大分大学

国際教育推進センター
紀　要

第2号

大分大学国際教育推進センター

Global Education and Intercultural Advancement Center
Oita University

目　　次

報告

I. 留学生受け入れプログラム

- IGLOBE-E プログラム実施報告　令和元年度–令和２年度　ブルカート香織　2- 8
- 2019-2020 年度短期交換留学プログラム IGLOBE(N)の実施状況と課題・展望　南里　敬三　坂井　美恵子　9-11
- 2019 年度後期 - 2020 年度前期の日本語日本文化研修留学生プログラムの実施状況と今後の課題・展望　南里　敬三　坂井　美恵子　12-14

II. 日本語に本文化研修留学生研究論文

- 昔話の比較―香港と日本における価値観の違い―　チン・カルメン　16-26
- 障碍者についての知識を持っている日本人の若者と障碍者についての義務教育　パライオヴァー　パヴリーナ　27-40
- 日系人であることの意味と日本とラテンアメリカ諸国の関係にとっての重要性　カスティージョ　ナカムラ・イトウ　41-45

III. 海外派遣留学

- 海外派遣留学プログラム実施報告　令和元年度–令和２年度　ブルカート香織　47-53
- ライプツィヒ大学　ドイツ語短期語学研修　令和元年度　実施報告　ブルカート香織　54-56
- セントラルランカシャー大学　夏季短期語学研修　令和元年度　実施報告　ブルカート香織　57-59

IV. 留学生支援

- 修学・生活支援関連報告　金森　由美　西島　順子（よりこ）　60-62
- 国際ボランティア会の活動　金森　由美　西島　順子（よりこ）　63-64

研究

I. 研究論文

- *GISELe* の言語空間テーマの絞り込みを解明する　南里　敬三　67-69
- 国際共修によるグローバル人材育成を目指した大分大学国際フロンティア教育プログラムの実践成果と今後の課題　ブルカート香織　100-113

II. 研究ノート

- Japanese Alternative Masculinities of *Fudanshi* (“rotten boy”), *Shota* and *Otoko no ko*: Mediating Utopian/Dystopian Motherhood　Kazumi Nagaike　115-116
- 『第１回 OU-KRE 日本学シンポジウム：連携実現に向けて』の報告　南里　敬三　117-118

資料

令和２年度国際教育推進センター関連行事

国際交流協定校等

令和２年度国際教育推進センター開講科目一覧

国際教育推進センター提供授業（2019-2020 年度）

国際教育推進センター教員・学生留学生支援課留学生係名簿

報　　告

I. 留学生受け入れプログラム

IGLOBE-E プログラム実施報告

令和元年度-令和２年度

ブルカート香織

要旨

平成 30 年度から短期交換留学プログラムが一本化され、名称も新たに IGLOBE（International and Global based Education）となり、スムーズな移行を遂げている。本稿では IGLOBE の中でも特に英語を媒介言語として渡日する留学生に関連するプログラム（IGLOBE-E）の実施状況、留学生の受け入れ数、出身国、カリキュラムの構成、参加者によるプログラム評価について報告する。より充実したプログラム展開を目指し、IGLOBE-E の今後の展望と課題を考察する。さらに、本稿ではコロナ禍で国内外への往来が著しく制限された中での令和２年度の IGLOBE-E の取り組みについて報告する。

１．はじめに

IGLOBE とは、学生交流協定に基づいて、大分大学の協定校から半年間（１学期間）または１年間（２学期間）と期間を限定して交換留学生を受け入れるプログラムで、IGLOBE-E の参加者は日本語の授業に加えて、本学が提供する英語による授業を履修する。そのため、本プログラムの受け入れの際の語学要件を TOEFL-PBT で 500、TOEFL-IBT で 61、IELTS でスコア 6 程度としている。英語の母語話者ある場合は、語学要件は課されない。IGLOBE は大分大学の国際教育推進センター（英語名 Global Education and Intercultural Advancement Center -GAIA、2018 年４月に Center for International Education and Research から改組）が中心となり運営している。

前述の通り、IGLOBE-E の参加者は英語の語学要件が受け入れの条件とされる一方で、日本語の語学力は一切問われない。それは IGLOBE が日本語の初習者から上級、超級に至るまで６段階にわたって日本語のクラスを提供しているためである。IGLOBE-E の参加者はプレースメントテストで個人のレベルに応じた日本語のクラスや日本の文化社会に関連する日本語・日本事情科目のクラスを履修するほか、「大分事情」や「狂言で大分を学ぶ」、「サステナビリティ大分」など大分に特化した大分事情科目、そしてソーシャルメディア、ポピュラーカルチャー等、グローバル科目と呼ばれるバラエティに富んだ科目を言語学、教育学、経済学、理工学、社会学の見地から履修することができる。

このように幅広い日本語のクラス及び英語で提供されるバラエティに富んだ語学以外のクラスが履修できるため、英語の語学要件さえクリアしてれば、半年間または１年間の日本語・日本文化研修としてはインクルーシブなプログラムと協定校からも高評価を得ている。

令和元年度から令和２年度の報告をする本稿での実施報告では、コロナ禍が本プログラムに与えた影響が如実に現れている。以下、データを参考に本プログラムの実施状況について振り返る。

表１　短期交換留学プログラム学生の国別受入数の推移

プログラム	IPOU																		IGLOBE	
年号	平												成						令和	
国・地域/年	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2
中華人民共和国	9	9	7	12	6	5	6	3	4	6	6	2	4	2	3	2	4	5	2	1
大韓民国	3	3	2	4	7	1	0	1	3	2	3	0	1	0	1	1	0	2	2	0
台湾	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
フィリピン	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0	0	0
マレーシア	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0	0	0	0	0
インドネシア	–	–	–	1	1	2	3	2	0	2	1	1	0	0	1	0	3	0	0	0
タイ	–	–	–	–	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
ベトナム	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
シンガポール	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	0	4	2	3	1	2	2	0
オーストラリア	–	–	–	–	–	–	0	0	3	3	4	2	1	2	3	2	0	0	1	0
アメリカ合衆国	2	1	6	11	8	12	10	12	11	10	10	8	6	4	2	3	4	2	1	0
オランダ	0	1	0	0	1	1	0	0	2	0	3	3	5	2	4	4	2	4	2	1
イギリス	1	1	0	0	1	2	0	1	0	2	0	2	8	6	3	5	9	4	9	9
フランス	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	4	3	2	0	1	1	2	0	0
イタリア	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0	1	0	0	0	1	0	0
ドイツ	2	4	3	2	5	5	4	5	5	7	7	6	8	5	8	5	5	5	5	0
スウェーデン	–	–	–	–	–	–	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	4	0
フィンランド	–	–	–	–	–	–	–	–	2	2	2	2	2	0	1	3	2	2	2	0
ハンガリー	–	–	–	–	–	–	–	4	5	4	3	1	1	0	1	4	3	3	1	0
チェコ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0
ポーランド	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0	0	0
合計	17	19	18	30	29	28	24	29	37	40	42	34	39	28	33	35	36	33	31	11

２．留学生の受け入れ数と出身国の内訳とその推移

下の表１は平成 13 年から令和２年度にかけての IGLOBE-E とその前身である IPOU (International Program at Oita University) によって本学の短期交換留学制度で英語を媒介言語として受け入れた留学生数と彼らの出身国を表した推移である。本稿では、令和元年度から令和２年度にかけて IGLOBE-E で受け入れた留学生の傾向を分析する。特に令和２年度は新型コロナ感染症の世界的パンデミックの影響を受け、本学がどのように対応したかという点に絞って報告する。

令和元年度には IGLOBE-E も安定した受入れ体制をとっているが、近年減少傾向にあるのはアメリカの大学からの受け入れである。アメリカの大学からは平成 20 年前後をピークに減少傾向にある。その背景の一つにはアメリカの協定校が本学以外に日本の協定校を多く持つようになり、留学生が分散していることが挙げられる。例えば、ノースキャロライナ大学シャーロット校には、同志社大学、学習院大学、名古屋外国語大学、上智大学、東北大学で、サンフランシスコ州立大学には、秋田国際大学、青山大学、関西学院大学、明治学院大学、明治大学、筑波大学、早稲田大学といった錚々たる顔ぶれの協定校がある。これらの大学のほとんどが関東や関西地区の外国人にとっては人気のある日本の大都市に位置している。また、これらの大学では英語で開講する科目数も比較的多く、留学生にとって履修選択の幅が広いことが考えられる。

さらにアメリカの大学の交換留学に求めるゴールがシフトしていることも、大きく影響していると考えられる。アメリカの州立大学ではここ 20 年の間毎年学費が上がり、前述の２大学のような州立大学の学費の平均も 2000-2001 年度の 4,794USD から 2018-2019 年度の 8,938USD と約２倍近くに上る（National Center for Education Statistics, 2019）。交換留学はそもそも自分の所属する大学に学費を納めつつ、海外の協定校で学べるというシステムである。協定校であるノースキャロライナ州立大学シャーロット校およびアイオワ州立大学の関係者からは「近年では卒業をできるだけ長引かせないように、派遣留学先でも卒業単位に認定されるような専門科目を履修できることが交換留学の前提となっている傾向にある」と報告を受けている。IGLOBE は日本語・日本事情を中核としたプログラムであり、英語で履修できる科目も一部の学部と国際教育推進センターの教員を中心に提供されてはいるが、１学期間に提供できる科目数とその分野については限られている。グローバル化が進み、アジア諸国が著しい発展を遂げる中、欧米諸国からの留学生受け入れ数を増加させるためには、大分大学独自の戦略的計画を立てることが必須である。

その戦略的受け入れ計画の一例となり得る可能性があるのが令和元年度にスウェーデンのメーラダーレン大学から受け入れた 4 名の留学生のケースである。スウェーデンといえば福祉国家で有名であるが、例に漏れずメーラダーレン大学からの留学生も福祉を専門とし、IGLOBE で日本語を勉強しながら、日本の福祉について学びたいと来日した。しかしながら、本学では心理学や社会学を含め社会福祉や健康科学に関する科目で英語で開講されている科目はない。そこで Independent Research Project として福祉健康科学部の教員の支援を得て、学外の福祉施設等で見学や研修を行うことで、かろうじて在留許可に必要な科目数を補填した。彼らの IGLOBE に対する評価は「専門学部がある大分大学に福祉関係について勉強しにきた

が、英語で開講している福祉関連の科目はなく、当初の目的は果たせなかったが、学外での実習や見学は良い経験になった。」というもので、学部からの支援が本学の国際教育プログラムをさらにグローバル化へと導くことを表していると考えられる。つまり、本学のグローバル化への進化は大きな可能性と伸び代を秘めているといえるだろう。また欧米諸国では当然のように行われているサービスラーニングについても注目し、留学生と本学の正規学生が共に学べる環境を整備していくことはグローバル社会の大前提になるといえよう。

令和元年度の終わりにコロナウイルス感染拡大の影響を受け、令和２年度の IGLOBE 受け入れ状況は必然的に悪化した。コロナ禍における令和２年度の受入状況件は、本稿の特筆すべき点である。前期は前年度後期からの継続留学生を中心にオンライン講義中心のプログラムへと移行せざるを得なかった。また同年度の後期には日本国政府が打ち出した新型コロナウイルス感染症の水際対策のため、本学からの入学許可証や在留許可書（Certificate of Eligibility: COE）の発行にも時間を要した。本学では留学生が渡日可能となった時点で速やかに来日できるよう、当面の間オンラインで開講し、協定校との連携を図りながら、政府からの要請があったレジデンストラックによる受け入れ準備を進めた。コロナの収束目処が立たない状況で、留学のキャンセルや延期を申し出る留学生が多い中、11 名の留学生（中国 1 名、オランダ１名、イギリス９名）を IGLOBE-E にて受け入れることができた。特にイギリスからの参加者が多かったのだが、参加者から「オンラインで開講とする日本の大学が多い中、大分大学は渡日できる段階で随時受け入れるという柔軟な方針だったので、大分大学の IGLOBE に参加した」という声を拾い集めることができた。実際に 11 月に入国制限が緩和されたある一定の短い期間にイギリスから２名、オランダから１名の留学生を受け入れることに成功した。

この成功の影には政府の度重なる方針転換も漏らすことなく対応した本学留学生係の細やかで確実な計画準備と国際教育推進センターの昼夜を問わない柔軟な支援体制があって実現したものと言っても過言ではない。令和元年度から令和２年度にかけての改組や人事異動によって本学の国際教育を担う教職員数が著しく削減され、引き続き来年度においてもコロナウイルス感染症の余波が懸念されるため、限られたリソースでどのように本学の国際教育を推進していくかは大きな課題となる。その受入方針と運営方法についても慎重に吟味していかなければならない。

３．日本語科目

IGLOBE では GAIA が提供する日本語科目を履修する。参加者は渡日してすぐに行われるプレースメントテストによって、初習者から超級までの６段階の中で適切なクラスに振り分けられて、１クラス１５人以内の少人数制で細やかな指導を受ける。IGLOBE-E の参加者の大多数が日本語初級から中級に集中しており、本学の日本語クラスではレベル１からレベル３を受講する。

例えば日本語１では教科書「げんき１」を使用し、１学期間で終了するカリキュラムを組んでいる。１週間に１課を目標にして、文法、会話、総合と週３コマ（4.5 時間）を使って学習を進めるが、そもそも教科書の１課が６時間程度で完結することを想定した教科書の進

度についていくのは容易ではない。特に渡日するまでひらがなも書いたことがない初習者にとっては、まさにジャンプスタートとなっている。平成 23 年度以降レベル１に読解のクラスが加えられたが、必修ではないため、履修する留学生は限られているのが現状である。しかし、履修した留学生からはひらがなやカタカナだけでなく、漢字の読み書きが学習できる日本語１の読解は非常に人気があり、毎学期高評価を得ている。

このように日本語を集中的に学習するも、非常に早いペースで学習が進んでいくため、特に欧米からの初習者が途中でついていけずに困ることがある。そのため、近年では、協定校の担当者にインターネットで自習できる無料の学習サイトを紹介し、初習者にもひらがなだけは渡日前に学習しておくよう呼びかけている。IGLOBE では本学の日本人学生や日本語が堪能な正規留学生を「学習支援チューター」として募り、学習支援を必要とする（または希望する）留学生が随時その制度を利用できる仕組みを作ったり、ボランティアを募って留学生の日本語の会話練習を実践的にサポートする機会を作ったりして、渡日後の支援にも万全を期している。

４．大分事情科目・グローバル科目

前述の大分事情科目やグローバル科目は、おもに IGLOBE-E の留学生を対象として国際教育推進センターの教員を中心に編制されたカリキュラムであると同時に、一般教養科目として全学に提供されている科目でもある。国際教育推進センター以外から提供されている英語による開講科目も、毎年各学部に英語を媒介言語とした科目について照会をかけ、例年本学の正規生に一般教養科目として表中の学部が提供する科目に留学生がアクセスできるよう門戸を広げてもらい、開講している。平成３０年度からは IGLOBE で提供される英語を媒介としたクラスは「国際フロンティア教育プログラム」と称し、本学の正規学生（日本人及び外国籍の学生）を広く受け入れ、留学生と正規学生が共に学ぶ国際共修科目として提供している。

表２は令和元年度と令和２年度に IGLOBE において英語で開講された科目の一覧である。本学は医学部、福祉健康科学部、教育学部、経済学部、理工学部と５学部より編制される総合大学であるが、例年各学部からの英語による提供科目が集まりにくく、その提供数には学部によって偏りがある。近年は前述のとおり交換留学生のアカデミックニーズも多様化しており、現在は欧米からの留学生の中には、日本語・日本文化を中心とした交換留学というよりも、留学先で専門分野を学ぶことに重きを置く傾向が見られる。つまり、日本語・日本文化研修を中心とした元来の交換留学プログラムは専門教育をプラスアルファとして提供できる交換留学プログラムへと進化することが求められる時代となっている。

各学期に設けられた限られた英語の提供科目からの選択が難しい留学生には Independent Research Project という科目を設けている。前述のスウェーデンのメーラダーレン大学の留学生の学外研修はその一例である。留学生自らその専門における研究課題や活動を設定し、本学教員の専門とマッチングした上で、留学生の個別指導を依頼し、受け入れてもらえれば個別指導科目として成立する。ただ、その受け入れは教員個人の善意とボランティア精神によ

るものであり、授業負担の純増は免れない。また人文社会系以外の教員とのマッチアップが非常に困難となっている状況に Independent Research Project の限界がうかがえる。

表２　令和元年度―令和２年度に IGLOBE で英語で提供された専門科目一覧

開講部局	科目名	開講年度及び学期			
		R１		R２	
		前	後	前	後
経済学部	The Politics and Economics of the EU	✔		✔	
	Globalization of Japan’s Economy	✔		✔	
	Ethnographic Study on Rural Japan	✔		✔	
	Introduction to Japanese Management		✔		✔
	The Politics and Economics of Globalization		✔		✔
	経済学部　小計	3	2	2	2
理工学部	Nonlinear Dynamics Theory		✔		
	Introduction to Architecture				✔
	理工学部　小計	0	1	0	1
教育学部	Contrastive Analysis of Semantic Structures in English and Japanese within the framework of Cognitive Linguistics		✔		✔
	教育学部　小計	0	1	0	1
国際教育推進センター	Independent Research Project 1	✔		✔	
	Independent Research Project 2		✔		✔
	Introduction to Japanese History, Culture and Society	✔			✔
	Japanese Popular Culture C: Anime and Film Studies	✔			
	Japanese Popular Culture D: Manga Studies		✔		✔
	Intercultural Communication	✔	✔		✔
	Japanese Grammar and Discourse	✔	✔	✔	✔
	Project Planning, Volunteering and Internship in Oita 2	✔			
	Project Planning, Volunteering and Internship in Oita 3		✔		✔
	City Project: Oita and Beppu			✔	
	Sustainability and Glocal Development in Oita		✔		✔
	Sustainability and Glocal Development in Oita 2	✔		✔	
	国際教育推進センター　小計	7	6	4	7
各学期に英語で提供される科目のコマ数　合計		10	10	7	11

また表中の令和２年度の前期には英語での提供科目が著しく減少していることについては、特筆すべき点が２つある。一つは英語による科目を提供する国際教育推進センターの教員がサバティカル研修で不在であったため、提供科目が一時的に減ったこと。もう一つは新型コロナウイルス感染拡大を受け、留学生が入国できなくなったため、オンライン授業となったが、専門科目の一部は文化社会に関するセンシティブなトピックを扱うため、オンラインでは開講できないという教員からの申し出があった為である。本学の英語による開講科目が一部の教員にて開講されているため、何らかの形でその教員が開講できなくなる場合は、科目数が著しく減少することが明らかになった。そしてコロナ禍においてオンライン授業が推奨される中、専門によってはオンラインで開講することが困難であるという現実が浮かび上がった。本学の国際戦略に掲げられた留学生獲得数も、IGLOBE 参加者によってその大部分が占められている。彼らと本学の正規学生が共に学ぶ「国際フロンティア教育プログラム」も IGLOBE 参加者あっての試みであることから、英語の提供科目を増やして留学生数を増やし、

同時に本学の正規学生の国際教育を担うといった戦略的計画が本学の「内なる国際化」（末松２017）に必要なステップといえよう。

５．おわりに

本稿では令和元年度から令和２年度の短期交換留学プログラム、特に英語を媒介言語とした IGLOBE-E の実施状況について述べた。その参加者数は新型コロナウイルス感染を懸念したキャンセル、渡日することなくオンラインで授業を受けることに関する不安、また時差の問題等を懸念して、特に令和２年度の留学生数は著しく減少した。コロナ禍で日本中の大学で交換留学プログラムが相次いでキャンセルされる中、本学の IGLOBE は政府の新型コロナウイルス感染症に関する水際対策等の実施に柔軟に対応する姿勢で臨み、レジデンストラックの導入とともに３名の IGLOBE 留学生を実際に受け入れることができた。そこで来日の望みを託した交換留学生や協定校からの問い合わせも多く、来年度は例年より多くの交換留学生の受け入れを予定している。一方で、本学が抱える英語による開講科目数の問題は本学の正規学生の国際教育、ひいては「内なる国際化」（末松 2017）にも直接的な影響を与えるものであり、大学教育のグローバル化の波にうまくのれるよう具体的、かつ戦略的計画が必要である。

出典

末松和子(2017).「『内なる国際化』でグローバル人材を育てる―国際共修を通したカリキュラムの国際化―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』Vol.3, p.p.41-51

U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Table 330.30. Average undergraduate tuition, fees, room, and board charges for full-time students in degree-granting postsecondary institutions by percentile of charges and control and level of institution: Selected years, 2000-01 through 2018-19 Retrieved from: https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_330.30.asp?current=yes

2019-2020 年度短期交換留学プログラム IGLOBE(N)の実施状況と課題・展望

南里　敬三
坂井美恵子

1.　はじめに

2019 年及び 2020 年の「Intercultural and Global Oita Based Education (IGLOBE)プログラム」(N)における最も大きな変化は、新規科目（2019 年度前期の『多読で学ぶ日本語』と同じく 2019 年前後期の『サステナビリティ大分 II』）の開講と新型コロナの世界的流行による短期語学留学生の受け入れ停止と Zoom によるオンライン授業の実施だろう。

以下、過去 3 年の IGLOBE(N)の受け入れ留学生数の増減を概観し、上記新規開講科目の紹介をした後、新型コロナの大流行を受けての授業の在り方、及び、今後の IGLOBE(N)の展望ついて述べることにする。

2.　IGLOBE(N)の受け入れ状況

2018 年度の IGLOBE(N)の受け入れ者数は 52 名で、2019 年度は若干減少して 46 名であったが、それを上回る減少が翌年起ることになる。2019 年末に発生した新型コロナウイルス感染症の世界的拡大に伴い 2020 年前期は短期交換留学生の受入れが停止となり、新規の短期交換留学生の受入れ数はゼロとなった。ただ、2020 年後期はオンライン留学という形で同交換留学生 8 名を受け入れている（表 1 参照のこと。）2020 年度の IGLOBE(N)受入れ者数を国別でみると、中国が 6 名で最も多く、続いて韓国の 1 名、台湾の 1 名となっている。原籍校別にみると、表 2 にある通り、2020 年度で、内蒙古大学が 3 名、北京林業大学が 2 名、黒竜江大学が 1 名。これに加えて韓国の西京大学校の 1 名、台湾の開南大学からの 1 名が加わる形となっている。新型コロナの世界的蔓延を受けての結果なので、こういった数値は仕方がない所である。

表1.　国別受け入れ状況

国名	2018	2019	2020
中国	29	28	6
韓国	17	14	1
台湾	5	2	1
タイ	1	1	0
ハンガリー	0	1	0
合計	52	46	8

3.　2019-2020 年度 IGLOBE(N)開講科目

2019 年度前期開講の『多読で学ぶ日本語』と同じく 2019 年前後期開講の『サステナビリティ大分 II』順に科目内容と学生の反応について紹介する。

『多読で学ぶ日本語』は、辞書を使わないで読めるやさしい本を楽しく速く多く読む機会を受講生に与えることで受講生の語彙力や読解力の向上を目指すことを目的とする科目である。この多読による教育方法は、英語教育の分野においては実績があり、効果的である事が実証されており、近年日本語教育でも注目されている教育方法である。実際受講した留学生の反応は非常によく、特にコロナ禍でステイホームを強いられた状況下にある留学生たちは熱心に多読に取り組んでくれた。

『サステナビリティ大分 II』は、持続可能な社会とは何かを、貧困、紛争、不平等といった側面から考察し、Critical Thinking Skills（批判的思考能力）を育てることを目的とする科目である。この科目も受講生には好評であった。ある受講者は次の様なコメントをこの科目に寄せている。「我々は地球上に生きる生物である。地球が存在しなければ、人類も存在できない。そう考えると、物事の両面を探り、それぞれの良い面と悪い面を十分に理解し、その全体像を理解して、将来起こりうる災害に備え、早く準備する必要があると思う。弁証の角度からこの世界を見ることの必要性は、今学期の授業で学んだ最も価値のあるものである。」

表2. 原籍校別受け入れ状況

国名	原籍校	2018	2019	2020
中国	内蒙古	3	3	3
	北京林業	3	3	2
	黒竜江	3	5	1
	中南	6	5	0
	深圳	4	5	0
	江漢	4	2	0
	遼寧師範	2	2	0
	河北師範	2	1	0
	内蒙古民族	2	0	0
韓国	西京	5	5	1
	嶺南	4	3	0
	釜山	2	2	0
	順天	2	2	0
	大邱	0	0	0
	江陵原州	2	1	0
	光州	2	1	0
台湾	東海	4	1	0
	開南	1	1	1
タイ	コンケン	1	1	0
ハンガリー	カーロリ	0	1	0
合計		52	44	8

楽しい多読で情報量を増やし、世界を持続可能な社会に変えていく。将に Z 世代向けというべきこの二つの科目が生まれたことは、本学の日本語教育が新たな展開を見せていること物語っていると言える。

4. 今後の課題と展望

新型コロナウイルスの世界的流行下の 2020 年度前期は 5 月 7 日に始まった。授業は Zoom が使用され、将に新しい時代の始まりとなった。それまで対面授業しか経験のなかった教員にとってオンラインでの授業は新しい授業形態へのチャレンジであり、オンライン化が進むグローバル社会にあって必要な知識を得る機会でもあったと言える。Zoom 授業は強制的新時代の幕開けだったが、これを機会に国際教育推進センター（以下「センター」）も新しい時代へと進む時が来たと言える。

先に二つの新規開講科目を紹介したが、情報収集術とサステナビリティという視点はこれからのセンターが目指す方向性としては外せないコンセプトだと言える。今我々教員の前に

いるのは Z 世代の若者である。スマホで毎日シャワーの様に情報を浴び、既存のルールにとらわれず、個性を重視し、高い社会性を持つ Z 世代。そんな中にあって多読とサステナビリティの授業を世に送り出したことは時代の要請であったとも言える。

新型コロナの蔓延でまた、センターは振り返りの機会を得たと言ってもよいかもしれない。一時期流行だった村興し授業。2014 年から留学生を中山間地に送り続けてきた『ソーシャルネットワークと大分からの発信 2』も変革の時を迎えた。単に留学生を中間産地に入れても何にも変わらない。過疎そのものが経済のグローバル化の結果なら、過疎は敷かれたレールの上にあるだけの存在としか言えなくなる。その意味ではサステナビリティの授業は正鵠を射ていると言える。では、過疎の授業は何を目指すべきなのか。一つの可能性として「美の創造」が考えられる。過疎地を徹底して観察し観光資源となるものを探索、最適な媒体（メディア）の組み合わせでその観光資源をプロモートする。このプロモートにより過疎地に「美」を創り出してく。過疎地の文化・歴史を学びながらそこに新しい美を創造してく授業である。この実践を 2021 年に行う予定である。

最後に、センター提供の日本語科目の整備に関わる試みに言及して本稿を閉じようと思う。センター提供の中級以上の日本語のクラスでは、それぞれのレベルで技能別（話す・読む・書く・文法など）の授業が提供されているが、各技能において求める能力のレベルの前後関係にやや曖昧な点が見られる。この曖昧な点を明確にするため、現在、CEFR の評価指標を基盤として、技能とレベルの明文化の整備を行っている最中だ。整備が完了すれば、センターが提供する日本語授業の各レベル、各クラスでいかなる能力が獲得できるかを can-do statement（能力記述文）によって示すことが可能となる。そして、この様な明文化を通して日本語科目の更なる質の向上も可能となることが期待されている。

新型コロナウイルスは新しい時代の幕開けを宣言したが、その新しい時代にセンターも積極的に対応していく所存である。

2019 年度後期 - 2020 年度前期の日本語日本文化研修留学生プログラムの実施状況と今後の課題・展望

南里敬三
坂井美恵子

1.　はじめに

本報告では、2020 年度前期終了の本学日本語日本文化研修留学生（以下「日研生」）による論文の内容紹介を行い、日研生指導での気づきについてまとめた後、今後の本学日研生プログラムの課題と展望について述べることにする。

2.　2020 年度前期提出論文について

本学では 2019 年後期から 2020 年前期までの期間に 3 名の日研生を受け入れた。2020 年前期に日研生プログラムを修了したのは、カルメン・チャンさん（大学推薦）、パヴリーナ・パスライオーヴァさん（大使館推薦）、カスティージョ・ナカムラ・イトウ君（大使館推薦）の 3 名であった。この 3 名が提出した論文は表 1 の通りである。

表 1. 2020 年度前期に提出された日研生論文

氏名、原籍大学	国籍	論文のタイトル
カルメン・チャン 香港大学	香港	昔話の比較 ―香港と日本における価値観の違い―
パヴリーナ・パライオヴァー パラツキー大学	チェコ	障碍者についての知識を持っている日本人の若者と障碍者についての義務教育
カスティージョ・ナカムラ・イトウ メキシコ自治工科大学	メキシコ	日系人であることの意味と 日本とラテンアメリカ諸国の関係にとっての重要性

簡単に論文内容の紹介をしておこう。

チャンさんの論文は、香港と日本でよく読まれている昔話を比較し、昔話が伝える教訓やそれぞれの価値観の違いを明らかにしたものである。鋭い分析の結果、興味深い発見が多々あった。一例を挙げると、日本の昔話には思いやり、命を大切にすること、約束を守ることが含まれる一方、香港の昔話には目上の人を尊敬することが含まれ、昔話に反映される両者の価値観には大きな違いが見られた。また、両者の善人と悪人が登場する昔話を比較すると、日本の昔話は悪人に改める機会を与える傾向があり、香港にはそのような対処の仕方は見られないなど、示唆に富む価値観の違いを浮き彫りにした。

パライオヴァーさんの論文は、障碍者に対する日本人の若者の意識に関する論文である。日本人の若者に対するアンケートを通して、日本の若者が障碍者についてどれほどの知識が

あると思っているのか、困っている障碍者に手を差し伸べる意思がどれほどあるのか、そして、障碍者が住みやすい社会に現状を変えていく意思があるかどうかを調べた意欲作である。アンケートを作成するに際しては、実際に障碍者施設を訪問し、障碍者の方から日常生活を送るにおいてどのような問題を抱えているか聞き取り調査を行っている。2017 年にネットでたまたま見かけた記事に、日本において障害者差別が行われていると書いてあったのがこの論文を書くきっかけとなったのだが、論文執筆を終えて、障碍者に対する日本の若者の知識はまだ浅く、障碍者教育に日本はもっと力を入れるべきだと結んでいる。

カスティージョムラ君は、日本語が初中級レベルであったにもかかわらず、難しいテーマで論文を書き上げてくれた。ラテンアメリカの日系コミュニティーとはどんなものなのか、日系人としてのアイデンティティをどの様に彼らは維持しているのか、そういった基本を抑えながら、ラテンアメリカの日系コミュニティーが日本とラテンアメリカを結ぶ重要な架け橋となっていることを指摘、日本はこの日系コミュニティーさらなる連携を深めるべきだと結んでいる。経済的発展に悩む日本にとって傾聴に値する論文となっている。

3. 日研生指導のまとめ

今回の論文指導に当たって気が付いた点を一点述べることにする。

論文とはデータ収集型か文献批評型かのどちらかに分かれるが、データ収集型の論文はテンプレートがあり、日本語能力が N1 から N3 と N4 の中間レベルの学生まで対応が出来る体制を整えている。しかしながら、文献批評型は少なくとも N2 相当の実力がないと難しいと考えていたため、N2 に達しない日研生の文献批評型での論文指導という視点はなかった。文献批評型とはテクスト分析を行うのだが、データ収集型の様に計量的アプローチをとるのではなく（つまり収集したデータを分類してそこから何かの特性を抽出しそれを数えることをベースにした論文ではなく）、考察対象の文献の批評を通して理論を捜しだす論文を指す。本学ではどの形の論文にするか日研生の意見を最大限に尊重するという方法を取っており、今回 N3 と N4 の中間レベルの日研生に文献批評型の論文を書かせることしたのも本人の意思による。先述の通り、本人は最後までやり通してくれたので結果的には問題はなかったが、指導面で反省するべき点があったので簡単に振り返りを行う。

今回の日研生の論文指導においては、文接続及び段落構成の指導を明確な形で行う必要であったと反省している。論文を書くにあたって何のために書くのか、つまり、結論に何を書きたいのか認識できた時点で、文と文の接続関係、並びに、段落のつなぎ方のモデルを提示し、基礎体力をつけた上で、論文（特に結論に至る部分）を書かせる必要があった、これが明確に指導できていたなら、論文草稿段階での削除を大幅に減らすことができただろう。これは今後の日研生の論文指導の教訓としたい。

4. 課題と展望

本学では日研生に大分ならではの体験をしてもらうため、フィールドワーク型の授業の整備を進めてきたが、いま、軌道修正を行っている最中である。ポストコロナを見据えた環境志向のコミュニティー作り、及び、IoT 時代に突入した都市部の構造的変化に目を配った科

目の整備が始まった状況だ。キーワードは「サステナブル」と「コンパクトシティー」。どちらも日本社会のグルーバル化と密接にかかわる概念である。

地球環境の保全を図りながら従来の文化的・経済的活動を維持していくことは 21 世紀の人類にとっては急務である。また、地球環境の保全は 1960 年代に公害問題を乗り越えてきた日本のある意味お家芸といえる分野ではある。そういった歴史を持つ日本は現在、脱原発、ゴミのリサイクル、二酸化炭素排出量の低減といった問題を抱えている。コロナで世界経済が減速する中、物流の滞りから地産地消型経済の奨励が再燃することも予想される。そうなれば一村一品制度という試みを世に問うた大分の存在は大きいものとなろう。今ある文化遺産を利用しつつ、環境に優しい地場産業の発展を探る未来志向の科目の拡充を図る時であると考えている。

その一方で、都市部においてはコンパクトシティー化が叫ばれている。移動の無駄を省き、エネルギーを効率的に使う街が必要とされている。従来の、公園、商業地域、居住地域などを判然と区画整理し、道を作って、人を商業地域へ向かわせるようにする都市開発の在り方が今問われている。近年再開発された大分 JR 駅周辺はコンパクトシティー志向の都市開発と言える。また、湯治場文化を世界に広げるという試みが別府市鉄輪地区で始まっている。数十平方メートルのエリアにワークステーション、宿、スーパー、書店、食堂、湯治場等があり、そこに新型コロナ感染拡大前までヨーロッパからの若者がリピーターとしてやって来ていた。観光志向のコンパクトシティーがここに誕生していたと言ってもよいだろう。こういった地域を観察するだけでも留学生が学ぶところは大きいだろう。

これまでは中山間地の過疎地の復興を念頭に置いた日研生プログラムの開発であったが、これからは「サステナブル」と「コンパクトシティー」をキーワードとしたプログラムの開発にシフトしていき、21 世紀型知日派人材を育成するコースへと本学日研生プログラムを変えていきたいと考えている。

報　　告

II. 日本語日本文化研修留学生研究論文

昔話の比較

―香港と日本における価値観の違い―

チン・カルメン

１．はじめに

大学の講義を通じ、昔話はただの物語ではなく、かつての社会と文化を分かりやすい話に表し、子どもたちに身につけさせたい価値観を伝えるものであることを学んだ。このことから、香港人と日本人が読んでいる昔話には違いがあり、教えたい教訓も異なるところがあるのではないかと考えた。さらに、社会の変化とともに、昔話の価値観が薄れつつあるのではないかと考えている。それは、近年ディズニーの映画におけるお姫様の人物設定をきっかけにして気付いたことである。最近人気のあった『アナと雪の女王』や『ムーラン』などは、王国を救うために戦場に出る女性の主人公らが、男子のように力強く困難を乗り越える能力を持っている話である。それは『シンデレラ』や『白雪姫』など初期のディズニー映画のお姫様の話と著しい差異があると考える。England 他（2011）によると、『白雪姫』や『眠り姫』は『グリム童話』をもとにして改編された昔話である。そのような昔話の中では、女性が家事をしたり王子様に助けてもらったりするように性別に関するステロタイプが強かった。しかし、現代では男女平等を促進するために、子どもに向けたディズニー映画の中でお姫様の人物設定が変わり、昔の男女のステレオタイプを無くしていると筆者は思う。従って、香港人と日本人に読まれている昔話も価値観が変化したところがあるかもしれない。

本稿では、昔話の伝えたい教訓が、現代社会でどの程度通用するのかを明らかにしたいと思う。また、香港と日本の子どもが読んでいる昔話を比較し、それぞれの価値観の違いを明らかにする。

２．先行研究

昔話の子どもに対する役割に関した研究はこれまでにも行われてきた。Deicher（2013,p.235）は、「昔話は子どもに社会性を身につけさせる役割があり、文化、政治、経済的なイデオロギーを示す」と述べており、「子どもが本棚から本を選ぶのは、将来と価値観も選んでいる」としている。この先行研究からみると、昔話は確かに子どもの成長に欠かせない役割があると言える。

次に、中国の故事成語と日本の昔話の先行研究を見てみたい。設（2013,p.91）は、「昔話は規範意識や判断基準を示す」と書いており、日本昔話の教訓の種類を明らかにしている。設は136 人の大学生に対してアンケートを行い、子どもの発達に役立つ昔話を三つ選択し、選択した理由を回答させた。その結果、日本の昔話が伝える価値観は、「因果応報」、「相手への尊重」、「お年寄りへの敬意」及び「最後まで諦めず、努力すべきだ」としている。

香港においては、封 (2002)によると、香港の子どもたちが読んでいる昔話は中国の数千年にわたる歴史と発展によって集まった知恵であり、社会に代々伝えられているとしている。封は例として、かつて官職（現代の国家公務員）に就けることは一般に出世できる唯一の方法であると思われており、ゆえに、「十年寒窗（十年にわたる勉強）」、「廢寢忘食（寝食まで忘れ勉強しぬく）」という生真面目に勉強の意志を示す成語が生まれたとしている。

本稿では香港と日本の昔話を比較し、それぞれの価値観について明らかにするために、次の三つのリサーチクエスチョンについて考える。一つ目は、昔話の教訓で一体どのような価値観を伝えているのかを分析することである。その理由は、日本と香港において、それぞれの国でどのような価値観を大切にしているのかを知りたいからである。二つ目は、それぞれ昔話における価値観の違いを通じて、日本と香港の社会を比較することである。先行文献で述べたように昔話は教育に対して重要な役割がある。そして、よく知られている昔話の価値観は両者の社会が重視している価値観を反映していると考える。つまり、両者の昔話における価値観の違いから両者の社会の違いについて考察する。三つ目は、よく知られている昔話が現代に適応するためにどのように変化しているかを明らかにしたい。それは、昔話は長い歴史があり、社会の変化とともに昔話が伝えている価値観にも変化があるのではないかと考えるからだ。

３．リサーチクエスチョン

１. 日本と香港の昔話の教訓：それぞれの昔話が伝えた教訓は何か

２. 日本と香港の社会の比較：価値観の違い

３. 昔話の内容の変化：現代にどのように適応しているか

４．方法

本章では、本研究を行うための方法を説明する。本研究が対象とする昔話の選定については、まず、福岡市総合図書館と香港中央図書館のデジタルをそれぞれ「日本昔話」と「成語典故」というキーワードで検索した。そして、貸し出しの多い順に 20 話の昔話を選定した。次に、「Google フォーム」を利用しアンケートを作成し、インターネットで日本人と香港人それぞれ 50 人の知り合いにアンケートを送り、回答してもらった。調査期間は 2020 年１月２日から同年１月 16 日まで約２週間である。日本人と香港人 50 人の大学生に対し選定した 20 話の昔話の中で、それぞれの印象に残っている五つの昔話を選んでもらった。ただし、選択肢の中に印象に残っている昔話がない場合は自由記述で記入してもらった。それぞれ最も多く選ばれた上位５話の昔話を選定した。そして、それぞれの昔話について分析を行った。

分析は３章で述べた三つのリサーチクエスチョンに答えるため、３部分に分かれている。まず、リサーチクエスチョン１の昔話の概要と教訓について説明する。次に、リサーチクエスチョン２の分析では、まとめた教訓を比較し、似ている価値観について相違点と共通点を分析する。最後に、リサーチクエスチョン３の分析では、筆者の考えである昔話は現代に適応しないという仮設を立て、そのことについて分析し現代社会の例を論証する。

５. 選定結果

日本と香港の有名な昔話を選ぶために、前述のとおりアンケート調査を行い、香港人と日本人それぞれ 50 人の大学生に「最も印象に残っている昔話」を五つ選んでもらった。その結果を多い順に並べた(表 1)。

表１. 最も印象に残っている昔話

日本		香港	
昔話	選択した人数	昔話	選択した人数
1.　桃太郎	44	1.　破釜沉舟	35
2.　鶴の恩返し	36	2.　孔融讓梨	33
3.　浦島太郎	32	3.　縱虎歸山	28
4.　花咲かじいさん	24	4.　孝感動天	28
5.　さるかに合戦	18	5.　知恩圖報	26
6.　おむすびころりん	14	6.　井底之蛙	17
7.　一寸法師	13	7.　掩耳盜鈴	13
8.　舌切り雀	13	8.　飲水思源	12
9.　カチカチ山	11	9.　臥冰求鯉	11
10.　わらしべ長者	9	10.　負荊請罪	9
11.　金太郎	8	11.　鍥而不捨	7
12.　こぶとり爺さん	6	12.　亡羊補牢	7
13.　笠地蔵	6	13.　玩物喪志	5
14.　ぶんぶく茶釜	5	14.　磨杵成針	5
15.　わらしべちょうじゃ	4	15.　推己及人	3
16.　かぐや姫	2	16.　鞠躬盡瘁	3
17.　貧乏神と福の神	2	17.　行乞養親	3
18.　ねずみのすもう	1	18.　一諾千金	2
19.　力太郎	1	19.　知過必改	2
20.　雪女	0	21.　仗勢欺人	1
その他：ごんぎつね	1	その他：	0
合計	250	合計	250

後述の分析はそれぞれ上位五つの昔話、つまり日本の『桃太郎』、『鶴の恩返し』、『浦島太郎』、『花咲かじいさん』、『さるかに合戦』と、香港の『破釜沉舟』、『孔融讓梨』、『縱虎歸山』、『孝感動天』、『知恩圖報』で行う。

６. 分析

本稿の分析は三つのリサーチクエスチョンに従い主に三つの部分からなる。まず、後述の分析を理解しやすくするために、昔話のあらすじと筆者が考えた教訓を提示する。次に、日本と香港の社会における共通点と相違点の分析を施す。最後に、現代社会の価値観に合わせて二つの昔話がどのように変化しているのかを検討したい。

6. 1. 昔話の概要と教訓

日本と中国のそれぞれ上位五つの昔話について、表２と表３に筆者がまとめたあらすじと教訓を示す。昔話の本は古い言葉のバージョンを選び、あらすじと教訓をまとめた。さらに、筆

者が分析した日本の昔話のあらすじと教訓が正しく分析できているかどうか日本人にチェックしてもらった。教訓に対応するあらすじの部分を数字で表示している。この目的は、リサーチクエスチョン１両者が伝えたい教訓は何かを明らかにすることである。

表２. 昔話の概要と教訓―日本

	あらすじ	教訓
1.　桃太郎	桃太郎という１. 勇敢な男の子が、２. 仲間たちと一緒に鬼退治へ行った。結果、３. 鬼に勝ち、４. 改める機会を鬼に与え、宝物をもらった。（オリジナルは稲田他(2003)を参照。）	１. 頑丈、勇気、正義 ２. 団結 ３. 善悪 ４. 相手に反省させ、更生する機会を与えること
2.　鶴の恩返し	１. 怪我をした鶴が男の人に助けてもらい、女の人の姿として現れ、その男の人と結婚した。２. 鶴は男の人に恩を返したかった。しかし、３. 男の人に約束を破られ、落胆し去って行った。(稲田他, 2003)	１. 思いやり、命を大切にすること ２. 恩返し ３. 約束を守ること
3.　浦島太郎	浦島太郎という男の子が１. 助けた子ガメに龍宮城へ誘われ、乙姫様と楽しく生活を送る。もとの世界に戻る前に、乙姫様から玉手箱をもらい、開けないと約束した。実は、もとの世界はもう 300 年も経っていた。浦島太郎は２. 約束を破り玉手箱を開け、あっという間にお爺さんになった。（楠山, 2008）	１. 思いやり、命を大切にすること ２. 約束を守ること
4.　花咲かじいさん	１. 優しい爺さんが犬を助け、大切に育てる。犬は２. 恩返しのため、お金や宝物のある場所を教えた。３. 隣の意地悪爺さんは優しい爺さんの物を借りたり行為を真似たり、しかも彼の犬を殺した。最後に、４. 意地悪爺さんは殿様を怒らせ、牢屋に入った。(稲田他, 2003)	１. 思いやり、命を大切にすること ２. 恩返し ３. 生きがいを持って生活を送り、他人に嫉妬しないこと ４. 善悪、罰を与える
5.　さるかに合戦	母ガニがずる賢い猿にいじめられ、亡くなった。１. 子ガニは仲間と一緒に２. それぞれの長所を活かして猿に仕返しし、４. 猿は亡くなった。（稲田他, 2003）	１. 団結 ２. 適材適所 ３. 因果応報

