

中国人学生の授業観・教師観

— 国内学生と留日学生を対象に —

高等教育研究叢書

94 2008年3月

上原麻子編



広島大学

高等教育研究開発センター

中国人学生の授業観・教師観

—国内学生と留日学生を対象に—

上原 麻子 編

広島大学高等教育研究開発センター

目 次

はしがき	上原 麻子	i
第1章 研究の背景と方法	上原 麻子	1
第2章 中国高等教育機関に学ぶ大学生・大学院生の授業観	上原 麻子・山崎 博敏	21
第3章 中国における日本語学習者の授業観	上原 麻子・王 志松・劉 徳潤	35
第4章 転換期の大学授業－北京市 A 大学日本語学部を例として－	王 志松	47
第5章 留日中国人学生の授業観－大陸の大学院生との比較を伴って－	上原 麻子	57
第6章 中国人学生の教師観	上原 麻子	75
第7章 中国の留学生政策の変遷と留日中国人学生に対する教育の課題	大塚 豊	91

はしがき

本書は、高等教育機関に学ぶ中国人学生の授業観、教師観を解明しようと、2004年から2006年にかけて、中国大陸にある公立の5総合大学と民営の1独立学院、及び大陸から日本に留学する中国人学生を対象に質問紙調査を行った日中共同研究の報告である。近年の文部科学統計要覧（日本学生支援機構調査、平成14年～平成19年）を一覧しただけでも、日本の高等教育機関に学ぶ外国人留学生の90パーセント以上はアジア諸国からで、そのうち3分の2が中国からである。そのためわれわれ共同研究者は、最初、本研究を日本における留学生教育に役立たせようと調査を開始した。学生の学習歴、社会文化的背景を知ることは彼らの教育向上の支援に必要であるからである。近年の中国高等教育改革に関し、日本の高等教育専門家の研究は目覚しく、また、留学生教育あるいは異文化間教育に携わる研究者の関心も増すが、後者の多くが、まだアジア諸国の高等教育はもとより、その社会文化的背景を知らない傾向にある。留学生教育や異文化間教育の学問領域では、米国を中心に西ヨーロッパ諸国から理論を始め、留学生受け入れのノウハウ、制度的改革、政策方向、さらには多文化教育、グローバル教育等々を学び、日本でそれを活用するのがおもな傾向である。

今ひとつの本研究の動機は、異文化をもつ学生の授業観、教師観の研究は、多量かつ多様な学生が在籍する日本の大学の授業法開発にも資する可能性があるためである。地球的視野を持つ人材育成が求められる今世紀には、技術的途上国をはじめ、アジア諸国の高等教育に関する従来からの専門家に加え、これまでそういった地域になじみの少なかった教育研究者が、当該地域の教育について知ることは日本人学生への教授にも有益であろう。

とはいえ、一国の高等教育について知ることは容易ではない。ましてや地理的に広大で悠久な歴史をもつ中国の高等教育に学ぶ学生らの授業観、教師観及び社会文化的背景を知るなど、一度の横断研究では不可能である。本書が文献調査しえたのは、わずかに近年、とくに1990年以降の中国高等教育の一部であり、データ収集は上記3年のうちの数週間である。しかるに、ここ10数年の中国高等教育の発展のテンポは、悠遠とは程遠く、まさに急激である。そのため、本研究の結果はあくまで調査時現在に参加者が提示したものである。中国人大学生、大学院生の授業観、教師観に対する多様な手法による体系的、継続的な研究が望まれる。

筆をおくにあたり、振り返ると、調査ができたのは日中両国の多数の方々のご助力のお蔭であった。しかし、データ収集で最も困難であったのは、中国においてではなく、日本に学ぶ中国人留学生からであった。留学生がアンケートに食傷気味なのではと推測すると共に、今日、個人情報秘匿に関する認識が高まり、大学担当者を通じてでさえ敷居が高く

なった感じがした。こうした事態にもかかわらず，日本学生支援機構東京国際交流館事業部長（2005年当時）の堀江学氏，中四国地域の一大学の事務，東京と中四国地域それぞれの中国人学友会の方々のご理解により，中国人留学生からのデータ収集をすることができた。中国での調査は，東北，四川地域，黄河中流域，2中央直轄市で行なったが，いずれも広島大学大学院に留学中の中国人学生あるいは卒業生の助力があって行なうことができた。さらに，データ・ソースの同定を避けるため機関名は記さないが，王蜀豫先生，顔歆先生，周敬思先生，陳欣先生をはじめ，各機関で多数の先生方のご支援を得て調査ができた。

本研究はまた現地調査以前の2言語での質問紙作成から，データ収集後の整理，自由記述回答の翻訳と全ての段階に，上記大学大学院の中国人留学生及び日本人学生が協力をしてくれた。また統計解析の1部については京都光華女子大学の森際孝司先生，広島大学高等教育研究開発センターの李東林先生からご教示を得た。さらに共同研究者のひとりである大塚豊先生には，中国高等教育に関する基本的文献他，多くのご教示をいただいた。どの一人の協力を欠いても，研究内容，規模は異なり，報告書の完成は今よりさらに遅れたであろう。ここに記して全ての方々への謝意を表しておきたい。

2007年11月

上原 麻子

第 1 章 研究の背景と方法

上原 麻子

はじめに

本研究は大陸中国の普通高等教育機関の 5 総合大学と民営高等教育機関の 1 独立学院¹に学ぶ中国人学生 1,036 人と日本に留学する大陸の中国人大学生、大学院生 205 人、計 1,241 名を対象に、彼らの授業観、教師観を解明しようとした日中共同研究である。今日、アジア諸国の高等教育を知ることは重要であるが、とくに東アジア、中国高等教育の実態を知ることは、日本あるいは中国の高等教育に関わる者にとって多様な意義がある。なかでも授業は高等教育の第 1 義的機能、学生の学びの基底となる教育活動である。両国高等教育の発展段階、そのスピードに違いはあるが、いずれも世界における急速な学問の発展に対応しうる教育研究力の向上を図るため、高等教育の高度化、先端化、国際化を進める一方、大学の市場化、大衆化、学生の多量化、多様化という現実と直面している。学問の高度化、先端化を担う多数の人材輩出には、大衆化、ユニバーサル・アクセスという量的に拡大した高等教育の中で多くの優れた人材選抜が必要になる。そのため、直面する課題の中心は教育の質的向上である。以前にも増して、学生を主体的能動的に授業に取り組みせ、授業目標の達成ができる多様な授業法が求められている。

中国の高等教育の発展は、次節にみるように、1990 年代半ば以降、専門家の目を見張らせるほどの急激な量的拡大と最近では一部世界水準をいく機関の出現がある。70 年代末の「改革開放」政策以降、49 年の建国以来の教育理念、制度を一新する改革が継続的に行われた結果の現われである。いっそうの教育の質的向上のために外部評価を含めた多角的な教育評価が実施されるが、複数の高等教育機関を対象にした体系的な授業の実証研究はまだないようである。

一方、日本における大学の授業法研究は、近世以降の科学技術発展同様、欧米キリスト教圏が先進国で、その紹介をして国内での研究が開始され（片岡・喜多村，1989）、この傾向が現在も続く。近年の高等教育の「グローバル化」はそうした「先進国」を基準に「国際標準化」が進められているので、実際、そのような国々から学ぶ授業法は今も多くある。しかし同時に、21 世紀の大学授業には「先進国」からだけでなく、より多様な教授法が求められている。授業法は歴史や文化に根付き生まれたもので容易な移植はできないが、いずれの国の大学文化も多くの共通点を持ち、相互学習の素地があると考えられる。これまでの授業法研究の地域的枠を広げてみることは有意義であろう。

さらに日本の高等教育機関に学ぶ外国人留学生 93,804 人の 90%強は、今日もアジア諸国からで、その域内の学生のうち 70%を占めるのは、台湾を除く、中国からの学生である（文部科学統計要覧，平成 19 年版）。学生の学習歴を含め教育文化的背景を知るとは、彼らの教育，学力向上支援に肝要である。留学生もその例外ではない。さらに留学生に関しては、80 年代より、留学先の大学授業に対し不適應症状を呈する者があり、それらは留学生だけの課題でなく、滞在国の学生の問題でもあることが多いとの指摘がある（Windham & Wagner, 1989）。にもかかわらず、日本における留学生の出身国別の授業観などの研究はない。

そこで本研究は、現代中国の高等教育機関と日本の高等教育機関に所属する中国人学生を対象に質問紙調査をした。急速に大衆化しつつある中国の学部在学学生数は 05 年現在 2,200 万で、粗在学率は 21%である（楊，2006）。1,000 余人を対象とする本研究は、中国高等教育の在学学生の授業観を代表するものではない。結果の報告には、「本調査への参加者」、「回答者」等の限定語を付けるよう心がけた。在日中国人留학생理解の一助と共に、対象者により、目的により、また一時限の授業時間中にも多彩に変化する授業には、多様な授業法を知ることが日本の大学授業にも支援になる可能性があるとして調査を実施した。

具体的に、本研究は中国の 5 総合大学に属する大学生と大学院生と 1 独立学院の大学生、及び大陸からの留日中国人大学生・院生を対象に、以下の問いを解明する目的で行った。

1. 中国人大学生・院生にとって、「良い授業」とはどのような授業であるのか。
2. 彼らは現在受けている大学の授業一般に対して、どのような意見を持っているのか。
3. 中国人大学生・院生にとって、良い教師とはどのような先生であるのか。

1. 日本における中国高等教育改革の研究

1978 年の改革開放政策を機に発展し続ける中国の高等教育に関する研究が日本において、近年、特に 1990 年代の半ば以降盛んである。この教育改革に関する文献を、単に『比較教育学研究』、『IDE-現代の高等教育』及びアジア高等教育に関する基本情報を集積するといわれる広島大学高等教育研究開発センター出版の『大学論集』、『高等教育研究叢書』を 90 年から 2007 年 10 月まで調査しただけで、論文 50 本、叢書 6 冊が該当した。そのうち 9 論文、1 叢書が 90 年代前半の出版で、残りは 95 年以降の刊行である。その間、上記センターでは『中国高等教育関係法規（解説と正文）』（大塚，1991a）、『中国の高等教育改革』（北京大学高等教育科学研究所，1995）、『中国高等教育独学試験制度関連法規（解説と訳）』（南部編，2001）、『文革後中国における大学院教育』（南部編，2002）、『1990 年代以降の中国高等教育の改革と課題』（黄編，2005）、『日中高等教育新時代』（広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会共編，2006）と題する叢書を刊行し、『IDE』

は「今月のテーマ」として、94年3月に「中国の大学」、02年8月に「変貌する中国の高等教育」の特集を組み、05年1月から06年2/3月号まで7回にわたるシリーズで「中国の高等教育の最新動向」を展望している。包括的ではないが、他に単行本（黒沢・張，2000；牧野，2006）、本の章（3本）、科研報告・紀要論文等（7本）を加え、文献調査を行った。論じられているテーマを概観したところ、1 カテゴリーに括れないものもあったが、高等教育改革の総説と分類できるものから、「改革政策、法・制度整備」「市場化」「大衆化」「マクロな戦略・国際化」「カリキュラム」「民営化・私学関係」「研究体制」「教員養成」「大学院教育」「評価」「就職」「改革により生じた課題」等があった。紙幅の関係上、全てに触れられないが、読者には中国高等教育の専門家以外も含まれるため、調査した文献をもとに諸要素が複雑に関連する改革の骨子を素描する。

21世紀初頭の中国高等教育の3大目標は1) 大衆化の推進、2) 市場経済に対応する管理運営制度の確立（市場化）、3) 世界一流大学創設のための重点化（国際化）といわれる（大塚，2004他）。この目標実現のための高等教育改革の端緒は、文化大革命（1966-1977）後に中国が「現代化」を科学技術、知的資源によってなし、富むことのできる部分を先行させる「改革開放」という国家戦略を採ったことにある。つまりこの政策は元々市場化、国際化を含意し（高益民，2006）、文革後の高等教育の復興・発展は、80年代からその方向への準備を進めている。しかし、この教育改革の方向がより明確になるのは、92年に中国が市場経済体制に転換してからで、その本格的な実施は90年代半ば以降である。さらにその発展に大きなインパクトを与えたのは、90年代末の国内の経済事情及びグローバル化する世界経済である（金子，2006a）。経済のグローバル化時代、知識社会では、高度な科学技術と科学管理知識を基に付加価値の高い産業が求められ、必要な先端的知識・技術、創造力を持つ多数の人材養成は、高等教育の裾野の拡大、「大衆化」なくしてはありえない。中国では80年代以来、知識社会への素地作りをしつつあったが、90年代中頃よりは21世紀のいっそうグローバルな知識社会を前に、「科教興国」（科学と教育による興国）を新たな国家戦略として、高等教育改革を急速に推し進めている。

「大衆化」に関して、中国高等教育の在学生数は78年には132.2万、85年は351.5万、98年643万、00年939.9万、02年1,512.6万、04年2,000万と上昇の一端を辿るが、急上昇は98年からである。当時の中国経済は驚異的な高度成長にありながら、国内での投資機会に制約があるところに、アジア地域の国際金融危機が重なり、内需拡大が急務になる（金子，2006a）。そこで採られたのが高等教育拡大という経済観点からの政策であった。それは進学熱、高学歴人材需要の高まる社会経済的要請にも応えるもので、爆発的な在学生数拡大となった。学齢人口に占める高等教育への粗進学率についても、02年には15%、03年には17%、04年には19%と急激に「大衆化時代」に突入している（数字は楊，2006より）。しかし、この数字の急上昇に対しても、専門家は「大衆化の道のりはまだ遠い」（別，2006，p.140）、「依然として社会の需要を満たしていない」（楊，2006，p.34）と、世界最

大の学生数を擁するようになった 04 年以降も「大衆化」はまだ途上とされる。

市場経済体制の導入、90 年代後半からの学生数の急増に加え、高等教育改革の今ひとつの特徴は財政不足である。80 年代より今日に至るまでの改革に関し、専門家は国家の教育費不足を指摘し続けている（苑，1994；大塚，1997；金子，2006b；丁，2002；楊，2006 他）。これについては資源の有効利用が少なく大学経営が非効率であった面もあるが（汪，1994；北京大学高等教育科学研究所，1995 他），「大衆化」のあまりの急激さが、漸増程度の教育費では対応できず、財政状況をさらに深刻にしたのである。この事態を前に中央政府は改革の主導権は手中に収めながら、80 年代半ばから企図し、90 年代前半より管理運営権を地方政府および各教育機関にいっそう大幅に移譲し、個別機関が社会の要請に反応して効率性の高い高等教育システム構築を目指す政策を採択した。財政を含め変革期の課題を基本的に私的負担によって乗り切ろうと具体的に市場メカニズムの導入が 90 年代の初期より計画されたのである（苑，1994）。

地方政府、個別機関の管理運営権・裁量権の拡大、市場メカニズムの導入等が企図されても、それらの政策策定、立法、予算配分、評価、情報提供等と改革の中心は中央政府の役割である。高等教育改革が基本的に政府主導といわれる所以である。牧野（2006）によれば、教育関連法制の整備も他の政策実施過程と同様、「試行・実験→追認→一般化」（p.19）という道筋をたどり、法整備の前に共産党や国務院による「決定」「意見」「要綱」等の準法規的な重要文書が先攻する。そしてそれらに伴って政府の法整備が行なわれる。実際、80 年以前には憲法以外教育に関する法律は皆無の状況（苑，2002）であったのが、同年の「中華人民共和国学位条例」を初めに（高，2006）、85 年には「教育体制の改革に関する決定」（以下，決定）、「科学技術体制の改革に関する決定」、93 年に「中国教育政策発展要綱」（以下，「発展要綱」）と「中華人民共和国教師法」、95 年の「中華人民共和国教育法」、96 年に「中華人民共和国職業教育法」と「全国教育事業第九次五ヵ年計画および 2010 年発展計画」（以下，「発展計画」）、98 年の「21 世紀に向かう教育振興行動計画」（以下，「行動計画」）と「中華人民共和国高等教育法」が制定される。下線の法律は教育基本法である。これらの法制定で、政府は高等教育の制度的安定を図ると共に、「重要文書」と合わせて、機関の管理体制改革、運営自主権の拡大、効率化、大衆化、国際化という構造変革に及ぶ改革の方向を規定する。

管理体制改革と運営自主権拡大は一体で、85 年の「決定」、93 年の「発展要綱」で両者の重要性が謳われた。続く 96 年の「発展計画」で具体的に中央政府は基幹大学、高度に専門的な大学の管理に当たるが、かなりの機関を地方分権化する基本方針を示した（大塚，2002 他）。機関の管理体制改革は、1)「二級管理」（中央政府と省政府の 2 段階による管理）と 2) 多数の大学を地方政府管理にする方向で進められ、再編成は「共同管理・調整・大学間協力・合併」といった形態で、中央所管から地方所管への地方分権化が進展する。因みに中央省庁所管校が 95 年の 358 校から 00 年には 116 校、05 年には 111 校と 10 年

間に3分の1強も減少する。一方、地方政府所管校の数は、95年には696校、00年に925校、05年には1,431校と95年からは約2倍も増加する。なお、90年代後半からは学生数が爆発的に増加する時期で、機関の総数自体は95年の2,210から00年には1,852になり、05年には2,273にまた増えるが、00年からの増加の約50%は、独立学院を除く私立校216の増加に依っている（数字は韓，2007より）。機関数と規模については90年に1,075校（平均学生数1,997人）のうち学生数2千人以下が70%弱であったのが、00年には1,041校（平均学生数5,614人）となり、学生数5,000人以上が34%と個別機関規模の顕著な拡大がみられる。院生数にいたっては78年の10,934人から98年の19.9万人、04年の82万人と日本を遥かに凌ぐようになる（大塚，2002；南部，2002）。この院生数の増加は85年の「決定」以来、高級人材育成を基本的に国内で行なうという国家政策が重視され実現化する過程を示す。

機関の統合・再編を伴う管理運営制度改革は、市場経済体制の進展に伴う政府機能の変化によるが、それはまた、計画経済時代の小規模校の細分化された専攻²、他校との重複等のマイナス面を克服し、機関規模の拡大、効率化を図って人材養成能力を強化し、教育の質的向上を図るという教育目的があった。と同時にそれは政府所管大学への政府補助金を減額させる教育の「市場化」政策として、重要な目的を有していた（大塚，2004；黄，2003；王・孫，2002；南部，2004；熊，2004他）。機関の運営自主権拡大自体は、資金獲得と運用、学科やカリキュラムの設置、人事制度等、運営の全てに係わるが、重要な点は個別機関が政府以外から多様な資金調達ができるようになり、機関内部の管理運営にも市場競争原理が導入されたことである。多様な資金調達には1) 学費徴収、2) 校営産業の展開、3) 地域や企業との連携、4) 資本市場への依存がある。さらに機関が所与の学生募集総数内における募集計画を策定でき（黄編，2005）、市場原理に基づく卒業生の就職と相俟って、大学が社会に目を向け、産業界・地域との連携を図るようになる。学費徴収は80年代後半より試行され、97年の制度確立後に全面的実施になる。それは大学にとっては強力な財政的インセンティブになり、90年代末よりの急激な高等教育大衆化を実現させる主要因ともなる（金子，2006a他）。しかし、驚異的な学生募集定員拡大の受け皿となったのは、主として専科、短期職業技術学院（いずれも主に2～3年制）、及び民営大学をはじめとする私学セクターの発展でもある（苑，2002；大塚，2002；鮑，2005）。ここにも91年の「職業技術教育の大いなる発展に関する決定」、93年の「民営高等教育機関の設置に関する暫定規則」、96年の「職業教育法」等、高等教育改革の一環としての職業教育システムの構築、設置運営主体の多様化に対する政府の主導が窺える。

このように90年代に管理運営体制改革が進み、高等教育制度そのものが確立していくなかで、次第にトップレベルで世界一流を目指す研究型総合大学と大衆型大学の分極化が明らかになる。重点大学制度そのものは54年に開始されるが（胡，2005）、この分極化は90年代初期からの政府の重点政策による。今日、各大学の「夢」は総合大学、研究大学、

一流大学になることといわれるが（別，2006），一流大学には桁違いに多額の政府投資が集中的に行われる。そのため，93年の政府の「211工程」³重点大学構想後に一流校が合併等により総合大学化し，大学院強化を図るのに拍車がかかる（大塚，2002）。同様に98年の「985工程」⁴，「長江学者奨励計画」⁵は，選ばれた機関を世界一流大学に押し上げるプロジェクトで，すでにその目標を一部達成している⁶。そのうえ政府の競争的プロジェクトの研究費補助は90年代末からいっそう拡大するため，多くの大学で教員の研究業績をより重視するようになる（金子，2006a）。任期制は85年以降導入されているうえに（大塚，1994），最近は給与に発表論文数や競争的研究補助金獲得等が組み込まれるなど，他国に余り類をみない競争原理が一貫して機能する（金子，2006ab；徐，2003）。

高等教育への市場経済体制の導入，管理運営体制の改革，科学技術の急速な発展は，教育観の転換を導き，専攻の領域，カリキュラムの不断の見直しを要する。そのため国家教育委員会（98年より「教育部」）は，92年にカリキュラム改革を高等教育改革の中核に位置づける方針を決定し，93年の「発展要綱」に教学内容，カリキュラム改革が21世紀に向けて高等教育制度と構造改革の成功の鍵であると基本方向を表明する（黄・南部，2000）。以来，マクロの制度改革ほど目立たないが，それと並行して全国的に大規模な学部教育中心のカリキュラム改革が行政主導で行われる。しかし，これには広範な教員参加もある（大塚，2004）。ここでは学部教育におけるカリキュラム改革に焦点をあてるが，その基本方針は単にカリキュラム・教育内容にとどまらず，次のような広範に亘る（黄・南部，2000；黄編，2005）。

- ① 教育理念，人材養成モデルの改革：「応試教育」から教養的教育・基礎教育を強調拡大し，多面的な学力成長を目標とする「素質教育」の提唱がなされる。
- ② 系構造の調節と専攻の見直し：学内で内容が重複する専攻や複数の系を合わせて系の上部組織である学院への昇格，専攻の種類的大幅削減，専攻構造の調節がなされる。
- ③ 主要な専攻の教学計画：基礎及び専門教育カリキュラム編成と，主要専攻のシラバス・教科書編成をなし，教授法の改善を目指す。
- ④ 基礎科目人材の養成と基礎カリキュラム教学拠点の設置：拠点組織には国が集中的な投資，優秀な教員配置をし，個性的な教学内容の作成，及び基礎科学の教育・研究担当者の養成がなされる。

90年代は従来の知育中心を改め，知育，徳育，体育，美育を教育活動の中で統合し，人間としての素養向上を目指す「素質教育」が重視され，90年代後半には，その試みも多様化し，文化素質関連の教育が提唱される（黄，2002）。また，学院の設置をはじめ学内組織の多様化が見られるが，顕著な傾向は計画経済の下で職種に対応して細分化されていた

専攻が、90年代に2度見直され、次第に学問分野に照応して統合される。その結果、専攻数が改革前の913から98年には248種類にまで減少する(黄, 2002)。科学技術の発展、社会的要請に対応できるより幅広い専攻になった。さらに単位制の導入、選択科目の開設が行われ、授業や学内での自習時間配分の見直し、「副専攻制」(原語: 輔修制)を設置する大学も出現する。90年代末から05年頃までには、さらにカリキュラムの国際化、特に英語に関し卒業時までの到達基準設定もなされるなど、21世紀初頭の国際的な市場経済社会で活躍できる人材育成に向けてのカリキュラム構築の試みも行なわれた。

高等教育改革において最大の課題である教育の質の保証・向上についても、国家教育委員会が機関に対する評価の全体的枠組みを構成する。既に80年代初期に個別大学による外部評価を入れたいくつかの先導的な自己評価もあったが、全国的に教育評価が実施される直接の契機は85年の「決定」である(大塚, 1997)。それは行政部門が評価により高等教育の発展の制御、質の維持を図ろうとしたためであるが、当初より教育委員会は、自己評価、社会的評価、国による検査と多角的な評価実施を公布していた。88年よりは全国的な高等教育評価制度の確立のため、関係法規の基本的内容、評価の理念、目標、種類、機能、組織などが研究会で検討された。そうした理論的検討結果も合わせ、90年に「普通高等教育機関の教育評価暫定規定」が作成され、①合格認定評価、②運営状況の評価、③優秀校選定のための評価の3種類の基本的な教育評価の実施が公布された。合格認定評価は国の規定による機関の設置基準、学位授与基準及び教育目標と専攻の基本的基準を基に行われるという教育水準に係わる。第2の運営状況の評価は対象校全体の運営状況に関する総合的評価と、学内の思想・政治教育、専攻、カリキュラム・その他の教育活動の評価である。最後の優秀校選定のための評価は、省及び国レベルで優秀な高等教育機関を選び、競争を促進し、水準を向上させる目的を持つ。

教育評価が問題になるのは70年代末からの大学数の急増であるが、また教育行政・管理体制が変化する中で、統一的評価が必要となったという理由がある。今ひとつの評価実施の要因は、市場経済体制に移行後、各機関が深刻な財政不足に陥っており、内部的には運営効率を高め、外部の他大学との合併・連携にも自他大学の「評価」が欠かせなくなっているためである(大塚, 1997)。「市場化」の浸透に伴い、大学評価は中央政府からの一方的な通達だけでなく、個別機関が自らの生き残りをかけて行っている面もある。

大学院における評価活動も80年代中頃より中央政府の教育主管部門が中心で実施されるが、94年には評価実施の新組織が設置され、以後は国务院学位委員会と中央政府の教育主管部門が評価の方針・政策策定、評価結果の認定にかかわる(南部編, 2002)。院教育は近年着実に制度的確立が図られ、発展を遂げつつあるが、厳しい管理と評価活動がそうした発展を支えている。高水準大学、大学院を育成し「世界一流大学創生」を目指す国家プロジェクトは、カリキュラム改革と共に、多角的な教育評価にも支えられている。

このように建国以来の組織構造、教育理念・人材養成モデル、カリキュラムといった原

理, 原則の変革が急展開されてきた中国の高等教育であるが, 「市場化」「大衆化」「国際化」という 3 大目標, 特に 90 年代末からの未曾有の「大衆化」は, 教室, 図書館等の施設不足を始め, 最大の課題である教育の質の低下を提起している。例えば, 学生の満足度の急激な低下, 教員の負担増等に関し, 91 年に教員一人当たりの学生数が 5.2 人であったが, 04 年には 1:19 になる (南部, 2004; 熊, 2004)。しかし, この数字もあくまで平均値で, 1:40 を超える省も 6 省ある (熊, 2004)。教員不足のため, 新任教員の選考基準緩和がなされて, 短大卒教員の増大傾向もある (高益民, 2006)。さらに地域間経済格差や政府の莫大な経費の若干の重点大学への傾斜配分等による他の多数校の教育の質の維持と公平性 (大学間, 地域間, 階層間格差) の問題が多く (王・孫, 2002; 郭, 1997; 高益民, 2006; 徐, 2005; 南部, 1996, 2004; 別, 2005; 熊, 2004 他) により指摘されている。

90 年代以降の中国高等教育改革の大枠及び問題は, 近年, 内外の研究者により, 上記のように多面的に論じられている。しかし, その高等教育の中心をなす授業に関する体系的実証研究はまだないようである。本文献調査に従えば, 大衆化に伴い教育の質の問題が提起され, 各機関や学科における授業評価の実施は開始されているが, 大学生・院生の授業観, 授業に対する意見の体系的調査は, 本研究の予備調査 (上原他, 2006) を除きまだない。中国全土の主な高等教育関連の出版物を載せる月刊誌『高等教育』(人民大学書報中心発行) にも, 07 年第 8 期より過去 10 年間その実証研究はない。

2. 日本における大学授業の研究

日本において, 大学授業は伝統的に教授内容が最重視され, 教授法の改善や研究は欧米の大学授業法の紹介を通して研究視野に入ってきた (片岡・喜多村, 1989)。80 年代初期はすでに 18 歳人口の 4 割近くが進学し, 後半には大衆化がいつそう進んで, 学生の授業への無関心, 私語, 欠席, 遅刻等, 様々な問題が生じていた頃である。そうした状況下, 片岡・喜多村ら (1989) は 90 年代に予期される 18 歳人口減少の課題も念頭に, 大学が生き残る最も基本的な方策は, その第 1 義的機能である教育・研究を充実, 強化し, 教育機関の心臓部に位置するカリキュラムとその実現の場である授業を不断に改善, 向上させて, 社会のニーズに応じていくことであると述べ, 授業方法に関する研究を行った。当時はまだ日本の大学で「自己点検・評価」の普及前であったが, 彼らの共同研究者の八並 (1989) は, 延べ 5 千人の日本人大学生を対象に「良い授業」の規定因研究を行っている。

八並は, 調査に先立ち授業を支える要因は, 内部要因と外部要因からなるとする「授業モデル仮説」を構成した (表 1-1 参照。なお, 当仮説は本共同研究にも活用)。内部要因は (A)「授業設計」, (B)「教員の人格的な魅力」, (C)「学生の自発的な受講動機」, (D)「教員の教え方の技術・能力」, (E)「授業中の教員と学生のやり取り」の集団過程を経て, (F)

「学生の学力」、(G)「一般・専門教育の成果」、(H)「意欲」の向上として現れるとし、それぞれを仮説カテゴリーとした。外部要因は授業の時間帯やクラス規模等である。そして、八並は内部要因に焦点を当てて 43 項目の質問を作成し、質問紙調査を行った。教養部の学生が「授業設計」を重視し、専門課程の学生が教師との相互作用を重んじるという主な知見を得て、彼は構成した仮説の有効性を実証する。

表 1-1 八並の「授業仮説モデル」

	Input (入力)	Process (過程)	Output (出力)
内部要因	A 授業設計 B 教員の人格 C 学生の動機	D 教え方の技術 E 集団過程	F 学力 G 一般教育として (専門教育として) H 学生の意欲
外部要因		授業の時間帯 授業の履修方法 クラス規模	

しかし、大学授業の研究が増え、方法論的にも多様になるのは、1991年の大学設置基準の規制緩和、「大綱化」以降である。大綱化は自由化の名目の下、各大学に特色を発揮させ社会の要請に応える独自の教育システム構築を迫る教育政策である。これは学生の大衆化、多様化に伴い全般的な学習意欲の低下現象に対応するカリキュラム、教授法の必要性和、急速な学問の専門化、先端化のため高等教育の高度化を果たすという強い要求、つまり機会の拡大と質的向上というかけ離れた2目標を機関の教育努力によって埋める政策である(喜多村, 1997)。大綱化と続く独法化、評価機構の設立等に現れる教育改革に対しては、各大学が生き残りを賭け過酷な市場競争に勝ち抜こうとして、教育を商品化・差別化する実態であるや、組織を効率化、システム化し、大学を「学校化」する趨勢であるといった批判がある(田中, 1997, 2002)。しかし90年代以降、それは各大学にとって避けられない課題となり、可能な教育改革を進めざるをえなく、次第に、大学における教育機能の基底である授業研究への認識が向上する。各大学での授業評価の実施も一般的になる。

そうした日本における大学授業研究への認識の高まりは、94年に京都大学に設立の高等教育教授システム開発センター(現、京都大学高等教育研究開発推進センター)が象徴するかのようである。同センターが96年に開始した3年に及ぶ組織的公開実験授業プロジェクトは、高度一般教育の通常の授業で、現象学的・生態学的手法による授業研究、専門家である参観者の相互研修を行っている。それは授業の構造化過程を把握する目的で、学生の毎授業への感想(「何でも帳」)、授業者、参観者を含めた全参与者の観察、4台のカメ

ラによるビデオ収録からのデータ分析と多角的かつ重層的な共同研究である。授業自体の目的は「学生たちの教える存在としての人間への自己形成を助成する高度一般教育」(田中, 1999, p.2) であるが, その達成は「一斉授業」の中でいかに学生に能動的主体的に授業に取り組ませるかにかかり, その道具として「何でも帳」が使用される。授業が教師と学生の相互作用によって成立し, より真剣な相互作用がいつそう良い授業を生み出すことを前提とした研究である。使用された概念に明晰性に欠けるものがあるや, 一方向的講義であるなどの批判がある(宇佐美, 2005)。筆者も, これだけの参加者をそろえた実験校のような大学の一斉授業で, 学生同士の議論支援のための小集団ディスカッション等, 他の相互作用授業法が採用されておれば異なった結果も得られたであろうとの興味が残る。しかし本プロジェクトは, 新たな大学教育学構築の試み及び授業研究方法論への寄与もある(京都大学高等教育教授システム開発センター編, 2001, 2002, 2003 他)。

さらに個別授業の参与観察としては, 上記の共同研究ほど大掛かりでないが, 木野(2005)の報告がある。彼は理系の専門家として, 教養的教育の授業で, 環境問題を取り上げ, 受講者が学びを通して責任ある社会人に成長する自己形成を視野に入れた目標を立て, 受講者が問題意識を得たという結果を記す。木野は授業を教師と学生が共同に創り上げるものとし「双方向型授業」を提唱するが, それは実際には教師と学生, 学生同士の対話・議論だけでなく, 帰宅後の学生から講義内容を聞いた親に対しても開かれた授業にまで発展する。授業内容が社会的, また日常生活に深く関連して具体的であったことが学生の関心を高めた一因であろう。木野の報告は, 大学授業の研究が理系文系といった専門分野を超えて共通の地平を有することを実証する。

質問紙技法では, 中井・馬越(1999)が1国立大学の学生, 延べ52,606人を対象にクラス規模の授業評価への影響解明を目的に調査した。彼らは受講者数が増加すると, 学生の意欲, 理解度, 興味, 総合的満足度, および教員の熱意が低下するという知見を得ている。そして結果に基づき, 研究者らは教育改善に対し以下の4点を提示する。(1)教育改善には教師の努力だけでは限界があり, 教員による授業改善と授業を取り巻く環境向上の両側面から実施されるべき, (2)大規模クラスの授業ほど教育努力を要する, (3)大規模クラスの授業は減少すべき, (4)学生は教師との相互作用を求めている。研究者らは自由記述回答からも, 大学教育改善のために少人数で参加型授業を望む学生が多数みられたと報告する。

他に近年の主な授業研究論文には, 授業過程研究との関連では, 映像, メディアを駆使しての2プロジェクトの報告(伊藤, 1997), 学生による授業評価との関係では, 事例研究による授業改善計画及び改善システム構築を目標とするもの(牟田, 2003; 高橋他, 2005), 評価領域の統計的データ分析と解釈について検討するもの(八木, 2004)等がある。さらに, 全人教育の必要性の問題提起(今井, 1998, 2000)や, 教育を教室内だけに閉じ込めない視座から, 時代の求める教育・カリキュラム改革を批判的に捉えた論文(溝上, 2002)がある。

このように大学授業の研究は、最近では、様々な目的で多様な手法で行われているが、諸論文は、目的や技法の違いに関わらず、日本人学生を対象に「受ける側」から考える大学教育・授業（松岡，1999）と、教師・学生間の相互作用を重視する傾向がある。また実証研究のみでなく、ハウツーものから啓蒙書まで多数存在するが、著者の多くが大学の教授法研究の盛んな英米、特に米国の大学授業から影響を受けている（赤堀，1997；伊藤・大塚，1999 他）。さらに外国人の提言、寄稿についても、著者の殆どが欧米人である（メンゲス，1996；ウィルキンソン，1996 他）。日本にいる全留学生の 60%以上を占める中国人留学生及び中国大陸にいる大学生・院生の授業観，教師観等を知ることは、日本の留学生教育のためだけでなく、多様化する日本人学生の授業法研究にも資する可能性がある。

3. 研究の方法

本書に報告する大陸にいる中国人大学生・大学院生からの全てのデータは、2004 年 11 月と 2005 年 9 月に中国の吉林省，河南省，四川省，北京，重慶における 5 総合大学と吉林省の 1 独立学院で質問紙調査を行ない，補足的に面接もして 1,036 人⁷（回答率 97.1%）から得たものである。日本に学ぶ中国人留学生は 2005 年 7 月より 2006 年 1 月にかけて関東と中四国地域で調査を行い，205 人の有効回答を得た（回答率 93.2%）。質問紙では，全参加者に次の質問をした。

- ①属性 [年齢，性別，主な生長地，専門分野，所属（学部，大学院等の別）]
- ②大学で経験した一番「良い授業」に関する質問 [A 質問（22 項目を「はい」，「いいえ」の 2 択で質問），表 1-2 参照]
- ③大学における授業一般についての質問 [B 質問（10 項目，1.「非常にそう思う」～5.「全くそう思わない」の 5 段階尺度使用），表 1-2 参照]
- ④大学で受けた授業が期待通りであったかどうかの質問（1.「非常に期待以上」～5.「期待はずれ」の 5 段階尺度使用）。
- ⑤さらに全参加者の教師観を知るために，1) これまでに会った最も「良い先生」と，2) 出会っていてもいなくても「良い先生」とはどのような先生か，という自由記述形式の 2 質問を準備。

