

京都大学国際高等教育院

紀 要

第 6 号

論 文

- 英語をリンガフランカとした文化概念に関する異文化間学習
日独の大学生によるオンライン交流
..... デビッド ダルスキー, ルプレヒト マティグ 1

実践報告

- 大学教養・共通教育における機械翻訳活用型英語ライティング授業の成功の
ための諸要因——制度・言語能力・原理的理解・教材・フィードバックの
5つの観点から——..... 柳瀬 陽介 19

- 修了研究テーマから見た日研生の日本に対する関心事と日本研究へのアプローチ
——15 大学日研生の研究テーマ分析を基に——..... ルチラ パリハワダナ 51

- Kyoto iUP におけるチューターによる就学支援 (I)
——予備教育課程におけるオフィスアワー (ホームルーム) 活動——
..... 岡田 幸典, 佐々木 幸喜 71

- Kyoto iUP におけるチューターによる就学支援 (II)
——学士課程におけるチューターセッション——
..... 佐々木 幸喜, 立田 有香, 岡田 幸典 93

研究ノート

- 日本語教員養成講座受講生の教師ビリーフに関する予備的考察
..... 阿久澤 弘陽, 北 琢磨, 申 知元 107

調査報告

- 京都大学におけるアカデミック・ライティング新統一教科書の編纂
ルブラン キャサリン, スチュワート テイモシー, リーズ デイヴィッド,
マッカーシー ターニャ, スキッパー セラ, 柳瀬 陽介, 和泉 絵美,
吉田 亞矢, ダルスキー デビッド, 金丸 敏幸, ミルン ダニエル,
ライランダー ジョン, 笹尾 洋介, 横森 大輔..... 119

- 2022 (令和 4) 年度 2 回生進級時アンケート報告書 141

- 投稿要領 203

2023 年 3 月

Intercultural Learning about Cultural Concepts Using English as a Lingua Franca: Online Exchanges Between German and Japanese University Students

David Dalsky*#, Ruprecht Mattig**

Abstract

Intercultural interaction between university students of two different speech communities (i.e., different native languages: German/Japanese) was central to this practitioner research project, which involved two semester-long online exchanges using English as a common foreign language. The students were researching emic Japanese cultural concepts, and the authors, as teachers, conducted systematic evaluations of the seminars (a total of 130 students). The authors discuss the results of their evaluations regarding intercultural learning. Students' reflections on this international classroom collaboration suggest that although English as a lingua franca is not bound to any specific culture, it can be successfully used in classrooms to initiate intercultural learning concerning particular cultures.

[Keywords] cultural linguistics, emic concepts, online intercultural exchanges, interculturality

Introduction

Universities worldwide have been implementing strategies to strengthen international collaborations and networks in recent years. Strategies of internationalization also include university students who would ideally acquire intercultural competencies relevant to succeeding in the era of globalization. From the perspective of culture, however, internationalization is ambivalent because the extensive use of the English language in verbal and written discourses—which makes international communication initially possible—seems to lead to global cultural homogenization and a loss of cultural variety (Trabant, 2014).

As researchers and teachers of educational studies at two large research universities engaged in international collaborations, we tried to address this ambivalence in two seminars through classroom

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Faculty of Education, Psychology, and Educational Research, Technical University Dortmund

Corresponding author

practitioner research. The authors (a doctoral-trained German educational anthropologist based in Germany and a doctoral-trained social/cultural psychologist US American based in Japan) held two “joint seminars” via online collaboration in the spring semesters of 2017 and 2018.

We organized online communication between our students, which was held in English but whose content focused mainly on emic (Pike, 1967), Japanese cultural concepts, and also German topics. Whereas most online intercultural exchanges involve simple language exchanges to practice a foreign language or the exchange of information about particular cultural customs, greetings, food, or holidays (O’Dowd & Lewis, 2016), we based our exchanges on one of the premises of cultural-linguistic theory (Sharifian, 2017); namely, translating emic (Japanese) cultural conceptualizations whose meanings were mediated through English in online discussions in small groups of two or three students in each country (totaling 130 students).

This paper will reflect upon our investigation of these “joint seminars” in terms of intercultural learning, highlighting possibilities and the limits of such an international classroom research exchange endeavor, thereby theoretically and empirically contributing to the field of intercultural education through online interactions.

We argue that our students underwent intercultural learning processes and acquired intercultural competencies as evidenced by their reflections and written outcomes through the international interactions made possible by the seminars. We thus propose that the evidence from these two online exchanges of German/Japanese classroom participants can contribute to the literature on cultural learning through social interaction by demonstrating that English can be used as a lingua franca to initiate intercultural interactions leading to intercultural competencies. Our seminar, therefore, proposes a way to mediate between global cultural homogenization (through the use of English as a lingua franca) and simultaneous recognition of cultural diversity (by focusing on emic concepts of culture).

We will first introduce the central theoretical concepts we use to analyze the seminars, then outline the methodology of the two seminars. Finally, we present the data collected in the collaborative research project and analyze it in terms of intercultural competence to verify our assertions.

Theoretical background

Intercultural Pedagogy, Intercultural Competencies, and Emic Cultural Concepts

The importance of intercultural pedagogy in the era of globalization has often been emphasized (e.g., Nohl, 2010). Such pedagogy aims to provide students with the necessary competencies and global consciousness (Dill, 2013). Concepts of intercultural pedagogy and intercultural learning (e.g., Nohl, 2010; Wulf, 2009) start from the observation that individuals grow up in particular cultural environments, including, among others, language, customs, and values, and thereby acquire specific patterns of thought and practice.

Because of processes of habitualization, the individual tends to miss the particularity of their cultural environment and its patterns of thought and practice. The individual may become aware of this particularity by encountering another culture: such as through reading about foreign customs,

talking to foreigners, or traveling to other countries. In addition, intercultural training programs are designed to teach sojourners how to behave, act, and feel when interacting with the “other” cultural members (Dalsky & Landis, 2004; 2013).

The experience of encountering another culture can elicit different reactions, ranging from anxiety and resistance to interest and the ambition to learn more about the other culture. Intercultural training aims to stimulate learners to overcome fears and feelings of resistance and promote an open attitude toward other cultures. Intercultural training shall thereby help overcome forms of discrimination and enable people of different cultural backgrounds to participate equally within countries (mainly when these are characterized by a wide variety of cultural groups, for example, through migration processes) and in a globalizing world. Such training often lets the students make intercultural experiences, ranging from foreign language learning to traveling to other countries and meeting and cooperating with foreign people (see Landis & Bhawuk, 2000). In our seminar, we used online interviews between students from two different countries as a medium of intercultural training.

In our seminars, the German students interviewed their Japanese counterparts about Japanese emic concepts. The term *emic cultural concept* refers to the assumption that (national) languages contain words that can hardly—or impossibly—be translated into other languages. To take a word we used in our seminars as an example, the Japanese word 甘え (*amae*) has been described as having no direct equivalent in other languages. Translations such as “dependence” or “indulgence” do not hit the mark, nor do they hint at the cultural significance of *amae* (Doi, 1971/1981). Usually, people use such emic cultural concepts without reflecting on them analytically.

If asked to explain such concepts to a member of a different speech community, people would refer to their everyday understanding (i.e., commonsense), which we call *folk psychology*, with reference to Bruner (1990). It is precisely this everyday talk about people’s thoughts, feelings, and practices in terms of emic cultural concepts that we asked our students to consider.

However, we do not claim that emic cultural concepts are an “original” or “essential” feature of any culture. If the concept does not seem to exist in a particular culture literally, likely the phenomenon would at least manifest itself universally. For example, although *amae* may be a specific emic Japanese concept, it may be investigated universally and has indeed been found to emerge as the manifestation of an analogous emotion outside of Japan (Niiya et al., 2006).

English as Lingua Franca

According to linguistic anthropology, language and culture are closely bound (Bruner, 1990; Rossa, 2018; Trabant, 2012). Therefore, learning another language should imply learning about the respective culture. Although this statement may be true in a general sense, it becomes questionable when learning English as a Foreign Language (EFL). Today, the English language functions as a language in culturally embedded speech communities such as Great Britain or the United States and as a lingua franca in international contexts (Jenkins et al., 2018; Kerschen, 2018; Sedlhofer, 2011). In fact, many governments’ emphasis on teaching English as a foreign language in schools seems to be directed more on supporting the youth’s global competencies. In Japan, the Ministry of Education recently emphasizes speaking with other students and native-language Assistant Language Teachers

(ALTs) to prepare for higher education (Underwood & Glasgow, 2018).

English can be viewed as today's primary intercultural language because it is the most chosen means of communication that transcends national and cultural boundaries. Therefore, we address the following research question: How can the use of English contribute to intercultural learning that does not relate to a culture associated with the English language itself? In this article, we set out to do classroom practitioner research with a novel methodology: online intercultural exchanges involving "joint seminars" featuring (Japanese) emic cultural concepts.

Method

The primary purpose of this paper is to assess the intercultural learning of our students. To better understand intercultural learning, the concept of "intercultural competence" is helpful. Following Rossa (2018), who proposes a method for assessing intercultural competence based on Byram (2012), we distinguish five factors for defining intercultural competence: 1) *attitudes* (openness towards experiencing the foreign culture and readiness to suspend stereotypes about the other culture); 2) *knowledge* (about specific features of the other culture); 3) *skills of interpreting and relating* (understanding cultural differences and relating the other culture to one's own); 4) *skills of discovery and interaction* (being able to recognize yet unknown patterns of practice and meaning in different cultures through active involvement with members of other cultures); and 5) *critical cultural awareness* (being able to reflect upon the different cultural values through comparison critically).

At the end of our seminars, we asked our students to complete questionnaires designed to evaluate the seminars differently. The questionnaire comprised of three sections, the first one included 12 items such as "I enjoyed the international project," "I learned about the other culture," or "I developed my English-speaking skills," where the students were asked to indicate their response on a Likert scale of 1 ("Strongly Disagree") to 5 ("Strongly Agree"). The students were asked to choose three items from the first section and comment freely in the second section. In the third section, students were asked, "How could we improve this international project? (Please write freely below.)" in the third section.

To assess intercultural competence, we screened the filled-out questionnaires about open statements that relate to the items "I learned about the other culture" and "I learned about intercultural interaction." We interpreted these statements with theoretical considerations on intercultural learning, particularly the five factors of intercultural competence. Additionally, we discussed some questionnaire statements related to the items "My English reading skills improved" and "My English-speaking skills improved" because they also proved relevant to intercultural learning. Therefore, we do not attempt to measure intercultural competence in terms of degrees but rather to interpret students' statements systematically regarding the above five factors regarding intercultural competence.

The Present Joint-Classroom Research

Description of the International Joint-Seminars

In both semesters of the online exchanges, the German author held a qualitative research methods seminar in a Master's program in educational studies at a large research university in Germany. At the same time, the American author held an academic English writing-listening class in the Liberal Arts and Sciences general education program at a large research university in Japan for first-year students. Although the purposes of the seminars in Germany and Japan were different, the seminars were made to be compatible by focusing on culturally specific Japanese emic cultural concepts. Specifically, the task of the Japanese students was to discuss, reflect upon, and write about emic Japanese cultural concepts in the English language, whereas the task of German students was to apply methods of qualitative social research for understanding Japanese cultural concepts, also in English. Japanese and German students interacted online to conduct interviews according to principles of social research, in which the German students tried to understand the meanings of emic Japanese cultural concepts.

Therefore, the students' (German/Japanese) task was to interact virtually using online tools and applications about Japanese culturally-embedded concepts using an intercultural means of communication (English). In both semesters, the students of both seminars were asked to form groups of two or three students to complete the tasks. For the German students, the seminar included writing a research report of around 20 pages at the end of the semester, in which they presented the results of their respective research projects. The Japanese students' tasks were to write paragraphs on the emic Japanese concepts and a more extended reflection essay about the exchanges at the end of the academic term in English.

Practitioner Research

With our guidance, the students were responsible for the following tasks: 1) researching teacher-selected emic Japanese cultural concepts for pre-understandings; 2) formulating research questions regarding the emic cultural concepts; 3) engaging in intercultural exchanges about the concepts; and 4) reflecting upon the intercultural exchanges, which may lead to further research questions.

We call our approach "practitioner research" because, in our seminars, research and practice are closely connected in the following regard: the German students practiced qualitative research; the Japanese students practiced research about Japanese emic cultural concepts, and the teachers conducted research in terms of systematic evaluations of their educational practice.

Germany-Japan Online Intercultural Exchange I

In the spring semester of 2017, 60 students participated in the seminars: 20 students in Germany and 40 in Japan. The German teacher asked the participants in his seminar to research specific cultural aspects of education in Japan as expressed in the following 15 concepts:

To be sure, these concepts are quite different in kind; for example, *wa* (和) is a rather traditional key Japanese concept, and Japanese culture and mentality have often been described in terms of

Table 1.

Japanese concepts	Romaji (Japanese)	English translation
挨拶	aisatsu	greetings
甘え	amae	presumed indulgence
いじめ	ijime	bullying
先輩・後輩	senpai / kouhai	senior / junior
入学試験	nyugakushiken	entrance examination
サークル	sakuru	circle (club activity group)
クリスマス	kurisumasu	Christmas
卒業式	sotsugyoshiki	graduation ceremony
集団意識	shyudanishiki	group consciousness
和	wa	harmony
沈黙	chinmoku	silence
面子	mentsu	face, honor
武士道	bushido	samurai code of chivalry
本音・建前	honne / tatemae	true feelings / official stance
義理・恩	giri / on	sense of duty / obligation

harmony, which is expressed by this concept (Dalsky & Su, 2020). In contrast, *kurisumasu* (クリスマス) is a relatively modern and, in fact, Western concept because it is the Japanized version of “Christmas.” Yet, In Germany, Christmas is celebrated very differently, and we wanted our students to inquire about such differences. Moreover, some concepts refer to psychological meanings, others to social practices. This variety of concepts was systematically intended because we did not know in advance which kind of words would be most suitable for the seminars.

Procedure: Germany-Japan Online Intercultural Exchange I

The students were divided into smaller groups of two or three students, and each group chose three concepts out of the pool of 15. These groups then began researching the meanings of these concepts in the existing academic literature and Internet sources to gain a pre-understanding. Moreover, the German class was acquainted with the literature on qualitative methods in social research (e.g., Merriam & Tisdell, 2016).

The teachers assigned the small groups of the Japanese class to the small groups of the German course using email addresses on a shared Google Doc so that fixed assignments were made with small groups that shared the same emic cultural concepts. The German students were first asked to email their Japanese teammates with self-introductions, and dates and times for the online exchanges that were to take place.

The German students formulated specific interview questions to ask the Japanese based on systematic interviewing considerations. The participants of the Japanese class prepared for the online meetings by writing paragraphs on the same emic Japanese cultural concepts as their German counterparts to prepare for the interviews with the Germans in English relating to the concepts and possible German translations.

Finally, outside of class time, the students arranged to meet using telecommunication web-based applications for smartphones, tablets, and computers such as Skype, LINE, Google Hangouts, and WhatsApp (tools like Zoom or Webex were not yet available at that time). The interviews were held in English. The students of the German seminar were asked to transcribe the interviews and write a paper in German based on analyses according to standards in qualitative research (i.e., coding and categorizing). The Japanese students were asked to reflect upon their experience of using academic English in an authentic intercultural situation by writing reflection essays about their experience in English.

At the end of the semester, a group discussion was conducted. A questionnaire was completed by the participants of both classes—however, it was not mandatory—to evaluate this novel form of international online academic teaching and learning. Most of the participants consented to have their reflections shared anonymously. In the German class, nine students completed the questionnaires; in the Japanese class, 31 questionnaires were completed.

Project Evaluation (Results): Germany-Japan Online Intercultural Exchange I

In this section, we report only the suggestions made by our students to improve the seminar insofar as we changed the second seminar based on these suggestions. Whereas the project was evaluated positively across all questionnaires, participants frequently suggested using fewer cultural concepts in future international exchange seminars. For example, to improve the seminar, a German student suggested:

“Fewer concepts, which can then be condensed in many overlaps through the different interviews by the seminar participants.”

This is a rather systematic methodological suggestion. Indeed, each group had chosen three concepts out of fifteen, so there was little overlap between the interviews of the different groups. Therefore, for their final research papers, German students could mostly rely only upon their own interview material—which was not, in every case, very rich.

Although for other reasons, a similar suggestion was brought up from the Japanese side. A Japanese student wrote:

“This time, we talked about three topics. But it was very hard. So, it will be good to choose one topic to talk about.”

In addition, some Japanese participants felt the international seminar was not an exchange; they wanted to learn more specifically about German cultural concepts. This may explain why 26% of the Japanese students checked “Neutral” regarding the item “I learned about the other culture” (while the others checked either “Agree” or “Strongly Agree”). As a Japanese student wrote:

“Japanese people and German people should talk about Japanese words and German words.”

These suggestions were also discussed in the oral feedback rounds of both seminars, so we decided to implement them in the next course of intercultural exchanges.

Procedure: Germany-Japan Online Intercultural Exchange II

We followed up the first online international exchange with another one in the subsequent spring semester to address the students' feedback. In this second exchange, following the students' suggestions, we focused on one critical emic Japanese cultural conceptualization (甘え: *amae*). *Amae* was chosen because there is a relative abundance of academic materials written in English, German, and Japanese about the concept—in contrast to other emic Japanese cultural concepts we proposed in the year before—which suggest that *amae* may be a key cultural concept for understanding the Japanese (e.g., Dalsky & Su, 2020; Doi, 1971/1981; Yamaguchi & Ariizumi, 2006). This time, the German seminar (in the same study course) had 30 graduate students. They collaborated online with two undergraduate academic English writing-listening classes (in the same study course) at the same research university in Japan, with 40 Japanese students.

Like Exchange I, Exchange II targeted different goals for the other classes. Again, the purpose of the German course was to interview Japanese students to gain insights into one Japanese emic concept according to the principles of qualitative social research. The goal of the Japanese class was to practice and improve English academic skills in an authentic intercultural online environment, to share their written accounts of *amae*, and to question the German seminar members about particular German cultural characteristics such as types of food, customs, famous places, or events such as Oktoberfest (there was little information about German emic concepts in the literature in English that Japanese students could understand) that the Japanese students researched in advance (in groups of two or three students). Again, academic term papers and final reflections based on a questionnaire (similar to the questionnaire of Exchange I) were the outcome measures for both classes.

Project Evaluation (Results): Germany-Japan Online Intercultural Exchange II

This section reports and interprets the main results of the questionnaire statements concerning intercultural competence. Our analysis is based on the five aspects of intercultural competence presented above (Byram, 2012; Rossa, 2018) to qualify specific patterns of our students' experiences. We discuss German and Japanese students separately because significant differences between the views of the Germans and the Japanese can be found. We take statements from both years in this section because the first and second seminar statements do not differ significantly in qualitative terms. We obtained informed consent to anonymously share the results of the students' surveys. Generally, the participants praised the joint seminars encouragingly; participants strongly agreed that they enjoyed the international project and learned about the other culture.

Intercultural Competence: German Students' Comments

The students were asked to write open statements, which resulted in short texts that often refer to more than only one of the five factors of intercultural competence. For example, a German student commented:

“I learned about the other culture because the Japanese way of life and thinking is very different from ours and it was very interesting to learn more about their values.”

This statement expresses an experience of cultural difference; simultaneously, the statement evaluates this experience positively. In expressing an interest to learn about Japanese “values,” the statement moreover, implies that the student is open to acknowledging cultural diversity in itself. This learning is not about cultural differences in daily tasks but rather about reflecting on different cultural worldviews, as the word “values” indicates.

With regard to the scheme of intercultural competence, this statement suggests that the student displayed the following: 1) an *attitude* for intercultural learning; 2) acquired intercultural *knowledge* (about different “values”); 3) the *skill of interpreting* the other culture and *relating* it to their own culture; and 4) the *skill of discovery and interaction* is also implicit in this statement, because the student discovered “more” about Japanese culture through online interaction. However, *critical cultural awareness* is not to be found in this statement. As the following comments demonstrate, this pattern permeates all the statements of the German students.

One German student reported evidence for the importance of communication and interviewing for learning about another culture:

“I found it very exciting to get an insight into Japanese culture through the communication and the interview. By directly speaking to Japanese, cultural differences and particularities became much clearer than through just reading. Moreover, I think that by using this method actively what I have learned will stick better in my memory.”

Again, an intercultural *attitude* is apparent. Also, the *skill of discovery and interaction* is displayed. The *skill of interpreting and relating* can be inferred from this statement as the student became aware of “cultural differences and particularities.” Mentioning “particularities” also hints that the student acquired intercultural *knowledge*. However, again, *critical cultural awareness* cannot be inferred from this statement.

Moreover, this statement distinguishes between different forms of intercultural learning: “just reading”—with which the students started their project—about the other culture would be a way to learn. Still, this way is evaluated much lower than the “direct” “communication” through interviewing. We may add that online communication still is much less “direct” than a face-to-face encounter that would also entail bodily participation in a foreign cultural environment. However, the student making this distinction shows that they have learned to distinguish different forms of intercultural learning and that online exchanges are a more direct form of learning than “just reading.”

Finally, one of the German students reported that the intercultural learning did not end with the project but continued. In this case, a new international friendship emerged. Here, we find a particular intercultural *skill of interaction*:

“I learned about intercultural interaction, and the contact to one of my interview partners is

still actual. We still communicate over LINE.”

The questionnaire also included items concerning the English language. Some of these comments add to the understanding of intercultural learning processes in the seminar, so we take a closer look at these. German students tended to report that their English reading skills improved because of the necessity to read English literature in the course (“Agree”: 7; “Neutral”: 6; “Disagree”: 1).

“My English reading skills improved because of the English literature.”

However, concerning the English-speaking skills, the German students’ view was different (“Agree”: 4; “Neutral”: 6; “Disagree”: 3; “Strongly Disagree”: 1). One student commented:

“My English-speaking skills didn’t improve because the used level for speaking was low compared to the level needed with for example native speakers.”

This statement must be read in the context of using English as a common second language. In this context, none of the speakers can be seen as a model to learn to improve verbal skills. Several German students complained about the low proficiency of their Japanese counterparts in the English language. This experience could have been an opportunity to learn that even English as a *lingua franca* is learned and used differently in other countries. However, such a process of intercultural learning that would be termed as the *skill of interpreting and relating* is not indicated in any comment of the German students.

However, one German student reported that using English for communication was a significant challenge:

“I don’t like to talk to strangers because I am shy and it makes me feel uncomfortable (especially in a different language), but it was important to get out of my “comfort zone” and in the end it wasn’t as bad as I thought before, actually it was really nice.”

This statement indicates that the student needed to overcome her-/himself to conduct the interviews in English. However, this self-conquest did not lead to a learning process concerning the other culture but to the good feeling of having successfully mastered a personal challenge (“really nice”). This statement, therefore, relates to the intercultural *skill of interaction*.

Summing up, the view of the German students indicates processes of intercultural learning, whereby this learning refers to Japanese culture. The English language appears as a communicative tool for mediating this learning process but tends to be described as a relatively poor tool, mainly because the Japanese counterparts were seen as having no proper speaking /listening command of it.

In terms of intercultural competence, we can infer four of the mentioned five aspects of intercultural competence from the students’ comments: attitude, knowledge, skills of interpreting and relating, and skills of discovery and interaction. Critical cultural awareness, however, was not found. It is

impossible to determine whether the students acquired the analyzed intercultural *attitude* through the seminar and to which degree they entered the seminar with this very attitude; also, we cannot say whether they improved their intercultural skills through the seminar. However, we can say that they fostered their intercultural attitude and practiced their intercultural skills. And we can indeed say that the students acquired knowledge about the other culture through the seminar.

Intercultural Competence: Japanese students' comments

The statements of the Japanese students reflect a somewhat different pattern than their German counterparts about intercultural competence. One Japanese student commented on personal feelings and thoughts regarding the intercultural experience reflecting difficulties that emerged in the online exchange:

“I was surprised at German’s questions because they don’t understand “*amae*” at all. I realized “*amae*” is a unique Japanese expression. It was interesting that there are a lot of differences between Japan and other countries.”

This statement expresses an intercultural learning process that stretches in two directions. On the one hand, the student learned about Germans, the other culture; however, this learning was somewhat indirect because what the student learned about Germans was triggered by the questions they asked about the Japanese concept *amae*. On the other hand, their questions stimulated a cultural self-reflection of the student so that they, most of all, seemed to have gained a new insight into their own culture. Therefore, through the intercultural experience, the student learns about the other culture and their own, which is often described as an essential feature of intercultural learning (e.g., Wulf, 2009).

In terms of intercultural competence, this Japanese student’s statement demonstrates the following four features: an open *attitude* towards intercultural experiences (“interesting”); *knowledge* through the fact that this student realized that their German counterpart seemed to know nothing about *amae*; *skills of interpreting and relating* insofar as the Japanese student expressed an understanding of a critical cultural difference by relating it to their own (Japanese) understanding of *amae*. Moreover, through active involvement with the Germans, the Japanese student made a *discovery*.

A similar pattern can be found in another Japanese student’s comment on their limited contact with foreigners:

“I am so happy that I could learn a lot about Germany. I have never talked with foreign people, so this is a wonderful experience.”

Indeed, as Japan is an archipelago relatively recently opened up to the world, today, even young Japanese often need more motivation and limited opportunities to interact with non-Japanese (Dalsky & Su, 2020). Despite this, because of this intercultural communication activity, in terms of intercultural competence, this student expressed gaining *knowledge* about features of German

culture. Moreover, they expressed the *attitude* of feeling happy about this “wonderful experience.” Finally, this quote demonstrates the *skill of intercultural interaction and discovery* because the student stated, “I have never talked with foreign people.”

Another student suggested:

“Before we undertake this project, we should learn [English] speaking and writing skills because we first year students have not learned enough at high school.”

However, in the present endeavor, some of the students’ comments suggest that they improved their English:

“I was poor at speaking English, but after working with Skype, I became able to express easily in English what I want to say.”

This statement can be interpreted in terms of *skills of intercultural interaction* that the student thinks they acquired through the seminar.

In sum, the Japanese students showed similar intercultural competencies concerning learning about the other culture as the German ones. Here, attitude, knowledge, skills of interpreting and relating, and skills of discovery and interaction could be found. Moreover, despite the similar pattern, it seems that concerning the craft of interpreting and relating, there is a difference between the German and the Japanese students: The Germans very much focused on learning about Japanese culture, that is, the foreign culture. The Japanese students, for their part, seem to also focus on learning about Japanese culture, remarkably. However, the Japanese students’ statements concerning the English language differ from the German ones in that they realized their deficiency which they evaluated quite critically. Here, the Japanese students developed *critical cultural awareness* regarding their command of the English language and the Japanese English learning system.

Discussion

Critical Cultural Awareness

Both authors designed their respective classes so that, on the one hand, the curricular aims were met. On the other hand, the classes opened up a research opportunity for an intercultural exchange that was not a part of the official curriculum. This opportunity was generally based upon reflections on emic concepts of Japanese culture (with the second round also including aspects related to Germany). While the students themselves certainly reported having undergone intercultural experiences and learning processes (as evidenced above); here, we shall discuss the factor *critical cultural awareness* of Byram’s (2012) scheme of intercultural competence.

One explanation for the lack of critical cultural awareness in our students’ responses might be that critical cultural awareness might be challenging to accomplish in an online exchange as we have conducted. Critical reflection might be very much triggered by concrete interaction and experiences.

That is; for example, people meeting in concrete situations may directly feel that they behave more politely than they are used to but that the food that is served is less sophisticated than to which they are accustomed. The only aspect where critical cultural awareness was evident was the Japanese students' concrete experience of failing to use English. If this explanation should prove to be correct, then one should not expect too much critical cultural awareness through online exchanges. Another explanation is also related to the English language. It might be that the students did not gain knowledge about the other culture deep enough to enter into critical reflections because of the reported difficulties of communicating in English.

Considering these reflections, in the design of similar courses in the future, one may try to keep an eye on the factor of critical cultural awareness and find ways to elicit well-informed critical intercultural reflections from the students.

The Role of the English Language

Still, it is necessary to question the role of the English language in this intercultural exchange. The culture focused upon was the Japanese and the German, not an “English culture.” This means that the English language was not used to represent any “English culture”—whatever this would mean. Instead, English was used as a third language, making the intercultural exchange possible because the Japanese students did not speak German and vice versa. From one perspective then, it could be claimed that the English language was used “cultureless”; in other words, free from any cultural context. From another perspective, one could argue that the English language, used as a lingua franca, still represented a cultural context, although this is not a national context. In fact, English as a lingua franca represents today's sphere of international relations in the globalizing world. As a lingua franca, English is the intercultural language of our globalizing world. It was used in our joint seminars to make intercultural exchange initially possible.

Of course, a question arises: Is it even appropriate for students to learn about Japanese/German culture through interviews in English? The standard argument of intercultural pedagogy posits that if you want to know about another culture, you have to learn its language, which would have been Japanese/German in this case. So, what can be understood by communicating about emic Japanese/German cultural concepts in English as an intercultural language?

We suggest that communicating in English has a specific potential for intercultural learning. The students were challenged to translate the taken-for-granted emic Japanese/German concepts into English and explain them to foreigners in English. Therefore, using English exposed a specific opportunity to make their tacit cultural knowledge explicit (Mattig, 2017). This opportunity may have occurred by something other than simply communicating in Japanese/German.

Conclusion

This paper focused on the learning processes involved in practitioner research of two online intercultural exchanges, elaborating upon intercultural competence. Our findings suggest that English can be effectively used for intercultural learning experiences about other cultures, even if

used as a lingua franca. However, our study also shows that even when used as a lingua franca, the English language does not function as a “neutral” medium of communication; rather, it certainly affects intercultural exchange.

Acknowledgements

This project was funded by a Grant-in-Aid for Young Scientists from the Japan Society for the Promotion of Science (KAKENHI: 16K16875) to the first author. Any opinions, findings, and conclusions or recommendations expressed in this material are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the organization, JSPS or MEXT.

References

- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard University Press. <https://doi.org/10.1353/phl.1991.0032>
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts, *Language Awareness*, 21(1-2), 5–13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Dalsky, D. J., & Landis, D. (2004). Training, cross-cultural. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 563–568). Academic Press.
- Dalsky, D., & Landis, D. (2013). Cross-cultural training. In K. D. Keith (Ed.), *Encyclopedia of cross-cultural psychology* (pp. 1023–1025). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbecp115>
- Dalsky, D., & Su, J. Y. (2020). Japanese psychology and intercultural training: Presenting *wa* in a nomological network. In D. Landis, & D. Bhawuk (Eds.), *Cambridge handbook of intercultural training* (4th ed., pp. 584–597). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108854184>
- Dill, J. (2013). *The longings and limits of global citizenship education. The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203374665>
- Doi, T. (1971/1981). *The anatomy of dependence*. Kodansha.
- Jenkins, J., Baker, W., & Dewey, M. (2018). *Routledge handbook of English as a lingua franca*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717173>
- Kerschen, K. (2018). Changing methodologies in English language teaching from the grammar-translation method to the challenges of English as a lingua franca. In R. Mattig, M. Mathias, & K. Zehbe (Eds.), *Bildung in fremden sprachen? [Bildung in foreign languages?]* (pp. 195–216). transcript-Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839436882-009>
- Landis, D., & Bhawuk, D. (2020). *Cambridge handbook of intercultural training* (4th ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108854184>
- Mattig, R. (2017) Transkulturelles lernen. [Intercultural Learning]. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, & C. Wulf (Eds.), *Handbuch schweigendes wissen. erziehung, bildung, sozialisation und lernen. [Handbook of silent knowledge, education, bildung, socialization, and learning]* (pp. 759–770). Beltz Juventa.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed). Jossey-Bass.
- Niiya, Y., Ellsworth, P. C., & Yamaguchi, S. (2006). *Amae* in Japan and the United States: An exploration of a “culturally unique” emotion. *Emotion*, 6(2), 279–295. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.2.279>
- Nohl, A. M. (2010). *Konzepte interkultureller pädagogik. Eine systematische einföhrung. [Approaches to intercultural pedagogy. A systematic introduction]* (2nd ed.). Julius Klinkhardt.
- O’Dowd, R., & Lewis, T. (2016). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge.

- Pike, K. L. (1967). Etic and emic standpoints for the description of behavior. In K. L. Pike, *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (pp. 37–72). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111657158.37>
- Rossa, H. (2018). Assessing the intercultural dimension of language learning. In *Bildung in fremden Sprachen? [Bildung in foreign languages?]* (pp. 107–124). transcript-Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839436882-005>
- Seidlhofer, B. (2011). Conceptualizing ‘English’ for a multilingual Europe. In A. D. Houwer, & A. Wilton (Eds.), *English in Europe today: Sociocultural and educational perspectives* (pp.133-146). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/aals.8.09sei>
- Sharifian, F. (2017). *Cultural linguistics: Cultural conceptualisations and language*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/clsc.8>
- Trabant, J. (2012). *Weltansichten. Wilhelm von Humboldts sprachprojekt [World views. The linguistic project of Wilhelm von Humboldt]*. Beck. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1168q3q>
- Trabant, J. (2014) Globalesisch oder was? Ein plädoyer für Europas sprachen. [Globalizing for what? A plea for European languages]. Beck. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv128fng>
- Underwood, G., & Glasgow, P. (2018). English language policy in Japan and the Ministry of Education (MEXT): Emphasis, trends, and changes that affect higher education. In P. Wadden, & C. C. Hale (Eds.), *Teaching English at Japanese universities*. (pp. 150–156). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147239>
- Wulf, C. (2009). Grundbegriffe interkulturellen lernens-konvergenzen mit ästhetischer erziehung [Basic concepts of intercultural learning-convergence with aesthetic education]. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3748660>
- Yamaguchi, S., & Ariizumi, Y. (2006). Close interpersonal relationships among Japanese. In U. Kim, K. S. Yang, & K. K. Hwang (Eds.), *Indigenous and cultural psychology* (pp. 163–174). Springer. <https://doi.org/10.1007/0-387-28662-4>

Appendix

QUESTIONNAIRE

We would like to know your impressions of our international project. Please fill out the form below by choosing a number for each item and commenting on three of the items in detail. Thank you.

	Strongly Disagree 1	Disagree 2	Neutral 3	Agree 4	Strongly Agree 5
1. I enjoyed the international project.					
2. I learned about the other culture.					
3. This was new information for me.					
4. I learned about intercultural interaction.					
5. I wanted more intercultural interaction.					
6. I liked asking questions.					
7. I liked answering questions.					
8. I liked working with LINE/Skype, etc.					
9. My English speaking skills improved.					
10. My English listening skills improved.					
11. My English reading skills improved.					
12. My English writing skills improved.					
13. I learned about qualitative research.					
14. I developed skills in qualitative research.					

Comments about the above (please choose three items from above and comment in detail):

英語をリングフランカとした文化概念に関する異文化間学習 日独の大学生によるオンライン交流

デビッド ダルスキー*[#]、ルプレヒト マティグ**

要 旨

この実践的研究プロジェクトでは、2つの異なる言語コミュニティ（すなわち、ドイツ語と日本語という異なる母語）の大学生間の異文化間交流が中心となり、英語を共通外国語とする2学期のオンライン交流が行われた。学生たちは日本文化の象徴的な概念について研究しており、著者らは教師としてゼミ（合計130名）の体系的な評価を行った。著者は、異文化間学習に関する評価結果について述べている。この国際的な教室での共同作業に関する学生の考察から、国際共通語としての英語は特定の文化に縛られることはないが、特定の文化に関する異文化間学習を開始するために教室でうまく使うことができることが示唆された。

[キーワード] 文化言語学、EMIC 概念、オンライン異文化交流、間文化性

* 京都大学国際高等教育院

** ドルトムント工科大学教育・心理・教育研究学部

[#] 責任著者

大学教養・共通教育における 機械翻訳活用型英語ライティング授業の 成功のための諸要因

—制度・言語能力・原理的理解・教材・フィードバックの
5つの観点から—

柳瀬 陽介*

要 旨

この実践報告は、報告者が4セメスターにわたって行ってきた授業に基づき、大学の教養・共通教育において機械翻訳を活用した学術的英語ライティング授業が成功するための諸要因を、制度・言語能力・原理的理解・教材・フィードバックの5つの観点から説明する。制度の点では、授業が少人数クラスであることと、他の科目との連携が図られていることの2つが重要であり、言語能力においては、指導者の日本語読み書き能力・学習者の英語理解語彙力 (receptive vocabulary) ・学習者の日本語表現語彙力 (productive vocabulary) の3つのレベルが高いことが必要である。原理的理解においては、意味・機械翻訳・機械翻訳を使った英語ライティングのプロセスの3点についての理解が重要であり、教材においては、対照言語学的な教材とトピックに特化した英語資料の2つが必要となる。最後にフィードバックについては、3種類のフィードバックとそれらに共通な3つの方針が重要である。これらの要因を整えた授業は、学習者と指導者のそれぞれにこれまでよりも高い水準の努力を要求する。だがその努力により、学習者はこれまでよりも高度な英文を完成することができるだろう。

【キーワード】 機械翻訳、アカデミック・ライティング、理解語彙力、表現語彙力、フィードバック

1. はじめに

現在 AI (Artificial Intelligence) の技術的進展が甚だしいが、これからは、人間がいかにか AI を使いこなして、人間らしい社会を築くかが重要であろう。AI を感情的に敵視したり無視したりするのは合理的な態度とは言い難い (Khodabandeh, 2022)。英語教育においては、とりわけ機械翻訳が注目を浴びている。英語非母語話者の英語執筆を高度化・高速化する機械翻訳は、英語による知的な生産に関する世界的状況を一転させる “game changer” にも、また英語の母語話者と非母語話者の間の格差 (あるいは非母語話者の中で英語を得意とする者と不得意とする者の間の格差) を解消する “great equalizer” になるかもしれない。また、学生は多くの英語教師が想定しているよ

* 京都大学国際高等教育院

りもはるかに頻繁に機械翻訳を使って英語の読解や執筆をしているかもしれない(本多, 2022)。さらに、一般社会人も英語を読み書きするときに、既に機械翻訳にかなり頼っていることは隅田(2022)が紹介している通りである。

そういった現状を踏まえ、本報告者は、本学の教養・共通教育課程の学術的英語ライティング授業(English Writing-Listening B)の一部で機械翻訳を活用することをこれまで4セメスターに渡って実践してきた。柳瀬・リーズ(2022)では機械翻訳が産出した英語のエラーについて報告し、柳瀬(2022)では実践の概要と言語文化多様性についての懸念を報告した。今回の報告は、機械翻訳を活用する英語ライティング授業における指導者像、学習者像、授業像についての現時点での考えを示すものであるⁱ。その概要を簡単に述べるなら、指導者は、日本語と英語の両方で書きことばについて深い知識を持っていることが必要となる。学習者は、機械翻訳が出力する英語を適切に読み編集するための必要最小限の知識・技能を既にもっていなければならない。授業は、学生が自らの生身の知識・能力と自らが使いこなせるテクノロジーを組み合わせ、実用的な英文を書くための方法を教える授業、すなわち、学習者の自律性ⁱⁱをこれまで以上に強調する授業となる。以上の指導者像、学習者像、授業像を以下でもう少し詳しく報告していきたい。

ただ、報告者は、すべての非英語母語話者が機械翻訳を活用して英語文書を作成するべきだとは考えていない。非英語母語話者が学術目的で英語を書くことに関しては少なくとも以下の4つの類型が考えられるが、機械翻訳を活用すべきと報告者が考えているのは第4類型のみである。

第1類型は、非英語母語話者の理解語彙そのものが非常に乏しい場合である。機械翻訳の産出する英語を十分に理解できない非英語母語話者はそもそも、機械翻訳で自らの英語ライティング技能を拡張することを目指すべきではない。第2類型は、非英語母語話者がそのトピックに関する知識をもつばら英語で学んだ場合である。専門知識を英語文献で学んだ非英語母語話者は、専門用語を母語では知らないという場合も珍しくない。それなら、逆に母語で草稿を作ってしまうことが、かえって手間になり、機械翻訳の利用は合理性をもたない(飛田, 2021; 村上, 2021)。第3の類型は非英語母語話者が、特に精密な思考を必要としない簡単なトピックについて短い英文を書く場合である。慣れた定型的な英文を書くのなら、最終的には使われることがない日本語草稿を書くことの意味は少ない。後に述べるように、機械翻訳が出力した英語を書き直すⁱⁱⁱ(後編集 = post-edit する)手間はそれなりにかかる。したがって、この第3類型においても機械翻訳は使うべきではないだろう。

機械翻訳の活用が有効と思われるのは、第4類型である。この類型においては、非英語母語話者は書こうとするトピックで使われる英語を読解するだけの英語理解語彙は十分に有している。しかし、そのトピックについて英語で考え執筆するには英語の表現語彙が不足している。英語では深く精密な考えができないし、書くスピードも非常に遅い。母語でならば緻密な思考と高速での執筆ができるのだが、英語ならば苦勞しても自分の母語での知性を裏切る質の低い英語しか書けない。こういった場合、機械翻訳の活用は有効になるであろう^{iv}。

報告者が担当している1回生向けのライティングの授業は、この第4類型に該当する。特に後期の授業は、1,000語以上の学術的エッセイ(日本語なら2,500~3,000文字に相当)を学生は完成させなければならない。この分量で学術的に論証することは、1回生にとってはそれほど容易なことではない。学生がこれだけの長さにならなっても精密に英語で考え続けることはそれなりの知的挑戦となる。さらに英語で迅速に執筆し、その英文を何度も速読しながら論旨の整合性を確かめ細部を丁寧に書き直すことは困難な課題である。その課題をセメスター中に間に合うように完成させよ

うとする学生は、しばしば思考と執筆のレベルで妥協しなければならない。日本語では書かないような簡単な内容と表現で、とりあえずエッセイを表面的に完成させることを優先させることは珍しくない。したがって、報告者の授業では、希望する者には機械翻訳の利用を勧めるに至った。最初に日本語で精密に思考・執筆させ、次に機械翻訳英語をその日本語草稿にふさわしい高度なレベルの英語にまで書き直させることで、学生が自らのもてる知性もしくは語彙力（日本語の表現語彙力と英語の理解語彙力）の限界近くまでを英語で表現することを促している。機械翻訳は、学習者の日本語表現語彙力と英語理解語彙力に即した英語翻訳を出力してくれるからだ。選択肢を与えられた学生のほとんどは、機械翻訳を使うことを選ぶ。使用を拒否するのは、英語圏での生活が長い者、終始一貫して英語で考え書くことにこだわる学生、そして留学生^vなどであり、クラスの5%を超えることはない（通常のクラスの場合は0名であることがほとんどである）。

この種の授業が成功し人間とAIがお互いの長所を活かし短所を補い合うならば、学習者が機械翻訳なしの時代では考え難かった高レベルの英語を、これまで想像できなかったスピードで書くことが可能になるだろう（隅田, 2022）。同時にそれは、学習者および指導者への要求水準が高くなることも意味する。しかし、その高い要求水準は、現実世界で英語を使うために必要な水準であると報告者は考える。学術やビジネスにおける英語の使用がさらに広まり、同時に全世界的に英語使用がAI技術で支援される状況では、英語ライティングはますます増え、その情報洪水の中で質の低い英語ライティングは淘汰されると考えるべきである。

上では簡単に第4類型と述べたが、報告者は実践を重ねるにつれ、機械翻訳を活用する英語ライティング授業が成功するために重要な要因をさらに分析することが必要であると考えた。これらの要因を整備しておかねば、英語機械翻訳を使ったライティング授業が学習者の英語力向上につながる茶番になりかねないからである。したがって本報告は以下で、報告者が自らの実践から学んだ機械翻訳を英語ライティング授業に導入するために重要な諸要因をまとめる。諸要因は、制度・言語能力・原理的理解・教材・フィードバックの5つの観点で説明する。

2. 制度

制度の点では、授業が少人数クラスであること、および、他の科目との連携が図られていることの2つが、英語ライティング授業に機械翻訳を導入するために重要である。

2.1 少人数クラス

制度上大切な第1の要因は、クラスが少人数であることである。これは、技能習得においては個人フィードバックが必要であるという理由に基づく。技能習得は、新しい思考と行動のパターンを獲得することである。これらは、知っていても、あるいは分かっているけれどもできないことが多い。新しい思考パターンは、考えようとしてもうまく考えられないことがある。新しい行動パターンを知っていても、ついつい古いパターンで行動してそれに自分では気づかないこともある。そうになると指導者によるフィードバックが重要になり、そのためにはクラスが少人数であることが必要となる^{vi}。なおフィードバックについては後の項でもう少し詳しく述べる。

2.2 他の科目との連携

制度に関しての第2要因は、英語科目および日本語ライティングの科目といった他の科目との

連携である。英語科目については、ライティングのためにはそもそもリーディングの力が必要であるという自明の指摘を除くならば^{vii}、特にリスニングとスピーキングの科目との連携を強調しなければならない。ライティングは、読者が読みやすい英語を書くことである。読みやすい英語の条件の1つは、読者が心の中で音声化しやすく、音にしたときに心地よい感覚をもたらすことである。そうなると、書くためには、自ら英語をよく聞き、何が心地よい英語であるかという耳の感覚を培っておく必要がある。学習者は、自ら書いた英語がどのような響きを読者にもたらすかを自ら聞き分ける力をもっていないてはならない。自ら聞くと自ら心の中で英語を音声化することなので必然的にスピーキングの技術を伴う。ライティング力の向上には、リスニングとスピーキングのある程度の力が重要である。機械翻訳が産出する英語の中には、英文が長すぎて息継ぎがしにくい英語も少なくない。そういった英語は、学習者がリスニングとスピーキングで培った英語の音の感覚で、適切に書き直ししなければならない。またそもそも学術的な英語使用においては、いくら英語で論文を書いたとしても、学会等での口頭での討議に参加できなければ、研究者は共同研究などの可能性を失う（本多，2022）。ライティング力だけを向上させることは現実的ではない。機械翻訳を使いこなすライティング授業を行う場合には、同時に、学習者は、どのような指導をリーディング、リスニング、スピーキングで受けているかに特に留意する必要がある。

また、日本語ライティングとの関連についても考えるべきであろう。しばしば英語ライティングで指導されている実用的な文章の書き方は、そもそも日本語で指導されるべきではないかという議論はよく聞かれる。例えば木下是雄の『理科系の作文技術』^{viii}は40年以上に渡るロングセラーとなっているが、そのことはこの本が示しているライティングの原理がいまだ十分に日本人学習者に浸透していないことを示唆している。もし、日本語ライティングの授業が別に存在し、学習者が書く実用的な日本語文章がフィードバックをほとんど必要としない程度にまで向上しているなら、日本語の書きことばに習熟していない英語母語話者教師も引き続きライティング授業に貢献することができるだろう^{ix}。もし機械翻訳を一斉的に導入するとなれば、このような制度改革も必要になるのかもしれない。

以上、制度については、少人数であることと、他の科目との連携が図られていることの2つが重要であることを述べた。技能獲得のためには個人々人へのフィードバックが重要であり、そのためにはクラスが少人数であることが必要である。他科目との連携については、ライティング指導はリーディング、リスニング、スピーキング指導との連関を強調しなければ学習者の実用的な英語力向上にはつながらない。また、そもそもライティング指導は日本語で行っておくべきという考えもあった。今後もし英語ライティング授業に機械翻訳を組織的に導入するならば、このような制度的検討をしておく必要があるだろう^x。

3. 言語能力

英語ライティング授業に機械翻訳を導入する前に検討しておくべき第2の要因は、言語能力である。特に、これまでも指摘してきたように、指導者の日本語読み書き能力、学習者の英語理解語彙力、学習者の日本語表現語彙力の3点のレベルが高いことが重要である。このセクションではこの論点についてももう少し述べる。

3.1 指導者の日本語読み書き能力

指導者は、学習者が書いた日本語草稿を読み、そこにあるストーリー・文体・語法^{xi}を検討する必要がある。また、その検討は、その日本語草稿がやがては英語に訳されることを見越した対照言語学的かつ前編集 (= pre-edit) 的なものとなる^{xii}。対照言語学的な視点については、後の教材の項で詳しく述べることとする。

3.2 学習者の英語理解語彙力

言語能力の第2点は、学習者の英語理解語彙力である。先ほども述べたように、学習者には、機械翻訳が産出した英文を批判的に検討できるだけの語彙力が必要である。そして、その検討のためには、異言語間翻訳での混乱を生じさせない単一言語辞書(英英辞典)の活用が必須となる。だが報告者が知る限り、英英辞典を使いこなす習慣を持っている1回生は少数派である。また、英英辞典には、学習者用、母語話者用、類義語辞典、人工知能によって作成されたりソース(例えばLingueeやSkell^{xiii})などの種類があるが、学習者はこれらの長所・短所を知り、それらを使い分けることができなくてはならない。この英英辞典活用能力も、学習者の英語理解語彙力の中に含まれる。

報告者の授業では、セメスター前半で、学習者が選んだ語彙に関して報告者が指定する英英辞典(ウェブ上で無料で使えるもの)から学べたことをまとめるという課題を毎週行っている。セメスター後半では、指定された語彙を使った英作文を書く毎週の課題で、英英辞典を適宜使いこなすことを促している。しかし英英辞典を的確に使いこなしている学生は、まだ多くない。機械翻訳を使うライティングにおいて非常に重要な書き直しの作業^{xiv}には、英英辞典を使いこなすことが不可欠なので、これも含めた学習者の英語理解語彙力が担保されていなければ、機械翻訳を活用した英語授業は成功しないかもしれない。

3.3 学習者の日本語表現語彙力

求められる言語能力の3番目は、学習者が自分で書くトピックについて正確に表現できる日本語の語彙力である。英語での情報が洪水のようにあふれている現代において、求められている英語ライティングは、明晰(clear)、正確(correct)、簡潔(concise)に書かれて、複雑なトピックについてでも速読できる文章を生み出すことである。「よく読んでもらえばなんとか意味は分かってもらえる」というレベルではない。半世紀前の日本ならば、英語が書ける人材がそもそも珍しく、とにかく語法的に正しい英語を書けていればよかったかもしれない。しかし、英語使用が飛躍的に増え、英語使用者の英語のレベルも大きく向上している現代の世界では、そのようなレベルの英文では、相手にされないだろう。語法だけでなくストーリーと文体において優れた英語文章を生み出すためには、機械翻訳を使う場合、日本語草稿が明晰・正確・簡潔に書かれていなければならない。学習者が高度な日本語レベルでの下書きを入力できなければ、機械翻訳を使う意義は大きく失われてしまう。そのため、学習者には表現したいトピックを明晰・正確・簡潔に表現できるだけの日本語語彙力をもっていなければならない。

なお学習者の語彙力は、しばしばトピックによって異なる。一般に語彙力は、学習者が日頃からよく考えよく調べているトピックにおいてもっとも高くなる。したがって、学習者は、本当に自分が書きたいトピック(つまりもっとも日本語語彙力が高いトピック)を選ぶべきであろう。従来の英語だけで考え執筆するライティングなら、英語の表現語彙が少なかったために書くことを諦めて

いたトピックも、機械翻訳を活用するなら自分の日本語語彙力の高さに即した英語で表現することを目指すことができる。機械翻訳により、非英語母語話者は自らの知性（≒母語での表現語彙力および英語での理解語彙力）に応じた英語を生成する可能性を高めることができる。うまくゆくなら、学習者が作成する英語文章のレベルは、自らの英語表現語彙のレベルではなく、日本語での表現語彙力と英語理解語彙のレベルによってのみ制限を受けることとなる。機械翻訳は、学習者の最良の思考・表現媒体である母語で書かれた文章を入力とした英語を出力し、学習者はその英語を自らの英語理解語彙力を駆使して書き直すからである。ゆえに、学習者に、自らの日本語表現語彙と英語理解語彙がもっとも高いトピック、つまりは自分がもっとも好きなトピックを書かせることが重要となる^{xv}。

以上を要約するなら、機械翻訳を取り込んだ英語ライティング授業において、指導者は高い英語力だけでなく日本語読み書き能力をもっており、学習者の語彙が英語の理解と日本語の表現のために十分でなければならない。具体的には、学習者がもっとも関心をもつトピックを書かせることが、学習者の知性を最大に活用させるための指針となるだろう。

4. 原理的理解

ライティングに機械翻訳を導入する前に考慮すべき第3の要因は、原理的理解である。意味の原理、機械翻訳の原理、機械翻訳を使った英語ライティングのプロセスの3点において、学習者の理論的理解が進んでいることが重要である。

4.1 意味の原理

「意味とは何か」という基礎的な理解が貧困だと、学習者は英単語と日本語単語の一对一の対応関係を信じ、一对一で英単語を日本語単語に（あるいは日本語単語を英単語に）置換することを意味理解とする素朴理論（folk theory）に呑み込まれたままになる。そうなると機械翻訳の改訂に対して無批判的になり、英語翻訳によく見る英単語が書かれていたならば、意味表現は十分であると早計してしまう。

このような浅薄な理解は、理論的に述べるなら、ソシュールの言語体系内における語彙の差異に基づく意味理論もウィトゲンシュタインの言語共同体における言語ゲームに基づく意味理論も踏まえていない。さらに、言語を使うということは、ある特定の語が、同一言語の他のどの語とどのように結びつき得るのか、そしてその語が世界の事態とどのように結びつき得るのかを知ることも含んでいるが、素朴理論はそのことも踏まえていない。一対一対応形式の単語テストで満点の成績を出す者も、その語が他の語および世界の事態とどのように結びつき得るのかを分かっていることがなければ、その語は使えない。

しかし、日本の英語教育では、いまだに英単語とその日本語訳を一対一対応で結びつける形式の単語集と単語テストの影響が強く、対応語の記憶を語彙力と称することが多い。そのような教育を受けて育った学生は、機械翻訳の英単語が、その前後の他の英単語や自分が表現したい世界の事態と適切に結びついているかをきちんとチェックしない。学習者は少なくとも、「ある英単語とある日本語が単語集では併置されることが多いことを知っていることは、その英単語を自分が使えることを保証しない」ということを納得しておく必要がある。

そもそも意味は、一对一の対応で表現できるような静態的な対象（static object）ではなく、動

動的な過程 (dynamic process) —あるいは現象—である (柳瀬, 2018)。ルーマン (2020) の意味理論の用語を用いるなら、意味とは現実性と可能性が統合する連続的過程である。言語の意味は、言語に接した人間がほぼ共通理解としてもつ現実性を核として、各人が意識の流れの中で想起する可能性につながるという意識の変化をもたらす (柳瀬, 2017)。こういった意味理解を直感的であってもよいから理解していないと、学習者は適切な書き直しもできないだろう。

報告者の最近の授業実践では、自分が書き直した箇所とその書き直しの理由および根拠を示すレポート (Revision Report) をセメスター最後の5週にわたって学生に提出させている。機械翻訳を使ったライティング授業でもっとも各人の英語力向上を示す書き直しの具体的な様子を観察しなかったからである。残念ながら、少なからずの学生の Revision Report はまだ十分ではなく、時には誤った書き直しすらあることがわかった。したがって Revision Report にもフィードバックを加えるようにした。多くの学習者は依然として、機械翻訳の英語を読んだ時に、意味理解を十分に経験できていないのかもしれない。その声と共に一定のイメージが実感され、そのイメージがさらなる想起をもたらすこともないのかもしれない。学習者が意味について原理的あるいは体感的に理解しておくことは必要であろう (そのためにもリーディング授業での精読体験は重要である)。

4.2 機械翻訳の原理

第2に必要な原理的理解は、機械翻訳の原理である。「機械はミスをしない。ゆえにAI判定は常に正しい」といった世間の誤解を払拭しなければならない。機械翻訳は、ビッグデータを基にした深層学習によって、確率的にもっともらしい語を産出しているだけである。したがって、機械翻訳は、頻出する典型的な文においてはほぼ完璧な翻訳を示すものの、入力が少しユニークな文であったりすれば、その翻訳はいくぶん不適切なものになる。

そもそも機械は、人間のように情動 (emotion) を感じる身体をもっていない。翻訳家の山岡洋一^{xvi}が説明した有名な翻訳のプロセスは、ある言語を読んだ際に心の中に浮き上がった絵 (イメージ) を表現するための目標言語を新たに書き起こすプロセスであり、記号変換のプロセスではなかった。人が心の中で見る「絵」はさまざまな情動を伴い身体的にも実感される。このような人間による翻訳は、入力言語と出力言語を数多の関数関係で結び付ける機械翻訳の数学的記号処理とは異なる。現時点でのAIは人間のように情動に充ちたイメージといった中間的な表象 (意識) はもたない。また、人間が使う言語は、世界に接地し自らの身体で実感されている。この言語が持つ「世界性」と「身体性」が、人間の意味理解の特徴である。この違いを理解しないと、「機械翻訳はAIだから正しい」という誤解はなかなかなくなるかもしれない。

4.3 英語ライティングプロセスの原理

必要とされる第3の原理的理解は、機械翻訳を使った英語ライティングのプロセスについての理解である。機械翻訳を導入すれば、英語ライティングのプロセスは大きく変わり、日本語草稿執筆・機械による英語翻訳・英語の書き直しの3段階構成となる。従来のライティングプロセスでは、英語そのものを書くことに大半の時間が費やされ、エッセイの構想と書き直しには思うほど時間は割けなかった。特に、英語だけで考えることが求められている授業においては、学習者は構想を自らの貧乏な表現語彙で行うため、産出する英語は稚拙になりがちであった。しかし機械翻訳を使った上記の3段階であれば、第2段階の機械による英語翻訳は、数秒で終了する。したがって、第1段階の日本語草稿執筆と第3段階の英語の書き直しの2つに多くの時間を割くことができる。

第1段階の日本語草稿執筆は、ブレンストーミング・アウトライン作成・執筆・主にストーリー展開に関する改訂・機械翻訳に適した日本語への修正（前編集）といった段階で構成されている。これは、英語だけによるライティングよりも高い思考力で行われるものであり、執筆内容も必然的に高度になる。第3段階の英語書き直しは、文体・語法についての適切性を、多くの場合で学習者自身の表現語彙よりも高度な（しかし理解はできる）語彙で産出された英語を対象にして判断する。この書き直しは、学習者の限られた表現語彙で書かれた英語を書き直しする作業よりも高度になる。日本語草稿執筆と英語書き直し—特に後者—を念入りに行い、学習者の理解語彙を表現語彙に変えることが機械翻訳を使った英語ライティングの特徴の1つである。

以上、原理的理解について述べたが、意味と機械翻訳についての原理的な理解がないと、書き直しをする際の具体的なポイントを学習者は理解しがたいし、そもそも書き直しの重要性そのものを納得しないかもしれない。また、機械翻訳の導入によって、英語ライティングのプロセスが変わることを十分に理解しなければ、学習者は「機械翻訳を使えば英語ライティングは楽になる」と思うだけかもしれない。報告者の授業についてある学生は「機械翻訳が使えるから楽というわけではなく、機械翻訳を私たちの英語能力を拡張するものとして扱っていて、さらに良いエッセイが書けるようになり、むしろ大変ではあったがかなり満足できる授業であった」と評してくれたが、その「大変さ」が何であるかかという理解を学習者がしておくことは重要であろう。

5. 教材

考慮すべき第4の要因は教材である。教材においては、対照言語学的な教材と、学習者が選んだトピックについてのアクセス可能な英語資料が必要となってくる。

5.1 対照言語学的な教材

対照言語学的教材は、日本語と英語をストーリー・文体・語法の3側面から比較した上で、その類似点と相違点を理解させる教材である。本稿では概略を述べるに留め、詳細な記述は他の機会に譲ることとする。

ストーリーでは、典型的なストーリー展開の比較が必要である。学術的なライティングの英語では、最初と最後に結論を述べる双括型、もしくは最初に結論を述べる頭括型が好まれる。この点、最後に結論を出す日本の尾括型とは大きく異なる。しかし、日本人は、これらの特徴を教えられても、典型的な英語のストーリー展開にしたがわない場合が少なくない。しばしば見られるパターンは、「(1) XはYである。(2) もちろんXはYでなくZという人もいる。(3) だがAという理由でXはYと考えるべきだ」というように、第2文には異論をもってくることが多い。言うまでもなく、英語で好まれるのは、「(1) XはYである。(2) それはAの理由により説明できる。(3) XはZでなくYである」というように第2文で第1文の主張を支持するパターンである。これは非常に簡単パターンであり学習は容易に思えるかもしれないが、ストーリー展開のパターンは母語の生活の中で染みついた習慣であるので、英語のストーリー展開で語ることを学ぶのは必ずしも容易ではない。

渡辺（2004）・渡辺（2021）が指摘するように、それぞれの文化は自分たちが好むストーリー展開を「論理的に語る」と呼ぶのかもしれない。もちろん、この場合の「論理的」とは、歴史的・社会的に構築された言説習慣であり、記号論理学の枠を超えたものである。報告者は授業では目標と

する言語の共同体での好みを尊重するという指針を示し、ストーリー展開も英語話者共同体で「論理的」とされているパターンで書くことを指導している^{xvii}。だからといって、報告者は日本語やその他の英語以外の言語での思考パターンを否定するつもりは全くない。むしろ英語話者文化ばかりが世界にまん延することに警戒心を持っている（柳瀬, 2022）。

次に文体であるが、報告者の実践ではまず Agent + Action の原則が英語では好まれていることを教えている。Agent は文の主語として Action を示す動詞を支配する。両者の間隔は短く、この文頭で示される Agent + Action が文全体の方向性を示すことになる。ところが、日本語においては、最初に文法的な主語ではない Topic が示されることが多い（あるいは Topic すらも省略される）。そして、長々と文が進んだ最後に文の核である述語が示され Topic に対する Comment が述べられる構造になっている（Topic + Comment）。しばしば言われるように、日本語の文は最後まで聞かないと、肯定か否定かといった文全体の意味が分からない。こういった文体の違いは大きく、それが日本語と英語のそれぞれにおける適切な文体を決めている^{xviii}。

報告者が強調しているもう1つの文体の原理は、Passive / perspective である。Passive については、英語の文体指南書は、受動態の使用は特別な場合以外は避けるように教えている。しかし、日本語を機械翻訳した英語においては、“It is thought …”などの受身形がしばしば生じる。機械翻訳は、「考えられる」の「られる」を受け身表現として翻訳する。だが、この「られる」は、受け身・可能・尊敬・自発でいうならば、受け身というよりも自発表現だろう。この点などからすれば、文体上の改訂をする際にも、ただ「英語では受け身形はあまり使うな」と指示するだけでなく、対照言語学的な洞察を深めさせることも重要であろう。他方、perspective—文章をどの視点から語るか—に関しては、perspective を一貫させることが重要であることはおそらく日本語でも英語でも共通している。異なる言語の相違点だけでなく類似点も教えることが必要である。

