ISSN 1345-2398

# 留学生教育

第17号 2012.12

JAISE

*Japan Association for International Student 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 Student 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 6 F）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・渉外、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。

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、緊急を要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］
［2010 年 8 月 21 日　一部改正］
［2012 年 8 月 31 日　一部改正］

# 留　学　生　教　育　第17号　2012.12

## 目　次


奨励賞受賞者特別寄稿

1．英語による学部生向け国際プログラムの開始について―海外からの直接入試による留学生の受入れ―　……　1
土井　康裕（名古屋大学大学院経済学研究科）

論　　文

2．The Development of CAMPUS Asia for the Cultivation of Mutual Understanding　……　11
Shingo HANADA（Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto）

3．ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析―送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆―　…　19
佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター）

4．中国人私費留学生の日本における大学進学―国境を越える大学への移行ルートに着目して―　……　29
張　梅（東京大学大学院教育学研究科）

5．外国人留学生・研究者およびその家族の出産・育児支援―課題と支援充実のための提言―　……　39
末松　和子（東北大学大学院経済学研究科）

6．短期交換留学生の日本留学による意識変容　……　51
恒松　直美（広島大学国際センター）

研究ノート

7．中国人日本語学習者の作文に見られる序列の接続表現使用の問題点―日本語母語話者の評価から―　……　61
黄　明侠（ハルビン師範大学　東語学院）

8．英語を母語とする日本語学習者の作文過程―母語使用の観点から―　……　73
石毛　順子（国際教養大学）

9．大学秋入学をめぐる新たな視点：高等教育における国際的接続問題　……　81
大西　好宣　（大阪大学）

10.「三方よし」の私費留学生支援についての予備的研究―労働対価型奨学金に関する提案―　……　91
近藤　佐知彦（大阪大学国際教育交流センター）

11. 中国人留学生との対人交流における日本人ホストの異文化性認知　……　99
奥西 有理（大阪大学工学研究科）

12. 伝統文化教育における日本人学生と外国人学生の比較　……　107
鈴木　あるの（京都大学）

報　　告

13. 留学生教育・支援における企業と大学の連携：韓国を事例に　……　115
太田　浩（一橋大学）
内藤　亜弥子（日本学生支援機構）

14. 日本語プレースメントテストにおける聴解テスト項目の分析　……　125
渡部　倫子（広島大学）

15. コーパスを使った述語否定形「ません」と「ないです」の使用実態調査　……　133
坂野　永理（岡山大学言語教育センター）

16. 共起語のカテゴリー化による日本語中級動詞の指導―クラスにおける試行的実践―　……　141
三好　裕子（早稲田大学日本語教育研究センター）

17. 留学生初年次教育におけるアクティブラーニングの効果―参加者の変容をもたらした要因の検証―　……　151
秦　喜美恵（立命館アジア太平洋大学）
住田　環（立命館アジア太平洋大学）
清水　昭子（立命館アジア太平洋大学）
板井　芳江（立命館アジア太平洋大学）

書　　評

18. 佐藤由利子著『日本の留学生政策の評価　人材養成、友好促進、経済効果の視点から』　……　161
大西　好宣（大阪大学）

# 英語による学部生向け国際プログラムの開始について
## ―海外からの直接入試による留学生の受入れ―

# Starting a New International Program in English for Undergraduate Students: Acceptance of International Students from Abroad through Direct Entrance Examination

土井　康裕（名古屋大学大学院経済学研究科）
Yasuhiro DOI（Graduate School of Economics, Nagoya University）

**要　旨**

本稿は、新たに開講された英語によるプログラムにおける留学生の受入れに関する報告である。具体的には、2009 年から開始された文部科学省の国際化拠点整備事業（G30）によって名古屋大学大学院経済学研究科・経済学部で開始された G30 プログラムを基本に、英語による学部プログラムの開始にともなう留学生の勧誘活動と海外直接入試による留学生の受入れについて、方法論や課題についてまとめたものである。本稿の目的は、これからの日本の大学やその他教育機関による国際化を進める上で、英語によるプログラムを開始することの意義と具体的な勧誘活動・入学試験について情報を提供することである。
［キーワード：学部プログラム、英語、戦略、勧誘、AO 入試］

**Abstract**

This paper is a report on the acceptance of international students at a newly established program in English. Specifically, we summarize recruiting strategies aimed at international students and their acceptance through a direct entrance examination carried out abroad into a new undergraduate program in English, based on the G30 program at the Graduate School of Economics, Nagoya University, funded by a MEXT project for the internationalization of universities. The purpose of this paper is to explain the significance of establishing a new program in English and provide information about the methodology of recruitment and entrance examination for this program, in order to further the discussion of the internationalization of educational institutions in Japan.
［Key words: Undergraduate Program, English, Strategy, Recruitment, AO Entrance Examination］

## 1．はじめに

2012 年 6 月、日本経済新聞では、「大学開国　第 3 部 国際化の実像」と銘打った連続記事が一面を飾っている。『留学生が来ない』（2012 年 6 月 23 日）では、「出遅れ日本、厳しい現実」などと、日本の大学による留学生受入れの状況を悲観的に報道している。さらに、『人脈頼みに限界』（2012 年 6 月 24 日）では、これまで個別の教員に依存して行ってきた留学生の勧誘活動について、日本の大学間や政府を交えた連携が必要であることを訴えている。本稿では、政府による留学生受入れ拡大の戦略と厳しい現実を踏まえ、留学生の受入れ拡大を目指した新たな取り組みとして行われている英語による学部プログラムの開始について言及する。特に、同プログラムよって得られた様々な経験を、「戦略と勧誘」と「入学試験」に焦点を絞ってまとめる。本稿の目的は、留学生教育の現場や受入れ担当、さらには地域や中央政府の関係者各位と情報や認識を共有することであり、今後の留学生勧誘並びに入試制度の議論に貢献できることを希望している。

日本学生支援機構の平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果によると、2011 年度の留学生数は 138,075 人と、震災の影響もあり 2010 年度（141,774 人）に比べて少し減少した。それでも 2011 年度の留学生数は 2009 年度（132,720 人）よりも増加しており、傾向として留学生数の増加は進んでいる。その留学生数の内訳（表 1）をみると、大勢を占めるのが中国からの留学生で、63.4％となっている。続いて、韓国からの留学生が 12.8％、台湾からが 3.3％となり、この 3 国からの留学生だけでおおよそ 80％を占めている。最近増加傾向にあるベトナム（2.9％）を筆頭とした東南アジアからの留学生は、合計して約 10％であり、東アジアと東南アジア以外の国からの留学生が残りの 10％程度となっている。日本は、ア

ジアの一員としてアジアからの留学生を多く受け入れてきたが、グローバル化の波の中、アジア以外からの留学生が少ないことは問題視されている。特に、留学生数のさらなる拡大を目指したとき、東アジア以外からの留学生数拡大が、大きな課題となっている。同時に、留学生の質を考えた時、限られた地域からの留学生だけをターゲットにして受入れ増加を行うことは、質の低下につながる可能性を内包している。つまり、現状で、日本の政府や大学は、留学生受入れ戦略において、留学生数の拡大とその質の向上というトレードオフの関係にある目的を同時に目指していることになる。そこで考えられたのが、受入れ間口の拡大である。

東アジアからの留学生が多い理由の一つには地理的な要因があるが、もう一つ大きな理由は言語の問題である。これまで、日本国内の教育は基本的に日本語で行われており、漢字圏以外の学生にとってはこれが大きな足かせとなっていると考えられる。つまり、日本語による教育の壁を撤廃すること、特に日本国内の教育機関で英語による教育を始めることは、受入れ留学生の多様化を促進させるものだと考えられるようになってきた。

日本政府としても、「日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する『グローバル戦略』を展開する一環として、2020年を目処に留学生受入れ30万人を目指す」ことを文部科学省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省の六省連名で「留学生30万人計画」骨子として2008年7月に公表した。そこでは、「我が国への留学についての関心を呼び起こす動機付けから、入試・入学・入国の入り口から大学等や社会での受入れ、就職などの卒業・修了後の進路に至るまで、体系的に実施し、関係省庁・機関等が総合的・有機的に連携して計画を推進する」と述べている。そこで文部科学省から出てきた支援事業の一つが「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）」である。ここでは、「留学生受入れ体制の整備をはじめとする大学の国際化へ向けた取り組みを実施し、留学生と切磋琢磨する環境の中で国際的に活躍できる高度な人材を養成することを目的と」している。この事業の推進を目的として、「英語による授業等の実施体制の構築」「留学生受入れに関する体制の整備」「戦略的な国際連携の推進」等、大学の総合的な国際化への体制整備を図ることを目的とし、既に幾つかの取り組みが始まっている。

2009年度に立ちあげられた国際化拠点整備事業（G30）では、日本の大学が幅広く海外からの学生を受け入れるため、英語による教育プログラムを構築し、海外から直接受験できる入学試験を開始すべく、準備が始まった。名古屋大学では2011年度から英語によるプログラムを開始し、2012年6月現在で2回の入学試験を実施した。まだ、少ない経験ではあるが、これまでに行ってきた英語によるプログラムの開始と留学生の積極的な受入れによって、多くのことが明らかになってきている。

本稿では、G30によって名古屋大学大学院経済学研究科並びに経済学部で実施されているG30プログラムを基に、英語によるプログラムの開始にともなう留学生の勧誘や海外直接入試の現状と課題について言及する。本稿では特に、学部プログラムについて議論を進める。その理由は、大学院に関しては、既に英語によるプログラムを実施している大学は多くあり、その体制や入学試験に

表1　出身国（地域）別留学生数

| 国（地域）名 | 留学生数 | 構成比 | 国（地域）名 | 留学生数 | 構成比 |
|---|---|---|---|---|---|
| 中国 | 87,533人 | 63.40% | ドイツ | 393人 | 0.30% |
| 韓国 | 17,640人 | 12.80% | イギリス | 364人 | 0.30% |
| 台湾 | 4,571人 | 3.30% | サウジアラビア | 336人 | 0.20% |
| ベトナム | 4,033人 | 2.90% | ロシア | 331人 | 0.20% |
| マレーシア | 2,417人 | 1.80% | カンボジア | 326人 | 0.20% |
| タイ | 2,396人 | 1.70% | カナダ | 286人 | 0.20% |
| インドネシア | 2,162人 | 1.60% | ブラジル | 272人 | 0.20% |
| ネパール | 2,016人 | 1.50% | ラオス | 248人 | 0.20% |
| アメリカ | 1,456人 | 1.10% | エジプト | 235人 | 0.20% |
| バングラデシュ | 1,322人 | 1.00% | オーストラリア | 231人 | 0.20% |
| モンゴル | 1,170人 | 0.80% | イラン | 229人 | 0.20% |
| ミャンマー | 1,118人 | 0.80% | スウェーデン | 193人 | 0.10% |
| スリランカ | 737人 | 0.50% | ウズベキスタン | 191人 | 0.10% |
| インド | 573人 | 0.40% | シンガポール | 186人 | 0.10% |
| フランス | 530人 | 0.40% | その他 | 4,082人 | 3.00% |
| フィリピン | 498人 | 0.40% | 計 | 138,075人 | 100.00% |

（注）出所：日本学生支援機構、平成23年度外国人留学生在籍状況調査結果

ついても一定の経験や共通認識はあると考えられるからである。それに対して学部教育に関しては、日本国内には英語によるプログラムを実施している大学は数えるほどしか存在していない。そのため本稿では、専門性の高い大学院とは異なる、各国の高校卒業生を受け入れることを前提とした学部プログラムについて、これまでの経験をまとめる。

次章では、留学生受入れの前提となるプログラムの戦略と勧誘活動に関して言及し、その課題についても議論を呼びかける。第3章では入学試験に関して、海外から直接受験することができるAO入試の具体的な内容とその課題について考察を進める。ここでは、特に海外直接入試の鍵となる、評価方法や面接について議論を進める。そして最後に結論として、今後の課題と展望を述べる。

## 2. プログラムの戦略と勧誘活動

日本の大学で英語による学部プログラムを開始することは、留学生の受入れ数を簡単に拡大することにはならない。なぜなら、既に10万人を超えている日本国内の留学生数を拡大するためには、言語の障壁をなくすことに加え、留学生にとって魅力的なプログラムを提供することが最も重要な要素となってくるからである。つまり、英語によるプログラムを実施することにより留学生の受入れ拡大を目指すのであれば、同時に、日本の大学はプログラムの戦略と海外での勧誘活動について議論を進める必要性がある。

理想的には、世界中の学生が日本の大学・教育プログラムに興味を持ち、特別な勧誘活動を行わなくても優秀な学生が集まることである。そうであれば、日本の大学が英語による教育プログラムを提供すると、世界各国の日本語を学んでいない学生から多くの応募があるであろう。実際の応募をみると、英語プログラムの開始効果は限定的であり、応募者の出身国にはある程度明確な傾向が表れた。一般的に、日本の大学の英語によるプログラムへの応募は、発展途上国からの学生が中心となる。既存の日本語による学部プログラムでは中国と韓国からの応募が大半を占めるが、英語による学部プログラムでは応募の傾向が少し変わった。ここでは、国や地域の傾向について簡単にまとめる。（表2参照）

昨今、就学の海外志向が強い韓国からは、既存の日本語プログラム同様、英語プログラムへの応募も多かった。それに対して、既存の日本語プログラムへの応募が多い中国の学生は、相対的に英語プログラムには応募が少なかった。ここには、中国の高校生、さらには現地の高校の明確な戦略が背景にある。中国の中学や高校で日本語を学んだ学生は日本への留学を希望するが、同時期に英語教育を受けた中国の学生は、アメリカやイギリスに加え、香港やシンガポールを含めた英語圏あるいは準英語圏への留学を希望することが多い。実際、日本の大学が中国の留学クラスを持った高校へ勧誘のための訪問をしようとしても、トップクラスの高校では日本への留学を考えていないことを理由に、日本の大学紹介を拒むところもあるようだ。それに対して、東南アジアから英語プログラムへの応募は日本語のプログラムよりも遥かに多くなった。特に、シンガポールのように、英語を公用語としている国や、現地のインターナショナルスクールに行っている学生からの応募が多くなった。これは、英語プログラムを実施したことによる明確な効果であったと理解している。また、アメリカや西欧諸国からの応募は、日本に留学経験がある等、日本と既に関係の深い学生が大半となる。つまり、英語プログラムを実施することで多少の門戸開放には繋がったと考えられるが、言語の壁を取り除くだけでは応募の顕著な増加には繋がっていない。

現状では、世界のトップクラスの大学を目指す英語力

表2　日本語と英語の学部プログラムに対する海外からの応募状況

| 国・地域 | 日本語プログラム | 新規英語プログラム | 詳細 |
|---|---|---|---|
| 中国 | 学部では半数程度<br>（大学院では大半） | 予想以下<br>（全体の1/4程度） | 英語を習得した学生は、英語圏の大学を希望 |
| 韓国 | 学部では半数程度 | 3分の1程度 | 大学院希望者は限定的であるが、学部への日本留学希望は日本語・英語共に高い |
| 東南アジア | 数パーセント | 「急増」<br>3分の1程度 | 英語プログラムにより門戸が開放された |
| 中央アジア | 限定的 | 増加 | 英語プログラムにより希望者は増加 |
| 欧米 | 限定的 | 微増 | 英語プログラム実施による効果は限定的 |
| アフリカ、南米等 | ほとんどない | ほとんどない | 特別な支援プログラムを除くと、応募はほとんどない |

（注）出所：名古屋大学大学院経済学研究科の応募者数（内部資料）を基に作成。

のある学生の多くはアメリカやイギリスを中心とした英語圏の大学を目指す傾向がある。つまり、日本の大学が優秀な学生を勧誘するためには、それら世界トップクラスの大学と競争しなければならない。ここで注意しておきたいことは、アメリカやイギリスの大学を模倣し、日本の大学で世界トップクラスの模倣プログラムを構築することは全く意味がないということである。一部、アメリカの大学教育を基準としたアメリカンスタンダードの導入を叫ぶ声を聞くが、それでは日本の大学はいつまでたっても世界のトップクラスには近づけないと考える。やるべきことは、これまでの日本の大学での教育や研究を基本として、独自の特徴、特に日本でしか学べない何かを明示することである。ただし、高い専門性を有する大学院とは異なり、学部プログラムにおいては具体的な研究ではなく、どのような人材を育成するのかというプログラムとしての戦略性が魅力となる。特に、大学全体として明確な人材育成の目標を掲げ、それに準ずる形で各部局の個別プログラムがそれぞれの特徴を活かしたカリキュラムを構築することが理想である。これにより、同大学内他部局の講義の中にも留学生の興味を引く科目が存在することになる。また、異なる部局のプログラムに参加している学生が、学んでいる科目や具体的な課題は異なっていても、就職したい企業や産業分野が類似していれば、お互いに連携と競争の意識を持つことにより、プログラム全体としての意識が高くなる。例えば、製造業に強い地域として、地元企業で活躍する人材をイメージした戦略を掲げることにより、理系・文系の区別なしにプログラム参加希望学生に具体的な将来像を提供することができる。そして、製造業に関する具体的なモノづくりの工程やその技術を工学部や理学部が提供し、物流や販売、またはそれらの戦略や法的枠組みなどを経済学部や法学部で提供することができれば、総合的に補完された将来のリーダーを育成することができるだろう。そして、これらの特徴について、日本国内の大学間、または他大学の同分野部局間で認識を共有し、日本全体としてアジアや世界の人材育成の展望を持つことができれば、大きな意味で留学生の質の底上げに繋がると考えている。

また、海外での勧誘に関して、学生本人やその親への情報提供はもちろん重要であるが、同等に現地の教育機関、特に高校の教員への情報提供が重要である。高校生が海外の大学へ応募する場合、学生本人や家族からの信頼を勝ち得ることが重要であるが、それを日本の大学が一手に担うことは非常に難しい。海外の学生と日本の大学、その架け橋となるのが現地高校の教員である。特に、一時的な関係性を築くのではなく、中長期的に信頼できる関係を維持することが重要である。また、費用や時間の調整を含め、一大学が独自に各国の高校を訪問することは容易ではない。大学間の強い連携により、日本の大学がある程度グループになって高校への訪問ができるようになれば、高校と「日本の大学」という太いパイプが構築できる可能性が高まる。訪問先の高校で「海外に留学」といえば「日本の大学に行きたい」と定着するような環境ができれば、理想的である。

結論として、海外から多くの応募を期待するのであれば、学部プログラムに明確な戦略を持たせ、具体的な人材育成の目標を掲げることが、英語で授業を行うこと以上に重要である。そして、興味を持った学生が他では学ぶことができない科目や環境を提供し、絶対的な優先順位を意識させるような広報活動を行うことが推奨される。さらに戦略として、ある程度ターゲットとなる国や地域を設定し、一定数以上の優秀な応募者を安定的に得られる素地を作ることができれば、プログラムとしての安定性が確保できる。そのため、ターゲットとなる国や地域へは積極的に足を運び、留学フェアーへの参加に加え、日本の大学群として現地の高校を訪問し、現地の学生や教員との信頼関係を構築することこそが日本全体としての留学生受入れ拡大の重要な要素となる。

## 3. 入学試験に関して

海外の高校生を勧誘し、日本への留学を促す英語プログラムの開始において、最も重要な要素の一つが入学試験の実施方法である。伝統的に日本の大学では、大学内で行う筆記試験を入学試験の中心としてきた。近年、アメリカの大学を参考に、AO（アドミッションオフィス）入試を導入する大学が増えており、留学生の受入れ拡大においてもこのAO入試が有効に機能している。AO入試とは、これまでの学業成績に加え、志望理由書、小論文、面接により学力だけではなく応募者の個性や人間力を多面的に評価する入学試験の方法である。

異なる教育システムの中で学んできた世界中の多様な留学生を受け入れることを目的としている学部プログラムにおいて、単純な学業レベルを計る入学試験では、自動的に多くの地域の学生を締め出す可能性がある。また、日本以外での入学試験実施、つまり留学生が母国で入学試験を受験できるようにしなければ、結果として応募数は限定されることになる。なぜなら、受験のために渡航費を払って日本の大学へ来校させることは、費用的にも時間的にもリスクが高いため、非常に裕福な家庭の子女でなければ応募すらできないということになる。結果として、プログラムに適した優秀な学生を受け入れるためには、応募者の負担が少なく、国ごとの教育プログラムの差が必要以上に合否判定に反映されることがなく、それでいて優秀な学生を選抜できるような、これまでにない仕組みを作る必要性がある。経済学部のような社会科

学系の学部においては、基礎知識と同等に本人の興味や将来の目標が重要であり、AO 入試を行うことによって優秀で意識の高い留学生の受入れが可能になる。

ただし、AO 入試においても、海外から直接入試を実施するに当たり多くの課題や問題がある。本稿では、書類審査、小論文、面接試験の 3 つにわけて議論を進める。

### 3.1　書類審査について

書類審査に関して最も重要な要素は、異なる初等・中等教育を受けてきた外国人学生をどのように標準化して評価するかという点である。日本国内であれば自動的に標準化される基準であっても、元々異なるカリキュラムで教育を受けてきた学生を、画一的に評価することは非常に難しい。本章では、書類審査を 4 つの視点に分けて実施することを提案する。

①高校の成績：

日本国内でも起こりうることではあるが、高校の成績を画一的に評価することには問題がある。同国内で同レベルの学力を持つ学生が異なるレベルの学校に在籍している場合、以下のようなケースが想定できる。トップレベル高校の中位学生と、中位レベル高校の上位学生を学内の成績で比較する場合、中位レベル高校の上位学生の方が数値的に高い成績を得ることが考えられる。それでも、日本国内であれば偏差値を利用して高校間のレベル差をある程度考慮することも可能であるが、世界各国の高校のレベル差を把握することは難しい。このため、高校の成績は留学生を評価する中で重要な要素ではあるが、絶対的な要素にはなり得ない。

②統一試験：

上記のように、高校の成績が評価として絶対的でない限り、学外の統一試験のような比較可能な学力評価が重要な要素となってくる。現在の世界基準としては、アメリカの SAT（Scholastic Assessment Test）やスイスの IB（International Baccalaureate）等、幾つか一般的な試験がある。世界的に、英語で教育をしている高校（英語を母国語としない国のインターナショナルスクール）の多くでは IB 資格の教育課程を設定している。ただし、これらの統一試験も国によっては一般的ではなく、日本の大学を受験する留学生に義務付けることは容易ではない。さらに、マークシート（選択肢）方式の SAT と、論述試験の IB を単純比較することも難しく、統一試験間の比較基準の確立も課題の一つである。それでも、国際基準としての SAT や IB の結果を見ることができれば、複数国からの応募者を学力で比較することは容易になる。

また、学術全般ではないが、英語の統一試験を義務付けることが重要な要素となってくる。英語を母国語としない国の高校では、インターナショナルスクールと呼ばれない学校でも非常に高度な英語教育並びに英語による授業を行っているところもある。そのため、学生の英語能力を判断する明確な基準としては、高校のカリキュラムや英語力評価で判断するのではなく、客観的な視点として英語の統一試験を義務付け、応募の必要最低条件の点数を設定することが有効である。例えば、TOEFL-iBT で 80 点を超えていないようであれば、英語プログラムに参加することは非常に厳しいであろう。同時に、TOEFL-iBT で 80 点を取った学生と 115 点を取った学生を同じ教室で教育することも簡単ではない。特に応募者が多い場合は、必要最低条件に加えて英語能力の高い条件を課すことも重要な要素となる。もちろん、英語の統一試験だけでは確認できないこともあるので、後の小論文や面接で英語能力の確認をすることが重要である。

結論としては、国際的な統一試験の受験を義務付けると学業成績や英語能力の比較は簡単であるが、実際には一定の学生から応募を制限してしまう可能性が強い。そのため、統一試験の結果に関しては、提出を強く勧める参考資料として要求することが望ましい。また、プログラムの基本となる英語力に関しては、TOEFL-iBT 等の受験を義務付け、応募の必要最低条件を明示するとともに、英語力の高い学生を基準とした総合評価の設定も重要となる。

③指導教員からの評価書と推薦状：

高校における学力の評価が絶対的な意味合いを持たない以上、実際に指導している高校の教員からの評価書と推薦状は重要な要素となる。学校での活動や成績を具体的に説明し、学生の質を明示する評価書や推薦状は、学生の学習態度や能力を理解するうえでは非常に有効な情報となりうる。特に、学内外の活動に関して具体的に直接指導をしていた教員からの評価書は、その学生の特徴が明示され、後に続く面接にも繋がってくる。

ただし、一部の学校や教員は、評価書や推薦状において対象学生を必要以上に高く評価し、具体的にどのように優秀であるかが伝わってこないものもある。特に同じ学校からの申請において、複数の学生において全ての評価が最上級であると、そもそもの評価書自体の意義がなくなってしまう。結論として、評価書や推薦状は、その評価が主観的であり、評価の基準も不明確であるが、学業成績等の評価資料を裏付ける付加的な要素として加点することを提言する。

④アピールポイント：

AO 入試を行う上で、最も重要な要素の一つが、自己アピールである。具体的には、部活の成績やボランティア活動等、これまで行ってきた留学生自身の特別な取り組みについて、賞状や認定書、さらには取り組みに関する評価やコメントを提出することである。自己アピールにより応募者の積極性やその経験を理解することは、日本という外国で 4 年間学ぶ彼らの可能性を推し量る上で

重要な要素となる。特に、応募者に学業以外の活動経験が豊富であれば、来日後にも独自に活動することが予想され、ストレスへの対応能力も高いことが期待できる。例えば、母国の空手大会で優勝したことがあれば、それだけで精神力の強さや日本へ留学する興味の一端が理解できる。また、後に言及する小論文と共に、自分が勉強したいこととこれまでの経験が重なれば、高い評価を与えることができる。例えば、日本で開催された環境問題の国際会議に付随する学生キャンプに参加した認定書を提出し、加えて環境先進国である日本で勉強する意義を小論文の中で明記した学生には、本プログラムでの可能性や具体的な支援方法も明示でき、将来有望であると評価することができる。

本章の結論としては、海外から多くの申請を期待するプログラムの入学試験において、書類審査は絶対評価になりにくいということである。これを前提にした上で、「高校の成績」「統一試験」「評価書・推薦書」「アピールポイント」という４つの視点から、総合的に学生を評価することが可能である。つまり、各項目を客観的な数値で評価する一方、それぞれ応募者の出身国や高校の状況を鑑みて、総合評価をすることが重要である。また、書類審査の具体的な内容は、小論文や面接の審査を進める中で明確な基準となるため、継続的な審査としての体系を形成することも重要である。

### 3.2　小論文について

海外からの直接応募することができるAO入試を導入する場合、小論文は非常に大きな役割を果たす。具体的には、①評価項目の明確化、②的確な課題設定、③英語力の評価、という３つの項目を設定することにより、入試における小論文の意義を明確化しなければならない。

①評価項目の明確化

小論文を課すとき、事前に評価項目を設定し、明確な評価基準に基づいた課題を出題することが重要である。つまり、応募者の小論文に期待することを、評価する大学側が事前に明確化する必要性がある。評価項目には大きく分けて３つの要点がある。

一つは、日本へ留学する意気込みである。日本の大学が期待することは、留学生の日本という国への興味や憧れ、日本の大学や当該プログラムで勉強することの意義、日本の企業への就職希望等、留学の理由を明確化させることである。どこでもいいから「優秀な大学で学びたい」という学生を教育するには、柔軟で幅広い間口の教育プログラムが必要となってくる。しかし、現状、日本の大学で実施されている英語プログラムの規模やその性質から、上記のような学生の欲求を満たすことは難しい。そのため、プログラムの戦略や内容を踏まえ、それに適応する目的をもった留学生の受入れを第一義とすべきである。

二つ目は、学生の道徳観や人間性である。高度な人材育成を目指す国際プログラムにおいて、柔軟な思考力と第三者を受け入れる許容力は欠かすことのできない要素である。特に、小規模なプログラムにおいて、教員と学生、学生と学生の関係は密になりやすく、道徳観や人間性の面である程度成熟した学生の受入れを進めることが理想である。

三つ目は、設定された課題を的確にこなす文章の構成力である。ここでは、英語力ではなく、文章の構成力や説得力の評価に限定する。特に文章の構成力に優れている者は、合理的な思考を行うことができると考え、高く評価することができる。様々な文化背景を持った学生が集まる国際プログラムにおいて、複雑な社会問題や高度な技術について議論を行うとき、合理的な思考に基づいた意見を述べることが非常に重要な要素となる。

ただし、これら３つの要素を客観的に判断することは難しい。同時に、日本の大学が期待する内容や項目を完全に網羅するような小論文を学生に課すことは不可能に近い。結論として、できるだけ単純でわかりやすい基準（例、1：日本留学の意気込み、2：道徳観と忍耐力、3：文章の構成力）を設定し、明確な目的の下で詳細に拘らずに評価することが重要となってくる。

②的確な課題設定

①の評価項目を踏まえ、できるだけ評価する側（大学側）の意図が明確になるような課題を設定する必要がある。同時に、応募学生が書きやすいテーマでなければいけない。これらを内包するような課題を一つのテーマで設定することができれば簡単であるが、実際には複数のテーマを設定することが望ましい。

例えば、「これまでで最も努力した経験」と「大学の勉強と将来の目標」の二つのテーマである。前者では、課題に立ち向かう姿勢から道徳観や人間性、さらに課題を解決するための忍耐力や柔軟性を確認することができる。また、どのような経験を取り上げるかによって、学生の興味や志望理由との関連性を理解することもできる。後者に関しては、日本に来る目的や当該プログラムで学ぶ意気込みや熱意を確認することができる。特に、具体的な将来像や目標がある場合は、留学成功の可能性が高まることが予想される。

③英語力の評価

小論文を通して英語力、特に英文の作成能力を理解することは非常に重要である。書類審査の中で、TOEFL等の統一試験により英語能力はある程度証明されているが、英作文によって判断できる英語力もある。特に、大学の講義におけるレポートの作成や筆記試験では、英語によって自分の知識や意思を明示する必要性がある。どんなにTOEFLの成績が高くても、実際に英語で文章を

書くことができないものもおり、英語能力の確認として小論文は非常にわかりやすい指標となる。このとき、細かな文法に加え、文章全体としての構成力や伝えようとする内容が明確で、理解するに十分であれば、それは大学の講義に順応できる英語能力であると判断することができる。英語を母国語にしている者の中にも、文章力がない者や内容が不明瞭なものもおり、彼らの成績は低く評価される。

### 3.3　面接試験について

AO 入試の最終段階として行われるのが面接試験である。特に、海外から直接入試を行う場合、面接の設定が1つの課題となる。ここで言及する面接の設定とは、どのような形態で、どれぐらいの規模で、どのように行うのかについてであり、本稿では①面接人数、②面接方法、③面接場所、④面接の内容と区分けして説明する。

まず、①面接人数（何人の学生を面接するか）に関して、書類審査と小論文で選抜された応募者を、受入れ予定数の2倍程度面接することが理想である。ただし、面接実施方法次第では、多数の面接試験を行うことは非常に困難になる。特に、世界各国からの応募を前提とすると、一度に日本の大学内で次々と行う面接を想定することは不可能である。これは、②面接方法や③面接場所と関連して、面接の実施枠組みをどのようにするかが重要な要素となる。

②面接方法としては、直接面接と遠隔面接の二種類が考えられる。著者の経験において、できるだけ可能な範囲で直接面接を行うことを目指し、複数の応募者がいる国や地域まで赴き面接を行ったことがあった。直接顔を合わせ、身なりや服装、身振り手振りを直接見ながら面接を行うことは、対象学生の特徴や誠実さを観察する上で非常に有効であった。しかし、それにともなう対価も非常に高かった。この対価とは、面接担当教員の移動費用や現地面接の会場等の費用に加え、それらの調整のための時間や労力の負担も非常に大きく、複数の国へ教員が出向いて面接を続けることは合理的な方法ではないと判断した。つまり、海外での直接面接は情報収集の点では有効ではあるが、その対価が高すぎるため、持続可能な方法ではなかったと理解している。

では、③面接場所に関して、現時点でどのように面接を行っているかというと、遠隔面接である。テレビ会議システムやインターネットのテレビ電話を通じて、海外の学生と日本にある面接会場とを結ぶ方法である。理想的には、現地の協力機関（日本の公的機関や国際的な教育機関）に面接会場を設定し、現地で身元確認等を済ませた上で、テレビ会議システムによる面接を行うことである。ただし、応募者は世界各地から来る可能性があり、大国からの応募になれば、応募者が現地の関係機関に行くまでに相当の費用や時間を費やす可能性がでてくる。また、発展途上国の小さな国から一名だけ非常に優秀な応募者が出てくる可能性もある。それを踏まえると、面接の必要最低条件をクリアする方法としては、インターネットのテレビ電話システムを使用し、学生の自宅や学校と日本の大学を結んで面接を行うことになる。ここには、回線の容量や安定性といった問題が内包されているが、最近はこれらのシステムもある程度信頼できることがわかっている。ただし、これら遠隔面接においても、その実施は簡単ではない。まず、テレビ会議システムを中心に、どのような面接を行うのかを短期間で決めなければいけない。実際、入試が始まった時点である程度時間や場所の調整を始めることができるが、最終的に面接試験へ進むものは書類審査の結果次第であり、それから場所の設定や時間調整を行うことは容易ではない。直接面接に比べると、遠隔面接には不安定な要素や情報量の制限があるが、それでも結果として直接面接と大きく変わらない成果を得ることができた。結論としては、費用や労力の負担を考慮したうえで、遠隔面接の実施を強く推奨する。

④面接の内容としてまず重要なことは、詳細に決められた試験を行うというよりは、提出された書類から受けた当該学生の印象が、実際に話す印象と同じかどうかを確認することである。最近では、世界中で留学の仲介業者が横行しており[(1)]、書類の内容が本人によって書かれたものではない可能性も十分に考えられる。そのため、面接の基本ではあるが、高校の成績や評価書・推薦書等の内容について、具体的に話を聞くことが重要である。特に、高く評価された科目や課外活動について、何が良かったのか、どうして高く評価されたのかを聞くことは、その学生の特徴を理解するうえでも非常に有用な情報となってくる。

また、小論文で「これまでの最も努力した経験」や「本プログラムに参加する目的」について課している場合は、さらに掘り下げて質問をすることが重要である。応募留学生を学部プログラムへ受け入れるに際して大事なことは、高い学力と同等に強い精神力である。加えて、本稿第二章でも述べた「プログラムの戦略」と本人の目標が合致しているのか、さらに専門的な学習意欲や日本へ来るインセンティブが明確であるかということが重要になってくる。なぜなら、高校を卒業したばかりの留学生にとって、4年間の学部プログラム中、不安や疑心暗鬼に陥る瞬間が訪れることもあるからだ。目標や将来の展望が不明確であればある程、気持ちが離脱していく可能性が高く、プログラムから脱落していく可能性も高くなる。そのため、面接の中で強い精神力と高い目標を確認することで、プログラムの離脱者を抑えることを考慮しなければいけない。

さらに④面接の内容として重要な要素が英語による会話が成立するかどうかである。先にも述べたように、TOEFL-iBT 等のテストによって英語の基礎力を把握することはできるが、大学レベルの英語講義を理解し、英語で議論に参加できるかどうかは、実際に会話や議論をしなければ判別できない。また経済学部のような言語系以外の部局では、高校や統一試験の成績は高いが英語能力に少々問題がある場合でも、面接において理解力やコミュニケーション能力が高ければ、有望な候補者となる可能性が十分にある。

結論として、海外から直接入試を AO 入試として行う場合、面接は欠かすことができない重要な要素である。特に提出書類だけでは当該学生の性格や特徴、英語のコミュニケーション能力が明確にならないため、面接を通して一つ一つ確認していくことが重要である。ただし、海外の学生の面接を行うためには、場所や時差の問題がでてくる。特に遠隔面接を行うのであれば、現地の協力者や設備を準備し、複雑な調整をする必要があるため、準備に相当の努力が必要となってくる。

## 4. 結論

本稿では、2009 年に立ち上げた G30 プログラム、特に名古屋大学大学院経済学研究科で開始した英語による学部プログラムに注目し、プログラムの戦略と勧誘活動、海外からの直接入試について議論を行ってきた。これまでの日本の大学では、留学生受入れ拡大の鍵は言語問題の解決であると考えられることが多かった。しかし実際には、日本の大学で英語によるプログラムが開始されても、留学生の受入れを明確に拡大・促進させるとは言い難い。実際、今回の G30 に関連した日本の大学のプログラムの中には、英語プログラムを実施しても応募者が集まらなかったものもあったようだ。また、応募は多くても、受け入れてから学生の質の低さが問題になったこともある。その理由を断定することは難しいが、プログラムの広報内容や戦略、並びに入学試験制度に問題があった可能性は低くない。特に、学部のプログラムにおいて重要なことは世界の高校生をどのように引き付けるかということである。本稿では、国際化を目指す日本の大学が勧誘活動等において連携を強めるとともに、大学ごとにプログラムの特徴を明示する必要があると考える。さらに、各大学内での部局間の連携を強固にした上で、プログラムごとに具体的な人材育成の目標を示すことを提案する。

また、入学試験に関しては、既存の筆記試験ではなく、AO 入試の有効活用を提唱する。特に、海外から高校生を直接受け入れることを前提とするならば、単純な学力の比較だけではなく、日本の大学で学びたいという「やる気」や、その後の目標を踏まえた応募者の総合的な「潜在能力」を見極めることが重要となってくる。さらに、入学後 4 年間を日本で学び、生活することを踏まえ、精神力の強さや柔軟性を把握することも大きな課題である。

ただし、本稿で言及したのは英語による学部プログラムを開始するための初歩段階、つまり、留学生を受け入れるまでの段階であり、実際の問題は留学生を受入れ教育するところに多く存在している。大まかに考えても、以下のような課題が挙げられる：

・事務体制の英語化
・寮の整備
・日本語教育
・メンタルサポート
・カリキュラムの多様化と柔軟性
・日本人学生との交流
・就職支援や将来設計

これらの課題に関しては、既に想像以上に多様な問題が発生しており、その対応に苦慮しているというのが実情である。留学生に関しては、これまでも文化や宗教の背景が異なること、または生活レベルの違い等から様々な問題が発生してきた。さらに、若い世代の留学生を、英語能力を前提として受け入れる場合、日本語中心の社会で生活することの難しさも大きな課題となってくる。昨今、日本の複数の会社で主要な会議は英語で行うことが決定され話題になったが、日本の大学で英語により教育された学生たちが、今後日本の企業や社会の中でどのような役割を担っていくのか、就職支援も視野に入れつつ大きな課題であると考えている。これは、今後、日本という国の国際化にも大きく関係する事項であると理解している。最後に、学部向け英語によるプログラムが、新しい取り組みとして行われている以上、経験を重ねながら一つ一つの問題に丁寧に対応することが、最善で最短の方法であると考えている。

### 注

（1）中国人留学生受入れのコンサルティング会社であるジンチ・チャイナ社が 2010 年に、米国への留学が決まった 250 人の北京の高校生及びその両親、斡旋業者を対象に実施した調査によると、「志願者の 90％が偽の推薦文を提出し、70％が他人に小論文を書いてもらい、50％が高校の成績表を改竄」という結果が出ている（COURRIER Japan, 2012 年 2 月号、p.73）。

### 引用文献

COURRIER Japan（2012），「論文盗作にカンニング，英語が通じない・・・米国の大学を悩ませる“中国人留学生”」，2012 年 2 月号，pp.72-75.

グローバル 30 ホームページ，http://www.uni.international.mext.

go.jp/ja-JP/global30/（2012 年 6 月 1 日閲覧）
日本学生支援機構（2012），留学生受入れの概況（外国人留学生在籍状況調査），平成 23 年度版，http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html（2012 年 3 月 24 日閲覧）
日本学術振興会，大学国際化のためのネットワーク形成推進事業ホームページ，http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/index.html（2012 年 3 月 24 日閲覧）
日本経済新聞（2012），「大学開国　第 3 部　国際化の実像」『留学生が来ない』（2012 年 6 月 23 日朝刊），『人脈頼みに限界』（2012 年 6 月 24 日朝刊）
文部科学省（2012），大学国際化のためのネットワーク形成推進事業ホームページ，http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1260188.htm（2012 年 6 月 1 日閲覧）

# The Development of CAMPUS Asia for the Cultivation of Mutual Understanding

## キャンパスアジアの展開―国際相互理解の進展に向けて

Shingo HANADA（Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto）
花田　真吾（トロント大学オンタリオ教育研究所）

**Abstract**

Recent years have seen policies to promote regional cooperation, creating new forms of multilateral cooperation among countries. While Japan, China and Korea continue to grow economically interdependent, Some critical factors such as political and cultural differences remain as barriers to regional cooperation. A primary reason for this situation is lack of mutual understanding. The key question posed by this paper is: what can CAMPUS Asia do to cultivate mutual understanding between the three countries? Tackling this question, this paper will explore the expected effectiveness of, and issues surrounding CAMPUS Asia, with a focus on the cultivation of mutual understanding between Japan, China and Korea. The first section will examine the concept of mutual understanding in regional integration theory. The second section will examine the current state of trilateral mutual understanding, by providing quantitative data as revealed in Asian Barometer, an international comparative survey. The third section will look at CAMPUS Asia policy development, and examine both the expected effectiveness of the initiative and the issues it brings to the fore, with regard to cultivating mutual understanding. Finally, this paper will comment on the expected role of Japanese higher education in response to these issues.

