

学位論文

中国の大学日本語専攻教育における異文化間教育の位置
—異文化間能力を育成するための国際共修の可能性への考察—

指導教員 西山 教行 教授

令和6年1月3日

京都大学大学院 人間・環境学研究科
修士課程 共生人間学 専攻

氏名 GUAN WENQI

論文の要旨

共生人間学 専攻 氏名 GUAN WENQI

本研究は、中国の大学における日本語専攻教育に焦点を当て、単に言語の習得だけでなく、言語のインプットやアウトプットの中で異文化間の理解を促進する教育のアプローチにどれくらい取り組んでいるかを明らかにする。その上で、国際共修の概念を導入し、半構造化インタビューを通じて学生の意見や経験を収集し、より効果的なカリキュラムの改善や再編成に向けた検討を進める。

そこで、まず、国際共修という概念を明確にし、「共修」という教育手段が異文化間能力の育成にどのように関連しているかを明らかにする。その後、近年の中国の日本語教育における異文化間教育の動向を把握し、学生の異文化間能力を育成するための手段を探求する。

次に、中国の大学で日本人留学生との共修経験や協働作業の経験を持つ中国人学生を対象に半構造化インタビューを実施した。

最終的には、半構造化インタビュー結果を基に、中国の日本語教育環境に適した「共修」の方法を分析し、国際共修の導入に関する提言をまとめた。

考察の結果として、以下の知見が得られた。

第一に、中国の大学における日本語専攻課程は国際人材の育成を目指しているが、異文化コミュニケーションの手段は限られ、主に語学習得に焦点を当てた授業が行われている。

第二に、異文化や日本文化の知識はほとんどが教科書や教師からの情報に依存しているため、学生は自ら異文化態度を形成し、異文化交流を行うことが期待されている。

第三に、一部の大学での試みは国際共修に近いが、その実現には更なる工夫が求められる。

目次

序章.....	1
第一章 研究背景.....	4
1.1 研究背景.....	4
1.1.1 言語教育の目的.....	5
1.1.2 中日国民の相互意識.....	6
1.1.3 問題意識.....	8
1.2 先行研究とその問題点.....	8
1.3 研究目的と研究方法.....	14
第二章 国際共修についての可能性.....	15
2.1 国際共修の定義.....	15
2.1.1 Betty Leask によるカリキュラムの国際化.....	15
2.1.2 国際共修の必要性.....	17
2.2 国際共修の事例.....	20
2.2.1 海外による国際共修の実践.....	20
2.2.1.1 オーストラリアの事例について.....	20
2.2.1.2 アメリカ合衆国の事例について.....	23
2.2.2 日本国内における国際共修に関する実践.....	26
2.2.2.1 東北大学の事例について.....	27
2.2.2.2 北海道大学の事例について.....	30
2.3 まとめ.....	36
第三章 中国の大学における日本語教育.....	38
3.1 日本語教育の現状.....	38

3.2 異文化理解を促進する動向	39
第四章 中国の大学における共修経験者に対するインタビュー	43
4.1 インタビューの背景	43
4.1.1 日本語専攻を開設する高等教育機関	43
4.1.2 インタビュー対象	44
4.2 分析と考察	45
4.2.1 授業「中日創造交流」	45
4.2.2 プログラム「アジア夢カレッジキャリア開発中国プログラムー」	50
4.2.3 授業「日本語視・聴・説」	54
4.2.4 授業「日本語精読」	56
4.3 中国の大学の日本語教育に国際共修を導入する可能性への考察	59
4.3.1 インタビューの結論	59
4.3.2 国際共修から中国と海外の事例の相違点	60
第五章 結論と今後の課題	61
5.1 結論	61
5.2 今後の課題	62
参考文献	64

謝辞

序

本研究は、中国の外国語教育環境における異文化間教育を概観し、国際共修の視点から、日本語教育のカリキュラムにおける課題を明らかにし、今後の中日間の外国語学習者による異文化交流の方針と計画を再構築し、異文化コミュニケーションの持続可能性を検討するものである。

中国と日本は地理的に近く、経済、政治、文化などの多岐にわたる分野で深い交流がある。この一衣帯水の関係は、ますます国際化が進む中で、中日の架け橋となる国際人材やグローバル人材の需要を高めて、中日間における文化交流の機会が多いものの、教育の場で協働学習の政策は見られない。このような文脈において、日本語教育は中国の高等教育において外国語教育の一環として位置づけられ、国際的人材の育成を志向する一方で、語学中心の学習環境において、より効果的な異文化間教育をどのように行うかが課題となっている。

異文化間の理解を深め、国際社会で通用するスキルを身につけるためには、言語だけでなく、異なる文化や価値観に対する理解が不可欠である。中国における日本語教育は、異文化間教育の実践を考慮し、自身のニーズに合わせて効果的な協働学習を進めるためいくつかの考察が行われていた。そこで最初に、海外で既に実施されている「国際共修」の実践をより詳細に理解し、授業の形態や工夫されたポイントを明らかにする。これは異文化間教育を進めるために提唱される「国際共修」のアイデアを中国の環境でどのように具現化できるかを考える上での出発点である。これにより、「国際共修」から得られるヒントやアイデアを取り入れつつ、中国の大学における日本語教育に適した形態や方法を検討する。このような観点から本論文は、五つの章に分かれている。

第一章では、中国と日本の異文化間教育の動向を探りながら、研究の背景、問題意識、先行研究とその課題、研究目的および選択された研究方法に焦点を当てる。この章では、異文化間教育の枠組みがどのように発展してきたかを把握し、これに関連する研究の動

向を整理した。

第二章では、異文化間教育において国際的な事例を参照し、中国にとって「国際共修」という新しい概念を検討した。まず、国際共修の概念を定義し、異文化間教育において新たなアプローチとしてどのように位置づけられるかについて検討した。この際に、異なる国や文化との共同学習がどのように展開され、どのような成果が期待されるのかを明示した。次に、海外の実践例を通じて、国際共修が具体的にどのように実施され、どのような効果が得られているかを検討した。異なる国々での事例を挙げることで、その多様性や適応可能性についての理解を深め、中国における異文化間教育において国際共修がどのように展開されるかを考察した。

第三章では、中国の日本語教育を包括的に理解するために、近年の教育政策に焦点を当てている。これらの政策を概観し、異文化理解と異文化間教育を促進するために中国が採用している具体的な教学計画を明らかにする。特に、中国が国際人材を育成するために異文化への理解や異文化に関する教育を強調している政策の中で、どのようなアプローチを取り、どのような教育計画を提示しているのかを解明した。

第四章では、第三章をうけて、日本語に関する異文化能力を育成するために、中国の大学でどのような取り組みが行われているかを考察した。そこで、日本語専攻の学生であり、日本人留学生と一緒に授業を経験した学生に対して半構造化インタビューを実施した。このインタビュー結果を基に、第二章で紹介した国際的な事例と比較を行い、異なる点や不足点を抽出した。そして、これらの相違点をもとに、中国において特有な国際共修方法を改革するための提案を行い、持続可能な視点を提供した。

最終章では、本研究の結論と限界を整理し、中国の大学での日本語専攻教育における異文化間教育に関する今後の課題について述べた。

第1章 研究背景

1.1 研究背景

世界規模での国際化の深化とともに、国際的人材・グローバル人材への需要はますます高まっている。このような現状をふまえ、各国の高等教育においては、時代の要求に沿った人材を育成するために、言語教育に関する多くの政策を打ち出した。施 (2022) は国際化を「国境や国籍を維持したままで、各国の伝統や文化、制度や尊重し、お互いの相違を認めつつ、積極的に尊重していく現象」と定義した。そこで、国際化に相応しい人材像は、単に言語を習得するだけではなく、目標言語の文化といった側面までより理解できる者であると規定した。

ところが、これまでの言語政策から見れば、中国には言語=道具という言語道具説が存在している (葛, 2015)。言語道具説とは、言語を単なる一種の道具であるとする立場を指すもので、言語と文化を分離する考え方である。しかし、言語は単にコミュニケーションの道具だけではなく、文化のキャリアとして極めて重要な役割を果たしている。

歴史的な観点から中国の日本語教育を概観すると、中国の大学における外国語教育の目的は国家の経済発展、外交に役に立てる人材を育成するためという点で、言語道具説は中国の日本語教育に根ざしている (葛, 2015)。多くの日本語学習者が直接日本に来ることが難しい状況で、彼らが日本語に触れる際、通常は日本の文化や風土よりも、言語の四技能 (聞く、話す、書く、読む)、語彙、文法が中心になることが一般的である。しかし、国際化に適したグローバル人材を養成するためには、異文化との適切な交流方法や国際的な異文化に用がれた視野も同様に重要である。それがなければ、先入観の影響がある教育環境が形成されてしまう可能性がある。

そこで、中日の異文化交流の環境を見ると、2019年は中日青少年交流推進年と促進の年となった。日本外務省によれば、中日は文化、経済、社会などの面をめぐって、

いくつかの町で数十回の活動を開催した¹。その中で、多くの留学生は交換留学のプロジェクトに参加し、相手国で言語とその文化を学び、中国の大学、特に外国語大学にも毎年、多くの日本人留学生が到来した。中国と日本は異文化交流事業の促進に向けて多くの政策を導入し、高等教育機関間での協力を支援している。しかし、大学での日本語学習においては、日本人との交流機会がある一方で、教育現場では異文化交流が不足している。授業を共同で受けることや、キャンパスでの多文化交流が十分でないという課題が存在している。

このような背景を考慮すると、中国の大学における日本語教育の異文化間教育の位置づけや、日本語だけでなく日本の文化や社会に触れる機会があるのかを明らかにする必要がある。そこで、国際共修の可能性を検討し、より効果的なカリキュラムの改善や再編成が求められる。異文化交流の機会を拡大し、学生が日本語だけでなく、包括的な異文化理解を得るための取り組みが重要である。

1.1.1 言語教育の目的

まず、現場の考察をする前に、外国語教育の目的を明らかにしたい。外国語教育の目的は国や文化によって異なるが、国際化の進展に伴い、共通の特徴や期待も見られる。国際人材への期待は、異なる国々で共通している要素であり、これは言語教育の目的にも影響を与えている。

バイラム (2015) は先進国における外国語教育の目的について三点を指摘した。①国民国家の社会に相応しい人間になる年少者を社会化する、②「人的資本」を投資する、③機会の平等を創出する手段として学校教育で活用するということである。だが、バイラムが述べた「相互文化的能力」は、「相互」となる各国の国情と政策によって、具体

¹ 2019 年中青少年交流推進年イベントカレンダー
https://www.mofa.go.jp/mofaj/a_o/c_m1/cn/page25_001808.html 外務省

化しなければならない。本論は、中国における日本語教育を論じるため、主に中国と日本を踏まえて議論する。

国際化の進展に伴い、中国教育部（2018）はグローバル人材について7点の素質を示した。その中で異文化能力について、コミュニケーション能力を持ち、多文化と共存すると同時に、中国人としてのアイデンティティを保つことが強調された。2018年の『外国語文学類教学質量国家標準』の中で、外国語人材育成の目標として「外国語+ α 」といった複合型人材の養成が打ち出された。

日本を振りかえるならば、文部科学省は（2011）、グローバル人材を「語学力のみならず、相互理解や価値創造力、社会貢献意識など、様々な要素が想定されている」と定義した。その中で異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティが一つの要素として指摘されており、これは中国も同じ点に触れている。外国語教育の目的について白山（2013）も、「外国語教育の主な目的は、他の教科教育とともに、多様性と他者を尊重する豊かな人格形成と、良識ある有為な社会人としての自己実現を後押しすることにある」と指摘した。これは日本の他の研究者や教育者の意見とほぼ変わらない。中国と日本において、異文化理解と異文化間教育は、国際化に向けた不可欠な課題として認識されている。

1.1.2 中日国民の相互意識

令和三年度に内閣府は、日本国民へ向けた中国に対する親近感についてのアンケートを行った。その中で親しみを感じるとする者の割合は20.6%であったが、親しみを感じない者の割合は大きく、約79.0%となっていた。その中で年齢別のカテゴリを見ると、「親しみを感じる」とする者は18歳から29歳までの方が高い。また、現在中国と日本との関係が良好だと思われているのは、わずか14.5%となり、約85.2%は関係が良くないと回答している。

言語 NPO は長年にわたって日中世論調査を行っており、日本と中国お互いの印象について調査を行なっている。ここ三年の結果を見ると、2020 年の第 16 回調査では、日本に対する好意的な印象を持つ中国人の割合が 45.2% となり、これは調査が始まって以来最も高い数字となっている。これは、前年とほぼ同じ水準を維持していることを示している。この一年間の日本に対する印象の変化について、73.4% の中国人が「特に変化していない」と回答している。この傾向は、2014 年の第 10 回調査の結果とほぼ同じである。そして、第 17 回（2021 年 10 月）の調査結果によると、中国国民の中で日本に対する「良くない印象（どちらかと言えばを含む）」を持つ人の割合は、52.9% から 13.2 ポイント増加して、66.1% に上昇した。また第 18 回（2022 年 11 月）では、昨年の 2021 年から、日本人の中で中国に対する「良くない」という印象を持つ人の割合はわずかに減少しているが、依然として 87.3% で、ほぼ 9 割に近い水準である。同様に、中国人の中で日本に対して「良くない」という印象を持つ人の割合も減少したが、依然として 62.6% で、6 割を超えている。しかしながら、これらの数値は、社会、経済、政治などの状況と影響を併せて考慮されなければならない。一衣帯水という地理的な近接性にもかかわらず、中国と日本はお互いに好意的な印象を持っているとは言い難い状況にある。

それに対して、中日の教育機関は相互交流を深めるための取り組みを積極に行なっている。2018 年 10 月、安倍元総理は中国を訪問した際、「日中青少年交流推進年」計画を提案し、中日両国政府は 2019 年をこの計画のスタートとし、その後の 5 年間で 3 万人規模の青少年交流を実施することを発表した。外務省が発表した日中青少年交流推進年イベントカレンダーによれば、日本と中国はこの一年間、数多くの場所で様々な行事を数十回にわたり開催し、相手国において自国の文化を紹介するとともに、相互理解を深めるための多岐にわたる文化交流事業を実施していた。さらに、これらの取り組みを拡充するため、両国は協力し合っている。中国は 2018 年に発表された『外国語言文学

『教学質量国家標準』の中でも、国際交流活動の展開を重視する方針を示している。

1.1.3 問題意識

中国では、2000年に高等教育を大衆化して以来、国際社会に向けた経済発展や外交のために外国語人材を育成することをますます重視し、近年では「外国語+ α 」²という複合型人材を育成している。

外国語教育の一環として、日本語学科を設置する大学（専門学校を含む）は500校以上あり、中国は世界第一の日本語教育大国となっている。教育部高等学校外国語專業教学指導委員会は、現在大学での日本語専攻のシラバス『普通高等学校本科日本語専攻教学指南』のなかで、日本語能力だけではなく、日本の文化や社会知識を備えて、柔軟に異文化に応じる異文化間能力を身につけられることを強調し、「日本語+ α 」といった方針を打ち出している。「日本語+ α 」とは、日本語専攻の学習者として、語学能力を身につけることに加えて、相手国の社会文化知識、経済、技術などの能力も備えることを指している。

しかし、日本語専攻で設置されている教学計画を見ると、ほとんど「聞く、読む、言う、書く」といった能力を培うための授業である。「国際共修」に近い授業は計画に含まれているものの、具体的な実践は明確にされていない。そこで、異文化間能力を育成するために打ち出される授業は、どのような形で行われるか、またその中での課題や問題点を明らかにする必要がある。

こうした問題点を解決するため、本研究では「国際共修」の例を通して、中国の日本語教育の現状、授業の実践から異文化間教育の位置付けを把握し、中国にふさわしい共修環境を作れるための考察を行う。

