように「納得している」、「どちらかといえば納得している」を合わせると、最近では毎年肯定的な回答が 90%以上を維持している。

Q.33 Q.32で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。

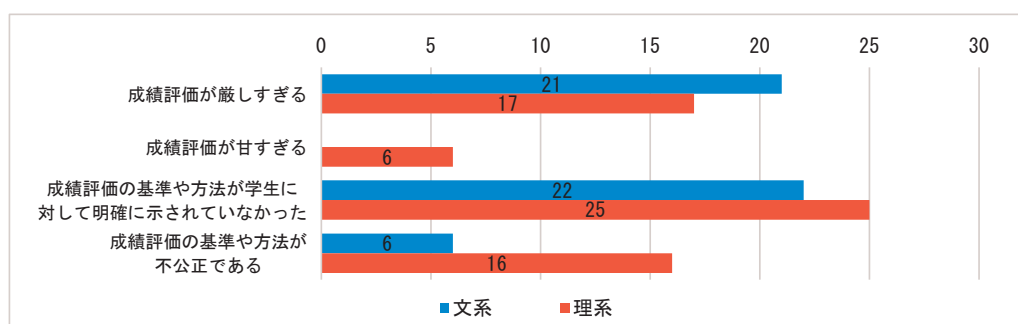
①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない ④成績評価の基準や方法が不公平である ⑤その他（記述回答）

< 図 31 成績評価に納得できなかった各理由の比率（複数回答） >



Q.33では成績評価に納得できない理由を尋ねた。この質問は毎年継続して質問している項目である。複数回答を可能にしているため、全回答における①～④の比率を図示している。2015年度からのデータと合わせて変化を見ると、当初は①の「厳しすぎる」の割合は次第に減る一方、④の「不公平」と感じる学生の割合が増加していたが、ここ5年ほどはおおよそ一定に落ち着いたようにみえる。推測であるが、GPAの導入で成績に対する関心が高まり、相対評価としての明確さ、公平さを求める意見が強くなり、高止まりしているのではないだろうか。ただし、回答全体の90%の学生は「納得している」と答えており、この項については回答者のうち約10%の意見であることに留意して判断する必要がある。

< 図 32 成績評価に納得できなかった各理由の回答度数（複数回答） >



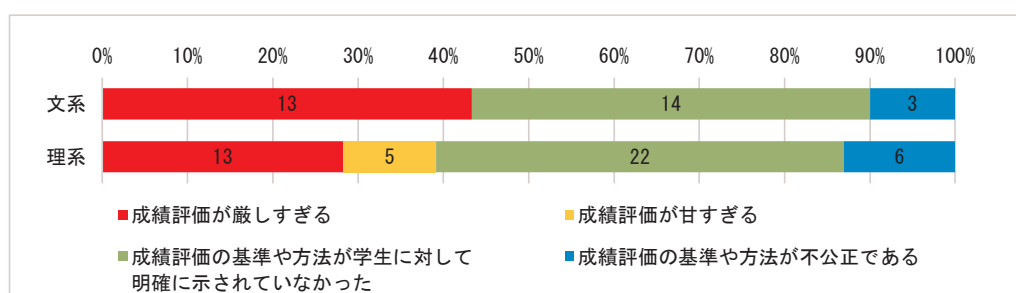
この図では文系と理系で回答度数を単純に表示している。以前の調査では、文系学生は①の「成績評価が厳しすぎる」が最も多く、次いで③「基準や方法が不明確」が多い時期があった。しかし、最近では文

系、理系とも似た傾向になり、今年も③「基準や方法が不明確」が最も多く、次いで①の「成績評価が厳しすぎる」が多かった。また理系では④「基準や方法が不公正」の回答がより多くなる。上述したように相対評価に対する関心が理系の学生の方により強く表れている。コース分けや配属などで成績評価が用いられることが理系では多いため、より合理的な成績評価を求めるものと推測される。

Q.34 Q.33 で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他

<図 33 成績評価に納得できなかった理由（最も重要なもの1つ）>



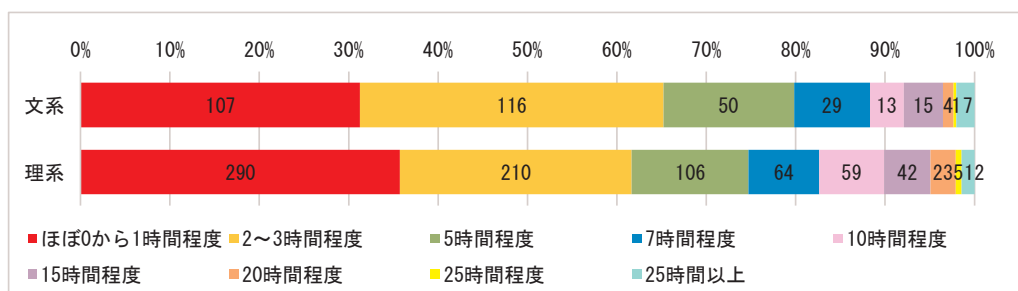
納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。回答数が少ないため変動が大きく、信頼性に欠けるが、先の複数回答と同じく、単一回答においても③「基準や方法が不明確」という成績評価の方法についての理由が半数ちかくなり、次に①の「成績評価が厳しすぎる」が多くなった。

9. 学生生活

Q.35 平均して1週間に何時間程度、運動（スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等）をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度
⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

<図 34 1週間に運動する時間>

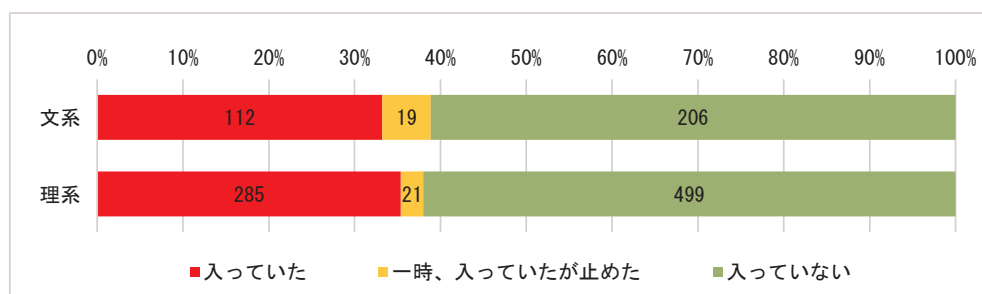


この質問では、1週間に運動する時間を尋ねた。結果を図34に示したが、全体として昨年とほぼ同じ結果である。文系、理系を問わず約1/3の学生は0～1時間/週程度とほとんど運動をしていない。Q.22の回答から明らかのように、正課のスポーツ実習を履修していない学生が80%以上いること、さらに彼らが18～19才という年齢を考えると、あまりに運動量が少ないことに驚く結果である。30%前後の学生は週2～3時間、つまり一日に20分程度の運動をしている。週7時間以上の学生はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われるが、その比率は20～25%程度である。

Q.36 あなたは、1回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。

- ①入っていた ②一時、入っていたが止めた ③入っていない

<図 35 運動系のクラブ・サークル>



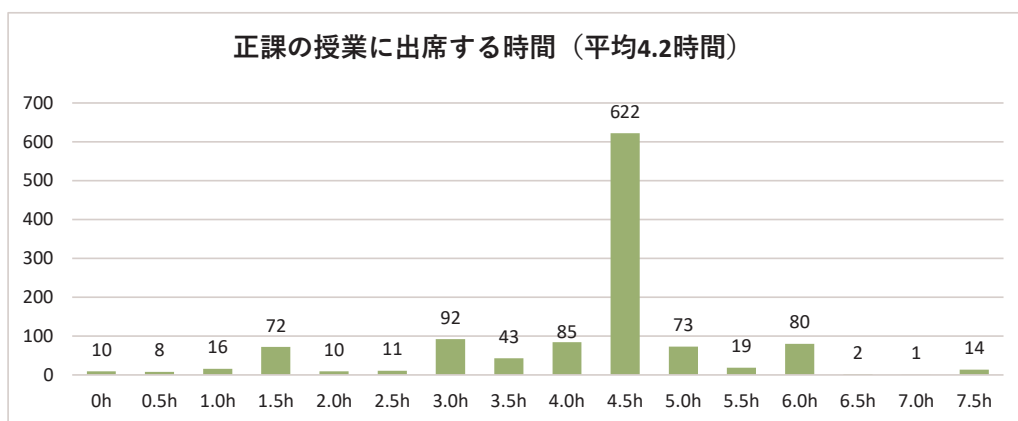
昨年・一昨年はサークルに入っていた学生が約半数いたが、今年は35%程度であり、逆に、入っていない学生は20%以上増えた。コロナ禍の影響が大きいと考えられる。

Q.37～Q.43 授業期間中のあなたの平均的な一日（休祝日を除く月曜日～金曜日）における、Q.37～Q.43の活動時間を教えてください。なお、活動時間の項目は、＜正課の授業出席時間＞＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞＜通学時間＞＜授業とは直接関係のない学習や読書の時間＞＜クラブ・サークル等の課外活動時間＞＜アルバイトの時間＞＜週末（土日）での予習・復習・レポート作成等の時間＞です。

ただし、ここでは便宜的に、非対面授業のオンライン・オンデマンド型は＜正課の授業出席時間＞に、課題研究型は＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞に加えてください。

