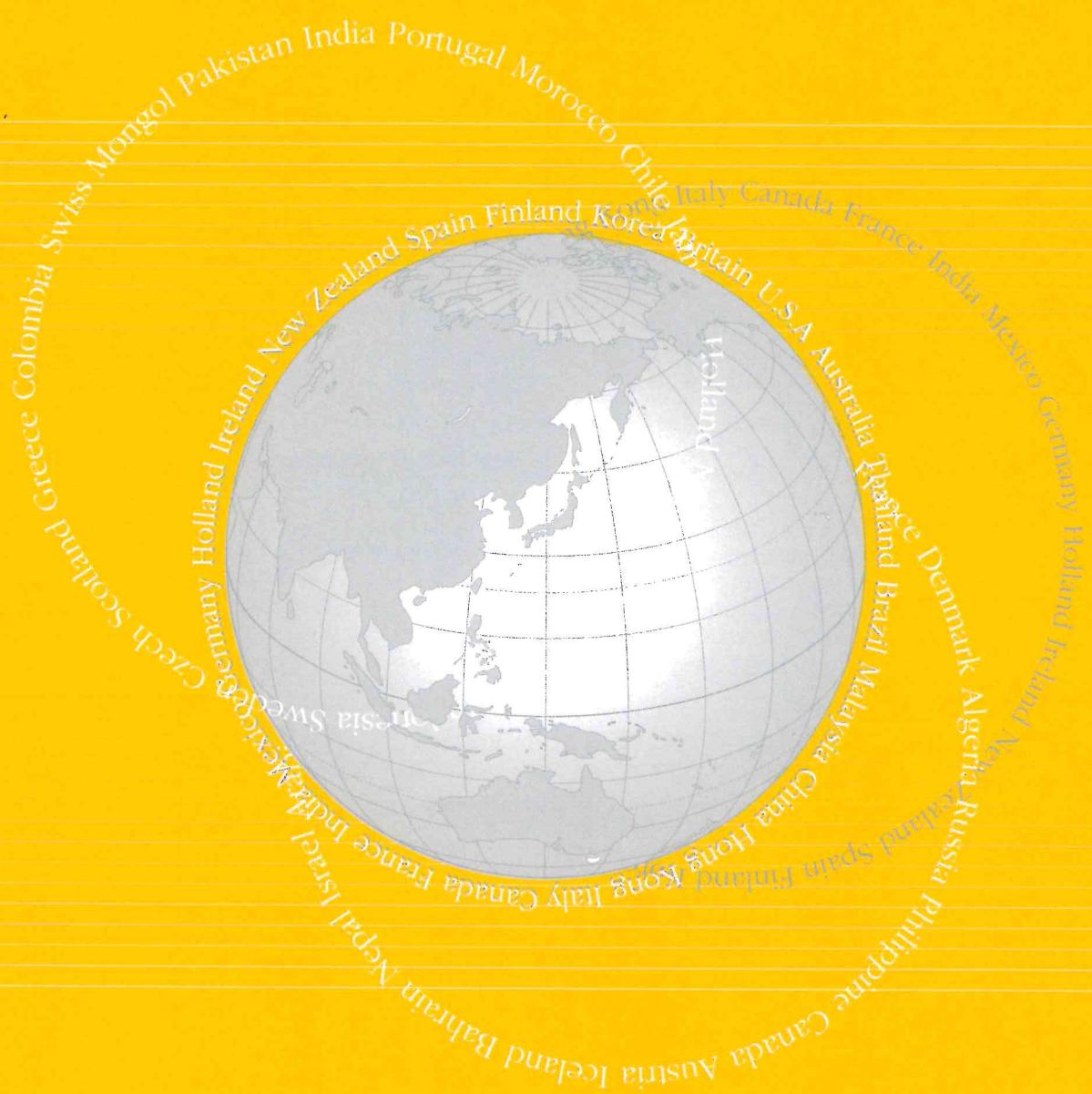


留学生教育

第14号 2009.12



JAISE

*Japan Association
for International Students Education*

留学生教育学会

留学生教育学会会則

【総 則】

第 1 条 本会は、留学生教育学会 [Japan Association for International Students Education: JAISE] と称する。
第 2 条 本会の事務局を、(社) 東京都専修学校各種学校協会(東京渋谷区代々木 1-58-1 石山ビル 6F) におく。

【目的及び事業】

第 3 条 本会は、留学生教育・国際人教育の諸側面を総合的に調査研究し、国際教育の向上に資するとともに、国境、文化、宗教、人種を超えた平和的国際社会を建設するために、社会に開かれ生きた学問研究を遂行することを目的とする。
第 4 条 本会は、第 3 条の目的を達成するために、次の事業を行う。
1) 研究大会、その他研究会等の開催
2) 調査研究なら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) その他の本会目的達成に必要な事業

【会 員】

第 5 条 本会の会員は、一般会員、学生会員、海外会員、海外準会員、賛助・機関会員の 5 種とする。
第 6 条 本会の会員は、留学生教育学会誌等の配布を受け、本会の催す諸事業に参加することができる。ただし、海外準会員は、ニュースレターをメールにて配信され、研究大会に参加することはできるが、研究発表および学会誌への投稿はできない。
第 7 条 留学生教育に関心・興味をもつ個人又は機関等は本会に入会できる。
第 8 条 会員は、細則に定める入会費や年会費を納めなければならない。ただし、海外準会員は、入会費および年会費が無料である。
第 9 条 会員は、次の事由によってその資格を喪失する。
1) 退会
2) 会員の死亡、賛助・機関の場合はその解散
3) 除名：(1) 本会の名誉を傷つけ又は目的に反する行為のあったとき。
 (2) 会費を 2 年間滞納したとき。

第 10 条 会員で退会しようとする者は、退会届を提出しなければならない。

【役 員】

第 11 条 本会に次の役員をおく。
会長 1 名、副会長若干名、理事約 10 名、および監事 2 名。
第 12 条 会長は、本会を代表し、会務を総括する。
第 13 条 副会長は、会長を助け、会長に事故があるときは、会長代行となり、適切な措置をとらなければならない。
第 14 条 理事は、理事会を組織し、理事会又は総会の議決に基づいて会務を執行する。
第 15 条 理事は、次の会務を分担するものとする。
広報・涉外、編集、企画（研究大会の開催等）、学会賞、その他理事会で必要と議決された事業。
第 16 条 監事は、会計監査を行う。
第 17 条 本会の役員の任期は、2 年とする。
会長、副会長、理事および監事は再任することができる。ただし、連続した在任期間は、会長・副会長及び監事にあっては 4 年、理事にあっては 6 年を越えないものとする。
第 18 条 役員の選出については、細則に定める。

【会 議】

第 19 条 理事会は会長が議長を務め、原則として年 1 回招集し、その他必要に応じて随時招集することができる。また、緊急をする場合はメールによる審議に替えることができる。理事の 3 分の 1 以上が書面により理事会の開催を要求したときには、議長はこれを招集しなければならない。
第 20 条 理事会の他に、会長・副会長会議及び各事業に関する委員会を必要に応じて開催することができる。
第 21 条 総会は、会長が年 1 回招集する。必要時に臨時総会を開催することができる。
第 22 条 総会の議長は、会議のつど、出席者の互選で定める。
第 23 条 総会の議決は、出席者の過半数による。
第 24 条 次の事項は、総会に提出して承認を得なければならない。
1) 事業計画および収支予算
2) 事業報告および収支決算
3) 会費の変更
4) 会則に定められた承認事項や決定事項
5) その他理事会で総会提出が議決された事項

【雑 則】

第 25 条 本会の会計年度は毎年 4 月 1 日に始まり、翌年 3 月 31 日に終る。
第 26 条 本会則の変更は、理事会が提案し、総会の承認を得なければならない。
第 27 条 本会則の施行に関する細則は、理事会の議決を経て別に定める。
第 28 条 理事会及び各種委員会は、総会又は理事会の議決に基づく会務を執行するため、必要な規程を定めることができる。

【附 則】

1. 本会則は 2007 年 8 月 4 日より施行する。

[1996 年 7 月 13 日 制定]

[2004 年 8 月 27 日 一部改正]

[2007 年 8 月 4 日 改正]

[2007 年 12 月 20 日 一部改正]

留 学 生 教 育

第14号 2009.12

目 次

論 文

1. 日本留学成果の促進・阻害要因に関する考察－インドネシアとタイの元日本留学生の質問紙回答分析から－	…	1
佐藤 由利子（東京工業大学）		
2. 非漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用	…	13
坂野 永理（岡山大学国際センター）		
池田 康子（茨城大学留学生センター）		

研究ノート

3. 日本へ留学する台湾人大学院生の自律性を高める会話教育－アクションリサーチを通じて－	…	23
林 盈萱（大阪大学大学院言語文化研究科）		
4. アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習セッションの試み－対人関係の形成に焦点を当てて－	…	31
高濱 愛（静岡大学）		
田中 共子（岡山大学）		
5. 日本人短期留学生の適応過程に関する縦断的研究－留学前の母国適応、留学中のホスト国適応、留学後の母国再適応－	…	39
小島 奈々恵（広島大学大学院教育学研究科）		
深田 博己（広島大学大学院教育学研究科）		
6. Attitude of International Students from Science and Technological Departments toward Obtaining Employment in Japan	…	49
Reiko SATO (Tokyo Institute of Technology)		
Haihua JIN (Liaoning Shihua University)		
Sachio HIROSE (Tokyo Institute of Technology)		

報 告

7. ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性－中級レベルの口語表現力の向上をめざして－	…	57
田中 敦子（東海大学国際教育センター）		
8. LD・ADHD日本語学習者支援に関する－考察－1学期間における担当教師2名の事例から－	…	65
中川 康弘（神田外語大学）		
9. 理工系日本留学課程で学ぶマレーシア人学生の学習管理過程－言語管理理論の援用による分析－	…	73
櫻井 勇介（カイロ大学）		
10. 就学生サポートの改善に向けて－中国人就学生及び日本語学校関係者に対する面接調査から－	…	83
邱 磊（東京大学大学院教育学研究科）		
大西 好宣（国際連合大学留学生支援プログラム）		
邱 立（甲南大学国際言語文化センター）		
11. 日本人学生と留学生の自己開示の変容－プロジェクト・ワークの協働活動を通して－	…	93
石橋 玲子（チュラーロンコーン大学大学院）		

書 評

12. 寺沢龍著『明治の女子留学生～最初に海を渡った五人の少女～』	…	101
大西 好宣（国際連合大学）		

日本留学成果の促進・阻害要因に関する考察 －インドネシアとタイの元日本留学生の質問紙回答分析から－

Factors Which Promote or Hinder the Effects of Study in Japan:
A Questionnaire Analysis of Indonesian and Thai People Who Studied in Japan

佐藤 由利子（東京工業大学）
Yuriko SATO (Tokyo Institute of Technology)

要 旨

本稿では1954～1999年にインドネシアとタイから来日した元日本留学生への質問紙分析から、戦後留学生政策の主目的である「人材養成」と「友好促進」、更に留学生の満足といった留学成果を促進・阻害する要因について考察する。

人材養成に関する変数として「留学成果の活用」を、友好促進に関連する変数として「親日度」を、両方に関連する変数として「地位と収入の向上」、「社会的影響力の認識」を、更に「留学の総合的満足」を目的変数として選び、12の説明変数による重回帰分析を行った。

この結果、「日本人との人間関係の構築と継続」、「日本語・日本文化への関心」、「留学成果を活用できる職場環境」などの要因が、目的変数の多くに対して特に大きな説明力を持っていることが確認された。留学生政策において、他機関と連携しつつ、人的ネットワークの促進・維持、海外での日本語・日本文化の普及、元留学生の職場支援に取り組む重要性を示唆している。

[キーワード：日本留学成果、留学生政策、親日家、人的ネットワーク、ODA]

Abstract

The purpose of this study is to explore the factors which promote or hinder the effect of "Study in Japan" through an analysis of questionnaires collected from Indonesian and Thai people who came to study in Japan between 1954 and 1999.

The following five items were chosen as the variables to show the effect of study in Japan: "Utilization of results of the study", "Affinity towards the Japanese", "Advancement of position and income", "Recognition of social influence" and "Satisfaction with the study in Japan".

Multiple regression analysis was conducted by putting these five variables as the dependent and by putting twelve causal factors as the independent.

As a result of this analysis, three factors, namely, "Establishment and continuation of human networking with the Japanese", "Interest in Japanese language and culture" and "Workplace environment after the return to their countries" showed particularly strong and significant co-relation with plural dependent variables. This indicates policy needs to promote and maintain human networking between international students and the Japanese, to disseminate the Japanese language and culture overseas and to provide support for the workplace environments of those who studied in Japan, in collaboration with other related organizations.

[Key words : Effect of Study in Japan, Foreign Student Policy, Pro-Japanese, Human Networking, ODA]

1. はじめに

2008年に留学生30万人受入れ計画が発表され、少子高齢化社会の到来を控えた日本社会の、高度外国人材獲得ニーズの高まりから、産業界を中心に、留学生受入れ拡大への期待が高まっている。また、留学生の戦略的重

要性については、米国、EU、オーストラリア、中国など、世界の主要国でも広く認識され、優秀な留学生獲得に向けての政策が次々に打ち出されている。この背景には、優秀な留学生が高度人材として留学生受入れ国に定着することにより、受入れ国の国際競争力が高まること、留学生が支払う授業料や生活費が受入れ国に経済效益を

もたらすこと、留学生出身国と受入れ国の友好関係の促進が期待されることなど、留学生が受入れ国に多くのメリットをもたらすことが挙げられよう。しかし、留学生が、実際にどのような成果を受入れ国にもたらしているかを検証する研究は、十分には行われていない。

本研究は、日本の留学生受入れ成果に関する研究の一環として、戦後日本の留学生受入れ政策が約半世紀にわたり掲げてきた「留学生送出し国の人材養成」と「日本との友好促進」という目標に関連する留学成果、更には留学生自身の留学に対する満足度、どのような要因によって促進され、阻害されるかについて、インドネシアとタイから日本に留学した元留学生約800名の質問紙の統計分析から検証を試みたものである。

2. 留学生受入れの成果に関する先行研究と本研究のアプローチ

留学生受入れの成果に関する先行研究に関しては、米国のフルブライト留学生受入れプログラムの評価において、国務省の委託を受けたSRI International (2005) が、14か国1,609名の元留学生への質問紙調査から、同プログラムが個人の能力向上に寄与すると共に、米国とその文化に関する知識を増加し、帰国後もその経験を自國の人々に紹介することを通じ、米国と他国の人々との相互理解を深化する、というプログラムの目的にプラスの影響を与えたことを分析している。

日本留学の成果に関する先行研究については、岩男・萩原 (1987, 1988, 1997a, 1997b) による留学生及び帰国留学生の調査に基づく社会心理学的分析が、最初の大がかりな研究として挙げられよう。彼らは、留学生の対日イメージの変化及び留学経験の評価について、1975年に250名、1985年に1,301名、1995年に4,831名の在日留学生から質問紙を回収すると共に、先に調査した元留学生の追跡調査を行い、欧米諸国からの留学生は、日本やアジアへの個人的関心から来日する傾向があるのに対し、アジアからの留学生は「自分の専門分野での日本の学問・技術水準が高い」、「奨学金がもらえた」、「自国との文化的類似性や地理的距離の近さ」などの便宜的理由から日本を留学先とするケースが多いこと、また、アジア系留学生は「日常生活」、「学校での勉学内容」、「留学生に対する日本人の態度」のいずれの項目についても、「期待以下」が「期待以上」を上回り、特に「留学生に対する日本人の態度」について大きな不満が示されているのに対し、欧米系の場合には「学校での勉学内容」についてのみ、その傾向が現れていることなどを分析している。

また、遠藤ら (2002) は中国、韓国、台湾、香港・マカオ、マレーシア、タイにおける日本と欧米の帰国留学

生に対する質問紙調査から、留学が帰国留学生のキャリア形成や価値観にもたらす効果を次のように比較分析している。

- (1) 元日本留学生も、欧米への元留学生も、総じて留学経験を肯定的に捉え、留学効果はあったと回答している。
- (2) 教育の仕方や内容に関する評価は、欧米が高く、日本が低い傾向が、共通して見られる。
- (3) どの国においても、日本の学位より米国の学位が高く評価されている。
- (4) 留学を成功させるための要因として、日本留学者は欧米留学よりも「指導教員との人間関係」と回答する者の割合が多く、帰国後の指導教員との連携も、より頻繁に行う傾向にある。
- (5) 日本に対する印象は、留学後、好転している傾向が共通して見られる。

岩男・萩原、遠藤らの研究は、留学生が日本留学をどのように評価し、その成果をどのように活用しているかという、個人レベルの留学観、留学効果に主な焦点を当てて行われている。

他方、国単位の分析としては、権藤ら (1991a, 1991b) が、アジアにおける留学生送出し状況及び主要留学生受入れ国の訪問調査と文献分析から、日本留学の相対的な位置付けと課題について考察している。また、総務省は「留学生受入れ10万人計画」以降の留学生受入れ政策に関する評価を行っている。しかし、これらの研究では、10万人計画以前を含めた長期的な留学生政策の効果の検証や元留学生への調査に基づく実証的な研究は、十分には行われていない。

筆者 (2002a, 2002b, 2003) は、戦後日本の留学生政策が、「留学生送出し国の人材養成」と「日本との友好促進」という目標をどのように達成してきたのか、という観点から、インドネシアとタイを対象に、元日本留学生、元米国留学生及び非留学者から収集した質問紙回答、元日本留学生名簿の分析、インタビューを通じ、留学生政策の成果について、次のような分析結果を導いた。

- (1) インドネシアでは元日本留学生の多くが理系の大学教員や技術系官僚として社会に貢献しているのに対し、タイでは元日本留学生の多くが企業に勤め、日本との人脈を仕事に活かしながら経済発展に貢献している。職場での留学成果の伝達は米国留学者よりも少ない傾向はあるものの、成果の活用は、米国留学者同様活発に行っており、特に、日本の規律の紹介や人脈の活用に積極的である。「人材養成」という政策目標は、達成してきたと考えられる。
- (2) インドネシアとタイ共に、元日本留学生は、非留学者に比べ、日本人への親近感が有意に高く、元米国留学生に比べても留学国民に対する親近感が有意に

高く、同窓会活動など日本との友好促進活動に積極的に参加している。このことから、「日本との友好促進」という政策目標は達成されてきたと考えられるが、米国に比べると留学生の累計人数は、インドネシアとタイにおいて、それぞれ11分の1、13分の1程度であり、社会的影響力は相対的に小さい。

以上のように、留学生受入れの成果に関する先行研究は、留学生の日本留学に対する評価や、帰国後のキャリア形成への効果、留学生政策の成果について分析しているが、これらの成果が、どのような要因によって促進・阻害されるか、といった因果関係については、十分に解明されてはいない。

このような状況を踏まえ、本稿では、インドネシアとタイの元日本留学生への質問紙回答から、留学の成果に関する変数と説明要因及び個人特性に関する変数を抽出し、重回帰分析を行い、留学成果の促進・阻害要因について考察を行う。筆者の過去の論文においては、このような留学成果の促進・阻害要因に関する統計分析を行っておらず、本稿は、本研究の集大成と言えるものである。

また、質問紙調査は2001～2002年に行ったものであるが、調査対象者は1954～1999年に来日した元日本留学生約800名に及び、過去半世紀にわたる日本の留学生政策の成果を分析するために現在でも有用なデータと考え、分析を行った。

3. インドネシアとタイにおける日本留学の状況と回答者の属性

3.1 インドネシア

1961～1996年のインドネシアの海外留学のベ人数は320,654人で、主な留学先は米国46.8%、ドイツ19.3%、オーストラリア8.9%、オランダ4.2%、日本3.6%、英国2.9%である（UNESCO 1969-1999）。

日本は1958年にインドネシアと賠償協定を締結後、この賠償の一部を使った賠償留学生を受入れ、1966年以降は国費留学生、1985年以降は円借款を活用した政府派遣留学生を、私費留学生と共に受入れてきた。1990年代以降2003年までの間、米国、ドイツ、オーストラリアに次いで第4位の受入れ国となっている。

在インドネシア日本大使館は、元日本留学生同窓会PERSADAの協力を得て、日本政府奨学生と1960年代までのインドネシア政府派遣留学生の名簿を作成している。また、1985年以降の円借款によるインドネシア政府派遣留学生のデータは、日本インドネシア科学技術フォーラム（JIF）が管理している。これら4,175名のデータと文部科学省の統計から、1954～1999年に来日した留学生数は5,911名に上り、内訳は国費留学生34.0%、賠

償留学生8.7%、インドネシア政府派遣留学生23.1%、私費留学生34.2%と推定される。

2001年に筆者がインドネシアで行った質問紙調査では、1951年から1999年に来日した元日本留学生452名（同期間来日留学生の7.6%）の回答を回収した。

調査は当初、上記の元留学生名簿記載者に調査票を郵送する形で行ったが、205名の回答を得るにとどまった（回収率7.3%）ため、元日本留学生同窓会総会で協力を依頼し66名の回答を回収し、また、元日本留学生が多く勤務する官庁（国家開発計画庁、科学技術応用評価庁）、バンدون工科大学、ボゴール農科大学を訪問し、181名の回答を回収した。回答者452名の内訳は、国費留学生293名（64.8%）、賠償留学生73名（16.1%）、インドネシア政府派遣留学生50名（11.1%）、自費・民間奨学生36名（8.0%）である。

前述の1954～1999年に来日したインドネシア留学生の名簿分析に基づく推定される内訳と比較すると、質問紙回答者は、母集団に比べ、国費留学生、賠償留学生の割合が高く、インドネシア政府派遣留学生、自費・民間奨学生の割合が小さいことがわかる。

表1は回答者の属性を示している。主な職業は、大学教員46%、公務員・準公務員36%、企業勤務者17%である。日本大使館とJIFの日本及びインドネシア政府奨学生名簿の職業分布をみると、大学教員47%、公務員27%、企業勤務者18%であり、質問紙回答者と近い職業構成となっていることがわかる。

国費留学生のうち大学院に留学する研究留学生については、インドネシア政府の方針により、応募資格が公務員または大学教員に限られてきた。また、1980年代以降のインドネシア政府派遣留学生についても、応募できるのは公務員・準公務員と大学教員に限られ、復職の義務も課せられてきた。このように日本留学はインドネシア政府により、公務員や大学教員の研修機会として活用されており、元留学生に、公務員・準公務員と大学教員が多い要因となっている。

回答者の性別は、男性78%、女性22%であり、男性の方が多い。また、20%が学部、35%が修士、26%が博士の各課程で留学教育を受けており、文系分野の専攻者が24%、理系分野の専攻者が68%と、理系で、修士課程で学んだ者が比較的多い傾向が見られる。

3.2 タイ

1962～1996年のタイの海外留学者はのべ人数は290,281人に上り、主な留学先は米国67.2%、フィリピン8.1%、日本4.5%、オーストラリア4.2%、インド3.7%、英國3.6%である（UNESCO 1969-1999）。のべ留学人数を、想定平均留学年数3年で除して算出した海外留学人口は96,760人、人口比の0.16%で、インドネシアの同

比率 0.05 % の約 3 倍である。タイがインドネシアより一人当たり国民所得が高く（インドネシア 680 ドル、タイ 1,970 ドル、世界銀行、2003）、子弟を私費留学させる余裕のある人口比率が高いことが、その主な理由として挙げられよう。

元日本留学生は、タイ国元日本留学生協会（Old Japan Students' Association Thailand、OJSAT）という同窓会組織を結成し、OJSAT 名簿の 2001 年版には、1935 ~ 2000 年に日本留学した 2,192 名の情報が記載されている。この名簿情報及び文部科学省の統計、タイ人事院のタイ政府派遣留学生資料に基づき、1954 ~ 1999 年に来日したタイからの留学生数は 5,625 人で、その内訳は、国費 47.8 %、タイ政府派遣生 3.4 %、私費 48.8 % と推定される。

2002 年にタイで実施した質問紙調査においては、OJSAT 名簿から無作為抽出した 600 名に調査票を郵送し、340 名の回答を得た（回答率 56.7 %）。この内、1954 年以降に留学を開始した者は 332 名であり、内訳は、国費留学生 164 名（49 %）、タイ政府派遣留学生 20 名（6 %）、自費・民間奨学生 147 名（44 %）、不明 1 名であった。名簿や統計から推定される同期間の日本留学生の構成と比べ、国費と政府派遣が多く、自費・民間奨学生が少ないが、近似した構成であることがわかる。

表 1 に示したように、質問紙回答者の男女比は、男性 61 %、女性 39 %、職業は企業勤務 55 %、公務員・準公務員 21 %、大学教員 26 %、留学した課程は、学部

37 %、修士 36 %、博士 17 %、専攻分野は、工学 26 %、経済学 21 %、人文科学 21 %、理学 10 %、医学 8 %、農学 6 %、法学 4 % であり、OJSAT 名簿の 1954 ~ 1999 年に留学した者と比べると、質問紙回答者の方が、男性、大学教員、大学院留学生、理学専攻者の割合が高く、工学専攻者の割合が低いが、それ以外については、OJSAT 名簿の傾向をほぼ反映しており、母集団のサンプルとして適切であると考えられる。

4. 統計分析

4.1 留学の「成果」と「要因」に関する変数の作成と分析方法

前節 3. で述べたインドネシアとタイで実施した日本留学者に対する質問紙調査は、主に下記のような質問項目から構成されていた。

<留学の成果に影響を与える「要因項目」>

- ① 留学動機に関する質問（9 項目）
- ② 勉学・研究環境に関する質問（10 項目）
- ③ 言語能力に関する質問（4 項目）
- ④ 留学中の勉学や課外活動への態度・参加に関する質問（2 項目）
- ⑤ 留学中及び留学終了後の人間関係に関する質問（7 項目）
- ⑥ 留学中の困難に関する質問（2 項目）

表 1 質問紙調査に回答したインドネシアとタイの元日本留学生の属性

	インドネシア	タイ
回答者数	452	332
性別	男性 78.1%、女性 21.9%	男性 61.1%、女性 38.9%
留学開始年	1951 年～1999 年 平均 1985 年	1956 年～1999 年 平均 1982 年
出生年分布	1927 年～1979 年 平均 1957 年	1932 年～1982 年 平均 1957 年
職業	大学教員 45.6%	大学教員 26.2%
	中央公務員 25.4%、地方公務員 1.8%、準公務員 8.6%	中央公務員 14.8%、地方公務員 2.4%、準公務員 3.6%
	企業勤務者 17.3%（うち日系企業勤務者 12.2%）	企業勤務 55.1%（日系企業 33.7%、タイ企業 13.6%、その他外国企業 7.8%）
	会社経営者 4.9%	会社経営者 14.5%
	大学以外の教員 4%	大学以外の教員 9.1%
	団体職員 1.8%、政治家 0.9%	団体職員 2.4%、政治家 0.9%
留学した課程	学部課程 20.0%	学部課程 37.3%
	修士課程 34.9%	修士課程 35.8%
	博士課程 25.6%	博士課程 17.2%
	その他プログラム 19.5%	その他プログラム 26.8%
奨学金受給	奨学金受給率 97.5%（国費留学生 64.8%、賠償留学生 16.1%、インドネシア政府派遣 11.1%、民間等奨学生 8.0%）	奨学金受給者 74.7%（国費留学生 49.4%、タイ政府派遣 6.3%、その他奨学金・学習奨励費 19.0%）
主な専攻分野	工学 31.4%、農学 23.3%、日本語・日本文化 9.1%、理学 8.2%、教育 6%、経済 5.4%、医学 5%、法学 3.5%	工学 26.1%、人文科学（日本語含む）21.1%、経済学 21.1%、理学 10.1%、医学 8.2%、農学 6.6%、法学 3.8%

(注1) % は () 内も含め、全回答者中の割合を示す。

(注2) 職業、留学した課程、奨学金受給については複数回答を可とした。

(出所) インドネシアとタイにおける質問紙回答者のデータより筆者作成

- ⑦就職に関する質問（3項目）
 ⑧留学成果を活用するための職場環境に関する質問
 （3項目）

小計 40項目

<留学の成果に関する「成果項目」>

- ⑨留学による地位や収入の向上に関する質問（2項目）
 ⑩留学成果の活用に関する質問（3項目）
 ⑪日本人への感情、家族や友人への影響、社会的影響力に関する質問（4項目）
 ⑫留学の総合的満足に関する質問（1項目）

小計 10項目

これらの質問項目は、⑨の地位や収入の向上に関する質問（留学しなかった場合と比較した現在の地位、収入の向上度合いについて10%刻みで回答する形式）を除き、記述の適合度に関して、1～5の5段階から選択する形式をとっていた。

これらの質問回答に基づき、留学の「要因」に関する変数を作成するため、時代によって回答差が出る1項目（コンピューター設備）と、復職者が回答していない就職に関する3項目を除く36項目の質問紙回答（インドネシア452件及びタイ332件）について、重みなし最小二乗法により因子分析を行った。初期解における固有値の減衰状況（第1因子から第9因子まで、7.749、2.912、2.196、2.059、1.842、1.665、1.400、1.258、1.173）から6因子を採択し、プロマックス回転を行い、表2の結果を得た。関連する質問項目から、第1因子は「留学中の勉学・研究環境」、第2因子は「日本人との人間関係の構築と継続」、第3因子は「留学中の日本語能力」、第4因子は「留学成果を活用できる職場環境」、第5因子は「日本語・日本文化への関心」、第6因子は「留学中の困難」と解釈した。

この因子分析の結果を踏まえ、各因子の、因子負荷量が0.5以上の項目の回答点数を用いて、留学成果の「要因」に関する合成変数を作成した。

すなわち、第1因子6項目の回答点数の合計から「留学中の勉学・研究環境」に関する合成変数を、第2因子5項目の回答点数の合計から「日本人との人間関係の構築と継続」に関する合成変数を、第3因子4項目の回答点数の合計から「留学中の日本語能力」に関する合成変数を、第4因子3項目の回答点数の合計から「留学成果を活用できる職場環境」に関する合成変数を、第5因子2項目の回答点数の合計から「日本語・日本文化への関心」に関する合成変数を、第6因子2項目の回答点数の合計から「留学中の困難」に関する合成変数を、各自作成した。

留学の成果を示す変数については、表3に示すように、「留学生送出し国の人材養成」の成果に関する変数として「留学成果の活用」を、「日本との友好促進」の成果

に関連する変数として「親日度」を、「人材養成」と「友好促進」両方に関連する変数として「留学による地位と収入の向上」及び「社会的影響力の認識」を、また、「留学生個人の満足」を示す変数として「留学の総合的満足」を選び、関連する質問項目から5つの変数を作成した。質問紙は、日本の留学生政策の成果を調べる目的で作成していたため、これらの変数抽出のための因子分析は行わなかった。また、元留学生の「地位・収入の向上」と「社会的影響力の認識」を人材養成と友好促進の両方に関連する成果としたのは、これらが、人材養成の成果を示す指標として捉えられると同時に、友好促進という目標においても、望ましい要件として想定されていると考えたからである。

4.2 留学の成果に関する重回帰分析の結果

表3に示した「留学成果」を示す5つの変数を目的変数とし、因子分析により作成した「要因」に関する6つの合成変数と、出身国、性別、専攻、奨学金（国費、自国政府）、留学課程という個人特性に関する6つのダミー変数を説明変数として、インドネシア452件、タイ332件の日本留学者の回答について重回帰分析を行い、留学成果が、どのような要因によって促進・阻害されるかを考察する。

4.2.1 「留学成果の活用」を説明する要因

図1は「留学成果の活用」を目的変数とする重回帰分析の結果を示している。

「留学成果の活用」を最もよく説明する変数は「日本人との人間関係の構築と継続」であり、次いで「出身国」、「留学成果を活用できる職場環境」、「自国政府奨学金」、「国費奨学金」、「日本語・日本文化への関心」、「留学中の勉学・研究環境」の順である。

「日本人との人間関係の構築と継続」という変数は、表2に示すように、留学中の「指導教員との関係」、「学内の日本人の友人作り」、「学外の日本人の友人作り」、留学後の「指導教員とのコンタクトの継続」、「日本人の友人とのコンタクトの継続」という5つの質問回答点数の合計から作成されている。指導教員や日本人の友人との円滑で継続的な関係は、留学中の知識・技能の習得を促進すると共に、留学後も「人脈」として、留学成果の活用に大きなプラスの影響を与えることを、この結果は示している。知識・技能の獲得のみならず、人脈も、留学成果の重要な要素であるとも言えよう。

「出身国」について、インドネシアよりもタイの方が留学成果の活用が大きい傾向が見られるのは、タイの方が、日本で学んだ知識や技術の活用に必要となる社会条件が整備されているためではないか、と推定される。

2001年当時の一人当たり国民所得は、インドネシアが680ドル、タイが1,970ドルとタイの方が3倍高く（世

表2 留学の成果に影響を与える要因項目に関する因子分析の結果

	第1因子 留学中の勉学・研究環境 (I)	第2因子 日本人との人間関係の構築と継続 (II)	第3因子 留学中の日本語能力 (III)	第4因子 留学成果を活用できる職場環境 (IV)	第5因子 日本語・日本文化への関心 (V)	第6因子 留学中の困難 (VI)
研究施設はよく整備されていた	0.770	-0.046	0.041	0.029	-0.151	0.075
実際的な訓練を受けることができた	0.745	-0.232	0.009	-0.008	0.040	0.020
図書館には十分な図書やデータがあった	0.702	-0.004	0.066	0.004	-0.155	-0.037
指導教官が私の研究をよく指導してくれた	0.691	0.018	-0.015	0.023	-0.031	-0.042
図書館は使いやすかった	0.673	0.056	0.064	-0.042	-0.156	-0.012
私は勉学環境に満足していた	0.668	0.031	0.042	-0.015	0.091	-0.146
留学生に対するケアは十分だった	0.498	-0.033	-0.003	-0.010	0.214	-0.073
留学生へのオリエンテーションはよく準備されていた	0.443	0.151	-0.021	-0.022	0.213	-0.059
自分の専門分野での研究レベルが日本では高いから	0.441	-0.137	-0.064	-0.004	0.251	0.095
多くの選択の中から講義を選べた	0.412	-0.010	0.179	0.053	0.071	0.083
日本は経済や技術が発達した国だから	0.366	0.018	-0.076	-0.033	0.178	0.095
日本への奨学金が得られたから	0.252	0.018	-0.010	0.056	-0.051	-0.171
私は大学／学校の外で日本人の友人を作ることができた	-0.134	0.781	0.113	0.003	0.071	0.032
日本で知り合った日本人の友人と今でもコンタクトを続けている	-0.121	0.730	0.024	0.078	0.051	0.048
日本で指導を受けた教員と今でもコンタクトを続けている	0.099	0.691	-0.163	0.070	-0.130	0.072
私は大学／学校で日本人の友人を作ることができた	0.183	0.608	0.044	-0.101	0.006	0.013
私は指導教員と緊密な関係を築くことができた	0.335	0.510	-0.076	-0.137	0.033	-0.021
私は友人を作ったが、日本人ではなかった	-0.148	0.444	-0.037	-0.056	0.148	-0.041
私は大学／学校で一生懸命勉強した	0.260	0.384	-0.095	-0.061	-0.037	-0.020
留学なら、どの外国でもよかった	0.082	-0.351	-0.095	-0.019	0.161	0.033
私は課外活動に参加していた	0.043	0.338	-0.002	0.050	0.179	0.023
私は日本語で教材を読むことができた	0.020	-0.067	0.824	0.028	0.076	0.076
私は日本語で講義を理解できた	0.109	0.036	0.796	0.051	0.067	0.034
私は指導教官と日本語で意志疎通ができる	0.106	0.209	0.731	0.004	-0.028	0.024
私は英語をコミュニケーションの手段として使用していた	0.064	0.175	-0.660	0.047	0.080	0.004
日本人の友人を作る上で、語学が障害となった	0.048	-0.289	-0.368	0.003	0.044	0.162
職場において日本で学んだことを実践する十分な施設があった	-0.053	-0.030	0.038	0.945	0.010	-0.029
職場において日本で学んだことを実践する十分な予算があった	-0.005	-0.101	0.025	0.892	0.025	-0.023
職場の上司や同僚は私が日本で学んだことを実践することに協力的だった	0.077	0.269	-0.056	0.583	-0.052	-0.029
日本語に関心があったから（日本留学した）	-0.086	-0.039	0.171	-0.028	0.750	-0.061
日本の文化に 관심があったから（日本留学した）	-0.093	0.079	-0.002	-0.056	0.726	-0.069
指導教官が日本への留学を勧めたから（日本留学した）	0.196	-0.013	-0.178	0.109	0.289	0.069
日本は同じアジアの国だから（日本留学した）	0.089	0.090	-0.063	0.114	0.269	0.102
先輩や友人が日本へ留学していたから（日本留学した）	0.121	0.039	-0.072	0.154	0.266	0.090
私にはよい住居を見つけるために困難があった	-0.050	0.002	0.058	-0.058	-0.070	0.757
私には経済的な困難があった	-0.016	0.047	0.019	-0.007	0.032	0.753
因子間相関	I	II	III	IV	V	
	II	0.657				
	III	0.200	0.194			
	IV	0.352	0.362	0.041		
	V	0.280	0.217	0.179	0.169	
	VI	-0.090	-0.089	-0.059	0.063	0.050

(注1)因子抽出法: 重みなし最小二乗法回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

(注2)網掛け部分は、回答得点から合成変数を作成した項目

表3 留学の主な成果を示す合成変数及び関連する変数の一覧

関連する目標	留学成果を示す合成変数	関連する変数（質問項目）
「人材養成」	留学成果の活用	私は日本で学んだ知識や技能を活用することができた
		私は職場において日本の規律（勤勉、時間厳守等）を紹介した
		日本人の人たちとの絆を仕事上でも活用している
「人材養成」及び「友好促進」	留学による地位・収入の向上	日本に留学しなかった場合と比べてどの程度収入が向上しましたか？
		日本に留学しなかった場合と比べてどの程度地位が向上したか？
	社会的影響力の認識	私は日本に留学した人々は社会で影響力があると思う
「友好促進」	親日度の向上	私は日本人が好きだ
「留学生個人の満足」	留学の総合的満足	日本を留学先として選んで正解だった

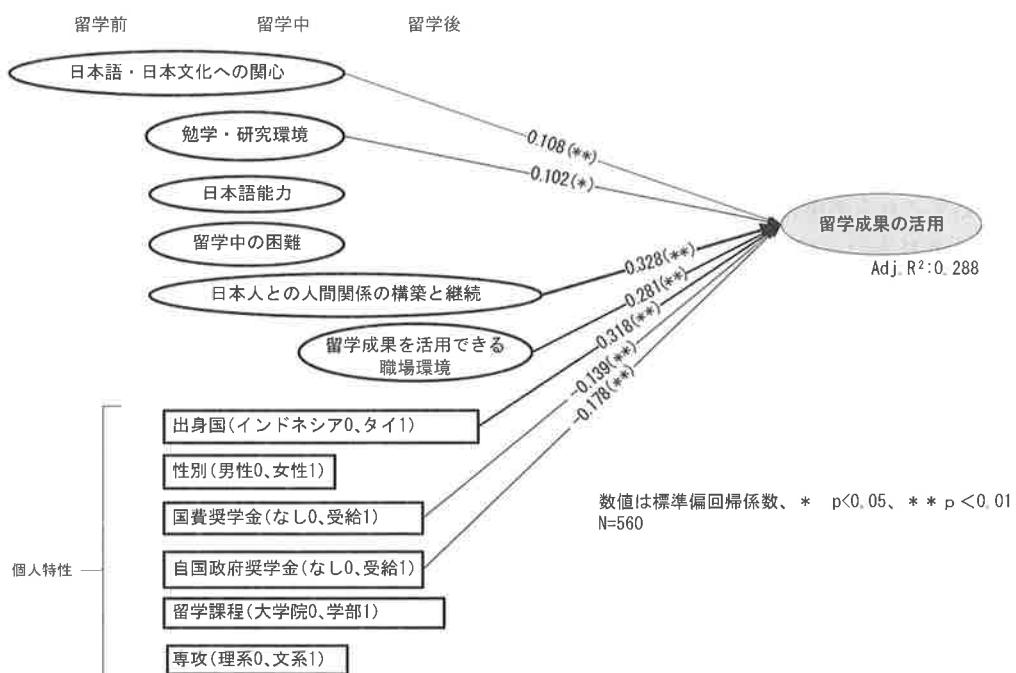


図1 「留学成果の活用」を説明する要因

界銀行, 2003)、タイの方が留学成果活用のための社会インフラの整備が進んでいると考えられる。

例えば、機械工学を学んだ元留学生が、帰国後その知識・技術を活用するに当たって、自国に機械工学関連の企業が多い場合には、同分野の企業が少ない場合に比べて、留学成果の活用をしやすい環境にあると考えられる。経済発展の進んだタイでは、他の分野においても、そのような活用環境が整っていると想定される。

インドネシアでは、スハルト政権下において公務員の増加が図られ、その数は1975年の167万人から1989年には366万人に増加したが、人件費予算が据え置かれたため、公務員の給与がきわめて低い水準となった（白石,

1992）。このような状況下、留学機会は、公務員・準公務員及び国立大学教員にとって給与に代わるインセンティブとなり、政府にとって優秀な人材を引き留める施策の一つとなってきた。3.1にて述べた通り、国費の研究留学生とインドネシア政府派遣留学生の応募資格は公務員・準公務員または大学教員に限られており、上記のインドネシア政府による公務員・教員研修政策の一端を担ってきたことがわかる。

しかし、人件費予算がひっ迫しているため、留学後復職した公務員・準公務員及び国立大学教員達は、いくら働いても給与の大幅な増額が見込めない状況に直面し、このような制度的制約は、インドネシアにおける留学成

果活用の阻害要因となってきたのではないかと推察される。国費と政府奨学金の受給が、留学成果活用にマイナスの影響を与えている要因も、この状況に起因すると考えられる。

また、中国系インドネシア人は、長く政府系の重要ポストから排除されてきた（白石, 1992）。このため、組織推薦により第一次選考される国費の研究留学生及び政府派遣留学生においても、中国系インドネシア人は少なく、プリブミ（土着のインドネシア人）が多い傾向があったと推定される。他方、タイでは、仏教国であることもあり、中国系住民が地域社会に比較的良く溶け込んでおり、留学奨学金への応募についても、地元タイ系住民との間に余り差別がなく、留学後の職場環境も、インドネシアに比べ、より競争的で、留学成果の活用が促進される傾向があったのではないかと推測される。

「留学成果を活用できる職場環境」は、留学成果の活用に対し3番目に説明力のある変数となっている。表2に示すように、この変数は、「日本で学んだことを実践する十分な施設」、「日本で学んだことを実践する十分な予算」、「日本で学んだことの実践に対する上司や同僚の協力」という3つの質問回答点数の合計から作成されている。職場においてこれらの条件が満たされたことが、留学成果を活用するにあたって重要であることがわかる。

「日本語・日本文化への関心」については、「日本語に関心があったから留学した」、「日本文化に関心があったから留学した」という、日本留学の動機に関する2つの質問回答点数の合計から作成されている。留学前から、

日本語、日本文化への関心が高い者は、留学中に日本語能力や文化理解を一層高め、留学後も、その知識や言語能力を、留学成果として有効に活用していると考えられる。更に「留学中の勉学・研究環境」が整っているほど知識・技能を十分に習得し、留学成果を活用することが容易になると考えられる。

4.2.2 「地位・収入の向上」を説明する要因

表4は、「留学成果の活用」に加え、留学の成果を示す他の4つの目的変数について、重回帰分析を行った結果、統計的に有意だった説明要因を示している。表4に基づき、他の4つの「留学の成果」を説明する要因についても考察する。

決定係数は小さいものの、「(留学しなかった場合と比較した) 地位と収入の向上(度合の認識)」に有意の説明力を有するのは「職場環境」、「出身国」、「日本語能力」である。「人材養成」「友好促進」の両目標に関連するこの留学成果を増大するため、留学後の職場環境が重要であることを示唆している。

インドネシアよりタイの方が、留学による「地位と収入の向上」が促進されたとより強く考える傾向が見られるのは、タイでは、経済発展による有能な人材の獲得競争を背景として、元日本留学生が、条件のよい職場に転職する傾向が強く、地位や収入の向上を実現することが比較的容易であるのに対し、インドネシアでは、経済発展の速度がより緩やかであることに加え、国費や政府派遣留学生に、職場復帰を義務付けられた公務員・準公務員や国立大学教員が多く、彼らの給与が低く抑えられているため、復職後、地位は向上しても、収入が余り向上

表4 主な留学成果を説明する有意な要因（重回帰分析結果一覧）

	留学前 要因	日本語・日本文化への関心	人材養成 に関する 成果	人材養成及び友好促進 に関する成果	友好促進 に関する 成果	留学生個 人の満足
			留学成果 の活用	地位と収入 の向上	社会的影 響力の認 識	親日度
留学中 の 要因	留学中の勉学・研究環境	*		*	**	**
	留学中の日本語能力		*			**
	留学中の困難					
留学中～ 留学後の 要因	日本人との人間関係の構築と継続	**		***	***	**
留学後の 要因	留学成果を活用できる職場環境	**	**	**		*
個人特性	出身国（インドネシア0、タイ1）	**	*	*		**
	性別（男性0、女性1）					
	専攻（理系0、文系1）					
	国費奨学金（なし0、受給1）	**				
	自国政府奨学金（なし0、受給1）	**				
	学部課程（留学しない0、留学する1）					
R2 乗		0.303	0.084	0.260	0.294	0.230
調整済み R2 乗		0.288	0.063	0.244	0.279	0.213

* p<0.05、 ** p <0.01

しない傾向があるためではないかと推察される。

また、日本語能力が高いほど地位と収入が向上したと思う傾向が強まるのは、日本と接点がある仕事に就く場合、日本語能力が高い方が職場で高く評価され、昇進・昇給につながるためではないかと思われる。

4.2.3 「社会的影響力の認識」を説明する要因

元日本留学生の「社会的影響力の認識」を最もよく説明するのは「留学成果を活用できる職場環境」であり、次いで「日本人との人間関係の構築と継続」、「日本語・日本文化への関心」、「出身国」、「勉学・研究環境」の順である。

「職場環境」の説明力が大きいのは、「職場環境」が整っている者は留学成果を十分活用し、社会的影響力を高めているためと考えられる。

「日本人との人間関係の構築と継続」が社会的影響力の認識に影響を与えるのは、人脈の広さが社会的影響力に密接に関連するためだと考えられる。

また、「日本語・日本文化への関心」が、社会的影響力の認識にプラスの影響を与えるのは、留学前から「日本語・日本文化への関心」が高い者は、留学中も日本人との交流により積極的で、幅広い人間関係を築きやすく、帰国後も、これらの人脈を活用し、社会的影響力を相対的に高め易いこと、更に、留学後、日本語や日本文化の紹介をする傾向が強いと考えられ、このような社会活動も、社会的影響力の認識を高める要因になっているためと考えられる。

また、タイよりインドネシアにおいて、元日本留学生の「社会的影響力の認識」が高い傾向があるのは、3.2で分析した通り、総人口に占める海外留学者の比率がタイの三分の1に過ぎず、海外留学者がより希少価値の高い存在であること、また、元日本留学生の多くが、理工農系の大学や学部、技術系政府機関で働いており、所属組織における元日本留学生の集団としての影響力を高めやすいことに起因すると考えられる。

4.2.4 「親日度」を説明する要因

「親日度」を最もよく説明するのは「日本人との人間関係の構築と継続」であり、次いで「留学中の勉学・研究環境」、「日本語・日本文化への関心」である。

「日本人との人間関係の構築と継続」が元留学生の親日度に最も大きな影響を与えていることは、留学生政策において、留学生と日本人の交流促進活動や留学後的人的ネットワーク維持にかかる支援が重要であることを示唆している。

「勉学・研究環境」が、親日度に大きな影響を与えるのは、大学/学校が、留学中に最も長い時間を過ごす場所であるためではないかと推測される。親日家を育てるためには、教育・研究環境の整備も大切であることがわかる。

「日本語・日本文化への関心」が親日度に影響を与えているのは、留学前から日本語・日本文化に関心が高い留学生は、日本人との交流により積極的であり、相互理解を深め、親日度を高めやすいためと考えられる。このことから、海外において日本語・日本文化を普及することは、日本留学への関心を高めるだけでなく、親日的な留学生を育てる効果もあると考えられる。

4.2.5 「留学の総合的満足」を説明する要因

「留学の総合的満足」を最もよく説明するのは「日本人との人間関係の構築と継続」であり、次いで「留学中の勉学・研究環境」、「日本語・日本文化への関心」、「留学中の日本語能力」、「出身国」、「職場環境」の順である。

「日本人との人間関係の構築・継続」は、日本留学の満足を左右する最も重要な要因であるため、留学生と日本人の交流を促進する活動や人的ネットワークの維持にかかる支援が重要であることがわかる。また、「留学中の勉学・研究環境」も留学の満足に大きな影響を与えており、教育・研究環境を充実することは、日本の留学生政策にとって優先度が高い課題であることがわかる。

日本留学前から「日本語・日本文化への関心」が高い留学生、また、「日本語能力」の高い留学生は、留学中も日本人との交流に積極的で、友人を多く作り、有意義な留学生活を送るために、留学の満足度が高いと考えられる。なお、中国、韓国などの漢字圏の留学生に比べ、インドネシアやタイなど非漢字圏の留学生は、日本語能力が低く、日本語による教育上のハンディが大きい傾向がある（三菱総合研究所、2004：92）。このため、非漢字圏からの留学生に対しては、漢字圏からの留学生以上に、きめ細かく、時間をかけた、日本語教育の支援が必要である。

インドネシアよりもタイの方が留学の総合的満足度が高い傾向が見られるのは、前項4.2.1と4.2.2で分析したように、「留学成果の活用」と「地位と収入の向上（の認識）」において、タイの方が留学の成果を活用する社会的条件が整えられ、収入の向上も実現しやすい環境にあるためではないかと考えられる。

「職場環境」は留学成果の活用を左右するため、留学の総合的満足にも影響を与えると推定される。

5. 日本の留学生政策への示唆と今後の研究課題

表4に示した留学成果に関する5つの目的変数の内、「地位と収入の向上」以外の4つにおいて1%水準で有意な説明変数となっているのは、「日本人との人間関係の構築と継続」と「日本語・日本文化への関心」である。

このことは、留学生政策の効果を高めるために、日本人と留学生の交流を促進すること、留学後も、留学中に構築された人的ネットワークを継続・強化するような仕組みを作ること、海外において、日本語や日本文化を一層普及することが大変重要であることを示している。留学生政策の効果を高めるため、国際交流基金や元日本留学生同窓会、大学等と連携して、これらを推進することが必要である。

「職場環境」は、「留学成果の活用」、「地位と収入の向上」、「社会的影響力の認識」の3つの目的変数に対して1%水準で有意な説明変数であり、「留学の総合的満足」に対しても5%水準で有意である。このことは、留学生政策の効果を高めるために、元留学生の職場への支援も重要なことを示唆している。

UFJ Institute (2004) がインドネシアの技術応用評価庁 (BPPT) の元日本留学生に対して行った調査では、施設や予算などの研究開発に関する職場環境が十分ではないことが指摘されている。他方、国際協力銀行は、1980年代半ば以降、インドネシア高等教育人材育成事業の一環として、元留学生の多く働く技術系官庁や国立大学理工系学部・農学部に対する施設や機材の整備に関する円借款も供与してきた。このように、元留学生が留学成果を活用できる職場環境を実現するため、ODA事業と連携し、元留学生が多く働く職場に対する機材の供与、施設整備などの支援を行うことは、留学生政策の効果を高めるために必要であると考えられる。また、日本学術振興会等と連携して研究者の元留学生と日本研究者との共同研究を促進すること、文献や技術情報の提供といったフォローアップ事業を充実することも、有効であろう。

これまでの日本の留学生政策は、留学中の支援や奨学金に重点が置かれてきたが、今後は、他の政府系機関、大学、元留学生同窓会等と協力しながら、「日本人との人的ネットワークの構築」、「日本語・日本文化の普及」、「職場環境の整備」など、留学前や留学後の施策も強化していくことが重要と考えられる。

「留学中の勉学・研究環境」は、「親日度」と「留学の総合的満足」に対して1%水準で、「留学成果の活用」と「社会的影響力の認識」に対して5%水準で有意な説明変数となっている。第2章で見たように、日本留学の成果に関する先行研究では、日本の高等教育の授業内容や方法に関する評価が欧米より低いことが指摘されている。日本の高等教育機関において、教育・研究環境と教育内容・方法の改善を行い、学生の満足を高めることが必要である。

表4に示した決定係数R2乗の値は0.084～0.303と決して高くない。元留学生や関係者へのインタビュー等を通じ、留学成果を説明する他の要因について、引き続き

解明する必要がある。

「出身国」は、「留学成果の活用」と「留学の総合的満足」に対して1%水準で、「地位と収入の向上」と「社会的影響力の認識」に対して5%水準で有意な説明変数である。「出身国」が留学成果に影響する因果関係については、推定するにとどまっている。本研究ではインドネシアとタイの元日本留学生を対象としたが、今後、他の元日本留学生についても調査を行い、出身国が、留学生政策の効果に対して与える影響について、より多面的に分析することが必要である。

国費奨学金及び自国政府奨学金の受給は、「留学成果の活用」に対しマイナスの説明変数となっている他は、留学成果の有意な説明変数となっていない。また、「留学中の（経済的及び住居探しの）困難」についても、留学成果のいずれの目的変数に対してても、有意な説明変数となっていない。

このことは、元留学生が、奨学金受給の有無や留学中の困難にかかわらず、留学国に親近感を持ち、自分の留学体験をプラスに捉えようとする傾向があるという仮説の成立を示唆している。この仮説については、今後、元留学生に対するインタビューなどの定性的調査を実施・分析して、更なる検証を行うことが必要である。

参考文献

- 遠藤誉 (2002)『帰国アジア元留学生の日欧米比較追跡調査による留学効果に関する研究』(平成11～13年度科学研究費補助金〔基盤研究A2〕研究成果報告書) 筑波大学
権藤与志夫 (1991a)『留学の効果と影響に関する国際的比較研究』(平成元・2年度科学研究費補助金〔総合研究A〕研究成果報告書) 九州大学
権藤与志夫編 (1991b)『世界の留学』東信堂
岩男寿美子・萩原滋 (1987)『留学生が見た日本—10年目の魅力と批判』勁草書房
岩男寿美子・萩原滋 (1988)『日本で学ぶ留学生—社会心理学的分析』勁草書房
岩男寿美子・萩原滋 (1997a)「在日留学生の対日イメージ(12)－第3次調査(1995)の枠組みと結果の概要」『慶應義塾大学新聞研究所年報』47, pp.1-20.
岩男寿美子・萩原滋 (1997b)「在日留学生の対日イメージ(13)」『慶應義塾大学新聞研究所年報』第47号, pp.21-41.
三菱総合研究所 (2004)『我が国とASEANの留学生交流のあり方に関する研究』外務省
二宮皓 (2003)『留学生施策の戦略的方策に関する研究: 外国人留学生の日本留学に関する意見調査—大学院留学生調査結果報告書—』(平成13～15年度科学研究費補助金特別研究促進費) 広島大学
佐藤由利子 (2002a)「日本の留学生政策のインドネシアにおける影響—親日家養成の観点から」『日本評価研究』第2巻第2号, pp.59-78.
佐藤由利子 (2002b)「日本の留学生政策のインドネシアにおける影響—親日家養成の観点から」『日本評価研究』第2巻第2号, pp.59-78.

