

博士学位論文

中国人留学生における
大学専門科目の授業に対する満足度

東北大学大学院

教育情報学教育部

閔 琬新

目次

第一章 研究背景	1
1.1 日中関係と高等教育	1
1.2 近年の中国からの留学交流の動向	2
1.3 日本の外国人留学生受け入れ政策	3
1.4 中国人留学生受け入れの意義	4
第二章 先行研究	6
2.1 日本語学習・教育	7
2.1.1 日本語学習	7
2.1.2 日本語教育	8
2.2 異文化適応	9
2.3 在日中国人留学生の異文化適応について	11
2.3.1 経済・住宅・病気	11
2.3.2 良好な対人関係	11
2.3.3 学業達成	14
2.4 研究目的	16
2.5 研究構成	17
第三章 中国人留学生における専門科目の授業のイメージ	18
3.1 研究方法	18
3.1.1 PAC 分析法とは	18
3.1.2 実施方法	19
3.2 協力者 H さんの結果と考察	20
3.2.1 協力者 H さんによるクラスターの解釈	20
3.2.2 H さんの総合考察	24
3.3 協力者 K さんの結果と考察	25
3.3.1 協力者 K さんによるクラスターの解釈	25

3.3.2 Kさんの総合考察.....	28
3.4 協力者 Yさんの結果と考察.....	29
3.4.1. 協力者 Yさんによるクラスターの解釈.....	29
3.4.2 Yさんの総合考察.....	32
3.5 総合的考察.....	33
3.6 まとめと質問項目の作成.....	40
第四章 アンケート調査の実施と結果.....	41
4.1 調査項目の作成.....	41
4.2 アンケート調査の実施.....	43
4.2.1 対象者.....	43
4.2.2 手続き.....	43
4.3 文系と理系の調査結果.....	44
4.3.1 各グループの結果.....	44
4.3.2 理系における調査結果のまとめ.....	66
4.3.3 文系における結果のまとめ.....	68
4.3.4 文系と理系の結果の比較.....	70
4.4 全体の調査結果.....	74
4.4.1 各グループの調査結果.....	74
4.4.2 全体の結果のまとめ.....	85
第五章 考察.....	88
5.1 文系と理系の比較.....	89
5.1.1 教員と学生の相互作用.....	89
5.1.2 日本人学生との協働学習.....	92
5.1.3 仕事への熱意.....	93
5.2 全体の考察.....	93
5.2.1 教員と学生の相互作用.....	93
5.2.2 日本人学生との協働作業.....	97
5.2.3 良い日本人の教員.....	100

5.3 専門科目の授業における中国人留学生のエンゲージメント.....	101
第六章 まとめと今後の課題.....	103
6.1 まとめ.....	103
6.2 今後の課題.....	106
謝辞.....	107
引用文献.....	108

表の目次

表 1 授業の実践方法に対するイメージ	35
表 2 日本人教員に対するイメージ	35
表 3 日本人学生に対するイメージ	38
表 4 授業内容に対するイメージ	39
表 5 PAC 分析から得た項目	40
表 6 良い教え方の調査結果(理系・文系)	46
表 7 学生への支援の調査結果(理系・文系)	49
表 8 学業支援の調査結果(理系・文系)	49
表 9 明確な目標と標準(理系・文系)	51
表 10 授業の構成と管理の調査結果(理系・文系)	53
表 11 学生の声の調査結果(理系・文系)	55
表 12 日本人学生との協働学習の調査結果(理系・文系)	57
表 13 学習リソースの調査結果(理系・文系)	59
表 14 評価とフィードバックの調査結果(理系・文系)	61
表 15 スキルの育成の調査結果(理系・文系)	63
表 16 学習成果の調査結果(理系・文系)	65
表 17 文系と理系における満足度の上位項目	72
表 18 文系と理系における満足度の下位項目	73
表 19 良い教え方の調査結果	75
表 20 留学生への支援の調査結果	77
表 21 学業支援の調査結果	77
表 22 明確な目標と標準の調査結果	78
表 23 授業の構成と管理の調査結果	78
表 24 学生の声の調査結果	80
表 25 日本人学生との協働学習の調査結果	80
表 26 学習リソースの調査結果	82
表 27 評価とフィードバックの調査結果	82
表 28 スキルの育成の調査結果	84
表 29 学習成果の調査結果	84
表 30 教員の明瞭さ(文系・理系)	89

表 31	教員と学生のやりとり	90
表 32	成績評価とフィードバック(文系・理系)	91
表 33	日本人学生との協働学習(文系・理系)	92
表 34	仕事への熱意(文系・理系)	93
表 35	教員の明瞭さ	94
表 36	教員とのやりとり	95
表 37	成績評価とフィードバック	96
表 38	日本人学生との協働学習	97
表 39	良い日本人教員	100

図の目次

図 1 留学生における異文化適応モデル	10
図 2 協力者 H さんのデンドログラム	20
図 3 協力者 K さんのデンドログラム	25
図 4 協力者 Y さんのデンドログラム	29
図 5 理系における各グループの満足度	67
図 6 文系における各グループの満足度	69
図 7 専門科目の授業に対する理系・文系の満足度	71
図 8 各グループの満足度のまとめ	87
図 9 授業現場モデル	88

第一章 研究背景

世界経済の飛躍的な発展とグローバル化を背景に、学生の国際流動性はますます増加している。各国は優秀な留学生を獲得するため、さまざまな政策を打ち出す。日本においては平成20年に「30万人留学生計画」を策定し、「高度人材の定住」の目標を掲げている。本章では、「高度人材の定住」のほか、近年における日中関係、学問交流の現状をまとめた上で中国人留学生受け入れの意義を検討する。

1.1 日中関係と高等教育

現在の東アジア地域は、経済規模世界第2位の中国や第3位の日本だけでなく、成長著しい新興国を数多く含み、多種多様な文化や人種が入り交じり、相互に影響を与え合うダイナミックな地域である。同地域は、豊富な人材に支えられ、「世界の成長センター」として世界経済を牽引し、その存在感を増大させている(外務省,2019)。このような状況のもと、日本政府は、「東アジアの連携と高度人材の育成を目指し、国際教育交流を推進している。東アジア地域の安定と繁栄を確保していくためには、経済的相互依存関係を深化させ、信頼関係を構築し、共通の行動規範をつくっていくことが重要であると考えられている(文部科学省大臣官房国際課, 2010)。文部科学省では、東アジアと世界で活躍できる人材の養成をめざし、教育、科学技術、文化などの交流を推進している。そのためには、質の高い人材の養成が肝要であり、この域内で各国と連携し、高水準の教育を提供することが重要であると考えられている」(花井,2019)。

その中で、東シナ海を隔てた隣国である中国との関係は日本にとって最も重要な二国間関係の一つであり、両国は緊密な経済関係や人的・文化的交流を有している。両国の首脳・外相を含むハイレベルでの対話が活発に行われ、「日中新時代」に向けて日中関係を新たな段階へ押し上げていくと考えられる(外務省, 2019)。

直近においても、日本側として、安倍前総理大臣からは、日中両国は、地域や世界の平和、安定、繁栄に共に大きな責任を有しており、この責任を果たすとの意思を内外に明確に示したい、現在の日中関係の改善・発展の流れを一過性のものとせず、ハイレベルの相互往来・対話の強化と定着が必要の観点から、「弛まぬ交流」を継続する決意を示したいと伝えた(外務省, 2019)。菅内閣が発足した後も、日中関係に対し、菅首相は「日中の安定は、二国間だけでなく、地域・国際社会のために極めて大事なことであり、ともに責任を果たしていきたい」と述べた。中国側からも、習近平主席は「日本との関係を引き続き発展させていきたい」と表明した。

一方、高等教育機関は人材育成と研究活動を行っており、社会または地域の将来的な発展を支え、推進する基盤となるものである。その上で、日中両国の高等教育機関は国境を超えた交流のネットワークを構築し、協力のパートナーシップとして、東アジア地域内または世界が抱える課題に教育と研究を通じて向き合い、新たな社会・経済システム等の提案をしていくこと、その成果を地域に還元することを通じて、日中両国のみならず、東アジア地域内の安定と繁栄に大きく貢献すると考えられる。

1.2 近年の中国からの留学交流の動向

日中両国の交流は長い歴史を持つ。明確な文化交流は、6～7世紀の大陸からの漢字や仏教伝来、遣使、遣唐使の派遣に遡る(西原・保坂,2007)。近年、日中平和友好条約が締結された後に、中国政府は国家派遣によって理工系を中心に大量の留学生を派遣した。1979年度から中国人留学者(進修生、訪問学者、学部留学生)を国費留学生(日本政府奨学金給付)として受け入れることを決定、これに対して中国政府は派遣人数と同数の日本人を、中国政府奨学金を給付して受け入れることを表明した。こうして日中留学交流は開始された。

「1981年1月14日、教育部は「自費出国留学の暫定的規定」を發布し、建国後初めて人民大衆に自費留学の門戸を開いた。また、1984年9月3日、「部門、地方が出国留学人員を自ら選抜派遣することに関する通知」を發布し、中央官庁・地方政府による機関派遣を承認した。ここに海外留学は自由化されたのである。他方、日本では1984年6月29日、文部省が報告書『21世紀への留学生政策の展開について』を策定し、「留学生受け入れ10万人計画」を開始した。まさに中国に留学派遣政策と日本の留学生受け入れ政策の開始時期が一致し、中国から日本への留学潮流が形成されていった」(白土,2019)。

一方、1970年代末の「改革開放」政策以降、中国は高度経済成長を達成し、2010年度には米国に次ぐGDP世界第2位の経済大国となった。中国の高度経済成長による家庭の所得水準の向上及び「一人っ子政策」(1980年～2015年)の下で生まれた「一人っ子」に対する親たちの高い教育熱を促進要因として、中国人留学者数が急増し、2018年度には66万2,100人に膨らんだ(中華人民共和国教育部, 2019)。現在、中国人留学生はほぼ全世界に及んでいる。その中で、日本に留学する人数は順位では第6位にあたり、留学生数は124,436人に達する。この数値は在日留学生全体の39.9%を占めており、第一位となっている。その中で、日本の高等教育機関に在籍する人数は94,047(41.2%)であり、大学院に在籍する人数は23,873人となる。一方、「ここ数年で激増しているベトナムからの留学生の数は、中国に次いで第二位であるが、ほとんどが日本語学校のみ、ある

いは専門学校への進学であり、N1レベルの日本語を求める4年制大学への進学はなかなか伸びない」(横田,2018)。

日本と中国の留学交流は長い歴史を持ち、近年でも発展している。現在の在日中国人留学生の人数、重点分野の割合から見ると、中国人留学生と日本人学生は専攻分野で国籍を超えたハイレベルな交流のネットワークを築き、学問の進歩に寄与することが期待できる。

中国の経済と教育の高度成長、留学生の流れにより科学技術の後発国から先進国「開発援助」の対象であった留学生を、「顧客」とみる認識転換が行われた。こうして留学生は、多様な学生を受け入れて自国の大学を世界に通用するシステムに変える「国際化のパートナー」にもなった。さらに「留学生は異文化適応・勉学指導等と忍耐を要する対象から、自国のためだけの受け入れ体制、カリキュラム、教授法等を発展させるのではなく、多様化する国内の学生をも対象に、自国の大学を世界に通用する教育機関に変化させる過程であることが言われている」(上原,2008)。

1.3 日本の外国人留学生受け入れ政策

第二次世界大戦戦後、日本はアジアで最初に国策としての留学生政策(10万人計画)を立ち上げ、その達成後には、府省間の高次な政策として留学生30万人計画を実施してきた。本節ではそれらを概観する。福嶋(2017)は「才能をめぐるグローバル競争」時代における日本の留学生政策の中で、以下のように述べている。

1983年、中曽根康弘総理大臣の指示の下で、「留学生10万人計画」がスタートした。日本語能力試験が始まった年でもある(文部科学省, 2001)。同年の文部省(当時)の有識者会議の報告『21世紀への留学生政策に関する提言』ならびに『21世紀への留学生政策の展開について』において枠組みが作られており、これらの報告の中で提言された方針が、一般に「留学生10万人計画」と呼ばれる。

この計画は、東南アジア訪問の際に、中曽根首相が元日本留学生の多くから「自分の子弟は欧米へ留学させたい」と言われたことにショックを受け立ち上げられたと言われている。しかし、それに加えて1980年代の経済成長が著しく、世界における日本の地位や役割を人々が自覚し始めたことや、当時の日本と各国との経済摩擦の激化から、対日批判が高まり、経済界を中心に、人的交流の必要性に対する認識が高まったという背景があったと考えられる(堀江, 2002; 武田, 2006)。

2000年代に入ってから、知識基盤型経済への移行とグローバル化が急速に進む中、優秀な外国人留学生の獲得と卒業後の定着は、国の経済力を左右すると言っても過言ではない(太田,2020)。日本政府は、2008年7月に2020年までに30万人留学生を受け入れ政策を発表した。太田(2020)は「30万人留学生受け入れ」政策に関して以下のようにまとめている。

本計画骨子は、文部科学省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省が共同でまとめたもので、留学生受け入れ政策が教育の分野のみならず、日本全体の国策として重要であると認識されたことを意味している。政策的背景としては、①英国のタイムズ・ハイアー・エデュケーションや上海交通大学による世界大学ランキングの普及によって、強まる日本の大学の国際性向上に対する圧力、②欧州におけるボローニャ・プロセスの展開による学生流動化のさらなる推進、③アジア諸国における高等教育の国際化・調和化の進展と新たな競争相手としての登場、④急速な少子化と高齢化の同時進行という日本の二重の課題、が挙げられている(中央教育審議会,2008)。

「留学生 30 万人計画」と「留学生 10 万人計画」に関して、福嶋(2017)は「30 万人計画では、「アジア人財資金構想」のように、留学生を入学前のリクルートから卒業後の就職に至るまでトータルに考えている。来日前の段階としては、文化発信や日本語教育の推進を通じて日本のファンを増やし、留学希望に結びつけることが掲げられた。また、卒業後、日本社会に定着し活躍するために、産官学が連携した就職支援や受入れなども盛り込まれた。したがって、30 万人計画は 10 万人計画の目標人数を増やした続きの政策ではなく、外国人高度人材受入政策と関連させた政策だと考えられる」と述べる。

留学生 30 万人達成の現在(2020 年)、日本で就職する留学生数(在留資格「留学」から他の就業可能な在留資格への変更を許可された数)は、毎年増加している。2017 年度は 2 万 2,419 人であった。そのうち中国が 1 万 326 人(46.1%)で圧倒的に多い。したがって、中国人留学生を対象とした、人材の育成と卒業後の日本定住化は重要な課題として取り上げられる。

1.4 中国人留学生受け入れの意義

留学生受入れの意義に関して、本論文では以下に述べる9つのモデルを元に論じる。これらは、1950年代にアメリカで示された留学生の学生の受け入れの目的を基にした4つのモデルと、それに続く3つを加えた江淵(1997)、その後を引き続きさらに2つ加えた横田と白土(2004)のものである。以下は福嶋(2017)によるモデルの解説である。

古典的理念モデル

- A 個人的キャリア形成モデル:国や文化の相違を超えて通用する専門的能力を身に付けさせ、職業的キャリア形成を助ける教育の普遍的目的に関わるモデル。
- B 外交戦略モデル(国際協力・途上国援助モデル):留学生が新しい知識や技能を獲得することによって、発展途上国の人材開発に協力するモデル。
- C 国際理解モデル:留学交流を通じて国際理解を促進するモデル。
- D 学術交流モデル:専攻分野を同じくする仲間との国境を超えた交流のネットワークに参加、構築し、学問の進歩に寄与するモデル。

新理念モデル(江淵,1997)

- E パートナーシップ・モデル:留学生を知識伝達の対象と見るのではなく、送出国と受入国が相互に裨益しあう知識生産・真理追究のパートナーととらえるモデル。
- F 顧客モデル:留学生を高等教育財政安定化のための財源のひとつとみるモデル。
- G 地球市民モデル:国際理解モデルよりもさらに積極的に地球共同体の形成に向かって留学交流を役立てようとするモデル。

経済主導モデル(横田・白土,2004)

- H 高度人材獲得モデル:従来の工業社会から知識・情報化社会への移行に伴い、情報技術やライフサイエンスなどが急速に発展し、ハイテク産業を主とする知識創造型経済が出現した。そうした新分野に精通した高度人材の供給不足が深刻になる中、先進国大学院で学ぶ優秀な留学生を受け入れて、卒業後は自国に就職させることにより、高度人材として獲得しようというモデル。
- I 留学立国モデル:顧客モデルをさらに発展させたもので、留学生受け入れを高等教育財政安定化の財源とみるだけでなく、国全体の経済発展の重要手段と位置づけるモデル。

この3類型モデルの背景は、一部のエリートを限り、受入国から送出国への一方的な供与とも言える状況→従来の留学生を受入国の学術・文化の受益者とみる一方向型から、受入国も受益者であることを認める双方向型の国際協力が高まり、相互依存・相互利益を重視する相互主義・互惠主義的な発想→経済主導への転換と考えられる(福嶋,2017)。

日中間の関係発展(外交・東アジアの繁栄)、高等教育機関に在籍する中国人の留学生数(専門分野の交流)、日本側の「留学生30万人計画」の目標(高度人材の育成と日本の定着)から見ると、中国人留学生の受け入れは両国と日本社会にEパートナーシップ・モデル、D学術交流モデル、H高度人材獲得モデルの意義をもたらすと考えられる。この3つの意義の実現には在日中国人留学生における学業の成功が一つの重要な要素として求められている。

第二章 先行研究

第一章で述べたように、中国人留学生は日中両国のパートナーシップの構築、高等教育を介した学問交流の推進、日本社会への高度人材としての定住という3つの分野での活躍と貢献が期待される。その3つの役割の達成をなし遂げるため、スムーズなコミュニケーション、良好な対人関係、心理面・生活面の安定感と安心感、社会に生かせるスキル・知識を身につけることなどが欠かせないと考えられる。

近年、日本における「10万人留学生受け入れ計画」(1983年策定)と「30万人留学生受け入れ計画」(2008年策定)を背景として、在日留学生(中国人留学生も含まれる)に関する異文化間教育の研究がマクロ(自治体・国家・超国家レベル)、メゾ(組織レベル)、ミクロ(個人間レベル)という3つのレベルで多くなされている(工藤・小林,2019)。

しかし、「10万人計画」と「30万人計画」の目的には異なるところがいくつかある(太田・工藤・上別府,2014)。その異なるところに関して、奥山・笹倉(2019)は「10万人計画」の真の目的は、国際社会での日本のプレゼンスを高めるため、留学生を積極的に受け入れる姿勢を国際社会に示すことで日本の国際貢献を強くアピールすることであった。この時点では、まだ、留学生はあくまでも大学卒業後母国への帰国が前提となっていた。一方、「30万人計画」の背景としては、国内の生産年齢人口の減少を補う必要性と企業の国際化・グローバル化を進める必要性の両方から、留学生の受け入れを2020年までに30万人にまで増やし、卒業後も彼らを日本で活用しようということがある。これにより、「10万人計画」の「国際貢献」から、「人材確保」へと舵を切っていくのである。これまでの政策と異なり、日本の国益のため優秀な留学生を戦略的に獲得し、留学生を誘致するという姿勢が前面に出ていることが、「30万人計画」の大きな特徴といえる」と述べている。

一方、1980年代以降、中国では飛躍的な経済発展にともない、高等教育の改革が強く推進されてきた(劉・何,2008)。その経済と教育の変化を背景として、在日中国人留学生の経済状況と教育背景が大きく変化したと考えられる。

そのため、本章では、主に「30万人計画」の背景としての先行研究を取り上げ、在日中国人留学生の日本語学習、異文化適応の現状を明らかにし、先行研究に残された課題と本研究との関連を述べる。

2.1 日本語学習・教育

日本語の学習・教育は留学生教育における最も重大な課題といえよう。在日留学生の日本語能力は日本での生活・勉学・就職に直接的な影響を与えるため、日本語学習・教育に関して様々な研究がなされている。その中で、学習者の母語によって習得状況・教育方法も変わるため、本節では、中国人学習者の特徴をめぐる先行研究をまとめる。

2.1.1 日本語学習

日本語学習においては日本に留学する学生のみならず、中国で日本語を学ぶ学習者も含まれている。そのため、本節では、研究の対象者を中国人留学生から中国人学習者へ変更する。中国人学習者を対象とした研究においては、習得しにくい・誤用しやすい語を焦点として学習者の母語影響や、学習ビリーフ、及び学習ストラテジーなどを解明する研究が多く見られる。

例として、中国人学習者は指示詞「コ・ソ・ア」、格助詞「に・で・を」を誤用しやすいという指摘が多かった(迫田,2001)。具体的には、迫田(2001)は、中国語を母語とする学習者20人など計60人に対して、「に、で、を、と」からの格助詞選択穴埋めテスト式の調査を実施した結果、「中、前」などの位置を示す名詞+「に」、「建物、地名」などを表す名詞+「で」というユニットを形成して用いるストラテジーを多用することで「に」、「で」の誤用を生み出す可能性がある」と述べている。また、蓮池(2012)も中国語を母語とする学習者30人など計120人に対して、「に、で、を、と」からの格助詞選択穴埋めテスト式の調査を実施した結果、中国語を母語とする学習者の「鈴木さんのうちにパーティーがある」の「に」のような誤用が「ある」、「入る」、「着く」などの特定の動詞と「に」を結びつけることにより引き起こされた「に」の過剰使用の可能性があると指摘している。

日本語の習得において中国人学習者のもつ困難点のもう一つはカタカナ語の習得である(王,2011)。その原因として、王(2011)は中国語では、外国語から入ってきた語彙は中国語そのものに翻訳され、新しい語彙となって受容される。一方、日本語から外来語そのものを輸入し、原音に近い形で受容され、いわゆる外来語として定着すると考えられると述べている。

この二つの困難点は母語の影響が大きいと、中国人学習者における共通の困難点だと考えられる。

2.1.2 日本語教育

一般の日本語学習者に対し、日本語教育では「読む・話す・聞く・書く」4技能にわたって十分な日本語能力が期待されている。しかしながら、大学・大学院に在籍する留学生に対して、より高度な日本語能力、いわゆるアカデミックジャパニーズが求められている(山本,2011)。現在、留学生は入学する前に、ある程度の日本語能力を持つ。特に文系留学生においてはN1またはN2に合格した学生が多い。ただし、専門授業に求められるアカデミック日本語と日本語能力試験にはずれが存在する。この原因として、日本語能力試験には、出題および解答の形式に伴う制約があるために、測定できる部分と測定できない部分があると考えられる。具体的には、小野里(2010)が指摘するように、日本語能力1級試験では、解答が全て4択であるために記述による能力が測定できない問題がある。そこで、上級日本語学習者においても、語彙の量の不足、語彙の理解の不足が生じ、文法の応用においては初中レベルの文法項目に限られている。記述においては、文語と口語の違いを深く認識していない場合や、発音通りにかな表記できないこともある。特に、中国人学生においては、長音、促音、濁音の有無を区別しにくく、また、聴解、固有名詞の読み方に困難を持つ。

これらの現状に基づき、大学・大学院に在籍する留学生を対象とした講義の聴解とアカデミックライティングの問題点の指摘と解決策の試みが行われている。

アカデミックライティングにおいて、村田・池田(2019)は「学部や大学院で学ぶ留学生は、入学時点で基本的な日本語能力を身につけているため、身近なテーマでの作文を作成することはできるが、抽象的なテーマである程度の長さの論理的なレポートや論文を書く訓練を十分に受けていないことが多く、執筆に困難を感じる学生が多い」と指摘する。執筆する前に、中国人学生の不安について、田(2016)の研究によれば「日本語表現に対する不安」「文章構成に対する不安」「執筆形式に対する不安」「教員評価に対する不安」「テーマ構想に対する不安」「文献収集に対する不安」の6カテゴリーが抽出された。具体的な困難点について、吉田(2018)の調査においては、レポートの構想段階には①テーマが広すぎる、②自分の知識や経験と離れすぎていて個性が出せない、③難解すぎて殆どが資料の引用となる、④参考文献が見つけにくい、⑤論理的に論を組み立てることができないという結果が見られる。また、完成した文章には日本語の語彙・文法上の誤用も多く見られている。具体的に、濱田(2017)は①語句の選択と使用②話し言葉③助詞④テンス・アスペクト⑤複文⑥文法形式⑦動詞の活用⑧使役表現といった8つの問題点をまとめた。

以上のことから、日本語学習・教育において中国人留学生の困難点を検討する研究が多くなされていることがわかる。ただし、これらの研究は主に日本語教育又は留学生教育に携わる教員・機関の研究成果である。日本語の指導は複合的な要素で構成されており、日本語教育の教員、個

別チューターと日本語支援センターはもちろん留学生の日本語学習に重要な支援を与えられる。一方、専門授業の教員は、専門知識・スキルの指導者として専門教育現場において留学生のアカデミック日本語能力の促進に重要な役割を果たすといえるのではないだろうか。このことに関して、専門の教員が留学生の持つ困難点を把握しているかどうか、また専門の教員によるアカデミック日本語の支援状況を明らかにする研究は未だほとんどなされていない。そのため、専門教育の現場において中国人留学生の困難点と教員の支援を明らかにする必要があると考えられる。

2.2 異文化適応

異文化環境での適応は、異文化適応 (cross-cultural adaption) と呼ばれる。Kim (1988) によれば異文化適応に関する研究は第二次世界大戦前から進められており、アメリカにおいての関心が最も高い。その時点の異文化適応においては中心課題は移民の文化適応の研究であった。留学生を対象とした異文化適応の研究は英米両国の研究者を中心に戦後から行われており、数も異文化研究の中で最も多いといわれる(譚・渡邊・今野, 2011)。Furnhamら(1996)によれば、異文化滞在には旅行、移民、難民、留学、企業派遣、布教、軍隊、大使、国際結婚その他、形態によって課題や心理的負担が異なり、留学生の場合は、滞在期間が中期で自由意志による渡航者に分類される。

留学生の異文化適応は留学生の出身国、語学力、個人のパーソナリティ、ホスト側の支援・サポートなどさまざまな要因と関連する。また、その異文化適応の状況(適応・不適応)は留学先での生活面、健康面、勉学面などにも大きな影響を及ぼす。さらに、異文化適応現象は、留学生のみならず留学生の受け入れ側も巻き込んで、相互に変化を引き起こす(田中, 1998)。そこでは、必ずしも留学生が異文化適応に苦慮するのみではなく、受け入れ側でも国際化の刺激を受けて異文化交流に関わる意識が問い直されている(江淵, 1991)。現在、「30万人計画」の中で「高度人材の定住」の背景に加えて、留学生の異文化適応と日本社会の多文化共生が提唱されている。従って、日本の高等教育機関における留学生と日本人の異文化接触・異文化間コミュニケーションをより積極的に推進していく必要があると考えられる。

留学生の異文化適応の研究は様々な側面により展開されており、異文化適応の概念と理論においていずれも個人が新しい環境に自分をあわせていくことを強調するが、その定義がそれぞれの研究者によって異なるところが見られる。譚・渡邊・今野(2011)はそれらの定義を静的なものとして動的なものに分けている。静的なものとして、田中共子(1998)は「心身が健康で、社会的にも良好な状態で課題達成を遂げており、異文化性に基づく困難を乗り越えて異文化理解を果たしている」と述

べる。一方、高井(1989)は異文化適応を「ある個人が自分の生まれ育った社会環境から離れて、異なった新たな環境に次第に慣れていく過程である」という過程として捉えた。

留学生は異文化適応においてさまざまな困難を直面し、不安が生じる。その不安な精神状態がカルチャーショックと呼ばれる(Oberg,1960)。一方、Berry(1992)は、否定的な意味度合いのあるカルチャーショックという語の代わりに、文化的ストレスを使うことを提唱している。また、Kim(1988)はその不安の解消と困難を乗り越えていく適応過程は「ストレス、適応、成長のプロセス」と捉えた。さらに、田中・松尾(1993)は留学生の異文化適応の過程をより具体的に示している。(図1)