² 中国人民共和国教育部

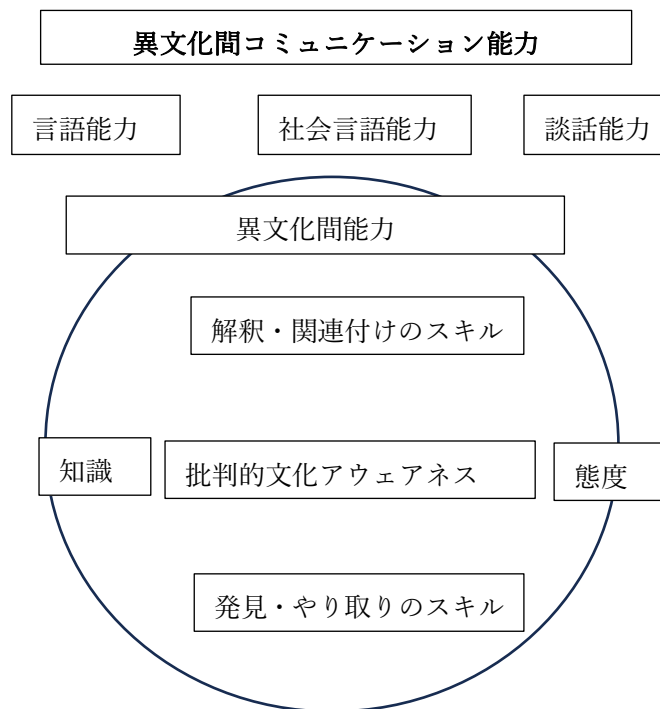
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202110/t20211029_576198.html

1.2 先行研究とその問題点

次に、本論文に関わる先行研究を概観する。異文化間教育という概念を明確にするために、異文化能力の定義や異文化交流の課題、また異文化と教育の関係について整理する。

まず異文化に関する能力について、バイラム（1997）は二つの理念、すなわち異文化能力と異文化間コミュニケーション能力を基盤として提唱した。バイラムの異文化間コミュニケーション能力理論は図1のように表される。

図1 異文化間コミュニケーション能力（Byram, 1997 p.62 Figure2.2 筆者拙訳）



バイラムの理論はさらにヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）へと展開し、異文化能力は社会文化能力から派生し、母語以外の言語や文化を持つ人と円滑に交流する能力を指している。一方、異文化間コミュニケーション能力は、外国語を使用して異なる国や文化と円滑にコミュニケーションを図る能力を指す。その中には、五つの要素が含まれ

ている：

- ① 態度 (attitude)、つまり好奇心、オープンさ、判断を保留すること、
- ② 知識 (knowledge)、自文化や他文化の社会文化的な知識というもの、
- ③ 解釈・関連付けのスキル (skills of interpreting and relating)、他文化を解釈し、説明し、自文化と結び付ける力、
- ④ 発見・やり取りのスキル (skills of discovery and interaction)：文化等の新たな知識を得る力、実際のコミュニケーションの中で自身の知識・態度等を使える力、
- ⑤ 批判的文化アウェアネス (critical cultural awareness)：自文化・他文化の慣習等を批判的に評価する力。

また、外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (以下 CEFR で) (2014) は、異文化間技能とノウハウの部分を次のように展開している。

「自分の出身文化と外国の文化とをお互いに関係づけることができる力、文化に対する高い感受性と、他文化の出身の人と接する時に使える様々な方略を知っていること、また実際に使える力、自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力と、異文化間の誤解や対立に対して効果的な解決ができること、ステレオタイプに基づいた人間関係を乗り越えることができる力」(pp.110-111)。

バイラムや CEFR も言語学習の「参照基準」を提示したものであり、完全にその理念に達することは難しい。つまり、異文化間理解とコミュニケーションを取るための方略は、それぞれの文化によって異なる。

異文化交流の課題についても多くの教育者や教師から議論が行われてきた。これまで日本や中国でも多文化の共存するキャンパスで異文化理解に関する教育が論じられてきたが、問題点も多く浮かび上がっている。

上原（2009）は中日学生の友人観の調査の中で、中国の学生にとって、日本人と交流する際に「礼儀や習慣、思考法の違い」や「日本人の話し方や人間関係」などの側面で難しさを感じる状況を指摘している。また、永井ら（2014）の研究も、中日の学生は普段からあまり交流する機会がなく、留学生との交流があっても限られた範囲にとどまり、このような交流は通常の日常会話の範囲を超えることはほとんどないと指摘している。

上原と永井らの研究は、異文化と出会った際にどのような反応が適切かについて悩んでいる学生が多い実態を明らかにしている。このような異文化を介した人間関係が、会話や深い交流に至らない原因の一つである可能性は、検証すべき課題として残されている。

多文化共存のキャンパスにおいて異文化間のコミュニケーションが実践される現状について、祖父江（2020）は、留学生数が増加している一方で、国際的な環境を提供するキャンパスにおいて、実質的な異文化接触の場面は限られており、留学生が主に「留学生学部」や「留学生センター」といった特定の場所で教育活動を行っているとは批判している。実際の授業においても、留学生の受け入れがなぜ重要か、なぜ留学生に対して日本語を教える必要があるかについての基本的な理念はまだ明確ではないと指摘している。また、日本人と中国人の学生がお互いにどのように関わるべきか、どのような話題が適切かなどについても理解が不足しており、困難がしばしば生じていると述べられた（山本, 2019）。

さらに教育環境に限らず、異文化と教育の関係をめぐって、教材から講義までの反省と検討は続けている。劉ら（2014）のステレオタイプに関する外国語教科書の調査によれば、一部の教科書では、固定観念の影響で設定される仮説のキャラクターが特定の言動に結びつけられ、これが学習者にとって認知的な偏見を引き起こす可能性がある。学生は他国の人々と接触する前に、その国に対する印象を主に教科書から形成している。しかしこの教科書の情報は限られており、それに基づいた固定観念は容易に形成される。

この点について、森山(2016)は、中日学生による相互学習型授業の試みにおいても、先入観や文化的な違いが心理的な距離感を生み出す難しさを強調し、外国語学習者が他国の人々と交流する前に得る情報は、大部分がメディアや教科書に依存していると述べる。その理由は、多数の学習者にとって海外で言語や文化などの体験しがたいためと思われる。協働授業の試みについて、渡邊ら(2020)も「大学の教養課程における国際共修の試みと国内学生に対する効果」という研究において、グループワークなどの形を通して多文化間コンピテンスを検証した。その結果、言語能力に制約のある留学生との関わりを通じて、日本人学生のコンピテンスを向上させる可能性があるが、留学生との交流が文化的差異に気づきや知識を提供するだけでなく、その意識を具体的な行動に結びつける能力の向上に必ずしも繋がるわけではないことが判明した。また、異文化理解や異文化コミュニケーションの能力は、単に知識や気づきを有しているだけでなく、その知識を実践に移す能力も必要とされる。留学生と国内学生との交流においては、参加形態の非対称性や役割の固定化、共通の目標の不在などが潜在的な課題として浮上している。これらの要因が、異文化交流の効果や学びに影響を及ぼす可能性があり、留学生との交流プログラムや取り組みを改善する際のポイントとなると渡邊らは指摘した。Beelen(2015)はこれらの現状について、多くの非海外体験者(非留学生)に対する教育プログラムの必要性を強調している。この必要性は、「国内で学ぶすべての学生を対象とした正課内外のカリキュラムに、意図的に国際的で異文化理解的な視点を組み込む」という、内なる国際化の考え方によって浮き彫りにされている。

ところが、外国語教育において異文化間教育の試みは注目されているものの、具体的な政策や手段はまだ十分に確立されていない。余(2020)は、中国の日本語教育政策に焦点を当て、異文化教育に関する政策が不十分であるとし、学校は異文化教育に関する方針を再構築する必要があると述べている。同時に、教師の専門能力を向上させるだけでなく、教師の文化的素養も強化する必要があると批判した。中国では、外国語教育が

盛んであるにもかかわらず、授業内外で言語以外の文化面に触れる機会が不足している。

また、Huang (2006) も、授業を国際化するため中国の大学は近年、外国語の教材を受け入れ、学生にバイリンガル教育を行う一方、キャンパス内では、留学生の数が増えていても、中国人学生との共修はほとんど見当たらず、中国人学生は留学生と交流していないと指摘した。Huang によれば、中国は異文化間能力を育成するために、授業を国際化する必要があると意識しているものの、この「国際化」の授業は全て英語で行うなど、ただ語学に限定されており、留学生との協働や共修のモデルは形成されていない。

以上を踏まえて、先行研究から異文化間教育と異文化理解の促進の重要性は既に明らかだが、異文化交流はまだ初期段階にとどまっており、異文化間交流や教育の目標には達していない。大学の授業を国際化する必要があることは高等教育機関に意識されているにもかかわらず、「共修」の手段がなかなか見つからない。特に国際共修の環境を最も備える外国語大学の場合さえも、日本語専攻の学生は日本人と一緒に共修の実践がほとんどなく、わずかな試みが時々現れるにすぎない。共修そのものをカリキュラムの一環としていないと見られる。中国の大学における異文化間交流の機会が不足しており、学生たちの異文化間能力を十分に育成できていない。外国語教育における異文化間教育について現在、広範な議論が行われており、これに関連した教育現場での課題や問題点が盛んに挙げられている。

次の段階に進むにあたり、カリキュラムをどのように改善するか、異文化間能力を保持する日本語専攻者を育成するために、どのような授業環境を作るのかについて検討が行われていない。つまり、先行研究では、実際の教育現場においてそれを実現するための具体的な戦略や方法が十分に議論されていない。

1.3 研究目的と研究方法

本研究の目的は、中国における日本語専攻教育における異文化間教育の状況を検討し、協働学習の視点から学内で行われる授業を分析し、中国における「国際共修」の導入可能性を探究するものである。そこで以下の2つの側面を中心に考察を行う。

第一に、日本語専攻教育における異文化間教育の現状とその位置付けを把握し、異文化理解を促進するための手段を明らかにする。

第二に、海外における国際共修の実践例を通して、中国の日本語専攻教育において「共修」の環境とその課題を明確化する。そのなかで、異文化に関する授業の実践を考察したうえで、今後の日本語専攻教育に「国際共修」という手法を導入する可能性について検討する。

研究方法について、まず国際共修という概念を明確化し、それぞれの事例を検討し、「共修」という教育手段が異文化間能力の育成にどのように関連づけられるのかを明らかにする。

次に、近年の中国の日本語教育の現状を詳細に調査し、その中で異文化間教育の動向を把握し、学生の異文化間能力を育成するための手段を読み取る。

そして、中国の大学で日本人留学生と共修経験や協働作業の経験を持つ中国人学生を対象に半構造化インタビューを実施し、中国の大学環境における共修環境の現状の問題点を把握して、既存の国際共修の事例と比較する。

最後に、インタビューによって得られる結果を分析しながら、中国の日本語教育環境に合わせる「共修」の方法を分析・考察を行い、国際共修を導入する可能性について提言する。

第二章 国際共修についての可能性

2.1 国際共修の定義

留学生と国内学生が共に学び合う学習形態については、異なる文化的背景を有する学生が共に学ぶ機会を指す言葉として、「国際共修」、「多文化間共修」、「多様な文化背景をもつ大学生の学び合い」など、研究者や教育実践者により様々な呼び方が行われている。末松ら（2019）は、異なる言語や文化背景を持つ学習者同士が、意味のある交流を通して多様な考え方を共有・理解・受容し、自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験を指すと述べている。この学習体験は、同じ場所で時間を共有するだけでなく、意見の交換、グループワーク、プロジェクトなどの協働作業を通して、学習者同士が互いのアプローチやコミュニケーションスタイルから学び合うことを含んでおり、国際共修では、これらの知的交流の意義を振り返り、異文化理解の向上、批判的思考力の習得、自己効力感の増大などの自己成長につなげるメタ認知活動を通して、正課内外の活動を展開している。

一方、青木（2023）によれば、国際共修は取り上げるテーマや実施形態にかかわらず、交流の中身やその結果、獲得・育成されるスキルや態度に焦点を当てた活動である。堀江（2017）は、「文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティ（正課活動及び正課外活動）において、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を通して学び合うこと及びその仕組み」（p.4）という視点から国際共修を定義した。日本に限らず、21世紀にはいつてから、世界各地で大きく進展する大学の国際化という現象が次々に現れ、各国は社会のグローバル化に対する受動的に反応ではなく、より「戦略的な姿勢」を示している（米澤, 2019）。

2.1.1 Leask によるカリキュラムの国際化

大学の戦略的な国際化において、日本の学者は「国際共修」という概念を採り入れている。初めは Hudzik（2011）による、大学組織全体を対象とした「包括的国際化」（Comprehensive Internationalization）の概念から出発し、これが次第に洗練されてきた。Hudzik によると、包括的な国際化とは、「高等教育の使命において国際的な視点を取り入れる確かな取り組みであり、機関の指導層から学生、各学術ユニットに至るまで

の広範な参加が不可欠である」(p.18) というものである。

EAIE (European Association for International Education) 委員会の委員である Elspeth (2015) は、「カリキュラムの国際化 (IoC)」と「内なる国際化」の概念を特に強調し、これらの国際化インディケータに共通するペダゴジーとして国際共修の意義とその重要性を強調した。包括的国際化の概念について、末松 (2018) は次 (図 2) のように整理した。

図 2 包括的国際化の概念図(参考：末松 2019)



末松 (2019) によると、カリキュラムの国際化は、グローバルな視点を取り入れ、異文化コンピテンシーの向上を目的とするもので、分野によって国際化の内容や方法は異なり、大学の教育理念、国際戦略、特徴によっても異なる。Leask (2008) は、このカリキュラムの国際化に関する研究における先駆者として、具体的な説明と実践を行っていた。

Leask(2008)によれば、カリキュラムの国際化が理想的である場合、教室環境は「微小宇宙」(vibrant microcosm) のようになり、国際学生による多様な環境が形成される。しかしながら、実際の状況では、単に国内学生と国際学生を同じ環境に集めることが、必ずしも意味のある相互作用や価値のある異文化コミュニケーションスキル、国際的な

視点の養成につながるわけではない。さらに国際学生の教育経験を見ると、地元の学生からの孤立感が最も重要な問題のひとつとして挙げられる。留学生は自らの経験に大きな不満を抱いている一方で、国内学生も留学生との交流に備える準備が不足している。留学生と地元学生との相互理解や円滑なコミュニケーションの実現は難しい。さらに、大学教授、クラスメート、地域社会の一部からの偏見や差別は、特定の学生グループに対する多様性の利点を損なう (Hanassab, 2006)。

留学生の不満の裏には、地元学生とのコミュニケーションのハードルや相互理解の不足が見受けられ、これが留学生の適応や学習環境に悪影響を及ぼしている可能性がある。と同時に、国内学生が留学生との交流に備える準備を十分に行なっていないため、異文化コミュニケーションの向上や留学生との協働が充実せず、多様性を生かした学びが不十分となっている。Leask (2008) は、2001年に実施された「UniSA」という授業実践において、香港とオーストラリアの学生を一堂に集め、彼らに多くの交流の機会を提供した。しかし、この取り組みの結果、国際性の養成に対する効果はわずかであった。

2.1.2 国際共修の必要性

他の文化を学ぶ際に、カルチャーショックは誰しも経験したことがあり、自身の文化と他文化との相違点に気づくことがよくある。異なる文化が交わると、一部の人は拒絶感を抱く一方で、一部の人は受け入れ、また中立の立場をとることもある。しかし、複数の言語・文化を勉強して異文化能力の変容には一定的な影響があると言えるだろう。