る影響－人材養成の観点から』『国際開発研究』第11巻第2号, pp.201-219.

佐藤由利子 (2003) 「日本の留学生政策評価の試み－タイを事例として－」『留学生教育』第8号, pp.1-25.

佐藤由利子 (2008) 「日本の留学生受入れの経済的側面からの分析と政策への示唆－米国との比較から－」『比較教育学研究』37, pp.112-132.

世界銀行 (2003) 『世界開発報告』 シュプリンガー・フェアラーク東京株式会社

白石隆 (1992) 『インドネシア 国家と政治』 リブロ・ポート
総務省 (2005) 『留学生受入れ推進施策に関する政策評価書』 総務省

SRI International (2005) *Outcome Assessment of the U.S. Fulbright Student Program*, Washington: U.S. Department of State.

UFJ Institute (2004) *Final Report Study Concerning Graduates from Japanese universities who are working in BPPT*, p.24.

UNESCO (1969-1999) *Statistical Yearbook*, Paris: UNESCO Publishing & Bernan Press.

非漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用

Students' Attitudes and Strategies toward Learning Kanji: A Survey of Learners from Non-Kanji Background

坂野 永理（岡山大学国際センター）

Eri BANNO (International Center, Okayama University)

池田 庸子（茨城大学留学生センター）

Yoko IKEDA (International Student Center, Ibaraki University)

要　旨

本稿では、日本とアメリカの大学で日本語を学んでいる非漢字圏の学習者 151 名を対象に漢字学習意識やストラテジーに関する調査を行い、学習者の既習漢字数により学習意識やストラテジーがどのように異なるか分析した。その結果、既習漢字の多い学習者ほど漢字学習が好きだという傾向があること、既習漢字数に関係なく漢字が難しいと思っていることが示された。ストラテジーに関しては、既習漢字数に関わらず最も使用されているストラテジーは「漢字を繰り返し書く」で、最も使用されていないストラテジーは「コンピュータ教材を使う」であった。また、既習漢字数により使用頻度の高いストラテジーと低いストラテジーがあり、学習者から見た効果的なストラテジーも既習漢字数によって違いがあることが明らかになった。本調査で得られた結果を踏まえ、学習者の漢字習得段階に応じた効果的な指導方法に関する提言を行った。

[キーワード:漢字学習、非漢字圏、既習漢字数、学習意識、ストラテジー]

Abstract

This study investigated how the learning attitudes and kanji learning strategies of students from non-kanji cultures vary according to their kanji proficiency levels. The participants were 151 college students who were studying Japanese in Japan and the US. The results of the survey indicated that the more kanji they knew, the better they liked kanji, and that learners thought kanji were difficult regardless of their kanji proficiency levels. As for the strategies, regardless of the kanji proficiency level, the most used strategy was ‘writing kanji many times,’ and the least used strategy was ‘using computer based learning materials.’ The results also indicated that learners’ choice of strategies and their beliefs about the strategies varied according to their kanji proficiency. The paper concludes with suggestions for effective kanji instructions based on learners’ kanji proficiency levels.

[Key words : Kanji learning, Non-kanji cultures, Kanji proficiency, Learning Attitude, Strategies]

1. はじめに

非漢字圏の日本語学習者にとって、漢字習得は最も難しいことの一つである (Gamage, 2003; Mori, 1999)。漢字はアルファベットとは違い、音と意味の両者を備える表語文字であることに加え、その数の多さ、字形の複雑さ、複数の読み方等、多様で複雑な特徴を持つ (Gamage, 2003; Mori et al., 2007; トリー, 1992; Toyoda, 2007)。非漢字圏学習者にとって、このような漢字の特徴が彼らの漢字習得を困難なものにしていると考えられる。

非漢字圏学習者は漢字学習をどのように感じており、

漢字学習をどのような方法で行っているのだろうか。これについての研究は、今までいくつか行われているが (加納, 1997; 松本, 2004; 大北, 1998; 豊田, 1995など)、被験者の種類や調査方法の違いにより、結果の一般化が困難な部分も多い。また、近年、アニメやゲームなどのサブカルチャーに興味を持ち日本語を学ぶ学習者も多くなっており (国際交流基金, 2007)、現在の学習者は、10 年以上前に行われた研究の学習者とは異なった意識を持つことも考えられる。

本稿では、非漢字圏の日本語学習者を対象に、漢字学習に対する意識とストラテジーを調査する。教師や教材

開発者の立場から、学習者が漢字の何に困難さを感じているのか、彼らが有効と考えている学習方法は何なのか等、学習者の考え方や方法を知ることは、よりよい指導法や教材を目指す上で大いに参考となるものである。また、学習者の考え方や学習方法は、漢字を勉強するにつれ変化していく可能性もあるため、既習漢字数の違いにより学習意識やストラテジーにどのような違いがあるかについても分析する。そして、これらの結果を基に効果的な指導法や教材への提言を行う。

2. 先行研究

日本語学習者が漢字学習についてどのように考えているか、どのような方法を使用しているかについての研究は1980年代に始まったが(石田, 1984; 下瀬川, 1984)、本格的な研究が行われるようになったのは、90年代になり、第二言語教育における学習ストラテジー研究(O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990など)の流れを受けてからである。

漢字学習ストラテジーについての研究は、異なる種類の学習者を対象にいくつかの研究が行われている。その一つは、学習者の習得度によるストラテジーの違いを比較したもので、大北(1995)、松本(2004)らの研究がある。大北(1995)はハワイ大学で日本語を学んでいる学生を調査し、最も多く使用されているストラテジーが「繰り返して書く」であること、上のレベルの学生が「辞書を使う」「翻訳せずに理解しようとする」というストラテジーを有意により多く使っていること、フラッシュカードは下のレベルの学生が有意により多く使っているという結果を報告している。松本(2004)は発話思考法により英語母語話者が使用しているストラテジーを調査したが、習得レベルによるストラテジーの違いは見られなかった。但しこの結果には、被験者数の少なさ、グループ間のレベル差の小ささなどの影響があったことが否めない。

Gamage(2003)は、非漢字圏と漢字圏の初級日本語学習者のストラテジーの違いを調べたが、漢字圏の学習者は音に関連するストラテジーをより多く使い、非漢字圏の学習者は視覚に関連するストラテジーをより多く使っていることを明らかにした。また、どちらの学習者も何度も書くというストラテジーが有効であると考えているという結果も報告している。

漢字圏の学生と非漢字圏の学生のストラテジーの違いと習得度による違いを同時に比較した研究は、加納(1997)、伊藤・和田(2004)に見られる。加納(1997)は、非漢字圏の学習者のほうが漢字圏の学習者よりも多くのストラテジーを使っていること、習得度の低い学習者(既習漢字平均395字)のほうが習得度の高い学習者

よりも多くのストラテジーを使っているという結果を報告している。また、全体的によく使われるストラテジーとして、「辞書を引いて覚える」「何回も読んで覚える」「何回も書いて覚える」を挙げ、習得度別の違いとして、上のレベルに行くにつれ「書いて覚える」から「読んで覚える」とストラテジーが変わっていくと述べている。伊藤・和田(2004)では、非漢字圏学習者は、漢字圏学習者よりグルーピング方略(形や意味が似ている漢字のグループ分けや連想関係を作る方略)をより多く用いているが、「音が似ているグループに分ける」という方略はより少なく用いるという結果が表れた。また、非漢字圏学習者は「反復練習」を韓国人学習者より少なく用いていること、「モニタリング」を中国人学習者より少なく用いていることも明らかになった。習得度別では、「音が似ているグループに分ける」という方略が、初級や中級の学習者より上級の学習者によく用いられる方略であることが報告されている。

この他にも、大北(1998)は使用教科書によるストラテジーの違いを調査し、この要因が学習者のストラテジー使用に影響を与えていていることを明らかにした。

一方、漢字学習に対し、学習者はどのように考えているかという学習者の意識に関する研究も行われている。石田(1984)は、「漢字学習で一番難しいのは何か」という問い合わせに対し、漢字系の学習者は「読み方」、非漢字系の学習者は「書く」という回答を最も多く挙げたとしている。豊田(1995)は、漢字学習においての困難点の回答として、「学習してもすぐ忘れる」が最も多く挙げられたと報告している。また、習得度別では、初級や上級の学習者よりも中級学習者のほうが、漢字学習に対して難しさを感じているとも述べている。

この他に、Mori & Shimizu(2006)は漢字学習に対する意識とストラテジーの関係、Mori et al.(2007)は漢字テストと漢字学習に対する意識及びストラテジーとの関連について調査を行っている。

3. 調査方法

3.1 被験者

被験者は非漢字圏の日本語学習者151名で、そのうち、72名がアメリカの大学で学んでおり、79名は交換留学生として日本の大学で学んでいる学生である。性別は男性72名、女性79名、平均年齢21.1歳であった。国籍は、アメリカ101名、スウェーデン、オーストラリア各7名、フランス5名、イギリス、オランダ、ロシア各3名、アルゼンチン、コロンビア、スペイン、フィンランド、南アフリカ各2名、イタリア、インド、オーストリア、カナダ、ケニア、イスラエル、タイ、デンマーク、ドイツ、トルコ、メキシコ、ラトビアが各1名であった。日本語の

クラスのレベルは初級から上級までである。

被験者は既習漢字数を自己申告で記入したが、これにより、被験者のグループ分けを行った。第1グループ(既習漢字数0-149)54名、第2グループ(既習漢字数150-499)47名、第3グループ(既習漢字数500以上)50名である。

3.2 アンケートと分析

アンケート項目は、大北(1995)、加納(1997)、豊田(1995)を参考にして筆者らにより作成された。アンケートは英語で作成した。

回答方法は、原則として5件法を採用した。すなわち、「漢字学習が好きか」については「5:非常に好き」から「1:全く好きではない」、「漢字学習は難しいと思うか」については「5:非常に難しい」から「1:全く難しくない」、各々の学習ストラテジーについては、「5:常に(そのストラテジーを使用する)」から「1:全く(使用しない)」のように5段階で選択させた⁽¹⁾。これに加え、漢字学習が好き(嫌い)な理由を自由記述させ、漢字学習の難しい点については、選択肢から複数回答可で選択させた。また、効果的な学習方法は何かについても自由記述させた。データの統計処理はSPSS 13.0により行った。

4. 結果

4.1 漢字学習が好きか

「漢字学習が好きか」という質問に対する回答の平均値は3.83であった。全体的に学習者は漢字学習が好きだと言えるようである。各グループの回答の平均値を表1に示す。グループ間の差を見るために回答値を従属変数、グループを独立変数とし、分散分析を行った結果、統計的な有意差が見られた($F(2, 148) = 6.74, p = .00$)。このため、Games-Howell法による多重比較を行ったが、第3グループは、第1グループ及び第2グループより平均値が有意に高いという結果が現われた。これらの結果により、既習漢字の多い学習者ほど漢字学習が好きだという傾向があり、既習漢字数が500以上の学習者はそれより少ない学習者より漢字学習が好きだという結果が得られた。

漢字学習が好き又は嫌いな理由を自由記述させたところ

表1 漢字が好きか

グループ(漢字数)	平均値	標準偏差
第1グループ(1-149)	3.48	1.29
第2グループ(150-499)	3.77	1.01
第3グループ(500以上)	4.26	0.92

ろ、第1グループで最も多かった回答は「難しい」であり、全体として否定的な理由が、「おもしろい」等の肯定的な理由を上回った。第2グループにおいても、最も多かった回答は「難しい」であったが、肯定的な理由と否定的な理由の割合はほぼ同じとなった。第3グループにおいては、「おもしろい」「役に立つ」など肯定的な理由が圧倒的に多く、自由記述からも既習漢字数の多い学習者のはうが漢字学習に対して好意的な感情を持っていることがわかる。

4.2 漢字の難しさ

「漢字学習は難しいと思うか」という質問に対する回答の平均値は3.80であり、全体的に学習者は漢字学習を難しいと感じていることがわかる。各グループの平均値は表2に示す。回答値を従属変数、グループを独立変数とし、分散分析を行った結果、グループ間の統計的な有意差は現れなかった($F(2, 147) = 0.57, p > .05$)。学習者は既習漢字数に関係なく、漢字学習が難しいと思っているという結果が現れた。

漢字学習の難しい点については、選択肢から複数回答可で回答させた。結果は図1に示す。最も多く指摘された困難点は「覚えてすぐ忘れる」であり、回答者の75%が難しい点として挙げている。次に多く指摘された点は回答者の67%が挙げた「一つの漢字に多くの読み方がある」である。

回答を選んだ者の割合をグループ別に表にしたもののが図2である。「一つの漢字に多くの意味がある」「数が多い」「書き順」は第1グループの学習者の回答割合が他のグループに比べ特に高い項目である。第2グループの学習者は、「覚えてすぐ忘れる」等上位3項目において回答割合が最も高い。第3グループの学習者の回答割合は全体的に低いが、「覚えてすぐ忘れる」「形が複雑」で他グループと比べ特に低い。全体の平均回答割合を見ると、既習漢字数の多いグループほど回答割合が少ないとされる結果となった。

4.3 学習ストラテジー

漢字学習の際に使用する方法として10のストラテジーを提示し、各々の方法をどの程度使用するか回答させた結果の平均値を表3に示す。全体として平均値が最も高かったのは「漢字を繰り返し書く」という方法である。

表2 漢字学習は難しいと思うか

グループ(漢字数)	平均値	標準偏差
第1グループ(1-149)	3.70	1.13
第2グループ(150-499)	3.93	0.68
第3グループ(500以上)	3.74	1.31

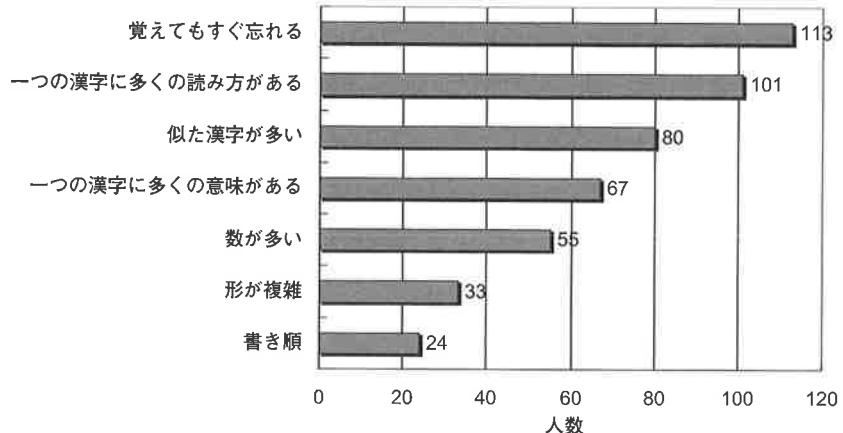


図1 漢字学習の困難点

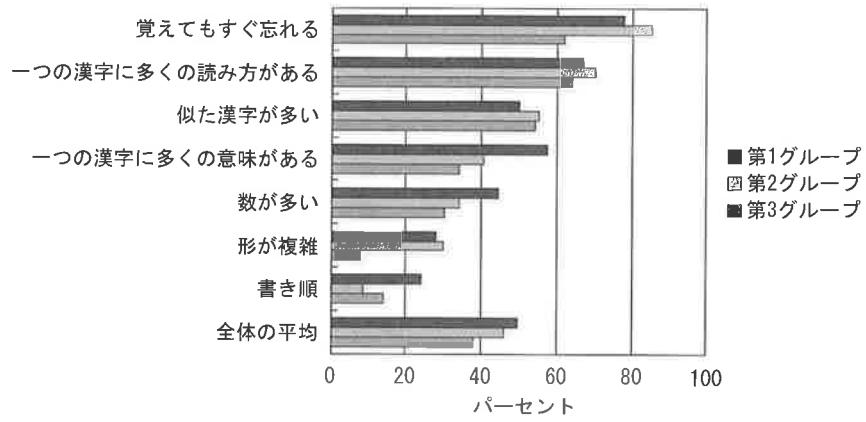


図2 グループ別漢字学習の困難点

この方法は他の方法に比べ、非常に高い平均値を示しており、漢字学習の際に最もよく使用される方法と言える。次に平均値が高かったのは「漢字やその漢字が入った熟語や文を繰り返し読む」という方法だが、これは、「熟語や文と一緒に覚える」「新しい漢字を既習の漢字やカナに関連付けて覚える」とほとんど平均値に差がなく、この三つは同程度に使用される方法であった。逆に最も平均値が低かったのは、「コンピュータ教材を使う」という方法である。

表3はグループごとの平均値も示す。表の最終行の各グループの平均値からは最もストラテジーを使っているグループは第2グループであることがわかる。グループ間の差を見るために、各々のストラテジーの回答値を従属変数、グループを独立変数としてPillaiのトレースを用いて多変量分散分析を行ったところ、有意差が現れた ($F(20, 280) = 2.70, p < .05$)。このため、各々の従属変数に対して一変量分散分析を行ったところ、「漢字やその漢字が入った熟語や文を繰り返し読む」 ($F(2, 148) = 9.06, p < .05$)、「漢字をストーリーと関連づける」 ($F(2, 148) = 3.49, p < .05$)、「新しい漢字を既習の漢字やカナに関連付けて覚える」 ($F(2, 148) = 3.84, p < .05$)、「似た形の漢

字を一つのグループにする」 ($F(2, 148) = 6.00, p < .05$) の4項目について有意差が現れた。この4項目についてGames-Howell法による多重比較を行った。「漢字やその漢字が入った熟語や文を繰り返し読む」については第3グループが第1グループより平均値が有意に高かった。表3からは、第1グループの学習者は他のグループに比べ、このストラテジーを使わないが、既習漢字数が増えるにつれ、このストラテジーがより多く使用されるようになることがわかる。「新しい漢字を既習の漢字やカナに関連付けて覚える」については、第2グループが第3グループより有意に高く、「漢字をストーリーと関連づける」については、第2グループが第1グループより有意に高かった。既習の漢字やストーリー等何かと関連づけるストラテジーは、第2グループの学習者が最も平均値が高く、このグループによく使われている方法と言える。「似た形の漢字を一つのグループにする」については、第1グループが第3グループより有意に高いと同時に、第2グループが第3グループより有意に高いという結果が現れた。この方法は漢字を習い始めの学習者に最も使用されるが、既習漢字数が多くなるにつれ、使用されなくなる方法であることが明らかになった。

表3 ストラテジー使用

ストラテジー	第1グループ	第2グループ	第3グループ	全 体
	平均 値 (標準偏差)	平均 値 (標準偏差)	平均 値 (標準偏差)	平均 値 (標準偏差)
漢字を繰り返し書く	3.93 (0.99)	3.91 (0.97)	4.02 (1.02)	3.95 (0.99)
漢字やその漢字が入った熟語や文を繰り返し読む	2.74 (1.12)	3.21 (1.27)	3.66 (0.90)	3.19 (1.16)
熟語や文と一緒に覚える	2.96 (1.15)	3.21 (1.10)	3.36 (0.92)	3.17 (1.07)
新しい漢字を既習の漢字やカナに関連付けて覚える	3.09 (1.19)	3.51 (1.08)	2.86 (1.23)	3.15 (1.20)
漢字を視覚イメージと関連付ける	3.00 (1.13)	3.21 (1.04)	2.80 (1.16)	3.00 (1.12)
漢字をストーリーと関連づける	2.69 (1.29)	3.28 (1.08)	2.74 (1.28)	2.89 (1.24)
似た形の漢字を一つのグループにする	3.19 (1.30)	2.96 (1.32)	2.36 (1.10)	2.84 (1.29)
教科書の漢字にルビをふる	2.52 (1.19)	2.49 (1.46)	2.96 (1.28)	2.66 (1.32)
カードを使う	2.06 (1.41)	2.72 (1.53)	2.52 (1.33)	2.42 (1.44)
コンピュータ教材を使う	1.37 (0.78)	1.77 (1.13)	1.66 (1.12)	1.59 (1.02)
平均値	2.75 (1.16)	3.03 (1.20)	2.89 (1.13)	2.89 (1.18)

4.4 学習者から見た効果的なストラテジー

「どのような方法を使えば漢字学習がより易しく、効果的になると思うか」という質問に自由回答をさせたところ、92名が回答した（表4）。これについて筆者により分類が行われた。「繰り返し書く」など「書く」と「繰り返す」の両方に分類されると思われる回答はそれぞれの分類に加えたが、このような複数のカテゴリーにわたる回答をした者は21名いた。最も多かったのは「書く」に関連するストラテジーで、21名が効果的として挙げた。具体的な方法は、「漢字を書く」、「エッセイを書く」など、漢字そのものから文脈の中で漢字を使う

まで様々な方法が提示された。次に多かったのが「繰り返す」というストラテジーで、これは、「繰り返す」「何度も読む」「何度も書く」などの方法を含む。三番目は「読む」に関するストラテジーだが、「看板など身の回りにあるものを読む」、「歌詞を読む」「本を読む」など、様々な読みの方法が挙げられた。

グループ別に見ると、上のレベルに行くにつれ、効果的な学習法を挙げる学習者が多かった。上のレベルの学習者は自身の経験から自分にとっての効果的な学習法を挙げやすいと思われる。第1グループの学習者が最も多く挙げたストラテジーは「連想・ストーリー」であった。

表4 効果的な学習方法

ストラテジー	人 数			
	第1グループ	第2グループ	第3グループ	計
書く	4	9	8	21
繰り返す	1	5	13	19
読む	3	2	12	17
連想・ストーリー	7	5	3	15
練習	2	5	6	13
部首	3	2	0	5
似た形の漢字をグループに分ける	2	1	1	4
教科書の漢字にルビをふる	0	1	3	4
その他	3	5	10	18
計	22	30	46	116

第2グループでは「書く」が最も多く挙げられたストラテジーであり、第3グループでは、「繰り返す」「読む」「書く」のストラテジーを挙げた学習者が多かった。「練習」は第2グループ、第3グループに多くみられた回答である。回答は単に「練習」と書かれた場合がほとんどのため、具体的な練習方法は不明だが、読んで練習する、書いて練習するなど「読む」や「書く」のストラテジーと重なる可能性は高い。また、「部首」を活用して学ぶと回答した者は第1と第2グループでは数名いるが、第3グループではゼロであった。

5. 考察

5.1 漢字学習が好きか

既習漢字数が多い学習者は少ない学習者に比べて、漢字学習が好きであり、既習漢字数500以上の学習者は、500未満の学習者より漢字学習が統計的に有意に好きであるという結果が現れた。漢字は一朝一夕に習得できるものではないため、既習漢字数が多い学習者というのは長く学習してきた学生であると考えられる。彼らが長く日本語学習を続ける理由の一つとして、漢字学習を含む日本語学習に対する好意的な感情があることは容易に推測されることである。逆を言えば、漢字学習や日本語学習に否定的な感情を持つ学習者は、既習漢字数が少ない段階で日本語学習をやめると考えられ、今回の調査の結果は当然の結果と言えるだろう。

漢字学習が好き又は嫌いな理由に関して、既習漢字数が多い第3グループでは「おもしろい」「役に立つ」という肯定的な回答が多くみられ、既習漢字数の少ない第1グループでは「難しい」という回答が最も多かった。漢字は一つ一つの漢字を闇雲に覚えるだけでは単調な作業であるが、漢字の成り立ちや、漢字の歴史や文化、また語彙を形成するその仕組みなど、漢字について知れば知るほどそのおもしろさがわかってくるのではないだろうか。好きな理由として自由記述で、「おもしろい」と回答した学習者は、そうした漢字のおもしろさを知っている学習者だと見えるだろう。また、自由記述で「役に立つ」という理由が多かったことから、漢字を「おもしろい」と楽しむ対象とするだけでなく、便利な道具として評価していることが推測される。漢字が「役に立つ」と感じるのは、学習者が日本語を読んだり書いたりする道具として用いて実感できることである。漢字を学ぶこと自体が目的となっている場合、「役に立つ」という感覚は得られない。看板が読めた、日本語のサイトを見て、見覚えのある漢字から意味を推測できたといった「役に立った」という経験を持つことも漢字に対する好意的な感情を持つ一つの要素となるのではないだろうか。

5.2 漢字の難しさ

漢字学習の難しさについては既習漢字数により違いは見られなかった。Mori et al. (2007) は、漢字学習が難しいと思っている学習者と漢字能力の間に相関はなかったと報告しているが、これは今回の調査結果と一致する。上のレベルの学生は、ある程度漢字を習得してもその難しさは依然として感じているが、それと同時に面白さも感じ、漢字学習を続けていると考えられる。豊田 (1995) は、既習漢字数301-1000のグループの学習者のほうが、それ以下の漢字数の学習者より漢字学習の難しさを感じているとしている。今回の結果では統計的な有意差は出なかったが、平均値を見る限り、既習漢字数150-499の中間グループが漢字学習が最も難しいと思っているグループであり、平均値からは、豊田 (1995) と矛盾しない結果となった。しかしながら、「既習漢字数0-300のころは漢字の習得について楽観的」(豊田, 1995: 108) という考察に関しては、今回の調査で、統計的な有意差が出なかったこと、自由記述で「難しい」とコメントした第1グループの学生が多かったことを考えると、支持し難いと言える。

漢字学習の難しい点については、「覚えてもすぐ忘れる」、「一つの漢字に読み方がたくさんある」が多くの学習者が困難な点として挙げたものであり、この難しさの順番は豊田 (1995) の結果とほぼ同じであった。

グループ別の困難点については、既習漢字数の多いグループほど困難点として挙げられた点が少なくなる傾向が見られた。豊田 (1995) では、既習漢字数301-1000の学習者が、それ以下や以上の学習者より多くの困難点を挙げたグループであったが、本調査では、この点について違いが見られた。既習漢字の少ないグループは、漢字の様々な面が難しいと感じているが、既習漢字が多くなるほど、困難点が絞られてくるのではないかと考えられる。

5.3 学習ストラテジー

ストラテジーに関しては、最も多くストラテジーを使用するグループは既習漢字数150-499の第2グループであることがわかった。加納 (1997) は、既習漢字数平均395字のグループが他の2グループ（漢字数平均667字及び955字）より多くのストラテジーを使っていると報告しているが、これは今回の調査結果と一致する。

全グループにおいて最も多く使用されていた方法は「漢字を繰り返し書く」であり、他の方法に比べ、非常に多く用いられている方法であることが明らかになった。これは、下瀬川 (1984)、大北 (1995)、加納 (1997) と同様の結果である。

グループ別のストラテジー使用の違いについては、いくつかの点が明らかになった。まず、「漢字やその漢字

が入った熟語や文を繰り返し読む」については第3グループが第1グループより平均値が有意に高く、既習漢字数が増えるにつれ、より多く使用されるようになることがわかった。加納（1997）は、既習漢字数が増えるにつれ「書いて覚える」から「読んで覚える」というストラテジーに移行すると述べている。本調査で得られた結果からは、上のレベルの学生は、「書く」から「読む」へのストラテジーに移行するのではなく、「書いて覚える」ストラテジーを継続して使いつつ、「読む」ストラテジーも多用するようになるのではないかと推察される。

次に、「新しい漢字を既習の漢字やカナに関連付けて覚える」については、第2グループが第3グループより有意に高く、「漢字をストーリーと関連づける」については、第2グループが第1グループより有意に高かったことから、既習の漢字やストーリー等と関連づけるストラテジーは、第2グループの学習者に最もよく使われている方法であることが明らかになった。

また、「似た形の漢字を一つのグループにする」については、第1グループが第2グループより有意に高いと同時に、第2グループが第3グループより有意に高く、既習漢字数が増えるにつれ、使用されなくなる方法であることが明らかになった。加納（1997）は、上のレベルに行くにつれ、漢字の部首や類形字をまとめて覚えることや記憶のためのストーリーの使用が少なくなることを明らかにし、学習者が漢字の意味と字形を結びつける学習方法から、読みと意味の結びつきを中心とした学習方法へ移行していること、また語彙数が増え一字一語にかけられる時間が少なくなることを指摘している。本調査の結果でも、第3グループの学習者は、一つ一つの漢字を覚えるストラテジーより、熟語や文とともに読んだり、覚えたりするストラテジーを多く使っていた。学習者は漢字習得の過程で、漢字を一字ずつ覚えるストラテジーから熟語や文の中で漢字を学習するストラテジーに移行していくものと考えられる。

近年、ウェブ上で使用できる様々な漢字教材が開発されており、その有効性についても報告されている（小森他, 1997; 野崎・市川, 1997）。しかしながら、今回の調査では、「コンピュータ教材を使う」は最も使用頻度の低いストラテジーであった。野崎・市川（1997）がコンピュータを用いた学習方法の課題として、学習効果を高めるには学習者の学習観や学習ストラテジーを変えることも必要であると指摘しているように、いくら有効なプログラムが開発されても、学習者の習得過程に合わせて、いつ、どのようなコンピュータ教材を、どのように使用するかといったストラテジーの支援がなければ活用されないで終わってしまう。特に初級学習者を対象とする教材の場合は、既習漢字、既習語彙、文型などを学習者の習得レベルに合わせてコントロールする必要があるた

め、学習者のレベルにあったコンピュータ教材を教師の指導を受けながら使用していく等の支援が必要であろう。

5.4 学習者から見た効果的なストラテジー

学習者から見た効果的なストラテジーは、「書く」「繰り返す」「読む」が上位三項目であった。これは、学習者が使用しているストラテジーの上位と一致している。Gamage（2003）の結果と同じく、学習者は自分が使用しているストラテジーが効果的だと考えていることがわかった。グループ別の特徴としては、第1グループは「連想・ストーリー」が効果的だと考えている者が多く、第3グループは「繰り返す」、「読む」が効果的と考えている者が多かった。実際のストラテジー使用は、第2グループの学習者の方がストーリーやイメージを関連づけて覚える方法をより用いていたが、連想やストーリーが効果的と挙げる第1グループの学生が多いことを考えると、この方法を初級の段階から授業で紹介することは有効な方法であろうと考えられる。第3グループの学習者が「繰り返す」、「読む」、そして「書く」を多く挙げたことは、漢字学習は、漢字や漢字を使った文章を何回も読み、書くという日々の努力が大切だと認識していることがわかる。また、上のレベルに行くにつれ、多くの文章を読み、その中にある漢字を習得していくという方法への移行を教える側も考慮するべきであろう。

6.まとめと今後の課題

本研究の分析結果を以下にまとめると。まず、漢字に対する意識については、(1) 既習漢字の多い学習者ほど漢字学習が好きだという傾向があり、既習漢字の多いグループでは「おもしろい」「役に立つ」といった肯定的な回答が多く見られた。(2) 既習漢字数に関係なく、学習者は漢字を難しいと感じているが、既習漢字数の多いグループほど困難点として挙げられた項目が少なくなる傾向が見られた。

次に、漢字学習ストラテジーについては、(1) 既習漢字数に関係なく、全グループで最も多く使われているのは「漢字を繰り返し書く」であった。(2) 全グループで最も使用されていないストラテジーは「コンピュータ教材を使う」であった。(3) 最も多くストラテジーを使用するグループは既習漢字数 150-499 の中間グループで、その中でも、既習の漢字やストーリー等と関連づけるストラテジーがこのグループの学習者に最もよく使われている。(4) 「漢字やその漢字が入った熟語や文を繰り返し読む」というストラテジーは既習漢字数の多いグループで使用頻度が高い。(5) 「似た形の漢字を一つのグループにする」は、既習漢字数が増えるにつれ、使用されな

くなる方法である。

学習者から見た効果的なストラテジーについては、既習漢字の少ないグループでは「連想・ストーリー」が効果的だと考えている者が多く、既習漢字の多いグループでは「繰り返す」、「読む」が効果的だと考えている者が多かった。

以上の調査結果を基に、学習者の習得レベルに合わせた効果的な指導法について考えてみたい。まず、学習者の意識の観点から、学習者が漢字に対して興味を持ち、「漢字が役に立った」と実感できるような漢字指導を心がけることが重要である。既習漢字数が多い学習者ほど漢字が好きであり、漢字が好きであれば、難しくとも学習を継続している。学習者が漢字に対して好意的な意識を持つよう、漢字の成り立ちや歴史など漢字に関連した情報も提供しながら漢字の面白さを伝える努力が必要であろう。

また、漢字ストラテジーに関しては、習得段階によって使われるストラテジーに違いがみられたが、教師は学習者の習得段階に応じて有効な教材や指導法を取り入れ、効果的なストラテジーを提示する必要がある。初級の学習者には連想法を使って、視覚的に親しみやすく、覚えやすくする方法が効果的であろう。既習漢字の少ないグループで、連想法が有効だと答えた者が多かったことからも初級学習者に好まれる学習ストラテジーであることがわかる。また、ある程度初級漢字を覚えた学習者にとっては、既に覚えた漢字を忘れないために、繰り返し復習することが必要である。「覚えてすぐ忘れる」というのは全体を通して最も多く指摘された困難点であったが、第2グループで特に顕著であった。このレベルの学習者を指導する際には、既習漢字をなるべく多く復習できるような指導法や教材を考える必要があるだろう。さらに、上のレベルで用いられているストラテジーは繰り返し読み、書くことであり、特に熟語や文といっしょに漢字を学習している。上のレベルでは、多くの文章を読み、書くことを通して漢字を学ぶ方法を取り入れる必要があるであろう。

今後の課題として、学習者に使用されていないストラテジーに関する研究も行っていきたい。特に、近年様々なコンピュータ教材がネット上で無料提供されているにも関わらず、学習者の使用頻度は低かった。コンピュータ教材等の学習者が使用していないストラテジーも含めて、どのようなストラテジーが有効か、また、学習者がストラテジーを使用する理由、しない理由についてさらに明らかにしていきたい。

注

- (1) 各ストラテジーの使用法を授業等で学習したことがあるかどうかについては今回調査を行っていない。

付記

本稿は、日本語教育大会2008に発表した「非漢字圏学習者の既習漢字数から見た漢字学習意識とストラテジー使用」(坂野他, 2008)に大幅な加筆・修正を加えたものである。

参考文献

- 坂野永理・池田庸子・品川恭子・田嶋香織・渡嘉敷恭子 (2008) 「非漢字圏学習者の既習漢字数から見た漢字学習意識とストラテジー使用」『日本語教育学世界大会2008予稿集』, p.488.
- Gamage, G. H. (2003) Perceptions of kanji learning strategies: Do they differ among Chinese character and alphabetic background learners? *Australian Review of Applied Linguistics*, 26(2), pp.17-31.
- 石田敏子 (1984) 「国際化の中で漢字とは」海保洋之編『漢字を科学する』有斐閣, pp.154-190.
- 伊藤寛子・和田裕一 (2004) 「漢字背景と漢字能力からみた漢字の学習方略」『日本語教育国際研究大会予稿集発表2』, pp.124-129.
- 加納千恵子 (1997) 「非漢字圏学習者の漢字力と習得過程」『小出詞子先生退職記念日本語教育論文集』凡人社, pp.257-268.
- 国際交流基金 (2007) 「日本語教育国別情報」
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2007-2008/index.html>
(2009年5月15日閲覧)
- 小森早江子・上田美紀・難波博孝 (1997) 「オンラインデジタル動画漢字学習支援システム」『情報処理学会研究報告. 人文科学とコンピュータ研究会報告』第97号, pp.49-54.
- 松本順子 (2004) 「日本語学習者の漢字認識ストラテジー: 英語母語話者の場合」『言語科学研究: 神田外語大学大学院紀要』第10号, pp.67-85.
- Mori, Y. (1999) Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting novel kanji words. *The Modern Language Journal*, 83, pp.534-547.
- Mori, Y., Sato, K., & Shimizu, H. (2007) Japanese language students' perceptions on kanji learning and their relationship to novel kanji word learning ability. *Language Learning*, 57(1), pp.57-85.
- Mori, Y., & Shimizu, H. (2006) Japanese language students' attitudes toward kanji and their perceptions on kanji learning strategies. *Foreign Language Annals*, 40(3), pp.472-290.
- 野崎浩成・市川伸一 (1997) 「漢字学習支援システムの開発: 漢字の構造理解と筋運動感覚の獲得」『日本教育工学雑誌』第21号, pp.25-35.
- 大北葉子 (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』第5号, pp.105-124.
- 大北葉子 (1998) 「初級教科書の漢字学習ストラテジー使用及び漢字学習信念に与える影響」『世界の日本語教育』第8号, pp.31-45.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know.* Rowley, MA: Newbury House.

下瀬川慧子 (1984) 「学部留学生の漢字学習についての意識と方法」『東海大学紀要留学生教育センター』第 5 号, pp. 33-51.

アルド・トリーニ (1992) 「非漢字系学習者のための入門期における漢字学習指導の一考察」『世界の日本語教育』第 2 号,

pp.65-76.

豊田悦子 (1995) 「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』第 85 号, pp.101-113.

Toyoda, E. (2007) Enhancing autonomous L2 vocabulary learning focusing on the development of word-level processing skills. *The Reading Matrix*, 7(3), pp.13-34.

日本へ留学する台湾人大学院生の自律性を高める会話教育 －アクションリサーチを通じて－

Designing a Conversation Program to Improve the Autonomy of Graduate Students Who Prepare to Study in Japan: Through Action Research

林 盈萱（大阪大学大学院言語文化研究科）

Yinghsuan LIN (Graduate School of Language and Culture, Osaka University)

要 旨

台湾で学ぶ日本語を主専攻としない大学院生は留学前に日本語を使う機会が限られており、日本に渡った後、勉学上の問題以前に、研究室での人間関係作りや現地の日本人とのコミュニケーションがうまくとれないなどの問題を数多く抱えている。このような問題を引き起こす理由の一つとして、教師主導型の教育方法による影響が無視できない要因として挙げられる。本研究では現在の留学準備教育の問題点を改善するために、日本へ一年間留学する予定の台湾人大学院生を対象に、日本留学準備教育としての日本語会話教育の実践を試みた。

具体的な方法としては、これまで実施してきた日本留学準備教育に不足している点を検証し、その改善のためにアクションリサーチの手法を援用し、自律的学習への意識の向上を目的とする会話授業を行った。その結果、この授業の実施により、学習者の会話能力、学習動機、または学習ストラテジー使用への意識の向上にプラスの影響を与えていたことが分かった。

[キーワード：日本留学準備、自律的学習、アクションリサーチ、台湾、大学院生]

Abstract

Due to the restricted environment for using Japanese in Taiwan, it is believed that graduate students who are non Japanese majors have little chance to use Japanese before they actually study abroad in Japan. Even after they go to Japan they still have difficulties like getting along with people in the community, communicating with local people, etc. One of the factors results in the problems mentioned above might be the influence of teacher-oriented methods used in the current preparation program. Based on these assumptions, we targeted graduate students who are about to study in Japan for one year and designed a conversation model for them.

After determining problematic areas in the pre-exchange preparation program, we set up a conversation course to increase learners' autonomy in learning Japanese by means of action research. Through action research, we proved that the new course has positive benefits for the targeted learners. We found their conversational abilities improved, they were more motivated in learning, and they become more aware of using learning strategies.

[Key words : education preparing for studying in Japan, autonomy, action research, Taiwan, graduate school students]

1. はじめに

台湾教育部の調査によると⁽¹⁾、2004年から2007年にかけて、日本への留学申請者数が年々増加している。また、近年台湾政府の奨励や大学国際化の影響で、台湾の各大学において大学院生を対象にした日本への短期留学や研修プログラムが次々と打ち出されるようになった。海外の姉妹校との交流活動を通じ、在学期間中に大学生

や大学院生に与えられる留学機会が、以前と比べて多くなった。そして、日本留学を申請する学生の背景やニーズも多様化してきた。よって、従来のように教師主導の画一的な日本語教授法や教材で学生を管理する方法では対応しきれなくなり、学習者自身の自律性を伸ばす「自律的学習」支援の重要性が取り上げられるようになってきた。

本研究は、自律的学習という観点から、台湾における

大学院生のための日本留学準備段階において、どのようなカリキュラム、学習リソースまたは学習支援の提供が適切であるかについて考える。

2. 先行研究

自律的学習を促進する際、田中・齊藤（1993：54）では、「学習者に自分の学習方法がどのようなものであり、どのような学習目標について有効なものを意識することが重要である」と、学習ストラテジーに対する意識の重要性が取り上げられている。つまり自律的学習の促進において、学習ストラテジーの導入が不可欠な課題なのである。

日本語の学習ストラテジーに関しては、1980年代前後から数多くの研究がなされてきた。その中で、台湾人を対象にした日本語学習ストラテジーに関する研究も近年盛んに行われるようになってきている（洪・丘, 2005；吳, 2000；林, 2007；林, 2008a）。しかし、それらの研究は主にアンケートを用い、日本語学習者の学習ストラテジーの使用状況とそれに関連する要因との相関関係などについて調べたものが多い。一方で、学習ストラテジー研究の結果を生かし、教授する際、どういう学習ストラテジーの運用モデルを提示すればいいのかというモデルそのものの提案が少ないのが現状である。

現段階で、日本語教育分野においての自律的学習支援モデルの開発としては館岡（2002）；川森・柴原（1998）；林（2005）が挙げられる。それらのモデルはそれぞれ異なるニーズやレディネスを有した学習者を対象にデザインされたものである。例えば、館岡（2002）は主にアカデミック・スキルの養成に重点を置き、一人の超上級者のケーススタディに基づいて作ったモデルを提案している。本研究の研究対象である日本語能力試験3級程度の学生の学習支援に用いるのは困難である。また、川森・柴原（1998）のモデルの適用対象は、日本語教師として海外で働く第二言語話者と設定されており、この場合も対象者は高度な日本語能力がすでに備わっているケースであると推測される。また、川森・柴原（1998）のモデルにおいては、具体的にどういった学習ストラテジーを指導すべきなのかも明示されていない。台湾人高校生を対象にデザインされたものとしては、林（2005）のモデルが挙げられる。しかし、林のモデルにおいて提示された学習ストラテジーは、Oxford（1990）で提案されたストラテジーを援用したものであり、その学習ストラテジーが台湾人の日本語学習に適切かどうかについては検討されていないという問題が残っている。

一方、学校教育領域で、教師が学生の自律的学習を支援するために、開発されたモデルとして、Zimmerman, Bonner & Kovach のモデルが挙げられる。

Zimmerman, Bonner & Kovach (2000:34) では、教師が学生の自律的学習の育成を促進するための「自律学習循環モデル」(self-regulatory cycle) を提案している。このモデルでは、「自己評価とモニター」、「計画と目標設定」、「ストラテジーの実行とモニター」、「結果についての評価またはストラテジーの調整」という循環が提示されている。桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007) では、Zimmerman, Bonner & Kovach の循環モデルと類似した自律的学習支援の流れ（意識、計画、実行、振り返り）をカリキュラムに導入し、その有効性が認められたと述べられている。したがって、本研究では、Zimmerman, Bonner & Kovach (2000) の「自律学習循環モデル」を参考にし、台湾人日本語学習者の留学準備教育カリキュラムの開発と学習支援について検討する。

3. 研究方法—アクションリサーチ

本研究は教育現場での問題の改善を前提にし、調査協力者が抱えている日本語学習の問題とは何かについて調査し、明らかになった問題点に基づき解決策を練り、さらにそれを実践に応用することを目的としている。研究方法としては、観察型の研究方法とは異なるアクションリサーチが最適だと考える。アクションリサーチは「アクション」と「リサーチ」の結合と捉えられる。横溝（2000:17）はアクションリサーチを「自分の教室内外の問題および関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」と定義している。本研究の研究方法として、横溝（2000）で提案されたステップである、「トピックの明確化」、「情報収集」、「アクション計画」、「データ分析」、「結果評価」を採用し、本論の展開を試みる。

4. 実施概要

4.1 トピックの明確化

ここでは、筆者が台湾のA科技大学で日本留学支援業務に携わっていた時期に、実施されていた日本語教育に関する気付いたいくつかの問題点を以下に述べる。

まず、A科技大学の海外研修プログラムを概略的に説明する。A科技大学は、学生の国際化や外国語能力の育成に力を注いでいる。2002年より大学院生を海外へ派遣して、一年間の留学を通じ、外国語能力を向上させ国際観を養う「海外研修プログラム」を設置した。これまで、同大学では、「海外研修プログラム」に所属している大学院生（以下は海外研修生と呼ぶ）のために、留学前の日本語補講クラス（1コマ50分、週に12コマあり、10コマは日本語能力試験対策の授業で、2コマは会

話の授業)を設けてきた。この補講クラスの主な目的は学生を日本語能力試験に合格させることである。授業の進行方法は教師主導型であり、教授法については文法訳読法が主に使われている。会話の授業は設置されてはいるが、コース全体の6分の1にすぎない。このような環境の下、多くの海外研修生は教師主導型の教育方法に慣れており、自分の日本語学習や留学計画などを自律的に管理するという意識が希薄であるということを、筆者は感じていた。また日本に留学した後、環境や異文化への適応に多くの時間を費やしたにもかかわらず、日本語の壁を乗り越えられず、日本人とのコミュニケーションなどもうまくできなかったという声も数多く聞いてきた。

4.2 情報収集

前節で述べた問題点を踏まえて、実際に海外研修生たちがどのような学習方法を使って、日本語を勉強しているのか、また現在の留学準備教育に対して、どのような考え方を持っているのかについて、更なる情報の収集を行った。そこで、留学する前からの一年半の準備段階で、現在実行されている日本語教育に対する彼らの意見や考えを更に理解するため、インタビューを行った。インタビューは、2007年10月、2008年4月に留学する予定であった10名の学生に、個別的に実施した。インタビューの内容は主に、これまでの学習経験や現在感じている日本語学習の問題点、または学校の支援方法に対する意見についてである。インタビューから得られた日頃の日本語学習の問題点、および学校の支援方法に対する評価は以下のようにまとめられる。

1. 日本語補講クラスは日本語能力試験3級合格が目的で、試験問題を解く能力の向上がメインとなっており、自分たちが最も身につけたい日本語の聞き取り能力と話す能力の向上が中心ではない。自分たちのニーズがあまり重視されていない。
2. 一クラスの学生の人数が多く、日本語で会話するチャンスが少ない。日本語で会話することに慣れておらず、授業でクラスメート間のインタラクションも少ない。
3. 日本語能力試験対策中心なので、日本語への学習動機が低下する。
4. 授業内容に関し、留学生活で使用する日本語表現や日本文化についての具体的な提示が少ない。
5. 日本語で会話ができないため、日本での勉学に非常に不安を感じる。

4.3 アクション計画

上述の、現在A科技大学の海外研修生が留学前に抱えている5つの問題に基づき、それぞれに対応するよう設

定したプランは、以下のようなものである。

1. 日本語能力試験トレーニングから得られた知識の運用の場とし、日本語会話能力の向上を今回の授業の目的にする。
2. 会話のチャンスを増やすために、授業のない時でも、クラスメート同士で日本語で会話することをすすめる。そして、筆者とインターネットで会話練習できるチャンスも設ける。
3. 学習者の学習動機を促進するために、自分たちが将来遭遇する場面を具体的な映像で提供する。
4. 留学生生活や日本文化などの紹介について、自分たちと同じ台湾出身の留学生の目線から作った台湾人留学生と日本人との接触場面の映像を取り上げる。
5. 学習者の不安を取り除くために、皆で気楽にディスカッションできるように席の配列を工夫した。また、彼らが留学した後でも、自律的に学習を進めていくように、各課に取り上げられたテーマに沿って、様々な学習ストラテジーを導入する。

しかし市販の日本語教材には、3点目と4点目で挙げた「将来遭遇する場面」と「台湾人留学生と日本人との接触場面」を提示したものはなかった。そのため、日本留学中の台湾人が困難を感じている点を明らかにし、留学準備教育に活かすため、日本留学中の台湾人留学生に対する調査を実施することにした。調査は2007年11月から2008年1月にかけて、日本留学中の32人の台湾人に、日本の留学生活において困ったことや悩んだことについてインタビューを行った。このインタビューでは「日本人の行動で自分が理解し難いもの、自分たちの行動と異なっているもの」、「日本語の使用で困難だと感じたこと」、「困難を感じた際、どのようなストラテジーで対処しているのか」などの質問項目を設定し、彼らの留学生活の問題や悩みについてたずねた。集められたインタビュー内容を分類した結果、「日本語への不安」、「行動範囲内のコミュニティへの悩み」、「日本人とのインタラクションの不足」、「日本人との付き合いに対する悩み」、「学業や研究に対する悩み」という5つのカテゴリーに分けられた⁽²⁾。

本研究において、作成したプランは、今回調査で明らかになった台湾人留学生の悩みを参考にして作ったものである。また、その中に学習ストラテジーを取り入れる形で、留学準備教育の内容をデザインした。