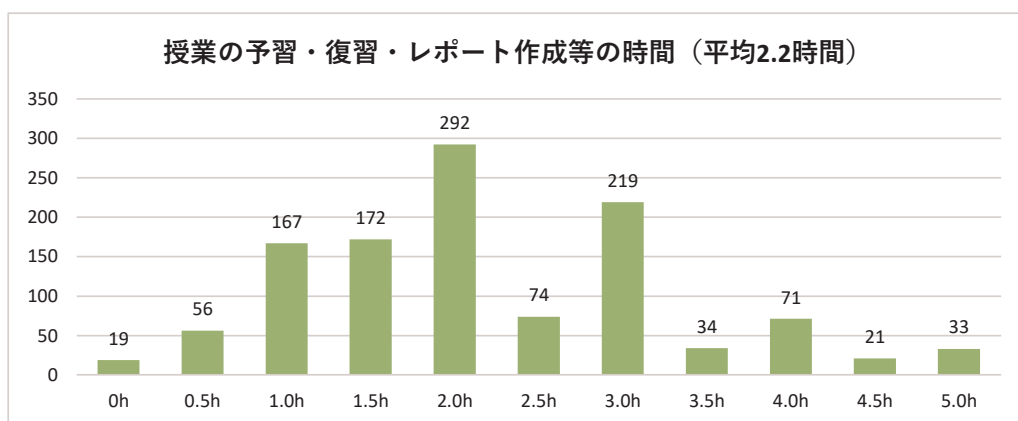
Q.37 ＜正課の授業に出席する時間＞（1コマの授業は1.5時間です）

<図 36>



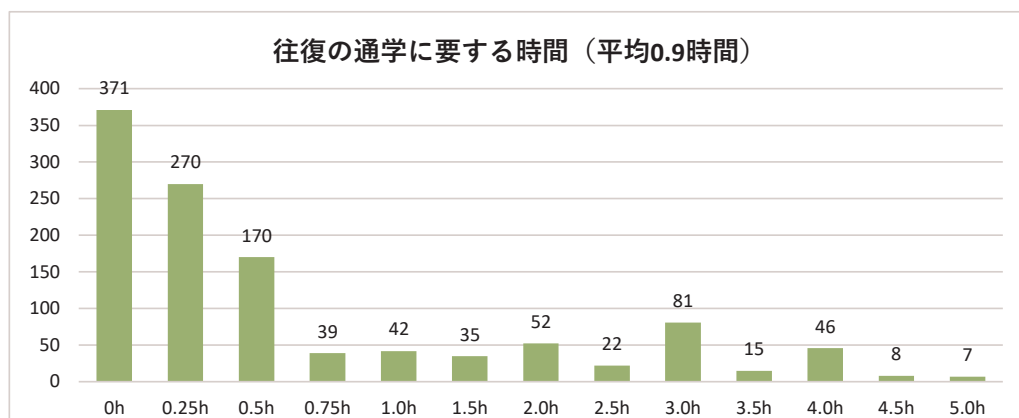
Q.38 ＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞

<図 37>



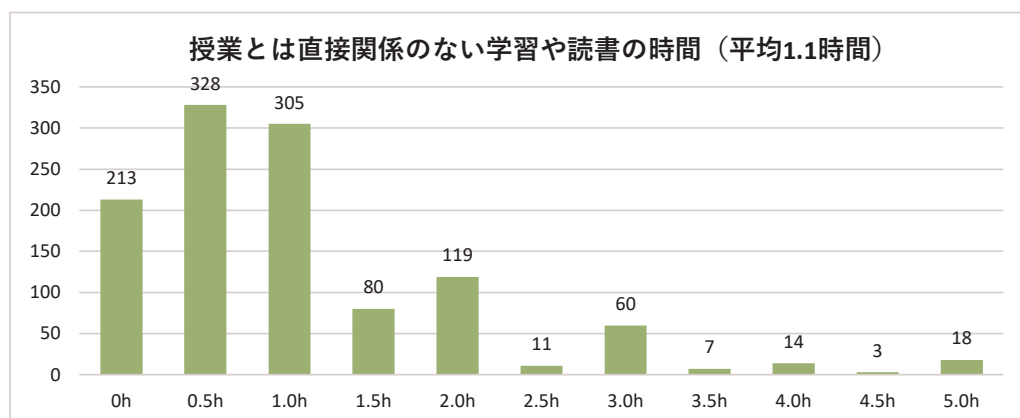
Q.39 <往復の通学に要する時間>

<図 38>



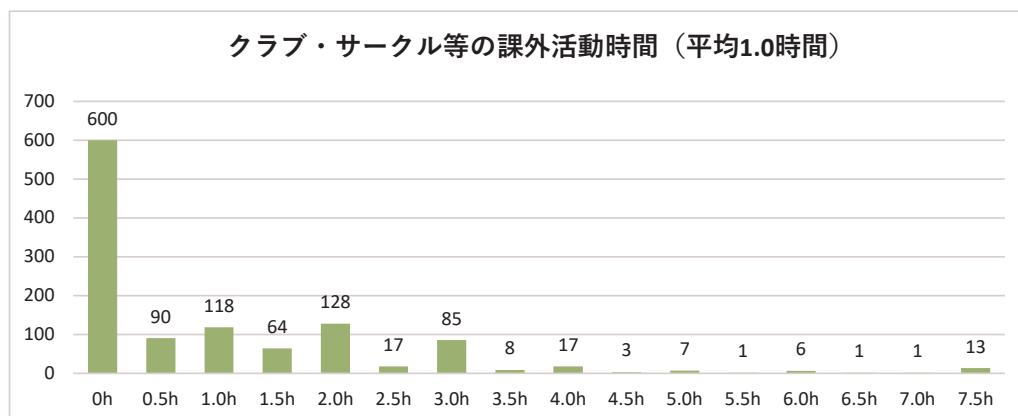
Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

<図 39>



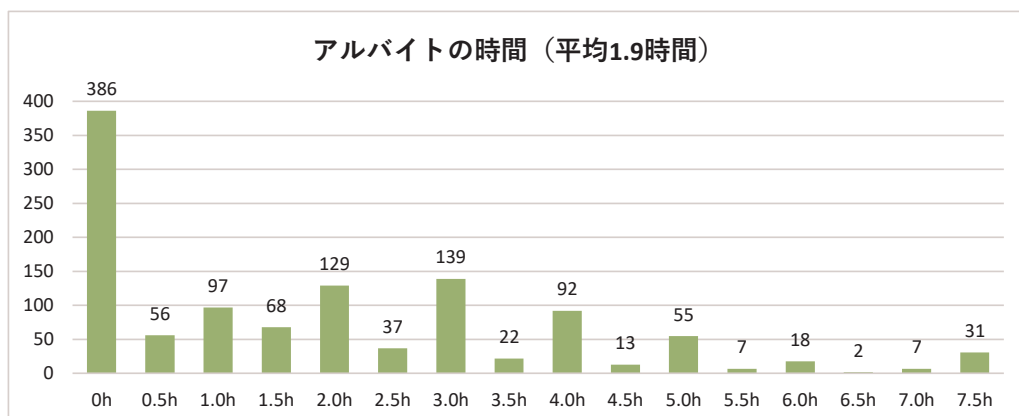
Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

<図 40>



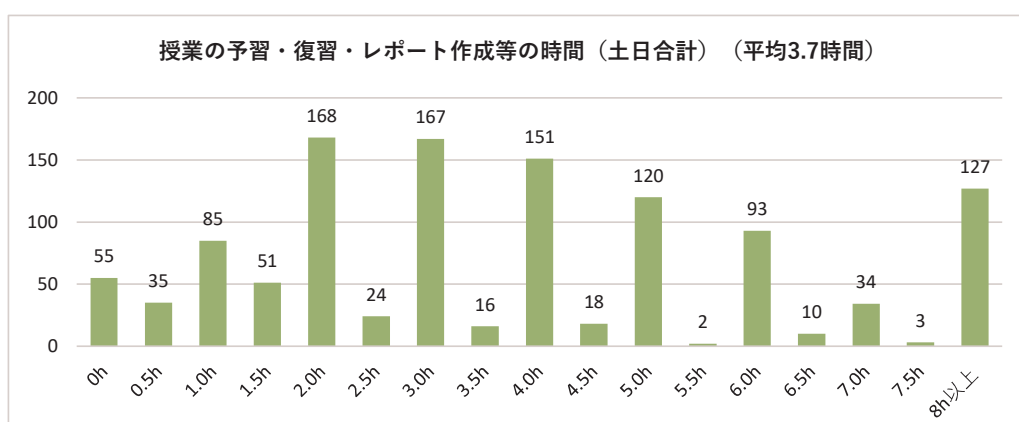
Q.42 < アルバイトの時間 >

< 図 41 >



Q.43 授業期間中のあなたの平均的な週末（土曜・日曜）において、授業の予習・復習・レポート作成等に費やす時間があれば、土曜・日曜の合計時間を答えてください。

< 図 42 >



1 回生がどのように生活時間を配分しているか、学生生活の実態と学習行動との関連を Q.37~Q.43 の 7 項目の質問により調べた。各項目について生活時間の人数分布を図 36~42 に記載している。また、表 5 に全体、文系、理系での各項目平均値を示した。

以前の調査では、1 週間当たりの活動時間を尋ね、時間数の記入を求めたところ、不合理な数字が多数入力されたため、2018 年より、質問は学期中の平均的な 1 日（休祝日を除く月曜日～金曜日）での時間配分を尋ねることに変更した。したがって、休日に多いであろう「アルバイト」、「授業とは直接関係のない学習や読書の時間」等については解釈に注意が必要である。また、Q.38 の「平日における時間外学習時間」では測定できない授業外学習時間が残るため、週末（土曜・日曜）に「授業の予習・復習・レポート作成等の時間」に費やす合計時間を問うことにした。以下の図表では、この項目（**）については 1 日当たりの時間ではないことにご注意いただきたい。

<表5 1回生の学生生活時間/日 ()内は昨年の結果>

R3	正課	予習・復習等	通学	*	クラブ	バイト	週末学習時間**
全 体	4.2(4.5)	2.2(1.6)	0.9(1.1)	1.1(1.0)	1.0(1.8)	1.9(2.0)	3.7(2.7)
文 系	4.2(4.5)	2.0(1.5)	0.8(1.0)	1.2(1.2)	1.0(2.0)	2.2(2.2)	3.2(2.4)
理 系	4.1(4.6)	2.3(1.7)	0.9(1.1)	1.0(0.9)	0.9(1.8)	1.8(2.0)	3.9(2.9)