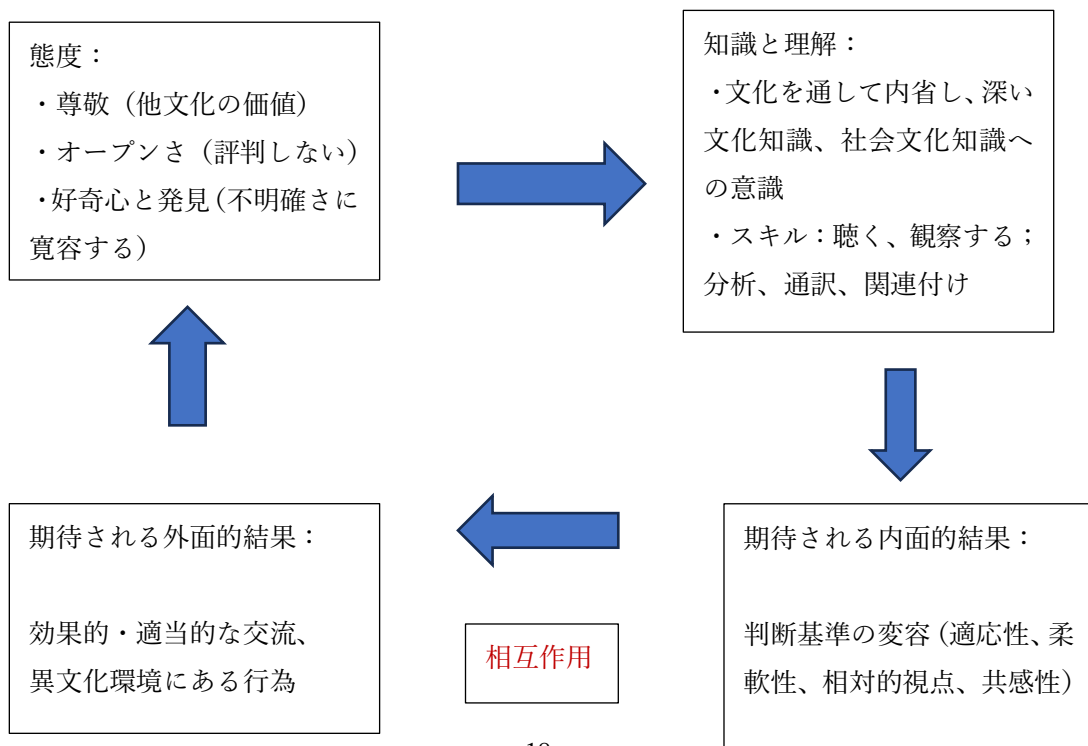
Hall (1976) は「冰山モデル」という考え方を提唱した。「冰山モデル」は、文化において見える部分 (Perception: 認識できる要素) と見えない部分 (Conception: 背後にある要素) という考え方を指す。見える文化とは食べ物、服、祭りなどの具体的な要素であり、一方で見えない文化は価値観、考え方、言葉の意味、行動の意図、信仰など、抽象的または可視化しにくい現象を指している。見える文化はたくさん場や形で手に

入れやすいと考えられるが、文化を完全に理解することとは言えない。これにより、Hall は見えない文化を理解する唯一の方法は、いつも積極的にその文化に触れることだと唱えた。「国際共修」は、「協働」の形を通して、最も直接的な手段を捉えて、お互いの文化に触れ合う機会を豊富に提供するもので、見えない文化の側面に意識し、異文化間能力の発達に役に立てる。

また、学習者の異文化に対する認識には、異文化に対する感受性の発達のプロセスがある。Hammer (2015) は、異文化に接する時に、最初自分の文化によって他の文化を判断して、異文化に触れれば触れるほど、自分の文化と他文化を両方とも理解して、客観的な視点で捉えることになることができると述べた。このプロセスが、否定、二極化（防衛/逆転）、最小化、受容、適応という自文化中心主義から文化的相対主義への移行と呼ばれている。

これに対して、Deardorff (2009) は個人的な変容という視点から異文化間能力発達モデル (Process Model of Intercultural Competence) を提唱した (図3)。

図3：Process Model of Intercultural Competence (出典：Deardorff, 2009) 筆者和訳



個人の中での異文化間能力の発達についての変容は、最初から他の文化に尊敬の態度を持ち、オープンな視点で他文化を評価すると同時に、好奇心を持ち発見をする態度を育成する必要がある。そして第二段階では、知識と理解力を育成するように、他文化を認識するだけでなく、その文化を通して内省を深め、より深い社会知識への理解力を求める。このプロセスの中で、聴く、観察する、分析、通訳、関連付けといったスキルを身につける。第三段階では、内面的な結果として、学習者は適応性、柔軟性、相対的な視点と共感性を高めることを望まれる。最後は、効果的な交流といった外面的な結果の達成が期待される。

Deardorff の理論と同様に、個人が異文化間能力を受け入れる視点の一つとして異文化適応 U カーブ仮説も挙げられる。U カーブモデル (Lysgaard, 1955) は、異文化適応の心理的な変遷を視覚的に表現したモデルであり、異文化に触れる過程を以下のように捉えていて、学習者は、①異文化が楽しく新鮮である初期の期間 (ハネムーン期)、次いで②異文化に対する理解が難しくなり、適応に苦しむ段階 (ショック期)、その後③異文化に慣れ、回復し、最終的に異文化に適応し安定する期間 (回復期→安定期) を経るとされている。U カーブは、最初に興奮と期待から始まり、文化ショックを経て最終的には適応と安定に至る。これは一般的な異文化適応の流れを示している³。

異文化間能力の変容は、個人の中でそれぞれ異なり、個体の差異が大きい。これらの発達段階では学習者たちの変容を通じて多様性を把握すれば、外国語教育におけるカリキュラムの改革と発展に役に立てることができる。このように、異なる文化背景を有する学習者を一堂に集め、協働の形で異文化に触れ合う国際共修は、学習者が異文化に対してどのように変容していくかを直接的かつ具体的に把握できる教育形態である。授業やフィードバックを通じて、学習者の態度や能力の変遷を明らかにし、異文化理解の深

³ 【異文化適応の例】UカーブとWカーブとらせん状図の違い【カルチャーショックとリエントリーショック】 <https://www.hamasensei.com/u-curve/>

化や異文化間コミュニケーション能力の向上が期待されている。

2.2 国際共修の事例

2.2.1 海外による国際共修の実践

2.2.1.1 オーストラリアの事例について

オーストラリアは多文化、多民族の国である。19世紀半ばに砂金を発見されたことをきっかけとしてゴールドラッシュが始まり、様々な文化や技術に入ったため、移民政策が推進された。2018年のOCED（経済協力開発機構）⁴によると、総人口の28%は海外生まれで、移民2世の人口は46%に達した。また、2016年の時点で高等教育機関に在籍する留学生は55万人となっており、192カ国を数える（尾中, 2019）。このような環境は共修に多くの可能性を提供していると期待されるものの、2.1.1節に述べたLeaskの実践に認められるように、国内学生と留学生は同じ環境や教室にいても、意義ある交流はなかなかできにくく、ただ違いを見て、日常生活くらいの会話にとどまり、異文化視点あるいは異文化間能力は育成されない。

そこで、共修カリキュラムについて、Leask(2008)は、公式(Formal)と非公式(Informal)のカリキュラムを提唱した。また、2015年に隠れた(Hidden)カリキュラムという概念を追加して、この三つの要素がお互いに作用すると述べられた(Leask, 2015)。公式カリキュラムとは、学位を取得するために教学計画に従う一般的な授業や活動を指す。非公式カリキュラムとは大学によってキャンパス内外で行われる様々な活動や学習支援サービスであり、学位取得の公的要件の一部にならない。隠れたカリキュラムとは、大学や教員たちが場合によって知識や行動といったものが意図しないままに教師や仲間の生徒たちから、教えられていくといったものを意味している。

⁴ オーストラリアに垣間見る「多文化主義政策」 日常生活に浸透するダイバーシティと移民への定住支援 https://project.nikkeibp.co.jp/mirakoto/atcl/global/h_vol29/ 日経BP

また、公式カリキュラムの場合、地元の学生と留学生はお互いに情報が不均等であるため、留学生しか地元の文化に馴染まない結果になってしまう事例があった。例えば、履修登録前に、異文化に関するガイダンスなどに留学生だけが参加して、地元学生の参加は強制的ではないことがわかった。そこで、Leask (2008) は、このような共修やグループワークの前に、国内学生も留学生もお互いの文化をある程度は理解する必要がある、つまり文化背景の知識を備えるべきだと主張する。そこで、この経験から、教師は授業目的を設定する計画や授業の仕組みに関与すべきだと Leask (2008) は指摘する。

非公式カリキュラムについては、2001~2005 年の実践からいくつかの手段を提示した。例えば、学生と指導者向けの学習ガイダンスを使ったり、オンラインの指導システムを作ったり、留学生向けの会話練習グループや異文化交流ランチタイムを実施した。このように、毎回の実践を振り返り、現地の状況によって柔軟に調整や判断することが重要である。

公式と非公式の授業は、固定的なものではなく、各大学の教育計画や育成目標に応じて柔軟にカリキュラムに組み込むことができる (Leask, 2008)。

メルボルン大学：FINDING COMMON GROUND: enhancing interaction between domestic and international students—段階的評価の参照枠

オーストラリアでは留学生数が急増し、多様性がますます高まり、国内学生と国際学生には様々な文化に触れるチャンスがたくさんある。しかし、同じ教室にいても必ずしも意義ある交流ができるわけではない。そこで、ALTC (オーストラリア学習教学委員会) の支援によって、メルボルン大学は「国内学生と留学生の交流を強化する」プログラムを実施した。

実践の一つの重大の結果としては、六次元を含む枠組が策定され、「学習のための相互交流枠組み」、つまり、相互交流の計画、相互交流のための環境づくり、相互交流へ

の支援、学科知識取得への取り組み、内省的プロセスの開発、学習者コミュニティの育成が策定された。それぞれの枠組みによる実践例を整理する（表1）。

表1 Six dimensions of Interaction of Learning Framework（筆者による和訳）

相互交流の計画 (Planning interaction)	<ul style="list-style-type: none"> ・課題解決型学習を授業に取り込む。 ・意図的にチームワークで学科知識を勉強し、課題に取り組む ・授業内容によって学生にインタビューをする ・相互交流がある活動や実習プログラムをデザインする
相互交流のための環境づくり (Creating environments for interaction)	<ul style="list-style-type: none"> ・授業内容についてのガイダンスそしてアイスブレイクをする ・毎回の授業の最初に学生同士が前回の授業を振り返って学びあう。 ・自分の知り合いや同じ背景を持つ団体を踏み出すことを励む
相互交流への支援 (Supporting interaction)	<ul style="list-style-type: none"> ・学生同士間にある相互交流について明確の要望を出す ・仲間の学習に巻き込まれる。 ・学習の資源を提供する
学科知識取得への取り組み (Engaging with subject knowledge)	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の観点を強調するディスカッションを中心に活動する ・異文化への理解はプログラムの鍵としてグループワークをする ・学生同士はお互いに評価し、学科知識、学習スキル、卒業生としての質を高める。 ・チームによる知識を共有する可能性を生かす特別なアプローチ
内省的プロセスの開発 (Developing reflexive processes)	<ul style="list-style-type: none"> ・内省を促す質問を使う（あなたは何を貢献できるとか） ・内省に関するレポートを使う ・自己評価と仲間評価を使う
学習者コミュニティの育成 (Fostering communities of learners)	<ul style="list-style-type: none"> ・学習コミュニティを構築するための試み ・オンラインによる協働作業手段を活用 ・仲間協力プログラム（TA や SA など）

以上の枠組みによって実践をうまく行われるように、相互学習のための5つのコア原則に従うことが提唱された。①学生の多様性を認めて学習と教学の資源として利用する、②異なる言語・文化背景を持つ学生は様々な手段で授業に取り込まれる、③相互交流はカリキュラムの一環として教学、学習の評価システムに入れる、④カリキュラムに基づ

いた活動を通じて仲間との協働を促進する。⑤異なる学習環境によってより多くの相互交流の手段を捉えられることを認識する。

それぞれの実践において、授業に参加している学生と教師の感想や意見をたくさん挙げ、各実践についての重要性やこの実践をする理由も説明している。オーストラリアの事例をみると、授業をするだけでなく、授業中と授業後の各段階による評価体系は完成している。学生はグループワークのなかで学んだことを振り返り、批判的視点から物事を考えるようになる。そのなかで、異文化間コミュニケーションのスキルを身につけ、異文化背景を持つ人々とより効果的な交流ができる。また、メルボルン大学の実践は意義ある交流を促進するように、授業中にとどまらず、オンラインやチューターなどの形で相互交流のコミュニティを作ることに取り組んでいる。つまり、授業時間外にも異文化間交流を持続している。

2.2.1.2 アメリカ合衆国の事例について

米国教育評議会⁵(以下 ACE)の研究者 Malika によると、学生の流動性、すなわち留学する学生の海外への移動と留学生の国内への受け入れは、教育機関の国際化計画の基盤である。学生を他国に派遣し、同時に自国のキャンパスに海外からの学生を集めることにより、異文化間の交流や経験が促進され、学生の国際的な理解と能力が向上すると期待されていた。ただし、すべての学生がグローバル世界で十分に対応できるようになることを保証する義務が増加していることを考慮すると、教育機関は学生が中心となる学びを通じて異文化能力を身につける必要性を認識している。

アメリカの大学は授業を本当に国際化しているのだろうか。ACE は授業の国際化に関して4つのレベルを規定している。

⁵ <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Intlz-in-Action-2013-December.aspx> America Council on Education

レベル1：授業にはときおり異文化的な要素が入っている。

レベル2：国際的また異文化的要素も授業の単位として含まれる。

レベル3：国際的、異文化的な要素がコース全体に統合されている（例：学生はすべてのライティング課題で国際的・異文化的な視点を考慮することが求められる）。

レベル4：コース全体が国際的または異文化中心である（特定の国の歴史や文化に関する授業など。（筆者による和訳）

ACEによれば、一部の教育機関は、このレベルの連続性を理解し、それを考慮に入れながら、カリキュラムを構築している。

ミシガン大学：グローバルラーニングの事例⁶—異文化交流への戦略

ミシガン大学は、国際化に向けた人材を育成するために、カリキュラムの国際化、学習成果、留学生の指導、異文化グループワーク、異文化間の能力評価と4つの面で工夫している。その中で、ミシガン大学は共修へどのような視点を捉えているのか。そこで「異文化間のチームワーク」を検討する。異文化間のチームワークは直面している課題と戦略について、表2と表3のように整理した⁷。

表2 問題点：異文化間のチームワークへの問題点（出典：ミシガン大学）

直接コミュニケーションと間接コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none">・異なる意見は、はっきりと反対を言うのではなく、同意しない態度で示されることがある。・反対の考えがすぐにではなく、後で提案されることがある。・これらの違いにより、はっきりとした反対がないために合意したと誤解され、後で他のメンバーとの合意がないかのように振る舞うことがある。・他のメンバーの前で問題をはっきり指摘することは、みんながお互いの「面子を保つ」雰囲気を壊すかもしれない。これが行われると、チームメンバーが恥ずかしい思いをする可能性がありますし、協力関係に悪影響を及ぼす。
-------------------------	--

⁶ <https://crlt.umich.edu/internationalization> グローバルラーニング.ミシガン大学

⁷ <https://crlt.umich.edu/internationalization/cross-cultural-group-work> 異文化グループワーク

	ぼすかもしれない。
意思決定のための相反する規範	アメリカの学生は一般的に、素早く決断し、必要に応じて修正することを好む傾向があります。他の多くの文化では、決断に先立ちより深い分析が求められることがあります。この違いから、アメリカ人は他の文化から見て「無謀」に見えることがあり、逆にアメリカ人の視点では他の人が「弱い」と見られることがある。
階層、権威、尊敬に対する異なる態度	・権威ある人物への敬意は、米国よりも他の多くの文化や国、教育環境で一般的に強調される。異なる意見や失望に直面しても、チームメンバーへの敬意を維持する姿勢は、米国よりも他の文化の方が一般的に強くなっている。
アクセントと流暢さに問題がある	・ネイティブスピーカーは、非ネイティブスピーカーのアクセントや単語の使用に慣れるまでにイライラすることがある。 ・翻訳の問題は、能力に対する評価にも影響を与える可能性がある。 ・非ネイティブスピーカーの専門知識が活かされないと、プロセスから貢献意欲が失われる可能性がある。 ・異なる言語でのコミュニケーションは煩わしさや分裂の原因になることがある。 ・誤解や焦りによる衝突は、人間関係やチームのパフォーマンスに悪影響を与える可能性がある。