また、台湾人留学生が挙げた5つの困難点を主題として、台湾人留学生の生活を描いたビデオを作成した。作成したビデオはWMVファイルで保存した。そして、別途、ビデオ内容および活動を行う際に使う学習シートを印刷してテキストにまとめた。また、テキストは従来の説明や練習問題を提示するだけではなく、自分自身に対

する評価や自分のよく使う学習ストラテジー、日ごろ勉強したものを学習日記として記入できるポートフォリオとして仕上げた。

学習者に指導する学習ストラテジーに関しては、Oxford (1990) で取り上げられた6つの言語学習ストラテジーをベースにし⁽³⁾、そして、林 (2008 a) の調査で得られた台湾人に多く使用されるストラテジーも付け加えた。Oxford (1990) の6つのストラテジーとは目標言語の単語や表現を記憶する「記憶ストラテジー」、目標言語を習得するために練習に用いる「認知ストラテジー」、アウトプットの際に制限や不足を補う「補償ストラテジー」、学習状況をモニターし調整する「メタ認知ストラテジー」、不安や緊張などを克服する「情意ストラテジー」、人とのインタラクションを利用した「社会的ストラテジー」である。それ以外に、筆者は台湾人留学生への調査において、日本留学期間中有益であった学習活動と直面する課題とは何かについてたずねた。その結果、言語を学習するための6つのストラテジーのほか、一人でいる時でも、様々なリソースや情報を自分で手に入れて学習すること、また、大学院で日本語を使った様々な研究活動を行うことも大切だといった意見が得られた。一人でいる時でも使える様々なリソースや情報を手に入れる学習活動とは、例えば日本語のテレビ番組、日本映画、雑誌、インターネットを利用し、図、音声、映像または字幕などの記号を活用をさす。これらは、日本語学習にも役に立つと考え、人のインタラクションを利用した社会的ストラテジーと区別して、「環境作りストラテジー」と新たに定義した。また、大学院で学業や研究を進める際に直面する課題として、研究課題と問題意識への気付き、専門内容の理解、研究方法、資料収集、文献整理、実験、分析、ディスカッション、発表などが挙げられる。研究に関する課題を解決するために使うストラテジーは、これまでの学習ストラテジーの全般の運用になるため、それを「勉学ストラテジー」と定義した。今回の研究では、この2つのストラテジーとOxford (1990) の6つのストラテジーをカリキュラムの中に取り入れた。

カリキュラムは8課のレッスンで構成されている。まず、第1課では、ある台湾人留学生が日本での留学生活や留学の環境を紹介し、自分の日本留学経験や、研究生生活において出てきた悩みなどについて語っている。日本で生活する際、日本語を使用するに当たって、大量の単語を覚える必要があることを意識させ、様々な記憶ストラテジーを導入した。また、自分の学習を計画したり、モニターしたりするために、この授業を受けた後、あるいは留学した一年後に、自分の日本語学習レベルを具体的にどこまで向上させたいのかが計画できるように、メタ認知ストラテジーもここで指導した。

第2課では、台湾人留学生の悩みとして挙げられた「日本人とインタラクションの少なさ」という悩みを解消するためにデザインしたものである。多くの海外研修生が不安に感じている日本人と会話を促進できるように、補償ストラテジーを導入する。例えば、分らない単語があれば、助けを求めたり、別の表現で言い換えたりするといった自分の目標言語の知識の不足を克服する工夫である。

第3課は留学生の悩み調査で明らかになった「行動範囲内のコミュニティ」というカテゴリーについての事例を挙げた。ここでは留学生が事務的な手続きをする際の実例を紹介している。また台湾人が日本人に問い合わせる際の依頼表現の違いについて語る映像を収録している。日本語の依頼表現には台湾人学習者にとって、難しい表現が数多く含まれている。それをうまく習得できるように、様々な日本語の練習方法を意識させ、認知ストラテジーをここで導入する。

第4課では台湾人留学生が日本人と付き合う際に感じた悩みをテーマとしている。例えば、ある台湾人留学生があまり親しくない日本人の友達のプライベートな話題に触れなどして、その日本人の友達に違和感を与えた経験談や、または日本人の友達に距離感を感じた台湾人留学生の経験談を取り上げる。学習ストラテジーに関し、人との交流を生かすための社会的ストラテジーと、日本語を話せる相手がないときでも、自分で日本語の環境を創造することが大事であるということを意識させる環境作りストラテジーを導入する。

第5課では、「日本語への不安」という悩みで挙げられた「方言の問題」を意識させる。多くの留学生の経験は初めて日本に来た際、「生の日本語」を聞き取れず、挫折感を感じる。この問題を解消するために、不安や挫折を解決するための情意ストラテジーを取り入れる。

次に、第6課では、調査結果から判明した、留学生が最も多く抱えている悩みとしての勉学問題について取り上げた。また、日本の大学院で勉強する際の勉学ストラテジーを紹介し、研究室内での良好な人間関係を保つための日本語運用能力の大切さについて意識させる。

第7課では、日本人との交流というテーマのもとに、日本人のゲストを授業に招いて、互いに日本語で理解し合うという課題に取り組み、第2課で学習してきた補償ストラテジーを運用する。

また、第8課では、成果披露というテーマで、自分たちの専攻を日本語で人に理解してもらえるよう紹介する課題をもうけた。ここでこれまで学んできた学習ストラテジーの運用能力の向上を図る⁽⁴⁾。

4.4 授業の参加者と実施

授業に参加した学生は全員 A 科技大学海外研修プログ

ラムに所属している大学院生で、2008年4月から日本へ留学する希望者5名（以下学習者A、B、C、D、Eと呼ぶ。全員日本語能力試験3級合格）である。しかし、授業実施の一週間後、学習者1名が家庭の事情で留学を1年後に延長したため、その学習者については今回のデータからははずした。授業が始まる前に、授業では学習者が主役であり、皆が気楽に話題に参加できるということを説明した。そして、指導者はあくまでも日本留学情報や学習ストラテジーを提供する役割を担い、授業で学習者自身が自分にとって適切な学習リソースとは何かについて意識させた。また、それと同時に自分にとって相応しい学習ストラテジーを考えることが重要であることを強調した。そのほか、教室の環境選びにも配慮し、少人数で自由に話せるグループディスカッション教室で「日本語愛好会」という形で授業を行い、日本語学習を楽しめる環境作りに努めた。このように、2008年2月中旬から3月中旬まで、週に4回、1回2時間、合計12回の会話授業を行った。

4.5 データ分析

今回のアクションリサーチの実施は、具体的に学習者にどのような教育成果をもたらしたのか、アクションプランで立てた目標に沿って、結果を考察していく。教育成果の測定の方法について、観察法、面接法、テスト法、質問紙法が挙げられる。今回は以下のような5種類のデータを収集した。

- (1) 学習者と指導者の日本語会話の録音データ（授業実施前と実施後）：学習者の日本語会話能力の変化を記録するために、授業実施前と実施後2回に分けて、（一回目は一人3分で、二回目は一人10分）筆者が学習者と日本語で会話をした内容を録音した。その内容は、主に毎日の過ごし方、日本語学習、そして日本留学の理由などについてである。
- (2) インタビューデータ：授業のアシスタントに実施を依頼した⁽⁵⁾。授業実施一週間後と三週間後にそれぞれ一回ずつ学習者に授業を受けた後、日本語学習における変化、そして、学習動機の変化、または教材に対する反応、自分の会話能力の変化などについて学習者の母語でインタビューし、その内容をICレコーダーで録音した。
- (3) フィールドノート：筆者が毎回授業でしてよかつたことや失敗したこと、その日の特別な出来事などをノートに記録した。
- (4) 学習シート：毎回授業の後、学習者にその日に勉強になったことや、まだ乗り越えられていない課題、それをこれからどう改善すべきか、などの考えをテキストの中にセットされている学習シートに記入してもらい、データの一部として集めた⁽⁶⁾。

- (5) 学習ストラテジー調査（授業実施前と実施後）：Oxford (1990) の学習ストラテジーに台湾人留学生が多く使用するストラテジーを加えて中国語訳にした調査票を使い⁽⁷⁾、学習者に授業実施前後のストラテジー使用の記録として記入してもらった。

今回のアクションリサーチの調査対象者が日頃主に、日本語能力試験準備のための日本語教育のみを受けてきたため、学校から提供された日本語教育には不満を抱き、留学生活へ不安を抱えていることが分った。したがって、今回の評価方法では、学習者が所属している集団においての成績のあり方で良し悪しを判断する「相対評価」や特定の点数に達成しないと合格できない「絶対評価」よりも、個人の進歩の具合を意識させることを通じ、内発的な学習動機に働きかけうる「個人内評価（同一人物の過去と現在の比較）」で効果を計るほうが適切だと判断した。「個人内評価」を行う際に使うツールとして、テスト、学習シートやアンケート以外に、インタビューを通して、自分の進歩について語ってもらった。

4.6 結果評価

4.6.1 カリキュラムと学習リソースへの反応

フィールドノートの記録によると、今回新たに作ったカリキュラム、テキストの他に、多様な学習リソースの提供を試みた。その中でも特に、自作ビデオ教材は、学習者に多様な視覚と聴覚の刺激を与えることとなり、学習者から「とても臨場感がある」、「今回提供してくれた教材はとても魅力的だ」と肯定的な意見が出た。また、学生にリラックスして参加してもらうために、教室と席の配列などの工夫を行った。これに対し、参加者たちも「私たちのインテラクションが前の授業よりたくさん増えた。留学に行く前に、このような授業をもっとたくさん受けたい」という意見が出た。

4.6.2 会話能力の向上

4名の学習者に、自分が愛好会に参加することによって、日本語会話能力の変化をどう感じているのかをインタビューで聞いた。インタビューでは、以下のように、4名とも自分の進歩を実感していることが述べられている。

「授業をうけた後、自分の聞き取り能力が進歩したを感じた。以前と比べて、日本語を話す意欲が出てきて、日本人と話したくなった。そして自分の弱い部分が分かった。」
（学習者Aの自己評価）

「以前の日本語授業は殆ど先生一人が喋っていたが、自分が日本語で話すのは慣れていないかった。いざ質問されると緊張して全く喋られなかった。今は自分の言いたいことをちゃんと整理できるようになったし、言い換え

などもできるようになった。」（学習者Bの自己評価）

「以前は単語しか言えなかつたし、しかも中国語で日本語を理解していた。今は比較的自分の言いたいことを言えるようになったし、日本語で物事を考えるようになった。前、一回日本人の先生を招待したことがあって、とても辛かった。日本語で質問されて単語でさえも答えられなかつた。今はとても達成感をもつようになった。」

（学習者Cの自己評価）

「以前、日本人と話すとき、よく沈黙していたりしていたが、今はできる限りで相応しい話題を探せるようになった。自分が知っている話題を選択するようになった。以前の日本語学習は殆ど単語を覚えるぐらいだったが、いまはなんとなくコツが掴めてきたと思う。」

（学習者Dの自己評価）

また、会話テストの録音データを「全体的な印象」、「単語量」、「内容伝達」、「流暢さ」、「会話スキル」という5つの項目に分けて、各項目10点で、合計50点という評価表を作り、一人の日本語教師に評価を依頼したところ、全員10点以上の進歩を見せたと評価されており、本プログラムの効果が認められた。

4.6.3 学習動機の向上

情報収集では、学習者は現在行われている留学準備教育を受けることによって日本語への学習動機が弱まっていると述べた。その点について、アクションリサーチの実施後、インタビューを通して、この授業を受けた後の情意的な状態についてもたずねた。インタビューの内容を日本語に訳したものを見ると以下のようだ。

「以前は日本語授業が終わったあと、日本語の学習に拒否反応が起つた。毎週文法ばかり教わっていたから、とてもつまらなかつた。でもいまは家に帰った後でも会話の教材などを聞きたくなっている。」（学習者A）

「授業後、自分の言いたいことが前と比べて言えるようになった。学習動機も高まつたし、今までのような制度化された教育から抜け出せたと感じる。」（学習者B）

「今は話題探しができるようになった。学習動機も高まつたし、自分の日本語能力の足りない部分が分かって

きた。すこし進歩したので、もっと早く日本語を話せるようになりたい。」（学習者D）

インタビューの内容から分るように、学習者からは自宅での学習動機が高まつたり、もっと早く話せるようになりたいと思うようになったという意見が聞かれた。つまり、トレーニングの実施が学習者の情意的な面においてもプラスの影響を与えたといえる。

4.6.4 学習ストラテジー使用意識の向上

学習者が自分の日本語学習を管理し、問題に対処する際、柔軟に解決できるようになるための第一歩は、多様な学習ストラテジーの使用を意識し始めることである。よって、今回のトレーニングの実施が学習者の学習ストラテジーへの意識にどれくらい変化をもたらしたのかを分析することにより、自律的学習への意識の変化も窺えると考えられる。下の図は、アンケート調査の結果を図にしたものである。学習ストラテジーの使用に関して、学習者CとDの「環境作り」ストラテジーの使用においてはあまり変化がなかったが、他の学習者はすべてのストラテジーの使用頻度について授業実施後、使用頻度が上がつたという結果が示されている。つまり、彼らが学習ストラテジーを導入した授業を受けた後、学習ストラテジーの使用意識は前より向上したといえる。

5. 考察

アクションリサーチを実施した結果、学習者が授業で新しいストラテジーを指導者から教わったとしても、すべてそのまま受け入れ、実行するわけではなく、また新しい学習ストラテジーによる学習効果がすぐに出るわけでもなかつた。前述の Zimmerman, Bonner & Kovach (2000) の「自律学習循環モデル」を4つの段階から右の図2のように、6つの段階にさらに細分化する必要があると考えた。具体的には、Zimmerman, Bonner & Kovach (2000) の第3段階「ストラテジーの実行とモニター」において、学習者が「試行」、「適切なストラテジーの使用決定」、「行動持続」という3つの段階を経て、授業で提示されたストラテジーを整理しながら手手続きを

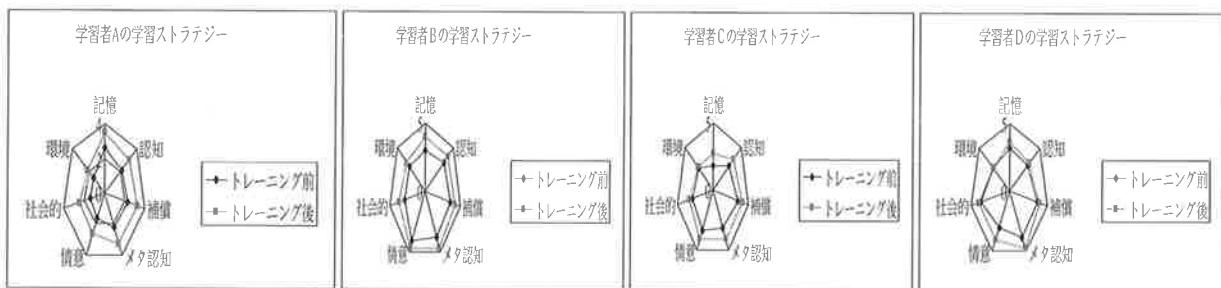
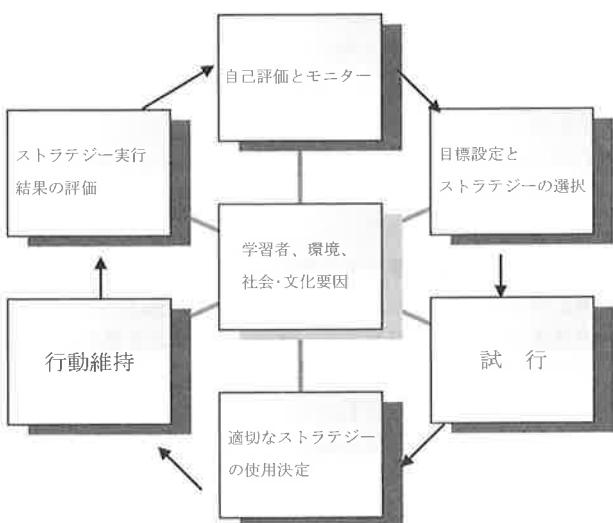


図1 学習ストラテジーへの意識変化



自ら能動的に行っていることを観察したからである。ここでは、学習者Bの例をとりあげて、図2を説明する。学習者Bは今回の授業で紹介された数多くの新しいストラテジーを家で実行したいと考えていたため、1週間ほどの試行期を設けた。最初、Bは日本語で会話練習するというストラテジーを選択したが、その後、日本語能力の不足と日本語で会話する機会がないという制限があったため、会話するチャンスを探すよりは「まず毎晩シャドーイングし、自分のできる日本語をもっと流暢に話せるようにする」というストラテジーに調整し、当時の自分自身にとって最も相応しいストラテジーを新たに発見した。このように学習者Bはシャドーイングを毎晩持続して行い、三週間後、最後のストラテジーの実施結果を評価する段階に至った。つまり学習者Bの学習過程は図2で示した6つの段階を経ているのである。

指導者の役割に関して、各段階においてアドバイザーといふ役割を担っている。まず、循環モデルの第一歩の「自己評価とモニター」では、学習者に現在抱えている問題点について認識してもらう。調査対象者は1年ほど日本語を勉強してきたにもかかわらず、文法授業を中心だったので、最も身につけたい日本語の聞き取り能力と話す能力の向上にはあまり役に立たなかったという悩みを抱えていた。その現状を意識してもらうため、自分が抱えている問題について、皆で自由に話し合う場を作ってもらった。中には自分の会話能力をゼロと判断した学習者もいた。そこで、「目標設定とストラテジー選択」で、学習シートを使い、自分の目標をそれぞれ設定してもらい、その目標の達成のためにどうすればいいのかを考えもらつた。しかし、学習者たちには全体的に高い目標を設定する傾向が見られた。また、ストラテジーの選択について、目標の達成につながりにくい学習ストラテジーを行おうとする者もいた。そのような問題に対

し、指導者が次の授業で学習者の目標に合ったストラテジーをアドバイスした。たとえば、録音機材を利用し、自分の発話についてモニターする方法などを勧めたりした。その後、学習効果が出るまで学習者に一週間ほどの「試行」期間を与えた。

Zimmerman, Bonner & Kovach (2000:35) は「ストラテジーの実行とモニター」という段階で、学習者が教師や学習パートナーからのフィードバックを経て、ストラテジーの使用を持続する練習が大切だと言及している。しかし、実際に指導者がストラテジーを提示した後、学習者が自分なりに適切なものを選ぶ権利があることにははっきりと言及していない。上述した学習者Bの例からも分かるように、授業で提示されたストラテジーが必ずしもすべて自分に適するとは限らない。したがって「適切なストラテジーの使用決定」が重要である。また、ストラテジーを使用する間、学習者のメタ認知能力や情意的ストラテジーの利用ができているかどうかによって、「行動維持」が保てるかどうかも左右される。したがって、学習者がストラテジーの使用を根気よく続けるようにするためには、指導者側が学習者を励ますなどの刺激を与えることも重要である。最後の「ストラテジーの実行結果の評価」という段階では、授業を実施する前と後の2回の会話テストを行つた。学習者の2回目の会話テストでは、1回目の会話より、会話する時間も長くなり、話題の転換もできるようになった。そのような変化を実際に録音データに保存したため、調査対象者にもその効果を実感してもらえた。以上の6つの段階を経て最終的に彼らは自ら設定した目標の達成度を評価する。そして次にまた新たな目標およびストラテジーを選択し、再度最初のステップとしての「自己評価とモニター」の段階に入り、更なる新しい循環に進むのである。

6. 終わりに

本研究では、台湾人大学院生を対象に、現在実施されている留学準備教育の問題点を踏まえ、日本留学前の準備教育の改善として新たに日本語学習リソースとカリキュラムをデザインした。そして、そのカリキュラムに沿って授業を実行した結果、カリキュラムが授業参加者に、「会話能力の向上」、「学習動機の向上」、「学習ストラテジー使用意識の向上」という点において、プラスの影響を与えていたことが明らかになった。また、学習者の観察を通して明らかになった学習過程をもとに Zimmerman, Bonner & Kovach (2000) の自律学習循環モデルを修正した。今後は、実際にこの授業の実施は学習者たちが日本に留学した後、留学生活にどのような影響を与えるのかを、今後ダイアリーやインタビューによる縦断的調査で明らかにしていきたいと考えている。

注

- (1) 教育部は日本の文部科学省に当たる機関である。台湾教育部各種留学人数統計資料は以下のホームページで参照されたい。
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/BICER/EDU0000001/1997_2006VISA.pdf
- (2) 台湾人留学生の悩みを分類した5つのカテゴリーの具体的な内容については林(2008b)参照。
- (3) Oxfordは、ESLにおける学習ストラテジーの膨大な資料を整理し、学習ストラテジーを直接ストラテジー（記憶、認知、補償）と間接ストラテジー（メタ認知、情意、社会的）に分類した。この分類に基づいて、Oxford(1990)では、SILL (Strategy Inventory for Language Learning) という学習ストラテジー調査票を考案し、世界の多くの国々で多く活用されている。
- (4) 各課の詳細は <http://faculty.stut.edu.tw/~yingsuan/> 参照。
- (5) アシスタントにインタビューを実施してもらった理由は筆者が行うと学習者が筆者に配慮し、よいことしか言えなくなる事態を防ぐためである。
- (6) 紙幅の関係で学習シートを考察した結果は割愛する。
- (7) この調査票は Oxford(1990) の SILL に、林(2008a)で調査した台湾人日本語学習者の学習ストラテジーを付け加えて、中国語に訳したものである。詳細は林(2008a)を参照。

参考文献

- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」編著(2007)『自律を目指すことばの学習』凡人社
- 館岡洋子(2002)「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」東海大学留学生センター編『東海大学紀要留学生センター』22, pp.1-20.
- 川森めぐみ・柴原智代(1998)「漢字の自律学習システム—その成果と課題—」国際交流基金日本語国際センター編『日本語国際センター紀要』第8号
http://www.jpf.go.jp/j/urawa/public/kiyou/ky08_03.html (2008年4月19日閲覧)
- 洪良倩・丘紀芸(2005)「五年生専科部学生日本語学習ストラテジーの一考察」『中州学報』第21期 中州技術学院応用外国語学科編, pp.199-212.
- 吳如惠(2000)「語言學習策略使用之調查分析」『銘傳日本語教育』第3期 應用語文學院應用日語系出版, pp.109-126.
- 桜井茂男(1996)『學習意欲の心理学 自ら学ぶ子供を育てる』誠信書房
- 田中望・齊藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際—学習支援システムの開発—』大修館書店
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 林盈萱(2008a)「留学準備段階の日本語会話教育—学習ストラテジーの側面から—」『台湾応用日語研究』第五期 台湾応用日語学会, pp.20-39.
- 林盈萱(2008b)「日本留学準備段階の会話教材作成—海外研修生を対象に—」『南台応用日語学報8』南台応用日語学系, pp.89-115.
- 林明煌(2005)『ニーズに基づく日本語カリキュラム開発に関する研究—台湾後期中等教育をめぐって』尚品文化
- 林明煌(2007)「大学教師と院生の日本語学習ストラテジーの研究—言語四技能と文法の学習をめぐって—」『台湾応用日語研究』第四期 台湾応用日語学会, pp.79-102.
- Oxford, R.L (1990) *Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.
- Zimmerman, Bonner & Kovach, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. 林心茹訳(2000) *Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy*. 台北：遠流

アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習セッションの試み -対人関係の形成に焦点を当てて-

Development of a Social Skills Learning Session for Japanese Students Planning to Study in the U.S.: Focusing on How to Start Networking with People

高濱 愛（静岡大学）
Ai TAKAHAMA (Shizuoka University)
田中 共子（岡山大学）
Tomoko TANAKA (Okayama University)

要　旨

本研究の目的は、日本人留学予定者を対象として、彼らの留学前にソーシャルスキル学習の場を提供するという試みを実践し、その概要と反応を報告することである。背景にある考え方は、留学前に、留学先で必要になる文化行動を学んでおくことが、渡航後の異文化不適応の対策になるとみるものである。具体的には、1年以内の短期留学を予定している日本人学部生向けに、アメリカ留学のためのソーシャルスキル学習セッションを構成して実施した。セッションでは、対人行動の学習に効果を持つとされる、心理学の認知行動療法の学習方法を適用し、対人関係の形成に関する3つの課題場面に即して、ロールプレイをしてもらった。参加者による自由記述と自己評価から、彼らは自分たちのパフォーマンスが、行動と認知の両面で向上したと感じていることが分かった。彼らの留学前の不安を低減させることに貢献したという示唆も得られた。

[キーワード：アメリカ留学、ソーシャルスキル、学習セッション、日本人学生]

Abstract

This study reports on a social skills learning session held for Japanese students planning to study in the U.S. prior to their departure. The authors held an American social skills learning session for Japanese undergraduate students in X university who were about to study in the U.S. for less than one year. Based on training theory known to be useful in behavior therapy, they joined role-plays based on three scenarios focused on how to start networking with people in the session. The results of a questionnaire showed that the students considered their performance had improved both behaviorally and cognitively following the session. It was also inferred the session contributed to a decrease in their anxiety before their study abroad.

[Key words : study in the U.S., social skills, learning session, Japanese students]

1. はじめに

1.1 日本人留学生の増加と困難

近年日本の大学から海外の大学へ留学する者が増えており、約8万3千人の日本人が海外に留学している（文部科学省高等教育局学生支援課, 2007）。しかし、このように日本からの留学生数が増加する一方で、留学後に生じる問題点も指摘されている。その一つが留学先での異文化不適応の問題である。Takahama, Nishimura and Tanaka (2008) がアメリカに短期留学を経験した日本人学生を対象にして行った質的研究では、留学経験者には、

留学を楽しむことができた学生のグループ (enjoyment group) と、困難を克服できずつらい留学生活を過ごしたと感じている学生のグループ (non-enjoyment group) との2つのタイプが見いだされた。留学への肯定感に満ちた前者とは対照的に、留学がつらかったと考える後者の学生たちは、現地での友人が少なく、孤独の中で困難や否定的感情を持続させており、再留学に否定的な見解を示していた。

Takahama et al. (2008) は、この2つのグループの分岐点、つまり留学が楽しいと感じるかつらいと感じるかは、留学中にソーシャルスキルがうまく発揮できている

かどうかに関係しているようだと考察している。ソーシャルスキルとは、人づきあいの技能のことであり、これがあると対人関係の形成・維持・発展が速やかになると考えられる行動の仕方を指す（田中, 1994）。留学を楽しんだ学生のグループは、留学中に直面する学業上や生活上の困難を、ソーシャルスキルを發揮しながらうまく乗り切っている。例えば、授業の英語が分からなくて困っているときや、レポートを提出する前に英語のチェックが必要なときなどに、簡単にあきらめずに積極的に周囲の人にはたらきかけるという、接近と依頼のスキルを駆使している。そして必要なサポートを獲得するのに成功し、問題解決へと向かっていく。一方、留学がつらかったと感じる学生たちは、ソーシャルスキルを十分に發揮している様子が見られない。友人形成が滞り、問題解決に支障をきたし、やがて留学のつらさを増幅させる一因となっていました可能性が考察されている。

1.2 対人関係形成に焦点を当てた留学前準備教育

ソーシャルスキルを發揮することが、留学生活を楽しみ、留学先での生活に適応するために役に立つと考えるなら、それを留学前から学んでおいて渡航することは、異文化不適応の解決策として役立つと期待される（田中・中島, 2006）。具体的に言えば、効果的に人付き合いの仕方を学習するために、対人行動の学習に効果がある心理学な方法を使って、現地の社会・文化に沿ったソーシャルスキルを、留学先の言葉を使って、実践的に学習する機会を、留学予定者向けに留学前に提供してはどうかと、我々は考えた。すなわち心理学的な技法を応用し、心理教育の形をとった準備教育を用いての、彼らの異文化不適応予防策を提案してみたい。このような学びの場では、外国语の学習だけではカバーしにくい、より総合的な適応支援を提供できる。その意図は、文化的行動のパターンの背景にある考え方を学んだり、感情を統制したりしながら、非言語成分を含む一連の行動に関する行動形成の手続きを駆使し、実際の対人関係形成をターゲットとする心理教育を行って、異文化適応を支援することである。しかし田中・中島（2006）も指摘するように、現在渡航前にソーシャルスキルを学ぶことのできる場は乏しい。

本稿では、こうした状況を鑑みて、例年多くの日本人学生が留学するアメリカの社会・文化に焦点を当て、留

学前準備教育としてソーシャルスキル学習セッションを提供する試みを行ったので報告したい。本稿では、とりわけ滞在期間が短く、十分な人間関係の構築が難しいことが懸念される短期留学生に着目した。彼らの留学初期の対人関係形成を助け、その後の関係形成を滑らかに発進させる一助とすべく、対人関係形成に資する認知の仕方と行動の仕方を学ぶセッションを構成し、その短期的効果、すなわちセッションにおける反応や変化を見ていくこととする。

2. 本研究の目的

本研究の目的は、留学を予定している日本人学生に対し、留学前にソーシャルスキル学習の場を提供するという、新しい着想による留学準備教育の試みを実践し、その概要を報告することである。今回はソーシャルスキルの中でも、とりわけ対人関係の形成に焦点を当てた導入的な学習セッションについて、セッション前後の参加者の認知・行動的変化を報告したい。

3. 方法

3.1 セッションの設定

アメリカ留学のためのソーシャルスキル学習セッションを、日本のX大学に在籍し、1年以内の短期交換留学を予定している日本人学生向けに実施した。まず留学予定者にセッションの説明会を開催して概要を伝え、自由意志による参加を募った。参加希望者に、調査協力に関する承諾を得た。実施時に、書籍と文具を謝礼として渡した。

3.2 対象者

X大学の日本人学生8名（男性3名、女性5名）がセッションに参加した。全員学部生で、セッション後3か月以内に短期交換留学に出発することが決定していた。留学先は、アメリカ6名、イギリス1名、中国1名であった。表1に、セッション参加者の属性を記す。今回の学習内容は、アメリカ留学を想定したため、本稿ではアメリカ留学予定者のS1からS6までの6名を分析の対象とした。海外体験は、特に持たない者が2名、英語圏に1か月程度の滞在経験のある者が4名であった。

表1 分析対象者の属性

対象者	S1	S2	S3	S4	S5	S6
性別	男	女	女	男	女	女
年齢	20	20	20	20	21	21
過去の海外体験	なし	豪1か月	米1か月、加1か月	なし	米1か月	米1か月

3.3 スタッフ

講師は本稿の第一筆者と第二筆者の2名が務め、さらにセッションの補佐役として2名の日本人女子学生を雇用した。また、ネイティブの視点から助言を与え、かつ演技の相手役を務めてもらうため、同じX大学に短期留学中のアメリカ人学生男子留学生1名に、ボランティアで参加してもらった。

3.4 実施時期

2007年夏に、X大学において半日を費やし、休憩を挟みながら90分×3コマのセッションを実施した。S3のみ、スキル1を学習する1コマ目を欠席したが、他の者は全3コマに参加した。なおセッションは3日間で8スキルを扱う構成で、本稿はそのうち初日の初級レベルのセッションを報告するものである。

3.5 セッションの流れ

セッションの基本的なやり方は、高濱・田中（2007）で紹介されている、在日外国人留学生向けのソーシャルスキル学習セッションの方法を、アメリカへ留学する日本人学生向けにアレンジしたものである。高濱ら（2007）のセッションは、在日短期留学生と日本人学生の混合クラスを対象に、在日留学生の適応支援を目的としたものであった。しかし本セッションは、日本人留学予定者を対象に、米国での適応支援を目的とする。つまりアメリカ留学後の、いわばはじめの一歩を踏み出す時期を支援するために、現地で必要になると思われる文化行動を学んでから渡航してもらうことをねらいとしている。文化的文脈への対応に関する「備えあれば憂いなし」を目指した文化学習といえる。そのため課題の設定を米国の教育場面に変え、演技での使用言語を英語にし、現実味の観点からネイティブの助言者を追加した。

セッションでは、説明とロールプレイとフィードバックが繰り返される。3コマのうち1コマ目のはじめに、ソーシャルスキルとは何かについて述べ、文化によって適したソーシャルスキルが異なることを説明した。次に、文化的背景として、留学先であるアメリカでは主張的行動や積極的参加といったソーシャルスキルが社会的に期待されることを、以下のように説明した。「よく知られているように、アメリカ人は主張することを必要で自然なことだと考えています。日本人である私たちにとっては、主張するアメリカ人の態度は、ともすれば自分勝手にうつることさえあります。ただ、アメリカ人にとっての主張の意味は日本人と同じであるとは限りません。アサーション（主張）とは、自分も相手も大切にしようとする態度ですから、アメリカ人にとってアサーションをすることは失礼なことではありません。」続いて、ロールプレイの1度目として、課題場面の状況のみを示して、

思った通りに自由に演技してもらう。演技の後で、ビデオで撮影しておいた各人の演技を再生して、全員で振り返りを行う。ネイティブの学生や他の参加者から、肯定的で建設的なフィードバックを出してもらう。その後で、文化行動の違いを更に説明したり、アメリカ人ならこうするかもしれないというパターンを例示したりする。そうした情報を自由に取り入れて、2度目の演技に臨んでもらう。演技後には、そのビデオ記録をみながら、演技の変化に関して、ネイティブや他の参加者からコメントをもらう。こうした構成には、認知行動療法で実用化されている、心理学的な原理に基づく工夫が込められている。肯定的なコメントと賞賛には、社会的強化の仕組みが組み込まれ、良好なパフォーマンスの観察学習と、小さな実施ポイントを取り込みながらの行動の漸次的な形成が期待されている。減点法を用いず、不安感の発生を押さえた試行空間が提供され、自由な試行錯誤がし易い設定となっている。

セッションでは説明や質疑には主に日本語を使用したが、ロールプレイは英語で行い、ネイティブの学生とのやりとりにも適宜英語を使用した。セッションでは英語の文法上の誤りなどを気にするより、相手とどう接するかに集中するよう指示した。試してみることが目的であり、間違ってもいいのでどんどんやってみて、自分の疑問や心配を解消していくよう奨励した。参加者全員に教室内呼称を記載した名札を身につけてもらった。セッションの様子は2台のビデオカメラで教室の前後から撮影した。セッション後には、対話の逐語録を作成した。

3.6 課題場面

課題場面は、田中（1994）などを参考に選んだ。導入段階にふさわしいものとして、難易度が低く、初期に頻繁に使うと考えられる、次の3つの対人関係の開始に関わるスキルを選んだ。これらをスキルとして捉えることで、考え方の枠組みが明確になること、性格やセンスなどの漠然とした捉え方ではなくて、学習可能な単位に行動を分けて取得ができるなどを説明した。そしてスキルを無理なく効果的に獲得するための、認知行動療法の手続きに即した練習を行った。以下に課題場面と、ポイントとして学生に示した内容を記す（括弧内に示したページ数は、参考文献である田中（1994）の該当箇所）。

スキル1 自己紹介する

課題場面「あなたは大学のオリエンテーションに参加し、他の学生の前で1分ほどの短い自己紹介をすることになりました。まず他の人が順番に自己紹介していきますので、それをよく聞きましょう。そして、自分の番が来たら自己紹介をしましょう。（pp.200-201）」

ポイント「他人の話をよく聞く。聞いている時は、笑

顔とアイコンタクトを。」言語表現のみならず、非言語的成分のメッセージ性に注意を払う。アメリカ文化で高く／低く評価される態度を知り、期待される言動に関する文化的相違を理解したうえで、どうするかを意識的に選択する。

スキル2 初対面の相手に挨拶する

課題場面「いよいよ宿泊先である寮に到着しました。あなたは、大学の寮の2人部屋に住むことになりました。部屋に行ってみると、ルームメイトがいました。彼（女）に初対面の挨拶をし、自分は英語があまりうまくないと思っていることを伝えるにはどうしたらいいでしょうか。（pp.66-67）」

ポイント「言葉のハンディを補うために、自分の英語があまりうまくないことを明確に伝える。」自己開示の大切さと、それを組み込んだ会話パターンを理解する。個人が抱えるハンディの捉え方や援助觀が、文化的な相違を持つことを知った上で、他者に効果的に働きかける。

スキル3 友人を作る

課題場面「あなたは、いつも同じ授業を受けている（アメリカ人の）学生と友達になりたいと思っています。今日もクラスに行くとその学生さんを見つけました。自分から積極的に話しかけるにはどうしたらよいでしょうか。（pp.112-115）」

ポイント「友達作りのためには、気軽に声をかける。はじめの話題として、自分のことから先に話す（自己開示）。」大学生が友人を得ていく自然なプロセスと、その際使われる常套手段を理解し、無理のない範囲で実践してみる。友人觀の文化的相違や、外国人であることをどう活用するかも考える。

3.7 教材

参加者には、評定用紙、解説、課題などの資料を綴じて、「アメリカ留学のためのソーシャルスキル～挨拶からアサーションまで～」と題した「テキスト」を渡した。今回のスキル1～3は、そのうち導入部分の初級レベルにあたる。内容は上述の田中（1994）に掲載されているスキルの内容や指導のポイントを取り入れ、セッションの構成はソーシャルスキルに関する書籍（Goldstein, McGinnis, Sprafkin, Gershaw, & Klein, 1997）を参考に組み立て、アサーションの考え方については平木（2000）を参考にした。

3.8 記録用紙

学習者の反応と認識を把握するため、各スキルの学習終了時に、「セッション記録」として、以下の自由記述

を依頼した。「1) 1回目の演技と2回目の演技はどう違うか：①自分の演技について、②自分の気持ちについて。」「2) 2回目のとき、どのようにしようとしたか」

4. 結果

セッション中のロールプレイに関するフィードバックや助言、セッション後の自由記述を以下に記す。プライバシー保護のため、適宜伏せ字を用いた。また、明らかに誤字や脱字と思われる部分は、筆者が訂正して記した。ネイティブの学生が英語で発言した内容に関しては、筆者が日本語に訳して示した。

4.1 記述からみた参加者の自己評価

予備知識なしに演じた1回目と、解説を踏まえて演じた2回目のロールプレイを比較してもらうと、参加者は自分の演技が様々な観点から向上したと述べている。田中・中島（2006）にならって、複数の者が挙げた自由記述内容を、多い順に列挙すると表2-1、表2-2のようになる。

自分のパフォーマンスの変化した点として、行動・認知のいずれの面においても、肯定的な変化が述べられている（表2-1）。行動面では、適切な表現に代えたり、気持ちの伝達を行ったり、アイコンタクトをとるなどの行動上の変更点のほか、なめらかさ、自然さ、内容充実、自然体の向上といった、全体的な評価や印象の向上に触れている。認知面では緊張が報告される一方で、リラックスできた、楽しめた、落ち着きがでた、余裕が持てたとするゆとりの発生も報告されている。欄外に、「自分らしさは出せたと思うけど、もっと面白いことを言いたかった。もう少し落ち着いた態度で自己紹介できればよかった（S6・スキル1）」「クラスでの友達作りは難しいけどとても大切なことなので、練習できてよかったと思う（S6・スキル3）」など感想を付す者もいた。

ネイティブや講師の助言は、2度目の演技で意識したこと（表2-2）に反映されていた。行動面では、スキルのポイントとして強調されていた、共通の話題の提供、伝えたいことを言う、フレンドリーにする、アイコンタクトをとる、自然に話すなどが挙げられている。認知面では、行動する際の心構えや姿勢が言及されている。自分のパフォーマンスの変化に対しては、達成感を伴う肯定的な評価を記している。

4.2 フィードバックでのコメントからみた演技の他者評価

1度目の演技の後で、講師及びネイティブの学生から、参加者の挑戦を肯定し励ました上で、良い点をまとめ、さらにいくつかの助言をした。

表2-1 1度目の演技と2度目の演技で変わった点：自由記述回答の要約と分類（複数回答）

カテゴリー	サブカテゴリー	回答数	項目内容の例（カッコ内は、回答者・該当スキル名。下線は筆者による。）
行動面	<u>指摘された点を直した</u>	2	Becauseを使うなど、指摘された点を直せるようにした（S2・②）
	発話がなめらかになった	2	英語が出てきやすかった（S2・①）、スムーズに言えた（S3・②）、2度目は1度目に失敗したことをいかしてスムーズに話せた気がする（S5・②）
	自然な表現になった	1	より自然な表現ができたかなと思う（S1・③）
	<u>内容が充実した</u>	1	自分についての情報量が多くなった（S1・①）
	<u>気持ちを伝えられた</u>	1	2度目の方が自分の気持ちを伝えられたと思う（S2・③）
	自然体になった	2	自然体になった（S1・②）
	<u>アイコンタクトがとれた</u>	2	アイコンタクトがしやすくなった（S5・②）
	声が大きくなつた	1	声が少しこなつたが、まあまあになった（S4・①）
	<u>笑顔になった</u>	1	笑顔がひきつらなくなつたのでよかったです（S2・①）
認知面	会話のテンポがよくなつた	1	会話のリズムがテンポよくなつた（S6・②）
	改善しようとして緊張した	5	1度目のものについてコメントをもらっていたので1度目よりもよくしなければと緊張した（S5・①）
	<u>リラックスできた</u>	4	2度目は1度目より気持ちは楽になりました（S2・①）
	楽しむことができた	3	2度目は相手とのインタラクションを楽しめた（S6・②）
	落ち着きが出た	2	落ち着きが出た（S1・①）
	余裕がもてた	2	2度目は心の余裕を持つことができた（S6・①）
	変化なし・特になし	2	—

表2-2 2度目の演技のとき変えようと意識した点：自由記述回答の要約と分類（複数回答）

カテゴリー	サブカテゴリー	回答数	項目内容の例（カッコ内は、回答者・該当スキル名。下線は筆者による。）
行動面	<u>共通の話題を提供する</u>	2	相手と共に話題がもてるよう努力した（S3・③）
	伝えたいことを言う	2	自分の伝えたいことを言えるようにした（S2・②）
	伝えたいことをまとめる	1	話をまとめるようにした（S2・②）
	内容を変える	1	全部の内容を変えようと思った（S4・①）
	自然に話す	2	より自然体にしようとした（S1・③）
	<u>フレンドリーにした</u>	2	「〇〇」等の単語を入れてフレンドリーに変えて工夫した（S2・①）
	<u>アイコンタクトをとる</u>	2	アイコンタクト（一人ずつ目を見るようにした）（S5・①）
	笑顔を増やす	1	笑顔を増やした（S1・①）
認知面	落ち着いて話す	2	落ち着いて自分の意志が伝えられるようにした（S4・③）
	<u>リラックスする</u>	1	もっとリラックスして相手に伝わるように（S3・②）

スキル1：アイコンタクトをとる。明るく元気よくする。「いい場所があったら教えて」などとリクエストする。

スキル2：お互いの受け答えのリズムに注目。要望の理由を述べる。率直さは大事な要素である。アイコンタクトと笑顔を実施する。

スキル3：相手と感情を共有したり、一緒にできることを説いたりする。相手を質問攻めにしない。よく観察したり聞いたりする。

2度目の演技の後には、講師とネイティブ、他の学習者は、演技者のパフォーマンスの向上点について、次のように指摘した。

スキル1：アイコンタクトと表情が向上。ユーモアがあった。声が聞き取りやすくなった。具体的なエピソードが話せていた。

スキル2：やりとりがスムーズ。タイミングがよい。自然になった。改善したいと言っていた点が直っていた。落ち着いて余裕があった。笑顔がよかったです。

スキル3：自然な会話になった。自分の気持ちを率直に表現できた。共通の事を話題にできた。

具体的なパフォーマンスの変化について、例を挙げる。
スキル1におけるS5の1度目の演技に、ネイティブ学生は、「よかったです。アイコンタクトをしっかりととり、1人ずつ見るともっとよい」と助言した。S5の2回目の演技

を見た他の学習者は、フィードバックとして、「目線の使い方がよくなった」と評価し、非言語的な改善を察知していた。

以下に、具体的な対話の例を挙げる。スキル3の1度目の演技を見て、ネイティブからは、「いきなり『友達になりたい』と言うと、少し変な感じがする。I'm feeling hungry. Would you like to have lunch?などと言って、少しずつ近づいていくとよいだろう」とコメントした。求めに応じて見本例も示した。S6は2度目の演技で、この態度を取り入れていた。

<1回目の対話>

S6: Hi, hello, I'm XX. I'm senior.

Native: Hello, I'm YY.

S6: Nice to meet you.

Native: You too.

S6: Which grade are you in?

Native: I'm a third year student.

S6: Are you in ... taking this class?

Native: Yeah, this is my favorite class.

S6: I like this class, but this is my first time to take business class. So I have difficulty in writing papers for assignments, so could you ...?

Native: Would you like some help?

S6: Yes, please.

Native: Let's go first.

S6: Thank you very much.

<2回目の対話>

S6: Excuse me. Do you mind if I sit next to you?

Native: Please sit.

S6: I'm XX.

Native: I'm YY.

S6: Nice to meet you.

Native: Nice to meet you too.

S6: Actually, I've seen you many times in this class.

Native: You take this class also?

S6: Yes. And the presentation in last class was great. It was amazing. So would you do me a favor?

Native: Yeah.

S6: I have to do my presentation next week. So could you help me?

Native: Oh, yes. I'd be happy to.

S6: Could you go lunch together?

Native: Sure. Yeah, let's go.

各スキルの学習の終了時には、1度目の演技と2度目の演技の変化と、更なる助言を含めて、学習者のパフォーマンスに関する総合的なコメントをネイティブ学生に

求めた。ネイティブ学生は、参加者が認知と行動の両面で文化を取り入れたことを、以下のように表現していた。

ミクロ的変化（具体的行動）：ユーモアの取り入れ、アメリカ的表现の使用（スキル1）。緊張を正面に言語化、共通のことを話題にした、コーヒーをおごるという友達同士の定番の行為を申し出た、要望を伝えられた（スキル3）

マクロ的変化（全体的印象）：タイミングのよさ、距離感の近さ、受け答えの余裕（スキル2）。自然な会話（スキル3）。

4.3 口頭コメントから見た参加者によるセッションの受け止め方

3つのスキルの学習終了後に、参加者に口答で感想を尋ねた。「身をもって学べたのがよかった（S6）」「現地で使える表現を知ることができた（S3）」と、学習の具体性を評価している。「会話に自信をつけたいと思った（S2）」では、意欲の向上を述べている。「気が楽になる（S5）」は、感情面での効果を挙げたものである。「留学が近づいているのを感じた（S5）」「これから留学するんだと実感した。（S3）」では、現実感の発生を報告している。

5. 考察

従来、短期留学生に対して交換留学前に所属大学から提供される準備教育としては、TOEFL等の外国語の試験対策のための勉強会や、現地情報の提供を目的とした留学説明会などが主流であった。留学先の文化にあった対人関係形成のための技能を身に付ける、ソーシャルスキル学習の機会を提供しておくという意識は、総じて希薄である。本セッションは、従来の留学準備教育ではほとんどカバーされていなかった、社会生活における適応能力の向上という支援を、教育的に創造した試みである。対人的場面に焦点を当てた心理教育として構想され、相手とよい関係を築くための、対人的な技術の習得プログラムを、アメリカ留学予定者に向けてカスタマイズして提供することを狙った。この試みを、参加者はどう受けとめていたか。

学習者は、自分のパフォーマンスが行動と認知の両面で、「向上した」という実感を得ていた。ネイティブも、やり方が上手になったという評価を述べている。学習者同士による他者評価でも、パフォーマンスは1度目よりも2度の方が、要領をつかんで向上した、と捉えられている。例えば、先に示したS6によるスキル3の演技には、行動の要領を身につけたことが示されている。1回目の演技では、S6は援助の要請を明示できておらず、相手からの援助の申し出を待つ形となっていた。これに

対し2回目の演技では、相手から質問を引き出して対話の相互性を実現できていたり、相手への援助の依頼を2度明確に表明していたり、友達になるための自然な誘い方を実施できたりしている。演技者がアメリカ文化に即した社会的行動とその背景にある認知を、この学習空間で取り入れてみたことが分かる。学習者自身が達成感を持った演技に対して、ネイティブは好意的評価を与えていた。参加者は、認知と行動の学習以外の副産物も報告している。留学前に留学に対して抱いている不安が減少したり、自信がついたり、意欲が増したと述べている。このことから、セッションは単なる文化学習というより、心理的効果を伴った心理教育であることが確認される。演技への緊張感も報告されたが、これは意欲の表れとみることもできよう。疑似場面なので評価的懸念がつきまとうこと、外国語を用いた対話自体の非日常性なども関係しているようだが、繰り返すことで次第に堅さが減る様子も見られた。

本セッションで学習した日本人学生には、学習したソーシャルスキルを現地で実際に活用し、役立てることが期待されている。特に渡航直後には、新しい人々との出会いが多いと予想される。その時期に、円滑に対人関係をスタートさせることで、期間の限られた留学生活を順調に滑り出してくれるなら、それは発展的な利益をもたらす。孤独感を募らせ、留学をつらいと感じる学生もいる中で (Takahama et al., 2008)、その状況を回避する直接の手立てがあまりないまま、適応が個人の努力や資質に委ねられてきた。八代・山本 (2006) が指摘するように、コミュニケーションの前提には人間関係があるとするならば、異文化の暮らしの中で人間関係を作っていく過程において、初期の戸惑いを緩和し、関係の形成がスムーズに行くよう手助けするという支援方法には、少なからぬ意味があることを強調したい。

本セッションは、3つの検討課題を残している。第一に、セッションの短期的効果だけでなく、長期的効果を分析する必要がある。本稿では、セッション中の反応をみたが、続いて渡航した日本人留学生たちの、現地におけるソーシャルスキルのパフォーマンスと適応に対する

効果を、長期的観点から測定する必要がある。その際は自己評価と、アメリカ人ホストによる他者評価の両面からの検討をする。第二に、今回はセッション中のパフォーマンスについて、ネイティブ1名のみのフィードバックしか得られていない。さらに多くのネイティブの評価を受けることで、助言や評価の妥当性がより保証されていくだろう。第三に、セッションで扱ったソーシャルスキルは、アメリカ文化に関するものに限られている。中国やフランスなど留学先の多様化を鑑みれば、学習のバリエーションを構築していく必要がある。続稿ではこれらの観点を鑑みての報告を、続けていきたい。

参考文献

- Goldstein, A.P., McGinnis, E., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., & Klein, P. (1997) *Skillstreaming the Adolescent* (Rev. Ed.). Champaign, Illinois: Research Press
- 平木典子 (2000) 『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』 金子書房
- 文部科学省高等教育局学生支援課 (2007) 「我が国の留学生制度の概要」
- Takahama, A., Nishimura, Y., & Tanaka, T. (2008) The influence of social skills to get social support on adolescents during study abroad: A case study on Japanese short-term exchange students. *Journal of International Student Advisors and Educators*, 10, pp.69-84.
- 高濱愛・田中共子 (2007) 「短期留学生と日本人学生を対象とした混合クラスにおける異文化間ソーシャルスキル学習セッションの実践」『留学生教育』, 第12号, pp. 67-76.
- 田中共子 (1994) 『アメリカ留学ソーシャルスキル 通じる前向き会話術』アルク
- 田中共子・中島美奈子 (2006) 「ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み」『異文化間教育』第24号, pp. 92-102.
- 八代京子・山本喜久江 (2006) 『多文化社会の人間関係力』三修社

謝辞

本研究は、科学研究費補助金（萌芽研究 課題番号 19653099 研究代表者 高濱 愛）の助成によって行われた。

日本人短期留学生の適応過程に関する縦断的研究 －留学前の母国適応、留学中のホスト国適応、留学後の母国再適応－

A Longitudinal Study on the Adjustment Process of Short-Term Japanese International Students: Home Country Adjustment before Departure, Host Country Adjustment during Sojourn, and Home Country Re-Adjustment after Return

小島 奈々恵（広島大学大学院教育学研究科）

Nanae KOJIMA (Graduate School of Education, Hiroshima University)

深田 博己（広島大学大学院教育学研究科）

Hiromi FUKADA (Graduate School of Education, Hiroshima University)

要 旨

本研究では、日本からイギリスへ短期留学した大学生を対象とし、留学前・留学中・留学後の3時点において、母国とホスト国での適応の変化と、各時点での適応に及ぼす影響要因の効果を検討した。その際、適応を包括的に測定し、社会的相互作用に関連する影響要因の効果を検討した。出国前から帰国後までのプロセスを検討できるように縦断的研究法を用い、留学前に1回、留学中に2回、留学後に1回の調査を実施した。その結果、留学前から留学後にかけて短期留学生の適応は向上していた。初期のホスト国適応には、前時期の適応およびホスト国民との接触が影響していた。末期のホスト国適応には、ホスト国への感情的評価、前時期の適応、母国民との接触、母国文化との接触が影響していた。また、母国での適応および再適応には、母国民との接触が影響していた。

[キーワード：母国適応、ホスト国適応、母国再適応、日本人短期留学生]

Abstract

In this study of short-term Japanese international students studying abroad in Great Britain, the purpose was to examine levels of adjustment at three periods of time (before departure, during sojourn, and after return), and to examine variables affecting adjustment. Adjustment was measured comprehensively and effects of variables relating to social interactions were examined. A longitudinal method was used to examine the process from departure to return, by administering questionnaires once before departure, twice during sojourn, and once after return. Results showed a rise in the adjustment of international students beginning before departure to continuing until after return. Adjustment from the time before departure and contact with nationals of the host country affected early host country adjustment. Sentiment toward the host country, adjustment from the time before departure, contact with home country nationals, and contact with one's home culture affected later host country adjustment. Contact with home country nationals affected home country adjustment and home country re-adjustment.