* 授業とは直接関係のない学習や読書の時間

** 週末の予習・復習等（土日の合計であり1日当たりではない）

全体の平均値で見ると、昨年までの結果とほとんど同じ値かやや減の項目（正課、授業とは直接関係のない学習や読書、バイト）と、コロナ禍の影響で大きく変化した項目に分かれる。後者では、予習・復習が約40%増、クラブが45%減であり、週末学習時間も1時間、37%増となっている。

- ・正課授業出席時間の1日4.5時間は、1コマ授業を1.5時間として1日3コマに相当している。図36を見ても、4.5hの回答が突出して多い。1コマを2単位科目として換算すると1日3コマは週15コマ、年60単位となり、Q.23で約半数の学生が60単位以上取得していたことと整合している。文系と理系で比較すると、例年わずかながら差があり、理系のカリキュラムの方がやや密になっていることを示していたが、昨年は文系の時間増加がみられ理系との差が僅差になり、今年逆転した。
- ・単位の実質化の議論でも着目され、かつ成績に影響するであろう授業時間外学習時間（授業の予習・復習・レポート作成等の時間）の項目は、これまで1.5h→1.4h→1.6h→2.2hと変化した。0.1h程度の年々の変動に対して、0.6h増はコロナ禍の影響があると考えられる。また、週末の予習・復習等の学習時間（**）も土日合計で、2.1h→2.7h→3.7hと変化しており、やはり1時間増はコロナ禍の影響があると考えられる。大学設置基準は授業時間外学習時間として2単位授業1コマ当たり4時間の時間外学習を規定している。前述の1日2.8コマ授業が現実とすると、1日11.2時間（設置基準）が要求されることとなり、2.2時間（現実）とはあまりにも大きな隔たりがある。設置基準が非現実的であるということはたやすいが、それにしても時間外学習時間が1コマ授業当たり0.8時間（2.2時間/2.8コマ）程度という現実の値は大学の授業のあり方を再検討する必要性を示している。
- ・通学時間については、実際に費やした時間ではなく、コロナ禍と関係なく居住場所からの往復時間を答えたものが相当数あったと思われ、昨年までとの比較は注意が必要である。図38の分布をこれまでと比較して、0.25hと0.5hが大きく減り、0hが大きく増えたのは、近隣からの通学学生は多くが非対面授業の影響を加味して答えたためと思われる。他方、0.75h以上の部分は昨年までとあまり変わらず、単に通学に要する時間を答えた学生が多数を占めたと思われる。多くの学生は1時間以内であるが、往復2.5時間以上の長距離通学をしている学生が15%以上（昨年は約20%）もいることは、さまざまな企画をする上で留意しておく必要がある。

その他の項目についてみると、

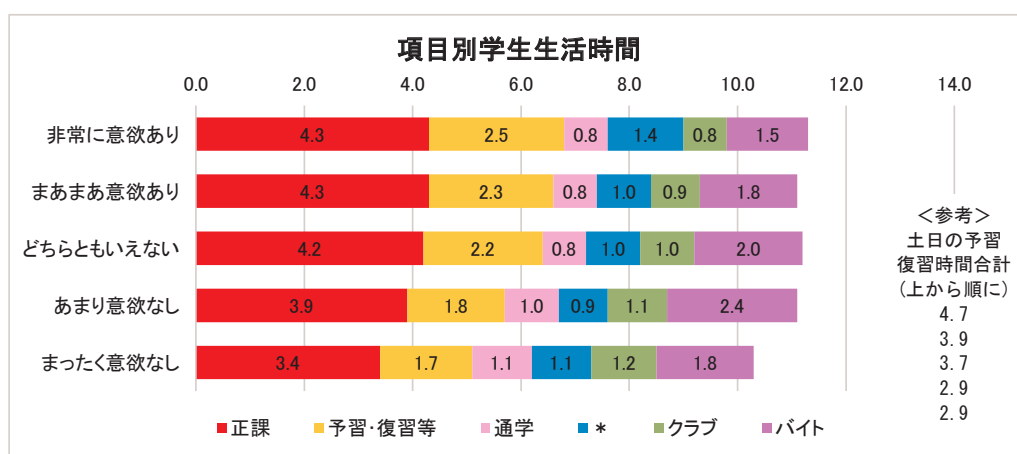
- ・授業とは直接関係のない学習や読書の時間（*）では、文系学生がこれまで1.3h→1.1h→1.2h→1.2hと推移してきており、理系の1.0h→0.9h→0.9h→1.0hより常にやや長い値となっている。以前の調査で読書について尋ねたが、その結果から推測すると、理系学生には授業の教科書、参考書以外の読

書を全くしない学生が少なからずいるものと思われる。

- ・クラブ・サークルには多くの学生が参加しており、昨年に課外活動時間がゼロと答えた学生は 15%であったが、今年は 33%であった。コロナ禍の影響を受けていることに留意しつつ、図 40 の分布図を見ると、ゼロを含む 2 時間以下の学生はこれまで 71%→68%→63%→86%であるが、他方 2.5 時間以上は 29%→32%→37%→14%である。
- ・Q.42 のアルバイトの項目では、学生の回答は 2 分化しており、平均値にあまり意味はないと考えられるが、これまで 2.1h→2.1h→2.0h→1.9h と推移してきており、コロナ禍の影響はあっても限定的であると考えられる。図 41 の分布図から分かるように、アルバイトをしていない実質ゼロ時間の学生が多数いる一方、アルバイトをしている学生群は 1 日当たり 2~3 時間程度にピークをもつ分布になる。1 日 4 時間以上と回答した学生は 225 名、5 時間以上は 120 名であり、それぞれ全回答者数 1159 名の 19%、10%になる。この中には経済的に困窮してバイトに追われる学生も多くいると思われるが、このような学生生活では勉学との両立は難しいものと思われる。

次に、Q.09「後期開始時の学習意欲」と学生生活との関連性を調べた。

<図 43 学習意欲（後期始め）と学生生活時間>



後期開始時の学習意欲—生活時間の図表とも、正課授業出席時間、授業時間外学習時間（予習・復習・課題等）に明確な傾向が表れている。すなわち、学習意欲の高い群ほど、正課授業出席時間、時間外学習時間が長く、その和である全学習時間が伸びている。意欲の低い群から順に 5.1→5.7→6.4→6.6→6.8h である。これらの昨年の値 4.7→5.4→6.0→6.2→6.9h と比べると、「非常に意欲あり」以外、全学習時間がやや長くなっている。「非常に意欲あり」から「どちらともいえない」までの中高位群では、全学習時間の差は小さいが、いずれの分類でも下位区分になるとその減少は顕著である。

図 43 には、一昨年から設問に加えた「週末（土日）の授業に関係する時間外学習時間」（**）も欄外に参考として記載した。平日 1 日当たりの時間ではなく休日の合計時間であることには注意が必要であるが、学習意欲において、この週末学習を加えた授業時間外学習の合計時間と顕著な相関がみられる。

様々な要素が複雑に作用しているが、上に指摘したように、正課授業出席時間よりは時間外学習時間が学習意欲、学習成績の向上と強く相関していることは明白である。ここで、学生側の意欲に期待するのみならず、予習、復習を含めた学習意欲と行動を喚起する工夫を授業に組入れることが、同じ正課授業時間を使いつつ学習効果を上げる有効な方法と思われ、今後の教育改善の方向性を示唆している。

正課授業出席時間と時間外学習時間を合せた適切な学習時間については議論が必要である。学習時間が長ければ良いというものではない。多数派の中位群で、1回生がおおよそ平日授業4.5時間+予習復習1.5時間=6.0時間学習の大学生活を送り、かつ年60単位以上も取得することについて、やはり疑問を感じる。質問・回答様式を一定にして、生活時間に関するこれらの項目の推移を長期的に観測するべきである。

また、図43で、棒グラフの長さ（調査した活動項目の合計時間=11時間強）が最下位群では1時間前後短くなることも気がかりである。以前のこの調査で、1日の睡眠時間はどの群でも7時間程度と一定であったことから、調査項目になっていない余暇時間が約6時間（=24-11-7）であり、余暇時間が最下位群で長くなることを意味している。この余暇時間には、食事や休憩、友人との交際、運動、TV、ゲーム等、さまざまな生活時間が考えられる。もちろんこれらは健康的な学生生活を送るために必要な時間である。最近の1回生は多数の科目を履修して忙しい毎日を送っていると言われていたが、意欲低下、成績下位群ほど実態のわからない余暇時間が増えていることは気がかりな点である。