授業に関する A, B の質問項目は，八並（1989）の「良い授業」研究及び上原と藤埴（1989）の留日学生の授業研究を参考にした。ただし，調査は教員側の要因に焦点をあてたため，(C)学生の受講動機，(H)意欲の向上に関しては，調査項目を構成しなかった。A 質問に関し，05 年版には 1 項目「教師は，ビデオ，スライドなど視聴覚機器を活用していた」を追加したが，05 年度にデータ収集をした留学生集団の結果分析にのみ使用した。05 年版に

表 1-2 大学の授業に関する質問

[A 質問] 以下の質問は現在あなたが学ぶ大学の授業についてです。あなたが大学で経験した授業のなかで、「一番良い」と思う授業を、頭に思い浮かべてください。そして以下の項目を読んで、その授業についてあてはまるものを右の回答欄に書き入れてください。「はい」には(1)、「いいえ」には(2)。

- 1 教師は、授業を教科書中心に進めていた
- 2 教師は、授業中に学生を小グループに分けて討議させることがあった
- 3 教師は、授業中に小テストやアンケートを行うことがあった
- 4 教師は、授業に遅刻したり休講したりすることが多かった
- 5 教師は、授業で大切な点を強調した
- 6 教師は、常に学生の受講態度を考慮しながら授業を進めていた
- 7 教師は、授業の年間(または半年)の全体計画を学生に示していた
- 8 教師は、授業中に、学生によく質問をした
- 9 教師は、授業に関連のある本や資料を、学生に紹介した
- 10 教師は、授業ごとに出席を取った
- 11 教師の黒板の字は、読みやすいほうだった
- 12 教師は、授業中に、ユーモアに富んだ発言をすることがよくあった
- 13 教師は、いつも授業内容をきちんとまとめた
- 14 教師は、学生から質問を引き出すようにしていた
- 15 教師は、テストをした後、答案の解説をよく行った
- 16 教師は、学生に宿題やレポートをよく出した
- 17 教師は、授業内容に個性的・独創的な考え方を示していた
- 18 教師は、教えることに熱心であった
- 19 教師は、事例や図解や引用をうまく活用していた
- 20 教師の声は、聞き取りやすいほうだった
- 21 授業では、指定されたテキストがあった
- 22 テストでは、応用力や批判的意見が高く評価された

[B 質問] 以下のような意見があります。こうした意見について、あなたはどう思いますか。右の回答欄に書き入れてください。あなたが「非常にそうだと思う」ものは(1)、「そうだと思う」ものは(2)、「ある程度そう思う」ものは(3)、「そう思わない」ものは(4)、「全くそう思わない」ものは(5)。

- 1 授業は、学生の創造力の育成を重視していない
- 2 教師は、視聴覚教材(OHP、ビデオ等)を十分に活用していない
- 3 教師は、授業で討議をさせることが少ない
- 4 授業は、講義時間が長すぎる
- 5 ゼミまたは演習は、非常に面白い(経験者のみ答えてください)
- 6 教師は、ユーモアのセンスに欠けている
- 7 教師は、授業をまじめにやっている
- 8 教師は、学問分野の問題だけ取り上げ、社会、政治、人生一般についてあまり語ってくれない
- 9 現在のカリキュラムは専門の学習に役立つ
- 10 現在のカリキュラムは将来の進路に役立つ

はさらに主指導教員についての質問（6項目、1.「非常に当てはまる」～5.「全くあてはまらない」の5段階尺度、第2章表2-3参照）を入れた。そのうえ、05年版の大陸の学生用には、日本留学希望の有無に関する質問（1項目、1.「奨学金があれば」、2.「奨学金無しでも」、3.「希望無し」の3択）を追加した。

全参加者は留学生と大陸の学生に分けられ、大陸の学生の中には日本留学の予備軍とも考えられる日本語学習者（306人）がおり、彼らと留学生には日本語能力、留学生には母国での最終学歴、日本滞在期間等追加の属性及び異文化適応状況について尋ねた。さらに日本語学習者には追加として「良い授業」に関するA質問に、教材について尋ねる5質問項目（第3章表3-2参照）と、授業一般についてのB質問には「カリキュラムが日本文化理解に有用である」かどうかを尋ねる1項目を追加した。

大陸の学生一般と日本語学習者及び留学生用の3種類の質問紙は、比較文化研究の技法である逆翻訳(back translation)と「委員会アプローチ」を応用して作成した(Brislin, 1980)。具体的に質問紙は中国語への翻訳のズレを最小にするために、最初に日本語で作成し、それを中国語に翻訳し、次に別の2言語併用者が日本語に訳す「逆翻訳」をして、2つの日本語版を筆者が吟味した。吟味者はそこで生じたズレを二言語併用の3人の共同研究者にインターネットを通して尋ねて調整し、両語表現の等価を求めて表面的妥当性(face validity)のある最終版を作成した。また逆翻訳のときには留意技法である“decentering”（一方の言語偏重をしないこと）(Brislin et al., 1973)に従った。

なお、分析方法については、結果報告の各章で述べるが、全ての統計解析にはSPSS, Version14を用いた。そして、5段階尺度（1.「非常にそう思う」～5.「全くそう思わない」等）を使用して得たデータ[授業一般についての意見（B質問）、授業の印象、主指導教員に関する質問]は、推理統計の解析にあたっては肯定的質問（例、「ゼミ/演習は面白い」）の回答は数字を逆転させて肯定的回答ほど高得点になるようにして行った。また、本書で報告する数値は無回答を除いたものである。

本書は7章からなるが、2章から4章までは大陸中国からの学生あるいは学部が対象の研究である。2章では大陸からの全参加生を対象にした授業観の調査結果が報告される。学部・院の所属別、専門別、5総合大学間比較の結果をもとに、参加校に共通する「良い授業」の特徴及び大学間、地域間格差などが論じられる。3章は参加の6機関のうちの5校における日本語学習者の授業観比較である。英語教育に押されながらも外国語教育として第2位を占める日本語教育学習者の授業観結果をもとに、総合大学間、総合大学と独立学院間、地域間の異同の発見が記される。4章は近代高等教育機関として中国で最も長い歴史をもつ北京市の1重点大学日本語学部の事例研究である。現状分析を通して、当該校における90年代以降の日本語教育改革の達成と今後の課題が提示される。

続く5章から7章の3章では日本に学ぶ中国人学生の授業観をはじめ、大陸学生も入れた全参加者の「良い教師観」調査の報告、中国の留学生政策及び中国人留学生に対する日

本における教育課題が論じられる。具体的に、5章は対象中国人留学生の観た日本の大学における「良い授業」と「授業一般に対する意見」調査の報告である。「良い授業」分析から得られた中国人学生に特徴的な要因、また普遍的と見える要因の示唆等の知見が記される。さらに5章では、留学生には院生が多いため、大陸の院生と留学生の院生集団の授業観比較の結果報告も付記される。6章では本研究への全参加者に自由記述質問で尋ねた「良い先生」に対する回答をもとに、参加中国人学生の教師観説明がなされる。米国及び日本の良い教師に関する先行研究と同様の結果と共に、伝統的な中国の教師観を反映した記述報告がある。終章は49年来の中国の留学生政策の変遷、近年の派遣留学生の高学歴化、帰国生への優遇措置、「受入国」への転換等が論じられ、さらに本研究の留学生調査及び「院生間比較」結果に基づき、日本に学ぶ中国人留学生に対する日本側の教育課題が考察される。

【注】

1. 独立学院とは「大衆化」による大量学生の受け入れを既存の機関では対応できないため、98年に公立機関の下で誕生し、その監督下でありながら、学生から高額な授業料を徴集するなど私的運営方式をとり学位授与権のある大学である（高益民，2006）。なお、学校統計上、その校数は大学数に記入されず、在学者数は民営高等教育部門に記入される（韓，2007）。
2. 専攻とは系という学部（あるいは日本の学科）の下のさらに分化された専門分野の組織である。
3. 1992年11月に全国普通高等教育工作会议において、21世紀までに100校程度の大学と一部の重点学科を重点的に整備し、教育の質、科学研究の水準、学校管理の面で世界の先進的レベルに到達させると提起されたプロジェクト。
4. 1998年5月4日に江沢民総書記（当時）が北京大学100周年大会において行った演説に基づいてスタートした教育プロジェクト。一部の高等教育機関に重点的な財政配分を行うことによって世界のトップレベルの一流大学と一流の専門分野を作り出すことが目標。
5. 「長江特別招聘教授」と称する3～5年間の500～1,000のポストを、「211工程」対象校に限って設置し、内外の優れた研究者を厚遇で招聘する企画。
6. Times Higher Education Supplementによれば、北米と欧州以外の地域で、2006年のトップは北京大学である。（THT The Top 200 World World Universities, <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.adp?typeCode=144> による）
7. 本調査には中国大陸から総計1,067人のデータが得られたが、専門別等の比較研究の

ため、文系理系の属性に無回答者あるいは「その他」を選択しても括弧内に具体的な専門名のない回答は分析から省いた。留学生の場合は研究生も含め総計 220 人から回答を得たが、ポスト・ドクターや客員教員等、学生でも研究生でもないものは省いた。

【参考文献】

- 赤堀侃司 (1997) 『ケースブック大学授業の技法』 有斐閣。
- アルトバック, P.・ナイト, J. (2006) 「高等教育の国際化—動機と現実」 『IDE』 482, 8-16 頁。
- 有本章 (1999) 「大学改革の現状と課題・大学審議会答申との関連において」 『大学教育学会誌』 第 21 巻, 第 2 号, 2-12 頁。
- 有本章 (2003) 『21 世紀の大学像構築と戦略的組織改革の国際比較研究』 平成 12 年度～14 年度文部科学省科学研究費補助金, 基盤研究 (B) 研究成果報告書。
- 石井三夫 (2006) 「21 世紀に羽ばたく中国の高等教育—「市場」と「競争」の中の大学改革」 『IDE』 482, 23-27 頁。
- 伊藤秀子 (1997) 「大学授業研究への新しいアプローチ—享受者と学習者の主体的参加を目指して」 『京都大学高等教育研究』 第 3 号, 98-107 頁。
- 伊藤秀子・大塚雄作 (1999) 『ガイドブック大学授業の改善』 夕斐閣。
- 今井重孝 (1998) 「教養教育の理念—国際比較の視点から」 『教養的教育からみた学部教育改革—広島大学の学部教育に関する基礎的研究 (4)』 (高等教育研究叢書 48) 広島大学大学教育研究センター, 17-27 頁。
- 今井重孝 (2000) 「2 ホリスティック教育の観点から見た大学のカリキュラム改革」 『京都大学高等教育研究』 第 6 号, 8-15 頁。
- ウィルキンソン, J. (杉本均訳) (1996) 「高等教育における教授 (ティーチング) の「質」: その基準・測定および向上」 『京都大学高等教育研究』 第 2 号, 41-45 頁。
- 上原麻子・藤墳智一 (1989) 「留学生から見た大学授業」 片岡徳雄・喜多村和之編 『大学の授業研究』 玉川大学出版部, 220-241 頁。
- 上原麻子・山崎博敏 (1989) 「日本の大学授業に関する留学生の適応と批判—数量的・記述的考察」 『大学論集』 第 19 集, 広島大学大学教育研究センター, 325-343 頁。
- 上原麻子・王志松・劉徳潤 (2006) 「中国人大学生の授業観と教師観: 日中共同研究」 『国際行動学研究』 1, 28-39 頁。
- 宇佐美寛 (2005) 『授業研究の病理』 東信堂。
- 馬越徹 (2003) 「学生の国際交流の現状と課題」 『IDE』 453, 5-11 頁。
- 馬越徹編 (2004) 『アジア・オセアニアの高等教育』 玉川大学出版部。

- 苑復傑（1994）「中国教育改革・発展要綱一解説と抄訳」『IDE』354, 51-56頁。
- 苑復傑（2002）「改革開放政策と高等教育政策」『IDE』441, 11-17頁。
- 苑復傑（2005）「中国高等教育のグローバル戦略」『IDE』466, 72-77頁。
- 袁連生（2002）「高等教育の大衆化と機会均等性」『IDE』441, 22-27頁。
- 遠藤誉（2002）「中国の大学改革の現状」『IDE』441, 56-60頁。
- 王善邁・孫志軍（曹燕訳）（2002）「高等教育改革と発展の現状および問題」『IDE』441, 17-22頁。
- 大塚豊（1991a）『中国高等教育関係法規（解説と正文）』（高等教育研究叢書8）広島大学大学教育研究センター。
- 大塚豊（1991b）「中国における比較教育学の回顧と展望」『比較教育学研究』第17号, 196-207頁。
- 大塚豊（1991c）「中国の留学生策と日中教育交流」『世界の留学－現状と課題』東信堂, 36-50頁。
- 大塚豊（1992）「中国のエリート形成における高等教育・留学の効果－各界指導者の経歴分析を中心に」『比較教育学研究』第18号, 53-64頁。
- 大塚豊（1994）「概説：自由化の波に揺らぐ中国の大学制度」『IDE』354, 5-12頁。
- 大塚豊（1996）『現代中国高等教育の成立』玉川大学出版部。
- 大塚豊（1997）「中国の大学評価」『大学評価に関する総合的比較研究』平成6～8年度科学研究費補助金（基礎研究（A）（1））研究成果報告書, 研究代表者, 桑原敏明, 49-62頁。
- 大塚豊（1998）「中国－変動する社会主義体制のなかで」『比較・国際教育学』東信堂, 163-181頁。
- 大塚豊（2002）「中国の大学の構造変化」『IDE』441, 5-10頁。
- 大塚豊（2004）「中国－大衆化の実現と知の拠点形成」馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部, 13-33頁。
- 大塚豊（2005）「1990年代以降の日本におけるアジア高等教育研究の展開」『大学論集』第36集, 広島大学高等教育研究開発センター, 187-210頁。
- 汪永銓（苑復傑訳）（1994）「高等教育改革の現状と課題」『IDE』354, 12-18頁。
- 郭長虹（1997）「中国における貧困大学生問題」『IDE』389, 73-80頁。
- 片岡徳雄・喜多村和之編（1989）『大学の授業研究』玉川大学出版部。
- 金子元久（2001）「台頭するアジアの旗艦大学と日本」『IDE』430, 16-23頁。
- 金子元久（2006a）「中国の高等教育－市場志向の急拡大」『IDE』478, 72-79頁。
- 金子元久（2006b）「高等教育における市場化・国際比較から見た日本」『比較教育学研究』第32号, 149-163頁。
- 金子元久（2006c）「高等教育の市場化・日中比較」『日中高等教育新時代』（高等教育研究

- 叢書 88) 広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編, 377-384 頁。
- 韓民 (2007) 「中国の高等教育費政策」『IDE』492, 66-72 頁。
- 喜多村和之 (1997) 「高等教育改革の国際的動向と日本の大学教育」『京都大学高等教育研究』第 3 号, 124-127 頁。
- 喜多村和之 (1999) 「グローバリゼーションと現代の高等教育」『IDE』409, 11-18 頁。
- 喜多村和之 (2001) 「日本にとってのアジアの大学」『IDE』430, 5-11 頁。
- 喜多村和之 (2005, オリジナル 1971) 「付: 講義の方法・英米の教授法研究から」『教師と学生』(IDE 教育資料第 44 集), 43-55 頁。
- 木野茂 (2005) 『大学授業改善の手引きー双方向型授業への誘い』ナカニシヤ出版。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 (1997) 『開かれた大学授業をめざしてー京都大学公開実験授業の一年間』玉川大学出版部。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 (2001) 『大学授業のフィールドワークー京都大学公開実験授業』玉川大学出版部。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 (2002) 『大学授業研究の構想ー過去から未来へ』東信堂。
- 京都大学高等教育教授システム開発センター編 (2003) 『大学教育学』培風館。
- 黒沢惟昭・張梅 (2000) 『現代中国と教師教育ー日中比較教育研究序説』明石書店。
- 胡建華 (1994) 「中国の大学における「教学計画」の役割と変容ー師範大学の「学校教育専業」を中心に」『名古屋大学教育学部紀要』(教育学科) 第 41 卷 2 号, 279-295 頁。
- 胡建華 (2005) (鮑威訳) 「高等教育管理体制の改革」『1990 年代以降の中国高等教育の改革と課題』黄福涛編(高等教育研究叢書 81) 広島大学高等教育研究開発センター, 67-76 頁。
- 高益民 (2006) 「中国における高等教育市場化の模索」(公開シンポジウム報告, 高等教育におけるグローバル化と市場化) 『比較教育学研究』第 32 号, 137-163 頁。
- 高耀明 (2006) 「1919-2004 年における中国高等教育の課程構造の変遷および特徴に関する考察」『日中高等教育新時代』(高等教育研究叢書 88) 広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編, 179-190 頁。
- 黄福涛 (2002) 「大学カリキュラムの日中比較」『IDE』441, 51-56 頁。
- 黄福涛 (2003) 「1990 年代の中国における高等教育機関の合併」『大学論集』第 33 集, 広島大学高等教育研究開発センター, 21-35 頁。
- 黄福涛編 (2005) 『1990 年代以降の中国高等教育の改革と課題』(高等教育研究叢書 81) 広島大学高等教育研究開発センター。
- 黄福涛・南部広孝 (2000) 「中国における学士課程カリキュラム改革ー1990 年代の変容を中心に」有本章編『学部教育改革の展開』(高等教育研究叢書 60) 広島大学大学教育研究センター, 82-90 頁。

- 徐国興（2003）「学費と学生生活－中国の場合」『IDE』454, 61-64 頁。
- 徐国興（2005）「授業料高騰と高等教育の機会均等」『IDE』469, 65-69 頁。
- 人民大学書報中心『高等教育』1997年10月～2007年8月。
- 鈴木敏之・千々岩良英（2007）「政策担当者から見た世界大学ランキング」『カレッジマネジメント』143, 48-51 頁。
- 曹燕（2002）「中国民営大学創設者のプロフィール」『IDE』441, 66-69 頁。
- 曹燕（2005）「新しい私学セクター－「独立学院」の拡大」『IDE』467, 66-69 頁。
- 高橋和子他（2005）「授業改善に向けた全学の取り組み-授業評価と授業改善計画書の一体化」『京都大学高等教育研究』第11号, 19-32 頁。
- 田中每美（1997）「大学教育の個性と個性化の観点から」『京都大学高等教育研究』第3号, 141-143 頁。
- 田中每美（1999）「大学授業のフィールドワークから大学教育学へ」『京都大学高等教育研究』第5号, 1-22 頁。
- 田中每美（2002）「大学教育の実践的研究を介して臨床的人間形成論へ」『京都大学高等教育研究』第8号, 1-18 頁。
- 丁小浩（劉文君訳）（2002）「高等教育拡大の経済的背景と展望」『IDE』441, 27-31 頁。
- 中井俊樹・馬越徹（1999）「クラス規模が授業評価に与える影響に関する一考察：名古屋大学の事例分析」『大学論集』第30集, 広島大学大学教育研究センター, 109-123 頁。
- 南部広孝（1996）「現代中国における研究活動の地域間較差－普通高等教育機関の自然科学系分野を中心に」『比較教育学研究』第22号, 127-138 頁。
- 南部広孝編（2001）『中国高等教育独学試験制度関連法規（解説と訳）』（高等教育研究叢書65） 広島大学高等教育研究開発センター。
- 南部広孝編（2002）『文革後中国における大学院教育』（高等教育研究叢書69） 広島大学高等教育研究開発センター。
- 南部広孝（2004）「中国：資金調達ルートの多様化と効率性の向上をめざす改革」（特集－高等教育改革の比較研究－法人化・民営化を中心として）『比較教育学研究』第30号, 32-43 頁。
- 関維方（苑復傑訳）（2006）「中国高等教育の国際化戦略」『IDE』482, 49-55 頁。
- 広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編（2006）『日中高等教育新時代』（高等教育研究叢書88） 広島大学高等教育研究開発センター。
- 藤岡完治（2000）「FD組織化の視点－教師教育のコース開発の知見から」『京都大学高等教育研究』第6号, 23-34 頁。
- Brislin et al. (1973). *Cross-Cultural Research Methods*. New York: Wiley.
- Brislin, R. (1980). "Translation and Content Analysis of Oral and Written Materials." In J. Berry & H. Triandis (Eds.) *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Vol.2,

389-444.

- 別敦栄 (叶林訳) (2005) 「高等教育の大衆化」『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題』(高等教育研究叢書 81) 広島大学高等教育研究開発センター, 25-33 頁。
- 別敦栄 (2006) 「大衆化と中国高等教育組織の変革」『日中高等教育新時代』(高等教育研究叢書 88) 広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編, 132-142 頁。
- 北京大学高等教育科学研究所 (大塚豊訳) (1995) 『中国の高等教育改革』(高等教育研究叢書 33) 広島大学大学教育研究センター。
- 鮑威 (2002) 「中国大衆高等教育への需要」『IDE』441, 61-65 頁。
- 鮑威 (2005) 「短期職業技術学院の台頭—その政策的理念と現実」『IDE』471, 76-80 頁。
- 冒栄 (2006) 「「急進」から「調和」へ—中国における高等教育の発展戦略の転換」『日中高等教育新時代』(高等教育研究叢書 88) 広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編, 252-260 頁。
- 馬志遠 (2000) 「中国の大卒市場—改革・開放路線化の就職難」『IDE』418, 54-59 頁。
- 松岡信之 (1999) 「受ける側から考える「大学の教育・授業」—プレワークショップ (1994年まとめ) 『シリーズ: 大学の教育・授業を考える 大学の教育・授業をどうする—FDのすすめ』日本私立大学連盟編, 東海大学出版会, 173-188 頁。
- 牧野篤 (2006) 『中国変動社会の教育—流動化する個人と市場主義への対応』勁草書房。
- 溝上慎一 (2002) 「大学教育改革のあり方を「現場」から出発して再考する—京大における学問共同体の現存と押し迫る時代の要請」『京都大学高等教育研究』第 8 号, 39-57 頁。
- メンゲス, R. J. (金子元久訳) (1996) 「よいティーチング—その条件と評価」『IDE』381, 67-71 頁。
- 牟田博光 (2003) 「授業改善システムの構築とその成果」『京都大学高等教育研究』第 9 号, 1-11 頁。
- 文部科学省統計要覧平成 19 年度版, http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/19
- 八木紀一郎 (2004) 「学生による授業評価データの分析と解釈」『京都大学高等教育研究』第 10 号, 59-66 頁。
- 八並光俊 (1989) 「よい授業とは—学生と学生文化から」片岡徳雄・喜多村和之編『大学の授業研究』玉川大学出版部, 20-36 頁。
- 熊慶年 (鮑威訳) (2002) 「大学改革の課題と大学研究センター—復旦大学の事例」『IDE』441, 32-36 頁。
- 熊慶年 (黄梅英訳) (2004) 「飛躍的に発展する中国の高等教育」『IDE』459, 59-64 頁。
- 楊徳広 (2006) 「科学的発達観に基づく積極的な高等教育大衆化の推進」『日中高等教育新時代』(高等教育研究叢書 88) 広島大学高等教育研究開発センター・日本高等教育学会編, 広島大学高等教育研究開発センター, 30-39 頁。
- 横田雅弘 (平成 17 年, 2005) 「アジア太平洋諸国の留学生受け入れ政策と中国の動向」文

- 部科学省科学研究費補助金（基盤研究 B）調査報告書（中間報告）。
- 横田雅弘（平成 18 年，2006）「岐路に立つ日本の大学—全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告」文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 B）『日米豪の留学交流戦略の実態分析と中国の動向—来るべき日本の留学交流戦略構築』最終報告書。
- 劉文君（2005）「中国の高等教育のマス化と短期高等教育の変容」『IDE』474，75-80 頁。
- ロンドン大学・大学教授法研究部（1982）（喜多村和之他訳）『大学教授法入門—大学教育の原理と方法』玉川大学出版部。
- Windham, D. & Wagner, A. (1989). “Measures and Impacts of Foreign Students in the United States Higher Education: Policy, Practice and Research Perspectives” in *Foreign Students and Internationalization of Higher Education: Proceedings of OECD/JAPAN Seminar on Higher Education and the Flow of Foreign Students*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University.

第2章 中国高等教育機関に学ぶ大学生・大学院生の授業観

上原 麻子・山崎 博敏

本章では、中国大陸の5総合大学、1独立学院から参加してくれた大学生と大学院生を対象に、研究目的1（中国人大学生と院生にとっての「良い授業」の解明）と2（現在受けている大学授業一般に対する意見調査）のために行った統計解析の結果を報告する。本章は2部から成るが、I部で、まず大陸からの全参加生の属性と在学する大学授業に対する満足感のレベルなどの背景情報について記す。続いて、参加者を学部と大学院の所属別、文系理系の専門別に分けて行なった分析結果を述べる。II部は普通高等教育機関の5大学に学ぶ学部生比較をした結果報告である。

I. 大陸全参加生の比較

1. 対象者の背景

本研究には河南省（240人）、吉林省（164人）、四川省（111人）及び北京（286人）と重慶（182人）の中央直轄市からそれぞれ1総合大学、そして吉林省からはさらに1独立学院（53人）が参加してくれた。有効回答者1,036人の平均年齢は21.8歳（SD=2.68）、最頻度22歳で、10代が109人（10.6%）、20～24歳が832人（80.8%）、25～29歳が71人（6.9%）、30代が18人（1.7%）と、圧倒的多数が20代前半の学生である。性別は男性382人（37.1%）、女性647人（62.9%）。学部生が778人（75.8%）、大学院生が248人（24.2%）で、文系607人（58.6%）、理系429人（41.4%）とやや文系の多い集団である。生長地については省都あるいは直轄市出身が233人（23.4%）、その他が761人（76.6%）である。在学する大学の授業に対する印象については、1.「非常に期待以上」～5.「期待はずれ」の5段階尺度で尋ねたが、結果はやや期待以下と期待はずれが合わせて779人（76.3%）と多数を占める。因みに期待通り以上は合わせて242人（23.7%）と全参加者の4分の1に満たない。日本留学希望の有無については、第7章に詳しいが、奨学金があれば行きたい学生が50%近くあり、奨学金なしでも希望する者（12.3%）と合わせると60%を超える。こうした背景を念頭に、次節では大陸からの全参加生の所属別、専門別比較をし、彼らにとっての「良い授業」とはどのようなものかを見る。

2. 学部生と大学院生比較

学部生=778（75.8%）と大学院生=248（24.2%）を対象に、両集団の良い授業観（A質

問)に関する異同を知るために、最初に度数値分析をし、次にカイ二乗検定を行った。そして結果を八並の「仮説カテゴリー」にあてはめて分析した。度数値分析は上位 10 項目と下位 5 項目を取り出して両集団の「良い授業」の異同を検討した。結果は学部生、院生とも上位 4 項目（声が聞き取りやすい、本や資料の紹介、熱心、要点強調）、及び下位 2 項目（遅刻や休講多い、出席を取る）が同じで類似点が多かった。相違点としては、学部生が上位に「指定のテキストある」をあげたのに対し、院生は「ユーモアな発言」をあげていた点である。学部生の方がより教材に頼り、院生の方が教員との心理的距離の近さを示した結果である。

両集団の異同をいっそう明確に知るために行ったカイ二乗検定の結果は、表 2-1 に示す。学部生が統計的に有意に良い授業要因と見ていたのは「教科書中心」($\chi^2 = 11.89$, $df=1$, $p<.01$), 「出席を取る」($\chi^2 = 31.72$, $df=1$, $p<.01$), 「指定のテキストがある」($\chi^2 = 34.75$, $df=1$, $p<.001$) であるのに対し、院生は「小グループ討議」($\chi^2 = 7.80$, $df=1$, $p<.01$), 「質問を引き出す」($\chi^2 = 7.22$, $df=1$, $p<.01$), 「答案の解説」($\chi^2 = 4.68$, $df=1$, $p<.05$), 「応用力や批判を評価」($\chi^2 = 4.16$, $df=1$, $p<.05$) であった。学部生の方が教科書指定があり、それを中心に知識受容をし、出席が取られて規律ある授業を良いと見ている。教科書は授業の知識体系提示と同時に、授業毎に教授される知識がどこに位置するかを示してくれるため、大いに学部受講者の支援になる点が示されている。それに対して、院生は教員を始め学生同士とも相互作用があり、答案についての解説もなされて知識の確認ができ、応用力や批判が評価される授業が良いと認識している。学部生より院生の方が、学びに対する態度がより能動的と表れた結果である。

表 2-1 大学での一番良い授業 (A 質問) : 学部・院生比較 (肯定的回答のみ表示)

	学部生	院生	χ^2 検定 $df=1$
1.教科書中心	547 (70.5)	145 (58.7)	$\chi^2 = 11.89^{**}$
2.小グループ討議	405 (52.2)	154 (62.3)	$\chi^2 = 7.80^{**}$
10.出席を取る	268 (34.7)	39 (15.8)	$\chi^2 = 31.72^{***}$
14.質問を引き出す	555 (71.6)	199 (80.2)	$\chi^2 = 7.22^{**}$
15.答案の解説	382 (49.8)	142 (57.7)	$\chi^2 = 4.68^*$
20.声が聞き取りやすい	702 (90.7)	232 (95.1)	$\chi^2 = 4.71^*$
21.指定のテキストある	651 (84.4)	164 (67.2)	$\chi^2 = 34.75^{***}$
22.応用力や批判を評価	380 (49.5)	139 (57.0)	$\chi^2 = 4.16^*$

注 : * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

さらに、学部生と院生間に授業一般に対する意見 (B 質問) に相違があるかどうかを検討するため、t 検定を行った (表 2-2 参照)。結果は大学院生が「ゼミ/演習は面白い」($t=$

-2.05, $df=101$, $p<.05$) と有意に高く評価をしていたが、その他の4項目、すなわち「視聴覚教材使用」($t=2.56$, $df=101$, $p<.05$)、「学問以外も議論」($t=2.03$, $df=100$, $p<.05$)、「カリキュラムが専門に役立つ」($t=3.07$, $df=432.96$, $p<.01$)、「将来に役立つ」($t=3.61$, $df=101$, $p<.001$)は、全て対象学部生の方が院生より高い評価をしている。また、視聴覚教材使用について、参加者らは学部での使用が院よりも高いと報告している。カリキュラムは「専門に役立つ」と「将来に役立つ」項目に関し、度数値は両集団とも後者が前者より下るが、とくに将来に役立つかどうかの問いに対して、院生の方が低い評価である。参加の学部生も院生も共に、勉学を進める大学のカリキュラムは専門に役立つと評価しているが、それに比べて将来に有用かどうかについての評価は下るのである。なかでも院生は現在のカリキュラムが将来に有用かどうかについて、学部生より不安が高い傾向を示している。

なお、授業に対する印象についても t 検定を行ったが、対象学部生と院生間に授業への満足感に有意差はなかった。

表 2-2 授業に対する意見：所属別比較（大陸学部・大学院学生）

質問項目	グループ	平均値	あてはまる	t 検定
2. 視聴覚教材使用	学部 n=768	3.58	444 (57.8)	t=2.56, df=101*
	大学院 n=244	3.38	119 (48.8)	
5. ゼミ/演習面白い	学部 n=573	3.05	384 (67.0)	t=-2.05, df=787*
	大学院 n=216	3.24	156 (72.2)	
8. 学問以外も議論	学部 n=760	3.64	494 (65.0)	t=2.03, df=100*
	大学院 n=242	3.49	141 (58.3)	
9. 専門に役立つ	学部 n=765	3.46	634 (82.9)	t=3.07, df=432.96**
	大学院 n=242	3.23	190 (78.5)	
10. 将来に役立つ	学部 n=769	3.18	563 (73.2)	t=3.61, df=101***
	大学院 n=244	2.89	151 (61.9)	

注：表示は肯定的回答のみ。 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

さらに本研究では、05年のデータ収集に参加してくれた全学生に主指導教員に対する意見を表 2-3にある6項目で尋ねた。指導教員のある学生のみが答えたため、回答数は下がるが、学部生・院生比較は t 検定をして検討した。結果は「学習・研究の指導に熱心」である($t=-2.33$, $df=340$, $p<.05$)、「将来について親身に相談できる」($t=-2.02$, $df=339$, $p<.05$)、「人柄と考え方に好印象を持っている」($t=-4.29$, $df=253.28$, $p<.001$)の3項目全てに大学院生の方が統計的に有意に主指導教員を肯定的に捉えていることが判明した。

表 2-3 主指導教員について：所属別比較（大陸学部・大学院学生）

質問項目	グループ	平均値	あてはまる	t検定
1. 学習・研究指導熱心	学部 n=232	3.46	184 (79.3)	t=-2.33, df=340*
	大学院 n=110	3.77	97 (88.2)	
2. 将来について親身に相談できる	学部 n=231	2.92	141 (61.0)	t=-2.02, df=339*
	大学院 n=110	3.20	73 (66.4)	
3. 人柄と考え方に好印象	学部 n=231	3.51	191 (82.7)	t=-4.29, df=253.28***
	大学院 n=109	3.99	103 (94.5)	
4. 放任主義でない	学部 n=229	3.90	62 (27.1)	
	大学院 n=107	3.93	35 (32.7)	
5. 最初から指示与える	学部 n=227	4.00	60 (26.4)	
	大学院 n=109	4.23	22 (20.2)	
6. 提案・質問すれば答える	学部 n=229	3.62	200 (87.3)	
	大学院 n=110	3.79	91 (82.7)	

注：表示は肯定的回答のみ。*p<.05, ***p<.001。

3. 専門別比較

文系理系の専門別比較にも、最初は上位 10 項目および下位 5 項目の度数値分析を行った。上位 5 項目（声が聞き取りやすい、本や資料の紹介、熱心、要点強調、図解や引用の活用）には、多少順序が違っても両集団に同様の項目が並び、下位 2 項目（遅刻や休講多い、出席を取る）は全く同じである。上位に文系だけにある項目は、「学生によく質問」、「質問引き出す」、「ユーモアな発言」で、理系だけにあるのは「授業内容のまとめ」、「授業計画を示す」である。文系から敬遠されて下位にあるのが「小テスト/アンケート」で、理系では「小グループ討議」である。

さらに専門分野別の良い授業（A 質問）の特性をより詳しく知るために、本調査ではカイ二乗検定を行い、八並の分析枠組みをあてはめた。結果は表 2-4 の通り、文系では「小グループ討議」、「受講態度考慮」、「学生によく質問」、「出席を取る」という「集団過程」4 項目、「小テスト/アンケート」、「答案の解説」、「応用力や批判を評価」の「学力」関係 3 項目、そして「個性的授業」と「熱心」の「教員の人格」2 項目が、理系より統計的に有意に良い授業の特徴であった。他方、理系は「教科書中心」、「授業計画を示す」、「指定のテキストある」の「授業設計」3 項目と、「要点強調」「授業内容のまとめ」「図解や引用の活用」の「教え方の技術」3 項目及び「遅刻や休講少ない」の教員の人格 1 項目が有意に彼らの良い授業の特性であった。文系の参加生は教員と学生、また学生同士の相互作用があり、出席も取られ、小テストや応用力・批判の評価もあって学力向上が図れ、教員が個性的で熱心である授業を良いと観ている。それに対して理系の学生は授業計画が示され、

教科書を中心に図解や引用の活用，内容のまとめと要点強調がなされる計画性，明確性があり，遅刻や休講も少なく文系よりいっそう厳格であるのが良い授業であった。

表 2-4 大学での一番良い授業 (A 質問) : 専門別比較

	仮設	文系	理系	カイ二乗 df=1
1. 教科書中心	A	390 (64.5)	309 (72.2)	$\chi^2=6.85^{**}$
2. 小グループ討議	E	389 (64.1)	173 (40.6)	$\chi^2=55.61^{***}$
3. 小テスト/アンケート	F	331 (54.8)	201 (47.3)	$\chi^2=5.63^*$
4. 遅刻や休講少ない	B	28 (4.6)	35 (8.2)	$\chi^2=5.66^*$
5. 重要点強調	D	517 (85.3)	385 (90.2)	$\chi^2=5.32^*$
6. 受講態度考慮	E	433 (71.3)	252 (59.2)	$\chi^2=16.62^{***}$
7. 授業計画を示す	A	418 (69.0)	335 (78.6)	$\chi^2=11.84^{**}$
8. 学生によく質問	E	470 (77.7)	246 (57.7)	$\chi^2=46.84^{***}$
10. 出席を取る	--	217 (35.9)	93 (21.8)	$\chi^2=23.59^{***}$
13. 授業内容のまとめ	(D)	445 (73.4)	353 (82.9)	$\chi^2=12.69^{***}$
15. 答案の解説	(F)	342 (56.9)	186 (44.1)	$\chi^2=16.34^{***}$
17. 個性的な授業	A	442 (72.8)	273 (63.8)	$\chi^2=9.59^{**}$
18. 熱心	B	549 (90.4)	366 (85.5)	$\chi^2=5.95^*$
19. 図解や引用の活用	D	481 (79.2)	363 (85.4)	$\chi^2=6.39^*$
20. 声が聞き取りやすい	D	563 (93.4)	380 (89.4)	$\chi^2=5.14^*$
21. 指定のテキストある	A	460 (76.4)	361 (85.3)	$\chi^2=12.43^{***}$
22. 応用力や批判を評価	F	327 (54.6)	197 (46.6)	$\chi^2=6.38^*$