[Key words : home country adjustment, host country adjustment, home country re-adjustment, short-term Japanese international students]

1. はじめに

1.1 留学生の異文化適応研究と母国再適応研究

留学生は、異文化と接触することによって異文化からの大きな影響を受けることが考えられる。近年、異文化滞在者のホスト国への適応に注目が集まり、異文化適応

(ホスト国適応とも表現する)に関する研究が多くなされてきており (Chapdelaine & Alexitch, 2004; Church, 1982; Zimmermann, 1995; etc.)、例えば異文化と接することによってカルチャーショックが生じることが指摘されている (Chapdelaine & Alexitch, 2004; etc.)。

また、異文化接触と異文化適応の問題だけでなく、異

文化接触後の問題についても考える必要がある。留学生の帰国後の母国再適応が重要となると考えられるが、留学生の母国再適応に関する研究は非常に少ない (Martin, 1984; Uehara, 1986)。そうした中で、Bochner, Lin, & McLeod (1980) は母国民である家族や友人に自分の価値観を認めもらえないかもしれないことを心配する帰国学生や、Corey (1979) は母国で“保守的な仮面”などの対処方略を使用し、再び海外に出て行く多くの帰国学生について報告しており、帰国した留学生の母国再適応の難しさが窺われる。

このように、留学生の異文化適応に関する研究だけでなく、母国再適応に関する研究も行う必要があることは明白である。

Martin (1984) は、異文化適応と母国再適応の類似点として、①よく知られている合図を失うこと、②異なる文化システムに統合していくプロセスであること、③適応の段階や時期として説明できること、④対処スタイルを分類することによって適応の多様性を理解すること、⑤文化学習や文化再学習をプロセスに含んでいることなどを挙げている。また、Martin (1984) は、異文化適応と母国再適応の相違点として、滞在者・帰国者に対する期待、変化、変化に対する認識の3つを挙げている。すなわち、異文化滞在者は、異文化環境へ適応することの難しさを想定しており、異なるものに囲まれることを認識しているし、ホスト国民は、異文化滞在者が困難に直面することや、ホスト国民とは異なる行動をとることを想定している。しかし、帰国後の母国では、帰国者が母国民と異なる考え方や行動をすることを、帰国者も母国民も想定していない。また、帰国者は自分自身の変化、母国の変化についても想定していない。

帰国後の母国再適応の難しさが指摘されているだけではなく、海外滞在中のホスト国での異文化適応と母国での再適応の間に以上のような相違点があることからも、ホスト国での異文化適応だけではなく、帰国後の母国での再適応についても検討する必要性のあることが裏付けられる。

さらに Martin (1984) は、出国前から帰国までのプロセスを検討することの必要性を指摘している。出国前の母国での適応、海外滞在中のホスト国での異文化適応、帰国後の母国での再適応の3時点を扱った研究の必要性は古くから指摘されてきたが (Herman & Schild, 1960)、3時点での適応を扱う研究は現時点では実施されていない。その原因是、通常の調査に比較して調査対象者の母集団が小さくて一定規模の標本を確保しにくいこと、実施時期や実施場所が異なる一連の調査を実施しなければならず、調査対象者の協力が得られにくいくこと、という調査手続きそのものの難しさにあると推測できる。しかし、あえて本研究では、3時点での適応を扱う縦断的研究

を実施する。3時点のプロセスを検討するために、3時点において異なる母集団よりデータを収集する横断的研究法と、3時点において同じ母集団より繰り返しデータを収集する縦断的研究法の2つが考えられる。調査対象者の確保が極めて困難であることを考慮しても、出国前から帰国後までのプロセスを検討可能な縦断的研究法を採用することが望ましいことは言うまでもない。

1.2 留学生の適応に関する先行研究

出国前の母国での適応、海外滞在中のホスト国での異文化適応、帰国後の母国での再適応の3時点をプロセスとして考え、先行研究を分類した。結果、海外滞在中のホスト国での異文化適応のみを扱った研究がほとんどであり、帰国後の母国での再適応のみを扱った研究は少なく、海外滞在中のホスト国での異文化適応と帰国後の母国での再適応の両方を扱った研究は著しく少ない。出国前の母国での適応と海外滞在中のホスト国での異文化適応の両方を扱った研究と、出国前の母国での適応、海外滞在中のホスト国での異文化適応、帰国後の母国での再適応の3時点を扱った研究は見当たらない。3時点を一連のプロセスとして扱う研究の必要性が主張されながらも、該当する先行研究は皆無である。

先行研究では、海外滞在中のホスト国での異文化適応に影響する要因として様々な要因が取り上げられており、また、様々な適応指標が使用されている。Church (1982) は、異文化適応に対する影響要因を背景要因（国籍、地位、言語など）と環境要因（ホストファミリーとの生活の手配、社会的相互作用）に分類したが、Church (1982) の指摘した影響要因以外に、文化差 (Chapdelaine & Alexitch, 2004; Ward & Searle, 1991)、同国民集団の大きさ (Chapdelaine & Alexitch, 2004)、ホスト国での家族構成 (Chapdelaine & Alexitch, 2004)、在留期間 (Tanaka, Takai, Kohyama, & Fujihara, 1994)、ソーシャルサポート (Dao, Lee, & Chang, 2007; Toyokawa & Toyokawa, 2002)、文化知識や文化アイデンティティ (Ward & Searle, 1991)、動機 (Chirkov, Vansteenkiste, Tao, & Lynch, 2007)、などが検討されている。このように、先行研究で検討された影響要因は多様であり、しかも、適応に及ぼす影響要因の効果に関する結果は一貫性に欠けている。また、適応指標としては、カルチャーショック、社会適応、心理的幸福感が使用されており、使用されている適応指標にも一貫性がない。

母国再適応への影響要因として、Martin (1984) は、背景要因（性別、年齢と学業レベル・学年、以前の異文化経験、国籍）、ホスト国文化要因（客観的な測定要因として滞在国、滞在期間、相互作用の程度；態度測度として帰国準備）、再入国要因（物理的環境と社会的環境）の3つを挙げているが、これらの要因の影響を検討して

いるわけではない。帰国後の母国再適応の影響要因に関して実証的に検討した Uehara (1986) は、年齢、滞在期間、異文化適応の程度、国際政治や社会への興味の程度、価値変化、帰国希望の程度、海外滞在中に得た母国に関する情報の 7 要因中、価値変化の要因のみが逆カルチャーショックにポジティブに（再適応にネガティブに）影響していることを明らかにした。影響要因はほとんど解明されていなく、帰国留学生の帰国後の母国再適応に影響する要因を明らかにする必要がある。

西ヨーロッパに留学していたアメリカ人留学生を対象にした Rohrlich & Martin (1991) は、留学中のどのような経験が帰国後の再適応に影響しているのかを検討すると同時に、留学先での適応に影響する要因についても検討した。彼らは、①男性に比べ女性が留学中の適応により困難を示すこと、②留学する以前に異文化経験をしているか否かにより、金銭の利用方法と課外活動に差が生じること、③留学先によっても留学中の適応が影響されること、④ホスト国民とよりコミュニケーションがとれているほうが適応しやすいことを報告した。また、彼らは、①帰国後においては、男性に比べ、女性がより帰国することに満足していたこと、②ホスト国民とよく行動し長時間過ごしていた留学生やホスト国民と重要なことについて話していた留学生は、帰国後の再適応に困難を示すことを報告した。2 時点の適応に影響する要因を共に扱っている研究は、Rohrlich & Martin (1991) の研究しか見当たらず、極めて少ない。したがって、3 時点での適応、すなわち母国での適応から海外滞在中のホスト国での適応、ホスト国での適応から帰国後の母国での適応のプロセスを検討する意義が一層増していく。

1.3 先行研究の問題点と改善点

海外滞在中のホスト国での適応に関する研究は比較的多く実施されてきているが、帰国後の母国での再適応に関する研究や、出国前の母国・海外滞在中のホスト国・帰国後の母国の 3 時点のうちの 2 時点の適応を検討している研究は極めて少ない。ましてや、Herman & Schild (1960) や Martin (1984) が主張しているように、3 時点での適応を時系列的に検討した研究は皆無である。したがって、本研究では、短期留学生の適応状態を出国前から帰国後まで追い、各時点において縦断的に調査を実施する。

Chadelaine & Alexitch (2004) や Uehara (1986) はカルチャーショック（社会的困難）を、Chirkov et al. (2007) は社会適応や心理的幸福感を、Rohrlich & Martin (1991) は総合的満足度を適応指標として測定している。しかし、これらは適応の 1 側面に過ぎない。より包括的に適忨を測定する指標を用いて留学生の適応を測定する必要があると考えられる。したがって、本研究では、多くの領域

を包括的に測定するために、上原 (1988) が使用した適応尺度と Jou & Fukada (1996) の適応尺度に基づき 6 領域（勉学、言語、文化、対人、情緒、環境）をカバーする適応尺度を作成する。

これまでに多くの影響要因が検討されてきているが、その結果は一貫性に欠けている。しかし、その全てを測定し、検討することは、調査対象者に多大な負担をかけることになるため、避けなければならない。したがって、本研究では、Church (1982) の環境要因として、また Martin (1984) のホスト国文化要因として共通に挙げられている社会的相互作用に関連する要因に注目する。

社会的相互作用に関する第 1 の要因として、対人相互作用の要因がある。対人相互作用には、人との接触の程度とコミュニケーションの程度が関わっていると考えられる。Zimmermann (1995) は、ホスト国民との接触が適応に影響することを明らかにしている。また、ホスト国民と関わるために不可欠と思われるコミュニケーション能力や言語能力は、Dao et al. (2007)、Tanaka et al. (1994)、Zimmermann (1995) により検討されており、その重要性は明らかであるし、Church (1982) も、言語を背景要因としても位置づけている。

また、社会的相互作用は、人との接触だけではなく、異文化を知ることにつながる異文化との接触も含まれるので、第 2 の要因として異文化接觸の要因を取り上げる。Ward & Searle (1991) は、文化距離（文化差）や文化知識が適応に影響していることを示しているが、この文化距離（文化差）や文化知識は、異文化との接觸度を反映すると考えられ、異文化接觸要因の重要性を示唆している。

そして、社会的相互作用の結果として、ソーシャルサポートや人や国に対する感情が生じると考えられるので、これらの要因を第 3 と第 4 の要因として取り上げる。Toyokawa & Toyokawa (2002) は、課外活動に参加することによって、ソーシャルサポート量が増えることを述べており、ホスト国民と接觸することでソーシャルサポートが生じることを示唆している。また、Dao et al. (2007) は、女性においてソーシャルサポートと抑うつの間に関係があることを示しており、ソーシャルサポートが適応に影響することを示している。

したがって、本研究では、出国前、海外滞在中、帰国後の 3 時点の適応への影響要因として、母国民・ホスト国民との接觸（接觸とコミュニケーションの程度）、母國文化・ホスト国文化との接觸、母国民・ホスト国民からのソーシャルサポート、母国民・母國文化・ホスト国民・ホスト国文化に対する感情的評価を影響要因として取り上げる。しかし、母国においてはマイノリティとなるホスト国民との接觸頻度はきわめて低いはずであり、ホスト国民から何らかのソーシャルサポートを得ている

ことも考えにくい。したがって、母国においては、ホスト国民・ホスト国文化との社会的相互作用に関する要因のうち、ホスト国文化との接触とホスト国民・ホスト国に対する感情的評価のみを測定する。

なお、前時点での適応がその後の適応に影響することが十分予想できるので、ホスト国での適応に対する影響要因として出国前の母国での適応を、帰国後の母国での再適応に対する影響要因として海外滞在中のホスト国での適応を取り上げる。

1.4 本研究の目的

本研究では、日本からイギリスへ短期留学した大学生を対象とし、留学前・留学中・留学後の3時点において、母国とホスト国での適応の変化と、各時点での適応に及ぼす影響要因の効果を検討する。その際、適応への影響要因に関しては、“社会的相互作用”に関連する要因に焦点化して検討し、適応に関しては、包括的な適応尺度を用いて測定する。

2. 方法

2.1 調査対象者

2004年と2005年にイギリスの2つの大学へ約3ヶ月間の短期留学をした日本人学生25名と26名の合計51名（男性26名、女性25名）に対して質問紙調査を行った（回収率100%）。調査対象者となった短期留学生は国立大学法人教育学部に所属する学部2年生であり、所属コースが管理する“英国留学制度”を通してイギリス留学した学生であった。51名中32名が今回の短期留学前に海外に行った経験があった。調査は、調査対象者が所属するコースの教員（以下、調査協力者と表記する）の全面的な協力を得て実施された。

回答に信憑性に欠ける2名を除外した49名（男性24名、女性25名；留学前の平均年齢19.1歳、 $SD = 0.41$ ）を分析対象者とした。欠損値のある質問紙8名分に関しては、有効回答の平均値を代入する方法によって、49名分のデータが全て利用できるように欠損値処理を行った。なお、2004年と2005年の留学生との間には、測定した32要因の内、留学後の日本人との接触の1要因にのみ有意差がみられ、その平均値の差は.26と小さく、ほとんど差がないと判断した。したがって、49名のデータと一緒に分析した。

2.2 調査時期と調査手続き

本研究では留学前、留学中（2時点）、留学後の4時点で合計4回の質問紙調査を行った。調査対象者がイギリスへ留学する直前である4月上旬（以下、TIME 1）に、調査者は、調査対象者に対して本研究への協力依頼を行

い、今後の研究計画について説明した。その際、留学前の母国での適応に関する質問紙調査を実施した。その後、留学中の2時点と留学後の時点で調査を実施した。留学中の調査は、留学をしてから約1ヶ月が過ぎた5月下旬（以下、TIME 2）と留学期間が終わる直前の7月下旬（以下、TIME 3）に、調査協力者を介して郵送法で実施した。質問紙は、回答時期にイギリスへ送られ、イギリスで連絡係をしていた学生が配布と回収を行い、日本の調査協力者へ返送した。なお、2005年の短期留学生26名のうち3名が、留学中に実施された3回目の質問紙を提出しなかった。この3名は、帰国後に回想法により、留学期間が終わる直前に実施された3回目の質問紙に回答した。留学後の調査は、帰国してから約1-2ヶ月が経過した10月中旬（以下、TIME 4）に、調査協力者が質問紙の配布および回収を行った。

2.3 質問紙の構成

留学前、留学中の2時点、留学後の合計4時点で実施された質問紙はそれぞれ以下の項目で構成された。

2.3.1 適応に関する項目

本研究では、適応を包括的に測定するために、7領域（学生・研究、心身健康・情緒、言語、対人関係、文化、住居・自然環境、経済環境）を仮定する上原（1988）の適応尺度（56項目）と4領域（情緒、勉学、文化・社会、環境）を仮定するJou & Fukada（1996）の適応尺度（36項目）の内容を検討した。その結果、両研究で内容的に共通して見られる6領域（勉学、情緒、言語、対人、文化、環境）を適応の領域として選択した。

6領域を測定する項目は、Jou & Fukada（1996）の因子分析の結果に基づいて、因子負荷量が高かった項目を2項目ずつ選択した。なお、項目は、日本人短期留学生、調査時期、調査場所に適した表現になるよう修正を加えた。したがって、本研究で使用する適応尺度は、6領域をカバーする12項目であり、Table 1に示した。各項目に対して、“非常にそうだ（4点）”から“まったくそうでない（1点）”までの4段階で回答させた。12項目間のCronbach信頼性係数 α は.81であった（Table 2）ので、12項目の得点の平均値を適応得点とした。高得点ほど適応状態が良好であることを意味する。

2.3.2 影響要因に関する項目

本研究では、“社会的相互作用”に関連する要因に焦点化して検討する。複数項目で測定する影響要因については、Table 2に示したように、項目間の α 係数がある程度大きかったので、それぞれの項目の得点の平均値をその影響要因の得点とした。そして、得点化の方向は、高得点ほど、社会的相互作用の密度が高いことを示すよう配慮した。

Table 1 適応に関する項目

	日本適応 (TIME 1) と日本再適応 (TIME 4)	イギリス適応 (TIME 2とTIME 3)
勉学	大学での勉強を続けていく能力に自信がない。	大学での勉強を続けていく能力に自信がない。
	大学での勉強が楽しくない。	大学での勉強が楽しくない。
情緒	最近、何となく不安になることがある。	最近、何となく不安になることがある。
	最近、感情の変化が激しい。	最近、感情の変化が激しい。
言語	自分の得意分野の授業で、(日本語で)討論したりすることがうまくできない。	自分の得意分野の授業で、英語で討論したりすることがうまくできない。
	(日本語の)授業の内容が理解できなくてイライラしている。	英語の授業の内容が理解できなくてイライラしている。
対人	何でも話せる日本人の友人がいなくて、つらい。	何でも話せる日本人の友人がいなくて、つらい。
	何でも話せるイギリス人の友人がいなくて、つらい。	何でも話せるイギリス人の友人がいなくて、つらい。
文化	(日本人の)挨拶や礼儀が分からなくて困ることがある。	イギリス人の挨拶や礼儀が分からなくて困がある。
	(日本)人や(日本)社会の価値観が理解できなくて困ることがある。	イギリス人やイギリス社会の価値観が理解できなくて困ることがある。
環境	(日本での)住まいの住み心地は悪い。	イギリスでの住まいの住み心地は悪い。
	(日本の)気候はとても耐え難い。	イギリスの気候はとても耐え難い。

2.3.2.1 母国民・母国との“社会的相互作用”に関する項目

日本人との接触は、日本人との交流の程度（“日本人との交流はどの程度ありますか”）と日本人とのコミュニケーションの程度（“日本人とどの程度のコミュニケーションがとれていますか”）の2項目で測定した。前者の質問に対しても、“非常に多い（4点）”から“非常に少ない（1点）”までの4段階で、後者の質問に対しても、“非常によくとれている（4点）”から“ほとんどとれていない（1点）”までの4段階で回答させた。

日本文化との接触は、“日本文化 (J-POP・邦画・和書など) との接触はどの程度ありますか”的1項目で測定し、“非常に多い（4点）”から“非常に少ない（1点）”までの4段階で回答させた。

ソーシャルサポートには、文化に関するものと感情に関するものがあると考えられる。したがって、日本人からのソーシャルサポートは、留学前と留学後の調査では“日本人と付き合う場合の行動や態度について、周囲の日本人は、どの程度相談にのってくれますか”と“あなたが落ち込んだり、悩んだり、イライラしたとき、周囲の日本人は、どの程度相談にのってくれますか”的2項目で、留学中の調査では“イギリス人と付き合う場合の行動や態度について、周囲の日本人は、どの程度相談にのってくれる（4点）”から“ほとんど相談にのってくれない（1点）”の4段階で回答させた。

日本人・日本に対する感情的評価は、“あなたは日本人・日本文化に対して好感を持っていますか”的1項目で測定し、“好感を持っている（5点）”から“好感を持

っていない（1点）”までの5段階で回答させた。

2.3.2.2 ホスト国民・ホスト国との“社会的相互作用”に関する項目

調査対象者の留学先がイギリスであったため、ホスト国民・ホスト国をイギリス人・イギリスとした。なお、イギリス人との交流の程度とイギリス人からのソーシャルサポートについては、留学中に実施された2回の質問紙でのみ測定した。

イギリス人との接触は、イギリス人との交流の程度（“イギリス人との交流はどの程度ありますか”）とイギリス人とのコミュニケーションの程度（“イギリス人との程度のコミュニケーションがとれていますか”）の2項目で測定した。前者の質問に対しても、“非常に多い（4点）”から“非常に少ない（1点）”までの4段階で、後者の質問に対しても、“非常によくとれている（4点）”から“ほとんどとれていない（1点）”までの4段階で回答させた。

イギリス文化との接触は、“イギリス文化（洋楽・洋画・洋書など）との接触はどの程度ありますか”的1項目で測定し、“非常に多い（4点）”から“非常に少ない（1点）”までの4段階で回答させた。

イギリス人からのソーシャルサポートは、“イギリス人と付き合う場合の行動や態度について、周囲のイギリス人は、どの程度相談にのってくれますか”と“あなたが落ち込んだり、悩んだり、イライラしたとき、周囲のイギリス人は、どの程度相談にのってくれますか”的2項目で測定し、“非常によく相談にのってくれる（4点）”から“ほとんど相談にのってくれない（1点）”の4段階で回答させた。

イギリス人・イギリスに対する感情的評価は、“あなたはイギリス人・イギリス文化に対して好感を持ってい

ますか”の1項目で測定し、“好感を持っている（5点）”から“好感を持っていない（1点）”までの5段階で回答させた。

2.3.2.3 前時期の適応に関する項目

前時期での適応がそのあとの時点での適応に影響することが十分に予想できるので、TIME 2 の適応に対する影響要因として TIME 1 の適応を、TIME 3 の適応に対する影響要因として TIME 2 の適応を、TIME 4 の適応に対する影響要因として TIME 3 の適応を影響要因として取り上げた。適応 12 項目の平均点を前時期の適応得点として使用した。

2.3.3 フェース項目

氏名、性別、年齢、海外経験、調査票の記入日について回答を求めた。なお、氏名は4 時点の質問紙を照合するために用いた。

なお、質問紙には、以上の項目以外に他の項目も含まれていたが、今回の分析には使用しなかったので、詳細は省略する。

2.4 分析方法

SPSS 16.0J を用いて分析を行った。各変数の基礎統計を算出し、適応および影響要因の変化を検討するため、各変数の分散分析を行った。さらに、適応に影響する要因を検討するため、各時期の適応を目的変数、仮定された影響要因を説明変数とする重回帰分析（強制投入法）を時期ごとに実施した。

3. 結果

3.1 適応および影響要因の変化

各変数の平均値、標準偏差、 α 係数、および分散分析の結果を Table 2 に示した。

日本人との接触、日本文化との接触、イギリス文化との接触、日本人からのサポート、日本に対する感情的評価、イギリスに対する感情的評価、適応の7変数について、1要因4水準の分散分析 ($df = 3, 144$) を行った。

日本文化との接触、イギリス文化との接触、日本人からのサポート、適応の4変数が有意な結果を示した。有意水準を5%に設定した多重比較の結果、日本文化との接触はTIME 4 で最も高く、TIME 2 と TIME 3 で最も低かった。イギリス文化との接触は TIME 1 と TIME 4 よりも TIME 2 と TIME 3 のほうが高かった。日本人からのサポートは TIME 2 よりも TIME 1 と TIME 4 のほうが高かった。適応は TIME 1 よりも TIME 4 のほうが高かった。

イギリス人との接触とイギリス人からのサポートの2変数について、1要因2水準の分散分析 ($df = 1, 48$) を行った結果、イギリス人との接触で有意な主効果がみられた。イギリス人の接触は TIME 3 よりも TIME 2 のほうが高かった。

なお、各時期における変数間の相関関係および各変数に関する各時間の相関関係も算出したが、要因が多く、煩雑になるため省略した。注目すべき結果については、考察において具体的な数値を記述した。

3.2 各時期の適応に影響する要因

各時期の適応を目的変数とし、仮定された影響要因を説明変数とし、時期ごとに重回帰分析（強制投入法）を行った（Table 3）。

6つの要因を説明変数とした日本適応（TIME 1）の重回帰分析の結果、9つの要因を説明変数とした2時期のイギリス適応（TIME 2 と TIME 3）の重回帰分析の結果、7つの要因を説明変数とした日本での再適応（TIME 4）の重回帰分析の結果、調整済みの決定係数 ($Adj-R^2$) はいずれも有意であった。

留学前の日本適応（TIME 1）には、日本人との接触 ($\beta = .34$) が正の影響を示した。留学初期のイギリス適応（TIME 2）には、前時期の適応 ($\beta = .41$) とイギリス人との接触 ($\beta = .27$) が正の影響を示した。留学末期のイギリス適応（TIME 3）には、イギリスに対する感情的評価 ($\beta = .57$)、前時期の適応 ($\beta = .23$)、日本人との接触 ($\beta = .21$) が正の影響を、日本文化との接触

Table 2 各変数の平均値、標準偏差、 α 信頼性係数、および分散分析の結果

調査時期					F 値	多重比較 (主効果)						
	α	M	(SD)	M								
日本人との接触	.72	3.57	(.51)	3.53	(.54)	3.51	(.54)	3.67	(.46)	1.39	ns	2,3<1<4
日本文化との接触	-	2.90	(.92)	1.63	(.73)	1.84	(.94)	3.61	(.67)	79.60	***	
イギリス人との接触	.59	-	(-)	2.60	(.49)	2.78	(.57)	-	(-)	4.96	*	(2<3)
イギリス文化との接触	-	1.90	(.85)	3.27	(.73)	3.37	(.64)	2.20	(.84)	67.03	***	1,4<2,3
日本人からのサポート	.85	3.52	(.57)	3.08	(.72)	3.32	(.60)	3.46	(.65)	6.54	***	2<1,4
イギリス人からのサポート	.89	-	(-)	2.98	(.71)	2.87	(.71)	-	(-)	.83	ns	
日本に対する感情的評価	-	4.45	(.71)	4.48	(.76)	4.53	(.79)	4.61	(.64)	.85	ns	
イギリスに対する感情的評価	-	4.49	(.65)	4.60	(.73)	4.45	(1.00)	4.63	(.70)	1.01	ns	
適応	.81	2.98	(.33)	3.10	(.35)	3.16	(.54)	3.20	(.45)	3.94	*	1<4

注1) $^{\dagger}p < .10$, $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$, $^{***}p < .001$

注2) $N = 49$

注3) α は、4時点（「イギリス人との接触」と「イギリス人からのサポート」においては2時点）の α 係数

Table 3 各時期の重回帰分析結果

調査時期	TIME 1	TIME 2	TIME 3	TIME 4
	β	β	β	β
日本人との接触	.34 *	.18	.21 †	.54 ***
日本文化との接触	-.07	-.17	-.19 †	-.11
イギリス人との接触	—	.27 †	.15	—
イギリス文化との接触	.22	-.13	.02	.10
日本人からのサポート	.19	-.12	.06	.15
イギリス人からのサポート	—	-.21	-.06	—
日本に対する感情的評価	-.13	.00	-.17	.09
イギリスに対する感情的評価	-.01	.23	.57 ***	-.02
前時期の適応	—	.41 *	.23 *	.16
R^2	.25 *	.35 *	.63 ***	.48 ***
Adj- R^2	.14 *	.20 *	.54 ***	.39 ***

注1) † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

注2) $N = 49$

($\beta = -.19$) が負の影響を示した。留学後の日本での再適応 (TIME 4) には、日本人との接触 ($\beta = .54$) が正の影響を示した。

4. 考察

4.1 留学に伴う適応の変化および適応に対する影響要因の変化

本研究のひとつの目的は、日本からイギリスへ短期留学する日本人学生を対象に、留学前・留学中・留学後の3時点において、母国とホスト国での適応の変化を検討することであった。同時に、影響要因の変化についても検討した。

日本での再適応 (TIME 4) は、日本適応 (TIME 1) に比べ、有意に高いことが示された (Table 2)。留学前の日本適応と留学後の日本での再適応との間には留学期間が存在し、この留学経験が適応に何らかの影響をもたらしたのだと考えられる。調査対象者は、英語教師になることを希望する学生であった。英語教師になるステップアップとして留学を希望した者が多かったと考えられ、イギリスへの留学動機やイギリスでの学習動機は高かったと想像される。したがって、現地で生の英語に接すること、イギリス文化に接すること、などを積極的に行っていたはずである。そのような経験をできたことが、将来への肯定的態度を生み、留学後の適応に表れたのだと考えられる。また、母国を離れることによって生じた寂しさや不安が帰国することにより満たされ、適応を上昇させたとも考えられる。留学を経験することによって、向上させることのできた語学能力や、将来へのステップアップ、母国に帰国することで生まれる安心感や家族と友人との再会、母国とホスト国を比べることによって知ることのできる母国の良さなどが、留学前から留学後の適応の向上を促したと思われる。

影響要因の変化は、回答時点で調査対象者が生活して

いた場所に大きく影響された結果であった。イギリス文化との接触は、日本滞在中に比べ、イギリス滞在中により多く見られた。また、日本人からのサポートは、イギリス滞在中に比べ、日本滞在中により多く見られた。日本文化との接触についても同様の結果はみられたが、興味深いのは、留学前に比べ、留学後に日本文化との接触がより多かったことである。イギリス滞在中に日本文化に接する機会が少なかったことが、留学後の日本文化との接觸を増加させたのかもしれない。また、イギリス人との接触が、TIME 2 に比べ、TIME 3 でよりみられた。留学期間が経過するにつれて、ホスト国民であるイギリス人との交流が増えていることは、日本人留学生が積極的に現地交流を推し進めていたことを示している。

4.2 適応に影響する要因

本研究のもうひとつの目的は、日本からイギリスへ短期留学する日本人学生を対象に、留学前・留学中・留学後の3時点において、各時点での適応に及ぼす影響要因を検討することであった。

2時点のイギリス適応 (TIME 2 と TIME 3) には、前時期の適応が影響していた (Table 3)。イギリス適応 (TIME 2) に対しては留学前の日本適応 (TIME 1) がうまくできていたことが、また、留学末期のイギリス適応 (TIME 3) に対しては留学初期のイギリス適応 (TIME 2) がうまくできていたことが重要であることが示唆された。母国で適応できていた経験がホスト国での適応に結びつき、留学初期にホスト国で適応できていた経験が後のホスト国での適応に結びつくと考えられる。したがって、母国での適応や留学初期のホスト国での適応は重要な役割を担うこととなり、留学を希望する学生には留学前や留学初期を中心に支援していく必要があると言える。

日本適応 (TIME 1) と日本での再適応 (TIME 4) には日本人との接触が、また、初期のイギリス適応

(TIME 2) にはイギリス人との接触が正の影響を示した (Table 3)。つまり、母国では母国民と接触していること、母国民とコミュニケーションできていることが適応に重要であり、ホスト国ではホスト国民と接触していること、ホスト国民とコミュニケーションできていることが適応に重要であることが示唆された。ホスト国でのホスト国民との接触やホスト国民とのコミュニケーションの重要性については、Zimmermann (1995) や Rohrlich & Martin (1991) も明らかにしている。しかし、末期のイギリス適応 (TIME 3) に関しては、イギリス人との接触の影響が確認できなかったものの、本研究でも、ホスト国での適応にホスト国民との接触が時期によっては重要なことは示された。

ところで、末期のイギリス適応 (TIME 3) に関しては、イギリス人との接触の影響が確認できなかったが、日本人との接触の正の影響が確認できた (Table 3)。このことから、ホスト国での適応には、ホスト国民との接触だけではなく、母国民との接触も重要であることが示唆された。イギリス適応 (TIME 2) と日本人との接触に正の相関があることからも ($r = .24, p < .10$)、留学中の適応には、ホスト国民との接触だけではなく、母国民との接触も重要な役割を担っていると考えられ、今後の検討が必要である。留学生の留学中の適応に対して、ホスト国民と母国民とが担っているであろう異なる役割について、留学生のホスト国民および母国民との具体的な体験の種類や特徴を分析することによって、明らかにすることができます。

イギリスに対する感情的評価も、イギリス適応 (TIME 3) に大きな正の影響を示した (Table 3)。イギリスに対する肯定的感情を抱いていることが、留学末期の適応に重要であることが示唆された。これは、Ward & Searle (1991) が示唆する異文化接触要因の重要性とも関連する。すなわち、ホスト国に肯定的感情を抱くことによって、異文化との接触も増え、ホスト国での適応も容易になると解釈される。

イギリス適応 (TIME 3) に対し、日本文化との接触からの負の影響が確認できた (Table 3)。このことは、日本文化との接触を控えることで、イギリス適応が促進されることを意味する。Ward & Searle (1991) が異文化接触要因の重要性を示唆していることからも、母国文化との接触を控えることによって、ホスト国文化との接触を促進させ、ホスト国での適応が容易になると考えられる。しかし、本研究では、異文化（イギリス文化）接触の影響を全時点の適応で確認することはできなかった。唯一、留学前の日本適応 (TIME 1) とイギリス文化との接触との間に正の関係の傾向がみられるにとどまった ($r = .26, p < .10$)。調査対象者が自ら留学を希望する学生であったこともあり、留学前に留学先であるイギリス文化につ

いて何らかの学習をしていたためと思われる。

Toyokawa & Toyokawa (2002) や Dao et al. (2007) が示唆している適応に対するソーシャルサポートの影響については、本研究で確認することができなかった (Table 3)。しかし、日本適応 (TIME 1)、イギリス適応 (TIME 3)、日本での再適応 (TIME 4) と日本人からのサポートとの間にそれぞれ正の相関が示された（順に、 $r = .26, p < .10, r = .30, p < .05, r = .37, p < .01$ ）。留学のどの時点においても、母国民からのサポートが重要であることが示唆され、留学生がどの時期でどのようなサポートを必要としているのか、今後の検討が必要である。

4.3 まとめと今後の課題

留学前から留学後にかけて確実に短期留学生の適応は向上していた。また、留学中の適応には、留学前の母国適応や留学初期のホスト国での適応がうまくできていることが重要であり、ホスト国での不適応を予防する介入は留学前や留学初期に行うべきである。その際、ホスト国での適応には、ホスト国への感情的評価、ホスト国民との接触、母国民および母国文化との接触が影響することを考慮すべきである。また、母国での適応および再適応には母国民との接触が重要であった。

本研究では、イギリスに短期留学する日本人学生を対象に、適応に影響を及ぼす要因について検討した。6つから9つの要因について検討したが、それらについて明快な研究結果を得ることができず、今後も検討を必要とする要因がいくつかある。また、本研究で扱った9つの要因のみが適応に影響を及ぼすと仮定される要因ではないために、Martin (1984) が指摘しているような背景要因、ホスト国文化要因、再入国要因などについての検討も必要である。

また、適応に影響を及ぼす要因についての検討以外にも、留学を通して母国およびホスト国に対する留学生の態度がどのように変化するのかを検討する必要がある。適応できているか否かは留学生の個人レベルの問題であるが、留学生の示す国に対する態度は留学生を送り出す国と受け入れる国にとっての国家レベルの問題である。したがって、母国とホスト国に対する留学生の態度の変遷とその影響要因を明らかにすることにより、母国とホスト国の留学生派遣政策や留学生受け入れ政策の改善にも結びつく、国家レベルの問題解決に貢献しうる。

最後に、本研究の調査対象者は著者が関係する大学の学生であったため、サンプルの偏りが考えられた。しかし、4時点での調査協力を得る難しさゆえに、止むを得なかつた。今後は、1つの大学からだけではなく、様々な大学に所属する留学生からの調査協力を得ることで、より一般的な結果を導き出すことができると思われる。

また、学生の海外滞在者には2タイプあると Sussman (1986) は指摘している。本研究では、留学生に代表される短期滞在者を扱ったが、帰国子女に代表される長期滞在者についても検討が必要である。留学生と同様に帰国子女の母集団が小さいために一定規模の標本を確保しにくいが、研究法を改善することによって、今後も研究を進めたい。

参考文献

- Bochner, S., Lin, A., & McLeod, B. M. (1980) Anticipated role conflict of returning overseas students. *Journal of Social Psychology*, 110, pp. 265-272.
- Chapdelaine, R. F., & Alexitch, L. R. (2004) Social skills difficulty: Model of culture shock for international graduate students. *Journal of College Student Development*, 45, pp. 167-184.
- Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007) The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp. 199-222.
- Church, A. D. (1982) Sojourner Adjustment. *Psychological Bulletin*, 91, pp. 540-572.
- Corey, J. R. (1979) Cultural shock in reverse. *Chronicle of Higher Education*, 48, April 9.
- Dao, T. K., Lee, D., & Chang, H. L. (2007) Acculturation level, perceived English fluency, perceived social support level, and depression among Taiwanese international students. *College Student Journal*, 41, pp. 287-295.
- Herman, S. N., & Schild, E. (1960) Contexts for the study of cross-cultural education. *Journal of Social Psychology*, 52, pp. 231-250.
- Jou, Y. H., & Fukada, H. (1996) Cross-cultural adjustment of Chinese students in Japan. *Psychological Reports*, 78, pp. 435-444.
- Martin, J. N. (1984) The intercultural reentry: conceptualization and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 8, pp. 115-134.
- Rohrlich, B. F., & Martin, J. N. (1991) Host country and reentry adjustment of student sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, pp. 163-182.
- Sussman, N. M. (1986) Re-entry research and training: Methods and implications. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 235-254.
- Tanaka, T., Takai, J., Kohyama, T., & Fujihara, T. (1994) Adjustment patterns of international students in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, pp. 55-75.
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002) Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, pp. 363-379.
- Uehara, A. (1986) The nature of American student reentry adjustment and perceptions of the sojourn experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, pp. 415-438.
- 上原麻子 (1988) 「留学生の異文化適応」 広島大学教育学部日本語教育学科・留学生日本語教育（編）『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』 広島大学教育学部, pp. 111-124.
- Ward, C., & Searle, W. (1991) The impact of value discrepancies and cultural identity of psychological and sociocultural adjustment of sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, pp. 209-225.
- Zimmermann, S. (1995) Perceptions of intercultural communication competence and international student adaptation to an American campus. *Communication Education*, 44, pp. 321-335.

Attitude of International Students from Science and Technological Departments toward Obtaining Employment in Japan

理工系大学留学生の日本での就職に対する意識

Reiko SATO (Tokyo Institute of Technology)

佐藤 札子 (東京工業大学)

Haihua JIN (Liaoning Shihua University)

金 海花 (遼寧石油化工大学)

Sachio HIROSE (Tokyo Institute of Technology)

廣瀬 幸夫 (東京工業大学)

Abstract

This article investigates the attitudes of international students from science and engineering departments toward seeking jobs in Japan. The data was collected by means of a questionnaire that covered parameters such as, career options after graduation, factors in selecting employer, and concerns in seeking employment. Results showed that over 60% of the respondents in this study wished to reside in Japan after graduation, and over 40% wished to be employed with a Japanese company. From those who intended residing in Japan, the majority planned to stay up to 10 years, with the most frequent range being between 5 and 10 years. There were no significant differences for gender and type of scholarship, but there were differences in cases of nationality group and part-time job experience. It is interesting that the experienced students planned not only to stay in Japan, but also stressed about their "relations with Japanese colleagues." Their preliminary job experience fostered the international students' consciousness regarding employment.

[Key words : employment, foreign student, anxiety, job experience]

要 旨

本稿では、理工系大学で学ぶ留学生の就職に対する意識を質問紙によって調査し、卒業後の進路、日本での就職を選ばない理由、企業選びの視点、日本での就職への不安などについて分析した。その結果、回答した留学生の 60 %以上が卒業後の日本滞在を望み、40 %以上が日系企業への就職を希望していた。日本に滞在した場合の希望期間は 5-10 年の回答が最も多かった。また、留学生の属性によって就職への考え方方が異なるかを検討したところ、性別や奨学金の種類による違いはみられなかったが、国籍やアルバイト経験によって考え方方が異なることが示された。なかでも、アルバイト経験のある学生は日本での滞在を意識しつつも、職場の人間関係に不安を抱く傾向がみられた。日本での就職を選択肢の一つとして考えている留学生に対しては、在学中に就業体験をさせることが進路を考える機会につながると考える。

[キーワード：就職、留学生、不安、就業経験]

1. Introduction

The basic Japanese policy for international students has historically been designed to make them Japanophiles. In other words, it was intended to persuade them to return to their respective home countries and serve as bridges to connect Japan with those countries, and to contribute not only to their development but also to secure friendly bilateral

relations, where they will play the role of sympathizers. However, as the world's higher educational system became globalized, the mobility of international students increased and their job markets expanded beyond national borders, i.e., the international students did not merely serve as bridges. Thus, Japan now needs to review its policy for international students.

An example of the required transformation of the basic

policy is the issue of how Japan can help international students develop their professional careers after they graduate. Until now, Japanese enterprises have been extremely restricted in hiring international students, and those who were employed were fewer than 10,000. Most of those students were expected to return to their home countries after they graduated, and not be hired locally in Japan. However, this tendency is changing; several international students come to Japan not only to study cutting edge science and technology, but also to stay in Japan after graduation by seeking employment with Japanese industries where they can apply their expertise (Hirose, 2008).

The number of applications filed for switching from student visas to work visas increased fourfold in 2008 compared with that in 2000. However, this value only corresponds to approximately 30% of the students who finish the programs or graduated (Immigration Bureau of Japan, 2001, 2009). According to a survey by Japan Student Services Organization (JASSO) (2008), 60% of international students now wish to remain in Japan after graduation; however, Japanese society is accepting only half of them. This is probably due to the recent economic conditions, which have a greater influence on the employment opportunities of international students compared with those of Japanese students. The percentage of companies that are willing to hire international students decreased from 71.1% in 2008 to 57.8% in 2009 (Human Capital Laboratory, 2009).

On the other hand, the population in Japan is expected to fall, raising concerns about predictable economic stagnation, dwindling national power, and the fading of Japanese culture. The reduction of the student population will affect the higher educational system, while the reducing number of laborers will influence the subsistence of the industrial structure. It is natural to think that international students could be a potential asset in helping Japan. It is now necessary for Japanese society and industries seeking globalization to pursue excellent international students who can conform to the Japanese society. Meanwhile, international students themselves are experiencing uncertainty regarding employment in Japan. In this paper, we wish to clarify the viewpoints of international students in Japanese science and engineering universities, in particular, through the period of stay in Japan after graduation, factors while selecting companies, and other general concerns while seeking employment. We also wish to investigate how their viewpoints vary depending on their qualities.

2. Method

2.1 Elements of the questionnaire

The data was collected by a questionnaire developed by the researchers and covered the following categories: (i) Reasons behind the students' choice of their current university, (ii) Financial situations, (iii) Attitude toward seeking employment, and (iv) Satisfaction with student life. Among these categories, category (iii), "Attitude toward seeking employment," included these further questions: (1) how long do they want to work in Japan? (eight items); (2) what kind of company do they want to work for? (six items); (3) why do they not seek employment in Japan? (eleven items); (4) what kind of conditions do they regard as critical? (sixteen items); (5) what kind of problems make them anxious? (sixteen items); and (6) what kind of courses do they regard as useful in helping them get a job in a Japanese company? (eight items). Respondents were asked to choose one item from the alternatives in category (1) and (2) and three major items from the categories (3), (4), (5), and (6). The analysis was conducted using a chi-squared test for (1) and (2), and descriptive analysis for the rest of the categories. The questionnaire was prepared in Japanese and Chinese as the targeted respondents seeking jobs in Japanese companies were required to understand Japanese and were mostly Chinese students.

2.2 Respondents

All the respondents were international students from a science and engineering university in Japan. The questionnaire was mailed to 971 of the 1,077 international students in the university (as of October 2008). A total of 202 questionnaires were returned, resulting in a response rate of 20.8%. Incomplete questionnaires and those from non-regular students were removed; consequently, data from 172 questionnaires was analyzed.

A majority of the respondents were male (61.0%) and graduate students (undergraduate course, 11.0%; master course, 42.4%; doctoral course, 32.6%; and research students, 14.0%). Over 80% belonged to Asia (China, 62.2%; Southeast Asia, 14.5%; South Korea, 14.0%; Taiwan 2.9%; Europe 2.3%; Central and South America, 2.3%; East Asia, 0.5%; Africa 0.5%; and the others 0.5%).

As for their financial situations, 64.0% were privately funded (28.2% by non-governmental foundation scholarships) and 36.0% by governmental sponsors (33.1% by the Japanese government, and 2.9% by foreign governments). Also, 36.0% of the respondents were experienced in part-

time jobs.

3. Results and Discussion

3.1 How long do they want to work in Japan?

As showed in TABLE 1, over 60% of international students wish to reside in Japan after graduation to work, while 13.5% wished to return to their home country immediately after graduation. The most frequently desired length of time the students wished to stay was five to ten years (25.9%) and the least was over 10 years (5.3%). The data indicates that ten years is the desired period for them to stay in Japan before returning to their home countries. It is also interesting that 24.7% of the respondents answered, "I do not know yet," so, part of the group may choose to seek a job in Japan.

The relationship between the length of stay in Japan and the respondents' attributes, i.e., gender, nationality (China, South Korea, Southeast Asia, and the other countries), type of scholarship (government sponsored or privately funded), and experience of part-time job were discussed. One of the nationality groups, the other countries were integrated with Southeast Asia group because the number of the respondents was not enough for statistical analysis separately. The results indicate no significant difference for gender ($\chi^2(5) = 5.107$, n.s.) or type of scholarship ($\chi^2(5) = 2.468$, n.s.), but some differences were observed for nationality ($\chi^2(10) = 21.24$, $p < .05$) and part-time job experience ($\chi^2(5) =$

15.789, $p < .01$). TABLE 1 shows a significant distinction based on nationality gained from residual analysis⁽¹⁾: few Chinese students (7.5%) and more Korean students (35.5%) wished to return to their countries immediately after graduation. Few students from Southeast Asia and the other countries group were clear on their decisions regarding their future as compared to the Chinese and Korean groups (12.5% who responded "I do not know yet."). The reasons why Korean students wished to return home is because there are superior technology companies and compulsory military service for all males in Korea. Male Korean students who have not finished the military service are required to join it immediately after graduation. In fact, 88.9% of the respondents who answered this question were male, which was higher than the percentage of males (62.5%) in all Korean respondents.

There is also a difference observed in the experience of part-time jobs. Experienced students said that they planned a "five to ten years stay" in Japan, and non-experienced students answered, "I do not know yet." Even students who had engaged only in part-time jobs could seriously consider working in Japan, but inexperienced students could barely imagine the possibility of a career in Japan.

3.2 What kind of company do they want to work for?

The most frequent answer on the desired type of work

TABLE 1 Frequency of period of stay in Japan after graduation

Questionnaire Item	Total (N=170)	Nationality			Part-time job	
		China (n=106)	Korea (n=24)	SE Asia + Others (n=40)	Experienced (n=62)	None (n=108)
Return to my home country immediately after graduation	23 13.5%	8 7.5%	9 37.5%	6 15.0%	8 12.9%	15 13.9%
		-2.9**	3.7**	0.3	-0.2	0.2
1-3 years	20 11.8%	11 10.4%	2 8.3%	7 17.5%	7 11.3%	13 12.0%
		-0.7	-0.6	1.3	-0.1	0.1
3-5 years	32 18.8%	20 18.9%	2 8.3%	10 25.0%	9 14.5%	23 21.3%
		0.0	-1.4	1.1	-1.1	1.1
5-10 years	44 25.9%	30 28.3%	4 16.7%	10 25.0%	25 40.3%	19 17.6%
		0.9	-1.1	-0.1	3.3**	-3.3**
Over 10 years	9 5.3%	6 5.7%	1 4.2%	2 5.0%	5 8.1%	4 3.7%
		0.3	-0.3	-0.1	1.2	-1.2
I do not know yet.	42 24.7%	31 29.2%	6 25.0%	5 12.5%	8 12.9%	34 31.5%
		1.8	0.0	-2.0*	-2.7**	2.7**

** $p < .01$, * $p < .05$

Note. Top: frequency, Mid: percentage, Bottom: adjusted residual. The few answers for "Others" (n = 2) were eliminated, and the remaining 170 answers were analyzed.

place was “Japanese company” (42.0%) (See TABLE 2). The second frequent answer was “Do not consider about the location of the company” (29.0%). “Company excluding that in Japan and home country” (15.4%) and “company in my home country” (13.6%) were not answered as frequently as “Japanese company.” This finding suggests that the students prefer to seek a job and gain related experiences with a Japanese company corresponding to their education in Japan and for their career.

From the data of this attribute, no significant difference exists for gender ($\chi^2(3) = 1.853, n.s.$) and type of scholarship ($\chi^2(3) = 1.279, n.s.$), however, differences do exist for nationality ($\chi^2(6) = 14.754, p < .05$) and part-time job experience ($\chi^2(3) = 8.629, p < .05$). A profile that is distinct from their nationality appears in Korean respondents. Only 8.4% of Korean respondents answered that they wished to work for a Japanese company, and half of them (52.2%) answered that they do not consider the location of companies. It seems that the real situation slightly differed from the results above: most Korean students, interested in working in Korea itself, actually attended the job fairs hosted by Korean companies. In recent years, Korean salaries and technological levels have come on par Japan; hence, the attractiveness of working for a Japanese company has decreased. Also, some male students from a science and technology department can opt to complete their military service by working as researchers at designated Korean companies.

The difference in part-time job experience shows that a higher number of experienced students preferred not taking a job in their home countries than non-experienced stu-

dents.

3.3 Why do they not seek employment in Japan?

The items of the category “why do they not seek employment in Japan?” are ranked in descending order, from the largest to the smallest number (See TABLE 3). The most frequent answer was “I want to live with my family” (41.3%). TABLE 3 also shows the difference between the nationality groups. “I want to live with my family” was also the most frequently chosen answer among all nationality groups. This answer has a high frequency, especially in the Southeast Asia group (56.0%), and it implies an emphasis on their family and relatives. The second frequent answer, “Others” (23.3%), indicates that there are various reasons that the alternative questionnaires in this study could not cover the range. Also, 16.3% of the respondents answered, “I reckon I should complete my education or find a job in another country to develop my career”.

The reason behind them not seeking employment in Japan was not because of the negative image of Japanese companies (e.g., low salary or a difficulty in getting a promotion), but due to their personal reasons (family or other reasons).

3.4 What kind of conditions do they regard as critical?

TABLE 4 ranks the items “what kind of conditions do they regard as critical?” The frequently chosen answers “Future potential” (45.9%) and “Global” (43.6%) suggest that international students consider the importance of future potential and internationality of a company when they find a

TABLE 2 Frequency of desirable types of a company

Questionnaire Item	Total (N=162)	Nationality			Part-time job	
		China (n=102)	Korea (n=23)	SE Asia + Others (n=37)	Experienced (n=59)	None (n=103)
Japanese company	68 42.0%	46 45.1%	2 8.7%	20 54.1%	28 47.5%	40 38.8%
		1.1	-3.5**	1.7	1.1	-1.1
Company in my home country	22 13.6%	12 11.8%	5 21.7%	5 13.5%	3 5.1%	19 18.4%
		-0.9	1.2	0.0	-2.4*	2.4*
Company excluding that in Japan and home country	25 15.4%	16 15.7%	4 17.4%	5 13.5%	13 22.0%	12 11.7%
		0.1	0.3	-0.4	1.8	-1.8
Do not consider the location of company	47 29.0%	28 27.5%	12 52.2%	7 18.9%	15 25.4%	32 31.1%
		-0.6	2.6**	-1.5	-0.8	0.8

** $p < .01$, * $p < .05$

Note. Top: frequency, Mid: percentage, Bottom: adjusted residual. The less answers for “I do not know yet.” (n = 8) and “Others” (n = 2) were eliminated, and the remaining 162 answers were analyzed.