［Key words: Mutual Understanding, CAMPUS Asia, Higher Education Exchange, Regional Cooperation］

**要　旨**

近年の国家間連携の新たな動きとして、地域連携が推進されている。日中韓３か国においては、経済的相互依存関係の高まりが進む一方で、この地域の政治的・文化的多様性などが地域連携推進の阻害要因となっていることが指摘されている。その改善策の一つとして、３か国間における国際相互理解の進展が求められている。本論では、キャンパスアジアがもたらす国際相互理解の進展について、その期待される効果と課題について考察する。第一に、地域連携における国際相互理解の概念について地域統合理論を用いて整理する。第二に、日中韓３か国における国際相互理解の現状について Asian Barometer の調査結果をもとに言及する。第三に、キャンパスアジアの具体的な政策展開および期待される効果と課題について考察する。最後に、日本の高等教育の国際相互理解へのこれまで取り組みと今後への期待について述べる。

［キーワード：国際相互理解、キャンパスアジア、高等教育交流、地域協力］

## 1. Introduction

Recent years have seen policies to promote regional cooperation, creating new forms of multilateral cooperation among countries. Due to the diverse array of cultures, languages and economic systems in Northeast Asia, the concept of regional cooperation, specifically between Japan, China and Korea, differs from the concept of regional integration in the European Union, in that it promotes functional processes that aim for progressive regional interdependence by forming multi-layered regional cooperation networks for specific fields and agendas (Fujiyama, 2010; Bono, 2005). Discussions have also been held on the importance of higher education as a possible area for the development of regional interdependence. The most significant trend in this direction is the formation of Collective Action for Mobility Program of University Students Asia (CAMPUS Asia), a collaborative higher education program between the three countries,

launched in April, 2010. CAMPUS Asia aims to promote cross-border higher education programs and coordinate Japanese, Chinese and Koreans quality assurance systems, in order to enhance intra-regional student mobility between the three countries (MEXT, 2010a).

In the case of Japan, the objective for implementing CAMPUS Asia is not exclusively to promote intra-regional student mobility. The Re-Inventing Japan Project indicated that CAMPUS Asia is a touchstone educational program for the future, to contribute to the promotion of the East Asian Community Initiative, a regional integration initiative among ASEAN+3 (JSPS, 2011). On the other hand, The Development of East Asian Community Initiative (Higashi ajia kyoudoutai kousou ni kansuru kongo no torikumi ni tsuite), a Japanese governmental policy about the Initiative, also states that CAMPUS Asia is a cultural program to promote the Initiative (Cabinet Secretariat of Japan, 2010). To date, the formation of an East Asian Community has been explored mostly from an economic perspective. While economic interdependence within the region continues to grow, some critical factors such as political and cultural differences remain as barriers to regional interdependence.

In light of this, the Japanese government proposed CAMPUS Asia - under the long-term vision of the East Asian Community Initiative - as a single program of higher education exchange, designed to promote intra-regional student mobility between Japan, China and Korea, as a sub-region of East Asia (Cabinet Secretariat of Japan, 2010). For this reason, finding ways to contribute to the formation of an East Asian Community will be an important focal point in the implementation of CAMPUS Asia. Kuroda (2007) points out the need to cultivate mutual understanding and peacefulness among the countries of East Asia. Given the complex historical, political and cultural differences between Japan, China and Korea, it is highly significant that the three countries are working to cultivate mutual understanding.

The key question of this paper is: what can CAMPUS Asia do to cultivate mutual understanding between the three countries? Tackling this question, this paper will explore the expected effectiveness of, and issues surrounding CAMPUS Asia, with a focus on the cultivation of mutual understanding between Japan, China and Korea. The first section of this paper will examine the concept of mutual understanding in regional integration theory. The second section will examine the current state of trilateral mutual understanding, by providing quantitative data published by Asian Barometer, an international comparative survey project. The third section will look at CAMPUS Asia policy development, and examine both the expected effectiveness of the initiative and the issues it brings to the fore, with regard to cultivating mutual understanding. Finally, this paper will comment on the expected role of Japanese higher education in response to these issues.

## 2. Concept of Mutual Understanding in Regional Integration Theory

Mutual understanding has been conceptualized by various scholars in a number of disciplines. Nagao (2009) states that from an international security perspective, it is critical to develop peaceful relationships among countries. Nakakouji et al. (2004) defines a community development perspective as a shared understanding, gradually developed in cooperative efforts between different communities, by employing vocabulary and forms specific to each individual community with expressions that the communities can understand. From a cultural perspective, UNESCO (1974) saw it as an understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including cultures of nations and domestic ethnic cultures. Numerous interpretations of mutual understanding allow the concept to be continually adapted, depending on the situation. Bono (2005) provides help in understanding the role of mutual understanding in regional integration theory, by making a clear distinction between regionalization and regionalism. He employs the definition of regionalization provided by Andrew Hurrell --- that regionalization is the condition in which social and economic effects move toward regional integration, without the intent of any given nation or its people toward that regional integration (Bono, 2005). This describes circumstances in which increasing intraregional, socio-economic interdependence promotes regional integration, even if the countries retain strong national political wills. One example cited by Bono (2005) is the establishment of free trade zones, by expanding Free Trade Agreements and Economic Partnership Agreements, eventually leading to the advancement of regional integration. Regionalism, on the other hand, is defined by Michael Schulz as a condition in which the countries and peoples of a given region share regional goals for security, economic cooperation and the like, as well as a regional value system, for the purpose of maintaining regional order (Bono, 2005). In this definition, the countries and peoples of a region desire integration, and the region enjoys relative autonomy from other regional areas. One example of this is the European Union, where individual countries and people are working toward a shared

identity of European citizenship, and where the Union has already established itself as an independent entity in relation to other regions (Bologna Process, 2010).

This distinction between regionalization and regionalism raises important questions about why the condition of regionalism is more conducive to regional integration. Any observation on this subject must begin with a comparative examination between realism and constructivism, the two approaches used in regional integration theory. Realism treats international relations as anarchical, since they are formed by individual countries. This means that all countries act in their own interests. Countries will act within the confines of a cooperative framework only when cooperation with other countries is deemed beneficial to maximizing national interest. For this reason, if regional integration is deemed by a country to limit or thwart its national interest, then that country will either refuse to participate in cooperative systems, or will participate passively. In other words, regional integration pursued for the practical benefits to individual countries, leads countries to seek their own pragmatic aims, leaving insecurities about sustainability, stemming from the failure to create shared universal values within the region. Meanwhile, constructivism states that regionalism and other multilateral structures are formed through the relentless pursuit of universal value systems, including mutual understanding, multilateral rules and norms. Since countries act based on the shared value system of the region, they seek more than short-term practical gains, of benefit only to themselves. Increasing mutual understanding within the shared value system is required for countries to pursue the constructivism condition.

## 3. Current State of Mutual Understanding between the Three Countries

Based on the conceptual framework of mutual understanding, this section will examine what degree of mutual understanding exists between Japan, China and Korea. In 2003, the University of Tokyo Institute for Advanced Studies on Asia conducted the Asian Barometer, an international comparative survey program to examine the possibility of the formation of an East Asian Community. Questionnaires targeting ordinary people in various Asian countries sought to ascertain (1) respondents' awareness of relationships between their home countries and other countries in the region, and (2) their supranational identity as Asians. To successfully survey ordinary people, sampling in the Asian Barometer accounted for age, gender, income, education, and other factors relating to the social background of the respondents. Survey results were released in 2005. The Asian Barometer still remains the largest international comparative survey on the question of the formation of an East Asian Community.

Survey results pertained to respondents' awareness of the degree of other countries' influence. In this survey, only 30% and 26% of Japanese respondents said that China and Korea, respectively, have a positive impact on Japan (Inoguchi et al., 2005). In response to the same query, only 24% and 35% of Chinese respondents' replied that Japan and Korea, respectively, made a positive impact on China, while in Korea, the percentages for Japan and China were 29 % and 45%, respectively. This reveals that, overall, relationships of mutual trust between the peoples of the three countries cannot be considered sufficient. Additionally, when asked if they identified themselves as Asians, 71.0% of Koreans responded positively, as opposed to 41.8 % of Japanese and only 6.1 % of Chinese (Inoguchi et al., 2005). This indicates that the Chinese maintain a cultural worldview of "the Chinese and everyone else", and hence only a small percentage considers themselves Asians (Inoguchi et al., 2005). As for Japan, it points out that many Japanese have been distinguished between Japan and the rest of Asia, since the country is an economic powerhouse. Meanwhile, in the countries of Southeast Asia, respondents indicated a higher sense of supranational identity as Asians when compared to East Asia: 92.1% in Myanmar, 83.6% in Vietnam, 79.8% in Sri Lanka, 69.7% in Thailand and 61.5% in Malaysia (Inoguchi et al., 2005).

In Japan, Korea and China, regional interdependence ---focusing primarily on economic activities--- is intensifying. However, as the Asian Barometer survey reveals, questions remain as to whether the economic approach is effective in cultivating mutual understanding among the people in the three countries. In the meantime, higher education has pursued international universality in the truest sense, ever since its origins in medieval Europe. Ever since Issac Kandel - who played a major role in establishing comparative education as its own discipline in the first half of the 20th century - the importance of education in the construction of world peace has been noted. (Hayhoe and Mundy, 2008). In light of this, it is natural to explore the role of higher education as a way of raising awareness of the need for mutual understanding, in order to bridge gaps between the three countries. At present, the leading exponent of higher education exchange between the three countries is CAMPUS Asia.

## 4. CAMPUS Asia as a Collaborative Program in Higher Education between Japan, China and Korea

CAMPUS Asia is a collaborative program to establish a quality assurance network between Japan, China and Korea, with the aim of promoting cross-border higher education programs in the region. A crucial agenda for the promotion of cross-border education is quality assurance of education programs. The UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education establishes a basic policy to protect students from the risks of low-quality and bogus programs. To this purpose, the Guidelines indicate that qualifications should be readable and transparent, to guarantee their international validity (UNESCO and OECD, 2005). One issue is: who recognizes and assesses the quality of cross-border providers and their educational programs? The answer may require receiving countries to develop their own reliable quality standards, but there are still few countries that have such specific standards. The guidelines advocate, for higher education agents such as national governments, institutions, and quality assurance and accreditation agencies, a holistic standard of quality. This does not impose upon the authority of individual countries to regulate the quality assurance and accreditation processes of their own higher education system, but it does involve collaboration between sending and receiving countries.

Based on the guidelines, CAMPUS Asia explores credit transfers, exchange programs, and quality control in universities across the three countries. One detailed measure that was proposed was the creation of a committee to create a framework to promote mutual cooperation between the quality assurance agencies of the National Institution for Academic Degrees and University Evaluation of Japan, the Higher Education Evaluation Center of China, and the Korean Council for University Education (NIAD-UE, 2010). The aim of this committee is to promote mutual understanding between the quality assurance systems of the three countries and discuss possible cooperation, as well as to implement a joint project on quality assurance, in order to provide assistance to trilateral university exchange (MEXT, 2010b; NIAD-UE, 2010). The committee has been discussing formulating guidelines for conducting quality-assured cross-border education programs in light of the three differing university systems.

CAMPUS Asia made progress with its May 2011 release of its Guidelines for Exchange and Cooperation between Universities in China, Japan and Korea with Quality Assurance, a set of rules dealing with quality assurance of credit transfers and grading in exchange programs between the universities in the three countries (MEXT, 2011). To conform to the Guidelines, all three countries will need to begin sharing information on each other's quality assurance systems at the government and quality assurance agency levels. Then, each of them will need to request that domestic universities disclose information and systematize their degree programs, which includes course grading systems that allow for credit transfers and the disclosure of syllabi to secure a certain level of commonality and consistency among the universities in the partner countries. Finally, the three countries will need to coordinate common systems with each other.

The three countries also agreed on creating a model for student exchange programs in which three universities, one from each country, form a partnership to operate a trilateral university exchange. With the initial goal of launching ten of these partnerships as a pilot program, the three countries began recruiting universities in July 2011, to serve as hubs for student exchange. Finalists were chosen at the end of 2011. The discussions on actual university exchange programs are focusing on both the short-term - student exchange programs and international internships in the region - and on the long-term - dual degree and joint degree programs (MEXT, 2010b). These programs have comparatively low barriers to entry and are expected to effectively increase student mobility. Each of the three countries is not fully aware of its neighbor's societies and cultures, not to mention education and research at universities. Therefore, it is highly imperative that people acquire mutual understanding by going abroad and gaining insight into another country's language, culture and society.

## 5. CAMPUS Asia and the Cultivation of Mutual Understanding

### 5.1 Effectiveness

When viewed through the lens of mutual understanding, CAMPUS Asia is unique among university educational programs in the three countries. It requires that universities provide educational programs in their country's language and culture for students from partner countries, and requires support systems for learning in those programs. The rationale is that an effective way to enhance mutual understanding is to send students to study abroad, so that they can experience the language and culture first-hand, and deepen their understanding of other countries. Given this, creating a two-way student mobility model between the three

countries, with the aim of increasing the number of students with friendly dispositions toward the other countries, is expected to be the most significant result of this endeavor (NIRA, 2011).

Currently, student mobility in the three countries is exemplified by a strong mutual relationship in terms of student intake and a weak one in terms of outbound mobility. Japan, for instance, in 2010, relied heavily on China and Korea for international student intake, with 106,375 of the 141,775 incoming students, or 81.2%, hailing from the two countries. (JASSO, 2010). Meanwhile, 19,973 of approximately 75,000 outgoing Japanese students, or 26.6% of the total, studied abroad in China and Korea in 2007 (MEXT, 2007). The intake of Chinese students in Korea is particularly high, with 57,783 Chinese students of 83,412 total international students in 2010 (Nagashima, 2011). This number reaches 61,659, or 73.5%, when combined with the 3,819 incoming Japanese students. On the other hand, 92,197 of 251,887 Korean students (36.6%) study in Japan and China. Of the 238,184 incoming international students in China, 79,641 or 33.4% came from Japan and Korea (Kuroda, 2011). There are 1,391,500 outgoing Chinese students and 6.19% of them, or 86,173 students, study in Japan, while 157,558 study in the United States (IIE, 2011; Kuroda, 2011; JASSO, 2010). The proportion of outbound mobility is relatively low, compared to inbound mobility.

Under CAMPUS Asia, Japan, China and Korea have all unveiled measures to promote and sustain mutual relationships for trilateral student intake and outgo. Universities from the three countries will form trilateral partnerships, and these will serve as model programs for student exchange. In one of these programs, for example, Japanese undergraduate students will spend two of their four years at their home university and the remaining two years in China and/or Korea. Since credits earned will be recognized by partner universities, dual degree programs can also be considered as a possibility (NIRA, 2011).

### 5.2 Issues

The first issue pertains to quality assurance in education. Under the CAMPUS Asia initiative, there is quality assurance at the individual university level, but there is no clear system at the individual program level. Quality assurance agencies in the three countries are required to develop standard indicators for subject content, learning outcomes, and evaluations at program level. At present, the Guidelines for Exchange and Cooperation among Universities in China, Japan and Korea with Quality Assurance do not present a policy for detailed cooperation on curriculum design or a shared educational philosophy on mutual understanding in the region. Monitoring by quality assurance agencies in the three countries is currently being considered, to provide accreditation of the minimum required frameworks at the university level, not in-depth assurance of curriculum contents, teaching methods, learning outcomes and other program-level elements. Even though universities are not involved in policy discussions under the centralized education system, educational ideals and curriculum designs are left to the discretion of each university in these countries. Therefore, a significant consideration facing the ten partnerships that comprise the pilot program is quality assurance; that is, whether or not the partnerships can ensure qualified program contents, learning outcomes and teaching methods. It is essential for quality assurance agencies in the three countries to create a set of shared indicators and conduct monitoring at the program level.

The second issue deals with the basic nature of the curriculum. Although this paper highlights policy discussions of the grand design, uncertainty remains as to whether the academic content that individual universities provide in their country's language and culture will focus on promoting mutual understanding. This is due to the lack of common standards, so there is a risk that the primary goal of an individual university would be is to disseminate their own country's language and culture, without necessarily focusing on the cultivation of a regional awareness of Northeast Asia. With respect to this, universities are expected not only to provide programs to teach their own country's language and culture, but also to promote educational programs that foster that awareness. One proposal that would enhance mutual understanding in the three countries, is the establishment of curricula to deepen understanding in subjects that are essential to the development of the region; namely, economics, international relations, environmental studies, business administration and public health. If the three countries collaborate in these fields of research and study, the common benefit will be increased prosperity. In order to share the outcomes of these endeavors worldwide, universities in the three countries will be expected to use English - a language which is being increasingly deployed in university programs in the three countries - as the language of instruction.

## 6. Expectations for Japanese Higher Education

Since Japan launched the 100,000 International Student

Plan in 1983, to promote international exchange in higher education, Japan has focused consistently on fostering mutual understanding with the countries sending international students to Japan. This can be considered a strong point of Japanese higher education. In the Proposal on International Student Policy for the 21st Century (21 seiki eno ryuugakusei seisaku ni kansuru teigen), which was released in 1984, Japan presented the basic tenets of this international student policy (Ebuchi, 1997). It placed particular emphasis on making intellectual contributions to international relations through human resources development and technology transfer. (Ebuchi, 1997; Terakura, 2009). These basic tenets were maintained in the 300,000 International Student Plan starred in 2008. The 300,000 International Student Plan proposes securing international students to serve as Japan's future workforce in an effort to address the decreasing birthrate and the declining workforce population. While this Plan places emphasis on economic policy elements, it also maintains the original ideals of mutual understanding with other countries - evidence of the emphasis that has been placed on the cultivation of these ideals in Japanese higher education.

In the 1980s and 1990s, Japan was the only country in Northeast Asia to host international students on a large scale. Japan was also the only country, in the last three decades, that took measures to cultivate mutual understanding in higher education exchange. The model promoted mutual understanding with countries that sent students to Japan. Taking advantage of this experience, Japan can be expected to exhibit leadership in fostering mutual understanding with China and Korea in CAMPUS Asia.

## References


Bono N. (2005). Regionalism in East Asia and International Relations Theory. *Policy Science Association*, 12(2). pp. 69-78.

Bologna Process. (2010). *The European Higher Education Area. The Bologna Declaration of 19 June, 1999*. Retrieved October 2, 2011 from http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

Cabinet Secretariat of Japan. (2010). *The Development of East Asian Community Initiative (Higashi ajia kyoudoutai kousou ni kansuru kongo no torikumi ni tsuite)* Retrieved Octorber, 2, 2011 from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/007/attach/1296155.htm

Ebuchi, K. (1997). *Daigaku kokusaika no kenkyuu*. Tokyo: Tamagawa University Publishing.

Fujiyama, I. (2010). The Progress of Higher Educational Cooperation and Building the International Regimes in East Asia. *Ritsumeikan International Affairs*, Vol. 28, pp. 119-137.

Hayhoe, R., & Mundy, K. (2008). Introduction to Comparative and International Education: Why Study Comparative Education? In Mundy, K., Bickmore, K., Hayhoe, R., Madden M., & Madjidi, K (Eds.). *Comparative and International Education. Issue for Teachers*: Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.

Institute of International Education (IIE). (2011). Open Door 2011, Report on International Education Exchange. Institute of International Education.

Inoguchi, T., Basanez, M., Tanaka, A., & Dadabaev, T. (Eds.) (2005). *Asian Barometer Values and Life Styles in Urban Asia: A Cross-Cultural Analysis and Sourcebook Based on Asian Barometer Survey in 2003*: Tokyo. Akashi Syoten.

Japan Society for the Promotion of Science (JSPS). (2011). *The Project for Promoting Universities' Activity with Foreign Countries*. Retrieved June 15, 2011 from www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/download/01_kouboyouryou.pdf

Japan Student Services Organization (JASSO). (2010). *Heisei 22 nendo gaikokujin ryuugakusei zaiseki jyoukyou chousa ni tsuite*. Retrieved June 10, 2011 from http://www.jasso.go.jp/kouhou/press/press101222.html

Kuroda, C. (2011). *Policies and Practices of International Students Education in Chinese Higher Education*. Presented at the Comparative, International Education Society 2011 Annual Conference, May 1-5 2011. Montreal, Canada.

Kuroda, K. (2007). Roles and Prospects of International Student Mobility for the Formation of an "East Asian Community." *Journal of Asia-Pacific Studies. No. 9*. pp. 21-30.

MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology). (2011). *Guidelines for Exchange and Cooperation among Universities in China, Japan and Korea with Quality Assurance*. Retrieved October 2, 2011 from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1303468.htm

MEXT. (2010a). *"CAMPUS Asia" launched: the first Japan-China-Korea Committee for Promoting Exchange and Cooperation among Universities*. Retrieved May 4, 2011 from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1292771.htm

MEXT. (2010b). *The Concept of Global Human Resource Development in East Asia (Higashi ajia chiiki wo misueta guroubaru jinzaiikusei no kangaekata)*. Retrieved May 3, 2011 from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2010/07/07/1295409_1.pdf

MEXT. (2007). White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2007. Retrieved October 2, 2011 from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/010/004.htm

Nagao, M. (2009). *Mutual Understanding is the Best Way for Security.* Presented at International Workshop on Information Systems for Social Innovation (ISSI) 2009, September 21, 2009. Tokyo, Japan.

Nagashima, M. (2011). Kankoku no ryuugakusei seisaku to sono hensen. *Ryugaku Kouryu*, 2011 April Vol.1. pp.1-10.

Nakakouji, M., Yamada, K., & Yasuoka, M. (2004). Kotonaru komyunithiikan ni okeru kyouyuurikai kouchikukatei no rikai ni mukete. *Japan Cognitive Science Society. August 2004*. pp.50-51.

National Institute for Research Advancement (NIRA). (2011). CAMPUS Asia, Nicchuukan no gakusei kouryuu ga shinjidai no jinzai wo sodateru. *NIRA taidan shiriizu, No 60*. Retrieved October 2, 2011 from http://www.nira.or.jp/pdf/taidan60.pdf

National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE). (2010). *Nicchuukan sankakoku no shitsuhosyoukikan renkei*. Retrieved May 13, 2011 from http://www.niad.ac.jp/n_kokusai/jckcouncil/index.html

Terakura, K. (2009).Wagakuni ni okeru ryuugakusei ukeire seisaku. *Reference*. 2009.2. Retrieved October 2, 2011 from www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer/200902_697/069702.pdf

UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Retrieved October 2, 2011 from http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf

UNESCO and OECD. (2005). *UNESCO/OECD guidelines on "Quality provision in cross-border higher education"*. Paris: UNESCO and OECD.

# ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析
## ―送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆―

# A Study on the Characteristics and Push-Pull Factors of Nepali Students in Japan: Implication for Japan's Foreign Student Policy in Relation to Countries with High Outbound Mobility

佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター）
Yuriko SATO（International Student Center, Tokyo Institute of Technology）

**要　旨**

ネパール人留学生は過去８年間で5.9倍に増加し、2011年時点で、95％が私費留学生、58％が専修学校留学生である。日本で就職・起業する者も過去５年間に5.9倍に増加している。経済停滞によりネパールでの雇用機会が少ないことが、私費留学生増加要因の１つと考えられる。

本稿ではネパール人留学生を大学留学生と専修学校留学生に分け、前者については帰国留学生への質問紙調査結果を、インドネシア及びタイにおける調査結果と比較し、後者については主に聞取り調査に基づき、その特徴と課題を分析した。

帰国した大学留学生は親日的で、予算や施設が不十分な中でも留学成果を活用しようとする意欲が強いことが判明した。専修学校留学生はアルバイトによって生計を立てる者が多く、教育の質保証と生活・就職支援が課題である。

ネパールのような留学送出し圧力が高い国については、官民が協力し総合的な留学生受入れと人材活用政策を検討することが必要である。

［キーワード：専修学校留学生、プル要因、プッシュ要因、海外留学比率 (OMR)、頭脳循環］

**Abstract**

The number of Nepali students in Japan increased 5.9 times between 2003 and 2011. In 2011, 95% of Nepali students studied at their own expense and 58% studied at special training colleges (STC). The number of Nepali students who were employed or had started a business in Japan after graduation had also increased 5.9 times over the past five years.

In this paper, the characteristics and push-pull factors of Nepali students in Japan will be explored based on the results of a questionnaire and interview with those who study at or graduated from Japanese universities and STC. The questionnaire carried out among Japanese university graduates in Nepal shows that their affinity towards the Japanese is stronger than Indonesian and Thai alumni, despite the Nepalese graduates facing employment and budgetary problems in their work places. STC students appeared to earn their living and tuition fees by means of part-time jobs. A system to assure the quality of education and to support their life is needed.

With regard to countries with high outbound mobility such as Nepal, it is necessary to formulate a consistent and comprehensive international student policy that addresses not only student recruitment, but also the utilization of human resources with the cooperation of the related government and educational institutions.

［Key words: International Students at Special Training Colleges, Push Factors, Pull Factors, Outbound Mobility Ratio, Brain Circulation］

## 1．はじめに

日本学生支援機構（2012）の外国人留学生在籍状況調査結果によれば、2011年5月時点で日本の高等教育機関に在籍するネパール人留学生は2,016名に上っており、中国、韓国、台湾、ベトナム、マレーシア、タイ、インドネシアに次いで8番目に多い。南アジア諸国の中では、インド、バングラデシュなどの人口規模が大きい国を押さえて、最も多くの留学生を送り出している。同時点の日本語教育機関に在籍するネパール人留学生は957名で、中国、韓国、ベトナムに次いで4番目に多い。時系列で見ると、ネパール出身留学生は1983年に23名、1993年に88名に過ぎなかったが、2003年に344名、2007年には1,309名と千名の大台を超え、2003年から2011年までの増加率は5.9倍に上り、2000年代半ば以降、最も増加率が高い国の1つである[(1)]。ネパールからの留学生の特色は、専修学校で学ぶ留学生の比率が高いことで、2011年には58.3%に上り、すべての留学生送出し国の中で最も高い。また、私費留学生比率も95.0%と高い[(2)]。

法務省（2011）によると、2010年に就職等を目的に在留資格変更申請を行い許可された留学生7,831名の内、ネパール人は141名で、中国、韓国、台湾、ベトナムに次いで5番目に多い。2005年のネパール人留学生の在留資格変更許可件数は24名であり（法務省，2006）、5年間で5.9倍に増加している。2010年の留学生受入れ数でネパールが9番目であることを考えると、ネパール人留学生が日本での就職・定着を目指す傾向は、他国の留学生よりも強いと考えられる。

ネパール人日本留学生については、1959年派遣の国費留学生Harendra Barua（2002）が、明治期にネパール政府派遣により日本留学した8名のネパール人の足跡と貢献について分析し、ネパール日本大学留学同窓会（JUAAN, Japanese Universities Alumni Association, Nepal）に関する紹介記事も執筆している（バルア，2012）。また、同じく元国費留学生でJUAAN会長であったバッタライ（2007）も、JUAANの活動と将来計画を紹介している。ネパールで青年海外協力隊員を経験した後、研究者に転じた酒井治孝は、英語によるコースで学ぶ理系のネパール人留学生に対しても、日本語研修を実施する重要性を論じている（酒井，2008）。さらに中柴春乃は、24名の在日ネパール人（8名の就学生、8名の留学生、8名の元留学生）を対象とした聞取り調査に基づき、彼らの異文化体験を自己認識・他者認識の関係性の変化を中心に分析している。しかし、ネパール人日本留学生の増加要因や特徴を、他国留学生との比較において分析した先行研究は少ない。

本稿では、ネパール人留学生を、大学留学生と専修学校留学生の2グループに分け、前者については、ネパール及び日本で元大学留学生を対象に実施した調査結果を、インドネシア及びタイで実施した大学留学生調査結果と比較することにより、その特徴を分析する。また、後者については、専修学校留学生、元留学生及び関係者に対する調査に基づき、その生活状況と課題を分析し、送出し圧力が高い地域に対する留学生政策の課題について考察する。

本稿の構成は、まず第2章において、ネパールの留学生送出し状況を検証し、その増加要因を推定する。第3章においては、2007年にネパール日本大学留学同窓会（JUAAN）会員を対象に実施した調査結果を、2001年にインドネシア、2002年にタイで実施した同様の調査結果と比較すると共に、日本で就職した元大学留学生への聞取り調査結果と併せ、ネパール人大学留学生の特徴を分析する。第4章では、専修学校留学生、日本で起業した元専修学校留学生、専修学校関係者に対する聞取り調査に基づき、ネパール人専修学校留学生の生活と教育、進路上の課題について考察する。最終章においては、調査・分析から導かれるネパール人留学生の特徴と課題を総括し、留学生送出し圧力の高い国・地域に対する留学生政策のあり方について論じる。

## 2．ネパールからの留学生送出しの増加とその要因

UNESCO Institute for Statistics（2012）によれば、2009年のネパールから海外の高等教育機関への留学生は22,291人に上っており、主な留学先は米国（11,391人）、オーストラリア（3,900人）、日本（1,457人）、インド（1,252人）の順である。2005年と比べると、米国への留学生は2.2倍に、オーストラリアは6.3倍に、日本は3.2倍に伸びており、海外留学が増加基調にあり、オーストラリアと日本で特に伸びが大きいことがわかる。UNESCO Institute for Statistics（2011）によれば、2009年のネパールの海外留学比率（OMR: Outbound Mobility Ratio、海外留学者数を高等教育在籍者数で除して算出）は7.7%と、南アジア諸国の中でブータン（18.7%）に次いで高く、バングラデシュ（1.4%）、インド（1.0%）を大きく上回っている。後にデータを比較するタイのOMRは1.0%、インドネシアは0.7%である。

ネパールの一人当たり国内総生産（GDP）が436ドル（インドネシアは2,349ドル、タイは3,894ドル）であることを考えると（総務省統計局，2012）、ネパールでは国民所得が少ないにもかかわらずOMRが高い。UNESCO Institute for Statistics（2011）によると、サブサハラアフリカのOMRは4.9%、中央アジアは5.8%と、国民所得の低い地域のOMRが4～6%に上っており、これら国・地域では、国内の高等教育の受け皿が十分整備されていないことに加え、海外での雇用機会獲得や所得向上に期

待をかけて留学する若者が多いのではないかと考えられる。

上記のUNESCO統計では、職業教育訓練分野の留学生数が十分に反映されていない（日本では専修学校専門課程は高等教育に含めるが、米国、オーストラリアでは含めていない）ため、全学種の留学生を集計しているオーストラリア政府国際教育機構（AEI）統計を確認すると（AEI, 2010）、2009年にネパールからの留学生は24,545名に上っており、その内18,639名（75.9%）がVET（Vocational Education and Training）と呼ばれる職業教育訓練分野で学んでおり[3]、オーストラリアのネパール人留学生において、職業教育訓練分野で学ぶ者の割合が日本より高いことがわかる。上述のUNESCO統計によるネパールから全世界への高等教育留学生数（22,291人）とAEIによるオーストラリア・VETのネパール人留学生数（18,639人）を合わせると、2009年に少なくとも40,930人が海外留学したと推計され、これはネパール人口2,700万人の0.15%に上る[4]。

このようにネパールからの留学生が急増する背景について、2007年8月にネパールで面談した元日本留学生や日本大使館関係者は、1995年から10年間続いたマオイスト（ネパール共産党毛沢東派）による武装闘争とその後の政治的混乱により経済が低迷し（経済成長率は2001年に0.2%、2009年3.5%）（在ネパール日本大使館, 2011）、国内に十分な雇用機会がないため、海外移住の第一段階として留学をする傾向が強いことを挙げた。2007年時点では、マオイストとの和平が成立し、連立政権が樹立されていたが、政府組織でマオイスト、国民会議派など、政権構成党派へのポスト割当てが行われたため、意見対立による意思決定の遅れが常態化していた。政治的示威行為としてのゼネストも頻発し、外国投資と観光客が思うように増加せず、経済が停滞していることを嘆く者が多かった。

また、UNESCO Institute for Statistics（2011）によれば、高等教育進学率は、1999年の4%から2007年は11%に上昇し、2007年に32.1万人（内42%が私立大学在籍者）である。高等教育人口の増加に、高等教育機関の収容能力が追いつかないことも、海外留学のプッシュ要因と考えられる。

他方、オーストラリアへのネパール人留学生のプル要因の1つとしては、同国の官民挙げての活発な留学生誘致活動が挙げられよう。オーストラリアの38の大学の出資により設立された留学生リクルート機関IDP（International Development Program, Education Australia）は、2007年時点で、世界36カ国に70の事務所（ネパールに1事務所の他、隣国インドに12事務所、バングラデシュに1事務所）を有し、新聞、雑誌、放送、立て看板等のあらゆるメディアを使ってオーストラリア留学を広報していた。Rising Nepal, Himalayan Timesなどのネパールの主要な英字新聞の広告は、筆者が1990年代前半に訪問した際には観光ツアーに関するものが多かったが、2007年の訪問時には海外留学に関する広告が大多数を占め、オーストラリア留学に関する広告も目立った。空港から首都カトマンドゥ市街地に向かう道には、IDPによるオーストラリア留学勧誘の大きな看板が立てられており、観光業の縮小と（主に英語学習に熱心な若者をターゲットとした）留学ビジネスの隆盛が推察された。

またIDPは、オーストラリアの教育機関関係者が参加するAustralia Education Fairを年1～2回、各地で開催し、会場で入学希望者の面接や入学手続きも行っていた。さらに、安心な私費留学の促進のため、国ごとにオーストラリア留学斡旋業者協会を設立し、加盟業者による斡旋業務を保証すると共に、加盟業者への留学情報の提供やビザ申請等に関する研修を行っていた。現地の銀行と提携して、オーストラリア留学希望者が留学ローンを組むことも推奨しており、このことが、従来富裕層の子弟のみに開かれていた私費留学の門戸を、中流層にまで広げる効果をもたらしていた。オーストラリアで週20時間までアルバイトが可能であることも、裕福ではない家庭の若者にとって大きな留学の誘因となっている。

Muzzarol & Soutar（2002）が1,606名の留学予定者（台湾361名、インド152名、中国689名、インドネシア404名）を対象に行った調査では、留学先選択に影響を与えた要因として、13%が学費を、20%がアルバイト機会を挙げており、経済的要素は留学先選択に大きな影響を与えている。一人当たり国民所得の低いネパールでは、その傾向がより強まると推察される。

VETにネパール人留学生が多いのは、VET機関の学費が高等教育機関の3分の1程度と安価であり、就学年限も短く、職種によっては永住権獲得機会も大きいため（Australian Trade Commission, 2011）、移住を目指す中流階級出身者にとって、留学教育投資のコストパフォーマンスが高いためだと考えられる。なお、オーストラリアに4,500あるVET学校のうち、留学生教育を行うことができるのは、州政府および連邦政府の審査を受けてCRICOS（Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas Students）に登録された400校のみであり[5]、高等教育のみならずVETにおいても、教育の質保証が行われている。

2007年8月に面談した在バングラデシュ・オーストラリア通商部の留学担当Mostafizur Rahmanはオーストラリア留学の利点として、①（英米への留学に比べ）学費が安い、②比較的近い、③気候が温暖、④永住権が取得しやすいことを挙げ、永住権獲得後数年でパスポートが取得できることも、ビジネス上に有利に捉えられていると指摘した。実際、南アジアのオーストラリア留学斡旋

会社は、同地域出身の元オーストラリア留学生によって起業されたものが多い。

しかし、リーマン・ショック後の不況と国内失業率の上昇を受けて、2008年末にオーストラリア政府は技術移民の対象職種と受入れ人数の削減を発表した。さらに2008年から2009年にかけて「カレー・バッシング」と言われる南アジア出身留学生に対する暴力事件が続発したことは、南アジアからのオーストラリア留学にマイナスの影響を与え（橋本・佐藤, 2009）、2010年のネパール人留学生数は、前年から10.3％減少した22,019名にとどまった（AEI, 2010）。

他方、日本留学のプル要因としては、学費が米豪などより安価であること、週28時間までのアルバイトが可能であること、留学生の就職機会が増加していることなどが挙げられよう。学費については、佐藤（2011）が2007年の日米豪の留学生が支払う学費を、同年の購買力平価により換算し、米国の学費が日本の2.3倍、オーストラリアの学費が日本の1.4倍であることを分析している。

2007年8月にバングラデシュの首都ダッカで面談した、さくら日本語学校の経営者Md. Abdul Motalibは、各国への留学・移住事情について、「米国は入国管理が厳しい。銃が出回り危ない。仕事も得にくい。」「オーストラリアでの就職はこれら諸国で一番簡単。一日5時間働けば生活費が賄える。」「ヨーロッパはルールが厳しい。結婚しないと永住権が取れない。」「日本はよい国で、安全だが、物価（食事・家賃）が高く、長時間働く必要がある。最近は、技術を持ち、日本語か英語が話せれば、直接、就労ビザも下りようになった」と話していた。バングラデシュとネパールで事情が異なる面もあると思われるが、彼の談話は、留学を通じた海外移住を目指す南アジアの人々の考えの一端を示しており、特に就労機会とビザ審査について、関心が高いことがわかる。

## 3. ネパールとインドネシア・タイの元日本大学留学生の比較

2011年に日本の高等教育機関に在籍するネパール人留学生2,016名の学種別内訳は、大学院在籍者330名（16.4％）、学部485名（24.1％）、短大23名（1.1％）、専修学校1,175名（58.3％）、準備教育課程3名（0.1％）である。全体の5％にあたる100名が国費留学生で、内訳は大学院89名、学部9名、専修学校2名である[(6)]。バルア（2012）は、主に大学留学生の集まりである在日ネパール人留学生協会（NESAJ）の調査結果から、NESAJ会員の40％が工学、15％が物理化学、11％が文学系を専攻し、40％が博士課程、32％が修士課程、12％が学士課程、16％がその他、であると紹介している。

本章では、2008年にネパール日本大学留学生同窓会（JUAAN）会員を対象に実施した質問紙調査結果を、2001年にインドネシア、2002年にタイで実施した元日本大学留学生調査結果と比較すると共に、日本で就職した元留学生への聞取り調査結果と併せ、ネパール人元大学留学生の特徴を分析する。

2007年8月にJUAAN会長Tara Nidhi Bhattarai及び次期会長Bal B. Parajuliに行った聞取り調査と、バッタライ（2007）によるJUAAN紹介記事よると、JUAANは1973年に設立され、2007年時点の会員数は197名、中心に活動するのは50～60名程度で、元国費留学生が多い。約3割が定職についておらず、NGOで働く者や再度海外に出る人も多いという。JUAANは、年に5回程度、日本に関連する勉強会を開催する他、日本大使館が主宰する文化紹介活動（いけばな、映画祭等）、国費留学生へのオリエンテーション（年2回）、日本留学希望者へのカウンセリングと留学フェア（年1回）に協力している。また、今西・堺ライオンズクラブの助成を受け、トリブバン大学キルティプール・キャンパスにJapanese Study Corner（日本関連書籍コーナー）を設置した。

2007年8月JUAANに質問紙調査を依頼し53件の回答を得た。表1は、この質問紙回答者の属性を、2001年にインドネシア、2002年にタイで実施した元日本留学生調査結果と対比して示している。インドネシア及びタイの回答と比較すると、ネパールの回答者は留学開始年が1996年と調査時期を考慮してもインドネシア、タイの回答者より遅く、博士課程留学者の割合が38.8％と、他の2国に比べ高学歴者が多い傾向にある。奨学金受給率は88.5％で、国費留学生とインドネシア政府派遣留学生が中心に回答したインドネシアよりも低いが、ネパール同様、同窓会を通じて調査を行ったタイよりも高い。

職業は、大学教員が39.6％と最も多く、公務員・準公務員が18.9％で次ぐ。大学教員の割合はインドネシアより低く、タイより高い。大学教員の内、職位を回答した21名の内訳は、准教授6名、助手・講師15名であり、教授など、有力ポストへの昇進者は少ない。回答者の年齢が比較的若いことも影響しているが、教授職も多いインドネシアやタイの元日本留学生の状況とは対照的である。ネパールの回答者に企業勤務者がおらず、開発援助プロジェクト等で契約ベースの仕事をするコンサルタント・技術者が9.4％に上ること、無回答者が28.3％に上ることも特徴的である。経済発展の遅れと政治的混乱が民間部門の雇用機会を減少させ、高学歴であっても安定した仕事に就けない者が多いことがわかる。