表3 異文化間のチームワークへの戦略（出典：ミシガン大学）

コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> ・協力と協働の重要性を認識させ、学ばせる。 ・協力を奨励し、チームワークのスキルを伸ばす。 ・異なるコミュニケーションスタイルや違いに気づき、トレーニングで対処する。 ・ディスカッションで全員が意見を言いやすい雰囲気を作る。 ・理解の差異に対処し、学習の機会を平等に提供する。 ・合意と不一致の過程を認識し、試行錯誤しながら修正の余地も考える。
共同作業のデザイン	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的なタスクから始めて難易度を上げていく。 ・生徒の成長やプロジェクトの進捗を柔軟に追跡する。 ・チームメンバーの全員が全てのタスクに貢献するか、それとも分担するかを明確しなければならない。
チームの割り当て	<ul style="list-style-type: none"> ・講師はチームを割り当てる。 ・チームの多様性を確保する。 ・女性や少数派を一人だけのグループに入れないように気を付ける。 ・トラブルのあるチームに助けに行く。
チームの評価	<ul style="list-style-type: none"> ・授業の初めにチーム課題の採点ルールを明確に伝える。

	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒には、協力やチームメンバー、自分の働きについて反省、評価する時間を設ける。 ・反省は最後だけでなく、課題の最初から最後まで貫く。
--	--

表を見ると、ミシガン大学は米国と他国の文化の違いを比較し、授業実践を通して国内学生と留学生の交流を観察していることがわかる。つまり、ミシガン大学は異文化交流における課題を理解した上で、アメリカ人の考え方や価値観を含めて、交流に生じる特有の課題を考慮している。また、学生個人、グループ、教師それぞれの役割を解明して、授業は単一方向ではなく、多方面に展開している。

2.2.2 日本国内における国際共修に関する実践

文部科学省によると、日本政府は高等教育における国際化の実施についてグローバル30からGGJ、そして今のSGUプログラムで12年間にわたり、さまざまな試みをしてきた。それぞれの大学の構想と計画によって、国際対応力強化や国際通用性向上の取り組みは多角的に進展している。日本政府は、「事業を進んでいるとともに、国際化を牽引する大学群の多様な実績の横展開を強化する環境を整備することにより、ニューノーマルに向けた高等教育を更なる国際通用性、競争力の強化を図る」と明言している⁸。

大学の国際化を促進するため、プログラムはいくつの部分に分けられ、各地の大学はさまざまな試みを展開した⁹。その中で「国際共修ネットワークによる大学教育のうちなる国際化の加速と世界展開」¹⁰のプロジェクトによって、幹事校の東北大学をはじめ、福島大学、東京外国語大学、信州大学、大阪大学、神戸大学を中心に国際共修（ICL）教育活動を構築し、実践を行なっていた。

⁸ 国際化促進フォーラム形成支援 https://www.mext.go.jp/content/20210914_koutou03-mext_01671_001.pdf 文部科学省 2021

⁹ 大学の国際化促進フォーラム <https://www.jfu.jp/>

¹⁰ 国際共修ネットワークによる大学教育のうちなる国際化の加速と世界展開 <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/icl/> 東北大学

2.2.2.1 東北大学の事例について

東北大学は、2021年「大学の国際化促進フォーラム」の幹事校として他大学と連携と協働・協力しながら国際共修による大学教育の国際化を促進し、2020年から、共修の実践を行っている。

2020年：課題解決型PBL演習 | キャンパス国際化への貢献¹¹

東北大学は2020年課題解決型PBL演習というプロジェクトをはじめ、日本人学生と留学生を含む30～50人の授業を行った。授業は全て英語で、主にチームワークの形で毎回の授業を進めていた。授業の目標としては、学生の言語能力だけではなく、多言語、多文化背景をもつ学生同士がお互いの共同作業を通して異文化間能力を身につけるよう期待されている。その上、問題解決型の方略を通じて、学生による企画から実施まで自分の価値観と他人の価値観を合わせて、グローバルかつ柔軟な考察、分析能力を育成する。そして、毎回の授業は必ずチームで行い、チームの構成は日本人学生と留学生をバランスよく人数をとることに配慮しており、成果を全体に報告する形となった。

評価方法を見ると、個人とグループ両方を対象としていることに加えて、評価は教師だけではなく、個人の自省や仲間（ピア）の評価なども含んでいる。教師は直接的な助言をできるだけ避けて、学生同士の「相互交流」を重視する。このプロジェクトでは学生は主体として最初の企画から最後の実践までを発信し、教師は補佐役の立場にある。

この経験を活かして、2023年から国際共修は授業の一環として学位取得の単位の一部として開講されている。2024年度まで進んでいる講義は6つあり、テーマは文化、地理、社会など幅広く、それぞれ育成目的を持っている。例えば、コミュニケーションを練習できる場所を提供することにより、外国語によるコミュニケーションに対する不

¹¹ 国際共修の実践例：キャンパス国際化への貢献：留学生との異文化間協働プロジェクトを通して国際性を身につけよう <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/example/97/> 東北大学

安が軽減されるほか、異文化を含めた基本的スキル知識を把握することも期待されている（【グローバルコミュニケーションに必要な知識やコツを学ぶグローバルコミュニケーション・スキル】2023¹²⁾）。また日本の雇用慣行の変化から、日本の経済、経営の変遷や企業文化を見ながら、他国と比較しながら分析を行い、学生達の思考力・考察力を求めている（【日本の企業文化と雇用慣行】2023¹³⁾）。

また、キャンパス内の授業に限らず、留学生と日本人学生はキャンパス内だけではなく、フィールドワークを通じて現地へ赴き、課題解決型の授業を行った。

2022年：取材型 PBL「宮城の地元企業へのインタビューを通して、地方企業の魅力を探る」¹⁴

2022年度に開講された課題解決型 PBL の授業で、学生は地方まで足を運び、留学生は日本人学生とともに英語で取材型の PBL 共修を行った。東北大学が位置する宮城県を発信するために、学生は地元企業を訪問し、経営者や社員にインタビューの形で協働的な作業を行った¹⁵⁾。授業の目標は、「①異文化コミュニケーションスキルを用い、文化背景が異なる人々と協働することができる、②インタビューを通して宮城県内企業を十分に理解して、説得力がある発表をすることができる」となっている。評価基準を見ると、授業への積極的な参加態度やレポートに限らず、県内企業就職情報誌の作成、グループによる報告や発表といった考察力、協働力も成績評価の一部として行ったことがわかった。さらに、授業に参加する学生のインタビューから、異なる文化背景を持つ人々の意識の変容などをみられる。

¹²⁾[https://gkms3.bureau.tohoku.ac.jp/sa_qj/slbssbdr.do?value\(risyunen\)=2023&value\(semekikn\)=1&value\(kougicd\)=CB13202&value\(crclumcd\)=C3VJ0100](https://gkms3.bureau.tohoku.ac.jp/sa_qj/slbssbdr.do?value(risyunen)=2023&value(semekikn)=1&value(kougicd)=CB13202&value(crclumcd)=C3VJ0100)

¹³⁾ <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/icl/course/japanese-corporate-culture-employment-practices/>

¹⁴⁾ <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/example/4085/>

¹⁵⁾ https://www.insc.tohoku.ac.jp/english/wp-content/uploads/2020/09/20F_Mon.02_CB42212.pdf

「ONE TOHOKU HUB」¹⁶というプロジェクトにおいて、以下の感想が寄せられた。

「背景や、年齢を問わず、さまざまな人と異なるアイデアを共有し、一緒に何かを作り出す場所がほしいですが、東北大学には学生が集まって、自由にこのような協働作業をできる場所が少ないと思います。ONE TOHOKU は、そんな場所を作り出していて、非常に勉強になりました。僕がこれから東北大学このようなチャンスを作り出すように頑張ろうと考えています。」(日本人学生 T 君)

「今回の実践で、TOHOKU は地方創生のために出したビジネスモデルとしてとても面白いと感じました。これは、日本の地域とその住民の将来への投資に関して進んだ方法であり、経済成長だけでなく、幸福感も追求するための素晴らしいアプローチだと思います。」(ドイツからの交換留学生 A 君)

事例を見ると、インタビュー前に学生は企業の背景を理解するためのふさわしい質問項目を考える必要があることから、彼らには十分な考察・分析力を求められる。また、訪問は全て英語で行うため、相当な英語力が必要となるだけでなく、ビジネスマナーや言語などに配慮する必要がある。一方、フィードバックを見れば、現場に赴き、協働の環境を通じて、宮城県内の企業とそのモデルを見学し、学生は新しい分野の知識を学んで、それぞれの思考を形成したと思われる。

東北大学における国際共修は、事前計画・準備、発表、評価、省察という PDCA (計画、実行、評価、改善) の形で授業を進めており、単に語学力を高めるという目的だけではなく、「語学力+」という自文化と異文化の間に独自の思考力やコミュニケーション力を備える人材を育成しようとしていることがわかる。

¹⁶ https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/en_post/2022_one-tohoku-hub/

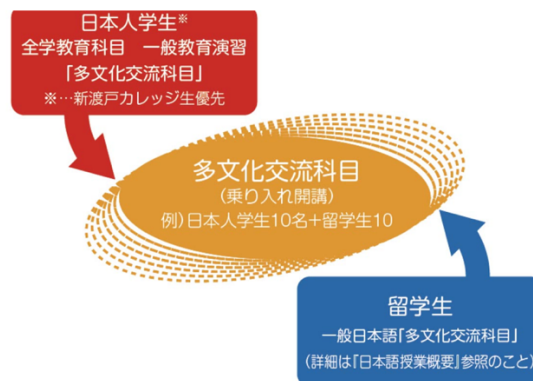
2.2.2.2 北海道大学の事例について

北海道大学ではスーパーグローバル大学事業を推進する一員として、北海道大学高等教育推進機構国際教育部により 2013 年から全学部の学生を対象とした特別教育プログラム、多文化教育科目「新渡戸カレッジ」を導入した¹⁷。初期段階では、北海道大学は留学生向けの「現代日本学プログラム」を立ち上げ、日本語能力がほぼない留学生が3年目から受講する文系4学部の授業を困難なく日本語で受けられるようにすることを目指し、そのための科目を開発した。このプログラムは、日本語科目と学部専門科目をつなぐ役割を果たす科目群として位置づけられ、2011年に国際本部留学生センターの多文化科目交流開発ワーキング・グループにおいて、その必要性が主張され、試みが始まった。(坂本ら, 2017)。

問題解決型・プロジェクト型：多文化交流科目（2013年から現在まで）

多文化交流科目は、留学生と日本人学生がバランスよく人数をとり、同じ教室で授業を受ける状況を前提としている（図4）。

図4 多文化教育科目実施形態（出典：北海道大学高等教育推進機構 国際教育研究部）



¹⁷ <https://isc.high.hokudai.ac.jp/about/> 北海道大学

図4が示すように、日本人学生は全学教育科目・一般教育演習に位置付けられる「多文化交流科目」を履修する一方で、留学生は一般日本語に位置付けられるこの授業を履修する。なお、2015年の実践から、日本語・日本文化研修コースに在籍する交換留学生もこの授業を受け入れることにした（坂本ら, 2017）。

授業は3つの目的を設定しており（表4）、課題を認識する、ともに考える、また解決に向け実行することを目指している。つまり、日本人学生と留学生が共に特定のテーマについて考えて、話し合うことで、お互いに言語への理解を深め、大学で学ぶためのアカデミックスキルを向上させると同時に、日本語の学習を目的とせず、日本人学生と外国人留学生による協働作業が中心になる¹⁸。

表4 多文化交流科目の構造と育成を目指すスキル（出典:『多文化間共修』 pp.81）

1、課題を認識する	<ul style="list-style-type: none"> ・分析力 ・情報収集力 ・多様性への気づき ・異文化理解 ・課題発見 	<ul style="list-style-type: none"> ・講義や他者の話を聞き、その内容を客観的に把握・理解することができる。 ・適切な情報を検索・収集し、それを整理・精査することができる。 ・異なる文化、価値観、態度を尊重することができる。 ・自分の母語や文化について客観的に考えることができる。 ・講義や自ら調べて得た情報を、身近な事柄に引きつけて考えることができる。また、その課題を指摘すること。
2、ともに考える	<ul style="list-style-type: none"> ・組織開発 ・説得力 ・ディスカッション ・コミュニケーション力 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見をわかりやすく簡潔にまとめ、それをグループやチームで企画・運営につなげることができる。 ・自分の意見を論理的に順序立てて伝え、相手を説得することができる。 ・客観的なデータに基づき、自分の主張を論理的に組み立てることができる。 ・グループで理解を共有し、議論することができる。 ・相手の意見に対し、適切かつ柔軟に対応・質問することができる。

¹⁸ 同11（略）

3、解決に向け実行する	<ul style="list-style-type: none"> ・チームワーク ・リーダーシップ ・交渉力 ・情報活用力 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループやチームでの活動で自分の役割を見つけ、積極的に行動できる。 ・お互いの意見を尊重し、協力して課題に取り組むことができる。活動の中でお互いの妥協点を見つけることができる。 ・収集した情報・資料を適切な方法を分析し、場面。目的に応じて活用することができる。
-------------	---	---

この3つの目的について、学生に身に付けさせたいスキル・能力やまたどのように評価する基準もそれぞれ定められていた。

多文化交流科目：日本語のバリエーション

「日本語」が講義名として表記されている場合、ほぼ留学生むけの科目と考えられる。しかし、留学生と日本人学生はいずれもこの授業に参加することができ、ことばに対する関心を伸ばすことから、「課題を認識する」群に分類されている（鄭, 2015）。達成目標は、「ことばへの社会言語学的観察をもとに、日本語をはじめようとする世界の諸言語をより客観的かつ有機的にとらえる知識能力を身につける」ことと、「グループワークなどの学生どうしの協働活動を通して、論理的に思考し、他者と協力して問題を解決する汎用的能力を身につける」こととされている。

また、議論されているテーマはことば・コミュニケーションの視点に基づき、「曖昧な自己表現」、「外国人児童生徒」、「言語の消失」など、個人から社会まで幅広く取り入れられる（坂本ら, 2017）。北海道大学 2021 年度と 2022 年度が具体的に取り上げる課題を以下に整理した（表 5）¹⁹。

¹⁹ <https://isc.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2023/10/a97ea6e28e012d708d0cac0a2ccec576.pdf>
<https://isc.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2022/02/67f414dde7cb509ee29d31a57463d2ad.pdf>

表5 北海道大学多文化交流科目が取り上げている課題

2022年	2021年
うみの豊かさを守ろう	電気自動車でクリーンな未来へ
性別平等は学校から－STEM 選択で体現した男女差別問題	バリアフリーについて－車椅子使用者からみる支援施設
無償労働の男女格差をなくそう	食品ロスを削減せよ
地球温暖化とどう向き合うか	「おっさんすらぶ」のように同性愛者に優しい世界をじつげんするために
ホームドアは本当に安全ですか	大学生の自殺防止のために

鄭によると、課題を決める当初、学生から日本国内ではどのような多文化の状況を行われるについて「わからない」という声が多く、「日本国内」という設定であるにも拘らず、国際社会で問題視されている社会的課題がニュースや新聞から多く取り上げられた。その上、学生はこれらの課題に関心を広く寄せるため、リサーチクエストがグループごとに決められ、発表する際にデータの質や発表の用語や、また視点の適切性など、さまざまな計画的トレーニングが行われた。

ところが、授業達成度の結果からみれば、グループワークや発表を通して順調で進んでいった学生の姿が見られた一方で、日本語の問題があるため途中で授業をやめる留学生もいる。この点から、授業を設計する時に、内容の深さなどを工夫する一方で、参加する学生の言語レベルを配慮した上で、授業の形を工夫しなければならない。