TABLE 3 Reasons for not seeking employment in Japan (multiple answers)

Rank	Questionnaire Item	Total (N = 172)	Nationality			
			China (n = 107)	Korea (n = 24)	SE Asia (n = 25)	Others (n = 16)
1.	I want to live with my family.	71 (41.3%)	42 (39.3%)	8 (33.3%)	14 (56.0%)	7 (43.8%)
2.	Others	40 (23.3%)	26 (24.3%)	7 (29.2%)	5 (20.0%)	2 (12.5%)
3.	I reckon I should complete my education or find a job in another country to develop my career.	28 (16.3%)	17 (15.9%)	3 (12.5%)	5 (20.0%)	3 (18.8%)
4.	The job I wish to take is not based in Japan, but is based in another country.	20 (11.6%)	10 (9.3%)	2 (8.3%)	4 (16.0%)	4 (25%)
5.	It is difficult to get a promotion in a Japanese company.	19 (11.0%)	12 (11.2%)	1 (4.2%)	5 (20.0%)	1 (6.3%)
6.	Easy to find an ideal job where my experience as an international student in Japan will be beneficial.	17 (9.9%)	9 (8.4%)	3 (12.5%)	2 (8.0%)	3 (18.8%)
7.	I will be able to earn a higher salary in a country other than Japan.	15 (8.7%)	8 (7.5%)	2 (8.3%)	1 (4.0%)	4 (25%)
8.	When finding a job, my major (expertise) and Japanese language ability will be beneficial.	12 (7.0%)	11 (10.3%)	1 (4.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
9.	My favorite company is not located in Japan.	11 (6.4%)	8 (7.5%)	1 (4.2%)	2 (8.0%)	0 (0.0%)
10.	It is extremely difficult to find a job in Japan due to the economic crisis.	7 (4.1%)	5 (4.7%)	0 (0.0%)	1 (4.0%)	1 (6.3%)
11.	There is no difficult procedure to be followed to get a job in my home country.	5 (2.9%)	3 (2.8%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (12.5%)

TABLE 4 Conditions for seeking employing company (multiple answers)

Rank	Questionnaire Item	Total (N=172)	Nationality				Part-time job (Experienced -None) (%)
			China (n=107)	Korea (n=24)	SE Asia (n=25)	Others (n=16)	
1.	Future potential	79 (45.9%)	49 (45.8%)	13 (54.2%)	11 (44.0%)	6 (37.5%)	-6.2%
2.	Global	75 (43.6%)	42 (39.3%)	8 (33.3%)	14 (56.0%)	11 (68.8%)	2.4%
3.	Stability	50 (29.1%)	33 (30.8%)	9 (37.5%)	7 (28.0%)	1 (6.3%)	-7.6%
4.	Growth strength	45 (26.2%)	27 (25.2%)	6 (25.0%)	8 (32.0%)	4 (25.0%)	7.0%
5.	Condition for employment	40 (23.3%)	29 (27.1%)	5 (20.8%)	3 (12.0%)	3 (18.8%)	-1.1%
6.	Technological development	39 (22.7%)	22 (20.6%)	3 (12.5%)	8 (32.0%)	6 (37.5%)	-10.2%
7.	Reliability	35 (20.3%)	22 (20.6%)	8 (33.3%)	3 (12.0%)	2 (12.5%)	13.6%
8.	Good corporate culture	34 (19.8%)	24 (22.4%)	5 (20.8%)	5 (20.0%)	0 (0.0%)	-0.6%
9.	Top-notch	33 (19.2%)	28 (26.2%)	4 (16.7%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	0.3%
10.	Interest in a job	30 (17.4%)	14 (13.1%)	5 (20.8%)	6 (24.0%)	5 (31.3%)	0.5%
11.	Scale of a company	20 (11.6%)	13 (12.1%)	1 (4.2%)	4 (16.0%)	2 (12.5%)	7.0%
12.	Have a good managerial person	9 (5.2%)	8 (7.5%)	1 (4.2%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1.9%
13.	Open the door to employment for international fellow	7 (4.1%)	6 (5.6%)	0 (0.0%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	1.2%
14.	Contribution to society	6 (3.5%)	3 (2.8%)	0 (0.0%)	3 (12.0%)	0 (0.0%)	-0.4%
15.	Publicity, Marketing power	4 (2.3%)	3 (2.8%)	0 (0.0%)	1 (4.0%)	0 (0.0%)	1.4%
16.	Others	2 (1.2%)	0 (0.0%)	1 (4.2%)	0 (0.0%)	1 (6.3%)	0.7%

job. Other items related to stability and working conditions (Stability, Growth strength, and Condition of employment) were chosen by over 20% of the respondents. "Technological development" was also chosen often (22.7%), and it relates to the respondents' expertise. The ranking correlates with the items related to the image or brand names of companies (Reliability, Good corporate culture, and Top-notch).

There are interesting findings on characteristics by the nationality groups. A higher number of Chinese respondents choose "Top-notch" than other nationality groups, "Reliability" was chosen by a higher number of Koreans, and "Technological development" by a higher number of Southeast Asians, respectively. These results relate in part to the goal of students for studying in Japan. In China, for instance, the company they have worked for will help them get their next job in their home countries, so the name of the company is considered important. In Southeast Asia, however, the name of the Japanese company where students have worked is not as important as it is in China. The Southeast Asian students focused on the nature of the work, such as technological development and interest.

TABLE 4 also presents the difference between students with part-time job experience and non-experienced students' percentage (experienced – non-experienced = difference of percentage of frequency). The negative values indicate that a higher number of non-experienced students chose the items than did experienced students. Twenty-nine percent of experienced students chose "Reliability" as compared to 15.5% of non-experienced students. Experienced students consider "Reliability" as an important factor for selecting a company.

3.5 What kind of problems made them anxious?

TABLE 5 shows the students' worry about "Relationship with my boss and colleagues" (38.4%) and "Japanese language ability" (37.8%). Next in importance were items related to Japanese culture: "Corporate culture, business custom" (29.1%), "Difference between cultures" (26.8%), "Manner of conducting business" (22.7%), and "Family members and children" (15.7%).

There are differences observed between the nationality groups. The most frequent answers chosen by students in the Chinese group are "Relationship with my boss and col-

TABLE 5 Frequency of the anxiety about work (multiple answers)

Rank	Questionnaire Item	Total (N=172)	Nationality				Part-time job (Experienced - None) (%)
			China (n=107)	Korea (n=24)	SE Asia (n=25)	Others (n=16)	
1.	Relationship with my boss and colleagues	66 (38.4%)	42 (39.3%)	7 (29.2%)	13 (52.0%)	4 (25.0%)	23.2%
2.	Japanese language ability	65 (37.8%)	42 (39.3%)	6 (25.0%)	9 (36.0%)	8 (50.0)	-6.1%
3.	Corporate culture, business custom	50 (29.1%)	31 (29%)	6 (25.0%)	7 (28.0%)	6 (37.5%)	2.5%
4.	Difference between cultures	46 (26.7%)	31 (29%)	9 (37.5%)	4 (16.0%)	2 (12.5%)	-11.6%
5.	Manner of conducting business	39 (22.7%)	26 (24.3%)	7 (29.2%)	6 (24.0%)	0 (24.0%)	-0.1%
6.	Family members and children	27 (15.7%)	14 (13.1%)	3 (12.5%)	3 (12.0%)	7 (43.8%)	-4.4%
7.	Personnel evaluation, promotion	23 (13.4%)	13 (12.1%)	4 (16.7%)	6 (24.0%)	0 (24.0%)	1.8%
8.	Lack of specialized knowledge	18 (10.5%)	12 (11.2%)	1 (4.2%)	3 (12.0%)	2 (12.5%)	-6.3%
9.	Attending the costumer	16 (9.3%)	13 (12.1%)	0 (0.0%)	3 (12.0%)	0 (12.0%)	5.6%
10.	Socializing pattern after office hours	15 (8.7%)	6 (5.6%)	2 (8.3%)	4 (16.0%)	3 (18.8%)	-1.0%
11.	Language ability other than Japanese	9 (5.2%)	8 (7.5%)	1 (4.2%)	0 (4.0%)	0 (4.0%)	-0.6%
12.	Salary, bonus	9 (5.2%)	2 (1.9%)	3 (12.5%)	1 (4.0%)	3 (18.8%)	-3.1%
13.	Telephone manners	7 (4.1%)	3 (2.8%)	1 (4.2%)	2 (8.0%)	1 (6.3%)	-1.3%
14.	Others	7 (4.1%)	2 (1.9%)	2 (8.3%)	3 (12.0%)	0 (12.0%)	-1.3%
15.	Dormitory, company housing	6 (3.5%)	4 (3.7%)	1 (4.2%)	1 (4.0%)	0 (4.0%)	-0.4%
16.	Negotiating with company on job-transfer	5 (2.9%)	4 (3.7%)	0 (4.0%)	1 (4.0%)	0 (4.0%)	-4.5%

leagues" (39.3%) and "Japanese language ability" (39.3%), while "Difference between cultures" (37.5%) was the most common choice in the Korean group, and "Relationship with my boss and colleagues" (52.0%) was most frequently chosen by the Southeast Asian group, respectively. It is interesting to note that Chinese international students, who mostly have higher levels of Japanese language ability than students from other countries, feel anxious about using Japanese, while Koreans, whose country is geographically and culturally proximate to Japan, feel anxious about cultural differences, and Southeast Asians, who are courteous, feel anxious about the relationship in office.

Responses to item 1, "Relationship with my boss and colleagues," also suggest that the students who had part-time job experience feel more anxious than non-experienced students (experienced, 53.2%, and non-experienced, 30.0%). This indicates that the international students have experienced difficulties in their relationships with Japanese colleagues during their part-time jobs, which caused the anxiety for working in Japan in the future. In contrast, non-experienced students have lesser opportunities to interact with Japanese people off campus. As for the anxiety for the Japanese language ability, no such difference appeared.

3.6 What kind of courses do they regard as useful in helping them get a job?

As FIGURE 1 shows 57.0% of international students agree that the Business Japanese course is useful, and indicates that more than half of the international students consider Japanese language ability an important factor in seeking employment. Following this item, the categories related to Japanese business culture ("Japanese corporate culture," "Knowledge about the business world in Japan," and "Business manner") and "Internship" were also chosen as useful courses.

As mentioned above, the international students in this study feel anxious that their fluency in the Japanese language is not good enough for them to get a job in Japan. Most of the science and engineering students perform their research using English or Japanese, so that their Japanese does not pose as a hurdle when they begin looking for a job. Also, Japanese language used for business communication is not the same as the language used in daily life, their laboratories or research groups.

4. Conclusion

From the questionnaire given to the international students to investigate their attitude toward their career options, it is clear that over 60% of the respondents wished to reside in Japan after graduation, and over 40% wished to work in a Japanese company. If they are going to stay in Japan, the majority planned to stay up to ten years with the most frequent range being five to ten years.

This study supports the results of the JASSO's (2008) survey, which reported that 61.3% of the respondents wished to find a job in Japan. However, the wording of the questions was different from our study; the JASSO's survey offered another alternative, "get into a graduate school," which netted a response of 38.6%. Some of those respondents may wish to work in Japan after graduation, and the actual ratio of the working class in Japan may increase.

Also, the result of the period of stay in Japan may be related to the requirement for permanent residency status. Guidelines for Permission for Permanent Residence (31 March 2006, Immigration Bureau of Japan, The Ministry of Justice) set the duration of stay: "In principle, the person has stayed in Japan for more than 10 years consecutively. It is also required that during his/her stay in Japan the person has had a work permit or the status of residence for more

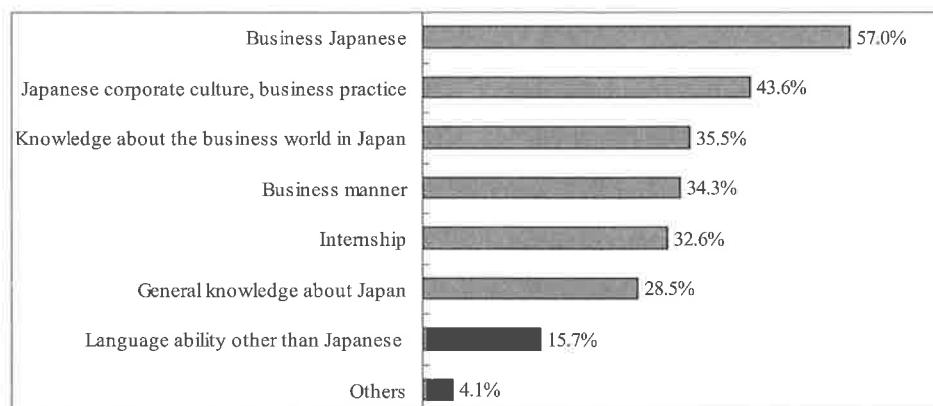


FIGURE 1 Courses useful in getting a job (multiple answers)

than 5 years consecutively." The respondents in this study have been living in Japan for over a few years. Those who take the permanent residence status need to accrue the remaining 10 years of requirement.

Other interesting results are the ones related to nationality and part-time job experience. As per the trend of employment in Japan, the experience in preliminary jobs makes the students ponder over the type of company and about the length of their stay in Japan. On the other hand, their preliminary job experience influences them to avoid the negative factors. Experienced students valued "reliable" while seeking a company and worried about the "relations with Japanese colleagues," which suggests that they had bitter experiences at their earlier part-time jobs. These results occur from limited characteristics, such as experienced or non-experienced, and a further study is necessary to clearly identify the relations between the attitude of students and the types of preliminary jobs and their experiences.

On the contrary, no differences appeared in the type of scholarships of the students. Previously, the government-sponsored students were inclined to return home after graduation, but recently this trend has changed; they are keen to build their career in Japan itself.

In addition, the level of Japanese language ability was a major concern for those seeking jobs in Japan. Our results showed that students were aware that Japanese language skills were essential; 37.8% of the respondents worried about their Japanese, and more than half of the respondents (57.0%) answered that Business Japanese courses had been useful to them. The other parameters regarding corporate culture and business manner were also necessary. Depending on the international students' needs, the "Career Development Program for Foreign Students in Japan" project has been implemented jointly by The Ministry of Economics, Trading and Industry (METI) and The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) since 2007 as a four-year project. Participating in the project in 2007, Tokyo Institute of Technology has provided education programs for international graduate students who will seek employment in Japanese companies after graduation. Program participants will have opportunities to learn "Industry-Academia Partnership," the curriculum for which is developed in collaboration with industries. The issues it addresses include "Technical Japanese," "Internships," and "Factory study tours." These courses are aimed at fostering an understanding of the Japanese busi-

ness environment and experienced practical business situations. Supporting this curriculum, this study suggested that preliminary job experience fosters their skills for getting a job, however, the numbers show that only 36.0% of the respondents in this study had part-time work experience. This is because Japanese language ability is also essential in finding a part-time job, or because most science and engineering students do not have sufficient time to work outside their research laboratories. Although part-time job experience does benefit the student financially, its role for fostering consciousness of career should be appreciated. For career development, a career program provided by universities for those with preliminary job experience that includes part-time jobs and internships, and courses about Japanese business and industry is needed.

Note

(1) Residual analysis

If the overall chi-square was significant, the adjusted residuals for the cell percentage of each subgroup were examined. An adjusted residual score greater than 1.96 for a given subgroup percentage indicated that the subgroup differed significantly ($p < .05$) from the overall group percentage and greater than 2.53 indicate $p < .01$.

References

- Hirose, S. (2008) Future Plan for 300,000 International students and career development program for foreign students from Asia to promote student acceptance. *Journal of International Students' Education*, Vol. 13, pp. 1-9.
- Human Capital Laboratory. (2009) *Analysis of the job market, final overview 2010*. DISCO Corporation, Available on request.
- Immigration Bureau of Japan. (2001) *Transition of international students to Japanese companies, annual survey 2000*. Ministry of Justice of Japan. Retrieved October 10, 2009, from <http://www.moj.go.jp/PRESS/010810-2/010810-2.html>
- Immigration Bureau of Japan. (2009) *Transition of international students to Japanese companies, annual survey 2008*. Ministry of Justice of Japan. Retrieved October 10, 2009, from <http://www.moj.go.jp/PRESS/090714-1.html>
- Japan Student Services Organization. (2008) *Survey report on the lives of privately funded international students, annual survey 2007*. Retrieved October 10, 2009, from <http://www.jasso.go.jp/scholarship/ryujchosa19.html>
- Tokyo Institute of Technology. (n.d.) *Career Development Program for foreign Students in Japan at Tokyo Tech*. Retrieved October 10, 2009, from <http://www.cdsa.titech.ac.jp/eng/index.html>

ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性 －中級レベルの口語表現力の向上をめざして－

The Possibility of Peer-Learning in an English-Japanese Translation Class:
Towards Improving Intermediate Level Colloquial Expressions

田中 敦子（東海大学国際教育センター）

Atsuko TANAKA (Tokai Institute of Global Education and Research, Tokai University)

要　旨

大学で学ぶ中級学習者は漢語を多用した形式的な論文調の文章は書けるようになるが、このレベルの学習者にとってはカジュアルな口語表現を用いてEメールなどを書くことのほうがむしろ困難である場合が多い。そこで、特にカジュアルな口語表現の幅を広げることを目指す、日本語翻訳クラスを実践した。具体的には、英訳された日本の小説やマンガ、アニメ映画のスクリプトを日本語に翻訳するものである。

また、この授業では辞書を片手に一人で翻訳するのではなく、学習者同士または日本人ボランティアとのインターアクションを経て翻訳するというピア・ラーニングによる活動を行った。その結果、学習者は他者からアイディアを得ながら自分の日本語をモニターし、語彙や表現だけでなく背景知識を学ぶ必要性に気づきを得た。また、活動を振り返ることによって自分に足りない点や学習内容を見直し、今後の学習意欲を高めるきっかけとなった。

[キーワード：英和翻訳、口語表現、ピア・ラーニング、自己モニター]

Abstract

This report focuses on a university level English-Japanese translation class for intermediate Japanese learners that uses manga, novels and English anime scripts for the purpose of enriching the learner's Japanese skills through writing. These intermediate learners are able to write research papers using difficult kanji words in formal-style; however, they still have many difficulties writing in a simple spoken style in e-mails. Through this class, the learners collaborate with classmates and native volunteers to translate and consequently monitor their own Japanese skills to acquire new vocabulary and expressions from each other, as well as become aware of the necessity to obtain background knowledge of the subject (for Japanese society, culture, etc.). Moreover, the review and feedback of their own translation methods through writing motivates the learners to study more and reassess their learning styles.

[Key words : English-Japanese translation, colloquial expressions, peer-learning, self-monitor]

1. はじめに

大学で学ぶ中級レベルの学習者が表現の幅を広げていくためには、どのような授業が考えられるだろうか。大学では試験やレポート、論文などを書くという高度な日本語力を要するため、必然的に文体の硬いものや改まり度の高いものに焦点を当てたクラスが多くなる。例えば口頭表現の授業では、一方向的な口頭練習としてスピーチやアカデミックプレゼンテーション、双方向的な口頭練習としてディスカッション、ディベートなどが行われ、トピックは時事問題や社会的関心の高いものが扱われ

る。また、文章表現の授業では、自分の主張や意見を書く授業が一般的で、多くは形式に則った書き方が教えられており、書き言葉の指導など、文レベルのものだけではなく、構成や論理展開にも重点を置いている。他にも、自己史のように自身の内面を掘り起こして長い文章を書かせる授業などもある。口頭表現にしろ、文章表現にしろ、ある程度自分の意見を伝えられるようになってくる中級レベルの学習者が、そのようなクラスで、より難度の高い表現を使えるように学習していくことは必要だろう。

だが、漢語を多用した形式的な論文調の長い文章は書

けるようになっても、その一方で、友達同士の E メールなどに見られるカジュアルな文体を使った文をうまく書くことができずに悩む学習者も多い。これは、カジュアルな会話ができないために、カジュアルな文体で書くこともできないのである。その理由はフォーマルな口語表現は授業で学習しても、カジュアルな口語表現はあまり授業で取り上げられることがないからだと言えるだろう。大学生であれば周りにいる日本人学生をリソースとして自分なりに習得していくことが望ましいが、そのような教室の外での自律的学習に意識が向かない学習者もいる。

日本語レベルが上がれば口頭でも、文章でも、相手や場面に応じてフォーマルな文体とカジュアルな文体の使い分けが求められるようになる。そして、文体の使い分けだけでなく、場にふさわしい語彙や表現を選択する力、細かなニュアンスを伝える表現力を身につけていくことも必要だろう。大学では自分の専門を第一に考える学習者が日本語学習に十分な授業時間を割くことは難しい。大学がカジュアルな口語表現の習得は学習者の自律的学習に頼り、フォーマルな文体の学習に重きを置かざるを得ない状況も認めなければならない。

このような観点から、筆者は学習者が、主に会話文を翻訳する中で場の改まり度や人間関係に留意しながら、日本語の表現を自ら見つけ出していくような授業デザインを試みた。会話文を取り上げるとは言っても「話す」活動ではなく、会話文を英語から日本語へ翻訳するという「書く」活動である。なぜなら、ロールプレイのような話す活動ではよほど場面を限定しない限り、中級レベルの学習者なら既知の語彙を組み合わせれば課題をこなしてしまえるだろうと考えたからだ。ロールプレイでは自分ではない人物を演じるとは言え、自分の想像力を超えて演じることはなく、言葉も自分の使用語彙以上の中ではなかなか出てこない。しかし、翻訳という活動の中では、想定外の出来事がしばしば起こり、それに対応する言葉を必然的に見つけなければならなくなる。

また、翻訳する教材の選定に関して、初めは英語母語話者が書いた世界的に有名な作品を選ぶことを考えた。大まかな内容を知っていれば英語の理解に多少問題があったとしても、学習者に余計な負担がかからないだろうと考えたからである。だが、この授業では言葉を訳すだけでなく、登場人物やその背景を通して日本人や日本の社会に触れてほしいという意図があったため、敢えて日本語で書かれた作品の英訳を教材として使用した。

本稿では、学習者が翻訳するという共通の目的を持った他者とのインターアクションを通して、表現を探し出す過程においてどのような気づきがあったかを中心に報告する。

2. 翻訳クラス実施の背景と先行研究

2.1 翻訳クラスであること一小説・マンガ・アニメのスクリプト使用による口語表現の習得

このレベルの学習者なら翻訳とは言えないまでも母語を和訳した経験はあるはずだが、この授業では単なる和訳ではなく、登場人物の属性や場面の背景を想像し、読者を意識しながら読み物として訳していくことに焦点を当てる。

授業は英訳された日本の小説やマンガ、アニメ映画のスクリプトの 3 種類を教材として、それを日本語に翻訳するという活動がデザインされた。教材の選択理由として、小説は状況や感情の描写文や説明文だけでなく、会話文も頻繁に出てくることが挙げられる。文章だけでその発話主が男性であるか女性であるか、年配者か若者かを読み手に理解させなければならず、使い分けが難しい。次に、マンガは基本的に会話文で構成されており、絵と一緒にオノマトペも多く描かれている。オノマトペは表現を豊かにする機能があり、字体の大きさや書き方によってどんな状態を表すかなど、想像力と共に音に対する感性も必要となる。そして、アニメ映画のスクリプトには字幕としての簡潔さを持った会話文が求められ、的確な語彙や表現を選ぶ力が欠かせない。以上の 3 つのジャンルからの会話文に触れることでカジュアルな口語表現を多様な観点から学ぶことができると思った。

翻訳という視点では、本郷（2004）が英語から日本語への翻訳のプロセスを中級レベルの文法運用力の養成目的とした授業の実践報告をしている。理工系学習者のための説明文を取り上げており、表現というよりは文法・文型の定着に主眼を置いており、筆者の行った実践とは目的が異なるが、予め英語で表現すべき意味をはっきり理解させた上で日本語の表現形式に気づかせる方略は意義のある活動だと考える点では一致する。また、本郷（2007）では 4 コマ漫画の翻訳授業で学習者がどのように口語表現の特徴に気づくかという観察を行っている。報告によると、上級レベルの学習者でも人物の関係性や社会的な立場を考慮した双方向的な日本語の産出は難しいとしており、本稿の中級レベルの学習者にとってはそれ以上の困難が予想される。

語彙の習得過程を研究した Laufer (1998) では、語彙学習を「受動的な (passive) 語彙」「制限のある (controlled active) 語彙」「自由発想の (free active) 語彙」の 3 つに分類し、一年間でそれぞれの語彙量の増加傾向を調査した。その結果、「受動的な語彙」と「制限のある語彙」は増加し、特に「受動的な語彙」は不自然な文脈の中でも多くの語彙が習得されることがわかった。「自由発想の語彙」は他の 2 つの活動が高い成果を見せたのに対してあまり効果がなく、その原因としては使用

する機会や動機がないためあやふやなまま記憶に残り、間違いも多くなるのではないかと指摘している。つまり、まだ完全に習得していない語彙や表現はそれらを使う強制的な場面の設定がないと自ら産出するまでには至らないということである。翻訳という自分の意思の働くかない与えられた設定の中で言葉を見つけ出していく活動も、学習者にとってはある意味で強制的な場面設定と言えるだろう。

2.2 ピア・ラーニングであること—表現の掘り起こしと読み手の意識化

翻訳という個人作業を思い浮かべるが、今回の授業実践では必ずクラスメートや日本人ボランティアとの協同作業とするように指示をした。このようなピア・ラーニングは他者とのインターラクションからアイディアを得たり、互いの得手不得手を補い合って語彙の選択肢を広げたりできるだけでなく、「自己モニターを促進し、自分が今やっていることを客観的に眺め自分自身の考えを相対化することができます」、自己自身による新しい発見をも促す（池田・館岡, 2007）」ことができる。インターラクションによって言語化がより活発になり、自分の中で語彙や表現の掘り起こしを促す可能性があると言えるだろう。

加えて、仲間との作業は難度の高い課題に対してもモチベーションを維持する要因になると言えるだろう。翻訳の授業には協同的な学習法が効果的であると提唱するGonzales (2004) を基に研究したフメリヤク寒川 (2008) では、上級レベルで電子掲示板を利用し、クラスメートの翻訳に対し互いにコメントを書くという授業を行った。その結果、学習者は翻訳をする際、読み手を意識した文章の产出をするようになり、「学生は、翻訳よりも他人の翻訳を評価、訂正することが難しいと指摘したが、勉強になったとのコメントも多かった」と報告している。教師以外の読み手がいたり、一緒に作業をしたりする仲間の存在は学習を続けていく動機としては強いものとなるであろう。

3. 授業実践の概要

授業実践は早稲田大学別科日本語専修課程の2007年秋学期（2007年10月～2008年1月）文章表現5Aクラスで行った。レベルは中級～中上級で、同じレベルに3つの文章表現クラスがあり、このクラスはそのうちの一つとして学習者が選択して履修するクラスであった。

3.1 翻訳クラスの目標

このクラスの目標は「一人で辞書を使って翻訳をするのではなく、他者とのインターラクションを経て、より

わかりやすく、より洗練された日本語を見つけ出すこと」とした。クラスには日本人ボランティアの大学生が常に参加しており、そのため授業中はクラスメートやボランティアと一緒に辞書から言葉を探し出したり、自分達の知っている表現を検討し合ったりというインターラクションが続くことになり、黙々と翻訳をするという活動ではない。

また、学習者には翻訳作業のほかに、翻訳することを通して日本語の特徴や使用される状況を観察し、自分の翻訳と原文との違いなどから、自分の日本語を自己モニターするための振り返りレポートを合計3回課した。これは学習者のメタ認知力を養うものであり、教室外で触れるあらゆる場面での日本語について意識化し、洞察していく力をつけることを目指すためのものである。

3.2 授業時間数

授業時間数は週1時限90分で全14週であったが、最初の1週はオリエンテーションであったため実質13週であった。

3.3 授業参加者

この授業には学習者16名（男5名、女11名）が参加した。学習者の内訳は、母語が英語（3名）、タイ語（3名）、中国語（3名）、アラビア語（1名）、イタリア語（1名）、インドネシア語（1名）、韓国語（1名）、ドイツ語（1名）、ノルウェー語（1名）、ヒンディー語（1名）である。翻訳する教材が英語であることからある程度の英語力を持つことを受講条件とした。これに加え、日本人ボランティアが毎回2～4名参加していた。

3.4 使用教材

教材は様々な文体、特にカジュアルな会話文に多く触れることを目的とし、小説、マンガ、アニメ映画のスクリプトの3つのジャンルから取り上げた。小説は「窓ぎわのトットちゃん」と「ノルウェイの森」の英訳文と原文を、マンガは「コボちゃん」「のだめカンタービレ」「デスノート」の英訳文と原文を、アニメ映画のスクリプトは「となりのトトロ」の英訳文とDVDの字幕を使用した。それぞれ、年齢や性別、人間関係などが多岐に渡るよう配慮し、適当な箇所を抜粋した上で教材とした。

また、ジャンルごとの着目点を提示するためにタスクシートを配布した。このタスクシートは、小説翻訳の場合は話し言葉、マンガ翻訳の場合はオノマトペ、アニメ映画のスクリプト翻訳の場合は描写表現に留意するという意識化を促すものである。例えば話し言葉であれば、縮約形や男女の言葉の違いに関する問題を作成し、クラス全体で練習した上で翻訳の課題に取り組むという流れ

にした。

3.5 授業の構成と流れ

全 13 回の授業のうち、①小説翻訳が 3 回、②マンガ翻訳が 4 回、③アニメ映画のスクリプト翻訳が 2 回、④振り返りレポートの作成が 1 回、そして最後の 3 回でペアまたはグループで好きな素材を選び、⑤翻訳作品集を作成した（表 1）。

授業の流れは、まず英訳された教材についてクラス全体で登場人物や大まかな内容の共通理解を行う。次に、クラスメートや日本人ボランティアと話し合いながら一つ一つの英語文に対応する日本語訳を考える。それが終わってから日本語の原文を配布し、語彙の意味や使い方の確認をし、自分の翻訳との違いや、原文より自分がいいと思う表現などを探す。最後に、各ジャンルの翻訳が終わった時点で、振り返りレポートを書いて提出する。

評価は出席、授業参加度の他に、3 つの振り返りレポートと翻訳作品集の計 4 つを対象とした。

4. 調査結果と考察

ここではコース終了時に行ったアンケート調査の結果（回答者 15 名）と 3 回に渡って提出された振り返りレポ

ートを基に学習者が翻訳クラスにどのような動機を持って臨んだか、ピア・ラーニングでの活動をどのように受け止めていたか、自分の産出した日本語をどのように評価しているなどを考察していく⁽¹⁾。

尚、後述される学習者のコメントは振り返りレポートによるものである。具体的なアンケートの質問項目は巻末資料を参照されたい。

4.1 使用教材について

図 1 はアンケートの問 3 「この授業で扱った分野はどうでしたか」という質問に対する回答をまとめたものである⁽²⁾。これを見ると、教材の中では小説が最も役に立ったと考えられており、その理由としては視覚的に状況を把握しやすいマンガやアニメ映画に比べて、小説はより難度が高かったため自分の能力が試されることを肯定的に捉えた学習者が多かったからではないかと考える。

小説の翻訳に関する意見は、「自分が翻訳した文章は少しフォーマルの感じ（中国語・女）」「自分で翻訳した文章がちょっと堅いなあと思っている（インドネシア語・女）」「自分の文は少し丁寧すぎた（タイ語・男）」など文体の不自然さへの気づきが多く、また、年齢差・性差・親疎による呼称や文末表現の違いの難しさを指摘する学習者も多く、今までそのようなことを考えたことがなかっただけ「ほとんど一つ一つ合う言葉にする

表 1 授業の内容構成

授業回数	内 容	授業回数	内 容
1	オリエンテーション	8	②マンガ「デスノート」 課題）振り返りレポート（2）
2	①小説「窓ぎわのトットちゃん」	9	③アニメ映画「となりのトトロ」
3	①小説「ノルウェイの森」	10	③アニメ映画「となりのトトロ」
4	①小説「ノルウェイの森」 課題）振り返りレポート（1）	11	④振り返りレポート（3）
5	②マンガ「コボちゃん」	12	⑤翻訳作品集の作成
6	②マンガ「のだめカンタービレ」	13	⑤翻訳作品集の作成
7	②マンガ「のだめカンタービレ」 ／「デスノート」	14	⑤翻訳作品集の作成



図 1 使用教材について

だけで、全体の文章の雰囲気には注意する余裕もなかつた（中国語・女）」と自身を振り返る学習者もいた。

次に、マンガやアニメ映画のスクリプトの翻訳に関しては文体の使い方の違いだけでなく、語順やオノマトペによる表現の仕方やひらがなの語句をカタカナで表すなど表記の方法、また、キャラクターの性格や感情がどのような語彙・表現を使うことによってより強く表現できるかなどの点について小説の翻訳以上に意識していたことがわかった。

マンガに多用されるオノマトペについては、「オノマトペの翻訳が難しいと思います。もしかして、こういう問題が起こる背景は国によって、音韻が違うからでしょう。音韻が違うので、何か音を聞くと、日本人の聞いたのは外国人の聞いたものと違うようになると思います（インドネシア語・女）」「擬音語は内容が分かるためには不要なものであって、スパイズとかメーキャップのためだけの余分なもの（ノルウェー語・男）」「具体的な意味がなく、ただ可愛く見せたいという日本語の特徴もあるので、翻訳するには迷うこともたくさんある（中国語・女）」など、オノマトペの表す音や状態を的確に理解し、適当な翻訳をすることに困難を感じていたことがうかがわれる。

特にマンガの中に出てくる日本語については「くだげた言葉がたくさんあり、小説より日本人の日常生活にもっと近いような気がします。だからこそ、もっと日本の民族とか風習とかをきちんと理解しなければならない（中国語・女）」というような考えに至る学習者が数名いた。

4.2 授業内容について

このクラスの受講前に国で翻訳の勉強をしたり、仕事をしたりしたことのある学習者が半数以上（9名）おり、

元々翻訳をすることに強い関心を持っている学習者が集まっていたと言える。その多くが日本語から母語への翻訳経験者であり、母語から日本語への翻訳経験者は2名で、日本語への翻訳は難しいが次のステップにしたいと考える学習者が大半であった。そのため、授業でよかったです点、面白かった点について尋ねたアンケートの問い合わせ（問4）への回答からは、短期間に様々なタイプの日本語に触れる機会を持てたことが有意義だったと感じていたことがわかる（図2）。

さらに、日本人ボランティアの参加が学習動機に強い影響を与えていたこともわかった。振り返りレポートの中には、「ボランティアに手伝ってもらったり、しゃべりやすい雰囲気の中で自由に翻訳するのはうまく行って良かったと思う（ノルウェー語・男）」「この授業で一番よかったですと思うのはボランティアさんがいることだ。日本語の表現を色々教え、日本の生活でどのような言葉を使うかも教えてくれていたので、楽しく役に立ったと思う（アラビア語・女）」などのコメントがあり、ボランティアの参加を否定的に捉える学習者はいなかった。

一方、この授業での困難な点について尋ねた結果（問5）、やはり圧倒的に自身の語彙力のなさが挙げられた（図3）。学習者が毎回の活動において最も困難を感じていたのは語彙の選択である。辞書との格闘も、ボランティアとのディスカッションも、ほとんどがどの語彙を選ぶかであった。レポートの中で「純粋に訳すのは確かにできるのだが、変なオンライン辞書の文章になってしまう（英語・女）」というような苦労をコメントする学習者もいた。

また、語彙の選択以外にも日本と自国との概念の差異に対する認識の有無も必要だと感じるようになっていったようである。「背景の知識もいい訳文を書けるかどうかの決定的要因（ノルウェー語・男）」「隠れたニュアン

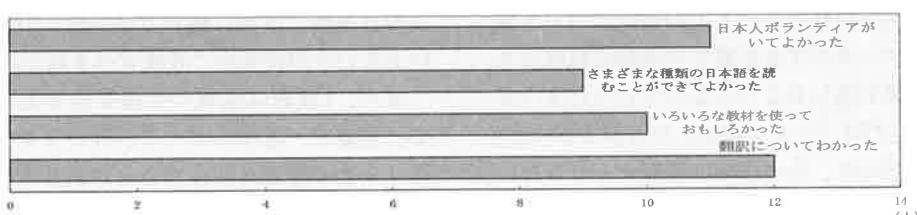


図2 授業内容について（よかったですこと、おもしろかったこと）

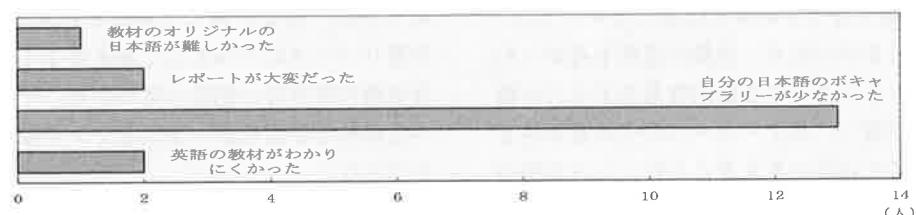


図3 授業内容について（難しかったこと、大変だったこと）

スもよく理解しないと自然な翻訳ができないと思う（ヒンディー語・男）」「言語は文化の一部分であり、違う文化では概念が違うので、言語の概念も異なる（中国語・女）」などのコメントからそのことがわかる。

4.3 ピア・ラーニングについて

前項でも触れたが、ボランティアの参加は学習者に歓迎されていたが、授業デザインの点から見ても、翻訳を「他者とのインターアクションを経て行う活動」とするよう促す役割をボランティアは担っていたと言える。開講当初はピア・ラーニングに慣れず一人で翻訳する学習者もいたが、同年代のボランティアの働きかけによってクラス全体のインターアクションが増え、ボランティアとだけでなく、クラスメートともアイディアを出し合いながら翻訳を進めていくようになっていった。

ボランティアをクラスに参加させた理由は、日本人母語話者である限りボランティアとは言え「母語話者の優位性（細川, 2002a, 2002b)⁽³⁾」はあるものの、教師のそれとは違うと考えたからである。教師が日本語母語話者である場合、そこには教師であり、母語話者であるという二重の優位性が生じる。教師と学習者の間にボランティアを置くことは学習者にかかる心理的負担を軽減し、学習に対する動機作りのきっかけになるのではないかと考える。その点はボランティアにも認識してもらえるよう説明し、学習者に質問されたらすぐ答えるという「教える」立場に立つのではなく、学習者と一緒に言葉を見つけ出す立場でいるようその都度指示したので、ボランティア側も活動趣旨をよく理解した上で行動してくれていた。授業担当者とボランティア間のチームワークもコース運営には必要な点であろう。

学習者によってはボランティアとのインターアクションを好む学習者もいれば、クラスメート同士のインターアクションを好む学習者もいるなど様々であった。アンケートの問6で協同での翻訳と一人での翻訳について質問した。互いをリソースにする形態での活動に抵抗はなく、むしろその効果を感じるようになっていったようである。その中で一人だけ「一人で翻訳した方がよかった」と回答した学習者がいた。その理由は推測するしかないが、授業中の態度を見るとボランティアともクラスメートともよく話し、どちらかと言うと勉強するというよりは楽しむためにクラスに来ていた印象があり、クラスに対して否定的な感情を持っているとは思えない。ただ、提出物の期日を守らなかったり、活動の進度も遅かったりしたことから、クラスメートと協同作業をするには他の学習者のレベルが高く、ピア・ラーニングの有効性を感じていなかつたのではないかと考えられ、レベル差のある学習者同士のピア・ラーニングについては今後の課題としたい。

4.4 学習者自身が気づいたことについて

授業についての感想を質問したアンケートの問7の回答結果によると、「これからいろいろな翻訳をしてみたい」という選択肢を選んだ学習者が9名、「自分の翻訳は思ったよりよくできた」を選んだ学習者が7名と、ほぼ全員がどちらかの項目を選んでおり、「自分には翻訳は無理だと思った」を選んだ学習者が0名であったことを考慮すると、概して自己評価が高く、前向きな感想を抱いていたのがわかる。

また、コースを通して全3回提出された振り返りレポートからも常に肯定的な姿勢が見られ、「翻訳は難しいからこそ、挑戦性と満足感に満ちていると思う（英語・女）」「（翻訳は）正解がないからこそ自分で考えて一番似合う文を選ぶのが面白い（中国語・女）」「言葉の間に翻訳する困難がたくさんあってそれを乗り越えるよう意欲をかき立て、そこに翻訳の挑戦がある（ノルウェー語・男）」「どんな言葉で表現されているか、というもの解决问题を探することは、面白いと思わないか（タイ語・男）」など今の自分のレベルより少し上のものにチャレンジしようという学習意欲を持ちながら授業に臨んでいたことが想像できる。

だが反面、「今まで学校で勉強した日本語はほとんどが標準語で、あまり若者の言葉が分らないので、その点のギャップが大きかった（英語・女）」「授業では理想的な日本語ばかり勉強していて、話す言葉とか知らない（タイ語・男）」「普通の日本語学習では口語を勉強しない（ノルウェー語・男）」「今まで私が集中している勉強は教科書にある典型的な日本語だから、翻訳する時にそれだけでは足りないと思った（英語・男）」など、教科書や教育機関での日本語学習に対する否定的なコメントも多く見られた。中級レベルの後半に位置する学習者であれば恐らくそう短くはない時間を日本語学習に費やしているはずである。その段階で未だに教科書や学校での日本語と日常に触れる日本語との差を大きく感じているというのは改めて考慮すべき点ではないだろうか。

また、「漫画は現実の生活を取り上げて作り上げるので、言葉が一番柔らかくて、分かりやすいです。（中略）私は今まで漫画を読んだことがありません。でも、これから漫画をよむつもりです。（中国語・女）」というコメントも得られた。この学習者は毎回の振り返りレポートで自分の表現力のなさに言及し、授業中も自信なさげであったが、授業を通して初めて日本語のマンガに触れ、学習リソースの一つとして考えるようになった。自分の日本語の足りない部分に気づかせ、それを克服するための自律的な学習のきっかけをマンガ教材が与えたと言えるだろう。

5. 今後の課題

最後に、翻訳クラスの課題を述べたい。アンケートの問7について、5名の学習者が「翻訳したものをお先生に直してもらいたかった」と回答した。この授業目的が「翻訳できる日本語は一つではないから、みんなでいろいろな可能性を探していく」ことだったので敢えて添削はしなかった。その裏には「最終的に教師が添削する」という構図を提示することによって学習者が教師に答えを求める従来の受動的な姿勢になることを回避したかったこと、授業目的の文字通り、翻訳に正解ではなく答えは一つではないからという理由がある。教師に添削されるという意識がある限り、学習者はどうしても無難な選択をし、自由な発想で言葉を産出するという挑戦をしなくなるのではないかという疑念もあった。それどころか大学で学ぶ学習者は他の授業で厳しく誤用訂正をされ続けている。それよりも、原文と自分の日本語を比較していろいろな気づきを得、原文の日本語に感心するばかりでなくさらには批判的に見ることができるようになっていくことに意義を見出し、自信を持っていってもらいたかったのである。

だが、自分の翻訳が通用するのかどうかを知りたいと思う学習者がいるのは当然であろう。思っていた以上にモチベーションの高い学習者の集まりであつただけに間違いを指摘されることで自分の日本語の精度を高め、緻密な作品に仕上げたいと思っていたことも容易に想像できる。実際、どうしても直してほしいと言う学習者がいたため、明らかな文法の誤用のみ添削した。その場合に教師側が注意した点は、学習者が自分の翻訳について客観的に振り返り、どのようなインタークション後にその産出結果にたどり着いたかを説明させた上で添削をするように心掛けたことである。それは教師にとっても学習者の産出過程を知る機会となる。

フレイレ（1979）は教育を「銀行型教育」と「課題提起教育」とに分類し⁽⁴⁾、「銀行型教育は意識を埋没状態におこうとし、課題提起教育は意識の出現と現実への批判的介在に向かって努力する」と述べている。教師からの添削を待っているだけでは学習者の学習・習得に対する意識は埋没しかねない。添削するにしてもフレイレの言う「対話を通して、生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在しなくなり（中略）教師はもはやたんなる教える者ではなく、生徒と対話を交わしあうなかで教えられる者にもなる。生徒もまた、教えられると同時に教えるのである。かれらは、すべてが成長する過程にたいして共同で責任を負うようになる」ことを目指す姿勢が重要だろう。

一方で、アンケート回答者15名のうち残り10名は教師の添削を求めていないという見方もある。文章表現の

クラスであれば添削の方法はどのレベルでも、何を教材としても生ずる問題であるが、学習者に対して授業目的を明確に提示し、添削に関する基本的な考え方の合意を得た上で、授業を進めていくことを今後の課題としたい。

注

- (1) 学習者のコメント部分において明らかな文法間違いは筆者の推測により若干の加筆訂正を行ったが、ほぼ原文通りであるためわかりにくい部分がある。また、括弧内には母語と性別を記載している。
- (2) アニメ映画のスクリプト翻訳の授業を休んだ学習者が1名いたため、アンケート回答の合計は14名となっている。
- (3) 細川（2002b）では「母語話者の優位性」について、その言語環境に長い時間関わっている母社会成員が有する多量の社会情報量によって「知っている者」と「知らない者」とのヒエラルキーが生じ、母社会成員が非母社会成員に対して無意識に当該社会への同化・適応を強制する危険性が高くなると示唆し、これは母語話者・非母語話者という対立関係でも同じことが言えると述べている。
- (4) フレイレは「銀行型教育」を「生徒が金庫で教師が預金者である。教師は、交流のかわりにコミュニケーションを発し、預金をする。生徒はそれを辛抱づよく受け入れ、暗記し、復唱する」教育とし、「課題提起教育」を「現実世界のなかで、現実世界および他者とともにいる人間が、相互に、主体的に問題あるいは課題を選びとり設定して、現実世界の変革とかぎりない人間化へむかっていく」教育としている。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
 フメリヤク寒川、クリスティーナ（2008）「協同編集用の電子掲示板を使った翻訳演習の試み」『日本語教育方法研究会誌』Vol.15, No.1, pp.34-35.
 フレイレ、パウロ（著）、小沢有作、楠原彰、柿沼秀雄、伊藤周（訳）（1979）『被抑圧者の教育学』亜紀書房
 細川英雄（2002a）『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—』明石書店
 細川英雄（2002b）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
 本郷智子（2004）「翻訳プロセスを応用した気づきの促進」『多摩留学生センター教育研究論集』第4号, pp.19-25.
 本郷智子（2007）「日本語の話したことばの特徴を学習者にどう気づかせるか—コマ漫画の英日翻訳プロセスを活用して—」『日本語教育方法研究会誌』Vol.14, No.2, pp.58-59.
 Laufer, B. (1998) The development of passive and active vocabulary: Same or different? *Applied Linguistics*, 19, pp.255-271.
 Gonzales Davies, M. (2004) *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*, John Benjamins Publishing Company

巻末資料

アンケート

問 1. あなたの母語は何ですか。_____

問 2. この授業の前に翻訳をしたことがありますか。 (はい ・ いいえ)

●「はい」と答えた人に聞きます。

①何語から何語に翻訳しましたか。_____

②何を翻訳しましたか。(例: 小説、ドラマなど) _____

問 3. この授業で扱った分野はどうでしたか。

①小説 (とてもよかったです・よかったです・ふつう・あまり役に立たなかった)

②マンガ (とてもよかったです・よかったです・ふつう・あまり役に立たなかった)

③アニメのスクリプト

(とてもよかったです・よかったです・ふつう・あまり役に立たなかった)

問 4. この授業でよかったこと、おもしろかったことは何ですか。(○はいくつでもいいです)

a.日本人ボランティアがいてよかったです b.いろいろな教材を使っておもしろかった

c.さまざまな種類の日本語を読むことができてよかったです d.翻訳についてわかった

e.特がない f.その他: _____

問 5. この授業で難しかったこと・大変だったことは何ですか。(○はいくつでもいいです)

a.教材のオリジナルの日本語が難しかった b.レポートが大変だった

c.自分の日本語のボキャブラリーが少なかった

d.英語の教材がわかりにくかった e.特がない

f.その他: _____

問 6. この授業は友達やボランティアと話し合って翻訳をしましたが、それはどうでしたか。

(一人で翻訳をするより効果的だった ・ 一人で翻訳した方がよかったです)

問 7. この授業を取ってどうでしたか。(○はいくつでもいいです)

a.これからいろいろな翻訳をしてみたい b.自分の翻訳は思ったよりよくできた

c.翻訳についてあまりわからなかった d.自分には翻訳は無理だと思った

e.ボランティアといろいろ話せてよかったです f.友達といろいろ話せてよかったです

g.翻訳を先生に直してもらひたかった h.翻訳を先生に直されなくてよかったです

LD・ADHD 日本語学習者支援に関する一考察 －1学期間における担当教師2名の事例から－

A Perspective on Supporting Japanese Language Learners with LD/ADHD:
From the Experiences of Two Teachers in One Semester

中川 康弘（神田外語大学）
Yasuhiro NAKAGAWA (Kanda University of International Studies)

要旨

近年、多くの教育現場で LD・ADHD 学習者への支援が注目を集めている。本稿は、1 学期にわたり LD・ADHD 学習者の在籍する日本語クラスを担当した教師 2 名の事例をまとめた実践報告である。インタビューと観察ノートをもとに、主に坂根（2000）、池田（2004）にある支援内容との比較検討を試みた。調査の結果、支援は他の学習者との公平性を期すために派遣元機関からの認定を得た上で行われるのが望ましいこと、教師はテスト時間延長、別室受験など代表的支援の効果はテストの性質によるものであると認識すること、教育機関は当該学習者のみならず担当教師の負担、カウンセラー設置などプログラム運営全体を考慮することなど、LD・ADHD 日本語学習者の受け入れにあたっての課題が示された。

[キーワード：インクルージョン、LD・ADHD 日本語学習者、インタビュー、観察ノート]

Abstract

In recent years, there has been increased attention given to supporting learners with Learning Disabilities (LD) or Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD). This paper focuses on two instructors and the support systems they used in a Japanese language class with LD/ADHD learners over the period of a term. It also attempts to this support with that detailed in Sakane (2000) and Ikeda (2004). Based on interviews and field notes, I discuss the following points: that it is desirable for support to be carried out with the knowledge of the institute of origin, that the teacher recognize that extending the testing period or utilizing separate facilities depends ultimately on the content of the test, and that it is necessary for the educational institute to consider strategies not only for LD/ADHD learners, but also for assigning teachers to classes and providing educational counselors for the program.