注：表示は肯定的回答のみ。 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

B 質問である現在の授業に対する意見の専門別比較も t 検定を用いて検討した。結果は、表 2-5 の通り，理系で「視聴覚教材使用」は有意に文系より頻繁であったが，それ以外の「授業で討議させる」，「講義時間は長くない」，「教員にユーモア感覚ある」，「授業で学問以外も語る」の 4 項目は，文系の方が有意に高かった。文系の方が教員のユーモア感覚も含め相互作用的な授業法が活用されて，専門分野以外の社会，政治，人生についても教員が語っている結果である。文系の授業で，より幅広い議論がなされているのは，学問分野の特徴であろう。なお，紙幅の関係から有意差のない項目結果は表示しなかったが，「創造力重視」の度数値（文系 47.2%，理系 40.1%）は文理共に相対的に低い結果であった。

専門別の回答者たちの授業印象については t 検定の結果，文系の方が理系より有意に満足度が高かった（平均値：文=2.22；理=2.10， $t=2.46$ ， $df=909.22$ ， $p<.05$ ）。そして，主指

導教員に関しても、専門間比較のため t 検定をしたところ、文系理系間に「提案・質問すれば答えてくれる」の 1 項目に、文系の方が理系より有意に答えてくれる（平均値：文=3.83；理=3.50， $t=2.87$ ， $df=340$ ， $p<.01$ ）という結果であった。文系の指導教員の方がより相互作用的であるとの評価を回答者から得た。

表 2-5 授業に対する意見：専門別比較

質問項目	グループ	平均値	あてはまる	t 検定
2. 視聴覚教材使用	文系 n=597	3.45	310 (51.9)	$t=-3.13$, $df=102^{**}$
	理系 n=425	3.66	257 (60.5)	
3. 討議させる	文系 n=593	3.45	315 (53.1)	$t=5.76$, $df=927.39^{***}$
	理系 n=422	3.05	158 (37.4)	
4. 講義時間長くない	文系 n=593	3.53	339 (57.2)	$t=2.86$, $df=887.03^{**}$
	理系 n=419	3.33	188 (44.9)	
6. ユーモア感覚ある	文系 n=588	3.40	279 (47.4)	$t=3.77$, $df=939.22^{***}$
	理系 n=425	3.15	158 (37.2)	
8. 学問以外も議論	文系 n=588	3.73	402 (68.4)	$t=4.76$, $df=101^{***}$
	理系 n=424	3.42	237 (55.9)	

注：表示は肯定的回答のみ。 * $p<.05$ ，** $p<.01$ ，*** $p<.001$ 。

表 2-6 良い授業の構成要素：カテゴリカル主成分分析

n=1036

1次元項目	仮設	固有値	2次元項目	仮設	固有値
ユーモアな発言	B	.610	教科書中心	A	.612
個性的な授業	B	.606	指定のテキストある	A	.577
熱心	B	.601	出席を取る	E	.513
質問を引き出す	E	.576	黒板の字読みやすい	D	.412
図解や引用の活用	D	.572			
授業のまとめ	D	.531			
受講態度考慮	E	.500			
答案の解説	F	.458			
学生によく質問	E	.404			

大陸からの全参加者の授業観分析の最後に、本研究では彼らが経験した良い授業の構成要因を知るために、数量化と成分負荷を利用して変数間の関係を検討するカテゴリカル主成分分析を行った(表2-6参照)。説明された分散のパーセントは24.44と高くなかったが、負荷量が.4以上では、1次元(固有値 16.11)に9項目、2次元(固有値 8.33)に4項目

が見出された。1次元には親和性（ユーモアな発言）、個性的、熱意という「教員の人格」、学生との相互作用を重視する「集団過程」を中心に、積極的で、分かりやすい授業という「教え方の技術」が主な構成要素であった。それに対して、2次元には教材活用、出席を取る、板書の読み易さといった教員の「授業計画」中心のやや受動的な要素が抽出された。

4. I部のまとめ

「考察」に代えて、この節で中国大陸からの参加学生の経験した「良い授業」と現在の授業に対する意見分析の主な結果をまとめておこう。

1. A 質問の所属別、専門別比較から、全参加生が「声の聞き取りやすさ」と「要点強調」（教え方の技術）、「熱心」（教員の人格）、そして「本や資料の紹介」（授業設計）を上位に、そして最下位に「遅刻や休講多い」（教員の人格）、つまり遅刻や休講が殆どないことをあげており、それらが「良い授業」の共通要因であることが分かった。
2. 所属別比較から、学部生にとっての良い授業は「教科書中心」「指定のテキストある」という教材中心の授業設計と、「出席を取る」という管理的相互作用が重視されていたのに対し、院生は教師及び学生との相互作用及び答案の解説、応用力や批判の評価という項目をあげ「学力」向上が図れる授業を良いと観る傾向があった。
3. 専門別比較から、文系は教員及び学生同士の相互作用である「集団過程」（小グループ討議、受講態度考慮、学生によく質問、出席を取る）、「学力」に関わる項目（小テスト、答案の解説、応用や批判力評価）、及び「教員の人格」（熱心、個性的な授業）を良い授業要因と強調したのに対し、理系は「授業設計」（シラバス提示、指定の教科書準備）と、「教え方の技術」（授業内容のまとめ）、そして「教員の人格」（遅刻・休講をしない）といった計画性、明快性を重く見ていた。
4. 現在の授業一般について、院生は学部生よりゼミ/演習は面白いと捉えていたが、カリキュラムが「将来に有用」かどうかに関しては評価が低かった。専門別には、理系で「視聴覚教材使用」がよりなされていたが、文系は「討議させる」「ユーモア感覚ある」「学問以外にも議論」とより幅広い議論、相互作用と教員の人柄が評価される結果であった。
5. 主指導教員については、院生は学部生より主指導教員が「学習・研究指導に熱心」で、「将来について親身に相談でき」、「人柄と考え方に好印象」と肯定的な評価であった。専門別比較からは文系が「提案・質問すれば答えてくれる」とやはり相互作用面での評価が理系より高かった。
6. 大陸からの全中国人対象学生にとっては、親和性、熱意といった「教員の人格」、教員との相互作用、明確な「教え方の技術」という授業に対する積極性と共に、教科書中心の「授業設計」という良い授業の主要因が見出された。
7. 全体的に参加してくれた学生の授業に対する期待感は満たされてなく、「やや期待以下」

と「期待はずれ」を合わせると 75%を超えた。

知見を振り返ると、所属・専門別比較から見出された「良い授業」の共通要因を始め、学部生の方が教科書中心、院生の方が相互作用的で応用力や批判が評価される授業を良いと捉えていたこと、また専門別にも文系が相互作用的、理系が計画性、具体性を重視するといった結果は、他国の大学の「良い授業」要因にも観られるのではないかと推測する。国際比較が望まれる結果である。しかし、現在の授業に対する意見のカリキュラムに関し、大学院生が学部生より将来に不安を抱えていた結果については、年齢的な原因が考えられるもするが、近年の急速な学問の発展にもかかわらず、学んでいる大学の遅れを感じていることが原因であるとの可能性もある。今後は「良い授業」の測定法をいっそう改善し、質問紙調査だけでなく、観察、面接を加えた中国における研究が行われるべきであろう。

II. 5 総合大学学部生の比較

5. 対象者の属性と授業観

(1) 対象者の背景

ここで比較する 5 総合大学の学部生について、大学の所在地別に参加者数、平均年齢、男女別割合 (%) を括弧に入れると、河南省 (206 人, 21.0 歳, 男女比 53.1 : 46.9), 吉林省 (167 人, 20.3 歳, 30.2 : 69.8), 四川省 (89 人, 21.2 歳, 48.3 : 51.7), 重慶 (160 人, 21.5 歳, 45.1 : 54.9), 北京 (109 人, 20.2 歳, 22.0 : 78.0) になる。全体の平均値は 20.8 歳 (SD=1.88) で、各校の平均年齢を比べると重慶>四川>河南>吉林>北京の順になり、北京が最も若い集団である。全体の範囲は 16~24 歳で、飛び級のあることが窺える。性差については、河南、四川、重慶からの参加者は多少の違いがあってもほぼ半々であるが、北京と吉林の参加者は共に女性が 3 分の 2 以上と多い。専門分野別にも、文系理系の割合 (%) は河南 (50.0 : 50.0), 四川 (48.3 : 51.7), 重慶 (51.9 : 48.1) は約 50% ずつで、吉林は (31.1 : 68.9) 理系が多く、北京 (93.6 : 6.4) は圧倒的多数が文系である。生長地に関しては、北京 (30.2%), 重慶 (28.2) は中央直轄市で、吉林 (25.5), 四川 (36.8) の参加校は省都にあるせいか、参加生の約 26~36%強が省都あるいは直轄市出身である。それに対し直轄市でも省都でもない市にある河南の大学の参加生に省都あるいは直轄市出身者は僅かに 6.4%である。

また、大学で受けた授業が期待通りであったかどうかの質問に対する回答は、比較のため分散分析した。結果は全平均が 2.16, 5 校共平均値は 3 (「期待通り」) 以下というもので、その順是北京 (2.32) >吉林 (2.25) >四川 (2.15) >重慶 (2.15) >河南 (1.92) であった。また分散分析の結果は、北京>河南と吉林>河南間に危険率 $p<.001$, 重慶>河南が $p<.05$ の水準で有意差があった[$df = (4,711)$; $F=6.86$]。北京、吉林、重慶の参加者の授業

への満足度は河南の参加者より統計的に有意に「期待通り」寄りであったということである。

(2) 5 総合大学学部生の「良い授業」

最初に「良い授業」(A 質問)に対する 22 質問項目への肯定的回答を度数値順にし、上位 10 項目と下位 5 項目をまとめた。参加全校で 3 位以内に入っていたのが「声が聞き取りやすい」で、続いて「熱心」が 5 校の上位 4 位以内にあった。上位 10 項目でどの大学の参加生からも最多に挙げられた八並の仮説カテゴリーは「教え方の技術」4 項目(声が聞き取りやすい、要点強調、図解や引用の活用、授業内容のまとめ)である。同カテゴリーで「板書の読みやすさ」は四川を除く 4 校共通で 10 位以内にあったが、四川も 73.9%と 3 分の 2 以上の評価を得ており、参加学部生が揃って明確な伝達をする授業を良いと捉えていることが示された。次に「授業設計」2 項目(指定のテキストある、本や資料の紹介)と、「教員の人格」1 項目(熱心)が上位の共通項目である。指定の教科書があるのは学部生の授業の特徴であり、「熱心」が上位にあるのは最下位項目の示す「遅刻・休講の多さ」(教員の人格)と共に、教員の熱意に対する評価である。とくに遅刻・休講については 4%台から 9%近くと低い数値であった。「本や資料の紹介」は共通の上位項目であるが、河南(6 位)を除く 4 校は 3 位以内の上位要因である。さらに下位 5 項目は参加 5 校共通で、最下位は「遅刻や休講が多い」、次が「出席を取る」で参加者から敬遠されていた。また「応用力や批判を評価」は、四川以外の 4 校は下位 5 項目に入っているが、四川も 58.4%と比較的低い度数値である。「小テスト/アンケート」は吉林だけが下位 5 項目にないが 57.1%と低く、これも他の 4 校と共に人気のない項目である。

以上のように 5 校の良い授業には類似点が多かったが、「集団過程」項目に相異が見られた。「学生によく質問」、「質問を引き出す」の両項目とも上位に入っていたのが四川と重慶で、どちらかがあったのは北京と吉林、「小グループ討議」があったのは北京で、どの項目もなかったのが河南である。しかし、河南は他 4 校と違って「ユーモアな発言」(8 位)と「教科書中心」(9 位)が上位 10 項目内にあった。

A 質問の回答は、さらにカテゴリーカル・データの多重比較をするボンフェローニ分析¹をし、表 2-7 のような結果を得た。第 1 に「小グループ討議」であるが、平均値を見ると北京が最も高く吉林が最下位で、北京の授業では河南、吉林、重慶に比べ、重慶では吉林に比べ、統計的に有意に小グループ討議が行われている。また「学生によく質問」は、四川の平均値が最高位であるが、河南では他の 4 校よりやはり有意に質問がなされていない。「本や資料の紹介」は河南、北京の間に有意差はなかったが、吉林、四川、重慶では河南よりも有意に学生に本や資料の紹介がなされている。また、「答案の解説」は北京で最もよく行われ、とくに河南、重慶、吉林より有意に頻繁に行われている。「宿題やレポート」に関しては、重慶が河南よりも、そして「応用力・批判の評価」は四川が河南よりも統計的に有意

に実施している。

「良い授業」回答に対して、度数値及びボンフェローニ分析を行ったが、2 分析を通して 5 校に共通の項目が見出されると同時に、大学間の相違も見出された。とくに、河南には他 4 校とはやや異なった授業観があった。

表 2-7 大学での一番良い授業 (A 質問) : 5 大学学部間比較 (ボンフェローニ分析)

質問項目	有意差のある大学 (平均値)	自由度	F 値	p
2.小グループ討議	北京 (1.74) > 河南 (1.45) 北京 (1.74) > 吉林 (1.40) 北京 (1.74) > 重慶 (1.56) 重慶 (1.56) > 吉林 (1.40)	4, 721	9.87	* * * *
8.学生によく質問	北京 (1.78) > 河南 (1.48) 吉林 (1.65) > 河南 (1.48) 四川 (1.85) > 河南 (1.48) 重慶 (1.74) > 河南 (1.48)	4, 720	15.14	*** ** *** ***
9.本や資料の紹介	吉林 (1.93) > 河南 (1.81) 四川 (1.93) > 河南 (1.81) 重慶 (1.92) > 河南 (1.81)	4, 720	5.36	** * **
14.質問を引き出す	吉林 (1.75) > 河南 (1.62)	4, 721	3.12	*
15.答案の解説	北京 (1.67) > 河南 (1.47) 北京 (1.67) > 吉林 (1.35) 北京 (1.67) > 重慶 (1.45)	4, 712	6.78	** *** **
16.宿題やレポートを出す	重慶 (1.71) > 河南 (1.50)	4, 720	4.33	***
22. 応用力や批判を評価	四川 (1.58) > 河南 (1.38)	4, 714	3.71	*

注: 「はい」 = 2, 「いいえ」 = 1。*p<.05, **p<.01, ***p<.001。

(3) 現在の授業に対して

現在の授業に対する意見を尋ねる B 質問の度数値結果は、表 2-8 の通りである。表にある肯定的回答の度数値のうち、70%以上と高い評価のある項目数を挙げると、北京 5、吉林 3、四川 3、重慶 3、河南 2 である。全 5 校の参加者が共通に高く評価するのは「授業はまじめ」と「カリキュラムは専門に役立つ」である。次いで「カリキュラムは将来に役立つ」項目は、北京、吉林、四川の 3 校、「ゼミ/演習は面白い」は北京と重慶の 2 校で 70%以上から評価されている。A 質問は「良い授業」について尋ねたので高い評価の項目が多いのは当然かもしれないが、比べると、現在の授業に対する評価は全体的に低い。なかでも 5 校の参加学部生が揃って 40%前後と低い評価をしているのが「創造力重視」である。

表 2-8 授業に対する意見 (B 質問) : 5 大学学部生の傾向 (肯定的回答のみ)

質問項目	河 南	北 京	東 北	四 川	重 慶
1 創造力重視する	79 (38.5)	40 (38.1)	75 (42.9)	35 (39.8)	68 (41.7)
2. 視聴覚教材使用	97 (47.5)	60 (57.1)	101 (57.4)	57 (64.8)	100 (61.3)
3. 授業で討議させる	54 (26.5)	62 (59.0)	74 (43.3)	41 (46.6)	92 (56.8)
4. 講義時間長くない	93 (45.6)	70 (67.3)	66 (38.6)	50 (56.8)	87 (54.4)
5. ゼミ/演習面白い*	93 (64.6)	47 (71.2)	78 (63.4)	42 (62.7)	100 (70.9)
6. ユーモア感覚ある	83 (40.5)	46 (43.8)	91 (52.3)	38 (43.7)	46 (28.8)
7. 授業まじめ	195 (95.6)	97 (92.4)	159 (91.4)	72 (84.7)	146 (89.6)
8. 学問以外も議論	126 (61.5)	82 (78.1)	118 (67.8)	54 (62.1)	98 (61.6)
9. 専門に役立つ	172 (83.9)	94 (89.5)	137 (78.7)	73 (84.9)	133 (81.6)
10. 将来に役立つ	137 (66.8)	81 (77.1)	138 (78.4)	66 (74.2)	112 (68.7)

注：ゼミ/演習の経験者は、河南 (144 人)、北京 (66 人)、東北 (123 人)、四川 (67 人)、重慶 (141 人)。

表 2-9 授業に対する意見 (B 質問) : 5 大学間比較 (分散分析)

B 質問項目	有意差のある大学 (平均値)	自由度	F 値	p
1. 創造力重視する	吉林 (3.40) > 河南 (3.05)	4, 715	2.26	*
2. 視聴覚教材使用	北京 (3.62) > 河南 (3.25)	4, 71	6.63	*
	吉林 (3.67) > 河南 (3.25)			**
	四川 (3.80) > 河南 (3.25)			***
	重慶 (3.66) > 河南 (3.25)			**
3. 授業で討議させる	北京 (3.56) > 河南 (2.66)	4, 708	21.22	***
	吉林 (3.29) > 河南 (2.66)			***
	四川 (3.38) > 河南 (2.66)			***
	重慶 (3.55) > 河南 (2.66)			***
4. 講義時間長くない	北京 (3.63) > 吉林 (3.15)	4, 705	4.71	**
	四川 (3.65) > 吉林 (3.15)			**
6. ユーモア感覚ある	吉林 (3.45) > 重慶 (3.08)	4, 710	2.69	*
7. 授業はまじめ	河南 (4.12) > 四川 (3.72)	4, 709	5.84	*
	河南 (4.12) > 重慶 (3.76)			**
	北京 (4.21) > 四川 (3.72)			**
	北京 (4.21) > 重慶 (3.76)			**
8. 学問以外も議論	北京 (3.96) > 河南 (3.52)	4, 708	4.03	**
	北京 (3.96) > 重慶 (3.58)			*
9. 専門に役立つ	北京 (3.67) > 重慶 (3.30)	4, 712	2.28	*
10. 将来に役立つ	吉林 (3.38) > 河南 (3.00)	4, 715	3.40	**
	吉林 (3.38) > 重慶 (3.04)			*

注：*p<.05, **p<.01, ***p<.001。

B 質問の回答をいっそう詳細に比べるために、分散分析をした（表 2-9 参照）。「視聴覚教材使用」の状況は、平均値は四川（3.80）>重慶（3.66）>吉林（3.67）>北京（3.62）>河南（3.25）の順で、前 3 校が有意に河南より多用している。「授業で討議させる」について、平均値は北京（3.56）>重慶（3.55）>四川（3.38）>吉林（3.29）>河南（2.66）と続くが、この項目も河南が有意に他 3 校より低い。「講義時間が長い」と感じているのは吉林で、北京、四川、重慶よりも有意にそう感じている。しかし、吉林の参加生は重慶の参加者よりも教員にユーモア感覚があると観察している。「授業はまじめ」という項目は、平均値が北京（4.21）>河南（4.12）>吉林（4.02）>重慶（3.76）>四川（3.72）の順で、北京と河南は共に四川、重慶よりも統計的に有意にまじめと参加者が評価している。授業で「学問以外も議論」は、北京が河南、重慶よりも有意に高く行っているが、これについては北京に文系参加者が多いことに留意すべきであろう。最後にカリキュラムに関して、「専門に役立つ」の平均値は北京（3.67）>河南（3.49）>四川（3.43）>吉林（3.38）>重慶（3.30）の順で、北京が重慶よりも、「将来に役立つ」は平均値が吉林（3.39）>四川（3.19）>北京（3.18）>重慶（3.04）>河南（3.00）の順で、吉林が河南、重慶よりも統計的に有意に高く評価している。

6. 総合大学学部生比較の考察と結語

5 校の学部生が、これまでに経験した大学における「良い授業」要因として、共通に上位に挙げた項目は、「教え方の技術」3 項目（声が聞き取りやすい、図解や引用の活用、板書の読みやすさ）、「教員の人格」1 項目（熱心）、「授業設計」2 項目（指定のテキストがある、本や資料の紹介）であった。最下位項目の「遅刻・休講が多い」（教員の人格）の圧倒的な否定は上位の熱心と対応する。参加学部生が良い授業の要因として、教員の教え方の技術、授業に対する熱意、授業設計を評価する結果である。これらの要因のうち「指定のテキスト」は、上述したように、学部教育の良い授業の一特徴であろう。

しかし、声の聞き取りやすさ、本や資料の紹介、板書の読みやすさ、適切な図解や引用による理解のしやすさ、熱心などは、学部生のみならず院生にとっても良い授業要因かも知れず、また中国の学生に限らず、普遍的な良い授業要因かもしれない。所属・専門別比較の分析結果と共に、いっそう多様な比較研究が待たれる要因である。また遅刻・休講について、調査校には制度的に許されてなく、無断休講は賞与カットに及ぶところもあるため、結果は教員の自発的な熱心さだけによるものではない可能性がある。中国の大学授業の一般的特徴とするには、他地域におけるさらに多数大学での調査が必要である。

そのうえ、下位より 2 位で 5 校共通に見出された「出席を取る」と、概ね全校で下位評価であった「応用力や批判を評価」と「小テスト/アンケート」の 3 項目について、管理的要素を含む「出席を取る」と学力チェックに関わる「小テスト/アンケート」は、参加者にあまり好まれてないと解することもできそうである。しかし、「応用力や批判を評価」については好悪

よりも、中国の授業であり頻繁に行われていない可能性が考えられる。B 質問中の「創造力の重視」が揃って低い結果であることと合わせ、さらなる研究が望まれる。

次に、現在の授業一般については全体的に低い評価であったが、これは今まで大学で受けた授業の印象が「期待通り」以下であったことと合わせて考察する必要がある。本調査への参加学部生だけがそのように感じているのではなく、市場原理の導入、学生数の増大と急速に変化する中国の高等教育環境の中で、先行研究調査で見た多数の専門家（王・孫，2002；高，2006；徐，2005；南部，2004；熊，2004 他）が図書館や教室不足といった設備面をはじめ、教員不足、教育の質の問題を指摘している。それは十分な財政基盤がないのに、あまりにも急速に規模拡大をさせ、高等教育機関の第 1 義的機能である教育サービスに低下が生じていることと関連がある可能性がある。しかしながら、全 5 校の参加生は授業がまじめに行われており、カリキュラムは専門に役立つと報告している。授業のまじめさの度数値は河南（95.7%）を筆頭に 3 校が 90% を超え、残る 2 校の重慶、四川もそれぞれ約 90%，85% である。これは、「良い授業」要因の熱心、遅刻・休講のなさと合わせて、参加校及び中国の大学の特色が指摘されているとも考えられる。しかしカリキュラムが「将来に役立つ」という回答度数値は、「専門に役立つ」と比べると、全体的に低かった。カリキュラムは専門には有用だが、将来について役立つかどうかには不安を感じている学生が多い現状である。

ここで大学間の相違を見ると、「良い授業」要因に関して、相互作用的项目が河南の上位 10 項目になく、多重比較結果からも「小グループ討議」「学生によく質問」は、北京、四川で多くなされて、河南は他 4 校に比べて少なかった。「本や資料の紹介」は全 5 校が上位 6 項目内に入れていたが、河南以外は上位 3 位内にあった。また、現在の授業に対する意見の「視聴覚教材使用」についても、吉林、北京、四川では河南よりも多用されていた。カリキュラムが将来に有用かどうかに関しても、70% 以上が肯定的回答をしていたのは、吉林、北京、四川の 3 校で、重慶、河南には他 3 校に比べより不安を覚える学生が多かった。しかし「授業がまじめ」という項目に関しては、河南の度数値は他校よりも高かった。

こうした結果を総合的に検討すると、大学間および地域間格差が指摘されているようである。参加校のうち河南以外の 4 校は重点大学である。そのうえ、河南からの参加校は地域的にも省都や中央直轄市ではなく、地域出身学生が 90% 以上を占めていた。重点大学に政府が多額の資金を投入していることは 1 章ですで見たと。視聴覚教材等の備品や他の設備は予算があれば充実できる。また授業法について、80 年代から 90 年代中頃までに、伝統的な閉鎖的教授法から、学生の主体性・創造性の重視が奨励されている（上原他，2006）が、小グループ討議など相互作用的授業は、仮に教授法を知っていても、クラス規模があまりにも大きければ実施は不可能になる。また先端的な学問知識や教授法の新知識をもつ教員は、就職時に選択ができるのなら大都市の重点大学を選ぶであろう。教員がいかにもまじめに熱心に授業に臨んでも、現代のグローバル化する知識社会で急速に再構築される

知識に遅れずに、急増する学生にきめ細かな教育をすることは、予算の潤沢な大学においてさえ至難な職務である。本調査の5総合大学学部生比較の結果は、近年の中国高等教育研究がその目覚ましい発展と同時に課題、特に教育の質的課題を指摘してきたことを、学生が経験した授業調査から支持する可能性がある。

しかし、本研究はデータ収集に際し無作為抽出もできず、参加校数、参加学生数も限られている。将来、中国において、いっそう広域で多様な大学から多数学生の参加を得て、精確な授業観の比較研究が継続的に行われるべきである。

【注】

1. 繰り返す検定で有意水準が不用意に上昇するのを避ける多重比較分析法である。

【引用文献】

上原麻子・王志松・劉徳潤（2006）「中国人大学生の授業観と教師観：日中共同研究」『国際行動学研究』1，28-39頁。

王善邁・孫志軍（曹燕訳）（2002）「高等教育改革と発展の現状および問題」『IDE』441，17-22頁。

高益民（2006）「中国における高等教育市場化の模索」（公開シンポジウム報告，高等教育におけるグローバル化と市場化）『比較教育学研究』第32号，137-163頁。

徐国興（2005）「授業料高騰と高等教育の機会均等」『IDE』469，65-69頁。

南部広孝（1996）「現代中国における研究活動の地域間較差－普通高等教育機関の自然科学系分野を中心に」『比較教育学研究』第22号，127-138頁。

南部広孝（2004）「中国：資金調達ルートの多様化と効率性の向上をめざす改革」（特集－高等教育改革の比較研究－法人化・民営化を中心として）『比較教育学研究』第30号，32-43頁。

熊慶年（2004）「飛躍的に発展する中国の高等教育」『IDE』459，59-64頁。

第3章 中国における日本語学習者の授業観

上原 麻子・王 志松・劉 徳潤

言葉は意思疎通，相互理解，学問習得などの手段であると共に自己のアイデンティティの拠り所，そして人類の智慧の貯蔵庫である。外国語の習得は効率や市場原理の対極にある果てしのない道程を歩まねばならないが，筆者らは外国語教育は，現在，世界的に進展するグローバルな知識社会化現象の中で，学問追求の手段としても，異文化を持つ人々との共生，人類益にも資すると捉える。それは将来的に，その学習者のなかに，相手の言葉を駆使して当該文化の人々と接触し，言語教育の利点を最も深く経験する者があると解するからである。そうした思念と共に，中国における日本語学習者を日本留学の予備軍とも考え，彼らを対象に良い授業観研究を行った。本章はその報告であるが，最初に，近年の中国高等教育の国際化と外国語教育の役割及び日本語教育に関する先行研究を概略する。

1. 中国高等教育の国際化と外国語教育

中国の高等教育は，とくに 90 年代半ばから，市場化，国際化，大衆化という 3 課題に挑戦しながら急速な発展を遂げつつある。政治経済のグローバル化，国際市場への進出，知識社会化等がその主要因である。市場化により，各教育機関の運営は自主権拡大の傾向にあるが，マクロには政府の管理体制強化の下にある（黄，2005；高，2006）。国際化に関し，2001 年の WTO 加盟後，政府は自国の国際競争力向上のため，高等教育国際化の積極的な推進を明確にし，次のような多彩な戦略的政策を打ち出している（関，2006）。1) 国際的人材養成・国際理解を目指す留学生派遣・受け入れ，2) 教授団づくりのための国際交流，3) 学科建設・科学研究創生を推進する国際協力強化，4) 世界一流大学創成のための国際交流，5) 高等教育の発展をさらに促す国外の高質の資源導入等。具体的に，2 言語 (bilingual) 教育課程や英語教材の導入，国際理解教育課程の開設，教員の海外研修，世界的な人材招致，多国間研究協力，インターネットの整備，主要大学の教育・研究を世界水準に引き上げる（例，「211 工程」「985 工程」，第 1 章注 3，4 参照）等が，多額の予算に裏打ちされ国策として支援されている（苑，2005）。こうして飛躍的に国際化しつつある中国の高等教育であるが，その発展の一翼を担い，また基礎支援をするのが外国語教育である。

外国語教育は専攻学生のため以外に，98 年に教育部が「21 世紀に向かう教育振興行動計画」文書で提唱した「素質教育」の一部としても重要である。素質教育とは大学生の全

一般的な素養向上を図るため、理系の学生には人文系の、人文社会系の学生には自然科学系教育をなす教養教育を指す（第 1 章，p.6 参照）。90 年代には、学士課程カリキュラム構成の指針となる教育部公布の全国普通高等教育機関本科（学部）設置専攻目録が、2 度見直しされ、専攻レベルでより広い専門知識をもつ人材養成という目標が明確にされた（黄，2002）。こうして外国語教育は、新世紀に向け、専門と教養教育に支えられた幅広い人材育成及び国際化教育の重要な一環をなす。

しかし「国際化」に関して、中国政府は 70 年代末より国家近代化の戦略として世界的知的資源活用の緊要性を認識している（高，2006）。外国語教育については、教育部は改革開放政策の実施以来重視し、専攻の再建、回復にあたって、英語、ロシア語先行であるが、80 年代よりシラバス制定に着手している。もちろん、90 年代よりは、その取り組みは加速化し、近年は「通用語」（英、日、露、仏、独、西、アラビア語）専攻のシラバス制定が終了、全国統一能力試験が行われつつある（譚，2004）。01 年には、教育部が今後 3 年以内に重点大学の 5% から 10% の科目が 2 言語で開設という文書を公布して以来、英語を中心とする 2 言語授業は、増加の一途にあり（黄，2005）、外国語を通しての国際化促進が図られている。

2. 大学における日本語教育

専攻の日本語教育は、49 年の新中国成立後まもなく、北京大学、吉林大学などにその課程が設けられ、以来 50 有余年、文革の時期を除き、日本語教育は英語に次いで発展しつつある。譚（2004）によれば、86 年に教育部が委託した日本語専攻シラバス『大学日本語専攻基礎段階 教学大綱』は 89 年に作成され、99 年には『大学日本語専攻高学年段階教学大綱』が完成する。90 年代には、日本語専攻の本科（学部）と学生数が大幅に増加する。因みに 90 年の全国 86 校、学生数 8,000 人から、2000 年には 110 校、11,000 人になる。98 年に教育部が『21 世紀に向かう外国語専攻学部教育改革についての若干の意見』を公布し、新世紀の外国語専攻課程の教育目標を明示したのを受けて、99 年に基礎段階シラバスが改訂され、高学年段階シラバスが完成した。両者は、従来のシラバスと違い、科学的に作成された教育内容を基礎に、伝達能力・言語応用能力という即戦力と共に、文化理解能力の培養を企図している。日本語専攻の教育理念は、教育部が文系の大学生に提示した「厚基礎、寛口径、高質量」（譚，2004，p.50）、つまり確かな基礎力、幅広い知識、専門知識の高い能力を持つ優れた素質のある人材養成であるが、現実との間にはまだ乖離がある。譚は、地域間格差、理念上の不適合、カリキュラムと内容の不適合、学生の知識、能力、素質の不適合、教員養成問題が、日本語専攻教育発展のため、今後の課題であると指摘する。

他に中国の日本語教育現場から、松島（1995）は、「北京第二外国語学院¹における日本

語教育紹介」で、カリキュラムを簡単に紹介し、日本人教員担当の科目に焦点を当てて、その授業法を素描している。英語に次いで多い5人の日本人教員が主に3、4年生と院生を対象に、会話、作文、精読、泛読、文語文法、文学等の科目担当のため配属されるが、精読は中国人教員と3人でのチーム・ティーチング、上級作文は、時間外ボランティアで2、3人一組の個人指導をすることなどが描かれている。

橋本(2004)は作文3例をあげ、その添削に関わる微視的事例研究をして、現代中国人学生の日本と日本人に対する心理を読みとり、日中間の拗れた国際問題に向かおうとする。最初に彼は、大学で日本語を専攻する全学生が日本語を第1希望として選択するのではない事実及び中国社会の人々の対日感情に触れ、添削にはその根拠を提示し、「責任逃れ」をしないことの重要性を述べた上で、事例の3作文とも、読者を意識した「対話への意志」を内包すると分析する。橋本はそれを「共同で今ある問題を解決していくための全く新しい人間関係のあり方を模索していこうと努力する中国人学生の意思の表れでもあると捉えたい」(p.70)と記す。彼は「対話への意志」を添削で摘み取らずに、共同で新たに作り出す歴史認識という未来に向けようと、自身と読者に呼びかける。

長山と山田(2006)は、日本語教育が盛んな東北部、長春にある高等、中等および社会における教育機関と79年設立の中国赴日本国留学生予備学校の日本語教育を概説する。対象の高等教育機関は、東北師範大学外国語学院日本語学科である。学院の学生数は院生を含め1千人とあるが、日本語学科の数は記されていない。実践的教育目標は、日本語教育に力を入れる多くの他大学の達成目標と同じく、国際交流基金主催の日本語能力試験1級取得である。日本人教員数も不明であるが長崎県から国語教師が派遣されている。日本語以外に日本文学、日本語音声学、日本語教育等が記される以外、授業内容、カリキュラム等は触れられていない。卒業後の進路は、師範大学のため、以前は教師になる学生が多かったが、現在は一般企業就職が増加する。それは、中学・高校での日本語学習者が減り、日本語教員の枠が減少したことや、大学で日本語教員になるには修士号が求められる現状による。長山と山田は、中・高で日本語学習者が減少する主な理由を、1)日本語では大学入試で英語ほどの点数が取れない、2)卒業条件に「英語4級」取得の課題があるため、日本語既習者を受け入れない大学が増えている、ことであるとする。こうした日本語離れの諸要因にもかかわらず、日本留学は以前より容易になり増大傾向にある。著者らは、全体的に中・高の日本語教育の質的低下を憂慮し、中国人日本語教師の養成を今後の課題に挙げている。

わずか数本であるが中国における日本語教育の授業に関する先行研究を検討した。しかし授業に関する体系的調査はなく、学生の視点からの研究や中国人教員による資料も少ない。そこで本研究は中国の高等教育機関で日本語を学ぶ中国人学生の授業観調査を行った。

3. 研究と分析の方法

研究方法、とくに質問紙の内容、データ集めについては第1章に詳しいが、本章の対象者、計306人からのデータも2度にわたって収集した。河南省（1総合大学、96人、以下、河南）と北京（1総合大学、93人、以下、北京）は2004年11月に、吉林省（1独立学院、53人、以下、吉林）と四川省地域（2総合大学、64人、以下、四川）は05年9月に、質問紙を配布しデータを集めた。補足的に面接も行った。質問紙は日本語版と中国語版を準備し、答え易いほうで答えてもらった。なお、ここで4地域というのは、調査対象の4地域における5高等教育機関のことである。以下の分析に、四川省地域の2大学を1グループとして扱うが、それは1大学からの参加者数が低かったことが主な原因である。しかし同時に、両大学の参加者間に、年齢、日本語能力、授業印象、授業に対する意見（B質問）に関しt検定の結果、有意差がなく、良い授業観（A質問）もカイ二乗テストの結果、「授業計画示す」、「個性的な授業」、「宿題やレポート出す」の3項目以外は有意差がなく近似的であったためにも因る²。なお、本章で報告する数値に無回答は含まれていない。

4. 結果

対象者について：306人の日本語学習者の平均年齢は21.6歳（SD=3.06）であるが、地域別には河南22.3歳（SD=2.76）、北京20.5歳（SD=4.27）、吉林21.8歳（SD=0.71）、四川22.1歳（SD=1.98）で、統計的に北京が最も若い（分散分析結果、 $F(3,301)=6.68$, $p<.05$, 北京<河南, 北京<四川に有意差がある）集団である。他の属性については表3-1の通り、性別は外国語学科の特徴であろうか、各集団で女性が75%を超える。しかし、四川だけは男性が34.4%で、女性が65%強となっている。所属は学部生が多数（吉林は100%）であるが、院生もおり、中でも北京は28%と他に比べて高い。生長地については、河南からの対象者に省都や直轄市以外が多い（93.8%）のに対し、他の3地域には30%前後そうした都会成長の学生がいる。また、本調査では対象者が日本語学習者であるので文理の専門別を表にしなかったが、四川の1大学の回答者には14人（四川の回答者の22%）の理系がいる。四川の残る1大学でも、本調査のデータには入っていないが、理系の学生に日本語教授がなされていた。さらに調査時現在、吉林の対象学院では商業日本語が教えられてもいた。少数ではあろうが、すでに文系でない専門領域への日本語教育の広がりが見えられた。