表３. 昔話の概要と教訓―中国

	あらすじ	教訓
1.　破釜沉舟（釜を破壊し船を沈める）	秦朝の末期に秦国が趙国を狙い、攻撃が始まった。項羽という将軍が趙国を援助するため、兵士に自分の軍の全部の船を破壊し、川の底に沈ませ、食事用の釜を潰すように命令した。１. 項羽の軍の全員が彼の決死の覚悟に励まされ、戦い抜き、最後に秦国の軍に勝利した。(オリジナルは桂林師範中文科編（1979）を参照。)	１. 決死の思いで、最後まで努力すること
2.　孔融讓梨（孔融が物を譲る）	賢い孔融が兄と弟と梨を分け合う話である。孔融は最も小さい梨を選んだ。それは、１. 兄の方が年上であり、兄に敬意を表すために大きい梨を兄に譲ったからである。また、２. 弟が自分より年下であるため兄として気にかけたのだ。（余, 2015）	１. 目上を尊敬すること ２. 年下に気配りをすること
3.　縱虎歸山（虎を放ち山に戻らせる）	三国時代、成都（地名）にいる劉巴（人名）は裏切り者の劉備（人名）を野心旺盛で凶暴な虎になぞらえた。劉備のために働く軍隊を作る劉備は信じられる者ではないと、劉巴は劉璋（人名）に忠告する。劉璋はその意見を無視し、劉備を派遣して張魯（人名）を攻撃することにした。結局、１. 劉備は劉巴の忠告どおり劉璋に背き、成都を攻撃するために軍隊を引き連れ、劉璋は完敗した。（羅, 2017）	1.　悪者を許せば、社会に危害を加えること
4.　孝感動天（親孝行が空を動かす）	舜という男の子が継母にいじめられ、何回も殺害されそうになったが、１. 継母の命令に従い親孝行し、２. 空と大地も舜の行為に心を動かされ、象や鳥などの動物に助けてもらい、最後に乙姫様と結婚して賢い王になった。（車, 2010）	1.　親孝行 2.　因果応報
5.　知恩圖報（恩を感じ、報いようとする）	ある日、趙盾はお腹を空かせた赤の他人を助けた。実は、その人は靈輒（人名）で、侠客として知られており、１. 靈輒は恩を返すため、決死の覚悟を持ち、戦いに勝ち趙盾を救った。（劉, 1919）	1.　恩返し

日本の昔話が伝えたい教訓をまとめると、主に六つある。まず、生活の態度について、勇気、正義の大切さ、それに、自分の生活を受け入れて他人に嫉妬せずに前向きな態度で生活を送る

ことである。また、団結し、各自の得意な技能を活用すれば、多くのことができるようになることである。次は、思いやりである。親孝行の大切さと儚い命にも思いやりを持ち、命を大切にするべきだ。そして、善人は必ず悪人に勝つことである。因果応報として善人は報われる一方で、悪人は罰を受ける。ただし、もし悪人が降参すれば反省し、更生する機会を与えるべきだ。五つ目は、他人から助けてもらえば、恩を返すことである。最後に、他人と約束すれば、必ず守ることである。

一方、香港人に読まれている中国の昔話が伝えたい教訓は主に五つある。まず、生活の態度について、他人にいじめられても、くじけずに真面目に生活を送れば、思いがけない良いことが起こることである。次に、勇気を出し、決死の思いで最後まで努力し続ければ、成功にも繋がる。また、人間関係については、親や目上の者を尊敬したり年下の者に譲歩したりすることである。そして、悪人への指導は必要であり、許せば社会に危険を及ぼすかもしれないことである。最後に、他人から助けてもらえば、必ず恩を返すことである。

6.2.価値観の比較

昔話は人生、道徳、人に接する態度の正しい価値を伝え、子どもたちに基礎を身につけさせるのに重要な教材である(Cates,2002)。しかし、昔話に似ている価値観が含まれていても、異なる社会においては異なる考えがあるのではないだろうか。従って、それについて分析したいと思う。本節では、表２と表３のそれぞれ五つの昔話の教訓を比較し、リサーチクエスチョン２、すなわち価値観の違いを明らかにし、両者の社会の相違点と共通点を探る。

6.2.1. 大切にしている価値観

前節に承げたとおり、日本人と香港人が選んだ五つの昔話を全体的に比較し、どの価値観がより大切にしているのかを明らかにしたい。

「思いやり」、「命を大切にすること」は、日本人が選んだ五つの昔話の中で『鶴の恩返し』,『浦島太郎』,『花咲かじいさん』の三つの話に共通する価値観である。この三つの昔話では、主人公は弱者を助けたり、命を救ったりした。また、動物の命も大切にする。その一方、香港人が選んだ昔話の中には、この価値観が含まれる話は一話もない。つまり、日本人は香港人より人への思いやりと命を重視していると言える。

日本人がもう一つ大切にしている価値観は、約束を守ることである。日本人が選んだ五つの昔話の中で二つ、すなわち『鶴の恩返し』と『浦島太郎』が約束を守る価値観が含まれている。この二つの昔話の結末は主人公が約束を破り、悲しい終わり方をしている。それとは引き換えに、香港人が選んだ昔話の中には、『鶴の恩返し』や『浦島太郎』と同じように約束を守らなかったために悲しい結束になる話は一話もない。つまり、日本人は香港人より人との約束を重視し、約束すれば必ず最後まで守る価値観が重視されていることがわかった。

一方、目上の人を尊敬することに関しては、香港人が選んだ五つの話の中で二つ、つまり『孔融譲梨』、『孝感動天』に目上の人を尊敬するという内容が現れている。二つの昔話とも、兄や親への尊敬の精神が強く示されている。例えば、『孔融譲梨』では、孔融（人名）が兄への敬意を示すために大きな梨を兄に譲った。『孝感動天』では、舜（人名）が親の面倒を見て苦労して働いた。その一方で、日本人が選んだ昔話の中には、『孔融譲梨』や『孝感動天』と

似たような話の内容は一話もない。つまり、香港人は日本人より目上の人に対して敬意を持つという価値観を大切にしていると思われる。

以上のことから、日本と香港はそれぞれ大切にしている価値観が違うことがわかった。日本人は思いやりや命を大切にすることと、約束を守るというような価値観を重視している。一方、香港人は目上の人を尊敬することを重視しているのである。

6.2.2. 善人と悪人への対処

日本の『桃太郎』及び『花咲かじいさん』と、中国の『縦虎歸山』は、善人と悪人についての昔話で、三つとも似ているイメージがある。しかも、人物設定にも同じパターンが見られる。しかし、両者の昔話の結末には、価値観における著しい違いがある。

『桃太郎』及び『花咲かじいさん』と、『縦虎歸山』は、いずれの話の主人公も「善」を代表しており、別の登場人物が主人公と極めて違う人格で、「悪」を代表している。以下具体的に説明すると、『桃太郎』では、鬼たちは「悪」として常に村人をいじめる。主人公の桃太郎は「善」で、村人を守るため鬼退治へ行った。最後に鬼たちが負け、桃太郎に降参した(稲田他, 2003)。『花咲かじいさん』では、主人公は二人のおじいさんで、「よくばりじいさん」と「優しいじいさん」である。優しいじいさんは善良の人で、子犬を大切に健やかに育てた。それに対して、よくばりじいさんは優しいじいさんの物を借り、優しいじいさんの行為を真似る。それは、優しい爺さんに嫉妬し、金銀や宝物をもらうためだ。さらに、よくばりじいさんは動物の命を大切に思わない悪人で、優しいじいさんの愛犬を殺した。そしてよくばりじいさんは最後に罰を受けた(稲田他, 2003)。以上のように、この二つの昔話は、善を行なう者と悪い行いをする者の結果の違いを伝えている。前者は必ず良い報いが来るのに対し、後者は罰を与えられることになる。その上、悪人は善人に勝てないという価値観があり、善良でいることの大切さを伝えている。子どもを善良な人に育てようとしていて、いじめると罰を受けるという教訓も教えているのではないだろうか。

一方、『縦虎歸山』は香港でよく知られている話で、劉璋（人名）が「善」として裏切り者の劉備にもう一度機会を与えた。虎は下品で、危険な劉備に喩えられ、もし虎を森へ放せば、また被害者が出るかもしれないとう教訓である。それは悪人を逃がせば悪い事件が再び起こるきっかけになるという意味を表す。香港は、日本の昔話のように善人に良い報いが来ることを伝えず、悪人への対処を重視する。

三つの話の終わり方を比べると、悪人への対処という点で、日本と香港は格段に異なっている。日本の話は、悪人が反省し更生することで二度と悪いことをしないと約束する機会を与えている。例えば、『桃太郎』では、鬼は涙を流しながら桃太郎にこれから悪いことをしないと約束した。結局、桃太郎は鬼を許し、改める機会を与える（稲田他, 2003）。それとは逆に、『縦虎歸山』は罪を犯した劉備を絶対に許していない。悪人に寛容にするのは望ましくなく、それは悪い行為を勧めているように思われるからだ。さらに、悪人への指導を通じて自分の誤りを反省することが欠かせないだろう。このように、日本と香港には悪人に対して異なった対応の仕方があり、日本人はより寛容な心を持っている。一方、香港人はより厳しく悪人に対処している。善悪に対する態度は完全に異なるといえる。

以上のとおり、日本人と香港人それぞれに読まれている昔話から、「大切にしている価値観」と「善人と悪人への対処」に関して相違点があることがわかった。まず、「大切にしている価値観」については、日本人が大切にしている価値観は思いやり、命を大切にすることと約束を守ることである。その一方で、香港人が大切にしている価値観は目上の人を尊敬することである。次に、「善人と悪人への対処」については、日本人はより寛容な心を持っているのに対し、香港人はより厳しく悪人に対処している。つまり両者の対応の仕方は異なっている。

6.3. 現代社会への適応

昔話には長い歴史があり、現代でもよく知られているということは、学ぶべき価値があることを証明できると推測される。しかし、両者の時代の流れとともに、他の文化や価値観に触れたり受け入れたりすることで、昔話の内容と伝えているメッセージも変化しているのではないだろうか。本節は昔話の内容を分析し、普遍的価値観が適用されているかどうか考察することが目的である。

6.3.1. 親孝行の文化（香港）

『孝感動天』は、継母が幾ら意地が悪くても、主人公の舜が抵抗する行為は愚かで文句も言わず、一筋に継母の命令に従う話である(車, 2003)。この話から、香港人は主人公の親孝行を誇りに思い、後世の人々の模範となった。香港人にとって、「親孝行」は現代の社会でも強調されている価値である。儒教の影響で、親孝行の大切さは香港社会、さらに華人社会の文化の粋と言え、最も強く根付いた価値観の一つである。親孝行には、「親孝行の形」と「精神的な親孝行」の二つの形がある。「親孝行の形」というのは、例えば、毎月自分の給料の一部を親にあげるなどの物質的な側面から親の面倒を見ることや、親に対して礼儀を持つことである。「精神的な親孝行」というのは、親を心から尊敬することや親を楽しくするなど親の精神的な要求を満たすことである（毛,2013）。『孝感動天』では、舜が継母の畑作や草刈りなどの命令に従うことは「親孝行の形」となり、いじめられていても継母を尊敬することは「精神的な親孝行」となる。このようにこの話は親孝行の二つの形に合っているので、受け継がせるために、この昔話を子どもに読ませる。だからこそ『孝感動天』がよく知られているのではないか。

しかし、『孝感動天』の内容は現代の香港社会に適用しないと考える。『孝感動天』では、絶対服従すれば「親孝行な息子」に値するという内容は、もはや現代社会においては不合理で、ふさわしくないと考える。現代の香港の社会は批判的思考という能力が重要視されている。しかも、批判的思考は一つの課題として中学の核科目の通識科（日本の公民と同じ）で教えている（曾他,2010）。子どもは親の付属品ではなく、自分の意志や抱負があるという考え方だ。もし親が子どもに自分の思考を押しつけたなら、子どもは自らの批判的思考が弱くなるのではないだろうか。確かに、一部の香港人は大人になっても親の指示に従うだけという概念が根付いており、どのような決定も事前に親に許可をもらい自立できない人もいる。例えば、大学で何の専攻を選ぶかなどに影響を与える。また、世界大手の人材紹介会社の Robert Half International が「香港の社長が社員を昇進させない理由」という調査を行った（2019）。その結果、「社員がリーダーシップ能力不足」と答えた社長が 46%となり、ほぼ半数を占めていた。現代の社会はリーダーシップ能力がある人材を求めており、他人の意見を受け入れるだけ

ではなく、自身の判断と決定も必要だと考えられている。そのため、過度に親の指示に依存すればリーダーシップ能力が弱まる恐れがあり、将来の就職や昇進に影響することもあるだろう。

つまり、『孝感動天』は現代に相応していない内容があり、現代の人に推薦しない方が良い昔話だと思う。絶対の服従という親孝行の価値観は、人の批判的思考能力とリーダーシップ能力を弱めることになるからである。

6.3.2. 和の文化と法治の矛盾（日本）

『さるかに合戦』は、子ガニが仲間と協力し、猿に仕返しをし、猿を殺した話である。ところが子ども向けバージョンの結末に目立った違いがある。現代バージョンの結末では、猿は子ガニに謝り子ガニと仲良くしたという円満な結末になっている（つちだ, 2018）。この大きな変化の理由は社会の平和な雰囲気を保つための「和」の精神が反映されているのではないかと筆者は思う。日本財団（2019）が「第 20 回―社会や国に対する意識調査―」というテーマで、日本を含む九ヶ国のそれぞれ 1000 名の 17-18 歳の若者を対象として調査を行った。「自分の国が将来、どのような国になって欲しいか」という質問に対して、「国民の幸福度が高い国」、「平和な国」、「経済的に豊かな国」、「差別のない国」、「平等に機会が得られる国」という 5 択で回答を求めた。その結果、64.7%の日本人が「平和な国」と答え、九ヶの国の中で最も高かった。現代の日本の若者が社会や国の平和を目指し大切にしていることがわかった。香港人の筆者から見れば、日本人は「ごめんなさい」「すみません」のようなお詫びの言葉で、他人の怒りを鎮めたり、喧嘩を避けたりして人の気持ちに配慮しており、日本人は和を大切している国民だと考える。従って、現代の子ども向けのバージョンの『さるかに合戦』も、最後に子ガニが猿を許し平和に戻ったという結末にすることで、和を保つ教訓を子どもに伝えたいのではないか。なお、この新しい結末は前章（6.2.2.）で述べた日本人がより寛容な心を持ち相手を許す傾向があるという価値観にも合っている。

このように現代のバージョンは疑いなく古いバージョンよりポジティブな教訓が含まれているとはいえ、筆者はどちらの教訓も現代に適用できないと思う。古いバージョンで子ガニは、猿に復讐するために殺したが、その行為は、猿と同じように下劣だ。その上、復讐のために命を奪うことは社会に悪影響を与え永遠に平和につながらないだろう。日本は文明社会であり完善の法律を備える法治社会であるはずだ。つまり、罪を犯せば日本の法律に基づいて罰を受けるということは常識ではないか。さらに、新しいバージョンで子ガニが猿を軽々しく許すことも社会的な面からすれば納得しがたい。6.2.2. で述べたとおり、悪人に対して寛容にすることは悪い行為を勧めていることになるのではないか。もし子どもが猿のようにカニを殺しても罰が当たることはないことを覚えると、和の大切さを提唱できないことはもとより、逆効果にさえなると思う。

以上のとおり、『さるかに合戦』のどちらのバージョンにも現代に相応しない内容があり、現代の人に推薦しない方が良い昔話だと思う。古いバージョンは暴力的な復讐の内容が含まれており、社会の和に悪影響を及ぼし、新しいバージョンは悪い行為に対して責任を負う必要がないという無益な価値観を伝えているからだ。

7. おわりに

本稿では、日本と香港の昔話における価値観の違いを元にし、三つのリサーチクエスチョンについて考察した。まず、リサーチクエスチョン１の日本と香港それぞれの昔話が伝える教訓について明らかにした。日本の昔話の教訓は六つあり、すなわち勇気、正義の大切さ、団結の大切さ、思いやり、善人は必ず悪人に勝ること、恩返し、約束を守ることである。香港では教訓が五つあり、すなわち真面目に生活を送ること、勇気の大切さ、親や目上の者を尊敬し年下の者に気配りをすること、悪人に罰を与えること、恩を返すことである。次に、リサーチクエスチョン２のそれぞれの五つの日本と香港の昔話から日本と香港の社会の価値観の違いを比較したところ、著しい相違点が二つあった。一つ目は、全体に日本の昔話はより思いやり、命を大切にすることと約束を守ることに関する内容が含まれており、香港の方は目上の人を尊敬することに関する内容がある。従って、日本人と香港人がそれぞれ重視している価値観が異なっていることが分かった。二つ目は、『桃太郎』、『花咲かじいさん』、『縦虎歸山』という善人と悪人が登場する昔話を比較し、日本人と香港人には悪人への対処の仕方に違いがあることを見つけた。日本人は香港人より寛容な心を持っており、悪人に改める機会を与える傾向がある。最後に、リサーチクエスチョン３の昔話の内容は現代にどのように適応しているかについて考察した。『孝感動天』と『さるかに合戦』が伝えている価値観はもはや現代に適応しておらず、推薦し難い昔話だと思う。『孝感動天』は、親が子ともに絶対の服従を求めるという歪んだ価値観を伝え、子どもの批判的思考能力とリーダーシップ能力を弱めるきらいがある。また、元のバージョンと現代バージョンの『さるかに合戦』は日本の法治の大切さを無視し、社会の和を損なう人々を社会に放したり犯罪者を見逃したりしている。さらに、日本も香港も儒教に影響されていたにもかかわらず、意外にも親孝行の概念についての共通点が少ないことが分かった。今後、親孝行という価値観について意識調査など昔話以外の素材からも研究していき、現代の日本人と香港人にとって、親孝行の意義と行為に関する相違点を明らかにしたい。

参考文献

Cates, Anna Louise (2002) ”*More than Just Imaginative: A Qualitative Study of Values in Literature for Young Children from the 20th Century.*” Indiana State University

Deitcher, Howard (2013)“*Once Upon a Time: How Jewish Children's Stories Impact Moral Development.*”Journal of Jewish Education 79.3: pp.235-255

England, Dawn, Elizabeth Descartes, and Lara Collier-Meek.(2011) “*Gender Role Portrayal and the Disney Princesses.*”Sex Roles 64.7-8: pp.555-567

Robert Half International (2019)“*Hong Kong jobseekers losing out on promotions due to lack of leadership skills*” https://www.roberthalf.com.hk/press/hong-kong-jobseekers-losing-out-promotions-due-lack-leadership-skills （参照 2020/7/5）

稲田浩二・稲田和子編著（2003）『日本昔話百選』改訂新版 三省堂

設楽馨（2013）「昔話の価値観」『日本語日本文学論叢』武庫川女子大学大学院 pp. 91−104

つちだのぶこ（2018）『さるかにがっせん』あすなろ書房

楠山正雄（2008）『浦島太郎』青空文庫
https://www.aozora.gr.jp/cards/000329/files/3390_33153.html（参照 2020/2/1）
日本財団（2019）「第 20 回―社会や国に対する意識調査―」
https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/11/wha_pro_eig_97.pdf （参照 2020/7/18）
封小雅（2002）「成語中的文化因素」『語言研究 S1（2002）: 語言研究』華中科技大學 pp. 87-91
余嘉錫（2015）『世說新語箋疏』中華書局
羅貫中（2017）『三國演義』商務印書館
桂林師範中文科編（1979）『成語・典故・故事（一）』廣西大學師範學院
車萬育（2010）『聲律啟蒙』南方出版公司
劉向（1919）「說苑· 復恩」『四部叢刊初編』https://ctext.org/shuo-yuan/fu-en/zh（参照 2020/2/1）
毛世英（2013）「儒家孝道的感恩精神特色及其現實意義」『遼東學院學報（社會科學版）』15. 2：pp. 76-80
曾國權・連溢（2010）「新高中通識科應如何培養學生的多角度和批判思考？」『香港教師中心學報』香港教師中心 9：pp. 89-95

障碍者についての知識を持っている日本人の若者と障碍者についての義務教育

パライオヴァー・パヴリーナ

1.　はじめに

私の家族は聴覚障碍者がいる。また祖父も亡くなる前に足が弱くなり、歩けなくなった。こういったことがきっかけで、私は障碍者に興味を持つようになった。日常生活において、私は、普通の健常者として、自分でご飯を作ったり、学校や、買い物、レストラン、トイレ、他の施設などに行ったり、洋服を着替えたり、階段を上ったりできる。このような行動は、健常者にとって簡単なことだが、障碍者にとっては決して簡単なことではない。これに気が付いたのは中学生の時だった。中学生の時に、ひざを怪我し、一時に車イスを使うことになったのだ。とても不便な生活を強いられたのだが、それと同時にあることを考えるようになった。今後、もし困っている障碍者と出会ったら、助けてあげるべきだと。しかし、同時にこうも思った。そのためには知識が必要だ、と。

その中、2017 年ころ、インターネットで、日本人の教師と障害を持っている日本人の女の人とのインタビューを見る機会があった。そこで、私は、日本において障碍者が差別されていることを知った。そのインタビューで、現代の日本人は障害者に対する知識が足りないと指摘されていたのである。

さて、それから三年間が経過した。この三年間で日本の状況はどれくらい変わったのか疑問に思い、そこで私は、障碍者の生活について調査することにした。日本語専攻の学生として、私は、日本文化・社会にも興味があり、このつながりで、今の日本人が障碍者についての知識をどのぐらい持っているか調査することにしたわけだ。

2.　健常者の持つ障碍者の知識と健常者の障碍者に対する態度

現在の日本において、子ども・若者達は障碍者についてあまり知識がなさそうに見える。それはなぜかというと、日本の親たちは、障害を持っている子供を健常者と同じには見なさず、わが子が差別や辱めなどを受けないよう家から外に出さないようにしていることが挙げられる。また、このような隔離法が用いられてきたため、健常者と障碍者の分離が維持されて来たと言われている（Hayashi & Okuhira, 2001 in Stibbe, 2004, pp. 1）。その結果、健常者は障碍者と会える機会を失い、健常者と障碍者の間に見えざる壁が存在することになるわけだ。

障碍を持つ児童は、特別支援学校に通うこともよくあって、同年の健常者の児童と会う機会は極端に少なくなってしまう。その結果、健常者と障碍者の間の距離は更に開くことになってしまうのである（MEXT 2020a, online）。

第二次世界大戦後いくつか障碍者を保護する法律が整備され、障碍者を取り巻く環境は現在ゆっくり変わってきていると見られるものの、法整備はまだまだ足りないという人も多い（Kurita, 2010 & Yamauchi, 1996 in Tagaki, 2016, pp. 87-88）。

2006 年に施行された「教育基本法（平成十八年十二月二十二日法律第百二十号）」では、障碍のある幼児児童生徒[1]は義務教育を受ける権利があることになっている。2007 年（平成 19 年）4 月、「特別支援教育」が学校教育法に位置づけられ、すべての学校において、障害のある幼児児童生徒の支援がさらに充実されていくこととなっていく（MEXT, 2020b, online）。

2010 年、いくつかの教育機関で健常者の学生向けに障害者援助プロジェクト「ピア・チューター制度」が始められることになる。このプロジェクトは、障碍を持つ学生が健常者の学生から学習支援を受けながら、健常者と共同生活を営み、健常者と交友関係を深めるといったプロジェクトである。「ピア・チューター」と呼ばれる健常者の学生は、障害を持つ学生のために、資料や試験などの読み上げを行ったり、ノート筆記をしたり、使いやすい形に資料を編集しなおしたり、更には、手話で障害者と意思疎通をしたりしている。また、この制度では、健常者の学生はキャンパス・ガイドとして働けたり、ピア・チューターとして障碍者を援助することで、単位取得や謝金の支払いをうけたりできるのだそうだ（Boeltzig-Brown, 2016, pp. 70）。

こういった障碍者を巡る環境の改善を背景として、2013 年に施行された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」により、大学はバリアフリーの環境整備はもとより、障碍者を対象とする相談室の開設、教職員の障碍者教育などを通じて、特別支援が必要な学生の支援を精力的に行ってきたとされている（MEXT, 2015a in Boeltzig-Brown, 2016, pp. 64）。

これだけ聞けば、日本人の若者の障碍者に対する知識はかなりあるものと考えられるが、実際の所はどうなのだろうか。内閣府が 2018 年に実施した『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』では日本人の若者はボランティア活動に興味がない」という結果が出ている（内閣府、2018）。これは日本人の若者が障害者を助けたいと思っていない可能性が高いことを示唆する。また、日本財団が 2019 年に行なった『18 歳意識調査』では「自分で国や社会を変えられる」と思っていない若者が日本では約 80%を占めている（日本財団、2019）。障碍者の知識はあっても、日本人の若者は障碍者の助けとなりえない可能性を秘めていることになるが、実情はどうなのだろうか。それを本稿で調べてみたいと思う。

3. 本稿の目的

本稿の目的は、アンケート調査を通して、日本人の大学生が、（１）障碍者についてどの程度の知識を持っており、（２）困っている障碍者に対してどれくらい援助の手を指し伸ば

---

[1] 児童というのは、初等教育を受けているもの、つまり小学校・特別支援学校の小学部に在籍する者である。また学校教育法以外の法律では、満 18 歳に満たない者のことである。生徒というのは、中等教育を受けている者、つまり中学校・高等学校に在籍する者である。

す意思があり、また、（３）障碍者を巡る現状をどれくらい変えようと思っているのか、を調査することである。

4.　障がい者についての知識と教育というアンケート作成にあたって

インタビューの前に、日本に住んでいる障碍者の生活状況をより詳しく理解するために、別府を本拠地としている障碍者の二人のプロバスケットボール選手に聞き取り調査を行った。この聞き取り調査の結果に基づいて、大学生向けのアンケートを作成した。

アンケートは 32 の質問から成り、これら全ての質問は障碍者の日常生活に関わる質問とした。この 32 の質問は三種に分かれる。即ち（１）障碍者についてどの程度の知識を持っているかを確かめる質問、（２）困っている障碍者に対してどれくらい援助の手を指し伸ばす意思があるかを確かめる質問、（３）障碍者を巡る現状をどれくらい変えようと思っているかを確かめる質問の三種である。

アンケートは 2020 年 4 月 22 日から 2020 年 5 月 22 日までの一か月行った。回答してくれたのは、16 歳以上 23 歳以下の生徒学生の 61 名であった。この 61 名中、男性は 38 名、女性は 23 名であった。この 61 名にはアンケートを掲載したサイトのリンクを送り、インターネット上で回答をしてもらった。表 1 はアンケート回答者の性別・年齢別内訳である。

表１．アンケート回答者の性別・年齢別内訳

回答者	全体	16 歳	18 歳	19 歳	20 歳	21 歳	22 歳	23 歳
男性	38 人	0 人	0 人	4 人	7 人	21 人	5 人	2 人
女性	23 人	1 人	1 人	4 人	13 人	4 人	0 人	0 人

尚、本稿では、この 32 の質問の中、有意義な回答をえられた 10 の質問をのみ分析する。また、この 10 の質問中、2 つ（質問 6 と 8）は 4 択形式の質問である。続き、2 つ（質問 7 と 9）は 4 択形式の質問で、4 番目の選択肢「その他」において自由記述ができるようになっている。次、2 つ（質問 23 と 25）は 3 択形式の質問である。次、1 つ（質問 3）は 4 択形式の質問である。次、1 つ（質問 4）は 2 択形式の質問である。続き、質問 5 において自由記述ができるようになっている。最後に、1 つ（質問 10）は 5 択形式の質問で 5 番目の選択肢「その他」において自由記述ができるようになっている。

5.　分析

本稿で考察する８つの質問は三つのグループに分けることが出来る。最初のグループは、障碍者についてどの程度の知識を持っているのかを尋ねた質問で、質問 6 から 9 までがこの部ループに含まれる。

二番目のグループは、困っている障碍者に対してどれくらい援助の手を指し伸ばす意思があるのかを尋ねた質問で、質問 23 と 25 がこのグループに入る。二つの場面を想定し、その場面で回答者がどのような行動をとるのかを尋ねた質問内容となっている。

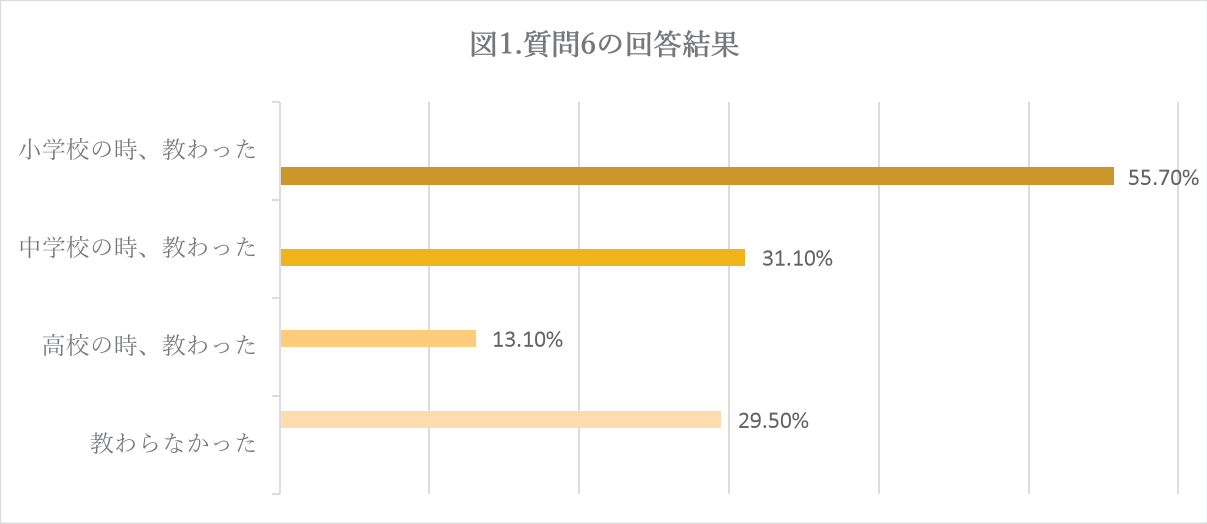
最後のグループは、障碍者を巡る現状をどれくらい変えようと思っているのかを尋ねた質問で、質問 3 から 5 までと質問 10 がこのグループに含まれる。

5.1. 大学生は障害者についての知識はあるか

小中高で一回以上障碍者について学んだ経験がある人は多い一方で、障碍者についての知識はまだ足りないと感じている回答者がいることが分かった。また、障碍者について教わっても、障碍者についての知識が十分あるのは言えるかどうかは別問題かもしれない。これは、障碍者について論理的には分かっているが、実践的には理解していない可能性があるからである。

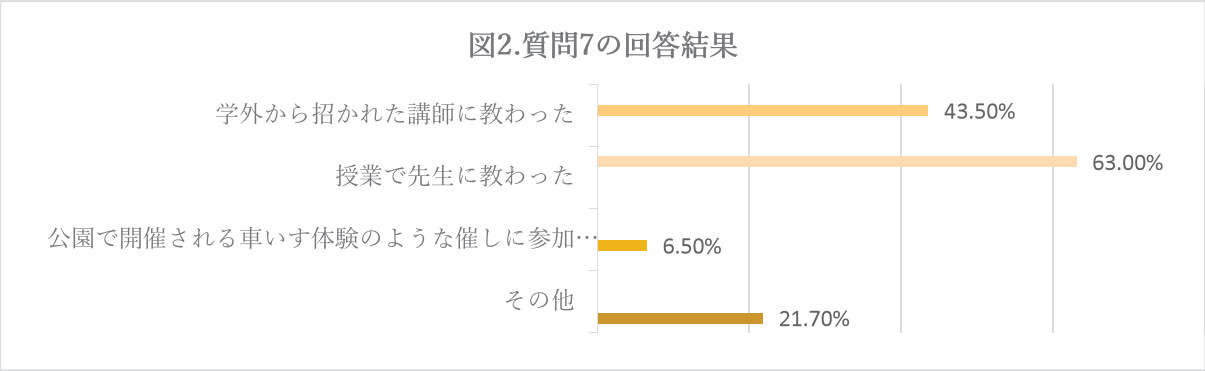
5.1.1. 障碍者との接し方（質問６、７）

小中高生の時障碍者とどう接したらいいのか教わったかと聞いた（質問 6）ところ、「教わった」と答えたのは全体の 70.4%で、かなり多くの回答者が障害者との接し方を学校で習っていることが分かる。内訳を見てみると（図１参照）、「小学校の時教わった」と答えた人が全体の 55.7%、「中学の時教わった」との回答が同 31.1%、「高校の時教わった」との回答は同 13.1%であった（複数回答可）。



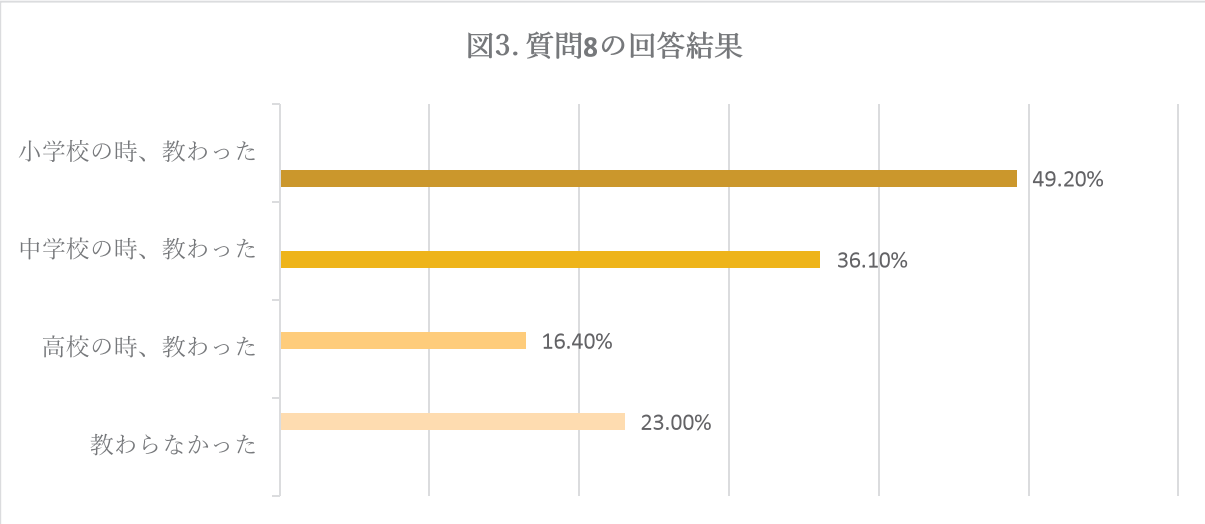
また、障碍者との接し方を「どんな形で教わったか」という質問（質問 7）では（図２参照）、「授業で先生に教わった」という答えが最も多く、全体の 63.0%。続いて、「学外から招かれた講師に教わった」の 43.5%、「公園で開催される車いす体験のような催しに参加して教わった」の 6.5%と続き、「その他」が 21.7%であった。

「その他」の自由記述には、障碍者の座学での知識はあるが、実際に障碍者と接している健常者は少ないのではないか、という意見があった。確かに、「車椅子バスケットのイベント」を通しての障碍者との交流や盲導犬をつれた視覚障碍者と交流会といった経験を持つ健常者は少ないことだろう。ただ、障碍者との接し方を教わらなかったという回答が 29.5%と少なかったのは良いことだと思われる。



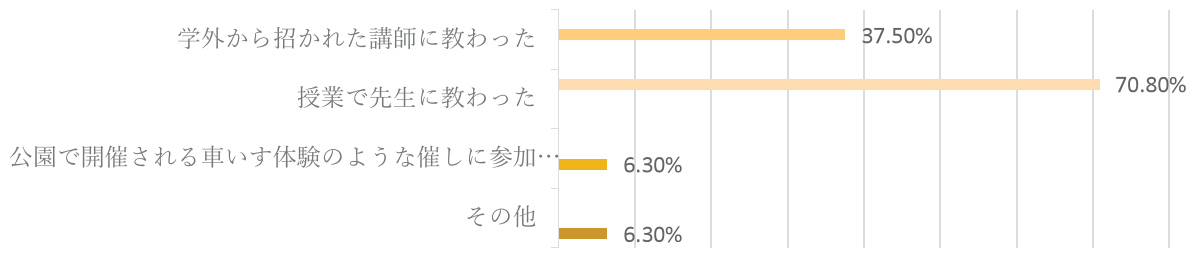
5.1.2. 障碍者をどうやって助けてあげたらいいか教わったか（質問８、９）

小中高生の時困っている障碍者をどう助けてあげたらいいのか教わったかと聞いたところ、「教わった」と答えたのは全体の約 77%で、かなり多くの回答者が障碍者の助ける方法を学校で習っていることが分かる。内訳を見てみると（図 3 参照）、「小学校の時教わった」と答えた人が全体の 49.2%、「中学の時教わった」との回答が同 36.1%、「高校の時教わった」との回答は同 16.4%であった（複数回答可）。



また、障碍者を助ける方法を「どんな形で教わったか」という質問では（図 4 参照）、「授業で先生に教わった」という答えが最も多く、全体の 70.8%。続いて、「学外から招かれた講師に教わった」の 37.5%、「公園で開催される車いす体験のような催しに参加して教わった」の 6.3%と続き、「その他」が 6.3%であった。障害者との直接的接触から障害者の介助方法を学ぶのではなく、授業を通して介助法を学んでいる可能性はかなり高いのではないかと推察される。

図4. 質問９の回答結果



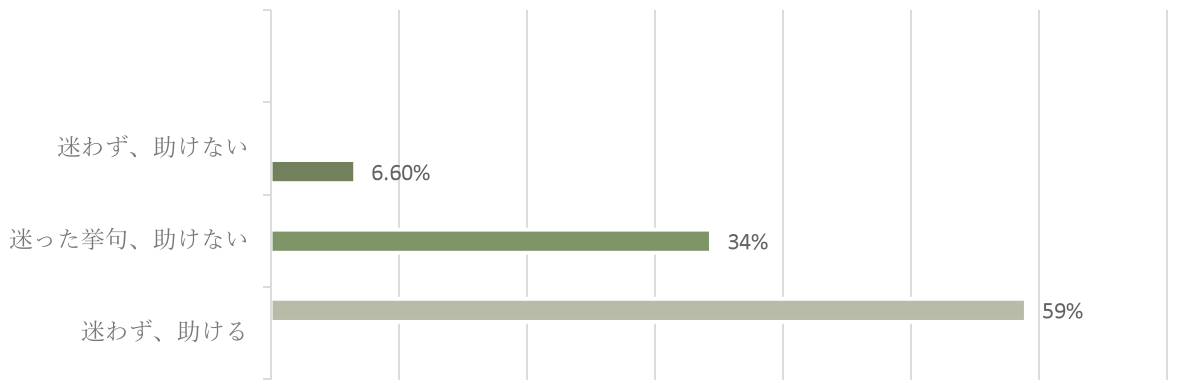
5.2.　助ける意思があるかどうか

困っている障碍者を自ら進んで助けるかどうかを聞いたところ、「助ける」と回答した大学生は全体の約 60%を占めている。助けたことがない回答者の大半は、そのような機会がなかったからだと述べている。回答者は総じて障碍者を助ける意思はあると解釈できる。

5.2.1.　試験に向かう途中困っている障碍者を助けるか（質問２３）

試験会場に向かう途中、困っている障碍者を見かけた場合、自ら進んで障碍者を助けるかとの質問（質問 23）で、「迷わず助ける」と答えたのは全体の約 59%で、6 割近い回答者が困っている障碍者を助ける意思があると回答している。（図 5 参照）「迷った挙句助けない」と答えた人は全体の約 34%。「迷わず助けない」との回答は同 7%に過ぎなかった。

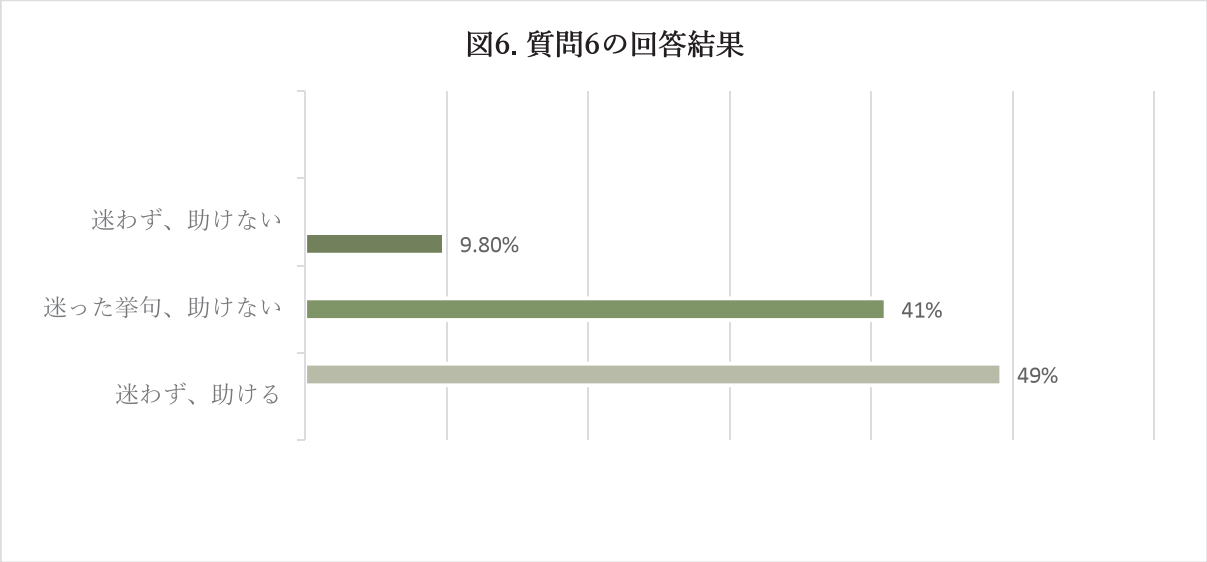
図5. 質問２３の回答結果



5.2.2.　面接に向かう途中困っている障碍者を助けるか（質問２５）

質問 25 で、「迷わず助ける」と答えたのは全体の約 49%で、回答者のほぼ半数が困っている障碍者を助けると答えている。（図 6 参照。）「迷った挙句助けない」と答えた人は全体の約 41%、「迷わず助けない」との回答が約 9%であった。

「迷った挙句助けない」と回答した人が質問 23 の時に比べて増えているが、面接はやはりテストより自分の将来にかかわる問題なので、自分を優先し、障碍者を助けないという心理は理解できる。

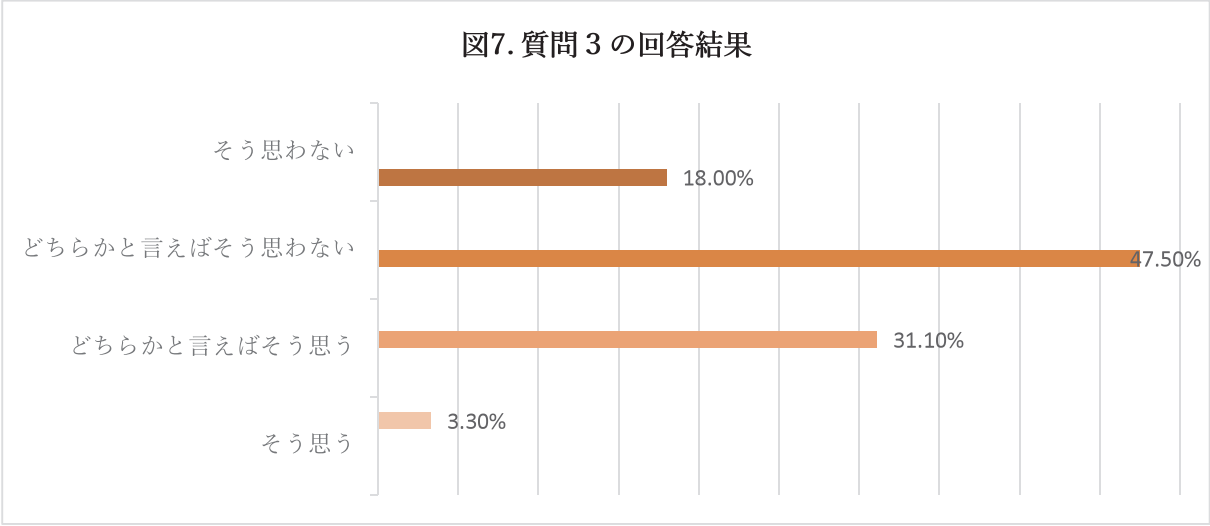


5.3.　現状を変えようと思っているかどうか

大半の回答者が、現在、現代日本社会において健常者の障碍者についての知識は足りていなく、教育を通じて障碍者についての知識を広げるべきだと思っていることが分かる。現在の若者は状況を変えようと思っており、今後日本社会は、障碍者に対する差別を少なくし障碍者が暮らしやすい社会になっていく可能性が高いと考えられる。

