

# 目次

---

## 研究論文

- 日本の中等教育の国際化をめぐる政策過程に関するアクターレベルでの分析  
— 学習指導要領の改訂プロセスに着目して —  
..... 岩渕 和祥 (1)
- 日本語教育研究のための「かんたん日本語テスト」の開発  
— テスト開発経緯と項目分析結果を中心に —  
..... 市江 愛・吉田 暁・石黒 圭 (19)

## 実践・調査報告

- コロナ禍における海外留学による学びと葛藤  
— 交換留学帰国後研修およびインタビューの分析を通して —  
..... 岡村 郁子 (29)
- 外国人留学生の留学生相談室に対する認識と利用について  
— 東京都立大学外国人留学生フォーカスグループ調査 2022 —  
..... 壁谷 千穂 (41)
- 東京都立大学外国人留学生調査プロジェクト 2022  
..... 松本明日香 (51)

## ダイアログ

- 言葉をまたいで書くという政治的で文化的な営みについて  
..... 嶋内 佐絵 (61)

**東京都立大学国際センター紀要『国際学報』**

編集規程 .....	(69)
執筆要綱 .....	(71)
執筆希望アンケート .....	(73)

# 日本の中等教育の国際化をめぐる政策過程に 関するアクターレベルでの分析

— 学習指導要領の改訂プロセスに着目して —

## An Actor-oriented Analysis of the Policy Process of Internationalization of Secondary Education in Japan:

Focusing on the Process of Revising the Curriculum Guideline

岩渕 和祥\*

(東京都立大学国際センター)

Kazuaki Iwabuchi

(Tokyo Metropolitan University)

### Abstract

Globalization exercises encompassing influences in the field of economy. Education is not immune to this trend. In Japan, the government engaged in production of “Global Human Resources (*Gurobaru Jinzai*)” since the 2010s, facing the lasting recessions and newly emerging economies in Asia. This top-down initiative, however, has been criticized for ignoring student learning or students with diverse backgrounds. Internationalization of education, despite its progressive outlook, contains multi-faceted motivations and agendas, most notably an economic one. To understand how these agendas are included or omitted, this study focuses on the complex interactions of actors with diverse intentions and politics thereof. These tensions were conspicuous particularly in the policy process of revising the Curriculum Guideline (*Shido Yoryo*) in Japan, where multiple international programs such as the International Baccalaureate or OECD framework were considered while domestic options being strongly supported as well. By examining meeting transcripts and materials shared in official meetings, this study investigates how actors helped certain agendas to be included and rejected the others. The examination of these materials showed that the two programs resulted in contrasting places in the policy report. Based on the analysis, I argue that this difference can be explained through the theoretical framework informed by policy borrowing and lending studies. Reference to international standards was made not because of the potential benefit of the framework but because it aligned better with the reform agendas the policy actors aimed at. In other words, whether a certain perspective, such as the one related with equity, is included or not depends on pre-existing agendas of policy actors. Further research is necessary to highlight the epistemological gap regarding the issue of equity between civil servants in the Ministry of Education and political actors such as Minister of Education.

キーワード：教育の国際化、政策過程、国際バカロレア、OECD、政策借用論

Keywords: internationalization of education, policy process, International Baccalaureate, OECD, policy borrowing and lending

## はじめに

日本では2010年代より「グローバル人材」というコンセプトが打ち出され、その育成を目指した教育政策が立案されてきた。「失われた30年」での経済の停滞、あるいは新興国の急成長などへの危機感がこうした政策が出現した背景にあった。安倍政権下でもこの方針は継続され、観光立国という方針のもとでもそうした人材の必要性が改めて強調されている（例えば、「若者の海外留学促進のための関係省庁等連絡会議」など）。こうした施策はコロナ禍において中断があったものの、それ以前の水準へと数値を戻すべく再び振興策が取られている。

こうしたトップダウンの施策については、財界や行政府の意向に基づき英語が話せるビジネス人材を育てるもので、環境・エネルギー問題をはじめとするグローバルな課題に挑戦できる力を身につけさせるようなものとは必ずしもなっていないこと（吉田 2014）や、国内に存在する外国にルーツを持つ人々を無視しており、多文化共生を志向するものとしての国際化は目指されていない（Tsuneyoshi, 2018）、というような批判がなされてきた。教育のグローバル化・国際化<sup>1)</sup>は多様な動機に基づくものといえるが、特定の教育プログラムや枠組みが採用され、あるいはその他のものが無視されるプロセスはどのようなものなのだろうか。本研究では、日本のグローバル人材育成施策に着目し、それがどのような形成過程を経るのかを分析する。

特にグローバル人材育成について初めて集中的な審議を行なったのはグローバル人材育成推進会議であり、同会議は2011年に「中間まとめ」を発表し、グローバル人材の定義を行うとともに、取るべき施策の一覧を示した（グローバル人材育成推進会議 2011）。こうした方針は自民党へ政権交代が行われた後も継続され、2013年に閣議決定された「日本再興戦略」などにも取り込まれた。教育との関係では、「スーパーグローバル大学」の採択などのような高等教育の国際化と、「スーパーグローバルハイスクール（以下、SGH）」の指定などに見られたような中等教育の国際化が目指された。

これらの多種多様な国際化をめぐる施策について、本稿では特に中等教育の国際化、その中でも国際バカロレア（International Baccalaureate、以下 IB）<sup>2)</sup>と学習指導要領改訂をめぐる教育課程部会の委員を中心とした審議過程について分析を行う。この過程では、従来の学習指導要領の枠内で実施されてきたドメスティックな教育実践（例えば、「総合的学習の時間」など）だけでなく、複数の海外のプログラムや枠組みについてもその意義が議論された。具体的には、IBや経済協力開発機構（Organization for Economic Co-operation and Development、以下 OECD）のコンピテンシーの枠組み<sup>3)</sup>が挙げられる。つまり、異なるプログラムや枠組みが選択肢として示されており、それがどのように取捨選択されるかが分析可能な事例である。さらに重要なのは、IBと

OECD 枠組みという二つのプログラムが、ともに国際化に資するものであると評価されながら、指導要領改訂の過程で対照的な経緯をたどった点であろう。

教育の国際化では、国際的なプログラムの導入により、国家の経済・文化的地位の向上が図られることがある。そうした指摘は上記のケースにも妥当するものであるが、複数ある選択肢の中でなぜ特定のプログラムが採用されるかを説明することはできない。本研究では、Steiner-Khamsi (2010) による政策借用論を用いることで、教育の国際化をめぐるアクター<sup>4)</sup>レベルでの分析を行う。アクターが特定のプログラムを導入することをどのように正当化するかを調べることで、国際化における特定のプログラム受容のプロセスを明らかにすることを目指す。こうした分析を通し、教育の国際化の政策過程に対して有用な分析枠組みを提示できると考えられる。また、IB 導入をめぐる政策過程の分析を行ったものは、Resnik (2020) を除き存在せず、特に日本の文脈を扱った研究はない。渡邊 (2014) は政策文書を参照しているのみで、またその対象も 2014 年時点までに限定されている。渋谷 (2016) も政策文書の整理を行なっているが、議事録の分析はしておらず、また研究の主要な関心も学校や生徒の認識である。Resnik (2020) も学校選択制や自由化の観点からの分析で、政府や委員会のメンバーを対象としたものではない。従って本研究は、日本の文脈において政策アクターが IB 導入にどのように関わったかを明らかにする研究の嚆矢をなす。

## 1. 教育の国際化の多元性

教育の国際化をめぐるのは、政治的・経済的・社会人口学的な動機という三つの動機が存在することがこれまでの研究で明らかになっている (Iwabuchi, 2022a)。第一の政治的な動機では、国際化に関わる施策の導入を図ることで、自身の望む政治的なアジェンダを「国際化」という批判しにくい目標で覆い隠し、達成しようとするのが観察されている。例えば、McConnell (2000) は、語学指導で外国から指導助手を招く The Japan Exchange and Teaching Programme (いわゆる JET プログラム) の導入過程を研究し、日本の教育の「国際化」という標語のもと外務省が招かれた助手を未来の知日派の外国人人材にしようとする意図を持っていたことを明らかにした。第二に、教育の国際化は財界の必要とする人材の供給に應えるものであり、その意味で経済的な動機によるのが指摘されている (吉田 2014)。また、個々の人材の育成を通じ、国家そのものの経済的な競争力を高めることも企図されている (Ninomiya, Knight, & Watanabe, 2009)。最後に、少子化への対処方策としての国際化が挙げられる。少子化に伴い学生の確保が教育機関にとっての喫緊の課題となっているが、留学生の確保を通じ定員の充足が行われる大学の事例が指摘されている (Goodman, 2007)。高等教育のみならず、地域振興策として導入された国際バカロレア校など (例えば、高知県の国際中等教育学校) に見られる通り、中等教育段階でも同様の動機が存在すると考えられる。

このように国際化は、それ自体が掲げる目標とは別に、様々なアジェンダを内包しうるスローガンとしての役割を果たしうる。国際化自体は、自らの社会を外の世界へ開放する肯定的なイメージ

(「鎖国」から「開国」への転換)を有していたり、あるいは、コスモポリタニズムとの関係から国家的な利害に縛られず世界全体の福祉を志向するものとしてそれ自体価値あるものと捉えられやすい。他方で、上述の通り、それは自身の利益の最大化を図る多様な動機に裏打ちされたものにもなりうる。こうした二面性を捉え、Maxwell, Yemini, Engel, & Lee (2020)は「コスモポリタン・ナショナリズム (cosmopolitan nationalism)」という概念を提唱している。

この概念はコスモポリタニズムとナショナリズムという一見すると相反する二つの側面を併せ持っている。比較教育学の分野ではグローバルな教育改革の圧力が高まっていること、また、それを推進する OECD や世界銀行といった新たな国際機関、組織<sup>5)</sup>が現れていることが指摘されている (Sahlberg, 2016)。こうしたネガティブなグローバル・レベルの作用だけでなく、より広くグローバルな教育改革への影響を捉えるべく Maxwell et al. (2020)は、コスモポリタニズムという概念を用いている。それは「日常における現実がグローバルな貿易・ガバナンスの様態・アイデアの流通などにより、いかに形作られているかを記述する」(Maxwell et al., 2020, p. 848)のものであるという。他方で、教育は国内の状況や要請にも応える必要がある。そこでは、「ナショナリスト的な論理が政策や実践をいまだに形作っている」(Maxwell et al., 2020, p. 848)のである。ただし、こうしたグローバルとローカルという二つの次元は独立に存在しているわけではなく、相互に影響しあっている。こうした異なるレベルの間で「アイデア、欲求、人々と教育の『製品』の流れは相互に依存しており、かつ相互に接続している」(Maxwell et al., 2020, p. 847)という。いまや、ナショナリスト的な論理に裏打ちされた施策ですら、グローバルな教育施策のアイデアを取り込んだものとなっている可能性がある。

これは教育の国際化の矛盾した様相をうまく捉えることのできる概念である。しかし、こうした現象そのものを説明することはできても、なぜ特定の国際的なプログラムが国家の利害に資するものとして導入されるのかは説明できない。本研究の文脈に即していえば、IB であれ、OECD のフレームワークであれ、いずれにせよコスモポリタンなプログラムであるにも関わらず、なぜ一方は拒絶され、一方が受容されたのかを説明することはできない。これを説明するには、こうしたプログラムの導入過程をよりミクロに捉え、そこでアクターがどのように相互作用をしているのかに着目する枠組みが必要である。

## 2. 政策借用論

こうした教育プログラムの受容過程を分析する上で有用なのが、Steiner-Khamsi (2010)による政策借用論の枠組みである。教育プログラムがなぜ受容されるかについての最も簡潔な説明としては、それが受益者(生徒など)に利益(例えば、教育上の効果)をもたらすことが预期されるためというようなものが挙げられる。より詳しく言えば、ただ利益が预期されるだけでなく、そうした利益が導入にかかるコストを上回った場合、プログラムが受容されると説明される。一見すると説得的な、こうした合理的選択理論が抱える問題は、教育プログラムの利益を測定することが難し

い点にある。テストなどの測定手段によるスコアの上昇はそうした利益として挙げられる一例だが、ある国でスコアが上昇したからといって、それが他の国でも起こるという確証はない。あるいは、そもそもそうしたスコアの上昇が短期的には観測不可能で、長期的にしか起こり得ないものである可能性もある。

こうした問題に加え、上記の説明がかかえる最大の問題は、導入の主体である政治家や官僚がそうした合理主義的な動機で政策立案を行っていないケースがあるということである。モンゴルの教育改革などの事例を通し、Steiner-Khamsi (2010) は海外のプログラムの導入はしばしば政策アクターがすでに有している自身の選好を実現するための口実であることを指摘している。「グローバル化」や「国際的なスタンダード」への言及というものは「しばしば反対勢力を抑えることやリソースを集めることに役立つ」(Steiner-Khamsi, 2010, p. 332)。そこでの、「グローバル化」や「国際的なスタンダード」は空の容器であって、「物議をかもしような改革を推進するために必要などのようなことであっても入れられる」ものなのである (Steiner-Khamsi, 2010, p. 332)。あるいは、自らのでも反対勢力のものでもない「第三の、より中立と思われるような」政策オプションとして導入することができるのである (Steiner-Khamsi, 2010, p. 324)。

このような見方に立てば、IB や OECD のフレームワークはそれ自体がもたらす教育の効果ではなく、それらがいかに政策アクターの望む改革様態に合致しているかに基づき取捨選択されることが予想される。いずれも国境を超えて影響力を有するプログラムであり、その意味でコスモポリタン・ナショナリズムの目的に供するものであるが、その政策過程に関わるアクターがどのようなアジェンダを有しているかにより、いずれのプログラムが選択されるのかが決定されると考えられる。

### 3. 方法論

#### 3.1 研究対象について

本研究では教育の国際化の政策過程として、特に学習指導要領の改訂に着目する。そこでは、外国のプログラムとして IB や OECD の枠組みが模範例として挙げられ、それらと指導要領の関係をめぐり審議が行われた。この審議については議事録と配布資料が公開されており、それをを用いることで政策過程に関わったアクターの発言や用意した資料を分析することが可能である。もちろん、それらは公開前に各アクターや事務局の編集を経たものであり、また、そこに記録されないやり取りが政策決定で重要な役割を果たしている可能性があるという点に留意が必要である。

指導要領の改訂は、それが学校で実際に実施されるまでの期間も含めると 6 年にも及ぶ長いプロセスであるが、中央教育審議会 (中教審) などの会議体を通し審議が行われる過程そのものは、2014 年 11 月 20 日の諮問文の手交から、2016 年 12 月 21 日の答申文の手交までの 2 年間である。この期間に、三つの重要な政策文書が取りまとめられた。第一に、教育課程企画特別部会による「論点整理」である。第二に、教育課程部会による「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議まとめ」である。最後に、中教審から文部科学大臣へと手交された「幼稚園、小学校、中学校、高等学

校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、答申）である。答申をまとめる上で、このように段階が踏まれ、少しずつ内容が固められていった。以下では、時系列に沿ってそのプロセスを概観する。

まず、形式としては文部科学大臣から指導要領改訂のため、指導要領の新しい在り方について中教審に諮問が行われる。ただし、新しい内容を決める上で実質的な議論を担ったのは、教育課程部会、そして、その中でも大きな方針について議論を行った教育課程企画特別部会（以下、特別部会）である。特別部会で最初に上記の三つの文書案が作成され、それを教育課程部会で取りまとめるといような手順が取られた。そのようにして作成された案は、初等中等教育分科会、そして中教審へと報告され、そこで得られたフィードバックを案に反映させ、文書として完成させていた。

従って、本研究ではこれらの四つの会議体それぞれの議事録を分析対象とする。特別部会では26、教育課程部会で11、初等中等教育分科会で5、中教審で5の議事録が関係している。またそれに加え、それぞれの文書、および文書のドラフト、会議での配布資料も分析の対象とする。

ただし、IBやOECDのプログラムに関する言及に限ってみると、「論点整理」の段階の文言がその後の文書でも踏襲されている。これらについては、「論点整理」が作成されるまでの議論ですでにその方向性は定まったと考えられ、従って、本研究では特にその議論に関する議事録、資料、文書案を重点的に分析するものとする。その議論に限った場合、関係する議事録の数は、特別部会では14、教育課程部会で5、初等中等教育分科会で3、中教審で3となっている。

## 3.2 分析手法

このようにして得られたデータに対し、Emerson et al. (2011)、および Saldaña (2016) に基づいたコーディング手法を用いて分析を行った。まず、得られたデータに対し、それぞれのアクターの独特な言葉遣いに注意を払いつつ、記述的コーディング (Saldaña, 2016) を行った。これは「質的データの一節の基本的なトピックを一単語、あるいは短いフレーズ——多くの場合名詞であるが——へと要約すること」(Saldaña, 2016, p. 102) と定義されている。こうして得られたコードをカテゴリとしてまとめ、それをさらに「理論的なメモ (theoretical memos)」(Emerson et al., 2011, p. 172) として整理した。その後、再コード・再カテゴリ化の作業を繰り返した上で、諸概念の関係をさらに整理した「統合的なメモ (integrative memos)」(Emerson et al., 2011, p. 172) へとまとめた。最終的には、それを元にして分析結果の記述を行った。一連の分析作業では MAX QDA (バージョン 20.4.1) を用いた。

## 4. 分析

### 4.1 模範としての IB

そもそも指導要領改訂のための政策過程にどのようにして IB が関連付けられたのであろうか。そこでは、当時文部科学大臣を務めていた下村博文の働きかけがあった。下村は自民党が下野した

期間に自身の政策案をまとめた著書を出版している。IBはこの本の中ですでに言及されており、改革手段の一つとして用いることとなっていた（下村 2010）。しかし、その段階ではIBを具体的にどのような改革に用いるかは必ずしも明瞭ではなかった。IBはそれ自体様々な側面を持ち、異なる改革アジェンダに用いられてきた（Iwabuchi, 2022b）が、学習指導要領の改訂という文脈で最初に言及されるのは、文部科学大臣が中教審に改訂を諮った「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」においてである。そこでは、「資質・能力」の育成が指導要領において目指すべきものとされ、そうした「資質・能力」を新しい時代に対応したものとすべく、四つのプログラムが模範例として挙げられている。

新しい時代に必要となる資質・能力の育成に関連して、これまでも、例えば、OECDが提唱するキー・コンピテンシーの育成に関する取組や、論理的思考力や表現力、探究心等を備えた人間育成を目指す国際バカロレアのカリキュラム、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）などの取組…（中略）…さらに、未曾有（みぞう）の大災害となった東日本大震災における困難を克服する中で、様々な現実的課題と関わりながら、被災地の復興と安全で安心な地域づくりを図るとともに、日本の未来を考えていこうとする新しい教育の取組も芽生えています。

これらの取組に共通しているのは、ある事柄に関する知識の伝達だけに偏らず、学ぶことと社会とのつながりをより意識した教育を行い、子供たちがそうした教育のプロセスを通じて、基礎的な知識・技能を習得するとともに、実社会や実生活の中でそれらを活用しながら、自ら課題を発見し、その解決に向けて主体的・協働的に探究し、学びの成果等を表現し、更に実践に生かしていけるようにすることが重要であるという視点です。

（初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について [諮問]、para. 8-9）

この段階では、IBは「論理的思考力や表現力、探究心」といった資質・能力を育成するプログラムとして参照すべきことが示されている。この諮問のもと、教育課程の改訂に向けた審議が行われていくことになるのだが、このために設けられた特別部会のメンバー構成は諮問で示された方向性を反映したものとなっていた。10人のうち4人は諮問で挙げられた各プログラムの関係者である。他方で、残りの6人はこれまでの学習指導要領の枠内で実践を行ってきた関係者となっている。

特別部会の第5回の審議において、同部会の事務局をつとめる教育課程課より「論点整理」のドラフトが示される。この中で、IBへの言及は第2章第2節の「育成すべき資質・能力について」という箇所に見られる。

思考するためのスキルを教えていくべき。国際バカロレアのカリキュラムも参考になる。方法に振り回されないよう、示し方に注意が必要であるが、「分類する」「比較する」などのスキルを学ぶことにより、質の高い学びが実現する。

(今後の教育課程の在り方について [これまでの議論等の要点のまとめ] [案] [整理中]、第2章第2節、para. 4)

この記述は、特別部会の初回の会議において、IB校で教学部長を務める渡瀬恵一によりなされた発言がもとになっており、以下がその発言である。

もちろん、方法を示すと、それだけに振り回されて、それをやればいいとなる危険性がありますので、そこは気を付けなくてはいけないと思います。ただ、それでもベースになる思考スキルの在り方、どういうふうに物を考えさせていくか、分類するとか、比較するとか、そのような指導は必要だと思います。

(教育課程企画特別部会 [第1回] 議事録、渡瀬の2回目の発言)

このように、この段階では諮問文に示されたような思考力に関する資質・能力を養うプログラムとしてIBの位置づけが図られていたことがうかがえる。これは第10回の会議で教育課程課により示された審議のまとめ案(「今後の教育課程の在り方について(これまでの議論等の要点のまとめ(案)」)にも引き継がれていた。