日本語能力に関しては、1) 講義を理解し、口頭発表ができる、2) 講義は理解できるが口頭発表はできない、3) 日常会話は問題ないが、講義はあまり分からない、4) 知っていることをゆっくり話されれば分かる、の4段階で尋ねた。自己申告で精確ではないが、分散分析の結果、統計的有意差はなく、全集団で3分の2以上が2段階目（講義を理解）以

上の言語能力を持つと回答していた。平均値は四川（3.33）が最も高く、吉林（2.79）が最下位であった。全体的に高い日本語能力の参加者である。日本語学習動機は 1) 大学院進学のため、2) 就職しやすい、3) 日系・合弁企業就職、4) 日本留学、5) その他の 5 択（複数回答可）で質問したが、70%前後から 90%前後が 2、3 の就職関連回答を選んでいった。日本留学が動機であったのは、北京（23.7%）、四川（22.2%）、吉林（18.9%）、河南（16.7%）の順で、平均すると 20.4%であった。留学に関する数字が低いとは解しないが、05 年の質問紙に追加で吉林と四川の参加者に、日本留学の希望の有無を 1) 奨学金があれば（吉林 47.2%、四川 73.4%）、2) 奨学金無しでも（吉林 37.7%、四川 23.4%）、3) 希望無し（吉林 15.1%、四川 3.1%）の 3 択で尋ねた。結果はカッコ内の通りで、学習動機の結果より高い。奨学金が準備されれば、留学動機結果より、さらに数字が高くなるのは確かである。

授業に対する印象については、吉林は 60%強が「期待以上」（「期待通り」を含む）、四川は「期待以上」「期待以下」がほぼ半々、北京は逆に 60%強が「期待以下」、河南は約 85%が「期待以下」である。分散分析の結果、北京と四川に有意差はなかったが、危険率 $p<.05$ のレベルで ($F(3,298) = 12.36$)、吉林>河南、吉林>北京、北京>河南、四川>河南の間に有意差があった。吉林からの参加者の授業に対する満足感、高揚感が示唆される結果である。

表 3-1 対象者の内訳（頻度） () 内=%

	河南 n=96	北京 n=93	吉林 n=53	四川 n=64
	性 別			
男性	23 (24.0)	13 (14.0)	10 (20.0)	22 ((34.4)
女性	73 (76.0)	80 (86.0)	40 (80.0)	42 (65.6)
	所 属			
学部生	84 (87.5)	67 (72.0)	53 (100.0)	54 (85.7)
修士	12 (12.5)	26 (28.0)	0 (0.0)	9 (14.3)
	生 長 地			
省都*	6 (6.3)	26 (29.9)	15 (29.4)	22 (34.9)
その他	90 (93.8)	61 (70.1)	36 (70.6)	41 (65.1)

注： 無回答を除く。*=省都あるいは中央直轄市。

良い授業 (A 質問) について：4 地域の参加日本語学習者の見る「良い授業」の異同を知るために、最初に地域別回答の上位 10 項目、下位 5 項目について検討した結果、上位

10項目中、「声が聞き取りやすい」、「要点強調」、教員の「熱心」さが全地域の共通であった。しかし、河南、北京、四川は共通に上位3項目に「声聞き取りやすい」「熱心」「要点強調」を挙げ、他にも10項目内に「本や資料の紹介」「教材レベルに合う」「教材文化理解によい」を共通項目としていた。それに対し、吉林は上位3位までに「熱心」はあるが、後は「学生によく質問」「ユーモアな発言」で、続いて「小テスト/アンケート」「授業計画示す」が10位内に入っていた。また上位項目に関し、北京と四川は「学生によく質問」（北京）と「質問を引き出す」（四川）の違いがあるだけで、残りは順位の違いがあっても同じである。そのうえ上位項目に、河南は集団過程項目、吉林には教材関連項目が全くないのが特徴であった。さらに吉林には他と異なり、「板書の読みやすさ」と「本や資料の紹介」がなかった。下位については、4地域とも同じく最下位に「遅刻や休講が多い」、下位5項目内に「応用力や批判を評価」「教材時代性に富む」があった。

さらに「良い授業」の地域間異同を知るためにボンフェローニ分析を用いた。表3-2に示す15項目全てに危険率 $p<.05$ のレベルで地域間の相違があった。「授業計画を示す」は、吉林が他の3地域よりも有意に $(F(3,301)=.40)$ 高かった。教材関連5項目では、北京の回答者は他の3地域に比べ有意に「良い授業」要因と評価していた[教材レベルに合う $(F(3,302)=4.52)$ 北京>河南、四川>河南；教材能力向上によい $(F(3,301)=10.96)$ 北京>河南、北京>吉林、四川>河南；教材のトピック豊富 $(F(3,301)=3.88)$ 北京>河南；教材時代性に富む $(F(3,297)=9.07)$ 北京>河南；教材文化理解によい $(F(3,298)=3.79)$ 北京>河南に有意差]。「ユーモアな発言」は、吉林が他の3地域よりも高い評価を得 $(F(3,302)=4.59)$ 、教師の「熱心」さは、北京>河南、四川>河南 $(F(3,302)=4.14)$ で有意差があった。「小グループ討議」は河南、吉林よりも有意に $(F(3,301)=0.40)$ 北京の「良い授業」で実施され、「受講態度考慮」は、河南が他の3地域よりも $(F(3,302)=7.18)$ 、「学生によく質問」についても、河南が北京と吉林より $(F(3,301)=7.73)$ 有意に低かった。「答案の解説」は吉林が河南と四川よりも有意に高く $(F(3,302)=3.99)$ 行っており、「宿題やレポート」は吉林では他の3地域よりも有意に低く $(F(3,302)=8.28)$ 出されていない。最後に「出席を取る」は、吉林と四川の間に有意差がないだけで、平均値は吉林>四川>河南>北京の順で $(F(3,301)=21.65)$ 、吉林の「良い授業」で最も用いられ、北京で最も少ない結果であった。なお、「教え方の技術」に関しては、4地域間に有意差はなかった。

まとめると、度数値検討でみた「教え方の技術」2項目（声聞き取りやすい、要点強調）は有意差もなく、4地域の全参加者が示す良い授業要因である。また教員の熱心さは遅刻休講の少なさと合わせ、そして応用力、批判が評価されないのも良い授業の共通要因である。地域差については、北京と四川の「良い授業」観はかなり似ており、また北京、四川、河南3地域は上位項目に共に「声聞き取りやすい」「熱心」「要点強調」を挙げているが、

表 3-2 4 地域間比較 (A 質問) : ボンフェローニ分析

質問項目	有意差のある地域 (平均値)	自由度	F 値	p<.05
2. 小グループ討議	河南 (1.38) < 北京 (1.17) 北京 (1.17) > 吉林 (1.43)	3, 301	0.40	*
3. 小テスト/アンケート	河南 (1.40) < 吉林 (1.08) 吉林 (1.08) > 北京 (1.55) 吉林 (1.08) > 四川 (1.38)	3, 301	12.05	*
6. 受講態度考慮	河南 (1.36) < 北京 (1.16) 河南 (1.36) < 吉林 (1.09) 河南 (1.36) < 四川 (1.16)	3, 302	7.18	*
7. 授業計画を示す	吉林 (1.09) > 河南 (1.42) 吉林 (1.09) > 北京 (1.35) 吉林 (1.09) > 四川 (1.34)	3, 301	5.87	*
8. 学生によく質問	河南 (1.28) < 北京 (1.08) 河南 (1.28) < 吉林 (1.04)	3, 301	7.73	*
10. 出席を取る	河南 (1.55) > 北京 (1.74) 河南 (1.55) < 吉林 (1.15) 河南 (1.55) < 四川 (1.34) 北京 (1.74) < 吉林 (1.15) 北京 (1.74) < 四川 (1.34)	3, 301	21.65	*
12. ユーモアな発言	河南 (1.25) < 吉林 (1.06) 北京 (1.31) < 吉林 (1.06) 吉林 (1.06) > 四川 (1.30)	3, 302	4.59	*
15. 答案の解説	河南 (1.41) < 吉林 (1.15) 吉林 (1.15) > 四川 (1.39)	3, 302	3.99	*
16. 宿題やレポートを出す	河南 (1.36) > 吉林 (1.70) 北京 (1.34) > 吉林 (1.70) 四川 (1.31) > 吉林 (1.70)	3, 302	8.28	*
18. 熱心	河南 (1.13) < 北京 (1.02) 河南 (1.13) < 四川 (1.02)	3, 302	4.14	*
24. 教材レベルに合う	河南 (1.25) < 北京 (1.09) 河南 (1.25) < 四川 (1.09)	3, 302	4.52	*
25. 教材能力向上によい	河南 (1.41) < 北京 (1.10) 北京 (1.10) > 吉林 (1.34) 四川 (1.16) > 河南 (1.41)	3, 301	10.96	*
26. 教材のトピック豊富	河南 (1.44) < 北京 (1.22)	3, 301	3.88	*
27. 教材時代性に富む	河南 (1.73) < 北京 (1.36)	3, 297	9.07	*
28. 教材文化理解によい	河南 (1.26) < 北京 (1.09)	3, 298	3.79	*

統計的には北京のほうが河南よりも教材 5 項目すべてと「小グループ討議」「受講態度考慮」「学生によく質問」「熱心」が有意に良い授業要因である。すなわち、北京の参加者には河南よりも教材関連の授業設計、教師との相互作用、教員の人格が、彼らの経験した「良い授業」要因である。四川の回答者は「教材レベルに合う」と「教材能力向上によい」という「授業設計」、「熱心」という「人格」要因、「受講態度考慮」の相互作用要因を河南より「良い授業」要因とする。一方、吉林の「良い授業」では、河南よりも「学生によく質問」がなされて「受講態度が考慮」されているが、他の 3 地域に比べると「ユーモアな発言」が頻繁で、「宿題やレポート」の提出はより少なく、「授業計画」が提示され、「出席が取られ」て、「小テスト/アンケート」及び「答案の解説」が頻繁である。

授業に対する意見 (B 質問) について：現在の授業に対する意見を 11 項目で尋ね、4 地域比較のために分散分析を行った。結果 (表 3-3) は、6 項目について危険率 $p < .05$ のレベルで異なる地域間に有意差が認められた。「創造力重視」(F (3, 297) =5.39) は吉林が河南よりも、「視聴覚教材使用」(F (3, 297) =8.60) 及び「ユーモア感覚ある」(F (3, 291) =12.36) は吉林が他の 3 地域よりも、「討議させる」(F (3, 298) =8.23) は北京、吉林が河南よりも高い評価であった。これらは概ね「良い授業」(A 質問) の結果を追認する結果である。また「専門に役立つ」(F (3, 296) =3.47) は北京のほうが河南よりも、「将来に役立つ」(F (3, 297) =4.90) は吉林のほうが河南よりも評価が高かった。「専門に役立つ」項目は北京 (度数値 91.2%) のほうが河南よりも高い評価であるが、河南の参加者も約 80% が役立つと答えている。それに対して「将来に役立つ」は、度数値 (河南 69.5%, 北京 76.9%, 吉林 76.9%, 四川 81.0%) を見れば、どの地域も約 70% 近くあるいはそれ以上が役立つと捉えているが、河南の参加者にはやや将来に対する悩みが多い結果である。

表 3-3 授業に対する意見：分散分析

B 質問項目	有意差のある地域 (平均値)	自由度	F 値	p<.05
1. 創造力重視する	河南 (3.07) < 吉林 (3.85)	3, 297	5.39	*
2. 視聴覚教材使用	河南 (3.07) < 吉林 (4.04) 北京 (3.43) < 吉林 (4.04) 吉林 (4.04) > 四川 (3.35)	3, 297	8.60	* * *
3. 授業で討議させる	北京 (3.86) > 河南 (3.09) 吉林 (3.68) > 河南 (3.09)	3, 298	8.23	* *
6. ユーモア感覚ある	吉林 (4.27) > 河南 (3.58) 吉林 (4.27) > 北京 (3.30) 吉林 (4.27) > 四川 (3.26)	3, 291	12.36	* * *
9. 専門に役立つ	北京 (3.71) > 河南 (3.29)	3, 296	3.47	*
11. 将来に役立つ	吉林 (3.63) > 河南 (2.94)	3, 297	4.90	*

5. 考察と結語

本研究は 306 人の 4 地域 5 高等教育機関からの日本語学習者を対象に、「良い授業」観の調査を行い、全体的な特徴および地域間の異同を明らかにしようとした。全体的には、肯定的回答では「声の聞き取りやすさ」と「要点強調」の「教え方の技術」及び教員の熱心さが重要であるとの知見を得た。また否定的回答では、教員の「遅刻や休講が少なく」、「応用力と批判が評価されない」のが共通項目であった。教員の熱心さは加賀美（2004）の日韓中の教育価値観研究で中国人学生が教員の熱心さを最も高く評価した結果を支持するものである。応用力・批判の評価が低いのは言語教育にみられる暗記法重視の示唆であろうか。しかし、本研究の予備調査（上原・王・劉，2006）では、この項目は理系の学生からも低い評価であった。これらの知見が中国の日本語学習者のみに共通、あるいは中国の大学一般の良い授業要因であるかどうかを知るには、さらに広い地域を含む研究が必要である。

また本調査は地域間の良い授業についての異同も明らかにした。それらは総合大学間の異同と総合大学と独立学院間の相違に大別できる。総合大学間の異同については、河南、北京、四川は良い授業の上位 3 項目に共通性（声聞き取りやすい、熱心、要点強調）があったが、北京と四川がより似ているのに対し、河南では相互作用的項目が 1 項目も重視されず、北京と四川に比べて熱心さにおいて劣っていた。日本語能力に有意差がなかったことから、河南の日本語教育の尽力が推察されるが、北京と四川の参加校は「211 工程」の重点大学である。大学の国際競争力向上のため、WTO 加盟後「中外合作弁学」（中国と外国の教育機関が協力し、中国で教育を実施する教育形態）が飛躍的に増大し多様な試みがなされ、教授法の改善として、教員の海外研修、視聴覚機器の活用、学生参加型授業が増えたと報告されている（叶，2005）。しかし、海外留学をした教員採用を始め、多数の改善策が多額の予算を必要とする。そのため、多くの研究者（王・孫，2002；高，2006 他）が、中国高等教育の市場化、国際化、大衆化に伴う問題として、階層間、地域間格差を指摘する。総合大学関連の本調査結果は、そうした指摘を支持する日本語教育からの実証データである可能性が高い。

総合大学と独立学院間の相違について、本調査に参加の吉林の独立学院の回答からは、日本語学習に対する高揚感も感じられ、日本語能力に関し他地域との有意差はなく、質問紙も全員が日本語で答えていた。しかし全対象機関中、初級・中級レベルの回答が 30% 以上と最も多かった。また他の 3 地域に比べ、シラバスや視聴覚教材という新しい教授法の活用は非常に高く、教員がユーモアな発言をよくし、頻繁な小テスト及び答案の解説をして学力向上に努めているが、本や資料の紹介項目は良い授業要因ではなかった。こうした結果は対象独立学院の「良い授業」は、総合大学のそれとは内容、方法共に異なるのではないかという示唆をする。

将来に、中国のより多様な地域の大学において、いっそう多数の日本語学習者を無作為抽出した「良い授業観」研究がなされ、本調査結果の一般化の可否が検討されるべきである。

【注】

1. 本書は、情報秘匿の関係から、情報・データ源の判明する固有名詞の使用はしない。しかし、著者自身がそれを明示している資料については、本書の規則の適用外とした。
2. 「授業計画示す」と「個性的な授業」は四川の1大学で高く評価され、「宿題やレポート出す」は当該地域の直轄市にある大学でより頻繁に行なわれていた。

【参考文献】

- 上原麻子・王志松・劉徳潤（2006）「中国人大学生の授業観と教師観：日中共同研究」『国際行動学研究』1, 28-39 頁。
- 苑復傑（2005）「中国高等教育のグローバル化戦略」『IDE 現代の高等教育』466, 72-77 頁。
- 王婉莹（2005）「学習者から大学日本語専攻カリキュラムへのアプローチ」北京師範大学日文学系編『日本語教育と日本学研究論叢第二集』民族出版社。
- 王善邁・孫志軍（曹燕訳）（2002）「高等教育改革と発展の現状および問題」『IDE』441, 17-22 頁。
- 大塚豊（2004）「中国一大衆化の実現と知の拠点形成」馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部, 13-33 頁。
- 加賀美常美代（2004）「教育価値観の異文化間比較—日本人教師と中国人学生、韓国人学、日本人学生との違い」『異文化間教育』19, 67-84 頁。
- 叶林（2005）「「中外合作弁学」の展開」黄福涛編『1990 年代以降の中国高等教育の改革と課題』,（高等教育研究叢書 81）広島大学高等教育研究開発センター, 45-66 頁。
- 高益民（2006）「中国における高等教育市場化の模索」『比較教育学研究』第 32 号, 国際比較研究学会。
- 黄福涛（2002）「大学のカリキュラムの日中比較」『IDE 現代の高等教育』441, 51-56 頁。
- 黄福涛編（2005）『1990 年代以降の中国高等教育の改革と課題』（高等教育研究叢書 81）広島大学高等教育研究開発センター。
- 譚晶華（2004）「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要項について」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』7, 47-58 頁。

長山由美子・山田勇人（2006）「長春の日本語教育について」『日本語教育センター紀要』
2号，126-137頁。

橋本正志（2004）「「日本語を学ぶこと」の意味ー中国の大学における日本語教育の現場
から」『論究日本文学』80号，立命館大学日本文学会，61-71頁。

松島みどり（1995）「北京第二外国語学院における日本語教育紹介」『日本語教育研究』29
号，109-114頁。

三浦信孝（1997）『多言語主義とは何か』藤原書店。

関維方（苑復傑訳）（2006）「中国高等教育の国際化戦略」『IDE』482，49-55頁。

八並光俊（1989）「よい授業とはー学生と学生文化から」片岡徳雄・喜多村和之編『大学の
授業研究』玉川大学出版部，20-36頁。

第4章 転換期の大学授業

—北京市 A 大学日本語学部を例として—

王 志松

1990年代以降、中国高等教育は市場化、国際化と大衆化の潮流の中で大きく揺れながら転換期を迎えた¹。教育理念は「知識重視」から「創造性、実践能力と創業能力重視」へと変わり、啓発的な教授法が提唱され、カリキュラムも副専攻制度、第二学位制度などの導入によって、学生がより自由に選択できる多様な学習コースに変化してきた。しかし、もう一方では、市場化にさらされた大学は、競争力を強化させるために、新しい人事制度を導入して、教師に対する評価を教授の質よりも研究業績に重きを置くようになってきた。その結果、教師たちが研究業績に追われて、授業軽視、さらに授業離れという深刻な現象が生れた。この問題の深刻さは、2001年教育部が「大学の学部生教学の仕事を強化し全面的に教学の質を高めることに関する若干の意見」において、教授、助教授は2年間続けて学部生の授業を担当しない場合、解任されるという異例の厳しい条例を出したことからもうかがわれる²。

このような背景の下で、大学の教育現場は実際にどのように動いてきたのであろうか。本章は、北京市 A 大学日本語学部の90年代以来のカリキュラム改革と教育実践を一例として考察し、その成果と問題点を併せて検討してみたい。

1. 90年代以降の沿革

北京市 A 大学は1902年に創立され、中国で最も歴史の長い高等教育機関の一つとして教育部に直轄されている重点大学である。現在、教職員は3,000人近く、在学の全日制学生は16,400余人いる。外国語学院の日本語学部は、1973年設立され、毎年学部生を20名ほど募集している。1997年修士課程が設立され、毎年大学院生を10名ほど募集している。専任教師は11人で、日本人専門家は2人である。

90年代以降、市場経済化の進展と国際交流の拡大にともなって、中国の大学における外国語専攻教育は教育理念からカリキュラム、教授法までさまざまな改革を模索してきた。1998年、教育部高等学校外国語専攻教学指導委員会は「大学における外国語専攻の教育改革に関する若干の意見」という文書を公開して、「しっかりとした基礎、広い知識、一定の専門知識、比較的強い能力と比較的良い素質」を持った、21世紀の外国語人材養成を唱えた³。外国語専攻の「主副専攻を持つ人材」を養成するために、多くの大学の外国語学部は、競って学部内で経済、貿易などの副専攻を設けたが、上海外国語大学のように成功した例

もあれば、経済、貿易専門の教師陣がいないため失敗した大学も少なくない⁴。

A 大学日本語学部は 90 年代以降カリキュラムを 3 回改訂して教育改革を行ってきた。93 年版のカリキュラムでは学生の知識を広げるために、「講座」という形で「テーマ別に中日社会、文化現象を紹介し、両国社会・文化の特徴を分析し、中国と日本及び世界に対する比較的客観的な認識を養成する」という目的の授業が設けられた⁵。97 年から新たにカリキュラムを改訂した時、高等教育界では総合素質教育と創造力の養成が提唱されていたが、日本語学部は、無理に学部内で経済、貿易などの副専攻を設けることを避け、副専攻の履修を、当時 A 大学の副専攻制度や第二学位制の導入によって、各専門分野の学院に任せることにして、改訂の重点を「比較的強い能力」の養成という点に置いた。この問題に関して、上記の「大学における外国語専攻の教育改革に関する若干の意見」という文書でも、中国の大学の外国語専攻教育は従来「言語技能を訓練する時往々にして模倣記憶を強調して学生の思考能力、創造力、分析能力と、独立に見解を出す能力の養成を軽視し」ているため、研究能力の養成は外国語専攻教育改革の難問の一つであると指摘している⁶。そこで、当該日本語学部は、研究能力の養成を突破口として総合的素質の向上を、カリキュラム改訂の基本方針とした。

93 年版のカリキュラムでは、学生研究能力の養成は主に「卒業論文指導」という授業によって行われることになった。ところが、この授業は 4 年下半期に設けられて、卒業まで授業期間は 2 ヶ月半しかない。2 ヶ月半に論文作成の基礎知識と方法を紹介した後すぐに学生にテーマを決めて論文を完成させるのは、時間的に見れば、短すぎると言わざるを得ない。この問題を解決するために、日本語学部は 97 年版のカリキュラムでは「卒業論文指導」の授業を 4 年下半期から 4 年上半期へと繰り上げると同時に、3 年下半期から研究方法を習得するための「ゼミ」授業を新設することにした。

新設された「ゼミ」授業は、教師達の専門分野に応じて、日本言語研究、日本文化研究、日本社会研究、日本文学研究という内容になっている。ゼミ授業は内容こそ違いますが、教授法として、担当教師は各専門分野の独特な研究方法を具体的に教授し、学生に課題を完成させる過程でこれらの方法を吸収させるという点で共通している。総じて見れば、ゼミ授業は知識の詰め込みではなく、方法論の伝授を重視する。成績評価は期末試験ではなく段階的な研究発表と小論文によって行われる。ゼミ授業の目的は、学生に各分野の研究方法を理解させ、身につけさせることであるとすれば、「卒業論文指導」の授業を 4 年上半期に繰り上げた狙いは、1 年間をかけて論文を作成させることを通して、ゼミで理解した研究方法を確実に学生の研究能力にさせたい点にある。この意味で言えば、ゼミ授業と「卒業論文指導」の授業は学生の研究能力を養成する上でワンセットとなって働いている。そして、この二つの授業はこれまでの教師中心の教授法を変えて、教学活動における学生の主体性を確立させ、授業内外での学習を有機的に結びつける役割を果たせたといえよう。

2003 年、新しいカリキュラムを改訂する時、更にゼミ授業の内容を充実させた。それと

同時に、ゼミは一つの教授法として、他の授業でも取り入れられるようになった。例えば「高級総合日本語」という授業は、「学生に文章内容の整理・まとめ・報告・討論をさせる」というゼミの手法を導入しただけではなく、日本語表現力向上のほかに、学生の「独自に見解を出す」能力の養成も明確に本授業の目的としている⁷。

このようなカリキュラムと教授法の改訂は、教育現場の教師たちの積極的な改革意欲にもよるが、大学行政からの強力な指導があったことも見逃せない。改訂するに当たって、大学の教務処は「学部カリキュラム改訂に関する若干の意見」で、「「授業内外での学習」、「授業—授業の一部としての課外自主学习」を有機的に結びつける大教育観を堅持し、教育思想と観念の刷新、教育内容と方法の創造、教学体制とシステムの創造を重視し、学生の自主的な学習とそれに相応の能力の養成を強調し、学生の自主学习の環境と条件の建設に力を入れるべきだ」と指導的意見を出している⁸。

2. 改革の成果と問題点

A 大学日本語学部は、この 10 余年間の教育改革を通して、学生の研究能力と論文の質を高める面では一定の成果を挙げた。卒業論文は、2001 年から行われた 6 回の中国大学日本語専攻卒業論文コンクールでは、一等賞 2 回、三等賞 2 回という優秀な成績を収めていて、受賞数は全国で上位を占めている。ゼミ授業の実践に関して、王志松が 1999 年と 2000 年行ったアンケート調査では、70%の学生は、批判精神と創造的思惟を獲得したと回答している⁹。本共同研究で、筆者が協力して A 大学で収集し、上原が分析して中間報告として、2005 年 9 月の北京における研究会で発表したデータによれば、ゼミ授業参加者の中で 77%の人が「ゼミ面白い」と回答しているのは、王の調査結果を支持しているといえよう¹⁰。

しかし、問題がないわけではない。同報告では、以上の教育改革は大学全体の授業に関する学生の好印象につながっていかなかったということが明らかになった。すなわち「大学で受けた授業が期待通りであったかどうかの質問」に対して、期待以上と回答した学生数は全体の 34%を占めており、期待以下と回答した学生数は 66%を占めている。以下は、同報告のうち、A 大学の結果のみに焦点をあて、期待はずれの原因を詳しく検討し、日本語学部の授業の実態を把握してみたいと思う。

本共同研究の質問紙構成については、第 1 章に詳しいため、繰り返さないが、A 大学日本語学科からの回収部数 96 部の回答中、特に「大学授業に対する意見についての質問」に対する回答は注意すべきであった。上原の中間報告結果では次表のようになっている。

表 4-1 から次のようなことが読み取れる。

第一に、パーセンテージの半分を割りこんだのは、「創造力重視する」、「視聴覚教材使用」と「ユーモア感覚ある」の 3 項目である。この 3 項目だけは、大学全体の授業に関する悪

印象の原因だとは言えないが、何らかの関係があると考えられる。

第二に、94%の学生は先生が「授業を真面目に」やっていると思う。

第三に、ゼミ授業の参加者が69人というのは、ゼミ授業が主に3年生以上に設置されているからである。1, 2年生の科目でもゼミの手法が用いられている授業もあるが、それを意識していない学生もかなりいるようだ。

第四に、9, 10, 11の3項目に関する肯定率が比較的に高いというのは、現在のカリキュラムに対する不満は少ないということの意味している。

表 4-1 授業に対する意見

	肯定的回答のみ (%)
1. 創造力重視する	45 (46.8)
2. 視聴覚教材使用	45 (46.8)
3. 討議させる	66 (68.8)
4. 講義時間長くない	72 (75.0)
5. ゼミ/演習面白い	53 (76.8)
6. ユーモア感覚ある	41 (42.8)
7. 授業まじめ	90 (93.8)
8. 学問以外も議論	69 (71.9)
9. 言語学習に役立つ	86 (89.6)
10. 文化理解に有用	84 (87.5)
11. 将来に役立つ	73 (76.1)

注：北京市 A 大学の学生 n=96, ゼミ/演習該当者：n=69 人

以上の問題点をもう少し明確にさせるために、大学全体の授業に関する印象によって、大学授業に対する意見に、肯定的回答をした者をさらに「満足組」と「不満足組」に分けて、次の表 4-2 を作った。「大学で受けた授業が期待通りであったかどうかの質問」に対する無回答の 4 人を除外して、「期待以上・期待通り」の「満足組」は 31 人、「不満足組」は 61 人となる。

表 4-2 を見ると、まず注意すべきことには、程度の差はあるにせよ、「満足組」は肯定的回答率が全体的に高くなったということ。その中で、「創造力重視する」という項目に関して、表 4-1 では肯定的回答の人数は 50%未満であるが、表 4-2 の「満足組」では 60%を超えた。また、「講義時間長くない」という項目に関して、表 4-1 の肯定的回答 75%から、表 4-2 の「満足組」は 90%に変わって、大幅に高まった。肯定的な回答率の高さが満足度とつながりがあるということが観察できる。

表 4-2 授業に対する意見：「期待感」との関連

	満足組 31 名	不満組 61 名	%の差
1 創造力重視する	19 (61.3)	25 (41.0)	20.3
2. 視聴覚教材使用	17 (54.8)	27 (44.3)	10.5
3. 討議させる	26 (83.9)	39 (63.9)	20.0
4. 講義時間長くない	28 (90.3)	43 (70.5)	19.8
5. ゼミ/演習面白い	20 (64.5)	32 (52.7)	7.3
6. ユーモア感覚ある	15 (48.4)	26 (42.6)	5.8
7. 授業まじめ	30 (96.8)	58 (95.1)	1.7
8. 学問以外も議論	24 (77.4)	44 (72.1)	5.3
9. 言語学習に役立つ	30 (96.8)	55 (90.2)	6.6
10.文化理解に有用	28 (90.3)	55 (90.2)	0.1
11.将来に役立つ	26 (83.9)	46 (75.4)	8.5

注：授業に対する意見は肯定的回答のみ。括弧内=%。なお、「ゼミ/演習は面白い」の該当者数は、満足組=25人、不満組=44人である。

しかし、表 4-2 は別の問題をも顕にした。第一に、「ゼミ/演習面白い」という項目に関して、「満足組」は 25 人参加者中の 20 人だから、80%になり、「不満組」は 44 人参加者中の 32 人だから、73%になる。「満足組」と「不満組」の間にすこし差が見られるが、全体的に見ればゼミは概ね成功したのだと言えよう。但し多くの肯定的回答者が「不満組」にも入っているということは注意すべきである。肯定的回答はなぜ満足度につながっていかなかったのだろうか。

第二に、「ユーモア感覚ある」という項目に関して、「満足組」と「不満組」は共に低くて、50%未満である。これは逆に言えば、「ユーモア感覚ある」というのは、教師評価の必須条件ではないことが考えられる。しかし、もう一方では、自由記述から見れば、「ユーモア」は教師と授業に対する評価の重要な要素の一つだということは否定できないので、教師の「ユーモア感覚」をどう見るべきかという問題がある。

第三に、「満足組」でも「不満組」でも「授業真面目」の回答は 90%以上に上っているにも関わらず、それが「視聴覚教材使用」の回答率の向上につながっていないというのは、なぜだろうか。

3. 原因の分析

(1) 「ゼミ面白い」と「創造力・実践力」

ゼミ授業の設置は主に「研究能力の養成」を目指しているのだから、上記の統計ではその目的が達成できたと言えよう。しかし、就職進路などの面から考えると、「実践力」の養成が

十分に行われたとはいえない。「実践力」の養成は現在のカリキュラムでは主に「教育実習」に任されている。しかし、「教育実習」は小中学校教師免許を取るためのものであるが、中国の小中学校ではほとんど日本語の科目がない現在では、「教育実習」の意義自体が問われている。大学の教師になるには博士課程を修了しなければならない。しかし、もう一方では、就職先で最も多用する通訳と翻訳の技能を実習する内容がカリキュラムに組み込まれていない。

現在のカリキュラムでは、「創造力」の養成は主に学問上の「創造力」の養成を指す。しかもゼミの内容は言語学研究、文学研究と文化研究に偏っている。これは、日本語学部の教師陣の専門分野の制限によることがあるため、やむをえない一面もある。しかし、最近五年間の学生の卒業後の進路から見れば、大学院進学と留学は2分の1で、その他は企業に入るか公務員になる。したがって、ゼミ授業の内容は、専門的になればなるほど、進学希望の学生にとっていいことであるが、そうではない学生は不満を覚えることになるだろう。実際には、学問的な授業が不必要だという声が出ている¹¹。このことが、「ゼミ面白い」と回答した人でも「不満足組」に入った主な原因だと思われる。

(2)「ユーモア感覚ある」

上記の上原報告の「最も良い先生」の性格に関する自由記述の回答は、パーソナリティ関連がほとんどであった。そのうち「明朗な性格」は首位を占めている。その中で「ユーモア」をあげたのは92人中の43人であり、他の要素より断然多い。そこには学生の求めている教師像があると考えられる。この問題を考察するために、もう少し中間報告の統計を見てみよう。「最も「良い先生」の性格について具体的に書いてください」という内容に関する自由記述では、上位の5項目は次の通りである。

- 1) 明朗な性格：ユーモア、陽気、面白い、リラックスできる
- 2) 親和力：親近感、親しみやすい、親切、やさしい、寛大、怒らない
- 3) 人望・誠実・風格：人望厚い、道徳的模範、真面目、責任感、根気、真剣、言行一致、正義感
- 4) 該博・先見の明：博学、豊富で広い知識、多才、人生経験豊富、時代の流れに敏感、時代と共に歩む
- 5) 前向きな性格：活発、健康的、好奇心、チャレンジする、大胆、豪放、教育への情熱、熱心

3) は、道徳的要素で、4) は学識要素であるのに対して、1), 2) と 5) は性格の要素である。記述内容はさまざまであるが、性格が明るくて、親しみやすいという二点に集中しているということが観察できる。「ユーモア」というのはまさにこの二つの要素を象徴的

に表している特徴だといえよう。中国では、伝統的な教師像は「学識」と「道徳」の面では学生の模範となることを要求されている。80年代後半から、教師像は少しずつ変化してきた。道徳的色彩の濃いイメージから、知識、能力、文化の伝授者への変化、更に学生を高々たる上から見下ろす権威者から、学生の主体的な成長を導きながら助長する平等的な教師への変化が要請されている¹²。したがって、「学識」要素と「道徳」要素のほかに、教師に「明るくて親しみやすい」表れとしての「ユーモア」を求めてきたのもそのはずである。この意味で言えば、「ユーモア」は「明るくて親しみやすい」性格の一種の具象化と考えられる。したがって、「ユーモア」は教師評価の重要な要素であるが、必須条件ではない。その代わりに「明るくて親しみやすい」性格があればそれでよいのである。「あなたにとって良い先生とは？」という自由記述質問への回答結果をみれば、性格の明朗性も重要であるが、「学生への態度」というカテゴリーでは上位4項目は次の通りである。

- 1) 友好的.....親和力, 親切, やさしい, 思いやり, 厳しすぎない
- 2) 理解/関心.....学生への配慮・関心・尊重, 学生を理解・自由にさせる
- 3) 平等.....学生を平等に, 友人・先輩のような関係, 距離がない
- 4) 相互作用.....学生との対話, 師弟として友好的な学問関係

ここから見て分かるように、「親和力」「理解」「平等」などは教師評価において重要なポイントとなっている。

(3) 「真面目」と「視聴覚教材使用」

計画経済の時代において、中国では研究活動は概ね国立研究所で行われていて、大学では主に教育が行われていたので¹³、教師たちは大抵教育に専念していた。90%以上の学生が「授業は真面目」と回答したのは、一面ではこのような教育伝統によるのだと考えられる。しかし、上記のように、この「真面目さ」は「視聴覚教材使用」などの教授法につながっていかなかったところでは、「真面目さ」をもう一度吟味する必要があるだろう。ここで、まず現在教師たちの置かれた立場を確認して、問題解明の手がかりを探してみたいと思う。

90年代後半から、競争力を強化するために、各大学はそれぞれ新しい人事制度と賃金制度を改革して活性化を図った。A大学は2001年職務賃金制度を導入して、賃金を基本給と職務給に分けた。A大学の教職員である以上、基本給は支給されるが、職務給は人事処の定めたノーハウを完成しなければ減給される。さらに、新しい人事制度は教職ポストの終身制を終了させた。3年毎に人事処の定めた項目のチェックを受けて、パスした場合新たに招聘される。これらの項目の中で一番教師たちの頭を悩ませたのは、研究業績である。例えば、助教授は3年間3篇以上の論文を發表すべきで、しかもその中の2篇は「核心学術雑誌」に發表すべしとされている。日本語学研究界の所謂「核心学術雑誌」はただ『日

本語学習と研究』の1種類しかない。毎年掲載論文数は60本ぐらいであるが、全国の日本語教師は何百人にも上っているため、『日本語学習と研究』に発表するのは至難である。当該外国語学院の各教室には2000年から視聴覚の機械が整備されたのであるが、教師達は研究業績に追われて、「視聴覚教材使用」に工夫する余裕がないというのが現状であるといわざるを得ない。実際には「視聴覚教材」のみならず、他の授業の教授法でも工夫が足りない傾向がある。例えば、王婉莹（2005）がA大学を含めた北京市の四大学日本語学科の学生を対象にした調査では、学生たちが必要な科目として「通訳」を挙げながら、最も不満な授業としてまた「聴解」「会話」などを挙げている。勿論、教材などの問題もあるが、教授法の工夫が足りないということは、王の分析で明らかになっている¹⁴。

