

グ ロー バ ル セ ン タ ー 年 報

第 25 号

令 和 2 (2020) 年 度

大 阪 教 育 大 学 グ ロー バ ル セ ン タ ー

目 次

第一部 寄 稿

巻頭言	箱崎 雄子	1
(グローバルセンター長)		

「外国にルーツのある子どもの教育プログラム」

2020 年度活動の概要	向井 康比己・臼井 智美・櫛引 祐希子・ 小林 和美・高橋 登・中山 あおい・米澤 千昌	2
(大阪教育大学名誉教授・総合教育系学校教育部門・ 多文化教育系グローバル教育部門・多文化教育系社会科教育部門)		

対面・オンライン併用の「ハイブリッド授業」

ー留学生のための日本語授業の取り組みー	長谷川 ユリ	14
(多文化教育系グローバル教育部門)		

オンデマンド型・同時双方向型授業による

文章作成指導の報告	高谷 由貴	19
(東亜大学 人間科学部国際交流学科)		

漢字クラスのオンライン授業におけるクラス活動の試み

ー2020 年度前期「日本語中上級漢字Ⅰ」実践報告ー	井ノ口 智佳	23
(教育学部 非常勤講師)		

台湾大学の和算書と留用	城地 茂	33
(多文化教育系グローバル教育部門)		

アジア系留学生におけるゆとり感と適応感との関連

.....	陳 紹龍・高橋 登	39
(大学院教育学研究科学校教育専攻心理学コース・総合教育系学校教育部門)		

第二部 グローバルセンター記録

令和 2 年度 グローバルセンター活動報告	49
令和 2 年度 グローバルセンター行事	73

付 記

令和 2 年度	グローバルセンター担当教員名簿	78
令和 2 年度	グローバルセンター運営委員会名簿	80
編集後記		81

巻頭言

箱崎 雄子

グローバルセンター長

2020 年、新型コロナウイルス感染症に対応するため、世界の国・地域で入国制限措置等が取られました。越境を伴う国際交流が世界規模で事実上停止され、大学のグローバル化に向けた取り組みは大きな影響を受けました。

教育現場では、感染症に対応するために対面授業をオンライン授業に切り替えるなど、急速にオンラインの活用が進められましたが、グローバルセンターにおいても、国際シンポジウムを始め、Lunch Time Chat、各種資格試験対策講座、留学説明会等を Web 会議システム「Zoom」を利用して開催するなど、キャンパスの国際化を止めない工夫を重ねてきました。

ICT を活用した国際教育交流は、コロナ禍が深刻化した昨春以降に急速に拡大されたようですが、海外に目を向けると、コロナ禍以前より積極的に行われていることが分かります。例えば、「COIL」と呼ばれる教育手法です。COIL は “Collaborative Online International Learning” の略語で、オンラインを使った国際協働学習を意味します。コロナ禍で一気に注目を集めることになりましたが、その歴史は古く、アメリカの大学では約 15 年前から取り入れられています。

国際交流は物理的な国際移動を伴うことが当たり前と考えられており、留学もこれまで一部の学生に限られていましたが、オンラインを活用することで、より多くの学生に対して国際的な学びを提供できる可能性があることが分かりました。オンラインホームステイや越境しないバーチャル留学などは、ポストコロナ時代における新たな選択肢となり得るのではないのでしょうか。

今回の未曾有の出来事により、国際交流は新たな局面を迎えたと言えます。2020 年度での経験を今後の国際戦略の在り方にどのように活かすことができるのか、グローバルセンターでは模索を続けています。

「外国にルーツのある子どもの教育プログラム」2020 年度活動の概要^{1 2}

向井 康比己³・臼井 智美⁴・櫛引 祐希子⁵・小林 和美⁶・
高橋 登⁴・中山 あおい⁵・米澤 千昌⁵

³大阪教育大学名誉教授（元自然研究講座）・⁴総合教育系学校教育部門

⁵多文化教育系グローバル教育部門・⁶多文化教育系社会科教育部門

1. はじめに

「外国にルーツのある子どもの教育プログラム」副専攻プログラムは、2019 年度より試行的に開始され、規程類の整備も行われた結果、2020 年度には正規のプログラムとして本格的に実施されることとなった。新型コロナ感染症対策の必要から、予定を大幅に変更することを余儀なくされたが、登録学生の満足度も全体に高く、プログラムとして充実した内容のものとなっている。本稿では本プログラムの 2020 年度の活動を報告するとともに、今後の課題について整理することとしたい。

2. プログラムの実施状況

本プログラムは、登録学生に対して異文化理解・文化的多様性と教育の関わりを扱う科目（多文化教育科目）が 4 科目 8 単位（外国人児童生徒教育、世界の教授法・世界の教科書、子どもの多様性と教育、異文化間教育）、日本語教育に関連する科目が 4 科目 8 単位（ことばの獲得と学習支援、日本語教育概論 A・B、日本語教材論）、およびインターンシップ関連科目が 4 単位相当の計 20 単位相当の科目の履修を求めている。このうち、「ことばの獲得と学習支援」と「子どもの多様性と教育」の 2 科目が本年度から新規に開講された。

登録学生の専攻別を表 1 に示す。表に示すように、2019 年度登録学生（1 期生）は教育協働学科の学生の割合が高かったが、2020 年度（2 期生）は教員養成課程の学生の割合も増えている。また、今年度当初は受講生の履修登録前の 4 月初旬に説明会を予定していたが、延期を余儀なくされ、オンラインで開催されたのが 6 月 24 日であった。このため、2 期生の多くはプログラム用の科目の受講ができない状況となり、2 期生の平均習得単位は 4 単位程度に留まっている。年度末に行った登録学生アンケートでも、授業の内容についての満足度は高いが、履修のガイダンスが不十分であった点についての指摘が多かった。

また、本プログラムではインターンシップ関連科目として、2 単位相当の「多文化共生を学ぶ学校体験研修」を課

表 1 登録学生の専攻別の人数

	学校教育	初等教育	教育協働	大学院
1 期生	6	0	16	1
2 期生	12	3	10	1

学校教育：学校教育教員養成課程，初等教育：初等教育教員養成課程，教育協働：教育協働学科

なお，大学院生 2 名および学校教育の 2 期生 1 名は修了証の取得を目指していない学生である。

¹ 本研究は JSPS 科研費 JP18H01013 の助成を受けた。

² 本プログラムの実施に当たっては、多くの本学教職員のみなさまにご協力いただきました。また、学校体験研修やインターンシップの実施に際しては大阪市教育委員会を始めとする大阪府下の教育委員会や学校にご協力いただきました。さらに、研究支援員の中村飛鳥さんには学生への連絡を始め、本プロジェクトの重要な部分の多くを支えていただきました。みなさまには深く感謝します。

している。この研修では、日本語指導が必要な外国にルーツのある児童生徒を受け入れている学校等を3カ所以上見学することを要件とした。訪問先を表2に示す。見学は授業期間外の8～9月に2019年度は9カ所に計13回、2020年度は5カ所に計5回訪問した。コロナの影響もあり、2020年度の場合は訪問先を減らさざるを得なかった。

インターンシップに関しては、教員養成課程の場合には学生が所属する専攻で履修可能なインターンシップ科目を、教育協働学科の学生は教育コラボレーション演習を履修する。実習先は学生が自由に選択できるが、実習支援ルームや大阪市教育委員会の協力のもとに、インターンシップ先として外国にルーツのある児童生徒が多く通う学校等を選択できるようにし、また、登録学生にもそうした場でインターンシップを行うよう助言した。その結果、インターンシップに参加した学生の約半数がこうした学校をインターンシップ先を選んでいった。2期生の場合は表3に示すように、教員養成課程・教育協働学科それぞれで、8カ所に9名、4カ所に4名が参加している。なお、コラボレーション演習の実習先4カ所は、大阪市教育委員会が今年度から市内4カ所に置いた共生支援拠点である。

また、年度末のアンケートで、本プログラムについて本プログラムに参加して、変化したこと、感じたことなどを多岐選択で尋ねたところ、図1のような結果であった。通常の授業では得られない学びを得られた、自身の目標の変化など良い意味での変化があった、将来のビジョンを描く助けとなったなど、登録学生にとって視野が広がる機会になっていることがうかがわれた。一方で、プログラムの修了要件を満たすことができるか不安であるという回答も多く、とりわけ今年度は授業科目の履修にあたってのガイダンスが十分でなかったことも理由にあると思われる。ア

表2 学校体験研修訪問

2019年度	2020年度
大阪市立南小学校	大阪市立西九条小・南中学校
大阪市立高津小学校	大阪市立南中学校・西九条小学校
大阪市立西九条小学校	大阪市立長池小学校・南小学校
大阪市立長池小学校	大阪府立長吉高等学校
八尾市立高美小学校	
八尾市立高美中学校	
大阪府立長吉高等学校	
大阪府立八尾北高等学校	
こどもひろば (大阪国際交流センター)	

表3 プログラム関連のインターンシップ先
(2期生)

インターンシップ (教員養成)	コラボレーション演習 (教育協働学科)
大阪市立神津小学校	淀中学校「らんまん」
大阪市立大池中学校	高殿小学校「かけはし」
大阪市立南中学校	南小学校「きらめき」
東大阪市立柏田中学校(2名)	鶴橋中学校「はばたき」
東大阪市立鴻池東小学校	
八尾市立北山本小学校	
八尾市立高美小学校	
八尾市立高美中学校	

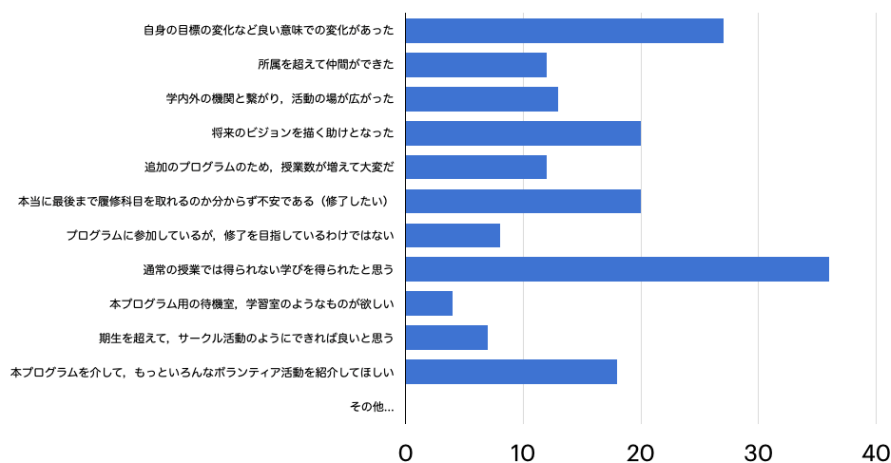


図1 プログラム登録学生アンケートの実施結果

ンケートでは、学校体験、インターンシップについても自由記述で感想やコメントを求めたが、視野広がったこと等、肯定的なものが多く、登録学生の満足度は全体に高かった。

次節以降では、プログラムのそれぞれについて詳しく見ていくことにする。

(文責 高橋 登)

3. オンラインでの活動 —プログラム説明会・学校体験研修事前指導・報告会—

本年度の活動について特に書き留めておくべきこととして、新型コロナウイルス感染症拡大防止のための対応がある。大阪教育大学では、新型コロナウイルス感染症拡大防止対策のため、令和2年度前期の授業は、4月20日から全てオンラインで開始されたが、6月15日から、一部の実技・実験・実習系の授業科目および卒業研究・修士論文指導に限り、対面での授業が再開された。後期には、オンライン授業を中心に、一部の講義・演習系の授業科目でも、対面での授業が再開された。

新型コロナウイルス感染症拡大防止対策をとりつつ本プログラムを実施するため、本学のオンライン学習管理システム OKU Moodle 2020 for Class (以下、Moodle と略記) 上に本プログラム用のコースを開設し、登録学生を募るプログラム説明会と、日本語指導が必要な外国にルーツのある児童生徒を受け入れている学校等を見学する「多文化共生を学ぶ学校体験研修」(以下、学校体験研修と略記)の事前指導および報告会をオンラインで実施した。後述のように、本プログラムを構成する授業科目についても、本学の授業実施方針にしたがい、インターネットを活用して実施されている。

Moodle 上に開設した「外国にルーツのある子どもの教育プログラム」のコースを利用することにより、本プログラムに関する情報をここに集約し、プログラム運営を進めることができた。登録学生への連絡、説明会・事前指導の資料やオンデマンド動画の掲示、コメントや発表資料の提出、事前指導の内容の理解の確認や学生の状況を把握するためのアンケート調査などを、Moodle のコースを利用して行った。

本年度のプログラム説明会は、2020年6月24日(水)午後に、Zoomを利用したオンライン説明会のかたちで行った。内容は下記の通りである。本年度は、プログラム実施2年目になるため、プログラム1期生の学生2名に、受講生の

プログラム説明会 (2020年6月24日)

- 1 プログラムの目的と概要 (高橋登)
- 2 外国にルーツのある子ども達の現状と課題 (臼井智美)
- 3 1期生からみなさんへ
- 4 質疑・グループディスカッション

立場から昨年度の活動の経験について報告してもらった。また、対面授業がほとんどないなかで交流の機会を確保し、受講希望者からの質問にきめ細かく対応できるよう、ブレイクアウトセッション機能を利用して受講希望者を小グループに分け、それぞれのグループに担当教員と1期生が入ってグループディスカッションをするかたちで、質疑応答の時間を設けた。

学校体験研修の事前指導は、7月29日(水)午後に、Zoomを利用して行った。内容は、下記の通りである。授業観察の説明に重点を置いた昨年度の反省を踏まえ、今年度の事前指導では外国に

学校体験研修の事前指導 (2020年7月29日)

- 1 学校見学の目的と概要 (小林和美)
- 2 学校を訪問するときの諸注意 (小林和美)
- 3 授業観察について (米澤千昌)
外国ルーツの子どもたちの特徴と支援体制
教室内の言語活動で注意すべきポイント

ルーツのある児童生徒の現況を丁寧に解説することとした。具体的には、子どもたちの背景の多様性、支援体制、指導者、支援目的(日本語初期指導、教科学習支援、母語教育等)、子どもたちが抱える言語

の問題等についてレクチャーを行った。また、本年度については、これまでに行ってきた学校を訪問するときの諸注意に加えて、新型コロナウイルス感染予防対策についても説明する必要があった。本学の教育実習で取られている対策に準拠し、学校見学日 2 週間前からの「健康観察記録簿」の記入や Moodle の「健康観察入力フォーム」による検温・体調の記録の報告、マスクの着用などについて指導し、事前指導後には Moodle 上に設けた確認アンケートによって、受講生が事前指導の内容を理解したことを確認した。

学校体験研修の報告会は、10 月 14 日（水）午後に、Zoom を利用して行った。受講生には事前に各自の報告内容をパワーポイントによるスライドにまとめた発表資料を Moodle 上に設けた課題提出ボックスに提出させるようにした。当日は、ブレイクアウトセッション機能を利用して教員を含む 4 グループに分かれ、発表資料を画面上で共有しながら報告とディスカッションを行った後、各グループでの議論を全体で共有した。

今年度は、新型コロナウイルスの流行という予期せぬ事態の発生により、Moodle や Zoom といったオンライン学習システムやオンラインミーティングツールを利用して活動を展開することになったが、オンライン授業実施のための全学的な取り組みの後押しを受けて、無事に実施することができた。Moodle 上に本プログラム用のコースがあり、そこに情報が集約されていることは、運営する側の教員にとっても受講する側の学生にとっても便利である。また、説明会や報告会に Zoom を利用したり、オンデマンド動画を掲示したりすることは、参加を容易にしたり、後日見返して理解を深めたりすることにも役立つであろう。本プログラムのより円滑で効果的な運営のために、本年度のオンラインでの活動の経験を生かしていきたい。

（文責 小林和美）

4. 「多文化共生を学ぶ学校体験研修」報告

本プログラムでは「多文化共生を学ぶ学校体験研修」（以下、学校体験研修）が必修となっている（2 単位相当）。この研修では、日本語指導が必要な外国にルーツのある児童生徒を受け入れている学校等を 3 カ所以上見学することを要件としている。本節では、2020 年度に実施した学校体験研修について、見学した学校の紹介、見学時の学生の様子について報告し、最後に、この学校体験研修を通して得た参加学生の気づき、およびこの研修の意義についてまとめる。

2020 年度の学校体験研修は COVID-19 の影響のため規模を縮小し、計 4 回、4 カ所の見学を行った。参加学生は一人 2 回参加することで、3 カ所見学できるようにした。2020 年度の見学先は、大阪市の共生支援拠点 1 か所、日本語指導教育センター校（小学校）2 校、および大阪府立高校 1 校である。1 つ目の大阪市の共生支援拠点では、来日間もない小学 1 年生～中学 3 年生の児童生徒を対象にプレクラスが開かれている。プレクラスは日本語指導員と母語支援員が担当し、学校生活のルールや学校で使う日本語を、1 日 5 単位時間、連続 10 日間の合計 50 単位時間学ぶことができる。2 つ目の日本語指導教育センター校は、週に 1・2 回、半年～1 年の間、小学 4 年生～中学 3 年生の児童生徒が市内の決められたセンター校に通級して日本語の基礎を学ぶところである。大阪市内では、この 2 つの教室以外でも日本語指導が行われているが、今回は、日本語学習段階が異なるこの 2 つの教室での日本語指導の様子を見学させてもらった。3 つ目の大阪府立高校については、大阪府下で「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」という特別枠入試を行っている 7 つの高校の中の 1 校に見学に行った。ここは日本

語指導だけでなく、母語教育や母語を活用したサポートも行われている学校である。以上のような、対象となる児童生徒の年齢や指導の段階、目的も異なる3か所の見学を行った。

それぞれの見学先では、授業の見学を行うとともに、外国にルーツのある児童生徒の教育に関する学校や自治体の取り組みについてのレクチャーを受けた。以下、筆者が引率として訪問したそれぞれの学校について、学校体験研修の内容、およびそこでの参加学生の様子を記す。

1つ目の見学先は大阪府立長吉高校である。長吉高校では、最初に校長先生から1時間ほど長吉高校の取り組みについての説明を受け、質疑応答の時間が設けられた。その後、約1時間の授業見学を行った。授業見学では、ネイティブ教師による母語を使用した授業と、日本語教師による日本語の授業を見学した。ネイティブ教師による授業では、母語の学習だけでなく、母語を使った進路相談も行われていた。本学の参加学生の中には留学生もいたため、特に母語の学習については、何を教えているのか、どのような教材を使用しているのか等に関心を示しながら観察する様子が窺えた。授業見学後には、再び質疑応答の時間が設けられた。学生からは、高校での支援体制や母語母文化教育の内容、日本語指導を受けている生徒の通常クラスでの様子や、日本人生徒側の学びなど、質問が絶えなかった。これら全ての質問に対し、校長先生から説明を受けることができ、とても学びの多い3時間となった。

2つ目の見学先は大阪市立B中学校である。ここでは、来日間もない児童生徒を対象にプレクラスが開かれている。B中学校では学校到着後、まず30分間プレクラスの見学を行った。参加学生は、授業内容や進め方だけでなく日本語を学習する教室そのものの様子も観察し、気が付いたことを観察シートに記入していった。またこの日は見学した授業の中で、桁の大きな数を学習する時間があった。その際、参加学生が桁の大きな数を言い、それを生徒が聞き取って黒板に書くという練習に参加する機会をいただいた。授業中は、参加学生がどのような意図で数を決めて発話したのかまではわからなかったが、見学終了後、参加学生と教員とで日本語学習者にとってどのような数が簡単で、どのような数が難しいのかを話し合うことができた。これもまた、今回の見学で得た学びの1つとなったのではないだろうか。授業見学後は、別室で大阪市が取り組む日本語指導が必要な子どもの学習支援の仕組みに関する説明と質疑応答が行われた。ここでも学生が積極的に質問する様子が見られた。

3つ目の見学先はセンター校である大阪市立C小学校である。C小学校に到着後、日本語教室で日本語指導を担当する教員から、日本語教室と教材についての説明を受けた。その後、同じ教室で行われている2つのクラスの授業を見学した。この2つのクラスは、日本語のレベルで分けられたものであり、異なるアプローチで日本語指導が行われていた。学生は自由にこの2つのクラスの授業を見学したり、最初に説明があった教材を手にとって見たりしながら、観察シートに気づきを記録していた。授業終了後は、子どもたちが各在籍校に授業の終了を電話で報告する様子を見ることもでき、子どもたちがセンター校に集まって学習するための環境やシステム整備についても考えることができた。最後に日本語指導を担当している教員への質疑応答の時間があり、全ての見学を終了した。

8月、9月に上述の見学を全て終え、10月に報告会を行った。報告会では、学生一人ひとりが見学先での気づきや学びをまとめて発表した。その発表の中には、事前指導で教員がレクチャーした内容以外にも、教室や学校全体の環境、児童生徒一人ひとりに合わせた支援方法や工夫、教員（指導者）と児童生徒との関わり方、現場が抱える課題等、様々な視点からの気づきについての報告があり、見学先を限定しての学校訪問となったものの、外国にルーツのある児童生徒への教育についての理解を深めることができていた。これらの気づきや学びは大学内での講義やオンラインでの学習だけでは得ることが難しく、実際に現場に足を運び、自分の目で見聞きし、現場の日本語指導関係者に直接話を聞くことができ

たからこそ、得ることができたものが多く含まれている。また、実際の教育現場を見ることは、学生自身が持つ、日本語指導が必要な児童生徒への教育の課題意識をより明確化することにもつながる。学校見学を含むこの学校体験研修は、学校体験研修後も続く本プログラムの学習の動機を高めるという点で大きな意義があり、今後は、この学校体験研修での学びや気づきが本プログラムの他の学習にどのように活かされたのかを探りつつ、一層意義のある学校体験研修の仕組みづくりを検討していきたい。

(文責 米澤千昌)

5. 外国人児童生徒教育

本講義は「外国にルーツのある子どもの教育」プログラム発足前の 2017 年度から教養基礎科目として開講されており、プログラム参加者が「外国にルーツのある子ども」について最初に包括的に学ぶ科目である。今年度の受講登録者は 47 名で、そのなかにはプログラム参加者 8 名が含まれる。今年度はコロナ禍で、模擬授業以外はすべてオンライン授業で実施した。15 回の授業の前半は、外国にルーツのある子どもの背景や学校での受け入れ状況、学習言語と生活言語の違い、セミリンガル（ダブル・リミテッドバイリンガル）を含めた子どものバイリンガルの多様な状況と支援、子どもの第二言語習得と年齢の関係、子どものカルチャーショックや文化変容等の基本的な内容を扱っている。また、知識を踏まえた上で、受講生が外国にルーツのある子どもに教える教員や支援者の立場になったときにどのように子どもと向きあうべきか、ディスカッションすることで課題を身近に捉え、考察を深めるようにしている。15 回の授業の後半は、初期指導の授業案作りや模擬授業を行う。シラバスは表 4 の通りである。

授業の後半の主な内容は、模擬授業である。まず、後半 7 回の授業うち最初の 2 回を使って、来日間もない外国人児童生徒等への日本語初期指導の方法や、指導の際の注意点について、事例を交えて説明した。その後の 2 回の授業を使って模擬授業の準備を行った。本授業は受講者数が多かったため、模擬授業は 3～4 人のグループに分かれて実施した。各グループに、日本語初期指導用のテキストから好きな課を 1 つ選んでもらい、1 限分の指導案、さらに、模擬授業で発表する 10 分間の授業の教材等の準備をしてもらった。最後の 3 回の授業を使って、全 14 グループの模擬授業を行った。当時、コロナウイルス感染症の心配もあったため、模擬授業の発表グループ、子ども役をするグループ、および教員のみが教室に入って模擬授業を行い、授業の様子はビデオ撮影してオンライン配信した。その日に模擬授業を

表 4 外国人児童生徒教育 シラバス

講義の前半		講義の後半	
第1回	内なる国際化と子どもたち	第9回	日本語書記指導方法①
第2回	日本語指導が必要な子ども	第10回	日本語書記指導方法②
第3回	第二言語習得	第11回	模擬授業の準備①
第4回	いろいろなバイリンガル	第12回	模擬授業の準備②
第5回	異文化接触と文化変容①	第13回	模擬授業①
第6回	異文化接触と文化変容②	第14回	模擬授業②
第7回	異文化接触とアイデンティティ	第15回	模擬授業③
第8回	異文化間能力	テスト	

発表する他のグループは別室で待機し、その教室と模擬授業を実施する教室とをオンライン会議システム Zoom を使用してつなげることで、授業の様子を見られるようにした。その日に発表しない残りのグループは自宅からオンラインで参加してもらい、同じく Zoom で模擬授業の様子を見てもらった。さらに、自宅から参加している学生には、各グループの授業に対するコメントをオンラインで提出してもらうことで、積極的な参加を促した。