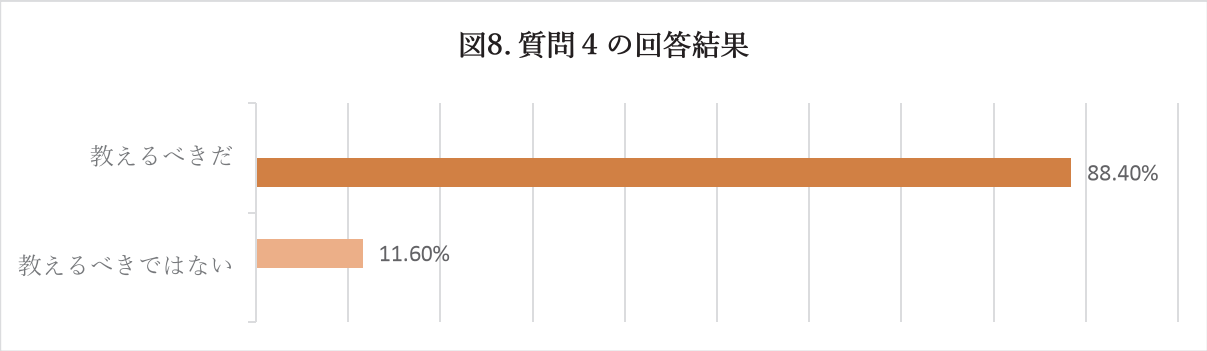
5.3.1.　子供たちは障害者についてよく理解していると思うか（質問３）

健常者の子供（小学生から高校生まで）は障害者についてよく理解していると思うかと聞いたところ、「そう思わない」と答えたのは全体の約 65%で、大半の回答者が健常者の子供は障碍者をあまりよく理解していないと思っていることが分かる。内訳を見てみると（図 7 参照）、「そう思う」と答えた人が全体の 3.3%、「どちらかと言えばそう思う」との回答が同 31.1%、「どちらかと言えばそう思わない」との回答が同 47.5%、「そう思わない」との回答は同 18%であった。



5.3.2.　若者は障碍者に関する教育を広げたいのか（質問４、5）

質問 3 で「子供たちは障碍者について理解していない」と答えた人（43 人）に、子供たちに障碍者とどのように接したらいいのかを学校で教えるべきかと聞いたところ、「教えるべきだ」と答えたのは 38 人で全体の約 88%であった（図 8 参照）。今の子供たちが持っている障碍者に対する回答者の危機感が見て取れる数値となっていると言えよう。



5.3.2.1.　障碍者教育が学校で必要だと思う人

「どうして障碍者教育が学校で必要だと思うのか」という質問（質問 5）は、自由記述での回答となっているが、その解答は 5 グループに分類できる。以下、回答者数の多い順番で説明をする。

表 2. 障碍者教育が学校で必要な理由

理由	人数
障碍者のことが理解できれば、障碍者と正しく接することが出来るから	11
障碍者について、日常で学べる機会がなく、また、自分で調べるはずもないから	9
障碍者に対する差別やいじめるが起きるのを防げるから	8
障碍者に対する偏見や誤解が減り、障碍者にとっても健常者にとっても過ごしやすい社会が実現できるから	5
障碍者を持った子供たちへの偏見がなくなる可能性があるから	2

最も多かった理由は、障碍者のことを十分に理解することで、障碍者への正しい対応ができるようになるという理由だった。その次の回答は、日常において障害者について学べる機会がなく、また、自分で調べようにも調べられないということ回答であった。この二番目のグループの意見に、「善悪の区別がしっかりとついていない子供には、教育の一環として障害に対しての理解や差別意識を教えるべきだ」という意見（一人）があったが、こういった意見が増えることで、積極的に障碍者のサポートをする子供たち・若者たちが増え、障がい者が今よりも暮らしやすい社会の実現が期待できるのではないだろうか。

その次の回答は、障碍者とどのように接したらいいのかを学校で教えれば、差別やいじめるが少なくなっていくからだという回答であった。障害が何であるかよく分からず、自分と違うというだけでいじめる子供達がいるからだと一人の回答者が答えている。偏見や誤解が減れば障碍者にとっても健常者にとっても過ごしやすい社会が実現できるとの回答もあった。小さい頃から障害を持った人への理解を深めておくことで、実際に障碍者を助けなければならない場面に遭遇した時に慌てずに手を差し伸べることができるからというのが根拠であった。

この回答に、自分がある程度の知識を持っていたら障碍者を抱えた子供たちへの認識や態度・感情などが変わるかもしれないという回答が続く。ある回答者は、小中高の頃に障害を持っている人について学んだことがなく、大学で初めて学んだそうだが、この回答者は、大学での教育で、自分の発想がいい方向に変わってきたと述べている。つまり障碍者についての知識が足りないということに気付けたわけである。

5.3.2.2.　障碍者教育が学校で必要ではないと思う人

質問 5 で「必要ではない」との回答も見ておこう。回答は 4 つに分類できる。回答者数の多い順番で説明をする。

表 3.　障碍者教育が学校で必要ではない理由

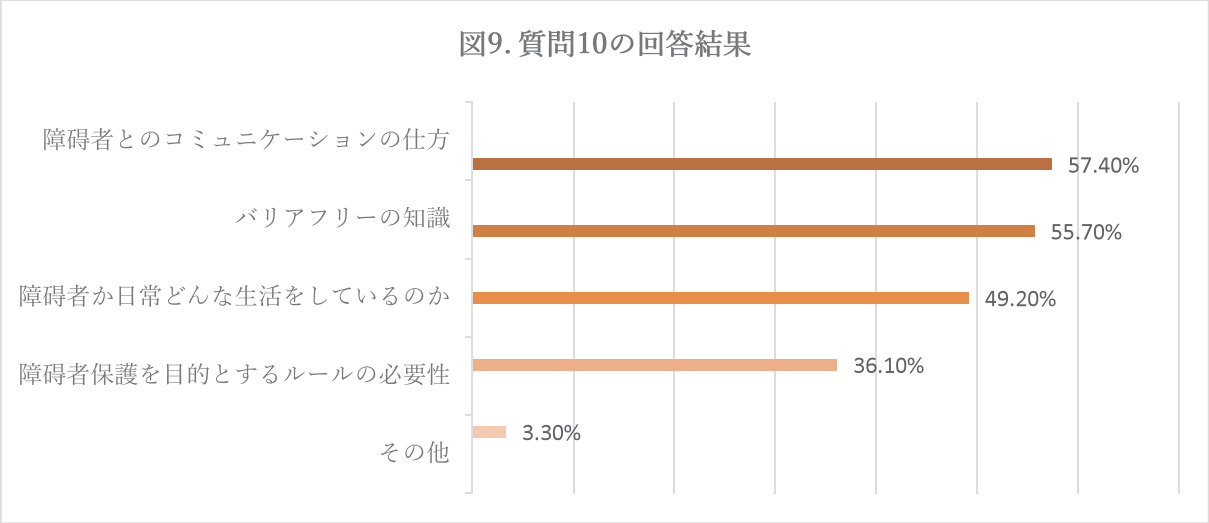
理由	人数
障碍者と会う機会があまりないから	2
自然に学んでいくものだから	2
教える教師は少ないから	1
学校は教育の場所であり、障碍者の社会的な問題として学校で学ぶ必要はないから	1

最も多かった理由は「障碍者と会う機会あんまりないから」で、その次に「自然に学んでいくものだから」と、「教える教師は少ないから」が続いた。

ある一人の回答者が、学校は教育をする場所であり、障碍者の問題は社会が対応する問題、または、文化の問題なので、学校ではなく、子供たちが自分で調べて学ぶべきであり、子供たちがそういった社会的・文化的問題を自ら学べる共生社会を作っていく努力を学校外でするべきだ、と答えていたこと付け加えておこう。

5.3.3.　障碍者教育を学校するとしたらどの分野に焦点をあてるべきか（質問 10）

質問 10 では（図 9 参照）、「障碍者とのコミュニケーションの仕方」という答えが最も多く、全体の 57.4 %であった。続いて、第二位の「バリアフリーの知識」は同 55.7%を占めており、以下「障碍者か日常どんな生活をしているのか」の 49.2%、「障碍者保護を目的とするルールの必要性」の 36.1%、「その他」の 3.3%と続いている（複数回答可）。



6. 結論

本稿では、健常者の日本人の若者を対象のアンケートを通して、三点確認した。一点目は、日本人の若者が障害者についての知識を持っているかどうかであった。障碍者について一般的な知識を持っていると思っている回答者は多いが、十分な知識を持ってはいないと大半の回答者以上が思っていることが分かった。二点目は、日本人の若者が障碍者を助ける意思があるかどうかであった。大半の日本人の若者は、困っている障碍者を助ける意思があることが分かり、回答者は総じて障碍者を助ける意思はあると解釈できる。三点目は、日本人の若者が現状を変えようと思っているかどうかであった。現在の日本人の若者は、障碍者に対する差別やいじめなどが起こっていることを知っているからこそ、そのようなことがなるべく起こらないようにするために、障碍者についての知識を深くし、また、その知識を広げる必要があり、障碍者については学ぶ気もあり、現状を変えようと思っていることが確認された。

総じて若者は障害者についての知識は足りないと感じているが、困っている障碍者を助ける意思を持っており、現在の状況を変えようと思っていることが分かった。

さて、2017 年に見たインタビューから三年間が経過し、状況はどのように変わったのか調査してみたわけだが、その調査の結果を見ると、日本人の若者は障碍者の知識をある程度持ってはいるが、まだ足りないと思われる。現状は少し良くなっているが、大きな変化だとは言えないだろう。従って、教育の見直しが必要だと思う。特に障碍者についての教育方法は変更しないと前に進めないだろう。

参考資料：アンケート調査全質問？

質問 1：あなたの性別は？

1. 男性
2. 女性
3. その他

質問 2：あなたは何歳ですか。

質問 3： 健常者の子供（小学生から高校生まで）は障碍(しょうがい)についてよく理解していると思いますか。

1. そう思う。
2. どちらかと言えばそう思う。
3. どちらかと言えばそう思わない。
4. そう思わない。

質問 4： 質問 3 で③か④を選んだ人に質問です。子供たちに障碍者とどの様に接したらいいのかを学校で教えるべきだと思いますか。

1. はい。
2. いいえ。

質問 5：それはどうしてですか。

質問 6：小中高生の時、障碍者とどう接したらいいのか教わりましたか。

1. はい、小学校の時、教わった。
2. はい、中学校の時、教わった。
3. はい、高校の時、教わった。
4. いいえ、教わらなかった。

質問 7：それは、どんな形で教わりましたか。

1. 学外から招かれた講師に教わった。
2. 授業で先生に教わった。
3. 公園で開催される車いす体験のような催しに参加して教わった。
4. その他。

質問 8： 小中高生の時、障碍者が困っている時にどうやって助けてあげたらいいか教わりましたか。

1. はい、小学校の時、教わった。
2. はい、中学校の時、教わった。
3. はい、高校の時、教わった。
4. いいえ、教わらなかった。

質問 9：それは、どんな形で教わりましたか。

1. 学外から招かれた講師に教わった。
2. 授業で先生に教わった。
3. 公園で開催される車いす体験のような催しに参加して教わった。
4. その他。

質問 10：障碍について学校で教育するとしたら、どういった分野に焦点をあてるべきだと思いますか。

1. 障碍者とのコミュニケーションの仕方（例えば、車いすの障碍者に冗談のつもりで『今度一緒にジョギングしよう』と言ってしまった場合の対象法等）。

2. バリアフリーの知識（例えば、バリアフリーとは何なのか、バリアフリーはどうして必要なのか、といった知識）。
3. 障碍者か日常どんな生活をしているのか。
4. 障碍者保護を目的とするルールの必要性（例えば、障碍者用駐車枠はなぜあるのか）。
5. その他。

質問 11：小学校から高校までの学校と障害者との関係についてお尋ねします。学校において、障碍者は健常者（教師、職員、学生）と対等に学べる環境が整っていると思いますか。

1. はい。
2. いいえ。

質問 12： 質問１１で 「いいえ」 を選んだ人に質問です。対等に学べない環境とはどんなものですか。

質問 13：大学のキャンパスで、障碍者が使える学習スペースがあると思いますか。

1. はい。
2. いいえ。
3. 分からない。

質問 14：障害者は健常者と同じ条件で学校で学ぶことができると思いますか。例えば、健常者と同じ科目をとれたり、同じテストを受け、合格できるといったことです。

1. そう思う。
2. どちらかと言えばそう思う。
3. どちらかと言えばそう思わない。
4. そう思わない。

質問 15：学校や職場等で健常者と比べて障碍者が不当に優遇されることが起こったりしていると思いますか。もし、そういうケースを知っていれば教えてください。

質問 16：車いすで学校に通っている人を知っていますか。

1. はい。
2. いいえ。

質問 17：クラスで障碍者がいじめられているのを見たことがありますか。

1. はい。
2. いいえ

質問 18：質問１７で 「はい」 を選んだ人に質問です。どんないじめだったか説明してください。

質問 19： クラスで障碍者がひいきされているのを見たことがありますか。例えばテストを受けなくてもいいこと、レポートを書かなくてもいいこと、授業に通わなくてもいいことなどです。

1. はい。
2. いいえ。

質問 20：質問１９で 「はい」 を選んだ人に質問です。具体的にどのようにひいきされていたか教えてください

質問 21: 障害者を助けてあげたことがありますか。

1. はい。
2. いいえ。

質問 22: 質問２１で 「いいえ」 を選んだ人は理由を挙げてください。

質問 23: 場面 1: 今日大事なテストがある日です。寝坊してしまった。走ればギリギリ間に合いそうなのですが、キャンパスに行く途中で、車イスの人が坂を登れなくて困っているのに気付きました。周りには他に人はいません。その時、あなたはどうしますか。

1. 迷わず、助けます。
2. 迷った挙句、助けません。
3. 迷わず、助けません。

質問 24: それはどうしてですか。

質問 25: 場面 2:今日は大切な面接日です。面接会場まで数分のところで車いすの人が坂を上れなくて困っています。面接はあと数分で始まります。あなたはどんな行動をとりますか。

1. 迷わず、助けます。
2. 迷った挙句、助けません。
3. 迷わず、助けません。

質問 26: それはどうしてですか。

質問 27: 障碍者は健常者と同じ生活を営む権利を有していると思いますか。 （例えば、健常者と同様に自分が望む学校に通い、自分が望む職場に就職できているといった権利を有していると思いますか。）

1. そう思う。
2. どちらかと言えばそう思う。
3. どちらかと言えばそう思わない。
4. そう思わない。

質問 28: それはどうしてですか。

質問 29: 実際に障碍者は質問２７の権利を行使していると思いますか。

1. そう思う。
2. どちらかと言えばそう思う。
3. どちらかと言えばそう思わない。
4. そう思わない。

質問 30: どうしてそう思いますか。

質問 31: 場面３：あなたは遊園地のジェットコースターに乗るために列に並んでいます。あなたのすぐ前に車イスを使っている人がいます。やがて、車いすの人の番がきました。が、その時遊園地スタッフは車いす人をジェットコースター乗せませんでした。理由は危ないからというものでした。この判断をあなたはどう思いますか？（但し、この車いすの人はジェットコースターの座席に座れないような障害を持っていないとします。）

1. 賛成する。
2. 賛成できない。

質問 32：理由を上げてください。

参考文献

Basic Act on Education [online]. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan (MEXT, 2020a) [accessed: 2020-07-03]. Retrieved from: http://www.mext.go.jp/en/policy/ education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm.

BOELTZIG-BROWN, Heike. Disability and Career Services Provision for Students with Disabilities at Institutions of Higher Education in Japan: An Overview of Key Legislation, Policies, and Practices. In: Journal of Postsecondary Education and Disability, Vol. 30, No. 1 (2016), pp. 61-81.

「特別支援教育について」 [online]. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan (MEXT, 2020b) [accessed: 2020-07-03]. Retrieved from: https://www.mext.go.jp/a_menu /shotou/tokubetu/main.htm.

STIBBE, Arran. Disability, gender and power in Japanese television drama. In: Japan Forum, Vol. 16, No. 2 (2004), pp. 1-11. ISSN 0955-5803.

TAGAKI, Masakuni. Research Development from Acceptance to the Meaning of Acquired Disability in People with Impaired Mobility in Japan. In: The Japanese Psychological Research, Vol. 58, No. 1 (2016), pp. 85-109.

『我が国と諸外国の若者の意識に関する調査』[online]. Cabinet Office、2018（内閣府、2018） [accessed: 2020-07-11]. Retrieved from: https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf_index.html.

『18 歳意識調査』[online]. The Nippon Foundation、2019（日本財団、2019） [accessed: 2020-07-11]. Retrieved from: https://www.huffingtonpost.jp/entry/story_jp_5ea6c9b9c5b61d8d7bee58eb.

日系人であることの意味と
日本とラテンアメリカ諸国の関係にとっての重要性

カスティージョ・ナカムラ・イトウ

1.　はじめに

日本人は自分自身についてどれくらい知っているのだろうか。日本の社会や自らの民族性について認識しているだろうか。

日本国に住む日本人は日系人についてあまり知識がないようだ。私は高校生の時日本を訪問し、日本語プログラムに参加した。この留学生活の間、独立行政法人国際協力機構主催の日系社会リーダー育成事業に参加して色々な日本の大学を訪れ、日本人学生に、日系人についてどれくらい知っているのか何度か尋ねてみた。そこで分かった事は、日本人は、日系人が日本にルーツを持つ人たちであることは知っているが、それ以上のことは知らないということだ。前世紀に起こった日系人の歴史を伝える書物や日本人の海外移住を描いた写真や美術作品があるににもかかわらず、日本では、日系人の過去の歴史はあまりにも知られていない。特に日本の若者には日本社会の日系人の歴史と日本の移民もっと教えるべきだと思う。

本稿は日本人にラテンアメリカの日系人の現状、ならびに彼らが実施する活動および彼らがどういう人であるかを知ってもらうことを目的としている。本稿ではラテンアメリカの日系人に焦点を当てるが、これは日本からの移民がこの地域に集中しており、かつ、日系移民の間で最も長い歴史を持っているためである。

2.　日系人、日系、日本人の定義

日系人の話をする前に、日系人、日系、および、日本との定義をしておこう。「日系人」とは、両親、祖父母、祖先のいずれかが日本人である人を指す（松本 2019）。一方、「日系」とは、必ずしも血で日本と結びついているわけではなく、日本文化と大きく結びついている人のことをいう。または日系人や日本人の家庭に養子となった子供のことを指す。（松本 2019）一方、「日本人」とは、日本国籍を持っている人のことだ。日本は個人への国籍（または市民権）の付与に関しては厳格な国の 1 つである。これは、日本における国籍の付与が出生地ではなく血によって行われるからである。ただ、「日系人」、「日系」、「日本人」は日本の民族性という共通項を持っていることは指摘しておきたい。

3.　日系人アイデンティティ

ラテンアメリカ（および世界中）には、日系人と日本人のコミュニティーが数多く存在する。 これらの日系コミュニティーはアメリカ大陸おいてはネットワークを形成しており、多

くの大会、催し物、国際交流プログラムが常に行われている。日系人は、単に日系人であるという事実だけでユニークな存在であるであるものの、アイデンティティにおいて問題を抱えている人たちでもある。

日系人は、日本文化及びそれとは異なる文化の子孫であることから、自分のアイデンティティについて尋ねられた時、どう答えてよいか分からない時がある。「なぜあなたはそのように思うのか？」、「なぜあなたはこのように振る舞うのか？」といった質問は特にアイデンティティに直結している。

この様な質問がなされる時、日系人は、ラテン地域の人たちと一緒にいるときは、日系人はその人たちの行動に合わせようとする。その代わりに、日本で日本人と暮らしているときは、日系人は日本人のように振る舞おうとすることがある。つまり、日系人は誰と生活しているかによって行動が異なるのである。よって、日系人は自らを「日本人」を感じる日もあれば、「ラティーノ」と感じる日もあることになる。ただ、このような日系人の柔軟な態度は時に日系人のアイデンティティ認識を複雑にさせているかもしれない。

上記のような外部との付き合いは、その外部からの期待という名の圧力を日系人が受けることを意味する。たとえば、日系人がラテン系の友達と付き合っている場合、ラテン系の友達は日系人がラテン系住民と同じように考えたり行動したりすることを期待するだろう。同様に日系人が日本人の友達と付き合っている場合、日本人のように考え振る舞うべきだという期待という名の圧力を日系人は受けることになる。

このような期待という名の圧力の下、日系人のアイデンティティは、日系人という大枠を残しながらも、個人的経験に基づき多様化を経て来たものだと言える。日系人であることについて、統一された明確なルールがあるというわけではない。 だが、これこそが日系人であることの美しさであり、日系人のアイデンティティであると言える。様々な文化的背景を持つ者が共存しているコミュニティーが日系人のコミュニティーで、そこで形成されるアイデンティティは正に多民族的である。世界で最も複雑で多様な民族が共存するラテンアメリカの国々において多くの日系人コミュニティーが形成されて来たのは偶然の一致ではなく、それなりの意味があったことを示唆するが、それを支えているのは日系人のアイデンティティであったという事が出来よう。

4. 日本の移民の歴史と日系コミュニティーに関するいくつかの側面

4.1. 簡単な歴史

日本のからの海外移民の歴史で特筆すべき時期が三つある。第一次世界大戦前後、第二次世界大戦前後、それに、現代である。

19 世紀後半の 1868 年、日本は西欧諸国に対し開港したが、そのうち最も重要な港は横浜と神戸であった。

ラテンアメリカ地域で、日本人移民が最初に定住したのはメキシコとアルゼンチンの 2 つの国であった。彼らがこの地にたどり着いたのは 1887 年であったが、これは経済的発展の機会を求めてのことであった。この当時は、日本は明治維新の時代を迎えていたため、海外への移動が容易になった時期でもあった。

一方、この明治維新の時期は、メキシコが海外からの投資と外国人移住者に門戸を開いた時期でもあった。メキシコでは 1866 年に海外旅行が自由化され、この時始まった日本人移民は 150 年以上の歴史を持っているのである。

ハワイ王国のサトウキビ農園での雇用を契機として、日本人は北米に渡り、1899 年にはペルーに、1908 年にはブラジルに渡った。

そして、1924 年日本人の米国への入国が禁止されたとき、日系人は北米から南米へとその目的地を変えていくのである。その結果、第二次世界大戦前には約 77 万人の日本人が海外移住し、第二次世界大戦後には約 26 万人の日本人が海外移住を行ったのである。

4.2. 日系コミュニティーの活動の例

アメリカ大陸において、毎年、経済、国際関係、ビジネスなどの分野で、日系人による集いが催されている。このような集いに年齢性別を問わず多くの日系人が参加している。このような集いには、また、さまざまな国からの日系人の参加があり、決してビジネスマンだけが参加する類の催し物ではなく、当然、日系人の若者もこの種の集いに参加しているのである。

さて、経済、国際関係、ビジネスを巡る集いの存在が重要である一方、日系人と移住先の地域社会との関わりつつ、日系文化という価値観の維持を目的とする活動にも言及しておきたい。

メキシコに例を取ると、メキシコ日本協会（会館）の活動がある。 この団体が毎年開催している秋祭り、春祭り、七夕では多くの日系人とメキシコ人が交流を行っている。また、40 年以上前にメキシコと日本政府によって設立された社団法人日本メキシコ学院（民間機関）では日本語、スペイン語、英語の語学教育を行うと共に、運動会、文化祭などのイベントも毎年開催しており、このような活動を通して、日系人とメキシコ人、日本人との交流が図られている。メキシコでは、これ以外に、全国日系人大会、ミス日系コンテストに加え、ビジネス関連のセミナーもたくさん催されている。

メキシコやドミニカ共和国など日系人が少ない国があるものの、総じてラテンアメリカ地域の大都市部には日系人協会が存在しており、ブラジル、アルゼンチン、またはペルーのように日系人が多くいる地域においては大都市部以外にも日系人協会は多数存在する。そして、これら日系人協会は国境を越えて連携しており、日系青少年を対象とした国際交流プログラムや広く日系人を対象としたサマーキャンプなどが行われていて、これらの活動は、次世代の日系人を形成に大いに貢献している。

アメリカ大陸全体で見ると、2 年ごとに開かれるパンアメリカン日系大会があり、同大会は 2019 年は米国サンフランシスコで開催されている。

4.3. 日本にとっての日系人の重要性

日本政府は、海外の日系人のコミュニティー支援を積極的に行ってきた。それだけ日系人が日本にとって重要だという証だが、それに応じて日系人も諸外国にたいして日本の「大使館」的役割を果たしている。

社会的プログラム、財政援助、教育活動、投資のお陰で、日系人コミュニティーはいくつかの国でさらに発展し、その結果、日本のソフトパワー[2]がアップグレードされることとなった。その結果、ラテンアメリカにおける日本人についての一般的な感情はかなりポジティブになった。 また、日系コミュニティーは、価値観と野心を持つ勤勉な人々とみなされるに至った。

日本の外務省のウェブサイト（英語）にアクセスすると、日本が関心を持っている国際問題が入手できる。国連、原子力、領土と歴史の問題、環境などがある中、 移民問題が挙げられていることに気づく。日本政府が日系人を忘れていないことを強調することが重要だ。特に、「移民と日系社会」に関する概説は高く評価されるべきだろう。

日本政府は、日本の関心事項と将来のソフトパワー展開に対する日系人の重要性を認識している。ウェブサイトが述べているように、日系人はある程度日本語の知識がある場合とない場合があるが、日系人は日本と日系人の国の架け橋となっていることに注意してもらいたい。 日本の外務省は、アメリカ大陸における日系人の行動や出来事が日本にとって有形無形の資産であることを認めている。日系人は、日本とアジアに関する文化的な国際的なイベントや博覧会があるときはいつでも、開催国においては日本を代表する人々だ。 また、日本の外務大臣は、日本の海外でのイメージ向上のため、日系人を支援し続けることが重要であると述べている。

日本政府は、日系人の移住の起源、日本語、歴史、アイデンティティについて研究することを目的としたプログラムを通じて、日系人のルーツとのつながりを再構築するために、日系人を支援する努力を続けてきた。

また、日本国際協力機構（JICA）と日本国文部科学省は、日本政府が日系人をサポートするために使用している主要なツールの 2 つであると言える。技術的知識を提供するという意味でのサポート、及び、教育の機会を提供し、日系人がアイデアを共有できる友好的な環境を提供している。

5. 結論

日系人のアイデンティティの問題は五一筋縄ではいかない。日系人であるが、日系人や日本人のコミュニティーや日本とのつながりに興味のない人がいる。また、実際には日系人であるのに自分が日系人であることを知らない人もいる。完全に日本人とは言えないが、自らを完全な日本人と特定する人もいる。

その様な問題を抱える日系人だが、日系人は、2 つの異なる世界をつなげている。このような日系人が洞察を働かせ、両方の文化を理解し、コミュニケーションできるという事実は、日本政府とラテンアメリカ地域にとって好ましいことだと言える。本稿で述べたように、日本のコアバリューの共有、ニケ記者会におけるチームリーター教育、政治への参加、 地域

[2] 「ソフトパワー」という用語は、国際関係で頻繁に使用される用語だ。それは、文化的およびイデオロギー的手段の使用を通じて、他の国の政治的個人に直接的および間接的に影響を与える国の能力を指す。日本の場合は例えばアニメ、マンガ、日本文化の展覧会、他国における日本のイメージだ。

社会を支援することにより、一部の日系人は、日本の文化や価値を促進するだけでなく、居住国の発展を支援することにおいて重要な役割を果たしてきた。

日本政府は、ラテンアメリカ諸国との協力を深化させるため、地元の日系コミュニティーとの会合を開催している一方で、ラテンアメリカの政府は、日本文化をさらに理解するために地元の日系コミュニティーとのコミュニケーションを促進していることも銘記すべきである。

参考文献

Chew, S. A. (2015). *Uprooting Community: Japanese Mexicans, World War II, and the U.S.-Mexico Borderlands*. University of Arizona Press. https://books.google.co.jp/books?id=3Pi7CgAAQBAJ&dq=alberto+shunji+matsumoto&source=gbs_navlinks_s

Japan International Cooperation Agency (JICA). *2015. JICA Annual Report*. Japan. Retrieved from: https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/2015/c8h0vm00009q82bm-att/2015_44.pdf.

Japanese International Cooperation Agency JICA. (2019). *Support for Japanese Emigrants and Their Descendants and Enhancement of Collaboration and Relations with Nikkei Communities*. JICA. https://www.jica.go.jp/english/publications/reports/annual/ 2019/c8h0vm0000f7nzvn-att/2019_27.pdf.

Japanese Overseas Migration Museum. (n.d.). *Japanese Overseas Migration Museum*. 海外移住資料館. Retrieved February 2, 2020, from https://www.jica.go.jp/jomm/outline/index.html

Kobe Center for Overseas Migration and Cultural Interaction. (n.d.). *Kobe Ce*. 海外移住と文化の交流センター. Retrieved February 2, 2020, from https://www.kobe-center.jp/index.html

Minister of Foreign Affairs of Japan. December/11/2000. *Recommendations of Overseas Emigration Council. Future Policy Regarding Cooperation with Overseas Communities of Nikkei.* Japan. Retrieved from: https://www.mofa.go.jp/policy/emigration/nikkei.html#intro

Minister of Foreign Affairs of Japan. (2018). 日本と中南米をつなぐ日系人. Minister of Foreign Affairs. https://www.mofa.go.jp/mofaj/press/pr/pub/pamph/japan_latinamerica/japanese/html5.html#page=1

Shunji Matsumoto, Alberto. 2019. Conference at JICA Yokohama.

報　　告

III. 海外派遣留学

海外派遣留学プログラム実施報告

令和元年度-令和２年度

ブルカート　香織

１．はじめに

本学の海外派遣（交換）留学プログラムは、年々協定校を着実に増やしていき、現在 20 を超える国や地域におおよそ 80 の交流協定を結び、毎年本学の正規課程の学生を協定校に半年（１学期）もしくは１年（２学期）間、派遣している。本稿は令和元年度と令和２年度の本学の交換留学の派遣状況を報告する。令和２年度の報告においては新型コロナウイルス感染という世界的パンデミックに翻弄された派遣予定者の状況も報告する。

２．国際交流協定大学

本学が学生交流協定を結ぶ大学は下の表１の通りで、令和２年３月の時点で 80 大学（学部間協定を含む）にのぼる。令和元年度から令和２年度にかけて新しく協定を結んだのはタイ王国のタマサート大学とチェコ共和国のパルドゥビッツェ大学である。タマサート大学は全学部を対象とした学生交流協定で、パルドゥビッツェ大学は両経済学部の学部間協定である。表中太字は過去３年間に交流実績がある協定校で、＊は直近の 2019 年に交流実績のある協定校であることを示している。

表１　学生交流協定大学一覧（令和２年３月　現在）

国・地域	協　定　大　学
中華人民共和国	江漢大学、遼寧師範大学、香港大学、河北師範大学、河北医科大学、華中科技大学、深圳大学、**対外経済貿易大学***、中南財経政法大学、**武漢大学**、黒竜江大学、内蒙古民族大学、香港中文大学、内蒙古大学、陝西師範大学、北京林業大学
大韓民国	韓国交通大学校、**西京大学校**、嶺南大学校、**ソウル女子大学校**、**高麗大学校**、**梨花女子大学校**、順天大学校、**培材大学校**、嘉泉大学校、江南大学校、**釜山大学校***、江陵原州大学校、光州大学校、大邱大学校、順天郷大学校
台湾	**東海大学**、**開南大学**、高雄医学大学、国立台湾大学
モンゴル	モンゴル国立医科学大学、第３国家中央病院
フィリピン	アテネオ・デ・マニラ大学、サントトーマス大学医学部
マレーシア	マレーシア国立サバ大学

インドネシア	**マラナタ・クリスチャン大学***、バンドン工科大学、アイルランガ大学
タイ	チェンマイ大学、コンケン大学、タマサート大学、チュラロンコン大学医学部

表１　学生交流協定大学一覧（令和２年３月　現在）続き

国・地域	協　定　大　学
ベトナム	**ベトナム国家大学ハノイ校経済学部**、ベトナム国家大学ハノイ校外国語学部 ホーチミン医科薬科大学、ハノイ医科大学
ネパール	カトマンズ大学医学部
シンガポール	**南洋ポリテクニック***
ロシア連邦	ピラゴフ名称ロシア国立医学研究大学、オムスク国立医科大学
アメリカ合衆国	**サンフランシスコ州立大学***、**テキサス大学オースチン校**、**ノースキャロライナ大学シャーロット校***、サンディエゴ州立大学、アーカンソー大学フォートスミス校、**アイオワ州立大学***
オーストラリア	西オーストラリア大学、ウーロンゴング大学
オランダ	**ティルブルグ大学***、**NHL 大学***、**HU ユトレヒト大学**
イギリス	**ハートフォードシャー大学***、**マンチェスター大学**、**セントラル・ランカシャー大学***
フランス	**レンヌ第２大学**、**オルレアン大学**、ル・マン大学
イタリア	ヴェネツィア・カ・フォスカリ大学アジア・北アフリカ研究学科、パヴィア大学
ドイツ	**パダボーン大学***
スウェーデン	**メーラダーレン大学***
フィンランド	**TAMK 大学**
ハンガリー	**カーロリ・ガシュパール・カルビン派大学***、ブダペスト・メトロポリタン大学
チェコ	パルドゥビッツェ大学経済学部
ポーランド	**西ポメラニア工科大学***

（注１）太字（大学名）は過去３年間に交換留学派遣実績がある大学
（注２）＊は 2019 年度に派遣実績がある大学

３．派遣地域と派遣学生数

本稿では令和元年度および令和２年度の派遣地域と派遣学生数について報告する。表２は平成 27 年度から令和２年度までの派遣留学生数を国・地域別に表したものである。ここでは令和元年度までの傾向と令和２年度を切り分けて説明する。特筆すべきは、令和元年度まで順調に派遣数を保ってきた大韓民国への派遣が著しく減少した点である。そこには２つの要因が考えられる。一つは軍事協定の破棄や経済摩擦にまで発展した戦後最悪とまでいわれるほどの日韓関係の悪化によって、日本製品不買運動や反日運動が発展し、マスコミでも連日のように報道される中で、韓国への留学を取り止める学生が増加したことが挙げられる。もう一つは今まで特に人気のあった韓国トップクラスの高麗大学校や梨花女子大学校との間に派遣数の不均衡が発生したためである。この不均衡は 2020 年度末現在、セメスター換算で、高麗大学へ派遣した大分大学の学生：高麗大学から受け入れた留学生＝50：21、梨花女子大学へ派遣した大分大学の学生：梨花女子大学から受け入れた留学生＝29：15 である。該

当協定校からもその問題が解消するまで受け入れができない、もしくは著しく制限せざるを得ないという通知が届いており、このように本学からの派遣が著しく超過している状況では、当該協定項から本学への派遣が増加しない限り、その不均衡の解消は非常に難しいといえる。

またアメリカ合衆国への派遣は平成 28 年度をピークに減少傾向にある。これはアメリカ合衆国の協定校の語学要件の審査がさらに厳しくなっており、本学の留学希望者の英語力の底上げを図ることが喫緊の課題といえる。ただ、表３の派遣合格者及び派遣者数を学部別に現した表でも顕著のように、本学の派遣留学は経済学部（特に International Business Program: IBP）からの参加者が多く、そのほとんどは大学２年生の後期から１年間留学する。彼らが派遣留学の選考に挑むのは大学に入学して１年も経たない１年生の後期の終わりで、その時点で TOEFL500 PBT を叩き出すのは大変難しい。経済学部で TOEFL に特化したクラスや留学英語、Business English など多様な英語のクラスをもってこの底上げの徹底に尽力している。また国際教育推進センターでも全学部の学生を対象に前期２コマ（Academic English I：Reading、Academic English II：Speaking）と後期２コマ（留学英語 I: Listening、留学英語 II: Reading）のクラスを提供して留学希望者の英語力の底上げを支援している。

令和元年度における派遣者数は 28 名でそのほぼ全員が留学中に新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け、志半ばで帰国したという経緯がある。年度末に当たる２月から３月にかけて入国時の水際対策が厳しくなる中、各学部の協力を得て、国際教育推進センターの教員が派遣学生の帰国をモニターしながら、誰一人と感染者を出すことなく全員が無事に帰国できたのは特筆すべきことである。その後、引き続きオンラインで協定校の単位を取得した学生は少数で、新年度からは本学のカリキュラムに専念した学生がほとんどであった。

表2 派遣国・地域別の派遣留学生数の推移

国・地域	H27	H28	H29	H30	R１	R２	
						派遣選考合格者 4月時点	オンライン 留学
中華人民共和国	0	3	0	1	4	**0**	**0**
大韓民国	8	8	7	7	1	**6**	**0**
台湾	3	1	5	3	0	**2**	**0**
フィリピン	－	－	0	0	0	**0**	**0**
マレーシア	0	0	0	0	0	**1**	**0**
インドネシア	0	1	0	0	1	**0**	**0**
タイ	2	0	0	0	0	**0**	**0**
ベトナム	1	1	0	1	0	**0**	**0**
シンガポール	2	2	1	2	1	**2**	**0**
オーストラリア	0	0	0	0	0	**0**	**0**
アメリカ合衆国	8	12	5	4	4	**6**	**1**
オランダ	5	6	4	5	6	**5**	**0**
イギリス	1	4	1	1	3	**1**	**0**
フランス	1	0	1	1	0	**2**	**0**
イタリア	1	0	0	0	0	**0**	**0**
ドイツ	5	6	5	4	2	**6**	**0**
スウェーデン	0	1	2	2	2	**1**	**0**
フィンランド	1	1	1	2	0	**1**	**0**

ハンガリー	0	3	2	3	3	**5**	**0**
チェコ	−	−	−	−	0	**1**	**0**
ポーランド	−	−	0	0	1	**0**	**0**
計	38	49	34	37	28	**39**	**1**

令和２年度の派遣留学においては概知のとおり新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受け、秋から春へ渡航を半年伸ばした学生も多くいたが、受け入れ協定校がオンラインでの受け入れと発表するところが相次ぎ、また本学としても外務省の感染症危険レベルが１になるまで待機を要請したため、実際に派遣留学のために渡航できたのは０人であった。ただ、秋学期にオンライン留学としてアメリカの大学の講義を受講した学生が 1 名いたが、時差と慣れない英語でのオンライン講義のため秋学期のみの受講とし、次年度以降渡航できるようになった段階でもう一度派遣留学に挑戦する予定である。

令和２年度に至っては令和元年度に落ち込んだ派遣者数を大きく上回る結果が出た。実際に派遣することはできなかったものの、前年度（令和元年度）の派遣留学合格者が 30 名で、それを 30%上回る 39 名の合格者を出した。その内訳としては韓国とドイツの協定校への希望者が再び増加したことが主な要因と挙げられる。韓国の協定校の受け入れ態勢は前述の通りであるが、令和２年度の韓国への派遣希望者は韓国の中でも地方都市を希望する学生が多く、選考もスムーズであったことが好転理由の一つであろうと考察する。ドイツに至っては例年ヨーロッパの中の準英語圏では最も人気がある協定校であるため、令和元年度からの V 字回復は想定内の結果ともいえる。

表3 派遣留学合格者及び派遣者数(学部別)

	R 1 派遣		R 2 派遣		R1-R2 累計	
	合格者	派遣者	合格者	派遣者	合格者	派遣者
医学部	0	0	1	0	**1**	**0**
教育学部	3	2	0	0	**3**	**2**
経済学部	25	25	37	0	**65**	**25**
福祉健康科学部	1	0	0	0	**1**	**0**
理工学部*	1*	1*	1	0	**2**	**1**
合計	30	28	39	0	**69**	**28**

* 2017 年 4 月に理工学部に改組。派遣者は改組前の工学部に所属

表3では令和元年度及び令和2年度の派遣留学合格者及び実際の派遣者数を学部ごとに示した表である。本学では前述の経済学部の International Business Program: IBP プログラムが功を奏し、経済学部からの派遣留学者が圧倒的に多い。IBP に所属する学生は半年ないし１年の留学期間もカリキュラムに含まれるため、その多くは４年で学士課程を卒業できるというメリットがあるが、他の学部に至ってはそのようなシステムはない。つまり IBP プログラムのような制度は留学機会を後押しするといっても過言ではない。本学の「国際交流推進戦略」で策定された目標の達成のためには計画実施に向けた各学部の率先したリーダーシップが期待される。

派遣留学選考において合格者を多く輩出するためには、語学力の向上やカリキュラムの整備はいうまでもなく、派遣留学という機会の存在を大々的にプロモーションする必要がある。国際教育推進センターでは毎年ある程度決まったスケジュールで派遣留学説明会を実施し、

その参加者数を記録している（表４）。令和２年度で特筆すべき点は、新型コロナ感染症予防対策としてオンライン会議システム等を使ったミーティングが広く普及し、例年２日間に分けて行っていた交換留学説明会を１回ライブで行い、その録画を本学のラーニングマネージメントシステム（LMS）に掲載した。動画はオンデマンドで随時視聴できるようになっている。また、LMS の導入は令和元年度からペーパーレス化を推進している。また、留学説明会の参加人数と各年度の派遣留学合格者に有意な相関関係は見られなかった。

表４　留学説明会実施状況及び参加者数

説明会		開催時期			H28	H29	H30	R 1	R 2
留学説明会		前期	７月	中旬	21	4	16	16	29
交換留学説明会（１回目）		後期	10 月	上旬	20	54	37	22	42
交換留学説明会（２回目）				中旬	37	13	11	26	オンデマンド
言語地域別	英国			下旬	27	16	13	5	6
	ヨーロッパ圏英国以外				34	27	30	32	16
	韓国				17	13	4	13	6
	中国，東南アジア				36	23	12	24	8
	アメリカ、その他				43	34	16	18	7
				合計	235	184	139	156	114

４．短期語学研修及び教員引率型ミニトビタテプログラム

本学には各学期間の休みを利用した２週間から５週間の各種短期語学研修も企画し、運営しているので、ここで合わせて報告する。表５は短期語学研修プログラムの参加者数で、過去６年間の推移を表している。短期語学研修とは国際教育推進センターの教員がそれぞれの時期に４つのプログラムを取りまとめ、全学部の学生向けに提供しているプログラムで、参加者は各自で学費、宿泊費、渡航費等の必要諸経費を支払うことになっている。また、これらのプログラムは国際教育推進センターの担当教員が事前・事後研修を行い、単位認定（２単位）を行なっている。なお、その単位は「国際フロンティア教育プログラム」において、修了認定単位としても換算される。

表５　短期語学研修プログラム参加者数の推移

時期	派遣先大学	H27	H28	H29	H30	R1	R2	合計
前期終了後	セントラル・ランカシャー大学（英国）	6	7	18	4	4	0	39
	開南大学（台湾）	－	2	1	0	3	0	6
	ソウル女子大学（韓国）	4	3	8	2	4	0	21
	培材大学校（韓国）	0	0	0	1	5	0	6
	過去6年間　前期　合計	10	12	27	7	16	0	72
後期終了後	ライプツィヒ大学（ドイツ）	4	6	4	3	2	0	19
	江漢大学（中国）	2	3	2	6	0	0	13
	東海大学（台湾）	2	5	3	0	0	0*	10
	アテネオ・デ・マニラ大学（フィリピン）	－	6	11	9	0	3*	29
	過去6年間　後期　合計	8	20	20	18	2	3	71
	過去6年間の合計	18	32	47	25	18	3	143

*2020 年度はオンライン開催

令和元年度から令和２年度にかけては新型コロナ感染症の世界的パンデミックによって、海外渡航ができなかったため、短期語学研修のほとんどが中止となった。その間１つだけ提供されたのはドイツ語のプログラムであった。令和元年度の後期終了直後、まだ世界的パンデミックの脅威が広がる直前にドイツのライプツィヒ大学の語学研修に参加した２名は、現地で約２週間の研修を受けた。大学の近郊にいわゆる下宿する形でライプツィヒの一般家庭で生活し、平日は大学でドイツ語を学び、週末は自由に過ごした。大家さんがホームステイのように接してくださったりと、とてもいい思い出ができたようであった。その間にもヨーロッパではイタリアで急激に新型コロナウイルス感染症が広まり、瞬く間にドイツにもその影響が広がった。帰国の乗り継ぎ便の飛行機がキャンセルされるといったハプニングに見舞われたが、国際教育推進センター及び国際交流課のスタッフの献身的サポートで、無事に帰国することができた。それ以降令和２年度にかけては短期語学研修プログラムは相次いでキャンセルされたが、令和２年度後期終了後に再びフィリピンのアテネオ・デ・マニラ大学にて語学研修プログラムが再開した。オンラインでの語学研修の参加者は３名であった。

前期終了後のセントラル・ランカシャー大学での語学研修は平成 29 年度をピークに減少傾向にある。これはセントラル・ランカシャー大学の学年暦と本学の学年暦の違いによるもので、平成 30 年度以降、本学の前期が１週間遅く終わるようになったため、現地での研修が２週間と短いものとなってしまった。研修や滞在が短ければ費用は比較的抑えることができると参加者は話していたが、２週間で語学力の飛躍的向上が望めるかどうかは評価が難しいところである。それでも、本場イギリスで語学研修をしたいと興味を持つ学生は多く、週に１回企画される日帰り旅行や週末のオプショナル旅行も魅力的に映るようである。令和元年度までは JASSO 奨学金が支給されており、いくらかの補助が受けられたが、令和２年度からはその奨学金の支給が終了したため、本学独自でできる何らかの支援が必要になってくるのではなかろうかと思案する。

一方、後期終了後に設けられているフィリピンのアテネオ・デ・マニラ大学における５週間の語学研修プログラムは、イギリスの２週間の研修と諸経費に大差がない上に、日本から地理的にも近いため、渡航費も抑えることができるため、一定の人気がある。アテネオ・デ・マニラ大学でプログラムに参加した学生は授業の質についても満足しており、参加者の中には TOEFL のスコアが飛躍的に向上した学生もいた。参加者は重装備のセキュリティが大学の入り口をガードするキャンパスで学内寮に宿泊し、滞在中の大半をキャンパスやその周辺で過ごす。大学構内では英語が使われるが、一歩外に出るとタガログ語（フィリピンの公用語）が使用されるため、学外での英語の習得の機会は少ない。またフィリピンでは治安や社会情勢が懸念される状況が続いているため、国際教育推進センターの担当教員が事前指導を徹底し、往路は引率して参加者がスムーズにプログラムに参加できるように支援している。引率を伴う語学研修はこのプログラムのみとなっている。