表2は、インドネシア、タイと比較したネパール人元留学生の日本留学動機に関する回答を、動機が強い（5段階評価の回答平均値が高い）順に示している。奨学金、経済・技術の発達、研究レベルの高さが、ネパール

表１　ネパール、インドネシアとタイの元日本大学留学生回答者の属性

| | ネパール | インドネシア | タイ |
|---|---|---|---|
| 調査年 | 2007年 | 2001年 | 2002年 |
| 調査方法 | ネパール日本大学留学生同窓会（JUAAN）を通じた質問紙配布と回収 | 元国費及びインドネシア政府派遣者名簿への質問紙郵送と大学・中央官庁を訪問しての調査実施 | タイ元日本留学生協会（OJSAT）を通じた質問紙配布と回収 |
| 回答者数 | 53 | 452 | 332 |
| 性別 | 男性71.7%、女性21.3% | 男性78.1%、女性21.9% | 男性61.1%、女性38.9% |
| 留学開始年 | 1971年～2007年　平均1996年 | 1951年～1999年　平均1985年 | 1956年～1999年　平均1982年 |
| 出生年分布 | 1948年～1982年　平均1964年 | 1927年～1979年　平均1957年 | 1932年～1982年　平均1957年 |
| 留学した課程 | 学部課程8.3% | 学部課程20.0% | 学部課程37.3% |
| | 修士課程38.3% | 修士課程34.9% | 修士課程35.8% |
| | 博士課程38.8% | 博士課程25.6% | 博士課程17.2% |
| | その他プログラム15.0% | 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88.5%（国費留学生52.8%、世界銀行7.5%、JICA5.7%、日本の大学11.3%、その他11.2%） | 奨学金受給率97.5%（国費留学生64.8%、1950年代60年代政府派遣（賠償留学生含む）16.1%、1985年以降政府派遣11.1%、その他8.0%） | 奨学金受給者74.7%（国費留学生49.4%、タイ政府奨学生6.3%、その他奨学金・学習奨励費19.0%） |
| 職業 | 大学教員39.6% | 大学教員45.6% | 大学教員28.7% |
| | 公務員・準公務員18.9% | 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34.1%、地方公務員3.1%、準公務員5.8% |
| | 企業勤務者0% | 企業勤務者17.3%（うち日系企業勤務者12.2%） | 企業勤務40.4%（米国系企業9.9%、タイ企業22.0%、その他外国企業8.5%） |
| | 会社経営者0% | 会社経営者4.9% | 会社経営者15.2% |
| | 大学以外の教員4% | 大学以外の教員4% | 大学以外の教員6.5% |
| | NGO職員3.8% | 団体職員1.8% | 団体職員5.3% |
| | コンサルタント・技術者9.4% | 政治家0.9% | 政治家1.3% |

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。

表２　主な日本留学動機

| | | ネパール | | インドネシア | | タイ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 回答平均 | 標準偏差 | 回答平均 | 標準偏差 | 回答平均 | 標準偏差 |
| 1 | 奨学金が得られたから | 4.33 | 1.24 | 4.63 | 0.92 | 3.79 | 1.56 |
| 2 | 経済や技術が発達した国だから | 4.27 | 0.99 | 4.53 | 0.73 | 4.24 | 0.68 |
| 3 | 専門分野での研究レベルが高いから | 3.90 | 0.87 | 4.00 | 0.99 | 3.85 | 0.89 |
| 4 | 日本の文化に関心があったから | 3.44 | 1.07 | 3.86 | 0.99 | 3.90 | 0.86 |
| 5 | 留学ならどの外国でもよかった | 3.40 | 1.30 | 3.02 | 1.39 | 4.26 | 0.90 |
| 6 | 日本語に関心があったから | 3.19 | 1.16 | 3.75 | 1.04 | 3.94 | 0.94 |
| 7 | 先輩・友人が留学していたから | 3.16 | 1.30 | 3.14 | 1.55 | 2.59 | 1.35 |
| 8 | 指導教員が勧めたから | 2.84 | 1.52 | 2.41 | 1.46 | 2.32 | 1.27 |

注１）回答は設問の適合度に関する下記の問いの５段階評価の回答平均値を示す。
To what extent, do the following statements apply (regarding the related topics) ?
1　　2　　3　　4　　5
Not at all ←　　→Very much

人回答者の日本留学の最も強い動機であり、インドネシアの回答者と類似した傾向を示している。しかし、日本文化や日本語への関心を動機とする回答は、インドネシア・タイより有意に小さい（$p<0.05$, 他の有意差も5%水準で示す）。日本から地理的に離れ、日本文化や日本語に接する機会が東南アジアより少ないこと、日系企業の進出も少なく、日本語学習が、観光業を除き、雇用に結びつきにくいことが背景にあると考えられる。日本大使館担当者によると、ネパールでは、国費研究留学生の多くが理工系と医科歯科分野で派遣されており、医科歯科学分野の元留学生が日本で取得した博士号が臨床資格として認定されない問題が起きたため、理工系の留学生がさらに増える傾向にある。理工系分野の留学者は、日本の大学の英語によるプログラムで学ぶ者が多く、JUAAN会員でも、日本語能力は挨拶程度にとどまる者が多い傾向が見受けられた。

2007年8月に面談したトリブバン大学国際言語キャンパス日本語科の上村義治と寺島崇司は、中等教育修了資格試験（SLC: School Leaving Certificate）通過者を対象に日本語コースを開設しているが、SLCのトップクラスは理系の学生によって占められ、その学生が国費等を得て日本留学する際には、日本語を勉強せずに英語コースに入学する傾向があると語っていた。このような状況が、JUAAN会員回答において、「日本語への関心」が低い背景にあると考えられる。

指導教員の推奨を留学理由とする回答はインドネシア・タイより有意に大きい。2007年8月に訪問したトリブバン大学理学部化学科では、日本留学経験のある准教授や講師に加え、研究科長及び前研究科長が、日本学術振興会等の支援により日本で研究活動を行った経験を有しており、国費や他の奨学金制度を利用して若手の研究者を日本に留学させたいという希望を述べていた。このように理工系の学部・研究科において、日本での留学や研究活動の経験者が多いことが、指導教員の推奨を留学理由とする回答値が高い背景にあると考えられる。

表3は、3グループの自国での就職状況と職場における留学成果の活用状況を示している。就職に関する回答の内、「日本語が話せたので就職が有利だった」に関するネパール人の回答は、インドネシア・タイの回答者に比べて有意に低い。ネパールでは日系企業が少なく、観光業以外では、日本語習得が有利にならない状況を反映していると考えられる。「仕事で日本人と接する機会」についての回答値も、他の2カ国より有意に低い。

職場の状況については、「留学で学んだことを実践する十分な予算がある」という回答がインドネシア・タイよりも低く、「留学で学んだことを実践する十分な施設がある」に関する回答もインドネシアより低く、企業勤務者が多いタイと同程度である。他方、「職場で日本の規律を紹介」という回答は3グループで最も高く、タイとは有意差がある。「留学で習得した知識や技能を仕事で活用」は他の2カ国と同レベル、「日本人との絆を仕事で活用」は、インドネシアより高く、タイより低い回答となっている。これらの回答は、ネパールの元日本留学生が、予算や施設面において留学成果の活用に不利な条件下にあるものの、日本で学んだ知識・技能、人脈を積極的に活用しようとする姿勢が強いことを示すと考えられる。訪問したトリブバン大学化学科の実験施設は貧弱であったものの、元日本留学生の教員から、日本との共同研究や研究者交流、合同大学院コース実施についての強い希望が表明された。

表3　日本留学者の自国での就職と職場における留学成果の活用状況

| | | ネパール | | インドネシア | | タイ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 回答平均 | 標準偏差 | 回答平均 | 標準偏差 | 回答平均 | 標準偏差 |
| 1 | 留学したので就職は有利だった | 3.69 | 1.62 | 3.76 | 1.21 | 3.85 | 0.98 |
| 2 | 日本語が話せたので、就職は有利だった | 2.57 | 1.40 | 3.53 | 1.36 | 3.83 | 1.11 |
| 3 | （自国の経済状態のため）、就職は困難だった | 2.17 | 1.64 | 2.41 | 1.33 | 2.11 | 1.08 |
| 4 | 留学で学んだことを実践する十分な予算がある | 1.79 | 0.97 | 2.50 | 1.09 | 2.07 | 1.09 |
| 5 | 留学で学んだことを実践する十分な施設がある | 2.14 | 1.22 | 2.69 | 1.08 | 2.15 | 1.08 |
| 6 | 上司や同僚は私が留学で学んだことを実践することに協力的 | 2.61 | 1.38 | 3.45 | 1.09 | 2.30 | 1.12 |
| 7 | 職場において日本の規律を紹介している | 4.26 | 0.90 | 4.10 | 0.89 | 3.98 | 0.84 |
| 8 | 日本人との絆を仕事上で活用している | 3.00 | 1.38 | 2.70 | 1.33 | 3.10 | 1.26 |
| 9 | 仕事で日本人と接する機会がありますか？ | 2.48 | 0.91 | 2.95 | 0.93 | 3.23 | 0.95 |
| 10 | 留学で習得した知識や技能を仕事で活用している | 4.10 | 0.87 | 4.11 | 0.85 | 4.09 | 0.80 |

注1）1～8及び10は表2の注1）と同じ方法で集計した。
注2）1～3については復職者以外に訊ねた。
注3）9は1. 全くない、2. たまにある、3. 時々ある、4. しばしばある、の4段階の選択肢からの回答平均値を示す。

表4は、3カ国の日本留学者の日本での人間関係とその継続、親日度及び社会的影響力の認識を示している。ネパールの回答者は、指導教員とのコンタクト継続と日本人に対する好意が3カ国中最も強い（いずれもタイの回答と有意差）が、社会的影響力はインドネシアより低く、タイと同程度で、あまり高くないと認識されている。前述のように、高い学歴を持ちながら安定した仕事に就けない者が多いこと、日本に留学した者の数が米国やオーストラリア留学者より少なく、組織内での昇進が必ずしも順調ではないことが背景にあると考えられる。

2007年8月のJUAAN幹部5名との会合では、帰国留学生の最大の問題が雇用であり、他国に再留学や働きに出る者も多い状況が説明された。米国や英国による援助プロジェクトでは自国留学経験者を優先的に雇用しており、日本の援助プロジェクトでも、日本留学者の雇用を優先してほしいとの要望が出された。帰国留学生は日本とネパール両方の仕事の進め方に精通しており、プロジェクトを成功させる貴重なリソースパーソンとなりうるとの主張であった。

酒井（2008：9）も、JUAAN会長Tara Nidhi Bhattaraiの「日本の在ネパール政府関係機関や民間企業は、もっと日本に留学した経験のあるネパール人を優先的に雇用してほしい」という言葉を紹介している。白土（2007）は、フォローアップ事業で日本を再訪したBhattaraiが、ネパールで就職機会が少なく、政府に留学帰国者活用方針がないため、帰国する留学生が少ないことを憂い、少なくとも国費留学生は、「奨学金の支給目的であるネパールの発展に尽くす努力をすべきだ」と語ったことを紹介している。また、2007年8月に面談したBarua（当時日本大使館で日本留学担当）は「ネパール発展のためには、リーダーシップを持った人材が帰国することが必要」と述べている。JUAAN幹部からの「日本政府によるネパールの援助プロジェクトで日本留学者の雇用を優先してほしい」という要望は、国内に留学帰国人材の雇用の受け皿を作りたい、という思いの表れと言えよう。

2008年3月に東京で工学系の修士課程を修了し、日本で働く2名の元国費留学生に面談した。1名は日本のIT企業に7年間勤務しており、もう1名は外資系金融会社に1年間勤務していた。IT企業勤務者は、同期に4名の外国籍社員がいたが、他の3人は韓国人、中国人であり、唯一の非漢字圏出身者として、会議や飲み会において日本語の聞取りに苦労したという。ひと月の残業が100時間を超えたこともあり、ネパールにいる妻子に会うための長期休暇を、無休であっても取得しづらいことへの不満を漏らしていた。将来は、日本の永住権を取得し、日本かネパールにおいて起業することが夢だという。他方、外資系金融会社勤務者は、日本企業勤務者の様な長時間残業はなく、日本語による意思疎通のストレスもあまり感じていない。5年程度勤務し、昇進が望めない場合には、ネパールに帰国して、起業したいと語っていた。

これら元国費留学生が起業した場合は、日本との関係を活かした事業を立ち上げる可能性が高いと思われる。また、上述のJUAAN会員のように、日本との友好の架け橋として活動することも考えられる。優秀な人材の帰国と定着がネパールの発展につながるとすると、帰国する元留学生の起業や就職支援は、広義のネパールへの開発援助と位置付けることができよう。そのような持続的な「頭脳循環」の仕組み作りの視点が、今後の日本の留学生政策にも求められると考えられる。

## 4. 専修学校に学ぶネパール人留学生

本章ではネパール人日本留学生の58％を占める専修学校留学生の状況について分析する。佐藤と日本学生支援機構政策調査研究課（2008）は、2004年から2007年にかけての専修学校留学生増加率が、ネパール（588％）、ベトナム（377％）、バングラデシュ（148％）、スリランカ（118％）で100％を超えていること、増加要因として、2002年の酒田短大事件（山形県の酒田短期大学に入学した中国留学生の多くが行方不明になった事件）、2003年の中国人留学生による福岡一家4人殺害事件の発生後、中国人留学生に対する入国管理審査が厳格化し、日本語

表4　日本留学者の日本での人間関係とその継続、親日度、社会的影響力

| | | ネパール | | インドネシア | | タイ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 回答平均 | 標準偏差 | 回答平均 | 標準偏差 | 回答平均 | 標準偏差 |
| 1 | 留学中、指導教員と緊密な関係を築くことができた | 4.42 | 0.95 | 4.43 | 0.75 | 3.82 | 0.84 |
| 2 | 大学／学校で日本人の友人を作ることができた | 3.75 | 1.18 | 4.42 | 0.74 | 3.81 | 0.87 |
| 3 | 大学／学校外で日本人の友人を作ることができた | 3.62 | 1.16 | 4.36 | 0.81 | 3.30 | 1.03 |
| 4 | 日本の指導教員と今でもコンタクトを続けている | 3.91 | 0.99 | 3.65 | 1.29 | 2.26 | 1.15 |
| 5 | 日本の友人と今でもコンタクトを続けている | 3.56 | 1.26 | 3.78 | 1.14 | 2.73 | 1.19 |
| 6 | 日本人が好き | 4.33 | 0.68 | 4.18 | 0.82 | 3.66 | 0.75 |
| 7 | 日本留学者は社会で影響力がある | 2.92 | 1.05 | 3.49 | 0.94 | 2.85 | 0.84 |

注1）表2の注1）と同じ。

学校や専修学校が非漢字圏出身学生のリクルートを強化したことや、日本での就職や永住ビザ取得を目的とした留学生が増加していることを分析している。

2011 年時点で、専修学校留学生の上位出身国と専修学校留学生中の割合は、中国（65.3%）、韓国（11.9%）、台湾（5.6%）、ネパール（4.6%）、ベトナム（2.8%）、バングラデシュ（1.6%）、ミャンマー（1.5%）、タイ（1.5%）、スリランカ（1.1%）であり、2004 年から 2011 年の増加率は、ネパール（1008%）、ベトナム（441%）、バングラデシュ（99%）、スリランカ（-4.1%）と、ネパールの伸びが突出しており[7]、ベトナムは漸増、バングラデシュは 2007 年時点より、スリランカは 2004 年時点より、人数が減少していることがわかる。バングラデシュやスリランカからの専修学校留学生の減少は、入国審査の厳格化も影響していると思われる。

2008 年 1 月に東京で実施した元専修学校職員に対する聞取りでは、現地の日本語学校などと連携したリクルート活動の結果、専修学校に非漢字圏出身留学生が増加したが、日本語能力が漢字圏留学生に比べて低い場合が多く、文化的差異も大きいため、日本生活に適応できないケースがあること、非漢字圏出身の日本語能力の低い学生に対応できる（英語や現地語に堪能な）教職員を配置できない学校もあり、不適応により中途退学する留学生がいることなどが指摘された。

トリブバン大学日本語科の上村と寺島は、ネパール人は日本語を「話す・聞く」ことは得意だが、漢字などを「書く･読む」は不得意であることを指摘していた。また、ネパールの中等教育は公立と私立に分かれるが、私立学校の多くでは英語を仲介語としており、日本留学者は、私立学校に通う富裕層からは出にくい状況にあるという。私費留学は、日本の日本語学校や専修学校と提携したネパールの留学斡旋業者や日本語学校が仲介するケースが多いが、申請者の就学ビザの取得率は 3 割程度と低く、斡旋業者の中には“Study and Work in Japan”と、日本に行けば、働きながら学べることを売り物にしている業者もいるという。

日本大使館教育文化部は、ネパール日本語学校協会（JALTAN）の研修会を定期的に開催しているものの、留学生の募集・選考については国費留学生のみを担当し、私費留学については、ビザ審査以外、民間の活動に委ねている状況がある。

2008 年 2 月に横浜で、専修学校の日本語コースを修了し、別の専修学校の情報処理コースに進学予定のネパール人男子学生と面談した。バフンと呼ばれるヒンドゥー教最高カーストの出身者で、トリブバン大学で経済学と社会学を学んだ後、ネパールの遠隔地の子ども達に教育支援を行う日本の NGO に勤務したことをきっかけに、日本人の保証人を得て留学した。2 名の留学生と共に暮らし、ファーストフード店やファミリーレストランで毎日アルバイトをしているが、単純労働のため知り合いはなかなか増えないと言う。国立大学への編入を目指していたが、日本語や成績の条件が厳しいため、専修学校専門課程への進学に切替えており、将来は帰国して仕事を探したいと話していた。

2008 年 3 月には、東京でネパール料理店を経営している元専修学校留学生（男性）と面談した。チェトリと呼ばれる武人カーストの出身者で、トリブバン大学経済学部を卒業したが、マオイストによる国内の混乱から留学を志し、3 か月間ネパールの日本語学校に通った後、東京の日本語学校に入学し、1 年半日本語を学習した。その後、専修学校経営学コースに進学し、卒業とほぼ同時に店を開いたと言う。学生時代は、アパートに 3 人の留学生と共に暮らし、学費や開店資金を稼ぐため、インド料理店で毎日アルバイトをし、その料理店に勤めていた日本人が、開店にあたっての保証人になってくれたと言う。同じ商店街の人々と積極的に交流し、日本ネパール商工会の役職を引き受けるなど、多忙な中でも、人的ネットワーク作りを重視している姿勢が印象的であった。日本学生支援機構（2010：24）の調査でも、週 20 時間以上アルバイトをする私費留学生の割合は、専修学校在籍者で 51.4%と、全学種で最も高い。

面談した 2 名は、いずれもネパールの国立大学を卒業した中流家庭の出身者であるが、留学費用については、最初の渡航費や学校納付金は貯金や家族の支援を受けたものの、その後の学費や生活費はアルバイトによって捻出している様子であった。

実習費、設備費を含めた専修学校専門課程の年間の平均学費は約 114 万円であり[8]、国立大学の学費（53.5 万円）よりも高く[9]、私立大学学部の学費と同レベルである[10]。また、専修学校の私費留学生の平均奨学金受給率は 46.3%と、大学に在籍する私費留学生の受給率 69.8%よりも低く（日本学生支援機構 , 2010:14）、専修学校留学生の年間の経済的負担は大学留学生より大きい傾向にある。しかし、入学審査基準（日本語能力及び成績）が大学よりも緩く、就学年数も短いこと、専修学校が、現地の日本語学校と連携した積極的なリクルート活動を行っていることなどが、専修学校に進学する留学生が増えている要因と考えられる。

ネパール人留学生にとって、大学入学や編入のハードルが高いのは、漢字習得に時間がかかることに加え、従来、初等・中等教育期間が 10 年間であり（外務省 , 2011）、日本の大学入学資格を得るためには、SLC 通過後、さらに 2 年間の学習が求められることも一因と考えられる。

法務省（2011）によれば、就職等を目的に在留資格変更を許可されたネパール人留学生の在留資格の内訳は、

人文知識・国際業務が 73 名、技術が 27 名、投資・経営が 19 名、教授 14 名、教育 5 名、研究 3 名であり、他国籍者に比べ、起業に必要な投資・経営ビザの取得者割合が 13.5％と高い（同割合は、中国人留学生で 3.7％、韓国 3.7％、台湾 2.2％、ベトナム 0％である）。日本とネパール間の経済取引が少なく、日本企業にブリッジ人材としてネパール人留学生を採用するニーズが必ずしも高くないこと、漢字圏出身者に比べて日本語能力が高くないことなどが、ネパール人留学生が起業に向かう要因ではないかと推察される。上述の元専修学校留学生は、ネパール人はインド人同様ヒンドゥー教徒が多く、食物に関する宗教規定も共通のものが多いため、インド料理店で働くネパール人コックが多いと語っていた。

ある IT 関連企業の人事部門で、グローバル人材の採用・育成に長く携わった関係者は、留学生を始めとする外国人材は、専門性だけでなく、ハングリー精神が魅力であると語っている。ネパール人留学生のように、送出し圧力が高い国から来日し、アルバイトで学費・生活費を稼ぎながら留学生活を送る者は、ハングリー精神が旺盛であると考えられる。しかし、アルバイトに時間が取られる余り、十分な就学ができないことや、文化的差異、日本語習得の困難さから、生活不適応を起こしても、十分な休養や治療の時間が取れないことが懸念される。

このため、ネパールのように送出し圧力の高い国から来日する私費留学生に対しては、留学前から生活費用や就職状況を含めた日本留学に関する正しい情報を提供し、適正な選抜を行い、留学教育の質を保証し、生活環境を整え、卒業後の就職・起業支援まで行う一貫した受入れの仕組み作りが必要だと考えられる。

## 5. おわりに

本稿では、私費留学生が急増し、日本での就職・起業者も増えているネパール人留学生について、統計分析、JUAAN 会員、日本で学ぶ留学生及び就職・起業した元留学生、さらに大使館や専修学校関係者に対する調査に基づき、その特徴と課題を分析した。ネパール人留学生増加のプッシュ要因としては、政治的混乱と経済停滞のためネパール国内の雇用機会が少なく、海外移住の第一段階として留学を選択する傾向があること、急速な高等教育人口の増加を国内の高等教育機関が収容しきれないことなどが推定される。

日本のネパール人留学生のプル要因としては、学費が米豪などより安価であること、週 28 時間までのアルバイトが可能であること、留学生の就職機会が増加していることなどが挙げられよう。また、専修学校留学生の増加要因としては、専修学校が現地の日本語学校と連携したリクルートを活発に行っていること、大学より専修学校の方が入学しやすいこと、就学年限が短いことなどが推定される。

ネパールに帰国した大学留学生は、インドネシアやタイの元留学生に比べて、親日的傾向が強いことが判明した。予算や施設の不十分な職場で働く者が多いにもかかわらず、積極的に留学成果の活用を図っており、日本との友好促進活動に熱心に取組む者も多い。しかし、高学歴であるにもかかわらず、安定した職を得ていない者も多く、雇用の確保が最大の課題である。Barua は「ネパール発展のためには、リーダーシップを持った人材が帰国することが必要」と述べているが、そのためには、日本の援助プロジェクトでの元日本留学生の雇用や、帰国留学生の起業支援などを検討する必要がある。また、日本に留学した研究者が、日本との共同研究や交流の機会を優先的に得ることは、予算や施設の不足のために日本で学んだ知識・技能を十分に活用できない彼らの研究環境を整え、自国で働く動機付けを高める措置と言えよう。このように、留学帰国人材の活躍を支援する、「頭脳循環」の仕組み作りを、開発援助、留学生政策、研究助成に関わる機関が、連携して検討する必要があると考えられる。

聞取りを行った専修学校留学生、元留学生は、いずれも勤勉であり、起業した元留学生は努力を重ねて在学中に開業資金を貯め、人的ネットワークの形成にも熱心であった。しかし、アルバイトで留学費用を捻出する生活は不安定であり、健康上の問題の他、留学教育の質についても懸念される。留学生が日本とネパールの架け橋として将来にわたり重要な人材であることを勘案すると、留学前に進路を含めた十分な留学情報の提供と適切な選抜を行うと共に、留学教育の質を保証し、教育・生活環境を整備し、就職や起業に関する適切な助言を行うなど、優秀な私費留学生を募集・選抜・支援する仕組みを構築する必要がある。オーストラリアの政策に見られるような、官民挙げての留学広報、入学手続きの簡素化、留学斡旋業者協会の設立と研修を通じた安心な私費留学の推進、政府や自治体による留学教育機関の認定を通じた教育の質保証についても、検討すべきである。

日本学生支援機構（2010）の調査では、私費留学生の 54.6％が、留学するまでに苦労したことに「日本語学習」を挙げており、南アジアや東南アジアの非漢字圏の学生にとっては、日本語の障壁はさらに大きい。大学や専修学校において、英語による教育プログラムを増やす努力も必要であるが、同時に、入学前に日本語能力を効果的に向上させる工夫が必要であり、現地日本語学校の協力を組み入れた日本語教育体制の強化、日本語教員の養成と能力向上支援、日本における日本語学校の非漢字圏学生への支援強化等を検討する必要がある。トリブバン大学日本語科の上村と寺島は、一時は 400 名いた日本語受講学生が 200 名弱に減少し、代わって中国語や韓国語の

コース受講者が増加し、これらコースに、教員派遣や教材・教育機器援助など、中国や韓国政府の積極的な支援があることを指摘している。日本留学の振興のためにも海外の日本語教育への支援は重要である。

以上の観点から、ネパールのように留学送出し圧力が高く、私費留学生が増加している国については、現地の日本大使館と開発援助機関、文部科学省、外務省、経済産業省、厚生労働省、法務省などの関係省庁、日本の大学・専修学校・日本語学校等の教育機関が情報を共有し、留学前の募集・広報から留学後の人材活用、言語・文化政策、援助政策、研究交流との連携までを含めた長期的な留学生政策と支援のガイドラインを策定することが、重要になると考えられる。

## 注

（1）各年の日本学生支援機構による「留学生受入れの概況（外国人留学生在籍状況調査）」及び文部科学省の「留学生受入れの概況」に基づく。

（2）日本学生支援機構データに基づき計算。

（3）AEI（2010）によると、2009年のVET以外の学種のネパール人留学生数は、高等教育4,106人、集中語学コース（ELICOS）1,730人、初等中等教育23人、その他47人である。

（4）2008年のネパール人口（総務省統計局，2012）から計算。

（5）2008年在日オーストラリア大使館AEI担当者からの聞取りによる。

（6）日本学生支援機構データに基づく。

（7）日本学生支援機構データに基づき計算。

（8）東京都専修学校各種学校協会『平成21年度学生・生徒納付金調査』http://www.tsk.or.jp/toukei/h21toukei-noufu.pdf（2011年12月27日閲覧）

（9）法務省「国立大学等の授業料その他の費用に関する省令」最終改正平成19年 http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H16/H16F20001000016.html（2012年1月27日閲覧）

（10）文部科学省「私立大学等の平成21年度入学者に係る学生納付金等調査結果」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shinkou/07021403/1293987.htm（2012年1月27日閲覧）

## 引用文献


AEI（2010）International Student Data 2010 pivot tables https://www.aei.gov.au/research/International-Student-Data/Pages/InternationalStudentData2010.aspx（2012年1月20日閲覧）

Australian Trade Commission（2011）Guide to studying and living in Australia http://www.studyinaustralia.gov.au/（2012年1月20日閲覧）

BARUA, Harendra（2002）*Pioneer Nepali Students in Japan: A Century Ago*, Kathmandu: Mandala Book Point.

バルア，ハレンドラ（2012）「日本留学同窓会（Japanese Universities Alumni Association, Nepal JUAAN）の活動」ウェブマガジン『留学交流』，vol. 15，pp.1-6 http://www.jasso.go.jp/about/kouryu.html（2012年6月20日閲覧）

バッタライ，タラ・ネディ（2007）「ネパールの帰国留学生からのメッセージ」『留学交流』，vol.19, No. 2，pp.26-28.

外務省（2011）「諸外国・地域の学校情報　国の詳細情報　ネパール」http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/01asia/infoC10900.html（2012年1月20日閲覧）

橋本博子・佐藤由利子（2009）「南アジアからオーストラリアへの留学生－その動向と課題－」『オセアニア教育研究』，第15号，pp.26-42.

法務省（2006）「平成17年における留学生等の日本企業等への就職状況について」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/press_060725-1_060725-1.html（2012年6月20日閲覧）

法務省（2011）「平成22年における留学生等の日本企業等への就職状況について」http://www.moj.go.jp/content/000077277.pdf（2012年6月20日閲覧）

文部科学省（2003）「留学生受入れの概況」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data_03.html（2012年6月20日閲覧）

Muzzarol, T., & Soutar, G. N.（2002）"Push-pull" factors influencing international student destination choice. *The International Journal of Educational Management*, 16（2）, pp.82-90.

中柴春乃（1997）「在日ネパール人の異文化体験－自己認識・他者認識の関係性を中心に－」『東京大学大学院教育学研究科紀要』，第37号，pp155-164.

日本学生支援機構（2010）『平成21年度私費外国人留学生生活実態調査』，日本学生支援機構

日本学生支援機構（2012）「留学生受入れの概況（外国人留学生在籍状況調査）」http://www.jasso.go.jp/ryugaku/index.html（2012年6月20日閲覧）

在ネパール日本大使館（2011）「図説ネパール経済2011」

酒井治孝（2008）「ネパール人留学生の日本語研修と留学生活」『専門日本語教育研究』，第10号，pp.3-10.

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・日本学生支援機構政策調査研究課（2008）「魅力的な専門学校留学実現に向けての提案～海外の事例と日本の現状分析から～」『留学交流』，vol.20, No.11，pp.24-29.

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』37:112-132

佐藤由利子（2011）「震災を受けての留学生30万人計画と大学の国際化－東京工業大学の事例と日本の留学生受入れの課題」『大学マネジメント』7(2)：12-17

白土悟（2007）「訳者あとがき」『留学交流』，vol.19, No. 2，p.29.

総務省統計局（2012）「世界の統計」http://www.stat.go.jp/data/sekai/index.htm（2012年1月20日閲覧）

UNESCO Institute for Statistics（2011），UNESCO Global Education Digest 2011: Comparing Educational Statistics in the World（http://www.uis.unesco.org/Library/Pages/DocumentMorePage.aspx?docIdValue=80&docIdFld=ID）（2012年6月20日閲覧）

UNESCO Institute for Statistics（2012）Data Center http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx（2012年6月20日閲覧）

# 中国人私費留学生の日本における大学進学
## ―国境を越える大学への移行ルートに着目して―

# Routes to Higher Education Abroad: How Privately Financed International Students from China Gain Entry into Japanese Universities

張　梅（東京大学大学院教育学研究科）
Mei ZHANG（Graduate School of Education, The University of Tokyo）

**要　旨**

本稿は、中国からの私費留学生の日本における大学入学への移行ルートの多様性と諸特徴を明らかにすることを目的にしている。

本稿は、4つの大学に所属する21名の中国人留学生へのインタビューを通じて、母国から日本の大学への移行ルートに2つの類型、すなわち「直接的な移行」と「間接的な移行（日本語学校媒介型）」が存在することを実証的に示した。また、インタビューの分析から、それぞれの類型に該当する留学生は、留学理由、大学入学にかかる時間と費用、および留学に係る費用負担が大きく異なっていることを明らかにした。さらに、私費留学生の日本の大学への進学意識の高さは共通しているが、特に「間接的な移行（日本語学校媒介型）」に該当する私費留学生について、大学進学にまつわる困難があることを指摘した。
［キーワード：私費留学生、移行ルート、「直接的な移行」、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」、進学意識］

**Abstract**

This study aims to clarify the different routes by which privately financed international students from China gain entry into Japanese universities.

Interviews were carried out with 21 privately financed students from China who are currently studying at four different Japanese universities. We found that they could be divided into two types: the “direct transition” type (those students who enter a Japanese university directly) and the “indirect transition” type (those students who go to a Japanese language school before entering a university). These two types of students differed not only in their reason for studying abroad, but also in the amount of time it took for them to gain entry into a university, and the amount of money they spent and the source of this money.

Both types had a similar level of determination to enter Japanese universities. However, the “indirect transition” (type of) students were more likely to experience difficulties in obtaining entry into a university.
［Key words: privately financed international students, routes to higher education abroad, “direct transition” type, “indirect transition” type, determination］

## 1．問題関心と研究目的

グローバル化が進む今日、世界には数多くの学生が母国以外の大学などで学んでいる。21世紀は人的移動の世紀とも言われるように、今後は国際的学生移動がさらに活発化していき、2025年における世界の留学生総数は769万人にも拡大し、アジアが最大の留学生市場になるとも予測されている（新田，2007：123）。

国際的な学生移動が活発化している趨勢のなかで、日本もその例外ではない。日本では、「留学生10万人計画」を2003年に達成した。それに引き続いて、2008年には留学生30万人を受け入れる方針を表明し、翌年に「留学生30万人計画」の骨子が決定された。その骨子によれば、留学生30万人計画は「グローバル戦略」を展開の一環として位置づけられ、入試・入学・入国といった入り口の改善から就職支援に至るまでの幅広い施策を通じて、優秀な留学生の獲得と国際貢献を目標としている（文部科学省他，2008）。ここからは、日本政府の留学生受け入れに対しての積極的な姿勢がうかがえる。

以上のような流れの中、これからもより多くの海外の学生が日本の高等教育を受けることになることは間違いない。したがって、留学生の受け入れをより円滑にする

ため、入り口での実態、すなわち国境を越えて大学進学する留学生たちの移行の状況及びその課題について検討していくことが急務となっている。

また、留学生数の増大に加えて、もはや少数のエリート候補が国策で留学をするというばかりではなく、多数の若者が個々の主体的な選択によって、グローバル時代のヒトの移動に参加する時代となっているという指摘がある（白石，2008:45-46）。実際に、留学の多くは自発的な選択によって行われており、私費留学生が主流となっている。

そして、日本で学ぶ留学生の特徴として、私費留学生の割合が圧倒的に大きく（私費留学生は留学生全体の9割以上を占める）、アジアからの留学生、特に中国からの留学生が留学生全体の6割以上を占めることが指摘されている（日本学生支援機構，2011）。

以上のような現状認識から、本稿では、日本における留学生の受け入れに関して、中国出身の私費留学生に焦点を定め、彼らの語りに基づいて母国から日本の大学への移行のルートの多様性を把握し、その実態から浮かび上がる課題を提示することに取り込む。

具体的には、本稿は「中国人私費留学生の日本の大学への移行過程はどのようなものなのか」という問題関心のもとに、以下のリサーチクエスチョンに解答することを目的としている。

RQ1: 私費留学生が大学に入学する際、どのような移行ルートの類型が存在するのか。

RQ2: それぞれの移行ルートの間には、どのような差異が存在するのか。

## 2．先行研究の検討

日本では、在日留学生に関する研究、中でも大きな位置を占める中国人留学生に関する研究が多く蓄積されてきた。それにもかかわらず、日本における留学生研究の中で、「留学生の日本での進学」というテーマについての本格的な実証研究や考察は意外なほどに少ない。留学生の日本での進学についての実証研究として、管見の限り、挙げられるのは岡・深田（1995）、浅野（1997）、久村（2002）、山田（2010）のみである。

上記の先行研究のなかで、山田（2010）を除いた3つの研究が日本語学校に在籍する留学生の進学意識についておもに論じている。

まず、中国出身の大学生243人と日本語学校生55人への意識調査（アンケート）の結果を比較した岡・深田（1995）では、日本語学校生は経済的問題や心理的問題を抱えながらも、日本語学校卒業後は日本の大学、専門学校に進学したいという強い進学意志があることが示されている。また、中国出身の就学生13人を対象にインタビューを行った浅野（1997）によると、大卒の就学生は、日本での進学やそれに向けた日本語学習に高い関心を持っている。一方、高卒の就学生の関心は、大学やそれに向けた日本語学習に収斂しないという知見が見出されている。そして、田園調布大学に入学実績のある日本語学校の就学生にアンケート調査（有効回答931名、10の日本語学校）を行った久村（2002）は、以下の知見を提示している。外国人就学生の日本への留学目的はかなり明確で、「第一希望は4年制大学、次は専門学校、それでもだめなら日本留学経験をテコに、帰国して就職」という考え方が、日本語学校就学生の標準的な傾向である（久村，2002：119-128）。

以上のように、岡・深田（1995）、浅野（1997）および久村（2002）の研究は、日本語学校の留学生の高い進学意欲を指摘したが、その進学の実態については検討を加えていない。

留学生の進学実態について検討した山田（2010）の研究（一つの日本語学校に在籍する62人の日本語学校生へのインタビュー調査）では、①調査対象者の全員が日本の大学などに進学しようと考えており、そのほとんどが日本語学校卒業後日本の大学に進学していること、②日本の大学などを受験する際に、一大学のみを受験しており、複数の大学を受験しない傾向があることが示されている。だが、山田の研究では、地方の一学校のみを対象にしており、留学生の多くが滞在する首都圏における留学生の移行ルートの多様性については検討が及んでない。

以上の諸研究では留学生の進学問題について一定の成果をあげている。だが、留学生の移行ルートの多様性の解明については相当に手薄であるといわざるを得ない。特に、既存の留学生の日本での進学に関する研究では、日本語学校の留学生について検討したものがほとんどであるため、後述するような渡日前に入学許可を得て日本の大学に入学するケースは研究対象に入っていない。よって、本稿は、留学生自身の語りをもとに、彼らの大学入学への移行ルートの多様性を把握することで、そこから見出される課題を整理する。

## 3．方法

### 3.1　調査対象者

本稿は、大学の偏差値をコントロールした上でその内部の多様性を明らかにするという意図に基づいてサンプル選定をした。分析データとして使ったのは都内の4つの大学（学部によって偏差値が異なるが、調査対象者が所属する大学の偏差値は60前後である）に在籍する中国人私費留学生21名（男性12名、女性9名;文系14名、理系7名）を対象として行ったインタビュー調査記録である。

### 3.2　調査時期と調査手続き

インタビュー調査は、筆者自身が2011年の6月から12月にかけて実施した。

調査対象へのアプローチについては、まず各大学の知人に調査を依頼し（知縁法）、その後はその知人に紹介を依頼し同じ大学の別の対象者にコンタクトを取るという雪だるま式サンプリング（snow − ball sampling）を採用している。インタビュー調査の際、協力者にあらかじめ調査依頼状を渡し、調査同意書を記入してもらったうえで、インタビューを実施した。

### 3.3　調査内容

調査手法として、半構造化（semi-structured）面接方法を使用し、回顧的手法により回答を得ている。調査内容としては、まず、今回の研究の焦点である、「現在の大学への入学経緯」（留学のきっかけ / 中国での教育経験 / 来日後現在の大学に入学するまでの経歴など）を中心的な質問項目として設定し、その枠組みに沿って、質問を行った。調査時間は約1時間から2時間半で、大半は1時間程度を目安に行った。

インタビューの際、調査対象者の希望に沿って、日本語、あるいは中国語を使用した。データICレコーダーにより録音し、それを文字に起こした。中国語で行ったインタビューのデータは、筆者がそれを日本語に翻訳した。なお、日本語訳の作成に関しては、調査対象者にその内容を確認した場合もある。本稿では、倫理的問題を考慮し、調査対象者のプライバシーを保護するため、すべて匿名にしてある。調査対象者のプロフィールについては、表1に示した（移行ルートの類型については次節で詳述する）。