多文化交流科目：札幌を「フィールドワーク」をする

青木(2014)によれば、この授業を創設した初年度は、日本人学生が3名しかおらず、留学生は、日本人学生と一緒に授業を受けることを期待していたため、調整したところ、

日本人10名、留学生9名で構成されることとなった。最初にフィールドを始めるきっかけは、留学生と北海道出身でない日本人学生が多かったため、日常生活の中で大学や札幌を離れ、自ら現場に足を運ぶことで、北海道に関する様々な知識を身につける必要があるためである。授業の目標としては、「フィールドワークに必要なスキルおよび態度について、理解できること」と「プレゼンテーション・スキル、グループで協働するスキル、異文化理解力を伸ばすこと」と述べられている。

また、授業の具体的なスケジュールは、図5のように作られている。

図5 2014年授業スケジュール (p.43 青木, 2014)

日 程	内 容
① (4/14)	ガイダンス
② (4/21)	自己紹介・他己紹介
③ (4/28)	フィールドワークとは ★課題「大学の『国際化』を表している写真の撮影」
④ (5/12)	大学・キャンパスをフィールドワークする①
⑤ (5/19)	フィールドワークの手順と方法(概説)
⑥ (5/26)	大学・キャンパスをフィールドワークする②
⑦ (6/2)	フィールドワークの基礎的スキル①：観察
⑧ (6/9)	札幌をフィールドワークする① ★テーマ…わたしたちが考える「札幌」
⑨ (6/16)	フィールドワークの基礎的スキル②：面接（実際に練習）
⑩ (6/19)	フィールドワークの基礎的スキル③ ：研究倫理と役割のとりかた、資料の整理
⑪ (6/23)	札幌をフィールドワークする②
⑫ (6/30)	札幌をフィールドワークする③
⑬ (7/7)	ポスターづくり①
⑭ (7/14)	ポスターづくり②
⑮ (7/28)	総括

スケジュールを見ると、授業は「フィールドワーク」と「グループワーク」からなり、実際に現場での見学は、4回あり、2回はキャンパスの内で、2回はキャンパスを出て、札幌の現地で行われた。ところが、1回目（4回目の授業）のフィールドワークが終わって、5回目の授業でその手順と方法を説明やトレーニングを行い、2回目（6回目の授業）のフィールドワークの後、面接や資料整理などといった基本的なスキルについて

トレーニングを行った。異なる文化背景を持つ学生が集まるため、青木(2014)は、「この授業では歴史的・政治的事象および話題を取り上げることは多くはないので、出身国・地域やこれまで受けてきた教育に起因する葛藤が受講者間で生じる可能性は少ないと考えたが、授業内での質疑の仕方、グループ活動へのかかわり方等については事前に確認しておいた方がいいと考え、あえてそのための時間を割くこととした」と工夫をし、「この授業での7つの約束ごと」を設定した。その中で、国際学生と国内学生に対して発言の際に配慮する点を提示した。

「5、発言をする時には、ちょっと次のことを考えてください。

- ・差別的な内容を含まない。
- ・判断基準が不明な場合は相手の立場を考慮する。
- ・内容だけではなく、伝え方にも注意する。
- ・日本語が母語ではない参加者がいることを考慮し、簡潔な表現を心がける。

6、授業中では、政治的な話題や文化・宗教に関わるデリケートな問題がある場合もある。議論が噛み合わなくても、それが関係性を規定するものではないため、授業内での出来事はその場限りで、教室外に持ち出さないよう心がける。」(p.49)

前述の先行研究や Leask の研究も指摘するように、「国内学生と国際学生を同じ環境に集めることが、必ずしも意味のある相互作用や価値のある異文化コミュニケーションスキル、国際的な視点の養成につながるわけではない」ことから、北海道大学は、授業中に生じる葛藤や摩擦などを十分に想定した上で、教師の対応を工夫している。

また、授業形態として、キャンパス内での対面授業であるにも拘らず、フィールドワークやオンラインラーニングなどの手法を導入することで、場合によって柔軟に調整し、異なる視点や行動から学生の異文化間能力を育成する取り組みが見受けられる。これは、

東北大学の「課題解決型授業」と同様の発想を採り入れていると言える。

2.3 まとめ

本章では、国際共修の概要についての定義から出発し、その由来と発展を追求し、具体的な国々の事例を概観することで、海外(具体的にはオーストラリアおよびアメリカ)および日本国内での共修の現状を概観した。

まず、国際共修がオーストラリア、アメリカ、日本などで広く展開される根本的な理由は、急速かつ複雑に進むグローバル社会への適応と、これに伴う適切な人材の育成が求められていることに起因している。この変化に応じるため、大学教育は国際共修を通じて学生にグローバルな視野を養い、異文化コミュニケーション能力を高めることを重視している。

もう一つの理由として、大学は「より戦略的な大学」目標を達成するため、国際共修は、不可欠な手段となっており、学生の多くが海外経験の機会を得られないなかで、国際共修という形を通じて、異文化理解や文化の多様性の拡充に寄与している。異文化体験を通じて得られる価値は、学生の知識だけでなく、柔軟性や異文化コミュニケーションスキルの向上にもつながっており、学生は異なる視座から問題にアプローチし、多文化・多言語であるキャンパスや社会での活動において柔軟力、異文化適応力を発揮できる。

それに対して、研究背景を見ると、現在の中国でも国際化の発展に応じるため、各大学は国際人材の育成を強調していることがわかる。外国語大学・外国語専攻の学生は、異文化に開かれた視野や異文化コミュニケーション能力を育成することが期待されており、それに関する授業での試みはわずかであるが現れてきた。しかし、外国語教育の中での日本語教育は、中日の歴史、政治、文化などの関係や相互的な意識を十分に配慮しながら試行錯誤を行い、日本やオーストラリアのように、中国に特有の国際共修を形

成する必要がある。そこで、その議論に入る前に、次の章ではまず中国の日本語教育の背景、現状を明らかにする。

第三章 中国の大学における日本語教育

3.1 日本語教育の現状

中国は、日本語学習において「世界第一の大国」として際立っており、その歴史は1949年にさかのぼる。数十年にわたり、中国では何度も日本語に対する熱狂的な「ブーム」が起こり、その結果、日本語教育の理念と実践は大きく変容してきた。2020年の『国際交流基金』のデータによれば、2018年時点で中国の日本語学習者は約100万人に達し、学習機関の数は2435所、教師数は2万人以上、学習者総数は100万人を超えていた。これは、2015年度と比較して学習者数が約5%増加しており、中国が日本語学習の規模として世界でトップに躍り出たことを示している。なかでも、日本語専攻を開設する機関は298所がある。

大学の「日本語教育専攻」では、学生がゼロから日本語を学び、3年次には日本語能力試験N1に合格することが一般的である。卒業後は、一部の学生が日系企業に就職する傾向にあり、近年では、日本の大学と提携し、中日双方の学位を取得できる2+2制度などを導入する機関も増加している。また、一部の学生は日本語専攻を卒業後、日本の大学の修士課程に進学し、語学以外の専門分野を学ぶケースも見受けられる。

従来、中国の日本語教育は基礎知識や基本技能、運用能力の養成に重点を置いていた。しかし、2000年代以降、高等教育が大衆化する中で、日本語教育だけでなく外国語教育全般においても理念が更新されている(曹, 2021)。この新しい理念に関して、曹はヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)と「21世紀の外国語学習スタンダード(NS)」、そして「JF日本語教育スタンダード(試作版)」の内容を比較した。それを整理したものが表6に示されている。

表6（抄録）中国と海外の主要スタンダードの対照

	文法知識	基本技能	学科情報	運用能力	社会文化知識	学習方略	異文化コミュニケーション能力	タスク遂行	文化素養
中国 80 年代	○	○	○						
中国 90 年代	○	○		○					
中国 2000 年後	○	○		○	○	○	○	○	○
NS	○	○		○	○	○	○	○	○
CEFR	○	○	○	○	○	○	○	○	○
JF スタンダード	○	○		○	○	○	○	○	○

2000 年以後のデータを見ると、社会文化的知識、学習方略、異文化コミュニケーション能力、タスク遂行と文化素養という理念が加わった。言語にとどまらず、文化に焦点を当てた教育改革がますます注目を集めているが、この理念が実際の教育現場でどれだけ具体的に反映されているのかは、まだ詳細に考察されていない。

3.2 異文化理解を促進する動向

次に、日本語専攻の学習者が異文化に触れ、異文化理解を促進する動向と手段を見ていきたい。2018 年に発表された『外国語言語学教学質量国家標準』の中で、異文化への理解についていくつかの要点が具体的に述べられている。

まず、第4点の「求める人材像（原文：培養規格）」として、中国人のアイデンティティを保持しながらも、同時に国際的な視野を養うことが強調されている。知識面では、外国語およびその文化知識、国別・地域知識、異文化間の知識を運用することが期待されている。能力面では、外国語を使用して異文化コミュニケーション能力を磨くことが明記されている。

そして、第5点のカリキュラム（課程体系）の全体的な教育目標（5.1）では、教学において異文化間コミュニケーション能力、思弁、創造力が求められている。専門の講義（5.2.2）においては、基礎日本語、上級日本語、日本語会話、日本語聴解、日本語スピー

ーチ・ディベート、日本語読解、日本語基礎ライティング、翻訳理論と実践、通訳理論と実践、日本語概論、アカデミックライティングといった日本語に関する基礎から上級までの授業だけでなく、日本文学概論、日本事情、異文化コミュニケーションなども必修科目とされており、実践教学(5.2.4)においては、国際交流活動に携わる際に異文化間コミュニケーション能力を高め、各学生の育成規格に基づいて、国際サマーキャンプ、短期留学、連携培養などのイベントを通じて国際交流活動を展開することが提案されている。これにより、学生は語学だけでなく、幅広い異文化理解とコミュニケーション能力を身につけることが期待されている。

異文化理解とコミュニケーション能力に関する要素は、日本語専攻科目にも取り込まれている。2001年に発表された『大学日本語専攻基礎段階教学大綱』によれば、社会文化において「相手国の文化知識は異文化間コミュニケーション能力の基本内容の一つであり、また言語自体と深く関わっていて、教学の中で授ける必要がある」と明記されている。同様に、『大学日本語専攻高学年段階教学大綱』では、「日本社会文化授業」が追加され、日本文化史、日本概略、日本経済などの授業が各大学のシラバスに組み込まれている。

ただし、注目すべき点として、『大学日本語専攻基礎段階教学大綱』で言及された「スキル参照枠」(原文：技能表)において、語学に関する参照枠しか示されておらず、異文化能力に関する具体的な参照枠は見当たらない。これは、異文化間コミュニケーションや異文化理解のスキルを明確に評価・規定する必要があることを示唆している。

ところが、2020年の『普通高等学校本科日本語専攻教学指南』の改訂では、異文化コミュニケーション能力に対する新たな定義が詳細に導入された。これによれば、異文化コミュニケーション能力は以下の4つの側面から成り立っている。

第一に、言語学習を通じて世界の多様性を認識し、常に多文化において包容的であり包摂的な態度を持つことが求められる。これは、言語習得の過程で異なる文化への理解を深め、異文化間の交流において柔軟で開かれた姿勢を育むことを意味する。

第二に、文化的差異を緻密に考察し、合理的かつ深く理解し、解釈する能力が必要とされている。異なる文化背景において言語がどのように機能し、文化が言語に及ぼす影響を理解する必要がある。

次に、異文化コミュニケーションタスクを遂行するために、様々な方略を柔軟に運用する力が求められる。これは、異なる文化圏の相手と円滑な対話や交流を図るために、多様なコミュニケーション戦略を使いこなすスキルを指している。

最後に、中日それぞれの文化的背景を理解し、有効なコミュニケーションを築くために協力することが重視されている。異なる文化を持つ人々と効果的な対話を実現するには、お互いの文化的な違いを尊重し、協力する姿勢が不可欠である。

2020年版の『普通高等学校本科日本語専攻教学指南』では、新たなカリキュラムの展開についても具体的な提言が行われた。特に、「複合型」の授業が推奨され、大学ごとの特徴や既存の教育資源を考慮しつつ、柔軟に授業を開設する方針が示されている。これにより、ビジネス日本語、観光日本語、情報と科学の日本語、翻訳、区域・国別研究、地域民族、映画・アニメ日本語など、具体的な科目が挙げられて、「外国語+ α 」といった複合型人材を育成する目標を改めて示される。では、異文化に関する授業はどこに位置づけられているだろうか。

教学計画を見れば、公共基礎課程、専攻課程（专业核心课程）、専門コース課程²⁰（专业方向课程）という三つの項目に分けており、その中で異文化間教育に関しては、「異文化コミュニケーション」という必修科目として開設されているだけである。学習時間の側面から見ると、通常は週に一度、2時間の講義に参加することで単位を取得する仕組みが一般的である。演習形式はあまり見受けられない。

専門コース課程を考察する場合、翻訳・通訳以外のコースでは「異文化」や「多文化」といった具体的な表現は見当たらない。しかしながら、「中日比較…」といった講義が数多く展開されており、これには異文化の要素が内包されている。ただし、翻訳・通訳のコースにおいても「異文化コミュニケーションと翻訳」という授業が計画されているものの、具体的な内容や形態に関する詳細な説明は不足している。留学生との交流を通じて異文化間コミュニケーション能力を高めるためには、専攻コース課程と専門コース課程において設定された「異文化間コミュニケーション能力」の目標を実現する具体的

²⁰ 注：専攻課程と違って、専門コースは高学年（一般的には三年生）になると、日本語を基づき4～5ぐらいの方向が開設され、一般的には言語学、文学、国別・区域研究、国際ビジネス、翻訳・通訳を意味している。

な手段や評価基準が未だに明確にされていない。この点からみても、各大学が独自に専門コースを構築していることが窺えるものの、異文化に焦点を当てた教育がどの程度進んでいるのかはいまだ見極めがたい。

中国の日本語教育は、現在も主に「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の基本的なスキルのトレーニングに焦点を当てており、異文化間の能力向上を目指す関連講義は存在するものの、教室内での協働トレーニング、いわゆる共修の形には焦点を当てておらず、さらに異文化間のスキルを評価するためのシステムも構築されていない。ただし、一方で、実際の計画に基づく現場では、日本語専攻の学習者が日本人留学生と共に学ぶ形式、いわゆる共修らしい授業がいくつかの大学で導入されていることから、それらの具体的な形態や内容を明らかにする必要がある。

第四章 中国の大学における共修経験者に対するインタビュー

4.1 インタビューの背景

『普通高等学校本科日本語専攻教学指南』の専門コース課程（专业方向课程）の 5.2.3 には以下の説明がある。

「特色複合型方向課程(特色复合型方向课程)は各大学が日本語専攻を開設する際には、教学資源、特徴、および教員の状況に応じて柔軟に講義を展開することが推奨される。たとえば、ビジネス日本語、旅行ツアー日本語、科学情報日本語、翻訳系列、地域と国別研究系列、地域民族系列、アニメ日本語系列などの専門的な講義を提供することで、学生に多様な選択肢を提供できる」。

『指南』から見れば、専門コースとして語学の授業を設置する以外に、経済、文化といった異文化の視点を提供しうる授業も推奨され、各大学は一定の範囲でこれらの授業を自由に開講できる。そこで、基礎的な日本語授業と特色複合型の授業において、共修・協働の形はどのように行われるのかについて、半構造化インタビューによって授業の主体としての学生に具体的な話を尋ねた。インタビュアーは主に外国語大学の学生を中心に行った。

4.1.1 日本語専攻を開設する高等教育機関

まず、日本語専攻を開設している中国の高等教育機関を概観する。

外国語大学

中国において、日本語専攻を設置する高等教育機関は約 300 校あり、なかでも主に外国語人材を育成する外国語大学は 8 校ある。それは北京外国語大学、上海外国語大学、大連外国語大学、西安外国語大学、北京第二外国語学院、広東外語外貿大学、天津外国

