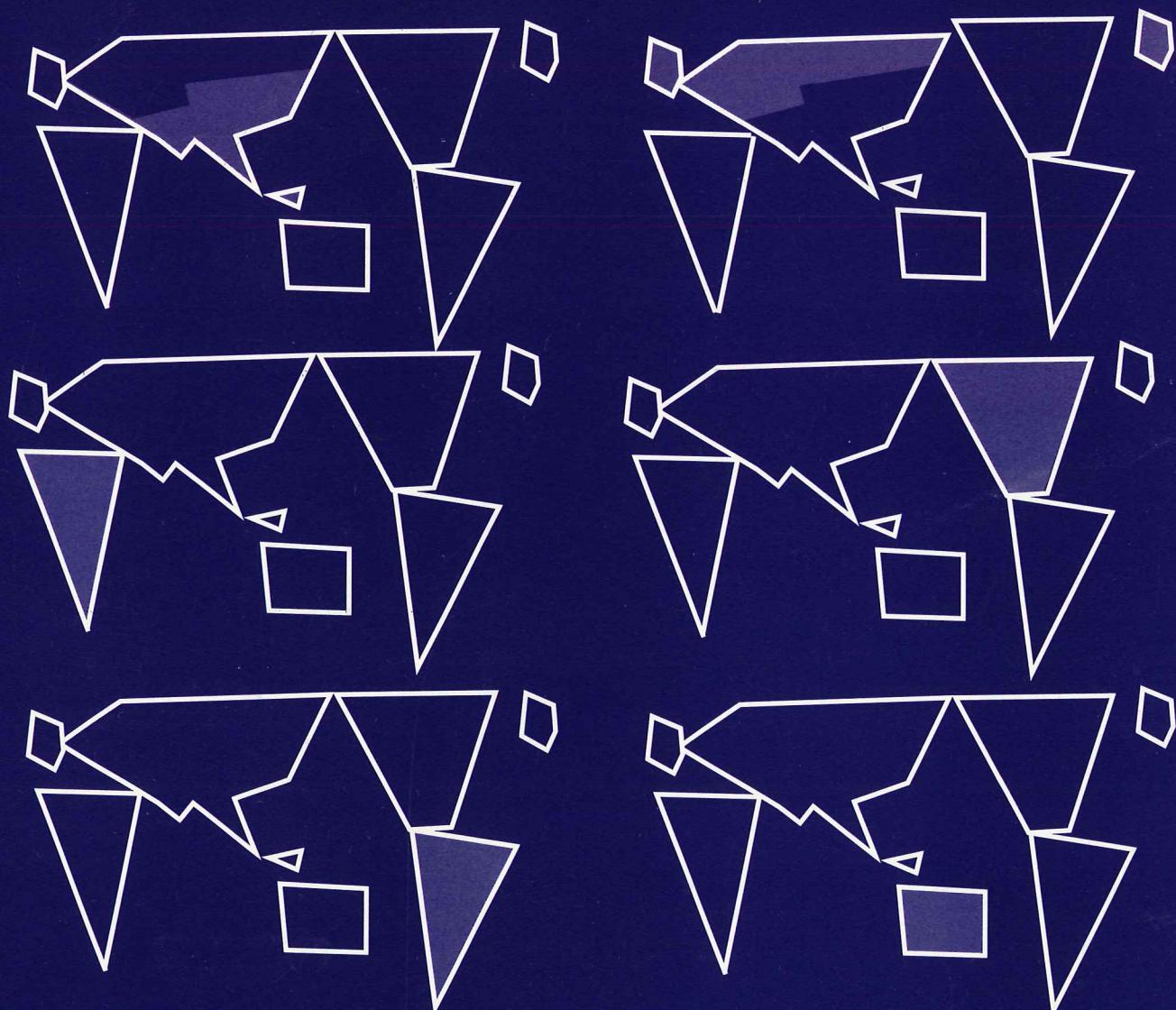


留学生教育

第2号 1997.11



JAISE
留学生教育学会

留学生教育学会会則

第1条 名称：留学生教育学会（Japan Association for International Students Education, JAISE）

第2条 目的：本学生は、留学生教育・国際人教育の諸侧面を総合的に調査研究し、国際教育の向点に資するとともに、国境、文化、宗教、人種を越えた平和的国際社会を建設するために、社会に開かれた生きた学問研究を遂行することを目的とする。

第3条 事業：本学会は、持記の目的を達成するために次の事業を行う。

- (1) 大会・研究会の開催
- (2) 調査研究並びに関連する諸活動の実施と促進
- (3) 学会誌等の発行
- (4) 内外の関係諸団体との交流及び協力
- (5) その他の本学会目的達成に必要と思われる事業

第4条 組織：本学会の組織は、会長、副会長、理事 20名程度、調査 2名及び会員から成る。必要により顧問を置くことができる。

- (1) 会長は、理事の互選による。
- (2) 副会長は、会長を指名し、理事会の承認を得る。
- (3) 理事は、会員の選挙による者と、会長が会員の中から推薦し、大会の承認を得る者とを含む。
- (4) 監査は、理事会が指名委嘱する。
- (5) 会員は一般会員、学生会員、海外会員、機関会員及び賛助会員から成る。
- (6) 上記役員の任期は、3年とする。再任を妨げない。

第5条 運営：本学会は、総会、理事会により運営され、事務局を置く。

- (1) 総会は、本学会の最高決議機関であり、原則として年1回開催する。
- (2) 理事会は、本学会の諸事業の遂行及び予算の執行の責務を負う。
- (3) 事務局の設置場所は、理事会が決定する。

第6条 会計：本学会の経費は会員の入会金、会費、寄付金及びその他の収入をもってこれに充てる。会計年度は、4月1日から翌年の3月31日までとする。

第7条 会則改正：本会則は理事会の発議により、総会出席者の3分の2以上の同意を得て改正することができる。

付則1 この会則は、1996年7月13日から施行する。

付則2 「留学生」とは、就学生及び海外に出る日本人学生も含む。

内規 入会金 2,000円（ただし、学生会員は1,000円とする。）

年会費

一般会費：7,000円、学生会員：4,000円、海外会員：その国の事情を考慮して理事会が別途規定する。賛助会員：一口10,000円 なお、機関会員は、一般会員に準ずる。

留学生教育学会 編集委員会委員名簿

石井 明	東京大学大学院総合文化研究科	島 利雄	目白大学人文学部
江副 隆秀	新宿日本語学校	二宮 鮎	広島大学人文学部
○ 上村 祐一	亜細亜大学経営学部	長谷川 正	東京学芸大学教育学部
金若 静	桜美林大学文学部	三澤 義一	つくば国際大学産業社会学部
志賀 一清	横浜国立大学留学生センター	容 鷹莫	亜細亜大学教養部
○ 編集委員長			

留 学 生 教 育 第2号 1997.11

目 次

1. 短期留学生の成功・満足規定要因に関する基礎的研究 二宮 翔 (広島大学)・黄帆 (広島大学大学院)	1
2. 留学生の援助モデルに関する研究 水野 治久 (一橋大学)	11
3. 教育の国際化と短期留学生受け入れプログラム 花見 樋子 (一橋大学)・西谷 まり (一橋大学)	21
4. 国立大学における短期留学生受け入れの在り方を考える ——東工大での取組みと先行8大学の事例を通して—— 山本 一男 (東京工業大学)	39
5. 愛知教育大学留学生教育の現状 石田 博幸 (愛知教育大学)・岡田 安代 (愛知教育大学)	53
6. 留学生教育と香港 兒島 慶治 (香港中文大学)	61
7. スペイン国立大学の留学生受け入れ体制について ——グラナダ大学での事例—— 浜口美由紀 (長崎大学)	71
8. アメリカの大学における留学生対応策 ——日本との比較—— 都河 明子 (東京大学)	83
9. 「作文訂正」とジャーナル・アプローチ ——日本語学習者への効果をめぐって—— 河野 理恵 (一橋大学大学院)	91
10. シテ形接続と連用形接続の使用の実際 ——中級日本語学習指導のために—— 中野はるみ (別府大学)	105
11. 外国語学習不安と成人学習者の日本語習得 池田 伸子 (九州大学)	121

留学生教育学会

『留学生教育』寄稿規定

- 1 「留学生教育学会」の学会機関誌であり、したがって学会員は自由に寄稿することができます。ただし、学会費を滞納している場合、掲載を延期する場合もあります。
- 2 寄稿された原稿については、投稿・依頼を問わず、その掲載について編集委員会の責任において審査し、その判断の結果に基づき掲載するものといたします。
- 3 原稿（図表、写真、フロッピーディスク等を含む。）は、掲載の採否にかかわらず、原則として返却いたしません。
- 4 原稿の枚数（400字詰め換算）については、下記の制限を設けます。制限枚数を超える場合、書き直しをお願いいたします。

(1)「論文」	60枚程度
(2)「研究ノート」	30枚程度
(3)「その他」	50枚程度
(4)「書評」	5枚程度
- 5 抜き刷りについて希望する場合、当面その費用は自己負担といたします。
- 6 本誌に発表されたものを執筆者が転載する場合、編集委員会に必ずご一報ください。また、その出版物を1部本学会へのご寄贈をお願い申し上げます。
- 7 原稿に関するご連絡は、編集委員会事務局にお願いいたします。

当面事務局は、下記におかれます。

〒180 東京都武蔵野市境5-24-10
亜細亜大学経営学部 上村研究室
TEL 0422-54-3111 (内)3108 FAX 0422-36-4857

『留学生教育』執筆要領

- 1 原稿の記述は、ワープロ又はパソコンを使用し、印刷したもの3部と、テキストファイルデータにしたフロッピーディスクをあわせて送ってください。フロッピーディスクのラベルには必ず執筆者名、論文名の他、使用ハード機種名又はソフト名を明記してください。
- 2 原稿は、A4判用紙に48字×35行、横書きしてください。
- 3 原稿の表紙に、題名とその英訳及び執筆者名、所属機関名とその英語表記を必ず明記してください。
- 4 「書評」を除き、各原稿には「目次」及び「キーワード」5個程度を添えてください。
- 5 「章」「節」「項」等の数字は、まずI、II、III・・・のローマ数字を、次いで1、2、3・・・、(1)、(2)、(3)・・・、①、②、③・・・の順で使用してください。
- 6 図表は番号及び表題を付け、別紙に作成してください。なお、図表を編集部で作成する場合、外注することになりますので実費の負担をお願いいたします。
- 7 注は後注とし、本文末に一括して掲載いたします。本文中には通し番号を次のように付してください。注の表記は、1)、2)、3)・・・の形になります。
- 8 引用文献の注表記は、著書については著者名、発行年、『著書名』、出版社、頁の順で、論文については著書名、発行年、「論文名」、『掲載誌名』、掲載巻数・号、頁の順で書いてください。
英文等の場合も同様ですが、著書ないし掲載誌についてはイタリック表記か下線を引いてください。論文については“論文名”でお願いいたします。
- 9 参考文献については、注の後に一括して作成してください。
その場合、邦文ないし漢文と英文等は区分してください。邦文については著者名のアイウエオ順に、洋文についてはアルファベット順に並べてください。
文献の表記の仕方は、注における引用文献の表記に倣います。
- 10 「書評」については、対象とされる著作の著者名、書名（副題）、出版社、出版年、総頁数、定価を明記してください。

短期留学生の成功・満足規定要因に関する基礎的研究

A Basic Study on Factors of Feelings of Success and Satisfaction
of Foreign Students with the Study Abroad Program in Japan

二宮 眞（広島大学）

Akira NINOMIYA (Hiroshima University)

黄 帆（広島大学大学院）

Fan HUANG (Graduate Student, Hiroshima University)

目 次

- I . 調査の狙いと方法
- II . 短期留学の動機と目的の分析
- III . 日本への短期留学の評価の分析
- IV . 日本留学の成功・満足評価の分析と成功・満足規定因子の分析
 - 1 . 成功・満足評価
 - 2 . 成功感規定因子の分析
 - 3 . 満足感規定因子の分析
- V . 結語

キーワード：短期留学 成功規定要因 満足規定要因 アジア人留学生 欧米人留学生

I . 調査の狙いと方法

本調査は、平成6年度に開始された短期留学推進制度を契機として、外国の大学に在籍した身分のままで我が国の大に1学年間または1学期間（短期）留学してくる留学生を対象として、どのような学生が何を目的として短期留学してきているのか、大学の受け入れ・指導体制はどのようにになっているのかなどを調査し、さらに留学生がどの程度留学を成功だとと思っているのか、また満足をしているのか、を明らかにする目的で、平成8年3月と平成9年3月に行ったものである。

本稿は、調査結果データを分析し、学位取得を目的としない短期留学生が、留学について満足し、それを成功だと評価する場合、どのような要因・因子がどの程度強く影響することになるのかを解明するものである。留学生一般の満足感調査は少なくないが、短期留学生の満足や成功感の構造にアプローチする調査研究

は皆無であり、学問的にも新しい知見を提示するのみならず、その研究の結果は、短期留学生の受け入れ・指導のあり方を改善する上で重要な示唆を提供するものと考える。

全国の国立・公立・私立大学にお願いし、適宜「短期留学生」に調査表を配布していただき、各自が郵送で回答するという方法をとった。調査対象となる短期留学生は、平成9年度調査では、平成8年10月以降に来日した学生ということになる。したがって、日本の大学での経験がおよそ半年という段階での意見を調査していることになる。短期留学生は全国におよそ3,000人以上いるわけであるが、平成9年度調査の回答者数は417人であった。調査表は、日本語と中国語、日本語と韓国語、日本語と英語の3種類の調査表を配布し、適宜回答してもらった。

回答してくれた短期留学生のプロフィールは、次のようになっている。

表1 回答者の属性 (%)

性 別			所属大学・大学院				所 属 学 部		
男 性	女 性	無回答	國 立	公 立	私 立	無回答	文 系	理 系	その他
200 (48)	214 (51)	3 (1)	232 (55.6)	46 (11)	125 (30)	14 (3.4)	172 (41.3)	129 (30.9)	116 (27.8)
出 身 地 域									
中 国	韓 国	オーストラリア	カナダ	米 国	他のアジア諸国	ヨーロッパ	その他		
102 (24.5)	87 (20.9)	26 (6.2)	5 (1.2)	53 (12.7)	55 (13.2)	43 (10.3)	46 (11.1)		

男性と女性は、48%、51%とちょうど半数ずつとなっている。大学の設置者別では、国立大学の短期留学生が55.6%、公立大学が11%、私立大学が30%となっている。また専門分野を文系と理系に大別してみると、文系が41%、理系が30.9%、その他27.8%という構成比となっており、日本文学研究といった文系中心の短期留学生というこれまでの先入観を払拭する回答者の属性分布となっている。

出身地域別分布をみると、中国が24.5%と最も多く、次いで韓国の20.9%、他のアジア諸国13.2%、米国12.7%、ヨーロッパ諸国10.3%、オーストラリア6.2%、カナダ1.2%、その他11%となっている。

II. 短期留学の動機と目的の分析

短期留学生は、学位取得を目的とはすることのできない短期留学制度によって、なぜ海外の大学に留学するのか、なぜ日本の大学に留学してきたのか、について調査してみると、次のような結果になった（留学の目的・動機については複数回答可とした）。

表2には、回答者全体の結果と、アジア人留学生と欧米人留学生の結果をそれぞれ示したものである。まず、短期留学の最も大きな目的が、「日本語の学習」及び「日本の生活や文化の学習」及び「異文化での体験」にあることがわかる。それぞれ回答者の88.5%、82%、70.5%の者がこの目的・動機を選んでいた。「日本語が使用できる」という動機も53.2%の者が回答しているが、これは日本語の学習と同じ目的の範疇に入る。したがって、短期留学生の日本留学の狙いと魅力は、日本語と日本文化を「体験」を通じて学ぶことにある

ようだ。しかし、少し丁寧な議論をするとすれば、「日本語を（専門で）」学ぶのか、「日本語も」学べるという意味なのか、を分けて論じる必要がある。

表2 短期留学の動機と目的

留学の目的	人数	%	アジア留学生の評価順番	欧米人留学生の評価順番	文系留学生の評価順番	理系留学生の評価順番	その他
①日本語の学習	369	88.5	① (85)	① (95.3)	① (90.1)	② (81.4)	①(95.5)
②日本の生活や文化の学習	342	82	② (79.1)	② (88.2)	② (78.5)	③ (79.1)	②(92.7)
③異文化での体験	294	70.5	③ (64.3)	④ (79.5)	③ (70.3)	④ (66.7)	③(75.5)
④日本語が使用できる	222	53.2	⑤ (36.1)	③ (81.9)	④ (60.5)	⑤ (29.5)	④(69.1)
⑤専門の学問の研究	195	46.8	④ (58.2)	⑩ (28.3)	⑤ (36.0)	① (82.2)	⑧(22.7)
⑥就職に有利	131	31.4	⑦ (23.8)	⑥ (43.3)	⑥ (33.7)	⑦ (22.5)	⑥(36.4)
⑦アジアへの理解	122	29.3	⑨ (17.6)	⑤ (48.8)	⑧ (30.8)	⑧ (18.6)	⑤(38.2)
⑧日本の政治や経済の研究	114	27.3	⑥ (23.8)	⑧ (35.4)	⑦ (33.1)	⑨ (12.4)	⑥(36.4)
⑨日本の地域研究	87	20.9	⑪ (8.6)	⑦ (40.9)	⑨ (25.6)	⑪ (10.1)	⑦(25.5)
⑩大学の教職員の勧め	85	20.4	⑧ (19.3)	⑪ (20.5)	⑩ (19.2)	⑥ (25.6)	⑨(15.5)
⑪小さいときからの憧れ	78	18.7	⑩ (11.1)	⑨ (30.7)	⑪ (18.0)	⑨ (12.4)	⑦(25.5)
⑫奨学金の獲得	58	13.9	⑧ (19.3)	⑯ (5.5)	⑫ (17.4)	⑩ (11.6)	⑯(11.8)
⑬友人・知人の勧め	37	8.9	⑫ (5.7)	⑫ (15.5)	⑬ (9.3)	⑫ (6.2)	⑪(10.9)
⑭日系である	27	6.5	⑯ (3.3)	⑬ (14.2)	⑯ (7.0)	⑭ (3.9)	⑫ (3.6)
⑮その他の理由	24	5.8	⑭ (4.1)	⑭ (6.3)	⑯ (7.6)	⑬ (5.4)	⑫ (3.6)
⑯地理的に近い	13	3.1	⑬ (4.9)	⑯ (0.8)	⑯ (4.7)	⑭ (3.9)	⑯ (0)
⑰特に無い	3	0.7	⑯ (2.0)	⑰ (0)	⑯ (0)	⑯ (1.6)	⑯ (0.9)

注：()内の数字は回答率のパーセントであり、○内の数字は順番を示す。

「専門の学問の研究」を回答した者は 46.8% となっており、2人に1人は各自の「専門」を日本の大学で学ぶ目的で来ていることがわかるが、残りの半数の回答者は専門とは異なるものを学ぶために来ているという意味にもなり、慎重に分析しなくてはならない。この目的が、アジア人留学生と欧米人留学生との目的観の非常に顕著な違いとなっている点の一つである。つまり、アジア人留学生の 58.2% が「専門の学問の研究」をと回答しているのに対して、欧米人留学生では 28.3% の者が回答しているだけである。

アジア人留学生は、「日本語」「日本文化」と「専門の研究」を大きな目的として来日しているが、欧米人留学生は「日本語」「日本文化」「日本の地域研究」のみならず、「アジアへの理解」というより広がりのある地域研究型目的観を明確に示していると同時に、より功利的目的観をも覗かせている。つまり、「就職に有利」という動機がそれである。欧米人留学生での 2人に1人は日本留学が「就職に有利」であるという理由から、卒業が延期されるかもしれないというコストを負担しながらでも、日本に留学してきている。ここで当然日本留学の何が就職に有利なのかという疑問に大いなる興味が湧いてくるところであるが、その調査は別の機会に譲るとして、本調査では後述するように、多くの短期留学生が日本企業あるいは関連企業で働きたいと回答しているので、その辺りと関連しているのかもしれない。

次に、留学生の専門分野の違いと短期留学目的の違いを分析してみると、文科系の留学生の目的観の傾向は全体の傾向を反映しているが、理科系の留学生の場合、最も多くの者が選択した目的が「専門の学問の学習」であった。アジア人留学生に理科系の学生が多くいることもあり、そのことが調査結果に反映している。

しかしそれでも理科系の留学生でも 80%以上の者が日本語や日本文化の学習を回答していることをみると、やはり日本の大学を意識的・意図的に選んで留学してきているといえる。

さらに別の目的・動機をみると、アジア人留学生でも欧米人留学生でも、「先生の勧め」を契機として留学してきている者がおよそ 20%と少なくない。日本の大学とのつながりのある先生への情報を積極的に提供し、日本留学を推奨してもらうことが重要であるという根拠にもなる結果である。

欧米人留学生の留学動機のユニークなものとして、「日本への憧れ」をあげることができる(30%の者が回答している)。日系の留学生が全体で 6%もいることも関係しているかもしれないが、それ以上に欧米人留学生にとって「日本の国のもつイメージや憧れ」が大きな誘因になっていることは興味深い。

以上のように短期留学の動機・目的を分析してみると、アジアと欧米の違い、専門分野の違いがあるが、いずれであれ、「日本への高い興味・関心」がそうさせていることは間違いない。欧米留学ができないので、日本の大学にでも留学するか、といった「デモ留学生」は短期留学生についてはいないことになる。「日本で、日本を学びたい」という留学生が短期留学生であるといつても過言ではない。

III. 日本への短期留学の評価の分析

日本に留学してきて半年過ぎた時点での日本大学の受け入れ体制、大学の授業等の教育指導体制等に関する質問項目を設定し(44 項目)、それぞれ 3 段階で評価させた。この質問項目を因子分析してみると、表 3 に示したように、因子行列にある因子負荷量が 0.3000 以下であれば、因子に対する影響が小さいと考えるので各質問項目の因子負荷量を、0.3000 以上の場合だけ抽出し、そして、因子数の判定基準を固有値 1 以上とし、10 の因子を抽出することができた。

第一因子は、英語による特別コースの授業等の評価項目になっているので「特別コース」因子と呼称する。

第二因子は、日本の大学での通常の授業に関する項目になっているので「大学の授業」因子と呼称する。

第三因子は、日本の指導教員の熱意などがあるので「指導教員」因子と呼称する。

第四因子は「図書館サービス」因子と呼ぶ。

第五因子は教員、事務員及び学生の親切さに関するものであるので「親切度」因子と呼称する。

第六因子は、日本語、日本文化などへの関心を示すものであるので「日本への関心」因子と呼称する。

第七因子は、インターネットなどの情報化への対応を示す項目であるので「情報化」因子と呼称する。

第八因子は、カウンセラー、単位互換、卒業などに関する項目であるので「修学支援」因子と呼称する。

第九因子は日本人の友人、地域活動に関する項目であるので「日本人との交流」因子と呼ぶ。

第十因子は自国の大学の留学生の在籍状況など「国際化」因子と呼ぶ。

表3 短期留学の評価因子分析

因 子 行 列	特別コース	大学の授業	指導教員	図書館サービス	親切度	日本への関心	情報化	修学支援	日本人との交流	国際化
112授業レベル	0.939									
104教え方	0.934									
110授業内容の理解	0.908									
103授業は興味深いか	0.902									
109教員の授業への準備	0.899									
105クラスのサイズ	0.890									
111教員の英語	0.888									
108教員の授業への熱意	0.886									
106留学生の授業への参加	0.883									
107授業での討議	0.882									
113日本と外国の比較的考察	0.857									
99教員の授業への熱意		0.762								
100教員の授業への準備		0.733								
95授業の教え方		0.700								
94授業は興味深い		0.620								
97学生の授業への参加		0.604								
98授業での討議		0.593								
101授業内容の理解		0.589								
96クラスのサイズ		0.399								
81指導教員は親切か			0.828							
80日本の大学の指導教員の有無			-0.746							
82指導教員とよく会うか			0.738							
130図書館の視聴覚教材の整備				0.709						
129図書館の外国語図書の整備				0.699						
128図書館の日本語図書の整備				0.619						
90日本の大学の教員は親切か					0.760					
91日本の大学の事務員は親切か					0.641					
92日本人学生は親切か					0.474					
87来日前の日本語への関心						0.705				
88日本文化や日本社会への関心						0.630				
15短期プログラムへの関心						0.397				
86来日前の日本語能力						0.368				
133日本の大学でのインターネット利用							0.577			
134E-MAILの利用							0.501			
131日本の大学でのパソコンの設置							0.304			
84日本の大学のカウンセラーの有無								0.422		
139通常の年数で卒業見込み								0.416		
138日本の自国の大学の単位互換								0.346		
121日本人友人の有無									0.612	
120大学や地域での活動への参加									0.400	
93日本人学生の授業への参加									0.319	
23本国留学生の在学状況										0.532
89英語によるコミュニケーション能力	-0.34									0.482
固有値	9.81	457	2.476	2.216	1.907	1.789	1.524	1.366	1.198	1.186
寄与率	22.31	10.38	5.628	5.036	4.335	4.065	3.463	3.106	2.722	2.696
累計寄与率	22.31	32.69	38.318	43.35	47.69	51.75	55.22	58.32	61.04	63.74

IV. 日本留学の成功・満足評価の分析と成功・満足規定因子の分析

1. 成功・満足評価

調査では「今の時点で日本留学をどのように評価していますか」という質問と「あなたは日本留学について満足していますか」という直接的表現で、日本留学の成功と満足度を評価してもらった。その結果、「大変成功している」「ある程度成功している」と回答した者の割合が89.8%と非常に高くなっている。「あまり成功していない」と回答した者はわずか8%である。これは大変な数値で、一学期が終わった段階で、ほとんど

すべての短期留学生が「日本留学は成功である」と回答していることは驚きでもある。欧米人留学生は、一般に、批判的であると言われるが、彼らも日本留学が「成功」であると評価しているのである。しかし、アジアの留学生について詳細にみると、「大変成功している」という評価を下す者の割合が、欧米人留学生に比較して少ないという結果になっている。特に、中国を除く韓国やその他のアジア諸国からの留学生で「大変成功している」と積極的に評価している者が10%弱である。アメリカ人留学生の約50%が「大変成功している」と評価しているのと大変なコントラストをなしている。それはなぜなのか。送り出しに問題があるのか、受け入れプログラムに問題があるのかが問われなくてはならない。

表4-1 地域別の留学成功評価

	大変成功	ある程度成功	あまり成功していない	無回答
中 国	24.5%	65.7%	6.9%	2.9%
韓 国	11.5%	78.2%	10.3%	0
オーストラリア	30.8%	61.5%	3.8%	3.9%
カナダ	0	60.0%	40.0%	0
アメリカ	49.1%	43.4%	5.7%	1.8%
アジアの他の国	10.9%	80.0%	7.3%	1.8%
ヨーロッパ	37.2%	51.2%	11.6%	0
その他の国	41.7%	50.0%	8.3%	0
全 体	24.5%	65.5%	8.4%	1.6%

表4-2 アジア人及び欧米人留学成功評価

	大変成功	ある程度成功	あまり成功していない	無回答
アジア留学生	16.8%	73.3%	8.2%	1.7%
欧米留学生	39.6%	50.3%	8.6%	1.5%
その他の国	25.0%	65.9%	9.1%	0
全 体	24.4%	65.4%	8.6%	1.6%

同様に、日本留学の満足度をみると、これまた全体的にはおよそ90%弱の者が「大変満足している」「ある

表5-1 地域別の留学満足評価

	大変満足	ある程度満足	少し満足	非常に不満	無回答
中 国	30.4%	56.9%	7.8%	1.0%	3.9%
韓 国	26.4%	61.0%	11.5%	0	1.1%
オーストラリア	38.5%	38.5%	15.3%	0	7.7%
カナダ	0	80.0%	20.0%	0	0
アメリカ	52.8%	35.8%	5.7%	1.9%	3.8%
アジアの他の国	41.8%	52.7%	5.5%	0	0
ヨーロッパ	48.8%	41.9%	7.0%	2.3%	0
その他の国	50.0%	41.7%	8.3%	0	0
全 体	37.9%	49.6%	8.6%	0.7%	3.2%

表5－2 アジア人及び欧米人留学生の留学満足評価

	大変満足	ある程度満足	少し満足	非常に不満	無回答
アジア留学生	31.5%	57.4%	8.6%	0.4%	2.1%
欧米留学生	46.4%	40.4%	8.6%	1.5%	3.1%
その他	50.0%	36.6%	6.8%	0	6.6%
全 体	37.8%	49.6%	8.6%	0.9%	3.1%

程度満足している」と回答しており、「少し不満である」「非常に不満である」と回答した者は10%以下となっている。成功評価と同様に、韓国人留学生には「大変満足している」と回答する者の割合が、他の留学生に比較すると少ない傾向がみられるので、その背景を研究する必要があるだろう。

2. 成功感規定因子の分析

多くの短期留学生が、予想以上に高い成功評価と満足評価を示しているが、こうした高い成功感・満足感を規定する因子には、どのようなものが、どの程度の強さで関係し、留学生の成功感・満足感を規定しているかを分析し、影響因子の優先度を考察してみなくてはならない。

そこで、すでに因子分析の結果10の因子が抽出できることは述べたとおりであるが、こうした日本留学を評価する44項目が、留学の成功感や満足感を左右する要因であると仮定し、それぞれの因子がどの程度の強さをもって、それぞれ複合的に成功感や満足感に影響しているかを、偏相関分析によって分析することとした。そして、この分析には、目的変数を留学成功評価及び留学満足評価とし、説明変数を因子分析による10因子とした。それぞれの因子の相互の影響を考えたうえで、目的変数に対する影響の強さを比較し、成功感・満足感の規定因子を考察する。それぞれ因子の偏相関係数の有意確率が認められない場合、その因子を成功感・満足感の規定因子と認めない。規定因子の影響の強さを比較するには、偏相関係数の数値の大きさを用いる。

短期留学生の成功感に、どのような因子(第一因子から第十因子までの10因子)が、どの程度の強さで関係しているかを表6に示した。留学生全体のデータでみると、「日本人との交流」因子が最も強く影響し、次いで「親切度」因子、「大学の授業」因子、「情報化」因子、「国際化」因子、「日本への関心」因子及び「修学支援」因子となっている。こうした因子群が、成功感にかなり影響していることがわかる。

ところが、アジア人留学生と欧米人留学生の成功感に対する影響因子は、大変異なっていた。アジア人留学生の成功感への影響因子は「親切度」因子が最も強く、次いで「情報化」因子、「修学支援」因子、「大学の授業」因子、そして「日本人との交流」因子となっている。それに対して、欧米人留学生の成功感に影響する因子は「日本人との交流」因子である。それ以外の因子は有意差がみられない。アジア人留学生は交流よりは、日本人の親切な態度に敏感であり、欧米人留学生は日本人の態度よりは交流の機会を重視していることが特徴的であろう。

また、かつて中国人留学生の留学成功感に影響する因子分析を行ったが、その場合、日本留学の成功感には指導教官の占める位置が非常に大きいことがわかったが、短期留学生の場合は、学部学生が主流であることもあって、「指導教員」因子は有意な相関を示していない。あまり教員との関係がないのだろうし、指導教

員による指導が期待されているわけでもないことによる。

表 6 成功感規定因子

評価因子項目	順位	全 体 留 学 生		順位	ア ジ ア 人 留 学 生		順位	欧 米 人 留 学 生	
		偏相関係数	有意確率		偏相関係数	有意確率		偏相関係数	有意確率
日本人との交流	1	0.202	0 *** **	5	0.128	0.049 *	1	0.325	0 *** **
親切度	2	0.171	0 *** **	1	0.176	0.007 * *	7	0.065	0.479
大学の授業	3	0.159	0.001 *** *	4	0.138	0.034 *	2	0.165	0.073
情報化	4	0.146	0.003 **	2	0.152	0.019 * *	3	0.123	0.182
国際化	5	0.141	0.004 *** *	9	0.049	0.452	5	0.101	0.274
日本への関心	6	0.11	0.026 *	6	0.093	0.151	8	0.022	0.806
修学支援	7	0.099	0.044 *	3	0.141	0.027 **	6	0.093	0.315
指導教員	8	0.035	0.477	8	0.064	0.328	9	-0.018	0.843
特別コース	9	-0.02	0.681	7	0.065	0.321	10	-0.106	0.252
図書館サービス	10	-0.0066	0.991	10	-0.052	0.421	4	0.105	0.256

有意確率 * 0.05 ** 0.01 *** 0.005 **** 0.001

3. 満足感規定因子の分析

また、短期留学生の満足感を規定する因子群を分析した結果を表 7 に示した。全体的には、満足感は最も強く「親切度」因子によって影響を受けている。次いで「情報化」因子、「日本人との交流」因子、「大学の授業」因子、「日本への関心」因子及び「図書館サービス」因子となっている。成功感規定因子と異なっているのは、「親切度」という日本大学関係者や学生の態度が強く満足感に影響していること、「図書館サービス」因子が影響することがあるが、他方で「修学支援」因子は満足感には影響していないことがわかる。その意味で、「成功感」と「満足感」は質的に異なる評価であるといえる。

表 7 留学満足感規定因子

評価因子項目	順位	全 体 留 学 生		順位	ア ジ ア 人 留 学 生		順位	欧 米 人 留 学 生	
		偏相関係数	有意確率		偏相関係数	有意確率		偏相関係数	有意確率
親切度	1	0.286	0 *** **	1	0.295	0 *** **	2	0.223	0.015 *
情報化	2	0.203	0 *** **	2	0.262	0 *** **	6	0.088	0.339
日本人との交流	3	0.192	0 *** **	7	0.144	0.26	1	0.282	0.002 *
大学の授業	4	0.178	0 *** **	4	0.205	0.002 *** *	4	0.14	0.129
日本への関心	5	0.167	0.001 *** *	3	0.232	0 *** **	9	-0.126	0.174
図書館サービス	6	0.128	0.01 **	9	0.067	0.303	7	0.057	0.571
修学支援	7	0.059	0.229	6	0.127	0.052 *	3	0.161	0.081
指導教員	8	0.051	0.299	5	0.165	0.011 * *	8	-0.117	0.206
国際化	9	0.041	0.401	10	-0.009	0.883	10	-0.041	0.655
特別コース	10	-0.02	0.681	8	0.076	0.243	5	0.123	0.183

有意確率 * 0.05 ** 0.01 *** 0.005 **** 0.001

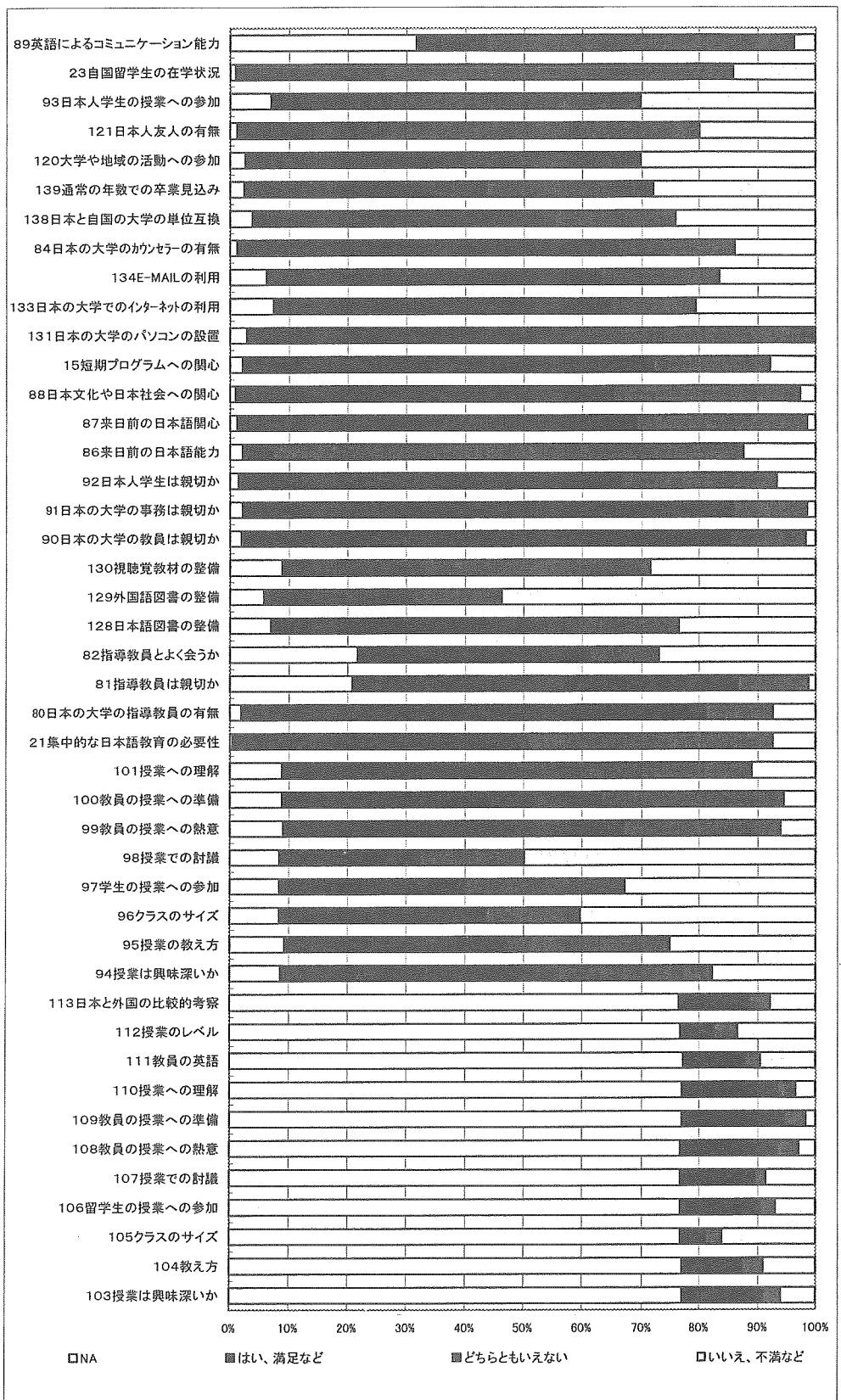
また、アジア人と欧米人留学生の満足感影響因子にも同様に違いがみられる。アジア人留学生の満足感は、「親切度」因子、「情報化」因子、「日本への関心」因子、「大学の授業」因子によって影響されるが、興味深いことは、「指導教員」因子があまり強くはないが、アジア人留学生の満足感に影響を及ぼす因子となっている。「日本人との交流」因子は影響していないようである。それに対して、欧米人留学生については、影響因子がわずか二つでしかなく、成功感規定因子と同様に「日本人との交流」因子と「親切度」因子となっている。

V. 結語

以上のように、短期留学生といった新しい形態の留学生の成功感と満足感が、どのような因子によって影響されるかを探ってきた。全体的に、多くの因子が構造的に、成功感や満足感に影響していることが、偏相関分析によって明らかになった。アジア人留学生と欧米人留学生を比べると、留学の動機や目的は「専門の学問の学習」「日本への憧れ」「アジア理解」といった項目で違いがあったが、日本文化等の学習や関心など多くの点ではそれほど違いはなかった。しかし、留学が成功しているか、留学に満足しているかどうかという成功感や満足感を規定する因子には、かなり量的にも質的にも違いがみられた。アジア人留学生の場合、影響要因はかなり多数の因子が有意に関係しているのに対して、欧米人留学生の場合、影響要因は一つあるいは二つと少なかった。しかも欧米人留学生は「日本人との交流」を無意識のうちに大変重視しており、その結果これが最大の成功感・満足感規定因子として作用している。

このようにみると、特に欧米からの短期留学生のプログラムのあり方を検討する場合、例えば住居は日本人学生との混住を基本とすること、地域活動や留学生ボランティア活動の工夫をすること、大学の授業もキャンパスの中だけでなく外に出かけて、特にインターンシップのようなプログラムを開発すること、日本のみならず広く「アジア」という視座を組み入れること、などの改善方策が考えられる。また、アジア人留学生については、従来どおり、様々な側面から受け入れの質的充実を図ることが必要で、要求水準も高いようである。アジア、特に中国や韓国からみると、日本は異文化というほどの違いがないので、留学の満足感や成功感に異文化体験的要素が欠落する傾向があり、どうしても実利的因素に左右されたり、日本人の態度に直接的に反応したりすることの方が、成功感や満足感に影響することになるのかもしれない。この種の研究はようやく始められたばかりであるので、研究方法を含めて今後に残された研究課題は少なくないといえる。

(参考) 日本の大学の受け入れ体制、大学の授業等の教育指導体制等に関する（44 項目）質問項目をそれぞれ 3 段階で評価した実態



留学生の援助モデルに関する研究

A Model of Helping Services for International Students

水野 治久 (一橋大学)

Haruhisa MIZUNO (Hitotsubashi University)

目 次

- I . はじめに
- II . 留学生の援助の実践研究
- III . 多様な援助者を捉える概念
- IV . 援助モデルの提案
- V . おわりに

キーワード：留学生 留学生アドバイザー 援助 援助モデル

I . はじめに

本研究の目的は、留学生に対する援助モデルを検討することである。留学生に対する援助は、国立大学では留学生センター指導部門、留学生専門教育教官、私立大学では国際センター教職員を中心に行われてきた。本研究ではこれらの担当者を留学生アドバイザーと呼ぶ。留学生教育を担う留学生アドバイザーの役割を検討する実践研究は少しずつ増えているが、留学生アドバイザーの援助活動をどのように捉えるかというモデルが共有されないままに行われているために、個々の実践が共通の知識として蓄積されない。したがって、本研究は既存の論文を留学生の援助という視点で整理し、留学生援助の具体的なモデルを提案することを目的とする。留学生教育が一つの教育分野として確立するためには、留学生援助の方法と領域を明確にする必要がある。本研究はそのための議論の具体的な資料を提出する。また、現在、異文化間教育学の確立のためにいくつかの具体的な取り組み（江淵、1996；横田、1996）が行われているが、筆者は留学生教育は異文化間教育学の実践の場であると考えている。

II . 留学生的援助の実践研究

文献検索は異文化間教育学会編集の『異文化間教育』5号（1991）及び10号（1996）の在日留学生に関する

る文献目録を参考に行ったが、1996年以降発表された論文も文献研究の対象とした。その結果、44点の論文を抽出し、留学生アドバイザーが援助活動を報告している実践研究17点に絞った。以下、留学生教育の現場でどのような援助が行われているかを明らかにすることを目的に、文献をレビューする。

田中（1993）は留学生センター相談室での3年間にわたる相談事例484件を整理した。その結果、相談の内容を、異文化間カウンセリング、心理相談、健康相談、話し相手、進路相談からなる中核的な「第一種相談」、語学、学業、問い合わせ・要望の周辺的な「第二種相談」に分類した。「第一種相談」を専門化した要求と考え、この領域に対しては相談員の資質を磨きあげていく必要があると述べている。「第二種相談」には相談室や組織としてどう対処するかを考えておく必要があり、この領域に対する地域のボランティア、ソーシャル・ワーカーの雇用、チューター制度の整備や学生グループの組織化の可能性があり、今後の各大学での議論を期待すると結んでいる。田中の報告から、留学生の援助は相談室での面接を中心とした援助と、相談室以外の人々を広く巻き込み援助する活動の二つの側面があることがわかる。この傾向は、王・尾崎・安田（1992）の留学生センター相談室の活動報告でも認められた。王らは、留学生の相談は「よろず相談」が中心であり、通常の心理カウンセリングとは少し異なると述べている。この二つの報告から留学生の援助は幅広い活動であることがわかる。

この現場からの多様な要求に応えるため、白土・高松のグループは幅広い援助活動を展開している。白土・高松（1996）によれば、留学生援助を担当する留学生センターの指導部門の活動は、1) 留学生問題が学際的領域であるため多方面からなる「研究と研修活動」、2) 学生への講義や啓蒙活動からなる「教育活動」、3) 留学生個人・留学生関連団体の相談に応じる留学生アドバイジング・カウンセリング、オリエンテーションからなる「相談活動」、4) 留学生・日本人（学生・教職員・一般市民）との「文化交流のコーディネーション」から成立している。

高松・白土（1992）は、相談活動とは別にコミュニティ活動と称して、問題が起きる前に予防する活動を行っている。高松らはこの活動の特徴を「時間もかかり短期的には効果は見えないが、長い将来に向かって、留学生の受け入れを良くしていくこうとするものである」と述べている。高松は、後の報告（高松、1997）で学内の日本人学生を含むボランティアの組織化とその意義を報告している。白土・高松の一連の報告をみると、留学生の援助は、問題のある特定の留学生の援助から、全ての留学生の援助までの幅が存在し、その過程では留学生アドバイザーが直接、援助者になる場合から、留学生アドバイザーが他の援助者と組んで援助にあたる形態まで多様であることがわかる。

加賀美・箕口（1997）はこのような幅広い援助活動にコミュニティ心理学の発想と方法に基づくサービスの提供を実践している。加賀美らは、1993年10月から1996年4月までの留学生寮での相談室の活動を、職員・学生チューター制度の「導入期」、カウンセラーが数々のプログラムを積極的に実践していく「試行期」、相談室への近づきやすさを高め予防的なプログラムを展開する「展開期」に分類し、受動的カウンセリング・システムから能動的カウンセリング・システムへの転換を報告している。このような活動を通して、加賀美らは学生相談モデルに基づくコミュニティ・モデルによる援助サービスを実践しながらも、留学生独自の課題も残されており、学生相談モデルを超えた留学生相談モデルの構築の必要性を訴えている。

横田（1990）は留学生援助は、教官・事務官のチームワークが最も有効に機能するとしている。横田は、

援助を行う専門的人材を「国際交流アドバイザー」として捉え直し、その業務を「単に留学生から持ち込まれる問題について受動的に対応するのではなく、問題が起こらないような環境を積極的につくっていくという幅広い活動である」とし、国際交流アドバイザーの役割を、大学・地域・日本人学生・留学生それぞれの間に入っているいろいろな調整を行うと述べている。そして「国際交流アドバイザーの仕事は、教官と事務官のチームワークによって最も有効に機能するが、そのチームワークを支える学内組織のあり方と、国際交流アドバイザーを中心にゆるい結合で結ばれる学内外を問わぬ多方面のネットワーク組織がどのように形成されるかということも、成果を左右する基本的条件である」としている。また、別の報告（横田・文、1995）で、留学生専門教育教官の役割は留学生のケアであると認識していたが、留学生の問題は日本人学生・教職員の意識改革と大学システムとの調整にも関わらなければ解決しないと述べている。丸井（1994）も横田らと同じ視点で留学生センターの役割を捉え、留学生センターにおける留学生指導は、個人に対する治療的相談と集団に対する公衆衛生的活動の間で両者のバランスが取れていることが望ましいとし、この環境作りが留学生センターに課せられた課題だとしている。また、特に大学院レベルの留学生に対しては、指導教官とは異なる立場で教育上の第二の意見を提示し指導教官を支援する機能、大学の教育制度に関わる留学生の学位取得の難しさの問題などは日本人学生にも関連する大学全体の問題であり大学システム全体に働きかける機能があるとしている。加えて留学生センターは、日本人学生に留学生の認識を高め、留学生とともに学ぶという理解を浸透させることが必要だとし、日本人学生への教育を担う必要性を指摘している。

以上の文献レビューの結果、留学生援助は幅広く、活動の対象として留学生はもちろんのこと日本人学生や日本の大学システムまでも視野に入れなければならないことがわかる。

さて、このように留学生援助の幅広い活動の側面は明らかになったが、援助の一つの側面であるカウンセリングを担当するカウンセラーとしての役割はどうであろうか。井上らのグループは、留学生カウンセラーの役割、カウンセラーの援助介入活動の分類と技法の開発、心理教育の実践を体系的に行っている。

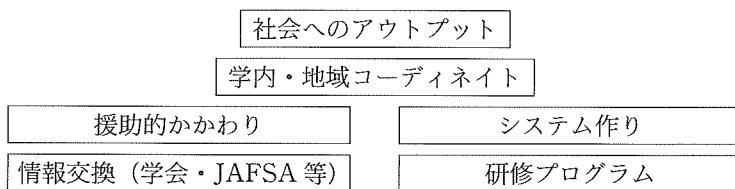
井上（1997 a）によると、留学生カウンセラーには、①留学生とのラポールによる信頼関係を基盤に発達援助をする「カウンセラー」、②留学生のソーシャルサポートが得られない場合、代替的なヒューマンシステムを組織する「ファシリテーター」、③生活上の問題解決の方法や学業に必要な情報を提供する「アドバイザー」、④ピアカウンセリングやグループカウンセリングを担当する「グループワーカー（グループリーダー）」、⑤留学生に代わって代弁する「アドボケート（代弁者）」、⑥クライエントとカウンセラー以外の第三者に働きかけて援助効果を高める「コンサルタント」、⑦日本文化を理解してもらったり馴染んでもらうための「インターメディエーター（仲介者）」、⑧治療的な問題をクライエントが抱えている場合の「サイコセラピスト（心理療法家）」、⑨留学生を実際の社会システムとつなげる「ケースワーカー」、⑩留学生個人や集団が不当に抑圧されている場合、その変革を行う「ソーシャルエージェント（社会変革者）」、⑪留学生の現在の問題や将来予想される問題を予防するための「サイコエディケーター（心理教育者）」の役割があるとしている。