表1　調査対象者に関する基本情報

| 該当する類型 | | 名前 | 性別 | 年齢 | 高校卒業時期 | 来日時期 | 大学入学時期 | 大学 | 親学歴・職業 | 中国での大学受験経験 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 直接的な移行 | 直接入学 | A | 女 | 21 | 2009年6月 | 2009年9月 | 2009年9月 | 私・国際教養 | 父：院卒、自営業<br>母：高卒、会社員 | 無 |
| | | B | 男 | 20 | 2010年6月 | 2010年9月 | 2010年9月 | 私・政経 | 父：院卒、大学教授<br>母：大卒、大学教授 | 有、入学無 |
| | | C | 女 | 21 | 2010年6月 | 2010年9月 | 2010年9月 | 私・商 | 父：高卒、公務員<br>母：大専卒、教師 | 無 |
| | 半年間日本語学校通う | D | 女 | 23 | 2007年6月 | 2007年9月 | 2008年4月 | 国・商 | — | 無 |
| | | E | 男 | 21 | 2010年6月 | 2010年6月 | 2011年4月 | 国・理 | 父：高卒、自営業<br>母：大専卒、郵便局 | 無 |
| | | F | 女 | 20 | 2010年6月 | 2010年9月 | 2011年4月 | 国・工 | 父：大卒、公務員<br>母：大卒、公務員 | 無 |
| | | G | 女 | 22 | 2008年6月 | 2008年9月 | 2009年4月 | 国・商 | 父：大卒、医者<br>母：大卒、公務員 | 無 |
| 間接的な移行（日本語学校媒介型） | 日本語学校経由（1.5年～2年） | H | 男 | 22 | 2008年6月 | 2007年10月 | 2009年4月 | 国・工 | 父：院卒、政府役員<br>母：大卒、公務員 | 無 |
| | | I | 女 | 22 | 2009年6月 | 2009年10月 | 2011年4月 | 国・工 | 父：院卒、会社員<br>母：大卒、会社員 | 有、入学無 |
| | | J | 女 | 22 | 2008年6月 | 2009年4月 | 2011年4月 | 私・政経 | 父：大卒、公務員<br>母：大卒、公務員 | 有、入学無 |
| | | K | 女 | 21 | 2008年6月 | 2009年4月 | 2010年9月 | 私・商 | 父：大卒、研究職<br>母：院卒、教育関係 | 有、入学無 |
| | | L | 男 | 22 | 2009年6月 | 2009年10月 | 2011年4月 | 私・理 | 父母：大卒 | 有、入学無 |
| | | M | 男 | 23 | 2007年6月 | 2008年4月 | 2010年4月 | 私・経営 | — | 有、1年で退学 |
| | | N | 男 | 24 | 2005年6月 | 2006年3月 | 2008年4月 | 国・商 | 父：大卒、法律関係<br>母：高卒、主婦 | 有、入学無 |
| | | O | 男 | 25 | 2004年6月 | 2005年4月 | 2007年4月 | 私・理 | 父：大専卒、公務員<br>母：高卒、会社員 | 有、入学無 |
| | | P | 男 | 22 | 2009年6月 | 2009年4月 | 2011年4月 | 国・工 | 父：大卒、会社員<br>母：高卒、バイト | 無 |
| | 日本語学校（1.5年～2年）と専門学校（1年～2年）経由 | Q | 男 | 25 | 2004年6月 | 2005年4月 | 2009年4月 | 私・国際経営 | 父：高卒、自営業<br>母：中卒、自営業 | 有、入学無 |
| | | R | 男 | 23 | 2007年6月 | 2007年10月 | 2011年4月 | 私・経営 | 父：専門卒、警察<br>母：高卒（離婚） | 有、入学無 |
| | | S | 男 | 27 | 2003年6月 | 2005年3月 | 2009年4月 | 私・経営 | 父：農業　母:主婦 | 有、2年で退学 |
| | | T | 男 | 25 | 2006年6月 | 2007年4月 | 2010年4月 | 私・経営 | 父母：自営業学歴低 | 無 |
| | | U | 女 | 24 | 2005年6月 | 2006年3月 | 2009年4月 | 私・英米文学 | 父：高卒、自営業<br>母：院卒、自営業 | 有、1年で退学 |

## 4．分析と結果

### 4.1　移行ルートの類型

文部科学省（文部科学省高等教育局学生・留学生課, 2010）によれば、日本における私費留学生の大学等での受け入れには２通りの方法がある。１つ目のルートは外国で選考を経て、直接入学する場合である。２つ目のルートは渡日後、民間の日本語教育施設に入学し、志望大学・大学院等の選考を受けて進学する方法である。

今回の調査結果からも、上記のように、大学入学のルートは直接入学と日本語教育施設（以下は「日本語学校」と記す）経由の２つに分けることができる。しかしながら、後者のルートの事例の中には、非常に短期間のみ日本語学校に在籍していた事例が存在していた。彼らの場合、日本語学校に通う目的は日本語の学習ではなく、むしろ大学を受験するために、日本での滞在資格を得るためだったことが明らかになった。以下での詳細な分析からわかるように、彼らは日本語学校を経由して大学に入学したが、より長期間にわたり日本語学校に在学している事例よりも、直接入学の事例と非常に多くの点において共通した特徴を持っている。よって、本稿では海外から日本の大学への移行ルートを以下のように２つに類型化する。

#### 4.1.1 「直接的な移行」類型

この類型に該当するのは、渡日前に入学許可を取得したパターンと非常に短期間日本語学校に通ったパターンの２パターンである。

１つ目のパターンである直接入学の場合の該当事例は、中国の高校３年の後期に、英語、あるいは日本語で日本の大学を受験し、６月に母国の高校を卒業後、９月に日本の大学に入学することが特徴である（事例A、B、C）。

２つ目のパターン、すなわち非常に短期間日本語学校に在籍した事例では、６月に中国の高校を卒業し、９月または10月に来日した後すぐに日本留学試験(1)を受け、その後希望する大学を受験し、翌年の４月に大学に入学している（事例D、E、F、G）。このパターンに該当する事例では、日本語学校での勉強を通じて試験に臨むのではなく、来日後すぐ留学試験・大学入試を受けていることから、来日時点で受験に必要な学力（言語能力を含む）を備えていることが推察できる。たとえば、このことについて、事例Gは以下のように語っている。

*「日本語学校では基本的に何もやっていなかった。大学を受験するとか。そして当時は国から出たばかりで、こっちの環境に適応するために必要な期間だったかなぁ。」*（事例G）

以上のように、この類型に該当する２つのパターンに共通しているのは、高校卒業後ただちに日本に留学してきたことと、母国にいる段階ですでに海外の大学に進学するための学力（言語能力を含む）を備えていることである。後者のパターンは日本の大学に入学するまでに半年の期間を経ているが、中国の高校は６月卒業で、日本の大学は通常４月入学であることから考えると、彼らが卒業後すぐ日本の大学に入学するのは困難で、翌年の４月に入学するのは非常に効率的なプロセスである。したがって、彼らの高校から日本の大学への移行にはブランクがほぼないといえる。彼らは日本語学校を経由して大学に入学してはいるが、彼らが日本語学校に入学した理由は大学受験のための滞在期間の確保という性質が強く、以下で分析する「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型とは異なる部分が大きいため、本稿ではこれらの特徴を持つ日本の大学への移行を「直接的な移行」類型として一つにまとめた。

#### 4.1.2 「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型

上述の「直接的な移行」類型とは違い、母国の学校を卒業し、来日後に日本語などを勉強してから大学受験に臨む事例を「間接的な移行（日本語学校媒介型）」と類型化する。

この類型に該当する事例は、来日時点で日本の大学を受験するための日本語能力を持っていないことが共通している。そのため、彼らは来日後、１年半から２年間かけて、日本語学校で日本語を勉強した後、大学等に進学することを望んでいる。そのため、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」に該当する事例にとって、日本語学校での学習は彼らの進学達成に大きな影響を与えると推察できる。

以上、留学生の日本の大学への移行ルートを「直接的な移行」類型と「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型という２つの類型に分類した。以下では、本稿でのRQ2、すなわちそれぞれの移行ルートの間には、どのような差異が存在するのかについて分析していく。結論を先取りすれば、インタビューから、それぞれの類型に該当する事例の間では、留学の理由、大学入学までにかけた時間と費用、さらに留学に係る費用負担が大きく異なっていることが明らかになった。

### 4.2　それぞれの類型の留学理由

以下の節では、それぞれの類型に該当する事例の留学理由について分析していく。

#### 4.2.1 「直接的な移行」類型の留学理由

インタビューから、「直接的な移行」類型に該当する事例の出身高校は、いずれも相当に高いレベルの進学校であることが分かった。このことから、彼らの学力も高いであろうことが推測できる。そして、彼らは高校卒業後、国内の大学への進学意識が薄く、積極的に留学を選択したという特徴が共通している。

まず、中国で入学許可を得ていたパターンでは、全員が海外有名校という理由でその大学を受験し、合格して留学を決めた。たとえば、事例Aははっきりと語っている。
*「決めた理由はやはり〇大は国際的に有名だし、教育レベルが高い。」*（事例 A）

事例 A、B は英語プログラムで大学を受験した。インタビューから、彼らは日本語学習経験がなく、もともとは日本以外の国への留学を考えて、英語の勉強をしていたようだった。今回も英語入試でなかったら、日本留学を選択しなかったと述べている。たとえば、事例 B はこう語る。
*「私は1年間もかかって日本語を勉強してから日本留学したりはしない。もし英語プログラムがなかったら、日本には来てなかったね。」*（事例 B）

そして、「直接的な移行」類型の中で、半年間日本語学校に在籍していたパターンは、中国国内で日本語教育を行う中等教育に就学していたことを通じて、高い日本語能力を身につけていた。彼らが日本留学を決めた理由は、すでに日本語を勉強していたからであることが読み取れる。さらに、同じ学校を卒業した先輩の多くが日本留学を選択したことで、自分たちも卒業後日本に留学するのは当然のことだと認識し、国内での進学を考えていなかったという。そのため、日本留学を選択する上で、先輩や同級生などのロールモデルの存在が重要な役割を果たしていることが推察できる。たとえば、事例 F は以下のように語っている。
*「先輩の大半は留学したので、得られた情報の多くは海外の大学の情報となってくる。また、最近では留学も一つのブームとなっているし、周りの多くの知っている人は留学を選択した。おそらく私もこのブームから影響を受けている。いずれにしても、あまり国内の大学で勉強すると考えていなかった。国内なら、香港に行くかもしれないけど、＜後略＞。」*（事例 F）

以上、「直接的な移行」類型に該当する事例では、早い段階から留学を準備し、積極的・戦略的に留学を選択した点が共通していることが分かった。海外の大学を受験する際には、その国の大学が要求する言語能力が必要とされるように、この類型に該当する留学生は大学受験に必要な英語、あるいは日本語能力を高校段階で身につけていたことも分かった。高い言語能力を身につけたからこそ、彼らはブランクなしに国境を越えた大学への移行を達成できたと推察される。

#### 4.2.2 「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型の留学理由

この類型においては、①親・学校の先生の勧め、②親が日本にいること、③母国での進学失敗や母国の高等教育への不満が日本留学のきっかけとなっていたという 3 種類の日本への留学理由が見出された。

上記①に該当する事例 H と事例 N は、親あるいは学校の先生から海外留学を勧められ、高校卒業後日本への留学を決意した。また、上記②に該当する事例 I と事例 L は親が日本で永住権を得たため、親から声をかけられ、高校卒業後日本への留学を決意した。たとえば、事例 L はこう語っている。
*「国内にいるときは別に留学について特別に考えてなかったけど、親が日本にいるから。」*（事例 L）

以上のように①②に当たる少数の事例を除き、「間接的な移行」類型に該当する事例の多くは、上記③に該当する母国での大学受験失敗、あるいは母国の高等教育に不満を持つことが日本留学のきっかけとなっていた。以下で詳しく確認していく。

(a) 中国での志望大学への進学失敗（事例　J、K、O、Q、R、T）

これは、中国国内の大学入学試験を受けたが、志望大学に入れなかったことが海外留学のきっかけとなった事例である。たとえば、事例 K は*「自分の志望大学に入らなくて（筆者注：入れなくて）、なんか普通の大学で過ごすより、やっぱり他の大学とか、外国に行ってみたかった」*と述べている。

また、ここでの志望大学は必ずしも事例本人の考えではなく、親の高い期待も窺える。事例 O は以下のように語っている。
*「高考（筆者補足：大学入学統一試験）であまりいい成績を取れなかった。親から期待されていたが、その期待は私にとってプッレシャーとなって、高考で理想的な点数を取れなかった。（筆者：そうですか）「いい大学」に行きたかった」「10 月に大学に入学しなかった。日本に行って、もう一回チャレンジできると期待していた。」*（事例 O）

ここで事例 O が語る「もう一回チャレンジ」という言葉に注目したい。インタビューから、事例 O だけではく、「いい大学」への憧れはこのパターンのほとんどの事例の語りから読み取れる。彼らは、大学を選ばなければ国内で大学に進学できたが、かといって、そのまま進学しても、将来の就職などについて不安を抱えていた。すなわち、日本留学を通じて、より「いい大学」に進学できるという期待は共通していると考えられる。

(b) 大学進学後の本人あるいは親族の大学教育に対する不満（事例 M、S、U）

上記（a）の事例は志望大学に行けなかったことで、日本で「いい大学」に進学できると期待し、日本留学を

選択したが、一方、母国の大学に進学した後、大学の教育に失望したことで、日本の大学への進学を決意した事例もある。たとえば、事例Sはこのように語っている。

*「大学入学後、大学教育について失望したし、当時の専門についてもあまり満足ではなかった。日本にいる親戚からも日本に来ないかと声をかけられた。どうせ大学には満足してなかったから、留学してもいいかもと思って、来ました。」*（事例S）

以上のように、中国での志望大学に入れなかった、もしくは大学教育に不満であった事例の語りから、彼らが大学卒という学歴だけではなく、大学のレベルと教育の質にこだわっていたことが分かった。そのため、「もう一回チャレンジ」という言葉に象徴されるように、日本語学校での学習を通じ、大学入学に必要な学力（日本語能力を含む）を身に付け、日本でより「いい大学」に進学しようと考えたことが読み取れる。

### 4.3　移行に必要な時間と費用

インタビューにおいて、来日から大学入学までにかかった時間と費用について尋ねたところ、それぞれの類型に該当する留学生がかけた時間と費用が大きく異なっていることが分かった。

#### 4.3.1　「直接的な移行」類型に該当する留学生の場合

まず、「直接的な移行」類型の移行時間は短く、費用も最小限に抑えられていることが分かった。前述したように、彼らの高校から日本の大学への移行にはブランクがないといってよいほど、日本の大学に入学するまでかかった時間が非常に短い。

また、大学入学までにかかった費用についても、中国で渡日前に入学許可を得ていた事例では*「大学の受験検定料だけ出して、あとは来日の航空券を買ったくらい」*（事例F）である。それに対して、半年間日本語学校に通った事例では、日本語学校に通学していた半年分の学費、大学入学までの期間の日本での生活費、大学の受験検定料や交通費などがかかっている。しかしながら、後述する「間接的な移行（日本語教育媒介型）」類型よりは、相対的に費用を抑えることができていると言える。

#### 4.3.2　「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型に該当する留学生の場合

4.2.2で分析したように、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型に該当する留学生の場合、彼らの留学理由は多様であり、特に中国での受験失敗をきっかけに初めて日本留学を考え始めるケースも多いことから、母国での留学準備期間は短いが、大学入学までにかかった時間は長くなっている。

この類型においては、大学などへの進学を希望する場合、日本語学校を卒業するとともに、大学などに進学するパターンが一般的である。例を挙げると、2008年4月の来日とともに、日本語学校に入学した場合、日本語を1年程度勉強して、2009年6月と11月に受験し、無事に大学に合格すれば、2010年の4月に入学するということになる。したがって、この類型に該当する事例は、大学入学までにかかった時間は大体2年前後だと推察できる。インタビューから、この類型に該当する事例の多くが来日から2年以内で大学に進学したことが分かった。なお、日本語学校に入学してから2年以内で次の進学先を決めなければ、在留資格の延長が認められにくくなる[(2)]。では、日本語学校卒業時点で、進学できなかった場合はどうなるのか。

インタビューから、来日から現在の大学に入学するまで3年から4年をかけた事例も存在している（事例Q、R、S、T、U）ことが分かった。なぜ3年から4年もかかったのか。それは日本語学校を卒業した時点で大学に進学できなかったため、いったん専門学校に進学してから改めて今の大学を受験したからである。

この類型に該当する留学生は、来日し、日本語学校で日本語などの能力を身につけてから大学受験をしようと計画していた。しかし、日本語学校で十分な日本語などの能力を習得できなかったため、日本語学校での勉強経験を消極的に語る事例も多数存在している。たとえば、事例Qは自分が通っていた日本語学校の先生についてこのように評価している。

*「先生のレベルは様々。もちろん専門が日本語の先生もいれば、アルバイトの先生もたくさんいる。一人の先生はアルバイトで、本職はauショップで働いている。日本語以外の科目、数学とかは専門の先生ではなく、専門的に教える先生がいない。」*（事例Q）

大学進学するには、日本語学校での勉強では足りず、自分で勉強するしかないと語る事例も多く存在している。

*「日本人が日本語を教えるので、会話は大丈夫ですけど、やっぱり日本語学校だけに頼るのはダメです。日本語学校は一般的な日本語しか教えません。私の学校は数学を教える人がいたけど、教え方は下手。いい成績取りたいなら、やっぱり自分で本を買って、自分で勉強しないと無理ですよ。」*（事例M）

日本語学校を卒業後、大学に進学できず、専門学校でさらに勉強してから現在の大学に進学した事例Tは、*「日本語学校の先生とは違って、専門学校の先生は大学受験について、もっと専門的に教えてくれる」*と語っている。

このように、この類型に該当する留学生の中には、日本語学校で日本語などの能力を身につけてから大学を受験しようと期待していたが、日本語学校で大学進学に必要な学力を身につけることができなかった事例が存在し

ていることが分かった[3]。

前節で分析したように、多くの留学生は、中国での志望大学に進学できなかったことから、日本留学を通じて、「いい大学」に入るという期待のもとに日本留学を決意した。そして彼らは来日後、再び日本での志望大学に進学できなかった場合、妥協して志望校以外の大学に入学するのではなく、専門学校に進学し、在留資格を得て、翌年再チャレンジする傾向が見られた。留学生自身の言葉を借りると、*「どんな大学を卒業したかが自分の将来に関わるから、慎重に進学先を選んでいる」*（事例U）のである。

来日後、日本語学校だけではなく、専門学校に通った事例では、大学入学までにかかった費用が最も多い。インタビューでは具体的な額を把握することはできなかったが、大学入学するまでの3年間、あるいは4年間の学費・生活費は、事例Sが*「何百万円も当然かかった」*と語っているように、決して小さな額ではない。また、*「自分がやっと大学生になった時、みんな（著者補足：母国の同級生）もう卒業し、働いている」*という事例Sの語りから、大学受験に時間をかけ過ぎると、年齢的なリスクが高まり、就職などに関しての不安が生じてしまう様子が見られる。

### 4.4　留学に係る費用負担

前節では、2つの類型に該当する事例について大学入学までにかかった時間と費用について検討した。では、その費用はどのように捻出されているのかについて見ていこう。まず、「直接的な移行」類型では、来日とともに大学に入学する、あるいは来日後半年で大学に入学しているため、アルバイトによって学費を準備するのは不可能であると考えられる。インタビューからも、彼ら全員が親から日本語学校の費用、大学受験の費用および入学に必要な費用の援助を受けていることが確認された。また、日本で大学受験をする場合、彼らは受験費用について心配することなく、多くの大学（平均約6校）を受験する傾向が見られた。

他方で、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型に該当する留学生に費用の負担について尋ねたところ、それはきわめて多様であり、親が日本にいる事例では、親と同居したり、親から日本語学校、大学の費用を出してもらったりする場合もある。それ以外の事例では、親から一部仕送りしてもらったり、一部は自分がアルバイトを通じて稼いだりする場合もある。しかし総じて、最初の来日費用は親に出してもらうことがほとんどであるが、来日後にかかった費用総額の大半は自分で稼いでいる事例が多く存在している。

特に、来日後、学費と生活費の多くを自分のアルバイトでまかなう事例では、大学受験に際して、経済的な理由から、最小限の学校数に絞る傾向が見られる。たとえば、福岡の日本語学校に通っていた事例Sは、東京の大学に進学しようと考えていたため、交通費を含めた受験費用の負担が重かったと語っている。

*「お金の問題。当時福岡から東京に来る場合、新幹線だけでも往復で3万くらいかかる。それに加え、学校の出願料も2万以上かかる。」*（事例S）

そして、事例Qも*「たくさんの大学を受験したくてもお金のことを考えたら…」*と同じように語る。

日本で学ぶ私費留学生、特に日本語学校に通う私費留学生の経済事情が非常に苦しいということはすでに指摘されている（岡・深田 1995；浅野 2004）。本稿での調査対象者の多くは、これらの先行研究での指摘と同様、日本語学校に通う期間にアルバイトを通じて大学進学に必要な資金を準備しなければならないという経済的困難を抱えていた。

このように、留学に係る費用の捻出に関しては、類型間に差があり、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型の場合、入学までの総費用を親からの支援に頼れないため、アルバイトとの両立により、受験準備に取り組んでいる事例が多く見られた。

## 5．考察

本稿は、日本の大学に進学した中国人私費留学生を事例として、彼らの母国の学校から日本の大学へと移行する際のルートの多様性について検討してきた。

その結果をまとめたものが図1である。「留学生の日本での進学」をテーマにした実証研究や論考が極めて少ない現状の中、本稿は中国人私費留学生の母国から日本の大学への移行ルートに着目し、その移行ルートには「直接的な移行」と「間接的な移行（日本語学校媒介型）」が存在することを実証的に示した。そして、2つの類型の間には、留学理由、大学入学までにかかった時間と費用、留学に係る費用負担といった諸特徴に関してさまざまな差異が見られることも明らかになった。さらに言えば、従来の先行研究では検討されてこなかったケース、すなわち渡日前に入学許可を得て日本の大学に入学したケースも本稿の射程に入っている。本稿で明らかとなったこうした留学生の移行ルートの多様性及び諸特徴は、既存研究では指摘されてこなかった知見である。

本稿では、比較的偏差値の高い大学に在学している留学生を対象にしたことから、調査対象者の進学意欲が高いことが共通している。しかし、こうした留学生の内部にも大別して2つ、さらに詳細に見れば4つの移行ルートが存在し、それぞれの類型に該当する留学生間においても様々な差異がある。このように、同じような大学･大学群でも、

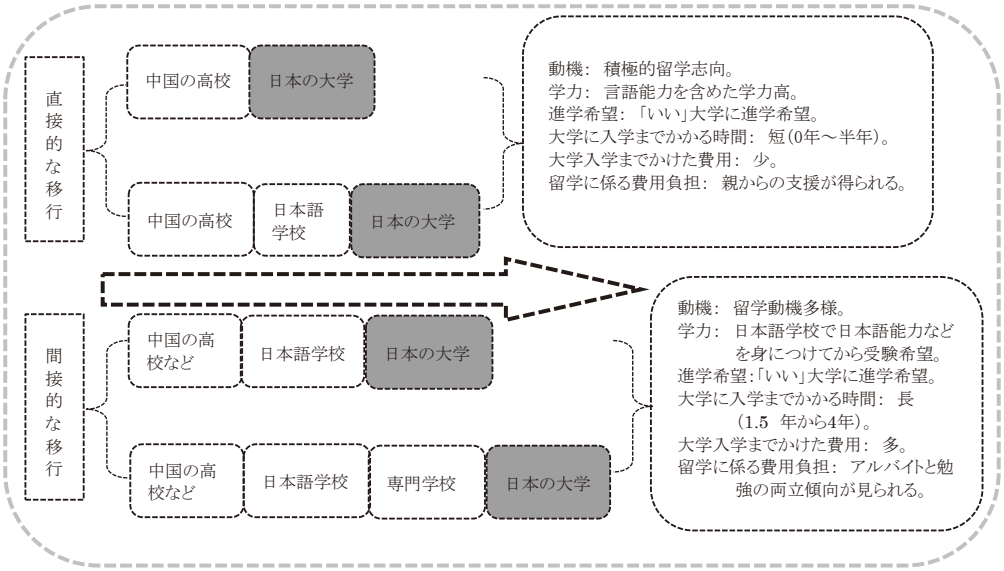



図1　分析結果のまとめ

内部には違いがあることを示したことも意義がある。

図1に示したように、本稿では、中国から日本の大学への移行を「直接的な移行」と「間接的な移行（日本語学校媒介型）」に分類したが、前者の類型に該当するのは、中国の高校から直接日本の大学に入学した事例と非常に短期間（半年間）日本語学校に在籍していた事例である。この類型に該当する事例は、早い段階から留学を準備し、積極的・戦略的に留学を選択している。また、彼らは日本の大学受験に必要な英語、あるいは日本語能力を高校段階で身につけており、銘柄大学を志望する傾向が見られた。この類型に該当する事例の移行時間は短く、費用も最小限に抑えられている。さらに、大学に入学するまでにかけた費用は主に親からの支援に頼っていたことも分かった。

それに対して、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」に該当する事例の留学動機は極めて多様であったが、その中でも中国で志望大学に入れなかったことが日本留学のきっかけとなった事例が最も多かった。この類型に該当する事例は、来日後、一定の期間をかけて、日本語学校で日本語を勉強した後、日本で「いい大学」に進学することを望んでいる。だが、日本語学校で大学進学に必要な学力を習得できなかった事例も存在しており、こうした事例では日本語学校を卒業後、いったん専門学校に入学し、志望大学に再チャレンジする傾向も見られた。また、彼らの大学入学までにかけた時間は長く、費用も多い。さらに、大学に入学するまでの総費用を親からの支援に頼ることができず、アルバイトとの両立により、受験準備に取り込んでいる傾向が見られた。

分析結果から、「直接的な移行」類型に該当する事例の移行に関しては、その移行過程が効率的であるため、移行に関わる大きな課題は見出せなかった。大学を受験するため、半年間日本語学校に在籍していた事例の移行の場合、半年の期間がかかってはいるが、中国の高校は6月卒業で、日本の大学は通常4月入学であることから考えると、彼らの移行ルートは非常に効率的である。なお、日本では、国際化の推進を目指して秋入学の導入が図られていく流れにあるが、もしこうした状況が進行していけば、この類型の移行は今後ますます円滑化されていくことが推察できる。他方、「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型に該当する事例の中には、進学に必要な学力が得られず、あるいは受験費用など経済的な要因で、進学達成失敗の危機にさらされる場合もあるという、留学生の大学進学にまつわる困難さがあることを明らかになった。

実際に、現在日本にいる私費留学生の多くは、日本語学校で1年から2年、日本語や日本文化などを習得した後大学に進学している（佐藤, 2007）。すなわち、本稿での「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型に該当すると考えられる。日本語学校で学ぶ学生は「留学生の予備軍」とも呼ばれており（寺倉, 2009）、日本語学校の留学生の進学状況は大学等の留学生数の増減に大きな影響を与えると指摘されている（佐藤, 2007）。このように、日本語学校は日本の留学生の受け入れに当たって重要な役割を担っていることが分かる。

日本語学校の設置形態は多様で、教育レベルも学校によって大きく異なっており、様々な課題が存在している。例えば、日本語学校の設置形態は株式会社・有限会社が大半であり、教育よりも経営の性質が強い点に対し、「留学予備教育ともいえる日本語教育の大半を民間日本語学校に押し付けている現状を打破し、公的機関による日本語教育の推進を図る必要もある」という指摘がある（岡・深田, 1995：65）。しかしながら、現時点では、依然とし

て日本語教育は民間の日本語学校に任されている状態である。本稿で明らかにしたように、日本語学校の教育レベルは多様であり、教育レベルの低い日本語学校では、大学入学に必要な学力を身につけることができない留学生も存在している。そのため、日本語学校の段階において、進学先決定に行き詰り、不本意ながら専門学校に入学し、そこから大学受験を再び経験する者も存在している。

以上のことを踏まえ、特に「間接的な移行（日本語学校媒介型）」類型に該当する留学生にとって、日本語学校の段階での教育をより充実することが喫緊な課題であると言えよう。

世界各国で留学生の受入れが国家戦略として策定され、留学生を奪い合う時代が到来しつつある今日において、優秀な留学生を日本に誘致するためには、より充実した留学支援を含めた魅力的な留学生受入れプログラムが必要となってきている。その際に、留学生を一枚岩的に捉えるのではなく、それぞれの移行ルートの諸特徴や課題を実態に即して把握し、それらに対応した進学支援に力を入れていく姿勢が日本にとっては求められているのではないだろうか。

最後に、本稿で見出された結果は、4つの大学に所属する21名の中国人私費留学生を対象とした分析結果に過ぎないため、以下の点において限界がある。まず、分析データの少なさ、比較的偏差値の高い大学に進学した中国人私費留学生を対象にしたことによる分析データの偏りがある。また、本稿では留学生が通っていた日本語学校の教育レベルに多様性があることを見出したが、その結果を一般化することができないことも限界として挙げられる。さらに、今回の調査では大学に進学できた留学生のみを対象にしたため、経済的負担の重さなどから留学を途中で断念したケースについては扱うことができなかった。しかし、大学入学の前段階で、留学を断念した層にも目を向けることは不可避であろう。今後はこうした限界を乗り越え、留学生の日本における大学への移行ルートの多様性をさらに詳細に把握し、それぞれのルートがはらむ諸課題を検討していく必要があるだろう。

## 注

（1）彼らが受ける日本留学試験（EJU）は、独立行政法人日本学生支援機構が2002年から実施している年2回（6月と11月）の試験である。大学の学部に入学する場合、日本留学試験の利用率は、国立大学98％、公立大学59％、私立大学48％となっている（日本学生支援機構，2012）。

（2）出入国管理及び難民認定法施行規則第3条関係別表第2に規定されている留学資格を持つ外国人の在留期間は、3か月から4年3か月と様々である。日本語学校に在籍する留学生の在留期間の更新は、大学などに在籍留学生の在留期間の更新より短く、6か月または3か月ごとで、普通2年までしか延長を認められない（岡・深田，1995：47）。

（3）ただ、インタビューでは、日本語学校で大学入学に必要な学力を身につけられないといった日本語学校に対して消極的に語る事例が多かった一方で、日本語学校の教育について肯定的な評価をする事例もあった。そのため、調査対象者が通っていた日本語学校間で教育レベルの差が大きいと考えられる。

## 引用文献


浅野慎一（1997）『日本で学ぶアジア系外国人――研修生・技能実習生・留学生・就学生の生活と文化変容』大学教育出版.

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 NO. 一五七六 , 旬報社，pp.20-29.

独立行政法人日本学生支援機構（2011）「平成23年度私費外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html（2012年6月5日閲覧）

独立行政法人日本学生支援機構（2012）「日本留学試験利用校」『日本留学試験資料集』http://www.jasso.go.jp/eju/use.html（2012年8月8日閲覧）

久村研（2002）「多文化教育環境におけるカリキュラムの研究――日本語学校就学生に対する進路希望調査を中心として」田園調布大学『紀要34』，pp.111-133.

法務省（2012）出入国管理及び難民認定法施行規則（昭和五十六年法務省令第五十四号 http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact/pdf/nanmin_kisoku.pdf（2012年8月7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30万人計画の骨子」』http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.p（2012年6月28日閲覧）

文部科学省高等教育局学生・留学生課（2010）『我が国の留学生制度の概要――受入れ及び派遣』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1286521_4.pdf（2012年8月8日閲覧）

新田功（2007）「オーストラリアのIDPによる留学生数の将来予測：Global Student Mobility 2025より」横田雅弘（研究代表）『留学生交流の将来予測に関する調査研究』，平成18年度文部科学省先導的大学改革推進経費による委託研究，pp.118-125.

岡益己・深田博己（1995）『中国人留学生と日本』白帝社。

佐藤次郎（2007）「就学生制度の現状」『IDE・現代高等教育』IDE大学協会2007年10月号，pp.19-22.

白石さや（2008）「どこから？どこへ？――遍路札所を結ぶアジア・太平洋の高等教育ネットワーク構築」『アジア研究』第54巻第4号，pp.44-55.

寺倉憲一（2009）「我が国における留学生受入れ政策――これまでの経緯と「留学生30万人計画」の策定」『レファレンス』2009年2月号．国立国会図書館調査及び立法考査局，pp.27-47.

山田陽子（2010）『中国人就学生と中国帰国子女――中国から渡日した子どもたちの生活実態と言語』風媒社.


## 付記

本稿で用いたデータは、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター平成23年度報告書で使用したものの一部である。

# 外国人留学生・研究者およびその家族の出産・育児支援
## ―課題と支援充実のための提言―

# Support for International Students, Researchers, and Their Families with Child-birth and Child-rearing: Challenges and Suggestions for Improvements

末松　和子（東北大学大学院経済学研究科）
Kazuko SUEMATSU（Graduate School of Economics and Management, Tohoku University）

**要　旨**

本研究は、外国人留学生・研究者およびその家族が、人生の節目となる出産と子育てを日本で経験することに対して抱く不安や直面する問題、またそれらを回避・解決するために必要だと考える支援につき、3年間にわたる調査の結果を交えて検証する。外国人への出産・育児支援が首都圏やその他の外国人居住者密集地に比べ比較的少ない地方の学園都市に在住する外国人留学生・研究者およびその家族にアンケート調査を実施した。その結果、言語・文化背景の異なる日本での出産・育児には、主に言語に関する不安がともない、また、医療、保育、教育に関する情報の多言語化と、保育サービスによる学業と子育ての両立支援が必要とされることが明らかになった。
［キーワード：外国人留学生、外国人研究者、家族支援、出産・育児支援、提言］

**Abstract**

This longitudinal study carried out over three years investigates the challenges that international students, researchers and their families face in giving birth and raising children in Japan, as well as the support they need. The surveys, conducted with international students, researchers and their families who were residing in a local city with a large public university, revealed that the language problem influenced their worries about giving birth and raising children in Japan and that there was a need for greater availability of information in multiple languages and on child-care services.
［Key words: International students, International Researchers, Family support, Support for child-birth and child-rearing, Suggestions for improvements］

## 1．はじめに

大学の国際化の加速とともに、家族を帯同し来日する外国人留学生（以下、留学生と略）および研究者が増えつつある。特に、1990年代後半の大学院重点化政策で、研究中心大学として一歩を踏み出した国立大学に至っては、大学院レベルの留学生が家族を伴い来日するケースが年々増加している。日本学生支援機構が実施した平成21年度私費外国人留学生生活実態調査（2009）によると、調査対象者6,004人のうち855人（14％）が、家族と同居していると回答している。それにも拘わらず、これまで日本の大学は、留学生の家族支援に対し消極的なスタンスを貫いてきた。留学生の家族の多くは「出入国管理及び難民認定法」別表第1に定められる「留学」の在留資格を有する留学生の扶養者として日本に滞在しており、その在留資格は「家族滞在」である。つまり、我が国の高等教育機関に属する留学生ではないため、そもそも文部科学省の留学生支援対象には含まれていない。そのため、留学生の家族支援はおろか、学習・研究の妨げになりかねない家族を帯同し来日する留学生に対し、冷ややかな目を向ける大学の教職員も少なくない（マーフィー重松・白土，2001：80）。

大学等が独自の判断で、日本語講座やその他のプログラムを留学生の家族に開放したり、留学生支援ボランティアグループを組織して留学生の日本語教室を運営したり、留学生を通じて地方自治体や地域の留学生支援団体が主催する支援活動への参加を促したりすることで、間接的に留学生の家族支援に関わることはある（田北，2004；岡，2004；渡部，2009a）。しかし、職務以外の社会活動の一環として家族支援の輪を広げ、徐々に大学との関わりを築きあげる、リエゾン的教職員の厚意や裁量に依存した支援に留まり、大学の能動的な直接支援には

至っていない。

欧米の大学では、学生の家族支援プログラムに大学が予算を配分し、支援活動を奨励するケースが多くみられる[(1)]。これは、優秀な学生・研究者にとって魅力ある大学であるためには、進路決定に大きな影響力を持つ家族の生活環境の質保証にも努めるべきだという考え方が一般化しているためである。しかし日本では、既婚学生はまだ少数派であり、家庭を持つ学生であっても配偶者を含む家族は一般社会で他の市民と変わらぬ生活を送ることができるため、そもそも学生の家族支援という概念が大学内にこれまで存在しなかった。

昨今の女性研究者確保のための大学付属保育園の設置ラッシュにみられるように、家族を取り巻く生活環境の質保証と進路選択の因果関係が認識されつつある。また、男女共同参画推進事業の成果もあり、留学生を含む大学関係者の育児支援はこの10年間で随分充実した。しかし、これは女性研究者の仕事と育児の両立支援という側面が強く、また留学生に特化した支援ではない。外国人定住者や労働者人口密度の高い地域（例：首都圏や製造工場が密集する地方都市など）では、地方自治体やNPOによる生活適応支援が充実していても（歌川･丹野，2008：55；飯塚・山内，2004：26)、そのどちらにも該当しない地方の学園都市などでは、大学でも地方自治体でも積極的な支援は行われておらず、生活に必要な情報や支援が十分得られないまま孤立し、不自由な生活を強いられる留学生の家族は後を絶たない。留学生のみならず、外国人研究者からも同伴家族のサポートを受入大学に求める声が強まっており（日本学術振興会，2007：54)、日本の大学がこれまでの守備範囲を越えて、留学生･外国人研究者の家族支援に向き合わなければならないことを示している。

しかし、支援拡大の検討に必要となる、高等教育機関に所属する留学生および外国人研究者・教職員の家族の実態や、彼らの求める支援を明らかにする基礎資料の整備は進んでいない（マーフィー重松・白土，2001：80)。留学生の日本における出産や子育てに関する先行研究は、価値観や習慣の違いが顕著に表れる育児行動の国際比較や、留学生（元留学生を含む）による出産・育児体験談、また留学生の家族支援をテーマとした報告がこれまで多数を占めてきた。しかし、留学生およびその家族が、人生の一大イベントでもある出産・育児を異国で迎えるにあたり、抱える不安や、必要とする支援などを精査し、政策提言に直結させる調査は、あまり実施されてきていない。本稿では、地方にある学園都市に在住する留学生・研究者およびその家族を対象とした3年間にわたる長期調査につき報告し、大学の魅力を高めるための施策の一環とした家族支援のありかたを議論するとともに支援充実化のための提言を行う。

## 2．先行研究

先述したように、留学生の家族支援に関する研究・調査はこれまでそれほど活発に行われてこなかった。日本人を配偶者に持つ外国人女性や多文化背景を持つ母親の育児不安やストレスに関する研究も非常に少ない（今村・高橋，2004)。しかし、留学生の家族が直面する問題に着目し、実態や課題を明らかにする示唆に富んだ調査報告はいくつか存在する。大橋（1997：162）が全国の国公私立大学75校と国公立大学の留学生会館29か所に対して行った調査では、8割近くの大学が、留学生の家族への支援の必要性を認識しつつも、人手が足りないなどの理由で、実際には2割程度の大学しか家族支援に関わっていない状況が明らかになった。また、留学生会館の半数近くは、医療関連や出産・育児に関する情報提供・相談を行ってはいるものの、留学生会館に居住しない留学生には支援が提供されていない可能性も指摘されている。日本学生支援機構（2010）の外国人留学生在籍状況調査によると、留学生会館入居者は調査対象の全留学生138,075人のたった2割に過ぎない。つまり、大学の手が回らない部分を、居住者への支援という名目で会館が援助するケースはあるが、支援の有無や質は会館によって異なる。

マーフィー重松・白土（2001）が国立大学6校の既婚留学生185名を対象に実施した調査では、家族を同伴し日本に滞在している留学生の9割近くが、学業面においても情緒面においても家族の存在を肯定的に受け止める一方で、経済的な圧迫や、子育てに係る心配事などから、精神的ストレスを抱える実態が報告されている（p.85)。菅田・岡花（2006）が就学前の子を持つ大学院留学生を対象に実施した調査でも、市役所などの行政機関や医療機関、保育所・幼稚園での手続きやコミュニケーションが、言語の問題などでうまくいかず、必要とする情報が入手できない、情報源が限られる、などの困難に直面する留学生の存在が指摘されている（p.76)。言葉の問題を抱えているときは、出産・育児に関する不安が増強され（清水，2004)、また、価値観のぶつかり合いや変容が複雑に交錯する異文化での子育ては容易なものではなく（柴山，1996)、外国人に対する特別な配慮や支援が必要なことが明らかである。

しかし一方で、留学生および留学生の家族が具体的にどのような問題に直面し、また問題を回避・解決するために、いかなる支援を求めているのか、特に、出産と育児を異国で経験するにあたり、それぞれのコンテクストにおける問題や必要とするサポートについて整理された調査・報告は決して十分とは言えない。留学生30万人計画と東日本大震災後の留学生呼び戻し施策で、我々はこれまで以上に「日本留学の魅力」を突き詰めて考えな

ければならない状況にある。留学生受入・支援体制の充実化に家族支援という新しい視点を加えた議論を始めるにあたって、参考となる基礎資料の蓄積が必要となる。

## 3．調査概要

### 3.1　目的

本調査の目的は、留学生・外国人研究者およびその家族が、日本で出産・育児を経験するにあたり、抱える不安や、不安解消・問題回避に必要な支援を把握し、家族支援に関する大規模調査の基礎項目づくりの一助となるような、また、支援充実化の政策提言につながるような基礎資料づくりである。