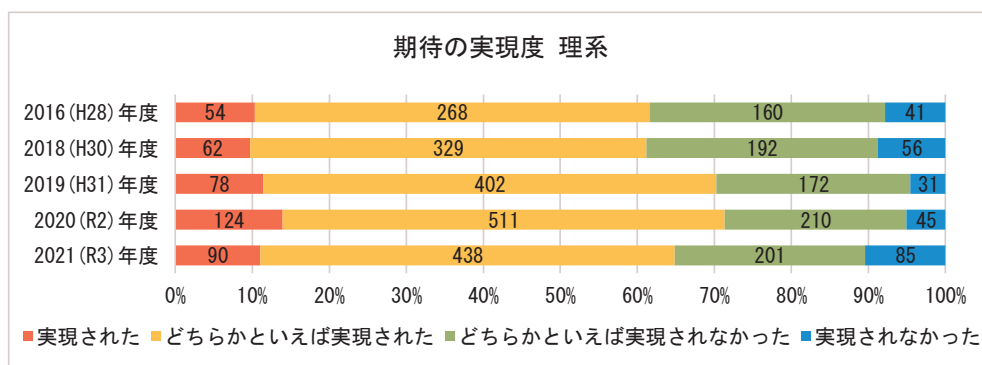
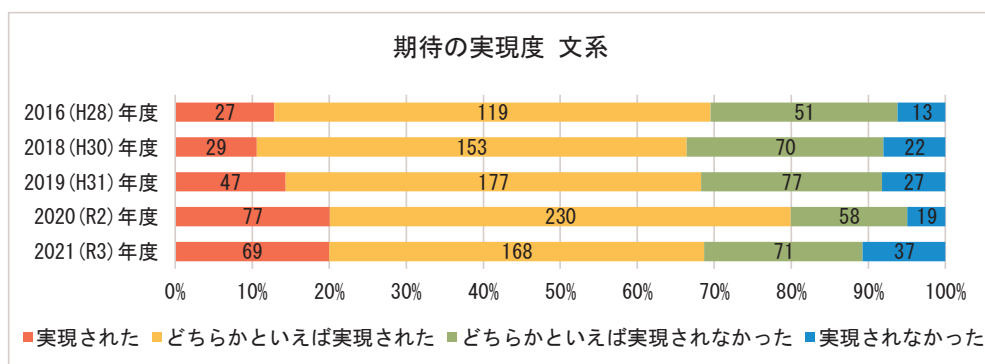
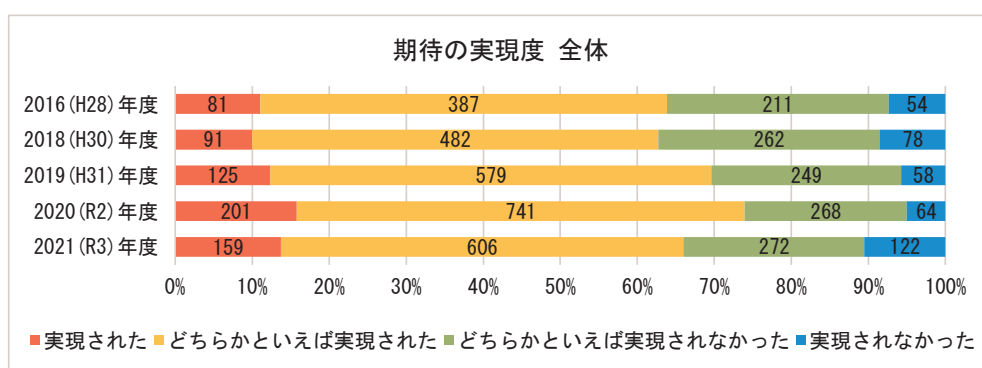
10. 学生の期待

次に、全体的な印象として全学共通科目に対する期待の実現度を問うた。

Q.44 全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された
③どちらかといえば実現されなかった ④実現されなかった

<図 44 期待の実現度>



今年度（2021年度）の結果を見ると、「実現された」＋「どちらかといえば実現された」という肯定的な意見が約66%になり、昨年の74%より減って、2・3年前の割合に戻っている。2016年以降、同様な質問をしているので、図44にはその回答の経年変化を見られるようにしている。昨年まで上昇傾向が続いており好ましい結果であったが、今年は減少に転じた。逆に、「実現されなかった」が過去5年間で最大の11%となったことには注意する必要がある。コロナ禍の影響を含めて経年変化傾向を判断するためにも、今後継続して注視していく必要がある。文系、理系の内訳をみると、年々のバラつきはあるものの全体と同様の変動となっている。

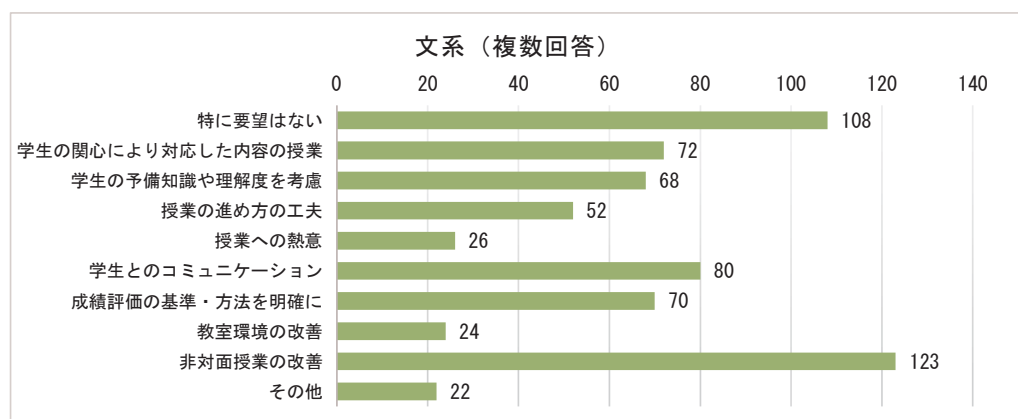
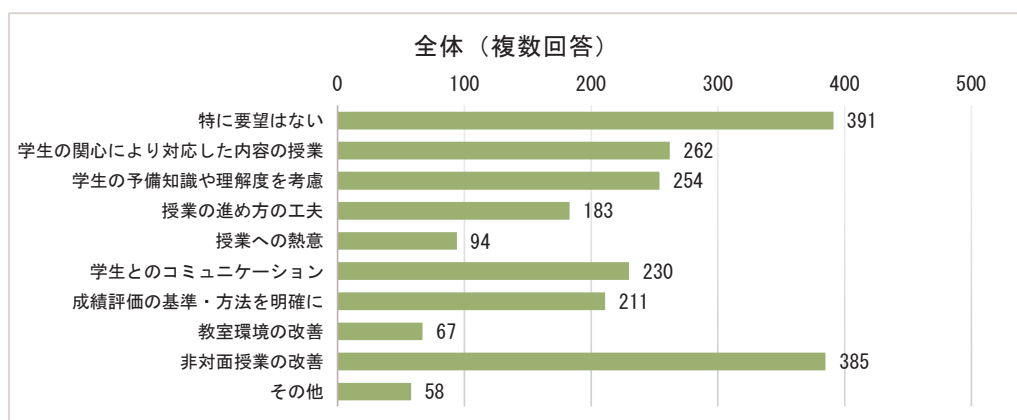
「期待の実現度」は、向上感、達成感、ひいては教養・共通教育の成果に結びつく重要な要素であることから、今後とも注視すべき調査項目である。

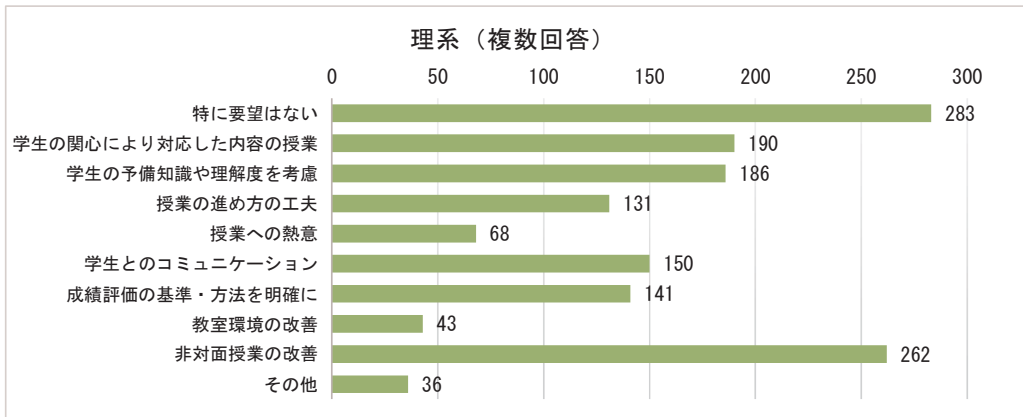
11. 教養・共通教育についての意見

Q.45 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。次の中からあてはまる全てのものの□欄にチェックをつけてください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
 ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
 ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
 ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
 ⑨非対面授業(オンライン・オンデマンド・課題研究など)を改善してほしい
 ⑩その他(Q.48で回答)