また、井上（1997 b）は留学生のカウンセリング活動の対象、援助介入活動の分類と技法の開発を行っている。井上は援助介入活動を、治療的か、予防的かの二つの活動目的の違いを、個人に焦点をあてたのか、集団レベルの取り組みなのか、社会的なレベルも含んだ取り組みなのかの三つの援助・介入レベルからみた6種類の活動に分類している。この枠組みは異文化間カウンセラーの援助活動に限定しているとはいえ、多くの

示唆を提供してくれる。また、技法についても非言語的技法の提唱(鈴木・井上、1997)、投影法(井上、1997c; 松尾・田中、1997)、PAC分析(井上・伊藤、1997)等の開発を行っている。加えて、留学生と日本人学生を対象にした心理教育も実践し、その効果を確かめている(井上・田中・鈴木、1997)。

各大学の個別の取り組みとは異なるが、水野・富田・太田(1997)はJAFSA(外国人留学生問題研究会)・Special Interest Group(1994)が発表した留学生担当者の業務領域の一部を修正し、次のように報告している(図1)。

図1 留学生担当者の業務の領域



水野らは、留学生担当者の領域をアドバイジング・カウンセリングを中心とした「援助的なかかわり」、留学生受け入れの制度的な側面を整備する「システム作り」、学内・地域での援助体制の確立を含む予防的な活動である「学内・地域コーディネイト」、留学生の問題を広く社会に訴え、日本人の留学生問題への理解を深めていく「社会へのアウトプット」としている。また、留学生担当者の活動を支える機能として、学会やJAFSA等の専門組織を中心とした情報交換と研修プログラムの必要性を強調している。

さて、以上の報告をみると、各大学や機関によって様々であるが留学生アドバイザーの援助活動は、①カウンセリングを中心とする狭義の援助活動から、予防的アプローチを中心とする広義の援助活動まで幅広い活動を行う必要があること、②活動の対象も一部の留学生から、留学生全体、日本人学生や大学システムが含まれること、③直接的援助と共に学内外のネットワーク作りが重要な活動としてあげられる。

III. 多様な援助者を捉える概念

留学生の援助活動を把握するには、井上(1997b)のカウンセラーの援助介入活動の分類が示唆的である。しかし、この分類はカウンセラーにその活動を限定しており、留学生の援助活動はチューター(加賀美・箕口、1997)、事務官(横田、1990)、ボランティア(高松、1997)等、多様な援助者との連携の上で取り組んでいく必要がある。

カウンセラー以外の援助者を位置づける概念はないのだろうか。石隈(1996a, 1996b)は援助にあたる人の分類を試み、「カウンセリングなどの援助サービスを主たる仕事とするもの」を専門的ヘルパー、「役割の一つあるいは一侧面として援助サービスを行うもの」を役割的ヘルパー、「職業や家族としての役割とは関係なく、援助的な関わりをする存在」をボランティアヘルパーと位置づけている。

大学における留学生援助の領域では、専門的ヘルパーは留学生への援助サービスを仕事としている留学生アドバイザー、留学生を含む学生全体の援助サービスを行っている保健管理センター・学生相談室のカウンセラーがあげられる。

役割的ヘルパーとして、最初にあげられるのは指導教官である。指導教官はゼミナールの学生の研究指導が主な役割であるが、進路の相談、就職の世話等、研究以外の援助も行う。次にあげられるのは日本語教師である。日本語教師は留学生に日本語を教えることが主な役割であるが、教育場面を通して異文化適応の援助をすることもあり、役割的ヘルパーとしての機能が備わっていると言える。最後にあげられるのは、留学生事務担当者である。事務担当者の主な役割は留学生への事務サービスであるが、事務的な手続きや情報提供を通して留学生を援助する機能もあり（水野、1994）、役割的ヘルパーと言ってよいだろう。

ボランティアヘルパーとして考えられるのは、同国人の留学生、他の国出身の留学生、日本人学生、地域のボランティアである。高井（1994）の調査結果から、同国人留学生が最も近いボランティアヘルパーと考えられるが、高松（1997）、横田・文（1995）の実践からもわかるように、学生や地域のボランティアもボランティアヘルパーとして機能する。

留学生の援助者をこのように分類するメリットは何であろうか。それは、様々なヘルパーの留学生に対する関わりを、同じ援助という行為で捉えることができる点である。それにより、職業的立場の異なる様々な人々が、留学生を援助するヘルパーという共通認識のもと協力できる。チームワークを強調している点においては横田（1990）の「国際交流アドバイザー」の考え方と同じ立場に立つが、石隈（1996 a、1996 b）の分類を使用することにより、役割ヘルパーの中でも指導教官、日本語教師、事務官、ボランティアヘルパーとして同国人の留学生や地域のボランティアまで、幅広い人々がヘルパーとして位置づけられる。特に大学においては、教官組織と事務組織、学生組織、地域社会が別々に機能しており、留学生援助の際にはこれらの人々の中からキーパーソンを横断的に組織化し援助チームを形成しなくてはならない。このようなヘルパーの分類を用いることで、各ヘルパーの役割が明確になる。

また、留学生が不適応に陥る過程においてはいろいろな人が留学生からの信号をキャッチしている場合が多い。しかし、不適応という心理的な問題は、カウンセラーだけが援助するものであるという固定的な認識があった場合は、カウンセラー以外の人は援助に加わることはできない。この場合、留学生の周囲にいる様々なヘルパーが互いに協力し、援助する必要がある。もちろんここで中心的な役割を担うのは専門的ヘルパーであり、この方法も今後の重要な研究テーマである。また、文化によっては心理的サービスを専門家に求めることには抵抗があるとする報告（Alexander et al, 1976）もあり、ここにも様々なヘルパーが連携して援助を行う必要性がある。

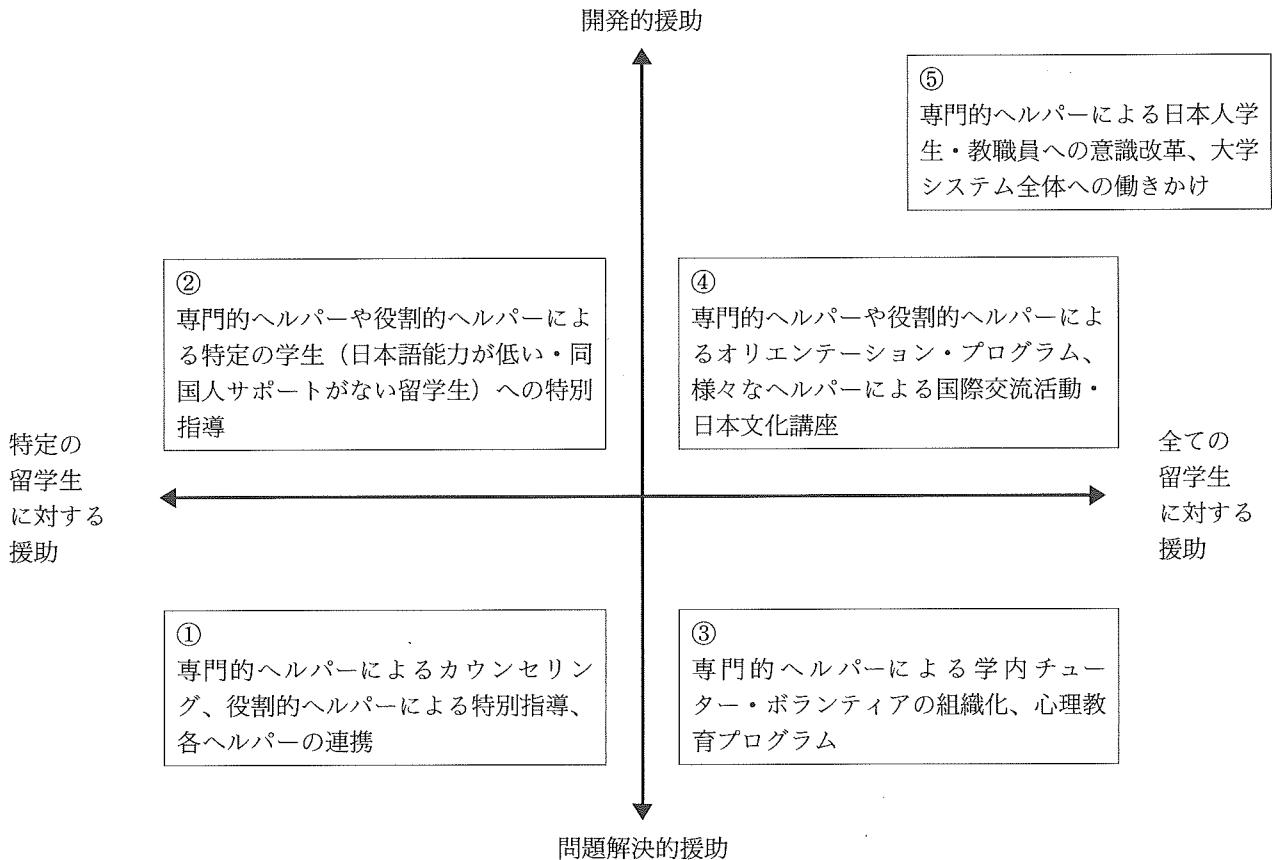
IV. 援助モデルの提案

以上のように石隈のヘルパーの分類を留学生援助に応用したが、この分類では、どのように援助するかという方法論まで議論することはできない。留学生の援助は治療的なものから、予防的アプローチ、援助の方法も直接的な援助から間接的と幅広い活動であり、モデルを作成する際にはこの多様な援助領域をカバーする必要がある。

そこで、ここでは留学生の援助を「開発的援助」と「問題解決的援助」という軸で、また、援助の対象を石隈（1995）及び教育心理学会（1996 a、1996 b）を参考に、「特定の留学生」と「全ての留学生」という軸

で捉えてみた(図2参照)。現在までの実践研究をみても、特定のニーズをもった留学生の援助を中心においた井上らのグループの実践から、留学生全体を視野に入れた白土や高松らの実践まで幅広い報告がみられる。

図2 留学生の援助モデル



縦の軸は「開発的援助」と「問題解決的援助」に分けられる。「開発的援助」とは、留学生が大きな問題を抱えてなくても、異なる文化への気づきを高め、日本文化への適応や日本人への理解へつながるような援助、青年期の若者として自己の発達的な問題に目を向け成長を促したり、これから遭遇する適応上の問題を予想し、その問題について適切に対処するスキルを身につけることを目的とした援助である。開発的援助活動は問題発生を未然に防ぐ予防的アプローチを含むが、それだけに留まらず留学生の発達をも視野に入れた援助である。「開発的援助」の反対側には「問題解決的援助」が位置づけられる。治療ではなく問題解決としたのは、留学生の援助の中心が「問題をかかえた健常者」(國分、1996)であるためである。「問題解決的援助」とは、留学生が訴える問題を解決することを目的とする活動である。これは、留学生が宿舎やビザの問題を抱えて来談した場合から、過度の緊張を緩和するために自律訓練法を実施したり、文化的同一性が混乱した留学生を援助する(鈴木、1993)といったどちらかと言えば治療的な問題も含む。また、精神疾患の場合は、留学生アドバイザーやカウンセラーとともに精神科医と連携を取り援助をすることになる。この連携の必要性も指摘されている(大西ら、1990；福田、1991)。

次に図2の留学生の援助モデルの各象限を説明する。まず、①特定の留学生に対する問題解決的援助である。これは専門的ヘルパーの行う異文化間カウンセリングが連想されるが、ゼミナールの指導教官、日本語

教師、留学生事務担当者が留学生を個別に指導するケースも考えられる。個別指導も、こうした枠組みのなかで実施されることになれば援助活動の一部として捉えることができる。

ここにはヘルパー同士の連携も存在する。例えば、専門的ヘルパーを中心に、役割的ヘルパー、ボランティアヘルパーが協力し、特定の留学生を援助するケース、状況によっては役割的ヘルパーが援助活動を担い、専門的ヘルパーが背後でその活動を支えるといったケースも考えられる。

②参照特定の留学生に対する開発的援助は、例えば日本語能力の低い留学生に対して特別カリキュラムで日本語教育を行ったり、異文化へのスムーズな適応を目的とした専門的ヘルパーによる授業、同国人のサポートがない留学生に対して日ごろから留学生事務担当者がきめ細かく対応するなどが考えられる。

③全ての留学生に対する問題解決的援助は、専門的ヘルパーや役割的ヘルパーが、留学生が訴える共通の問題の解決を試みる援助活動が含まれる。例えば、日本人の友人ができにくく留学生が訴える場合、留学生の生活や勉強のサポートを通して交流するチューター、留学生の祖国に興味がある日本人学生グループの組織化が考えられる。また、留学生や興味のある日本人学生に対して異文化間の対人関係がどのように発展するかを考える心理教育プログラムを開発するといった活動もある。

④全ての留学生を対象にした開発的援助には、主に専門的ヘルパーと役割的ヘルパーによって実施されるオリエンテーション・プログラムが位置づけられる。オリエンテーション・プログラムは入学時だけではなく留学生のカリキュラムに組み入れ、長期的に実施する必要性が指摘されている(横田、1992)。次に、様々なヘルパーを巻き込んで行われる国際交流活動、日本文化講座などがある。専門的ヘルパーや一部の役割的ヘルパーは、こうした企画の指導や、ネットワーク作りという役割を担う必要がある。

最後に⑤留学生の問題を日本人学生や大学の国際化への課題と捉え、広く働きかけていく活動がある。この活動は、開発的援助、問題解決的援助の両方に位置づけられる。活動の対象も留学生のみならず日本人学生や教職員、大学システムを含むものであり、日本の大学、学生をどのように国際化させるかという視点が含まれる。これは、援助活動を超えたアプローチである。留学生教育が援助だけではなく、異文化間教育としての性格を有しているのはこうしたニーズが存在するからである。

V. おわりに

本研究では留学生の援助モデルを検討した。留学生アドバイザーはその守備範囲の広さから、何でも屋的な対応を迫られがちである(都河ら、1996)。しかし、その実践を各担当者が地道に積み上げていくことは、留学生アドバイザーの役割を確立するだけではなく留学生教育の確立をも促すものである。

今後、留学生アドバイザーは留学生援助の共通のモデルを開発し、援助の実践を積み上げていく必要である。本研究ではその議論のための具体的なたたき台を示した。これが留学生教育の確立のためにには必要不可欠であり、留学生に関わる全ての人々が考えなければならないことである。

付記

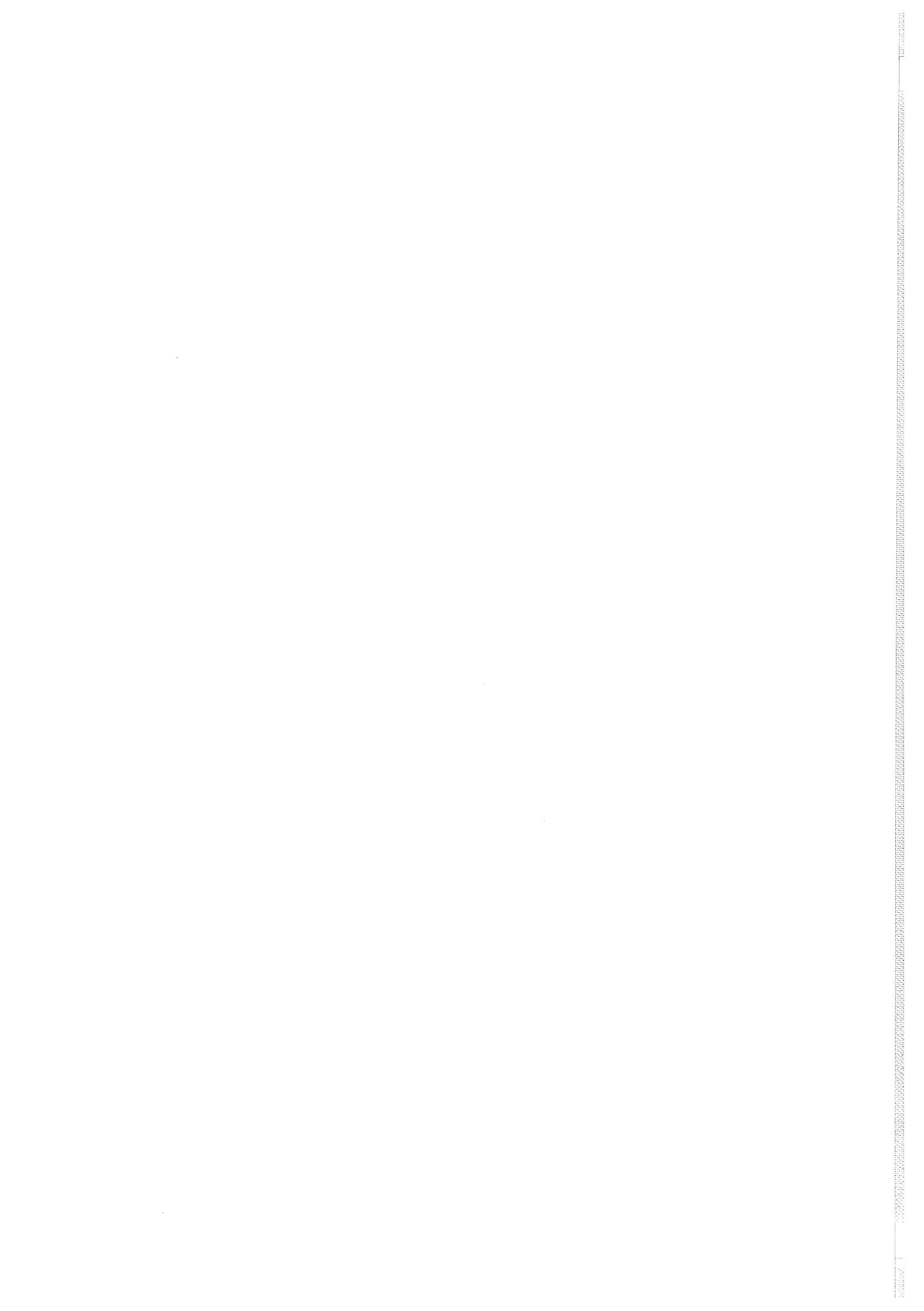
本稿をまとめるにあたり、筑波大学心理学系助教授石隈利紀先生から貴重なご助言を頂きました。心から

感謝いたします。

参考文献

- 1) Alexander, A. A., Workneh, F., Klein, M.H., & Miller, M.H., 1976 "Psychotherapy and the foreign students" In Pederson, P.B., Lonner, W.J., Draguns, J.G. & Trimble, J.E. (Eds.), *Counseling across cultures*. Honolulu: University of Hawaii Press. pp. 82-97.
- 2) 江淵一公 1996 「異文化間教育学の可能性」『異文化間教育』10、pp. 4-26.
- 3) 大西 守・中川種栄・佐々木能久・嘉村泰孝・門倉真人 1993 「外国人精神障害者への援助活動ネットワーク」『臨床精神医学』22、pp. 181-187.
- 4) 福田真也 1991 「精神疾患をもつ外国人留学生に対応する際の問題点」『学生相談研究』12、pp. 1-5.
- 5) JAFSA (外国人留学生問題研究会) Special Interest Group 1994 「国際教育交流スタッフの専門職化についてのアクショングループ 第一回報告」『JAFSA 外国人留学生問題研究会会報』73、pp. 5-7.
- 6) 異文化間教育学会 1991 「異文化間教育文献目録 5」『異文化間教育』5、pp. 153-165.
- 7) 異文化間教育学会 1996 「異文化間教育文献目録 10」『異文化間教育』10、pp. 182-204.
- 8) 井上孝代 1997 a「留学生のためのカウンセリング活動」井上孝代編著『留学生の発達援助』多賀出版、pp. 135-157.
- 9) 井上孝代 1997 b「異文化間カウンセリングと留学生援助」井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』多賀出版、pp. 3-46.
- 10) 井上孝代 1997 c「異文化間カウンセリング活動とカウンセラーの役割」井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』多賀出版、pp. 73-100.
- 11) 井上孝代・伊藤武彦 1997 「異文化間カウンセリングにおける PAC 分析」井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』多賀出版、pp. 103-138.
- 12) 井上孝代・田中共子・鈴木康明 1997 「留学生と日本人学生の混合グループに対する心理教育—WAKSAS モデルの提案」井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』多賀出版、pp. 167-191.
- 13) 石隈利紀 1995 「スクールカウンセラーと学校心理学」村山正治・山本和郎編『スクールカウンセラー—その理論と展望』ミネルヴァ書房、pp. 27-42.
- 14) 石隈利紀 1996 a 「学校教育における援助システムと援助のコーディネーション—教師・保護者・スクールカウンセラーの効果的な連携をめざして—」『こころの科学』70、pp. 2-10.
- 15) 石隈利紀 1996 b 「学校心理学に基づく学校カウンセリングとは」『カウンセリング研究』29、pp. 226-329.
- 16) 加賀美常美代・箕口雅博 1997 「留学生相談におけるコミュニティ心理学的アプローチの試み—チューター制度導入後の留学生寮相談室活動の質的变化—」『コミュニティ心理学』1、pp. 15-31.
- 17) 國分康孝 1996 『カウンセリングの原理』誠信書房、pp. 13-14.
- 18) 日本教育心理学会 1996 a 『学校心理学とは』
- 19) 日本教育心理学会 1996 b 『スクールサイコロジストとは』
- 20) 丸井英二 1994 「留学生指導の理念と機能：サービス、教育、研究」『東京大学留学生センター紀要』4、pp. 1-16.

- 21) 松尾 馨・田中共子 1997 「異文化欲求不満に対する絵画連想研究 (P-CF スタディ)」 井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』 多賀出版、pp. 139-154.
- 22) 松尾 馨・田中共子 1997 「P-CF スタディによる評定の妥当性の検討」 井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』 多賀出版、pp. 155-166.
- 23) 水野治久 1994 「私立大学における留学生の相談事例」 『異文化コミュニケーション(神田外国語大学異文化コミュニケーション研究所会報)』 p. 20.
- 24) 水野治久・富田勇一・太田 浩 1997 「留学生担当者の職域と研修プログラムに関する実践報告」 『留学生教育学会第一回大会発表抄録集』
- 25) 王 智新・尾崎真奈美・安田京子 1992 「東京大学留学生センター留学生相談室の活動」 『東京大学留学生センター紀要』 2、pp. 143-160.
- 26) 白土 悟・高松 里 1996 「大学における留学生指導の諸問題—九州大学の現状を中心に—」 『九州大学留学生センター紀要』 7、pp. 1-20.
- 27) 鈴木康明・井上孝代 1997 「異文化間カウンセリングの技法」 井上孝代編著『異文化間臨床心理学序説』 多賀出版、pp. 47-72.
- 28) 鈴木康明 1993 「考え方の違いに悩み、文化的同一性が動搖した日系人女子留学生の事例」 『筑波大学臨床心理学論集』 9、pp. 71-77.
- 29) 高松 里・白土 悟 1992 「留学生カウンセリングの実際と課題—九州大学留学生教育センター相談室の活動」 『九州大学留学生センター紀要』 4、pp. 187-207.
- 30) 高井次郎 1994 「日本人との交流と在日留学生の異文化適応」 『異文化間教育』 8、pp. 106-116.
- 31) 田中共子 1993 「『留学生』相談の領域」 『学生相談研究』 14、pp. 73-82.
- 32) 都河明子・森永春乃・奥田沙織・村上剣十郎 1996 「アンケート調査報告—留学生専門教育教官分科会結成にあたって—」 『留学生教育』 1、pp. 55-61.
- 33) 横田雅弘 1990 「激増する留学生と国際交流アドバイザーの必要性」 『学生相談研究』 11、pp. 77-84.
- 34) 横田雅弘 1992 「在日留学生への異文化オリエンテーション・プログラム」 渡辺文夫編『現代のエスプリ 299 号 国際化と異文化教育—日本における実践と課題』 至文堂 pp. 109-117.
- 35) 横田雅弘・文 孝淑 1995 「留学生受け入れが促す大学教育と社会教育の接点～国立市における地域国際化ネットワークの実践から～」 『一橋論叢』 114、pp. 764-784.
- 36) 横田雅弘 1996 「留学生教育交流と異文化間教育学」 『異文化間教育』 10、pp. 55-28.



教育の国際化と短期留学生受け入れプログラム

Internationalization of Education and Student Abroad Programs in Japan

花見 槓子（一橋大学）

Makiko HANAMI (Hitotsubashi University)

西谷 まり（一橋大学）

Mari NISHITANI (Hitotsubashi University)

目 次

I. 序論

II. 短期留学生受け入れ制度の現状

1. 一橋大学の事例
2. 国立大学短期留学生受け入れ特別プログラムの内容とその問題点

III. 考察

1. 教育システムの標準化の問題
2. 教育言語の問題
3. 日本語・日本文化教育の問題
4. 教育現場における学生交流の問題
5. 協定校選択の問題

IV. 結論：三つの基本と二つの方向性

キーワード：国際化 システムの標準化 日本語日本文化教育 交流機会 多様化と特化

I. 序論

九州大学を皮切りに、国立大学に「短期留学生受け入れ特別プログラム」が設置されるようになって3年が経過した。同様のプログラムが導入されたところは現在11大学を数えるし、ここ1、2年後の実現を目指して検討中の大学もいくつかあると聞く。

短期留学については、

外国人学生が主として大学間協定等に基づいて母国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、わが国の大大学等における学習、異文化体験、語学の実地習得などを目的として、概ね1学年以内の1学期または複数学期、わが国の大大学等で教育を受けて単位を修得し、または研究指導を受けるものであり、その授業形態は日本語または外国語で行われるものという¹⁾

との定義が公にされているが、ここでいう「特別プログラム」とは、事実上、主に英語で教育する科目を一定数そろえたプログラムを指している。

一方、一橋大学では、以下に説明する独自の方式で年間20名程度の短期留学生を受け入れてきているが、やはり英語による特別プログラムを導入するかどうかについても検討が始まっている。一橋大学の場合は、現行の制度の評価を行い、その改善や発展の方向性と合わせて、新しい「特別プログラム」導入の意義と可能性を追求するという課題を抱えていると言える。

短期留学生を受け入れるということの既存の教育システムに与えるインパクトは大きいと見なければならない。彼らは、いわば出身大学の制度を背負ってやってくるので、彼らのニーズを勘案すると、彼我の大学制度間の調整が必要となるからである。ここに、大学全体の国際化につながる動きとしての期待が生まれる。前掲の会議報告にも、短期留学生受け入れ推進の意義について、1)「より多くの留学生が多様な国から留学してくる」、2)「わが国と世界各国の大学間の協力、提携の一層の強化」と並んで、3)「わが国の大大学における教育研究指導方法の大幅な改善や一層の国際化が図られる」ことへの期待が挙げられている（日本国際教育協会1995：15）。しかし、これが真に国際化のプロセスにつながるかどうかは、大学全体がその教育理念を問い合わせし、様々な制度上の問題を掘り下げ変革するという取り組みなくしては実現しないだろう。

短期留学のモデルとしてはアメリカの大大学のjunior year abroad programがある。また、ヨーロッパの大大学がInteruniversity Cooperation Programなる多国間協定を結んで大学生の国際的流動性を高めようとする、European Action Scheme for the Mobility of University Students、いわゆる「エラスムス計画」、そのアイディアを取り入れた、オーストラリアを中心とする「UMAP計画」がある。いずれも、大学生が自分のhome universityから他大学へ学期単位で移動して単位履修し、卒業要件の在学年数と単位を満たした場合は、home universityから卒業資格を得ることを可能にする制度である。こうした新しい教育の仕組みの底には、複数の大大学で学んだことに対し等価性を認めるということが前提となっている。学生にとっては、専門分野に関してより広く深い勉学機会が得られ、語学力を磨くことができ、合わせて異文化体験や多様な国の人々との交流が可能となるといったメリットがあると期待される。

こうした海外の新たな制度の台頭を踏まえて、江淵一公は教育の国際化を次のように説明している。

日本が世界に向かって解放され、そして世界に通用するようなものに日本の大学教育、あるいは大学の制度、組織が変わっていくこと、他の国の大学教育との間に少しずつ互換性ができるような共通化が進んでいくこと、あるいは留学生のニーズに応じた教育課程を開発すること²⁾

また、江原武一は、

教育の国際化とは、国際交流が盛んになった世界で生きていくのに必要な知識や技能、価値観、態度を身につけるのに役立つ教育を、すべての学生に与えるという考え方に基づいて、国際的にも異文化間でも互換できるような教育プログラムの開発を重視しながら、学校や大学などで行われる教育を、より洗練され、内

容豊かで、しかも社会的・文化的背景や出身地の違いを超えて、あらゆる学生に広く適用できるようなものにしていく過程³⁾

と、定義している。これらには、1) 日本の教育機関に、日本のみならず、世界の多くの国々から学生を受け入れることが可能であること、2) 日本だけでなく、世界の多くの国々で、また国際社会の中で有用な人材を養成できること、3) 教育制度やカリキュラムが他の国の教育システムとの間に互換性をもつことの三点が共通している。

筆者は、各国立大学で始まった短期留学生受け入れプログラムは、本来このような教育の国際化の流れの中に位置づけられるものと理解する。そして、こうした「教育の国際化」の観点に立って日本の大学教育のシステムをとらえ直すとき、そこに大きく二つの問題を見出す。その第一は、日本の大学のほとんどがほぼ唯一絶対的な教育言語としてきた日本語の国際的普及度の低さの問題であり、第二には、明治以来日本人を対象とし、日本社会のニーズや文化に適応する人材の要請を目的として作られてきた教育システムの国際的対応性の低さの問題である。現在、各国立大学の短期留学生受け入れプログラムの抱える問題は、基本的に上記二つの問題のいずれかに帰結するものと考えられる。

各大学の「特別プログラム」実施上の様々な問題点については、昨年5月九州大学で行われた「日米短期交換留学シンポジウム」、そして今年6月の大阪大学主催のスペース・コラボレーション・システム (SCS) という衛星中継によるテレビ会議方式を利用した協議会等の機会を通じて、関係者の間に共有されるようになってきた。

本論では、一橋大学での経験及び「特別プログラム」を設置した大学からの報告に基づいて、現段階での短期留学生受け入れプログラムに関わる諸問題を検討・整理しながら、短期留学生受け入れプログラムが真に日本の大学教育の国際化につながる方途を探ってみたい。

II. 短期留学生受け入れ制度の現状

1. 一橋大学の事例

一橋大学では、海外の大学に在学中に1年間の予定で学ぶ、主に学部レベルの留学生を「交流学生」と呼び、1988年にその受け入れを開始した。90年代に入って、文部省の授業料相互不徴収制度の発足を受けて、次々と新たな大学との間に学生国際交流協定が締結され、平成9年現在では年間20名程度の受け入れを行っている。筆者二人は、1995年4月以降入学の交流学生全員に対し面接を行ってきた。1995年4月、同年10月、及び1996年4月に一橋大学に入学し1年間在籍した、学生国際交流協定校からの留学生32名の内25名を対象として面接報告書を作成した⁴⁾。(一橋大学留学生センター1997)。以下はこの面接調査を通して明らかになった交流学生たちの一橋大学のプログラムに対する評価や、プログラムの問題点の概略である。

交流学生の受け入れに関して、一橋大学はこれまで一定の受け入れ方針を持って臨んでいる。それは日本人学生と留学生を区別しないで日本語で教育を行う「統合教育」である。社会科学の総合大学、またゼミナールを中心とする少人数教育を伝統とする大学の利点を、日本人学生と同様、交流学生にも享受してもらおうとの基本精神に基づいている。そこで、留学を希望する協定校の学生には、次の二つの条件を満たすことが

期待される。第一に、一橋大学で指導可能な社会科学の一分野を専攻する学生であること、第二に、国際教育協会と国際交流基金が実施する日本語能力試験の2級合格程度またはそれ以上の日本語力を有すること、の二点である。日本人学生と共に専門科目の講義を受け、ゼミナールに参加できる日本語能力をもった交流学生を受け入れることが一橋大学の方針である。

しかし、現在の交流学生の実態を見ると、すべての学生が受け入れ方針に合致しているわけではない。1997年度現在、日本語のクラスは五つのレベルに分かれているが、1995、96年度当時は三つのレベルで対応していた。基幹となるクラスは日本語1、2、3であり、日本語1が最もレベルの低いクラスであり、2、3と進むと、レベルが高くなっていく。日本語2は日本語能力試験2級合格程度のレベルを想定している。

表1 地域別日本語力の分布（人）

日本語レベル				
出身地域	日本語1	日本語2	日本語3	合計
オーストラリア	1	8	3	12
ヨーロッパ	9	1	0	10
北米、香港	0	3	0	3
合計	10	12	3	25

表1に見られるように、ヨーロッパとオーストラリアの二つのグループの間に日本語力において格段の差があり、その中間に香港、北米大陸の学生が位置している。日本語力の点から見ると、日本語能力試験2級レベルに達している学生は全体の6割程度であり、約4割は、日本語能力試験2級レベル以下の学生である。日本語力が受け入れ基準以下の学生は、主にヨーロッパ地域の協定校出身の学生である。

専門教育を実質的に受けられるかどうかは、交流学生の日本語能力と密接な相関関係をもっている。特に講義科目に関してはこの傾向が顕著である。交流学生の学期毎の履修科目リストによると、日本語1レベルの学生は、一年間、日本語科目とゼミナール以外に学部教育科目をほとんど履修していない。一橋大学が理想とするのは、日本人学生と共に専門科目の講義を受け、ゼミナールに積極的に参加できる日本語能力をもった交流学生であるが、その理想に合致した学生はオーストラリアの協定校出身者にほぼ集中している。

オーストラリアの学生の中には、高校生の時から日本語学習を始めた者も多く、面接対象者のうち半数が、高校時代に日本留学を経験していた。オーストラリアでは、大学における日本語教育体制も充実しているため、大学入学後に日本語学習を始めた学生の場合も、日本語2または3レベルになってから留学してきている。彼らは日本語科目に加えて、日本人と同様の講義科目もいくつか履修し、ゼミナールに積極的に参加している。「統合教育」のメリットを最大限に享受している層と言える。しかし、日本語力がある彼らでも、ゼミナールへの実質的な参加は容易ではない。各学期1、2回から数回の発表を担当し、討論にも加わっているが、語学のハンディキャップを感じつつ、緊張感をもってゼミの勉強に取り組んでいる。そして、多くは充実した1年間への満足感と達成感を抱いて帰国している。

一方、ヨーロッパの協定校出身者は日本語力のハンディが大きく、したがって専門教育への参加の程度が著しく低い。ゼミナールについては、専門教官側から、知的能力と積極性があれば片言でも参加は可能であるという示唆もなされているように、かなり柔軟な受け入れが可能である。とはいって、日本語1レベルの学

生にとって、特に最初の学期中は、ゼミナールでやっていることがほとんど何も理解できない。日本語の専門書にはまったく太刀打ちできないし、英語の文献を使っていたとしても日本語による討論に参加することは不可能である。2学期になって、ようやくゼミナールで話されている内容がわかるようになったてきたと自己評価している学生もいるが、自分から質問やコメントができるまでには至らない。しかし、そのような状態であるにもかかわらず、彼らは毎週ゼミナールに出席し、ゼミナールに所属していることを基本的に肯定している。指導教官側も、これらの学生の参加について特に負担は感じていない。

彼らの日本語力が低い最大の理由は、母国における日本語教育に求められる。ヨーロッパの協定校は、学内の日本語教育体制がオーストラリアほど整っておらず、しかも学外のリソースも活用できていない。そのため、低い日本語力で来日することになる。これらの学生にとっては、本来、専門教育を受けるための語学力の不足を補う位置づけにあるはずの日本語科目が留学の主要目的となっている。交流学生が受講する日本語の授業は「日本語・日本事情教育」の中の科目であり、正規の授業科目として単位が与えられる。しかし、基幹となるクラス以外の選択科目は、ほとんどが日本語能力試験2級レベル以上の学生を想定して授業を行っているため、日本語力の低い学生が履修できる日本語の授業は少ない。ただし、彼らが利用できる学内外のリソースは、公民館主催の日本語講座、様々な形の日本語ボランティア、学生チューターなどかなり豊富である。来日時の日本語力が低い学生は、授業やそれ以外のところで熱心に日本語を勉強し、日本語習得の面では概ね満足して帰国している。しかし、彼らのレベルにあった、来日後半年間、週に8コマ～10コマ程度の集中コースへの要望も出されている。それを受けた97年度現在は、留学生センターの研究留学生のための予備教育の授業との相互乗り入れを行い、日本語能力の低い交流学生のためにかなりの授業時間を確保している。

交流学生の日本語力は協定校の地域によって大きな差があり、その結果一橋大学における留学生活にも大きな差異が見られるものの、彼ら全員が一橋大学の「統合教育」方式を高く評価している。日本人学生と一緒にゼミナールや講義科目を履修することができ、日本人学生との交流機会があるということに満足を表わしている。

では、交流学生がすべて、日本語のみによる教育を全面的に肯定しているかと言えばそうではない。「英語で教える授業があつたらいいか」という質問をすると、特に日本語1レベルの学生の中には乏しい日本語力で大学の専門科目を学ぶことに困難を感じ、英語による講義を強く希望する者もいる。英語による教育に対するニーズが存在していることも確かである。

2. 国立大学短期留学生受け入れ特別プログラムの内容とその問題点

平成7年度に始まった国立大学における短期留学特別プログラムは、平成9年度現在11校に増加している。英語による特別プログラムは留学生センター内に設置されている場合と既存の学部の中に置かれている場合があり、各大学の定員は20～30人程度である。日本語能力に関して一定の条件をついている筑波大学のようなところもあるが、日本語力ゼロでも受け入れているところがほとんどである。英語による特別科目と日本語学習の2本立てカリキュラムを組んでいる点は各大学で共通しており、英語による特別科目は文化系と理科系の両方を提供している大学が8校、理工系のみ、社会科学系のみ、人文・社会系のみがそれぞれ

1校となっている。

96年5月九州大学で行われた「日米短期交換留学シンポジウム」、97年6月の大阪大学主催のスペース・コラボレーション・システム(SCS)を利用した協議会等の機会を通じて、特別プログラムの様々な問題点が浮き彫りになっている。学生の多様性に起因する問題、大学の受け入れ体制の問題が中心であるが、それらを以下に列挙してみる。

- (1) 「日本語ができない学生」に限って募集しているのではないため、学生間の日本語力の差が大きい。日本語で教育を受ける力があり、特別プログラムを希望しない学生まで混じっている場合もある。
- (2) 特別プログラムへの参加者は、英語を母語とする学生だけではないので、英語力も一様ではない。
- (3) 学生の語学力、基礎学力が多様なので、授業の焦点を絞りにくく、いきおい教養科目的内容にならざるをえないという意見が担当教官側から出されている。
- (4) 理工系科目を中心に特別プログラムを開始した大学からは、プログラムに応募する学生が少ないという問題が指摘されている。理工系分野では英語が国際共通語となっているため、英語による教育が比較的行いやすいと考えられていた。理工系の学生が集まりにくい理由として、彼らにとって1年間の留学は長すぎるのでないかとの指摘もある。
- (5) 特別プログラムの中心は英語による専門科目の授業であるため、日本語学習に割り当てる時間は週に4、5コマ程度とそれほど多くない場合が一般的である。しかし、学生の主目的が「日本語習得」にあるという場合も多く、日本語教育体制について学生側から不満の声が出ている。
- (6) 英語による専門科目の講義が担当教官のボランティアに頼っているところが多く、英語で開講する科目数を確保することは難しい。特別プログラムを開始する以前から、正規科目として英語による講義をいくつか開講していた大学は別として、特別プログラムのための英語による講義は正規の講義負担に数えられていないという問題がある。
- (7) 単位互換が充分に行われていない。また、単位認定と成績認定は別の問題であり、単位が認定できても、成績を認定することはより難しい。
- (8) アメリカ、オーストラリア等の学生から、講義中心で討論の時間がない、reading assignmentがない等、授業の内容、進め方についての不満が出されている。
- (9) 一般学生との接触が少ない。共に学ぶ学生は留学生ばかりで、日本人学生と接触する機会がないとの不満がでている。短期交流には異文化体験や多様な国の人々との交流が可能となるといったメリットがあると期待されているが、外国人学生が特別プログラムに隔離されてしまえばそうしたメリットは少ない。

以上、一橋大学における短期留学生受け入れ、及び国立大学短期留学特別プログラムの経験から浮かびあがってきた諸問題は、概ね五つの領域に分類整理できよう。それらは、1) 教育システムの標準化の問題、2) 教育言語の問題、3) 日本語日本文化教育の問題、4) 学生交流の問題、5) 協定校制度の問題である。以下にこれらの問題について考察する。

III. 考察

1. 教育システムの標準化の問題

大学の国際化に際して問題となることの一つが、日本と諸外国の教育システムの相違である。国によって、学年暦、単位の設定と成績の判定基準、教育方法、さらには高等教育観が異なっている。自国の学生のみを対象に大学教育を行うのであれば、それらの差異を問題にする必要はないが、多国籍の学生が大学間を移動して大学教育を受けるという場合には、あまりに大きな違いがあると一貫した教育が受けられず、学生の不利益になる可能性が出てくる。

まず、学年暦の問題がある。日本の大学の新学期は4月に一斉に開始されるが、外国の大学の新学期は2月、9月、10月など様々であり、学期制についても2学期制、3学期制等いろいろな型がある。日本の大学は従来、1年間を通して一つの科目を履修する通年講義形式をとっていた。この形であると、学生は春に来日しなければ、一つの講義の途中から参加することになり、内容の把握が難しくなる。

しかしこれは、それぞれの学期で一つの科目が完結するセメスター制をとれば、解消することができる。一橋大学でも通年講義主体からセメスター制に移行してきている。従来の通年講義は1年間という長い期間にわたって、しかも2ヵ月の長期夏期休暇をはさんで学生の興味を持続させることの困難さが指摘されていた。2学期制は約4ヵ月で一つのサイクルになるため、効率がいい。したがって、セメスター制は、留学生の受け入れ、送り出しの際に有効であるだけでなく、教育効果も期待できる。ただ、問題がないわけではない。春の学期に入門的な科目、秋の学期にその応用科目を開講している場合、秋に留学してきた学生は最初に応用、次に入門科目を履修するという逆転現象が起こってしまう。学生の要望に応えて、一橋大学では日本語科目について、1997年度から特に留学生に人気の高い「文章表現」のクラスについては各学期、比較的簡単なクラスとその次の段階のクラスの二クラスを同時に開講している。

短期留学交流の要となるのが、単位互換である。序論で述べたように、junior year abroad program、「エラスムス計画」、「UMAP 計画」では、複数の大学で学んだことに対し等価性を認め、外国の大学で取得した単位が home university の大学で認定され、卒業が遅れないことが期待されている。単位互換を進めるためには日本の大学で行われている講義が home university の大学の講義のどんな科目と一致するか、一致しないのかを判断する必要がある。科目名が一致しているだけでは不十分であり、講義の内容についての詳細なシラバスが必要となる。つまり、単位互換のためには授業の中身が重要ということである。授業の総時間数の均衡の問題にも留意しなければならない。同じような内容でも授業時間数が大幅に異なれば、単位が認定されないという事態も出てくるだろう。オーストラリアのある大学では、学生が日本から持ち帰った講義ノートを英訳し、自分の大学の講義科目とつきあわせる作業に日本語教官が忙殺されているということである。最近、日本の大学でも、詳細なシラバスを講義要綱にのせたり、学生に初回の授業で配布する教員が少しずつ増加している。講義の内容、組み立てを事前に正確に学生に知らせるることは日本人学生にとっても有益である。

単位が認定できたからと言って即成績が認定されるわけではない。日本の大学では成績は、普通 A、B、C、D の 4 段階評価であり、A の範囲がかなり広い。アメリカ、オーストラリアなどの大学はそれがプラス、

マイナスの細かい評価に分かれている。日本の大学で得た A という成績が home university の A+、A、A- のいずれにあたるのかを判断することは難しい。相手方の大学のシラバス・成績認定基準が日本より細かい場合、日本人学生が留学先で履修した科目について、日本の大学側が単位認定・成績判定をすることは容易であるが、その逆は非常に面倒なことになる。

成績の段階を細分化するためには、テストや reading assignment、レポートなどをこまめに課し、その結果を客観的に点数化することが必要となる。教員の手間も大変なものになるというだけでなく、そもそも「大学教育とは何か」という高等教育観とも関わってくる。「大学生は自ら学ぶ能力と資格を有する者として選ばれて学問の世界に入ってくるエリートであり、大学教師は自己の学問の成果を提示すれば、学生は自ずから自学自習し身につけていくものだ。」⁵⁾ という伝統的なエリート教育観を維持していくのであれば、頻繁なテストや reading assignment の提示、細かい成績評価などは必要がないことになる。大学進学率が 40% にのぼる現在、大学生の質は大きく変化している。そのため、日本の大学でも学生を勉強させるための教育体制作りに取りかかっているところも多いが、成績評価システムを見直すところまでは進んでいない。となると、留学生が home university に成績を持ち帰ることを可能にするためには、当面、日本人学生とは異なった留学生用の基準で成績をつけるという選択もありうるだろう。

日本の大学教育は明治以来、知識を集積することを重視してきた。そのため、教育方法は教員による知識の伝達、つまり講義が中心であったし、現在もこれが主流である。それに対して、アメリカ、オーストラリア等においては、思考方法を学ぶことに重点を置いている結果、学生は授業に主体的に参加することを求められる。積極的に討論に参加することを良しとする教育を受けてきた学生にとっては、一方的に講義を受けるだけの授業は「退屈」に感じられる。一橋大学のアメリカ人交流学生の中には、日本語力は低くても積極的にゼミナールの場で発言し、指導教官から高い評価を受けた学生がいる。一橋大学のゼミナール制度は交流学生から積極的な評価を受けているが、ゼミナールでの日本人学生の討論は必ずしも活発ではなく、学生が一方的に発表し、教官がまた一方的にコメントするだけという印象をもつ留学生もいる。初等中等教育レベルにおける討論能力を育てる教育がなければ、大学に入っても意味のある討論をすることは難しいのではなかろうか。

したがって、教育システムの標準化と言っても、学年暦の問題のように割合に簡単に手をつけられることから、教育観にまで及ぶ根の深い問題まである。明治時代に日本がモデルとしたのはドイツの大学であり、戦後の新制大学への移行についてはアメリカの大学がモデルとされた。今、大学の国際化に当たって、どのような制度を国際的標準と考えるのか、また世界の大学がすべて標準化されることが望ましいことなのか。

一橋大学の交流学生面接ではゼミナールに対する評価が非常に高かった。関（1988）によればアメリカの大学では本格的な専門教育は大学院で行われているということであるし、アメリカ以外の国からの留学生の中にも、母国の大学では触れることのできない専門的なゼミナールの指導を評価する者は多い。世界中の学生の移動をスムーズにするためには、標準化すべきところもあり、その際には大学の国際化先進国であるアメリカに範を求めることができる。しかし、同時に、日本及びそれぞれの大学の良い意味の特殊性を維持することは留学生にとっても大きなメリットになるはずである。

2. 教育言語の問題

(1) 英語による教育

今日、国際的学術用語として、あるいは国際教育言語としての英語の地位には揺るぎないものがある。戦前のユダヤ系学者のヨーロッパからアメリカ合衆国への大量流出を一つの契機として、戦後、アメリカ合衆国は、政治経済の分野のみならず、学術研究及び留学生受け入れに関しても世界の中心となった。植民地時代から戦後のある時期までは、英語圏に拮抗して、フランス語圏、スペイン語圏等の存在が顕著であったが、それらの地域でも今や英語の必要性に対する認識は高まり、その普及が進みつつある。