最後に語法であるが、機械翻訳はもっともありそうな文を産出するので、学習者がよく犯す典型的な語法のミスは非常に少なくなる。しかし、柳瀬・リーズ（2022）で指摘したような誤り—名詞の単数・複数、主語充足、非字義的表現、借用語、部分的対応語などに関する誤りなど—は残りがちである。日本語で思考している限りは盲点となりがちな点については対照言語学的な教材が必要であろう。日本語にはない思考パターンを学び身につけなければ、機械翻訳の誤訳を正すことができないからである。

5.2 特定トピックに関する英語資料へのアクセス

次に必要な教材は、学習者が選んだトピックについて詳しく書かれ、かつ入手が容易な英語の資料である。学習者は Wikipedia を始めとした各種英語資料を速読・多読し、特定トピックでの英語の使い方を知る必要がある。先ほどは英英辞典で機械翻訳の英語をチェックすることの重要性を述べたが、英英辞典にはあくまでも一般的な知識が書いてあるだけである。英英辞典は、特定のトピックに関してどのような動詞や形容詞が多用され、どのような連語が頻出するかといったことは教えない。学習者はトピックに特化した英語のウェブサイトなどで、その分野での英語の典型的な使い方を知る必要がある。報告者の経験を1つ語るなら、報告者は将棋についてエッセイを書こうとした学習者に、取りあえず英語の Wikipedia の将棋の欄を全部読むことを勧めた。その学習者は「自分が予想していたものとは少し違う英語で表現されていたことが多く、非常に勉強になった」と述べていたが、英語話者共同体において読みやすい英語に改訂するためには、そのように、そのトピックについての表現を改めて勉強する必要がある。学習者の英語発表語彙は一般的かつ基礎

的でしかないからである。そのために学習者が適切な英語資料にアクセスでき、ウェブ検索の技術をもっていることが重要になってくる。

しかしウェブ検索を推奨する際には、学習者の情報の質を見極める力 (information literacy) を高めておかねばならない。また盗作・剽窃 (plagiarism) についての理解も深めておかねばならない。特に盗作・剽窃についての指導は重要である。報告者の感覚では、物心ついた頃からデジタル機器に接してきた若い世代は、出典を示さずにコピーやリミックスを行うことに対する忌避感が、旧世代が想像する以上に薄いように思える。情報の見極めや盗作・剽窃についての学生の意識を高めることは重要である。

以上、教材については、まず日本語と英語の違いをよく理解した上で、英語圏での理解と表現をトピック別の英語資料を調べて利用することが重要であることを述べた。このような教材の与え方は、授業が、とりあえず英語ができることだけを授業の目的とする単一言語的 (monolingual) なものから、母語と目標言語を使い分け文化的な多様性を重視する複言語的 (plurilingual) なものへと変わることを含意している。また正しい英語を教える授業から、適切な英語の見つけ方を教え学習者の自律性を高める授業へも変化するとも言えるだろう。機械翻訳の導入は単なるテクノロジーの追加ではなく、英語教育全体に影響を与える。

6. フィードバック

フィードバックに関しては、機械翻訳を使わない英語ライティングへの個別フィードバック、機械翻訳を書き直す一般的なポイントに関するフィードバック、個別の機械翻訳書き直しに対するフィードバックの3種類があることが望ましい。ここではその3種類のフィードバックを簡単に説明した上で、それらのフィードバックに共通する3つの方針について説明する。

6.1 3種類のフィードバック

報告者が必要と考えるフィードバックのうち最初のもは、機械翻訳利用なしの英語ライティングへの個別フィードバックである。学習者が機械翻訳なしに英語を書くことはやはり重要である。その経験によって学習者は、日本語の影響が強くなった英語 (いわゆる日本人英語) の特徴を知ることができるからである。個別フィードバックを受けることで、学習者は「知っているのにできない」自分の思考・行動の癖を自覚できる。その自覚は技能獲得のためにはきわめて重要であろう。

第2番目のフィードバックである機械翻訳の書き直しの一般的ポイントについてのフィードバックでは、先ほど述べた対照言語学的な視点からの書き換えを全員に実際にやらせ、それぞれの理解の度合いを自覚させる。一般的なポイントについては、クラス全体に対して教えて、それに対するフィードバックを与えるべきであろう。フィードバックを個別に場当たりのしか与えなければ指導は非効率になる。

第3番目のフィードバックは、最終的な提出エッセイへのフィードバックである。学習者のセメスターの学習の成果に対するフィードバックは不可欠である。だが、報告者はクラス全員が1,000語以上のエッセイを提出する後期の授業においては、全員のエッセイの中から特に英語習得の上で重要と思われる箇所について、学生が書いた原文と、それを報告者が書き直した修正文を示すことしかできていない。授業第14週に最終エッセイを提出させ、第15週にそれらをチェックし (報告者は最終エッセイを期末試験としている)、第16週のフィードバック週にコメントを出すとい

うスケジュールで、全クラスの全員の1,000語以上のエッセイのすべての箇所修正を入れる時間的余裕はない。したがって報告者は、言語習得上重要な箇所の書き直しをオリジナル英文（1から数文の長さ）と共に提示している。2021年度後期の場合、提示した文書は14ページの長さとなり、53分の解説Zoom動画も共に提示した。

6.2 フィードバックに関する一般方針

上で3種類のフィードバックを簡単に説明したが、それらに共通しているのは、総合的な書き換え、クラス全体での匿名化共有、誤りの肯定的受容の3つの指針である。

第1の指針は、フィードバックを、学習者が間違っただけを修正するのではなく、当該箇所全体を総合的に書き換えることである。学習者の間違っただけを修正すると、どうしても語法的な誤りにだけ目がゆく。その結果、語法的な間違いはなくなったが文全体としては文体やストーリー展開の上で望ましくない修正をフィードバックとして与えることが多い。そこで報告者は該当する箇所を語法・文体・ストーリーのどの点でも適切になるように総合的に書き直した修正を示すようにしている。報告者としてはAI支援のレベルを超えた総合的な書き直しを示すようにしている。そもそも語法上の間違いについては機械翻訳では少なくなっているし、英文校閲アプリが残る語法上の問題も自動的に指摘してくれる（とはいえ、指摘の正確性についてはアプリによって差がある）。したがって報告者としては語法の正確さにとどまらず、文体とストーリーの改善を重視している。また、部分的な修正が学習者の英文の否定的側面ばかりを指摘するのに対して、総合的な書き直しは学習者の可能性（今後の目標の具体例）を示すことも付記しておくべきだろう。

フィードバックに関する一般的指針の2番目は、指導者が行うフィードバックを学習者個人に返却するのではなくクラス全体に提示して共有することである。学習者は概して、クラスメートの英語に対しては高い関心を示す。また「岡目八目」というように、人は他人の事例からは比較的冷静かつ客観的に学ぶことができる。自らの英語を修正された場合は、自己防衛の感情が先立つことも珍しくないが、他人の修正ならばそのような不安から自由でいられるからである。そもそもフィードバックを共有すれば、学習者が閲覧できるフィードバックの量は当然増えるので、学習者は偶発的な学びの機会を増やすことができる。さらに他人への羨望や蔑視といった否定的な社会的感情の発露を防ぐため、報告者がフィードバックをクラス全体で共有する場合、学生の名前は完全に匿名化するようにしている。

第3のフィードバック指針は、誤りに対して恥辱感（stigma）を与えず習得困難な項目の学習の機会として肯定的に受容することである。報告者はセメスター当初から「間違いは進歩のために不可欠であるから、課題での間違いを蔑むことはしないし減点の対象ともしない。ただし期末に提出する最終エッセイでは間違いは当然減点の対象とする」と述べ続ける。また植松（2014）の「学校は安心して間違いができる場所であるべき。人間は間違わないと学べないし、社会に出てから間違うと大変だから」ということばも引き、学生の間違ひは、多くの人にとって重要な学習ポイントとしてむしろ歓迎することを約束している。その上で間違っただけの箇所に対しては「なぜこのようにしてしまうか」を示した上で書き直し例を示す。

以上、報告者の3種類のフィードバックとそれらに共通する一般方針を示したが、これはフィードバックが機械翻訳を活用する英語ライティング授業においても不可欠だと報告者が考えているからである。他人からのフィードバックなしに自己学習できる学習者もたまには存在するかもしれないが、授業はそのような例外的存在を前提とするべきではない^{xxx}。

7. まとめ

これまで機械翻訳を英語ライティング授業に導入するために重要な諸要因を、制度・言語能力・原理的理解・教材・フィードバックの5つの観点からまとめてきた。その要約は、下の表1に任せる。また、これらの整備は、指導者に新たな授業準備を要求し、学習者により高いレベルのライティング能力獲得を求めることにつながる。少なくとも「機械翻訳の登場により、英語ライティング指導は不要になった」という見解は間違いである。

最後に、残されている課題について述べる。今回は、AI技術のうち機械翻訳についてだけ報告したが、AIは、書きことばの校閲・書き換え、話しことばでの音声認識・音声合成などにおいても長足の進歩を示している。その他にもGPT3^{xx}に代表されるように、「言語モデル」(=言語表現に対する確率分布)に基づいて、ある程度の英語入力に対して、それを補完する文章を、内容的にも語法的にも概ね正確に出力する汎用的なAIもある。AI技術の伸展を踏まえての英語教育の再検討は、機械翻訳だけでは済まないだろう。

次に、AIに対する感情的な反発についても言及するべきだろう。AIの影響について英語教師と話している際には、「AIにより自分の仕事が奪われる」といった過剰な反応さえ聞かれることもある。また、人間の牙城と思われていた知性において、機械が人間以上のパフォーマンスを示すということに屈辱を感じる人もいるだろう。非英語母語話者の一部は、英語を苦勞して学習してきたこれまでの苦勞が否定されたように感じるかもしれない。英語母語話者の一部は、自分が非英語母語話者に対してもつ優位性の一部が否定されたように思うかもしれない。これらの否定的な反応は新しいテクノロジーが普及する際には必ずといっていいほど見られることだから、AI技術をもし組織的に導入するとしたら、関係者の感情や価値観に配慮することも必要であろう。

また、現在のAI開発においては、AIを本格的に開発できる組織が非常に少ないという大きな問題がある。核兵器においては核保有国が世界の数か国に限られていることを問題視する者も多いが、AI開発は、それ以上の寡占的な状況にある。アメリカや中国に限られた組織だけが本格的なAIを作り、他の者たちはその消費者となるしかないことは深刻に憂慮すべき事態である。

しかし、AIの発展を止めることはできないだろう。少なくともAIを感情的に敵視したり無視したりすることは止め、人類が直面している新しい世界への人間らしい適応の道を模索し続けるべきだろう。

表1 大学教養・共通教育における機械翻訳活用型英語ライティング授業成立のための諸要因

制度	少人数クラス(技能習得のため)、他の科目との連携(リーディングだけでなく、リスニングとスピーキングの科目、ひいては日本語ライティング科目との)
言語能力	指導者の日本語読み書き能力(日本語草稿のチェックのため)、学習者の英語理解語彙力(機械翻訳英文の書き直しのため。英英辞典活用力も含む)、学習者の日本語表現力(高度な日本語草稿執筆のため)
原理的理解	意味的理解(一対一対応の意味観を捨て去るため)、機械翻訳の原理(「AIだから正しい」と思い込まないため)、英語ライティングプロセスの原理(日本語草稿執筆と英語書き直しの重要性を理解するため)
教材	対照言語学的教材(日本語と英語の発想の根本的な違いを理解するため)、英語資料(特定トピックにおける具体的な英語表現を知るため)
フィードバック	3種類のフィードバック(機械翻訳なしのライティング、機械翻訳書き直しの一般的ポイント、個別の機械翻訳書き直し)、3つの一般方針(総合的な書き換え、クラス全体への返却、誤りの肯定的受容)

注

- i 今回報告する内容には、例えば後述する Revision Report のように柳瀬・リーズ (2022) では報告していなかった実践も含まれている。実践者の常として、報告者は実践の改善をセメスターごとに少しずつ試みている。また、この報告は、あくまでも報告者の実践に基づくものなので、ほかの実践者ならば、異なる結論を導き出すかもしれない。さらに、この実践は学習者が高校までかなり学習した英語を対象としたものであるため、この実践の知見が他の外国語（いわゆる第2外国語（初修外国語））の実践に当てはまるかどうかは不明である。だがこのような実践報告が続けて出版されれば、私たちも AI 使用に対する理性的な反応を学び始めることができるだろうと信じ、報告者はこの報告を行う。
- ii 報告者は、英語母語話者の支援に頼らざるを得ない学習者よりも、テクノロジーを利用できる学習者の方が「自律的」と考えている。
- iii この報告の用語法では、「改訂」(revision) よりも大幅な変更を含意する「書き直し」(rewriting) を優先的に使用する。後々述べるように、翻訳された言語は、しばしば最初からその言語で書かれた文章と質的に異なるからである。
- iv 実際の英語論文執筆では Introduction や Abstract などの要所だけを日本語で下書きし、後は最初から英語で書く場合もある（北川, 2021）。また日本語での下書きの活用法についても、それを機械翻訳に入力する場合と、入力せずに日本語での下書きした思考を基に英語を改めて書き直す場合など、さまざまな場合が考えられる（鳥飼・荻谷・荻谷, 2019）。
- v 報告者も自分のクラスの全員の母語が必ずしも日本語ではないことを十分に理解しているが、本稿では記述を簡単にするため、学習者の母語を日本語とした書き方をする。
- vi 本学のライティングクラスの学生数は、20 名が原則となっており適切規模だと考えられる。しかし、再履修クラスにおいては、その原則が破られ、50 名前後が履修し、最終的には 35 名前後の学生を指導することとなることが多い（残念ながら、15 名程度は何らかの理由で、登録はしたものの初めから授業に出ない、あるいは授業の途中で脱落するというのが現状である）。35 名の再履修クラスでは、個人的フィードバックが非常に負担になるということは付言しておきたい。
- vii リーディングで語彙・文体・論旨の運びなどについての感覚を身につけていなければ、学習者は改訂における基準が分からず適切な書き直しができない。機械翻訳英語の改訂という点からすれば、リーディング授業で精読力が培われていることが必須となる。そもそも語彙力が簡単な話しことばのレベルに留まっていればいくらリスニングとスピーキングの力があっても、アカデミック・ライティングはできない。いわゆる 4 技能は連動している。4 技能を別々に考えて授業として制度化することは、教育関係者の自己満足だけに終わり、学習者の実用的な英語使用に結実しない可能性がある。例えばもしリーディングクラスで、教材の音声的側面を軽視するならばリーディングで得た理解語彙力を表現語彙へ転換することはできない。しかし多くのリーディングクラスでは、表現語彙の基礎となる音声的側面がおざなりにしか扱われていない。
- viii 木下是雄の『理科系の作文技術』は 1981 年に初版が発売され現在に至るまで 100 万部発行されている。記述の中には原稿用紙やハサミでの切り貼りといった 21 世紀では想像しにくい古い慣習も含まれているのに、この本が大学生協などの書店の目立つところに置かれているということは、ある意味驚くべきことである。
- ix だが後述するように、機械翻訳を導入することは必然的に言語間の差異を意識することにつながる。そもそも、もし世界中で英語が支配的に使われる英語覇権主義についての批判的意識をもつのなら、英語を母語とするにせよ非母語とするにせよ、英語教師は現実的な範囲において英語以外の言語についての理解をよりいっそう深めるべきである。
- x 念のために述べておくと、報告者は勤務校のライティング授業への機械翻訳の一斉導入については結論をもちえていない。だからこそこの報告を書き、教育・行政関係者に幅広い議論を引き起こそうとしている。
- xi 報告者はライティングをストーリー・文体・語法 (story, style, usage) の 3 つの側面に分けて考え

ることが便利だと考えている。ただしこれら3側面が重なる部分も多いので、この区分はあくまでも便宜的なものだと考えてほしい。

- xii この報告も、日本語で思考・執筆した本原稿を機械翻訳で英訳し、その英訳を筆者が書き直したものである。時に英語版を読んで気づいた日本語の冗長な表現を改訂することもあった。さらにしばしば英語での読みやすさを重視するために逐語訳はしないようにした。原稿の最終版を確定する前には校閲業者からの助言は受けた。とはいえ、報告者も機械翻訳利用が可能にする思考の精緻化と英文作成の高速化の恩恵を受け、日本語原文を英語翻訳で2次出版する時間的余裕を得た。日本語執筆の際、報告者は機械翻訳を使つての日本語と英語の文書生産にある程度の経験をもっているため、日本語を使う際にも、特に意識せずとも、予め英語にしやすい（あるいは機械翻訳しやすい）日本語で思考し表現し始めているのかもしれない。読者におかれては、報告者のその直感が正しいのか、正しいとしたらそのような日本語表現は、日本語の書きことば文化においてどのような意味合いをもつのかの検討をしていただければ幸いである。自己省察は他者観察よりも困難なのでこのように願う次第である。
- xiii <https://www.linguee.com/> および <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en>
- xiv 報告者は、受け取った学生の日本語草稿を DeepL で英語翻訳して、それら2つのファイルを保管している。学生には、「機械翻訳は皆さん自身の英語力をまったく反映していないものなだから、皆さんの英語力は、皆さんが今回の機械翻訳をどれだけの確に書き直しできるかという点で主に評価する」と言っている。
- xv しかし、少数の学生は、「自分が何を好きなのかよく分からない」と困惑する。一般的な興味の喪失は、英語授業の範囲を超えた問題かもしれないが、学生生活上の深刻な問題になりかねないことなので、英語教師もそれなりの丁寧な指導が必要であろう。
- xvi 極めて優れた翻訳家として他の翻訳家を啓発し続けた山岡の論考は、現在でも「翻訳通信 ネット版」で閲覧することができる (<https://www.honyaku-tsushin.net/>)。
- xvii 報告者は「京都大学自立的英語ユーザーインタビュー」（日本語版：https://www.i-arrc.k.kyoto-u.ac.jp/english/interviews_jp、英語翻訳版：<https://www.i-arrc.k.kyoto-u.ac.jp/english/interviews>）で日本語インタビューを行い、機械翻訳でそれを英語に下訳し公表のために改訂する作業に従事しているが、日本語書き起こしを読んでいたときにはまったく気にならなかった(1)主張、(2)異論の確認、(3)再主張というパターンで展開する文章に対して、機械翻訳の出力英語で読んだ時に違和感を覚えることが多くある。第2文が第1文の主張を支持・強化する文でないことに戸惑うからである。ある bilingual and bicultural のインタビューー（柳島, 2022）は、そのような言語によって異なる感覚を“X factor”と呼んだ。報告者もそのような「何か」が学習者の外国語使用を複雑な現象にしていると感じている。その“X factor”をできるだけ言語化して分析することが、言語教育者のこれからの課題の1つであろう。
- xviii さらに述べるなら、英語の Agent + Action は能動的な発想であり、近代英語では珍しくなった中動態の発想（國分, 2017）から遠ざかったものである。しかし、英語話者共同体で受け入れやすい考え方をしようとするならば、外国語学習者は自分たちの母語では残っているかもしれない中動態の発想を捨て、Agent + Action という能動的なスタイルで書くことが必要となってくる。この選択から「英語的な Agent + Actionこそが思考規範である」という即断に陥らないようにするためには、文化的多様性に配慮した対照言語学的教材が必要であろう。
- xix だがこの節の最後にフィードバックは教師の時間を使ってしまうことを付け加えておきたい。学習者や教育管理者からすれば、教師からのフィードバックは多ければ多いほど良いかもしれない。しかし、教師が持続可能な生活を送ることは、当人の健康はもとより、教育の質保証のために不可欠である。したがってフィードバックの量にもある程度の制限を設定せざるを得ない。
- xx <https://openai.com/api/>

参考文献

- 植松努 (2014) 「思うは招く」 TED x Sapporo <https://tedxsapporo.com/talk/hope-invites/>
- 北川裕貴 (2021) 「英語論文では論理的な構成が大切です」『京都大学自律的英語ユーザーへのインタビュー』 https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts_jp#frame-450
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中央公論出版社
- 國分功一郎 (2017) 『中動態の世界 意志と責任の考古学』医学書院
- 隅田英一郎 (2022) 『AI 翻訳革命』朝日新聞出版
- 飛田美和 (2021) 「英語はゴールでなくツール」『京都大学自律的英語ユーザーへのインタビュー』 https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts_jp#frame-440
- 鳥飼玖美子・苅谷夏子・苅谷剛彦 (2019) 『ことばの教育を問いなおす』筑摩書房
- 本多充 (2022) 「研究者同士が英語で語る際に、スマホを経由して話すわけにはいきません」『京都大学自律的英語ユーザーへのインタビュー』 https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts2022_jp#frame-689
- 村上陽奈子 (2021) 「言語能力だけがコミュニケーション能力ではありません」『京都大学自律的英語ユーザーへのインタビュー』 https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts_jp#frame-250
- 柳島大輝 (2022) 「自分が多様な経験をしてさまざまな視点を取り入れているかを、常に自分で問う姿勢が必要です」『京都大学自律的英語ユーザーへのインタビュー』 https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts2022_jp#frame-710
- 柳瀬陽介 (2017) 「意味、複合性、そして応用言語学」『明海大学大学院応用言語学研究科紀要・応用言語学研究』No. 19, pp. 7-17. (この論文の内容は、<http://yanaseyosuke.blogspot.com/2017/08/no19-pp7-17.html> で読むことができる)。
- 柳瀬陽介 (2018) 「意識の統合情報理論からの基礎的意味論」『中国地区英語教育学会研究紀要』No. 48, pp. 53-62. DOI: https://doi.org/10.18983/casele.48.0_53
- 柳瀬陽介 (2022) 「機械翻訳はバベルの塔を築くのか—大学教養課程での英語ライティング授業からの考察—」『ことばと社会』. No. 24, 43-63. 三元社
- 柳瀬陽介・リーズ, デイヴィド (2022) 「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—」『京都大学国際高等教育院紀要』No.5, pp. 59-79. DOI: https://doi.org/10.14989/ILAS_5_59
- 山岡洋一 (2011) 「翻訳通信 ネット版」 <https://www.honyaku-tsushin.net/>
- ルーマン, N. (2020) 馬場靖雄訳『社会システム (上)』勁草書房
- 渡辺雅子 (2004) 『納得の構造—日米初等教育に見る思考表現のスタイル』東洋館出版社
- 渡辺雅子 (2021) 『「論理的思考」の社会的構築：フランスの思考表現スタイルと言葉の教育』岩波書店
- Khodabandeh, S. (2022) “Why people and AI make good business partners.” TED Talk. https://www.ted.com/talks/shervin_khodabandeh_why_people_and_ai_make_good_business_partners?language=en

Factors for Successful English Writing Classes Using Machine Translation in Liberal Arts University Education: Five Perspectives of Curriculum, Language Proficiency, Theoretical Understanding, Teaching Materials, and Feedback*

Yosuke Yanase[†]

Abstract

The current practical report, based on the author's experiences of teaching classes over four semesters, explains the factors that contribute to successful academic English writing courses utilizing machine translation in liberal arts university education. The factors are from five perspectives: curriculum, language proficiency, theoretical understanding, teaching materials, and feedback. First, the curriculum factor requires small-sized classes and adequate coordination among related courses. Language proficiency necessitates a high level of Japanese literacy on the instructor's part, learners' receptive vocabulary in English, and learners' productive vocabulary in Japanese. Theoretical understanding is essential for comprehension of meaning, machine translation, and the process of writing in English using machine translation. Two types of teaching materials should be supplied: contrastive linguistic materials and topic-specific resources in English. Finally, the feedback should be of three types, and three general principles should be maintained. Although the courses that satisfy these five factors require a higher level of effort from the learner and the instructor, these courses will ensure that learners demonstrate more advanced English writing than before.

[Keywords] machine translation, academic writing, receptive vocabulary, productive vocabulary, feedback

1. Introduction

With the remarkable progress of artificial intelligence (AI) there is a need for humans to master

* The current English edition is the secondary publication of the original Japanese edition, which this bulletin contains on the preceding pages. The author truthfully translated the original into English to the best of his ability.

[†] Kyoto University, Institute for Liberal Arts and Sciences

the art of using AI to build a humane society. It is irrational to oppose or disregard AI emotionally (Khodabandeh, 2022). In English language education, machine translation has received particular attention. Machine translation enables non-native English users to produce English texts with enhanced speed and quality. It can be a “game changer” in the global landscape of intellectual production in English. It may also be a “great equalizer” to close the gap between native and non-native English speakers (or between proficient non-native English speakers and other non-native English users). Students probably use machine translation for reading and writing English far more frequently than many English instructors assume (Honda, 2022). Furthermore, the general public already relies considerably on machine translation while reading and writing English, as Sumida (2022) has shown.

This context prompted the author to explore the use of machine translation in the academic English writing course, English Writing-Listening B, for four semesters in his university’s liberal arts education system. Yanase and Lees (2022) reported on the English errors that machine translation produced, and Yanase (2022), analyzing the machine translation used in classes, expressed concerns about linguistic and cultural diversity. This practical report presents the author’s view on instructors, learners, and English writing classes that utilize machine translationⁱ. Briefly, instructors need in-depth knowledge of written language in both Japanese and English. Learners should possess the minimum capacity to read and rewrite machine translations in English adequately. English writing classes should support students in integrating their abilities with the technology in order to write practical English: classes will emphasize learner autonomyⁱⁱ more than ever before. This report elaborates on these views on instructors, learners, and classes below.

However, the author does not assert that all non-native English speakers should utilize machine translation to produce English documents. There are at least four types of academic English writing by non-native English speakers, and the author believes that only the fourth type can benefit from machine translation.

The first type is the case where the non-English native speakers’ receptive vocabulary is insufficient. Non-native English speakers who are incapable of understanding machine translated English should not attempt to enhance their English writing skills with AI technology. The second type is one in which non-native English speakers acquire the knowledge of the topic exclusively in English. Such non-native English speakers frequently lack the equivalent knowledge in their native language. For them, machine translation is ineffective; the draft making in the native language would be time-consuming and pointless (Tobita, 2021; Murakami, 2021). The third type is those non-native English speakers who write a short English passage requiring no precise thought. Writing a familiar, formulaic English text does not need a Japanese draft that will never be used in the final version. As we will discuss later, the rewritingⁱⁱⁱ (post-editing) of machine translation in English requires significant time and effort. Machine translation should not be used for this third category.

The use of machine translation is effective in the fourth category, where non-native English users have sufficient receptive English vocabulary related to the topic of their choice, although they cannot use the vocabulary effectively for thinking and writing. They cannot analyze topics or compose an essay in English to their satisfaction. Their time-consuming effort in manuscript creation in English is misaligned with the intelligence they possess in their native language. The use of machine

translation in the first language would be effective in this case^{iv}.

This fourth category includes the first-year English writing courses that the author teaches, particularly the second-semester course, where students are required to complete an academic essay of at least 1,000 words (equivalent to 2,500 to 3,000 words in Japanese). Completing an academic essay of that length in English is a challenge for first-year students. It is not easy for them to continue to think precisely in English over the long period of writing that essay. Nor is it easy for them to write an English passage and read it as promptly as they would in the first language to check argument consistency and style appropriateness. Students who must complete their essays within a semester often compromise on the level of their reasoning and composition. They often prioritize prompt completion of the essay with downgraded content and expressions that they would not choose in Japanese. Therefore, the author approves of the use of machine translation for those who show interest. He lets those students first think and write accurately in Japanese and then rewrite the machine-translated English at the high-level, corresponding to the level of the Japanese draft. He encourages students to stretch their English skills to the limit of their intelligence and lexicon (productive Japanese vocabulary and receptive English vocabulary). Machine translation produces English translations that may match learners' best vocabulary. Given a choice, most students choose to use machine translation in the author's classes. Those who refuse to use it include ex-residents in English-speaking countries for many years, students who believe in the value of monolingual writing processes, and international students whose first languages are not Japanese^v. They never exceed 5% of the class (zero in most regular classes).

If this type of class succeeds, or in other words, if humans and AI can compensate for each other's weaknesses with their strengths, learners can enhance their level and speed of English writing to a degree that was unthinkable in the pre-AI era (Sumida, 2022). This enhancement demands more of learners and instructors. However, the author believes that these higher standards are necessary for using English in the real world. People should expect an ever-increasing amount of English writing as the use of English in academia and business becomes more widespread with AI technology. Low-quality English writing will likely be filtered out in the flood of information.

As the author conducted classes with machine translation, he found it necessary to further analyze the factors for the success of English writing courses with machine translation. Insufficient understanding would make future machine-mediated writing classes an entertainment show with fanfare and there would be no increase in learners' English proficiency. Therefore, this practical report explains the factors that the author has learned from his practice. The factors are explained from five aspects: curriculum, language proficiency, theoretical understanding, teaching materials, and feedback.

2. Curriculum

Curriculum requirements for introducing machine translation into English writing courses are small class size and adequate coordination with other courses.

2.1 Small class size

The first essential requirement is that classes should be small-sized^{vi} because individual feedback is critical in skill acquisition. Skill acquisition involves establishing new patterns of thought and behavior, which learners often fail to do despite their knowledge of the patterns. Learners frequently fail to think in a new pattern in spite of their best intention. They may also end up acting in an old pattern without noticing their failure. Thus, feedback from the instructor becomes crucial; hence, the class size should be small. The issue of feedback will appear in a later section in greater detail.

2.2 Coordination with other courses

The second curriculum factor is the writing course's coordination with other courses, such as English language courses and Japanese writing courses. For English language courses, the author emphasizes the relation to listening and speaking courses in particular; the essential interdependence between writing and reading courses is evident^{vii}. Writing is about creating English that is comfortable for the reader to articulate in mind. To write adequately, people need acoustic sensitivity to English that is soothing to the ear. Learners must discern the sound quality that their texts deliver. They also need to acquire pronunciation skills for articulating their texts mentally. In other words, writing skill development requires a certain level of listening and speaking skills. Many machine-translated English sentences are too long for comfortable breathing. These sentences need appropriate revision by editors with a proper sense of the sounds they developed through adequate listening and speaking experiences. Furthermore, non-native English users who cannot participate in oral discussions at academic conferences lose the chance of collaborative research, no matter how many papers they write (Honda, 2022). It stands against reason to try to improve learners' writing skills alone. Writing classes with machine translation must coordinate adequately with other courses in reading, listening, and speaking.

Writing courses incorporating machine translation should also align with Japanese writing courses. Many educators have mentioned that the practical writing skills taught in English courses in Japan should be addressed in Japanese first. For example, *Science Writing Techniques*^{viii} by Koreo Kinoshita, a long seller for over 40 years, suggests that Japanese writers have not yet imbibed the writing principles that this book presented. If a separate Japanese writing course develops learners' practical Japanese writing skills to the point where their Japanese texts need little feedback, then monolingual native English-speaking instructors may play a significant role in delivering writing instructions with machine translation^{ix}. A curriculum reform will be necessary if writing courses are to introduce machine translation collectively.

To wrap up this section, small class size and course coordination are critical in the curriculum factor. The number of students should be limited for providing individual feedback and, in turn, promoting skill acquisition. Curriculum coordination requires the writing instruction to connect to the instructions related to reading, listening, and speaking for the overall development of learners' practical English proficiency. Japanese writing courses should probably precede English writing instruction. These institutional considerations are essential while discussing a systematic introduction of machine translation into English writing courses^x.

3. Language proficiency

The second factor to consider before implementing machine translation in English writing courses is language proficiency. In particular, the instructor's Japanese literacy, the learners' receptive English vocabulary, and the learners' productive Japanese vocabulary must be considerable, as we have already suggested. This section will elaborate on this point further.

3.1 Japanese literacy of instructors

Instructors should examine the Japanese drafts by learners in terms of story, style, and usage^{xi}. The instructors' examination involves pre-editing for machine translation into English^{xii}. The contrastive linguistic perspective will be discussed in greater detail in a later section on teaching materials.

3.2 Learners' English receptive vocabulary

The second point of language proficiency is the learner's English vocabulary for comprehension. As mentioned earlier, learners require a sufficient vocabulary to critically examine machine translation in English. In such a critical reading, learners must utilize monolingual dictionaries (English-to-English dictionaries) devoid of confusing cross-linguistic issues. However, as far as the author knows, not many first-year students regularly use monolingual dictionaries. Learners need to understand the features of different types of such dictionaries, such as dictionaries for learners, those for native speakers, thesauruses, and AI-driven linguistic resources (e.g., Linguee and Skell^{xiii}), and use them for distinct purposes. Learners' proficiency in receptive vocabulary should include the ability to exploit monolingual dictionaries.

The author designates a particular monolingual dictionary on the web every week in the first half of the semester, and students summarize the dictionary's accounts of the words they select from the assigned vocabulary list. In the second half of the semester, students are encouraged to refer to the monolingual dictionaries when they write a short passage that contains the words of their choice from the list. However, not many students have learned to use English-to-English dictionaries skillfully yet. In summary, English classes that utilize machine translation may not succeed unless the learners' proficiency is high enough in receptive English vocabulary, including the abilities to utilize monolingual dictionaries. English-to-English dictionaries are essential tools in rewriting^{xiv}, which is most critical while using machine translation.

3.3 Learners' productive Japanese vocabulary

The third required language proficiency is learners' Japanese vocabulary for precisely describing the topics of their choice. Today's deluge of information demands that English writing be clearer, more correct, and more concise than ever; it must be suitable for speed-reading despite the complexity of the topic. An English composition will be a failure if its readers can "barely grasp the meaning." Grammatical correctness alone might have been the goal of English writing half a century ago in Japan, when not many people could write in English skillfully. However, since the quantity and quality of English writing has grown tremendously, writing must be pleasantly readable, not merely

error-free in usage. To be adept in storytelling and style, learners must produce their Japanese draft carefully. Low-quality Japanese writing significantly diminishes the point of using machine translation. Therefore, learners must possess sufficient Japanese vocabulary to express the topic plainly, accurately, and succinctly.

The level of vocabulary often depends on the topics. It is generally the highest for topics that learners consider and research most frequently. Therefore, learners should choose the topics of their genuine interest, where they are able to use the most extensive Japanese vocabulary. Learners with machine translation can write on topics they might have withdrawn from in English-only writing courses due to their limited productive English vocabulary. Machine translation enables learners to produce essays with English vocabulary that may come close to the level of their Japanese vocabulary. Machine translation helps non-native English speakers deliver English at the level of their intelligence (roughly corresponding to the productive vocabulary in their native language and the receptive vocabulary in English). In the best scenario, the level of English will only be limited by their active vocabulary in Japanese and passive vocabulary in English, not by their English vocabulary for expression, in which they lack experience. Machine translation outputs are based on learners' best medium for thought and expression, and learners rewrite the outputs to the best of their receptive English vocabulary. Thus, it is critical to let learners write about the topics in which their productive Japanese vocabulary and receptive English vocabulary are the finest, i.e., the topics they like the best^v.

To sum up this section, English writing courses incorporating machine translation require instructors to possess Japanese literacy as well as English proficiency; learners also need sufficient receptive English vocabulary and productive Japanese vocabulary. The practical guide for maximizing learners' intelligence in writing is aimed at encouraging them to write about topics of their greatest interest.

4. Theoretical understanding

The third factor to consider before introducing machine translation is theoretical understanding. Adequate understanding is critical in three areas: comprehension of meaning, machine translation, and the writing process in English using machine translation.

4.1 Comprehension of meaning

Learners who lack a basic understanding of meaning are often imprisoned in the folk theory of one-to-one correspondence between English and Japanese words. They assume that one-to-one substitution of English words for Japanese words (or vice versa) constitutes the understanding of meaning. This view invites uncritical rewriting, and learners find machine-translated English satisfactory when it contains familiar translation counterparts in English for the Japanese words they have used in their drafts.

In philosophical analysis, such a shallow understanding disregards the perspective of Saussure's theory of meaning, which is based on the differences within a lexical network, or the view of

Wittgenstein's theory that focuses on "language games" in a linguistic community. Furthermore, this understanding fails to demonstrate that using language involves knowing words' syntagmatic and paradigmatic relationships with other words in the same language and their possible connections with the state of affairs in the world. Learners who score perfect points on one-to-one correspondence vocabulary quizzes cannot use words meaningfully unless they know how the words can relate to other words and the outside world.

However, English education in Japan still embraces word-to-word correspondence vocabulary lists, and many students often regard their knowledge of corresponding words as their vocabulary skill. Those students do not check whether English words in machine translation collocate adequately in their context or whether they accurately refer to the state of affairs they wish to describe. Learners should at least be aware that the memory of the juxtaposed translation counterparts in vocabulary lists does not make them competent users of English.

Essentially, meaning is not a static object that one can fixate on in one-to-one correspondence; meaning is a dynamic process, or a phenomenon, not an entity (Yanase, 2018). Meaning is the continuing unification of actuality and potentiality (Luhmann, 2020). The meaning of a language produces a change in one's consciousness, particularly in the core as an actuality (a common understanding among the speakers of the language). The change gradually leads to the potentiality that each language user uniquely recalls in the stream of their consciousness (Yanase, 2017). Learners need such understanding of meaning, if only intuitively, to rewrite machine-translated English adequately.

The author asked his students to submit their Revision Reports over the last five weeks of the most recent semester to demonstrate how they had rewritten and for what reason. The author observed his students' specific revisions as one of the best indicators of their writing skills with machine translation. Unfortunately, some students' Revision Reports revealed that their post-editing was insufficient or even incorrect. Therefore, the author added feedback to the students' Revision Reports. Some learners may still not understand the point of machine-translated English adequately. They probably fail to feel the actuality of the meaning, much less the potentiality, in the machine translation products. Learners need an adequate notion of meaning either from articulated theories or tacit understanding from experiences. (The experience of critical reading in reading courses has significant consequences in this sense.)

4.2 Machine translation

The second necessary theoretical understanding is concerned with machine translation. Learners should be liberated from a popular myth about AI, which is that "machines do not err, and therefore AI's judgments are always correct." Machine translation only outputs statistically plausible words through deep learning based on big data. Therefore, while machine translation produces near-perfect translations for stereotypical formulaic inputs, its products are often deficient in case of infrequent inputs.

Crucially, a machine does not have a sentient body that feels emotions as humans do. A renowned translator Yoichi Yamaoka^{xvi} depicted the translation process as creative writing in the target language to describe the "picture" (image) that emerges in the mind of a translator while

reading the original text. He did not regard translation as the operation of linguistic signs. The pictures that readers see in their minds entail the bodily sensation induced by various emotions. Such human translation differs significantly from machine translation's mathematical processing from the input language to the output language. The current AI generates no emotion-filled intermediate representations (i.e., consciousness) as humans do. Human languages are grounded in the world and felt in human bodies. This "grounding" and "embodiment" characterizes human understanding of meaning. Such understanding of machine translation is necessary to eliminate the misconception that "machine translation is correct because it is AI."

4.3 English writing process using machine translation

The third theoretical understanding needed is about the process of English writing mediated by machine translation. Machine translation changes traditional English writing drastically into a three-step process: Japanese draft writing, machine translation, and human rewriting. In the traditional writing process, the largest amount of time is spent composing English sentences one by one; not much time is left for the essays' initial conception and later revision. When students plan their essays only in English, their draft language is rudimentary because of their limited active English vocabulary. However, machine translation reduces the time for the second stage (producing an English draft) to a few seconds. Therefore, learners can afford more time for the first stage of creating a Japanese manuscript and the third stage of rewriting the machine-translated English.

The first stage of writing a Japanese draft consists of brainstorming and outlining ideas, composing sentences, revising mainly for storytelling, and making the Japanese text more fit for machine translation (pre-editing). Using the first language enhances students' level of thought and the quality of the content. The third stage of English rewriting requires judgments about the appropriateness of style and usage for the English composed using a more extensive (but understandable) vocabulary than the learners' productive English vocabulary. This rewriting will be more thorough than revising the English that learners write in monolingual classes with their limited productive English vocabulary. English writing with machine translation necessitates careful attention to the Japanese draft writing and English rewriting, the latter in particular. It also involves the transformation of learners' receptive vocabulary into a productive one in the target language.

To wrap up this section, without an adequate understanding of meaning and machine translation, learners may fail to rewrite properly or even understand the significance of the rewriting in the first place. Additionally, if learners do not understand the point of the change in the writing process, they may wrongly conclude that English writing only becomes easier with machine translation. One student commented on the author's class, "Machine translation did not make this class easy. It was used to expand our English ability and write better essays. Machine translation presented many challenges to us, but the course was quite satisfying." Learners need to understand what these "challenges" are.

5. Teaching materials

The fourth factor to consider is teaching materials. Two types of materials are necessary: contrastive linguistic materials and topic-specific English resources that are readily accessible to learners.

5.1 Contrastive linguistic materials

Contrastive linguistic materials compare Japanese and English from the aspects of the story, style, and usage. They support learners in understanding the similarities and differences between the two language cultures. This report outlines these points only briefly and leaves detailed descriptions to other publications.

For the aspect of the story, a comparison of typical storylines is necessary. Academic English generally states the conclusion at the beginning and end of writing, although the restatement at the end is occasionally omitted. This storyline differs significantly from the Japanese style of stating the conclusion only at the end. Even after Japanese students understand these cross-linguistic differences, they often fail to follow the English storytelling. They tend to develop a storyline, such as “(1) X is Y. (2) Of course, some people say X is not Y but Z. (3) But we should think X is Y for the reason A.” Their second sentence introduces a different claim from that of the writer’s. Alternatively, the preferred version in English is “(1) X is Y. (2) Reason A supports this claim. (3) Therefore, X is Y, not Z, as some people assume groundlessly.” This argument style in English is not complicated and seems easy to master. However, many Japanese learners employ the Japanese style when they use English; the pattern of story development in the first language is deeply ingrained in learners’ minds.

Each culture regards its preferred story development as “logical thinking,” as Watanabe (2004; 2021) points out. “Logical” here refers to a discourse pattern that is constructed historically and socially; it extends beyond the domain of formal logic. The author encourages students to respect the preferences of the target language community and, thus, to follow the English storyline to be “logical” in the English-speaking community^{xvii}. That said, the author does not intend to diminish the value of different thought patterns in Japanese or other non-English languages. Rather, he takes a critical stance toward the dominance of English-speaking culture worldwide (Yanase, 2022).

For the aspect of style, the author first teaches the principle of Agent + Action as the preferred sentence construction in English. Agent governs the verb indicating Action as the subject of the sentence; the interval between Agent and Action should be short, and this combination shows the general direction of the entire sentence at the beginning. In Japanese, however, Topic, which is different from a grammatical subject, often appears first (although it is occasionally omitted). A predicate, the core of the sentence, appears at the end as Comment (Topic + Comment). Many Japanese sentences do not reveal their general meanings, such as affirmative or negative, until the end of the sentence. These stylistic differences determine the appropriateness of the sentence structure for Japanese and English^{xviii}.

Another stylistic principle that the author emphasizes is Passive / Perspective. English stylistic guidebooks generally recommend the limited use of the passive voice. However, machine translation from Japanese to English contains many passive forms, such as “It is thought ...”. AI frequently

renders the “rareru” form in “kangae-rareru” (think-*rareru*) in Japanese into a passive form in English. However, this “rareru” expresses the notion of spontaneity more than the notion of passivity or other notions such as possibility and respect. This linguistic analysis suggests that students benefit more from contrastive linguistics than general guidance to avoid the passive voice in English. Additionally, the perspective issue (the importance of keeping a consistent perspective in description) is probably the same in both Japanese and English. It is necessary to inform the similarities as well as the differences between different languages.

Finally, the usage issues decrease in number because machine translation produces the most likely word combinations. However, as Yanase and Lees (2022) reported, machine-translated English from Japanese cannot eradicate some of the errors related to singularity and plurality of nouns, subject-filling, non-literal expressions, loan words, and partial word-to-word correspondences between the two languages. Learners should have some knowledge of contrastive linguistics for these points, which tend to form blind spots when they think in Japanese. Learning and acquiring new thought patterns that are non-existent in Japanese is essential to correct the shortcomings of machine translation.

5.2 English-language materials for students' topics

The other necessary material is readily accessible English language resources that detail the topics of learners' choice. Learners benefit from reading English resources, such as Wikipedia, quickly and extensively to learn specific English expressions related to a particular topic. The above-mentioned English-to-English dictionaries only demonstrate general usage. Dictionaries do not indicate specific verbs, adjectives, or collocations preferred in a particular topic. Learners should refer to topic-specific English websites to learn typical usages related to their topics. The author once encouraged a student who decided to write about Shogi, a Japanese board game, to read the entire section on Shogi in the English Wikipedia. The student reported that he had gained much knowledge because many English expressions differed from what he had expected. Studying English expressions specific to a particular topic is crucial to produce readable English essays because most learners' active vocabulary is only general and basic. Learners need topic-specific English materials and searching skills on the web.

Web search skills involve information literacy and a proper understanding of plagiarism. Guidance on plagiarism is crucial. The younger generation that has been exposed to digital devices since childhood seems less averse to copying and remixing without specifying the source than the older generations. It is critical to raise their awareness of information literacy and plagiarism.

To summarize this section, learners should understand cross-linguistic differences and learn specific English expressions in the field of their choice by referring to topic-specific English resources. This learning method implies a shift from a monolingual approach, where the goal is limited to learning English, to a plurilingual approach, in which students use their native and target languages for distinctive purposes while embracing cultural diversity. It also involves a shift from teaching correct English to enhancing learner autonomy by teaching ways to discover appropriate expressions. The introduction of machine translation affects English language teaching as a whole; it is not a mere addition of new technology to the current system.

6. Feedback

The last factor, feedback, includes three types: individual feedback on English written without machine translation, feedback on general points for rewriting machine-translated English, and feedback on individual revisions of machine-translated English. This section briefly describes the three types of feedback and then explains the three principles underlying all types of feedback.

6.1 Three types of feedback

The first kind of feedback that the author considers necessary is individualized feedback on learners' English that was written without the use of machine translation. It is still critical for learners to write English by themselves to become aware of the characteristics of their English that are strongly influenced by Japanese (occasionally referred to as "Japanese English"). By receiving individual feedback, learners recognize their habits of thinking and action, in which they "cannot perform as they wish despite their intention." This awareness is crucial for skill acquisition.

The second feedback on the general revisional points is provided after learners rewrite typical machine-translated English using contrastive linguistic knowledge. The point of the feedback is to make learners recognize the level of their mastery of general points of rewriting. Instructors should systematically teach general points and share feedback in class. Instruction will be inefficient if feedback is only ad-hoc and individual.

The third type of feedback is individual feedback on the final submitted essay. This feedback is necessary for the obvious reason that the learning outcomes of the semester are the most critical. Nevertheless, the author was only able to show the author's revisions of selected parts of students' essays that were educationally significant. The semester schedule was too demanding to present explicit corrections of every single mistake in all 1,000+ word essays by the 16th week (the Feedback Week) when the author received the essays in the 14th week and checked them during the 15th week (the author replaced the end-term examination with the final essay). Therefore, the author presented a document that focused on pedagogically significant comparisons of students' expressions (from one to several sentences) and the author's rewritings; the document was 14 pages long, and a Zoom video lecture of 53 minutes explained the revisional points in the Feedback Week of the second semester of AY2021.

6.2 General principles of feedback

The three types of the feedback above share three general principles: comprehensive rewriting, anonymous sharing in class, and positive acceptance of errors.

The first principle is to rewrite students' passages entirely, not merely correcting the learner's mistaken parts. Partial corrections often lead to a limited focus on the usage issues alone. Thus, the corrected sentences remain somewhat problematic as a whole, particularly in terms of style and story development. Therefore, the author rewrites the related section comprehensively to improve the usage, style, and storyline simultaneously. The author aims to exceed the level of AI support. Notably, machine translation decreases usage errors. Besides, grammar-checkers automatically indicate

remaining errors (albeit with a different level of accuracy). Therefore, the author rewrites for better style and storytelling as well as correct usage. It should also be pointed out that comprehensive revisions indicate learners' potential (concrete examples of future goals), while partial corrections focus on the negative side of learners' writing.

The second general guideline is sharing all feedback with the entire class rather than returning individual feedback to each student separately. Learners generally show a keen interest in their classmates' English. Moreover, as the old Japanese saying "Okame-hachimoku" ("observers' advantages") indicates, one can learn from the examples of others calmly and objectively. While learners frequently take a defensive stance when their English is corrected, they do not undergo such anxiety when someone else receives correction. Essentially, feedback sharing inevitably increases the amount of feedback available for learners, thus providing them with more opportunities for incidental learning. Additionally, the author anonymizes student information in feedback sharing to prevent negative social emotions such as envy and contempt.

The third feedback principle is the positive acceptance of errors as a learning opportunity, without a sense of stigma. From the beginning of the semester, the author repeats that he never derides or penalizes students' errors because they are essential for progress; nevertheless, he reminds the students that errors count negatively in the end-term essays. Besides, the author quotes Uematsu (2014): "School should be a place where students can err safely. People cannot learn without making mistakes, while errors in the workplace are too risky." The author promises to welcome students' mistakes as significant learning issues relevant to many other learners. He then provides rewritings and explains the reasons behind the errors.

To wrap up this section, the writing courses with machine translation should include three types of feedback and share three general policies; feedback is essential even after the introduction of machine translation. While exceptional learners may successfully learn without feedback from others, instructors should not assume such students as the norm^{xix}.

7. Conclusion

The current practical report has explained the critical factors for the successful use of machine translation in English writing courses from five perspectives: curriculum, language proficiency, theoretical understanding, teaching materials, and feedback. Table 1 below summarizes the points. These factors require instructors to prepare for classes anew and learners to acquire greater writing skills. The advent of machine translation never renders English writing instruction unnecessary.

The current report did not address certain issues. First, it only focused on machine translation among the AI technologies, while AI has also shown remarkable progress in proofreading, paraphrasing, speech recognition, and speech synthesis. Furthermore, a more general AI such as GPT-3^{xx} uses a language model (i.e., probability distribution for linguistic expressions) and generates English texts that are mostly accurate in grammar and content from human input. Machine translation is not the only issue for the reinvention of English language teaching in response to technological development.

Table 1. Factors for Successful English Writing Courses Utilizing Machine Translation in General Education at Universities

Curriculum	Small class sizes (for skill acquisition), coordination with other courses (reading, listening, and speaking courses in English; preferably Japanese writing courses as well)
Language Proficiency	Instructors' Japanese literacy (for checking Japanese drafts), learners' receptive English vocabulary (for rewriting machine-translated English texts; learners need skills to use English-to-English dictionaries, too), and learners' productive Japanese vocabulary (for writing high-level Japanese drafts)
Theoretical Understanding	Comprehension of meaning (to be liberated from the one-to-one correspondence view), machine translation (to demystify the infallibility of AI), and English writing process (to understand the critical nature of Japanese draft writing and English rewriting)
Teaching Materials	Contrastive linguistic materials (to understand the conceptual differences between Japanese and English) and topic-specific English resources (to learn specific English usage)
Feedback	Three types of feedback (on writing without machine translation, general revisional points on machine-translated English, and individual rewritings of machine-translated English) and three general principles (comprehensive rewriting, sharing in the class, positive acceptance of errors)

Second, careful consideration is necessary for the emotional backlash against AI. Some English instructors even express the fear of losing their jobs. Others may feel humiliated by the recognition that machines excel over humans in intelligence, the pinnacle of human pride. Some non-native English users may feel that AI negates the value of their long-time commitment to learning English. Some native English speakers may think that AI diminishes their privileged advantage over non-native English speakers. Since these adverse reactions are common whenever a new technology is introduced, it may be necessary to consider the feelings and values of those involved if AI technologies are to be systematically implemented.

Another critical issue is the oligopoly in the current AI development. The circumstance is more oligopolistic in AI development than in nuclear weapon development. It is alarming that only a limited number of organizations in the U.S. and China can create advanced AI, while others have no other choice but to become their customers.

However, the advancement of AI seems unstoppable. Therefore, it would be futile to develop emotional hostility and continue to disregard AI. We need continual effort to adapt humanely to the brand-new world we have never known before.

Notes

- i This report describes some practices that are unreported in Yanase and Lees (2022), such as the Revision Report. As a practitioner, the author updates his teaching style each semester. Another caveat is that this report is based solely on the author's experience; other practitioners may draw different conclusions from similar attempts. Furthermore, this practice is limited to issues of translating Japanese to English, which Japanese learners learn up to high school. It is unclear whether this report's findings apply to the teaching of other foreign languages ("second foreign languages"). However, the author publishes this report in the hope that cumulative publications of this kind will contribute to establishing rational stances on the use of AI.
- ii The author recognizes language learners who utilize technology as more "autonomous" than learners who need help from native speakers of the target language.

- iii The author prefers “rewriting” to “revision” in terminology because the former connotes a more comprehensive change. Translated language often differs qualitatively from the text written in that language from the beginning, as this report later shows.
- iv Some Japanese users of English write only key sections, such as the introduction and the abstract, in Japanese and write the rest of the paper in English (Kitagawa, 2021). Some input the Japanese draft into machine translation, while others only refer to the draft for the original idea and start writing again in English by hand (Torikai, Kariya, and Kariya, 2019).
- v The author is aware that not all of his students speak Japanese as their first language. However, for the sake of simplicity, this paper will regard Japanese as the learners’ native language.
- vi In principle, the number of students in an English writing class in general education at Kyoto University is around 20, which many consider reasonable. However, this principle is compromised in retake classes, where about 50 students enroll. Instructors often end up teaching about 35 of them (unfortunately, about 15 students do not show up from the beginning or drop out in the middle of the semester). The author finds providing individual feedback challenging with 35 students in one class.
- vii Without an adequate sense of vocabulary, style, and storytelling in reading, learners cannot establish the standards for rewriting and fail to edit appropriately. Post-editing of machine translation English requires learners’ critical reading skills that they have developed in reading courses. Furthermore, academic writing will not stand if learners’ vocabulary remains at the level of simple spoken language, no matter how fluent they are. The four skills are interconnected; isolating the four skills in separate courses only leads to educators’ complacency in covering the four skills, not resulting in learners’ practical ability in English. For example, reading classes that neglect the acoustic aspect of the reading material miss opportunities to turn learners’ receptive vocabulary into active one. However, many reading classes disregard the phonetic aspect of words, which is the foundation for their use in communication.
- viii Koreo Kinoshita’s *Science Writing Techniques* has sold one million copies to date since it was first published in 1981. It is surprising that this book is still prominently displayed in university bookstores, even though it refers to outdated practices for 21st-century readers, such as using a pair of scissors to cut and paste manuscripts.
- ix However, as will be discussed later, the introduction of machine translation inevitably leads to the awareness of differences between languages. English language teachers, native or non-native, should deepen their understanding of languages other than English if they wish to be critical of the English language hegemony.
- x For the record, the author has not arrived at a conclusion about a systematic introduction of machine translation into his university’s writing courses. This is why he has written this practical report to promote discussions among instructors and administrators.
- xi It is helpful to divide writing into three aspects: story, style, and usage. However, the division is only for practical purposes because these three aspects overlap occasionally.
- xii The current English edition also resulted from machine translation. The author wrote the original manuscript in Japanese, machine-translated it, and rewrote the translation. Occasionally, he revised the original text to reduce any redundancy that he noted after reading the English version. Furthermore, he often avoided verbatim translation for readability in English. He received advice from a professional proofreader before finalizing the edition. Nevertheless, the author benefited from machine translation for accurate thinking and faster text production. Without those benefits, the author would not publish an English version as a secondary publication. Since the author has some experience in using machine translation, he may have started thinking and writing in a particular style of translation-ready (or machine-friendly) Japanese. The author hopes that Japanese readers will check the linguistic style of

the original Japanese text to see whether that intuition is correct, and if so, what implications such Japanese style may have for the Japanese writing culture. The author wishes this way because self-reflection is more challenging than observing others.

- xiii <https://www.linguee.com/> and <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=en>
- xiv After receiving students' Japanese drafts, the author inputs them into DeepL and retains the outputs for a later comparison with the students' final editions. As an instructor, he emphasizes that DeepL's English never reflects students' English proficiency and that students' rewriting counts as a significant part of the final assessment.
- xv A small number of students, however, experience trouble in deciding on the topic because they are unsure about what they like. Although such general loss of interest may be an issue that is beyond the scope of English courses, English instructors should provide reasonable guidance because this may develop into severe problems in students' campus life.
- xvi Yamaoka's essays, which continue to inspire other translators, can still be viewed on the "Honyaku tsushin netto" (<https://www.honyaku-tsushin.net/>).
- xvii The author supervises the project, "Kyoto University Autonomous English User Interviews" (Japanese edition: https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews_jp; English translation: <https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews>). The author conducts interviews in Japanese, machine-translates the transcripts, and rewrites the English outputs for publication. The storyline of (1) assertion, (2) acknowledgment of an objection, and (3) reassertion causes no trouble when the author reads the Japanese transcript. However, that pattern often bewilders him in the English translation; the second sentence sounds odd because it does not reinforce the argument of the first sentence. One bilingual and bicultural interviewee (Yanagishima, 2022) ascribed the conceptual difference between languages to the "X factor." The author agrees that "something that is distinct from other language cultures" exists in each language culture. The author also feels that the "something" in learners' linguistic culture compounds their foreign language use. One of the challenges for language educators is to articulate the "X factor" for further analysis.
- xviii To state further, the English Agent + Action is a prototypical form of the active voice, distinctly different from the middle voice (Kokubu, 2017), a rare form in modern English. English learners wishing to be accepted into English-speaking communities often use the Agent + Action pattern, abandoning the middle voice ideas they may have in their mother tongues. Contrastive linguistic materials that respect cultural diversity is necessary to avoid a hasty conclusion that Agent + Action is the paradigm of thoughts.
- xix Lastly, the author wants to add that providing feedback is extremely time-consuming for instructors. Although learners and administrators may welcome unlimited feedback, instructors need sustainability for the quality assurance of their teaching as well as for their health. Some limits must be set on the amount of teacher feedback.
- xx <https://openai.com/api/>

References

- Honda, M. (2022). Kenkyushaga eigode kataru sainei sumahowō keiyūshite hanasu wakeniwa ikimasen. [Researchers cannot discuss in English with the help of smartphones' translation]. *Interviews with autonomous English users at Kyoto University*. https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts2022_jp#frame-689
- Khodabandeh, S. (2022). "Why people and AI make good business partners." TED Talk. https://www.ted.com/talks/shervin_khodabandeh_why_people_and_ai_make_good_business_partners?language=en
- Kinoshita, K. (1981). *Rikakeino sakubun-gijutsu* [Science Writing Techniques]. Chuo-koron Shuppansha.

- Kitagawa, Y. (2021). Logical organization is critical in academic papers in English. *Interviews with autonomous English users at Kyoto University*. <https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts#frame-537>
- Kokubu, K. (2017). *Chudotaino sekai: Ishito sekininno kokogaku [The world of middle voice: The archaeology of intention and responsibility]*. Igaku Shoin.
- Luhmann, N. (2022). translated by Baba, Y. *Shakai system (jo)*. [Social systems. Vol. 1] Keiso Shobo.
- Murakami, H. (2021). “Language skills are only one aspect of communication skills.” *Interviews with autonomous English users at Kyoto University*. <https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts#frame-397>
- Sumida, E. (2022). *AI honyaku kakumei [Revolution of AI translation]*. Asahi-shinbun Shuppan.
- Tobita, M. (2021). “English is a tool, not a goal.” *Interviews with autonomous English users at Kyoto University*. <https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts#frame-371>
- Torikai, K., Kariya, N., & Kariya, T. (2019). *Kotobano kyoikuwo toinaosu [Reconsidering language education]*. Chikuma Shobo.
- Uematsu, T. (2014). *Omouwa maneku [An ideas invites opportunities]*. TED x Sapporo <https://tedxsapporo.com/talk/hope-invites/>
- Yamaoka, Y. (2011). *Honyaku tsushin netto [Newsletters for translators on the web]*. <https://www.honyaku-tsushin.net/>
- Yanagisawa, T. (2022). Jibunga tayona keikenwo shite samazamana shitenwo toriirete irukawo tsuneni jibunde tou shiseiga hituyoudesu [You should always ask whether you have incorporated multiple viewpoints through various experiences]. *Interviews with autonomous English users at Kyoto University*. https://www.i-arcc.kyoto-u.ac.jp/english/interviews/transcripts2022_jp#frame-710
- Yanase, Y. (2017). Imi, fukugosei, soshite oyogengogaku. [Meaning, complexity, and applied linguistics]. *Selected research papers in applied language studies: Meikai roundtable in applied language studies*. (A copy is available at <http://yanaseyosuke.blogspot.com/2017/08/no19-pp7-17.html>).
- Yanase, Y. (2018). Ishikino Togojohoriron karano kisoteki imiron [A fundamental theory of meaning from the perspective of the Integrated Information Theory of consciousness]. *CASELE Journal*. 48, 53–62. DOI: https://doi.org/10.18983/casele.48.0_53
- Yanase, Y. (2022). Kikaihonyakuwa baberunotowo kizukunoka: daigaku kyoyokateideno eigo raitingu shidokarano kosatsu. [Would machine translation build the Tower of Babel? — An essay based on English writing classes at liberal arts university education]. *Kotobato shakai [Language and society]*. No. 24, 43–63. Sangensha.
- Yanase, Y. & Lees, D. (2022). 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. *The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin Kyoto University*. 5, 59-79. DOI: 10.14989/ILAS_5_59
- Watanabe, M. (2004). *Nattokuno kozo: nichibei shotokyoikunimiru shikohyogenno sutairu*. [The structure of persuasion: Styles of thinking and expression in Japanese and U.S. elementary education]. Toyokan Shuppansha.
- Wanatabe, M. (2021). “Ronritekishiko” no shakaiteki kochiku: furansuno shikohyogen sutairuto kotobano kyoiku [The social construction of “logical thinking”: French style of thinking and language education]. Iwanami Shoten.