模擬授業では、どのグループも文型をただ教えるのではなく、活動の中で実際に文型を使って練習ができるよう、工夫している様子が見られた。活動も、子ども目線で子どもが楽しめるものが考えられており、すぐにでも現場で使えそうな活動がいくつもあった。しかし、文型の導入方法や活動の説明などを見ると、日本語がまだわからない子どもを相手に、どのように意味を理解してもらうのか、どのように活動の方法を伝えるのか、という点に課題があるように感じた。この点については、日本語がまだ十分に理解できていない子どもに日本語を教えるとはどういうことなのか、学生の理解をより深められるよう、今後の授業の中で工夫していきたい。

(文責 中山あおい)

6. 「世界の教授法・世界の教科書」授業の取り組み³

本講義は、海外教育に詳しい本学教員によって 2019 年度後期（第 3 ターム火曜日 3 限・4 限）にオムニバス形式で開始された。2020 年度は前期（水曜日 3 限・4 限）に全講義がオンラインで行われた。2020 年度の担当教員と授業内容を表 5 にまとめた。アメリカ、ドイツ、フランスなどの欧米諸国やインド、ベトナム、中国、シンガポール、オーストラリアなどのアジア大洋州諸国の小中学校においてどのような教育が行われているのか、いくつかの教科に焦点を当てながら教授法や教科書を紹介した。対象教科は、算数、理科（物理、生物）、家庭科、保健体育、書写などであった。特に、関心が高かった内容は、世界各国の筆算方法の比較、ドイツやシンガポール、オーストラリアにおける SDGs の観点からの消費者教育、欧米日における STEAM 教育の実践などであった。また、海外協定校から来学教員（ベトナム）や本学の国費教員研修生（ナイジェリア、タイ、メキシコ）にも参加していただき、直接各国の教育事情や教授法の違いなどを伺うことができた。コロナ禍にも関わらず、オンラインで教員研修生と直接質問や議論ができ、受講生には好評であった。

表 5 世界の教授法 担当教員と授業内容

担当教員	専門教科	事情に詳しい国	授業内容
高橋 登	心理学	欧米	まとめ
向井 康比己	理科・生物	印・豪・米	ガイダンス、インドの科学教育の特徴——統一性と多様性——
林 洋輔	保健体育	仏	「世界の見回し方」を学ぶ——フランス・リセの哲学教育から——
大本 久美子	家庭科	新嘉坡・豪	消費者教育の教授法——シンガポール・ドイツを中心に——
柳本 朋子	算数・数学	欧米・越	諸外国の算数・数学の授業——各国の筆算方法等——
種村 雅子	理科・物理	欧米	日英米における物理教育研究の視点、STEAM教育
出野 文莉	書写・美術	中国	中国の書法・漢字教育の現状

³ 2020 年度の「世界の教授法・世界の教科書」の授業は、林洋輔（表現活動教育系保健体育部門）・大本久美子（健康安全教育系家政教育部門）・柳本朋子（理数情報教育系数学教育部門）・種村雅子（理数情報教育系初等教育部門）・出野文莉（表現活動教育系美術・書道教育部門）との共同で実施された。

受講生は、各国の教育制度や教育事情、各国のカリキュラムの特徴、日本と各国の教科書の比較、各国の授業法の特徴、それぞれの国で教科がどのように教えられているかを学習することによって、世界の教育が多様であることを理解できるようになった。この授業は、外国にルーツのある子どもたちの教育のみならず、今後の日本における学校での授業方法の改善にも役立つと思われる。

(文責 向井康比己)

7. 子どもの多様性と教育⁴

この授業は本年度から開講された。講義は後期の集中講義とし、主に水曜日の午後、および一部土曜日に開講された。シラバスには本授業の目標は以下の様に記されている。

外国にルーツのある児童生徒が急増している。こうした子ども達を適切に支援するためには、子ども達の多様な文化的背景を理解することが極めて重要である。また、現在の学校には、その他にも多様な子ども達が学んでいる。子どもの多様な背景に気づかず、一方的に私たちの価値観を押しつけるならば、知らないうちに子ども達を傷つけ、抑圧することにもなりかねない。本講義を通じ、現代社会に生きる子ども達の多様性を知り、多様性への感受性を身につけることを目標とする。

この目標に沿い、授業は専門領域の異なる6名の教員によるオムニバスで行われた。各担当者と授業のタイトルは以下の通りである。

高橋 登	ガイダンス（子ども達の多様性と支援）
上田裕美	子どもの虐待について
神村早織	多様な性を生きる
戸田有一	保育とダイバーシティ：多文化共生保育
水野治久	子どもの多様な援助ニーズ
平井美幸	保健室における子どもの多様性と教育

コロナ禍のもとでの授業であることから、本年度はすべてオンラインまたはオンデマンド型の授業で行われた。オンラインでの負担感や、こうした内容の授業が果たしてどの程度受講生に受け入れられるものなのか、見通しを持つことができなかったため、授業全体の終了後にアンケートを実施した（表6参照）。授業に熱心に取り組んだか、新たな知識が得られたか、興味を持つことができたか、今後もこの授業のテーマ（子どもの多様性と教育）についてもっと勉強に取り組みたいか、という項目はいずれも5点満点で平均が4.5を超えており、多くの学生にとって極めて有意義な授業であったといえるだろう。一方、負担感、オンライン授業についての評価も、平均が3程度であり、負担がなかったわけではない。この点については受講生にとって過度な負担にならないように今後も配慮する必要がある。自由記述の内容もほぼ同様で、授業内容に対する評価は極めて高く、一方、不満は集中講義で授業日程が不定期であることに限定されており、全体として有意義な授業であったと言えるだろう。

(文責 高橋 登)

⁴ 「子どもの多様性と教育」の授業は、上田裕美（総合教育系学校教育部門）・神村早織（総合教育系学校教育部門）・戸田有一（総合教育系初等教育部門）・水野治久（高度教職開発系高度教育開発部門）・平井美幸（高度教職開発系高度教育開発部門）との共同で実施された。

表6 子どもの多様性と教育 授業後アンケート

質問項目	選択肢	平均	SD
この授業には熱心に取り組みましたか	全く当てはまらない(1)～とても良く当てはまる(5)の5件法	4.62 (0.55)	
他の授業に比べて、この授業に取り組んだ時間は多かったですか	少なかった(1)～多かった(5)の5件法	3.49 (0.93)	
あなたはこの授業で新たな知識が得られましたか	全く得られなかった(1)～とても得られた(5)の5件法	4.81 (0.40)	
授業全体について興味を持つことはできましたか	まったく興味が持てなかった(1)～とても興味が持てた(5)の5件法	4.62 (0.55)	
この授業のテーマ「子どもの多様性と教育」についてもっと勉強を深めてみたいと思いますか	全くそう思わない(1)～とてもそう思う(5)の5件法	4.73 (0.45)	
この授業に負担感がありましたか	全くなかった(1)～とてもあった(5)の5件法	3.24 (1.06)	
この授業の課題の分量はどうでしたか	少なかった(1)～とても多かった(5)の5件法	2.95 (0.91)	
オンライン授業についてどのように感じましたか	とても負担感があった(1)～全く負担ではなかった(5)の5件法	3.00 (1.00)	

8. ことばの獲得と学習支援

本授業は、副専攻プログラム「外国にルーツのある子どもの教育プログラム」の構成科目として、2020年度から開講したものである。当初、集中講義を2020年5月に対面にて行う予定であったが、コロナ禍の影響により、12月にオンライン（同時双方向型・発話あり）にて行った。2020年度の担当教員と授業内容は表7の通りである。本授業は、日本語を母語としない外国にルーツのある児童生徒等に対して行う日本語指導（初期指導型、教科指導型）について、具体的な指導方法と留意点を解説することで、教員や支援者としての実践力の基礎を培うものである。3人の授業担当教員のオムニバス形式の講義を通して、日本語を母語としない外国にルーツのある子どもが充実した学校生活を送れるために、学校や教師ができる支援の種類と方法を理解することをめざした。

本授業の特徴は3つある。1つは、受講予定者の多くが教育実習（教員養成課程3回生必修科目）を未経験の低年次生や教育協働学科生のため（実際の受講者内訳は表8の通り）、子どもの様子や指導上の留意点を具体的にイメージできるように、ふんだんに子どもの事例や指導事例を取り入れたことである。写真や動画等を多用したり、講義の中に練習問題や問いを設けたりすることで、事例をもとにして

表7 ことばの獲得と学習支援 担当教員と講義内容

担当教員	専門領域	講義内容	
高橋 登	発達心理学	言語発達の基盤、遊びの中で育つ言葉、コミュニケーションの発達とその支援、読み書きの発達とその支援	第1日目 (90分×4)
櫛引 祐希子	日本語学	学校で使う「やさしい日本語」(発音、文法、語彙、書き言葉)	第2日目 (90分×4)
白井 智美	学校経営学	児童生徒の言語的・文化的多様性、在籍学級の教科指導の中で日本語力を育てる、教科指導型日本語指導の方法	第3日目 (90分×4)
高橋・櫛引・白井		グループ討議(課題の解決策を考える)、全体討議	第4日目 (90分×3)

表8 ことばの獲得と学習支援 受講者内訳

所属	1回生	2回生	3回生	4回生	計(人)	備考(専攻等)
教員養成課程	8	3	2	1	14	学校教育、国語、数学、理科、特別支援
教育協働学科	1	4	6	2	13	自然科学、多文化、教育心理、英語、健康安全
計(人)	9	7	8	3	27	
教職大学院		1			1	

具体的に考えられるように工夫した。

2 つめの特徴は、講義の順序を、子どもの発達段階に沿う形で組んだことである。日本語がまったく理解できない段階からある程度理解できる段階までの子どもに必要な支援を考えるために、まず、高橋が乳幼児期から学齢期の言語発達の特徴とそのつまづきについて講義した後、櫛引が「やさしい日本語」を」活用した支援の方法と留意点を、臼井が教科につながる日本語指導の方法と留意点を講義した。年齢や場面に分けて子どもの言語獲得の過程を順に見ていくことで、受講者は3人の授業担当教員の講義内容を相互に関連付けて理解することができたようであった。

3 つめの特徴は、本授業を現職教員が受講できるように、本学の公開講座（地域開放事業）の中に「外国人児童生徒等の指導の方法」という名称で組み込んだことである。外国にルーツのある子どもの指導ができる教員を養成し輩出することは本学の使命であるが、それと同時に、外国にルーツのある子どもの教育に関して学習や研修の機会が少ない現職教員に対しても、積極的に大学知の提供を行っていく必要がある。結果的にコロナ禍により公開講座自体は中止になったが、受講申込者には別途12月開催の集中講義の案内を行い、日程の都合がついた希望者には参加をしてもらった。

4 日間の集中講義の後、受講者には、自分が教員や支援者になったときに何ができるのか等を振り返るレポートを課した。その内容からは、外国にルーツのある子どもの教育をめぐる諸課題に目が向き、その解決に向けて求められる行動に思考が至っていることが確認できた。来年度はここに、子ども対象の初期指導型の日本語指導の方法と留意点に関する講義を加え、さらに体系的に子どもの日本語指導と学習支援の方法の習得が可能になるように講義の充実を図る予定である。また、来年度も公開講座として現職教員に本授業を公開する予定であることから、現職教員と学部生等との交流による意見や思考の深まりも、授業運営を工夫して行っていく予定である。

（文責 臼井智美）

9. 日本語教育概論A・B

本プログラムを構成する科目のうち、2回生から開講される「日本語教育概論A・B」（前・後期火曜日5限）は、教育協働学科グローバル教育専攻多文化リテラシーコースが運営する日本語教育プログラムの必修科目でもある。

日本語教育プログラムは、2019年度より文化庁の助成事業「日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業 日本語教師の養成カリキュラム開発」に採択され、「日本語教育概論A」は櫛引祐希子、「日本語教育概論B」は長谷川ユリ教授が担当している。

両科目は、平成 30 年の文化審議会国語分科会で示された日本語教師を養成するために必須となる教育内容の 50 項目を網羅し、外国語として日本語を教えるために必要な知識や技術の習得を目標にしている。

とりわけ「日本語教育概論 A」が重視するのは、外国語として日本語を教えるために必要な日本語の構造に関する知識の習得である。一方、「日本語教育概論 B」で目指すのは、国内外の日本語教育事情をはじめ日本語・日本文化についての教育方法に関する理解の深化である。

2020 年度の受講生は「日本語教育概論 A」が 46 名、「日本語教育概論 B」が 48 名であった。両科目とも教育協働学科グローバル教育専攻多文化リテラシーコースの選択科目であるため、受講生の 9 割は多文化に在籍する学生である。2020 年度の多文化の受講生のうち 6 名が本プログラムの参加学生である。また、多文化以外の受講生のうち本プログラムの参加学生は「日本語教育概論 A」が 3 名、「日本語教育概論 B」が 6 名であった。

2020 年度は、コロナ禍の影響を受け「日本語教育概論 A」は授業動画の配信によるオンデマンド授業、「日本語教育概論 B」は双方向のオンライン授業を実施した。「日本語教育概論 A」の授業動画の配信について授業内容への理解が深まったという感想が一定数あったが、オンライン上で受講生の交流を促す工夫を求める声も少なくなかった。一方「日本語教育概論 B」はオンライン上で受講生が意見交換する時間を積極的に設けて好評を得た。両科目の受講生からは、日本語の構造や日本語教育のありかたについて認識を新たにすることができたという感想が多く寄せられた。

とりわけ「日本語教育概論 A」で実施したイタリアのカ・フォスカリ大学の内海博文准教授によるイタリアの日本語教育に関する講義は、多くの受講生に母語以外の言語を学ぶ理由について考えさせる契機

表 9 日本語教師を養成するために必須となる教育内容の 50 項目

【社会・文化・地域】	(1) 世界と日本の社会と文化 (2) 日本の在留外国人施策 (3) 多文化共生 (4) 日本語教育史 (5) 言語政策 (6) 日本語の試験 (7) 世界と日本の日本語教育事情
【言語と社会】	(8) 社会言語学 (9) 言語政策と「ことば」 (10) コミュニケーションストラテジー (11) 待遇・敬意表現 (12) 言語・非言語行動 (13) 多文化・多言語主義
【言語と心理】	(14) 談話理解 (15) 言語学習 (16) 習得過程 (17) 学習ストラテジー (18) 異文化受容・適応 (19) 日本語の学習・教育の情意的側面
【言語と教育】	(20) 日本語教師の資質・能力 (21) 日本語教育プログラムの理解と実践 (22) 教室・言語環境の設定 (23) コースデザイン (24) 教授法 (25) 教材分析・作成・開発 (26) 評価法 (27) 授業計画 (28) 教育実習 (29) 中間言語分析 (30) 授業分析・自己点検能力 (31) 目的・対象別日本語教育法 (32) 異文化間教育 (33) 異文化コミュニケーション (34) コミュニケーション教育 (35) 日本語教育と ICT (36) 著作権
【言語】	(37) 一般言語学 (38) 対照言語学 (39) 日本語教育のための日本語分析 (40) 日本語教育のための音韻・音声体系 (41) 日本語教育のための文字と表記 (42) 日本語教育のための形態・語彙体系 (43) 日本語教育のための文法体系 (44) 日本語教育のための意味体系 (45) 日本語教育のための語用論的規範 (46) 受容・理解能力 (47) 言語運用能力 (48) 社会文化能力 (49) 対人関係能力 (50) 異文化調整能力

となった。本プログラムの参加学生は、講義で紹介されたイタリアの大学生によるエッセイ「私に手を差し伸べてくれた日本語」を通して、母語以外の言語が個々の人生を大きく変えるきっかけとなることに感銘を受けたようである。

現在、日本語教育プログラムを運営する教員が中心となり、両科目で活用するためのオンライン教材——日本語と日本語教育についての知識を深めるための自習用教材とグループワークやディスカッションで活用するための映像教材——の作成に取り組んでいる。この計画自体は、文化庁の助成の下で日本語教育プログラムの充実化を目的としたものだが、日本語を客観的に捉える力の醸成を目指すオンライン教材は、日本語指導が必要な子どもへの教育に関心を持つ本プログラムの参加学生にも有効だと思われる。

(文責 櫛引祐希子)

10. 次年度の課題

本年度は新型コロナウイルスの影響を大きく受け、説明会の開催時期が大きくずれ込み、授業もすべてオンラインまたはオンデマンド形式となり、学校体験研修も大きく規模を縮小せざるを得なかった。けれどもこうした状況下でありながら、年度末のアンケートや各授業のアンケートを見ると、学生達は高い意欲を持って本プログラムに参加し、授業にもインターンシップ等の活動にも熱心に取り組むだけでなく、多くのことを学んでいるようだった。そうした意味で、開始2年目としては本プログラムは十分な成功を収めたといえるだろう。

もちろん多くの課題も残されている。1つは、学生同士のネットワーク作りである。インターンシップの経験を共有し、あるいはボランティア活動等の情報交換の場として、学生の自発的で自律的な活動が起ち上がってくることを期待している。多くの学生は非常に熱心に本プログラムに参加していることから、そうした熱意が個別の学生に閉ざされたものではなく、広がりを持ったものになるようにすべきであろう。さらに、学校や教育委員会をはじめ、地域のボランティア団体等とのネットワークを広げて行くことも次の課題となる。副専攻プログラムを起ち上げて2年の間にもネットワークは広がっている。そうしたネットワークを強固なものとし、そのハブとして本学は十全な役割を果たすことをめざしたい。

対面・オンライン併用の「ハイブリッド授業」 ー留学生のための日本語授業の取り組みー

長谷川 ユリ
多文化教育系グローバル教育部門

1. はじめに

2020 年度は新型コロナウイルス感染拡大防止のため多くの授業がオンラインでの実施となった。前期はオンラインでの実施が中心であったが、後期は新型コロナウイルスの感染状況等に沿って「活動レベル 2」にて実施することになり、授業の種類や受講生数によりオンラインか対面かが決められた。受講生が 100 人以上の講義・演習系の科目は全てオンライン、31 人以上 99 人以下の講義・演習系の授業科目及び 100 人以上の実技系の授業科目は学籍番号の奇数・偶数により受講生を 2 つのグループに分け、授業回毎に交互に「対面授業」を実施することが認められ、実技・実験・実習系の授業科目、受講生が 30 人以下の講義・演習系の授業科目及び卒業研究・修士論文指導については、必要な感染防止対策を講じた上で「対面授業」が認められることになった。受講生数は前年度の実績により算出された。以上の条件に基づき、筆者の担当科目のうち、留学生対象の日本語科目は全て受講生数が 30 名以下であったため、対面で実施することが可能となった。しかし一方で、様々な理由により母国に滞在しており、入国制限があるため来日できない学生や来日が遅れる学生も受講できるような工夫も必要となった。本稿では、講義室での対面授業とウェブ会議システム「Zoom」によるオンライン授業を併用する「同時双方向型ハイブリッド授業（ハイフレックス型授業）」について、学部留学生向けの言語科目「日本語 I b」を取り上げて詳しく報告したい¹。

2. ハイブリッド授業とは

対面とオンラインを組み合わせる「ハイブリッド授業」は、その組み合わせ方により「ハイフレックス型」「ブレンド型」「分散型」に分かれる。「ハイフレックス型」は「同じ内容の授業を、対面とオンラインで同時に行う授業方法」、「ブレンド型」は「対面とオンラインを、教育効果を考えて組み合わせる授業方法」、「分散型」は「同じ回に異なる内容の授業を対面とオンラインで行い、学生は分散して受講する授業方法」である²。また、同じ「ハイフレックス型」でも、利用する音響設備によって、授業の実施方法や学生同士のインタラクションのあり方が異なる。具体的には、教室マイクを使うか使わないか、ヘッドセットを使うか使わないかということが関わってくる。教室にいる教員も学生も全員、自分の PC に向かいヘッドセットを使えば、教室マイクを使用する必要がなく、対面でもオンラインでも参加している学生同士、または教師と学生が自由にやりとりできるが、対面ではあるもののオンライン授業のような形となる。一方、教員だけがヘッドセットを用いて、教室マイクを使用しなければ、教員の声はオンライン参加学生にも聞こえるが、教室の学生の発言、オンライン参加学生の発言はお互いに聞こえず、教員が復唱してそれぞれの学生グループに伝える必要が生じる³。

¹ 本稿は、2020 年 11 月 4 日に開催された全学 FD 事業、オンライン授業への挑戦 5「新しい生活様式に対応した授業の実践」で「海外と日本をつなぐハイブリッド授業」という題目で発表した内容をまとめたものである。

² 京都大学高等教育研究開発推進センターホームページ「ハイブリッド型授業とは」
<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.php>（参照 2021 年 1 月 15 日）

³ 同上

今回「日本語 I b」で行ったのは「ハイフレックス型」であり、対面授業に出られる学生は教室に集まり授業を受け、海外にいる学生はオンラインでその対面授業に参加するという方式であった。音響設備については、教室ではヘッドセットを使わず、スピーカーマイクと教室マイクを併用し、対人距離を確保するために教室の後方に座っている学生の声がオンライン受講者に明瞭に届くようにした。オンライン受講者の声もスピーカーから聞こえるように設定し、教員も学生も、授業の全ての参加者同士のコミュニケーションが可能となった。さらに、教室の後方にある常設カメラで教壇付近を撮影すると同時に、教壇近くに設置したカメラで受講中の学生の様子を撮影した。このような方法によって、オンライン受講者も自分の PC の画面で教員だけでなくクラスメートの様子を常に把握することができ、オンラインであっても対面と同じような環境を提供することができた。

「ハイフレックス型」の「ハイブリッド授業」は、学生同士のインタラクションが必須の語学の授業としてふさわしい形態と言えるが、ICT スキルが高くない教員にとっては、毎回の機器の接続を含めた授業の準備が大きな負担となる。「日本語 I b」で「ハイフレックス型」授業が可能となったのは、教務課が配置した、「ハイフレックス型」授業を支える Zoom サポーターのおかげである。Zoom サポーターは大学院生、学部 4 回生で構成されており、教員の要請を受け、必要な機材を持って授業に来て、カメラ・マイクの接続や配信準備などをしてくれる。この 1 年間は、オンライン授業に関する FD 事業など、情報基盤センターや教務課による教員のための支援が手厚く行われてきたが、「ハイブリッド授業」に関しても、後期の授業に備え、Zoom サポーターにより機材の操作マニュアルが作成され、9 月 29 日には接続練習会が実施された。このような取り組みのおかげで、機器の接続や配信に関わる不安が払拭され、授業の内容や学生とのコミュニケーションに集中することができた。Zoom サポーターがいなければこの授業が成立しなかったとも言える。授業前の準備だけでなく、授業中にも常にカメラや音声のチェックを行い、板書がオンライン受講者に見えない時にチャットに書き込んでくれるなど、痒いところに手が届くような支援をしてくれた Zoom サポーターの皆さんには感謝のことばしかない。

3. 「日本語 I b」での実践

「日本語 I a」「日本語 I b」は共通基礎科目（言語科目）の「日本語」の 1 科目であり、主に学部留学生の 1 回生が、それぞれ前期、後期に受講する。学部留学生の定員化に伴う受講生の増加により、2017 年度より「日本語 I a」「日本語 I b」は 2 科目同時開講となった。筆者が担当したのはそのうちの 1 科目ずつである⁴。2020 年度後期開講の「日本語 I b」の受講生は、1 回生 29 名、2 回生 2 名、4 回生 1 名の計 32 名⁵、国籍・地域別の人数は、中国 22 名、ベトナム 5 名、韓国 3 名、台湾 2 名であった。

「日本語 I a」「日本語 I b」は、学部留学生に求められる重要な技能の 1 つである書きことばの習得を目指しており、教科書『新訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』⁶を使い、レポートが書けるように練習を重ねる。授業中にはディスカッションを行い、日本語力を全体にのばすことも目標の 1 つである。

後期の授業が始まった 10 月 1 日の時点で母国にいた学生は、中国 2 名、ベトナム 1 名、韓国 2 名の

⁴ もう 1 科目ずつのご担当は高谷由貴先生であった。

⁵ 大学の後期の授業の実施方針では、30 名以下の場合対面授業が可能とされたが、人数は前年度の実績に基づくため、2020 年度後期の授業の受講生数が 32 名であっても、対面での授業は行うことができた。

⁶ 二通信子・佐藤不二子(2020)『新訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク

計 5 名であった。受講生の約 15%が海外在住者であったことから、全面的にオンラインにしたほうがいいのではないかと迷う気持ちもあったが、「ハイブリッド授業」に決めた理由は主に 5 つある。まず 1 つ目は、前期オンラインでしか授業を受けられなかった留学生の希望に応えたいと考えたためである。「日本語 I b」の学生の多くは前期に「日本語 I a」をオンラインで受講しており、授業の中で、入学後せっかく大学のすぐそばに引っ越ししたのに、キャンパスに通うこともなく友だちもできないことを嘆く声を何度も聞いた。2 つ目は、語学の授業として、対面授業が本来あるべき姿だと考えたからである。3 つ目は入国制限が解除され、海外在住者の一部は学期半ばに入国できる見通しが立っていたこと、4 つ目はもう 1 つ開講されている「日本語 I b」はオンラインでの実施が決まっていたため、日本在住者でオンラインを希望する学生は別の選択肢があったこと、そして最後は Zoom サポーターの存在である。実際に、5 名の海外在住者のうち 3 名が 11 月までに来日することができ、2 週間のホテル等での隔離期間中は引き続きオンラインで授業を受け、その後対面の授業に合流することができた。この 5 名以外に 1 名の学生は学期途中で母国に戻ることで、オンラインでの受講に切り替えた。次に示す写真は、実際の授業の様子である。