一方、アメリカ合衆国にイギリス、カナダ、オーストラリア等の英語圏諸国を加えると、今日英語の国際的共通語化には止まるところを知らない勢いがある。それは、現在日本の大学に留学中のアジア系留学生の態度にも微妙に反映される。かつては、日本に学び、日本語1ヵ国語を習得することによって帰国後何らかの領域でプロフェッショナルとしての地位を占めることはさほど難しくはなかったと思われるが、今日、日本語に堪能になるだけでは帰国後第一線での活躍はおぼつかないことを意識して、彼らの多くが、日本の大學生からの学位取得の困難さとも相俟って、アメリカを筆頭とする英語圏への再留学を視野に入れていて、アドバイザーである我々に相談に訪れる者も次第に増えている。

このような時代に、日本で学ぶなら日本語で、という正論だけで日本の大学教育が終始することへの疑問が出てくるのは当然であろう。それは留学生教育の問題である以前に、まず、日本人次世代の国際社会における将来性の問題であり、日本人研究者の国際的通用度の問題でもある。

「日本を学ぶ」から「日本で学ぶ」へ？

日本への留学生数が伸び悩む原因の一つとして、日本語習得のむずかしさが常に挙げられる。それが特に短期留学生となると、たった1年しかいない留学生に日本語を学ばせることの無駄、日本語で学ばせることの無理が強調される。そこで注目されるのが、今までの「日本を学ぶ」に替わって、「日本で学ぶ」という考え方である。数学という世界共通言語が土台になり、科学技術用語に英語が普及、英語の学術書や論文をそのまま教科書に使うことに比較的に慣れた理工系の分野を中心に、特に日本に関する研究ではなく、世界に通用する先端的分野を日本で学ばせる、ということであり、英語で対応できる教育環境が比較的整っていると自負する分野からの提起である。この場合、留学生は、日本という国や文化には関係なく、日本の大学が提供する、他国の大学にはない、あるいはより優れた学問分野に惹きつけられてやって来ることになる。しかし、学部レベルの学生で、日本にある特殊先端的な専門領域の追求を第一の目的として留学を志す者が現状でどのくらいいるだろうか？home university から「日本で学ぶ」状態への移動は、単に研究室を移動する以上の環境の変化やリスクを伴う。やはり、「日本で学ぶ」可能性に加え、「日本を学ぶ」関心がなければ、十分な留学動機とはならないのではないだろうか。

現に、「特別プログラム」に理工系の科目を用意した大学からは、理工系の学生がなかなか集まらないとの問題があげられている。これが、もともと理工系の学生が、異文化や外国語に対する関心が比較的低いということなのか、あるいは卒業要件の単位履修時間数が多く、また履修科目が構造化されていて、1年間も「レベルからはずれる」ことが難しいということを意味するのかについては、理工系学部をもたず、そのような留学生の受け入れを考慮したことのない一橋大学所属の筆者には判断の材料がない。

ただし、似たような事例として、アメリカの大学の経営学専攻生の状況がある。一橋大学と協定を結んでいる大学の、ビジネス・スクールの学部プログラムをコーディネートしている教授とのコミュニケーションによると、経営学専攻生はこれまで外国語習得や留学への関心が低く、また履修単位が多いためその余裕もない。こうした点を考慮して考えられるのが、英語で「日本を学ぶ」ということであり、さらに留学期間を半年に短縮することである。

確かに、英語による教育機会は、これまで日本語習得の壁に阻まれて、日本留学をまともに考慮することもなかつた層へ関心を促し、結果として留学生数をある程度拡大する可能性をもたらすだろう。

(2) 日本語による教育

翻って、「日本で学ぶなら日本語で学ぶのが当然」という考え方には、今もって多くの支持を得て、正論として通用する。それは、日本人の国粹主義的、反植民地主義的感情といったレベルに限定されるものではなく、日本人の中の国際派と考えられる人たち、そして外国留学経験組の支持をも広く集めるものである。さらに、留学生を送り出す側、すなわち留学生の home university の関係者たちも、文化の相対性の認識や多文化主義への関心が世界的に高まっている今日、決して留学先の言語習得を軽視しているわけではない。

アメリカの場合、国際社会における指導的立場と役割認識に基づいて、これまで留学生の受け入れ先進国に徹してきた経緯がある。日本留学を志す層といえば、日本の伝統文化や日本文学に強い関心をもつ層、Japan specialist を目指す層にほぼ限定されていたことが結果として日米間の留学生数の不均衡を生み出し、「短期特別プログラム」を作るきっかけともなった。しかし、近年、ポスト霸権主義の時代を背景として、これまで留学に関心の低かった、例えばビジネス・スクールにおいても、外国語習得と留学を学生に積極的に促す方針が目立ってきており。前項で触れた、ペンシルヴェニア大学ウォートン校の学部教育コーディネーターも、現状ではまだまだ留学に関心の低い学生への配慮を期待しながらも、こうした状態を肯定しているということでは決してなく、むしろそれを問題ととらえ、改善していく姿勢を打ち出している。

また、カリフォルニア大学バーク萊校では、3年前、大規模な予算削減の嵐の中で生き残るために、伝統的に日本文学偏重の傾向が強かった日本語科が、経営学専攻生のための日本語プログラムを開始し、成果をあげている。

さらに、オーストラリアの場合は、中等教育レベルから日本語教育が普及しており、大学では、語学とその他の専門分野を組み合わせた double major (複専攻) のシステムが行き渡っている。留学するならば、その国の言葉に習熟することを目指すという正論が大学関係者の間に根付いていると見られる国の一である。したがって、日本の大学に来て、日本語で学べる、学びたい学生が多く、畢竟英語による特別プログラムへの関心は低い。

今後とも各大学が英語による特別プログラムを作っていくとしても、短期留学においても、こうしたいわば‘正統派’留学組の存在を忘れるることはできないだろう。英語で教育するか、日本語で教育するかという二者択一の問題ではなく、日本語で教育することが今まで正論である。加えて英語で教育する機会を作ることのメリットには、1) 今まで日本留学など考えられなかった層にまで留学意向を拡大する可能性をもち、2) 大学教育を受けるには不十分な日本語力と、逆に十分な英語力をもつ学生たちの、日本の大学で学ぶ機会を多様化し、3) 日本人学生及び非英語圏からの留学生に英語で学ぶ機会を与え、4) 教官にとっては、

国際社会において、研究者としてのみならず、教育者としての価値を高めることになる、等が考えられる。

一方、日本語で教育するメリットは、1) 既存のカリキュラムをほぼ全面的に生かすことができ、専門性の面で、各大学のもてる最良のものを提供できるし、履修に関して最大限の選択肢を与えることができる、2) 留学生が日本人学生とともに学ぶ機会を保証できる、という二点があげられる。

留学生の側からすれば、それぞれの能力やニーズ、関心によって、英語による科目であろうと日本語による科目であろうと自由に選択できることが好ましいだろう。

3. 日本語・日本文化教育の問題

これまで、「日本で学ぶなら日本語で学ぶのが当然」また、「留学の成果をあげるためにには、一定レベルの語学力が必要」との考え方が主流であった。近年、国立大学短期留学特別プログラムの登場に見られるように、「日本において英語で学ぶ」という新しい留学のスタイルが生まれている。ここで、改めて「日本語学習」の必要性について検討してみたい。

短期留学特別プログラムの実施校からも「日本語能力は実際には日本留学が成功するかどうかを左右する大きな鍵である」⁶⁾という意見が出されている。言語学習期間は「語学力」をつけること以上の重要性をもっている。言語学習の期間はいわば留学準備期間ととらえることができる。

Dulay 他 (1984) によれば、第二言語学習の際の動機は、統合的動機と道具的動機に区別されるという。統合的動機とは、その国の人々や文化等に興味があって語学の学習を始めるものであり、日本語学習者は従来このタイプが主流であった。道具的動機とは実用的な理由によって、つまり語学を手段として学習しようというものであり、日本の経済的発展に伴い、こちらのタイプの学習者が増加している。どちらの動機にしても日本語を学習している間に、日本留学に対する期待、目標が次第に形成されていくことになる。語学を学ぶプロセスは文化を学ぶ過程でもあるため、日本留学に適性のない学生をふるいにかける役割も果たす。特別プログラムの実施校でも「日本に留学したい者の多くは以前から日本に関心を持っている者の中で、レベルの格差こそあれ日本語既習者が多い。」⁷⁾という。

日本語学習期間を経てすることは、来日後のリスク回避にも役立つ。日本語学習を通してある程度の精神的な準備ができていれば、留学中、困難な問題にぶつかった時にも、簡単に挫折することなく、留学生活をまとうできる可能性が高くなる。日本語も日本文化も知らずに来日すれば、異文化不適応状態に陥る可能性も大きくなる。そのような学生を受け入れるのであれば、英語で異文化間カウンセリングのできる専門職を配置するといった対処も必要となってくるだろう。

日本語力と一口に言ってもいろいろな段階がある。おおまかに四段階に分けると、日常生活に必要な程度のサバイバル日本語（日本語能力試験4級、3級程度）、指導教官との個人的な会話やゼミナールの場で意思疎通して専門の勉強が一応行える程度（2級程度）、日本人と一緒に講義を受けたり日本人学生と討論することができる程度（2級の上、1級程度）、レポートや論文が書ける程度（1級以上）となるだろう。学部の正規留学の受け入れにあたっては日本語能力試験1級合格を条件としている大学が多い。一橋大学の場合も、学部正規生には1級試験330点以上を、交流学生には2級合格程度を、受け入れの条件として課している。

日本語は多くの外国人学生にとって馴染みの薄い、学習機会の少ない外国語である。中等高等学校レベル

表2 日本語能力試験の認定基準

級	認定基準
4	初步的な文法、漢字100字程度、語彙800語程度を習得。 学習時間150時間程度。
3	基本的な文法、漢字300字程度、語彙1,500語程度を習得。 学習時間300時間程度。
2	やや高度の文法、漢字1,000字程度、語彙6,000語程度を習得。 学習時間600時間程度。
1	高度の文法、漢字2,000字程度、語彙10,000語程度を習得。 学習時間900時間程度。

で日本語の授業が受けられる国は非常に少ないのでなく、大学レベルでも質量ともに満足のいく日本語教育を行っているところは多くない。表2の認定基準を見ると、日本の大学で行われている第2外国語の授業と同程度の時間数では、1年間学習しても4級合格ラインに達するかどうかという段階である。来日時の日本語能力が3級合格程度であれば、半年間効率の良い日本語集中教育を受けることによって、残りの半年はゼミナールの場で意思疎通し、わかりやすい日本語の講義科目を一つか二つ受講し、日本語で専門の勉強ができる程度にはなるだろう。しかし、全く日本語を勉強したことのない状態で留学してきた場合、非漢字圏の出身者であれば、日本語だけを半年間集中して学習したと仮定しても、到達するのは3級合格レベルであり、残りの半年間も日本語で学ぶことは不可能である。

江淵（1996）によれば、イギリスでは自国の学生と留学生を区別しない前提として、しっかりした英語教育を行う語学教育センターを充実させる方向で進んでいるという。日本で大学教育を受けるからには日本語で、という前提を崩さないのであれば、初めから日本語力の高い留学生だけを受け入れるか、あるいは、イギリス方式をとって日本語集中教育体制を整備することが必要となる。初めから日本語力の高い学生を求めるようすれば、日本語教育の盛んな地域あるいは漢字圏に協定校を求めなければならない。前章で述べたように、一橋大学が理想とするのは、日本人学生と共に専門科目の講義を受け、ゼミナールに積極的に参加できる日本語力をもった学生であり、オーストラリア地域からは理想に合致した学生が留学してきているが、すべての協定校にそのようなレベルの日本語力をもった留学生の送り出しを求ることは難しい状態である。

日本語教育体制の整備は、海外において、日本において、の二つの方向が考えられる。前者は海外における日本語センターの整備・拡大と海外の中学校・高校・大学へ日本語教員を派遣によって、日本語で大学教育を受けるに耐えうる日本語力を養成する方法である。現在も、青年海外協力隊、国際交流基金の日本語教育専門家派遣などが続けられているが、十分とは言えない。日本語能力試験の問題もある。アメリカ留学の際に必要な英語の試験TOEFLは、日本でも全国各地で毎月受験することができる。ところが、日本語能力試験は実施会場が少なく、しかも、1年に1度しか受験できない。日本語教育の普及のためには、海外における日本語能力試験の実施会場を拡大する、試験の回数を増やすといったことも必要である。

日本の国立大学において日本語未習者に対して集中教育を行っている典型例は、東京外国语大学の日本語教育センターにおける学部正規学生のための予備教育である。1年間集中して日本語教育をほどこし、日本語

能力試験2級、うまくいけば1級合格程度の実力をつける。しかし、この方法は4年間で学位を取得する目的の学部正規留学生にとっては有効でも、留学期間1年程度の短期交流学生には適当ではない。また、現在国立大学の留学生センターで国費の研究留学生に対して行われている半年の日本語集中コースでは、ゼロから始めた場合には初級文法をようやく終了する程度、つまり日本語能力試験3級合格程度に到達する程度である。半年間で全くの未習者が日本語による講義が受けられるレベルに到達することは困難である。

以上、事前の日本語学習は留学準備期間として重要な位置づけにあること、また、来日後の日本語教育だけでは、日本語未習者が「日本語で学ぶ」段階に到達することは不可能であることについて述べてきた。留学生の母国及び日本国内における日本語教育体制が整備されることによって初めて、「日本語で学ぶ」留学を実現することが可能になる。来日後の日本語教育に関して大学内だけでは対応が難しい場合には、民間の日本語学校と連携をとることも考慮されてよい。

しかし、「日本語で学ぶ」と「英語による講義をいくつか受講することとの間に矛盾はない。一橋大学の交流学生面接では、日本語力が高く、高校時代にも1年間の日本留学を経験したオーストラリアの学生でも、来日当初は日本人学生と対等に専門の講義を受け、ゼミナールに参加することは容易ではなかったと語っている。日本語力の強化と英語による講義の提供は互いを排除するものではなく、留学を実り豊かなものにするための両輪であると考えることができよう。

また、比較的日本語教育体制の整っているアメリカの主要大学では、初中級レベルの日本語を学習している学生はかなりの数にのぼる。そういったところで日本語を学んでいる学生に対して、短期留学特別プログラムの存在を知らせる努力も必要であろう。

4. 教育現場における学生交流の問題

国立大学の「特別プログラム」を履修している短期留学生の間から、日本人学生と接触する機会が少ないという不満が出ているとの報告があった。こうした不満は、私学における留学生別科や国際部等でもよく聞かれることがある。まず別科などで日本語を習得し、その後正規の履修課程に入ることを計画している長期留学生は、この期間を準備期間ととらえることもできるが、短期留学生の場合は、それが留学期間のすべてであり、その期間に得られるものへの期待も大きい。

これは、特別プログラムの授業科目に加えて、何らかの学生交流の機会を作れば解決するという問題ではない。日本人にとっては、例えば、英語圏の大学へ留学したつもりが語学力不足のために外国人のための英語コースに入れられ、しかもクラスの大半が日本人だったという類の経験（典型的には、夏期語学留学）に照らして考えると理解しやすいだろう。大概、留学のイメージは、同じクラスでその国の学生たちとともに学ぶことにある。大学間交流協定に基づいて渡日する短期留学生の場合も例外ではない。

先の大坂におけるUMAP会議では、英語による特別プログラムの創出について、「日本を学ぶ」から「日本で学ぶ」への転換論として、日本人側から積極的な発言が展開されたが、それに対して、オーストラリアやカナダの大学の教官から、留学生の「ゲットー化」への懸念が強く表明された（中村 1995：11-12）。これは、英語で授業をすること、そのものに対する反論ではない。ただし、日本語力を問わずに受け入れた留学生に対し英語で科目履修をさせるプログラムというと、学生を初めとする関係者が直ちに想起するこ

とは、留学生ばかりが集中してしまう、望ましい留学環境とはかけ離れた状態のことなのである。

一橋大学の場合は、短期留学生を日本人学生及びその他の留学生とともに教育するという統合教育の方針を探ったため、留学生が一定のプログラムに囲い込まれる現象は起きていない。この方式は、留学生にそれだけの日本語力があることが前提となっているのだが、面接調査をしてみると、渡日当初、極めて日本語力が乏しく、ゼミナールや専門講義科目を履修してもほとんどその内容が理解できないような学生でも、基本的に統合教育を評価していることは注目に値する。彼らのほとんどは、ゼミナールが一橋大学における専門教育の根幹をなしており、教育的・社会的交流の最も重要な場となっていることを理解し、何とかゼミについて行こうと努力する。その結果、全くの「お客様」状態から出発して、発言も発表もできない一学期を経て、チューターの助けを得ながら、課題に基づいた発表を何とか日本語でやり遂げるまでになり、一定の達成感をもつ。また、ゼミ合宿、コンパ、スポーツ等の機会を通して、日本人学生との交流を楽しむ。最も語学力の低い短期留学生を受け入れた指導教官たちも、それを負担や無駄とは考えず、むしろ、彼らにとって、またゼミ全体にとってのよい効果を認め、また期待している。

日本語で専門教育を受けることを承知してやって来る一橋大学の短期留学生たちは、もともと日本語学習意欲の高い学生であると言えるが、英語で教える授業があつたらいいかという質問に対しては賛否両論がある。ただし、彼らの意見は、日本語力の違いによって分かれるものではない。日本語の低い学生でも、英語によるプログラムは必要ないと言い切る者もいるし、その一方で、故国で1、2年勉強してきた程度の日本語力で大学の専門科目を学ぶことの困難さを実感し、英語による講義が増えることを歓迎する者もいる。

日本語力の高い学生の場合は、日本語で勉強したいと考える者が多いが、なかには、日本語力が極めて高く、ゼミで活躍し、日本語による専門講義科目も取っている学生でも、英語による授業もあった方がいいと考える者がいる。このような学生は、一橋における達成目標を、日本語の上達よりも専門分野の勉学においている。

だが、どの学生にも共通するのは、日本語による教育機会や日本人学生とともに教育を受ける機会を失うことへの強い拒絶反応である。逆に、日本語での科目履修の可能性を保証した上で、選択肢の一つとして英語による授業がある、という状態への反対意見は見られないのである。

英語によるプログラムを組むに当たって、このような日本人学生との共学体制を当初より意図的に作り出している例として、教養部教養学科にこのプログラムを組み込み、教養学科の日本人学生が留学生のカウンターパートとしてともに授業を受ける東大の例、及び留学のための訓練プログラムとしての意味を加えて、短期留学生と同数の日本人学生をプログラムに参加させるという京大の例が注目される。

5. 協定校選択の問題

現状では、短期留学生の受け入れのほとんどは、海外の大学との学生国際交流協定に基づいて行われる。一橋大学の場合も、北米、太平洋地域、欧州、アジアにまたがる12校を中心として受け入れを行っている。協定校制度に基づいて短期留学プログラムを推進することのメリットは、第一に、受け入れ・派遣の双方向性をもった相互交流にできること、第二に、毎年、一定数の留学生を安定的に供給できること、第三に、基本的に留学生のhome universityが派遣留学生を責任をもって選択・推薦する方法を探るので、受け入れ

側の選考負担が軽くなること、第四に、在籍学生を協定校に派遣する場合、受け入れ大学がある程度責任をもって面倒を見てくれるという安心感があること等である。

一方、このような協定校制度に基づかない短期留学もあり得る。それは、欧米の大学で一般に visiting students というカテゴリーで受け入れている制度が代表的なものであり、学生が個人で留学先の大学へ入学申請の手続き一切を行う。この場合、留学生の出身大学が奨学金や受け入れ依頼状を付けたとしても、受け入れ大学側が独自の選考を行い、その責任において入学を許可することになる。この方法のメリットは、協定校からの推薦枠に拘束されることなく、受け入れ大学の基準に見合った留学生を探れることにある。ただし、毎年一定数の留学生を確保しようとすれば、相当多数の海外の大学に対して教育内容や受け入れ条件などに関する広報活動を展開し、国際的評価を築く必要がある。また、多数の問い合わせや入学申請書類請求に対応し、応募者の中から基準を満たす優秀な学生を選考するプロセスも独自に確立しなければならない。

ここで、協定校制度に基づく交換留学と visiting students の制度を比較したのは、一橋の事例における問題点を検討するためである。すなわち、一橋の場合、大学の全体的な教育理念に見合った、明確な短期留学生受け入れ方針をもって臨んでおり、一大学のもつ最良の教育を提供するという点では、筋の通った見識ある態度と認められるだろう。ただし、その方針と受け入れ実態との間に齟齬を来しているのは、本来見識ある受け入れ方針が、国際教育市場における入念なマーケット・リサーチに基づいて、その基準に見合う留学生の供給源が十分に存在するという点を確認した上で成立したとは言い難い点に起因すると思われる。現在、一橋の受け入れ基準に合う短期留学生を毎年安定供給できる実績をもつのは、オーストラリアの大学に限定される。その他の大学との学生交流協定締結要因を見ると、授業料相互不徴収制度が発足する以前からの、受け入れ中心の関係の延長線上にあるものや、世界の様々な地域の大学と協定を結ぶという、地理的バランスへの配慮、派遣留学生の需要を満たす留学先としての選択などがあり、結果として、それらの協定校が必ずしも基準に見合った留学生を送れない状態を黙認することになっている。

したがって、一橋大学が現在の受け入れ方針を貫くとすれば、論理的には、1) 既存の協定校を取捨選択して、基準に合う大学のみを残し、新たに他大学と協定を結ぶ、2) visiting students の制度を確立し、協定校にとらわれずに広く世界中の大学から、能力のある学生を募集する、の二つが考えられる。しかし、1) の場合は、地理的なバランスを保ち、派遣留学生の需要にも応えるという他の協定校選択条件とかみ合わない問題が出てくるだろうし、2) の場合は上記の通り、コストが高くつく。

そこで、第三の選択肢ともいいくべき方法としては、複数の大学と一度に協定を結ぶ、consortium 方式が考えられる。例えばドイツの場合、現在、二つの大学との間に協定があるが、どちらの大学にとっても一橋の基準に合う学生を毎年送り出すことは難しく、また、一橋からも両大学への留学希望者が毎年いるわけではない。この問題を解決するためには、これらの大学に他のいくつかの大学を加えて協定を結び直し、この consortium と一橋の間で相互交流をはかる。この方式がドイツとの間で有効と思われるのは、もともとドイツの大学が、エラスムス計画以前から学生の大学間移動を伝統としており、日本語教育の充実した大学に一橋への留学希望者を集めて語学訓練を行うといったことが既存のシステムの中で十分考えられるからである。また、一橋の学生にとっても、留学可能なドイツの協定校の選択肢が格段に増えることになる。

最後に、visiting students の制度を公式に採り入れることは、一つの大学にとって相当負担が大きいこと

は既に述べたが、この問題に対処する方法が少なくとも一つはあることを付記しておきたい。それは、clearing house 方式とも呼ぶべきものである。これは、二国間、あるいは consortium 間等に一つの組織を設け、留学に関する情報提供や留学希望者のリクルートから留学申請書の受け付けや単位互換手続きまで、幅広く個別大学を補助する活動を行うものである。この方式に関しては、国立大学に短期特別プログラムを導入するに際して、国大協第5常置委員会の JUSSEP (Japan-United States Student Exchange Program) 小委員会と、アメリカ側のカウンターパートである、AAC & U (Association of American Colleges and Universities)との合同会議においてアメリカ側から提案されたが、結局、当面は大学間の協定方式で行くことに落ち着いたという経緯がある（国立大学協会第5常置委員会 1995：43-47）。二国間で clearing house を作るとすれば、相当な規模のものになり、こうした方式に馴染みのない国にとっては、現段階では二の足を踏まざるを得ないが、今後、国際交流専門職の増加に伴って、適当な規模での設置を考慮することもあり得るだろう。

IV. 結論：三つの基本と二つの方向性

国立大学における短期留学生受け入れプログラムの現状と問題を何点かにわたって考察してきたが、その結果、プログラムに必要な三つの基本的な要素と、各大学が選択できる二つの方向性が見えてきたように思われる。以下に、それらについて要約する。

プログラムの基本となるべき三要素の第一点は、教育言語の如何（英語か、日本語か）に関わらず、短期留学生に対して提供する教育の質とそれを保証するシステムであろう。すなわち、短期留学の機会を、home university における規定の修学年限に組み込むことを前提として、学年暦や単位制、成績判定基準を標準化し、各科目に関して、一般教養、入門、基礎、専門等の位置づけを明確にしてそれぞれのレベルを保ち、単位互換を可能にすることが期待される。とはいいうものの、各科目を留学生の home university が単位互換に値すると認定する前に、プログラムを提供する大学自身が、そのプログラムを一部の留学生のための特異な措置としてではなく、正規生の教育にとっても意義のある正規の授業科目として認知することが先決である。そのような実質的な認知を獲得することによって、特別プログラムのコマ数を教官がボランティアで負担するというようなこともなくなるはずである。

第二点は、日本語・日本文化教育を留学生の語学力のレベルとニーズに合わせて提供する仕組みをもつことである。日本語への学習関心をほとんどもたない、すべてを英語で学ぶことで満足する留学生は現状では少数派と見られる。短期留学特別プログラムでの受け入れを各大学が数百人規模にでも拡大するのならば別だが、現行の 20～30 人程度の受け入れを複数の協定校を相手に行うのであれば、日本語既習者や学習希望者が多数を占めることの方が自然である。英語で専門科目等を学習することと、日本語を集中的に学ぶことは矛盾しない。

第三点が、日本人学生とともに学ぶ、という教育交流機会の保証である。優れた内容の、高度な専門教育や日本文化教育を用意したとしても、留学生のみを一つのプログラムに囲い込み、その他の正規のカリキュラムから切り放すことは、彼らを満足させない。日本人学生と同様に、学生としての資格が認められ、様々

な科目を選択履修することができ、日本人学生との交流機会があるということが、彼らにとっての望ましい留学環境の基本条件なのである。日本語力のハンディキャップがあることは、彼らのそうした希望を全面的にあきらめさせる理由にはならない。

次に、短期留学生受け入れプログラムの創出に関して、大学が取り得る二つの方向性としては、単純化していくれば、多様化の道と特化の道があると思われる。多様化の道とは、海外の様々な大学から、厳しい条件を付けずに留学生を柔軟に受け入れるとすれば、彼らの多様な学問的背景、関心、ニーズ等に答えるためには、日本語教育を初めとして、彼らが履修できる科目内容を様々に取りそろえる方向へと進むことである。この場合、日本語教育一つを取っても、20人や30人のために様々なレベルの科目を多数用意することは合理性を欠く。留学生としての様々なステータスに関わりなく、能力、ニーズ別のクラス編成を留学生集団全体に対して適用するしかない。

反対に、特化の道とは、受け入れ留学生の専攻分野、学年、基礎学力、語学力等に一定の基準を設け、内容を限定した特色あるプログラムによる教育を行うことである。前述のJUSSEP小委員会に対し、AAC&Uから提示されたモデル・カリキュラムは、このような特化の道を日本の大学に期待するものであった。なかでも一橋大学に対しては、特に経営学専攻の学生のためのプログラムを提案していた(Memorandum 1995)。ただし、このような特化の道は、現在のところ、教育言語の問題とのジレンマにあって実現が容易ではないのも事実である。

各大学で始まった短期留学受け入れプログラムに関しては、解決しなければならない問題は多岐にわたってはいるが、こうしたプログラムを導入し発展をはかるという一つの流れが国立大学の中にも定着しつつあることは、もはや疑いを得ない。短期留学生として日本で一年間を過ごした学生の中には、日本への関心を深めて帰国した後、さらに日本語学習を継続し、日本に関連する研究テーマをもって、大学院研究生、大学院正規生として再度日本留学を果たしている例も認められる。短期留学が、長期留学への端緒となる可能性を示している。海外の大学のより幅広い学生層に日本留学の機会を開くことを契機として、各大学が、教育システム全体の中に潜む問題に積極的に取り組み、国際間の教育交流を一層活性化させることが期待される。

注

- 1) 日本国際教育協会 1995 「資料：短期留学の推進について—短期留学推進に関する調査研究協力者会議報告—」『留学交流』Vol. 7, No. 5. p. 15.
- 2) 江淵一公 1991 「講演記録」『留学生問題のマクロとミクロ』(第10回 JAFSA 夏期研究集会報告書) 外国人留学生問題研究会 (JAFSA) p. 6.
- 3) 江原武一 1993 「講演 日本における教育の国際化」「国際化」は大学をどう変えるか (第12回 JAFSA 夏期研究集会報告書) 外国人留学生問題研究会 (JAFSA) pp. 10-11.
- 4) 分析の対象からはずした7名のうち5名はいずれも日本人であり、日本語力の点で他の交流学生に含めて分析の対象とすることは妥当ではないと判断した。残りの2名は事情により、面接を完了させることができなかった学生

である。交流学生に加えて、彼らを受け入れた指導教官数人に対しても面接を実施した。

- 5) 喜多村和之 1984 『大学教育の国際化』 玉川大学出版部 p. 188.
- 6) 水戸考道・小山 悟 1997 「英語による短期留学プログラムと日本語教育の現状と課題」『留学生教育』創刊号 p. 37.
- 7) 水戸・小山 1997 前掲論文 p. 38.

参考文献

- (1) 江原武一 1993「講演 日本における教育の国際化」「国際化」は大学をどう変えるか』(第12回 JAFSA 夏期研究集会報告書) 外国人留学生問題研究会 (JAFSA)
- (2) 江淵一公 1991「講演記録」『留学生問題のマクロとミクロ』(第10回 JAFSA 夏期研究集会報告書) 外国人留学生問題研究会 (JAFSA)
- (3) 国立大学協会第5常置委員会 1995「JUSSEP 小委員会経過報告書」
- (4) 喜多村和之 1984 『大学教育の国際化』 玉川大学出版部
- (5) 関正夫 1988 『日本の大学教育改革』 玉川大学出版部
- (6) 中村光男 1995「短期留学制度の現状と展望」(特集: アジア太平洋地域の留学生交流を考える—UMAP会議から—)『留学交流』Vol. 7, No. 2.
- (7) 日本国際教育協会 1995「資料: 短期留学の推進について—短期留学推進に関する調査研究協力者会議報告—」『留学交流』Vol. 7, No. 5.
- (8) 花見楨子 1995「短期留学の新局面～多様化する留学生のニーズに応えるために～」『一橋論叢』第114巻 第4号
- (9) 一橋大学留学生センター報告書 1997「一橋大学における交流学生の受け入れ一面接調査が示すその特徴と学生・教官の評価ー」
- (10) 水戸考道・小山 悟 1997 「英語による短期留学プログラムと日本語教育の現状と課題」『留学生教育』創刊号
- (11) 留学交流事務研究会 1997 「留学交流執務ハンドブック (平成9年度)」
- (12) Dulay H., M. Burt & S. Krashen (牧野高吉訳) 1984 『第2言語の習得』弓書房
- (13) Hanami, Makiko. 1995. "International student exchange program at Hitotsubashi University: Policy and perspective." *Hitotsubashi Journal of Social Studies*, Vol. 27. No. 2.
- (14) U.S. Members of the Joint Planning Group for the FIPSE-funded Curriculum Abroad Project. (May 4, 1995). "MEMORANDUM." JUSSEP 小委員会

国立大学における短期留学生受け入れの在り方を考える —東工大での取組みと先行8大学の事例を通して—

Thoughts on the Reception of Short-term
Foreign Exchange Students in National Universities
—from the Experience of TIT and the Cases of 8 National Universities—

山本 一男（東京工業大学）

Kazuo YAMAMOTO (Tokyo Institute of Technology)

目 次

- I. はじめに
- II. 東工大における短期留学生受け入れの現状
 - 1. 受け入れ実績
 - 2. 受け入れは分散方式
 - 3. 分散受け入れ方式の問題点
 - 4. 特別プログラム方式による受け入れ推進へ
- III. 特別プログラム方式導入に向けての検討項目
 - 1. 受け入れ期間
 - 2. 留学生の身分と所属
 - 3. 受け入れ実施体制
 - 4. 単位の認定
 - 5. 教育プログラム
- IV. 今後の課題——多様なニーズへの対応
- V. おわりに

キーワード：短期留学 分散受け入れ方式 特別プログラム方式 単位認定 教育プログラム

I. はじめに

外国の若者が母国の大学に籍を置きながら1年以内の短期間、日本の大学に留学する、いわゆる短期留学が最近、注目を集め、国立大学でも受け入れ推進の気運が高まっている。アメリカのジュニア・ニア・アブ

ロード・プログラムをはじめとして EU 諸国におけるエラスムス計画、アジア太平洋地域における UMAP 計画など、短期留学による教育交流が海外でも活発化してきており、日本においても政策的にこれを推進する必要性が高まったことがその背景にある。文部省が 1994 年度、「短期留学生受け入れ支援制度」¹⁾を創設したのを契機に国立大学での短期留学生の受け入れが本格的に始まった。1994 年秋の九州大学での試行を皮切りに特別プログラム方式²⁾による受け入れも相次ぎ、さらに多くの国立大学が検討中という状況にある。東京工業大学においても後述のように特別プログラム方式による受け入れを検討しているが、種々の阻害要因もあり、未だ導入には至っていない。筆者は特別プログラム方式導入の検討にあたり、1996 年秋までに導入に踏み切った 8 国立大学の事例をつぶさに検討する機会を得た³⁾。本稿では東京工業大学における短期留学生受け入れの現状を踏まえ、今後特別プログラム方式による受け入れを実施する場合の検討課題を、先行国立 8 大学の事例研究を通して明らかにする。ここでの検討が、他校で今後、特別プログラム方式による受け入れを実施する場合の参考になれば幸いである。また、本稿の後半では国立大学が今後、短期留学生受け入れを推進するにあたって、欠かせない視点である「多様なニーズへの対応」という共通の課題について言及し、併せて今後の短期留学生受け入れの在り方を「連携」というキーワードで展望したい。

II. 東工大における短期留学生受け入れの現状

1. 受け入れ実績

東工大における大学間協定に基づく短期留学生の受け入れは 1988 年のカリフォルニア大学からの交換留学生受け入れを嚆矢とする。カリフォルニア大学とは当初、大学院生を対象に交流協定が結ばれたが、その後学部生も追加対象となり、毎年 5 名の枠内で 2—3 名程度の受け入れを行ってきた。いわゆる短期留学生と言えば、これらカリフォルニア大学からの学生だけであったが、1994 年度に文部省による「短期留学生受け入れ支援制度」が創設されたのを契機に、同年度にはこの制度の対象国となった韓国からの 12 名を加え短期留学生数は 14 名と急増することとなる。さらに、同制度の奨学金支給対象国がアジア・太平洋地域から全世界へと拡大されるに伴い、東工大の受け入れ留学生数も 1995 年度 22 名、1996 年度 28 名と着実に増え続けている。受け入れ国についても 1994 年度にはわずか 2 か国であったものが 1996 年度には 8 か国へと増加し、受け入れ国の多様化が進んでいる。ちなみに 1996 年度に受け入れた短期留学生 28 名の内訳は大学院生 17 名、学部生 11 名で、国別構成は韓国 16 名、米国 5 名、インドネシア 3 名、中国、スエーデン、ノルウェー、オランダ各 1 名となっている。

2. 受け入れは分散方式

現在の東工大の受け入れ方式はいわゆる「分散受け入れ方式」⁴⁾であり、大学院生は各研究室で、指導教官の下、母校での学位取得のための論文作成準備などに携わる。また、学部生についても本学の日本人学生 4 年次生と同様、自分の専門に近い研究室に属し、助言教官の助言を得て、自主研究 (Independent Study) を行っている。いずれも研究室中心の受け入れであるため、学部低学年次生では受け入れが難しく、現在のところ学部生は全員 4 年次生、あるいは 4 年次を修了した者に限定して受け入れている。学部生、大学院生と

も所属研究室のゼミに出席するほか、日本語能力が一定レベル以上の学生については大学院、学部の一般授業の聴講もできる。大学院生の場合は英語で授業が行われる国際大学院コースの聴講も可能である。

次に日本語能力についてであるが、現在、東工大で受け入れている短期留学生の来日時の日本語能力は、一部の学生を除いて初級後半から中級前半といったところに分布している。概して、彼らの日本語学習意欲は高く、大半の学生が留学生センターが提供する全学対象の日本語講座（補講）にレベルに応じて参加している。また日本語能力が比較的高い一部の学部生は専門科目のほかに学部留学生のための正規授業として開設されている「学部日本語」、「日本事情」も履修している。

短期留学生の単位取得・認定については、大学院生の場合、東工大で特定科目を履修しても母校の単位認定につながらないケース、あるいは留年覚悟で留学してきているケースが多く、概して単位取得に対しての関心は低い。一方、学部生の場合は、一定以上の単位取得を義務づけている大学もあり、単位取得への関心は高い。単位認定については現在のところ、本学での履修証明に基づき、いわゆる読み替え方式によって在籍校が単位を認定する方式をとっている。

3. 分散受け入れ方式の問題点

分散受け入れ方式の最大の問題点は短期留学生を全学的に一括してケアする担当部署がないことにある。

この方式の下では短期留学生はたまたま留学期間が1年程度というだけで、一般の留学生の中に埋没して扱われる。各学生のケアは基本的には受け入れ研究室に任されており、教育プログラムも指導教官の指導下に置かれる。この方式は大学院レベルで、研究活動を中心とする短期留学生にはそれなりに機能しているようであるが、一般的にはいろいろ不都合が多い。まず、この方式下では学部レベルの短期留学生の受け入れが難しいということがあげられる。文系では学部生を研究室で面倒をみると必ず不可能であろうし、東工大の場合でも前述のように4年次の学生は何とか研究室で受け入れているが、それ以下の年次生の受け入れは難しい。

次に、日本語能力が低い場合、学習活動が非常に狭い範囲に限定されてしまう。東工大で大学院レベルの短期留学生を対象に聞き取り調査を行ったところ、日本人の大学院生向けに開設されている講義を聴講している学生は12名中3名と少なかった。その理由の多くは日本語が理解できないというものである。また、所属する研究室のゼミでの日本語はどの位理解できるかという質問に対しては大半の学生が2-3割程度と答えている。このため、指導教官が英語で補足するとか、同じ研究室の同国人の先輩、同輩、チューターに要旨を聞いたり解説してもらうなどしている。

一方、学部レベルの短期留学生の場合も日本語能力は初級後半から中級前半で来日する学生が多い⁵⁾。聞き取り調査では講義・ゼミの当初の理解度は2割-3割である。しかし、学部生の場合、一定単位の取得が義務づけられているため⁶⁾、理解できるか否かにかかわらず、幾つかの専門科目を履修し、教官の特別の配慮（英語の教材を用意したり、英語でのレポート提出を特別に認めるなど）で、辛うじて履修証明を得ている実態がある。

日本語教育についても、分散方式の場合、それぞれの学生の活動が多岐に渡っているため、短期留学生だけを対象とした特別講座を開設するわけにもいかず、日本語学習希望者については、一般留学生対象のいわ

ゆる「補講」で面倒を見ている。しかし、特に学部生の場合、日本語の学習を留学目的の第一にあげている学生が多く、「補講」では頻度、内容的に物足りないとしている。さりとて、日本語能力試験1級レベルの学部正規留学生が受講する「学部日本語」を履修するには概して日本語能力が低すぎるという問題がある。

彼らはまた、日本の社会・文化について学べる科目の履修も希望しているが、学部正規留学生のための特別科目「日本事情」を受講するにはやはり一部を除いて日本語能力の壁がある。

さらに、短期留学の目的の一つと考えられる実地見学、フィールドワーク等の異文化体験学習についても共通の受け皿がないため実施されていない。

これらの問題の多くは「特別プログラム方式」の導入で解決できるものと思われるが、「分散受け入れ方式」もフレキシブルな受け入れができるという点では捨てがたい長所を持ち合わせている。これら両方式の融合については本稿の後半で触れることとする。

4. 特別プログラム方式による受け入れ推進へ

前述の様に、1994年度は、文部省の「短期留学生受け入れ支援制度」がスタートし、東工大での短期留学生が急増した年であった。時あたかも、短期留学に関する調査研究協力者会議から「短期留学の推進について」と題する報告書が出され⁷⁾、国の政策としての方向性も示されることとなった。このような環境の下、東工大においても短期留学生の中長期の受け入れ計画について、全学的な検討が必要であるとの認識が生まれ、1994年末、留学生協議会にワーキング・グループが設置された。ワーキング・グループの当初のスタンスは、大学院レベルの学生の場合、研究室での受け入れ実績があり、また国際大学院コースによる英語での講義も開設されているなど、受け入れ基盤は整っている。これに対し学部レベルの場合、受け入れ基盤は未整備である。したがって、当面大学院中心の個別の受け入れを考え、学部生については全体の流れを見極めた上で対処するというものであった。しかしながら、1995年に入るとそう悠長に構えてもいられない状況が生まれてきた。まず、「短期留学推進制度」の本格実施に伴い、東工大においても短期留学生は22名に膨れ上がり、前項で触れた分散受け入れ方式の問題点が顕在化するに至った。

また、国立大学協会第5常置委員会に設置されたJUSSEP⁸⁾小委員会が米国のAAC&U⁹⁾と6月に合同会議を開催し、日本の国立大学における特別プログラム方式によるカリキュラムのありかたを検討するなど日米合同の推進態勢に弾みがついてきた。それに呼応するように、九州大学、東京大学、筑波大学などが特別プログラム方式による受け入れをスタートさせ、その他の大学の動きも活発化してきた。さらに、上記AAC&Uのメンバーとして、理工系学生の交換留学プログラムを担当しているカリフォルニア大学工学部の教官より工学系の学部生を対象とした英語による特別プログラム設置への強い要望も寄せられた。

このような環境変化を踏まえ、ワーキング・グループとして再三討議を重ねた結果、東工大においても学部生を対象とした特別プログラム方式の導入が望ましいとの結論に達し、1997年度からはこれまでのワーキング・グループを短期留学特別プログラム実施推進専門委員会に改組して具体的な準備作業を進めることになった。

III. 特別プログラム方式導入に向けての検討項目

東工大留学生センターでは、ワーキング・グループでの討議と平行して、特別プログラム方式を導入する場合、どのような項目についての検討が必要で、その際に予想される問題点は何かを明らかにするために、先行8大学の事例研究を行った。検討項目は多岐にわたるが以下、特別プログラム導入にあたってのポイントとなる項目を取り上げて検討課題、留意点等について若干の考察を加えてみたい。

1. 受け入れ期間

短期留学の場合、受け入れ期間は1学年以内の1学期¹⁰⁾または複数学期というのが一般的である。先行8大学では大阪大学を除き、1年を原則とし、1学期でも可としている。大阪大学は現在のところ1学期間のみの留学は認めていない。特別プログラム方式を導入する場合、1年間を原則とするか1学期(セメスター制では半年)を原則とするかによって、受け入れる学生のタイプや教育プログラムが異なってくる。東工大と接觸のある米国の工学系教官によれば、理工系の学生は勉学に追われ1年間留学する余裕のある学生は少ない。そして、1学期間のプログラムなら、日本留学を経験し、なおかつ4年間で卒業が可能になるので潜在的な留学希望者は多いという。1学期間留学するこれらの学生は概して日本語能力は低く、教育プログラムもそれに対応したものを用意する必要がある。一方、東工大での短期留学生対象の聞き取り調査でわかったことであるが、日本へ留学する以上は最低1年は滞在したいという理工系の学生がいることも事実である。これら多様なニーズにどう対応するかが今後の課題である。なお、理工系学生を対象とした1学期間のみのプログラム（6ヶ月コース）が1997年秋より東北大学で始まると言ふ。その成果に注目したい。

2. 留学生の身分と所属

先行8大学の事例を見ると、特別プログラム方式による短期留学生の身分は名古屋大学と九州大学を除いていずれも特別聴講生となっている。名古屋大学の場合、特別プログラム方式とはいうものの、分散受け入れ方式を融合したプログラムとなっているため、学部生の場合は特別聴講生、大学院生の場合は留学生のタイプに応じて特別聴講生あるいは特別研究生としている。さらに、名古屋大学の場合、短期留学生の一部を「研修生」の身分で日本語・日本文化研修留学生（日研生）コースに融合させる工夫をしている。一方、九州大学の場合、学生の所属を留学生センターとしているため、厳密な意味では特別聴講生として認められていない。そこで、「外国人短期留学コース生」という特別な名称の下、学内措置として特別聴講生に準じた扱いをしている。

身分と所属は密接に関係している。留学生の所属を留学生センターとしているのは前述の九州大学と名古屋大学の日研生だけで、他校ではすべて各部局の所属となっている。留学生センターの所属だと特別聴講生の認定が受けられず、したがって単位認定ができないなどの制約があるためである。現状ではやはり、留学生センターはコーディネータとしての機能に徹し、短期留学生の所属は各自の専門に近い部局に所属させるのが現実的な姿だと思われる。

3. 受け入れ実施体制

特別プログラム方式による受け入れにあたっては、教育プログラムの編成・調整・実施や受け入れ基盤の整備等全学的な支援・協力体制が必要である。先行8大学の事例を見ると、東北大学、九州大学が留学生センター管轄の組織で対応し、東京大学を除くその他の大学では全学の留学生問題を協議する組織（東工大では留学生協議会にあたる）に短期留学プログラム実施委員会等の下部組織を設置して対応している。東京大学の場合は特別プログラムが教養学部だけで実施されている関係上、教養学部アイコム委員会が実施母体となっている。以下に、各大学の短期留学生受け入れのための実施運営組織を記す。

東京大学 教養学部アイコム委員会（教養学部の組織で委員長は教養学部教官）

筑波大学 筑波大学短期留学国際プログラム作業部会（国際交流委員会の下部組織で部会長は国際交流委員会委員長）

東北大学 短期留学生プログラム調整委員会（留学生センター運営委員会の組織で委員長は留学生センター長）

千葉大学 千葉大学短期留学国際プログラム委員会（学生部管轄の委員会で現在の委員長は文学部の教官）

名古屋大学 短期交換留学生受け入れ実施委員会（留学生専門委員会に設置された組織で、委員長は留学生センター長）

大阪大学 短期留学プログラム運営部会（留学生委員会の下部組織として留学生センター運営部会と並ぶ組織で、部会長は留学生センター長）

広島大学 短期交換留学プログラム実施委員会（学生交流専門委員会の下部組織で委員長は学生交流専門委員会委員長）

九州大学 短期留学生コース教務委員会（留学生センター管轄で、留学生センター委員会と並ぶ委員会、委員長は留学生センター長）

受け入れ実施運営組織は留学生センターが中心になるのではなく、やはり全学的な組織として構築されるべきであろう。中心となる教育プログラムを提供するのは留学生センターではないからだ。留学生を送り込む側からの「全学の支援・理解が得られていない教育プログラムは内容が貧弱で、一貫性に欠ける」との指摘には謙虚に耳を傾けたい。

4. 単位の認定

短期交換留学制度における単位認定の方式としては概ね次の三つのケースがある。

- ・単位互換方式 受け入れ校で出した単位は自動的に相手校で認定される。
- ・履修認定方式 受け入れ校で履修認定（単位は出す）はするが、それを認定するかどうかは相手校の裁量に委ねる。
- ・履修証明方式 受け入れ校では履修証明（単位は出さない）だけを出し、認定するかどうか、認定するとすれば何単位を与えるか相手校が決める。

完全な単位互換方式は私立大学の交換プログラムでは早稲田大学などで例があるが、先行国立8大学の短

期プログラムではまだ実績がない。先行 8 大学の場合、専門科目については九州大学を除き、履修認定方式により所属学部が単位を出している。九州大学の場合は学生の所属が留学生センターであるため、正式な単位が出せず、履修証明書に単位数を参考として記載する方式をとっている。また、日本語については九大以外でも履修証明に留まっているケースが多い。

東工大の場合、現在、分散方式で受け入れている短期留学生が必要とすれば、成績の記載された履修証明を出している。現在はカリフォルニア大学からの短期留学生からの要請が中心である。カリフォルニア大学の場合は東京にスタディセンターを置き、事前に東工大の授業科目についての調査を行い、独自の単位読み替えを行っているので東工大としては履修証明の発行だけで済んでいるが、学部レベルの受け入れ校が増えた場合、履修証明方式だけで納得が得られるか疑問である。今後は教育内容の充実と共に、詳細なシラバスに基づく相手校とのすり合わせが必要となろう。また、短期留学生のために開講する科目に単位が与えられるよう、授業の全学的位置づけを明確にする必要がある。

5. 教育プログラム

(1) 専門教育プログラム、共通教育プログラム¹¹⁾

先行 8 大学の教育プログラムを概観すると、いずれの大学も専門教育プログラム、共通教育プログラム、日本語教育プログラムを 3 本の柱とし、その他それぞれの工夫による特別プログラムを用意している。

まず、専門教育プログラムについては、文系科目のみを提供する大学(筑波大学、東京大学)、理系科目のみを提供する大学(東北大学)、理系・文系両方を提供する大学(九州大学、千葉大学、名古屋大学、大阪大学、広島大学)に分かれる。