### 3.2　調査対象

本調査の対象者は、ある地方の学園都市に所在する国立大学が実施した、「外国人・留学生のための出産・育児支援プログラム」に参加した留学生・外国人研究者およびその家族 202 名（3 年間の延べ数）である。

### 3.3　調査期間

3 年間にわたる調査は、パイロット調査と本調査に分け実施した。パイロット調査は初年度にあたる 2009 年にのみ行った。調査時期・期間は、毎年、プログラムを実施した 8 月下旬から 12 月中旬までである。調査の分析は調査実施後の 1 月から 3 月にかけて実施し、最終年度の分析終了後の 2012 年 4 月から 6 月にかけて、3 年分の調査結果を比較・分析した。

### 3.4　調査内容

パイロット調査の結果をもとに作成した質問紙を用いて調査を実施した。質問紙は、「出産」と「子育て」の 2 つのライフ・イベントにつき、それぞれ不安に感じる度合いを項目別に、「大変そう思う」から「全くそう思わない」の五段階の評定値で回答してもらう選択式の設問と、必要とする支援を全て挙げてもらう自由記述式の設問から成る。質問紙は、日本語・英語併記とし、回答も両語可とした。また、個人の特定を避けるために調査は無記名とした。

### 3.5　調査方法

アンケートを作成するにあたり、出身国、性別、日本における滞在期間、日本語能力がそれぞれ異なる 8 人の既婚留学生に半構造化インタビューを実施し、そのパイロット調査で得られた回答を参考に、各設問の選択肢項目を設定した。パイロット調査は、対象者の要望に合わせ、日本語もしくは英語で実施した。前述の「外国人・留学生のための出産・育児支援プログラム」の一環として行った出産・育児に関する専門家によるセミナー（計 8 回実施）、交流会（計 10 回実施）の新参加者全員に質問紙を配布、協力を依頼し、毎回のセミナー、交流会終了後に会場出口で、調査の協力に同意した参加者全員から回収した。同一回答者による複数回の回答を避けるために、封筒に入れた配布資料を「新規」と「継続」に分け、新規参加者用の「新規」の封筒にのみ質問紙を挿入した。また、質問紙の回収時には、同一年度内に質問紙に記入した経験がないかどうかを確認した。複数年にわたるプログラム参加者については、毎年一度の回答とした。これは、滞在年数、日本語能力、家族構成等により、日本における出産・育児に対する知識や経験が違ってくるため、異なるニーズを抱える一調査対象者としてみなすことが出来ると判断したためである。

## 4．調査結果

### 4.1　調査対象者の属性

有効回答数はそれぞれ 54 人（2009 年）、84 人（2010 年）、63 人（2011 年）であった。対象者の男女比は、それぞれ 33％：67％（2009 年）、39％：61％（2010 年）、46％：54％（2011 年）と、年を追うごとに男性の割合が増加した。婚姻状況は、初年度こそ未婚が 12％であったが、2010 年、2011 年はともに大多数（96％、97％）が既婚者であった。子の有無については、初年度は、有 55％、無 45％で、子どもの数は 1 人が 67％と一番多かった。2010 年は、子どもを持つ対象者が 79％に増えたが、子どもの数は 1 人（82％）が最も多く、2011 年は子どもを持つ回答者が 90％に達し、はやり子どもの数は 1 人（67％）が最多であった。

対象者の出身国は、2009 年は中国（35％）が最も多く、ナイジェリア（10％）、日本（10％）と続き、2010 年は中国（39％）と日本（23％）が全体の 6 割以上を占めた。2011 年は外国人を配偶者に持つ日本人が逆転し 30％と最も多く、次に中国（25％）、インドネシア（10％）が続いた。これらの多数派以外の国籍はバラエティに富ん

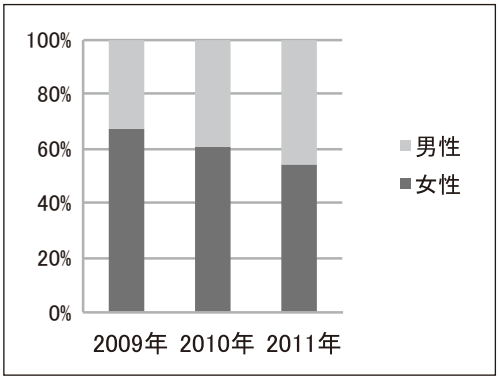



図 1　男女比

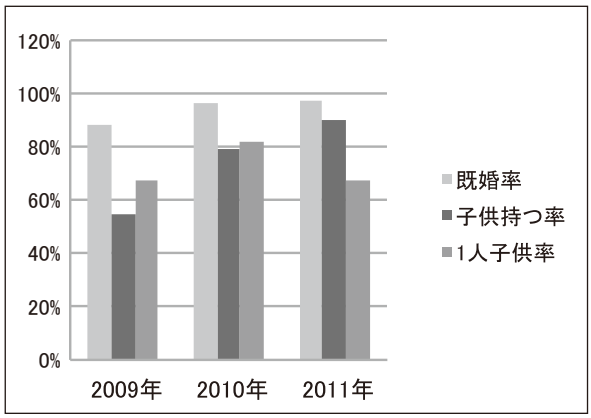



図２　婚姻状況・子の有無等

だ。2009 年の対象者出身国は、欧米、アジア、中東、アフリカなどの 15 カ国、2010 年は 17 カ国、2011 年 14 カ国であった。これは、調査が実施された学園都市の所在する国立総合大学で、毎年約 90 カ国・地域から留学生・研究者を受け入れていることが反映されているためであろう。また、前述したように、調査対象者は全て、留学生・研究者およびその家族を対象としたプログラムの参加者であるため、本調査で国籍を「日本」と回答した対象者は、全て留学生もしくは外国人研究者の配偶者である。

調査対象者の日本在住歴は、2009 年は 1 年以内（33%）が最も多く、次いで 5 年以上（21%）、1 ～ 2 年（17%）の順であった。2010 年も 2011 年も 5 年以上が、それぞれ 42%、45%と最も多かったが、これは対象者に占める日本人の割合が多いためであろう。自己評価による日本語運用能力は、2009 年は「中級」（33%）、「初級」（27%）、「初中級」（21%）と初級から中級が全体の 8 割を占めた。2010 年、2011 年は、それぞれ 27%、29%と「上級」が最も多かったが、これら日本人であると思われる回答者群以外は、やはり「初級」と「初中級」に分布が多くみられた。また、配偶者の日本語運用能力（回答者が評価）も、「初中級」以下が 50%（2009 年）、48%（2010 年）、49%（2011 年）と半数近くを占めた。

### 4.2　日本での出産における不安要素

言語や文化背景のみならず、医療制度の異なる日本で出産を迎える外国人はどのような不安を抱えているのであろうか。出産に関して不安に感じることを、1）妊娠から出産までの身体のしくみや出産についての情報が少ない、2）病院・産婦人科などの医療施設についての情報が少ない、3）保険や出産費用など、医療制度や補助に関する情報が少ない、4）言語の問題、のそれぞれの項目につき、「大変そう思う」、から「全くそう思わない」までの 5 段階評定で回答してもらった。

「大変そう思う」が最も多かったのは、2009 年、2010 年、2011 年を通して、「言語の問題」であった。「そう思う」を合わせた肯定派が、3 年間にわたり 5 割を超えたのは、この「言語の問題」のみであることから、多くの外国人が、出産に係る諸手続きや医療関係者とのコミュニケーションに対し不安を抱えていることがわかる。次に多い不安要素は、2009 年、2010 年は、医療施設に関

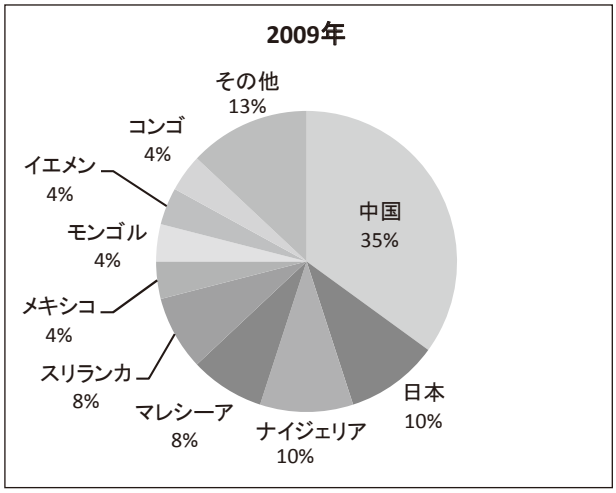



図３　出身国 2009 年

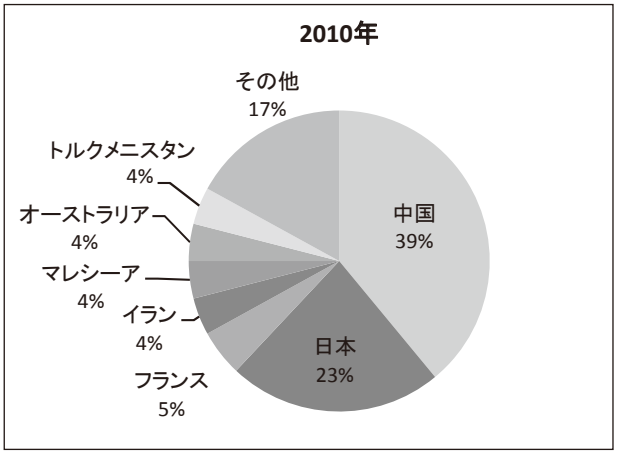



図４　出身国 2010 年

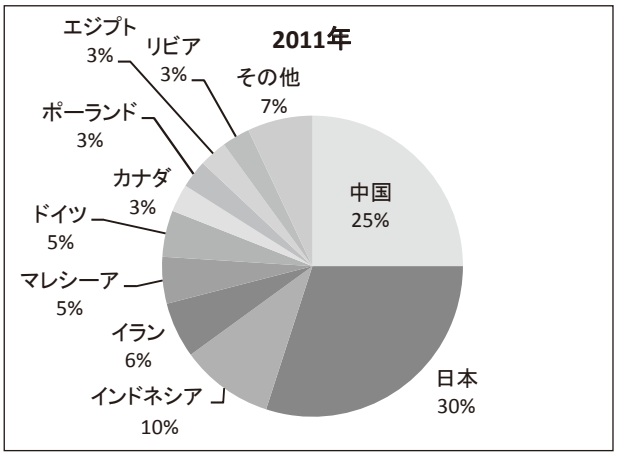



図５　出身国 2011 年

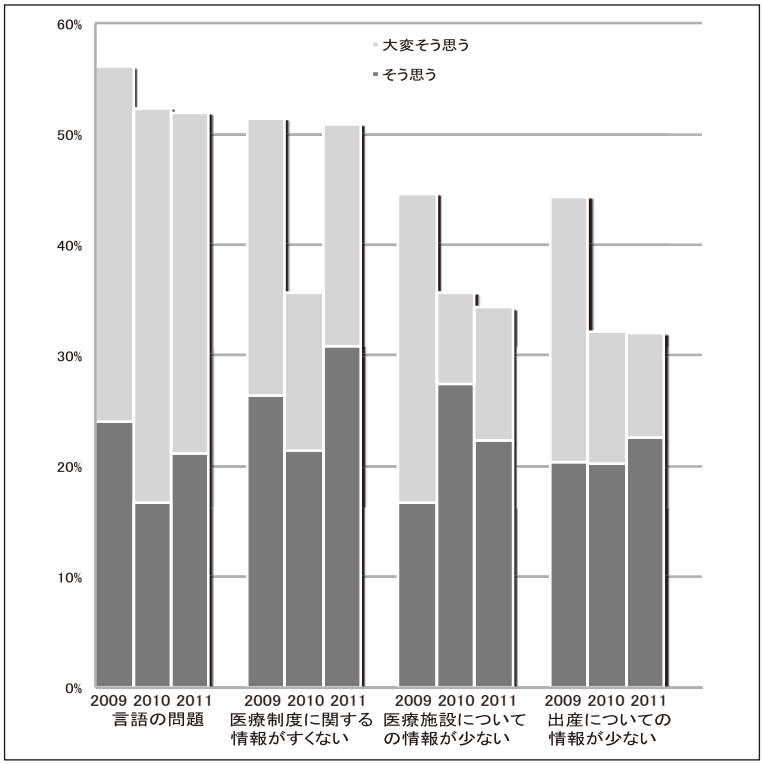



図6　日本での出産に関して不安に感じること

する情報不足（それぞれ「大変そう思う」が、28％と14％）で、2011年は、医療制度に関する情報不足（20％）であった。なお、「大変そう思う」と「そう思う」を合わせた回答は、2009年、2011年ともに、医療制度に関する情報不足が最も多く、2010年も医療施設の情報不足と同率2位であったため、調査対象者が、「言語の問題」の次に不安に感じているのは、出産費用や保険・医療補助などの制度に関する情報不足であるといえる。

### 4.3　日本での子育てにおける不安要素

近年、育児に対する不安やストレスが、育児ノイローゼや児童虐待に発展するケースが社会問題化している。生まれ育った国で、母語を使った子育てでさえ十分大変であるというのに、社会のシステムや情報を収集する言語や方法の異なる日本で、子どもを育てるのは容易ではない。日本での子育てに対し、調査対象者がどのような不安を抱えているのか、1）子どもの発育や育児行為など子育てに関する情報が少ない、2）小児科や救急診療を行っている医療施設についての情報が少ない、3）保育園・幼稚園や育児サークルなどの子育て支援に関する情報が少ない、4）自分の言語の問題、5. 子どもの言語の問題、6. 学校や外国人児童に対する教育に関する情報が少ない、の5項目について調査した。

2009年と2010年で、「大変そう思う」と「そう思う」を合わせた肯定回答が最も多かったのは、保育園・幼稚園や育児サークルなどの子育て支援に関する情報の少なさ（それぞれ53％、47％）に対する不安であった。2011年は、学校を含む教育に関する情報不足への不安が45％の最多であった。これは、子どもを持つ調査対象者が2011年は最も多く、子どもの教育を身近な問題として捉えている層が、他の年より多いためかもしれない。次いで多いのは、2009年は、「医療施設の情報不足（48％）」、2010年は「教育に関する情報不足（46％）」、2011年は、「子育てに関する情報不足（45％）」と、3年とも異なる結果となった。3位以降も、結果は調査年ごとに異なり、その年の対象者の属性により、抱える育児不安も千差万別であることが分かる。しかし、ここで特筆すべきある共通点がある。2009年、2010年、2011年とも、「大変そう思う」が最も多かった不安項目は、「自分の言語の問題」である。2010年、2011年の非日本人回答者の、実に半数近くが、子どもの養育者である自身の言葉の問題を、不安要素にあげている。非日本人調査対象者の、自己評価による日本語運用能力が初級～中級に集中していることから、自身の日本語能力の低さが、日本における育児に対する不安を増強させる要因となっていることが分かる。これは、前述の出産に関する結果とも相関しており、日本語の運用力が、出産・育児不安に影響を及ぼすことを示唆している。

### 4.4　留学生および家族が必要とする支援

留学生・研究者およびその家族は、日本での出産・育児にあたり、どのような支援を求めているのであろうか。

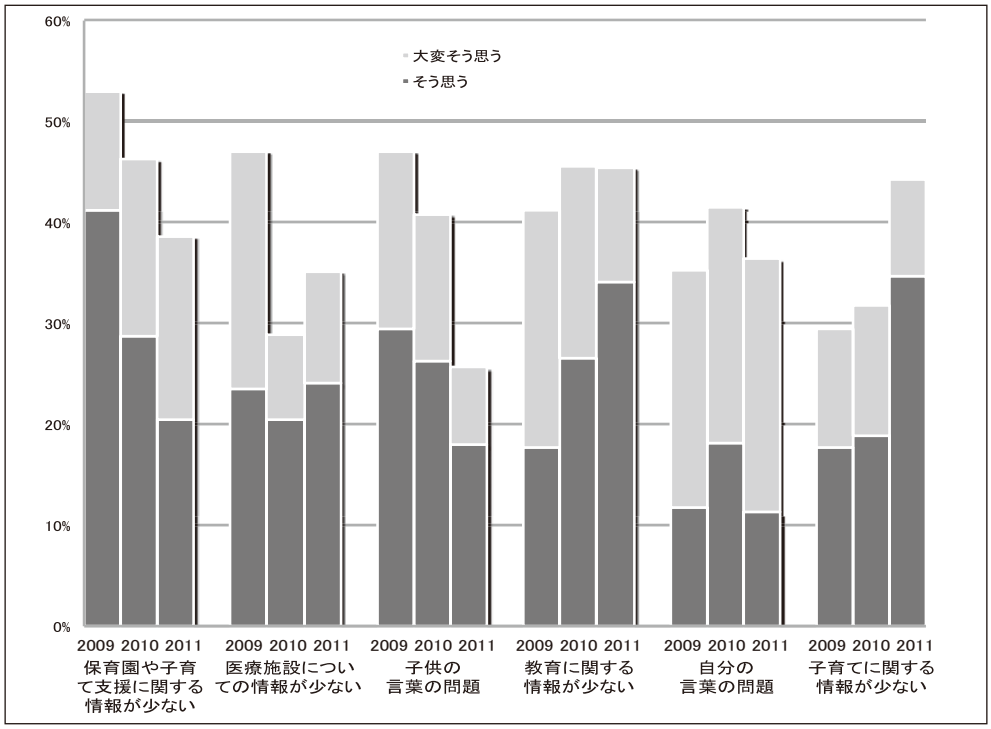



図７　日本での子育てに関して不安に感じること

必要とする支援を、なるべく幅広く調査するために、行政、大学、医療機関などの枠組みにとらわれずに、必要だと感じる支援を自由記述形式で回答してもらった。この自由記述回答に応じた調査対象者は全体の２～３割にとどまったため、すべての要望を拾いきれたわけではない。しかし､前述したように､留学生の出産･育児支援ニーズ調査の数はまだ少なく選択式の設問を作成するに足る基礎資料が十分でないため、不完全な設問で回答の幅を限定するよりも、広い範囲で回答者のニーズを拾い上げ、今後、同様の調査が行われる際の参考となるような資料づくりを本調査の目標に据えたほうが有益であると判断した。回答はKJ法を用いてカテゴリー化し、分析を加えながら項目別に整理した。その過程で、調査対象者の求める支援が主に情報提供と実際の支援に分かれることが明示された。

#### 4.4.1　出産に関する情報

３年間を通して情報提供を望む声が多かったのは、「身体のしくみ・出産について」であった。この中には、「出産の全過程が分かるような詳しい情報が欲しい」、「妊娠中の注意事項や、食事・摂取すべき栄養分を知りたい」、「帝王切開になった場合、どのくらいで普通の生活に戻れるか」などの、妊娠から出産までに妊婦が経験する身体の変化や、適切な対応の仕方について情報を求める回答が多かった。また、高齢出産に関係する質問もいくつかあり、留学期間中に出産適齢期を迎える留学生が、異国での出産か、帰国するまで待つかで悩む様子が分かる。この、出産・身体のしくみに関する情報を希望する留学生・研究者の存在については、これまでの研究・調査では明らかになっておらず、非常に興味深い結果となった。外国人が求める情報は、手続きや医療施設などのプラクティカルなものであろうという先入観を抱きがちだが、実は、日本人が、妊娠判明後に、親族・友人や書籍を通じて学ぶ妊娠から出産までを、留学生も同じように知りたいと感じている。考えてみれば、母国にいれば気軽に情報収集ができる人的ネットワークがあり、母語で書かれた出産に関する書籍や情報誌も容易に入手できる。しかし、たとえどれだけITが発達しようとも、日本で生活する以上、これらの人的ネットワークや文字化された情報へのアクセスは制限されてしまう。それゆえに、留学生がこのような基本的な情報を求めるのはむしろ当然であろう。

次に多かったのは、産科のある医療機関・施設についての情報であった。「出産が出来る市内の病院のリストと料金表が欲しい」、「病院をどのように選べばいいのか」、「立会い出産は出来るか」、「外国人を受け入れてくれる病院はどこか」などの、具体的な情報を求める回答が散見された。調査が実施された地方の学園都市には、大学の附属病院があり、多くの留学生はその総合病院の産婦人科にかかることを選択する。しかし、常に混雑し、待ち時間が長く、また受診する曜日で担当医が変わるため、他の規模の小さい産婦人科医院での出産を希望する留学生が近年増えつつある。産院・産科のサービスや料金のみならず、第三者から見たメリット・デメリットを加えた一覧表等があれば留学生にとって有用であろう。

#### 4.4.2　出産に関する支援

2009年、2010年、2011年とも「言語面での支援」を求める声が最多となった。前述の出産に係る不安要素に「言語の問題」をあげた回答者が3年間を通して最も顕著であったことと整合するが、やはり言語背景の異なる国での出産には多大なる不安がともない、また不安を解消するための支援が必要とされていることが改めて明示されている。「英語のできる医師に診断してもらいたい」、「病院で日本語以外で対応してくれる人がいると良い」、などの、産婦人科や病院を受診する際の語学面での援助を望む回答の他にも、「区役所での手続きに通訳が欲しい」、「外国人向けの母親教室を開催してほしい」と出産に係る手続きにおける支援を求める声があった。中には、「外国人専門の産婦人科を作って欲しい」という大胆な発想や、「妊娠から出産までを中国語で教えて欲しい」などの、英語以外の言語での支援を望む回答もあった。その他には、「緊急事態が起こったときに、病院に同行してくれる人」や「出産後、身体が回復するまで家事などを手伝ってくれる人」の援助を望む回答があった。

#### 4.4.3　育児に関する情報

3年間を通して目立ったのは、「学校・教育についての情報」であった。「日本の教育システム」、「学校進学について」や「ふだんの学校生活（小中高）がどのようなものなのか知りたい」などの、日本の教育制度や学校に関する内容が主だが、中には「小・中学校の受験情報」や「英語で教育が受けられる学校のリストが欲しい」などの、市役所等の公的機関では提供していないような情報を求める回答もあった。学校・教育に関する情報を求める回答者の多くがアンケートを英語で記入していたことから、日本語の運用能力に自信のない留学生、研究者もしくはその家族が、教育制度や指導言語の異なる日本で、学齢期の子を育てるために多くの情報を必要としていることが分かった。学校・教育についての情報に並び多かった回答が、「言語教育に関する情報」である。「2ヶ（か）国語での子育て」、「日本語と母語をどのようにバランス良く学ばせるか」といった家庭での使用言語が日本語でない場合の子育てに関する情報や、「子どもの心理面での健全な発達に重要な役割を果たす言語は何か」、「子どものバイリンガル教育と母親の日本語能力との関係を知りたい」などの、より専門的な知識を求める声もあった。また、外国人を配偶者に持つ日本人の回答者にバイリンガル教育に関する情報を求める声が多かった。調査年ごとに見ると、2009年は子を持つ調査協力者が全体の45％に留まったため、「親になって子育てをすることとはどういうことか知りたい」などの、育児に対する心構えを問う質問や一般的な情報を求める声があったが、子を持つ回答者が増えた2010年、2011年は、教育、学校、語学教育などの、より具体的・現実的な情報を求める回答者が多かった。

#### 4.4.4　育児に関する支援

3年間の合計で、最も多かったのは、「保育サービス」への要望であった。「保育園にもっと入りやすくして欲しい」、「We need daycare service because it is difficult to study and raise kids at the same time」といった、学業と子育てを両立させるための支援を望む声が多いことが分かった。また、常時保育以外の支援を求める、「夜間も子どもを預かってくれる保育所が欲しい」、「一日に3～4時間、子どもをみて欲しい」、「放課後に一人になるのが心配」、などの回答もあった。次に多い要望は、「他の親・子どもとの交流会」であった。これには、1）同じように子育てをする外国人もしくはその配偶者との情報交換を目的とした交流（例：「定期的にハーフのこどもとその親と一緒に交流する場合があってほしいです。そこで、ほかの親から子育ての経験談を聞けます」）、2）日本人家族とのつながり（例：「日本人家族と触れ合う機会がもっとほしい」）、3）子ども同士の交流（例：「友達づくりのための子ども用プログラムがあるといい」）、の三つに大別された。これらの交流は、いずれも自分と同じように子育てに向き合う家族とネットワークを構築し、子育て体験の共有や情報交換を通して相互支援を図ることが出来る機会でもある。外国人を配偶者に持つ日本人の母親からは逆に、「困っている外国人家族を助けてあげたいが、どのように知り合えるのか分からない」といった声も聞かれ、支援を求める側と支援の提供を望む側の出会いの場が少ない状況が示唆された。

これは、次に回答の多かった、「育児相談」を望む声にも関係する。「経験もなく、日本に親せきもいない中での育児をどうしたらいいのか教えてほしい」、「医療・心理・金銭面でのアドバイザーがいるとよい」、「児童館や保育所で月1回、英語が出来る人を呼んで悩みを聞いてもらえる日があるといい」、「I would like to get advice on how to raise children with physical challenges」と、情報が限られた異国での子育てに不安を抱く留学生が、専門家による育児相談を求めていることが分かる。他にも、保育園や学校などでの「外国人への配慮」に関する言及もあった。保育園や学校から子どもが持ち帰る配布物の英語化や、ムスリムの子どもへの給食メニューに対する配慮などがその例である。

## 5．考察

本研究の結果より、留学生・研究者およびその家族が、言語・文化背景の異なる日本での出産・育児に様々な不安を抱え、支援を求めていることが明らかになった。出産においては、やはり産婦人科での定期検診や分娩時の処置で、母国とは勝手の違う医療施設で言語の壁を乗り

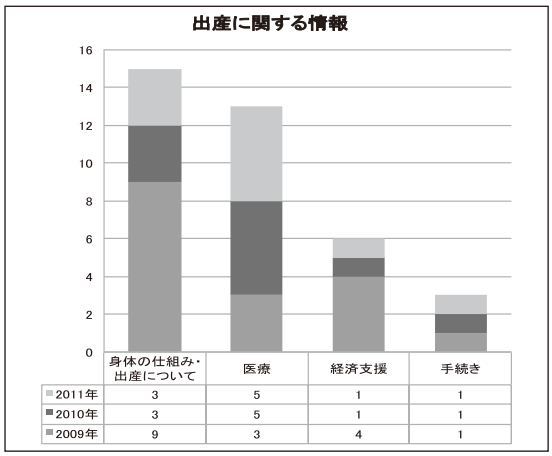



図８　必要とする情報（出産）

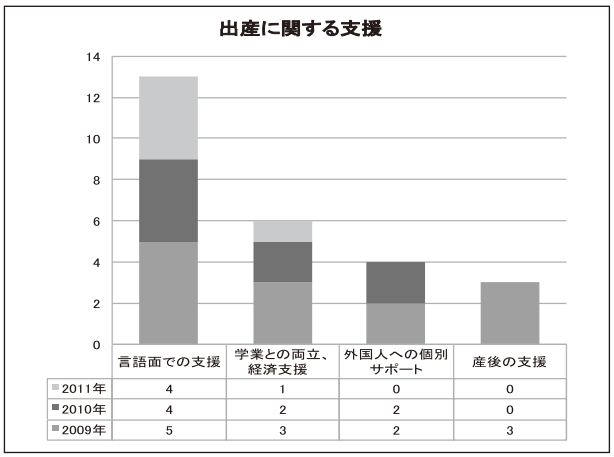



図９　必要とする支援（出産）

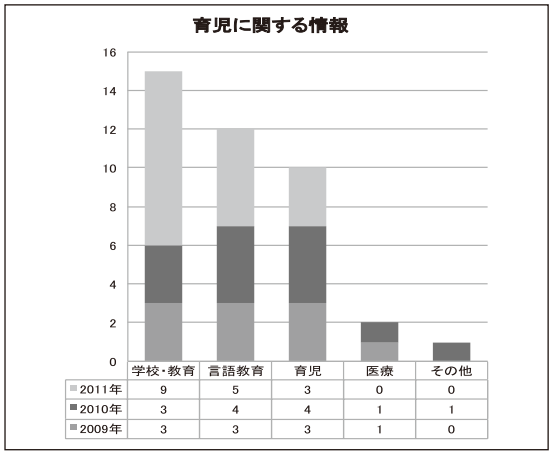



図 10　必要とする情報（育児）

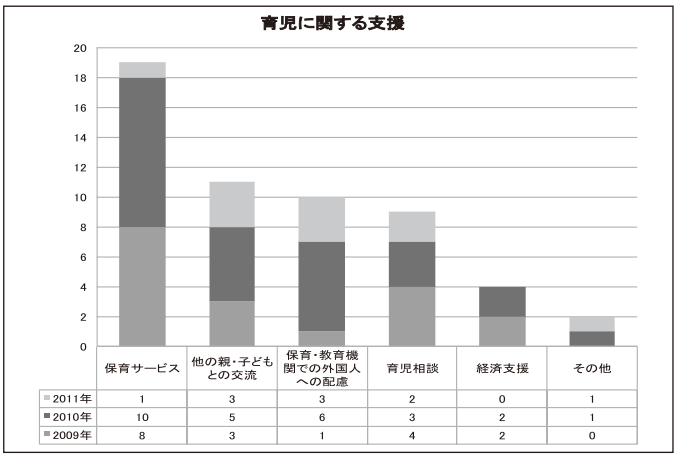



図 11　必要とする支援（育児）

越えて医療従事者と意思疎通を図ること、また医療制度や施設に関する情報不足に対し不安を感じ、妊娠や出産の仕組みについて学べる機会や言語面での支援を望んでいる。育児に関しては、保育所、幼稚園などの託児施設や子育て支援に関する、また学校を始めとする教育関連の情報不足を不安に感じる留学生家族が多いこと、そして彼らが、自分の日本語能力不足が子育てに与える影響を案じている様子が明らかになった。調査が実施された地方都市では、保育所の待機児童問題が深刻化しており、希望する自宅もしくは通学・通勤先に近い保育所に入所できないケースも多い。両親とも学生の場合や留学生の配偶者が仕事やアルバイトをしている場合は、割高の一時保育を利用したり、母国から親族を呼び寄せたりするなどして、学業・仕事と育児を両立させなければならない。保育所や幼稚園に入れるかどうかは、いわば彼らにとって死活問題である。育児に必要な支援として、保育サービスに回答が集中したのはそのためであろう。

これらの結果に基づき、留学生・研究者および家族への出産・育児支援について、議論を交えながら提言を試みたい。

### 5.1　留学生・外国人研究者とその家族が直面する問題の認識と適切な支援

留学生・研究者が日本に帯同する家族への支援や、日本で出産・育児を経験する際の支援は、国際化が加速的に進む今日、ますます重要になってきている。しかし、大学は在籍者の支援はしても、その家族を援助する予算や人的資源の確保には消極的で、支援の必要性の認識に乏しく、また、地方自治体が提供する外国人向けサポートも都市の性質・立地や外国人居住者数によりその質は大きく異なる。サポートを必要としているにも関わらず、適切な援助が得られない、もしくは居住する地域や家族の通う大学に、自発的な支援者がいるかどうかで境遇が決まる、という不安定な状況に、留学生・研究者の家族は置かれている。日本の大学が、優秀な留学生・研究者を誘致し、国際競争力のある、魅力ある大学づくりを目指すのであれば、欧米の主要大学ではもはや当たり前となりつつ家族支援に着手する必要がある。また、大学院生や、卒業後、日本企業への就職を希望する長期滞在者および滞在予定者が、果たして、出産・子育てをする場所として日本を評価するのかどうか、彼らの立場に立っ

て支援体制を見直さなければならない。まずは、留学生・研究者の家族を支援対象者としてきちんと位置付け、本研究で明らかになった様々な不安を彼らが抱えているという事実を認識し、そして必要とされる支援を組織的に提供するための体制を整える必要がある。

留学生・研究者および家族支援には、留学生支援に携わる支援団体、地方自治体、医療機関、保育施設、初中等教育機関などとの連携が欠かせないが、メイン・ステークホルダーとして連携を主導すべきは、やはり留学生・外国人研究者が所属する大学であろう。留学生・外国人研究者に関する情報に乏しい医療機関、保育所、学校等への情報発信、地方自治体やボランティア団体を含む留学生支援機関との情報共有、他大学や留学生教育学会、JAFSA（国際教育交流協議会）などの留学生教育支援ネットワークとの協働、留学生支援充実化施策を検討する政府への提言など、留学生・研究者を最も良く知り、彼らの支援に直接責任を持つ大学が連携のハブ的役割を果たしながら支援の拡充を先導すべきである。

### 5.2　外国人に配慮した情報・支援の拡充

留学生・研究者とその家族が抱える不安の多くは言語の壁に起因している。出産・育児に関する情報を多言語で提供し、支援を既に必要としている人のみならず、将来的に日本で出産・育児を経験するかもしれない予備軍、つまり来日予定もしくは来日を検討している留学生・研究者に対しても情報発信をすべきである。情報の多言語化は労力がかかると敬遠されがちだが、外国人居住者の多い地方自治体や、家族支援にすでに着手している大学、外国人利用者の多い医療施設や保育施設・学校、ボランティア団体には、既にある程度の資料はそろっている。これらの機関・組織が協力し、情報の共有化を図れば、限られた予算や人的資源で、外国人向けの多言語発信が十分可能になる。また、本研究で明らかになったように、留学生・研究者が求めている情報は、医療・保育施設や学校、各種手続きに関するものだけでなく、初めて出産・育児を経験する日本人と同じような基本的な情報を含む。母語で気軽に情報収集・相談できる出産・育児経験者がそばにいない留学生や研究者にとって、これらの基本情報の提供が果たす役割は大きい。北海道大学国際婦人交流会が出版しているような、妊娠から出産までの過程や子育てにおける留意事項などをまとめたハンドブック[(2)]（日・英両語）のように幅広い領域を網羅した情報を多言語で提供する、外国人向けの母親（父親）学級を開催するなどの支援が必要であろう。また、一定の日本滞在期間を経て母国等への帰国を考えている層が多いのも、留学生・研究者の特徴である。家庭での母語の維持やバイリンガル教育に関する専門的な情報・助言が得られる機会づくりも必要である。外国人の支援に関わる機関・組織が連携し、多言語による実用的な情報、基本的な情報、専門的な情報を、包括的に提供することが望ましい。

ITの急速な発展と普及に伴い、無料もしくは格安での通信やソーシャルメディアネットワークを通しての情報交換が可能になり、母国で築いた親族・友人・知人との社会ネットワークと疎遠になることは以前に比べ少なくなった。しかし、母国を離れ日本で生活する中で直面する困難や、出産や育児に必要な情報を同じ境遇にいる仲間と共有し、経験者に助言を求めたりできるような、顔の見えるネットワークを構築することで、留学生・研究生およびその家族の不安は随分軽減される。出産・育児経験者や出産予定・育児中の外国人と日本人が気軽に集える交流会や育児サークルなどを企画したり、日本語運用力に自信のない外国人のために、留学経験や海外駐在経験のある家族や日本在住歴の長い在日外国人・定住者と留学生・研究者の出会いの場を作ったりするなど、交流の仕掛けづくりさえすれば、おのずと相互援助の輪が広がるのではないか。このような交流会への参加は、異文化適応およびネットワークの形成を促進し（渡部，2009b：343）、またこのネットワークが強ければ強いほど育児満足度が高くなる（竹ノ下，2001）ことも明らかになっている。

このように、留学生・外国人研究者とその家族が必要とする情報や支援を伝わりやすくまたアクセスしやすい形で提供することが重要である。

### 5.3　出産・子育てワンストップ・サービスの実現

留学生・研究者およびその家族が必要とする情報のほとんどは、実は書籍、情報誌、インターネット上等で既に提供されている。しかし、全てが多言語化されているわけではなく、また必要とする情報の入手方法や経路に明るくないことが彼らの不安を増強させているのではないか。さらに、日本人向けに提供されている情報をそのまま多言語化しても、日本人にとって「当たり前」の文化的な前提を含んだ情報を、外国人が100パーセント理解できるかどうか分からない。出産・育児に関する情報交換を目的とした交流会が居住地域にない、また諸事情により参加できないなどのケースもあろう。支援を必要とする外国人が、気軽に出産・育児に関する悩みを相談し、正しい情報や適切なアドバイスを得ることが出来る相談窓口が必要である。本調査の回答に、「専門的な知識に基づいた」や「理論が知りたい」などの表現が散見されたように、教育レベルの高い留学生・研究者および家族は、幅広い情報を求めるだけでなく、情報の科学的根拠をも追求することが示唆された。このような、彼らならではの特殊なニーズへの対応も必要である。しかし、多様な情報を多言語で提供できる出産・育児のエクス

パート的人材の発掘や育成は容易ではない。そこで、子育て経験があり、日本語以外の言語に堪能で、外国人支援に関心のあるボランティアを活用する「出来ることから支援」を提案したい。家族の支援を目的としたボランティアの育成の必要性について渡部（2009b：344）も言及しているが、ボランティアを募り、相談窓口を設けるだけでなく、医療関係者、言語習得や臨床心理の専門家、市町村の保健課等の職員を招いて、きめ細やかな研修を継続的に行い、ボランティアの育成に努めるとともに、窓口に寄せられた相談内容を整理・分析し、外国人の直面する問題や必要とする支援をタイムリーに把握し、それを情報提供や研修に反映させられる発展的なワンストップ・サービスの実現が望ましい。

## 6. おわりに

本研究では、日本に滞在する留学生、研究者および家族が、人生の大きな節目となる出産と子育てを、一時的な居住地である日本で経験することに対して抱く不安と直面する問題、またそれらを回避・解決するために必要な支援につき、3年間にわたる調査の結果を交えて検証した。留学生30万人計画や大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（グローバル30）などの国際化拠点整備事業に伴い、日本人に比べ既婚率の高い留学生・研究者が大学構成員のデモグラフィーを変化させ、これまでの学生支援の枠組みになかった新たなニーズが生まれつつある。日本の高等教育機関が、国際競争力を維持・向上させるためには、優秀な留学生・研究者を積極的に獲得し、手厚い支援を本人のみならず帯同する家族や、結婚や出産で新しくできる家族にも提供する必要がある。家族支援の体制・制度の整備を早急に検討するとともに、支援拡充のバックボーンとなる家族支援の研究の更なる進展にも期待したい。

### 注

（1）例えば以下がある。

イギリス

ノッチンガム大学

http://www.nottingham.ac.uk/internationalstudents/support/studentswithfamilies.aspx

スターリング大学

http://www.stir.ac.uk/study-in-the-uk/successful-applicants/bringing-your-family/

アメリカ

ノートルダム大学

http://graduateschool.nd.edu/graduate-student-life/family-support/

フロリダ大学

http://www.dso.ufl.edu/nsfp/

プリンストン大学

http://www.princeton.edu/main/news/archive/S17/52/12A01/index.xml

ドレクセル大学

http://www.drexel.edu/studentlife/about/about_departments_services/

オレゴン大学

http://housing.uoregon.edu/apartments/childcare.php

オーストラリア

メルボルン大学

http://services.unimelb.edu.au/international/planning/family

クイーンズランド大学

http://www.uq.edu.au/international/international-students-and-their-families

カナダ

トロント大学

http://www.familycare.utoronto.ca/

ブリティッシュコロンビア大学

http://www.grad.ubc.ca/campus-community/life-grad-student-ubc/students-families

（2）「赤ちゃんと子どものさっぽろのくらし」北海道大学国際婦人交流会

http://circle.iic.hokudai.ac.jp/iwc/handbook.html

### 引用文献


飯塚陽子，山内京子（2004）「在日外国人の母子保健及び育児支援に関する近年の動向分析『看護学総合研究』，6(1)，22-29.

今村裕子，高橋道子（2004）「外国人母親の精神的健康に育児ストレスとソーシャルサポートが与える影響」，『東京学芸大大学紀要』，55，53-64.

マーフィー重松S・白土悟（2001）「留学生家族をいかに支援するか－国立大学の外国人留学生およびその家族に関する調査報告－」，『東京大学留学生センター紀要』，11，79-105.

日本学術振興会（2007）「大学の優れた国際展開モデルについて（中間報告書）」，大学国際戦略本部強化事業（研究環境国際化の手法開発）

日本学生支援機構（2010）「平成23年度外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html（2012年6月17日閲覧）

日本学生支援機構（2009）「平成21年度私費外国人留学生生活実態調査」http://www.jasso.go.jp/scholarship/ryujchosa21.html（2012年6月15日閲覧）

岡益己（2009）「留学生30万人計画を視野に入れた留学生支援ボランティアの活用」『大学教育研究紀要』（岡山大学），5，13-31.

大橋敏子（1997）「外国人留学生の家族に関する調査」，『異文化間教育』11，156-164.

柴山真琴（1996），「中国人・韓国人留学生家族と保育園」，『東京大学大学院教育学研究科紀要』，36，129-138.