## 4.2 高校教育改革の一ツールとしてのIB

しかしながら、こうしたIBの位置づけはその後の審議を通じて徐々にその重要性を減ぜられていく。特別部会において事務局が共有した「論点整理」の最終稿においては、第2章第2節の「育成すべき資質・能力について」という資質・能力の枠組みを説明する箇所からはIBに関する記述が取り除かれ、かわりに第5章「各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性」の第1節第4項「高等学校」へと移されている。それまではIBが思考力という観点から資質・能力の育成に資するものであることが強調されていたが、この最終稿では高等学校改革の一つの手段へとその位置づけが後退している。

上述のスーパーサイエンスハイスクールや、スーパーグローバルハイスクール、スーパー・プロフェッショナル・ハイスクールにおける先進的な教育課程の研究成果や、論理的思考力や表現力、探究心等を備えた人間育成を目指す国際バカロレアのカリキュラム等も踏まえながら、教科等における学びと教科横断的な学びを教育課程の中でより一層効果的に関連付けていくことも求められる。

(教育課程企画特別部会 論点整理 [案]、第5章第1節第4項、para. 8)

文科省が推進してきたSGHをはじめとする他の高校改革の取組と同列にされ、その内の一つとしてIBに言及がなされている。思考力などの諮問に現れた文言は残されつつも、最終的な目標は教

科横断的な学びに向けられており、IBの模範例としての機能はすでに失われている。

このような変化が起こった理由として、審議内容の分析に基づき以下の三点を指摘することができる。第一に、資質・能力の選定において特別部会が演繹的でなく帰納的な手法を取ることを選んだ点が挙げられる。IBの一つの利点としては、Learner's Profileとして学習を通じた達成の目標がリスト化されていることが挙げられる。新たな指導要領でもそのような新しい資質・能力のリストを導入することは一つの選択肢として存在していた。しかし、特別部会の構成員の一人、奈須正裕はそれぞれの科目から資質・能力（奈須自身の言葉を用いるなら「教科の本質」）を抽出し、それに基づき科目を横断するような普遍的な資質・能力を選ぶべきだと主張していた（教育課程企画特別部会〔第4回〕議事録、奈須の1回目の発言）。事務局はこちらの意見を選択し、教育課程部会に報告している（初等中等教育分科会〔第99回〕議事録）。このような方針は、新たなプログラムを導入・模倣することよりも、これまでの伝統的な科目のやり方を尊重するもので、IBを参照することの意義を減じるものであった。つまり、今ある科目から帰納的に新指導要領を構成することが目指され、IBなどの国外のプログラムを演繹的に指導要領の原則として採用することは回避された。

第二に、特別部会が特定の手法や概念に依拠することを避けた点が挙げられる。元々、下村文部科学大臣による諮問文ではアクティブ・ラーニングといったコンセプトや、あるいは鈴木寛が特別部会で提示したメタ認知など、利用可能な概念が数多く存在していた。しかしながら、特別部会ではこうした概念が人々の関心をそちらへ向けさせ、改訂の意図を歪ませる可能性が指摘されていた（教育課程企画特別部会〔第10回〕議事録）。そのような認識の下、メンバーは既存の実践の意義を強調する方向を取るべきことを主張していた。例えば、小川聖子・無藤隆は総合的学習の時間（それぞれ、教育課程企画特別部会〔第7・8回〕議事録）、特別部会の論点整理案を協議した教育課程部会では大島まりがスーパーサイエンスハイスクール（SSH）をまず分析すべきことを主張している（教育課程部会〔第92回〕議事録）。こうした意見を受け、事務局（教育課程課）の合田哲雄も以下のように「論点整理」案を説明している。

主体的、能動的な学びをどう深めていくかというのは、アクティブ・ラーニングであるとか、ないとか、アクティブ・ラーニングでなきゃいけないとか、何とかという話ではなくて、とにかく教室の子供たちがお客さんではなくて、常に45分なり、50分なり、頭を使って参加しているという状態をどう作っていくのか。その大変重要な具体的な取組の鍵は既に小学校にたくさんあると思っていますので、そのことも踏まえながら、どう質の転換を図っていくかという議論をさせていただきたい。アクティブ・ラーニングであるとか、アクティブ・ラーニングでなきゃならないとか、そういう息苦しい議論に企画部会〔著者注：教育課程企画特別部会〕ではなってごさいませんので、それを前提に更に議論を深めさせていただきたいと思っております。

（初等中等教育分科会〔第99回〕議事録、合田の2回目の発言）

このようにして、見慣れない概念を用いるよりも既存の取組に依拠して指導要領改訂を行っていく方針が固められていった。皮肉なことに、こうした動きは特別部会のメンバーの一人で IB 関係者の渡瀬によっても支持されることとなった。特別部会の第 10 回会議において、「最近、国際バカロレアとか IB という言葉がファッション化していることが気になります」（教育課程企画特別部会〔第 10 回〕議事録、渡瀬の 1 回目の発言）、というように名前だけが独り歩きしている現状を憂いている。さらに、「グローバルな世界の中でどういう資質・能力を持っていなければならないかというところは、別に IB であれ、日本の学習指導要領であれ、目指すところは同じだというふうに思」うと述べ、IB の優越性や固有性を否定している（教育課程企画特別部会〔第 10 回〕議事録、渡瀬の 1 回目の発言）。一方で、SSH や SGH については以下のように表現している。

SSH、SGH に認定していただいて、私どもの学校は本当にそのおかげでカリキュラムが育っているなど感じてありがたく思います。やはり課題研究を中心に、学んだ内容をどう活用して、どういうふうに探究して、思考して、表現していくかというところがメインであります。

（教育課程企画特別部会〔第 10 回〕議事録、渡瀬の 1 回目の発言）

ここでは諮問で言及されていた IB の強みがすでに国内のプログラムである SSH や SGH の特徴と相違ないものになっていることが注目に値する。IB の利益を代表するはずの関係者の支持も失う中で、IB の位置づけは最終稿のようなものへと変化していったと考えられる。

最後に、自国のプログラムをめぐる威信も重要な要素として挙げることができる。これまでにあげた二つの要因は教育学・教育方法的な観点によるものであった。他方で、この要因は威信という感情的な側面を有するものといえる。特別部会のメンバーの一人、齋藤ウィリアム浩幸は改訂作業の目指すべき方向性として次のように述べている。

私もたまたまシンガポールやアメリカで教育関連の検討委員会に参加していて、そういう諸外国の教育プログラムを参考にするのはいいと思うんですけども、彼らも今まさにこういう教育に関するミーティングをしていて、今公開されている内容をさらにどう改善するかという検討をしているので、諸外国の現状を目指すということになると、ただのキャッチアップになってしまって、ここでは諸外国の内容を超えるようなものを目指さないといけないと思います。既に彼らがやっているようなことは、やっぱりあくまでも参考ぐらいに考えて、その先を考えてほしいと。

（教育課程企画特別部会〔第 4 回〕議事録、齋藤の 1 回目の発言）

これまでの主張が教育学・教育方法的な観点からの主張だとすれば、齋藤の主張は規範的な側面をも含むものである。「諸外国の内容を超えるべきだ」、というような主張それ自体に異論を唱えることは難しく、それは外国のプログラムを参照することを困難にする。こうした主張は、IB そのものに対しても向けられることになる。第 10 回会議では、別の委員である荒瀬克己により、「いか

に国際バカロレアが素晴らしいということは、それはそれといたしまして、それに比べても学習指導要領はすごいというものを作らないと駄目だ」(教育課程企画特別部会〔第10回〕議事録、荒瀬の1回目の発言)という指摘がなされた通り、諸外国のプログラムと比べても「すごい」ものを作りたいという意図が審議過程では見られた。こうした主張それ自体は何ら問題のある主張でもない。ただし、他国に比べて優越するプログラムを希求することは諮問文で提示されていたような海外のプログラムを参照することを困難にしたと考えられる。このような三つの要因からIBへの言及が審議を経て変化することとなったと考えられる。当初の資質・能力を定義する重要なプログラムという位置付けは失われ、他の国内のプログラムと同列のものとされ、高校段階の改革ツールの一つとして位置づけられることとなったのである。

### 4.3 新指導要領と OECD の枠組み

IBと対照的な位置づけを獲得したのがOECDの枠組みであった。諮問においては、IBと同様、参照すべき模範的なプログラムとして言及されていた(「OECDが提唱するキー・コンピテンシーの育成に関する取組」)。しかし、IBは審議の結果その意義を縮小させた一方で、OECDの枠組みは「論点整理」の最終稿でも第1章という、改訂の方針に関わる章で言及されている。こうした差がいかに生じたのか、「論点整理」のドラフトにおける記述を中心に分析結果を示す。

OECDの枠組みについての記述には、三つの段階が存在することが指摘できる。最初に指導要領改訂におけるその意義を主張したアクターとして、鈴木寛の存在が重要である。2014年4月のグリアOECD事務総長と下村大臣(いずれも当時)の間での合意に基づき、2015年3月にカリキュラムや学習・指導方法についてOECDと文科省との間で政策対話が実施された。鈴木はこの時文部科学大臣補佐官として参加し、その際に得た知見を特別部会にて共有している。ここで後の「論点整理」の記述にとって重要な要素のうち二つが既に現れている。第一に、OECDから日本の教育改革が評価されているという点、そして、第二に、OECD東北スクールが2030年の教育の在り方に対し示唆的であるという点である。

OECD側からは、PISAの好成績で満足してしまう国も多い中、日本が更に次のステップに進もうとしていることや、現在取り組んでいる学習指導要領改訂・高大接続改革の方向性について、国際的に見ても大きな改革であり素晴らしいことであると賛辞。

また、OECD東北スクール事業の成果を通じて、2030年の教育の在り方への多くの示唆を得ているとの謝辞。  
(鈴木 2015, p. 5)

さて、このようなインプットをふまえ、第二段階の記述が作成されることになる。第5回から第9回までの会議で共有されるドラフトでは、次のような位置づけがなされている。

OECDとの政策対話では、我が国がPISAの結果〔著者注：具体的な結果については注6を参

照]に満足するのではなく、資質・能力の育成や「アクティブ・ラーニング」の充実など、その先に進もうとしていることへの賛辞が送られた。諸外国の例を参考にしつつ、これらにキャッチアップするということではなく、それを越えるようなものにしていかないといけない。(今後の教育課程の在り方について [これまでの議論等の要点のまとめ] [案] [整理中]、第2章第1節、para. 8)

ここで重要な点は、先の鈴木の記事に含まれていない要素が付け加えられているということである。OECDからの賛辞に対し、前項でふれた自国プログラムの威信を高めようとする齋藤の意見が関連づけられている。

最終的には、これがどのような記述となったのだろうか。「論点整理」の最終稿では、「世界をリードする役割」という小題目のもと以下のような記述がなされている。

つまり本「論点整理」の姿勢は、こうした総合的な視野でカリキュラム改革を目指すものである。こうした改革は国際的な注目も集めているところであり、例えば、OECDとの間で実施された政策対話の中では、学力向上を着実に図りつつ、新しい時代に求められる資質・能力の向上という次の段階に進もうとしている日本の改革が高く評価されるとともに、その政策対話等の成果をもとに、2030年の教育の在り方を国際的に議論していくための新しいプロジェクトが立ち上げられたところである。こうした枠組みの中でも、日本の改革は、もはや諸外国へのキャッチアップではなく、世界をリードする役割を期待されている。

(教育課程企画特別部会 論点整理 [案]、第1章第1節、para. 17)

この記述は、これまでの論点をふまえたものであるが、第二段階と比べて際立っているのは、日本の改革に与えられる国際的な評価である。第二段階までで既にOECDからの賛辞にはふれられていたが、そうした指摘に加え、齋藤によるキャッチアップをめぐる議論を組み合わせることで、改革の位置づけを一層強調するものとなっている。「こうした枠組みの中でも」という表現はおそらくOECDの枠組みであるEducation2030などを指すと思われるが、そこで「世界をリードする役割を期待されている」と結ぶことで、実際は委員による期待でしかないところ、あたかもOECDによりそのような期待がなされているかのような印象を与えることに成功している。

#### 4.4 政策借用論による結果の解釈

これまで、学習指導要領の改訂プロセス、特に「論点整理」の作成にいたるまでの過程において、IBとOECDの枠組みという二つの異なる模範例がどのような位置づけを与えられるかについて記述してきた。コスモポリタン・ナショナリズムを援用した場合、コスモポリタンな装いをもつプログラムがどのような隠れた動機(特に国家の経済・文化的地位を高めるなど自国の利益を最大化しようとするナショナリスト的な論理)でもって導入されるかを指摘することができるが、なぜ「そ

の特定の」プログラムが導入されるかについては説明が困難である。上記の IB と OECD 枠組みという二つの対照例はまさしくそうしたケースに該当する。

審議内容の分析から、三つの要因が IB の新指導要領に対する重要性を低減させたことが示唆された。それらは、資質・能力のリストの帰納的な選定、見知らぬ概念に依拠することの回避、そして、自国のプログラムをめぐる威信であった。しかし、これらの諸要因は実は OECD 枠組みにも該当するものであり、従って、それらによってなぜ両者の間でこのような差が生じたのかを説明することはできない。

その差を理解する上で特に有用と思われるのが、政策借用論である。Steiner-Khamsi (2010) によれば、特に教育分野において国境をまたいだ政策借用が行われる場合、その動機として重要なのは「反対勢力を抑え、リソースを集める」(Steiner-Khamsi, 2010, p. 332) ことであるという。国際的なスタンダードは空の容器であって、「物議をかもしような改革を推進するために必要などのようなことであっても入れられる」(Steiner-Khamsi, 2010, p. 332)。この点こそが、OECD の枠組みと IB を分かつ要因となったのではないだろうか。前者については、政策対話などにおける OECD 側の評価があったことで、それを委員の意見と組み合わせ、改革を正当化する道具として用いることが可能になった。「論点整理」でも、指導要領の改訂が OECD に評価されていることが強調されていた。新指導要領では資質・能力のリスト化が図られ、それは OECD のコンピテンシーの枠組みと、その中身は別としても方向性を一にするものであった。OECD への言及は、新指導要領への反対を抑えるという効果も持っていたと考えられる。

他方で、IB においてはそうした材料がなく、また、IB が固有のプログラムである以上（「空の容器」たりえない）、それにより新指導要領改訂が支持されるというような主張を作ることも難しかったと考えられる。こうした違いが、最終的な両者の位置づけの差を生んだものと考えられる。

## 5. 結論と今後の課題

教育の国際化が掲げられるとき、そこには多様な動機が内包され、「国際化」という標語のもと異なる目的の達成が図られうる。それは財界による海外支社の管理職候補の育成を目指すもの（今泉 2017）であったり、あるいは、少子化に伴う学生数の減少に対処するための留学生確保の企図（Goodman, 2007）であったりするのである。こうした隠れた動機を説明する概念として、コスモポリタン・ナショナリズム（Maxwell et al., 2020）が有用である。コスモポリタンな装いをまとう様々な教育プログラムが導入されうるが、そうした改革の背後には激化する国際的な経済競争で勝ち抜き、あくまでナショナルな利益を最大化しようとする意図が隠されているのである。

この概念はそうした隠された動機を明らかにする点で有用であるが、他方で、そうした動機になぜ「特定の」プログラムが用いられるかを説明することは困難である。そこで本研究では、教育政策の借用をアクターのレベルで説明する枠組みである、Steiner-Khamsi (2010) による政策借用論を用いて、上記の点について説明することを目指した。本研究では、日本の学習指導要領改訂の

過程に着目し、そこで IB と OECD の枠組みという、いずれも国際的なプログラムがどのように受容されたのかについて分析を行った。コスモポリタン・ナショナリズムという観点からはいずれのプログラムでもその目的を果たしうるし、実際に諮問の段階ではいずれのプログラムも模範例として言及されていた。しかし、審議結果としての「論点整理」が出される段階では、IB の意義が縮減される一方で、OECD の枠組みはその重要性が維持されるという対照的な位置づけが行われた。

審議過程の分析をふまえると、第一に資質・能力のリストを帰納的に選定すべきであり、第二に特定の概念に振り回されないよう注意が必要で、第三にキャッチアップではなく外国に優越したカリキュラムを作成したいという特別部会の方針が IB の重要性を減じた要因と考えられる。これらの要因はしかし、OECD の枠組みについても該当するものであり、両者の差を生み出す必要十分条件ではなかった。

政策借用論の観点から見ると、むしろ重要なのは外国から受容するプログラムが国内のアクターの望む改革に対していかに正統性 (legitimacy) を与えるかという点であった。OECD の枠組みは文科省と OECD 間での政策対話という材料を基にこうした正統性を生み出す力を有していた一方、IB はそれを生み出すことがなく、それが両者の分水嶺となった。この点を示すことで、本研究はコスモポリタン・ナショナリズムをめぐる研究に対し、政策借用論を援用することの有用性を明らかにすることができた。

しかし、同時にこのアプローチによる分析の限界も存在することが明らかになった。政策借用論では特定のプログラムが受容される理由を説明することができるが、そこではアクターの望む改革様態が反映されていることにその原因が求められる。しかし、アクターの振る舞いはそれまでの歴史的経緯・制度や利益、政策アイデアという諸要素によって決定されるものである (Hall, 1997)。それぞれの要素についても分析を行うことでアクターについてより深い理解が可能となるだろう。また、アクターと一口に言っても、政治家 (どの政党に所属しているのか・族議員なのか・三役などの役職を得ているのか)、官僚 (大臣官房か原局に所属か、内閣官房・内閣府に出向しているのか) などの立場によってもその選好は大きく異なる。上述の諸要素に留意することで、アクター間の違いについても考慮した分析を行うことができるようになる。この点については今後の課題としたい。

本研究で着目したケースは、教育の国際化をめぐるアクターの政治を、限界はあるものの一定程度明らかにするものであった。しかし、このケースには本研究では十分に検証できなかったもう一つの論点が存することに注意が必要である。この改革には、教育課程課を中心とした文部科学省の意向が大きく反映されている。その結果としての「論点整理」と諮問の内容を比べても明らかだが、諮問の出どころである下村大臣 (当時) やその他のアクターとの間には改革の方向性をめぐり乖離が見られる。それはカリキュラムの内容についての異同に限定されるものではなく、むしろその内容の背後にある平等や公正性をめぐる教育観にまで及んでいると考えられる。

例えば、OECD の新たな枠組みである Education2030 プロジェクトと指導要領改訂のいずれにも関わった文科省の白井俊氏は、学習指導要領の意義として次の三点を挙げている。第一に学習や

社会生活を営むための「基盤」を形成すること、第二に民主主義の担い手としての判断力を涵養すること、第三に文化や規範などを共有し国民統合を行うことである（白井 2020, pp. 235-236）。このようなカリキュラム観は必ずしも IB などの国際的な教育プログラムを排除するものではないが、それは限られた少数の学生の力を伸ばすものであってはならず、むしろ全体の底上げに資するものでなければならない。こうした教育観が国際化をめぐる政策過程に影響を与えた可能性も否定できない。これが文部科学省に所属する官僚全体の選好を表すわけではないことは明らかなが、そのような傾向を持つという仮説は立てられる。今後は、教育の国際化施策において、こうしたエリートとマスという教育が目指す方向性をめぐり、異なるアクター間、特に文科省と大臣などの政治アクターなどがどのような認識の異同を有し、またそれが政策の成果にどのように影響したのかを分析することが重要な課題となる。

#### 〈付記／謝辞〉

本研究は松下幸之助記念志財団の研究助成による研究成果の一部です。本稿の修正にあたり意義深いご助言をいただきました2名の査読者の先生方に深く感謝申し上げます。

#### 〈注〉

- 1) グローバル化と国際化については、日本の政策文書のディスコース分析などを通してその定義づけが図られてきた（例えば、Hashimoto, 2009）。しかし、その定義づけは年代によっても変化が見られ（Yamagami & Tollefson, 2011）、統一的な定義づけは難しい。本稿では、その対象をグローバル人材育成に関する教育施策とし、それが目指す目標として「国際化」の語を用いる。それらの施策では、日本という国家戦略が中心的な議題であり、あくまでネイション（nation）が議論の単位であるため、グローバル化（*global-ization*）よりも国際化（*inter-national-ization*）がより適格的であると考えられるためである。
- 2) 国際バカロレア（IB）は、スイスのジュネーブで1968年に生まれたプログラムであり、元々国際移動により進学に困難を抱える国際機関の子弟などへの教育を目標につくられたものであった（Tarc, 2009）。このように同プログラムは成立段階から国際的な志向性を有しており、現在のミッションステートメントにも異文化理解から平和な世界の構築を目指す旨が示されている（Bunnell, 2008）。対象とする生徒の年齢により、Primary Years Programme（PYP、3～12歳を対象とする）、Middle Years Programme（MYP、11～16歳）、Diploma Programme（DP、16～19歳）などの個別のプログラムが存在する。それぞれIB特有の内容を含んでいるが、日本の教育改革の文脈では、DPに最も焦点が当てられていた。DPでは、知識を体系化する手段をまとめたものとして Theory of Knowledge（知の理論）という科目が設定されており、それをふまえて Extended Essay（課題論文）を執筆することが求められている。こうしたトレーニングは、日本の政策立案者の目にとって批判的思考力を涵養するものとうつつた。「国際バカロレア日本アドバイザー委員会」や「国際バカロレアを中心としたグローバル人材育成を考える有識者会議」などが設けられ、その受容が目指された（Iwabuchi, 2022b）。
- 3) OECD は Programme for International Student Assessment（通称 PISA テスト）を 1990 年代から実施している。同時期に始まった国際比較テストである Trends in International Mathematics and Science Study（TIMSS）と異なり、カリキュラムの知識の習得ではなく、具体的な場面で活用する