語大学、四川外国語大学である²¹。その中で、上海は中国のビジネス中心であり、日本とのビジネス往来や文化交流が多く、北京は首都として日本との交流も活発である。また大連は地理的な優位性があるため、日本語人材が求められており、大連外国語大学は中国で最大の日本語教育機関となっている。このため、これらの大学での日本語教育は比較的優れていると考えられるが、筆者の事前調査によれば、これらの大学は主に語学中心の授業を提供しており、日本人と一緒に学ぶ機会は限られている。

4.1.2 インタビュー対象

今回のインタビューは、中国の大学に在籍した日本語専攻の5人の学生を対象として実施された。これらの学生はそれぞれ異なる外国語大学の出身で、いずれも日本人留学生と一緒に授業を受けた経験がある。半構造化インタビューを行い、学生たちの話から授業の形を具体的に把握し、中国においてすでに現れている「共修」を考察する。対象としての5人の基礎情報や受けた授業は以下のようになる（表7）。

表7 日本人留学生と一緒に授業する基本情報

	基本情報	講義名・プログラム名	授業形態	授業言語
A	大連外国語大学 学部 北京外国語大学 大学院	中日創造交流	30人程。日本人1割、中国人3割 演劇、台本制作、川柳大会	日本語
B	大連外国語大学 学部 立命館大学 大学院	中日創造交流	(同上)	(同上)
C	大連外国語大学 学部 厦門大学 大学院	アジア夢カレッジ ーキャリア開発中	40人程。日本人と中国人半々となる。	日本語

²¹ <https://zhidao.baidu.com/question/326393454129097085.html> 中国有多少个外语学院

	北海道大学 交換留学	国プログラム一	一緒に暮らし（2 人部屋）、企業見学。	
D	上海外国語大学 学部	日本語視・聴・説	30 人弱。一般的である会話の授業。 日本人留学生は日本語学部の授業を履修登録して参加した。主に聴講だけど、グループワークを全部参加する。	日本語、中国語
E	東北大学（中国） 学部 東京外国語大学 大学院	日本語精読	25 人程。日本人は 8,9 名ほど。 日本人の学生は授業を主導する。中国人講師が補作として通訳や文法の追加説明を行う。	日本語、中国語

4.2 分析と考察

4.2.1 授業「中日創造交流」

授業の基本構成

「中日創造交流」とは基本的には中国人学生向けの授業であり、担当講師は日本人で、学生の日本語力を向上させつつ、日本文化を通じて思考力と分析力を養うことを目的としている。このため、日本語学部では各教員が一定の範囲内で自由に講義を開講することが認められている。日本人の学生の参加状況について、A さんは以下の回想を語った。

「この授業は日本人学生を対象としたものではないので、彼らは基本的に履修登録ができないが、先生は日本人学生と協働の形を通してお互いに深い交流をできているように、漢学院に属していた日本人留学生を誘って、一緒に授業を受けてくれた。毎回大体 7、8 名の留学生がいた。」

履修者数は、中国人学生が26人で、それに加えて日本人留学生が30人ほどいた。先生は異なるテーマや形の内容を指示した後、Aさんの話によれば、グループワークの形で授業が行われていた。

授業形態とその課題

授業形態は「グループワーク」であるとされているものの、形式は非常に柔軟で、台本制作、演劇、報告など、いわゆる「創造的」な手法に近い。授業内容としては、中国と日本のそれぞれの視点や思考から、同じテーマに対して異なる反応や結論が生まれることが観察されている。

具体的な例として、大学入学試験の失敗により自殺を考えている学生に対し、異なる身分や状況から自殺を試みる学生たちを助けるというストーリーが取り上げられた。この芝居では、トップ大学に進学した学生、勉強ができていない学生、受験の失敗で自殺した幽霊などが登場し、台本制作から出演までを含むグループワークが展開された。また協働での難しさとして、学生は以下のように感じている。

「各グループに日本人学生が参加できることはありがたいことだが、グループワークのプロセスはかなり大変だった。まず、各キャラクターの設定やセリフの考案が上手く進まなくて、特に私たちの日本語が上手く表現できないこともあって、台本の作成やセリフにおいては結構留学生に頼りっぱなしで、その点が心苦しいと感じた。」

また、同じく授業を履修する中国人のBさんも次の感想を伝えている。

「中国と日本の試験制度は完全に異なる。たとえば、中国では競争が激しく、地域によっても異なる制度があるに対して、日本では受験する大学によって異なる対策や本がある。なの

で、大学入試に関するセリフを作る際に、日本の文化について深い理解がなくて、また中国の学生が多かったため、セリフは基本的に中国人の視点から考えられた。しかし、セリフは全部日本語で表現しなければならないので、これが日本の学生にとっては非常に違和感のあるものではないかなと。」(中略)「日本の学生は基本的に非常に受動的な状態にあるので、私たちはよくこのセリフの部分が彼らに理解されるかどうか、または彼らの認識に大きな違いがあるかどうかを積極的に留学生の意見を聞いたりした。基本的にはこのような状態で台本を完成させていた。」

したがって、中国人学生も日本人学生もお互いに協働し、授業に参加しているが、中国人学生の日本語レベルはまだ限られており、日本の文化や社会問題に対する深い理解が不足しているため、文化的なやりとりは主に中国学生から日本学生への一方向のものになっている。それに対して、日本人留学生は中国人学生に語学に関連する知識を伝えている。留学生と交流する時の摩擦や葛藤について、Bさんは次のように感じた。

「留学生と摩擦があるとは言えないと思う。ただセリフへの考えが違かったので、いろいろ議論した。日本文化をそこまで知らないので、留学生にもいろいろ聞いた。」

授業ではあまり葛藤もなく、順調に進んでいた様子が見られるが、お互いに妥協しているところがあると思われた。しかし、どこまで妥協するか、妥協の程度など、授業中に対する記録や観察などが一切ないことから、学生の多様性や意識の変化を捉えることは難しい。

教師の役割は基本的には補助の立場にあり、授業への干渉はあまりにない。Aさんは授業で教師の行動を以下のように述べた。

「先生は課題を配布した後、補助的な立場になると思う。途中でグループごとの進捗状況を探ね、アドバイスをくれたり、日本語の問題について指導してくれたりした。またグループ発表する時には、内容に対する評価を行った。特に留学生は先生のおかげで来てくれたから。」

この授業では、担当講師が主に中国人学生に対して文法の説明や指導を行う一方で、授業を履修していない日本人学生にはコメントや指導を行わないことがわかる。そこで、教師は異文化交流を促進するための努力をするが、完全に補助的な立場をとりすぎるため、学生たちが授業に関連する知識や異文化視点を適切に養成されない可能性がある。

授業への評価と日本語学習への影響

インタビューのなかでは、学生たちに授業のメリットやデメリット、感想について質問した。この授業は教育計画に組み込まれているが、2018年に導入されたばかりであり、試行錯誤を通じて調整が進んでいる。Aさんは、担当講師と意見交換を行ったり、授業内容について多く相談した経験から、この授業の不足点を次のように伝えている。

「この授業は完全にこの先生がいるからこそ開講できるもので、彼は非常にアイデア豊かな人で、先生のお陰でこの授業を取れたよ。でも、ただこの先生一人の力はやはり限られていて、疲れたと思う。あの時、授業が終わっても、私たちの意見や感想をととも聞かれたから、そういう状態で授業を進めていた。」

カリキュラムのデザインにまだ不備があるため、教師の大変さが想像できる。そもそも授業計画に関してはまだ明らかにしてないものが多い。授業中や授業後のフィードバックについて、Aさんは次のように感じた。

「その授業が終わった後、フィードバックがなかったんだ。後で先生はまた別の話の授業を開講したが、日本人がいなさそうだった。大学あるいは日本語学部はもっとサポートを提供する必要があると思う。」

つまり、学生同士の評価や、授業終了後のフィードバックなど、評価システムや振り返りの仕組みが見当たらず、学生がどのような異文化の変容を行なわれているかを明確できない。

また、この授業を通して、日本に対する意識や視点の変容について、学生たちは留学生との関わりという点からも尋ねた。Aさんは、留学生たちと交流する経験を以下のように感じた。

「この授業で知り合いになった留学生にも仲が良くなる子がいて、普段一緒に勉強したり、ご飯を誘ったりしたことがある。私自身にも、日本語コーナーや、日本との交流イベントでボランティアを申し込んでいたり、イベントに積極的に参加した。」

この回答を見ると、日本人留学生との交流が盛んであることが見られる。ただし、授業のなかであまり深く話ができおらず、普段の会話でも日常生活に関する内容にすぎない。中日の学生はお互いに話題に注意を払っており、配慮していることもわかる。Aさんは、留学生と話す時に意識していることを以下のように述べた。

「政治とか、敏感的な内容をお互いに意識していると思う。絶対話さない。話したい、話す人がいると思うけど、私たちは大体日常生活をめぐっていろいろ喋った。」

Aさんの回答によれば、中国人の学生は留学生と政治や敏感な話題にほぼ触れないこ

とがわかる。留学生もこれを理解しており、中国人の学生と話す時に、そのような話題を避けるように意識していることがわかる。

「中日創造交流」の授業は、「国際共修」が強調されている点において、理念でも非常に近い。ただ同じ場にいるではなく、協働のうえで話し合い、課題を遂行するという異文化間コミュニケーションが認められる。しかし一方では、この授業では、カリキュラムのシステムがまったく構築されていない。そのため、大学が創造的で革新的な授業を提供しようとしていても、実践やフィードバックなどの評価を通して授業を穏やかに進める必要がある。

4.2.2 プログラム「アジア夢カレッジキャリア開発中国プログラムー」

授業の基本構成

「アジア夢カレッジキャリア開発中国プログラムー」²²とは亜細亜大学の4学部(経営学部経営学科・経済学部・法学部・国際関係学部)が共通に提供するプログラムで、中日間のビジネスや中国語を重点的に学び、約半年間の中国留学(AUCP)を通じて語学研修とインターンシップの経験を積むことを目的としている。中国の大連外国語大学と連携し、20名の日本人学生は大連外国語大学の20名の学生と一緒に暮らし、ワークショップを行った²³。ワークショップの内容は主に企業見学であった。Cさんは、このプログラムを次のように簡単に紹介した。

「亜細亜大学の学生と一緒に寮を住んで、週に1回企業見学あるいは研修を行ったり、グループワークしたりした。普段も一緒に勉強した。」

亜細亜大学の紹介によれば、このプログラムに参加する基準は以下のようになる。

²² <https://www.asia-u.ac.jp/international/program/aucp/> 亜細亜大学

²³ <https://www.dluf.edu.cn/info/1046/4764.htm> 大連外国語大学

「このプログラムの趣旨を理解し、学習意欲と目的達成意欲が高い者、経営学部経営学科、経済学部、法学部、国際関係学部国際関係学科のいずれかの学部に入学者については、入学手続時の選択外国語登録において、「中国語」を選択登録する者である。」

中国側から見て、Bさんは留学生の中国語のレベルを次のように感じた。

「向こうが中国語の講義をしても、あまりにも喋れなくて、高いレベルの中国語能力を求められていなかったと思う。逆にこっちへの選抜基準が高い。その時私たちは大体N2（日本語能力検定試験2級）を持っているけど、言語能力に限らず、性格や生活慣習などいろいろな聞かれた。」

つまり、中国人学生は日本語水準がやや高い段階にあるのに対して、日本人学生は中国語の授業を履修していても、まだ初級段階の語学力にすぎない。授業の人数にはバランスが取れていた一方で、言語レベルは不均等で、その結果はプログラム全体が日本語で行われたことに現れた。亜細亜大学は言語よりもキャリアの視点を重視している一方で、大連外国語大学は日本語や日本文化への理解を重要視している。

また、教師の役割について、「漢学院の先生が主に担当しているけど、講義は全て企業の人に任せた。日本語学部の先生は全く参加していない。」と述べられている。

つまり、教師の関与はほぼない状態であり、授業活動はすべて外部の企業に委託されている。教師は主にスケジュールの調整などを担当しているにすぎず、教学の関与は見られない。

授業形態とその課題

授業はプログラムに従うと、主に日本企業を中心として、見学とワークショップから構成されている。Cさんは次のように評価した。

「大連には多くの日本の企業が存在し、アジア夢カレッジはキャリア形成が主な目的だと考えられる。また、日本人留学生と共同生活しており、毎週水曜日には13時から17時まで4時間の企業見学をした。これらの見学先はすべて日本の企業であり、講義を担当する人も日本の方だった。講義の場所はキャンパスか、あるいは大手の航空会社や商社などの拠点到に直接訪れたりしていた。」

Cさんの回答から、このプログラムは日本人学生の就職活動を支援するものの一環として、彼らの国際的な視野を養成することを目指していることがわかる。

亜細亜大学のプログラムを見ると、日本人学生に対して主に2つの目標を達成させたいという意思が見受けられる。一つは思考力を活かして就職できること、そしてもう一つは言語力を活かして世界中で活躍できることである。中国の学生と日本人学生にはどのような能力を期待されるのかについて、Cさんは以下のように感じた。

「このプログラムは主に日本人向けのものだと感じた。中国人の学生にももちろん企業からいろいろ情報をもたらえるけど、言語能力が高まるのが一番期待されると思う。」

この現実を見ると、異なる言語・文化背景をもつ学生は同じ環境にいても、育成目標が異なっており、中日学生の双方とも異文化間能力や異文化視野を養成できるのか明確ではない。

授業への評価と日本語学習への影響

Cさんがこのプログラムに参加したきっかけは、日本語能力を高めることに加えて、普段の交流からグループワークに至るまで日本人や日本文化に対する深い理解ができると思ったことである。

「最初は日本語を練習したかった。普段、日本語を話す環境がないため、日本語コーナーなどのイベントがあってもあまり十分に練習できていないと感じた。なので、日本語の練習のために、日本人と一緒に生活し、授業を受けることでどんな経験ができるのか期待していた。最初は好奇心を持って参加した。」

この期待を応じられるかどうかについて尋ねると、Cさんの答えは次のようなものだった。

「日本語のスキルを上げただけでなく、実際に日本文化に触れることができたね。日本人とのコミュニケーションや彼らの性格についても学び、些細なことでも違いを感じた。」

日本語コーナーやその他のイベントと異なり、Cさんだけでなく、このプログラム全体を通じて留学生に関わることで、学生は日本とその文化に対する理解を深め、日本に対する認識を改めて高めている。

また、このプログラムの終了後も、プログラムはCさんへ影響を与え続けている。

「大学院の間に、北海道大学に交換留学した。当初あのプログラムで一緒に暮らした子は北海道出身なので、北海道に関することいろいろ聞いて、興味を持つようになったので、迷わずに北海道を選んだ。」

ところが、このプログラムを進める中で、他の学生同士でのいさかきがあった。具体的な内容には触れられていないが、お互いが文化背景を十分に理解していない状況で、学生たちがひとつの同じ環境で暮らし、授業を行うなかでは対立や衝突もありうる。

4.2.3 授業「日本語視・聴・説」

授業の基本構成

中国の大学では、専攻内の授業を選択し、履修することが一般的である。例えば、大連外国語大学では、日本語学部の学生と漢学院（主に留学生の学部・研究科）の学生はお互いの授業を履修することができない。一方で、上海外国語大学の場合、各専攻・各学部の学生は自分の能力の範囲で他専攻や他学部の授業を自由に履修登録できる。

「日本語視・聴・説」という授業は日本語学部の学生向けであるため、日本人学生と共修する形は考えられていないが、上海外国語大学には特別な履修制度があるため、二人の日本人留学生が第二回の授業から参加してきた。またこの授業では、教師が基本的に授業を主導している。

授業形態とその課題

「日本語視・聴・説」は、一般的な聴解の授業と異なり、ドラマやニュースなどの素材を活用して、自然な日本語を習得することを目的としている。その中で、教師は一方的に話すのではなく、学生たちはディスカッションや発表などを通じて日本語で考え、話す能力を育成する。授業中で、日本人学生と何の内容を話すのかや、どのように交流するかについて、Dさんは以下のように回答している。