(1) 教室の後方にある常設カメラで教壇付近を撮影 (2) 教室の前方に設置したカメラにより撮影



(3) 教室前方にはサポーターが待機、常時 Zoom 参加者の様子や音響機器や通信の状況をチェック。教室前方のスクリーンには、(1) (2) のカメラの映像と Zoom 参加者が写る。同じものが教員と Zoom 参加者の PC で見られる。

全 15 回の授業のうち 10 回は「ハイブリッド」方式で行った。教員の都合等により、オンデマンドを 2 回、Zoom によるオンライン授業を 3 回行った。原則として、「ハイブリッド」の Zoom 参加者は海外在住者のみとして授業前に URL を伝え、健康上の特別な事情がある時には、日本在住者にも Zoom での参加を認めた。「ハイブリッド」授業は、2 回ほど通信に問題があり途切れることがあったが、そのほかは比較的順調に行うことができた。全ての学生が同じ条件で受講できるように工夫したが、対面授業が主体であったため、オンライン受講者への配慮が必要な点もいくつかあった。学生には教科書を購入してもらったが、海外在住者で教科書が手に入らない学生のために、毎回 Moodle に必要な箇所の PDF を載せた。課題提出は Moodle を利用したが、課題のフィードバックを Moodle 上で行わず、教室で直接学生に課題を返却する場合は、海外在住者には PDF にして Moodle 上で返却した。

実際に「ハイブリッド授業」を行ってみて、全体的にはオンライン授業では得られなかった「手応え」を感じた。具体的には以下の通りである。

- ・「対面」が中心のため、受講者の反応がわかりやすかった。
- ・学生の個性を把握しやすく、個別指導もしやすかった。
- ・機器の接続、ネット接続に問題なければ、海外と日本をつなぐことに違和感はなかった。
- ・留学生の先輩が Zoom サポーターとして来てくれることがあり、下級生が刺激を受けた。

一方で、全面的な対面授業と異なる点としては、以下の点があげられる。

- ・教室と Zoom と、同時に目配りする必要があった。
- ・ビデオオフにしている Zoom 参加者の反応がわかりにくかった。
- ・負担を減らすため、教材は教科書のみとして、PPT などの補助教材は使わないようにした。

4. 授業に対する学生の評価、課題

授業開始後、前期のオンライン授業と比べて対面授業をどう思うか確認するために、そして Zoom 参加者にはインターネットの状況がどうか聞くために、10 月 23 日～28 日に Moodle 上に書き込んでもらった。29 人の学生が回答した。そのうち、4 人が海外在住者だった。対面授業に参加した 25 人のうち「対面のほうがよい」との回答は 17 人、「オンラインのほうがよい」と答えたのは 6 人、「どちらでもよい」と答えたのは 2 人だった。

対面の授業を評価した学生の答えは以下の通りである。

- ・授業の質が高いと感じる。
- ・集中して勉強できる。
- ・やっと大学生になった感じがする。
- ・直接質問できる。
- ・他の留学生と友達になれる。
- ・グループワークができたならもっとよい。

オンラインの方がいいと答えた学生の意見は次の通りである。

- ・時間の節約になる。
- ・お金の節約になる。
- ・対面授業が少ないため、大学に行かずに自分の部屋で受講したい。

- ・対面のあとオンライン授業を受けるのは不便。
- ・感染リスクがある。
- ・エスカレーターが工事中だったので、階段をのぼりたくない。

オンライン参加者は、次のような感想を述べた。

- ・オンラインより対面の方が活発。早く対面授業に出たい。
- ・時々電波が悪く、ネットが切断される。
- ・オンラインでも満足している。
- ・健康上の理由がある人は、オンライン参加でもいいのではないかな。

最も大きな課題は、日本在住者の **Zoom** での参加をどの程度、どのタイミングで認めるかということであった。対面で参加できない事情がある時はオンライン参加という選択肢があることはいいことである。しかし、その「事情」が妥当かどうか本人の申告だけで判断するのは非常に難しい。また、教員の許可なくオンライン受講者から URL を教えてもらい、**Zoom** で参加したケースも何回か見られた。全ての学生にとって公平な環境が与えられるよう、条件をわかりやすく示すなどの改善が必要である。また、その「事情」にはコロナ禍に対する漠然とした不安要素が含まれていると感じることがあった。バイト先や大学で感染者が報告された場合、大学には行かない方がいいと判断していることが後になって分かった。留学生にとって、正確な情報を得て的確な行動を取ることは簡単なことではないと思われる。

5. おわりに

後期は「活動レベル 2」により授業が実施されることになったが、感染状況が刻々と変化する中で、対面授業が実施可能であってもオンラインで行われる授業が予想以上に多かった。そのため、学生が対面授業のために大学に来て、すぐに自宅に戻らなければならない場合があり、学生によっては負担に感じるがあったようだ。このようなマイナスの面もあったことは確かであるが、「ハイブリッド授業」により多くの学生と対面で接することができたのは大きな収穫であった。また、このような新たな授業方法の経験を通じてことは、教員研修留学生の修了レポート発表会など、他の機会でも応用することができた。「ハイブリッド授業」は、「コロナ後」の授業の質を向上させるための 1 つの方策として有効であると考えられる。

オンデマンド型・同時双方向型授業による文章作成指導の報告*

高谷 由貴

(東亜大学 人間科学部国際交流学科)

1. はじめに

本稿は、大阪教育大学にて 2020 年度前期・後期の共通基礎言語科目として開講された「日本語 I a」「日本語 I b」の授業実施報告である。当該科目は、新型コロナウイルス感染症の拡大防止対策のため、インターネットを活用して行われることとなった。「日本語 I a」「日本語 I b」では、大阪教育大学 Moodle 2020 for Class (以下 Moodle) を使用したオンデマンド授業と、Zoom を使用した同時双方向型授業とを実施した。受講者は、1 年生、2 年生の正規留学生、日本語・日本文化研修留学生、交換留学生など 20 名程度であった。

以下では、授業概要、授業目標、オンデマンド型・同時双方向型授業の実施方法と対面授業との相違点、学生の反応について述べる。

2. 「日本語 I a」・「日本語 I b」授業の概要

ここでは、授業の特徴について、授業概要、授業目標などを簡単に述べる。

前期科目「日本語 I a」(以下「I a」)と後期科目「日本語 I b」(以下「I b」)は、日本語能力上級以上の留学生を対象として、文章能力の向上を目指すクラスである。以下はシラバスに記載した「授業の到達目標」である。「I a」では以下の 3 点を目標としている。

- ・話しことばとの違いについて学び、書きことば的な文章が書けるようになる。
- ・論理的な文章が書けるようになる。
- ・文を読んだ的確に要約できるなどの表現技術を身につける。

この目標に基づき、毎回設定するテーマについて短い作文を書いてくることを課題とする。また、書くだけでなく、文章を書く上での問題点について話し合い、書いてきた内容について発表することによって、話す能力の向上も目指している。

後期の「I b」では、前期から発展させた目標として、以下の 2 点を授業目標に掲げている。

- ・各自が選んだテーマに基づき実際にレポートを書くことを最終的な課題とする。
- ・毎回少しずつ書いたものを提出し、発表やディスカッションを繰り返す行う。

前期の「I a」は書き言葉等の文章表現の基礎について学び、一段落の文章や要約文が書けることといった表現技術の習得に重きを置くのに対し、後期の「I b」は実際に各自が選んだテーマでレポートを書き上げることを目標にしている。

一方、「I a」「I b」で共通して学ぶ内容もある。「レポートにおける引用」・「レポートの構成・作成の

* 本稿を執筆する機会をいただきました、長谷川ユリ先生に感謝申し上げます。また、大阪教育大学の先生方にはオンライン授業実施期間中、多くのアドバイスやご意見を伺いました。ありがとうございます。

基本ルール」の二点である。

これは、多くの学生が「I a」「I b」の順番で受講するが、日研生など、派遣の期間によっては「I b」→「I a」の順番で受講する場合も考えられること、また、「I a」「I b」のいずれかのみを受講する場合も想定できるためである。

レポートにおける引用・レポートの構成・作成について学んだ上で、「I a」「I b」とともに、最終課題として、引用のルールを守り、構成を整えたレポートを提出することを求めている。

次節の3、では、オンデマンド型・同時双方向型による授業実施について述べる。

3. オンデマンド型・同時双方向型による授業実施方法

「I a」「I b」では、授業方法としてオンデマンド(Moodle 使用)による授業と、同時双方向(Zoom 使用、Moodle 併用)による授業とを実施した。

オンデマンド型、同時双方向型の順に、実施方法を述べ、その後課題の提出・返却方法とその他の対応について述べる。

まず、オンデマンドでは、事前に YouTube にアップロードした動画を限定公開で共有するという方法をとった。

特に、表現技術に重きをおく「I a」では、全 15 回の授業の約半数の 7 回でこの方法をとった。教科書として指定している二通信子・佐藤不二子 (2020)『新訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』に沿って、以下のテーマで動画を作成した。動画のタイトルの一部を挙げる。

- ・レポートに使われる文体について
- ・日本語の自動詞・他動詞とレポートでよく使用される受け身文
- ・レポート・論文とは何か

テーマに沿って作成した動画は、各 15～25 分で、動画の内容を踏まえた作文課題を Google Forms で提出することで出席とし、課題の採点結果が平常点に反映される。Google Forms の課題は、「スコア通知」機能を利用することで、メールでの一括返却が可能であり、採点後の成績集計もエクセルで管理することができるため、「I a」ではほぼ毎回使用した。

続いて、同時双方向型の授業について述べる。Zoom によるビデオ講義を行い、チャット機能、ファイル送信機能、ブレイクアウトルームの機能を補助的に使用した。「I a」ではこの方法を半数程度用いたが、後期の「I b」はグループワーク課題を多く取り入れ、この同時双方向型の実施比率を高くした。

続いて、課題の提出・返却方法、授業時以外の工夫について述べる。

練習問題などの課題の提出には、オンデマンド型・同時双方向型授業の双方で、Google Forms を利用した。それに加えて、作文課題の提出には、Moodle 上で OneDrive のリンクを受講学生限定で共有し、Word ファイルをアップロードしてもらう方法も取った。以上のように、課題の収集とフィードバックの際は、個々の学生とのメールのやりとりはできる限り行わず、Google Forms の「スコア通知」機能と OneDrive での共有を利用した。このようにすることで、メールの見落としや行き違い、返却の忘れ等を防ぐことができたと思う。

しかし、今回は OneDrive の宿題提出用フォルダをクラス全体で共有したことで、次のような問題もあった。編集機能は学生に与えないので、1 度提出したものを取り下げることができず、誤って提出し

た場合もそのファイルを取り下げることにはできないことである（教師側が削除することは可能である）。また、他の学学生がアップロードした文章を見ようと思えば見られる状態になってしまうため、プライバシーの点で改善の余地があると考える。この点については、今後検討していきたい。

そのほか、「I a」「I b」共通の対応としては、同時双方向型の授業終了後、講義部分だけを音声ファイルの形で残し、また、授業中に画面共有などで使用した資料を PDF に変換して Moodle 上で共有した。これは、次節の 4. でも述べるが、通信状況などの問題で授業の情報伝達や意思疎通がうまくいかなかった場合に備えるためである。



図1 「日本語 I a」 オンデマンド型授業で使用した資料の一部

また、Moodle のメッセージ機能も利用した（欠席連絡など、メールより手軽かつ即時性があるため）。以上で簡単であるが授業の実施方法について述べた。

4. オンデマンド型・同時双方向型授業の問題点と対応

本節では、所謂「対面授業」との相違点について、特に授業運営上困難を感じたことと、その対応について述べる。

学生の理解や反応を直接確認することが難しいことと、インターネットの環境によっては、厳密な参加・出欠確認がとりにくいことの 2 点が「I a」「I b」で共通して感じられた問題であった。対策として、次のような方法を取った。

同時双方向型授業においては、理解の確認は Zoom の「スタンプ」「チャット機能」を使って行った。また、比較的少人数の授業でもあるためか、学生からの発言・質問もあり、リアルタイムの対面授業と体感的にはあまり変わらない反応が得られた。また、Google Forms の課題提出時に、コメント・質問等も書いてもらうようにした。

コメントは、A) のように授業の内容についての反応もあったが、B) のように授業へで他の学生と話せたことへのポジティブな反応も見られ、同時双方向型授業で行ったグループワークの効果を感じられた。

- A) どう書き直すのがずっとわかっていないので、今回の音声ファイルを聞いて大変助かりました。にとよっての違いはもう一度思い出しました。論理的な文章第2課の講義は使えていませんでしょうか。
- B) 今回の雰囲気はめっちゃいいと思います。グループの中に、皆はお互いに問題を検討し、疑問を出すし、各自の生活を雑談しました。楽しかったです。

オンデマンド型・同時双方向型授業の出欠確認としてのコメント収集であったが、講義や課題への質問、要望なども収集することができ、次回授業で対応する事ができた。このようなコメント・質問の収集は、対面授業においても利用できると考える。

5. おわりに

本稿では、2020 年度開講科目「日本語 I a」「日本語 I b」について、オンデマンド型・同時双方向型による授業実施の方法と問題点、対応、学生の反応について大まかな報告を行った。グローバルセンターの先生と意見交換をさせていただいたり、研修の機会をいただいたりしながら、できるだけ教員・学生双方にとって負担の少ない方法を模索してきたが、問題点も多くあり、また、十分に検討し切れなかった部分も多くある。次年度の授業にもこの経験を生かしつつ、改善を試みたい。

参考文献

二通信子・佐藤不二子（2020）『新訂版 留学生のための論理的な文章の書き方』、スリーエーネットワーク

漢字クラスのオンライン授業におけるクラス活動の試み ー2020 年度前期「日本語中上級漢字 I」実践報告ー

井ノ口 智佳
教育学部 非常勤講師

1. はじめに

本稿は、筆者が 2020 年度前期に担当した「日本語中上級漢字 I」の実践報告である。

2020 年度は、新型コロナウイルス（COVID-19）感染症拡大防止に対応し、多くの教育機関でオンライン授業が実施された。本授業も同様に、4 月からオンライン授業を開始し、試行錯誤を重ね、授業を進めた。オンライン授業を実施するにあたり、本授業では大阪教育大学が提供する「大阪教育大学 Moodle 2020 for Class(以下 Moodle)」と「Zoom」を活用した。Zoom は対面コミュニケーションを可能とし、オンライン授業や外出自粛による学生たちの孤立化を軽減させることが期待されたため、本授業では、第 5 回目から試験的に取り入れた。

また、6 月 3 日に行われた大阪教育大学全学 FD 事業「オンライン授業への挑戦 3」では、留学生が学習面で困っていることとして、「日本語を維持・向上させる機会が少ない」、「日本語を使う機会がない」という報告があり、それに対応するための全般的な支援として「コミュニケーションをとること」が挙げられていた¹。

そこで、本授業ではオンライン授業により「日本語を使う機会がない」と感じている学生の声に応え、漢字クラスで学生同士が交流できるクラス活動を取り入れることとした。本稿では、日本語中上級漢字 I のクラス活動の実践について記述し、第 8 回と最終回に実施したアンケート調査の結果から、学生がオンライン授業でのクラス活動についてどのように捉えたかを考察し報告する。

2. 先行研究

日本語学習者に対する漢字指導は、時間的制約などの理由から、教師が教科書に出てくる漢字を紹介、練習し、テストするという教師主導の教授法で、漢字学習の大部分が学習者の自学自習に委ねられ、学習者によっては、意味もなく覚えることにもなり、そのことが漢字嫌いを作り出す一つの要因になっている（池原 2014）。筆者が今まで担当した漢字クラスも、授業内で漢字の紹介、フラッシュカードを用いた練習やペア練習をした後、残りの時間で新出漢字を使った短文作成や、教科書に付随している読解問題を活用することが多く、教師主導の教授法でクラスを運営する傾向にあり、以前より、教室活動に対する工夫の必要性を感じていた。

漢字クラスの教室活動においては、これまで多様な授業実践研究が行われ（濱川 2014, 濱川 2016, 菊池 2020, 佐藤 2020, 頓所 2020）、学習者の漢字学習の動機づけやモチベーションの向上に繋がったと報告されている。また、2020 年度は新型コロナウイルス（COVID-19）感染症拡大防止対策として、オンライン授業が実施され、それに伴い学生同士の交流する機会が減少した。そのため、学生の学びを継続させるべく、各授業で早急に対策が求められ、本授業でもオンライン授業におけるクラス活動を実施することとなった。本稿では、日本語中上級漢字 I のオンライン授業でのクラス活動の試みと 2 回に渡るアン

¹ 長谷川ユリ（2020）「留学生とともに学ぶオンライン授業」大阪教育大学全学 FD 事業「オンライン授業への挑戦 3」

ケート調査の結果を分析し、報告を行う。

3. クラス及び授業概要

2020年4月当初、対面授業の可能性を模索していたこともあり、Zoomを積極的に活用してオンライン授業をすることを決めかねていたが、新型コロナウイルス（COVID-19）感染症の状況を鑑みて、5月以降 Zoom を活用したオンライン授業をすることとなった。オンライン授業を実施するにあたり、まず、5月8日に日本語教員間で Zoom の練習会を実施、その後、学生たちのネット環境の確認や Zoom の練習も含め、5月19日に Zoom での授業を試験的に開始した。

また、留学生からの「日本語を使う機会がない」という切実な声に応えるため、第8回目の6月9日から一週間おきに60分程度の Zoom を活用した授業を行うことにした。一週間おきに実施した理由は、オンライン授業をするにあたり、学生たちの通信環境によっては通信料超過になる可能性があるとのことだったので、それに配慮したためである。本授業では、Moodle に授業課題を提示して課題学習を課す授業と、Zoom を活用した同時双方向型のオンライン授業を交互に行った。Zoom を活用した授業では、漢字の練習後、主に学生たちが交流できる場としてさまざまな活動を試みた。

3-1 履修者

日本語中上級漢字Ⅰの履修者は、日本語・日本文化研修留学生16名、交換留学生7名、教員研修留学生1名の合計24名で、半数以上が非漢字圏であった。（表1）

表1 2020年度後期 日本語中上級漢字Ⅰ履修者

	出身地域（人数）
日本語・日本文化研修留学生16名	ベトナム（2名）、インド、インドネシア、ウズベキスタン、オーストリア、カンボジア、キルギス、タイ、中国、チェコ、ドイツ、ハンガリー、ポーランド、ブラジル、ベラルーシ（各1名）
交換留学生7名	台湾（3名）、中国（3名）、ベトナム（1名）
教員研修留学生1名	タイ（1名）

3-2 テキスト

テキストは『漢字マスターN1』を使用した。2019年度秋学期担当者からの引継ぎで、N2レベルの漢字を要復習とあったため、第1回目から第5回目はN2レベルの漢字の復習、第6回目以降は『漢字マスターN1』を進めた。また、本授業では漢字学習の他に、授業のオンライン化で話す機会が減少した学生たちの状況を考慮し、急遽、Zoom を活用し、話す練習をスケジュールに取り入れることにした。話す練習は、漢字練習の活動後30分程度とし、ディスカッションテーマとして、本文が900字前後の比較的平易な読み物を『日本語学習者のための読解厳選テーマ25 初中級』、『日本語学習者のための読解厳選テーマ10 中級』、『みんなの日本語中級I本冊』、『みんなの日本語中級II本冊』から一部を抜粋し活用した。

3-3 スケジュール

第1回目から第4回目までは、Moodle に資料を提示して課題学習を課し、第5回目以降は、ほぼ一週間おきに Zoom を活用したクラス活動を実施した。（表2）

表2 スケジュール

月日	授業内容
① 4月21日(火)	オリエンテーション N2 漢字の復習①
② 4月28日(火)	N2 漢字の復習② 課題：作文「私の漢字学習法」
③ 5月2日(土)	N2 漢字の復習③ 課題：読解1「ゲッキョク株式会社」『みんなの日本語中級II本冊』
④ 5月12日(火)	N2 漢字の復習④ 課題：小テスト作り1
⑤ 5月19日(火)	N2 漢字の復習⑤ Zoom の練習会「学生たちの状況確認、自己紹介、漢字の学習方法の共有、日本語の勉強で、一番難しいと思うこと」 課題：小テスト作り2
⑥ 5月26日(火)	『漢字マスターN1』第1章／練習 中間テスト 課題：読解2「今年の漢字」『日本語学習者のための読解厳選テーマ 25+10 初中級』/小テスト作り3
⑦ 6月2日(火)	『漢字マスターN1』第2章／練習 第1, 2章まとめ 課題：小テスト作り4
⑧ 6月9日(火)	『漢字マスターN1』第3章／練習 Zoom を活用したクラス活動①「習った漢字を使って川柳を作ろう」「今年の漢字」 課題：読解3「飲みニケーション」『日本語学習者のための読解厳選テーマ 25+10 初中級』/小テスト作り5
⑨ 6月16日(火)	『漢字マスターN1』第4章／練習 第3, 4章まとめ 課題：小テスト作り6
⑩ 6月23日(火)	『漢字マスターN1』第5章／練習 Zoom を活用したクラス活動②「漢字しりとりで語彙を増やそう」「飲みニケーション」 課題：読解4「パティーに招かれたら」『日本語学習者のための読解厳選テーマ 10 中級』/小テスト作り7
⑪ 6月30日(火)	『漢字マスターN1』第6章／練習 第5, 6章まとめ 課題：小テスト作り8
⑫ 7月7日(火)	『漢字マスターN1』第7章／練習

	Zoom を活用したクラス活動③「パーティーに招かれたら」 課題：読解 5「始まりに厳しく、終わりに甘い？」『日本語学習者のための読解 厳選テーマ 10 中級』/小テスト作り 9
⑬ 7月14日(火)	『漢字マスターN1』第8章／練習 第7, 8章まとめ Zoom を活用したクラス活動④「始まりに厳しく、終わりに甘い？」 課題：テスト勉強
⑭ 7月21日(火)	第1章～第8章 テスト 課題：読解 6「メンタルトレーニング」『みんなの日本語中級I本冊』
⑮ 7月28日(火)	テスト返却・解説・総括 Zoom を活用したクラス活動⑤「今学期を振り返って」

3-4 授業構成

授業構成は、3.「クラス及び授業概要」で述べたとおり、Moodle に授業課題を提示して課題学習を課す授業と、Zoom を活用したオンライン授業で実際に漢字練習と話す練習を実施する授業を交互に行った。

Zoom での授業では、漢字学習として、事前に予習した漢字の読み書きの練習や語彙の使い方の確認、さらに、助詞や共起語も含めた練習を行った。また、学生たちがそれぞれの漢字学習法を共有する活動や、漢字の熟語を繋げて熟語の数を競う「漢字しりとり」のほか、既習漢字を使った「漢字川柳」など、試行錯誤を重ねながら、漢字のクラス活動を行った。話す練習は、3-2 で記述したとおり、読解教材の題材を一部抜粋してディスカッションテーマとして活用し、実施した。Zoom での授業時間は、学生の通信環境を配慮し、おおよそ 60 分程度に収めた。残り 30 分は、課題学習を課した。また、小テストは毎時間実施し、定期テストは 2 回実施した。

3-5 Zoom を活用したオンライン授業

5 月 19 日にクラス内で Zoom の練習会を実施、その後、6 月 9 日から Zoom を活用したオンライン授業を一週間おきに開始した。オンライン授業に対するアンケートを取ったところ、大半の学生が Zoom を活用したオンライン授業を好意的に捉え、積極的に授業に取り入れることを望んでいることがわかった。以下、学生のコメントの抜粋を表 3 に記す²。

表 3 Zoom を活用したオンライン授業に対する学生のコメント

- ・オンラン授業はとても面白かったです。(S1)
- ・今のような授業のやり方はもうとてもいいと思います。(S3)
- ・みんなと一緒に漢字を勉強して、とても面白いです。(S6)
- ・今日の授業で、留学生の皆さんと川柳を作って、楽しかったです。そして、助詞の練習もできて、本当に勉強しているという実感をしました。ネットの状態はたまたま良くないが、皆さんと一緒に話しあえて、改めて良かったと思います。(S7)
- ・私は Zoom で授業を行ってほしいと思います。今は留学生の友達とあまり会話していないので、授業

² 学生のコメントは基本的に原文のまま掲載している。筆者による訂正は括弧に記す。

で話せたらいいなと思うからです。(S12)

・Zoom で授業を行うことによって先生とみんなに話し合えるので、本当に楽しかったです。できる限り Zoom の授業が多くあればいいなと思っています。(S15)