< 図 45 全学共通科目の改善要望(複数回答) >

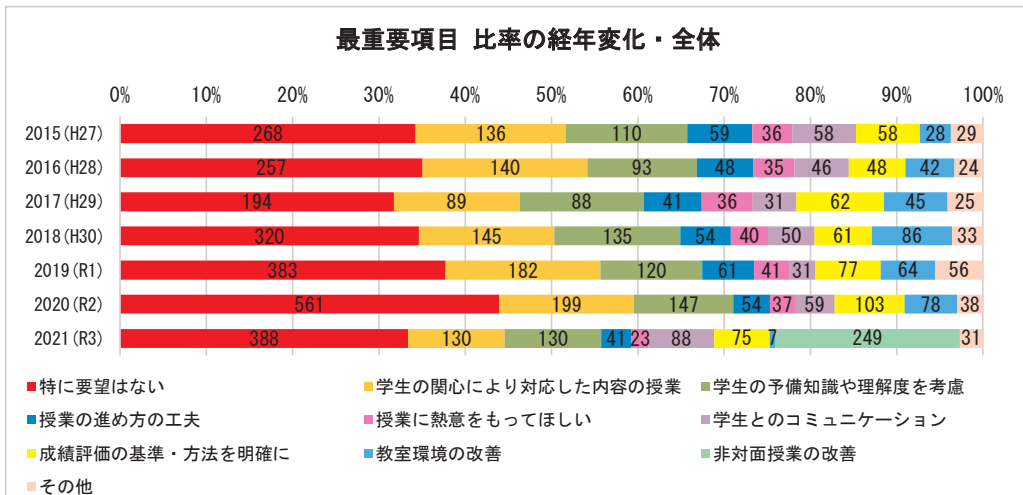


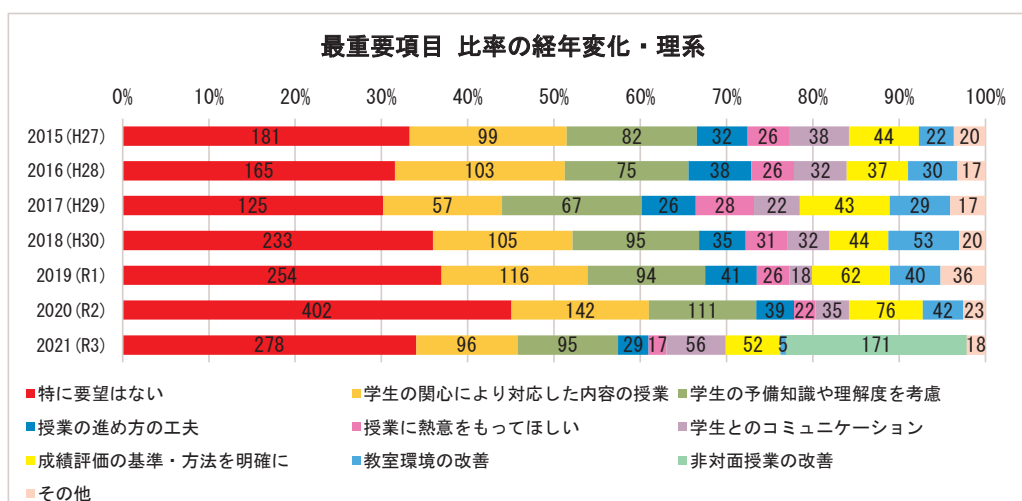
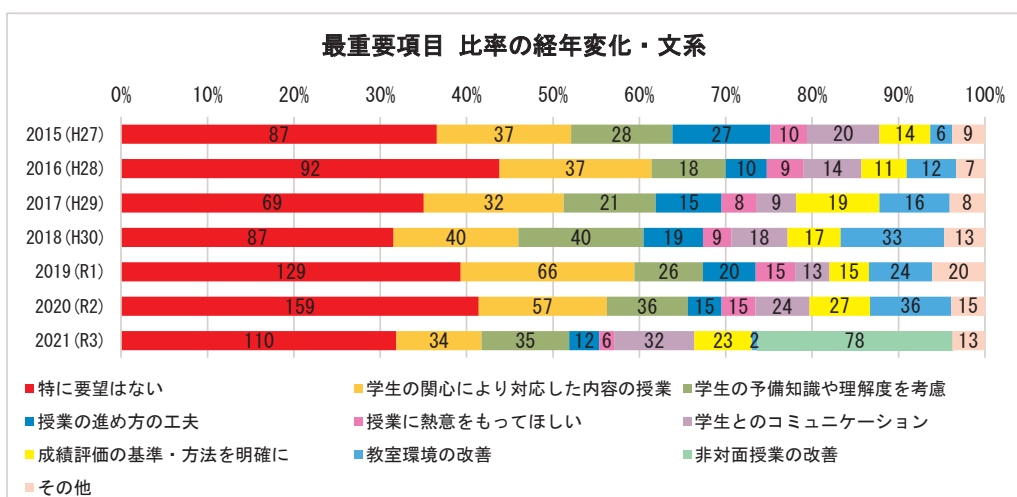


Q.46 Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
 ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
 ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
 ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
 ⑨非対面授業(オンライン・オンデマンド・課題研究など)を改善してほしい
 ⑩その他

< 図 46 全学共通科目の改善要望（最重要項目） >





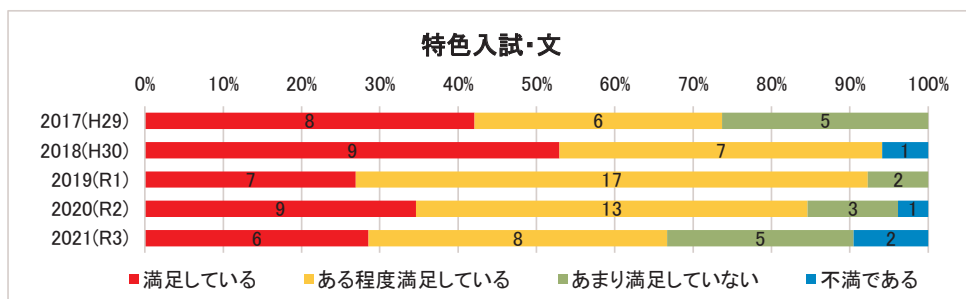
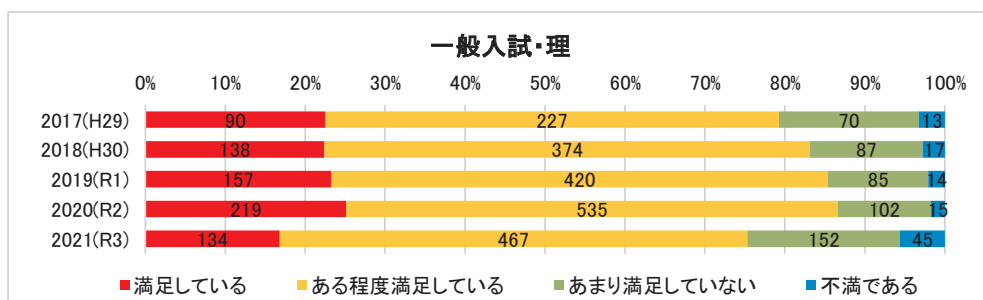
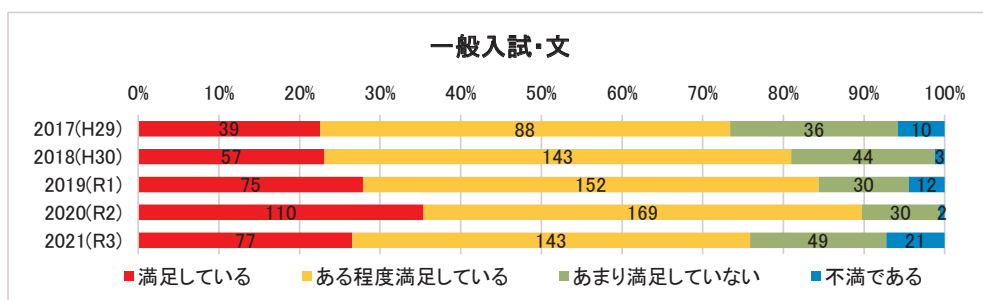
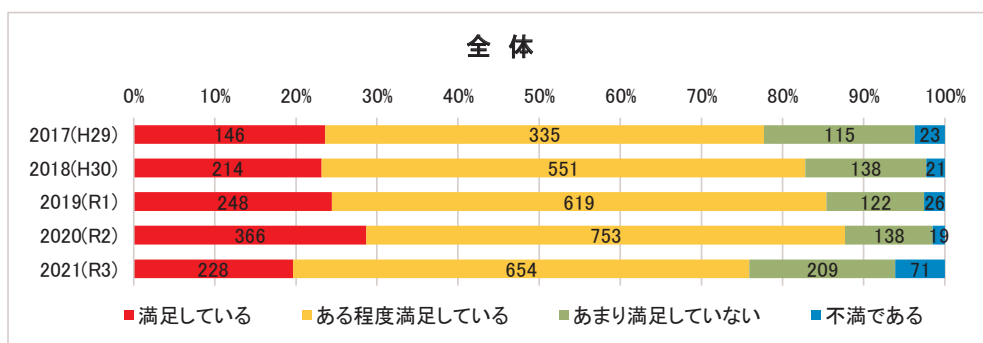
この項目についても毎年質問して、経年変化をみている。ただし、今年は⑨非対面授業（オンライン・オンデマンド・課題研究など）の項目を追加した。図45は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては「特にない」の回答数がかつとも多いが、「非対面授業の改善」も同程度ある。理系では「特にない」以外の項目でも100名を超える多くの要望があり、学生の関心や理解度に考慮をもとめる要望や、学生とのコミュニケーション、成績評価に関する要望が多い。

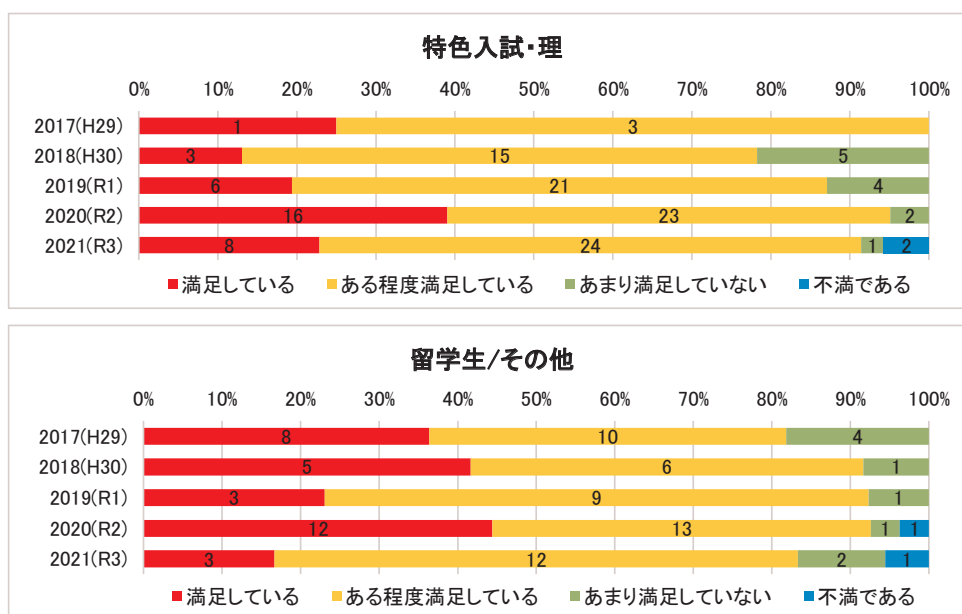
図46は、要望の中で最重要な項目と指摘された項目の割合を、2015年から7年間について図示したものである。全体をみると、「特に要望はない」が30%を超えている。昨年まで、年を追って増えて昨年40%を越えたことは良い傾向と言えるが、今年はコロナ禍の影響で10%ほど減少した。一方、「非対面授業の改善」は20%以上を占めている。上述の4項目に対しても多くの学生が最重要項目として要望している（とくに②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい、③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい、はそれぞれ10%以上）ことに留意しておかなければならない。