ことが可能な「コンピテンシー」を測ることを目的としている。当初は、数学、理科、読解などのコンピテンシーが図られていたが、異文化理解を測るグローバルコンピテンシーなど従来の枠組みを超えた拡大が見られる。本研究で特に重要なのは、2030年の社会に生徒を備えさせるための枠組みである、Education2030である。知識やスキルに加え、態度や価値もその射程におさめられた包括的な枠組みである（白井 2020）。この枠組みにおいてもコンピテンシーは継承されており、それまでの枠組みの延長線上にあると考えられる。

- 4) 例えば、異文化間教育での政策研究という文脈では工藤（2019）が、「アクターは、既存の政策に抗議をしたり、政策の改善や新しい政策を提案したりする主体性（agency）を発揮する」（p. 17）というような形でアクターの定義を行っている。本研究でもこの定義に従い、特に学習指導要領改訂の政策過程に関わる主体をアクターとして研究している。方法論の項でも後述する通り、より具体的に言えば教育課程部会や教育課程企画特別部会の委員などがアクターである。
- 5) 第二次対戦後、国際機関で教育政策に大きな影響力を及ぼしてきたのは UNESCO であった。これに加え PISA テストなどを通じ新しい形で教育政策に対し国際的な影響力を発揮しているのが OECD（1961年設立）である。また、世界銀行（1944年設立）は2018年に初めて教育をテーマとした World Development Report を発表し、教育分野での影響力を強めている。両者とも歴史ある機関であるが、テストスコアを用いたエビデンスに基づく政策提言を行うという新たな形で影響力を行使している点で共通している。世界銀行の主たる対象は途上国であることから本稿の分析の対象外となる。
- 6) OECD 側からの評価として日本の PISA での好成績というものが挙げられている。このコメントがなされる時点で結果が公表されていた2012年テストでの日本の順位を以下に示す。読解力については4位、数学的リテラシーでは7位、科学的リテラシーでは4位であった（国立教育政策研究所 2019）。参加国・地域の数が65ということを考えれば、日本が好成績を取めているという評価は現実に即したものである。

#### 〈参考文献〉

- Bunnell, T. (2008). The global growth of the International Baccalaureate Diploma Programme over the first 40 years: A critical assessment. *Comparative Education*, 44(4), 409-424.
- Emerson, R. M., Fretz, R. L., & Shaw, L. L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodman, R. (2007). The concept of Kokusaika and Japanese educational reform. *Globalisation, Societies and Education*, 5(1), 71-87.
- グローバル人材育成推進会議（2011）「中間まとめ」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryō/\\_icsFiles/afieldfile/2011/08/09/1309212\\_07\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryō/_icsFiles/afieldfile/2011/08/09/1309212_07_1.pdf)
- Hall, P. A. (1997). The role of interests, institutions, and ideas in the comparative political economy of the industrialized nations. In M. I. Lichbach & A. S. Zuckerman (Eds.), *Comparative politics: Rationality, culture, structure* (pp. 174-207). Cambridge University Press.
- 今泉典彦（2017）「産業界からみた国際バカロレア課程への期待——国際バカロレアを中心としたグローバル人材育成を考える有識者会議——」<https://ibconsortium.mext.go.jp/wp-content/uploads/2019/05/%E7%94%A3%E6%A5%AD%E7%95%8C%E3%81%8B%E3%82%89%E3%81%BF%E3%81%9F%E5%9B%BD%E9%9A%9B%E3%83%90%E3%82%AB%E3%83%AD%E3%83%AC%E3%82%A2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E3%81%AE%E6%9C%9F%E5%BE%85.pdf>
- Iwabuchi, K. (2022a). Locus of Japan's education reform through the International Baccalaureate in the

- internationalization attempts: Literature review of studies on internationalization and education in Japan. *Bulletin of the Graduate School of Education, the University of Tokyo*, 61, 543-551.
- Iwabuchi, K. (2022b). The government, market, and IB: An analysis of policy documents justifying the introduction of the IB. *Journal of Research into IB Education*, 6, 125-141.
- 国立教育政策研究所 (2019) 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) ～ 2018 年調査国際結果の要約」  
[https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03\\_result.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/03_result.pdf)
- 工藤和宏 (2019) 「政策的視点からの異文化間教育研究の意義と現状」『異文化間教育』49, 12-26.
- Maxwell, C., Yemini, M., Engel, L., & Lee, M. (2020). Cosmopolitan nationalism in the cases of South Korea, Israel and the U.S. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 845-858.
- McConnell, D. L. (2000). *Importing diversity: Inside Japan's JET program*. Oakland, CA: University of California Press.
- Ninomiya, A., Knight, J., & Watanabe, A. (2009). The past, present, and future of internationalization in Japan. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 117-124.
- Resnik, J. (2020). All against all competition: The incorporation of the International Baccalaureate in public high schools in Canada. *Journal of Education Policy*, 35(3), 315-336.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy* (pp. 128-144). Oxford: John Wiley.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- 渋谷真樹 (2016) 「国際バカロレアにみるグローバル化と高大接続——日本の教育へのインパクトに着目して——」『教育学研究』83 (4), 423-435
- 下村博文 (2010) 『下村博文の教育立国論』河出書房新社.
- 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来：エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), 323-342.
- 鈴木寛 (2015) 「2030 年に向けた教育の在り方に関する第 1 回日本・OECD 政策対話 (報告)」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/\\_icsFiles/afiedfile/2015/04/21/1355915\\_05\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afiedfile/2015/04/21/1355915_05_1.pdf)
- Tarc, P. (2009) What is the 'International' in the International Baccalaureate? Three Structuring Tensions of the Early Years (1962-1973). *Journal of Research in International Education*, 8(3), 235-261.
- Tsuneyoshi, R. (2018). The internationalization of Japanese Education: "International" without the "multicultural." *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 12, March, 49-59.
- 渡邊雅子 (2014) 「国際バカロレアにみるグローバル時代の教育内容と社会化」『教育学研究』81 (2), 176-186
- 吉田文 (2014) 「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育——議論のローカリズムめぐって——」『教育学研究』81 (2), 164-175.

#### 〈資料〉

教育課程企画特別部会 (第 1 回) 議事録, 平成 27 年 1 月 29 日, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/)

[chukyo/chukyo3/053/siryu/1355912.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1355912.htm)

教育課程企画特別部会（第4回）議事録，平成27年3月26日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1358480.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1358480.htm)

教育課程企画特別部会（第7回）議事録，平成27年5月12日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1360882.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1360882.htm)

教育課程企画特別部会（第8回）議事録，平成27年5月25日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1362084.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1362084.htm)

教育課程企画特別部会（第10回）議事録，平成27年6月23日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1362088.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/1362088.htm)

教育課程企画特別部会 論点整理（案），平成27年8月20日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/attach/1362073.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/attach/1362073.htm)

教育課程部会（第92回）議事録，平成27年4月20日，[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1381920.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/1381920.htm)

今後の教育課程の在り方について（これまでの議論等の要点のまとめ）（案）（整理中），平成27年4月15日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/attach/1358728.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryu/attach/1358728.htm)

初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問），文科初第852号，平成26年11月20日，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm)

初等中等教育分科会（第99回）議事録，平成27年7月16日，[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/1362861.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/gijiroku/1362861.htm)

日本語教育研究のための  
「かんたん日本語テスト」の開発  
— テスト開発経緯と項目分析結果を中心に —

The Development of the ‘Simple Japanese Test’ for the  
use in Japanese Language Education and Research  
— With a focus on the development process and item analysis results —

市江 愛\*・吉田 暁・石黒 圭  
(東京都立大学・城西大学・国立国語研究所)

Ai Ichie, Akira Yoshida and Kei Ishiguro  
(Tokyo Metropolitan University, Josai University and  
National Institute for Japanese Language and Linguistics)

Abstract

In this study, we developed the ‘Simple Japanese Test’ for the use in Japanese language education and research, which can be used stably in various environments, is easy to operate, and can be administered without placing too much burden on learners. It is a computer-based web test and has two types: ‘Vocabulary’ and ‘Grammar’. Each test is in a four-way multiple-choice format, with a total of 60 questions, divided into four levels. The time limit was 30 minutes for each. In developing these tests, a trial study was conducted with 80 and 72 questions in each test. Cronbach’s alpha coefficient, an indicator of internal consistency, was 0.945 for vocabulary and 0.951 for grammar, both of which were found to be highly reliable. Item analysis was also conducted, and the questions were refined based on item difficulty, item discrimination power index, choice rate and G-P analysis chart to prepare the test for practical use.

キーワード：日本語能力、客観テスト、語彙テスト、文法テスト

**Keywords:** Japanese proficiency, Objective test, Vocabulary test, Grammar test

## 1. 問題の所在と本研究の目的

日本語学習者に関する研究が世界中で増えているが、その際、客観的な指標に基づいて日本語能力を統制することが重要である。第二言語習得にはさまざまな要因が関係していると言われており、母語や年齢、学習歴、学習環境など複数の要因が絡み合っている。ある言語的特徴を説明するためには、そのほかの要因の統制が必要であり、日本語能力の統制も然りである。それは、協力者の日本語能力次第で、結果が大きく左右されてしまうからである。客観的指標に基づき、日本語能力を統制することが、日本語学習者を対象とする研究には重要であり、必要不可欠である。一方で、日本語教育研究のために、無料で、世界中どこでも、気軽に利用できるテストはほとんど存在せず、研究者・研究協力者双方にとって不便な環境である。そこで、本研究では、日本語教育研究のために利用しやすいテストを開発し、その信頼性を検証することを目的とする。

## 2. 先行研究からの課題

近年、日本語学習者の増加とその多様化を背景に、さまざまな客観テストが開発されてきた。大規模試験としては、日本語能力試験、日本留学試験、BJT ビジネス日本語能力テストなどが挙げられる。特に、日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test ; JLPT）は、独立行政法人 国際交流基金と財団法人 日本国際教育協会（現 公益財団法人 日本国際教育支援協会）が1984年に開始したテストで、2012年には64か国で実施され、受験者数も約57万人と、世界最大規模の日本語テストである（大隅・谷内 2015）。しかしながら、これらのテストを研究時の日本語レベルの客観的指標として使用するのには、非常に難しい。なぜなら、これらのテストは受験日が決められており、その受験日と研究の調査の実施日が非常に近ければ問題はないが、たいいていの場合にはそうではなく、受験日と調査日が離れてしまっているからである。そうすると、調査時点の日本語能力を測っているとはいえず、客観的に日本語能力を示すものとしては十分ではない。しかしながら、日本語能力試験は多くの学習者が受験するため、その利便性から日本語教育研究の客観的指標として使用している研究も少なくない。

このような大規模試験に対し、各目的や関心に合わせたさまざまな種類のテストも開発されてきた。たとえば、近年では、特定技能の制度化に伴い、主として就労のために来日する外国人が遭遇する生活場面でのコミュニケーションに必要な日本語能力を測定するために、国際交流基金日本語基礎テスト（Japan Foundation Test for Basic Japanese ; JFT-Basic）が登場した。

日本語教育研究でよく用いられる客観テストとしては、J-CAT や SPOT が挙げられる。J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）は、項目応答理論に基づいた日本語のコンピュータ・アダプティブテストであり、受験者の能力に合致した難易度の問題を選んで出題される（今井 2015）。そのため、受験者の時間を短縮しつつ、テストの精度を高めることが可能になる。現在は一般社団法人 日本語教育支援協会が運営しており、有料となっている。研究費が潤沢にある場合

なら有料で精度の高いテストを用いることが可能であるが、そうではない場合、特に学生が研究で利用しようとするには難しいだろう。

SPOT (Simple Performance-Oriented Test) は、TTBJ という筑波日本語テスト集 (酒井・加納・小林 2015) の一つであり、自然な話速度の読み上げ分を聞きながら空欄となっているひらがな 1 文字を四つの選択肢の中から選ぶテストである。小林 (2015) によると、筑波大学で使用されていたプレースメントテストと SPOT の得点の相関も強く、言語能力を反映したテストとされる。SPOT は web 上で無料で受けられることから、多くの日本語教育機関でプレースメントテストとして用いられ、習得研究時の日本語レベルの客観的指標として活用されている。

J-CAT も SPOT も Computer Based Testing (以下、CBT) であるが、web を介したテストであればどのテストでも課題となってくるのが、安定して接続・動作できるかという点である。特に中国では、広く知られている通り通信制限があり、VPN などの特殊な環境を除けば、基本的には日本のサイトにアクセスすることができない。筆者らが 2021 年 12 月に中国各地で SPOT の接続状況を確認したところ、サイトにアクセスすることはできたが、SPOT が求める受験条件をクリアすることができず、多くの場所で受験が困難であった。学習者人口の多い中国語を L1 とする日本語学習者は、日本語教育研究の対象になることもしばしばであるが、中国国内で調査を行おうとした場合、動作が不安定なテストでは調査遂行に困難をきたしてしまう。

また、既存のテストは所要時間が 30 分以上であったり、多くの問題に回答しなくてはならないなど、調査協力者にある程度の負担がかかってしまう。調査の種類によっては、研究対象の調査自体は 10-15 分程度で終わるものもあるが、そのような場合、研究の主眼である調査よりも、テスト受験にかかる負担の方が大きくなってしまふ。そのため、研究のために日本語レベルを統制するという目的として使いやすいものとは言い難い。

このように、日本語にかかわるテストはさまざまな種類が開発され、外部に開かれたテストも多数ある。しかしながら、無料で、世界中どこであっても、気軽に、安定的に使用できるテストはほとんど存在しない。そのような背景からか、客観テストで調査対象者を統制するのではなく、所属機関の学年や、学習年数などで統制している研究も散見される。日本語教育研究のために、研究者が気軽に利用できるテストがあれば、より研究の幅が広げられるだろう。日本語教育学をさらに活性化させるためにも、無料で、多様な環境で安定的に使用でき、結果が簡単に集計でき、かつ学習者に負担をかけすぎないテストが必要である。

### 3. 「かんたん日本語テスト (Simple Japanese Test)」の開発

本研究では、日本語教育研究のための利便性を備えた学習者レベル判定用簡易日本語テストとして、「かんたん日本語テスト (Simple Japanese Test)」を開発した。テスト名の「かんたん」には、研究者も学習者も気軽に利用してほしいという想いを込めた。

本テストは、世界中の研究者が気軽に使用でき、かつ結果の集計が容易になるよう、CBT にした。

CBT の場合、通信負荷が大きいと、実施可否が国や場所などの実施環境によって左右されてしまいが、本研究ではサーバー環境を整えたことで、そのような問題を回避した。実際に、日本・韓国・中国・タイ・ベトナムで動作確認を行い、順調な作動を確認している。

テストは、「ごい」と「ぶんぼう」の2種類（以下、それぞれ語彙テスト、文法テスト）を作成し、四者択一式とした。また、さまざまなレベルの学生が受験できるように、どちらのテストも4レベルで問題を構成した（表1）。語彙テストでは、「日本語教育語彙表」をもとに、初級前半・後半、中級前半、中級後半、上級の4レベルとした。文法テストでは、国際交流基金（2002）『日本語能力試験 出題基準 [改訂版]』をもとに、旧日本語能力試験の4級、3級、2級、1級の4レベルとし、最終的に各レベル15問ずつ、計60問のテストとした。語彙テストは、語種（和語・漢語・混種語・外来語）と品詞（名詞・動詞・形容詞・副詞/オノマトペ）に分類し、作問した。文法テストは、日本語記述文法研究会編（2003-2010）を参考に、活用・文型、助詞、文末形式、テンス・アスペクト、複文（時間・状況、原因・理由、条件・目的、等位・並列、名詞修飾・引用）に分類し、作問した。なお、本テストの開発の発端は、書き言葉に関する縦断調査で使用できる簡便で実用的なテストがほしいというものであった。そのため、問題文は会話形式ではなく、一文完結の形式で提示した。

表記は、語彙力・文法力の測定を妨げないようにすることを基本とし、漢字表記については、語彙テスト・文法テストどちらにおいても、国際交流基金（2002）『日本語能力試験 出題基準 [改訂版]』の漢字級を基準とした。語彙テストでは、初級問題はひらがなと分かち書きとし、それより高いレベルの問題では分かち書きはなしとした。漢字表記については、中級と中上級の問題では2級、上級の問題では1級までの漢字はルビなしで出題した。なお、これらの基準を基本としつつも、漢語の表記や選択肢の表記の統一性を鑑みて作問した。文法テストでは、4級と3級の問題は分かち書きを用いた。漢字表記は当該級よりも高い漢字にはルビを付与し、当該漢字級に応じて、「学こう」のような混ぜ書きも使用した。

また、制限時間は各30分とした。問題数が各60問であるため、1問当たり30秒で答える必要がある。このように、よどみなく答えられなければ最後まで終わらないようにすることで、能力の差が反映できると考えた。前述したとおり、日本語教育研究のためのテストとしては、各30分という時間は長すぎるかもしれないが、開発の最初の段階では、テストの精度を高めることが最優先であると判断し、今回は各30分のテストとした。なお、出題順は各レベル順とし、解き進めるにつれ、やさしい問題から難しい問題となるよう設定した。

表1 かんたん日本語テストの構成と問題数

語彙テスト		文法テスト	
初級前半・後半	15問	4級	15問
中級前半	15問	3級	15問
中級後半	15問	2級	15問
上級	15問	1級	15問

## 4. 試行調査の手続き

語彙テスト・文法テストともに、最終的に各 60 問のテストにするために、それぞれ 80 問・72 問の問題を作成し、試行調査を実施した。その結果をもとに、各テストの信頼性の検証と、項目分析を踏まえた問題の精査を行う。なお、語彙テストのほうが作成問題数が多いのは、特に漢字語彙は母語による差が出やすく、余裕を持って検討できるようにするためである。

調査協力者数は語彙テスト 133 名、文法テスト 134 名、実施地域はベトナム・韓国・台湾で、実施時期は 2020 年 10 月から 11 月であった。いずれも国外の大学で日本語を学ぶ JFL 環境の学生で、平均学習歴は語彙テストで 37.56 月、文法テストで 37.23 月であった。各国の協力者の情報を表 2 に示す。

表 2 実施地域別の調査協力者数と平均学習歴

実施地域	語彙テスト		文法テスト	
	人数 ( <i>n</i> )	平均学習歴 (月)	人数 ( <i>n</i> )	平均学習歴 (月)
ベトナム	17	37.13	17	37.13
韓国	37	40.67	39	39.63
台湾	79	36.24	78	36.09
計	133	37.56	134	37.23

## 5. 結果

内的整合性の指標であるクロンバックの  $\alpha$  係数は、語彙テスト 0.945、文法テスト 0.951 であり、いずれも高い信頼性が確認された。正答率の平均値は語彙テスト 0.68、文法テスト 0.67 で、標準偏差はそれぞれ 0.22 と 0.19 であった。各レベルの平均正答率と標準偏差について、語彙テストは表 3 に、文法テストは表 4 に示す。

各レベル間の正答率に差があるか検討するために、有意水準を 5% に設定し、一元配置分散分析を行った。その結果、語彙テスト ( $F(3,76) = 29.70, p < .05, \eta^2 = .54$ )、文法テスト ( $F(3,68) = 29.57, p < .05, \eta^2 = .57$ ) とともに主効果が有意であった。holm の方法による多重比較の結果、語彙テストは初級と中級でのみ有意でなく ( $t(76) = .37, n.s., r = .04$ )、文法テストは 4 級と 3 級でのみ有意でなかった ( $t(68) = .47, n.s., r = .06$ )。下位レベルが有意でなかったのは協力者のレベルが比較的高かったためだと考えられる。

つぎに、古典テスト理論を用い、項目分析を行い、問題を精査した。具体的には、項目困難度、項目弁別力指数、選択肢率についてみていく。

項目困難度 (Item difficulty) は、テスト項目がどのくらい難しかったかを検討するもので、正答率、あるいは通過率とも呼ばれる (中村 2002)。語彙テスト・文法テストの各レベルにおける問題の正答率分布を図 1、図 2 に示す (ラベルには出題 ID を示し、その 1 文字目が A のものは語

表3 語彙テストの問題レベル別平均正答率と標準偏差

問題レベル	問題数 (n)	平均正答率	標準偏差
初級	20	0.84	0.14
中級	20	0.82	0.11
中上級	20	0.59	0.17
上級	20	0.46	0.17

表4 文法テストの問題レベル別平均正答率と標準偏差

問題レベル	問題数 (n)	平均正答率	標準偏差
4級	18	0.80	0.15
3級	18	0.78	0.11
2級	18	0.63	0.14
1級	18	0.45	0.10