[Key words : inclusion, Japanese language learners with LD/ADHD, interview, field notes]

1. はじめに

障害を個性と捉え、そのニーズに合った教育内容を学習者に提供していく「インクルージョン (Inclusion)」という理念が叫ばれて久しい⁽¹⁾。以来、LD（学習障害：Learning Disabilities）、ADHD（注意欠陥/多動性障害：Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder）を持つ学習者への支援が注目を集め、学校教育では既に教育実践や知見を踏まえた幅広い議論がなされている。その一方、外国語教育、殊に日本語教育では、その症状からの影響を顕著に受けるにもかかわらず、LD・ADHD 学習者を扱った研究はあまり見当たらぬ。2007 年度日本語教育学会秋季大会でもこの問題がクローズアップされたが⁽²⁾、日本語教育におけるこの分野の研究はまだ緒についたば

かりである。

2. 研究の背景

LD・ADHD は軽度発達障害の一部とされ、学校教育では特別支援教育の対象となっている。文部科学省の定義によると⁽³⁾、LD は言語に関する四技能、計算、推論能力、ADHD は行動面の特徴から社会的な活動や学業に支障をきたし、どちらも低年齢期に発現するとされている。それゆえ児童、生徒を対象とする学校教育には数多くの先行研究があるが⁽⁴⁾、一貫しているのは、個性を尊重しニーズに応えるという前述のインクルージョンの考えが土台となっている点である。

本稿が対象とする日本語教育分野で学習障害を扱った

ものには、アメリカにおける取り組みを紹介しつつ、関西外国語大学留学生別科での教師の支援状況について触れた坂根（2000）、LD 学習者に関わったことのある教師 22 名の対応をまとめた池田（2004）がある。文字、単語が覚えられない、クラスメートといっしょの部屋でテストが受けられないなどの症状がある LD 学習者に対して、この 2 つの先行研究の事例で紹介された主な支援内容は次のとおりである。

- 1) 試験時間の延長
- 2) 別室受験
- 3) 課題提出期限の延長
- 4) 再テスト実施し、得点の高い方で評価
- 5) テストでの文字チャートの使用許可
- 6) 印刷物の活字の拡大
- 7) 授業外での個別指導
- 8) 話し合いによる学習状況のチェック
- 9) チューターの配置

この坂根（2000）、池田（2004）は、いずれも日本語教育における学習障害に焦点を当てた研究として画期的であるが、項目別アンケート調査により LD 学習者を担当した教師からの事後報告をまとめたものであるため、学習の傾向、授業内外の状況とそれに対する支援の過程についての報告は十分とは言えない。また学習者を担当する現場教師への支援という側面や、同クラスにいる他の学習者への影響など、クラス全体の教育の質に関わる問題についての言及がなされていない。さらには調査対象も LD 学習者を担当した教師に限られているので、ADHD 学習者に関わる支援状況についてはわからないままになっている。

日本語能力試験では、日本国際教育支援協会と国際交流基金が 1994 年から身体等に障害のある者への受験特別措置を施している。ここには試験時間各類別 1.3 倍の延長、別室受験など「LD 等」への措置も含まれ、その配慮がうかがえる。だが、受験状況を調査報告した上田（2003）は、日本語教育に携わる者の役割として、障害を持つ者への受験機会の提供という社会的意味合いや学習者の多様化という面に留まるのではなく、障害を持つ学習者にとっての日本語学習の意義についても考えるべ

きだとする、示唆に富んだ意見を記している。

3. 研究目的

本稿では、LD・ADHD 学習者を受け入れている関東近郊私立大学留学生別科の日本語短期プログラムの支援体制に着目する。そして教師の一学期間の教授過程で見られる LD・ADHD 学習者への支援内容を、坂根（2000）、池田（2004）にあるものと比較、検討することを試みる。同時に、クラス運営の困難さ、担当教師にかかる負担など支援に関わる諸問題についても言及し、これまでの日本語教育分野にある支援内容のさらなる充実を図ることを目的とする。

4. 調査概要

4.1 調査対象

調査対象者は、一学期にわたって LD 日本語学習者を担任として受け持った教師 K と、別学期に同クラスにおいて ADHD 日本語学習者の担任をした筆者の計 2 名。教師 K が担当した LD 学習者の名前はキャロル、筆者が担当した ADHD 学習者の名前はセラ（いずれも仮名、女子）である。このうち、キャロルのほうは LD の中でもディスレクシア（Dyslexia：読み書き障害）の疑いのある症状を持つ。両者ともにアメリカ出身の留学生で、来日前の日本語既習歴はない。

4.2 調査方法

調査方法として、LD 学習者を担当した教師 K には、約一時間半のリコールインタビューを行い、一部文字化したデータ内容を 7 つに分け、分析資料とした。また ADHD 学習者を担当したのは筆者自身であるが、学習者への主観的な所感にとどまらないよう、授業内外で起きた出来事について、パソコン上に日誌としてまとめていた学習者観察のためのノート、および自分自身の授業振り返りのために書き留めておいた指導メモという手元に残された 2 つのデータを使用し、記述、分析するように心がけた。

表 1 「実践日本語 1」トピック⁽⁵⁾

	トピック名	ビジター活動内容と学習者の学習内容
1	外食	レストランのメニューを作り、ビジターに給仕をする。
2	新しい物や言葉	学内標識の読み方、意味をビジターに聞き書き作る。
3	旅行	旅行経験をテーマにビジターの前でスピーチをする。
4	教室での活動	ビジターに折り紙の作り方を説明、指導する。
5	日本の昔話	十二支の話を基に日本の印象を交えた劇を演じる。

4.3 クラス概要

対象は別科科目の1つ「実践日本語」で、言語、社会言語、社会文化知識を学び、各トピックの最後に日本人ビジターとの活動を行うトピックベースのクラスである。5レベルある各クラスは教師1名が担当し、90分授業が週4コマ実施される。本稿対象のレベル1では、既習歴ゼロの学習者を受け入れている。

なお、成績評価については、100%中、出席、期末テスト、ビジターとの活動がそれぞれ15%、クイズ25%、宿題25%、平常点5%となっている。クイズは点数が60%以下の場合は再クイズを行う。宿題は毎トピックに文法に関する宿題と日本人とのインターアクションを課したもので、提出を重視し、場合により提出期限延長も認めている。

4.4 学習障害認定とその手続きについて

留学生の学習障害認定およびその支援内容の担当教師への周知は、学習者の所属大学からの情報を重視した手続きを経ている。よって所属大学からの認定がなければ、試験時間延長や別室受験などは原則としてできないシステムになっていることを明記しておく。

5. 調査結果

5.1 LD 日本語学習者への支援

5.1.1 学期開始時の状況

教師KがキャロルからLDであると申告されたのは、学期前半のある日の授業終了後であった。事前に申告しなかったのは、以前ほかの言語を学習した時は問題がなかったからだという。教師K自身も、トピック終了後のクイズが60%以下なので疑問を抱いたが、そのような学生は彼女以外に他にもクラスにいるので、特別視はしていないかったと話している。申告後直ちに本人、所属大学や関係者と協議し「試験時間延長」という支援内容を決定した。

文字認識について、申告時、教師Kが彼女から聞いたのは以下のようない内容である。認識の際は「ち」と「さ」の形態上の区別がつかず、自分で書くときには「ち」は右に、「さ」は左に曲がるという知識から、実際に腕に力を入れて右と左に書き分けるということである。実際その場でゆっくり力を入れて書く様子を示したそうで、このことから、教師KはLDの中でもディスレクシアに属する症状ではないかと判断した。

5.1.2 学期中の様子

授業では、キャロルは申告後も以前と同様まじめに参加し、教師Kとの授業中のやりとりでは他の学生と変わりがなかった。日本人ビジターとの活動についても、文字の産出に関わるもの以外は上手に行っていたという。

データ 1) ビジターとの活動について

言語だけを重視するわけではないので、結構LD学習者に向いているかもしれません。(活動内容が) 文字を介さないものはうまくやっていました。

また、宿題など提出物に時間がかかっていたが、基本的には提出期限の延長を許可しているので、提出は遅れるがすべて出していた。提出物が遅れる理由について、教師Kは次のように話していた。

データ 2) 提出物について

書くのに時間がかかる、間違えないように意識しているからです。つまり書くのが遅いだけで、できないということでは決してないのだと思います。

5.1.3 現場での支援の試み

キャロルは、学期始めに渡した絵カードコピーを自習用に使い、チューター活動についても週1回程度行っていた。教師の授業の手助けをしたり学生の練習相手になったりするティーチングアシスタント(以下TAと略称する。)も学期中に2名の協力を得たという。教師Kは少しずつながらその効果を感じたそうだが、チューター、TAの活用については、クラスに入る協力者の資質にも言及していた。

データ 3) チューター、TAについて

チューターでもTAでも誰でもお願いすればいいというものではないです。

キャロル自身はクラス内外でも留学生、日本人学生問わず友人が多く、他のクラスの学生やホストファミリーの助けなども上手に得て授業中のタスクや宿題を行っていた。そうした人的ネットワークの活用は学習ストラテジーの一つだが、クラスメートとの関係構築は次のデータにあるように良好であった。

データ 4) クラスマートからの支援について

彼女の性格的な部分もありますが、できる学生がサポートしてあげるということもありました。ですから結果的にその学生も教えることで伸びます。教えるには自分もわかっていないければいけないですから。教師はそれを生かすことができれば理想だと思います。

また、要望であった期末テストの時間延長は行わず、キャロルは試験を時間終了前に出してしまったそうだ。その理由については次のように述べていた。

データ 5) 試験時間延長について

もちろん、全部目を通してできたと思ったからでしょうが、他の学生に知られるのがいやだったのと、延長しなくとも大丈夫だというプライドもあったのではないかと思います。

このほか、教師K自身も求められれば個人指導をしたり、授業中の練習時に意識的にキャロルの席近くを見て回ったりしたが、課題やタスクについては他の学生と同様のものを与えていた。これは決して彼女の日本語力が低いということではなく、課題に時間がかかるだけという教師Kの認識があったからである。一方キャロルからも、板書の仕方について次のような要望があった。

データ6) 教師の行動への要望について

本人から、黒板に書きながら読まないでほしいと言わされました。つまり黙って書けということです(笑)。その後は書き終わってから読むようにしました。

こうした要望に応えつつ、学習上の適正を判断し、調整していくという教師Kの支援の様子が見えるが、決して一人で抱えることのないように、学期中に行われる会議での報告や他の教員と話すことで、情報の共有化やニーズへの対応を考える機会を作っていたことがわかった。

データ7) 会議の役割について

会議ではこの件についてよく話していました。あと彼女のことを含めて結構(他のクラス担当の)先生にもクラスのことを話していました。それで気づく面も出てくると思います。

そして期末テストでは、データ5)にあるように学期初めに要望していた試験時間の延長をせず、最終成績も80%台になった。

データ8) 授業内外での行動(■は記述のない箇所)

表2 一学期間の観察ノート

日付	集中力の欠如	ビジターとの活動状況	クラス内インターアクション	クイズ・宿題・チューター
9/28	授業後、面談で遅刻理由を聞いたが、落ち着きがなくなる。	「外食」の活動遅刻。そのためか何度も謝りにきた。	練習した役割ができず。同グループ学生からのフォローもなし。	
10/4	靴を履いたままいすの上に座り練習。見回りながら声をかけ、自然にやめるよう促した。		クラスメートの間違いを英語できつい口調で指摘し、クラスの雰囲気が一時悪化した。	授業後トピックの再クイズ。その後チューターを勧めたが「考えておく」との消極的な返答をもらう。
10/16		「標識辞書」活動。グループ参加せず自分の役割を終えると頭を抱えていた。TAも働きかけをやめてしまう。	突然、「待つ」という漢字を発見し、人偏だと「侍」になるとグループに説明していた。	授業後に漢字の知識をほめると、漢字についての話題を積極的に話していた。
11/8		「旅行」のスピーチ。旅行経験を話していた。スピーチ後のビジターからの質問もうまく答えていた。	日本人ビジターもクラスメートも楽しそうにスピーチを聞いていた。時折笑いも出て和やかな雰囲気だった。	再クイズ後、さらに旅行の話をしてくれた。チューターを再度勧めたが特に要望なし。

5.2 ADHD 日本語学習者への支援

5.2.1 学期開始時の状況

セラがADHDであるということ、そして期末テストの時間延長という所属大学からの要望があることは、クラス担任の筆者も学期開始前から把握していた。しばらく様子を見ていたところ、学習面では、日本のアニメ、ゲームなどに興味を持ち、文字の定着や学習項目の理解も他の学生と変わらないように思われた。だが、第一回、二回の漢字クイズの点数が30%台で、文法に関する宿題には「ち」「さ」「つ」が逆向きになるなどの表記の間違いも多く見られた。

一方、行動面では、当初からクラスでの練習や他の学生の発言時に声を出しながらあくびをする、頭を抱えたり顔をしかめたりするなどのいわゆるチック症状や、説明を上の空で聞く、授業中に落書きをするなどのADHD特有の行動が目立った。また、クラス内外での友達付き合いも上手ではなく、最初のトピックでは日本人とのインターアクションを伴う宿題が未提出であった。チューターも勧めたが、消極的であったので無理につづく様子を見ることにした。

5.2.2 学期中の様子

日誌形式に記述していた一学期間の観察ノートから、授業内外でセラに顕著に見られた事例のうち主だったものを紹介したい。集中力の欠如、ビジターとの活動状況、クラス内インターアクション、クイズ・提出物・チューターの4つに分類し一覧を記す。

日付	集中力の欠如	ビジターとの活動状況	クラス内インターアクション	クイズ・宿題・チューター
11/16	授業中、時々寝ていたが、授業後「セラ」の漢字の当て字を教えると喜んだ。		グループワーク時、授業と無関係の雑談も見られたが概ねグループ内関係は良好だった。	日本人とのインターアクション宿題で、TAの活用を勧めたが結局未提出で終わる。
11/27		「折り紙」活動。仲の良い学生とグループを作らせた。ただ本人は折り紙が苦手のようだ。	同じグループの学生もセラの分まで頑張っていた。特に関係が崩れることもなかった。	残りの日本での生活を楽しみたいとのことで再クイズを拒否。
12/7		準備資料を忘れ見学。		再クイズを拒否。

5.2.3 現場での支援の試み

上記の状況に対応すべく、筆者は支援内容を記した指導メモをまとめている。メモ書きした内容を整理し、指導項目別にまとめたものを次に示す。

データ 9) 指導メモ

①授業中の落書き、土足でいすの上に座る行為、集中力欠如などへの対処

直接注意せず、席の近くに行って見て回る、全体練習や新しい活動に入るときは、他の学生を交えながら彼女の名前を呼んで注意を喚起すること。

②発話の促進

発話には必ず何らかのフィードバックをし、反応に敏感になること。

③ビジター活動、ペアワークなどグループ活動の促進
学生の組み合わせに配慮すること。

④インターアクション宿題未提出状況への対処

TAを活用するよう働きかけるが、提出するかどうかは本人に任せること。

⑤クイズの点数をあげるために

個人指導、再クイズは行うが、あくまで本人の意思に任せること。

⑥信頼関係の構築

こちらから自己開示をするなどし、2人きりになる際を活用すること。

以下、短期間ながらこれらの指導メモを踏まえて行った支援の効果について、データ 8) に示した観察ノートの内容とあわせて記したい。

まず①について、ノートからは、9月の時点で落書き、土足座りなど集中力の欠如が垣間見える。だがセラの座席近くに行って見回る、名前を呼んで注意を喚起するなどにより、10月を境に土足座りや学期当初から頻繁にしていた落書きもほとんど見られなくなった。

次に②について、授業後のやりとりではあるが、漢字の知識をほめることで発話を促すことができ、旅行スピーチをほめた後も発話に積極的になっていた。ビジター

との活動も、内容によっては得意なものもあることもわかった。

③については、クラス内インターアクションで問題が生じることが目立ったので、折り紙のトピックにおけるビジターとの活動では仲の良いクラスメートと組ませ、グループ構成に配慮することで実施にあたっての環境を整えた。

無論、あまり効果が見られなかつたものもある。④についてチューターや TA の積極活用を試みたが、本人の意思でチューターは結局つけずに終わり、TA はその対応の難しさゆえ標識辞書作成活動の際、TA 自身がセラに対して働きかけをやめてしまうことも見られた。日本人とのインターアクション宿題も TA 活用を期待していたがすべて未提出で終わった。

⑤はクイズについてで、実施前にはほぼ毎回個人指導を行っていた。結果的にすべてのトピックで再クイズを受ける形となつたが、日本での留学生活を楽しみたいという本人の希望を尊重し、学期後半の再クイズは行わなかつた。

そして⑥の信頼関係の構築には、再クイズ、個別指導などで必然的に授業後よく話す機会を持つことで自己開示を促し、漢字の字形や意味について理解や関心が高いこともわかつた。そこでデータ 8) にある 11 月 16 日の授業後、「セラ」の漢字の当て字を教えたところ興味を示し、データでは触れていないが、その後はクイズやテストの名前を漢字の当て字で書くようになっていた。

こうした状況の中で迎えた学期終了前の期末テストでは、セラは時間延長をせず 40 点台の点数を取つた。そして最終成績は宿題未提出などの問題もあったが、落第は免れる結果となつた。

6. 考察

これらの結果を踏まえ、実践日本語クラスの支援体制について特徴的な面を、現場の支援体制を支えるプログラムの特徴と LD・ADHD 学習者への現場での支援とい

う2つの角度から考察したい。

6.1 定期会議による情報共有の体制

まず、プログラムの特徴のうち定期的に実施されるものとして、別科長と専任教員で構成される週1回の専任教員会議と、学期半ばに別科長、専任教員兼任の実践日本語コーディネーター、および各クラス担当教師で行われる中間報告会議が挙げられる。本稿ではデータ7)で触れたが、これらの会議はクラス担当教師からの報告を全員が共有し、学習者のニーズに対応する方策を話し合う極めて重要な役割を持っている。また担当教師にとっても自身の支援方法が内省できると同時に、クラス状況を話すことで心的負担を軽減する場になる。

6.2 学内国際交流ボランティアネットワークによる教室支援の体制

次に、支援体制として有効なのは、チューター、TAの活用である。本コースではチューターコーディネーターという役職の専任教員を1名置き、学内メーリングリストを通じて学習者の要望や条件に見合ったチューターを募集する体制になっている。チューターは主にクイズ、テストの準備練習、会話パートナー等の役割を果たし、本稿でもキャロルが活用する例が見られた。一方、セラにはチューターをつけずに終わった。これは本人が積極的でなかったこともあるが、彼女のようにADHDを持つ学習者の場合は、行動面の困難さを理解、共有できるチューターの選出に十分な配慮が必要だと思われる。

またTAについて、2つの事例ともTAを活用していた。データ3)にある教師Kのコメントでは適正見極めの重要性の指摘が見られ、データ8)の標識辞書の活動でもTAが働きかけに苦慮している様子がうかがえるが、LD・ADHD日本語学習者のいるクラスでは大いに活用できるものと考える。

6.3 コースシラバスによる評価項目と学習内容の設定

第三は、評価システムと学習内容についてである。本コースでは調査概要で前述したとおり期末テストに評価の比重を置かず、出席と同等の15%に設定し、提出期限の延長、再クイズも認めた宿題と日々のクイズを各々25%としている。つまり、評価対象は日本語力の高さだけではなく、授業への真摯な取り組み、学習態度などを重視しているのである。また学習内容も四技能が盛り込まれてはいるが、トピックシラバスの中で日本人とのインターアクションを行う活動を重視し、従来の日本語教育が行ってきた語彙、文法積み上げ式の内容に偏っていない。文字の読み書きや文法などが苦手な場合、それに固執しなくても良い面は、特に母語と違う文字体系に初

めて遭遇する既習歴ゼロのLD・ADHD学習者を受け入れやすい体制と言えるだろう。またそれは、初めて日本語を学ぶことで困難を覚える学習者全てに有益であると思われる。本稿では、キャロルにディスレクシアの疑いがあったが、文字の産出が求められるクイズや課題以外は、折り紙など言語に注視しない活動や教師とのやりとりに何ら問題がないことがデータ1)からうかがえた。またセラもクイズでは困難を感じていたが、データ8)の11月8日の記述にあるとおり、自分の体験を話す旅行スピーチでは評価も高かった。両者の得手不得手は異なっていたが、こうした活動は文字への負担が緩和され学習効果も大きいことから、LD・ADHD学習者向きの活動であると考える。

6.4 日本語プログラムの支援体制への提言

続いて、LD・ADHD学習者への支援について研究の背景で述べた坂根(2000)、池田(2004)の例と本稿事例を比較、検討する。同時に教師の負担や他の学習者への影響などクラス運営の側面についても触れ、支援内容の充実を試みたい。

まず、先行研究との比較として、「試験時間の延長」について、本稿ではキャロル、セラともに学期始めに要望があったが、結局時間内に提出し延長することはなかった。この「試験時間の延長」は支援としてなされる代表的なものであるが、本コースの期末テストは一学期間の学習項目がどの程度身についたかを判定する達成度テストの色合いが強いため、時間内に終わる可能性も高いのではないかと思われる。無論、学習者にとっては時間延長が心的負担の軽減に作用し、また教師Kがデータ5)で述べていたように、テストはクラスで一斉に行うゆえ他の学生に知られたくないという心理も働くかもしれない。だが時間延長するか否かはあくまで試験内容によるところが大きいのではないだろうか。これは「別室受験」という支援にも同様のことが言えるだろう。よってここでは、ただ単に試験時間の延長や別の部屋で受験すれば済むという、安易な考え方からの支援の提示は慎むべきであることを強調しておきたい。

「課題提出期限の延長」、「再テストをして良い方を評価する」、「テストでの文字チャートの使用許可」は、クラスの約束事として実施することが前提である。成績評価に関わることであり、特に日本語既習歴がゼロのレベルでは全員のニーズである可能性が高いことから、LD・ADHD学習者に対してだけこれらの支援を行うのは公平とは言えない。また提出物延長と再テストについては、本人の意思を尊重することも肝要である。セラの例、データ8)の11月27日の記述に見られるように、本人が望まなければそれは押し付けでしかなく、かえって学習意欲を削ぐおそれがあるからである。「印刷物の活字を

大きくすること」については、本稿の事例で見られなかったが、あくまで所属大学からの要望に基づいた上で、他の学習者の心情も配慮して行うことが望ましい。また LD・ADHD 学習者にとっても、特別の支援を施されていると感じる恐れがあることから、この支援は慎重に行わなければならない。それは「授業外での個別指導」「話し合いによる学習状況のチェック」についても同様である。支援は学習者ニーズに応えるためのものであり、本人への配慮を欠いた教師の独善的な使命感からくるものではないからである。その意味で教員会議は担当教師から報告された支援内容を第三者が監査する機能も果たしていると言える。そして「チューターをつける」ことについては、TA の活用も含めて有効であるが、前述のとおり適正を考慮することが望ましい。

このほか、板書の工夫、新しい活動前のさりげない注意の喚起など、本稿の事例で見られた授業中の細かな支援も欠かせないが、学習者が何を求めているのか知るためにには、やはり信頼関係の構築が重要となる。よって教師が日々声をかけ、自らも自己開示をして信頼関係を築くことが何にも増して LD・ADHD 学習者への支援の第一歩になると考える。

次に、LD・ADHD 学習者が混在するクラスゆえに生じる他の学習者への影響など、クラス運営にかかる問題をどう扱うかについて触れたい。データ 4) で教師 K は、サポートしあうことでのクラス全体の日本語力も伸びるという相乗効果を指摘していた。こうした学習者間の相互行為に教師が意識を働かせることは有効だと思われるが、これについては学期ごとに変わるクラス人員の構成や人間関係、学習者の性格などによるところが大きくなるため、学習者同士のサポートは流動的なものにならざるを得ないだろう。また教師が LD・ADHD 学習者に気を向けすぎると、授業の中止や遅れが生じ、学習者の中には LD・ADHD 学習者とともに学ぶことを否定的に捉える者も出てくることも考えられる。最悪の場合、提供する教育の質が落ちることにもなりかねない。この点は本稿の冒頭で述べたサラマンカ宣言が掲げる「インクルージョン」の限界であり、その理念が現場にどれだけ即したものになるかが今後の課題だと思われるが、そうした中で、クラス人員全体の利益を維持しなければならない教師の負担は計り知れない。LD・ADHD 学習者に対応する一方で、他の学習者の教育を受ける権利を奪わないために、別タスクを適宜用意したり授業外指導を行ったりするような状況も場合によってはあり得るからである。教育現場の環境、条件によるが、将来的には担当教師が授業時間内外に労力を過度に負うことのないように、クラスに 2 人の教師を配置する、学習相談カウンセラーをプログラムに設置するなどの対応策を考慮することが望ましいであろう。換言すれば、LD・ADHD 学習

者への支援は、学習者のみならず、担当教師やプログラム運営の関係者をも視野に入れた上で実施することが重要である。

7. おわりに

岩隈（1998）は、健常者の持つ障害者へのイメージが双方のコミュニケーションに影響を与えていていることを指摘し、障害者は常に支援を受け入れる存在であるという、健常者の独りよがりの認識に疑問を呈している。翻って、その認識を日本語教師の LD・ADHD 学習者支援に置き換えたらどうであろうか。ただでさえ教師－学習者の役割関係が支配的な教育現場において LD・ADHD 学習者を目の前にすれば、なおさらその認識に陥りやすいのではないだろうか。世界規模の社会移動がもたらす学習者背景の多様化と、万人への教育機会の提供に日本語教育が貢献しうるとしたら、LD・ADHD のみならず弱視、吃音などさまざまな障害をもった学習者への教育実践が一層求められるだろう。そうした中で教師は、学習者との関係を絶えずモニター化し、自身が教育実践から学ぶべきものは何かを問いかける意識を真剣に持たなければならぬと考える。

以上、LD・ADHD 日本語学習者に関する支援について述べた。本研究が日本語教育現場における支援の一助となれば幸いである。ただ今回は、学習者側の内面に触れることができず、また教師の支援過程も一学期間に限らざるを得なかつたため分析上の偏りがあるのは否めない。これらの点を今後の課題としつつ、引き続き現場に身を置き教育実践を行っていきたい。

付記

本稿は『神田外語大学共同研究プロジェクト インターアクションのための日本語教育：実践日本語におけるシラバスデザインの理論と実際』研究成果報告書の掲載論文に加筆修正を施したもので、関係諸氏に感謝申し上げます。

注

- (1) インクルージョンの定義は、ユネスコ、スペイン教育科学省（1994）にある。
- (2) 同大会シンポジウムのテーマには「障がいのある学習者と日本語教育」が取り上げられた。
- (3) 文部科学省（2003）などを参照。
- (4) 詳しくは日本 LD 学会編（2004）。
- (5) トピック内容については、使用テキストである菊池（2005）を参照した。

参考文献

- 池田庸子（2004）「学習障害（LD）を持つ留学生の受入と支援」
『日本語教育』120 号, pp.113-118.

- 岩隈美穂（1998）「異文化コミュニケーション、マスコミュニケーション、そして障がい者」『現代思想』2、青土社、pp.192-203.
- 上田和子（2003）「日本語能力試験における障害者受験特別措置対応の現状と課題」『日本語国際センター紀要』13、国際交流基金、pp.99-115.
- 菊池民子（2005）『実践日本語I』神田外語大学留学生別科
- 坂根庸子（2000）「留学生教育における学習障害者への取り組み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10、pp.9-20.
- 日本LD学会編（2004）『日本LD学会LD・ADHD等関連用語集 第2版』日本文化科学社
- 日本語教育学会編（2007）『日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.51-73.
- ユネスコ、スペイン教育科学省（1994）「WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY」
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf>
(2008年2月1日閲覧)
- 文部科学省（2003）「特別支援教育に関すること」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm
(2008年9月1日閲覧)

理工系日本留学課程で学ぶマレーシア人学生の学習管理過程 －言語管理理論の援用による分析－

Study Management Processes by Malaysian Students in Japanese Science and Engineering Tertiary Courses: Case Study from the Perspective of the Language Management Framework

櫻井 勇介（カイロ大学）

Yusuke SAKURAI (Cairo University)

要　旨

本調査は、在マレーシア理工系日本留学課程で学ぶ学生の学習上の問題、及び解決方法を言語管理理論を用いて定性的手法で調査したものである。調査協力者3名は日本の大学編入を目指し、日本語を主な使用言語とし日本の大学に準ずる内容を教授する課程で学んでいる。本稿は、マレーシア人学生が日本語で学術活動に携わるこのような場面を接触場面の一場面と捉え分析、考察を試みた。その結果、調査協力者は講義での問題を頻繁に認識していたことが認められた。3名の学生とも学術活動に取り組む際、問題があるとまず友達を頼っていたが、援用した問題解決方法が意図したように機能せず、そこで生じた問題を解決するためにさらに別の方針を利用したという事例も見られた。また、学習は学生が一方的に行うのではなく、その場面を共有する他の参加者からの関与を受けながら行われていることも示された。

[キーワード：管理理論、定性的研究、日本留学課程、理工系課程、マレーシア]

Abstract

This study, through qualitative methods, considers problems encountered by students learning in Japanese science and engineering courses in Malaysia and how they were resolved. It examines the academic activities and management processes that were used to overcome student problems from a macro and dynamic perspective of students' learning. Three students undertook university-level study in Malaysia conducted by Japanese instructors prior to transferring to Japanese universities. These students frequently experienced difficulties in lectures. In order to overcome the difficulties they faced in their academic activities, they often asked their classmates for help. Some students' problem solving strategies did not work as intended, which led the students to employ other strategies. This paper also shows the reciprocal nature of learning in an academic setting.

[Key words : management model, qualitative study, preparatory course for studying in Japan, science and engineering course, Malaysia]

1. 研究の背景

高等教育の国際化は世界中で加速し、重要性が認識されつつある。日本政府も留学生政策を推進し、2007年の「アジアゲートウェイ構想」や2008年の「留学生30万人計画」の中で優秀な留学生の獲得と育成、国際的教育への貢献を目指し関係機関の連携を強化する指針を示した。本調査が行われたマレーシアでは、マハティール元首相提唱の東方政策と共に鳴る形で日本留学を目指す学生のための日本留学課程が1982年に初めて設立され、現在4つの機関が運営されている。本調査対象となるそ

の1機関には、300名弱のマレーシア人学生が在籍し、20名程度の日本人教員、10名程度のマレーシア人教員が勤務している。現地大学の施設を一部借用しているものの、教育活動自体は大学の運営とはほぼ独立して行われている。学生は日本語と理工系科目の基礎教育（予備教育）を1年間受け、続く2年間で日本語教育に加え、日本の大学1、2年次に相当する教育内容を学ぶ（大学教育）。その後、日本の理工系学部3年次に編入することが見込まれている。本稿は在マレーシア日本留学課程の大学教育1年次（表1太枠）で学ぶ渡日前のマレーシア人学生の理工系科目の学習上の問題、及びその管理過

表1 調査対象機関の教育システム

	1年目	2年目	3年目	4年目	5年目
学年	予備教育	大学教育			
場所	マレーシア		日本		

程を定性的手法で明らかにしようとするものである。

1.1 論理的枠組み

学生が不慣れな環境で直面する問題の数々は想像に難くないが、彼らが学習上の問題をどう認識し克服するかという過程に注目した研究はまだ少ない。マリオット(2005)は異文化インタラクション研究の論理的枠組みであるNeustupný(1985)の「言語管理理論」を外国语で学術活動を行なう留学生の学習過程に応用した。この枠組みでは学術活動場面において、共有・期待される様々な「規範」からの逸脱、そして、それによって生じる問題がどう対処されるかが注目され、その援用によって、単に問題と解決方法を提示するだけでなくより動的に活動過程を捉えることができる。その「規範」は言語規範(文法知識や語彙力のような言語形式)、コミュニケーション規範(言語形式以外のコミュニケーションにおける規則、適切な場面での言語使用・談話構成のルール)、そして、社会文化規範(言語コミュニケーション外の社会文化行動)の3つに大別される。これらの規範からの逸脱によって生じた問題を学生や彼らと係わる者が認識し(留意)、否定的な評価がなされた際、それを克服するための行動(調整行動)が選択され、学術活動が遂行される。問題が解決されない際は、この過程が繰り返され、その中で学術的技能が習得されると考えられている(図1)。また、この過程は様々な要因により中断されることもあるし、「逸脱」は必ずしも否定的なものではなく、中立的、または肯定的な評価がされることもある。

これらの規範を本調査の視点である学生の学習管理過程にあてはめると、言語規範には基本的な語彙や文法規則に加え、特定の分野で用いられる専門語彙などの言語形式が含まれる。また、コミュニケーション規範には口頭発表のルールや使用言語の文体などの非言語形式のルールが当たり、社会文化規範には、特定のタスクにおいて教師が学生に何を期待しているか、教室内でどのように振舞うべきかといった、あるコミュニティ内に存在する言語使用以外のルールが含まれる。このような規範から逸脱した際、留意、評価を経て、調整行動が選択される。そして、最終的に目的のタスクが達成されれば、そのコミュニティで共有される規範が習得され、学術的能力が習得されると考えられている。マリオット

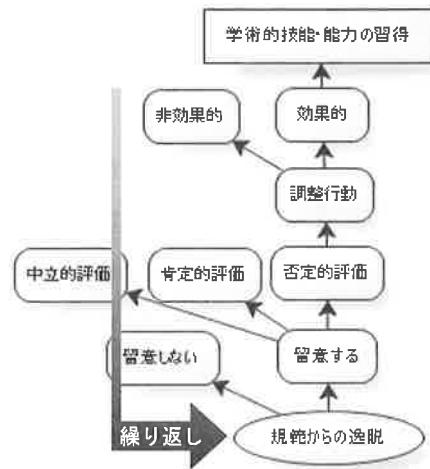


図1 学習管理過程モデル (Neustupný, 1985; マリオット, 2005 から作成)

(2005)によれば、これまで留学生の問題というと主に言語規範に起因する問題が注目されがちで、コミュニケーション規範と社会文化規範にも目を向ける必要性があると強調している。ただし、学習上の問題は複数の規範からの逸脱により生じることもあり(Yamada, 2003)、事例の分析には注意が必要である。

1.2 外国語環境での学習上の問題点

これまで自国にある海外教育機関で外国語を用い学ぶ学生の経験に関する調査は少なく、以下、関連する研究で明らかにされた留学生が認識する問題を概観する。まず、オーストラリアの大学で学ぶ日本人留学生の学習管理過程を調査したYamada(2003)は、日本人学生は、クラス討論や講義での級友や講師の話す早さ、俗語などの特殊な語彙使用といった自ら制御できない要素を含む活動で特に問題を抱えていたと報告した。これらの問題に日本人学生は大学の学習支援センターを利用したり、講師や母語話者の友人から助けを得たりしていた。また、講師から自分のレポートへの評価が返却されるまで自分のレポートの問題点を留意できなかった事例も報告されている。Nemoto(2002)はオーストラリアで学ぶ日本人学生のレポート作成過程を調査し、不十分な言語能力に加え、議論の展開のさせ方、期待される内容への認識不足、レポートのジャンルへの不慣れといった問題を指摘した。そして、学生は多様な調整行動を援用し解決を試みていたことが報告されている。さらに、学生が適切な調整行動を援用できない原因は大学や講師にある可能性もあると主張している。オーストラリアのインドネシア人学生について調査したNovera(2004)は現地学生なら皆知っているレポートやクラス討論のトピックに関する背景知識不足が学術活動の遂行を困難にしていたと述べている。また、留学以前に英語でのクラス討論の経験

がないことも問題の原因だったと報告している。同様に、アメリカの留学生を調査した Leki (2007, p. 60) も、現地学生が一度読めば理解できる教材も、十分な背景知識を有さない留学生にとっては大きな負担だったと述べている。

理工系課程在籍の留学生特有の問題も幾つか報告されている。北浜 (1995) は理工系特有の専門語彙・表現の用法は特別な配慮を要し、留学先の国と母国の間の教育方針の違いも問題点の原因となり得ると述べている。北浜 (1995) はマレーシアの化学教育では計算や化学反応式が重視され、基本的な法則が教科書であまり扱われないことを指摘している。鷹野 (2006) は日本とマレーシアの中等教育における物理カリキュラムを比較し、日本のカリキュラムは普遍的な法則を軸に個々の事象を理解することが重視されるのに対し、マレーシアでは、具体的な事象を学習するに留まる傾向があると述べている。北浜 (1995) も鷹野 (2006) もマレーシア人学生がこのような違いを認識せずに日本の高等教育で学ぶ場合の危険性を懸念している。

1.3 本研究の目的

本研究は言語管理理論に基づき (1) 日本留学課程の大学教育 1 年次で学ぶマレーシア人学生が認識している問題を解明し (2) それらを解決するための学生の調整行動を明らかにすることを目的とする。

2. 調査方法

2.1 調査協力者と学習環境

調査協力者は自発的に協力を申し出た大学教育 1 年次に属す女性 2 名 (A/B) と男性 1 名 (C) であり、日本生活経験はなく、年齢は 18 から 20 歳である。前年度の予備教育では日本語を週 20 時間、理工系科目を週 15 時間、30 週間履修し、3 名とも日本語能力試験 3 級に合格した。予備教育の日本語の授業は主に日本人講師により行われ、理工系科目はマレーシア人講師によってマレー語・英語・日本語を用いて行われた。なお調査年度、筆者は彼らの授業を担当していないが、前年度の様子を見る限り、日本語の科目では授業態度も良く成績も良好な学生であった。調査年度の大学教育 1 年次では本調査までに日本語を週 9 時間半、理工系科目（数学・物理・化学・情報処理・エンジニア製作実習）を週 20 時間⁽¹⁾、約 10 週間履修していた。日本語、理工系講師それぞれ一名を除いて日本語母語話者で、理工系科目では講義、演習問題、実験、教科書・資料などの読み解き、レポート、テスト、エンジニア創作実習などを日本語で取り組む。本教育機関は日本の大学への編入を目的としているため、日本の大学課程に相当する内容の授業が行われている。この機

関の学生が主に利用する学校設備として、教室、工作実習室、物理・化学実験室、コンピュータ教室があるが、授業時間外の使用は基本的に認められていない。さらに図書室には日本語で書かれた理工系書籍が入りつつある段階で、利用は殆どされていない。また、学生は寮で共同生活をし、日本からティーチング・アシスタント (TA) として派遣された理工系大学（院）生 6 名と寮生活をしている。大学教育 1 年次の学生を対象にしたのは、当学期から学術活動が日本人講師によりほぼ日本語で行なわれ、学生の問題が顕著に現れると予想したためである。

2.2 データ収集と分析

主なデータは 2 種類である。まず、学生が理工系科目学習上の経験を約 8 週間ほど毎日記した学習記録、そして前期全 15 週の第 10 週から第 11 週の間に行った半構造化面接法を用いた聞き取り調査（1 人約 1 時間）である。あらかじめ学生 1 名にパイロット聞き取り調査を行い、質問項目の調整後、分析対象となる調査を実施した。聞き取り調査では全体的な総括や一般的な質問は避け、学習記録に記された学習上の問題を詳しく説明してもらい、それをどう解決しようとしたのか、問題は解決されたかなどを報告してもらった。日本語使用に不自由を感じる際は英語を使うよう学生に指示したが、実際、単語レベルの使用が数回あった程度であった。加えて、各科目の学術活動の内容を筆者が理解するために、学期前に 1 年次担当理工系講師 5 名（内 2 名は学期後にも）に聞き取り調査を行った。さらに、文系出身である筆者の論考・解釈が妥当なものか、調査機関主任教授から初期本草稿について助言・示唆を得ている。このように複数のデータや第三者の評価を取り入れ、データ及び考察の信頼性を高めることを目指した。

本調査は被験者が 3 名と少なく事例の一般化は難しい。しかし、本調査は学生の実際の学習活動に焦点を当てているため、その過程を垣間見ることができる定性的手法を用いた。定性的手法を通じ、実験的場面での研究や定量的研究では得られない被験者の実際の活動過程、ある特定の結果の原因、ある行動をとるに至った葛藤といった具体的な知見が得られると考えている。また、本稿の主目的ではないが、このような定性的社会科学研究では個々の事例の一般化よりも、調査の蓄積を通じ、本調査の「言語管理理論」のような人間の社会行動過程を理解するための枠組みの妥当性を検証する意義もある (Leki, 2007)。

3. 学習上の問題に対する留意と調整行動

3.1 データの概観

本章では 3 名のマレーシア人学生が認識した問題とそ

の問題に対する彼らの学習管理過程を掘り下げる。表2に、学生の学習記録に見られた学習上の問題についての記述を、場面という基準で分類し（講義・課題・レポート作成・試験・実習）事例数を示した。講義は毎日行われ、課題とレポートは週に一度、試験は各教科の区切りのいいところで実施されている。学生の記述数により困難の程度を結論付けることはできないが、問題認識の頻度を示しているとは言えるだろう。また、学生がそれぞれの場面で生じた問題を解決するために援用したと聞き取り調査で報告した調整行動の頻度を表3に示した。学習記録には試験に臨む際の苦労や精神的な負担が数件記述されていたが、問題解決のための調整行動は聞き取り調査で報告されなかつたため、表3には含まれていない。調査当時、講師から結果のフィードバックなどがまだなかつたことなどが原因の一つであろう。

表2と表3の事例数が異なるのは、一つの問題に対し、複数の調整行動が援用されたり、調整行動援用の際に新たな問題が発生し、それを解決するために別の調整行動が用いられたりしたからである。更に、調整行動が援用されなかつた事例もあったためもある。また、分析の際「予習・復習」や「教科書の読解」が学習活動場面として存在しているように思えたが、これらは学校での活動に強く影響を受け、学習を円滑に進めるための手段の一つとして機能していると思えたため、ここでは学習活動場面ではなく調整行動に含めた。

表2 学習記録で報告された学習上の問題の記述数

	A	B	C
講義	2	8	7
課題	5	0	3
レポート作成	6	1	2
試験	1	3	2
実習	2	1	2

3名の学習者は認識した問題を様々な方法で解決し、学術活動を遂行していた。表3から彼らは学習上問題を認識した際に同じコースで学ぶ友人に依存していることがわかる。聞き取り調査では学校、寮ともに他の学生と問題を克服している様子が報告された。以下、学習者の学術活動遂行の場面を中心に、彼らがどのような問題に留意し、調整行動を援用していたのかを報告する。

3.2 講義・実習

講師と学生らによれば、学期初め講師数名は英語も併用し、理工系特有の語彙への配慮をしつつ授業を行ない、内容も前年度の復習が中心だった。ある講師は内容理解が最優先で日本語にこだわる必要はないと言っていた。AとCは、講師は彼らの日本語レベルを知っているため、概ねゆっくり易しく説明していると述べていた。それでも講義、実習中の専門用語や概念が難しい際、また講師の説明についていけない際は、3名の学生ともまず同じコースの友人に聞き（表3（以下略）ア）問題解決をしていたが、Cは他の友人もわからないときがあり、その際は諦めたと答えていた。また、TAがアシスタントを務める実習授業では、複雑なプログラムや回路を組む際に問題があれば授業中に友達やTAに聞いた（ア/エ）と述べていた。さらにAは講義で物理や化学の専門的な概念が理解できなかつた際はウェブ事典 Wikipedia を英語で見て調べていた（イ）（図2（以下略）①）が、日本語では漢字が多くて分からぬため見ないと報告した。同様にAは物理の教科書は読まないが、数学の教科書は数式を見ればわかるため、前週の講義が理解できなかつた時、次の講義前に予習のため読んだ（オ/キ）と報告していた（②）。Aは物理の教科書は理解できなかつた際は Wikipedia を見て内容を調べた（イ）と述べていた（③）。

Cも情報処理と化学の講義内容が理解できないという

表3 学生が留意した問題に対する調整行動（ア-シ）と関連するその学習活動場面（i - iv）

学生	学習活動場面												計
	i 講義			ii 課題			iii レポート作成			iv 実習			
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
調整行動	ア 友人に聞く			1	3	2	2	1	1	1	2	1	14
	イ インターネットを使う	2	1	1				1		1			6
	ウ 教師のフィードバックを活用			3		1		1					5
	エ TAに聞く	1						1		1	1	1	4
	オ 教科書で勉強する	1		2	1								4
	カ 授業ノートを参照			1	1					1			3
	キ 予習しておく	1		2									3
	ク 電子辞書で調べる	1	1	1									3
	ケ 授業態度を変容し適応		2										2
	コ 復習する		2										2
	サ 教師に質問する			1									1
	シ コンピュータを使う			1									1
計		7	6	8	9	2	3	2	2	3	2	3	1

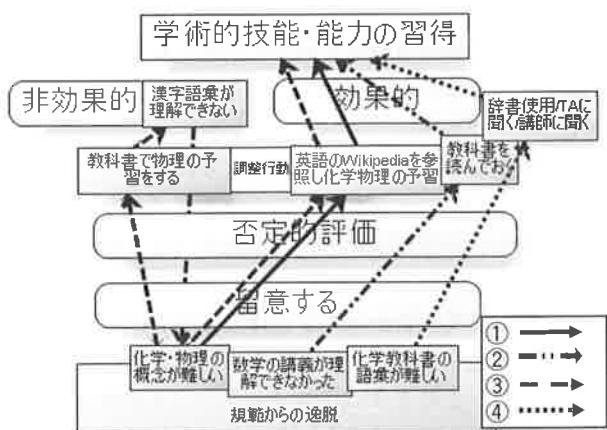


図2 講義における学習管理過程（学習者A）

点を認識し、予習する（キ）という調整行動、具体的にはノートを復習し（カ）、教科書を読み（オ）問題克服を試みていた。ただし、科目によりその効果は異なり、化学の教科書は漢字語彙の難しさから読んでもわからなかったと述べ、調整行動が意図したように機能していなかったことが明らかになった。

教科書は3名の学生とも漢字語彙の難しさからあまり読んでいなかったが、特定の場面では用いられていた。Aは講義でよく使う、Bは数式を見れば理解できるという理由で数学の教科書は講義の予習復習の際に参考にしていた。また、化学講義では他の学生の前で教科書を読まされるため、3名とも前もって漢字の読み方は調べていた。その際、Aは理解できない漢字は辞書に頼る（ク）以外に、授業中にTAに聞いたり（エ）、ワープロの手書き入力パッドを使い（シ）調べたりしていた（④）。しかしBとCは専門用語は彼らの一般的な辞書では対応できず、その際Bは講師に聞き（サ）、Cは諦めたと報告していた。

大学教育の講義は内容の密度も高く、問題の原因の一つであった。Bは高校の授業進度は遅く、落ち着いて授業を聞けたが、現在は講師の話を聞き、ノートを取り、更に教科書の問題に目を通さなければならず、帰宅後復習し（コ）理解できたものの「本当にごちゃごちゃになった」とコメントしていた。また、Bは講師の説明・計算の板書が早く、ついていけない際、計算過程の板書は無視し、最後の式を覚えることに集中したという。Bは「先生はいっぱい【白板に】書いた、この式イコールこの式、だから一番最後の式を覚える、最後の所だけ」と述べていた。このように大学の講義内容の濃さ、早さに対応すべく、重要だと思う箇所に集中するという調整行動をBは援用していた（ケ）。また、彼女は講師の説明時にメモを取らず、話の理解に集中したことであった。これも目前の内容を全て同様に処理せず、自らの学習態度を管理し優先度の高い事柄に集中するという調整行動

（ケ）を用いていたと言える。

3.3 課題

物理と数学の授業ではほぼ毎週、課題として演習問題（ii）が課せられる。これは講義で扱った内容の計算問題が出され、学生は解答し提出する。学習記録では記述がなかったBを含む3名ともできない問題があると、まず友人に頼ったと聞き取り調査では述べていた。Aは数学が得意な友人にチャットを通して数学の問題の質問をしていた（ア/イ）。また、数学講師は多くの学生ができなかつた問題を講義で解説するため、友人も解けないとときはAとCは意図的に空欄のまま提出し、講師の解説を期待していた（ウ）ことが報告された。一方、物理でも同様の課題が課されていたが、講義中の解説はなく、空欄のまま提出して講師の解説を聞こうとしたと報告する学生はいなかった。

この他にも課題で問題を認識した際 Wikipedia で化学概念を調べ（イ）、化学の教科書（オ）や物理の授業ノートを参照（カ）したとAは報告していた。Aは物理の課題の際に授業ノートを見ても問題が解決されず、友達に聞いたが、それでもできなかつたため諦めたそうである。Aは教科書は漢字が多すぎ、「嫌だと感じる」ため、問題が出来なくても参考にしなかったと報告している。

3.4 実験・レポート

3名とも物理や化学実験は馴染みのない事柄ではなく、高校でも同様の実験はしたと言っていた。彼らは実験そのものに問題を認識することなく、楽しんで参加していた。主な問題は実験結果を報告するレポート（iii）にあった。意外にも3名の学習者ともレポートを書く際に言語的な問題を感じておらず、物理・化学講師との聞き取り調査でも、言語的な問題点はもちろんあるもの（例えば受身文の過剰使用）、日本語と体裁という観点からははある程度まとまっていたと評価していた。それよりも化学講師は学生の考察の浅さ、物理講師は論理展開の不十分さが目立ったと述べていた。

講師や学生によれば、実験レポートには実験の要旨、目的、原理、道具、手順、結果、考察などを書く。考察には実験の結果が想定したものと異なった場合、その原因を考察し、望ましい結果が得られたときは、更なる改善点などをまとめること。物理講師は過去の学生のレポートに見られた問題を踏まえ、それまでしていなかった「レポートの書き方」についての講義を学期初めに2回したそうである。その講師が配布したハンドアウトにはレポートの目的、書くべき内容、基本的な体裁がサンプルと共に示されており、物理・化学講師共にレポートの体裁が許容できるものになっていたのはこの成果ではないかと話していた。このように本調査の学生は「実験レポー

ト」とはどんなものかという知識を習得する機会はあったと推察される。専門文章作成に関しては「スキーマ」の有無が言語知識より重要だという指摘（因等, 2007）があり、専門分野に近いサンプル論文の構成を検討することの有用性を指摘する報告もある（佐藤, 2006）。聞き取り調査の受け答えからも彼らはレポートで書くべき内容を把握していたような印象を受けた。もちろん実際に内在化されたかは断言できないが、「レポートとはどのようなものか」という概念をサンプルと共に提示したことは、前年度と比べ許容できるものになった主な要因と言えるかもしれない。

レポート作成について A と B が認識した主な問題は、どのような科学的視点から実験結果を分析すればよいかがわからないことであった。これは上述の化学講師のコメントと対応する。A は自分で精一杯考え、友達に聞き（ア）、インターネットを使って（イ）解決したが、大変だったと述べていた。A と C の聞き取り調査時にはまだレポートの評価が講師からなく、A は「自分の【考察の】考え方、正しいかどうかわかりません」と述べ、C も次のレポートをどう改善したらよいかわからないと述べていた。また、A は自分のレポートについて「ちょっと変な日本語になってしまいました」と、問題を留意しかけていはいたものの、その「変な日本語」が何なのか具体的に留意し、調整行動を援用してはいなかった。一方、B は聞き取り調査時にはレポートが返却されており、顕著な言語的誤用のフィードバックが授業中にされていた（担当講師からも報告あり）。これを受け B は「私たちのレポート面白かった。変な日本語いっぱいあるから」と、講師が紹介した誤用例を報告してくれた（ウ）。また、レポートには「[実験の要旨に] 結果も書くとよい」「[異なる数値を比較する際] 単位が同じ方がよい」という内容に関するコメントが加えられていた。これに対し B は次のレポートの草稿を TA に見せ、校正をお願いした（エ）と報告していた。

言語管理理論では学生は馴染みの薄い規範からの逸脱つまり学習上の問題への留意、調整行動の援用といった過程の中で様々な規範、ここでは学術活動における規範を習得していく。次節では上述の結果に基づき言語管理理論の観点から分類し整理する。

4. 考察 - 言語管理理論の適用

4.1 言語規範

理工系課程で使用される言語は特有の表現や専門用語もあり特殊である（北浜, 1995）。3 名の学生は、専門用語が難しく漢字が多いなどの理由で教科書を殆ど読んでいなかった。しかし、授業で音読の必要がある科目では、わからない漢字を前もって友達に聞き、辞書や PC の手

書き入力パッドで調べていた。この中で自らの言語能力の学術活動における言語規範からの逸脱に留意し、調整行動を通して学術活動で要求される言語規範を獲得していくと理解できる。

また調査協力者の 1 名が講師により授業中に行われた言語的誤用のフィードバックを受けて言語的な問題について留意し、自分のレポートの添削を TA に頼むという調整行動を選択していた。しかし、その時点でフィードバックを受けていなかった 2 名は自分のレポートにある言語的な問題を具体的に留意できず、調整行動も報告されなかつた。このように、フィードバックが学生の調整行動を導きうる点は特筆すべきことである。言語管理理論では、留意がなされ、有効な調整行動の援用を経て、適切な規範の習得に繋がると理解される。講師のコメントは内容や形式に関するものが多く、言語的な問題の指摘は少なかつた。また、先述の講師は学生のレポートにコメントし返却していたが、返却しないという講師もいた。学生の留意を促すために、何らかの方法で言語面のフィードバックがなされる機会が必要であろう。

4.2 コミュニケーション規範

言語形式が正しくても意思疎通が成立するとは限らない。言語形式以外の意思疎通のためのルールであるコミュニケーション規範に関する問題はあまり報告されなかつた。講師もレポートの体裁やそのルールに関する問題は見当たらぬと報告している。学術活動上の様々なジャンルの認識と書き方の習得は学術活動を円滑に遂行するため不可欠な要素である（マリオット, 2005）。B のみ前年度日本語の授業で勉強した報告文や意見文の書き方は実験レポートと異なると述べていたが、本稿では文章のジャンルを認識しているかどうかがレポート作成にどう影響し得るか十分な知見が得られず、今後の検討が必要である。