しかし、専門科目の中身を詳細に検討してみると、専門と銘打ちながら内容的には一般教養科目に近いものもあるし、英語で授業可能な科目が最初にありきといったプログラムも散見される。短期留学は日本理解を主目的としたものなので、そもそも専門科目を提供する必要はないという考え方もあるようだ。このような考え方を反映してか、大学によっては共通教育プログラムと専門教育プログラムの境目がはっきりしないケースが見られる。典型的な共通教育科目としては各大学とも「日本の社会」、「日本の文化」、「異文化理解」といった科目を提供しているが、専門科目としても「日本の～」といった日本を理解するための科目が多く、本格的な専門科目を提供しているプログラムは少ない。このように「日本を学ぶ」ことをプログラムの中核に据える考え方がある一方、「日本で学ぶ」ことを全面に押し出す行き方もある。例えば東工大の場合、特別プログラム方式を実施した際の専門教育科目のありかたについて、一つの方向として前述のカリフォルニア大学の工学系教官からの提案が検討された。この提案は米国の工学系 3 年次の学生は後半ともなると大変忙しくなるので、2 年次あるいは 3 年次の前半の学生が各自の専門分野へ行く前段階で専門基礎科目が学べるプログラムができるのかというものである。その場合の専門基礎科目の例としては材料工学、回路分析、プログラミング演習、熱力学、流体力学、応用数学などが挙げられている。これら専門基礎科目は世界中、どこの国も工学系の学生にも必須の科目であるので、プログラム参加者全員に対しての授業が可能であり、クラス運営上の効率も良い。この様な、「日本のキャンパスで専門基礎科目を学ぶ」試みも特色ある専門教育プログラム提供の一つとして検討に値しよう。ちなみに、東北大学がエ

ンジニアリング・プログラムと銘打って1996年秋からこの方式をスタートさせており、その成果を注目しているところである。

(2) 日本語教育プログラム

先行8大学の中では筑波大学が日本語の事前学習(150時間)を義務づけているほかは、各大学とも受け入れの資格要件として日本語能力を問うていない。特別プログラム方式による短期留学生の受け入れが英語による授業を提供することを前提としているためである。それでは日本語教育プログラムは必要としないかと言うと現実はそうではない。東工大での聞き取り調査によると、学部生の多くは留学目的の第一に日本語の学習をあげている。また、先行他大学からも留学目的として日本語の学習を第一にあげる短期留学生が多いことが報告されている¹²⁾。しかし、プログラムのうたい文句としては筑波大学を除いて日本語能力不問としているため、分散型受け入れ方式の下では概して中級レベル以上を想定して設計されていた日本語教育プログラムは、特別プログラム方式の下ではゼロ学習者までその対象を広げることとなった。

東工大の留学生向け日本語教育プログラムは、「日本語研修コース」と呼ばれる初心者対象の6か月集中コース、「補講」と呼ばれる全学対象日本語講座、学部生対象の「日本語・日本事情」の3本の柱から成っており、分散型による受け入れ方式の下では、主として「補講」と一部レベルの高い学生向けには「日本語・日本事情」が受け皿となっている。この辺の事情はどの国立大学においてもほぼ同じであると思われる。だが、特別プログラム方式の導入となると、日本語能力がゼロに近い学生から上級レベルまでの受け皿を用意しなければならないことになる。しかも、日本語教育が教育プログラムの柱の一つとなっている以上、学習時間の面でも、然るべき時間数を提供してやらなければならない。

これに対する先行8大学での対処の仕方をみると、東京大学、千葉大学、東北大学、名古屋大学、大阪大学では短期留学生だけを対象としたコアとなる特別コースを設置し、その枠組みでカバーできない一部の学生については従来から存在する「補講」等のコースを受けさせることで対応している¹³⁾。これに対し、九州大学、筑波大学は短期留学生だけを対象とした特別コースは作らず、「補講」あるいは従来から存在する他のコースの中に短期留学生の日本語教育を配慮したレベルを新設するなど、いわゆる統合型で対応している。また、広島大学では従来から学部留学生向け「日本語・日本事情」プログラムを研究生等には「補講」として提供して来ているが、短期留学生もこのプログラムに吸収することで対処している。特別コースを設置して対応する場合の問題点としては、学生の日本語能力が一定のレベルに集中していれば良いが、ゼロレベルから上級まで広く分布する場合、少人数のクラスを数多く作らねばならず、それは余程財政的な裏付けがないと難しい。そうかといって、効率重視の運営をすれば学生から不満がされることになる。九州大学の場合、1994年のプログラム方式試行以来、2年半の間、特別コースを設置して対応していたが、現在では「補講」と統合し、一般留学生に対する日本語教育そのものの再編成を図っている¹⁴⁾。

限られた教育資源を有効に使う視点に立てば、やはり、統合型が今後の主流とならざるを得まい。また、統合の対象も、「補講」に留まらず、「日本語研修コース」や他の日本語教育プログラムも対象となってこよう。いずれにせよ、短期留学生の受け入れは、国立大学における、これまでの日本語教育プログラムに変革をもたらすきっかけになろうとしている。

(3) その他の教育プログラム

先行 8 大学では「その他の教育プログラム」として、次のようなプログラムを用意している。

- ・自主研究（九州大学、筑波大学、千葉大学、東北大学、大阪大学）
- ・実地見学（九州大学）
- ・フィールドワーク（東京大学）
- ・キャンプ（九州大学）
- ・学外講師による特別講義（筑波大学）
- ・企業実習（千葉大学）

短期留学の目的の一つはその国の文化、社会を理解し、異なる価値観や視点を育むことにある。そのためには、机上の学習だけでなく、広く日本の社会と接触する機会を与えることは重要であり、各大学がそれぞれの工夫を凝らした教育プログラムを開発することが望まれる。上記事例にも見る様に、多くの大学で、自主研究のプログラムを提供しているので、これについて若干言及してみたい。

自主研究は Independent Study とも呼ばれ、指導教官の下で特定のテーマに沿った研究を行い、論文または研究発表という形で成果をまとめる学習活動である。東工大でも分散受け入れ方式の下で既に採用している。東工大の場合、前述のように分散型で受け入れた短期留学生は全員研究室に所属するので、日本独特の研究室文化に触れることができ、留学生の評価も高い。また、自主研究は一般的に高単位が与えられるので単位取得面での貢献度も高い¹⁵⁾。しかし、今後、特別プログラム方式を導入した場合、学部 2 年次、あるいは 3 年次の学生を研究室に入れ、指導教官をつけることが現実問題として可能かという問題がある。この点、先行他大学での事例を参考にしたいと考えているが、場合によっては研究室には所属させず、特別の助言教官なり、ティーチング・アシスタントをつけて自主研究を指導するなど、従来とは異なる多様な方法と発想で対処することが必要となろう。

IV. 今後の課題—多様なニーズへの対応

短期留学生受け入れの円滑な実施には宿舎の確保、交流協定の拡充、リクルート体制の強化、学生選考のルール作り、生活指導体制の整備、受け入れ事務体制の強化等受け入れ基盤の整備が欠かせないことはいうまでもない。しかし、何よりも大切なのは多様なニーズに応え得る受け入れ体制の構築と質の高い柔軟性に富んだ教育プログラムの開発であろう。国立大学における短期留学生受け入れは緒についたばかりであり、まだ試行錯誤の域を出でていない。したがって、短期留学生の多様なニーズに必ずしも応えているとは言えない状況にある。そこで、本項では多様性への対応という各大学にとっての共通の課題に言及する。

多様なニーズに応える受け入れ体制として先ず考えられるのは、既に名古屋大学で実施されている分散受け入れ方式と特別プログラム方式の融合によるプログラム運営である。各部局、研究室で個別に受け入れた短期留学生が、特別プログラム方式の下で提供される英語による「日本理解科目」や「日本語講座」を受講でき、さらには実地見学等に参加できれば、分散受け入れ方式で受け入れた学生は自分の専門以外に、日本文化や日本語を学ぶことができる。「日本で学ぶか」あるいは「日本を学ぶか」とよく言われるが、両方式の

融合でその両方が可能になる。特別プログラム方式の導入に伴い、奨学金の優先順位の問題などで、分散受け入れ方式の下での短期留学生が冷遇されるのではないかと言った危惧が一部で囁かれているが、分散受け入れ方式の下での研究室の諸活動が日本人学生との交流の場となり、また日本独特の研究室文化を体験できる場となっていることを考えると、この方式による受け入れは今後も存続させることが望ましい。今後の短期留学生プログラム開発に当たっての大きな課題はこの両方式をいかに機能的に結び付けるかということであろう。

次に、多様なニーズに応える受け入れ体制の構築と関連して、使用言語の問題、とくに英語による授業について考えてみよう。特別プログラム方式の下での英語による授業科目の開設については賛否両論がある。

英語特別クラスが大学内でのダブルシステム、ダブルスンダードの設定になることへの危惧、あるいは英語を話す学生だけのゲットー化を助長するなどが代表的な英語による特別プログラムへの批判である。これに加えて担当教官の負担増という現実的な問題もある。一方、英語によるプログラムを擁護する側は、授業について行けるだけの日本語能力を短期間にマスターすることは至難の技であるので、英語での授業が用意されれば、これまで日本に興味を持ちながらも日本留学の機会を閉ざされていた学生にも機会が与えられ、学生交流の層の拡大が図れると指摘する。

東工大でも「なぜ英語で授業をやらなければならないのか」についての根強い懷疑論があることも事実である。しかし、多様なニーズに応える受け入れ体制の構築という観点に立てば、英語という共通言語による教育プログラムは避けては通れない。言語面での多様性への対応とは、日本語の堪能な者からゼロの者までの段階の者でも受け入れが可能なプログラムを提供することに他ならない。そのためには、分散方式で受け入れた学生が特別プログラムに参加できる道を作るのと同様、特別プログラム方式の下に参加した学生でも、日本語能力のレベルに応じて、日本人学生向けに開講されている授業科目を広く受講できる仕組みを作ることが望まれる。そして、そこでは、レポートは英語でも可とするなど、英語を補助的に使用することへの教官の理解を求めるなど全学的な支援体制が不可欠である。

短期留学生の多様なニーズに応える受け入れ体制を考える場合、日本人学生と共に学ぶ機会の提供も重要な課題である。短期留学生の多くは講義においてもそれ以外の場面においても日本人学生との接触の機会を求めており、研究室が日本人学生との交流の場として重要な役割を果たしていることは既に述べた。しかし、講義の場で、両者が共に学ぶ機会を与えていているのは筑波大学、東京大学など一部を除いてまだ少ない。短期留学制度を意義あるものにするためにも、授業の場での短期留学生と日本人学生の相互乗り入れ、交流の機会を増やすことは焦眉の急である。それは単に短期留学生のニーズに応えるだけではなく、参加する日本人学生には生きた異文化理解体験と知的な刺激を与え、ひいては日本の大学の教育指導方法を改善するきっかけにもなると思われるからである。

V. おわりに

最後に、今後の短期留学生受け入れの在り方を「連携」というキーワードで展望し、本稿の締めくくりとしたいたい。短期留学制度の充実には多様なニーズに応えること、即ち、「あれか、これか」の選択ではなく、「あ

れも、これも」にしなやかに対応できる体制作りが必要である。しかし、数々の制約の中、このことは「言うは易く行うは難し」である。筆者は連携こそがこの問題を解く鍵であると考える。連携はまず学内から始めなければなるまい。特定の部局だけが短期留学生を囲い込むのではなく、学内関係部署の連携により学生が広く学内で学び、体験できる場を作り出すことが求めらる。次に連携の輪を学外に広げるべきであろう。平成9年6月、短期留学生受け入れに関する協議会が多数の国立大学の参加の下、スペース・コラボレーション・システム（SCS）を用いて開催されたが、これは将来のSCSによる短期留学生対象の共通講義システムの確立をも視野に入れた試みとして評価したい。SCSを利用しなくとも地理的に隣接した大学間で講義をお互いに開放することも将来は検討すべきであろう。それにより、各大学は特色のあるプログラム作りに励むことができる。また、このような連携は国立大学間だけに留めず、連携の輪は私立大学との間にも広げることが望ましい。短期留学生の受け入れでは長い歴史のある私立大学との連携により、国立大学は多くを学べるに違いない。さらに、連携の輪は地域社会にも広がることが望まれる。奨学金の面では平和友好交流短期留学生という区分があり、受給の条件として地域における友好交流活動が期待されているが、実態が伴っていない現実がある。宿舎問題一つをとっても、国立大学では現在、大学の寮、国際交流会館等に優先的に入居させており、ホームステイの例はほとんど見られない。日本を体験的に理解させる上でもホームステイを教育プログラムの一環として折り込む等の配慮が望まれるが、これを可能にするためには地域のボランティア等との連携が不可欠である。

国立大学での短期留学生受け入れが「留学生10万人計画の達成」、「日米間学生交流不均衡の是正」など政策的な背景で促進されて来たことは否めない事実である。しかし、次世代を担う若者の相互交流による教育の国際化は今や世界の潮流である。21世紀には若者のグローバルな全方位型交流がますます加速するであろう。短期留学制度に携わる者は留学生の数合わせに惑わされることなく、この制度の持つ理念を常に中心に見据えた地道な努力を続けていきたいものである。

注

- 1) 短期留学生の受け入れを制度的に支援するための奨学金の支給、往復渡航費、渡日一時金を骨子とするプログラムで、1994年度は試行的に対象を韓国に限定し、100名の募集でスタートした。その後、このプログラムは「短期留学推進制度」の名称の下、対象を全世界に拡大し、支援人数も1997年度には2,300名の規模（予算ベース）に達している。
- 2) 短期留学生の受け入れ方式には大別して二つの方式がある。一つは学部や大学院研究科が個々に受け入れ、既存の授業科目の履修や研究室での指導をベースに教育を行う「分散受け入れ方式」であり、他方は一定人数をグループとして受け入れ、そのグループ向けの特別教育プログラムを設け、英語等国際的に通用性の高い外国語により指導する「特別プログラム方式」である。
- 3) 九州大学は1994年10月から試行、1995年10月より本格実施。筑波大学、東京大学は1995年10月実施。千葉大学、東北大学、名古屋大学、大阪大学、広島大学が1996年10月実施。筆者は1996年にこれら8大学を対象にヒアリング調査を行った。

- 4) 「分散受け入れ方式」は「個別受け入れ方式」、「溶け込み方式」などとも呼ばれており、受け入れ方式に必ずしも統一した呼び方があるわけではない。本稿では平成7年度、短期留学推進に関する調査研究協力会議による報告書「短期留学推進について」の記述に倣い「分散受け入れ方式」、「特別プログラム方式」を用いる。
- 5) 学部生が主流を占めるカリフォルニア大学からの短期留学生の例をとると、東工大への留学希望者は一年以上カリフォルニア大学での日本語学習歴がないと応募できない規定になっている。来日直前のレベルチェックでは、日本語能力試験二級問題の正解率30—40%のレベルにある。
- 6) たとえば、カリフォルニア大学の海外教育プログラム(EAP)では、1年間で最低36単位(クオーター換算、セメスター換算では24単位)の単位履修が義務づけられている。
- 7) 本報告書は短期留学に関するこれまでの各種の提言を受けて、大学間協定に基づく短期留学生の受け入れ規模を21世紀初頭に5,000人と想定し、受け入れ推進ための諸施策を幅広く具体的に検討したものである。
- 8) JUSSEP (Japan-United States Student Exchange Program)日米学生交流プログラム。1993年に開催された第16回日米文化教育交流会議(カルコン)は日米学生交流アンバランスの是正のため、日米合同作業部会の設置を提案、これに対応して国立大学協会が設置したもの。
- 9) AAC&U (Association of American Colleges and Universities)
- 10) 先行8大学の内、筑波大学のみ3学期制をとっており、他は2学期制。
- 11) 日本語教育プログラムも共通教育プログラムの一つではあるが、本稿では切り離して論じている。
- 12) 平成7年12月に筑波大学で行われたアンケート調査によると短期留学生のうち60%以上が「留学目的の中心は日本語学習である」と答えている。——1996年度国立大学日本語教育研究協議会報告「短期生受け入れの現状と日本語教育の問題点(加納千恵子)」。
- 13) 東京大学、大阪大学は現在のところ特別コースのみで対応している。
- 14) 水戸孝道・小山悟 1997「英語による短期留学プログラムと日本語教育の現状と課題」、『留学生教育』、創刊号、p.40.
- 15) カリフォルニア大学では自主研究に6単位(セメスター換算)を与えていた。

参考文献

- (1) 江淵一公 1993「エラスムス計画の現状と今後の世界の留学交流」『留学交流』、vol. 5 no. 11, pp. 2-5.
- (2) 本間長世 1994「米国人学部学生の受け入れについて」『留学交流』、vol. 6 no. 1, pp. 6-9.
- (3) 秦由美子 1995「文化的科学的発展のための日米学生交換の促進」『留学交流』、vol. 7 no. 1, pp. 18-23.
- (4) 尾崎明人 1995「短期交換留学生の教育プログラムと日本語教育の展望」『名古屋大学留学生センターニュース』、No. 2, pp. 1-3.
- (5) 山澤逸平 1995「アジア太平洋大学交流(UMAP)日本会議開催の意義」『留学交流』、vol. 7 no. 2, pp. 22-4.
- (6) 中村光男 1995「短期留学生制度の現状と展望」『留学交流』、vol. 7 no. 2, pp. 10-12.
- (7) 短期留学推進に関する調査研究協力者会議編 1995『短期留学の推進について』
- (8) 川口昭彦 1995「短期留学をどう推進するか」『留学交流』、vol. 7 no. 5, pp. 4-5.
- (9) 三宅政子 1995「短期留学の推進のポイント」『留学交流』、vol. 7 no. 5, pp. 10-11.

国立大学における短期留学生受け入れの存り方を考える

- (10) 国立大学協会第5常置委員会編、1996『JUSSEP 小委員会経過報告書』、国立大学協会
- (11) 石井クンツ昌子 1996「カリフォルニア大学海外教育プログラム」『留学交流』、vol. 8 no. 2, pp. 22-25.
- (12) 東工大留学生センター編 1996『短期留学生の受け入れとプログラム開発の在り方に関する調査研究報告書』
- (13) 細野昭雄 1996「日米留学生交流について」『留学交流』、vol. 8 no. 6, pp. 6-9.
- (14) Stefan KAISER 1996「留学生の日本語教育の現状と課題」『筑波フォーラム』、45号、pp. 77-791.
- (15) 岡崎智己 1997「日本語コース運営の新しい試み－九大留学生のための日本語コース（JCL）発足にあたって」『九州大学留学生センター紀要』、第8号、pp. 153-161.



愛知教育大学留学生教育の現状

On the Foreign Students Education in Aichi University of Education

石田 博幸（愛知教育大学）

Hiroyuki ISHIDA (Aichi University of Education)

岡田 安代（愛知教育大学）

Yasuyo OKADA (Aichi University of Education)

目 次

- I. はじめに
- II. 留学生数の推移
- III. 留学生教育委員会教育
- IV. 日本語教育
- V. 国際交流委員会の発足
- VI. 専門教育
- VII. 広報誌「留学生通信」
- VIII. 宿舎問題その他
- IX. タイでの留学生同窓会
- X. まとめ

キーワード：留学生教育 留学生担当専門教官 私費留学 宿舎問題 日本語教育

I. はじめに

現在、愛知教育大学と姉妹校協定を提携している大学は9校（8校、1大学群）に及び、毎年、約70名の教官研究や留学や渡航し、また60余名の留学生が本学で学んでいる。この増えつつある留学生に対し、本学は、留学生教育委員会という独特な体制を敷いて教育にあたっている。これは平成2年に留学生担当の専門教官がついたことをきっかけに、後に述べるような考え方から作り出されたものである。

さらに、本学の留学生の勉学に対するサポートとして、日本語の学習を援助する学生のボランティア活動があり、言及に値する。

いうまでもなく、留学生に対する教育は、この他に、各専門指導教官による専門的教育・研究がある。指

導教官は全体として指導教官会議という会議を持ち、研究室単位で孤立しないような努力もしている。また、94年度から留学生委員会（当時）と共同して、「留学生通信」という広報誌を発行した。これは、本学の国際交流を充実してゆくために、教職員、学生、外国人学生の間の情報の円滑化を目指したものである。このように、本学の留学生教育は、留学生教育委員会を中心に結束して行われており、世界に開かれた大学の将来像の一翼を担うべく努力している。このように、本学の留学生教育はほぼ満足すべき状態にあるが、問題がないこともなく、より充実した留学生教育をめざして、いくつかの項目毎に現状を分析し、展望を述べてみたい。

II. 留学生数の推移

図1は本学の来学留学生数の推移をしめしているが、全国的傾向と一致して、このところ若干、停滞している。これは、奨学制度の質・量、双方の停滞にみられる、学外的な要素が大きいが、姉妹校提携校の数に比べて実質的な交流を行っている提携校が少ないことや、大学の所在地の地理的悪条件等、本学特有の要素

図1 外国人留学生数の推移

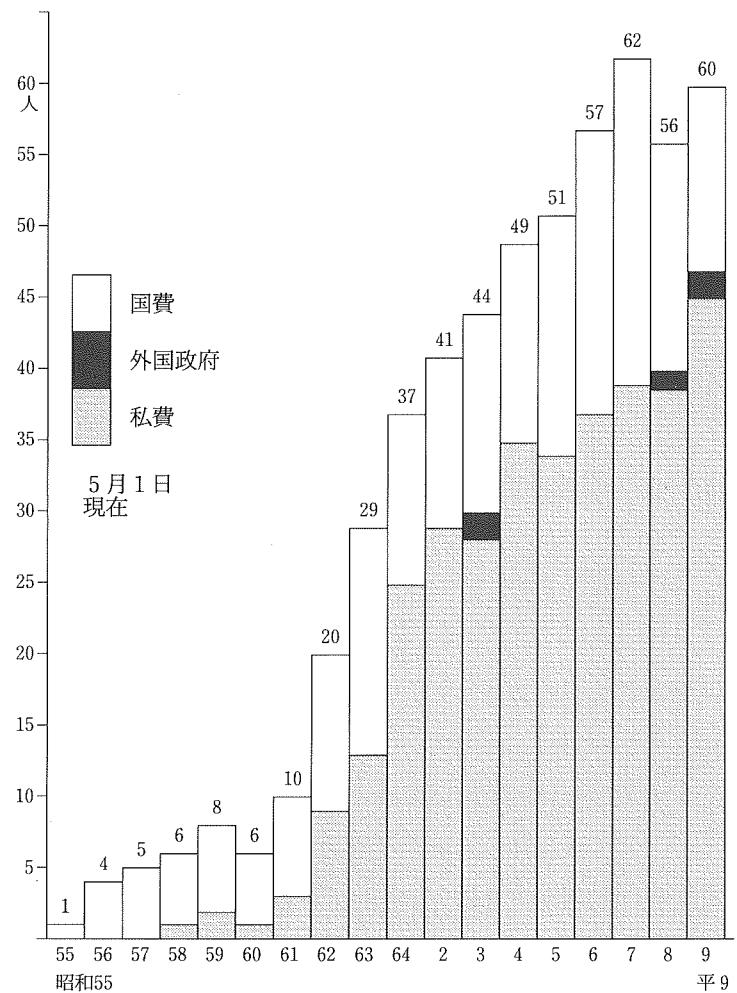
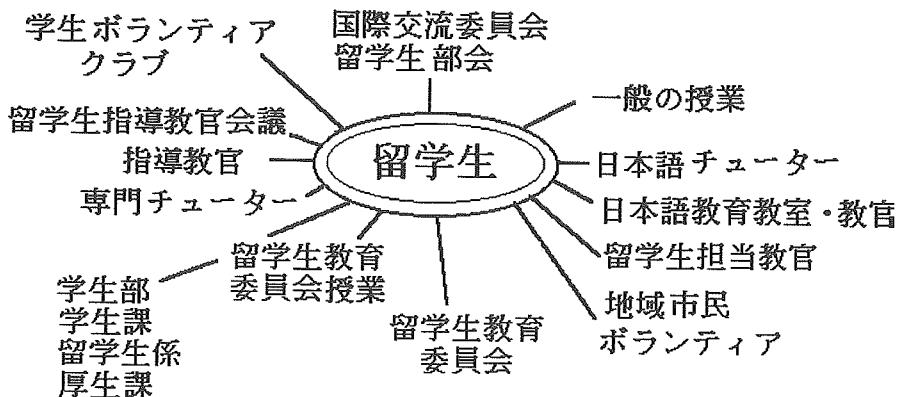


図2 愛知教育大学留学生支援体制



も重なっていると思われる。

留学生の数を増やすことは、直接、大学の目的ではないが、大学が大学の研究成果を広く社会に還元してゆくことを目的とするなら、その対象は日本人学生、日本の地域社会にとどまることなく、広く世界を対象としてゆくべきことは言を待たない。また、日本の過去及び現在の世界の中での立場を考慮するなら、諸外国、特に、開発途上国との教育協力は大切なことである。

表1 留学生数分布 (1996)

国名	国費	私費	計
中国	2	34	36
タイ	3	2	5
ミャンマー	4		4
台湾		4	4
バングラディッシュ	1	2	3
韓国	1		1
ロシア	1		1
モンゴル	1		1
ホンジュラス	1		1
アメリカ	1		1
ラオス	1		1
フィリピン	1		1
マレーシア		1	1
インド		1	1
計	17	44	61

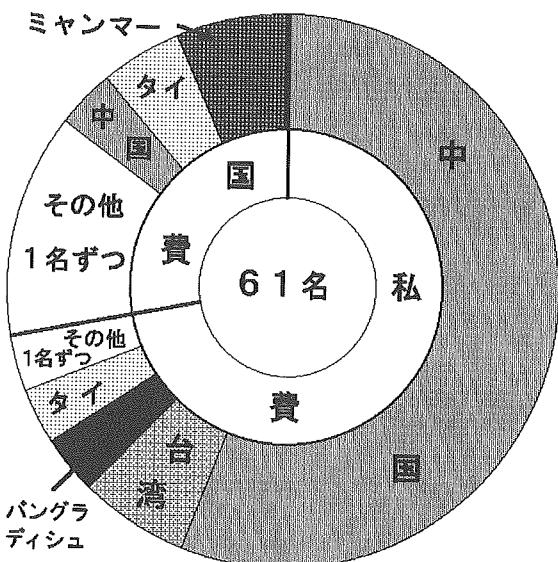


図3 留学生数分布 (1996)

III. 留学生教育委員会教育

これは平成2年に留学生担当の専門教官がついたことをきっかけに、次のような考え方からこの委員会体制が組まれることになった。すなわち、まず第一に大学に留学生を受け入れる以上は、特定の受け入れ教官に責任や仕事を集中するのではなく、大学全体で責任を負うべきであるということ、第二に留学生の専門的研究及び研修は多岐にわたっているため、一人の専門教官による教育よりも、複数の専門領域からの教官で構成される委員会組織の方が留学生の希望により広く対応できるということであった。そして、全学から、国際教育に関心を持つ教官に委員会に参加してもらい、各専門的立場から日本の教育や各専門分野の日本事情を講義してもらっている。委員会は現在9人体制で行われている。当然、当の留学生担当専門教官も一翼を担っている。

その講義題目は、2年の任期による委員教官の交替により変化するが、日本の歴史と文化、現代科学と日本の理科教育、日本の教育、世界の音楽文化論、世界の平和教育、日本の農業、文化人類学入門、日本の文化とコミュニケーション等、各委員教官の専門性を生かして、幅広く行われており、さらに、日本語を何柱も開いている。これらの教官は、留学生を集団として世話をすることから、留学生間の精神的連携の仲立ちとなり、後に述べるマンツーマン型の専門指導教官とは異なった、重要な役割を果たしている。

IV. 日本語教育

本学の留学生の勉学に対するサポートとして、日本語の学習を援助する学生のボランティアの存在も言及に値する。すなわち、本学にも、文部省によって支えられた1年を超える国費留学生に対するチューターはいるが、それに加えて、主として日本語教育コースの学生が、自分達の研修を兼ねて、各留学生に日本語のボランティアとしてついている。彼らは、日常生活や事務手続き上の日本語ばかりでなく留学生の専門教育の勉学においても用語の解説や翻訳に重要な役割を果たしている。

V. 国際交流委員会の発足

国際交流を進めてゆくには、大学の枠を越えて市民及び学外各種団体との交流が必要になってくる。が、厳格な国の会計制度の下では大学の費用で、外国からのお客さんにコーヒー一杯をご馳走することもできない。しかし、制度の異なる外国から来た客に日本の制度の理解を強いるのみでは、円滑な国際関係を保てない。

また、国、文部省の留学生10万人計画も、国費留学生は1割のみを想定しており、残りは私費留学生の受け入れで充当することを基本としているが、日本の円高は私費留学生にとって生活が圧迫されるだけで、決して日本へ来る動機を増す要因にはならない。この問題を克服するためには、各大学で独自の奨学金制度を持つことが望まれる。これは、単に文部省の政策にそうべくということではなく、大学の研究者と外国の

大学の研究交流を増進してゆけば、行った先の研究者や学生を呼んで、共同研究や教育をしたいということが自然発的に生じてくる。このような要求にすばやく対応するには、大学独自の奨学制度が理想的である。また、国際交流は互いの国民同士が理解し合うことが目的であるから、留学生と市民の交流は留学の大きな目的であり、その点、企業が留学生に企業宿舎を解放してくれる「社員寮提供事業制度」の活用なども大切なことである。これを進めるには大学自身と国際交流に理解ある企業団体との交流はかかせない。したがって今、愛知教育大学に望まれているのは国際交流基金の設立である。留学生の指導には、いろいろなことで出費や立替がともなう。国際交流基金をもうけ、指導教官の個人的負担を軽減し、留学生の指導を引き受けやすくしなければならない。

表2 1997年度愛知教育大学留学生向け授業時間割

		月		火		水		木		金	
		留学生教育委員会	日本語・日本事情	留学生教育委員会	日本語・日本事情	留学生教育委員会	日本語・日本事情	留学生教育委員会	日本語・日本事情	留学生教育委員会	日本語・日本事情
I	前期		上級(作文)		中級II 初級 J-I・II	日本の文化と コミュニケーション	J-III・IV			初級	
	後期		上級(作文)		中級I 初級 J-I・II	日本の文化と コミュニケーション	J-III・IV	日本の歴史 と文化		初級	
II	前期	日本の教育I			中級 上級	日本の農業	J-V・VI				
	後期	日本の教育II			中級		J-V・VI	音楽文化論			
III	前期		初級	現代科学と日本 の理科教育I			中級			中級	
	後期		初級 中級I	現代科学と日本 の理科教育II	上級					中級	
IV	前期	戦争記念の あり方			上級					中級	
	後期	日本人の 思惟方法		文化人類学	上級					中級	

表中Jは学部正規生向け日本語授業、授業の中には、日本語教育コースの学生が実習として担当しているものもある。留学生専門分野とは留学生教育委員会の委員が担当している授業である。各受け入れ教官による専門の授業は、各受け入れ教官すなわち各留学生によってことなるため表には記されていない。

VI. 専門教育

いうまでもなく、留学生に対する教育は、留学生教育委員会による一般的かつ広範な教育の他に、各専門指導教官による専門的教育・研究がある。しかし、この専門教育は各指導教官による研究室での指導・研究であるので、筆者の責任で言及することはできない。ただ、留学生教育委員会は、留学生に対しては専門指導教官の指導を優先するよう指導している。それは、留学生の留学の真の目的を忘れることなく、また、指導教官には、独自性を持って充分に研究・指導してもらうためである。指導教官は全体として指導教官会議という会議を持ち、指導体制や指導上の問題点を話し合うとともに、時には、留学生全員を見学指導に連れて行くなどして、研究室単位で孤立しないような努力もしている。各留学生の専門研究や勉学の成果は大学院生、学部正規生、教員研修生等で評価システムが異なるが、大学院生、教員研修生については学会発表や公刊された論文等見ると、日本人学生と同レベル以上の研究成果をあげている者が多いことがわかる^{3,4)}。それは、彼らにとって本学での研究は1年～2年限りであるとはいえ、各留学生は、母国では、既に現職の教員や教育研究者、教育行政責任者である者が多く、しかも、その国で然るべき役割を果たしている人たちが選ばれてきているからであると思われる。

VII. 広報誌「留学生通信」

愛知教育大学には、総合的な学内広報紙として「学園だより」がある他、各センター等から何種類かの定期発行の広報誌が出されている。しかし、日本語が不得意な留学生の存在を意識したものはなかったため、留学生教育委員会の発議により、留学生委員会(当時)と共同して、留学生を対象とした「留学生通信」を定期発行することになり、1994年1月に創刊号が発行された¹⁾。これは、本学の国際教育を充実してゆくために、教職員、学生、外国人学生相互の情報の円滑化を目指したものである。

表3 最近の愛知教育大学留学生関係史

80/04	最初の留学生
91/10	留学生専門教官につく
91/10	留学生教育委員会発足
94/01	「留学生通信」発刊
94/03	モスクワ教育大学と姉妹校提携
95/04	国際交流委員会発足
96/04	短期留学生制度発足
96/05	タイ地域総合大学と姉妹校提携
97/03	タイ地域総合大学と学生交換協定
97/04	韓国ちんじゅ教育大学と提携
98/04	国際交流会館開館予定

VIII. 宿舎問題その他

本学は名古屋市の郊外にあり、留学生用、特に、私費留学生向きの廉価なアパート等がなく宿舎の確保が大きな問題である。一つには、発展途上の街であるため、一般学生用の比較的新しい高価なアパートはどんどん建設されるが、古いアパートがないこと、また、全国共通の問題であるが、保証人等の法的な問題があり、特に私費留学生には深刻な状況が続いている。特に、新たに発足した短期留学生制度の奨学金では、いかなるアパートにも入居することはできず、不便を強いられている。

が、幸いにして、本年度（1997年）に国際交流会館の建設が認められ、不十分ながら、来年度春からは、問題の深刻さは緩和されようとしている。

その他の活動として、留学生教育委員会として、学生の部・クラブ・サークル活動への留学生受け入れについてする啓蒙的アンケートについて報告する。

留学生のほとんどは独身で、一般日本人学生にくらべて友人関係が限られ、また、運動する機会にもめぐまれないため、運動クラブやクラブ活動への参加の潜在的希望は大きい。しかし、言葉の問題その他の理由から、部やクラブのドアをたたくことには困難がともなう。また、部・クラブの方でも、留学生受け入れについてあらためて問えば留学生を排除していると答えるところはないが、実際には留学生の存在を意識していないのが実状である。その理由は主として、留学生は比較的年齢が高いこと、在学期間が短いことがあげられる。このような状況から、留学生教育委員会は双方の接着役として、以下のような啓蒙的アンケートをした。部・クラブには留学生の存在を意識してもらい、留学生には、受け入れ可能な部・クラブ、その条件等を知ってもらうことができた。

その他、本学には学生の留学生支援団体（クラブ）があり、留学生の勉学及び生活上の世話をし、交流の機会を与えていた。大学としては、留学生交流室を常時開放し、場を与えている。また、地域住民によるボランティア活動も活発で、住居の提供、各種催事への参加、交通の便の提供など、奉仕をしてくれている。

図4 部・サークル・クラブに対する留学生受け入れ意向調査アンケート

**留学生のクラブ・サークル活動参加
についてお願ひと問い合わせ
(挨拶と留学生の生活の状況説明)**

留学生のクラブ活動参加についてのアンケート

1. 貴クラブ・サークルでは、留学生の参加についてどうお考えですか。

- a. () 積極的に受け入れたい。
- b. () 参加してもらってもいい。
- c. () 留学生にとって条件がきびしい

と思うが、それを満たせば受け入れる。

- | | |
|--------|---------------------------|
| 条件 | 1. 部費 () |
| | 2. ユニフォーム・道具など () |
| | 3. 遠征等 () |
| | その他 () |
| d. () | 難しい。その理由 |
| 1. | 在学期間が短く、選手や正規メンバーとして使えない。 |
| 2. | 日本語が不十分だと無理。 |
| 3. | 練習はきびしい。 |
| 4. | その他 () |

2. 上でa. b. と答えたところのみ、クラブ・サークル名を書いて下さい。

なお、c. と答えたところは、差し支えなければ、クラブ・サークル名を書いて下さい。

以下はa. b. c. と答えたところのみお答ください。

3. この春の、進入生勧誘の際、何か、留学生の参加のために、新しいこころみを考えていますか。例えば、勧誘のビラに英語(中国語)をつける、「留学生歓迎」等の字句を入れるなど。

4. もし留学生が入部した場合、留学生のために何をしていただけますか。

- a. () チューターをつける。
- b. () 書類に仮名をふるなど、留学生が活動しやすくする。
- c. () まったく、一般の学生と平等にあつかう。
- d. () その他 ()

大学としては、フェアウェルパーティその他、国際交流関係行事に招待するなどして、礼を尽くすとともに、留学生の日常生活状況の把握など情報交換をしている。

IX. タイでの留学生同窓会

本学は最初に教員研修生を受け入れてから15年、年々各種の留学生の数を増やしながら留学生教育をしてきたが、この間送り出した多くの帰国留学生のうち一人にでも再び会うことは、ほんの例外を除いて皆無であり、ここが留学生を世話する時の一抹の淋しさでもあった。が、1996年5月2日、本学とタイの6地域総合大学が学術交流協定を結び、仲井学長と筆者が調印のために訪タイした折り、かつて本学への教員研修生として留学した人達に集まってもらい、いわば、タイ国愛教大同窓会を開いた。実質3日間という短期間の訪タイであり、また調印の仕事が大変だったので、同窓会については準備もままならず、とりあえず、バンコク市内及び近郊の教員研修留学生のみを対象にし、教育省職業教育局のかつての留学生の世話によって実施した。したがって、対象参加人数は限られたが、意義深い会を持つことができた。タイではこのような習慣はないようで、互いに初対面の人が多い中、来日時期の近い人は互いに既知で、文字通りの同窓会となつた。彼らは帰国後、組織だって再会することはなかったとのことで、この会は非常に喜ばれたようであった⁵⁾。

今年の12月には、タイ全国の、あらゆる種類の留学生、研修生を対象とし、本学からも20名近くの教官、事務職員、学生が参加する、本格的な同窓会をバンコックで開くことになり、準備が進んでいる。今のところ、パーティとしての同窓会であるが、できることなら、組織としての同窓会にしたいと思っている。

X. まとめ

ひと昔前は、国際化といえば日本を出て外国を経験してくることを意味していた。しかし、今や、日本には合法、非合法を含め多数の外国人が来日、あるいは滞在し、国内の国際化が進行しつつある。これは、日本にとって重要なことであるが、同時に新しい問題も発生し始めている。おそらく、日本は、歩んできた過去と現在の世界情勢を踏まえた、抜本的な理念の転換をせまられているのであろう。

大学内での国際化についても同様なことがいえる。したがって、大学としても、国際化をどうとらえ、遂行してゆくのかということに関し、単に留学生増加に対応する機構の改善をはかるだけでなく、大学教育の国際化に向けて、理念構築をはかるべき時期にあると考える。

それは、外国人留学生に対する考え方、扱い方の転換であると思う。すなわち、外国人留学生を大学として精神的に内在化することであろう。外国人を受け入れる時に重要なことは、異なった社会、習慣、言語を持つ国から来たことを認め、かつ、その人が日本にどの程度慣れているかを知り、それに合わせた対応をすることである。最後に、一般学生が自然に外国人に触れる得るようになるには、やはり学生定員の一割の留学生は必要であろう。そのためには、各専門教官が留学生を受け入れやすくなるための環境整備をするとともに、全体として、留学生を把握する、留学生教育委員会の機能を拡張する形での留学生センターのような教育支援機関が望まれるところである。

参考文献

- 1) 愛知教育大学自己評価委員会 1994『愛知教育大学の現状と課題』愛知教育大学発行
- 2) 石田 博幸 1994『愛知教育大学留学生通信1号』
- 3) 石田・アピチャート ナピクン・松居 1996「タイの環境教育」『愛教大教科教育セミナー』Vol. 20, pp. 123-130.
- 4) 石田・松居・ナルモン タイウィラッチ 1997「理科の教科内容と工業技術関連教科内容との関わり」『愛教大教科教育センター研究報告』Vol. 21, pp. 101-107.
- 5) 石田 博幸 1996『愛知教育大学留学生通信6号』

留学生教育と香港

International Students Education in Hong Kong

兒島 慶治（香港中文大学）

Yoshiharu KOJIMA (The Chinese University of Hong Kong)

目 次

I. はじめに

II. 留学生教育との接点

1. 日本留学前の日本語教育

- (1) 日本語学習の未経験者に対する予備教育
- (2) 香港での日本語教育課程が終了後、日本留学をする場合の日本語教育
- (3) 日本語、日本研究の教育課程の一環として日本留学

2. 帰国後の日本語・日本研究課程との関連

III. 「留学生教育」への異なったアプローチ

1. 夏期学生交流への着目

2. 各大学の財政面の支援

3. 各大学の夏期交流学生数

4. 香港の利点

IV. 終わりに

キーワード：留学生教育 留学生数 香港 特異な教育活動

I. はじめに

海外で日本語教育に従事している関係者にとって、「留学生教育」はどんな意味をもっているのであろうか。留学生教育の創刊号に寄せられた論文を読んでみても、そこで意識されている「留学生」とは海外から日本へ来て、日本で日本語や日本研究をする外国人であり（日本語教育に従事している者にとって、海外に来る日本人学生は直接の教育対象からは外される）、「教育」は日本語教育、専門教育を始めとする学術的な問題から、その周辺の問題である日本留学の行政手続き面や学内での学術以外の留学生に係わる事務的な事柄に關して意識されているようである⁽¹⁾。

このような範囲で「留学生教育」をとらえるとしたら、海外の日本語教員にとって、「留学生教育」を論じる余地は甚だ限られたものになってくる。ごく一部の場合を除けば、多くの海外の教育機関ではその地域だけで自己完結的に日本語教育を初め、そして、終了しているのが一般ではないかと思う。そこには日本へ学生を送ることを前提とした教育プログラムは存在しないし、日本留学後の学生を受け入れることを前提とした教育プログラムも考えられていないと言っていいだろう。

また、留学に係わる事務的な問題に関しても、多くの場合日本語教員が直接係わるよりも大学に海外交流組織があって、そこで専門の事務職員が処理をしていたり、こうした組織がないところでも、ある特定のごく一部の教員が留学担当として事務処理に携わっているのが現状ではあるまいか。そうであるなら、多くの一般的な日本語教師にとって留学事務・行政は触れることがない部分であり、これとの係わりを論ずる意味は少ないと言えよう。

本稿では日本の留学生教育から言わば分離・独立した海外の教育機関の一般的な教員にとって、どのような形でこの「留学生教育」と係わりをもつていけるかを香港地域の現状を通して以下検討してみたい。

II. 留学生教育との接点

香港の教育機関にとって日本国内で行われる所謂「留学生教育」に直接干渉できないとなると、「留学生教育」との係わりを考えられる場面は①日本留学前の日本語教育、②日本留学の準備等の行政面、③帰国後の日本語・日本研究課程との関連、④留学経験を前提とした就職活動の4点が考えられると思うが、本稿では、現場で日本語教育に携わっている教員として、最も関係のありそうな①と③を中心に考えてみたいと思う。

1. 日本留学前の日本語教育

この項目で意識しているのは、①香港での日本語、日本研究の教育課程の一環として日本留学を予定している場合の日本語教育と、②香港での教育課程が終了した後、日本留学をする場合の日本語教育、更に③日本語学習の未経験者に対する予備教育の三つの点である。

(1) 日本語学習の未経験者に対する予備教育

まず、一番簡単に答えが出せる③の点について見てみると、こうした日本留学のための予備教育機関は香港にはないと言える。この様な予備教育機関は全中国においても中国東北部の長春市内にある「東北師範大学中国赴日本国留学生予備学校」1校しかなく、しかも現在の計画では国費の博士課程留学者を中心にして、その他一部の新疆ウイグル自治区等からの進修生、三種奨学生を養成するに留まっている⁽²⁾。

ご存じの通り、1997年6月末までは香港は政治・経済等の全ての方面において中国国内とは区別されており、香港の学習者がこの予備学校の対象者になることはなかった。そして、97年7月以降の香港返還後においても「一国二制」の方針のもとに香港人が対象者になる機会は恐らくないであろう。

更に、人口600万人強の香港社会の中に香港地域だけの為にこうした予備学校を設置するだけの条件はまずないと考えられるので、日本留学前の「予備教育」という係わりでは「留学生教育」との関連では何も見

いだすことができないと言える。

(2) 香港での日本語教育課程が終了後、日本留学をする場合の日本語教育

次に②の香港での教育課程が終了した後、日本に留学をする場合を見てみたい。実は、これが香港での日本語学習者が日本へ留学する場合の一番多いケースであり、ひいては他の海外の教育機関でも同じようなものではないかと思う。

まず、留学の状況から見てみたい。香港地域において毎年日本文部省奨学生(いわゆる国費留学生)として送り出している数量の資料がある。この資料によると、以下の3種類に別れた留学生がいる。

- a) 2年間の大学院研究を対象としたもの
- b) 5年間の大学学部を対象としたもの (1年の日本語学習、4年の大学)
- c) 1年間の日本語及び日本文化学習を対象としたもの

これらの留学生の内訳は毎年a)が5人前後、b)が1~3人前後、c)5~8人前後となっていて、1964年から1997年までの総計でa)が145人、b)が51人、c)が87人(1997年の資料なし)となっている⁽³⁾。

この資料の中でのb)「5年間の大学学部を対象としたもの」はいわゆる高校を卒業した学生を対象とするものであり(香港ではFORM 7卒業者に該当する)、香港の高校での日本語教育は現在ではなく⁽⁴⁾、この対象者は基本的には日本語学習の未経験者と言えそうなので、香港での日本語教育課程が終了した後、日本に留学をする場合には該当しないと言える(ただ、高校卒業後又は高校在学中、民間の日本語学校で日本語を学習した後、日本の大学に入学希望を持つ学習者はこのケースに該当するが、香港の民間での日本語学習者の初級から上級を含めた総数が14,665名⁽⁵⁾の資料と比較する時、毎年1~3人前後の留学生数はほとんど無視できる数字であろう)。

そうすると、a)の2年間の大学院研究を対象としたものと、c)の1年間の日本語及び日本文化学習を対象としたものが問題となるが、香港の大学での日本語学習者の主専攻、非主専攻(副専攻、選択)の総数を見てみると、およそ1学年400名強の数であり⁽⁶⁾、a)の毎年5人前後という数は非常に少なく、香港での日本語教育終了後、日本の大学院へ留学をすることを前提にする様な教育カリキュラムなどは全く考えられない現状である(もちろん、400人前後の対象者に対して5人前後の国費留学生は妥当な数字だと考えられるが、これは別の問題である)。

c)のケースにおいても大学での日本語課程学習者だけが申請対象者となっており、民間の日本語学校での学習者は対象外となっている。しかも、このケースにおいては、1)大学在学中で参加する場合と、2)大学教育終了後に参加する場合が考えられるが、1)の場合は次に述べる香港での日本語、日本研究の教育課程の一環としての日本留学に含まれる問題である。

現実問題として、大学教育終了した学生の多くは実社会に出て就職するので一般で、1年間の日本語及び日本文化の学習のために留学を決意する学生は非常に少ない。あったとしても、毎年の枠は8人前後である為に、これを予定して教育カリキュラムを作成することはできない相談である。

一方「就学生」の状況はどんなものかを見てみたかったのであるが、留学と区別した「就学生」だけの資料がなかった。ただ、就学生の多くは民間の日本語学校で日本語を学習しているものがほとんどであろう。

香港から学生ビザ（就学生、留学生を含む）を取得して日本へ行く数は毎年かなりの変動があるようで、1991年の832名を最高に現在では徐々に下がっている傾向にある。1995年では199名だったのが、1996年では多少持ち直して308名となっている⁽⁷⁾。この学生ビザを取得する者の2/3以上が就学生だと言われているところから見ると、およその見当として1996年度で200前後となり、前述の香港の民間での日本語学習者の初級から上級を含めた総数が14,665名との数字と単純比較すると、非常に小さな割合だと言える。

全体からすれば、ほとんど無視できそうな数量の留学生・就学生の為に、民間の日本語学校の多くが自己の日本語学校を卒業後に卒業生を日本に留学、就学させることを前提に教育カリキュラムを組むことは考えられないと言っていいだろう。