彙テスト、Bのものは文法テストを指す)。ボックスプロットの上下レンジから逸脱している7問は、外れ値として除外した(語彙テストではA\_1\_04, A\_1\_12、文法テストではB\_1\_07、B\_1\_16、B\_1\_17、B\_3\_03、B\_3\_18)。正答率の外れ値の中でB\_1\_04だけは、点双列関数が0.64と高く、錯乱肢の選択率もよいため、弁別力の高い問題として残した。

項目弁別力指数 (Item discrimination power index) は、あるテスト項目が、能力の高い受験者と低い受験者を弁別、あるいは識別することができたかどうかを検討するもので、-1.000 から +1.000 の範囲で示され、+1.000 に近くなればなるほど項目弁別力は高いと判断される(中村2002)。本研究では、点双列相関関数を用いて項目弁別力を算出した。語彙テストの点双列相関係数の最小値は0.055、最大値は0.644であった。文法テストでは、最小値0.229、最大値0.699であった。中村(2002)では、点双列相関係数を用いた場合は0.300以上であればよいとする考え方が一般的とされていることから、本研究においても、0.300を下回る項目を除外した。

選択肢率については、錯乱肢が選ばれた割合が極端に偏っていないかなどを確認し、0%のものを修正対象とし、選択肢の修正を行った。

最後に、G-P分析図を描き、除外項目の精査を行った。G-P分析図は、25%ずつ分類した合計得点ランクの順に、選択肢が選ばれた割合を示すものである。合計得点ランクが高まるとともに、正答選択肢の割合が高まる、つまり右肩上がりになっていることが望ましく、勾配が最も急な得点ランク帯は、その項目が最も感度を発揮するものと考えられる。他方、勾配が右肩下がりになってしまう項目は、日本語能力を正確に測定していないか、あるいは魅力的な錯乱肢の影響が考えられる。語彙テストの初級問題を例に、G-P分析図をみていきたい(図3;ラベルは出題IDを示す)。正答率が外れ値であったA\_1\_12は、得点ランクが高くなっても正答率が低いままであり、他の初級問題の傾向とも異なっていることが見てとれる。同じく正答率が外れ値であったA\_1\_04は得点ランクが50%-70%と75%-100%のところ最も勾配が急になっているが、これは初級の問題であ

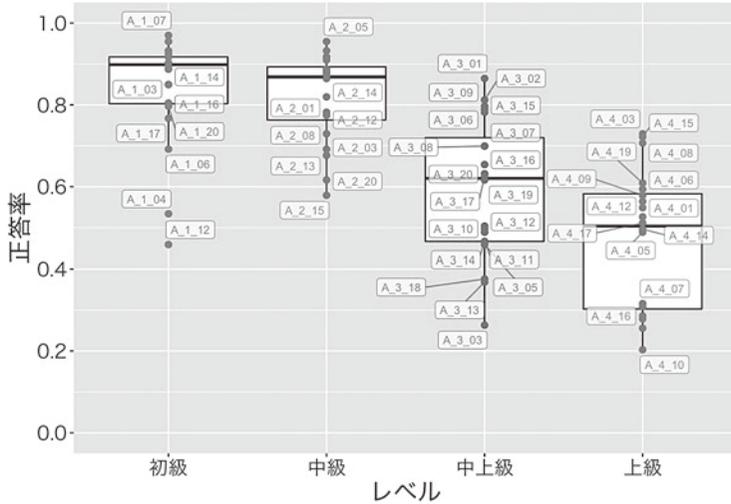


図1 語彙テストにおけるレベル別の正答率分布

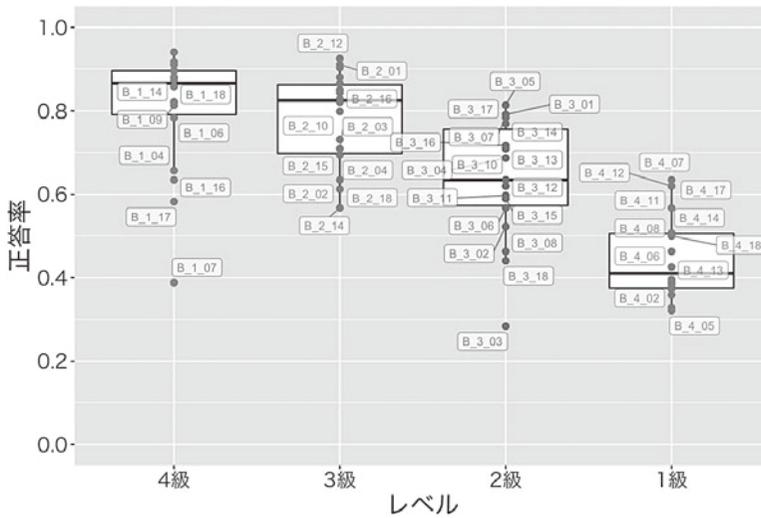


図2 文法テストにおけるレベル別の正答率分布

るため、適切な難易度の問題とは言い難い。一方、正答率が0.69と他の初級問題よりも低かったA\_1\_06は、G-P分析図で見ると、得点ランクが上がるにつれて、正答の選択率が右肩上がりになっていることがわかる。A\_1\_06は初級の問題としては確かに難易度の高いものではあるかもしれないが、合計得点が高いグループではしっかりと答えられており、不適切な問題とも言い難く、今回は許容範囲であると判断した。このように、語彙テスト・文法テストともに、一つずつ傾向を分析し、除外項目を検討した。

上記すべての結果を踏まえ、除外項目を選定し、最終的に語彙テスト・文法テストともに各60

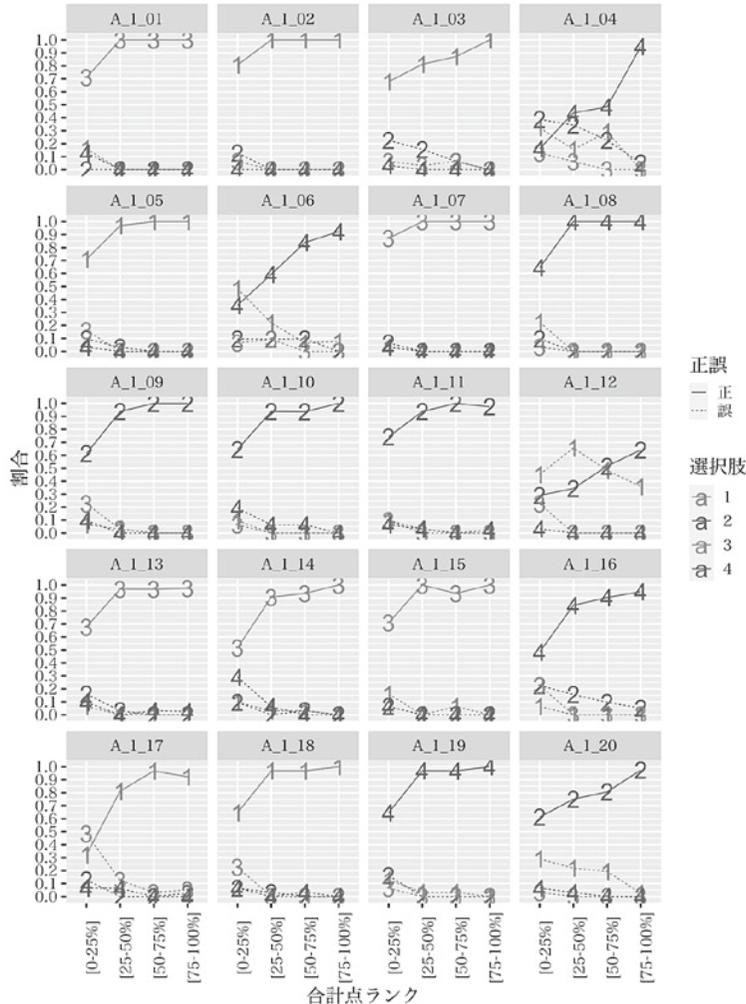


図3 語彙テストにおける初級の問題項目のG-P分析図

問のテストを作成した。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、日本語教育研究での利用を目的とした「かんたん日本語テスト (Simple Japanese Test)」ごい・ぶんぼうを開発した。本テストの一番の特徴は、日本語教育研究で利用しやすくなるために、多様な環境で安定的に使用でき、簡便に運用でき、かつ学習者に負担をかけすぎずに実施できることである。本テストを作成するにあたり、試行調査を実施し、信頼性の検討と項目分析を行った。項目分析では、項目困難度、項目弁別指数、選択肢率、G-P分析図をもとに問題を精査し、実用に耐えうるテストに整えた。本テストを日本語教育研究に用いることで、簡易的に語彙

や文法の日本語能力を測定し、日本語レベルの統制を行うことができるようになる。

また、本テストの開発の発端は、書き言葉に関する縦断調査で使用できる簡便で実用的なテストがほしいというものであった。作文など書き言葉の産出を評価することは難しく、労力を伴うものである。今後、本テストと書き言葉の産出との関係を見ていくことで、書き言葉の能力を客観テストにより測定できるようにしていきたい。さらに、本テストは各30分としたが、解答率を観察しながら、より適切な時間も検討していきたい。このように分析を進め、より使いやすいテストに整えた上で、最終的には研究者に公開し、広く日本語教育関係者に使用してもらえるテストにしていきたい。

#### 〈付記／謝辞〉

本研究は、科研費 JP21H04417 および国立国語研究所機関拠点型基幹研究プロジェクト「多様な言語資源に基づく日本語非母語話者の言語運用の応用的研究」の研究成果です。テスト問題の作成にご協力をいただきました金井勇人先生、佐野彩子先生、本多由美子先生、調査にご協力いただきました東國大・東國大・東國大・東國大の皆様に心より感謝申し上げます。

#### 〈参考文献〉

- 今井新悟（2015）「第4章 J-CAT（Japanese Computerized Adaptive Test）」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版。
- 大隅敦子・谷内美智子（2015）「第2章 日本語能力試験」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版。
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会 著・編（2002）『日本語能力試験 出題基準 改訂版』凡人社。
- 小林典子（2015）「第6章 SPOT（Simple Performance-Oriented Test）」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版。
- 酒井たか子・加納千恵子・小林典子（2015）「第5章 TTB（Tsukuba Test-Battery of Japanese）」李在鎬（編）『日本語教育のための言語テストガイドブック』くろしお出版。
- 中村洋一（2002）『テストで言語能力は測れるか——言語テストデータ分析入門——』桐原書店。
- 日本語記述文法研究会編（2003-2010）『現代日本語文法 全7巻』くろしお出版。
- 国際交流基金日本語基礎テスト〈<https://www.jpf.go.jp/jft-basic/>〉最終閲覧日 2022年11月30日。
- 日本語教育語彙表〈<http://jhlee.sakura.ne.jp/JEV/>〉最終閲覧日 2022年11月30日。
- 日本語能力試験〈<https://www.jlpt.jp/about/message.html>〉最終閲覧日 2022年11月30日。



# コロナ禍における海外留学による学びと葛藤

— 交換留学帰国後研修およびインタビューの分析を通して —

## Learning and Conflicts through Study Abroad Programs in the Corona Disaster

— Through analysis of questionnaires and interviews with students  
returning from study abroad exchange programs —

岡村 郁子\*

(東京都立大学国際センター)

Ikuko Okamura

(Tokyo Metropolitan University)

### Abstract

The purpose of this survey is to clarify the learning and struggles that the exchange students have experienced through their study abroad programs during the Corona disaster through questionnaires and interviews.

In the questionnaires, few mentions of the corona disaster, and many of the participants only touched on the topic after being asked about it, suggesting that the topic was not a high priority in their experience. In the interviews, participants talked about how they overcame their anxiety, thanks to the advance preparation and support from family and friends. Behind this was their strong desire to study abroad, as they continued to apply for the exchange program, even during the period when the program was canceled. It was also revealed that they rather saw the Corona Disaster as an opportunity to start studying English and to overcome challenges and develop themselves. The friendship between the international students with such motivation and the local friends who supported them was also very strong.

We must not forget that behind them there are students who had strong hopes but did not get the chance to study abroad. As those involved in the study abroad program, it is our urgent task to establish a system that provides students with opportunities to study abroad under any circumstances.

**キーワード**：コロナ禍における留学、留学の動機、留学の促進／阻害要因、Wカーブ仮説

**Keywords**: Study Abroad in the Corona Disaster, Motivation to Study Abroad, Factors Promoting/Inhibiting Study Abroad, W-Curve Hypothesis

## 1. 本稿の背景と目的

2020年1月に始まった新型コロナウイルス感染症の拡大は、世界中の大学間における留学生の往来に甚大な影響をもたらした。東京都立大学では3月2日付の学長通知に基づき、外務省が「感染症危険情報」がレベル2以上である国・地域への学生派遣を中止又は延期し、当該地域に留学中の学生へ帰国命令を発出した。さらに3月25日、外務省により全世界の「危険情報」が一律レベル2（不要不急の渡航の取りやめ）へ引き上げられたことをふまえ、3月26日にはすべての留学中の学生に対して学長名での「帰国勧告」が出され、帰途の安全性が確保できない一部の学生を除き、全留学生が帰国するに至った。

すでに留学が内定して渡航手続きを開始していた学生の留学も中止となり、以降2年間にわたり、世界の大学間において留学生の往来がほぼ閉ざされた。以下の図1に示す2020年度日本人学生留学状況調査（日本学生支援機構、2022）によれば、日本人留学者数（協定あり協定なしの合計）は2018年度の115,146名まで順調に増加していたが、2019年度には107,346名に減少した。これはコロナ禍の影響により、当該年度末の2020年1～2月に出発する予定であった留学が中止されたことに起因する。留学者数は2020年度には合計で1,487名と激減し、さらに2021年度も同様の傾向が続いたものと推測される。

長い空白を経て、本学では2022年1月に留学派遣（2021年度春派遣）を再開し、同10月には留学生受け入れもスタートして、本年は留学再開元年ともいうべき年となった。なお、留学が中止となった期間にも交換留学の募集は行われており、2022年1～2月に出発した学生は、2021年度

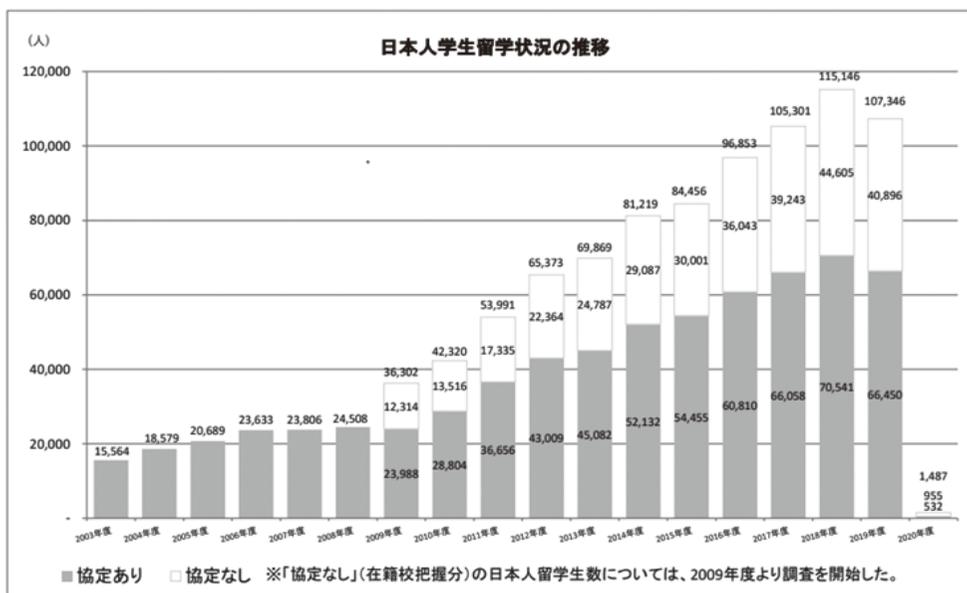


図1 日本人学生留学状況の推移 (出典：日本学生支援機構「2020年度日本人学生留学状況調査」)

春募集の合格者のほか、当初 2021 年秋に出発予定であった学生（2020 年秋募集の通年合格者）が、半年遅れで渡航した形のいずれかである。当初は 12 名であったが、健康上の不安、保護者の不同意、留学派遣先からのキャンセル等の理由により、最終的に派遣されたのは 7 名であった。さらにうち 1 名が家庭の事情により途中帰国し、2022 年 7 月までに留学を完了して帰国した学生は 6 名である。

本稿では、交換留学からの帰国者（以後、留学帰国者とする）を対象に質問紙およびインタビュー調査を行い、コロナ禍における留学経験を通してかれらが経験した学びと葛藤を明らかにすることを目的とする。コロナ禍での留学を経て帰国した学生の生の声をできるだけ多く記録することを主眼とし、研究論文の体裁を取らず、調査報告とする。未だ先行き不透明なコロナ禍においてこれから留学を志す学生や、かれらを送り出す教職員の今後の対応の参考となれば幸甚である。

## 2. 東京都立大学からの交換留学の概要と事前事後について

調査報告に先立ち、本学からの留学制度について概説する。大学間協定に基づく交換留学生は、年 2 回（5 月の春募集・10～11 月の秋募集）への応募、留学生・留学委員会による審査を経て候補者として内定、その後交換留学先大学へのノミネーション、各種手続きを経て、正式に留学が決定する。交換留学先は現在 65 大学で、春・秋の時期により応募できる大学は異なる。コロナ禍前の 2019 年度秋募集における応募者は過去最高の 60 名に上り、海外留学への関心の高さがうかがわれる状況であった。

留学内定者は、国際センター・国際課が主催する事前・事後研修への参加が必須であり、希望に応じて留学準備英語講座を利用することもできる。事前研修は、「異文化理解講座」、「留学と就職ガイダンス」（キャリア支援課のご協力による）、2 度にわたる「危機管理講座」（外務省海外邦人安全課のご協力による）、複数回の「渡航前オリエンテーション」（保険の説明等、JCSOS 様のご協力による）などの各種講座を実施している。また留学後の事後研修は、留学中の経験を省察し共有する「振り返りセッション」と、キャリア支援課による講座より成る。

なお、海外留学に際しては、コロナ禍以前より、本人と保証人が署名した「誓約書」の提出が義務付けられている。コロナ禍の留学はあくまで「特例」であることが 2021 年 7 月に学長より通知され、「学生と本人が渡航を強く希望しそれに保証人が同意していること」、「渡航に伴うリスクを理解し、それによって生じる全ての責任を学生および保証人が負うこと」、「渡航先の医療体制が十分に整っており、受診が可能であること」など、渡航を認める条件として全 11 項目が示された。これを受けて、「新型コロナウイルス感染症の影響により感染症危険情報レベル 2 以上に指定された国・地域への渡航前に確認すべき項目」16 項目を十分に理解した上で、新たに定められた「新型コロナウイルス感染症の影響下における渡航に関する誓約書」に本人と保証人が署名することが求められている。このように 2022 年 1～2 月の渡航は、従来の留学よりも厳しい条件下での渡航となった。

### 3. 調査の方法と手続き

2022年8月に開催した交換留学帰国後の「振り返りセッション」において事前課題として記入してもらったワークシート2点、ならびに9月に実施したフォローアップインタビューの結果を本稿の分析対象とする。対象者6名の属性を表1に示す。

表1 2021年度春派遣学生の属性

	帰国時の学年	所属	渡航先国	インタビュー
A	4年	都市環境学部	ドイツ	○
B	4年	人文社会学部	マレーシア	○
C	4(5)年*	経済経営学部	ドイツ	○
D	3(4)年*	都市環境学部	マレーシア	○
E	3(4)年*	システムデザイン学部	トルコ	○
F	4(5)年*	人文社会学部	ドイツ	×

\*「帰国時の学年」の( )内は、留年前の学年。

「振り返りセッション」は、半期に一度、帰国した交換留学生を対象とした必須の研修で、国際課の協力を得て、90分のワークショップ形式により筆者が実施している。概要を以下に示す。

【課題1】留学中の気持ちの変化をカーブで表してみよう。その変化の理由は何か、その時の出来事から考えてみよう。

留学前から帰国後までの半年程度の時間軸にそって、気持ちのアップ・ダウンを0%からプラスマイナス100%の間でカーブを使ってワークシートに書き表す。その時にあったできごと、気持ちの変化とその理由を具体的に記述し、留学期間を振り返る。その後グループに分かれて一人5分程度でカーブについて説明し、体験を共有する。

「Wカーブ」とは、異文化適応のプロセスを説明するモデルである「適応曲線」の一つである。新しい文化への適応を表すモデルとしては、リスガード(Lyngaard,1955)による「Uカーブ」が知られているが、ガルホーンによりこのモデルの時間経過を自国へ戻った後にまで延長した「Wカーブ」モデルが提唱された(Gullhorn& Gullhorn, 1963)。これは、異文化適応を以下の5段階ととらえるものである。

- (1) ハネムーン期 (Honeymoon Phase)
- (2) ショック期 (Cultural Shock Phase)
- (3) 初期受け入れ期 (Initial Adjustment)



Phase)

(4) 適応期 (Adjustment Phase)