語学研修ではないものの、国際教育推進センターの教員が引率して渡航する「ミニトビタテ」という海外研修プログラムが平成 27 年度に始まった（表６）。これは文部科学省の「トビタテ留学 Japan」を模した海外短期研修プログラムで、学長裁量経費から奨学金の支

給もある本学独自の取り組みである。徹底した参加者の学生主体の本プログラムは担当教員の支援のもと、参加者グループ独自の計画を立てるところから始まる。例えばこれまでの研修先であるベトナム、カンボジア、ミャンマーといった東南アジアの国々も、参加者が話し合って決めた行き先である。行き先を決めるだけでなく、宿泊施設や移動手段、ビザの取得といった渡航に関する諸手続きや準備から、現地の訪問先企業や施設の選出、訪問の事前予約を含む関係者への連絡と調整、現地で何を学ぶかといった研修内容に至るまで全てが学生主体で企画・運営される。とはいえ、このスタンスを維持するためには指導教員の並々ならぬ根気と徹底した支援体制が必須であることは言うまでもない。指導教員は Student-Centered に徹し、参加者の自主性や主体性、リーダーシップや Critical Thinking を養うために影となり日向となり支援・指導を続ける。半年もの事前準備を経て、現地の研修を終え、事後研修の末に成果発表会を行って本プログラムが終了するが、学業面だけでなく人としての成長も著しいと教職員からの評価も非常に高い。

このプログラムは年々とミニトビタテ修了者からクチコミで広がり、２回以上参加する学生も出てきた。また令和元年度はミニトビタテ修了者の中からボランティアのプログラムコーディネーターが「アンバサダー」として名乗りをあげ、まさに学生主体で動き始めた矢先に新型コロナウイルス感染症による世界的パンデミックで、令和元年以降のミニトビタテプログラムは中止となってしまった。参加者からは絶大な評価と人気を誇り、著しい成長が垣間見られる非常に学習効果の高いプログラムではあるが、教員の相当の負担は否定できない。パンデミック後の運営及び取り扱いについては検討が必要といえる。

表6 ミニトビタテ 参加者数

実施年度	H27	H28	H29	H30	R1	R2	参加者合計
行き先	ベトナム	カンボジア	ミャンマー	ベトナム	中止	中止	
参加者数	8	11	12	17	0	0	48

ライプツィヒ大学　ドイツ語短期語学研修

令和元年度　実施報告

ブルカート　香織

１．プログラム実施概要

ドイツのライプツィヒ大学ヘルダー研究所（InterDaF e.V. am Herder Institut der Universitat Leipzig）で行われる語学研修は 2020 年度をもって４年目となる。ドイツ語の習得及びドイツ文化について学ぶ３週間ほどの語学文化研修である。2020 年度は後期の試験が終了した 2 月 17 日から 3 月 11 日までの 24 日間で本学からは２名の学生（医学部１名、経済学部１名）が参加した。参加費用の概要は表１の通り。

現地研修ではプレースメント・テストによって各受講者のレベルに沿った１０人前後の少人数クラスに分けられ、約 60 時間の集中的な授業（ドイツ語の 4 技能の開発、音声練習、プロジェクト研究）が提供された。プロジェクト研究では例年のように、「ライプツィヒの名物」、「音楽都市ライプツィヒ」、「典型的にドイツ的とは？」など、ライプツィヒやドイツの社会文化に関するトピックが人気があった。語学研修の他に地域研究プログラムとして、約 20 時間の文化体験（コンサート、市内観光、週末のバス旅行、博物館巡りと歴史的名所巡り）が提供され、このプログラムは日本語を話すドイツ人学生チューターにより支援されていた。参加者はプログラムの締めくくりとして修了試験を受け、詳細な評価が修了証とともに手渡された。

表１　ライプツィヒ大学語学研修にかかる諸費用

受講料（３週間）	1,215 ユーロ	145,000 円
下宿代（３週間）	500 ユーロ	60,000 円
航空券（福岡空港発着）		140,000 円
高速バス（大分―福岡空港）		4,500 円
現地での前泊ホテル代	約 80 ユーロ	10,000 円
海外旅行保険		10,000 円
その他（食費、小遣い、お土産、雑費）		（個人差あり）30,000 円

２．留学の成果

プレイスメントテストの結果、２名の参加者はドイツ語初級と中級のクラスにそれぞれ配置され、平日は２−３コマ（１コマ９０分）の授業が提供された。午前中は発音や文法を中心とした座学で、午後は学内外でプロジェクト研究を遂行した。グループワークによるプロジェクト研究を発表し最終評価を受けた。グループワークによるプロジェクト研究を発表し最終評価を受けた。

週末や学外研修では、ライプツィヒ市内や近郊の都市（ドレスデン、ベルリン、ヴァイマール、ポツダムなど）を訪ねたり、現地の学生との交流会を兼ねた食事会に参加したり、ゲヴァントハウスというコンサートホールで本格オーケストラを鑑賞したり、博物館を訪問してドイツの歴史や文化を学んだりして、充実した時間を過ごした。

ある日の板書の一部

ライプツィヒにある諸国民戦争記念碑を訪れて

語学研修に関しては、最終的な評価として、参加者２名ともＡ１のレベル認定を受けた。修了試験の結果は、それぞれ 100.0%と 97.1%で大変優秀な成績であった。プロジェクトベースの学外研修も充実しており、アクティブラーニングを中心として街頭でインタビューをしたり、学内で受けた発音や文法の講義で学んだことを実際使用したりすることに、実践的に学ぶ機会を得た。また宿泊先は、アットホームな下宿で、時間がある時には一緒に食事をしたり、料理をしたり、ガーデニングをしたりと、言語の習得には最適なイマージョン環境の中で、言語だけではなく、ドイツの家庭文化にも触れることができ、とても思い出深い語学研修となった。帰宅して実際にその日に学習した内容を下宿の家族に話したり、街頭でのインタビューで地域社会の人々とコミュニケーションをとったりすることで、語学の定着をさらに促したと思われる。参加者からも「実際に、その国の生活習慣や歴史、文化、価値観を肌で感じて体験できたことは非常に貴重な経験で、参加してよかった」という感想が寄せられた。

3. 課題と展望

令和元年度が例年と著しく異なっていたのは、急激に深刻化した新型コロナウイルス感染症の世界的パンデミックである。2 月 17 日に日本を出国するときにはまだその深刻さが顕著ではなく、３週間の研修に支障をきたすとは誰も想像していなかったが、イタリアを

中心に急激に西ヨーロッパの情勢が悪くなり、瞬く間にドイツへの感染が広まった。２名の参加者が滞在していたドイツ東部のライプツィヒもその感染が確認されたが、爆発的に広まる前に辛うじて帰国の途につくことができたのは不幸中の幸いであった。ただ、韓国経由で帰国するはずが、韓国の空港が封鎖されたり、日本国内においても着陸できる空港が限定されたりするなどして保有していた復路の飛行機のチケットが使えないといったハプニングにも見舞われ、直前で慌てることがあった。このような緊急事態は頻繁に起こることではないものの、参加者が現地の状況を的確にそして頻繁に伝えてくれたおかげで、担当教員及び国際交流課のスタッフが滞りなく大学の危機管理対策に応じた支援を施すことができた。今後もいかなる緊急事態が起こりうるやも知れず、コミュニケーションの手段やその頻度等の重要性については、事前指導等を通じて参加者に十分な理解を促しておく必要があると言える。

今後の令和 2 年度に至っては、新型コロナ感染症の影響で本研修は中止となったが、将来の展望としては安全に渡航できるようになれば、また参加者も増えていくかと思われる。現在は学長裁量経費で一人 5 万円の奨学金が支給されるが、本プログラムの参加費の値上がりが既に案内されており、学生の負担はさらに大きくなることが見込まれる。何らかの資金的支援は今後とも喫緊の課題と言える。

セントラルランカシャー大学　夏季短期語学研修
令和元年度　実施報告

ブルカート　香織

１．プログラム実施概要

本学は国際交流基本方針である「国際社会で活躍できる人材の育成」を目指し、学生の短期語学研修を推進している。イギリスの北西部に位置するセントラルランカシャー大学（以下、UCLan）の Language Academy で行われる語学研修は国際教育推進センターが全学の学生に向けて提供する語学研修である。英国の交流協定校の１つである UCLan が開講する夏季英語研修へ参加し、英語及び英国文化、社会、歴史等の学習を通して、国際社会に貢献できる地球市民の１人として活躍するために必要なコミュニケーション能力や人間力の養成することを目的としている。現地では英語の４技能の習得及びイギリス文化や習慣について２週間の集中文化研修である。2019 年度は前期の試験が終了した８月 12 日から８月 23 日までの 22 日間で本学からは４名（経済学部２名、理工学部２名）の学生が参加した。参加費用の概要は表１の通り。

表１　セントラルランカシャー大学語学研修にかかる諸費用

受講料＋寮費（２週間）	1,100 ポンド	163,000 円
航空券（福岡空港発着）		170,000 円
高速バス（大分―福岡空港）		4,500 円
海外旅行保険		7,000 円
その他（食費、小遣いなど）	（個人差あり）	30,000 円

現地研修ではプレースメント・テストによって各受講者のレベルに沿った少人数クラスに分けられ、さらにスポーツ、文化、音楽、ファッション、健康など受講者の興味のあるモジュール（テーマ）ごとに、１週間約 20 時間の授業を受けた。その他、文化体験やマンチェスターやリバプールへの見学旅行が催された。授業の最終日はプレゼンテーションで締めくくられ、プログラム終了後、修了証とともに詳細な評価が手渡された。

帰国後、それぞれ貴重な経験が記録されたポートフォリオからは、参加者の語学力、コミュニケーション能力の向上のみならず、自らの文化および自分自身を異なる文化社会の中に位置付け、見つめ直す素晴らしい機会が得られたことがうかがえる。

２．短期語学研修参加者の声

以下は参加者から寄せられた感想の抜粋である：

＜授業について＞

- １週目に比べて２週目は英語量が大幅に増え個人的には重荷であったが、それのおかげで英文を読むということへの耐性がついた。また、自分で情報を集め、まとめ

たうえで発表するというプレゼン能力が向上したと考える。大変ではあったが自分の成長に繋がった授業であった。

- クラスは10人程度の少人数制であったため、一人一人が発言する機会があり、とてもためになった。プレゼンテーションは準備する時間が短く大変だったが、先生がしっかり評価してくれ、良かったところや次回へのアドバイスを一人一人にしてくれたので達成感があった。
- コミュニケーションが多くとても楽しく英語の授業を受けることができた。
- イギリスの食文化や生活習慣やなどを調べて発表する形式で学んだ。スポーツモジュールも同様にイギリスのスポーツについて調べて発表した。最後は実際にそのスポーツを行い、楽しかった。

＜イベントや課外活動について＞

- イギリスの映画を観たりスポーツをしたりする企画があった。私は現地の学生とパブに行った。それによりイギリスに友達ができたのでよかった。
- 水曜日はday tripで決められた場所に大学がバスで連れて行ってくれるというものがあった 。旅行前日には授業でその土地の歴史は名所について学び、基礎知識を身につけた上で、実際に行きたい場所をグループで発表するという時間があった 。授業で取り扱ってくれた為、現地でより一層その土地について楽しめた 。最初はリバプール、次の週はマンチェスターへ 行き、現地では友達と自由行動もできて、楽しい時間を過ごせた。
- スポーツをする時間、パブに行き外国人と交流する時間、映画を見る時間もあった。パブやスポーツ、映画などは自由参加のため人数にばらつきはあったが自分の好きなものに触れる機会があると言うのは有難たかった。私は映画鑑賞に参加したが日頃はあまり観ないジャンルの映画を鑑賞できたためいい経験になった。また、英語音声＆英語翻訳の為英語を目と耳で感じることが出来楽しみながら勉強を進めることが出来た。
- 夜ごはんを食べながら洋画を見るイベントに参加した。自分自身洋画を見る機会はほとんどなく、あっても字幕を日本語にしてみていたから、すべて字幕も英語でみる洋画は初めてだった。すべて理解できたわけではないがとても面白かった。

３．課題と展望

2019 年度のイギリスの語学研修が例年と少々異なっていたのは、大分県立芸術短期大学（以後、芸短）とのジョイント研修となったことである。芸短のプログラムコーディネーターの教員の依頼もあり、本プログラムを紹介したところ、一緒に参加するという運びになった。ジョイントでするメリットは、「大分からの参加者」として 10 名を超えると、UCLan 側から、空港―キャンパス間の無料送迎サービスや学費の減額が受けられるところである。昨今、このプログラムにも参加者が集まらず、芸短とのジョイントにすることで、学生同士お互いに助け合い、かつ UCLan が提供するサービス等を受けることができるのではないかという希望をもって始めたジョイントであったが、今回は残念ながら合計で７名

（芸短から３名）の参加者しか集まらなかった。今後のプロモーションにも期待したいところである。例年、本学からの派遣には担当教員が綿密な事前指導を行う形で、実際の引率はしていない。これまでこの研修の参加者は海外渡航が初めてという学生も多く、飛行機での移動はまだしも、現地の空港に降り立ってからの不安は大きいのが現実である。ただ、今回は芸短の学生の参加が初めてということで、同短期大学のプログラムコーディネーターが取りまとめて、同行してくださったおかげで、本学の参加者もその恩恵をあやかることができた。実は、同プログラムコーディネーターは本学の理工学部で非常勤の英語の教員として勤務している経緯があり、理工学部の参加者 2 名は偶然にも担当の学生であったため、学生の安心感は高かったと想像できる。おかげで、２週間の研修も実り多き、思い出深い研修となった。

UCLan の語学研修が抱える課題としては、開催期間と費用の問題がある。開催期間は２週間ということで大変短い。2017 年度までは３週間の研修に参加できていたのだが、本学の前期のテストが８月中旬まで終わらないため、参加できる期間が短くなってしまった。このように英語の語学研修は圧倒的に欧米への渡航が希望されるが、欧米では早くて８月中旬、遅くとも９月の初旬にかけて新年度が始まるため、日本のアカデミックスケジュールと大きく異なる。現行の UCLan のプログラムは参加した学生からの評価も高いため、継続したいとは思うが、語学の４技能を身につけるには非常に短い研修期間で飛躍的語学力の向上は望めないのが現実である。

ただ、UCLan の参加費の料金体制も１週間ごとに価格が設定されているため、参加期間が１週間短くなると、必然的に参加費用は下がる。学生にとって費用や経費というものは参加するかどうかの大きな判断材料になっており、「２週間の方が費用が嵩まなくて良い」と考える参加者も多かったのは事実である。2019 年度の参加者までは返済不要の JASSO の奨学金（８万円）がついていたが、今後その財源が尽きてしまったため、参加者の負担はかなり大きくなる。実際に参加費は年々イギリスのインフレとともに上がっているため、学生の負担増大が見込まれる。語学研修参加者の海外渡航費用の捻出は厳しい問題であり、何らかの資金的支援は今後とも喫緊の課題である。２週間とはいえ、異文化でのイマージョンを体験するには十分なプログラムであると言える UCLan の短期語学研修に参加することで、後の交換留学に挑戦するきっかけとなるように、いかに繋がりをもたせていくかということが検討課題といえるのではなかろうか。

報　　告

IV. 留学生支援

修学・生活支援関連報告

金森　由美・西島　順子（よりこ）

1　生活関連指導・説明会･行事等

2019 年度、また 2020 年度に計画・実施された主な生活関連指導・説明会・行事等は表 1 の通りである。特に対象者を指定していないものについては、全外国人留学生が対象である。なお、2020 年度、新型コロナウイルスの影響により実施ができなかったものに関しては*を記す。

表 1　生活関連指導・説明会･行事等

月	指導・説明会・行事等
4	・前期短期留学生対象生活オリエンテーション* ・前期正規生および研究生対象生活オリエンテーション ・前期国際交流会館入居者対象オリエンテーション ・新留学生および渡日時支援チューター研修旅行*
5	・国際交流会館消防訓練*
6	・後期国際交流会館入居者選考
7	・前期帰国予定留学生対象ガイダンス ・後期渡日時支援チューター選考 ・大分市主催「ななせの火群まつり」への留学生参加の促進、引率等* ・大分七夕まつり「おおいた市民おどりの祭典」への留学生参加の促進*
9	・後期渡日時支援チューターオリエンテーション*
10	・後期短期留学生および日研生対象生活オリエンテーション ・後期正規生および研究生対象生活オリエンテーション ・後期医学部正規生および研究生対象生活オリエンテーション ・後期留学生寄宿舎・国際交流会館入居者対象オリエンテーション ・新留学生および渡日時支援チューター研修旅行*
11	・国際交流会館消防訓練*
1	・後期帰国予定留学生対象ガイダンス ・次年度前期国際交流会館入居者選考 ・次年度前期渡日時支援チューター選考
2	・次年度留学生寄宿舎・国際交流会館の会館チューター選考・決定
3	・新渡日時支援チューターオリエンテーション ・新会館チューターオリエンテーション

上記指導、説明会及び行事等は総て国際教育推進センター（GAIA）及び学生・留学生支援課と各行事の関係団体等の協力・連携の下に実施された。

２　修学・生活相談／指導

本学で受け入れている外国人留学生の修学・生活上の相談・指導は、各留学生の指導教員及び GAIA 専任教員が主な担当者である。また、生活上の相談については学生・留学生支援課職員も対応にあたっている。正規生・研究生の指導教員は各学部所属教員であるが、外国人短期交換留学生の多数、及び日本語・日本事情研修生（日研生）については GAIA 専任教員全員が指導教員として相談・指導を担当している。留学生の相談は、主に人間関係、学習関係、アルバイトを含む生活関係等、個人的なものが殆どである。

全留学生対象の修学・生活相談／指導は、GAIA 教員全員が各々週 1 回、オフィスアワーを設け、対応した。留学生の希望日時が相談日程に合わなかった場合は、日程と異なる日時の予約で対応した。

挾間キャンパスにおける医学部外国人留学生対象の修学・生活相談時間は、毎週月曜日の日本語補講後の昼休みに設定されている。これは当日日本語補講を担当する教員の兼務である。日本語補講は GAIA の全専任教員５名が交替で担当し、修学・生活相談も同様である。今年度も従来通りの態勢をとっていたが、実際の相談は極わずかであった。医学部の外国人留学生はほぼ全員が 20 代後半以上で、大学院生か研究生である。母国では各々病院等に勤務している社会人も多く、個人的な問題や悩み等については各自対処法を既に心得ていると考えられる。

短期交換留学生及び日研生は、毎月最低 1 回は各々の指導教員と面談し、学習面や生活面での指導を受けることになっている。2019 年度は体調不良を訴える短期交換留学生が多く、日本語でのコミュニケーションが十分にできないという留学生がいたため、GAIA 専任教員が病院への付き添いを行った。

また、本学学生による留学生へのサポート体制も充実している。

まず、新規に大分に来る留学生には日本人学生や先輩留学生による「渡日時支援チューター」という制度がある。この渡日時支援は留学生が大分に来る前から始まる。まず、チューターはメールを通して留学生に大学の様子や大分の町を紹介し、彼らからの質問に答える。次に、新学期が始まる前に、留学生の大分到着の日時を確認し、大分駅まで迎えに行き、宿舎に案内する。その後も、新生活に必要な準備や、市役所での手続き等のサポートを行う。また、大学で行われるガイダンスや指導教員による履修指導に付き添うなどし、履修登録の手伝いをする。最後に、新学期開始後第 3 週目あたりの土曜日にチューターと留学生との親睦を深める目的で、大分県内の日帰り研修旅行を「大分大学外国人留学生友の会」の支援を受けて実施している。留学生にとっては大分の魅力に直に触れる良い機会でもある。この制度によって新規渡日の留学生は、新たな環境で生活を始めるにあたっての不安を解消し、スムーズに新生活を開始することができている。

次に、「日本語学習支援チューター」と呼ばれる学習支援制度がある。留学生が日本語学習のサポートを希望すれば、指導教員はチューターを手配する。日本語学習に限らず、専門

教育についても要望があれば実施する。ただし、専門に関する支援は各学部がチューターを手配している。指導教員の下、留学生は学習計画を立案し、チューターと共にその計画に沿って学習を進めることとなる。

また、留学生の二つの寮には「会館チューター」という制度がある。国際交流会館に 2 名、寄宿舎に 3 名の会館チューターがいる。会館チューターは大分大学の学生から選出されており、彼らは主な業務として、共用スペースの管理やごみの分別指導、騒音などの苦情への対処などを行い、留学生の宿舎での生活が支障なく行えるよう補助している。さらに各学期初めには消防訓練に参加し、消防署への連絡や消火器の扱い方など緊急時の対応方法を確認している。

３　まとめ

学内外の方々の理解・協力・支援の下、GAIA は上記のような本学留学生の留学生活の充実の為、様々な修学・生活支援関連の業務を遂行した。2021 年 3 月現在、新型コロナウイルス感染拡大の影響から、留学生数は一時的に減少しているが、本センターは常に留学生を受け入れる盤石な体制を整えており、現在は 2021 年度前期に留学生受け入れを実施すべく準備を進めている。今後も国際交流課を始めとする学内諸部局・部署及び地域社会の理解と協力を得、また連携することにより、本学留学生の留学生活がより充実したものとなるよう、更なる修学・生活支援の方策の検討を行っていく。

国際交流ボランティア会の活動

金森　由美・西島　順子（よりこ）

「国際交流ボランティア会」とは、国際交流に関心のある大分大学の学生の集まりを示す総称である。登録された学生には、国際教育推進センターから様々な国際交流に関わる情報をメールで知らせ、交流を促進している。

中でも特に積極的に留学生との関わりを求める学生たちによって構成されている国際交流ボランティア会執行部 Global Crew（通称 GC）は 2019 年度、例年通り、前期と後期にそれぞれ歓迎会と送別会を企画・運営した。

大学開放イベン

国際文化祭

その他のイベントとしては、前期に七夕祭り、後期に大学祭の一環として行われる大学開放イベントへの参加、さらに 12 月には地域住民と協力して国際文化祭を実施した。以上のような大きなイベントの他にも、韓国語の「ハンサモ」、中国語の「シェンマシェンマ」という学習会を毎週開いており、留学生と日本人学生が楽しく韓国や中国の言語と文化を学んでいる。さらに、国際交流ボランティア会の企画ではないが、犬飼町の「わかあゆ国際交流会」からの提案で香港中文大学の学生たちとの交流も実施した。2019 年度で 3 回目である。

2020 年度　送別会

このように2019年度は活発に国際交流が行われたが、2020 年度は新型コロナウイルスの感染拡大により、大学の授業がリモート化されたことや留学生の入国制限がなされたことなどから、GC の活動も制約された。前期の歓迎会や七夕まつりなどのイベントは軒並み中止となった。

しかし、2020 年度前期に留学を終える交換留学生や日研生27名のための送迎会は行うことができた。例年とは異なる限定されたプログラムであったが、ソーシャルディスタンスを取り感染予防に努めながら開催できたことは幸いであった。

2020 年度後期は国費留学生や一部交換留学生が来日を果たしたが、その他留学生は各国から大分大学へのリモート留学という形態となった。それに伴い、国際交流ボランティア会の活動が更に制限されてしまったが、オンライン（Moodle）上でつながりの場となるプラットフォームを作成し、オンライン交流会やオンライン書道教室が実施され、できる限りの交流が続けられた。また、リモートで日本語学習のサポートを希望する留学生に対し、「日本語学習支援ボランティア」を募集し、日本人学生と留学生のマッチングを行い、週に 1 回ボランティア活動が実施された。これら活動を通し、日本人学生と留学生が自主的に Facebook でグループを立ち上げ、より活発で身近な交流を構築していった。

2020 年の新型コロナウイルスは国家間の往来を阻害しただけではなく、大学においても日本人学生と留学生の自由で開かれた交流を分断するものであった。しかし、これまで大分大学で築き上げた各国学生との交流を絶やしてはならない。そのためにも、SNS やコミュニケーションソフトを利用し、相互関係を維持しつつ、コロナ終息後を見据え、交際交流ボランティア会もより一層の努力をもって、留学生受け入れの体制を整えたい。

研　　究

Ⅰ. 研究論文

研　　究

*GISELe*の言語空間
テーマの絞り込みを解明する[3]

南里敬三

1. 背景

ファッション誌不況下にあって、20 代女子をターゲット層にするか、20 代女子を主要ターゲット層に含むファッション誌は特に発行部数を落としている。が、その中にあって、発行部数を伸ばしている雑誌が 2017 年第一四半期現在 2 誌存在する。その 2 誌とは *GISELe* と *Fudge* である[4]。表 1 は 2017 年第一四半期から過去半年、一年、二年の赤文字 4 誌（*CanCam*、*ViVi*、*Ray*、*JJ*）と *GISELe*、*Fudge* の発行部数の増減をまとめたものである。

表 1．発行部数の増減

	過去半年	過去一年	過去二年
GISELe	16.1	27.5	11.3
Fudge	12.8	11.2	10.6
ViVi	-12.8	-22.1	-35.4
Ray	-3.8	-20.8	-31.6
JJ	1.9	-0.5	-7.0
CanCam	8.7	-2.7	-14.8

GISELe は（そしてもちろん *Fudge* も）読者の獲得に成功していると考えられるが、その原因を南里（2020）は「没固有性」を有する白人モデルとそのモデルを際立たせるレイアウトの採用にあるのではないかと示唆している。（没固有性とは、ファッション誌に登場するモデル一人一人が名前を持つ限定された人として扱われていない状態にある事を指し示す言葉として南里（2020）が提案したものである。）が、*GISELe* の衣服解説における言語的特徴に本稿は焦点を当てたい。というのも、*GISELe* の衣服解説における言語的特徴も読者を引きつけている原因である可能性が十分あるからだ。

---

[3] この論文は 2020 年ファッションビジネス学会全国大会（@香蘭女子大学 11 月 14 日）で発表したものを大幅に加筆訂正したものである。発表の機会を与えてくださった関係者に深くお礼を申し上げる。

[4] 南里（2020）はこの二誌以外に *Larme* も読者の人気を集めているファッション誌としてとりあげている。但し、本稿で採用している日本雑誌協会発表の四半期ごとの発行部数のデータに *Larme* の発行部数がないことから本稿における統計分析から *Larme* は除外することにする。

表 1 をご覧いただきたい。この表は EC サイト Amazon に掲載されている *GISELe* 2016 年 9 月号から同 2020 年 8 月号に寄せられたレビューの肯定的コメントのランキングである[5]。Amazon のファッション誌レビューは時にファッション誌に対する読者の意見をかなり正確に反映することがある[6]。Amazon の *GISELe* レビューもその可能性は高い。このランキングを見ると、南里（2020）の言う没固有性を有するモデルに関わる肯定的コメントは第 5 位でそのモデルが纏う衣服に関する評価が第 1 位となっている。しかし、その一方で、「着こなしが学べる」[7]が第 2 位となっていることがわかる。

表 2. Amazon レビューでの *GISELe* に対する高評価コメントランキング（n=220）

順位	内容	頻度（%）
1	アイテム選定のセンスの良さ	24.1
2	着こなしが学べる	19.1
3	情報提示のセンスの良さ	15.9
4	憧れの提示・プラスの情動感	12.7
5	モデルが良い	10.5
6	読み応えがある	10.0
7	言語センスが良い	3.6
8	アイテム価格が良い	2.3
9	流行など一般的知識がつく	1.8

GISELe の衣服解説

では、「着こなしが学べる」衣服解説とはどのようなものなのだろうか。2016 年 10 月 28 日付の PR Times の記事は *GISELe* の特徴を、一つのテーマを掲げ読者の気分を的確に捉えたテーマの絞り込みだと紹介している（PR Times 2016）。この「一つのテーマ下のテーマの絞り込み」は、2019 年のジゼル媒体資料でも謳われている。そこには、*GISELe* が年齢・職業などで的を絞らない「1 テーマ掘り下げ型」の編集方針の下「常に今と先の気分を的確に読み取った」情報を提供すると宣言している（主婦の友社 2019）。2016 年 10 月末に宣言されたテーマの絞り込みの編集方針が 2019 年まで継続されているとすれば、Aamzon レビューア

[5]この調査は 2021 年 2 月 23 日に行った。投稿数は全部で 114。一回の投稿には通常複数のコメントが提示されるのだが、一つの投稿に同じ種類のコメントが二回以上書きこまれていても一回とカウントしている。コメントの異なり数は 220 であった。

[6] 例えば *GINZA* が編集方針をがらりと変えた 2018 年 6 月号及び翌月号のレビューにはかなり批判的なコメントが寄せられており、それから半年後 *GINZA* は発行部数を 30%落とす結果となっている。

[7]「着こなしが学べる」としてカウントされたコメントには「参考になった」「役に立った」といった知識が得られたという回答、及び、「好みのアイテムが見つけられた」といった望んでいたものが得られたという回答が含まれている。

ーが「着こなしが学べる」と推奨したものがこの「テーマの絞り込み」だと考えることには合理性がある。

1.1. 本稿の目的

本稿の目的は次の三点である。

(1) 主題の抽象性を一つの軸とし、もう一つの軸をテクストの進展とした衣服解説の分析方法を提案する。

(2) 提案した分析法で *GISELe* と *CanCam* のテーマの絞り込みを分析し、両誌の特徴を抽出・比較し、*GISELe* のテーマの絞り込みがどの様なものなのか解明する。

2. 先行研究

女性ファッション誌研究の分野での言語研究は、女性ファッション誌が推奨する女性の性的役割が単に男性の地位を保全するものに過ぎないことを指摘することが中心だったと言えよう。その嚆矢は井上と女性雑誌研究会（1989）と言えるが、この著作中の飯野・伊佐治・武内（1989）は *non-no*、*Cosmopolitan*（日本版）、『主婦の友』から抜き出した女性性を具現する表現を調べ、これら 3 誌が、女性読者に対して、男性の保守的・伝統的価値観を脅かすことなく「従順な愛玩動物的女性的役割」を演じることを推奨していると述べている。同じく同著作中のれいのずる=秋葉（1989）はこの同じ 3 誌が動詞のテ形で終わる「不完全文」を多用することをとり上げ、不完全文の醸し出す曖昧性を意図的に女性特有の表現に仕立て上げようとしていると示唆している。また、これに続けてれいのずる=秋葉（1989）は、*non-no* が「軽薄な」舌足らずの表現をあたかも女性によって発せられた言葉のごとく提示しファッションアイテムを売りつける様は欺瞞にも見えると述べている。この押し付けられた女性の役割という視点からのファッション誌記事の言語分析は、諸橋（1993：79-88）の女性ファッション誌におけるパーソナリティーに関わる言語分析、（1997）の女性ファッション誌 8 誌における「女らしさ」の模索の指摘、中里（2010）の 1971 年から 2010 年までの間の *non-no*、*CanCam*、*JJ* で使われた男性及び女性に対して用いられた評価語の変遷研究、劉（2017）の *non-no* における「女らしさ」の押し付けとそこからの解放の可能性の指摘へとつながっていく。

だが、衣服解説における「テーマの絞り込み」は、このような女性性の分析では対処できない。衣服というモノの視知覚的特徴の記述法と、その様な視知覚的記述がどのようにして一遍のテクストに織り込込まれていくのかの分析が必要だからだ。

衣服の形状や生地、生地の表面に見出される色や柄といった特徴は、モノとしての衣服が発する視覚情報経由の特徴である。例えば、腰を筒状に覆う布が股下で二股に分かれていると認識されれば、そのアイテムは「パンツ」に分類され、二股に分かれていないと認識されれば「スカート」と分類される。また、その視覚情報の波長に応じて異なる「色」が認識され、衣服表面の柄の認識も可能となる。こういった感覚器官経由の情報はデオロギー的思考とは異なる次元の心理過程であると言える。勿論、最終的に視覚情報を脳内で統合する際にはイデオロギー的操作、Martin（1992: 576-585）のいう coding orientation が介入することは当然あるだろうが、女性性に関わるイデオロギーが「パンツ」と「スカート」の弁別や、色の

認識そのものに介入してくるとは考えにくい。ならば、衣服というモノがもつ視覚的特徴の分析法を立てておくことは衣服に対するバランスのとれた理解の確立という点で必要なことだろう。

こういう経緯もあり、衣服からの視知覚的特徴の抽出が出来るテクスト分析法を提案しつつ、その方法を用いて、*GISELe* のテーマの絞り込みの解明を行うのが本稿の目的だと述べた次第である。

2.1. どの様な分析方法を構築するのか

本稿で提案するテクスト分析は二つの軸から成る二次元的表現なのだが、一つの軸が抽象性の軸、もう一つがテクスト進展の軸である。まずは抽象性の軸の話から始める。

抽象から具象へ

本稿で分析する記事はアパレル商品紹介記事（以下「アパレル記事」）だが、このアパレル記事は階層を成し、高い階層から低い階層へ行くにつれて衣服解説は具象化していく。まずはこの具象化現象について話す。

ファッション誌のアパレル記事はいくつかの小さいアパレル記事が連結した記事複合を成すのだが、その記事複合は 3 層構造を成し、第 1 層、中間層、第 3 層からなる。記事複合の第 1 層とは複合記事の先頭に位置する見出しと記事本文から成る。中間層にも見出しと記事本文があり、その後、第 3 層で商品詳細が提示される。この記事複合とは第 1 層の抽象性の高い見出し[8]に始まり第 3 層の具象性の高い商品詳細に至るという流れに沿って構成されている（南里 2016）。（記事複合の詳しい説明は§4.2.1.で行うことにする。）*CanCam* 掲載の記事複合の先頭を例に出してみる。同誌 4 番目の記事複合第 1 層の見出しは次の通りである。

［1］ お待ちかねの♡2017 春トレンド速報！（C23[9]）

「トレンド」というファッション関連の抽象性の高い概念から出発するテクストの進展が第 3 層の具象性へと連なっていくのである。下記は第 1 層下にある第 3 層の 1 つである。

［2］ …シャツ￥7,800・スカート［ともに 2 月中旬発売予定］￥8,800（Mila Owen ルミネ新宿 2 店＜Mila Owen＞）、バッグ（アンビリオン＜カカトゥ＞）、靴［3 月下旬発売予定］￥16,500（オギツ＜23 区＞）、イヤリング￥7,000（プラス ヴァンドーム ジェイアール名古屋タカシマヤ店（プラス ヴァンドーム）…（C22）

「商品詳細」とは、その近傍に配置されている写真に写るモデルが纏っているアイテムの詳細情報を列挙している小さな記事であるが、その記事は通常、アイテムのカテゴリー名、価

---

[8] 記事複合中最も大きなサイズの見出しが第 1 層の見出しである。

[9] カッコ内の記号は引用先を表している。先頭の文字は雑誌の頭文字。C は *CanCam* で、G は *GISELe* を意味し、後続の数は頁数を表している。

格、そのアイテムが買える店舗名のリストから成る。第 1 層の見出しで抽象的に言及されていたものが実際には何であるのか、その正体明かしを行っているのがこの第 3 層の商品詳細である。

［1］と［2］からでも明らかなように、アパレル記事複合とは、ファッションに関わる抽象的な概念を**具象性の高い商品詳細へと具象化**していく作業の場だと言える。そして、この衣服解説の具象化が「テーマの絞り込み」分析の 1 つの軸となる。

テクストの進展

テクストとは文が連結して進展していく談話現象である。上述の階層関係もテクスト進展である。高い階層から低い階層へと読み進んでいくうちに、衣服記述が具象化していく。これもテクストの進展があるから可能となる。（この読み進みを本稿では「テクストの進展」と呼び、これを二次元的表現の横軸とする。）

では具体的に抽象的なものから具象的な衣服解説となっていく現象をどう捉えていったらよいだろうか。そこで本稿では Halliday（1994）のテクスト形成機能の考え方を借用する。Halliday（1994:38）によると、英語においてはその文[10]が何につて話されているかが文の最初の構成要素（これを Theme と呼ぶ）によって具現されると述べている。日本語もこの文の先頭という考え方を用いて、Theme（後に「主題」と言い換える）を抽出し、テクストの進展に伴って、Theme に選ばれた言語表現がどのように変化していくのかを見ていけば抽象から具象への主題の変化を追っていくことができるようになる。だが、これを可能にするには主題をしっかりと定義しておかなければならない。なぜなら Halliday の Theme をそのまま用いると副詞句や接続詞などを主題と認めなくてはならなくなるからである。

日本語のアパレル記事の主題

本稿では、主題を次の様に認定する。まず文の先頭に来る文の構成要素を主題と見なすが、主題とみなすのは、次のもので、文の一番先頭に来るものだけとする。すなわち、係助詞「ハ」に後置された名詞句（これを「ハ句」と呼ぶ）、格助詞「ガ」に後置された名詞句（これを「ガ句」と呼ぶ）とそれ以外の格助詞に後置された名詞句[11]、「提題詞」及び「取り立て詞」（益岡・田窪［1992:50］）に後置された名詞句。但し、下記の例外を設ける。（1）英語の命令形の場合は目的語を主題とする。（2）格助詞「ニ」に拘置された名詞句は主題として認めない。（3）主節の前に従節がある場合で、その従節が上記の手続きで認定できる主題を持つ場合、その主題が主節の主題として機能しているものとみなす。（4）接続詞、及び、副詞として機能していると思われるものは主題として認めない。

この様な定義で主題を見出すという事は、どの文も主題とそれ以外の部分によって構成されていると想定することを意味する。いま主題を除いた文全体を「題述」と呼ぶとすると、下記の原則を立てることを意味する。

---

[10] Halliday の文法では文（sentence）とい用語を用いず節（clause）を用いるが、本稿では文という表現で説明していく。

[11] ただ、受益者を具現する格助詞「ニ」は主題とみなさないという立場を取る。

［3］　どの文も主題と題述によって構成されている。

勿論、全ての文が主題（或いは、題述）を顕示的に持っているわけではない。その場合は次のように対処する。主題を持たない文が動詞句（又は動詞相当句）のみによって構成される場合、その記事内の情報を用いてその動詞句（又は動詞相当句）にハ句またはガ句の復元を試み、その復元されたものを主題とみなす。主題を持たない文が名詞句のみによって構成される場合も同様の手続きを踏む。因みに、上記の復元作業で主題が復元できない名詞句は記事の見出しであることが多く、その場合は、その名詞句が記事全体の主題として機能しているとみなす。尚、主題の分類に当たっては題述の意味内容も考慮して分類を行うことにする。

主題の抽象性の軸

主題の抽象性をどの様にして二次元分析の縦軸とするかも説明しておく。上記の方法でデータから抽出された主題を抽象性の高いものから低いものへと並べるが、それを二次元分析の縦軸として採用する。

以下テクスト分析に用いる「単品の特徴」「単品の範疇」「単品の大範疇」がどのように定義されたものなのか説明を行う。それ以外の主題の種類についてはテクスト分析のセクションで紹介・説明することにする。

6 種の単品の特徴. 主題には抽象性の高いものから低い（或いは具象性の高い）ものまである事は述べたが、テクスト分析のセクションで詳しく見るように、衣服解説の具象性が高くなると、その衣服解説は（コーデを構成する）単品の特徴に言及するようになる。データ中の単品の特徴は 6 種に分けることが可能だ。即ち、単品の「形」「シルエット」「色」「柄」「生地・素材」「着方」の 6 種で、服自体の特徴は最初の 5 種である。

特徴の抽象性の階層. 上記の 6 種のうち、「単品の特徴」の上位概念である「単品の範疇」更にその上位概念の「単品の大範疇」と三層構造をなすものは「単品の形」だけで、それ以外は抽象性の階層を明確に持っているとは言えないようだ。抽象性の階層をもっているかどうかは、その特徴が上位概念、及び/又は、下位概念をもっておりそれがアパレル記事の中で用いられているかどうかによる。（表 3 参照のこと。）例えば、単品の「形」には「ボトムス」「パンツ」「スキニーパンツ」といった表現があり、表 3 に示しているように階層を成していると考えられ、これらの表現はアパレル記事で頻繁に用いられている。（よって「単品の形」という系列には階層性があると判断する。）本稿では「スキニーパンツ」を「単品の形」とみなし、この形の系列の上位概念に、「パンツ」という「単品の範疇」があり、更にその上に「ボトムス」という「単品の大範疇」が位置していると考える。しかしながら、このような階層性を備えている単品の特徴は「形」以外にはないと考えられる。「単品の形」以外の 5 つの単品の特徴で、データ中において「単品の形」と同じように上位概念が見つけられたのは「単品の色」だけであった。よって、それ以外の 4 種の単品の特徴（シルエット、柄、生地、着方）は単品の特徴より抽象性の高い表現はないと判断する。

以下、6 つの単品の特徴について説明する。

単品の形. 「形」とは閉じた線が作る領域・面積として認識できる概念と定義する。これに基づき、二次元的平面、及び、三次元的構造として認識できる単品の特徴を「単品の形」

と呼ぶ。アパレル記事の商品詳細で用いられるファッションアイテムのカテゴリー名（「スカート」や「パンツ」）はこの「単品の形」の上位概念とみなし「単品の範疇」と呼ぶ事にする[12]。ただ、この様に単品の形に関わる全ての範疇が「パンツ」の例の様に三層構造を持っているわけではない。例えば「ブラウス」はパンツの「単品の形」と同じレベルに対応する表現を持っていない。（つまり、「スキニーパンツ」に相当する「スキニーブラウス」というような表現が確立した語彙としてアパレル記事に用いられていないということ。）その場合は、「スキニーパンツ」に相当する「単品の形」をブラウスは持っていないことになる。「単品の形」は更に単品の局部的形状的特徴も含むものとした。例えばスカートの「イレヘムな裾」、デニムパンツの「ブーツカット」などもこの単品の形に分類し、それに応じて主題分類も行われる。

シルエット. シルエットは「単品の形」のアウトラインだけを指す単品の特徴だが、「単品の形」から独立した単品の特徴とみなすことにする。既に説明したように「シルエット」はデータ中に上位概念の存在が確認できず、「シルエット」については単品の特徴に関わる主題しかないとする。

色. 「単品の色」は二層構造を成すと思われる。データ中には「色」あるいは「カラー」という表現が、「赤」や「青」といった特定の色の上位概念として用いられている。本稿では「色」を「大範疇」とし、単色名は「単品の色」とし「範疇」というレベルが存在しないと解釈する。

柄. 「柄」とは、閉じた線によって作られた領域と線の組み合わせによって、単品の生地表面に形成される模様を指す。通常、柄は色と切り離せない関係にあるが、衣服解説が「柄」と使っている限りにおいてその衣服解説は単品の「柄」に言及していると解釈する。既に説明されているように柄も単品の特徴に関わる主題しかないとする。

生地・素材. これについては特段説明はいらないだろう。既に説明されているように記事・素材も単品の特徴に関わる主題しかないとする。

着方. デニムパンツの裾のロールアップのような抜け感作りがこの例。既に説明されているように着方も単品の特徴に関わる主題しかないとする。

表 3. 主題の分類：衣服の特徴

<table>
<tr><th colspan="4">形系列</th><th>シルエット系列</th><th>色系列</th><th>柄系列</th><th>生地・素材系列</th><th>着方系列</th></tr>
<tr><td>大範疇</td><td colspan="2">ボトムス</td><td>トップス</td><td>アウター</td><td>-</td><td>カラー</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td>範疇</td><td>スカート</td><td>パンツ</td><td>ブラウス</td><td>コート</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td></tr>
<tr><td rowspan="2">単品特徴</td><td>フレアスカート等</td><td>スキニーパンツ等</td><td>-</td><td>トレンチコート等</td><td rowspan="2">シルエット</td><td rowspan="2">赤、青、カーキ等</td><td rowspan="2">花柄、ストライプ等</td><td rowspan="2">綿、シフォン等</td><td rowspan="2">ロールアップ、肌見せ等</td></tr>
<tr><td>プリーツ等</td><td>フレイドヘム等</td><td>オフショル等</td><td></td></tr>
</table>

[12] デニムパンツについては、これを本稿では単品の範疇として分類している。

最後に、**大範疇主題**にはコーデの大範疇主題というものもあることを指摘しておく。詳しくはテクスト分析のセクションをご覧いただきたい。

3. データ選定と分析手順

本稿でテクスト分析するのは *GISELe* と *CanCam* の 2017 年 3 月号の冒頭部分である。（但し、前者の分析がメインであり、後者は比較のために分析を行う。）3 月号を選んだのは 3 月号を選んで筆者がファッション誌の定点観測を行なっているからで、2017 年を選んだのはこの年の *GISELe*、*Fudge*、*Larme*、及び、赤文字 4 誌の雑誌構造及びレイアウト法をまずは解明し、そこを基点として他の年の 3 月号のファッション誌と比較して、最終的には日本のファッション誌のアパレル記事のジェネレーションシステムを構築するという計画を立てており、それを実行しているからである。なお、本項で分析するのはコーデを纏ったモデルの写真に対応する記事のみで、モデルに纏われていないファッションアイテムの写真に対応する記事は分析していないことを付け加えておく[13]。