しかし、その一方では、教育部が度重ねて「授業の質的向上」を強調しているので、大学では授業の質を管理する制度の整備が進んできた。毎学期の学生による授業評価が行われ、その結果は全学に公開される。教務処はまた退職した教授からなる教学監督団を作った。教学監督団は「教学第一線に入って、教学活動の実施を検査する」ために、「随時に授業参観をすることができ、事前に学院と担当教師に知らせる必要はない」という特別権利を与えられている¹⁵。このような厳しい監督制度が敷かれたため、教師たちはいくら研究業績に追われたとしても、少なくとも形の上では授業をないがしろにすることができない。しかし、また同時に「授業は真面目」であっても、「視覚教材使用」などの教授法の工夫をしない、という矛盾した怪現象になっている。

（4）その他

以上では主にカリキュラムや授業を対象として考察してきたが、「授業に対する期待はずれ」の原因にはもっと複雑なものがあると思われる。その一端として、新入生募集制度との関係について考えてみたい。

上原報告の「日本語学習動機」の項目を見ると、「動機なし」、或は「配置させられた」「運命が悪い」と回答した学生は12人あり、いずれも「不満足組」に入っているということから、明らかに学習動機と満足との間に因果関係があると観察される。中国の現在の新入生募集制度では、大学新入生募集定員が各大学の専攻ごとに各省・直轄市・自治区へ割り振られている。すると、受験者が大学進学を希望したとき、どの大学、どの専攻でも自由に選ぶことが出来るわけではなく、あくまでも該省に定員が割り振られた専攻しか志望できないということである¹⁶。志願者がある専攻に集中する場合、大学によって他の専攻に調整されてしまう。勿論大学に入っても専攻をもう一度選択することができるが、いろいろな制限があるため、実際に選択に成功した学生は少ない。したがって、このような高等教育新入生募集制度や大学制度上の問題も授業に対する学生の不満につながっていく原因の一つとなるのであろう。

以上の考察で明らかになったことは、A 大学日本語学部のカリキュラム改革と教育実践は学生の研究能力と創造力を高めた成果がある一方、このような学問上偏った「研究能力」の養成は中国高等教育が「エリート教育」から「大衆化」へと移行した現在では又いくつかの問題も残ったということである。そして、新しい人事制度や賃金制度などは大学の活性化をはかるために導入されたのであるが、実際には授業の質を高める面では必ずしもいい働きをしたとは言えない部分がある。さらに、硬直した新入生募集制度などは明らかに人材養成の妨げとなっているのである。これらの問題を如何に解決すべきかは、今後高等教育改革の新しい課題として残されているのである。

【注】

1. 高益民（2006）「中国における高等教育市場化の模索」『比較教育学研究』第 32 号，国際比較研究学会，137-148 頁。
2. 北京市 A 大学教務処編（2004）「北京市 A 大学本科教学管理文件選編（2000—2004）」，80 頁。
3. 高等学校外国語専攻教学指導委員会（1998）「大学外国語専攻教育改革に関する若干の意見」『外語界』1998 年第 4 期，1-6 頁。
4. 皮細庚（2005）「学科建設と人材養成目標」北京師範大学日文系編『日本語教育と日本学研究論叢第二集』民族出版社，33-41 頁。王秀文（2003）「日本語人材の養成は時代と共に発展—日本語学科及び学科建設をめぐって」北京師範大学日文系編『日本語教育と日本学研究論叢第一集』民族出版社，32-38 頁。
5. 北京市 A 大学教務処編（1993）「北京市 A 大学本科教学大綱」，155 頁。
6. 注 3 と同じ，2 頁。
7. 北京市 A 大学外文学院編（2006）「北京市 A 大学外国語文学学院本科生教学パンフレット」。
8. 北京市 A 大学教務処編（2004）「北京市 A 大学本科教学管理文件選編（2000—2004）」，13-19 頁。
9. 王志松（2001）「カリキュラムを改革し研究能力を養成する」『日本語学習と研究』2001 年第 4 期。
10. 上原麻子（2005 年 9 月）「中国人学生にとっての良い授業，良い先生，良き友」北京師範大学日本学部における研究会配布資料。04 年収集のデータより日本語学習者 192 人のみを対象に報告。本章の分析する「授業に対する意見」はそのうち A 大学の日本語学習者からの回答だけである。
11. 王婉莹（2005）「学習者から大学日本語専攻カリキュラムへのアプローチ」（北京師範

大学日文系編『日本語教育と日本学研究論叢第二集』民族出版社，94-105頁。

12. 陳列・陸有徳・袁君毅（1987）『大学教学概論』浙江大学出版社。潘懋元・国家教育委員会人事組織編（1996）『新編高等教育学』北京師範大学出版社。
13. 史朝（2005）「中国高等教育機関の位置づけと発展の特徴」黄福濤編『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題』（高等教育研究叢書 81）広島大学高等教育研究開発センター，6頁。
14. 注 11 と同じ。
15. 北京市 A 大学教務処編（2004）「北京市 A 大学本科教学管理文件選編（2000—2004）」，51-52頁。
16. 南部広孝（2005）「新入生募集制度改革」黄福濤編『1990年代以降の中国高等教育の改革と課題』（高等教育研究叢書 81）広島大学高等教育研究開発センター，90頁。

第5章 留日中国人学生の授業観

—大陸の大学院生との比較を伴って—

上原 麻子

高等教育の「グローバル化」は、大学における教育・研究の世界的な一体化をもたらすように見える勢力で、その圧力により各国は教育、研究、学位等の国際的通用性を追及する。それは一面において、多様なレベルの国際交流を通して、教育・研究の国際的統一を生じさせるプロセスでもあるが、その勢力の主導権は主として既に教育システム・制度の発展を遂げた「北」、とりわけ英語を母語とする国に有利に働く現状にある（アルトバック・ナイト、2006）。そうした世界的潮流の中、留学生教育に関して、日中両国の関係者及び関係機関は、主要な目標を以下の2つにまとめている（陳、2005；中央教育審議会（日本）、平成15（2003）年）。1）自国の学生を21世紀の知識社会に準備させ、知識面及び国際平和に貢献させる、2）自国の大学を国際化し国際競争力を高める。この2目標は両国で平等に扱われるのではなく、後者に力点がおかれる傾向がある。特に中国では高等教育の国際交流は政府主導あるいは政府の支援を得て、明確な戦略的取り組みがなされている。

しかし、21世紀に求められる国際的人材は、先端的科学技術を修得し国家や国際企業にのみ貢献する者ではない。また、今世紀の世界に通用する人材育成の視点から留学生教育を考えると、それは西欧化、殊に英語母語国のカリキュラムや教授法だけの採択を意味しない。技術的途上国を含め、人類益、地球益の視座から物事を考え行動できる人材が求められている。各大学は現代社会、現代世界に求められる教育理念を、カリキュラムに反映し、教員はそれを具体的にどの授業でも実現する必要がある。そのためにも、多様なカリキュラム、教授法が求められる。本研究は、大学の授業改善も過程で、多様な学生の意見を知ることは重要であり、また、日本の高等教育機関に学ぶ留学生の3分の2は中国大陸からの学生であるため、彼らの授業観を知る目的で調査を行った。具体的にこの章では、有効回答を得た全中国人留学生の授業観を報告する。さらに、留学生には大学院生が多数のため、留学生と大陸学生のうちの大学院生の授業観比較を、付記として報告する。

1. 留学生教育の変遷と授業研究

1980年代前半に世界の留学生数が90万を超えると（UNESCO Statistical Yearbook, 1996）、受け入れ国である技術的先進国は、留学生教育の基本方針のパラダイム・シフトをする（Windham & Wagner, 1989）。衆知のように、現代世界の大学モデルである西欧中世の大学では、真理探究をする学問に国境なしと、その存在理由を「知的普遍主義」に

おき、国境と無関係に学問を志す者を受け入れていた。以来、留学生の流れは科学技術の後発国から先進国であるが、第2次世界大戦後は、技術的先進国は政治的に途上国援助の一環として、留学生教育を政策課題とする。しかし80年代の留学生政策では、これまで「開発援助」の対象であった留学生を、「顧客」とみる認識転換が行われた。大量の留学生流入が、国の高等教育への公費削減緩和等に有用で、また、留学生が伝統的にも大学の研究水準の向上に貢献する存在であるため、このパラダイム・シフトが生じたのである。

この転換により、受け入れ側はいつそうの受け入れ体制整備、教育内容の質的向上に努めねばならなくなった。こうして留学生は、多様な学生を受け入れて自国の大学を世界に通用するシステムに変える「国際化のパートナー」にもなった。さらに留学生は文化的に異なる視座からの発想で学問の活性化に貢献するため、知識生産、真理探究のパートナー、すなわち「研究のパートナー」であるという認識も高まる。かくして留学生は異文化適応・勉学指導等と忍耐を要する対象から、自国大学の「国際化・研究のパートナー」であるとする認識変化が生じた。大学の国際化は、留学生のためだけの受け入れ体制、カリキュラム、教授法等を発展させるのではなく、多様化する国内の学生をも対象に、自国の大学を世界に通用する教育機関に変化させる過程であることが言われている。

21世紀に入り「国際化」よりも「グローバル化」が議論される昨今、世界の留学生数は240万を越す(UNESCO Reports, 2007)が、留学生教育が現在も知的普遍主義、途上国に対する国際協力、国家の財源・資源開発、国際競争力向上に有用の全てに関連する。

しかし、高等教育のグローバル化とは、「高等教育をますます国際化の方向に押しやる経済的、政治的、社会的な諸力」(アルトバック・ナイト, 2006, p.9)で、それは今世紀の世界を形成する避けがたい力である。基底には「研究の一体化」、「グローバル資本の存在」、「知識社会の出現」という主要な構成要素があると言われる。世界の高等教育機関の全てが、その3要素の影響を等しく受けていないとしても、いずれもその影響を免れ得ないのが現状である。こうした世界的趨勢の中、欧米諸国、オーストラリア、アジアの主要国等の政府が留学生政策に戦略的に取り組み、留学生が「顧客」として国家の財源、また国際競争力向上に有用という側面が前面に押し出される傾向にある。

国際化と留学交流について、2005年に日本全国の国公私立の大学・大学院大学362校を対象に質問紙調査をした横田(2006)は、上記諸国の主要大学に比べ、日本の大学に欠落するのが国際化に対する明確な展望(vision)、理念であると指摘する。対象大学の約20%、それも殆ど国立が国際化の理念を有するのみと記す。明確な理念、展望がなければ、交換留学、外国人教員の雇用等、様々な活動をしていても、それは各大学の独自性ではなく、世間の風潮あるいは政府の事業だからという受動性をぬぐいきれないと批判する。留学生の受け入れについて、馬越(2003)によれば、日本の大学は「10万人政策」により、1) 政府奨学金の増加(私費留学生にも支給)、2) 留学インフラ整備(宿舎、留学生センター、医療・火災保険の保障等)、及び教育プログラムの多様化、3) 大学側の戦略的な留

学プログラム開発，交流協定締結，アカデミック・コンソーシアム構築等の開始，4) 地方公共団体，民間企業の奨学金，宿舍提供の支援等々の発展がある。大塚（2005）は第2次大戦後約45年間の日本人研究者によるアジア高等教育研究716点と，90年代以降の402点の文献調査をし，質的課題の残る論文があると指摘しつつも，90年代以降，日本人との共著も含め，全体の約3分の1が漢字圏からの研究者によるとその特徴を記す。外国人著者には日本留学経験者が含まれるに相違なく，「国際化・研究のパートナー」の着実な増加が窺える。「国際化」，「グローバル化」は過程であり，これまで日本では国立大学中心の展開であった留学生政策を，今後はさらに私立を含む総合的政策にし，いっそうの留学インフラ整備，奨学金増加を図り，各大学における成果の評価，一段の戦略的學生交流構築の検討が提起されている（馬越，2003）。

そうした中，日本における留学生教育の先端大学で受け入れに関し，協定の米国の大学から厳しい批判が寄せられたとの事例報告がある（本間，2003）。数々の問題点の指摘の中には，授業内容の問題，シラバスと授業内容の不整合等が含まれる。これらは当該大学の真摯でかつ迅速な検討，改善により，協定続行という結果に終了した。しかし当該大学はさらに批判の根は深いと受け止めて，日本人学生・留学生のための大学づくりの契機とし，改変を続けている。一方，溝上（2002）はグローバリゼーションという外圧は，「大学教育の質や力動の国際標準化である」（p.54）とその否定面を洞察し，当事例はその一端と批判する。受け入れ大学独自の教育法の存在とその構築の有意性が言われている。筆者は教育のグローバル化や国際化は，「標準化」だけを意味するのではないと考える。多様で文化的に有意な授業形態が留学先の大学で実施されることは，留学経験を豊かにする。と同時に，特に問題が生じたときに必要なのは，受け入れ側がその独自の教育法を受講者に説明する責任を有することである。異文化での教育を真剣に考える学生や教員なら，十分な説明があれば，どの国の人であっても耳を傾けるであろう。

留学形態が多様化し，短期や長期と多彩なプログラム開発があっても，留学の第1義的
目的は勉学・研究である。留学先大学の授業法に不適應症状を呈する学生の存在に対し，それは留学生だけでなく，その国の学生にも問題である場合が多く，当該国教育機関の教授法改善の一步になるとの指摘が80年代末からなされている（Windham & Wagner, 1989）。授業への不適應者の中には単に留学先大学あるいは授業担当者の教育観，教授法を理解しないだけという者もあるであろう。しかし，一般に日本における留学生教育研究の中心は，社会心理学的な異文化適應や受け入れ支援体制研究であった。近年，大学における自己点検評価も普及し，教育の中核をなす授業研究も私立，国立を問わず盛んである（第1章2節参照）。にもかかわらず，留学生の視点を入れた教授法研究はほとんどない。80年代後半からの日本の留学生対象の授業研究の報告は，わずか3件である。

上原と藤埴（1989）及び上原と山崎（1989）は，日本で教育の国際化が大きく提唱され，国籍・民族の異なる学生に通用するカリキュラムや教授法の遅れが指摘されていた80年代

に、八並の仮説（第 1 章 2 節）を応用して、西日本の 3 大学に学ぶ外国人留学生 1,100 人を対象に、「日本の大学授業に関する調査」を実施した。上原と藤墳は得られた 374 人（回答率 34%）の回答の統計分析結果を、そして上原と山崎は自由記述の内容分析結果を主に報告している。因子分析の結果、対象者が 1) 教員が学生から質問を引き出し、受講態度を考慮し、グループ討議をさせるといった「集団過程」、2) 創造性重視、参考文献紹介、学生の応用力評価といった教員の「授業設計」、及び 3) 声の聞き取りやすさ、明確な板書といった「教え方の技術」を、「良い授業」要因とすることを知見した。自由記述回答には、特にアジアの学生から授業方法が「自由な雰囲気」で「演習やゼミがよく」、カリキュラムは「科目が多く選択の自由」があり、また「設備」が良いという肯定的評価があった。しかし、世界各大陸の学生から日本の大学授業は、「教師からの一方向的/議論が少ない」「思考力/創造力の訓練がない」「理論的授業の少なさ」「内容の低さ」が指摘されると共に、教員の「学生への無関心」「研究主義」「遅刻・休講の多さ」が批判された。そのうえ意見を尋ねてない日本人学生についても、彼らの私語、居眠りに対する批判が記される結果であった。

約 10 年後に上原（1998）は、同じ目的の調査を 107 人の日本に学ぶ留学生を対象に行なったが、シラバスや OHP 等の機器の使用が増えた以外は、統計分析からも自由記述回答からも、授業に対して 89 年の調査と同様の結果を得た。留学生が主体的・能動的な学習と授業で教員との相互作用を重視する傾向に変化はなかった。異文化を持つ留学生の日本の大学授業観は、日本人学生のための授業改善にもつながる意見が含まれる。しかし、多様な留学生を一括りにせず、文化毎あるいは国別留学生への調査があれば、その集団独自の大学観、授業観が明確になり、留学生教育及び滞在国の大学授業改善に役立つ可能性がある。

2. 研究および分析の方法

データ収集は質問紙に依った。第 1 章に詳しい大学で経験した「良い授業」（A 質問）、「授業に対する意見」（B 質問）、「授業に対する印象」、「指導教員に対する意見」は、共通質問としてそのまま用いた。また、大陸の日本語学習者同様、留学生には日本語能力について尋ねた（1.「日本語で講義内容が理解でき、発表ができる」～4.「ゆっくり繰り返し話されれば分かる」の 4 段階尺度使用）。留学生には属性に関し、年齢、性別、所属、専門の他、さらに母国での最終学歴、日本滞在期間、学業終了後の進路希望、及び日本への適応状況〔学習環境（4 項目）、対人関係（3 項目）、住環境（2 項目）を、1「非常にあてはまる」～5「全くあてはまらない」の 5 段階尺度採用〕について尋ねた。最後に、日本で希望する学位に関しても質問した。

質問紙は留学生には返信用封筒と共に、2005 年 7 月～2006 年 1 月まで、日本学生支援

機構東京国際交流館と中四国地域の1大学事務の協力を得て、直接郵送あるいは中国人留学生会を通して、寮ならば郵便受けへの投入、また友人・知人への手渡しをして貰い、データ収集を行った。最初に配布したのが、期末試験、夏休み前と時期的に不都合であったせいか、回収率は低かった。そこで、当初、日本語版のみであった質問紙を、依頼により中四国地域のみ逆翻訳をして中国語版を作成し、回答しやすい方に答えてもらった。最終的に留学生から得られた有効回答数は205であった。

どの質問の回答も最初に度数値を調べ、「良い授業」の要因分析には八並の「仮説モデル」を枠組みにしたが、カテゴリカル主成分分析も採用した。属性（専門、所属、大学別）、授業に対する期待感（「期待通り・期待以上」と「期待以下」別）、学習環境への適応度（高適応、低適応別）の比較にはカイ二乗検定をした。「授業に対する意見」と「指導教員に対する意見」に関して、属性等との分析にはt検定を用いた。なお、報告する数字は無回答を省いた数値である。

3. 留学生の授業観

対象者の特徴：有効回答者205人の平均年齢は28.6歳（SD=4.95）、性別は男性105人（51.2%）、女性100人（48.8%）で、近年の留日学生に女性が増えて男女が同比率になっている傾向と一致する〔平成18（2006）年、男性50.8%、女性49.2%、文部科学統計要覧（平成19年版）〕。日本滞在期間は3年未満の短期滞在者が80人（39%）、3年以上は125人（61%）で、全体では68人（33%）が5年以上と長期滞在者が多い。学部・院等の別は、院生が約76%〔修士=81（39.5%）、博士=75（36.6%）〕と圧倒的に多いが、学部生も28人（13.7%）で研究生（13人、6.3%）より多い。専門別には文系126人（62.4%）、理系70人（34.7%）の割合で、大学別には私立が40%強に対し、国立が約60%である。母国での最終学歴は大卒者が40%以上で最も多く、次に修士卒業が22%と続くが、高卒での来日者も14%いる。来日前の身分については、学部生（26%）が最も多いが、公務員・会社員が20%弱、大学教員・研究者であった者も15%いた。

日本語能力は講義が理解でき、口頭発表もできる者が70%以上で、口頭発表はできないが講義は理解できる者と合わせると84%になり、比較的高い言語能力を持つ者たちである。日本の大学授業に対する印象は、133人（68.6%）が「期待通り・期待以上」と満足度を表わしているが、期待以下と答えた者も61人（31.4%）いる。日本への適応状況を推測するために尋ねた質問は1) 非常にあてはまる～5) 全くあてはまらないの5段階で尋ねたが、結果を「あてはまる」と「あてはまらない」の2つにまとめて表5-1に示した。1～4項目は学習環境への適応指標である。日本語能力が上達、勉強・研究の成果があり、勉強を楽しむのそれぞれにあてはまるのは90%前後で、学習環境にはよく適応している様子が窺える。

表 5-1 日本への適応状況

() 内=%

	あてはまる	あてはまらない
1. 日本語能力上達	180 (88.7)	23 (11.3)
2. 勉強・研究成果ある	189 (93.1)	14 (6.9)
3. 勉強楽しんでいる	195 (96.5)	7 (3.5)
4. 勉強の時間がない	130 (65.3)	69 (34.7)
5. 日本人の友人ある	138 (68.7)	63 (31.3)
6. 指導教員の指導に満足	178 (88.6)	23 (11.4)
7. 中国人留学生の友ある	192 (96.0)	8 (3.9)
8. ホームシックになる	114 (57.9)	86 (43.0)
9. 日本の町住みやすい	181 (89.6)	21 (10.4)
10.住居の住み心地よい	181 (89.6)	21 (10.4)

しかし、勉強の時間がない1項目に、あてはまると答えている者が65%強で、アルバイトの必要性のある者の存在が推測される。対人関係については、5～7の3項目で尋ねたが、96%が中国人の友人を持ち、指導教員の指導にも90%近くが満足しているが、日本人の友人のない者が30%強ある。30%という数字は「あまりない」という回答も含むが、個別に質問紙を調べた結果、中国人の友人もなく未婚であった者が男女各1名いた。共に3～4年滞在の院生である。院生の場合、対人関係よりも学業が順調であると比較的不適応になりにくい場合がある (Church, 1982) が、1名は修士課程にあって学業はまずまず順調のようであるのに対し、他は博士課程で時間のなさを記す状況にあった。さらに、ホームシックになる者が114人(57.9%)いる。これは長期外国滞在ではよくあることで、全てが心理的課題を抱えるとはいえないが、良い対人関係のない者と合わせて、手近に“セフティ・ネット”があることと、続く調査が望まれる。9、10の2項目は住環境に関するが、住居も日本の町も住みやすいと答えた者が90%近くになる。

また本研究の参加者は96.4% (187人) が修士 [68人 (35.1%)] あるいは博士 [119人 (61.3%)] の学位希望者で、学士希望者はわずか7人 (3.6%) である。主指導教員に対する意見は、表5-2の通り、「放任主義過ぎる」「最初から指示を与えない」の2項目に50%以上があてはまるとし、約25%が「将来について親身に相談に乗ってくれない」としているが、90%以上が「学習・研究指導に熱心」で、「提案・質問すれば答える」「人柄と考え方に好印象」と肯定的に回答している。そして学業終了後の進路に関しては、106人 (52.7%) が帰国して就職と書いているが、内訳は74人 (36.8%) が大学・研究職志望で、日本で就職と記した73人のうち、32人 (15.9%) が大学・研究職希望である。

表 5-2 主指導教員について：肯定的回答 () 内=%

質 問 項 目	あてはまる
1. 学習・研究指導熱心	180 (93.3)
2. 将来について親身に相談できる	143 (75.3)
3. 人柄と考え方に好印象	173 (91.1)
4. 放任主義すぎる	95 (50.3)
5. 最初から指示与えない	108 (57.4)
6. 提案・質問すれば答える	179 (93.7)

「良い授業」(A 質問) について：最初に参加者の 70%以上が肯定的に答えた項目を度数値の多い順に並べ、八並の仮説カテゴリーをあてはめた。「教え方の技術」6 項目（声が聞き取りやすい、図解や引用の活用、板書読みやすい、重要点強調、授業内容のまとめ、視聴覚教材活用）、「集団過程」5 項目（学生によく質問、質問を引き出す、受講態度考慮、小グループ討議、出席を取る）、「授業設計」3 項目（本や資料の紹介、授業計画示す、指定のテキストある）、「教員の人格」3 項目（熱心、個性的な授業、ユーモアな発言）、「学力」1 項目（宿題やレポートを出す）が、強調されていた。また下位項目について 30%以下はなかったが、最下位には遅刻や休講が多い（36%）があった。参加者は日本の大学で経験した良い授業として、まず教員の教え方の技術と集団過程を重視し、次に授業設計、学力向上、教員の人格を重く見る傾向がある。

さらに、データの数量化によって変数間の関係を知ることができるカテゴリカル主成分分析の結果、1 次元（固有値 4.767, 分散の%20.73）と 2 次元（固有値 1.808, 分散の%7.86）で負荷量.4 以上の項目を取り上げた。負荷量の多い項目に注目すると、1 次元に「集団過程」（質問を引き出す、受講態度考慮、学生によく質問）、「学力」（答案の解説、宿題やレポート出す、応用力や批判を評価）、「教え方の技術」（授業内容のまとめ、視聴覚教材活用）、「人格」（個性的な授業）があるが、量的には「教え方の技術」の全 6 項目が入っていた。集団過程と教え方の技術は八並のモデルでは授業のプロセスである。授業のプロセスを重視しながら、個性的でよく準備された授業で学力がつく熱心な教授法が、参加の中国人留学生にとっての良い授業の第 1 主成分である。2 次元には説明力は大きくないが、「授業設計」（本や資料紹介、教科書中心）、「学力」（小テスト/アンケート）が見出された。1 次元の成分と対照的に、言語的短所を補うかのように、教材に頼りながら日常的な小テストで学力向上を目指す授業法である。

属性について、専門別比較から理系の学生の方が文系より、小テスト/アンケート ($\chi^2=4.46, p<.05$) があり、出席が取られ ($\chi^2=6.72, p<.01$)、視聴覚教材が活用 ($\chi^2=8.01, p<.01$) される授業を評価する結果であった。理系の方が伝達された知識を確認しようと

する傾向が見られる。所属別比較では、学部生の方が院生より教科書中心 ($\chi^2=6.81, p<.05$) で、小テスト/アンケート ($\chi^2=5.12, p<.05$) があり、遅刻や休講が多い ($\chi^2=5.51, p<.05$) 授業を良いと捉えるのに対し、院生は教員が学生によく質問する授業 ($\chi^2=5.56, p<.05$) を良いと評価していた。また、大学間比較では、私立大学に所属する留学生の方が国立より、遅刻や休講が多く ($\chi^2=11.40, p<.001$)、教員がユーモアな発言 ($\chi^2=7.98, p<.01$) をし、視聴覚教材がよく活用 ($\chi^2=4.96, p<.05$) される授業を良いとしていた。院生及び国立大の学生の方に授業に対し、より積極性が窺える結果である。

授業に対する印象別比較からは、日本の大学授業が「期待通り・期待以上」と満足度の高い学生の方が、「期待以下」の学生よりも、教員が学生の受講態度を考慮 ($\chi^2=5.33, p<.05$) し、質問を引き出し ($\chi^2=5.64, p<.05$)、個性的な授業 ($\chi^2=4.45, p<.05$) が、良い授業であると報告していた。そして日本語能力別には、「講義が理解できる」以上の上級の学生の方が初級・中級の者より、教員が学生の受講態度を考慮し ($\chi^2=7.25, p<.05$)、板書の読みやすさ ($\chi^2=4.69, p<.05$) を良い授業要因に挙げていた。授業に対する満足度と日本語能力の高い留学生の方が、教員との相互作用があり、さらに言語能力のある者は黒板の字の読みやすさを評価する傾向である。また本調査は留学生の財政に関する質問をしなかったため、十分な勉強時間の有無別に比較をしたところ、時間のない者の方が有意に教員の遅刻や休講が多く ($\chi^2=7.04, p<.01$)、要点が強調され ($\chi^2=5.06, p<.05$)、学生によく質問 ($\chi^2=7.05, p<.01$)、視聴覚教材が活用 ($\chi^2=7.11, p<.05$) されて、応用力や批判が評価される ($\chi^2=8.97, p<.01$) 授業を、より良い授業と捉えていることを見出した。視聴覚教材にも頼り効率的かつ教員と相互作用もして、詰め込み式でない評価の授業が強調されている。

最後に、参加者に 10 項目 (表 5-1) で尋ねた異文化適応状況に関し、「学習環境」「対人関係」「住環境」のそれぞれの総得点を調べ、その 50% を基準に「高適応」と「低適応」集団に分けて、良い授業との関係をカイ二乗検定した。結果は興味深いことに、学習環境への高適応集団が、有意に教員が熱心である授業を良いと捉える以外、対象留学生にとって良い授業とは、対人関係及び住環境への適応の高低に左右されるものではなかった。

授業に対する意見 (B 質問) : 表 5-3 の通り、10 項目のうち授業はまじめ (93%) で専門に役立つ (89%) と 90% 前後の度数値で、そして少し数字は下がるが、将来に役立つ (84%)、ゼミ演習は面白い (75%) と、教員のまじめさとカリキュラムが高く評価されていた。逆に 30% 台の低い評価項目は、ユーモア感覚 (33%) と授業で学問以外の議論がある (32%) である。授業はまじめでカリキュラムは評価され、ゼミも興味深い、教員のユーモア感覚は高くなく、議論も学問が中心という結果である。属性に関する t 検定結果は、専門別には理系の方が文系より有意にカリキュラムが将来に役立つ ($t=-2.33, df=179, p<.05$) と評価が高く、所属別には、院生の方が学部生よりも授業で討議がある ($t=-2.04,$

df=171, $p<.05$) と観ていた。理系の者の方が日本で学ぶことを、将来に有用であると感じているのに対し、人文社会系の者は、理系同様にカリキュラムは専門には役立つと判断しながらも、将来に対し不安が多いようである。そして院生の方が学部生より教員との相互作用が多いと観ているのは当然の結果であろうか。また、大学別には、国立の学生の方が私立よりも有意に講義時間は長くない ($t=2.41$, $df=183$, $p<.05$) と知覚している。前者の方が授業時間がより速く過ぎると感じている結果である。

表 5-3 授業に対する意見：肯定的回答

質問項目	頻度 (%)
1. 創造力重視する	83 (42.1)
2. 視聴覚教材使用	101 (51.0)
3. 討議させる	90 (47.1)
4. 講義時間長くない	98 (51.9)
5. ゼミ/演習面白い	135 (75.4)
6. ユーモア感覚ある	63 (33.0)
7. 授業まじめ	180 (93.3)
8. 学問以外も議論	61 (31.8)
9 専門に役立つ	171 (89.1)
10.将来に役立つ	159 (83.7)

勉強時間の有無別では、より時間のある者がいない者より有意に授業で討議がある ($t=-2.06$, $df=186$, $p<.05$) と観ていたが、言語能力別には、有意差はなかった。さらに、授業に対する印象別では、期待通り・期待以上の集団が、創造力重視 ($t=2.37$, $df=189$, $p<.05$)、討議させる ($t=2.30$, $df=183$, $p<.05$)、ゼミ/演習面白い ($t=3.05$, $df=172$, $p<.01$)、授業はまじめ ($t=2.67$, $df=148$, $p<.01$)、学問以外の議論もあり ($t=3.03$, $df=185$, $p<.01$)、カリキュラムは専門 ($t=3.10$, $df=185$, $p<.01$) にも将来にも役立つ ($t=4.98$, $df=183$, $p<.001$) の全てで高い評価をしていた。授業の印象、つまり授業に対する満足度が高い者ほど授業一般により肯定的な意見を持つという結果である。

最後に適応状況と現在の授業に対する意見の関係については、学習環境に「高適応」集団が「低適応」者よりも、ゼミ/演習面白い ($t=-3.01$, $df=161$, $p<.01$)、授業はまじめ ($t=-2.83$, $df=187$, $p<.01$)、学問以外にも議論 ($t=-2.82$, $df=185$, $p<.01$)、将来に役立つ ($t=-2.50$, $df=184$, $p<.05$) と評価していた。対人関係では指導教員及び日本人、中国人の友人と良い関係を持つ者の方が、ゼミ演習面白い ($t=-2.45$, $df=170$, $p<.05$)、授業

はまじめ ($t=-2.79$, $df=184$, $p<.01$) と評価が高かった。

主指導教員について：6項目(表5-2)で尋ねた回答者の意見もt検定で検討した。属性に関して、専門別には理系の学生の方が文系より、学習・研究指導に熱心($t=-2.57$, $df=183$, $p<.05$)で、所属別では院生のほうが学部生よりも、人柄と考え方に好印象($t=-2.88$, $df=170$, $p<.01$)、放任主義でなく($t=-2.52$, $df=169$, $p<.05$)、最初から指示与えてくれる($t=-3.02$, $df=168$, $p<.01$)と有意に高く回答していた。なお、国立・私立間及び言語能力別には、有意差はなかった。しかし、授業に対する印象別には、期待通り・期待以上の者が期待以下の者より、指導教員は学習・研究指導に熱心($t=3.12$, $df=86.5$, $p<.01$)、将来について親身に相談に乗ってくれ($t=2.55$, $df=180$, $p<.05$)、人柄と考え方に好印象($t=2.71$, $df=180$, $p<.01$)と肯定的な評価であった。また勉強時間の有無別では時間のある者の方が無い者より、放任主義でなく($t=-2.12$, $df=184$, $p<.05$)、提案・質問すれば答えてくれる($t=-2.32$, $df=185$, $p<.05$)と観ていた。さらに異文化適応に関して、学習環境への高適応者が、将来について親身に相談でき($t=-4.14$, $df=184$)、人柄と考え方に好印象($t=-4.24$, $df=184$)、提案・質問すれば答えてくれる($t=-4.87$, $df=184$)と、そして対人関係での高適応者が、それらの3項目(それぞれ $t=-4.22$, $df=182$; $t=-5.53$, $df=183$; $t=-6.17$, $df=146$)に加え、学習・研究指導に熱心である($t=-4.57$, $df=185$)と、全て危険率 $p<.001$ の水準で肯定的に指導教員を捉えていた。

4. 考察と結語

平均年齢が29歳に近く、約60%が3年以上の日本滞在で、80%弱が院生、96%が大学院の学位希望という高度な専門研究のために来日した中国人留学生を主な対象者として、彼らが日本の大学で経験した「良い授業」及び現在の授業に対する意見を主に調査を行った。最初に「良い授業」についての主な知見は、参加者が教員の教え方の技術、集団過程、授業設計、学力向上、教員の人格と授業のプロセスを多面的に重視することである。より具体的に上位項目を見ると、「本や資料の紹介」「聞き取りやすい声」「熱心」「図解や引用の活用」「授業計画示す」で、知識伝達上のスキル及び教師の授業への熱意である。この教え方の技術の強調、つまり知識の確かな伝達の重視は、参加中国人留学生の考える良い授業の特性と見ることができる。しかし、この知見は上原と藤埴(1989)、上原と山崎(1989)、上原(1998)の留日学生対象の研究結果とほぼ一致する。とくに「本や資料の紹介」「熱心」「声が聞き取りやすい」の3項目は、本調査も含め1989年から98年に上原が参加、実施した3度の良い授業調査報告の上位項目を占めている。さらに興味深いことに、89年の調査では留学生は平均年齢も高く専門も明確なことが多いため、専門課程(3,4年生)の日本人学生975人と比較検討しているが、その日本人学生も経験した良い授業として教員の熱

心さ (92.9%), 声の聞き取りやすさ (88.7%) を 1, 2 位に挙げている。また本研究の予備調査に当たる上原ら (2006a) の対象中国人学生 390 人の上位 1, 2 位項目も全く同じである。教員の熱心さと聞き取りやすい声は、良い授業の普遍的要素の可能性が高い。

ただし、熱心さに関して、加賀美 (2004) は教育価値観の研究をして、中国人 (214 人)、韓国人 (154 人)、日本人 (306 人) 対象学生のうち、中国人学生が他のグループより教員の熱意を重視する報告をしている。中国人学生が教員の熱心さを特に重視する傾向があるのかもしれないが、熱心さと聞き取りやすい声という良い授業要素について、日本人学生も含めた新たな比較調査が望まれる。専門家による「本や資料の紹介」も院生や文系の専門課程の学生には不可欠であるが、情報が氾濫し、異なる学問環境にある留学生にはより重要かもしれない。それは院生を中心とする留日学生の挙げる良い授業の特性と捉えてもよいのではないかと考えるが、これについても、将来日本人院生も含めた比較研究が望まれる。

「集団過程」の重視も上原ら (1989, 1998) の先行研究を支持するもので、留日中国人学生の良い授業の特性である。授業中の教員と学生、学生同士の相互作用は教員の積極性、熱意の現れでもある。今日、日本では相互作用のある授業は、①意欲の低い学生から参加意欲を引き出すため、あるいは②急速に発展する科学技術、学問に深く関われる高度な創造性育成のために用いられる (田中他, 2000)。異なる 2 目標が言われているが、本調査の参加留学生の場合は後者の理由が多いであろう。相互作用のある授業では、対象の事柄をより多面的に検討でき、学問的に刺激的で、深い理解、洞察が得られる。さらに留学先での相互作用のある授業からは、教員及び現地の同僚との心理的距離感の減少はもとより、対象の事象に関し、母国の教員、同僚とは異なる視座の意見、批判が期待でき、留学の意義が倍加する。そのうえ相互作用は、たとえ異見を持って対峙しようとして、語り合うという共同作業を共に支え合っている場であり、そこでこそ自身の意見の相対化、その止揚ができ、「国際人」としての資質が磨ける。中国では 90 年代中頃から教員の一方的授業での知識の詰め込み主義より、学生の主体的、創造的能力の養成 (上原他, 2006a)、及び世界に通用する人材育成が奨励されている。留日中国人学生が「集団過程」、すなわち授業のプロセスを重視する意味は幾重にもある。