Q.47 この1年間に受けた教養・共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

①満足している ②ある程度満足している ③あまり満足していない ④不満である

<図 47 総合的満足度>





アンケートの最後に、1回生の1年間に受けた教養・共通教育を振り返っての満足度を尋ねた。図47には、入試区分別に2017年度からの5年間の結果を比較して記載した。昨年までは肯定的回答が増加する良い傾向を示していたが、今年は全体で「満足している」が10%近く減少した。「満足している」+「ある程度満足している」の肯定的意見は、全体で2017年から78%→83%→85%→88%→76%と推移しており、コロナ禍の影響があるものの、依然として高いレベルにあると言える。特色入試や留学生の区分では回答数が少なく有意の傾向を把握しづらいが、一般入試の文系・理系は全体と同じ傾向を示している。

次に、学生の満足度に影響を与える因子を検討するため、他の質問項目との関連を調べて表6に掲載した。この解釈にはいろいろな見方ができるが、高い満足度を与える項目（満足度の全体平均値は一昨年より3.07→3.14→2.89と推移している）と、関連を調べた各項目で回答①→④（⑤）の高位群→低位群により満足度が明確に減少する項目に着目した。このような観点からすると、予想通り「学習意欲」がもっとも顕著（3.23）であり、「専門との一致度」、「成績評価に対する納得度」の2項目では、高位の①で3.08~3.11の高い満足度を示し、かつ下位の群になるに従って、明確に満足度が低下していく。これらの項目の基盤となっているであろう「志望」の項目においても同様の傾向が見られる。一方、「単位数」、「正課授業時間」、「授業時間外学習時間」の項目とは相関が弱いという結果である。

志望に裏打ちされた強い学習意欲が学習行動を伴って満足度に繋がるということは予想できることであるが、「成績評価に対する納得度」も学生が満足感を得るために強い効果をもつことが認められた。ただし、今年の満足度はコロナ禍の影響を強く受けており、表6を昨年までの経緯と比べつつ考察を進めるべきであることを指摘しておく。

前章で述べたように、学生の意識としては2回生進級時の「期待実現度」や「満足度」が記憶に残り、卒業時アンケートにおける全学共通教育での向上感、ひいては大学生活を通じての全学共通教育に対する最終評価に繋がるものと思われることから、重要調査項目として継続して注視していきたい。

◇学生の満足度に影響を与える因子の分析

志望意識（将来活躍したい分野）、希望分野と専門分野の一致度、学習意欲（後期開始時）、取得単位数、成績評価への納得度、正課授業出席時間、授業時間外学習時間、の各質問について、①～④（または①～⑤）の回答群のそれぞれで満足度の平均値を求め、表6にした。

ここで、満足度の平均値 = $(4 \times \text{①満足している} + 3 \times \text{②ある程度満足している} + 2 \times \text{③あまり満足していない} + 1 \times \text{④不満である}) / \text{全回答者数}$

<表6 各項目の分類①～④（⑤）毎の満足度の平均値>

	志望 Q.04	一致度 Q.06	意欲 Q.09	単位 Q.23	納得度 Q.32	正課授業 Q.37	授業外学習 Q.38
①	3.06	3.08	3.23	3.04	3.11	2.96	2.92
②	2.93	2.85	3.03	3.19	2.76	2.83	2.98
③	2.91	2.62	2.82	3.16	2.32	2.96	3.16
④	2.65	2.41	2.53	3.14	1.50	2.83	3.11
⑤			2.09	2.97		2.66	2.43

注) 満足度の平均値は 2.89、表中①～④（⑤）の回答群の意味は以下に記載の通り

Q.04 志望意識（現在）（①：はっきり決めている、②：大まかには決めている、③：いくつかあったが、どれとは決めていない、④：あまり決めていない）

Q.06 希望分野・専門分野一致度（現在）（①：よく一致している、②：まあ一致している、③：どちらかというとは一致していない、④：あまり一致していない）

Q.09 学習意欲（後期開始時）（①：非常に意欲あり、②：まあまあ意欲あり、③：どちらともいえない、④：あまり意欲なし、⑤：まったく意欲なし）

Q.23 取得単位数（①：単位 $\geq$ 65、②：65>単位 $\geq$ 60、③：60>単位 $\geq$ 55、④：55>単位 $\geq$ 50、⑤：50>単位 $\geq$ 40）

Q.32 成績納得度（①：納得している、②：どちらかといえば納得している、③：どちらかといえば納得できない、④：納得できない）

Q.37 正課授業出席時間（①：6.0h以上、②：5.0～5.5h、③：4.5h、④：3.0～4.0h、⑤：2.5h以下）

Q.38 授業時間外学習時間（①：3.0h以上、②：2.0～2.5h、③：1.5h、④：1h、⑤：0.5h以下）

12. まとめ

2 回生進級時アンケートは、入学後1年間の大学生活を経て、学生諸君がどのような学習を行い、どのような意識をもっているかを把握して、教養・共通教育の改善に役立てることを目的としている。従来のアンケートの一部を継承して経年変化の追跡を可能にしながら、入試種別、学部別の解析群を設定し、全学、文系、理系の括りの他、必要に応じてより細かな解析区分を採用することにより、結果をもたらした要因についての手がかりを得る形式にしている。また、アンケート結果の解析においても、教育改善のためのデータを得るという観点を強く意識した。毎年の結果は、多くの点で同様の傾向を示しているが、学生の学習動向や生活実態には大きな慣性があり、年により大きく変化することはない。しかし、近年のCAP 制の導入・変更や英語教育の改革などに伴う学習行動や意識の変化傾向を把握することは、今後を予測するために重要であり、それにも増して、教育的な問題点を把握し、改善のきっかけを掴むために重要である。

さらに、昨年度は COVID-19 感染症の世界的流行により、非対面授業への移行など一年を通して大きな影響を受けてきた。アンケートの項目によっては大小さまざまな影響を受けているはずで、年々の変動があるデータからコロナ禍の影響をより正しく認識するにはこれまで蓄積してきたデータおよび今後得られるであろうデータも含めて丁寧に解析する必要がある。ここでは、本報告書の報告内容でおそらくコロナ禍の影響を受けていると考えられる質問項目、表示した図表、および、簡単な概要を速報しておく：

Q7～Q11 学習意欲； 図7 学習意欲の経年変化、図9 学習意欲の変化・全体比率

(図7) 5段階評価の平均値が0.2～0.3ほど低下。2006年以降でほとんどが最低値

(図9) 「あまり意欲なし」「全く意欲なし」が増加

Q17 英語能力の向上感； 図14 英語能力の向上感

2017年度から2019年度にかけて15%前後向上感が増加していたが、今年5%程度の減少

Q35～Q43 学生生活関連； 図34～図42；表5 1回生の学生生活時間（+過去の報告書）

(図35) 運動系クラブ・サークルに入っていた学生は約半数→35%程度、逆に、入っていない学生は約40%から20%以上増加

Q44 期待の実現度； 図44 期待の実現度

肯定的回答は昨年まで上昇傾向が続いていたが、今年は減少。逆に、「実現されなかった」が過去5年間で最大の11%となった

Q45、Q46 改善の要望； 図46 全学共通科目の改善要望（最重要項目）

「特に要望はない」が年を追って増えて昨年40%を越えたが、今年は10%ほど減少。一方で「非対面授業の改善」は20%以上を占めている

Q47 満足度； 図47 総合的満足度

「満足している」が10%近く減少。「ある程度満足している」を加えた肯定的意見は、2017年から78%→83%→85%→88%→76%と推移しており、今年10%以上減少したものの依然として高レベル

Q.48 自由記述欄； 記入件数

本アンケート形式となった 2017 年度以降の 5 年間で、96→219→255→225→352 と推移してきており、今年はそのまでの 3 年間に比べて 100 件以上、5 割以上の増加となっている。

一方、影響が少なかったと思われるものは、

Q32 成績評価への納得度； 表 4 成績評価への納得度

最近では毎年肯定的な回答が 90%以上を維持（変化なし）

Q33 成績評価に納得できなかった理由； 図 31 成績評価に納得できなかった理由

ここ 5 年ほどはおよそ一定に落ち着いた模様

アンケートの設問をする段階で想定していたように、

志望意識 → 学習意欲 → 学習行動 → 学習成果 → 向上感（満足度）

の正の連鎖は、今回の結果を見ても確かに成立している。教育効果の向上を図るためにはこの正しい流れを維持し拡大する施策を行うとともに、問題点を早期に把握して負の連鎖になる芽を摘み取る努力がもとめられる。本年度のアンケート結果からは、次のような点を指摘できる。昨年度までと共通の点が多いが、今年度の特徴も加えて以下に列挙する。

- ・入学時、将来活躍したい分野（志望）についての学生意識は学部により大きな差があるが、入学後のさまざまな経験から次第に自身の将来像が明確になる傾向が見られる。それに伴い志望意識と専門との一致度も次第に改善している。しかしながら入学後の学習意欲の低下は相変わらず深刻である。各学部で教育体系、カリキュラムの再点検をされるとともに、将来に向けたキャリアパスや学習の動機付けとなる情報を、入学前のみならず入学後にも学生対して積極的に提供されることが必要である。
- ・特に新入生にとって、生活環境や大学での学び方が激変し、各学部での履修指導ガイダンスや 1 回生前期のカリキュラムが、学習意欲に強い影響を与えていることが推測される。今年の調査でも多くの学部で2 回生進級時の学習意欲に回復がみられたことは好ましい傾向である。各学部で進級時ガイダンスに力を入れていただいた効果と推察している。
- ・外国人教員による英語授業、E 科目の設定等、英語教育の改革が進められているにも関わらず、英語能力に向上感をもてない学生が多い。向上感をもてる英語学習を実現するための努力がもとめられる。ただし、最近の調査では、文系、理系とも向上感が増加する良い傾向が見られてきた。引き続き英語教育の改善を進めながら、学生諸君の意識変化を注視していきたい。
- ・ILAS セミナーは例年高い評価を得ている。すでに、全学の教員の協力を得て、238 科目が提供されているが、今後はより新入生に魅力あるテーマを設定する一方で、履修状況に応じた定員の増加等、抽選に外れて受講できない学生を少なくする対策を講じることが、約 75%である受講率をさらに上げるためには効果的と思われる。
- ・1 回生の取得単位数については、文系・理系ともおよそ過半数の学生が 60 単位以上を取得しており、学部による違いも著しい。この状況は明らかに過剰履修であり、卒業単位数、標準修業年数からみても異常状態にある。カリキュラム、履修指導、要卒単位の再検討が必要である。また、2020 年度から強化された CAP 制の実施状況については学部ごとの詳細データに基づいて検証を行い、速やかに改善策を講じる必要がある。機関別認証評価においても、「履修登録科目に関する単位の上限の設定（CAP 制）