データの大きさ

分析したデータの大きさは、頁数で言えば、*GISELe* の場合、表紙から 57 頁までを分析しており、*CanCam* の場合、表紙から 43 頁までを分析している。本稿で採用している「ユニット[14]」の概念を用いると *CanCam*、*GISELe* のデータの大きさはそれぞれ 441 ユニットと 437 ユニットである。

前節の「テーマの絞り込み」の解説を踏まえた上で、本稿では、下記の分析手順を踏みテクスト分析を行う。

分析手順

（1） データ中の主題がどのような文に用いられているのか説明しながら、文の分類を行う。

（2） (1) で分類された主題を、それらが実際に記事複合のどの層に出現しているかを確

---

[13] 本稿では対象となるアパレル記事中の全ての文を分析したわけではないことも付け加えておく。分析対象の文は次の通り。（１）価値付与を行っている文。「XはYだ」の構造を取るもので、XがYに対して価値付与を行っていると判定される文である。例えば「このパンツはかわいい」という文では「かわいい」は「このパンツ」に対して価値付与を行っていると解釈できる。衣服の構造を説明している文。（２）モデルの行為に言及している文。（３）流行・季節に言及している文。

[14] 本稿では衣服の何に対して、或いは、ファッションの関連概念の何に対して価値が付与されているのかを入念に調べた。先に「XはYだ」という構造を取り上げたが、価値付与が行われていると判定できれば連体修飾節・語と中心語（修飾を受けている名詞）の関係も分析した。つまる「YなX」「YのX」という構造でYがXに対して価値付与を行っていると判断できる場合も分析対象とした。そして、この様な価値付与が行われている場合、その価値付与ごとに1ユニットと計算し、それを統語的分析の単位とした。分析対象の文で、価値付与を行っていない分については文全体を1ユニットと計算している。なので、一文中の二つ以上の価値付与が行われているケースもあるので、その意味では本稿のデータは価値付与バイアスがかかっていることを付け加えておきたい。価値付与認定について1点補足説明をする。価値付与が連体修飾の形で行われている場合、中心語が形式名詞などの経験的意味が希少な名詞の場合、価値付与が中心語に対して行われているとの判定はしていない。例えば「もの」「こと」「の」などの形式名詞。「速報」などの言語伝達形式に言及する表現。「日々」などの時間の単位に言及する表現。

認しながら、抽象性の高いもから低いもの順にリストする。そこでは、アパレル記事複合の高い層に出現するほど、その主題はアパレル記事複合というコンテクストにおいては抽象性が高いという仮説（南里 2016）に基づいて主題の抽象性リストを作成する。

（3） 主題の抽象性の軸とテクスト進展の軸を持つ二次元平面上に *GISELe*、*CanCam* の主題の絞り込みの過程をグラフ形式で表示し、これを基に *GISELe* の主題の絞り込みの特徴を解明する。

4. テクスト分析

4.1. 主題の種類

データ中の文を分類しながら、どのような主題がデータ中にあるのか紹介する。主題は抽象性が高いと思われる主題から紹介する。

4.1.1. 4 種の文

データ中には衣服解説には、衣服解説の前説的機能を持つ文と、本来的な衣服解説と呼べる文の二種類がある。前者には、季節と流行に言及する文、それと、ファッションアイテム紹介に特化した商品紹介文がある。これらの文の主題をそれぞれ、「季節主題」、「流行主題」、「商品紹介主題」と呼び、これらを主題として持つ文をその前説的性格から「導入文」と呼ぶことにする。（但し商品紹介文・主題についての説明はテーマの絞り込みと関係がないと思われるので、割愛させていただく。）

導入文以外の文は、そのほとんどが衣服に対して何らかの価値を付与している文である。テクスト分析の便宜も考えて、価値付与を受けるものを「表象」と呼び、これら、価値付与を行う文を「表象文」と呼ぶことにする。

4.1.1.1. 季節・流行文（導入文）

季節文は、文全体で季節の到来に言及している文と、季節の表現を主題にしている文の二種類がある。前者は、文全体が季節の到来に言及している文なので、主題で季節が言及されていない場合もある。下にデータからの例を提示する。（これ以降、主題には下線を施す。）

［4］ <u>肌寒い毎日が続く日々</u>…（C12）

［5］ <u>女の子の春は</u>、コートの下からやってくる。（C14）

［6］ <u>どこもかしこも</u>花盛り（C26-27）

季節文で季節の到来に言及していない例を下に提示する。

［7］ <u>この春</u>、華やかに咲き乱れたい！（C26-27）

4.1.1.1. 表象文

表象文はコーデ系表象文と単品系表象文に分けられる。コーデ系表象文は、コーデ、或いは、衣服全般が醸し出す印象を解説する文で、単品系表象文は、コーデを構成する単品が醸し出す印象ついて解説する文を指す。コーデ系表象文は更に、コーデの印象を説明するにあたって、なぜそのような印象がもたらされるのか説明しない「コーデ系抽象的表象文」と、コーデの印象がコーデを構成するどの単品のどの特徴（先に説明した単品の 6 種の特徴）に

よってもたらされるのかの説明をしている「コーデ系具象的表象文」に分かれる。同様に、単品系表象文も、単品が醸し出す印象を分析せずに解説する「単品系抽象的表象文」と、その印象が単品のどの特徴（6 種の特徴のどれか）によってもたらされるのか説明している「単品系具象的表象文」に分かれる。以下、この分類に従って、どのような衣服解説文があるのか解説していく。

4.1.1.1.1. コーデ系抽象的表象文

コーデの印象説明をするのに、コーデ全体が醸し出す印象について語るが、その印象がコーデの何によってもたらされているのか分析をしていない文である。そのような文はブランド文、モデル文、非限定的コーデ文、大範疇文、範疇文の 5 種類に分けられる。

4.1.1.1.1.1. ブラランド文

アイテムを特定せず集合的にブランドの商品に対して価値付与を行う文である。下の［8］は *GISELe* からの例で、記事の見出しとして機能しており、記事本文が題述として機能している例である。［9］は *CanCam* からとった例である。コーデ系ブランド文の例はこの二例しかコーデ系モデル文の例はない。

［8］ DIESEL DENIM COLLECTION （G48）

［9］ ミッシュマッシュには…愛らしいミルキーカラーのお洋服がたくさんあります♡（C14）

4.1.1.1.1.2. モデル文

モデル文はモデル（というヒト）を主題としている文とモデルの印象や仕草を主題にする文がある。

［10］ まいまい meets UNIVERSAL MUSE（C11）

［11］ *CanCam* 編集部 高橋萌（C12）

［12］ *CanCam* スタイリスト 橘内茜（C12）

［13］ コーヒーを片手に Y シャツを着こなす女性（にあこがれる…）（C13）

［14］ 振り向きざままでかわいいって…（C15）

最初の 3 例はモデルというヒト（或いはその名）が主題となっている例で、最後の 2 例がモデルの印象・仕草が主題となっている例である。モデル文を本稿ではコーデ系の文に分類するが、それはモデル文がモデルが纏うアイテムのどれか一品に関わるものではなく、モデルが纏うコーデ全体、又は、それよりもさらに抽象性の高い概念に関わるものだからだ。例えば、［13］の「女性」は「コーヒーを片手に Y シャツを着こなす」という恐らくは粋なライフスタイルを実現している女性として紹介されていると考えられる。［14］は「宮本」というモデルのお気に入りニットの紹介を行っている記事中に現れる例だが、［14］の主題は、「宮本」のコーデの詳細が説明が終わった後に導入されている。それは、コーデ全体が醸し出す印象とモデルの印象を重ねる合わせる意図があるのだろうと考えられる。いずれにして

も（少なくとも *CanCam* にとっては）モデルは纏う衣服・小物全てが醸し出す印象と重ね合わされている存在だと考えられる。この点については後に詳しく論じることになるだろう。

4.1.1.1.1.3. 非限定的コーデ文

非限定コーデ文とは、コーデについて言及しているのだが、そのコーデが何によって構成されているのかの説明がない文を言う。［15］は *CanCam* からの例で、記事の見出しに使われている。

［15］ 今月の！「今、着たいコーデ」（C32）

記事の見出しとして機能している「着たいコーデ」なので、どのようなコーデかは勿論記事本文で説明されているのは言うまでもないことだが、面白いのは *GISELe* がこの様な非限定的コーデ文をあまり用いていないことだ。構成要素が不確かなコーデ表現を意図的に避けているからかもしれない。もう 2 例出しておこう。

［16］ シフォンやレースのランジェリー風素材がシンプルコーデを旬に盛り上げます（C29）

［17］ 尖りがちな刺しゅう入りブルゾンも、同系色なら上品にまとまります。（C28）

［16］では、「シンプルコーデ」に言及がなされているがそのコーデが何によって構成されているのかについての言語的説明がない[15]。［17］では、同系色のアイテムがどのようなものであるかの説明がその記事中にない。

4.1.1.1.1.4. コーデ系大範疇文

ファッションに関する抽象性の高い概念を主題とする文をコーデ系大範疇文と呼ぶ。

［18］ EVERYTHING IS ACCEPTED!（G14-15）

［19］ BRAND-NEW TOPS!（G54）

先頭の例は、*GISELe* の記事の見出しである。「Everything」とはデニムと合わせられる全てのアイテムを指す。2 番目の例も記事の見出しだが、デニムに合うトップスとはどんなものかというコンテクストで提示されている見出しである。

4.1.1.1.1.5. コーデ系範疇文

コーデ系の範疇文とは、コーデと関連付けられている印象がコーデを構成する単品によってもたらされていると説明されている場合で、なぜそのような印象・スタイルがもたらされているのかについては単品の範疇（例えば「パンツ」や「スカート」）に言及するにとどめている文である。いくつか例を出す。

［20］ Denim Jacket「平日 OK なコンサバ MIX」（G46）

［21］ Vintage Jacket「プレイフルなモノトーン軸」(G46)

Denim Jacket という範疇をコンサバという印象を醸し出しているアイテムの組み合わせに足すと、「平日 OK なコンサバ MIX」というコーデに変わるという記事のタイトルが［20］。同様に、Vintage Jacket という範疇をフレンチマリンスタイルのアイテムの組み合わせに足す

[15] 但し、言語的には説明されていないが、モデルの写真を見れば通常当該コーデがどういった単品によって構成されているか分かる場合が多い。

とコーデ全体を子供っぽくない「プレイフルフ」なスタイルに変換できるとする記事の見出しが［21］になる。

4.1.1.1.2. コーデ系具象的表象文

コーデ系具象的表象文とは、コーデがある印象を醸し出すとして、その原因をコーデを構成する単品の特徴まで踏み込んで説明している文を指す。この文は更にコーデ系複数特徴文とコーデ系単数特徴文に分かれる。コーデ系複数特徴文とは、単品の特徴 5 種（単品の形、シルエット、色、柄、生地）うちの二つまたはそれ以上の組み合わせで何らの印象を醸し出すと解説している文で、コーデ系単数特徴文とは、単品の特徴（着方も加えた 6 種の中から）1 つがコーデに対して何らかの印象（或いはインパクト）を与えているとする文である。

4.1.1.1.2.1. コーデ系複数特徴文

例えば、［22］では、ブラウスの形（オフショルとシフォンのリボン）とスカートの生地（レース生地）の組み合わせが「メリハリの効いた」コーデ全体の印象を醸し出していると説明がなされている。

［22］ ［オフショルにシフォンのリボンが付いたブラウスの紹介後］レース素材のタイトスカートを合わせて、メリハリの効いたコーデに仕上げて♪（C14）

もう二例提示する。

［23］ 「色落ちデニムにお似合いなレトロなカラーリング」（G54）

［24］ 「クセのないシンプルな合わせは足元で遊びを加えて」（G54）

［23］はボーダートップスの紹介ページ掲載の記事の見出し。色と柄に特徴を持つトップスが、生地に特徴を持つデニムパンツと組み合わされるとバランスが取れる（「お似合い」）と解説している例になる。［24］も［23］と同じページに掲載されている例で、ニットトップとデニムパンツの無難な組み合わせに赤の「シューズ」（色が特徴）を足すことで「遊び」が生まれると解説している文である。

コーデ系複数特徴文は、既に述べた通り、コーデの印象がコーデを構成するどの単品のどの特徴の組み合わせで生まれているのか正体を明かしている文だと言える。その意味で、第 3 層の商品紹介と直結する文で、第 3 層を除けば、コーデ解説の最終的到達地点といってよい文だと思われる。

4.1.1.1.2.2. コーデ系単数特徴文

コーデ系単数特徴文とは、コーデを構成する単品の特徴一点、又は、着方の工夫がコーデが醸し出す印象に何らかの影響を及ぼしていると説明している文を指す。

［25］ 形：バランスを整えやすいショートパンツ…（G17）

［26］ 色：スカート以外は All 黒で、色のかわいさをとことん引き立たせて（C39）

［27］ 柄：鮮やかなカラーブロッキング…フルーツ柄など、特にデニムとの組み合わせに欠かせない（G13）

［28］ 着方：パンツは、ロールアップしてショートブーツを合わせた軽快な着こなし…（G48）

［25］は、ショートパンツ（単品の形）の着用が、コーデ全体に対して整ったバランスという印象を与えるとしており、［26］は、スカート（色はピンク）がコーデのイメージをかわいさに変換していると解説している文。スカート以外のアイテムは全て黒。［27］は、特定の柄のインナーがデニムに対しては釣り合いを生み出すと指摘している文。［28］は、デニムパンツの裾をロールアップすることでショートブーツとの間に軽快さを生み出せるとしている。

4.1.1.1.3. 単品系抽象的表象文

単品系抽象的表象文とは単品の醸し出す印象について解説しているもので、なぜそのような印象が醸し出されているのかの分析を行っていないものをいう。これには、ブランド、大範疇、範疇、価値を主題にする文がある。

4.1.1.1.3.1. 単品系ブランド文

単品系ブランド文はブランドの単品に対する衣服解説文のこと。*CanCam* にはこの主題文の使用例はない。*GISELe* から例を出す。下の例はいずれも Diesel のデニムパンツのシリーズ名で記事の見出しの一部である。

［29］ New Denim Ary「バランスのいいワイド」(G48)

［30］ New Denim Slandy「疲れないスキニー」（G49）

［31］ New Denim Skinzee-Loq-Zip「すそが旬のバロメーター」(G50)

4.1.1.1.3.2. 単品系大範疇文

単品の大範疇が何らかの印象を醸し出していると説明している文を指す。［32］は記事の見出しに使われている例である。

［32］ “MISCH MASCH”の最旬トップス（C14）

［33］ フェミ男アウターに、夢中です！（C28）

4.1.1.1.3.3. 単品系範疇文

単品の範疇が何らかの印象を醸し出していると説明している文のこと。下に例を出す。

［34］ かろやか女っぽガウンをなびかせて（C29）

［35］ 何と実はこのキャスケット、990 円という驚きのプライスなんです。（C31）

［34］の「なびかせて」はカッコよさ含意していることがこの下の層の記事本文の表現よりわかる[16]。

4.1.1.1.3.4. 単品系価値文

単品の持つ価値に別の価値が付与される文を指す。データ中には 3 例ある。［36］では記事本文中に紹介されているスカートの生地の持つ「ナチュラルな風合い」という価値に「繊細なプリントを引き立たせる」という価値がある事を説明している文で、［37］は、同じく記事本文中に紹介されているセットアップアイテムの生地であるリネンの持つラフさに対して、鮮やかな色であるセットアップアイテムを気軽に着られるという価値を付与している文

[16] 当該の表現は次の通り。「わーい、花柄も、ロングガウンも取り入れるとかっこいい印象に早変わり！」

である。また、［38］はデニムパンツの「心地よい」という価値に対して、「重要なエレメント」という価値付与がなされている。

［36］ コットン 100%のナチュラルな風合いが、繊細なプリントをより引き立たせてくれる（C11）

［37］ リネン素材のラフさが鮮やかな色を気軽に着られる秘密です。（C22）

［38］ 心地よいことは、服を選ぶうえで重要なエレメント。（G34）

4.1.1.1.4. 単品系具象的表象文

単品系具象的表象文も、コーデ系と同様、単品系複数特徴文と単品系単数特徴文に分かれる。前者は、単品の持つ印象が単品の持つ 5 つの特徴の二つ以上の組み合わせによって醸し出されていると解説している文である。後者は、単品が醸し出す印象が単品の特徴一点か着方の工夫によって生み出されるとする文である。

4.1.1.1.4.1. 単品系複数特徴文

［39］は「バックリボン」というシャツの「形」、「ストライプ」という同じシャツの「柄」が「クールさと愛らしさのいいとこどり」という印象を醸し出していると説明している文である。［40］は *GISELe* からの例である。

［39］ バックリボンが目印のストライプシャツはクールさと愛らしさのいいとこ取り！（C25）

［40］ レーシーなチュールそでが黒ニットを軽快かつ可憐に（G57）

［40］はニットトップスである単品が醸し出す印象の説明で、その袖の持つレーシーな生地の風合いとチュールという素材が、トップスの色である黒と素材であるニットと出会うことで「軽快かつ可憐」という印象が生まれていることを解説している文である。

コーデ系複数特徴文がコーデ解説の終着地点だとするなら、単品系複数特徴文は、単品が醸し出す印象が何によるのかという正体明かしをしている点で、単品解説の終着地点と言えるかもしれない。

4.1.1.1.4.2. 単品系単数特徴文

単品系単品特徴文とは、他の何かとの組み合わせと言うのではなく、そのアイテム自体の特徴について語る衣服解説文のことである。下にいくつか例を出しておく。

［41］ 形：“ECLIN”の袖フリルブラウス（C12）

［42］ シルエット：（大人向けに）シルエットもゆるめ…（G17）

［43］ 色：春らしくて、新鮮かわいい♡パッと目を惹くブルーグリーン（C38）

［44］ 柄：ハンサムなストライプ柄は、ほんのり甘く、私らしく（C40）

［45］ 生地：ツヤ感のある生地で、女っぽさもＵＰ！（C28）

［46］ 着方：少しルースに着くずすことで、こなれ感と女っぽさが生まれます。（C31）

［41］は記事の見出しで、「袖フリル」という形の解説は記事本文で行われている。［42］はデニムショートパンツの解説文の一部を形成するものである。［43］はフレアスカートの色を解説している文。［44］はオフショルブラウスの柄の解説文であり、［45］はブルゾンの生地解説の文。［46］はＧジャンの着方について解説している文になる。

4.1.1.2. まとめ

前節で行ったデータ中の文の分類・解説をまとめておく。

［47］ 導入文

① 季節文：季節の到来に言及する場合、衣服解説の前に来ることが多い。

② 流行文：流行の到来に言及する場合、衣服解説の前に来ることが多い。

［48］ コーデ系表象文：コーデが醸し出す印象に言及している文

① ブランド文：ブランド名でコーデを集合的に解説する文。

② モデル文：モデルの印象・仕草をコーデの印象と共鳴させる文。

③ 非限定的コーデ文：構成要素が説明されないコーデに言及する文。

④ 大範疇文：ファッション関連の抽象性の高い概念を主題とする文。

⑤ 範疇文：コーデ構成する範疇（「スカート」等）がコーデ全体にインパクトを与えるとする文。

⑥ 価値文：コーデに関わる抽象的概念に更に抽象的概念が価値付与されている文。

⑦ 複数特徴文：コーデの印象が単品（二点以上）のどの特徴の組み合わせで醸し出されているかを解説している文。

⑧ 単数特徴文：コーデにインパクトを与えるアイテムの特徴一点に言及する文。

［49］ 単品系表象文：単品が醸し出す印象に言及している文

① ブランド文：ブランド名で単品を集合的に解説する文。

② 大範疇文：単品の大範疇（ボトムス、トップス、アウター）に言及している文。

③ 範疇文：単品の範疇（スカート、パンツ、ブラウスなど）に言及している文。

④ 価値文：単品に関わる価値に更に価値付与をしている文。

⑤ 複数特徴文：単品が醸し出す複数の単品特徴が単品の印象を作り出しているとする文。

⑥ 単数特徴文：単品の特徴を一点選びそれについて言及している文。

次節では、上記の文の主題が実際に記事複合のどの辺りに現れているのか観察を行いながら、これら主題を抽象性の高い順に並べていき、抽象性リストを作成する。

4.1.2. 主題の抽象性

主題が記事複合のどこに発生しているかについての説明では、記事複合の「表層部」と「深層部」という表現を必要に応じて使用する。記事複合の第 1 層及び中間層の見出し、または、見出し相当語句・文をまとめて記事複合の「表層部」と表現し、それ以外の部分で第 3 層の商品詳細を除く部分を記事複合の「深層部」と呼ぶことにする。

尚、以下の節で紹介される主題の省略語を *GISELe* と *CanCam* の表層部の記述整理したものを［103］と［104］に提示しておいた。*CanCam*、*GISELe* の記事内の構造や見出しに言及する場合、必要に応じて［103］と［104］で用いられている分析のための整理番号（例えば③a-ii）を用いて当該の言語表現がその 2 つの記事複合中のどこにあるか示すことにする。

4.1.2.1. 流行・季節主題

流行主題

CanCam は表層部に流行主題を 1 回（例［1］）記事複合の第 1 層に用いている（［104］④）。*GISELe* は流行主題を記事複合の表層部には用いていない。

季節主題

*CanCam*は季節主題を中間層の見出し［50］（［104］④d）及び、中間層の見出し相当文（［51］③a-i）として使用している。*GISELe*は季節主題も表層部には使っていない。

［50］ どこもかしこも花盛り（C26-27）

［51］ この春はほんのり色っぽさを漂わせた肌見せスタイルに挑戦（C14）

CanCam からのデータで判断すれば、流行主題の方が季節主題よりアパレル記事複合の上層部に提示さてれていることから、コーデ系主題においては下記の様な序列があると判断する。（主題の抽象性のリストにおいて抽象性の高い主題には下線部を施していく。）

［52］ コーデ系：流行、季節

流行主題について、補足説明を行う。*GISELe*は記事本文冒頭で流行主題を用いる傾向が強いことを指摘しておく。下記の例はすべて記事冒頭に用いられている流行主題の例である。

［53］ 最近、デニムをコーディネートする機会が増えたと思いませんか？（G14）

［54］ 「カッコよくはく」ミニボトムの到来！（G17）

［55］ S/S コレクションでもランウェイを席巻したナイロン。（G20）

［56］ （昨年ごろから火が付き始めた、）ハイウエストボトムスがブレイク。（G22）

［57］ 昨シーズン人気を博したタッキー（G26）

流行の到来・存在を確認し衣服解説を行うという *GISELe* の特徴が現れていると言えよう。

4.1.2.2. コーデ系ブランド主題（コブ）[17]

コーデ系ブランド主題は*GISELe*が記事複合の第1層に見出しとして使用している。

［58］ DIESEL DENIM COLLECTION（G48）

データでの使用例はこれ一回である。この見出しの後に Diesel の商品が紹介されている。

抽象性のランキングでは流行主題の方が上位であるように思えるが、*CanCam* の第 2 と 3 番目の記事複合の見出し（第 1 層）にブランド名が修飾語として用いられている。最初の例は［41］（［104］②）で、二番目の例は［32］（［104］③）となる。これらブランド（或いは広告）のファッション誌に対する潜在的影響力を考慮して、ブランド主題を流行主題の上位にランクさせておく。

［59］ コーデ系：ブランド、流行、季節

4.1.2.3. モデル主題（コモ）

*GISELe*はモデル主題を一回も用いていないが、*CanCam*はモデル主題を表層部で4回用いている。下記は*CanCam*のアパレル記事の先頭第一層に用いられている例である。

［60］ まいまい meets UNIVERSAL MUSE（C11）

残りの 3 例は中間層の記事（かなり小さい）の見出しの一部として用いられている例となる。§4.1.1.2.1.2.の［11］から［13］がその3例である。

---

[17] カッコ内の省略形が［103］と［104］の *GISELe*、*CanCam* のアパレル記事表層部の記述に用いられている省略語である。

モデル主題の抽象性序列だが、流行主題より表層部での発現頻度が高く、ブランド主題程第 1 層での表出度が高くないことを考慮して下記のような順位付けが妥当であると考える。

［61］ コーデ系：ブランド、モデル、流行、季節

4.1.2.4. 非限定的コーデ主題（コ非）

GISELe は 1 度この非限定的コーデ主題を中間層の見出しに用いている（［62］、［103］①a-iv も参照のこと）。*CanCam* は表層部に 2 回用いており、そのうち一例は第 1 層の見出しで（［63］、［104］⑥参照）、もう一例は中間層の見出しになる（［64］、［104］④e-i）。

［62］ Denim Combination（G19）

［63］ 今月の！「今、着たいコーデ」（C32）

［64］ 尖りがちな刺しゅう入りブルゾンも、同系色なら上品にまとまります。（C28）

［62］がかなり大きな記事複合の第 1 層の見出しであることから、非限定コーデ主題を、モデル主題より抽象性において上位にあると考え、非限定的コーデ主題のランクをブランド主題より下、モデル主題より上位だと判定する。

［65］ コーデ系：ブランド、非限定的コーデ、モデル、流行、季節

4.1.2.5. コーデ系大範疇主題（コ大）

コーデ系大範疇はアパレル記事複合の第 1 層に最も頻繁に出現する主題であることをもって、主題の抽象性リストでは最も上位に位置する主題であると判定する。*GISELe* はコーデ系大範疇主題を表層部に 15 回も使っている。内訳は、第 1 層見出しが 3 回で、中間層の見出しが 12 回である。*CanCam* はコーデ系大範疇主題は 5 回表層部に用いており、そのうち第 1 層の見出しが 1 回、残り 4 回が中間層の見出しとなっている。

GISELe の第 1 層の 3 例は下記の通り。［66］はデニムと相性がいいものすべてが［67］はデニムパンツと相性の良いトップスが主題となっており（詳細は§4.1.1.2.1.4.参照のこと）、［68］では、デニムパンツと相性の良いトップスに対する題述が記事の見出しとなっているケースである。

［66］ EVERYTHING IS ACCEPTED!（G14-15）

［67］ BRAND-NEW TOPS! G パンと「新しいニット」(G54)

［68］ Kawaii!（G56）

残りの中間層の見出しだが、流行りのナイロン素材を生かしたというスポーツミックス系のファッションスタイル（［69］、［103］①a-v）、トップスやボトムス以外にも用いられ始めたデニムという素材の意外性（［70］、［103］①a-vi）、復活の兆しがみえる 70 年代の流行（［71］、［112］①a-vii）、シンプルなコーデにおける大胆なガーリーアイテムの紹介（［72］、［103］①a-viii）といった見出しが散見される。

［69］ CLEAN ATHLETIC 機能的かつオシャレな「ナイロン素材」が面白い！（G20）

［70］ The Denim Material ますます多彩に進化した「素材が…（G21）

［71］ Swinging Seventies ボトムは「ハイウエスト」が…(G22)

［72］ Girly Decoration オシャレに遊びの新主役は「キュート…(G23)

先に流行の到来・存在への言及が *GISELe* の衣服解説の特徴の一つだと指摘したが、*CanCam* 以上に流行に敏感な *GISELe* は素材と形に関わる大きなテーマを表層部特に雑誌先頭に持ってくることが多いようだ。（§4.1.2.5.の補足説明も参照のこと。）

CanCam はコーデ系大範疇主題を表層部で 5 回用いている。下の［73］が第 1 層の例だ。

［73］ ちょっぴり勇気のいるトレンドは、GU で取り入れて。（C31）

［74］ まずは、明るい春カラーを着たい気分！（C22）

［75］ 黄色はベージュなレモンイエローが今年顔。（C22）

［76］ レースのレイヤード（C31）

［77］ いつものカジュアル Style は、花柄ブラウスをきかせて…（C32）

［74］から［77］は *CanCam* のコーデ系大範疇主題で中間層の見出しに用いられている例である。

抽象性リストにおいては大範疇がその先頭に位置していると解してよい。

［78］ コーデ系：大範疇、ブランド、非限定的コーデ、モデル、流行、季節

4.1.2.6. コーデ系範疇主題（コ範）

コーデ系範疇主題は最高位で中間層の見出しである。*GISELe* の記事複合の表層部で用いられたのは下の 2 例のみ。*CanCam* はこの主題を表層部では使っていない。（下記の 2 例の詳細説明は§4.1.1.2.1.5.を参照のこと。）

［79］ Denim Jacket「平日 OK なコンサバ MIX」（G46）

［80］ Vintage Jacket「プレイフルなモノトーン軸」(G46)

コーデ系範疇主題は、中間層見出しが最高位という事で、季節主題より抽象度は下がると考える。よって抽象性リストは下記のようになる。

［81］ コーデ系：大範疇、ブランド、モデル、流行、季節、範疇

4.1.2.7. コーデ系価値主題（コ価）

表層部にはコーデ系価値主題は現れていないが、今後の研究のことも考えて、範疇の下に残しておく。

［82］ コーデ系：大範疇、ブランド、非限定的コーデ、モデル、流行、季節、範疇、価値

4.1.2.8. コーデ系複数特徴主題（コ複）

GISELe は、中間層の見出しとして 6 回、*CanCam* も中間層の見出しとして 16 回コーデ系複数主題を用いている。いずれの場合も中間層の見出しか見出し相当語句・文である。

［83］ 「色落ちデニムにお似合いなレトロなカラーリング」（G54）

［84］ 「クセのないシンプルな合わせは足元で遊びを加えて」（G55）

［85］ 花柄とニットの色を合わせればコーデ全体のまとまりもヨシ♡（C34）

［86］ もこもこボアスカート＆カゴ Bag でかわいげカジュアルに（C34）

コーデ系複数特徴文は先にコーデ解説の終着地点だと述べたが、この手の主題は雑誌の冒頭からある程度離れたところで出現していることを指摘したい。（これは二次元分析のところで再び取り上げる。）

本稿では記事複合中の階層が抽象性と比例しているのではないかという想定で主題の抽象性リストを作成しているわけだが、次のようなことが言えるかもしれない。ファッション誌とは抽象的ファッション関連概念提示から始めコーデの解体作業を行う雑誌であり、解体に関われば関わるほどその衣服解説は具象性が高くなっていく、と。そうであれば、主題の抽象性リストにおいてコーデ系複数特徴主題は抽象性の最も低いレベルの主題だと言ってよいだろう。よって、コーデ系の主題の抽象リストは下記のようになると考えられる。

［87］ コーデ系：大範疇、ブランド、非限定的コーデ、モデル、流行、季節、範疇、価値、単数特徴、複数特徴

4.1.2.9. コーデ系単数特徴主題（コ単）

GISELe 並びに *CanCam* はコーデ系単数特徴主題を表層部で 3 回用いている。表層部での出現率から言えば、コーデ系複数特徴より低いので抽象度はコーデ系複数特徴より高いというべきかもしれないが、前節のコーデ系複数特徴がコーデ解説の終着地点との考えから、上記のコーデ系の主題の象徴性リスト［87］を妥当なものとしておきたい。

4.1.2.10. 単品系ブランド主題（単ブ）

続いて、単品系主題の抽象性に入っていく。

GISELe は単品系ブランド主題を中間層の見出しとして 3 回用いているが、*CanCam* にはこの主題の使用例がない。単品系ブランド主題の解説につては§4.1.1.2.2.2.を参照のこと。下に *GISELe* は単品系ブランド主題の 3 例を提示しておく。

［88］ New Denim Ary「バランスのいいワイド」(G48)

［89］ New Denim Slandy「疲れないスキニー」（G49）

［90］ New Denim Skinzee-Loq-Zip「すそが旬のバロメーター」(G50)

4.1.2.11. 単品系大範疇主題（単大）

単品系大範疇主題を *GISELe* は表層部で 8 回用いているが、それらはすべて中間層の見出しである。*CanCam* はこの主題を 6 回用いているが、そのうち一回（下の［91］）が第 1 層の見出しである。

［91］ “MISCH MASCH”の最旬トップス（C14）

［92］ ミッシュの最旬トップスに夢中です(C14)

［93］ Manish Mini Bottom (G17)

［94］ New Standard「ヴィンテージ風の新作」（G24）

単品系の主題の抽象性の序列では表層部での出現頻度から見て、単品系大範疇主題は、単品系ブランド主題より抽象度は高いと思われる。よって、単品系主題の抽象性リストは下記のようになると考えられる。

［95］ 単品系：大範疇、ブランド

4.1.2.12. 単品系範疇主題（単範）

GISELe は単品系範疇主題を中間層の見出しで 1 回、*CanCam* は同 2 回用いている。

［96］ 引き続き進化するぬけ感シャツ（C25）

［97］ モードな小物（C31）

［98］ New Denim Denim Jacket「男の子みたいなシルエット」（G51）

上記の例はいずれも小さな記事の見出しなので、抽象性の序列的には「単品系ブランド」より抽象性が低いと考えられる。

［99］ 単品系：大範疇、ブランド、単品範疇

4.1.2.13. 単品系価値主題（単価）

GISELe がこの主題を一回だけ中間層の見出しに用いている。§4.1.1.2.3.4.の［38］がその例である。その抽象性に関しては暫定的に単品系範疇の下に置いておく。

［100］ 単品系：大範疇、ブランド、単品範疇、価値

4.1.2.14. 単品系複数特徴主題（単複）

単品系複数特徴主題を *GISELe* は 1 回、*CanCam* は 5 回表層部で使用している。この 6 例はいずれも中間層の見出しである。例は§4.1.1.2.4.1.の［39］と［40］を見られたし。先に、コーデ系単数形複数特徴文がコーデ衣服解説の終着地点であると述べたが、同様のことが単品系衣服解説にも言えるかもしれない。本稿では同様のことが言えるとして、単品系主題の抽象度で最も低いものを単品系複数主題であると想定する。そうすると、単品系複数主題の抽象性リストは下のようになる。

［101］ 単品系：大範疇、ブランド、単品範疇、価値、単数特徴、複数特徴：形シ色柄生着

4.1.2.15. 単品系単数特徴主題（単単）

この主題を表層部で *GISELe* は 16 回使用している。内わけは、形が 12 回、色が 2 回、柄が 1 回、生地・素材が 1 回となっていて、全て中間層の見出しである。*CanCam* のこの主題の表層部での使用は 19 回である。内わけは、形と色が 6 回、柄が 4 回、着方が 3 回となっている。ブランドよりは具象性はこの単品系単数特徴主題のほうが高いので、前節の示唆に従い、[101]の序列を主題の絞り込み確定に用いたいと思う。

4.2. 絞り込みの解明

主題の分類並びに主題の抽象性リストを作成し終えたところで、2 誌のテーマの絞り込み分析に移るが、その前にアパレル記事複合構造の補足説明をしておく。

4.2.1. 記事複合構造

アパレル記事複合の説明は既に§2.1 で行ったので、そこを理解しているという前提でアパレル記事複合の構造説明を行う。この記事複合の構造は「親記事」と「子記事」という概念で説明すると分かりやすいだろう。

親記事と子記事の関係は、親記事の見出しを子記事が共有するという共有関係で、通常子記事も独自の見出しを持つが、子記事の見出しは親記事のそれよりも具象性が高いと言える。子記事は更に自身の下に子記事を従えることがある。［102］を参照願いたい。

［102］ 記事複合構造

① 第 1 層（親記事 A）

a 第 1 中間層（子記事 1）

i. 第 1 中間層（子記事 2）＾第 3 層 1

ii. 第 2 中間層（子記事 3）＾第 3 層 2

b 第 2 中間層（子記事 4）

i.　第 1 中間層（子記事 5）＾第 3 層 3

ii.　第 2 中間層（子記事 6）

(i)　第 1 中間層（子記事 7）＾第 3 層 4

(ii)　第 2 中間層（子記事 8）＾第 3 層 5

②　第 1 層（親記事 B）

α 第 1 特別層（子記事 1）＾第 3 層 6

β 第 2 特別層（子記事 2）＾第 3 層 7

a.　第 1 中間層（子記事 3）＾第 3 層 8

b.　第 2 中間層（子記事 4）＾第 3 層 9

［102］はファッション誌に2つの記事複合が続いて掲載されている状態を記述している。記事複合の最初の記事、親記事 A は 2 つの中間層を直接従え、親記事 B（これも第 1 層を形成）は 2 つの中間層を従えている。（それぞれの中間層は見出しとそれに続く本文よりなる。）通常、記事が中間層を持つとき、その記事は第 3 層（商品詳細のある層）を有しない。例えば［102］の第 1 層の親記事 A は二つの中間層を従えているので親記事 A 自体は第 3 層を持たない。また、その子記事 1 と 4 もそれぞれ中間層を従えているのでこの 2 つの子記事も第 3 層を有しない。だが、雑誌によっては中間層を従えていても自らの子記事を持つ場合もある。そのような場合、その子記事（親記事 B の子記事 1 と 2）を「特別層」の記事と分類することにする。

4.2.2.　記事複合の主題シフト分析

前節の説明を踏まえ［102］のテクスト分析法を用いて *GISELe* と *CanCam* のアパレル記事複合の構造を見やすくする。それが［103］と［104］の *GISELe* と *CanCam* のテクスト構造記述である。ここで取り上げられたものは、アパレル記事複合の第 1 層及び中間層の見出し又は見出し相当語句である。§4.2.1 で説明したテクストの表層部のみを取り上げている。構造記述に当たっては親記事はアルファベットの大文字で識別し、主題には下線を施している。また、流行、季節以外の主題の種類は省略語で記載してある。これは、これまで部分的に説明した記事複合中における表層部主題の全リストである。

［103］　*GISELe* の記事複合構造

①　第 1 層 A：pp.14-15　　**コ大** Everything is accepted—デニムだから出来ること—

a.　第 1 中間層：p.16　　**コ大** Try New Trend「必要な新しさ」はデニムが教えてくれる

[*主題は New Trend]

i.　第 1 中間層：p.16　**単単形** 01 The Striking Back[18] トップスは前でなく後ろ姿

ii.　第 2 中間層：p.17　**単大** 02 Manish Mini Bottom

「カッコよくはく」ミニボトムの到来！

iii.　第 3 中間層：p.18　**単大** 03 The Impression of Print[19]

---

[18]「The Striking Back」は「a strikingly beautiful design of the back of the item」の意味だろうと思われる。

[19]「print」とはインナーにプリント印刷された柄を指す。例［21］を参照のこと。

色＆柄はフレッシュな「トロピカルムード」

iv. 第 4 中間層：p.19　コ非 04 Denim Combination[20]

キレイめデニムを「組み合わせる」選択肢

v. 第 5 中間層：p.20　コ大 05 Clean Athletics[21] 機能的かつオシャレな「ナイロン素材」が

おおしろい！

vi. 第 6 中間層：p.21　コ大 06 The Denim Material[22]ますます多彩に進化した「素材が…

vii. 第 7 中間層：p.22　コ大 07 Swinging Seventies[23]ボトムは「ハイウエスト」が…

viii. 第 8 中間層：p.23　コ大 08 Girly Decoration[24]オシャレに遊びの新主役は「キュート…

b. 第 2 中間層：p.24　コ大 Best Denim Ever

i. 第 1 中間層：p.24　単単着 Part 1 「着たい」で選ぶ新しさ

(i) 第 1 中間層：p.24　単大　New Standard「ヴィンテージ風の新作」

(ii) 第 2 中間層：p.25　単大　Neo-Remake!「手の込んだリメイク」

(iii) 第 3 中間層：p.26　単大　Comfortable!「ワイドパンツ感覚」［*主題はパンツ］

(iv) 第 4 中間層：p.27　単大　Minimal Black「あらためてブラック」

(v) 第 5 中間層：p.28　コ単着 Change「着方を変える」

(vi) 第 6 中間層：p.29　コ単着 Roll-Up「70's っぽいロール UP」

(vii) 第 7 中間層：p.29　単大　Revival!「なつかしい復刻版」［*主題はパンツ］

(viii) 第 8 中間層：p.31　単単形 High Waist Baggy「簡単なバギー」

ii. 第 2 中間層：p.34　単価　Part 2 「気持ちいいデニム」とは？

(i) 第 1 中間層：p.34　単単形「しゃがめるスキニー」

(ii) 第 2 中間層：p.34　単単形「ノンストレスなウエスト」

(iii) 第 3 中間層：p.35　単単形「足さばきのいいデニム？」

(iv) 第 4 中間層：p.36　単単形「すべてを包み込む」[*主題は「ロング T シャツ」]

(v) 第 5 中間層：p.37　単単形「自由に動けるストレート」

(vi) 第 6 中間層：p.37　単単形「ウエストのまわりをなかったことに」

iii. 第 4 中間層：p.40　コ大　Part 4 「絵になるデニム」…

(i) 第 1 中間層：p.40　単単色「デニムだってハイブリッド」

(ii) 第 2 中間層：p.41　単単形「後ろ姿でもおしゃれしたい」

(iii) 第 3 中間層：p.42　単単柄「ハンドメイドっぽい特別感」

(iv) 第 4 中間層：p.43　単単色「複雑なリメイク」

iv. 第 5 中間層 p.46　コ大　Part 6 「新しいデニムはテーマを決めるとうまくいく」

---

[20] 「denim combination」とはデニム生地アイテムの組み合わせを指す。

[21] 例文［24］の解説を参照の事。

[22] 「the denim material」はデニム生地のアイテム全般に言及する主題である。

[23] 「swinging seventies」は 70 年代の流行ハイウエストが戻ってきたことを意味している。

[24] 「girly decoration」は女の子っぽいデザインのアイテムを指し、記事では、シンプルなコーデにガーリーな要素を入れると「今っぽいムード」になると示唆している。

(i) 第 1 中間層：p.46 **コ範** Denim Jacket「平日 OK なコンサバ MIX」
(ii) 第 2 中間層：p.46 **コ範** Vintage Jacket「プレイフルなモノトーン軸」
(iii) 第 3 中間層：p.47 **コ単形** Fringe Denim「色を効かせたハイストリート」
(iv) 第 4 中間層：p.47 **コ単形** Flare Denim「都会的なボヘミアン」
(v) 第 5 中間層：p.47 **コ単色** White Denim「デニムだってミニマルモード」

② 第 1 層 B：p48 **コブ** Diesel Denim Collection
a. 第 1 中間層：p.48 **単ブ** New Denim Ary「バランスのいいワイド」
b. 第 2 中間層：p.49 **単ブ** New Denim Slandy「疲れないスキニー」
c. 第 3 中間層：p.50 **単ブ** New Denim Skinzee-Loq-Zip「すそが旬のバロメーター」
d. 第 4 中間層：p.51 **単範** New Denim Denim Jacket「男の子みたいなシルエット」
e. 第 5 中間層：p.52 **単単形** New Denim Chino Jogg「オフィスでもデニム？」
f. 第 6 中間層：p.53 **コ大** New Denim Nuance「デニム＝一色じゃない」

③ 第 1 層 C：p.54 **コ大** Brand-New Tops! G パンと「新しいニット」
a. 第 1 中間層：p.54 **単大** Team Border ［*ボーダー柄のトップスのコレクションの意］
i. 第 1 中間層：p.54 **単複**「一枚でもインナーとして活躍するリブ＆細目ボーダー」
ii. 第 2 中間層：p.54 **コ複**「色落ちデニムにお似合いなレトロなカラーリング」
iii. 第 3 中間層：p.54 **コ複**「クセのないシンプルな合わせは足元で遊びを加えて」
iv. 第 4 中間層：p.54 **コ複**「ハイウエスト＆ヒールブーツでスタイルよくキレイめな仕上げに」
v. 第 5 中間層：p.54 **コ単形**「スキニーはカットオフ…」

④ 第 1 層 D：p.56 **コ大** Kawaii! [*主題はデニムパンツに合うトップス]
a. 第 1 中間層：p.56 **コ単形**「そでにひとクセも…」
b. 第 2 中間層：p.56 **コ大**「定番のボーダーにフレアなそでの花柄刺しゅうで冒険！」［*「ボーダー」は「ボーダー柄トップス」の事。］
c. 第 3 中間層：p.56 **コ大**「新しいキーワードは、前よりも「後ろ姿」のオシャレ」

⑤ 第 1 層 E：p.57 **コ大** Minimal Mode ［*「minimal mode」はデニムパンツとそれに合うトップスのデザインを指す。］
a. 第 1 中間層：p.57 **コ複**「構築的なニットでシルエットを真新しく」［*「ニット」は「ニットトップス」の事。］
b. 第 2 中間層：p.57 **コ複**「一見無難な白ニットは「太りすぎ？」…」［*「ニット」は「ニットトップス」の事。］
c. 第 3 中間層：p.57 **コ単形**「前後裏腹のデザインでドラマティックに色気を加味」［*下線部はトップスの背中部分の構造のこと。］
d. 第 4 中間層：p.57 **コ複**「レーシーなチュールそでが黒ニットを軽快かつ可憐に」