4.3 社会文化規範

学生が経験する社会文化的問題は、学術活動場面で共有される非言語的規範からの逸脱に起因する。B は講義の学習項目の多さ、進度の速さが主な理由で内容の処理に問題を認識していた。ここで B は言語的な難しさを指摘していなかつたが、この問題は Yamada (2003) が言うように複数の規範からの逸脱、つまりここでは言語規範からの逸脱にも起因している可能性がある。それは彼女が報告した内容の密度の高さに加え、講義には未知の語彙などを含みうるからである。この際、彼女は重要な項目に集中するという調整行動を選択し自らの学習を管理していた。しかし、ある理工系講師によれば、数式の本質理解のためには式変形の過程が重要で、それを省いた学習は望ましくないとのことであった。講義で

の留学生の問題についての報告は幾つか存在するが (Leki, 2007 など)、その管理過程の調査は少ない。この事例では講義中の問題解決のための調整行動が理工系科目学習上、理想的なものではないことが示唆されたが、この調整行動の援用が学習者の学習成果に実際に否定的な影響を持つのかは本調査では明らかにできず、更に調査が必要である。

日本語でのレポートは本調査の学期に初めて取り組んでいたが、言語的な問題よりどう実験結果を分析すべきかという実験レポートの作成で要求される理工系特有の視点について学生は頭を悩ませ、主に友人と相談するという調整行動を選択していた。先行研究でも論述試験で質問の意味も理解でき間われている事柄も理解できるが、何をどの程度書いたらよいのかわからないという留学生の事例報告があり (Leki, 2007, p. 110)、専門分野独自の視点をどのように身につけていくのか興味深い。

これまでの報告では日本とマレーシアにおける化学・物理教育の方針の違いが指摘されている (北浜, 1995; 鷹野, 2006)。しかし、本調査では 3 名の学生ともそのような違いに留意していなかった。北浜によれば、このような方針の差は基礎的な学力の差として現れると主張しており、学業に深刻な影響を与え得る。本調査の学生がこの点について留意しなかった理由として 2 つ指摘できる。1 つは前年度の予備教育の効果である。本調査の学生は初年度に母国語中心で行われる予備教育課程に在籍し、大学教育課程進学のために必要な知識を身につける。それが大学教育への移行のために効果的に機能している可能性が推察される。また、問題の存在にもかかわらず、留意がなされていなかった可能性も考えられる。日本人講師はいくつか学生の非言語的規範の問題に留意していたが、それが日本・マレーシアの理系教育の差異に起因するのかまではわからなかった。この点も引き続き調査が必要である。

大学教育では複雑な法則や概念を理解することが要求されるが、その際の問題が解決されない場合に選択された調整行動は非常に限られていた。3 名の学生は理解が難しい項目があるとまず他の学生に聞き、1 名は「英語のインターネットで調べる」といった調整行動を用いて問題を解決しようとしていた。この機関では言語文化的背景を共有する学生が学んでいるため「他の学生に聞く」という調整行動の選択が多用された理由は容易に推測される。確かに大学活動において多様な学生と共に学び、自分の問題点を克服することの有用性を指摘する報告 (アドゥハン, 2006) もあり、この調整行動を否定するつもりはない。しかし、留学生が現地の学生からの協力を得るのは難しいという報告もあり (Leki, 2007)、これを考慮すると「他の学生に頼る」以外の調整行動を身につけなければ、渡日後、深刻な問題に直面することが察

せられる。特に本機関のように渡日直後に 3 年生に編入し、既にある程度学術活動遂行のノウハウを身につけた日本人学生と共に学ばなければならない彼らは学術活動を遂行するための多様な問題解決手段を身に付けておくことが望ましいと考える。一例として学生が比較的気楽にコンタクトをとれた TA にグループアドバイザーとして実験や実習の際、各グループに常駐してもらい、実際に日本人学生と問題解決を図る機会を設定することはできないだろうか。外国语で学業を遂行する学生が終始 1 人で勉学を修めることは不可能であり、様々な問題を抱えながらも、外的リソースの主体的な選択を通して自身の学習管理能力を身につけさせていく必要があるだろう。

4.4 他関与者との相互作用の中で形作られる管理過程

逸脱への留意、その調整は問題を抱える当人のみが行使するのではなく、その活動に参加する他者も関与する。管理過程への関与の仕方は学習の主体者による一方的なものではなく、講師も含めた学術活動における他者との相互交流の間に成り立つ過程である。本調査では特に講師の授業方針が、解けない「課題」の問題がある際の調整行動の選択に影響し得ることが示唆された。またフィードバックをまだ受け取っていない学生と受け取った学生の反応の違いから、学生のレポートに対するフィードバックという講師の調整行動が、学習の主体である学生の留意を導き調整行動を引き起こす可能性も示された。さらに前年度ある講師が留意したレポートに見られた規範からの逸脱に対し、レポートとは何であるかというガイダンスをするという調整行動を選択し、その年度の学生のレポートにある程度の成果を認めていた。これについて今回具体的な報告が得られなかつたが、講師の調整行動によって前年度の学生が逸脱していた規範に当年度の学生は留意し、その結果何らかの調整行動がとられた可能性もある。これまででは学習上の問題、対策というと学習者からの一方向的な観点が多かったが、本調査では見逃されがちだった管理過程が相互作用の中で形成されるという特徴の一部が管理過程の適用を通して示されたと言える。

5. 教育現場への示唆

3 名の学生は教科書に使用される漢字に相当な抵抗を感じていた。日本の大学で学ぶ学生にとって日本語の文献は不可避である。このため、特に理工系科目に頻出の漢字語彙は特別な配慮、意識的な学習の機会が必要である (北浜, 1995)。実際の教科書を読み、期待される日本語レベルと自分の日本語力の差への留意と調整行動を通

し、大学で必要とされる言語規範を身につけていくという言語管理理論の観点から考えると、教科書使用を何らかの形で専門科目での授業に組み込み、大学レベルの言語規範と自分の言語能力の差への留意を学生に促す必要があるのではないかと考える。学生が学習上の問題解決のための行動を選択するかどうかは、その問題が何であるかということよりも、コースで必要とされているかによるところが大きいとの報告 (Cao & Nietfeld, 2007) もある。学生は苦労しながらも化学講義で求められるために懸命にその問題を解決しようとしていた。機関が一体となって行えば、より効果があるだろう。

本調査では留意された問題に対し調整行動が適切に機能しない例や、調整行動を援用できず諦めてしまうことがあり、別の調整行動が選択できる可能性を提供しておく必要があると考える。学生が講師や TA に気軽にアクセスできるようにしておくのはその一つだろう。本調査協力者は授業中によく質問すると答えていたが、B がレポートの校正を TA に頼んだ一件を除き、3名とも授業外で TA や講師に学習内容の質問をしたことはなかった。更に、A と B は TA と遊んだり食事をしていたが、勉強の話はしなかったと明言している。C は授業外は時間がなく TA と話さないと説明していた。本調査のある講師も試験前以外に質問に来た学生はいなかつたと話していた。先行研究でも講師に聞くのは「最後の手段」だと考えている留学生の報告があり (Leki, 2007, p. 55)、講師に直接聞くのは想像以上にハードルが高いと思われる。

このためには講師や TA からより気楽に問題解決の手掛かりが得られるように講師のオフィスアワー、メールアドレスの周知やウェブ掲示板の利用などを充実させることができ有効だろう。ウェブ掲示板は学生自身が情報を共有するための環境にもなり得る。また、媒介語での基礎知識蓄積の推奨、ウェブリソースの活用、特定の技能に特化したワークショップ (マリオット, 2005) などが学習管理能力を伸ばすための手掛けとなり得ると考えられる。

同様に学生は自分が作成したレポートの日本語に自信がないと報告していたが、その解決方法は B が TA に協力を依頼した以外に報告されなかった。問題に留意しかけているにもかかわらず、適切な調整行動を援用できない状況であると理解できる。英語圏の先行研究では、そのような際は母語話者から協力を得たり、支援センターで校正を依頼したりすると報告されているが、この機関の環境では人的リソースが限られている。しかし、方法によっては非母語話者との協働校正活動が学生の文章に肯定的な影響を与えるという調査もあり (原田, 2006)、学生の学習を促すことができるだろう。

6. おわりに

確かに本調査では 3 名という少ない調査協力者を中心に分析を行ったが、定性的な手法と学習場面における第 3 者の報告を通じ、単に問題と解決方法という従来の視点から脱し動的な過程を垣間見られた。その中で講師や TA のような学生を取り巻く人々が学生の学びに関わる様子も見られたが、彼らの調整行動がどのような影響を与えるのかはまだ明らかではない。本機関のような新しい日本の教育機関での学術活動場面のインタラクションを通して、母語話者集団に内包される規範と異なる規範が生み出され、双方向的に援用された調整行動が学生にどのような影響を与えるのか興味深い点である。

また、本調査のような学生の学習活動を包括的に分析する視点と並行し、レポート作成、講義の理解、口頭発表といった個々の活動における学習過程も掘り下げていくことで、学生の学習過程の理解を深める必要がある。そして、様々な問題が学習の過程でどのように克服されていくのか、克服が困難な問題はどのようなものか長期的な視点から調査していく必要がある。

注

(1) この中には学外機関との連携によるビデオ講義が含まれるが、本研究では分析の対象外とする。

引用文献

- 鷹野重之 (2006) マレーシアにおける高校物理の概観『大学の物理教育』vol.12-3, 169-172.
- 北浜栄子 (1995) 理工系学部へ進学する外国人留学生のための化学教育 (I) : 「予備教育」における現状紹介と日本語教育との連携の重要性の指摘『化学と教育』第 43 卷第 2 号, 117-121.
- 原田三千代 (2006) 中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較『日本語教育』第 131 号, 3-12.
- マリオット、ヘレン (2005) 日本人留学生のアカデミック英語能力の発達『日本語学』第 24 卷第 3 号, 86-97.
- アプドゥハン恭子 (2006) 自律的な日本語学習能力—工学系留学生に対する聞き取り調査の分析—『専門日本語教育研究』第 8 号, 33-38.
- 佐藤勢紀子 (2006) 多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法『専門日本語教育研究』第 8 号, 39-44.
- 因京子・村岡貴子・米田由喜代・仁科喜久子・深尾百合子・大谷晋也 (2007) 日本語専門文章作成支援の方向—理系専門日本語教育の観点から—『専門日本語教育研究』第 9 号, 55-60.
- Cao, L., & Nietfeld, J. L. (2007) College students' metacognitive awareness of difficulties in learning the class content does not automatically lead to adjustment of study strategies. *Australian*

- Journal of Educational & Developmental psychology*, 7, 31-46.
- Leki, I. (2007) *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nemoto, H. (2002) Japanese exchange students' management strategies in academic writing. *ASAA E-Journal of Linguistics & Language Teaching*. (Retrieved 6 June, 2004 from http://www.arts.unsw.edu.au/languages/asaa_ejournal)
- Neustupný, J. V. (1985) Problems in Australian-Japanese contact situations. In J. B. Pride (Ed.), *Cross-Cultural Encounters: Communication and Miscommunication* (pp. 44-84). Melbourne: River Seine.
- Novera, I. A. (2004) Indonesian postgraduate students studying in Australia: An examination of their academic, social and cultural experiences. *International Education Journal*, 5(4), 475-486.
- Yamada, K. (2003) Japanese students' perceptions of difficulties with study activities at an Australian university. *ASAA E-Journal of Linguistics & Language Teaching*. (Retrieved 4 June, 2007 from http://www.arts.unsw.edu.au/languages/asaa_ejournal)

就学生サポートの改善に向けて －中国人就学生及び日本語学校関係者に対する面接調査から－

Improving Support for Cross-Cultural Students by Investigating Chinese Students
and Staff in Japanese Language Schools

邱 磊（東京大学大学院教育学研究科）

Yan QIU (Graduate School of Education, The University of Tokyo)

大西 好宣（国際連合大学留学生支援プログラム）

Yoshinobu ONISHI (Financial Assistance Programme, United Nations University)

邱 立（甲南大学国際言語文化センター）

Li QIU (Institute for Language and Culture, Konan University)

要 旨

留学の初期段階にある就学生は、他のどの段階にある留学生と比べても、心身や生活の不安定さから、よりきめ細かなサポートを必要としている。にも関わらず、そうした就学生的現状や問題点については、これまでほとんど顧みられることなく、研究成果にも乏しかった。そこで本論文では、就学生・卒業生・日本語学校関係者の3者に対して行った面接調査をもとに、日本語学校及び留学制度それ自体の抱える問題点を探る。

[キーワード：ソーシャル・サポート、日本語学校中国人就学生、要望、面接調査]

Abstract

Due to the instability of the physical and mental condition of Chinese students during the initial stage of learning in Japan, there is a need for more intensive support from society than at any other stage of learning. However, little attention has been paid to Chinese students' issues and conditions in this initial stage of learning. Because there are few studies to be found in this field, the authors explore some issues in Japanese language schools and the system in which Chinese students study abroad by conducting interviews and surveys of current students, graduates and staff in these schools.

[Key words : social support, Chinese students at Japanese language schools in Japan, requests, interview survey]

1. 背景

近年、世界各国は留学生関連産業の拡大、文化交流や人材確保などの目的から留学生教育に力を入れ、外国からの留学生を争奪しあう状況にある（例えば、横田,2006等）。このような潮流の中で、日本では1983年に発表された「留学生10万人計画」に引き続き、2008年1月18日に開かれた第169回国会の施政方針演説において、当時の福田首相が2020年を目処に留学生30万人を受け入れる方針を表明した（首相官邸, 2008）。

また、「『留学生30万人計画』骨子」（文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省, 2008）によると、日本の「留学生30万人計画」は「グ

ローバル戦略」を展開する一環として位置づけられ、優秀な留学生の獲得や諸外国に対する知的国際貢献などを目指しているという。

一方、現実問題として日本では世界最速の少子化に伴う人口減少が始まっている、高齢化や労働力不足に伴う経済活力や社会保障制度の崩壊といった「人口危機」に直面している。この問題を解決するために、「『留学生30万人計画』の骨子」取りまとめのための検討事項（案）（文部科学省, 2008）では、「留学生という若者の活力が少子高齢化を迎えた我が国又は地域を活性化」するということも「留学生30万人計画」の意義としている。

さらに、日本の人口問題に関しては、自民党の「外国人材交流推進議員連盟の提言素案のポイント」におい

て、1000万人の移民を受け入れるべきであるという提言がなされている（小川, 2008）。移民を受け入れる際に、日本語や日本の文化などの問題は重要な課題になると考えられるので、日本で学んだ留学生を受け入れることが最良の方法であろう。そのため、上記の提言の中では留学生を「高等人材」として重視しており、「留学生の30万人政策」を見直し、2025年に向けた「留学生100万人計画」さえ掲げている。

このように日本における留学生の受け入れは国際競争力の維持・向上や文化交流などの肯定的な意味のみならず、少子高齢化による人口問題の対策という意味も有している。従って、留学生の受け入れは日本が取り組まざるを得ない課題ともいえ、今後ますます拡大すると考えられる。一方、異文化環境に身を置く留学生は、その国の一般学生と比較して新しい環境への適応など多様な課題を抱えており（例えば Bochner, 1972）、留学生の受け入れに当たっては彼らに対するサポートが特に検討すべき課題となる。

2. 問題の所在と先行研究

2.1 就学生というカテゴリー

日本における外国人学生を対象とした研究では、概ね外国人学生を在学中の学校種によって大学・大学院に在学する留学生、専門学校に在学する留学生、及び日本語学校に在学する留学生の3種に分類している（例えば、岡・深田, 1995）。ここでの日本語学校とは日本へ留学する外国人学生の言語上の問題を克服するために設置された言語教育機関のことである。

多くの私費留学生は、日本語学校などで1～2年間学んでから日本の大学・大学院や専門学校に進学するので、日本語学校の在学期間は彼らの日本での留学の初期段階として位置づけられる。このような外国人学生のほとんどは日本の大学・大学院に在学する一般留学生（以下、「一般留学生」と表記）とは違う「就学ビザ」を持ち、就学生と呼ばれている。来日の初期段階にあり、進学の重圧がかかるなどの状況下で、彼らはより多くの適応問題を抱えていると考えられる。そのため、外国人学生に対するサポートを考えるに当たっては就学生に対するサポートに特に注目すべきであろう。

2.2 先行研究

加賀美（1994）は、就学生は大学受験の結果によって留学生の在留資格が得られないなど、特有の心理不安を持っていると指摘している。岡・深田（1994）の研究では、一般留学生と比較して就学生の場合は勉学上の問題などに関する悩みが多いという結果が示されている。また、主観的幸福感において中国人就学生と中国人一般

留学生を比較した邱（2009b）の研究では、得られた「積極的展望」、「生活充実感」、「情緒的安定」の3因子及び尺度の総得点において、全て就学生のほうが劣るという結果が示されている。これらの研究結果から、就学生のほうが多くの問題を抱えており、彼らに対してより強力なサポートを提供すべきであると考えられる。

これは筆者による実際の調査結果とも一致している。例えば、2004年5月6日に日本での就職を希望している中国人留学生のために早稲田大学で開かれた就職活動の勉強会があり、その席で筆者は「日本語学校、専門学校、大学、大学院の各段階の中で、どの段階が一番サポートを必要とするか」という質問を行った。それに対して回答した20人のうち、9割にあたる18人が日本語学校の段階であると答えた。残りの2人は就学生の経験を持っていないので「分からない」と答えた。さらに、2004年4月～7月の3か月間、日本語学校を卒業して日本の大學生あるいは大学院に在学している中国人留学生18名に対して上記と同じ質問で面接調査を行った結果、全員が日本語学校段階の社会支援が最も必要であると答えた。

また、就学生に対するサポートを考える場合、もう一つ見逃してはならないことがある。それは就学生的サポート源が乏しいという問題である。6条件、3タイプ、2領域のサポート源において、中国人就学生と中国人一般留学生を比較した邱（2009a）は、全てのカテゴリーにおいて有意差を検出し、就学生的サポート源が乏しいという結果を示している。この結果は受けたサポート源の人数、知覚されたサポート源の人数、及び学校内、学校外、学校内・外の合計のサポート源の人数の全てについて成立しており、就学生ではサポート源が乏しいという問題がより深刻であることが明らかになった。これを踏まえて考えると、就学生的学校や公的機関などの外部環境からのサポートがより一層必要となると考えられる。

しかし現実には、彼らをサポートする環境は十分に整っているとは言い難い。例えば、「留学」と「就学」の在留資格が峻別され、アルバイト時間・学割・奨学金・授業料免除等に関して格差があり、全て就学生の方が厳しい（岡・深田, 1995；浅野, 2004）。そのため、「来日直後の一一番つらい時期に一番フォローがない」と不満を抱える就学生がいる（浅野, 2004）。

また、伊能（2004）は「（大学の）留学生に対する支援は、現在では制度的にも保障された専門的なサービスとしての『留学生支援』としてとらえられつつある一方、日本語学校においてはこうした認識の変化が未だ生じていない」と指摘している。これらの研究や論説から、現時点では就学生へのサポートに関してはまだ改善すべき点が多く存在するといえる。

3. 本論文の目的

以上により、就学生へのサポートに関する検討は重要な意義を持つと思われる。しかし、日本では就学生に対する調査は十分とはいえない。まず、日本では留学生に対する調査が実施されてはいるが、そのほとんどは就学生を対象者としていない。例えば、日本学生支援機構が2年ごとに日本全国の私費留学生に対して大規模な調査を行っているが、その中には就学生が含まれていない。また、これまでの調査の多くは、質問紙という形で実施されているが（例えば、岡・深田, 1995）、この方法は研究者が用意した変数のみが分析対象とされるという限界がある（Tashakkori & Teddlie, 1998）。

このような限界を排するためには、就学生へのサポートの問題点についてより幅広く情報を収集する必要があると思われ、面接調査のような定性的な調査法が望ましいといえる。そこで、本論文では面接調査によって、日本語学校の就学生へのサポートに関する具体的な問題点を見つけ出し、その改善に向けた有益な示唆を提供する。

4. 調査方法

調査に当たっては、以下の2点に配慮した。まず、当事者である現役就学生（以下、「現役」と表記）、日本語学校の卒業生（以下、「卒業生」と表記）のみを対象とした場合、意見が偏ってしまう恐れがあるので、この問題を避けるために、本面接では日本語学校の教師・事務員、日本語学校の経営者など（以下、「関係者」と表記）も調査対象者とした。

また、文化的背景、生育環境、受けた教育などによって、留学生が必要とするサポートも異なってくると予想される（周・深田, 2002）。そこで、文化差異の要因を考慮して、本研究での就学生とは在日就学生において出身者の割合が最も高い中国大陸出身者（財団法人日本語教育振興協会, 2008）のみを対象とした。

本調査の具体的方法は以下の通りである。

実施期間 2008年6月～9月

調査協力者 「現役」10名、「卒業生」24名、「関係者」12名（教師と事務員7名、経営者5名）に対して調査を実施した。以上の調査協力者のうち、「現役」は4校の日本語学校に、「卒業生」は15校の日本の大学に、「関係者」は7校の日本語学校に所属していた。詳細は表1.1の通りである。

手続き 調査協力者には調査の趣旨及び調査協力者の名前や学校名などは使用せず個人情報を侵害しないことを説明した上で個人面接を行った。面接においては、筆者が事前に準備した質問を提示した後で、調査協力者に自分の経験を踏まえて就学生へのサポートに関する問題点及び改善要求を述べてもらった。面接に当たっては調査協力者の回答を調査者が記録すると共に、必要に応じて録音も行った。面接時間については特に制限をしなかった。

面接の質問 本論文の目的に沿って調査協力者に「就学生に対するサポートについて改善すべき点はどこか？」という質問を行った。なお、面接では他の3つの質問と合わせて実施したが、それらの目的は本論文と異なるのでここではその説明を省略する。

5. 調査の結果

KJ法（川喜田, 1967）に従い、面接で得られた回答は質問の主旨にそぐわないものを除外した上で、個々の内容にラベルを付し、同じ内容、類似した内容のものをグループ化し、これを繰り返すことによって収集した情報をまとめた。結果は図1.1の通りである。

この図に示されているように、ミクロ環境である「日本語学校への要望」とマクロ環境である「就学生制度への要望」の2つの大きなカテゴリーに、さらに前者については「就学生的管理」、「生活支援」、「交流」、「学習支援」、「教師への期待」の5つの下位カテゴリーに、後者については「就学生受け入れ政策」と「留学生全体への支援」の2つの下位カテゴリーに分けられた。以下、それぞれについて説明する。

まず、「就学生的管理」についての問題点及びその改善要求は、就学生的「状況の把握」と入学時の「学生の選抜」に分かれていた。詳しくは表1.2にまとめた。情報源を区別するために、現役を「・」、卒業生を「△」、関係者を「◇」と表記する。（）内は回答者数である。以下の表も同様である。ここでは、より詳細に学生の状況を把握するために、あるいはより正確に学生を選抜するために、就学生本人のみならず、彼らの親まで視野に入れる必要があるという指摘に注目すべきであろう。

「生活支援」についての問題点及びその改善要求は、図1.1に示されているように「アルバイト」、「直接的な経済支援」、「住居」、「施設」の4つに分かれていた。これを表1.3にまとめた。

表1.1 調査協力者の内訳

調査協力者	性別（男/女）	年齢	滞在期間	勤務年数
現 役	4/6	19歳～27歳	3か月～18か月	—
卒業生	11/13	20歳～36歳	25か月～72か月	—
関係者	5/7	—	—	5年以上

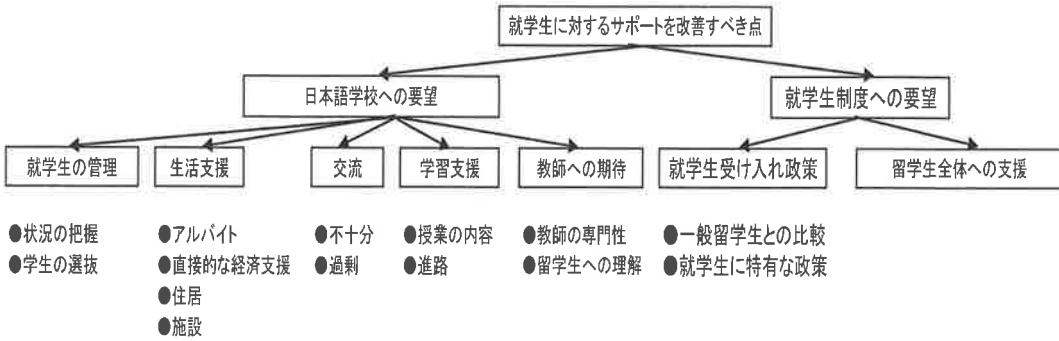


図 1.1 就学生に対するサポートを改善すべき点に関するコメントの構造

表 1.2 「就学生的管理」についての問題点及び改善要求

	問題点	改善要求
①状況の把握	△学校は学生のニーズに対する把握が足りない(2人)	△学校側は学生とより多くのコミュニケーションをとる必要がある(1人) △日本語学校と学生の親との連携を強化すべきである(1人)
②学生の選抜	<ul style="list-style-type: none"> ・△日本語学校の学生の学力はばらつきが大きい(3人) ・△学校の中でお金稼ぎたい人と勉学したい人が両方いる(4人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・△学生の選抜基準や指導方法を設定する必要がある(2人) ・△より学生の状況を把握するために、日本に来る前に学生だけではなくその親に対しても面接を行うべきである(2人)

表 1.3 「生活支援」についての問題点及び改善要求

		問題点	改善要求
①アルバイト	量の不足	<ul style="list-style-type: none"> ・△情報の不足(6人) ・△紹介する件数が少ない(5人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・△学校は就学生により多くのアルバイトに関する情報を提供すべきである(10人)
	就学生に不適切	<ul style="list-style-type: none"> ・△紹介されたアルバイトは就学生的授業時間にぶつかる(2人) ・△紹介されたアルバイトには高い日本語能力が必要(2人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・就学生の状況に適したアルバイト(日本語ができなくても良い、仕事の時間と授業の時間がぶつからないなど)を紹介してほしい(2人) ・就学生に仕事を紹介できるよう日本語学校は周りの求人先と連携すべきである(2人)
②直接的な経済支援	量の不足	<ul style="list-style-type: none"> ・△学費が高い(3人) ・△就学生への奨学金が少ない(4人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語学校の学費を安くしてほしい(1人) ・△大学の学費を下げてほしい(2人) ・△就学生への奨学金を増やしてほしい(4人)
	方法の不適切さ	・提供方法が不適切(1人)	<ul style="list-style-type: none"> ・より就学生的状況を考慮すべきである。例えば、学内の奨励金は商品券等だと使い道が限定されるので、現金で渡してほしい(1人)
③住居	居住環境	<ul style="list-style-type: none"> ・△住居がない(3人) ・△部屋が小さい(3人) ・△部屋が不衛生。例えば、ゴキブリやねずみが多い(2人) 	<ul style="list-style-type: none"> ・△学校が就学生的保証人になるべきである(2人) ・△学生寮を提供してほしい(2人) ・△安い不動産の情報を提供してほしい(3人) ・△衛生的な寮を提供してほしい(2人)
	詐欺行為	・△来日前の説明と異なる(3人)	△監督システムを確立すべきである(3人)
④施設	施設の不整備	・△インターネットが整備されていない。例えば、学校にはパソコンが4台しかなく、そのうち2台が壊れている。性能も良くない(3人)	・△コンピューター室などを設置してほしい(3人)
		△食堂がない(2人)	△食堂を設置し、より安くて栄養のある食事を提供してほしい(2人)

「アルバイト」については、面接で「もしアルバイトを見つけられなかつたら、帰国しなければならなかつた」と述べた国立大学医学部の留学生もあり、経済的リソースとしてアルバイトが相当重要な存在であることが分かった。またこれについては、主に情報や紹介件数が少ないなどの量的問題、及び仕事の時間が就学生の授業時間にぶつかるなどの質的問題が取り上げられた。

また、「アルバイト」については、問題点と改善要求のみならず、アルバイトを必要とする理由について多くの回答者が言及した。その中には、「経済的な困窮から犯罪に走ってしまう」や「学生が生活の基盤を築く必要がある」のような経済的側面を重んじる意見のほかに、「自分の家がお金提供してくれるかどうかに関わらず、自立したい」、「アルバイト先で授業で学んだ日本語を練習する」、「アルバイトを通して外部の人と知合いになりたい」などの意見も含まれていた。

このように、アルバイトの提供は単に就学生の経済的な問題の対策のみならず、日本社会でのサポート・ネットワークの構築や、日本社会に適応する言語的スキルの訓練などの積極的な意味も持っている。これらによれば、アルバイトに関して日本語学校は就学生に対しより強くサポートすべきであるということがいえよう。

ただし、アルバイトをやればやるほど良いという短絡的な考え方は危険であろう。例えば、ある日本語学校の教師は次のような反対意見を述べている。

「日本語学校の在学期間は長くても2年間しかなく、大学で勉強するのに必要な日本語を身につけるには時間が足りないので、アルバイトをする余裕はないと思われる」

もちろん、単に机上で勉強するだけというようなやり方は良くないし、異文化に適応するためのスキルを実践を通して習得する必要もある。上のような意見も参考に、アルバイトの紹介については本来の目的である学業に差し障らない程度にするという前提を設けるべきであると思われる。

また、「直接的な経済支援」については、「大学の学費が高いため、進学するのを諦めた人がいた」などのような事例もあったので、就学生に対して直接的な経済支援

を行うことも重要であると思われる。ここでも、学費が高いなど支援に関する量的問題や、提供方法が適切ではないというような質的問題が存在することが示された。

「住居」については、ある日本語学校の教師の「就学生は大体狭いところに住んでいる。引越しを手伝う時にいつも駐車できなくて困った」というコメントから、就学生の居住環境の悪さが窺えた。その他には「部屋が小さい」などのような「居住環境」、あるいは「来日前の説明と異なる」などのような「詐欺行為」、及びその改善要求が挙げられた。

「交流」に関する回答はそれほど多くなかったものの、表1.4にあるようにその評価は「不十分」と「過剰」の両極に分かれていたことが特筆される。そこでは、日本語学校の先輩や教師などとの「学校内の交流」から、大学の教授や地域住民との「学校外の交流」まで幅広く取り上げられ、「不十分」と答えた就学生から、それぞれに関する前向きな提案が多くあった。他方、「過剰」と答えたある就学生は「イベントが多すぎて、全部参加すると勉強の時間やアルバイトの時間がなくなるので無理である」という意見を述べた。このことから就学生の勉強や経済的状況を十分に理解した上で、適度に交流イベントを取り入れることが重要であるといえよう。

「学習支援」についての問題点とその改善要求は、図1.1に示されているように「授業の内容」及び「進路」の2つに、前者はさらに「カリキュラム」に関するものと「異文化適応」に関するものの2つに、後者は「進学情報」、「相談」、「就職支援」の3つに分かれていた。これらを表1.5にまとめた。

このように、「学習支援」に当たっては「授業の内容」においても「進路」においてもまだ多くの問題点が存在することが分かり、改善する余地が大きいといえる。ここでは、特に「進学などの相談が不十分である」といった意見を多くの就学生が述べているので、相談員の設置などのような「相談」機能をより多く日本語学校に取り入れる必要があることが示された。これは注目に値するであろう。

「教師への期待」については、「先生と一緒にいる時は姉と一緒にいるような感じがする」のような肯定的な

表1.4 「交流」についての問題点及び改善要求

		問題点	改善要求
交流	不十分	△学校内の交流がない(3人)	△日本の文化・歴史等について学校内の大クラスでの授業を設けるべきである(1人) △クラス間の交流パーティーを開催してほしい(2人)
		・△学校外の日本人との交流が足りない(4人)	△日本人大学生との定期的な交流会を開催してほしい(3人) △日本人の家での体験イベントを開催してほしい(1人) ・△学校に日本人のボランティアを招いてほしい(1人)
	過 剋	・イベントによる学習への支障(1人)	・イベントを減らすべきである(1人)

表 1.5 「学習支援」についての問題点及び改善要求

		問題点	改善要求
①授業の内容	カリキュラム	△学生間の学力レベルのばらつきが大きい(6人) ◇現在のカリキュラムの設定は10月生に適用できない部分もある(1人)	△学生のレベルに合わせてクラスを分けてほしい(6人) ◇10月生に適用できる教材を新たに作成すべきである(1人)
		・英語や理科などの試験があるが、それに関する指導がない(2人)	・留学試験に合わせて授業を開設してほしい(2人)
		・日本文化の紹介が少ない(2人)	・日本文化についての説明を講義に入れてほしい(2人)
	異文化適応	・学校で学んだ言葉は生活にあまり使われていない(3人)	・より生活に役立つ言葉の指導を充実させるべきである(3人)
		・△進学の指導や資料が不十分(5人) ・進学の参考書が不十分(3人)	・△進学するには、どんな本を読めば良いか、何を準備すれば良いかが分かるような情報を提供すべきである(5人) ・最新の進学資料や参考書を提供してほしい(3人)
	進学情報	・△資料だけでは、大学の状況や特色が分からぬ(4人)	・△各大学の担当者を招き、定期的に説明会を開いてほしい(4人)
		△入学試験や資格試験の参考書が不足している(5人)	△日本語能力試験1級のテープなどの資料を充実させてほしい(2人) △図書館を設置すべきである(5人)
		△日本語学校を卒業した後、何をしたら良いか分からぬ(3人) △大学の指導教官と自分の関心が合致するか心配(3人) △専攻選択で迷う(5人) △人生の設計について助言してくれる人がいない(4人)	△専門の相談員を置いてほしい(6人) △生活面の問題、法律相談、心理などについて相談できるように相談室を設置してほしい(5人) △中国語ができるようなカウンセラーを置いてほしい(4人) △チューター制度を導入すべきである(3人)
	就職支援	△○就職者に対する支援が少ない(2人)	△○就職情報を提供してほしい(2人)

表 1.6 「教師への期待」についての問題点及び改善要求

		問題点	改善要求
①教師の専門性	業務態度	・数学の先生は授業の前に準備をしておらず、授業に出て初めて解答方法を考えることもあった(1人) ・△ある教師の講義はおしゃべりばかりであった(2人)	・教師に対する研修を強化すべきである(2人) ・△常勤講師を置くべきである(3人)
		・英語の先生の発音が良くない。(2人) ・△私たちとのコミュニケーションをする時に、通じたら終わりである。間違えても指摘してくれない(3人)	・授業の水準を上げてほしい(5人)
②就学生に対する理解	学生への無関心	・△学生の生活に無関心(2人) ・△先生は非常勤なので、大体授業が終わったらすぐ帰る(2人)	・△定期的に学生の悩みを聞いてほしい(2人) ・△常勤講師を置くべきである(2人)
	学校内差別	△偏見を持っている。例えば、学校経営者は中国人がずいといいう先入観を持っている(2人) △教師は欧米からの学生と仲が良い(2人)	△学校内で各国の学生を平等に扱うべきである(4人)

回答も多くあったが、「教師をレベルアップする必要がある」という否定的な回答もあった。「教師への期待」に関する問題点及び改善要求は「教師の専門性」と「就学生に対する理解」の2つに、前者はさらに「業務態度」と「業務水準」に、後者はさらに「学生への無関心」と

「学校内差別」とに分かれていた。これらを表1.6にまとめた。

この結果をみると、日本語学校の教師・事務員のレベルアップにはまだ大きな課題が残っているといえよう。ある卒業生は「私の学校の先生はどこにも就職できない

のような人間であった」と述べており、この課題の深刻さが裏付けられた。学校の教育機能から考えると教師の専門性が最も基本的な部分となるので、その基盤がしっかりと構築されていないことは日本語学校の教育機関としての本質的且つ重大な欠陥であると思われる。今後特に力を入れるべきであろう。ただし、これらの問題の中には日本語学校の力だけで解決できないものもあるので、それについては次の「就学生制度への要望」で述べる。

「就学生制度への要望」については、「就学生受け入れ政策」と「留学生全体への支援」の2つに分かれていた。「就学生受け入れ政策」はさらに「一般留学生との比較」、「就学生に特有な政策」に分かれていた。これらを表1.7にまとめた。

まず、「就学生受け入れ政策」の「一般留学生との比較」では、就学生受け入れ政策の問題として一般留学生に対する制度と比較して制約が多いという内容が多く取り上げられた。このことから留学生制度との違いが就学生受け入れ政策への不満（問題点）をもたらす原因でもあることが窺える。冒頭で述べたように来日の初期段階ということで就学生が抱えている適応の問題はより大き

いと考えられる。それにも関わらず厳しい規制の下におかれでは不満を抱くことは当然であろう。そこで、就学生と留学生とを政策的に一本化する必要性が提起されるわけである（例えば、増谷,2008等）。一歩進んで、一般留学生と比べて就学生はサポート源においてもより不利な状況にあるので、留学生以上のサポートを提供すべきであるという意見も成り立つ。

次に、「就学生に特有な政策」については、幾つかの問題点が取り上げられたが、そのうち、「入国審査が急に厳しくなる場合もある」という問題には特に注目すべきである。「就学生に特有な政策」について、ある日本語学校の経営者から次のようなコメントを得た。

「日本では幼稚園さえも国から助成金をもらっているのに、日本語学校はもらっていない。また、学費も専門学校や大学と比べ半分くらいである。それ故、経営が厳しくなり当然多くの職員を採用できず、学生一人当たりの教師数が少ない。これは日本語学校の最大の問題だと思う。また、食堂を作ってコックを雇い、安くて健康的な食事を学生に提供したいが、現在は経営がぎりぎりになってしまっているのでできない」

表1.7 「就学生制度への要望」についての問題点及び改善要求

		問題点	改善要求
①就学生受け入れ政策	一般留学生との比較	<ul style="list-style-type: none"> △◇就学生は学割がない(5人) △◇学費免除がない(3人) △◇多くの学生寮が就学生を受け入れていない(4人) △大学と比べて、日本語学校の就学生への奨学金が極めて少ない(6人) △大学と比べて、日本語学校の就学生に対する管理が厳しすぎる(5人) △就学生は大学にいる留学生とビザが違う(4人) △就学生は大学にいる留学生と医療保険が違う(2人) △就学生のアルバイト時間に対する制約が厳しい(6人) 	<ul style="list-style-type: none"> △◇就学生と留学生の政策を一本化すべきである(15人)
	就学生に特有な政策	<ul style="list-style-type: none"> △◇入国審査が急に厳しくなる場合もある(3人) △◇現在の規定は経済面ばかりに目を向けていて、学生の学力を見ていない(2人) △◇特定の地域の人を受け入れないことがある(3人) 	<ul style="list-style-type: none"> △◇学力が高い学生を入れるようなシステムを作るべきである(5人)
②留学生全体への支援		<ul style="list-style-type: none"> △◇留学生試験には総合科目があり、経済、政治、歴史、倫理社会など範囲が広くて細かい内容が出題される(1人) 	<ul style="list-style-type: none"> △◇留学生試験を改善すべきである。外国人が知らないてもよいことは、試験からなくしてほしい(1人)
		<ul style="list-style-type: none"> △◇来日留学生全體に対するサポートが不足している(7人) 	<ul style="list-style-type: none"> △◇免税してほしい(1人) △◇健康保険料を免除してほしい(1人) △◇民間のアパートを借りる時に礼金、敷金を免除してほしい(1人) △◇一部の銀行では日本に6か月以上滞在しないと口座を開くことができないので、このような制度を止めてほしい(1人) △◇来日前から日本語教育を強化するシステムを構築すべきである(3人)

「施設の不備や教師の質の問題は、日本語学校の経営の不安定さに起因する。例えば、日本では私立高校なら定員が500人～600人で1クラスは40人である。これに対して、日本語学校は定員がそれほどになるのは難しいし、1クラスの人数も20人程度としているので、コストが高くなるのは一目瞭然である。この問題を解決するために、補助金あるいは500人程度の規模にできるような政府のサポートが必要である。加えて、一定の規模の人数を保証するために、入管のサポートも必要である。現在のところ、入管政策の変化が激しすぎるし、一人の問題学生が出たら、同じ学校の全ての学生に対する評価が悪くなる。書類による審査基準の安定化や、評価基準の改定が期待される」

以上により、就学生に対するサポートに関する諸問題の原因には、政府の施策というより深い背景が存在することが示された。しかも、「入国審査が急に厳しくなることによって、就学生が日本で安心して勉強できなくなることもある」という卒業生の回答に示されているように、入管政策の変化は就学生的ストレッサーにもなりうる。従って、就学生に対するサポートを根本的に改善するためには、日本語学校の自助努力だけではなく、日本政府による就学生受け入れ政策も同時に改善されるべきであると思われる。

6. 結論と考察

本論文では、来日留学の初期段階にある就学生に着目して、彼らへのサポートに関する問題点及び改善要求について面接調査を行った。調査に当たっては現役10名、卒業生24名、関係者12名を対象とした。これによって日本語学校及び留学生制度の2側面について、就学生へのサポートの問題点及び改善要求が得られた。以下これらに關して考察を述べる。

まず、今回の調査ではサポート源として日本語学校を設定していなかったにも関わらず、日本語学校のサポートに関する意見が圧倒的に多かった。その理由としては冒頭に述べたように、就学生は来日の初期段階にあり、サポート源が乏しいなど不利な状況に置かれているので、最も身近な存在である日本語学校に対してより多くのサポートを求めているという事情が考えられる。

しかし残念ながら、現状の日本語学校はこのような就学生のニーズに十分対応できるようになっているとは考えにくい。なぜなら、就学生が抱える問題に対する支援は、片手間の支援に過ぎないからである（伊能, 2004）。また、日本語学校の提供するサポートと就学生の必要とするサポートとの間にはギャップが存在するという現状もある（邱・久保, 2008）。

以上のような理由から、今後日本語学校からのサポー

トをより充実させる必要があると結論付けられる。これに関しては、具体的にどのようなところに問題があるか、そしてどのように改善されるべきかについて、本論文が示してきた調査結果は多くの有益な示唆を含んでいるといえる。

一方、留学生制度については日本語学校への要望ほど意見が多くなかったものの、これは就学生へのサポートに関する諸問題のバックにある問題なので、より注目すべきであると思われる。現在取り上げられている日本語学校の就学生へのサポートに関する問題点は、日本語学校の力だけでは解決されにくく、それを根本的に改善するためには、政府や地方自治体からの支援やそれらとの連携が必要であると思われる。

また、本論文では方法上、工夫したことが3点ある。それを以下にまとめる。

1点目は、就学生へのサポートに絞ったことである。日本語学校の在学期間は在日留学の初期段階にあるため、就学生に対する調査は極めて重要な意義を持つと考えられる。一方、冒頭に述べたように日本では就学生へのサポートに関する調査はほとんどないので、本論文はこのような先行研究の問題点を補ったといえよう。

2点目は、質問紙調査ではなく面接調査の手法を使用したことによると、質問の設定についても回答内容の予想を立てず、よりオープンなものを用いたことである。それによって、これまでの就学生に対する質問紙調査の回答が一定の変数に限定されるという問題を克服することができたと思われる。例えば、上記した邱・久保（2008）は質問紙調査で就学生が日本語学校に求めるサポートとそこで受けたサポートを比較して日本語学校のサポートが不足しているということを示唆したが、その原因については推測に留まっていた。これに対して、今回の面接調査では日本語学校の就学生へのサポートに関する多くの問題点が明らかになっており、邱・久保（2008）で得られた結果についてその根拠を提供することができた。また今回の調査によって、日本語学校でのサポート環境が整っていない現状には、政府の施策などの深い背景が存在することも判明した。就学生へのサポートの問題を徹底的に改善するために、このような潜在的な問題を発見したことは重要な意義を持つ。これは今回の面接調査の大きな成果といえよう。

3点目は、現役、卒業生、関係者の3者を面接の調査対象としたことであり、本論文の特徴といえる。調査で得られた各方面からの意見によって、日本留学において就学生らが抱える問題点及びそれを乗り越えるために期待するサポートをより多角的な視点から把握できたといえよう。例えば、日本語学校への要望のほとんどは現役や卒業生から得られたのに対し、留学生制度への要望の多くは日本語学校の関係者から得られた。このことから

日本語学校の就学生に対するサポートのあり方に関しては、就学生と関係者との間で着眼点が異なることは明らかであり、経営者を対象者に取り入れるという本論文の調査方法は有意義であるといえる。また、現役的回答と卒業生のそれとを比較すると、前者が日本語学校のサービスのみに留まっていることに比べ、後者はそれに関する意見は勿論、大学との比較から導かれた回答も多く現れた。つまり、就学生へのサポートに関して卒業生は現役が持っている情報を包含しており、しかもそれ以外に大学によるサポートとの比較に基づいた情報も持っていることが示唆された。この結果は、卒業生が日本語学校のみならず大学在籍経験もあるということから考えると自然であろう。なお、本論文では現役 10 人を面接の対象とした。決して多いサンプル数ではないものの、10 人の現役を面接したところ、その回答において内容的にそれ以上の新しい情報を抽出できなくなった。そのため、その時点で十分な成果が得られたと判断し、現役に対する調査を打ち切った。

7. 今後の課題

最後に、今後の課題として次の 3 つを挙げておく。まず、今回の調査は中国大陸出身者に限定した。在日就学生数に占める割合が高いという面からいえば、これは有意義な試みであろう。ただし、そのために調査結果も自ずから限定されてしまうので、他の国の出身者に適用できない可能性がある。これについては結果を解釈する際に拡大解釈しないように留意すべきであるし、他の国の出身者に関する確認することが望まれる。

第二に、今回の調査は協力者の意見をまとめることによって就学生へのサポートの改善について情報を提供した。この方法によると回答者の意見が忠実に反映できるというメリットがある反面、単なる不満あるいは理想化しすぎて現実性に乏しいような意見でも取り上げられてしまうというデメリットも併せ持つ。このように、回答者の意見の妥当性あるいは実現可能性といった点について、本論文では価値判断を避けた箇所も多い。この点は本論文の限界といつてもよい。

そして第三に、来日前サポートの問題がある。今回は幅広い対象者を取り入れて調査を行ったが、そのうちの関係者は日本側だけに、つまり取り扱ったのは来日後のサポートのみに留まっている。より客観的に見れば、順調な留学生活を送るために来日前の準備も同程度に重要であろう。すなわち、中国側の関係者がこれから留学する自国の若者をどのようにサポートすべきかという課題も存在し得る。

以上、本調査で見られた幾つかの問題点を取り上げたが、本論文はあくまでも中国人就学生へのサポートに関

する基礎研究にすぎない。冒頭で述べたように、就学生に対するサポート調査は不十分な状況にあるので、今後研究をより深めていく余地があろう。本論文が何らかの形でその礎となれば幸いである。

参考文献

- 浅野慎一 (2004) 「中国人留学生・就学生の実態と受け入れ政策の転換」『労働法律旬報』(2004.5.25)
- Bochner, S. (1972) Problems in culture learning. In S. Bochner & P.Wicks (Eds.), *Over-seas students in Australia*. Randwick, N.S.W.: New South Wales University Press.
- 伊能裕晃 (2004) 「日本語学校における就学生支援—必要な認識、活動、組織についての提言—」『留学生教育』9, pp.169-180.
- 加賀美常美代 (1994) 異文化接触における不満の決定因—中国人の就学生の場合—異文化間教育, 8 号, pp.117-126.
- 川喜田二朗 (1967) 発想法 中央公論社
- 邱 磊 (2009a) 「サポート源に関する中国人就学生と一般留学生との比較—サポートの 6 条件, 3 タイプ, 2 領域及び総得点による分析—」(現在投稿中)
- 邱 磊 (2009b) 「学校によるサポートに関する就学生と一般留学生の比較—サポートの 6 条件, 3 タイプ, 2 領域及び総得点による分析—」(現在投稿中)
- 邱 磊・久保隆夫 (2008) 「中国人就学生のサポート源についての検討 日本語学校に焦点をあてて」『留学生教育』13, pp.51-61.
- 増谷文生 (2008) 「留学生、就学生と一本化へ 『30 万人』実現向け転換」
<http://www.asahi.com/life/update/0320/TKY200803190334.html>
- 文部科学省 (2008) 「『留学生 30 万人計画』の骨子」取りまとめのための検討事項（案）(2008.3.31) 留学生特別委員会（第 3 回）議事録・配付資料, 資料 2, p.1.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/gijiroku/020/08040116/001.htm (2008 年 7 月 22 日閲覧)
- 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省 (2008) 「『留学生 30 万人計画』骨子」(2008.7.29)
- 小川直樹 (2008) 自民党議連の提言素案のポイント「『多民族共生国家』ニッポンへの道筋『移民 1000 万人受け入れ』を打ち出した自民党の外国人材交流推進議員連盟の提言素案のポイントを解説する」『エコノミスト』, 85, pp.74-75.
- 岡 益巳・深田博己 (1994) 「中国人留学生に関する実態調査」『岡山大学経済学会雑誌』27(3), pp.493-523.
- 岡 益巳・深田博己 (1995) 『中国人留学生と日本』白帝社, pp.47-48.
- 首相官邸 (2008) 第 169 回国会における福田内閣総理大臣施政方針演説 (2008.1.18) 首相官邸ホームページ
<http://www.kantei.go.jp/jp/hukudaspeech/2008/01/18housin.html> (2008 年 3 月 11 日閲覧)
- 周 玉慧・深田博己 (2002) 在日中国系留学生に対するソーシャル・サポートに関する研究 社会心理学研究, 第 17 卷, 第 3 号, pp.150-184.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998) *Mixed methodology*:

Combining qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks, CA: Sage.

横田雅弘 (2006) 「アジア地域で巻き起こる留学生争奪と日本の行方 現状と今後の展開をお二人の研究者にインタビュー オーストラリア、シンガポール、香港の戦略と日本」『アジアの友』第447号, pp.1-7.

財団法人日本語教育振興協会 (2008) 『日本語教育振興協会の概要』(2008.12)

謝辞

本研究の作成にあたり東京大学の市川伸一教授にご指導・ご助言を賜りました。また日本語の執筆にあたり東京大学留学生センターのボランティアの浅川純一様をはじめ、東京大学大学院教育学研究科の今泉友里様、角能様、北村加奈様、児島博紀様、村上純一様、野口雅乃様、関根宏朗様、登藤直弥様、山本一生様、米津美香様に丁寧な校閲をいただきました。心よりお礼を申し上げます。

日本人学生と留学生の自己開示の変容 —プロジェクト・ワークの協働活動を通して—

Self-Disclosure of Japanese Students and International Students:
The Effects of a Collaborative Activity in Project Work

石橋 玲子（チュラーロンコーン大学大学院）

Reiko ISHIBASHI (Graduate School, Chulalongkorn University)

要 旨

本研究の目的は、日本人学生と留学生の多文化クラスで実施したプロジェクト・ワーク（以下 PW）が日本人学生、留学生の自己開示度に変化をもたらすのかを明らかにすることである。自己開示度は対象者に PW の活動前後に自己開示の相手別、話題別に 5 段階でその深度を評価してもらった。結果を日本人学生、留学生別に分析した結果、PW の前後とも自己開示度の平均値は留学生のほうが高い数値を示したが、PW 活動前後の自己開示度の変化では日本人学生に相手別、話題別において有意な上昇が観察された。多文化クラスでの PW という協働活動の親密化過程が、留学生、日本人学生間にあった自己開示度差を縮小させ、お互いに適切な自己開示度に収束させる傾向があることが示唆された。

[キーワード：自己開示、日本人学生、留学生、プロジェクト・ワーク]

Abstract

The aim of this article is to compare the change in self-disclosure of Japanese students and international students through their collaborative activity of project work in a multi-cultural classroom context. The students were requested to indicate their self-disclosure levels to different persons and on different topics using a five point-scale both before and after their project work. The results showed that the self-disclosure of international students surpassed that of Japanese students in all areas both before and after the work. However, a significant change in depth of self-disclosure was observed among Japanese students. It is suggested that the intimate process of the project work among Japanese students and international students helped to reduce the differences in self-disclosure levels and encouraged students to seek an appropriate level of self-disclosure with each other.