・毎回 Zoom で授業を行ってほしいです。そして、今日のようにグループを分けて一緒に課題をするのがとても楽しかったです。(S16)

・皆と練習するのは結構楽しいと思います！練習をより増えたらいいじゃないかと思いますが。(S17)

一方で、課題に対する負担への指摘や、ネット環境に関する不安、Zoom のカメラを OFF にしている学生に対して話しぶらさを感じている意見もあった。以下、学生のコメントを表 4 に記す。

表 4 オンライン授業に対する改善を求める学生のコメント

・一週間おきに Zoom の授業は大丈夫ですが、特に wi-fi 接続が悪いので、Zoom の授業に参加できない場合もあります。(S7)

・予習の宿題は時間すごくかかります (S8)

・Zoom でグループワークできる環境が私にとってはとても役に立っている。オンライン授業は対面授業と違って、すぐグループに分けられること、話し合う時に時間を把握できること、より静かな環境が整えることがいつでも可能なので、グループワークに集中できる。しかし、相手がビデオを許可していないばあいは話がスムーズになっていない場合がある。全員がビデオをオフにするか、オンにするかを決めたら話のバリアがなくなるかもしれません。(S19)

・宿題も多くて、修了レポートも書かなければなりませんので、時間的にきついと思いますが、Zoom で授業を行うのが楽しいと思います。(S23)

3-6 授業活動例

本節では、授業で実施した活動について、特に学生たちの間で概ね好評だった第 8 回目「習った漢字を使って川柳を作ろう」の活動内容、方法、学生たちが作った川柳とコメントを記述する。

「習った漢字を使って川柳を作ろう」とは、文字通り、既習漢字を使って川柳を作成する活動である。学生の中には、すでに俳句を知っている学生もいたため、学生たちに俳句について知っていることを簡単に発表してもらった。その後、俳句と川柳の違いについて確認をし、Zoom のブレイクアウトルーム機能を使って、グループに分かれて川柳を作ってもらった。学生たちが作った川柳の中には、既習漢字が入っていないものもあったが、コロナ禍で自粛生活が続く中での今の気持ちを思い思いに表現し、クラスで共有できたことは、学生たちにとってクラスの仲間と繋がり合うきっかけになったと思われる。以下、学生が書いた川柳を表 5 に、活動後の学生たちのコメントを表 6 に記述する。

表 5 学生の川柳

・家にいる 天気がきれい 外出したい

・つらいけど 私が誓う 外でない

・いやだなあ 外出自粛 コロナだよ

・自粛しろ コロナウイルス このやろう

・なぜ今年 留学なのに 嘆きたい

・減量の 決意はいつも 満腹時

- ・生きるため スーツケースで スーパーへ
- ・山の上 お腹空いたら 何もない
- ・朝起きて 修了論文を書く 苦しいな

表6 川柳を作る活動に関する学生の記述

- ・俳句の創作は楽しかったです。皆さんの作品は本当に素敵でした！百人一首でもみんなとやれるといいなあと考えています。(S2)
- ・以前、俳句や川柳などを作るのはとても難しいと思いましたが、今日、グループの人と一緒に作ってみて、それほど難しくない気がしました。(S4)
- ・五、七、五を作るのがとても楽しかったです！(S22)
- ・今日の授業面白かったです。俳句は聞いたことがありましたが、川柳ははじめて聞きました。(S24)

4. オンライン授業全般に関する感想

本節では、最終回の授業で実施した自由記述のアンケート調査の回答をまとめて記述する。アンケート調査には、教科書に沿った学習方法やテストについての質問項目もあるが、ここでは、Zoom を活用したオンライン授業に関する回答のみ、記述することとする。

4-1 学生間の交流について

本授業では、オンライン授業を実施するにあたり、授業内で学生同士の交流を意識して取り入れた。オンライン授業全般についてどうだったかを問うアンケートには、学生同士の交流に関する回答が多くみられ、肯定的に捉えていることがうかがえた。(表7)

表7 学生間の交流に関する記述

- ・とても楽しかったです。おかげで皆と話す機会が増えました。(S1)
- ・自粛の間本当に寂しかった、みんなと話し合えて、しゃべる練習ができて、本当に楽しくてよかったです。(S2)
- ・クラスメートたちの日本語能力も素晴らしかったですから、授業でたくさん日本語を練習しました。前より、この授業のお陰で（→お陰で）、聴解力と漢字は今学期向上した。(S5)
- ・分かりやすかったです。そして、漢字の復習だけでなく、楽しいテーマについても話してよかったと思います。(S10)
- ・先生が毎回ビデオをオンにしてくださったので、日本語で会話できてみんなと話せて楽しかったです。(S16)
- ・面白くて、元気づける。色々な面白い計画を先生が整えてくれました。(S18)
- ・とてもよかったです、グループに分かれて話したりすることもできたので、家にいても日本語で話せてよかったです。(S19)
- ・先生はいつも面白いテーマを選び、授業を行ったのは楽しかった。漢字の助詞や動詞との使い方の説明は良かった。(S22)
- ・色々な面白いトピックについて皆と話し合えて、良かったです。(S23)

4-2 オンライン授業でのクラス活動

一方で、Zoom を活用したオンライン授業の活動に対して、活動時間を指摘する記述や、集中力が欠けると指摘する記述、ネット環境の問題を訴える記述があり、オンライン授業でのクラス活動の問題点が明らかとなった。(表 8)

表 8 クラス活動に対して改善を求める記述

- ・グループ活動はもっと多い方がいい。(S3)
- ・グループワークのタイムがちょっと短いと思います。(S9)
- ・個室で授業を受けるので集中が保てず、気が緩み、意見交換などをする時は気が進まなくなります。また、インターネット上の問題などで、声が聞こえなかったりします。(S13)
- ・話し合う時間をもう少し伸ばしてほしいです。(S14)
- ・授業中の問題集はあまり集中できなくて、いつも途中で諦めてました。違う方法で質問したらいいと思います。(S20)
- ・話し合うチャンスは足りるともいますが、(→と思いますが)、もっと増やしてもいいかなあとと思います(S23)

4-3 オンライン授業全般に対しての要望

以前より指摘されていたオンライン授業に伴う授業課題の負担について、今回の自由記述のアンケート調査からも、課題が多くて大変だという意見が多く挙げられた(表 9)。本授業の課題については、学生自身が個別に調整できるよう配慮し、提出物は極力最小限に留めたが、負担に感じる学生が多くいた。漢字学習の際、新しい漢字の意味調べや練習、更にノート作りなど、自習学習に頼る面が多い故、提出課題を軽減させても結果的に課題が多いと感じてしまう傾向にあると考えられる。しかし、新出漢字を自ら調べ、学習するスキルは日本語を習得する上で重要であるため、今後、オンライン授業を実施する上で、漢字学習とクラス活動を工夫する必要があるだろう。

その他にも、Moodle に掲載する資料の場所がわかりにくいという指摘や、小テストの問題を増やしてほしいという意見などが寄せられたが、これらの指摘については、今後のオンライン授業に向けて、積極的に改善していきたい。(表 9)

表 9 学生のオンライン授業全般に対する要望

- ・期末テストのような、いくつ(→いくつか)の漢字で、一言か小さな物語を作るのがとてもいい練習だと思って、もっとしたらどうでしょうか。(S2)
- ・自分のレベルがまだ足りないですから、課題の量はちょっと余裕がないです。(S5)
- ・Zoom の授業と課題を両方やるとちょっと負担があると思います。今学期は対面授業より 2 倍忙しいと感じます。(S8)
- ・漢字のいくつかの使い方はテキストから少し分かりにくいと思いますから、授業で例を挙げたら良いと思います。(S10)

- ・課題が多かったのですが、基本的な書く練習は自習になっているので、練習が少なくなりました。自分は読み問題の方には自信がありますので、あまり勉強せずとも大丈夫でしたが、そうではない人には書く練習が必要になると思います。自発的に勉強をしない人にはオンライン授業で会得できる知識は少なくなりますが、自分からの提案はありません。(S13)
- ・その週の課題を(Moodle の)最初のところに取り上げたら、探しやすいくて、忘れることを防げると思っています。(S15)
- ・読み物と作文の課題を少し減らしてほしいと思います。(S16)
- ・毎週の小テストで、質問の数を増えて欲しかったです。(S17)
- ・小テストをもっと長ければいいかなと思いました。(S18)

5. まとめと今後の課題

本稿では、日本語中上級漢字Ⅰのクラス活動の実践内容とアンケート調査から明らかとなったことについて報告した。4-1 で述べたように、オンライン授業で実施したクラス活動によって「皆と話す機会が増えた」「日本語で会話できてみんなと話せて楽しかった」など、肯定的な反応が見られた。オンライン授業という制約が多い学習環境の中でも、さまざまなツールを活用し工夫をすれば、学生が日本語を使ってクラスの仲間たちと交流し、学びを深めることが可能になることがわかった。また、3-5 の記述からもわかるように、学生たちは積極的な対面コミュニケーションを求め、学生同士の交流が中心のクラス活動を必要としていることが明らかとなった。

しかし、一方で、活動時間の不足や学習環境による集中力の低下、更に課題の負担など、改善点に対するコメントが寄せられた。今後のオンライン授業の課題として、以下の二点が挙げられる。

一点目は、クラス活動の時間不足を解消することである。今回は、学生の通信環境に配慮し、クラス活動の時間を最大 60 分としたが、今後、安定した通信環境が整えられれば、積極的にクラス活動を増やしていきたいと考える。

二点目は、全体的な課題の負担軽減と、テストなどのオンライン教材の充実である。課題については、教員間で連携し、日本語科目全体で情報共有をすることで、改善が見込めると考えられる。また、テストなどのオンライン教材も、問題数や問題のバリエーションを増やすなどの工夫を検討していきたい。

藤本(2019)が指摘しているように、今後も増えるであろうハイブリッド授業では、遠隔地にいる学習者が授業に参加しているという意識が希薄になりがちで、学習者によっては学習意欲の低下につながることも考えられるとされ、画面越しのコミュニケーションの難しさがうかがえる。実際、本授業でも集中力の低下を訴える学生がいたことから、今後、2020 年度の授業実践の経験を活かし、さらに、オンライン授業の可能性を広げ、学生たちにより良い学習の支援が提供できるよう、具体的に検討していきたい。

参考文献

- (1) 池絵里子(2012)「パワーポイントを用いた初級漢字導入の実践と可能性」『JSL 漢字学習研究会誌』4号, 37-43.
- (2) 池原明子(2014)「効果的な漢字の指導ー協働学習による非漢字圏初級学習者への漢字指導ー」『日本経大論集』43(2), 335-363, 日本経済大学経済研究会.
- (3) 遠藤由美子他(2010)『漢字マスターN2 Kanji for high-intermediate level』三修社.
- (4) 遠藤由美子他(2011)『漢字マスターN1 Kanji for advanced level』三修社.
- (5) 飯島美和子(2014)「テレビ番組を使用した漢字教育の実践報告」『JSL 漢字学習研究会誌』6号, 10-17.
- (6) 加藤奈津子(2019)「中級の漢字語彙指導の試みー新聞購読科目の例を通じてー」『慶應義塾大学 日本語・日本文化教育センター紀要 日本語と日本語教育』47,63-83.
- (7) 加納千恵子(2017)「漢字圏学習者と非漢字圏学習者のための漢字学習と評価の方法ー音声と表記を結びつける活動の試みー」『JSL 漢字学習研究会誌』9号, 1-10.
- (8) 亀山稔史他(2008)『みんなの日本語 中級Ⅰ 本冊』スリーエーネットワーク.
- (9) 亀山稔史他(2012)『みんなの日本語 中級Ⅱ 本冊』スリーエーネットワーク.
- (10) 菊池富美子(2020)「話す活動を取り入れた初級漢字の授業」『早稲田日本語教育実践研究』8号, 45-46.
- (11) 木田真理他(2011)『国際交流基金 日本語教授法シリーズ3 文字・語彙を教える』ひつじ書房.
- (12) 窪田晃子(2017)「非漢字系学習者への漢字授業(実践報告)ー試行錯誤で進めてきた中級学習者への漢字指導ー」『JSL 漢字学習研究会誌』9号, 101-110.
- (13) 齋藤智美(2020)「教室で漢字を学ぶということー個と協働のバランスー」『早稲田日本語教育実践研究』8号, 65-66.
- (14) 佐藤瑞恵(2020)「漢字3における教室活動ー短作文と言葉集め活動ー」『早稲田日本語教育実践研究』8号, 57-58.
- (15) 清水正幸他(2016)『日本語学習者のための読解厳選テーマ10 中級』凡人社.
- (16) 清水正幸他(2017)『日本語学習者のための読解厳選テーマ25+10 初中級』凡人社.
- (17) 関麻由美(2017)「漢字学習と創造性」『JSL 漢字学習研究会誌』9号, 93-100.
- (18) 頓所満枝(2020)「持寄り共有する漢字授業ー漢字4のクラス活動の事例からー」『早稲田日本語教育実践研究』8号, 59-60.
- (19) 水上弘子(2020)「漢字系漢字クラスの「活動」ー「個人発表」から見えた視点ー」『早稲田日本語教育実践研究』8号, 53-54.
- (20) 濱川裕紀代(2010)『日本語教師のための実践・漢字指導』くろしお出版.
- (21) 濱川裕紀代(2014)「漢字指導のための教室活動を考えるー『Basic Kanji Book』vol.2 を使ってー」『JSL 漢字学習研究会誌』6号, 87-93.
- (22) 濱川裕紀代(2015)「日本語非母語話者教師を対象にした漢字科目の実践報告ー漢字学習ストラテジーに焦点を当ててー」『JSL 漢字学習研究会誌』7号, 11-18.
- (23) 濱川裕紀代(2016)「漢字指導のための教室活動を考えるー楽しさ迫及の復習の活動ー」『JSL 漢字学習研究会誌』8号, 74-80.
- (24) 藤本かおる(2019)「日本語初級レベルのグループオンライン授業での教室活動に関する研究ー担当

教師へのインタビューを中心にー」『日本 e-Learning 学会誌』19 巻, 27-41.

(25) 藤本かおる (2011) 「遠隔教育における初級日本語教育での web 会議システムの利用とその考察ーインドとの遠隔対面授業と日本国内の対面授業の比較を中心にー」『日本 e-Learning 学会誌』11 巻, 12-17.

(26) 藤本かおる (2011) 「web 会議システムを使った遠隔対面授業での教室活動についての考察ー日本・インド、日本・台湾間の初級日本語ブレンディッド・ラーニングの授業分析からー」『電子情報通信学会技術研究報告』111 巻, 320 号, 25-30.

(27) 藤田百子 (2020) 「自分を表現するための漢字を増やす」『早稲田日本語教育実践研究』8 号, 63-64.

(28) 山下恵美子 (2020) 「漢字学習を主体的にする教室活動ー教室外での自律学習のためにー」『早稲田日本語教育実践研究』8 号, 61-62.

(29) 渡辺陽子 (2011) 「自律学習能力を育てる漢字クラスのデザインと活動案」『JSL 漢字学習研究会誌』3 号, 14-21.

(30) 渡辺陽子 (2012) 「自律性を育てる漢字クラスの実践報告と教師の役割の考察」『JSL 漢字学習研究会誌』4 号, 44-53.

<謝辞>

最後になりますが、積極的に授業に参加し、多くのコメントを寄せてくれた 24 名の学生の皆さんに心から感謝申し上げます。また、表 3 掲載に学生の皆さんから許可をいただきました。感謝申し上げます。

台湾大学の和算書と留用

城地 茂

多文化教育系グローバル教育部門

1. はじめに

筆者が、国立台湾大学の和算書の整理を始めて6年の月日が流れた。しかし、今年、2020年はコロナ禍に見舞われ、台湾へ行くことがかなわなくなってしまった。和算書群は、まだ整理が整っておらず、貸し出しなどは、一部の書籍以外では全く許されなかった。つまり、この1年は全く滞ってしまったのである。

そこで、今回は、台北帝国大学予科長として和算研究者の加藤平左エ門（1891-1976）教授に焦点を当て、「数学教室」に対する認識を深めたい。これは、国立台湾大学が台湾政府に移管後も、加藤教授は「留用日僑（以下、留用と称する）」されて、国立台湾大学教授に就任したことに始まっている。日本人の専門職が急に帰国しては、その機関が運営に支障が出てしまうための措置で、技術者などにも「留用」者が少なくなかった。

このような「留用」者の日本帰国後の足跡も含め、その足跡を探り、台湾の教育制度を理解するための一助としたい。



図1 加藤平左エ門教授¹

2. 台北帝国大学時代の書籍の再発見

台北市南部の大安区は、大学が集まる文教地区として有名である。国立台湾大学（旧制・台北帝国大学）・国立台湾師範大学（旧制・台北高等学校跡地に設立）・国立台北教育大学（旧制・台北第二師範学校）・国立台湾科技大学（1974年創立）が並び、少し離れて、国立台北科技大学（旧制・台北工業学校）といった台湾の各分野で有名な大学が並んでいる²。これらの大学は、総合（一般）大学の国立台湾大学、教員養成系大学の国立台湾師範大学・国立台北教育大学、技職系大学の国立台湾科技大学、国立台北科技大学と分野別に分けられている。

2004年、国立台湾大学の文学院（文学部）講演堂より、台北帝国大学時代の書籍が発見された。これ

¹ 図版提供は、国立台湾師範大学校史室より。

² 技職系大学の考察は、拙稿（2010）「台湾の高等技術教育の法制と実態」において行った。

らは、5553冊の漢籍、2744冊の線装本、1256冊の近代の書籍（1945年以前）、それに、一部、台湾大学移管後の書籍を含めると膨大なものであった。この中に、理学部数学教室の蔵書印のあるものや、その他の機関ものも含め、約700種、972冊の和算書³があった。この数は、海外の和算コレクションでは、報告者の知るかぎり最大のものだろう⁴。和算書972冊⁵という数値も同様であるが、この冊数は、再発見された線装本のうち1/3以上を占めていることが分かる。また、後述するように、日本内地の旧帝国大学数学教室に匹敵する数量であり、日本から移入したことを考えれば、膨大な数量である。

加藤平左エ門教授は、和算研究の中心の一つである東北帝国大学で薫陶を受けており、そのため、台湾大学の和算書購入では、専門家の助言を受けることができたのである。また、数学教室には、松村宗治（1887-1959）がいたが、やはり東北帝大数学科出身である。そのため、両者の合意の下、収集されたものと考えられる。

2020年現在は、すでに燻蒸、消毒されていて、修復されたものもある⁶。今後、整理・修理された和算書は、目録を作成し、デジタル公開されることになるだろう。

3. 国立台湾大学について

(1) 旧制・台北帝国大学

国立台湾大学は、1946年に開校しているが、その前身は、1928年に設立された9帝国大学の一つである台北帝国大学である。外地の2校の帝国大学として、内地の帝大とは少々異なる存在であった。

大学予科教育は、北海道大学と外地の帝大にしか置かれず、内地では、ほとんどは旧制・高等学校高等科で教育を行っていた。このうち、北海道とソウルには高等学校がなかったが、台北には台北高校⁷があったが、帝大予科も置かれていた。

台湾には、大日本帝国憲法が及ぶか及ばないかが論争になったほどで、法制度も内地とは異なっており、帝大の設立は内地が文部省の管轄であったのに対し、台北帝国大学は台湾総督府の管轄であった。また、京城帝国大学は朝鮮総督府管轄だった。

(2) 台北帝大理学部数学講座と予科

1928年に台北帝大が設立され、理学部も置かれたが、数学は専攻としては置かれず、数学講座は各専攻に数値処理を教育していた。台北高等農林学校⁸（帝大設立後は、附属農林専門部）から、松村宗治教授と服部博⁹助手が数学教室に着任した。

³ 「台北帝国大学図書印」がほとんどにあり、「国立台湾大学図書印」とあるものは、これまでのところ19点だけである。2004年に「数学教室」の印のあるものが約510点、2017年に旧蔵講座不明和算書・暦書が約130点、古典数学書院（沢村写本堂）が約76点である。また、報告者が見た限りでも、揃った和算書が分散されて仮登録されるなどしているからである。また、術数書（卜占）や歴史書も含まれているため、この数値は仮想のものである。

⁴ 国外最大級と言われているアメリカ議会図書館は、404点であり、2倍近くのものがある。

⁵ 冊数にも理学書などが入っており、仮のものである。

⁶ 国立台湾大学本は、不正規の場所に置かれていたため、状況は極めて悪い。虫食いも激しく、さらに高湿度だったためか、硬化してしまって、ほとんど開けない本もある。

⁷ 1922年に設立されたときには尋常科だけだったが、1925年に高等科も増設された。

⁸ 1919年、台湾総督府農林専門学校設立、1922年、台湾総督府高等農林学校と改名、1927年には、台湾総督府台北高等農林学校と改名、1928年には台北帝国大学へ移管された。

⁹ 東北帝大数学科卒業。1930年に台北高校の講師、1943年には台北高校の数学科教授となる。「服部博外四名（内閣）」（1943年03月27日）「台湾総督府官報第292号」『台湾総督府（官）報』（国史館台湾文献館）。



服部 博

図2 服部博教授¹⁰

また、1925年に台北高校高等科が置かれ、1927年には加藤平左エ門教授が着任した。加藤平左エ門教授は、1941年に台北帝大予科ができると兼任し、1944年には予科長になっている。

4. 和算書の収集

帝大の設立の順番や地域的な特徴もあり、東北帝大では、数学教育も手掛けていた。林鶴一（1873-1935）教授も、東北帝大教授として、数学教育を含めた研究・教育を行い、そこから和算研究を始めたのである。この伝統は、藤原松三郎（1881-1946）教授らに受け継がれ、日本最大の2万点を超す和算書を東北大学は所蔵している。本稿で取り上げる台北帝国大学で教鞭をとった松村宗治教授や加藤平左エ門教授も東北帝国大学出身である。

また、東京では、帝国学士院（現・日本学士院）で遠藤利貞（1843-1915）氏や三上義夫（1875-1950）博士が和算研究を進めており、1万点近くの蔵書を有している。

江戸時代の出版は、三都が中心であり、つまり江戸、京都、大坂（阪）が出版の中心である。これに次ぐものとして、大藩の城下町の書店がある。名古屋とか金沢である。加藤平左エ門教授が和算研究を始めた昭和初頭では、このように和算研究の中心が東京以東にあり、江戸の古書は相当数、これら和算研究の中心地に集められていた。さらに、東京帝国大学も少なからぬ和算書を集めた。ところが、京都の書店は、京都帝国大学が集めたであろうが、大阪の帝大設置は、台北帝国大学の後になっている。

ここで、加藤平左エ門教授の略歴を見てみよう。

1891年 愛知県西春日井郡山田村¹¹大字平田¹²生まれ。



図3 名古屋市西区山田町大字平田¹³

1911年10月14日 愛知県第一師範学校（現・愛知教育大学）本科第一部卒業¹⁴

¹⁰ 榕畔会校史編集委員会（編）（1978）『榕畔会史：台湾における高等農林教育のあゆみ』口絵。

¹¹ 1906年（明治39年）7月11日：西春日井郡内の平田村、大野木村、比良村、上小田井村、中小田井村が合併して山田村となる。

¹² 『和算ノ研究方程式論』（海鳴社）解説 p.6。

¹³ 2018年3月25日撮影

¹⁴ 台湾総督府残務整理事務所、台総出1083号（1947年8月1日）。

1911年10月26日 愛知県西春日井郡庄内尋常高等小学校訓導
(明治44年に高等科設置¹⁵⁾)



図4 名古屋市立庄内小学校¹⁶

1913年4月16日	広島高等師範（現・広島大学）学校入学
1917年3月25日	広島高等師範学校数物化学部卒業 (師範学校、中学校、高等女学校・修身、数学、物理免許)
1917年3月25日	広島高等師範学校研究科入学
1917年3月31日	広島高等師範学校附属中学校数学教員嘱託
1919年3月31日	広島高等師範学校研究科退学
1919年8月13日	広島高等師範学校訓導兼助教
1920年8月30日	依願退職
1920年9月11日	東北帝国大学（現・東北大学）理学部数学科入学
1923年3月28日	東北帝国大学理学部数学科卒（指導教官、高須鶴三郎教授）
1923年4月 2日	松江高等学校（現・島根大学）講師嘱託
1923年5月 9日	高等学校高等科数学科免許
1923年6月 7日	松江高等学校教授
1927年5月16日	台北高等商業学校（現・台湾大学）教授兼台北高等学校教授 ¹⁷
1944年	台北帝国大学予科長、数学教室
1945年	「留用」国立台湾大学教授、理学院数学系
1949年	名城大学理工学部教授
1950年6月	名城大学数学会、初代会長 ¹⁸
1951年4月	第一教養学部長 ¹⁹
1976 年	逝去

となっていて、尋常師範学校を卒業して、小学校に奉職、その後、高等師範学校、同研究科を経て、最後には東北帝大を卒業している。こうした中で、和算に興味を得て、和算研究者となった苦労人である。