修了研究テーマから見た 日研生の日本に対する関心事と 日本研究へのアプローチ

—15 大学日研生の研究テーマ分析を基に—¹

ルチラ パリハワダナ*

要旨

本調査は、テキストマイニング手法を用いて 15 大学 969 名の日本語・日本文化研修留学生（日研生）の修了研究テーマを分析することを通して、日研生の日本探究の切り口、関心を持つ学問分野及び日本研究へのアプローチを明らかにすることを目的としたものである。

高頻出語、共起ネットワーク、関連語、コロケーション統計や 2 成分間の対応分析を基に修了研究テーマを解析した結果、日研生が取り組む主要研究分野として日本語、日本社会、日本文化、文学、教育が抽出された。日本語研究は、表現を対象に行われることが多く、アプローチとして母国語との対照研究が多いことが窺われた。更に、〈日本人〉とりわけ身近な〈大学生〉や〈若者〉は日本を探究する主たる切り口となっており、それらに対する日研生の研究方法として意識調査が頻繁に用いられることも示された。その上、修了研究テーマにおける一つのトレンドとして〈女性〉〈翻訳〉〈方言〉が浮かび上がってきた。

本調査では、更に、国籍別、論文作成年度別、在籍大学別の特徴についても考察した。

【キーワード】日本語・日本文化研修留学生、修了研究、研究テーマ、日本研究、テキストマイニング

1. はじめに

国費留学生のカテゴリーの一つに、学部レベルの日本語・日本文化研修留学生（以下、日研生と記す）がある。海外の大学の学部課程において日本語・日本文化に関わる分野を専攻として学び、日本語能力試験 N2 レベル合格以上の日本語能力を有することが日研生の応募資格となっている。日研生は母国大学に在籍しながら、日本の大学に 1 年間留学し、学習活動に取り組むことを通じて日本語及び日本事情・日本文化に対する理解向上を目指す²。2011 年度は 71 大学で受け入れプログラムが開設され、327 名の日研生が日本で学習活動に励んだ³。

日研生は大使館推薦、または大学推薦の選考過程を経て選抜された優秀な学生であり、日本と関わりのあるフィールドで将来活躍することが期待されている。日本語・日本文化に関する教育職・研究職に就く人材の育成もプログラムに期待されている役割の一つである⁴。このような学生層の

* 京都大学国際高等教育院

育成を目指してそれぞれの受け入れ大学で様々なカリキュラムが編成されているが、その重要な一環を成すのは日本研究である⁵。

日研究生は学部課程の2年次を修了した段階で日本に留学することが多い。故に、修了研究論文は、まだ論文作成の経験を有さない、あるいは少ない学生が外国語である日本語を駆使しながら、様々な困難を乗り越えてまとめた貴重な学習記録である。この日研究生という日本語・日本文化を主専攻として選び、日本と関わりのある未来を歩むことを自ら選択した学生層は⁶いかなる観点からどのように日本を探究したのか、日本のどのような側面に関心を抱いているのか、本調査では修了研究論文の題目を手掛かりにその解明を試みる。

2. 本調査の目的と実施方法

本調査の実施目的は、修了研究テーマを分析することを通して、日研究生の日本探究の切り口、関心を持つ学問分野及び日本研究へのアプローチ方法を明らかにすることである。関心分野から日研究生の学習ニーズを知ることができ、カリキュラムやコースデザインの在り方を検討する手掛かりが得られるからである。

本調査では2009年度から2020年度までの12年間⁷に亘って日本の15大学に在籍していた日研究生が執筆した修了研究論文のテーマを分析対象とする。調査の概要は以下の表1の通りである。

なお、受け入れ大学の修了課題として「修了研究論文」、「修了研究レポート」、更には「エッセイ」の執筆や翻訳などが課されているが、本調査はその中の、修了「研究論文」及び「研究レポート」のみを対象として扱う。

表1 調査概要

対象期間	2009～2020年度
対象日研究生数	969名
修了研究テーマ件数	969件
在籍大学数	15校
総抽出語数	13,814
異なり語数	2,783

論文テーマの分析にはテキストマイニング手法を取り入れ、データ解析にKH Coder 3を用いた。日研究生の論文テーマはテキスト型の質的データであり、分析者が自らの問題意識に基づいて分析基準を定める従来型の計量的分析方法としてのdictionary basedアプローチでも十分に分析可能なものである。しかしながら、そのような内容分析では、分析者の理論や仮説の立証に都合の良いデータばかりが目される恐れがある。それに対して、テキストマイニングでは、多変量解析によって分析者の問題意識と関わりなく、データを要約・提示することができるため、客観性が担保された形でデータの特徴を明らかにすることが可能である。その上、KH Coderではデータの要約後にコーディングルールを作成し、仮説を検証すること等も可能であることから、本研究では同ソフトウェアをデータの解析に用いた。

調査データの採集は〈修了研究テーマ〉、〈国籍〉、〈在籍大学〉に限定し⁸、氏名などの対象者の特定につながるその他の個人情報収集対象外とした。調査の実施に際して対象大学より許可を得

るなどの倫理的配慮を十分に行ったが、本調査は個別大学の分析を目的とするものではないため、以下の考察において個別大学について触れる際に「A大学」などと記すことを通して匿名性を担保する。

なお、本調査の対象大学所在地の地域別の内訳は次の表2の通りである。

表2 対象大学の地域別内訳

地域	大学数
関東地方	5
中部地方	3
近畿地方	6
中国地方	1
合計	15

3. 日研生の日本探究の切り口

本節では先ず日研生の修了研究テーマから見えてくる一般的な傾向について頻出語の出現回数及び共起ネットワーク等を基に考察し、次にキーワードとなる高頻出語を抽出してより詳細に分析する。

3.1 一般的な傾向

本節において頻出順位の上位語、頻出語の共起ネットワーク、「国籍」の特徴を示す語、更には論文作成「年度」を変数とした対応分布を基に修了研究テーマから見えてくる一般的な傾向について述べる。

3.1.1 頻出順位上位 25 語

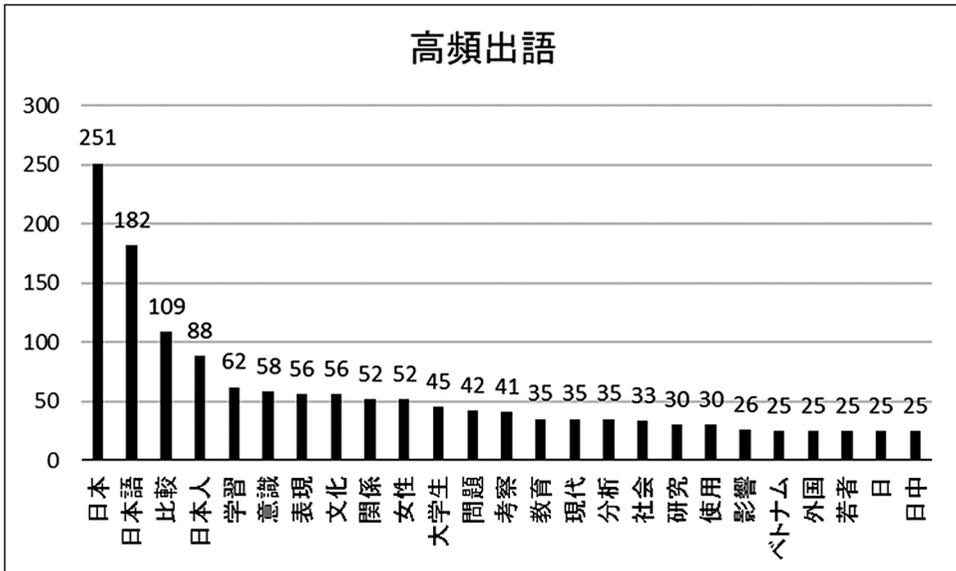


図1 頻出順位上位 25 語

上記の図1は日研生の修了研究テーマにおいて出現回数が最も多かった上位25語を示すものである。

図1から明らかなように日研生の修了研究テーマに「日本」、「日本語」「日本人」がそれぞれ1位、2位、4位として出現している。その割合が高く、上位25語の総出現回数の36.1%を占めている。日研生は日本語・日本文化に関わる研究に取り組むことが求められていることから考えると、これらが上位にランキングすることは当然であるが、日本の〈言語〉と〈人〉への関心の高さが窺われる。上記の図1に〈言語〉に関わる語が4つ（「日本語」、「学習」、「表現」、「(日本語)教育」⁹⁾）出現しており、同様に〈人〉と関わる語も4つ（「日本人」、「女性」、「大学生」、「若者」）出現している。

3.1.2 頻出語の共起ネットワーク

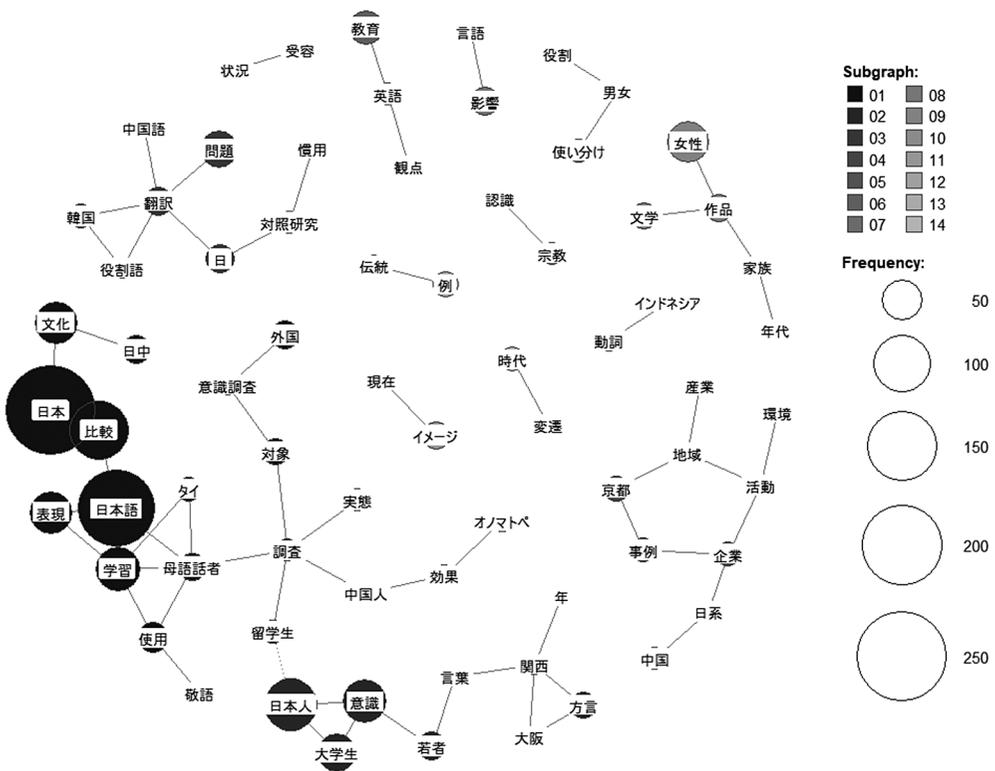


図2 頻出語の共起ネットワーク

図2の共起ネットワークは14のサブグラフから構成されている。頻出順位1の日本は「比較」と連結しており、その上、「日本文化」を介して「日中」とも繋がっている。ここから日研生の日本研究に（母国との）比較研究が多いことや更に、中国出身の日研生は同様のアプローチで研究に取り組むケースが多いことが示唆される。

一方、「日本語」は「学習」、「表現」、「母語話者」及び「比較」という4つの共起語を介して大きなネットワークを形成している。「表現」や「敬語」などは日本語研究の対象として頻繁に扱われていることや研究の切り口として比較研究や母語話者に対する使用実態調査などが多いことが窺

われる。

「日本人」も「意識」、「大学生」、「留学生」という三つの共起語と共にクラスターを形成している。共起語「意識」の出現からは、日本人や大学生、若者の意識が日研生の関心事の一つであることが窺える（修了研究テーマの例（以下、「例」）：「日中女子大学生のメイクアップに対する行動と心理の比較」）。同世代の若者や大学生の考え方などに対する関心もこのクラスターから読み取ることができる。

文学作品は、高い出現率を誇る「女性」と結合しており、女性研究の切り口となっていることが示唆される（例：「三島由紀夫の『宴のあと』における女性主人公」）。同様に図2から、日研究生は「家族」やその変化を研究する方法としても文学作品を活用していることがわかる。更に、「時代」、「年代」、「変遷」などもキーワードとして浮上していることから、日研究生は共時的研究のみならず、通時的な観点からの研究にも取り組んでいることがわかる。

共起ネットワークから「翻訳」や「方言」、「地域」もキーワードとして浮かび上がってくる。「方言」研究の対象として「大阪」弁や「関西」方言が扱われている。在籍大学の所在地の影響も因子として働いていると推察されるが、関西方言、とりわけ大阪方言が特別な文化として日研究生にも認識されている可能性が窺われる（例：「大学生における関西方言使用の意識と実態—依頼・命令表現について—」）。

「地域」は「産業」や「活動」、更には「京都」といった切り口から取り上げられている。歴史都市「京都」も同サブグラフに出現していることから示唆されるように、日本の伝統的なイメージも日研究生の関心事の一つと言える。

一方、「翻訳」は「中国語」及び「韓国」と頻繁に共起することが窺える。同クラスターに「問題」も共起しており、翻訳の課題解決を主題とした研究もあることがわかる（例：「漫画における役割語の翻訳によるキャラクター性の変化—日本語から韓国語への翻訳を例に—」）。

「教育」やジェンダーも日研究生の関心分野である。前者はとりわけ「英語」と結合するので、英語教育が日本を見る切り口の一つとなっていることがわかる（例：「高校における英語教育問題とその解決方法」）。

なお、日研究生は日本語・日本文化に関する分野を主専攻とする文系の学生であることから、科学技術やロボットなどに関する語は抽出されなかったが、インターネットやITの出現例は若干見られる。

3.1.3 特徴を示す語を通して見た国籍別の傾向

まず、日研究生の国籍と論文テーマの関わりについて、国籍と関わりの強い語を基に考察する。

研究テーマと国籍の相関を調べるために「国籍」を変数として見出し語の抽出を行った。以下の表3は、データの中に最も多く現れた6つの国籍を対象に、それぞれを特徴づける上位10語を抽出した結果である。なお、表3の数値は国籍と見出し語の関連を表す Jaccard の類似性測度であり、0～1までのスケールで関連性を表す。関連性が強ければ強いほど値が1に近い。

表3から明らかなように中国出身の日研究生は日中の対照研究に多く取り組んでおり、更に「女性」をテーマにする場合が多い。その上、文化や文学への関心度も高い。韓国出身の日研究生も対照的アプローチをとることが多く、日本語、文化、小説を研究対象として頻繁に選んでいる。ベトナム人日研究生も対照的アプローチを用いることが多く、日本語や日本人を研究対象とする傾向が見られる。一方、タイ出身の日研究生は日本人や大学生の行動等に関心が比較的高く、また日本語学習に関する

研究にも多く取り組んでいる（例：「日本人女性とタイ人女性の化粧意識・行動の比較」）。ポーランド出身の日研生の興味は相対的に広く、多岐に亘っている。見出し語「ポーランド」の関連性が最も高いことから、対照的アプローチからの研究が多いことが窺われる（例：「日本語とポーランド語のメールにおける謝罪表現の対照」）。インドネシア出身の日研生は日本語に関わる分野の研究に取り組むことが多いこと、更には母国との対照的アプローチをとることが多いことも見て取れる（例：「日本語における丁寧体と普通体の使い分け—『黒子のバスケ』に見られる関係・場面・状況を中心に—」）。

表3 国籍の特徴を示す語

中国		韓国		ベトナム	
日中	.141	韓国	.183	ベトナム	.291
女性	.068	日本語	.077	日越	.115
比較	.068	考察	.073	学習	.102
中国語	.060	文化	.058	日本語	.066
文化	.058	小説	.057	使い分け	.065
京都	.057	韓	.053	日本人	.063
文学	.057	日	.045	外国	.056
例	.057	表現	.043	動物	.055
考察	.049	意識	.042	関係	.052
現代	.045	学習	.042	状況	.052

タイ		ポーランド		インドネシア	
タイ	.333	ポーランド	.156	インドネシア	.320
日本人	.092	影響	.077	動詞	.091
大学生	.075	演劇	.057	依頼	.077
学習	.062	表現	.050	焦点	.077
日本語	.057	問題	.044	丁寧	.077
比較	.056	女性	.042	複合	.071
行動	.052	翻訳	.039	オノマトペ	.057
事例	.049	イメージ	.039	日本語	.052
京都	.048	外国	.037	学習	.052
母語話者	.048	教育	.033	翻訳	.047

以上の国籍別の考察からは、国籍如何に拘わらず、日研生の研究の中に母国との対照研究が多いことが示されている（例：「バリアフリーから共生社会へ—日中バリアフリーの比較—」、「日本と韓国におけるウェブ小説の共通点と相違点について」、「職場における性別差の日越比較」など）。一方、関心分野に関しては国籍による相違が現れているのである。

3.1.4 対応分析を通して見た論文作成年度の特徴

日研生の修士研究テーマ設定にその論文が作成された時期の（国際・）社会情勢等は何らかの影

響を及ぼしたのだろうか。以下において、対応分析及び特徴を示す語を基準としながら、論文を作成した年度と頻出語の関わりについて考察する。

高木他（2011: 135）は、481名の学部学生の対人社会心理学に関する卒業論文のテーマ分析を基に、年代を経るごとに少なくなるテーマと近年増えてきたテーマがあること、更に全般的にテーマの多様化が起きていることを指摘している。また、Farnoush 他（2016）も1995年から2014年まで *American Journal of Pharmaceutical Education* に掲載された3220本の論文のタイトルを分析し、トレンドになっているテーマとしてアクティブ・ラーニング、インタープロフェッショナル、カルチャラル・コンピテンシーを抽出している。

本調査の対象は2009年度から2020年度までの12年間であり、その期間中に同様の傾向や変化はないか、論文作成の年度と論文テーマの相関を基に考察する。

各論文の作成年度と頻出語の相関を調べるために対応分析を行った。図3は、成分1の頻出語と成分2の論文作成年度による同時布置であり、それらの関わりを示すものである。

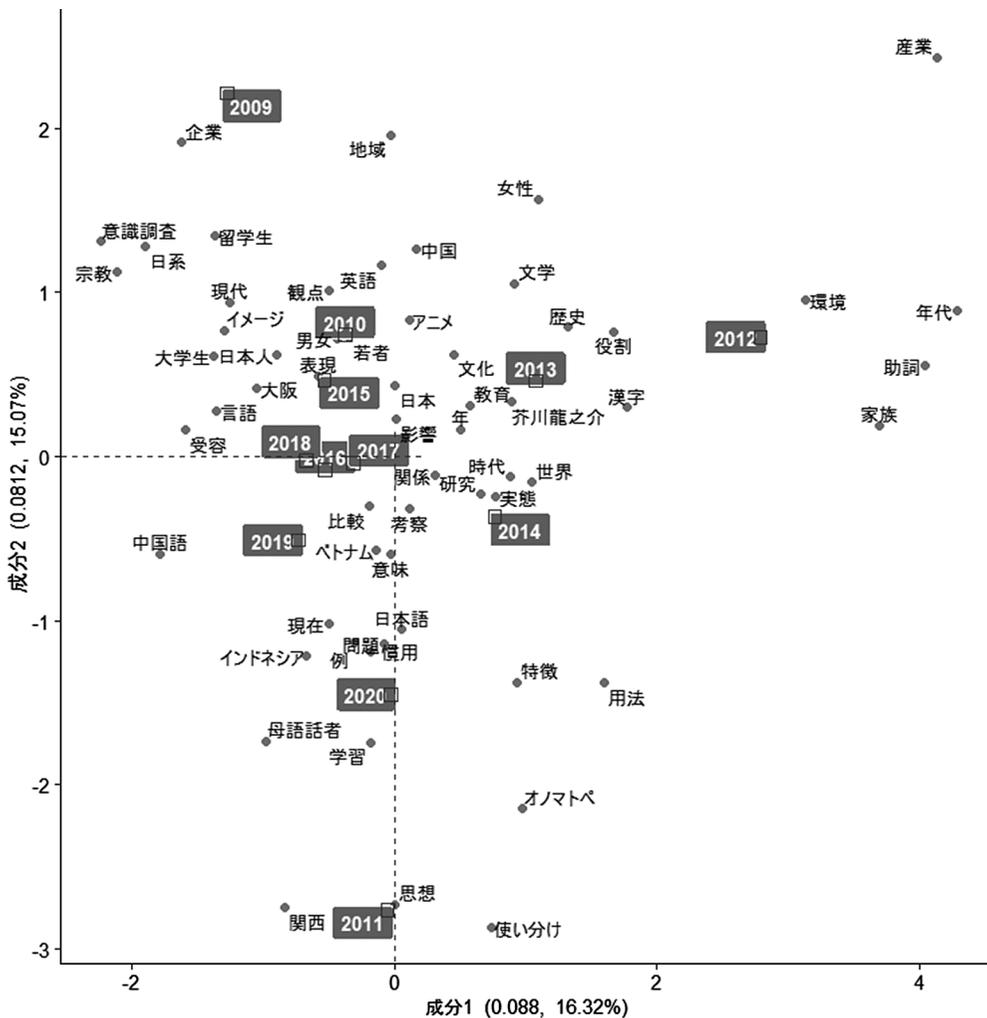


図3 論文作成「年度」と上位語の対応関係

図3から明らかなように、2009年度の近くに「企業」や「日系」という語がプロットされており、関わりが深い語として浮上している。つまり、この頃の日本企業は日研生の日本を見る重要な切り口となっていたと言える¹⁰。そのことが表4で示す2009年度の特徴を示す語からも窺われる。

表4 中心から離れている年度の特徴を示す語

2009		2011		2012	
日本	.071	学習	.065	日本	.059
企業	.068	使い分け	.059	助詞	.059
現代	.067	日本語	.054	家族	.058
女性	.059	特徴	.053	年代	.057
日系	.057	信仰	.049	関係	.056
表現	.055	社会	.049	日本語	.052
日本人	.050	思想	.048	女性	.049
形成	.045	オノマトペ	.045	文化	.045
宗教	.041	問題	.044	文学	.038
留学生	.040	小説	.042	ベトナム	.037

2013		2019		2020	
比較	.081	日本語	.084	日本語	.078
日本	.074	日本	.083	文化	.063
女性	.059	学習	.074	母語話者	.062
中国	.055	比較	.065	問題	.060
日本人	.051	ベトナム	.056	学習	.059
研究	.048	日本人	.046	現在	.053
文化	.047	イメージ	.044	分析	.051
歴史	.042	影響	.043	対照研究	.049
作品	.040	外国	.043	例	.046
学習	.037	教育	.040	作品	.043

2011年度及び2019、2020年度は日本語と関わりのあるテーマが多く選定されていることが図3及び表4からわかる。このような特徴と当該年度採用された日研生の国籍別割合との間に何らかの因果関係がある可能性はあるが、その関連性は本調査では不明である。

2012年度も中央から離れている。近くにプロットされている「環境」との関連性について見出し語を抽出して検証したが、「環境」との強い因果関係は見られなかった。

一方、2013年度の日研生は、「女性」、「文化」、「歴史」などに関わるテーマを多く選定していたことがわかる。

2019年度及び2020年度は日本語関連のテーマを選んだ日研生が多かった。その傾向性の今後の推移を見守る必要がある。

図3が示しているように、それ以外の年度において作成された論文のテーマは中央に近い位置を占めており、平均的な特徴を有している。これらの年度において「若者」、「大学生」といった身近な日本人や日本語表現、アニメなどと関わるテーマが多く選定されている。

3.2 高頻出語から見た日研生の日本に対する関心事

以下において、頻出順で10位以内にランキングした高頻出語を抽出し、それらと関連の強い語（関連語と呼ぶ）を基に日研生の日本探究の切り口についてより詳細に考察する。分析対象の高頻出語と共に、同一の研究テーマ内に出現する確率の高い上位20語を抽出し、それらがデータ全体の中に何回出現したか（「全体」の列、括弧内は出現確率（前提確率））、更に当該の高頻出語と実際に何回共起したか（「共起」の列、括弧内は条件付き確率）を調べた。なお、以下の表の表示順「N」は類似性測度（Jaccard 係数）に基づいているが、その値はスペースの関係上省略してある。

3.2.1 「日本」

先ず、頻出順位1位の「日本」について考察する。「日本」の関連語は以下の表5の通りである。

表5 高頻度抽出語「日本」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	比較	107 (0.110)	35 (0.146)	11	伝統	12 (0.012)	7 (0.029)
2	文化	53 (0.055)	26 (0.108)	12	中国	15 (0.015)	7 (0.029)
3	女性	44 (0.045)	17 (0.071)	13	企業	16 (0.017)	7 (0.029)
4	考察	41 (0.042)	15 (0.063)	14	アニメ	18 (0.019)	7 (0.029)
5	現代	33 (0.034)	12 (0.050)	15	対象	21 (0.022)	7 (0.029)
6	問題	40 (0.041)	12 (0.050)	16	京都	20 (0.021)	6 (0.025)
7	教育	32 (0.033)	11 (0.046)	17	例	20 (0.021)	6 (0.025)
8	現状	20 (0.021)	10 (0.042)	18	イメージ	23 (0.024)	6 (0.025)
9	若者	23 (0.024)	10 (0.042)	19	特徴	24 (0.025)	6 (0.025)
10	ベトナム	21 (0.022)	8 (0.033)	20	小学校	5 (0.005)	5 (0.021)

「日本」に対する研究は比較研究のアプローチから行われる顕著な傾向性があることが「比較」が1位を占めていることから浮き彫りになる。

更に、表5から明らかなように「文化」、「女性」、「現代」、「問題」、「教育」、「若者」、「伝統」などは「日本」という語と直接結びついていることがわかる。国際交流基金が実施した「2018年度日本語教育機関調査」において「日本語学習の目的」の1位を占めていた「アニメ・マンガ・J-POP・ファッション等への興味」（国際交流基金2020）の中から、「アニメ」も「日本」の関連語として出現している。「アニメ」の全体における頻出順位は39位となっている。一方、マンガ、J-POP、ファッションも論文テーマに出現しているが、出現順位はアニメよりも低い。この出現順位からすると、日本語学習の初歩的動機であることが多い「アニメ・マンガ」等がそのまま動機として維持・発展されるわけではないことがわかる（森他2008）。

3.2.2 「日本語」

頻出順位2位の「日本語」に関する研究は日本語「学習」、日本語の「表現」「母語話者」（との比較・母語話者への調査・母語話者の使用実態・意識など）、「日本語教育」などに関わるものが多く、しかも母語との対照研究も多いことが表6から窺える。更に、「役割語」「敬語」「オノマトペ」などの日本語の特質が現れる領域も研究対象となっている。

表6 高頻度抽出語「日本語」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	学習	58 (0.060)	50 (0.314)	11	現代	33 (0.034)	10 (0.063)
2	表現	53 (0.055)	26 (0.164)	12	対照研究	15 (0.015)	9 (0.057)
3	母語話者	20 (0.021)	20 (0.126)	13	韓国	18 (0.019)	9 (0.057)
4	比較	107 (0.110)	27 (0.170)	14	役割語	11 (0.011)	7 (0.044)
5	使用	27 (0.028)	11 (0.069)	15	敬語	12 (0.012)	7 (0.044)
6	教育	32 (0.033)	11 (0.069)	16	オノマトベ	14 (0.014)	7 (0.044)
7	分析	34 (0.035)	11 (0.069)	17	考察	41 (0.042)	8 (0.050)
8	ベトナム	21 (0.022)	10 (0.063)	18	タイ	19 (0.020)	7 (0.044)
9	中国語	12 (0.012)	9 (0.057)	19	対象	21 (0.022)	7 (0.044)
10	動詞	13 (0.013)	9 (0.057)	20	研究	29 (0.030)	7 (0.044)

日本語を研究対象とした日研生の国籍に着目すると、ベトナム、中国、韓国、そしてタイ出身の日研究生は対照研究に取り組む傾向が相対的に強いことが示されている（例：「ベトナム語の漢越語と日本語の漢字の対照分析」、「日中受身文の対照研究と中国語話者学習者の誤用分析—中国語話者を対象とした日本語受身文指導に向けて—」、「メッセンジャーにおける依頼表現の日韓比較」、「タイ人日本語学習者の動詞の省略に対する理解—日本人母語話者と比較して—」）。「中国語」が出現しているテーマでは「翻訳」や「日本語の起源」など、一方、「ベトナム」が出現しているテーマでは「日本語学習」や「企業」など、「韓国」が出現しているテーマでは「日本語学習」、「翻訳」、「ドラマ」など、「タイ」が出現しているテーマでは「日本語学習」「日本人」「女性」などの共起度が高いことがコロケーション統計で明らかになった。このことから日研生の国籍や背景がテーマ選定に影響を与えていることが示唆される。

3.2.3 「日本人」

表7 高頻度抽出語「日本人」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	大学生	41 (0.042)	19 (0.224)	11	若者	23 (0.024)	5 (0.059)
2	意識	56 (0.058)	21 (0.247)	12	外国	25 (0.026)	5 (0.059)
3	留学生	16 (0.017)	8 (0.094)	13	アンケート調査	6 (0.006)	4 (0.047)
4	学生	9 (0.009)	7 (0.082)	14	現代	33 (0.034)	5 (0.059)
5	結婚	9 (0.009)	6 (0.071)	15	学習	58 (0.060)	6 (0.071)
6	行動	16 (0.017)	6 (0.071)	16	使い分け	16 (0.017)	4 (0.047)
7	比較	107 (0.110)	11 (0.129)	17	ベトナム	21 (0.022)	4 (0.047)
8	関係	51 (0.053)	7 (0.082)	18	イメージ	23 (0.024)	4 (0.047)
9	タイ	19 (0.020)	5 (0.059)	19	表現	53 (0.055)	5 (0.059)
10	対象	21 (0.022)	5 (0.059)	20	発音	8 (0.008)	3 (0.035)

頻出順位4位の「日本人」の関連語からは、「大学生」「若者」などの同世代の日本人に対する関心が高いことや同様の身近な切り口が日研究生の研究で多く用いられていることがわかる。更に、

社会的な観点からは、日本人の「意識」、「結婚」、「行動」などが注目されていること、言語の面では、「表現」や「発音」が研究対象のテーマとなっていることが窺われる。「大学生」を対象にコロケーション統計を行ってみると、「女子」大学生、「意識」に対する注目度が高いことがわかる。

3.2.4 表現

出現順位7位の日本語「表現」として研究対象となっているのは「依頼」表現、「待遇」表現、「方言」や「感情」表現などであることが表8から見て取れる。日本語表現に対する研究は母語との対照の形で行われることが多く、とりわけベトナム、中国、韓国出身の日研生は対照的研究に多く取り組むことがコロケーション統計で明らかになった。更に、「学習」に対してコロケーション統計をしてみると、学習環境、学習方法などが浮上する。

表8 高頻度抽出語「表現」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	日本語	159 (0.164)	26 (0.491)	11	用法	9 (0.009)	3 (0.057)
2	依頼	5 (0.005)	5 (0.094)	12	現代	33 (0.034)	4 (0.075)
3	学習	58 (0.060)	9 (0.170)	13	使い分け	16 (0.017)	3 (0.057)
4	待遇	4 (0.004)	4 (0.075)	14	方言	17 (0.018)	3 (0.057)
5	条件	5 (0.005)	4 (0.075)	15	タイ	19 (0.020)	3 (0.057)
6	ベトナム	21 (0.022)	5 (0.094)	16	研究	29 (0.030)	3 (0.057)
7	比較	107 (0.110)	9 (0.170)	17	選択	2 (0.002)	2 (0.038)
8	母語話者	20 (0.021)	4 (0.075)	18	文末	2 (0.002)	2 (0.038)
9	使用	27 (0.028)	4 (0.075)	19	日本人	85 (0.088)	5 (0.094)
10	可能	8 (0.008)	3 (0.057)	20	感情	3 (0.003)	2 (0.038)

3.2.5 「文化」

表9 高頻度抽出語「文化」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	日本	240 (0.248)	26 (0.491)	11	中国	15 (0.015)	3 (0.057)
2	日中	25 (0.026)	6 (0.113)	12	留学生	16 (0.017)	3 (0.057)
3	伝統	12 (0.012)	4 (0.075)	13	歴史	18 (0.019)	3 (0.057)
4	比較	107 (0.110)	9 (0.170)	14	京都	20 (0.021)	3 (0.057)
5	オタク	3 (0.003)	3 (0.057)	15	例	20 (0.021)	3 (0.057)
6	考察	41 (0.042)	5 (0.094)	16	翻訳	22 (0.023)	3 (0.057)
7	両国	6 (0.006)	3 (0.057)	17	イメージ	23 (0.024)	3 (0.057)
8	ビジネス	7 (0.007)	3 (0.057)	18	外国	25 (0.026)	3 (0.057)
9	相違	9 (0.009)	3 (0.057)	19	継承	2 (0.002)	2 (0.038)
10	受容	11 (0.011)	3 (0.057)	20	国人	2 (0.002)	2 (0.038)

「文化」は「日本文化」という結合としても高頻度表現であるが、それ自体出現頻度8位の語となっている。「文化」の関連語で共起度が高い語に「日中」、「比較」、「両国」、「中国」が現れている。

ることから、中国出身の日研究生は日中に関わる比較文化研究に相対的に多く取り組んだことがわかる。「伝統」や「歴史」、「京都」などが「文化」のキーワードとなっていることから窺えるようにハイカルチャーに対する関心度も高い。一方、「オタク」文化や「ビジネス」なども修了研究テーマの中に出現している。

コロケーション統計を実施してみると、様々な語が「文化」と共起しており、食文化、生活文化などの特定の領域に関する考察や日本独自のオタク文化、コンビニ文化、カワイイ文化、カラオケ文化、キャラクター文化などに焦点を当てた研究が行われていることがわかる。その上、文化の「受容」、「継承」、「変容」、「交流」などを切り口とする研究も見られる。

3.2.6 「関係」

「関係」は頻出順位の9位を占めている。表10の関連語から明らかなように「人間」関係、「対人」関係、「夫婦」関係といった日本社会における人と人との関りに焦点を当てた研究が見られる。更に、「日中」関係や「アメリカ」人と（「沖縄人」）の関係、「領土」問題などの国際関係に纏わるテーマが対象となっているケースもある。更に、コロケーション統計からは、「友人」、「恋愛」、「親子」関係、「職場」における人間関係、「親疎」関係なども考察対象となっていることがわかった。

表10 高頻度抽出語「関係」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	人間	7 (0.007)	4 (0.078)	11	アメリカ	2 (0.002)	2 (0.039)
2	日	25 (0.026)	5 (0.098)	12	情緒	2 (0.002)	2 (0.039)
3	使い分け	16 (0.017)	4 (0.078)	13	有無	2 (0.002)	2 (0.039)
4	対人	3 (0.003)	3 (0.059)	14	領土	2 (0.002)	2 (0.039)
5	友人	4 (0.004)	3 (0.059)	15	研究	29 (0.030)	3 (0.059)
6	日本人	85 (0.088)	7 (0.137)	16	社会	30 (0.031)	3 (0.059)
7	企業	16 (0.017)	3 (0.059)	17	英	3 (0.003)	2 (0.039)
8	大学生	41 (0.042)	4 (0.078)	18	感情	3 (0.003)	2 (0.039)
9	変化	19 (0.020)	3 (0.059)	19	場面	3 (0.003)	2 (0.039)
10	日中	25 (0.026)	3 (0.059)	20	夫婦	3 (0.003)	2 (0.039)

3.2.7 「女性」

頻出順位10位の「女性」は日研究生研究の一つのキーワードとして浮かび上がってくるものと言える。日本社会における女性のイメージや地位などが日本を理解する切り口となっている。「女性」を探究する方法として日研究生は「小説」、「文学」などの「作品」や「諺」を用いていることが表10から明らかである。考察対象として「女性」の「化粧」、「行動」、「イメージ」なども浮上しており、社会的「地位」や「職場」「出産・育児」についての研究も見られる。コロケーション統計からは平安時代や明治時代といったある特定の時代の女性に焦点を当てたケースもあることがわかった。

なお、本調査では論文執筆者の性別情報を扱っていないので、女性を研究対象として選定したのは男子学生か、女子学生かは不明である¹¹。

表 11 高頻度抽出語「女性」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	作品	24 (0.025)	6 (0.136)	11	SF	2 (0.002)	2 (0.045)
2	小説	19 (0.020)	4 (0.091)	12	出産	2 (0.002)	2 (0.045)
3	文学	20 (0.021)	4 (0.091)	13	育児	3 (0.003)	2 (0.045)
4	化粧	4 (0.004)	3 (0.068)	14	美	3 (0.003)	2 (0.045)
5	作家	5 (0.005)	3 (0.068)	15	諺	4 (0.004)	2 (0.045)
6	日本	240 (0.248)	17 (0.386)	16	職場	4 (0.004)	2 (0.045)
7	年代	11 (0.011)	3 (0.068)	17	地位	4 (0.004)	2 (0.045)
8	行動	16 (0.017)	3 (0.068)	18	女	5 (0.005)	2 (0.045)
9	考察	41 (0.042)	4 (0.091)	19	社会	30 (0.031)	3 (0.068)
10	イメージ	23 (0.024)	3 (0.068)	20	男性	6 (0.006)	2 (0.045)

4. 研究分野別に見る日研生の関心事

頻出順位上位 50 件のデータを対象に「研究」、「比較」、「考察」といった研究方法等に関わる語や特定の学術分野に属さない「意識」のような語を取り除いた上で、分野別に分類してみた¹²。その結果は図 4 の通りである。

図 4 が示している通り、日研生の研究対象として最も選択されていたのは日本語に関わる分野で、日本社会がそれに次ぐ。また、日本文化の 카테고리の中に位置づけられる研究も 9.9% 見られる。続いて、文学、教育、企業・ビジネス・産業、アニメ、歴史に関する論文が多いことがわかる。

しかしながら、日研生の修士研究論文のテーマは特定の周辺の事柄を扱うケースが多く、特定の学問分野と直接連結していない場合もある。

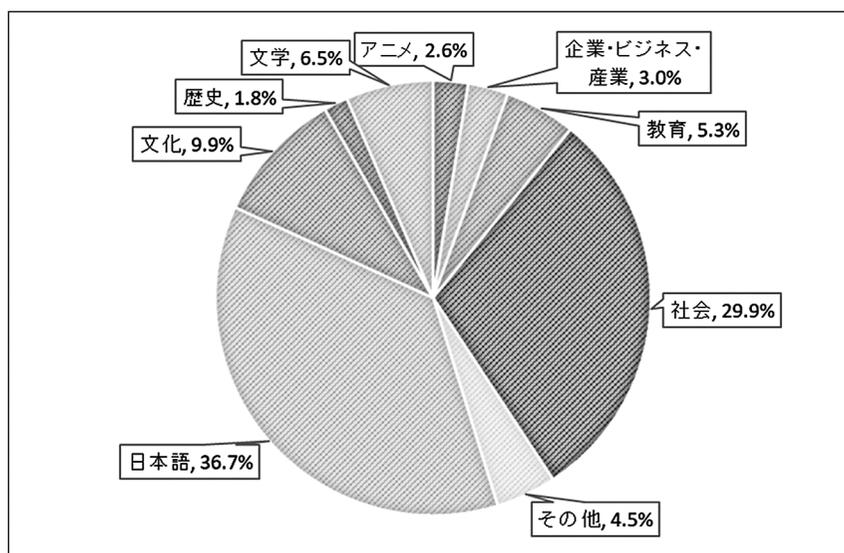


図 4 分野別出現比率

また、日研究生は修了研究論文を帰国後に母国大学の卒業論文として発展させることは珍しくない¹³。日本で作成した論文がそのまま卒業論文として認められる事例も見られる。それ故、母国大学の指導教員に相談してから修了研究のテーマを決める日研究生もいる。

また、丸野（2016: 43）は、日本人学部学生の卒業論文のテーマにおいて指導教員の専門分野の特徴が顕著に現れることを明らかにしている。

このように、修了研究に取り組む学術分野の選定を左右する要因として、本人の関心はもとより、母国大学・日本の受け入れ大学の指導教員の専門分野、出身大学の学部の構成や時代背景などといった様々な要因が関与していると考えられるが、その実態の解明には更なる調査が必要である。

5. 日研究生の日本研究へのアプローチ

日研究生の修了研究はどのようなアプローチ¹⁴で行われたのだろうか。本節では高頻出語「比較」、「意識」及び「考察」の関連語を抽出し、それらを手掛かりに分析する。各表の関連語の表示方法は3.2の関心事の場合と同様の方法による。

5.1 「比較」

表12で示す頻出順位3位の「比較」の関連語からは日本語、とりわけ日本語（・表現）、そして日本、日本文化、日本人に関わる研究の多くが比較的なアプローチで行われていることが窺われる。更に、「日中」、「日越」、「タイ」、「ロシア」、「中国語」などの関連語からは、日研究生の母国と日本の比較が多くなされたこと、そのような比較的な手法を多く取り入れているのは中国、ベトナム、タイ、ロシア出身の日研究生であることがわかる。

表12 高頻度抽出語「比較」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	日本語	159 (0.164)	27 (0.252)	11	中国	15 (0.015)	5 (0.047)
2	日本	240 (0.248)	35 (0.327)	12	考察	41 (0.042)	6 (0.056)
3	意識	56 (0.058)	10 (0.093)	13	タイ	19 (0.020)	5 (0.047)
4	日本人	85 (0.088)	11 (0.103)	14	母語話者	20 (0.021)	5 (0.047)
5	表現	53 (0.055)	9 (0.084)	15	特徴	24 (0.025)	5 (0.047)
6	文化	53 (0.055)	9 (0.084)	16	外国	25 (0.026)	5 (0.047)
7	大学生	41 (0.042)	8 (0.075)	17	社会	30 (0.031)	5 (0.047)
8	日中	25 (0.026)	7 (0.065)	18	ロシア	9 (0.009)	4 (0.037)
9	日	25 (0.026)	6 (0.056)	19	慣用	11 (0.011)	4 (0.037)
10	日越	8 (0.008)	5 (0.047)	20	中国語	12 (0.012)	4 (0.037)

5.2 「意識」

頻出順位6位の「意識」は「日本人」、「大学生」、「若者」と共起することが多いことから、「意識」は日本人とりわけ同世代の日本人を探究する切り口となっていることがわかる。表13からは「結婚」、「方言」、「ジェンダー」意識、「学習」意識はキーワードとして浮かび上がっており、それらへの日研究生の関心の高さが窺われる。

表 13 高頻度抽出語「意識」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	日本人	85 (0.088)	21 (0.375)	11	実態	15 (0.015)	3 (0.054)
2	大学生	41 (0.042)	14 (0.250)	12	行動	16 (0.017)	3 (0.054)
3	結婚	9 (0.009)	6 (0.107)	13	母語話者	20 (0.021)	3 (0.054)
4	若者	23 (0.024)	7 (0.125)	14	日	25 (0.026)	3 (0.054)
5	方言	17 (0.018)	5 (0.089)	15	学習	58 (0.060)	4 (0.071)
6	比較	107 (0.110)	10 (0.179)	16	タイ	2 (0.002)	2 (0.036)
7	使用	27 (0.028)	5 (0.089)	17	大震災	2 (0.002)	2 (0.036)
8	トルコ	4 (0.004)	3 (0.054)	18	東日本	2 (0.002)	2 (0.036)
9	ジェンダー	5 (0.005)	3 (0.054)	19	同棲	2 (0.002)	2 (0.036)
10	関西	11 (0.011)	3 (0.054)	20	海外	3 (0.003)	2 (0.036)

5.3 「考察」

「考察」は頻出順位の13位を占めており、アプローチを表す用語として3番目に多く用いられている。「考察」は文化や文学、更には社会系の研究のアプローチとして用いられていることが多いこと、言語はその関連語として抽出されていないことが表14から窺える。

表 14 高頻度抽出語「考察」の関連語

N	抽出語	全体	共起	N	抽出語	全体	共起
1	基づく	3 (0.003)	3 (0.073)	11	幸福	3 (0.003)	2 (0.049)
2	受容	11 (0.011)	3 (0.073)	12	実際	3 (0.003)	2 (0.049)
3	日本	240 (0.248)	15 (0.366)	13	桜	4 (0.004)	2 (0.049)
4	文化	53 (0.055)	5 (0.122)	14	仕事	5 (0.005)	2 (0.049)
5	小説	19 (0.020)	3 (0.073)	15	要素	5 (0.005)	2 (0.049)
6	女性	44 (0.045)	4 (0.098)	16	映画	6 (0.006)	2 (0.049)
7	解放	2 (0.002)	2 (0.049)	17	概念	6 (0.006)	2 (0.049)
8	初期	2 (0.002)	2 (0.049)	18	社会	30 (0.031)	3 (0.073)
9	定義	2 (0.002)	2 (0.049)	19	人間	7 (0.007)	2 (0.049)
10	日中	25 (0.026)	3 (0.073)	20	比較	107 (0.110)	6 (0.146)

なお、グーグルフォームを利用したアンケート調査の利便性の高さから、同手法に基づいた調査研究が多くなった可能性が推察される。しかし、日研生の修了研究テーマからはそのような傾向性は見られなかった。無論、アンケート調査によってデータ収集を行ったとしても、研究題目にそのことが反映されるとは限らない。実際、アンケート（調査）がタイトルに現れた研究は全データ内に9件しかなかった。

グーグルフォームのサービス提供は2017年に開始されたことから考えると、同手法を用いる研究はこれからも増えていく可能性がある。しかし、その影響は研究のタイトルからだけでは明らかにできないので、今後他の調査方法も取り入れながら、日研生の研究の動向や傾向性、効果等を注視する必要がある。

6. 受け入れ大学における日研究生プログラムの種別と日研究生の研究分野の比較

日研究生、とりわけ大使館推薦の日研究生はコースガイドを基に留学を希望する大学を選定する。コースガイドには全ての受け入れ大学のプログラムの概要が記載されている。コースガイドは文部科学省が定めた統一のフォーマットに沿って作られており、故に留学希望者にとって大学別のプログラムのカリキュラム等の概要を視覚的且つ対照的に捉えることができる。

同コースガイドの一つの項目に「研究・コースの目的」がある。受け入れ大学はコースガイドを作成する際に、以下の a)、b) の二つの選択肢より、それぞれの大学が開設するプログラムの目的に合致するものを選択することになっている。

- a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
- b) 主に日本語能力の向上のための研修

上述の目的の種別による大学の分類と日研究生のテーマ選定との間に何らかの相関関係があるのかを調べるために、「大学」を変数としながら、対応分析を行ってみた。

本調査で対象として扱った 15 大学の目的の種別は以下の表 15 の通りである。

表 15 対象大学の「研究・コースの目的」

番号	大学名(仮名)	目的の種別
1	A 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
2	B 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修 b) 主に日本語能力の向上のための研修
3	C 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
4	D 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
5	E 大学	b) 主に日本語能力の向上のための研修
6	F 大学	b) 主に日本語能力の向上のための研修
7	G 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
8	H 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
9	I 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
10	J 大学	b) 主に日本語能力の向上のための研修
11	K 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
12	L 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
13	M 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
14	N 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修
15	O 大学	a) 主に日本事情・日本文化に関する研修

(各大学の目的の種別は『2021 年度日本政府（文部科学省）奨学金留学生 日本語・日本文化研修留学生コースガイド』による)

図 5 は、成分 1 の頻出語と成分 2 の対象大学による同時配置である。

図 5 の散布図において各大学は、それぞれの大学にとって特徴的な語の近くに出現している。同散布図から明らかのように、「主に日本事情・日本文化に関する研修」を目的として挙げている H 大学、C 大学、I 大学はむしろ日本語に近い位置に配置されている。同様に、「主に日本語能力

7. 終わりに

以上、日研生の修了研究テーマを基に日研生の日本探究の切り口、関心を持つ学問分野及び日本研究へのアプローチ方法について考察してきた。その結果、分野別にみると、日研究生は日本語、日本社会、日本文化、文学、日本の教育などのフィールドの研究に多く取り組むことがわかった。日研究生は日本を見る切り口として日本語、とりわけ日本語の表現を対象として選定することが多いことや日本語に対する研究方法として母国語との比較を行うことが多いことも明らかになった。

日研究生の日本探究の方法として重要な位置を占めるもう一つの切り口として日本人、とりわけ身近な大学生や若者が挙げられる。日本人、大学生、若者に対しては意識調査に基づいた研究が行われる傾向性が示された。

更に、高頻出語や頻出語の共起ネットワークからは上述の主要分野に加えて、女性、翻訳、方言なども日研究生の関心事として浮かび上がってきた。女性を探究する方法として文学作品や諺などが多く用いられていること、翻訳に関しては特定の二か国間の翻訳における課題などが焦点となっていること、方言として特に関西方言が注目されていることが明らかになった。

更に、国籍別に見た場合、国籍に関わりなく、母国との対照研究に取り組むケースが多く見られること、一方、中国、ベトナム、タイ、ロシア出身の日研究生は他の国籍保有者よりも対照研究的な手法を用いる傾向があることなどが明らかになった。

上述した調査結果から日研究生の個別ニーズを知ることができ、故にカリキュラム・デザインやカリキュラム検証のための手掛かりとして有用である。また、本調査で明らかにした各大学の目的の種類と頻出語の関わりは目的設定の在り方を検討する一つの資料となり得る。

しかしながら、本調査では修了研究のテーマ選定を左右する外部要因としての母国大学・日本の受け入れ大学の指導教員の専門分野、出身大学の学部の構成や時代背景といった諸要因を分析することができなかった。その上、データの属性に大使館推薦、大学推薦の別が含まれていなかったため、その違いの解明はできなかった。それらを踏まえたより綿密な調査の実施を今後の課題としたい。

謝辞

本報告のデータ収集に、松村薫子先生、リチャード・ハリソン先生をはじめとする多くの方々のご協力を賜りました。記して感謝申し上げます。また、「令和3年度 日本語・日本文化研修留学生問題に関する検討会議」にて口頭発表を行った際に貴重なコメントをくださった先生方に感謝申し上げます。

注

- 1 本報告は2021年11月19日に大阪大学で行われた「令和3年度 日本語・日本文化研修留学生問題に関する検討会議」にて行った口頭発表を基に、データを大幅に補充し、発展させたものである。
- 2 「2021年度日本政府（文部科学省）奨学金留学生募集要項 日本語・日本文化研修留学生（大学推薦）」に基づく。
- 3 『2021年度日本政府（文部科学省）奨学金留学生日本語・日本文化研修留学生コースガイド』及び「令和3年度日本語・日本文化研修留学生問題に関する検討会議」資料による。但し、受け入れプログラムを開設した大学の数は日研究生が実際に配置された大学数を意味するわけではない。
- 4 「2021年度日本政府（文部科学省）奨学金留学生募集要項 日本語・日本文化研修留学生（大学推薦）」

による。

- 5 2012年においては71.4%の受け入れ大学においてカリキュラムの一環として何らかの課題研究が設けられていた(パリハワダナ・森2012:93)。
- 6 約9割近くの日研究生修了生は日本との関わりを継続していくことが修了生に対する追跡調査で明らかになっている。
- 7 ただし、全期間の論文テーマを収集できたのは3校のみで、残りの12大学のデータは入手できた期間に限定されている。なお、以下の記述における図表のデータは全大学を対象としている。
- 8 大使館推薦・大学推薦の別は有用な分析基準であるが、限定的にしか情報収集ができなかったため、本調査の対象外とせざるを得なかった。
- 9 コロケーション統計から「教育」が日本語教育を指している場合が多いことが窺われる。
- 10 2005-2007の期間に京都大学に在籍していた日研究生の修了研究テーマを分野別に分類した調査結果でも経済学分野は言語に次ぐ2位を占めていた(森・パリハワダナ2010:79)。
- 11 筆者の所属大学でも例年のように女性に纏わるテーマを選定する日研究生はいるが、執筆者は殆ど女子学生である。
- 12 高頻出語の上位25語は図1で示した通りである。「文学」「作品」「小説」を「文学」としてカテゴリー化するといった形で項目を抽出した。複数項目に跨る語は「その他」として扱っている。
- 13 森他(2008:44)において実施した日研究生に対する全国アンケート調査では、修了研究・課題を今後どのように生かすかという質問に対して、「母国大学の卒業論文に発展させる」と回答した回答者は、回答者272名中100名で36.8%を占めていた。
- 14 本節で「アプローチ」と呼ぶのは研究方法と関わりのある高頻出語のことである。

参考文献

- 国際交流基金(2020)『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> (最終アクセス:2021/11/10)。
- 高木修・田中優・小城英子・太田仁・阿部晋吾・牛田好美(2011)「学部学生の興味・関心から見た対人社会心理学研究の変遷—卒業研究のテーマ分析—」『関西大学社会学部紀要』42(2):131-153。
- 丸野由希(2016)「卒業論文のテーマに何が選ばれてきたか—現代社会学部の卒業論文題目の語彙分析から—」『現代社会研究』19:35-50, 京都女子大学現代社会学部。
- 森真理子・ルチラ パリハワダナ・平尾得子(2008)『日本語・日本文化研修プログラム 2007年修了時全国アンケート調査報告書』石田大成社。
- 森真理子・ルチラ パリハワダナ(2010)『日本語・日本文化研修留学生教育に関する全国的研究調査報告書』石田大成社。
- 文部科学省(2020)『2021年度日本政府(文部科学省)奨学金留学生 日本語・日本文化研修留学生コースガイド』。
- ルチラ パリハワダナ・森 真理子(2012)「日研究生教育における課題研究の位置づけと役割—『2011年度日本政府(文部科学省)奨学金留学生 日本語・日本文化研修留学生コースガイド』の分析を基に—」『京都大学国際交流センター 論攷』2:91-112。
- Farmoush Pedrami, Pamela Asenso and Sachin Devi(2016) Using Text Analytics of AJPE Article Titles to Reveal Trends In Pharmacy Education Over the Past Two Decades, *American Journal of Pharmaceutical Education* 80(6): 104, <https://www.ajpe.org/content/80/6/104> 最終アクセス:2021/11/10)。

MEXT Japanese Studies Students' Approaches to Japan and Japonology Research:

An Analysis of Completion Research Titles of Fifteen Universities

Ruchira Palihawadana*

Abstract

This study aims to reveal trends, approaches, and areas of interests of MEXT Japanese Studies scholars, by the way of analyzing their completion research titles using text mining analytics. The target of the survey consists of 969 research topics of Japanese Studies Students who were studying in 15 universities in Japan during 2009 to 2020.

Through analysis of frequency words, co-occurrence networks, related words and by applying collocation statistics and binary correspondence analysis we revealed that the main areas of research interests of Japanese Studies Students were Japanese language, society, culture, literature, and education. Most often Japanese language studies were carried out as comparative research between Japanese language and the mother-tongue of the researcher having linguistic expressions as the target. Another frequently appearing research style was awareness surveys conducted especially to young Japanese such as university students. Females, their images and status in society, translations and dialects were also in trend as research topics.

Furthermore, we analyzed how the variants such as nationality, the year when the research was carried out, and the affiliated university correlated with the frequency words.