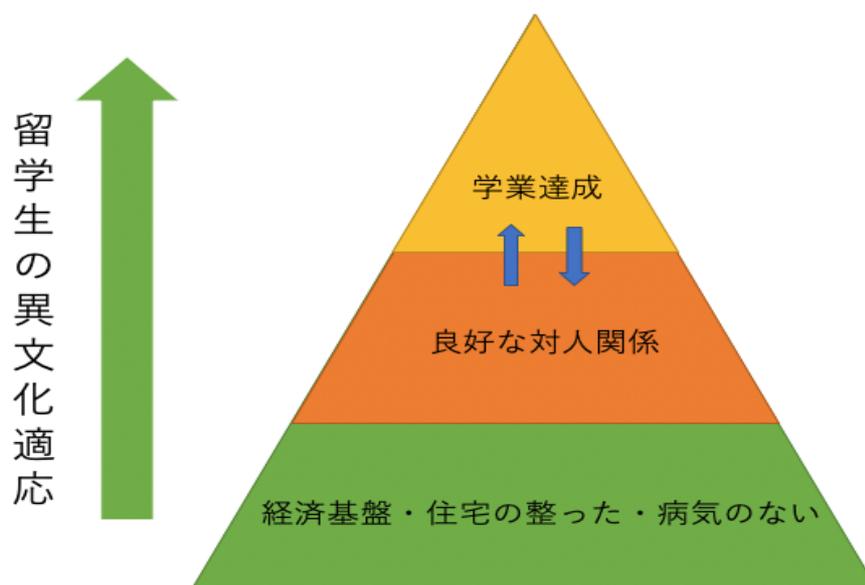


図 1 留学生における異文化適応モデル

田中・松尾(1998)は、「異文化適応を、マズローの欲求階層説をもとに、生存を保証されるレベルを適応の最低条件とし、安全性や健康が保証されている状態に該当するとした。その上層に、愛と承認の欲求に対応して、ホストを含む周囲から認められて、良好な対人関係を築けている状態を想定した。最上層には、自己実現に対応させ、異文化滞在の課題の達成や、自文化中心主義から文化相対主義へと脱却した成長発達、さらに安定したアンデンティティのある状態を想定した。つまり留学生の経済基盤や住居が整って、病気の無い状態が最下層であり、対人関係が良好なのが中層、さらに学業達成を含めて上層という、層状モデル」で解釈している。

2.3 在日中国人留学生の異文化適応について

ここでは、田中・松尾(1993)により提出された留学生の異文化適応の層状モデルに基づき、在日中国人留学生の異文化適応状況を述べる。

2.3.1 経済・住宅・病気

中国人留学生も含まれる留学生における経済面の困難点に関する研究は多くなされている。上原(1988)は留学生において対人関係と経済環境の適応の問題が日本社会への適応で最も困難だと指摘する。また、藤井(2004;2014)の調査では、留学生が抱える主な困難点は経済、住居、学習面に集中する。さらに、葛(2007)は私費中国人留学生は国費中国人学生より経済面の困難に臨んでいて、奨学金の有無は異文化適応に大きく影響を与えると述べた。

しかし、周・深田(2011)は中国人留学生における心身の健康に及ぼすストレスとサポートの影響に関する調査において、1993年の中国人留学生に比べ、2010年の留学生は経済面のストレスが随分減少している傾向が見られると述べている。この原因について、日中両国に文化・政治・経済の変化が起こったためと考えられる(周・深田,2011)。具体的には、1975年から1985年にかけての日本経済の順調な高度成長、1993年から2010年にかけての日本経済のバブル崩壊による長期低迷と中国経済の急増な高度成長などが影響していると思われる。

このことから、中国人留学生における異文化適応の最下層の問題は完全に解決したとはいえないが、かなり改善した傾向が見られる。

2.3.2 良好な対人関係

対人関係は留学生の適応に重要な役割を果たすと述べた研究は多くある。留学生はホスト国の人々との良好な関係が海外での生活に適応するために必要であることが示されている(Church,1982)。岩男・萩原(1998)は、留学生の日本社会への適応を考える上で、日本人との人間関係が何よりも重要な役割を果たしていると指摘した。山崎(1996)は、「留学生の問題には、個人のみを対象とした心理療法より環境調整が効果的である。そして周囲の人の援助を得ることが、ことに重要だ」と述べている。特に、留学生の日常的な生活の場である大学キャンパスにおいて接触するホスト国学生の友人の有無は、異文化適応の促進とかかわりが深い(田中,1998;譚・渡邊・今野,2011)。さらに、肖(2018)は留学価値が留学生生活適応感・充実感に及ぼす影響の研究では留学生の対人適応は学習適応にも促進効果が見られると述べている。

一方、在日留学生は日本人との対人関係が円滑に進んでいるとはいえない。むしろ、対人関係の問題点は30年に渡ってさまざまな研究で挙げられている。田中・横田(1992)は、留学生のストレス因子の中では最もストレスが高いのは対人関係だったと報告している。上原(1992)は留学生の学業に人間関係が絡んだ教師との関係や文化特異性の高い対人的ルールには、特に問題があると指摘する。天野(1995)は、留学生が付き合う相手にも相談相手にも自国人を第1に頼り、半数以上の留学生は日本人学生との付き合いが少ないか全くないと報告した。戦(2007)においては、中国人留学生のうち6割以上が日本人学生との交流は個人的な問題には触れない挨拶程度にとどまっていて、自国の友人同士のほうがより親しい関係を持っている傾向が示されている。

つまり、対人関係は留学生の異文化適応に重要な役割を果たすにも関わらず、在日留学生は日本人との良好な対人関係が形成しにくいことが示唆される。

その対人関係の困難の原因について、留学生の要因として滞在期間、日本語能力、ソーシャル・スキル、行動面における変容などが検討されている(佐藤,1996;田中・藤原,1992;中島,2013)。また、実際の交流現場では、柴田(2008)は、留学生と日本人学生の交流と期待のずれの要因について、留学生側の「日本語能力の欠如」、「時間的余裕のなさ」、日本人学生側の「偏見の思い込み」、「日本人学生側の子供っぽさ」、「排他的に映る態度」を挙げ、学年が上がるにつれ、日本人学生側の要因が顕著になる可能性を示している。さらに、加賀美・小松(2013)は大学キャンパスには、「情報の壁」、「環境的障壁」、「スキルの壁」、「心理的な壁」、「文化的な壁」といった5つ「壁」が存在し、それが異文化間の交流を阻んでいると述べている。

しかしながら、中国人留学生における対人困難の要因として、他国の留学生と比較すると、いくつかの特徴が見られる。具体的には、対日感情・日本人へのイメージ、SNSでの閉鎖性、異文化間葛藤場面の方略などが挙げられる。

(1) 日本と日本人に対するイメージ

対日イメージにおいては、中国人留学生は他国の留学生と比べ、両国の歴史と政治関係の問題によってより複雑となる可能性が高いと考えている。小松(2016)は「鄭(2008)は中国の歴史教科書では、日本の中国侵略と残虐な行為についての記述が多く、戦後の日中関係についての記述が欠落しているため、中国人の否定的な日本観が形成される傾向を明らかにしている。こうした歴史教育が日本に対する負のイメージを形成する背景要因になっていることが考えられる。一方、黄・小松・加賀美(2014)では中国人留学生の領土問題に関する日本のイメージについて検討し、日本人と中国人に対して肯定・否定の両面を持ち合わせる二律背反的な認識を持っている傾向が示された」と述べている。

日本人に対してのイメージについて、佐々木(1996)は、日本人に対するポジティブなイメージとして、中国人留学生と韓国人留学生に共通で「きれいな」、「まじめな」、「礼儀正しい」というイメージがあり、ネガティブなイメージとして共通で「はっきりものをいわない」「形式ばった」「けちな」というイメージがあることを示している。また、李(2005)の中国人留学生を対象としたインタビュー調査では、日本人男性に対するイメージと日本人女性に対するイメージに差異がみられた。日本人女性に対するほうが「優しい」「善良」など肯定的イメージが語られた。

以上のことから、中国人留学生の対日感情は、よりネガティブであり、対人関係などにおいて、よりカルチャーショックを受けていることを見出している(葛,2007)。

また、そのイメージは対人葛藤の原因帰属により方略の選択に影響を与える可能性がある。小松(2016)は中国人留学生の友人関係不満に関する原因帰属と日本人イメージの関連についての研究では、中国人留学生は友人関係に関する不満の原因を日本人側に帰属させる場合、日本人に対する支配的な態度である権威性のイメージを持つことを示した。また、その権威性は、過去の戦争における日本人の植民地支配における権威者としてのイメージに関連していることも推測できる。

一方、日本人側からも中国または中国人への不信感が見られる。内閣府の「外交に関する世論調査」(令和2年10月調査)によると、中国に対して「親しみを感じる」とする者の割合が22.0%であるのに対し、「親しみを感じない」とする者の割合は77.3%となっている。これに対して、寺西(2017)はこの不信感が大学内の文化交流にも影響を与えている可能性があると考えられると述べる。また、中国や中国人に対するイメージに関する事前調査では、自由記述により書かれた主な内容をカテゴリー化したところ、日本人学生の中国や中国人に対するイメージは、反日や、マナーの悪さ、大きな声の問題など、大部分が否定的なものによって占められていた。

以上のことから、このイメージの問題が中国人留学生と日本人留学生の良好な対人関係の形成を阻んでいる一つの要因だと考えられる。

(2) 異文化間葛藤場面の方略使用

加賀美・大淵(2004)は日本語教育現場における日本人教師と中国人学生、韓国人学生の葛藤場面の方略選択に関する研究では、中国人学生は韓国人学生よりも服従や回避などの消極的方略をよく用いる傾向が見られた。特に葛藤の原因が文化の違いに帰属する場合、中国人学生は対決が無益であるという認識の上で対決回避の姿勢を示している。

(3) SNSでの閉鎖性

李(2018)は、SNSの便利性と中国のSNSの閉鎖性のため、現在の中国人留学生は90年代の中国人留学生より日本人との異文化コミュニケーションに消極的な態度を示すと指摘する。具体的には、2000年以降インターネットの普及により、留学生はいつでもどこでも無料で母国の家族や友人と連絡を取れるようになった。また、中国では外国のインターネットに対する規制がある中で、中国本土にいる中国人同士とのコミュニケーションは中国のSNSのみに頼って維持されているのが現状である。さらに、中国人留学生は大事にされて育った一人っ子が多いため、日本社会のタテ型の人間関係の中で新しい友人ネットワークをつくるのに挫折を感じやすい。そこで、中国人留学生は精神的な面において家族や友人という親密圏に頼ることが多くなる。

以上のことから、中国人留学生も含まれる在日留学生は日本人との対人関係の構築に未だ様々な困難が存在することがわかった。その良好な対人関係が形成されにくい現状を打開するため、学生の自主性に任せるのではなく、教員が何らの「教育的介入」を行っていく必要がある(加賀美, 2001; 2006; 小松, 2015)。現在、留学生を受け入れ各高等教育機関においては留学生と日本人学生の異文化接触を促進し、異文化間コミュニケーション能力を育成する協働的な学びのプログラムが多く提案し、実践されている(村田, 2018; 神谷・中川, 2007; 加賀美・小松, 2013)。それらのプログラムを通して、留学生と日本人学生の相互の意識変容、コミュニケーション能力の向上など一定の成果が見られる。

しかし、そのプログラムは主に日本での生活面、第二言語の学習、自文化と多文化理解の形で行われているため、参加する対象に制限があると考えられる。つまり、そのような協働的学びのプログラムを受講する留学生と日本人学生はそもそも異文化コミュニケーションに興味を持つと推測できる。一方、そのようなプログラムに参加しなかった学生に対しては効果が見られないと考える。また、それらのプログラムは留学生と日本人学生の友人関係の構築に外部環境を提供する一方、プログラムの終了(プログラム中にも接触の頻度が低い)後に友人関係をいかに維持するのかがもう一つの課題だと考えられる。

2.3.3 学業達成

学業の達成はほとんどの留学生の重要な留学動機の一つだと考えられる(岡・深田・周, 1996; 葛, 1999; 小柳, 2006)。また、学業の達成は留学生の対人関係及び異文化適応をも促進する効果が見られる。菅長・中井(2017)は留学生の学業達成は対人関係の構築と相互的に促進可能であると指摘する。

一方、在日中国人留学生は勉学に困難を持つと指摘する研究が多い(岡・深田,1994;田中・田畑,1991;上原,1992;徐・陰山,1994)。特に、周(2011)は2010年の時点でも、勉学の領域のストレスが最も大きいストレスであることには変わりはなく、在日中国系留学生にとっても、勉学上のストレスが一番気にかかるストレスであることを確認した。

以上のことから、学業の達成は留学生の留学動機として、留学生の異文化適応に促進効果をもたらすにもかかわらず、留学生にとって最も困難だということがわかった。

学業の達成は学生の学習動機、学習能力、教員の教育技術などさまざまな要素に関連している。その中で、専門教育の現場の有効性を強調しなければならないと考える。留学生にとって、専門教育の現場は専門知識・スキルの学び、専門日本語の促進、及びコミュニケーション能力の育成に極めて重要な役割を果たしている。また、研究背景で言及されているように、パートナーシップの構築、学問交流、高度人材の定住を実現するため、留学生の専門スキル、高度な日本語能力及びコミュニケーション能力が欠かせない。一方、専門教育科目は各学部の学生を対象とした科目であり、基礎教育科目と異文化理解のプログラムと比較して、学生同士により共通な目標を持たせ、授業現場での接触時間及び頻度も多いと考えられる。したがって、専門教育現場における留学生と日本人学生との接触とコミュニケーションは留学生の対人関係をより効果的に促進できる可能性が高い。異文化接触に関する理論の一つである「接触仮説」(Allport,1954)によると、ある一定の条件を満たした接触でなければ集団間接触は効果的に行われない。その条件とは、対等な地位関係、共通の目標を持つ協働、社会的制度的な支持、親密な接触の4条件である。専門教育ではこの4つの条件の満たすのがより容易だと考えられる。

また、大学の授業は学生の学びの基底となる教育活動として高等教育の第一義的機能を果たす(上原,2008)。特に、留学生にとって、十分な専門知識とコミュニケーション能力を身につけるため、専門教育はかけがえのないものと考えられる。しかしながら、留学生の専門教育の授業に関わる研究は非常に少ない。

そのわずかな研究の一つとして、上原ら(2008)は中国人学生の授業観・教師観の研究を行った。その中で、調査に参加した在日中国人留学生にとって、授業のプロセスを重視しながら、个性的でよく準備された授業で学力がつく熱心な教授法が、良い授業の第1主成分であることを結論した。また、授業に対する意見について、授業はまじめでカリキュラムは評価され、ゼミも興味深い。一方、「良い教師」の調査結果として、上原(2008)は「専門分野の知識、最新の情報に精通すると共に、博識で、啓発的かつ明確な教授能力があり、学生個人を理解・尊重して公平に扱い、ユーモアのセンスを持って友好的だが、時にはまた個人により厳しく、仕事に情熱的で責任感があり人望・風格に

富む。留学生は、それらに加えて、彼らが異文化にある状況、困難を相手の視点から思いやり、授業にいつそう明確な伝達法を取り入れる教師という結果であった。」と述べた。

もう一つの研究は、加賀美ら(2004)の在日中国人学生、在日韓国人学生、日本人学生と日本人教師(日本語教育の教員)を対象とした理想的教師観、理想的学生観及び理想的教育観という教育価値観の調査である。その結果として、この4調査対象群は教育価値観の3領域におけるいずれもかなり類似した価値観を持つことを明らかとなった。理想的教師観については、「専門知識」、「博識で広い視野」、「授業方法の工夫」、「わかりやすい説明の仕方」などの項目を含む「教師の専門性」がどの群においても最も重視されている。理想的学生観についても、この4群において「好奇心の旺盛さ」、「努力」、「素直な表現」、「自律した学習の進め方」などの項目を含む「学習意欲」を最も重視する。理想的教育観については、「意欲を引き出す」、「自分で判断し行動する」の項目からわかるように、自律や独立が重視されている。これらの特徴から見ると、日本人教師と比較して、中国人学生は教師観において学生尊重をより重視し、学生観において学生の従順をより大切にし、教育観において人材教育と社会化をより望むことがわかった。

上原(2008)と加賀美(2004)の研究は留学生または中国人留学生の教育に関する好みと価値観の理解に大きく寄与したと考えられる。ただし、この二つの研究はともに、留学生における専門教育の授業現場の現状には触れていない。加賀美・大淵(2004)は日本語教育現場において日本人教員と中国人留学生の葛藤事例を検討するが、授業の全体像が言及されていなかった。また、上原(2008)の良い授業に関するアンケート調査項目のほとんどが教師の特性を表しており、授業現場における学生同士の相互作用、教員と学生との相互作用に関しては研究に含まれていない。一方、留学生を取り巻く専門教育の授業現場では、異文化間の接触とコミュニケーションも重要な要素だと考えられる。

2.4 研究目的

先行研究によると、留学生における学業の達成は、日本語学習、友好的対人関係及び異文化適応によって促進される効果があることが明らかになった。しかし、留学生の学業に関する研究は非常に少ない。特に、専門教育の現場は専門知識・スキルの学び、専門日本語の促進、及びコミュニケーション能力の育成に極めて重要な役割を果たしているにもかかわらず、留学生の専門教育に関する研究はほとんど見られない。そこで、留学生の学業の達成を促進するため、専門科目の授業現場に関する研究は不可欠だと考えられる。したがって、本研究の目的は、大学専門科目の授業における中国人留学生の学習状況の全体像を捉え、その全体像に基づき、授業の実践の改善点と留学生への支援策を検討することとする。

2.5 研究構成

本研究では、研究目的を実現するため、以下の手順で研究を行う。

まず、中国人留学生を対象とした専門科目の授業へのイメージをPAC分析によって明らかにする。その分析結果を考察し、一部のアンケート調査項目を見出す。次に、イギリス、豪州、米国およびカナダで頻繁に利用される3種のアンケート調査を参考にしつつ、本研究で利用するアンケートの質問紙を作成する。本研究で調査項目を作成する理由は2点ある。1点目として、筆者が調べた限りでは、現在に日本における留学生を対象とした専門科目の授業への満足度の調査はなされていない。2点目として、留学生の受け入れ政策に関して、日本政府は留学生を将来日本社会に定住させる目標を掲げている。そのため、留学生を「顧客」として捉える先進国(豪州、カナダ)に比べると、具体的な実施方法に異なる場所が存在すると考えられる。また、アンケート調査項目作成後に、T大学に在籍する中国人留学生を対象とし、専門科目の授業への満足度の調査を実施する。最後に、調査結果をまとめて考察する。具体的には、中国人留学生の専門教育の授業に対する困難点・不満点を明らかにし、その支援を提案する。

第三章 中国人留学生における専門科目の授業のイメージ

本章では、T大学大学院に在籍する3名の中国人留学生を対象としたPAC分析を行い、専門科目の授業に対して持つイメージを明らかにする。また、そのイメージを分類・考察し、第四章のアンケート調査におけるアンケート調査の項目の一部を抽出する。

3.1 研究方法

この節では、PAC分析の概要を簡潔に説明し、その手法の有利な点を取り上げる。また、本研究におけるPAC分析の実施方法を説明する。

3.1.1 PAC 分析法とは

PAC分析のPACは、“パック”と発音されており、Personal Attitude Construct(個人別態度構造)の略称である(内藤,2002)。「個」へのアプローチに着目する分析技法として、個人を全体的に捉えようとするホリスティックな観点を採用し、対象者の内的な世界を間主観的に理解しようとし、対象者の共通特性のみならず、個人特性も見出せる有利点が挙げられる。

内藤(2002)によれば、PAC分析の下位技法として、①当該テーマに関する自由連想(アクセス)、②連想項目間の類似度評定、③類似度距離行列によるクラスター分析、④被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、⑤実験者による総合的解釈があり、これを通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する。また、この自由連想(アクセス)について、内藤(2002)は「個人内の、コンプレックス等の潜在的構造、認知的枠組み(スキーマ、スクリプト等)、社会集団のカテゴリー認知といったものの、構造と機能を探るための素材を得る重要な技法と見なすことができる。」と述べた。

3.1.2 実施方法

ここでは、本調査の調査協力者と調査内容を説明する。

(1) 実施手順

本研究で用いる研究手法は、PAC分析実施法(内藤,2002)であり、以下のような手順を踏む。

- ① 調査者から調査協力者に連想刺激文が提示される。
- ② 調査協力者が刺激文から思いつく単語や文章を一つにつき一枚のカードに書く。
- ③ 調査協力者がカードを重要な順に並べる。
- ④ 調査協力者がカードをランダムに2枚ずつ選び、調査協力者に二つのイメージの近さを直感的に7段階(非常に近い(1)～非常に遠い(7))で評価してもらう。
- ⑤ ④で得られた距離行列に基づきクラスター分析(ワード法)を行い、デンドログラム(樹形図)を出力する。
- ⑥ 調査者がデンドログラムに基づいたインタビューを調査協力者に対して行い、各クラスターや各項目についての解釈や背景について説明を受ける。
- ⑦ 調査協力者にクラスターごとに名前をつけてもらい、各項目のイメージを直感的にプラス(+)、マイナス(-)、どちらともいえない(0)で答えてもらう。
- ⑧ 調査者による全体的な解釈を行う。

(2) 調査協力者

調査協力者(以下協力者と略記)は、日本のT大学修士課程2年に在籍する留学生Hさん、Kさん、Yさんである。3名の協力者は日本語能力試験1級合格者であり、中国で大学を卒業してから日本に留学し、専門教育の授業を受けるための前提となる知識を持たないという点で共通している。筆者から直接本人に調査の申し入れを行い、趣旨説明と調査方法の説明を行ったうえで協力の承諾を得た。

(3) 調査時期・手続き

調査時期は、2018年12月である。

手続きとして、はじめに調査協力者に対して以下のような刺激文を提示した。

「日本の大学で受けた専門教育の授業に対してどのようなイメージを持っていますか。これまでを振り返ってみたり、今思いつくことを書き出してください。単語でも文章でも構いません。」

デンドログラムを用いたインタビューでは、調査協力者本人の了解を得てICレコーダーに録音し書き起こしを行った。

3.2 協力者 H さんの結果と考察

Hさんは、T大学教育情報学専攻修士課程2年に在籍している。分析結果を図2に示す。

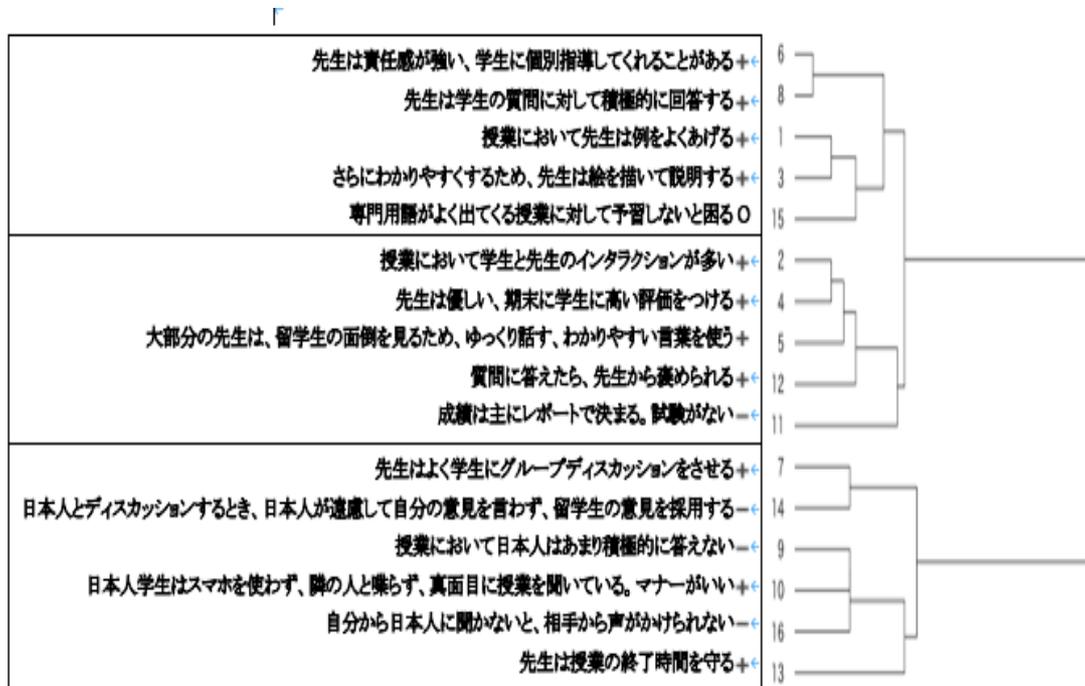


図 2 協力者 H さんのデンドログラム

3.2.1 協力者 H さんによるクラスターの解釈

<先生は授業に対する責任感が強い>

クラスター1は「先生は責任感が強い、学生に個別指導してくれることがある」から、「専門用語がよく出てくる授業に対して予習しないと困る」までの5項目からなっており、Hさんは<先生は授業に対する責任感が強い>と命名した。協力者Hさんはこれらの連想項目に関して以下のように述べた。

私たちはまったく素人なので、授業のある内容を全般的に把握することが難しいと思う。そのため、授業の中で、先生は例をあげたり、シンプルな絵を描いて内容を説明してくれる。これは私にとって、すごく助かった。こんな教え方は、すごくわかりやすいし、授業内容に対して理解も深まる。授業が終了した後にも、学生のテーブルまで行って学生の感想を訪ねたり、もし問題があれば、個別指導してくれたこともある。(なんか例がある?)○○学生は宿題をする途中で解決できない問題が出てきて、先生に聞きにいった。実は、先生はいつもiOSのソフトウェアを使ってい

るから、Windowsの使い方がちょっと苦手ですけど、問題の解決方法を見つけるため、何回も試してくれて、すごく感動した。先生の責任感が強いと考える。(項目15がこのクラスターに出る理由は何だと考えますか?)うん、やっぱり、授業の中で知らないキーワードが出てくると困るね。知らない単語が一個だけではなくて、何個か連続で出てきて混乱しちゃって、すごく気になった。それで、その先の授業内容も見逃してしまった。だからこそ、例とか絵とかを使って説明することが大事だと考えている。

「例を挙げたり、シンプルな絵を描いて内容を説明する」は、授業において教員の授業方法を表している。その授業方法に対し、Hさんは「分かりやすい」「助かる」「授業内容の理解が深まる」といった有効性を述べた。また、「感想を訪ねる」「個別指導」は、教員の学生に対する積極的にやりとりを行い、熱心な態度が表明される。その態度はHさんに「先生の責任感が強い」という印象を残し、「感動した」というような感謝の気持ちが芽生える。しかし、授業を受ける前提としての専門日本語能力の不足のため、Hさんは「知らない単語が一個だけではなくて、何個が連続で出てきて混乱しちゃって」「授業内容を見逃す」といった悩みを抱くことがわかる。そこで、留学生Hさんにとって一定の専門知識が求められる授業に対する事前予習の必要性が示されている。一方、留学生Hさんは専門日本語能力と専門知識不足の問題に対して教員に忍耐強い指導、わかりやすい説明、易しい日本語を求める。

ここでHさんの解釈を通して見出せる質問項目は、「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」、「学生の意見と質問によく対応した」及び「必要とする場合、学生に個別的に指導をする」の4項目だと考えられる。

<先生は優しい>

クラスター2は「授業において学生と先生のインタラクションが多い」から、「成績は主にレポートで決まる。試験がない」までの5項目からなっており、Hさんは<先生は優しい>と命名した。協力者Hさんは連想項目を次のように解釈した。

授業の中で、先生はよくウォームアップしたり、学生にグループディスカッションをさせたり、けっこう面白い授業形式だと思う。これを通じて先生と学生のインタラクションも増える。しかも、授業に対するテンションとモチベーションを維持することもできるし、知識に対する印象も深められる。もちろん、授業中一方的に教える先生もいるので、その授業の中ではよく眠く感じた。

評価が高いというのは、期末の評価がほとんどAAとかAであり、Bが非常に少ない。すべての学生にAAをあげる先生もいる。先生は優しいと思う。AAをもらったら嬉しいけど、学生の能力の区

別なしで同じ成績評価を与えることがそんなに好きではない。なぜかというと、簡単に高い評価がもらえるということがわかったら、授業に対して適当にすればいいと考えてしまうからだ。もし先生がもっと厳しいと、自分ももっと真面目に勉強する。