「ドラマの一節をめぐる、聞いた内容についてディスカッションをする時に、たまたま日本人学生と同じグループにいと、いろいろ話せる。日本語を話して、向こうは日本語時々

中国語で返してくれた。なんかちょっと不思議だった。」

この話によれば、授業中で中日学生はお互いに積極的に交流しているものの、留学生数が少ないため、ごくわずかのグループが日本人学生と交流の機会を得られるにとどまっている。

授業では、日本に関する内容しか扱われておらず、日本の学生が出席していても、中国人学生にとっては一方向の情報伝達となっていた。この状況は、教学計画がもともと中国人学生を対象としており、日本人学生が参加することを考慮していなかったためである。日本人学生はたまたまその授業を履修し、その結果として「共修」の形態が生まれた。しかし、共修であっても、この授業は依然として一般的な語学授業と変わらない。

Dさんは授業で取り上げている事項について次のように伝えている。

「日本人の学生は発言が少なく、主に聴講に徹していた。私たちが日本語の内容を適切にまとめられない場合、先生は日本人の学生を呼び寄せ、正確な内容をまとめてくれた。」

つまり、日本人の学生は「日本語視・聴・説」に参加できるものの、授業の設定として、彼らの参加を想定しておらず、異文化交流を求めている。

授業への評価と日本語学習への影響

日本人学生の参加度は低いが、普段ほぼ留学生と交流する機会のないDさんとそのクラスメートにとってこの授業は、非常に大切な経験となった。

「なぜ日本人なのに日本語の授業に参加するのかわからないけど、嬉しい。普段あまり日本の学生とあまり会えないし、交流もないから。向こうも中国人の学生といろいろ話したい

ではないかなと思う。」(Dさん)

また、授業中に限らず、授業の前後には日本人とさまざまな話ができ、その中で様々なエピソードが生まれた。特に、中国のキャンパスでは一般的に政治の話題を軽く扱わない。しかしそれに対して、日本はその逆であるため、中国の学生にニュースや聞きかじりの話を聞き、異なる生育環境からくる認識の違いが原因となり、ときおり対立が生じることもあった。この経験について、Dさんは次のように語った。

「悪意がないことは理解できるが、やはりその質問を受けた瞬間、少し不快な気持ちがあった。私たちにとっては当たり前のことだと思うが、そのような質問を受けると、向こうが自分の判断力を持って欲しいと。少しオフense的だなと感じた。」

摩擦があったとしても、日本人学生が授業に参加してくれることは非常に意義深い。Dさんは、日本語の授業だけでなく、日本人学生ともっと交流できる講義もイベントを望んでいると述べた。

4.2.4 授業「日本語精読」

授業の基本構成

中国の東北大学が提供している「日本語精読」という講義は、もともと日本語専攻の学生を対象とした語学の授業だが、大学1年生の後半からは、日本語あるいは言語の教育実習生として日本からの留学生が授業を主導している。クラスには約17人の中国人学生が在籍し、その中で授業に参加している留学生は約8~9人程度である。

授業形態とその課題

授業の形態としては、約8名の留学生全員が授業を担当するのではなく、明確な分担が行われている。例えば、2人が講義を行い、他のメンバーは授業のパワーポイント資料の作成や、授業中のTA（Teaching Assistant）を担当するなど、異なる役割を果たしている。授業内容は全て日本語で行われた。

それに対して、留学生側で、担当する日本人の先生の一人と精読授業を担当する中国人の先生の一人がいる。教師たちはどのように位置付けられているのか。Eさんは以下のように説明した。

「日本人の先生は直接に授業を担当せず、代わりに留学生たちに授業資料の作成方法や授業の進め方などを指導している。つまり留学生が効果的な授業を行うためのサポートやガイダンスを提供している。」

また、中国人教師も、授業のなかで、通訳のサポートを行なっている。Eさんは担当する教師が何を指示するかについて次のように述べた。

「一年生なので、日本語ほぼわからなかった。授業はすべて日本語なので、だいぶ聞き取れなかったので、先生は基本的に中国語で説明してくれた。」

この授業を履修する学生は日本語初心者であり、言語も十分に習得していない状況で、異文化交流を期待することはできない。留学生が授業を主導しており、担当する教師は完全に補助の立場になり、異文化交流よりも語学習得を優先する教学の姿勢がうかがえる。

しかし、日本人学生が授業を担当するにもかかわらず、彼らは基本的に中国語ができ

なかった。これに対して、「中国人向けの授業なので、せめて簡単な中国語ができてほしい」という声が上がった。特に、日本語がほぼ初級段階の中国人学生たちにとって、授業内容を理解することは非常に難しいものだった。Eさんは、「日本語の文法をいくら日本語で説明してくれても最初は理解できなかったんだ」と回想する。

また、この授業では、中日の学生に対する異なる育成目標が設定されており、国際共修のなかで期待されている異文化能力を養成することは難しい判明した。つまり、同じ教室に中国人の学生がいても、留学生は「教師」の役割を果たしているため、教える側として日本に関する知識を一方向的に教えて、中国人学生から中国の知識を得ることが難しい。ただし、どちらの立場にあっても、相手国の背景知識や語学知識を事前にある程度は学んでおくことは重要である。

授業への評価と日本語学習への影響

日本語をなかなか理解できないとしても、このような授業形態は肯定的な態度を示している。Eさんはこの授業には留学生がいるため、日本人の価値観や考え方などの知識を直接に得られると感じた。

「基本的には文法を説明する授業ではあるものの、留学生は私たちが理解しやすいように例をたくさん挙げてくれた。そこで、日本の政治や文化などの背景知識もさまざまに学ぶことができた。さらに、自然な日本語表現も最初から勉強できていた。」

語学は主な内容として教わられているものの、教科書より自然な日本語の表現を習得するだけでなく、日本文化と日本に関する知識を多少得ることができる。

また、正しい日本語の表現に限らず、日本語で文を作った後、留学生からコメントやフィードバックをもらえた。しかし、Eさんは自分の判断を持つのも重要だと感じた。

「授業では、すべての日本人はご飯をする前にいただきますって言うことを教えてもらった。正直信じなかった。(笑いながら話しをした) 自分の判断を持った方がいいと意識したからだ。」

また、大学2年生になると、日本語のレベルがだんだん上がり、Eさんたちは当初授業を担当してくれる留学生と連絡をとっていた。「日本語が一年生よりできているから、もっと留学生と話したい」とEさんは述べた。

4.3 中国の大学の日本語教育に国際共修を導入する可能性への考察

4.3.1 インタビューの結論

第二節で述べたように国際共修は「メンバーが相互交流を通して学び合うこと及びその仕組み」と定義されるが、中国の日本語専攻の環境では、「相互交流」の様子は見られるものの、「学び合い」の形には至っていない。したがって、「国際共修」と呼べるのは、「中日創造交流」と「アジア夢カレッジキャリア開発中国プログラム」に限られる。

また、授業評価を見れば、普段は留学生となかなか交流の機会が得られないことが課題とされており、学生たちは一緒に留学生と授業を受けることを望んでいる。この中には言語の問題や些細な摩擦があっても、留学生とのコミュニケーションを通じて、より深く話すことや日本をより理解することへの意欲が学生たちに共有されている。

一方で、日本人学生が中国の日本語専攻の授業やプログラムに参加しても、中国の日本語専攻教育は基本的に語学中心であり、「共修」に焦点を当てた計画は見当たらない。また、外国語大学でさえ「共修」の形が少ない場合、総合大学の日本語教育においては、「共修」と呼べるような授業が見つからない。

4.3.2 国際共修から中国と海外の事例の相違点

この節では、国際共修についての学習環境、カリキュラム計画、および教師の役割、という三つの側面に焦点を当て、国際的な事例と比較を行う。

まず、国際共修における学習環境では、オーストラリアや日本と同様に、コロナ禍以前の中国の大学では、キャンパスに相当数の留学生が存在していた。それは、政策や交流計画の影響により、中日の大学間での相互交流が盛んに行われ、共修の基本的な条件が整っていたためと考えられる。

また、カリキュラム計画から見れば、日本、アメリカ、オーストラリアでは「国際共修」が授業の一部として組み込まれており、授業の開始から終了までガイダンスからフィードバックまで提供されており、言語レベルや授業内容などが工夫され、語学の学習だけでなく側面も考慮されている。

一方で、中国の場合、「共修」の形はほぼ見当たらず、また見られたとしても、それはカリキュラムの一部になっていない。

最後に、教師の役割は異なった位置付けにある。中国の場合、教師は比較的弱い立場に置かれ、学生たちの自己成長が期待されている。これに対して、海外の事例を見ると、グループワークやワークショップが重視されているにもかかわらず、教師は重要な役割を果たしている。つまり、教師は授業の内容や形態を指示するだけでなく、学生に正しい異文化態度を育成させるため、学生の意識変容や行動を観察し、授業で適切な指導を行なっている。

第五章 結論と今後の課題

5.1 結論

本研究は、協働学習の視点から、中国の日本語専攻教育における異文化間教育のカリキュラムの問題点を明らかにし、より効果的な異文化コミュニケーションを促進するため、授業に「国際共修」を導入する可能性について考察した。結論として以下の点を解明した。

第一に、中国の日本語専攻教育は、国際人材を育成する大きな目標を提唱しているが、異文化コミュニケーションの手段は限られており、主に四技能の「聞く、話す、読む、書く」という語学の習得に焦点を当てた授業を行なっている。異文化や日本文化に関する知識は、ほとんどが教科書や教師からの情報に依存しており、学生は授業後のイベントや日本語コーナーなどを通じて、自らの経験から異文化態度を形成し、異文化交流が期待されている。

また、日常生活の中で留学生との交流の機会が少ない中国人学生にとって、語学中心の勉強だけでは異なる文化や価値観に触れることは難しい。また、中日の高等教育機関や政策により、毎年多くの日本人の学生が中国に留学し、キャンパスで異文化間の交流が可能な環境が整っているにも関わらず、日本人学生と中国人学生は授業や活動を分けて行っているため、意義のある交流や対話は難しい。異文化間教育の重要性をわかっていても、実際の教学場面ではあまり具体的な行動が見られない。

第二に、異文化能力を育成するための試みとして、一部の大学は日本人と一緒に授業を行ったり、ワークショップを実施したりする取り組みを実施しているが、これらは国際共修の形に近づいているようであっても、「共修」とは言い難い。国際的な事例から見ると、単に授業を行うだけでなく、授業中に学生の意識変容を観察し、授業後にフィードバックと反省を行い、教師の役割を工夫する必要がある。言い換えれば、中国の日本語教育に特有の「国際共修」を構築するためには、カリキュラムの初期段階から最終の実践まで、新しいアプローチが求められている。

5.2 今後の課題

そもそも「国際共修」とは、異なる文化背景や成育環境にある人々が集まり、意見や考えを交流するための教育活動である。異文化交流が行われる一方で、文化や視点の「衝突」は避けられない。したがって、有意義な交流を実現するためには、柔軟で創造的な手段や方法を工夫する必要がある。

『異文化教育事典』(2022)によれば、異文化間教育のための教育方法は、ワークショップ以外にもさまざまな手段が取られてきた。例えば、ワールド・カフェ、演劇手法、サービス・ランニング、異文化間遠隔授業、アクティブラーニング、反省的实践、異文化協働学習、パフォーマンス評価、情報通信技術 (ICT) の活用、およびメディアリテラシーといった 11 のアプローチが紹介されている。これらの手段をどのようにうまく組み合わせるか、あるいは変容させて中国の教育環境に適した手段を創出するには、さまざまな試行錯誤が必要となる。

本研究においては、一部の大学でのインタビューにとどまったため、人数の制約や主観的な視点が影響を与える可能性がある。その結果がすべての大学に適用されるかどうかは明確ではない。今後の研究や検討において、以下の点に留意しなければならない。

第一に、客観的な視点の導入が必要となる。主観的な視点が含まれる場合でも、各大学の日本語に関する授業などについて量的データを活用し、国際共修を実施する妥当性と信頼性の補完を図る必要がある。

第二に、多面的な関係者の視点の取り入れる必要がある。学生の視点だけでなく、教員や教育関係者、政策関係者など、異なる関係者の視点も重要である。これにより日本語教育における日本語学習者の状況やニーズをより多面的な理解することができる。

第三に、長期的な視点が欠かせない。現在の状況だけでなく、将来的な展望や変化を予測するために、教育政策や環境の変化を考慮することが必要である。つまり、国家の発展戦略やコロナ禍といった臨時的な事情が教育に対する影響を意識しなければなら

ない。

以上が本研究の限界である。

最後に、本研究の今後の発展について主に3点を指摘したい。

一つ目は、外国語大学における日本語専攻教育に限ることなく、日本語教育の全体において、異文化間教育への取り組みを明確にする必要がある。

二つ目は、学習者の視点に限らず、教師と教育政策者の考えと行動について半構造化インタビューを通じた、さらなる考察が必要となるだろう。

最後に、今後は具体的な課題を取り上げ、中国人学生と日本人学生に向けた協働的な授業を実践したい。また、実践により、中国に特有な評価システムを創出したい。

参考文献

日本語文献(*アイウエオ順)

- 青木 麻衣子. (2014). 札幌を「フィールドワーク」する. 『北海道大学留学生センター紀要』, 18, pp.41-49.
- 青木 麻衣子, 鄭 惠先. (2023). 国際共修授業—多様性を育む大学教育のプラン. 明石書店.
- 異文化間教育学会. (2022). 『異文化教育事典』明石書店.
- 白山 利信. (2013). 今なぜ多様な外国語教育が必要なのか. 『複言語・多言語教育研究』 日本外国語教育推進機構会誌, 1, pp.8-9.
- 上原麻子. (2009). 「日中高等教育機関に学ぶ中国人学生の友人観」『大学論集』、『広島大学高等教育研究開発センター』 40, pp.233-250.
- 尾中夏美. (2019). 高等教育の国際化先進国：オーストラリア. 国際共修：文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ, 5, pp.93-113.
- 外国語教育 II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 補遺版 (2014). (吉島 茂, 大橋 理枝, 訳.). 朝日出版社.
- 葛茜. (2015). 中国の大学日本語専攻教育における教育理念の意味づけと問題点：言語教育政策の分析を中心に. 『東京外国語大学日本研究教育年報』, 19, pp.1-18.
- 曹 大峰 . (2021). 中国の日本語教育の変容と展望. 『日本語教育』, 178, pp.66-78.
- 祖父江カースティ. (2020). 留学生との接触による日本人学生の「多文化」に対する意識変化—国際福祉開発学部の取り組みからの一考察. 『現代と文化：日本福祉大学研究紀要』, 141, pp.35-51.
- 永井涼子, 南浦涼介. (2014). 大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか—留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み—. 『大学教育』, 11, pp.50-67.
- バイラム・マイケル. (2015). 相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして (細川英雄, Ed.; 山田悦子・古村由美子, Trans.; No. 1-2; Vol. 11). 大修館

書店.

堀江 未来, 坂本 利子, 米澤由香子. (2017). 多文化間共修:多様な文化背景をもつ大学生の
学び合いを支援する. 学文社.

鄭 惠先. (2015). ルーブリック評価を取り入れた交流型授業の試み—到達目標の可視化と
自己改善の促進をめざして—. 『北海道大学留学生センター紀要』, 19, pp.24-34.

末松和子, 秋庭裕子, 米澤由香子. (2019). 『国際共修—文化的多様性を生かした授業実践へ
のアプローチ』 東信堂.

森山美紀子. (2016). 日中の学生による相互学習型授業における異文化理解活動の試み.
『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要语言教学与研究』, 2, pp.211-222.

山本 幹子. (2019). 大学における留学生教育の転換と「共修」の可能性: 交流活動事例と意
識調査をもとに. 『秀明大学紀要』, 20, pp.23-37.

渡邊 知積, 大和 啓子. (2020). 大学教養課程における国際共修の試みと国内学生に対する
効果: 多文化間コンピテンス尺度に基づく検証. 『群馬大学国際センター論集』, 2, pp.1-
19.