Keywords: Japanese Studies Students, completion research, research topics, Japonology, text mining

*The Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

Kyoto iUP におけるチューターによる 就学支援 (I)

—予備教育課程におけるオフィスアワー（ホームルーム）活動—

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 において、2019 年度から 2021 年度に行った予備教育生に対するチューターによる就学支援、とりわけ多対多で行ったオフィスアワーに関する報告を行う。オンラインでの活動となった 2020 年度は、チューターの連携が困難になった。予備教育生に行った事後アンケートでもそれに起因する改善点の指摘があり、チューターからも「事前にチューターの交流があったほうがうまく連携できた」という声があがった。そこで、翌 2021 年度は、①活動開始前にチューターだけの交流会を行い、②毎週、チューターによるミーティングを行って次回の活動内容を決め、③準備してから活動に臨む運営サイクルを構築した。2021 年度では、根本的な改善を求める声はなく、運営サイクルによりチューターが主体となって企画・実施することができた。また、チューターに対するアンケート結果から、「常識的なことでもわかりやすく教える力がついた」などチューターにも一定の教育効果が確認された。

【キーワード】 Kyoto iUP、予備教育課程、学部留学生、チューター、就学支援

1. はじめに

京都大学（以下、本学または京大）の学部留学生プログラム Kyoto University International Undergraduate Program（以下、Kyoto iUP）では、2018 年 4 月に留学生（以下、iUP 生）の受け入れを開始し、2022 年 10 月に第 5 期生を迎えるに至った。本稿では、2019～2021 年度における学部入学前の半年間に実施した予備教育課程に在籍する iUP 生（以下、予備教育生）に対するチューターによる就学支援、とりわけ多対多で行ったオフィスアワー（以下、OH）に関する報告を行い、併せて今後の展望も述べる。

1.1 Kyoto iUP の概要

Kyoto iUP は、予備教育課程 0.5 年と学士課程 4 年の計 4.5 年からなる学部留学生プログラムで

* 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

責任著者

ある。海外の最優秀層の学生を幅広く受け入れるために、出願および選抜時点では、高い学力と英語力を要求する代わりに日本語能力を全く問わないのが本プログラムの特徴の一つである。しかし、学士課程における学部専門教育の教授言語は日本語であるため、それに対応できるよう徹底した日本語教育を実施している。図1に、Kyoto iUP の教育課程を示す。大きく分けるとプレ予備教育、予備教育課程、学士課程の3つからなる。各課程の詳細は、佐々木・河合（2019）や佐々木（2022）に譲ることとする。

本稿で報告する就学支援は、予備教育課程のものである。予備教育課程は、学部入学前年の10月から翌年3月まで本学にて実施される。図2に本予備教育課程の概要を示す。10月から翌年2月まで、日本語・日本文化教育と専門基礎教育が行われる。専門基礎教育とは、理系では、数学、物理、化学が、文系では、政治経済、世界史が英語によりそれぞれ開講され、学士課程において前提となる知識や概念の確認と習得を目的とするものである。1週間あたりの授業数は、志望学部や日本語のレベルにより異なるが7～16コマ（日本語：7～10、専門基礎：0～6）である。1～2月に日本語および専門基礎科目の到達度確認試験を行い、一定以上の基準に達すると本課程の修了が認められる。また、同時期に志望する学部による試験も行われ、この試験に合格し、かつ、本課程を修了すると翌年度の学士課程への入学が許可される。

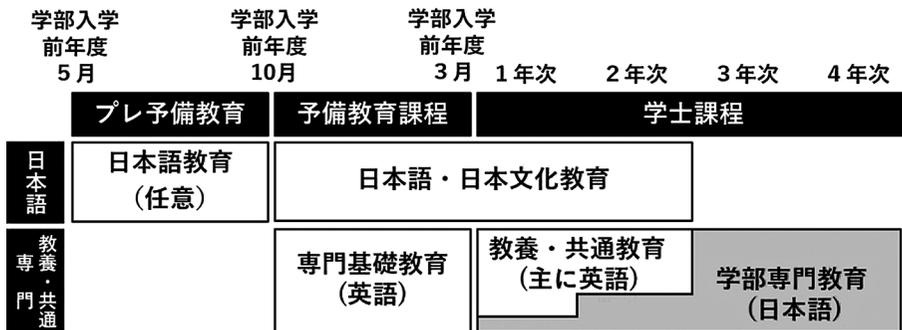


図1 Kyoto iUP における教育課程
佐々木・河合（2019）、佐々木（2022）を参考に稿者作成。

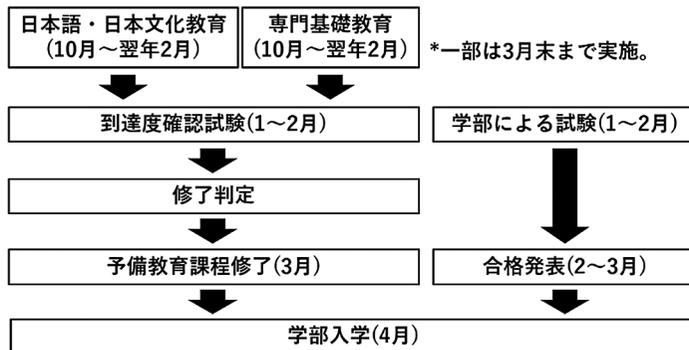


図2 Kyoto iUP における予備教育課程
Kyoto iUP 公式ウェブサイトを基に稿者作成。

2. チューターによる就学支援

2.1 就学支援の意義

チューター制度の意義について、横田・白土（2004）は1対1で留学生の修学・生活支援をする先輩学生をつける制度であると述べている。また、「就学⁽¹⁾」という言葉为国語辞典で引くと「①教師に就いて学問を修めること。②学校に入って学童生徒となること。③「出入国管理及び難民認定法」に定める外国人の在留資格の一種。」（新村出編、『広辞苑・第六版』（岩波書店）より抜粋）とある。これら3つの中で、Kyoto iUPで用いられている「就学」の意味に最も近いのは②である。次に、チューターの具体的な役割について、前述の横田・白土（2004）は授業、実験、研究の勉学支援や指導といった主に学部留学生を前提にしたものを挙げている。その詳細と分類は本稿の後編にあたる佐々木・立田・岡田（2023）で述べるが、これらの支援は本予備教育生が対象にならないものも含まれる。そこで、どのような支援を行うかを明確にするためにKyoto iUPの就学支援担当教員である稿者らは、チューターによる就学支援の方針を以下のように定めた。

Kyoto iUPにおけるチューターによる就学支援の方針

〈勉学に関すること〉

① 予備教育課程での学習内容やそれに関連することがらがより理解できるように支援を行う。

〈学生生活に関すること〉

② 予備教育課程の勉学に集中できるように、1日でもはやく日本・京都・本学での生活に慣れるための支援を行う。

③ 学士課程入学後、予備教育生の生活から学部生の生活へと円滑に移行できる準備をする。

〈チューターに関すること〉

④ 同年代、同じ学生という立場からチューターにしかできない支援を行う。

上記方針②～④について補足する。

②に関して、予備教育生の多くが初めての一人暮らし⁽²⁾で、かつ、文化や習慣が異なり、母語や英語が公用語でない国⁽³⁾で生活するため、多くの困難に直面すると予想されるからである。

③に関して、予備教育課程では前述の授業数からもわかるとおり勉学一辺倒にならざるを得ないが、学士課程では、勉学に加えて課外活動なども加わる。日本人学生や国費留学生のような他のプログラムの留学生とも接点がほとんどない予備教育生には、課外活動などのキャンパスライフに関する情報を得るのは難しいからである。本方針は、予備教育生に対する特有のものである。

④に関して、チューターによる支援の意義は、同じ年代・同じ学生という立場でしかできない支援を期待することにある。

上記の方針に基づき、次の3つの活動を行うことにした。

Kyoto iUPにおけるチューターによる就学支援の主な活動内容

- (a) オフィスアワー（OH）
- (b) 学習支援（日本語特訓、日本語授業補助など）
- (c) 生活支援

各活動内容について、概要を説明する。活動名の右にある丸数字は、各活動が前述の方針①～④のどれに対応するかを表す。

(a) オフィスアワー (OH) (方針①②③④に対応)

本就学支援の中核をなすのがこの OH である。予備教育課程の授業期間中である 10 月から 1 月までの毎週 1 コマ実施するチューターと予備教育生が一同に会して行う多対多の活動である。チューターと予備教育生が主体的に活動をし、教員はあくまでも補助的な役割に徹する。活動内容は、主にチューターが企画し、予備教育生の役に立つものであれば何でもよいとした⁽⁴⁾。使用言語は、活動内容により日本語もしくは英語を適宜選択する。

(b) 学習支援 (日本語特訓・日本語授業補助など) (方針①④に対応)

日本語特訓は、主に授業時間数が比較的少ない⁽⁵⁾日本語上級レベルや文系学部志望の予備教育生を対象に志望する専門分野の入門書や新聞をチューターと共に講読することでさらなる日本語能力を強化するものである。また、日本語授業補助とは、予備教育生専用の日本語クラスにおいて、チューターが会話の練習相手となって、予備教育生の会話力の向上を目指すものである。これらの詳細は、別稿を設けて報告する。日本語特訓の期間は、予備教育課程の 10 月から翌年 2 月まで、日本語授業補助の期間は、授業期間である 10 月から 1 月までである。この他に、専門基礎科目に関する学習支援は学習の進展状況や予備教育生の希望状況をみて実施する。

(c) 生活支援 (方針②③④に対応)

区役所や銀行での手続きに同行し、携帯電話会社の料金プランを比較し、契約を補助するといった日常生活を円滑に送るための支援である。予備教育生の求めに応じて随時実施する。

横田・白土 (2004) が指摘するチューターの役割からもわかるように上記の (b) 学習支援や (c) 生活支援はよくある支援であり、これらに関する報告は枚挙に暇がない (小林 (2007)、大塚 (2010)、濱田・根本・山崎 (2012)、阿部・太田 (2017))。小林 (2007) は、チューターと留学生に行ったアンケート結果および先行研究からより効果的なチューター制度のあり方を提言している。大塚 (2010) は、チューター制度の改善後の状況を活動報告書などから分析し、今後の対応策を提言している。濱田ら (2012) は、試験的に導入したチューター制度の効果を検証し、SNS の活用などを提言している。阿部・太田 (2017) は、留学生へのインタビューを行い、チューターだけでなくクラスメートからも留学生に話しかけ、外出に誘うといった環境が必要と述べている。これらの報告では、1 対 1 のチューター制度に関するものである。それに比べて、多対多に関する報告は非常に少ないが、仁科・安原 (2009) と岡部 (2018) がある⁽⁶⁾。仁科・安原 (2009) では、約 10 日間のサマープログラム中の多対多の活動を通してチューターが学んだことを調査・考察している。一方で、岡部 (2018) は、グループで学祭への出店を企画するなどの記述があるものの活動の詳細には触れられておらず、チューターの学びを分析・考察している。そこで、本稿では定期的かつ一定期間継続して行われ、20～30 人規模で行われる OH に焦点をあてて報告を行う。

2.2 年間スケジュール

チューターの標準的な年間スケジュールを図 3 に示す。予備教育生の主なスケジュールも併記した。毎年 7 月に本学の学部生および大学院生 (含む留学生) を対象にチューターの募集を行う。8 月に書類選考と面接を行って採用者を決定する。9 月下旬、採用者に業務内容や事務手続きに関する業務説明会を行い、チューター活動を開始する。最初の活動は、予備教育生との顔合わせ・自己紹介を目的としたチューターセッションである。予備教育課程が始まる 10 月から前述の就学支援を行う。翌年 3 月、日本語のさらなる強化を目的とした春期講習の授業補助を以て、当該年度の活動が終了する。

2.3 各年度の概要

表1に各年度におけるチューターと予備教育生の人数を、表2にチューターの構成を示す。どの年度もバランスのとれた構成（文理、学部生と院生）となった⁽⁷⁾。

各支援へのチューターの割り当てについては次の通りである。中核となるOHには、ほぼ全員で臨むこととした。

月	チューター	予備教育生
7	↑↓ 募集	
8	↑↓ 書類選考・面接→採用者決定	
9	下旬 ・業務説明会 ・チューターセッション (予備教育生と顔合わせ)	・渡日 ・チューターセッション(チューターと顔合わせ) ・Kyoto iUP予備教育課程開講式
10	・活動開始	・予備教育課程開始
11	↑ OH	↑ 通常授業 (日本語・専門基礎)
12	↑ 日本語 授業補助	↓ 到達度確認試験 (日本語・専門基礎)
1	↑ 日本語 特訓	↓ 学部による 試験
中旬		
下旬		
2		
3	↑ 日本語春期講習補助	↑ 日本語春期講習
中旬		
下旬	・活動終了	・Kyoto iUP予備教育課程修了式
		↓ 学部による 合格発表

図3 チューターおよび予備教育生の標準的なスケジュール

表1 各年度におけるチューターと予備教育生の人数

年 度	2019	2020	2021
チューター (人)	18	18	16
予備教育生 (人)	15 (2, 13)	15 (6, 9)	17 (6, 11)

注 予備教育生の () 内の数字は、文系と理系の内訳を示す。

表2 各年度におけるチューターの構成

年度	学部生		大学院生		合計
	文系	理系	文系	理系	
2019	3 (0)	12 (3)	2 (1)	1 (0)	18 (4)
2020	5 (0)	11 (3)	2 (2)	0 (0)	18 (5)
2021	6 (0)	5 (2)	4 (0)	1 (0)	16 (2)

注 () 内の数字は、各構成の内、留学生の人数を示す。

各支援に対するチューターの割り当て

- ・ オフィスアワー (OH)
 - チューター自身の授業等で都合のつかないチューター以外の全員⁽⁸⁾。
- ・ 学習支援 (日本語特訓・日本語授業補助)
 - 実施時限に勤務可能なチューターの中から受講する予備教育生の志望学部・分野を考慮して、Kyoto iUP 日本語担当教員が選定。
- ・ 生活支援
 - 予備教育生が希望した時間に都合がつくチューターに依頼。

2019～2021年度の3年間は、コロナ禍 (COVID-19) により年度ごとに活動スタイルが異なったものになった。「コロナ前」の2019年度は、すべての予備教育生が予定通り9月に渡日し、就学支援もすべて対面で行った。しかし、コロナ禍が始まった2020年度は、渡日が10～12月にずれこみ、オンラインでの活動を余儀なくされた。翌2021年度は、留学生⁽⁹⁾へのビザ発給が大幅に遅れ、渡日は学部入学の直前・直後の2022年3～4月となった。選抜の時点で日本に住んでいた予備教育生に対する支援を除いて、前年と同じくオンラインでの活動となった。次項では、毎年度異なる環境下でOHをどのように実施・運営してきたかを報告する。

3. OH 実施状況

3.1 2019年度

3.1.1 概要

コロナ前の2019年度は、全12回 (10月～翌年1月) をすべて対面により実施した。各回の活動内容を表3の2019年度の欄に示す。全員で活動した「日本語で自己紹介」(第3回)と「日本語でスピーチ」(第12回)以外は、予備教育生とチューター合わせて5～6人からなるグループに分かれて活動した。

開始当初の1、2回目は、予備教育生とチューター、さらにチューターどうしも初対面のため、うまくコミュニケーションがとれないことが多かったが、第3回の「日本語で自己紹介」で、チューターが場を盛り上げる質問をしたことで両者の距離が縮まり、以降はうまくコミュニケーションをとることができた。

本年度の予備教育生は、学部入学後にクラスやクラブ・サークルで日本人学生と仲良くなりたいという動機から日常会話の上達を希望する者が多かったため、日本語の会話練習 (主に学生どうしがする雑談) に多くの時間が充てられた。それ以外では、日本文化の体験を目的とした「カルタ大会」(第8、9回)、日本での生活に関する情報提供を目的とした「病気や病院に関する日本語講座・ロールプレイングによる問診票の記入体験」(第10回)、学部生活に関する知識の提供を目的とした「京大用語講座」⁽¹⁰⁾ (第11回)を行った。一方で、授業でわからないところをチューターに質問した予備教育生は少なく、対応に長時間を要する質問もなかった⁽¹¹⁾。

企画と準備に関して、「病院で使う日本語」(第10回)は教員が発案したが、それ以外はチューターからの発案、もしくはチューターと教員が議論して決めたものであり、準備も主にチューターが行った。

表3 各年度におけるOHの活動内容一覧

回	2019年度	2020年度	2021年度
1	顔合わせ、生活相談会	顔合わせ	自己紹介ゲーム I (Two truth and a lie) #4
2	文理別グループ相談会	日本語会話練習 I	自己紹介ゲーム II
3	日本語で自己紹介	日本語で自己紹介	おしゃべり会
4	質問カード #1	隔離生活 Q&A	自己紹介ゲーム III
5	日本語会話練習 I	日本語会話練習 II 日本語を使ったゲーム I	京大用語と京大生の日常生活
6	日本語会話練習 II	きずな #3 と留学生相談室の紹介	京大生の食事情 (レストラン)
7	日本語会話練習 III	日本語を使ったゲーム II 生活相談	京大生の買い物事情 (スーパー、コンビニ、ドラッグストア)
8	日本文化体験 I (カルタ・練習)	ハイブリッド型 OH	京都の名所と地名
9	日本文化体験 II (カルタ大会)	先輩 iUP 生と懇談 I	日本・京都の交通事情 (バスの乗り方、切符の種類)
10	病院で使う日本語	京都の難読地名と京大用語 生活相談	京大クイズ
11	京大用語、10秒チャレンジ #2	先輩 iUP 生と懇談 II	冬の生活と冬の伝統行事
12	日本語でスピーチ (今後の抱負や OH の感想)	京大クイズ	日本語アクセント講座
13			日本人学生がよく使う言葉 (例: メモる、ドタキャン)

#1 質問が書かれたカード (例: 好きな日本食は何ですか?) に対して、日本語で返答することで会話力の向上を目指すもの。返答後、チューターと質問内容をテーマにした会話を行う。

#2 上記「質問カード」と同じであるが、返答は10秒以内になるべく詳しく答えなければならないルールを追加したもの。NHK ラジオの英語講座で行われているものを日本語に変えて行った。会話における瞬発力の向上が期待される。

#3 きずななどは、本学にある留学生用ラウンジのことである。チューターが配置され、日本語学習の相談などができる。また、相談員による相談も受け付けている。

#4 自己紹介のクイズ。3つの自己紹介 (例: 私は犬を飼っています) のうち1つは嘘の自己紹介をして、他の人はどの自己紹介が嘘かを当てるゲーム。

3.1.2 運営上のポイント

本年度のポイントは、(a) 連絡ノート、(b) チューターミーティング、(c) チューター提案による企画の3点である。

(a) 連絡ノート

連絡ノートとは、OHでの予備教育生の様子を担当したチューターが記録したノートである⁽¹²⁾。担当教員である稿者らが詳しい様子を把握するためのもの⁽¹³⁾で、予備教育生ごとにノートを1冊用意し、OH終了後に担当チューターに記入してもらった。記入例を図4に示す。

このノートは稿者らが必ず目を通し、チューターの報告に対してコメントを記入した。この目的は、教員が必ず目を通していることをチューターに知ってもらい、記入に対するモチベーションの向上を狙ったものである。同様のことを行った伊藤(2007)では、その目的をチューターの指導・育成と活動の充実化と述べている。このノートにより、教職員が把握していない様子や意外な一面も把握することができた。次年度以降、オンラインで報告する形式に変わったが、現在も続けられている。

(b) チューターミーティング

概要で述べたように、最初の1、2回は、活動内容を事前に決めていなかったため、何をするの

<p>10月10日 (担当〇〇) 野菜等を買うに行く場所を聞かれたので、スーパー〇〇を紹介した。 〇〇は月・火・木・金の夕方は5%引きになる。 チューターさんしかわからない情報です。 ありがとうございます。</p>
<p>11月28日 (担当〇〇) エクスカーションのときも感じたが、自分から積極的に日本語で話していた。他のiUP生とも日本語で話そうと努めている。目上の人と話すときと友人と話すときの話し方を使いわけができていていると思う。 彼は日本語をはじめてまだ数ヶ月ですが、学習の進捗が速いですね。</p>

図4 連絡ノート記入例

原本を基に稿者が一部改変して再現。ゴシック体：チューター記入、明朝斜体：教員記入。

かを決めるだけで時間が費やされることも見受けられた。そこで、OH終了後にチューターと教職員で短時間のミーティングを行い、次回のテーマを決めることとした。このチューターミーティングは、チューターが互いを知るきっかけとなったようである。その後、コミュニケーションアプリ上でチューターのグループチャットが作成されるなどの動きも見られ、以降、チューターどうしの連携がスムーズになった。

(c) チューター提案による企画

チューターの連携がスムーズになり始めた11月初旬、チューターからLunch Gatheringとエクスカーションが追加のイベントとして提案され、チューターが企画から実施までを行った。Lunch Gatheringとは、お昼休みに予備教育生とチューターが集まり、日本語会話の練習を行うもので、1月まで週1回のペースで実施された。エクスカーションは、大学祭の後片付け日(授業休止日)に、日本文化体験を目的として東福寺に行ったものである(予備教育生10名とチューター8名が参加した)。

3.1.3 2019年度を振り返って

(a) 予備教育生とチューターの感想

最終回のOHでは、予備教育生が日本語でスピーチを行い、チューターは予備教育生へエールを送った。その席上、予備教育生とチューターが語ったOHの感想は以下の通りである。

<p>2019年度・OHの感想 (稿者が発言を要約)</p>
<p>〈予備教育生〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・エクスカーションで東福寺に行ったのが楽しかった。(多数) ・チューターが悩みをきいてくれてよかった。 ・カルタが楽しかった。 ・予備教育期間中、日本での生活は楽しいものばかりだった。
<p>〈チューター〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・OHでみんなと話せるのが楽しみだった。 ・3ヶ月でみなさんの日本語がすごく上達した。 ・みんなから元気がもらえたとし、自身も日本語の勉強にもなった(日本人チューター)。 ・エクスカーションで東福寺に一緒に行ったのが楽しかった。 ・チューターのレベルが、自分の周りの学部生よりも高かった。

(b) 成果と課題

本年度の成果を予備教育生および教職員の視点に分けて述べる。上記感想からもわかるとおり、学習中心の生活を送っている予備教育生にとって、同年代のチューターと交流することでOHを息抜きの場にする事ができた。また、チューターに日常生活や悩みを相談することで、解決もしくは悩みの軽減ができた。一方、教職員にとって、チューターを通して教職員が知らなかった予備教育生の意外な一面や日本語学習の成長過程を把握することができた。

当初設けた「Kyoto iUPにおけるチューターによる就学支援の方針」に沿った活動ができたかを振り返る。

①**勉学に関すること** 日本語会話の練習を重点的に行ったことで、予備教育生の会話力の向上に寄与し必要な支援を行うことができた。一方、専門基礎科目に関する質問がほとんどなかったのは注(11)で述べたとおりで、他の予備教育生に質問することで解決ができており、チューターに質問をする必要性がほとんどなかったからだと思われる。

②③**学生生活に関すること** OHでの企画や生活相談を通して情報提供を行うことができた。

④**チューターに関すること** 学生どうしの会話練習やチューターから提案のあったエクスカッションやLunch Gatheringは、学生ならではのものではなかった。特にエクスカッションは高い満足度を得ており、方針に沿った活動ができた。

以上から、予備教育生のニーズの有無により強弱はあったが、**方針①～④**に沿った支援ができた。2020年度以降、2019年度と同じ方向性で活動をすれば、方針に沿ったOHにできると考えられた。

今後の課題として2点あげる。1つ目は、チューターの連携である。OH開始当初、連携がスムーズにできなかったが、その後うまくいき、チューターから企画が提案されるまでになったことから原因は互いをよく知らなかったからだと考えられる。早い段階で互いを知る機会を設ける必要がある。2つ目は、多対多のOHを運営するためのノウハウの確立である。30人規模で行うOHは、その人数の多さ故に運営が非常に難しい。チューターに関しては1つ目の課題にも関係するが、人数が多いと「他のチューターがやってくれる」という消極的な姿勢になりやすい。このことは、仁科・安原(2009)のチューターに対するアンケート結果にも記述がある。こういった者が増えるとチューターによる「主体的な活動」ができなくなる。大人数でも積極的に活動できるような環境を構築する必要がある。予備教育生に関しては、人数が多いとニーズがばらけやすくなり、全体的に満足度が低下する可能性がある。幸い本年度は、多くの予備教育生が会話練習を希望したのでニーズがばらけなかったが、今後もそうなるとは限らない。ニーズがばらけることは避けられないとしても、予備教育生が「役に立った」、「楽しかった」と思える企画を蓄積する必要がある。

3.2 2020年度

3.2.1 概要

2020年1月から始まった新型コロナ(COVID-19)の流行により、ビザの発給が遅れ、渡日が予備教育課程開始後の10～12月にずれ込んだ(すでに日本に居住をしていた数名を除く)。また、感染防止の観点から一部を除き原則オンラインで支援を行うこととなり、大きな制約を受けることとなった。OHもオンラインでの活動となり、対面でしかできない生活支援は一切行うことができなかった。

本年度からKyoto iUPの開講式の後に予備教育生とチューターが顔合わせを行うチューターセッション(詳細は後述)を行うこととなった。これを皮切りにOHと学習支援を開始した。

OHの活動は、2019年度と同様に多くがグループごとに分かれて行った。1回のOHで、2回の

グループセッションを設けた。活動内容を表3の2020年度の欄に示す。新しい企画として「隔離生活 Q&A」(第4回)、「きずなと留学生相談室の紹介」(第6回)、「先輩 iUP 生と懇談」(第9・11回)、「日本語を使ったゲーム」(第5・7回)、「京大クイズ」(第12回)を行った。加えて、日本入国時の隔離期間には特別 OH (詳細は後述)を数回実施した。「隔離生活 Q&A」は、当時日本に入国してから14日間はホテルで隔離しなければならなかった⁽¹⁴⁾が、これから渡日する予備教育生が抱く不安を軽減するため、一番最初に渡日をした予備教育生2名の隔離期間中に、渡日の準備や隔離生活について語ってもらった。「日本語を使ったゲーム」は、しりとりやクロスワードパズルなどいくつか試してみた。多くのゲームでは日本語能力の差がネックとなり盛り上がり欠けたが、しりとりは日本語のレベルに関係なく大変盛り上がった⁽¹⁵⁾。また、ほとんどの予備教育生が渡日した12月に「ハイブリッド型 OH」(第8回)として、予備教育生、Kyoto iUP の教職員とチューターが対面で再度、顔合わせを行った。未渡日の予備教育生および一部のチューターはオンラインからの参加となった。

企画は、2019年度と比較して教員による提案のものが多くなった。詳細は振り返りで述べるが、慣れないオンライン活動が影響を及ぼしたと思われる。

3.2.2 OH 運営上のポイント

本年度のポイントは、(a) チューターセッション、(b) 自己紹介カード、(c) 特別 OH の3点である。

(a) チューターセッション

チューターと予備教育生が自己紹介をして互いを知り⁽¹⁶⁾、チューター制度とはどのようなものかを予備教育生に周知する場としてチューターセッションを予備教育開始直前に設けた。2019年度以前は、チューターも Kyoto iUP の開講式に参加して自己紹介を行っていたが、予備教育生とチューターの増加に伴い式典の時間が長くなったことや開講式のようなフォーマルな雰囲気よりもカジュアルな雰囲気で実施した方が打ち解けやすくなるとして別途セッションを設けた。これは、2019年度の序盤に互いをよく知らないことから OH の活動がスムーズに行えなかったことへの改善策でもあった。

(b) 自己紹介カード

なるべく早く互いを知ることの2つ目の策がこの自己紹介カードである。自己紹介を書いたカードをチューターおよび予備教育生に作成してもらい、冊子としてチューターセッションで配布した。図5に例を示す。チューターは英語で、予備教育生は日本語学習のためにも日本語で記入して貰った。自己紹介カードを用いた事例は、チューターを周知する目的で作成・掲示した小林(2012)の報告がある。

(c) 特別 OH

隔離期間中は、人との接触が極端に制限されるため過度のストレスがかかることを危惧した稿者らは、ストレス軽減を目的に特別 OH を企画した。具体的には、隔離が集中した10月下旬から11月中旬に週1回のペースで計4回、チューターと予備教育生(隔離に関係ない者も含む)がオンライン上に集まり、雑談をするというものである。目的がストレス軽減のため、使用言語は英語とした。特別 OH の副次的な効果として、予備教育生どうしでも知り合いになるきっかけをつくることができた。未渡日の予備教育生どうしでも OH 以外に交流する場がほとんどなかったからである。従来、このようなことは起こりえなかったが、オンライン授業では、日本語のクラス(レベル)が異なり、文理が異なると顔を合わす機会すらなかったのである。

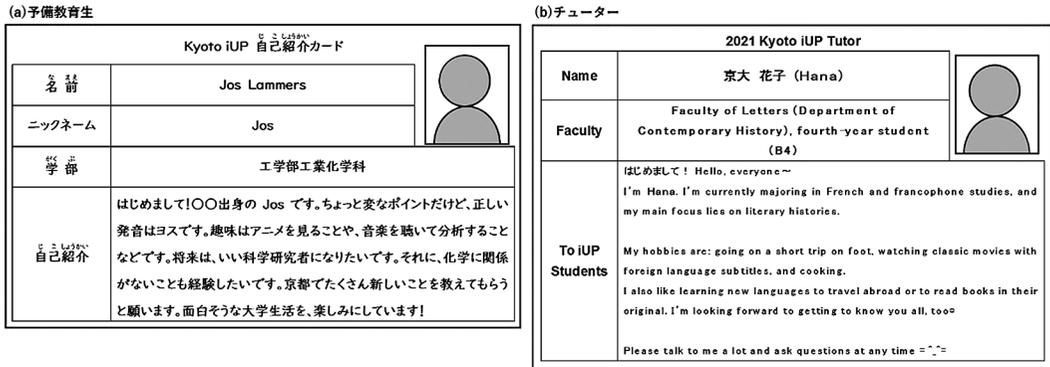


図5 自己紹介カードの例

(a) 予備教育生、(b) チューター。作成者に掲載の同意を得た上で、個人情報に関する部分を改変した。

3.2.3 2020 年度を振り返って

(a) アンケート

全日程を終えた後、OHの改善点や活動内容のニーズの把握を目的としたアンケートを予備教育生、チューター双方に実施した。アンケートはオンラインで行い、匿名とした。また、回答形式はすべて自由記述とした。通常、アンケートは5段階評価などの集計・分析をしやすい形式で行うことが多いが、本アンケートでは、具体的な内容を求めたために自由記述とした。設問および回答を表4(予備教育生)および表5(チューター)の「2020年度」の欄に示す。

予備教育生の回答について、[Q1]楽しかったことや役に立ったことでは、チューターとの雑談や生活相談が最も多かった。

[Q2] やってみたかったことでは、ゲームやクイズが最多であった。ゲームやクイズは何度か行ったのでもっとしたかったという意味であろう。やはり、楽しみながら学べるものが好まれるようである。また、[Q4] OH以外でやってほしいことからわかるように、対面での活動や対面でしかできない活動を望む声が多かった。「オンラインでのコミュニケーションは大変」と答える回答者までいたことから、オンラインは対面よりコミュニケーションが難しく、満足感が得にくいことが確認された。ここで、注目すべき点は「専門基礎科目の勉強を教えてほしい」という回答が全くなかったことである。これは、専門基礎科目の教授言語が英語であり、言語障壁がなかったことが一因と考えられた。当初は、専門基礎科目の学習支援を方針に入れていたが、「必要に応じて」対応するという程度で現状は十分であると認識された。他の事例では、チューターによる支援を学習支援に限定したり、留学生がその支援を希望することが多いのとは対照的である。

[Q3] 改善点では、「テーマを事前に決める」という声が大変多かった。10人中5人が回答したので、改善を要する問題と認識された。また、チューターの回答([Q4])からも「沈黙の時間ができたので、予備教育生の日本語学習の進捗具合やOHでどのような会話練習がしたいかをチューター側が事前に把握した方がいい」とあった。沈黙の時間ができるのは、珍しいことではなく濱田・根本・山崎(2012)でも、回を重ねるごとに何を聞きたいかわからなくなることがあり、チューターと留学生の双方が目的意識を持つ必要があると述べている。他の回答に「業務開始前に、チューターどうして交流し、OHの活動計画を立てる時間を設ける」といった提案があり、チューター自身も連携が難しいと感じ、事前にテーマを決めるの必要性を感じていたようである。対面で行っていたときは、連携がで

表4 2020・2021年度 OH アンケート結果概要（予備教育生）

2020年度（N = 10、回収率 67%、2021年3月実施）	2021年度（N = 8、回収率 47%、2022年1月実施）
[Q1] OHの活動の中で、楽しかったことや役に立ったことは何ですか？	
<ul style="list-style-type: none"> ・チューターとの雑談・生活相談（5票） ・クイズやゲーム（2票） ・チューターの体験談 ・隔離生活の情報 ・日本語での会話 	<ul style="list-style-type: none"> ・クイズや自己紹介ゲーム（3票） ・日本に関するいろいろなトピック、日本で生活するときのコツ、チューターの実体験（3票） →日本に来る前にいろいろな情報を知ることができてよかったから →京都や日本文化に対して興味が持てた ・レストランの紹介（2票） ・フリートークとランダムな質問（2票） →お互いのことをよく知ることができたから ・日本人のクラスメートとの会話の進め方 ・日本語で会話をする
[Q2] OHでやってみたかったことは何ですか？	
<ul style="list-style-type: none"> ・ゲーム、会話が必要なゲーム（3票） ・対面での活動 →オンラインでのコミュニケーションは大変 ・みんなと食事に行く ・会話のきっかけをつくるトピックを考える ・入学後の勉強に関する情報（授業、単位） ・日本のこと ・漫画と一緒に読むこと ・特になし（2票） 	<ul style="list-style-type: none"> ・ゲームやクイズ（6票） →チーム対抗ゲームもやりたかった ・もう少しみんなと深く話したかった ・様々なトピックでみんなとディスカッション →トピックに関する異なる文化を持ったみんなの意見を学びたかった ・全員が大人数でもっと活動をしたかった ・クラスで勉強した日本語の練習
[Q3] OHをよりよくするにはどうすればいいですか？	
<ul style="list-style-type: none"> ・テーマを事前に決める（5票） →話が続きみんなが沈黙する場面があった →何をするかを決めるのに時間がかかった ・対面でのOH（2票） ・特になし（2票） 	<p>〈内容に関するもの〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・もっとゲームやクイズをしたかった（2票） →みんなもっと仲良くなれそうだから ・フリートーク ・プレゼンの資料でもっと多くの写真・画像や例を多用したほうが理解しやすかった <p>〈グループセッションに関するもの〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メンバーの組み合わせを変えてもっとたくさんのセッションをしたかった ・参加者が自由にグループを選択できる「フリーセッション」 →カオスになると思うが、最後には楽しい状況になりそう ・人数を5人、10人とバリエーションを増やす →様々な化学反応や経験を得られそう ・大人数のグループセッション →セッションの最後に飽きがこないと思う <p>〈その他〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・OH以外でも、チューターと予備教育生の絆を深めるような活動 ・特になし
[Q4] OHに限らず、チューターにどのようなことをしてほしいですか？	
<ul style="list-style-type: none"> ・エクササイズ（4票） ・チューターの学生生活（勉強や日常生活）（2票） ・日本語の会話練習 ・相談にのってほしい ・ゲーム ・学部の授業で出てくる日本語 ・特になし（2票） 	<ul style="list-style-type: none"> ・1・2回生の教養科目の紹介 ・OHの外でも連絡を取り合い、ちょっとした活動をしたら楽しいと思う ・もっとリラックスして接してほしい →最初は丁寧な分、こちらが緊張してしまっただが、その後、少しずつ打ち解けられたからよかった →これからも、もっともっと仲良くなれるといいなと思うし、とても素敵な体験ができた！ ・一緒にスポーツをする ・ランチミーティング ・特になし（3票） →チューターも忙しそうだから

・質問および回答の多くは英文のため、稿者が趣旨を変えずに要約・和訳した。
 ・1人で複数の記述があった場合は内容ごとに分類・集計を行ったので、回答の項目数が回答者の数より多い場合がある。

表5 2020・2021年度 OH アンケート結果概要 (チューター)

2020年度 (N = 5、回収率 28%、2021年3月実施)	2021年度 (N = 8、回収率 50%、2022年1月実施)
[Q1] 良かったこと、やりがいを感じたこと、自身の勉強になったことや成長できたことはありますか？	
<p>〈やりがい〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予備教育生の役に立てたとき (2票) ・予備教育生の日本語が上達していくのを実感できたとき (2票) <p>〈成長・勉強になったこと〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・異文化に触れられたこと (2票) ・相手が緊張しないように心地よい空気を作るのが大変で、場をうまく廻す方法を勉強できたこと ・予備教育生のがんばっている姿を見て刺激を受けたこと 	<p>〈やりがい〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・予備教育生の役に立てたとき (2票) ・日本語で話そうとしたり、日本のことを知ろうとたくさん質問してくれたとき (2票) <p>〈成長・勉強になったこと〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・異文化に触れられたこと (3票) ・自身が知らなかった日本文化を知ったこと (2票) ・自分にとって常識的なことでもかみ砕いて説明しようとする力が身についたこと (2票) ・当たり前だと思っていたことが予備教育生には新しいことだと知ったこと ・留学生と関わる機会を持てたこと ・予備教育生のがんばっている姿を見て刺激を受けたこと ・予備教育生の話を聞くことで、将来自分が海外に行った時、どのような問題が起こるのかが理解できたこと
[Q2] 今回行った活動以外で、どのような活動があれば予備教育生にはいいと思いますか？	
<ul style="list-style-type: none"> ・校外に出て、様々な場所に足を運ぶ (3票) <ul style="list-style-type: none"> → 京都と大阪、都会と地方の違いを学ぶ → エクスカーションは距離が縮まる ・対面 (2票) ・日本の学生と対面で話す <ul style="list-style-type: none"> → 対面だと日本人は shy なので、それにめげずに仲良くなる経験を積んで自信を持たせる ・予備教育生がチューター以外の学生とも関わり合いが持てる機会を設ける 	<ul style="list-style-type: none"> ・校外に出て、様々な場所に足を運ぶ (2票) ・対面 ・サークルの新歓などに同伴してサポートをする ・予備教育生がチューター以外の学生とも関わり合いが持てる機会を設ける ・昼食を一緒に食べる。 ・各学部の雰囲気や学部特有の行事について知る機会を設ける
[Q3] OH でやってみたかったことはありますか？	
<ul style="list-style-type: none"> ・クイズ大会や日本語でゲーム (4票) <ul style="list-style-type: none"> → ビブリオバトル (好きな本を1分間で紹介し、誰の本が一番読みたいかを競うゲーム) ・テーマを決めた/決めないトークタイム ・一緒に何かを作るアクティビティ 	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマを決めた/決めないトークタイム ・大学生がよく使うスラングや京大用語 ・(予備教育生が未渡日だったので) 役所での手続きなどのシミュレーション ・日本のアニメの紹介 ・学部ごとのセッション ・オンラインマップで京大周辺のバーチャルツアー
[Q4] OH の改善点	
<ul style="list-style-type: none"> ・業務開始前に、チューター同士で交流し、OH の活動計画を立てる時間を設ける (3票) <ul style="list-style-type: none"> → よりスムーズにアイデアも出せ、色々トライできた ・文化体験 ・予備教育生の日本語学習の進捗具合や OH でどのような会話練習がしたいかをチューター側が事前に把握する <ul style="list-style-type: none"> → 質問がない時や話すことが得意でない予備教育生が集まると沈黙の時間ができた 	<ul style="list-style-type: none"> ・会話形式でコミュニケーションをとりながら活動をする <ul style="list-style-type: none"> → スライドを使うとすべての予備教育生が理解できたか不安があり、チューターが話す部分が多くなる ・共通の趣味を持つ人同士のセッション ・このアンケートを来年度のチューターに提供して参考にしてみよう ・対面での活動 ・予備教育生にもっとニーズ調査をする

表5 続き

[Q5] 感想	
<ul style="list-style-type: none"> ・非常に貴重な経験ができたとともに、多様な人と関わってよかった。初め、分からないことだらけの予備教育生の成長していく過程に関わられたこと自体にとっても感謝している。 ・色々難しい状況だったが、構内で会ったときに予備教育生に話しかけられるのがとても嬉しく、やっけて良かったと感じた。チューターとして手助けが出来て、心からよかった。 ・チューター活動は、チューター自身も予備教育生から元氣ややる気もらえる、とても良い活動だと思ふ。機会があればなんらかの形で参加したい。 ・予備教育生が無事全員京都大学の一回生となることができ大変嬉しい。彼らに対面で会ったことがないが、コロナが落ち着いたらみんなで集まりたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今回のOHの内容は、大変充実していたのではと考える。対面が叶わなかったのも、また何かの機会に対面でできれば幸い。 ・毎回、当番が資料を作成していたが、それには謝金が発生せず善意での活動になるので、かなり負担が大きかったのではないかと。全体としては非常に意義で満足のいく活動だった。 ・チューターを務めたこと、予備教育生と出会えたことは、自分が成長できる良い経験になった。ありがとうございました。 ・オンラインでのOHとなり不安が大きかったが、思っていたよりも難点はなく、チューター・予備教育生ともにOHを楽しめていたように思う。 ・予備教育生との交流や他のチューターとの話を通して、新しい発見がたくさんあり、大変勉強になるとともに楽しく活動することができた。ありがとうございました。予備教育生がどれくらい興味を持ってくれたかは分からないが、OHが一週間の楽しみの一つになっていれば嬉しい。また、日本での生活が始まった際に少しでもOHでの知識が役立てばいいなと思う。

- ・稿者が趣旨を変えずに要約をした。
- ・1人で複数の記述があった場合は内容ごとに分類・集計を行ったので、回答の項目数が回答者の数より多い場合がある。

きるのに長い時間を要さなかったことを考えると、オンラインでは、活動の多くが密室状態のグループセッションで行い、OHが終わればすぐに退室するのでチューターどうしが交流する機会、例えば、OH前後にあいさつを交わし、雑談をする機会さえなく⁽¹⁷⁾、また、特別にチューターが交流する機会も設けなかったことで、チューターどうしがうまく連携できるまでに時間がかかってしまった。

チューターが初期から連携できるような対策を立てる必要があると認識された。チューターのその他の回答は後述する。

(b) オンライン活動

本年度の特徴は、オンラインでの活動に尽きる。ほとんどの参加者がオンラインでこのような活動を行うのは初めてだったので、オンラインでの活動に慣れることから始めなければならなかった。対面で行った2019年度のOHとの比較や前述のアンケート結果(表4、5)からオンラインがOHに及ぼした影響を考察すると以下の通りになる。

オンラインがOHに及ぼした影響
<p>〈長所〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ① 参加者全員がパソコンなどを使うので、資料の配布・共有が容易になった。 ② インターネット上のアプリ(例:クイズアプリ)を積極的に使うようになった。 <p>〈短所〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ③ 音声の遅延や音質が原因で、コミュニケーション(特に日本語)が難しくなった。 ④ グループセッションが密室となり、他のグループの様子が把握できなくなった。 ⑤ オンラインでしか会えないために、互いを知る機会が著しく低下した。 ⑥ チューターどうしがスムーズに連携できるまでに時間を要した。 ⑦ オンラインのホストであった教員がOHの主催者に見えてしまい、チューターと予備教育生が主体的に活動するという意識が低くなった。

上記①～③は、オンライン授業でも当てはまるものである。③のコミュニケーションの難しさは、日本語会話をテーマにした回が対面実施時の約半分になったことからもうかがい知れる。④は、対面でグループセッションを行う場合、同じ教室にいる他のグループの様子が見えるのでチューターが周囲をみながら臨機応変に対応できるが、オンラインでは完全な密室状態なので孤軍奮闘するしかなく、それがグループセッションをより難しいものにさせた。⑤と⑥は、(a) アンケートで指摘したとおりである。⑦について、メインルームに集まったときはホスト役の教員が全体を仕切っているように見えてしまい、チューターが主体的に活動するのをやりにくくさせたようである。

3.3 2021 年度

3.3.1 OH 運営上のポイント

2020 年度に指摘を受けた改善点やオンラインの短所から生じた問題点に対応するため、チューターからの提案「業務開始前に、チューターどうしで交流し、OH の活動計画を立てる時間があれば、よりスムーズにアイデアも出すことができ、色々トライできたのではないかと思う。」を採用することにした。すなわち、活動初期からチューターどうしの連携がとれ、活動内容を事前に決めて OH に臨めるシステムの構築が必要となった。そこで、稿者らは図 6 に示す運営サイクルを計画・実行することとした。

以下で図中の (a)～(f) を説明する。

(a) チューター交流会

活動開始前に行った業務説明会終了後、チューターの親睦と OH の方針を話し合うことを目的としたチューター交流会を行った。交流会に先だって、過年度の活動内容とアンケート結果を示し、チューターが連携し、活動内容を事前に決めることの重要性を説明し、どのように OH を企画・実施するのかという問題提起を行った。チューターが OH の方針を議論することで、チューターが主体的に活動するという意識をチューターに持たせる狙いもあった。また、この時点でチューターだけのグループチャットも作成され、以後のチューター間のコミュニケーションに役立った。

(c) チューターミーティング

(b) OH 終了後、毎回短時間で、今回のレビュー、次回の内容と当番（準備と進行役）を決める

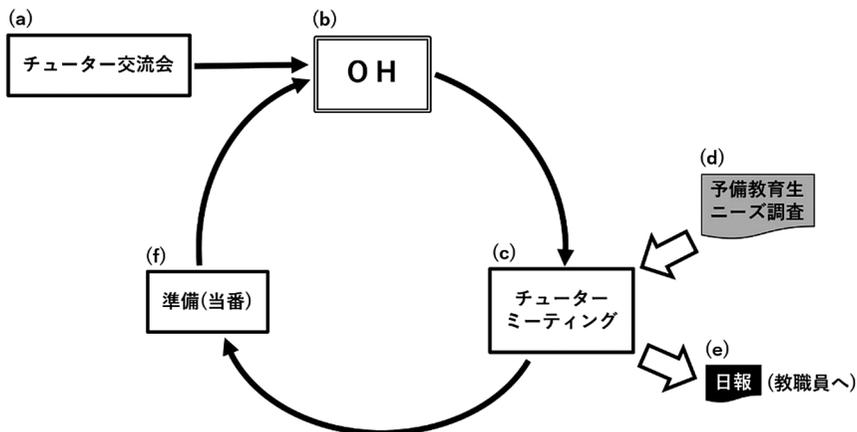


図 6 OH 運営サイクル

チューターによるミーティングを行った。内容の決定には、(d) 予備教育生に行った OH に対するニーズ調査も参考にした。ここでも教員はサポート役に徹した。また、進行役のチューターを設けたのは、OH をチューターが企画・実施していることを参加者全員が共有することを狙ったものである。

(e) 日報

OH の終了後、OH の状況や予備教育生の様子を報告する日報を各チューターに作成してもらった。2019 年度の連絡ノートに相当するものである。

(f) 準備

当番となったチューターが次回の OH で使用する資料を作成した。以下、(b) → (c) → … を繰り返した。

3.3.2 概要

2021 年度もビザ発給に時間を要したことで、予備教育生の渡日が 2020 年度よりも大幅に遅れる見通しとなりオンラインでのスタートとなった。結局、最終回までオンラインで行うことになった。前年度同様に 5～6 人のグループセッションを中心に活動を行った。活動内容は前述のサイクルに従い、10 月の数回、チューターが予備教育生にどのようなことをしたいかというニーズ調査を行い、留学生や留学経験のあるチューターの経験も加味して決定した。活動内容を表 3 の 2021 年度の欄に示す。本年度の特徴は、活動にゲームやクイズを取り入れ参加型にしたことである。例えば、「京大生の食事情」(第 6 回)では、本学周辺のレストランを紹介するというものだったが、看板メニューの価格をあてるクイズを加えることで、一方的に情報を与えるのではなく、予備教育生にも参加できる形式にした。この方式で、楽しみながら役に立つ情報を学べるようになった。

順調に進んでいたが、新型コロナ・オミクロン株の流行に伴い、2021 年 11 月 29 日から外国人の新規入国が停止されることになり、渡日の目途が全くたたなくなった(朝日新聞(2021)、NHK ニュース(2021))。この状況下で、勉強へのモチベーション低下や日本での生活に慣れる前に学部での生活をスタートしなければならないことが懸念された。そこで、以降は「本学での留学生活・学部生活が楽しいことを知ってもらう」という方針も加え、チューターには本方針も考慮して活動内容を決めてもらった。

3.3.3 2021 年度を振り返って

(a) アンケート

2021 年度も全日程終了後に予備教育生、チューターの双方に匿名のオンラインアンケートを実施した。質問は 2020 年度と同じである。回答を表 4 (予備教育生) および表 5 (チューター) の「2021 年度」の欄に示す。予備教育生の回答について、[Q1] 楽しかったことや役に立ったことでは、ゲームやクイズ、日本で生活する上での情報と答えたものが多かった。一方的に情報を与えるのではなく参加型にすることで、予備教育生の満足度をあげたのではないと思われる。[Q2] やってみたかったことでも参加型が圧倒的な支持を集めた。一方で、日本語を除く勉強(専門基礎科目)を教えてほしいという要望は今年度も出なかった。[Q3] 改善点について、内容に関する回答では「もっと〇〇がしたかった」というものが多く、本年度の活動内容がニーズから乖離していなかったことが確認できた。改善点として、グループセッションの人数や組み合わせに関することが指摘されたが、これについては次の (b) グループセッションで述べる。チューターからの指摘(表 5 の [Q4])も活動の中のスタイルやグループ分けに関することであり、根本的な改善を要すること

なく対応できることであった。[Q4] チューターに対して望むことは、具体的な企画の提案やもっと仲良くなりたい旨の回答が多くみられたことから、チューターが良い雰囲気づくりに努めた結果と言えた。

(b) グループセッション

グループセッションの適切な時間と人数に関するアンケートも予備教育生とチューターに実施した。グループセッション1回あたりの適切な時間を図7、適切な人数の組み合わせを図8にそれぞれ示す。想定した活動内容によって回答は変わるが、適切な時間は予備教育生とチューターで平均値はそれほど変わらず、1つのセッションあたり35～40分が適切な時間となった。一方で、適切な人数は予備教育生とチューターで結果が分かれた。予備教育生はチューター2人に対して予

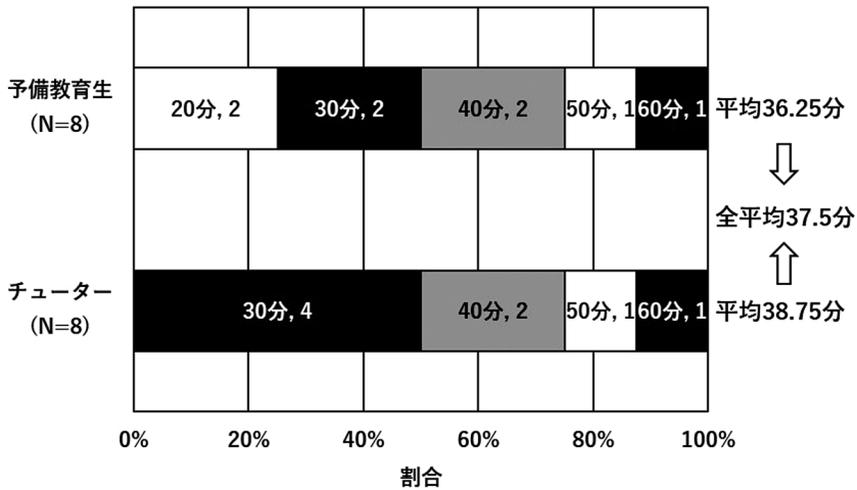


図7 グループセッションの適切な時間に関するアンケート
各要素の右の数字は回答した人数を示す。

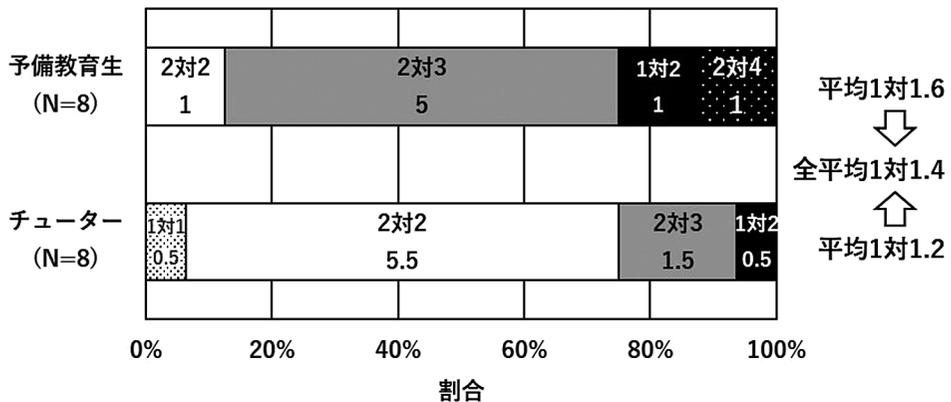


図8 グループセッションの適切な人数に関するアンケート

各要素の上段は（チューター）対（予備教育生）の組み合わせを、下段は回答した人数を示す。一人の回答者が2つの組み合わせを回答した場合は、0.5人で計算した。平均値は、チューター1名あたりの予備教育生の人数である。

備教育生3人が最頻値だったが、チューターはチューター2人に対して予備教育生2人が最頻値となった。この結果から予備教育生は、合計5人でのセッションが最適と考えているわけだが、一方で、前述の(a)アンケートでは大人数のセッションを希望する意見も出た。同時にゲームやクイズの希望が多かったことを考慮すると大人数で行うゲームやクイズをやりたかったために改善点として指摘され、本年度の活動内容を考えると2対3が適切と考えたのではないかと推測される。一方で、活動をリードする立場のチューターは、予備教育生が少ない方が活動しやすいと考えているようである。

(c) 全体

本年度はオンラインでの活動であったにも関わらず、新たに導入した運営サイクルに基づき、チューターどうしが連携し、主体的に活動したことでスムーズにOHを企画・運営できた。予備教育生に対するアンケート結果でも2020年度のような根本的な改善を求める指摘はなかったので、次年度もこの運営サイクルを継続していくべきと結論づけられた。

4. チューターへの効果

2019年度のチューターによるOHの感想および2020年度と2021年度のチューターアンケートの結果(表5 [Q1]、[Q5])より、チューターにも学びや気づきがあった。このような報告はたくさんあり、副田(2010)や田中・椎名(2019)がそれらを分類している。今回の主な回答を副田(2010)の分類に従って整理すると次のようになる。

①異文化コミュニケーションの技術の習得

- ・場をうまく廻す方法を勉強できた
- ・常識的なことでもかみ砕いて説明しようとする力が身についた

②文化理解

- ・異文化に触れられた
- ・自身が知らなかった日本文化に触れられた
- ・当たり前だと思っていたことが予備教育生には新しいことだと知った

③言語への関心

- ・自身も日本語の勉強にもなった

④勉学への取り組み方

- ・予備教育生のがんばっている姿を見て刺激を受けた

この他にも「支援することにやりがいを感じた」や「自身が留学したときのシミュレーションができた」というものもあり、チューターに対しても一定の教育効果が認められた。田中(2015)が指摘する「チューター制度は双方が教える側でもあり、学ぶ側でもある」という関係を本OH活動においても築くことができた。

5. 今後の展望

予備教育生への就学支援の方針に基づいて、OHの運営を行った。OHは長期間(約3ヶ月半)かつ定期的(毎週)に実施し、活動内容を限定せず、予備教育生とチューターが各15名前後参加

する規模の大きな多対多の活動である。このような活動の報告はあまりなく、Kyoto iUP の就学支援を特徴づけるものである。1対1などの少人数グループと比較して、多対多では、チューターどうしの連携が必要となり、個々人が望む活動も異なるので難しくなる。しかも、オンラインは対面と比べてより困難を伴う。本活動を通して、定期的にOHのような活動を多対多で行う場合には、①チューターが活動開始期から連携できること、②予備教育生のニーズをこまめに把握すること、③事前にテーマを決めて、チューター全員が目的や内容を把握することが肝要であるとわかった。特に①は非常に重要で、活動前にチューター交流会を実施してチューターどうしが知り合いになることで、活動初期から連携することができた。さらに、その後も②や③をチューターが自発的に行う姿勢が見られ、スムーズに活動できることがわかった。すなわち、図6で示した運営サイクルを構築することで、オンラインでも対面と同等か同等以上の活動をすることができ、多対多での活動についてのノウハウを得ることができた。アンケートの結果から、オンラインでのグループセッションは、時間が35～40分、人数がチューター2人に対して予備教育生は2～3人がちょうど良いことがわかり、今後のグループセッションのあり方の指針となった。また、予備教育生がチューターに専門基礎科目の勉強を教えてほしいという声が多かったのは興味深い。横田・白土(2004)が示したチューターの役割として、勉学のサポートが挙げられているのは好対照である。これは、教育課程(予備教育課程と学士課程)や教授言語の違いに起因するものと思われるが、チューター活動に関して予備教育生と学部生とは異なる方針で臨む必要があることを示している。

今後、予備教育生とチューターの顔ぶれは毎年変わるので、運営サイクルを状況に合わせて臨機応変に改良していく必要があるだろう。また、将来、予備教育生の増加が見込まれる⁽¹⁸⁾。一定の規模以上になると活動形態の見直しや運営サイクルの大幅な改良が必要になるだろう。だが、ノウハウもなくゼロからやり直すわけではない。ここで得られたノウハウや経験をこれからのチューターが共有し、代々継承・発展させていけばさらに充実したOHを提供できると確信する。

謝辞

本報告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・特定教授の長谷部 伸治先生、この3年間に予備教育生のために多大なる支援をして下さった Kyoto iUP チューターの皆様、事務的なサポートをして下さった吉田カレッジオフィス教務掛の職員の皆様にも御礼申し上げます。最後に、細部にわたる有益な助言を下さいました査読者の先生方と本誌編集委員長・杉山 雅人先生に感謝申し上げます。

注

- (1) 横田・白土(2004)では「修学」という語を用いている。意味は、「学問を修め習うこと」(新村 出編、『広辞苑・第六版』(岩波書店))である。予備教育課程は、学士課程に進学するための準備期間であり、「就学」のほうがより適切である。しかし、支援や方針の違いはあまりない。
- (2) iUP 生は予備教育課程から最大2年間、本学の百万遍国際交流会館を住まいとすることができる。本会館が完成した2019年以降の予備教育生は、これまで全員が本会館で過ごしている。
- (3) 日本に来るのが初めての予備教育生は「日本の街中では、想像していた以上に英語が通じない」という感想を述べることが多い。
- (4) 一般に「オフィスアワー」は、授業や勉強に関することを担当教員に質問・相談することを指す。本稿のOHのような活動は、通常「ホームルーム」と称することが多い。しかし、2019年度当時、Kyoto iUP では学部1回生のiUP生と担当教職員が定期的集まることを「ホームルーム」と呼ん

でいたため、混同を避けるために本活動をオフィスアワーと呼ぶことになった。

- (5) 日本語のレベルによる授業時間数を理系の予備教育生と比較すると、上級レベルは週13コマ（日本語：7、専門基礎：6）に対して、ゼロ初級は週16コマ（日本語：10、専門基礎：6）と3コマ多い。また、文理の授業時間数をゼロ初級と比較すると理系は週16コマ（専門基礎：6、日本語：10）に対して、文系は週10-14コマ（専門基礎：0-4、日本語：10）と2-6コマ少ない。
- (6) 横田・白土（2004）が、チューター制度を1対1で行うと説明していることからわかるように、多対多の活動は大変珍しいものと言えるのではないだろうか。
- (7) 理系の大学院生が少ないのは、応募者がほとんどいなかったからである。原因として、研究活動で決まった曜日・時限に勤務することが難しいことと研究室が予備教育を行う吉田キャンパス（京都市左京区）ではなく、桂キャンパス（京都市西京区）や宇治キャンパス（京都府宇治市）にあることが多いからではないかと稿者は推測する。
- (8) OHの実施時限に授業があるなどで一度もOHの勤務できなかったチューターを除くと毎年度13～15人のチューターで活動した。
- (9) Kyoto iUPの留学生は、私費留学生に分類される。
- (10) 本学の学生が使う用語のことである。例えば、「NF（November Festival、11月祭＝大学祭）」が挙げられる。日本人学生は、インターネットでこれらの言葉を知ることができるが、日本語学習歴1年未満の予備教育生が自力で調べるのは困難である。
- (11) 授業でわからないことがある場合は、教員に質問するか、予備教育生どうして議論することで解決していたようである。
- (12) 本学で実施された別の留学生プログラム（稿者らは担当ではない）において、チューターと予備教育生の勉強会を行った際、学習内容を記録したノートを作成していたのをヒントにOHでも予備教育生の様子を記入してもらうことにした。
- (13) OHは1つの教室で行い、教員も常駐するが、5～6のグループに分かれて活動をするため、予備教育生全員の詳しい様子を教員が把握するのは困難である。
- (14) 当時の隔離は、食事の購入のためにホテル内もしくは近隣のコンビニに行く以外は、部屋から外に出ることもできなかった。この隔離期間中も予備教育課程の授業をオンラインで受講しなければならなかった。
- (15) 普通のしりとりだけでなく、名詞限定しりとりや語尾が「い」で終わるもの限定しりとりなど飽きないようにチューターが工夫を凝らした。
- (16) チューターセッションに参加できなかったチューターは、事前にビデオメッセージを収録し、当日それを放映することで対応した。
- (17) 30人程度がオンライン上で集まると特定の人と雑談したり、挨拶をするといった対面では可能なことも不可能である。また、OH後に雑談するには、オンライン上で新たな場所を設けないといけないうのでハードルは高い。
- (18) 2022年度は、26名の予備教育生を迎え、14名のチューターで活動を開始した。

参考文献

- ・朝日新聞（2021）「入国停止、来日できない留学生 1千人待ちの東大「教育環境の試練」」<https://www.asahi.com/articles/ASPCY6VDQPCYUTIL030.html>（最終閲覧2023年1月6日）
- ・阿部恵・太田徹（2017）「日本人チューター支援—留学生の視点から—」『八戸工業高等専門学校紀要・第51号』（2017）, pp. 15-18
- ・伊藤孝恵（2007）「チューター活動と留学生相談室の支援—山梨大学の事例から—」『山梨大学留学生センター研究紀要』（2007）, pp. 3-11
- ・NHKニュース（2021）「オミクロン株 各国の入国制限・日本の水際対策は？広がる感染」<https://www.nhk.or.jp/shutoken/newsup/20211129a.html>（最終閲覧2023年1月6日）

- ・大塚薫 (2010)「高知大学におけるチューター制度の現状及び課題」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要・第4号』(2010), pp. 121-138
- ・岡部真理子 (2018)「留学生を支援する日本人チューターの学び—PAC分析を用いたアジア圏チューターの事例から—」『都留文科大学研究紀要』(2018), pp. 297-315
- ・Kyoto iUP 公式ウェブサイト：<https://www.iup.kyoto-u.ac.jp/> (最終閲覧 2023年1月6日)
- ・小林浩明 (2007)「チューター制度の改善と留学生アドバイザーング」『北九州市立大学国際論集』(2007), pp. 53-62
- ・小林浩明 (2012)「留学生を「支援する」チューター制度から留学生と「学び合う」チューター制度へ」『ウェブマガジン 留学交流』(2012.4), 特集 日本人学生と留学生 https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2012/___icsFiles/afieldfile/2021/02/18/hiroakikobayashi.pdf (最終閲覧 2023年1月6日)
- ・佐々木幸喜 (2022)「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—」『京都大学国際高等教育院紀要・第5号』(2022), pp. 119-133
- ・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—留学生生活への円滑な移行を目指して—」『留学生交流・指導研究』(2019), pp. 49-59
- ・佐々木幸喜・立田有香・岡田幸典 (2023)「Kyoto iUP におけるチューターによる就学支援 (II) —学士課程におけるチューターセッション—」『京都大学国際高等教育院紀要・第6号』(2023), pp. 93-105
- ・副田恵理子 (2010)「チューター活動における日本人学生の学び—日本人チューターと留学生のインターアクションの分析から—」『藤女子大学紀要・第I部』(2010), pp. 87-102
- ・田中里奈・椎名渉子 (2019)「留学生を対象としたチューター制度の現状と課題—フェリス女学院大学を例として—」『フェリス女学院大学文学部紀要』(2019), pp. 61-78
- ・田中瑠美 (2015)「留学生チューター制度の導入」『帝京大学宇都宮キャンパス研究年報・人文編』(2015), pp. 123-127
- ・仁科浩美・安原薫 (2009)「国際連携サマープログラム 2008 においてチューターは何を得たか」『山形大学紀要 (工学)・第31巻』(2009), pp. 39-50
- ・濱田龍之介・根本直弥・山崎瑞紀 (2012)「留学生と日本人学生のためのチューター制度の試験的導入とその効果」『東京都市大学横浜キャンパス情報メディアジャーナル』(2012), pp. 117-121
- ・横田雅弘・白土悟 (2004)『留学生アドバイザーング 学習・生活・心理をいかに支援するか』(ナカニシヤ出版), pp. 165-166

Tutoring Support in Kyoto iUP (I)

—Office Hour (Homeroom) Activities in the Preparatory Course

Yukinori Okada^{**}, Yuki Sasaki^{**}

Abstract

This paper reports tutoring support to preparatory course students of Kyoto University International Undergraduate Program from AY 2019 to 2021, especially office hour (homeroom) activities conducted on a many-to-many basis. In AY 2020, due to the COVID-19 pandemic, online activities made it difficult for tutors to cooperate. A survey conducted with students pointed out things that needed to be improved. The difficulty of cooperation caused them. A tutor also claimed that the tutors could have worked better together if they had interacted with each other beforehand. Therefore, the authors established the following PDCA cycle in AY 2021. (1) tutors' social gathering before the start of activities, (2) meeting after every office hour to decide the next theme, and (3) preparation for the next office hour. As there were no calls for significant improvements, the cycle enabled the tutors to plan and organize the office hour activities proactively. The tutors' survey revealed educational effects on the tutors, such as they gained the ability to teach even common-sense things in an easy-to-understand manner.

Keywords: Kyoto iUP, Preparatory Course, Undergraduate International Students, Student Tutors, Schooling Support

* 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.