大部分の先生は留学生の面倒を見るため、授業の中でゆっくり話して、わかりやすい言葉を使う。たまに難しい単語を使っても、もし学生の反応がなかったら、すぐ他の表現に変える。これはすごくありがたいと思う。授業を受ける中で、一番重要な目的は日本語の勉強じゃなくて、知識を学ぶことだと考える。一方で、そんなにわかりやすくない先生もいる。かつて、〇〇先生はラッコに関する話をしたことがあった。そのころ、私は「ラッコ」の意味も知らなかったし、先生も教えてくれなかったし、しかも「ラッコ」が話のキーワードとして何回も出てきて、すごく混乱しちゃって、結局、その話も聞き取れなかった。

〇〇先生はよく学生に「素晴らしい！」「いいね！」と褒める。褒められたら嬉しいけど、ちょっと恥ずかしい。自分はそんなによくできたと思わないから。でも、褒められたから、もっと頑張る。学習のモチベーションもだいぶ上がって、授業中にももっと積極的に参加する。先生との距離感も縮まっている。もし何か問題があった時に、ほとんど学生を褒めていない先生には聞きにくい気がする。

試験なしでレポートで評価することはうちの部局の一つの特徴だと思う。友達からほかの部局は試験があると聞いた。でも、私はレポートが好きではない、レポートの範囲が広すぎて、把握しにくい気がする。書き終わってちょっと時間が経つと、すっかり忘れてしまった。もし試験があれば、授業でもっと集中するし、復習もする。自分は本当に知識を学んだことが実感できる。

「学生にディスカッションさせる」「学生に高い評価をする」「留学生の面倒を見るため、ゆっくり話す、聞き取りやすい言葉を使う」「学生をよく褒める」は、教員の授業実践方法、学生への態度といった方面から教員の「優しさ」を反映する。また、その「優しさ」に対し、Hさんは「モチベーションが維持できる」「授業の参加意欲が高まる」「授業内容の印象も深い」といった有効性があると考え。かつ、感情的に、「嬉しい」「先生との距離感を縮める」という考えを示している。ただし、Hさんはこの「優しさ」を全部に積極的に受け取るとはいえない。教員からの高い評価に関する解釈によると、教員は成績評価の基準が十分に明確ではないかまたは成績を評価するときに基準によらない問題が存在する。また、このような評価方法はHさんの学習の質に消極的な影響を与える。「試験なしでレポートで評価する」の解釈には、Hさんはレポートの執筆に困難点を持ち、レポートの作成と学習の関連が十分に理解していないことが反映されている。また、「客観的な試験が望ましい」の解釈によると、Hさんは知識の学びには知識をきちんと記憶することを重視する傾向が窺える。

また、Hさんの解釈によると、「教員と学生のインタラクションが多かった」、「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」、「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」、「レポート課題の作成方法が明確にわかる」、「レポート課題は学習に役に立つ」といった5項目が質問項目として見出せる。

<留学生から見た授業における日本人の全体像>

クラスター3は「先生はよく学生にグループディスカッションをさせる」から、「先生は授業の終了時間を守る」までの6項目からなっており、Hさんは<留学生から見た授業における日本人の全体像>と命名した。Hさんは次のように語っている。

先生は学生によくグループディスカッションをさせたり、グループタスクをさせる。研究生のとき、一回そのグループタスクに参加したことがあった。ディスカッションしたとき、私は自分のアイデアを提案してみて、すぐに採用された。すごくびっくりした。日本人のクラスメートにはもっとよいアイデアがあるはずだと思ったんだけど、結局にそっちから提案してくれなかった。たぶん彼らは留学生に気を使ってチャンスを譲りたいのかもしれない。でも、やっぱり私は日本人のクラスメートの考えが聞きたかった。彼らは一体自分のアイデアをちゃんと認めたのか、またはそのタスクを適当にすればいいと思ったか。相手の考えがわからなくて悩んでいた。

授業中、〇〇先生は質問を学生に聞いた時、周りの日本人クラスメートが手も挙げなくて静かだった。その質問は難しい質問ではないのに、誰も答える意欲がなさそうだった。結局、日本語が下手な私が手を挙げて答えた。もし、日本人クラスメートがもっと積極的に発言すれば、私はそっちの考えが聞けるだけでなく、日本語または日本文化の勉強もできる。でも、そういうやりとりがなかった、ちょっと惜しいと思う。授業以外でも、もし自分から日本人に聞かないと、相手から声がかけれない。たぶんそっちは私たちの文化に特に興味がないから、交流に値することがないのかもしれない。私たちは新しい環境に適應するため、地元の人たちに聞く必要があると思う。また、日本人は授業マナーがすごくいいと思う。授業中、スマホをいじることもないし、隣の人と喋ることもない。最後は、先生は授業の終了時間をちゃんと守る。たとえたまにちょっと延長しないとならないときも、ちゃんと学生に説明してあげて、学生の退席も許可する。

「グループディスカッションで提案しない」「先生の質問に手もあげなくて静かだった」「声をかけられない」「マナーがいい」「終了時間を守る」が、留学生の視点から、授業における日本人の全体像を描いている。学生と教員の授業マナーは良いが、学生の参加意欲が低いということがわかる。H

さんは留学生として日本人とのやりとり、日本人への学びを求めているが、積極的なフィードバックをしてくれなかったことに惜しい、悩むという気持ちを示す。

クラスター3の解釈から見ると、「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた」と「協働作業的なフィードバックがもらえる」2項目が質問項目としてとりあげられる。

3.2.2 Hさんの総合考察

まず、全項目の単独でのイメージを見ると、プラスが11、どちらともいえないが1、マイナスが4ということがわかる。全体的にはプラスのイメージが多くなっている。Hさんにとって日本大学院で受けた授業は肯定的なイメージとなっている。

また、各クラスターについて考察を行う。クラスター1において、Hさんの解釈はわかりやすい説明の仕方、学生の学習への支援、専門知識の欠如による悩みを展開されている。クラスター2は教員の留学生に対する配慮、教員と学生とのポジティブなコンタクト、学習スタイルのミスマッチといった3つの側面に分けられる。クラスター3において、Hさんは留学生としての視点から日本人学生の全体像を述べた。

まとめると、Hさんの授業イメージは教員のコンタクト、日本人学生とのやりとり、授業とのミスマッチからなる。教員とのコンタクトには、以下の3つの要素が見られる。①<例、絵を使う→わかりやすい→学習が促進できる> ②<個別指導、質問に答える→先生の責任感が強い→感謝する気持ち> ③<先生とのインタラクション、褒める、評価高い→嬉しい→距離感の縮まり>。この3つのつながりには、Hさんは教員の授業方法を認める、教師に高い評価をとることがわかる。日本人学生とのやりとりは主に以下の2つの要素があると考えられる。①<学びの意欲はあるが、相手から交流がない、静かだった→やりとりの失敗→惜しい> ②<スマホ使わず、喋らない→マナーがいい→自分が学ぶべき>。この2つの要素に、Hさんは日本人への学び、積極的なインタラクションの求めがあり、成功できなかったことが見られる。学習観のミスマッチには<試験なし、AAが簡単にもらえる→厳しくしてほしい→知識を着実に学びたい>という要素がある。さらに、レポートの執筆に困難が存在し、レポートが知識の学習との関連を理解していないことがわかる。

3.3 協力者 K さんの結果と考察

Kさんは、T大学人間科学専攻修士課程2年に在籍している。分析結果を図3に示す。

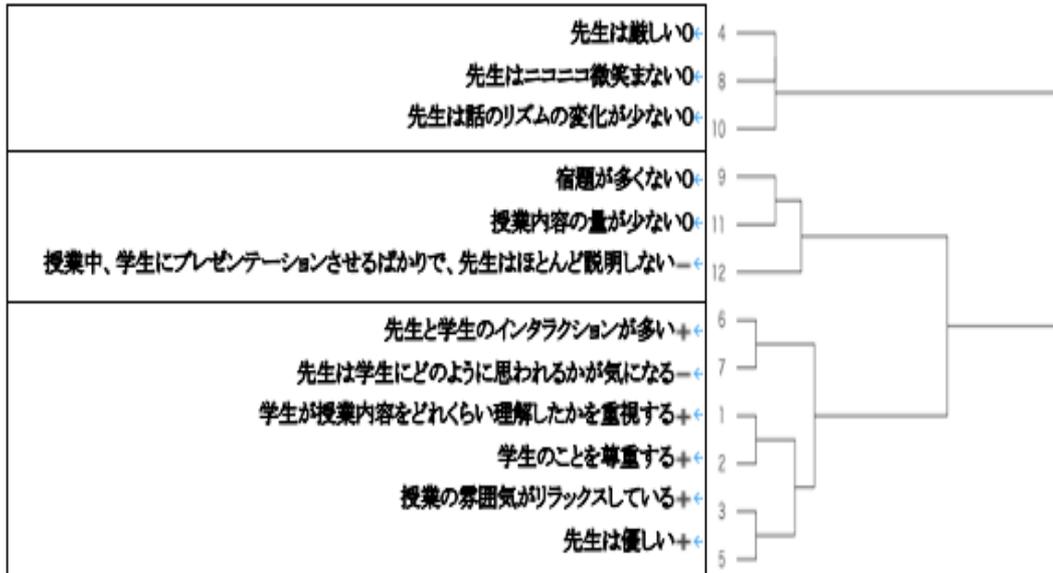


図 3 協力者 K さんのデンドログラム

3.3.1 協力者 K さんによるクラスターの解釈

<先生の個人スタイル>

クラスター1は「先生は厳しい」、「先生はニコニコ微笑まない」、「先生は話のリズムの変化が少ない」の3項目でクラスター名は<先生の個人スタイル>とした。Kさんはこの3項目を以下のように解釈した。

先生は威厳があり、厳しく見える。でも、私は怖くて真面目に授業を聞く。授業の中でニコニコ微笑んでいないのは先生の個人的なスタイル。まじめ、責任感が強いと思われるけど、自分にあわない気がする。そのスタイルが好きではない。また、授業が始まってから終了するまで話のリズムの変化がない先生もいる。なんかその先生が授業に対する情熱が少ないと感じた。なので、私はその授業の熱情もだんだん減ってしまった。学生の集中力を失う気がする。

「威厳のある」「ニコニコ微笑まない」「話のリズムの変化が少ない」は、授業においてKさんが持つ教員の個人スタイルに対する印象を示す。そのスタイルに、「怖い」「自分に合わない」「好きではない」といった感情的な批判が見られる。また、Kさんは、厳しく見える先生の授業に「真面目に授

業を聞く」と、話すリズムの変化が少ない教員の授業に「熱情もだんだん減ってしまった」「集中力を失う」と述べ、教員のスタイルがKさんの学習意欲に影響を与えると考え。その3つの連想項目にいずれとも「どちらともいえない」とった理由は、教員のスタイルが自分の気分と授業態度に影響を与えるが、教員の個人スタイルを尊重するということである。

<学びの内容>

クラスター2は「宿題が多くない」、「授業内容の量が少ない」、「授業中、学生にプレゼンテーションさせるばかりで、先生はほとんど説明しない」の3項目でクラスター名は<学びの内容>とした。Kさんはこの3項目に関して次のように述べた。

宿題は少ないから、宿題を通じて復習することは無理だと思う。温故知新、復習しないと、新しい知識が見つかる可能性もなくなっちゃう。ただし、ほかの学生はバイトとか部活とかがあるかもしれない。なので、もし宿題が多いと、ほかの学生にとって余裕がなくなっちゃう。授業内容が少ないというのは、大学の授業に比べると、ここで一年で学べる知識が少ない気がする。けれど、少ないからこそ、深く把握できる。ただし、心理学に関する基礎知識が非常に多いので、自分が学んだことがすごく足りないと思う。全学期において学生に発表させて、コメントして終わりの授業がある。先生から教えてくれる内容はほとんどない。そんな教え方がだるくて、間違っていると思う。個人的な考えだけど、授業を受ける目的は先生から知識を学ぶことであるべきだと思う。

「宿題が多くない」と「授業内容の量が少ない」は、Kさんが授業で学べることに對して、足りないという考えが表明される。「他の学生はバイトとか部活とかがある」「少ないため、深く把握できる」といった考えで、その連想項目に「どちらとも言えない」とった。ただ、「授業において学生にプレゼンテーションするばかりの教え方がだるい、間違っている」という考えから見ると、Kさんはその授業の実践方法に批判があり、自分の学習観との間に衝突が存在することがうかがえる。その衝突を生じる原因として、Kさんはなるべく教員から直接的に多く知識を学びたい一方、教員からはプレゼンテーションの目的または学習との関連性を明確に伝わらなかったと考えられる。「全体的に(さらに)、この3つの連想項目の解釈から見ると、Kさんは授業でたくさんの専門知識を身につけると期待を持つことがわかる。

ここでKさん解釈から見ると、「授業の分量が適切であった」と「課題の分量が適切であった」2項目が取り上げられる。

＜先生の学生に対する扱い＞

クラスター3は「先生と学生のインタラクションが多い」から、「先生は優しい」までの6項目でクラスター名は＜先生の学生に対する扱い＞とした。Kさんはこの連想項目に関して以下のように語っている。

インタラクションは、授業中に先生が学生にある定義、キーワードの理解を聞いて、学生が答えるということです。このインタラクションを通じて、学生は一方的に学ぶだけではなくて、学びながら思考することもできる。「先生は学生にどのように思われるかが気になる」これは私の気のせいかもしれないけれど。(例がある?)かつて、〇〇先生は授業のときに学生がどんな国の出身かが気にならないし、評価に関係ないと言ったことがあった。この話を聞いて、なんか私はかえって先生への距離感を感じた。先生はわざわざそんなことを言う必要がないと思う。しかも、学生にどのように思われるかが気になることは先生の品格としてふさわしくないと思う。好きではない。

学生の理解度を重視するということは、授業で教える内容の量を調整して、学生に授業において学んだことをプレゼンテーションさせることだ。学生が理解したことを他人に説明することによって学生の理解もより深くなると考える。

学生を尊重するのは、たとえ学生の考えがずれていても、先生が学生のミスを指摘するのではなくて学生の視点からその考えを理解してみるということだ。

授業の雰囲気を盛り上げるため冗談を言う。優しい顔をしている。

優しいと言うのは、学生が研究をしっかりとしていないとき、宿題をきちんとしていないとき、先生がその学生を責めずに、婉曲的に指摘してアドバイスをあげることだ。

「インタラクション」、「理解程度の重視」、「雰囲気がリラックス」は、教員の実践方法と教員の授業態度を示す。Kさんはこのことに対し、「思考できる」、「理解が深まる」といった有効性を述べた。また、「学生を尊重する」、「先生の優しさ」は、学生を指導するときに、学生への感情的な配慮を示す。「学生にどのように思われるかが気になる」先生を認めない態度から見ると、Kさんは先生に教員としての品格も要求している。

クラスター3の解釈によると、「教員と学生のインタラクションが多かった」、「ユーモアのある授業であった」、「学生自身に考えさせる工夫がなされた」、「教員は学生の理解度に十分に気を配った」といった4項目が質問項目として見出せる。

3.3.2 Kさんの総合考察

まず、全項目の単独のイメージを見ると、プラスが5、どちらともいえないが5、マイナスが2ということがわかる。Kさんは受けた授業に対し、優れたところもあるけれども、自分に合わないところのほうが多いということが見られる。

また、各クラスターについて考察を行う。Kさんはクラスター1において教員の個人スタイルと実践方法に対する考えを述べた。クラスター2の解釈は、授業で獲得できる知識の評価、教員の授業方法とKさんの学習観の矛盾に展開される。クラスター3には、教員と学生のコンタクト、学生への態度と配慮、かつ教員としての品格といった3つの側面が含まれる。まとめると、Kさんの授業イメージは主に教員の個人スタイルと授業の雰囲気、学習の量と質、教員の学生とのコンタクトからなる。まず、授業の雰囲気については、①<ニコニコ微笑まない、話のリズムの変化が少ない→自分に合わない、好きではない→リラックスした授業雰囲気への求め> ②<授業の雰囲気を盛り上げるため冗談を言う、優しい顔→いいイメージ→リラックスした授業雰囲気の楽しみ>、が見られる。次に、学習内容については、①<宿題と内容が少ない→なるべく大量な知識を学びたい> ②<授業内容に関する質問を出す、学生に思考させる、学生内容をどれくらい理解したかを重視する→認め→着実に学習したい>、が挙げられる。また、教員の品格については、①<厳しく見える→怖い→優しい先生への求め> ②<学生を指導するとき、学生に配慮する→いいイメージ→優しい先生は好ましい> ③<自分が先生の個人スタイルを尊重する、先生は学生のことを尊重する→教師と学生の間で尊重し合うべきという考え>、が取り上げられる。

全体像として、Kさんはより良い学習をする、明るくてリラックスした授業の雰囲気、品格が備わる教員を好ましいと考える。「ニコニコ微笑まない」「厳しく見える」など教員の個人スタイルは、Kさんの授業気分と学習意欲にマイナス影響を与える。一方で、ユーモアを挟む授業を高く評価することから、Kさんは明るい授業の雰囲気を求めることが示唆される。また、Kさんが教員の個人スタイルを尊重する態度と、「学生のことを尊重する」教員を認めることから見ると、Kさんは教員と学生が互いに尊重し合うべきとの考えがうかがえる。学習の面について、多くの知識の獲得、「学生がどれくらい理解したかを重視する」ことを認めること、Kさんは着実に学習できることが望ましいと推察される。学生を指導するとき、学生に十分に配慮する教員を高く評価することから、物腰柔らかい教員を求めていることがわかる。

3.4 協力者 Y さんの結果と考察

Yさんは、T大学行動科学研究科修士課程2年に在籍している。分析結果を図4に示す。

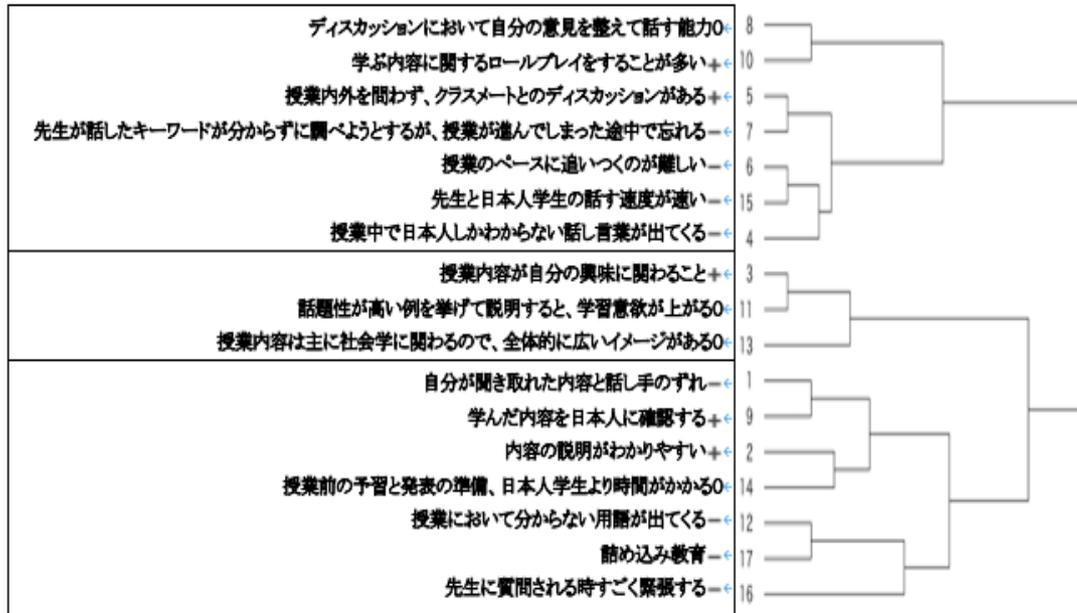


図 4 協力者 Y さんのデンドログラム

3.4.1. 協力者 Y さんによるクラスターの解釈

<コミュニケーション>

クラスター1は「ディスカッションにおいて自分の意見と考えを整えて話す能力」から、「授業中で日本人しか分からない話し言葉が出てくる」までの7つの項目が存在し、Yさんは<コミュニケーション>と命名した。Yさんはこの連想項目を以下のように解釈した。

私は受けていた授業において演習の授業が多い。その演習授業の中でグループディスカッション、ロールプレイをよくする。そのとき、もし自分のアイデアまたは考えを相手に伝えたいときには、話を論理的にまとめて整えることが必要とされる。また、ロールプレイをするとき、グループの各メンバーが役割に応じて自分の能力を活かして、アイデアの提案とかをまとめて発表することがある。そういうディスカッションもロールプレイも、私にとって、授業のモチベーションが高まり、日本語の勉強にもすごく役に立つと思う。そのディスカッションは授業外にもすることもある。ただし、日本人学生も、先生も、彼らの話す速度は私にとって結構速いと思う。しかも、私は大学の専門が日本語なので、受けている授業の専門知識を持っていない。なので、彼らの話をすば

やく聞き取ることが難しい。その聞き取れなかったことを調べようとするが、授業が進んでしまって途中で忘れてしまった。授業終了後にも確認できない。結局、知識を見逃すことがよくある。それで、授業内容がほとんど社会の話題に関わるので、日本人学生が話し言葉を使うとか、または、日本人しかわからない日本語、省略語を使うことがよくある。私はその言葉が全然わからなくて、話もすごく聞き取りにくいと思う。だから、その話にすぐに反応することも無理だった。授業のペースに追いつくのが難しいと感じた。なんか私は授業がまだ始まったばかりなのに、先生がもう後半の部分に入ってしまった気がする。

「授業においてグループディスカッションとロールプレイをよくする」という発言は、Yさんの受けた授業の特徴を示している。その実践を通し、自分の考えを論理的に整える能力が向上できる、学習のモチベーションが高まる、日本語の勉強に役に立つといった有効性を実感している。ただ、非母語話者であるYさんは、一緒に授業を受ける母語話者と比べると、専門知識の蓄積と専門日本語能力に大きな差があると考えられる。そのため、授業からのインプットにおいて、「相手の話しのスピードが早いため、素早く聞き取ることができない」「意味が分からない言葉が出てくる」「授業内容を見逃してしまう」といった悩みを抱くことが理解できる。その結果として、その授業はYさんに「ペースに追いつくのがむずかしい」という印象を残した。

ここでYさんの解釈によると、「留学生と日本人学生の協働作業を積極的にすすめた」、「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」、「協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる」といった3項目が取り上げられる。

<授業内容>

クラスター2は、「授業内容が自分の興味に関わること」「話題性が高い例を挙げて説明すると、学習意欲が上がる」「授業内容は主に社会学に関わるので、全体的に広いイメージがある」の3項目でクラスター名は<授業内容>とした。Yさんはこの3項目に関して次のように述べた。

このクラスターは授業内容に関する話だと考える。授業内容の特徴の一つは、研究対象は個体的なことではなく、社会レベルの話だと考える。たとえば、少子高齢化、福祉制度のようなマクロレベルの話が多い。だから、私は授業内容に対してマクロ、広いというイメージを持っている。その授業内容については、もしもそもそも関心とか興味とかがある場合、または授業前に予習した場合、授業内容との共感がすぐ引き出せるし、授業に入りやすい気がする。話題性とさっきの共感がよく似ている。ここでは、「共感」とは自分に近いことを言い、「話題性」とは授業内容が自分のことから離れる場合のことを言う。そのとき、先生は内容を説明するとき例を挙げる。もしその例

に中国とか、アメリカとか、そういう国際的な、あるいは話題性が高いキーワードが入っていると、私にとって認識を共有できてわかりやすい。授業のモチベーションも上がる。

Yさんは、授業内容に関して研究対象は個別的なことではなく、社会レベルの話だという考えを述べた。また、Yさんは授業内容に対し、自分の興味を持たせることとして二つの特徴を取り上げる。一つは、自分が授業を受ける前にその内容に対し、関心または興味を持つということである。もう一つは、内容を説明するとき、教員が引用した例が自分の認識と共有できるということである。ここでは、授業内容を説明するとき、全体の学生に共有できる説明の仕方の必要性が示唆される。

クラスター2の解釈によると、項目「引用された事例が留学生の文化背景にも共有できる」が見出せる。

<ギャップ>

クラスター3は「自分が聞き取れた内容と話し手のずれ」から、「先生に質問されるときすごく緊張する」までの7つの項目が存在し、<ギャップ>と命名した。Yさんはこの連想項目に関して次のように語っている。

「聞き取れた内容と話し手のずれ」、これはけっこう印象深いことだと思う。いつでも、今でも感じられる。自分が理解した内容と先生または日本人学生から伝わってきた内容とが一致しない。たとえば、授業中にある内容をAとして理解したけれども、実はその内容はAではなく、Bの話なわけだ。しかも、これは自分で気がついたのではなくて、試験とか発表とかを通じて気がついた。やっぱり私の理解がずっと間違っていた。だから、そのズレをすごく心配している。「確認」というのは、授業によく出てくるキーワードを日本人学生に確認する。私は自分の理解があっているかどうかを日本人学生に確認する。私はまったく素人なので、もしキーワードの理解さえも間違っていると、授業内容がまったく把握できない。でも、先生はわざわざ留学生にだけわからない用語を説明することをしないので、他人に確認する必要がある。(その用語、日本人学生はわかる?)わかる。一緒に授業を受ける日本人学生は学部3年生なので、彼らの専門知識は私より詳しい。「わかりやすい」というのは、例えば、統計学の授業において、公式に対する説明の仕方がわかりやすいということだ。その公式を具体的な例に置いて説明する。私にとってもすごく役に立つと思う。(わかりづらい説明の仕方があるか)ある。たとえば、本に書いた内容をそのまま読み上げる先生もいる。また、私はステップ1がまだわからないのに、ステップ5から説明してくれる先生もいる。そのとき、私は授業内容に対してすごく混乱しちゃう。「時間がかかる」というのは、授業前に予習するとか、後に復習するとか、発表する前、準備時間が母語話者より時間がかかる。私は外

国人だから、時間がかかるのも当然だと思う。「詰め込み」は、先生は思考させずに一方的に教え続けて、私は1時間半の授業の中でずっとメモをとるしかない。授業内容に対して思考する余裕もないし、効率が低い教育方法だと思う。個人的にも好きではない。しかも、内容の量が多すぎると、授業においてずっと集中できるわけがないし、内容の見逃しもある。「緊張」というのは、先生から質問が聞かれると緊張する。授業内容がわからないとき、質問されるとすごく緊張した。たとえ質問の答えがわかっても、話を整えて、わかりやすく伝えられるかどうか心配している。もし自分の答えが間違ったらどうしよう。色々なことを心配してストレスが多い。

ここでは、Yさんのその授業との「ギャップ」は主に日本語能力、専門知識、学習スタイルといった3つの側面に展開されている。日本語能力においては、Yさんが日本人とうまく意思疎通できない、授業内容を予習する時間がよりかかる、授業中に分からない用語が出てくる、質問されるとき緊張するという困難を抱えていることがわかる。また、授業を受ける前提としての知識を持たないため、わかりやすい説明の仕方、日本人学生への再確認が必要とされる。さらに、教員側からの一方的な知識伝達の詰め込みの実践方法に対し、Yさんは「思考する余裕がない、効率が低い教育方法、個人的に好きではない、集中できない」という批判を持つ。全体的に、Yさんは自分の日本語能力と専門能力に不安を抱き、授業に対する強いストレス感があるということが明らかとなっている。

ここでYさんの解釈によると、「教員の話し方が聞き取りやすかった」、「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」及び「授業の分量が適切であった」の3点が質問項目として見出せる。

3.4.2 Yさんの総合考察

まず、全項目の単独でのイメージを見ると、プラスが5、どちらともいえないが4、マイナスが8ということがわかった。Yさんは受けた授業に対し、楽しんでいるところがあるが、苦勞しているところのほうが多い。全体的に満足度が低いということが理解できる。

また、各クラスターについて考察を行う。クラスター1は授業におけるインタラクションの有効性とその悩みについて展開される。クラスター2は授業内容と興味を持たせる実践方法を示す。クラスター3は専門知識の欠如と日本語能力の不足のため、Yさんが感じる授業とのギャップである。まとめると、Yさんの解釈には授業の実践方法、授業内容、自分自身の授業とのミスマッチが含まれている。まず、授業の実践方法については、①<多くのインタラクション→学習のモチベーションが高まる、考えを論理的に整える、日本語能力を向上できる> ②<詰め込み教育→自主的に思考できない、集中しにくい→効率が低い、個人的に好きではない> ③<理解しにくい内容を説明すると