(5) 再ショック期 (Re-entry Shock Phase)

これらのモデルは提唱者の調査に基づく仮説であり、実際に異文化接触した人のすべてがこのような単純な経過をたどるわけではない。しかしながら、視覚に訴えて理解しやすく、実際の留学中の経験とも比較が容易であることから、異文化接触に関する一つのモデルとして有効なものと考えられる。筆者が担当する事前研修「異文化理解講座」においては、その点を説明しながら本モデルを提示し、留学中に自身の異文化適応の状態について客観的に観察してみるよう提案した。そして帰国後の事後研修においても、このカーブで自らの留学生活における気持ちの変化を描き出すことで、留学生活の振り返りの手がかりとしている。

**【課題2】** 留学中の経験を振り返り、将来につなげよう。

以下の各項目について、各自でワークシートに記入する。

「あなたの留学の動機・目標は何でしたか。それは達成されましたか」

「留学生活で苦労したことは何ですか。それをどのように乗り越えましたか」

「留学して良かったこと、留学によって得たものは何ですか」

「留学生活であなたはどのように変わりましたか」

「留学生活をこれからの人生にどのように活かしていきたいですか」

これらの質問に対する自分の答え（複数回答）を色別の小さなカードに書き写し、それをグループで共有する。カードを模造紙に貼りつけてKJ法を用いてカテゴリー化し、結果を発表する。

事前事後研修には留学帰国者の参加が義務付けられており、本研修にも6名全員が参加した。

今年度はコロナ禍での2年ぶりの留学ということで、各自へのフォローアップが必要と考え、一人につき1時間程度の半構造化インタビューを実施した。1名が時間の都合がつかず、5名の参加となった。インタビューについては協力者の許可を得て録音し、音声データを文字化した上で、質的分析支援ソフトMAXQDAを用いて分析を行った。

いずれの調査においても、協力者全員に調査の趣旨を記した依頼書を配布し、承諾書への署名を得ている。なお、本調査対象者が少数であり、渡航先や所属から個人が同定される恐れがあることから、匿名性を担保するため、以下のデータにおいては発言者のアルファベットを記載しない。

## 4. 結果1 〈事後研修の課題から〉

### 4.1. 【課題1】 留学中の気持ちの変化をカーブで表す

各自のワークシートに描き出されたカーブの形は6名すべてが異なっており、類型化は困難であった。以下の表2に、「渡航直後」「初期」「中期」「後期」「帰国後」の4段階別に、アップ・ダウン

ンのきっかけとして記された経験について、主なものをまとめて示す。

この研修は帰国後の交換留学生に対して毎回実施しているものであるが、2017年度の帰国者48名を対象にしたデータ（岡村、2018）と比較して、データ数の違いはあるものの、アップ・ダウンの要因に大きな差異は認められなかった。また、6名全員とも、ワークシートへのコロナ禍に関する記述は皆無であった。

表2 留学中の気持ちの変化とそのきっかけ

時期	アップしたきっかけ	ダウンしたきっかけ
渡航直後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 留学準備（ビザ取得等）が完了、いざ渡航でテンションMAX</li> <li>・ 初日から友人ができた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ホームシック</li> <li>・ ホテル暮らしの寂しさ</li> <li>・ 一人であることへの不安</li> <li>・ 現地で詐欺被害に遭った</li> </ul>
初期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 親しい友人ができた</li> <li>・ 現地での保険手続きの完了</li> <li>・ 授業や生活への慣れ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業開始の不安</li> <li>・ 履修手続き等のシステムへの不安</li> </ul>
中期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 長期休暇、旅行</li> <li>・ 料理を通じた各国留学生との交流</li> <li>・ 現地でのビザの獲得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 課題や試験準備等の忙しさ</li> <li>・ 多忙でイベントに参加できない</li> <li>・ 旅行先でのけが</li> <li>・ 早くも帰国準備</li> </ul>
後期	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ テストや課題の完了</li> <li>・ 誕生日祝い</li> <li>・ パーティ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 試験がうまくいかない</li> <li>・ 帰国関連手続きの煩雑さ</li> <li>・ フライト変更による不安</li> <li>・ 友人や現地の親戚との別れ</li> </ul>
帰国後	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 家族・友人との再会</li> <li>・ 就活へのシフトチェンジ</li> <li>・ 留学先で知り合った友人を訪ねる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 留学時を思い出しての寂しさ</li> <li>・ 帰国時の多忙による疲弊</li> <li>・ 就活での多忙、不安</li> </ul>

## 4.2 【課題2】留学中の経験を振り返り、将来につなげよう

6名のワークシートへの回答から、主なものを以下に示す。

### (1) 「あなたの留学の動機・目標は何でしたか」

- ・ 多角的な視点を持つこと、異文化理解を深めること、他言語によるコミュニケーション力を習得し、高めること。
- ・ 様々な人と関わること。
- ・ 語学力の向上。自立すること。他国の教育を学ぶこと。
- ・ 環境保全について生活を通して学ぶこと。

### (2) 「留学生活で苦労したことは何ですか。それをどのように乗り越えましたか」

- ・ 英会話。話しやすい人と最初にたくさん話すことで自信をつけ、その後多くの友人を作れた。
- ・ 手続き面での苦労が大きかったが、周囲の友だちに助けを求めて教わりながら解決した。
- ・ 自炊が大変だったが、試しながら少しずつ成長した。
- ・ 留学生同士の英語での会話や、ドイツ語なまりの英語の聞き取りに苦労したが、多くの人と話

すことで徐々に慣れた。

- ・慣れない地で自分にとっての日常を作ること、健康的な規則正しい生活をする。楽しむ対象として取り組んだので、問題にならなかった。

(3)「留学して良かったこと、留学によって得たものは何ですか」

- ・さまざまな国の友だちができた、他国の人の考え方を学ぶことができた。
- ・一生の友人を得られた・素晴らしい人々に出会えた。人間関係に対する自信がついた。
- ・家事ができるようになった。
- ・これまでの常識が通じない地で人と関わり、生活力が身についた。
- ・コロナ禍でより人と関わることの重要性を知ることができた。

(4)「留学生活であなたはどのように変わりましたか」

- ・新しい環境に飛び込むことへの自信がついた。
- ・すべてを一人で決断し、行動できるようになった。挑戦することの大切さを学び、怖がらずにチャレンジできるようになった。
- ・自己主張することを恐れなくなった。
- ・なんでも一人だけでしようと思わなくなった。
- ・何事も行動する勇気を持てるようになった。

(5)「留学生活をこれからの人生にどのように活かしていきたいですか」

- ・ずっと英語に触れていきたい。
- ・今回の経験を活かして、今後さらに留学したい。
- ・チャレンジ精神を活かして、様々なことにトライしたい。
- ・留学の経験を活かして、将来海外で働くことも視野に入れている。
- ・留学先国で学んだことを日本においても生かせるようなビジネスに携わっていきたい。

以上のように、6名とも留学を経て自身の変化を実感しており、その経験を将来へつなげようとしていることがわかる。結果については概ね例年の留学帰国者と大きな差異は見られないが、(3)において、1名のみ「コロナ禍における人との関わり的重要性」についての記載があった。授業もリモート中心の時期を経て2年ぶりに留学が再開し、実際に人と関わることの重要性を感じたことの表れと考えられる。

## 5. 結果2〈インタビュー調査から〉

協力者5名に対するインタビューの文字化データをコーディングした結果、属性等の部分を除いて、以下の12のカテゴリーに分類された。

(1) 留学の動機、(2) 留学の促進／疎外要因、(3) 留学先決定の要因、(4) 渡航前の困難、(5) 留学先での異文化体験・発見、(6) 留学先大学での学び、(7) 留学時のトラブル・困難、(8) 交友関係、(9) 現地でのサポート、(10) コロナ禍に対する思い、(11) 留学による自分自身の変化、(12) 就活、将来のキャリア

すべてのカテゴリーについての説明は別の機会に譲り、ここでは本稿の趣旨を鑑み、(1) 留学の動機、(2) 留学の促進／疎外要因、(7) 留学時のトラブル・困難、(10) コロナ禍に対する思い、(11) 留学による自分自身の変化、の5つのカテゴリーについて、代表的な言説とともに以下に概説する。

### 〈カテゴリー1 留学の動機〉

本調査の対象者のうち、半数の3名が国際副専攻コースの履修生であった。同コースは英語力の高い受験生に出願資格のあるAO入試（現・総合型選抜）であり、在学中に半期または一年の留学が必須になっているコースで、それを目的に入学している学生も多い。コロナ禍において留学が中止となっていた期間は、本学の英語開講科目を履修することで海外留学認定科目6単位に代替する特例措置が取られていたが、並行してその履修も行いつつ、留学への強い熱意をもって渡航のチャンスをうかがっていたことがわかる。

『都立大に入学した一番の目的が、国際副専攻で留学をするっていうところであったので、その目的を果たさずして卒業するわけにはいかないっていう気持ちがあって、留学に行かないという選択はありませんでした。やはりこの機会を逃したら、自分がキャパシティーオーバーで留学できないっていうふうに諦めた高校のときから、結局変われなかった、ということになってしまうのが嫌だったっていうのがあります。』

また以下の学生は、2020年1月にオーストラリアへ最初の交換留学をしたが、3月に学長勧告により緊急帰国した。その後、2020年度の秋募集でドイツの大学へ応募し、留学が再開した2022年の1月から、2年越しの留学を果たしている。

『最初のオーストラリア留学が、コロナ禍で、1年間留学行く予定が2カ月で緊急帰国という形になりました。そこで、もう一般の学生と同じように4年間で大学を卒業するか、もしくは、コロナの状況を見てですけど、留学もう一回行くかどうか、かなり悩みました。（中略）でも、やっぱり都立大に入った一番の理由は、国際副専攻のカリキュラムの中で留学したいっていう思いが強くあったので、チャンスがあるなら必ず挑戦したいなって。自分で情報を探して、やりたいことがマッチしたのがドイツだったので、（2020年秋募集で）ドイツへ出願しました。（中略）最初の留学がキャンセルになったのはショックでしたが、そこをネガティブに捉えるんじゃなくて、日本にいても、どうやって英語を向上させればいいのかっていうことを考えながら日頃行動していたので、日本でも海外の友達をつくって、常に英語を話せるような環境には身を置いていました。チャンスが来たらそこでアプラインできるように、語学テストも受け直しながら、いつでも行けるような準備はしてきました。』

## 〈カテゴリー 2 留学の促進／疎外要因〉

強い促進要因として、複数の学生より家族の存在が挙げられた。今回のコロナ禍の留学では保護者からの同意がとりわけ重要であり、その面でも家族のサポートにより強く後押しされたとの言説が見られた。

『母が絶対的に後押ししてくれたのもあって、行かないという選択肢はなかったです。(中略) やっぱり何事も経験するという考え方が母には恐らくあって、いろんなことを経験してほしいということの一つに留学があったと思うので、その面が大きかったかと思います。父も、やりたいんだったらやったらいいよって。』

また、以下の学生の場合は、一緒に授業を履修していた学生からの影響が留学の促進要因となっていた。さらに、コロナ禍のオンライン化で空いた時間で何をすべきか葛藤した結果、英語の勉強、ひいては留学に行くことによって、就職前にもう一度変わりたいと考えた、と述べている。コロナ禍をむしろ促進要因ととらえ、留学再開のチャンスをうかがっていたことがわかる。

『1年の時に受けた国際交流概論の授業で、国際副専攻の方たちと一緒にクラスを受けていて、グループディスカッションとかで一緒だった友達がその後に留学したり、自分の周りでも留学を目指している友達がいる、そういう人たちの環境に触れたのが、最初のきっかけでした。実際、行きたいって思ったのは大学2年生くらい、コロナ禍に入ってから特に強まったというか。(中略) 2年生のときに就活を考え始めて、それまでは、結構、部活とか、友達という時間がどんどん過ぎていたのですが、コロナ禍に入ってからすごい時間が空いたので、そこで大学以外のところで何ができるかって考えました。当時、インターンとかもオンラインだったので、あんまり気が進まなくて、そしたら勉強しかないってことで。それで英語の勉強をしたってなったときに、なんで英語を勉強したいんだろうって考えて。いろんな人と話したかったし、就職をする前に一回、もっと自分の中で変わりたいって気持ちがありましたね。それを考えたときに、英語圏に留学に行けばいろんな経験もできるし、いろんな人にも出会えるし、本格的にそこから留学という選択肢を意識し始めました。』

## 〈カテゴリー 7 留学時のトラブル・困難〉

【結果1】のワークシートではコロナ禍に関する記述はほとんど見られなかったが、インタビューでは多くの言及がみられている。とりわけ、留学中のトラブルや困難については、コロナ禍ならではの言説が多く、6名の中には実際にコロナに罹患したり、寮でクラスターが発生したり、身近なコロナ禍の経験が語られた。

『マレーシア入国の時、渡航前と渡航後のPCR検査と、自宅隔離の申請が必要だったんですが、PCRの申請がうまくいかなかったんです。クレジットカードが使えないって言う。そこでちょっと苦労しました。』

『コロナ禍で特別、準備しなければならなかったのが主に書類で。入国のときにもドイツの政府が出している、コロナの入国事前シートみたいなアンケートに答えてからじゃないと搭乗できないというような措置があったりとか、時々刻々と対応策も変わってくるので、そういった情報を日本語以外の言語で得なければいけなかったり。ドイツは州ごとにコロナ対策の制限も変わっていて、その情報を日本から得なければいけなかったり、現地でやりとりができない中で、自分で準備しなければならんという部分が大きかったです。渡航後はEU様式のコロナのワクチン接種証を取得しなければ飲食店や大学の構内に入れなかったの、ドイツ語しか通じない店員さんのいるようなドイツの薬局で会話してそういうものを取得したり、ドイツのアカウントじゃないと取れないアプリをどうやって取ろうかと模索したり。(中略) 大学や保健所などへの連絡なども、自分一人でしなければならなかったことが多かったの、そういう面は渡航後の試練としてありました。』

『自分がかからなかったんですけど、一回、コロナのはやった時期はありました。クラスターが起きて、寮で。それが3月、(自分の親しくしていた)グループ20~30人ぐらいのうち10人ぐらいかかって。寮が2人部屋なんですけど、かかった人が7日間隔離で、その寮のルームメイトが陰性でも濃厚接触で4日間隔離っていうルールがあったんですよ。寮も隔離専用の寮がつくられて。結構、友達とかも感染したり、濃厚接触者で隔離された人もいました。』

#### 〈カテゴリー 10 コロナ禍に対する思い〉

今回の留学では、〈カテゴリー 7〉でみたようなコロナ禍に特有のリスクや困難を乗り越える必要があった。以下の言説からは、その状況をむしろ「自分にとって得るものがある」と考え、前向きに立ち向かっていった姿がうかがえる。また、他国の進んだコロナ対策の様子を目の当たりにして、日本のコロナ対応について疑問を呈するような言説もあった。

『どんなにリスクがあっても留学するしかないっていうのと、このコロナ禍で行くってということも一つ自分に与えられた試練というか、その中で問題なく過ごすためにいろいろな挑戦をしたり、手続きをしたりっていうことも自分にとって得るものがあるんじゃないかなと思って。このタイミングで行くことは、どちらにしろ自分の人生にとっては、一つ大きな節目になるんじゃないかなって思っていました。』

『コロナに関しては、マレーシアが国自体で対応がしっかりされていました。国をあげて、お店に入る前にバーコードをスキャンして自分がどこにいるかをログを残さなきゃいけないみたいなのがあったり。濃厚接触者と関わったりとかすると、普段何もないと青色ゲージとかなんですけど、黄色になって家にいてください、とか。(中略) 対策がしっかりされていたから、すごく暮らしやすかった。マスクとかは普通にしていましたけど、人がいないところでは外しても大丈夫とか、そこは日本よりも緩かったのですが、国として基本的なシステムっていうのがあったので、安心で暮らしやすかったです。』

## 〈カテゴリー 11 留学による自分自身の変化〉

本稿では詳述しない〈カテゴリー 12：就活、将来のキャリア〉とも関連して、以下の学生は就活や将来のキャリアへの展望を通して、留学前後の自分自身の明らかな変化に気づいている。

『23年度の就職活動をやっている中で、あなたの将来のキャリアは？って聞かれたときに、すごく自分の中で悩んでしまっていたところがあったので、その確認も含めての留学だったんですけど。留学後は、自分の中でシステムエンジニアであったり、IT業界に就職したいっていう気持ちにぶれがなくなったというか、志望理由がより強まった。何か、世の中を根幹から変えられるものが自分の中ではITだし、システムを作ることだなんていうところで自分の中で腑に落ちたところが、すごく収穫だったなって思います。(中略) (就活での) 手応えも全然違いますね。留学前と比べて今は、私が入社してからの人物像みたいなのが具体化されたと思うので、すごくそこをアピールして話すことができているのかな、って思います。』

また以下の学生は、交換留学から帰国してすぐに留学先でできた友人をシンガポールに訪ねた。そこでの経験もあって将来は海外で働きたいという目標を明確に持つようになったことで、授業への態度にも変化が表れたと述べている。

『1・2年生のときと違って、なんも考えずに単位取っていたんですよ。ちょっと変な情報に影響されると、なんで大学行ってるんだろう、なんでこんな授業やらなきゃいけないのとか思ったりして。その点、今は就労ビザを取りたいなっていうのが(目標になった)。(中略) 大人になったときに就労ビザが取れる給与と学位があれば、選択肢が断然広がるじゃないですか。今は大学の単位を取るモチベーションは完全にできましたね。』

## 6. おわりに

以上、コロナ禍での留学経験について、帰国学生6名への質問紙およびインタビューの結果から概観してきた。かれらのコロナ禍での葛藤にフォーカスした調査であったが、コロナへの言及は質問紙ではほとんど見られず、一対一のインタビューで尋ねてようやくその話題に触れた者が多かった。自ら話したくない経験であった可能性もあるが、かれらの留学経験の中ではさほど優先順位が高くはなかったことがうかがわれる。もちろん渡航前にはかれらも不安を抱えており、折しも第6波が始まる先行き不透明な中での留学を控えて、担当窓口を訪ねてきた緊張の面持ちもよく覚えている。しかしながら、万全な事前準備と家族や友人からのサポートを得て、強い気持ちでその不安を乗り越えてきた。何よりその背景にあるのは、留学が中止されている期間中にもかかわらず、希望をもって交換留学に応募を続けた、留学への強い思いであろう。コロナ禍をむしろ「追い風」と捉えていることも、多くの対象者に共通している。リモート授業の空いた時間で英語の勉強に目覚めて留学を志すようになった者、その試練すらも自身を向上させるものと考えて挑戦してきた者もあった。また本稿では紹介できなかったが、そうした志をもって全世界から集まった留学生や、サ

ポートしてくれた現地学生との友情も、常にも増して強いものであったことが語られている。

圧倒的な留学のインパクトに比して、本稿はそのごく一部を紹介したに過ぎないが、コロナ禍において先陣を切って渡航した6名の貴重な経験を記録に留められたのは幸いであった。ただ、留学再開の希望の光をもたらしてくれたかれらの陰に、強い希望を持ちながらそのチャンスを得られなかった学生がいることを忘れてはならない。留学派遣に携わる者として、どのような状況下においても学生に異文化経験の機会を提供できる仕組みを構築することが、喫緊の課題であると考えられる。

#### 〈謝辞〉

本調査にご協力いただいた帰国留学生6名の皆様に、この場を借りて心より御礼申し上げます。

#### 〈参考文献〉

- 独立行政法人日本学生支援機構（2022）「2020年度日本人学生留学状況調査結果」2022年11月30日アクセス〈[https://www.studyinjapan.go.jp/ja/\\_mt/2022/11/date2020n.pdf](https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2022/11/date2020n.pdf)〉
- Gullahorn, J. T. and Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19.
- Lysgaard, S. (1955). Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- 岡村郁子（2018）「交換留学事後研修（振り返りセッション）実施報告——Wカーブ仮説に基づくワークショップ——」『首都大学東京国際センター 2017年度年次報告書』。

# 外国人留学生の留学生相談室に 対する認識と利用について

— 東京都立大学外国人留学生フォーカスグループ調査 2022 —

## International students' views and use of International Student Advising Office

— TMU International Students Focus Group Interview 2022 —

壁谷 千穂\*

(東京都立大学国際センター)

Chiho Kabeya

(Tokyo Metropolitan University)

### Abstract

The International Student Advising Office of the International Center at Tokyo Metropolitan University plays a pivotal role as a provider of support services for international students who encounter difficulties. This study examines how international students perceive and use the International Student Advising Office. The qualitative data were collected from six international students by conducting two focus group interviews. Each group was comprised of three students based on the language used in the focus group, English or Japanese. The study has revealed that some international students lack understanding of the presence and roles of the International Student Advising Office, as well as their positive and negative perceptions on the use of the advising services. The findings from this study suggest the needs that must be done by the International Student Advising Office in order to better serve international students facing difficulties.