［104］ *CanCam* の記事複合構造

① 第 1 層 A：p.11　コモ　まいまい meets Universal Muse
② 第 1 層 B：p.12　単単形 “ECLIN”の袖フリルブラウス
a. 第 1 中間層：p.12　コモ　*CanCam* 編集部 高橋萌
b. 第 2 中間層：p.12　コモ　*CanCam* スタイリスト 橘内茜
c. 第 3 中間層：p.13　コモ　コーヒーを片手に Y シャツを着こなす女性にあこがれる…
③ 第 1 層 C：p.14　単大　“MISCH MASCH”の最旬トップス
a. 第 1 中間層：p.14　単大　ミッシュの最旬トップスに夢中です
i. 第 1 中間層：p.14 季節　この春はほんのり色っぽさを漂わせた肌見せスタイルに挑戦
ii. 第 2 中間層：p.14 コ単色　爽やかなミントのワントーンコーデはビジューの輝きで…
iii. 第 3 中間層：p.15 単大　花が咲いたかのような華やかさのあるニットを着れば…
④ 第 1 層 D：pp.22-23　流行　お待ちかねの♡2017 春トレンド速報！
a. 第 1 中間層：p.22　コ大　01 まずは、明るい春カラーを着たい気分！
i. 第 1 中間層：p.22 単単形　春、注目のセットアップも、ビビッドピンクで…
ii. 第 2 中間層：p.22 コ大　黄色はベージュなレモンイエローが今年顔。
iii. 第 3 中間層：p.22 単単形　なんとニットの袖にはチュール付き・ 程甘…
b. 第 2 中間層：p.24　単単形 膝下長め丈スカートがいちばんかわいい！
c. 第 3 中間層：p.25　単範　03 引き続き進化するぬけ感シャツ
i. 第 1 中間層：p.25 単単色　辛口カーキは、開襟×ゆったり袖で…
ii. 第 1 中間層：p.25 単複　バックリボンが目印のストライプシャツは…
d. 第 4 中間層：pp.26-27 季節　04 どこもかしこも花盛り
i. 第 1 中間層：p.26 単単柄　花刺しゅうは注目と No.1 の柄
ii. 第 2 中間層：p.26 単複　甘さを抑えたい人にはネイビーベースの花柄を
iii. 第 3 中間層：p.26 単複　ロイヤルな気分を醸す青の花柄
e. 第 5 中間層：p.28　単大　05 フェミ男アウターに夢中です！
i. 第 1 中間層：p.28 コ非　尖りがちな刺しゅう入りブルゾンも、同系色なら…
ii. 第 2 中間層：p.28 コ複　ライダースは、ストライプスカートを合わせて
f. 第 6 中間層：p.28　単単形 06 オフショルはエフォートレスじゃなきゃ
i. 第 1 中間層：p.28 コ非　春にトライしたいマリンコーデは..
g. 第 7 中間層：p.29　単範　07 軽やか女っぽガウンをなびかせて
i. 第 1 中間層：p.29 単単柄　あわーい花柄も、ロングガウンで…
h. 第 8 中間層：p.30　コ複　08 私とバケツ Bag とスリッパサンダル
i. 第 1 中間層：p.30 コ複　ビビッドな赤とカゴ素材が…
⑤ 第 1 層 E：p.31　コ大　ちょっぴり勇気のいるトレンドは、GU で取り入れて。
a. 第 1 中間層：p.31　単大　襟抜き G ジャン
b. 第 2 中間層：p.31　コ大　レースのレイヤード
c. 第 3 中間層：p.31　単範　モードな小物
⑥ 第 1 層 F：p.32　コ非　今月の！「今、着たいコーデ」
第 1 特別層：p.32　コ単柄 春トレンドの大本命アイテム！［*主題は「花柄ガウン」。］

第 2 特別層：p.32　　コ大　いつものカジュアル Style は、花柄ブラウスをきかせてほんのり甘く

a.　第 1 中間層：p.33　　コ複　01 Flower & Denim 春を感じる花柄は、相棒の定番デニムで♡

i.　第 1 中間層：p.34 単着　Techniques for warming

(i)　第 1 中間層：p.34 コ複　花柄とニットの色を合わせればコーデ全体のまとまりもヨシ♡

(ii)　第 2 中間層：p.34 コ複　もこもこボアスカート＆カゴ Bag でかわいげカジュアルに

(iii)　第 3 中間層：p.34 コ単柄　シックな黒の花柄が甘目コーデをキリッと引き締めてメリハリよく！

(iv)　第 4 中間層：p.34 コ複　こっくりキャラメル＆黒の花柄なら大人っぽさバツグンの…

(v)　第 5 中間層：p.35 コ複カーキの花柄ガウン×デニムでほんのりスイートなボヘミアンに♡

b.　第 2 中間層：p.36　　単単形 02 Color Flare Skirt 派手スカートで、ときにはちょっぴり、大胆に！

i.　第 1 中間層：p.36 単単色　Happy 感たっぷりなイエロースカートで…

ii.　第 2 中間層：p.36 単単色　ふとした瞬間もドキッとするほど色っぽい♡…ヴァイオレット

iii.　第 3 中間層：p.37 単単色　ひらりと揺れるコーラルレッドのスカートが日常を…

iv.　第 4 中間層：p.39 単単着　Techniques for warming

(i)　第 1 中間層：p.38 単単色　春らしくて新鮮かわいい♡［*主題は「スカートの色。」］

(ii)　第 2 中間層：p.39 単単色　鮮やかなブルースカートは通勤もいけちゃう…

(iii)　第 3 中間層：p.39 コ複　ロングカーデ×ロゴ T でカジュアルなぬけ感をプラスして♡

(iv)　第 4 中間層：p.39 コ複　レディなベリーピンクのスカートは×チェック柄に！

(v)　第 5 中間層：p.39 コ複　上品ボーダー×イエロースカートでつくる冬マリン♪

c.　第 3 中間層：p.40　　単単柄 03 Girly Stripe ハンサムな、ストライプ柄はほんのり甘く…

i.　第 1 中間層：p.40 コ単柄　華奢見え♡ストライプ柄キャミでフレンチマリン Style に

ii.　第 2 中間層：p.41 単複　ストライプの柄には花柄の刺しゅうが ON♡

iii.　第 3 中間層：p.41 コ複　レトロかわいい襟付きオフショル×白ガウチョの…

iv.　第 4 中間層：p.42 単単着　Techniques for warming

(i)　第 1 中間層：p.42 コ複　フィット＆フレアのストライプ柄ワンピは×ガウンで…

(ii)　第 2 中間層：p.42 コ複　チェスターコート×ガウチョでつくるハンサムコーデ♡

(iii)　第 3 中間層：p.42 コ複　白×グレーのマイルドなストライプ柄なら…

(iv)　第 4 中間層：p.42 コ複　オフショル＆袖リボンのブラウスでおしゃれも…

(v)　第 5 中間層：p.43 コ複　ハンサムなストライプ柄シャツも赤ならナチュラルな…

次に、［103］と［104］のテクストの記述結果を二次元的表明で可視化する。先述の通り、2 つの軸のうち一つは、テクストの進展である。これは［103］［104］で用いたそれぞれの見出し及び見出し相当語句に付けられた番号（数字とアルファベット）を用いる。これが横軸である。縦軸は、これも先述の通り、主題の抽象度リストを用いる。いま、我々は次の 2 つのリストを持っている。

［105］　　コーデ系：大範疇、ブランド、非限定的コーデ、モデル、流行、季節、価値、

範疇、価値、単数特徴、複数特徴

［106］　単品系：大範疇、ブランド、単品範疇、価値、単数特徴、複数特徴

まず、この 2 つのリストを融合させよう。最初のステップは、抽象的主題（下線が施されている）と具象的主題を分けて考えて見ること。先に、コーデ系複数特徴文の説明をした際、コーデ系複数特徴文はアパレル記事複合の表層部時おけるコーデ解説の終着地点ではないかと示唆した。これを妥当な観察だとすれば、コーデ系複数特徴主題はアパレル記事複合の中における抽象性は第 3 層の商品詳細に次ぐ抽象度の低さだと考えることが出来る。となれば、この抽象度リストの最後に来るのはこのコーデ系複数特徴主題だということになる。続けて、この様なコーデが醸し出す印象の解体を行う文の主題が主題の抽象度リストで最下位であるのなら、単品の特徴一点によるコーデ全体へのインパクトの指摘もコーデ解体と言えるだろう。主題抽象度リストの下から 2 番目はコーデ系単数特徴主題とし、この上に、単品系の単数特徴主題、さらにその上に同複数特徴主題が来ると考えられる。ここまでの議論で、次のような順列が得られることになる。

［107］　単品系単数特徴、単品系複数特徴、コーデ系単数特徴、コーデ系複数特徴

抽象性の高い主題については、一般的にはコーデ系が単品系より高いとみなすことには合理性があるだろう。ここでは、コーデ系大範疇とコーデ系ブランドで一区切りを入れ、そこに単品系の大範疇とモデルを入れ、序列の残り部分には、コーデ系から単品系へと並べて見ることにする。そうすると次の様な序列が得られることになる。

［108］　コーデ系大範疇、コーデ系ブランド、単品系大範疇、単品系ブランド、非限定的コーデ、コーデ系モデル、流行、季節、コーデ系価値、コーデ系範疇、単品系単品範疇、単品系価値、単品系単数特徴、単品系複数特徴、コーデ系単数特徴、コーデ系複数特徴

さて、上記の主題の抽象性リストを縦軸に、テクスト中における進展を横軸にした二次元平面に *GISELe* と *CanCam* の記事の表層に出現している主題の位置をプロットし、その位置を線で結んでいくと、テクストの進展に沿って主題の抽象度がどのように変化しているかがわかる折れ線グラフが誕生する。それが図 1 と図 2 である。図 1 は *GISELe* の主題の抽象度の変化を表し、図 2 は *CanCam* の主題の抽象度の変化を表したものとなる。また、縦軸上のそれぞれの主題の出現回数の合計がこの図の右端のコラムに記載されている。

4.2.2.1. 絞り込みの解明

それでは絞り込みの解明を行っていく。図 1 と図 2 を参照されたい。最初に *GISELe* 及び *CanCam* の絞り込みの共通点及び相違点を指摘した上で、*GISELe* の絞り込みの特徴を指摘する。尚、主題の絞り込みの話を具体的に行うために、絞り込み先を決めておこう。二誌の最後の記事、*GISELe* なら［103］の⑤d に位置する記事の第 3 層の商品詳細、*CanCam* なら［104］の⑥c-iv-v に位置する記事の第 3 層の商品詳細に向かって主題の絞り込みが行われていくという想定で話をしていく。また、記事複合が連続して雑誌内に掲載されている状態を「記事複合連結」と表現していく。

共通点

GISELe と *CanCam* の主題の共通点は二つある。一点目は、記事複合連結内においては衣服解説が単品系とコーデ系に分かれているという点。二点目は、単品系が先にその後にコーデ系衣服解説が現れる傾向があるという点である。

一点目から説明する。図 1 と 2 を見ると、主題の絞り込みが単品系とコーデ系に分かれていることが見て取れる。主題の抽象性リストを作成する際に、テーマの絞り込みはコーデ系と単品系の二種類あることを指摘したが、これが図でも確かめられる結果となっている。主題の絞り込みは抽象から具象への主題の変化としてとらえてきたのだが、抽象度の高い主題から抽象度の低い主題への下降、そして、そこから抽象度の高い主題への上昇を一サイクルとして分析すると、下降地点の違いで二種類のサイクルがある事が確認できる。抽象性の高い主題から単品系単数・複数特徴まで下降して抽象性の高い主題に戻るサイクルと、コーデ系複数特徴まで下降して抽象的主題へと戻るサイクルの二種類である。その二種のサイクルは次の様な現れ方をしている。

［109］　*GISELe* の場合：単品系サイクル（①から①a-v）、単品系サイクル（①a-v から①b-ii）、コーデ系サイクル（①b-i-ii から①b-i-vii）、単品系（①b-i-vii から①b-iv）、コーデ系（①b-iv から②）、単品系（②から②f）、コーデ系（②f から④）、単品系（④から④b まで）、コーデ系（④b から⑤d）。

［110］　*CanCam* の場合：単品系（①から③）、コーデ系（③から④a）、単品系（④a から④f-i）、コーデ系（④f-i から⑤）、単品系（⑤から⑥β）、コーデ系（⑥β から⑥i-iv-v）。

図 1. GISELe の主題シフト

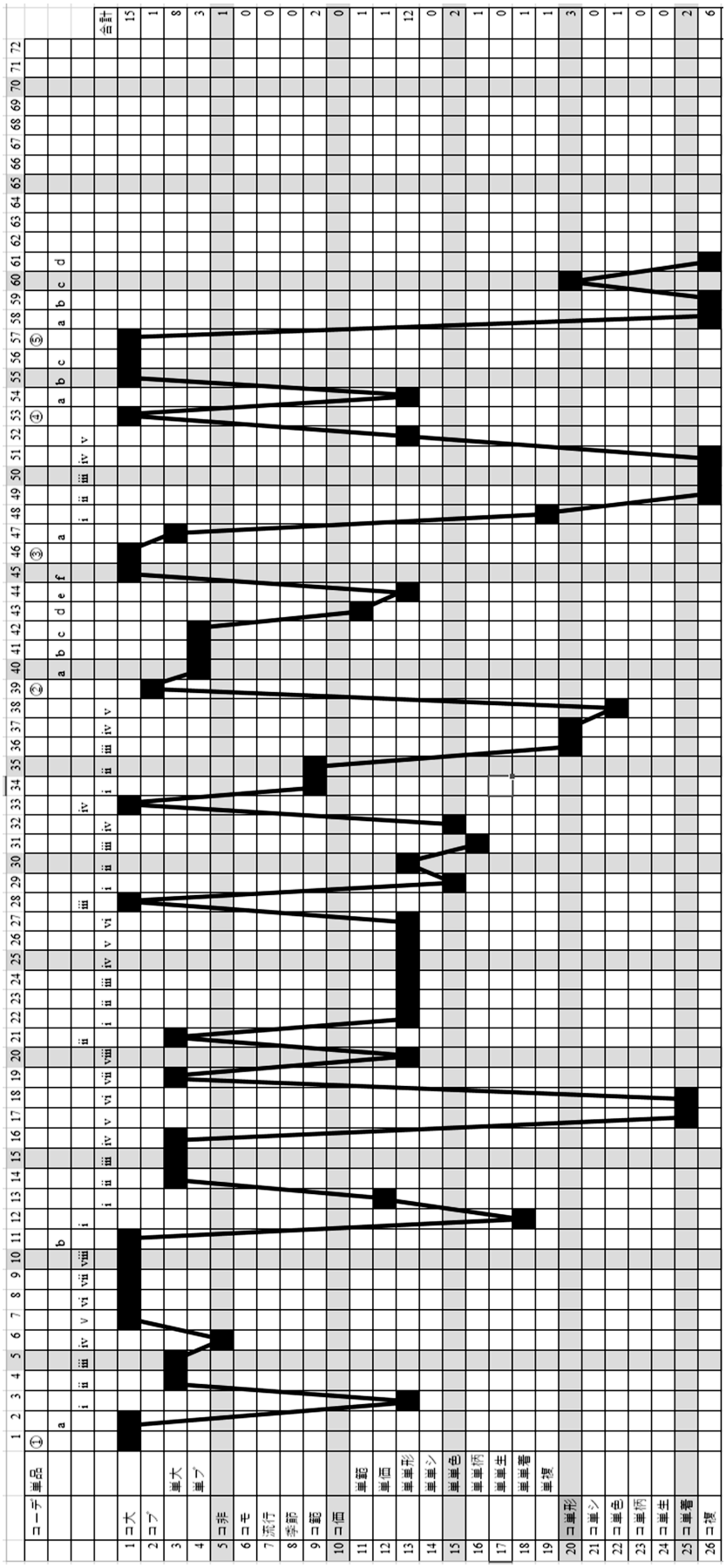
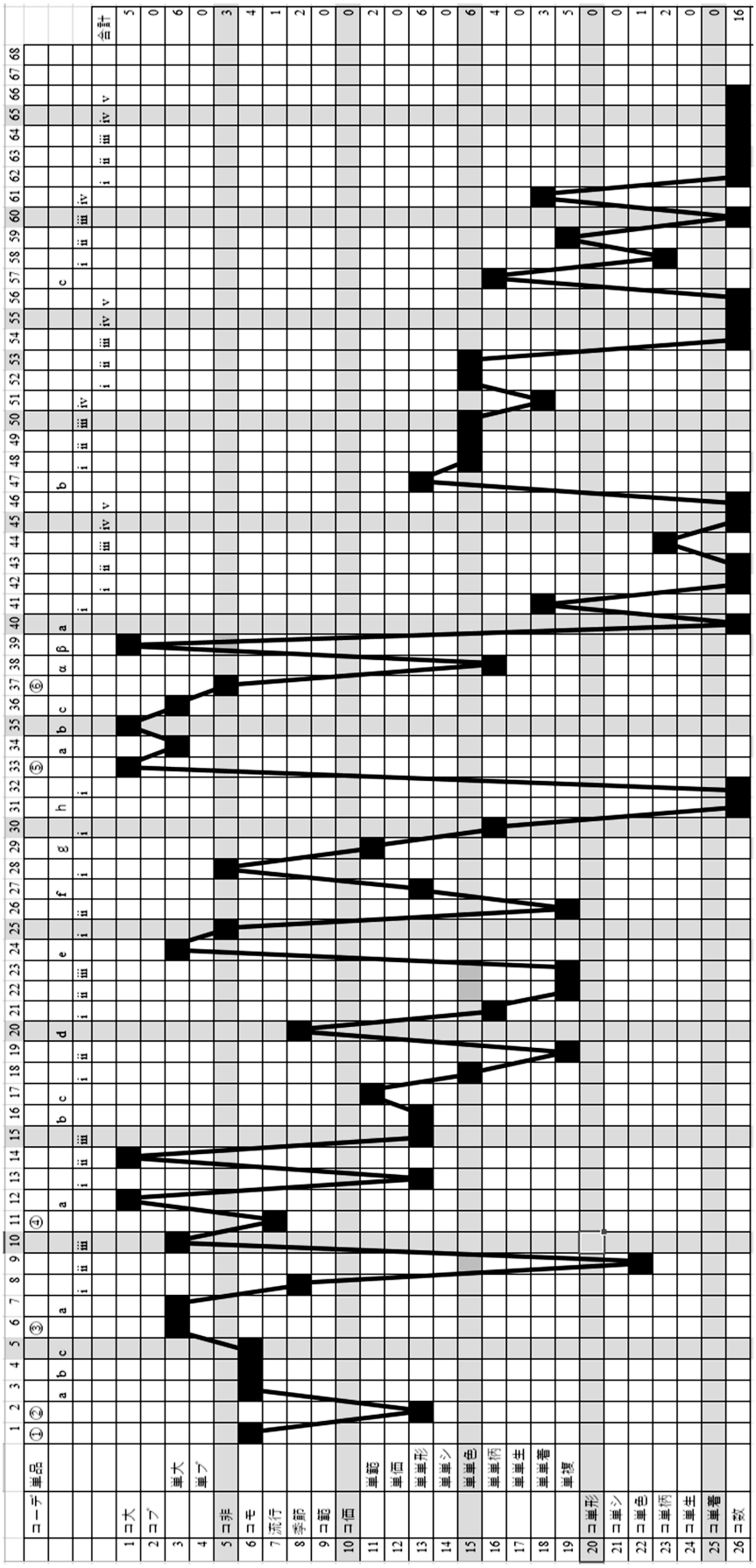


図 2.　CanCam の主題シフト



二点目についても［109］［110］で示されている通りである。単品系衣服解説が先に現れてコーデ系衣服解説が現れることを確認願いたい。（但し、*GISELe* の先頭の 2 サイクルは単品系。また、コーデ系衣服解説は雑誌の先頭からある程度離れていないと出現しない可能性が高いことが［109］［110］より分かることも付け加えておく。）

相違点

相違点は次の 4 点である。

(1)　抽象性の高い主題の介入の有無
(2)　哲学を語るか商品を多くするか
(3)　モデル・広告の前景化・後景化
(4)　形志向と色志向

抽象性の高い主題の介入の有無. 図の 1 と 2 を見ると、*CanCam* が雑誌先頭から離れていくに従って、主題全体が具象化し抽象性の高い主題を選択しなくなるのに対して、*GISELe* は雑誌先頭から離れていっても抽象性の高い主題を選択し続けていることが分かる。下に挙げたのは *GISELe* の記事複合構造中の［103］②f 以降のコーデ系大範疇の主題で第 1 層に提示されたものである。（図 1 で下の主題の位置を確認されたし。）

［111］　Brand-New Tops! G パンと「新しいニット」（G54）
［112］　Kawaii! [*主題はデニムパンツに合うトップス]（G56）
［113］　Minimal Mode（G57）

［112］［113］は（この 2 例は［67］［68］として紹介）どちらもデニムパンツに合うトップスを紹介することを謳った主題で、［113］の「Minimal Mode」はデニムパンツの色にあるモノトーンベースのトップスのデザインを指す表現で、この主題もデニムパンツと何が相性が良いのかを謳った主題となっている。これらコーデ系大範疇主題の下にコーデ系複数特徴主題（つまり、コーデの構成法の事例）が提示されるわけである。何が目的で具象性の高い情報がそこに提示されているのかを抽象性の高い主題が説明してくれている形となっている。

哲学を語るか商品を多く紹介するか. *GISELe* はコーデ系大範疇主題及び単品系大範疇主題を使って、デニムアイテムの特性を（特に雑誌冒頭で）紹介している。例えば、デニムアイテムの新奇なデザインとしての可能性（［103］①a-i 及び［115］の解説参照のこと）、デニムアイテムのバランスから見た可能性（［25］の解説参照のこと）、デニムアイテム同士の相性（［103］①a-iv）、デニムとナイロン素材との相性（［69］）。これら大範疇主題が行っていることは、*GISELe* の最初の記事複合第 1 層の記事本文中（*GISELe*, p.14）にある「オシャレの軸」であるデニムアイテムの可能性の提案である。抽象性の高い主題が具象性の高い主題に対して目的の提示を行っている例を先に紹介したが、これもデニムアイテムをオシャレの軸と見立てことによる。一つのテーマを押し通すという哲学を垣間見ることが出来る。

GISELe のこういったコーデ系大範疇主題志向は図 1 及び 2 の見出しの頻度にもよくあらわられている。*GISELe* の見出しの 4 分の 1 はコーデ系大範疇主題であることがその表れである。［114］と［115］は *GISELe* 及び *CanCam* の表層部の主題で、その発生頻度が高いもの取り上げて、その発生頻度を百分率で表したものである。

［114］　*CanCam* の主題の出現率

①	コーデ系複数主題	24.2%
②	単品系大範疇、単品系単数特徴形　、単品系単数特徴色	各 9.1%
③	コーデ系大範疇、単品系複数特徴	各 7.6%

［115］　　*GISELe* の主題の出現率

①	コーデ系大範疇	24.6%
②	単品系単数特徴形	19.7%
③	単品系大範疇	13.1%
④	コーデ系複数特徴	9.8%

GISELe の見出しの 4 分の 1 がコーデ系大範疇主題である一方で、*CanCam* は見出しの 4 分の 1 がコーデ系複数特徴となっているのも示唆的である。*CanCam* は抽象的主題について語るより商品の導入数を増やすことを選択していると考えられるからだ。

モデル・広告の前景化・後景化. テクストの進展を先頭から見ていくとまた一つのファッション誌間の違いが浮き彫りになる。（図 1 と 2 を参照のこと。）*CanCam* のアパレル記事複合連結はモデル主題から始まる（［10］）。*CanCam* 先頭の三つの記事複合にはいずれもモデルの名あるいは印象・仕草に言及があり、モデルのプレゼンスが大きいことが分かる。（§4.1.1.2.1.2.を参照のこと。）さらにモデルはブランド名と密接な関係であることも既に述べた通りである。（詳しくは§4.1.2.2.参照のこと。）

CanCam が上記のようにモデルとブランドを前景化しているのに対して、*GISELe* はモデルとブランドを後景化している。まず、*GISELe* はモデルをアパレル記事内においてその名で呼ぶことはない（南里 2020）。また、ブランドの紹介だが、*GISELe* 最初の記事複合（［103］①）でデニムアイテムの可能性といった抽象性の高い主題を選択し、*GISELe* のデニムのポテンシャルついてあらかた述べた後、後続の記事複合の第 1 層でブランド主題を提示している（［103］②）。先行する記事複合で述べたデニムアイテムの持つポテンシャルを具現するという意味合いでブランド主題が提示されるという手法のおかげで、テクストの流れの中にうまくブランド主題が埋め込まれた形となっていると言えるだろう。

形志向と色志向. ［114］と［115］の比較の続きだが、単品の特徴解説に当たっては、*CanCam* は色を *GISELe* は形を重視していることが分かる。この衣服解説の色に関しては結論のセクションで女性性との関わりで示唆するが、形に関してはバランスという観点で研究を進めているところである。ここでは単に色重視の *CanCam*、形重視の *GISELe* というのに留めておく。

二誌のテーマの絞り込み

CanCam はモデルとブランドを前面に立て衣服解説を開始する。衣服解説は単品の解説を先に行い、その後にコーデの解説に移る。抽象性の高い主題は *GISELe* ほどは用いない。特に、表紙から離れていくに従って衣服解説の具象性が高くなり抽象性の高い主題は提示されなくなる。抽象性の高い衣服解説がない分、コーデがどのように構成されるのかの説明に誌面を割いている。

GISELe は抽象性の高いファッションコンセプトから衣服解説を開始する。そのコンセプトを押し通す哲学性が記事複合連結を貫いている。*CanCam* 同様最初単品の解説が行われその後コーデ解説が行われる順を取るが、コーデ解説は抽象性の高い主題の下に行われる。よって表紙から離れていくにつれて衣服解説の具象性が高くなって行きはするが、抽象性の高いファッション概念の提示も同時に行われていく。そこでは、抽象性の高い主題は具象性の高い衣服解説の目的提示という機能を担うことになる。また *GISELe* はモデル・ブランド（或いは広告）を後景化しており、モデルには衣服解説に介入させない。*GISELe* はモデル・広告を目立たせず衣服解説に埋め込むことで衣服に直接かかわるテーマの絞り込みがはっきりわかるようにしていると考えられる。

アパレル記事複合連結のどこであろうとも具象性の高い衣服解説は、同一コンセプトの抽象性の高い主題によりその目的が明示されており、そこには、モデル及び広告が具象から抽象への衣服解説の流れ妨げることはない、これが *GISELe* のテーマの絞り込みだと考えられる。

5. 結論

本稿ではアパレル記事複合連結におけるテーマ絞り込みの分析方法を提案し、その分析方法を用いて *GISELe* がテーマの絞り込みをどのようにして行っているのかを、*CanCam* のテーマの絞り込み方と比較しながら、調べてみた。以下、これからのファッション誌研究の方向について簡単に述べて本稿を終える。

題述分析の必要性

本稿では主題の分類及び分析は行ったが、題述の分析は行っていない。先行研究のセクションで言及した女性性の問題が議論できるのは題述の分析を行っての話である。これを次のステップで行おうと思っている。

色と形の関係

題述分析に当たっては、特に衣服の色と形に対する価値付与を議論の中心に据えて、形並びに色の属性記述について焦点を当てようと思っている。本稿では *GISELE* は形を *CanCam* は色を見出しに取り上げ単品の衣服解説を行う傾向にある事を指摘したが、この選択はモデルの没固有性と何らかの相関関係があるように思える。つまり、固有性を有するモデルを採用すると単品解説に色を選択する確率が高くなり、没固有性を有するモデルを採用すると単品の形を選択する確率が高くなるのではと考えている。つまり、ファッション解説には色志向の記事と形志向の対立があるのではないかと考えている。これも早急に着手したい研究テーマである。

文字の位置とバランス

南里（2020）の雑誌構造分析結果と照らし合わせながら、見出しは編集紙面上のどこに来るのか、なぜそこに来るのかも解明する予定である。この研究を通して、本稿のアパレル記事複合の記事構造におけるテーマの絞り込みと南里（2020）のファッションモデルを中心としたレイアウト力学的考察が論理的につながることが期待されるからである。文字情報と絵情報によって構成されるバランス、そのバランスと文字が具現する認知的内容との対応関係が体系的に説明できるようになることが期待される。

参考文献

飯野扶佐子、伊佐治真奈美、竹内恵子（1989）「ファッションページにみるかわいさ志向とセクシー志向」、井上他『女性雑誌を解読する』pp.147-168.

井上輝子＋女性雑誌研究会（1989）『女性雑誌を解読する』東京：堀内出版.

主婦の友社（2019）「*GISELe* 2019 年媒体資料」アクセス日 2012 月 19 日 https://shufunotomo.co.jp /ad/wp-content/uploads/2014/11/512e4c56ef6faa2155bc2100f0fe4784.pdf.

高橋博美（1997）「ファッション誌に見る『おんならしさ』の変容」『武庫川女子大学言語文化研究所年報』第 9 号, pp.55-71.

中里理子（2010）「若者ファッション雑誌に見る男女の文体差」『表現研究』(92) pp.15-24.

南里敬三（2016）「テクスト構造とテクスト生成者の関係を巡る二つの課題」『Proceedings of JASFL』Vol.10 October 2016, pp.65-78.

南里敬三（2020）「ネットから見たファッション誌が売れない理由 : GFL 誌はそれをどう克服したか」『大分大学国際教育推進センター紀要』(1), 194-219.

Halliday, M.A.K.（1994）*An introduction to functional grammar.* 2nd ed. London & New York: Arnold.

PR Times（2016）「読者の気分と時代のニーズをとらえたワンテーマ提案が好評！」アクセス日 2020 年 11 月 27 日 https://prtimes.jp/main/html/rd/p/000000622.000002372.html.

Martin, J.R.（1992）*English Text*, Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.

諸橋泰樹（1993）『雑誌文化の中の女性学』東京：明石書店.

益岡隆志・田窪行則（1992）『基礎日本語文法』東京：くろしお出版.

劉雨瞳（2017）「『non-no』と『MEN’S NON-NO』から見た若者向け雑誌における言語表現」『Core Ethics』 Vol.3 pp.223-232.
れいのいるず=秋葉かつえ（1989）「女性雑誌の言葉」、井上他『女性雑誌を解読する』pp.147-168.

分析をしたファッション誌

*CanCam*2017 年 3 月号（小学館）
*GISELe*2017 年 3 月号（主婦の友社）

国際共修によるグローバル人材育成を目指した
大分大学国際フロンティア教育プログラムの
実践成果と今後の課題

ブルカート香織

本稿では「大分大学国際フロンティア教育プログラム」について紹介し、その実践による成果とそこで明らかになった今後の課題について述べる。国際フロンティア教育プログラムは限られた人的資源を有効活用し、21 世紀に必須とされるグローバル人材育成のために組み立てられた大分大学独自のカリキュラムである。令和元年から始まった本プログラムの修了者におこなったインタビューからプログラムの成果や今後の課題を考察する。

キーワード：国際共修、グローバル人材育成、キャンパスの国際化

１．はじめに

日本人の海外離れが進んでいるとか内向き思考と言われる昨今、また世界的パンデミックによって渡航したくてもできない状況が強いられる現状で、「内なる国際化」（末松 2017）はまさに時代の流れとともに必然的に進化していくものと考えられる。例年、大分大学では平均して約 40 名の正規学生を半年もしくは１年単位で交換留学生として海外へ派遣している。また、各学期終了後の短期語学研修も例年 30 名程度が参加している。ただ、総学生数が 6, 000 人弱のキャンパスではこの数値もほんの１％程度に過ぎず、本学国際交流推進戦略において掲げられる目標には届いていない。留学に興味を示す学生はいるが、カリキュラムの関係上、留学に伴い教育課程が長期化するといった懸念やそれに伴う経済的負担増を理由として、留学という選択肢さえ考えられない学生は少なくない。このような学生の懸念は日本だけでなく、米国の留学事情にも反映されている (Burkart, 2020)。このように留学という選択肢には教育課程の長期化やそれに伴う経済的負担はついて回る問題といえよう。

大分大学経済学部ではこの問題に対処すべく、International Business Program (IBP)というプログラムが設置され、学生にも人気がある。IBP は半年ないし１年の交換留学を教育課程の一部として位置づけ、留学先で習得した単位を一定の基準に従って認定するシステムをとっている。そのため、このプログラムを利用する IBP の学生は留学がまるでペナルティかのようによって生じる「留年」という事態を避け、４年間の学士課程を終了することができる。留学希望者の中には「高校生の頃に IBP のことを知り、留学するために大分大学に来ました」という学生も少なくない。ただ、やはり IBP は経済学部独自のプログラムであり、全学を見渡せば留学には先に述べたようなハードルが立ちはだかり、本学からの派遣者数は伸び悩むのが現状である。在学中に留学の有無に関わらず社会で求められるグローバル人材としての土台をいかにして築くかは、高等教育の現場に課された喫緊の課題といえよう。

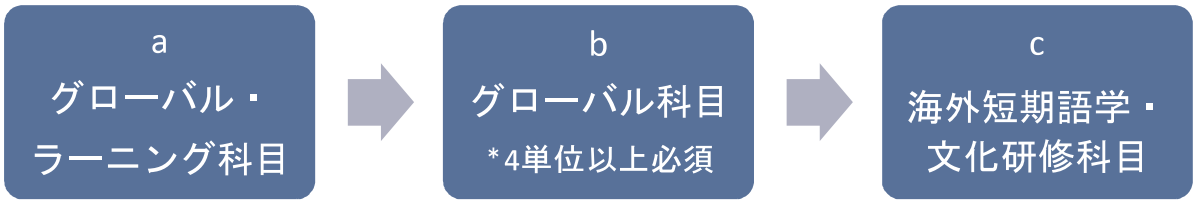
そこで本学では国際教育推進センターが中心となり、令和元年度より「大分大学国際フロンティア教育プログラム」が施行され、３年が経過した 2020 年度３月時点で、12 名の修了者を輩出している。本稿では本プログラムの紹介と実践による成果について述べる。またそこから明らかになった課題をまとめて今後の展望とする。

２．大分大学国際フロンティア教育プログラム

本プログラムはグローバル人材育成に必要な次の３つの能力を向上させることを目的とする：①異文化を知り、認め、そして理解する能力、②国際的視野をもち膨大にあふれる様々な情報やデータを適切に活用する能力、③英語やその他外国語を用いた異文化間におけるコ

ミュニケーション運用能力。この３つの能力向上に向けて、本プログラムは３つの領域（a グローバル・ラーニング科目；b グローバル科目；c 海外短期語学・文化研修科目）を設け、修了者として認定されるためにはそれぞれ必要な単位数を合計８単位以上（そのうち４単位以上はｂグローバル科目から）取得する必要がある（図１）。以下は各領域の科目設定の説明及び 2020 年度に開講された科目名を紹介する。

図１　大分大学国際フロンティア教育プログラム開設科目領域



２−１．a グローバル・ラーニング科目

グローバル・ラーニング科目では英語４技能のトレーニングを積みながらコミュニケーション能力の向上や学術的発信力を養いつつ、総合的な英語力の強化を目的として次の科目が設定されている（表１）。

表１　令和２年度（2020 年度）グローバル・ラーニング科目

科目名	単位数	開講学期
グローバル・ベーシックス	2	前期
トビタテ留学準備英語		
アカデミック・イングリッシュ Ｉ（リーディング＆ライティング）		
アカデミック・イングリッシュ II（スピーキング）		
留学英語 Ｉ（リスニング）		後期
留学英語 II（リーディング）		
グローバル・ベーシックス II		

例えばグローバル・ベーシックス（前期）及びグローバル・ベーシックス II（後期）においては１年生であること、または TOEIC が 500 点以下である２年生以上の学生に向けて提供される科目として履修制限をかけた。その背景には英語に自信がないことが留学に対する心の妨げになっていた学生でも安心して取り掛かることができるようにという意図が込められている。またすでに一定の英語力（TOEIC 600 点）がある学生に対しては、上記の英語科目の履修は必須ではなく、次のグローバル科目から履修することを勧め、学生の多様なニーズを満たし、英語力の向上を図った。

２−２．b グローバル科目

グローバル科目は大分大学に滞在する正規留学生や交換留学生と共に学ぶ、国際共修を推進する教養教育科目で、多文化共生の視点から多様な専門分野について学ぶことを目的として次の科目が設定されている（表２）。

これらの科目には使用言語が設定されており、特に英語のみで開講される科目については、欧米からの留学生を中心とした履修体制で、講義はもちろんのこと課題や授業中のディスカッションといった学習活動やコミュニケーションのすべてが英語でのみ執り行われる。そのため TOEIC 600 点程度の語学要件を課した。履修可否の最終決定は、授業担当教員が最終的に語学力やコミュニケーション能力を吟味して判断した。本プログラムの修了者として認定されるためには、上記で述べたように、全体で８単位以上を履修し、そのうちの少なくとも４単位以上はグローバル科目の一覧から取得する必要がある。

表２　令和２年度（2020 年度）グローバル科目

科目名	単位数	開講学期	使用言語
サステナビリティ大分 II	2	前期	日本語
日本語文法分析			
ビジネスジャパニーズ演習３			
ビジネスジャパニーズ演習４			
Japanese Grammar and Discourse		前・後期	英語
Sustainability and Glocal Development in Oita		前期	
The Politics and Economics of the EU			
Intercultural Communication			
Ethnographic Study on Rural Japan			
City Project: Oita and Beppu			
Globalization of Japan’s Economy			
狂言で大分を学ぶ			日　英
表現技術		後期	日本語
サステナビリティ大分			
日本語学 I			
Constructive Analysis of Semantic Structures in English and Japanese within the Framework of Cognitive Linguistics			英語
Introduction to Japanese Management			
The Politics and Economics of Globalization			
Introduction to Architecture			
Project Planning, Volunteering and Internship in Oita 3			
Japanese Popular Culture D: Manga Studies			
Sustainability and Global Development in Oita II			
ソーシャルネットワークと大分からの発信 II			日　英

２−３．ｃ 海外短期語学・文化研修科目

大分大学では全学に向けて海外短期留学プログラムを提供している（表３）。

表３　令和２年度（2020 年度）海外短期語学・文化研修科目

科目名	単位数	開講学期	授業形式
海外短期語学研修（韓国・ソウル女子大学校 I）	2	前期	集中
海外短期語学研修（韓国・ソウル女子大学校 II）			
海外短期語学研修（韓国・培材大学校）			
海外短期語学研修（韓国・釜山大学校）			
海外短期語学研修（英国・セントラルランカシャー大学 I）			
海外短期語学研修（英国・セントラルランカシャー大学 II）			
海外短期語学研修（台湾・開南大学）			
海外短期語学研修（台湾・東海大学 I）		後期	
海外短期語学研修（台湾・東海大学 II）			
海外短期語学研修（中国・江漢大学）			
海外短期語学研修（ドイツ・ライプツィヒ大学）			
海外短期語学研修（フィリピン・アテネオデマニラ大学 I）			
海外短期語学研修（フィリピン・アテネオデマニラ大学 II）			
ミニトビタテ海外研修			

これら研修は語学や文化研修が中心の２週間から５週間のプログラムで、前期終了後と後期終了後のいわゆる学期休みに提供されている。これらのプログラムに参加する場合、履修

登録をして担当教員の指導のもと、学内での事前指導を受け、実際に現地に赴き所定期間の研修を受け、帰国後にまた学内で事後研修に参加することで、２単位を取得することができる。これらの研修は交換留学ではなく、研修費がかかるため、前述のように経済的負担を懸念する学生にとってはハードルが高い。従って大分大学国際フロンティア教育プログラムの修了証授与の必須要件としての扱いはない。ただ、表３の研修に参加した場合、そこで取得した単位は前述の８単位の一部として換算できるものとした。

３．大分大学国際フロンティア教育プログラム修了者

令和元年度から始まった本プログラムも３年が終了し、令和２年度末には本学正規生の中から 12 名の修了者（経済学部 10 名、理工学部２名）を輩出した（表４）。修了時の学年別の内訳は２年 10 名、３年１名、そして４年１名であった。その 12 名中、半年もしくは１年間の交換留学（協定校への派遣留学でオンライン留学を含む）や海外短期語学・文化研修に参加したのはのべ７名であった。修了者は日本語母国語話者が 9 名、日本語以外を母国語とする正規留学生が 2 名、そして日本語と英語のバイリンガル*の学生が１名であった。

表４　令和元年度-令和２年度
プログラム修了者

学年	１年	０名
	２年	10 名
	３年	１名
	４年	１名
母国語	日本語	９名
	日本語以外	２名
	日本語・英語*	１名
学部	医学部	０名
	経済学部	10 名
	教育学部	０名
	福祉健康科学部	０名
	理工学部	２名

４．調査協力者及び調査方法

大分大学国際フロンティア教育プログラムの修了者に任意のインタビューに協力を依頼した。調査協力者は６名で、そのうち経済学部が５名、理工学部が１名であった。

調査方法としては、令和２年度後期の当初に修了証を授与された９名に研究協力を依頼し、承諾を得た６名に、Zoom を使用した１対１の半構造化インタビューを行った。インタビューに協力した６名の学年や留学の有無はそれぞれ異なるが、本プログラムに必要な単位（８単位以上）を取得しているところは条件が同じである。実際のインタビューの時間は 15 分から 45 分程度で、その内容は協力者の合意のもとに録画された。インタビューの質問は事前に協力者にメールで添付され、その質問に従ってインタビューを遂行し、データはコード化された。インタビューの質問内容は文末のインデックスの通りである。令和年度後期終了時に修了証を授与された３名については、インタビューの対象になっていなかったため、次回に依頼する予定である。

インタビューでは、４つの項目別に質問を作成した：１）大分大学国際フロンティア教育プログラムの概要について、２）グローバル・ラーニング科目について、３）グローバル科目について、そして４）本プログラムによって育んだグローバル人材としての Global Competence について。

５．分析

5-1. 国際フロンティア教育プログラムの概要について

まず本プログラムの概要や受講のきっかけや印象について、大枠で修了者に感想を聞いてみた。インタビューの質問は次の４つであった：

1. 大分大学国際フロンティア教育プログラムのことはどこで知りましたか？
2. 本プログラムに参加しようと思ったきっかけはなんですか？
3. 本プログラムを通して一番印象に残っていることはどんなことですか？
4. 本プログラムを後輩たちにお勧めしますか？それはなぜですか？

インタビューの協力者６名のうちほぼ全員が「大分大学国際フロンティア教育プログラム」に参加していたという自覚がなく、そのうち２名は卒業間際になって、修了証がもらえると知ったといい、驚きを隠せなかったという。それもそのはず、本プログラムが施行されたのは令和元年度（2018 年度）からで、本プログラムの概要や趣旨はその年度に発行された教養教育科目ガイドブックにはじめて掲載されている。つまり、それ以前に本学に入学しているインタビューの協力者たちは、本プログラムの情報や詳細について記された教養教育科目ガイドブックを所有していないため、知らなかったというのはあり得ない話ではない。

協力者から得た情報によると、６名中５名がそもそも本プログラムについては知らないまま、受講した科目が本プログラムのグローバル・ラーニング科目やグローバル科目であったため、知らない間に修了認定単位を取得していたという学生が多かった。1 名だけが、教養教育科目ガイドブックの裏表紙手前に記載された本プログラムや修了認定のことも知っていた。

本プログラムのプロモーションは決して十分とはいえない状況であったとはいえ、参加者の多くは入学当初から留学志向が高く、留学準備として英語の運用能力を高めるために受講したり、近い将来の留学生活を考えて、留学生との共修を希望したりして、自らの目標達成に直結するような科目を受講していた。また、中には「留学に行きたいと思っていたが、諸事情でその希望も叶わなかったので、英語で提供されるクラスを受講したり、留学生とともにまるで留学しているかのような状況で勉強したりしたかった」という学生もいた。本プログラムの修了者はグローバルや国際社会への意識が非常に高い集団であったといえる。

どの協力者も本プログラムに対しては好印象を抱いており、「英語を英語で習うというのは今まで経験したことがなく、初めはとても難しく思ったが、英語がそのまま頭の中に入ってくるようになった」とか「国際関係で提供されているクラスは（ディスカッションなどの）インタラクションがあって、それ以外の講義形式のクラスとは違って面白かった」という感想が述べられた。

後輩たちに本プログラムを推奨するかどうかという問いに対しては全員が勧めると答えた。その理由には「国際フロンティア教育プログラムの一環として提供されているクラスを受講して、留学生と仲良くなれたというのもあるけれど、留学や国際関係に興味のある友達ができた。授業が終わっても、今でも遊んだりご飯を食べに行ったりするような仲のいい友達ができた。」という。「その時に知り合った留学生とは、彼らが母国に帰った今でも SNS を通じて連絡をしているし、実際留学したときに会ったりして、海外がもっと身近に感じられた」という感想もあった。また、「毎週継続して英語を話す（使う）機会を作るというのはとても大切だと思うし、このプログラムを使えば、それが実現するので、絶対おすすめです」という意見や「グローバル化は進んでいく。日本（大分）にいてグローバル化に備えた知識や意識を高めていける貴重なプログラムなので、今ここでできることをしたほうがいい」と後輩たちへのエールが飛んだ。

5-2. グローバル・ラーニング科目について

総合的な英語によるコミュニケーション能力の向上を推進するために設定されたグローバル・ラーニング科目について次の４項目について質問した：

1. 総合的な英語力の強化を図るため、（クラス名）を履修していますが、英語力の強化に十分につながったと思いますか？理由は？
2. 英語力の強化によって、あなた自身の異文化間コミュニケーション能力にどのような違いが見られましたか？
3. 現時点で、英語の学力を示すものはありますか（英検１級、TOEIC 770 など）
4. 異文化間コミュニケーションにおいて何が一番大切だと思いますか？

インタビューの協力者全員がグローバル・ラーニング科目の履修によって、総合的な英語の運用能力が向上したことを挙げた。特に今まで学んできた「英語」の授業とは異なり、英語を使ってコミュニケーションをとり、自分の考えを伝えることの大切さや難しさを知った