次に、松村宗治の略歴を述べると、

松村宗治（1887-1959）

1887 年	奈良県に生まれる（中島宗治）
1916 年	東北帝国大学理学部数学科卒業（指導教官、窪田忠彦教授）

¹⁵ 名古屋市立庄内小学校・学校紹介 <http://www.syonai-e.nagoya-c.ed.jp/gakkoshokai/enkakushi.html>

¹⁶ 2018 年 3 月 25 日撮影

¹⁷ 『台湾総督府・府報』（国立台湾大学蔵）府報第 105 号（昭和 2 年 5 月 18 日（水））叙任及辞令、p.54。

¹⁸ 名城大学数学会会長挨拶。 <http://math.meijo-u.ac.jp/sugakukai/suugakukaikaityoaisatsu.html>

¹⁹ 名城大学物語、第 2 回。 <https://www.meijo-u.ac.jp/sp/story/02/002.html>

1922 年	第七高等学校造士館（現・鹿児島大学）教授
1929 年	台北帝国大学（1929 年設立）理学部教授 数学教室
1945 年	「留用」国立台湾大学、理学院数学系教授
1949 年	近畿大学理工学部教授
1959 年	逝去

となっている。中島宗治というのは、出生時の松村宗治教授の名前である。

このうち、1945 年に「留用」となっているが、ここから、1947 年 4 月 28 日に和算書を移管するまでが、「留用」期間である。

5. 終戦と留用、そして復員

終戦になっても、「留用（日僑）」者 7,174 人とその家族 20,438 人の合計 27,612 人が残っていた。「留用」者は、医療、教育、研究、専売、電力、糖業、各種産業、農林水産、鉄道、港湾といった各分野にわたっていた。²⁰

戦後、台北帝国大学が国立台湾大学に移管され、国立台湾大学先修班²¹（予科）に、加藤平左エ門教授、松村一雄教授（国語）他の人々が「留用」された²²。後に、加藤教授は、理学部数学系に移り、そこには、先に述べた松村宗治教授（理学部数学講座²³）も「留用」されて在籍していた。

加藤教授は、理学部数学系で高等微積分を教えていたが、微積分演算の技巧のみを教え、あまり評判は良くなかったようである。加藤教授の専門は和算であったが、その必要性は認められていなかった。

²⁴

台北帝国大学の和算書は、接收され、台湾大学へと移管された。さらに、戦後も 19 点増加している。これらは、たとえば、加藤教授の場合、1947 年 5 月 8 日に佐世保に復員²⁵している²⁶が、そして、そのすべてが民国 36（1947）年 4 月 28 日付である。加藤教授や松村教授ら「留用」されていた日本籍教授が帰国の際に手放したものと考えるのが自然である。つまり、約 2 年の経過期間が過ぎ、理工学系統の学問では「留用」期間は終了したのである。

こうして、戦前の高等教育の場でも活用された²⁷、あるいはされる予定だった和算書が、国立台湾大学に数多く残されることになった。数的質的にも優れ、従来の研究機関の和算書とは版本が異なる可能性もある貴重な蔵書群である。

²⁰ 河原功（1997）『台湾協会所蔵台湾引揚・留用記録』1：5。

²¹ 1947 年 6 月に廃止になっている。

²² 予科からの教員は、加藤平左エ門、森政勝、松村一雄、池田義一郎、高田徳太郎、立石新吉、都留正雄、宇都宮清吉、溝邊龍雄、須藤襄、今澤正雄、佐藤文一、久保田肇、岩崎英勇、富岡健次郎、東日出男、大濱皓、手島逸郎、甲東謙、遠田一男、吉田榮松、河上邦治であった。

²³ 村松教授以外にも、数学系には、岩崎英勇教授、吉田栄松教授、遠田一男教授が留用されていた。

²⁴ 「数学系史」2016 年 11 月 30 日。

²⁵ <https://mathntu70anniversary.wordpress.com/2016/11/30/%e6%95%b8%e5%ad%b8%e7%b3%bb%e5%8f%b2/>

²⁶ 台湾総督府残務整理事務所、台総出 1083 号（1947 年 8 月 1 日）。

²⁷ 遠田一男教授は、1947 年 1 月以前に復員しているが、他の数学系 4 名の日本籍教授は、1947 年 3 月以降まで台湾に残っていた。

²⁸ 李登輝前総統（1941 年台北高校入学、1923-2020）の回顧によれば、加藤平左エ門教授の高等微積分の講義は「普通の微積分ではなく、数学の歴史と概念を教えた」と述べている（徐聖凱（2009）『日治時期臺北高等學校之研究』：137）。また、同窓の林宗毅氏によれば、それは和算だったと述べている。

参考文献

- 榕畔会校史編集委員会（編）（1978）『榕畔会史：台湾における高等農林教育のあゆみ』榕畔会。
- 河原功（1997）『台湾協会所蔵台湾引揚・留用記録』ゆまに書房。
- 康明昌（2000）「從五十年代說起」『數學傳播』96：68-75.
- 歐素瑛（2005）「戰後初期臺灣大學留用的日籍師資」『国史館學術集刊』6:146-192.
- 鈴木武雄（2008）「東北帝国大学と和算史研究：東北帝国大学以前の林鶴一」『第19回数学史シンポジウム（津田塾大学数学・計算機科学研究所）』：209-223.
- 徐聖凱（2009）『日治時期臺北高等學校之研究』台湾師範大学台湾史研究所碩士論文。
- 小島勝（2009）「台湾における「留用」日本人児童生徒の教育の実際と近代化」『龍谷大学論集』巻473：62-91.
- 城地茂（2010）「台湾の高等技術教育の法制と実態」『（大阪教育大学）国際センター年報』16: 14-22.
- 城地茂（2016）「台湾における数学学会の交流」『（大阪教育大学）国際センター年報』20:4-9.
- 城地茂（2017）「台湾の小学校における円周率の教育と数学史」『（大阪教育大学）国際センター年報』21: 15-21.
- 城地茂（2017）「台湾大学の和算資料初探」『中華科技學會學刊』22/ 1: 106-115.
- 城地茂（2018）「大学予科教育からみた台湾大学の和算書」『（大阪教育大学）グローバルセンター年報』22：12-16.
- 黃美倫（2013）『臺北高等學校數學教育初探－以學生筆記為例』台湾師範大学数学系碩士論文。
- 井上弘樹（2014）「国立台湾大学における日本人留用政策」『日本台湾学会報』16：84-106.
- 林俊吉・王作城（2020）「臺灣終戰前後的數學發展與啟蒙初探-以臺北高等學校與臺北帝國大學為例」『數學傳播』44-3：56-65.

アジア系留学生におけるゆとり感と適応感との関連

陳 紹龍¹・高橋 登²

¹大学院教育学研究科学校教育専攻心理学コース

²総合教育系学校教育部門

1. はじめに

国際化が進んでいる日本には、多くの外国人留学生が来日している。留学生支援について、これまでは主に経済的な支援制度の整備が進んできた一方、心理的な支援の必要性も認識されつつある。留学生には生まれ育った国を離れて異文化に適応することが求められる。留学生の心理的支援は心理的健康の向上を目的として行なうものである。心理学において、心理的健康や生活の質を表す概念として、「well-being」が知られている。well-beingには2つの考え方があり、快感情を迫及する快楽主義的な well-being と生きる意義を求める理性主義的な well-being に分けられるが、両者が幸福とするものは異なるものの、実現するために能動的な活動が必要とされる点は共通している。

一方、「幸せ」とする感情は文化圏によって異なることが指摘され（熊野, 2011・内田, 2006）、東アジアのような東洋文化圏では穏やかな状態が求められ、好まれると指摘されている（内田・荻原, 2012; Tsai et al, 2006, 2007, 2016, 2017）。この穏やかで肯定的な感情として、ゆとり感や心のゆとりが挙げられ、精神的健康との関連が検討されている。たとえば高島ら（2004）と小林・宮谷・中尾（2018a）は心のゆとりが well-being 以上に穏やかな感情的側面を有しており、精神的健康に寄与すると指摘している。

ゆとり感の構造は研究によって異なるものの、精神的健康と高い概念の類似性、内容的な重複、実証研究での高い相関を有することと、well-being 以上に東洋文化圏における望ましい感情状態であることから、東洋文化圏における精神的健康状態、あるいはその状態の一つの概念であると思われる。これらの知見から、ゆとり感を構成する要因は、精神的な安定と心のエネルギーの充実からなる「心のゆとり」を中核とし、精神的側面を支える時間的、経済的余裕、目標志向性といった状況要因、特性要因と、ゆとりがあることで可能となる「行動」である対人的余裕因子からなると考えることができる（古川・山下・八木, 1993; 北爪・菅野, 2006; 富田, 2008; 小林・宮谷・中尾, 2018b）。

2. 目的

本研究では、ゆとり感の異文化適応感への影響について検討し、その関係を明らかにすること、また、個人的要因である留学の動機づけ及び日本語能力とゆとり感、適応感の関係を検討することを目的とする。両変数を選択した理由として、これらの変数は留学生生活のメインの課題である「勉学」に密接する個人要因であり、ホスト国の言語能力要因（岩男・荻原, 1988; 佐藤, 1996）と留学動機づけ（田畑・田中, 1992; 譚・今野・渡邊, 2009; 譚・渡邊・今野, 2010; 譚・今野, 2012; 肖, 2018）が異文化適応に影響を与えることが指摘されているためである。精神的健康の概念は出身文化圏に影響されると考えられることから、本研究ではアジア系留学生に絞って研究を行う。

具体的には、1.アジア系留学生のゆとり感は日本人学生と同じ構造を有するのか、2.ゆとり感は異文化適応感に影響を及ぼすのか、3.もし影響が認められたならば、日本語能力や動機づけとこれらの要因の間にはどのような関係があるのか、4.以上の3つの要因のほかに、どの個人の物理的属性が適応感に影響を与えるのか、の4つの課題について検討を行う。

3. 予備調査

予備調査は本調査の協力者の負担を減らすために、北爪・菅野（2006）が作成した大学生版ゆとり感尺度を参考にして、本調査で使用する短縮版ゆとり感尺度を作成することを目的とした。調査対象は日本人大学生 151 名（男性 87 名、女性 61 名、不明 3 名）であり、平均年齢 21.03 歳（ $SD = 2.53$ ）だった。質問紙の内容は、①フェースシート、②ゆとり感に関する 18 項目、③主観的幸福感（藤南・園田・大野, 1995）に関する 17 項目である。

ゆとり感に関する項目について、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行なった結果、因子数は、初期解における固有値の減衰状況（第 1 因子から第 7 因子まで、3.77, 2.13, 1.59, 1.53, 1.22, 0.81, 0.72）から判断して、5 因子を採用した。回転前の 5 因子で全分散を説明する割合は 53.43% であった。

Table 1
ゆとり感の因子分析結果

項目	因子					先行研究の因子名 ¹⁾
	F1	F2	F3	F4	F5	
経済的な余裕がある	.99	.05	-.03	.02	-.08	経済的余裕
お金にそれほど困っていない	.82	-.10	.03	-.01	.03	経済的余裕
好きなものを買えるだけのお金を持っている	.76	.09	-.04	-.01	.11	経済的余裕
いつも向上しようと心がけている	-.05	.89	.00	-.02	-.04	目標志向性
目的に向かって行動することは充実している	.03	.78	.00	.09	.09	目標志向性
自分には目標がある	.06	.58	.07	-.07	-.09	目標志向性
人の話をちゃんと聴くことができる	.02	-.09	.81	.07	.13	対人的余裕
周りの人への心遣いをすることができる	-.07	.06	.66	.01	-.06	対人的余裕
細かいことにも気を配れる	.04	.22	.52	-.17	-.02	対人的余裕
休む時間は十分にある	.02	-.04	.02	.79	.07	時間的余裕
自分の自由になる時間がある	.07	.01	.12	.58	-.21	時間的余裕
何もかも忘れて遊ぶことがよくある	-.05	.01	-.12	.56	.02	エネルギーの充実感
悩み事や困ったことがある	.04	.00	-.09	-.04	.69	精神的安定感
いつも焦っている	-.07	.15	.04	.15	.52	精神的安定感
何かと気に入らないことが多い	.07	-.17	.13	-.11	.44	精神的安定感
因子間相関		.22	.24	.33	.14	
2			.46	.23	.14	
3				.33	.02	
4					.18	
自分には遊び心がある ²⁾	-.14	.39	-.06	.36	.04	エネルギーの充実感

因子抽出法：最尤法

¹⁾ 北爪・菅野（2006）の因子名。

²⁾ F2及びF4に含まれていない。

項目内容及び先行研究の結果を参考に、それぞれの因子名を「経済的余裕」（ $\alpha = .89$ ）、「目標志向性」（ $\alpha = .80$ ）、「対人的余裕」（ $\alpha = .71$ ）、「息抜き」（ $\alpha = .62$ ）、「精神的安定感」（ $\alpha = .53$ ）とした。主観的幸福感尺度の反転項目を処理した上、各因子に属する項目得点の平均値を下位尺度得点、全項目の平均値を主観的幸福感の得点として算出した。なお、ゆとり感尺度の下位尺度得点についてもそれぞれの因子を構成する項目の項目得点の平均

値を算出し、相関分析に用いた。

「主観的幸福感」の尺度得点との相関を求めた結果、3つの因子（「精神的安定感」 $r = .56$, $p < .01$, 「目標志向性」 $r = .46$, $p < .01$, 「対人的余裕」 $r = .31$, $p < .01$ ）で低から中程度の相関が見られた。どれも先行研究において中程度以上の相関が報告された因子であり、一定の併存的妥当性を持つことが示唆された。

Table 2

ゆとり感の各下位尺度と主観的幸福感の各下位尺度の相関

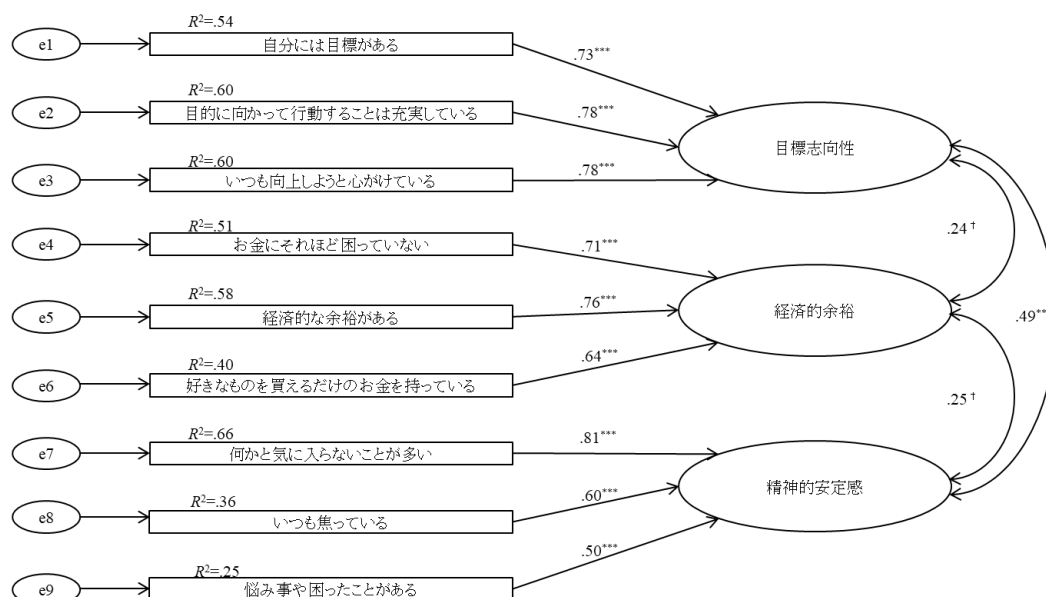
	主観的幸福感 ¹⁾	全体幸福感	心的動揺	対処の自信
経済的余裕	.12	.11	-.04	.15
N	149	149	150	150
対人的余裕	.31 **	.38 **	-.11	.15
N	150	150	151	151
息抜き	.15	.20 *	.01	.25 **
N	150	150	151	151
精神的安定感	.56 **	.34 **	-.54 **	.29 **
N	150	150	151	151
目標志向性	.46 **	.56 **	-.09	.43 **
N	150	150	151	151

** $p < .01$, * $p < .05$.

1) 「心的動揺」因子に属する項目を反転処理した上、全項目の平均値を尺度得点として算出。

4. 本調査

本調査では、大阪府内の日本語学校及び大学に通う留学生を対象に質問紙を配布し、アジア諸国の出身者 103 名（男性 52 名，女性 51 名）を分析の対象とした。対象者の平均年齢は 22.27 歳 ($SD = 2.16$) であった。出身国、年齢、性別などの属性の他に、譚・今野 (2012)



*** $p < .001$, ** $p < .01$, † $p < .1$

Figure 1. ゆとり感の確認的因子分析結果

で使用された「日本語能力自己評価尺度」,「留学動機づけ尺度」,「異文化適応感尺度」と予備調査で作成した「短縮版ゆとり感尺度」が用いられた。

それぞれの尺度に対し,最尤法,プロマックス回転による因子分析および確認的因子分析を行なった結果,それぞれの尺度内の下位尺度において内的整合性が確認された。

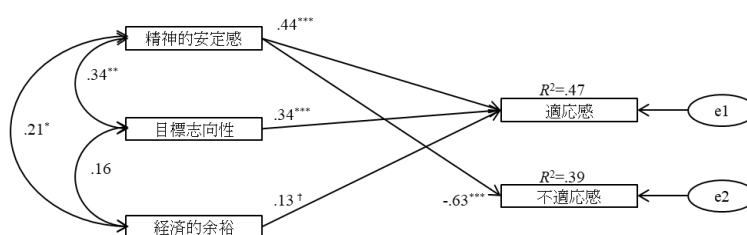
また,ゆとり感の中核となる精神的要因(穏やかな感情)である精神的安定感と目標志向性が同じ項目のまとまりを示した。一方,周辺的な要因として経済的余裕しか確認されておらず,先行研究および予備調査で日本人学生において確認できた対人的,時間的余裕がまとまりを示さなかった。ゆとり感の確認的因子分析の結果を Figure 1 に示す。

ゆとり感と異文化適応感との関連 ゆとり感が異文化適応感に与える影響を検討するために,重回帰分析および共分散構造分析を行った結果,ゆとり感の目標志向性と精神的安定感は異文化適応感に影響を及ぼす可能性が示唆された (Table 3, Figure 2 を参照)。特に精神的安定感に関しては,適応感と不適応感の両方に影響を与えることが示された。一方,経済的余裕に関しては,適応感に非常に限定的な影響力のみ有していると思われる。

Table 3
ゆとり感による異文化適応感の影響に関する重回帰分析

	β	R^2	F
適応感			
目標志向性	.34 ***	.47	28.98 ***
経済的余裕	.13 †		
精神的安定感	.44 ***		
不適応感			
目標志向性	-.04	.40	21.80 ***
経済的余裕	-.04		
精神的安定感	-.61 ***		

*** $p < .001$, † $p < .1$



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

Figure 2. ゆとり感と異文化適応感との関係

個人的要因(日本語能力自己評価, 留学動機づけ)と, ゆとり感との関係 日本語能力, 留学動機づけとゆとり感との関係を検討するために, 重回帰分析を行なった (Table 4)。その結果, 内的動機づけによる目標志向性への影響が有意だったものの, 決定係数は低く, 部分的に共変関係を有する程度の関係性だと思われる。ゆとり感と両要因は異文化適応感に並行して影響を与えており, 両要因から受ける影響は極めて局所的であると言えるだろう。

Table 4

日本語自己評価、留学動機づけによるゆとり感の影響に関する重回帰分析

	β	R^2	F
目標志向性			
基礎レベルの日本語	.11	.11	3.04 *
高次レベルの日本語	.09		
内的動機づけ	.24 *		
外的動機づけ	-.12		
経済的余裕			
基礎レベルの日本語	.01	.03	.77
高次レベルの日本語	.01		
内的動機づけ	-.09		
外的動機づけ	.17		
精神的安定感			
基礎レベルの日本語	.01	.05	1.22
高次レベルの日本語	.13		
内的動機づけ	.04		
外的動機づけ	-.17 †		

* $p < .05$, † $p < .1$

4 尺度間の関係 さらに、日本語能力、留学動機づけとゆとり感が異文化適応感への影

Table 5

日本語自己評価、留学動機づけによる異文化適応感の影響に関する階層的重回帰分析

	β	R^2	ΔR^2	F
適応感				
第1ステップ				
基礎レベルの日本語	.08			
高次レベルの日本語	.20 †			
内的動機づけ	.20 †			
外的動機づけ	.10	.13		$F(4, 98) = 3.74 **$
第2ステップ				
基礎レベルの日本語	.05			
高次レベルの日本語	.11			
内的動機づけ	.12			
外的動機づけ	.20 **			
目標志向性	.29 **			
経済的余裕	.11			
精神的安定感	.47 **	.55	.42	$F(3, 95) = 16.67 **$
不適応感				
第1ステップ				
基礎レベルの日本語	-.09			
高次レベルの日本語	-.06			
内的動機づけ	-.06			
外的動機づけ	.28 **	.10		$F(4, 98) = 2.62 *$
第2ステップ				
基礎レベルの日本語	-.08			
高次レベルの日本語	.02			
内的動機づけ	-.04			
外的動機づけ	.20 *			
目標志向性	.00			
経済的余裕	-.09			
精神的安定感	-.57 **	.44	.34	$F(3, 95) = 10.68 **$

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

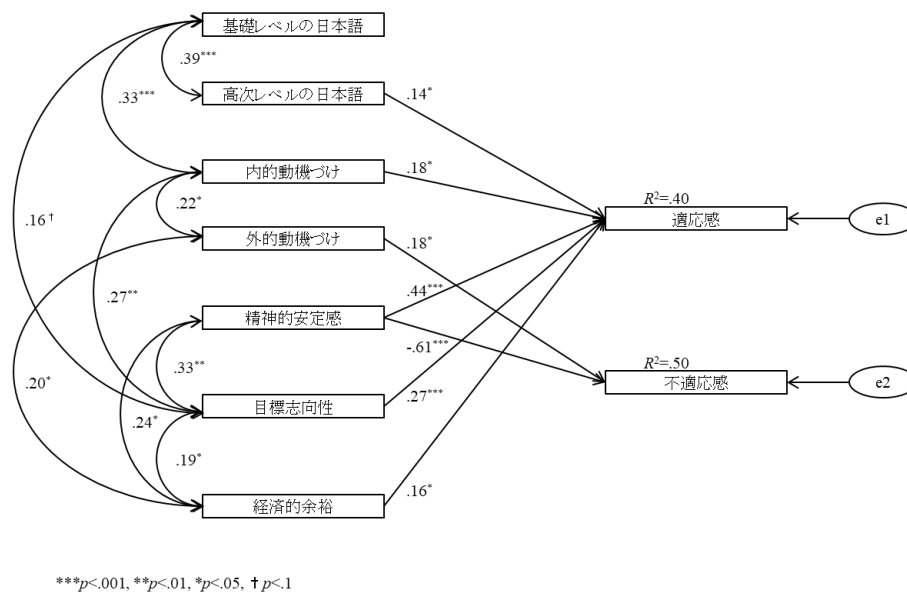


Figure 3. 日本語自己評価, 留学動機づけ, ゆとり感と異文化適応感との関係

影響力を比較するために、階層的重回帰分析および共分散構造分析を行なった結果、ゆとり感による影響は比較的強いもので、ゆとり感の精神的安定感による影響が最も大きい結果となった (Table 5, Figure 4 参照)。

物理的属性 (順序尺度群: 日本語資格・週学習時間・週アルバイト時間・来日年数・年齢, 名義尺度群: 在籍課程・性別・所属) とゆとり感, 異文化適応感との関係 物理的な属性によるゆとり感や異文化適応感の相違については、日本語資格と適応感因子と低い相関 ($r = .25$, $p = .02$) が見られ、日本語能力自己評価尺度の高次レベルの日本語因子 ($r = .25$, $p < .05$) と類似した傾向を示していた。週アルバイト時間 ($r = -.30$, $p < .01$) と来日年数 ($r = -.22$, $p = .02$) について精神的安定感と低い負の相関が見られた一方、適応感因子に有意な相関が見られなかった。在籍課程による比較の結果、大学院生 ($M = 3.42$, $SD = 0.83$) に比べ、学部生 ($M = 2.85$, $SD = 0.80$) のほうが精神的安定感が低いことがわかった ($t = 2.22$, $df = 97$, $p = .03$)。性別による経済的余裕の高さが異なり、アジア系留学生においては女性 ($M = 3.22$, $SD = 0.80$) のほうが比較的に経済的余裕があることがわかった (男性: $M = 2.75$, $SD = 0.99$, $t = 2.65$, $df = 101$, $p < .01$)。

5. 考察

本研究の結果は大きく次の2つにまとめることができるだろう。すなわち、1.異文化適応の促進には精神健康の維持、向上は有効かつ重要である一方で、2.従来の経済的側面重視の支援には限界があることである。