き、例をあげながら説明する→わかりやすい>といった要素が含まれる。次に、授業内容については、①<社会や生活に緊密なつながりがある→興味が引き出せる> ②<出身国を問わずに全ての学生の認識に共有できる例→わかりやすい、モチベーションが向上する>が見られる。また、ミスマッチについては、①<意味が分からない言葉が出てくる、話す速度が早い→聞き取りにくい、素早く反応できない→授業内容を見逃す> ②<コミュニケーションにおいてうまく意思疎通できない→自分が聞き取れた内容と話し手のズレ→母語話者へ再度確認する必要性> ③<日本語能力の不足→授業の予習はより時間がかかる>④<専門知識の欠如と日本語能力に対する不安→質問されるとき緊張する→授業で強いストレスを感じる>が挙げられる。まとめると、Yさんは授業内容に興味があり、学生間で協力させる実践方法に高い評価をする。しかし、自分自身の専門能力と日本語能力は、授業に求められる専門能力と日本語能力との間にギャップが存在し、Yさんに重い心理的な不安とストレスをかけることが理解できる。

3.5 総合的考察

協力者3名の授業のイメージに基づき、「授業の実践方法」、「日本人教員」、「日本人学生」及び「授業内容」4つの視点から専門教育の授業に対して優れた点とミスマッチとを考察する。

(1) 授業の実践方法

授業の実践方法に対するイメージについて以下の表1に示す。協力者の解釈を通してそれらの優れた実践方法が学習モチベーションの向上、日本語の学習、専門の学習を促進することが理解できる。ここでの「図例利用」「わかりやすい日本語」「プレゼンテーションさせるため、十分な知識を教員からもらえない」から見ると、3名である中国人留学生は教員から十分な知識を確かに伝達することを求めることが示唆される。この知見について、上原(2008)の中国人留学生における良い授業の研究結果が一致している。また、上原(2008)は「知識の確かな伝達の重視は参加中国人留学生の考える良い授業の特性と見ることができる」と指摘する。このことから、確実な知識の伝達が良い授業の一つの特性であることが中国人留学生ににおいて共通的な考えであると推測できる。

協力者HさんとYさんは授業の優れた点として「グループディスカッション・ロールプレイ」を挙げている。このような学生同士の相互作用を良い授業の特性だと考えることは中国人留学生の共通点である(上原,1989;1998;2008)。この原因について、上原(2006)は中国では90年代中頃から教員に一方向的授業での知識の詰め込み主義より、学生の主体的、創造的能力の養成、及び世界に通用する人材育成が奨励されていると述べた。このことによると、協力者Yさんは「教員が一方向的に知識を伝達する」に消極的な態度を示すことが理解できる。

さらに、それらの実践方法には「優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法」(2005)に提案された実践方法との共通性がいくつか見られる。このことから、7つの原則とその実践方法は母語学生のみではなく、留学生にも応用できると思われる。

(2) 日本人教員

次、日本人教員について考察する。日本人教員に対するイメージを表2に示す。優れた点において、「学生に個別指導してあげる」、「学生の質問を積極的に回答する」、「学生をよく褒める」、「学生を高く評価する」、「学生のことを尊重する」、「学生に優しい態度をとる」といった項目が学生への態度が反映されている。項目「学生の理解程度を重視する」は学生の学習状況の重視が示される。項目「学生とのやりとりが多い」は学生とのやりとりを示す。「授業の終了時間を守る」は授業マナーが反映されている。そこで、3名である協力者は学生への態度、学生とのやりとり、学生の学習状況の重視、授業マナーといった方面から教員を高く評価する。また、学生への態度を示す項目は、学生を教える際の熱意、親和・友好的態度及び学生への配慮が反映される。一方、上原(2008)は日本で学ぶ中国人留学生に対して良い日本人の先生についての質問の結果として、①学生への配慮②啓発的教授法③生き方を含めた学問指導④親和的・友好的⑤博識⑥伝達能力⑦ユーモアのセンス⑧仕事への情熱⑨人望・風格⑩責任感という特徴が順位的に取り上げられる。そこで、3名である協力者の結果と一致することが見られる。それゆえに、3名の協力者は日本人教員を高く評価していると考えられる。

ミスマッチについて、「厳しく見える」「ニコニコ微笑まない」という項目は、再び中国人学生が教員の親和・友好的な態度を重視することを裏づけする。「話のリズムの変化が少ない」に対しては、協力者が教員の熱意が感じられないと推測する。「話す速度が速い」から見ると、留学生への配慮が不十分なところが見られる。

表 1 授業の実践方法に対するイメージ

優れた点	ミスマッチ
例・絵を使って授業内容を説明する	教師が一方向的に知識を伝達する
教師がゆっくり話す、わかりやすい言葉を使う	学生にプレゼンテーションさせるばかり、ほとんど説明しない
グループディスカッション・ロールプレイ	
ユーモアを挟み、リラックスな雰囲気での授業	

表 2 日本人教員に対するイメージ

優れた点	ミスマッチ
学生に個別指導してあげる	厳しく見える
学生の質問を積極的に回答する	ニコニコ微笑まない
学生とのやりとりが多い	話のリズムの変化が少ない
学生をよく褒める	学生にどのように思われるのが気になる
学生を高く評価する	授業において話す速度が速い
授業の終了時間を守る	
学生の理解度を重視する	
学生のことを尊重する	
学生に優しい態度をとる	

(3) 日本人学生

続いて、日本人学生について考察を行う。日本人学生に対するイメージについて表3に示す。「スマホを使わず、隣の人と喋らず、真面目に授業を聞く」から見ると、Hさんは日本人学生の授業マナーが良いと考えている。一方、「学んだ内容を日本人学生に確認する」にはYさんが日本人学生からの支援を求めていることがわかる。ミスマッチについて、「グループディスカッションにおいてほとんど提案しない」、「授業においてあまり積極的に答えない」、「自分から日本人に聞かないと、相手から声がかけれられない」から見ると、Hさんは日本人学生の授業参加意欲が低い、自分から日本人学生との交流を望んでいるが、日本人学生から積極的なフィードバックがもらえなかった。Hさんのミスマッチは授業現場では教師以外に、留学生が母語学生とのコミュニケーションにも不可欠なことを明らかにしている。それに対し、加賀美(2006)は大学において留学生と日本人学生の接触を促進するためには、学生の自主性に任せるのではなく、教員が何らの「教育的介入」を行っていく必要があると指摘する。「話す速度は速い」と「日本人にしかわからない話し言葉を使う」によると、Yさんは、日本人学生とのコミュニケーションにおける聞き取りと意思疎通の難しさと実感している。このミスマッチは国際化専門教育における円滑なコミュニケーション、誤解が生じないような正確なコミュニケーションの必要性を反映している。

(4) 授業内容

最後に、授業内容について考察を行う。授業内容に対するイメージについて以下の表4に示す。Yさんの授業内容の優れた点「話題性が高い例を挙げている内容を説明すると、学習意欲が上がる」に関する解釈には、教師の実例の引用では、全ての学生の認識を共有できることに配慮すべきだということが示唆される。授業内容とのミスマッチは主に専門日本語、専門知識及びレポートの課題に関連している。専門日本語について、Hさん、Yさんは日本語能力試験1級に合格したが、授業で言語による悩みを抱える。このことから、日本語能力試験の合格により決して専門教育の授業を受ける日本語能力を備わっているとはいえない。また、先行研究で指摘されたように、日本語能力試験は実施方法の制限で測定できない部分も多い(小野里,2010)。そこで、試験レベルを超える専門日本語能力の育成の支援が必要だと考えられる。一方、留学生が十分な専門日本語能力を備えない現状に対し、よりスムーズなコミュニケーションを構築するために、授業現場で教員と日本人学生が会話パターンの難易度によって話すスピードと言葉遣いを調整することが欠かせないと考えられる。また、Hさんが試験を通して復習することとKさんが授業で教員からたくさん知識を学ぶことの希望から、中国人留学生が自主的に学習する能力がまだ身につけていないと推測できる。これに対し、教員側は自主的な学びについてより明確な指示と支援が不可欠だと考える。

さらに、Hさんは専門レポートの書くことに困難があり、レポートの作成と学習との関連を理解していない。これについて、先行研究で指摘した問題点を一致している。そのため、専門科目を担当する教員は留学生により明確な指示と支援をする必要があると考える。

表 3 日本人学生に対するイメージ

優れた点	ミスマッチ
スマホを使わず、隣の人と喋らず、真面目に授業を聞く	グループディスカッションにおいてほとんど提案しない
学んだ内容を日本人学生に確認する	授業においてあまり積極的に答えない
	自分から日本人に聞かないと、相手から声がかかけられない
	話す速度は速い
	日本人にしかわからない話し言葉を使う

表 4 授業内容に対するイメージ

優れた点	ミスマッチ
授業内容が自分の興味に関わる	専門用語・分からない言葉がよく出てくると困る
話題性が高い例を挙げて内容を説明すると、学習意欲が上がる	成績は主にレポートで決まる。試験がない
	宿題が多くない
	授業内容の量が少ない
	先生が話したキーワードが分からず調べようとするが、授業が進んでしまった途中で忘れる
	授業のペースに追いつくのが難しい
	自分が聞き取れた内容と話し手のずれ
	授業の予習に対する日本人学生より時間がかかる
	先生に質問されるときすごく緊張する

3.6 まとめと質問項目の作成

協力者3名の授業イメージから見ると、全体的に、授業の実践方法と日本人教員において、優れた点のほうが多いが、日本人学生と授業内容に関しては、ミスマッチしている点が多い。特に、授業内容に関して協力者のミスマッチが多いということが分かった。また、3名の分析結果に基づき、以下のようなアンケート調査項目が見出せる。

表 5 PAC 分析から得た項目

番号	項目
1	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい
2	学生の意見と質問によく対応した
3	必要とする場合、学生に個別的に指導をする
4	教員と学生のインタラクションが多かった
5	成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた
6	教員の話し方がよく聞き取りやすかった
7	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた
8	レポート課題の作成方法が明確に分かる
9	レポート課題は学習に役に立つ
10	留学生と日本人学生の協働作業を積極的にすすめた
11	協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる
12	ユーモアのある授業であった
13	授業の分量が適切であった
14	課題の分量が適切であった
15	学生自身に考えさせる工夫がなされた
16	教員は学生の理解度に十分に気を配った
17	教員は留学生との信頼関係の構築に努める
18	協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した
19	引用された事例が留学生の文化背景にも共有できる
20	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった
21	協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる

第四章 アンケート調査の実施と結果

本章では、中国人留学生における専門科目の授業に対する満足度のアンケート調査の内容と結果を説明する。具体的には、調査項目の作成、調査の実施、文系と理系の結果、及び全体の結果の順に説明する。

4.1 調査項目の作成

高等教育の授業またはコースの評価・満足度に関する調査は各国、各地域で多くなされている (Bennett & Kane, 2014)。その中で、イギリス、豪州、米国及びカナダの4カ国は第二次世界大戦戦後から多く留学生を受け入れているため、高等教育機関の国際化は他の国より相対的に発展していると考えられる。その4カ国の高等教育機関においてもさまざま授業評価・満足度に関する調査項目が開発されている。本節では、その4カ国の各高等教育機関において有効性が多く検証されている3つの授業満足度の質問紙、NSS (National Student Survey)、CEQ (Course Experience Questionnaire) と NSSE (National Survey of Student Engagement) を簡潔に説明する。本研究では、それらの質問紙からの知見と第三章のPAC分析で得られた21項目とを併せて今回のアンケート調査の質問項目を作成する。

英国では、2005年に導入された全国学生調査 (National Student Survey: NSS) は、大学が自らの教育の質を評価し、学生のコースに対する満足度を向上させることを目的とした調査で、イギリス国内のイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの教育機関の卒業生を対象に実施されている。この調査は、22の項目からなり、「教育」、「評価とフィードバック」、「アカデミックサポート」、「組織と管理」、「リソース」、「自己啓発」の6つの分野にまたがる。最後、コースの質に対する満足度を総合的に評価してもらい、学生はさらにコメントを追加することができる。調査参加者は、授業の「全体」に関連して、それぞれの項目に対する同意または不同意の程度を5点満点で示すよう求められている。10年間の使用の後、2017年にNSSに改訂された。レビューでは、NSSが何を測定しているかに関する概念的な弱点と、それがカバーしている内容に関する方法論的な弱点があるとの認識が確認された (Callender et al. 2014)。これは、学習や教育活動への参加を含む学生の経験を捉えるという点で、NSS調査の範囲が狭いことを強調していた。その後、新たな調査項目が追加されたが、当初の調査項目の多くは類似または変更されていない。現在、NSS調査は「良い教え方」、「学習機会」、「評価とフィードバック」、「学術サポート」、「管理と組織」、「学習リソース」、「学習コミュニティ」及び「学生の声」といった8つのスケールに跨り、最後に「学生連合」と「総合的

満足」の2つの質問項目を加え、全部で27の質問項目からなる。

コース経験質問票(Course Experience Questionnaire)は、オーストラリアの全大学の卒業生を対象として毎年の全国調査の一環として共同で実施されているものである。CEQ はRamsden (Ramsden,1991; Wilson et al. 1997)によって教育パフォーマンスの指標として開発されたもので、以前の研究で発見された教室での教育環境の側面に焦点を当て、学習への深いアプローチと表面的なアプローチ、そしてより質の高い学習に結びついていることを示している(Chalmers,2007)。CEQは、学部学位を取得したばかりの学生を対象に、コース全体の質に関する25の記述について、賛成・反対(5点満点)の回答を求めており、各大学のコース別に報告されている。アンケート項目は、教育に関する4つの尺度(「良い教育」、「明確な目標」、「適切な評価」、「適切な作業量」、労働力のための一般的なスキルの修得に関する尺度、およびコース全体の質に対する満足度に関する1つの項目)に分類されている。

北米では、全米学生エンゲージメント調査(National Survey of Student Engagement)が、学生が効果的な教育実践にどの程度参加しているか、また大学での経験を通して得たものについての認識を評価するために、一般的に使用されるようになっている。NSSEの質問紙は5つのカテゴリーに分けられ42項目からなる。その5テーマは学習課題の水準、能動学習・協同学習、学生と教職員の交流、キャンパスの支援環境、豊かな教育体験である(Kuh, 2003;2011)。NSSE は、学生が他の肯定的な学生の成果と強い関係があることから選ばれた、様々な優れた教育実践に学生がどの程度関与しているかを測定する目的で開発された(Kuh, 2003)。NSSEは2013年に更新されており、現在、調査は41項目からなり、以下の5つの項目について情報を収集する。(1)教育的に目的を持った数多くの活動への参加、(2)教育機関の要件とコースワークの難しさ、(3)大学環境についての認識、(4)大学入学後の教育的・個人的な成長についての推定、(5)背景や人口統計学的情報である。

この3つの質問紙ではいずれも学生の学習の質と大学教育のアウトカムを焦点として展開されている。そのため、この3つの質問紙には学生のコースのみならず、キャンパス環境と海外留学体験などの項目も含まれている。一方、本研究は専門科目の授業における中国人留学生の満足度を調査する。したがって、この3つの調査においてコースの評価に関する項目を選択し、留学生の特性を配慮して留学生に特有と考えられる項目を加えてアンケート調査項目を作成する。

今回のアンケート調査は以上の3種類の調査紙を参考にしつつ、PAC分析で得られた21項目を加えて、合計45項目の調査質問紙を作成した。また、この45項目は「良い教え方」、「留学生への支援」、「学業支援」、「明確な目標と基準」、「授業の構成と管理」、「学生の声」、「日本人学生との協働学習」、「学習リソース」、「評価とフィードバック」、「スキルの育成」、「学習成果」の11グループに分類された。

4.2 アンケート調査の実施

4.2.1 対象者

本調査では、2019年11月中旬から12月末にかけて、T大学・大学院に在籍する中国人留学生を対象とした日本語版質問紙112部を配布し、109名である中国人留学生の回答を得た。その内訳は理系58名、文系51名であった。

対象者の在籍年数は、それぞれ一年未満が14.68%、一年から二年未満が40.37%、二年から三年未満が24.77%、三年から五年が14.68%、不明が5.50%を占めている。対象者の日本語能力に関して、N1に合格した人数が66人であり、N2に合格した人数が29人であり、N5に合格した人数が1人であり、不明が13人である。また、今回の調査に参加した文系中国人留学生には、N1に合格した人数が45人であり、N2に合格した人数が4人であり、不明が2人である。一方、理系中国人留学生には、N1に合格した人数が21人であり、N2に合格した人数が25人であり、N5に合格した人数が1人であり、不明が11人である。

4.2.2 手続き

上記の対象者に45項目からなる専門科目の授業に対する満足度アンケートを使用し、「良い教え方」、「留学生への支援」、「学業支援」、「明確な目標と基準」、「授業の構成と管理」、「学生の声」、「日本人学生との協働学習」、「学習リソース」、「評価とフィードバック」、「スキルの育成」、「学習成果」の11グループに分類した。それぞれの項目について、「非常に不満足(1)～非常に満足(5)」の5件法で回答を得た。

4.3 文系と理系の調査結果

本節では、各グループにおいてそれぞれの項目の結果を文系・理系に分けて示し、比較を行う。

4.3.1 各グループの結果

各グループの調査結果に基づき、表を作成した。表6～表16では、各項目において文系と理系の順位、満足度の平均値、文系と理系の平均値の差及び各選択肢の選択率を示している。なお満足度の平均値は、非常に不満足から非常に満足まで、それぞれ点数を1点から5点とし、選択率との積和によって求めている。

(1) グループA 良い教え方

グループ「良い教え方」の調査結果を表6に示す。

理系の調査結果：

順位的に、上位に占める項目は「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「教員は専門知識が豊富である」、「学生自身に考えさせる工夫がなされていた」、「教員は熱情を持って授業をした」、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」の5項目である。続いて、項目「教員は学生の理解度に十分に気を配った」と項目「教員の話し方がよく聞き取りやすかった」の順位がやや低い。残りの項目「ユーモアのある授業」は非常に低く下位である。平均値から見ると、項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」と項目「教員は専門知識が豊富である」において、3.9を超え、「非常に満足」と「満足」の選択率は合わせて70%を上回っている。項目「学生自身に考えさせる工夫がなされていた」、「教員は熱情を持って授業をした」、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」において、平均値は3.6程度であり、60%以上の回答者が「非常に満足」または「満足」を選んだ。一方、項目「教員は学生の理解度に十分に気を配った」には、「どちらともいえない」を選んだ人数が一番多かった。項目「ユーモアのある授業であった」と項目「教員の話し方がよく聞き取りやすかった」には、「非常に満足」の選択率が1割程度でほかの項目と比較するとかなり低いということがわかった。また、項目「ユーモアのある授業であった」に対し、17.50%の回答者が「不満足」を選択し、52.60%の回答者が満足ではなかったと考えられる。

文系の調査結果：

順位的に、項目「教員は専門知識が豊富である」と項目「教員は熱情を持って授業をした」がそれ

ぞれ1位と6位の最上位群であり、項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「学生自身に考えさせる工夫がなされていた」が中位であり、項目「教員の話し方が聞き取りやすかった」、「教員は学生の理解度に十分に気を配った」、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」、「ユーモアのある授業であった」が下位を占めている。項目「教員は専門知識が豊富である」は、平均値が4.6を超え、「非常に満足」の選択率がほかの項目に比べ、78.20%で非常に高い。項目「教員は熱情を持って授業をした」は、「満足」と「非常に満足」の選択率が合わせて82.40%となっている。項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「学生自身に考えさせる工夫がなされていた」、「教員の話し方がよく聞き取りやすかった」、「教員は学生の理解度に十分に気を配った」といった4項目は、「非常に満足」と「満足」の割合が合計で7割近くと高評価である。特に、項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」と項目「学生自身に考えさせる工夫がなされていた」に対し、およそ1/3の回答者が「非常に満足」を選んだ。一方、項目「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」と項目「ユーモアのある授業であった」の平均値は、項目「教員は専門知識が豊富である」よりかなり低く、「非常に満足」の選択率も6割近く低い。また、この2つの項目に対し、約1/3の回答者が「どちらともいえない」を選んだ。

文系と理系の比較:

順位では、「教員は専門知識が豊富である」、「教員は熱情を持って授業をした」の項目以外に、残り6項目がいずれも理系の順位の方が高いことがわかった。特に、「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「学生自身に考えさせる工夫があった」、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」といった3項目に関して、理系の順位は上位を占めているのに対して、文系は中下位順位を占めている。満足度の平均値から見ると、項目「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」と項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」には、理系と文系の差が小さい。項目「教員は専門知識が豊富である」には、文系の「非常に満足」の選択率が理系より37.00%高い。また、「教員は熱情を持って授業をした」、「ユーモアのある授業であった」、「教員は学生の理解度に十分に気を配った」といった3項目は、「非常に満足」と「満足」を合わせ、文系の割合が理系より2割ほど高い。

表 6 良い教え方の調査結果(理系・文系)

A 良い教え方									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった	15	3.62	0.14	5.20%	8.60%	25.90%	39.70%	20.70%
文	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった	35	3.76		0	5.90%	33.30%	39.20%	21.60%
理	学生自身に考えさせる工夫がなされていた	7	3.68	0.24	3.50%	8.80%	22.80%	45.60%	19.30%
文	学生自身に考えさせる工夫がなされていた	29	3.92		0	11.80%	17.60%	37.30%	33.30%
理	教員は学生の理解度に十分に気を配った	26	3.51	0.33	5.30%	8.80%	36.80%	28.10%	21.10%
文	教員は学生の理解度に十分に気を配った	32	3.84		3.90%	9.80%	15.70%	39.20%	31.40%
理	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい	1	3.96	-0.02	5.30%	1.80%	14.00%	49.10%	29.80%
文	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい	28	3.94		2.00%	4.00%	26.00%	34.00%	34.00%
理	教員は熱情を持って授業をした	12	3.64	0.6	6.90%	8.60%	22.40%	37.90%	24.10%
文	教員は熱情を持って授業をした	6	4.24		2.00%	2.00%	13.70%	35.30%	47.10%
理	ユーモアのある授業であった	40	3.28	0.41	7.00%	17.50%	28.10%	35.10%	12.30%
文	ユーモアのある授業であった	41	3.69		0	10.40%	31.30%	37.50%	20.80%
理	教員の話し方がよく聞き取りやすかった	27	3.48	0.4	5.20%	8.60%	31.00%	43.10%	12.10%
文	教員の話し方がよく聞き取りやすかった	31	3.88		2.00%	2.00%	29.40%	39.20%	27.50%
理	教員は専門知識が豊富である	2	3.95	0.72	5.20%	10.30%	10.30%	32.80%	41.40%
文	教員は専門知識が豊富である	1	4.67		0	2.00%	7.80%	11.80%	78.40%

(2)グループB 留学生への支援

グループ「留学生への支援」の調査結果を表7に示す。

理系の調査結果：

順位的に、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」が上位を占めている一方で、項目「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた」、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」の順位は低い。各項目の平均値から見ると、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」以外は、平均値が比較的到低く、各項目の間の差も小さい。項目「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた」、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」において、「非常に満足」の割合が約1割程度であり、およそ1/3の回答者が「どちらともいえない」を選んだ。この4項目では、「非常に満足」と「満足」を合わせていずれも60.00%に達していない。

文系の調査結果：

順位的に、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」と項目「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた」が中位を占めている。項目「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」の順位が非常に低い。平均値には、各項目の間の差が見られる。特に、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」と項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」の平均値の差が大きい。項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」において、72.60%の回答者が「満足」または「非常に満足」を選択し、平均値は4を超えている。一方、項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」に関しては、平均値が3.2に留まり、26.10%の回答者が「非常に不満足」と「不満足」を選択している、つまり、56.50%の回答者が満足ではなかったと考えられる。

文系と理系の比較：

順位的に、項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」と項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」は、理系が文系より高く、項目「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」、「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた」は、文系が理系より高い。平均値的に、項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」は、理系と文系の差が小さい。一方、項目「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」、「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」といった3項目に対し、「満足」の選択率の差が少ないが、「非常に満足」の選択率は、文系が理系より2倍ほど高い。

(3)グループC 学業支援

グループ「学業支援」の調査結果を表8に示す。

理系の調査結果：

順位的に、項目「学生の意見と質問によく対応した」の順位が上位で、項目「必要とする場合、学生に個別に指導をする」が順位の中位以下を占めている。平均値から見ると、項目「必要とする場合、学生に個別に指導をする」の満足度が比較的に低く、「非常に不満足」と「不満足」の選択率が25.00%に達し、50.90%の回答者が満足ではなかったと考えている。一方、項目「学生の意見と質問によく対応した」に対し、62.00%の回答者が「非常に満足」または「満足」を選択した。その選択率は項目「必要とする場合、学生に個別に指導をする」の選択率より15.60%高い。

文系の調査結果：

順位的に、項目「学生の意見と質問によく対応した」と項目「必要とする場合、学生に個別に指導をする」が上位を占める。また、この2つの項目の平均値は4を超えている。特に、平均値が4.4に達する「学生の意見と質問によく対応した」に関しては、83.70%の回答者が「非常に満足」または「満足」を選んだ。

文系と理系の比較：

順位的に、この2つの項目は、文系が理系より高く、平均値も差が大きい。特に、「非常に満足」の選択率は、文系がおおよそ理系の2倍ほど高い。

表 7 学生への支援の調査結果(理系・文系)

B 学生への支援									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる	32	3.38	-0.14	3.60%	14.30%	33.90%	37.50%	10.70%
文	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる	45	3.24		10.90%	15.20%	30.40%	26.10%	17.40%
理	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した	42	3.27	0.45	7.30%	14.50%	32.70%	34.50%	10.90%
文	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した	39	3.73		0.00%	9.80%	33.30%	31.40%	25.50%
理	授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた	31	3.39	0.57	3.50%	14.00%	36.80%	31.60%	14.00%
文	授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた	25	3.96		0.00%	9.80%	21.60%	31.40%	37.30%
理	教員は留学生との信頼関係の構築に努める	11	3.65	0.41	7.00%	3.50%	31.60%	33.30%	24.60%
文	教員は留学生との信頼関係の構築に努める	18	4.06		0.00%	11.80%	15.70%	27.50%	45.10%

表 8 学業支援の調査結果(理系・文系)

C 学業支援									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	学生の意見と質問によく対応した	5	3.76	0.69	5.20%	6.90%	25.90%	31.00%	31.00%
文	学生の意見と質問によく対応した	2	4.45		0.00%	2.00%	14.30%	20.40%	63.30%
理	必要とする場合、学生に個別的に指導をする	29	3.39	0.71	8.90%	16.10%	28.60%	19.60%	26.80%
文	必要とする場合、学生に個別的に指導をする	12	4.1		2.10%	6.30%	22.90%	16.70%	52.10%

(4)グループD 明確な目標と標準

グループ「明確な目標と標準」を表9に示す。

理系の調査結果：

順位的に、項目「授業の課題を明確に示した」が最上位層で、項目「授業の目標とタスクを明確に示した」、「レポート課題の作成方法が明確に分かる」、「成績評価の基準が明らかにされていた」が中位を占めている。平均値では、この4項目の間に差が見られる。項目「授業の課題を明確に示した」には、「非常に満足」と「満足」の選択率が合わせて70.20%となっている。しかしながら、残りの3項目に対し、4割以上の回答者が満足ではなかったと思われる。また、平均値の差が大きい項目「授業の課題を明確に示した」と項目「成績評価の基準が明らかにされていた」には、「非常に満足」と「非常に不満足」の選択率に1割の差が見られる。

文系の調査結果：

順位的に、項目「授業の課題を明確に示した」、「授業の目標とタスクを明確に示した」、「成績評価の基準が明らかにされていた」が上位で、項目「レポート課題の作成方法が明確に分かる」が中位を占めている。平均値から見ると、この4項目の満足度が高いと考えられる。特に、項目「授業の課題を明確に示した」には、平均値が4.38に達しており、86.70%の回答者が「満足」または「非常に満足」を選択した。一方、「非常に不満足」と「不満足」の選択率が0であった。ほかの3項目も、「非常に満足」と「満足」の割合を合わせて7割を上回る。