**キーワード：**留学生、困難、留学生相談室、フォーカスグループ

**Keywords:** international students, difficulties, international student advising office, focus group interview

## 1. 調査の背景と目的

日本に留学している外国人留学生数は2019年度に約31万人となり（文部科学省留学生交流室資料 2021年）、「留学生30万人計画」が達成されたとされている。数の目標は達成されたが、留学生を受け入れる大学の現場では、留学生受け入れの環境が整っているかの検証が十分ではないのが現状である。今後の新しい留学生政策の基本方針の一つとして、「留学生受け入れ環境支援の強化」が挙げられており（文部科学省留学生交流室資料2021年）、留学生受け入れ環境整備は留学生にとっても、受け入れ側にとっても、また留学生政策の最大の成果を得るためにも重要事項と位置付けられる。

東京都立大学（以下「本学」とする）の国際センターでは、留学生が安心して学業や生活をおくるための環境づくりの一つとして、留学生相談室（Student Advising Office）が設けられている。新型コロナウイルスの感染症拡大により、2020年春以降は積極的な対面による面接を控えていた時期もあったが、2022年秋以降は、本学が有する3つのキャンパス（南大沢、日野、荒川）で留学生相談室を開室し、主に対面による相談を再開している。異文化経験やメンタルヘルスの知識に精通する教員が留学生相談員（英語表記：International Student Advisor）として、留学生の生活、学業、対人関係、進学、就職、精神的な問題に対応している。留学生は、文化の適応が求められるために、さらなるストレスに直面し、そして言葉、学業、経済面、対人関係および個人の内面的な問題は留学生に特有なストレスの原因となる（Mori, 2000）。また、留学生は日本人学生に比べて問題を多く抱えるため、より多くの支援が必要とされる（横田雅弘、2004）。特に学業面での成果は身体的、社会的、心理的側面の健康状態と関連するという認識が高まっている（Rosenthalら、2008）。この2～3年は、新型コロナウイルス感染症流行の影響により留学生の生活や精神的な不安は増していると想定されるが、本学では、留学生相談室に相談に来る留学生は特段多いとは言えない状況が続いている。

そこで、本調査を通して、留学生が生活面および学業面の困難を抱えた際に、留学生相談室は支援先の一つとしてどのように捉えられているかについて質的研究フォーカスグループ手法を用いて実態を調査するとともに、今後の活動の指針を探ることとした。

## 2. 調査概要

### 2.1 調査期間

本調査は2022年10月に実施した。

### 2.2 調査方法

本調査は、フォーカスグループを用いた質的調査である。「フォーカス・グループは、参加者がお互いに言語化を促進することで深い語りを聞けるようにすることを目的に組織する」（大谷尚、

2019)と言われるように、個別インタビューのように聞き手と話し手によるインタビューではなく、モデレーターの話提供により参加者同士が対話をすることで、自然な意見、意識下にあった意見の掘り起こしに有効とされている。今回、留学生一人では気付かなかった事柄なども拾い上げるため、参加者同士で刺激しあえるフォーカスグループの手法を採用した。

### 2.3 調査と選考

本学に在籍する留学生は、2022年10月の時点で606名である。本調査は、本学の大学院、学部  
に在籍するすべての留学生を対象に、国際課職員の支援を仰ぎ、ホームページ・学内掲示板（キャンパススクエアなど）やSNS（インスタグラム）に英語と日本語による募集を行った。さらに、463名（国費48名、都市外交99名、私費316名）の大学院および学部留学生に個別にメールで周知を行った。応募者は申請にあたり、16の質問項目からなる応募申請Forms（参考資料1参照）に回答した。

調査募集の結果、大学院生23名（修士16名、博士7名）、と学部生4名を含む留学生27名から応募があった。フォーカスグループで希望する使用言語（英語または日本語）を基に、応募者を「大学院生・日本語」と「大学院生・英語」の2つのグループに分けて調査を実施することとした。なお、本調査は、東京都立大学倫理委員会の審査を経て、承認後に実施した。

### 2.4 対象者

大学院留学生6名を対象に日本語フォーカスグループ3名および英語フォーカスグループ3名を実施した。フォーカスグループの属性等の特徴を表1、表2に示す。

表1 日本語フォーカスグループ 参加者3名

	学位課程	所属	奨学金	滞在期間	年齢	性別	出身地域
1	修士	文系	私費	約6か月	20代	女性	アジア
2	修士	文系	私費	約4年	20代	女性	アジア
3	修士	文系	私費	約4年	20代	女性	アジア

表2 英語フォーカスグループ 参加者3名

	学位課程	所属	奨学金	滞在期間	年齢	性別	出身地域
4	修士	理系	都市外交	約6か月	20代	女性	アジア
5	修士	理系	国費	約1か月	20代	男性	アジア
6	修士	理系	国費	約1か月	30代	女性	アジア

### 2.5 フォーカスグループインタビューの内容

本調査では、留学生相談室への認識および利用について、留学生が困難を抱えた際に相談できる場所として留学生相談室があることを知っているか、留学生相談室を使いたいと思うかまたは使い

たいと思わないか、留学生相談室をどのように捉えているか、という観点から質問し、自由な対談を促した。

## 2.6 調査過程

日本語フォーカスグループおよび英語フォーカスグループを国際交流会館の留学生相談室において実施した。事前に、質問一覧表には簡単に目を通してもらった。当日は、参加者3名と調査者側からモデレーター1名、観察者1名の合計2名が参加した。参加者の同意を得て、ICレコーダーによる音声記録、ビデオカメラによる画像記録、調査協力者による観察記録を行った。半構造化インタビューの形式を取りつつ、新たな問いかけも交えて会話が進み、約70～80分以内で終了した。インタビュー終了後に、謝礼として本学のタンブラーを贈呈した。

インタビューの音声記録を逐語録に起こした後、本調査で発言した内容について確認を希望した5名の留学生に対しては、本人の発言箇所を抜粋し、不明瞭な箇所の確認および起用を望まない発言について申し出てもらった。質的分析においては、「参加者自身に発言内容を確認してもらうことも重要である」と述べられている（千年・阿部、2000）。これらの確認を踏まえ、逐語録の質的データの分析を行った。

## 3. 調査結果

本調査の結果、留学生相談室の存在を知っていた留学生、全く知らなかった留学生、知っていたが役割を十分に理解していなかった留学生がいることが判明した。また、留学生相談室の利用に対しては、肯定的に捉える留学生がいる一方で、否定的に捉える留学生もいることがわかった。さらに、留学生相談室の利用を積極的に考える要因と消極的にさせる要因が、留学生相談室への捉え方を含め、母国における相談室やメンタルヘルスに関する認知と関連する可能性があることも示唆された。そして、留学生相談室と広報の関連の重要性についても伺えた。本調査の結果を要約し類似した内容に基づき以下のように五つに大別した。これらの点に沿って、留学生の具体的な発言を記述した。発言内容は要約し、英語の発言は著者が訳し\*で示した。

- (1) 留学生相談室の利用に対する肯定的な見方（相談室を利用したい・利用したかった）
  - (2) 留学生相談室の利用に対する否定的な見方（相談室を利用したいと思わない・利用したいと思わなかった）
  - (3) 留学生相談室の役割への十分な理解の欠如
  - (4) 留学生相談室の利用に影響を与える要因
  - (5) 留学生相談室と広報の関連の重要性
- (1) 留学生相談室の利用に対する肯定的な見方（相談室を利用したい・利用したかった）

留学生相談室を利用したいと考えるのは、自分では手に負えない大きな問題を抱えた時や、宗教や家族を含めた身近な人達からも解決策を得ることが困難だと感じた際に、専門家に助けを求めたいことが明らかになった。また、生活や学業に関わる具体的な問題に直面した際に、利用したいと考えることが判明した。留学生の中には、過去に支援が必要な辛い時期に、留学生相談室を知っていれば利用したかったことも語られた。

- ・大きな深い問題で、自分では解決できない場合に専門家に助けを求めたいです。\*
- ・宗教の教えからも、身近な人からも支援を得ることが難しい場合は、第三者（専門家）からの支援も必要と思います。\*
- ・市役所から検診案内をもらいましたが、説明を受けても理解することができず、同伴者もいないので行くことができませんでした。このような時にアドバイスをもらえると助かります。\*
- ・家族を日本に呼び寄せるため、家族と住むにあたり困難があれば利用したいです。\*
- ・学業で問題があれば利用するかもしれないです。\*
- ・一年間入国が出来ずオンライン授業を受けていた期間が非常にストレスだったため、留学生相談室の存在を知っていれば利用したかったです。\*

(2) 留学生相談室の利用に対する否定的な見方（相談室を利用したいと思わない・利用したいと思わなかった）

自分の苦しみや悩みを他者が理解できると思わないことや、先生（特に外国人）という立場の者にあまり話したいとは思わないことが語られた。また、周りに話せる人がいると、留学生相談室を利用するに至らないことも伺えた。

- ・自分の苦しむこと悩むことを誰かが理解できると思わないので、自分で解決することが多いです。
- ・友達と家族に話せても、先生のような外国人と話すことは少ないです。
- ・自分の出身国の学生は相談室に自分の悩みを話すのは恥ずかしいと感じています。
- ・他に話せる人が沢山いるので利用したいと思わなかったです。

(3) 留学生相談室の役割への十分な理解の欠如

留学生相談室は、生活や学業に関わる相談ができる場所であることを知らなかった留学生、一方で、個人的な問題を相談できる場所であることを知らなかった留学生がいたことが判明した。個人的な問題が相談できると知った留学生は、その場で心配事を語り始める一幕があった。

- ・心理的な問題ではなく、生活の問題や学業上の知らない事も聞いていいとは思わなかったです。

- ・学業や入学に関連する事柄について支援をする場所と理解していたので、個人的な問題まで支援するとは知らなかったです。\*

#### (4) 留学生相談室利用に影響を与える要因

留学生相談室やメンタルヘルスに関して、母国において過去に利用した経験や、母国での捉えられ方に関連する発言がみられた。それぞれの社会や文化における理解や個人の経験が、本学での留学生相談室の利用に影響を与える可能性があることが示唆される。

##### (肯定的な発言)

- ・学部の時は、心理支援みたいな相談室がありました。ストレスがいっぱい溜まっていた時に半年くらい通い、色々な自分の悩みを話し、最後は完璧に自分の悩みを解消しました。
- ・母国では、自分の個人的な問題ではなく家族の問題でアドバイザーを利用していました。\*
- ・母国では、最近ではメンタルヘルスの問題に気づき、関心を持つ人々がいます。\*
- ・母国では、留学生相談室や相談サービスは一般的ではないですが、宗教がこれらを妨げることはないと思います。\*

##### (否定的な発言)

- ・母国の大学の相談室には優しい先生が少ないです。学生の悩みを聞いてくれたとしても、やはりこの人は精神病があるかな、病院に強制的に連れて行こうかなど。実際にはそういうことはないと思いますが、そう心配している人がいます。
- ・学部の時は相談室がありましたが、一度も行ったことがないですし、知り合いも行くのを聞いたことがないです。先生に対する信頼感が足りません。

#### (5) 留学生相談室と広報の関連の重要性

新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、対面によるオリエンテーションが中止され、学期途中の時期に入国した留学生は、留学生相談室の存在を知らなかった。そのため、オリエンテーションやセレモニーで広報することの重要性について語られた。

- ・留学生が初めて日本に来て学び始める時に、オリエンテーションやセレモニーのような場で、留学生相談室の支援内容や利点について説明することを提案します。\*

## 4. 考察と今後の課題

留学生相談室の存在について知っていた者、知らなかった者、知っていたが役割を十分に理解していなかった者がいる事が判明した。対面によるオリエンテーションを受けられた留学生と受けら

れなかった留学生の間で留学生相談室を知る機会に差が生じたことは、直接情報を得ることの効果性を示唆しているといえる。一方で、情報は必ずしも正確な理解につながっていないことも見られた。オリエンテーションやセレモニーのような一回限りの場で紹介するだけでなく、定期的に留学生相談室からメッセージを発信していくことが求められるであろう。

留学生相談室の利用に対して、肯定的な見方をしている留学生たちは、専門家としての意見を期待していることがいえる。これら期待に応えるためには留学生相談室の専門員が、異文化・メンタルヘルスの知識の向上、学内外の社会的資源の把握、学内の各分野との密な連携が益々求められるといえる。特に、他部署と連携しながら、気になる留学生がいれば、相談に乗ることも検討される。一方、否定的な見方をしている留学生たちの場合は、相談することの恥じらいや母国における相談室のとらえられ方に影響されており、本学における留学生相談室の役割を理解してもらうことが第一優先で行うべきことと思われる。特に、留学生相談室の役割の一つとして様々な相談に応じていることを理解してもらうことが必要である。心理的問題の相談を躊躇する留学生であっても、学業や生活問題も相談できることを知ることで利用しやすくなる可能性がある。また、留学生相談室の役割は、悩みや困難を抱えた際の支援に限らず、悩みが深刻化し悪化することを防ぐ役割も担っている。本調査から、留学生相談室は問題を相談する場所であるため、出来れば利用したくないことが伺えたが、気軽に足を運べる場であることを理解してもらう必要がある。

留学生相談室の存在や役割の理解を促進する方法として、早い段階で留学生に対してアンケートの実施を検討したい。北岡ら（2018）は、新入生オリエンテーションで学生相談室を案内する際に「学生相談アンケート」を実施することで、「学生相談室という場所が大学内に存在しているということが認識される」そして、「入学早期での自主来室に繋がっている」と述べている。本学においても、アンケートの実施を通して、留学生相談室の存在を認識してもらうと同時に、現在かかえる困難を探り、留学生に対して適切で迅速な支援を行いたいと考える。

最後に、留学生相談室は、留学生にとってどのように役に立つ存在であるかを十分に伝える努力を続けながら、留学生相談室に対する否定的な認識の変化を促していきたいと考える。本学において、留学生相談室は安全で安心な場所であり、日本社会におけるメンタルヘルスへの認識は理解あるものに変化していることを伝えていくことが必要といえる。ある留学生が「We need someone to be listener」と語っていたことから、人は誰かに話を聞いてもらえることで気持ちが楽になる。留学生相談室は、気楽に立ち寄れる、そして安心して心を開ける場所であるという認識に変化するよう取り組むことが求められていると言える。

#### 〈謝辞〉

今回参加した留学生に感謝の気持ちで一杯です。心の内を初めて出会う人と語り合うのは簡単な事ではないです。その中で、精一杯語ってくれたことに深く感謝します。また、本調査は、国際センターの伊藤大将先生、松本明日香先生、国際課職員のご協力、並びに国際センター部局競争的経費の支援を受けて遂行ができました。この場を借りて、心からの感謝の意を表します。本調査が今後の留学生支援の一

助となることを願っています。

〈参考文献〉

- 大谷尚（2019）『質的研究の考え方——研究方法論から SCAT による分析まで——』名古屋大学出版会, pp.152-157.
- 北岡智子・伊藤由夏・井村安之・山内恵理子（2018）「2017 年度新生による「学生相談室アンケート」改訂版の検討——侵襲性への配慮と現在の学生特徴を踏まえて——」『名古屋芸術大学研究紀要』39, pp.055-069.
- Sakurako(Chako), Mori (2000). Addressing the Mental Health Concerns of International Students. *Journal of Counseling and Development, Spring 2000, Volume 78*, pp.137-144.
- 千年よしみ・阿部彩（2000）「フォーカス・グループ・ディスカッションの手法と課題：ケース・スタディを通じて」『人口問題研究（J. of Population Problems）』56-3, pp.56-69.
- Doreen Anne Rosenthal, Jean Russell, Garry Thomson (2008). The health and wellbeing of International students at an Australian university. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Higher Planning* 55, pp.51-67.
- 文部科学省高等教育局学生・留学生課留学生交流室（2021）「留学生交流に係る最新状況と令和3年度関連予算案について」[https://www.mext.go.jp/content/20210326-mxt\\_gakushi02-000013769-01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210326-mxt_gakushi02-000013769-01.pdf)
- 横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイジング——学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版, pp.87-88.

参考資料 1

---

「東京都立大学外国人留学生フォーカスグループ調査 2022」

参加者募集および応募申請

氏名 (名字) : \_\_\_\_\_ (名前) : \_\_\_\_\_

学修番号 : \_\_\_\_\_

連絡先 (電話およびEmailアドレス) : \_\_\_\_\_

1. 性別  男  女
2. 年齢 \_\_\_\_\_ 歳
3. 国籍 \_\_\_\_\_
4. 奨学金  
 国費  都市外交  交換留学生  私費  その他 \_\_\_\_\_
5. キャンパス  
 南大沢  日野  荒川
6. 都立大学の入学時期 \_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ 月 \_\_\_\_\_ 日 (西暦/月/日)
7. 学位課程  
 学部  修士課程  博士課程  研究生  その他 \_\_\_\_\_
8. 学年  
 1年生  2年生  3年生  4年生  その他 \_\_\_\_\_
9. 所属・専攻分野 \_\_\_\_\_
10. 日本滞在期間 \_\_\_\_\_ (何カ月) \_\_\_\_\_ (何年)
11. 日本語能力試験 (JLPT)  
 N1  N2  N3  N4  N5  なし  その他 \_\_\_\_\_
12. フォーカスグループで希望する使用言語 (複数回答可能)  
 日本語  英語
13. 住居の形態  
 アパート  国際宿舎  その他 \_\_\_\_\_
14. 日本では一人で住んでいますか。  
 はい  いいえ
15. (14) で「いいえ」と答えた方は、誰と住んでいますか。(複数回答可能)  
 配偶者  子供  きょうだい  親戚  友人  その他 \_\_\_\_\_
16. ご質問があれば、記入ください。  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



# 東京都立大学外国人留学生 調査プロジェクト 2022

## TMU International Students Survey 2022

松本 明日香\*

(東京都立大学 国際センター)

Asuka Matsumoto

(*Tokyo Metropolitan University*)

### Abstract

The research study titled “TMU International Students Survey 2022” was conducted by a research team from the International Center at the Tokyo Metropolitan University (hereinafter referred to as “TMU”). The target population of this research is all of undergraduate, graduate and exchange international students at TMU. The purpose of this study is to identify and explore difficulties that international students have faced or may be facing in everyday life in Japan as well as in academic life in TMU.