Corresponding author

Kyoto iUP におけるチューターによる 就学支援 (II)

—学士課程におけるチューターセッション—

佐々木 幸喜^{*#}、立田 有香^{**}、岡田 幸典^{*}

要 旨

京都大学では、多くの大学と同様、正規学生が外国人留学生の修学・生活支援にあたるチューター制度が導入されている。チューター制度が留学生だけでなくチューターにとっても教育効果があることは他大学での先行事例でも指摘されており、それは、京都大学においても同様であると考えられる。一方で、チューター制度が十分に機能していないと考えられる場面も見られた。そこで、本稿では、京都大学の留学生、特に、学部留学生プログラム Kyoto iUP の学生に対するチューター制度に焦点をあて、Kyoto iUP の学生とチューター双方に対し実施したアンケート調査の結果から、チューター制度の現状と課題を明らかにする。また、アンケート調査結果をもとに、2022年度にどのような取り組みを行っているか、それを紹介することにより、京大におけるチューター制度の今後の可能性を探る。

【キーワード】留学生、学部留学生、Kyoto iUP、チューター、留学生支援

1. はじめに

本稿は、本誌前編（岡田・佐々木 2023）とともに、京都大学（以下、「京大」）の学部留学生プログラム Kyoto University International Undergraduate Program（以下、「Kyoto iUP」）に在籍する学生（以下、「iUP 生」）に対するチューターによる就学支援を報告するものである。岡田・佐々木（2023）では、予備教育課程に在籍する「予備教育履修生」（以下、「iUP 予備教育生」）を対象とした。本稿では、学士課程に在籍する「学部学生」（以下、「iUP 学部生」）を対象とする。Kyoto iUP の概要については、佐々木（2022）および岡田・佐々木（2023）に述べたため、本稿では割愛する。本稿で取り上げるのは、図1のうち③¹である。

Kyoto iUP の大きな特徴として、在籍する学生たちの年齢が若いことが挙げられる。このことは、年齢が比較的高く、かつ、専門が特化した学生が大半である大学院留学生プログラムと比べ、学習面の支援に留まらない多方面からの支援が求められることを意味する。この問題意識をもとに、チューターセッションを計画してきた。しかしながら、チューターセッションを観察する中で、

* 京都大学国際高等教育院

** 京都大学国際・共通教育推進部

責任著者

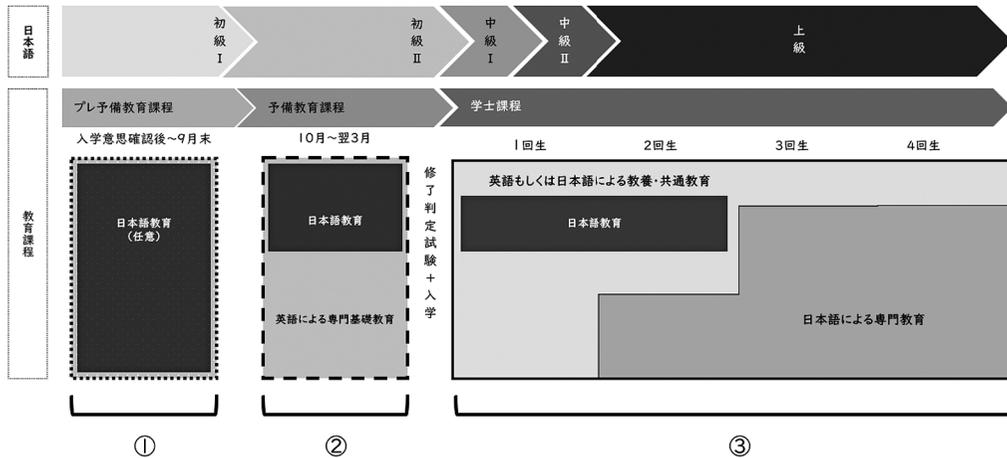


図1 Kyoto iUP の教育体系
出典：佐々木 (2022 : 120) より、一部加工。

チューター制度が十分に機能していないと考えられる場面も見られた。そこで、これまでの実践をふりかえることで、その要因を究明したいと考えた。これが本稿の目的である。ふりかえりとあわせ、iUP 生とチューター双方に対し実施したアンケート調査の結果も確認することで、チューター制度の現状と課題を明らかにし、状況の改善を図っていききたい。本稿の構成は、次のとおり。2. では、Kyoto iUP におけるチューターセッションの方針を紹介する。3. では、2021 年度および2022 年度のチューターセッションの実施状況を紹介するとともに、明らかになった課題を取り上げる。また、チューターを対象としたアンケート調査の回答をもとに考察を行う。4. では、今後の課題を述べる。

筆者らは以下のとおり、全員が Kyoto iUP のチューター制度に関わる実践者である。

- ・ 佐々木 幸喜：国際高等教育院特定准教授。附属日本語・日本文化教育センター兼務。
iUP 予備教育生および iUP 学部生の日本語教育を担当。
2018 年度から Kyoto iUP のチューター制度に関わる。文系学生の支援総括。
iUP 学部生チューターおよび iUP 予備教育生チューターの運営に携わる。
- ・ 立田 有香：国際・共通教育推進部 留学生支援課 吉田カレッジオフィス (Kyoto iUP) 教務掛長。
カリキュラム・コーディネーターとして iUP 生に関連する教務全般を担当。
2018 年度から Kyoto iUP のチューター制度に関わる。
iUP 学部生チューターおよび iUP 予備教育生チューターの運営に携わる。
- ・ 岡田 幸典：国際高等教育院特定講師。
iUP 予備教育生を対象とした専門基礎教育 (化学) を担当。
2019 年度から Kyoto iUP のチューター制度に関わる。理系学生の支援総括。
iUP 予備教育生チューターの運営に携わる。

本稿の執筆にあたり、本稿全体の枠組みの設定は、佐々木が中心に行った。本稿全体についての検討や編集には共著者全員が関わっている。

2. チューターによる就学支援

京大でも、多くの大学と同様、在学生が外国人留学生の修学・生活支援にあたるチューター制度が導入されている。京大におけるチューターは、「留学生の専攻分野に関連する専攻の大学院生等が、留学生の学習・研究・日常生活に関する助言・協力を行う」ものと位置づけられており、対象となる学生は、「指導教員がチューターによる個別の指導を必要と認めた者に限られ」る（京大 HP）。本稿では、この「チューターによる」「指導」を「チューターセッション」とする。なお、チューターセッションには謝金が発生する。チューターによる支援が受けられる期間は、在籍身分により異なり、大学院生と研究生が渡日後最初の1年間、学部学生が入学後最初の2年間である。iUP 学部生の場合もこれに倣う。チューター配置は、2020年4月学部入学者から、学部に希望照会をする形で行ってきた。

岡田・佐々木（2023）でも挙げたように、チューター制度の意義ならびにチューターの役割をまとめたものとして、横田・白土（2004）がある。横田・白土（2004）に倣うと、チューターの役割²は、(i) 日本語学習の援助、(ii) 履修についての助言、(iii) 授業やゼミにおける勉学支援、(iv) 大学院受験のための助言、(v) 研究・実験の指導、これに加え、(vi) 友人の立場での生活支援、の6つに分けられる。横田・白土（2004）を参考に、筆者らがiUP生に必要なと考えた就学支援の内容は以下のとおりである。

就学支援内容	例	横田・白土（2004）の分類
専門領域学習に関する支援	日本語による開講科目に関する質問対応	(ii)、(iii)、(iv)
日本語学習に関する支援	会話練習、日本語講習での授業支援	(i)
生活に関する支援	携帯電話の契約	(vi)

このうち、「日本語学習に関する支援」は、iUP生のニーズ調査結果を踏まえ、チューターに活動を依頼することとした。2022年度、佐々木は、2022年5月時点でKyoto iUPに在籍する1・2回生34名のうち2022年度前期の日本語授業を受けている31名に対し、質問紙の直接配布および聞き取りにより調査を行った。回収数は31、回収率は100%。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、日本語の使用状況を尋ねた。2022年度の調査では、回答者31名のうち30名が、何らかの場面で「困っている」と回答した。表1には、2021年度もしくは2022年度の前期に日本語中級II³の授業を受けていたiUP学部生の回答を一部抜粋し示した。表からは、ディスカッションやプレゼンテーションをするときに積極的になれない（通し番号2）、自分の話す日本語が伝わっているか不安に感じている（通し番号5）などといった、日本語を使うことに対する消極的な反応が見られる。これを少しでも克服できるよう、チューターセッションをデザインすることが求められる。

表1 日本語中級IIレベルのiUP学部生が日本語で困っていること

通し番号	テキスト (原文ママ)	学年	文理
1	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。	B1	文系
2	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。日本語を勉強していますが、どうしても不足と感じて、授業を受けるのは難しいと思います。	B1	文系
3	It's very hard to interact with Japanese students, I feel talking to them is okay, but I feel awkward with switching from ます・です to ふつうけい. It doesn't feel natural.	B1	理系
4	Lastly, right now I even have more inspiration to learn. But with my below level Japanese, I dissappointed many teachers. I sometime can imagine between my selflearning and desire to learn in conflict to see who win. I will try harder every moment I have the chance.	B1	理系
5	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ばくなくないかもしれませんので、クラスメートはほんとにわかるか心配しています。	B1	理系
6	今は大学の他の科目で忙しくなって、日本語を勉強する時間が減ってしまいました。授業内で全てをやり終わるようになりました。もし宿題が多く残されたら、なかなかできません。だから、今の調子もいいと思います。	B1	理系
7	中級1から中級2に上達すると、文法がどんどん増えているとともに、難しくなってきたと感じます。前に学んだことがある文法に意味が近いけど、使い分けのニュアンスがあって、こんなに多い数はあまり覚えられません。書くとか話すときはその文法を思い出せません。また、話す時、言いたいことがなくなっちゃったけど、相手が言わせるように待っていて、圧力を与えられて、不安な気持ちになります。	B1	理系
8	会話のときも、正しく、面白い対話が作れなかったり、他の人の話を聞き間違ったりして恥ずかしくなって、勉強を嫌ってきたのです。	B1	理系
9	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ない目標をまだ達成していません。	B2	理系

3. チューターセッション実施状況

3.1 2021年度

3.1.1 概要

チューターの選出は、iUP教務掛の依頼により各学部教務掛を通して実施。チューターとiUP教職員とのやりとりは、4月のチューター活動説明会から始まる。この説明会は、iUP学部生との顔合わせも兼ねた。所要時間は1時間程度。説明の内容は、Kyoto iUPのカリキュラム、在籍状況、チューター活動内容、活動時の注意点など。また、チューター活動をした際には、必ず、その内容と学生の様子をGoogle Formにより報告してもらうこととした。

学期中は、学部ならびにiUP教務掛が、勤務時間管理、謝金処理、学生(チューター、iUP生)への聞き取り、フォローアップ、必要に応じて関係者への情報共有を行った。併せて、チューターの活動報告は、iUP教職員会議(月1回)で情報共有し、フォローを進めた⁴。これにより、活動および学生の状況の把握を常に心がけてきた。

9月には、iUP教職員会議およびiUP運営会議で、前期のチューターセッションを報告したうえで、後期の活動計画案を提示した。報告資料は、チューターによる活動報告とともに、教員による所感をまとめ、それをKyoto iUP内だけでなく、学部にも共有していくこととした。また、後期初回のチューターセッションは、教員が様子を見に行き、どういうことをチューターに支援してほしいのか、こちらの意図を伝えるとともに、iUP学部生にも伝えさせる時間をとることとした。また、前期の聞き取りを終えていないチューターが数名いたため、後期の早い段階で会い、話を聞いた。

3.1.2 運営上のポイント

2021年度のポイントは、(a) 初回チューターセッションへの教員の同席、(b) チューターと教員による活動のふりかえり、の2点である。

(a) 初回チューターセッションへの教員の同席

4月にチューター説明会を実施し、活動内容の確認ならびにiUP学部生とチューターとの顔合わせを行ったが、前期および後期開始時の初回チューターセッションにも同席し、どういうことをチューターに支援してほしいか、改めて伝えるとともに、iUP学部生にも伝えさせる時間をとった。これにより、チューターセッションでの活動を明確にすることを目指した。

(b) チューターと教員による活動のふりかえり

前期終了時、チューターに対し、前期のチューターセッションの「活動内容」「チューター活動で難しかったこと」を聞きとった。そのうえで、2021年10月にZoomによりふりかえりを行った。これについて、学部教員からの所感として、チューターとの面談の際、チューター自身も、他のチューターの話聞くことで、後期の活動での方向性を考える機会にもなり役に立ったと聞いたという話があった。

3.1.3 2021年度をふりかえって

一方で、今後取り組むべき課題も見えてきた。そのきっかけとなったのが、「日本人学生と知り合いになるきっかけ作りが見つけにくい」というiUP学部生自身の声である。iUP学部生がコミュニティを広げるためには、本人が積極的に人と関わっていくことが何より大事である。それを支援するため、チューターにもその問題意識を共有してもらい連携することが重要であると考え。特に、年度はじめにKyoto iUP以外の学生と知り合う時期に、どのようにコミュニティを作り、入っていくかを、iUP生には、身近な在学生であるチューターとともに考えさせたい。2021年度までは、1対1のチューターセッションが中心であったが、2022年度は、グループでのチューターセッションも取り入れる計画をすることとした。瀬口・田中(1999)や門倉(2000)の提言にあるように、チューター同士が集まってグループを作り、その集まりが、学生が自主的に活動できるような空間を保障することができれば、その場がチュートリアル場として機能することが期待でき、また、そこが留学生とチューター双方が集える場、あるいはチューター同士の相談の場にもなると考えられる。2022年度は、チューター自身が個々人で問題や悩みを抱え込まないよう、意見交換が気軽にできる場として、「チューター勉強会」を設ける計画をすることとした。

もう一つの取り組むべき課題として、消極的なチューターをどのように活用していくかが挙げられた。積極的に、かつ定期的にチューターセッションの場を設けてくれていたチューターがいた一方で、活動をしないまま期を終えてしまうチューターもいた。チューターには、学習支援はもちろん、学生同士でしか話せないような日常での様子や、体調の変化等がある程度把握してもらうことを期待している。そういった情報をチューターからの報告で吸い上げ、iUP教職員でも学生の変化に早期に気づき、その対応を検討することに繋げたいと考え、2021年度に引き続き、チューターには定期的な面談と活動報告を行ってもらうこととした。特に、消極的なチューターについては、この

定期的な面談と活動報告を確実に実施するよう、教職員からもチューター、iUP生双方に促し、定期的な活動に繋げていけるようになることを目指した。

3.2 2022年度

3.2.1 概要

2021年度で明らかになった課題の克服につなげるため、2022年度の計画案を次のように立てた(表2)。表中、網かけを施したものが、2022年度に新たに追加することにした活動である。●は、その活動に誰が関わるかを示す。

3.2.2 運営上のポイント

2022年度のポイントは、2021年度にも実施した(a)初回チューターセッションへの教員の同席、(b)チューターと教員による活動のふりかえり、の2点に加え、(c)初回のチューターセッションで用いる資料の共有、を取り入れたことである。

(a) 初回チューターセッションへの教員の同席

4月にチューター説明会を実施し、活動内容の確認ならびにiUP学部生とチューターとの顔合わせを行ったが、前期および後期開始時の初回チューターセッションにも同席し、どういうことをチューターに支援してほしいか、改めて伝えるとともに、iUP学部生にも伝えさせる時間をとった。これにより、チューターセッションでの活動を明確にすることを目指した。

(b) チューターと教員による活動のふりかえり

8月上旬に、チューター活動に関するアンケート⁵調査をチューターに配布、その回答をもとに、8月下旬に活動のふりかえり⁶を行った。ふりかえりは、教員とチューターとで行った。このふりかえりは、アンケート用紙をもとに進めることを想定していたため、iUP学部生は参加していない。所要時間は1時間。全体でのふりかえりの後、5人程度のグループに分かれ、ふりかえりを行った。学部の特徴的な事例もあるだろうと考え、同じ部局に所属するチューターができるだけ同じグループで話し合いができるよう調整した。ふりかえりには、iUP教員にも同席を依頼し、チューターとの間で意見交換ができるようにした。

(c) 初回のチューターセッションで用いる資料の共有

(a)のとおり、佐々木が初回のチューターセッションの冒頭30分程度立ち合い、支援活動の内容および方針をiUP学部生、チューターとともに確認した。2022年度は、このときに資料を一つ持参した。その素材となったのが、春期講習の一環である文化体験の1つ、マンガ講座⁷において、

表2 2022年度の計画案

	時期	内容	iUP生	チューター	iUP教務掛	iUP教員
前期	4月上旬	チューター活動説明会	●	●	●	●
	4月	チューターセッション	●	●		●
	5月の連休明け		●	●		
	前期終了時		●	●		
	8月下旬	前期のふりかえり		●		●
後期	後期開始時	チューターセッション	●	●		●
	11月		●	●		
	10月～1月		●	●		

学生たち本人が制作した4コママンガである。このマンガをもとに、ストーリーライティングを事前に作成してもらった。作文の制限時間はおよそ10分で、インターネットや辞書の使用は不可とした⁸。初回チューターセッションに、佐々木がこの作文を持参し、チューターに日本語の添削をしてもらうところから、始めてもらうこととした。これにより、iUP生の得手不得手をチューターに知ってもらうと同時に、チューターの支援内容をiUP生に具体的に理解してもらうことをねらった。iUP学部生には、チューターに作文を見せることを事前に説明し、承諾を得ている。

3.2.3 2022年度前期をふりかえって

2021年度にあった課題は概ね解決できたと考えている。ここでは、チューターの属性を示しつつ、Kyoto iUPが各学部とどのような連携を図っていくのが望ましいかを考えたい。

まず、チューターとしての勤務年数を確認する。データは、3.2.2で紹介したアンケート調査(2022年8月実施)の回答に基づく。表3からは、チューター経験がまったくないと答えた学生が過半数を占めていることがわかる。

表4は、「iUP学部生と、どの言語でやりとりすることが多いか」の問いに対して、チューターがセッションで用いると答えた言語である。

8割弱のチューターが「主に日本語」でiUP学部生とやりとりをしていると答えており、iUP学部生が日本語に触れる環境を積極的に作ろうとしている様子が窺える。京大に在籍する留学生を対象とした2014年度の調査をもとに、家本太郎は、文系/理系、主要な教授言語、研究言語、日常言語の相違にかかわらず、研究活動における日本語の必要性は、強く指向されていると指摘している(家本2015)。iUP生に関わるチューターたちも、iUP生たちを取り巻く言語環境が多言語では

表3 チューターとしての勤務経験

2022年4月時点での勤務経験	人数	比率	累積数	累積構成比
0か月 (=チューター経験なし)	15	57.7%	15	57.7%
3か月	1	3.8%	16	61.5%
6か月	2	7.7%	18	69.2%
9か月	1	3.8%	19	73.1%
12か月	5	19.2%	24	92.3%
30か月	1	3.8%	25	96.2%
36か月	1	3.8%	26	100.0%
計	26	100.0%	26	

表4 チューターセッションで用いられる言語

チューターセッションで用いる言語	人数	比率	累積数	累積構成比
主に日本語	20	76.9%	20	76.9%
主にiUP生の第一言語(英語)	0	0.0%	20	76.9%
主にiUP生の第一言語(英語以外)	1	3.8%	21	80.8%
iUP生の第一言語(英語)と日本語の両方	3	11.5%	24	92.3%
iUP生の第一言語(英語以外)と日本語の両方	2	7.7%	26	100.0%
計	26	100.0%	26	

あるとはいえ、日本語が優位な環境だということを感じ取っているのかもしれない。

iUP 学部生が、主に日本語を使用する場としてチューターセッションを活用したいと考えていることは、各学部においてチューターを選出する際の参考情報として伝え、iUP 学部生によりマッチしたチューターを選んでもらうことに繋げたい。

表5は、「iUP 学部生とのやりとりで難しさを感じたことはあるか。あるとしたらどういうことか」の問いに対する回答である。「ない」と答えたチューターが18名(69.2%)いた一方で、以下のよ
うな点が挙げられた。

チューターの活動内容と照らし合わせると、「専門領域学習に関する支援」(1, 3, 6, 8)に関する回答が比較的多く、「日本語学習に関する支援」(5, 7)がそれに続き、「生活に関する支援」はあまりないようである。また、2のように、iUP 学部生がチューター制度を十分に理解しておらず、iUP 学部生本人への指導が必要なケースもあった。

表6は、「iUP 学部生がどのようなことができるようになれば、大学生活がより円滑に進むと考えるか」の問いに対する回答である。「既に十分できていると思う」「特に思い当たるものはない」という回答が6名(23.1%)からあった一方で、以下のような点が挙げられた。

チューターの活動内容と照らし合わせると、「専門領域学習に関する支援」(3, 5, 7, 11, 13, 14, 15, 21)と「日本語学習に関する支援」(3, 4, 10, 12, 16, 17, 19, 20)を重視すると考える回答が多かったのは興味深い。また、「生活に関する支援」(1, 2, 6)も挙げられている。注目したいのは、日本文化への理解が必要だというチューターの回答(8, 9, 18)もあったことである。チューターへの

表5 iUP 学部生とのやりとりで難しさを感じた場面・状況

回答	※個人の特定につながるおそれがある箇所については、「iUP 生の氏名」などに置き換え、〔 〕内に記載
1	レポートの改善点を指摘したとき、アドバイスがうまく伝わらなかったことがある。英語で伝え直すと、意思疎通がとれた。
2	面談日程を事前に決めていたにもかかわらず、突然都合が悪くなり、LINE で面談をキャンセルしてほしいと当日連絡がきたことが2回ほどありました。また、週末にLINE で来週の月曜日に面談をしてほしいと依頼されたことがありました。教務掛から面談日程は直前で変更しないようにしてほしいと指摘されたため、後期はその旨をiUP 生に理解してもらえるように説明しようと思います。
3	最初は高校〔科目名〕でも専門用語は読めないし聞き取れていませんでした。私が英語ができないので、その単語について説明するのが難しい時が多いです。日常会話でも、そこまで使う頻度が多くない言葉は分からないことが多いです。
4	雑談時3限を英語で言えず伝わらなかった
5	ほとんどないが、私が少し難しい言い回しの日本語(ことわざや慣用句)を話した際は、理解できないということもありました。
6	〔分野名〕の文献は内容が抽象的で日本人の私でも正確に理解するのが難しい場合があり、そうしたときに、私からできるだけ〔iUP 生の氏名〕さんに分かりやすい表現を使って説明しますが、それが正しいニュアンスで伝わっているかどうか不安になることがあります。また、〔iUP 生の氏名〕さんがそうした文献を読んで理解したことを自ら「これは〜〜ということ?」と話してくれることもあります。そうしたときに私が「もう少し〜〜という意味合いだと思う」とより正確な表現に言い換えるべきか、あるいは本質的なところは理解できていると判断してそのまま首肯すべきか迷うときもあります。
7	〔iUP 生の氏名〕さん自身が感じた気持ちなどを表現することについて、語彙の問題からか、少し難しく感じました。
8	具体的な単語は忘れてしまいましたが、(教授などは日常的に使うが、中学生などは減多に使わないレベルの)難解な日本語の意味が分かっていない時がありました。

表6 iUP 学部生がどのようなことができるようになればいいと考えるか

回答	※個人の特定につながるおそれがある箇所については、「iUP 生の氏名」などに置き換え、〔 〕内に記載
1	電車にのるのが先日初めてだったらしく苦勞したそうで、交通機関などの事前理解が必要だと感じた。
2	一対一は出来ても、複数の日本人の集団の中で喋るのは難しいと言っていた。これが出来たら学生生活がより楽しいものになるのは間違いないが、ノンネイティブにとって難しいのは当然で、特効薬はないのだろうと思う。
3	ですます調とである調の使い分けができていないことがあり、そこをもう少しできるようになるとレポートを書く際にも話す際にもより良いと思います。
4	会話のスピード感がまだ日本人と比べると若干遅めであるため、(上達のスピードはかなり速いと感じるものの、) よりスムーズにスピーキングができるようになると、日本人とのコミュニケーションがより円滑になりそうだと感じます。
5	専門分野の語彙がスムーズにわかるようになるとよりストレスなく授業に臨めるのではないかと思います(そのうち身についてくると思うので、あまり心配はしていません)
6	各種手続き
7	大学生生活に影響が出ないが、専門科目に関する日本語をたくさん覚えれば、研究などに役に立つ。
8	行間を読むことの重要性を知ることが大切だと思う。(言ったことが全てじゃない?! という相手の気持ちも大いにわかるが…)
9	日本の流行みたいなのをおさえられると、日本人コミュニティにより馴染みやすいかとは思いますが。
10	敬語に対する苦手意識の改善。日本語で議論することに慣れる。
11	現時点で日本語を活用して充実した大学生活を送ることができていると思いますが、強いて言えば、専門科目で使用する日本語をもっと読み取り/書き取りに慣れてくれば、専門科目(特に、[特定の分野])の勉強がもっと順調に進むと思います。そのフォローは私の課題でもあるのですが。
12	リーディングとリスニングは得意なように感じる。ライティングとスピーキングといったアウトプットをもう少しがんばってほしい。
13	[分野名] に関しての日本語での単語や言い回しができるようになれば、今後の講義などにおいて理解が進むようになり、日本語の講義でも単位をとれるようになると思う。
14	専門用語を読めるようになること
15	日本語の大学の講義についていくのが一番難しいと思うので、教科書を買って、本を見ながら教授が言ったことを理解するのがいいと思います。
16	私と面談で1対1で話している時は私が丁寧な日本語を話すよう心がけているからか特に苦勞はなさそうですが、友人等と大勢で会話するときはまだ自信がないことがあるみたいです。
17	擬態語が理解しにくいと言っていたので、この感覚や語彙を養えたら大学生生活に限らず日本での生活がより豊かになると思う。
18	日本人の関係の築き方が自国の文化とどう違うかを正確に理解することが大事かと思えます。特に後者について、「日本人は冷たい」、「日本人の関係性は薄い」などといった否定的な認識を持ってしまい、日本人のコミュニティに入ろうとしなくなった留学生を周りで良く見かけます。
19	(先生じゃない人と)日本語を話すことに対する心理的ハードルを下げること
20	日常会話 誤解なく自分の意思が伝えられたらよかったかも
21	実験レポートの書き方

アンケートは、教職員がiUP 生の状況を把握できることに加え、チューター自身へのふりかえりにもなると考えられる。すなわち、アンケートに記入することにより、チューターが自らの経験をふりかえる機会となり、また、全体でのふりかえり会でアンケートの回答を共有することにより、チューター同士が経験の共有をしつつ議論し、次回のチューターセッションの活動内容を模索できる好機になるといえるだろう。

4. 今後の課題

最後に、今後の実践上の課題を挙げておきたい。第一に、チューター活動の時間が極端に少ない場合、iUP生にニーズがないのか、それともチューターセッションがうまく機能していないのか、あるいは、チューターとの人間関係に起因するのか、個々に確認しなければ分らず、その確認に時間がかかることである。場合によっては、マッチングがうまくいっていないこともあるだろう。適切なマッチングが実現するよう、仕組みを確立することが求められる。瀬口・田中（1999）が指摘するように、互いに不都合があれば速やかに申し出ることができるようにしておくことが重要である。チューターに対しては、具体的な役割、何をどこまでするのかをマニュアル化して示すことも必要かもしれない。加えて、水本・池田（2004）にあるように、チューターの職務を限定することで責任範囲を明らかにし、効率を図ることも考えなければならないかもしれない。また、下坂（2014）では、学生が困った場合、チューター活動に関わっている教職員の個人的関与により解決されてきたことが報告されている。第二に踏まえておく必要がある点は、チューターが、それぞれ個々に研究室の教員から指示を受けている場合もあることである。本人の研究や学業が多忙な場合は、あまり負担にならない活動をしてもらう必要があり、そのバランスを取らなければならないことである。第三に、iUP予備教育生と比較して、iUP学部生の求める支援は多岐にわたる傾向がある点もおさえておかなければならない。岡田・佐々木（2023）で報告したように、iUP予備教育生に対する支援は大きく分けて2つ、同年代の学生との会話練習といった日本語に関するもの、日本文化や生活習慣の紹介といった生活に関するものが主であり、数学や化学、世界史といった専門基礎科目に関する支援はニーズがなく行っていない。また、主な活動の場であるオフィスアワーでは、近くに他のチューターや教員がいるため、相談や質問をすることも可能である。これに対し、上述のとおりiUP学部生については、上記の支援に加え、専門分野の教科書や文献を読むなどの学習支援も行っている。支援の幅が広がる一方、どのような支援を期待するかは、学生それぞれで異なるし、普段行っていない類の支援を突然求められることもある。さらに、1対1の活動であり、周囲に他のチューターや教員はいないため、その場では相談できる相手もいない。自力で臨機応変に対応する必要性が増すということは、困難に直面することが自ずと多くなることを意味する。チューターが何に直面し、何に困り、どのように解決していくか、チューターが体験している困難や悩みを共有することも必要だろう。特に、経験年数の浅いチューターが判断に迷ったときの早期解決を目指すための体制と気軽に相談できる雰囲気醸成が必要である。これに関し、iUP予備教育生チューターについては、活動開始前にチューター交流会を実施し、チューター同士が知り合いになることで他のチューターに相談しやすい雰囲気づくりに努めている。また、活動の1つであるオフィスアワーでは、活動後に毎回ミーティングを行ってオフィスアワー中のグループセッションでの様子や今後の方針をチューターおよび教員全員で共有している。ここでは、教員はなるべく対等に接することで、教員にも些細な報告や気軽な相談がしやすい環境づくりを心がけている（岡田・佐々木2023）。一方でiUP学部生チューターについては、2022年度前期に、チューター有志による「チューター勉強会」を始めることができた。佐々木も同席し、担当の留学生在が抱えている問題やチューターセッションの意義などについて意見交換の場を設けている。今後は、個別だけでなく、グループでのチューターセッションも検討していく。学術的な議論ができる場を提供すること、また、正規学生コミュニティへの合流が難しいiUP生に対して、新たなコミュニティを提供することを目指したい。

付記

アンケートへの回答を発表や論文で公表することは学生に説明し了承を得ている。また、本稿をなすにあたり、査読者の先生方には、数多くの貴重なご助言を賜りました。この場をお借りして感謝申し上げます。

注

- 1 Kyoto iUP に関する報告としては、以下のものがある。
 - ①佐々木・河合 (2019)
 - ②岡田・佐々木 (2023)、佐々木 (印刷中)、佐々木・阿久澤・河内 (印刷中)
 - ③岡田・佐々木 (2022)、佐々木 (2022)
- 2 横田・白土 (2004) が、大学によってチューターの役割は様々であるとしているように、学習・生活全般を広く支援するものから、論文執筆の支援にあたるものまでさまざまである (佐渡島・太田 2013、田口・吉田・大角・吉田 2020 など)。また、非母語話者に対応するチューターには、しばしば言語教育者の役割も重ねられる (ドイル 2013)。
- 3 京大の日本語科目は、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。中級 II は、JLPT N2、CEFR B2 を目指す学習者を受講対象とし、到達目標は以下の 3 つ。詳細は、バリハワダナ (2019) を参照。
 - ・より幅広い場面で、自然に近いスピードの日本語の聞き取りができる。
 - ・ある程度まとまりのある学術的な文章が理解できる。
 - ・状況や場面の目的に応じた効果的な会話ができ、的確な説得力のある文章を作ることができる。
- 4 Kyoto iUP では教務掛全体でチューターからの報告や、学生の状況は追いかけているが、学生への連絡等は主に 1 人の職員が窓口になっている。ただし、その内容は、立田を中心に、掛で意見交換しながら行っている。
- 5 アンケート作成には Google Form を用いた。佐々木が作成し、iUP 教務掛が配布を担当した。アンケートの冒頭に、「アンケートで得られたデータは記号化して統計的に処理するため、プライバシーが侵害されることはないこと」「回答の内容が、個々人を特定できる形で iUP 生に知られることは絶対ないこと」を明記し、回答への協力を求めた。質問項目として、チューターの「所属」「勤務年数」、「担当する iUP 学部生の日本語レベルはどれくらいだと思いか」「iUP 学部生と、どういったところで、どういった内容のやりとりをすることが多いか」「iUP 学部生と、どの言語でやりとりすることが多いか」「iUP 学部生とのやりとりで難しさを感じたことはあるか。あるとしたらどういうことか」「iUP 学部生が今後、どのようなことができるようになれば、大学生生活がより円滑に進むと考えるか」などを尋ねた。回答形式は記述式。回答期間は約 3 週間。配布数 34、回収数 26、回収率 76.5%。
- 6 前期のふりかえりは、8 月 29 日および 30 日に実施。教務掛が日程調整を、佐々木が聞き取りを担当した。
- 7 京都国際マンガミュージアムの協力による。
- 8 ストーリーライティングは、筆記産出を確認するためのタスクでもある。作文は手書きを求めた。これは書字指導に備えるためである。

参考文献

- 1 有田佳代子 (2004) 「留学生と日本人学生の相互交渉創出の試み」『敬和学園大学研究紀要』13, pp. 129-147.
- 2 家本太郎 (2015) 「留学生による言語使用の側面」京都大学国際交流推進機構国際交流センター『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』, pp. 17-44.

- 3 伊藤孝恵 (2010) 「学部留学生チューターのチューター活動に対する認識：活動初期における2つの事例から」『留学生交流・指導研究』13, pp. 61-72.
- 4 猪俣由華里・西村政子 (2022) 「留学生チューター制度の現状と課題」『Journal of Inclusive Education』11, pp. 131-140.
- 5 岡田幸典・佐々木幸喜 (2022) 「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」『京都大学国際高等教育院紀要』5, pp. 103-117.
- 6 岡田幸典・佐々木幸喜 (2023) 「Kyoto iUPにおけるチューターによる就学支援 (I) —予備教育課程におけるオフィスアワー (ホームルーム) 活動—」『京都大学国際高等教育院紀要』6, pp. 71-92.
- 7 門倉正美 (2000) 「大学における国際交流ボランティア：その現状と可能性」『横浜国立大学留学生センター紀要』7, pp. 13-26.
- 8 京都大学「京都大学に在籍する留学生の方へ」<https://www.kyoto-u.ac.jp/ja/education-campus/students2/campus/tutor> (最終閲覧 2022年9月25日)
- 9 京都大学教育推進・学生支援部国際教育交流課 (2019) 『TUTOR GUIDEBOOK』<https://www.kyoto-u.ac.jp/sites/default/files/embed/jaeducation-campusstudents2campustutorguidancedocuments2019.pdf> (最終閲覧 2022年9月25日)
- 10 佐々木幸喜 (2022) 「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」『京都大学国際高等教育院紀要』5, pp. 119-133.
- 11 佐々木幸喜 (印刷中) 「Kyoto iUP生を対象とした日本語クラスにおけるチューターとの「話す活動」の実践と評価」
- 12 佐々木幸喜・阿久澤弘陽・河内彩香 (印刷中) 「講義聴解力育成のための専門日本語クラス試案—専門語彙に着目して—」
- 13 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.
- 14 佐渡島紗織・太田裕子編『文章チュータリングの理念と実践：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房
- 15 下坂剛 (2014) 「ピアチューターの活動実態とその教育効果・評価法」『リメディアル教育研究』9巻2号, pp. 35-39.
- 16 瀬口郁子・塩川雅美・田中圭子 (1999) 「留学生と教育より好ましいチューター制度の実現にむけて：質問紙による調査結果からの一考察」『留学交流』9巻10号, pp. 18-21.
- 17 瀬口郁子・田中圭子 (1999) 「チューター制度の運用に対する提言：満足度と教育的効果の観点からの一考察」『神戸大学留学生センター紀要』6, pp. 1-17.
- 18 田口陽子・吉田聡宗・大角洋平・吉田真悟 (2020) 「留学生のためのチューター制度の現状と課題：論文チュータリングの改善にむけて」『一橋大学国際教育交流センター紀要』2, pp. 17-30.
- 19 田口陽子・大角洋平・吉田聡宗・吉田真悟 (2020) 「チューターとは何か：著者性、ライティング教育、ネイティブ・スピーカリズムをめぐる試論」『一橋社会科学』12, pp. 69-89.
- 20 ドイル綾子 (2013) 「非母語話者に対する支援」佐渡島紗織・太田裕子編『文章チュータリングの理念と実践：早稲田ライティング・センターでの取り組み』ひつじ書房, pp. 249-252.
- 21 日本学生支援機構 (2020) 「大学等における学生支援の取組状況に関する調査」(令和元年度 (2019年度) 結果報告 https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_torikumi/___icsFiles/afiedfile/2021/03/12/1_kekka.pdf (最終閲覧 2022年9月25日))
- 22 バリハワダナ・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.
- 23 水本光美・池田隆介 (2004) 「理工系留学生にとって効果的なチューター制度」『専門日本語教育研究』6, pp. 55-60.
- 24 横田雅弘・白土悟 (2004) 『留学生アドバイジング：学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版

Tutoring Support in Kyoto iUP (II)

—Tutor Session in the Undergraduate Course

Yuki Sasaki*#, Yuka Tatsuta**, Yukinori Okada*

Abstract

Like many universities, Kyoto University has a tutor system in which current students assist international students in their studies and daily lives. Prior research has shown that tutor programs are educationally beneficial, not only for international students but also for their tutors, and this certainly seems to be true at Kyoto University. On the other hand, there have been times when Kyoto University's tutor system has not been functioning as well as it might. To address this issue, this paper focuses on clarifying the status and problems of the tutoring system for international students at Kyoto University, especially in the Kyoto iUP undergraduate program, through a questionnaire survey of both Kyoto iUP students and tutors. Based on the results of the questionnaire survey and an examination of the initiatives implemented in fiscal 2022, this paper also explores the future possibilities for Kyoto University's tutor system.

Keywords: International Students, Undergraduate International Students, Kyoto iUP, Tutor, International Student Support

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Kyoto iUP Academic Affairs Office, Kyoto University

Corresponding author

日本語教員養成講座受講生の 教師ビリーフに関する予備的考察

阿久澤 弘陽^{*#}、北 琢磨^{**}、申 知元^{***}

要 旨

本稿では、質問紙調査を行い、属性が異なる三つの集団（日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人、民間の日本語教員養成講座の受講生、現職日本語教師）の教師ビリーフの差異を明らかにした。具体的には、現職日本語教師が教員養成講座の受講生及び日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人より豊かさ志向が有意に高いこと、現職日本語教師及び教員養成講座の受講生が日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人より正確さ志向が有意に高いことを示した。この結果から、豊かさ志向には学校で教師として教壇に立つという経験が、正確さ志向には自らを日本語教師として意識するという明確な自己啓発経験が関与していると論じ、教師ビリーフの変化に対する一つの可能性を提示した。

【キーワード】 教員養成、教師ビリーフ、豊かさ志向、正確さ志向

1. はじめに

多様化する日本語教育のニーズに応えるため、日本語教員養成の重要性は年々増している。日本語教員養成機関は大学等機関が最も多いが（文化庁国語課 2021: 24-25）、より幅広い対象の養成を目指す大学外（以下、民間）の養成機関の充実も欠かせない。

日本語教員養成においては、教授技術や日本語教育に関する理論・知識を得ることはもちろん、日本語教師の態度やパーソナリティといった心理的側面も強調されている（亀川 2006、久保田 2006、文化審議会国語分科会 2019 など）。文化審議会国語分科会（2019）では、日本語教師を養成・初任・中堅の三段階に分類し、養成の修了段階に身につけておくべき資質・能力として知識・技能・態度の三要素について言及している。このうち、態度においては「言語教育者としての態度」「学習者に対する態度」「文化多様性・社会性に対する態度」の3点が挙げられており、専門家としての自覚、学習者に対する理解、社会との関係性への意識が重要であると述べられている。よって、日本語教師には言語的・文化的知識や教授技術の獲得だけでなく、教育における心理的側面、特に教育に対する考え方や信念の涵養も求められていることが分かる。

* 京都大学国際高等教育院

** 東京明生日本語学院

*** 神田外語大学外国語学部

責任著者

日本語教師の教育に対する考え方の一つとして教師ビリーフが挙げられる。教師の教授観が教授ストラテジーや学習者の言語習得と関係があることは、Horwitz (1985, 1987) 以来広く知られている。教師ビリーフとは、経験や知識などの蓄積から形作られた教師の外国語学習に対する考え方や信念を指す(岡崎 2001、久保田 2019)。そのため教師ビリーフは、日本語教育に関する経験の積み重ねや自己省察、社会的制度の変遷などの要因によって変化し得るものである(内田ほか 2020、岡崎 1996、久保田 2017、2019、坪根ほか 2017、平畑 2005、藤田・佐藤 1996、古別府 2009、星 2014、2016、山田 2014 など)。教員養成講座の受講も教師ビリーフが変化するきっかけの一つである(岡崎 1996 など)。

本研究の目的は、民間の日本語教員養成講座受講生の教師ビリーフを、他の集団の教師ビリーフと比較し、その特徴を明らかにすることである。具体的には、教員養成講座の受講生に加え、日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人、職業として日本語を教えている現職の日本語教師という三者の教師ビリーフを調査・分析し、比較を行う。教員養成講座の受講生を、単に日本語教育に関心を持つ人から専門性を身につけた教師になる過程にある存在であると考えれば、自身の立場に応じた教師ビリーフの変化も見えてくるはずである。対象と分析手法の選定理由については次節で述べる。

2. 教師ビリーフ研究の概観と本研究の位置づけ

日本語教師の持つ教師ビリーフのなかでも、特にその差異や変化について論じている先行研究を概観した上で、本研究の位置づけについて述べる。

日本語教師の教師ビリーフの差異や変化に関する研究は、大学で日本語教育を学ぶ学生と現職の日本語教師を対象としたものの二つに主に分かれる。前者を対象とした研究である藤田・佐藤(1996)は、実践経験がほぼない日本語教育実習生(11名)の実習を通じた教育観の変化をPAC分析により観察しており、日本語授業は学習者中心であるという認識の変容があったと述べている。同じく日本語教育実習生を対象とした平畑(2005)は、日本語授業を参与観察した実習生(11名)に対し、BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)¹などを用いて教師ビリーフに関する質問紙調査を行い、実習生が授業の観察を通してコミュニケーション寄りの学習ストラテジーを志向する傾向が強まることなどを明らかにしている。古別府(2009)は海外実習で日本語教師のアシスタントを務めた2名の学生を対象に、PAC分析や半構造化インタビューを行うことで、教室運営力や明るい人間性が重視されるようになったと述べている。岡崎(1996)は大学の日本語教授法の授業における受講生(33名)の教師ビリーフの変化を、BALLIを用いて調査し、授業内で意識的に変容を促すことで教師ビリーフが変化することを示している。

現職の日本語教師を対象としたものとしては山田(2014)がある。山田(2014)は現職の日本語教師(2名)を対象に、3年の間を空けて2回調査を行い、PAC分析の手法とインタビューによって教師ビリーフの変化とその背後にある要因を調査している。そのことにより、教師ビリーフの中には変化しやすいものとしにくいものがあり、変化しやすい教師ビリーフは教師自身が変化を受け入れる状況下であれば比較的短期間で変化し得ると述べている。坪根ほか(2017)および内田ほか(2020)も、タイ人日本語教師(1名、それぞれの研究対象となった人物は異なる)を対象に、いずれも複数年に渡る複数回のPAC分析による調査とその後のフォローアップインタビューによって教師ビリーフの変化を見ている。これらの研究は、山田(2014)と同様、変化しやすい／

しにくい教師ビリーフの存在を指摘しており、教師ビリーフの変化は現場から離れた視点で現場を振り返った際に起こる可能性を示唆している。久保田（2019）は、ノンネイティブ日本語教師（1名）に対し約6年かけて5回のインタビュー調査を行うことで、教師ビリーフが自身の立場の変化などによる「ものの見方」の変化や自身の経験から能動的に自己の振り返り作業を行うことで変化し得ると述べている。星（2016）も韓国中等教育日本語教師（12名）を対象にインタビューや質問紙調査の記述回答部分などから教師ビリーフの変化を論じ、教師ビリーフは、研究会などへの参加によって得られる知識を教室で実践することで形作られ、教育政策といった社会的要素の影響を受けながら再構成されていくものであるとしている。

現職の日本語教師に対する量的な分析もある。星（2014）は、韓国中等教育日本語教師に対して2013年に質問紙調査（93名）を行い、それを2001年の調査結果（265名）と比較することで、教師ビリーフが、韓国政府が定めるシラバスである「教育課程」の変遷の影響を受けていると論じている。久保田（2017）はノンネイティブの日本語教師を対象に、2004/5年度（654名）と2014/5年度（386名）の2回、BALLIに修正を加えた教師ビリーフに関する質問紙と学習経験に関する質問紙を用いて教師ビリーフ調査を実施した。その結果、全体的に「豊かさ志向（後述）」の傾向が「正確さ志向（後述）」より強くなっていることなどを明らかにしている。

こうした研究の積み重ねにより、変化しやすい／しにくい教師ビリーフの存在やその具体的内実、変化の背後にある個人的経験、大学の日本語教育プログラム、国の教育制度などの影響が明らかにされてきたと言える。しかし、先行研究での主な対象は大学生や現職の日本語教師であり、社会人を対象とする民間の日本語教員養成講座の受講生を対象としていない。加えて、上記の研究は質的研究が多く、1名から複数名の教師ビリーフの変化を見るものが多い。こうした研究は動的である教師ビリーフの変化の要因やその背景の特定には有効であるものの、社会的立場や役割といった集団的属性に特徴的だと考えられる教師ビリーフを明らかにすることは難しい。

本研究では、民間の日本語教員養成講座の受講生に焦点をあて、彼らの教師ビリーフの特徴を、日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人及び現職の日本語教員と量的な観点から比較することで明らかにする。そして、属性横断的に見られる教師ビリーフの異なりから日本語教師の教師ビリーフ変化の可能性に新たな知見を与えることを目指す。

3. 方法

3.1 調査概要

本研究では、教員養成講座受講生の教師ビリーフの特徴を明らかにするため、職業として日本語教師になることを予定していないが日本語のボランティア活動などに興味・関心のある人（以下、一般）、近い将来日本語教師として働くことを決意している教員養成講座の受講生（以下、教員養成）、そして、現職の日本語教師（以下、現職）の3グループを想定し、質問紙調査を行った。本研究で対象とする民間の教員養成講座受講生は、大学における日本語教員養成課程（主専攻・副専攻コース）ではなく、文化庁へ日本語教員養成研修の届出を行った実施団体が有する日本語教員養成講座の受講生である。民間の教員養成講座の受講にあたっては特段の条件がないことから、幅広い年齢層の受講生が参加している。こうした点に留意しながら、本研究では、民間の教員養成講座の受講生と類似した属性を持つ現職と一般を比較対象として取り上げた²。

教員養成のデータは、2017年4月から2020年6月までの間に収集した（女性113名、男性38

名)。データは教員養成講座の受講開始から約1週間以内に収集した。これはつまり、日本語教育に関する思想や教育内容などの影響を受けていない段階であり、教員養成講座の受講を決意することが教師ビリーフといかに関連しているかを確認できることを意味する³。なお、日本語学校での非常勤講師歴がある1名は現職として分類した。年齢の内訳は、20代11名、30代35名、40代37名、50代26名、60代以上30名、不明11名である。

一般のデータは、2017年10月から2019年11月の間に通信系大学の日本語教育に関する対面授業の受講生（女性37名、男性13名）から集めたものである。一般は、職業としての日本語教師歴がないが、ボランティア活動を行っている人や参加を希望する人など、日本語教育に興味・関心を持っている人である。対面授業は3日間で8回（1回につき100分）行われる短期集中の講座で、日本語教育能力検定試験の合格であったり、講座後にすぐ日本語教師になったりすることを目指すものではない。一般と教員養成は社会人経験のある30代以上が主であり、日本語教育に関する知識量が浅く、体系的なトレーニングを受けていない点で類似している。その反面、一般は日本語のボランティア活動などへの興味・関心に留まるのに対して、教員養成は420時間の講座修了後に日本語教師を職業として第二の人生を歩むことを希望または決意しているという点で異なる。すなわち、一般と教員養成は職業としての日本語教師に関する心構えが異なる。なお、日本語学校での非常勤講師歴がある1名は現職として分類した。年齢別の内訳は、20代1名、30代1名、40代10名、50代9名、60代以上11名、不明17名である⁴。

現職のデータは、2017年4月に東京と千葉にある日本語学校に質問紙調査を依頼・収集し、専任教員12名と非常勤講師19名から回答を得た（女性15名、男性16名）。専任教員としての経歴は、3年以上が5名、2年1名、1年1名、1年以下が5名である。非常勤講師は、全員1年未満であり、民間の教員養成講座を修了した人である。教員養成と一般ではなく現職として分類された2名を含めて、20代7名、30代10名、40代8名、50代4名、60代以上3名、不明1名である。

質問紙調査を依頼する際には、倫理的配慮を十分に行った。具体的には、研究の目的と意義を伝え、調査の途中でいつでも拒否できること、匿名で情報が公開されること、個人が特定されないことを説明した。また、結果は研究以外の目的では使われないこと、質問紙は厳重に管理し、調査が完了した際には破棄することを伝えている。

3.2 質問紙の構成

質問紙は教師ビリーフを測定する心理尺度と性別、年齢、日本語教育経験、外国語学習経験などの属性で構成されている。教師ビリーフは、国際交流基金（2006）の教授観に関するアンケートを用いた。国際交流基金（2006）は、久保田（2006）が作成した尺度から、因子負荷量が高い項目を選定し、修正を行ったものである。

教師ビリーフ尺度は、日本語教師の「豊かさ志向（9項目）」と「正確さ志向（9項目）」の2側面を測定する。「豊かさ志向」は、ことばの背景にある文化が重要であり、言葉の学習を楽しむことに重点をおく傾向である。「正確さ志向」は、ことばの構造に関する指導や知識を重視し、授業では言語知識を与えるべきだと考える傾向である。教師ビリーフは、5件法（1＝強く反対する、5＝強く同意する）の間隔尺度を用いて測定した。

分析には、SPSS27およびAMOS27を用いた。

4. 結果

4.1 妥当性と信頼性の検討

教師ビリーフの18項目の妥当性と信頼性を検討した。妥当性 (validity) とは、尺度が目的とする構成概念的に測定しているかを指す (Messick 1989/1992)。以下では、確認的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis) を行い、本研究のデータが久保田 (2006)、国際交流基金 (2006) と同じ因子構造を有するかを確認する。このことにより、教師ビリーフ尺度が作成目的の構成概念を適切に測定しているのかが検証できる。

久保田 (2006)、国際交流基金 (2006) に従い、教師ビリーフ尺度が2因子構造であるかを確認するため、確認的因子分析を行った。分析の結果、 $\chi^2 = 236.630$ 、 $df = 134$ 、 $p = .000$ 、 $CFI = .874$ 、 $RMSEA = .058$ 、 $SRMR = .065$ であった。モデルの悪さを評価する適合度指標であるRMSEAおよびSRMRは.10以下であるものの、モデルの良さを評価するCFIの値が.900以下であることから、モデルの修正が必要だと判断した。修正指標および推定値を参考に「豊かさ志向3 (外国語を学ぶことで、自分の国の文化をふり返ることができる)」を削除し、再分析した。その結果、 $\chi^2 = 191.683$ 、 $df = 118$ 、 $p = .000$ 、 $CFI = .905$ 、 $RMSEA = .052$ 、 $SRMR = .062$ であった。「豊かさ志向3」を削除することによって、適合度指標はいずれも適切な範囲内に収まっていることから、このモデルを最終案とした (図1)。質問項目の内容および標準化係数は表1の通りである。

モデルの相関係数および標準化されたパス係数の推定値を確認した。その結果、「豊かさ志向」と「正確さ志向」との相関は有意であった ($r = .446$, $p < .05$)。また、標準化されたパス係数は.281から.695の間で推移しており、すべて5%水準で有意であった。したがって、本研究では、教師ビリーフ尺度の構成概念妥当性が検証されたこととし、「豊かさ志向」8項目と「正確さ志向」9項目を分析に用いる。

次に、尺度が一貫性をもって測定できているかを確認するために、Cronbachの信頼性係数を検

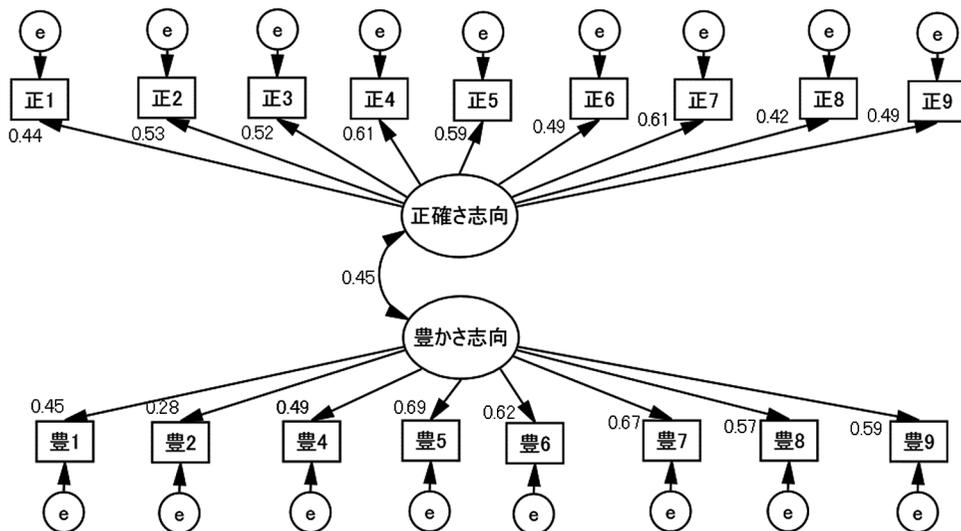


図1 確認的因子分析の結果 (n = 232)

表1 確証的因子分析の結果 (n = 232)

		β
	「豊かさ志向」($\alpha = .775$)	
豊1	学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる	.455
豊2	外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ	.281
豊4	学習している外国語を話す人たちと練習する機会をつくらなければならない	.490
豊5	教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない	.695
豊6	外国語教師にはユーモアが必要である	.623
豊7	教師はいつも学習者をはげまさなければならない	.668
豊8	外国語学習は楽しくなくてはならない	.569
豊9	教師は学習者が達成感を持ったかどうかをいつも確認しなければならない	.586
	「正確さ志向」($\alpha = .769$)	
正1	授業中、学習者の誤りはすぐ直さなければならない	.443
正2	教師はいつも学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない	.534
正3	教師は授業でくわしい文法説明をする必要がある	.523
正4	学習者には正確さを求めなければならない	.607
正5	外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ	.594
正6	教科書や教材は外国語の授業に必要なだ	.491
正7	教科書に書いてあることは全て教えなければならない	.610
正8	授業ではできるだけたくさんの知識を与えなければならない	.423
正9	外国語学習では、たくさん読ませたり書かせたりすることが必要だ	.485

討した。教師ビリーフ尺度の Cronbach の信頼性係数は、「豊かさ志向」が .775、「正確さ志向」が .769 であった。信頼性係数が .70 を超えていることから、内的整合性が確認できたと言える (村上 2006)。

4.2 教師ビリーフの比較

4.2.1. 基礎統計と対応のある t 検定

「豊かさ志向」と「正確さ志向」との間に差があるかを確認するために対応のある t 検定を行った。その結果、「豊かさ志向」($M = 4.16, SD = 0.44$) が「正確さ志向」($M = 3.19, SD = 0.46$) より有意に高いことが明らかになった ($t(231) = 29.01, p < .05$)。「豊かさ志向」と「正確さ志向」の平均値の差異の効果量 r は .89 であり、大きい効果量の目安となる .50 を超えていた (水本・竹内 2008) ⁵。よって、「豊かさ志向」と「正確さ志向」の平均値には大きな差異があると言える。

4.2.2. 属性による一元配置分散分析

一元配置分散分析を行い、教師ビリーフの「豊かさ志向」と「正確さ志向」に一般・教員養成・現職の間に差があるかを検証した。一元配置分散分析において属性による差が見られた場合には、Tukey による事後検定を行った。一元配置分散分析の結果は表 2 に示す。

分析の結果、属性によって教師ビリーフに 5% 水準で有意な差が見られたため、それぞれ事後検定を行った。「豊かさ志向」においては、現職が教員養成および一般より平均値が高かったものの ($F(2, 229) = 4.43, p < .05$)、小程度の効果量 ($\eta^2 = .04$) が示された⁶。一方、「正確さ志向」は、教

表2 基礎統計と一元配置分散分析の結果

	一般 (SD)	教員養成 (SD)	現職 (SD)	事後検定
豊かさ志向	4.04 (0.40)	4.15 (0.46)	4.33 (0.44)	一般≒教員養成<現職
正確さ志向	2.93 (0.47)	3.27 (0.43)	3.17 (0.43)	一般<現職≒教員養成

員養成と現職が一般に比べて、有意に高い平均値が確認され ($F(2, 229) = 11.56, p < .05$)、中程度の効果量 ($\eta^2 = .09$) であることが分かった。なお、一般と教員養成では「豊かさ志向」に、現職と教員養成では「正確さ志向」の平均値に差異があるものの、5%水準で統計的な差異が見られないことからこの差に対する積極的な解釈は控える。

5. 考察

具体的な考察に入る前に、久保田 (2006) の教師ビリーフ尺度の妥当性を確認しておく。本研究では、久保田 (2006, 2017) と同様の知見が得られており、教師ビリーフ尺度の測定道具としての精度が確認された。本研究で用いた教師ビリーフ尺度は、久保田 (2006) および国際交流基金 (2006) と同じ因子構造が再現されていることから、尺度が作成段階で定めた理論的な定義を適切に測定した構成概念妥当性 (construct validity) が検証されたと言える (Messick 1989/1992)。また、「豊かさ志向」と「正確さ志向」の因子間相関が .446 であることから、「豊かさ志向」と「正確さ志向」は相反する考え方ではなく、教師ビリーフの異なる側面を測定する因子であるといった久保田 (2017) の主張を支持している。よって本研究は、久保田 (2006) および国際交流基金 (2006) で開発された教師ビリーフ尺度が「豊かさ志向」と「正確さ志向」といった2側面を適切に測定できることを検証したと言える。

統計分析の結果を踏まえ、以下の二点を指摘したい。第一に、一元配置分散分析において「豊かさ志向」は、教員養成と一般が現職と比べて有意に低いことが示されている。これは学校型日本語教育の経験の有無が関与している可能性がある。学校型日本語教育とは、専門知識を備えた日本語教師が学校という環境下で日本語を教えるという教育のことを指す。「豊かさ志向」は、言語学習の文化的側面を重視する傾向を指し、学習意欲や情意面を強く支持するものである。教員養成と一般に見られる「豊かさ志向」の低さは、学校型の現場から得られる「学生の学習意欲を維持することの必要性」に意識が向いていないことが原因として挙げられる。現職が勤務する日本語学校では、通常1年から2年程度、学生と継続的に付き合い、彼らの成長を促す必要がある。また、日本語学校の学生は日本語能力の向上という内的な目的だけでなく、進学・就職など具体的な外的目的を有していることから、現場の教員は限られた時間で学生を一定レベルに到達させなければならない。尾崎 (2004) は、学校型日本語教育の特徴として教師が「教えることに義務と責任を負う」ことを挙げているが、そうした義務や責任を果たすために学習者の言語学習に対する意欲を促すことは、現職にとって重要な課題であろう。しかし、教員養成と一般はこうした学校型の日本語教育現場に深く携わっておらず、「豊かさ志向」の低さにつながったと言える。ただ、効果量が小さなことから、その差は僅かなものである。

第二に、一元配置分散分析の結果、教員養成と現職において「正確さ志向」が一般よりも高いことが分かったが、ここには日本語教員としての社会的役割の認識が関与していると考えられる。現職が自身を専門家として認識していることは言を俟たないが、民間の教員養成講座の目標が即戦力

となり得る日本語教師の養成であることを考えると、教員養成講座の受講生も自身を将来の専門家として捉えていてもおかしくない。本調査は、教員養成講座の受講開始から1週間以内に実施しているため、日本語教育に関する知識や技能などは教員養成と一般の間でほぼ変わらないはずである。したがって、本研究の結果は、教員養成講座の受講に至るまでの経緯や受講動機が「正確さ志向」の変化につながる可能性を示唆している。山田（2014）は「ビリーフの変化には、まずは当事者が変化を自発的に求めている状況にあることが重要なのではないだろうか（山田 2014: 41）」と述べており⁷、教員養成講座受講の決意もその状況の一つになり得ると考えられる。

6. おわりに

本稿では、日本語教員養成講座の受講生に見られる教師ビリーフの特徴を、現職の日本語教師と職業として日本語教師になることを予定していないが日本語のボランティア活動などに興味・関心のある一般との比較から見た。その結果、日本語教員養成講座の受講生に見られる「豊かさ志向」は一般と同じく現職の日本語教師より有意に低く、「正確さ志向」は、現職の日本語教師と同様であり、一般より有意に高いことが明らかとなった。そして、「豊かさ志向」「正確さ志向」におけるそれぞれの異なりの背後には、学校型の日本語教育現場という経験や専門家としての自覚が関与している可能性があることを指摘した。このように、属性横断的に教師ビリーフを調べることで、日本語教員養成講座の受講生の日本語教育に対する捉え方を他との比較から明らかにすることができ、マクロな視点からの変化の可能性と、日本語教員養成講座での達成目標に向けて意識すべきことについて明らかにできたように思われる。

最後に、今後の課題についていくつか述べたい。まず、対応のある t 検定から「豊かさ志向」が「正確さ志向」に比べ有意に高いことが分かっているが、その理由は明らかでない。同様の傾向が久保田（2017）でも観察されている。一つの可能性として、日本における外国語教育、特に英語教育の指針や世論に影響を受けたということが考えられる。1990年代後半から現在に至るまで、小学校英語教育の議論とその政策（総合学習による英語教育、外国語活動、教科化）に代表されるように、英語教育に対する関心は一般的に高い。例えば、寺沢（2018: 90-91）は、外国語活動の目標がいずれも情意面重視（⇔知識技能重視）であると述べている。このような外国語教育の指針についての考え方が日本語教育に関わる人々の間で共有されているため「豊かさ志向」が「正確さ志向」より5%水準で有意に高く出たという解釈が可能である。これが正しければ、教育政策のような社会的要素が教師ビリーフに影響を及ぼすことを指摘した星（2014、2016）の議論を支持することになる。ただしこの解釈は、あくまでも可能性の一つであり、そうした因果推論がそもそも可能かも含めて、メタ分析などより精緻な研究計画の基での検証が必要である。また、数年に渡る縦断的調査も視野に入れる必要があろう。

また本研究では、年齢・性別・受講動機などの個人属性と教師ビリーフの関係性には、深く触れることができなかった。したがって今後は、一般から日本語教員養成講座を経て日本語教師となった数名にインタビュー調査などを行うことで、それぞれの段階での教師ビリーフの異なりをより正確に捉えたり、その背後にある要因をより厳密に捉えたりすることなどが考えられる。加えて、420時間の教員養成講座の受講前後で教師ビリーフにどのような変化があったのかを調査することで、教員養成講座自体の影響を示す必要もあるだろう。

付記

本調査に参加して下さった方々に感謝申し上げます。また、本稿の執筆にあたり、2名の査読者より貴重な意見をいただいた。記して感謝申し上げます。

注

- 1 BALLIはHorwitz(1985、1987)が開発した外国語学習・教育に対する信念を34項目から測定する心理尺度である。
- 2 本研究では、集団間の比較を行うために、データ収集の際に研究者のバイアスが入らないように注意し、研究結果の妥当性を高めるように努めた。具体的には、(a) 主に関東地域で生活していること、(b) 社会人経験があること、(c) 日本語教育とかかわりがあることなど現職・教員養成・一般の間に共通した属性があることを確認した。また、確証的因子分析を行い、構成概念妥当性を検討した上で分析結果を報告した。こうしたことから、完全なランダムサンプリングは行われていないという限界はあるものの、客観的に集団間の比較ができると判断した。
- 3 本研究では教員養成講座の受講前と受講後の教師ビリーフの変化を確認することを目的とはしていないことを付記しておく。
- 4 一般においては、教員養成講座の受講生および現役の日本語教員に比べて、年齢を記載しない調査対象者が多かった。個人情報共有を忌避する人が多かった理由は不明である。
- 5 近年、心理学においては、研究協力者の数によって有意性検定の結果が変わることがなく標準化された指標であることから、効果量(effect size)の報告が推薦されている(American Psychological Association 2009)。有意性検定に関しては、標本サイズが大きすぎると有意になりやすいこと、有意水準を基準に極端な2分法であることなどが問題視されている(大久保・岡田2012)。
- 6 水本・竹内(2008)によると、一元配置分散分析の効果量指標である η^2 の目安は、小程度の効果量が.01、中程度の効果量が.06、大程度の効果量が.14となる。
- 7 自己啓発経験と教師ビリーフの変化の関係については山田・丸山(1993)も参照されたい。

参考文献

- 内田陽子・坪根由香里・八田直美・小澤伊久美(2020)「あるタイ人日本語教師のビリーフの形成—初任期から4年間のPAC分析による縦断的調査から—」『言語教育学研究』10, 1-11.
- 大久保街亜・岡田謙介(2012)『伝えるための心理統計—効果量・信頼区間・検定力—』勁草書房
- 岡崎智己(2001)「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110, 110-119.
- 岡崎暉(1996)「教授法の授業が受講生のもつ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89, 25-38.
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論思案」小山悟・大友可能子・野原美和子(編)『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版, 295-310.
- 亀川順代(2006)「日本語教師養成課程学生のパーソナリティ特性とその形成要因—個人体験, 自己評価, 職業意識が及ぼす影響の検討より—」『世界の日本語教育』16, 1-17.
- 久保田美子(2006)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析に見る「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130, 90-99.
- 久保田美子(2017)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』13, 7-22.
- 久保田美子(2019)「非母語話者日本語教師のビリーフの変化と成長過程—縦断的インタビュー調査の結果から—」『日本語教育』172, 73-87.
- 国際交流基金(2006)『日本語教師の役割／コースデザイン』ひつじ書房

- 坪根由香里・八田直美・小澤伊久美 (2017) 「タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容—PAC 分析による縦断的調査から—」『海外日本語教育研究』4, 1-22.
- 寺沢拓敬 (2018) 『小学校英語のジレンマ』岩波書店
- 平畑奈美 (2005) 「初級実践研究における学習者・実習生のビリーフの変化と学び—2005 年度春学期「日本語教育実践研究 (3)」からの報告—」『早稲田大学日本語教育実践研究』3, 67-83.
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究—」『日本語教育』89, 13-24.
- 古別府ひづる (2009) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長—PAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に—」『日本語教育』143, 60-71.
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』文化庁
- 文化庁国語課 (2021) 『令和 3 年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要』文化庁
- 星摩美 (2014) 「日本語教師の持つビリーフの要因と変化に関する縦断的調査—質問紙調査結果に見る韓国中等教育における国家シラバス「教育課程」と日本語教師のビリーフ—」『人間社会環境研究』28, 33-50.
- 星摩美 (2016) 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因を中心に—」『日本語教育』165, 89-104.
- 水本篤・竹内理 (2008) 「研究論文における効果量の報告のために—基本的概念と注意点—」『英語教育研究』31, 57-66.
- 村上宣寛 (2006) 『心理尺度のつくり方』北大路書房
- 山田泉・丸山敬介 (1993) 「日本語教師の自己開発—発想の転換と実践的能力の形成—」『日本語学』12(3), 13-20.
- 山田智久 (2014) 「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から—」『日本語教育』157, 32-46.
- American Psychological Association (2009) *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.
- Horwitz, E. K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 119-129.
- Messick, S. A. (1989) Validity. In R. L. Linn (ed.), *Educational measurement* 3rd ed., New York: American Council on Education and Macmillan, 13-103. [池田央 (訳) (1992) 「妥当性」池田央・藤田恵璽・柳井晴夫・繁研算男 (1992) 『教育測定学 (上巻)』C.S.L. 学習評価研究所, 20-145.]