[Key words : self-disclosure, Japanese students, international students, project work]

1. はじめに

1.1 自己開示の定義

自己を他者に伝える自己表現には、自己開示と自己呈示があるという。有斐閣の『心理学辞典』(1999) では自己呈示は非言語的な伝達を含み意図的であることを前提としたものであるとし、自己開示と区別している。しかし、自己開示という概念をはじめて用い、心理学的に研究した Jourard (1958) では自己開示を「自分自身をあらわにする行為であり、他人が知覚しうるよう自身を示す行為」(ジェラード, 1974: 24) と定義し、自己開示の伝達手段、意図性には言及していない。ジェラード (1974) は適切な相手に対する適切な自己開示をパーソナリティの健全な発展に不可欠であると強調している。

榎本 (1997: IV) では「自分がどのような人物であるかを他者に言語的に伝える行為」と定義し、「自分の性格や身体的特徴、考えていること、感じていること、経験や境遇など、自己の性質や状態を表すことがらを他者に話すことである」とし、開示する自己の内容を具体的に定義し、それを言語的に伝える行為としている。一方、石井他 (2000) や深田 (2003) は自己開示と自己呈示を区別している意図的かどうかなどは判定が困難として自己呈示を自己開示に含む概念としている。本稿でも石井他 (2000) 等の見解に従って、自己開示を自己呈示と区別せず「個人的な情報や考え、信条を自分以外の人に伝達しようとする行為とその内容、及び結果的に伝達されている事態」(石井他, 2000: 13) と広義に解釈し、非言語的伝達も含むものとする。

1.2 自己開示の意義

さて、人はなぜ自己開示をするのだろうか。自己開示の理由とその意義はDerlega & Grzelak (1979) で①自己表出・情動の解放、②意見やアイディアの明確化、③自己概念の妥当性を強化するための社会的妥当性やフィードバックの獲得、④対人関係の発展・維持・状況のコントロール、⑤他者への行動の操作が挙げられている（榎本, 1997:61）。榎本(1986)自身も自己開示の意義として親密な人間関係の促進を挙げており、自己開示が親密な人間関係を促進する関係の強化因として重要な働きをすると対人関係での意義を強調し、自己開示は人間関係を形成する上で基礎となっていると述べている。

1.3 研究の背景

筆者は2005年～2006年に日本人学生と留学生の多文化クラス⁽¹⁾で日本人学生と留学生の多文化グループによるプロジェクト・ワーク⁽²⁾（以下PWとする）を実施した。その際のPWの目標は、多文化共生社会における人間関係構築に向けてのコミュニケーションのあり方の体得であったため、日本人学生と留学生によるPWの協働活動⁽³⁾が人間関係構築の基礎になっているとされる自己開示に何らかの影響を与えるのではないかと考えた。

2. 先行研究

自己開示の研究はジェラード等による初期には、自己開示と関連している性格特性の検討、1970年代に入るとさまざまな社会的、物理的な状況が自己開示行動やその意図に影響を与える過程に着目した研究がみられるようになった（安藤・小口, 1989）。

日常生活における自己開示については日本の大学生を対象に榎本(1982, 1987)が開示相手別、開示する自己の側面別に調査をしている。榎本によると日本の大学生の開示相手（父親、母親、最も親しい同性の友人、最も親しい異性の友人）による自己開示の平均は高いものでなかったが⁽⁴⁾、同性の友人に対しては比較的高い開示を示したという。自己開示の側面では自己を11の側面⁽⁵⁾に分類し、最も親しい同性の友人に対しては「精神的自己」、「社会的自己の私的人間関係の側面」、「実存的自己」の開示度が高く、「血縁的自己」の開示は低かったと報告している。

留学生、日本人学生の自己開示については、徳井(2002)が初対面の際に話題にしやすいことの違いが双方のコミュニケーション・ギャップの一因になる可能性を指摘している。横田(1991)では留学生と日本人学生に最も親しい同性、異性の友人に対する自己開示度を調査し、比較している。その結果、日本人学生のほうが留学生より高い自己開示度を示したと報告しているが、最

も親しい友人の条件が日本にいるであったため、一概に日本人学生のほうが最も親しい友人への自己開示度が高いとはいえないであろう。得丸・大島(2004)、得丸(2006)では「作文交換法」⁽⁶⁾の手法を用いて日本人学生と留学生が開示する自己の側面を分析している。得丸(2006)は日本人学生、留学生の「私を語る」に開示された自己を榎本(1997)の自己開示側面分類に照らし合わせて分析し、日本人学生と留学生に共通して開示された側面は生きがいなどの「実存的自己」と人生の目標のような「精神的自己の志向的側面」であったと報告している。異なる側面としては日本大学生においては「精神的自己の情緒的側面」が多く開示され、他方、留学生は開示された自己の側面が多岐にわたり、中でも「血縁的自己」が多く開示されていたと報告している。しかし、作文の中の自己開示はそのまま実際に日本人学生と留学生のコミュニケーションにおける自己開示度を表しているものではない。また、これらはどのような人がどのような相手にどの程度自己開示をすると認識しているのかを扱ったもので、自己開示の持つ対人関係を規定する側面に焦点を当てた研究ではない。すなわち、人と人がある状況の中で出会い、相互に自己開示することで親しくなり、親しくなることで自己開示がさらに進むという親密化の過程での自己開示の問題を検討する社会心理学的アプローチの研究ではない。

そこで本研究では、多文化クラスという状況下で日本人学生と留学生の自己開示度の諸相を明らかにし、日本人学生と留学生の多文化クラスでのPWを通じての親密化がそれぞれの自己開示度に変化をもたらすのかどうかを検討する。

3. 研究の目的と方法

3.1 研究の目的

本研究の目的は、日本人学生と留学生の多文化クラスにおける自己開示の変化をPWの協働活動を通して検討することである。そのため (1) 日本人学生と留学生間にPW前に自己開示度に違いがあるのか、(2) 日本人学生と留学生の多文化グループによるPWの協働活動が自己開示の相手や話題の自己開示度に変化が生じさせるのかを明らかにする。

3.2 方法

3.2.1 対象者

日本国内のI大学における教養教育総合科目「多文化共生社会におけるコミュニケーション」の2006年度前期（4月～7月）の履修生47名である。

3.2.2 授業とPWの概要

授業の概要は、前半に言語コミュニケーション、非言

語コミュニケーション、自己開示、価値観の相違などについてさまざまなタスクをグループ活動と講義を交えながら行った。タスクは各学生が自分のコミュニケーションについて振りかえり、他の学生とグループで討論し、自己のコミュニケーションスタイルを自覚することを目的とした。後半には、異なる文化背景を持つ外国人留学生と日本人学生がグループを作り、大学を含む地域社会に対して多文化共生の立場からできることをテーマにPWを行った。

PWは1グループ6～7人の構成で、授業担当者が、留学生数、日本人数、男女、所属学部を考慮し決定した。PWのテーマ⁽⁷⁾を含むすべての役割分担、PW過程での意思決定は、グループの成員が主体的におこない、授業担当者は活動を支援するファシリテーターに徹した。PWの結果は、パンフレットなどの形で作成するように指示し、PWの過程の進捗状況、結果は毎回発表させ、活動状況、問題点を共有させた。授業の最終日の発表会では、グループ毎に結果を発表させた。

3.2.3 調査方法

対象者には自己開示度についてPW前と後の2回、調査票による調査を実施した。調査票は、Barnlund(1975)らを一部修正した八代(1998)の自己開示チェック⁽⁸⁾の一部にさらに変更を加えて実施した。調査票では、自己開示の広さとして会話の相手別(母、父、恋人、同性の友人、異性の友人、初対面の人、初対面の外国人)と深さとして話題別(自分の顔や身体の欠点、病気やけが、性格の弱点、性的関係、財産、金銭的トラブル、仕事・学校での問題、人生の目標、政治的信条、安樂死に対する態度、異性の友達、相手に対する気持ち、テレビ番組、映画などの好き嫌いの13項目)について、それぞれ自己開示の程度を5段階(0:この問題については話したことがない、1:話したが一部正直ではなかった、2:限られた範囲で話した、3:かなり詳しく話した、4:大変詳しく話した)で回答してもらった。また、PW終了時に各自にPWにおける自己変容の内省レポートを書かせた。

3.2.4 分析

分析に使用したのは、PW活動前後の2回の自己開示調査に回答した33名分である。内訳は日本人22名(男13名、女9名)、留学生11名(男7名、女4名)である。留学生の国籍は中国4名(男4名)、韓国4名(男1名、女3名)、台湾1名(男1名)、マレーシア2名(男1名、女1名)である。内省レポートは自己開示に言及している部分を自己開示の過程を中心に分析、考察の対象とした。

4. 結果と考察

4.1 PW前の日本人学生と留学生の自己開示度

自己開示度は5段階(0から4)の回答に示された数値を自己開示度とした。4が自己開示度の最高値である。自己開示の広さ(相手)、深さ(話題)別に平均値を算出した。図1はPWの活動前の日本人学生、留学生の相手別自己開示度、図2では話題別自己開示度の平均を図示したものである。

図1、図2からもわかるようにPW開始前において、すべての相手、話題について留学生のほうが日本人学生より自己開示度が高い。自己開示の相手別では留学生が特に母親、父親、恋人など身近な人への開示度が高い。開示が比較的高いのが同性の友人である傾向は留学生、日本人学生に共通である。開示の話題別では「テレビ番組、映画等の好き嫌い」が高く、「人生の目標」が続いている。話題別の自己開示の深さの傾向には、共通点が認められる。これを榎本(1987)の自己の側面で分類すると、「その他の趣味」、「精神的自己の志向的側面」の開示が高いことになる。本研究の留学生は全員アジア圏であるが、日本人の学生より自己開示度が高かったのは、文化差によるのか留学による状況の影響かは、今後の研究を待たなければ判断できない。

本稿では、留学生と日本人学生のグループによるPWを通じた協働活動における成員の親密化過程が自己開示に変化をもたらすかどうかの検討を目的としているた

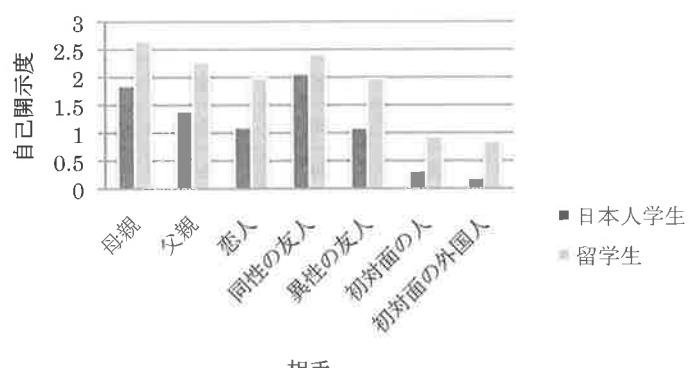


図1 自己開示の広さ—PW前

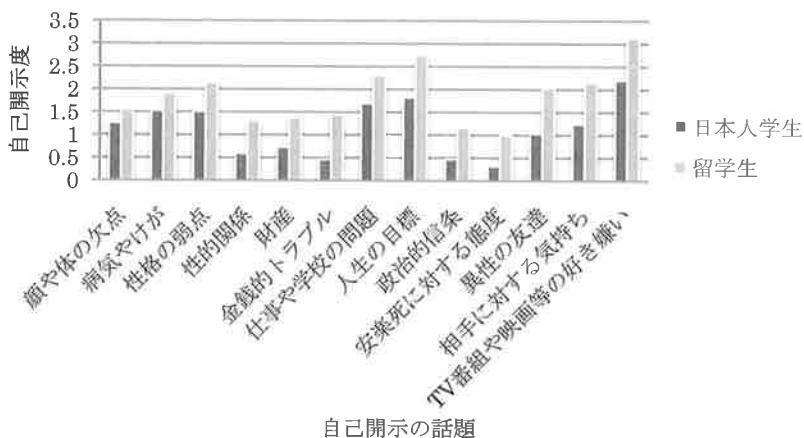


図2 自己開示の深さ－PW前

め、PW前後の自己開示度を比較してみる。

4.2 PW後の自己開示度の変化（総合）

表1はPW活動前後の自己開示度の全体の平均値と標準偏差、及びt検定の結果である。

表1より、日本人学生にPW活動前後の自己開示度に1%の有意で変化が観察された。すなわち、日本人学生の自己開示度がPW活動後に有意に上昇を示したことがわかる。一方、留学生は自己開示に統計的に有意な変化はなかった。

4.3 広さ（相手）別自己開示度の変化

次にPWの活動前後で開示相手別の自己開示に変化が

表1 PW前後における自己開示度の平均値と標準偏差

	前	後	t値
日本人(N=22)	1.14 (0.52)	1.52 (0.46)	-4.02 **
留学生(N=11)	1.87 (0.51)	2.02 (0.45)	-0.808

()内は標準偏差 **p<.01

あったかを検討する。表2は、PW前後の話す相手別自己開示度の平均値、標準偏差、t値である。

表2から日本人学生は初対面の外国人が5%の有意差で、その他の相手にはすべて1%の有意差でPW後の自己開示度の平均に差があり、自己開示度が上昇していることがわかる。一方、留学生においては父親のみ5%で母親、恋人は有意傾向で自己開示度の上昇が観察された。次に、PW活動に関連すると思われる同性の友人や異性の友人に対する自己開示の変化を図3、図4に示す。

図3から同性の友人に対して、日本人学生は留学生の自己開示度に近づけようとして自己開示度が急上昇し、留学生は日本人の低い自己開示に合わせようとして自己開示度を下げ、その差を縮小させようとしていることが観察され、お互いに自己開示度を適切な自己開示度に収束させようとしていることが推察される。図4の異性の友人に対しての変化においても、活動後の自己開示度の差は縮小しており、特に日本人学生に同様の調整が図られたことが考えられる。

自己開示度が留学生と比較して有意に上昇を示した日本人学生にとって、PWという課題達成型の活動で文化

表2 PW前後の相手別自己開示度の平均値と標準偏差

	日本人(N=22)			留学生(N=11)		
	前	後	t値	前	後	t値
母 親	1.85(0.93)	2.14(0.78)	-2.66 **	2.66(0.66)	2.94(0.54)	-1.64
父 親	1.39(0.74)	1.84(0.61)	-3.86 **	2.27(1.06)	2.67(0.92)	-2.20 *
恋 人	1.1(1.08)	1.56(1.10)	-3.04 **	1.99(1.18)	2.48(0.82)	-1.40 +
同性友人	2.06(0.74)	2.47(0.66)	-3.38 **	2.41(0.60)	2.29(0.89)	0.41
異性友人	1.09(0.72)	1.68(0.54)	-4.881 **	1.98(0.83)	1.97(0.70)	0.02
初対面の人	0.32(0.29)	0.68(0.58)	-2.62 **	0.93(0.55)	0.94(0.52)	-0.03
初対面の外国人	0.19(0.27)	0.44(0.45)	-2.28 *	0.85(0.56)	0.87(0.55)	-0.06

()内は標準偏差

**p<0.01, *p<0.05, +0.1>p>0.05

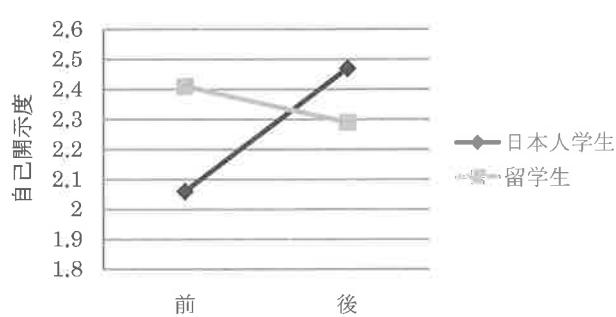


図3 相手－同性友人

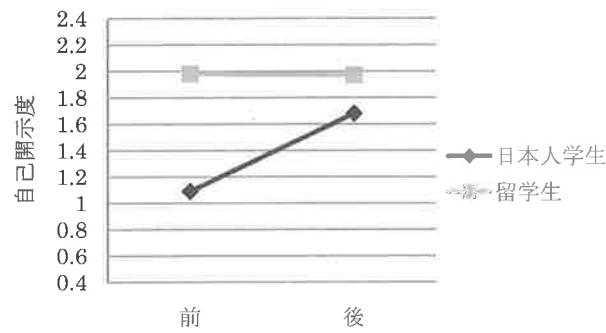


図4 相手－異性友人

背景の異なる留学生を交えての小グループ活動を行ったことが様々な相手に対しても自己開示度を高めたことが推察される。一方、留学生に有意な変化が認められなかつたのは、日本人学生より活動前から高い自己開示を示していることから、PW活動でさらに高い自己開示をすることは自己開示度差を拡大させ、双方にコミュニケーション・ギャップを生むことになるため、日本人学生の自己開示度へ合わせようとする調整が働いた可能性が示唆される。

4.4 深さ（話題）別自己開示度の変化

次にPW活動前後における話題別の自己開示度の変化を検討する。表3はPW前後の話題別自己開示度の平均値、標準偏差、t値である。

表3より、日本人学生に、話題面で政治、安楽死の話

題を除いて、すべてに有意の自己開示度の上昇が観察された。病気やけが、性格の弱点、性的関係、財産、金銭的トラブル、人生の目標、異性の友達、相手に対する気持ち、TV番組や映画等の好き嫌いの平均値に1%、顔や体の欠点、仕事や学校の問題に5%の有意差でPW活動後に自己開示度に変化がみられ、上昇が観察された。しかし、留学生では政治的信条が5%の有意差で上昇していただけであった。話題別でも、日本人学生に性的関係や顔や身体の欠点などの身体的自己、金銭的トラブルや財産などの物質的自己、人生の目標の精神的自己、異性の友達や相手に対する気持ちの社会的自己と広範囲に変化がみられた。特に平均値の差が大きかった社会的自己の開示を表す異性の友達に関する話題の自己開示度の変化を図5で示す。

図5から異性の友達に関する話題では、PW活動後に

表3 PW前後の話題別自己開示度の平均値及び標準偏差

	日本人学生 (N=22)			留学生 (N=11)		
	前	後	t値	前	後	t値
顔や体の欠点	1.26(0.73)	1.58(0.67)	-2.51 *	1.56(1.02)	2.04(0.67)	1.49 +
病気やけが	1.53(0.83)	1.97(0.82)	-2.64 **	1.91(0.83)	1.75(0.93)	0.65
性格の弱点	1.51(0.94)	1.93(0.75)	-3.08 **	2.14(0.83)	2.14(0.77)	0.00
性的関係	0.59(0.60)	0.98(0.64)	-3.28 **	1.32(0.89)	1.46(0.79)	-0.60
財産	0.73(0.62)	1.25(0.70)	-3.66 **	1.38(0.66)	1.60(0.65)	-1.23
金銭的トラブル	0.46(0.55)	0.91(0.66)	-3.59 **	1.44(0.56)	1.55(0.63)	-0.76
仕事や学校の問題	1.69(0.92)	2.01(0.79)	-1.93 *	2.31(0.64)	2.46(0.67)	-0.57
人生の目標	1.82(0.89)	2.17(0.73)	-2.72 **	2.75(0.90)	2.78(0.87)	-0.06
政治的信条	0.47(0.51)	0.56(0.64)	-0.68	1.16(0.98)	1.74(1.40)	-2.01 *
安楽死に対する態度	0.32(0.47)	0.46(0.60)	-1.22	1.00(1.28)	1.34(1.00)	-0.86
異性の友達	1.03(0.71)	1.59(0.56)	-4.17 **	2.04(0.88)	1.87(0.65)	0.57
相手に対する気持ち	1.24(0.89)	1.71(0.62)	-3.08 **	2.16(1.10)	2.31(0.74)	-0.50
TV番組や映画等の好き嫌い	2.20(0.95)	2.77(0.64)	-3.92 **	3.13(0.81)	3.27(0.69)	-0.51

()内は標準偏差

**p<0.01, *p<0.05, +0.1>p>0.05

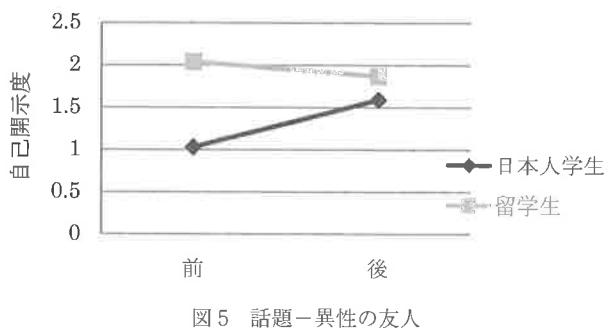


図5 話題ー異性の友人

留学生と日本人的学生の自己開示度の差の縮小が顕著にみられる。PWによる活動で関係の親密化が進んだことで、留学生、日本人的学生にとってお互いの親密感情を表す話題として自己開示しやすい話題であったことが推測される。

自己開示では、自己開示の返報性があり、相手から自己開示を受けたら、同等のものを返さなければならないという気持ちが生じる (Kohen, 1975; Taylor & Altman, 1975) とされる。しかし、PWのような課題達成に向けての親密化過程での自己開示の変化は、返報性と考えるより課題達成に必要な親密さの程度に応じて、自己開示の水準をお互いに模索調整しながら、適切な自己開示水準に収束させていったと考えられる。

4.5 内省文から見る自己開示の過程

次に、PW活動後に自己開示の相手別及び話題別において自己開示度の平均値に有意な変化がみられた日本人的学生の内省文⁽⁹⁾からPW活動がどのように自己開示を含む自己変容を起こしたのかを見てみる。

PWでは、まず、留学生、日本人的学生は、グループのメンバーとしての出会い（エンカウンター）がある。本研究のPWは異文化エンカウンターの環境としての課題達成型の活動と位置づけられるが、国分（1992）における構成的グループ・エンカウンターのように課題志向的ではあるが、短期間で人間関係を深めるようにデザインされたものではなく、あくまでもメンバー主導の課題達成が目的であり、その中の自己開示について内省文で言及されているところをみる。

◆自己覚知（稚拙なコミュニケーションの意識化）

- ・私はこの前期の授業始め、コミュニケーションがヘタクソだなと思っていました。今考えてみると、それは私自身が人に話しかけられることを拒んでいたからだと思います。
- ・私はこの授業を受ける前までとても人見知りで初対面の人と話すのがとても苦手でした。

◆コミュニケーションへの不安

- ・グループのはほとんどの人が知らない、話したことがない人でこのグループでやっていくのだろうかと不安

になった。初対面に近い人に対して自己開示をすることはむずかしいからです。

◆不安の直視、客体化 → 不安の受容

- ・他の人も知らない人と話すのに不安を感じているはず、皆おなじだから怖がる必要がない。
- ・自分以外のメンバーはすぐ自分の考えを発表した。皆僕とおなじように知らない人とグループを組んで自分の考えを言うのは不安だったはずだ。

◆自己表現の必要性から自己開示へ

- ・プロジェクト活動をするにあたって自分の役割を把握し、またプロジェクトをスムーズに進めていくためには積極的に自分の意見を周囲の人に伝えることが欠かせなかった。
- ・プロジェクト活動は発言しないと始まらない。
- ・プロジェクトをやるにあたって必ずチームでコミュニケーションをとらなければならず、仕方なく思いきって自分から話しかけてみました。
- ・自己開示の必要性を主に留学生から教えられた。留学生はかなり自己開示していましたから。

◆自己開示から他者理解、他者受容へ

- ・この授業でかなり突っ込んだ会話をする機会もでき、一緒になって一つのことをするうちに彼ら（留学生）が自分たちとほとんど変わらないことを考えていることがわかりました。（ ）は著者による。
- ・留学生とコミュニケーションをとることへの心構えが大きく変わった。一緒に行動を共にすることによって、相手の行動様式を理解し、自分と共通部分を知ることによって親近感をえたためであろう。…（中略）…相手の言語や服装なども特別なものだと感じなくなつた。それは相手を非日常的な対象から日常的な対象へととらえはじめたからである。

◆自己開示から自己成長への気づき、自信へ

- ・今回の授業を通して國も文化も違う様々な人たちと話す機会を得てお互いを理解するためには、やはり積極的に話をしなければならないということによく気が付くことができた気がする。
- ・全体的にいって最初もたついたということもあり、僕はグループにあまり貢献できなかつたかもしれない。でもこの活動を通して以前より自分に自信を持つことができたし、本当にいい経験ができた。

内省文の一部であるが、国籍や文化背景が異なる留学生とのPW活動が、自己開示度の変化が大きかった日本人的学生の自己開示にどのように変容を促したのかが読み取れる。また、コミュニケーションへの不安感のような情意要因が自己開示に大きく影響していることが示唆された。図6に内省文から読み取れるPWでの協働活動の親密化過程での自己開示の過程のモデル図を示す。

2度の自己開示度調査、日本人的学生の一部の内省文か

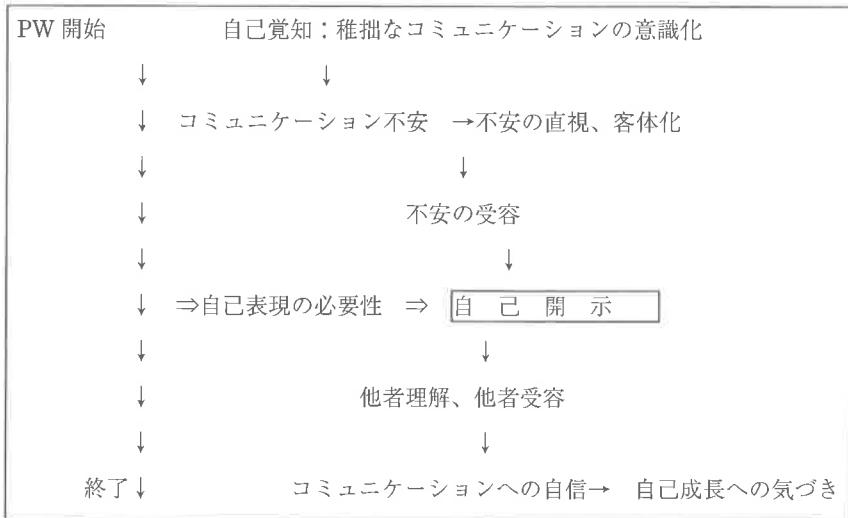


図6 PWにおける自己開示の過程モデル図（内省文から）

ら日本人学生と留学生を対象とした多文化クラスでのPWの協働活動が、グループ成員間の親密化を促進し、お互いの自己開示度の差を縮小させ、適切な自己開示度の水準に導く傾向があることがわかった。これは一二三(2006)の意識的配慮がPWの協働活動で働くいたものと考えられる。意識的配慮とは相手と個として向き合い、より深いレベルでの理解を促進しようとする配慮であるという。

本研究では、対象者の人数が少ないと結果の一般化はできないが、留学生のためにと設けられている日本人学生、留学生の多文化クラスが、PWのような課題達成型の協働活動を組み込むことで、日本人学生に対して多文化共生社会における人間関係構築へ向けての基礎となる自己開示度を高める効果があったといえるだろう。横田(1998)も指摘するように「留学生のために」で始まった教育の「留学生と共に」学ぶ主体的で体験的な交流教育が留学生の適応を、そして日本人学生の世界への適応を支援する開発的プログラムとなることを自己開示の面から実証する結果となった。

本研究でのPW活動はグループ毎に進行しており、教室の中だけでなく教室外でもプロジェクトの課題達成のための活動が行われたため、PW活動を詳細に観察することはできなかった。そのため、PW活動の何が自己開示度を高めたかは明らかにすることができなかった。今後の課題としたい。

5.まとめと今後の課題

本稿では、日本人学生と留学生の多文化クラスでの自己開示度を調査した。さらに、留学生と日本人学生によるPWにおける協働活動が対人コミュニケーション促進の基礎となると考えられる自己開示度に変化をもたらすのか

どうか検討した。本研究の対象者では、PW活動開始前の自己開示度は留学生のほうがすべての開示相手、話題について高かった。また、活動後も留学生のほうが高い開示度であったが、活動前後の自己開示度の変化では、日本人学生に広範な開示相手、話題について有意な上昇が見られた。日本人学生の開示度の上昇は、留学生との自己開示度の差を縮小させ、適切な自己開示に調整されたことが示唆された。留学生との多文化クラスは留学生にも日本語でのコミュニケーションの機会を与える機会になったが、日本人学生には自己開示を通して積極的なコミュニケーションに向けての意識改革につながったことが考えられ、多文化クラスにおける異文化交流の持つ意義の一つの検証となったといえる。

留学生と日本人学生の混成による授業は「日本事情」の一形態としてその有効性が報告されているが(佐々木, 1990; 徳井, 1997)、今後は多文化クラスにおける日本人学生と留学生の交流の意義をさらに実証するために、活動プロセスにおけるグループ成員の自己開示の諸相およびその変化などのメカニズムの研究も必要であろう。

注

- (1) 本稿では、徳井(1997)に従って、日本人学生と留学生の混合クラス、合同クラスとせずに多様な文化背景を持つ学生のクラスという意味で多文化クラスという名称を使用している。
- (2) プロジェクト・ワークは課題達成型の活動とし、活動過程より結果への志向性に焦点を当てて使用。
- (3) 協働活動は、「複数の主体者が目標を共有し、目標に向けての活動過程そのものを共有しながらお互いの知識などを出し合う相互交流活動のなかから新しいものを生み出す活動」(館岡, 2006)とし、活動の過程に焦点をあてて使用。
- (4) 榎本(1982,1987)では、自己開示を0から2で判定させており、被験者の大学生の回答の平均は0.85(男子0.78、女

- 子 0.90) であり、自己開示があまりされていないことがわかる。
- (5) 精神的自己 (①知的側面、②情緒的側面、③志向的側面)、身体的自己 (④外見的側面、⑤機能・体質的側面、⑥性的側面)、社会的自己 (⑦私的人間関係の側面、⑧公的役割関係の側面) ⑨物質的自己、⑩血縁的自己、⑪実存的自己、その他 (趣味、意見、噂話等) に分類。
- (6) 得丸の「作文交換法」では自己開示は個人再構築型の教育の開始点としての位置づけでデザインされている。
- (7) PW のテーマは「外国人のための災害対処法」「留学生のための若者言葉講座」「4 カ国の文化の違い—旅行編」「留学生の悩み調査—留学生のためのプロジェクト X」「大学周辺の地図—様々な言語で」「外国人にいい道を教える、通りやすい道提案」。
- (8) Barnlund (1975) や八代 (1998) では自己開示を異文化コミュニケーションのコンテキストで調査しているため採用。調査項目の話題についてはイスラム教圏の女子留学生が在籍していたため、「ポルノに対する態度」を不適切と判断して削除した。
- (9) 内省文では PW による自己開示を含む自己変容を書かせており、特に自己開示に限定していない。そのため自己開示度に日本人学生ほど変化がなかった留学生では、自己開示に言及している記述は少なかった。

参考文献

- 安藤清志・小口孝司 (1989) 「第 7 章 自己の表現 第 2 節 自己開示」大坊郁夫・安藤清志・池田謙一編『社会心理学バースペクティブ』誠信書房
- Barnlund, D.C. (1975) *Public and Private Self in Japan and the USA*. Tokyo: Simul Press.
- Barnlund, D. C. (1989) *Communicative Styles of Japanese and Americans*. Belmont: Wadsworth.
- Chen, G. M. (1995) Differences in self-disclosure patterns among Americans versus Chinese. *Journal of Cross -Cultural Psychology*, 26, 1, pp.84-91.
- Derlega, V. J., & Grezelak, J. (1979) Appropriateness of self-disclosure. In Chelune, G. J. and Associates, *Self-disclosure*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- 榎本博明 (1982) 「青年期における自己開示性 (1)」『日本心理学会第 46 回大会発表論文集』p.299
- 榎本博明 (1986) 「自己開示」詫摩武俊監修『パッケージ性格の心理 第 5 卷 自分の性格と他人の性格』ブレーン出版
- 榎本博明 (1987) 「青年期 (大学生) における自己開示性とその性差について」『心理学研究』58, pp.91-97.
- 榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』北大路書房
- 一二三朋子 (2006) 「異文化の友人・自他文化評価・自他の行動に関する信念が意識的配慮に与える影響—アジア系留学生及び日本人学生の場合—」『筑波大学 地域研究』26, pp.27-44.
- 深田博己 (2003) 「コミュニケーションの心理学」『月刊日本語』10 月号, pp.52-55.
- 石井健一・辻大介・橋本良明・森康俊・三上俊治 (2000) 「内容分析により個人ホームページの国際比較—自己開示・自己表示を中心に—」『東京大学社会情報研究所研究紀要』14, pp.1-81.
- Jourard, S. M. (1958) A study of self-disclosure. *Scientific American*, 198, pp.77-82.
- Jourard, S. M. (1961) Self-disclosure patterns in British and American college females. *Journal of Social Psychology*, 54, pp.315-320.
- Jourard, S. M. (1971) *The transparent self*. New York: Litton Educational Publishing (岡堂哲雄 (訳) 1974 『透明なる自己』誠信書房)
- Jourard, S. M. (1974) *Healthy personality: an approach from the viewpoint of humanistic psychology*. New York: Macmillan Publishing. (岡堂哲雄 (訳) 1976 『精神健康の条件』産業能率短期大学出版部)
- Kohen, J.A. (1975) The development of reciprocal self-disclosure in opposite-sex interaction. *Journal of Counseling Psychology*, 22, pp.404-410.
- 国分康孝 (1992) 『構成的グループ・エンカウンター』誠信書房
- 中島義明他編 (1999) 『心理学辞典』有斐閣
- 佐々木瑞枝 (1990) 「日本事情の授業—日本人大学生を交えて」『月刊言語』19(10), pp.28-34.
- 館岡洋子 (2006) 「教室における協働を考える—ピア・リーディングの実践と意義」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』3 号, pp.1-15.
- Taylor, D.A., & Altman, I. (1975) Self-disclosure as a function of reward-cost outcomes. *Sociometry*, 38, pp.18-31.
- 徳井厚子 (2002) 『多文化共生のコミュニケーション 日本語教育の現場から』アルク
- 徳井厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける『ディベカッション』(相互交流型討論) の試みー」『日本語教育』92 号, pp.200-211.
- 得丸智子・大島弥生 (2004) 「『見せない自分』を語る—留学生と日本人大学生の作文交換活動にみる自己開示」『留学生教育』第 9 号 12, pp.141-154.
- 得丸智子 (2006) 「3 ステップ文章交換法」で日本人大学生と留学生に開示された自己の側面」『留学生教育』第 11 号, pp.55-65.
- 八代京子・町恵理子・小池浩子・磯貝友子 (1998) 『異文化トレーニング—ボーダレス社会を生きる』三修社
- 横田雅弘 (1991) 「自己開示からみた留学生と日本人学生の友人関係」『一橋大学論叢』105 卷 5 号, pp.57-75.
- 横田雅弘 (1998) 「留学生と日本人学生の異文化間教育」『現代のエスプリ 多文化時代のカウンセリング』pp.109-118.

付記

本稿は、2008 年 7 月に韓国プサンで開催された日本語教育国際研究大会で発表した内容に大幅な修正、追加をしたものである。

寺沢龍著 『明治の女子留学生～最初に海を渡った五人の少女～』

大西 好宣（国際連合大学）

本学会で、「海外からの留学生受け入れも大事だが、日本人学生の海外留学、いわゆる送り出しにももっと注目しよう」という発言をして以降⁽¹⁾、どうしてもその方面的資料に目が向く。本書は日本人留学生の大先輩とも言うべき明治の女性たちについて、その生涯を丹念に追った貴重な記録である。後半、梅子や捨松を取り巻く人々の描写により多くの説明が費やされ、筆が流れた嫌いはあるものの、それとて本書の価値をいささかも減じるものではない。

タイトルにある五人の少女とは、津田梅子、永井繁子、山川捨松、吉益亮子、上田悌子で、いずれも明治四(1871)年11月、岩倉使節団の一員として米サンフランシスコへと旅立った、近・現代におけるわが国初の女子留学生たちである。このうち、本書の中心となるのは、津田塾大学の創設者としても名高い津田梅子（応募時6歳）その人である。

梅子に関しては、大学関係者の尽力もあってか豊富な資料が揃い、従来から多くの伝記が刊行されてきた⁽²⁾。しかしながら、本書は1984年に偶然発見された新資料（梅子と留学先の母親代わりであったランマン夫人との29年間にわたる大量の書簡）をも反映したものとなっており、帰国後の梅子の仕事に向けた決意、悩み、心の移ろいまでが見事に活写されている。

その他にも、留学先での戸惑い、ホームシック、語学の壁、留学生同士の連帯、学業の達成感、帰国後の就職の困難さと周囲の無関心、いわゆる逆カルチャーショック、仕事か結婚かの選択、国への忠誠心と日本の発展に賭ける思い、留学時代の恩師・友人たちとの継続的な交流、新しい教育への熱意など、本書には現代の留学生問題にも共通する様々な事柄が描かれている。

例えば、留学先で苦労する梅子を、あらゆる場面で救ったのが同じ留学経験者の森有礼⁽³⁾であったこと、そして帰国後に一時自暴自棄となつた梅子を助けたのも、やはり海外視察を経験した伊藤博文⁽⁴⁾であったことは、当

時の留学生の孤独を物語る事実として象徴的だ。いや、留学したからこそ味わうこうした疎外感というものは、現代の日本にも大なり小なり残るものかもしれない。

それでも、彼ら彼女らが決して希望を失わず、当時の日本に新たな教育の種を蒔こうと努力したことは、読者である我々を勇気づける。結果として梅子は無事に津田塾大学を創設できたが、その陰には多くの留学生仲間や梅子の留学先の恩師・知人による励ましや協力があった。同じ時代、青山学院大学や上智大学、同志社大学など、主要な私立学校の多くは、これらの有名無名の元留学生たちによってその礎が築かれた。本書はそれらの事実を余すところなく伝えている。

2009年4月19日の読売新聞（東京版13面）には、「留学しない日本の学生」という記事が掲載されている。それによれば、留学する日本人は2004年度の82,945人をピークに減り続けているそうである。そのような時代だからこそ、我々は今一度原点に立ち返り、海外留学の意義を再確認してみたい。留学事情ばかりでなく、当時の時代背景なども含めて描かれている『洋行の時代』（大久保喬樹著、中公新書）と併せ読むことを推奨する。

注

- (1) 2008年8月、「日本人学生の留学と国家戦略」と題した留学生教育学会での発表、及び論文「日本人学生の海外留学促進に関する提言：2020年への挑戦」『留学生教育』第13号、2008年12月、留学生教育学会、東京
- (2) 例えば、吉川利一『津田梅子』中公文庫、1930年（文庫としては1990年）、或いは山崎孝子『津田梅子』吉川弘文館、1962年など
- (3) 後に初代文部大臣となり、現・一橋大学の創設にも尽力
- (4) 初代内閣総理大臣

（平凡社新書、2009年1月、283頁、税抜800円）

『留学生教育』投稿規定

■原稿投稿に関する規定

1. 投稿資格

本誌への投稿者は、共著者を含めて本学会会員であることとする。

2. 査読審査

投稿原稿は、編集委員会の査読審査を経て受理する。なお、原稿は採否に関わらず返却しない。

3. 投稿原稿の種類と内容

論文：過去の知見に対する十分な考察を踏まえたうえで、独創性のある知見が加えられていること。

研究ノート：新規性が高く、将来の研究の基礎となる可能性のある内容であること。

報告：今後の研究または教育活動に資する内容を含む調査報告或いは実践報告であること。

提言：留学生教育の発展に資する意見であること。

書評：留学生教育に関する著作であること。

4. 原稿の言語及び送付方法

投稿原稿は和文または英文とし、執筆要領に従って作成し、編集委員会宛に投稿申込用紙及び印刷した原稿3部を郵送するとともに原稿ファイルをメールに添付して送付する。

5. 原稿の提出

投稿原稿は執筆要領に基づき作成し、完全原稿の形で提出しなければならない。投稿者の母語によらない言語での記述部分（要旨を含む）は、母語話者の校閲を受けたのちに投稿する。

6. 原稿の締め切り

投稿原稿は随時受け付け、8月末日までに採用が確定した原稿については当年発行号に掲載する。

7. 原稿の掲載と掲載数

投稿者が複数の原稿を投稿した場合、同一号への掲載は、単著1編と共著1編或いは共著2編までとする。ただし、書評はこの制約を受けない。

8. 原稿内容の修正

編集委員会は投稿原稿について修正を求めることがある。修正を求められ、再投稿する場合は、指摘された事項に対応する回答を別に付記する。

■執筆要領

1. 書式・分量

原稿はパソコン（Word文書、A4用紙に横書）によるものとする。和文の場合、文字サイズ12ポイント、40字×30行（英文の場合、12ポイント、30行）とし、論題・要旨・図表・参考文献などを全て含み、論文は20枚以内、研究ノート・報告・提言は16枚以内、書評は4枚以内とする。英文原稿の制限枚数は和文に準じる。

2. 原稿の構成

書評を除き、和文原稿の構成は次のとおりとする。

和文題名・英文題名・和文氏名（和文所属）・英文氏名（英文所属）・和文要旨【400字以内】・和文キーワード【5つ以内】・英文要旨【200語以内】・英文キーワード【5つ以内】・本文・注・参考文献。

*英文原稿の場合は、英文を和文に先行させる。

*査読者に伏せるため、投稿時の原稿には氏名・所属を記載しない。

*採択が決定した段階で、氏名・所属（原則として機関と部署）を次の要領で記載する。

例) 岡山 桃太郎（吉備大学国際センター）

Momotaro OKAYAMA (International Center, Kibi University)

3. 「章」「節」「項」等の数字

章は全角の算用数字、節と項は半角の算用数字を用いる。

例) 4. 考察

4.1 方略使用に及ぼすサポート源の影響

4.1.1 方略使用度に及ぼす影響

4. 文献引用

本文中および注の文中では、(著者名、刊行年：ページ数) 或いは「著者名（発行年）は／によると」のように記載する。

例 1) ・・・という制度を導入している（杉村、2004：29）

例 2) 小宮（1995）は、高校の教科書を分析し、・・・

*著者が 2 人の場合 → 佐藤・仁科（1997）

*著者が 3 人以上の場合 → 村岡他（1995） 2 人目以降は省略可。ただし、参考文献欄では省略しないで著者全員の名前を記載する。

*引用文献が複数の場合 → （佐藤、1998；田中・佐藤・渡辺、1996；渡辺、1992, 1993a, 1993b）

5. 注

本文中の文章の切れ目に両括弧付きの上付き 1/4 の数字を用いて通し番号で示し、本文の後ろにまとめて注記する。

例) 官民一体となった留学生支援である⁽¹⁾。

*本文の後ろに 1 行あけて 注 とし、次行から両括弧付きの半角数字 (1) で注の文を始める。複数行に渡る場合は 2 行目以降を全角 1 字下げる。

6. 参考文献

参考文献の記載は、著者名のアルファベット順とし、文献番号はつけない。各文献は、著者名・刊行年・表題の順とする。雑誌論文の場合、表題の後に雑誌名・巻数・ページを記す。単行本の場合、表題の後に出版社を記す。2 行以上に渡る場合は 2 行目以降を全角 2 字下げる。姓と名の間にスペースを入れてもよい。

例 1) 雜誌論文

横田雅弘（1991）「留学生と日本人学生の交流教育」『異文化間教育』第 5 号, pp.81-97.

例 2) 単行本

稻村博（1980）『日本人の海外不適応』日本放送出版協会

例 3) 単行本の一部

久米昭元（1993）「コミュニケーション研究の主な領域」橋本満弘・石井敏（編著）『コミュニケーション論入門』桐原書店, pp.25-53.

例 4) 翻訳書

ベッカー, R. E.・ハイムバーグ, R. G.・ペラック, A. S.（著），高山巖（監訳）（1990）『うつ病の対人行動療法』岩崎学術出版

例 5) 英文の文献

Miller, G., Boster, F., Roloff, M., & Seibold, D. (1977) Compliance-gaining message strategies: A typology and some findings concerning effects of situational differences. *Communication Monographs*, 44, pp.37-51.

例 6) ウェブサイトからの引用資料

日本語教育振興協会（2006）「日本語教育機関の概況」

<http://www.nisshinkyo.org/j147.pdf> (2006 年 6 月 17 日閲覧)

編集後記

今号への投稿申込み数は、前号からの積み残しを含めて 21 編でした。書評 1 編を除く 20 編に関して査読を実施した結果、12 編が条件付き採択となり、採択率は 60 % でした。残念ながら条件付き採択となった 1 編については再投稿辞退の申し出がありました。この結果、今号には、査読をパスした 11 編及び書評 1 編の合計 12 編を掲載する運びとなりました。なお、第 3 回奨励賞（2008 年 8 月）受賞者の特別寄稿論文は、都合により次号に掲載する予定です。

今号の掲載論文は、本学会の幅広い活動を反映して留学生の教育・支援にかかる様々な問題を取り扱っております。日本語教育の分野では、漢字学習や会話能力の向上といった問題を論じたものほか、学習障害を持つ留学生に関する教育現場からの実践報告が注目に値します。また、留学生の日本留学成果、自己開示の変容、日本での就職意識、就学生に対するサポートの改善方策など、留学生・就学生が直面する諸問題をテーマとした論文に加えて、日本人学生の海外留学に伴う適用やソーシャルスキル習得を論じたものもあります。日常的に留学生・就学生の教育・支援あるいは日本人学生の海外派遣業務などに携わっている会員の皆さんにとって、今号掲載の論文は必ずや有益な情報をもたらすものであると確信します。

編集委員の任期が 2009 年 3 月末で満了したため、新たに 5 名の中堅会員の方に編集委員に加わっていただき、再任をご快諾くださいました。6 名と私の合計 12 名の新編集委員会体制で今号と次号の編集作業を担当することになりました。今号は、さらに 4 名の会員の方と 1 名の非会員の方にも査読協力を依頼しました。査読にご協力いただきました方々のお名前を下に記すとともに誌面を借りてお礼を申し上げます。

(2009 年 12 月 岡山大学国際センター 岡益巳)

留学生教育学会 編集委員会委員名簿

(五十音順 ○編集委員長、○編集担当理事)

泉谷 双藏（東京医科歯科大学国際交流センター 准教授）
出原 節子（富山大学留学生センター 教授）
大西 好宣（国際連合大学 学術研究官）○
岡 益巳（岡山大学国際センター 教授）○
金田 智子（国立国語研究所日本語教育研究・情報センター 上級研究員）
桑原 陽子（福井大学留学生センター 准教授）
佐藤 礼子（東京工業大学留学生センター 准教授）
周 玉慧（台湾中央研究院民族学研究所 副研究員）
末松 和子（東北大学大学院経済学研究科 准教授）
田中 共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科 教授）
坂野 永理（岡山大学国際センター 教授）
深田 博己（広島大学大学院教育学研究科 教授）

今号査読協力者（五十音順）

池田 庸子（茨城大学留学生センター 准教授）
西原 純子（京都日本語教育センター 専務理事）
廣瀬 幸夫（東京工業大学留学生センター 教授）
山田 政美（非会員：島根県立大学総合政策学部 特任教授）
渡部 優子（岡山大学国際センター 准教授）

2009 年 12 月 20 日 発行

留学生教育 第 14 号 2009.12

編集 留学生教育学会編集委員会

〒 700-8530 岡山県岡山市北区津島中 2-1-1

岡山大学国際センター内

TEL : 086-251-7270, FAX : 086-251-7270

E-mail : moka@cc.okayama-u.ac.jp

発行 留学生教育学会

事務局

〒 151-0053 東京都渋谷区代々木 1-58-1 石山ビル 6 階

社団法人東京都専修学校各種学校協会内

TEL : 03-3378-9601, FAX : 03-3378-9625

E-mail : a-ariga@tsk.or.jp

印刷 前田印刷株式会社

ISBN4-906618-05-7

表紙デザイン : NAVIX

ISSN 1345-2398

留学生教育

Journal of International Students Education

第14号 2009.12

No.14 Dec 2009

論文

1. 日本留学成果の促進・阻害要因に関する考察—インドネシアとタイの元日本留学生の質問紙回答分析から—	1
佐藤 由利子 (東京工業大学) Yuriko SATO (Tokyo Institute of Technology)	
Factors Which Promote or Hinder the Effects of Study in Japan: A Questionnaire Analysis of Indonesian and Thai People Who Studied in Japan	
2. 非漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用	13
坂野 永理 (岡山大学国際センター) Eri BANNO (International Center, Okayama University)	
池田 廉子 (茨城大学留学生センター) Yoko IKEDA (International Student Center, Ibaraki University)	
Students' Attitudes and Strategies toward Learning Kanji: A Survey of Learners from Non-Kanji Background	

研究ノート

3. 日本へ留学する台湾人大学院生の自律性を高める会話教育—アクションリサーチを通じて—	23
林 盈萱 (大阪大学大学院言語文化研究科) Yinghsuan LIN (Graduate School of Language and Culture, Osaka University)	
Designing a Conversation Program to Improve the Autonomy of Graduate Students Who Prepare to Study in Japan: Through Action Research	
4. アメリカ留学準備のためのソーシャルスキル学習セッションの試み—対人関係の形成に焦点を当てて—	31
高濱 愛 (静岡大学) Ai TAKAHAMA (Shizuoka University)	
田中 共子 (岡山大学) Tomoko TANAKA (Okayama University)	
Development of a Social Skills Learning Session for Japanese Students Planning to Study in the U.S.: Focusing on How to Start Networking with People	
5. 日本人短期留学生の適応過程に関する総合的研究—留学前の母国適応、留学中のホスト国適応、留学後の母国再適応—	39
小島 奈々恵 (広島大学大学院教育学研究科) Nanae KOJIMA (Graduate School of Education, Hiroshima University)	
深田 博己 (広島大学大学院教育学研究科) Hiromi FUKADA (Graduate School of Education, Hiroshima University)	
A Longitudinal Study on the Adjustment Process of Short-Term Japanese International Students: Home Country Adjustment before Departure, Host Country Adjustment during Sojourn, and Home Country Re-Adjustment after Return	
6. 工業系大学留学生の日本での就職に対する意識	49
Reiko SATO (Tokyo Institute of Technology) 佐藤 礼子 (東京工業大学)	
Haihua JIN (Liaoning Shihua University) 金 海花 (遼寧石油化工大学)	
Sachio HIROSE (Tokyo Institute of Technology) 廣瀬 幸夫 (東京工業大学)	

報告

7. ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性—中級レベルの口語表現力の向上をめざして—	57
田中 敦子 (東海大学国際教育センター) Atsuko TANAKA (Tokai Institute of Global Education and Research, Tokai University)	
The Possibility of Peer-Learning in an English-Japanese Translation Class: Towards Improving Intermediate Level Colloquial Expressions	
8. LD・ADHD日本語学習者支援に関する一考察—1学期間における担当教師2名の事例から—	65
中川 康弘 (神田外語大学) Yasuhiro NAKAGAWA (Kanda University of International Studies)	
A Perspective on Supporting Japanese Language Learners with LD/ADHD: From the Experiences of Two Teachers in One Semester	
9. 工業系日本留学課程で学ぶマレーシア人学生の学習管理過程—言語管理理論の援用による分析—	73
櫻井 勇介 (カイロ大学) Yusuke SAKURAI (Cairo University)	
Study Management Processes by Malaysian Students in Japanese Science and Engineering Tertiary Courses: Case Study from the Perspective of the Language Management Framework	
10. 就学生サポートの改善に向けて—中国人就学生及び日本語学校関係者に対する面接調査から—	83
邱 燐 (東京大学大学院教育学研究科) Yan QIU (Graduate School of Education, The University of Tokyo)	
大西 好宣 (国際連合大学留学生支援プログラム) Yoshinobu ONISHI (Financial Assistance Programme, United Nations University)	
邱 立 (甲南大学国際言語文化センター) Li QIU (Institute for Language and Culture, Konan University)	
Improving Support for Cross-Cultural Students by Investigating Chinese Students and Staff in Japanese Language Schools	
11. 日本人学生と留学生の自己開示の変容—プロジェクト・ワークの協働活動を通して—	93
石橋 玲子 (チューランコーン大学大学院) Reiko ISHIBASHI (Graduate School, Chulalongkorn University)	
Self-Disclosure of Japanese Students and International Students: The Effects of a Collaborative Activity in Project Work	

書評

12. 寺沢龍著『明治の女子留学生～最初に海を渡った五人の少女～』	101
大西 好宣 (国際連合大学) Yoshinobu ONISHI (United Nations University)	

留学生教育学会

Japan Association for International Students Education