**キーワード**：外国人留学生、アンケート調査、生活・学業・人間関係の困難

**Keywords**: international students, questionnaire survey, difficulties of daily, academic and social life

## 1. 本稿の背景と目的

留学生の実態調査は全国で実施されているが、本学では全留学生を対象とした総合的なアンケート調査は久しく実施されずにきている。全国的なものにも参照すべき点は多いが（JASSO、広島大学）、コロナ禍中においては休止もみられ（東京大学、新潟大学）、かつ、公立大学における調査は限定的である（JASSO、広島大学）。また、本学では様々な留学生対象のプログラムを実施しており、それらの全体的な位置づけを見直すためにもフィードバックを得ることに意義がある。

本件は、アンケート調査を通して、外国人留学生（以下「留学生」という）の抱える困難を明らかにすることを目的として実施した報告である。具体的には、日本の生活面および本学の学業面における困難を明らかにすることに加え、困難を抱えた際の対処方法および留学生相談室の利用についても探った。分析の詳細については年度末を目途に報告書としてとりまとめる。

## 2. 調査の方法と手続き

### 2.1 研究対象

東京都立大学の南大沢キャンパス、日野キャンパス、荒川キャンパスに在籍する全ての留学生を対象とした。東京都立大学に在学する大学院・学部・交換留学生・研究生を対象とした。東京都立大学学内のメールやポータルサイトなどの広報を国際課の支援を得て行い、対象となる留学生 608 人中（2022 年 10 月時点）、回収目標数を 200 人とした。

### 2.2 質問概要

作成した質問票は学内の倫理委員会で審査の上、Qualtrics 上で実施した。質問数は 53 問である。(1) 留学生の基礎情報に関する質問事項、(2) 中核的な質問事項（生活、学術、人間関係の問題）、(3) 実施メンバー独自研究としての質問事項（社会学的観点、都市と国家比較）の 3 要素からなる。中核的な質問項目は、毎年 2 回、100 人以上を対象として実施してきた留学生チューターと国際センター教員の 3 者面談における質問票を柱に、公開されている複数の全国調査・各大学での調査の質問項目を参照して作成した。(3)に関しては各メンバーが先行研究を参照しながら作成した（Ong and Ward. 2005; Dinnie ed. 2014, Dinnie 2015）。

使用言語として、留学生が日本語と母国語の留学生、英語と母国語の留学生に分かれると予想されるため、日本語版と英語版の 2 種類のアンケートを作成した。アンケートの実施期間は倫理審査終了後すぐの 2022 年 10 月 28 日（金）～11 月 8 日（火）とした。

### 3. 結果

#### 3.1 アンケート回収概要

日本語のアンケートへの回答者は131名、英語のアンケートへの回答者は83名で、総計 214名の回答を得た。うち3名はアンケートに署名をせず質問開始前に終了となった。そのため、集計時には3名はシステム欠損値に含み、有効%からは排除した。

#### 3.2 集計概要

以下で集計した回答にみられる留学生の属性、中核的な質問事項における総括的な質問への回答概要を有効%で述べる。

回答者の性別は男性47%、女性47%、答えたくない0.5%であった。年齢の最頻値は25歳、平均値26.7歳、全年齢は20歳から43歳である。出身国・地域は以下の通りである。中国からの留学生の回答が過半数を超え、それ以外では東南アジアが20%、南アジア・中央アジアをあわせて28.4%と、アジア諸国からの留学が大半を占める。いわゆる欧米諸国からの留学生の回答は2.6%ほどである。

表1 回答者の出身国・地域-国・地域

	回答人数	有効%		回答人数	有効%
中国	103	56.6	オーストラリア	1	.5
インドネシア	18	9.9	エジプト	1	.5
台湾	8	4.4	ドイツ	1	.5
バングラデシュ	6	3.3	イラン	1	.5
韓国	6	3.3	ラオス	1	.5
タイ	6	3.3	マダガスカル	1	.5
インド	5	2.7	メキシコ	1	.5
フィリピン	5	2.7	パキスタン	1	.5
ベトナム	5	2.7	アメリカ	1	.5
スリランカ	4	2.2	合計	182	100.0
マレーシア	3	1.6	システム欠損値	32	
ブラジル	2	1.1	合計	214	
フランス	2	1.1			

回答者の留学形態としては、以下のとおりである（表2）。私費の留学生が過半を占め、同時に中国からの留学生の多くもここに含まれる。ほかに東京都独自の都費留学が約21%、日本政府の国費留学が12.6%、ほかに外国政府による派遣留学や財団奨学金による留学生の回答もわずかながら含まれる。交換留学生は新型コロナウイルス感染症の蔓延により先学期まで受け入れが停止していたため、全学年累計では他の留学形態よりも少なく、かつ新規留学生ばかりで回答の余裕がないタイミング

であったと思われる。

表2 回答者の留学形態

	回答人数	有効%
都費	38	20.9
国費（日本政府）	23	12.6
政府派遣（外国政府）	2	1.1
私費（企業・財団奨学金）	4	2.2
私費（自費）	104	57.1
交換	8	4.4
その他	3	1.6
合計	182	100.0
システム欠損値	32	
合計	214	

回答した留学生の東京都立大学における所属（表3）と身分（表4）は以下のとおりである。いわゆる理系、および大学院生が多い傾向にある。

表3 回答者の都立大における所属

	回答人数	有効%
システムデザイン研究科	37	20.4
システムデザイン学部	22	12.2
理学研究科	19	10.5
人文社会学部	18	9.9
人間健康科学研究科	16	8.8
都市環境科学研究科	15	8.3
人文科学研究科	14	7.7
都市環境学部	10	5.5
理学部	9	5.0
法学政治学研究科	9	5.0
経営学研究科	5	2.8
法学部	4	2.2
経済経営学部	3	1.7
合計	181	100.0
システム欠損値	33	
合計	214	

表4 回答者の都立大での身分

	人数	パーセント
学部生	25	13.7
修士	62	33.9
博士	64	35.0
研究生	20	10.9
交換留学生	12	6.6
合計	183	100.0
システム欠損値	31	
合計	214	

日本に来てからの期間は（表5）、半年未満と4年以上が多く、中間層が少なかった。半年未満の回答者には都費・私費の新規留学生の回答者が多くを占める。4年以上は累計となるが、やや偏りがみられる。

表5 来日後の期間

	人数	パーセント
半年未満	55	25.7
半年以上～1年未満	24	11.2
1年以上～2年未満	29	13.6
2年以上～3年未満	10	4.7
3年以上～4年未満	23	10.7
4年以上	42	19.6
合計	183	85.5
システム欠損値	31	14.5
合計	214	100.0

### 3.3 結果概要

アンケート内では勉学、生活、人間関係について、それぞれ詳細にヒアリングをおこなっている。特に既存のシステムを見直すため、支援システムの効用と限界に関する調査項目を重点化した。

以下は悩みについての結果概要である（表6）。悩みの種類を列挙し、該当するものを5つまで選んでもらった。進路（進学・就職・将来の進路や生き方）が最多で、続いて日本語の上達が単独では勉学単体より多く最多、次いで経済的側面となった。また、通常の留学生チューター面談や留学生相談室では聞くことの少ない、性・恋愛・結婚や母国の政治・社会・経済情勢なども挙がっていた。

以下は、上記の各悩みにおける都立大学内サポートへの満足度をクロス集計したものである（表7）。173人の回答中、とても満足35人、やや満足90人、あわせて125人と過半数は満足している。

やや不満 6 人、とても不満 2 人と、不満は 5% 程度であった。不満は割合としては少ないが、将来の進路や生き方・就職、経済的なこと、体調などについてのサポートが挙げられている。留学の出口についてはキャリア支援課と協力しながらセミナーなどを開始しているが、強化が求められるところだろう。

表 6 悩みの種類

	応答数	
	のべ人数	パーセント
勉強	51	6.9%
進学	33	4.5%
就職	69	9.4%
将来の進路や生き方	67	9.1%
教職員との対人関係	14	1.9%
日本人の友人との対人関係	33	4.5%
留学生の友人との対人関係	8	1.1%
日本人の友人をつくること	53	7.2%
性・恋愛・結婚等	35	4.8%
日本語の上達	86	11.7%
日本での生活に慣れること	17	2.3%
経済的なことや経済的自立	70	9.5%
疎外感	27	3.7%
ホームシック	29	3.9%
差別的扱い	14	1.9%
自分の性格	17	2.3%
自分の体調	24	3.3%
自分の人生の意義・目標	23	3.1%
母国の政治・社会・経済情勢	35	4.8%
家族の生活状況	24	3.3%
その他	3	0.4%
わからない・答えたくない	4	0.5%
合計	736	100.0%

表7 悩みの種類と学内のサポート満足度

悩みの種類	学内サポートの満足度					合計
	とても満足	やや満足	どちらでもない	やや不満	とても不満	
勉学	5	25	19	1	1	51
進学	3	17	13	0	0	33
就職	11	33	20	2	2	68
将来の進路や生き方	12	35	12	5	2	66
教職員との対人関係	0	8	6	0	0	14
日本人の友人との対人関係	4	15	13	1	0	33
留学生の友人との対人関係	1	6	1	0	0	8
日本人の友人をつくること	9	24	20	0	0	53
性・恋愛・結婚等	4	23	5	2	1	35
日本語の上達	23	42	17	2	1	85
日本での生活に慣れること	3	11	3	0	0	17
経済的なことや経済的自立	6	43	16	3	2	70
疎外感	3	11	12	1	0	27
ホームシック	8	11	9	1	0	29
差別的扱い	2	9	3	0	0	14
自分の性格	1	12	3	1	0	17
自分の体調	8	9	4	3	0	24
自分の人生の意義・目標	6	12	3	2	0	23
母国の政治・社会・経済情勢	5	17	9	3	1	35
家族の生活状況	2	15	6	1	0	24
その他	0	3	0	0	0	3
わからない・答えたくない	1	3	0	0	0	4
合計	35	90	40	6	2	173

以下は先の各悩みに関して学内のサポートに関する認知・関心をクロス集計したものである（表8）。全体的には日本語授業、国際課での相談、チューター制度の順で認知・関心が高い。今後は、それぞれの支援へのアクセス強化とともに、留学生相談室、ライティング支援、留学生交流会の広報強化が求められるだろう。

表8 悩みの種類と学内サービスへの認知・関心

悩みの種類	a 下記の学内サービスを知っていますか？利用してみたいですか？-						合計
	留学生の 相談室	国際課 での相談	チューター 制度	留学生 交流会	日本語 ライティング サポート	日本語授業	
勉学	11	22	24	12	6	27	42
進学	5	12	9	5	3	13	21
就職	10	25	28	17	7	34	51
将来の進路や生 き方	12	28	26	11	8	33	49
教職員との対人 関係	2	6	7	1	2	8	13
日本人の友人と の対人関係	3	11	13	6	3	20	27
留学生の友人と の対人関係	4	4	3	1	1	6	6
日本人の友人を つくること	11	19	22	8	7	32	44
性・恋愛・結婚 等	7	10	12	7	3	15	20
日本語の上達	23	39	38	20	10	53	71
日本での生活に 慣れること	5	10	9	4	3	11	16
経済的なことや 経済的自立	12	31	30	13	7	35	57
疎外感	7	8	10	5	3	18	20
ホームシック	5	13	15	5	0	20	24
差別的扱い	4	5	6	5	0	11	12
自分の性格	5	6	5	6	2	9	13
自分の体調	3	4	9	4	3	12	14
自分の人生の意 義・目標	5	9	6	1	1	10	13
母国の政治・社 会・経済情勢	9	12	13	8	6	19	23
家族の生活状況	7	12	12	7	2	11	21
その他	1	2	0	1	0	2	3
わからない・答 えたくない	0	2	2	0	0	2	3
合計	37	75	74	35	20	92	136

## 4. おわりに

留学生支援においては、全体像を把握したうえで、業務の細分化が必要である。そのような中で、本件のような全留学生調査を実施できたことは大変意義がある。今後、各研究項目を論文化、および中核的な質問の分析と報告をすすめていく。また、新型コロナウイルス感染症の余波が収まった頃に再び調査が実施すると、やや特異的な内容を含むと思われる本調査との比較検証が可能であると考えられる。

## 5. 外部資金や利益相反の有無

本研究は東京都立大学国際センター一部局競争的経費を受けている。利益相反に関してはない。

### 〈謝辞〉

本調査は、本学留学生、そして国際センターの伊藤大将先生、壁谷千穂先生、国際課職員のご協力、並びに国際センターの支援を受けて遂行ができました。この場を借りて、心からの感謝の意を表します。

### 〈参考文献〉

- 江淵 一公（編著），1990年「留学生受入れと大学の国際化：全国大学における留学生受入れと教育に関する調査報告」『高等教育研究叢書』広島大学大学教育研究センター。
- 金沢大学国際機構（2021），『金沢大学 2018-2019 年留学生生活実態調査 報告書』。 [https://kanazawa-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository\\_uri&item\\_id=56159&file\\_id=26&file\\_no=1](https://kanazawa-u.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=56159&file_id=26&file_no=1) 2022年11月30日閲覧
- 柴田幹夫（2012），「第三回新潟大学留学生アンケート調査に寄せて」『新潟大学国際センター紀要』第8号，pp. 101-125.
- 東京大学 グローバルキャンパス推進本部 国際化教育支援室（2022），『留学生対象調査報告（概要）——第68・69・70回調査——』2022年3月。 <https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400184818.pdf> 2022年11月30日閲覧
- 独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）（2019），『令和限年度私費外国人留学生生活実態調査概要』 <https://www.studyinjapan.go.jp/ja/statistics/seikatsu/data/2019.html> 2022年11月30日閲覧
- Dinnie, K. ed.(2014). *City Branding: Theory and Cases*, London: Routledge.
- Dinnie, K.(2015). *Nation Branding: Concepts, Issues, Practice*, London: Routledge.
- Ong and Ward. 2005. "The Construction and Validation of a Social Support Measure for Sojourners: The Index of Sojourner Social Support (ISSS) Scale," *Journal of Cross-cultural Psychology*, 36(6):637-661.



# 言葉をまたいで書くという 政治的で文化的な営みについて

## The Political and Cultural Practice of Academic Writing across Languages

嶋内 佐絵\*

(東京都立大学国際センター)

Sae Shimauchi

(*Tokyo Metropolitan University*)

### Abstract

This paper discusses the background structures at the intersection of different languages and academic research, and in particular the more practical implications and challenges of learning, writing and communicating in different languages at universities and in academia.

キーワード：大学の国際化、英語、翻訳

**Keywords:** Internationalisation of universities, English, Translation

## 1. 翻訳における「同化」と「異化」

日本では古くから海外の文献や学術を翻訳することによって知や新しい概念を導入し、学術や科学技術を発展させてきた。翻訳はある言語から他言語への単純な変換ではなく、それぞれの言語とそれが話される社会をどのようにまなざし、またある一定の文化や社会に根づいた言葉をどのように表現するかという判断とそれに基づいた作業を含んでいると言う点で、文化的であると同時に政治的なプロセスである。

ヴェヌティ（2022）は、『翻訳のスキャンダル』という著書の中で「翻訳という文化的な営みは、支配と依存のどちらにも深く関わり、維持することも、かき乱すこともできる」（ヴェヌティ 2022：322）とし、言語による権力構造を提示した上で、翻訳の種類を「Domestication」/「Foreignization」という概念で整理した。「Domestication」（同化、受容化、もしくは国内化）とは、読み手側の文化に即して訳すことで読み手に違和感を抱かせないことであり、さらに「訳文のみならず、作品選定やプロモーション、パッケージなど、さまざまなレベルで働き、外国のテキストを国内の主流の価値観に阿らせる圧力」であるとされている（秋草 2022）。たとえばアニメやドラマにおける異文化的なものが、その受容国においてよく使われるものに置き換えられたり（たとえば日本のアニメがアメリカで放映される際、登場人物の持つ箸がフォークになるなど）、完全に置き換えることが難しい概念の言葉を、最も近いとされるニュアンスの言葉で入れ替えられたり（たとえば韓国語における「ヒョン・ヌナ（血縁関係がないが仲の良い年上の人）」などが「先輩」や「さん」などに代替されるなど）、その文化に馴染みのない人には理解されないと想定される固有名詞がユニバーサルな一般名詞に変えられたりするなど、私たちが日常的に経験しているものも含まれる。

一方、「Foreignization（異化）」は Translation Studies において原文と訳文を取り巻く文化のレベルまで視野を広げて考察する研究の中で取り上げられる重要な概念である（玉置 2005）。ヴェヌティは「同化」翻訳の背景にあるのは自民族中心主義であり、それに対抗するものとして「Foreignization（異化、異質化、もしくは外国化）」翻訳を提唱している。「異化」翻訳とは、あえて滑らかではなく異質性を意識的に作り出し、受け手の文化規範において摩擦を産む翻訳のことである。読者は異化を通して「翻訳の中にナルシスティックな自己像ではなく真の他者の姿を見つけることが可能になる」（秋草 2022）という。

このような翻訳の同化と異化は、果たして学術の分野において、どのような条件のもとで行われるのだろうか。小倉（2008）は原本のテキストへの忠実性が重視される科学技術論文や、またはその文化に対する強い敬意や憧れがあるコンテキストでは「異化」が引き起こされるとし、その例として古代から江戸時代までは中国、明治に入ると欧米諸国を規範として文化を吸収し、社会システムを構築してきた日本の歴史をあげている<sup>1)</sup>。異化は向き合うべき「他者」を呼び、同化はその「他者」の輪郭を曖昧にする。日本において西洋世界からの文化的・学術的輸入に関して、とりわけその異質性に配慮してきたとすれば、東洋（たとえばアジア地域）からの文化や学術研究に関しても同じように「異化」のプロセスが行われていたのだろうか。また、現在の学術界において論文が

書かれるとき、特に人文・社会科学分野において、この翻訳の「同化」「異化」という考え方を論点整理の枠組みとして使い、どのような展望が見えてくるか検討するのが本稿の目的である。

## 2. 学術出版における、日本語と英語をめぐるいくつかのインバランス

言語の力は植民地主義とその負の遺産に大きく関わっている。大東亜共栄圏下では、国語としての日本語教育が強制的に行われ、それらは現地の言葉の収奪や下位言語化を招いたと同時に、それをネイティブとして話す日本人と帝国下の下級市民を見分ける「踏み絵」として働いたこともあった（山本 2022：小熊 1998）。日本人の境界も、言語の境界も、何をどのように包摂し、何を排除し、それはなぜなのか、という点で恣意的かつ政治的に決められてきた（たとえばユネスコは奄美や宮古の言葉を含む 8 つの言語を独立した危機言語としてカウントしているが、日本国内において、それらは「方言」であると考えられている）。言語はもっとも耐性の高い植民地主義の遺産（Skutnabb-Kangas and Phillipson 1994）といわれたように、現在の世界においても、かつての支配・被支配の関係性が言語によってつなぎとめられている例は多分に見られる。特に学術の世界においては、それらは留学生や研究者による留学や学位取得、学術活動への参加といった国際的な移動の方向性と、その不均衡という形で鮮明に現れる。グローバル化の進展のなかで同地域間、たとえば欧州やアジアにおける地域内での学生移住も増えているが、端的に言えば現在でも Global South から Global North への移動が主流であり、帝国主義時代の支配・被支配関係を組み込みながらも、学術界で最も力を持つ言語（英語）を使う国や大学が多くの人々を集めている。

2022 年時点の世界で、最も使われている言語は英語であり<sup>2)</sup>、英語は Phillipson (2009) が「パンデミック」と表現したように、世界中でその勢力を拡大し、インターネット上や国際的な交流・ビジネス上での共通言語としてだけでなく、学術・教育においても強い力を持っている<sup>3)</sup>。英語はまた、高等教育における教授媒介の言語（English-medium Instruction、以降 EMI）として非英語圏の世界各国で拡大している（Shimauchi 2018a：Wilkinson 2013; Byun et al. 2011）。EMI は、単に教育における媒介言語を英語に変換したという事実を超え、教育や研究の生態系をも変容させる力を持つ。例えば、その教育プログラムが対象とする、もしくは受け入れ可能な学生の範囲を変える（非日本語話者の外国人留学生、帰国子女学生、そして特に日本では EMI にすることで一般的に、女子学生の数が男子学生の数を凌駕する）。EMI にすることで国籍や教育背景においてより多様な教員が関わり、これまでの一方的な講義タイプの授業から対話形式やいわゆるアクティブラーニングの授業など、教室カルチャーの変容をもたらすこともある（Shimauchi 2018b）。

また英語は、大学の国際化（特に教員や学生の多様性）、研究発信力に直結し、その評価指標の妥当性はさておき、World University Rankings など大学の世界的認知とステータスの獲得にも大きな決定力を持つ。どの分野であれ、学術研究が国際的に広く参照されるためには、英語で書かれていることが重要になる。日本は注目度が高い科学論文の数で、今年上位 10 カ国から転落し（スペインと韓国に抜かれた）、研究開発費を増やしている中国は論文数・トップ 10% 論文数に続き、

トップ1%論文数でも今回初めて米国を抜き一位となった<sup>4)</sup>。分野別で見ると、日本が元来比較的優位にあった基礎生命科学、化学、物理学の論文数に占める割合が減ってきている。それらのいわゆる理系分野は、日本が国際的競争力を持つ分野として政府に認識されており、学生の減少と国内における経済格差の拡大を背景に、所得制限付きの奨学金も理系分野の学生が優先的に支給されている<sup>5)</sup>。その中で、特に日本の社会や文化的コンテクストに深く関連する人文・社会科学などの文系分野に関しては、常に危機感を持って議論されてきている<sup>6)</sup>。

国際市場における英語と日本語の力関係は明白である。たとえば学術的な外国語図書の翻訳は、日本語では学術的達成の一つとして扱われているが、日本語の学術書を翻訳したとして、英語圏ではそれを学術的達成と扱われることはない(杉本 2016: 135)。またより実践的なレベルでは、日本の研究者が英語で論文を書き、非英語文献の引用をする際、通常その文献の英語翻訳を求められる。字数に制限がある中で、非英語文献が増えれば増えるほど本文に割く文字数が減り、さらに日本国内や日本語でのみ意味が通じる用語や概念を説明する際にはさらに多くの説明を要する。日本語で蓄積された多くのアカデミックな議論や先行研究を引用しても、それらが国際的な学術市場においてどこに位置付けられるのかを求められ、査読者が既に理解している(英語で書かれた)文献における先行研究を踏まえることが不可欠である。ここにも言語の非対称的な力が表れている。

そもそも近代的な国際高等教育制度の主なルーツはヨーロッパにあり(Connell 2017)、東アジアの「大学」概念は広い意味での「翻訳」に立脚し、しばしば植民地政策など他国の強い影響のもとで「大学」としてのアイデンティティを形成し、さらに複数の言語とその上にある思索と相互の関係の中で変容し続けてきた(米澤・嶋内・劉 2019)。Connell (2017) は知のグローバルな分業について触れ、周縁部(ポストコロニアルな文脈における周縁地域)の役割はデータを供給することであり、周縁部の学者に必要な態度は、自分達の社会の外にある権威の源泉を志向することであると述べている(Connell 2017: 6-7)。また Alatas (2013) はそれらの分業が、(1) 理論的な知的労働と実証的な知的労働の分担、(2) 他国研究と自国研究の区分、(3) 比較研究と単一事例研究の区分、という形で行われていると指摘した。たとえば地域研究の分野においても、現地調査がその土地の言葉を知っている現地の研究者によって行われ、きめ細やかなデータや情報、知見を提供し、それを整理するための分析枠組みや理論は英語によるものが適応される、というようなケースが存在する。

一方、ライデン宣言の「原則3 優れた地域的研究を保護せよ」<sup>7)</sup>では、「優れた地域的研究の発見・それらへの報奨の付与のためには、高品質の非英語文献に基づいた計量が有用」であることが指摘されている。地域研究など、地域・社会の文化・価値・歴史等のコンテクストを深く踏まえる必要がある学術分野においては、その地域の言語を理解し精通していることが不可欠であり、その言語で書くことが最先端の内容にもつながっている。言語能力はその研究者のもつ専門性であり、競争力であり、文化資本である。その専門性は、言語の通用度やパワーと反比例の力を持つこともある。地域研究やその関連分野において、現地の言葉を言語資本として持っている研究者が英語よりも少なく、それはその言語の通用度やパワーが少ないほど高い言語の壁として機能する。査読者や読者