中国語文献(*アルファベット順)

刘弘, 孔梦苏. (2011). 对外汉语教材中虚拟人物的刻板印象研究. 《语言教学与研究》, 01,
pp.51-58.

余耀. (2020). 跨文化教育在日语教学中的应用价值探究——评《日语教学与思维创新研究》
《中国教育学刊》, 8, p.133.

英語文献(*アルファベット順)

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon:
Multilingual Matters.

- Beelen, J. Jones, E. (2015). *Looking Back at 15 Years of Internationalisation at Home*. EAIE Forum Member Magazine. Winter Edition, 2, pp.6–8.
- Beelen, J., Jones, E. (2015). *Redefining Internationalization at Home*. The European Higher Education Area, pp.59-72.
- Darla K. Deardorff. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press.
- Hammer, M. R. (2015). *Intercultural Competence Development*. The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence, pp.483–486.
- Huang Futao. (2006). *Internationalization of Curricula in Higher Education Institutions in Comparative Perspectives: Case Studies of China, Japan and the Netherlands*. Higher Education, 4, pp.521–539.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization: From Concept to Action*. NAFSA, Association of International Educators, p.42.
- Leask, B. (2008). *Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students*. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), pp.205–221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum (Internationalization in Higher Education Series)*. Routledge.
- Lysgaard, S. (1955). *Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States*. *International Social Science Bulletin*, 7, pp.45-51.
- Shide, H. (2006). *Diversity, International Students, and Perceived Discrimination: Implications for Educators and Counselors*. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), pp.99–184.

参考資料

日本語資料(*アイウエオ順)

亜細亜大学. アジア夢カレッジーキャリア開発中国プログラムー. [https://www.asia-](https://www.asia-u.ac.jp/international/program/aucp/)

[u.ac.jp/international/program/aucp/](https://www.asia-u.ac.jp/international/program/aucp/) 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

【異文化適応の例】UカーブとWカーブとらせん状図の違い【カルチャーショックとリエ

ントリーショック】. <https://www.hamasensei.com/u-curve/> 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

オーストラリアに垣間見る「多文化主義政策」日常生活に浸透するダイバーシティと移民

への定住支援. 日経 bp. https://project.nikkeibp.co.jp/mirakoto/atcl/global/h_vol29/ 最終閲覧

2023 年 12 月 8 日

外務省(2019). 2019 日中青少年交流推進年イベントカレンダー.

https://www.mofa.go.jp/mofaj/a_o/c_m1/cn/page25_001808.html 最終閲覧 2023 年 12 月 6 日

言論 NPO(2020)第 16 回 日中共同世論調査

<https://www.genronnpo.net/world/archives/9354.html> 最終閲覧 2022 年 6 月 26 日

言論 NPO(2021)第 17 回 日中共同世論調査

<https://www.genronnpo.net/press/2021/10/np017.html> 最終閲覧 2022 年 6 月 26 日

言論 NPO(2021)第 18 回 日中共同世論調査 <https://www.genronnpo.net/world/archives/13950->

[2.html](https://www.genronnpo.net/world/archives/13950-2.html) 最終閲覧 2022 年 12 月 20 日

国際交流基金. (2020).

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/china.html> 最終閲覧 2023 年

12 月 8 日

施光恒(2022) 産経新聞「グローバル化」と「国際化」の区別を.

<https://www.sankei.com/article/20220425-GUVNSPWRJRLO3LODWLKAS7ZW2I/> 最終閲覧

2023 年 12 月 6 日

大学の国際化促進フォーラム. <https://www.jfiu.jp/> 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

中国人民共和国教育部 2021

http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202110/t20211029_576198.html 最終閲覧

2023年12月7日

東北大学. ONE TOHOKU HUB. https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/en_post/2022_onetohoku-hub/ 最

終閲覧 2023年12月8日

東北大学. Problem/Project-Based Learning Seminar B. [https://www.insc.tohoku.ac.jp/english/wp-](https://www.insc.tohoku.ac.jp/english/wp-content/uploads/2020/09/20F_Mon.02_CB42212.pdf)

[content/uploads/2020/09/20F_Mon.02_CB42212.pdf](https://www.insc.tohoku.ac.jp/english/wp-content/uploads/2020/09/20F_Mon.02_CB42212.pdf) 最終閲覧 2023年12月8日

東北大学. グローバル学習.

[https://gkms3.bureau.tohoku.ac.jp/sa_qj/slbssbdr.do?value\(risyunen\)=2023&value\(semekikn\)=1&](https://gkms3.bureau.tohoku.ac.jp/sa_qj/slbssbdr.do?value(risyunen)=2023&value(semekikn)=1&value(kougicd)=CB13202&value(crclumcd)=C3VJ0100)

[value\(kougicd\)=CB13202&value\(crclumcd\)=C3VJ0100](https://gkms3.bureau.tohoku.ac.jp/sa_qj/slbssbdr.do?value(risyunen)=2023&value(semekikn)=1&value(kougicd)=CB13202&value(crclumcd)=C3VJ0100) 最終閲覧 2023年12月8日

東北大学. 課題解決型 PBL 演習. <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/example/97/> 最終閲覧 2023

年12月8日

東北大学. 宮城の地元企業の魅力を発信. <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/example/4085/> 最終閱

覧 2023年12月8日

東北大学. 日本の企業文化と雇用慣行(英語).

<https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/icl/course/japanese-corporate-culture-employment-practices/> 最

終閲覧 2023年12月8日

東北大学. 文部科学省大学の国際化促進フォーラム採択プロジェクト 『国際共修ネットワー

クによる 大学教育の内なる国際化の加速と世界展開』. <https://intercul.ihe.tohoku.ac.jp/icl/>

最終閲覧 2023年12月8日

北海道大学. (2021). 多文化交流科目. [https://isc.high.hokudai.ac.jp/wp-](https://isc.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2022/02/67f414dde7cb509ee29d31a57463d2ad.pdf)

[content/uploads/2022/02/67f414dde7cb509ee29d31a57463d2ad.pdf](https://isc.high.hokudai.ac.jp/wp-content/uploads/2022/02/67f414dde7cb509ee29d31a57463d2ad.pdf) 最終閲覧 2023年12月8

日

北海道大学. (2022). 多文化交流科目. <https://isc.high.hokudai.ac.jp/wp->

content/uploads/2023/10/a97ea6e28e012d708d0cac0a2ccec576.pdf 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

北海道大学. 高等教育推進機構 国際教育研究部. <https://isc.high.hokudai.ac.jp/about/> 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

末松和子. (2018). カリキュラム国際化と国際共修：留学生と国内学生の学びあいをデザインする—第 38 回研究大会公開シンポジウムの報告を中心に—. 公開シンポジウム. 文部科学省. グローバル人材の育成について.

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/_icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf 最終閲覧 2023 年 12 月 7 日

文部科学省. ニューノーマルにおける大学の国際化促進フォーラム形成支援.

https://www.mext.go.jp/content/20210914_koutou03-mext_01671_001.pdf 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

中国語資料(*アルファベット順)

中国教育部(2018) 国際化人材（社会性述語）<https://baike.baidu.com/item/> 最終閲覧 2023 年 12 月 6 日

中国有多少个外语学院. (2013). <https://zhidao.baidu.com/question/326393454129097085.html> 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

大連外国語大学. <https://www.dlufli.edu.cn/info/1046/4764.htm> 最終閲覧 2023 年 12 月 8 日

教学大綱日語組. (2001). 『高等院校日語專業基礎段階教学大綱』大連理工大学出版社

教学大綱日語組. (2000). 『高等院校日語專業高学年段階教学大綱』大連理工大学出版社

教育部高等学校外国語專業教学指導委員会. (2020). 『普通高等学校本科日本語專攻教学指南』

外国語言文学教学質量国家標準. (2018).

<https://wenku.baidu.com/view/c3d15b81fe00bed5b9f3f90f76c66137ee064ff4.html?> 最終閲覧

2023年12月6日

英語資料(*アルファベット順)

America council on education.

[https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Intlz-in-Action-2013-](https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Intlz-in-Action-2013-December.aspx)

[December.aspx](https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/Intlz-in-Action-2013-December.aspx) 最終閲覧 2023年12月8日

Darla k. Deardorff. (2006). *Process Model of Intercultural Competence*.

[https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Darla-INTERCULTURAL-](https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Darla-INTERCULTURAL-COMPETENCE-MODELS-deardorff-09.pdf)

[COMPETENCE-MODELS-deardorff-09.pdf](https://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Darla-INTERCULTURAL-COMPETENCE-MODELS-deardorff-09.pdf) 最終閲覧 2023年12月8日

The university of Melbourne. (2010). *Finding Common Ground: Enhancing Interaction between*

Domestic and International Students Guide for Academics. [https://melbourne-](https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/)

[cshe.unimelb.edu.au/](https://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/) 最終閲覧 2023年12月8日

University of Michigan. *Global Learning*.

<https://crlt.umich.edu/internationalization/cross-cultural-group-work> 最終閲覧 2023年12

月8日

University of Michigan. *Cross Cultural Group Work*.

<https://crlt.umich.edu/internationalization/cross-cultural-group-work> 最終閲覧 2023年12月

8日

質問項目

- 1, 是否和日本留学生一起上课。课程的名字是什么。简单介绍一些这个课的形式, 日本学生和中国学生的人数比例。
- 2, 是必修还是选修
- 3, 参加这个课或者这个项目的契机是什么。
- 4, 可以谈谈具体上了什么内容吗
- 5, 你觉得这个课的优点是什么。从感受方面谈, 你觉得收获最多的是什么。
- 6, 这个课程给你带来不好的感受, 缺点是什么?
- 7, 请问你在这过程中有和留学生产生过意见不合的摩擦吗。具体谈谈。或者你周围的同学有类似情况并且了解的话, 也可以谈谈。
- 8, 和留学生谈的最多的话题什么。会刻意避免一些问题吗, 比如政治, 国际新闻之类的。
- 9, 平日和留学生接触的多吗。都是什么场合呢?
- 10, 听说过国际共修吗? 如果开设国际共修的课程, 你希望是什么内容, 类型的吗。

(日本語訳は以下)

1. 日本留学生と一緒に授業を受けたことがありますか。その講義名と形式、学生数について教えてください。
2. この授業は必修科目ですか、選択科目ですか。
3. この講義やプロジェクトに参加するきっかけは何ですか。
4. 具体的にどの内容について学んでいましたか。
5. この講義を取った良かったと思うことまたそのなかで何をもらったと思いますか。
6. このクラスで不快な感情や欠点を感じたことはありますか。
7. 留学生と摩擦や葛藤が生じたことがありますか。あるいは揉めたことがありますか。具体的な例があれば教えてください。
8. 留学生とよく取り上げる話題は何ですか。特に避ける話がありますか。

9. 普段留学生との交流はどれくらいの頻度ですか。場所はどこにありますか。
10. 国際共修を聞いたことがありますか。もし国際共修のクラスが設けられるなら、どのような内容や形で行うことを望んでいますか。

説明・同意書（インタビュー調査）

「異文化間能力を育成するための国際共修の可能性への考察に関する研究」の説明および同意書

本研究を次のように実施いたします。研究の目的や実施内容等をご理解いただき、本研究にご参加いただける場合は、同意書にご署名をお願いいたします。研究に参加しない、あるいは一度参加を決めた後に途中で辞退されることになっても、不利益を被ることはありません。あなたの意思で、研究にご参加いただけましたら幸いです。

1. 研究の意義・目的

この研究は、中国の大学において日本語教育のカリキュラムの問題点を究明し、今後の中日間における外国語学習者による異文化交流方針、計画を再構築し、異文化コミュニケーションの持続可能性を検討することを明らかにすることを目的として、実施いたします。その中で、中国の場で国際共修の可能性が考察することによって、外国語教育に貢献できるのではないかと考えております。

2. 研究方法、研究期間

この研究では、40~50分程度のインタビューをさせていただきます。インタビュー内容は録音し、逐語録を作成して分析いたします。インタビューは1回を予定しておりますが、分析をするなかで改めてお伺いしたいことが出てくる場合があります。その場合、追加インタビューをお願いすることがあります。研究期間は1月5日まで予定しております。

3. 研究対象者として選定された理由

この研究は中国の場で日本人留学生と一緒に授業や教学プログラムに参加する経験のある方（いわゆる国際共修）を対象とさせていただきます。国際共修の経験のある方であれば、性別・年齢・健康状態は問いません。

4. 研究への参加と撤回について

研究の趣旨をご理解いただきご参加いただければと思いますが、参加するかどうかはご自身で決定してください。説明を聞いてお断りいただくこともできますので、研究の辞退については、研究者に口頭もしくはメールにてお知らせください。お断りになったり、一度参加を決めてから途中で辞退されることになっても、何ら不利益を被ることはありません。また、途中で参加を辞めることもできます。その際には、それまでに収集したデータを分析対象としてよいのか、廃棄を希望されるのかをお聞かせいただければ、それに従ってデータを取り扱います。

5. 研究に参加することにより期待される利益

この研究に参加することにより、直接的にあなたの利益となることはありません。

6. 予測されるリスク、危険、心身に対する不快な状態や影響

この研究の参加には、何ら身体的な危険は伴いません。しかし、インタビューを進めるなかにて、過去のつらい経験を思い出されることがあるかもしれません。お話になる

ことがつらい場合、お話しになりたくないことが質問された場合は、無理にお話しただかなくて結構です。また、お申し出いただきましたら、いつでもインタビューを中断します。インタビューを中断された方は研究を辞退していただくこととなりますが、改めてインタビューに参加いただける場合は、研究者にお伝えください。

7. 守秘や個人情報、研究データの取り扱いについて

この研究でお話しいただいた内容、逐語録を研究目的以外に用いることはなく、守秘をお約束いたします。録音データは、逐語録を作成しましたら廃棄いたします。また、一度論文等にて発表されましたら、記載内容の修正はいたしかねることをご了承ください。研究データは、京都大学の責任下にて研究のため保管いたします。

8. 研究に関する資金源

この研究は、研究費補助金なしで実施いたしますので、ご理解をお願い申し上げます。

9. 研究者、および問い合わせ先について

この研究は、京都大学人間環境学研究科・修士課程が行ないます。研究内容に関するご質問は、以下の連絡先までご連絡ください。また、研究者の研究倫理等に関する問題が発生した場合は、guan.wenqi.62k@st.kyoto-u.ac.jp までご連絡ください。

研究参加の同意書

私は、以上の事項について説明を受けました。研究の目的、方法等について理解し、研究に参加いたします。

参加者（署名） _____

日付： _____ 年 _____ 月 _____ 日

謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々にご助力いただきましたことを、心より感謝申し上げます。

まず、研究に対する姿勢や論文の書き方について、始終暖かく見守ってくださった西山教行教授に厚く感謝申し上げます。西山教行先生には、研究生時代から直接のご指導やご鞭撻をいただきました。自由な研究雰囲気のもと、世界中の言語政策、語学についての知見から、自分の研究内容にも改めて認識できていました。研究生活から留学生活まで、様々な面で見守ってくださった西山先生に、重ねて感謝の意を述べさせていただきます。

また、外国語教育論講座の他の先生方々にも、心からお礼を申し上げます。講座・講演を通して、外国語教育に関する知識を幅広く得ることができました。

外国語教育論講座のキムダソムさんには、論文の構想から添削まで、いろいろ相談に乗っていただいて、大変お世話になりました。研究室の同期、先輩、後輩も研究の道でいつも暖かく応援して下さい、心から感謝申し上げます。

本研究のインタビューを遂行するにあたり、大連外国語大学、北京外国語大学、上海外国語大学、東京外国語大学、厦門大学、東北大学（中国）の皆さん、日本語専攻出身の仲間達には、熱心なご協力をいただきました。

最後に、両親は研究と留学生活のベースを支えてくれました。

以上の皆様の助言・支援・協力・励ましに対し、重ねて深く感謝申し上げます。

管 紋 真