A Preliminary Study on Teachers' Beliefs Regarding Students of a Japanese Teacher Training Course

Koyo Akuzawa*#, Takuma Kita**, Shin Jiwon***

Abstract

In this study, we conducted a survey to clarify the differences in teachers' beliefs regarding three groups of people having different attributes: 1) those who are interested in Japanese language education, however, do not aspire to become a Japanese language teacher, 2) students of a Japanese language teacher training course, and 3) in-service Japanese language teachers. The results reveal that the expressiveness-oriented factor was significantly higher among in-service Japanese language teachers than among students of a Japanese language teacher training course and those who are interested in Japanese language education, however, do not aspire to become a Japanese language teacher. Further, the accuracy-oriented factor was significantly higher among in-service Japanese language teachers and students of a Japanese language teacher training course than among those who are interested in Japanese language education, however, do not aspire to become a Japanese language teacher. Considering these results, we argue that the expressiveness-oriented factor is related to the teaching experience at school, whereas, the accuracy-oriented factor is related to a clear self-development experience in which one becomes aware of oneself as a Japanese language teacher. These results provide a possible explanation for the change in teachers' beliefs.

Keywords: teacher training course students, teachers' beliefs, expressiveness-oriented, accuracy-oriented

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Tokyo Meisei Japanese Language Academy

*** Department of Foreign Language, Kanda University of International Studies

Corresponding author

Survey Report

Kyoto University's New Unified Textbooks for Academic Writing

Catherine LeBlanc[#], Timothy Stewart, David Lees,
Tanya McCarthy, Sara Schipper, Yosuke Yanase,
Emi Izumi, Aya Yoshida, David Dalsky,
Toshiyuki Kanamaru, Daniel Milne, John Rylander,
Yosuke Sasao, Daisuke Yokomori^{*}

Abstract

Members of the i-ARRC produced two original textbooks in response to questionnaire data gathered since 2016 from both teachers and students of Kyoto University's English Writing-Listening (EWL) courses. This is a report on the classroom trialing of the new unified textbooks for the EWL courses. The new textbooks, *EGAP Writing 1: Academic Essays* and *EGAP Writing 2: Research Writing*, were first piloted in two faculties to assess their suitability. Full-time ILAS faculty members taught the courses according to the teacher's guide for each textbook. The report explains the background of the AY2021 classroom piloting in detail and, subsequently, shows survey responses from students. In AY2021, closed- and open-response item surveys were administered twice, in both the first and second semesters, to learn about students' experiences with the new textbooks. The survey data indicate that students' experiences with each of the textbooks were generally positive, showing a slight increase in the average mean scores for scaled-item responses between surveys conducted at mid-semester and end-of-semester. The survey findings were carefully considered when revisions were made to the textbooks and teacher's guides. New editions of the books were prepared for the full implementation across the curriculum in AY2022. The full implementation is described together with survey data and comments from teachers about the new unified textbooks. Ongoing developments and future ideas for the textbook project are outlined at the end of the report.

[Keywords] Curriculum development, materials development, academic writing, English for General Academic Purposes (EGAP), faculty development (FD)

Introduction

In 2015, a major reform of the undergraduate English curriculum, initiated by the university administration, was negotiated by faculty members representing all departments at Kyoto University. This was a follow-up to the reform of 2006 initiated due to increasing pressures to internationalize

^{*}Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

[#]Corresponding author

the curriculum and mentor young Japanese researchers with English skills (Maswana & Tajino, 2020). The 2015 reform was a top-down effort driven by the desire to better meet contemporary student needs for more practical English language instruction according to Katsurayama et al. (2018). The new first-year curriculum has two compulsory courses, English Reading and English Writing-Listening. The revised English curriculum was implemented from AY2016 (see Takahashi et al., 2020 for details). The new English Writing-Listening (EWL) course consists of three main components: academic writing, academic listening, and academic vocabulary learning. Both listening and vocabulary are self-study components, although they are tested in class. A new online system called GORILLA¹ was created that allows students to log-in from anywhere and practice listening to academic English outside of class each week (see Katsurayama et al., 2018, pp. 115–117). In addition, students must do self-study of academic vocabulary listed in the reference book *Kyoto University Academic Vocabulary Database 1110* (English Education Research Group, 2009). The EWL course is primarily a writing course; therefore, weekly classroom lessons concentrate on teaching students how to write academic essays in English. This report focuses on the textbooks used to teach academic writing in the EWL course for first-year students.

Organized writing for academic purposes is not a skill that comes naturally (Kaplan, 1987). In academic writing courses for Japanese university students, teachers need to take into account the extant culturally-inculcated tendencies towards inductive structure (Hirose & Sasaki, 1994; Kubota, 1997; Kubota & Lehner, 2004; Savage, 2022), as well as preconceptions regarding citation conventions (Kamimura, 2014; Teeter, 2015). Research in this area suggests that a combination of focused repetition on structure (McKinley, 2013) and regular teacher feedback (Colpitts & Howard, 2018) is required in order to help students attain the target academic writing conventions. In short, learning to write well takes time and, naturally, students progress at varied rates. During the curriculum reform negotiations, the administration agreed to faculty demands of reducing the enrollment in academic writing classes from 40 to 20 students per class as necessary for enabling teachers of the EWL course to provide tailored individual feedback (Katsurayama et al., 2018). This change meant that the number of instructors teaching the EWL course had to be increased to around 40, many of whom were part-time teachers. This staffing expansion led to discussions about the consistency of content coverage across course sections.

Three significant curricular changes were made to address issues raised in management discussions. First, a unified syllabus was written for the EWL course. The syllabus included a number of achievement benchmarks for student writing, vocabulary learning, and listening skills that were solicited from teachers university-wide. Second, a book of academic vocabulary was required for all first-year students in the course. Kyoto University faculty members and graduate students in the English Education Research Group developed this material by creating “a vocabulary list drawn from academic journals in various disciplines that subject specialists expect their students to read and write for” (Maswana & Tajino, 2020, p. 74). Third, textbook selection was limited for the first time. Each of the 10 Kyoto University faculties selected course books from a vetted short list of commercially available English writing textbooks. Ultimately, three textbooks were chosen for each of the two semesters (i.e., six books in total) to deliver the EWL curriculum across all faculties. While having a limited number

of textbooks provided a greater degree of standardization, differences in the structure, approach, and content of the books meant coverage of curricular objectives varied.

Faculty comments in end-of-semester surveys and at teacher feedback meetings over five years (2016–2021) indicated a significant degree of dissatisfaction with the selected commercial textbooks. Some teachers repeatedly complained that one of the first-semester books did not have enough content for a 15-week course. In contrast, many teachers said that the two other books, designed for intensive English courses in the United States, contained far too much material. Moreover, lesson preparation proved to be difficult for instructors required to use different books while teaching the same course. Generally, the feedback reveals that a patchwork pattern of implementation developed from the attempt to match commercial textbooks with Kyoto University’s EWL curriculum. From the students’ perspective, a number of survey comments every year expressed frustration when their instructors were unable to use the textbooks they purchased to the extent they had expected. Student comments resulted in managers of the course reminding teachers to routinely make use of the textbooks in classes. In response to persistent student and teacher feedback, the full-time English Writing-Listening instructors decided to produce two in-house academic writing textbooks.

The new unified textbooks are the central products of several major material development projects for the academic writing course. These projects reflect the purpose and function of the i-ARRC² which is “research and development of teaching methods for practical language proficiency” (International Academic Research and Resource Center, n.d.). Full-time faculty in the Division of English Language Education (DELE) of the i-ARRC set out in 2017 to better align the three primary components of the new EWL course: academic writing, listening, and vocabulary (see Figure 1). Based loosely on the principles of Biggs and Tang’s (2011) theory of Constructive Alignment, target content from each component was selectively replicated in the other components. This can be seen as a “horizontal” alignment of the curriculum; meaning that content instruction is coordinated across course components, sections of the same course, or the same grade. It is in contrast with “vertical” alignment which

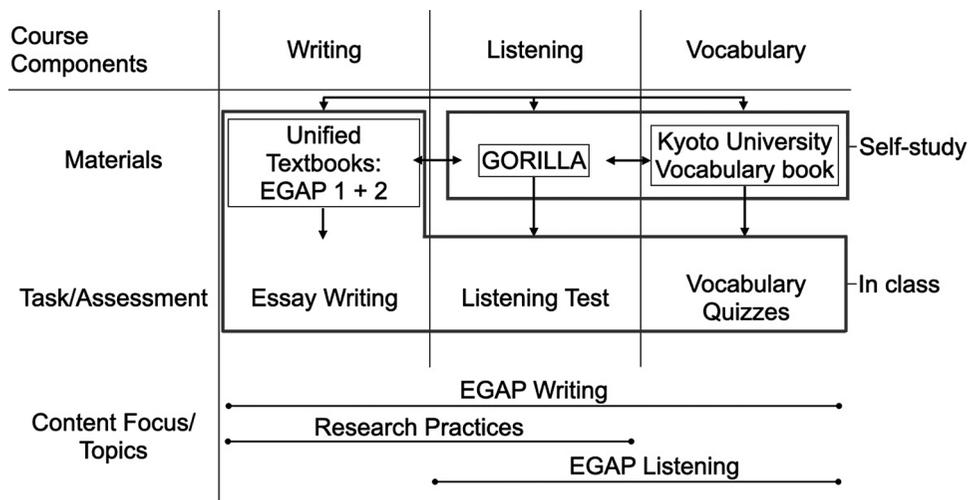


Figure 1. Horizontal Alignment of Course Components

is the sequential integration and progression of content instruction at different grade levels (UNESCO, n.d.). For example, over a period of three years, an extensive set of online listening-practice material was created for GORILLA by DELE faculty members that utilizes lexical items selectively drawn from the course vocabulary book (English Education Research Group, 2009). The listening units focus on organization of academic texts, stages of the writing process, and citation conventions, as well as strategies for academic listening skill development and test taking. Furthermore, model paragraphs and essays featured in the new textbooks similarly include a number of target words that students study in the course vocabulary book. To ensure a higher degree of standardization in vocabulary assessment, several DELE members created and validated a full set of tests that are accessible to all EWL teachers (Rylander et al., 2018). The unified textbooks introduce students to the process of academic writing while emphasizing the functions and features of an essay's basic structural elements. The organization of the new books promotes repeated writing and research practice. The intent of this alignment was to create a web of cohesion linking the course components horizontally, as illustrated in Figure 1. This intentional overlapping of some content means that students can encounter the target content, in part, across the three course components to reinforce learning. The integration of self-study and taught content resembles what Mercado (2015) calls classroom and autonomous learning integration (CALI).

Writing and Revising the New Unified Textbooks

The work of writing the new texts was undertaken by a small team of teachers who volunteered for this additional duty. Over a two-year period, the team met weekly to plan, write, and revise the new materials. Care was taken throughout the material development process to involve all DELE members in this important project and ensure that all voices were heard. To deepen the collaborative effort, all DELE colleagues were encouraged to submit writing models and exercises to a shared online folder. In addition, regular meetings were held each semester with all DELE faculty members to update colleagues on the status of the writing progress, solicit input, and obtain group approval for the contents of the books. Furthermore, the original drafts of the new textbooks were stored online, and all DELE faculty were given access privileges to read and comment on the material throughout the writing process. Colleagues outside of the primary writing team volunteered a great deal of their time proofreading and commenting on the new materials. This collaborative work cycle significantly improved the quality of the manuscripts. During the initial writing process, nine versions of the first-semester book and seven versions of the second-semester book were drafted by the writing team.

The first major review of the manuscripts by members of the wider university community occurred early in 2020. Drafts of the two books (*EGAP Writing 1: Academic Essays*; *EGAP Writing 2: Research Writing*) were submitted for review to the English Standing Committee in May 2020. After receiving provisional approval from the committee, pdf as well as print copies were distributed to all ten faculties across the university for further review. Professors representing each faculty were invited to submit written comments and revision suggestions. To clarify the suggestions of colleagues from across the university, the Chief of the DELE held online meetings in July and August of 2020

with representatives of each faculty. Out of these discussions, 35 revisions were suggested to the manuscript for the first-semester book and 34 revisions for the second-semester book. There were a number of comments about format, layout, clarity of wording, citation/referencing styles, punctuation, and variety of rhetorical modes modeled in the books. The textbook authors met to discuss these suggestions and attempted to accommodate as many as possible when revising the two manuscripts. In addition, work began on creating teacher's guides for the two volumes and the course syllabi were revised.

In December 2020, the revised EWL syllabi and new unified textbooks were approved for use by the English Standing Committee. In addition, the committee approved a plan to pilot the new unified textbooks in AY2021 before introducing the material in all EWL courses from April 2022. However, approval was granted on the condition that the first implementation had to include all of the first-year students in the participating faculty. Consent for trialing the new textbooks was obtained from two faculties with the fewest number of students. Since only seven course sections were required for the two faculties, all classes could be taught by full-time faculty members. One unplanned benefit of piloting the new textbooks in the two participating faculties is that they both have a more balanced gender distribution compared with other Kyoto University faculties. A further decision was made by the English Standing Committee to forego selling printed books and instead provide students with a pdf of the textbooks that they could download free of charge from KURENAI³. The manuscript for *EGAP Writing 1: Academic Essays* (Stewart et al., 2022a) was finalized in January 2022, while that for *EGAP Writing 2: Research Writing* (Stewart et al., 2022b) was submitted for distribution in February 2022, together with the teacher's guides (McCarthy et al., 2022; Stewart & LeBlanc, 2022).

Piloting the New Unified Textbooks: Student Surveys

Throughout AY2020, the textbook authors tested many new exercises drafted for the textbook in their classes and, in April 2021, the official organized classroom trialing of the new books began. During the first implementation of this material (April 2021–January 2022) the unified textbooks were piloted exclusively by seven full-time DELE faculty members (four English-native teachers and three Japanese-native teachers). The instructors were encouraged to closely follow the textbook exercises as directed in the teachers' guides in order to ensure that the directions were clear and that the textbooks met the goals of the curriculum. Teachers also exchanged information during the academic year through online meetings and by writing detailed comments in a feedback form shared online. In addition, they solicited comments from students about textbook exercises via Web-based surveys and during lessons. Student and teacher comments were later carefully considered and revisions made to the two unified textbooks and the accompanying teacher's guides.

To learn about students' experiences with the new textbooks in the first and second semesters of AY2021, surveys were created. These surveys aimed to assess ease of access to the pdf text through KURENAI, the effectiveness of exercises in achieving the course goals, and the level of comprehensibility for students, as well as their preferred format and digital environment when using the material. A bilingual English-Japanese survey was administered twice in the first semester, at the conclusion

of week 8 (Survey 1a) (see Appendix for Survey 1a) and week 14 (Survey 1b) with some minor revisions made to the survey between distributions. In the second semester, the survey was administered after week 7 (Survey 2a) and week 14 (Survey 2b). Google Forms were used to distribute the surveys either in face-to-face or online class formats.

Overall findings from data collected in the four surveys are described in the following section. Table 1 shows the distribution of student responses by faculty, with a total of 94 respondents for Survey 1a, 61 respondents for Survey 1b, 80 respondents for Survey 2a, and 71 respondents for Survey 2b. Since the survey was voluntary and teachers taught different groups of students in the first and second semesters, the number of respondents varied over surveys and semesters.

Table 1. Faculty Distribution of Students in First and Second Semester Surveys 1 (n)

Faculty	Survey 1a	Survey 1b	Survey 2a	Survey 2b
Faculty A	44	33	47	37
Faculty B	50	28	33	34
Total	94	61	80	71

Tables 2 to 5 display results from the Likert-scale items (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree) by n-size and percentage for each of the surveys. All items in Table 2 were rated on the positive end of the scale. This was particularly true for students' overall experience with the textbook (Item 1) with a mean of 3.11, and the item asking students about ease of understanding the explanations and instructions (Item 7) with a mean score of 3.41. Similarly, mean scores for all items in Table 3 show positive responses ranging from 3.02 to 3.56.

Table 2. Results of Scaled-response Items for Survey 1a

Item	Item Response Scale								Mean Score
	1		2		3		4		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	0	0.0	14	14.9	56	59.6	24	25.5	3.11
2	4	4.3	27	28.7	36	38.3	27	28.7	2.91
5	1	1.1	15	16.9	63	67.0	15	16.0	2.98
7	1	1.1	7	7.4	38	40.4	48	51.1	3.41
8	4	4.3	24	25.5	54	57.4	12	12.8	2.71

Table 3. Results of Scaled-response Items for Survey 1b

Item	Item Response Scale								Mean Score
	1		2		3		4		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
1	0	0.0	5	8.2	31	50.8	22	36.1	3.31
5	0	0.0	8	13.1	24	39.3	27	44.3	3.33
7	0	0.0	5	8.2	16	26.2	37	60.7	3.56
8	4	6.6	24	11.5	54	52.5	12	26.8	3.02

Note. See Appendix for a list of revisions made to each subsequent survey version.

Survey responses in the second semester followed similar patterns as in the first semester with items receiving a mean score at the positive end of the scale in Survey 2a (Table 4), and a slight increase in mean scores, except Item 7, in Survey 2b (Table 5).

Table 4. Results of Scaled-response Items for Survey 2a

Item	Item Response Scale								Mean Score
	1		2		3		4		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
1	1	1.3	12	15.0	44	55.0	23	28.8	3.11
5	0	0.0	12	15.0	48	60.0	20	25.0	3.10
7	1	1.3	5	6.3	35	43.8	39	48.8	3.40
8	3	3.8	25	31.3	37	46.3	15	18.8	2.80

Note. Numbering of items kept for consistency. See Appendix for a list of revisions made to each subsequent survey version.

Table 5. Results of Scaled-response Items for Survey 2b

Item	Item Response Scale								Mean Score
	1		2		3		4		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
1	1	1.4	8	11.3	38	53.5	24	33.8	3.20
5	1	1.4	5	7.0	41	57.7	24	33.8	3.24
7	1	1.4	4	5.6	37	52.1	29	40.0	3.32
8	3	4.2	22	31.0	23	32.4	23	32.4	2.93

Note. Numbering of items kept for consistency. See Appendix for a list of revisions made to each subsequent survey version.

Figures 2 through 5 present an item comparison between the four surveys. For items 1 (overall impression) and 5 (effectiveness), shown in Figures 2 and 3 respectively, a general trend of improvement can be observed within the same semester, with percentages moving up the rating-scale in the first semester between Survey 1a and 1b and in the second semester between Survey 2a and 2b. Notably, Item 5 saw the highest percentage increase between surveys, with a gain of roughly 26% more “strongly agree” responses compared with “agree” responses.

Figure 4 shows students’ ease of understanding written explanations and instructions in the textbooks. Similar to Figures 2 and 3, a slight increase in percentage can be observed between Surveys 1a and 1b in the first semester; however, a small decrease for this item was recorded between Surveys 2a and 2b in the second semester.

In Figure 5, students’ reported level of interest in the topic areas featured in the model essays and other examples of writing in the textbooks are indicated. Here, too, an increase at the upper end of the scale can be observed between surveys for both semesters.

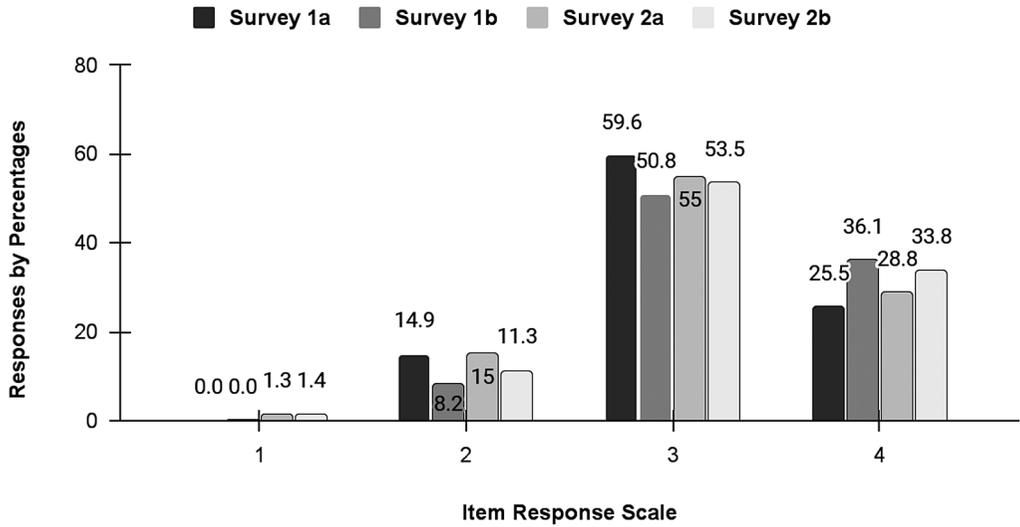


Figure 2. Item 1 - Overall Impressions

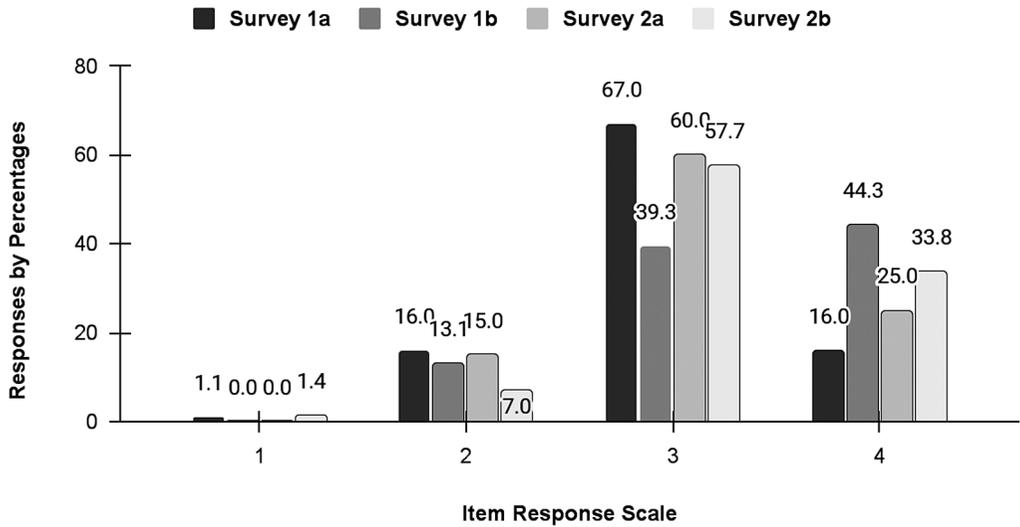


Figure 3. Item 5 - Effectiveness of Exercises in Achieving Course Goals

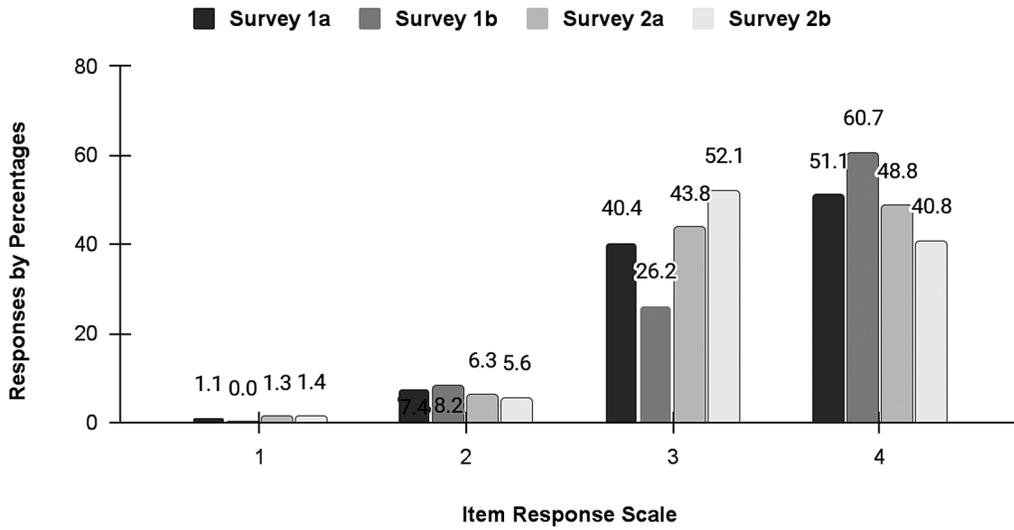


Figure 4. Item 7 - Level of Comprehensibility of Explanations and Instructions

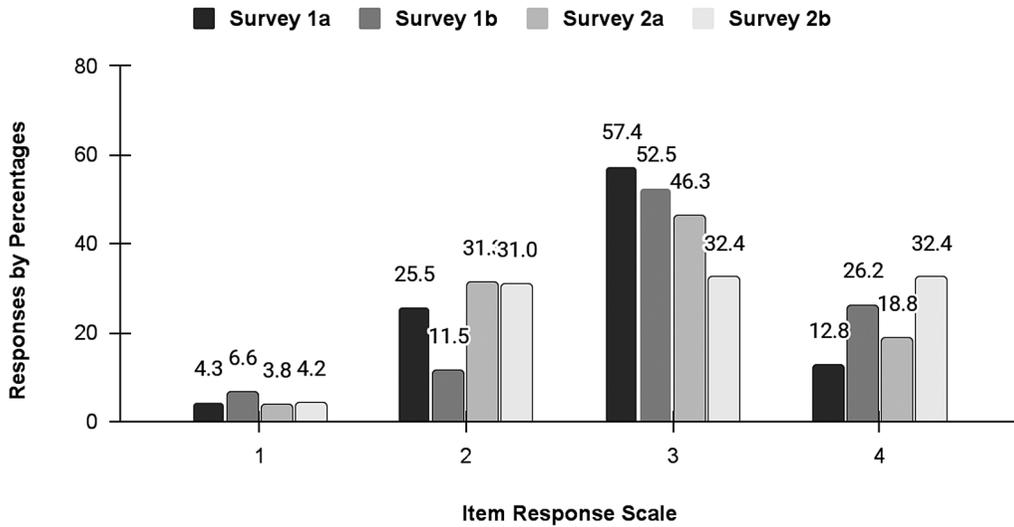


Figure 5. Item 8 - Level of Interest in Topic Areas

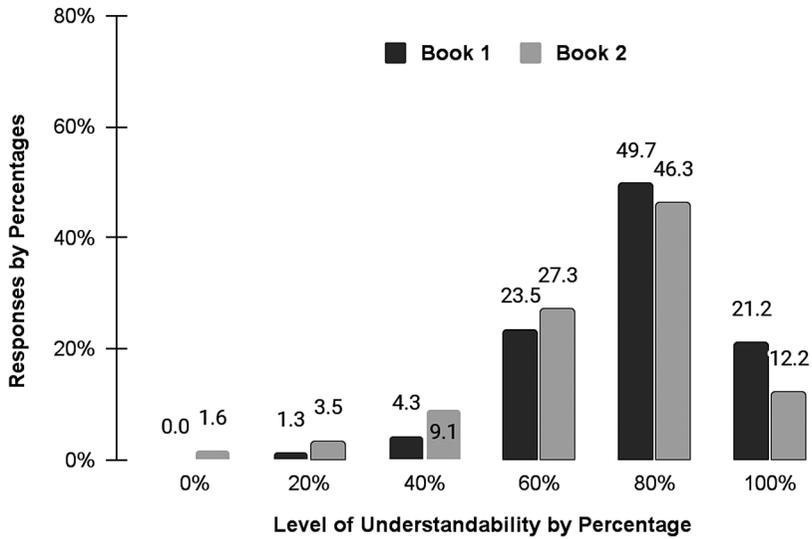


Figure 6. Item 6 - Average Level of Understandability for Chapters 1 to 7

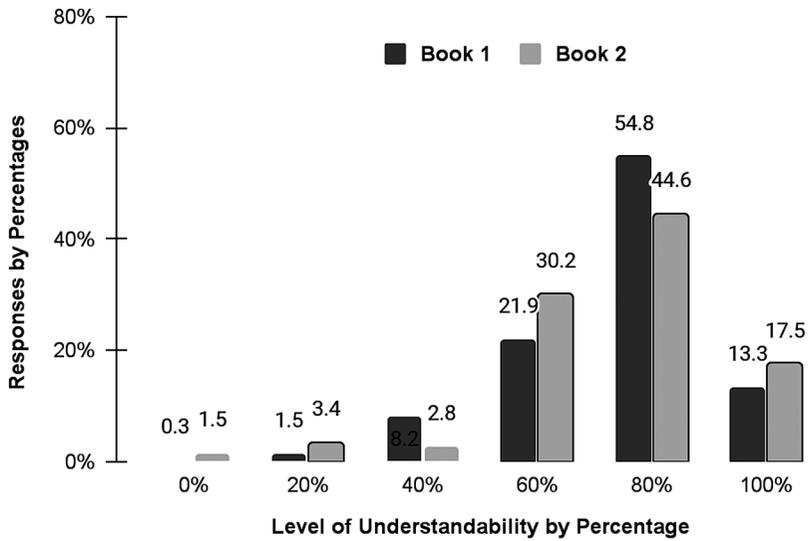


Figure 7. Item 6 - Average Level of Understandability for Chapters 8 to 14

Figures 6 and 7 show the average level of understandability for content presented in Chapters 1 to 7, and 8 to 14 respectively for the first-semester textbook (*EGAP Writing 1*) and the second-semester textbook (*EGAP Writing 2*). The two figures indicate that the majority of students were able to understand a larger percentage of the content in Chapters 1 through 7 for both textbooks with some variability for Chapters 8 through 14. This variability may be due to several factors, including the students' effort and progress in the course, and changes in course scheduling. In addition, initial chapters in both books offer highly scaffolded instruction that leads students into more autonomous practice in the latter half of the book. Finally, the level of subject complexity in the textbooks purposefully increases to challenge students as they work through the material.

Table 6 shows a summary of responses for Item 3 and Item 4, respectively, regarding students' preferred textbook format and devices they used to access the textbooks. The top section of the table indicates the percentage of students who used the textbook in its original pdf and those who printed paper copies. All four surveys demonstrated that a majority of students utilized the pdf, with a sharp shift in preference for the pdf version towards the end of the first semester and continuing at the same rate in the second semester. As for the type of device students used to access the digital version of the textbook, the bottom section of Table 6 reveals that most students used the textbook either on a personal computer or a tablet, with some variation between each survey.

Table 6. Item Responses in Percentage for Preferred Textbook Format and Type of Device for Accessing Digital Textbook

Textbook Format	Survey 1a	Survey 1b	Survey 2a	Survey 2b
Original PDF	78.7	90.2	90.0	90.1
Printed Copy	21.3	9.8	10.0	9.9
Preferred Type of Device				
Personal Computer	79.8	67.2	72.5	77.5
Tablet	12.8	19.7	11.3	14.1
Smartphone	2.1	1.6	0.0	1.4
Personal Computer + Tablet	3.2	1.6	6.3	4.2
Smartphone + Personal Computer	1.1	9.8	5.0	2.8
Smartphone + Tablet	1.1	0.0	1.3	0.0

In addition to data presented above, Item 2 (ease of access) in Survey 1a (see Appendix) showed that during the initial trialing of the new books in the first semester of 2021, 31 students, about 33% of respondents, had some difficulty accessing the textbook pdf. The textbook download link is available in the course syllabus posted on KULASIS⁴. Considering that first-year students at the start of the academic year in April are unlikely to be familiar with the online systems of the university, accessing the book via the download link in the syllabus might have been confusing for some students. Thus, instructions for downloading and using the pdf textbooks were subsequently prepared. This information will be distributed to students during orientation sessions in April each year.

Despite the high percentage of students utilizing the textbook in digital form, Item 2 from Survey 1a was replaced with a new item in Survey 1b asking students if they would prefer to receive a free downloadable version of the textbook or pay ¥1500 (as estimated by the university's in-house printers) for a bound printed copy. Eighty-five percent of respondents chose the first option of receiving the downloadable version, which affirms the English Standing Committee's decision to forego selling printed copies to students.

Students were invited to write comments or questions about the textbooks in the final open-response item of each survey. In the first semester, there were a total of 19 comments on Surveys 1a and 1b and a total of 13 comments in the second semester on Surveys 2a and 2b. Negative comments mostly reported difficulties using the pdfs or were requests for clarifications to facilitate use of the textbooks, as exemplified with the following comment: “索引をもう少しわかりやすくしてほしい” [“I would like the index to be a little clearer.”]. As previously explained, to address these comments, additional materials with instructions for navigating and editing pdfs were prepared and will be distributed to students. Positive comments focused on the content of the textbooks and the student's overall general impression of the books. For example, in Survey 1a, one student noted that, “FYIが面白くてとても良い” [“The FYI section was interesting and good”], and in Survey 2b, another respondent mentioned that, “最後の、接続詞や参考文献の書き方一覧のところが最も参考になりました” [“The list of how to write conjunctions and references at the end was the most helpful”]. Thus, comments from students support findings from the closed-response items.

To summarize, the results of the descriptive statistics suggest that students' evaluation of the unified textbooks was very positive overall with an increase in appreciation for the new material indicated in the latter half of both semesters (Surveys 1b and 2b). This increase, particularly observable in the item regarding effectiveness of the textbooks for achieving course goals (Figure 3), may be explained by students' growing familiarity with the course design and goals, as well as the textbook content. Increased student awareness could be due, in part, to the organization of the new books which lead students through cycles of repeated practice that move from explicit instruction to increased autonomous application. The alignment of curricular goals, course materials, and pedagogy seems crucial for reinforcing students' awareness of course objectives (Biggs & Tang, 2011), which can be validated through their repeated application of the skills and knowledge accentuated in the materials (McKinley, 2013). Furthermore, students' increased familiarity with technological tools used in the course might explain the decrease in their use of printed copies of the textbook noted in Survey 1b (Table 6). Similarly, the return to in-person classes at the end of the first semester in AY2021 is a likely reason for the shift from using personal computers to more portable tablets or smartphones (Table 6). The student survey findings, together with feedback from teachers, are essential information for the writing team to continue to revise the textbooks and teacher's guides.

Full Implementation of the New Unified Textbooks: Teacher Survey

In July–August 2021, part-time teachers of the EWL course were introduced to the new unified textbooks through a video presentation by the editor. Part-time faculty were also sent a one-page

summary of the main features of the books together with links for downloading the latest pdf version of the texts. In January 2022, prior to the teacher feedback meetings, all EWL teachers received the latest print version of *EGAP Writing 1* (Stewart et al., 2022a). In April 2022, a print version of *EGAP Writing 2* (Stewart et al., 2022b) was delivered to all EWL teachers. Revised versions of the textbooks will be reprinted and distributed at the start of each academic year. Updated pdf copies of both textbooks and teacher’s guides are available to teachers via PandA on the English WL Resources site operated by the course management team.

With the introduction of the revised syllabi and new textbooks, it was anticipated that both part-time and full-time faculty teaching EWL classes would appreciate resources to facilitate the transition. Thus, in April 2022 the DELE launched an online forum for EWL teaching faculty in PandA. All teachers were invited to join the new EWL Teacher Forum. The forum is moderated by full-time faculty from the DELE. The site houses an archive of teaching resources and “how-to” guides related to the textbooks. Table 7 outlines the forum’s four sections as well as some anticipated benefits for teachers. Over the coming years, the most beneficial aspect of the EWL Teacher Forum and the new unified textbooks is anticipated to be their potential to draw teachers together in supporting the EWL curriculum. In short, opening a common space online where EWL teachers can contribute to the course has the capacity to reduce the isolation of busy Kyoto University teachers and further faculty development (FD).

Table 7. English Writing-Listening Teacher Forum Organization and Anticipated Benefits

Organization	Anticipated Benefits
1) General Questions/Comments about the new textbooks and teacher’s guides	1) Supports EWL teachers as they transition to using the new textbooks
2) Ideas for Activities/Exercises for teachers to supplement exercises	2) Directs questions and suggestions related to the textbooks through proper channels; avoids extraneous communication to EWL management team
3) Answer Keys for exercises	3) Addresses longstanding request from part-time EWL faculty for more communication amongst teaching staff
4) External Resources to extend textbook exercises	

Teachers were surveyed after the full implementation of the new material began in AY2022. Questions about the textbook and teacher’s guide were added to the standard online survey for faculty members teaching the EWL course. Teachers were asked to rate the learning effectiveness of the exercises in the textbook *EGAP Writing 1* on the anonymous survey at the end of the first semester. Figure 8 shows the distribution of responses from 30 course instructors who used the new textbook. Seventy percent of teachers rated the textbook exercises as “effective” to “very effective.” Regarding the teacher’s guide, 67% of respondents said that it was either “useful” or “very useful” while an additional 30% rated it as being “slightly useful.” These questionnaire responses provide a strong indication that the new first-semester book is widely appreciated by course instructors. Anonymous comments made in the same questionnaire provide further evidence for this claim, while also voicing reservations some teachers had about the new textbook.

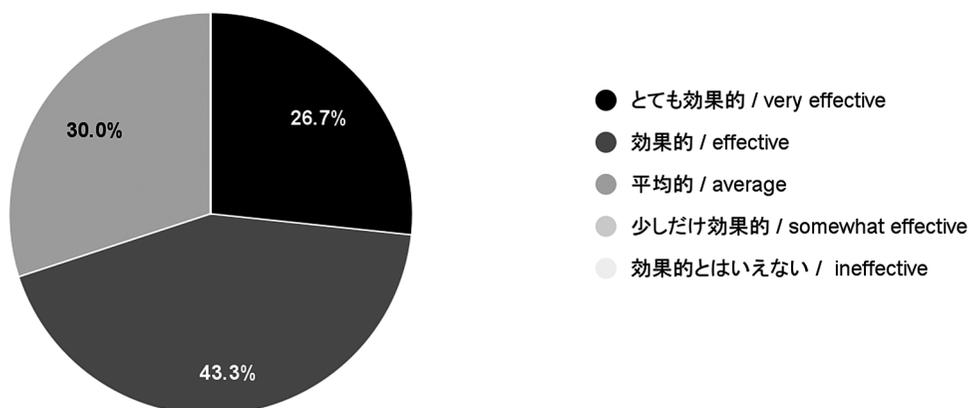


Figure 8. Learning Effectiveness of the Exercises in the New Textbook

Below is a select list of faculty comments that highlight various impressions of *EGAP Writing 1*.

- *The textbook is a vast improvement over past years. It is a good match for our students. It does not bog the teacher down with superfluous material, and will guarantee a certain minimum standardization among the teachers but still allow some flexibility. I am seeing good results in the students' essays.*

This comment touches on several outcomes that DELE colleagues anticipated would result from writing original textbooks for the EWL course. First, this teacher's impression is that the new book is a "vast improvement" from the previous selection of commercial books. Second, the comment about the text being "a good match for our students" and the concluding remark that there are "good results in student essays," indicate that the teacher sees better alignment between the course curriculum documents and the teaching materials. Finally, the textbook authors set out to ensure minimum standards for all sections of the course by indicating primary goals, while encouraging teachers to teach the material in their own way.

- *It is very easy to use (much better than the textbooks we used to use), but I had to distribute additional handouts in regard to different types of paragraphs and essays (especially the explanation on argument essay). It also did not include enough information on the APA style guide.*

Likewise, this teacher emphasizes significant improvement by stating that the textbook is "very easy to use" and "much better." The teacher also seems to indicate that the textbook should display the full range of rhetorical modes, as well as a more complete introduction of the American Psychological Association (APA) documentation format. While these desires are partially fulfilled by the second-semester textbook, in accordance with the syllabus, the aim of the first-semester course is simply to introduce students to writing as a process together with the basic elements of academic essay organization. Since every group of students will have different needs, teachers should expect

that additional material will be needed to supplement any course book. Aply, EWL teachers can now participate in the creation of an archive of supplementary course activities by submitting their materials to the EWL Teacher Forum housed in Panda.

- *The new textbook is well organized and flexible enough for teachers to adapt to their teaching style. However, it jumps from paragraph to essay a little quickly. Students might need more body paragraph practice before attempting an essay as they do not know how to express themselves well yet.*

This teacher expresses satisfaction with the text organization and appreciates the fact that the exercises are not overly prescriptive. However, the teacher would like to see a slower progression leading to instruction for the basic essay (three paragraphs). The approach in *EGAP Writing 1* is to first introduce the basic elements of body paragraphs followed by instruction on the structure of introduction and conclusion paragraphs. When classes meet once each week for 90 minutes, teachers may find it improbable to cover all aspects of academic writing to their satisfaction. In addition, judging when the time is right to shift from teaching basic paragraph structure to short essay writing is extremely difficult for teachers given the range of English writing abilities amongst students.

- *Because of the new textbook, no class may have an advantage over another, so grading should be more fair.*

This teacher underscores greater fairness in grading that might result from having a unified course book. Increased standardization is expected as curricular goals have been systematically worked into the new textbooks; thereby addressing the gap created when multiple commercial books written for a global audience were being used in EWL classes.

In addition to survey comments, direct comments were collected during teacher feedback meetings held at the end of the first semester in 2022. For example, one very experienced part-time teacher said that the quality of student essays was “the best I have ever received” and credited the new textbook for this improvement. Some teachers mentioned the convenience of directing students to the glossary of keywords for reference. Survey results and comments provide the textbook writing team with input needed to revise the new course books according to the desires of faculty members using the material.

Conclusion

This article is based upon preliminary survey results focused on the process of creating and implementing the new unified textbooks. Findings have helped to identify areas of improvement in the overall transmission of course goals and content. Students and teachers alike showed favorable attitudes toward the use of the textbooks. However, it may be difficult to gauge the extent to which the new textbooks can have a direct impact on student learning achievements since there is no data

for comparison from previous cohorts. A more robust empirical research framework would be required to further investigate the effects of curricular alignment and learning gains in this course.

The unified textbooks were created to improve delivery of the EWL curriculum for Kyoto University students. A major goal is achieving equivalence in instruction of the course to all 3,000 first-year students. With this in mind, the textbook writing team decided to specify the primary learning goal for each chapter in alignment with the course syllabus. As a result, course learning of all first-year students should now better align with the syllabus. In addition, teaching faculty can easily share experiences from their classes online via the EWL Teacher Forum about how well students understand the textbook directions and exercises and suggest revisions when necessary. Because the new unified textbooks are distributed as pdfs to students, changes can be made to the material with relative ease according to student needs. Furthermore, most students appreciate no longer having to pay for and carry bulky textbooks to class.

For teachers, having unified textbooks will make course planning and instruction more manageable. Course preparation time is a significant issue, especially for many part-time instructors who teach at several schools. In addition, unlike commercial books, the new unified textbooks are the property of Kyoto University and are rendered in electronic format. This means that as teachers use the books, they will be able to make suggestions for possible revisions that can be made annually. Moreover, the pdf version is convenient because it makes projecting the material onto a screen very easy for teachers during lessons. Finally, course instructors can now help to build a valuable archive of teaching materials geared specifically to the course by submitting their supplementary activities to the newly created EWL Teacher Forum on Panda. In this way, individual teachers of the EWL course should feel more connected and empowered since they now have more direct channels to contribute to the future development of the course by voicing their opinions in discussion forums and submitting original teaching activities to supplement the new unified textbooks.

Writing the new unified textbooks was entirely a bottom-up innovation (see Stoller, 2009) initiated by experienced DELE faculty members. This project indicates the strength of the faculty's professional commitment to quality education. Ideas for further horizontal integration include inserting links in the textbook pdfs to short lectures, conversations, and instructional videos reinforcing students' writing, vocabulary, and listening study and, possibly, combining the textbooks and teacher's guides into composite e-books for instructors.

During the extensive English curriculum reform meetings in 2015, several high-ranking administrative officials repeatedly expressed a desire for the university's full-time English teachers to identify elements comprising *Kyodai eigo*. Basically, these administrators were asking English specialists at the university to collaborate on the creation of a curriculum better tailored to address the needs of Kyoto University students. Seven years later, progress toward this desire has been achieved by i-ARRC faculty members through major material development projects intended to better align the three primary components of the new EWL course: academic writing, listening, and vocabulary. To begin with, creation of the course vocabulary book was led by current and former members of the i-ARRC (English Education Research Group, 2009) with the cooperation of professors in all faculties. The goal was to learn which English academic journals students in various disciplines

at Kyoto University are expected to read and build a corpus of vocabulary used in these journals. Selective words from the vocabulary book *Kyoto University Academic Vocabulary Database 1110* are now integrated into GORILLA listening units and exercises in the textbooks. In addition, the content of the newly created online listening units overlaps with the textbooks by highlighting key features of academic writing and research, while also focusing on listening strategy practice. Finally, although the notion of *Kyodai eigo* is obscure, the experience of compiling the academic vocabulary list is a good example of what cooperative effort can achieve. In short, better collaboration across the university on the teaching of research writing is a possible vertical integration (UNESCO, n.d.) with the potential to be very beneficial to Kyoto University students.

Notes

- 1 Global Online Resources for International Language Learning Assistance (GORILLA)
- 2 International Academic Research and Resource Center for Language Education (i-ARRC)
- 3 Kyoto University Research Information Repository (KURENAI)
- 4 Kyoto University Liberal Arts and General Education Student Affairs Information System (KULASIS)

References

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Colpitts, B., & Howard, L. (2018). A comparison of focused and unfocused corrective feedback in Japanese EFL writing classes. *The Poznan Society for the Advancement of Arts and Sciences*, 60(1), 7–16.
- English Education Research Group. (2009). *Kyoto University academic vocabulary database 1110*. Kenkyusha.
- Hirose, K., & Sasaki, M. (1994). Explanatory variables for Japanese students' expository writing in English: An explanatory study. *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 203–229.
- International Academic Research and Resource Center. (n.d.). *Purpose and function of DELE*. Kyoto University. <https://www.i-arrc.k.kyoto-u.ac.jp/english>
- Kamimura, T. (2014). Citation behaviors observed in Japanese EFL students' argumentative writing. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(1), 85–101. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047463.pdf>
- Kaplan, R. (1987). Cultural thought patterns revised. In U. Connor & R. Kaplan (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (pp. 9–21). Addison-Wesley.
- Katsurayama, K., Takahashi, S., Kanemaru, T., Sasao, Y., Stewart, T., Dalsky, D., & Tajino, A. (2018). English education reform at Kyoto University: A focus on the English Writing-Listening course. *The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin - Kyoto University*, 1, 111–122. <https://www.z.k.kyoto-u.ac.jp/pdf/link/link0871.pdf?1556293624>
- Kubota, R. (1997). Are-evaluation of the uniqueness of Japanese written discourse. *Written Communication*, 14(4), 460–480.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 7–27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.003>
- Maswana, S., & Tajino, A. (2020). ESP curriculum development: A systems approach. In H. Terauchi, J. Noguchi, & A. Tajino (Eds.), *Towards a new paradigm for English language teaching* (pp. 66–76). Routledge.
- McCarthy, T., Schipper, S., & Yoshida, A. (2022). *Teacher's guide for EGAP writing 2: Research writing*.

- Kyoto University, International Academic Research and Resource Center for Language Education.
- McKinley, J. (2013). Displaying critical thinking in EFL academic writing: A discussion of Japanese to English contrastive rhetoric. *RELC Journal*, 44(2), 195–208.
- Mercado, L. A. (2015). Integrating classroom learning and autonomous learning. In D. Nunan & J. C. Richards (Eds.), *Language learning beyond the classroom* (pp. 190–201). Routledge.
- Rylander, J., LeBlanc, C., Lees, D., Schipper, S., & Milne, D. (2018). Validating classroom assessments measuring learner knowledge. *The Institute for Liberal Arts and Sciences Bulletin - Kyoto University*, 1, 83–110. https://doi.org/10.14989/ILAS_1_83
- Savage, M. (2022). A study on the effect of instruction on freshman English paragraph writing. *CELE Journal*, 30, 81–96. https://asia-u.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=26250&item_no=1&page_id=15&block_id=22
- Stewart, T., & LeBlanc, C. (2022). *Teacher's guide for EGAP writing 1: Academic essays*. Kyoto University, International Academic Research and Resource Center for Language Education.
- Stewart, T., LeBlanc, C., Lees, D., & Schipper, S. (2022a). *EGAP writing 1: Academic essays*. Kyoto University, International Academic Research and Resource Center for Language Education.
- Stewart, T., LeBlanc, C., Lees, D., McCarthy, T., & Schipper, S. (2022b). *EGAP writing 2: Research writing*. Kyoto University, International Academic Research and Resource Center for Language Education.
- Stoller, F. (2009). Innovation as the hallmark of effective leadership. In M. A. Christison & D. E. Murray (Eds.), *Leadership in English language education* (pp. 73–84). Routledge.
- Takahashi, S., Kanamaru, T., & Iijima, Y. (2020). EAP in undergraduate education. In H. Terauchi, J. Noguchi, & A. Tajino (Eds.). *Towards a new paradigm for English language teaching* (pp. 152–163). Routledge.
- Teeter, J. (2015). Deconstructing attitudes towards plagiarism of Japanese undergraduates in EFL academic writing classes. *English Language Teacher*, 8(1), 95–109. 10.5539/elt.v8n1p95
- UNESCO (n.d.). *Vertical and horizontal articulation of the curriculum*. International Bureau of Education. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/v/vertical-and-horizontal-articulation-curriculum>

Appendix

Print-version of Survey 1a

All versions of the questionnaire have the following introduction and diagnostic items with revisions made for the second-semester book *EGAP Writing 2: Research Writing*.

This form will ask a few short questions about the new textbook, *EGAP Writing 1: Academic Essays*. Please be honest with your answers. They might help improve the textbook in the future. All of your responses are anonymous.

このアンケートでは、新教科書「EGAPライティング1：アカデミックエッセイ」に関していくつかの質問を行います。将来的には教科書の改善に役立つかもしれないので、できるだけ正直に答えて下さい。すべての回答は匿名です。

Faculty / Department / 学部

1. (...)
2. (...)

Female or Male / 性別

- Female / 女性
- Male / 男性
- Prefer not to answer / 答えたくありません

Survey 1a Items

1. How was your overall experience with the textbook? / この教科書を使って初めての全体的な印象はどうでしたか？

良くなかったと思う 1 2 3 4 良かったと思う

*2. How easy was it to access the textbook through KURENAI? / KURENAIを通じて教科書にアクセスすることは簡単でしたか？

全然簡単ではなかった 1 2 3 4 とても簡単だった

3. In what form did you mainly use the Digital PDF textbook? / デジタル教科書を主にどちらの形で使用しましたか？

- As it is / デジタルPDFのまま
- Printed copy / 自分でプリントアウトしたもの

4. When accessing the digital format of the textbook, which type of device did you mainly use? / デジタル教科書にアクセスするにあたって、主にどの機器を使用しましたか？

- Smartphone / スマートフォン
- Personal computer / パソコン
- Tablet / タブレット

**5. How effective was the textbook in achieving the course goals (1 = not effective at all, 4 = very effective)? / この教科書は授業の目標を達成するのにどの程度効果的でしたか (1 = 全く効果がなかった、4 = 非常に効果があった) ?

全く効果がなかった 1 2 3 4 非常に効果があった

**6. How well did you understand the content of the chapters that you have covered in class until now? (approximate percentage, leave blank if you have not covered the chapter) / これまで授業で取り上げてきた章の内容をどの程度理解しましたか (おおよその割合, 章を扱っていない場合は空白のままに)

0% 20% 40% 60% 80% 100%

**7. Were the explanations and instructions given at an appropriate level? / 説明や指示は適切なレベルで行われましたか?

適切なレベルでは全くなかった 1 2 3 4 とても適切なレベルだった

8. Were the topics introduced in the textbook appropriate for your area of interest? / 教科書で紹介されたトピックはあなたが関心を持つ分野に合致していましたか?

全く合致していなかった 1 2 3 4 十分に合致していた

9. Do you have any comments or questions about the textbook for this course? / この教科書についてコメントや質問はありますか?

*Note: Item 2 was deleted from Survey 1b and replaced with an item regarding purchasing a printed copy of the textbook.

**Item 2 was deleted from Survey 2a and Survey 2b; therefore, items 5, 7 and 8 were relabeled as items 4, 6 and 7, respectively in the final version of the survey.

京都大学におけるアカデミック・ライティング 新統一教科書の編纂

ルブラン キャサリン[#]、スチュワート テイモシー、
リーズ デイヴィッド、マッカーシー ターニャ、
スキッパー セラ、柳瀬 陽介、和泉 絵美、
吉田 亜矢、ダルスキー デビッド、金丸 敏幸、
ミルン ダニエル、ライランダー ジョン、
笹尾 洋介、横森 大輔^{*}

要 旨

京都大学国際高等教育院附属国際学術言語教育センターでは、2016年以來、全学共通科目「英語ライティング・リスニング」の教員と学生から収集されたアンケートデータに基づき、2冊の統一教科書「EGAP Writing 1: Academic Essays」と「EGAP Writing 2: Research Writing」の編纂に取り組んできた。これらの新教科書とその教師用ガイドは、まず2021年度に専任教員によって2学部で試験的に使用され、その適合性が検証された。この期間中、使用感を把握するために、クローズド／オープン・クエスチョンのアンケート調査を前期・後期のそれぞれ中盤と終盤の2回ずつ実施した。新教科書に対する学生の使用感は概ね肯定的で、中盤と終盤のアンケート結果を比較すると、終盤で尺度項目の回答の平均スコアがわずかに上昇していることが確認された。アンケート結果は慎重に検討され、2022年度の全学部での使用開始に向けた改訂に活用された。本稿では、まず試用の背景を詳しく説明し、続いてアンケートに対する学生からの回答内容を示す。また、その後の全学部での使用についても、調査データと教員からのコメントとともに説明する。最後に、本プロジェクトの現況と今後の展開について簡単に述べる。

【キーワード】 カリキュラム開発、教材開発、アカデミック・ライティング、一般学術目的の英語(EGAP)、ファカルティ・ディベロップメント (FD)

* 京都大学国際高等教育院

[#] 責任著者

2022（令和4）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	143
2	回答者の属性と回答率	144
3	志望意識と専門分野	146
4	学習意欲	150
5	大学教育での向上感	155
6	ILAS セミナー・実習・実験科目の受講	161
7	履修動向と成績	168
8	成績評価への納得度	175
9	学生生活	178
10	期待の実現度	185
11	教養・共通教育についての意見	187
12	まとめ	193
	【資料】2022年度2回生進級時アンケート	197

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・充実させ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（平成16年10月制定；令和2年3月改訂）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」が謳われているが、授業評価アンケートや、新2回生、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、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は、そのような検証の一環として有用である。2018年度からは、卒業生進路調査アンケートとの連携を図り、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ている。

調査対象： 学部新2回生（2021年度入学生）全員

実施期間： 2022/04/01 ～ 2022/06/06

調査方法： KULASIS上でのアンケート回答方式。上記調査期間に新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方式を採用。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、理学部、医学部、薬学部、工学部、農学部は理系学部を含めている。

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、回答数より除いている。

2. 回答者の属性と回答率

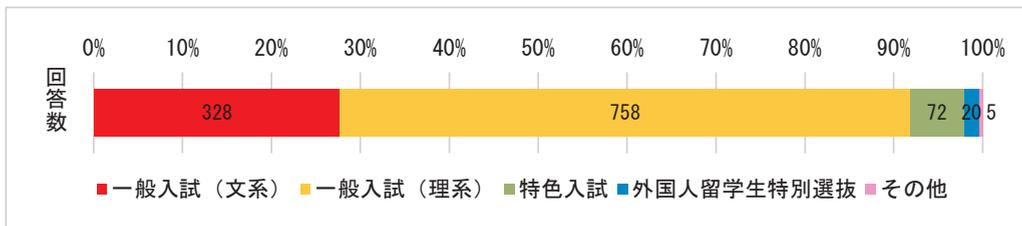
最初に回答者の属性に関する質問をし、アンケート全体での区分解析を可能にした。特に平成29年度から、学部別に加えて、一般入試入学者（文系・理系）、特色入試入学者、留学生の区分を設け、必要に応じて解析区分として採用した。

Q.01 あなたが京都大学に入学した入試区分は次のどちらですか。

- 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

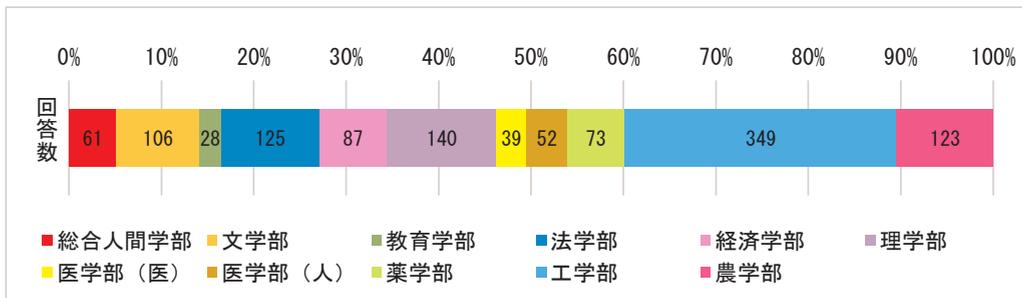
<図1 入試区分>



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 学部>



<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	61	48.80%	41.03%
文学部	223	107	47.98%	
教育学部	61	28	45.90%	
法学部	339	124	36.58%	
経済学部	244	87	35.66%	
理学部	323	139	43.03%	40.46%
医学部	215	92	42.79%	
薬学部	84	73	86.90%	
工学部	987	349	35.36%	
農学部	309	123	39.81%	
合計	2,910	1,183	40.65%	

(2 回生在籍者数：2022/4/1 時点)

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。各学部にも新2回生ガイダンス等でのアンケート調査協力をお願いし、また KULASIS にて再々回答を促したが、本年度の回収率は 40.7%(1,183名)となり、昨年度の39.9%より0.8ポイント増加した。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	2022	(*)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%	48.8%	41.2
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%	48.0%	43.3
教育	34.9%	29.2%	35.5%	37.7%	37.7%	44.3%	42.6%	32.8%	23.3%	26.2%	22.6%	17.7%	28.1%	29.5%	25.8%	54.8%	27.9%	45.9%	42.9
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%	36.6%	34.0
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%	35.7%	36.5
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%	43.0%	44.5
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%	42.8%	43.3
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%	86.9%	74.3
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%	35.4%	37.1
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%	39.8%	52.9
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%	40.7%	41.5

(*1)2020年～2022年の3年間の平均提出率

(*2)黄色は回答率上位2学部、青は回答率下位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、50%を超える高い学部（薬学、農学）から、30%台の低い学部(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87%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。

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、学生生活等を広報し、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。

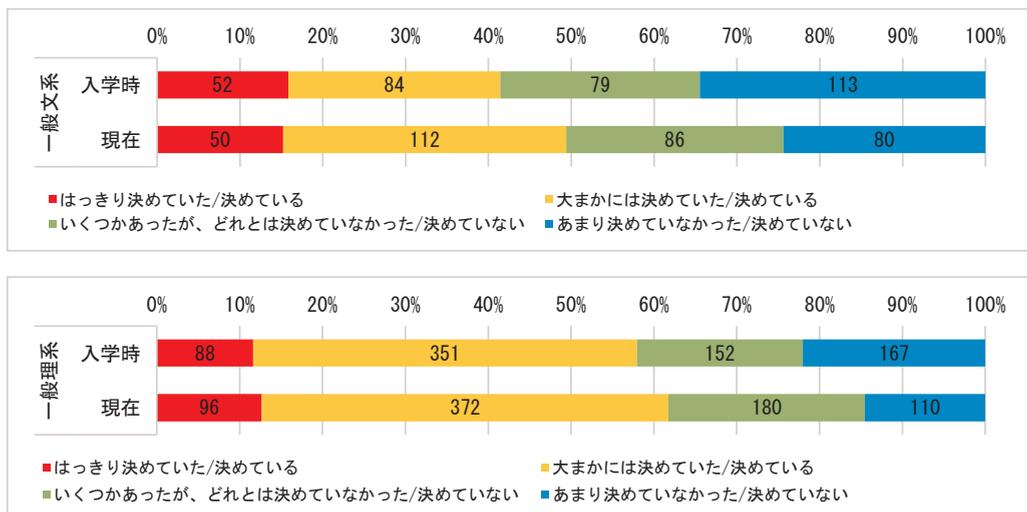
Q.03 あなたが入学したとき、自分が将来活躍したい分野（希望分野）を決めていましたか。

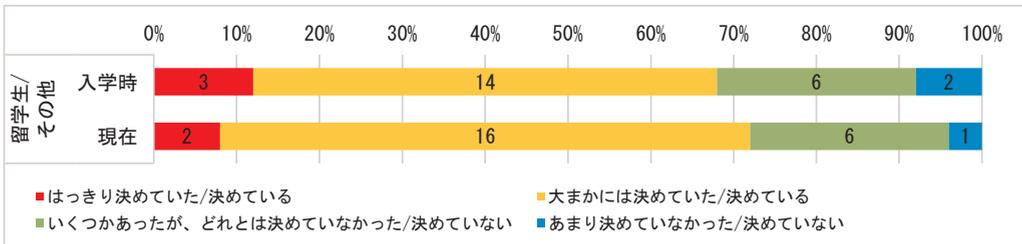
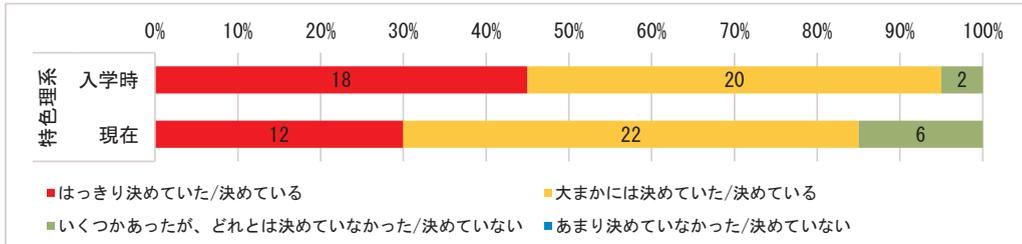
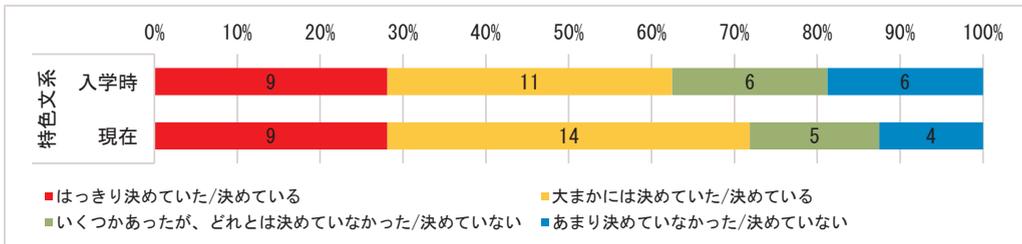
- ①はっきり決めていた
- ②大まかには決めていた
- ③いくつかあったが、どれとは決めていなかった
- ④あまり決めていなかった

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15%前後の「はっきり決めている」を含む約50~60%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15~25%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。