等について、適切であるか」が問われているように、各科目で学生自ら考察を深め、授業で得た知識を定着させる学習時間の確保が求められている。

- ・成績評価について、評価基準の透明性、公平性をもとめる声が、特に理系学生で大きくなっている。成績評価の方法を明示し、科目間・クラス間の不公平感を改善することが求められる。これは GPA 制度の導入が教育改革に資するとされた主要な論点の一つであることを改めて認識するべきである。
- ・1 回生で運動時間が不足している学生が多く、健康管理について新入生ガイダンス等でより強くアピールすることが必要である。また、本学の環境や運動施設は貧弱と言わざるを得ない。一般学生が手軽に運動を楽しめる環境の整備が望まれる。
- ・かねてから言われているように、授業外学習時間がコロナ禍の影響を受けた今年でも 1 科目当たり 0.8 時間と明らかに不足している。受講科目数や取得単位数を増加させることよりも、自ら学ぶ姿勢を喚起する授業を推進することが、教育の量から質への転換を促し、教育効果を上げる道筋になると思われる。
- ・教養・共通教育への満足度は、「学習意欲」と「成績」のみならず、「成績評価への納得度（信頼性）」から形成される。教育改善の議論においては、この点にも注意を払うべきである。
- ・Q.48 で述べられた改善要望において、履修登録、定員制限と抽選についての意見が多数寄せられた。教育効果を考えるとクラスサイズが過大にならないように一定の定員を設けることは避けられないが、不満を招く一つの大きな要因は、いわゆる楽勝科目という風評により履修者が一部科目に殺到し、本当にその科目を受講したい学生が履修できないという事態にある。各授業の到達目標の設定と成績評価の在り方、授業外学習の組み入れ等、教育システムとしての問題点を全教員が共有し、共通の認識の下に改善に取り組むことが要望されている。また、学生諸君に対して施策の意図を伝えて理解を得る努力が求められる。

第5章 大学教育での向上感 において設けた Q.12~Q17 の質問は、各学部におけるカリキュラムポリシーやディプロマポリシーに関連する内容である。2 回生進級時アンケートは、入学後の一つの通過点でのモニターという位置づけにある。2017 年度卒業生より、卒業生進路調査アンケートのいくつかの項目でリンクを可能にした。その結果を「5. 大学教育での向上感」に記載している。そこで示したように、「専門以外の幅広い知識と教養」や「専門分野で基礎となる学力」の向上感に対する肯定的回答率は、卒業時においてともに 80%を超えていた。また、この 2 回生進級時アンケートでも、Q.44「全学共通科目に対する期待の実現度」が 65%以上、Q.47「満足度」はさらに 75%以上の肯定的意見が得られた。このように、2 回生進級時における教養・共通教育に対する満足度が卒業時においても保持され、大学生活全体を通じた印象、評価に繋がっていることが示唆された。このことに留意して、継続した改善努力が求められる。

今後は、本アンケートで示唆された重要項目について、教務データ等のより正確な資料をもとに検証した上で、アンケートの指摘が事実であれば具体的な対策を講じられるように切に願うものである。今年も学部の進級時ガイダンスでの本アンケートへのご協力をお願いし、また学部とともに教育院関係者にも回答率改善のためのご努力をいただいた。これらのご協力で改めて感謝したい。

最後に、長文のアンケートに耐えて回答し貴重なデータを提供していただいた学生諸君に厚く御礼を

申し上げる。また、膨大なデータを的確に、工夫を凝らして解析していただき国際高等教育院事務部の皆様に感謝を申し上げたい。

2021 年度 2 回生進級時アンケート (2020 年度入学生)

(実施期間: 2021/04/01 - 2021/06/02)

・実施要項 (PDF ファイルにて表示、以下内容)

- * 本アンケートは記名式で行います。
- * 有効回答のなかから抽選で粗品を進呈いたします。
- * 回答結果は、個人が特定できる形での公表はしません。
- * なお、学生番号と氏名は大学から当選者への連絡・確認に使用します。
- * 本調査は、入学後 1 年間の大学生活を振り返って、京都大学の教育、特に教養・共通教育に対してどのように取り組み、どのような感想を抱いているか、について 2 回生進級時点での意識調査を行い、今後の京都大学の教育を改善・充実するための基礎資料にすることを目的としています。
- * あなたの昨年度 1 年間を振り返って回答してください。

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分を選択してください。

- ①一般入試 (文系) ②一般入試 (理系) ③特色入試 ④外国人留学生特別選抜 ⑤その他

Q.02 あなたの学部を教えてください。

- ①総合人間学部 ②文学部 ③教育学部 ④法学部 ⑤経済学部 ⑥理学部 ⑦医学部 (医学科)
⑧医学部 (人間健康科学科) ⑨薬学部 ⑩工学部 ⑪農学部

Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野 (希望分野) を決めていましたか。

- ①はっきり決めていた ②大まかには決めていた ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
④あまり決めていなかった

Q.04 今現在、自分が将来活躍したい分野 (希望分野) を決めていますか。

- ①はっきり決めている ②大まかには決めている ③いくつかあるが、どれとは決めていない
④あまり決めていない

Q.05 入学してから現在までに、その希望分野は変わりましたか。

- ①変わっていない ②変わった

Q.06 現在のあなたの希望分野と学部でこれから学ぼうとする専門分野は、どの程度一致していますか。

- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない
④あまり一致していない

Q.07 入学当初から現在までに、あなたの学習意欲はどのように変化しましたか。各時期について、次の 5 つから選択してください。なお、この質問は Q.7~Q.11 (入学当初、前期半ば、後期開始、後期半ば、現在) まであります。

<入学当初の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.08<前期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.09<後期開始の時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.10<後期半ばの時期>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.11<現在>

- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

Q.12 入学後1年間の授業を受けて、人間社会や自然についての幅広い視野と教養は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.13 1年間で、あなた自身が問題を発見し、論理的に解決法を考える力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.14 あなたの専門分野で基礎となる学力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.15 1年間で、自分の考えを表現し、相手の意見を理解するコミュニケーション能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.17 1年間で、あなたの英語の能力（英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力）はどの程度、向上したと思いますか。

- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった

Q.18 1回生でILASセミナーを履修しましたか。

- ①履修した ②予備登録をしたが履修しなかった ③予備登録をしなかった

Q.19 Q.18で「履修した」を選んだ方へ：セミナーで学習した知識や経験について満足していますか。

- ①とても満足している ②どちらかというと満足している ③どちらかというと満足していない
④満足していない

Q.20 Q.18で「予備登録をしたが履修しなかった」を選んだ方へ：履修しなかった理由は何ですか。

- ①抽選に外れてしまった ②希望順位の低い科目だったのでやめた ③履修できない曜日・時限だった
④何度か授業に出たが興味をもてなかった ⑤何度か授業に出たが他の活動と両立できなかった
⑥その他（記述回答）

備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

Q.21 Q.18で「予備登録をしなかった」を選んだ方へ：予備登録をしなかった理由は何ですか。

- ①履修したいと思わなかった ②空いている曜日・時限に希望する科目がなかった
③予備登録に間に合わなかった、または忘れた ④忙しくて履修できそうになかった
⑤その他（記述回答）

備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

Q.22 スポーツ実習 IA・IB、物理学実験、基礎化学実験、生物学実習 I・II・III、地球科学実験のうち、1回生で履修した科目の口欄にチェックをつけてください（複数可）。いずれも履修しなかった人はチェックをせずに次の質問へ進んでください。

- ☐スポーツ実習 IA ☐スポーツ実習 IB ☐物理学実験 ☐基礎化学実験 ☐生物学実習 I
☐生物学実習 II ☐生物学実習 III ☐地球科学実験

Q.23 あなたは1回生の間に何単位を取得しましたか。全学共通科目に加えて、専門基礎科目、専門科目を含む合計を、1回生終了時に受けとった成績表で確認してお答えください。

- ①単位 ≥ 70 ② $70 > \text{単位} \geq 65$ ③ $65 > \text{単位} \geq 60$ ④ $60 > \text{単位} \geq 55$ ⑤ $55 > \text{単位} \geq 50$
⑥ $50 > \text{単位} \geq 45$ ⑦ $45 > \text{単位} \geq 40$ ⑧ $40 > \text{単位} \geq 35$ ⑨ $35 > \text{単位} \geq 30$ ⑩ $30 > \text{単位} \geq 25$ ⑪ $25 > \text{単位}$

Q.24 Q.23について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 ≥ 40 ② $40 > \text{単位} \geq 35$ ③ $35 > \text{単位} \geq 30$ ④ $30 > \text{単位} \geq 25$ ⑤ $25 > \text{単位} \geq 20$
⑥ $20 > \text{単位} \geq 15$ ⑦ $15 > \text{単位}$

Q.25 Q.23について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「後期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位 ≥ 40 ② $40 > \text{単位} \geq 35$ ③ $35 > \text{単位} \geq 30$ ④ $30 > \text{単位} \geq 25$ ⑤ $25 > \text{単位} \geq 20$
⑥ $20 > \text{単位} \geq 15$ ⑦ $15 > \text{単位}$