がその言語に精通していなければ、研究者と同じ程度の専門性で内容を語れないということも起こりうる。

日本では、未だ日本語出版市場の自己充足性が高いことや国内の大学における研究者育成が主流であることから ‘Publish “in English” or Perish’<sup>8)</sup>のプレッシャーはそれほど大きくない（とはいえこれは鶏が先か？卵が先か？の議論でもある）。杉本（2016：138）は日本ではアカデミックジャーナリズムとも呼ぶべき市場が大きいこと、それらの状況を受けて、日本国内で需給が間に合っていると考える流派の存在を「精神のガラパゴス現象」と呼んでいる。自己充足性が高いという状況は、日本語で書く研究者が、国内の日本語読者に向けて書き、それらに対する建設的な批判や議論ができる国内の読者を育てるという役目を果たす一面もある。大学の国際化がSTEM（理系）分野で先行しているのは世界的潮流であるが、ユニバーサルな価値や現象を扱う自然科学分野に対して、人文・社会科学は国や地域などローカルなコンテクストに対して高度に敏感であり、アカデミックワークも自然と国家や文化の枠組みに大きな影響をうける。人文学や社会科学は、人々の生活や社会、考え方、価値観、文化、政策等に深く、かつ直接的に関連する学問分野であることから、アカデミックな議論が国際的な市場だけでなく、新書等を通じて広く日本語話者の読者に届けられるという環境は極めて貴重である。

### 3. 日本において「国際的」な研究者でいることの困難さ

それでも多くの日本の研究者は、それぞれが持つ言語資本と各学問分野が持つ出版カルチャーの狭間で、自分の研究を何語で発表するのか、誰に向けて、どのように書くのかを葛藤してきていることだろう。Sakurai et al. (2021) による日本の若手研究者のオートエスノグラフィーでは、人文・社会科学分野において日本語によるアウトプットが期待されていること、英語論文を適切に評価できる研究者が日本では限られていること、また海外で留学経験のある若手研究者が日本の学術的なコミュニティへの帰属意識に課題を抱えていることなどが指摘されている。さらに職場における国際経験の価値の外的な意味づけに対する不満や本人の期待・希望との乖離（教育・研究以外の業務が多い日本の大学環境、英語への過度な期待など）も問題である。

それでも日本に住む日本語話者の研究者で、日本の大学に勤める教員の場合、どのようなモチベーションを持って英語の論文を書くのだろうか。卑近な例で言えば、筆者自身のケースでは、キャリアを見据えた戦略的な理由と、研究者としての野心の二点があるように思う。私自身は自分の専門が国際比較高等教育研究という学際的な分野であり、かつ比較教育学や高等教育研究、教育社会学に関連する日本国内の学会においては自分の研究関心が学会の“傍流”であるという感覚を持ち続けてきた。同時に、特定学問分野を扱う学部所属と異なり、国際センターなど様々な専門を持つ研究者・教員が集まる組織に所属している場合、組織自体の学際性が極めて高いことから、自分の発表する研究成果が正当に評価されにくく、研究活動そのものが重視されないケースもある。とにかく英語で書き、英語のジャーナルに載せることは、国内の評価基準から自由になり、今後のキャ

リアを考える上で、(専門外の)誰に対しても理解され得る国際的評価を手に入れることでもある。またもう一点としては、日本で積み重ねてきた議論、まだ国際的な市場では紹介されていない日本における議論や学術的蓄積を、英語で書かれてきた蓄積と重ね合わせながら引用し、海外の研究者や読者に伝えたいという思いもある。日本語で書かれている重要な文献が、英語圏では紹介されおらず、流通していないというケースは分野に関わらず未だ多いのではないだろうか。日本語やその他の言語、複数の言語にアクセスでき、社会や文化への理解があるからこそ獲得できる視点、提供できる知見は、非英語話者が英語一強の学術市場で戦うための武器であり、そのような研究者が学術界にできる貢献は大きいと考える。

#### 4. むすびに

バトラー(2022)は、翻訳を「国境を超えた連帯のための倫理的実践」であると捉えている。自分が知らない言語に直面するとき、人は自分の愚かさや幼さ、無知を実感する。「そのような理解不能の感覚におちいるとき」は、「厚かましく特権的な立場から抜け出て、実際に新しいことを学ぶ瞬間」(バトラー 2022: 103)である。言葉をまたいで書くと言うことは、研究者がそれぞれ頭の中でこの意味での翻訳の作業を行うことだ。それが実際には多くの場合、特にこの世界の大半を占める非英語話者の間では、英語以外の言語から英語への翻訳という形を伴っており、その逆が比較的に少ないと言う構造に、アカデミアの大きな問題がある。

また、陳(2010)は『脱帝国 方法としてのアジア』で、アジアの知識人がこれまで西洋の方法を無反省に使用してきたことを指摘しつつ、アジアを想像上の支点とすることでアジアの社会がお互いの参照点となり、自己理解が変容し、主観性が再構築できると述べている。さらにAnderson(2011)は「科学技術研究の方法としてのアジア」を論じた論考の中で、アジアが西洋を否定するのではなく、西洋とより対等で戦術的な関わりを持つことを提案している。同様に、西洋の方法に対抗するものとしての方法としてのアジアが何を意味するのかを明確に述べるのは不可能であり、むしろその発見的可能性や倫理的立場を提案しているとしている(Anderson 2011: 449)。世界へ向けたアカデミックなアウトリーチにおいて、英語という媒介言語をもはや避けられないものとするならば、英語帝国主義批判の体現として英語で書かないことを選択することは、同時代的に届けられる人々の範囲をある言語内に限定してしまう。結果として英語帝国を内部からゆるがすことからは遠回りになってしまうかもしれない。だからこそ、英語で書くという方法を取りながらも、日本やアジアにおける理論やこれまでの研究蓄積の参照枠を増幅させ、批判的な取り組みを続けなければいけないのだと思う。さらに、初めに言及した翻訳における「同化」と「異化」という枠組みを当てはめて考えてみるとすれば、英語世界の中でユニバーサルに共有されている概念や理論、議論を踏まえながら、日本なら日本の社会や文化、学術世界に根付いたハイコンテキストなものを、“異化”的な翻訳の形で表現し発信していくことも、もうひとつの方法なのかもしれない。

最後に、日本語は、英語とはまた異なるが大国の言語、話者数が多い言語、先進国の言語としての一定のパワーを持っており、日本語世界における知の蓄積もまた、その言語的・文化的・社会的背景を理解しないものに対し、排他的な壁を作る機能を持っている。それはおそらく中国語やその他の大国言語でも同様である。英語が持つヘゲモニーとグローバルなアカデミックキャピタルへの批判的な視点と、日本語（あるいは中国語）圏のアカデミアが持ちうる排他的でナショナリスティックな言論への批判的な視点の双方が求められるのではないだろうか。

#### 〈付記〉

本報告は、2022年8月に上海行われた日中若手研究者フォーラムにおける口頭発表を原稿化したものです。

#### 〈注〉

- 1) その上で、日本の若い読者が異質化翻訳を好まなくなった理由として、欧米崇拜が薄れ、海外のテキスト・文化に対する敬意が減少したことで、翻訳のわかりやすさを求める出版傾向につながる、読者重視の時代であるとしている（小倉 2008：66）。
- 2) 英語の使用者数は15億人、中国語11億人、ヒンディー語6億人、スペイン語5.4億人、フランス語・アラビア語・ベンガル語2.7億人と続く。statista “The most spoken languages worldwide in 2022” (Aug.5 2022) <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- 3) World Economic Forum が2016年に発表した世界で最も力を持つ言語のランキングでは、(1) 地理 (Geography)、(2) 経済 (Economy)、(3) コミュニケーション (Communication)、(4) 知識・メディア (Knowledge and Media)、(5) 外交 (Diplomacy) の5つの項目を数値化する中で、1位が英語、2位は中国語（標準中国語）、3位はフランス語、4位がスペイン語、5位がアラビア語、6位がロシア語、7位がドイツ語、8位が日本語、9位がポルトガル語、10位がヒンディー語となっている。2050年の予想では、日本はポルトガル語とヒンディー語に抜かされて10位の予想。World Economic Forum “These are the most powerful language in the world” (Dec.2 2016) <https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world/>
- 4) 注目度が高い科学論文数、日本は12位 韓国に抜かれる 文科省調査：朝日新聞デジタル（2022年8月10日）[https://www.asahi.com/articles/DA3S15383181.html?iref=pc\\_ss\\_date\\_article](https://www.asahi.com/articles/DA3S15383181.html?iref=pc_ss_date_article)
- 5) Equally accessible tertiary education in Japan still faces obstacles (Aug. 3 2022) <https://www.easiaforum.org/2022/08/03/equally-accessible-tertiary-education-in-japan-still-faces-obstacles/>
- 6) たとえば吉見俊哉（2016）『「文系学部廃止」の衝撃』（集英社新書）など
- 7) Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. 研究計量に関するライデン声明。
- 8) Publish or Perish はアカデミアの間で、何よりも論文を書いて研究を公開することが求められる規範を示した言葉だが、近年ではそれぞれの母語で書くのではなく、「英語で」（Publish in English or Perish）書くことが大学教員・研究者としての評価に大きな影響を及ぼしている。東アジア各国でも、たとえばマレーシアや韓国では大学教員として新規採用の際に英語での授業を担当することが必須であり、国際的に評価の高い学術雑誌への英語論文掲載が、採用のみならず評価・昇進・契約更新等に大きく関わっている。

#### 〈参考文献〉

小熊英二（1998）『日本人の境界——沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで』新曜社

- 小倉慶郎. (2008). 異化と同化の法則：foreignization と domestication はいかなる条件で起こるのか. *言語と文化*, 7, 5170.
- 杉本良夫 (2016) 「「周辺」からの抵抗——英語出版の試みに関する私的ノート」石川真由美編『世界大学ランキングと知の序列化 大学評価と国際競争を問う』京都大学出版会、133-158
- 陳光興著、丸山哲史訳 (2011)『脱帝国 方法としてのアジア』以文社
- ローレンス・ヴェヌスティ著、秋草俊一郎・柳田麻里訳 (2020)『翻訳のスキヤンダル』フィルムアート社
- 米澤彰純、嶋内佐絵, & 劉靖. (2019). 東アジアにおける「大学」概念の形成と変容 機能としてのトランスレーションに注目して. *教育学研究*, 86 (2), 225-236.
- 山本冴里編 (2022)『複数の言語で生きて死ぬ』くろしお出版
- Alatas, S. F. (2003). Academic dependency and the global division of labour in the social sciences. *Current sociology*, 51(6), 599-613.
- Anderson, W. (2012). Asia as method in science and technology studies. *East Asian Science, Technology and Society: An International Journal*, 6(4), 445-451.
- Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.
- Chen, Kuan-hsing (2010). *Asia as Method: Toward Deimperialization*. Durham, NC: Duke University Press.
- Connell, R. (2017). Southern theory and world universities. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 4-15.
- Japan Educational Research Association (JERA) 81<sup>st</sup> Annual Conference, Thematic Panel Session, Creating Educational Research as international knowledge: Fostering early career educational researchers through the international networking. August 27, 2022.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203857175>
- Sakurai, Y., Shimauchi, S., Shimmi, Y., Amaki, Y., Hanada, S., & Elliot, D. L. (2021). Competing meanings of international experiences for early-career researchers: a collaborative autoethnographic approach. *Higher Education Research & Development*, 1-15.
- Shimauchi, S. (2018a). English-medium instruction in the internationalization of higher education in Japan: Rationales and issues. *Educational Studies in Japan*, 12, 77-90.
- Shimauchi, S. (2018b). Gender in English-medium instruction programs: Differences in international awareness. *English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges and outcomes*, 180-194.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1994). Linguistic Imperialism. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Pergamon Press & Aberdeen University Press, 2223-2226. [https://www.academia.edu/32244203/Linguistic\\_imperialism](https://www.academia.edu/32244203/Linguistic_imperialism)
- Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. *English-medium instruction at universities: Global challenges*, 324(10.21832), 9781847698162-005.

# 東京都立大学国際センター紀要『国際学報』

## Tokyo Metropolitan University International Center Global Forum

### 編集規程

東京都立大学 国際センター  
2023年3月13日

#### 1. (目的)

『国際学報』は、広く国際学、グローバル・スタディーズ、日本語教育学等、国際センターの教員が専門とする分野の研究に関する学術論文・報告・翻訳・図書紹介等を掲載する東京都立大学国際センターの紀要である。

#### 2. (投稿資格)

投稿資格を有するのは、国際センターの専任教員、特任教員、非常勤講師、訪問研究員とする。但し、編集委員会が特別寄稿を認める場合はその限りではない。共同執筆の場合、第1執筆者はセンターの専任教員、特任教員、非常勤講師のいずれかとする。

#### 3. (申し込み・提出)

発行は年一回とし、原稿の提出前に執筆計画を把握するため、別に定める「『国際学報』執筆計画アンケート」を実施し、それをもって執筆申し込みとする。申し込みおよび提出の日程は編集委員会が年度毎に定めるものとし、提出先は編集委員会とする。

#### 4. (原稿の種類)

本紀要に投稿できる原稿の種類は以下の通りとする。

種 類	内 容
研究論文（査読有）	未発表のもので、かつオリジナルな研究成果をまとめたもの
研究ノート（査読有）	研究の中間報告、覚書および新しい研究方法についての報告
実践・調査報告（編集委員会が指定した教員によるコメントあり）	センター教員が行った活動・教育実践、調査研究の報告など

種 類	内 容
翻訳	発表済み英語論文の日本語訳、もしくは日本語論文の英語訳（筆者本人による翻訳、発行元の許可を得たもの）
センター活動報告	国際センターが主催するイベント等に関する報告（GDC、国際副専攻セミナー、その他シンポジウムなど）
書評	センター教員の専門分野に関連する図書の評論
図書紹介	センター教員が関わった図書の紹介
その他	上記のカテゴリーに当てはまらないもの。編集委員会にてカテゴリー名を決定する。

#### 5. (執筆)

原稿の執筆は、別に定める執筆要綱による。

#### 6. (補筆と修正)

編集委員会は、必要に応じて、執筆者に補筆や修正を求めることができる。

#### 7. (配布先)

『国際学報』の配布先は、編集委員会が別に定める。また抜き刷りは印刷しない。

#### 8. (原稿料)

原稿料の支払い、掲載料の徴収は行わない。

#### 9. (改正)

本規程の改正については、国際センター教授会の承認を得るものとする。

# 執筆要綱

## 1. (使用言語および使用ソフト)

使用言語は、日本語もしくは英語とする。ソフトはMSワードを使用する。

## 2. (執筆者)

執筆者のうち、規程に定められた投稿資格を持つ者については、氏名の右肩に\*印をつけて示すこととする。それ以外の者についてはその所属を脚注に示す。

## 3. (要旨およびキーワード等)

原稿の本文が日本語の場合には、英語の表題、執筆者名、要旨およびキーワードをつけること。原稿の本文が英語の場合には、英語の要旨、キーワードの他に、日本語の表題、執筆者名、要旨およびキーワードをつけること。

## 4. (本文および脚注・注)

本文は原則として横書きとし、A4サイズ1ページにつき1行44文字×35行で印字する。英語の場合は10.5pt、ダブルスペースで記述する。付記・謝辞・注・参考文献および図表を含めた制限字数は以下の通りとする。

研究論文：日本語2万字程度、英語9,000ワード程度

研究ノート：1万8千字程度、英語8,000ワード程度

センター活動報告・実践調査報告・図書紹介：1万字程度、英語4,500ワード程度

翻訳：オリジナル論文に準ずる

## 5. (参考文献および引用)

APAスタイル（日本語・英語）に準ずる。引用文献・参考文献の表記は別途定める書式に従い、参考文献は注の後に一括して掲げること。脚注は、本文中の該当箇所の右肩に一連番号を打ち、注そのものは当該ページの下部に記入する。各章毎、あるいは本文末に注をまとめる場合も、注番号は当該箇所の右肩に一連番号で示すこととする。

## 6. (図表)

図表は厳選し、本文の内容に直接関わるものに限る。

- (1) 図は執筆者の作成したものをそのまま印刷するので、Microsoft Office等のツールで作成すること。手書きの図表をトレースする必要がある場合は別途申告すること。トレース等が困難な場合にはトレース料は自己負担とする。

- (2) 手書きの図表については、なるべく白紙に黒インクで大きめに書くこと。各図は一枚毎に別々の用紙に書くこと。図中の文字数等は写植されるので、正確に書くこと。大文字と小文字、イタリック体、ゴシック体などの違いにも注意すること。
- (3) 図（写真を含む）および表には必ず名称をつけること。
- (4) 図表の番号は、それぞれが本文に現れる順にしたがって、通し番号でつけること。また、本文中の各図表の挿入箇所は明確に指示すること。
- (5) 各図表の作成に使用した資料あるいは文献は、必ず注として明記すること。

## 7. (研究倫理)

国際センターおよび東京都立大学のプログラムや活動に関する研究調査に関しては、原則として東京都立大学南大沢キャンパス研究倫理委員会に提出し、事前に承認を得ること。また個人の研究プロジェクトに関しては、所属学会の研究倫理規程に従う。

## 8. (剽窃防止)

執筆者（代表者）は、書式や内容を確認の上、剽窃防止ソフトによって不適切な引用などがないか確認する。剽窃防止ソフトが指摘した箇所については、必要に応じて説明を付記する。

## 9. (査読)

研究論文・研究ノートについては、執筆者の名前は伏せた形で、国際センターの教員が匿名により査読を行う。

## 10. (原稿の提出)

原稿はメールの添付ファイルにより編集委員会に提出する。

## 11. (掲載の決定)

提出原稿については、査読結果に基づいて編集委員会で掲載の可否についての審査を行う。

## 12. (校正)

原稿は、図表のレイアウト等を含め、完成原稿で提出するものとし、校正の際は原則として誤字・脱字以外の訂正を認めない。なお、校正は初校のみ執筆者校正とする。

## 13. (提出期限および刊行予定)

当該年度 11 月末日締め切り、毎年度 3 月発行





## 編集後記

この度、国際センターからはじめての学術雑誌（学内紀要）である『国際学報』（英語名：TMU Global Forum）を発行することになりました。国際センターは、国際副専攻（Global Education Program）の運営、留学生の受け入れ、英語による全学共通科目の提供、日本語教育、海外短期研修、協定校間の交換留学促進、Global Discussion Camp など、東京都立大学の国際教育・研究・交流に関わる活動を担っています。『国際学報』では、国際センターの教員が多様な専門性を生かし、その研究発表の場を作りたい、という教員たち自らの発案により実現しました。第一号となる本巻では、国際センター教員および他大学の共同研究者による質的・量的調査に基づくデータを用いた書き下ろしの研究論文や実践・調査報告、ダイアログなどを掲載しています。

本センターの教員は、人文・社会科学から自然科学にいたるまで幅広い領域で研究・教員活動を行っており、その研究テーマは広範囲にわたります。その中での共通点は、全員が国際的な視野を持ち、文字通り国の枠組みを超えて、学際的でグローバルな学術的対話を志向しているということです。上記に挙げた本学の国際教育・交流活動における専門の垣根を超えた教員同士の協働や研鑽を、研究の分野でもより高めていきたいと思っています。

またこれらの研究・活動成果を、本学や他の高等教育機関、そして社会に広く還元したいという目的から、『国際学報』をウェブ上でも無料公開をすることにしました。来年度以降も、さらに多くの教員がこの紀要を活用し、国際教育・交流活動と両輪となる研究成果の積極的な発表の場になるよう願っています。

『国際学報』2022年度第1号（創刊号）編集委員会  
編集委員長 嶋内 佐絵

---

### 東京都立大学『国際学報』TMU Global Forum 編集委員会

委員長	嶋内 佐絵	東京都立大学国際センター	准教授
委員	岡村 郁子	東京都立大学国際センター	教授
委員	伊藤 大将	東京都立大学国際センター	准教授
委員	松本 明日香	東京都立大学国際センター	特任助教

---

---

### 『国際学報』TMU Global Forum 2022年度第1号（創刊号）

#### 執筆者一覧

---

#### 研究論文

岩淵 和祥	東京都立大学国際センター	特任助教
市江 愛	東京都立大学国際センター	特任助教
吉田 暁	城西大学薬学部	助教
石黒 圭	国立国語研究所	教授

#### 実践・調査報告

岡村 郁子	東京都立大学国際センター	教授
壁谷 千穂	東京都立大学国際センター	特任助教
松本明日香	東京都立大学国際センター	特任助教
ダイアログ		
嶋内 佐絵	東京都立大学国際センター	准教授

令和5年3月31日発行

---

## 国際学報 Vol. 1

発行者	東京都立大学国際センター
編集	東京都立大学国際センター 『国際学報』編集委員会 〒192-0397 東京都八王子市南大沢1丁目1
印刷	(株)遊文舎 〒532-0012 大阪府大阪市淀川区木川東4-17-31

---