清水嘉子（2004）「母親の育児ストレス国際比較－韓国・中国・ブラジル・日本から－」，母性衛生，45(2)，159-169.

菅田貴子，岡花祈一郎（2006）留学生家族の子育てニーズに関する研究『幼年教育研究年報』，28，71-78.
竹ノ下弘久（2001）「滞日中国人の社会的ネットワークと生活満足度」，『哲学』，106，123-147.
田北光子（2004）「実践報告　長崎大学留学生家族に対する支援活動：この 11 年の歩み」，『長崎大学留学生センター紀要』，12，59-69.
歌川孝子･丹野かほる（2008）「在日外国人の異文化圏での妊娠･出産・育児に関する文献検討－ 1987 年から 2008 年の母子保健研究の分析から－」第 39 回　地域看護，54-56.
渡部留美（2009）「滞日外国人留学生の家族の支援―ボランティア団体「KOKORO-NET in 神戸」の活動事例」，神戸大学教育学会『研究論叢』，16，35-43.
渡部留美（2009）「日本の大学における留学生・研究者の家族の支援－帯同配偶者への調査から－」，『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』，35，333-348.

# 短期交換留学生の日本留学による意識変容

## Consciousness Transformation of International Exchange Students through the Study Abroad Experience in a Japanese University

恒松　直美（広島大学国際センター）
Naomi TSUNEMATSU（International Center, Hiroshima University）

**要　旨**

本稿では広島大学短期交換留学プログラムを通じ広島大学に約１年間留学した交換留学生に焦点をあて、日本への交換留学が留学生の意識にどのように影響し、留学生の世界観や意識形成を変容したのかについて考察する。大学国際化や留学生教育について研究が発展する中、日本の大学やグローバル社会における交換留学生の影響は見えにくい。しかし、交換留学生の意識変容の本調査により、１年の日本の大学への交換留学が留学生の人生観や将来の展望について多角的な影響を及ぼしていることが明らかとなった。本稿では、大学教育経験者の大学教育とキャリアによる意識変容の研究の一環として、日本への交換留学の体験による交換留学生の意識変容について考察した。日本の大学への交換留学による意識変容の考察は、交換留学生が日本の大学・地域社会・グローバル社会にもたらし得る影響を明らかにし、今後の大学の国際教育の発展に示唆を与えるものと考える。
［キーワード：交換留学生、意識変容、グローバル社会、大学国際化、アイデンティティ］

**Abstract**

This study attempts to investigate how study abroad experience in a Japanese university has affected the consciousness formation and the worldview of international exchange students who participated in the Hiroshima University Study Abroad (HUSA) Program and studied at Hiroshima University for one year. Whereas research on the internationalization of universities and international students' education has been being developed, the existence of international exchange students has tended to be neglected. This investigation into exchange students' consciousness transformation has revealed the fact that a study abroad experience of one year can significantly affect the students' worldview and perspectives about the future multi-dimensionally. As part of the research on the consciousness transformation of students through university education and career in Japan, this paper focuses on the consciousness transformation of exchange students through study abroad experience in Japan. This research will give insight into the possible influence of international exchange students on universities in Japan, local societies, the global society, and the development of international education.
［Key words: exchange students, transformation of consciousness, global society, university internationalization, identity］

## 1．はじめに

本稿では、広島大学短期交換留学プログラム（HUSAプログラム）[1] に参加した交換留学生に焦点をあて、広島大学への留学による短期交換留学生の意識変容について考察する。大学教育経験者の大学教育とキャリアにおける意識変容の研究の一環として[2]、日本の大学への交換留学の体験がどのように留学生の意識に影響し、留学生の世界観や将来のキャリアへの展望に影響するのかについて分析する。その考察結果は、大学の国際教育の発展とグローバル社会における大学の支援体制の構築に示唆を与えるものと考える。

HUSAプログラムは、日本語の授業を受講しつつ英語でも授業の受講が可能な交換留学プログラムとして1996年に設立された。全学協定を締結した海外の協定大学から毎年約30～50名の交換留学生を受け入れ単位互換を促進している。英語または日本語で授業の受講が可能であることをプログラムの参加条件としている。学部生は

特別聴講学生として単位を取得し、大学院生は単位を取得する特別聴講学生または単位を取得せず研究のみを行う特別研究学生として留学する。大多数は特別聴講生の学部生で、参加者の学年は多様である。例えば、2011-2012年度のHUSAプログラムの参加者は、33名の参加者のうち、学部1年が1人、学部2年が12人、学部3年が8人、学部4年が2人、大学院修士課程1年が6人、大学院修士課程2年が2人、大学院博士課程が2人で、学部生の合計が23人、大学院生の合計が10人であった。参加者の専攻も多岐に渡った。2011-2012年度の参加者の専攻は、日本語・日本文学、言語学、開発協力、政治学、経済学、法学、アジア研究、国際関係、英語･英文学、芸術、ビジネス、工学、電子情報工学、建築学、生物学、芸術など、多様である。大学院生の割合は参加者のうち5%～20%程度であるが、年によって割合は異なる。

HUSAプログラムの特色として、英語で授業を提供し、日本語能力の高くない留学生にも日本の大学への交換留学を可能にしたことが挙げられる。プログラム参加条件に英語または日本語で授業の受講が可能という語学条件があるが、毎年80%～90%の参加者が、英語の語学条件を満たし参加している。参加者のうち約10%前後のHUSA留学生の日本語は上級レベルであり、正規学生の受講する各学部の授業も受講している。HUSA留学生が受講する授業は、日本語・日本事情、日本社会及び文化に関する授業、自身の専攻分野の授業の3つの分野に分類でき、1学期10単位取得が義務付けられている。参加者の受講科目は多岐に渡る。初級・中級・上級いずれかの日本語・日本事情の授業と日本社会・文化に関する英語または日本語で行われる授業を受講する学生が多い。受講する授業の傾向から、学部生で日本に留学する交換留学生の主な目的は、日本語能力の習得と日本文化・日本社会についての学びであると捉えられる[(3)]。

また、交換留学生向けインターンシップの授業を毎年5～10名が受講している。日本の短期交換留学生の受け入れにおいてHUSAプログラム受け入れの特徴の一つは、交換留学生が、交換留学生に特化した授業のみでなく、比較的自由に学内の授業を受講できることである。もう一つの特徴は、日本語の授業が初級・中級・上級に渡る5レベルで幅広く開講され、初級と中級の授業がHUSA留学生に特化して開講されていること、HUSA留学生向けの英語による特別コースの一部と日本語の授業をHUSAプログラム担当教員が担当するなど、「HUSAプログラム」という明確な枠組みでプログラムが機能していることである。

## 2．本研究の目的と理論的背景

本研究は、交換留学生として日本の大学に留学した体験が留学生の意識にもたらし得る影響について探り、グローバル社会における今後の大学の国際教育の発展と支援体制の構築の方向性を探ることを目的とする。Slaughter and Leslie（1997）は、グローバル化の中で大学が企業を模倣し功利主義を強調する指標から大学教育を捉えがちな「大学資本主義（academic capitalism）」について懸念を表明する。グローバル化の中で、大学･組織･教員に対しても国家の経済活動のための市場的視野から高等教育の有用性が強調され、効率的に知識を生産・普及させるコスト効率的ビジネスモデルが提唱されつつある。大学国際化の議論も、産業界におけるグローバル経済発展のための人材養成や大学が生存競争に勝つための利潤追求といった市場主義的視点からの議論に焦点があてられがちである。有本（2008：58-59）は、世界的に高等教育改革が進行してきた主な原因として、グローバル化・知識社会化・市場原理化による急速な社会的変化の進展を挙げ、グローバル化時代においては、高等教育が社会経済発展への貢献と関わるため、合理化・効率化・能率化などの経済原理の浸透は回避できず、大学は市場原理化し企業的性格を帯びるようになると論じる。

このような大学の市場原理化が指摘される現在、企業は即戦力となる優秀なグローバル人材を求めて大学に対しその教育成果の提示を求めている。大学は国境のない学問と教育の理念をもとに国際通用性のある教育の質保証を目指し、世界展開力を磨き、グローバル社会に対応し自己実現できるグローバル人材育成を推進しつつある。大森（2007：16-17，2010）は、正規雇用の流動性の低い日本的雇用システムは、流動する知識労働者の組織超越的・普遍的な知識技能と創造性・活力により競争力が支えられる今日の知識社会に適合しない問題を指摘する。「学術知」と「実践知」の不適合やグローバル化した知識社会に対する日本の高等教育や企業の対応の遅れが指摘される中、グローバル人材の獲得を目指し留学生採用を現実的施策として掲げる企業が増えてきた[(4)]。グローバル競争に勝つための即戦力となる「グローバル人材」を求める企業は、海外に出向き現地で直接採用したり、海外のビジネススクールに出かけて直接学生にアプローチするなど世界的な規模で人材を発掘している（東洋経済新聞社，2009）[(5)]。

その状況下、交換留学生は日本で学位取得をしないため企業のグローバル人材採用の視野に入りにくい。しかし、出身国の多様性、比較的優秀な学生層、専門分野の多様性、日本語と日本社会への強い関心が短期交換留学生の特徴であり、その存在は日本のグローバル化と無関係ではなく、多様な可能性を持つと考える。大学卒業後の進路を決める時期にある交換留学生にとり、1年の日本留学による人生への影響は少なくないと考える。これまでの留学生の意識変容の研究では、留学生と日本人学

生の協同活動による双方や集団間の意識変容（神谷・中川，2007；根本・山崎，2011）、学部生の研究演習クラスにおける日本人学生と中国人学生の変容（福岡，2007）、学部留学生のアカデミック場面での学びと変容（崔，2012）、中国人大学院生のアカデミック・インターアクションに着目した意識と行動変容（李，2011）の研究がある。しかし、交換留学生の日本留学による意識変容についての総括的研究はまだ発展していない。

海外の各国からの交換留学生の意識変容を探ることは、大学国際化の多角的視点、日本の大学への留学による留学生の人生への影響、留学生の日本・世界とのネットワーク構築の可能性とも関わり、日本のグローバル人材育成の課題と無縁ではない。Dalton（2001）は、大学時代は、いろいろな事象に対し疑問を持ち、人生の目的を見つけ、自分自身の確たるものを確立する時期であると論じる。つまり、人生において自身の精神性（spirituality）を探求し、大人になる過程で最も多感な時期である。自分のアイデンティティや人との関係性、人生の目的や意義づけ、社会からの期待への対応や成人になる意味などを考察する敏感な時期であり、可能性と弱さが共存する時期でもある（前掲）。このような多感な時期における日本への留学が留学生の意識に与える影響を考察し、グローバル社会における日本の大学教育への示唆を考察する試みを本稿において行う。

交換留学生の意識変容の考察では、Mezirow（1994）の意識変容の研究における異文化での影響や価値観の変革の議論を参考にする。日本の大学への留学体験が、交換留学生の習慣的な思考や価値観に与える影響、将来のキャリア展望や日本社会と世界との関わり方についての意識を変容させる可能性について探求する。Mezirow（1994）は、習慣的に準拠している前提や価値、信念を構成している枠組み（frame）、すなわち、「意味づけをする観点」によって、経験の意味づけや解釈、優先事項が決定されると論じる。つまり、変容的学習とは、既有する意味パースペクティブの再構成を迫り、新たな行動や感情といった意味スキームを再び創り出す過程をもたらすと指摘する。

留学生が日本留学により異文化圏で世界各国からの留学生と接する体験は、学生が意味パースペクティブを再構成し、自らの世界観を再考する契機となり得る。Mezirow（前掲）は、生き方やアイデンティティについて根本的な問い直しをせまるジレンマとの遭遇、異文化との接触による新しい価値感や思想との出会い、啓発的な議論や作品との接触による価値感の揺さぶりなどにより、それまでの自明性や安定性を疑問視するようになると述べている。これらの Mezirow の意識変容の研究で指摘される異文化における影響や価値観の変革についての議論を分析の観点とし、留学体験による意味パースペクティブへの影響と新たな意味スキームの構築の過程に着目し、交換留学生の意識変容について考察していく。交換留学生の日本留学による意識変容の分析は、流動的なグローバル社会において日本への留学を選択した留学生に対し、日本の大学がどのような教育機会を提供し得るのか、交換留学生が日本の大学教育から何を得るのか、そして留学生が留学体験を生かし、日本社会とグローバル社会にどのように関わる可能性を持つのかを再考する契機となる。

## 3．調査方法

### 3.1　調査対象者とその背景

本調査における分析の対象を、2009 年 4 月から 2011 年 6 月までの間に HUSA プログラムに参加した HUSA 留学生とし、55 人にインタビューを行った。交換留学生の出身国は、中国・韓国・フィリピン・インドネシア・ロシア・アメリカ・オーストラリア・ニュージーランド・ドイツ・イギリス・トルコ・オーストリア・フィンランド・オランダで、アジア・北米・オセアニア・ヨーロッパの 14 ヶ国に渡った。学部生は 45 名、大学院生は 10 名である。インタビューを受けた学生を、学部と大学院、アジアと欧米、専攻（自然科学と人文科学）、性別により分類した。属性ごとの回答者数は 4.2 の分析結果とともに表 1 に示した。

### 3.2　調査方法

1 ～ 4 時間に渡るインタビューを英語または日本語で一人ずつ行った。HUSA プログラム参加中の留学生は教員のオフィスでインタビューを行い、プログラムを修了し日本および海外で就労している学生の場合は、スカイプ（Skype）を使用した。インタビューの開始前に、話したくないことは一切話す必要がないこと、秘密を厳守し、本人と確認できる形で論文等に記載することはないことなど、プライバシーには十分配慮することを説明した。インタビューでは、学生の自発的発言を尊重し、学生が自由に思いを述べられるよう配慮した。

### 3.3　調査内容

日本の大学への交換留学の体験により、交換留学生がどのような影響を受け、どのような意識変容があったのかについて総括的に探った。大学の授業、教職員との関わり、課外活動や国際交流、産官学連携など、学問的・社会的・文化的・個人的側面において、留学が交換留学生に何をもたらしたのかを分析した。HUSA プログラム参加により世界各国の留学生と共に学ぶ環境におかれたことによる影響や将来のキャリアへの影響など、十分に議論されてきていない交換留学生の日本留学の体験の意

義について多角的に捉えることを試みた。

インタビューの質問内容は、大まかに、**1. 日本留学と関連した大学生活に関する質問**（日本留学の目的、大学への期待と現実、大学に望むこと、先生や交友関係、将来 HUSA プログラムに参加する留学生へのアドバイス）、**2. 将来に関する質問**（将来何がしたいか、職業選択で重要なこと、大学での勉強と将来のつながりの認識、日本留学と将来の仕事との関係、大学外の社会人との接触や交流についての見解）、**3. 人生全体に関わる質問**（これまで情熱をもって生きた瞬間、自分が誇らしいと感じる人生とはどんな人生か、生きる意味、自分の深い部分に触れた人、直感の声）の３つの分野に分類できる。総括的に留学生活を捉える意義は、範囲を制限せず学生の話を聞くことにより学生の思いや考えが実直に出やすくなること、学生の人生全体の中における大学の持つ意味が捉えやすくなることである。分析では学生自身が語った言葉を重要視した[(6)]。インタビューにおいて大学に入る以前も含め多角的に幅広く質問をした結果、大学教育における意識変容はそれ以前のできごとや状況と関連している場合が多いことがわかった。学生が、大学生活のみでなく、自らの人生を総括的に省みるインタビューを行ったことにより、大学教育の意義が捉えやすくなった。

## 4．分析と結果

### 4.1　分析方法

交換留学生 55 名へのインタビューは、学生が述べた言葉をそのまますべて記述し、MaxQDA ソフトを使用して記録した。インタビューの内容から重要となる概念を抽出し、カテゴリー化をしていった。本調査は日本留学による意識変容についてインタビューを行い、重層的で多面的に絡み合う文脈から意識変容の概念を抽出し、社会的文脈において解釈した定性的調査である。人生における出来事は多くの要素が多角性に関連性を持ち複雑に絡み合っている。カテゴリー化の概念も相互に関連し重層的な意味を持つこと、学生個人が自らの体験を人生全体との関連性から意味づけを行っていること、時間とともに解釈するフレームが変化することは、学生の意識変容の考察における「客観的事実」の提示の限界を示唆している。しかし、経験を経て変容していく解釈が実体験についての人の記憶の実態である。また、インタビューの分析を行う「他者」である聞き手の準拠する価値観や人生観が解釈に影響することもこれまで議論されてきた。これらを踏まえたうえで、定性的調査としての本研究において、全体像と傾向を総括的に捉え易くするため、定量的な属性ごとの頻度分析も参考として提示する。

### 4.2　分析結果

交換留学生のインタビューにおいて学生が言及した内容は多方面に渡ったが、その中から日本留学による意識変容に関する概念を抽出しカテゴリー化を行った。主なコア･カテゴリーとして１)～８)の８項目を抽出した。「コア・カテゴリー」の中で類似した概念を分類する過程で、下位概念となる「カテゴリー」を抽出した。さらに８項目の「コア･カテゴリー」を、人間関係･アイデンティティと生き方・交換留学の意義・進路に関する A ～ D の大きな枠組みで分類した。表１では各「カテゴリー」について意識変容のあった人数を属性ごとに提示し、各「コア･カテゴリー」の合計と A ～ D の各合計も示した。

表１・図１（「意識変容の要因の項目ごとの割合」）・図２（「属性による意識変容の要因の相違」）の定量的データについては、各属性で回答者数が異なること、下位概念を持つコア・カテゴリーは意識変容のあった学生数も多くなる傾向があることに留意して分析した。図１は各コア・カテゴリーに関して意識変容があった学生数の合計を示した。図２は、４人以上の回答者のいる属性について、各カテゴリーに関して意識変容があった学生数を示した。回答者数が属性により異なるため、同じコア・カテゴリーについての属性間の比較よりも、各属性における８項目のコア・カテゴリー全体の様相を属性間で比較分析した。これらの分析を次の各カテゴリー別の意識変容の分析と考察にも含めて論じる。

#### A.　人との関係構築・世界観に関する事項

(1)「日本」の枠を超えた世界との関係性の構築

留学前は、日本への交換留学の関心として日本と日本人に焦点をあてる傾向にあるが、留学後は世界各国からの交換留学生との出会いによるグローバルな環境を高く評価するよう変容している。「HUSA プログラム」留学生がグローバル・コミュニティを形成し、グローバル・ネットワークを構築する価値を高く評価している。海外の大学より日本語と日本社会への興味から交換留学生として広島大学に留学したという共通の目的意識や、HUSA に特化した英語による授業と日本語の授業・オリエンテーション･国際交流行事等をともに体験することで「HUSA」への帰属意識を形成している。国家間の関係や複雑なアイデンティティの問題から他の留学生と軋轢や複雑な感情が生じた例もあるが、大多数が友好的関係を構築し、日本人だけに限定されない世界の留学生との交友関係の構築を留学の成果として高く評価するに至っている。

(2)「人」を通じての異文化理解・視野の広がり

文化的背景の異なる他の留学生との接触により異なる視点を理解する態度を身に着ける傾向が大多数の学生にあった。世界各国からの留学生と「生きた人」として接して絆を作り人間関係を築く体験を通じ、外国への不理

表１　意識変容のみられた「コア・カテゴリー」・「カテゴリー」と属性による頻度

| | 学部・院 | 学部 | | | | | | | | 大学院 | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 出身 | アジア | | | | 欧米 | | | | アジア | | | | 欧米 | | | | |
| | 専攻 | 自然 | | 人文 | | 自然 | | 人文 | | 自然 | | 人文 | | 自然 | | 人文 | | |
| | 性別 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 男性 | 女性 | 総計 |
| | 回答者数 | 1 | 0 | 4 | 12 | 5 | 1 | 12 | 11 | 1 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 1 | 1 | 55 |
| **A. 人との関係構築・世界観に関する事項** | **A. 合計** | **1** | | **3** | **20** | **6** | **0** | **10** | **15** | **4** | | | **9** | | **2** | **0** | **1** | **71** |
| **1)「日本」の枠を超えた世界との関係性の構築** | | **1** | | **1** | **6** | **2** | **0** | **3** | **6** | **2** | | | **4** | | **1** | **0** | **0** | **26** |
| **2)「人」を通じての異文化理解・視野の広がり** | | **0** | | **2** | **10** | **3** | **0** | **7** | **7** | **1** | | | **3** | | **1** | **0** | **1** | **35** |
| **3) 人への支援・貢献の要望** | **3) 小計** | **0** | | **0** | **4** | **1** | **0** | **0** | **2** | **1** | | | **2** | | **0** | **0** | **0** | **10** |
| 3) 1. 自国の理解・自国の教育と社会への貢献 | | 0 | | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | | | 1 | | 0 | 0 | 0 | **8** |
| 3) 2. 日本にいる外国人への支援・国際支援 | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | | | 1 | | 0 | 0 | 0 | **2** |
| **B. アイデンティティ・存在に関する事項** | **B. 合計** | **2** | | **2** | **12** | **3** | **0** | **20** | **27** | **3** | | | **10** | | **2** | **0** | **2** | **83** |
| **4) アイデンティティの多様性と適応** | **4) 小計** | **0** | | **0** | **0** | **0** | **0** | **2** | **8** | **0** | | | **3** | | **0** | **0** | **0** | **13** |
| 4) 1. 日本で外国人として生きるアイデンティティ | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | **7** |
| 4) 2. 留学生間の関係におけるアイデンティティ | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | **2** |
| 4) 3. ジェンダー役割の再考 | | 0 | | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | | | 3 | | 0 | 0 | 0 | **7** |
| **5) 生き方についての見解** | **5) 小計** | **2** | | **2** | **12** | **3** | **0** | **18** | **19** | **3** | | | **7** | | **2** | **0** | **2** | **70** |
| 5) 1. 自信・自立・独立心 | | 0 | | 1 | 4 | 1 | 0 | 3 | 6 | 0 | | | 3 | | 1 | 0 | 1 | **20** |
| 5) 2. 決断力・チャレンジ精神・したいことをする重要性 | | 1 | | 0 | 2 | 1 | 0 | 6 | 3 | 1 | | | 1 | | 1 | 0 | 0 | **16** |
| 5) 3. 人の持つ可能性・希望 | | 0 | | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | **8** |
| 5) 4.「今」を生きる意味・人生の流れ | | 1 | | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 | | | 2 | | 0 | 0 | 1 | **14** |
| 5) 5. 自分の人生の舵を取る重要性 | | 0 | | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | **6** |
| 5) 6. 自己と社会のつながり・感謝 | | 0 | | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | | | 1 | | 0 | 0 | 0 | **5** |
| **C. 交換留学の意議に関する事項** | **D. 合計** | **1** | | **2** | **4** | **3** | **1** | **3** | **10** | **2** | | | **3** | | **0** | **0** | **0** | **29** |
| **6) 交換留学の有益性** | **6)小計** | **1** | | **2** | **4** | **3** | **1** | **3** | **10** | **2** | | | **3** | | **0** | **0** | **0** | **29** |
| 6) 1. 留学による生きた体験の重要性 | | 1 | | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 6 | 2 | | | 0 | | 0 | 0 | 0 | **16** |
| 6) 2. 留学生教育に従事する教員との出会い | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | | | 1 | | 0 | 0 | 0 | **3** |
| **D. 日本の大学院進学及び進路・職業に関する事項** | **E. 合計** | **0** | | **1** | **17** | **4** | **0** | **16** | **11** | | | | **11** | | **1** | **1** | **1** | **70** |
| **7) 研究への興味の喚起** | | **0** | | **0** | **5** | **2** | **0** | **4** | **1** | **2** | | | **2** | | **1** | **0** | **0** | **17** |
| **8) キャリア・将来への展望** | **8) 小計** | **0** | | **1** | **12** | **2** | **0** | **12** | **10** | **5** | | | **9** | | **0** | **1** | **1** | **53** |
| 8) 1. 日本で仕事をする夢の現実化 | | 0 | | 1 | 4 | 1 | 0 | 7 | 4 | 3 | | | 3 | | 0 | 1 | 1 | **25** |
| 8) 2. インターンシップによる影響 | | 0 | | 0 | 6 | 0 | 0 | 2 | 4 | 2 | | | 3 | | 0 | 0 | 0 | **17** |
| 8) 3. 国際的な仕事への興味 | | 0 | | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | | | 1 | | 0 | 0 | 0 | **6** |
| 8) 4. アルバイトによる学び | | 0 | | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | | | 2 | | 0 | 0 | 0 | **5** |

注)「自然」は「自然科学」、「人文」は「人文科学」の略称。「総計」はＡ～Ｄの枠・「コア・カテゴリー」・「カテゴリー」で意識変容のあった人数の合計。

解や国家間の問題と個人的関係を別の次元で捉える変容をしている。同時に軋轢のある外交関係や力関係が個人的な人間関係に影響する例もある。世界各国の留学生との関わりは世界における自身の立ち位置を認識し直す体験となっている。図２からも、属性に関わらず異文化理解で意識変容が起こっていることがわかる。

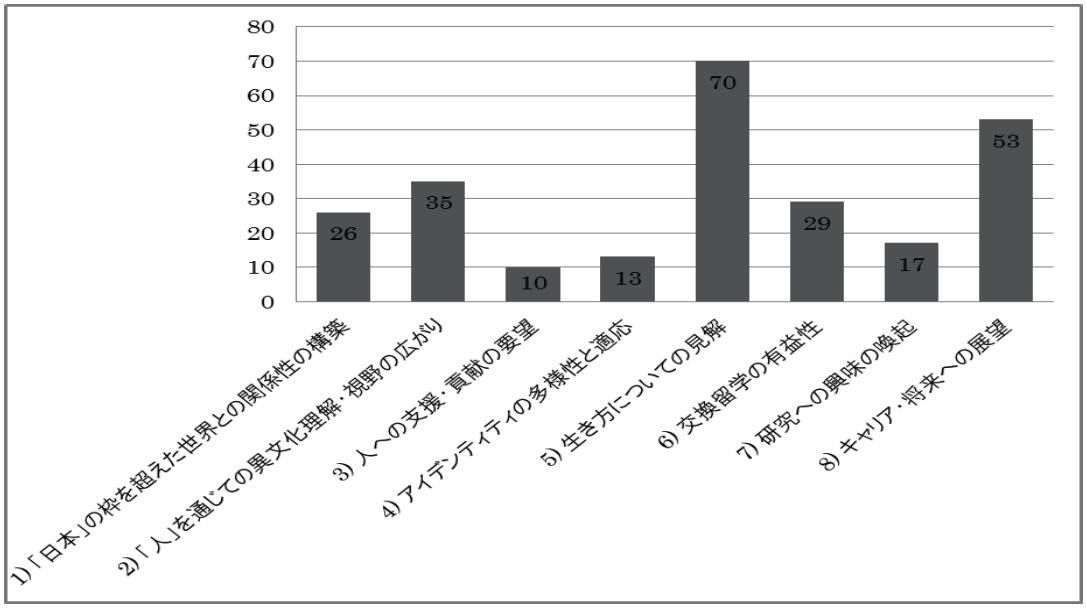
(3) 人への支援・貢献の要望

１）自国の理解・自国の教育と社会への貢献

日本留学という教育機会を持てた体験により、自らの体験を生かし、経済的理由で学校教育を受けられない子供への支援をし、人が持つ可能性を生かせる機会を創りたいと述べるケースが、フィリピン・インドネシアの女子学生であった。また自国の外国人の立場を考えるようになったと述べたケースがあった。

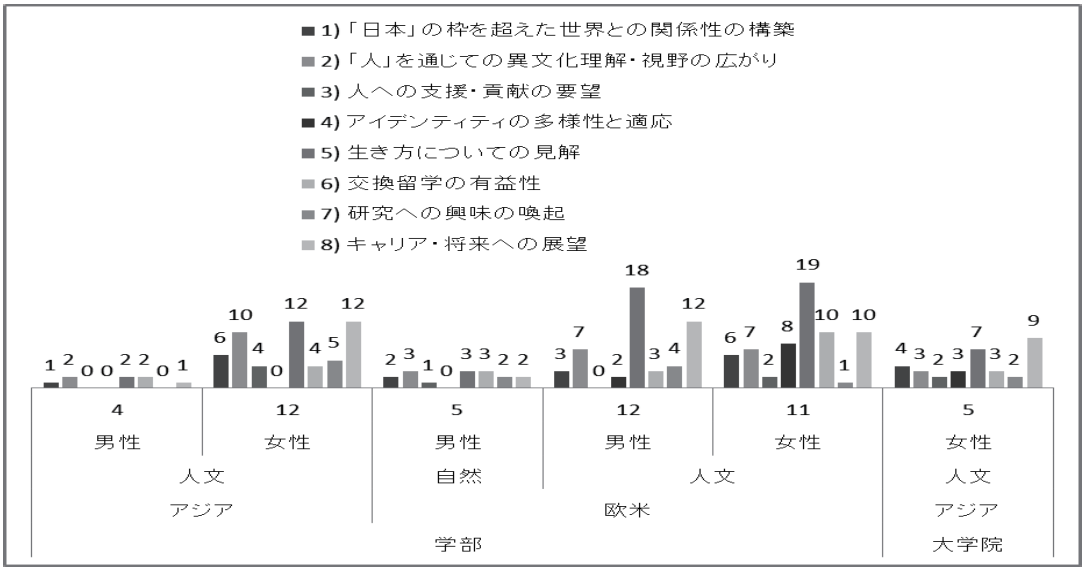
２）日本にいる外国人への支援・国際支援

自分自身が外国で生活し、不便や不安を感じた体験により、国際弁護士になり日本で困っている外国人を支援したいなど、日本にいる外国人支援の仕事を希望するアメリカ人男子学生がいた。また国家間の関係を改善し平和を構築する仕事を希望する学生がいた。




注）3)，4)，5)，6)，8) は「コア・カテゴリー」の中に「カテゴリー」がある。

図１　意識変容の要因（コア・カテゴリー）の項目ごとの割合




注）４人以上インタビューした属性のみ提示した。

図２　属性による意識変容の要因（コア・カテゴリー）の相違

## B. アイデンティティ・存在に関する事項

(4) アイデンティティの多様性と適応

１）日本で外国人として生きるアイデンティティ

日本という異国で「外国人」として生活する別のアイデンティティを体験している。ドイツ・イギリス・ニュージーランドからの留学生で、自国ではマイノリティ（minority）として複雑な民族関係の中で生きてきた体験を持ちつつも、日本ではその背景を知らない人が多く、その「国」出身であることをそのまま受け入れられ、「マイノリティ」としての存在を意識しないアイデンティティを経験したと述べた学生がいる。しかし、出身国が多民族国家の留学生の場合、民族問題は深刻な問題であり、民族や言語により人を区別する日本人学生の態度に違和感を持っている。また、日本社会の上下関係に基づく人間関係や日本語の使用法の問題に直面し、自身のアイデンティティの折り合いのつけ方に困惑するケースが、ヨーロッパとアメリカ出身の留学生にあった。この問題はアジアよりも欧米系にあることが表１と図２から

分かる。

2）留学生間の関係におけるアイデンティティ

政治問題の議論で国家間の政治的関係と個人的関係を同一化して議論する場合、留学生間に不和が生じるケースがあった。また、自国でマイノリティの立場にある留学生間で、国家間の力関係と自国でのマイノリティのアイデンティティが相互の複雑な力関係を作り軋轢を生んだ例があった。

3）ジェンダー役割の再考

他国からの留学生やロール・モデル（考え方や行動の模範となる存在）との出会いによりジェンダー役割を再考している。「自立した大学の女性教員との出会いにより大学院進学を決めた」、「主婦になるつもりだったが女性教員の活躍する姿を見て自分も社会で仕事をしたくなった」、「男性の指示に従うべきだと考えていたが、留学後、男性に依存せず自分の考えを持つ独立した強い女性になりたいと思うようになった」、と述べたアジア圏の女子学生がいた（表1参照）。留学前の自分の将来像を変容させた例である。欧米系の女子学生では、男性を優位に捉え、キャリア展望を持たない日本人女子学生に批判的意見を述べる学生がいた。

(5) 生き方についての見解

人生についての見解は、属性を問わず全般的に意識変容が起こっている。

1）自信・自立・独立心

外国に一人で留学した体験により、自分に自信を持ち自立心を育んでいる。「独立」という言葉を使用し、その重要性を述べるケースが多かった。

2）決断力・チャレンジ精神・したいことをする重要性

日本に留学する決断をしたことにより新しい世界が開け、その体験が新しい人生を踏み出す一歩となったことを認識し、チャンスを生かし挑戦する大切さを述べている。日本での文化的相違と日本語能力の不足による困難を体験し、それが自国での生活の容易さを認識させ、新しく挑戦することを恐れない意志を生んでいる例が欧米の学生にあった。

3）人の持つ可能性・希望

自分の殻を破り新しい世界に飛び込んだ体験により、自分の持つ新しい可能性に気づくと同時に人が持つ多様な可能性を認識している。自分が希望を持てた体験から人に希望を与えることをしたいと述べた。

4）「今」を生きる意味・人生の流れ

人生において、過去から現在自分が至った地点に到達するまでの道筋の意味と将来へのつながりの意味を考えている。人生で起こるいろいろな出来事や出会いに意味づけをするとともに、人生の流れと生きる意味を考察している。

5）自分の人生の舵を取る重要性

自分でライフ・バランスを考え自分で舵を取り人生を生きる重要性を述べた。

6）自己と社会のつながり・感謝

人に助けられた体験により人に対する感謝の気持ちが生まれ、社会における自己と他者との関係性を考える契機となっている。

## C. 交換留学の意義に関する事項

(6) 交換留学の有益性

1）留学による生きた体験の重要性

勉強だけでなく多様な体験を持ち専攻以外も学ぶ重要性の気づきなどを述べた。世界からの留学生の多角的な視点を知る体験などの大学教育が持つ学びの多角性を認識している。留学前は、漠然と日本語と日本文化を学ぶことを目的として掲げる学生が大多数であるが、留学後は、日本で実際に生活し、人と会い、色々な活動に参加するなどの生きた体験をする重要性を述べる声が多い。

2）留学生教育に従事する教員との出会い

HUSA プログラムの担当教員による留学生支援や国際教育への支援が留学生と日本人学生への自信と動機づけに影響するとの指摘があった。その姿に励まされたことから自分も将来類似した仕事をしたいとの要望を持つ学生がいた。

## D. 日本の大学院進学及び進路・職業に関する事項

(7) 研究への興味の喚起

日本の大学院への進学の要望が高まるケースが多い。日本の大学院進学を考えている他の交換留学生との出会いにより、大学院進学を考えるようになる学生もいる。実際、日本に関する研究や自分の専門分野の研究のため、研究生または大学院生として再度広島大学に来る HUSA 留学生は毎年いる。「もっと教員と話したり研究指導を受ける機会を持ちたい」との要望があった。日本留学中に喚起された研究への興味を発展させられる支援体制の構築が課題である。

(8) キャリア・将来への展望

1）日本で仕事をする夢の現実化

留学前は漠然とした「夢」であった「日本で仕事をすること」を現実的に考えるようになる変容がしばしば見られる。「日本で働きたい」、「日本と関わる仕事がしたい」、「日本にまた帰ってきたい」という声は大多数の HUSA 留学生の声である。実際に日本で生活した体験を通じ、日本での生活が可能であることを実感し、次のステップとして日本に帰ってくる方法を考えるようになる。欧米系の学生の場合、実現可能な選択として英語教師として日本で就労することを選択肢とする学生が大多数である。アジアからの留学生で「自国の日系企業に就

職したい」と述べた学生もいた。しかし、「どうしてよいかわからない」など、日本の実社会の知識不足や日本で仕事を探す具体的方法の無知による不安を述べる学生も多く、日本社会との連携の支援が今後必要となろう。また、日本人について「世界に対して閉鎖的」という意見や「制限された生き方をしている」など、限られた自分の体験から日本人と日本社会を一般化して語る傾向にあり、このことは、留学生が今後日本社会とつながる可能性を閉ざす可能性も示唆していると考える。今後、留学生が多様な社会人や日本人学生と接する場を作り、日本社会の多面性を知る機会を持つことが必要となろう。

2）インターンシップによる影響

実際に日本の企業や官公庁の中に入って社会人と接し仕事を体験したことにより、日本の企業文化等について学び、将来のキャリアについて具体的に考え始めている。「帰国してからインターンシップの授業の価値がよりわかった」と述べる声があった。インターン派遣前の準備の授業での日本社会での儀礼やマナー・電話応対などの学びを評価する声、「もっと勉強しておけばよかった」という声は受講者の大多数にあった。実際、インターンシップ受講生のほとんどが日本企業や日本の関連企業に就職している。インターンシップの授業で導入した「社会体験者講話」からは、仕事の多様性・仕事をする意義・企業における人と組織の在り方など、学生生活で触れることの少ない日本の社会生活や企業文化について学び、日本社会との親近感を強めている。

3）国際的な仕事への興味

日本留学中に多国籍の留学生と共に学んだ体験から、日本語能力等を生かし国際的な仕事や社会に貢献する仕事を希望する例がある。「日本語を教えたい」、「社会にインパクトを与えたい」、など漠然ではあるが、海外と関わる仕事への興味を増大させている。「(3) 人への支援・貢献の要望」でも述べた、自国の外国人への思いや日本で生活する外国人への支援の要望とも関連している。

4）アルバイトによる学び

アルバイトで報酬をもらい仕事をした体験により、留学生が「顧客扱い」される状況とは異なる就労の場での、必要とされる日本語能力の高さや日本の職場の厳しさを体験している。また経済的に自立する重要性も感じている。実際の職場で必要な能力のレベルを体験することにより、自身の能力を厳しく評価する結果となっている。HUSA プログラム留学生の日本語能力は初級から上級まで多様であるが、日本語が初級・中級の留学生は、英会話講師など日本語能力を問われない仕事をするケースが多く、日本社会で日本語で仕事をする困難を体験していない。それと対照的に、日本語上級の留学生は日本語を使用するアルバイトなどを体験したケースもあり、理解力の不足から叱責されたり、解雇された体験から、日本で仕事をすることについて現実的な厳しい自己評価をするようになる傾向がある。

## 5．総合考察

HUSA プログラムに参加して約 1 年間交換留学生として日本の大学に留学する体験は、人を通じての異文化理解、自分自身のアイデンティティ及び自己と世界との関係についての問い直し、人への支援の要望の高まりなど、自国・日本・世界と自己についての見解を変容させ、世界観の再構築をもたらしていることが分かった。時間をかけて学生の話を聞くインタビューは、調査者にとっても、学生が平素語らない深い内面を知る重要な体験となった。Mezirow（1994）による意識変容の研究における異文化での影響や価値観の枠の変革についての指摘は、交換留学生の意識変容の体験についても参照できる点が多いことが分かった。日本留学を通じて世界各国の留学生と出会ったことで、留学前の世界観を再考し、異文化間の相違に対して寛容的な態度を身に着けるようになり、異文化の人を含めた人への支援を行いたいと要望する態度に変容する傾向にある。自身と世界を捉える価値観の変容が、日本の大学への交換留学の意味付けを変容させ、新しい視点から世界と自らの関わりを再構築する結果を生んでいる。その結果、日本留学を生かし、日本及び世界と関わる仕事をする要望を持つようになり、現実的施策を模索するに至る留学生が大多数であった。

留学前に掲げる留学目的は、日本語・日本文化理解である学生が大多数であるが、留学を通じて視野が拡大し、より多角的に留学の意義づけを行う変容が起こっている。勉学のみでなく、新しい人々と出会い、新しい体験を積む体験をもたらす留学の価値を高く評価している。留学を実現させたことで自信を持ち、独立する重要性を強調し、自らの可能性を信じて決断する大切さを述べる例が多かった。自分の持つ可能性を信じて挑戦することが人生の道を開くことを実感し、人を支援して人の持つ可能性を引き出したいと切望するに至る学生もいた。

自身のアイデンティティを問い直す体験までもたらしている現実は、留学という体験が人として生きていくうえでのアイデンティティの核となる部分にまで影響することを意味している。例えば、自国と日本における自己の複雑なアイデンティティの折り合いのつけ方の変化や他の留学生との関係性におけるアイデンティティの揺らぎなどは、Mezirow（前掲）の論じる、生き方やアイデンティティについて根本的な問い直しをせまるジレンマとの遭遇によりそれまでの安定性が揺らいだ例であると言える。アイデンティティは関係する人や文化的・社会的・歴史的文脈で変化するものであり、世界からの留学生との複雑な関係性の中で自己の存在を再考する体験と

なっている。

交換留学生の意識変容をもたらす大きな要因の一つに、HUSA プログラムがもたらすグローバルな学びの環境と世界各国からの交換留学生が構築するグローバル・コミュニティがある。留学前は自国の学生としか交流のなかった学生が日本留学中にグローバルな環境におかれる体験は、自分自身と日本及び世界との関わり方を新しい視点から認識する体験となっている。その結果、留学前には存在しなかった日本の大学院進学や日本での就職という選択肢が現実的になる例が多く、学生はそのための方策について思いを巡らせている。

日本の大学への交換留学後、再度日本で生活したいと大多数が述べたことは、交換留学による意識変容による結果であると考える。日本への１年の交換留学により日本を間近に感じ、実際の日本での生活体験を通じ、将来の学生のキャリア選択に関して「日本」が重要な要素となるに至っている。研究生や大学院生として広島大学に再来する学生は毎年存在し、JET プログラムや英語講師で日本に就職する例はほぼ毎年ある。また、HUSA プログラム留学生向けインターンシップの授業の受講生は日本企業及び日本と関連のある企業等に就職する傾向にある。交換留学生は、留学後も世界各国で日本とのつながりを持つことを希望していることが本研究からも明らかとなった。日本語・日本文化に興味を持つ交換留学生が、将来的に日本と関わり活躍する場が創れるよう、留学中に日本社会と連携できるような支援体制を構築することが求められている。交換留学生向けインターンシップの授業の充実化はその施策の一つでもある。

伊豫谷（2002）は、グローバリゼーションの時代とは、これまでナショナルな枠で完結していると想定された政治・経済・文化などの諸領域での活動が近代国家の境界の中に納まりきらず、近代国家の領域性が問われる時代であると述べる。グローバル化は、世界規模での強者と弱者という国境を超えた分割と搾取に対する危機感と世界規模で人類の共存に向けた共生への力という両側面を持つ。大学キャンパス内の HUSA プログラムというグローバル・コミュニティにおかれる交換留学生が体験したアイデンティティの問題は、グローバル社会が持つ複雑な様相を反映するものでもあり、現実的問題を交換留学生がグローバル・コミュニティで体験した例とも言える。

学生が大学時代に「学術知」をグローバル社会と結びつけて何を学び得たかは、学生が社会に出た後、「人」としてグローバル社会とどう関わるかを決定する。つまり、学生が体験する大学でのグローバル・コミュニティとそこでの人との関わりは学生の人生において世界と向き合う態度に影響する。大学とは、卒業後の学生の人生において学生の異文化への行動様式を決定づけるだけの影響を与え得る場である。大学教育による学術知と社会における実践知の関わりが問われる中、学生が、大学教育とグローバル社会とを連携して捉えられる国際的な支援体制の構築が課題であろう。大学の国際教育と地域社会との相互支援となるインターンシップの開拓や、学生・教職員・社会人の関わりの場の創出、グローバル・ネットワーキング構築など今後の課題は多い。

本研究では、交換留学生が日本留学中におかれたグローバル・コミュニティから日本社会と世界を見つめ直し、日本とつながりつつ世界に貢献したいとの強い要望を持つようになる変容を明らかにした。日本の大学が、留学生と日本社会とを結ぶためにいかなる教育機会と支援を提供し得るかは今後重要な課題である。交換留学生は、日本の大学への留学がもたらす可能性と、日本社会とつながりを築くキャリア構築の可能性についての具体的示唆を欲している。

交換留学生が日本留学を意義あるものとして捉え、留学後も日本社会とつながりたいと要望するよう変容している現実は、グローバル化への対応の遅れが深刻化する日本において軽視すべきでないと考える。本研究は、日本語と日本文化に強い関心を持つ交換留学生が、将来的に日本社会とグローバル社会とをつなぐ役割を担う可能性を持つことを示唆している。交換留学生が日本社会に実際に何をもたらしたかについての多角的分析は、今後の研究の課題としたい。

## 注

（1）以降、「広島大学短期交換留学プログラム」（Hiroshima University Study Abroad Program）を「HUSA プログラム」と称し、「広島大学短期交換留学プログラム」に参加した留学生を「HUSA 留学生」と称する。全世界の協定大学より約 40 名の交換留学生が毎年 HUSA プログラムに参加している。2011 年 12 月の時点で 24 ヶ国に渡る 65 大学と USAC（University Studies Abroad Consortium）及び UMAP（University Mobility in Asia and the Pacific）の 2 コンソーシアムと協定を締結している。HUSA プログラムの詳細は HUSA プログラムホームページを参照。

（2）「グローバル社会におけるパラダイム・シフト：日本の高等教育とキャリアにおける意識変容」と題し、短期交換留学生・日本人学生・社会人を対象とし、高等教育とキャリアにおける高等教育経験者の意識変容について、大学教育と社会を連携させ分析している。大学生が日々自分の生き方と将来について自分に問いかけ、アイデンティティを模索し、社会とのつながりを求めて模索している姿が明らかとなった。インタビューでは、普段人に語らない深い内面を語る学生や社会人も多く、大学教育経験者の意識研究における深い質的調査の必要性が認識できた。

（3）プログラム評価及び授業評価を各学期ごとに行いプログラム改善に生かしてきたが、評価からも日本語と日本文化への強い関心と興味が伺える。

（4）外国人留学生を採用する意向を示す企業は着実に増えており、就職情報サイトを運営するマイナビの調査によると、2012年卒採用で外国人留学生を「採用した（する予定）」とした日本企業は11.7%で、特に上場企業では27.1%にのぼる。2013年卒採用で外国人留学生を「採用する」または「検討中」とする上場企業は全体の6割近くに達している（読売新聞，2012）。

（5）東洋経済HRフォーラム2010「グローバル人材の最新潮流」（2010年9月6日）にて指摘された。

（6）実際に、「意識変容」に的を絞り、日本留学前と日本留学後で何が変わったかについて項目別に導き出す手法でもインタビューを試みた。本稿で提示した手法で進めたインタビューのほうが、はるかに学生は自らの人生全体を捉える視野から、感情も含めて多くを語り、その結果、日本留学が学生にどのような意味を持ち、意識を変容させたのかについての全体像を捉えることができた。

## 引用文献


有本章（2008）「グローバル化時代における高等教育システムの構造と機能－その類似性に関する国際比較試論－」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』第39集，pp. 55-73.