精神健康の重要性 本研究では、ゆとり感による異文化適応感への影響が明らかにし、精神健康が異文化適応感に寄与することが分かった。ゆとり感、先行研究では異文化適応感に影響すると指摘された言語能力と留学動機づけと平行的な相関関係を有しながら、両要因よりも高い影響力が存在することが分かった。以上の結果から、留学生支援において、精神健康に対する支援の重要性は明らかであり、東洋文化圏の日本での留学生活では、

とりわけゆとり感の向上が必要である。

一方、日本語能力と動機づけはゆとり感に影響を与えることで間接的適応感に影響を与えるという階層的な仮説モデルは棄却され、Figure 4 で示したような平行な関係であることが明らかになった。先行研究と比較して、日本語能力と留学動機づけによる適応感への影響は有意な結果が得られたものの、影響力は限定的であり、譚・今野（2012）に一致した結果とは言い難かった。

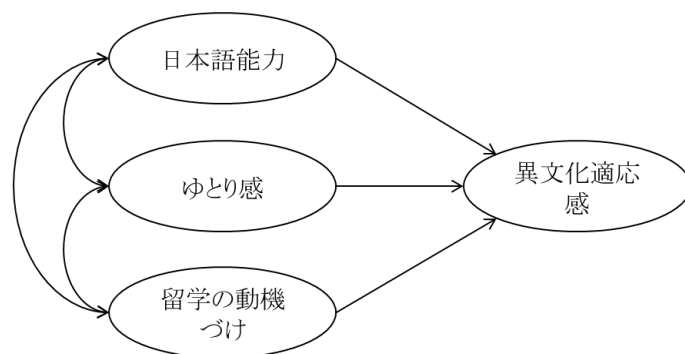


Figure 4. 日本語能力, 留学の動機づけ, ゆとり感と異文化適応感の平行関係モデル

次に、留学生のゆとり感の構造に関しては、まず、小林・宮谷・中尾（2018b）と北爪・菅野（2006）によれば、ゆとり感の中核は精神的安定感であり、目標志向性も周辺的な要因だと示唆されている。一方、同じ日本人学生を対象とした予備調査の結果では、主観的幸福感と一定の相関が確認できたことから、目標志向性もゆとり感を構成する重要な精神的側面であると思われる。

また、日本人学生では得られた対人的、時間的な因子が本調査では留学生においてまともを示さなかった。アジア系留学生と日本人学生との結果に違いがみられたのは、他者への気配りをすることができるかどうか、休む時間を確保できているかどうかを自身の精神状況の評価指標とする考え方が日本独特なもの、あるいはアジア諸国より強い傾向を有しているためであると考えられる。例えば、対人的余裕は他人との関係性が適切な距離を保つことができるかどうかを自己評価することによって心理的リソース（余裕）が測定、評価されていると考えることができるが、留学生の場合、適切な距離感の保持は社会的な「能力」として捉え、心理的余裕の一時的な変動により変わることのないスキルであると考えられる傾向が強く、一方、日本人学生の場合は、自己の心理的リソースを評価する鏡のような捉え方をしていると推測される。

さらに、対人的、時間的な因子の留学生と日本人学生との違いには、「余裕のある人」や社会的に適応している人（できる人）に対する一種の理想像を持っているか否かの違いを生み出している背景があると考えられる。「余裕のある人なら他人の話を傾聴することも細かいことにも気を配れるはずだ」、「余裕のある人なら ON と OFF の時間がちゃんと使い分けできているはずだ」という日本的な大人観にたいし、アジア系留学生の場合、「人に気遣うこと」、「休めること」は必ずしも「余裕のある」、もしくは「理想的な」人間像とは限らないのである。

ゆとり感の向上が異文化適応にたいするポジティブな影響を与えることから、精神健康

の向上は留学生の異文化適応に重要なことである。精神的安定感による異文化適応感への影響が比較的大きく、適応感と不適応感の両因子とも有意な関係を有することから、精神的安定は異文化適応に有益な影響をもたらすことを意味している。精神的安定の低下の要因として考えられる例を挙げると、社会情勢の不安定さや行く先の不明瞭などの社会的環境、過度にイベント、アクシデントが起こる地域での生活などが考えられる。さらに、本調査ではジェンダー間、大学学部生と大学院生との精神健康上の違いがあることもわかった。これらの特徴を踏まえた支援の展開も期待できる。

経済的支援の限界 経済的余裕が周辺的な因子として確認できたことから、従来の経済面、金銭的な支援は必要であると思われる。一方、経済的余裕と週アルバイト時間、それぞれ精神的安定感との間に有意な相関が確認できたが、経済的余裕と週アルバイト時間との間では、有意な相関が確認できなかったことから、アルバイト時間の増加による絶対的な収入増加は経済的余裕の向上との関係性が認められないことが示唆された。この結果から、従来の金銭的な支援による毎月の収入増加はそのまま経済的余裕に反映するものではなく、それぞれ独立した要因であると思われる。つまり、金銭的な支援を受けても必ずしも経済的余裕が向上するとは限らないことが分かった。

従来の経済的支援は問題解決型の支援策としてはアルバイト時間の削減に有効である。一方、一定の水準を超え、金銭面において特に問題のない留学生にたいする経済的支援の効果は限られているとも言える。経済的余裕を上げるために経済的支援を行うのではなく、貧困によって生活の維持も困難な留学生の問題解決の助けとしての手段だと考えたほうが適切であろう。

もっとも留学生支援として取りやすい経済的支援について、その趣旨や目的について再確認すべきである。経済的支援だけ充実し、奨学金の一人歩きが有限な資源支援や予算の活用を殺し、さらに日本人学生との間で支援資源の奪い合いにもなり得る。留学生と日本人学生との精神健康に対する認識の相違を議論し、明らかにしたうえで、精神面と経済面の両方に力を入れるべきだと思われる。

今後の課題 本研究の今後の課題として、第1に、西洋文化出身の留学生が日本社会での適応過程に関する検討が考えられる。本研究では、文化圏による精神健康の指向性が異なるということを前提として考えたが、この指向性は留学前から留学生個人の要因としてすでに有していたものであるかについては今後、さらなる研究調査が必要である。

次に、二つ目の点として、アジア系留学生の細分化も課題として挙げられる。アジア文化圏という大きな単位よりも小さな単位である国や地域単位で調査・分析を行うことによって、それぞれの特徴を調べることができるだけでなく、アジア出身の留学生を対象とした場合には、無作為に抽出した場合、来日留学生人数の多い国の出身者の割合も一部上位の国に傾き、これらの国の留学生の特徴を反映した結果となる。留学生支援全体を考えるためには、このような全体的な調査研究は必要である一方、出身国・地域ごとに対象者を絞った国別、地域別の調査も必要であると考えられる。

最後に、三つ目として、実践的な視点から、ゆとり感を向上させる方法論の構築が必要であると考えられる。本研究では、精神健康、とりわけ精神的安定感を中核としたゆとり感の影響について検討したが、精神的安定感の実現の方策や、そうでない環境にいる留学

生にたいする支援方法，精神的安定感の度合いを測定する方法といった具体的な支援に関する方法は考えられていない。支援の現場での試みを踏まえた方法の構築も今後の課題であると思われる。

引用文献

- 藤南 佳代・園田 明人・大野 裕（1995）．精神神経主観的健康感尺度（SUBI）日本語版の作成と、信頼性、妥当性の検討 健康心理学研究，8，12-19.
- 古川 秀夫・山下 京・八木 隆一郎（1993）．ゆとりの構造 社会心理学研究，9，171-180.
- 岩男 寿美子・萩原 滋（1988）．日本で学ぶ留学生——社会心理学的分析—— 勁草書房
- 北爪 直美・菅野 純（2006）．大学生版ゆとり感尺度の作成及び信頼性・妥当性の検討 早稲田大学臨床心理学研究，6，79-88.
- 小林 亮太・宮谷 真人・中尾 敬（2018a）．心のゆとりを有する者はネガティブ感情からの回復が早い？——心のゆとりに関する実験的研究—— 対人社会心理学研究，18，21-36.
- 小林 亮太・宮谷 真人・中尾 敬（2018b）．ゆとりに関する基礎検討——心のゆとり感尺度と大学生版ゆとり感尺度の関連—— 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部，67，187-192.
- 熊野 道子（2011）．日本人における幸せへの3志向性——快楽・意味・没頭志向性—— 心理学研究，81，619-624.
- 佐藤 真理子（1996）．留学生の異文化適応——基礎的諸属性との関連—— 比較・国際教育，4，31-41.
- 肖 雨知（2018）．留学価値が留学生活適応感・充実感に及ぼす影響——在日中国人私費留学生を対象に—— 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊，25（2），1-12.
- 田畑 佳則・田中 共子（1992）．広島大学における留学生指導の現状と課題——留学の動機を中心にして—— 広島大学留学生センター紀要，2，43-63.
- 高島 直子・五十嵐 靖博・平尾 元尚・清水 京子・中村 延江（2004）．美容専門学校生の学校適応感・ゆとり感と心身の健康度 山野研究紀要，12，33-42.
- 譚 紅艷・今野 裕之（2012）．中国人留学生における日本人への信頼感と適応の関連 青年心理学研究，24，15-30.
- 譚 紅艷・今野 裕之・渡邊 勉（2009）．異文化の対人適応における動機づけの影響——中国人留学生を対象に—— 対人社会心理学研究，9，101-108.
- 譚 紅艷・渡邊 勉・今野 裕之（2010）．動機づけの自己決定性が在日中国人留学生の主観的幸福感および学習・生活への適応に及ぼす影響 目白大学心理学研究，6，43-54.
- 富田 真弓（2008）．心のゆとり感尺度の作成の試み 九州大学心理学研究，9，223-233.
- Tsai, J. L. (2017). Ideal affect in daily life: implications for affective experience, health, and social behavior. *Current Opinion in Psychology*, 17, 118-128.
- Tsai, J. L., Knutson, B., & Fung, H. H. (2006). Cultural variation in affect valuation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 288-307.

Tsai, J. L., Miao, F. F., Seppala, E., Yeung, D., & Fung, H.H. (2007). Influence and adjustment goals : Sources of cultural differences in ideal affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 1102-1117.

内田 由紀子 (2006). わたしの文化を越えて——文化と心の関わり—— 金政 祐司・石盛 真徳 (編著) わたしから社会へ広がる心理学 (pp.200-222) 北樹出版

内田 由紀子・荻原 祐二 (2012). 文化的幸福観——文化心理学的知見と将来への展望—— 心理学評論, 55, 26-42.

令和2年度 活動報告

国際連携部門

部門長 中山 あおい 教授（多文化教育系グローバル教育部門）
井上 岳彦 特任講師（多文化教育系社会科教育部門）
小西 啓之 教授（理数情報教育系理数情報部門）
後藤 健介 准教授（健康安全教育系健康安全科学部門）
城地 茂 教授（多文化教育系グローバル教育部門）
出野 文莉 准教授（表現活動教育系美術・書道教育部門）
裴 光雄 教授（多文化教育系初等教育部門）
河村 勝行 学術部長

1. 国際連携部門会議の実施

国際連携部門では、海外の大学との協定の締結や協定大学との連携に関わる議題を検討するため、国際連携部門会議を兼ねた国際連携専門委員会を定期的に行っている。令和2年度は新型コロナの影響でオンライン会議を実施した。

令和2年7月2日（木）Teamsによるオンラインビデオ会議

令和2年10月7日～10月14日チャット会議

令和2年11月4日（水）Teamsによるオンラインビデオ会議

2. 協定校との連携

(1) 交流協定の締結

令和2年度には、以下の海外の大学と大学間交流協定を締結した。

アメリカ合衆国・ノースカロライナ大学ウィルミントン校（UNCW）との大学間交流協定の締結

アメリカ合衆国・ウエスタンカロライナ大学（WCU）との大学間交流協定の締結

中華人民共和国・山東芸術学院との大学間交流協定の締結

ベトナム社会主義共和国・国立ハノイ教育大学との大学間交流協定

中華人民共和国・香港教育大学との大学間交流協定の更新

(2) 重点校との連携

国際連携専門委員会において、協定校の中から選定された8つの重点校（華東師範大学（中国）、ソウル教育大学（韓国）、ハノイ大学・ホーチミン市師範大学（ベトナム）、ライプツィヒ大学（ドイツ）、ジュネーブ大学（スイス）、ノースカロライナ州立大学ウィルミントン校（アメリカ）、グリフィス大学（オーストラリア））との連携による事業計画について、大学の戦略及び財政支援の必要性等から審査し予算配分を行うことで、協定校との連携を促進した。

3. 国際会議

(1) 第 11 回 グローバルセンター・シンポジウム（全学 FD 事業）

グローバルセンターでは、教員養成の課題等の国際的な視点に基づくテーマについて、毎年シンポジウムを開催している。令和 2 年度は、11 月 11 日（水）に「フランスの論述教育を日本の教育に取り入れるには一論述とテキスト読解」をテーマに、教育協働学科と共催で実施した。シンポジウムでは、フランスの学校教育で徹底されている論述教育について哲学・文学の側面から紹介され、それらを日本の教育にどのように取り入れられるのかについての可能性が検討された。ゲストとして、本学の協定校であるリヨン第三大学ジャン＝ピエール・ジロー教授、バカロレアの論述に関して業績のある京都薬科大学の坂本尚志准教授を招聘し、本学からは保健体育部門の林洋輔講師、グローバル教育部門の井上直子准教授が発表した。

まず、ジロー教授がフランスの論述の歴史、論述の書き方について語ったものを字幕付きの録画で流した後、坂本准教授は、哲学のバカロレアには「型」を学ぶことが重要であるということを立脚点に、哲学の論述が何を求めているのか、来年度からどのように変わるのか、ということを講演した。本学の林講師は、哲学を学識とする日本と、生き方とするフランスという対比から、フランスのリセ（後期中等教育機関：日本の高等学校に相当）で用いられている教科書を紹介した。井上准教授は、リヨン第三大学からの留学生たちにセンター試験を解いてもらった際の意見をもとに、日本の国語教育の可能性を話した。

シンポジウムを全てオンラインで開催するという初の試みだったが、本学教職員、学生に加え、学外からの参加者も含め 175 人の参加があり、関心の高さがうかがわれた。また本学の学生からも活発な質問があり、論述教育について理解を深め、新たな知見を得る機会となった。2015 年の OECD の学習到達度調査（PISA）において日本の読解力の低下が指摘されるなかで、フランスの論述教育から学ぶべき点は多く、そこから得られる知見は今後の教育・研究の更なる推進において意義深い。アンケートでも「論述の歴史や方法を聞けてよかった」「フランスの論述教育の現状がよくわかった」「4 つの発表がつながっていて、まとまりがあった」など、多くの意見が寄せられた。また今後のシンポジウムの形態について海外からの招聘に関しても一つの可能性を開くものとなった。

(2) 東アジア教員養成国際コンソーシアム（ICUE）運営委員会

ICUE は、現代の学校教育をめぐる問題が多様化、複雑化する中で、①一般教員、②教育指導職教員、③教員養成担当大学教員という三層にわたる教員養成の質保証の制度と実態の解明のため、同様の課題を共有する東アジアの大学間で体系的な研究組織を編成し、国際共同研究を実施するために結成され、毎年国際シンポジウムを実施している。令和 2 年度はコロナ禍でシンポジウムの開催が延期されたが、今後のシンポジウムの運営について検討するために、2021 年 2 月 24 日（水）日中韓の代表者によるオンライン会議が行われた。第 15 回東アジア教員養成国際シンポジウムは 2021 年韓国・公州大学校で、第 16 回シンポジウムは中国・西南大学で開催されることが決定し、シンポジウムのテーマや今後の課題等が話し合われた。

(3) 国際教育夏季研究大会 SIIEJ

令和 2 年 9 月 2 日～4 日にかけて、一般社団法人国際教育研究コンソーシアム主催の国際教育夏季研

究大会 SIIEJ (Summer Institute on International Education, Japan) が関西大学において開催された。SIIEJ は大学の国際化を支える教職員のための研究大会であり、今年度は「新型コロナ禍と国際教育の将来」をテーマにワークショップやセミナーが行われた。大学の教職員の他、JSAF 等の国際教育団体等も参加しており、こうした学外団体と提携して行うプログラムについての情報も多く、今後の海外短期研修プログラムを開発する際に役立つ情報が提供された。

4. 地域連携

(1) 附属学校等との交流

国際連携部門の目的のなかに、附属学校や地域の学校の国際化への貢献が挙げられており、令和2年度も以下の学校に教員研修留学生を派遣し、国際理解教育に貢献した。

- ・私立興國高等学校（令和2年10月21日）

教員研修留学生5名（タイ、インド、スウェーデン、インドネシア、メキシコ）が派遣され、私立興國高等学校の高校生と交流した。

- ・附属高等学校平野校舎（令和2年11月28日）

WWL（ワールドワイドラーニング）コンソーシアム構築支援事業の一環として、研究開発拠点校である平野校舎の1年生と教員研修留学生が交流する「多文化理解講座」が実施された。高校生122名がグループに分かれ、留学生6名（モロッコ、タイ、インド、スウェーデン、インドネシア、メキシコ）と相互の国や地域の学校制度や学校生活についての意見交換を行い、相互理解を深めた。



附属高校平野校舎における「多文化理解講座」

(2) 公開講座

令和2年度には公開講座「多文化共生と日本語教育－外国語として日本語を学ぶ－中級編」が開講される予定であったが、新型コロナ禍で中止となった。

国際教育部門

部門長 橋本 健一 准教授（多文化教育系英語教育部門）
赤木 登代 教授（多文化教育系グローバル教育部門）
井上 省三 特任教授（多文化教育系社会科教育部門）
井上 直子 准教授（多文化教育系グローバル教育部門）
ギンズバーグ ジェイソン 准教授（多文化教育系グローバル教育部門）
小林 和美 教授（多文化教育系社会科教育部門）
城地 茂 教授（多文化教育系グローバル教育部門）
中野 知洋 准教授（多文化教育系グローバル教育部門）
中山 あおい 教授（多文化教育系グローバル教育部門）
長谷川 ユリ 教授（多文化教育系グローバル教育部門）
プール ジャスティン 特任講師（多文化教育系英語教育部門）

国際教育部門は本学学生の交換留学の実施や海外派遣に関わる支援等を行う部門である。例年であれば本報告においても多くの学生が海外での勉学にチャレンジしている様子を報告するところであるが、昨年初頭からの新型コロナウイルス感染症（以下 COVID-19）の世界的広がりを受けて、派遣中の学生は随時日本に帰国させることとなり、年度内に予定されていた派遣はすべて中止となった。昨年4月から本部門の長を拝命した筆者（橋本）にとって、いきなり「学生の海外派遣支援」ではなく「海外派遣中止の手続き」という業務に追われたことはまさに想定外であった。

一方で今回のように何らかの外的要因で海外派遣の中断・中止を余儀なくされる事態でどのように対応したかをしっかりと検証することは、本学の危機管理体制を見直す上で重要なことであるし、海外提携機関との直接的交流が絶たれる期間というのは、これまでに醸成されてきた留学機運を維持しつつ、今後の本学にとって必要な学生派遣のあり方について冷静に考えるチャンスとも言える。

そこで本報告は COVID-19 の影響が出始めた 2020 年 2 月以降、学生派遣の中断・中止の判断がどのようになされたかや、留学機運維持のためにどのような取り組みがなされたかを記録して、学生派遣に関わる危機管理体制や今後の戦略についての検討の土台を作ることを目的とする。

1. COVID-19 対応最初期

(1) シンガポール NIE 国際教育実習中止判断

COVID-19 については 2020 年 1 月から世界的な広がり兆候や国内での感染例などの報道がなされ始めた。このタイミングで直近に予定されていた本学からの学生派遣は、2 月 11 日出発予定だったシンガポール NIE への国際教育実習派遣であった。NIE の担当者とは 1 月下旬から COVID-19 の実習実施への影響についてのやりとりが始まったが、直前まで実習を実施する方向で調整が進められていた。しかしこの間にもシンガポール国内の規制は次第に強化され、特に実習校となる現地教育機関による受け入れ可否の判断が懸念されるようになっていた。NIE 担当者や在シンガポール日本国大使館とのやりとりはギリギリまで続けられ、2 月 7 日のシンガポール保健省による警戒レベル引き上げ、

及び大使館からの「この状況で出発しても研修校には受け入れてもらえない可能性が非常に高い」という情報に基づき、出発前日の2月10日に実習の中止が決定された。

なおキャンセルに関わる費用については、直前ではあったもののキャンセル料が比較的安かったことと、国大協の保険が適用されたため、一部返金不可となっていた手数料等を除いて全額を学生に返金することができた。

(2) 2019 年度春季語学研修

シンガポール国際教育実習については、現地教育機関による受け入れが困難であるとの理由で中止とせざるを得なかったが、その他に予定されていたカナダ・ビクトリア大学語学研修とオーストラリア・クイーンズランド大学語学研修については、この段階では研修国に対して外務省による感染症危険情報が発出されていなかったことと、研修機関において受け入れ不可等の判断がなされていなかったことを受けて、2月中旬以降予定通り派遣することとした。しかし研修も残り1週間となった3月15日以降、研修機関が感染拡大防止に向けた取り組み（オンライン授業への移行等）を行うために授業を停止することを発表したり、復路利用予定の航空会社が運行を見合わせるアナウンスをするなど情勢が急激に変化したことを受けて、3月17日までに両研修とも参加者を可能な限り至急帰国させる決定を行なった。両研修とも旅行業務の委託を行っている業者の対応により、大きな追加負担なしで3月19日までに全員を帰阪させることができた。

(3) 交換留学生への帰国指示

2020年2月現在で提携大学に交換留学生として派遣されていた学生は6カ国に13名いて、学生に対しては2月中旬以降数度にわたり情報提供と注意喚起を行い、大学ではグローバルセンタースタッフや交換留学国別担当教員を中心に、留学先地域が感染症危険情報のレベル2になった段階で留学中止・帰国とすることを確認して、支援体制を整えることとなった。3月5日に韓国がレベル2になり交換留学生2名が帰国となったことを皮切りに、3月17日はヨーロッパ諸国がレベル2になり、スウェーデン・フィンランド・フランスに留学中の6名に対する帰国指示が出て、3月22日にはアメリカ合衆国がレベル2となり4名に帰国指示、3月25日には全世界がレベル2対象となり、オーストラリアに留学中の1名にも帰国指示が出た。

帰国に際しては航空機の手配（復路便のキャンセルや変更ができない予約だったため新規購入にせざるを得なかった・国際線が次々と運行停止となる中、帰国便の手配そのものが困難になった）や留学先での滞在先の契約（前払いの賃料についての返金交渉）等についての問題が生じたものの、4月9日までに全員の帰国を確認した。帰国後はオンラインでの留学継続が可能な場合で学生が希望する場合は留学継続として、それ以外の場合は4月から始まる新学期のタイミングで復学することとした。また緊急帰国にあたり生じた金銭的負担をカバーするため、留学を継続してJASSO奨学金を引き続き受給できる者や自己都合で緊急帰国とは認められない者を除いて、国大教の保険で支払われる額をJASSOの国・地域別奨学金支給額を基準に傾斜配分することとした。

2. 新年度に入っでの対応

(1) 2020 年度夏期短期研修

上記の通り 3 月は派遣していた学生の帰国対応に追われたが、同時に 4 月から始まる新年度の短期研修・交換留学の取り扱いについての検討をする必要もあった。例年であれば 4 月に授業が始まり少し落ち着いた頃に短期研修・交換留学の説明会を行うが、この段階では本学の 4 月以降の授業開始等の目処が立っておらず、COVID-19 が今後どのように広がり収束していくのかもまったく見通しが立っていなかったため、学生海外派遣についてもゼロベースで再検討することが求められた。

学生へのインパクトや担当教員・事務スタッフの業務量（実施することになった場合、アプリケーションや旅行手配で 4～5 月の業務が著しく増加する）を考慮して、まずは夏期短期研修の実施可否についての方針を出すこととした。研修先は世界各地域に及んでおり、研修期間もそれぞれに異なっているが、大学として統一的な動きをする必要があったため、以下の基準を設けて実施可否を判断することとした。

【2020 年度短期研修実施の再検討に関わる提案】

3 月 31 日段階で以下の条件が満たされる場合、2020 年度夏期の短期研修（グローバルセンター主催）の全てを実施しないこととする

- ・研修対象国すべてで感染症危険レベル 2 が発出されている
- ・半数以上の研修について航空機手配の目処がたたない
- ・半数以上の研修で先方から実施可能な連絡がない

結果的には 3 月 25 日付で全世界に感染症危険レベル 2 が発出され、さらに 3 月 31 日付でレベル 3 に引き上げられ、航空機手配や研修実施可能性についても目処が立たないことから、4 月 1 日に夏期短期研修中止の提案がなされ、4 月 8 日付で学生に周知された。