この様に香港での大学を含めたほとんどの教育機関では日本での留学教育を前提にした言わば国際分業の様な形での教育プログラムは非現実的であり、不必要なものとしか意識されないと考える。留学生・就学生は香港の日本語教育課程にとっては管轄外の事項と言っても言い過ぎではなかろう。

日本の留学生受入機関から時々、「海外では基礎教育をしっかりやって欲しい。十分な基礎知識を基に日本で日本語の四技能のブラッシュアップをする。」という意見を聞くことがある。しかし、現実には前述のように香港と日本の間に日本語の教育課程に関して何らの連絡もなく、香港は香港だけで日本語に関する教育課程を完結しようとしている。その為に、香港人留学生・就学生にとっては日本での教育が香港の教育と重複したり、接続性の悪いものになったりしている例も報告されている⁽⁸⁾。

もちろん、香港を含めた海外の日本語教育機関においてはそれぞれの独自の教育理念に基づいて、日本語教育を行っているわけであるから、日本の教育機関の「下請け」的な存在には抵抗があるだろう。また、香港の民間の日本語学校においては日本留学のチャンスをセールスポイントとして学生を募集している所もあるが、多くの場合これらは「広告」の一部であり、実際の授業では日本留学を前提にした統一のあるカリキュラムなどはどこにも存在していない。

こうして見ると、香港での教育課程が終了した後、日本に留学をする場合を考えてみても、香港では「留学生教育」と係わり合いを持つ点を見いだすことが、困難と言わざるを得ない。

(3) 日本語、日本研究の教育課程の一環として日本留学

最後に残った香港での日本語、日本研究の教育課程の一環として日本留学を予定している場合との関連を見てみたい。これは先ほどのII-1-2と似ているが、そこでは香港の教育機関の卒業生を対象に考えたのに対して、ここでは在校生を対象に係わりを考えてみるのである。

まず、香港地域にある各大学での1年間の交換留学を確認しておくと、日本語・日本研究を主専攻とする学生数が1学年100名前後もいる香港大学で交換留学生制度として確保している数は5名である。以下同じ様にみてみると、25名の主専攻学生がいる香港中文大学では25名+4名、30名前後いる香港理工大学言語・ビジネス学位コースでは3名程度である⁽⁹⁾。

この様に交換留学枠の絶対数が少ない中では、日本留学を前提にした在校生の教育課程を作成することは、留学できない他の大多数の学生にとって無益であり、無理な注文だと言える。したがって、香港大学・理工大学においては、数人の交換留学制度があるにしても、これを無視して教育課程が運用されていると言つて

よいだろう。

これに対して、香港中文大学では多少事情をすることにする。香港中文大学では学科の方針として、主専攻学生全員（1学年25名）を第2年次に日本へ1年間の交換留学をさせている。ここで初めて日本語、日本研究の教育課程の一環として日本留学を予定している場合を見いだすことができる。大学での3年間の内（現在香港では大学は3年制である）、初めの1年は中文大学で基礎日本語の4技能を育成して、2年目の日本留学でこれに基づいた日本語能力の向上を計る事になっている。しかし、こうした状況は非常に特別なケースであり、香港のみならず、他の地域でも課程の全員を対象にした交換留学制度は非常に少ないと言ってよいだろう。

更に、香港中文大学のケースを詳しく見てみると、必ずしも理想的な運営を行っているとは言いたい。制度として大学での日本語教育の一環として交換留学をとらえているけれども、具体的な教育課程においては、統一的な教育課程を日本側と協議して決定しているものでもなく、単に香港中文大学側が独自に決定した内容に沿って1年次の基礎課程を行うに過ぎない。その為に日本へ行ってから、授業内容が同じようなものになったり、逆に使用教材の違いからくる語彙不足や未習文型などで戸惑う学生も出てくる。

考えてみると、これは仕方がない問題かもしれない。25名全員が一つの日本の大学で受け入れてもらえるのなら、話は別であるが、現実には7~8校の大学に別れざるを得ない。受入先の7~8校の大学ではそれぞれ独自の教材と教育理念で運営されており、これら全部と対応できるように香港中文大学側で教育課程を組むことは無理な注文である。

また、香港中文大学では日本研究学科以外でも主として副専攻学生の為の交換留学を大学（実は、大学に付属する各カレッジ）が行っている。この場合が前に記述した4名枠である。このケースにいたっては、他の大学での交換留学と同様に、大学の副専攻学生用の教育課程とは全く関係なく日本留学が行われていると言える。

この様に、在校生対象の日本留学の面を取ってみても、結果は卒業生対象の場合とさほど変わりがないのが香港の現状のようである。

2. 帰国後の日本語・日本研究課程との関連

香港の大学での日本語教育のカリキュラムの一環として、日本での留学経験を前提にしたものを考えているのは、香港中文大学日本研究学科の主専攻を対象とした課程しかなかった。結果として、香港帰国後の日本語・日本研究課程との関連においても他の大学を始めその他の民間の日本語学校では特に意識されているものは見つけ出せないと言える。

それでは香港中文大学日本研究学科は留学の成果をどのようにカリキュラムの一環に反映しているのであろうか。

3年目に香港に帰国した学生を対象に、日本研究の科目が開設されている。その中には日本文学、日本経済、日本金融、日本文化・社会概論、日本文化史、日本言語学等の専門科目の外に、高級日語閱讀、高級日語作文、高級日語口語、高級商業日語、高級日中翻訳などの言語課程もある⁽¹⁰⁾。

これらの課程は基礎的な聴講、討論、論述等の日本語能力が2年次の日本語で養成されていることを前提

にして、授業が進められている。この意味では在校生を対象とした日本・香港の間での日本語教育の役割分担を大学での全日本語教育のカリキュラムの中に入れているといえる。ここに至って初めて「留学生教育」との関連を意識的に見いだすことができる。しかし、くどいようではあるが、この様な現象は香港地域では特異なものであり、他の教育機関に同じ様な事を期待できる環境は香港にはない。

しかし、ここでも問題がある。制度として日本留学を組み込んだカリキュラムを持っているとしても、具体的な運用に当たっては多くの障害がある。その一つに、2年次の日本留学での成果を前提にすると言っても、留学している日本の各大学での教育内容・方法が少しずつ異なっており、帰国した学生の日本語能力に、学生の個人的な能力差を別にしても、ばらつきが生じている⁽¹¹⁾。これは日本側での日本語教育に対しては、全て「貴方任せ」になっていることから来ることであろう。実際問題として、交換留学の提携校に対して、具体的な教育課程について協議することは困難なことである。

更に、もう一つ具体的な問題を示しておきたい。香港に帰国した多くの学生の使用する日本語がいわゆる学生言葉で、「先生、それでね、……。」「先生、じゃあね、さようなら」「そうそう、先生も見るの。」などなどである。

こうした現象は学生にとってはむりからぬことと言えよう。日本の大学の授業時間数よりも、課外での日本人の友達やテレビなどの影響で同年代の日本人学生が自然と使用している日本語を覚えてしまうことをとやかくは言えまい。しかし、交換留学生を始め他の一般の留学生は1年ないしそれ以上の留学期間の終了と同時に母国に帰る立場である。そして、帰国した母国において留学生が日本語能力との関係で出会う日本人はほとんどが学生よりも年上の、しかも海外において日本の会社や組織を代表する人達である。こうした人達に対してもいわゆる学生言葉しか使えないとしたら、大きな問題である。

学生が日本で覚えてしまった助詞抜きの口語日本語や「～です／ます」形すら満足に使えない学生言葉を（しかし、学生本人はとりあえず日本語でのコミュニケーションができる為に、妙な自信を持ってしまっている）、帰国後の限られた授業時間内で矯正することは、非常に大変なことであることを示しておきたい。

もちろん、日本の各大学や日本語学校での留学生・就学生教育はこうした問題点を十分考慮された上で行われているものと思う。思うけれども、多くの妙な日本語話者に接する度に、いったい日本の留学生教育を担当している方々が留学生の帰国後の日本語を使用する社会環境をどこまで考慮して日本語教育のカリキュラムを作成されているのか、疑問に思う時がある。海外で日本語教育に従事している者にとっては日本での留学生教育において日本滞在中だけでなく、帰国後の日本語の使用状況をも踏まえた留学生教育理論を考案してもらいたいものである。

III. 「留学生教育」への異なったアプローチ

1. 夏期学生交流への着目

海外で日本語教育に従事している日本語教員にとっては時々ある国費・私費の留学生・就学生に対して、ほとんど学習カリキュラムの上で留学を意識した何らの手を打つことができない現状にあると言える。

民間の日本語学校の一部に日本留学を売り物に学生を募集しているところもあるが、その実は日本・香港

の間で系統だてたカリキュラムによって学生を送り出しているところはほとんどないし、仮にあったとしても、プレスメンテストで日本の日本語学校又は大学の日本語別科での少しでも上のクラスに入れるように行っている「受験教育」に過ぎない。

そこには海外での日本語教育機関としての独自の教育理念というものを見いだすことができず、日本の「下請け」に甘んじている姿があるだけだと言っては言い過ぎだろうか。

それでは香港の教員は「留学生教育」に対して無関心で何もできないでいるのか。私が調査した限りにおいては、香港の日本語教員は非常に関心を持って具体的な行動をしているとの印象を持った。今まで述べてきた香港の現状と一見矛盾するような事を言うようであるが、これは「留学生教育」の捕らえ方の問題とも係わってくることである。

本稿では「留学生」を「海外から日本へ来て、日本で日本語や日本研究をする外国人」として論じてきたわけであるが、ここに無意識的に「1年又はそれ以上の期間」という時間的な枠を設けていたような気がする。このことは「留学生教育」創刊号に載っている11編の論文を通して読んでみても、同じような意識で書かれているような感じを受ける。

しかし、学生の夏休みの時間を利用して行われる3週間前後の日本滞在経験もこの「留学」の範囲に入れて「留学生教育」を論ずることができるならば、香港では多くの大学が「留学生教育」と濃厚にしかも積極的に係わっていることを指摘したい。

香港の各大学においては大学での日本語教育の一環として質、量ともに夏期学生交流を推進している⁽¹²⁾。学生たちが行う夏期交流は香港で学習した日本語の知識を現実の日本社会の中で使用させることによって、ややもすると香港では使用機会が少ない「会話」や「聴解」の実戦になり、日本文化を体験させる機会になっている。更に、香港に戻ってからの日本語学習への意欲の向上や自信の付与などにも役立っており、各大学の教員はこうしたプログラムに学生が参加することを積極的に進めている。

2. 各大学の財政面の支援

それでは具体的にこうした交流活動に各大学がどのように係わっているかを見て行くことにする。

どんなに掛け声をかけてもそれだけでは具体的な行動には直接つながりにくいことは十分承知している。そこで香港ではまず上記交流に関しては財政面の支援として以下のようない事を関係者に協力してもらっている。

- 1) 香港・日本間の航空運賃に関して、ここ数年前から学術文化交流とすることで日本航空株式会社香港支店から特別に考慮した条件で航空運賃を提供してもらっている。
- 2) 日本での受け入れ後の全ての費用（宿泊費、食費、講義費など）を日本側受入先に負担してもらい、参加学生の負担を軽減している。
- 3) 各大学内で夏期学生交流参加者のために奨学金申請を認め、一部航空運賃の補助などを行っている。
- 4) 各大学内で夏期学生交流参加者のために無利子または低利のローンを行っている。

私を始め香港の夏期学生交流を担当している教員達は上記の特に1)、2)、3)に関してここ数年努力してきたようである。その結果、財政的な面から学生も参加しやすい環境となりつつあり、教員が狙う香港で

の日本語教育の一環にこの交流を組み込むことができつつあるといつてよいだろう。

3. 各大学の夏期交流学生数

次に交流学生数を見てみたい、各大学の詳細は次の通りである。

1. 香港大学日本研究学科

[交流先]	[交流内容]	[期間]	[参加人数]
創価大学	夏期日本語研修	約3週間	15名
鹿児島からいも交流	農村ホームステイ	約2週間	15名
鹿児島農村研修センター	日本語研修	約10日間	15名
大分県	ホームステイ	約14日間	15名

2. 香港中文大学日本研究学科

[交流先]	[交流内容]	[期間]	[参加人数]
創価大学	夏期日本語研修	約3週間	10名
天理大学	夏期日本語研修	約3週間	3~5名
鹿児島からいも交流	農村ホームステイ	約2週間	30名
鹿児島農村研修センター	日本語研修	約10日間	15名
鹿児島銀行	企業研修	約2週間	10名
山口県	ホームステイ	約10日間	10名
大分県犬飼町	農村ホームステイ	約2週間	5名
慶應大学	夏期日本語研修	約2週間	1~2名
広島県	ホームステイ	5~10日間	約50名

3. 香港理工大学言語・ビジネス学位コース

[交流先]	[交流内容]	[期間]	[参加人数]
大分県	夏期日本語・日本文化研修 企業研修・ホームステイ	約3か月	35名
沖縄県	企業訪問・ホームステイ 地元大学生との交流	約1週間 30名	15名

4. 香港城市大学中文・翻訳及言語系

[交流先]	[交流内容]	[期間]	[参加人数]
東京ほか各都市	夏期学習旅行	約1か月	30名
山口県	ホームステイ	約10日間	10名

このように香港地域では毎年200~300名近くの学生が夏期交流として日本に渡っている。この数は香港大

学に於ては主専攻学生の 50%前後、香港中文大学では選択、副専攻学生の 50%前後、香港理工大学言語ではコース履習者の全員、香港城市大学では学習者の 25%前後に当たる数字である⁽¹³⁾。

このように交流総数としても学習者全員というわけにはいかないまでも、相当な数を確保していると言える。その結果として学習カリキュラムを作成する上でも十分こうした参加を考慮することができると言える。特に全員参加させている香港理工大学での成果はその担当者から機会あるごとに報告されている⁽¹⁴⁾。

4. 香港の利点

そこで、何故こうした交流が香港ではできるのかを少し考えてみたい。恐らく地理的条件として日本に近い点がまず上げることができるだろう。日本に近いために航空運賃もアメリカやヨーロッパからと比べると安くなっている為、かなり気軽に日本行きを考えることができると言える。

それから、車、電気製品、テレビ、雑誌などを通して大量に押し寄せている日本文化に香港人が浸っているため、学習者本人を始めその財政支援をする家族においても心理的に日本文化に大きな抵抗感がないといえる。

また、受け入れる日本側から見ても 1997 年 7 月まではイギリス植民地の住民として、中国人ではあるが英語を話す者として、どちらかと言えば西洋諸国の留学生に準ずる印象を持っていたのではないかと思う。この為に明治以来現在までまだ脈々と受け継がれていると感じられる「欧米尊重東洋軽視」又は「舶来主義」の観点から、香港の学生たちは比較的抵抗なく日本人家庭に受け入れられていると思われる。

これに反して、韓国、中国大陸などの学生たちに対しては残念ではあるが多少冷たい態度を取る日本人も未だにいるような感じを私自身抱いているのであるが、言い過ぎであろうか。

この様な幸運が重なっている中で、香港の各大学の関係者が大学の枠を越えてお互いに協力しあい、こうした交流を行っていることも特筆したいことである。

IV. 終わりに

ここまで簡単に香港での「留学生教育」との係わりの可能性を現状に即して見てきたわけであるが、香港では違った形で「留学生教育」との関連を模索しようとしていると言つていいだろう。

こうした模索は果たして諸氏が考える「留学生教育」に含まれる問題なのか。教えて頂きたい。もし、含まれないとした場合には、それではいったい私達海外で日本語教育に携わっている者として、どんな形で日本側と「留学生教育」を共有していくのかを示唆して頂けることを期待しつつ本小論を終えたい。

注

- (1) 留学生教育学会 1997 「留学生教育」創刊号の各投稿論文
- (2) 中国赴日本国留学生予備学校「慶祝健校 15 周年誌」pp. 2~5.
- (3) 香港日本総領事館文化部からの資料による。

- (4) 以前、香港の培橋中学で課外授業として行われていたが、現在ではなくなっている。
- (5) 国際交流基金日本語国際センター 1993「海外の日本語教育の現状」p. 75.
- (6) 児島慶治 1997「留学生教育」創刊号 p. 19.
- (7) 香港日本総領事館からの資料による。
- (8) 香港中文大学日本研究学科主専攻学生の1年間交換留学での報告から。
- (9) 児島慶治 1997「留学生教育」創刊号 pp. 24~26.
- (10) 香港中文大学全日制本科課程時間表 96-97版 pp. 102-106.
- (11) 具体的な統計資料はないが、主専攻課程開設以来の担当教員としての実感である。
- (12) 児島慶治 1997「留学生教育」創刊号 pp. 23~26.
- (13) 1997年5月における調査結果
- (14) ウォン宮副裕子 「短期滞日語学／企業研修が接觸場面における学習者のインターラクション能力に及ぼした影響について」1996第6号『世界の日本語教育』国際交流基金日本語国際センター編 pp. 83~99.

スペイン国立大学の留学生受け入れ体制について —グラナダ大学での事例—

Conditions for Acceptances of Foreign Students in Spanish National Universities
—A Case Study at The University of Granada—

浜口 美由紀（長崎大学）

Miyuki HAMAGUCHI (Nagasaki University)

目 次

- I. はじめに
- II. 日本人のスペイン留学事情
 - 1. 留学の種類と手続き
- III. 国立グラナダ大学の留学生受け入れ
 - 1. スペインの教育制度と大学
 - 2. グラナダ大学の留学生状況
 - 3. 外国人留学生への大学の対応
 - 4. スペインの留学生関連資料
- IV. ヨーロッパ圏内の留学制度との関連
- V. 日本との比較
 - 1. 中国人留学生とモロッコ人留学生
- VI. おわりに

I. はじめに

本論は、1997年3月17日に開催の「留学生教育学会第1回研究大会」での発表に加筆したものである。

近年、日本人の英語圏への留学者の増加に伴い、留学情報の書籍や留学雑誌は豊富に出版されている。実際に英語圏内の大学及び大学院を卒業・修了した日本人留学生は多数に上り、留学国や留学先の大学事情に関する詳細なデータを国内で入手することが可能である。一方、英語圏以外の国へ留学を希望する場合、その情報量には格段の開きがある。本論で調査の対象としているスペインの場合、情報量は更に僅かである。

しかしながら日本人の私費スペイン語語学留学は年々増加の傾向にある。受け皿となるスペイン国立大学付属外国人スペイン語コースは、語学コースと共にスペイン文化や歴史の科目を含むカリキュラム構成を

行っている。また、私立の語学学校の増加は留学希望者の受入れが充実しつつあることを表わしていると言えよう。しかし、日本人がスペインの大学や大学院の正規留学に関する情報や手続き用の資料を入手することは、日本国内はもとよりスペイン国内においても非常に困難である。

本論では、スペイン国立大学の留学生受入の現状を、現在のスペインの大学教育事情とも交差させながら論述する。対象としたのは、スペイン南部に位置する国立グラナダ大学である。著者はグラナダ大学大学院に留学し、留学生としてスペインの留学生受入れの現状を体験した。現在は長崎で留学生を受け入れる立場で、留学生の関わりを持っており、日本とスペインにおける留学生受け入れの現状を比較する機会を得ている。双方の現状を比較しながら、日本とは異なる留学生の受入れ体制の実例を提示し、現状を考察しながら留学生の望む受入れ体制の提言を試みる。

II. 日本人のスペイン留学事情

日本人のスペイン留学の主な目的はスペイン語習得である。次に多く見られるのは私費フラメンコ舞踊留学である。英語圏への日本人留学生の目的と比較した場合、大学や大学院への留学が極端に少ない。その理由は次項で詳細に述べる。3ヶ月以内の短期留学の場合はビザが不要であるが、長期留学の日本人の数は日本とスペイン両大使館も確認が難しく、現在までのスペインにおける日本人留学生の総数は不明である。

その他に、日本の大学のスペイン語学科には、スペインの国立・私立大学付属外国人スペイン語コースと提携して交換留学制度を実施し、定期的にスペイン語習得を目的とした日本人学生を留学生として送っている大学もある。

1. 留学の種類と手続き

(1) スペイン語私費留学

希望する大学付属の外国人スペイン語コースや私立の語学学校へ入学を申し込みと入学許可される。大学付属の語学学校では1年間を2期や3期に分けたスケジュールが組まれ、スペイン語、文化、歴史等の講座を開き受講証明書等を発行している。

(2) 大学

大学留学の場合は二つの方法が可能である。一つはスペインでの正式な学位取得を目的とする正規入学であり、もう一つは学位とは関係なく授業を受講できる聴講生としての入学である。しかし、正規の学生として入学または編入学する場合は、日本の大学での履修科目の認定(Convalidación)が非常に厳しい。そのことが、スペインの大学を卒業した日本人留学生が少ない最大の理由である。一方、聴講生の場合は手続きは簡単である。希望学部の許可を得て授業料を納付すると授業を受講できる。しかし、受講した単位は認定されない。

(3) 大学院

大学院は大学以上に繁雑な手続きと提出書類の複雑さにおいて非常に困難である。更に、希望の大学院専攻課程の事務局の対応や事務局職員の手続きの熟知度によって、提出書類の内容まで変わる可能性が考

えられる。私のケースでは、最低限義務付けられていた書類には、日本の大学の卒業証明書と単位証明書の英語訳の書類に日本の外務省の認証（アポスティル認証）を受け、スペインでこれらの書類の翻訳を公認翻訳士に依頼し、スペイン語訳を添付することが必要であった。加えてスペインの日本大使館で発行する日本人証明書と、日本の大学で取得した全履修科目概要をスペイン語に翻訳しなければならなかった。以上の書類をスペイン教育文化省へ提出し認定審査を受けるのであるが、審査に1年以上が費やされるのである。

これらの過程を経るため、スペインの大学院を修了する日本人留学生はかなり限定されるのである。

III. 国立グラナダ大学の留学生受入れ

1. スペインの教育制度と大学

スペインは古くからアフリカ（イスラム教文化）とヨーロッパ（キリスト教文化）の接点となっており、ヨーロッパにあってヨーロッパらしくない国と言われている。現在スペイン国内の17の自治州はスペイン市民戦争後約40年の独裁体制の反動から、統一色を避けて、地域の独立性を強めていく傾向にあり、これがスペイン社会の大きな特色となっている。

(1) スペインの教育制度

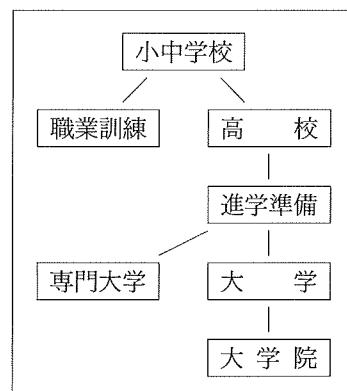
スペインの義務教育は一般基礎教育と呼ばれ、6歳から14歳までの8年間である。義務教育終了後は、大学進学を目指すBUPと言われる3年制の高校か、または2年間の職業訓練コースのどちらかを選択して進学する。大学進学BUPと言われる2年間の高校教育過程を終了すると、COUと言われる1年間の大学進学コースに進み、理科系か文化系大学の入学試験に向けた科目を勉強する。1年後、高校生は全国共通大学入学試験を受験後、入学試験の成績と大学の評定値を比較した結果、大学や学部を選択する。大学は学部と専門大学に分かれており、専門大学は3年制で看護、体育などの学科がある。大学学部は通常5年制で、医学部や歯学部は6年制である。大学院は最低2年間で単位を取得してその後、論文を執筆して論文審査を経る。スペインの国立大学はいずれも歴史が古く、最も古い大学は1250年創立のサラマンカ大学である。

(2) スペインの大学数

1996年のスペインの大学登録学生数は全国で1,505,611人であった。スペインには国立大学44校、私立大学6校、神学校4校、合計54大学が設置されている。1996/1997年の大学登録者は1,530,000人（1996年10月現在）と見込まれている。約24,000人の大学進学希望者の増加である。最も学生数が多い大学は首都マドリードの国立コンプレンセ大学でその数約13万人にも上る。

大学の管轄はスペイン教育文化省と、大学が設置されている17の各自治州の管轄下に置かれている。例えばグラナダ大学は、アンダルシア自治州の管轄となる。しかし、基本的には大学運営は、大学内の自治

表1 スペインの教育制度



によって組織されている。

国立大学の入学金、授業料は日本と比較すると安く、私が入学した1993年のグラナダ大学大学院の年間授業料と入学金は合わせて約5万円であった。26歳以下の大学生および大学院生には授業料に大学健康保険が付帯され、在学中の病気やケガの治療費の保険が適用されている。26歳以下であれば国籍に関係なく保険が適用される制度となっている。

(3) スペイン人学生対象の奨学金給費制度

スペインの教育文化省は1兆ペセタの教育予算を計上し、その中には大学生の奨学金給費金も含まれている。教育文化省の奨学金は1学生に対して年間を通して支給しており、奨学金の種類は4種類である。申告する学生の総世帯収入の基準額により、支給奨学金の金額が設定されている。補助奨学金261,000ペセタ(約23万円)、教材費援助奨学金は26,000ペセタ(約2万3千円)、交通費補助18,000ペセタ(約1万6千円)、住居費補助奨学金は272,000ペセタ(約24万円)が支給される。

教育文化省の他に、各自治州の奨学金制度や大学独自の奨学金制度も設けられている。グラナダ大学の場合は508人の学生へ教材費として1学生に年間40,000ペセタの奨学金を授与し、また大学構内の大学食堂の無料利用券を授与したり、低金利の学資の融資も行っている。

2. グラナダ大学の留学生状況

グラナダ大学で発行している「グラナダ大学統計表1995・1996年版」¹⁾によると、グラナダ大学の登録学生数は、14学部と7校の専門大学と合わせて57,085人である。この数に744人の聴講生を加えると総数は57,829人となる。

統計表の各学部別の項目データの内容は、学生数・学生の年齢構成・奨学金受給者数・スペイン国内出身地別実数、出身国別外国人学生数で構成されている。学生の年齢構成は、飛び級で入学した17歳から30歳以上の学生まで14段階の年齢別の学生数の表示がある。30歳以上の大学生数は各学部約10%以上を占めており、社会人学生も少なくない。

次にグラナダ大学の留学生の人数を調査すると、前記の統計表には留学生に関する実数や統計を編集した留学生専用の項目は掲載されていない。各学部の中に「出身国別外国人学生」が掲載されており、(表3)の留学生数は今回の調査のために学部別に集計した数である。

(表3)によれば、14学部の総学生数は44,687人中に932人の留学生が在籍しており、国籍数は58ヶ国であった。留学生が最も多い学部は353人が所属している薬学部で、一番多くを占めるのは344人のモロッコ人である。薬学部にモロッコ人が多

表2 スペインの大学数

国立大学	私立大学	神学校	合計
44	6	4	54

表3 グラナダ大学14学部別留学生数

学部名	留学生数	学部学生数
芸術	16	984
図書館	23	966
科学	83	7,861
体育	2	648
教育	34	5,345
経営・経済	117	4,688
政治・社会	20	2,116
法学	29	7,716
薬学	353	3,867
哲学・文学	63	4,260
医学	66	1,539
歯学	19	463
心理学	15	2,784
外国語	92	1,401
合計	932	44,687

スペイン国立大学の留学生受け入れ体制について

い理由は、スペインの薬剤師資格はモロッコ国内においても法的に有効な資格であり、モロッコには薬学部の設置が僅少であり、それに加え学費負担の少ないスペインの薬学部での資格取得を目的としているからである。モロッコ人学生は「アラブ圏世界」の留学生を対象とした長期間の奨学金制度の申請が可能であり、支給の対象となっている。この奨学金を卒業するまでの期間に授与される学生も多いと思われる。その上モロッコは、ジブラルタル海峡を挟みアフリカ北部に位置し、スペインとは隣国である。次いで留学生が多いのは経済・経営学部で、114人中31人のフランス人を筆頭に、モロッコ人が28人である。

地域別に見ると圧倒的にアフリカが多く、合計612人であり、国別ではアフリカ11ヶ国中、モロッコ人が598人を占めている。続いてヨーロッパが23ヶ国で合計221人となっており、国別ではフランスの60人が一番多い。EUの大学生がスペイン経済や経営分野へ高い関心を持っていることの反映と推測される。統計表の中で、オランダの国名は“Paises Bajos”と表記されており興味を引いた。16世紀半ばにオランダの一部がスペイン領であった頃に付けられた名称を統計表中に用いている。オランダからの留学生は4番目に多く11名である。北米・南米は12ヶ国で45人、中近東は6ヶ国で36人、アジア・オセアニアは7ヶ国で11人となっている。

同じスペイン語圏である中南米からの留学生は意外に少ない(表4参照)。スペインでの留学は同一言語による大学の授業であるため全く支障がないように思えるが、スペイン語圏留学生は8ヶ国から来ており、1ヶ国の人数は少ない。その理由として二つのことが考えらる。一つはスペイン留学を目的とする学生を対象と

表4 グラナダ大学留学生出身国内訳

アフリカ		ヨーロッパ		北米・南米		中近東		アジア	
モロッコ	597	フランス	60	アメリカ	14	リビア	12	日本	3
ギニア	10	ドイツ	58	ペルー	7	ヨルダン	10	ベトナム	3
セネガル	6	イギリス	28	ベネズエラ	6	イスラエル	6	中国	1
ソマリア	1	オランダ	11	コロンビア	5	レバノン	2	韓国	
コンゴ		ベルギー	10	アルゼンチン	4	エジプト	1	マレーシア	
トーゴン		イタリア	7	キューバ	2	イラク		フィリピン	
ナイジェリア		アイルランド	6	ブラジル		オーストラリア			
ザイール		スイス		チリ	1				
ブルンジ		オーストリア		ハイチ					
サハラ		スウェーデン	4	エルサルバドル					
モーリシャス		ルーマニア		コスタ・リカ					
		ポーランド	3	カナダ					
		ギリシャ							
		ブルガリア							
		ノルウェー	2						
		フィンランド							
		アンドラ							
		デンマーク	1						
		ポルトガル							
		ルクセンブルグ							
		ユーゴスラビア							
		ロシア							
		アイスランド							
合計	619	合計	221	合計	45	合計	36	合計	11

した奨学金の支給が少ないとある。二つ目は、中南米の学生が留学先として選択するのは、中南米に隣接する大国アメリカが圧倒的に多いからである。彼らがアメリカの大学の卒業資格を得たり大学院を修了することは、彼らの将来に非常に有利であることなどが考えられる。

既述のグラナダ大学の留学生数は学部所属の人数であり、この数字にはグラナダ大学大学院の留学生数は含まれていない。開講されている大学院の研究課程は、毎年開講とならないコースも加えて 100 近くある。大学院に所属する留学生の数も相当数に上ると思われるが、大学内で留学生全体を把握している事務局がなく、正確な数字は不明である。大学院に在学する留学生は在学中に、大学が院生留学生を対象に毎年実施するスペイン語語学試験に合格することが義務付けられている。私が受験した時には 100 人近い大学院留学生が参加していたが、前年に合格した留学生が同数近い数と推測すれば倍の 200 人以上の留学生が大学院に所属している可能性がある。大学院にも相当数のモロッコ人学生が所属しており、次に多いのは EU 圏内の学生のようである。

3. 外国人留学生への大学の対応

グラナダ大学では、長崎大学留学生センターのように学部と独立した機関としての留学生専用の事務局や窓口が設置されていない。日本国内の大学で実地されている留学生の身近な相談役となってくれる現地学生のチューター制度も存在しない。留学の事務的な手続きは留学生が希望する学部、あるいは大学院の専攻課程の事務所へ直接尋ね、そこで書類の申請や手続きを行うことになる。大学事務局は留学生に対してもスペイン国籍の学生と同様の対応を行い、留学生を特別に扱うことが少ない。その上、大学の情報提供の仕組みが合理的に機能しているとは言い難く、結局、留学生は大学教授や同級生や事務局職員の個人的なアドバイスや親切な助言に頼らざるを得ない状況に置かれているとも言える。

しかし大学に在籍するモロッコ人留学生が 300 人を越えており、前記の繁雑な手続きを経てモロッコ人留学生が全て入学したとは考えられず、アラブ世界対象の奨学金を授与されている彼らには簡略化した入学手続きが採用されていると思われる。

EU 連合加盟国には「エラスムス (ERASMUS)」と呼ばれる交換留学制度が実施されている。内容については次章 IV で詳細に述べるが、エラスムス交換留学生専用の窓口は大学内に設置されている。しかし、統計表にエラスムスに関する統計資料の記載が無く実状に関しては不明である。

大学内で留学生への対応が比較的充実しているのは、グラナダ大学付属外国人スペイン語コースである。この学校は大学本部から離れた場所に位置し、言わば独立した語学学校となっている。入学希望の外国人学生には、学校の事務局から学校案内の送付や情報提供が隨時行われており、一応の受け入れ体制が整っている。ただし、入学金や授業料は正規の学部の料金よりも 3~4 倍割高に設定されている。当校に所属する留学生には、スペイン人学部学生との交流の場や機会は大学として公的に設けられていない。

4. スペインの留学生関連資料

前述の「グラナダ大学統計表 1995・1996 年版」は大学内部資料として毎年刊行されており、一般には公開されていない。そして、スペイン統計局の統計資料「高等教育統計 1991—1992 年版」²⁾にも留学生に関する

調査事項は記載されていない。「グラナダ大学統計表 1995・1996 年版」の統計項目の設定等はグラナダ大学独自の統計内容と推測される。しかし、同様の統計資料が各大学で発行されているか、そして同種の項目で調査されているのかについては、他大学と比較できる資料が乏しく判断が難しい。「地域性」が地方自治においても顕著な国であるため、統計資料を通じても調査項目を統一できる可能性は少ないものである。一つの情報や資料を通してみても地域における情報の独自性が伺える。

グラナダ大学とは対照的な大学の例を挙げ、他の大学の受け入れへの取り組みを比較してみる。学内情報を公に発信・提供しているのはスペイン北部に位置する私立ナバラ大学である。留学生に関する情報をナバラ大学のホームページで公開している。スペインの 6 私立大学の 1 校であり、ナバラ大学医学部はスペインのトップレベルを誇る水準の高い私立大学である。

(表 5) より、ナバラ大学は中南米からの留学生が多く、グラナダ大学と比較すると留学生の出身国の構成が異なっている。その理由は、大学が提携している奨学金の種類が異なり、中南米からの留学生を受け入れる奨学金プログラムを設けているからである。新聞・ジャーナリズム学部学生を対象にしたドイツからの奨

表 5 ナバラ大学留学生内訳

出身国	中南米	ヨーロッパ	アジア	アフリカ	アメリカ	合 計
人 数	308	167	71	56	41	643

学金制度の採用など、大学と関連する奨学金・交換留学制度を積極的に取入れている現状が読み取れる。

一方、グラナダ大学留学生数の 1 位を占めていたモロッコ人学生数はナバラ大学では極端に少ない。その理由として、私立大学の入学金や授業料が高額であり、地理的にもモロッコから遠いことが考えられる。

当大学では留学生の国別在籍数などの基礎的なデータを公開し、大学のメールアドレスを表示し情報交換を呼び掛けている。留学生専用の窓口が設けてあり、柔軟な対応が行われていると思われる。

IV. ヨーロッパ圏内の留学制度との関連

EU 加盟国間には 11 の代表的な留学奨学金制度が実施されている。その中で特に有名なのは「エラスムス (ERASMUS) 交換留学制度」である。エラスムスは EU の大学生・大学院生・大学教員を対象とした、専門分野の向上と将来的な雇用への展望やヨーロッパ連合加盟国との協調・共存を目的とした交換留学制度である。実際、大学生と大学院生には 1 ターム 3 カ月の交換留学期間が設定され、留学中に取得した単位は認定される。大学間の共同研究のためのプロジェクトの支援も行われている。

(表 6) では、1995/1996 年のスペイン国内のエラスムス留学生の出身国と EU 内に留学しているスペイン人学生の留学先の国別を表している。双方とも約 17,000 人の学生が留学生として移動している様子が分かる。

スペイン国内ではフランス人留学生が最も多く、次いでイギリス人学生、3 番目はドイツ人学生となっている。上位 3ヶ国の国籍の割合はほぼグラナダ大学内の EU の留学生所属状況と同じである。

表6 1995/1996年スペイン国内のエラスムス留学生出身
国とスペイン人学生のEU内留学先

国名	スペイン国内のエラスムス留学生出身国	スペイン留学生のEU留学先
ベルギー	1,027	1,057
デンマーク	413	380
ドイツ	2,758	2,184
ギリシャ	385	342
フランス	4,315	4,217
アイルランド	482	660
イタリア	2,305	2,158
オランダ	957	972
オーストリア	400	337
ポルトガル	662	592
フィンランド	225	207
スウェーデン	311	339
イギリス	3,461	4,262
合計	17,701	17,707
	EU非加盟出身国	EU非加盟国への留学
スイス	183	240
アイスランド	10	7
ノルウェー	141	149
合計	334	396
総計	18,035	18,497

スペイン人学生のEUへの留学国は、1位がイギリスで、僅かの差で2位はフランス、3位はドイツとなっている。同じ国からの留学と受入数は、全体的に同数に近い結果が表されている。両国間での受け入れ枠がほぼ決定されているのであろうか。また、EU非加盟国間の留学生数は300人を越える数であるが、1国間の数はEU内の留学生数より下回っている。

グラナダ大学もスペイン人学生をエラスムス奨学生として加盟国の大学へ送る一方、各国からの交換留学生を受け入れている。双方の大学生は留学前にある程度の語学力が求められおり語学試験が課せられる。支給される奨学金は留学を補助する程度の金額で、ドイツ留学の場合は1ヶ月約5万円の支給となる。

1995年以降には「ソクラテス(SOCRATES)」と呼ばれる新しい奨学金制度が施行されている。この制度はエラスムスの中に組み込まれており、大学教員の継続研究、大学生・高校生・中学生を対象とした交換留学の実施、語学の普及を目的としている。

グラナダ大学在籍の留学生には、エラスムスやソクラテス留学制度の交換留学生が多数含まれると思われる。しかし、その正確な数はグラナダ大学の前述の統計表には記載されておらず不明である。

しかし、ヨーロッパ連合の国別にはエラスムス留学生の国別人数は集計され、隔年発行されるEU公式資料に掲載されており、何からの数値がグラナダ大学からも報告されている可能性は高い。

(表7)の数値は、スペインとフランスは学生パスポートが根拠になっており、学生以外の学生(出身国の大に在籍していない学生)を排除している。ドイツは1992年から新しいドイツ諸州(旧東ドイツ)を含ん

表7 受け入れ国別のEUの市民権を持つ留学生数⁴⁾

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
スペイン	—	—	—	4,000	3,000	3,000	4,000	—
ドイツ	20,000	20,000	21,000	22,000	23,000	25,000	27,000	—
フランス	19,000	18,000	18,000	19,000	21,000	22,000	24,000	25,000
イギリス	8,000	8,000	12,000	13,000	—	26,000	33,000	—
アメリカ	27,000	28,000	30,000	33,000	35,000	37,000	38,000	39,000

でいる。(表7)の受け入れ国以外に、ベルギー、デンマーク、アイルランド、イタリア、オランダ、ポルトガル、ノルウェー、スイスの留学生数が挙げられている。(表7)の国(スペインを除く)では毎年受け入れる留学生数が増加しているが、上述の国々では受け入れる留学生数の増加は見られない。

V. 日本との比較

文部省の「21世紀への留学生政策に関する提言」に基づき、1983年に留学生10万人計画が始まった。その後留学生数が急増し、大学の留学生受け入れ体制の拡大が迫られる経過を辿っている。スペインでは近年の留学生受入数からは急激な伸びは見られず、毎年3,000~4,000人平均である。そのために早急な受け入れ体制の確立が迫られる事態とは言えず、留学生問題への関心の高まりも感じられない。

言葉に関しては、日本に滞在する留学生の中には留学以前に十分な日本語を習得する学習環境に恵まれず、来日後初めて日本語を学ぶ留学生も多い。日本の大学では留学生に対して日本人学生と同等の日本語能力習得を目的として、日本語学習・補講のプログラムを組み、日本語担当の専任教官が彼らに日本語を教授している。

一方、グラナダ大学では、留学生は一定水準のスペイン語能力を満たしていることを前提に学部や大学院の授業は進められている。英語圏の大学や大学院ではTOEFLの基準点に達した留学生を受け入れているが、スペインではスペイン語に厳密な基準を設けている訳ではない。しかし、スペイン語能力が一定のレベルまで達していなければ授業の理解は厳しい。スペインの留学生は非漢字圏に属する者が圧倒的に多く、スペイン語取得能力は早く、授業の理解力も容易であるようである。したがって、大学の学部や大学院ではスペイン語習得を目的とした留学生専用の語学プログラムは準備しておらず、必要と思う留学生自ら習得に努力しなければならない。

1. 中国人留学生とモロッコ人留学生

日本とスペイン両国の留学生の中で一番多くを占める国籍は、日本では中国人留学生であり、グラナダ大学では既述のようにモロッコ人学生である。

モロッコ人学生は、留学生総数932人中に596人在籍しており、約64%を占めている。長崎大学では平成8年の留学生総数210人中に97人の中国人留学生が在籍しており、約46%を占めている。グラナダ大学では、学部所属のモロッコ人学生数に大学院所属のモロッコ人院生を加えると人数は増加する。最も多く所属する

薬学部を除いても、各学部留学生の50%に及ぶモロッコ人学生が所属している。グラナダの歴史とモロッコ人を含むイスラム文化圏との密接な関係は8世紀頃まで遡る。グラナダを代表する観光地アルハンブラ宮殿は、15世紀にイスラムの王が陥落するまでの約250年間イスラム王国が君臨し、グラナダでのカトリック文化とイスラム文化が共存し繁栄していた時代を象徴するものである。現在もスペイン南部のスペイン人にはアラブ人の血を受け継いだ民族的な特徴を色濃く残す人々が多く見られる。このような文化背景の下でモロッコとの関係は深く続いている。

中国人留学生とモロッコ人留学生の共通点は、留学国に隣接した国で、互いに歴史的な関係が深いことであり、経済力のある隣国に留学している点である。スペインに面したモロッコ北部ではスペイン語を話す人が多く、スペインのテレビ番組も受信できる。このような環境から来たモロッコ人学生のスペイン語習得能

表8 グラナダ大学のモロッコ人留学生

学部名	留学生数	モロッコ人学生	モロッコ人学生の割合
芸術	16	9	56%
図書館	23	18	78%
科学	83	61	73%
体育	2	0	0%
教育	34	23	67%
経営・経済	117	26	22%
政治・社会	20	12	60%
法学	29	5	17%
薬学	353	344	97%
哲学・文学	63	21	33%
医学	66	35	53%
歯学	19	8	42%
心理学	15	5	33%
外国語	92	31	34%
合計	932	598	64%

力は高い。残念な点は、スペイン国内の不法滞在のモロッコ人が多いことや宗教の違いから生じる摩擦や誤解が原因と思われる感情的な部分が、隣国間の理解の弊害になっているところである。

VI. おわりに

グラナダ大学での留学生事情を述べて來たが、留学生受け入れ体制やそれに対応する大学の組織化の具体的な態勢が見られない現状が浮き上がってくる。その一例に、留学生に関する統計や実数がまとまった形で出ていないことや、大学の関連事務局で留学生について尋ねても実数や実状が掴めなかつたことが挙げられる。スペインでは留学生関連の資料に関わらず、資料のアクセスや入手に骨を折ることが多い。

留学生の留学国在学中の精神的な負担は、自国の大学に所属する学生に比べると大きいといえる。グラナダ大学の留学生は、その精神的な負担は更に増すと思われる現状があることを前述の状況から推測できる。具体的には、まず最初に留学生が最低必要な情報（入学後の単位申請書類や図書館利用登録などの種々の許

可書等) をどこで、どのような方法で入手するか分からず、問題解決までに多くの時間が費やされる。その負担の上に、入学直後は大学の環境や言葉への適応など緊張する時期が重なるのである。1枚の書類の手続き処理のために広大なキャンパスの事務局を何か所も駆け回る結果が引き起こされる。

留学生専用の窓口やセンターが設置され、留学生担当の事務職員の配置が行われることによって問題は軽減すると考えられる。少なくとも、基本的な書類の手続きを問い合わせることが可能となるであろう。精神的負担と時間の軽減化によって、留学地での勉強や研究に集中できる。

留学生の受け入れ実績は十数年以上であるにも関わらず、留学生対策が組織化されていない理由は二つ考えられる。一つは、留学生自らが諸手続に取り組み解決することで、向上心と独立心を養わせることを目的としている。親切な国民性が幸いし、実際には留学生が最終的に困った時には対応している。二つ目は、留学生もスペイン人学生も在学生として同等であり、留学生として特別扱いしないことである。

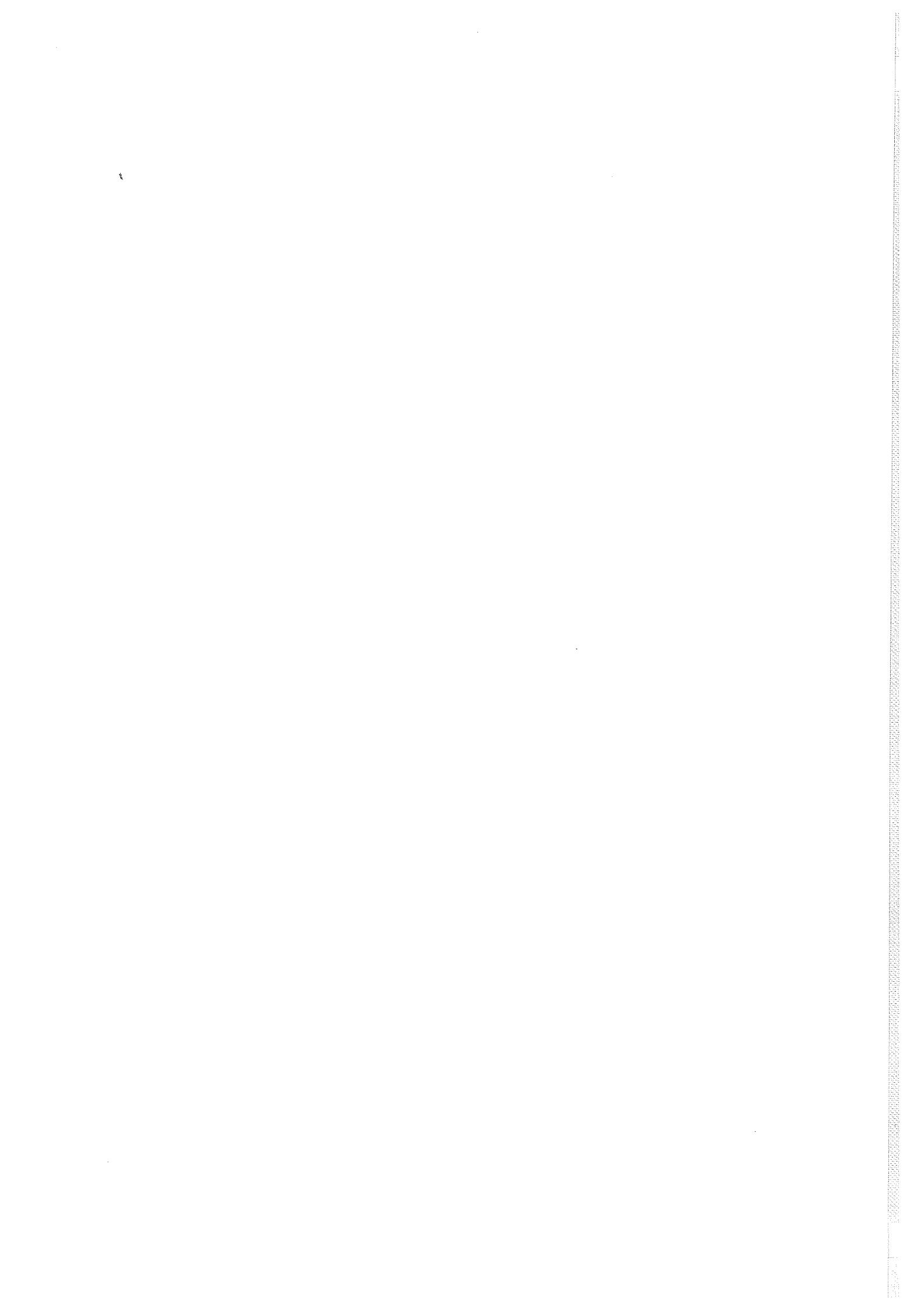
結果的には、留学生は自ら処理しなければならない環境に置かれており、自然に留学生同士で情報を交換したり、おののが処理と交渉能力を身に付けざるを得ない。また、大学主催の留学生を囲む催しや交流会が企画されることは無い反面、スペイン人学生との積極的な日常の交流を得る結果となった。その点でも日本の大学の留学生を取り囲む環境とは大きく異なっている。