Q.26 1 回生の間に単位を取得した「人文・社会科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.27 1 回生の間に単位を取得した「自然科学科目群」の科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.28 1 回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.29 1 回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の初修外国語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.30 あなたの 1 回生（前期＋後期）終了時の GPA はどのレベルですか。1 回生終了時に受けとったあなたの成績表で確認してお答えください。

- ① $\text{GPA} \geq 4.0$ ② $4.0 > \text{GPA} \geq 3.5$ ③ $3.5 > \text{GPA} \geq 3.0$ ④ $3.0 > \text{GPA} \geq 2.5$ ⑤ $2.5 > \text{GPA} \geq 2.0$
⑥ $2.0 > \text{GPA} \geq 1.5$ ⑦ $1.5 > \text{GPA}$

Q.31 あなたが 1 回生後期（2020/10/31～11/1）に受けた TOEFL-ITP のスコアはどのレベルでしたか。

- ①スコア ≥ 550 ② $547 \leq \text{スコア} \leq 503$ ③ $500 \leq \text{スコア} \leq 450$ ④ $447 \leq \text{スコア}$ ⑤受験していない

Q.32 1 回生時の全学共通科目の成績評価についてお尋ねします：全体として自分の成績評価に納得していますか。

- ①納得している ②どちらかといえば納得している ③どちらかといえば納得できない
④納得できない

Q.33 Q.32 で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものにチェックをつけてください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる
③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない
④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

備考：その他（記述回答）上限 20 文字まで。

Q.34 Q.33 で選んだもののうち、最も重要なもの1つを選択してください。

- ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる
- ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていなかった
- ④成績評価の基準や方法が不公平である ⑤その他

Q.35 平均して1週間に何時間程度、運動(スポーツ、散歩、ジョギング、サイクリング等)をしていますか。

- ①ほぼ0から1時間程度 ②2～3時間程度 ③5時間程度 ④7時間程度 ⑤10時間程度
- ⑥15時間程度 ⑦20時間程度 ⑧25時間程度 ⑨25時間以上

Q.36 あなたは、1回生のときに運動系のクラブやサークルに入っていましたか。

- ①入っていた ②一時、入っていたが止めた ③入っていない

授業期間中のあなたの平均的な一日(休祝日を除く月曜日～金曜日)における、Q.37～Q.42の活動時間を教えてください。なお、活動時間の項目は、<正課の授業出席時間><授業の予習・復習・レポート作成等の時間><通学時間><授業とは直接関係のない学習や読書の時間><クラブ・サークル等の課外活動時間><アルバイトの時間>です。ただし、ここでは便宜的に、非対面授業のオンライン・オンデマンド型は<正課の授業出席時間>に、課題研究型は<授業の予習・復習・レポート作成等の時間>に加えてください。

Q.37 <正課の授業に出席する時間> (1コマの授業は1.5時間です)

Q.38 <授業の予習・復習・レポート作成等の時間>

Q.39 <往復の通学に要する時間>

Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

Q.42 <アルバイトの時間>

Q.43 授業期間中のあなたの平均的な週末(土曜・日曜)において、授業の予習・復習・レポート作成等に費やす時間があれば、土曜・日曜の合計時間を教えてください。

Q.44 全体として、あなたが全学共通科目に対して抱いていた期待は実現されましたか。

- ①実現された ②どちらかといえば実現された。
- ③どちらかといえば実現されなかった。 ④実現されなかった。

Q.45 今後の全学共通科目に対して、どのような改善を要望しますか。次の中からあてはまる全てのものの口欄にチェックをつけてください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨非対面授業(オンライン・オンデマンド・課題研究など)を改善してほしい
- ⑩その他(具体的な内容はQ48にて回答してください)

Q.46 Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- ①特に要望はない ②学生の関心により対応した内容の授業をしてほしい
- ③学生の予備知識や理解度をもっと考慮してほしい ④授業の進め方をもっと工夫してほしい
- ⑤授業にもっと熱意をもってほしい ⑥学生とのコミュニケーションをもっととってほしい
- ⑦成績評価の基準・方法をもっと明確にしてほしい ⑧教室環境(設備・広さなど)を改善してほしい
- ⑨非対面授業(オンライン・オンデマンド・課題研究など)を改善してほしい
- ⑩その他(具体的な内容はQ48にて回答してください)

Q.47 この1年間に受けた教養・共通教育を総合的に判断して、学んだことに満足していますか。

- ①満足している ②ある程度満足している ③あまり満足していない ④不満である

Q.48 最後に、今後の教養・共通教育の改善点や要望があれば、要点を簡潔に記入してください。良かったこと、感動したこと、印象等でも結構です(自由記述・500文字制限)。

備考：質問はここまでです。ご協力ありがとうございました。

『京都大学国際高等教育院紀要』投稿要領

平成 29 年 4 月 26 日 教授会決定

〔名称及び目的〕

- 1 国立大学法人京都大学国際高等教育院（以下、「教育院」という。）』が編集及び発行する教育・研究誌を『京都大学国際高等教育院紀要』（以下、「本誌」という。）と称する。
- 2 本誌は、教育院教授会構成員の教育・研究及び本教育院が企画・実施する教養・共通教育に係る活動を公表することを目的とする。

〔編集〕

- 2 本誌の編集は、教育院教授会において選出された編集委員会において行う。投稿された原稿の採否は、編集委員会が査読の上、決定する。
- 2 編集委員会に委員長を置き、教育院副院長をもって充てる。委員長は、院長の指名による。

〔投稿資格〕

- 3 本誌に投稿できる者は、以下とする。
 - ①教育院教授会構成員
 - ②前項以外の者であって、編集委員会が適当と認めたもの

〔原稿〕

- 4 投稿原稿は、1に掲げる目的に係るものとし、内容上、他誌に寄稿または現在投稿中のものを除く。
 - 2 投稿原稿は、各号につき、各教員 1 編を原則とする。

〔種別〕

- 5 原稿の種別は、論文、研究ノート、書評、調査・報告その他類似のものとする。その種別は、執筆者の申出によることを原則とする。

〔書式〕

- 6 提出原稿は、A4 版横書きとし、和文にあつては 40 字× 35 行、英文にあつてはダブルスペース 25 行とする。
 - 2 提出原稿の分量は、論文 20 枚程度、書評 5 枚程度、研究ノート及び調査・報告 10 枚程度とし、提出原稿に種別を明記する。
 - 3 原稿は、日本語及び英語による標題、要旨（日本語 400 字程度、英語 200 語程度）並びにキーワード（5 つ以内）を付して提出する。標題頁、要旨・キーワード頁及び本文の順とする。
 - 4 提出は、電子ファイル及び出力原稿とする。

〔執筆言語〕

- 7 執筆言語は、日本語又は英語その他とする。

〔査読〕

8 査読は、編集委員会が選定した2名の査読者が行う。

〔校正〕

9 校正は、編集委員会のコメントに基づき、執筆者本人が所定の期日までに行い、再校までとする。

〔著作権〕

10 本誌に掲載された論文、研究ノート、書評、調査・報告その他類似のものの著作権は、教育院に帰属する。

2) 教育院は、掲載原稿を電子的な手段により配布する権利を有する。

3) 執筆者が掲載原稿を自身の著作物に掲載し、又は電子的手段により公開・配信するときは、事前に編集委員会に届出をし、その許可を得るものとする。その場合、当該執筆者は、号数等を含めて本誌に掲載されたものである旨明示する。

〔募集・締切〕

11 原稿は、毎年5月に募集し、9月末日を提出締切とする。

〔抜刷〕

12 執筆者は、原稿掲載号を3部受け取ることができる。

2) 抜刷は、執筆者による実費負担とし、希望する場合、掲載決定後、編集委員会にその旨通知するものとする。

附則

本要領は、平成29年4月26日から実施する。

京都大学国際高等教育院

紀要

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin
Kyoto University

第 5 号

発 行：2022 年 3 月

編集・発行者：京都大学国際高等教育院

〒 606-8501 京都市左京区吉田二本松町

TEL: 075-753-9359 FAX: 075-753-7851

<http://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/>

印 刷 所：中西印刷（株）

Kiyô

The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin Kyoto University Vol. 5

Research Paper

- Changes and Challenges in the Teaching of French at Kyoto University:
From 1949 to the 21st Century..... Noriyuki Nishiyama 1
- Roles of the Bridging Program Between Japanese Language Courses
and Specialized Courses
..... Koyo Akuzawa, Kayo Okamura, Satoko Kurosaki, Akemi Tanahashi 19
- The Polysemic Network of Japanese Abstract Noun *Uchi*
..... Ruchira Palihawadana, Yuichi Takahashi, Atsuko Kondoh 37

Survey and Practical Report

- Categorizing Errors in Machine-translated Academic Essays from Japanese (L1)
to English (L2): Some Specific Findings and General Implications
from Kyoto University EGAP Writing Classes..... Yosuke Yanase, David Lees 69
- Hosting Multicultural Educational Short-term Study Abroad Programs Based
on Inter-University Agreements —10 years of Practice and Perspectives
on Future Development—..... Liyou Han, Kaoru Nishijima, Junko Kawai 81
- Perspectives and Issues of Technical Japanese Language Education
for International Students of Natural Sciences..... Yukinori Okada, Yuki Sasaki 103
- The Practice in “Advanced Japanese (Academic Reading IIIA)” for Kyoto iUP Students:
With the Aim of Expanding Active Vocabulary Through Re-telling Activities
..... Yuki Sasaki 119

Note

- Indicating Shared Experiences in Learning English Grammar:
A Conversation Analytic Approach to In-class Group-work..... Daisuke Yokomori 135
- Machine Translation in Chinese Classroom Instruction (in Chinese) Aiqun Liu 163

Survey Report

- Activities of the Institute of Liberal Arts and Sciences (2018–2020)
..... Hisashi Miyagawa, Shinzaburo Itoh, Yoshinori Takahashi 173
- 2021 Year-end Freshman Student Questionnaire Results 197

- Contribution Regulations** 261

March 2022