他に良い授業要素として、本調査に特徴的であったのは、最下位の遅刻や休講のない項目の数値 36% である。それは教員の熱心さと対応する項目であるが、参加留学生が記す数値は、他章の中国大陸からの報告よりはるかに高く、日本の大学教員の方に遅刻・休講が多いことが窺える。近年、日本の大学では学生からの授業評価も一般化しつつあり、教員の遅刻が減り、休講には補講が増えているようであるが、中国では遅刻を制度的に許さないようでもある (上原他, 2006b)。36% という数値は、伝統的な日本教員の授業に対する態度と中国の大学との制度的相違の表れではないかと推測する。さらに本調査で上位に挙げられた「応用力や批判を評価」は、大陸の調査では一度も上位に挙げられたことのない

い項目である。参加の中国人留学生が、母国に比べ、日本の良い授業に詰め込み・暗記だけでなく、創造性育成の面を見出している可能性がある。しかし、この結果には勉強時間不足の者からの評価も入るため、日本の大学授業で応用力や思考力の鍛錬が十分に行われているのかのさらなる検討が必要である。

第2に、対象者らの日本の大学授業に対する期待感すなわち満足度が、彼らの授業一般に対する意見に影響があったため、本研究は授業の満足度の規定因探索を試みた。年齢、学部・院、文系・理系、滞在期間、指導教員への満足度、学習時間の有無との関係を調べたところ、滞在期間と指導教員との関係が関連することを見出した。滞在期間は3年未満（授業への期待感平均値 3.08）、3-5年未満（同平均値 2.94）、5年以上（同平均値 2.71）に分けて分散分析で検討した結果、3年未満と5年以上滞在集団の間に有意差が検出された（ $F(2,190) = 3.68, p < .05$ ）。つまり、5年以上の長期滞在者の方が3年未満に比べ有意に授業に不満を持っているということである。満足度の平均値も長期滞在になるほど低下傾向がある。また指導教員に満足している者（満足度平均値 3.00）と不満な者（同平均値 2.36）を t 検定した結果、不満な者ほど、授業に対する満足感も低かった（ $t = 3.55, df = 26.84, p < .01$ ）。参加中国人留学生にとって、現在の大学における授業観は、滞在期間の長さや指導教員との関係に影響される傾向があるということである。本研究への参加者らは96%が大学院の学位、なかでも博士号希望者が60%以上ある。研究題目により滞りが長期化する可能性があり、心理的不安感、財政的課題が増すことも多いであろう。支援体制の充実が望まれる。とくに指導教員がこうした留学のプロセスに伴う課題を理解し、直接間接にも心理的支援をする必要がある。同時に指導教員との関係は、留学生には最も重要である。伝統的に日本の大学では指導教員変更は困難であったが、最近は以前より柔軟で、また複数指導制を採るところもある。指導教員及び滞在期間要因に関し、結果はいっそうの制度的整備があれば、留学生が授業をさらに肯定的に捉える可能性があることを指摘する。

第3は「異文化適応」と授業との関係についてである。本調査はわずか10項目の指標で適応状況を調べたため、結果は示唆的な域を出ないが、参加者が日本の大学で経験した「良い授業」にはほとんど影響はなかった。それは質問紙で「大学で経験した一番良いと思う授業を、頭に思い浮かべてください」と指示して尋ねており、回答が参加者の適応、不適応にはあまり左右されないように構成されていたことにもよる。その意味で、参加者の経験した日本の大学における良い授業観に関する本調査結果は、妥当性の増すものである。しかし本研究では参加者らの「異文化適応」、とくに学習環境への適応状況と対人関係が、現在の授業観及び指導教員を観る目に影響があった。授業が教員側の準備や努力だけでなく、学生の言語能力、財政及び勉強の進捗状況、友人関係にも影響されるとの示唆である。

全人教育の中で授業改善や教育体制の構築を提唱する溝上（2002）は、大学の教育改革

で求められていることは、「学習過程」の充実とその結果として「学習結果」を保証することと言及する。本調査に参加してくれた中国人留学生は、経験した日本の大学での良い授業要素として「教え方の技術」「集団過程」という授業のプロセスを上位に上げていた。母国で得られない教育を求めて長期にわたる日本滞在をも辞さない学生に、授業及びキャンパスでの学びをいっそう豊かにする必要がある。大学は、新世紀に地球的視野を持つ知識人として生きる人材養成のため、第一に教育の基底である授業改善を、留学生の視点をも加味して継続すべきと考える。

日本の大学に学ぶ中国人留学生の実態は、本調査の対象者よりも多様であるのに対し、本調査のサンプリングは便宜的であった。今後は体系的でより多数のデータ収集をした調査や、多様な手法で彼らの授業観が研究されるべきである。なお、本研究には200人を超え、殆どが大学院の学位を目指す留日中国人学生が参加してくれた。そのため、本章の付記に参加留学生と大陸学生のうちから大学院生を取り出し、彼らの授業観比較をした結果を報告しておく。終章で中国における留学生政策の変遷と共に、日本に学ぶ中国人留学生の教育課題が論じられるので、付記の一覧は有用であろう。

なお、比較する大学院生2集団のマッチングについて、量的比較文化研究法に従えば、比較する集団の人々の属性（年齢、性、教育レベル、所得、出身地域等）に関して、等価であることを実証的に証明しなければならない（Brislin et al., 1973）が、異文化においては、無作為抽出はもとより、層別無作為抽出すらできないことが多いため、等価のレベルを明記することで、便宜的に設けた対象者でも比較可能になる（Brislin & Baumgardner, 1971；上原, 1991）。対象集団の等価のレベルを明記することで、将来いっそう精確な比較研究がなされるために有用になる。本比較の場合は、日本と中国に学ぶ中国人の大学院生という教育レベル、両国の大学院が共に、現代社会で、より高度な人材育成の役割を担う高等教育の最高機関であるという変数で緩やかなマッチングであることを事前に報告しておく。また、第1章に明記したが、本調査の参加者は全員が、中国大陸在住あるいは大陸出身である。また、報告する数値に無回答は含まれない。

付 記： 大学院留学生と大陸院生の比較

対象者の背景: 留学生の院生156人の平均年齢は28.8歳(SD=4.36)、男性82人(52.6%)、女性74人(47.4%)であった。専門別にはその他と書いた者が7人(4.5%)いたが、明記した者は文系88人(56.8%)、理系60人(38.7%)で、理系のうち24人(全体の15.4%)は医学系である。大陸の院生は北京、重慶の直轄2市及び河南省、四川省から各1大学、計4総合大学の248人が対象となった。男性70人(28.3%)、女性177人(71.7%)で女性の多い集団である。専門別には文系168人(67.7%)、理系80人(32.3%)、うち医学系が8人(全体の3.2%)である。両集団の年齢については平均値からも留学生の方が高い

が、t 検定の結果 ($t=-10.52$, $df=226.28$, $p<.001$) にも有意差が表れた。さらに両者間の相違は、留学生に既婚者 (45 人, 29.6%) が多く (大陸院生 30 人, 12.0%), また生長地に関して、留学生の方が省都あるいは直轄市出身者 (64 人, 48.1%) が多数いたこと (大陸院生 54 人, 23.4%), すなわち、留学生の方に大都会出身者が多い結果である。

「良い授業」(A 質問) について：質問した全 22 項目に関して、両集団院生の示す良い授業を明らかにするために、カイ二乗テストをして調べた。結果は表 5-4 にある全ての項目で、留学生の方が大陸院生よりも統計的に有意に、日本で経験した良い授業要因であったと報告している。留学生が、板書の読みやすさ、授業内容のまとめ、図解や引用の活用といった「教え方の技術」を良い授業要因としているのは、母国でよりもいっそう分かりやすい授業を望んでいると解することもできる。そして小テスト/アンケート、答案の解説、宿題やレポートを出す、応用力や批判を評価といった「学力」に係わる項目の評価は、院生の留学生が自国でよりも学力向上、勉学達成を目指していると分析することが可能であろう。

表 5-4 大学での一番良い授業：大陸院生と大学院留学生比較

	仮設	大陸	留学生	カイ二乗 df=1
3. 小テスト/アンケート	F	114 (45.8)	86 (58.5)	$\chi^2 = 5.98^{**}$
4. 遅刻や休講多い	B	14 (5.6)	44 (30.6)	$\chi^2 = 44.84^{***}$
7. 授業計画を示す	A	190 (76.0)	128 (87.1)	$\chi^2 = 7.12^{**}$
10.出席を取る	--	40 (16.0)	107 (72.3)	$\chi^2 = 126.49^{***}$
11.黒板の字読みやすい	D	189 (75.6)	124 (84.4)	$\chi^2 = 4.25^*$
13.授業内容のまとめ	(D)	192 (76.5)	127 (86.4)	$\chi^2 = 5.71^*$
16.宿題やレポートを出す	(F)	155 (61.8)	110 (75.9)	$\chi^2 = 8.27^{**}$
17.個性的な授業	A	181 (72.1)	127 (85.8)	$\chi^2 = 9.92^{**}$
19.図解や引用の活用	D	201 (80.1)	131 (90.3)	$\chi^2 = 7.15^{**}$
22.応用力や批判を評価	F	139 (56.3)	109 (75.7)	$\chi^2 = 14.79^{***}$

注：有効回答者数：大陸生=248, 留学生=148。* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 。

授業に対する意見 (B 質問) について：授業一般に対する意見は、10 項目で尋ねたが、両集団の異同を調べるため t 検定を用いた。統計的有意差が出たのは「授業はまじめ」(平均値：大陸生=4.02, 留学生=3.58, $t=4.31$, $df=392$, $p<.001$)、「学問以外も議論」(平均値：大陸生=3.48, 留学生=3.03, $t=4.03$, $df=388$, $p<.001$)、「カリキュラムは専門に役立つ」(平均値：大陸生=3.23, 留学生=3.50, $t=-2.71$, $df=388$, $p<.01$)、「カリキュラム

は将来に役立つ」(平均値：大陸生=2.88, 留学生=3.38, $t=-4.73$, $df=388$, $p<.001$) の4項目である。前2項目、「授業はまじめ」と「学問以外も議論」は大陸院生の方が高く評価した。大陸の院生の方が教員がよりまじめに授業を行い、授業で学問以外の議論もしていると観ている。しかし、カリキュラムに関する2項目、すなわち専門に役立ち、将来にも有用であるは参加の留学生の方が日本の大学院授業を評価している。

最後に、留学生の院生と大陸院生の主指導教員に対する意見を、t検定した結果を見ておこう。結果は表5-5の通り、留学生の方が「学習・研究指導は熱心」(平均値：大陸生=3.77, 留学生=4.03, $t=-2.02$, $df=256$, $p<.05$)と「提案・質問すれば答える」(平均値：大陸生=3.79, 留学生=4.05, $t=-1.99$, $df=198.16$, $p<.05$)の2項目に大陸院生よりも高く評価しているのに対し、大陸院生は「放任主義でない」(平均値：大陸生=3.93, 留学生=3.49, $t=3.66$, $df=251$, $p<.001$)「最初から指示を与える」(平均値：大陸生=4.23, 留学生=3.38, $t=7.24$, $df=251$, $p<.001$)に留学中の院生より評価が高かった。日本の大学院の指導教員は対象留学生からの質問や意見提出には対応があり、学習・研究指導面においては高く評価される一方、中国の指導教員の方が大陸の大学院生から面倒見が良いように観察されている結果である。

表5-5 主指導教員について：大陸の学生と留学生の比較

質問項目	グループ	平均値	あてはまる	t検定
1. 学習・研究指導熱心	大陸 n=110	3.77	97 (88.2)	$t=-2.02$, $df=256^*$
	留学生 n=148	4.03	141 (95.3)	
4. 放任主義でない	大陸 n=107	3.93	72 (67.3)	$t=3.66$, $df=251^{***}$
	留学生 n=146	3.49	80 (54.8)	
5. 最初から指示与える	大陸 n=109	4.23	87 (79.8)	$t=7.24$, $df=251^{***}$
	留学生 n=144	3.38	69 (44.2)	
6. 提案・質問すれば答える	大陸 n=110	3.79	91 (82.7)	$t=-1.99$, $df=198.16^*$
	留学生 n=146	4.05	138 (94.5)	

注：* $p<.05$, *** $p<.001$

両集団の院生比較をまとめると、留学生にとっての「良い授業」要因は、本章の留学生が提示した教え方の技術、集団過程を中心とする授業の全プロセスに関わる要因とともに、大陸の院生に比べ、異文化にいる留学生院生がより明快な授業法と学力向上を重視していることである。また、教員の真面目さ、幅広い議論、学生に対する面倒見のよさは、他章の結果とも合わせ、中国人学生の授業、教員評価に欠かせない視点のようでもある。こうした知見を留学生教育から鑑みれば、必ずしも全てを受け入れ側が実施しなければならないというわけではないと考える。先行研究からも大半の留学生が異文化で試行錯誤を重ね

ながら、自他文化及び自己を相対化して、自力で支援ネットワークを作り、勉学目標を達成している。受け入れ側に必要なのは日本と中国の教授法、指導法の異同を理解し吟味して、取り入れるべきは取り入れ、その他は文化の狭間で困難を抱える学生のために、必要ならばその異同の説明ができれば支援になるのではないだろうか。関係者による議論の継続が求められる。

【日本語参考文献】

- アルトバック, P.・ナイト, J. (2006)「高等教育の国際化—動機と現実」『IDE』482, 8-16頁。
- 上原麻子・藤埴智一 (1989)「留学生から見た大学授業」片岡徳雄・喜多村和之編『大学の授業研究』, 玉川大学出版部, 220-241頁。
- 上原麻子・山崎博敏 (1989)「日本の大学授業に関する留学生の適応と批判—数量的・記述的考察」『大学論集』第19集, 広島大学大学教育研究センター, 325-343頁。
- 上原麻子 (1991)「異文化間コミュニケーション研究は「比較文化プラスアルファ」—量的方法論の考察を通して—」『日本コミュニケーション研究者会議プロシーディングス』, 103-129頁。
- 上原麻子 (1998)「留学生の生活と教育」『岩波講座現代の教育:危機と改革, 国際化時代の教育』, 岩波書店, 203-223頁。
- 上原麻子, 王志松, 劉徳潤 (2006a)「中国人大学生の授業観と教師観: 日中共同研究」『国際行動学研究』1, 28-39頁。
- 上原麻子, 王志松, 劉徳潤 (2006b)「中国人日本語学習者にとっての「よい授業」—河南省, 北京, 四川省地域の調査より」異文化間教育学会第27回大会 (6月3日) 発表資料, 関西大学。
- 馬越徹 (2003)「学生の国際交流の現状と課題」『IDE』10月, 5-11頁。
- 馬越徹編 (2004)『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部。
- 大塚豊 (1990)「中国から見た日本留学」『高等教育研究紀要』12, 84-93頁。
- 大塚豊 (1991)「中国の留学政策と日中教育交流」権藤与志夫編『世界の留学—現状と課題』, 36-50頁。
- 大塚豊 (2005)「1990年代以降の日本におけるアジア高等教育研究の展開」『大学論集』第36集, 広島大学高等教育研究開発センター, 185-210頁。
- 加賀美常美代 (2004)「教育価値観の異文化間比較—日本人教師と中国人学生, 韓国人学, 日本人学生との違い」『異文化間教育』19, 67-84頁。
- 白土悟 (1991)「日本の大学における留学生受け入れの現状と諸問題」権藤与志夫編『世

- 界の留学—現状と課題』, 301-316 頁。
- 田中每実他 (2000) 「大学のカリキュラム改革と授業改善」『京都大学高等教育研究』6 号, 1-34 頁。
- 中央教育審議会 (平成 15 (2003) 年) 『新たな留学生政策の展開について (答申) ~留学生交流の拡大と質の向上を目指して』。
- 陳学飛 (2005) 「北京大学」(インタビューに応じて: 中国の留学政策に関する評価や新しい動向など) 『アジア太平洋諸国の留学生受け入れ政策と中国の動向』文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 B) 平成 15 年~16 年度調査報告書 (中間報告) 研究代表者横田雅弘, 232-236 頁。
- 坪井健 (2006) 「留学生調査から見えるもの」『駒澤大学文学部研究紀要—駒大留学生 15 年間の動向』64, 1-17 頁。
- 本間政雄 (2003) 「京都大学における留学生受け入れに関する課題—短期留学プログラムをめぐって」『IDE』10 月, 16-22 頁。
- 溝上慎一 (2002) 「大学教育改革のあり方を「現場」から出発して再考する—京大における学問共同体の現存と押し迫る時代の要請」『京都大学高等教育研究』8 号, 39-57 頁。
- 文部科学省 (平成 19 (2007) 年) 『文部科学統計要覧』 <http://www.mext.go.jp/b-menu/toukei/002/002b/mokuji19htm>
- 八並光俊 (1989) 「よい授業とは—学生と学生文化から」片岡徳雄・喜多村和之編『大学の授業研究』玉川大学出版部, 20-36 頁。
- 横田雅弘 (2005) 『アジア太平洋諸国の留学生受け入れ政策と中国の動向』文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 B) 平成 15 年~16 年度調査報告書 (中間報告)。
- 横田雅弘 (2006) 『岐路に立つ日本の大学—全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告』文部科学省科学研究費補助金 (基盤研究 B) 『日米豪の留学交流戦略の実態分析と中国の動向—来るべき日本の留学交流戦略の構築』平成 15 年・16 年・17 年度調査最終報告書。

【英文参考文献】

- Brislin, R. & Baumgardner, (1971). "Non-Random Sampling of Individuals in Cross-Cultural Research." *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2(4), 397-400.
- Brislin, R., et al., (1973). *Cross-Cultural Research Methods*. New York: Wiley.
- Church, A. (1982). "Sojourner Adjustment." *Psychological Bulletin*., 91, 540-571.
- UNESCO Statistical Yearbook 1996, UNESCO Publishing & Bernan Press, 3-3888.
- UNESCO Reports (2007). <http://www.uis.unesco.org/ev-.php?ID=2867-201&ID=DO-TOPIC>

- Wagner, A.(1988). "Foreign Students: A Leading Edge for Change," Keynote Report 1, OECD Seminar on Higher Education and the Flow of Foreign Students," Research Institute of Higher Education, Hiroshima University, Japan.
- Windham, D. & Wagner, A. (1989). "Measures and Impacts of Foreign Student Participation in the United States Higher Education: Policy, Practice and Research Perspectives" in *Foreign Students and Internationalization of Higher Education: Proceedings of OECD/JAPAN Seminar on Higher Education and the Flow of Foreign Students*, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, pp.68-90.

第6章 中国人学生の教師観

上原 麻子

1. 中国における教師のイメージ

中国人の伝統的な教師に対するイメージは、儒教的教師観が反映されて、清廉、清貧といった言葉で表されることがある。昔は住居の客間、母屋の正面に「天、地、君、親、師」という軸が掛かり、教師は宇宙/神、皇帝、親同様に尊敬、敬畏すべき存在であった¹。1949年の建国以降は、尊敬の念が全く失われたわけではないが、勤労人民教師が理想とされ、給与や待遇が他の職種に比べて悪く、また文革中は、儒教的考えの名残に対する反キャンペーン、知識人を蔑む風潮が高まり、教員に対する批判は実に厳しかった。そうした近年の歴史のため、清らかな行いで私欲なく貧しく暮らす「清貧」ではなく、貧困が当たり前の「窮教師」像が長く続いた(黒沢・張, 2000)。しかし83年、改革開放の指導者鄧小平は、国際化、情報化社会に向けて、教育の「近代化、国際化、未来化」という教育改革の指導理念を掲げ、85年にはその理念の具体化のため、共産党中央委員会は経済をいっそう発展させるために科学、技術、教育が必須であるという「教育体制の改革に関する決定」を公布する。多様な教育改革が実施され、教員の待遇に関しても30年来据え置かれていた給与基準の改定、各種手当の増額、住宅の整備が進められた。しかし現実には物価上昇に給与増額が追いつかず、他業種に転出する大学教員は跡を絶たなかった(大塚, 1994)。

中国に社会主義市場経済が導入され、政治、経済、社会、教育等、社会の様々な分野で大きな変化が生じるのは、92年の鄧小平の「南巡講和」発表以降である。改革開放の歩みをいっそう速やかに、大胆に遂行すべきという最高指導者の再度の檄により、教育改革は全面的展開をみる。93年に市場経済に対応する「中国教育改革・発展要綱」が公布され、高等教育機関の設置運営主体の多様化、新たな教育管理制度が導入され、94年に「中華人民共和国教師法」が制定された。翌年には「中華人民共和国教育法」が發布され、教師法と並び現代中国における教員教育の基本法となった。しかしこの教師法の先行は、政府が改革開放の成功は、教員の待遇改善とその質的向上による教育の振興と認識していたためと解されてもいる(黒沢・張, 2000)。教師法は教員の地位、責任・義務及び権利と利益(給与、住宅、医療待遇等)の保証、資質の向上対策、制度整備と、果たすべき義務と権利を定めた教員に関する基本法である。さらに教育法は9月10日を「教師の日」と明記し、優れた教員の表彰を行ったりして、85年来の新たな教師尊敬の社会的風習形成の後押しもする(大塚, 1998)。教員の質的向上と共に、社会的地位、待遇向上が改革の最重要課題であ

ったことが窺える。

また、教師法は 21 世紀に期待される教師の知識・技術、資質について、次のような内容を記している。1) 理論構築能力、2) 現代人としての素養（外国語、コンピュータ等情報社会への対応能力）、3) 人格、4) 弁証的な思考能力、5) 平等、友愛、協力の人間関係構成のための調整能力、6) 健全な心理、7) 競争力、8) 研究能力、9) 審美的能力（新世紀に向けての教育内容学習に必要な教師の判断能力）、10) 自己評価能力（黒沢・張、2000、p.59）。

ここで教師法に規定される学齢前教育から普通高等教育、特殊教育、成人教育までの教員一般でなく、高等教育に働く教員に焦点を当ててみよう。80 年代中頃から起草され 99 年発布の「中華人民共和国高等教育法」（長谷川他、1998、1999）によれば、中国の高等教育事業は「科学と教育により国を興す戦略を実施し、社会主義物質文明と精神文明の建設を促進するため」にあると、第 1 章第 1 条に高等教育機関が国家目標に貢献することが明記されている。職位は教授、副教授（助教授）、講師、助教（助手）とあり、任期制規定が記される。人材育成任務に関しては、「社会主義現代化建設に奉仕し、生産労働と相互に結合し、教育を受ける者を徳・知・体等の全面的に発達した社会主義事業の建設者と後継者」（第 1 章第 4 条）及び、「創造的な精神と実践的な能力を有する高度な専門的人材を養成」（第 1 章第 5 条）することと明示される。「科教興国」の達成を、産業界と連携し、心身共に全面的に発達し、創造性と実践力を有する高度な専門的人材育成によってなすことが教員の任務であると謳われている。

このような人材養成に携わる教員資格を得るには、「中国公民で憲法と法律を遵守し、教育事業を熱愛し、良好な思想品格を有し、研究生（大学院）若しくは大学本科（学部）卒業の学歴を持ち、相応の教育能力を持（ち）、合格の認定を経」（第 5 章 46 条）なければならない。法律ではこのように学部卒でも当該分野の基礎理論を系統的に習得し、職位に相応する教育能力と科学研究能力を持ち、資格試験に通れば大学教員になれるとあるが、今日では修士あるいはそれ以上の学位を要するのが一般的になりつつある²。特に教授、副教授にはより高い研究能力が要求され、高等教育法では「当該学問分野について、系統的で強固な基礎理論と豊富な教学・科学研究の経験を有し、教学成績が顕著で、論文若しくは突出した教学・科学研究の成果を有する者」（第 5 章 47 条（四））と規定する。高等教育法は、教師法のように教員の資質能力について具体的な列記はないが、資格取得条項や要求される能力を見ると、教員が次の 3 項目の能力、資質を有することを強調している。

1. 教育事業への熱愛
2. 心身とも全面的発達を遂げた創造力・実践力をもつ高度専門人材育成のできる教育力
3. 優れた教育・研究業績

21世紀に向けて「科教興国」を成し遂げるため、また一部の先端的高等教育機関を世界一流にするため、中国は教師法と高等教育法に理想的な教員の持つべき能力、資質を記している。しかし、法律に規定されたことと現実には常に乖離するし、理想の達成は通常かなりの道程を経なければならぬ。またあるべき資質、あってほしい姿は、見る者の視点により異なる。さらに社会主義市場経済の導入は中国で新しい人材観、市場観、競争観等をもたらし、それは学校教育機会と共通言語の普及と相俟って、人々に自己意識の覚醒を促している（黒沢・張，2000；牧野，2006）。現在、高等教育の大衆化に伴い学生の多様化が一般的になりつつあるが、今日の大学生はまた82年来の「一人っ子政策」の下で成長した若者である。そこで本研究は彼らがどのような教師観を持っているのであろうかと調査を行った。本章ではこの日中共同研究の全有効回答者1,241人の「良い教師」像を報告する。

2. 研究と分析の方法

中国人大学生と大学院生の教師観を知るために、準備した自由記述質問のうち、本章で報告するのは、04年と05年の2度のデータ集めで共通して尋ねた次の質問に対する回答分析結果である。「今までに出会っていてもいなくてもあなたにとって「良い先生」とはどんな先生か、書いてください。」

また、日本滞在の中国人留学生には、05年から06年にかけて、以下の2質問を用意して、これまでに会った中国人と日本人の「良い先生」について尋ねた。1質問は「あなたがこれまでに中国の大学で出会った最も「良い先生」について、尋ねます。その先生の勉学指導のやり方、学生の将来に対する指導・助言の特徴、性格などについて思ったこと感じたことを、具体的に書いてください。」他方の質問は出だしが、「あなたがこれまで日本の大学で出会った」となっているだけで、その後の質問内容は1と同じである。留学生にはまた最後に、「中国と日本で大学生活を体験して、あなたにとって「良い先生」とはどんな先生か。また、日本での大学生活の中で、先生との関係を始め、何か問題がありましたか。自由に書いてください。」と尋ねた。

なお自由記述質問の回答言語について、大陸の日本語学習者と留学生には日本語、中国語の答えやすい方で答えてもらった。得られた中国語の回答は日本に学ぶ中国人及び日本人の大学院生計4名に日本語に翻訳してもらった。日本語になった全回答の分析には類似的な回答をまとめる内容分析の技法、「質的分析」(“quality analysis”)を使用した。これは最初に全ての回答を読み、それらがいくつかのカテゴリーに分類できることを確認して、分析枠組みを構成し、次にカテゴリー毎の度数値を調べる分析方法である。なお回答数は1名で複数項目を答えた人があるので、結果の総数は100%を超える。

3. 結果

報告する教師観に関する自由記述質問に回答してくれた大陸からの参加者 921 人（回答率 88.9%）は北京、重慶、四川、河南省それぞれの 1 総合大学、吉林省の 1 総合大学と 1 独立学院の学生である。留学生の回答率は 2 質問に対してそれぞれ 91 人（44.4%）と 100 人（48.8%）であった。自由記述質問としては参加人数が多く、回答は多岐にわたったが、基本的分析枠組みのカテゴリーは、「教授法」「教授・指導内容」「学生に対する態度」「パーソナリティ」「研究面」「その他」となった。最初に大学毎に分析したが、分析を進めると、これらの大枠のカテゴリー内に下位カテゴリーができ、それらは 3, 4 のグループに集約されて、残りは 1, 2 の散逸した意見になるという特徴がどの参加校にも見られた。この特徴は留学生の自由記述分析にも当てはまり、集約された下位カテゴリーも全グループで共通性があった。これは、どの集団間にもかなり似通った回答があり、参加してくれた中国人学生の「良い教師像」がある程度浮かび上がったことを意味する。本節で報告するのは「その他」を除く全ての分析枠組みカテゴリーと、各カテゴリー中のまとまった下位カテゴリーが中心になる。しかし、その他も含め少数でも特徴的な記述は紙数の許す限り、表あるいは文中に入れた。

表 6-1 あなたにとって「良い先生」とは？（度数値分析） () 内=%

河南：有効回答=236 (98.3) .	
教授法-----	<ul style="list-style-type: none"> ・啓発的（創造力育成，自立力培う）39 (16.5) ・伝達能力（要点強調，明快，分析的，表現上手，例解）29 (12.3) ・多様な教授法（自由，各学生に対応）13 (5.5)
教授・指導内容関連---	<ul style="list-style-type: none"> ・博識（深い専門知識，高能力，最新情報）96 (40.7) ・生き方を含めた学問指導（知識伝授と人格育成，時代を先導）32 (13.6) ・実用性（問題解決能力育成，実用的知識）8 (3.4)
学生指導の態度-----	<ul style="list-style-type: none"> ・学生への配慮（理解，学生の立場に立つ，自主性尊重，共感，思いやり）63 (26.7)
パーソナリティ-----	<ul style="list-style-type: none"> ・親和的・友好的（優しい，学生と共に）42 (17.8) ・責任感（まじめ，真剣，勤勉，正義感）85 (36.0) ・ユーモアのセンス（明朗，楽観的，暖かい）64 (27.1) ・人望・風格（人となりの模範，優れた徳，穏やか，気品，自制心，謙虚）38 (16.1) ・仕事への情熱（熱心，全力尽くす，根気）38 (16.1)
研究面-----	<ul style="list-style-type: none"> ・熱心 3 (1.3)，たゆまず研究 1 (0.4)
北京：有効回答=218 (76.2)	
教授法-----	<ul style="list-style-type: none"> ・啓発的（創造力豊かに，視野広める，自身で考え探索，応用力・批判力）40 (18.8) ・伝達能力（明晰，系統的，体系的，論理的，表現力）32 (14.7) ・個性的・独創的 17 (7.8) ・多様な教授法（柔軟，各学生に対応）7 (3.2)

教授・指導内容関連---	<ul style="list-style-type: none"> ・博識（深い専門知識，先端的情報，高能力，影響力） 83（38.1） ・生き方を含めた学問指導（人間育成，人生哲学，広く豊かな経験） 27（12.4） ・実用性（理論と実践，問題解決能力育成，実践重視） 7（3.12）
学生指導の態度-----	<ul style="list-style-type: none"> ・学生への配慮（理解・尊重，親切，愛，励ます） 79（36.2） ・親和的・友好的（優しい，授業外は友人のように） 46（21.1） ・厳しい（厳格，学問指導面） 11（5.0） ・学生と相互作用（有効な学問的交流，議論，相互の意見尊重） 9（4.1） ・平等に（試験で判断しない） 3（1.4）
パーソナリティ-----	<ul style="list-style-type: none"> ・責任感（まじめ，真剣，） 64（29.4） ・ユーモアのセンス（明朗） 50（22.9） ・人望・風格（徳望，謙虚な自信，人柄，沈着，人格的魅力） 41（18.8） ・仕事への情熱（熱心，使命感，教職への愛，知識伝授楽しむ） 39（17.9）
研究面-----	<ul style="list-style-type: none"> ・厳しい 2（0.9），継続研究 1（0.5）
吉林：有効回答=163（99.4）	
教授法-----	<ul style="list-style-type: none"> ・伝達能力（要点強調，思考明晰，分析透徹，論理的，効率的） 36（22.1） ・啓発的（創造力育成，関心引き出す，自主・自立性重視） 30（18.4） ・多様な教授法（自由自在，古い規律にかかわらない） 18（11.0）
教授・指導内容関連---	<ul style="list-style-type: none"> ・博識（深い専門知識，高能力，先端的情報，新たなもの生み出す創造力） 51（31.3） ・生き方を含めた学問指導（人生，生き方教授） 10（6.1） ・実用性（理論と現実，業績・実践融合，問題解決・実践力育成） 8（4.9）
学生指導の態度-----	<ul style="list-style-type: none"> ・学生への配慮（理解・尊重，親身に，愛，支援，励ます） 40（24.5） ・親和的・友好的（優しい） 22（13.5） ・平等に（公平公正に） 7（4.3） ・厳しい 5（3.1）
パーソナリティ-----	<ul style="list-style-type: none"> ・責任感（まじめ，真剣，職責を果たす） 45（27.6） ・ユーモアのセンス（明朗活発） 43（26.4） ・人望・風格（高尚な人格，道徳的，才徳兼備，威張らない権威，寛容） 23（14.1） ・仕事への情熱（熱心，積極的な働きかけ，向上心） 17（10.4）
研究面-----	<ul style="list-style-type: none"> ・優れた業績・研究能力 5（3.0），厳しい 1（0.6）
独立学院：有効回答=44（83.0）	
教授法-----	<ul style="list-style-type: none"> ・啓発的（創造力育成，能力・興味・関心引き出す） 6（13.6） ・視聴覚機器活用 1（2.3）
教授・指導内容関連---	<ul style="list-style-type: none"> ・博識（専門知識，高能力，影響力） 4（9.1） ・生き方を含めた学問指導（人間育成） 1（2.3）
学生指導の態度-----	<ul style="list-style-type: none"> ・親和的・友好的（優しい，距離感しない，安心できる） 10（22.7） ・平等に（成績でなく，公平） 6（13.6） ・学生への配慮（理解・尊重，学生の心理把握，親身になって） 5（11.4）
パーソナリティ-----	<ul style="list-style-type: none"> ・責任感（まじめ，真剣） 11（25.0） ・ユーモアのセンス（明朗，外交的） 10（22.7） ・人望・風格（人柄，誠実，正直） 6（13.6） ・仕事への情熱（熱心，積極的，根気） 6（13.6）
研究面-----	<ul style="list-style-type: none"> ・なし

四川：有効回答=99 (89.2)	
教授法-----	・啓発的（創造力育成，考えさせる，意欲・思想引き出す，自立思考育成）19 (19.2)
教授・指導内容関連---	・多様な教授法（自由，開放的）10 (10.1)
	・伝達能力（要点強調，明快，体系的・系統的，論理的，効率的）6 (6.1)
	・博識（深い専門知識，高能力，最新情報）29 (29.3)
	・生き方を含めた学問指導（人格育成，教育を通じ人間育成）18 (18.2)
学生指導の態度-----	・実用性（理論と実践，時代の発展と結びつく）5 (5.1)
	・学生への配慮（理解・尊重，学生の反応に対応，信頼，親切，支援）33 (33.3)
	・親和的・友好的（優しい，大いに議論，交流積極的）15 (15.2)
	・厳しい（謹厳）8 (8.1)
	・学生と相互作用（積極的に，大いに議論し合う）6 (6.1)
パーソナリティ-----	・平等に（非差別的）2 (2.0)
	・責任感（まじめ，真剣）25 (25.3)
	・ユーモアのセンス（明朗，楽観的）20 (20.2)
	・仕事への情熱（熱心，仕事を敬う，積極的）18 (18.2)
	・人望・風格（人品高尚，人徳，人格の魅力，穏やか）18 (18.2)
研究面-----	・学を修めることに厳しい4 (4.0)
重慶：有効回答=160 (87.9)	
教授法-----	・啓発的（潜在能力，積極性発揮させる，個性・自主性重視）27 (16.9)
	・能力向上重視8 (5.0)
教授・指導内容関連---	・伝達能力（思考明晰，要点強調，説得力，表現力，例解）5 (3.1)
	・博識（深い専門知識，創造的知識，先進的考え方・能力）51 (31.9)
	・生き方を含めた学問指導（人としての道理，深い哲理，総合的人材育成）19 (11.9)
	・実用性（理論と現実，問題解決能力，実践参加機会多く，時代の要求に対応）12 (7.5)
学生指導の態度-----	・学生への配慮（理解・尊重，個人知る，支援，励ます，親切）48 (30.0)
	・親和的・友好的（優しい，友達のように）18 (11.3)
	・学生と相互作用6 (3.8)
	・平等に（公平に，非差別的）8 (5.0)
	・厳しい2 (1.3)
パーソナリティ-----	・責任感（まじめ，真剣）42 (26.3)
	・ユーモアのセンス（明朗活発）32 (20.0)
	・仕事への情熱（熱心，仕事敬い愛する，忍耐力）28 (17.5)
	・人望・風格（端正，人格，穏やか，徳才兼備，学術的権威）12 (7.5)
研究面-----	・厳しい4 (2.5)

報告はまず分析枠組みのカテゴリ毎に下位カテゴリを含めて，参加校毎の結果をもとに全体的な傾向を見ていく。表 6-1 に示すように，「教授法」関連の下位カテゴリは吉林を除き 5 大学とも啓発的が第 1 位（14~19%）であるが，これは吉林（18%）も第 2 位にあげている。関心・興味を引き出し，考えさせ，創造力，応用力，自主・自立性の育成がなされる教授法である。次に「教授法」に関して，独立学院を除き，吉林では第 1 位，北