(2) 2020 年度夏派遣交換留学

2020 年 8・9 月からの派遣となる交換留学については、2020 年度開始時点ですでにノミネーションや出願手続きが一定程度完了していたことから、派遣可否については COVID-19 の拡大・収束状況を注視した上で 5 月末を目処に判断する方針で情報収集に当たった。留学対象国の感染状況や航空券の手配状況が異なる等の理由で、当初は「基本的には国別の判断とする」考えを用意していたが、5 月 15 日発出・22 日更新の文部科学省の文書でレベル 3 の国について「留学は取りやめる」方向で考えるようにとの指針が示されたことを受けて、やはり大学としての共通方針を出す必要があると考え、延期も視野に入れた以下の方針に基づき派遣可否を判断していくこととなった。

【2020 年夏派遣交換留学の取り扱い方針】

2020 年 8 月派遣交換留学派遣の可否について、5 月末段階での各派遣大学の受け入れ状況に基づき個別に判断するものとするが、その際 5 月末時点で外務省による感染症危険レベルが 3 の国・大学については原則延期（延期が不可の場合は中止）、レベル 2 の国・大学については延期の可能性を十分に考慮しつつ、学生の安全を最優先に派遣の可否を判断する。また 2021 年 2 月派遣へ延期とした派遣について、再度の延期（＝年度をまたぐ延期）はせず、当該の交換留学については「中止」とすることとして、その判断は派遣大学ごとに年内をめどに行うものとする。

この方針に基づき各派遣先地域の感染症危険レベルや派遣機関の受け入れ状況について情報収集が行われて、結果としてはすべての派遣先について派遣不可の判断が下ることとなった。15名の候補者のうち3名は事情により留学を延期することができず辞退となり、残る12名が翌年の冬派遣へ延期を希望した。

(3) 2020 年度冬派遣交換留学

2月から3月にかけて出発する冬派遣交換留学については、通常であれば前年の6月に募集をかけて選考を行うこととなっている。この募集・選考をそもそも行うのかが4月から5月にかけて議論となったが、この段階では翌年年明けの感染状況や留学先の学生受け入れ可否についての見通しは立っておらず、本学として独自の判断を求められていた。5月の段階では欧米で感染のピークを迎えつつあるという一部情報もあり、また多くの学生が各自の長期的プランの中に交換留学を位置付けており、あまりに早期の実施取りやめはそういった学生の人生プランに大きな影響を与えるという事情もあり、選考後に派遣中止になる可能性も織り込んだ上で、学生の安全確保を大前提として以下のような方針で募集・選考を行うこととした。

【2020 年冬派遣交換留学実施方針】

2020 年度 6 月募集 2 月派遣交換留学について、5 月末段階での各派遣大学の受け入れ可否の情報に基づき、派遣可能となるめどが立つ大学のみ募集する。それ以降の日程については当初の予定通りとする。

例年であれば4月中旬に交換留学の説明会を行い、そこから1ヶ月程度の申し込み期間を設けるが、上記方針に基づき6月1・2週目で学生への周知・募集を行い、書類審査ならびに面接(7月15日実施)を経て、3名を交換留学候補者として推薦することとなった。この3名に夏派遣を延期した12名を加えた15名が冬派遣の候補者となり、概ね出発2ヶ月前を目処に感染症危険レベルが1以下になっているか否かで派遣可否を判断することとした。なお交換留学は年度毎の取り扱いとなるため、今回候補となっていた学生が次年度の夏派遣に延期するということは制度上認められていない。これを受けて7名の候補者が冬派遣を断念して、2021 年度夏派遣に向けた選考(11月実施)に臨むこととなった。残りの8名については留学派遣対象地域の全てが基準日段階で感染症危険レベル2以上となっており、8名すべての派遣が認められなかった。

3. 留学機運を維持するための取り組み

(1) 交換・短期留学オンライン説明会

例年であれば4月に開催される交換留学・短期研修の説明会は、教員・学生ともオンライン授業への移行準備で留学について考えられる状態ではなかったことから中止となった。7月に入りオンライン授業が落ち着いてきた頃合いで、これまでに醸成されてきた留学機運を維持するためにも、本学で可能な海外体験についての情報発信を行うことが必要であると考え、7月15日にオンラインで交換留学・短期研修の概要を説明する会を設けた。オンラインでの説明会という特性を活かして、過去に交換留学に参加した学生のライブ・録画での参加や、オーストラリア・クイーンズランド大学の担当者の参加など、通常とは異なる説明会を実施することができたことは、新たな取り組みとしてポジティブに評価できるものである。また海外渡航ができない状況でも言語のトレーニングや海外文化に触れる機会を提供する

目的で、夏期休暇期間に開催されるオンライン語学研修についても周知された（後述）。本学での海外体験について初めて知る学生を主たる対象としており、学生の参加者は35名程度と多くはなかったが、アンケートの結果は概ね好評であった。

(2) 2020 年度夏期オンライン語学研修

COVID-19 の影響は学生派遣側だけでなく、研修を提供している側にとっても大きな問題となっていた。いくつかの研修先ではできる限り現地での研修に近い形態でのオンライン語学研修を展開しており、本学としても通常の語学研修に代わるものとして学生に周知を行うこととした。夏期には7月から9月にかけてアメリカのウェスタンカロライナ大学・ノースカロライナ大学ウィルミントン校、カナダのビクトリア大学、オーストラリアのクイーンズランド大学でオンライン語学研修が提供され、8名の学生が参加した。

(3) 留学ミニ説明会シリーズ

7月のオンライン説明会では交換留学・短期研修の概要についての説明が中心で、留学に必要な英語力等の個別トピックや個々の留学先の詳細については扱い切れていなかった。そこで後期の木曜日の昼休みにオンラインで毎週特定のテーマについて説明や体験談を話してもらう「ラジオ番組のような」留学ミニ説明会シリーズを企画して実施した。毎週の進行役を部門長の橋本が務め、各回のテーマに基づきグローバルセンター教員や留学体験者をゲストに招き、説明をしてもらったりリスナーから寄せられた質問に答えてもらうなどした。視聴者は必ずしも多くはなかったが、この説明会を聞いて交換留学に応募してくれた学生もいて、一定の効果はあったものとする。



図1. 留学ミニ説明会シリーズのフライヤー

(4) 2021 年度夏派遣交換留学

COVID-19 の影響が長期化してくる一方で、ワクチンの開発・普及の見通しなどの情報も入ってきて、オンライン留学との組み合わせまで視野に入れば、2021 年夏に始まる交換留学については派遣を前向きに検討できるという見通しもあり、11 月に 2021 年度夏派遣交換留学候補者の募集・選考が行われた。2020 年度冬派遣の予定であったが COVID-19 の影響で派遣を辞退した学生 7 名を含め、13 名が候補者として推薦された。

(5) 2020 年度冬期オンライン語学研修

2021 年 2・3 月に実施予定だった短期研修についても COVID-19 の影響で中止が決定されたが、夏期同様いくつかの機関でオンライン語学研修が実施されることとなり、学生に周知を行った。アメリカのノースカロライナ大学ウィルミントン校とアリゾナ大学の 2 校で計 12 名の参加者があった。

4. 対応の振り返りと今後の展開

以上、いわゆるコロナ禍における本学の海外派遣についての対応を振り返ってきたが、これらを踏まえて本学がとってきた対応や今後の国際交流戦略について検討したい。

COVID-19 への対応の最初期にあたるシンガポール NIE 国際教育実習や 2019 年度春期語学研修については、事象発生段階ということもあり、極力可能性を残していく意味合いで様子見をした結果、ギリギリになって慌てた対応になってしまった感が否めない。逆に派遣交換留学生の帰国指示については、感染症危険レベルが 2 になった段階で帰国になるということが早い段階で周知できていたため、学生の帰国対応も（一部航空券手配に困難があったものの）概ねスムーズにできたと思われる。これを受けて、以降の研修・留学の実施可否判断については大学としての全体方針をできるだけ早期に策定していくこととした。2020 年度夏期短期研修の実施可否の判断についてはかなり積極的な中止判断となっているが、これは可能な限り早期の対応が求められるという上記反省に基づいており、オンライン授業への移行や通常ではない学生対応等に教職員のリソースを集中させる意味でも、効果的な判断ではなかったかと思われる。

一方で交換留学派遣については、実際の派遣の可否については感染症危険レベルの指標があるため、派遣先個別の事由を考慮しつつその適用時期を設定することで、ある程度統一的な判断・対応が可能である。難しかったのは 8～10 ヶ月先の交換留学派遣候補者の募集・選考を実施するかの判断であった。COVID-19 そのものについても情報が限られている中、半年以上先の感染状況予測、及び派遣先大学の受け入れ可能性についての情報も確実なものはない状態で、選考を実施するか否かについては悩ましいところであった。このあたりは提携大学との関係や本学の留学機運の維持、また長期的なプランの中で交換留学を希望する学生に応える意味もあって、6 月・11 月とも選考を実施するという判断となった。結果的には夏派遣も冬派遣もすべて中止となり、かえって学生の勉学・生活に影響を与えた可能性は否めないが、その中においても教育実習への参加や次年度以降の留学への切り替え、及びオンライン留学の可能性等についてできる限り柔軟な対応ができるようにするなど、学生が交換留学の権利を有しつつも過度な不利益を被らないような配慮が一定程度できたものと思われる。

COVID-19 の影響で海外の提携教育機関でもプログラムの提供終了やオンライン化が進み、本学の海

外派遣プログラムについても COVID-19 収束後に向けて、一定程度の見直しが必要となってくるであろう。第 3 期中期目標の海外派遣人数の達成に向けて交換留学・短期研修とも派遣先の数は増加傾向にあったが、トータルの派遣人数が劇的に増えたわけではなく、短期研修は参加者が分散して各研修の参加者数が減少傾向になり、交換留学については引き続き派遣実績が伸びない大学が多くある。折しも第 4 期中期計画の策定に向けて、これからの教職に関連する内容に特化した研修の開発等の構想が立てられている。これらも含めて、学生にとって実りのある海外派遣プログラムを提供するためには、しっかりと人的リソースを確保することが肝要である。場合によっては派遣実績に乏しい留学・研修先については派遣先候補から外すことも必要であろうし、短期研修については積極的にオンライン化や業務委託を進めることも必要となってくるかもしれない。一定の整理をしつつ、より本学の人材育成方針に沿ったプログラムを着実に提供できるように、このたびの COVID-19 による「中断期間」を活用する、まさに「ピンチをチャンスに変える」という発想が重要である。

留学生教育部門

部門長 長谷川 ユリ 教授 (多文化教育系グローバル教育部門)

水野 治久 教授 (高度教職開発系高度教職開発部門)

安達 智子 教授 (総合教育系教育心理学部門)

碓田 智子 教授 (健康安全教育部門健康安全科学部門)

井上 博文 教授 (多文化教育系国語教育部門)

櫻澤 誠 准教授 (多文化教育系社会科教育部門)

石橋 紀俊 教授 (多文化教育系グローバル教育部門)

櫛引 祐希子 准教授 (多文化教育系グローバル教育部門)

米澤 千昌 特任講師 (多文化教育系グローバル教育部門)

1. 日本語日本事情教育

2020 年度に留学生のために開講した授業、及び受講者の内訳は下記の通りである。

学部留学生のための授業

学年	科目名	単位 (期間)	曜日・時限	担当教員
1回生	日本語 I a・I b	1×2 (前・後)	金・I	長谷川ユリ
	日本語 I a・I b	1×2 (前・後)	金・II	高谷由貴
	日本古代文化史 I	1×2 (T1・T2)	金・III	城地茂
	教育と国際化 I・II	1×2 (T3・T4)	月・III	中山あおい
2回生	日本語 II a・II b	2×2 (前・後)	火・I	村井卷子
	日本語コミュニケーション	2 (前)	木・II	井ノ口智佳
3回生	外国語実践演習 (日本語)	2 (後)	木・I	井ノ口智佳

教養基礎科目 (※日本人学生とともに受講できる授業)

学年	科目名	単位 (期間)	曜日・時限	担当教員
1回生	日本事情	2 (前)	水・II	長谷川ユリ
	国際理解	2 (後)	水・II	中山あおい
	外国人児童生徒教育	2 (後)	月・IV	中山あおい・米澤千昌
	日本科学技術史概論	2 (後)	木・IV	城地茂

日本語・日本文化研修留学生、交換留学生のための授業

レベル	科目名	単位 (期間)	曜日・時限	担当教員
中上級	日本中上級総合 I・II	2×2 (前・後)	木・III	米澤千昌
	日本語中上級読解 I	2 (前)	木・II	長谷川ユリ
	日本語中上級読解 II	2 (後)	月・II	間晶子
	時事日本語 I・II	2×2 (前・後)	金・III	高谷由貴
	日本語中上級漢字 I	2 (前)	火・II	井ノ口智佳
	日本語中上級漢字 II	2 (後)	水・I	米澤千昌

中級	日本語中級会話Ⅰ	2（前）	月・Ⅱ	間晶子
	日本語中級会話Ⅱ	2（後）	月・Ⅲ	間晶子
	日本語中級文法Ⅰ	2（前）	木・Ⅲ	長谷川ユリ
	日本語中級文法Ⅱ	2（後）	木・Ⅱ	長谷川ユリ
	日本語中級読解Ⅰ	2（前）	水・Ⅰ	米澤千昌
	日本語中級聴解Ⅰ・Ⅱ	2×2（前・後）	火・Ⅱ	村井卷子
	日本語中級作文	2（前）	月・Ⅲ	間晶子
	日本語中級漢字Ⅰ	2（前）	火・Ⅲ	井ノ口智佳
初中級	日本語初中級a・f	2×2（前・後）	火・Ⅲ	米澤千昌
	日本語初中級b・g	2×2（前・後）	水・Ⅱ	米澤千昌
	日本語初中級c・h	2×2（前・後）	木・Ⅰ	長谷川ユリ
	日本語初中級d・i	2×2（前・後）	木・Ⅱ	米澤千昌
	日本語初中級e・j	2×2（前・後）	金・Ⅱ	長谷川ユリ
文化や 社会に 関する 科目	Psychology and its Practice	1（T3）	火・Ⅴ	高橋登他
	Contemporary Education in Japan	1（T3）	木・Ⅳ	高橋登他
	日本の社会と文化Ⅰ・Ⅱ	2×2（前・後）	火・Ⅲ	中山あおい
	日本近現代史	2（前）	木・Ⅳ	城地茂
	日本近世文化史	2（後）	金・Ⅲ	城地茂
	大阪の文化Ⅰ・Ⅱ	2×2（前・後）	火・Ⅳ	長谷川ユリ他
	日本の伝統文化Ⅰ	2（前）	月・Ⅴ	中山あおい他
	日本の伝統文化Ⅱ	2（後）	金・Ⅰ	池田利広・城地茂
	文化交流実践研究Ⅰ	2（前）	集中	中山あおい他
	文化交流実践研究Ⅱ	2（後）	集中	高橋登他
	日本文化研究	2（前・後）	集中	指導教員・センター教員

2020年度はコロナ禍のために、前期・後期とも新規受入れは国費留学生の教員研修留学生（以下教研生）、日本語・日本文化研修留学生（以下日研生）、研究留学生と私費研究生のみで、交換留学生はいなかった。そのため、非正規生向けの日本語科目のうち2科目が不開講となった。

例年通り新入正規生・非正規生、在校非正規生のためのオリエンテーションや履修ガイダンスを実施したが、後期は、新入非正規生の来日が大幅に遅れることが予想されたために、9月半ばにオンラインで履修ガイダンスを行い、授業の登録方法や日研生の修了要件となっている「日本文化研究」について説明した。オリエンテーションは大部分の学生が来日したあとの11月末に実施し、年間スケジュール、チューター制度、インバウンド保険などについて説明した。

4月2日（木）新入非正規生日本語テスト

4月3日（金）在校非正規生オリエンテーション・履修ガイダンス

新入非正規生オリエンテーション・履修ガイダンス

4月6日（月）新入正規生オリエンテーション

9月16日（水）新入非正規生履修ガイダンス（オンライン）

9月28日（月）在校非正規生オリエンテーション・履修ガイダンス

11月25日（水）新入非正規生オリエンテーション

前期受講者数（実数）

身分	人数
学部生	76
研究生	0
交換留学生	15
日研生	18
教研生	8
研究留学生	0
計	117

後期受講者数（実数）

身分	人数
学部生	106
研究生	2
交換留学生	0
日研生	9
教研生	9
研究留学生	1
計	127

前期受講者数出身別内訳

出身	人数
中国	65
ベトナム	15
台湾	6
韓国	3
その他アジア	13
ヨーロッパ・アメリカ	11
中南米	2
アフリカ	2
計	117

後期受講者数出身別内訳

出身	人数
中国	94
ベトナム	13
台湾	4
韓国	4
その他アジア	6
ヨーロッパ	2
中南米	1
中近東・アフリカ	3
計	127

日研生、交換留学生用の授業の中から、フィールドワークや自由研究を取入れたものを紹介する。

(1) 大阪の文化

本学が大阪にあるという特色を生かし、大阪やその周辺の歴史や文化について、フィールドワークを通して学んでいく授業である。2020年度はコロナ禍のために例年より学外見学を減らさざるを得なくなり、前期の「大阪の文化Ⅰ」では授業外の活動として柏原市立歴史資料館の見学を行った。後期の「大阪の文化Ⅱ」では、授業の一環として重要文化財の奥田家住宅で見学と体験を行ったほか、八尾と能について学んだ。また、自分たちでテーマを設定した上で大阪に関する調査を行い、その成果を発表した。



(2) 日本文化研究

「日本文化研究」は日研究生と交換留学生の修了要件として課されているもので、指導教員の指導のもとでレポートを作成し、発表する。レポートは1)日本の言語・社会・文化等に関する論文 2)体験実践報告 3)留学成果報告 の3つのカテゴリーに分かれており、日研究生はカテゴリー1を選択しなければならない。1学期のみの交換留学生はカテゴリー3を選ぶことができる。

日研究生と交換留学生が修了レポートの成果を発表する「修了レポート発表会」は、前期は8月5日、8月6日の2日間、Zoomにより実施した。インターネット接続等のトラブルに備えるため、事前に音声付きのPPTを提出させていたが、1名を除きZoomによる発表を行った。学期途中で帰国した交換留学生3名のうち2名も母国から参加することができた。残りの1名は8月5日に、指導教員の立ち会いのもと、Skypeによる発表を行った。

後期は交換留学生の修了生がいなかったため「日本文化研究」の発表はなかったが、教研究生による修了レポート発表会が2月5日に行われた。この発表会は、発表者と一部の教員は対面で、その他の教員や学生はオンラインでの参加というハイブリッド形式により開催された。

前期	2020/8/5 13:00～17:15	交換留学生	15	33
	2020/8/6 13:00～17:15	日研究生	18	
後期	2021/2/5 13:00～15:00	教研究生	8	8

2. 留学生に対する支援

(1) 留学生教育部門会議

留学生教育部門では9名の担当教員で部門会議を開き、留学生受入に関わる課題について審議している。2020年度は7月28日と2月5日にオンラインで計2回実施し、11月10日にはメールによる審議を行った。第4期中期目標・中期計画に向けたグローバル戦略、留学生の受入状況、在籍確認の状況、次年度の交換留学プログラムや短期受入プログラム実施の可能性、サポートが必要な学生への対処方法等について話し合った。また、新入生へのアンケート調査、非正規生を対象としたアンケート調査をもとに、コロナ禍におけるサポートのあり方、修学支援の方策について協議した。50名の定員化を目指して増加している学部留学生へのサポートの充実をはかる必要があるが、11月30日（月）と12月4日（金）に正規留学生12名（学部4回生9名と大学院生3名）に本学の学習支援について聞き取った上で、次年度以降に向けてチューター制度の改善策をはじめとする支援のあり方について話し合った。この件に関しては、3月9日に行われた「教育協働学科留学生に係わるワーキング」（第2

回)に箱崎センター長と留学生教育部門の担当教員2名が出席し、今後は教育協働学科とグローバルセンターが協力しながら対処していくことになった。

(2) チューター制度

本学では、留学生が学習上のサポートを受ける「チューター制度」を実施している。2020年度前期は学内への入構が制限されていたため、チューターもオンラインでの実施ができるようにした。後期は一部の授業が対面で実施されるようになったが、引き続きチューターはオンラインでも可とした。チューター担当者を対象とした説明会、「チューター会議」は後期に2回行ったが、対面だけでなく、希望すればオンラインでも参加できるようにした。

(3) 経済的支援

2020年度は一般募集の奨学金のほか、コロナ禍により経済的に困窮している学生のため的大阪教育大学修学支援奨学金(コロナ家計急変)、学生支援緊急給付金、JASSO学習奨励費(コロナ特別採用)の募集を行い、延べ179名の留学生に給付することができた。また、コロナ禍によりアルバイトがなくなり母国からの援助が得られなくなった正規留学生を支援するための対策として、「学内ワークスタディ」を実施、学内の教育研究活動に対する補助業務が担当できる留学生を募集した。

(4) その他

山本国際学生宿舎には、留学生の生活をサポートするためにRA(レジデント・アシスタント)が数人入居しているが、3月17日には次年度入居する新しいRAのためのオリエンテーションを実施し、今年度の担当者からの引き継ぎを行ったほか、RAの業務に関する課題等について話し合った。一部の学生はオンラインで参加した。

3. 交換留学生の受入れ

2019年秋には22名の交換留学生を受入れており、2020年8月まで1年間滞在予定の学生は17名だった。しかし、韓国の学生2名が期間を半年に変更し、3月に帰国した。2020年前期も引き続き在籍した15名のうち、アメリカの学生1名は派遣元大学の方針により3月に帰国、フランスの学生2名も本人の希望により6月に帰国したが、この3名は帰国後もオンラインで授業の受講を続けた。その結果、15名全員が交換留学プログラムを修了することができた。このうち、日本学生支援機構(JASSO)の海外留学支援制度(協定受入)の奨学金を受給したのは11名である。

2020年度はコロナ禍のために、前期・後期とも新規入学の交換留学生はいなかった。前期は受入れが決まっていた11名のうち5名が辞退、6名が延期となった。後期は受入れが決まっていた21名(春からの延期6人、日研生併願3人含む)のうち、8名が辞退、10名が延期、日研生として採用された者が3名であった。

前期	中国	3	15名
	台湾	3	
	フランス	3	
	ベトナム	2	

	キルギス	2	
	ウズベキスタン	1	
	アメリカ	1	

4. 日研究生、教研究生、研究留学生の受入れ

2020年度は12名の日研究生を受入れる予定であったが、3名が延期し、9名となった。大使館推薦が4名、大学推薦が5名である。大学推薦の人数は、2016年度には2名であったが、2017年に4名となり、2018年度以降は5名となっている。入国制限が続き、9名の日研究生全員が後期の授業開始前に来日することができなかったため、9月中旬にオンラインで履修に関するガイダンスを行い、履修登録を済ませた。1名を除き、10月末から11月初旬にかけて日本に到着、ホテルでの2週間の隔離を経て本学の宿舎に入居した。残りの1名は来日が12月末にずれ込み、宿舎に入居できたのは1月初旬であった。渡日前およびホテルでの隔離期間中はオンラインで授業を受け、大学に通えるようになってから対面の授業に参加した。

教研究生は、前期にはJASSO 大阪日本語教育センターと大阪大学国際教育交流センターで半年間の日本語予備教育を修了した8名を受入れた。後期には教研究生3名、研究留学生1名を受入れたが、この4名も後期授業開始前には来日できず、10月末～11月中旬に入国、11月中旬～下旬に寮に入ることができた。

日本語日本文化 研修留学生	ベトナム	3	9名
	中国	2	
	インドネシア	1	
	キルギス	1	
	ブルガリア	1	
	イラン	1	
教員研修留学生※	インドネシア	2	9名
	タイ	1	
	インド	1	
	スウェーデン	1	
	メキシコ	1	
	モロッコ	1	
	ナイジェリア	1	
	韓国	1	
研究留学生	ベトナム	1	1名

※後期よりJASSO 大阪日本語教育センターで予備教育を受けている2名は含まれていない。

5. 地域や学内における交流活動等

2020年度には、例年実施している海外教育研修の受入れは全て中止となった。地域や学内における交流活動は、コロナ禍の影響によりこれまでとは少し異なる形にはなったが、実施することができたもの

は以下の通りである。

(1) 柏原市内の小学校における支援活動

柏原市内の小学校に在籍する外国にルーツのある児童の学習支援のために、柏原市教育委員会からの要請に応じて、年間を通じて本学のベトナム出身の学生 4 名、中国出身の学生 1 名を派遣した。柏原市立玉手小学校へ 3 名、同堅下北小学校へ 1 名、同国分小学校へ 1 名である。留学生は各校において、簡単な日本語の指導、通訳、および学校から保護者への通知の翻訳等を行い、中国やベトナムにルーツのある児童の学校生活をサポートした。