現在、ヨーロッパ統合に向け統一通貨ユーロに代表される様々な取り組みが行われている。大学のカリキュラムにおいても共通の学制制度（医学・歯学を除き4年制に統一）の導入や、教育水準の統一化の試みが計られ、それを意識した改編に動いている。また、エラスムスやソクラテスの交換留学制度を経験した人達が各国の中核となる日も近いであろう。今後ヨーロッパ間の交流が一層活発となり、留学生問題の認識が喚起され、留学生への対応も変化する可能性も考えられる。

留学生が留学国で充足感を持って過ごす環境を整備するには、何が最も必要であるのか。受け入れ環境を整えず、留学生の自主性と意欲で彼等の留学生活を開拓させる方向を導く国も存在するのである。日本と比較すると、留学生を取り巻く歴史的背景や地理的条件や社会事情が大きく異なるため同じ条件での論述は難しい。しかし、スペインの例を通して、EU内のエラスムス交換留学制度に類似する、アジア全土を包括するアジア間の交換留学生制度の可能性も検討されるべきであろう。

注

- 1) Universidad de Granada, 1996, Resumen Numerico de Alumnos Oficiales y Libres matriculados en facultades, Escuelas Tecnicas Superiores y Escuelas Universitarias Curso 1995/1996, p. 880.
- 2) Circulo de Progreso universitario, 1994, Guía de las salidas Universitarias 1994-1996, p. 1063.
- 3) Office for official publications European Community. 1996. Erasmus/Lingua Action II 1995/1996.
- 4) ヨーロッパ連合編 1997「ヨーロッパ統計年鑑(1997年版)」、青木書林



アメリカの大学における留学生対応策 —日本との比較—

The Care for Foreign Students in American Universities
—The Comparison with Japanese Case—

都河 明子（東京大学）

Akiko TSUGAWA (The University of Tokyo)

目 次

I. アメリカの大学における留学生の対応策

1. アメリカの大学
2. アメリカの女子大学
3. コンピュータの国アメリカ
4. 留学に関するアメリカの情報機関
5. アメリカの大学での留学生対応策

II. 東京大学理学系研究科・理学部での留学生に対する試み

1. 基礎科学用語の日本語教室開設
2. オリエンテーションとキャンパスツアーア
3. 留学生による「留学生フォーラム」開催

キーワード：米国の高等教育 留学生対応策 留学生受入れ アドバイザー オリエンテーション

平成7年5月—6月に、フルブライト奨学金を得てIEAプログラム (International Education Administrators Program)に参加した。このプログラムではアメリカの大学や他の教育機関を訪問し、また、留学生センターで留学生への対応等を実際に体験できる。私は長年生化学の研究を続けていたが、平成6年から留学生専門教育教官として東京大学理学系研究科・理学部国際交流室を任せられることになった。約130人の大学院生と数人の学部生からなる留学生たちをどのようにケアしたらよいか、どうしたら理想の国際交流室をつくることができるかを考えた時、まず国際交流・国際教育の面で長いキャリアを持つアメリカの大学の留学生センターを観察することがこれからの私の仕事にとって有意義であると考え、応募した。

まず、アメリカの留学生対応策を紹介し、次にこれまで行ってきた東京大学理学系研究科・理学部国際交流室での試みを比較して述べたい。

I. アメリカの大学における留学生の対応策

1. アメリカの大学

アメリカの大学は大きく分けて州立大学と私立大学に分けられる。これらの4年制大学の他に地域に密接に結びついているコミュニティカレッジという2年制短期大学がある。訪問した大学は州立大学ではミネソタ大学、テネシー大学、UCLA（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）等の総合大学、私立大学ではマカラスター・カレッジ（ミネソタ州）、ニューヨーク大学、ジョージタウン大学（ワシントンD.C.）、メリーヴィルカレッジ（テネシー州）、スクリプス女子大学などを訪問した。これらの私立大学には、ニューヨーク大学のような総合大学とリベラルアーツと呼ばれる文科系の単科大学がある。その他4校のコミュニティカレッジへも訪れた。

州立大学といつても州からの援助は3割程度で、授業料・入学金・寄付等が大学にとっての重要な財源となっているため、いかに魅力ある大学にして学生数を集めるかが経営陣の手腕にかかっている。訪問した全大学の総長や学長が歓迎してくれ、各大学の特徴ある運営理念や資金面について熱意を込めて話をしてくれたことからも理解できる。

ミネソタ大学では『U 2000』というスローガンを掲げ、2000年までに大学を大きく改革するという計画をたてている。しかし、この大学で勉強している日本の女子学生に会い、今まで所属していた学科が急に廃止になり困っているという話を聞いた時、アメリカのやり方は急進的であると感じた。

日本の国立大学では、徴収した授業料等を全部文部省に差し出す代わりに研究費も含めた必要経費が配分されるため、教官たちには運営資金等を考えなくてはならないという危機感がない。私立大学においても、大学内の改革をするには文部省の許可を必要としているため、独創性を出すための大変革を急に行なうことは難しいと思われる。アメリカの大学には、突如としてある学部が無くなるということはあるかもしれないが、各大学それぞれの運営に個性や自主性が出せるという利点があると感じた。

2. アメリカの女子大学

ロサンゼルスに近いクレアモントという街にクレアモント大学群があり、6大学が集合してできている。大学院のみであったり、文科系のみ、理科系のみと各大学は独創性に富み、運営は独立しているが、互いに授業を交換できるシステムになっている。この内一つスクリプス女子大学は学生数約620人の小粒ながら、キャンパスの広いとてもきれいな大学であった。学長はもちろん女性で、「この大学の特徴と役割は社会と人間の半分を占める女性が男性と対等に社会でリーダーシップを取れるよう指導していることである」と、熱心に説明された。実際卒業生たちは社会に出て様々な職種で管理職として頑張っているとのことである。

アメリカには全部で84校の女子大がある。日本の女子大が良妻賢母になる目的のために創設され、今でも多くの女子大に家政学部があることを考えると、女子大学の存在目的が日米間で非常に異なることに興味を感じた。アメリカでアファーマティブアクションを勝ち取った人々はこのような大学を出た女性たちなのだと想像したりした。

3. コンピュータの国アメリカ

テレビを通して、三つの高校生に同時に日本語を教えるクラスを参観した。学生数が少ないとこと、隣の高校までの距離が遠いこと、教師人件費の節約ができるところから始まったようだ。テレビを通じての先生と生徒たちの受け答えは、ケーブルの調子が時々悪くなつたが、圧巻であった。

また、2、3の幼稚園や小学校を訪れる機会を得たが、各教室でコンピュータを操作している3歳の子供たちをみた時は、コンピュータの数の多さとともに驚いた。その他、カリフォルニア州とヴァージニア州の小学校の先生と生徒と一緒にインターネットで話をするビデオカンファレンスにも参加した。

4. 留学に関するアメリカの情報機関

アメリカにはアメリカの大学に留学するための情報を提供している組織が数多くある。米国広報文化交流庁(USIA: The United States Information Agency)はアメリカ連邦政府の国務省に属する機関で、海外にアメリカに関する情報を提供し、教育・文化交流を行う役割を担っている。また、CIES(Council for International Exchange of Scholars)というUSIAの委託を受け、フルブライトを担当する非営利団体がある。IIE(Institute of International Education)は高等教育交流機関としてアメリカ最大の非営利団体で、留学に関するアドバイスの本やガイドブック等の出版(アメリカ人の海外留学希望者向け)、アメリカ内外の大学のカタログを備えた情報センターの運営等を行っている。情報公開の国であるアメリカらしく、大きな建物の1階には種々の留学に関する出版物が展示されており、その数の豊富さに圧倒された。

5. アメリカの大学での留学生対応策

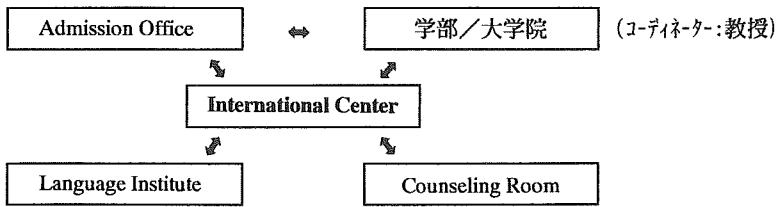
ミネソタ大学とテネシー大学の留学生センターでは、留学生への対応がどのようになされているか実際に体験できるインターンシップを受けた。テネシー大学は学生数25,000(東大約26,000)、このうち留学生は約1,000人(東大約1,800人)で、東大とほぼ同じ規模の大学である。テネシー大学での留学生対応策を例に述べる。

(1) 留学生受入れについて

Admission Office(日本では教務掛あるいは大学院掛に相当)の1か所で、全学部の入学に関する問い合わせ、願書発送、各学部・大学院との対応、入学通知発送、受け入れ事務一般等を行っている。入学を許可された留学生に対しては、入学後直ちに留学生センターに行くよう指示している。留学生センターでは新入学生がキャンパスライフや地域での生活に慣れるよう様々な試みを行っている。そして、英語のテストを行い語学力の不十分な学生にはLanguage Instituteで英語の授業を受けるようアドバイスする。つまり留学生センターでは語学教育を行っていない。留学生センターでは種々の相談を受け付ける。学部/大学院にはコーディネーターの教授がいて連絡を取り合う。もし、留学生が臨床医に見てもらう必要が出た場合には、臨床心理学者等が居るCounseling Roomに連絡する。図1のように留学生センターを中心に、Admission Office・学部/大学院・Language Institute・Counseling Roomの5つのオフィス間が上手くコーディネートされていた。

(2) 留学生センターについて

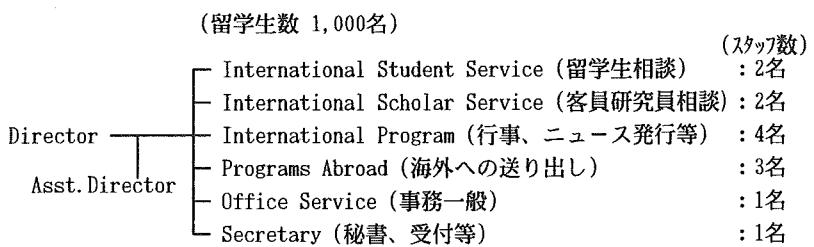
図1 テネシー大学での留学生の受け入れ機構



アメリカのほとんどの大学では、留学生センター1か所に多数のスタッフを置き、それぞれが分業に徹し留学生の世話をしている。入学後のオリエンテーションを始め地域社会やアメリカ人学生との交流プログラム等様々なアイディアのもとに多くの行事を企画・開催しており、国際教育に携わった長い歴史を感じられた。

図2に示すように、テネシー大学の留学生センターのスタッフは13名。留学生へのアドバイザー、客員研究員へのアドバイザー、行事の企画・センターニュース発行担当、海外への送り出し（アメリカ人学生対象）のアドバイザー等の他に秘書や事務員などで、その他に学生アルバイトが何人か手伝いをしていた。スタッフには専用の個室が完備され、相談時のプライバシーが守られ、一方、スタッフは部屋に民芸品・置き物・絵などを飾り、リラックスした個性的な空間作りに創意工夫していた。

図2 テネシー大学留学生センターの機構



(3) アドバイザーの役割

アメリカの大学では留学生に対する授業以外の教育も重視され、したがって留学生アドバイザーの地位は高く、彼ら自身も教育者としての誇りを抱いている人が多い。アドバイザーは教育学・社会学・心理学・人類学・国際教育等を専攻し、ほとんどの人が修士号・博士号の資格を持っている。また、海外での経験が要求されることが多いようだ。

次にアドバイザーの具体的な業務を述べる。

第1の業務はアドバイスで、宿舎・所得税・奨学金・就労等の生活面での対応はきめ細かく、安い車を買うノウハウ等を含め地域に対応した情報を提供している。なお、学業面でのアドバイスは各学部／大学院で教授が交代してアカデミック・アドバイザーとなり指導していた。

第2の業務はオリエンテーションで、海外からの受け入れ留学生のために行うものと海外へ留学するアメリカ人学生のために行うものがあり、地域によって特徴あるオリエンテーションを企画している。オリエンテーションについて次節で詳しく述べる。

第3の業務は異文化を理解するための勉強会を行うことである。文化の違う外国で勉強することは大変

であるとの配慮から、アドバイザーたちは各国の異文化を勉強して留学生に適切なアドバイスをし、少しでも早く慣れてもらうよう努力している。留学生アドバイザーの一人が、日本の留学生はなかなか相談しに来ない、来てもはっきり言わないので全てハッピーであると思っていたが、実はそうではないとわかりかえって心配していると述べていた。日本の学生は権利を主張することが苦手なようだし、また、相談するという習慣が少ないのだと思う。

第4の業務は地域社会・アメリカ人学生との交流プログラムを企画することである。異文化での適応を順調にさせるためには地域・アメリカ人学生との交流が必要であるとのことから始まったようだ。年に1—2回のインターナショナル・フェスティバルや、月に1—2回のコーヒーアワーなどが企画されている。また、留学生の家族のための英語教室やネットワーク作りもさかんに行っていた。

第5の業務は留学生のためのビザの発行業務に関するものである。日本では入国管理局でビザを発行しているが、アメリカの大学では入国管理局から特別の資格を得、留学生ビザ提出書類作成の権限を与えられている。ビザの種類も多く種々の入国管理法の知識を要求されるため、勉強会などを開き専門性を高め合っているようだ。

(4) オリエンテーションの充実

受け入れのオリエンテーションはほとんどの大学で2—3日間に渡り行っている。入学手続きの方法から始まり、大学の概要を説明し、キャンパスライフをエンジョイできるようキャンパスツアーも行っている。さらに、各町の案内を含めた日常生活のアドバイスも行っている。そして、それぞれの地域に合った企画が数多く盛り込まれている。

テネシーは田舎でのんびりした安全な町なので、まず1泊2日のキャンプを行う。国立公園スマーリー・マウンテンでテントを張り、皆でバーベキューを楽しむのだそうだ。ほとんどの留学生はこれに参加すると直に打ち解け、留学生センターに相談に来やすくなっているようだ。一方、UCLA（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）のオリエンテーションは対称的で独創的であった。ロサンゼルスは危険な街であるため、オリエンテーションでまず最初に教えることは「大きなお金は財布に入れ、小銭を常にポケットに入れておくように。脅されるような危険な時にはその小銭をすぐ渡すように。」といったリスクマネジメントを指導している。

テネシー大学のアドバイザーは全員白人であるのに対し、UCLAの留学生センター長は黒人で、リズムにのり体を揺らせながら説明してくれた。とにかく「アメリカは広い」の一語につきる。

II. 東京大学理学系研究科・理学部での留学生に対する試み

東京大学理学系研究科・理学部の国際交流室を開設して約3年が経った。その間、留学生は多くの問題を抱えて当室に相談に来る。教授が海外出張等でいないことが多くディスカッションができない、研究を進めるにあたり教授の意見が絶対的ではないはずだから自分の意見も聞いてほしい、研究室が狭い等々。入学してすぐ専攻や指導教官を変更したいと言ってくる困った留学生もいる一方、最先端の機器ですばらしい研究ができ感激しているという学生もいる。

私費留学生は研究とアルバイトで忙しいため、研究室以外の日本人学生とのつき合いは少なく、日本の家庭に招待される機会も少ないようだ。指導教官の中には留学生を自宅に招待している方々もおられるが、郊外からの通勤を余儀なくさせられている教官も多いためそういう機会もなかなかまらない。5年以上日本にいるのに、日本の文化を知る機会も、観光旅行を楽しむ機会も少ないので私費留学生の実状である。地方の大学で学んでいる外国人留学生たちは、大学と住まいが近いため、地域の住民との交流が盛んと聞く。これらの留学生たちは、オリエンテーションで外国人登録と国民健康保険証は○○市役所へ、保育園は△△保育園へというような指導できるが、東大の場合は、留学生の住まいが広範囲な地域にわたっているため、そのようなきめ細かい対応ができないのが悩みである。

次に当室で留学生のために行っている種々の試みについて紹介したい。

1. 基礎科学用語の日本語教室開設

多くの外国人留学生に会ってまず驚いたのは、日本語能力に大きな差があるということである。日本文学を学ぶ文学部留学生には“わびやさび”を解する程の高い日本語能力が要求されるが、理学系大学院留学生にとっては研究発表を英語ですることも多く、また専門用語も日本語より英語の方が通じるために、日本語能力は要求されていない。しかし、日本で生活するためには、例えばアパートを借りたり、奨学金を申し込むには日本語は必須である。留学生にとって日本語は難しいが、中には理学系留学生でも永井荷風の小説を読んでいる日本人学生顔負けの者がいる。一方、入学後2年経ってもまだ英語で話をする中国人留学生もいる。少なくとも博士号を取るまでに、学会で日本語による発表ができるよう理学系研究科・理学部独自の日本語教室（入門・初級・中級の3クラス、基礎科学用語中心）を開設した。

理学部学部長や事務長が国際交流室の活動を大いに応援してくれ、日本語教育資格を持つ教師2名を非常勤として採用することができた。先生方は理学系出身ではないため、内容を打ち合わせながら、科学用語に置き換えた当室独自の教科書を作成している。中級のクラスでは、特に学会に提出する要旨を書くことができるよう、まずレポート作成の基本的表現を教え、次に実際に各自の実験レポートを実験目的・実験材料・方法・結果・考察に分けて書くことを指導している。

4月と10月に新入生が入学してくるため、6か月単位で授業を進めている。6か月後には恒例となった研究内容を発表するスピーチ大会で彼らの研究発表を聞くのが楽しみとなっている。

2. オリエンテーションとキャンパスツアー

アメリカでの貴重な経験の下に、新入留学生に対してオリエンテーションを行っている。東京大学でオリエンテーションやキャンパスツアーを行っているのは理学系研究科・理学部だけである。

まず、オリエンテーション用資料として、『留学生のためのガイドブック』（20頁程の和文・英文記載のもの）を作成した。第一部には東大の組織機構・歴史・大学生協等のキャンパス情報を、第二部には日本で生活するために必要な情報（銀行の利用の仕方・宿舎探し・電話のかけ方・乗り物の乗り方等）を掲載している。

オリエンテーションは4月と10月の2回、英語で行っている。私が大学院入試ほか学業関係の話をし、二

人の日本語教師が日本語教室の説明を、当室のコーディネーターの一人が日本の歴史(B4版1枚にまとめたもの)を紹介し、もう一人がキャンパスツアーのルートを紹介している。

実施しているキャンパスツアーは本郷キャンパスのみであるが、コースは安田講堂・三四郎池・保健センター・付属病院・大学生協・食堂・総合図書館・赤門、そして最後に御殿下記念館スポーツジムである。ジムは特に好評で、実験の暇をみては水泳、卓球、トレーニングなどを楽しんでいるようだ。キャンパスツアーのルート途中の総合図書館では、貸出し用の図書カードを入手するための申請を実際に指導しているが、他学部の留学生が集まってきて、続いてのツアーに加わることがよくある。多少なりに他学部にも貢献できて良いと思っている。

3. 留学生による『留学生フォーラム』開催

自国で自治会委員長をしていた等の積極的、活動的な留学生が多いが、日本での留学生活では与えられた研究をするので、受身の立場になりがちである。そこで、留学生が主体となってできる留学生フォーラムを開催することにした。

日本では若者の理科離れが問題となっていることから、留学生が自国の現状と比較しながら学生の理科離れについて考えようと、テーマを「日本と外国の理学教育・研究について」とし、国立オリンピック記念青少年総合センターで開催した。留学生たちは自分たちで企画、宣伝、会場係の役割分担を決めた。当日は各国の留学生に自国の理学教育・研究について話題提供してもらい、その後全員で討論をした。理学部長を含めた教職員6名と留学生22名、オブザーバー1名の計29人で1泊2日の楽しい時間を過ごし、留学生たちの普段と異なる生き生きとした表情を見ることができた。

私はアメリカの高等教育の視察後、アメリカのシステムと我が国際交流室のシステムをじっくり比較検討した。アメリカでは留学生センター1か所で、全留学生のためのケアを行っている。一方、東大では各学部の国際交流室に少人数のスタッフが配置され、それぞれ学部独自の留学生対応を行っている。確かにアメリカで目にしたものは何もかも素晴らしいと思えるものであった。受け入れのオリエンテーションなどは早速取り入れさせてもらっている。

今、アメリカのシステムに無いもので我々のシステムにある、誇りとなるものを発見できている。アメリカのような中央集権型の留学生センターでは、多数のスタッフによってたくさんのすばらしい行事や企画ができる。しかし、東大のように各学部に国際交流室があり、少ないスタッフが配置されていても、アメリカにはない長所はあるのである。それは留学生に対して、生活面だけでなく各学部に即した学業面でのフォローができるという点である。1,000人以上の留学生を同時に対応するのではなく、私の場合約140人の留学生を世話をしているので、この位の人数の場合には全留学生の成績等のほか、個々の人柄・奨学金受給状況・インターナショナルロッジ入居状況・家族状況等も把握でき、より親身な相談にのれるということである。実際、電話を受けても全ての留学生の声を判定することができる。留学生たちは2度目に会って、顔と名前を覚えているととても喜ぶ。

留学生とのつき合いはまだ3年だが、効率よく国際交流室を運営し、メンタルな面でさらに充分な対応をできたらと思っている。留学生たちは勉強意欲を持ち、それぞれのキャリアをよりすばらしいも

のに塗り替えるべく努力している。帰国してから自国の将来を担う存在になる人も多いことだろう。日本に留学してよかったです、再び来日したいと思ってくれるよう、彼らにしてあげたいことは無限にある。

「作文訂正」とジャーナル・アプローチ —日本語学習者への効果をめぐって—

Correction of Composition in “Journal Approach”
—Its Effect on Japanese Learners—

河野 理恵（一橋大学大学院）

Rie KOHNO (Graduate Student, Hitotsubashi University)

目 次

- I. はじめに
- II. 調査の概要
- III. 分析結果
 - 1. 教師のフィードバックに対する2タイプの反応
 - 2. タイプXとYの態度、学習者ストラテジーの差
- IV. 考察
- V. まとめ

キーワード：作文教育 ジャーナル・アプローチ 学習者ストラテジー 学習効果 自由な自己表現

I. はじめに

日本語教師をしていると、学習者の作文上の誤りに対する教師のフィードバックがほとんど効果を発揮していないと実感することがたびたびある。教師はわざわざ目立つように赤ペンで添削をする。学習者は、それに目を通しているはずなのに、しばしば同じ誤りを繰り返すのである。

このような実感はいくつかの研究によっても裏づけられている。Raimes (1983) は、学習者の作文が教師の訂正で飾られ返却された時、学習者はうめき、それを脇へやり、次回はなんとか赤の訂正が少ないと願う、と述べている。Oxford (1990、邦訳 pp. 141-2) は、学習者の作文に赤インクで真っ赤に書きこむ教師のよく犯す行為を避けなければならない、この行為は教師と学習者双方に敗北感を与えることになる、と述べている。

このような結果に導いてしまう原因についてもいくつかの研究が探索している。概して言えることは、教師側のフィードバックの仕方に問題があるということである。

Zamel (1985) は、ESL (第二言語としての英語教育) の学生の作文に対する教師のフィードバックを詳細に調査して、次のような結論を導いている。教師のフィードバックは大抵、型の不正確さを指摘したりまちがいを探すことなど、ライティングの表面的レベルの訂正に偏っており、意味のレベルに言及することがない。それはあたかも学習者の書いた作文をディスコースの全体的な単位と見なすのではなく、一つ一つ独立した文の連続としてみなしているようである。教師は作文の中の部分的な言語に関する問題にとらわれすぎるため、誤りを訂正する時にも、それらを作文全体の意味に関わる問題として認識することはない、と指摘している。また、教師はしばしば「what do you mean?」や「wrong word」のような曖昧な、抽象的なコメントをすることが多く、これらのコメントは学習者が彼らの作文を書き直すときには役に立たない、と述べている。

Cohen (1987) は、英語、フランス語、ドイツ語を学ぶ様々なクラスの 217 名の学習者への質問紙調査を行い、結果として Zamel と同じような結論を出している。教師のフィードバックは、初級、上級に関わらず、主に表記、句読点や文法の誤りを扱っており、また、「not clear」や「confusing」といったような短いフレーズで伝達されることがほとんどであり、そのような短いフレーズのフィードバックの意味は、学生に理解されていない、と述べている。さらに続けて、学習者は表記、句読点や文法についての教師のフィードバックにも注意を払うが、彼らがよりいっそう注意を向けるのは、語彙、構成、内容についてのフィードバックであり、しかし、この領域に関する教師のフィードバックは少ない、と報告している。つまり、学習者が求め情報のタイプ（語彙、構成、内容）と教師が提供するそれ（表記、句読点や文法）との間にミスマッチがあるとしている。この理由について Cohen は、表記や文法などは、教師がもっともたやすく指摘できる領域であり、また、必要性がもっとも高いためフィードバックが多くなるが、一方、他の 3 つの領域は、その善し悪しを判断するにはよりいっそう高い水準が教師に求められ、また、フィードバックするのに多くの時間が必要となるために、結果としてフィードバックが少なくなるのではないか、と述べている。

また、これらの研究の中に教師の訂正そのものに対して疑問を投げかけた、Semke (1984) の実験がある。この実験は、141 名のドイツ語学習者（1 年目の第 3 学期）に日記またはジャーナル形式（交換日誌）で、1 週間に一度のフリーライティングの宿題を与えて、学習者に自分の書きたいことを自由になんでも書かせ、そして、それに対する教師のフィードバックの仕方を 4 つのグループに分け、どのグループの学習者が相対的にライティング能力を伸ばしたかを統計的手法で分析したものである。その 4 グループとは、①誤りは指摘せず、内容に対してコメントや質問だけを与える、②誤り訂正だけを行う、③誤り訂正をし、内容に対するコメントをつけ加える、④誤りを象徴的な記号によって指摘し、学習者は自分でその誤りを訂正し書き直し、その書き直したもの教師が再度訂正する、である。フィードバックの効果測定には学習者に課すプリテストとポストテストの結果が用いられた。テストされる能力とは、10 分間のフリーライティングにおける誤りの数で見るライティングの「正確さ」と、その書かれた分量で見る「流暢さ」、そして、クローズテストで見る全般的言語能力の「上達度」、の 3 つであった。驚いたことに実験結果は、グループ①（コメント・質問のみ）の学習者が相対的に優秀であった。「正確さ」では有意差はなかったものの、「流暢さ」と「上達度」ではグループ①が有意にすぐれていた。つまり、教師による訂正是ライティングスキルを有意には向上させない、と結論づけているのである。

ここで一つ気になることは、グループ③の結果が芳しくなかったことである。グループ③は誤り訂正も行うが、コメントも与えている。この結果について、Semkeは、「いくつかのコメントはあっても、それらは非常にたくさんの誤り訂正の否定的効果を相殺することはできない」と述べている。つまり、Semkeによると、誤り訂正のような学習者の態度になんらかのネガティブ効果をもつものは学習を阻害するという。作文の訂正是しばしば教師のストレス（一度に大量の作文を訂正するために起こる）と学習者の失望をもたらし、その両方ともがネガティブな効果をもつと述べている。学習プロセスにおいては、感情的・認知的要因を重視する必要があり、問題は学習者の努力に対する教師の反応にあるとし、教師は訂正を行うかわりに、コメントや質問で学習者が書いた内容に答え、学習者のメッセージは理解可能だということを学習者に示唆するような支援的コメントのほうが、結果的には、学習者の態度にポジティブな効果をもたらし、学習を促進するのだとしている。

この実験結果は上述した二つの研究結果に対して次のような示唆を与えるものでもある。つまり、Zamel や Cohen は学習者の作文の表面的な誤りの訂正よりも意味・内容面の訂正のほうが学習者のニーズに応えるものだと報告したが、Semke はさらに一步進んで、それらの内容面の訂正には訂正形式ではなくコメント形式を採用するほうが学習者のライティング能力を伸ばすと示唆した。

それでは Semke の実験における効果的なコメントとはどのようなものだったのか。まず、これらのコメントの最低基準は二つのフルセンテンスであり、そのうちの一文は質問である場合が多かった、と述べている。続けて、Semke はこれらのコメントの特徴について、次のように述べている。

「コメントをする目的は、学習者に彼らの書くドイツ語は理解できるということを伝え、そして、もっと書くよう彼らを励ますことであった。しかしそれだけではなく、コメントは正しい用法のモデルを学習者に与えるというもう一つの目的をもっていた。コメントには、不自然にならないようなやり方で、学習者がまちがって使っていたアイテムや形が可能な限りとりこまれていたのである。」（下線は筆者）

ここで、Semke は「教師は学習者がまちがって使っていたアイテムや形をコメントに取り入れ、正しいモデルを学習者に与えている」と述べている。そうだとすれば、このようなコメントは本当に純粋にコメントだけだと言えるのだろうか。これは、ある意味では訂正だとは考えられないだろうか。このようなコメントを書いた時、教師はおそらく学習者の誤りを意識的にコメントに取り入れてそれを直し、そして、学習者がそのコメントを見た時に自分の誤りに気づき、次回は訂正してくれることを願ったのに違いない。このような訂正はもちろん従来の訂正とは同質のものではない。しかし、ある意味では間接的な訂正といつてもおかしくはない。本稿では、この種の訂正を「間接的訂正」とよぶことにしたい。

これまで紹介してきた先行研究の結果は、ESL や GSL（第二言語としてのドイツ語教育）におけるものであり、日本語教育の現場で検証されたものではない。しかしながら、これらの研究結果は語学教育全般に広く示唆を与えるものであることは疑いがない。そこで、本稿では、日本語教育におけるこのような「間接的訂正」の効果を吟味するために、学習者と教師との間でノート交換を行うジャーナル・アプローチ（倉地、1992）¹⁾を採用して論をすすめる。ジャーナル・アプローチは本来、学習者と教師のインタラクションを通して、双方が視野の拡大や自他理解の達成を目指すものである。したがって、学習者の自由な自己表現の拡大を目指すことをねらって、また、学習者が自分の日本語能力に劣等感を抱いたり過ちを恐れたりしないよう

に、原則的には学習者の日本語の誤りは訂正しない。とはいっても、コミュニケーションの必要上、同じ話題で話しを進めていく際に、学習者の誤りを教師が意識的あるいは無意識的に手直しし、それを学習者に再度提示しながら対話をすすめていくことが多い。つまり、ジャーナル・アプローチにも、「間接的訂正」が多く出現するのである。Semke 流に言えば、教師はジャーナル・アプローチを行うその過程において、学習者が書く内容に対して相当量のコメントや質問を与え、そして、そのコメントには学習者がまちがって使っていたアイテムや形が自然なかたちで取り込まれているのである。

II. 調査の概要

東京都内の日本語学校で学ぶ 23 歳～26 歳(1994 年 10 月現在)までの就学生 6 名を対象に、1994 年秋から 95 年春にかけて 8 ヶ月間ジャーナル交換(長期休暇のため、実質交換期間は半年)を行った。彼らの男女別、国別の内訳は韓国男子学生 3 名、韓国女子学生 2 名、中国女子学生 1 名である。彼らの日本語のレベルは韓国男子学生 1 名(学生 E)と中国女子学生 1 名(学生 F)は上級で、残りの学生(韓国男子学生 A、韓国女子学生 B、韓国女子学生 C、韓国男子学生 D)はすべて中級である。

筆者が担当する中級の日本語クラスでジャーナル交換の趣旨説明を行い希望者を募り、希望者とジャーナル交換を始めた。

なお、上級の 2 名は筆者がそれ以前に担当していたクラスの学生である。趣旨説明を行った際には、ジャーナルは書く内容になんら制限はなく何を書いてもよいことを強調し、続いて、ノート交換は宿題ではなくまた作文の練習でもないので、間違いは一切訂正しないこと、また、成績・評価にも一切関係がないこと、を徹底した。すべての希望者はこの条件を承諾した。

ジャーナル交換のインターバルは学習者の負担を考慮して、2 週間に設定した。

ジャーナル終了時に「『ノート交換』についてのアンケート」と題した 16 項目からなるアンケート調査を対象者全員に実施した。本稿ではこのアンケートのうち日本語能力についての項目のみを取り上げる。また、データ分析の必要性から、ジャーナル実施後 1 年半後に、追跡調査可能な学習者 D、F を相手に、ジャーナルに現れた学習者の誤りに関して、学習者自身に説明を行ってもらい(テープ録音)、同時にそれに関するインタビューに答えてもらった(テープ録音)。本稿ではこれらすべてのデータ、つまりジャーナルの生データ、終了直後のアンケート結果、終了 1 年半後のインタビュー結果を分析する。

III. 分析結果

1. 教師のフィードバックに対する 2 タイプの反応

結論からいうと、ジャーナルに現れた教師の「間接的訂正」は、必ずしも全員に対して効果を発揮しているわけではなかった。仮に、教師の「間接的訂正」から訂正を行う学習者をタイプ X とし、そうでない学習者をタイプ Y とする。以下、「学習者の誤り→教師の間接的訂正→学習者の反応(訂正および非訂正)」の痕跡がはっきりとジャーナルから見て取れるものを抽出し、それらをタイプごとに提示する。また、タイプ X

の学習者 F とタイプ Y の学習者 D については、追跡調査の結果から、教師の「間接的訂正」に対する彼らのメタレベルでの反応も明らかになったので、そのインタビュー結果も合わせて示す。なお、学習者 A と E については、上記の「誤り→間接的訂正→反応」の痕跡が見当たらない、もしくは教師の「間接的訂正」の影響かどうかが判断できないため、彼らのデータはここでは分析の対象外とした。

【タイプ X（誤り訂正する学習者）】

—学習者 C—

学 C 94. 10. ? 「兒」が間違っている)

- ・私は韓国で幼兒教育を傳攻した。(他 2ヶ所に同じ誤りがある)

教師 94. 11. 1 (正しい「兒」を指摘)

- ・幼兒心理学と書いてありましたか、…。(他 4ヶ所で指摘)

教師 94. 11. 15 (正しい「兒」を指摘)

- ・兒童心理学ができなくなる可能性……。(他 3ヶ所で指摘)

学 C 94. 11. 23 (教師 11. 15 に連続) (「兒」を訂正)

- ・幼稚園とか孤兒をために……。(他 6ヶ所のすべての「兒」が訂正されている)

—学習者 F—

学 F 94. 11. 14 (「常用語」が間違っている)

- ・……中国の常用語で言うと、“有得必有失、有失也必有得”

教師 94. 11. 23 (学 F 11. 14 に連続) (「常用語」を「諺」と書き換える)

- ・F さんが書いてくれた中国の諺の意味が、……。

学 F 94. 11. 29 (教師 11. 23 に連続) (「常用語」を訂正)

- ・あの諺は先生が言ったような意味と同じです。

学 F 95. 2. 27 (「諺」が定着)

- ・中国の諺に“寒從脚起”という言葉があります。

F はインタビューで教師の言葉を見て書き換えたと答えている。そして、その後も間違えなくなったと述べた。

学 F 94. 11. 29

- ・案内書と入学願書もうもらいました。

教師 94. 12. 4 (学 F 11. 29 に連続) (〔案内書〕を「パンフレット」に書き換えた)

- ・この間、パンフレットをよく見られなかったのは残念でした。

学 F 94. 12. 13 (教師 12. 4 に連続) (〔案内書〕を訂正)

- ・でもパンフレットを見つけて、大体分かりました。

「案内書」という語は決して間違いでないのだが、F は「パンフレット」という語を勉強したがなかなか思い出せなくて「案内書」と書き、次の教師の「パンフレット」を見て思ひだしたと述べている。

【タイプY（誤り訂正しない学習者）】

—学習者B—

学B 94. 11. 13（「感傷」が間違っている）

- ・私は映画を感傷する時、内容より、特に映像を主として見ます。

教師 94. 11. 23（学B 11. 13に連続）（正しい「鑑賞」を指摘）

- ・……たまには芸術を鑑賞する必要があると最近思います。

学B 95. 2. 15（「感傷」が間違っている）

- ・……“先生、ビデオをとるんじゃなくてただ感傷です”っていいたら、“ああ、ただの感傷部か、……。

Bは映画が趣味で、大学進学も将来の仕事も映画の映像関係を希望している。つまり、「鑑賞」という言葉は、Bにとっては関心度が非常に高く、または使用頻度が非常に高いと思われる。にもかかわらず、訂正是なされていない。

—学習者D—

学D 95. 5. 5（「刻」が間違っている）

- ・……現在、刻家族になって考える方も変わりました。（他1ヶ所に同じ誤りがある）

教師 95. 5. 13（学D 5. 5に連続）（正しい「核」を指摘）

- ・……核家族の傾向にあり、……。（他1ヶ所で指摘）

学D 95. 5. 28（教師 5. 13に連続）（「刻」が間違っている）

- ・刻家族化になって……。

学D 95. 6. 8（「刻」が間違っている）

- ・しかし、現代は刻家族化……。

学D 95. 5. 28（「載」が間違っている）

- ・朝鮮載争後米国の文化が滲過しないし……。（他1ヶ所に同じ誤りがある）

教師 95. 6. 3（学D 5. 28に連続）（正しい「戦」を指摘）

- ・もちろん戦争中は国家に対する忠が中心でした。

学D 95. 6. 8（教師 6. 3に連続）（「載」が間違っている）

- ・……また2次大載後の共産主義の米国を民主主義が一緒に入りました。

これらのケースについて、Dは教師の指摘には全く気がついていなかったとインタビューで述べている。

学D 94. 11. ?（「緒」が間違っている）

- ・……日本人と外国人が緒にいるあつまりに行きました。

教師 94. 12. 4（学D 11. ?に連続）（正しい「一緒」を指摘）

- ・これからノートを書くときは、日付も一緒に書きましょう

学D 94. 12. 8（教師 12. 4に連続）（「緒」が間違っている）

・私は冬休みに帰国して友達と一緒に冬海と冬山に旅行するつもりですが、……。

学D 95. 1. 16 (「緒」が間違っている)

・……先生と一緒に昼休み、高田馬場の YMCA、……。

教師 95. 1. 24 (学D 1. 16 に連続) (正しい「一緒に」を指摘)

・Dさんもゴールを目指し、私と一緒にマラソンをやりませんか？

学D 95. 1. 29 (教師 1. 24 に連続) (「緒」を訂正)

・昨年、正月には一緒に（家族と）朝ご飯を食べましたけど、……。

この後、Dのジャーナルの中に5回「一緒に」が出てくるが、いずれも正しい表記がなされており、「一緒に」は定着したと思われる。しかし、このケースについて、Dは訂正是教師のフィードバックが原因ではないとインタビューで述べている。たぶん別の機会に気がついたのではないかと答えた。次に、Dが教師の指摘に気がついた唯一の例を挙げる。

学D 95. 3. 28 (「そじろ」が間違っている)

・そじろの音楽会を調べてもらいませか。(略) そじろ、おかりなを吹く人。

教師 95. 4. 2 (学D 3. 28 に連続) (「そじろ」を「宗次郎」に書き換えた)

・宗次郎のコンサートの件ですが、……。

学D 95. 4. 11 (教師 4. 2 に連続) (「そじろ」を訂正)

・宗次郎のコンサートは、チケットが売り切りになってしまいました。

このケースについて、学習者Dはインタビューで、教師の指摘に気がついたと述べている。なぜ、この場合学習者Dは自分の誤りに気がついたのであろうか。いくつかの原因が考えられる。例えば、このケースは前の例と比べると、誤りの顕著さに違いがありそうだ。「そじろ」は固有名詞であり、また、ひらがながら漢字への訂正というように訂正の程度も大きい。それに学習者の関心度が高かったからかもしれない。

また、よくいわれるところのエラーの種類も関係しているかもしれない。このエラーの種類について、例えば Cohen (1976) は次の三つを挙げている。①学習済みだが、うっかり間違う。②学習したが、はっきりわからず間違う。③学習していないので間違う、である。このようなエラーのタイプの違いは、ここで問題にしている誤りを訂正するかしないかということにも関わる大きな要因なのであるが、しかし、本調査ではこのエラーの種類をも越えた、「学習者がジャーナルに向かう態度」や学習者の「学習者ストラテジー」を問題にしたい。

大まかにいえば、タイプXの学習者は教師のフィードバックに注意を払い、自分の誤りを訂正しているが、しかし、タイプYの学習者は教師のフィードバックにはほとんど注意していない。このような両者にはあきらかに使用する学習者ストラテジーに違いがありそうだ。次章では、これら二つのタイプの学習者の特徴をあきらかにしてみたい。

2. タイプXとYの態度、学習者ストラテジーの差

アンケートでは「『ノート交換』を通して、あなたの日本語能力に何か変化はありましたか」という質問を

行った。この質問に対しての回答をみると、前述したタイプXとタイプYはまったく異なった回答のしかたをしている。以下、その回答を挙げる。

【タイプX】

- ・実力が目だつぐらいはないですが、少しは変化があった。紛らわしいところは、確実にわかるようになって、どんなことはどんな時に使うと日本人にとって失礼だと、日本の習慣、文化だからどんなことはこんな風に使うのがいい等。(C)
- ・日本語能力の向上に一定の効果があった。例えば、日本人と対話をする時も、以前に比べると自信がついた。他には、日本語で書く手紙の場合も、もう想像していたような難しさはなくなった。(F)（原文は中国語、訳は筆者）

【タイプY】

- ・作文には役立つが、単語や漢字を教えてもらうわけではないので、また、ノートを読んで単語を一つ一つ覚えることはあまりないので、大きな変化はないと思う。(B)
- ・「ノート交換」する時、間違ったところを一切なおしてもらわなかつた。勉強ではないから日本語能力に何か変化があるかどうかは、先生がもっと私より知っていると思う。(D)

この回答から、タイプYの学習者は教師の「間接的訂正」にまったく気がついていないことがわかる。

次に、追跡調査が可能であった学習者DとFへのインタビュー結果を考察する。幸いにも、学習者DとFは対象者の6名中、もっともタイプYとタイプXを代表すると思われる学習者であるため、この2人の比較はある程度妥当性があると考えられる。

まず、最初に追跡調査インタビューの質問結果をまとめてみる。

- (1) ノートを書く時、自分の日本語は正しいかどうか気になったか。
学D—別に気にならなかつた。勉強ではなくて楽しみでやつたから。
学F—ちょっと気になつた。自分が言いたいことが正しく言えるかどうか気になつた。
- (2) 正確さという点で、教師の書く日本語には注意したか。
学D—あまり注意しなかつた。内容的に理解できるのであれば、自分の作文もいけると思った。
学F—とても注意した。文法は直さないという約束があつたのでよりいっそう注意した。
- (3) 教師の書いた日本語をそのまま使うほうがいいと思ったか。
学D—ほとんどそのまま使つたのではないと思う。
学F—自分がわからない時はそのまま書いた時もあった。
- (4) 教師の日本語から自分の間違いに気がついたか。
学D—気がつかなかつた。勉強ではないと思ったので、間違つてもいいと思った。
学F—気がついた。
- (5) その気がついた自分の間違いは、次回書くときにはきちんと直そうと思ったか。
学D—間違いに気がついたら思った。
学F—直そうと思った。

(6) 教師に間違いは訂正してほしいと思ったか。

学 D 一別に思わなかった。間違いを直されると恥ずかしくなる。作文の授業になって、ノートをやめたいと思う。

学 F 一最初はそう思った。でも、最初の約束から、自分が努力して先生の文をよく読んで間違わないようにした。

これらの回答からわることは、学習者 D と F ではジャーナルに向かう態度が最初から明らかに異なっていることである。学習者 D は、教師とのジャーナル交換は全く日本語の学習の機会だとはとらえていない。もちろん、教師もジャーナルを始める時に、日本語学習ではないことを強調しているので無理もないが。しかし、一方、学習者 F のほうはジャーナル交換を日本語の学習の機会としても積極的に利用しようという意図がうかがえる。教師が誤りを訂正しない分、自分なりに一層努力をし、教師のフィードバックから何かを得ようと試みている。

学習者ストラテジーの研究では、Rubin (1975) をはじめ、様々な研究者が「優秀な言語学習者」の学習者ストラテジーをリストアップしている（詳細については岡崎（1990）参照）が、それらの特徴に照らし合わせると、タイプ X の学習者は、「目標言語を使うためのあらゆる機会を求め」(Ellis, 1986)、「自他の第二言語のパフォーマンスをモニターする」(O'Malley, 1985 a)、優秀な学習者であるといえるかもしれない。また、Oxford (前掲) の学習者ストラテジーの最も詳しいリストに従うと、タイプ X の学習者はメタ認知ストラテジーの「自分の学習をきちんと評価する」という中の「自己モニターする」というストラテジーを頻繁に使用しているのではなかろうか。つまり、外国語を理解し、発話時のエラーを確認し、重要なエラーを見定めて、その原因をつきとめ、エラーをなくすように努めていると考えられる(Oxford、前掲、pp. 118-9)。

さらに、タイプ X の学習者は Oxford のリストにある別のもう一つのストラテジーをよく使っているようである。それは、認知ストラテジーの「練習をする」という中の「繰り返す」というストラテジーである。Oxford (前掲、p. 68) によると、それはネイティブ・スピーカーのまねをして、発音、構文、語彙、イディオム、イントネーション、ジェスチャー、文体（スタイル）の技能を伸ばすことである。タイプ X の学習者のジャーナルには、タイプ Y の学習者のジャーナルには全く現れなかった、教師の文体の一部を借用して、それを自分の文に埋め込んでいるという箇所がみられる。前述のインタビューの質問(3)の学習者 F の回答もその事実を裏付けている。以下にそれらの例を挙げる。

—学習者 C—

教師 95. 1. 24

- ・ C さんがゆううつそうな顔をしていたのは、友人のことだったのですね。いっしょに暮らしている友達なので、C さんも本当に心配でしょう。

学 C 95. 1. 25 (教師 1. 24 に連続)

- ・ 私がゆううつな顔をしていたのは、いっしょに暮らしている友達よりほかのことのためにそうでした。

—学習者 F—

教師 94. 10. 11

- ・ このノートは、異文化理解を目的にしたノートです。(略)F さんとこのノートを使っていろいろな話

しをして、勉強していきたいと思っています。(略)まちがいを気にしながら書くと、このノートの目的が達成できないからです。

学F 94. 10. 16 (教師 10. 11 に連続)

- ・異文化理解を目的にして、手紙の形式でいろいろなはなしをしたりするのが私にとっては、日本語の勉強にもなりますし、……。(略) このノートの目的も達成できるように……。

Fはインタビューで、最初ノートを書くときむずかしかったので、教師の言葉をそのまま移したと打ち明けた。

タイプXの学習者は、ここに挙げた二つの学習者ストラテジーを使って、なるべく自分の誤りを少なくするために教師の書く文に特別な注意を払い、それを模倣するよう努めている、と解釈できる。いうまでもなく、学習者は他にも様々なストラテジーを使っているのであろうが、以上の点は彼らのジャーナルからはつきりと確認できる。

一方、タイプYの学習者には上記のストラテジー使用はみうけられない。しかし、だからといって、彼らが「優秀な言語学習者」ではないと結論づけるつもりは毛頭ない。タイプYの学習者はいわゆるコミュニケーション重視型の学習者であるといえそうだ。彼らはまた別のストラテジーを使っているのだ。例えば、Rubin(前掲)の「優秀な言語学習者」のリストには、「優秀な学習者は自分を抑制しない。コミュニケーションのためには喜んで間違いを犯すし、曖昧さとうまくつきあう」とあるが、このストラテジーはタイプYの学習者にあてはまるのではないだろうか。彼らもある面においては「優秀な言語学習者」なのである。

仮に、コミュニケーション重視という側面を彼らのジャーナルを書いた分量で計るとするならば、タイプYの学習者BもDも書く量が多い。実際に、益岡・田窪(1992)の「節」²⁾の分類にしたがって、学習者がジャーナルに書いた文の「節」の数の累計で総分量をだしてみたが³⁾、結果は、多い順から学習者B→F→D→E→A→Cであった(表1)。BとDが中級の学習者でFとEが上級ということを考えるならば、やはりBとDの書く量は多いといえるであろう。特に、学習者Bは他の学習者に比べて圧倒的に書く量が多かった。

表1 学習者のやりとり10回までの節の総数

学習者	A	B	C	D	E	F
節の数	345	709	254	478	475	514

注:学習者それぞれやりとりの回数が異なるため、比較するうえで、節の数はやりとり10回までの総数を算出した。

このようにタイプXとタイプYの学習者は、それぞれの性格や経験などの様々な個人的要因が作用して、それぞれ異なる学習者ストラテジーを使用しており、そのために、教師の「間接的訂正」に対する反応も異なったと考えられる。