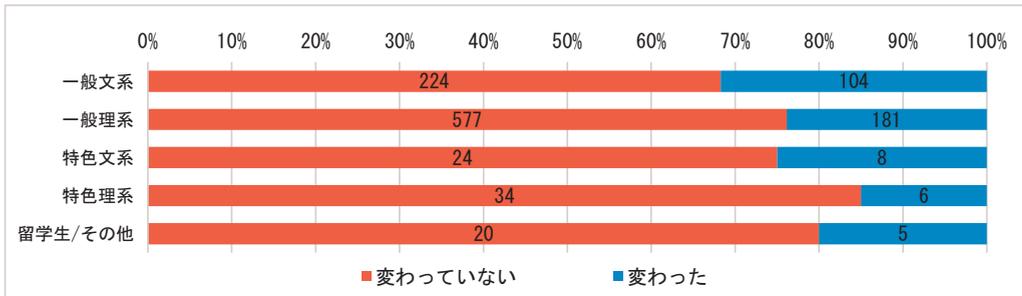
Q.03 と Q.04 を比較すると、全体として例年のように、1年後の現在の方が「はっきり決めている」と「大まかには決めている」の回答合計がやや増加する傾向にある。一方、これまでと比較して、「あまり決めていない」が(文系：30→19→15→24%、理系：22→18→18→15%)と減少傾向で、かつ入学後に次第に志望意識が明確になるという好ましい傾向を示している。

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一昨年来「(大まかには)決めている」の比率が入学1年後に10~15%程度減少している。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年数が経ち、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。留学生の区分のデータも回答数が少ないが、昨年大きく低下した志望意識(「はっきり決めている」「大まかには決めている」が約50%)が、今年はそれ以前の高いレベルの70%前後に戻っている。

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>

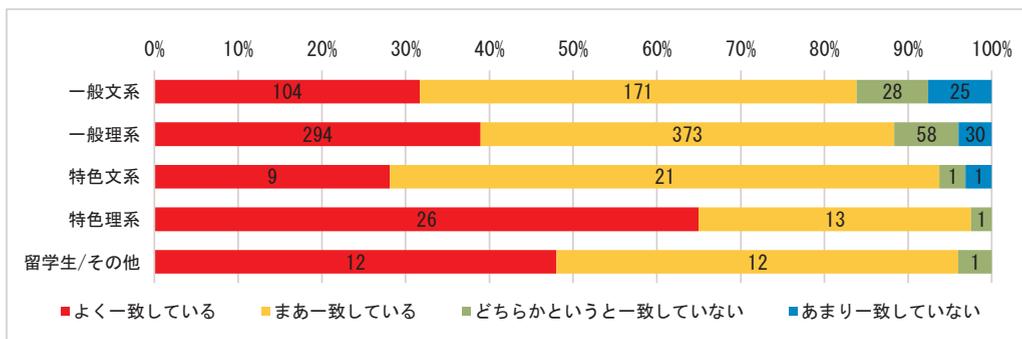


Q.05 では、1年間の大学生活を経て、志望分野が変化したかどうかを尋ねている。図4には入試区分別の結果を示したが、一般文系と比較して一般理系学生では約8%ではあるが志望変化が少ないことが分かる。留学生区分での「変わった」と答えた学生の比率は、以前は大きかったが、最近では他の区分より少なくなっている。

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。

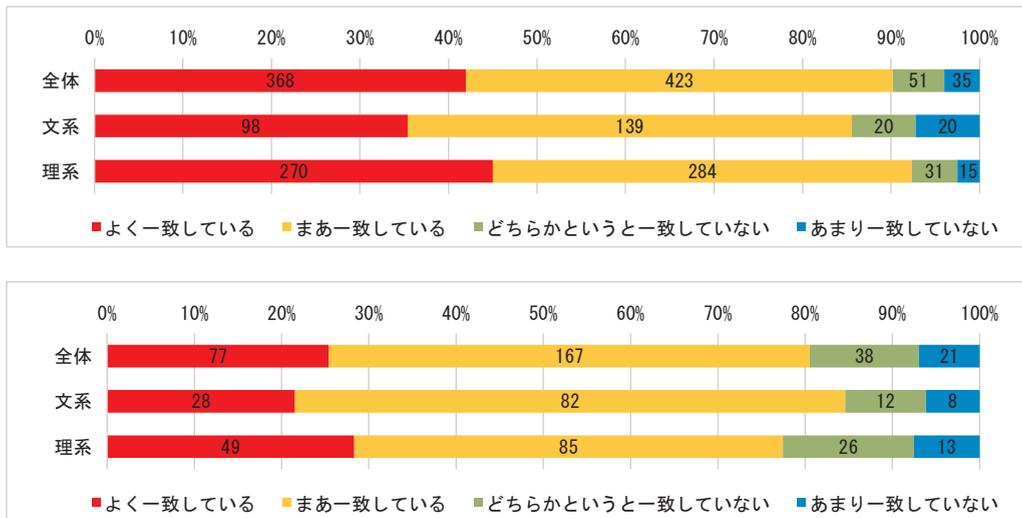
- ①よく一致している ②まあ一致している ③どちらかという一致していない ④あまり一致していない

<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%前後にとどまり、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ごとに、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、全体では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78%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10%、変わったと答えた学生の約20%が(どちらかというとも・あまり)一致していないと回答している点は気がかりな点である。

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

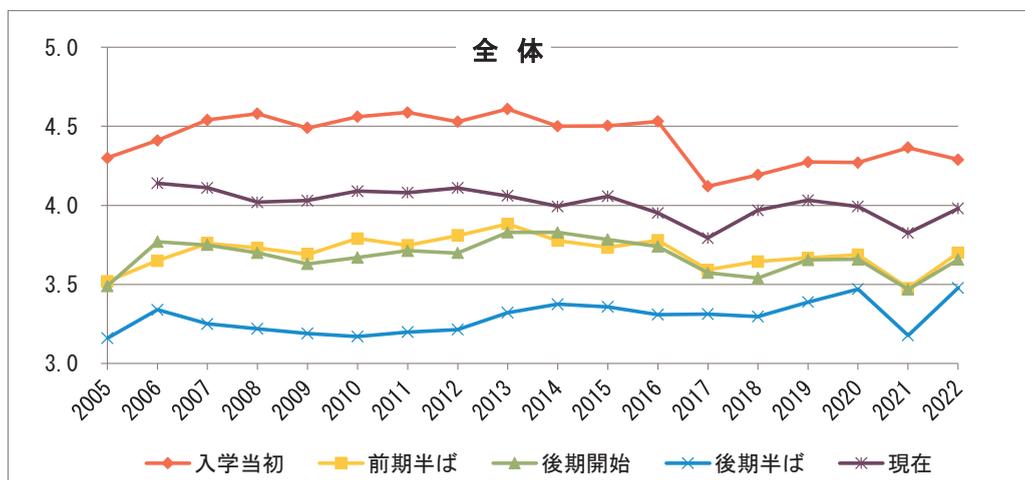
Q.10 <後期半ばの時期>

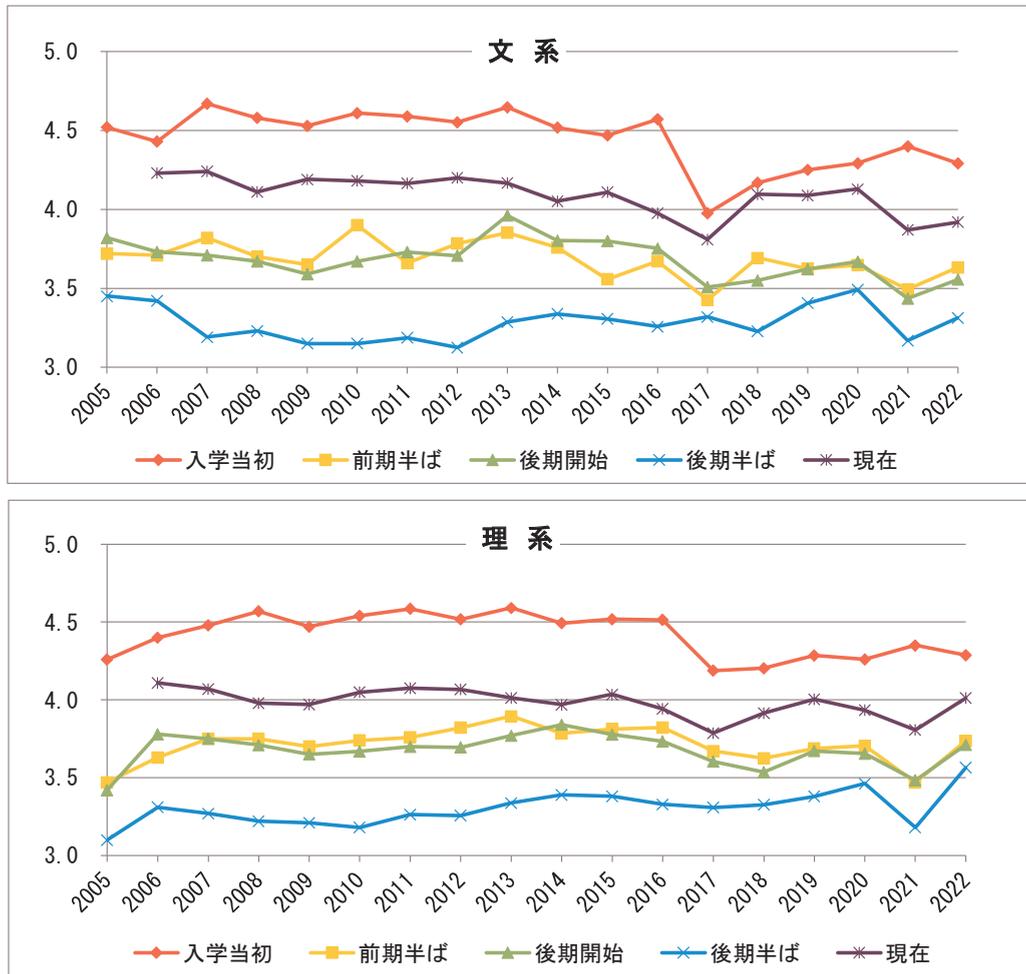
- ①非常に意欲あり ②まあまあ意欲あり ③どちらともいえない ④あまり意欲なし
⑤まったく意欲なし

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（2005-2022年）>





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てその平均点を各時期（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。ここで、数値化は、「①非常に意欲あり」を5とし、最後の「⑤まったく意欲なし」を1とした。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年前期半ば以降の回答に含まれていると考えられる。

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。文系、理系ともに、一昨年までと比較して昨年はその数値が0.2~0.3ほど低下したが、今年はほぼ2020年の値に回復している。2021年の前期半ばから現在までの4時期の値のほとんどが2006年以降で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が、その影響は一年限りであった。特に理系の回復が著しく、後期半ばの値はこれまでの最高となっている。

（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8 学習意欲の変化・全体比率 上：2021年度、下2022年度>

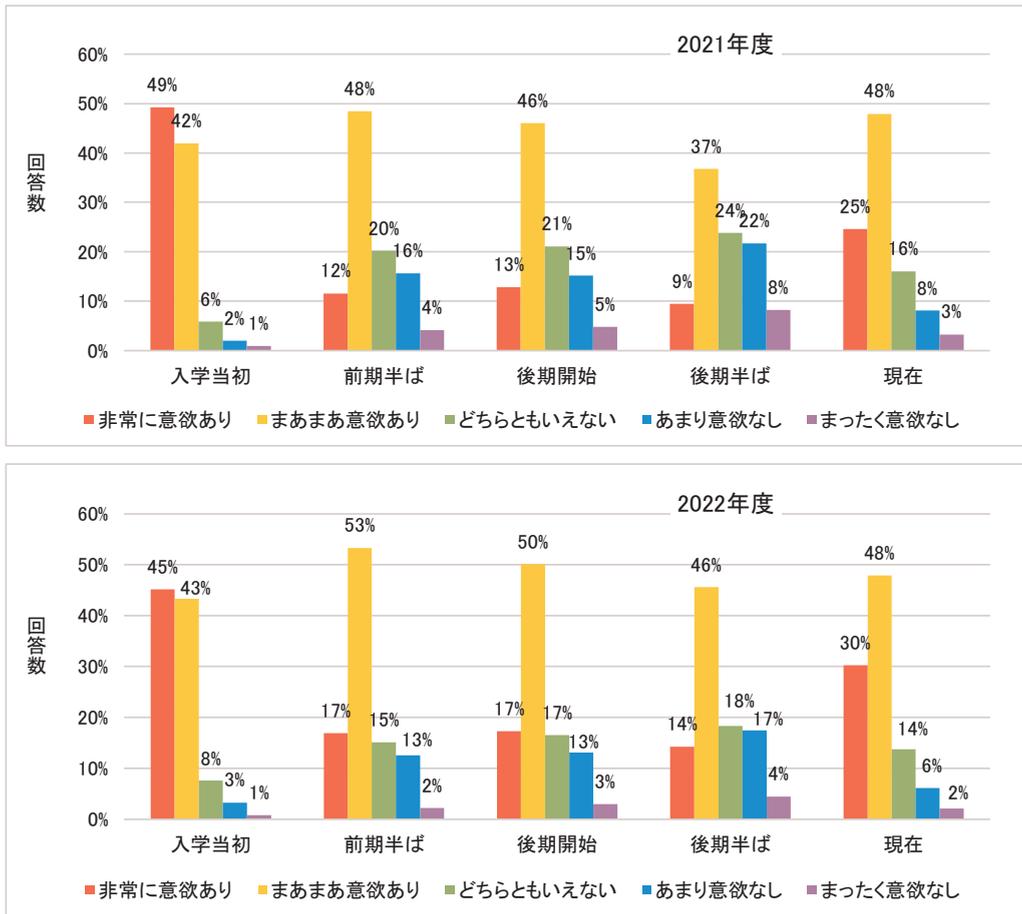
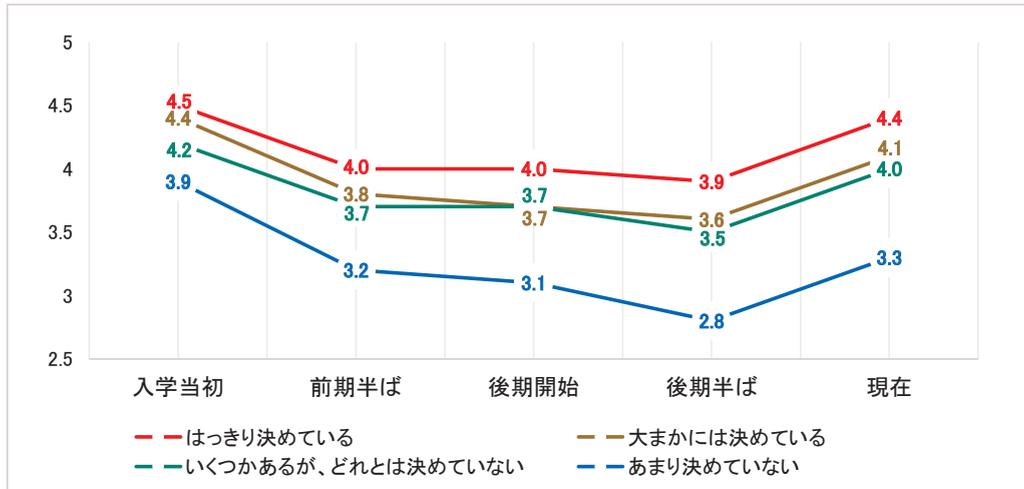


図8は昨年(2021年)の意欲分布と今年の分布を比較して表示している。全体的には、入学当初の高い学習意欲が次第に低下して後期半ばで底になり、2回生新学期(現在)である程度は回復するという傾向を繰り返している。赤の「非常に意欲あり」が前期半ばで激減するのは致し方ないとしても、青・紫の「あまり意欲なし」「まったく意欲なし」がともに時間を追って増加するのは嘆かわしい傾向である。1回生での意欲低下をいかに防ぎ、2回生につなぐことができるかが引き続き大きな課題である。図8はまた、コロナ感染対策によるオンライン授業の影響の出た2021年度と回復した2022年度の対比となっている。昨年4期全てで見られた「全く意欲なし」の割合の倍増は、今年はほぼ半減しており、意欲分布の推移でも以前の状況に戻ったと思われる。

<図9 学習意欲の変化 志望別>



<図10 学習意欲の変化 一致度別>

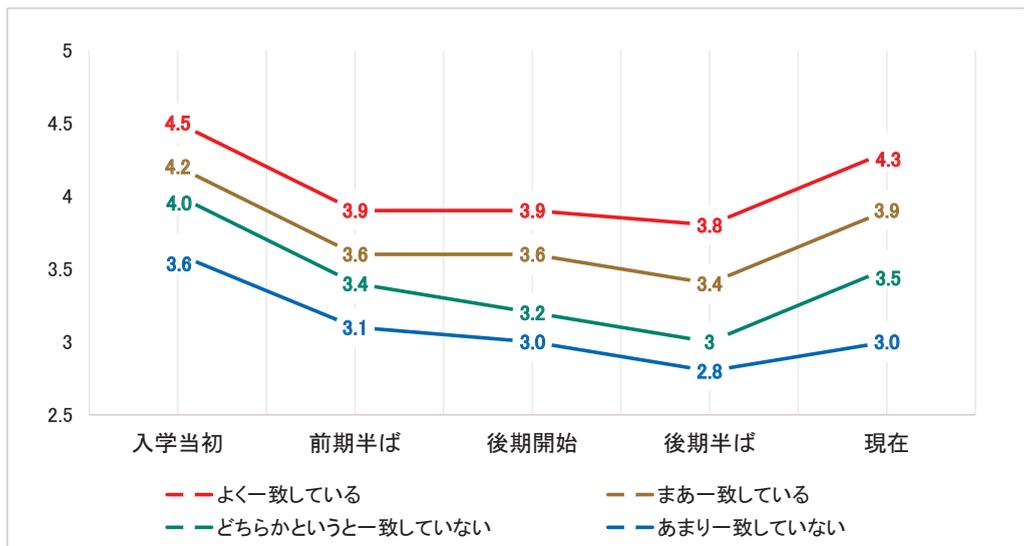


図9はQ.04志望意識の回答群別に、学期ごとの数値化した学習意欲の平均値を図示したものであり、図10は同様にQ.06一致度の回答群別に、学期ごとの学習意欲の平均値を図示したものである。志望意識の有無、および、希望分野とこれから学ぼうとする専門分野の一致度が、学生の学習意欲にどの程度の影響を与えているかを見ることができる。

図9からは、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。「あまり決めていない」グループは、他と比べて当初より学習意欲が低く、学期ごとの意欲低下が著しく、そして、2回生になっても回復度が低い。また、図10からは、希望分野と専門分野の一致度の度合いに依存して、入学当初からの学習意欲が分かれ、その低下の度合いや回復度にも差があることが分かる。入学当初において各回答群ですでに差がある(3.6~4.5)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、より大きな差（3.0~4.3）となって残っている。

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おり、志望意識 → 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 1年間で、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

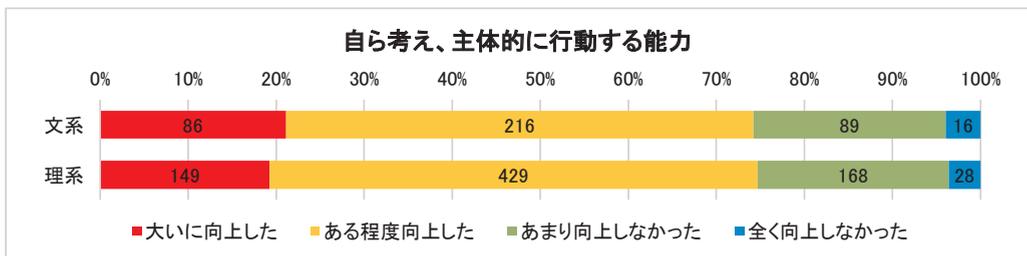
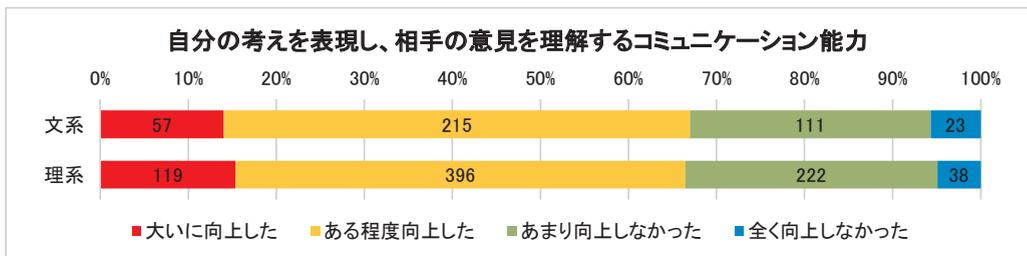
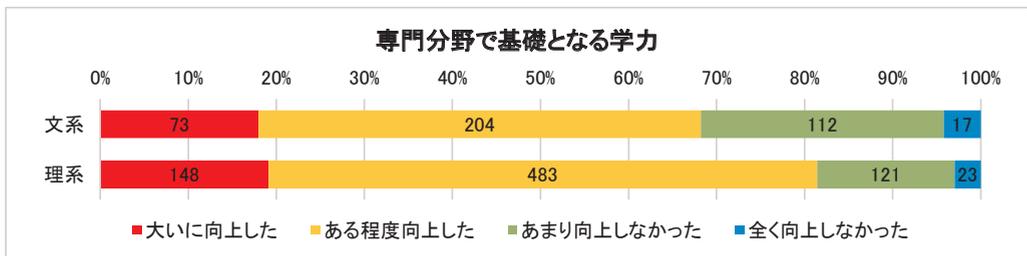
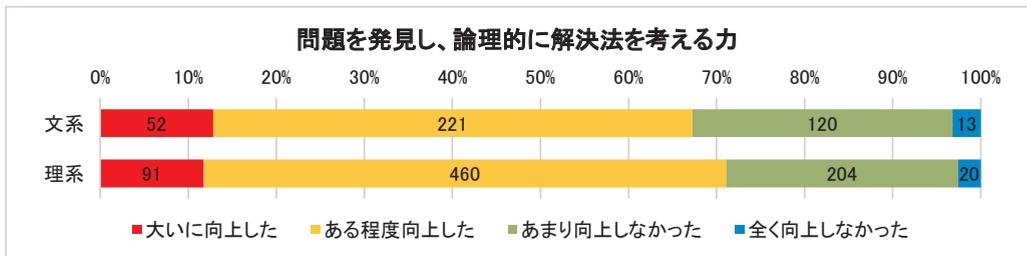
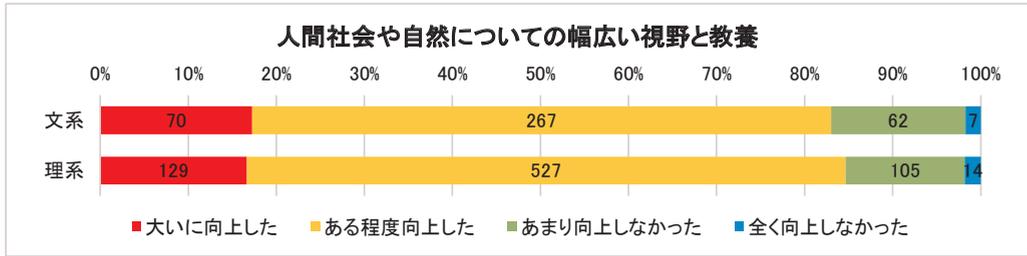
Q.16 1年間で、自ら考え、主体的に行動する能力は、どの程度、向上したと思いますか。

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 11 大学教育での向上感 各要素別>



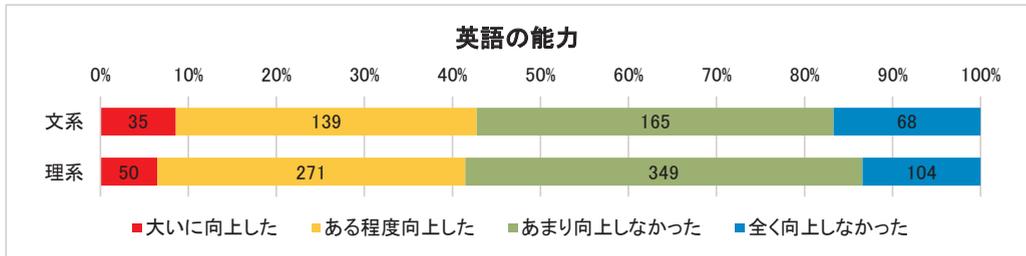


図 11 は各要素能力についての回答比率を図示している。「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見と、「あまり向上しなかった」、「全く向上しなかった」の否定的意見の比率に着目すると、学部により差があるものの全体の概観としては、肯定的意見がこの4年間で次のように推移してきた：

「人間社会や自然についての幅広い視野と教養」：78%→82%→75%→84%

「問題を発見し、論理的に解決法を考える力」：68%→69%→62%→70%

「専門分野で基礎となる学力」：70%→69%→68%→77%

「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%→67%

「自ら考え、主体的に行動する能力」：76%→75%→62%→75%

「英語の能力」：37%→44%→37%→42%

昨年度は「コミュニケーション能力」「主体的に行動する能力」の比率がそれぞれ約2割～1割の減で他の要素能力も減少していたが、今年度は一昨年に近い値あるいはそれを越える値に戻っている。ここで見られる昨年度の大きな変化はコロナ禍の影響によるところが大きかったと考えられる。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、前者が84%とこれまでで最大となったことは好ましい。

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」についての向上感が全体で40%台となっている。しかし、後で詳細にみる(図13)ように2017年以前は20%台で推移してきており、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する。

【参考資料】2021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）

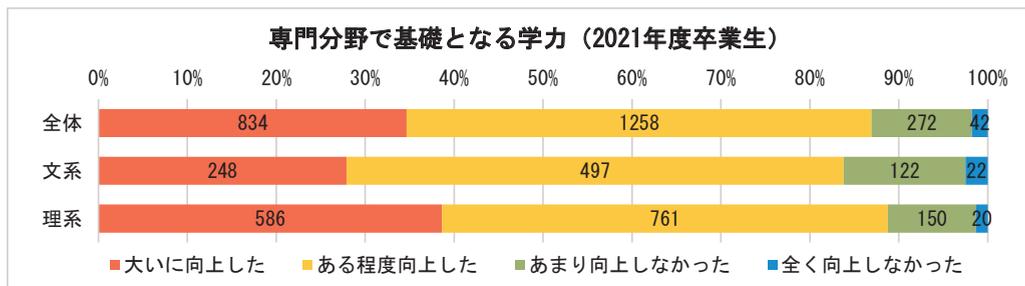
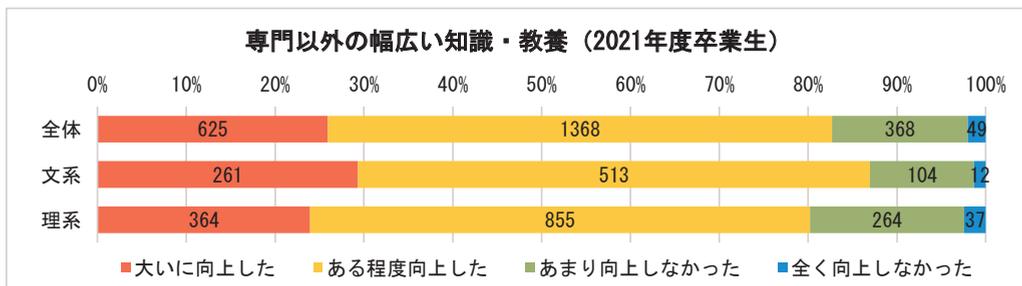
- ①大いに向上した ②ある程度向上した ③あまり向上しなかった ④全く向上しなかった
⑤初修外国語は修得しなかった

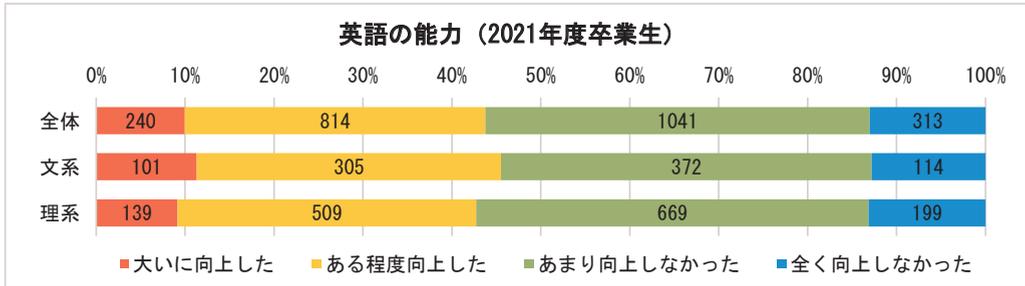
(5) 将来の研究分野や進路を決める手がかり

- 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

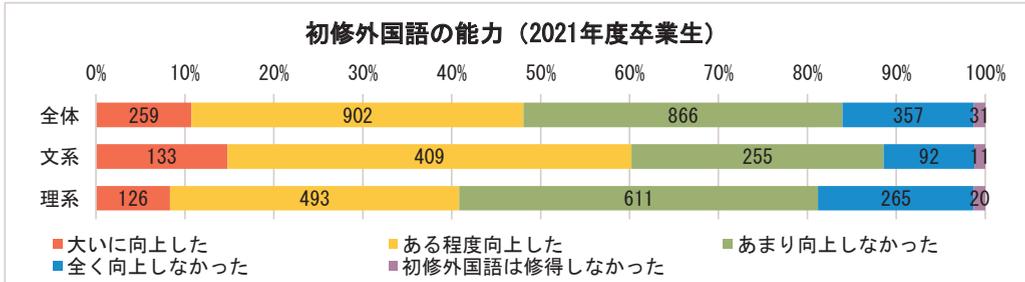
※医（医）は設問なし

<図 12 卒業生進路調査アンケート結果（要素別） 全学共通科目関連抜粋>

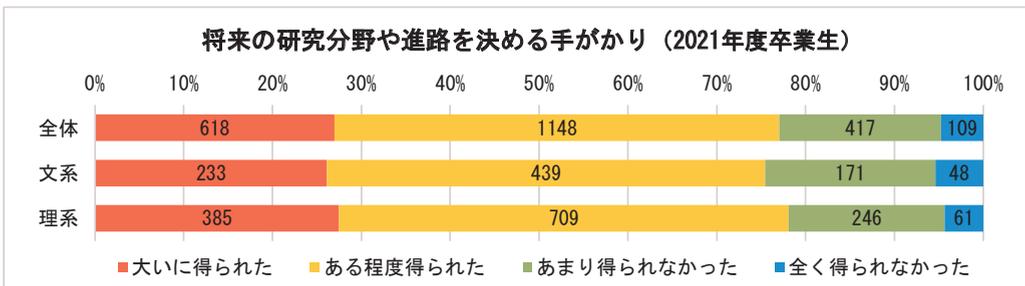




* 英語以外の言語を第1外国語とした方は、その言語の能力



** 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、2022年3月在籍の4回生(主として2018年度入学生)と、2022年5月在籍の2回生(主として2021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。

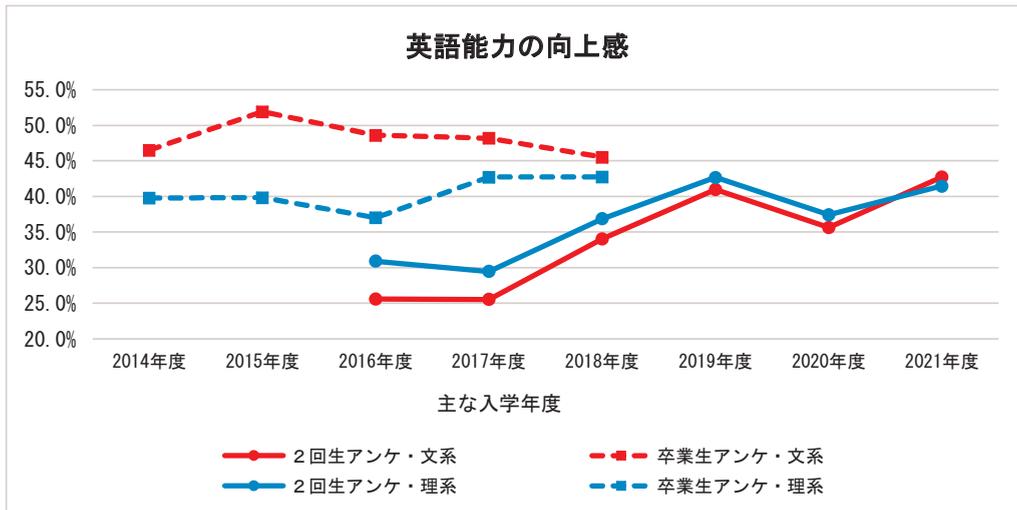
概観すると(1) 幅広い知識・教養では、2回生も4回生も「大いに向上した」、「ある程度向上した」の肯定的意見が80数%であり、文系学部でやや伸びが見られるものの回生による変化はほとんどないと言える。しかし(2) 専門分野の基礎では2回生の肯定的意見が77%程度であるのに対して、4回生では全体で85%を超える肯定的意見であることから、学部専門教育を修了した段階の方が基礎教育の意義をより自覚できるのではないかとと思われる。

(3) の英語能力では、やはり卒業時でも肯定的意見が40%台で、他の調査項目と比較して低くなっている。学部ごとのばらつきも大きい項目であり、E科目を含む要卒単位など学部ごとのカリキュラム設定との関連を含めて注視し、今後の改善策を検討していく必要があると考える。ほぼゼロからスタートす

る初修外国語のグラフでも学部間のばらつきが大きく、文系と理系のカリキュラムの差が向上感の差となって表れていると考えられる。

◇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13 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13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%）の経時変化を示した。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。2020年度はおもにコロナ禍の影響で約5%減少したと思われるが、今年度は2019年度のレベルに戻っている。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、今後も改革改善を進めていく必要がある中で、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～2018年度に入学した3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ことができる。2回生進級時アンケートでの英語能力の向上感の増加期に入った2018年度でも、文系理系ともに向上感が5～10%程度増しており、特に文系ではその伸びが10%以上である。この傾向がどう推移していくか、もう数年は同一群での向上感増加の経年変動を見守っていきたい。

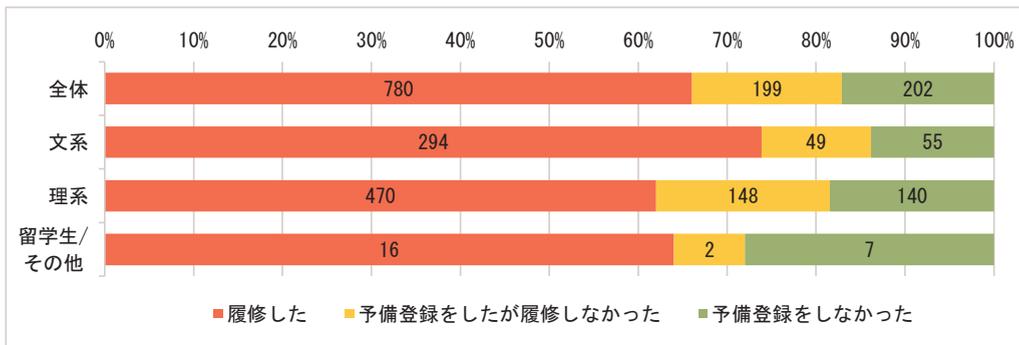
6. ILAS セミナー・実習・実験科目の受講

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・センター等の教員と学生との差向かいのゼミナール形式で、様々なテーマを扱った少人数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。2022 年度前期においては 245 科目が開講され、受講定員 2,745 名、受講申し込み者数 2,487 名、受講許可者数 2,175 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（2,915 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それぞれ 85～88%程度で推移しており、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

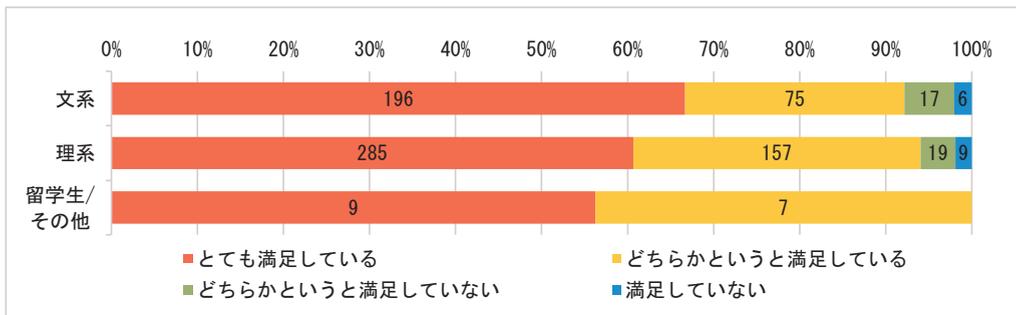
<図 14 ILAS セミナーの受講>



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、2018 年以來「履修した」の比率が全体で 65%→70%→65%→62%→66%と推移してきており、今回はコロナ以前と同じレベルに戻っている。また、近年の状況と同様に全体の 17%が予備登録そのものをしていない。文系と理系を比較すると、今年では理系の履修率が文系より 10%以上低くなり、過去四年間では、文系：74%→72%→64%→74%、理系：69%→62%→62%→62%と推移してきている。その理由については Q.20 と Q.21 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

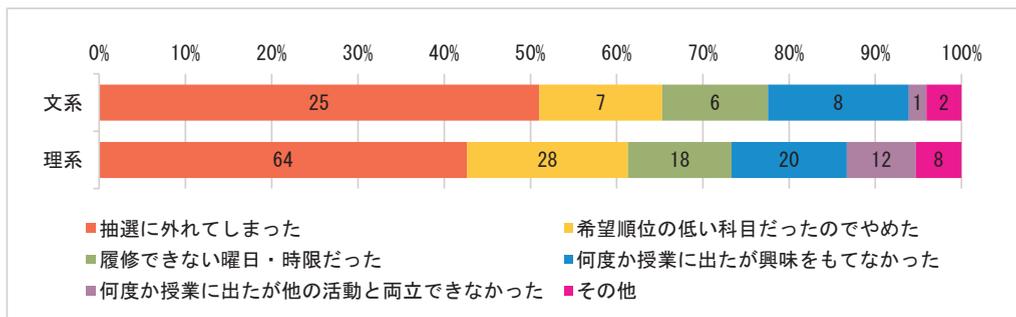
<図 15 ILAS セミナー履修者の満足度>



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 15 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%以上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 16 ILAS セミナー：予備登録したが履修しなかった理由>

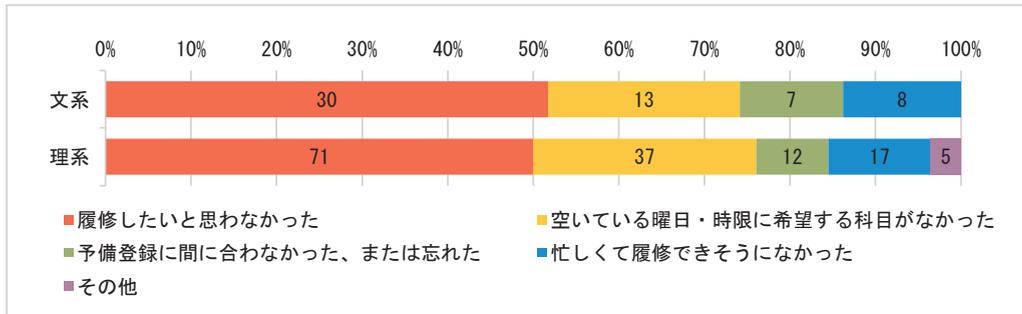


この設問で「予備登録をしたが履修しなかった」理由を尋ねた。回答数が限られるため、年々の変動が大きい結果となっている。今年も「抽選に外れてしまった」が理由としてもっとも多く、半数前後に及ぶ。昨年は「何度か授業に出たが興味をもてなかった」が文系、理系でそれぞれ 0%、5%であったのが、16%、13%に増えている。

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）

<図 17 ILAS セミナー：予備登録をしなかった理由>



* Q20,Q21の留学生の回答は回答数が少ないため、文系・理系に含めている

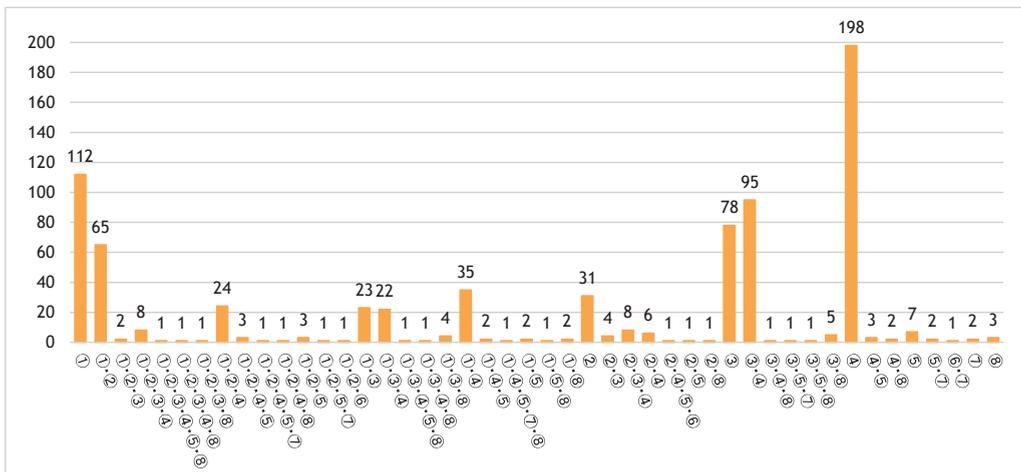
「予備登録をしなかった」学生に理由を尋ねた。やはり回答数が限られているが、毎年ある程度似た結果となっている。結果は、「履修したいと思わなかった」が約半数あり、「空いている曜日・時限に希望する科目がなかった」の回答を加えると70%以上になる。Q.18で予備登録をしなかった学生の比率が全体の17%であったことを考慮すると、回答者の約9%はもともと「履修したいと思わなかった」と回答しており、ILAS セミナーそのものにも興味をもっていないことになる。

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6年間は減少傾向（前期開講 277→267→265→237→238→245 科目）にあることから、各部局への協力依頼を積極的に行って魅力的なテーマの ILAS セミナーを継続的に提供していただく方策を考えていく必要がある。2022年度の第26回全学教育シンポジウムでは、「自律的課題発見・解決を通じて自立を促す少人数教養教育—もっとILASセミナーを」のテーマのもと、事例紹介や学生インタビューの検証なども含めて現状認識を共有し近未来を展望する講演があった。そこでの具体的な議論を踏まえて、学生の学びの意欲をよりいっそう高め精神の自立を促す今後の少人数教育の目玉として、これからのILASセミナーを企画・実施していくことが重要であると考えられる。

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

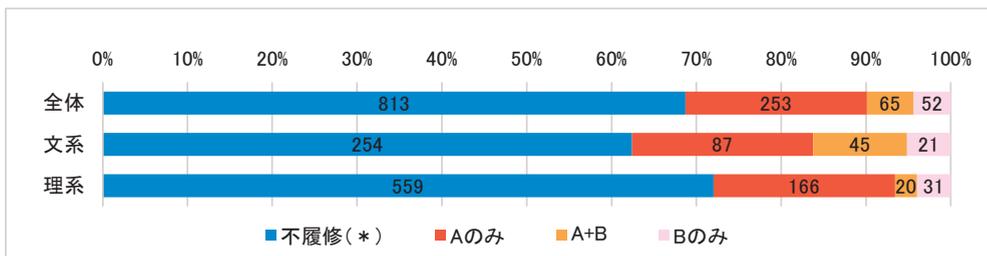
< 図 18 回答数と履修した科目の組み合わせ >



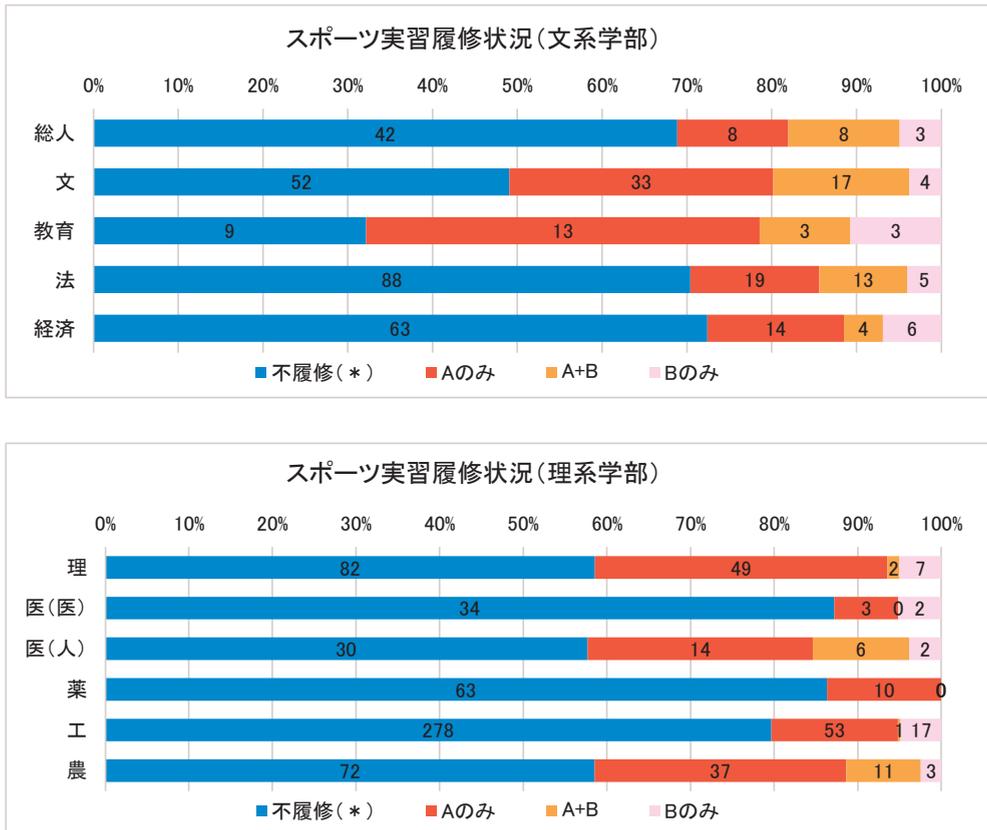
* 参考：いずれもチェックなし 414名

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 19 スポーツ実習履修状況 >



<図 20 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 19 で全体平均を見ると、70% ちかく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 2020 年までは 60% 前後で変動していた (61%→69%→59%) が、2021 年はコロナ禍の影響で 80% を超える不履修となり、今年は以前に近い状況に戻つつあると思われる。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 20 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。不履修が多い学部は、文系では総人、法学、経済、理系では、医医、薬学、工学であり、一方、少ない学部は、文系では、文学、教育、理系では理学、医人、農学となっている。このようなコロナ禍の影響をあまり受けず毎年同じ傾向のところは、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考えられる。

また Q.35 で後述するように 30% 近くの学生が 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、少なくない学生が 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～2022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（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）

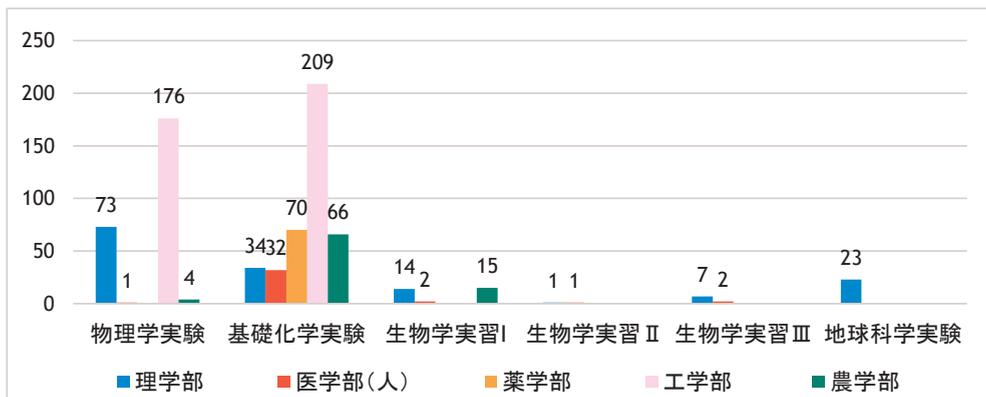
科目名	2022(前期)	2021(全体)	2020(全体)	2019(全体)	2018(全体)	2017(全体)
物理学実験	322(36)	654(27)	766(41)	603(80)	510(47)	598(74)
Elementary Experimental Physics-E2		7(3)	14(2)	11(2)	7(1)	7
基礎化学実験	560(18)	932(11)	1021(21)	881(28)	724(10)	738(15)
Fundamental Chemical Experiments-E2	55(1)	77	76(1)	96(1)	48	48
生物学実習I	90(1)	131(3)	86(6)	114(2)	139(3)	111(4)
生物学実習II	13	23	19(1)	30	32	19
生物学実習III	18	38(1)	28(2)	26(3)	50	45
地球科学実験	54(2)	87(2)	99(10)	85(4)	53	69(4)

今年は前期のみのデータであり、各科目の変動について認識・議論することができない。コロナ禍の影響等も含めて、経年の変化傾向を議論するには引き続きデータ収集を継続する必要がある。

以下にはコロナ禍前（2020年）の記述を残しておく：生物学実習を除いて、実験科目の履修者数が増加傾向に転じた。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。生物学実習では履修者が減少したが、これは医専で選択必修が外れた影響が現れたものである。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21は、実験科目について2021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、生物学実習は理と農の学生、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 21 理系学部別実験履修者数 >



<図 22 理系学部別実験科目不履修率 上：2021 年度、下：2020 年度>

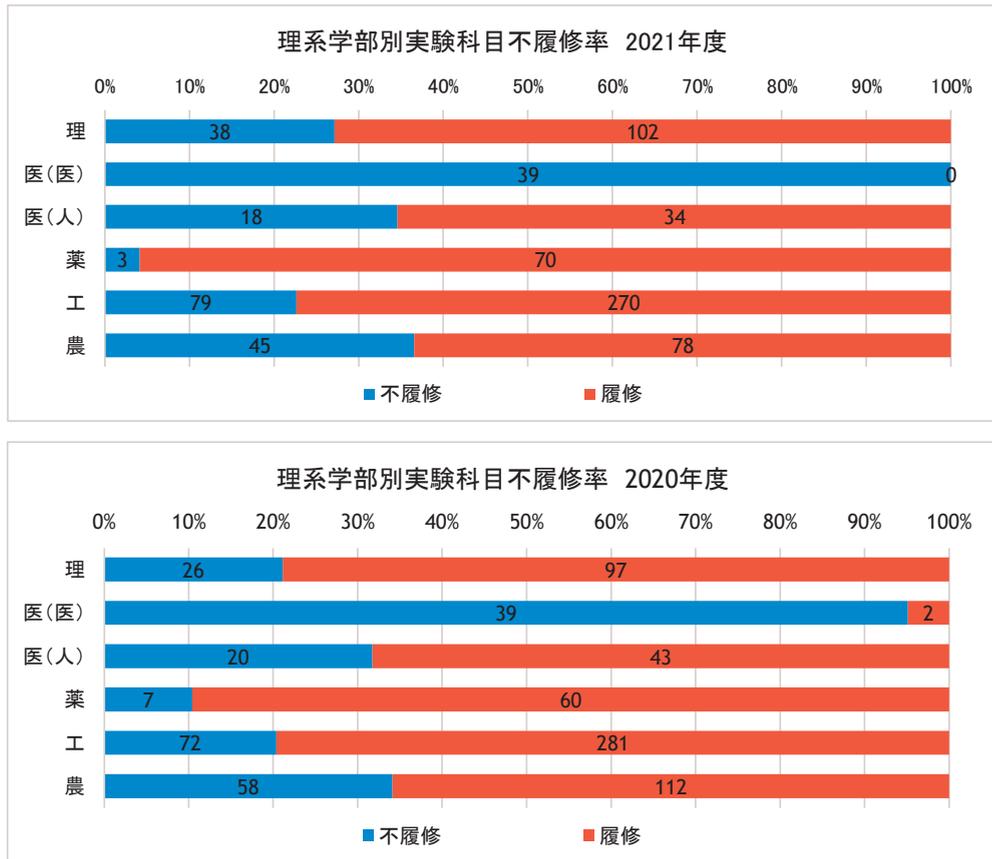


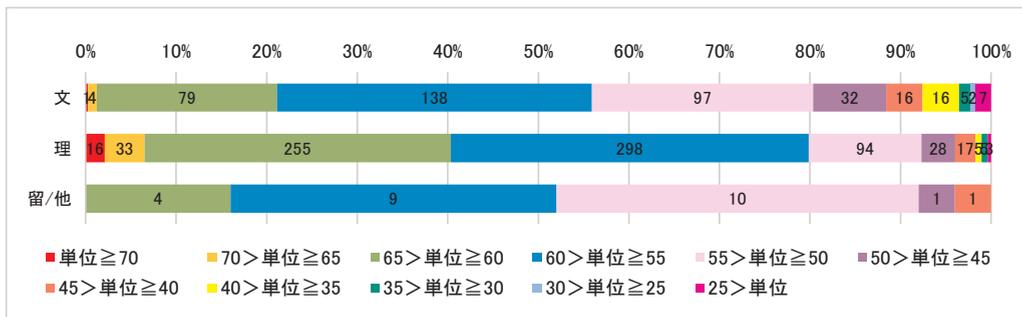
図 22 は、理系の学部別に 1 科目も実験・実習を履修していない学生の割合を青色で図示している（過去 2 年分）。傾向は昨年と類似しているが、医医では 2019 年度より選択必修が外されたことにより履修者はほぼゼロになった（過去 4 年間で 62%→0%→5%→0%）。一方、学生数の多い工学と農学では履修率が改善してきている（工：67%→73%→79%→77%、農：52%→59%→66%→63%）。実験実習に関してはコロナ禍の影響による不履修率の変動があったとしてもごく限定的であったと言える。学部教育として実験科目のクラス指定を明確にされた効果やガイダンスでの履修指導の効果である。しかし、工学、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、図示と考察を除外した。

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 \geq 70 ②70>単位 \geq 65 ③65>単位 \geq 60 ④60>単位 \geq 55 ⑤55>単位 \geq 50 ⑥50>単位 \geq 45
 ⑦45>単位 \geq 40 ⑧40>単位 \geq 35 ⑨35>単位 \geq 30 ⑩30>単位 \geq 25 ⑪25>単位

<図 23 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。本学では全学共通科目にCAP制を導入して、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23の全体像では、昨年までの傾向と変化が起きている。文系学部では60単位以上を取得した学生の比率が43%→21%、理系学部では50%→40%（65単位以上取得の学生比率では、過去3年で、文系18%→5%→1%、理系31%→10%→7%）と減少している。コロナ禍の影響も含まれるが、CAP制度の定着により1回生で過剰な単位を取得する状況が徐々に改善されてきていると考えられる。

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、要卒単位の半分ちかくを2~4割の学生が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。さらに集中講義はCAP対象外としているため制度が十分に機能しない部分もある。

一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、特に前期に配当する教養・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検討を続けられるように希望する。

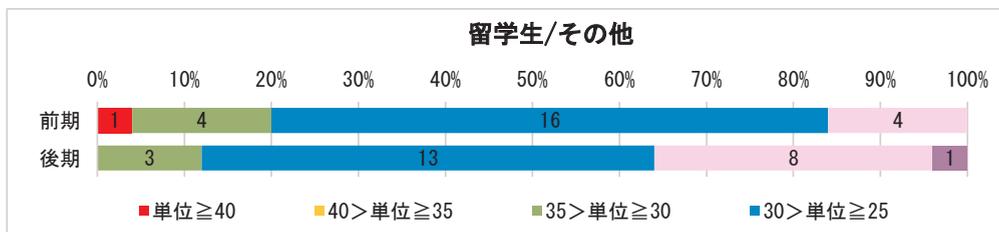
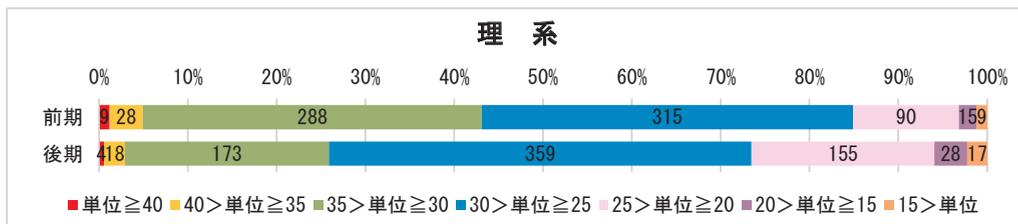
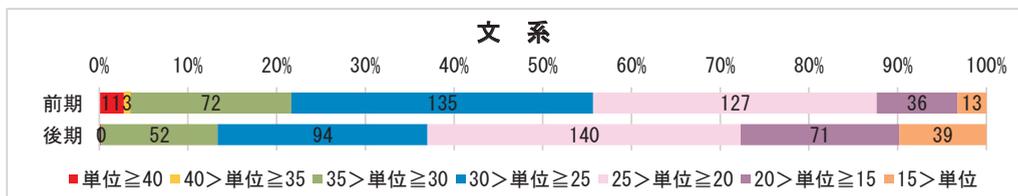
Q.24 Q.23について、その取得単位数のうち、全学共通科目について「前期」の取得単位数はどれくらいですか。

- ①単位≧40 ②40>単位≧35 ③35>単位≧30 ④30>単位≧25 ⑤25>単位≧20 ⑥20>単位≧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≧40 ②40>単位≧35 ③35>単位≧30 ④30>単位≧25 ⑤25>単位≧20 ⑥20>単位≧15
⑦15>単位

<図 24 全学共通科目の取得単位>

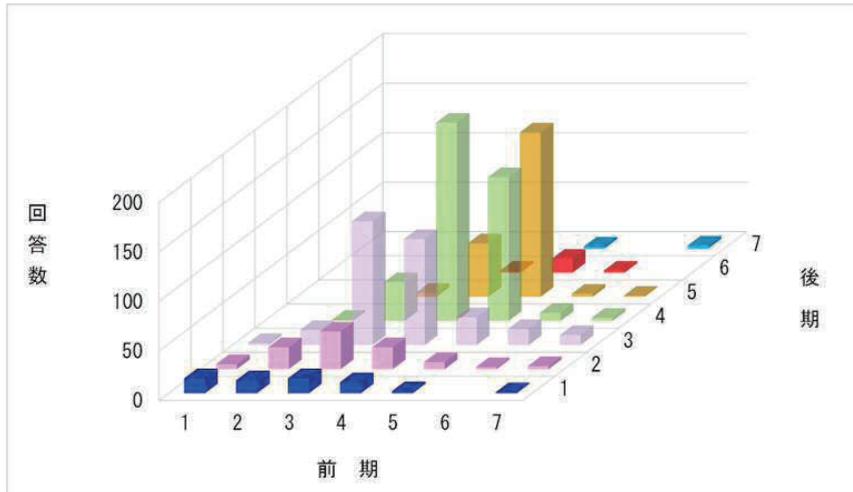


◇全学共通科目取得単位数の前期と後期の相関

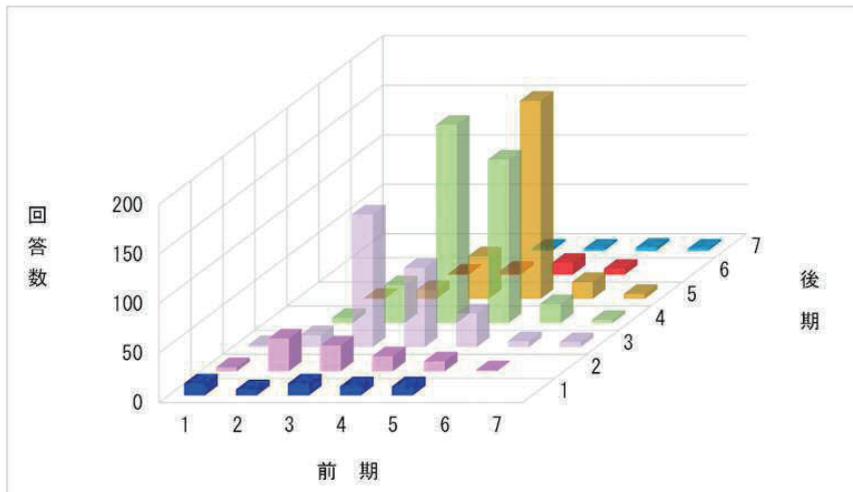
図 25 のグラフの両軸の数値は以下のとおりとする。

「単位 ≥ 40 」を 7、「 $40 >$ 単位 ≥ 35 」を 6、「 $35 >$ 単位 ≥ 30 」を 5、「 $30 >$ 単位 ≥ 25 」を 4、「 $25 >$ 単位 ≥ 20 」を 3、「 $20 >$ 単位 ≥ 15 」を 2、「 $15 >$ 単位」を 1

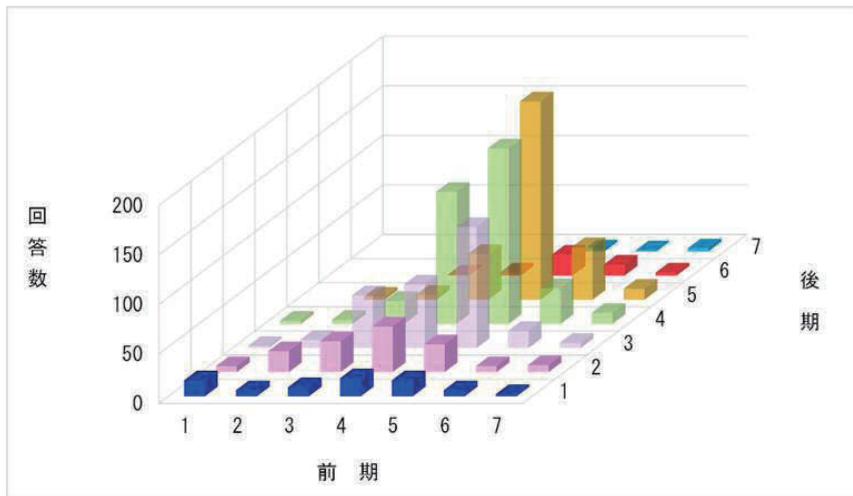
<図 25-1 2021 年度の全学共通科目の取得単位・前後期の相関>



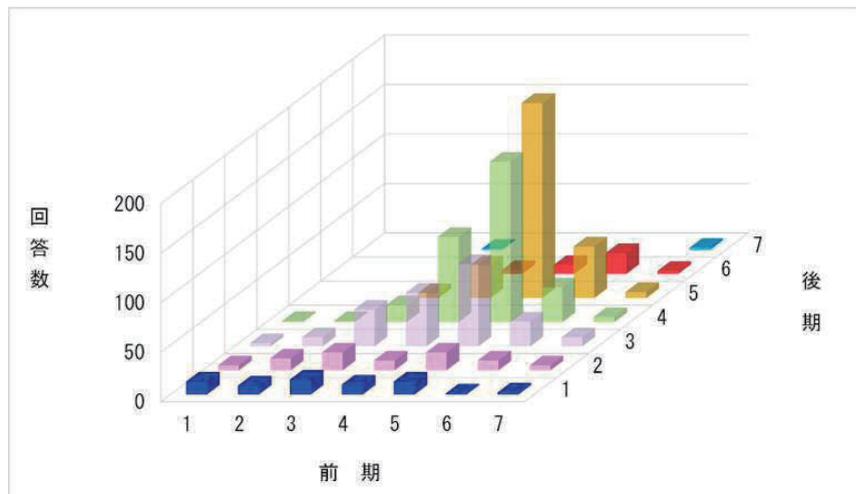
<図 25-2 2020 年度の全学共通科目の取得単位・前後期の相関>



<図 25-3 2019 年度の全学共通科目の取得単位・前後期の相関>



<図 25-4 2018 年度の全学共通科目の取得単位・前後期の相関>



Q.23 に続いて、取得単位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 24 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履修は少なくなる傾向である。