(2) 地域の学校や附属学校との交流活動

八尾市教育委員会からの依頼により、8 月 4 日と 8 月 6 日に八尾市立高美中学校にベトナムの留学生 2 名を派遣した。また、附属学校でも、教研生や日研生が交流活動を行った。2 月 3 日には附属平野小学校での Zoom による交流にタイ、インドネシア、韓国、メキシコ、ベトナムの 5 名の学生が参加した。3 月 10 日と 3 月 17 日には、タイの学生が、附属天王寺高校でタイとの交流に関して助言を行った。

(3) 「かしわら日本語教室」への協力

「かしわら日本語教室」は 2007 年に開設された、柏原市内唯一の日本語教室である。グローバルセンターでは、年 2 回開催されている運営会議に出席して助言を行うなど、開始当初より協力を続けている。この教室は柏原市が毎週土曜日、午前 10 時から午後 1 時まで市立国分図書館で実施しており、日本語学習を必要としている住民であれば無料で参加できる。

新型コロナウイルス感染症拡大防止のために図書館が閉館となり、2020 年度 3 月より 6 月第 1 週目までは休止となった。6 月第 2 週目から再開されたが、2021 年 1 月第 3 週目から 2 月末まで再度休止となり、3 月から再開された。

(4) ボランティアグループ主催の日本語会話教室

香芝市のボランティアグループ「グローバル香芝」の「日本語クラブ」により、長年にわたり柏原キャンパスにおいて本学の留学生のための「日本語会話教室」が毎週木曜日の 4 限と 5 限に開催されてきた。2020 年度前期はコロナ禍の影響により中止となったが、後期は「オンライン日本語教室」が実施された。学期終了後の春休み期間中も含め計 16 回行われ、学内外での交流の機会が少ない留学生には大変好評であった。

(5) OKU オンラインカフェ

2020 年度前期は対面授業が行われず、学内への入構も制限されたため、留学生と日本人学生との交流の機会が大幅に減った。5 月に教務課が正規留学生を対象に、国際室が非正規留学生を対象にアンケート調査を実施したところ、困っていることとして「日本語を使う機会がない」をあげた学生が一番多いことが分かった。この結果を受けて、学内の大学院生が中心となり、事前に登録した本学の学生が日本語を使っておしゃべりをしながら交流する「OKU オンラインカフェ」を企画した。7 月から 8 月にかけて計 7 回実施され、留学生が延べ 35 名参加した。協力してくれた日本人学生は大学院生が 5 名、学部

生が5名であった。¹

6. その他

本学は、留学生に勧めたい大学・専門学校を選出する「日本留学アワーズ 2020」で、西日本地区国公立大学部門に入賞した。同賞は日本留学を志す外国人留学生の環境整備および日本留学全体の振興に貢献することを目的として設立され、全国の日本語学校の教職員らが投票し受賞校を決めるものである。9回目となった今回は、全国の日本語学校約 176 校の投票により、部門別に 50 校が選出された。本学は、「教育内容」「学生の満足度が高い」「学習面のサポート」などの点が評価され、国公立大学部門が設置された 2015 年から 6 年連続の入賞となり、授賞式は 9 月 26 日（土）にオンラインで行われた。

¹ 「OKU オンラインカフェ」実施に際しては、理数情報教育系数学教育部門の柳本朋子先生、多文化教育系社会科教育部門の小林和美先生より多大なるご支援をいただきました。厚く御礼申し上げます。

語学教育部門

部門長 松本 マスミ 教授（多文化教育系グローバル教育部門）

柏木 賀津子 教授（高度教職開発系高度教職開発部門）

家木 康宏 教授（多文化教育系初等教育部門）

生馬 裕子 准教授（多文化教育系初等教育部門）

橋本 健一 准教授（多文化教育系英語教育部門）

ブラウン ロバート サンボーン 准教授（多文化教育系グローバル教育部門）

プール ジャスティン パーカー 特任講師（多文化教育系英語教育部門）

永田 祥子 特任講師（多文化教育系グローバル教育部門）

1. 語学教育部門の取組体制

語学教育部門は、高度教職開発部門教員（1名）、共通基礎科目（英語）の授業も担当している教員養成課程英語教育部門所属教員（2名）、初等教育部門所属教員（2名）、教育協働学科グローバル教育部門所属教員（3名）からなっている。

語学教育部門の主な取組をまとめると、次のようになる。

- （1）留学への動機付けを伴う外国語教育
- （2）学習支援体制への強化
- （3）外部試験を用いた目標設定を伴う英語教育
- （4）自律的な語学学習支援
- （5）外国語学習支援ルームの運営

2. 語学教育部門の役割分担

語学教育部門は、令和2年度は、当初、外国語学習支援ルーム（Global Learning Community、以下 GLC）アドバイザーと共に次のような業務を分担して実施する予定であった。しかし、新型コロナウイルスの感染拡大防止のため、前期は対面による業務を見送らざるを得なくなった。同時に、学生が参加する GLC サポーターの活動も行うことができなかった。

一方、Zoom を使ったオンラインでのプログラムをに提供し、学生からも積極的な参加があった。

- （1）語学教育
 - a. 語学教育プログラムの検討
 - b. 集中講義などの企画・運営
- （2）語学学習支援
 - a. 自律学習支援
 - ・ 学習相談
 - ・ 外部試験（テキスト）
 - ・ スピーキング&ライティング
 - ・ リスニング&リーディング

- ・ ICT 活用
- b. 多読プログラム（図書）
- c. チャット
- d. GLC サポーター
 - ・ 窓口対応
 - ・ GLC 広報
 - ・ サポーター企画
- e. 行事・イベント
 - ・ 海外語学研修関連
- （３）ランゲージ・チャットルーム
- （４）広報

3. 語学教育部門会議

語学教育部門では、年複数回部門会議を開催して、語学教育部門教員、GLC アドバイザー、国際室事務職員が出席し、課程と学科における英語教育の取り組みについて情報を共有し、GLC の企画や運営について議論し、GLC サポーターの活動に対して助言などを行っている。令和２年度は次の日程で会議を開催した。これ以外でも、メッセージやメールによってふだんから情報共有や議論を行っている。

- 第１回 令和２年７月１日（水）
- 第２回 令和２年１０月１３日（火）
- 第３回 令和３年１月２７日（水）

4. 英語教育への取組

4.1. 英語自律学習ワーキンググループ

語学教育部門では、「英語自律学習システムワーキンググループ」を立ち上げ、中期計画３６で求められている１．目標設定、２．英語力測定方法、３．自律学習支援体制、の最終案を検討中である。

具体的な方法として、カリキュラムやシラバスを点検し、卒業生アンケート、在校生アンケート、他大学の取り組みを参考に検討を進めている。現時点では、１．の大学全体および部局の理念的目標と、２．についての提案を語学教育部門に提案した。

4.2. オンラインを利用した授業

新型コロナウイルス感染防止の一環として、各部局の英語教育では、オンライン授業による効果的授業を工夫し、語学教育部門会議などで、情報を共有した。

教員養成課程・初等教育昼間コース・初等教育幼児教育では、英語(T) I a、I b の一部の授業で e-Learning 教材を導入して、自律学習と教室でのコミュニケーション活動が有機的につながるような授業の設計・構築・実践を行った。また、１回生を対象に Reallyenglish 社の TOEIC® L&R 模擬テストを実施し、７割程度の学生が受験した。

初等教育夜間コースではランゲージチャットルームと連携し、スピーチパフォーマンス評価を学期末に実施した。

教育協働学科は、他の科目と同様、共通基礎科目(英語)は、Moodle を用いたオンライン授業を行った。英語(C)Ⅱa では、学期末の実施の TOEFL ITP をインターネットで受験するデジタル版を実施し、学生が自分のノートパソコンを用いて自宅で受験した。

CALL システム更新は大学から認められず、CALL は廃止となったが、英語(C)Ⅱa では CALL システム廃止を補うために、Moodle、TOEFL 対策共通教科書、自習教材スーパー英語 Academic Express 3、Google Form により、なんとかこれまでの英語教育のレベルを下げないように努力した。松本(2021)に掲載された CALL システムによる英語(C)Ⅱa の授業と Moodle による(C)Ⅱa の授業を比較した表を以下に引用する。

	CALL による英語(C)Ⅱa	デジタル/ アナログ (D/A)	Moodle による英語(C)Ⅱa	デジタル/ アナログ (D/A)
① 受講場所	CALL 教室		自由	
②出席確認	CALL へのログイン履歴と目視	D+A	Moodle へのログインと Chat、課題の履歴	D
③オンライン状況	ハイブリッド(対面で固定 PC を利用して LAN 接続)	D+A	オンライン(発話あり)	D
④毎回の授業方法の提示	教壇後方の大画面プロジェクター+「英語(C)Ⅱa ハンドブック」掲載の授業計画	D	Moodle の画面	D
⑤毎回の語彙小テスト	「英語(C)Ⅱa ハンドブック」の専門用語	D	Moodle の小テスト機能で前回の重要語彙	D
⑥授業テキスト	CALL システムの教材「TOEFL 完全攻略」Listening, Structure, Reading から毎回 1 セクション+補助教材「英語(C)Ⅱa ハンドブック」	D+A	テキスト「Power-up Trainer for the TOEFL® ITP」から毎回 1 Unit、音声は教員が CD からダウンロードして URL を Moodle に掲示、解答は Moodle に URL を掲示した教員作成の Google Form を送付	A+D
⑦解説	CALL 教材を解答すると解説が出る+教員が重要ポイントを説明	D+A	自作 PDF を Moodle に掲示+教員が重要ポイント、間違いが多かった問題を説明	D
⑧授業中のテキスト以外の学習	スピーカーから音声を流して「英語(C)Ⅱa ハンドブック」の問題をとく	A	その日に学んだ語彙の中から重要語彙を選んでオンラインテキストで提出	D

⑨授業以外のテキストの学習機会	CALL 教室の自習開放（水曜午後）	D	自由	D
⑩自習教材	スーパー英語 2、Structure と Reading のプリントを時間を計って解く	D + A	スーパー英語 3、Moodle に掲示の専門用語	D
⑪学習内容・履歴の確認	授業中、その時点での学生全員の PC での学習の様子を、一斉に教員機の画面で確認することができる。CALL 教室以外での履歴確認は、フォルダー保存が必要。	D + A	学生が提出した課題、小テストの結果、Google Form の回答から確認。Moodle 上でいつでもどこでもできる。	D
⑫期末試験	TOEFL ITP	A	デジタル版 TOEFL ITP	D

（松本マスミ（2021）「TOEFL ITP 対策授業「英語(C) IIa」の Moodle による再デジタル化ーCALL 廃止後のオンライン授業の実践と今後の課題ー『大阪教育大学英文学会誌』第 66 号 p.75 からの引用）

5. 留学への動機付けを伴う外部試験の実施

語学教育部門では、GLC とともに、留学への動機付けを伴う外部試験の実施に関わっている。今年度は、GLC のサポートにより 11 月に交換留学希望者を含む一般の学生向けにデジタル版 TOEFL ITP を実施し、12 名が自宅で受験した。

外部試験対策講座としては、学生のニーズに応じて TOEIC 講座、英検 2 次対策講座、英検ライティング添削講座をいずれもオンライン(Zoom)で実施し、語学教育部門教員と GLC ラーニングアドバイザーが担当し、いずれも好評であった。

6. 英語教員採用試験への支援

GLC とキャリア支援センターの共催で、英語教育部門教員およびグローバル教育部門教員が協力して、小学校英語・中高英語教員希望者を対象に、教員採用試験の模擬授業・面接・実技試験対策講座を 7 月から 9 月にかけて実施した。今回は、カメラで中継し、対面と Zoom の両方で教員が指導を行った。その結果、昨年度に引き続き、参加した学生はすべて教員採用試験(私学を含む)に合格した。

7. 外国語学習支援ルーム（Global Learning Community）の取組

外国語学習支援ルーム（GLC）は、大阪教育大学で学ぶすべての学生、留学生、教職員が世界とつながり、外国語でのコミュニケーションを楽しみながら交流し、一緒に学び合う“学びの共同体＝Learning Community”を形成することをめざしている。

令和 2 年度は、対面による業務に加えオンラインによる様々な取組を行った。コロナ禍の状況においても、後期からは外国語学習教材の閲覧・貸出などは順調に行われ、オンラインによる外部試験対策講座、ランチタイムチャットなど、様々なイベントを実施し、学生の自律学習支援を行った。また、デジタル版 TOEFL ITP の実施をサポートした。

外部試験対策講座にはのべ 198 名、ランチタイムチャットにはのべ 151 名の参加があった。プログラムのリストを以下に掲載する。

外国語 チャット	ONLINE Lunch Time Chat	後期
プログラム	Zoom で TOEIC®講座	前期
	英検 Zoom 二次対策講座	前期 後期
	英検ライティング添削講座	後期
天王寺キャン パス	オンライン英語講座	後期
	ディバイン先生の英語個別指導	後期

研究開発部門

部門長 高橋 登 教授（総合教育系学校教育部門）
芦野 隆一 教授（理数情報教育系理数情報部門）
仲矢 史雄 教授（理数情報教育系理数情報部門）
馬 暁華 准教授（多文化教育系グローバル教育部門）

研究開発部門では、以下のような業務を行っている。

- (1) 教員養成機能の強化に資する研究開発のうちグローバル化に関すること
- (2) 国際共同研究
 - ・教員養成に関わる国際間大学ネットワークの連携拠点としての機能強化（国際連携部門との連携）
 - ・教員養成課題の国際的な視点に基づく研究
 - ・協定校（重点校）等との国際共同研究

2020 年度、研究開発部門の事業は「外国にルーツのある子どもの教育」プログラムに関する活動が中心であった。精細は本年報掲載の論考を参照のこと。

令和 2 年度 グローバルセンター行事

新入生オリエンテーション

令和 2 年 4 月 2 日（木）・3 日（金）・6 日（月）

9 月 16 日（水）・28 日（月）・11 月 25 日（水）

令和 2 年度前期（4 月）、後期（10 月）の入学者に対するオリエンテーションを開催しました。これは新入生に対して留学生活や大学生活全般にわたって案内を行うもので、今年の新入生は右表のとおり 76 名でした。

箱崎グローバルセンター長の歓迎あいさつにはじまり、日本語の授業や図書館の利用方法、資格外活動、国民健康保険、奨学金に関する事等について説明を行いました。

なお、後期（10 月）入学者は、新型コロナウイルスの影響により来日が遅れることとなったため、9 月 16 日（水）にオンラインオリエンテーションを行い、オンライン授業受講にあたっての説明を行いました。

区分	前期	後期
学 部 生	42	—
大学院生	14	—
教 研 生	3	3
日 研 生	—	9
研究留学生	—	1
特別聴講学生	0	0
研 究 生	0	4
計	59	17

オンライン留学説明会を開催

令和 2 年 7 月 15 日（水）

令和 2 年 10 月 1 日（木）～12 月 3 日（木）毎週木曜・全 10 回

交換留学と短期留学に関する在学生向け説明会を 7 月 15 日（水）にオンラインで実施し、留学に関心を持つ学生 30 人以上が参加しました。例年は 4 月に対面で 2 回に分けて実施しているものですが、新型コロナの影響により少し遅れてオンラインでの開催となりました。

説明会では、グローバルセンター教員から本学の交換留学制度、海外短期研修プログラムが紹介され、交換留学経験者や海外短期研修参加経験者が自身の体験について発表を行いました。

参加した学生からは、「実際に交換留学した方の話が聞けてとても良かった」「より留学意欲が高まった」といった感想が寄せられました。

また、後期には「留学ミニ説明会シリーズ」と称して 10 月 1 日（木）から全 10 回にわたって、毎週木曜日のお昼休みに Zoom を使ったオンライン留学説明会を実施しました。この説明会シリーズは、1 学期に 2 回対面で行っていた従来の説明会を、タイプや留学先地域に分け、より丁寧な情報提供を行うことを目的に、毎回その地域に詳しい教員や

留学経験者をゲストに招くなど工夫を凝らした内容となりました。

オンラインでの開催だったことに加えて、お昼休みの実施だったこともあり、気軽に参



加しや
すいと
学生か
らも非
常に好
評の試
みとな
りました。

令和 2 年度前期留学生修了証書授与式を举行

令和 2 年 8 月 12 日（水）

令和 2 年度前期留学生修了証書授与式を 8 月 12 日（水）柏原キャンパスで実施し、26 人の留学生が参加しました。

当日は、新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、例年より大幅に参加者を減らすとともに 3 回に分けて実施し、交流会は中止としました。

赤木登代副学長（国際交流担当）が祝辞を述べた後、箱崎雄子グローバルセンター長から留学生一人ひとりに修了証書が授与されました。続いて、箱崎グローバルセンター長と長谷川ユリ副センター長がお祝いの言葉を述べました。留学生からは、「留学が終わってからも、Zoom などでお互いに交流を続けていきたいです」といったコメントが聞かれました。

最後に、ソーシャルディスタンスを保ちながら、グループ毎に記念撮影を行いました。





WEB オープンキャンパスを開催

令和 2 年 8 月 23 日（日）

例年 7 月末の週末 2 日間にわたって実施されるオープンキャンパスですが、今年はコロナ禍の感染症拡大予防対策として、8 月 23 日（日）にオンラインで WEB オープンキ

キャンパスが開催されました。

オンラインによるオープンキャンパスは初めての試みで、課程専攻コース別の説明会・相談会、ライブでの模擬授業などの双方向によるプログラムを開催し、学長による挨拶、入試アドバイザーによる大学紹介、課程専攻コースの紹介、模擬授業、実験の様子、卒業生メッセージ、クラブ・サークルの紹介などの 70 本以上の趣向を凝らした様々な動画を配信し、1,313 人が参加しました。

グローバルセンターも外国人留学生向け、海外留学に関心のある学生向けの個別相談会を実施しました。外国人留学生向け相談会では、先輩留学生が学生生活について入学希望者に説明し、入学に向けて具体的なイメージを持つことができたことと参加者からも大変好評でした。また、海外留学に関する相談会でも、留学経験者の先輩が直接参加者からの質疑応答に対応し、留学に向けて必要な準備、留学後に苦労したことや感動したことなど、実際に体験した者ならではの視点で参加者の疑問に回答しました。

コロナ禍によって対面でのイベントがままならない 1 年ではありましたが、新たな生活様式に対応した充実したイベントになりました。

第 11 回グローバルセンターシンポジウムを実施

令和 2 年 11 月 11 日（水）

第 11 回グローバルセンターシンポジウム「フランスの論述教育を日本の教育に取り入れるには—論述とテキスト読解—」を、教育協働学科との共催で 11 月 11 日（水）に Zoom によるオンラインで開催しました。

ゲストとして、本学の協定校であるリヨン第三大学ジャン＝ピエール・ジロー教授、バカロレアの論述に関して優れた著書を持つ京都薬科大学の坂本尚志准教授を招き、講演を行いました。また、本学からは保健体育部門の林洋輔講師、グローバル教育部門の井上直子准教授が発表しました。

オンラインでの実施ということだけでなく、フランスのバカロレアが 2021 年から大きく変わるということもあり、本学教職員や学生に加え、学外からの登録者も多く、175 名が参加しました。

シンポジウムでは、ジロー教授がフランスの論述の歴史、論述の書き方について述べたものを、字幕付きの動画で流しました。坂本准教授は、哲学のバカロレアには「型」を学ぶことが重要であるということを立て、哲学の論述が何を求めているのか、来年度からどのように変わるのか、といった観点を踏まえ解説しました。林講師は、哲学を学識とする日本と、生き方とするフランス、という対比から、リセ（*1）で用いられている教科書を紹介しました。井上准教授は、リヨンからの留学生たちに大学入試センター試験を解いてもらった際の意見をもとに、日本の国語教育の可能性に言及しました。

同シンポジウムを全てオンラインで開催するという試みは初めてでしたが、坂本准教授に対する本学学生からの質問も多くあり、アンケートでも「論述の歴史や方法を聞けてよ

かった」「フランスの論述教育の現状がよくわかった」「4つの発表がつながっていて、まとまりがあった」など、多くの意見が寄せられました。また今後のシンポジウムの実施形態については、海外からの招聘方法において「オンライン」という一つの可能性を見出すものとなりました。

*1 リセ、フランスの後期中等教育機関で、日本の高等学校に相当するもの。



文学の論述の目的は 証明です

「答えがない」≠「何でもあり」

- 「時間から逃れることは可能か？」
- 「唯一の正解」はない
- 問題の肯定、否定の二つの視点の根拠を検討し、その上でどちらの視点をどのような理由で支持するかを明確に示すことが重要（第三の視点が導入されることもある）

令和2年度グローバルセンター担当教員名簿

所 属 等	氏 名	所 属 部 門
高度教職開発系	柏 木 賀津子	語学教育部門
高度教職開発系	水 野 治 久	留学生教育部門
総合教育系	高 橋 登	研究開発部門
総合教育系	安 達 智 子	留学生教育部門
多文化教育系	生 馬 裕 子	語学教育部門
多文化教育系＊	家 木 康 宏	語学教育部門
多文化教育系	裴 光 雄	国際連携部門
多文化教育系	井 上 博 文	留学生教育部門
多文化教育系	橋 本 健 一	国際教育部門・語学教育部門
多文化教育系＊	POOL JUSTIN PARKER	国際教育部門・語学教育部門
多文化教育系	小 林 和 美	国際教育部門
多文化教育系	櫻 澤 誠	留学生教育部門
多文化教育系＊	井 上 岳 彦	国際連携部門
多文化教育系	赤 木 登 代	国際教育部門
多文化教育系	石 橋 紀 俊	留学生教育部門
多文化教育系	松 本 マスミ	語学教育部門
多文化教育系	井 上 直 子	国際教育部門
多文化教育系	GINSBURG JASON ROBERT	国際教育部門
多文化教育系	櫛 引 祐希子	留学生教育部門
多文化教育系	中 野 知 洋	国際教育部門
多文化教育系	Brown Robert Sanborn	語学教育部門
多文化教育系	馬 暁 華	研究開発部門
多文化教育系＊	永 田 祥 子	語学教育部門

所 属 等	氏 名	所 属 部 門
多文化教育系	城 地 茂	国際連携部門・国際教育部門
多文化教育系	中 山 あおい	国際連携部門・国際教育部門
多文化教育系	長谷川 ユ リ	国際教育部門・留学生教育部門
多文化教育系＊	米 澤 千 昌	留学生教育部門
健康安全教育系	碓 田 智 子	留学生教育部門
健康安全教育系	後 藤 健 介	国際連携部門
理数情報教育系	芦 野 隆 一	研究開発部門
理数情報教育系	小 西 啓 之	国際連携部門
理数情報教育系	仲 矢 史 雄	研究開発部門
表現活動教育系	出 野 文 莉	国際連携部門

任期：令和２年４月１日～令和４年３月３１日

＊任期：令和２年４月１日～令和３年３月３１日

令和2年度グローバルセンター運営委員会名簿

所 属 等	氏 名	備 考
グローバルセンター長	箱 崎 雄 子	委員長
グローバルセンター副センター長 グローバルセンター留学生教育部門長	長谷川 ユ リ	副委員長 部門長
グローバルセンター国際連携部門長	中 山 あおい	部門長
グローバルセンター国際教育部門長	橋 本 健 一	部門長
グローバルセンター語学教育部門長	松 本 マスミ	部門長
グローバルセンター研究開発部門長	高 橋 登	部門長
多文化教育系	城 地 茂	センター担当教員
多文化教育系*	米 澤 千 昌	センター担当教員
学術連携課国際室	林 祐美子	センター長指名

任期：令和2年4月1日～令和4年3月31日

*任期：令和2年4月1日～令和3年3月31日

編集後記

『大阪教育大学グローバルセンター年報』24号は、グローバルセンター専任教員がかかわる最後の年報となりました。令和2年度より教員組織と教育組織が変わり、元グローバルセンター専任教員は多文化教育系、教育協働学科グローバル教育部門に所属することになりました。年報25号の内容は、寄稿文を主としたものとなり、電子出版という形態も継続されました。

今年度は、コロナ禍のため、グローバルセンターの活動もかなり制約をうけてしまいました。短期研修や交換留学の派遣は完全に停止し、世界に雄飛しようとした若者たちが、留学中止となり海外から帰国する姿には心が痛みます。しかし、ウイルスワクチンも完成し、何とか収束に向かってほしいものです。来年度（令和3年度）の海外派遣へ向けて、準備を進めているところです。

年報も同じです。いいものを作らなければ、これから先、なくなってしまうかもしれません。そうしたことを考えると電子媒体へと変化した『グローバルセンター年報』が、これからも絶えることなく、続いて行くことを願ってやみません。

また、投稿された原稿は、グローバルセンターの帰属となります。

末筆になりましたが、本誌に投稿していただいた先生方に感謝いたします。今後も、国際活動に積極的に参加していただけるようお願いいたします。

2021年3月31日

文責・城地茂

2021年3月31日 発行

大阪教育大学グローバルセンター年報 第25号

Bulletin of Osaka Kyoiku University

Center for Global Education and Research, No. 25

編集兼発行者

大阪教育大学 グローバルセンター

〒582-8582 大阪府柏原市旭ヶ丘 4-698-1

電話：072-978-3299, 3300