IV. 考察

以上の分析結果と先行研究とを結びつけると、どんなことが見えてくるだろうか。

まず、ジャーナル・アプローチにおける教師の「間接的訂正」はタイプYの学習者（コミュニケーション重視型）にはあまり効果がなかった。他方、Semkeの実験結果では訂正ありと訂正なしのグループの間には「正確さ」の有意差はなかった、という。このSemkeの実験結果が示唆する重要なポイントは、「正確さ」においては直接的に訂正をした場合の効果とコメントだけを与えた（間接的に訂正をした）場合の効果がほとんどかわらないということであり、それは、直接的訂正の積極的意義を疑問視するものであっても、決して「間接的訂正」のもつ一定の意義を全面否定するものではないということである。事実、本調査が明かにしたように「間接的訂正」の効果は学習者のストラテジーや態度によるところが大きいものの、タイプXの学習者には効果的であるといえる。

次に、Semkeの実験結果で有意差がでたという「流暢さ」と「上達度」について考察してみよう。本調査では、実際に学習者にプレテストとポストテストを実施したわけではないので、「流暢さ」と「上達度」についてのデータは提供できない。もちろん、やりとりの節の数でだす書く量によって「流暢さ」を計ることも可能ではあるが、ジャーナルを書く時には、書く時間の有無や、書く話題の内容や関心度等の要因によって毎回書く量が大きく影響されるため、書く量では厳密に「流暢さ」は計れない。

ここではむしろ、Semkeの実験ではいったい何が「流暢さ」と「上達度」に有意差をもたらしたかという、その原因に迫ってみたい。それには、Semkeが採用した若干特殊な形態のジャーナル形式（交換日誌）と、それに対する教師のコメントという方法論に注目するのがいいと思われる。なぜなら、Semkeはこの方法論について本文では詳しくは述べてはいないが、参考文献としてStatonらの「Dialogue journal（ダイアローグ・ジャーナル）」に関する文献の一つ⁴⁾を挙げているからである。つまり、Semkeはこの実験に際して、「Dialogue journal」の手法を取り入れたのではないかと考えられるのだ。だとすると、母語あるいは外国語の作文教育において「ジャーナル」がどのような機能をもつのかがカギとなると考えられるからだ。

「Dialogue journal」というのは、教師と学生との間で取り交わされる対話日誌のことであり、Statonらの研究には、小学校で行われた教師と生徒間のジャーナルの研究や、ESLの学生と教師間のジャーナルの研究などがある。その中でも、特にPeyton, Statonら(1990)のESLのライティングタスクに関する研究は、Semkeの実験の「流暢さ」と「上達度」を考慮する際には、誠に示唆深いと思われる。彼らの実験とは、4つのライティングタスク、①教師との「Dialogue journal」、②先生に書く礼状、③授業で書くテーマが決まったエッセイ、④あるテレビ番組視聴を勧める友人への手紙、の4種類を比較し、そのうちのどのライティングタスクが学習者のライティングスキルの向上に貢献するかを結論性などの様々な角度から分析したものである。そしてその結果は驚いたことに、「Dialogue journal」と友人への手紙、つまりインフォーマルライティングタスクのほうがフォーマルライティングよりも、すべてのライティングのタイプに役立つ特徴を頻繁に使うというものであった。そして、彼らはより高度なライティングスキルをマスターする途上においては、初級、上級を問わず、まずは自由に自分の考えを表現することが大切だと述べ、その点においては、インフォーマルライティングが重要な意味をもつこと、特に、学習者が自由に話題を選択できる「Dialogue journal」の重要性を強調している。

本稿で採用したジャーナル・アプローチは、手法的にはこのStatonらの「Dialogue journal」とほとんど同じである。ジャーナル・アプローチの研究には、日本語教育に焦点をあてたものはまだまだ少ないが、倉

地(1994)の報告は上記の Staton らの報告と重なる点が非常に多い。倉地の調査では、ジャーナル・アプローチを行った学生 102 名の約 80%が日本語が上達したと自己申告している。倉地はその理由について、「学習者自身が自発的に自己表現をする中で、内発的な動機づけが高まり、日本語習得に対するプレッシャーや評価に全くとらわれることなく自習学習によって無意識的に日本語への自信をつけていく」と述べている。ここでもやはり、「自由な自己表現」が強調されている。以下に、倉地が報告した「日本語の向上」についての学習者のコメントのうち、特に興味深かったものを挙げておく。

- ・私はこの科目を取る前まで、すぐに頭に浮かんだことを日本語で書けないことが多かった。1年間ジャーナルを毎日続けることで、文章や文字ですぐ表現できるようになったし、また今まで幼稚な言葉や表現しかできなかっただけれども、随分水準が上がってきました。(1年生、男子、タイ)
- ・ジャーナルを書くのにはかなり時間がかかっていた。日本語で自分の心を表現するには多様な文型が必要だったからだ。決められた文型ばかり練習してきた私たち留学生にとって、急に自由に文を書くように言われたのでとても心配だった。長い文を書けるようになったのは、確かにジャーナルのおかげだと思うし、自分の弱いところがわかるようになったともいえる。また、昔は何かを伝えるとき、必ず口で伝達していたが、鉛筆で表すことが自然にできるようになったのも、ジャーナルを書き始めてからだと思う。(1年生、女子、韓国)

以上、Staton 他と倉地の二つの研究報告から、Semke の実験の「流暢さ」と「上達度」を促進させた要因は「自由な自己表現」だととらえることができると思う。つまり、換言すれば、書く能力を伸ばしたければ、まず最初に自由になんでも自分の考えを表現することが必要だということであろう。この点から考えると、教師の直接的な誤り訂正是学習者に誤りを過剰に意識させたり、また自信をなくさせたり萎縮させたりして、自由な表現を妨げることになってしまうと考えられる。他方、Semke (1984) のグループ①のような、内容に対する教師のコメントというものは、自由な表現に対する肯定的評価であり、学習者はさらにもっと書こうという意欲がわくと考えられる。

V. まとめ

以上のポイントを箇条書きでまとめておこう。

- (1) ジャーナル形式の自然なコミュニケーションにおける教師の間接的誤り訂正に対する学習者の反応には 2 つのタイプがある。一方は、教師による間接的訂正を受けとめて積極的に自己訂正をするが、もう一方は間接的訂正にはほとんど気がつかない。この二つのタイプは、それぞれ異なる学習者ストラテジーを採用している。
- (2) 学習者の作文における「流暢さ」や「上達度」を促進させるのは、「自由な自己表現」である。
- (3) 「ジャーナル・アプローチ」や「Dialogue journal」は、その「自由な自己表現」を促し、保証する作文教育の一つの手段であるといえる。
- (4) 「自由な自己表現」を妨げない教師のフィードバックとしては、(1)で述べた学習者のタイプによる限界

はあるものの、「間接的訂正」は有効である。

日本語教育の分野では、このようなジャーナルを使う方法論を作文教育に積極的に応用した例はあまり報告されていないように思われる。筆者は、「ジャーナル・アプローチ」を日本語作文教育の一方法論として位置づけ、作文教育やライティングスキル訓練におけるその有効性を今後とも実証していきたいと考えている。

注

- 1) 現在、「ジャーナル・アプローチ」は留学生に対してだけではなく、支えや協力が必要なすべての人々に対して開かれしており、また大学という限られた場だけではなく、地域社会から海外にまで広がりをみせている。
- 2) 複文を構成するところの、述語を中心とした各まとまりを「節」と呼ぶ (p. 4)。
- 3) ここでは、「文」の総数でみることも可能であるが、そうすると単文を多く書く学習者の総数が不当に多くなるため、より正確に総分量を算出するために「節」を使った。よって、ここでは単文も一つの節と数える。
- 4) Jana Staton, "Dialogue Journals: A new tool for teaching communication". *ERIC/CLL New Bulletin*, 6, 2 (March, 1983), 1-6.

参考文献

- (1) Brière, E. J. 1966. "Quantity before quality in second language composition". *Language Learning*, 16, pp. 141-151.
- (2) Burt, M. K. 1975. "Error analysis in the adult EFL classroom". *TESOL Quarterly*, 9-1, pp. 53-63.
- (3) Cohen, A. & Robbins, M. 1976. "Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanation". *Language Learning*, 26, pp. 45-66.
- (4) Cohen, A. 1987. "Student processing of feedback on their compositions". In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- (5) Peyton, J. k., Staton, J., Richardson, G. & Wolfram, W. 1990. "The influence of writing task on ESL students' written production". *Reseach in the Teaching of English*, Vol. 24-2, pp. 142-171.
- (6) Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford.
- (7) Rubin, J. 1975. "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly*, 9-1, pp. 41-51.
- (8) Semke, H. D. 1984. "Effects of the red pen". *Foreign Language Annals*, 17, pp. 195-202.
- (9) Zamel, V. 1985. "Responding to student writing". *TESOL Quarterly*, 19, pp. 79-101.
- (10) 岡崎敏雄 1990 「日本語教育における学習者ストラテジーの研究に向けて」、『広島大学教育学部紀要』第2部 第38号、pp. 217-225.
- (11) Oxford, R. L.著、宍戸通庸・伴紀子訳 1994 『言語学習ストラテジー』、凡人社
(Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. Newbury House)
- (12) 倉地曉美 1992 『対話からの異文化理解』、勁草書房
- (13) 倉地曉美 1994 「ジャーナル・アプローチの展開—日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて—」、『日本語教

- 育』82号 pp. 123-133、日本語教育学会、凡人社
- (14) 河野理恵 1997 「『日本事情』教育としての“ジャーナル・アプローチ”の意義」、『地域文化研究』創刊号 pp. 95-112、東京外国語大学大学院地域文化研究会
- (15) 樋口裕子 1996 「初級後半からの作文指導のために」、『日本語教育』91号 pp. 132-143、日本語教育学会、凡人社
- (16) 益岡隆志・田窪行則 1992 『基礎日本語文法一改訂版一』、くろしお出版

シテ形接続と連用形接続の使用の実際 —中級日本語学習指導のために—

The Practical Use of “Shite” Form Conjunction and “Rennyou” Form Conjunction
—For the Teach in Intermediate Japanese—

中野 はるみ（別府大学）

Harumi NAKANO (Beppu University)

目 次

- I. はじめに
- II. シテ形接続と連用形接続に関するアンケート
 - 1. アンケートと結果
 - 2. アンケート結果の分類
- III. 母語話者と日本語学習者の使い分けの分析
- IV. おわりに

キーワード：シテ形 連用形 日本語学習 過剰般化

I. はじめに

日本語学習は初級段階では話しことばから始める。話しことばは文型の積み重ねである。文法指導において、動詞は「ます形」から始め、次に te-form と呼ばれる連用形、すなわち「シテ形」へと進んでいく。この初級レベルのシテ形接続は、学習者にとって、その複雑な活用と多様な表現方法において最も印象深い文法事項として学習される。学習が進み中級学習者ともなると、母語話者にとっては自明のことでありなんら疑問を感じないことばの使い方が学習の対象となる。特に中級レベル以上の学習者にとっては相似していることばの使い分けに関心が集まる。こうしたことばは、類義性もしくは類似性を有することがしばしばである。そうしたもの一つにシテ形接続と連用形接続の相違がある。

シテ形接続と連用形接続は、国語教育においては動詞の連用形に一括されている。例えば、

- ・手紙を書きます。 VS 手紙を書いた。 手紙を書いて。
- ・小説を読みます。 VS 小説を読んだ。 小説を読んで。
- ・雑誌を買います。 VS 雑誌を買った。 雑誌を買って。

のように、「ます」に接続する場合と「た」や「て」に接続する場合とでは違った形をとるということの指摘しかない¹⁾。シテ形接続と連用形接続の相違を「音便形」に着目して説明しようとしているのである。意味論的相違には全く着目しようとしない。これは、国語教育を受ける者が母語話者であるという前提から生じたと考えられる。

ある事柄を表現するのに二つの言い方があるということは、その相違が明白であるか否かは別として、何らかの相違があると考えていい。本稿では、母語話者と日本語学習者によるシテ形接続と連用形接続の使い分けの実態を分析することによって、その相違を明確化しようとしている。

II. シテ形接続と連用形接続に関するアンケート

1. アンケートと結果

アンケートの対象は、母語話者については、別府大学の学生 353 人、日本語学習者については、香港・韓国で日本語学習を 1~3 年経験している大学生 90 人である。アンケートは 1996 年 8 月初旬に行われた。

アンケート項目²⁾ とその結果は表 1 の通りである。

アンケート結果は以下のように分類できよう。

- A 母語話者、日本語学習者双方に表現の差異が見られるもの
- B 母語話者には表現の差異が見られるが、日本語話者には表現の差異が見られないもの
- C 母語話者、日本語学習者双方に表現の差異が見られないもの
- D 母語話者には表現の差異が見られないが、日本語話者には表現の差異が見られるもの

A、B はシテ形接続と連用形接続の表現に使い分けが明白なものである。大方の目安として、その差が 35% 以上であるものとした。そのうち、A は日本語学習者にも差が 35% 以上見られるものであり、B は日本語学習者のその差が 22% 以下のものである。C、D はシテ形接続と連用形接続の表現に使い分けが明らかでないもの、すなわち、その差が 20% 以下のものでどちらの表現にも大きな数値の違いが認められないものである。そのうち、C は日本語学習者にも差異がみられないものであり、シテ形、連用形の両方選択が 17% 以上のものである。D は日本語学習者のその差が 40% 以上のものである。各アンケート項目ごとの数値は表 2 の通りである。

2. アンケート結果の分類

まずアンケート項目を ABCD それぞれに分類分けし、それらを列挙してみよう。

A 母語話者、日本語学習者双方に表現の差異が見られるもの

- 1 私は大の字になって寝てしまった。
- 2 私は大の字になり寝てしまった。
- 7 彼はいろいろしてタバコを吸いはじめた。
- 8 彼はいろいろしタバコを吸いはじめた。

- 13 自分で言って、忘れるやつがあるか。
 14 自分で言い、忘れるやつがあるか。
 15 家から学校まで歩いて 15 分ぐらいかかります。
 16 家から学校まで歩き 15 分ぐらいかかります。
 27 手をたたいて選手団を迎えましょう。
 28 手をたたき選手団を迎えましょう。
 33 それはこの学校が社会に開かれていて、意欲的だと聞いたからです。
 34 それはこの学校が社会に開かれてい、意欲的だと聞いたからです。

B 母語話者には表現の差異が見られるが、日本語学習者には表現の差異が見られないもの

- 3 彼は泥の付いた靴を履いて、穴の開いたズボンを履いていた。
 4 彼は泥の付いた靴を履き、穴の開いたズボンを履いていた。
 5 母は私のために、熱を下げて咳を止める薬を買ってきてくれた。
 6 母は私のために、熱を下げ咳を止める薬を買ってきてくれた。
 9 彼女は目を開いて眠っている。
 10 彼女は目を開き眠っている。
 11 網棚の荷物がガタガタ揺れて落ちそうだ。
 12 網棚の荷物がガタガタ揺れ落ちそうだ。
 17 酒好きの佐山は安心して、ウイスキーを飲みました。
 18 酒好きの佐山は安心し、ウイスキーを飲みました。
 25 ここでは、車のボディを作り、集められた部品を組み立てる作業をします。
 26 ここでは、車のボディを作り、集められた部品を組み立てる作業をします。
 35 隣合って、一つの車内に身を置いていても話をしないことがある。
 36 隣合い、一つの車内に身を置いていても話をしないことがある。

C 母語話者、日本語学習者双方に表現の差異は見られないもの

- 23 カセットの取り出しボタンを押して、ふたを開けます。
 24 カセットの取り出しボタンを押し、ふたを開けます。

D 母語話者には表現の差異は見られないが、日本語学習者には表現の差異が見られるもの

- 19 この冬着ようと思って、洗濯したまま仕立てずにしまっておいた。
 20 この冬着ようと思い、洗濯したまま仕立てずにしまっておいた。
 21 私も日本人の友達ができて、楽しくなりました。
 22 私も日本人の友達ができ、楽しくなりました。
 29 日本で勉強したことを生かして、私の国の中小企業の向上のために働きたい。
 30 日本で勉強したことを生かし、私の国の中小企業の向上のために働きたい。
 31 梅雨があけて夏がくる。
 32 梅雨があけ夏がくる。

表1 「シテ形接続と連用形接続」アンケート
日本人大学生353人、短期留学生（日本語学習歴1～3年）90人

		日本人の大学生353人（）は%				短期留学生90人（）は%				シテ形分類
		1に○	2に○	1と2○	記載無し	1に○	2に○	1と2○	記載無し	
1	私は大の字になって寝てしまった。	1に○	2に○	1と2○	記載無し	1に○	2に○	1と2○	記載無し	付帯状態（し手容態） 《姿勢》
2	私は大の字になり寝てしまった。	263(74.5)	59(16.7)	28(7.9)	3(0.8)	74(82.2)	13(14.4)	2(2.2)	1(1.1)	
3	彼は泥の付いた靴を履いて、穴の開いたズボンを履いていた。	3に○	4に○	3と4○	記載無し	3に○	4に○	3と4○	記載無し	付帯状態（し手容態） 《着脱》
4	彼は泥の付いた靴を履き、穴の開いたズボンを履いていた。	81(22.9)	249(70.5)	22(6.2)	1(0.2)	40(44.4)	32(35.5)	17(18.8)	1(1.1)	並列 同じ動詞
5	母は私のために、熱を下げて咳を止める薬を買ってってくれた。	5に○	6に○	5と6○	記載無し	5に○	6に○	5と6○	記載無し	並列
6	母は私のために、熱を下げ咳を止める薬を買っててくれた。	80(22.6)	249(70.5)	21(5.9)	3(0.8)	38(32.2)	49(54.4)	2(2.2)	1(1.1)	薬の特徴
7	彼はいいらいらしてタバコを吸いはじめた。	7に○	8に○	7と8○	記載無し	7に○	8に○	7と8○	記載無し	起因的継起
8	彼はいいらいらしタバコを吸いはじめた。	269(76.2)	61(17.2)	22(6.2)	1(0.2)	69(76.6)	20(22.2)	1(1.1)	0	《原因》
9	彼女は目を開いて眠っている。	9に○	10に○	9と10○	記載無し	9に○	10に○	9と10○	記載無し	付帯状態（し手容態）
10	彼女は目を開き眠っている。	294(83.2)	40(11.3)	18(5.0)	1(0.2)	52(57.7)	38(42.2)	0	0	再帰用法
11	納棚の荷物がガタガタ揺れて落ちそうだ。	11に○	12に○	11と12○	記載無し	11に○	12に○	11と12○	記載無し	起因的継起 《判断の理由・根拠》
12	納棚の荷物がガタガタ揺れ落ちそうだ。	280(79.3)	52(14.7)	21(5.9)	0	33(36.6)	53(58.8)	3(3.3)	1(1.1)	
13	自分で言って、忘れるやつがあるか。	13に○	14に○	13と14○	記載無し	13に○	14に○	13と14○	記載無し	起因的継起
14	自分で言い、忘れるやつがあるか。	334(94.6)	8(2.2)	11(3.1)	0	54(60.0)	22(24.4)	14(15.5)	0	《逆条件》
15	家から学校まで歩いて15分ぐらいかかります。	15に○	16に○	15と16○	記載無し	15に○	16に○	15と16○	記載無し	起因的継起
16	家から学校まで歩き15分ぐらいかかります。	339(96.0)	7(1.9)	7(1.9)	0	80(88.8)	7(7.7)	2(2.2)	1(1.1)	《手段》
17	酒好きの佐山は安心して、ウイスキーを飲みました。	17に○	18に○	17と18○	記載無し	17に○	18に○	17と18○	記載無し	付帯状態
18	酒好きの佐山は安心し、ウイスキーを飲みました。	228(64.5)	70(19.8)	53(15.0)	2(0.5)	41(45.5)	34(37.7)	15(16.6)	0	《心的状態》
19	この冬着ようと思って、洗濯したまま仕立てずにしまっておいた。	19に○	20に○	19と20○	記載無し	19に○	20に○	19と20○	記載無し	起因的継起
20	この冬着ようと思い、洗濯したまま仕立てずにしまっておいた。	124(35.1)	157(44.4)	71(20.1)	1(0.2)	71(78.8)	11(12.2)	6(6.6)	2(2.2)	《目的》
21	私も日本人の友達ができて、楽しくなりました。	21に○	22に○	21と22○	記載無し	21に○	22に○	21と22○	記載無し	起因的継起
22	私と日本人の友達ができ、楽しくなりました。	155(43.9)	136(38.5)	62(17.5)	2(0.5)	69(76.6)	8(8.8)	11(12.2)	2(2.2)	《理由》
23	カセットの取り出しボタンを押して、ふたを開けます。	23に○	24に○	23と24○	記載無し	23に○	24に○	23と24○	記載無し	起因的継起
24	カセットの取り出しボタンを押し、ふたを開けます。	177(50.1)	107(30.3)	69(16.9)	0	47(52.2)	28(31.1)	15(16.6)	0	《方法》
25	ここでは、車のボディを作って、集められた部品を組み立てる作業をします。	25に○	26に○	25と26○	記載無し	25に○	26に○	25と26○	記載無し	時間的継起 《順序》
26	ここでは、車のボディを作り、集められた部品を組み立てる作業をします。	81(22.9)	221(62.6)	49(13.8)	2(2.2)	35(38.8)	44(48.8)	10(11.1)	1(1.1)	並列
27	手をたたいて選手団を迎えましょう。	27に○	28に○	27と28○	記載無し	27に○	28に○	27と28○	記載無し	付帯状態
28	手をたたき選手団を迎えましょう。	302(85.5)	36(10.1)	15(4.2)	0	66(73.3)	20(22.2)	3(3.3)	1(1.1)	《し手動作》
29	日本で勉強したこと生きかして、私の国の中小企業の向上のために働きたい。	29に○	30に○	29と30○	記載無し	29に○	30に○	29と30○	記載無し	起因的継起 《条件・方法》
30	日本で勉強したこと生きかし、私の国の中小企業の向上のために働きたい。	113(32.0)	171(48.4)	68(19.2)	1(0.2)	58(64.4)	22(24.4)	10(11.1)	0	
31	梅雨があけて夏がくる。	31に○	32に○	31と32○	記載無し	31に○	32に○	31と32○	記載無し	起因的継起
32	梅雨があけ夏がくる。	170(48.1)	126(35.6)	57(16.1)	0	61(67.7)	25(27.7)	4(4.4)	0	《条件》
33	それはこの学校が社会に開かれている、意欲的だと聞いたからです。	33に○	34に○	33と34○	記載無し	33に○	34に○	33と34○	記載無し	並列
34	それはこの学校が社会に開かれている、意欲的だと聞いたからです。	326(92.3)	22(6.2)	5(1.4)	0	78(86.6)	12(13.3)	5(5.5)	0	状態動詞
35	隣合って、一つの車内に身を置いていて話をしないことがある。	35に○	36に○	35と36○	記載無し	35に○	36に○	35と36○	記載無し	付帯状態 《付属状況》
36	隣合い、一つの車内に身を置いていて話をしないことがある。	223(63.1)	94(26.6)	36(10.1)	0	50(55.5)	31(34.4)	9(10.0)	0	

表2 各選択肢選択割合の差異

番号	母語話者のシテ形接続と連用形接続の選択割合の差異	番号	日本語学習者のシテ形接続と連用形接続の選択割合の差異
<u>1</u> ・2	57.8%	<u>1</u> ・2	81.8%
<u>3</u> ・4	47.6%	<u>3</u> ・4	8.9%
<u>5</u> ・6	479%	<u>5</u> ・6	22.2%
<u>7</u> ・8	59.0%	<u>7</u> ・8	54.4%
<u>9</u> ・10	71.9%	<u>9</u> ・10	15.5%
<u>11</u> ・12	64.6%	<u>11</u> ・ <u>12</u>	22.2%
<u>13</u> ・14	92.4%	<u>13</u> ・14	35.6%
<u>15</u> ・16	94.1%	<u>15</u> ・16	81.1%
<u>17</u> ・18	44.7%	<u>17</u> ・18	7.8%
<u>19</u> ・20	9.3%	<u>19</u> ・20	66.6%
<u>21</u> ・22	5.4%	<u>21</u> ・22	67.8%
<u>23</u> ・24	19.8%	<u>23</u> ・24	21.1%
<u>25</u> ・26	39.7%	<u>25</u> ・26	10.0%
<u>27</u> ・28	75.4%	<u>27</u> ・28	51.1%
<u>29</u> ・30	16.4%	<u>29</u> ・30	40.0%
<u>31</u> ・32	12.5%	<u>31</u> ・32	40.0%
<u>33</u> ・34	86.1%	<u>33</u> ・34	73.3%
<u>35</u> ・36	36.5%	<u>35</u> ・36	21.1%

番号の下線は使用が多かったもの

III. 母語話者と日本語学習者の使い分けの分析

次に、A、B、C、Dの順に母語話者と日本語学習者の使い分けの実態を分析してみよう。

A 母語話者、日本語学習者双方に表現の差異が見られるもの

1、2の事例のシテ形は付帯状態の〈し手容態〉《姿勢変化》を表すシテ形接続である³⁾。

母語話者、日本語学習者共にシテ形接続を74.5%、82.2%選び、「変化後の姿勢の維持」をより表しうるということを直感した数字となっている。連用形接続は16.7%、14.4%と少ない。1と2の両方を選んだ母語話者は7.9%である。この問いは〈し手容態〉の《姿勢変化》を本来シテ形接続用法の範疇であろうと推察したものである。条件として《姿勢変化》の維持と示してあれば、母語話者はより多く1を選んだであろうと思われる。2を選んだ母語話者が2割弱いるのは文末がタ形で終わっているので、一般に言われて書き言葉の文体には連用形接続の方が相応しいとしたからであろう。一方、学習者は母語話者よりもシテ形接続を選んでいる。「て」の過剰般化(overgeneralization)⁴⁾の結果といえる。

夏期の調査では項目ごとにコメントが得られなかったので、補足のために、別府大学別科在籍の留学生(日本語能力試験1級合格相当クラス)にコメントを求めてみた。その結果、学習者の選択は1のシテ形

が〔付帯状態くし手容態〕《姿勢》の用法だということを考えた上で選択結果ではなかったことが分かった。コメントのほとんどは「1の接続はシテ形接続であることにより、前項と後項が分かれている感じがする。」というものであった。「2は繋がっている感じだ」というのである。学習者にとっては「大の字になる」と「寝てしまう」が順次行う動作であるという意識の方が強かったようである。彼らは1の「シテ形」は「シテから」「そして」の意味で使うと主張した。だから「前項と後項が分かれている」というのである。日本語教育の初期文型で学ぶ「朝、顔を洗って、ご飯を食べて学校に行きました。」のような並んだ順にこれが生起するシテ形の意味用法が上級になった現在でもまず想起されたのであろう。

アンケート結果は、数字の上からはほぼ同じ結果にはなっているものの、母語話者と学習者それぞれが選んだ理由には相違が出てきたわけである。

7、8のシテ形は起因的契機の《原因》のシテ形接続である。

母語話者 76.2%、学習者 76.6% が 7 を選んでいる。8 の連用形接続は母語話者 17.2%、学習者 22.2% である。「いらいらして」は起因的継起《原因》のシテ節の内、心的作用を表す代表的な動詞である。「彼」にとって制御不可能な事象が起こりそのゆえに「タバコを吸いはじめる」のである。8 を選んだ留学生にコメントをもらったが、彼は「シテ形」を選ぶことが多い自分たちの選択を敢えて変えてみたのだというようなことを言っている。それはとりもなおさずシテ形の意味用法の多さ、そしてその「簡便性」に合致するものであろう。起因的継起《原因》の用法は日本語学習者には学びやすいものとなっているのである。特に韓国の学習者には、韓国語の助詞「아서 (アソ)」(起因的継起《原因》《理由》《目的》を表す) とシテ形が同じ用法を表現することを学んだ場合使い易いといえる⁵⁾。

13、14の事例は起因的契機《逆条件》の事例である。

母語話者は 13 を 94.6%、14 を 2.2% 選んだ。明確な差異がでてきた。このことは通例ならば作用するはずの事象が有効的に働くかないといった《逆条件》の「のに」と同じ使い方をシテ形接続がすることをはっきり示しているといえよう。なお、古典文法では「て」を次のように説明している⁶⁾。

- | | |
|----------------|-------------------|
| 1 単純な接続を示す | よしなし事いひて、うちもわらひぬ。 |
| 2 原因・理由を示す | 障ることありて、なほ同じ所なり。 |
| 3 逆接の確定条件を示す | 汝、姿は聖にて、心は濁りに染めり。 |
| 4 動詞と補助動詞を接続する | この気色、尊く見えて候ふ。 |

この 4 つの分類のうち、3 が《逆条件》の「て」である。歴史的蓄積のある語の場合、それに引きずられる可能性がある。《逆条件》の「て」は母語話者にとっては自明のことであるから、94.6% という数字が出てくるのであろう。

一方、学習者も 60.0% が 13 を、24.4% が 14 を選んだ。6割の学習者が 13 を選んでいるということはシテ形の学習の成果が表出していることを示す。しかし、コメントによると〈逆条件〉だとはっきり認識している学習者は少ないことが分かった。学習者のコメントの中には 13 のシテ形接続の方が「自分で言う」と「忘れる」の順序がはっきりするからというもののや、強調だからというものなどがあった。しかし、韓国人学習

者と話してみると「**고 (ゴ)**」という並列の助詞に「**도 (ド)**」をつけた助詞「**고도 (ゴド)**」には《逆条件》の意味用法があることが判明した。彼らの学習に母語との対照言語関連学習がもっと加わればさらに理解しやすい学習活動が展開できるだろう。

15、16 の事例のシテ形は起因的継起の《手段》のシテ形である。

母語話者の 96.0%が、そして学習者の 88.8%が 15 を選択した。16 を選んだ母語話者は 1.9%、学習者は 7.7% であった。これは母語話者にとって連用形接続は選びにくいという例である。16 を選んだ母語話者の中にはわざわざ「歩き」を名詞として選んだというコメントを書いてくれた学生もいた。学習者はごく初期の日本語教育で《手段》の「で」を学ぶ。「バスで」「自転車で」などを学ぶ折に同時に「歩いて」を学習するわけである。《手段》のシテ形も学びやすいものである。しかし、学習者が母語話者より 16 を選んだ数値が高くなっているのは、「歩いて」は日常耳にしきりでいるので、よりこなれた日本語をとの思いから、前項 8 を選んだ学生同様の選択基準になっているのかもしれない。

27、28 の事例は付帯状態〈し手動作〉を表現しているシテ形の例である。

母語話者の 85.5%が 27 を選び、学習者 73.3%が 27 を選んだ。「選手団を迎える時の動作：手をたたく」という繰り返し的動作をシテ形が表していることになる。28 を選択した母語話者 10.1%で、学習者は 22.2% である。「選手団を迎える時の動作：手をたたく」という繰り返し的動作は連用形接続でも表しうるが、母語話者が 27 をより多く選んでいるのは「～しましょう」という文末表現にはシテ形接続の方がより相応しいと考えたからではないだろうか。すなわち「～しましょう」という提案、勧誘の表現には連用形接続よりもシテ形接続の方が馴染むということである。母語話者には「手をたたいて選手団を迎えましょう。」と読み進むとき、自分がそう提案している者になるか、またはその勧誘の場面に出会った経験がある。そうすると必然的に 27 を選ぶことになる。日本語学習者にはそのような体験が少ないという数字結果なのである。

33、34 の事例は並列の事例である。

母語話者の 92.3%が 33 を選び、学習者の 86.6%が 33 を選んでいる。34 は母語話者の 6.2%、学習者の 13.3%が選んだ。「～ていて」は状態性の動詞「いる」のシテ形接続であり並列を表現している。例えば、次のように前節と後節を入れ換えても文が成立する。

- それはこの学校が意欲的で、社会に開かれていると聞いたからです。

と表現できるからである。「意欲的であること」と「社会に開かれていること」が共存並立しているのである。母語話者が 33 を選んだ数字の高さは当然であろう。34 が一桁なのも頷ける。「～てい」は最近あまり目にしない表現であるからである。学習者も 34 の「～てい」は「見たことも聞いたこともない」とコメントをしている。34 の数値が母語話者より学習者の方が高かったのは、より違和感が少ないということによるのでろう。

以上が母語話者、日本語学習者双方に表現の差異が見られるものの 6 件の実態と分析である。

B 母語話者には表現の差異が見られるが、日本語学習者には差異が見られないもの

3、4の事例は並列の事例である。“履く”という同じ動詞を使用したものである。

この例では母語話者の70.5%が4の連用形接続を選んでいる。しかし、学習者においては3のシテ形接続を44.4%、4の連用形接続を35.5%の学生が選び、シテ形接続の方がやや数値が高いものの、両者の差異はそれほど表れていない。なぜこのような差がでるのか。まず、母語話者が3を選ばずに4を選んだ理由を探ってみよう。3は同一動詞なのにさらに「ている」という表現を重複させている。一見、韻を踏んでいるかのように見える表現ではある。やはり稚拙な感じを抱かせるのであろう。この稚拙さが3のシテ形接続を避けさせた要因といえるだろう。4のほうがしっくりいく表現なのだと70.5%が感じていることになる。すると残りの22.9%が3を選んでいるのはどういうことになるだろうか。これは本来、「履く」という動詞は付帯状態〈し手容態〉《着脱》を表現する動詞である。例えば「着る・履く・かぶる」などは動作の存続を表現する動詞なのである。それ故「履く」という動詞は連用形接続よりもシテ形接続の方とつながりやすいのである。但し、このアンケートではわざと同一動詞を選んで文を作ったのだが、同一動詞の束縛よりもシテ形の《着脱》の方をより強く意識している人が22.9%いたということになろう。その点は学習者にも表れている。4より3を選んだ学生が9%あまり多いということがその証拠である。しかし差異がさほどないということは母語話者のように同一動詞、「ている」の重複などに、学習者は違和感を感じていないということが分かる。

5、6の事例も薬の特徴を表す並列の例である。

母語話者の22.6%が5を選んだ。そして学習者の32.2%が5を選んでいる。6を選んだ母語話者は70.5%であり、学習者は54.4%である。

ここでは、5の「熱を下げて咳を止める薬」と6の「熱を下げ咳を止める薬」のどちらを選ぶかの問い合わせになる。6の方を選んだ母語話者が多かったということは「薬の特徴」とは注意書きはしていないが、母語話者には当然想起できることであり、6の「熱を下げ咳を止める」の方が薬の特徴を表現できると考えたのであろう。同時進行の薬の作用を表現するのには連用形接続の方が相応しく感じられるということであろう。それにひきかえ5の「熱を下げて咳をとめる」のシテ形接続の方は意志動詞で形成されている語なのでより強く時間的継起の用法を想起させたということになろう。

学習者では5を選んだ人が32.2%、6を選んだ人が54.4%であった。このように選択者が二分された回答を見せた場合の意識を探ってみよう。日本語学習は初期段階で、形容詞が形容詞に続く「～くて」を学び名詞の2つの属性の表し方を学ぶ。例えば初級テキストの練習問題⁷⁾に下記のようなものがある。

このつくえはおおきいです。 このつくえはおおきくてながいです。
このつくえはながいです。

これは机の2つの属性を表すのに「～くて」を使って表現している。これを踏襲して形容詞と動詞の差はあるものの名詞修飾の用法は同じであると考え、5を選ぶ学生が出てくるのである。また6を選んだ学生の中には、並列は連用形接続の領分であると学習しているものがいた。

9、10 の事例は付帯状態〈し手容態〉の再帰用法の例である。

母語話者は 9 を 83.2% が選び、学習者は 57.7% が選んでいる。再帰用法の動詞には「首を傾げる」「腕を組む」「目を伏せる」などがあるが、姿勢変化を表すとともに変化後の姿勢の維持をも表している。このシテ形接続は完了と動作の継続の意味を持っている。「目を開いた。状態で眠っている」を表しているのである。

母語話者の 11.3%、そして学習者の 42.2% が 10 を選んだ。付帯状態〈し手容態〉を表現するにはシテ形接続の方が連用形接続より適しているということを母語話者の回答は示している。「目を開き」という連用形接続は〈し手容態〉を表しにくいということであろう。しかし、10 を選んだ母語話者が 11.3% いたということは何を表しているのであろうか。この意味が「目を開いた。それから眠っている」や「目を開きつつ眠っている」でもなく、「目を開いた状態で眠っている」ことであるのは母語話者には自明の理のはずである。なのに敢えて 10 を選んだのは「ている」の重複を避けたかったということであろうか。あるいはシテ形と連用形の誤用が進んできているということなのだろうか。

学習者を二分した数値は何を表しているのか。コメントによれば、これも違いがはっきりとは分からないという回答であるが、学習者のコメントの中には 9 のシテ形接続を選んだ理由を「9 のシテ形は強調である」と言い、10 を選んだ理由は「熟語ではないかと思った」というものがあった。

11、12 の事例は起因的継起《判断の理由、根拠》の用例である。

母語話者の 79.3% が 11 を、14.7% が 12 を選んだ。当然 11 の数値が高いのは頷ける。12 の「揺れ落ちる」などという複合動詞はないからである。しかし、12 を選んだ母語話者がいたということは、この複合動詞は辞書には搭載されていなくても、アンケートの対象者が学生であり、年齢が 20 歳前後であれば受け入れられる表現なのであろう。「揺れ落ちる」という耳慣れないことばが新鮮に思えたり、昨今の流行歌にみられるように、耳慣れないことばが自由に受け入れられる言語感覚を持つ者の回答なのであるまいか。それはことばの規範意識が薄いことを表している。

11 のシテ形は、「ガタガタ揺れている」を見て「落ちそうだ」と判断したのだといえる。学習者の回答では 11 が 36.6% で、12 が 58.8 であった。この回答を見るかぎり「～しそうだ」という《判断の根拠》をシテ形が示すという用法は全く学習されていないといえそうである。《判断の根拠》を示す構文として、日本語教育において「～シテ～ソウダ」という構文を定立してもいい。日本語学習者の中には「揺れ落ちる」を一語と認識しているものが多かったということは、「転がり落ちる」や「滑り落ちる」のように「転がりながら」「滑りながら」と同様「揺れながら落ちそうだ」と解釈した学習者が多かったといえるだろう。

17、18 の事例は付帯状態〈心的状態〉の事例である。

母語話者の 64.5% が 17 を選び、19.8% が 18 を選んでいる。学習者は 45.5% が 17 を、37.7% が 18 を選んだ。シテ節が「内的心理作用を表す動詞」になっているとき「～シタ様子デ」という意味を表している。「ウイスキーを飲む」その心の状態が「安心した様子」なのである。17 を選んだ母語話者は「安心した様子」でウイスキーを飲んでいる佐山を思い描いたのであろう。それに対して 18 を選択した母語話者は、佐山には何か心配事があったのだけれど、それがひとまず落ちつき安心したとまず思い、その後ウイスキーを飲んでい

る佐山を思い描いたのではあるまいか。どちらも使用するとした母語話者の数は 15.0% に上っている。これは〈心的状態〉はどうしても表情に表れるところから〈外的動作〉のシテ形と紙一重の部分が出てくる故であろうと思われる。例えば、

- ・けげんな顔をして、そんな人は知らないといった。
- ・けげんな顔をし、そんな人は知らないといった。

というように〈外的動作〉に近い表情動作にはシテ形接続と連用形接続の差は表れないからである。しかし、付帯状態の〈心的状態〉を表現するにはシテ形接続の方がより表しやすいということはいえる。連用形接続では表現しにくい面がありそうである。学習者には〈心的状態〉と〈外的動作〉のような微妙な差異は表現しにくい。

25 のシテ形接続は時間的継起《順序》の事例であり、26 の連用形接続は並列の事例を表している。

母語話者の 22.9% が 25 を選び、62.6% が 26 を選んだ。学習者の 38.8% が 25 を、そして 48.8% が 26 を選んでいる。この文は並列の意味に考える方が妥当であると考えて挙げた例である。予想されたように母語話者の中には 26 を選ぶ学生が多かったが、学習者の方は選択が二分したといえる。やや 26 の選択に優勢が見受けられるが母語話者には及ばない。

ここで考えられることは「車のボディ作り」と「部品の組み立て」の作業工程は順序性があるかということであろう。素人が考えてもその双方の工程に関連性は考えられない。すると、並列で並ぶ作業だと考えていいのではないかという結論になるのである。提示された節相互の関連性が不確かな場合、学習者はシテ形を選ぼうとする意識が働いてくると思える。

35、36 の事例は付帯状態の〈付属状況〉を表す事例である。

母語話者の 63.1% が 35 を選び、26.6% が 36 を選んでいる。また学習者は 55.5% が 35 を選び、34.4% が 36 を選んだ。

付帯状態の〈付属状況〉を表すシテ形は主体の様態的あり方に関わるものである。車内にいる人物の身のおきかたをシテ形が表現している。それはシナガラ節に転換可能なシテ形であるが、姿勢変化の変化後の状態維持ではない。そのものの存続が様態的あり方である。母語話者の内、35 を選択した者は様態を表現したのであろう。では 36 を選んだ者はどうであろうか。並列の意味で選んだというのが妥当であると思う。例えば、

36' 一つの車内に身をおき、隣合っていても話をしないことがある。

としても 36 とさほど意味が違わないからである。では次の文はどうであろう。

35' 一つの車内に身をおいて、隣合っていても話をしないことがある。

これは 35 と違い並列の意味合いが強くなっている。「隣っている」ことに「身をおいている」ことが付帯しているとは意味上考えることができないからである。

学習者は母語話者ほど双方に差異を示しているとはいえない。そして、母語話者に比べ 36 の連用形接続を選んでいる数が多い。これは副詞に近い連用修飾の用法は理解しにくいということであろう。

以上が母語話者には表現の差異が見られるが、日本語学習者には差異が見られないもの 7 件の実態と分析である。

C 母語話者、日本語学習者双方に表現の差異が見られないもの

23、24 の事例は起因的継起の《方法》の事例である。

母語話者は 50.1% が 23 を選び、30.3% が 24 を選んでいる。学習者は 52.2% が 23 を選び、31.3% が 24 を選んでいる。そして、両方を選んでいるのはそれぞれ 16.9% と 16.6% である。母語話者も学習者もほぼ同じ数値になった。どちらもやや 23 のシテ形接続が多くなっている。

23 を選んだ意図はやはり《方法》の用法を選んでいるということであろう。シテ形接続の起因的継起用法《方法》の特徴はシテ節の動詞が意志動詞であることがある。24 の運用形接続を選んだ者は並列の意識または順序で文を捉えたのではないだろうか。「電気製品は日本」といわれるほど世界中には SONY、TOSHIBA、NEC、NATIONAL などの看板が大きく掲げられている。学習者は日本製のウォークマンをはじめ様々な電気製品を使って生活している。電気店では店員の説明を聞き、家では電気製品の説明書を読んでいる。この表現は母語話者と同じほど耳にし、目にした経験があるものである。選択の数値が同じであるという所以である。

以上が母語話者、日本語学習者双方に表現の差異は見られないもの 1 件の実態と分析である。

D 母語話者には表現の差異は見られないが、日本語学習者には表現の差異がみられるもの

19、20 の事例は起因的継起《目的》の例である。

母語話者は 35.1% が 19 を、そして、44.4% が 20 を選んだ。19、20 のどちらも選択した母語話者は 20.1% である。それに引き替え学習者は 78.8% が 19 を、そして、20 は 12.2% しか選んでいない。また 19、20 の両方を選んだ学習者は 6.6% である。

母語話者の選択はどちらの表現も自然であるという数値を表している。しかし、学習者が 19 を選んだ数値に比べると、19 のシテ形接続よりも 20 の運用形接続の方をより多く選んでいる点に注目しなければならない。どちらの表現にも意味の差異が見られない場合、母語話者の選択にはシテ形接続と運用形接続以外の他の要素からの選択基準が生まれる。考えられることは「しまっておいた」という表現と「思って」はシテ形の重複になるということ、また「しまっておいた」の表現はやや文章語に片寄ることなどであろう。

学習者が 20 の運用形接続よりシテ形接続を多く選んだ理由は、「～しよう（意向形）のシテ形接続+～する」を文型学習で学んでおり、「意向形+シテ形」が目的を表し、「～スルタメニ」と同意だという日本語学習の成果だといえる。また、口語表現でよく耳にする文末表現の「～と思って」を想起して、シテ形の方が選びやすかったのではないか。しかし、母語話者に比べて学習者の数値はかなりシテ形の方に偏っている。上記のような数値になったのは、シテ形でなくても意向形が前節に使われている場合《目的》を表す節であるということが学習されていないのか、もしくは、母語話者のように意味的差異が見られない場合の選択基

準がシテ形選びになるということであろう。

20、21の事例は起因的継起《理由》の例である。

母語話者は43.9%が22を、38.5%が23を選んでいる。それに引き替え学習者は76.6%が22を、そして、23はなんと8.8%の学習者しか選んでいない。

学習者のシテ形選びは19と同様頷ける数字である。「～して楽しい」「～して悲しい」など感情表現の理由付けにシテ形接続を使うことは初期日本語学習の既習文型である。また、時間的継起《順序》がシテ形接続の中心的用法だという学習者の考え方からも合点がいく選び方であろう。

母語話者が22を選んだということはどのような観点からのことであろうか。21の方が多少数値が高いということは「楽しい理由は友達ができたこと」という文の意味上、シテ形接続の方が相応しいであろうという見解によると思われる。敢えて22を選んだ母語話者は前節と後節を並列に解したいと思ったのであろうか。あるいは「ます形」接続という丁寧な表現には、連用形接続を使いやや固い表現にした方が適切であると判断したためかもしれない。

29、30の事例は起因的継起《方法》の事例である。

母語話者は32.0%が29を、48.4%が30を選んでいる。それに引き替え学習者は64.4%が29を、そして、24.4%の学習者が30を選んでいる。

この事例は起因的継起《方法》と並列の両方に考えられる可能性がある。

29' 私の国の中小企業のために働いて、日本で勉強したことを生かしたい。

30' 私の国の中小企業のために働き、日本で勉強したことを生かしたい。

というように前節と後節が入替え可能だからである。双方ともに後節になった節の《方法》が前節で表現される例である。母語話者が30の方をより多く選んだということは「働きたい」という意志を表明する文末表現には「生かし」の方が強く表明できると感じられたのであろうか。学習者はやはりシテ形の方をより多く選んでいる。「～して～たい」という文型の方が学習者には理解し易い表現なのである。

31、32の事例は起因的継起《条件・仮定》の事例に提出したのであるが、時間的継起《順序》に解されたようである。

母語話者は48.1%が31を、35.6%が32を選んでいる。それに引き替え学習者は67.7%が31を、そして、27.7%の学習者が32を選んでいる。

仁田義雄氏も「二つの節の意味的関係に極めて大きく依存しており、したがってシテ形接続の表す意味として確立しているものではないが、スレバ節やシタラ節に転換可能なシテ形接続がある」⁸⁾として、

・そんなことをして、災害がふえるでしょう。

という事例を挙げている。

母語話者が31を選んだのはシテをシタラと解したのか、それともソレカラと解したのかのどちらかであろうし、32を選択したのはソレカラと解したのではないだろうか。《条件》と解した母語話者は31を選び、《順

序》と解した母語話者は 32 を選んだわけである。また短い文の場合、文のリズムにより選択のずれが生じるようである。「～があけ、～がくる」と前節 5 字、後節 5 字の語呂合わせが丁度よく感じられた母語話者は 32 を選択しただろうし、また「～て～する」というテのリズムともいえるものが調子いいと感じる母語話者は 31 を選択した可能性がある。学習者のコメント中には「32 の短文は諺であろうと思った」と応えた者がいた。それほど調子がいいということであろう。「あけ」の連用形接続にはすっきりとした語感が含まれているようだ。

以上が母語話者にとっては表現の差異は見られないが、日本語学習者には表現の差異が見られるもの 4 件の実態と分析である。

IV. おわりに

以上、シテ形接続と連用形接続の使用の実際を、母語話者と日本語学習者対象のアンケート調査から探ってきた。

母語話者対象のアンケート分析に見られるようにそれぞれの接続の用法にはシテ形の意味用法の分類に沿って、シテ形接続と連用形接続の表現上の差異が浮かび上がってきていているといえる。その使用の実際には、ある傾向性がみられる。それはとりもなおさずシテ形の意味用法の違いによるところが大きいということが実証できたと思う。表 3 及び表 4 が、シテ形接続使用と連用形接続使用の傾向性である。

従来シテ形接続と連用形接続には文体の違い以外には差異は見受けられないとする見解が優勢であったが、意味用法が多岐にわたるシテ形接続には、一括して文体の違いだけでは済まない使用状況の相違が表出されている。

表 3 と表 4 の接続使用の実際の傾向をみていくと下記のような点が浮き彫りになってくる。表 3 の母語話者の使用傾向は日本語学習者の使用の傾向に比べてあまりにも当然ではあるが、シテ形接続と連用形接続の使い分けにはみごとに棲み分けがみられる。シテ形接続がよく使われているのは、付帯状態の〈し手容態〉〈心的状態〉〈し手動作〉〈付属状況〉、起因的継起の《原因》《逆条件》《判断の理由・根拠》であり、連用形接続の使用が顕著なのは、時間的継起の《順序》、並列である。これらのうち、付帯状態の〈し手容態〉〈心的状態〉、起因的継起の《逆条件》《判断の理由・根拠》については、連用形接続の使用は●になっていて、連用形接続を使っている人は稀であることが分かる。それに比べて表 4 に表れている日本語学習者の連用形接続の使用状況に●は少なく起因的継起の《原因》と《理由》にのみ、●が付いているだけである。また、◎の印も表 2 の母語話者の使用状況に比べて少ないことが見て取れる。

さて、表 3 と表 4 の選択の相違に目を向けてみよう。

日本語学習者は、母語話者の選択ではシテ形が多勢である付帯状態の〈し手容態〉〈心的状態〉にも連用形接続使用の傾向がある点が見られる。「～した状態で」「～した様子で」という意味機能を表現するのはシテ形接続の領分であるという認識が薄いと判断できる。

次に、母語話者に比べると、日本語学習者に見られるシテ形接続の使用過剰は、起因的継起の《原因》《理

表3 シテ形接続の意味用法による母語話者の接続使用の実際の傾向分類

	付 帯 状 態		時 間 的 繼 起	起 因 的 繼 起							並 列
	し 手 容 態	心 的 状 態	し 手 動 作	付 屬 状 態	順 序	原 理	目 方 条	逆 条	判 斷	理 由	
シテ形接続	◎	◎	◎	◎	○	◎	○	○	○	○	○
連用形接続	●	●	○	○	◎	○	○	○	●	○	●

凡例：◎その表現をよく使用するもの

○その表現の使用があるもの

●その表現の使用があまりみられないもの

表4 シテ形接続の意味用法による日本語学習者の接続使用の実際の傾向分類

	付 帯 状 態		時 間 的 繼 起	起 因 的 繼 起							並 列
	し 手 容 態	心 的 状 態	し 手 動 作	付 屬 状 態	順 序	原 理	目 方 条	逆 条	判 斷	理 由	
シテ形接続	○	○	◎	○	○	◎	○	○	○	○	○
連用形接続	○	○	○	○	○	●	●	○	○	○	○

凡例：◎その表現をよく使用するもの

○その表現の使用があるもの

●その表現の使用があまりみられないもの

由》である。《原因》《理由》の従属節は主節との関係から自ずとその意味機能は分かりやすいものである。母語話者は、意味判断できる《原因》《理由》の接続の場合、連用形接続も使用していることが案外多いのである。

最後に、日本語学習者は、時間的継起と並列において、同程度にシテ形接続と連用形接続を使用している点が目だっている。母語話者は時間的継起、並列の意味機能の場合、連用形接続を積極的に選んでいるのである。日本語学習者の選択基準は、母語話者の選択基準と異なっている。すなわち、どちらの方がより良い表現であるかではなく、誤りのない表現はどちらの方であろうかということに因るのであろう。だから、シテ形の意味機能が多岐にわたることを知っている学習者はシテ形を選択すれば誤りが少ないと踏むのである。

日本語学習の初級段階で、te-form の学習は重要な課題であり、その複雑な活用によりシテ形はより強く印象付けられる。「～ている」「～てある」「～ておく」「～ていく」「～てくる」「～てしまう」のアスペクト、「～てみる」「～てください」「～てもいい」「～てほしい」「～てくれた」などの文末表現、また、今回扱ったシテ形接続、「朝、ご飯をたべて会社に行きます」のような行為の順序などなど、学習者にとって「シテ形は便利だ」という考えが自然に生まれることになる。これがいわゆるシテ形の過剰般化(overgeneralization)である。大人の日本語学習者にとって、大人の母語話者と同じ学習言語の習得が望まれる。大人の母

シテ形接続と連用形接続の使用の実際

語話者と同じ使いわけが目標とされるのである。シテ形の過剰般化は稚拙さを感じさせることが少なくない。

中級日本語学習者の非文とはいえないが不自然な文、あるいは母語話者ならば使わない表現をどこまでくい止めることができるかは、その要因がいかなるものに因るのかを明確化したときに初めて可能となる。また、非文や不自然な文を導くものには母語の干渉があることも多い。しかし、本稿では母語の干渉についてはごく僅かしかふれえなかった。今後の課題である。

注

- 1) 九州地区中学校国語研究協議会編 1996 『わたくしたちの国文法 改訂版』九州教科研究協議会、p. 44.
- 2) アンケート項目の事例は、仁田義雄 1995 「シテ形接続をめぐって」『複文の研究』くろしお出版及び文化外国语専門学校編 1990 『文化初級日本語』『文化中級日本語』凡人社による。具体的には各冊よりシテ形接続及び連用形接続を抽出し、それぞれ対応する事例を作成した。
- 3) ここで用いる〈し手容態〉などの用語は前掲仁田義雄「シテ形接続をめぐって」のシテ形のタイプに従っている。
- 4) Richards, J, 1971, 'Error analysis and second language strategies' "Language Science" vol 17, pp. 12~22.
- 5) この点については極めて興味深い研究がある。この研究については近いうちに翻訳の予定である。
- 6) 村石昭三 1992 『文語文法 改訂版』中央図書、pp.98~99.
- 7) 国際交流基金日本語センター 1990 『日本語初步』、p.47.
- 8) 前掲仁田論文、p.121.