伊豫谷登士翁（2002）『グローバリゼーションとは何か－液状化する世界を読み解く－』平凡社

大森不二雄（2010）「グローバル人材が躍動する社会を目指す教育・雇用改革－閉鎖する日本に対する唯一の処方箋－」『大学マネジメント』第6巻，第8号，pp. 12-22.

大森不二雄（2007）「知識社会に対応した大学・大学院教育プログラムの開発－学術知・実践知融合によるエンプロイアビリティー育成の可能性－」『教育学年報』第10号，pp. 5-43.

神谷順子・中川かず子（2007）「異文化接触による相互の意識変容に関する研究－留学生・日本人学生の協同的活動がもたらす双方向的効果－」『北海学園大学学園論集』第134号，pp. 1-17.

崔佳英（2012）「学部留学生のアカデミック場面における学びと変容に関する研究－コミュニティ参加過程に着目して－」（修士論文）

恒松直美（2011）「短期交換留学生向けインターンシップ授業における企業体験者講話とPBL（課題発見解決型学習）」『広島大学留学生教育』第15号，pp.47-61.

恒松直美（2007）「広島大学短期交換留学プログラム留学生の受講授業の多様性－日本留学の意義と魅力－」『広島大学留学生センター紀要』第17号，pp.11-32.

東洋経済新聞社（2010）「東洋経済HRフォーラム2010『グローバル人材の最新潮流』」（2010年9月6日）http://www.toyokeizai.net/ad/special/101018hr.html（2011年6月10日閲覧）

根本直弥・山崎瑞紀（2011）「留学生と日本人学生の協同学習による集団間態度の変容」『東京都市大学環境情報学部情報メディアセンタージャーナル』第12号，pp.35-38.

福岡寿美子（2007）「研究演習クラスにおける学生の変容－日本人学生と中国人留学生の異文化接触を中心に－」『流通科学大学教育高度化推進センター紀要』第4号，pp.59-76.

読売新聞（2012）「第28回　留学生採用が物語る企業の内向き度」http://www.yomiuri.co.jp/net/global/20120322p01.htm（2012年度6月1日閲覧）

李麗麗（2011）「中国人大学院生の意識と行動変容－アカデミック・インターアクションに着目して－」（修士論文）

Dalton, Jon C.（2001）Career and calling: Finding a place for the spirit in work and community. New Directions for Student Services, 95 Fall, pp.17-25.

Hiroshima University Study Abroad Program（HUSA）http://www.hiroshima-u.ac.jp/en/husaprogram_incoming（2012年6月1日閲覧）

Mezirow, Jack.（1994）Understanding transformation theory. Adult Education Quarterly, 44(1), pp.222-232.

Slaughter, Sheila and Larry Leslie.（1997）. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.


## 付記


本稿は、「留学生教育学会第16回研究大会」における研究発表『短期交換留学生の日本留学による意識変容』（2011年8月20日，名古屋大学）にデータの再分析と加筆・修正を加えたものである。本研究は「グローバル社会におけるパラダイム・シフト：日本の高等教育とキャリアにおける意識変容」（研究代表者 恒松直美・文部科学省科学研究費補助金2009-2011年度　基盤C21530881）の一環として行った。

# 中国人日本語学習者の作文に見られる序列の接続表現使用の問題点
## ―日本語母語話者の評価から―

# Problems Associated with Sequences of Connective Expressions Observed in the Compositions of Chinese Learners of Japanese: An Evaluation by Japanese Native Speakers

黄　明侠（ハルビン師範大学　東語学院）
MingXia HUANG（Institute of Eastern Language and Culture, Harbin Normal University）

**要　旨**

本稿は、中国人日本語学習者の作文に見られる序列の接続表現使用の問題点を、日本語母語話者の評価から探ることを目的としたものである。

調査の結果、説明文、意見文共に最大の問題点は、文章の全体構造がわかりにくい点にあることが明らかになった。相関係数を調べたところ、全体構造のわかりにくさは、列挙されたものの対等性と相関が高いことがわかった。

また、説明文より意見文の方が全体としての評価が低かった。それは、日本語母語話者は説明文では「まず」系列、意見文では「第一」系列、「一つ目」系列のように序列の接続表現を使い分けるのに対し、中国人日本語学習者は説明文でも意見文でも同様に「まず」系列の序列の接続表現を多く使う傾向があることに関係する。つまり、中国人日本語学習者は既習の序列の接続表現の組み合わせの型をどのジャンルにも当てはめる傾向が強いため、読者の文章の全体構造の把握を妨げる恐れがあることが示唆された。
［キーワード：中国人日本語学習者、序列、接続表現、説明文、意見文］

**Abstract**

This study aims to clarify problems in relation to the usage of sequences of connective expressions observed in the compositions of Chinese learners of Japanese, based on an evaluation by Japanese native speakers.

The results show that the biggest problem faced by the Chinese learners of Japanese is that they found it difficult to understand the whole structure of sentences in both explanatory texts and opinion statements. Through the examination of its correlation coefficient, a high correlation was found between the difficulty of grasping the meaning of a whole sentence and the equality of the listed sentences.

In addition, the evaluation as a whole was lower for opinion sentences than explanatory texts. While Japanese native speakers use the sequences of connective expressions such as “daiichi” and “hitotsume” in opinion statements and “mazu” in explanatory texts, Chinese learners of Japanese tend to use many sequences of connective expressions such as “mazu” similarly in both explanatory texts and opinion statements. Consequently, their grasp of the whole structure of a sentence is hindered by the strong tendency to apply a combinatorial model of such expressions as they have acquired to any type of sentences.
［Key words: Chinese learners of Japanese, sequence, connective expressions, expository text, opinion statement］

## 1．はじめに

長く、複雑な構造の文章を書こうとするとき、内容をどのように整理すれば文章の主旨を読み手にわかりやすく伝えられるのかに悩む日本語学習者は少なくない。このような場合、よく使用されるのは「まず」「第一に」などといった序列の接続表現である。

石黒他（2009）は、序列の接続表現が論文・社説・コラム・エッセイ・小説・シナリオなど多岐にわたるジャンルにおいて頻繁に出現することを実証的に示し、また、二通（2001）をはじめとする日本語教育におけるアカデミック・ライティングの分野でも、序列の接続表現の役割が強調され、その重要性が共通理解になりつつある。

しかし、これら一見簡単そうな序列の接続表現は、「不

適切な選択をすることによって、列挙されているもの同士の関係が見出だしにくくなり、かえって文章の全体構造をわかりにくくしている」（石黒，2005：47）という現実がある。

そこで、本稿では、日本語母語話者と中国人日本語学習者、各70名に書いてもらった「料理の作り方を説明する説明文」と「割り勘に関して自分の意見を述べる意見文」に基づいて、中国人日本語学習者の作文における序列の接続表現の使用に果たして問題があるのか、問題があるとすればどこにあるのか、その背後にある原因を探りたい。

## 2. 先行研究

### 2.1 序列の接続表現に関する先行研究

序列の接続表現の先行研究は、日本語学の枠組みに基づく記述的なものが中心である。

小林（1987）は「まず」「最初に」「はじめに」「次に」「最後に」などに関して、「品詞論的には副詞的用法で使われるものを序列副詞と称する」とし、「序列副詞の作用域と焦点は文全体あるいは文脈によって決定される点に特徴がある」と指摘している。

また、序列の接続表現の内部構造に関するものに二通・佐藤（2000）と石黒（2005）がある。二通・佐藤（2000）では「分類に使われる文型・表現として、項目を数え上げる（接続表現）：第一に、～。第二に、～。第三に、～。説明の順序を示す（接続表現）：まず、～。次に、～。それから、～。さらに、～。最後に、～。」のように述べ、石黒（2005）では、列挙されている事柄の順序を入れ替えると、その論理的な意味が変わるかどうかによって、序列の接続表現を「順序を問わない接続語」（「第一に」「第二に」「第三に」「また」など）、「順序を問う接続語」（「最初に」「続いて」「次いで」「その後」など）、「順序を問える接続語」（「まず」「次に」「さらに」「最後に」「そして」などの三類に分け、あり得る列挙の接続表現の組み合わせのパターンを示している。

さらに、日本語学習者の序列の接続表現の使用に関する研究としては、黄（2011a，2011b）が挙げられる。黄（2011a）では、説明文において日本語母語話者が序列の接続表現を選択する場合、「まず」→「次に」→「最後に」というパターンを選択する傾向があるのに対し、中国語を母語とする日本語学習者の場合は「まず」→「それから」→「最後に」というパターンを選択しやすい。一方、黄（2011b）では、意見文において、日本語母語話者が序列の接続表現を選択する場合、「第一に」→「第二に」→「第三に」や「一つ目の」→「二つ目の」→「三つ目の」という数字の入った系列を好んで使うのに対し、中国語を母語とする日本語学習者の場合は、説明文と同じ「まず」→「それから」→「最後に」というパターンを選択する傾向が強いことが示されている。

これらの先行研究は、序列の接続表現の定義や特徴、文章構成面での役割を明らかにしている点で重要であるが、教育への応用を考えた場合、日本語学習者による序列の接続表現の使用の適切さを評価し、不適切な場合、その原因を探る研究も必要であると思われる。

### 2.2 作文評価に関する先行研究

日本語教育において作文の評価基準に関する先行研究は、菊地（1987）、田中・坪根・初鹿野（1998）、田中・初鹿野・坪根（1998）、坂井（2005）、川上（2005）などがある。これらの先行研究は、主に作文評価基準を作ることを目的として、項目ごとに分析を行い、様々な学習レベルの日本語学習者の作文を評価する際に、評価者はどの項目を重視しているのか、どの要因がよい評価を得られる作文とつながっているのかなどについて示しており、参考になる。

しかし、日本語母語話者と日本語学習者の作文を比較し評価するという観点は管見の限りでは見られなかった。そこで、本稿では先行研究に倣い、序列の接続表現の使用実態に絞って分析・評価を行う一方、中国人日本語学習者の作文を日本語母語話者のものと比較し、両者の作文にどのような評価の差が見られるのか、その相違に項目別に着目し、今後どの項目を重視して作文指導を行うべきかを考えたい。

## 3. 研究方法

### 3.1 調査対象者

本研究は日本語母語話者と中国人日本語学習者、それぞれ70名に「料理の作り方を説明する説明文」（調査資料1）と、「割り勘に関して自分の意見を述べる意見文」（調査資料2）について書いてもらった作文を用いる。作文は手書きで、制限時間は設けていない。日本語母語話者は日本国内の大学に在籍し、文系学部に所属する学部2年～4年生で、中国人日本語学習者は中国国内の大学に在籍し、日本語を専攻する学部2年～4年生である。中国人日本語学習者の学習歴を確認し、旧日本語能力試験で2級の目安とされている学習時間600時間以上の授業時間を経ている学習者のみを対象とした。

### 3.2 研究方法

本研究では、大学院で日本語学を専攻し、現在、教壇に立っている日本語母語話者3名（男性1名、女性2名）が、日本語母語話者と中国人日本語学習者、各70名が書いた説明文と意見文を5段階で評価する方法を採用した。3名の日本語母語話者の教育経験年数は、それぞれ

16年（評価者1）、12年8ヶ月（評価者2）と15年（評価者3）である。

本研究では、中国人日本語学習者のすべての作文に目を通し、序列の接続表現に関わる問題点を洗い出した結果、次の表1のように、形式的な表現の面（①形態面、②文法面）、運用上の機能の面（③出現位置、④組み合わせ）、列挙に関わる内容の面（⑤対等性、⑥包括性）、それらを総合した総合的な面（⑦文章の全体構造）の7つに分類できたので、それら項目について作文評価項目を作成した。具体的には以下の通りである。

客観的な評価結果を得るため、日本語母語話者と中国人日本語学習者の作文のタイトルと氏名を伏せて、ランダムに日本語母語話者と中国人日本語学習者の順番を入れ替えた。そして、作文評価シート以外に、作文評価基準の詳しい説明を付け加えたものを別紙で用意した。その具体的な説明は以下の通りである。

①形態面：使用された序列の接続表現は形態面で自然か。
説明：使用された序列の接続表現の形態が日本語として自然かどうかを評価する。
（たとえば、○まず：自然　×次：あまり自然ではない→○次に）

②文法面：使用された序列の接続表現は文法面で自然か。
説明：使用された序列の接続表現が統語的な機能の面で自然かどうかを評価する。
（たとえば、×第一に、割り勘は互いの財布に優しい。：あまり自然ではない→○第一に、割り勘は互いの財布に優しいという点がある。）

③出現位置：序列の接続表現の出現位置は適切か。
説明：段落の冒頭にあるか、あるいは文頭、文中にあるかなどを含めて、序列の接続表現の出現位置が適切かを評価する。

④組み合わせ：序列の接続表現が2つ以上使用された場合、その序列の接続表現の組み合わせは適切か。
説明：文章の内容と関係なく、序列の接続表現の組み合わせだけを見て適切かを評価する。

⑤内容の対等性：序列の接続表現が2つ以上使用された場合、序列の接続表現によって導かれる内容がそれぞれ対等なものとして理解しやすいか。
説明：序列の接続表現の後に来る内容が対等なレベルのものであるかどうかを評価する。

⑥内容の包括性：列挙された内容が何の列挙であるか示されているか。
説明：列挙を予告する予告文、あるいは列挙をまとめるまとめ文の有無を評価する。

⑦文章の全体構造：文章の全体的な構造はわかりやすいか。
説明：序列の接続表現の形だけではなく、中身も（つまり、文章の意味、内容面も伴って）含めて、文章の全体的な構造はわかりやすいかを評価する。

注：

ア）①、②、③に関して、すべての接続表現が自然である場合、その程度に応じて「とても自然である」か「自然である」と評価してください。一方、不自然なものが一つでもある場合、その程度に応じて「あまり自然ではない」か「全く自然ではない」と評価してください。

イ）④に関して、3つの序列の接続表現の組み合わせのうち、2つが適切で、1つが不適切である場合、あるいは、⑤に関して、1つでも理解しにくいものがある場合、その程度に応じて「あまり適切ではない」か「全く適切ではない」あるいは「多少理解しにくい」か「理解しにくい」と評価してください。

ウ）序列の接続表現を1つしか使っていない場合は、④、⑤を除いて評価してください。

エ）序列の接続表現を全く使用していない場合は、⑥と⑦だけを評価してください。

表1　作文評価シート

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ①使用された序列の接続表現は形態面で自然か。 | | | | |
| 5とても自然である | 4自然である | 3どちらとも言えない | 2あまり自然ではない | 1全く自然ではない |
| ②使用された序列の接続表現は文法面で自然か。 | | | | |
| 5とても自然である | 4自然である | 3どちらとも言えない | 2あまり自然ではない | 1全く自然ではない |
| ③序列の接続表現の出現位置は適切か。 | | | | |
| 5とても適切である | 4適切である | 3どちらとも言えない | 2あまり適切ではない | 1全く適切ではない |
| ④序列の接続表現が2つ以上使用された場合，その序列の接続表現の組み合わせは適切か。 | | | | |
| 5とても適切である | 4適切である | 3どちらとも言えない | 2あまり適切ではない | 1全く適切ではない |
| ⑤序列の接続表現が2つ以上使用された場合，序列の接続表現によって導かれる内容がそれぞれ対等なものとして理解しやすいか。 | | | | |
| 5とても理解しやすい | 4理解しやすい | 3どちらとも言えない | 2多少理解しにくい | 1理解しにくい |
| ⑥列挙された内容が何の列挙であるか示されているか。 | | | | |
| 5明確に示されている | 4示されている | 3どちらとも言えない | 2あまり示されていない | 1全く示されていない |
| ⑦文章の全体的な構造はわかりやすいか。 | | | | |
| 5とてもわかりやすい | 4わかりやすい | 3どちらとも言えない | 2多少わかりにくい | 1わかりにくい |

## 4. 日本語母語話者と中国人日本語学習者の作文に対する評価の比較

本稿では、3名の日本語母語話者に7つの項目に関して評価してもらったが、序列の接続表現を使用した者、序列の接続表現を1つしか使用していない者と、序列の接続表現を全く使用していない者があったため、序列の接続表現に関わる①～⑤は、それぞれに該当する人数のみに評価点数をつけ、⑥と⑦のみすべての調査対象者が書いた作文について評価点数をつけた。7つの項目の実際の該当者人数は、次の表2のようになる。

### 4.1 説明文における評価結果

70名の日本語母語話者と中国人日本語学習者が書いた説明文について、3名の評価者（それぞれ評価者1、評価者2、評価者3と呼ぶ）が7つの項目に関して評価した結果は表3と表4のようになる。ここでの「個別平均」というのは、序列の接続表現を使用した者の合計得点を使用した人数で割ったものである。また、「総合平均」というのは評価者1、評価者2、評価者3の平均の和を3で割ったものである。

表3を見ると、7つの項目に関して、日本語母語話者の総合平均はほとんど4点台であり、標準偏差のばらつきが大きくないため、70名の日本語母語話者に対する評価はおおむね高いことがわかった。

次に、中国人日本語学習者の評価結果を見てみる。表4から①形態面に関して3名の評価者の総合平均は4.34と他と比べて高いため、70名の中国人日本語学習者が使用した序列の接続表現は形態面で自然であると考えられる。一方、②～⑥に関して、3名の評価者の総合平均は3.41

表2　説明文と意見文における評価該当者数

| | 説明文 | | 意見文 | |
|---|---|---|---|---|
| | 日本語母語話者 | 中国人日本語学習者 | 日本語母語話者 | 中国人日本語学習者 |
| ①形態面 | 67名 | 67名 | 68名 | 61名 |
| ②文法面 | 67名 | 67名 | 68名 | 61名 |
| ③出現位置 | 67名 | 67名 | 68名 | 61名 |
| ④組み合わせ | 54名 | 60名 | 65名 | 57名 |
| ⑤対等性 | 54名 | 60名 | 65名 | 57名 |
| ⑥包括性 | 70名 | 70名 | 70名 | 70名 |
| ⑦全体構造 | 70名 | 70名 | 70名 | 70名 |

表3　日本語母語話者が作成した説明文に対する得点

| | 評価者1 | 評価者2 | 評価者3 | 評価者（3名） |
|---|---|---|---|---|
| | 個別平均（標準偏差） | 個別平均（標準偏差） | 個別平均（標準偏差） | 総合平均（標準偏差） |
| ①形態面 | 4.87(0.46) | 4.97(0.17) | 4.78(0.62) | 4.87(0.28) |
| ②文法面 | 4.81(0.61) | 4.91(0.38) | 4.78(0.65) | 4.83(0.37) |
| ③出現位置 | 4.19(1.00) | 4.48(0.66) | 4.69(0.70) | 4.45(0.55) |
| ④組み合わせ | 4.04(0.99) | 4.30(0.66) | 4.11(1.06) | 4.15(0.72) |
| ⑤対等性 | 4.11(1.00) | 4.33(0.70) | 4.56(0.77) | 4.33(0.56) |
| ⑥包括性 | 4.23(1.45) | 4.09(1.55) | 3.40(1.57) | 3.90(1.39) |
| ⑦全体構造 | 3.99(1.11) | 4.09(0.90) | 4.46(0.93) | 4.18(0.69) |

表4　中国人日本語学習者が作成した説明文に対する得点

| | 評価者1 | 評価者2 | 評価者3 | 評価者（3名） |
|---|---|---|---|---|
| | 個別平均（標準偏差） | 個別平均（標準偏差） | 個別平均（標準偏差） | 総合平均（標準偏差） |
| ①形態面 | 4.46(0.97) | 4.51(0.75) | 4.06(1.27) | 4.34(0.88) |
| ②文法面 | 3.54(1.02) | 3.78(1.13) | 3.30(1.12) | 3.54(0.83) |
| ③出現位置 | 3.70(1.16) | 3.87(0.76) | 3.73(1.14) | 3.77(0.76) |
| ④組み合わせ | 3.60(1.11) | 3.50(0.85) | 3.30(1.20) | 3.47(0.83) |
| ⑤対等性 | 3.22(1.20) | 3.48(0.91) | 3.52(1.00) | 3.41(0.75) |
| ⑥包括性 | 3.86(1.64) | 3.64(1.69) | 3.29(1.54) | 3.60(1.46) |
| ⑦全体構造 | 2.74(1.29) | 3.21(0.74) | 2.97(1.06) | 2.98(0.74) |

から 3.77 であるので、70 名の中国人日本語学習者が使用した序列の接続表現は、文法面、出現位置、組み合わせで自然あるいは適切とは言えず、列挙された内容の対等性や包括性に関して理解しやすいとは言えない面がありそうである。さらに、⑦に関して、3 名の評価者の総合平均も 2.98 ととりわけ低かった。

また、表 3 と表 4 を比べて見ると、すべての項目に関して、日本語母語話者の総合平均は中国人日本語学習者より上回っている現象が見られた。日本語母語話者と中国人日本語学習者の総合平均に SPSS を用いて t 検定を行った結果は表 5 のようになった。ここでの「総合平均の差」は、日本語母語話者の数値から中国語母語話者の数値を引いたものである。(以下の表 8 も同様である。)表 5 を見ると、7 つの項目のうち⑥包括性以外に、他の 6 つの項目は日本語母語話者が中国人日本語学習者より 0.1％水準で有意に高いことがわかった。特に、中国人日本語学習者を日本語母語話者と比較した場合、文法面における総合平均の差が 7 つの項目の中で最も大きい点が目立つ。

### 4.2　意見文における評価結果

一方、意見文のほうはどうなっているだろうか。70 名の日本語母語話者と中国人日本語学習者が書いた意見文について、3 名の日本語母語話者が 7 つの項目に関して評価した結果は以下の表 6 と表 7 のようになる。

表 6 と表 7 を見ればわかるように、説明文と同様にすべての項目において、中国人日本語学習者の総合平均は日本語母語話者を下回っている。また、日本語母語話者と中国人日本語学習者の総合平均を *t* 検定で調べた結果、表 8 のように 7 つの項目すべて日本語母語話者が中国人日本語学習者より 0.1％水準で有意差が見られた。

表 5　日本語母語話者と中国人日本学習者が作成した説明文の評価結果に関する *t* 検定

| | *t* 値 | 自由度(*df*) | *p* 値 | 総合平均の差 |
|---|---|---|---|---|
| ①形態面 | 4.68 | 79 | 0.000*** | 0.53 |
| ②文法面 | 11.67 | 91 | 0.000*** | 1.29 |
| ③出現位置 | 5.99 | 121 | 0.000*** | 0.69 |
| ④組み合わせ | 4.66 | 112 | 0.000*** | 0.68 |
| ⑤対等性 | 7.53 | 109 | 0.000*** | 0.93 |
| ⑥包括性 | 1.29 | 138 | 0.200 | 0.31 |
| ⑦全体構造 | 9.95 | 138 | 0.000*** | 1.20 |

注：*** $p < .001$

表 6　日本語母語話者が作成した意見文に対する得点

| | 評価者 1 | 評価者 2 | 評価者 3 | 評価者(3 名) |
|---|---|---|---|---|
| | 個別平均(標準偏差) | 個別平均(標準偏差) | 個別平均(標準偏差) | 総合平均(標準偏差) |
| ①形態面 | 4.74(0.61) | 4.93(0.26) | 4.51(0.68) | 4.73(0.39) |
| ②文法面 | 4.03(0.99) | 4.81(0.50) | 4.43(0.82) | 4.42(0.54) |
| ③出現位置 | 4.76(0.60) | 4.51(0.61) | 4.68(0.68) | 4.65(0.47) |
| ④組み合わせ | 3.85(0.99) | 4.51(0.69) | 4.08(0.94) | 4.14(0.66) |
| ⑤対等性 | 4.37(0.80) | 4.48(0.75) | 4.31(0.85) | 4.38(0.57) |
| ⑥包括性 | 4.63(0.97) | 4.59(0.79) | 2.97(1.69) | 4.06(0.88) |
| ⑦全体構造 | 4.09(1.09) | 4.49(0.74) | 4.33(0.81) | 4.30(0.61) |

表 7　中国人日本語学習者が作成した意見文に対する得点

| | 評価者 1 | 評価者 2 | 評価者 3 | 評価者(3 名) |
|---|---|---|---|---|
| | 個別平均(標準偏差) | 個別平均(標準偏差) | 個別平均(標準偏差) | 総合平均(標準偏差) |
| ①形態面 | 4.26(0.84) | 4.11(1.03) | 3.31(1.44) | 3.90(0.98) |
| ②文法面 | 2.64(0.80) | 2.79(0.93) | 2.38(0.80) | 2.60(0.63) |
| ③出現位置 | 4.41(0.90) | 4.11(0.92) | 4.13(0.96) | 4.22(0.74) |
| ④組み合わせ | 3.84(0.82) | 3.67(0.87) | 2.70(1.18) | 3.40(0.75) |
| ⑤対等性 | 3.58(1.27) | 3.58(0.80) | 2.54(1.05) | 3.23(0.79) |
| ⑥包括性 | 4.31(1.11) | 3.77(1.29) | 2.27(1.62) | 3.45(1.04) |
| ⑦全体構造 | 2.97(1.40) | 3.04(0.88) | 2.49(1.05) | 2.83(0.90) |

表8　日本語母語話者と中国人日本学習者が作成した意見文に関する $t$ 検定

| | $t$ 値 | 自由度（$df$） | $p$ 値 | 総合平均の差 |
|---|---|---|---|---|
| ①形態面 | 6.20 | 77 | 0.000*** | 0.83 |
| ②文法面 | 17.70 | 127 | 0.000*** | 1.82 |
| ③出現位置 | 3.90 | 100 | 0.000*** | 0.43 |
| ④組み合わせ | 5.78 | 120 | 0.000*** | 0.74 |
| ⑤対等性 | 9.08 | 100 | 0.000*** | 1.15 |
| ⑥包括性 | 3.74 | 138 | 0.000*** | 0.61 |
| ⑦全体構造 | 11.27 | 121 | 0.000*** | 1.47 |

注：***$p < .001$

表7を見ると、7つの項目のうち、③出現位置のみ3名の評価者の総合平均が4.22と相対的に高く、中国人日本語学習者が使用した序列の接続表現の出現位置は適切であると判断されていることがわかる。①形態面も2名の評価者の平均は4.26と4.11であり、総合平均でも3.90点と比較的高い。

一方、④組み合わせ、⑤対等性、⑥包括性に関して、3名の評価者の総合平均はそれぞれ3.40点、3.23点、3.45点である。つまり、中国人日本語学習者による序列の接続表現は、組み合わせにおいて適切であるとは言い難く、列挙された内容の対等性、包括性に関しても理解しやすいとは言えないという結果になる。特に、内容の対等性を示す⑤は、次に見る②文法面、⑦全体構造に続き、日本語母語話者の総合平均と比べ、3番目に差が大きい項目であり、この傾向は説明文と一致している。つまり、内容の対等性は、序列の接続表現の文法面、文章の全体構造に次いで問題が大きいと見なすことが可能である。

さらに、②文法面に関して、3名の評価者の総合平均は著しく低い2.60点であり、日本語母語話者の総合平均4.42点と比較すると、説明文のときと同様、7つの項目の中で最も差が大きい。中国人日本語学習者の意見文における序列の接続表現は、文法面であまり自然ではないことがわかる。

⑦全体構造に関しても、3名の評価者の総合平均は2.83点と相対的に低い。これらの数字から、中国人日本語学習者の書いた意見文における文章の全体構造はわかりにくいと考えられる。

## 5．中国人日本語学習者の説明文と意見文に対する評価の比較

3名の日本語母語話者が中国人日本語学習者が書いた説明文と意見文に対する評価の結果から、2つの異なるジャンルの作文がともに、序列の接続表現の文法面、及び文章の全体構造の面に問題点を抱えていることがわかった。しかし、ジャンル別の問題点の違いについては明らかになっていない。

そこで、表4と表7の中国人日本語学習者が書いた説明文と意見文に対する評価結果を $t$ 検定にかけたところ、表9のように①形態面、②文法面、③出現位置の3つの項目に関して0.1％水準で有意差が見られた。つまり、中国人日本語学習者が書いた説明文と意見文において、①形態面と②文法面に関して、説明文より意見文の総合平均が有意に低く、読み手にとって不自然であると判断され、③出現位置に関して、意見文より説明文の総合平均が有意に低く、序列の接続表現は適切なところに使われていないと判断されていることがわかる。表9の中の「総合平均の差」は、説明文の数値から意見文の数値を引いたものである。

一方、他の4つの項目に関して、説明文と意見文両者の総合平均の間に有意な差は見られなかった。4節の結果と考え合わせると、これらは、中国人日本語学習者が

表9　中国人日本語学習者が作成した説明文と意見文の評価結果に関する $t$ 検定

| | $t$ 値 | 自由度（$df$） | $p$ 値 | 総合平均の差 |
|---|---|---|---|---|
| ①形態面 | 2.72 | 126 | 0.007** | 0.45 |
| ②文法面 | 7.22 | 122 | 0.000*** | 0.94 |
| ③出現位置 | -3.40 | 126 | 0.001** | -0.45 |
| ④組み合わせ | 0.43 | 115 | 0.667 | 0.06 |
| ⑤対等性 | 1.20 | 115 | 0.232 | 0.17 |
| ⑥包括性 | 0.67 | 125 | 0.506 | 0.14 |
| ⑦全体構造 | 1.03 | 133 | 0.307 | 0.14 |

注：**$p < .01$　***$p < .001$

書いた説明文と意見文が共通した問題を抱えているのではないかと思われる。

## 6. 中国人日本語学習者の説明文と意見文に対する評価結果の検討

本節では、4節、5節の結果を踏まえ、中国人日本語学習者の評価結果を中心に、そのような評価の差が生まれた原因を検討する。

ここでは、3点未満の評価しか得られなかった作文を考察することを通し、中国人日本学習者が作文で列挙を提示するときに犯しがちな問題点を探りたい。3点未満としたのは、3名の評価者の平均がネガティブな評価に偏っており、そこには何らかの問題が存在する可能性が高いと判断されるためである。なお、例文では、中国人日本語学習者が書いた原文をそのまま取り上げており、文法的あるいは表記上の誤用については特に訂正していない。

**① 形態面**

表9から中国人日本語学習者が書いた説明文より意見文の方が形態面で日本語母語話者に低く評価されていることがわかる。中でも目立つのは、「次」「最後」という格助詞「に」が脱落したもので、説明文、意見文のいずれにも散見された。これは母語である中国語の干渉の可能性が高い。それ以外では、「それからは」「初めては」のように係助詞「は」がついたもの、説明文では「第～歩」という母語である中国語をそのまま用いたものが見られた。これらの点が、形態面で不自然であると評価者に感じられる要因となっていると考えられる。

**② 文法面**

表9からわかるように、文法面では説明文と意見文の低評価人数の差が他の項目と比べて、比較的大きい。そこで、低評価されている中国人日本語学習者の意見文を見ると、「まず」「それから」「次に」などの副詞が文末とうまく対応していないものが多いことがわかる。割り勘の賛否の理由を列挙する場合、日本語母語話者の作文では、「第一の理由は～（から）である」のように名詞述語文で列挙することが多い。つまり、割り勘の賛否のように時間的な展開のない根拠の提示では、段落の冒頭に来るトピック・センテンスを名詞述語文で設定し、後に続くサポーティング・センテンスでその名詞述語文の内容を深めるという展開が一般的である。静的述語に対して無理に副詞を使うと、文頭と文末の対応を保つのが難しくなり、それが文法面での評価に影響を与える傾向がある。

一方、説明文の場合は、「それから」「そして」などが連続して使用されたり、「とりあえず」「それで」などのような順序を説明するときに使わないものが使用されたりしたため、低評価に繋がっているようである。

**③ 出現位置**

表9を見ると、出現位置について中国人日本語学習者の意見文より説明文の方が低く評価されている。これは、意見文では序列の接続表現の出現位置はあまり問題がなく、説明文では日本語学習者がその出現位置に注意する必要があるということを意味している。意見文の場合は、割り勘あるいはおごる理由をいくつか挙げ、それぞれの理由の冒頭に序列の接続表現を入れれば済む。それに対し、説明文の場合は、料理を作るいくつかの段階の中で、どの段階で接続表現を入れれば料理の作り方の進み具合が理解しやすくなるかがやや難しい。

具体的には、例1のように、各段階の冒頭ではなく、ある段階の途中に序列の接続表現が出現する場合、例2のように、序列の接続表現を多用することによる弊害が見られた。こうした使用は、「材料を切る」「材料を揚げる」、あるいは「餡を作る」「皮で包む」「鍋で茹でる」という作業の各段階をかえってわかりにくくしてしまう恐れがある。

例1：｛前略｝まず豚もも肉を2cm片に切り、生姜がほそいになってたまねぎを細さに切ります。▼豚もも肉を160℃の油でカリッと揚げます。そして豚もも肉を揚げてから、小麦粉において入れる。小麦粉を塗ります。豚もも肉の外側が小麦粉を塗ります。▼フライパンに油を引き、酢、砂糖を入れてから、生姜、人参、たまねぎを入れて炒めて出来上がりです。｛後略｝

例2：｛前略｝まず、豚の肉と白菜やにらやきれいに洗います。それから、豚の肉とやさいを細く刻みます。そのあと、皿に具を入れて、醤油や塩などの味付けを入れて、よく混ぜます。それから、皮を包みます。鍋の中で水を入れて、ギョーザと一緒に茹でます。そのあと、ギョーザは作成しました。

**④ 組み合わせ**

中国人日本語学習者が書いた説明文と意見文に現われてきた序列の接続表現の組み合わせのうち、評価値が3点未満のものを以下の表10のようにまとめた。（中国人日本語学習者の説明文と意見文に現われてきた序列の接続表現の組み合わせの詳細―典型的な組み合わせなどについては黄（2011a，2011b）を参照されたい。）

今回の調査で見られた組み合わせの代表的なパターンは、石黒（2005）の「順序を問える接続語」に相当する「まず」系列（「まず」→「次に」→「最後に」など）、「順序を問わない接続語」に相当する「第一」系列（「第一に」→「第二に」→「第三に」など）と「一つ目」系列（「一つ目に」→「二つ目に」→「三つ目に」など）の3つにまとめられる。また、日本語母語話者は、説明文では「まず」系列を、意見文では「第一」系列あるいは「一つ目」