図 25 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 > 単位 ≧ 30」の区分 5 は、CAP 上限を越える区分であるが、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 25 でピークになる「前期 5、後期 5」の枠に着目すると、2019 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、2020 年度からは「前期 4、後期 4」「前期 3、後期 3」へと尾根がずれる分布へと変化した。（2021 年度では「前期 4、後期 4」がピークに変化

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

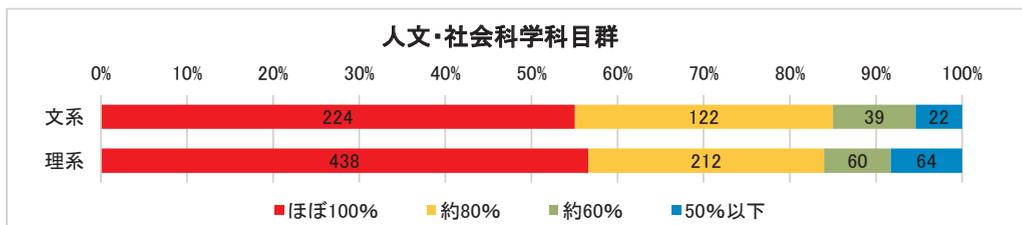
Q.28 1回生の間に単位を取得した「外国語科目群」の英語科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。

- 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26 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で比較した。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26は人文・社会科学科目群の出席率を示したものである。授業に付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、文系理系ともに85%前後の学生が「80%以上」の出席率と答えている。

< 図 27 授業出席率 >

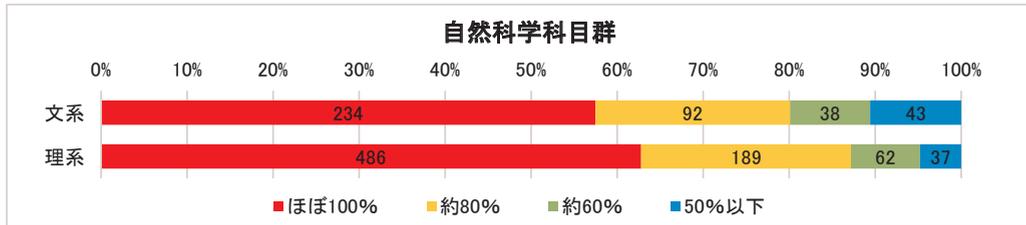
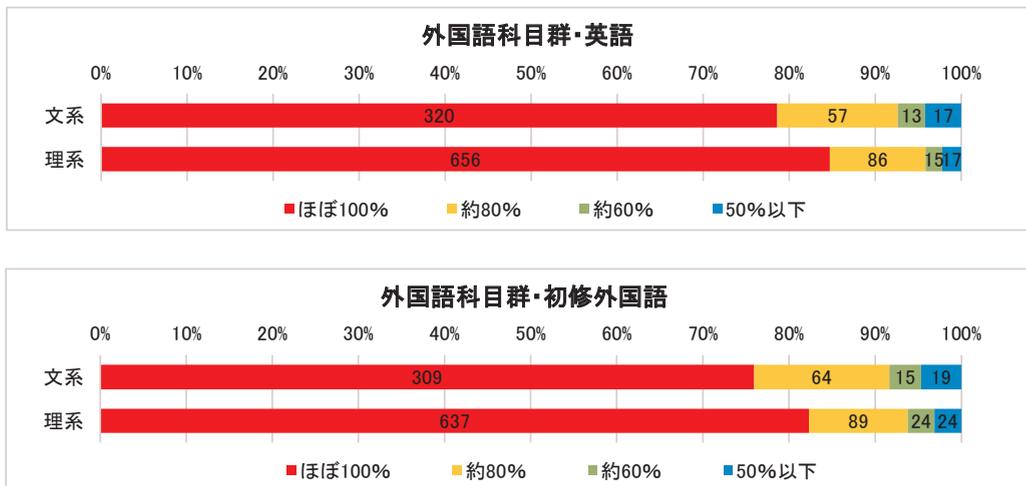


図 26 と同様に、「自然科学科目群」について尋ねたものが図 27 である。結果は図 27 の人文・社会科学科目群の出席率と大きく異なるものではないが、「80%以上」の出席率でみると文系学生の出席率は減少、理系学生の出席は増加して、やや差が認められる。

< 図 28 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文系理系ともに高く、「ほぼ100%」と回答した学生の割合は80%前後であり、「80%以上」では全体の90%以上になっている。

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と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、4科目群ともに、昨年は一昨年より大幅に改善していたのが、今回の結果はおよそ一昨年の状況に戻っている。年々のばらつきの影響も多少はあるだろうが、コロナ禍でオンライン授業の影響を受けていたのが、今年は一昨年までの状況に戻ったと考えられる。

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。

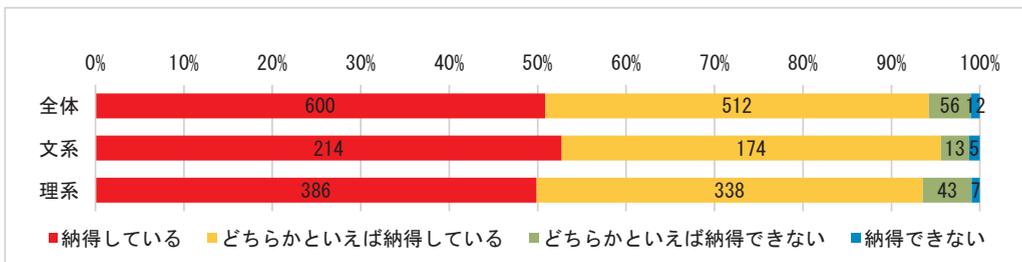
- ①スコア ≥ 550 ② $547 \geq$ スコア ≥ 503 ③ $500 \geq$ スコア ≥ 450 ④ $447 \geq$ スコア （非公開）

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 29 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 95%前後あり、全体として納得度は十分に高いと言える。

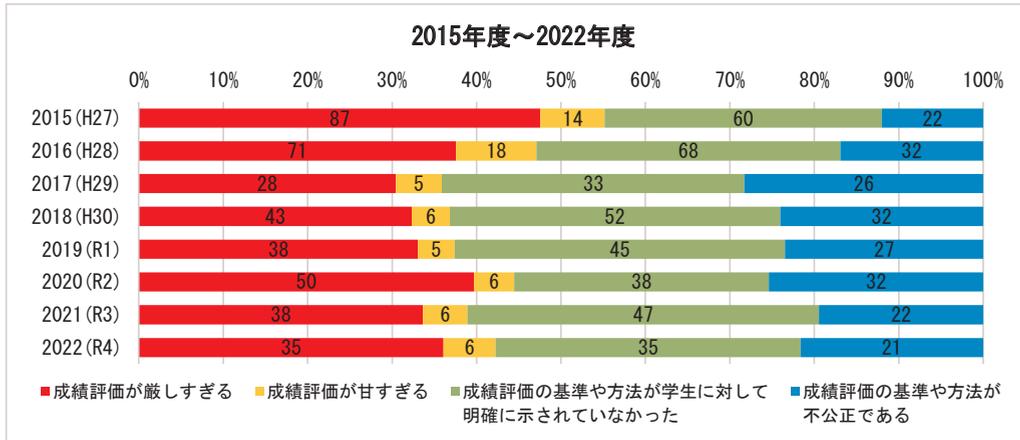
<表 3 成績評価への納得度>

	2005	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
納得している	39%	46%	41%	42%	40%	45%	49%	51%
どちらかといえば納得している	46%	43%	48%	50%	52%	48%	44%	43%
どちらかといえば納得できない	10%	8%	8%	6%	7%	5%	5%	5%
納得できない	5%	3%	3%	2%	1%	2%	1%	1%

この統計を取り始めた初期の頃（2005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3に示した。今回「納得している」が50%を越え、「どちらかといえば納得している」を合わせた肯定的な回答も2018年度に90%を超えて以来着実に増加している。

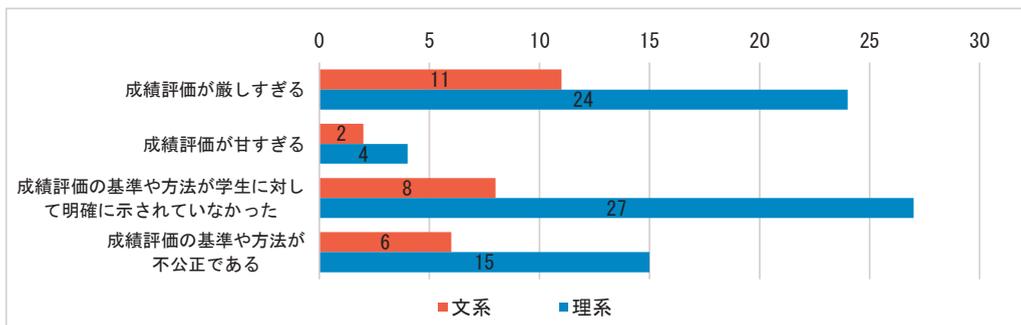
Q.33 Q.32で「どちらかといえば納得できない」又は「納得できない」を選んだ方へ：成績評価に納得できなかった理由は何ですか。次の中からあてはまる全てのものの口欄にチェックをつけてください。
 ①成績評価が厳しすぎる ②成績評価が甘すぎる ③成績評価の基準や方法が学生に対して明確に示されていない ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他（記述回答）

< 図 30 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「不公正」と感じる学生の割合が増加していたが、ここ5、6年ほどは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する必要がある。

< 図 31 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） >



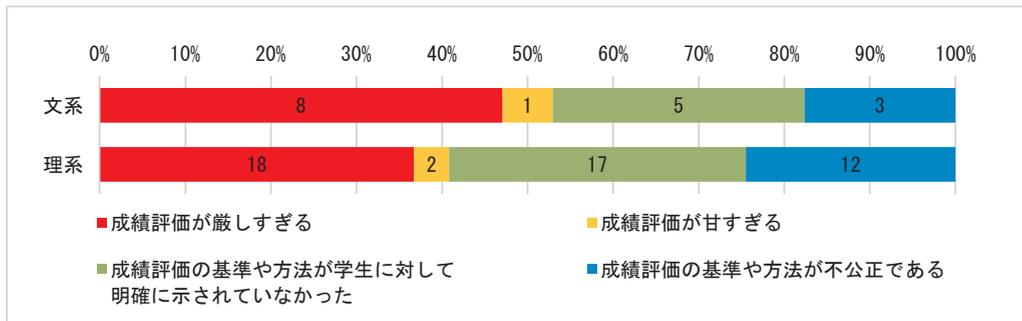
この図では文系と理系で回答度数を単純に表示している。文系理系ともに、①「成績評価が厳しすぎる」と③「基準や方法が不明確」が多く（順序は文系理系で逆）、④「基準や方法が不公正」が続いてい

る。理系の学生の方が相対評価に対する関心がより強く表れているとも見えるが、コース分けや配属などで成績評価が用いられることが多いため、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い
 ④成績評価の基準や方法が不公正である ⑤その他

< 図 32 成績評価に納得できなかった理由（最も重要なもの1つ） >



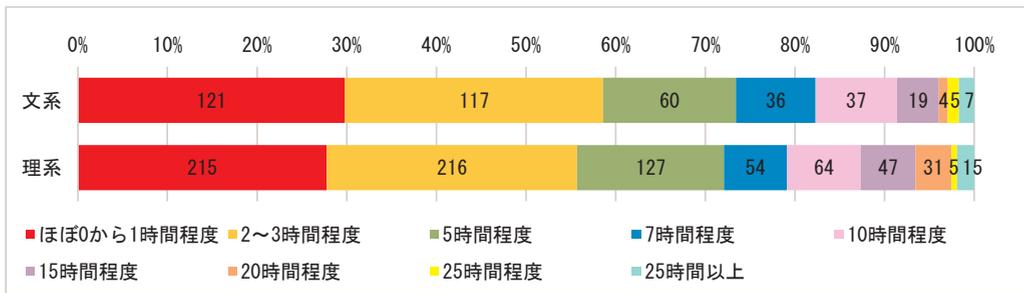
納得できない理由の最重要項目として選ばれた項目がこの図である。回答数が少ないため変動が大きく、信頼性に欠けるが、単一回答においても先の複数回答と同様に、文系では①「成績評価が厳しすぎる」が最も多く、理系では①「成績評価が厳しすぎる」と③「基準や方法が不明確」がともに多いという状況である。

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 33 1週間に運動する時間>

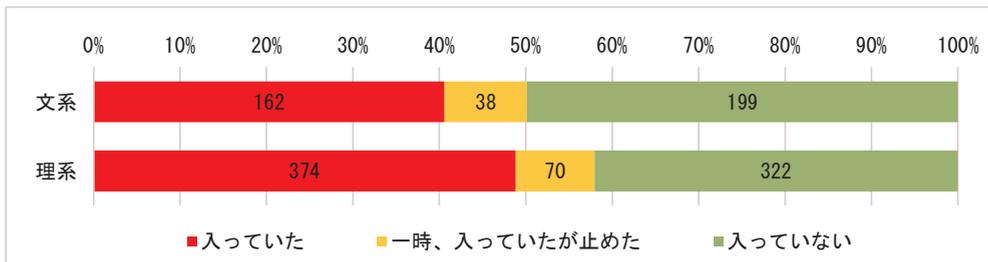


この質問では、1週間に運動する時間を尋ねた。結果を図33に示したが、全体として昨年とほぼ同じ結果である。文系、理系を問わず30%近くの学生は0～1時間/週程度とほとんど運動をしていない。Q.22の回答から明らかなように、正課のスポーツ実習を履修していない学生が69%以上いること、さらに彼らが18～19才という年齢を考えると、あまりに運動する時間が少ないことに驚く結果である。また、30%近くの学生は週2～3時間、つまり平均して一日に20分程度の運動をしている。週7時間以上の学生はおそらく体育系のサークルやクラブに入っている学生と思われるが、その比率はおよそ25%程度である。

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 34 運動系のクラブ・サークル>



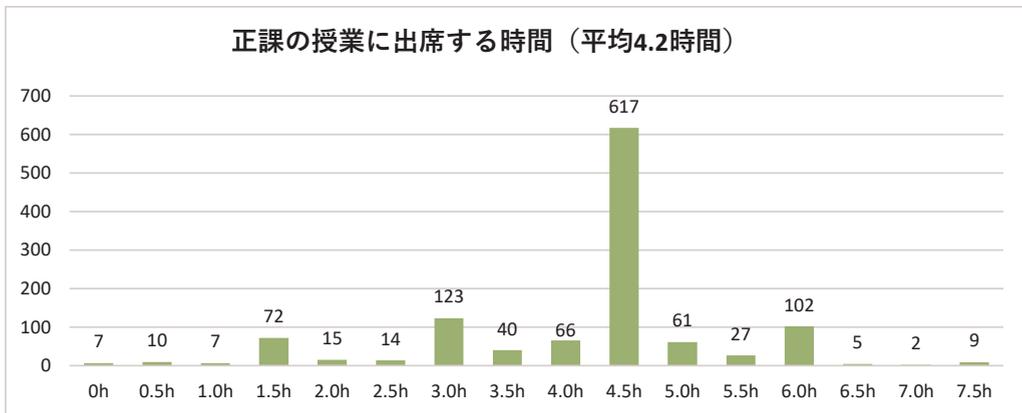
コロナ禍以前はサークルに入っていた学生が約半数いたが、昨年は35%程度、今年は40%台であり、逆に、入っていない学生は今年40~50%程いて、まだ以前の状況に戻りきっていない。コロナ禍の影響が残っていると考えられる。

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.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。また、Q.43の＜週末（土日）での予習・復習・レポート作成等の時間＞は土日合計の時間です。

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。

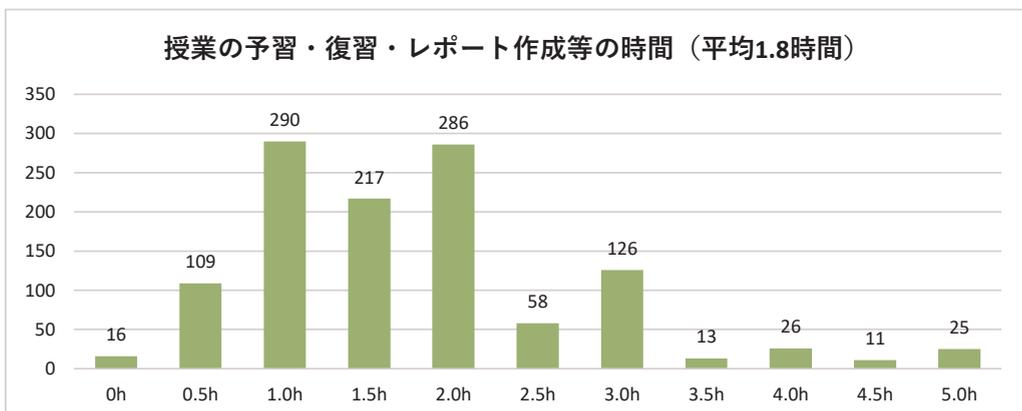
Q.37 ＜正課の授業に出席する時間＞（1コマの授業は1.5時間です）

<図 35>



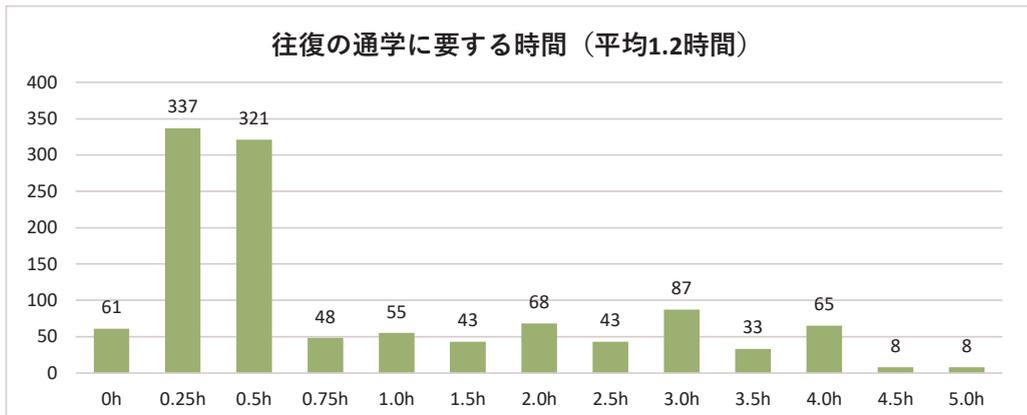
Q.38 ＜授業の予習・復習・レポート作成等の時間＞

<図 36>



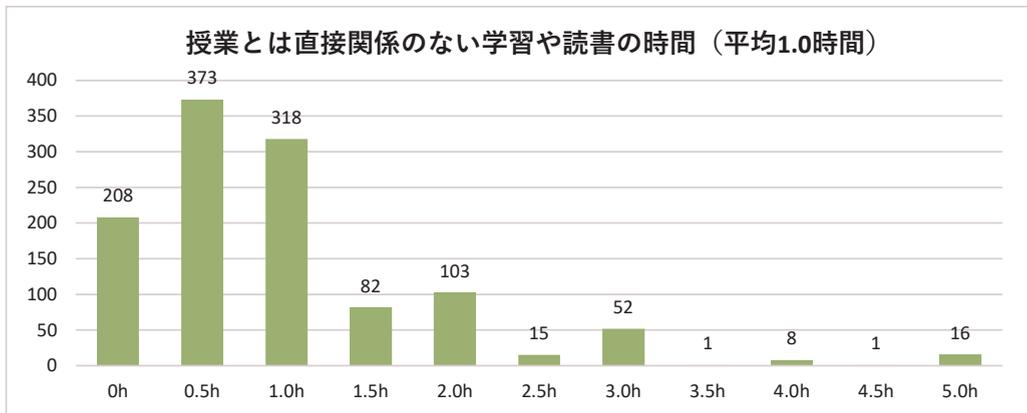
Q.39 <往復の通学に要する時間>

<図 37>



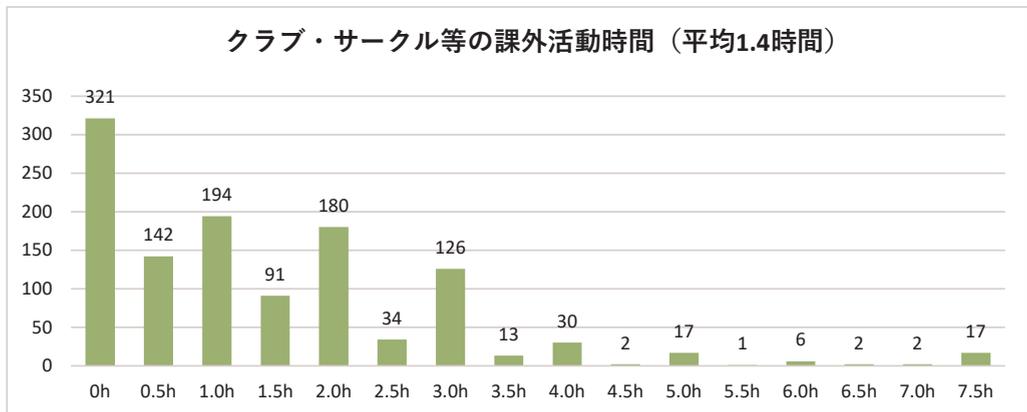
Q.40 <授業とは直接関係のない学習や読書の時間>

<図 38>



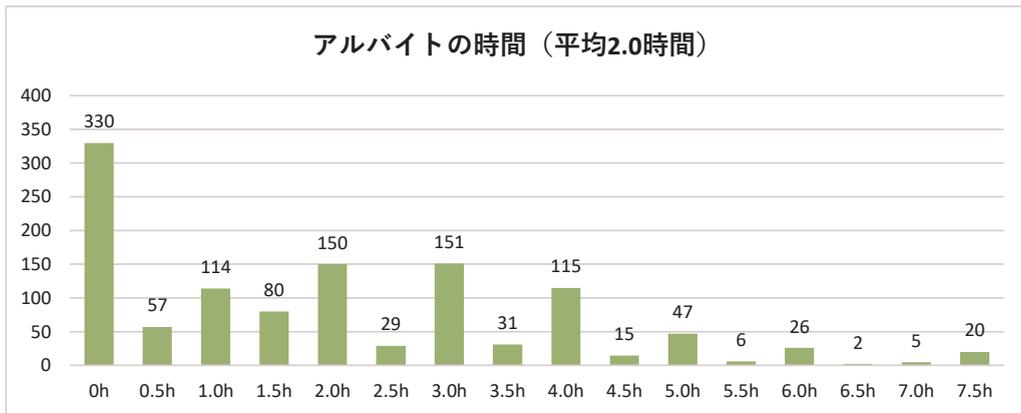
Q.41 <クラブ・サークル等の課外活動時間>

<図 39>



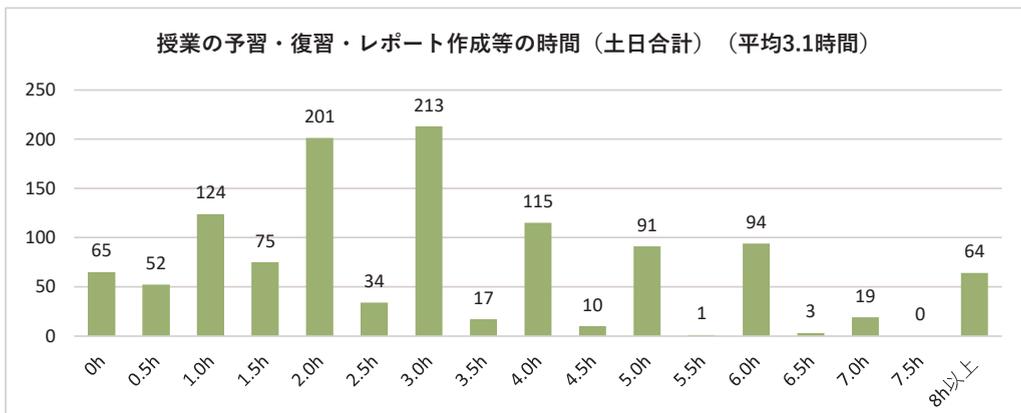
Q.42 <アルバイトの時間>

<図 40>



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。

<図 41>



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 35~41 に示している。また、表 4 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、Q.43では週末(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尋ねている。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4 1回生の学生生活時間/日 ()内は昨年の結果>

R4	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(4.2)	1.8(2.2)	1.2(0.9)	1.0(1.1)	1.4(1.0)	2.0(1.9)	3.1(3.7)
文系	4.0(4.2)	1.6(2.0)	1.1(0.8)	1.1(1.2)	1.5(1.0)	2.2(2.2)	2.6(3.2)
理系	4.3(4.1)	1.9(2.3)	1.2(0.9)	0.9(1.0)	1.4(0.9)	1.9(1.8)	3.4(3.9)

* 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、昨年の結果から変化した項目とほとんど変化なしの項目に分かれる。前者は昨年にコロナ禍の影響で大きく変化したのがもとに戻る傾向を示すもので、過去3年の変化で見ると予習・復習1.6→2.2→1.8時間、通学1.1→0.9→1.2時間、クラブ1.8→1.0→1.4時間となっている。週末学習時間は2.7→3.7→3.1時間である。他方、正課、授業とは直接関係のない学習や読書、バイトは昨年の結果とほとんど同じ値となっている。

- ・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35を見ても、4.5hの回答が突出して多く、3.0hが続いている。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2/3の学生が55単位以上取得していたことと整合的である。一昨年には4.5→4.2時間の大きな変化があったが、今年は変化なしである。今年のアンケート結果では、コロナ禍影響のV字回復を示唆する兆候が各所に見られる(12章参照)が、この部分は減少したままであり、よりCAP制変更の影響がでていると思われる。
- ・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の予習・復習・レポート作成等の時間(授業時間外学習時間)の項目は、全体でこれまで1.5h→1.4h→1.6h→2.2h→1.8hと変化してきた。0.1h程度の年々の変動に対して、最近の0.6h増→0.4h減はコロナ禍の影響と回復傾向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→3.1hと変化してきており、やはりコロナ禍の影響があると考えられる。今年は一昨年より0.4h長くなっており、学生の学習習慣が変化しているのであれば好ましい傾向である。今後の推移を注視したい。

ところで、大学設置基準で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、現実の1日あたり(1.8+3.1/5)時間とはあまりにも大きな隔りがある。設置基準が非現実的であるということのはたやすいが、それにしても時間外学習時間が1コマ授業当たり0.9時間(2.4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。

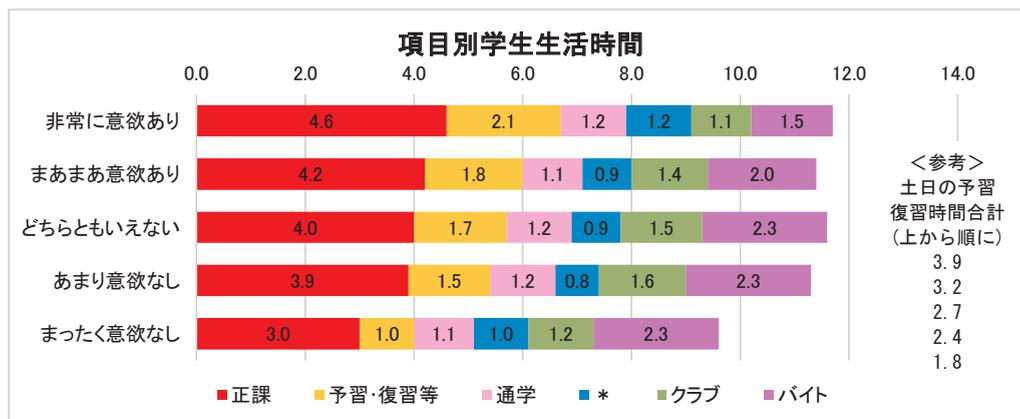
- ・通学時間は、文系、理系の学生で差がほとんどなく、一昨年の状況に戻っている。図37の分布を見ると、多くの学生は0.5h以内であるが、往復2.5時間以上の長距離通学をしている学生が約22%(昨年は約15%)もいることは、さまざまな企画をする上で留意しておく必要がある。

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→1.1h と推移してきており、理系の 1.0h→0.9h→0.9h→1.0h→0.9h 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、一日あたりの時間は昨年コロナ禍の影響を受けた 1.0h から 1.4h に大きく増えた。図 39 の分布図を見ると、課外活動時間がゼロと答えた学生は今年 27%であるが、コロナ禍以前の一昨年は 15%、昨年は 33%となっている。ゼロを含む 2 時間以下の学生はこれまで 71%→68%→63%→86%→79%と推移してきたが、他方 2.5 時間以上は 29%→32%→37%→14%→21%となっている。
- ・Q.42 のアルバイトの項目では、学生の回答は二分化しており、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→2.0h 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 40 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 236 名、5 時間以上は 106 名であり、それぞれ全回答者数 1183 名の 19.9%、9.0%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 42 学習意欲（後期始め）と学生生活時間>



* 授業とは直接関係のない学習や読書の時間

図 42 は後期開始時の学習意欲の区分ごとに学生生活時間のそれぞれを図示したものである。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、これらの時間が長く、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 4.0→5.4→5.7→6.0→6.7h である。これらの昨年の値 5.1→5.7→6.4→6.6→6.8h と比べると、全学習時間が短くなっており、一昨年よりも短い。中位群では全学習時間の差は小さいが、いずれの分類でも「まったく意欲なし」区分になるとその減少は顕著である。

図 42 には、3 年前から設問に加えた「週末（土日）の授業に関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。

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み入れることが、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 回生がおおよそ一日あたり授業 4.2 時間 + 予習復習 1.8 時間で合計 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必要がある。

図 42 で、最下位群では棒グラフの長さが 1 時間以上短くなる（調査した活動項目の合計時間が 10 時間以下）ことも気付きである。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 7 時間（=24-10-7）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付きな点である。

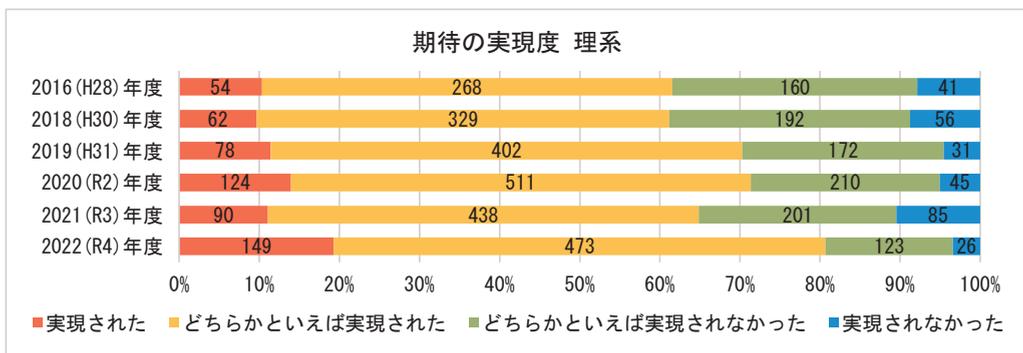
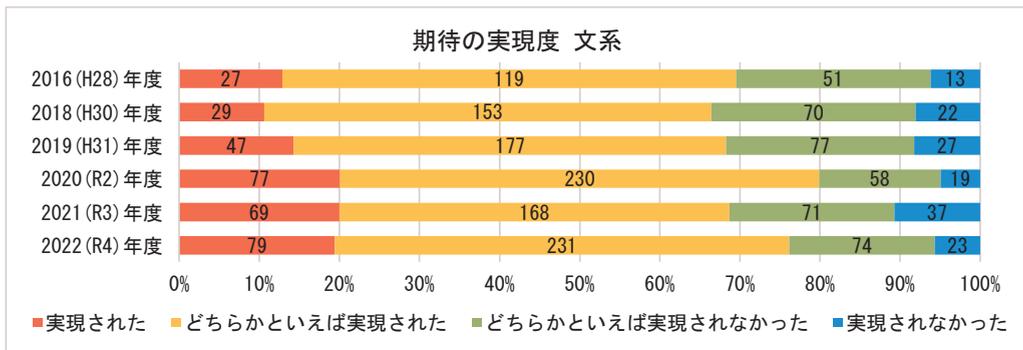
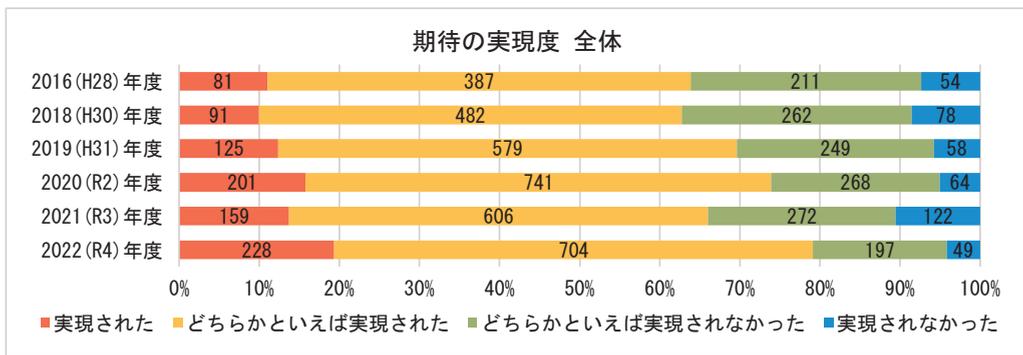
10. 期待の実現度

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尋ねた。

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 43 期待の実現度>



2016年以降（2017年度を除き）、同じ質問をしているので、図43ではその回答の経年変化を見ることができる。全体で今年度（2022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79%になり、昨年の66%より13%増えて、2・3年前を凌ぐこれまでの最大値になっている。また、「実現されなかった」は過去7年間で最小値となっており、昨年のコロナ禍の影響を乗り越えて、より実現度が高い割合の好ましい評価となっている。文系、理系の内訳をみると、年々のバラつきがあるものの、回答数の多い理系のほうが全体の変動に近いものとなっている。

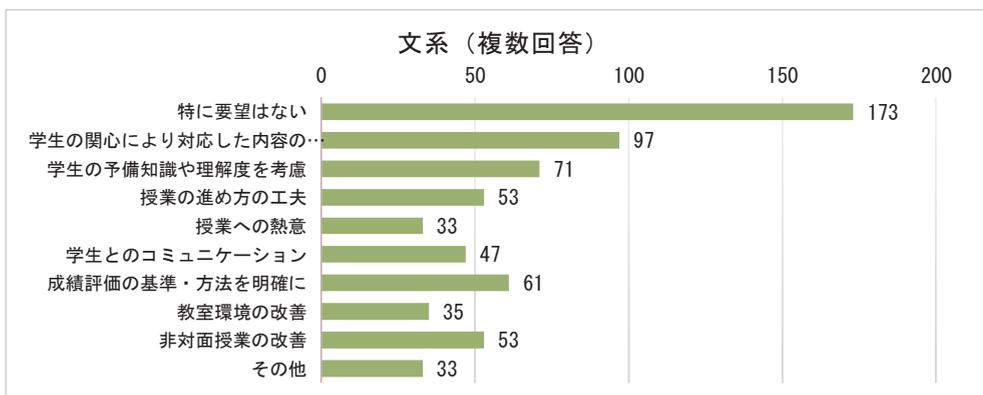
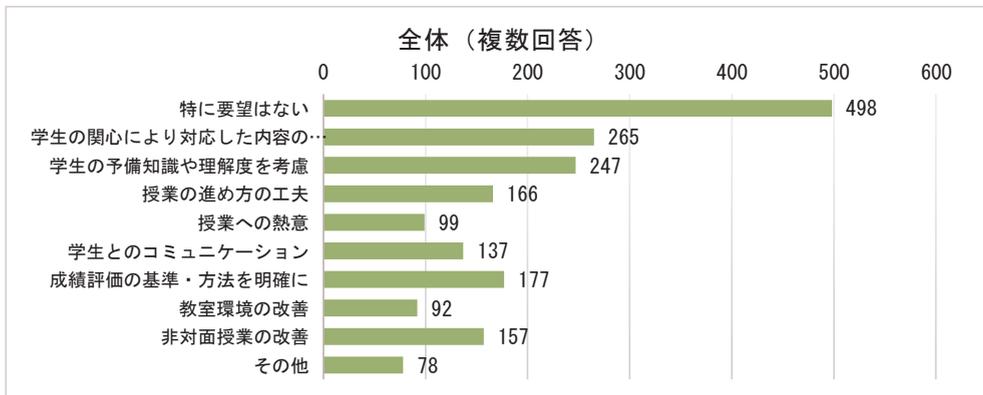
「期待の実現度」は、向上感、達成感、ひいては教養・共通教育の成果に結びつく重要な要素であることから、今後とも注視すべき調査項目である。

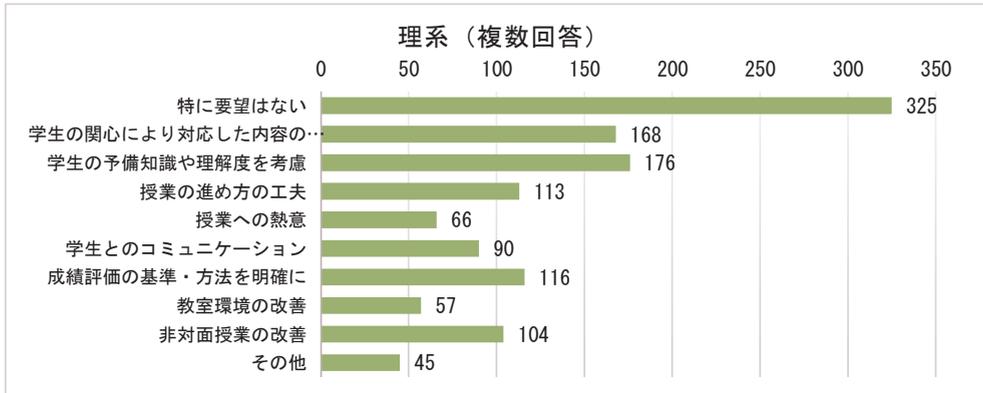
1.1. 教養・共通教育についての意見

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 44 全学共通科目の改善要望(複数回答)>

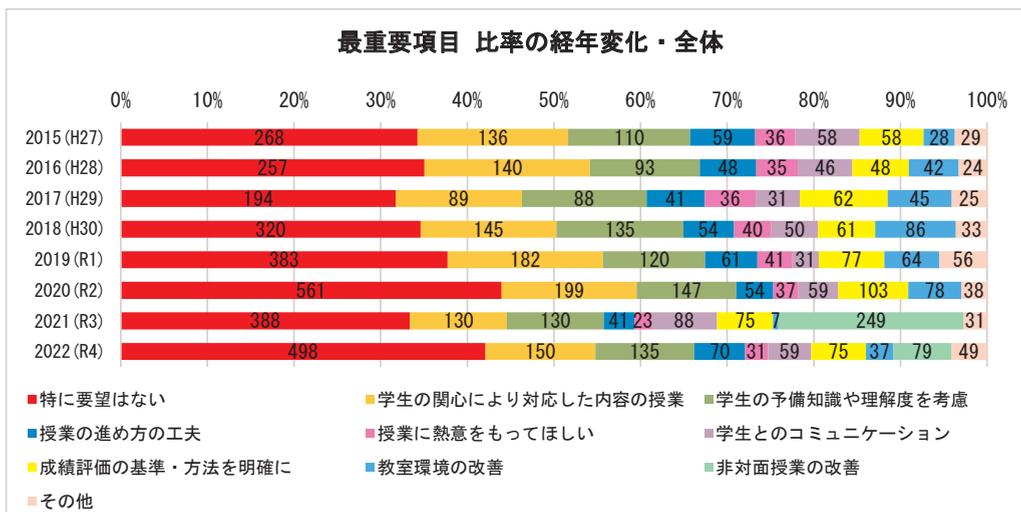


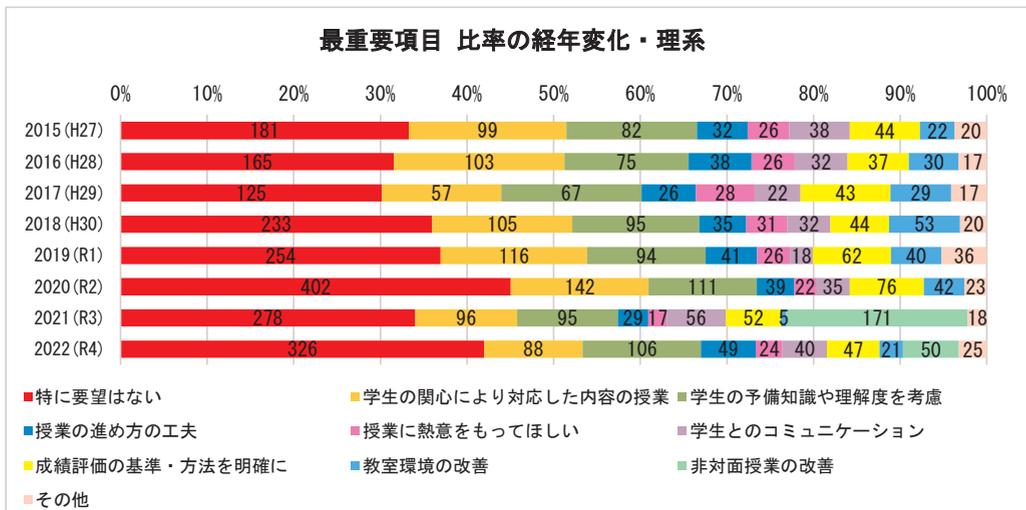
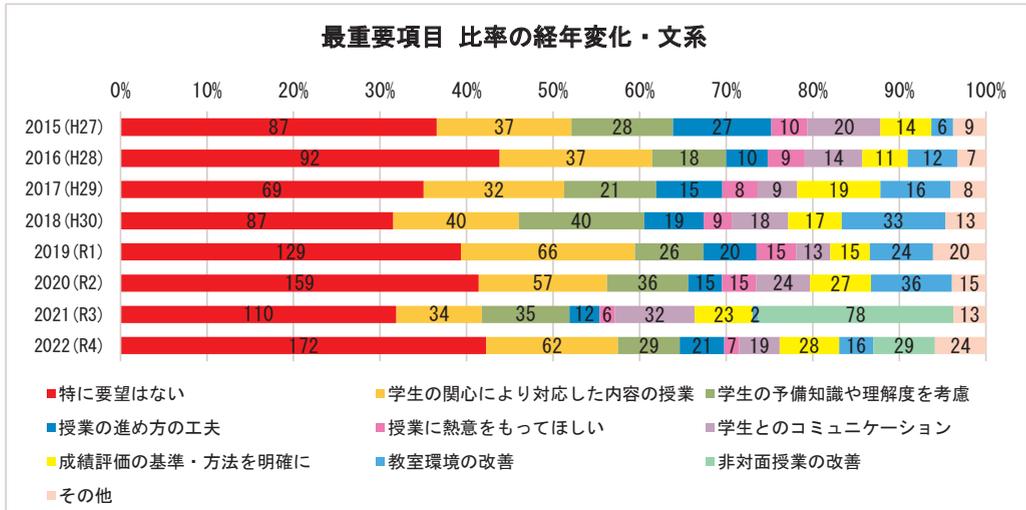


Q.46 Q.45 で選択したもののうち、最も重要なものを選んでください。

- 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してほしい
- 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 45 全学共通科目の改善要望（最重要項目） >



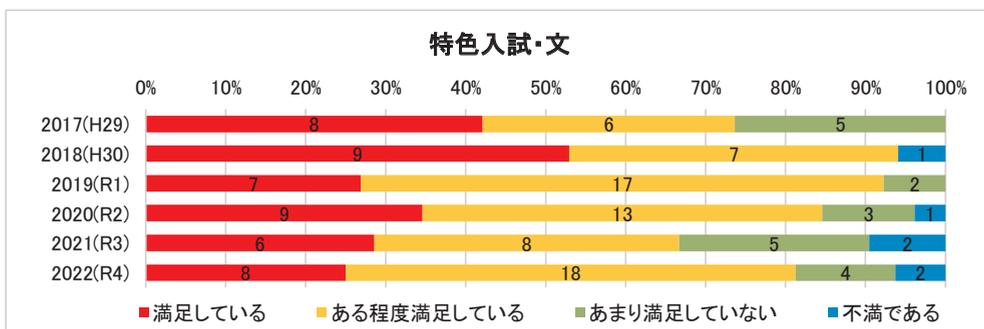
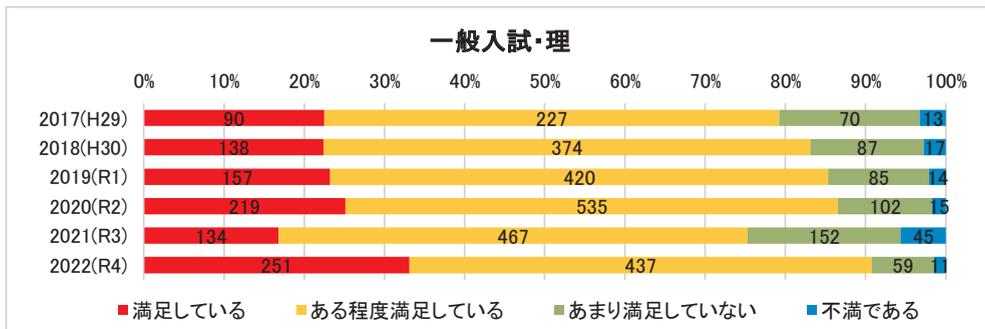
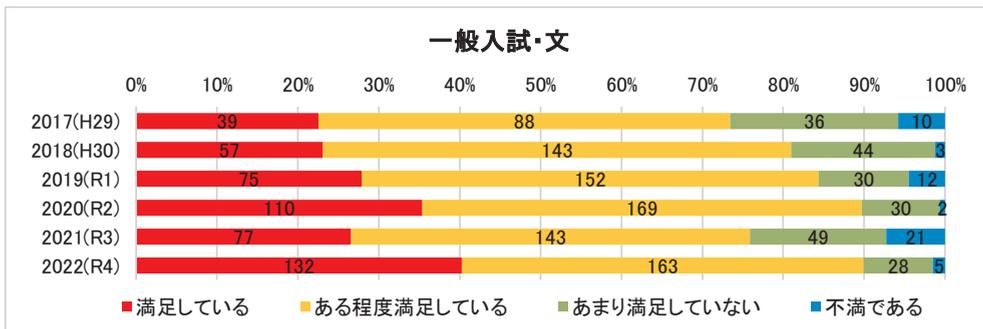
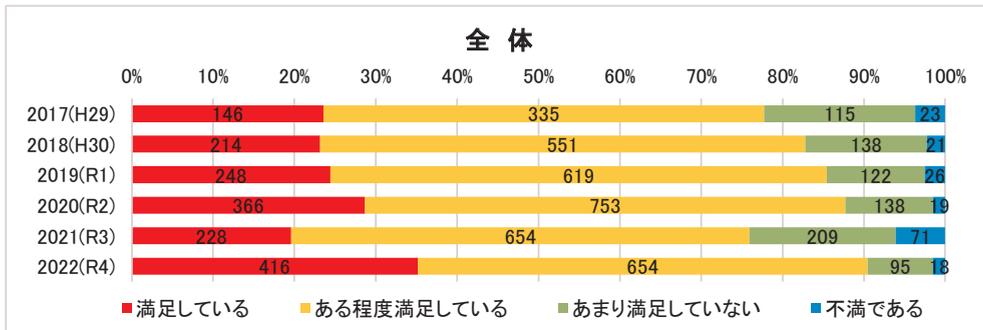


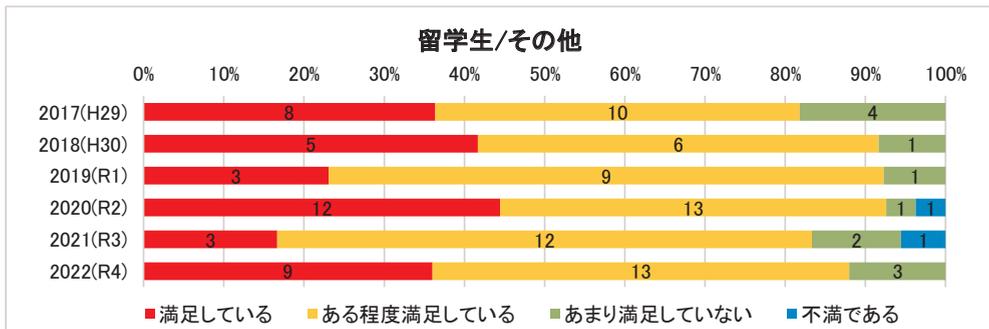
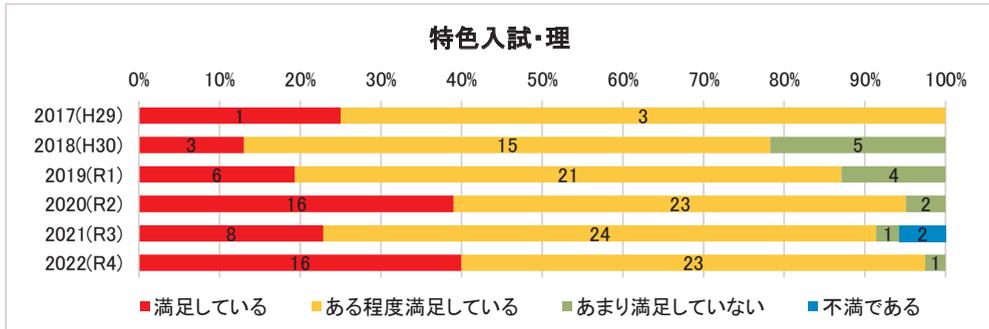
この項目についても毎年質問して、経年変化をみている。ただし、昨年より⑨非対面授業（オンライン・オンデマンド・課題研究など）の項目を追加した。図 44 は改善要望を複数回答で尋ねた結果の度数分布を示している。全体としては①「特にない」の回答数をもっとも多く、②「学生の関心により対応した内容の授業」と③「学生の予備知識や理解度をもっと考慮」が続いている。昨年は一位の①と同程度あった⑨「非対面授業の改善」が6位に減少した。

図 45 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8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40%を超えている。一昨年まで年を追って増えていたのが、昨年はコロナ禍の影響で10%ほど減少したが、今年は一昨年の値に近づき40%を越えたことは良い傾向に戻ったと言える。一方、「非対面授業の改善」は昨年20%以上あったものが、およそ1/3に減っている。原則として対面授業を実施する形態に戻り、学生の認識としても通常の状態に戻りつつあると考えられる。

Q.47 この1年間に受けた全学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46 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46には、入試区分別に2017年度からの6年間の結果を比較して記載した。一昨までは肯定的回答が増加する良い傾向を示していたが、コロナ禍のため昨年は全体で「満足している」が10%近く減少した。しかし、今年は35%となり、「満足している」+「ある程度満足している」の肯定的意見も、全体で初めて90%を超えることになった(2017年からは78%→83%→85%→88%→76%→90%と推移している)。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5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2019年度より3.07→3.14→2.89→3.24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(3.50)であり、「専門との一致度」、「単位数」の2項目では、高位の①で3.41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①～④で同様の傾向が見られる。一方、「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、続いて「成績評価に対する納得度」も学生が満足感を得るために効果をもつことが認められた。

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

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。

$$\text{満足度の平均値} = (4 \times \text{①満足している} + 3 \times \text{②ある程度満足している} + 2 \times \text{③あまり満足していない} + \text{④不満である}) / \text{全回答者数}$$

<表5 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	3.39	3.41	3.50	3.41	3.39	3.32	3.30
②	3.28	3.17	3.30	3.19	3.13	3.33	3.34
③	3.24	3.11	3.14	3.16	2.82	3.27	3.16
④	3.01	2.86	2.95	3.14	2.50	3.15	3.11
⑤			2.54	2.97		3.13	2.90

注) 満足度の平均値は 3.24、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 (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 一致度 (現在) (①: よく一致している、②: まあ一致している、③: どちらかという一致していない、④: あまり一致していない)

Q.09 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 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。

一昨年度（2021 年度の調査結果）は COVID-19 感染症の世界的流行による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たが、昨年度は原則として対面授業の形態に戻したことによる変化が今年の調査結果に含まれているはずである。アンケートの項目によっては大きさ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、昨年の報告書でコロナ禍の影響を受けているだろうと着目した項目について、一年後の状況の概要を速報的に書き記しておく：

Q7～Q11 学習意欲；

（図 7 学習意欲の経年変化）5 段階評価の平均値が 0.2～0.3 ほど低下し、2006 年以降でほとんどが最低値となったが、今年の結果は一昨年のレベルに戻った。

（図 8 学習意欲の変化・全体比率）昨年は「あまり意欲なし」「全く意欲なし」が増加したが、今年はおよそ一昨年の分布に戻った。

Q17 英語能力の向上感；

（図 13 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、昨年は 5%程度の減少となった。しかし、今年は V 字回復し、およそ一昨年の値に戻り、過去最大かそれに近い値となった。

Q35～Q43 学生生活関連（図 33～図 41；表 4 1 回生の学生生活時間 +過去の報告書）

（図 34 運動系クラブ・サークル）昨年は、入っていた学生は一昨年までの 50%超から 35%程度にまで減り、逆に、入っていない学生は約 40%から 60%超に増加した。今年は、それぞれが 40%台まで戻ったが、完全に元に戻ったと言える段階には至っていない。

Q44 期待の実現度；

(図 43 期待の実現度) 肯定的回答は一昨年まで上昇傾向が続いていたが、昨年は減少し、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。しかし、今年は「実現された」や肯定的回答が過去最大の 79%で、「実現されなかった」が過去最小となり、期待の実現度が記録的に高い年となった。

Q45、Q46 改善の要望；

(図 45 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一昨年 40%を越えたが、昨年は 10%ほど減少し、一方で、この年に追加された項目「非対面授業の改善」は 20%以上を占めていた。今年は、およそ一昨年の状況に戻り、「非対面授業の改善」も約 9%に減少した。

Q47 満足度；

(図 46 総合的満足度) 昨年「満足している」が 10%近く減少し過去最低の 20%を記録したが、今年は過去最高の 35%となった。「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%→90%と推移しており、今年初めて 9 割を超える高い満足度比率となった。

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 6 年間で、96→219→255→225→352→299 と推移しており、昨年はそれまでの 3 年間に比べて 100 件以上、5 割以上の増加となったが、今年は、2 割近い減で、以前の状況に戻りきっているわけではない。

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 3 成績評価への納得度) 最近では毎年肯定的な回答が 90%以上を維持しており、今年も変化なし。

Q33 成績評価に納得できなかった理由；

(図 30 成績評価に納得できなかった理由) ここ 5、6 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全体の6割近くを占める。向上感をもてる英語学習を実現するための努力が引き続き求められる。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、2022年度の前期は245科目が開設されているが、全体の約2割を占める英語科目ILAS Seminar-E2を含めて、今後はより新入生に魅力あるテーマを設定するよう努めていくことが大事であろう。また、予備登録をしたが履修しなかった、あるいは、そもそも予備登録をしなかった学生がそれぞれ2割近くいるので、入学時に「京都大学での学び」の始まりとしてのILASセミナーをアピールし、少人数教育の意義を理解してもらう必要がある。新入生向けパンフレットや講師向け授業実践ガイドなどを作成・配布して、それぞれの意識を高めていく努力を始めたい。
- ・1回生の段階で文系・理系とも過半数の学生が60単位以上を取得しており、平均的取得単位数の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、クラス間・科目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1科目当たり0.9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これらとのリンクを可能にし、その分析結果を示したように、「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に着目すると、卒業時において 80% を超える学部が多くあった。また、この 2 回生進級時アンケート Q.44「全学共通科目に対する期待の実現度」では約 80%、Q.47「総合的満足度」においても 90% 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にて本アンケートに協力をお願いした。また学部とともに教育院関係者にもご努力をいただいた結果、回答率を改善することができた。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いた国際高等教育院事務部の皆様に感謝を申し上げたい。

2022年度 2回生進級時アンケート (2021年度入学生)

(実施期間: 2022/04/01 - 2022/06/06)

・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 1年間で、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一外国語とした方は、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

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 \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.26 1回生の間に単位を取得した科目について、あなたの授業出席率はどれくらいですか。次の科目群別にお答えください。なお、この質問は Q.26~Q.29 (人社、自然、外国語(英)、外国語(初)) まであります。

「人文・社会科学科目群」の科目について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.27 「自然科学科目群」の科目について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.28 「外国語科目群」の[英語科目]について

- ①ほぼ 100% ②約 80% ③約 60% ④50%以下

Q.29 「外国語科目群」の[初修外国語科目]について

- 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。

- ①GPA \geq 4.0 ②4.0>GPA \geq 3.5 ③3.5>GPA \geq 3.0 ④3.0>GPA \geq 2.5 ⑤2.5>GPA \geq 2.0
⑥2.0>GPA \geq 1.5 ⑦1.5>GPA

Q.31 あなたが1回生後期(2021/12/4、12/18)に受けた TOEFL-ITP のスコアはどのレベルでしたか。

- ①スコア \geq 550 ②547 \geq スコア \geq 503 ③500 \geq スコア \geq 450 ④447 \geq 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の口欄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(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正である 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 <アルバイトに要する時間>

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1つを選択してください。

- 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.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

令和 4 年 6 月 29 日 教授会改正

〔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、教育院の教員の教育・研究及び教育院が企画・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、副教育院長をもって充てる。委員長は、教育院長の指名による。

〔投稿資格〕

- 3 本誌への投稿者は、以下とする。
 - ① 教育院教授、准教授、講師、助教及び助手（特定年俸制教員を含む）並びに教育院長、副教育院長、附属センター長
 - ② 過去に①であった者
- 2) 投稿者は、責任著者（corresponding author）として編集委員会からの査読意見の受取、それに基づく原稿の改訂と再提出など、本誌への原稿掲載に向けて誠実に対応する。原稿に責任著者の氏名を明記する。

〔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) 投稿原稿の筆頭著者は、3の①、②に示した者とする。3の①、②に示した以外の者が共著者に含まれる場合は、編集委員会が適当と判断した場合にそれを認める。
 - 3) 投稿原稿は、各号につき、各教員当たり筆頭著者であるもの1編を原則とする。

〔種別〕

- 5 原稿の種別は、論文、実践報告、研究ノート、調査報告、書評その他類似のものとする。その種別は、責任著者の申出によることを原則とする。

〔書式〕

- 6 原稿は、A4版横書きで左右の余白を各35mmとし、和文にあっては文字サイズ10ポイントで44字（1行）×40行、英文にあっては文字サイズ10ポイントで39行とする。
 - 2) 原稿の分量は、論文20枚程度、実践報告20枚程度、研究ノート10枚程度、調査報告10枚程度、

書評5枚程度とし、原稿に種別を明記する。前記の数値を超過する場合は、責任著者の申出に基づき編集委員会の協議によりそれを認めることがある。

- 3) 原稿は、執筆言語による①標題、②著者名、③要旨（日本語では400字程度、英語では200語程度）、④キーワード（5つ以内）、⑤本文、⑥参考文献、⑦標題・著者名・要旨・キーワードの英訳又は和訳（執筆言語でないもの）の順とする。
- 4) 提出は、電子ファイルとする。

〔執筆言語〕

- 7 執筆言語は、日本語又は英語とする。ただし、二次出版の執筆言語については次に定める。

〔二次出版〕

- 8 本誌は二次出版（secondary publication）を認める。二次出版とは、主たる使用言語が異なる読者層のために、一次出版（primary publication）をその執筆言語とは異なる言語に翻訳した出版である。
 - 2) 一次出版の執筆言語は、日本語又は英語とする。二次出版の執筆言語は日本語又は英語その他とする。
 - 3) 二次出版の著者は、一次出版の内容を忠実に翻訳しなくてはならない。
 - 4) 二次出版の著者は、原稿の最初のページの脚注にその出版が二次出版であることを明記し、かつ、一次出版の書誌情報を記載しなくてはならない。
 - 5) 責任著者は、本誌の同一号に一次出版と二次出版を同時に投稿することができる。
 - 6) 以前に本誌に掲載された一次出版の責任著者は、その二次出版を本誌に投稿することができる。
 - 7) 他誌に掲載された一次出版の二次出版を本誌に投稿することはできない。

〔査読〕

- 9 査読は、編集委員会が選定した2名の査読者が行う。査読者は一次出版原稿を査読する。

〔校正〕

- 10 校正は、編集委員会のコメントに基づき、責任著者が所定の期日までに行い、再校までとする。

〔著作権〕

- 11 本誌に掲載された論文、実践報告、研究ノート、調査報告、書評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) 著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、当該著者は、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〕

- 12 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〕

13 責任著者は、原稿掲載号を3部受け取ることができる。

- 2) 抜刷は、責任著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。

附 則

本要領は、令和4年6月29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 6 号

発行：2023 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. 6

Research Paper

- Intercultural Learning about Cultural Concepts Using English as a Lingua Franca:
Online Exchanges Between German and Japanese University Students
.....David Dalsky, Ruprecht Mattig 1

Survey and Practical Report

- Factors for Successful English Writing Classes Using Machine Translation
in Liberal Arts University Education: Five Perspectives of Curriculum,
Language Proficiency, Theoretical Understanding, Teaching Materials, and Feedback
.....Yosuke Yanase 35
- MEXT Japanese Studies Students' Approaches to Japan and Japonology Research:
An Analysis of Completion Research Titles of Fifteen Universities
..... Ruchira Palihawadana 51
- Tutoring Support in Kyoto iUP (I)—Office Hour (Homeroom) Activities
in the Preparatory CourseYukinori Okada, Yuki Sasaki 71
- Tutoring Support in Kyoto iUP (II)—Tutor Session in the Undergraduate Course
..... Yuki Sasaki, Yuka Tatsuta, Yukinori Okada 93

Note

- A Preliminary Study on Teachers' Beliefs Regarding Students
of a Japanese Teacher Training CourseKoyo Akuzawa, Takuma Kita, Shin Jiwon 107

Survey Report

- Kyoto University's New Unified Textbooks for Academic Writing
Catherine LeBlanc, Timothy Stewart, David Lees, Tanya McCarthy, Sara Schipper,
Yosuke Yanase, Emi Izumi, Aya Yoshida, David Dalsky, Toshiyuki Kanamaru,
Daniel Milne, John Rylander, Yosuke Sasao, Daisuke Yokomori 119
- 2022 Year-end Freshman Student Questionnaire Results 141

- Contribution Regulations** 203

March 2023