文系と理系の比較：

順位的に、項目「授業の課題を明確に示した」と項目「レポートの課題の作成方法が明確に分かる」は文系と理系の順位が同じであった。項目「授業の目標とタスクを明確に示した」と項目「成績評価の基準が明らかにされていた」は文系が理系より高い。特に、項目「成績評価の基準が明らかにされていた」に対し、順位と平均値の差が大きい。「非常に満足」に関して、文系の選択率が理系より17.40%高く、「非常に不満足」に関して、理系の選択率が文系より12.10%高い。

表 9 明確な目標と標準(理系・文系)

D 明確な目標と標準									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	授業の目標とタスクを明確に示した	16	3.62	0.5	3.40%	8.60%	31.00%	36.20%	20.70%
文	授業の目標とタスクを明確に示した	10	4.12		0	4.00%	20.00%	36.00%	40.00%
理	授業の課題を明確に示した	3	3.86	0.53	3.50%	7.00%	19.30%	40.40%	29.80%
文	授業の課題を明確に示した	3	4.39		0	0	12.20%	35.70%	51.00%
理	レポート課題の作成方法が明確に分かる	23	3.53	0.45	5.50%	10.90%	27.30%	38.20%	18.20%
文	レポート課題の作成方法が明確に分かる	23	3.98		0	8.00%	18.00%	42.00%	32.00%
理	成績評価の基準が明らかにされていた	30	3.39	0.67	14.30%	8.90%	19.60%	37.50%	19.60%
文	成績評価の基準が明らかにされていた	15	4.07		2.20%	2.20%	19.60%	39.10%	37.00%

(5)グループE 授業の構成と管理

グループ「授業の構成と管理」の調査結果を表10に示す。

理系の調査結果：

順位的に、項目「課題の分量は適切であった」と項目「授業の分量は適切であった」が上位であり、項目「授業のペースが適切であった」、「授業のグループディスカッションの話題を事前に学生に知らせた」、「レポート課題は学習に役に立つ」が中位を占めている。平均値的には差は大きくない。各項目において「非常に満足」の割合はおよそ2割程度であり、「満足」と「非常に満足」の選択率が合わせると50.00%を上回る。

文系の調査結果：

順位的に、項目「授業の分量は適切であった」が上位で、ほかの4項目が中位を占めている。この5項目の平均値は比較的高く、各項目の差も小さい。その中で、項目「授業の分量は適切であった」の満足度が最も高く、「非常に満足」の選択率が41.20%となっている。項目「課題の分量」以外では、「満足」と「非常に満足」の選択率を合わせると70%を上まわる。

文系と理系の比較：

順位的に、項目「課題の分量は適切であった」以外の4項目の順位差は大きくない。平均値では、文系が理系より高い。その中で、平均値の差が比較的大きい項目「授業の分量は適切であった」と項目「授業のグループディスカッションの話題を事前に学生に知らせた」では、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせ、文系が理系より2割程度高くなっている。

表 10 授業の構成と管理の調査結果(理系・文系)

E 授業の構成と管理									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	授業のペースが適切であった	18	3.59	0.37	3.40%	13.80%	27.60%	31.00%	24.10%
文	授業のペースが適切であった	26	3.96		0	4.00%	24.00%	44.00%	28.00%
理	授業のグループディスカッションの話題を事前に学生に知 らせた	21	3.57	0.48	5.70%	9.40%	28.30%	35.80%	20.80%
文	授業のグループディスカッションの話題を事前に学生に知 らせた	20	4.04		0	2.10%	20.80%	47.90%	29.20%
理	授業の分量は適切であった	13	3.63	0.49	3.40%	6.90%	31.00%	41.40%	17.20%
文	授業の分量は適切であった	11	4.12		0	5.90%	17.60%	35.30%	41.20%
理	課題の分量は適切であった	6	3.71	0.27	1.70%	5.20%	34.50%	37.90%	20.70%
文	課題の分量は適切であった	24	3.98		0	10.20%	20.40%	30.60%	38.80%
理	レポート課題は学習に役に立つ	24	3.53	0.37	7.00%	7.00%	31.60%	35.10%	19.30%
文	レポート課題は学習に役に立つ	30	3.9		2.00%	8.20%	12.20%	53.10%	24.50%

(6)グループF 学生の声

グループ「学生の声」の調査結果を表11に示す。

理系の調査結果：

順位的に、「学生に授業で発言することがすすめた」と「教員と学生のインタラクションが多かった」2項目は下位を占めている。平均値から見ると、この2つの項目の平均値も同様に低い。項目「教員との学生のインタラクションが多かった」には、「非常に満足」の選択率が6.90%でかなり低い。また、この2つの項目に対し、「どちらともいえない」の選択率が40%を超えている。

文系の調査結果：

順位的に、項目「学生に授業で発言することをすすめた」が中位であり、項目「教員と学生のインタラクションが多かった」が下位を占めている。また、平均値的にも差が見られる。項目「学生に授業で発言することをすすめた」の平均値が4を超え、「満足」と「非常に満足」の選択率を合わせると74.50%に上り、満足度が高いと考えられる。一方、項目「教員と学生のインタラクションが多かった」において「満足」と「非常に満足」の選択率を合わせて61.20%となり、項目「学生に授業で発言することをすすめた」に比べ、1割程度低いことがわかった。

文系と理系の比較：

「学生に授業で発言することがすすめた」と「教員と学生のインタラクションが多かった」2項目においては、順位と平均値とともに、文系が理系より高い。特に、項目「学生に授業で発言することをすすめた」に対し、理系では、「満足」と「非常に満足」の選択率が文系より34.8%低くなっている。「教員と学生のインタラクションが多かった」に対し、「非常に満足」の選択率においては、文系が理系の4倍を超えることがわかった。

表 11 学生の声の調査結果(理系・文系)

F 学生の声									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	学生に授業で発言することをすすめた	35	3.33	0.69	5.20%	10.30%	44.80%	25.90%	13.80%
文	学生に授業で発言することをすすめた	21	4.02		0	3.90%	21.60%	43.10%	31.40%
理	教員と学生のインタラクションが多かった	36	3.33	0.48	3.40%	10.30%	43.10%	36.20%	6.90%
文	教員と学生のインタラクションが多かった	33	3.8		2.00%	3.90%	33.30%	33.30%	27.50%

(7)グループG 日本人学生との協働作業

グループ「日本人学生との協働作業」の調査結果を表12に示す。

理系の調査結果：

順位的に、この7項目はいずれも非常に低い。平均値から見ると、各項目の差は小さく、平均値はいずれも低い。「非常に不満足」と「不満足」の選択率が20%を超える項目が6項目ある。「非常に満足」と「満足」が40%以下の項目が4項目ある。項目「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」を除き、ほかの6項目においては「どちらともいえない」の選択率が一番高かった。特に、「協働作業に満足していた」に対し、44.20%の回答者が「どちらともいえない」を選んだ。

文系の調査結果：

順位的に、項目「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」が中位を占めている。そのほかの6項目が下位を占めている。平均値から見ると、項目「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」を除き、他の6項目の間の差は小さい。項目「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」に対し、74.5%の回答者が「満足」または「非常に満足」を選んだ。また、この7項目においては、「満足」を回答した人数が最も多かった。

文系と理系の比較：

順位的に、「授業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」以外の項目では、文系の順位が理系より高い。平均値の差からみると、文系が理系より0.4から0.6程度高い。「満足」と「非常に満足」の割合を合わせると理系より2割以上高いことが分かる。

表 12 日本人学生との協働学習の調査結果(理系・文系)

G 日本人学生との協働学習									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	留学生と日本人学生の協働作業を積極的にすすめた	44	3.17	0.47	9.60%	13.50%	38.50%	24.10%	11.50%
文	留学生と日本人学生の協働作業を積極的にすすめた	43	3.64		4.00%	10.00%	24.00%	42.00%	20.00%
理	協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思 伝達を行うことができる	42	3.23	0.55	5.70%	15.10%	39.60%	30.20%	9.40%
文	協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思 伝達を行うことができる	34	3.78		0	10.20%	22.40%	46.90%	20.40%
理	協働作業において日本人学生から積極的なフィードバック がもらえる	39	3.28	0.42	5.70%	18.90%	26.40%	39.60%	8.60%
文	協働作業において日本人学生から積極的なフィードバック がもらえる	40	3.7		0	16.00%	18.00%	46.00%	20.00%
理	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった	37	3.31	0.63	9.30%	9.30%	38.90%	24.10%	16.70%
文	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった	27	3.94		2.00%	7.80%	15.70%	43.10%	31.40%
理	協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した	38	3.3	0.46	7.50%	15.10%	32.10%	30.20%	15.10%
文	協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した	36	3.76		2.00%	8.00%	26.00%	40.00%	24.00%
理	協働作業に自分の力を十分に発揮できた	43	3.23	0.53	3.80%	17.00%	41.50%	28.30%	9.40%
文	協働作業に自分の力を十分に発揮できた	37	3.76		2.00%	8.00%	26.00%	40.00%	24.00%
理	協働作業に満足していた	45	3.15	0.6	9.60%	11.50%	44.20%	23.10%	11.50%
文	協働作業に満足していた	38	3.76		0	10.20%	30.60%	32.70%	26.50%

(8)グループH 学習リソース

グループ「学習リソース」の調査結果を表13に示す。

理系の調査結果：

順位的に、項目「参考文献は適切に示している」が低位を占め、項目「プリントまたは教科書は役に立つ教材であった」が上位を占める。平均値にも差が見られる。特に、「非常に満足」の選択率において、項目「プリントまたは教科書は役に立つ教材であった」が項目「参考文献を適切に示している」より1割程度高くなっている。

文系の調査結果：

順位的に、この2項目が上位を占めている。平均値では、この2項目が4を超え、満足度が高いと考えられる。ただ、この2項目に対し、8割近くの回答者が「満足」または「非常に満足」を選んだが、「非常に満足」の選択率において、項目「プリントまたは教科書は役に立つ教材であった」が項目「参考文献を適切に示している」より21.6%低くなっている。

文系と理系の比較：

順位的に、項目「プリントまたは教科書は役に立つ教材であった」の理系と文系はほぼ同じであり、項目「参考文献を適切に示している」の順位差は大きい。また、平均値の差も見られる。特に、項目「参考文献を適切に示している」に関しては、平均値の差が0.91に達し、「非常に満足」の選択率に45%で大きな差が存在する。

表 13 学習リソースの調査結果(理系・文系)

H 学習リソース									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	参考文献を適切に示している	28	3.44	0.91	8.60%	7.00%	31.60%	36.80%	15.80%
文	参考文献を適切に示している	4	4.35		0	3.90%	17.60%	17.60%	60.80%
理	プリントまたは教科書は役に立つ教材であった	10	3.66	0.44	5.20%	10.30%	25.90%	31.00%	27.60%
文	プリントまたは教科書は役に立つ教材であった	13	4.1		2.00%	2.00%	19.60%	37.30%	39.20%

(9)グループI 評価とフィードバック

グループ「評価とフィードバック」の調査結果を表14に示す。

理系の調査結果：

順位では、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」、項目「提出課題に対して十分なコメントが返ってきた」が上位を占めている。一方で、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」は下位を占めている。平均値から見ると、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」と項目「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」の差が小さく、各選択肢の割合もほぼ同じである。一方、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」に関して、「満足」と「非常に満足」の選択率はその2項目より2割近く減っている。また、各選択肢において「どちらともいえない」を選んだ回答者が一番多かった。

文系の調査結果：

順位では、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」と項目「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」が高い。しかし、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」の順位が非常に低い。平均値から見ると、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバック」と項目「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」の差は少ない、また、この2項目の満足度の平均値が4を超え、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせて8割に近い。「非常に満足」の選択率から見ると、項目「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」は項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」より13.2%高い。一方、その2項目に比べ、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」の平均値は0.6程度低く、40%以上の回答者が満足ではなかったと思われる。

文系と理系の比較：

順位的に、各項目に対し、理系と文系の差は大きくはない。平均値の差からみると、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」と項目「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」の差は大きく、「非常に満足」の選択率においては、理系が文系の半分以上となる。

表 14 評価とフィードバックの調査結果(理系・文系)

I 評価とフィードバック									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた	8	3.67	0.51	3.40%	8.60%	24.10%	44.80%	19.00%
文	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた	7	4.18		0	3.90%	20.00%	30.00%	46.00%
理	提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた	13	3.63	0.64	7.10%	5.40%	23.20%	46.40%	17.90%
文	提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた	5	4.27		0	12.20%	8.20%	20.40%	59.20%
理	成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた	34	3.34	0.33	9.30%	9.30%	35.20%	31.50%	14.80%
文	成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた	42	3.67		6.50%	6.50%	28.30%	30.40%	28.30%
理	記述方式の試験(レポート)より客観試験(選択式)のほうが良い	25	3.51	0.1	5.70%	15.10%	22.60%	35.80%	20.80%
文	記述方式の試験(レポート)より客観試験(選択式)のほうが良い	44	3.61		2.30%	9.10%	36.40%	29.50%	22.70%

(10)グループJ スキルの育成

グループ「スキルの育成」の調査結果を表15に示す。

理系の調査結果：

順位的に、項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」、項目「自分で問題意識を持ち、考えようとした」の順位は高く、項目「問題解決の能力を向上させる授業であった」が中位、項目「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」が下位を占める。平均値から見ると、この4項目の間に差が存在する。項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」と項目「自分で問題意識を持ち、考えようとした」に関しては、6割以上の回答者が「満足」または「非常に満足」を選んだ。一方、項目「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」の平均値は比較的低く、「非常に満足」の選択率も7.1%のみで低い。

文系の調査結果：

順位的に、項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」が上位を占め、「自分で問題意識を持ち、考えようとした」、「問題解決の能力を向上させる授業であった」、「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」残りの3項目が中位を占めている。平均値から見ると、各項目の間の差が小さい。また、この4項目がいずれも4を超えており、7割以上の回答者は「満足」または「非常に満足」を選択した。

文系と理系の比較：

順位では、項目「自分で問題意識を持ち、考えようとした」と項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」に関して、理系が文系より高い一方で、項目「問題解決の能力を向上させる授業であった」と項目「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」に関しては、文系が理系より高い。平均値の差からみると、差が大きい項目「問題解決の能力を向上させる授業であった」と「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」には、「非常に満足」の選択率に大きな差が見られる。

表 15 スキルの育成の調査結果(理系・文系)

J スキルの育成									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	自分で問題意識を持ち、考えようとした	9	3.67	0.39	3.40%	8.60%	25.90%	41.40%	20.70%
文	自分で問題意識を持ち、考えようとした	16	4.06		0	10.00%	10.00%	44.00%	36.00%
理	正確な専門知識・技術が学べる授業であった	4	3.78	0.39	5.20%	6.90%	19.00%	43.10%	25.90%
文	正確な専門知識・技術が学べる授業であった	8	4.17		0	0	20.80%	41.70%	37.50%
理	問題解決の能力を向上させる授業であった	22	3.56	0.5	3.40%	10.50%	29.80%	38.60%	17.50%
文	問題解決の能力を向上させる授業であった	17	4.06		0	4.00%	22.00%	38.00%	36.00%
理	授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった	33	3.38	0.63	7.10%	5.40%	37.50%	42.90%	7.10%
文	授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった	22	4		2.00%	2.00%	22.00%	42.00%	32.00%

(11)グループK 学習成果

グループ「学習成果」の調査結果を表16に示す。

理系の調査結果：

順位的に、この3項目は中位を占めている。平均値から見ると、各項目の平均値もほぼ同程度で、3.6に達してないことから満足度が高くないことがわかる。また、各選択肢の割合から見ると、「非常に満足」の選択率がやや低く、「満足」の選択率が最も高いということがわかった。

文系の調査結果：

順位的に、項目「授業を通じて新たな発見があった」と項目「この授業は専門学習のモチベーションを促進した」が上位、項目「試験で自分の力が十分に発揮できた」が中位を占める。平均値では、この3項目が4を超え、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせて7割を上回っていることから、回答者の満足度が高いと考えられる。

文系と理系の比較：

各項目の順位について、項目「試験で自分の力が十分に発揮できた」の順位に関しては理系と文系が同じであり、項目「授業を通じて新たな発見があった」と項目「この授業は専門学習のモチベーションを促進した」は、文系が理系より高い。平均値の差から見ると、文系は理系より0.5程度高い、特に、「非常に満足」の選択率に関しては、理系は文系の半分に過ぎない。

表 16 学習成果の調査結果(理系・文系)

K 学習成果									
	項目	順位	満足度	差	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
理	授業を通じて新たな発見があった	17	3.6	0.54	3.50%	10.50%	29.80%	35.10%	21.10%
文	授業を通じて新たな発見があった	9	4.14		2.00%	4.00%	18.00%	30.00%	46.00%
理	この授業は専門学習のモチベーションを促進した	20	3.57	0.51	3.60%	12.50%	21.40%	48.20%	14.30%
文	この授業は専門学習のモチベーションを促進した	14	4.08		0	5.90%	15.70%	43.10%	35.30%
理	試験で自分の力が十分に発揮できた	19	3.58	0.46	3.80%	7.50%	32.10%	39.60%	17.00%
文	試験で自分の力が十分に発揮できた	19	4.04		0	2.20%	26.70%	35.60%	35.60%

4.3.2 理系における調査結果のまとめ

まず、「非常に不満足」から「非常に満足」までを各1点から5点とした、各項目の満足度の平均値では、最高の項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」の平均値が3.96に達し、最低の項目「協働作業に満足していた」の平均値が3.15となる。各選択肢の選択率から見ると、「非常に満足」と「満足」の選択率を合わせて60%を超える項目が12個あり、その中で、70%を超える項目が3個ある。一方、50%に満たない項目が16個あり、その中で、40%以下の項目が5個ある。このことから、T大学の専門講義に対し、理系中国人留学生の満足度は高くはないと考えられる。

次に、グループごとに結果をまとめる。各グループの平均値は3.51であり、グループの平均値の標準偏差が0.20である。この偏差値に基づいて縦軸の目盛り線を設定し、質問項目毎の回答の平均値をプロットしたグラフを図5に示す。

このグラフを見ると、グループ「授業の構成と管理」と「学習成果」の項目の平均値がいずれも3.51を超え、全体に比較的に高い一方、グループ「学生の声」と「日本人との協働学習」の項目の平均値がいずれも3.51に達しておらず、全体的に低いことがわかった。また、グループ「良い教え方」、「学業支援」、「明確な目標と標準」には項目間の平均値の差が見られる。

また、各項目の平均値から見ると、平均値が3.71～4.11にあたり、上位グループを占める項目が「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」(3.96)「教員は専門知識が豊富である」(3.95)「学生の意見と質問によく対応した」(3.76)「授業の課題は明確に示した」(3.86)「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」(3.76)「課題の分量は適切である」(3.71)の6項目がある。平均値が2.91～3.31にあたり、下位グループを占める項目が「協働作業に満足した」(3.15)「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めていた」(3.17)「協働作業に自分の力を十分に発揮できた」(3.23)「協働作業において留学生と日本人学生意思伝達を行うことができる」(3.23)「ユーモアのある授業であった」(3.28)「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」(3.27)「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」(3.28)「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」(3.30)の8項目がある。このことから、今回の調査を参加した中国人理系留学生は、教員の熱意、教員の専門性及び授業の構成を比較的高く評価する一方、日本人との協働学習、活発的な授業雰囲気及び留学生への配慮に対して不満足なところが見られる。

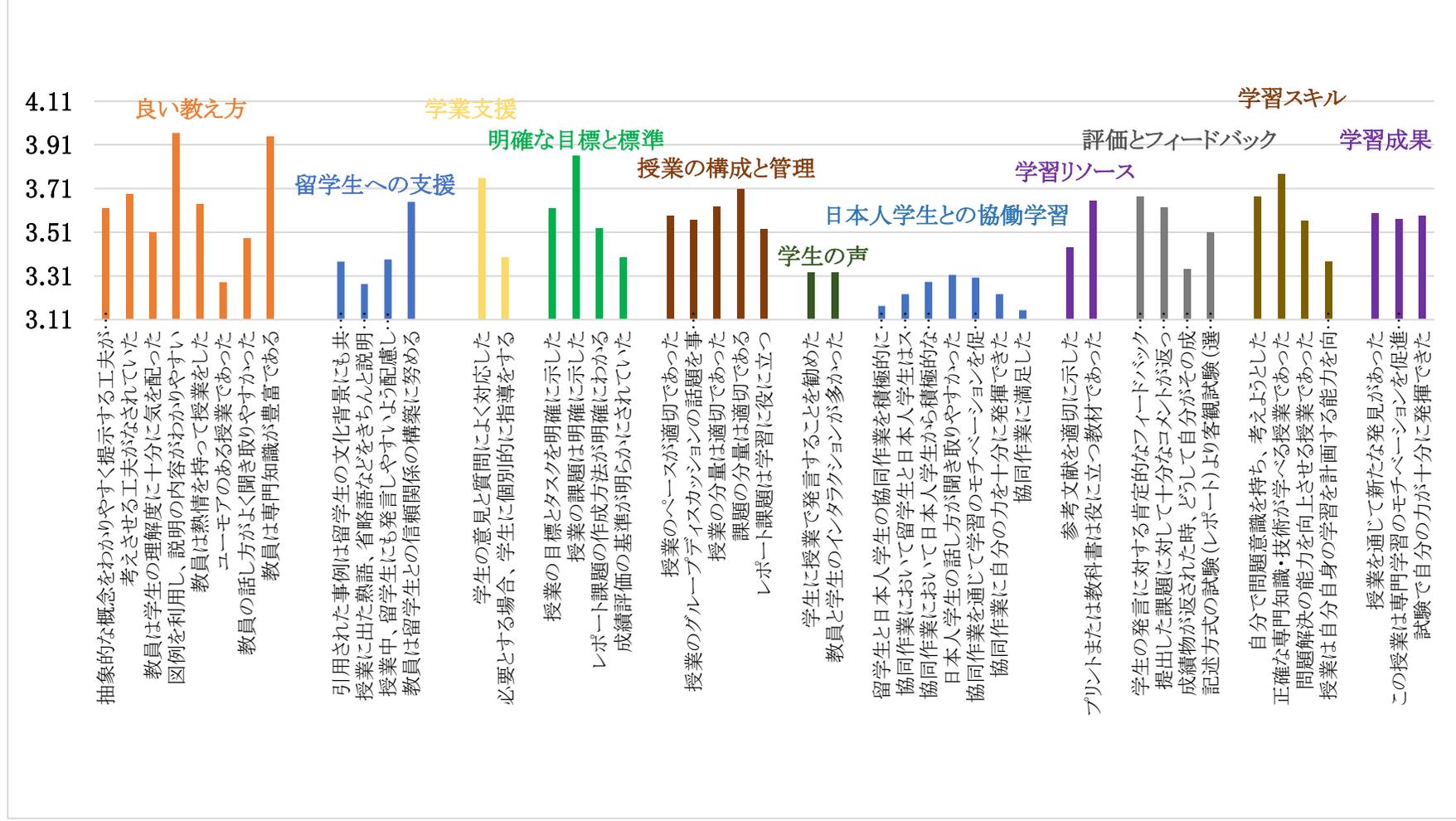


図 5 理系における各グループの満足度

4.3.3 文系における結果のまとめ

まず、各項目の満足度の平均値では、最高の項目「教員は専門知識が豊富である」の平均値が4.66に達し、最低の項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」の平均値が3.23となっている。各選択肢の選択率から見ると、「非常に満足」と「満足」の選択率を合わせて60%を超える項目が39個あり、この中で、70%を超える項目が27個あり、80%を超える項目が4個あり、90%を超える項目が1個ある。一方で、60%以下の項目が6個であり、そして、50%以下の項目は1個しかない。このことから、T大学専門講義に対し、文系中国人留学生の満足度は比較的高いと考えられる。

次に、グループごとに結果をまとめる。各グループの平均値は3.97であり、グループの平均値の標準偏差が0.25である。この標準偏差に基づいて縦軸の目盛り線を設定し、質問項目毎の回答の平均値をプロットしたグラフを図6に示す。

このグラフを見ると、グループ「学生の声」、「日本人学生との協働学習」、「留学生への支援」の平均値が比較的低いが、他のグループの平均値は全体的に高い。ただし、グループ「良い教え方」と「評価とフィードバック」には項目の間に平均値の差が見られる。

また、各項目の平均値からみると、平均値が4.22～4.72にあたり、上位グループを占める項目は、「教員は専門知識が豊富である」(4.67)「学生の意見と質問によく対応した」(4.45)「授業の課題を明確に示した」(4.39)「参考文献を適切に示している」(4.35)「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」(4.27)「教員は熱情を持って授業をした」(4.24)の6項目がある。一方、平均値が3.22～3.72にあたり、下位グループを占める項目は、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」(3.24)「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた」(3.64)「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」(3.7)「ユーモアのある授業であった」(3.69)「成績物が返された時、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」(3.67)「記述方式の試験より客観試験の方が良い」(3.61)の6項目がある。このことから、今回の調査を参加した中国人文系留学生は、T大学の教員の専門性、仕事への熱意及び授業の構成を非常に高く評価する一方、活発的な授業雰囲気、留学生への配慮、協働学習の指示及び明確的フィードバックに満足ではないところが見られる。

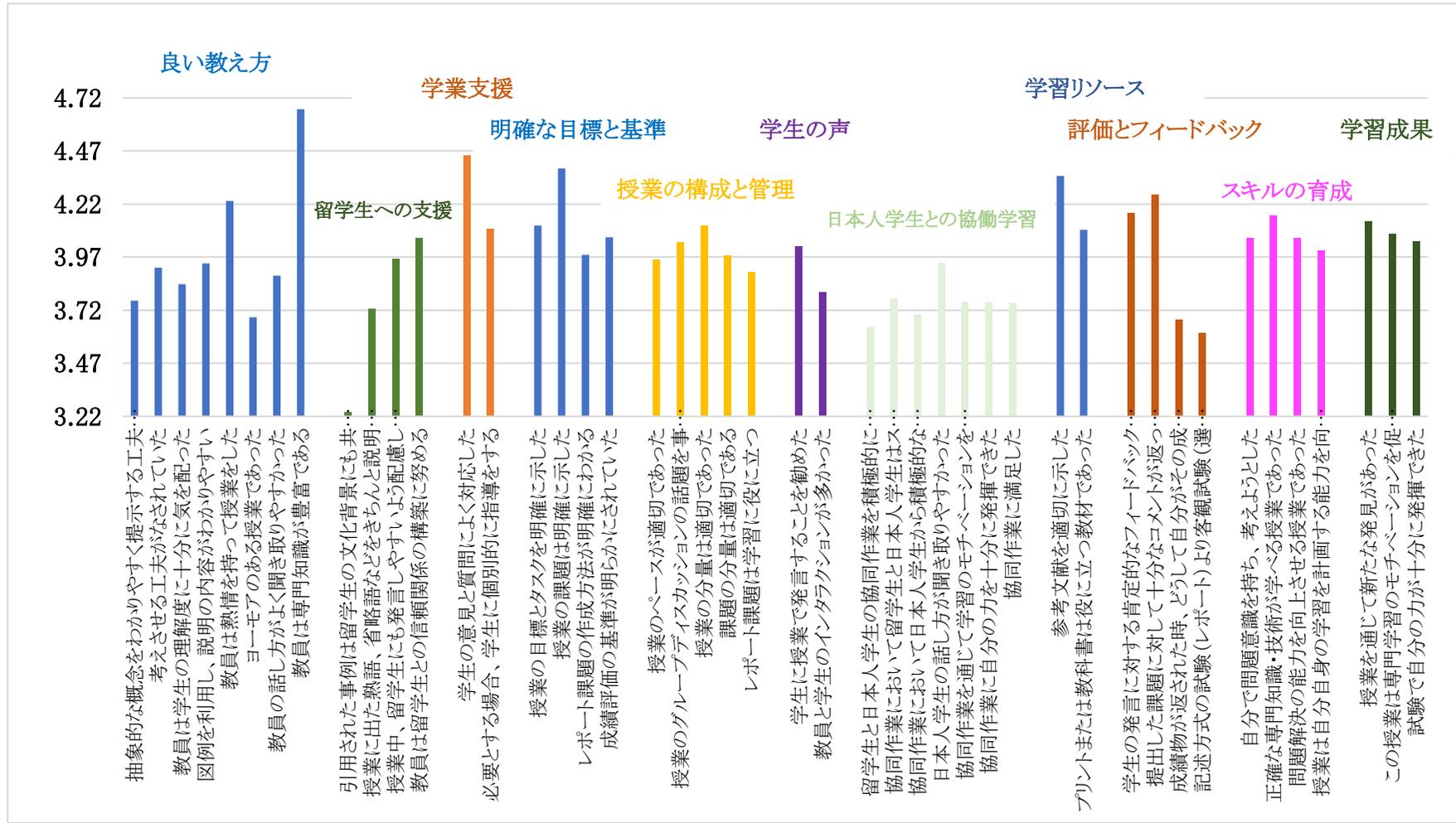


図 6 文系における各グループの満足度

4.3.4 文系と理系の結果の比較

文系と理系回答者における各項目の満足度に基づいて以下のグラフ(図7)を作成した。このグラフによると、項目「図例利用し、説明がわかりやすい」と「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」を除き、残りの43項目においては文系の満足度が理系より高かった。また、文系と理系の満足度の平均に差があるかどうかを、各項目毎にt検定によって検定した。その結果から見ると、 $p < 0.001$ の項目が4個であり、 $p < 0.01$ が18個であり、 $p < 0.05$ が12個であった。全体では45項目中の34項目に対し、文系の平均値が理系の平均値より有意に高いことがわかる。