参考文献

- 1) カトリーヌ・ガルニエ 1994 (細川英夫・小出美河子訳) 『日本語の複文構造』ひつじ書房
- 2) 鈴木忍 1978 『文法 I 一助詞の諸問題一』凡人社
- 3) 寺村秀夫 1991 『日本語のシンタックスIII』くろしお出版
- 4) 中野はるみ 1997 「アジアとの共生—留学生をめぐって—」『21世紀に生きる共生』学文社
- 5) 成田徹男「動詞の『て』形の副詞的用法—様態動詞を中心に—」『副用語の研究』明治書院
- 6) 南不二男 1993 『現代日本語文法の輪郭』大修館書店
- 7) 三宅知宏 1995 「～ナガラと～タママと～テー付帶状況の表現ー」『日本類語表現の文法（下）』くろしお出版
- 8) 森田良行 1989 『基礎日本語辞典』角川書店
- 9) 森田良行 1990 『日本語学と日本語教育』凡人社
- 10) 森山卓郎 1995 「並列述語構文論考」仁田義雄編『複文の研究（上）』くろしお出版
- 11) 吉川武時 1989 『日本語文法入門』アルク



外国語学習不安と成人学習者の日本語習得

Foreign Language Classroom Anxiety and Japanese Language Acquisition

池田 伸子（九州大学）

Nobuko IKEDA (Kyushu University)

目 次

- I. はじめに
- II. 日本語学習の教室での成人学習者の特徴
 - 1. 成人学習
 - 2. 日本語学習の教室での成人学習者
- III. 外国語学習とそれに対する不安
 - 1. 研究の歴史
 - 2. 外国語学習に対する不安の尺度
 - 3. 先行調査
- IV. 調査
 - 1. 調査の目的
 - 2. 調査の方法
 - 3. 調査の測定および分析
- V. 考察と今後の課題
- VI. おわりに

キーワード：外国語学習不安 成人学習 外国語習得 口頭表現力 日本語教育

I. はじめに

日本経済が発展し、海外企業の日本進出も盛んになった現在、外国人の日本語学習に対する関心はますます高くなっている。それに伴い、日本語を学習する目的も実に多様化している。何十年か前まで、日本語を学習する留学生は、そのほとんどが日本語や日本文学を専攻している学生や研究者であったが、現在では、自分の専攻とは関係なく、ただ自分の研究や仕事をするために日本語を使わなければならないという理由で日本語を学習する留学生も多い。つまり、日本語の習得が最終目標ではなく、日本語を自分の研究や仕

事の手段・道具として必要としている外国人留学生が増えてきているのである。「日本語」を専攻として学習している留学生は「外国語」や「外国語学習」に対する不安が少ないのであろうが、手段や道具として日本語を必要としている留学生の中にはそれに対する不安が非常に高い者もいるのではないだろうか。そして、その不安が彼らの外国語習得に何らかの影響を与えていたとは考えられないであろうか。

また、手段や道具としての日本語を必要としている留学生は、その大多数が「成人」である。学校教育の経験も豊富に持ち、人生経験も豊富な成人学習者は、やはり児童や学生の学習者とは異なった特徴を持っていると考えられる。

これまで多くの研究者が、第二言語学習と学習者のパーソナリティとの関連を探ってきたが、その研究の多くは、学習者の一般的なパーソナリティ（外向性・内向性など）と第二言語学習についてのものであり、特定の状況下でのパーソナリティと第二言語学習との関連を扱ったものは少なかった。しかも、大学生や高校生を被験者とした研究が多く、「成人学習者」の特性について調査したものは、ほとんどみられなかつた。しかし、大学のカウンセリングセンターなどに相談にくる学生の意見の調査などを通して、通常の授業ではよくできるのに、試験になると実力の発揮できない学習者の存在や、外国語の授業そのものに緊張してしまう学習者の存在が明らかになってくるにつれて、試験や外国語の授業などの特定の状況におけるパーソナリティ（特に不安やリスクテーキングなど）と第二言語学習との関連についても研究されるようになり、また、「成人の学習」特性についても研究が進んできている。

そこで本稿では、成人学習の特性を踏まえたうえで、成人学習者の外国語学習不安と日本語習得との関係について、特に発話能力の点からの検証を試みた。

II. 日本語学習の教室での成人学習者の特徴

1. 成人学習 (Adult Learning)

成人学習といつてもその幅は広く、カルチャーセンターのような文化的なセミナーから博士号を取得するための非常に専門的な学習まで様々であり、その特徴を一般化するのは実に困難である。しかし、これまでの研究から以下のような特徴が示されている。

(1) 自発性：voluntary (Cross 1992)

成人の学習者は、学習者自身がその学習に関わるかどうかを決定する。そのため、成人の学習者は非常にモティベーションが高く、自分たちの持つニーズに合った学習内容に関心が高い。

(2) 自分自身による方向づけ：self-directed (Knowles 1975, 1980)

学習者自身が、教材の選択・学習の評価などの学習の方向づけを行っていくこと。すべての学習者がこのような学習を行うことができるわけではないが、この方法を身につけている学習者は、このスタイルの学習を好む傾向が強い。

(3) 実用性：practical (Knowles 1980 ; Wlodwski 1990)

成人が何らかの学習を始めるのは、すぐにでも解決しなければならない問題を抱えているからであることが多い。そのため、成人の学習者は、学んだことをすぐにでも自分の問題を解決するために活かしたい

と考えている。

(4) 経験・情報源の共有：sharing of experiences and resources (Knowles 1984)

成人の学習者はその個人個人がそれぞれ豊かな人生経験（仕事上の経験も含めて）を持っており、それをほかの学習者と共有したいと思っている。Kolb (1984) は、それぞれの学習者が各々の経験や情報を他の学習者と共有することによって、学習者の実生活に結びつきにくいような抽象的で理論的な学習をより現実的で具体性の高いものにすることが可能になると述べている。

(5) 活動性及び参加性：action and participatory (Mezirow 1991; Meyers and Jones 1993)

成人の学習者は、グループでの作業や他の学習者との相互作用を伴うような活動を好む傾向が強い。もちろん、個々の心理特性によってこのような活動を好みない学習者もいるが、成人の学習にとって、他の学習者や教師との一体感のような好ましい居心地のよい環境は大切である。

(6) 自己認識：self-concept (Knox's 1977)

成人の学習者は、自分の学校の成績を過大に強調し、自分自身の能力を過小評価する傾向が強い。その結果、学習できるだけの能力を持ちながらそれを十分に活かせず、十分に学習することができないということがおきる可能性が高い。

(7) 不安：anxiety-provoking (Smith 1982)

成人の学習者は、学校での経験などによって、学習することへの抵抗感や不安感を持つ傾向がある。

このような学習への恐怖は、自分自身が変わることに対する恐れの結果であることが多い。

(8) 学習スタイル：learning style (Kolb 1984; Perry 1988)

個々の学習者の学習スタイルも、成人学習にとって少なからず影響を与える。しかし、学習スタイルについては、まだはっきりわかっていることが少ないため、教師が違ったタイプの学習者のニーズに対応できるだけの考え方、教材、接し方を知っている必要がある。

2. 日本語学習の教室での成人口学習者

外国語として日本語を学習している教室内での成人口学習者を観察していると、彼らが以下の特徴を持っているのに気づく。

- (1) 授業中の態度もまじめで欠席もしないにもかかわらず、他の学習者と比較して日本語の成績が伸びない学習者がいる。
- (2) 決してできないわけではないのに、授業中に発言したり質問したりする回数が他の学習者と比較して極端に少ない学習者がいる。
- (3) Structure Drillなどの置き換え練習のときには声がでているのに、ロールプレイのような練習になると、とたんに消極的になってしまい声が出せなくなる学習者がいる。
- (4) 自分の母語では普通に話しているのに、日本語になるととたんに無口になってしまう学習者がいる。彼らの多くは教師に対する質問もなるべくなら母語で行おうとする傾向が強い。

このような特徴は、もちろん個々の学習者の性格（内向性・外向性、社会的スキルなど）や学習スタイルなどが複雑に作用しあって出てきたものであると考えられる。しかし、成人の外国語学習の場におけるこの

のような特徴は、それらにもまして、過去の学校での豊富な経験とその影響にも大きく関係していると思われる。そこで、本稿では、成人学習の特徴の一つである「学習に対する不安」をとりあげ、日本語の習得、特に口頭表現力との関係を明らかにする。

III. 外国語学習とそれに対する恐怖心

1. 研究の歴史

これまで様々な研究者が、外国語学習が不安感を引き起こす可能性について研究してきた。

Curran (1976) や Stevick (1983) は、多くの外国語教授法が学習者に引き起こす防衛的状態について研究しているし、Guiora (1983) は、外国語学習は学習者個人の自己認識や世界観を直接脅かすものだから、外国語学習それ自体が学習者の心を乱す原因になるとさえ述べている。

最近では、外国語学習に与える不安の影響を更に明確に数量化して表そうと試みる研究者も増えてきており、それらの研究から次のようなことが明らかになっている。

(1) Steinberg and Horwits (1986) の研究

不安感を生じさせるような状況下の学習者は、リラックスできる状況下の学習者よりも、具体的なメッセージを伝えようとする傾向が強い。

(2) Gardner, Smythe, Clement and Gliksman (1976) の研究

外国語に対する不安感の強さと「聴解力、発話力、学年の最終成績、フランス語の到達テスト得点」との間には、弱い負の相関 ($r=.13-r=.43$) がある。

このように、外国語学習とそれに対する不安感との関係についての様々な研究が行われてはきたが、それらの研究で用いられている不安を測定する尺度の多くは外国語学習という状況に特定されたものではなく、唯一外国語学習における不安の尺度として開発された Gardner, Smythe, Clement and Gliksman (1979) の尺度も、フランス語学習という状況にかぎられたものであった。

2. 外国語学習に対する不安の尺度

外国語に対する不安の構成要素として、Horwits and Young (1991) は以下の三つをあげている。

(1) コミュニケーションに対する恐れ (communication apprehension)

これは人と話すとき、または公の場で話すときに困難を感じたり (oral communication anxiety, stage fright)、話し言葉のメッセージを聞いたり学習したりするときに困難を感じるものである。

対人間の相互作用は外国語学習においてとても大切であるから、コミュニケーションに対する恐れを外国语に対する恐怖心の構成要素として考えることは適切である (McCrosley 1977)。

(2) テストに対する不安 (test anxiety)

これは、失敗することへの恐れの気持ちから生じる不安であり (Gorden and Sarason 1955; Sarason 1980)、特にオーラルテストの場合、コミュニケーションに対する恐れとテストに対する不安の両方を同時に学習者に引き起こさせてしまう可能性がある (Horwits and Young 1991)。

(3) 否定的評価への恐れ (fear of negative evaluation)

これは、他者の自分に対する評価への恐れ、評価されるような状況からの回避、他者の否定的な評価への心配などから構成されるものである (Watson and Friend 1969)。

以上のような構成要素を取り込み、Horwits は、外国語の授業に対する不安の尺度 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale、以下 FLCAS と表す。) を開発した。これは、外国語学習の教室という特定の状況に的をしぼった尺度であり、その信頼性も高い (internal reliability. 93, test-retest reliability. 83 p<.01) (Horwits and Young 1991)。

FLCAS は 33 項目からなる尺度であり、学習者は「SA : strongly agree」から「SD : strongly disagree」までの 5 段階で回答するものである。その項目の一部は以下のようなものである。

- I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
- I worry about the consequences of failing my foreign language class.
- I get nervous when the language teacher asks questions which I have not prepared in advance.
- I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
- When I am on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

3 . 先行調査

今回の実験に先立ち、その事前調査として、ニューヨーク在住のビジネスマン 11 名を対象に外国語学習に対する恐怖心と日本語での口頭表現力との関係についての調査を行った。外国語学習に対する恐怖心は前述の FLCAS を用いて測定し、口頭表現力については、一定の時間に特定の主題について話をさせる形式のテストを用いて、1) 発音・アクセント・イントネーション、2) 文法・語彙の正確さ、3) 語彙・表現の適切性、4) 内容、5) 流暢さ、6) 全体の発話量の 6 点から、理解不能 (0 点) から非常によい (5 点) までの 6 段階スケールで評価した。

調査の結果、以下のことが明らかになった。

- (1) FLCAS 得点と口頭表現力テスト得点の間には高い負の相関があった。 $(r = -.84)$
- (2) FLCAS 得点と口頭表現力テストの個々の下位項目との相関を見たところ、「文法・語彙の正確さ」「流暢さ」「全体の発話量」得点と FLCAS 得点との間には強い負の相関があった。(それぞれ $r = -.81$ 、 $r = -.81$ 、 $r = -.89$)

この結果から、外国語学習に対する恐怖心が強くなるにつれ、その外国語での発話の際の正確さや流暢さの度合いが減り、全体としての発話量も少なくなり、口頭表現力が低くなっているということがいえる。

しかし、この調査で用いた口頭表現力テストは、著者一人で採点したものであり、0 から 5 のスケールを用いたものであるため非常に主観性が強く、信頼性にかけるものであった。

そこで、本稿では、この事前調査の結果を踏まえ、さらに条件をコントロールし、客観性の高い測定方法を用いた調査を通して、FLCAS 得点と日本語での発話の正確さ、流暢さとの関係をさらにあきらかにしていくこうと思う。

IV. 調査

1. 調査の目的

この調査の目的は、外国語としての日本語学習に対する恐怖心の度合いと日本語の発話の流暢さ及び正確さとの関係を明らかにすることである。

2. 調査の方法

(1) 調査対象者

今回の調査の対象者は、ニューヨークの日系企業に勤務する、日本語学習経験のまったくないビジネスマン 32 人である。(日本語学習経験が皆無であるかどうかは、調査開始前に筆者がインタビューを行って確認した。)彼らはすべて男性であり、年齢は 28 歳から 35 歳の間であった。また、彼らはすべて大学を卒業しており、うち 14 人は大学院まで卒業していた。

(2) 調査の方法及び期間

期間：1996 年 10 月から 12 月の 3 ヶ月間

今回の調査は、次のような手順で行った。

FLCAS の実施→3 ヶ月の日本語学習→日本語発話のテスト、文法テスト、語彙テスト

3 ヶ月の日本語学習については、32 人の被験者を 3 つのクラスに分けて筆者が行った。その際、3 つのクラスとも同じテキスト同じ副教材を用い、同じようなやり方で行った。

日本語発話のテスト：物語再生形式（ヒントとなる絵を見せながらのもの）

文法テスト：5 肢選択形式のものすべて既習の文法項目についてのもの

語彙テスト：5 肢選択形式のものすべて既習語彙

(3) 結果の測定及び分析

① 結果の測定

FLCAS：被験者の回答を集計して得点を出した。（各項目 0～5 ポイント、33 項目）

日本語発話のテスト：被験者の発話を録音したものと文字におこし、それをもとに人の日本語教師が採点した。

発話の正確さについて：文法・語彙の間違いをカウントした。

発話の流暢さについて：被験者の発話の中から、きちんとした一つの単語になっていない音やシラブル (fragments)、および、単語や句の形にはなっているがきちんと話者の意志を伝えられていないもの (disfluent words) の数をカウントした。

3 人の教師ぞれぞれがスクリプトをもとにカウントし、その平均を求め、以下の方法で得点化した。

（全体語彙数 - カウント数の平均）／全体語彙数 × 100

なお、3 人の教師の間違いカウント数の一一致度はピアソンの相関係数で 0.99 であり非常に高かった。

文法・語彙のテスト：1 問 1 点で 100 問。合計 100 点のテスト。

② 結果の分析

- ・日本語テスト得点と FLCAS の間の散布図を作成し、関係が直線的でないものを省いた結果、FLCAS 得点と語彙テスト得点の関係は直線的ではなかったため次の分析対象からはずした。
- ・それぞれのテスト得点（含む FLCAS）の平均、標準偏差を求めそれぞれの相関係数を求めた。表 1 は、各テスト（含む FLCAS）の平均と標準偏差を、表 2 はそれぞれの相関行列を示したものである。

表 1 各テストの平均と標準偏差 (N=32)

	FLCAS	発話の正確さ	発話の流暢さ	文法	語彙
平均	60.9	54.4	54.0	82.9	84.1
標準偏差	30.8	14.8	17.7	6.5	6

表 2 各項目の相関行列 (N=32)

	発話の正確さ	発話の流暢さ	文 法	語 役
FLCAS	-0.88 **	-0.86 **	-0.37 *	
正確さ		0.94 **	0.52 **	
流暢さ			0.58 **	0.54 **
文 法				0.74 **

*p<.05 **p<.01 (両側)

- ・FLCAS 得点の高い被験者 (FLCAS>99 以下 HA と示す) と FLCAS 得点の低い被験者 (FLCAS<66 以下 LA と示す) について、それぞれのテスト得点の平均、分散、標準偏差を求め、平均得点に有意差があるかどうかを t 検定を用いて検証した。表 3 は、各テスト得点の平均、分散、標準偏差を示したものである。

表 3 各テストの平均、分散、標準偏差
(FLCASH: N=7, FLCASL: N=8)

FLCAS	発話の正確さ		発話の流暢さ		文 法		語 役	
	H	L	H	L	H	L	H	L
平均	39.1	75.4	38.1	78.1	81.6	88.3	85.4	90.0
分散	22.5	35.7	23.5	31.1	30.3	3.9	38.3	1.4
標準偏差	4.7	5.9	4.5	5.5	5.5	1.9	6.2	1.2

HA、LA におけるそれぞれのテスト得点の平均が有意に異なるといえるかどうか。

発話の正確さ

t 検定の結果、HA、LA における平均の差は有意であった（両側検定：t(13)=12.87、p<.01）。

したがって、HA の被験者より LA の被験者のほうが発話の正確さテストにおいて高得点をあげるといえる。

発話の流暢さ

t 検定の結果、HA、LA における平均の差は有意であった（両側検定：t(13)=14.85、p<.01）。

したがって、HA の被験者より LA の被験者のほうが発話の流暢さテストにおいて高得点をあげるといえる。

文法テスト

HA、LA の分散が等しいとみなせなかつたため、ウェルチの *t* 検定を行つた。その結果 HA、LA における平均の差は有意であった（両側検定： $t(7)=2.86$ 、 $p < .05$ ）。したがつて HA の被験者より LA の被験者のほうが文法テストにおいて高得点をあげるといえる。

語彙テスト

HA、LA の分散が等しいとみなせなかつたため、ウェルチの *t* 検定を行つた。その結果 HA、LA における平均の差は有意ではなかつた。（両側検定： $t(6)=1.78$ ）。したがつて HA の被験者より LA の被験者のほうが語彙テストにおいて高得点をあげるとはいえない。

V. 考察と今後の課題

今回の調査で、文法や語彙の得点と FLCAS 得点の間には、相関があるとは言い難いということ、および、語彙テスト得点に関しては、FLCAS 得点の高い低いによる平均の有意差がないということがわかつた。これは、筆記テスト得点が被験者のもつ第二言語のスキルや学習ストラテジーによるところが大きく、被験者の自発的な口頭での参与による影響が少ないものであるからだと思われる。

逆に、発話の正確さと流暢さについてのテスト得点と FLCAS 得点との相関が非常に高く、それらのテスト得点が FLCAS 得点の高い低いによってその平均に有意差があったのは、発話の正確さや流暢さという発話力は、教室活動（主に口頭での）を通して発達していくものであり、自動的な言語行動やモニターされない言語行動（automatic language performance, unmonitored language performance）の影響を強く反映しているものであるからだと思われる。

Savignon (1972) や Krashen (1981) は「外国語を習得していくためには、会話による瞬時のインターアクションや外国語のメッセージの意味を抽出できる能力」が大切であると述べているが、FLCAS 得点で示される外国語授業に対する不安感は、外国語によるインプット（教師の日本語での説明など）のプロセスに何らかのフィルターをかけてしまい、その結果学習者が外国語のメッセージを取り込むことを妨げてしまうと考えられる。

これは、Horwits and Young (1991) がアメリカの大学のカウンセリングセンターを訪れる学生の外国語授業に対する訴えや相談をまとめたり観察したりして得た結果である、「学生の外国語に対する不安感の強さは外国語での聴解や話すことの習得に大きな影響を与えていた」という説とも一致している。¹⁾

今回の調査の結果、FLCAS 得点と発話の正確さ、流暢さとの間に高い相関が認められ、FLCAS 得点の低い被験者は高い被験者よりも発話の正確さ、流暢さを習得していることが認められたわけであるが、今回の調査では被験者数が 32 人と非常に少なかつたため、数値の信頼性が高いとはいえない。また、今回使用した語彙・文法テストは、すべて 5 肢選択形式の客観テストであったが、正確な日本語の語彙や文法の能力を測定するためには、文を組み立てさせたり、長文中の語彙を埋めさせるような形式の問題も必要であると思われる。加えて、今回は被験者の性格特性については Anxiety だけをとりあげ FLCAS で測定したわけだが、それ以外にも社会的なスキルや外向性・内向性などの様々な性格特性が今回の結果に影響を与えていたかも

しれない。今後は、それらの性格特性もコントロールしたうえで調査を行っていく必要があろう。

さらに、今回の調査では、発話力、語彙、文法力について FLCAS との関係を調べたが、今後は聴解力、作文力など、他の日本語能力・技能と FLCAS 得点との関係についても明らかにしていく必要があると思われる。

VII. おわりに

今回の調査により、外国語学習に対する不安感は、学習者の外国語の発話などの習得にマイナスの影響を与えることがわかった。日本が国際化の道をたどり、さらに留学生を受け入れようとする動きが活発になるに連れて、成人学習者の数も増加していくと思われる。今回の調査は、外国語学習それも教室活動に対する不安感と外国語習得についての関係を調べるために行ったものであるが、今後はこの調査の結果を踏まえて、学習者の外国語授業に対する不安を低減させるためには、どのような教授法、教材、授業環境、テスト形式などが有効なのかななど、研究の成果を実際の教育現場に活かしていくことがもっとも重要な課題であると思われる。

注

Horwitz and Young (1991) は、アメリカの大学でのカウンセリングセンターを訪れる学生の観察から。

- 1) 外国語の授業中、ドリル練習のときには大丈夫なのに、ロールプレイになると緊張して凍りついてしまう学生がいること。
- 2) 外国語の音や構造の識別に困難さを感じていて、教師の言葉が単なる雑音にしか聞こえていない学生がいることを示している。

参考文献

- (1) Cross, P. (1992) *Adults as Learners : Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- (2) Curran, C. A. (1976) *Counseling-learning in second languages*. Apple River, IL : Apple River Press.
- (3) Gardner, R. C., Clement, R., Smythe, P. C. and Smythe, C. C. (1979) "Attitudes and motivation test battery, Revised manual." *Research Bulletin* No. 15 London : University of Western Ontario.
- (4) Gardner, R. C., Smythe, P. C., Clement, R. and Glitsman, L. (1976) 'Second language learning : A social and psychological perspective', *Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- (5) Gordon, E. M. and Sarason, S. B. (1955) "The relationship between 'Test anxiety' and 'other anxieties'", *Journal of Personality*, 23, 317-323.
- (6) Guiora, A. Z. (1983) "The dialectic of language acquisition", In A. Z. Guiora (ed.) *An epistemology for the language sciences*, *Language Learning*, 33, 8.

- (7) Horwits, E. K. and Young, D. J. (1991) *Language Anxiety : from theory and research to classroom implications*. Prentice-Hall.
- (8) Knowles, M. (1975) *Self-Directed Learning : A Guide for Learners and Teachers*. New York : Association Press.
- (9) Knowles, M. (1980) *The Modern Practice of Adult Education*. New York : Association Press.
- (10) Knowles, M. (1984) *The Adult Learner : A Neglected Species*. Revised. Houston : Gulf.
- (11) Knox, A. (1977) *Adult Development and Learning : A Handbook on Individual Growth and Competence in the Adult Years*. San Francisco : Jossey-Bass
- (12) Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N. J : Prentice-Hall.
- (13) Krashen, S. D. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon.
- (14) McCroskey, J. C. (1977) "Oral communication apprehension: A summary or recent theory and research", *Human Communication Research*, 4, pp. 78-96.
- (15) Meyers, C. and Jones, T. B. (1993) *Promoting Active Learning : Strategies for the College Classroom*. San Francisco : Jossey-Bass.
- (16) Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- (17) Peny, W. G. (1988) "Different Worlds in the Same Classroom". In P. Ramsden (ed.), *Improving Learning : New Perspectives*. New York : Nichols.
- (18) Sarason, L. G. (ed.) (1980) *Test Anxiety : Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- (19) Savignon, S. J. (1972) *Communicative competence : An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia : Center for Curriculum Development.
- (20) Smith, R. M. (1982) *Learning How to Learn : Applied Learning Theory for Adults*. New York : Cambridge Books.
- (21) Steinberg, F. S. and Horwits, E. K. (1986) "The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech", *TESOL Quarterly*, 20, pp. 131-136.
- (22) Stevick, E. (1980) *Language teaching : A way and ways*. Rowley, MA : Newbury House.
- (23) Watson, D. and Friend, R. (1969) "Measurement of social-evaluative anxiety", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, pp. 448-451.
- (24) Wlodkowski, R. (1990) *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco : Jossey-Bass.



KANDA INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

(学) 佐野学園／専修学校

神田外語学院

101 東京都千代田区内神田 2-13-13

Tel 03-3258-5833

Fax03-3254-2732

TOKYO FOREIGN LANGUAGE COLLEGE

(学) 東京国際学園／専修学校

東京外語専門学校

160 東京都新宿区新宿 1-11-7

Tel 03-3367-1101

Fax03-3352-9282

BUNKA INSTITUTE OF LANGUAGE

(学) 文化学園／専修学校

文化外国語専門学校

151 東京都渋谷区代々木 3-22-1

Tel 03-3299-2013

Fax03-3279-9063

AKAMONKAI INTERNATIONAL LANGUAGE ACADEMY

(財) 日本語教育振興協会認定校

赤門会国際文化部日本語学校

116 東京都荒川区東日暮里 6-52-7

Tel 03-3806-6102

Fax03-3806-5559

EAST WEST JAPANESE LANGUAGE INSTITUTE

(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

イーストウェスト日本語学校

164 東京都中野区中央 2-36-9

Tel 03-3366-4717

Fax03-3366-4954

EDO CULTURAL CENTER

(財) 日本語教育振興協会認定校

江戸カルチャーセンター

107 東京都港区赤坂 5-4-11

赤坂長寿庵ビル3F

Tel 03-3589-0234

Fax03-3589-0233

KAI JAPANESE LANGUAGE SCHOOL

(財) 日本語教育振興協会認定校

カイ日本語スクール

169 東京都新宿区大久保 1-15-18

Tel 03-3205-1356

Fax03-3207-4651

COLLEGE OF BUSINESS AND COMMUNICATION

専修学校

外語ビジネス専門学校

210 神奈川県川崎市川崎区駅前本町 22-9

Tel 044-244-3959

Fax044-244-2499

SAMU LANGUAGE SCHOOL

(財) 日本語教育振興協会認定校

サム教育学院

169 東京都新宿区百人町 2-3-20

Tel 03-3205-2020

Fax03-3205-2022

SYSTEM TOYO GAIKO

(財) 日本語教育振興協会認定校

システム桐葉外語

114 東京都北区東田端 1-2-3

Tel 03-3810-5490

Fax03-3810-5498

SHUKUTOKU JAPANESE LANGUAGE SCHOOL

(学) 大乗淑徳学園／各種学校

淑徳日本語学校

174 東京都板橋区前野町 5-24-8

Tel 03-5392-8850

Fax03-5392-8853

SHINJUKU JAPANESE LANGUAGE INSTITUTE

(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

新宿日本語学校

169 東京都新宿区高田馬場 2-9-7

Tel 03-5273-0044

Fax03-5273-0018

SENDAGAYA JAPANESE INSTITUTE

(財) 日本語教育振興協会認定校

千駄ヶ谷日本語教育研究所

169 東京都新宿区高田馬場 2-16-6

Tel 03-3232-6181

Fax 03-3232-9120

TOKYO KOISHIKAWA NIHONGO GAKKO

(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

東京小石川日本語学校

114 東京都北区中里 2-6-1

Tel 03-5394-3321

Fax 03-5394-3313

THE JAPANESE LANGUAGE SCHOOL - TOKYO KOGAKUIN

(学) 田中育英会／専修学校

東京工学院日本語学校

151 東京都渋谷区千駄ヶ谷 5-30-16

Tel 03-3352-3851

Fax 03-3352-2173

JAPANESE LANGUAGE SCHOOL,
AFFILIATED WITH TOKYO INTERNATIONAL UNIVERSITY
(財)日本語教育振興協会認定校／各種学校

東京国際大学付属日本語学校

169 東京都新宿区高田馬場 1-32-14

Tel 03-3205-8101
Fax 03-3205-8105

MEROS LANGUAGE SCHOOL

(財)日本語教育振興協会認定校

メロス言語学院

170 東京都豊島区東池袋 3-7-1

Tel 03-3980-0068
Fax 03-3987-5231

亞細亞大學

Asia University



亞細亞大學短期大學部

Asia University Junior College

留学生別科(1年間) Intensive Japanese Course (1 year)
<大学進学のための日本語教育コース>

大学院 Graduate Schools

経営学研究科 Graduate School of Business Administration
経済学研究科 Graduate School of Economics
法学研究科 Graduate School of Law

大学 University

経営学部 Faculty of Business Administration
経済学部 Faculty of Economics
法学部 Faculty of Law
国際関係学部 Faculty of International Relations

短期大学部 Junior College

経営管理専攻 Business Administration Major
経営情報処理専攻 Management Information Processing Major

問い合わせ先

〒180-8629

東京都武蔵野市境 5-24-10

亞細亞大学・亞細亞大学短期大学部

国際交流部国際交流課

☎ 0422-36-3255 / Fax 0422-36-4869

E-mail:koryu@asia-u.ac.jp Home Page: <http://www.asia-u.ac.jp>

For more information

Office of International Affairs

Asia University

Asia University Junior College

5-24-10 Sakai, Musashino-shi

Tokyo 180-8629 Japan

諸外国からわが国の大学等に留学する学生に対する奨学援助
およびその他国際交流活動への支援を行い、
もってわが国と諸外国との友好親善に寄与することを目的とする

財団法人 共立国際交流奨学財団

本部 101 東京都千代田区外神田4丁目7番7号アドバンスビル
SEOUL 事務所 100-191 Seoul 特別市中区乙支路1街188-3 白南ビル308号

共立国際交流奨学財団は次の事業を行っております。

- (1) 諸外国からの留学生に奨学金の支給
- (2) 奨学金の支給を受ける留学生の生活および学習に関する支援・援助
- (3) 国際交流活動への支援
- (4) その他目的を達成するために必要な事業

設立趣旨

戦後50年、わが国は飛躍的な発展を遂げ、米国、欧州諸国と共に子御クサイ社会に大きな影響力を及ぼすまでになりました。こうした状況を背景に、政府は経済面のみならず、広く教育や学術の面での国際交流の増進を図るべく「留学生受け入れ10万人計画」を実施。高等教育機関で学ぶ留学生は、年を追うごとに急増しております。しかしながら、受け入れ状況を俯瞰すると、アジア地域からの留学生が全体の約9割と圧倒的であり、その大半は私費留学生で占められています。彼等は母国とは比較にならぬ物価水準に加え円高とそれに追い打ちをかける不況の中で、精神的、経済的に大きな苦難を強いられているのが実情であり、その受け入れ体制のさらなる整備・充実が早急に望まれています。本財団設立代表者の石塚晴久は、個人および企業として、多年にわたり学生寮等の経営を通じて、青少年の育成、国際交流に尽力してまいりました。この度、わが国で勉学に励むアジア諸国からの前途有望な留学生に、安定的かつ継続的に小額援助の手を差し延べたいと決意しております。アジア諸国との国際友好親善の架け橋となると共に、明日のアジアを担う原動力となるべき人材の育成を図ることを目的として、財団法人を設立いたしました。(1995年11月認可)

ひとを包むエネルギー

共立メンテナンス

01 東京都千代田区外神田4-7-7

学生会館事務局 03-5295-7791

社員寮営業部 03-5295-7792

大阪	564 大阪府吹田市江の町17-1 江坂全日空ビル	06-338-5693
----	---------------------------	-------------

札幌営業所	064 北海道札幌市中央区南1条西22丁目1-17 ステージビル3F	011-622-1234
-------	------------------------------------	--------------

仙台営業所	980 宮城県仙台市青葉区花京院1-1-5 タカノボル第25ビル	022-223-2655
-------	----------------------------------	--------------

名古屋営業所	464 愛知県名古屋市千種区池下1-8-11 若山ビル4F	052-764-0721
--------	-------------------------------	--------------

福岡営業所	812 福岡県福岡市博多区博多駅前2-3-23 安田三井不動産ビル4階	092-474-0771
-------	-------------------------------------	--------------

外国人留学生の受け入れ／短期交換留学／協定校締結の必携マニュアル
好評発売中！

『韓国大学全覧』

筑波大学留学生センター教授 遠藤 誉 編著

筑波大学留学生センター講師 鄭仁豪 編著

駐日本国大韓民国大使館教育官室 監修

B5判・370頁・上製本 定価：本体価格15,000円+消費税

『台湾地区大学総覧』

筑波大学留学生センター教授 遠藤 誉 編著

台北駐日経済文化代表処文化組 監修

B5判・120頁・上製本 定価：本体価格4,000円+消費税

『中国大学全覧』

筑波大学留学生センター教授 遠藤 誉 編著

中華人民共和国国家教育委員会計画建設司 監修／原著編集

B5判・1,400頁・上製本 定価：本体価格29,126円+消費税

●お問い合わせ・お申し込みは・・・

厚有出版株式会社

〒112 東京都文京区小日向4-2-6 TS93ビル 9階

TEL：03(3811)6601 FAX：03(3811)6602

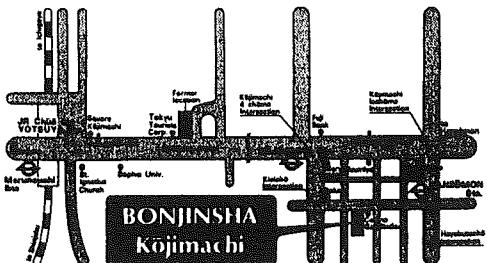


BONJINSHA.com

WE SPECIALIZE IN JAPANESE LANGUAGE MATERIALS FOR ALL JAPANESE LEARNERS & TEACHERS

Our store carries books, tapes, videos, including textbooks on the Japanese language, reference, teaching materials, dictionaries, etc.

Kojimachi Bookshop



• JR Chuo Line / Subway Marunouchi Line 13min. walk from Kojimachi exit of YOTSUYA Sta. or 3min. walk from Kojimachi 2chome bus stop. (Toei Bus bound for Hanam. Fudo)
• Subway Hanzomon Line 3min. walk from exit 1 of HANZOMON Sta.
• Subway Yurakucho Line 3min. walk from exit 1 of KÖJIMACHI Sta.

1F Ryōshin Hirakawacho Building,
1-3-13 Hirakawacho, Chiyoda-ku,
Tokyo 102, Japan

03-3239-8673
Fax. 03-3238-9125
Office hours-Mon-Sat 10:00~19:00
Sun 11:00~17:00
Closed-National holidays

外国人のための日本語専門書店

東京・麹町店

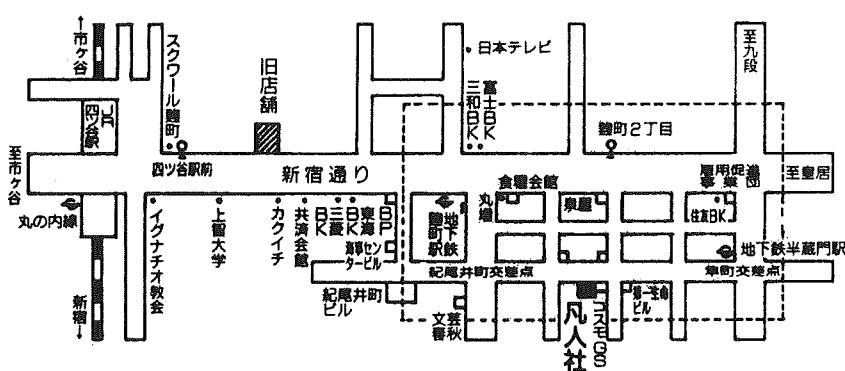
〒102 東京都千代田区平河町1-3-13 萩進平河町ビル1階

Tel: 東京 (03)3239-8673

e-mail: info@bonjinsha.com ホームページ <http://www.bonjinsha.com>

営業時間 月～土曜日 10:00～19:00
日曜日 11:00～17:00
祝祭日・年末年始 休み

- JR／地下鉄丸の内線四ツ谷駅(麹町口)より……徒歩13分
又は、晴海埠頭行き都営バス麹町2丁目下車3分
- 地下鉄半蔵門線半蔵門駅(出口1)より……徒歩3分
- 地下鉄有楽町線麹町駅(出口1)より……徒歩3分



にほんごの 凡人社



編集後記

7月末には11篇の原稿が寄せられ、ご覧の通り、そのすべての11篇が掲載されています。

そのことに関して、まず第一にお詫びを申し上げねばなりません。というのは、本号の原稿募集に関し、その締切り等について会員諸氏に明確にご案内申し上げなかつたことになりました。そのことで、寄稿のご希望を持ちながら、応募を逃された方もいらしたのではないかと思います。事実、既に印刷段階に入った9月になってから2、3篇のご応募がありました。研究大会が11月初め開催ということもあって、今号は7月半ばに原稿募集を締め切ることにしましたが、その案内が中途半端で、徹底することができなかつたようです。今年に入ってから、私自身が勤務校の雑事に忙殺され、気になりながらも、本学会の優先順位が低くなり、充分に職責を果たさず、ご迷惑をお掛けすることになりました。お詫び申し上げます。

第二には、応募された原稿すべてを掲載していることについてです。編集委員会の一つの重要な役割に、寄せられた原稿について掲載すべきかどうかを判断（レフェリー）することができます。そのことからいえば、掲載される限りにおいては、すべて「可」として判定されたことになってしまいます。創刊号でも述べましたが、掲載されるものについて、査読された編集委員すべてが一致していたわけではありません。正直申し上げ、今号についても（あるいは今号のほうがさらに？）かなり厳しいご批判を多く頂戴しています。

学会により、その性格から「論文」の取扱いについてかなり異なりがあることは事実です。しかし、学会誌に掲載される限り、「学術」的な水準にあるものとして評価されることは同じです。そのことは何よりも、学会誌は単なる情報交換の場としてだけでなく、「学術研究」の成果の発表の場として機能すべきことを意味しています。

自分のことは棚に上げておきます。創刊号及び第2号に寄せられた原稿を拝読し、「学術論文」として扱うには、私には非常に物足りないです。したがって、規定に反し、今号も掲載区分をはずしてしまいました。

非常に新しい領域であることから、「客観的」なものとして述べるにはあまりにも資料（データ）が不足しているのだろうと思います。資料が蓄積されるまで仕方ないことと思っています。しかし、いかに客観化するかの方法的な問題は論者のほうでもっと検討することもできるように思います。

編集委員会としては、本来、寄稿された会員諸氏にはお礼を申すべきところでしょう。にもかかわらず、勝手な批判を述べたのでは執筆された方々はただご不快かと思います。お詫びいたします。しかし、本学会が社会において認められていくためには、それなりの成果をきちんと挙げていくことが必要です。執筆者にはご寛容を頂戴し、皆様の一層のご努力を期待いたします。

(上村 祐一)

留学生教育学会の英文名に関し、1996年7月14日の設立総会において
Japan Association for International Student Education
という形で承認を受けたのですが、事務局の入力ミスにより間違いがあつたことに気が付きました。ここに訂正してお詫び申し上げます。

1997年11月1日 発行

留学生教育 第2号 1997.11

編集 留学生教育学会編集委員会

発行 厚有出版株式会社

印刷 前田印刷株式会社

ISBN4-906618-05-7 表紙デザイン：遠藤拓人

1. 短期留学生の成功・満足規定要因に関する基礎的研究	二宮 鮎 (広島大学) 黄 帆 (広島大学大学院)	1
Akira NINOMIYA (Hiroshima University) • Fan HUANG (Graduate Student, Hiroshima University): A Basic Study on Factors of Feelings of Success and Satisfaction of Foreign Students with the Study Abroad Program in Japan		
2. 留学生の援助モデルに関する研究	水野 治久 (一橋大学)	11
Haruhisa MIZUNO (Hitotsubashi University): A Model of Helping Services for International Students		
3. 教育の国際化と短期留学生受け入れプログラム	花見 槟子 (一橋大学) 西谷 まり (一橋大学)	21
Makiko HANAMI (Hitotsubashi University) • Mari NISHITANI (Hitotsubashi University): Internationalization of Education and Student Abroad Programs in Japan		
4. 国立大学における短期留学生受け入れの在り方を考える —東工大での取組みと先行8大学の事例を通して—	山本 一男 (東京工業大学)	39
Kazuo YAMAMOTO (Tokyo Institute of Technology): Thoughts on the Reception of Short-term Foreign Exchange Students in National Universities —from the Experience of TIT and the Cases of 8 National Universities—		
5. 愛知教育大学留学生教育の現状	石田 博幸 (愛知教育大学)	53
岡田 安代 (愛知教育大学) Hiroyuki ISHIDA (Aichi University of Education) • Yasuyo OKADA (Aichi University of Education): On the Foreign Students Education in Aichi University of Education		
6. 留学生教育と香港	兒島 廉治 (香港中文大学)	61
Yoshiharu KOJIMA (The Chinese University of Hong Kong): International Students Education in Hong Kong		
7. スペイン国立大学の留学生受け入れ体制について —グラナダ大学での事例—	浜口 美由紀 (長崎大学)	71
Miyuki HAMAGUCHI (Nagasaki University): Conditions for Acceptances of Foreign Students in Spanish National Universities —A Case Study at The University of Granada—		
8. アメリカの大学における留学生対応策 —日本との比較—	都河 明子 (東京大学)	83
Akiko TSUGAWA (The University of Tokyo): The Care for Foreign Students in American Universities —The Comparison with Japanese Case—		
9. 「作文訂正」とジャーナル・アプローチ —日本語学習者への効果をめぐって—	河野 理恵 (一橋大学大学院)	91
Rie KOHNO (Graduate Student, Hitotsubashi University): Correction of Composition in "Journal Approach" —Its Effect on Japanese Learners—		
10. シテ形接続と連用形接続の使用の実際 —中級日本語学習指導のために—	中野 はるみ (別府大学)	105
Harumi NAKANO (Beppu University): The Practical Use of "Shite" Form Conjunction and "Rennyou" Form Conjunction —For the Teach in Intermediate Japanese—		
11. 外国語学習不安と成人学習者の日本語習得	池田 伸子 (九州大学)	121
Nobuko IKEDA (Kyusyu University): Foreign Language Classroom Anxiety and Japanese Language Acquisition		