という学生が多かった。このプログラムに参加した全員がなんらかの英語力を示す指標があり、TOEFL であれば 516 点や 530 点等、英語圏や準英語圏に留学できるほどの力をつけていた。また、TOEIC では 695 点、815 点、そして最高で 900 点という学生もいた。また 1 年生が修了した春休みにフィリピンのアテネオ・デマニラ大学の海外短期語学研修に参加した学生は、５週間の研修を通して TOEFL が 427 点から 483 点へと 50 点以上も急上昇した学生がいた。これらの数値は短期語学・文化研修や交換留学への参加の有無に関わらず、このインタビューに協力してくれた学生の自己報告であるが、彼らの中で英語を使うという運用能力が向上したという自信に繋がったことは間違いない。

また、英語のディスカッションを通して、意識して英語を使う機会が増えたことで、少しずつ英語で話されたことを聞き取れるようになったり、内容を理解できるようになったりして、最終的に自分の想いも伝えられるようになってきたことが上向きのスパイラルとなり、英語でコミュニケーションを取ろうとするモチベーションも上がり、行動する勇気も湧いたという報告もあった。そこで異文化間コミュニケーションにおいて何が一番大切かという問いについては、次のようなキーワードが挙がったので表５にまとめた：

表５　異文化間コミュニケーションにおいて何が一番大切かという問いに対する反応

恐れないで、話す**勇気**	相手の文化を**理解**して受け入れること
間違えてもいいという**開き直り**	異文化**理解**に徹することの大切さ
自分の**心を開く**こと	相手との（文化などの）違いを**知り**、正しく**理解**すること
モチベーション	相手のニーズを**察知**する
勉強する**意欲**	自分のことを**知る**こと
異文化を知りたいと思う**興味や関心**をもつ	自分（日本にいる日本人）が majority であることを**理解**すること
他人を**思いやる**こと 相手わかろうとする**態度**	Input の力（**知識**）をつけること
興味・関心・意欲・態度・勇気・思いやり	**知識・知ること・理解・理解すること**

5-3. グローバル科目について

グローバル科目とは国際共修を推進し多文化共生の視点から多様な専門分野について学ぶことを目的とした教養教育科目で、少なくとも２科目（４単位）を取得することが修了の条件となっている。インタビュー協力者には次の４つの質問をした。グローバル科目全体を通した感想を表６にまとめた。

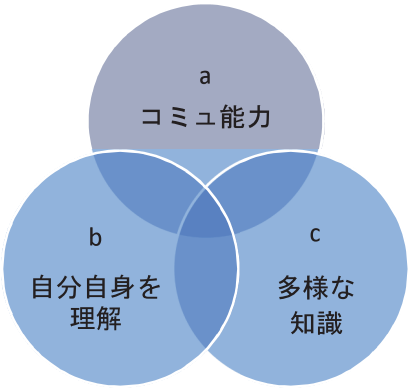
1. 数あるグローバル科目の中でなぜこのグローバル科目を選択したのですか？
2. 履修したグローバル科目の中でどの授業が一番印象に残っていますか？それは具体的にどんなことですか？
3. 留学生と共に学ぶグローバル科目の中で、特に留学生との関わりが深かったのはどの授業ですか？またその中で具体的にどんなことを学びましたか？
4. 少なくとも４単位のグローバル科目を履修して、一番身についたと思われるのはどんなことですか？

表６　グローバル科目を履修して

<table>
<tr><td>留学生から日本とは異なる諸外国の色々な話が聞けて**面白かった**。</td><td>英語でのコミュニケーションは**難しかった**が、**自分の伸び代**を感じた。英語の表現をまねしてみたいと思った。</td><td>初めは宿題だから国際的なニュースを読んでいたが、そのうち日常生活になって、世界のことに**興味が湧いた**。</td><td>日本独自の文化の一つと思っていたマンガについて**客観的な視点**で学べたのは面白かった。</td></tr>
<tr><td>留学生と一緒に色々なことを学ぶのは**楽しかった**。</td><td>初めて留学生の中に入って英語で授業を受けた。**辛うじて**内容は理解できたが、発言するまでには至らなかった。</td><td>国際的時事問題の知識が増えたらもっと知りたいと思っていくうちに知ることが楽しく、**自信**につながった。</td><td>日本語を一つの外国語として**客観的に学び**、留学生に教える機会は貴重だった。</td></tr>
<tr><td>留学生と一緒に４−５人くらいの小さなグループ・ディスカッション形式で学ぶのは**新鮮だった**。</td><td>アカデミックの環境では**自分の英語力**グループディスカッションで何かを伝えるという以前の段階だった。</td><td>異なる文化が交わる中でも**人との関わり合いが特別に大切**だとわかった。</td><td>**自分（母国・日本）の文化が軸にあってこそ**他の文化との相違を見つけられると気づいた。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">**新鮮さ・楽しさ・面白さ、異文化**</td><td rowspan="2">**英語の運用能力不足を実感、語学力・コミュニケーション能力の必要性**</td><td>**国際社会につながる自分という存在**</td><td>**客観的視点からみた母国や自分を再発見**</td></tr>
<tr><td colspan="2">**日本人としてのアイデンティティ**</td></tr>
</table>

5-4. Global Competence について

インタビューの締めくくりとして協力者に以下の二つの質問を投げかけた。Burkart（2018）はグローバル社会でリーダー的役割を果たすためには次の３つの要素がバランスよく発達していることが望ましいとし、その３要素がそれぞれどれくらいのウエイトを占めるかどうかを協力者に 100 分率で示してもらった。その回答は下の表７のようにまとめられた。



a.　異文化間のコミュニケーション能力；
b.　自分自身や自国の文化について理解する能力；
c.　母国や外国の文化社会制度などについての知識

表７　Global Competence の内訳

協力者	A	B	C	D	E	F
a　コミュ能力	１番大切	50%	40%	50%	50%	50%
b　自分自身を理解	２番目	25%	40%	30%	25%	20%
c　多様な知識	３番目	25%	20%	20%	25%	30%

また研究協力者がその内訳について説明した内容を次にまとめた。

協力者A

この３つについてはパーセントで表すのは非常に難しいので大切だと思う順番で、a→b→c とした。ただ、この３つはそれぞれ密接に関連しているので、そのうちの一つが著しく欠けていたらグローバル社会でリーダー的役割は果たせないのではないかと思う。

協力者B

グローバル社会でリーダー的役割を果たすには、英語を喋れる、喋れないは別として、まず相手の心を掴みにいくということだと思う。異文化間のコミュニケーション能力が自分にとっては一番ウエイトが大きくて、b と c はその扉を開けてからの話だと思う。

協力者C

コミュニケーション能力や自分自身について学ぶインプットはグローバル社会のリーダーには必須アイテムである。自分のことを知らないと、うまくコミュニケーションだって取れないから。知識が 20%になっているのは、これからもっと多様な知識を学んでいくと思う。そうすると知識が占める割合が増えていくと思われる。

協力者D

留学生の中に入って授業を受けていると、自分は「日本人」として意見を求められる。日本人ばかりいる授業の中では日本人としての意見などは求められない。つまり、まるで「日本人代表」かのように意見を述べなければならない環境が特殊であり、新鮮だった。本で学ぶという意味での知識の比重はそう重くないのではないか。もっと外に出て、実際にいろいろなことを体験してその中からグローバル社会に必要な要素を学んでいくのだと思う。

協力者E

b と c を元にして a で確かめるという構図を考えた。知識や自分のことについてはインプットとして入ってくるもので、それを元にアウトプットする手段として異文化間のコミュニケーションが必要になってくるのだと思う。つまり、異文化間コミュニケーション能力(a)が 50%で、b と c を合わせて 50%となるのではないかと思う。

協力者F

この内訳をするのは難しい。この３要素のどれも大事。リーダーという役割と考えたら、日本人の間でも誰とでも平等に話せる人でなければならない。これがグローバル社会の中のリーダーとなると、さらに多様なグループをまとめていかなければならない。ニュースなどの予備知識はとても大切。社会のリーダーとなるには一点じゃなく、もっと多角的視点から物事を捉えられなければならない。また自分で物事が判断できなければならない。外に出る前に、自分の文化や自分のことを知らなければならない。海外に出たら余計にそう思った。

本インタビューの最後に協力者それぞれに本プログラムを修了して一番自信がついたこと、またこれからさらに伸ばしていきたことについて質問した。そのまとめは次の通りである。

表８　一番自信がついたこと、これから伸ばしていきたいこと

協力者	一番自信がついたこと	これからさらに伸ばしていきたいこと
A	**積極的に話す姿勢**、文化的背景や生い立ちも違う人（自分の周りの人々）のことを**理解しようという姿勢**、**理解したいという気持ち**。	相手のことを理解したいという姿勢を示しながら、**英会話力や異文化コミュニケーション能力**を駆使しながら、意思疎通を図っていきたい。
B	聞かれたことにぽんぽんと答えられるようになった。今までやってきたこと、今まで受けてきた授業が何につながるかと考えながらやってきた。**自分の目標に向かってやるべきことをやってきた**。それが今の自信となった。	自分がやりたい**大きな夢に向かって**、もっと**英語を勉強**して、**世界に発信**していきたい。
C	「国際」についてたくさん知識をつけた。**自分がこれまで学んだ知識**が自信につながった。	逆に、知らないことがもっとたくさんあるということがわかったので、これから**もっと知りたいという意**欲が出た。これからも**もっと勉強していきたい**。
D	**人とコミュニケーションをとる（英語でコミュニケーションをとる）**ということについては自信がついた。海外に出たら、**マイノリティ**。アジア人として生活した。日本に帰れば**マジョリティ**。**その違いの中で持つ意味を考えられるようになった**。	**マイノリティの立場、マジョリティの立場それぞれの立場**を経験して、それぞれの思いがわかるようになった。そのことを生かして、これから**もっと自分のこと（国）についても他の国のことについても学んでいきたい**。
E	**外国人と気軽に友達に**なれるようになった。留学はしたことはないが、日本にいる**外国人と関わるということが当たり前**になった。	グローバル社会の中で、**日本にいても積極的にコミュニケーションをとっていき**ながら、**国籍に関わらず、良い関係性**を築いていきたい。
F	いろんな壁にもぶつかってきたけど、どうにか乗り越えてきた。留学中も言葉さえ通じない中で苦しい経験もしたが、**めげずに努力する姿勢を認められた**。これからも**難しいこともどうにかやって成し遂げられる「何でもできる！」っていう気**がする。	この自信を元にこれからも**自分で目標を定めて、それに向かって努力**していきたいと思う。
まとめ	**知識の集積や多様な経験から、自他の違いを尊重することの大切さ、努力して何かを勝ち取ることの難しさ、そしてその時々に必要な勇気、自主性、積極性を学んだことが自信につながった。**	**これからも積極的に総合的な英語運用能力の向上に努めたい。マジョリティの立場やマイノリティの立場といった多角的異なった視点から物事を捉え、異文化間の良好な関係を築いたり、円滑な異文化間コミュニケーションを継続したりしていきたい。そのためには自分の目標を定めてその達成のために努力していきたい。**

６．考察

6-1. 国際フロンティア教育プログラムの概要について

国際フロンティア教育プログラムについては本インタビューの協力者からも高評価を得ている。大きく改善しなければならないことがあるとすれば、それは本プログラムをもっと積極的にプロモーションしなければならないということである。インタビューに参加した６名中、１名だけが本プログラムの趣旨や概要を知って参加しており、本プログラムが大分大学全学に向けたプログラムであるのに、学内での知名度が非常に低かったことが明らかとなった。本プログラムが始まって３年経過しているにもかかわらず、その状況が変わっていないというのは、非常に問題である。また５学部あるうちの２学部からしか修了者が輩出されていないところを見ても、周知徹底に問題があることは否めない。新学期に教養教育科目ガイドブックを配布する際に本プログラムについてプロモーションするのが最もタイムリーであろうが、通常オリエンテーションの一環であり、膨大な資料や通知、インフォメーションが飛び交う中、その時間を割くのが難しいという意見が教育支援課からも寄せられている。

インタビュー時に国際フロンティア教育プログラムとして履修した授業について協力者にリマインドしたが、当時履修した授業を思い出しながら、他の教養教育では味わえなかったようなユニークで新鮮な経験をしたといい、修了者の誰からも後輩に勧めるという感想が述べられていた。そこで、修了認定者からの体験談を話してもらうことも一つのプロモーションの方法とも考えられる。

6-2. グローバル・ラーニング科目について

総合的な英語の運用能力を高めるために設けられたグローバル・ラーニング科目であるが、英語の運用能力に合わせて多様な授業が設定されている。中でもグローバル・ベーシックスおよびグローバル・ベーシックス２においては、今まで英語が苦手で自信がないという学生のために設定され、英語を使って基本的な意思疎通ができるようなトレーニングを重視しているため、15 週間の授業が完結する頃には、受講者は英語で何らかの発表ができるようになる。また、留学を控えた学生向けや将来留学したいという学生向けに設定された科目はそれぞれのレベルに応じた授業展開をしているため、教育効果は非常に高いと言える。ただ、今回のインタビューで抽出した英語の語学試験等の結果は留学の有無や学年の違い等もあり、そのまま比べることができないが、インタビュー協力者はそれぞれ英語の運用能力を高めていることがわかった。

また、異文化間コミュニケーションにおいて何が一番大切かという問いに対する答えが大きく分けて二つのポイントとなって浮かび上がった。一つは異文化について知りたいという興味や関心を抱き、言葉や文化の壁を恐れず、間違ってもいいから勇気を出して、コミュニケーションを図ろうとする意欲や態度を育み、他人を思いやる心で相手を分かろうと努力する姿勢が大切であるという発話者の興味、関心・意欲・態度といった心理的な姿勢が中心であった。もう一つは異文化について正しく理解するばかりではなく、自分の文化や自分自身について理解を深めることで、偏見のない適切な知識を身につけられるとし、自他に関する知識や理解を深めることがより良い異文化間コミュニケーションを築くという結論に至った。

6-3. グローバル科目について

グローバル科目についてインタビュー協力者から得た感想をまとめると、大きく分けて４つのコードに分けられた。一つ目は今までの教育環境と異なり、留学生とともに学ぶ国際共修の環境から得られた新鮮さや面白さ、また留学生と共に学ぶ楽しさが挙げられた。二つ目は同じく留学生と英語で学ぶという環境の中で、自分自身の英語の運用能力の欠如を思い知らされたという苦い経験についても言及されることが多かった。３つ目は日本の文化を留学生と一緒に学ぶことにより、客観的な視点から日本や日本文化について自己の再発見ができたこと。最後に、国際社会について学ぶにつれて、国際社会の中に置かれた日本という位置付けや自国の文化というものを背負う自分自身の位置付けを再確認したことが挙げられた。これは嶋内（2014）が新聞紙面を用いて「社会が求める『グローバル人材』とは何なのか」

を分析して抽出された一つの要素である「日本人としてのアイデンティティ」に相当すると思われる。

このように日本にいながら留学生とともに学ぶ「国際共修」というユニークな学習環境は非常に恵まれているといえる。特に国内外の移動が制限されている現在のコロナ禍の状況においては、あえてこのような学習環境を選ばない限り、実際に留学するということは難しい。世界的パンデミックを引き起こしている新型コロナウイルス感染症がいつ収束するのかという目処がつかないまま、在学生は今までとは違った形でグローバル教育を受けていく必要があるのではなかろうか。

6-4. Global Competenceについて

本インタビューでは参加者の Global Competence について調べたが、a) 異文化間のコミュニケーション能力、b)自分自身や自国の文化について理解する能力、c) 母国や外国の文化社会制度などについての知識を 100%で表してみると、ほぼ全員が a) 異文化間のコミュニケーション能力を最も重視していることがわかった。ただ、中にはこの３つの要素のバランスが重要だと考える学生やそのバランスはこれから自分がどのように過ごしていくかで変わっていくだろうと考える学生もいた。本インタビューを通して明らかだったのは、協力者が全員、グローバル・リーダーであることを意識し、自分がそうあるべきであるという前提でインタビューに答えていた。つまり、本プログラムを一つのきっかけとして、彼らは多様なグローバル教育を受け、ユニークな学習環境で学んだ。そこから得た知識や経験が彼らのグローバル・リーダーとしての素地を育み、表８で表現したような自信へとつながったと考えられる。

インタビューの最後にこのプログラムを通して一番自信がついたことや、これからまたさらに伸ばしていきたいところを聞いたが、彼らは多様な知識や経験から、自他の違いを尊重することの大切さ、努力して何かを勝ち取ることの難しさ、そしてその時々に必要な勇気、自主性、積極性などを学んでおり、これまでの自分の学びや経験の軌跡を振り返って、グローバル・リーダーとしての自信をつけたと考えられる。また、その軌跡を振り返ることによって、これから何が必要なのか、どのように舵を取っていけば良いのかといった展望も示されていた。彼らの言葉からも反映されているように、これからも積極的に総合的な英語運用能力の向上に努め、マジョリティの立場やマイノリティの立場といった多角的で異なった視点から物事を捉えることを忘れず、決して国境で仕切られただけの異文化間という枠組みの中だけではなく、もっと広い意味での異文化間のコミュニケーションを円滑に図り、継続していってくれるに違いない。彼らのインタビューからは、グローバル・リーダーとしての自信と遂行能力が表現されていた。

７．まとめと今後の課題

「大分大学国際フロンティア教育プログラム」について紹介した本稿では、令和元年から始まった本プログラムの修了者におこなったインタビューからプログラム実践による成果をまとめた。国際フロンティア教育プログラムは現存の教養教育科目であり、留学生と本学正規学生に開講して、グローバル・ラーニング科目とグローバル科目を構成しているため、本プログラムの施行よる教職員の実質的負担は抑えて開設することができた。また、海外短期語学文化研修で教養教育の単位が取得できることも、参加する学生にとってはプラスとなっている。改組などによる教職員の人員削減で人的資源が逼迫する教育現場で画期的なプログラムを設置するのは難しいところで、このような工夫は必須である。

本プログラムの英語による授業は交換留学生を対象とした授業が多く、それを正規生にも提供することで、国際共修を実現している。ただ、英語で提供される教養教育科目は希少であり、中でも各学部から提供されているのは各学期４科目しかない。嶋内（2014）は専門科目を英語で履修するカリキュラム政策が日本の大学教育の再考に必要であり、英語による授業を担当できる教員が不足しており、その確保のためには既存の教員にインセンティブを与えたり、海外留学経験のある若手研究者やポスドク及び非常勤講師を積極的に採用したりといった手段を講じる取り組みが必要だと言及している。急速なグローバル化によって、留学

生の獲得競争が激化し、日本の研究力の衰えが指摘される中、今後どのようにキャンパスの国際化を推進していくかを検討する必要がある。

本稿では「大分大学国際フロンティア教育プログラム」を修了した学生６名の任意のインタビューによって、本プログラムの実践を通した彼らのグローバル・リーダーとしての成長を記録した。本プログラムは参加者に総合的な英語の運用能力を高め、彼らの自主性や積極性を支援しながらグローバル・リーダーとしての自覚と自信を育んだことが明らかになった。ただ、これはあくまでケーススタディの域を脱せず、インタビュー協力者の元々の英語力や留学経験の有無等、多様な変数が関係していることは言うまでもない。つまり、インタビュー協力者によって大きく答えが変わるかもしれないという可能性も秘めている。ただ、今回の６件の事例からは本プログラムが参加者に著しくポジティブな影響力を及ぼしたことは明らかであった。今後も本プログラムの修了者が輩出されるに伴い、もっと情報を収集し、本プログラムの成果を検証していく必要がある。国際共修カリキュラムは現在日本の大多数の高等教育現場で導入されている。その成果が満足いくものであるかどうかは大学の理念や指針によって常に吟味されるべきである（末松 2017）。つまり、大学の理念や指針に具体的かつ現実的な国際化施策を立て、カリキュラムとして位置付けなければ、キャンパスの国際化は難航するだけであろう。

また、本インタビューではユニークな国際共修という経験や体験から、グローバル・リーダーとしての姿勢や知識を学び取ったという感想が強調された。大学内において留学生支援ボランティアの制度を設けるなど国際交流活動の環境を整えることは非常に効果的である（久保田・鈴木 2015）。今後は授業だけでなく、身近な環境でボランティアやサービス・ラーニングなどといった多様な学内外の経験を通して学んでいくような体験型国際共修を含むカリキュラムを検討していく必要がある。

コロナ禍の状況で、国内外の行き来が制限する中でも、オンライン授業を実施し、留学生と日本人学生の国際共修は継続され、本プログラムも継続的に留学生と正規生の共修に尽力してきた。今後もこのような状況が続くと考えられ、またこのような状況は否が応でも働き方改革に一役買っている。今後は海外とのやりとりは実際に現地に赴くのではなく、オンライン上で行われる可能性は高い。このように広くグローバル化が進み、海外とのやりとりは一部の限られた人員だけではなく、もっと広く一般的に求められるようになると考えられる。つまり、世界的パンデミックは人流の動きを著しく制限した一方で、情報社会の中のグローバル化をさらに広め、その存在を顕著にしたのは間違いない。そのようなグローバル化社会における高等教育の現場ではグローバルな知識をもち、物事を多角的に捉えて理解することができる異文化感受性や適応力が高く、異文化間の円滑なコミュニケーションを図ることができるグローバル・リーダーを育成することが強く求められている(Burkart, 2020)。本稿から、「大分大学国際フロンティア教育プログラム」はその要求に大きく貢献しているといえよう。

参考文献

久保田美映・鈴木理小（2015）「日本語ボランティア活動がグローバル人材育成につながる可能性―留学生対象日本語授業に参加した日本人大学生 A さんの事例から―」Obirin Today―教育の現場から―

嶋内佐絵（2014）「グローバル人材育成と大学の国際化に関する一考察」横浜市立大学論叢人文科学系列 Vol. 66 No. 1: 109-126

末松和子（2017）「『内なる国際化』でグローバル人材を育てる―国際教習を通したカリキュラムの国際化―」東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要 3 巻 41-51

Burkart, K. I. (2018). Preservice Teachers' Intercultural Sensitivity and Global Competency. *Florida Association of Teacher Education Journal, 3*(1), 7-25

Index

＜国際フロンティア教育プログラムについて＞

1. 国際フロンティア教育プログラムのことはどこで知りましたか？
2. 国際フロンティア教育プログラムに参加しようと思ったきっかけはなんですか？
3. このプログラムを通して一番印象に残っていることはどんなことですか？
4. このプログラムを後輩たちにお勧めしますか？それはなぜですか？

＜プログラム１　総合的な英語力の強化について＞

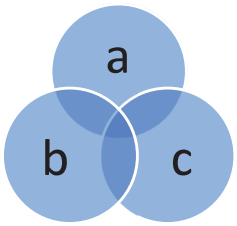
1. 総合的な英語力の強化を図るため、____クラス履修をしていますが、英語力の強化に十分につながったと思いますか？それはなぜですか？
2. 英語力の強化によって、あなた自身の異文化間コミュニケーション能力に向上が見られましたか？それはなぜだと思いますか？
3. 現時点で、英語の学力を示すものはありますか？（e.g., 英検１級、TOEIC 770 など）
4. 異文化間コミュニケーションにおいて何が一番大切だと思いますか？

＜グローバル科目について＞

1. 数あるグローバル科目の中でなぜこのグローバル科目を選択したのですか？
2. 履修したグローバル科目の中でどの授業が一番印象に残っていますか？それは具体的にどんなことですか？
3. 留学生と共に学ぶグローバル科目の中で、特に留学生との関わりが深かったのはどの授業ですか？またその中で具体的にどんなことを学びましたか？
4. 少なくとも４単位のグローバル科目を履修して、一番身についたと思われるのはどんなことですか？

＜Global Competence and Intercultural Sensitivity>

1. グローバル社会でリーダー的役割を果たすためには次の３つカテゴリーが必要だと言われています。あなたの中でこれはどれくらいのウエイトを占めますか？
   a. 異文化間のコミュニケーション能力
   b. 自分自身や自国の文化について理解する能力
   c. 母国や外国の文化社会制度などについての知識



100%

2. 国際フロンティア教育プログラムを終了して、一番自信がついたことは何ですか？またこれからさらに伸ばしていきたいことはどんなことですか？

研　　究

II. 研究ノート

Japanese Alternative Masculinities of *Fudanshi* ("rotten boy"), *Shota* and *Otoko no ko*: Mediating Utopian/Dystopian Motherhood

Kazumi Nagaike

BL has been embodied as the habitus of what Alice Jardine calls "gynesis," an exclusively female-oriented sphere. The word *fujoshi*, which literally means "rotten girl," connotes the presumed perversion of women who fantasize about male-male eroticism, and this term is now widely accepted in popular jargon. Yoshimoto Taimatsu (2008 & 2010), a Japanese cultural critic and one of the founders of Japanese *fudanshi* studies, attempts to widen that research focus by making male readers of BL visible. I have previously shown the ways in which BL may subvert socially enforced gender paradigms among Japanese heterosexual *fudanshi* (Nagaike, 2015). In the process of recognizing their own desire to participate in BL, a previously female-dominated genre, they may be enabled to take a postmodern perspective onto pre-existing concepts of maleness and masculinity (e.g., practice self-feminization). I also realized that in order to better understand the desire to consume male-male erotic narratives among Japanese self-identified heterosexual *fudanshi*, issues regarding their physicality, and sexual pleasure in particular, need to be addressed. In this presentation, I delineate the characteristics of Japanese heterosexual *fudanshi* through a close reading of the book, *Oretachi no BL ron* (We, Men's BL Studies, 2016). An analysis of the reading practices of *fudanshi* may also contribute to a critical discussion concerning ways in which particular aspects of queer masculinity, such as conscious and subconscious desires for "motherhood" may be accommodated within a Japan-oriented epistemology of *shota: i.e.,* psychological or sexual

attachment to, or love of, young boys. I fully consider both the utopian and dystopian implications of *fudanshi* "becoming *shota*" (or a distorted Father) in the specific realm of maternal narrativity that BL manifests, in which a constant displacement of gender, desire, reality and fantasy is acted out. I also discuss *otoko no ko* (cross-dressing pretty boys who look exactly like girls) as transformed *shota*, as well as representing a 21st-century form of two- and three-dimensional displacement.

『第 1 回 OU-KRE 日本学シンポジウム：連携実現に向けて』の報告

南里敬三

大分大学国際教育推進センター（GAIA）とカーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学東アジア研究センター（IOLC）の共催で、2020 年 12 月 5 日日本時間午後 5 時から午後 8 時までの 3 時間、Zoom を使っての、第 1 回 OU-KRE 日本学シンポジウムが開催された。両センター間での共同研究、及び、共同授業の可能性を視野に入れ、両センターの連携実現の可能性を探るシンポジウムであった。

IOLC 所長ヴァッローク・イロナ教授のメッセージ（代読）で開会したシンポジウムは、GAIA からの発表一本及び IOLC からの発表一本に続き、両センターから各 4 名の教員がそれぞれの研究分野を紹介し合い、センター間の親睦を深めると共に、両センターの今後の協働の可能性をについて考えるきっかけ作りを行った。10 分の休憩を挟んで迎えた情報交換会ではそれまでの教員の情報などをベースとして、両センター間での連携を模索し合った。以下、この情報交換会で出された提案・問い合わせ等を 4 項目にまとめ、意見交換の模様を紹介する。

1. 共同授業の提案

まず、GAIA からの提案として、本学のグローバル人材教育科目において、ハンガリーの視点から日本史を考察する授業を提供してもらい、大分大学側のグローバル人材育成への協力が仰げるか打診を行った。IOLC 側からは、ハンガリーにおける日本古代史の研究から現在の日本社会を考察するという視点での貢献は興味深いとの前向きな回答があった。

IOLC からは、まず、日本のポップカルチャーを研究する学生を指導するに当たって GAIA 側にポップカルチャー情報を問い合わせることが可能かどうか。また、GAIA が開講する講座をカーロリ大学の学生が受講できるようにできないだろうかという問い合わせがなされた。これについて GAIA 側からは、カーロリ大学の学生が大分大学の授業をオンラインで受けることは可能で、単位認定もできる旨の回答をした。

また、応用言語学の分野での協力要請も IOLC 側からあった。カーロリの応用言語学分野の学生が日本でリサーチを行う場合の援助（例えば、日本の小中学校の教育研究者へのインタビューなどアレンジ）が欲しいとの要請であった。GAIA 側からは、そのような援助は十分可能であり、大分大学には付属小・中学校があるので、オンラインミーティングやオンラインインタビューなどを行う事が出来る旨の回答を行った。

更に、IOLC 側から、メディア研究の分野での協力要請もあった。非言語コミュニケーションのケーススタディーズを希望している学生がおり、犯罪等の事件が発生した際、日本人はどのように反応するのかといった調査にたいして協力関係が築けないかという要請であった。これについても GAIA 側は、協力は十分可能である旨の回答をした。

また、IOLC から、カーロリ側の教員は全員英語が出来るので、大分大学のグローバル教育等に協力が可能である旨の申し出があったことも付け加えておく。

2. シンポジウムの今後の形態

IOLC 側から、このシンポジウムを学生や両センターのメンバーではない研究者も参加可能にするのはどうだろうかとの提案があり、GAIA 側はこれに同意し、様々なニーズに対処していけるシンポジウムにしたい旨回答した。

3.　学生間交流

GAIA 側は、本学並びにカーロリ大学の学生が共にオンラインで学ぶことで、学生間の交流も活発化させたい旨を伝え、それに関連して、両大学の学生が共同で利用できるプラットフォームを作り、そこに授業のビデオをアップしておき、そのビデオに両大学の学生が自由にアクセスできるようにしたらどうかとの提案を行ったが、この時点で情報交換会終了の時刻となった。

第 1 回 OU-KRE 日本学シンポジウムは GAIA センター長、下田憲雄教授の閉会の挨拶で幕となった。なお、今後のシンポジウム継続の可能性についても検討していくことが確認されたことも付け加えておく。

シンポジウムスケジュール

9:00-9:10　開会：カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学東アジア研究センター長ヴァッローク・イロナ（代読）
9:10-9:40　発表：長池一美「Japanese Men's Desires and Hopes to "Become" Fudanshi ("rotten boys"), Shota and Otoko no ko: Mediating Utopian/Dystopian Motherhood」
9:40-10:10　発表：ラーザール・マリアンナ 「日本の壁画古墳がかたどる東アジア」
10:10-10:20 休憩
10:20-10:50 大分教員研究分野紹介
10:50-11:20 カーロリ教員研究分野紹介
11:20-11:50 情報交換会
11:50-12:00 閉会：大分大学国際教育推進センター長　下田憲雄

出席者

IOLC 側：ショモディ・ユーリア、ラーザール・マリアンナ、マイエル・イングリッド、コヴァーチ・エメシェ、若井誠二
GAIA 側：下田憲雄、長池一美、坂井美恵子、ブルカート香織、西島順子、南里敬三
（敬称は略させていただいた。）

資　　料

令和２年度国際教育推進センター関連行事

前期

4月3日	日本語プレイスメントテスト （11:00 a.m.）　※新型コロナウイルス感染症により中止
4月6日	日本語プレイスメントテスト （ 4:30 p.m.）
4月8日	新留学生のための生活オリエンテーション（12:30 - 1:00 p.m.）(短期交換留学生以外) 宿舎入居者オリエンテーション　※オンラインにて実施
7月3日	七夕まつり　※新型コロナウイルス感染症により中止
7月8日	帰国予定留学生対象ガイダンス（12:30 - 1:00 p.m.）　※オンラインにて実施
7月27日～8月7日	健康診断
8月7日	帰国留学生送別会（6：00 p.m.）
8月9日	留学生のための狂言ワークショップ

後期

9月16日～23日	日本語プレイスメントテスト（短期交換留学生）
9月24日	短期交換留学生開講式，生活オリエンテーション（4:00 p.m.）
9月25日，28日	日本語プレイスメントテスト（短期交換留学生以外）
10月8日	新留学生のための生活オリエンテーション（12:30 - 1:00 p.m.）(短期交換留学生以外) 宿舎入居者オリエンテーション
10月予定	スピーチコンテスト　※新型コロナウイルス感染症により中止
11月30日	新留学生のための生活オリエンテーション（12:30 - 1:00 p.m.）(短期交換留学生以外)
11月予定	消防訓練　※新型コロナウイルス感染症により中止
1月8日	新留学生のための生活オリエンテーション（短期交換留学生及び研究生） 宿舎入居者オリエンテーション　※オンラインにて実施
1月27日	帰国予定留学生対象ガイダンス　※オンラインにて実施

国際交流協定校等

2020.4.17現在

国・地域（数）			大学名	内容	協定締結年月日
アジア	中国	(16)	江漢大学	学術交流・学生交流(5)	1989/11/24
			河北医科大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流(2)	1992/1/26
			遼寧師範大学	学生交流(5)	1996/3/26
			香港大学	学術交流・学生交流(5)	1999/6/24
			河北師範大学	学術交流・学生交流(5)	2000/7/17
			華中科技大学	学術交流・学生交流(5)	2002/3/12
			深せん大学	学術交流・学生交流(5)	2003/3/27
			対外経済貿易大学	学術交流・学生交流(5)	2006/4/21
			中南財経政法大学	学術交流・学生交流(5)	2006/8/31
			武漢大学	学術交流・学生交流(3)	2009/10/30
			黒龍江大学	学術交流・学生交流(3)	2014/11/5
			内蒙古民族大学	学術交流・学生交流(3)	2014/10/30
			北京林業大学	学術交流・学生交流(3)	2014/12/23
			香港中文大学	学術交流・学生交流	2016/1/18
			内蒙古大学	学術交流・学生交流(3)	2016/1/25
			陝西師範大学	学術交流・学生交流(3)	2016/2/26
	モンゴル	(2)	モンゴル国立医科学大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2015/4/29
			第3国家中央病院（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2015/5/6
	韓国	(15)	嶺南大学校	学術交流・学生交流(5)	1998/6/21
			韓国交通大学校	学術交流・学生交流(5)	1996/3/12
			西京大学校	学術交流・学生交流(5)	1997/2/28
			ソウル女子大学校	学生交流(5)	2003/12/5
			高麗大学校	学術交流・学生交流(5)	2004/2/20
			梨花女子大学校	学術交流・学生交流(5)	2004/8/3
			順天大学校	学術交流・学生交流(5)	2005/8/19
			培材大学校	学術交流・学生交流(5)	2006/6/7
			嘉泉大学校	学術交流・学生交流(5)	2006/6/8
			江南大学校	学術交流・学生交流(5)	2007/2/23
			釜山大学校	学術交流・学生交流(5)	2007/4/5
			江陵原州大学校	学術交流・学生交流(5)	2007/8/9
			光州大学校	学術交流・学生交流(5)	2008/3/14
			大邱大学校	学術交流・学生交流(3)	2012/11/20
			順天郷大学校	学術交流・学生交流(3)	2017/1/23
	台湾	(4)	東海大学	学生交流(5)	2003/2/20
			高雄医学大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2010/4/27
			国立台湾大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2011/10/17
			開南大学	学術交流・学生交流(3)	2016/5/23
	インドネシア	(4)	バンドン工科大学	学術交流・学生交流(3)	2003/8/12
			マラナタ・クリスチャン大学	学術交流・学生交流(5)	2011/9/28
			アイルランガ大学熱帯病研究所（医学部との学部間協定）	学術交流	2013/4/17
			アイルランガ大学	学術交流・学生交流(5)	2019/2/26
	タイ	(7)	チェンマイ大学	学術交流・学生交流(5)	2002/8/15
			コンケン大学	学術交流・学生交流(5)	2006/3/8
			チュラロンコン大学医学部（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2009/11/10
			ラチャウィティ病院	学術交流	2015/1/7
			マヒドン大学	学術交流	2015/8/24
			チュラロンコン大学理学部（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2019/10/2
			タマサート大学	学術交流・学生交流(3)	2019/11/11
	マレーシア	(1)	マレーシア国立サバ大学	学術交流・学生交流(5)	2018/7/13
	フィリピン	(4)	サン・ラザロ病院	学術交流・学生実習	2006/9/25
			セントルークス病院	学術交流・学生実習	2007/9/25
			サントトーマス大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2013/9/13
			アテネオ・デ・マニラ大学	学術交流・学生交流(2)	2017/10/5
アジア	ベトナム	(10)	ハノイ医科大学	学術交流・学生交流	2008/10/23
			ホーチミン医科薬科大学	学術交流・学生交流	2008/10/24
			チョーライ病院	学術交流	2008/10/24
			ベトナム国家大学ハノイ校経済学部（旧ベトナム国立大学ハノイ校経済大学）	学術交流・学生交流(5)	2009/7/20
			108病院	学術交流	2009/11/16
			ホーチミン市リハビリテーションセンター（福祉健康科学部との協定）	学術交流・学生交流	2017/8/22
			バクマイ病院	学術交流	2018/9/29
			セントポール病院	学術交流	2018/11/6
			フエ医科薬科大学	学術交流	2019/10/8
			ベトナム国家大学ハノイ校外国語学部	学術交流・学生交流(5)	2020/3/6
	カンボジア	(1)	カルメット病院	学術交流	2019/11/29
	シンガポール	(1)	南洋ポリテクニック	学術交流・学生交流(2)	2011/5/13
	ブータン	(1)	ケサル・ギャルポ医科学大学	学術交流	2019/12/26
	ネパール	(1)	カトマンズ大学医学部（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流(5)	2018/2/8
中東	サウジアラビア	(1)	アルファイサル大学	学術交流	2018/8/4
アフリカ	ケニア	(1)	ケニア医学研究所	学術交流	2018/11/8
オセアニア	オーストラリア	(2)	西オーストラリア大学	学術交流・学生交流(5)	2006/7/4
			ウーロンゴング大学	学術交流・学生交流(1)	2010/4/21
北米	アメリカ合衆国	(6)	サンフランシスコ州立大学	学生交流(4)	1972/11/27
			テキサス大学オースチン校	学術交流・学生交流(5)	1990/8/9
			ノースキャロライナ大学シャーロット校	学生交流(5)	2003/12/16
			サンディエゴ州立大学	学術交流・学生交流(5)	2006/8/25
			アーカンソー大学フォートスミス校	学生交流(5)	2007/5/22
			アイオワ州立大学	学生交流(5)	2017/10/3
中南米	ドミニカ共和国	(2)	サントドミンゴ自治大学	学術交流	1989/12/14
			ルイス・エドワルド・アイバール病院（医学部との学部間協定）	学術交流	1997/1/1
ヨーロッパ	オランダ	(3)	ティルブルグ大学	学生交流(5)	1990/9/18
			NHLステンデン応用化学大学	学術交流・学生交流(5)	2009/1/6
			HUユトレヒト大学	学術交流・学生交流(2)	2011/3/17
	イギリス	(3)	ハートフォードシャー大学	学術交流・学生交流(5)	2009/5/23
			セントラル・ランカシャー大学	学術交流・学生交流(3)	2012/4/27
			マンチェスター大学	学生交流(4)	2014/4/24
	ドイツ	(1)	パダボーン大学	学生交流(7)	1997/9/9
	スウェーデン	(1)	メーラダーレン大学	学術交流・学生交流(5)	2006/9/5
	ハンガリー	(2)	カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学	学術交流・学生交流(5)	2007/11/6
			ブダペスト・メトロポリタン大学	学術交流・学生交流(2)	2017/10/5
	ポーランド	(1)	西ポメラニアエ科大学	学術交流・学生交流(5)	2017/8/17
	フィンランド	(1)	TAMK大学	学術交流・学生交流(5)	2009/3/23
	イタリア	(1)	パヴィア大学	学術交流・学生交流(5)	2010/3/30
	フランス	(3)	レンヌ第2大学	学術交流・学生交流(2)	2010/4/15
			オルレアン大学	学術交流・学生交流(2)	2011/7/1
			ル・マン大学	学術交流・学生交流(2(4学期間))	2011/11/2
	チェコ	(1)	パルドゥビツェ大学経済学部（経済学部との学部間協定）	学術交流・学生交流(5)	2019/10/8
	ロシア連邦	(4)	I.M.セチェノフ名称モスクワ国立第一医科大学	学術交流	2016/11/30
			ピラゴフ名称ロシア国立医学研究大学	学術交流・学生交流(5)	2017/3/10
			オムスク国立医科大学	学術交流・学生交流	2017/10/16
			クラコフ名称産科・婦人科・新生児科科学センター	学術交流	2019/6/5

計　29ヵ国 100校 ※緑は学術交流のみ

その他（Letter of Intent）

国・地域（数）			大 学 名	内　　容	協定締結年月日
アジア	ミャンマー	(1)	ヤンゴン第一医科大学	学術交流	2018. 3.19

国際交流協定校等

2020.4.17現在

国・地域（数）		大学名	内容	協定締結年月日	協定改定年月日	協定有効期限
アジア	中国（16）	江漢大学	学術交流・学生交流(5)	1989/11/24	2010/8/31	2020/5/17
		河北医科大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流(2)	1992/1/26	（学生交流）2016/4/5	2021/4/4
		遼寧師範大学	学生交流(5)	1996/3/26	2000/4/3	2025/4/2
		香港大学	学術交流・学生交流(5)	1999/6/24	2000/3/28	2025/3/27
		河北師範大学	学術交流・学生交流(5)	2000/7/17		2025/7/16
		華中科技大学	学術交流・学生交流(5)	2002/3/12		2022/3/11
		深せん大学	学術交流・学生交流(5)	2003/3/27		2023/3/26
		対外経済貿易大学	学術交流・学生交流(5)	2006/4/21		2026/4/20
		中南財経政法大学	学術交流・学生交流(5)	2006/8/31		2021/8/30
		武漢大学	学術交流・学生交流(3)	2009/10/30	（学生交流）2014/5/14	2024/10/29
		黒龍江大学	学術交流・学生交流(3)	2014/11/5		2024/11/4
		内蒙古民族大学	学術交流・学生交流(3)	2014/10/30		2024/10/29
		北京林業大学	学術交流・学生交流(3)	2014/12/23		2024/12/22
		香港中文大学	学術交流・学生交流	2016/1/18		2021/1/17
		内蒙古大学	学術交流・学生交流(3)	2016/1/25		2026/1/24
		陝西師範大学	学術交流・学生交流(3)	2016/2/26		2026/2/25
	モンゴル（2）	モンゴル国立医科学大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2015/4/29		2025/4/28
		第3国家中央病院（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2015/5/6		2025/5/5
	韓国（15）	嶺南大学校	学術交流・学生交流(5)	1998/6/21	2003/9/8	2023/9/7
		韓国交通大学校	学術交流・学生交流(5)	1996/3/12	2000/3/28	2025/3/27
		西京大学校	学術交流・学生交流(5)	1997/2/28	2000/4/3	2025/4/2
		ソウル女子大学校	学生交流(5)	2003/12/5	2004/9/16	2024/9/15
		高麗大学校	学術交流・学生交流(5)	2004/2/20		2023/2/19
		梨花女子大学校	学術交流・学生交流(5)	2004/8/3		2024/8/2
		順天大学校	学術交流・学生交流(5)	2005/8/19		2025/8/18
		培材大学校	学術交流・学生交流(5)	2006/6/7		2026/6/7
		嘉泉大学校	学術交流・学生交流(5)	2006/6/8	2013/8/1	2023/7/31
		江南大学校	学術交流・学生交流(5)	2007/2/23		2022/2/22
		釜山大学校	学術交流・学生交流(5)	2007/4/5		2022/4/4
		江陵原州大学校	学術交流・学生交流(5)	2007/8/9		2022/8/8
		光州大学校	学術交流・学生交流(5)	2008/3/14		2023/3/13
		大邱大学校	学術交流・学生交流(3)	2012/11/20		2022/11/19
		順天郷大学校	学術交流・学生交流(3)	2017/1/23	2018/11/29	2023/11/28
	台湾（4）	東海大学	学生交流(5)	2003/2/20	2006/2/24	2021/2/23
		高雄医学大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2010/4/27		2025/4/26
		国立台湾大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2011/10/17		2021/10/16
		開南大学	学術交流・学生交流(3)	2016/5/23		2021/5/22
	インドネシア（4）	バンドンエ科大学	学術交流・学生交流(3)	2003/8/12		2023/8/11
		マラナタ・クリスチャン大学	学術交流・学生交流(5)	2011/9/28		2021/9/27
		アイルランガ大学熱帯病研究所（医学部との学部間協定）	学術交流	2013/4/17	2018/3/23	2023/4/16
		アイルランガ大学	学術交流・学生交流(5)	2019/2/26		2024/2/25
	タイ（7）	チェンマイ大学	学術交流・学生交流(5)	2002/8/15	2005/8/5	2020/8/4
		コンケン大学	学術交流・学生交流(5)	2006/3/8		2021/3/7
		チュラロンコン大学医学部（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2009/11/10	2015/8/25 2019/10/2	2024/10/1
		ラチャウィティ病院	学術交流	2015/1/7		2020/1/6
		マヒドン大学	学術交流	2015/8/24		2025/8/23
		チュラロンコン大学理学部（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2019/10/2		2024/10/1
		タマサート大学	学術交流・学生交流(3)	2019/11/11		2024/11/10
	マレーシア（1）	マレーシア国立サバ大学	学術交流・学生交流(5)	2018/7/13		2023/7/12
	フィリピン（4）	サン・ラザロ病院	学術交流・学生実習	2006/9/25	2019/11/1	2022/10/31
		セントルークス病院	学術交流・学生実習	2007/9/25		2022/9/24
		サントトーマス大学（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流	2013/9/13		2023/9/12
		アテネオ・デ・マニラ大学	学術交流・学生交流(2)	2017/10/5		2022/10/4
アジア	ベトナム（10）	ハノイ医科大学	学術交流・学生交流	2008/10/23		2023/10/22
		ホーチミン医科薬科大学	学術交流・学生交流	2008/10/24		2023/10/23
		チョーライ病院	学術交流	2008/10/24		2023/10/23
		ベトナム国家大学ハノイ校経済学部（旧ベトナム国立大学ハノイ校経済大学）	学術交流・学生交流(5)	2009/7/20		2024/7/19
		108病院	学術交流	2009/11/16		2019/11/15
		ホーチミン市リハビリテーションセンター（福祉健康科学部との協定）	学術交流・学生交流	2017/8/22		2022/8/21
		バクマイ病院	学術交流	2018/9/29		2023/9/28
		セントポール病院	学術交流	2018/11/6		2023/11/5
		フエ医科薬科大学	学術交流	2019/10/8		2024/10/7
		ベトナム国家大学ハノイ校外国語学部	学術交流・学生交流(5)	2020/3/6		2025/3/5
	カンボジア（1）	カルメット病院	学術交流	2019/11/29		2024/11/28
	シンガポール（1）	南洋ポリテクニック	学術交流・学生交流(2)	2011/5/13		2026/5/12
	ブータン（1）	ケサル・ギャルポ医科学大学	学術交流	2019/12/26		2024/12/25
	ネパール（1）	カトマンズ大学医学部（医学部との学部間協定）	学術交流・学生交流(5)	2018/2/8		2023/2/7
中東	サウジアラビア（1）	アルファイサル大学	学術交流	2018/8/4		2023/8/3
アフリカ	ケニア（1）	ケニア医学研究所	学術交流	2018/11/8		2023/11/7
オセアニア	オーストラリア（2）	西オーストラリア大学	学術交流・学生交流(5)	2006/7/4	2007/10/30（2008年施行）	2022/10/30
		ウーロンゴング大学	学術交流・学生交流(1)	2010/4/21	2015/12/18	2025/12/17
北米	アメリカ合衆国（6）	サンフランシスコ州立大学	学生交流(4)	1972/11/27	1996/1/12 2018/11/12	2023/11/11
		テキサス大学オースチン校	学術交流・学生交流(5)	1990/8/9	2019/4/23	2024/4/22
		ノースキャロライナ大学シャーロット校	学生交流(5)	2003/12/16	2004/7/21	2022/7/20
		サンディエゴ州立大学	学術交流・学生交流(5)	2006/8/25	2011/8/25	2021/8/24
		アーカンソー大学フォートスミス校	学生交流(5)	2007/5/22		2022/5/21
		アイオワ州立大学	学生交流(5)	2017/10/3		2022/10/2
中南米	ドミニカ共和国（2）	サントドミンゴ自治大学	学術交流	1989/12/14		2024/12/13
		ルイス・エドワルド・アイバール病院（医学部との学部間協定）	学術交流	1997/1/1		（2021/12/12）2021/12/31
ヨーロッパ	オランダ（3）	ティルブルグ大学	学生交流(5)	1990/9/18	2006/7/3	2021/7/2
		NHLステンデン応用化学大学	学術交流・学生交流(5)	2009/1/6		2024/1/5
		HUユトレヒト大学	学術交流・学生交流(2)	2011/3/17		2023/3/16
	イギリス（3）	ハートフォードシャー大学	学術交流・学生交流(5)	2009/5/23		2024/5/22
		セントラル・ランカシャー大学	学術交流・学生交流(3)	2012/4/27	2016/2/8 2020/1/22	2023/1/21
		マンチェスター大学	学生交流(4)	2014/4/24	2019/4/24	2024/4/23
	ドイツ（1）	パダボーン大学	学生交流(7)	1997/9/9	2017/7/20	2022/7/20
	スウェーデン（1）	メーラダーレン大学	学術交流・学生交流(5)	2006/9/5	2016/9/5	2021/9/4
	ハンガリー（2）	カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学	学術交流・学生交流(5)	2007/11/6		2022/11/5
		ブダペスト・メトロポリタン大学	学術交流・学生交流(2)	2017/10/5		2022/10/4
	ポーランド（1）	西ポメラニア工科大学	学術交流・学生交流(5)	2017/8/17		2022/8/16
	フィンランド（1）	TAMK大学	学術交流・学生交流(5)	2009/3/23		2024/3/22
	イタリア（1）	パヴィア大学	学術交流・学生交流(5)	2010/3/30		2025/3/29
	フランス（3）	レンヌ第2大学	学術交流・学生交流(2)	2010/4/15		2025/4/14
		オルレアン大学	学術交流・学生交流(2)	2011/7/1	2020/3/2	2025/3/1
		ル・マン大学	学術交流・学生交流(2(4学期	2011/11/2		2021/11/1
	チェコ（1）	バルドゥビツェ大学経済学部（経済学部との学部間協定）	学術交流・学生交流(5)	2019/10/8		2024/10/7
	ロシア連邦（4）	I.M.セチェノフ名称モスクワ国立第一医科大学	学術交流	2016/11/30		2021/11/29
		ピラゴフ名称ロシア国立医学研究大学	学術交流・学生交流(5)	2017/3/10		2022/3/9
		オムスク国立医科大学	学術交流・学生交流	2017/10/16		2022/10/15
		クラコフ名称産科・婦人科・新生児科科学センター	学術交流	2019/6/5		2022/6/4