なお、各選択肢の選択率から見ると、「非常に満足」と「満足」を合わせて60%を超える項目は、理系が9個であり、その中で、70%を超え項目は、理系では3個しかない。一方で、文系では27個である。また、「非常に不満足」と「不満足」の割合から見ると、20%を上回る項目は、理系が11個であるのに対して、文系は1個しかないことがわかった。

一方、満足度の順位から見ると、文系と理系の結果には重なるところが多い。ここで、満足度の順位において上位グループ(低い順で上からの1/3)と下位グループを表17、表18に示す。表17と表18には、理系と文系の調査結果において重なる項目を太字で表す。この二つの表から見ると、上位グループと下位グループを問わず、理系と文系の結果における重なる項目が多いことがわかった。上位グループでは、重なる項目は「教員は専門知識が豊富である」、「学生の意見と質問によく対応した」、「授業の課題は明確に示した」、「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」、「教員は熱情を持って授業をした」、「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」、「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」、「授業の分量は適切であった」の8項目がある。これらの項目から見ると、教員の専門性、仕事への熱意と責任感及び授業の構成と管理に関して、文系学生と理系学生ともに高く評価すると考えられる。下位グループでは、「教員と学生のインタラクションが多かった」、「協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる」、「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」、「協働作業に自分の力を十分に発揮できた」、「協働作業に満足した」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」、「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」、「ユーモアのある授業であった」、「成績物が返された時、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」、「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた」、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」の11項目が重なっている。この11項目から見ると、活発な授業の雰囲気、留学生への配慮、日本人学生との協働学習及び学生とのやりとりに対し、今回の調査に参加した中国人学生は満足ではないという考えが示されている。

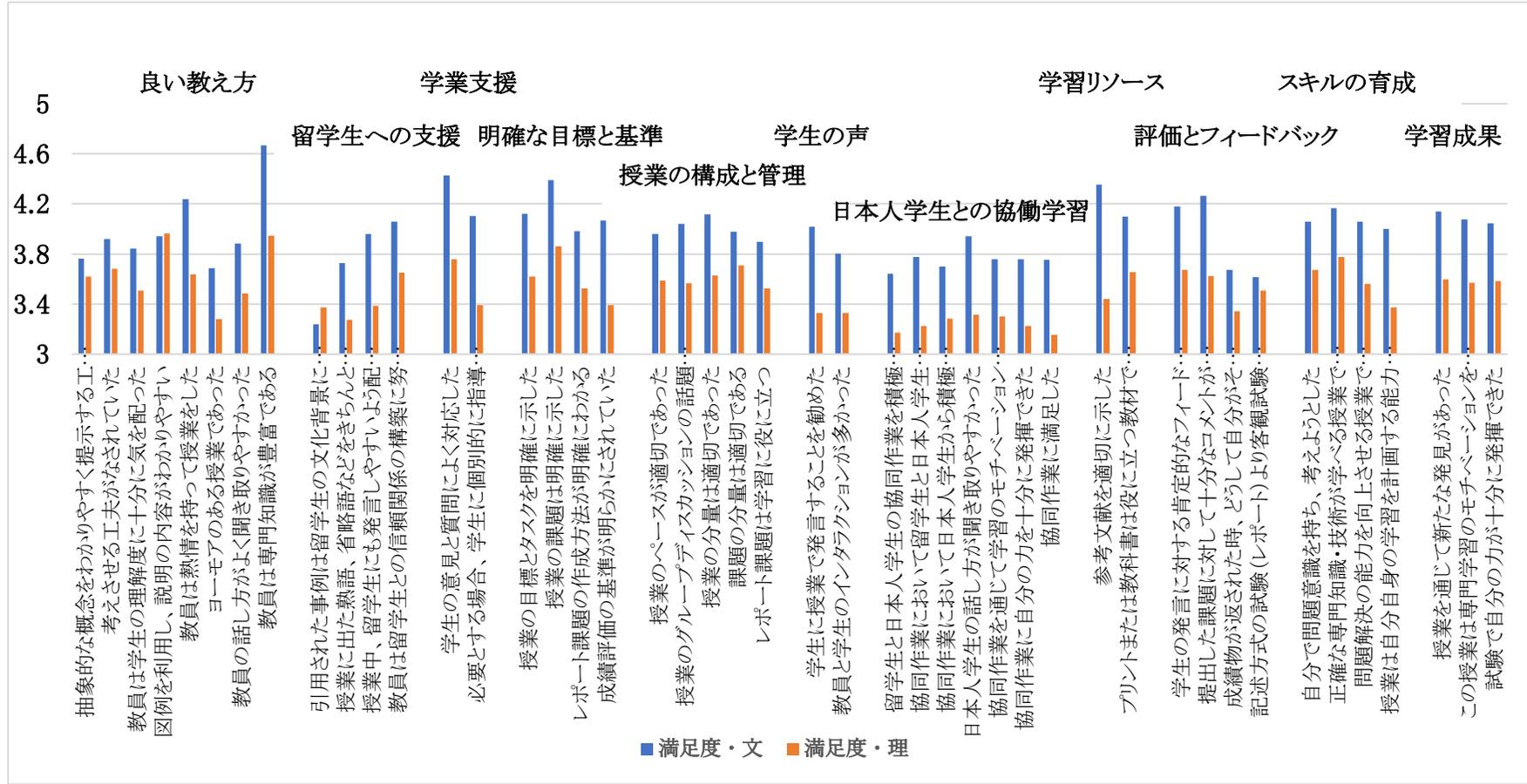


図 7 専門科目の授業に対する理系・文系の満足度

表 17 文系と理系における満足度の上位項目

順位	満足度・ 文	項目	順位	満足度・ 理	項目
1	4.67	教員は専門知識が豊富である	1	3.96	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい
2	4.45	学生の意見と質問によく対応した	2	3.95	教員は専門知識が豊富である
3	4.39	授業の課題は明確に示した	3	3.86	授業の課題は明確に示した
4	4.35	参考文献を適切に示した	4	3.78	正確な専門知識・技術が学べる授業であった
5	4.27	提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた	5	3.76	学生の意見と質問によく対応した
6	4.24	教員は熱情を持って授業をした	6	3.71	課題の分量は適切である
7	4.18	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた	7	3.68	考えさせる工夫がなされていた
8	4.17	正確な専門知識・技術が学べる授業であった	8	3.67	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた
9	4.14	授業を通じて新たな発見があった	9	3.67	自分で問題意識を持ち、考えようとした
10	4.12	授業の目標とタスクを明確に示した	10	3.66	プリントまたは教科書は役に立つ教材であった
11	4.12	授業の分量は適切であった	11	3.65	教員は留学生との信頼関係の構築に努める
12	4.1	必要とする場合、学生に個別的に指導をする	12	3.64	教員は熱情を持って授業をした
13	4.1	プリントまたは教科書は役に立つ教材であった	13	3.63	授業の分量は適切であった
14	4.08	この授業は専門学習のモチベーションを促進した	14	3.63	提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた
15	4.08	成績評価の基準が明らかにされていた	15	3.62	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった

表 18 文系と理系における満足度の下位項目

順位	満足度・ 文	項目	順位	満足度・ 理	項目
31	3.88	教員の話し方がよく聞き取りやすかった	31	3.39	授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた
32	3.84	教員は学生の理解度に十分に気を配った	32	3.38	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる
33	3.8	教員と学生のインタラクションが多かった	33	3.38	授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった
34	3.78	協同作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる	34	3.34	成績物が返された時、どうして自分がその成績をとったのか理解できた
35	3.76	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった	35	3.33	学生に授業で発言することを勧めた
36	3.76	協同作業を通じて学習のモチベーションを促進した	36	3.33	教員と学生のインタラクションが多かった
37	3.76	協同作業に自分の力を十分に発揮できた	37	3.31	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった
38	3.76	協同作業に満足した	38	3.3	協同作業を通じて学習のモチベーションを促進した
39	3.73	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した	39	3.28	協同作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる
40	3.7	協同作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる	40	3.28	ユーモアのある授業であった
41	3.69	ユーモアのある授業であった	41	3.27	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した
42	3.67	成績物が返された時、どうして自分がその成績をとったのか理解できた	42	3.23	協同作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる
43	3.64	留学生と日本人学生の協同作業を積極的に勧めた	43	3.23	協同作業に自分の力を十分に発揮できた
44	3.61	記述方式の試験(レポート)より客観試験(選択式)の方が良い	44	3.17	留学生と日本人学生の協同作業を積極的に勧めた
45	3.24	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる	45	3.15	協同作業に満足した

4.4 全体の調査結果

本節では、理系と文系を合わせた、各グループの調査結果を示す。また、その結果をまとめる。

4.4.1 各グループの調査結果

各グループの調査結果に基づき、表を作成した。表19～表29には、それぞれ各項目の5件法による平均値と、順位、該当なしと回答した人数、及び各選択肢(非常に不満足から非常に満足まで)の選択率を示している。

(1)よい教え方

グループ「よい教え方」の調査結果を表19に示す。

良い教え方のグループでは、「教員は専門知識が豊富である」、「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「教員は熱情を持って授業をした」の3項目の順位が非常に高い。特に、項目「教員は専門知識が豊富である」については、58.7%の回答者が「非常に満足」を選択し、平均値も4.28に達する。また、この3項目は、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせて7割を超える。一方、項目「学生自身に考えさせる工夫がなされていた」は中位を占め、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」、「教員の話し方がよく聞き取りやすかった」、「教員は学生の理解度に十分に気を配った」といった3項目の順位がやや低い。この4項目では、「非常に満足」の割合が2割程度でありやや低い。特に、順位が非常に低い項目「ユーモアのある授業であった」に対し、47.5%の回答者が満足ではなかったと回答した。ほかの項目に比べ、「非常に満足」の割合が低く、「不満足」の割合が高いということがわかった。

表 19 良い教え方の調査結果

A 良い教え方									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった	3.69	27	0	2.80%	7.30%	29.40%	39.40%	21.10%
2	学生自身に考えさせる工夫がなされていた	3.8	18	1	1.90%	10.20%	20.40%	41.70%	25.90%
3	教員は学生の理解度に十分に気を配った	3.67	30	1	4.60%	9.30%	26.90%	33.30%	25.90%
4	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい	3.95	4	2	3.70%	2.80%	19.60%	42.10%	31.80%
5	教員は熱情を持って授業をした	3.92	7	0	4.60%	5.50%	18.30%	36.70%	34.90%
6	ユーモアのある授業であった	3.47	42	4	3.70%	14.30%	29.50%	36.20%	16.30%
7	教員の話し方がよく聞き取りやすかった	3.67	29	0	3.70%	5.50%	30.30%	41.30%	19.30%
8	教員は専門知識が豊富である	4.28	1	0	2.80%	6.40%	9.20%	22.90%	58.70%

(2) 留学生への支援

グループ「留学生への支援」の調査結果を表20に示す。

留学生への支援のグループでは、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」とほかの3項目の順位差が大きい。項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努めた」は上中位を占めるが、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」、「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた」といった3項目の順位は低い。平均値も、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」とその3項目の差が見られる。この4項目に関して「満足」の選択率がほぼ同じだが、「非常に満足」の選択率に差が見られる。特に、項目「教員は留学生との信頼関係の構築に努める」が項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」より20.7%高い。

(3) 学業支援

グループ「学業の支援」の調査結果を表21に示す。

学業支援グループでは、この二つの項目の平均値と順位共に差が見られる。項目「学生の意見と質問によく対応した」の順位が非常に高く、45.8%の回答者が「非常に満足」を選択し、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせて7割を超えている。一方、項目「必要とする場合、学生に個別的に指導をする」は中位を占めており、43.3%の回答者が満足ではなかったと回答している。

(4) 明確な目標と標準

グループ「明確な目標と標準」の調査結果を表22に示す。

明確な目標と標準のグループでは、項目「授業の目標とタスクを明確に示した」と項目「授業の課題を明確に示した」が上位を占めている、特に、項目「授業の課題を明確に示した」の順位が非常に高く、平均値が4を超える。さらに、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせて8割近くとなっている。一方、項目「レポート課題の作成方法が明確にわかる」と項目「成績評価の基準が明らかにされていた」の順位がやや低い。「非常に不満足」において、項目「成績評価の基準が明らかにされていた」の選択率がほかの3項目より顕著的に高い。

表 20 留学生への支援の調査結果

B 留学生への支援									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらも 言えない	満足	非常に 満足
1	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる	3.31	45	7	6.90%	14.70%	32.40%	32.40%	13.70%
2	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した	3.49	38	3	3.80%	12.30%	33%	33%	17.90%
3	授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた	3.66	31	1	1.90%	12%	29.60%	31.50%	25%
4	教員は留学生との信頼関係の構築に努める	3.84	15	1	3.70%	7.40%	24.10%	30.60%	34.30%

表 21 学業支援の調査結果

C 学業支援									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらも 言えない	満足	非常に 満足
1	学生の意見と質問によく対応した	4.07	3	2	2.80%	4.60%	20.60%	26.20%	45.80%
2	必要とする場合、学生に個別的に指導をする	3.72	24	5	5.80%	11.50%	26%	18.30%	38.50%

表 22 明確な目標と標準の調査結果

D 明確な目標と標準									
	項目	満足度	順位	該当なし	非常に不満足	不満足	どちらとも言えない	満足	非常に満足
1	授業の目標とタスクを明確に示した	3.85	12	1	1.90%	6.50%	25.90%	35.80%	29.60%
2	授業の課題を明確に示した	4.1	2	3	1.90%	3.80%	16%	38.70%	39.60%
3	レポート課題の作成方法が明確に分かる	3.74	23	4	2.90%	9.50%	22.90%	40%	24.80%
4	成績評価の基準が明らかにされていた	3.7	26	7	8.80%	5.90%	19.60%	38.20%	27.50%

表 23 授業の構成と管理の調査結果

E 授業の構成と管理									
	項目	満足度	順位	該当なし	非常に不満足	不満足	どちらとも言えない	満足	非常に満足
1	授業のペースが適切であった	3.76	22	1	1.90%	9.30%	25.90%	37%	25.90%
2	授業のグループディスカッションの話題を事前に学生に知らせた	3.79	21	8	3.00%	5.90%	24.80%	41.60%	24.80%
3	授業の分量は適切であった	3.86	11	0	1.80%	6.40%	24.80%	38.50%	28.40%
4	課題の分量は適切である	3.83	17	2	0.90%	7.50%	28.00%	34.60%	29%
5	レポート課題は学習に役に立つ	3.7	25	3	4.70%	7.50%	22.60%	43.40%	21.70%

(5) 授業の構成と管理

グループ「授業の構成と管理」の調査結果を表23に示す。

授業の構成と管理グループでは、項目「授業の分量は適切である」が上位を、ほかの4項目「授業のグループディスカッションの話題を事前に学生に知らせた」、「授業のペースが適切であった」、「課題の分量は適切である」、「レポート課題は学習に役に立つ」が中位を占める。各項目の順位と平均値の差は大きくない。この5項目に対し、6割程度の回答者が「満足」または「非常に満足」を選択した。

(6) 学生の声

グループ「学生の声」の調査結果を表24に示す。

学生の声グループの2項目は下位を占めており、順位と平均値の差は小さい。項目「学生に授業で発言することをすすめた」と項目「教員と学生のインタラクションが多かった」に対し、40%以上の回答者が満足ではなかったと回答した。また、各選択肢において、「どちらともいえない」を選んだ人数が一番多かった。

(7) 日本人学生との協働学習

グループ「日本人学生との協働学習」の調査結果を表25に示す。

「日本人学生との協働学習」グループでは、この7項目の順位が非常に低く、平均値も比較的低い。項目「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」と項目「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」を除き、ほかの5項目において「非常に満足」の選択率が2割以下で低い。「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた」、「協働作業に自分の力を十分に発揮できた」、「協働作業に満足していた」といった3項目に対し、およそ5割の回答者が満足ではなかったと回答している。また、項目「協働作業に満足していた」に対し、「どちらともいえない」を選んだ人数が一番多かった。

表 24 学生の声の調査結果

F 学生の声									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	学生に授業で発言することをすすめた	3.65	32	0	2.80%	7.30%	33.90%	33.90%	22.00%
2	教員と学生のインタラクションが多かった	3.55	35	0	2.80%	7.30%	38.50%	34.90%	16.50%

表 25 日本人学生との協働学習の調査結果

G 日本人学生との協働学習									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	留学生と日本人学生の協働作業を積極的にすすめた	3.4	44	7	6.90%	11.80%	29.40%	34.30%	15.70%
2	協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる	3.49	39	7	2.90%	12.70%	31.40%	38.20%	14.70%
3	協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる	3.49	40	6	2.90%	17.50%	22.30%	42.70%	14.60%
4	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった	3.62	33	4	5.70%	8.60%	27.60%	34.30%	23.80%
5	協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した	3.52	36	6	4.90%	11.70%	30.10%	33.00%	20.40%
6	協働作業に自分の力を十分に発揮できた	3.49	41	6	2.90%	12.60%	34.00%	34.00%	16.50%
7	協働作業に満足していた	3.45	43	8	5.00%	10.90%	37.60%	27.70%	18.80%

(8) 学習リソース

グループ「学習リソース」の調査結果を表26に示す。

「学習リソース」グループでは、「参考文献を適切に示している」、「プリントまたは教科書は役に立つ教材であった」といった2項目が上位を占めており、平均値と順位にも差がほとんどない。この2項目に対し、「非常に満足」の選択率は30%を超え、「満足」と「非常に満足」の割合を合わせて6割を超えている。

(9) 評価とフィードバック

グループ「評価とフィードバック」の調査結果を表27に示す。

「評価とフィードバック」グループでは、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」、「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」の順位が高いが、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」、「記述方式の試験より客観試験のほうが良い」は下位順位を占めている。満足度の平均値にも差が存在する。平均値が高い項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバック」と項目「提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた」に対し、「非常に満足」の選択率は30%を超え、およそ7割の回答者が「満足」または「非常に満足」を選んだ。一方、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」、「記述方式の試験より客観試験のほうが良い」に対し、5割近くの回答者が満足ではなかったと回答している。

表 26 学習リソースの調査結果

H 学習リソース									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	参考文献を適切に示している	3.87	9	1	4.60%	5.60%	25.00%	27.80%	37.00%
2	プリントまたは教科書は役に立つ教材であった	3.86	10	0	3.70%	6.40%	22.90%	33.90%	33.00%

表 27 評価とフィードバックの調査結果

I 評価とフィードバック									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた	3.91	8	1	1.90%	6.50%	22.20%	38.00%	31.50%
2	提出した課題に対して十分なコメントが返ってきた	3.92	6	4	3.80%	8.60%	16.20%	34.30%	37.10%
3	成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた	3.49	37	9	8.00%	8.00%	32.00%	31.00%	22%
4	記述方式の試験(レポート)より客観試験(選択式)のほうが良い	3.56	34	12	4.10%	12.40%	28.90%	33.00%	21.60%

(10) スキルの育成

グループ「スキルの育成」の調査結果を表28に示す。

スキルの育成グループでは、項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」と項目「自分で問題意識を持ち、考えようとした」が上位を占めており、項目「問題解決の能力を向上させる授業であった」と項目「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」が中位を占める。平均的に、この4項目の満足度は低くなく、「非常に満足」と「満足」の選択率を合わせて6割を超える。ただ、項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」と項目「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」の間に差が見られる。「非常に満足」の選択率において、項目「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」が31.1%に上り、項目「授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった」より12.2%高い。

(11) 学習成果

グループ「学習成果」の調査結果を表29に示す。

学習成果グループに該当する3項目「授業を通じて新たな発見があった」、「この授業は専門学習のモチベーションを促進した」、「試験で自分の力が十分に発揮できた」は中上位を占めており、満足度も比較的高い。項目「授業を通じて新たな発見があった」では、「非常に満足」の選択率が32.7%に達する。項目の平均値と順位の違いが小さい。また、この3項目に対し、6割以上の回答者が「満足」または「非常に満足」を選択した。

表 28 スキルの育成の調査結果

J スキルの育成									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	自分で問題意識を持ち、考えようとした	3.85	13	1	1.90%	9.30%	18.50%	42.60%	27.80%
2	正確な専門知識・技術が学べる授業であった	3.95	5	3	2.80%	3.80%	19.80%	42.50%	31.10%
3	問題解決の能力を向上させる授業であった	3.79	20	2	1.90%	7.50%	26.20%	38.30%	25.20%
4	授業は自分自身の学習を計画する能力を向上させることに助けになった	3.67	28	3	4.70%	3.80%	30.20%	42.50%	18.90%

表 29 学習成果の調査結果

K 学習成果									
	項目	満足度	順位	該当 なし	非常に 不満足	不満足	どちらとも 言えない	満足	非常に 満足
1	授業を通じて新たな発見があった	3.85	14	2	2.80%	7.50%	24.30%	32.70%	32.70%
2	この授業は専門学習のモチベーションを促進した	3.81	18	2	1.90%	9.30%	18.70%	45.80%	24.30%
3	試験で自分の力が十分に発揮できた	3.8	19	11	2.00%	5.10%	29.60%	37.80%	25.50%

4.4.2 全体の結果のまとめ

今回の調査結果から見ると、満足度の平均値では、最高の項目が「教員は専門知識が豊富である」で4.28に達し、平均値が4を超える項目が3個ある。一方、平均値の最低は項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」で3.31である。各選択肢の選択率から見ると、「非常に満足」の選択率が30%を超える項目が11個ある。その中で、項目「教員は専門知識が豊富である」に関しては、「非常に満足」の選択率が58.70%に達する。項目「学生の意見と質問によく対応した」には、45.80%の協力者が「非常に満足」を選択した。また、「非常に満足」と「満足」を合わせて70%を超える項目が9個あり、60%以上の項目が19個ある。つまり、今回の調査では、その28項目に対し、中国人留学生が「満足」または「非常に満足」と回答した人数が6割を上回る。このことから、T大学専門講義に対し、中国人留学生の満足度は低くないと考えられる。

ただし、いくつかの調査項目では、「非常に不満足」と「不満足」の選択率が他の項目より顕著に高い。その中で、15%を超える項目は「ユーモアのある授業であった」、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明する」、「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めていた」、「協働作業において留学生と日本人学生意思伝達を行うことができる」、「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」、「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」、「協働作業に自分の力を十分に発揮できた」、「協働作業に満足した」、「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」、「必要とする場合、学生に個別的に指導をする」、「記述試験より客観試験の方が良い」の12項目である。特に、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」と「協働作業において日本学生から積極的なフィードバックがもらえる」といった2項目が「非常に不満足」と「不満足」の選択率を合わせて20%を上回る。

次に、グループごとに結果をまとめる。各グループの平均値は3.73であり、グループの平均値の標準偏差が0.20である。この値に基づいて従軸の目盛り線を設定し、質問項目毎の回答の平均値をプロットしたグラフを図8に示す。

このグラフを見ると、グループ「授業の構成と管理」、「学習リソース」、「学習成果」の平均値が全体的に高く、平均値の差も0.1以下となっている。一方、グループ「学生の声」と「日本人学生との協働作業」の平均値が全体的に低く、平均値の差も0.1未満である。

また、各項目の平均値からみると、平均値が高く、3.93～4.33にあたり項目は「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「教員は熱情を持って授業をした」、「教員は専門知識が豊富である」、「学生の意見と質問によく対応した」、「授業の課題は明確に示した」、「正確な専門知識・技術が学べる授業であった」といった6個がある。一方、平均値が低く、3.13～3.53にあたり項目は「ユー

モアのある授業であった」、「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明する」、「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めていた」、「協働作業において留学生と日本人学生意思伝達を行うことができる」、「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」、「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」、「協働作業に自分の力を十分に発揮できた」、「協働作業に満足した」、「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」といった10個がある。

平均値が高い項目と平均値が低い項目から見ると、今回の調査に参加した中国人留学生は教員の専門性と授業内容を高く評価するが、学生への配慮と支援、また学生同士の協働作業に満足ではなかったところがあると考えられる。

「非常に不満足」と「不満足」の選択率が高い項目と平均値が低い項目がほぼ重なっている。ただし、「必要とする場合、学生に個別的に指導をする」には、「非常に不満足」と「不満足」の選択率が17.30%に達するが、平均値の順位が低くない。その原因として、理系回答者では「不満足」の選択率が高い一方で、文系回答者は「非常に満足」の選択率が非常に高いためであると考えられる。

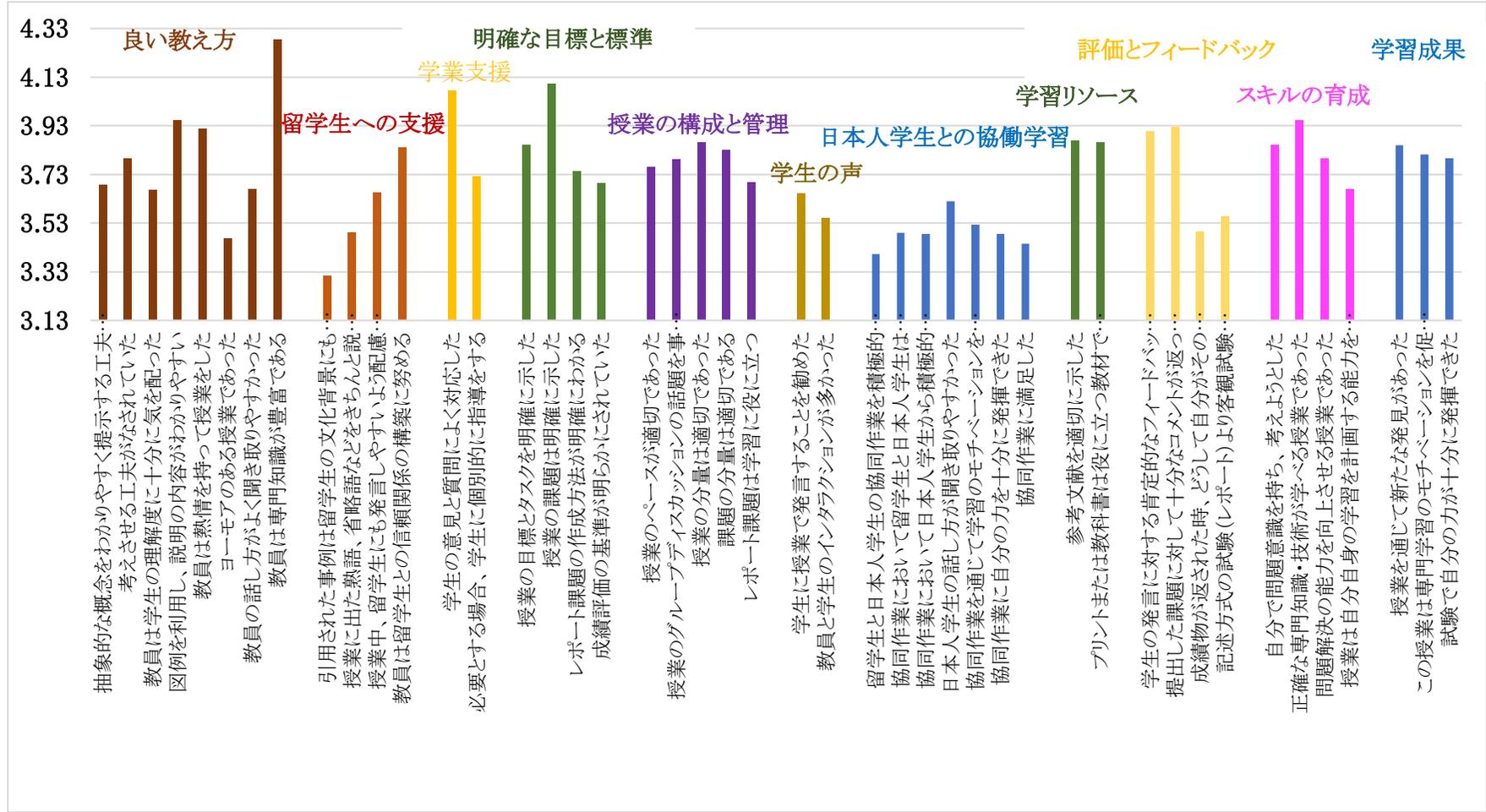


図 8 各グループの満足度のまとめ

第五章 考察

米国マサチューセッツ工科大学(MIT)の授業に成功した実績を持つ教師陣が執筆した、授業の手引き書『You And Your Students』は、当該校で考えられている良い教師の能力・資質の分析でもある。本手引き書は教育の過程が学生と教師たちとの一種のチームワークであること、つまり、学生の学ぶ能力、学ぼうとする意欲、及び教員の指導力と教えようとする意欲からなり、いずれがかけても成立しないことを述べている。教員には理解、想起、創造的思考の学習メカニズムの3段階全てを達成する責任があり、学生の理解を容易にし、その理解を助け、その創造的思考を刺激することが課題となる。一方、授業現場では教員と学生の相互作用以外に、学生同士間の相互作用(協同的な学習)も学習成果に望ましい効果をもたらす。協同的な学習は、社会で必要とされるチームワークのスキルを学ぶ機会を与え、将来のキャリアに備えさせる(Barkley, Cross,& Major, 2005)。とくに、異なるバックグラウンドを持つ学生同士の協同的な学習を通して、多様性の高い社会が直面している共通の問題を他者と協調して解決するために必要となる、複合的な視点と解決スキルを獲得させることができる。