京と河南は2位、四川と重慶が3位と続くのは伝達能力（要点強調、明晰性、論理的等）、すなわち教える技術である。しかし、全枠組みカテゴリーの中で最も頻度が高かったのは、「教授・指導内容」関連の下位カテゴリー、「博識」である。これが回答者が記す「良い先生」の特徴の1位である。特に5総合大学は29~41%の者が深い専門知識、先端的情報、創造的知識、豊かな学識のある教員を良い先生と記していた。「教授・指導内容」の2位は全参加校で「生き方を含めた学問指導」である。人格・人間育成、人生哲学、人としての道理、哲理等という言葉が書かれていた。数字は下がるが、3位は5総合大学で「実用性」である。理論と実践を結びつける、問題解決能力の育成、業績・実践融合、実践力育成が望まれていた。

「学生指導の態度」カテゴリーの第1位は5総合大学では、学生を理解・尊重し、親切、親身に、支援、励ます「学生への配慮」（25~36%）で、独立学院では「親和的、友好的」（優しい、距離感感じない）であった。しかし「親和的、友好的」は5総合大学でも2位にあがっている。また親和的とは相反するようだが、厳しい、厳格にという要望が頻度の低い所（河南3.0%、重慶1.3%）もあったが5総合大学で述べられていた。「厳しいけれど、確かに我々に何かを教えてくれる先生」という記述があった。さらに「学生指導の態度」で頻度は高くなかったが、どの参加校でも挙げられたのが「平等に」である。非偏見的、非差別的、成績・試験で判断しない、公正にしてほしいなどが記されていた。そのうえ「学生と相互作用」（有効な学問交流、積極的に、大いに議論）が河南、吉林以外の3総合大学にあった。「パーソナリティ」に関しては、全参加校で「責任感」（まじめ、真剣、職責果たす）が1位（25~36%）で、2位は「ユーモアのセンス」（明朗活発、楽観的）である。3位、4位は順序が逆になる所があっても近似的な頻度で「人望・風格」と「仕事への情熱」が続く。「人望・風格」には徳、高尚、端正、穏やか、才徳兼備、人格的魅力等が、そして「仕事への情熱」には熱心、教職への愛、使命感、根気、向上心の記述があった。「研究面」カテゴリーは、教員自身の研究に対する態度で、頻度は高くなかったが全ての5総合大学で触れられていた。北京、吉林、四川、重慶の4大学では「厳しい」が共通語であったのに対し、河南は「熱心」が書かれていた。

多少の順位や表現に相違があったが、全体的に共通点の目立つ結果が得られたので、回答した大陸の学生全体が描く「良い先生」の特徴をさらに明確に知るために、枠組みのカテゴリーをはずして、挙げられた項目を度数値順に並べてみた（表6-2）。全体の約34%が深い専門知識、新しい情報、高い能力を有し、博学であることを第1位に挙げている。次が教職・仕事に対する責任感と学生に対する配慮であるが、1位の博識及び2位の責任感と学生に対する配慮を含めて以下のような記述があった。「専門分野に精通し、知識が広くて深く、強い責任感を有し、独自の風格を持ち、学生を気遣うことができる（のが良い教師である）。」4位から6位まで「ユーモアのセンス」「啓発的」「親和的・友好的」と続くが、「性格が朗らかで、交流しやすく、学術方法、知識が豊かで、性格が良好」「授業の雰

「囲気が真剣で明るい」「学生のやる気，創造力を引き出し，思考させ，自分の考えを発展する機会を与える」「問題意識を持たせ，考えさせる」等が記されていた。「仕事への情熱」は，回答者の言葉では教職を愛し，仕事を敬い，全力を教育に打ち込む等である。「人望・風格」「生き方を含めた学問指導」には，「端正な人柄」「高尚な人柄，知識を伝えながら，人間としての基本を教えてくれる」「学生の総合的な発展を考えられる」「人間としての生き方も教えてくれる」の記述があった。最後の「伝達能力」，すなわち教える技術は，「最も重要なのは，授業内容をきちんと説明すること」「分析が透徹で分かり易い」「確実に知識を教えられる」等の教育技能が書かれていた。

他に少数の意見であるが，「藤野巖九郎のような」と仙台医学専門学校（現，東北大学）で医学を志していた鲁迅をノート添削までして支援した彼の恩師の名前を記した者，広大な中国を思わせるように「標準語が上手い」という条件を挙げた者らがそれぞれ複数にあった。また国際化の方向が反映されつつも，能力不足の教員がいるのか「英語の教師は流暢な英語を話さなければならない」や「学生の英語学習に関する能力的意識を育てる」等が書かれていた。

表 6-2 大陸の全参加生 [n=921 (88.9)]

() 内=%

- | |
|----------------------------------------------|
| 1. 博識（深い専門知識有する，高能力，先進的情報） 314 (34.1) |
| 2. 責任感（まじめ，真剣） 272 (29.5) |
| 2. 学生への配慮（理解・尊重，親切，愛，支援，励ます） 272 (29.5) |
| 4. ユーモアのセンス（明朗，楽観的，快活） 219 (23.8) |
| 5. 啓発的（創造力育成，自立力培う，関心・興味引き出す） 161 (17.5) |
| 6. 親和的・友好的 153 (16.6) |
| 7. 仕事への情熱（熱心，全力尽くす，根気） 146 (15.9) |
| 8. 人望・風格（人格端正，穏やか，謙虚，恬淡，学生からの尊敬） 138 (15.0) |
| 9. 生き方を含めた学問指導（人生哲学，人格育成，広く豊かな経験） 107 (11.6) |
| 9. 伝達能力（要点強調，明快，論理的，能率的） 107 (11.6) |

次に日本に学ぶ中国人留学生の「良い先生」に対する意見を見てみよう。彼らには出会った中国人と日本人の良い先生について尋ね，結果を表 6-3 のように 10 位までをまとめた。興味深いことに，10 項目は順位の相違はあるが同じである。

中国で出会った良い先生の第 1 位は「生き方を含めた学問指導」で，人生哲学，生存方法教わる，人生との関係含めた指導，面倒見が良いとの記述があり，2 位の「親和的・友好的」には暖かい，優しい，親切が記されていた。3 位は「博識」（学問のレベル高い，広く豊かな経験，話題豊富等）で，4 位は「学生への配慮」（理解・尊重，学生の状況に応じて，親切等）と「人望・風格」（修身，徳と才能，誠実，寛容，恬淡等）であった。6 位の

「啓発的教授法」と「ユーモアのセンス」には、まとめて「学問に対する興味を引き出してくださった。性格は明るくてユーモアがあり距離感がなく、授業は面白くて重い感じはしない」という記述があった。続く「伝達能力」は明晰性、要点の強調と共に、医学生から有用な症例の紹介に触れたものもあった。9位、10位は「責任感」「仕事への情熱」で、内容は上記と同様である。全体的に目立った肯定的、否定的の記述には以下があった。

肯定的意見:「中国の先生のほうがいい」「中国の大学で出会った先生はよく学生の生活、学業まで尋ねてくれた。そして先生から家庭への招待もよくありました」「大学時代のある先生は優しく才能を持っている先生でした。授業でよく使われる知識を教えたり、将来の進路についてのアドバイスもありました」「中国では先生方は勉強とか将来とか細かいところまで指導される」。

否定的意見:「中国の高等教育は教師を中心としている。教師は研究課題について、成果を出さなければならない。視野が比較的狭い」「ほとんど将来に対する指導、助言はしない。勉強に関して暗記するしかなかった」

相反する意見があることは出会った教師個人の特徴であろうが、ここにはそのまま報告した。

表 6-3 留学生から見た「良い先生」：度数値

() 内=%

中国人の「良い先生」 (回答率 44.4)		日本人の「良い先生」 (回答率 48.8)	
1	生き方を含めた学問指導 27 (29.7)	1	学生への配慮(学生の困難理解等) 23 (23.0)
2	親和的・友好的 21 (23.1)	2	啓発的教授法 22 (22.0)
3	博識 20 (22.0)	2	生き方を含めた学問指導 22 (22.0)
4	学生への配慮 15 (16.5)	4	親和的・友好的 19 (19.0)
4	人望・風格 15 (16.5)	5	博識 16 (16.0)
6	啓発的教授法 12 (14.2)	5	伝達能力 16 (16.0)
6	ユーモアのセンス 12 (13.2)	7	ユーモアのセンス 14 (14.0)
8	伝達能力 11 (12.1)	8	仕事への情熱 13 (13.0)
9	責任感(まじめ, 真剣) 9 (9.9)	9	人望・風格 10 (10.0)
9	仕事への情熱(熱心, 愛) 9 (9.9)	10	責任感(まじめ, 真剣) 9 (9.0)

それでは、日本人の「良い先生」についての記述を見よう。1位は「学生への配慮」で留学生の勉強、生活、財政的困難の理解、思いやり、個性尊重、親切、親身になって、「困った時に先生に尋ねたら、解決方法を提案するばかりでなく、一緒に解決しようとする先生の心が非常に伝わってきました」等があった。2位は「啓発的」「生き方を含めた学問指

導」の2項目。前者に関して、自主性開発、意欲的にさせる、責任持たせる、独立能力育成に力、「視野を広げてくださった先生との議論の中で自分の観点をしっかりさせられた。あくまでも平等な雰囲気の中で...」があった。後者には「学生に知識だけでなく、人生の生き方を教えてくれる先生がいました。他の人に必要な人になりなさいと言われた」の報告があった。4位は「親和的・友好的」で、5位の2項目は「博識」「伝達能力」である。

「博識」には課題の深い理解、最新情報と共に、俊傑という文字が記される回答もあった。「伝達能力」は明晰性、論理性、授業目標の明確な提示、説得力等があった。以下7位から「ユーモアのセンス」「仕事への情熱」「人望・風格」「責任感」と続き、表現は中国人の良い先生とあまり変わらなかったが、「人望・風格」には「学問について自信がありながら、傲慢さはなく、学生に熱心に指導され、有名な学者にも若い学生にも同じ態度で接する先生でした」の記述があった。他に表中にはないが、目立った項目として「厳しい」7(7%)と「平等に」5(5%)があった。しかし前者には、「細かいことにも」、「勉強になります」、「でも全部学生のために」が書かれ、後者には、「学生全員に機会」、「お互いに大人の接し方で」、「すべての学生に親切で、偏見を持ってない」と肯定的にも捉えられていた。

さらに日本人の良い先生に関する質問には、指導教員の個人名を書いて、「やっぱり今の...先生です。人格的魅力を持ち、いろいろな指導、生活の助言など、感謝したい」と述べたものから、「学生の研究者としてのプライドと責任感育ててくださる」「中国で起きたことについて、日本人の角度から学生と議論したことがありがたい」「前の中国人の先生に似ている」までの回答があった。

本調査で留学生に最後に、両国で大学生活を体験して良い先生とはどんな先生か、そして日本での大学生活の中で、先生との関係を始め、何か問題があるのかどうかと尋ねた。回答には、問題なし8(8.9%)もあったが、90(43.9%)の有効回答があり、以下のような比較や教師との課題を記したものがあつた。

比較の記述：「中国の先生は親、日本では友達のように」「中国と日本の先生は風格が違います。中国の先生は学生を励ます場合が多いですが、日本の先生は学生に厳しい場合が多い」「日本人の先生は学問は学問、生活は生活と、はっきり分けて対立する点が少し慣れない」

否定的記述：「忙しすぎて教えてくれない」「一部、外交的でなく、自分の研究ばかり考え、付き合いにくい」「日本人は他人を信用しない」「師弟関係でなく、徒弟関係」「卒業後、帰国させることを希望」「先生との個人的付き合いはどこまで？余り一緒に飲みに行きたくない」「先生に叱られた時、言い訳してはならない」「先生の期待と自分の能力差」等。さらに、指導教員と研究課題、研究方法、思考法の異なりを記す者が複数にあつた。

4. 考察と結語に代えて

中国大陸の大学生・大学院生と日本に学ぶ中国人留学生に、「良い先生」とはどのような先生かと尋ねた結果、大学間に度数値や記述表現の相違があり、また留学生に特徴的な回答もあったが、基本的な分析枠組みとなったカテゴリーはかなり明確で、全ての集団に多くの共通点があることが判明した。まとめると、対象中国人学生にとって良い先生とは、専門分野の知識、最新の情報に精通すると共に、博識で、啓発的かつ明晰な教授能力があり、学生個人を理解・尊重して公正に扱い、ユーモアのセンスを持って友好的だが、時にはまた個人により厳しく、仕事に情熱的で責任感があり人望・風格に富むということである。留学生は、それらに加えて、彼らが異文化にある状況、困難を相手の視点から思いやり (empathize)、授業にいつそう明確な伝達法を取り入れる先生という結果であった。

米国マサチューセッツ工科大学 (MIT) の授業に成功した実績を持つ教師陣が執筆した授業の手引書『教師と学生』は、当該校で考えられている良い先生の能力・資質の分析でもある。本調査結果とそれらを比較検討すると、異同のあることが分かる。本手引書はまず教育の過程が学生と教師のチームワークであること、つまり学生の学ぶ能力、学ぼうとする意欲、及び教員の指導力と教えようとする意欲から成り、いずれが欠けても成立しないことを述べ、次に学習過程のメカニズムを分析し、その共同作業に参加する双方の支援をしようとする。ここでの学習過程は、理解、想起、創造的思考の3段階より成り、理解は観念を吸収すること、想起は思い起こすこと、創造的思考は知識の創造的使用が意味されている。段階的ステップの最後の創造的思考は、最終目標で、教員は最も高度な授業として、学生が習得した知識を新しい状況に適用する能力、つまり学んだことを基礎に自力で考える能力を習得するよう指導する。つまり、教員にはこの3段階全てを達成する責任があり、学生の理解を容易にし、その理解を助け、その創造的思考を刺激することが課題となる。

そのため教員は教科目と近接する他分野との関係に関する知識があること、そして知識を有意味で生きたものとして学生に伝達できなければならない。専門及び隣接領域に対する造詣、学生個人々人を知ること、黒板、模型、図表等の補助道具使用も含め、多様な教授法の採用、十分な授業準備の必要性が簡潔に提示されている。本書はさらに、良い教員が良い「カウンセラー」であることにも言及する。学生がたやすく教員に会って助言が得られることは、教育過程に不可欠な部分で、そこでは教員は友好的に、道徳的判断を下さずに全てを受け入れて、学生が自身を理解し、自力で問題解決ができるよう支援しなければならない。しかし教員の常識に限界があり、自己理解が不十分である場合も多く、また学生は事を自分の都合のよいようにしようとする傾向を持ち、多くの未熟さを抱える。そこで『教師と学生』は、両者に否定面があるからこそ、教員が良き専門家であれと、そして両者間に友情があることの重要性を強調する。学問的・専門的能力、それを学生に伝え、

理解させ、考えさせる技能、そして教員と学生の対人関係のあり方が説かれている。

この手引書に分析された学習過程における教員の能力は、最終的に学生自らに習得した知識・技術について考えさせ、活用させる啓発的教授法が重視されており、また教育環境における「カウンセラー」の役割も、相手が自力で問題解決ができるように支援する点が強調されている。米国における個人主義的教授法と解されるかもしれない。知識の領域を明確にし、また相談役にも専門性を重視する点など、確かに米国の教員の特徴が反映されているようである。しかし、本調査の中国人学生にも啓発的教授法の希望は多かった。中国人学生の中には教員の行き届いた親のような指導を望む者もいるが、高等教育は究極的に学生の自立が目標である。そのため『手引書』の内容は他国の良き高等教育教員の基本的能力に通底する。

また日本人の教育研究者、津布楽（1979）は、教員の教育力を分析して、教育は教員が知識・技術を一方的・画一的に教え込むことでなく、学生の個性・能力・興味を知り、慎重な配慮の上に、調和的・全人的発達を図る営みであると主張する。そのうえで、彼は学校教育も含めて教員の専門職性と資質能力を問題にする。専門職性に関して、第1に求められるのは、学問的理論体系の学習と実証的手法により習得される高度の専門性—専門的知識・技術—である。具体的に、教科目の知識、教える学生の成長発達に関する理解、教育内容の編成と教授・指導法である。第2は判断や技術使用の結果について広範な責任を負う責任性である。津布楽は教職という専門職の特徴を専門性と責任性にまとめ、前者を能力、後者を資質に分類し、専門性については近視眼的なものではなく、長期にわたる教育の成果が構想できる創造力と広い一般的教養の必要性を主張する。

他方の資質については、教育が学生との人格的触れ合いを通し、その全人的発達を助長する人間的営みであることから、次の資質が教員に求められると言及する。それらは学生への愛情、人間愛、教職への情熱、誠実、公平、温和、親切、明朗、快活、(精神的)若さ、求知心、探究心、聡明、協力、協調性、自主性、創造性、責任感等（津布楽，1979，p.152）。

MITの『手引書』と津布楽の分類にも重なり合う部分がある。それはどの文化においても教員は高度な専門性、及びそれを教授する確かな伝達能力、多様な教授法を有していなければならない、さらに職責を果たす責任感があり、学生に対して親和的、親切、公平であることである。そのうえ急速に変化し続ける現代の知識社会にあっては、専門と関連領域における絶えざる探究心がなければならない。手引書にある良い授業を提供する教員の能力と日本人教育研究者の分析によって明らかにされた教員の資質能力は、本調査に参加の中国人学生らが要望する良い先生の専門職性、責任性、その他の資質と共通性を持つ。

しかし同時に、本調査の中国人学生はMITの手引書にも、津布楽の分析にもない良い先生の特質を挙げている。それは「人望・風格」という語で括った特質である。津布楽には人間愛、誠実があげられていて、「人望・風格」と重なり合う点と、重ならない部分があるようである。少なからずの大陸からの参加生と留学生のなかに、人となりの模範、徳望、

謙虚な自信，人品高尚，端正，徳才兼備，修身，恬淡等という言葉を重ねる者があつた。内面にある高い能力，資質が統合されて，自身の示威でなく，他者から感得される人格である。「生き方を含めた学問指導」カテゴリーも，米国人学生に比べると，中国人学生に特徴的回答と言えるかもしれない。そのカテゴリーの記述には，人格育成，人間形成，人生哲学，生き方等の語があつた。手引書にカウンセラーという語はあつたが，通常，米国の高等教育の学生は，本職のカウンセラーには別にして，個人の日常生活や人生に関わることは「自身の課題」で，教員に直接指導を求めることはあまりないようである。この意味で参加中国人学生たちは，教員に専門以外に個人の生活領域に到るまでの幅広い知識や人生の知恵を求める傾向があるようである。

今日，日本人の授業研究者のなかには，津布楽をはじめ，「全人教育」（ホリスティック教育）を提唱する者がある（今井，1998；2000 他）。ここでの全人教育とは，「意思と感情と思考をバランスよくトータルに発達させる」（今井，2000，p.9）人間形成の教育であり，「身体的，社会的，道徳的，美的，知的の4側面における人格形成」（今井，1998，pp.22-23）の教育である。知育のみでなく人間性を全体的に発達させる教育が言われている。人類の直面する課題には，ひとつの客観的正解を求める自然科学中心の教育だけでは解決できないものがある。地球上の各大陸，島々に頻発する紛争から生命倫理の課題まで，諸民族の文化，価値観の理解，人類益の幅広い考察と尊重なしには，問題の分析すら不可能で，また客観的な正解など求められない課題もある。このような現代世界の状況のなか，高等教育における全人教育の提唱は意義深い。しかしながら，そうした日本人研究者らはやはりフンボルト，ヤスパース，フレーベル，シュタイナー，デューイ，ブルーム等，もっぱら西欧の教育思想研究をもとに全人教育の提唱を行っている。

中国における市場経済体制の教育への否定的影響として，黒沢と張（2000）は社会主義的徳徳の後退，利益中心主義の増大をあげるが，90年代の高等教育改革については，従来の知育中心から，「素質教育」重視への転換も指摘する。これは知育，徳育，体育，美育を教育活動の中で統合し，学生の基本的資質を高めて潜在的可能性を全面的に発達させて，生涯にわたって学習する能力を身につけさせ，さらに創造力と生きる力の育成を目的にする教育である（黒沢・張，2000）。現代中国におけるひとつの全人教育と考えてよいであろう。その教育を行う教員の資質能力に関して，教育法と高等教育法にある国家の規定や目標はすでに見た。このように高等教育の理念，人材育成観，必要な教員の資質の変化が，社会経済体制の変革に伴い，生じている。49年の建国以来，中国の現代教師像は上記に見た通り高いものではなかったし，近年における人々の自己意識の覚醒も議論されていた。そのように高等教育を取り巻く環境が流動的であるなか，上原ら（2006）は本研究の予備調査をし，390人の中国人大学生・院生の良い教師観に伝統的，現代的な教師観が重層的にあることを示唆する。

中国では伝統的に，教師は自らの人格，徳，風格で学生を薫陶することが重視されてい

た(上原他, 2006)。孔子の志と教育の態度が説かれる『論語・述而』(藤堂, 1986)には、「子以四教。文行忠信。」(先生は四つの眼目を持って教育された。それは文芸・実践・いつわりのない心・他人との信義)とある。『子路』にはまた、子曰く「不能正其身, 如正人何!」(もし自分の身を正すことができなければ, どうして他人の姿勢を正すことができようか?)である。孔子は教育を学問, 実践, 人となり及び他者との人格的交流でもってなした事, すなわち人の上に立つ者の修身の重要性を述べている。古代中国の思想が古代にのみ生きたのではない例は多い。例えば, 多くの中国人が今も尊敬する近代の革命家であり政治家の孫文は, 孔子の業績を最初に世に知らせた孟子の仁(愛敬)によって結ばれる家族共同体を押し広める「世界共同体」思想の影響を受けている(小島・宇野, 2003)。それは世界を一つにするには力でなく, 徳, 「愛敬」の心を持って社会結合の紐帯としなければ, 社会的弱者が救われないことが説かれる思想である。中国の伝統における「人類益」は身を修めた個人, すなわち仁[他者への思いやり, 助け合い(藤堂, 1986)]を有する個人に端を発する。

本調査結果は予備調査の発見を支持するもので, 参加者の記した「人格, 風格, 徳」にも伝統的な人間一般の徳, 社会主義的な意味, 単に「職業義務」という意味も含めた多様な暗示の意味が含まれていると考える。このように教師に対する伝統的思考は, 急速に変化する現代中国社会の若者の意識の中にも, 新たな思考, 価値観と混じり合いながらも, 脈々と生き続けているようである。将来における比較教育, 比較文化の専門家による中国高等教育の学生たちが意味する「良い先生」のいっそう意味深い研究が望まれる。

【注】

1. 共同研究者, 劉徳潤先生に教示を受けた。
2. 共同研究者, 王志松先生によれば, この傾向は特に北京では強いそうである。

【参考文献】

- 今井重孝(1998)「教養教育の理念から一国際比較の視点から」『教養的教育からみた学部教育改革—広島大学の学部教育に関する基礎的研究(4)』(高等教育研究叢書 48), 広島大学大学教育研究センター, 17-27 頁。
- 今井重孝(2000)「2 ホリスティック教育の観点から見た大学のカリキュラム改革」『京都大学高等教育研究』6, 8-15 頁。
- 上原麻子・王志松・劉徳潤(2006)「中国人大学生の授業観と教師観: 日中共同研究」『国

- 際行動学研究』1, 28-39 頁。
- 大塚豊 (1989) 「中国における大学教授職」『大学教授資格の史的変遷と諸類型に関する研究』科学研究費補助金報告書, 研究代表者相良憲昭, 77-101 頁。
- 大塚豊 (1994) 「概説: 自由化の波にゆらぐ中国の大学制度」『IDE』3 月, 5-12 頁。
- 大塚豊 (1996) 『現代中国高等教育の成立』玉川大学出版部。
- 大塚豊 (1998) 「中国—変動する社会主義体制のなかで」石附実編『比較・国際教育学』東信堂, 163-181 頁。
- 岡田渥美 (1996) 「基調講演 今, なぜ教養教育か—<高度一般教育>の理念と構想」『京都大学高等教育研究』2, 5-12 頁。
- 黒沢惟昭・張梅 (2000) 『現代中国と教師教育—日中比較教育研究序説』明石書店。
- 小島祐馬・宇野哲人 (2003) 『中国の古代哲学』講談社学術文庫。
- 柴崎信三 (1999) 『魯迅の日本 漱石のイギリス』日本経済新聞社。
- 津布楽喜代治 (1979) 「教師の教育力—資質能力」真野宮雄・市川昭午編著『教育学講座 18, 教師・親・子ども』学習研究社, 142-163 頁。
- 藤堂明保 (1986) 『中国の古典 I 論語』学習研究社。
- トロウ, M. (金子元久訳) (1999) 「高等教育におけるユニバーサル・アクセスの現代的意味, その 2」『IDE』1 月, 74-80 頁。
- 長谷川豊他 (1998) 「中華人民共和国教育法」(訳と解説, 前編) 『季刊 教育法』118 号, 36-44 頁。
- 長谷川豊他 (1999) 「中華人民共和国教育法」(訳と解説, 後編) 『季刊 教育法』119 号, 41-47 頁。
- 廣川洋一 (1980) 『プラトンの学園アカデメイア』岩波書店。
- マサチューセッツ工科大学教授団 (2005) 『教師と学生』(IDE 教育資料第 44 集), IDE。
- 牧野篤 (2006) 『中国変動社会の教育—流動化する個人と市場主義への対応』, 勁草書房。
- メンゲス, R. J. (金子元久訳) (1996) 「よいティーチング—その条件と評価」『IDE』381, 67-71 頁。
- 横須賀薫 (1991) 「中国における教師教育—吉林省の実例を通して」『宮城教育大学紀要』第 2 分冊・26, 127-143 頁。

第7章 中国の留学生政策の変遷と留日中国人学生 に対する教育の課題

大塚 豊

はじめに

中国は人材確保の重要な方途として、中華人民共和国の建国以来、多くの留学生を海外に送り出してきた¹。とりわけ、文化大革命が終結した後、工業・農業・国防・科学技術の4分野の近代化を意味する「四つの現代化」実現の一環として、また改革・開放政策の下で学生・研究者などの人的交流を中心に、諸外国との教育・学術・文化交流を積極的に推進してきた。小論では、第一に、こうした中国の留学生派遣を中心とする留学生政策の変遷をたどり、とくに近年の留学生政策の重点が奈辺にあるかを明らかにする。次いで、中国各地の6大学（5総合大学と1独立学院）に学ぶ中国人学生ならびに日本の大学で既に学んでいる中国人留学生に対して2004年から2006年に実施したアンケート調査（調査対象者：1,241人）の結果を踏まえ、そうした中国政府の留学生政策との関連の中で、日本の大学が取り組むべき課題について若干の考察を行うこととする。

1. 改革・開放政策下の海外留学政策

中国が文革後に留学生派遣を本格的に始めた1978年から2005年末までの四半世紀の間に93万3,400人の中国人留学生が海外に赴いた²。ちなみに、建国直後の1950年から77年までの28年間に外国へ留学した者の総計は1万1,885人であるから³、文革以後のほぼ同年数の間に、その80倍近くの者が海外留学したことになる。

留学生の派遣数については、連続性のある統計数字は公表されず、その推移を把握するには、指導者たちが折りに触れて述べる実績をつなぎ合わせるしかない。いずれも78年を起点とした数字であるが、それらは、「85年前半までの7年間に3万6,800人（うち公費留学生2万9,000人で残りが私費留学生）」、「86年末までの8年間に5万人（うち4万人が公費留学生）」、「89年までの11年間に8万人（このうち3万人が帰国）」、「92年末までの14年間に19万人（このうち6万人が帰国）」、そして、「94年までの22万人」といったものである。これらの数字を見ると、80年代前半までは単純計算すれば年平均で約5,000人ずつが海外に留学した漸増の時期であり、80年代後半になると年平均1万人ずつという拡大期を迎えた。

80年代後半のこの時期には、国としての公費留学生派遣の主たる窓口であった国家教育委員会を通じて派遣される者に加えて、他の行政部門や政府機関および地方政府が独自の

財源で行う派遣を増やしていく政策がとられたことも留学生増をもたらした。さらに80年代末から90年代初頭には年平均3万ないし4万人もが留学する急増期を経た後、派遣者数は緩やかなカーブを描くようになって来たことを窺うことができる。この間、89年6月4日のいわゆる「天安門事件」後には、海外留学の一時的な落ち込みが起こったことも忘れられない。

なお、80年代以降の留学生の急増は、公費により派遣された留学生によるというよりも、私費留学生によって支えられた面が強い。私費留学は改革開放政策が導入された70年代末には公認されていなかった。しかし、海外留学への需要の高まりの中で、中国政府としても私費留学を認めざるを得なくなり、82年には「私費留学に関する規定」が公布されて、それまでも現実には存在した私費留学生が公認されることとなった。私費留学を人材養成の一つの方途として積極的に支持し、政治的には私費留学生と公費留学生とを同等に扱うことが規定されたことは、私費留学生の急増に拍車をかけた。84年末には私費留学に関する規定が修正され、私費留学重視の姿勢がいつそう明確化され、公費留学との待遇の差を縮める措置が講じられた。

とはいえ、私費留学には種々の制限が加えられていたことは確かである。とりわけ、高等教育が無償で、大半の学生が人民奨学金と呼ばれる公費援助を受けていた時期には、卒業と同時に国による統一的な職場配置が実施され、学生はそうした優遇に見合う国への奉仕を求められていた。従って、専科（短期の高等教育機関）卒以上の者が卒業後に義務的勤務期間を終えぬまま私費留学を希望した場合、中国政府は1990年から私費留学の資格審査を行うとともに、在学中に国が彼らのために使った教育費の返還を求めてきたのである。

ところが、社会主義市場経済体制への移行が国策として導入された1992年以降、高等教育をめぐる環境は一変し、建国以来の種々の慣行の見直しが行われた。高等教育は有償となって、教員養成、少数民族、体育、航海など、青年の間では人気がないが人材を必要とする一部の分野の大学や専攻の在籍者を除いて、ほぼ学生全員から授業料が徴収されるようになった。寮費も有料となり、ニードベースの「奨学金」はメリットベースで優秀者への報奨である「奨学金」に変わった。また、卒業後の統一的な職場配置も過去のものとなり、卒業生は自ら就職先を捜さなければならず、当然ながら就職の保障もなくなった。

こうした徹底した受益者負担原則の下では、卒業後の義務的勤務というのは不合理になる。かくして、2002年11月1日からは、高学歴私費留学者の審査手続きを簡素化し、教育費の弁済義務も取り止められることになった。これに伴い、各地および各高等教育機関がこれまで徴収し、私費留学生が弁済してきた教育費も当事者あるいは合法的な代理人に返還されることになった。国内の教育・研究環境の充実により、出国を取り締まる必要のない状況が生まれてきたことが根本にあり、中国の矜持を示す動きといえる。

ところで、留学生の多数派遣政策が打ち出された78年当時、大学教育はまだ十分に回復

していなかったため、実際に派遣されたのは、すでにかなり年配の学者が圧倒的多数であり、さもなくば高校を出たての学部レベルの学生であった。しかし、その後、国内の大学教育が次第に整備・充実されるにつれて、79年末の全国出国留学人員工作会議では大学院生の派遣を主としていく政策がとられ、現実に年配の研究者や学部生の占める比率は下がる一方、大学院レベルの留学生が増加していった。大学院生の派遣を主としていくための措置として、出国予備研究生として、一定数の者を別途選抜し、外国語の集中訓練を行う方法もとられた。さらに国内の大学院整備につれて、派遣対象者の学歴は上昇し、86年5月の留学生工作会議では碩士（修士）学位取得を目指す留学生を減らし、博士号取得を目指す留学生を増やすことが決められた。88年4月5日に国家教育委員会で留学問題を担当する黄辛白専任委員は政府の留学生派遣政策を説明した際、今後は国内外での博士号取得者を含む「研修人員」や「訪問学者（正規の課程に在籍せず、特定課題の調査研究を目的とする研究者）」を多数派遣する方針を明らかにした。その後、95年4月には「国家留学基金による外国留学人員の選抜に関する略則」が公布され、これ以後は国家留学基金管理委員会を設け、公費留学生の選抜と管理は同規則に基づいて実施されることになった。同規則が定める派遣者の範疇には高級訪問学者と訪問学者Ⅰおよび同Ⅱの3種類があり、いずれも既に自立した研究者である。

文革後に出国した留学生のうち、全体の25%に相当する23万2,900人がすでに帰国している⁴。近年、中国国内の相対的な政治的安定と好調な経済状況の下で、海外から先端的知识や技術を携えて帰国するUターン組（**海外帰国者**を意味する「海帰」と発音が同じ「海亀」派とも呼ばれる）が増えてきた。なかんずく2005年度は、前年度と比較して、帰国者の伸び率が出国者のそれにより大幅に高まった年である。具体的には、留学のために海外に赴いた者は3.3%増であったのに対して、留学から帰国した者は前年比で39.4%も増えた⁵。帰国者のうちでは、とくに私費留学生の帰国者が47.9%増と、公費留学生の帰国者の伸び15.6%増を大きく上回っていた。

しかしながら、その一方で留学生資格で出国し、現在も海外に留まっている者が全体の75%に当たる70万500人を数える。未帰国者のうちの51万2,800人は勉学の途上であったり、外国で学術研究活動に従事したりしているという⁶。実際のところ、留学したまま当該国に居着いてしまい、「頭脳流出」と見なしうる者も相当数にのぼっているのである。

2. 国家留学基金会の活動と優先施策

上述した文革後の留学生の派遣や受入れに関する行政事務は、長く各省庁で個別に行われてきたが、1995年以降、それらを一本化する国家留学基金会在が設置された。同基金会在は設立以来の10年間で2万2,031人を海外に派遣し、そのうち1万8,098人はすでに帰国している。同委員会が管理する公費留学管理の原則は「留学を支持し、帰国を奨励し、往来は自

由」という国の方針に基づき、「(留学) 個人が申請し、専門家による審査を通じて、平等に競争し、優秀な者を選んで採用し、契約を結んで派遣し、違約した場合には賠償させる」というものである。国家留学基金会の管轄の下で、すでに多様な様式、多様なルート、多様なレベルでの留学を行う形態ができあがり、公費による留学生派遣の規模は年々拡大するとともに、帰国率も次第に上昇している。1997年に92.25%であった帰国率は2005年には98%に上がり、この間の平均帰国率は97.02%である⁷。

公費派遣留学生の資質は年々向上してきており、2005年の派遣者を見ると、その大部分が各専門学問分野をリードする人々や国家レベルの科学研究プロジェクトを主宰したことのある人々であった。修士学位の保持者は全体の83.5%を占め、博士学位取得者も全体の54.29%の高率であり、教授・副教授クラスの者が全体の75%を占めた⁸。78年に留学生の多数派遣が決まった当初、高等教育は文革の混乱から立ち直っていなかった。そのため、当時派遣されたのは、文革以前に教育訓練を受けた既にかかなり年配の者が大半であり、さもなくば学士課程の学生であった。しかし、その後の国内の高等教育の整備につれて、派遣対象者には明らかな高学歴化傾向が現れたのである。留学基金会は世界の著名な大学と協定を結んでいるが、これは「一流の学生を、一流の大学に送り、一流の指導教員に師事させる」という考えに基づくものであり、オックスフォード大、ケンブリッジ大、ハーバード大などとの間で、大学院生・ポスドクフェローの共同養成プログラムを創設している⁹。

ちなみに、諸外国との学歴・学位の相互承認に関して、中国は2004年2月5日までに以下の各国と協定を結んできた。すなわち、1988年にスリランカと結んだのを皮切りに、1990年ブルガリア、1991年アルジェリア、ペルー、1992年モーリシャス、1993年ウズベキスタン、1994年カメルーン、1995年ルーマニア、ロシア、1997年エジプト、ハンガリー、1998年ベラルーシ（学歴証書のみ相互承認）、1998年ウクライナ、モンゴル、2000年ベラルーシ（学位の相互承認）、2002年キルギス、ドイツ、2003年イギリス、フランス、オーストラリア、ニュージーランドである¹⁰。近年、欧米先進諸国との間で協定が相次いで結ばれるようになったことは、これらの国々が中国の高等教育を同レベルと認めるようになったことを示している。

このように高等教育段階では高学歴化が起こったが、中国人の海外留学を全体として見ると、中等教育段階以下の年少者の留学が増え、両極化するという別な傾向も見逃せない。例えば、1999年にオーストラリアに留学した中国人生徒・学生の45%が高校への留学であり、2000年にはその比率は53%に達したのである¹¹。また、2003年1月15日に公表されたある留学に関する調査結果にも海外留学生の低年齢化傾向が表れている。上海市教育委員会の国際交流処と同市にある留学仲介機関の協会、さらに『成才與就業』誌社が合同で行った調査によれば、留学仲介業者が間に入って、すでに出国の準備をしている者、つまり単なる留学希望者ではなく、留学が現実に目の前にある者の年齢構成を見ると、20歳～24