計　29ヵ国 100校 ※緑は学術交流のみ

その他（Letter of Intent）

国・地域（数）		大 学 名	内　容	協定締結年月日	協定改定年月日	協定有効期限
アジア	ミャンマー（1）	ヤンゴン第一医科大学	学術交流	2018. 3.19		2023. 3.18

令和2年度国際教育推進センター開講授業科目一覧

1. 日本語・日本事情科目

授業科目名	学期	単位数	学部	担当教員
日本語1文法	前・後期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
日本語1会話	前・後期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
日本語1総合	前・後期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
日本語1読解	前・後期	2	国際教育推進センター	(前期)坂 井 美恵子 (後期)長 池 一 美
日本語2文法	前・後期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
日本語2会話	前・後期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
日本語2総合	前・後期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
日本語2読解	前・後期	2	非常勤講師	前 田 京 子
日本語3文法	前・後期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
日本語3会話	前・後期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
日本語3読解Ⅰ	後期	2	非常勤講師	大 坪 美奈子
日本語3読解Ⅱ	前期	2	非常勤講師	大 坪 美奈子
日本語3作文Ⅰ	後期	2	非常勤講師	前 田 京 子
日本語3作文Ⅱ	前期	2	非常勤講師	前 田 京 子
多読で学ぶ日本語	前期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
日本語4文法Ⅰ	後期	2	非常勤講師	大 坪 美 奈 子
日本語4文法Ⅱ	前期	2	非常勤講師	大 坪 美奈子
日本語4スピーキング	前・後期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
日本語4読解Ⅰ	後期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語4読解Ⅱ	前期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語4作文Ⅰ	後期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語4作文Ⅱ	前期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語4応用Ⅰ	後期	2	非常勤講師	大 坪 美 奈 子
日本語4応用Ⅱ	前期	2	非常勤講師	大 坪 美 奈 子
日本語5スピーキング	前・後期	2	非常勤講師	大 坪 美 奈 子
日本語5読解・作文Ⅰ	後期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
日本語5読解・作文Ⅱ	前期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
日本語5文法Ⅰ	後期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語5文法Ⅱ	前期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語特講5:レポート作成	前・後期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語特講12 ポピュラー・カルチャー (2)	後期	2	国際教育推進センター	長 池 一 美
Independent Research Project Ⅰ	前期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
Independent Research Project Ⅱ	後期	2	国際教育推進センター	長 池 一 美
Introduction to Japanese History, Culture and Society	後期	2	国際教育推進センター	長 池 一 美
日本研究Ⅰ(日研生対象)	後期	2	国際教育推進センター	南里・センター教員
日本研究Ⅱ(日研生対象)	前期	2	国際教育推進センター	南里・センター教員
大学院入学前予備教育日本語初級集中 (国費予備教育プログラム留学生対象)	前・後期	-	国際教育推進センター	センター教員
医学部学生補講(会話)	前・後期	-	国際教育推進センター	センター教員

2. 大分事情科目

授業科目名	学期	単位数	学部	担当教員
狂言で大分を学ぶ	前期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三 西 島 順 子
サステナビリティ大分 II	前期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
City Project: Oita and Beppu 歩いて楽しい街：大分と別府	前期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
ソーシャルネットワークと大分からの発信2	後期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
サステナビリティ大分	後期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
Project Planning, Volunteering and Internship 3	後期	2	国際教育推進センター	長 池 一 美 南 里 敬 三

3. グローバル科目

授業科目名	学部	単位数	学部	レベル （使用言語）
日本語文法分析	前期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
表現技術	後期	2	国際教育推進センター	西 島 順 子
日本語学 I	後期	2	国際教育推進センター	坂 井 美恵子
ビジネスジャパニーズ演習1	後期	2	非常勤講師	前 田 京 子
ビジネスジャパニーズ演習2	後期	2	非常勤講師	前 田 京 子
ビジネスジャパニーズ演習3	前期	2	非常勤講師	前 田 京 子
ビジネスジャパニーズ演習4	前期	2	非常勤講師	前 田 京 子
Sustainability and Glocal Development in Oita II	前期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
Japanese Grammar and Discourse	前期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
Intercultural Communication	後期	2	国際教育推進センター	長 池 一 美
Japanese Popular Culture D：Manga Studies	後期	2	国際教育推進センター	長 池 一 美
Japanese Grammar and Discourse	後期	2	国際教育推進センター	南 里 敬 三
Sustainability and Glocal Development in Oita	後期	2	国際教育推進センター	ブルカート香織
Ethnographic Study on Rural Japan	前期	2	経済学部	久保田 亮
Globalization of Japan's Economy	前期	2	経済学部	柴 田 茂 樹
The Politics and Economics of the EU	前期	2	経済学部	DAY Stephen
Introduction to Architecture	後期	2	理工学部	柴 田 健
Introduction to Japanese Management	後期	2	経済学部	碇 邦 夫
Contrastive Analysis of Semantic Structures in English and Japanese within the framework of Cognitive Linguistics	後期	2	教育学部	橋本 美喜男

2019 年度-2020 年度　国際教育推進センター提供授業

（専任教員提供分

【科目名】	日本語１　文法（2019 年度 前期・後期；2020 年度 後期）
【担当者】	ブルカート 香織
【総括】	日本語基本文法及び言語機能の習得をねらいとし、ひらがな、カタカナの習得をはじめ、自己紹介、依頼、好き・嫌い、理由、欲求等の言語機能を使うのに必要な文法の習得を到達目標とした。語彙と文法の講義ではゲームやアクティビティを用いて基礎を学び、ワークブックで基本の練習をし、創作的宿題を通して言語技能の向上を図った。講義で用いられた配布物や板書は Moodle に掲載し、各課終了後に行った小テストで学生の理解度を確認した。2020 年度前期は新型コロナウイルス感染症が世界的パンデミックを引き起こしたため、交換留学生が来日できず、受講者がいなかったため、休講となったが、後期はイギリスとオランダからの受講者に合わせてオンラインで開講した。

【科目名】	日本語１　会話（2019 年度 前期・後期；2020 年度 後期）
【担当者】	ブルカート 香織
【総括】	限られた状況で適切な挨拶と簡単な会話ができるようになることをねらいとし、自己紹介、依頼、好き・嫌い、理由、欲求等を限られた語彙で表現できるよう、講義時間内には real-life situation を基盤とした口頭練習で基礎会話力を培った。ワークブックの聴解練習や実践会話を通した宿題で基本の習得を図った。講義で用いられた配布物や板書は Moodle に掲載し、各課終了後に行った小テストで学生の理解度を確認した。2020 年度前期は新型コロナウイルス感染症が世界的パンデミックを引き起こしたため、交換留学生が来日できず、受講者がいなかったため、休講となったが、後期はイギリスとオランダからの受講者に合わせてオンラインで開講した。

【科目名】	日本語１　総合（2019 年度 前期・後期；2020 年度 後期）
【担当者】	ブルカート 香織
【総括】	日本語基礎文法・言語機能の導入後、日常生活で総合的に活用することをねらいとし、基礎的な言語機能、限られた語彙や文法表現を用いて、日常場面で自己紹介、依頼、好き・嫌い、理由、欲求等を表現できる応用力を培った。2017 年度からは、各学期のはじめに日本人学生ボランティアを募り、実践練習に力を入れて、各課ごとに学習した文法・言語機能を活用して実際の場面で使ってみることで、基礎日本語の習得と定着を図っ

	ていたが、2020 年度前期は新型コロナウイルス感染症が世界的パンデミックを引き起こしたため、交換留学生が来日できず、受講者がいなかったため、日本語ボランティアの活動も保留にした。後期はイギリスとオランダからの受講者に合わせてオンラインで開講した。

【科目名】	日本語１：読解（2019 年度 前期；2020 年度 後期）
【担当者】	長池一美
【総括】	このコースではひらがなとカタカナを習得させ、毎週学習する新出漢字（計 145）の習得とそれを使った基礎的文書の読解力をみにつけることができた。

【科目名】	日本語２　文法・（2019 年度 前期・後期；2020 年度 後期）
【担当者】	南里敬三
【総括】	日常の体験を時系列的に説明できるようになるとともに、若干の主観的表現を学び、過去、現在の出来事にコメントが出来るようになることを目指した。また、聞き手との社会関係を配慮した表現を授与動詞の使用を通して学ぶとともに、一文中での二つの出来事の前後関係の明示方法および、意志形を使った予定の報告の仕方、受け身、使役表現を使った出来事の説明の説明方法、敬語を使った丁寧な話し方などのも学び、初級レベルの文法習得を完了した。

【科目名】	日本語２　会話（2019 年度 前期・後期；2020 年度 後期）
【担当者】	南里敬三
【総括】	日常の体験を時系列的に順を追って説明できるようになるとともに、若干の主観的表現を学び、過去、現在の出来事にコメントが出来るようになり、聞き手との社会関係を配慮した表現が選択できるようにもなった。自分のスケジュールの説明、不可抗力で発生した出来事の報告、誰かに何かをしてあげた、又は、してもらったことの報告などを取り交ぜて会話が対話形式で最低 8 分間できるようにもなる、また、その際、敬語の基本的使用ができるようにもなった。

【科目名】	日本語２　総合（2019 年度 前期・後期；2020 年度 後期）
【担当者】	南里敬三
【総括】	日常の体験を時系列的に順を追って説明できるようになるとともに、若干の主観的表現を学び、過去、現在の出来事にコメントが出来るようになり、聞き手との社会関係を配慮した表現が選択できるようになった。また、自分のスケジュール、不可抗力で発生した出来事、誰かに何かをしてあげた、又は、してもらったことのなどのトピックをテーマにした会

	話文が読めて理解できるようにもなり、自分の将来の計画について 660 字程度の作文が辞書なしで書けるようにもなった。

【科目名】	日本語３　文法／会話（2019 年度 前期・後期；2020 年度 前期・後期）
【担当者】	坂井美恵子
【総括】	このコースは、初級レベルで学習した基本的な文法を、話題や場面に応じて適切に運用できるようになること、また、日常会話を支障なく行うために必要となる文型や語彙を習得することを目的とし、日本語３文法と日本語３会話を各学期週１回ずつ開講し、両科目合わせて受講することを条件としている。授業では以下のトピックで必要とされる文型を学び、コミュニケーション能力習得のため、会話や聴解を含むさまざまな練習を行った。 1. 友人や家族の紹介 2. 性格 3. 自国の紹介 4. 旅行の計画 5. 異文化体験 6. 日本の生活習慣や印象 7. 将来の希望 8. 30 年後の世界　など

【科目名】	日本語４ スピーキング（2019 年度 前期・後期；2020 年度 前期・後期）
【担当者】	坂井美恵子
【総括】	この授業は、大学生活をおくる上で必要となる一般的な話題について、正確かつ活発に会話ができるよう、実践的なコミュニケーション能力の習得を目標とした。「助言をする・助言を求める」、「許可を求める・断る」、「提案する」などの場面で必要とされる語彙や表現を学び、ペアワークなどを通して中級レベルの話す力を上級レベルに向上させることを目指して練習を行った。また、文レベルの会話から段落レベルの話ができ、詳しい説明を自発的に行なえるよう、日本で見つけた珍しい物の説明、ポーズと状況の説明等を個別もしくはグループによる発表形式で行った。また、グループプロジェクトとして大分のお勧めの所を紹介する動画制作を行った。発表後、個別にフィードバックを与えたほか、各自がビデオで自分の発表を見て、自己フィードバックも行った。さらに、フォーマルな場面とインフォーマルな場面で言葉が使い分けられるような練習や、自然なスピードで話される様々な場面の聴解力の向上を目的とした聴解練習も行った。

【科目名】	日本語４　読解Ⅰ（2019 年度　後期）
【担当者】	金森由美
【総括】	新聞の基本的な構成や地元紙大分合同新聞を紹介し導入とした。毎週の授業でトピックを決め、見出しから内容を予測して記事を読んだり家族や経済の問題をキーワードから推測して議論した上で様々な情報を読み取ったりした。12 月には大分合同新聞社の広報担当者を招き新聞に関するクイズや壁新聞作成のグループワークを日本人学生を交えて行った。中国、韓国、台湾、イギリス、チェコ、オーストラリアの留学生が受講し、受講者数は 13 名で、そのうち 1 名が学部生だった。

【科目名】	日本語４　読解Ⅰ（2020 年度　後期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、新聞の基本的な構成や読解のスキル（内容の予測、データの読み取り、キーワード検索など）を導入し、毎週身近なテーマの新聞記事を一つ読むことを課題とした。テーマは大学生の生活実態や就職活動について、また、オーバーツーリズムやワンオペ育児など社会的問題など扱った。語彙の予習を課題とし、授業ではテーマに関するブレーンストーミングを行い、新聞記事を読み、問題に答える形式で内容を読み取った。その後、そのテーマに関してディスカッションを行い、理解を深めた。授業後は記事の要約を課題とした。また、毎回授業の始めに、学生自身が関心をもった新聞記事を発表し、意見交換をする活動も行った。

【科目名】	日本語４　読解Ⅱ（2019 年度　前期）
【担当者】	金森由美
【総括】	『THE GREAT JAPANESE ３０の物語―人物で学ぶ日本語―』を教科書として使い、歴史・経営・芸術・文学・漫画／アニメ・スポーツ・政治・学者といった幅広い分野から選ばれた人物の紹介と日本についての様々な知識の獲得を目指した。授業では最初に復習を兼ねて前回のテキストに出ていた漢字の小テストを行った後、テキストに沿って単語や内容理解を確認し最後に要約をさせた。また取り扱った人物に関し新聞やインターネットから得た追加資料も配布した。例えば、俵万智の場合、歌集からいくつかの歌をカードにして学生に渡し、その歌の解釈を発表させた。さらに課題として好きな漢字についての熟語の解説とテキストと関連した話題についての意見を毎週提出させた。中国、韓国、インドネシア、ハンガリー、アメリカの留学生が受講し、受講者数は 13 名で、そのうち 1 名が学部生だった。

【科目名】	日本語４　読解Ⅱ（2020 年度　前期）

【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、『THE GREAT JAPANESE ３０の物語―人物で学ぶ日本語―』を教科書とした。歴史・経営・芸術・文学・漫画／アニメ・スポーツ・政治・学者といった幅広い分野から選ばれた人物の紹介を読み、それに関連する日本についての様々な知識の獲得を目指した。各課の単語や読解、また問題は予習として行い、授業では読み合わせをし、答え合わせをした。また、読解内に見られる日本事情に関しては補足の資料などを示し、適宜解説を行った。その後、同人物に関する読解素材を与えた。異なる視座から読むことで、より深い理解につながるよう心がけた。また、その人物について関心を持った周辺テーマについて、調査することを毎週の課題とした。授業の最初に復習のための語彙クイズを行った。

【科目名】	日本語４　作文Ⅰ（2019 年度　後期）
【担当者】	金森由美
【総括】	自己紹介や故郷紹介や自分のお気に入りの紹介といった発表場面を想定し、語彙や表現の導入をしつつ、アウトラインを明確にした発表原稿を作成したり、様々な状況に応じてメールを書く練習をしたりした。コースの後半では上級につながる知識、例えばレポートの文体、意見を主張する際の典型的な論理構成と接続詞の使い分けなどを練習させた。中国、韓国、台湾、イギリス、チェコ、オーストラリアの留学生が受講し、受講者数は 12 名で、そのうち 1 名が学部生だった。

【科目名】	日本語４　作文Ⅰ（2020 年度　後期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースの学期前半は、日常で必要となるライティングスキルを身に付けるため、改まった場での自己紹介の原稿の作成、あるいは状況に応じて「依頼」や「お礼」のメールなど実用的な練習をした。後半は、アカデミックな場面で必要となるスキルとして、発表原稿やレポートを書く初歩的な練習を行った。文体の基本や、意見を主張する際の典型的な論理構成や表現、グラフの説明の仕方、引用の仕方など、レポート作成に関わる練習に力を入れた。毎週 400～600 字のミニレポートを課題とした。また、学期の最後は、社会問題に関する 800 字以上の意見文を最終レポートとして課した。

【科目名】	日本語４　作文Ⅱ（2019 年度　前期）
【担当者】	金森由美
【総括】	自己紹介や異文化体験など個人的な話についての作文、建築物や就職活動といった客観的な事象の解説、さらに物語、そして発表原稿作成をへ

	て最終的には新聞の投書も書かせた。授業では、それぞれのトピックに沿って、語彙・文型・文章型を学びつつ、イラストや実物を活用してどんな内容の作文にするか、具体的なイメージを与えるよう努めた。毎週の課題は 200 字の簡単な作文から始め、最終的には 800 字程度の文章が書けるようになることを目標とした。課題は提出させ、添削して返した。中国、韓国、インドネシア、ハンガリー、アメリカの留学生が受講し、受講者数は 12 名だった。

【科目名】	日本語４　作文Ⅱ（2020 年度　前期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、「自己紹介」「旅行」「建築物」「子供の遊び」など身近なテーマを扱いながらも、これまで学生がライティングの際に積極的に使用してこなかったと思われる中級レベルの表現や語彙を導入し、それらを運用しながら毎週 600 字程度のレポートを書くことを課題とした。自身の身近なテーマを表現することで、書く楽しみを感じることも一つの狙いとしていた。テーマは徐々に難度を上げ、「大学での学び」「若者について」「環境問題」へと発展させた。学期の最後は、社会問題に関する 800 字以上の意見文を最終レポートとして課した。

【科目名】	多読で学ぶ日本語　（2019 年度 前期；2020 年度 前期）
【担当者】	坂井美恵子
【総括】	多読とは辞書を使わないで読めるやさしい本を楽しく速く多く読むことで、英語教育では語彙力や流暢さなど語学力の向上に効果的だという多くの研究がある。近年日本語教育でも注目されている教育方法である。この授業では、やさしく短い読み物を読むことから始め、少しずつ長さと日本語のレベルを上げていくことで、日本語で書かれた本をより速く、より多く読めるようになるだけでなく、話す力、書く力も伸ばすことを目指した。教員が用意する多読用図書、図書館にある本やオンライン上で読める多種多様な読み物の中から各自で好きなものを選び、それぞれ読み進めていった。また、読んだ本についてグループで紹介し合ったり、物語を書いたり、おすすめの本の発表したりと、読む以外にも様々な活動を取り入れた。初中級から上級レベルを対象としたクラスである。

【科目名】	日本語５　読解・作文Ⅰ　（2019 年度 後期；2020 年度 後期）
【担当者】	坂井美恵子
【総括】	このコースは、上級レベルの学習者を対象に、レポートや学術論文などを読むために必要な文法知識と、文章の論理構造に関する知識を学び

	ながら、論文を独力で読んでいくための基礎的読解力を身につけることを目的とした。読み物は 1200 字程度から 2000 字程度の長さへと段階的に進み、文章の構成に関する知識や文法、語彙を学習し、大意把握や必要な情報を読み取る練習を行なった。また、作文の基礎知識（作文用紙の使い方、書き言葉の使い方を含む）や段落の構成を学んだ上で、説明文を書く練習を行い、ピアレビューと教師からのフィードバックに基づき書き直しを行い、完成度を高めた。それと同時に、論説文とは異なった分野の語彙や表現の習得のため短編小説と、話題になった時事問題を扱った新聞記事の読解と要約の練習も行なった。

【科目名】	日本語５　読解・作文 II（2019 年度 前期；2020 年度 前期）
【担当者】	坂井美恵子
【総括】	このコースは、日本語５読解・作文 I では扱わなかった分野の論説文を読むことにより、専門の論文を読むための読解力の基礎を充実させることを目標とした。具体的には 1200 字程度から 2000 字程度の長さの論説文を段階的に読み、論文を読むための基礎となる文章の構成に関する知識や文法、語彙を学習した。また、文章の論理構造について学び、大意を把握したり、必要な情報を読み取る練習も行なった。それと同時に段落の構成について学び、要約文や意見文を書く練習を行い、ピアレビューと教師からのフィードバックに基づき書き直しを行い、完成度を高めた。さらに、日本語５読解・作文 I とは異なった現代作家の短編小説を読み、読解力の向上を目指した。

【科目名】	日本語５　文法 I （2019 年度　後期）
【担当者】	金森由美
【総括】	中・上級表現文型の中で特に文法的な機能語を体系的に整理し、主に時間的前後や条件など複文を構成するもの、また心情や強制などを表す文末表現を中心に 78 の文型を学習した。コロケーションをはじめ語彙の学習にも力を入れた。中国、韓国、台湾の留学生が受講し、受講者数は 26 名だった。

【科目名】	日本語５　文法 I （2020 年度　後期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、上級レベルの文型の習得を目指した。文法的な機能語を体系的に整理、理解するため、「順接」や「逆接」「条件」などを表す複合助詞、また「当然」や「心情」「強制」などを表す文末表現を中心に 78 の文型を学習した。授業では、前の週に学んだ文型の選択問題や並べ替え問題、さらに短文作成の宿題の答え合わせをし、間違いなどを重点的

	に解説した。その後、新しい文型を導入し、文章内でのそれら文型の使い方や意味を確認する問題を共に考えながら解き進めた。これらの練習を通して、一つ一つの文型の使い方や意味をより正確に理解し、適切に運用する力をつけた。

【科目名】	日本語５　文法Ⅱ　（2019 年度　前期）
【担当者】	金森由美
【総括】	上級レベルの文型と語彙の習得を目指した。文型に関しては文法的な機能語を体系的に整理し、主に関連や基準などの複合助詞、難易や意志などを表す文末表現を中心に 72 の文型を学習した。授業では各文型について解説した後、文章内での文型の使い方を確認する問題、能力試験と同様の選択問題や並べ替え問題、さらに短文作成練習を通して一つ一つの使い方や意味をより正確に理解し、適切に運用する力をつけることを目標とした。特に教師からの一方的な解説授業にならないよう、短文作成に当たっては受講者に板書させ、相互に添削させた。一方、語彙に関しては、能力試験と同様の問題に加え、コロケーションの重要性を指摘し、研究成果の自作教材を使用して解説と練習を行った。中国、韓国、ハンガリー、ブラジルの留学生が受講し、受講者数は 35 名で、そのうち 2 名が学部生だった。

【科目名】	日本語５　文法Ⅱ　（2020 年度　前期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、上級レベルの文型と語彙の習得を目指した。文型に関しては、文法的な機能語を体系的に整理、理解するため、「状況」や「例示」「基準」などを表す複合助詞、また「意志」や「判断」「結末」などを表す文末表現を中心に 72 の文型を学習した。学生には予習を課し、授業では各文型について解説した後、文章内での文型の使い方や意味を確認する問題、選択問題や並べ替え問題、さらに短文作成練習を通して一つ一つの使い方や意味をより正確に理解し、適切に運用する力をつけた。一方、語彙に関しては、コロケーションの重要性を示し、解説と選択問題による練習を行った。

【科目名】	日本語文法分析　（2019 年度　前期）
【担当者】	金森由美
【総括】	外国語として日本語を教えるとき、何が問題になるだろうかという問いを立て、『舟を編む』を例に、言葉の意味を説明する際に必要な辞書の使い方や文化的背景知識の重要性を確認した。次に、認知言語学の基本的な概念の導入を行い、動詞や名詞の多義性、さらにコロケーションやオ

	ノマトペといった問題を扱った。9 週目以降は、留学生と日本人学生数名からなる小グループを作り、基本文型や「ら抜き言葉・さ入れ言葉」等といった文法の問題、若者言葉や敬語、語用論から異文化コミュニケーションへと様々なトピックについて話し合ったり、日本語学の資料を読んで意見交換をしたりした後、発表させ、視野を広げていった。模擬授業も 2 回実施した。1 回目は日本語学習者向けの教科書を一冊選び、その中の一つの課を教えるための指導案作成という課題を与えた。2 回目はＰＰＴを使って自主教材を作成させた。受講者数は 51 名で、留学生 32 名と日本人学生 19 名だった。

【科目名】	日本語文法分析（2020 年度　前期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、日常接している日本語を客観的に観察し、言語学的な観点から分析することによって言語一般への関心を喚起し、その分析力を養った。語彙（コロケーションやオノマトペなど）や基本文型、認知言語学の基本的な概念、語用論、異文化間コミュニケーションなどの視座から問いを与え、それに答えながら日本語の分析を行った。また、セメスターの中間時期に、外国語として日本語を教える模擬授業の実践を取り入れた。留学生と日本人学生がペアになり、教案を作成し、模擬授業を行った。この活動を通して、言語を教える難しさ、またその面白さを知ると同時に、言語の異なる者が協働することで、日本語を外国語としてより深く理解することを可能とした。

【科目名】	大分事情　（2019 年度　前期）
【担当者】	金森由美
【総括】	歴史・地理・文化など、できる限り多くの視点から大分の特色を学ぶことを目標とした。大分の誕生について学習する際は『豊後国風土記』を読み、吉四六さんの話を CD で聴いて大分の方言を楽しんだ。一村一品運動や由布院の奇跡など多くの挑戦的な試みも知った。宇佐神宮と国東半島への研修旅行の前には神仏習合や六郷満山や熊野磨崖仏といったキーワードを紹介し、より深く理解できるようにした。最終的には、大分について基本的な知識を得た上で 10 分程度の発表ができるようになることを目指し、2 回のプレゼンテーションをさせた。1 回目は大分の魅力について、2 回目は歴史・地理・文化・経済などの観点から大分を活性化させるための提言をさせた。受講者は 39 名で、留学生 37 名と日本人学生 2 名だった。

【科目名】	日本語特講 11：ポピュラー･カルチャー（1）（2019 年 前期）

【担当者】	長池一美
【総括】	このコースでは日本のアニメと映画がどのように現代日本社会の特徴と問題を扱っているかについて考察した。そのうえで、日本社会、ならびに海外における日本のポピュラー･カルチャーの受容について議論を行った。また、アカデミックな日本語の習得も授業開講の目的の一つとしているので、授業学生は日本語での諸論文執筆、プレゼンテーションなどを通して、アカデミックな日本語を習得することができた。

【科目名】	日本語特講 12：ポピュラー･カルチャー（2）（2020 年 後期）
【担当者】	長池一美
【総括】	このコースでは日本のマンガがどのように現代日本社会の特徴と問題を扱っているかについて考察した。そのうえで、日本社会、ならびに海外における日本のポピュラー･カルチャーの受容について議論を行った。また、アカデミックな日本語の習得も授業開講の目的の一つとしているので、授業学生は日本語での諸論文執筆、プレゼンテーションなどを通して、アカデミックな日本語を習得することができた。

【科目名】	Japanese Popular Culture C: Anime and Film Studies（2019 年 前期）
【担当者】	長池一美
【総括】	このコースでは日本のアニメと映画がどのように現代日本社会の特徴と問題を扱っているかについて考察した。そのうえで、日本社会、ならびに海外における日本のポピュラー･カルチャーの受容について議論を行った。この授業では日本人学生と留学生が受講したため、多文化主義という観点から、日本のポピュラー・カルチャーについて学ぶことができた。

【科目名】	Japanese Popular Culture D: Manga Studies（2020 年 後期）
【担当者】	長池一美
【総括】	このコースでは日本のマンガがどのように現代日本社会の特徴と問題を扱っているかについて考察した。そのうえで、日本社会、ならびに海外における日本のポピュラー･カルチャーの受容について議論を行った。この授業では日本人学生と留学生が受講したため、多文化主義という観点から、日本のポピュラー・カルチャーについて学ぶことができた。

【科目名】	Introduction to Japanese History, Culture and Society （2019 年 前期；2020 年 後期）
【担当者】	長池一美
【総括】	この講義では、日本の歴史および文化についての基礎的な事項について学習し、さらに現代社会のいくつかのトピックについて討議し、日本と

	いう国・社会、および日本人についての理解を深めることを目的とした。 1） 基礎的な日本の歴史に精通する。 2） 日本の文化（特に古典文化）についての知識を得る。 3） 現代日本社会のありかたについて学ぶ。 本学での留学前に日本事情についての知識があまりない学生を対象とした授業であるが、この授業で学習することで、日本の歴史、社会、文化の基礎的な知識を習得した。

【科目名】	Intercultural Communication（2019 年 前期；2020 年 後期）
【担当者】	長池一美
【総括】	この授業の前半では異文化コミュニケーションの概念を理解し、日本人と留学生の異文化交流という視点から日本人の深層心理構造と社会の形成について学習した。後半では、異文化理解に付随する諸問題（オリエンタリズム、ディアスポラ、カルチャーショック、など）について多文化理解、グローバライゼーションの視点から学習した。この授業では日本人学生と留学生が受講したため多文化共生の観点から知的交流が実現した。

【科目名】	日本語特講５（レポート作成）（2019 年度 後期）
【担当者】	金森由美
【総括】	大学で必要とされるレポートを書く技術を向上させ、感想文やエッセイとは異なる論理的な文章が書けるようになることを目標とする。まずレポートに特徴的な語彙や文型を学び、問題提起等に見られる論の展開を分析し習得する。序論・本論・結論といった構成を段階的に学び、最後に５千字以上のレポートを仕上げる。学期末に提出されたレポートは、日本の若者言葉を収集し分析したものや教育問題、日中の若者の交流を促進するための提言や就労に関する政府の方針への批判など幅広くかつ深く掘り下げたものなで優れたものが多かった。中国、韓国、台湾、ブラジルの留学生が受講し、受講者数は 19 名だった。

【科目名】	日本語特講５（レポート作成）（2020 年度　前期・後期）
【担当者】	西島順子
【総括】	このコースでは、大学で必要とされるレポートを書く技術を向上させ、論理的な文章が書けるようになることを目標とした。そのために学期中に以下の三つのレポートを段階的に課した。第一に、レポート執筆に必要な語彙や文体を学び、問題提起等に見られる論の展開を分析し、それを理解したうえで賛否型のレポートを執筆した。第二に、引用の仕方やデータの提示・分析の仕方を学んだうえで、データを用いたレポートを

	作成した。第三に、序論・本論・結論の構成を学び、そこで使用される表現を学習、練習したうえで、5000 字以上の最終レポートを執筆した。提出された最終レポートは、データや主張を示しながら、自国の離婚法にかかわる問題や、鬱病問題といった社会的問題や、アニメ産業にまつわる問題などを論じており、学習内容が活かされていた。

【科目名】	表現技術　（2019 年度　後期）
【担当者】	金森由美
【総括】	最初の授業でグループに分かれ、授業への提案を考え発表した。その結果、プレゼンテーションやディスカッションの練習と並び、ゲーム感覚での発表を望む声が多かったため、コースの前半ではグループや個人でのスピーチなどを行い、発表者へのコメントをクラス全員が記入して発表後すぐに渡すという形式を今年も採用した。またコースの後半ではクイズ大会なども実施した。受講者は 25 名で、留学生 13 名と日本人学生 12 名だった。

【科目名】	表現技術　（2020 年度　後期）
【担当者】	西島順子
【総括】	話し手として伝えたいことが論理的に伝えられ、内容を精査し、工夫しながら効果的に対話や発表ができるようになる活動を行った。まず、論理的な話し方、また対話力を身に付けるために、論理的で説得力のある話し方を知り、その練習を行った。その後、関心のあるテーマについて対立する考えを設定し、実践的訓練となるミニディベートを行った。次に、わかりやすく説得力のあるプレゼンテーションを行うため、パワーポイントを用いた発表を行った。グループで一つのテーマについて発表するため、準備中に、必要・不要な情報を選び取り、論理的流れを精査するといった作業を行った。最後に、その総合的活動として、パネルディスカッションを行った。各活動で相互評価、自己評価、教師評価を行い、各学生が自身の発表や話し方の内省を深めた。

【科目名】	狂言で大分を学ぶ
【担当者】	南里敬三、金森由美（2019 年度　前期） 南里敬三、西島順子（2020 年度　前期）
【総括】	日本の伝統芸能である狂言の基本をマスターし、大分地域を題材とするシナリオを作成しそれを実際に能の舞台で演じることで、伝統的日本と現代の大分を深く理解できるようになった。狂言の歴史が語れるようにもなった。狂言の発声・動作の基礎を理解し他上で、実際に能楽堂の舞台で小舞、謡、創作狂言などを演じることも行った。創作狂言は大分の特産

	のカボス、椎茸、及び、大分のアイコンともいうべき温泉などを題材にしたもので、参加者たちはこの授業を通して大分の特産物及び地域文化を深く知ることができたようだった。

【科目名】	日本語学Ⅰ　（2019 年度 後期；2020 年度 後期）
【担当者】	坂井美恵子
【総括】	この科目は上級レベルの留学生と日本人学生を対象にし、教養教育科目の中の国際理解教育科目として開講しているものである。日本語学の各分野について、基本的なしくみを理解し、自ら分析できる力を養い、日本語に対する知識と興味を深めることを目的とした。扱った内容は、形態論、ラ抜き言葉、文法化、音声、連濁、アクセント、語の短縮、方言、語彙、コーパスと言語研究などである。授業にはできるだけグループディスカッションを取り入れ、学生自らが主体的に日本語について考えられるようにした。また、興味のあるトピックについて、日本人と留学生が協力し合いながらリサーチを行い、グループ発表を行った。

【科目名】	ソーシャルネットワークと大分からの発信 II（2019・2020 年後期）
【担当者】	南里敬三
【総括】	この科目は大分のストリートの魅力をブログとホームページを通じて発信し、インターネット上における効果的な情報発信力を身に着けることを目的とするが、それと同時にグループワークができる人材養成も念頭においた科目でもある。具体的なコースの目的は次の通り。（１）ネチケットを学び、守る。（２）ブログ記事・ホームページ記事の特徴を知る。（３）男池原生林の特徴を知る。（４）里山と過疎の関係を知る。授業はグループワークを基本として進めていく。2019 年は男池原生林、別府内成地域を訪れ。

【科目名】	Project Planning, Volunteering and Internship 3（Autumn Semester in 2019 and 2020）
【担当者】	Keizo Nanri, Kazumi Nagaike
【総括】	This course aims to explore the possibility to revitalize local economy by crafts and craft production through field trips. By the end of the course, students are expected to have a good understanding of how depopulation has deteriorated the rural economy in Japan and to develop insights into how this economic issue can be resolved with crafts and craft production.

【科目名】	Japanese Grammar & Discourse（Autumn and Spring Semesters in 2019・2020 年後期）

【担当者】	Keizo Nanri
【総括】	This course explored the Japanese language from two perspectives: sentence construction and discourse construction. The sentential exploration was conducted by focusing on 5 case markers (*o*, *ni*, *to*, *e*, *de*) the topic marker *wa*, the subject marker *ga*, and serial verb construction. The discourse exploration was conducted from the perspective of schema.

【科目名】	City Project: Oita and Beppu（Spring Semester in 2020）
【担当者】	Keizo Nanri, Kazumi Nagaike
【総括】	This course aimed to critically but constructively review the streetscapes in Beppu-shi and Oita-shi within the framework of design thinking. The areas to be reviewed are the central areas of Oita and Beppu-shi, and Kannawa area in Beppu. Students proposed their city master plan by taking the following into consideration: (1) what major cultural facilities in Oita-shi were like and what they needed to improve to attract visitors through a comparison with similar facilities in other cities, (2) the significance of the existence of old folk houses in cities such as Beppu, (3) the uniqueness of onsen in Beppu, and (4) some universal characteristics of onsen.

【科目名】	サステナビリティ大分（2019 年度 後期；2020 年度 後期）
【担当者】	ブルカート 香織
【総括】	このクラスは本学正規生徒と留学生とが一緒に学ぶための融合クラスである。国際教育の視点から、気候変動、フードマイレージ、バーチャルウォーター、海面上昇、プラスチック問題等、主に環境に関連する身近なテーマを通じて世界の持続可能な開発問題を考えた。各テーマを２週間にわたって講義とディスカッションで学ぶオムニバス形式を取った。持続可能な未来の創造と発展を支援する姿勢を通して、学生自身の価値観をと向き合うことで、自ら考え行動する Critical Thinking Skills を養うよう、講義中にグループディスカッションを多く取り入れて自国のサステナビリティに関する取り組みを紹介したり、Moodle 上でオンラインディスカッションをしたりと、アクティブラーニングを導入して多角的視点から物事を捉えるエクササイズを取り入れた。2019 年度は学期の半ばで講義外の時間に研修旅行に出かけ、大分のサステナビリティの取り組みを実際に見ることができた。また、大分市環境対策課の出前授業や、大学生協の出前授業からも大分のサステナビリティについて学ぶことができた。残念ながら 2020 年度は新型コロナウイルス感染症の懸念もあり、全てオンラインで講義を提供し、学外への研修や出前授業は中止となった。

【科目名】	サステナビリティ大分２（2019 年度 前期；2020 年度 前期）

【担当者】	ブルカート 香織
【総括】	このクラスは本学正規生徒と留学生とが一緒に学ぶための融合クラスである。国際教育の視点から、貧困問題、ファストファッション、紛争、不平等など主に人々の社会生活に関連する身近なテーマを通じて世界の持続可能な開発問題を考えた。各テーマを２週間にわたって講義とディスカッションで学ぶオムニバス形式を取った。持続可能な未来の創造と発展を支援する姿勢を通して、学生自身の価値観をと向き合うことで、自ら考え行動する Critical Thinking Skills を養うよう、講義中にグループディスカッションを多く取り入れて自国のサステナビリティに関する取り組みを紹介したり、Moodle 上でオンラインディスカッションをしたりと、アクティブラーニングを導入して多角的視点から物事を捉えるエクササイズを取り入れた。2019 年度は学期の半ばで講義外の時間に研修旅行に出かけ、大分のサステナビリティの取り組みを実際に見ることができた。また、大分市環境対策課の出前授業や、大学生協の出前授業からも大分のサステナビリティについて学ぶことができた。残念ながら 2020 年度は新型コロナウイルス感染症の懸念もあり、全てオンラインで講義を提供し、学外への研修や出前授業は中止となった。

【科目名】	Sustainability and Glocal Development (Falls 2019 & 2020)
【担当者】	Kaori I. Burkart
【総括】	This course explored key global and local sustainable development issues related to the natural environment and helped students acquire knowledge, attitudes, and various values essential to creating a sustainable future through familiar themes in their immediate surroundings (e.g., food mileage, plantations and palm oil, the tragedy of the commons, food self-sufficiency). The course was designed to motivate and empower students to reflect on their own behavior and make collaborative decisions to support sustainable development in a democratic context. Students practiced critical thinking skills through planned learning activities in and outside of class (e.g., online discussions, presentations, in-class group discussions). Students from different countries (e.g., Germany, China, England, Taiwan, France, Hungary, Japan) shared diverse perspectives in class. Since 2017, the course has included a field trip giving students great opportunities to learn about sustainability efforts taking place in Oita but no field trip took place this year due to the pandemic during the 2020 academic year.

【科目名】	Sustainability and Glocal Development 2 (Spring 2019 & 2020)
【担当者】	Kaori I. Burkart
【総括】	This course explored key global and local societal issues through the sustainable

	development perspectives and helped students acquire knowledge, attitudes, and various values essential to creating a sustainable future through familiar themes in their social surroundings (e.g., poverty, disparity, mass consumptions, fast-fashion, food waste, convenience store). The course was designed to motivate and empower students to reflect their own behaviours and make collaborative decisions to support sustainable development in a democratic context. Students practiced critical thinking skills through planned learning activities in and outside of class (e.g., online discussions, presentation, in-class group discussions). Students were from Germany, China, England, Taiwan, France, and Japan. Since 2017, the course has included a field trip giving students great opportunities to learn about sustainability efforts taking place in Oita but no field trip was taken place due to the pandemic in the academic year 2020.

国際教育推進センター教員・学生・留学生支援課職員名簿
（2020 年度）

センター長・教授	下田　憲雄

専任教員

センター次長・教授	坂井　美恵子
教授	南里　敬三
教授	長池　一美
准教授	ブルカート　香織
講師	西島　順子（R2.4～）

学生・留学生支援課　（留学生・留学担当）　（2020年度末現在）

課長	岡﨑　政典
副課長（留学生係長兼務）	安部　義博
留学生係	和智　麻未
留学生係	安倍　春雄
留学生係	江藤　幸代
留学生係	織部　可奈子
国際交流会館	市原　玲子

大分大学国際教育推進センター　紀要
第２号
2019 年度・2020 年度
（令和元年度・令和 2 年度）

発行　2021 年 3 月 31 日
発行者　大分大学国際教育推進センター
〒870-1192
大分県大分市大分市旦野原 700 番地
電話　097-554-7444　・　7131
FAX 197-554-7437
http://www.gaia.oita-u.ac.jp