以上のことから、留学生も取り巻く授業現場の状況を以下のようなモデルで表すことが可能だと考えられる。



図 9 授業現場モデル

本章では、上記の研究の知見を参考にしながら、今回の調査結果に基づき、専門科目の授業における、教員と学生の相互作用、学生同士の相互作用及び授業の満足度の上位項目を3点に分けて考察する。まず、文系と理系の結果の相違点を比較しながら考察する。そのあと、全体の結果の考察を行う。

5.1 文系と理系の比較

本節では、教員と学生の相互作用、学生同士の相互作用、教員の熱意に関する項目において文系と理系の相違点を比較し、考察を行う。表30から表34はそれぞれ、項目のグループ毎に文系と理系の順位、満足度の5件法平均、文系と理系の満足度の差をまとめたものである。これらの表では、文系と理系の満足度の平均に差があるかどうかをt検定によって検定し、差がある項目に対して、p値の範囲により、*,**,***の印をつけた。

5.1.1 教員と学生の相互作用

ここでの教員と学生の相互作用は、教員の明瞭さ、教員と学生のやりとり及び成績評価とフィードバックの3点に分類される。

(1) 教員の明瞭さ

表 30 教員の明瞭さ(文系・理系)

番号	項目	順位		満足度		平均値の差
		文	理	文	理	文系-理系
1	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい	28	1	3.94	3.96	-0.02
2	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった	35	15	3.76	3.62	0.14
3	教員の話し方がよく聞き取りやすかった	31	27	3.88	3.48	0.40*
4	教員は学生の理解度に十分に気を配った	32	26	3.84	3.51	0.33
5	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した	39	41	3.73	3.27	0.46*
6	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる	45	32	3.24	3.38	-0.14

***p<.001 **p<.01 *p<.05

理系の調査結果から見ると、項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」を高く評価する一方、他の4項目の満足度と順位が低いことがわかる。特に、項目「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」の満足度が最も低い。このことから、理系教員は一般的な説明方法は比較的わかりやすいが、学生の理解状況と日本語能力への配慮が不十分なところがあると考えられる。

文系の調査結果から見ると、教員の明瞭さの6項目の順位がいずれも低い。特に、項目「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」の満足度は他の5項目と比べても、かなり低いと考える。したがって、教員は事例を引用する場合に留学生の文化背景に共有できるような工夫が求

められる。

また、順位は、文系に比べ、理系の方が高い。特に、項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」と項目「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」は上位を占めている。つまり、理系の回答者は他の4項目に比べ、教員の説明方法を相対的に高く評価している。この理由に関して、文系科目の授業テキストに比べ、理系科目の授業テキストにはより多くの公式や、定理などの抽象的概念が含まれ、教員はそれらを学生に理解させるため図例を多用するためであると推測する。

一方、項目「教員の話し方がよく聞き取りやすかった」と「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」以外では、文系と理系の満足度の有意差が見られない。この二項目の差に関して、二つの原因を推測する。一つは今回の調査に参加した文系中国人留学生の日本語能力が理系中国人留学生より高いためと考えられる。今回の調査に参加した文系学生では、日本語能力試験1級に合格した割合が88.2%に達する。一方、理系生はわずか36.2%であった。N1の「聞く」の認定の目安では、「幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる」である。そこでN2またはその以下のレベルで授業を聴講するにはより困難があると考えられる。もう一つは、理系の教員に比べ、文系の教員は日本語の使用に関して、留学生により配慮する可能性があるかと推測する。

(2) 教員と学生のやりとり

表 31 教員と学生のやりとり

番号	項目	順位		満足度		平均値の差
		文	理	文	理	文系-理系
1	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた	7	8	4.18	3.67	0.51**
2	授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた	25	31	3.96	3.39	0.57**
3	学生に授業で発言することを勧めた	21	35	4.02	3.33	0.69***
4	教員と学生のインタラクションが多かった	33	36	3.8	3.33	0.47**

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

教員と学生のやりとりのカテゴリにおいて、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバック」以外、他の3項目の順位が理系と文系を問わず高くない。このことから、理系と文系の回答者における教員とのやりとりに関して、非常に満足したとはいえない。一方、この4項目の平均値は、文系の調査結果が理系の調査結果より有意に高かった。つまり、教員と学生のやりとりにおいて、文系学生と理系学生の満足度には大きな差が存在する。これについて、授業現場でのやりとりの必要

性と重要性への認識が、文系教員と理系教員の間で差があると推測される。特に、「学生に授業で発言することを勧めた」においては、理系と文系の差が大きい。このことから、文系の教員が理系の教員より、学習者の考えを傾聴する姿勢が見られる可能性がある。

(3) 成績評価とフィードバック

表 32 成績評価とフィードバック(文系・理系)

番号	項目	順位		満足度		平均値の差
		文	理	文	理	文系-理系
1	成績評価の基準が明らかにされていた	15	30	4.07	3.4	0.67**
2	成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた	42	34	3.67	3.34	0.33

***p<.001 **p<.01 *p<.05

文系の調査結果から見ると、項目「成績評価の基準が明らかにされていた」においては、参加者の満足度が高い一方、項目「成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた」の順位がかなり低い。つまり、今回の調査に参加した文系学生は成績の基準を明確に理解できるが、自分が得た成績に不明点が存在すると考えていることが判る。

一方、理系の調査結果では満足度と順位はいずれも相対的に低い。このことは、理系参加者は成績評価の基準と得た成績両方に不明点があると考えられる。

また、項目「成績評価の基準が明らかにされていた」の平均値には、文系は理系より有意に高い。このことから、理系学生に比べ、文系学生が成績の基準をより明確に理解していると思われる。ただし、自分が得た成績に理解できないところがある点は理系参加者と文系参加者に共通する困難点だと考えられる。以上のことから、教員は成績物を学生に返却する場合、フィードバックとしてより明確な説明が必要とされることが提案できる。

5.1.2 日本人学生との協働学習

表 33 日本人学生との協働学習(文系・理系)

番号	項目	順位		満足度		平均値の差
		文	理	文	理	文系-理系
1	留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた	43	44	3.64	3.17	0.47*
2	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった	27	37	3.94	3.31	0.63**
3	協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる	40	39	3.7	3.28	0.42*
4	協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる	34	42	3.78	3.23	0.55**
5	協働作業に自分の力を十分に発揮できた	37	43	3.76	3.23	0.53**
6	協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した	36	38	3.76	3.3	0.43*
7	協働作業に満足した	38	45	3.76	3.15	0.61**

***p<.001 **p<.01 *p<.05

理系の調査結果から見ると、日本人学生との協働作業の7項目の順位と満足度がいずれも低いことがわかった。そこで、今回の調査に参加した理系学生は、日本人学生とのコミュニケーション、協働作業のプロセスなどに不満を持つことが見られる。

文系の調査結果には、項目「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」以外、ほかの6項目の順位が低く、満足度も比較的に低い。

一方、この7項目においては、文系の調査結果が理系の調査結果より有意に高い。このことから、日本人学生とのコミュニケーション、日本人学生との協働関係が理系よりスムーズに進むと示される。その一つの原因として、理系の中国人学生より、文系の中国人学生の方が良い日本語コミュニケーション能力を備えているためだと考える。

5.1.3 仕事への熱意

表 34 仕事への熱意(文系・理系)

番号	項目	順位		満足度		平均値の差
		文	理	文	理	文系-理系
1	参考文献を適切に示している	4	28	4.35	3.44	0.91***
2	学生の意見と質問によく対応した	2	5	4.45	3.76	0.69***
3	必要とする場合、学生に個別的に指導をする	12	29	4.1	3.4	0.70**
4	教員は熱情を持って授業をした	6	12	4.24	3.64	0.60**

***p<.001 **p<.01 *p<.05

この4項目において、文系の満足度は理系の満足度より有意に高い。項目「参考文献を適切に示している」に対し、文系と理系の差が大きい。これに関して、文系の科目の方が、科目内の内容と関連する他の領域が広がる傾向にあるために、参照する文献が多くなることが多い。そのため文献の教員は理系の教員と比較して参考文献の提示により気を配る可能性があると考えられる。また、項目「学生の意見と質問によく対応した」、「必要とする場合、学生に個別的に指導をする」、「教員は熱情を持って授業をした」において、文系の調査参加者の満足度は理系の調査参加者より有意に高い。この原因について、理系留学生に比べると、文系留学生は専門知識についてより広範な領域に亘る必要があるためだと考えられる。そのため、授業内容に関して、教員への質問と相談が増える可能性があると考えられる。したがって、文系留学生は教員の「熱意」を感じやすいと推測する。

5.2 全体の考察

本節では、全体の調査結果に基づき、教員と学生の相互作用、日本人学生との協働作業及び上位項目を取り上げて考察する。表35から表39は、それぞれグループ毎に、各項目の5件法満足度の平均値、全45項目の中の順位をまとめたものである。

5.2.1 教員と学生の相互作用

今回の調査結果から見ると、教員の明瞭さ、教員と学生のやりとり及び成績評価とフィードバックに関する項目に関して、中国人学生の満足度がそれぞれ異なっている。一方で、授業現場では教員の明瞭さ、学生とのやりとり及び成績評価とフィードバックが学生の学習に重要な役割を果たすと考えられる。そのため、これらの項目の満足度の結果に基づいて考察を行う。

(1) 教員の明瞭さ

表 35 教員の明瞭さ

番号	項目	平均値	順位
1	図例を利用し、説明の内容がわかりやすい	3.95	4
2	抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった	3.69	27
3	教員の話し方がよく聞き取りやすかった	3.67	29
4	教員は学生の理解度に十分に気を配った	3.67	30
5	授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した	3.49	38
6	引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる	3.31	45

教員の明瞭さとは、授業の構成、説明、例示や手順が示された練習、学習者の評価といった面で必要となる話の聞き取りやすさとその内容のわかりやすさである(Hattie,2009)。そして『You and Your Students』手引き書では、知識を意義深く生きたものとして学生に伝える能力がなければならないということが教師の資格の一つとして指摘される。また、教員の明瞭さは学習成果に望ましい効果をもたらすことがFendick(1990)のメタ分析によっても明らかとなっている。さらに、上原ら(2006)は在日中国人留学生を対象とした良い授業と良い教師の研究にも教員の伝達能力が非常に重要な要素だと指摘している。以上のことから、教員の明瞭さは授業の質を左右することと言える。なお、講義理解の困難を抱える非母語話者を取り巻く授業現場では、教員に学生の多様なレベルの日本語能力に柔軟に対応できる伝達能力が求められると考えられる。

今回の調査では、教員の明瞭さに関する項目においては項目「図例を利用し、説明の内容がわかりやすい」を除く、ほかの5項目の順位が低く、「図例利用」との有意差も見られる。「図例利用」が最も広く使われる実践技法として、T大学の専門授業においても高く評価されている。ただ、「抽象的な概念をわかりやすく提示する工夫があった」「教員の話し方がよく聞き取りやすかった」「教員は学生の理解度に十分に気を配った」は「図例利用」より、授業の内容と学生の学習プロセス次第で調整する工夫が必要とされる。今回の調査結果から見ると、T大学の教員は明瞭さに関して「図例利用」以外の実践方法に改善する余地が見られる。具体的には、教員は自らの明瞭さだけでなく、学生視点からの明瞭さへの理解がより必要になると考える。また、「授業に出た熟語、省略語などをきちんと説明した」「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」に対し、今回の調査に参加した中国人学生の評価はより低い。熟語、省略語など留学生における馴染みのない日本語表現への理解の困難に関しては、PAC分析の協力者Hさんが講義理解の妨げになるだけでなく、受講へのストレス感も高まるを述べている。このことから、「熟語、省略語」の丁寧な説明が留学生の言語面の負担を軽減し、受講ストレスの解消にも効果が期待できると考える。協力者Yさんは

「引用された事例は留学生の文化背景にも共有できる」が自分の学習モチベーション促進にもなることにも言及する。この原因として、教員の教授過程において留学生を学習に巻き込むかどうかは留学生の授業体験を大きく変わるためだと考える。

(2) 教員と学生のやりとり

表 36 教員とのやりとり

番号	項目	満足度	順位
1	学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた	3.91	8
2	授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮していた	3.66	31
3	学生に授業で発言することを勧めた	3.65	32
4	教員と学生のインタラクションが多かった	3.55	35

ChickeringとGamson(1987)は学生と教員のやりとりの重要性を以下のように述べた。

「授業中や授業外での頻繁な学生と教員の接触は、学生のモチベーションと関与を高める上で最も重要な要素である。教員の気遣いは、学生が困難な時期を乗り越え、仕事を続けていくのに役立つ。何人かの教員をよく知ることは、学生の知的コミットメントを高め、学生が自分の価値観や将来の計画を考えるきっかけとなる。」

一方、項目「学生に授業で発言することを勧めた」、「授業中、留学生にも発言しやすいよう配慮した」及び「教員と学生のインタラクションが多かった」の調査結果から見れば、教員は相互のやりとりがある学習環境構築に関して、十分に重視していない可能性があると考えられる。しかし、学習における相互のやりとりは教員と学生のチームワークに重要な役割を果たす。これに対し、上原(2008)も「相互作用のある授業では、対象の事柄をより多面的に検討でき、学問的に刺激的で、深い理解、洞察が得られる。さらに留学先での相互作用のある授業からは、教員及び現地の同僚との心理的距離感の減少はもとより、対象の事象に関し、母国の教員、同僚とは異なる視座の意見、批判が期待でき、留学の意義が倍加する。」と述べた。このことから、T大学教員は活発的な授業環境作りへの工夫がより求められていると考える。

一方、項目「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」の満足度の結果から見ると、T大学の教員は学生の発言に励ましの態度をとることがわかった。「学生の発言に対する肯定的なフィードバックを与えた」について、HattieとTimperley(2007)は学生に向けられた褒め言葉は効果的ではないであろうと指摘する。その理由として、HattieとTimperley(2007)は有効なフィードバックは「目標は何か」「どうしたらいいのか」「つぎはどこへ」3つの質問を満たさなければならないと考える。しかし、この「褒め言葉」はその3つの質問いずれかに答えを提供する情報が少なく、タスクか

ら注意をそらすことがあまりにも多い(Hattie&Timperley, 2007)。ただし、協力者Hさんは「〇〇先生はよく学生に“素晴らしい！”“いいね！”と褒める。褒められたら嬉しいけど、ちょっと恥ずかしい。自分はそんなによくできたと思わないから。でも、褒められたから、もっと頑張る。学習のモチベーションもだいぶ上がって、授業中にももっと積極的に参加する。先生との距離感も縮まっている。もし何か問題があった時に、ほとんど学生を褒めていない先生には聞きにくい気がする。」と述べた。つまり、学生の発話行動を褒めるまたは発話の内容を認めることが教員との距離感の縮まり、授業参加度の促進、積極的な教員とのやりとりに関して中国人学生における望ましい効果が見られる。したがって、中国人学生は教員との関係をより重視する可能性があると考えられる。

(3) 成績評価とフィードバック

表 37 成績評価とフィードバック

番号	項目	満足度	順位
1	成績評価の基準が明らかにされていた	3.7	26
2	成績物が返されたとき、どうして自分がその成績をとったのか理解できた	3.5	37

成績評価に関して、協力者Hさんは「期末の評価はほとんどAAとかAであり、Bが非常に少ない。すべての学生にAAをあげる先生もいる。先生は優しいと思う。AAをもらったら嬉しいけど、学生の能力の区別なしで同じ成績評価を与えることがそんなに好きではない。なぜかというと、簡単に高い評価がもらえるということがわかったら、授業に対して適当にすればいいと考えてしまうからだ。もし先生がもっと厳しいと、自分ももっと真面目に勉強する。」と述べた。つまり、協力者Hさんは自分の取った成績に不明点を持ち、その不明点によって学習モチベーションの減少といったネガティブな影響が出ると考えられる。また、今回の調査結果から見ると自分の成績をきちんと理解できた中国人学生は多いとはいえない。一方、名古屋大学教員における留学生に関する課題調査によると、多くの日本人教員は留学生に日本語能力と基礎知識の不足を指摘する(近田,2011)。そこで、教員と学生の間で学習パフォーマンスへの評価に大きなミスマッチがあることが窺える。ただ、留学生の学習パフォーマンスの向上または学習能力の向上を促すため、留学生への具体的なフィードバック がとりわけ重要だと考えられる。このフィードバックについて、Sadler(1989)は「feedback needs to provide information specifically relating to the task or process of learning that fills a gap between what is understood and what is aimed to be understood.」(訳文:フィードバックは、理解されていることと理解されることを目指していることとの間のギャップを埋めるような、学習の課題やプロセスに特に関連した情報を提供する必要があります。)と述べた。そのため、教員は留学生の成績

を評価する場合、その理由を明確に指示することが、留学生の学習パフォーマンスの向上と、教員・留学生間のミスマッチの軽減に役立つと考えられる。

5.2.2 日本人学生との協働作業

協働作業の学習効果について、Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson,& Skon(1981)では、すべての科目や、すべての年齢集団において、概念獲得、言語的問題解決、分類、空間的問題解決、記憶保持、運動技能、推論・判断・予測の各課題の成績に対して、協同的な学習が望ましい効果をもたらす。また、Johnson, Johnson,& Maruyama(1983)は、協同的な経験によって、民族的に異なるバックグラウンドを持つ人や、ハンディキャップのある人との人間関係が促進されることも示した。以上のことから、協働作業は学習成果と異文化人間関係に非常に望ましい効果が期待される。

表 38 日本人学生との協働学習

番号	項目	平均値	順位
1	日本人学生の話し方が聞き取りやすかった	3.62	33
2	協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した	3.52	36
3	協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる	3.49	39
4	協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる	3.49	40
5	協働作業に自分の力を十分に発揮できた	3.49	41
6	協働作業に満足した	3.44	43
7	留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた	3.4	44

協働作業に関しては、今回の調査において全ての7項目の満足度と順位が低い。その7項目の関連性は以下に述べるように、時系列的に分類できる。つまり、作業開始「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた」→過程「日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」、「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」、「協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる」→結果「協働作業を通じて学習のモチベーションを促進した」、「協働作業に自分の力を十分に発揮できた」、「協働作業に満足した」の順である。作業開始と過程の評価が低いため、結果も低い。この結果から見ると、中国人学生はT大学で効果的な協働作業を体験したとはいえないであろう。一方、上原ら(1989, 1998, 2006)は留日中国人学生の授業観の研究の結果として、授業中の教員と学生、学生同士の相互作用が留日中国人学生における良い授業の一つの特性であることを明らかにした。なお、前節のPAC分析では、協力者Hさんと協力者Yさんは

日本人学生との協働作業が専門学習と日本語学習を促進できることを述べた。このことは、中国人学生は日本人学生との協働作業に積極的な態度を持つことを示唆する。

しかし、「協働作業において日本人学生から積極的なフィードバックがもらえる」の調査結果から見ると、日本人学生は積極的に異文化を持つ留学生とやりとりを行う姿勢が示されなかったと見られる。BennettとHammer(2012)により開発された異文化感受性発達モデル(Intercultural Development Continuum : IDC)には、異文化の適応に関して、文化的な差異に関心がないあるいは自己文化中心的な態度から、違いの受容と違いへの尊重の過程が提示されている。ここでの異文化の適応は単なる異文化を持つ人からの一方向の行動調整だけではなく、異文化を持つ人たちとホスト国の人たちの相互作用の過程だと考えるべきではないだろうか。この考えを支持する言説として、村田(2018)は適応は自分だけが変わるのではなく、相手に働きかけて、相手の変容をも促す対話であり、相互作用の過程だと指摘する。さらに、田中は(1988)異文化適応現象は、ゲストのみならずホスト(受け入れ側)も巻き込んで、相互に変化を引き起こす、ダイナミックなできごとだと定義する。

このことから、日本人学生は中国人学生に積極的なフィードバックをしない一つの原因として、授業現場では異文化の関心とその違いに応じた自己行動の調整の意欲が低いと考えられる。つまり、日本人学生は自分を取り巻く授業現場に異文化の存在を十分に意識していないし、その異文化環境を受容して適応しようと考えを十分に持たない可能性が考えられる。しかし、日本の少子高齢化問題、留学生の受け入れと定着の政策の背景には、日本は「単一民族、単一文化」から「多文化共生社会」への趨勢があり、これは今後も止まらないであろう。そこで、より安定で繁栄した日本社会を構築するために、専門教育現場で日本人学生の異文化意識を喚起することが非常に重要な課題だと考えられる。

次に、「日本人学生の話し方が聞き取りやすかった」と「協働作業において留学生と日本人学生はスムーズに意思伝達を行うことができる」の満足度の数値と順位から見ると、協働作業において中国人学生は日本人学生とのコミュニケーションがうまく進んでいるとは言えない。その原因の一つとして、非母語話者の中国人学生は専門課題に取り組むための日本語能力が不十分だと考える。とくに、日本語能力試験上級(1,2級)に合格したにもかかわらず、聴解と発話に困難を抱えている中国人学生が少なくない。なお、前節のPAC分析では、協力者Yさんも協働作業において日本人学生の発話に熟語、省略語など馴染みのない表現が含まれるため、相手の話の理解に困難を抱えると述べた。これに対し、学生自身の授業前の準備・予習と教員からテキストとしての資料提示により、これらの困難は低減可能であると考えられる。一方で、もう一つの原因として、日本人学生は母語話者としても必ずしも十分なコミュニケーション能力を備えるとはいえない可能性も考えられる。ここでのコミュニケーション能力には、傾聴力また聞き手の理解程度により自分の表現を調整す

る柔軟性が含まれる。近年、高等教育機関ではグローバル人材育成を教育目標に掲げている。その「グローバル人材育成」の要素として、内閣官房長官を議長とするグローバル人材育成推進会議(2012)では、次の三つの要素、①語学力・コミュニケーション能力、②社会人に求められる汎用的な資質・態度(主体性・積極性・チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感)、③異文化理解、日本人としてのアイデンティティが挙げられている。このことから、高等教育で育成される「グローバル人材」としての資質には、柔軟なコミュニケーション能力がより必要とされると考える。

また、「留学生と日本人学生の協働作業を積極的に勧めた」の満足度の順位は最下位から二番目であった。このことから、日本人教員が日本人学生と留学生との協働作業を積極的に推進しようとする姿勢が充分ではないと考える。その原因として、日本人教員は、協働作業は学習にどのような効果をもたらすのか十分に認識していないか、または、協働作業を通じて留学生と日本人学生の異文化適応への促進効果が意識していない可能性があると推測される。しかしながら、米国における大学教授法においては、教授法の理論と実践方法の視点に基づいた研究が蓄積されている。その中心的な研究、ChickeringとGamson(1987)による「seven principles for good practice in undergraduate education」では、学生間で協力する機会を増やす(develop reciprocity and cooperation among students)が一つの原則として挙げられている。また、日本国内で異文化適応に関する様々な研究が展開されている。その研究の一視点として、日本人学生と留学生の接触は、学生の自主性を任せるのではなく、教員が何らの「教育的介入」を行っていく必要があると加賀美(2006)は指摘する。末松(2014)は「単に日本の学生と留学生を同じ教室に入れて、学び合いが自然発生的に起こることを期待するのではなく、プログラムに関わる教職員が意図的に学生間の学び合いをデザインすることに重点が置かれ、テーマ設定、教材選択、指導言語、教員の介入のあり方など様々な点を考慮した教授法の開発が勧められている」と述べる。

以上のことから、学生同士の協働作業において教員の介入が非常に重要な役割を果たしていると推測される。教員が積極的に協働作業を進めることは、むしろ日本人学生に異文化の存在を意識させ、異文化間に学問交流とパートナーシップ構築を促す、異文化間に存在する壁を壊すきっかけのひとつになると考えられる。

5.2.3 良い日本人の教員

表 39 良い日本人教員

番号	項目	満足度	順位
1	教員は専門知識が豊富である	4.28	1
2	学生の意見と質問によく対応した	4.07	3
3	教員は熱情を持って授業をした	3.92	7
4	ユーモアのある授業であった	3.47	42

上原(2008)は、在日中国人学生から見た良い教員とは、「専門分野の知識、最新の情報に精通すると共に、博識で、啓発的かつ明確な教授能力があり、学生個人を理解・尊重して公平に扱い、ユーモアのセンスを持って友好的だが、時にはまた個人により厳しく、仕事に情熱的に責任感があり人望・風格に富むと定義する」と述べた。留学生は、それらに加えて、彼らが異文化にある状況、困難を相手の視点から思いやり(empathize)、授業にいつそう明確な伝達法を取り入れる先生という結果が見いだされた。

今回の調査から見ると、中国人留学生は「啓発的かつ明確な教授能力」、「相手の視点からの思いやり」、「いつそう明確な伝達法」、「ユーアモのセンス」に満足ではないところが存在する。一方、日本人教員の専門性、熱意と責任感を高く評価する。そのため、中国人学生は日本人教員の質には非常に満足していると考えられる。

5.3 専門科目の授業における中国人留学生のエンゲージメント

ト

本章では、今回の調査結果に基づき、教員と学生のチームワークの構成要素としての「教員の明瞭さ」、「教員と学生のやりとり」、「成績とフィードバック」、「日本人学生との協働学習」、「良い日本人教員」との5視点から考察を行なった。一方、「教員と学生のやりとり」、「迅速なフィードバック」及び「学生同士の協働学習」はChickeringとGamsonにより提出された「7つ教育実践優れた原則」の3つの原則と共通している。ChickeringとGamson(1987)の「大学教育のための優れた実践の原則」に関する研究は、高等教育全般、特に学生のエンゲージメントに大きく貢献している。彼らの「7つの原則」は、高等教育の現場でも高く評価されており、学生のエンゲージメントのための重要な原則となっている(Kuh, 2009)。

「学生エンゲージメント」(student engagement)はアメリカの教育学者George Kuhにより2000年頃に提唱されており、アメリカを中心に用いられるようになった(山田, 2016)。学生のエンゲージメントは、大学時代の学生の学習と個人的な成長を決定する重要な要因と考えられている(Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005)。また、数多くの研究では学生のエンゲージメントが学業的成功、犯罪の予防と関連していることが報告されている(Fredricks, Blumenfeld&Paris, 2004; Wang&Holcombe, 2010; Wang&Fredricks, 2014; Li&Lerner, 2011)。つまり、学生のエンゲージメントは学生の学業の達成と大学教育のアウトカムに強くつながっている(小方, 2008)。