歳の者が最多で60.8%を占めている。これに次くのが15歳～19歳の者の27%であり、25歳～29歳の者は10.1%にとどまり、大学進学以前の年齢の者もいくらか含まれていることが分かる。社会の関心を集めている15歳以下の者は、この調査対象者の間ではわずか0.1%しか含まれていなかったが、調査に当たった関係者は、多くの父母が自制心や自己管理能力の未だ十分に備わっていない子どもが1人で海外留学することの悪影響を認識するようになってきた結果であろうと見なしている¹²。

また、留学派遣者の選抜に際しては、優先的に派遣する7つの学問分野（130余りの専攻に及ぶ）が確定されている。それらの分野とは、通信情報技術、農業ハイテク技術、生命科学および人口・健康、材料科学および新材料、エネルギーおよび環境、エンジニアリング科学、応用社会学およびWTO関連領域である。この他に、個別の優先派遣対象となるプログラムとして、「WTO加盟後の金融業界の人材養成プログラム」「西部地区人材養成特別プログラム」「青年中堅教師出国研修プログラム」、優秀な人材を大学教員に確保するための「長江学者および創新団隊発展計画」「新世紀の優秀人材支援計画」¹³も設けられている。

こうした優先分野が定められたことにより、この数年の間に国家留学基金会の資金援助を受けて留学した人々のうちの70%がこれらの7分野に集中している。中国の宇宙ロケットである神舟五号、神舟六号の開発プロジェクトの中心メンバーも基金会の資金で留学したが、これは、基金会在中央の総政治部、総装備部、国防科学工学委員会およびその所管大学の教授・助教授クラスに対して、毎年、計画的に支援を行ってきたことの一環である。

この他、2003年には「優秀自費留学生奨学金」が創られた。これはすでに海外にいる私費留学生のうちの優秀な者を選んで国が1人当たり5,000米ドルの奨学金を与えるプログラムであり、4年間で800人余りがこの奨学金を授与されている¹⁴。私費留学生に対する中国政府の関心を示し、彼らが学業を終えた後に帰国して国のために奉仕しようという意識を高めることをねらったものである。

3. 留学帰国者の有効活用

近年の中国の留学生政策を見ると、その特徴として、派遣もさることながら、むしろ留学生の帰国を促し、帰国留学生の受入れ体制整備に力点が移ってきたことを窺うことができる。今後は海外留学の成果を国内で如何に活かすかが大きな課題となっているのである。留学帰国者の職場配置ないし就職斡旋のために、各地に留学サービスセンターが設置され、給与、住居、種々の手当などの点で帰国留学生を優遇する措置が講じられた他、高水準の知識や技術を身につけた海外留学生と国内の関連企業の双方が一堂に会して、新たなプロジェクトの立ち上げや人材招致の場となる「交流会」が開催されている。

帰国留学生受入れの一環として、彼らがハイテク産業を興し、ベンチャー企業を始める便宜を図ることを目的として、「留学人員創業園」と称する拠点が北京、上海、広州、蘇

州などに創られている。北京市には2006年現在すでに17の「留学人員創業園」が設置され、2000人余りの海外留学経験者を惹きつけ、創業した企業は1500社を数え、資本金総額は40億元（約600億円）にのぼる¹⁵。そうした拠点の一つであり、2002年9月に開設された北京大学留学人員創業園は、北京大学と同大所在地の中関村管理委員会とが共同設置した創業のためのインキュベーター基地である。同園は大学や研究機関の研究・開発、中小規模のハイテク産業、留学帰国者を結びつけ、創業する場を提供することを趣旨とする。ここで起業を試みる会社に対しては、当初3年間は所得税の徴収を免除し、次の3年間も通常の半分に相当する7.5%の比率での税徴収を行うという優遇措置がとられる。また同園内の企業に関わる帰国留学生に対しては、配偶者や子女の北京戸籍取得、住宅購入や子女の北京大学附属学校への優先入学など、種々の特典が与えられることになっている。

さらに、2002年に教育部は留学帰国者が研究を始める便宜を図るため、「留学帰国者研究初動基金」を設けた。助成対象となるのは、海外留学1年以上で博士学位を取得しており、年齢が45歳以下、帰国後に教育・研究機関に勤務している者であり、帰国後2年以内であれば支援を申請しうることになっている¹⁶。

4. 留学生受入れ国への変貌

中国人の海外留学の一方で、中国へ留学する外国人も増えている。中国教育部は2004年2月10日に「2003年～2007年の教育振興行動計画」を発表したが、その中で「教育の対外開放をさらに拡大する」ため、①全方位的で高レベルの国際教育協力・交流を強化する、②留学制度改革を深化させ、国際間の高レベルの学生・学者の交流を拡大する、③海外での中国語教育を大いに推し進め、国際教育サービス市場を積極的に開拓する、という3項目の目標を掲げた。三番目の目標に関しては、世界の100か所での設置を目標に、わが国における既設4校を含めて、各国で速やかな建設が進められている「孔子学院」という特別機関が目玉である。各種の外国人留学生については、2005年には14万1,087人が中国で学んでおり、すでに受入れ数においてわが国を凌駕している。この受入れ数は前年比で27.28%増であり、1998年に比べれば32%増えたことになる。そのうち中国政府奨学金の受給者が7,218人であり、私費留学生が13万3,869人であった¹⁷。

上述した国家留学基金会は海外からの留学生招聘事業も行っており、150か国余りと協定を結んで中国政府奨学金を与えている。この10年間を見ると、当初は毎年4,000人に支給されていた奨学金が現在では毎年7,000人余りに増やされている¹⁸。外国人留学生の出身地を見ると、アジアからの留学生が多く、全体の75.73%を占める。次いでヨーロッパ11.67%、アメリカ9.37%、アフリカ1.95%、オセアニア1.28%である。国別では韓国、日本、アメリカ、ベトナム、インドネシアの順になっている。彼らのうち学歴取得を目指している者が31.79%、学歴取得を目的としない比較的短期の留学生が68.21%である¹⁹。

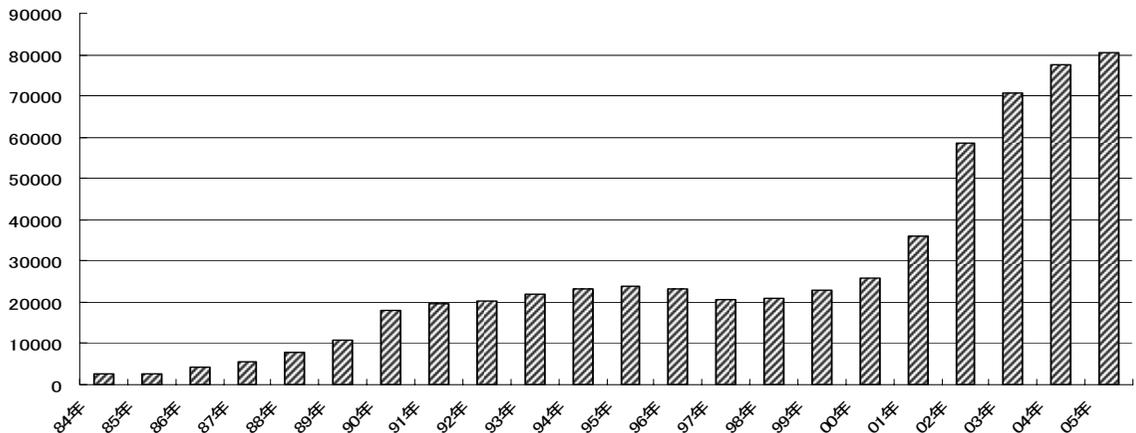
中国の政治が比較的安定し、経済発展が速く、国際的な影響力が増してきていることから、ますます多くの外国人留学生在が中国を訪れるようになったものと、基金会の関係者は見ている。中国はこれまでの留学生の派遣国から受入れ国への転換を着々と進めているのである。

5. 日中間の留學生交流

以上述べてきたような経緯で展開してきた中国の留學生派遣および受入れであるが、次にわが国との留學生交流に絞って見てみると、その始まりは、1973年に6人の中国人留學生が派遣され来日したことであった。その後、中国政府公表の統計によれば、派遣者数は74年10人、75年0人、76年13人、77年13人、78年109人、79年112人、80年397人、81年441人、82年480人、83年433人²⁰と、徐々に増えていった。上述したとおり、80年代に入ると、私費留學が認められたことにより、来日する留學生は急増した。

図7-1 在日中国人留學生数の変遷

(単位：人)



注：文部科学省調べ。毎年5月1日の時点で大学（大学院を含む）、短大、高専、専門学校に在籍する者の数。

一方、文部科学省の統計によれば、毎年5月の時点で、わが国の大学・短大・高専・専修学校に学ぶ中国人留學生の数は、1984年2,491人、85年2,730人、86年4,418人、87年5,661人、88年7,708人、89年1万850人、90年1万8,063人、91年1万9,625人、92年2万437人、93年2万1,801人、94年2万3,256人、95年2万4,026人、96年2万3,341人、97年2万4,479人、98年2万957人、99年2万2,915人、2000年2万5,907人、2001年3万5,896人、2002年5万8,533人、2003年7万7,814人、2004年7万7,713人、2005年8万5,922人（図7-1参照）である。

ここに見られるように、80年代末に1万人を越えると、数年後には2万人の大台に乗った

が、その後の10年間は漸増に留まった。しかしながら、2000年以後は毎年2万人ずつも増える勢いであり、2003年には前年比21%増を記録し、ついに7万人を越えた。在日留学生全体に占める比率は64.7%と、国・地域別の留学生数において他を大きく引き離している。遅ればせながら「留学生十万人計画」の目標達成を支えたのは中国人学生である。近年の急増は文部科学省奨学金の支給人数増など留学生支援の積極策や入国・在留管理の改善が功を奏したこと、さらに、わが国の18歳人口の減少や少子化への対策として私立大学を中心として多くの大学が留学生の受入れに積極的になっていることの結果と考えられる。

来日する中国人留学生のうち、中国政府派遣留学生については、吉林省長春市の東北師範大学キャンパス内に1979年に設けられた赴日留学生予備学校および82年に設けられた大連外国語学院培訓部で留学予備教育が実施されてきた。予備教育には、日本語および専門教育の教員として、文部科学省および国際交流基金により日本人専門家が派遣され、協力体制が創られてきたのである。

こうした公費留学生と違って、中国からの私費留学生の多くは、まず日本語学校で学ぶ、いわゆる「就学生」として来日する。在留資格として「留学」と「就学」が区分されたのは1982年からであるが、真剣に日本語学習に取り組む者がいる一方で、就学生を装って入国し不法就労・不法残留者となる者も少なくなかった。他方、彼ら就学生を受入れる日本語学校については、教育よりも営利が目的といった名ばかりの「学校」も存在した。こうした状態を正すため、88年「日本語教育施設の運営に関する基準」が定められ、89年からは新設された日本語教育振興協会が基準を満たした日本語教育施設を認定することになった。1991年には463校を数えた日本語教育機関1998年の時点で265校にまで絞り込まれたが、その後再び増加傾向に転じ、2005年には383校になっている。在学生数には、1991年3万5,576人、1995年1万4,585人、1999年2万1,787人、2003年4万2,729人と、年によりかなりの増減が見られる。2005年時点での在籍者数は2万5,860人である。こうした日本語学校で学ぶ就学生のうちで、中国人学生は毎年出身国・地域別人数の第一位を占めてきた。各年の実数および全体に占める比率を挙げれば、1998年7,345人（48.1%）、1999年1万1,857人（54.4%）、2000年1万9,189人（62.6%）、2001年2万3,084人（68.4%）、2002年2万7,512人（70.2%）、2003年3万1,669人（74.1%）、2004年2万3,482人（66.4%）、2005年1万1,986人（46.3%）、2006年1万6,069人（52.5%）である²¹。

他方、日本から中国への留学は1974年に日中友好協会を通じて13人の日本人が北京語言学院に留学したのが最初であった。それから30年経った2004年に日本から中国へ半年以内の短期留学も含めて留学目的で赴いた日本人は1万9,059人にのぼっている²²。

6. 中国人学生の日本留学観

(1) 留学予備軍の意識

すでに述べたような経緯のために、中国政府が海外に派遣する対象と考えているのは、使用範囲がごく限られているものの、外交や貿易の実施に際して一定数の人材を確保する必要のある特殊言語の習得など、早い時期からの教育・訓練を要する分野や特定国で学ぶ以外に効果的な教育・訓練を受けることが難しい分野である。それらを除いて、大学院レベルも含め、高等教育は基本的に中国国内で十分に施しうると考えられており、中国政府の経費で海外に派遣されるのは、すでに研究者としての訓練を終えている者に限られると考えてよい。今回の質問紙調査の結果の分析においても、そうした状況を斟酌しなければならないことは言うまでもない。つまり、中国政府が自らの経費で日本に派遣してくる学士課程および大学院課程の学生はごく限られ、日本側が何らかの奨学金を提供する場合は別であるが、そうでない場合、中国人学生にとっての主要な留学先である欧米先進諸国との間で、中国人留学生、とりわけ優秀な人材を獲得するためには、厳しい競争に勝ち得てはじめて相当数の留学生を集めることができるということを認識しなければならない。

今回の質問紙調査において、中国の大学に在学中の学生に対して、日本留学の希望の有無を尋ねたところ、表 7-1 のような結果となった。結果の分析には、日本留学希望の有無に関する質問が、05 年版の質問紙のみに含まれたため有効回答者総数が 648 であることと、その有効回答者中に日本語学習者が 116 人 (17.9%) 含まれることを考慮に入れなければならない (日本語学習者の調査結果は、第 3 章参照)。そのため、表中に日本留学の希望に関し、日本語学習者と非日本語学習者の回答を対比させておいた。当然ながら、奨学金なしでも希望するという回答には、日本語学習者の約 30% が答えているが、日本語学習をしない学生では 8.5% である。このことを念頭に文系 (内、日本語学習者 33.7%) と理系 (内、日本語学習者 4.1%) を比較すると、今回の調査対象者の間では、理系(希望者 8.1%)より、文系学生のほうに希望者 (17.2%) が多い結果である。

表 7-1 日本留学希望の有無

() 内=%

	有効回答者計	文系	理系	日語学習者	非日語学習者
奨学金があれば	321 (49.5)	170 (56.1)	151 (43.8)	71 (61.2)	250 (47.0)
奨学金無しでも	80 (12.3)	52 (17.2)	28 (8.1)	35 (30.2)	45 (8.5)
希望無し	247 (38.1)	81 (26.7)	166 (48.1)	10 (8.6)	237 (44.5)
合 計	648 (100.0)	303 (100.0)	345 (100.0)	116 (100.0)	345 (100.0)

次に、中国の北京市、重慶市、河南省、吉林省、四川省と、地域的にかなり広がりのある 5 総合大学と 1 独立学院に在学する学生 (大学院生を含む) 648 人から得られた回答のうち、表 7-2 に示すように、留学したいと考えているのは全体の 61.8% に当たる 401 人で

あり、逆に日本留学を望まない者は全体の38.1%に当たる247人であった。有効回答者の中では過半数の者が日本留学を希望していることになる。日本留学を希望する者のうち、奨学金が得られたなら日本に留学したいと考えているのは、有効回答者全体のうちの49.5%であり、また日本留学を希望する者のうちの80.0%に当たる321人と比較的多いように思える。しかし、奨学金がなくても、つまり私費留学でも日本に留学したいと考えるような積極派は80人と、有効回答者全体のうちの12.3%にすぎない。なお、本比較は大学別にすると回答者数も少なく、結果は示唆の域を出るものではないが、表中にある日本語学習者数を見ると、奨学金なしでも日本留学を希望する者は、日本語学習者が少ない大学ほど少なくなる。特に、北京、重慶、四川、吉林の対象校は重点大学である。将来にいつそう精確な比較研究が望まれるが、これは日本留学が中国人学生を引きつけるには、いささか魅力に欠けることを示しているといえるのではあるまいか。

表 7-2 大学別に見た日本留学希望の有無

n=648

	河南 n=49*	北京 n=97*	吉林 n=159	四川 n=110	重慶 n=180	独立学院 n=53	合計 n=648
奨学金があれば	18(36.7)	62(63.9)	67(42.1)	67(60.9)	82(45.6)	25(47.2)	321(49.5)
奨学金無しでも	7(14.3)	3(3.1)	17(10.7)	16(14.5)	17(9.4)	20(37.7)	80(12.3)
希望無し	24(49.0)	32(33.0)	75(47.2)	27(24.5)	81(45.0)	8(15.1)	247(38.1)
日本語学習者数	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	34(30.9)	29(16.1)	53(100.0)	

注：()内=%。* 河南と北京の有効回答数が少ないのは、2004年に両地で実施したデータ収集で、この質問項目を含まなかったため。

ちなみに、上述した上海市での留学を前にした者に対する調査では、上海から海外留学へ赴く者の行き先は、オーストラリア、ニュージーランド、イギリス、日本、ドイツの順になっており、上位3か国への留学生在が占める比率は、それぞれ15.1%、14.9%、14.2%となっている²³。

さらに、男女別に日本留学の希望の有無を見たところ、表7-3のような結果になった。回答者中の日本語学習者については、男性32人(12.1%)で、女性は81人(21.5%)である。

上述した上海市での調査報告では、実際に留学することになっている者の男女比を見ると、女性が50.1%、男性が49.9%と、わずか0.2%ながら女性の比率の上回ったことを捉えて、「この意義は深遠である。上海のような学習型都市においては、女性の自らに対する要求は男性に比べて低くなく、彼女らの知的欲求は同様に強烈なのである」²⁴と評している。中国の大学院および短期高等教育機関である専科学校も含めて、高等教育在籍者の男女比は、男性58.43%に対して女性41.57%と、いまだ男性優位の状況が続いている²⁵。と

ところが、今回の本調査結果では、奨学金受給の有無を問わなければ、有効回答者のうち、男性の54.6%が日本留学を希望しているのに対して、女性は66.7%が希望していることになる。回答者中に女性の日本語学習者の占める比率が高いにもかかわらず、奨学金なしでも日本留学したいと考える者については、やはり若干男性の比率が高くなっていることは見逃せない。しかし同時に、本調査結果は、調査対象校の日本語学科では男子学生の少なさが課題であるということで、日本留学予備軍としての女性の意欲の高まりが感じられるものでもある。

表 7-3 男女別に見た日本留学の希望 () 内=%

	男性	女性	男女計
奨学金があれば	109 (41.1)	210 (55.7)	319 (49.7)
奨学金無しでも	35 (13.2)	42 (11.1)	77 (12.0)
希望無し	121 (45.7)	125 (33.2)	246 (38.3)
合計	265 (100.0)	377 (100.0)	642 (100.0)

注：性別の問いへの無回答者を除いたため、総数が642になっている。

(2) 留日中国人学生の意識

今回の質問紙調査では、中国国内の大学在学者とともに日本の各大学で学ぶ中国人留学生も対象とし、大学院レベルの留学生のみに限れば156人からの有効回答を得た。彼らの属性については第5章付記に詳しいので参照願いたい。年齢は22歳～47歳までの幅があり、最頻値は26歳、平均28.8歳である。また記入した者のうちでは、性別は男性82人(52.6%)、女性74人(47.4%)であり、未婚者106人(70.4%)、既婚者45人(29.6%)である。彼らが育った地域を見ると、中央直轄市を含む省都が64人(48.1%)、その他69人(51.9%)となっている。さらに、専門分野に関しては、文系88人(56.8%)、理系36人(23.2%)、医学系24人(15.5%)、その他7人(4.5%)となっている。

以下、すでに日本で学んでいる中国人留学生の意識について検討してみよう。

まず、日本の大学での授業に対する印象を「最も良い」5点から「最も悪い」1点まで5段階尺度で評価した結果を示したのが表7-4である。ここに見られるように、全体の70%に相当する留日学生が「期待通り」、あるいはそれ以上と感じており、おおむね良好であるが、飛び抜けて良いとは言えない。同様に、中国国内の大学院に学ぶ学生に対して彼らが受けている授業の印象を尋ねた結果が表中の右欄である。両者は対象が異なり厳密な意味で比較にはならないが、試みに対照して見ると、日本の大学の授業に対する留日学生の評価はかなり高いものである。なお、理系と文系に分けて見ても、両者の結果にほとんど差はない。

表 7-4 授業に対する印象：院生間比較

() 内=%

	留日学生	中国国内	t 検定
非常に期待以上	5 (3.4)	1 (0.4)	平均値：大陸=2.14 留学生=2.95 $t=-10.277$, $df=268.35$ $p<.001$
期待以上	28 (19.0)	9 (3.6)	
期待通り	70 (47.6)	44 ((17.7)	
やや期待以下	43 (29.3)	163 (65.7)	
期待はずれ	1 (0.7)	31 (12.5)	

多くの留学生にとって、外国に留学する最大の目的は学位取得であると言っても過言ではない。今回の調査回答者となった留日中国人院生は、日本の学位や自らの学位取得に関して、如何なる意識をもっているかを次に検討してみたい。

まず、彼らが取得を希望している学位に関して、修士と答えた者は全体の 30.7%に当たる 46 人であり、博士号取得を目指しているのは 104 人 (69.3%) と、圧倒的多数の者が博士学位を望んでいる。

次に、日本での学位取得の難易度と日本の学位に対する質的評価を尋ねた質問への回答をまとめたのが表 7-5 である。質問紙では 1～4 までの各問に対して、「そう思う」「ややそう思う」「そう思わない」「わからない」という 4 つの選択肢のうちから最もよく当てはまるものを選ぶように求めた。

表 7-5 日本の学位に対する意見（留学生のみ）

() 内=%

	回答者	そう思う	ややそう思う	そう思わない	分からない
1. 私の分野・大学では日本の修士学位は取得が容易である。	139 (100.0)	29 (20.9)	39 (28.1)	55 (39.6)	16 (11.5)
2. 私の分野・大学では日本の博士学位は取得が容易である。	142 (100.0)	4 (2.8)	11 (7.7)	109 (76.8)	18 (12.7)
3. 日本人と留学生では、博士学位取得の難易度に違いがある。	146 (100.0)	27 (18.5)	37 (25.3)	57 (39.0)	25 (17.1)
4. 帰国後就職の場合、分野の日本の博士学位は、欧米取得の同学位に比べ 競争力が弱い。	148 (100.0)	39 (26.4)	49 (33.1)	37 (25.0)	23 (15.5)

図 7-2 「私の分野・大学では日本の修士学位は取得が容易である」

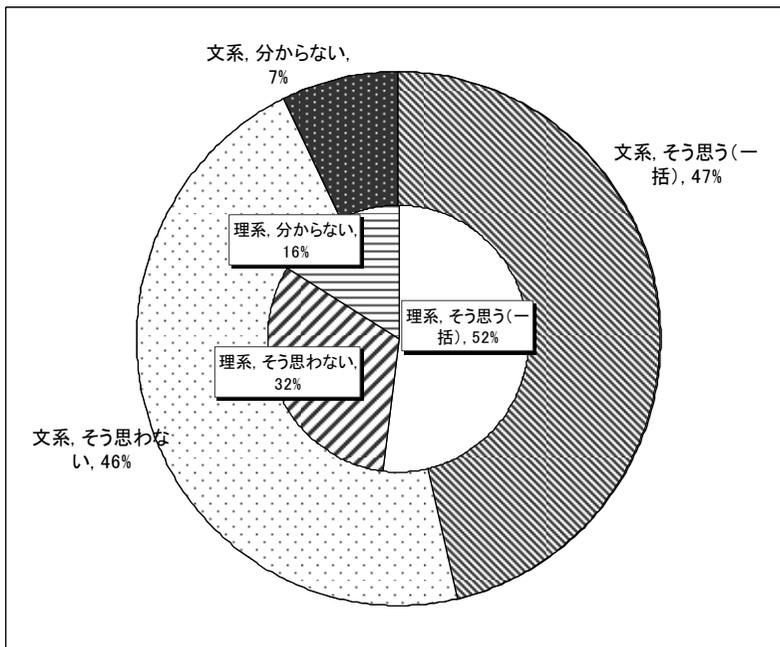


図 7-3 「私の分野・大学では日本の博士学位は取得が容易である」

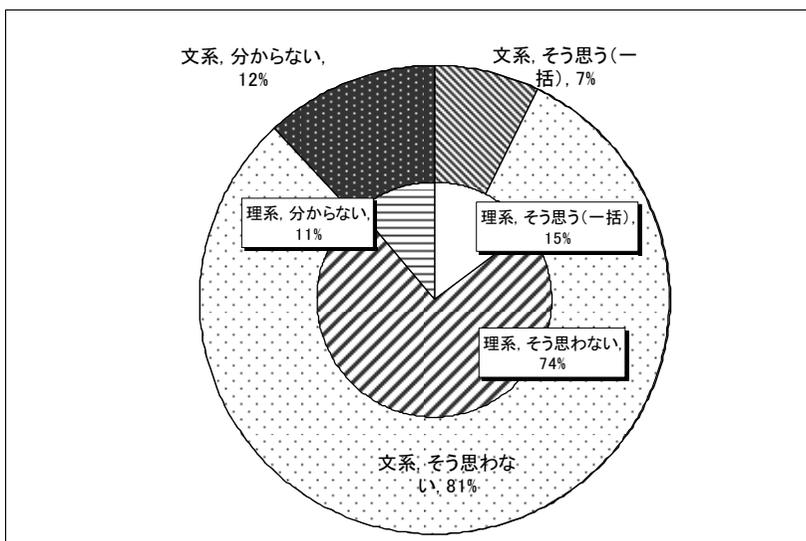
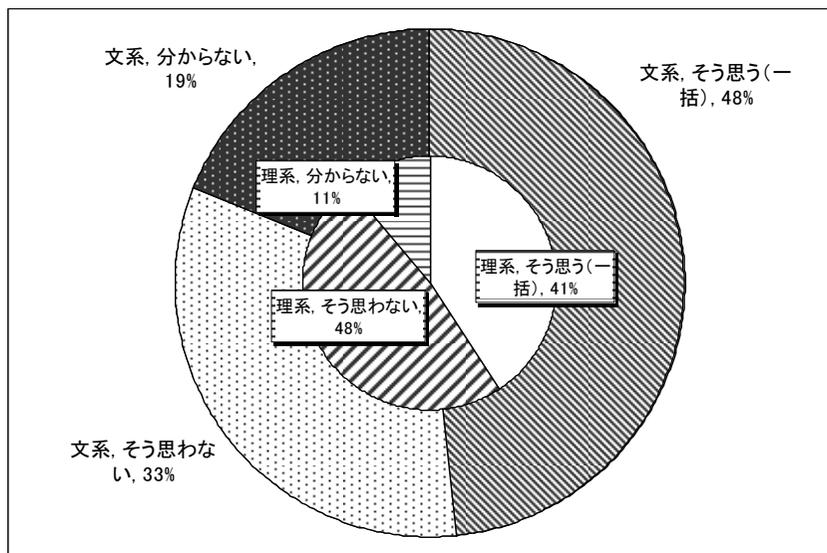


図 7-4 「日本人と留学生では、博士学位取得の難易度に違いがある」



各項目に対する全体としての回答は表 7-5 に示されるとおりであるが、それを回答者の専攻分野ごとに分けて見ると、理系在籍者と文系在籍者との意識には、次のように差が見られる。なお、図 7-2～7-4 では「そう思う」と「ややそう思う」の 2 種類の回答を「そう思う」という肯定的な回答として一括している。

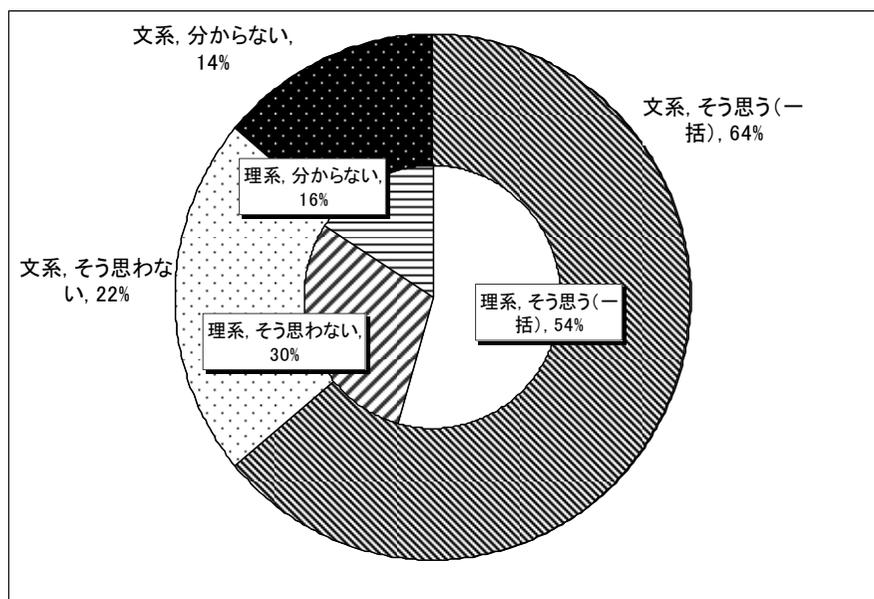
まず、「私の分野・大学では日本の修士学位は取得が容易である」および「私の分野・大学では日本の博士学位は取得が容易である」という問いに対して、理系在籍者のほうが修士および博士学位のいずれも取得が容易であると考えており、逆に文系在籍者は「難しい」と考えていることが分かる。

次に、留日中国人院生が「日本人と留学生では、博士学位取得の難易度に違いがある」と考えているかについては、理系在籍者は文系に比べて、日本人も留学生も博士学位取得の難しさは同じだと思える者が半数近くであるのに対して、文系在籍者は逆に半数近くが日本人学生と留学生との間では博士学位取得の難易度に差があると考えているのである。この質問では、留学生と日本人のどちらにとって博士学位の取得がより難しくなっているかを具体的に明示することはしなかった。一般には、理系の学位論文が数式なども多用され、ボリューム的にも短いものが多く、文章表現の巧みさが論文の善し悪しを決定づける重要な要素である文系の学位論文に比べて、日本語（あるいは専門分野によっては英語）という外国語で論文を執筆しなければならない中国人留学生にとっては、相対的に難易度が低いことが考えられる。また、外国語による研究や論文執筆を余儀なくされている留学生の負担を考慮して、日本人学生に比べていくぶんかのハンディをつけて指導し評価する

ケースも日常的に経験することである。これは決して特殊日本的な現象ではなく、欧米各国をはじめ、留学生受入れ国においてもかなり普遍的に見られるように思われる。この場合、留学生と日本人学生では評価においてダブルスタンダードが適用されることを回答者は認識しているということになる。

最後に、「帰国後就職の場合、分野の日本の博士学位は、欧米取得の同学位に比べ競争力が弱い」という陳述に対して、文系・理系とも半数以上の者が肯定している。この事実はきわめて深刻に受け止めなければならない。日本の大学院は国際競争力の弱い人材を育てている、あるいは少なくとも中国人留学生自身がそう見ているということである。また、理系と文系を比べれば、文系のほうに日本の博士学位は国際競争力が弱いと考えている者が多いことが分かる。

図 7-5 「帰国後就職の場合、分野の日本の博士学位は、欧米取得の同学位に比べ競争力が弱い」



おわりに

以上、中国政府の留学生派遣および受入れ政策の変遷を振り返るとともに、アンケート調査の結果に基づいて、留日中国人学生の大学院生を対象に日本の大学教育や学位に関する意識の一端を述べてきた。

中国政府は公費で派遣する留学生として学士課程および大学院レベルの者をその主要な対象者とは考えていないし、今後はむしろ日本人を含む外国人留学生の受入れ国へと転換

することに政策の力点が置かれるものと予想される。従って、日本の諸大学が中国人学生を引きつけるには、日本側が彼らのための奨学金を用意するか、あるいは私費留学生として来日する者を主たるターゲットとする以外にない。後者の場合、真に日本での学習・研究を目的としないで来日を希望する者は話が別であるが、日本での多額の授業料や生活費に見合う教育や研究指導が提供されなければ、顧客となることはあり得ない。今回のアンケート調査でも、奨学金が得られなくても日本に留学したいと考えていたのは1割強にすぎなかった。但し、すでに日本に留学している中国人学生の間では、日本の大学の教育は比較的高く評価されていた。その際、第5章で詳細に検討したとおりであるが、結果を見れば、日本で経験した良い授業に関して、留学生は指導に当たる教員個人の人格的な要素も含むが、より以上に教え方の技術と集団的な教授・学習の過程における教員との相互作用を重視していた。さらに留日中国人大学院生は大陸の院生よりもいっそう明晰な授業と、日本人教員が中国人留学生の応用力や批判力に対して適切な評価を行ったり、宿題・レポートを課したりすることで学力をつけることに努めている点を好意的に捉えている。こうした指導法の更なる改善が望まれる。

また、日本の学位、とくに文系の博士学位取得の難しさはつとに知られているところであり、これまでに行われた多くの留学生調査でもしばしば指摘されてきた。この点については、今回の調査でもやはり同様の傾向が認められた。日本人学生と留学生との間での学位取得に関する二重基準に対する中国人留学生の意識もある程度浮き彫りになった。ここで、留日中国人学生の間では、日本の博士学位が欧米で取得された学位に比べて競争力が弱いと見なされていることを併せて考えると、学位取得のための難易度を下げることは決して長い目で見て得策ではない。言わずもがなのことながら、むしろ指導を今以上に強化・改善し、結果として、より多くの留学生が学位を取得しうる方向を探らなければならないのである。

【注】

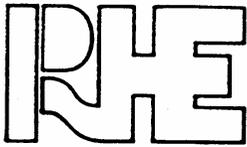
1. 建国後の留学生政策および留学生の移動に関して概観したものとして、大塚豊「中国の留学政策と日中教育交流」権藤與志夫編『世界の留学—現状と課題』東信堂、1991年、36-50頁がある。
2. 「留学回国人員同比增长近四成」『中国教育報』2006年6月6日。
3. 中華人民共和国教育部計画財務司編『中国教育成就 1949～1983』人民教育出版社、1984年、126頁。
4. 前掲、『中国教育報』2006年6月6日。
5. 同上。

6. 同上。
7. 「公派出国留学生 97%回国 10 年共派出兩万多人」『人民日報（海外版）』2006 年 5 月 31 日
8. 同上。
9. 「7 成公派留学人員集中在通信等 7 大領」http://hr.cyol.com/content/2006-05/31/content_1401421.htm
10. 「中国簽定的国家間相互承認学位, 學歷和文憑的双边協議清單」<http://www.jsj.edu.cn/mingdan/003.html>
11. 「留学海外, 高考之外的選擇」<http://goabroad.sohu.com/73/58/article202635873.shtml>
12. 「首個中国学生出国留学狀況調查報告出台」<http://www.zaobao.com/special/newspapers/2003/01/others170103d.html>
13. 「中国創新公派出国留学機制」『人民日報（海外版）』2006 年 6 月 22 日。
14. 「国家優秀自費留学生獎學金 9 月始申請」<http://edu.qq.com/a/20070830/000096.htm>
15. 「中国海外留学人員及國際科技項目交流会成果顯著」<http://www.hsm.com.cn/news/2006/0531/68/30564.shtml>
16. 「教育部留学回国人員科研啓動基金管理規定」<http://www.csc.edu.cn/gb/readarticle/readarticle.asp?articleid=1529>
17. 前掲, 『中国教育報』2006 年 6 月 6 日。
18. 前掲, 『人民日報（海外版）』2006 年 5 月 31 日
19. 前掲, 『中国教育報』2006 年 6 月 6 日。
20. 前掲, 『中国教育成就 1949-1983』129 頁。
21. 日本語教育振興協会「日本語教育機関の概況」<http://www.nisshinkyo.org/j147-18.pdf>
22. 中国教育年鑑編輯部編『中国教育年鑑 2005 年版』人民教育出版社, 2005 年, 464 頁。
23. 前掲, 「首個中国学生出国留学狀況調查報告出台」
24. 同上。
25. 中華人民共和國教育部發展規画司編『中国教育統計年鑑 2004』人民教育出版社, 2005 年, 5 頁。

執筆 者 紹 介

*あいうえお順 (◎は編者)

◎	うえはら 上原	あきこ 麻子	常磐会学園大学国際コミュニケーション学部教授
	おう 王	ししゅう 志松	北京師範大学外文学院教授
	おおつか 大塚	ゆたか 豊	広島大学大学院教育学研究科教授
	やまさき 山崎	ひろとし 博敏	広島大学大学院教育学研究科教授
	りゅう 劉	とくじゅん 徳潤	河南師範大学外国語学院教授



中国人学生の授業観・教師観
—国内学生と留日学生を対象に—
(高等教育研究叢書 94)

2008(平成 20)年 3 月 31 日 発行

編 者	上原 麻子
発行所	広島大学高等教育研究開発センター 〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2 電話 (082) 424-6240 http://rihe.hiroshima-u.ac.jp
印刷所	株式会社タカトープ rint メディア 〒730-0052 広島県広島市中区千田町 3-2-30 電話 (082) 244-1110

ISBN978-4-902808-36-0

Chinese Students' Views on Good Classes and Excellent Teachers:
Perceptions in Mainland China and Japan

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**