Kuh(2003)は、学生のエンゲージメントとして、学生が自身の学習や教育的な目標のために充てる時間や努力と、教育機関が学生に導く活動に参画させる働きかけという。また、Kuh(2003)はエンゲージメントの前提を「学生がある科目を勉強すればするほど、その科目についての知識が深まり、さらに、学生の作文や共同での問題解決の練習や教職員からのフィードバックを受ければ受けるほど、学生は自分が何を学んでいるのかをより深く理解し、複雑さを管理したり、曖昧さを許容したり、異なる背景や見解を持つ人々と一緒に仕事をしたりすることができるようになる」と解釈する。

このことから、学生のエンゲージメントを促進するため、教育機関から提供されている「教員と学生のやりとり」、「有効なフィードバック」及び「学生同士の協働学習」が重要な役割を果たしている。また、留学生にとって、「教員の明瞭さ」はこれらのやりとりの前提の一つであると考えられる。そのため、留学生のエンゲージメントには「教員の明瞭さ」も不可欠な要素だと推測する。

以上のことから、今回の調査項目は結果として、その大部分が学生のエンゲージメントに関する学生の主観的満足度を尋ねていると見ることができる。

しかし、エンゲージメントの観点から今回の調査結果を見ると、「教員の明瞭さ」、「教員と学生の

やりとり」、「成績とフィードバック」、「日本人学生との協働学習」の項目の満足度が相対的に低く、下位グループを占める。このことから、中国人留学生は専門科目の授業に十分にエンゲージメントしているとは言えないであろう。そこで、中国人留学生のエンゲージメントを促進するため、専門科目の授業現場において授業の実践により丁寧な工夫が求められると考えられる。

第六章 まとめと今後の課題

本章では、本研究の全体のまとめと、研究の限界及び今後の課題を述べる。

6.1 まとめ

本研究は、大学専門科目の授業に対する中国人留学生の満足度を明らかにし、授業の実践法の改善点と留学生への支援策の検討を目的とした。

まず、研究背景として、日中関係、中国の発展状況と、日本における留学生の受け入れ政策の3つの側面から中国人留学生を受け入れる意義を述べた。次に、在日中国人留学生の日本語学習・教育、経済・住居・病気、対人関係、及び学業達成に関する課題を整理した。これらの先行研究のまとめにより、中国人留学生はアカデミック日本語、対人関係と学業達成に関して未だにさまざまな困難を持つことを明らかにした。一方、専門科目の授業はそれらの困難点を乗り越えることが見込まれるひとつの重要な現場として期待されるが、これまでにはわずかな研究しかなされていない。したがって、本研究では、まず、3名である中国人留学生を対象とした専門科目の授業のイメージをPAC分析によって明らかにした。また、調査項目を作成し、専門科目の授業の満足度を調査した。

本研究の調査結果として、中国人留学生は日本人教員の専門性、熱意と責任感及び授業の構成を非常に高く評価することがわかった。一方、知識伝達と成績のフィードバックにおいて明瞭さが十分ではないと見られる。また、学生と教員のやりとりの満足度に関しても、不十分な項目が存在する。さらに、日本人学生との協働作業に対しては満足度が最も低かったことがわかった。以上の結果を鑑みると、中国人留学生は専門科目の授業現場に十分エンゲージメントできていないことが判った。しかし、そのエンゲージメントは高等教育の評価の重要指標である。学生のエンゲージメントの程度は学業の達成、高等教育の成功に直接関連性がある。特に、留学生のエンゲージメントは学業の達成以外でも、高度な日本語能力と異文化適応の促進に大きな役割を果たす。さらに、アカデミック日本語の熟達、友好的対人関係の構築と学業の成功を含む異文化の適応は卒業後の日本社会への定着にもつながると考えられる。それゆえに、留学生が深くエンゲージメントできるような授業現場の構築は日本高等教育にとって重要な課題と考えられる。

本研究の結果から、以下のようないくつかの示唆が得られた。

まず、教員の明瞭さである。この明瞭さは主に教員の指示とフィードバックに分かれる。

指示の明瞭さは、学生に授業の目標と構成を詳しく説明するだけではなく、学生の言語能力と理

解状況への配慮も必要とされる。つまり、留学生に授業をより良く理解させるため、教員は自分の話し方、説明方法を学生の反応に応じて調整することが求められる。また学生の日本語レベルに応じた多様な指示方法も不可欠だと考える。また、PAC分析の結果を見ると、中国人学生は知識の学びに対して、なるべく教員から多くの知識を直接に伝達してほしいという望みが見られる。そこで、学生の自主的学習能力を育成するためには、教員の明確な指示とアドバイスが必要とされると考えられる。多くの教員は留学生のアカデミック日本語能力の不足を意識しているが、留学生が学習を促進する方法を教員が明確に示していない可能性がある。そこで、日本語教育の教員のみならず、専門科目を担当する教員の工夫も欠かせないと考える。

フィードバックは指示と学生の行動の後に発生する。すなわち、教員の指示→学生の行動→教員のフィードバックというプロセスとなる。フィードバックに期待できる効果について、WinneとButler(1994)は「フィードバックとは、学習者が記憶の中の情報を確認したり、追加したり、上書きしたり、調整したり、再構築したりできる情報であり、その情報が領域知識、メタ認知知識、自己とタスクに関する信念、または認知的戦略と戦略であるかどうかである」と述べた。有効なフィードバックは「目的は何か」「どうしたらいいのか」「つぎはどこへ」という3つの条件を満たさなければならない(Hattie&Timperley,2007)。しかしながら、今回の調査結果から見ると、中国人留学生は特に成績のフィードバックに関して不明点が見られる。これは、教員のフィードバックが十分明確に示されていないためと推察される。しかし、筆者は明瞭なフィードバックが留学生の学習にとりわけ重要だと考えている。言語能力と文化的な差異のため、留学生は教員の指示を受けても必ず正しく理解できたり、正しく行動できるようになるとは言えない。そこで、学生の反応と行動をフィードバックし、より詳しいコメントを提示することが欠かせない。また、フィードバックの効果はフィードバックのやり方によってかなり異なっている。HattieとTimperley(2007)によると、フィードバックは「課題の正確さへのフィードバック(FT: feedback about the task)」、「課題を作成するプロセスへのフィードバック(FP: feedback about the process)」、「課題を遂行する学生の自己評価と自己調節へのフィードバック(FR: feedback about the self-regulation)」、「課題に関係が少ない学生個人へのフィードバック(FS: feedback about the self)」という4つのレベルのフィードバックに分類される。その中で、FTとFRのフィードバックが学生のパフォーマンスの改善に望ましい効果をもたらす。そこで、より明瞭なフィードバックを行うためには、課題を完成するプロセスと自己調節へのコメントの工夫が不可欠だと考えられる。

次に、教員と学生のやりとりに関して述べる。教員とのやりとりは学生のモチベーションと関与を高める上で極めて重要なことであり、留学生と教員の信頼関係の構築にも重要な役割を果たす。一方、教員は、頻繁なやりとりを通して留学生の学習状況をより全体的に、深く把握することもできると考えられる。今回の調査結果から見ると、文系の教員は理系の教員より学生のやりとりを多く行うこ

とがわかった。ただし、全体的に改善可能な点が見られる。まず、活発な授業の雰囲気は留学生のストレス感の解消、気軽に発言することに対する前提と考えられる。これについて、ユーモアを挟んだり、留学生を励ましたりなどのテクニックが求められるだろう。また、授業で発言しにくい学生に対して、教員に授業後数分間教室に留まることを勧めることもできる。中国からの留学生は自国での経験から、授業中に質問をして講義を中断させることはいけないことだと考えることが多い。また、拙い日本語で他の学生がいる場で質問することは恥ずかしくてできないものである。そのため、留学生にとって授業後の教員との数分間のやりとりが個人的なつながりを持つ上で重要であると考えられる。

最後に、日本人学生との協働作業に関して述べる。今回の調査結果から見ると、教員が積極的に協働作業に取り組む姿勢が示されなかった。また、日本人学生の積極的に参加する意欲も見られなかった。これに関して、教員は協働作業の頻度を増やし、具体的な指示と介入を行うことが望まれる。また、日本人学生の異文化意識を高める工夫が欠かせないと考えられる。すなわち、留学生への無関心な状態から積極的に留学生とやりとりを行い、さらに留学生と友好な対人関係を構築することを目指して、日本人学生に指示と支援を行う。さらに、一般の協働作業に比べると、留学生とホスト国の学生との協働作業には、より高いレベルのコミュニケーション能力が求められる。そのコミュニケーション能力は、単なる熟達な日本語能力のみならず、相手の反応に応じて自分の表現を調整することがより重要だと考えられる。しかも、日本における多文化共生社会を推進している背景には、このコミュニケーション能力がグローバル人材の一つ要素として、留学生だけではなく、日本人学生にも必要になると考えられる。

6.2 今後の課題

本研究の限界と今後の課題として、以下の点が挙げられる。

まず、調査概要について、今回のアンケート調査の使用言語とフェイスシートの質問項目に問題点が存在する。本研究では、アンケート調査の言語は日本語であるため、非母語話者の対象者の日本語能力への配慮が不足している可能性がある。そこで、日本語能力の不足のため、調査参加者の一部は項目への理解が不十分という可能性が存在すると考えられる。また、フェイスシートについて、記入の参考例がついていないため、「在籍年数」に対して「D1」とか「M2」と回答した者が何名かいた。

次に、項目の作成について、「フィードバック」に関する項目が比較的少ないため、その部分の全体像を把握できなかったと考えられる。また、項目「記述方式の試験(レポート)より客観試験(選択式)のほうが良い」の質問形式に問題点があるため、回収したデータが使用できなくなった。

また、今回の調査人数は一研究大学の109人である。今後、より妥当な結果を得るため、より大人数で調査を行う必要がある。

さらに、本研究は中国人留学生における専門科目の満足度を調査した。しかし、留学生の学業の達成または専門科目の達成には、教育機関から提供される学習環境、優れた実践方法のみならず、留学生自身の努力と性質も極めて重要な要素だと考えられる。今後の課題として、在日中国人留学生の努力と性質などの調査を行う必要があると考えられる。

謝辞

本研究を遂行し学位論文をまとめるにあたり、非常に多くの方のご支援とご指導を賜りました。

はじめに、筆者の指導教員である東北大学大学院教育研究科の 中島平 先生には、丁寧なご指導と激励、温かいご支援を賜りました。先生のもとで本研究を行えたこと、心から感謝申し上げます。

副指導教員である東北大学大学院教育研究科の 佐藤克美 先生には、事前審査会、本審査会において、有益なご意見をいただきました。また、副査を担当していただきました、東北大学教育学研究科の 小嶋秀樹 先生には、数々のご助言とご指導を頂きました。深く感謝申し上げます。また、本研究のPAC分析及びアンケート調査を行うにあたり、御多忙中にも関わらず協力してくださいました、東北大学大学院在籍しておりHさん、KさんとYさん、及び中国人留学生の109名の方々に、心より御礼申し上げます。

また、6年間にわたり暖かく見守ってくださり、常に有益ご助言をくださいました 尹得霞 先生には、深く感謝申し上げます。

最後に、苦楽を共にした友達、また、絶え間ない愛情を注いでくれた家族に感謝いたします。

引用文献

- Allport,G.W.(1954) .The Nature of Prejudice. Reading. M.A: Adison-Wesley.
- 天野武男(1995).国土館大学における外国人留学生の生活実態調査 国土館大学教養論集 40,165-203.
- Astin, A. W. (1993). What matters in college. Liberal Education, 79(4), 4-17.
- Barkley,E.F., Cross,K.P.,& Major,C.H.(2005) . Collaborative Learning Techniques: A Handbook for college faculty ナカニシヤ出版.
- Bennett,R.,Kane,S.(2014).Students' interpretations of the meaning of questionnaire items in the National Student Survey Quality in Higher Education Vol20, No2, 129-164.
- Berry,J.W. (1992). Acculturation and adaption in a new society. International Migration 30,69-85.
- 文部科学省(1983).留学生受け入れ 10 万人計画
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318576.html 最終観覧日:2021年1月4日.
- 文部科学省(2001). 我が国の留学生受け入れ制度 100 年の主なあゆみ
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/011101/ayumi.pdf 最終観覧日:2021年1月4日.
- 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省(2018).留学生 30 万人計画
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm 最終観覧日:2021年1月4日.
- 文部科学省大臣官房国際課(2010).特集2 東アジア、そして世界の一員として活躍できる人材の育成-アジアにおける教育、科学技術、文化、スポーツ・青少年交流等の推進- 文部科学特報 2010年12月号(1619)20-28.
- Callender, C., Ramsden, P., & Griggs, J. (2014). Review of the National Student Survey: report to the UK higher education funding bodies by NatCen Social Research, the Institute of Education, University of London and the Institute for Employment Studies.
- Chalmers, D. (2007). A review of Australian and international quality systems and indicators of learning and teaching (v 1.2). New South Wales: Carrick Institute for Learning and Teaching in Higher Education Ltd.
- Chickering ,A.W.&Gamson Z. F. (1987). SEVEN PRINCIPLES FOR GOOD PRACTICE IN UNDERGRADUATE EDUCATION AAHE Bulletin, 3-7(The Wingspresd Journey,9(2),).
- Church,T.A.(1982).Sojourner Adjustment, Psychological Bulletin.91(3),540-572.
- 江淵一公(1991).在日留学生と異文化間教育 異文化間教育 5,4-20.

- 江淵一公(1997).大学国際化の研究 玉川大学出版部.
- Fendick,F.(1990).The correlation between teacher clarity of communication and student achievement gain: A meta-analysis. Unpublished Ph.D.,University of Florida,FL.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H., 2004, “School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence”, Review of Educational Research, 74: 59-109.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1982). Culture shock. London: Methuen & Co.Ltd.
- 外務省(2019).第二章 地球儀を俯瞰する外交
https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/bluebook/2019/pdf/pdfs/2_1.pdf 最終観覧日:2021年1月4日
- 濱田美和(2017).学部留学生がコメントシートを作成する際の日本語の語彙・文法上の困難点 富山大学国際交流センター紀要 4,13-20.
- Hammer.M.(2012).THE INTERCULTURALDEVELOPMENT INVENTORYA New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), Student Learning Abroad (Ch. 5, 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- 花井理香(2019).東アジアの国際交流と異文化間教育-相互理解の深化をめざして- 異文化間教育 50,1-14.
- 蓮池いずみ(2012).日本語の空間表現「に」と「で」の選択にみられる母語の影響-助詞選択テストの結果分析 言葉と文化 13,59-76.
- 堀江学(2002)(補論)日本の留学生受入れ政策の推移 賀来景英, 平野健一郎 21世紀の国際知的交流と日本-日米フルブライト 50年を踏まえて- 322-343.
- 藤井桂子・門倉正美(2004).留学生は何に困難を感じているか-2003年度前期アンケート調査から- 横浜国立大学留学生センター紀要 11,41-63.
- 藤井桂子(2014).留学生は何に困難を感じているか-2003年と2012年のアンケート調査結果から-ときわの杜論叢 1,145-171.
- 福嶋美佐子(2017).才能をめぐるグローバル競争 時代における日本の留学生政策 公共政策志林 5,165-179.
- 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.
- Johnson,D.W.,Maruyama,G.,Johnson,R.,Nelson,D.,& Skon,L.(1981).Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin,89(1), 47-62.

- Johnson,D.W.,Johnson,R.,&Maruyama,G.(1983) .Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53(1), 5-54.
- John Hattie & Helen Timperley (2007).*The Power of Feedback* review of educational research VOL.77 No1 81-112.
- ジョン・ハッティ「著」山森光陽「監訳」(2018).*教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果を可能化* 図書文化.
- 徐光興・蔭山英順(1994).*在日中国人留学生の適応に関する実体と問題* 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科 4,39-47.
- 葛文琦(2007).*中国人留学生・研修生の異文化適応* 溪水社.
- 加賀美常美子・大淵憲一(2004).*日本語教育場面における日本人教師と中国人及び韓国人学生の葛藤の原因帰属と解決方略* 心理学研究 74-6 号,531-539.
- 加賀美常美代(2001).*留学生と日本人学生のための異文化間交流の教育的介入の意義-大学内および地域社会に向けた異文化理解講座の企画と実践-* 三重大学留学生センター紀要 3,41-53.
- 加賀美常美代(2004).*教育価値観の異文化間比較 -日本人教師と中国人学生、韓国人学生、日本人学生との違い-* 異文化間教育 19,67-84.
- 加賀美常美代(2006).*教育的介入は多文化理解態度にどのように効果があるか-シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合-* 異文化間教育 24,76-91.
- 加賀美常美代・小松翠(2013).*大学にコミュニティにおける多文化共生 多文化共生論-多様性理解のためのヒントとレッスン-* 明石書店 265-289.
- 葛文綺 (1999). *留学生の異文化適応に関する研究 -来日目的, 対日イメージと適応度との関連を中心に-* 名古屋大学教育学部紀要, 46, 287-297.
- 神谷順子・中川かず子(2007).*異文化接触による相互の意識変容に関する研究:留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果* 北海学園大学学園論集,134,1-17.
- Kim,Y.Y.(1988).Preface. In Y.Y.Kim & W.B.Gudykunst (Eds.), *Cross-cultural adaptation: Current approaches*. Sage.
- 小松翠(2015).*留学生と日本人学生の友人形成に至る交流体験とはどのようなものか:多文化交流合宿3か月後のインタビューから* お茶の水女子大学人文科学研究 12,165-176.
- 小松翠(2016).*中国人留学生の友人関係不満に関する原因帰属と日本人イメージの関連について* 高等教育と学生支援 7,128-139.

- 黄美蘭・小松翠・加賀美常美子(2014).中国人留学生の領土問題に関する日本のイメージ 加賀美常美子代表 平成24年度-27年度科学研究費成果報告書 73-92.
- 小柳志津(2006).感情心理学からの文化接触研究:在豪日本人留学生と在日アジア系留学生との面接から 風間書房.
- 工藤和宏・小林葉子(2019).政策的視点からの異文化間教育研究-成果と展望- 異文化間教育 49,12-26.
- Kuh,G.D.(2003).What we're learning about student engagement from NSSE Change, 35(2), 24-32.
- Kuh,G.D.(2009).The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations New Directions for Institutional Research, n141,5-20.
- Li, Y., Lerner, R. M., 2011, "Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use", *Developmental Psychology*, 47(1): 233-347.
- 末松和子(2014).キャンパスに共生社会を創る-留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて- ウェブマガジン 留学生交流 Vol.42.
- マサチューセッツ工科大学教授団(2005).教師と学生 (IDE 教育資料第44集) IDE.
- 村田晶子(2018).大学における多文化経験学習への挑戦 国内と海外を結ぶ体験的学びの可視化を支援する ナカニシヤ出版.
- 村田晶子・池田幸弘(2019).日本語教育におけるアカデミックライティング教育の役割-専門領域、チューター制度との連携を目指して 法政大学教育研究(10)5-18.
- 中島葉子(2013).在日留学生の行動面における文化受容-日本人の友人に対するコミュニケーション満足度との関わり- 異文化コミュニケーション研究 6,25-41.
- 内閣官房長官を議長とするグローバル人材育成推進会議(2012).グローバル人材育成戦略 <https://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/120601matome.pdf> 最終閲覧日:2021年1月4日.
- 内閣府(2021).外交に関する世論調査(令和2年19月調査) <https://survey.gov-online.go.jp/r02/r02-gaiko/index.html> 最終閲覧日:2021年1月4日.
- 内藤哲雄(2002).PAC 分析実施法入門[改訂版]:「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版.
- 日本学生支援機構(2020).令和元年度外国人留学生在籍状況調査結果 <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/zaiseki/data/2019.html> 最終閲覧日:2021年1月4日.
- 西原和久・保坂稔(編)(2007).入門 グローバル化時代の新しい社会学 新泉社.

- Oberg,K.(1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environment. Practical Anthropology. July-August, 177-182.
- 小方直幸(2008).学生のエンゲージメントと大学教育のアウトカム 高等教育研究 11: 45-64.
- 小方直幸・山田剛史(2016).『質の高い能動的な学び』を引き出すために教員の意識や教育プログラムの総体的な改善が不可欠 Guideline 2016.4-5: 50-1.
- 岡益己・深田博己(1994).中国人留学生と就学生の意識 岡山大学経済学会雑誌 26(1) 1-28
- 岡益己・深田博己・周玉慧(1996)中国人私費留学生の留学目的及び適応 岡山大学経済学会雑誌 第 27 卷, pp.669-693.
- 奥山和子・笹倉孝之(2019). 中国人大学院留学生の日本における就職行動と構造-なぜ、中国の大学院に進学しなかった- 教育科学論集 22,21-29.
- 小野里聡(2010).日本語能力試験 1 級と上級日本語学習者から見える課題-中国人留学生の事例から- 新潟経営大学紀要 (16), 183-190.
- 太田浩・上別府隆男・工藤和宏(2014).日本の大学国際化と留学生政策の展開 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所研究プロジェクト報告書 13-52.
- 太田浩(2020).日本の外国人留学生受け入れ政策とホスト 30 万人計画に向けた課題 異文化間教育における政策と研究者の役割 異文化間教育 51,38-57.
- 王伸子(2011).中国語母語話者の日本語外来語彙習得に関する諸問題 専修人文論集 88,1-15.
- Pascarella,E. T.& Terenzini,P. T.(2005). How college affects students vol.2, Jossey-Bass.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. Studies in Higher Education, 16(2), 129-150.
- 李文(2018).中国人留学生における親密圏の変容:SNS の文化的閉鎖性 評論・社会科学 同志社大学社会学会 126,33-49.
- 李洋陽 (2005).中国人留学生の日本人イメージとその形成過程-マスメディアと直接接触の影響を中心に- 東京大学大学院情報学環紀要 情報学研究 68,211- 244.
- 劉志业・何晓毅(2005).中国における高等教育研究の現状と課題 大学教育 第 5 号.
- Sadler,R(1989).Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science,18,119-144.
- 迫田久美子(2001).学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー(1)-場所を表す『に』と『で』の場合- 広島大学教育学部日本語教育学講座紀要 17-22.
- 佐々木由美 (1996).3 章 日・中・韓 3 文化の日本人 観とイメージ・ギャップ 3.3 文化間でのイメージ・ギャップ 見城武秀・橋元良明・堀誉子美・小川葉子・小田切由香子・土井みつる・岡野一郎・笹川洋子・佐々 木由美・松田美佐・辻大介・福田充・森康俊・北田暁大 中国人留学生・韓国

- 人留学生・日本人学生のもつ〈日本人イメージ〉較-イメージおよびメタ・イメージにおけるギャップを中心に- 東京大学社会情報研究所調査研究紀要 8,235-257.
- 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
- 戦旭風(2007).友人との付き合い方から見る中国人留学生と日本人学生の友人関係 留学生教育 12,95-105.
- 柴田有喬(2008).留学生の日本人学生との交流の実際と期待-対留学生の半構造化面接から- 言語と交流 (14) 11-28.
- 白土悟(2019).近年の日中留学交流の動向と教育的課題 東アジアの国際交流と異文化間教育- 相互理解の深化をめざして 異文化間教育 50,33-51.
- 菅長理恵・中井陽子(2017).エピソード探る学部留学生の困難点と克服方法-予備教育の果たすべき役割- 東京外国語大学 留学生日本語センター論集 43,65-79.
- 肖雨知(2018).留学価値が留学生生活適応感・充実感に及ぼす影響-在日中国人私費留学生を対象に- 早稲田大学大学院研究科紀要 別冊 25号2.
- 周玉慧・深田博己(2011).在日中国系留学生の心身の健康に及ぼすストレスとサポートの影響:17年間に变化したのか? 留学生教育学会(16)1-12.
- 田佳月(2016).学術レポート執筆不安尺度の提案-中国語を母語とする留学生を対象として- 一橋大学国際教育センター紀要 (7), 45-56.
- 譚紅艷・渡邊勉・今野裕之(2011).在日外国人留学生の異文化適応に関する心理学的研究の展望 心理学研究 目白大学 第7号 95-114.
- 田畑佳則・田中共子(1991).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.
- 高井次郎(1989).在日外国人留学生の適応研究の総括 名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科 36,139-147.
- 武田里子(2006).日本の留学生政策の歴史的推移-対外 援助から地球市民形成へ- 日本大学大学院総合社会 情報研究科 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 No.7, 79-90.
- 田中共子・藤原武弘(1992).在日外国人留学生の対人行動上の困難:異文化適応を促進するための日本のソーシャルスキルの検討 社会心理学研究 7, 92-101.
- 田中共子・松尾馨(1993).異文化欲求不満における反応類型と事例分析:異文化間インターメディアターの役割への示唆 広島大学留学生センター紀要 4,81-100.
- 田中共子(1998).在日留学生の異文化適応:ソーシャル・サポート・ネットワーク研究の視点から展望 教育心理学年報 第37集 143-152.

- 鄭玉善 (2008). 中国人留学生の来日前の対日観調査報告 とその要因考察-名古屋大学在学中の中国人留学生への調査に基づいて- 名古屋大学留学生センター紀要 6,5-16.
- 寺西光輝 (2017). 異文化理解教育のための中国人留学生との接触促進の試み VERBA 40,77-88
- 近田政博 (2011). 留学生の受け入れに関する大学教員の認識 名古屋高等教育研究 (11), 191-210.
- 中華人民共和国教育部
(2019). http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202012/t20201214_505447.html 最終
観覧日:2021年1月4日.
- 中央教育審議会(2008). 大学分科会留学生特別委員会(第1回～第9回)議事要旨 文部科学省
- 上原麻子 (1989). 留学生の異文化適応: 言語習得及び異文化適応: 理論的に・実践的研究 広島
大学教育学部.
- 上原麻子・藤埴智一 (1989). 留学生から見た大学授業 片岡徳雄・喜多村和之編 大学の授業研
究 玉川大学出版 220-241.
- 上原麻子 (1992). 外国人留学生の日本語上達と適応に関する基礎的研究 平成2年度科学研究
費補助金研究成果報告書.
- 上原麻子 (1998). 留学生の生活と教育 岩波講座現代の教育: 危機と改革、国際化時代の教育
岩波書店 202-223.
- 上原麻子・王志松・劉徳潤 (2006). 中国人大学生の授業観と教師観: 日中共同研究 国際行動学
研究 1,28-39.
- 上原麻子 (2008). 第5章 留日中国人学生の授業観-大陸の大学院との比較を伴って- 中国入
生の授業観・教師観-国内学生と留日学生を対象に- 広島大学 高等教育研究開発センター
高等教育研究業書 94.
- Wang, M. T., and Holcombe, R., 2010, "Adolescents' Perceptions of Classroom Environment,
School Engagement, and Academic Achievement", *American Educational Research Journal*, 47:
633-62.
- Wang, M. T. and Fredricks, J. A., 2014, "The Reciprocal Links between School Engagement and
Youth Problem Behavior during Adolescence", *Child Development*, 85: 722-37.
- Wilson, K. L., Lizzio, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of
the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-53.
- Winne, P. H., & Butler, D. L. (1994). Student cognition in learning from teaching. In T. Husen
T. Postlewaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5739-5745). Oxford, UK:
Pergamon.

- 山本富美子(2011).留学生に求められている日本語能力と大学学部教学体制の国際化 立命館アジア太平洋大学紀要 ポリグロシア 15 号;37-50.
- 山田剛史(2016).他者との密接な関係性の中での 最適な主体性の発揮が、学生の成長を促す Guideline 4-5 47-49.
- 山崎誠(1996).留学生問題のいろいろ 日本の科学者 94,208-212.
- 横田雅弘・田中共子(1992).在日留学生のフレンドシップ・ネットワーク-居住形態(留学生会館・寮・アパート)による比較- 学生相談研究 13, 1-8.
- 横田雅弘・白土悟(2004).留学生アドバイジング-学習・生活・心理をいかに支援するか- ナカニシヤ出版.
- 横田雅弘(2018).留学の意思決定と人生における意味-大規模アンケート調査による分析- 海外留学と異文化間教育-学びの評価とキャリア形成へのインパクト-特集 異文化間教育 48,1-17.
- 吉田美登利(2018).中国人学部留学生のレポート構想過程の調査 学習院大学大学院日本語日本文学 14, 1-20.