表 10　中国人日本語学習者の作文における不適切な序列の接続表現の組み合わせ

| 説明文における不適切な組み合わせ | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | とりあえず | それから | それで | | | | |
| 2 | | 次は | その後 | | | | |
| 3 | まず | あとは | つぎに | または | それから | | |
| 4 | まず | 更に | また | その後 | 最後に | | |
| 5 | まず | それから | そして | そして | それから | そして | |
| 6 | 第一歩 | そして | 第二歩 | 第三歩 | 第四歩 | 第五歩 | そして |
| 7 | まず | そして | | | | | |
| 8 | まず | それから | また | それから | 最後 | | |
| 9 | 第一歩 | それから | それから | 最後 | そして | それから | |
| 10 | まず | そして | それで | また | | | |
| 11 | まず | 続いては | その後 | 次いで | その後 | 次は | 最後は |
| 12 | | それからは | そして | つづいて | | | |
| 13 | まずは | あとは | 次に | あとは | 続いて | 最後に | |
| 14 | まず | それから | 次に | それから | そして | その後 | |
| 15 | まず | 次は | それから | あとは | 次は | 最後は | |
| 16 | まずは | そして | それで | 最後に | | | |
| 17 | まず | それから | そのあと | それから | | | |
| 18 | まず | その後 | その後 | そして | それで | それから | 最後に |

| 意見文における不適切な組み合わせ | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | | それに | さらに |
| 2 | まず | | 最後に |
| 3 | まずは | それに | 三つ目は |
| 4 | まず | それから | その次 |
| 5 | 初めては | そして | また |
| 6 | まず | つぎは | おまけに |
| 7 | まず | また | 最後 |
| 8 | まず | そのうえ | その後 |
| 9 | まず | これから | 最後 |
| 10 | まず最初に | 順序が二番目は | 最後 |
| 11 | まず | そのうえ | そして |
| 12 | まず | これから | 最後 |

系列を選択する傾向があるのに対し、中国人日本語学習者は、説明文、意見文共に「まず」系列を使用する傾向が見られた。

なお、今回調査の対象となった中国人日本語学習者が使用していた日本語教科書（彭･守屋（2004）『総合日語』と周・陳（1993）『新編日語』）を調べたところ、「まず」の組み合わせに関する出現回数は 51 回と 37 回であるのに対して、「第一」の組み合わせの出現回数はいずれも 6 回である。したがって、説明文、意見文ともに「まず」系列が多く使用されたのは日本語教科書の影響とも大きな関係があると考えられる。

表 10 を見ると、600 字以内の説明文の中で、料理の作り方に関して半分以上の学習者が 5 つ以上の序列の接続表現を使用し、中でも「それから」「そして」「次に」「その後」の連続した重複使用が非常に多かった。

その理由を調べるために、同じテーマについて書かれた中国語の作文を確認したところ、中国語で料理の作り方を説明するとき、「然后」という接続表現が中国語母語話者に頻用される傾向があることがわかった。このことから、手順の進行を示すとき、「然后」に対応する訳語「それから」「そして」「次に」などの序列の接続表現を中国人日本語学習者が散りばめて使っていることが予想されるが、その組み合わせがかえって不適切であると 3 名の評価者に感じられたのではないかと考えられる。また、序列の接続表現を 4 つ以上使用したい場合、どのような接続表現をどの順番で組み合わせればいいのか、よくわからない中国人日本語学習者も少なくないと思われる。したがって、日本語教育の教室で序列の接続表現を導入する際には、これらの点に留意して指導法を作成する必要があろう。

一方、意見文の場合は、説明文と同様に「まず」系列を使用しようとする傾向が見られた。しかし、「まず」系列の二番目に、一般的な「次に」「それから」が来ない場合、あるいは来たとしても三番目に「その次」「おまけに」など、不自然なものが来ている場合、日本語母語話者に不適切だと評価されていた。

**⑤ 対等性**

対等性に関して、俵山（2004：103）では、「列挙の文章というのは、複数の項目を並べて挙げるものである。ただし、もちろん、好きなものを勝手に並べていいわけではなく、列挙される項目全てが何らかの基準に該当していなければならない。」と述べている。ここで低評価の作文を詳しく見たところ、対等性に関する問題点は、主に 3 つに分かれることがわかった。

第一は、序列の接続表現の多用、および組み合わせの不適切さにより、列挙の対等性が理解しにくくなる場合である。以下の例 3 では、調理の手順に、調味液を調合することと、それに肉をつけて焼くことの二つが含まれている。筆者は､「調味液の調合」が終わることを「最後」で示したかったのだろうが､「最後」と言いながら、それ以降も調理が続いてしまうことに評価者は違和感を覚えたと考えられる。

例 3：｛前略｝第一歩、肉を 1.5mm あつさで切ります。それから、塩と調理用の酒を絞ぼります。▼それから、糖と酢の 3 割 2 でバランスがよく混合します。（この味はすこしあまいです。もし酢の味がすきが多い酢を入れできる。そして、油を入れる。）しょう油が入れない。でも、私は深い色の料理がすきです。だから､入れます。▼最後､ネギ､ニンニク､ショウガ、トウガラシ、でぶんとすこし水いっしょに絞

りします。そして、さっきに、できるにくにこれを入れる。毎方の肉が調味料があるほうがいいです。それから、この物を入れて炒めます。肉は黄色までいいです。｛後略｝

第二は、序列の接続表現の出現位置の不適切さにより、列挙の対等性が理解しにくくなる場合である。例４では、序列の接続表現の出現位置が恣意的であり、序列の接続表現のついたものだけをつなぎ合わせても手順の流れが理解できなくなっている。

例４：｛前略｝まず、トマトを洗わなければならない。その後で、包丁で一口大に切っておく。卵２個をわってご飯茶碗の中に入れて、箸で十分に打つことを混ぜる。▼鍋に油を入れる。油暑いとした時に溶き卵を入れて少し炒めて適当な固さになるまで黄色の色になった時には、卵に鍋から取り出してご飯茶碗に移す。また、少し油を入れて、鍋にトマトを入れて炒める。鍋の蓋を取って弱火にして半熟ぐらいを炒ったら炒めておく卵を入れる。最後、両者を入れて混ぜる。少し待つとすぐ火を止めること。出来上がり。

第三は、序列の接続表現の直後に続く文の内容のレベルや質が異なり、一貫性が見出しにくいため、列挙の対等性が理解しにくくなる場合である。例５では、内容の対等性を保証するためには、「男が払うものだ」「社会人が払うものだ」「誘った側がおごるものだ」のように同レベルのものが並んでいなければならない。しかし、この例文では一見すると異なるレベルのものが並んでおり、推論を重ねなければなぜこの三つが同レベルのものなのかがわからない。

例５：｛前略｝しかし会計した時、異なる意見を持ちました。私がおごりと言いました。でも「まず、おれが男だ、女に会計させるのはだめだ」また、何年の友達こんなことは大丈夫。「日本でもう独立ですから、あなたまだ学生だ。最後、このデートはあなたを誘う、だから、当たり前おれのおごり」と言って、私が言われました「それなら、いいよ」と笑って話しました。｛後略｝

**⑥ 包括性**

包括性の役割について、樺島（1983：153）では、「文章中の項目に、キーセンテンスを置くことを指示する必要がある。ここでキーセンテンスというのは、その項目あるいは、次の項目がどんな意図で書かれるか、要旨は何かを示す（あるいは暗示する）文で、しかもそれを表すカタチを備えた文である。」と指摘され、また、俵山（2004：103）では、「列挙をする前に複数の項目の存在を示す文が存在するのが普通である」とし、「特に専門的な内容を扱うレポートや論文などを執筆する場合、このような文があるとないとで、読み手の受ける印象や読解時の負担はかなり変わってくると考えられる」と述べられている。

では、中国人日本語学習者は実際にどのように書いているのか。まず、説明文の場合は、学習者が何について作るか全く予告せず、いきなり「まず」から文を始めて、材料を準備したり、調理を始めたりするところから書き始めたものが目立った。これはタイトルにその料理名を書いたため、本文中でその紹介を省略したからのではないかと思われる。ただし、このような唐突な書き出しは、日本語母語話者の料理の作り方にも広く見られる。説明文の包括性に関しては、母語に関わらず存在する問題であると見なすことができる。

一方、意見文のほうは唐突に書き始めるものはなく、筆者の主張を何らかの形で示して始めている。その意味での包括性はある。

しかし、その主張の中で、筆者の立場が明確にならないものが多く、その点で包括性を欠き、読者に負担を与える恐れがある。ここでは、筆者の立場が不明確なものを３つのタイプに分けて代表的な例文を取り上げ、問題点を考察する。

第一は、自分の立場を一切述べないで始めるものである。以下の例６では「私は困らない原因」が割り勘に賛成という立場にあるのか、あるいは反対という立場にあるのかについて全く説明がないため、読者はまず書き手の意図を推測しなければならない。

例６：会計をするときには、私は困りません。その原因はいくつかがあります。｛後略｝

第二は、自分の立場を述べてはいるが、曖昧なものである。例７のようなものの場合、読者はこの筆者が割り勘に賛成なのか、反対なのか、その立場を測りかねる。やや強引な解釈を加えれば、「おごるのか、おごられるのかは重要ではない。重要なのは、割り勘にしないことであって、おごるか、おごられるかのいずれかを選択をすることだ。」と読めないことはないが、予告文としては曖昧に過ぎるだろう。

例７：友達と食事をする時、もし、私がお金があるなら私がおごる。もし、ないならおごってもらう。おごっても、おごってもらっても、それが重要ではないから。｛後略｝

第三は、自分の立場を述べているが、それが途中で変わっていくように見えるものである。例８では、その冒頭に「私の生活には『おごる』の場合が多い」と書いてあり、自然な解釈では「おごる」ことに賛成のように見える。しかし、読み進めていくうちにどうもそれでは辻褄が合わないような気がし始め、最後の段落で「個人的には『割り勘』を提唱したい」という結論に出会い、読者はもう一度この文章を最初から読み直すはめになる。

例８：食事する時の「割り勘」と「おごる」について私の生活には「おごる」の場合が多いです。｛中略｝

▼おごるのが習慣になれて仕方なくしていますが、私は割り勘が好きです。自分が食べるほど払うのは当然なことだし、別におごる必要もないのにメンツを立てるため、おごるならよくないと思います。個人的に私は「割り勘」を提倡しています。

**⑦ 全体構造**

中国人日本語学習者の説明文と意見文と共に7つの項目のうち、全体構造の総合平均が最も低い評価を受けている。文章の全体構造はどの項目と緊密な関係があるのかを調べるために、中国人日本語学習者が書いた説明文、意見文における評価基準の各項目間の相関係数について、7つの項目すべてについて評価されている作文を取り上げ、分析を行った。その結果は以下の表11と表12の通りである。

この結果、説明文・意見文共に全体構造と対等性に強い相関があることが認められた。このことから、説明文でも意見文でも序列の接続表現の後に来る内容の対等性がはっきりしていないため、文章全体の構造がわかりにくく、低評価に繋がっていると考えられる。

## 7. まとめ

本稿では、日本語教育経験が豊富な日本語母語話者3名が、日本語母語話者と中国人日本語学習者それぞれ70名が書いた説明文と意見文について5段階で評価した。その結果、評価該当者の人数と関係なく、すべての項目において日本語母語話者の総合平均は中国人日本語学習者を上回った。

一方、3名の日本語母語話者が中国人日本語学習者の作文を評価した結果、中国人日本語学習者の作文に現れた序列の接続表現の最も大きな問題点は、説明文と意見文、ともに文章の全体的な構造がわかりにくい点にあることがわかった。そして、相関係数から対等性がはっきりしない文章は全体構造の評価も下がることがわかった。また、それに加え、使用された序列の接続表現の文法面での不適切さ、序列の接続表現の形態に対する母語の干渉、序列の接続表現の出現位置やその組み合わせ、さらには列挙の予告がない、あるいは立場の明示が不十分であるといったことが原因となり、読み手の文章理解を阻害しているのではないかと考えられる。

また、説明文より意見文のほうが全体としての評価が低かった。日本語母語話者は説明文では「まず」系列の序列の接続表現を使用する一方、意見文では「第一」「一つ目」のような数字の入った序列の接続表現を使うことが多い。しかし、中国人日本語学習者の作文では、説明文でも意見文でも同じように「まず」系列の接続表現を使用する傾向が強い。こうした評価の背景には、序列の接続表現は文章のジャンルによって切り替えたほうが読みやすいにもかかわらず、中国人日本語学習者の場合、既習の序列の接続表現の組み合わせの型をどのジャンルにも当てはめる傾向が強いため、読者の文章の全体構造の把握を妨げる恐れがあることが示唆された。

表11　中国人日本語学習者が書いた説明文における各項目の相関分析の結果

| | 形態面 | 文法面 | 出現位置 | 組み合わせ | 対等性 | 包括性 | 全体構造 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 形態面 | 1 | — | — | — | — | — | — |
| 文法面 | .269* | 1 | — | — | — | — | — |
| 出現位置 | .288* | .367** | 1 | — | — | — | — |
| 組み合わせ | .475** | .226 | .443** | 1 | — | — | — |
| 対等性 | .259* | .651** | .685** | .439** | 1 | — | — |
| 包括性 | -.006 | .128 | -.138 | .109 | .164 | 1 | — |
| 全体構造 | .174 | .530** | .523** | .220 | .654** | .240 | 1 |

注：$N = 60$　　$^{*}p<.05$　$^{**}p<.01$

表12　中国人日本語学習者が書いた意見文における各項目の相関分析の結果

| | 形態面 | 文法面 | 出現位置 | 組み合わせ | 対等性 | 包括性 | 全体構造 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 形態面 | 1 | — | — | — | — | — | — |
| 文法面 | .431** | 1 | — | — | — | — | — |
| 出現位置 | -.053 | .248 | 1 | — | — | — | — |
| 組み合わせ | .560** | .491** | .503** | 1 | — | — | — |
| 対等性 | .233 | .569** | .597** | .573** | 1 | — | — |
| 包括性 | -.025 | .156 | .547** | .361** | .475** | 1 | — |
| 全体構造 | .192 | .423** | .585** | .430** | .843** | .514** | 1 |

注：$N = 57$　　$^{**}p<.01$

## 資料

［調査資料1］

あなたの得意料理、または、得意とは言えなくても作ることができる料理の作り方を書いてください。

注意点：

ア）料理をまったく作らない人はおいしいコーヒーの入れ方などでも大丈夫です。

イ）その料理を作ったことがない人が作ってみたくなるように、また確実に作れるように書いてください。

ウ）600字以内で書いてください。段落を分ける場合、改行＋1字下げではなく、▼で表記してください。

エ）日本語と中国語、両方書いてください。（中国語母語話者のみ）

オ）①、②、③などのような箇条書きを使わないでください。文章で書いてください。

［調査資料2］

親しい友達と2人で一緒に食事に行きました。会計をするとき、その友達が「割り勘にしない？」と言いました。そのとき、あなたはどうしますか。割り勘に同意しますか。それとも、自分がおごる、または相手におごってもらうように提案しますか。「割り勘」か「おごる（おごってもらう）」かのどちらかを選び、その理由を書いてください。

注意点：

ア）「割り勘」というのは、会計を半分ずつ負担する、または自分の食べた分だけ払うという意味です。「おごる」というのは、会計をすべて1人の人がまとめて払うという意味です。

イ）相手が先輩・後輩や同性・異性によって変わる場合は、親しい友達がどんな相手か、自由に設定して書いてかまいません。

ウ）理由はかならず三つ以上列挙して書いてください。

エ）600字以内で書いてください。段落を分ける場合、改行＋1字下げではなく、▼で表記してください。

オ）日本語と中国語、両方書いてください。（中国語母語話者のみ）

カ）①、②、③などのような箇条書きを使わないでください。文章で書いてください。

## 引用文献


石黒圭（2005）「序列を表す接続語と順序性の有無」『日本語教育』125，pp.47-56.

石黒圭・阿保きみ枝・佐川祥予・中村紗弥子・劉洋（2009）「接続表現のジャンル別出現頻度について」『一橋大学留学生センター紀要』12，pp.73-85.

樺島忠夫（1983）「4 文章構造」『朝倉日本語新講座 5　運用Ⅰ』朝倉書店　pp.118-157.

川上麻理（2005）「汎用性のある作文評価基準の提案を目指した評価項目の検討―日本語教師を対象とした実態調査を通して―」『ICU 日本語教育研究』2，pp.23-33.

菊地康人（1987）「作文の評価方法についての一私案」『日本語教育』63，pp.87-104.

黄明俠（2011a）「説明文における中国人日本語学習者の序列の接続表現の選択―日本語母語話者との比較を通じて―」『一橋大学国際教育センター紀要』2，pp.73-84.

黄明俠（2011b）「意見文における中国人日本語学習者の序列の接続表現の選択―日本語母語話者との比較を通じて― 」『専門日本語教育研究』13，pp.25-32.

小林典子（1987）「序列副詞―「最初に」「特に」「おもに」を中心に―」『国語学』151，pp.15-29.

坂井美恵子（2005）「学部教員による留学生の作文評価―総合的評価の分析―」『大分大学留学生センター紀要』2，pp.19-30.

周平・陳小芬（1993）『新編日語』上海外語教育出版社

田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ（1998）「第二言語としての日本語における作文評価基準―日本語教師と一般日本人の比較」『日本語教育』96，pp.1-12.

田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里（1998）「第二言語としての日本語における作文評価―「いい」作文の決定要因―」『日本語教育』99，pp.60-71.

俵山雄司（2004）「接続詞の指導について―「指示語を含む複合接続詞」と「談話を構造化する接続詞」―」『筑波応用言語学研究』11，pp.97-110.

二通信子・佐藤不二子（2000）『留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク

二通信子（2001）「アカデミック・ライティング教育の課題―日本人学生及び日本語学習者の意見文の文章構造の分析から」『北海学園大学学園論集』110，pp. 61-77.

彭広陸・〔日〕守屋三千代（2004）『総合日語』北京大学出版社

# 英語を母語とする日本語学習者の作文過程
## ―母語使用の観点から―

# The Writing Process in Japanese by Native Speakers of English: From the Perspective of Use of Their Mother Tongue

石毛　順子（国際教養大学）
Junko ISHIGE（Akita International University）

**要　旨**

本研究は、英語を母語とする初級学習者、中級学習者、上級学習者における日本語の作文過程の差異を見出すことを目的とした。発話思考法により記録された作文過程の発話プロトコルの母語部分を、石毛（2010b）を参考にした思考カテゴリーに当てはめ、分析した。学習者のレベルと母語使用の関係を検討するために $\chi^2$ 検定を行ったところ、母語使用の分布に有意差が認められ、初級学習者と中級学習者と上級学習者ではそれぞれ日本語と母語を使う割合が異なることが明らかになった。次に、母語での思考活動の度数分布について $\chi^2$ 検定を行ったところ、思考活動の度数分布に有意差が認められた。残差分析の結果、中級学習者は文法や語彙に対して言及すること、上級学習者はテーマを選定したり、構成や内容を検討したりすることの頻度が期待値より多いことが明らかになった。
［キーワード：作文過程、母語使用、英語母語話者、日本語レベル］

**Abstract**

This research aims to clarify how beginner, intermediate and advanced learners of Japanese whose mother tongue is English use their mother tongue in the writing process. The subjects verbalized their thoughts while writing a composition using the think-aloud method. I assigned the portion of the verbalization protocol uttered in their mother tongue to the thought categories based on the thought categories presented by Ishige (2010b) and analyzed them. In order to study the relationship between the learner's proficiency level of Japanese and the frequency of use of the mother tongue in the writing process, I performed a $\chi^2$ test and found significant differences in how often beginner, intermediate and advanced learners used their mother tongue. Next, I performed a $\chi^2$ test to clarify the frequency distribution of mother tongue usage in thinking activities. A residual analysis showed frequencies at higher than expected values for intermediate learners, who referred to their grammar and vocabulary in their native tongue, as well as for advanced learners, who used their native language in selecting their themes and in examining the organization and content of their compositions.
［Key words: writing process, use of mother tongue, English native speakers, the proficiency level of Japanese］

## 1．先行研究と本研究の目的

日本語学習者の作文過程を対象とし、学習者の日本語レベルによってその作文過程の違いを分析した研究には、中級・上級の英語母語話者が対象である大竹他（1993）、中級・上級の中国語母語話者が対象である石橋（2002）、初級～上級の韓国語母語話者が対象である石毛（2012）がある。これらの研究は作文過程における学習者の思考を記録する方法として発話思考法を用いている。発話思考法とは、ヴィゴツキー（2001）による、自分の思考の道具としての心の中の言葉である内言、それを口に出して音声化する方法である。以下、これらの研究を概観する。

大竹他（1993）は、英語を母語とする中級・上級の日本語学習者の作文過程について調査し、中級の学習者は表したいことを一旦言語化してみるという試演（リハーサル）を行うことによって認知負荷を軽減していると考えられると述べた。

石橋（2002）は中国語を母語とする中級・上級の日本語学習者の作文過程について調査したが、中級においては辞書などを読むことが多く見られた。上級においては試行された語・句・文と書かれた語・句・文に対するメ

タ言語的発話であり、「日本、日本はなんだろう」「ちょっとおかしい」といった発話が含まれる「論評・評価」と、課題の読み返しが多く見られた。さらに、中級と上級で母語使用率を比較した結果、中級のほうが高く、その中級での母語使用を具体的に見てみたところ、大竹他（1993）と同様に表象を言語化する「リハーサル」がもっとも多かった。

石毛（2012）は韓国語を母語とする日本語学習者の作文過程を明らかにした。中級では「形（という漢字）も知らないですか」「『なので』（という言葉を）を使い過ぎですね」といった発話が含まれる「論評・評価」の頻度が高く、上級では辞書などで調べる「外部リソースによる助け」の頻度が高かった。また、初級～上級で母語使用率を比較した結果、初級が高く、石橋（2002）同様に日本語レベルが低いほうが母語を使用していることが明らかとなった。しかし、石橋（2002）で行われた、母語使用法についての具体的な検討は行われていない。

一方、上級の中国語母語話者と中級の英語母語話者を対象とした石毛（2010a）は、作文過程の思考活動において同じような活動でも母語で行われる場合と日本語で行われる場合があること、また石橋（2002）および石毛（2012）で用いられたカテゴリーでは同じ１つのカテゴリーになってしまう機能の異なる思考活動の例をあげ、母語使用の視点を取り入れたカテゴリー作成の必要性を述べた。そして、初級・中級の英語母語話者を対象とした石毛（2010b）において作文過程での母語を用いた思考行動を分類するカテゴリーを提案した。石毛（2011a）ではそのカテゴリーを用いて初級の韓国語母語話者と英語母語話者の作文過程での母語使用の違いを分析し、初級においては韓国語母語話者が母語をより使うということと、韓国語母語話者は「日本語で書いた文を母語で読み返す」、「母語から日本語へ翻訳する」をよく行い、英語母語話者は「母語で言語形式に対して言及する」をよく行うということを明らかにした。さらに石毛（2011b）で中級の英語母語話者・韓国語母語話者・中国語母語話者の母語使用の違いを分析し、中級においては初級と異なり英語母語話者がより母語を使うということと、英語母語話者は初級と同様の「母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する」に加えて「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成･内容の検討）に対して言及する」、韓国語母語話者は初級と同様の「母語から日本語へ翻訳する」、中国語母語話者は「日本語で書いた文を母語で読み返す」、「母語から日本語へ翻訳する」をよく行うということを明らかにした。

このように日本語学習者の作文過程の研究がなされてきており、中国語母語話者を対象とした石橋（2002）と韓国語母語話者を対象とした石毛（2012）から日本語レベルが低いほうが母語を使用していることが明らかとなった。しかし、石橋（2002）と石毛（2012）は日本語と表記（漢字）や文法に類似性のある言語の母語話者を対象としており、日本語と類似性が少ない言語の母語話者を対象としていない。そこで、本研究では英語母語話者を対象とすることとする。また、日本語レベルによる母語使用方法の差異は大竹他（1993）、石橋（2002）で検討され、中級で表象を言語化する試演 / リハーサルが多いことが明らかとなったが、初級は対象となされていないため、本研究では初級も分析対象としたい。さらに、母語使用の分析の重要性を唱え、母語に特化した思考カテゴリーを分析に用いた石毛（2011a；2011b）は同じレベルでの分析に留まり、異なるレベルでの比較がなされていない。したがって本研究においては、英語母語話者の初級・中級・上級の作文過程の違いを、特に母語の使用について明らかにすることを目的とする。

## 2．方法

### 2.1　参加者

英語を母語とする初級[1]日本語学習者６名、中級日本語学習者７名、上級日本語学習者３名であった。そのうち分析対象としたのは、初級学習者５名、中級学習者５名、上級学習者３名であった[2]。初級、中級は全員大学生であり、上級は大学生２名、大学院生１名であった。また国籍はアメリカ８名、イギリス３名、オーストラリア２名であった。

### 2.2　調査期間、実施場所

2009 年 10 月～ 2011 年５月、調査者の研究室で調査は行われた。

### 2.3　作文のテーマ

参加者は、「高校生活と大学生活」、「自国[3]の食べ物と日本の食べ物」、「田舎の生活と都会の生活」、「車と自転車」等の７つのテーマの中から１つを自由に選択して作文を行うことが求められた。テーマが異なることでの思考活動の頻度の差も予測されたが、テーマが７つと多いのは、テーマによる書きにくさをできるだけ排除し、参加者が持つ作文の能力を発揮できるようにするためであった。しかしテーマの違いによる思考活動の違いが生じないように、７つのテーマは参加者の行うタスクが比較となるようなテーマとした[4]。これらのテーマは石毛（2010a；2010b；2011a；2011b；2012）と同一であり、そのうち「自国の食べ物と日本の食べ物」等３つは石橋（2002）、「田舎の生活と都会の生活」、「車と自転車」、「高校生活と大学生活」等４つは同様に第二言語習得における作文の発達を扱った Kobayashi & Rinnert（1992）で用いられたテーマであった。

### 2.4　手続き

参加者の作文過程における思考を記録する方法として、本研究では主に発話思考法を用いた。ほかに思考過程を記述する方法としては、回顧法がある。Ericsson & Simon（1980）によると回顧法は課題終了後に課題遂行時の思考内容の報告を求めるため、報告者は長期記憶から思考内容を検索することになり、そのときに誤りがおきやすいが、発話思考法のように課題遂行時に言語報告を求める方法は、注意している情報を直接言語コードに変換して報告するため、認知過程を変容することはない。そのため、発話思考法をメインの方法として用いた。

高橋（1993）は、発話思考法を行いやすくするための条件として、参加者の不安感・緊張感を取り除いた、課題に集中しやすい環境づくりをあげ、さらに調査者の自己紹介や雑談を具体的な方法としてあげている。本研究の参加者は上級１名を除き、調査前に調査者との面識がなかったことから、練習に入る前にリラックスできるような会話をするようにした。

作文時にどんなことを考え、どんな行動をするのかを知るために調査を行っているということを説明し、作文を行う時に考えていることをできる限り言語化するよう依頼した。発話思考法は「心の中の言葉の言語化」であり、心の中の言葉は日本語とは限らないため、発話される言葉は日本語でも母語でもかまわないとした。発話思考法を第二言語の作文過程でいきなり行うことは困難であると予測されたので、繰り上がりの必要な四則計算、母語での作文、日本語の作文の順で約１時間かけて練習を行った。本研究で行うタスクが作文であるにも関わらず、四則計算で練習したのは、思考を口に出すという行動が、繰り上がりのある四則計算で日常でも起こりやすいと考えられたからである。

参加者に対して、作文には干渉・アドバイスをしないが、参加者が沈黙してしまった際は、話すようにカードで指示すると伝えた。そして作文用紙を渡し、テーマを提示した。辞書や教科書など、作文に参加者が必要とするものは全て許可した。また、調査の様子はビデオで撮影し、IC レコーダーで録音した。このように思考を記録するために発話思考法を用いたが、辞書や教科書を使用した場合は回顧法を補助として用い、何のために使用したのか、作文終了直後にインタビューを行った。

### 2.5　分析方法

分析はチェックリスト法を用いた[5]。補助資料として発話プロトコル、参加者の書いた作文とメモを用いながら、観察対象となる行動の有無を１分単位で区切ってチェックをした。本研究ではまず母語使用の有無を検討するが、例えば0：00 ～ 0：59 の間で母語使用があれば、「母語あり」として１カウント、1：00 ～ 1：59 の間で母語使用がなければ「母語なし」として１カウントした。発話プロトコルの日本語部分は調査者が文字起こしを行い、母語部分は参加者本人または協力者[6]が文字起こしを行った。チェックリストにおける作文過程の行動カテゴリーは石毛（2011a；2011b）と同じものを用いた。このカテゴリーは、本研究と同様に英語母語話者を対象とした石毛（2010b）の母語を用いた行動のカテゴリーの中から、頻度の高かった「日本語で書いた文を母語で読み返す」、「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する」、「母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する」、「母語から日本語へ翻訳する」を分析対象としたものであった。母語を用いた行動の分析では、例えば0：00 ～ 0：59 の間で「日本語で書いた文を母語で読み返す」「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する」が見られた場合は、それぞれ１とカウントした。これらのカテゴリーは、本研究と同様に、母語が共通である参加者の作文過程を日本語レベル別に検討を行った２つの研究、石橋（2002）と石毛（2012）で用いられた思考活動のカテゴリーとは、以下のように一部が対応するものであった（表1）。

表１　先行研究とのカテゴリーの対応

| 本研究でのカテゴリー | 石橋（2002）および石毛（2012）のカテゴリー |
|---|---|
| 日本語で書いた文を母語で読み返す | 書いた文、または文の一部を読み返す |
| 母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する | 計画（その内容を表す文が書かれる前の検討） |
| 母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する | 論評・評価（その内容を表す文が書かれている時、および書かれた後の評価。ただし石毛（2012）においてはほとんどが文法、語彙、表記に対するものであった） |
| 母語から日本語へ翻訳する（辞書を用いない場合もある） | 試行 / リハーサル（表象を言語化する活動を全て含むため、「翻訳」とは限らない） |
| | 外部リソースによる助け / 辞書などを読む |

## 3. 結果・考察

### 3.1 初級～上級の英語母語話者の作文過程における母語使用頻度の違い

学習者の母語・レベルと母語使用の関係の傾向を検討するために、母語使用の度数分布について3（学習者のレベル）×2（母語使用の有無）の$\chi^2$検定を行ったところ、母語使用の分布に有意な偏りが認められた（$\chi^2(2,N=405) = 61.8, p < .001$）。残差分析の結果、期待値より英語母語話者は中級において母語を使う頻度が有意に高く、母語を使わない頻度が有意に低く、上級において母語を使う頻度が有意に低く、母語を使わない頻度が有意に高かった（表2）。また、初級において母語を使う頻度が有意に高い傾向と母語を使わない頻度が有意に低い傾向がみられた（表2）。したがって、英語母語話者は初級では母語を用いる比率が高いこと、中級では母語を用いる比率が高いこと、上級では母語を用いる比率が低いということが明らかになった。日本語レベルが低いほうがより母語を用いているという結果は、中級・上級の中国語母語話者を対象とした石橋（2002）における中級学習者が母語をより用いていたという結果、初級～上級の韓国語母語話者を対象とした石毛（2012）における初級学習者が母語をより用いていたという結果を支持するものとなった。

### 3.2 初級～上級の英語母語話者の作文過程における母語を用いた思考活動の違いと具体例

3.1において、初級～上級の英語母語話者の母語使用の比率が異なることが明らかとなったが、さらに、母語の使い方に違いがあるのかについても検討する。

#### 3.2.1 初級～上級の英語母語話者の作文過程における母語を用いた思考活動の違い

思考活動の度数分布について3（学習者のレベル）×4（思考カテゴリー）の$\chi^2$検定を行ったところ、思考活動の分布に有意な偏りが認められた（$\chi^2(6, N=375) = 26.5, p < .001$）。残差分析の結果、中級の英語母語話者は「母語で言語形式に対して言及する」の頻度が期待値より有意に高かった（表3）。上級の英語母語話者は「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する」の頻度が期待値より有意に高く、「母語で言語形式に対して言及する」の頻度が期待値より有意に低く、「日本語で書いた文を母語で読み返す」の頻度が期待値より有意に高い傾向があった（表3）。したがって、中級では「母語で言語形式に対して言及する」が特徴的に多く行われていること、上級では「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する」が特徴的に多く行われていること、また「日本語で書いた文を母語で読み返す」が特徴的に多く行われる傾向があることが明らかとなった。対象を母語での思考活動に限った本研究のカテゴリーと、母語および日本語での思考活動を対象とした石橋（2002）および石毛（2012）のカテゴリーは完全に対応しているものではないが、表1を参考に共通性を探ってみると、中級で「母語で言語形式に対して言及する」の頻度が期待値より高かったことは、韓国語母語話者を対象とした石毛（2012）の中級において、言語形式に対する発話が見られた「論評・評価」の頻度が高かったことと共通していた。

#### 3.2.2 「母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する」の具体例

3.2.1で述べたように、中級の英語母語話者において「母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する」ということを有意に期待値より多く行っていることが明らかとなった。中級の英語母語話者の具体例を見て、検討していく。

表2　学習者レベルと母語使用のクロス表[7]

| | | 母語 | | 合計 |
|---|---|---|---|---|
| | | あり | なし | |
| 初級 | 度数<br>比率<br>調整済標準化残差 | 101(92.8)<br>77.1%<br>1.9+ | 30(38.2)<br>22.9%<br>-1.9+ | 131 |
| 中級 | 度数<br>比率<br>調整済標準化残差 | 121(96.0)<br>89.0%<br>5.7** | 15(39.6)<br>11.0%<br>-5.7** | 136 |
| 上級 | 度数<br>比率<br>調整済標準化残差 | 65(97.8)<br>47.1%<br>-7.6** | 73(40.2)<br>52.9%<br>7.6** | 138 |
| 合計 | 度数 | 287 | 118 | 405 |

** $p < .01$, + $p < .10$

表３　学習者レベルと母語を用いた思考活動のクロス表

| | | 読み返し | 進め方 | 言語形式 | 翻訳 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 初級 | 度数<br>比率<br>調整済標準化残差 | 8(10.6)<br>5.6%<br>-1.1 | 38(41.3)<br>26.8%<br>-.8 | 41(37.5)<br>28.9%<br>.8 | 55(52.6)<br>38.7%<br>.5 | 142 |
| 中級 | 度数<br>比率<br>調整済標準化残差 | 11(12.1)<br>6.8%<br>-.4 | 41(47.1)<br>25.3%<br>1.4 | 55(42.8)<br>34.0%<br>2.9** | 55(60.0)<br>34.0%<br>-1.1 | 162 |
| 上級 | 度数<br>比率<br>調整済標準化残差 | 9(5.3)<br>14.1%<br>1.9+ | 30(20.6)<br>21.9%<br>2.7** | 3(18.7)<br>6.3%<br>-4.7** | 29(26.3)<br>57.8%<br>.7 | 71 |
| | 度数 | 28 | 109 | 99 | 139 | 375 |

** $p$ <.01, + $p$ <.10

例 1：after that, ah, also you also live with your flatmates, flatmates「それに」have I already used「それに」Yes, I have, I need something different. それに、(inaudible) そこ、そして、そして、フラ、フラ、フラット、メートと、住んで、いるので、
該当部分の作文[8]：それに両親はたくさん用事をたのまれます。そのほか、大学で自油になにもできて、たれも見っていません。両親とすんでいないと理由と思っています。そしてフラットメートと住んでいるので、毎日とてもたのしです。

例 2：いつもいて、毎日、手伝、毎日、日、手伝い we learnt that one, oops that's the wrong one, 手伝う、手、つ、手伝います。
該当部分の作文：だから、お父さんとお母さんはいつもいて海日てつたいます。

例 3：例えば、what's the 漢字、person and then 例え、ば、
該当部分の作文：例えば、アメリカのスーパーで和食やフランスりょうりやメキシコりょうりのざいりょうを見つけられます。

例 1 に見られるように、中級にレベルが上がって多くの語彙（この場合は接続詞）を身につけたことにより、その文においてよりふさわしいものを選択できるようになったことが、中級で「母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する」が多く見られた理由の一つであると思われる。また、初級に比べて学ぶ漢字の数は非常に多くなるが、非漢字圏ということもあり、例 2 のように思い出そうとするが書けない様子、また意識化せずに書くことが難しいために、例 3 のように自分が覚えた方法で意識化することにより（「例」を「にんべん」と「列」にわける）、書いている様子が伺えた。中級で言語形式に対する言及が多くなることが、非漢字圏の学習者であるためであると考えられることは、石毛（2012）の結果からも裏付けられる。表 1 を参考に結果の共通性を探ってみると、中級で「母語で言語形式に対して言及する」の頻度が高かったことは、韓国語母語話者を対象とした石毛（2012）の中級において「形（という漢字）も知らないですか」といった漢字が書けないことへのマイナスの自己評価が含まれる「論評・評価」の頻度が高かったことと共通しており、漢字表記をしない言語の学習者が、中級において学習すべき漢語の数が増大することによる困難を覚え、作文過程で漢字に対する言及が多くなることを示唆した。上級では母語で言語形式（文法、語彙、表記）に対して言及する」ということが期待値より有意に少なくなるが、これは日本語のレベルが上がることにより、文法や語彙を母語で意識化しなくても使えることが多くなったということが推測される。

### 3.2.3 「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する」の具体例

3.2.1 で述べたように、上級の英語母語話者において「母語で作文の進め方（テーマ選定、構成・内容の検討）に対して言及する」ということを期待値より有意に多く行っていることが明らかとなった。上級の英語母語話者の具体例を見て、検討していく。

例 4：（作文執筆中に）What do I wanna say? What do I wanna say, what do I wanna say?

例 5：（作文を書き始める前に、図 1 を書きながら）ハワイの食べ物（消す）日本の、食べ物、a lot of influence from Asian cuisine, Chinese, Korean, Japanese, also, influences from, from, Western. Oh, from US. Japanese has small portion size, very pretty to look at, Portion size very pretty to look at, Um, a lot of different, also has influences from other countries

| ハワイの食べ物 | 日本の食べ物 |
| --- | --- |
| ・a lot of influence from Asian cuisine<br>-Chinese<br>-Korean<br>-Japanese<br>・also influences | ・small portion size<br>・very pretty to look at<br>・Also has influences from other countries |

図１　提示された７つのテーマが書いてある用紙に書かれた下書きの一部

例６：（提示された７つのテーマが書いてある用紙を見ながら）高校生活、アメリカの家と日本の家、うーん、車と自転車、車と自転車、じ、うん。車と自転車。車、うーん、（親指を立てて、特徴を挙げていく）cars are fast, bicycles are cheap や、安い、自転車のほうがいい、うーん、あ、コロラドでは、（作文を書き始める）

例４のように文を書いている途中で何を書くか検討するような例も見られたが、特に上級で見られた活動は、作文をいきなり書き始めるのではなく、例５、例６のように書き始める前に内容の検討を行うという活動であった。特に例５の参加者の場合は作文を書き始める前にあらかじめ別の用紙に図１のような下書きを複数書いてから、作文用紙に書き始め、執筆中に下書きに戻りながら確認を行っていた。石毛（2012）においても、作文の構成や内容の評価の高い学習者が構成をあらかじめ下書きで書いておき、それを執筆中に確認する活動が見られている。上級になるとまとまりのある作文を書くことに習熟してくるため、まとまりのある作文を書くことに有効であるストラテジーといえる下書き作成と下書きの確認を行うようになる。作文を書く前に構成を考えて執筆中まで記憶しておくのは認知負荷の高い活動であると思われるため、道具として下書きを用いるようになるが、大竹ら（1993）で認知負荷の軽減のために母語が用いられている可能性が示されたように、この下書き作成において母語を用いることでさらに認知負荷の軽減を行っているのではなかろうか。

#### 3.2.4 「日本語で書いた文を母語で読み返す」の具体例

3.2.1 で述べたように、上級の英語母語話者において「日本語で書いた文を母語で読み返す」ということを期待値より有意に多く行う傾向があることが明らかとなった。上級の英語母語話者の具体例を見て、検討していく。

例７：あ、車が、安くない、安くない、が、うーん、not cheap but more people can ride them、家族と、家族と、家族、

例８：At the time of the plantation period there was more than 30% of the population was Japanese.（以後も読み返しが続いていく）

例７ではその文が書かれた直後に読み返しをし、例８は作文を最後まで書いた後に読み返しをしていたが、初級では例８のように最後まで書いた後に読み返す例は見られず、中級では１例のみであった。上級では直後の読み返しは５例、最後まで書いた後の読み返しは４例であった。上級では初級・中級ではほとんど見られなかった例８のような新たな読み返しの活動をするようになったため、読み返し全体の頻度が高くなった可能性も考えられる。石橋（2002）、石毛（2012）では上級において読み返しの頻度が高いという結果は見られていないが、例８のような作文後の読み返しが現れたものの例７のような直後の読み返しが大きく減少したために、読み返し全体の頻度が高くなかったという可能性も考えられるだろう。

## 4.　本研究のまとめと課題

以上のように、英語母語話者においては初級・中級学習者がより母語である英語を用い、上級学習者がより日本語を用いていることが明らかとなった。本研究の結果は、中級・上級に対象が限定されているが中国語母語話者を対象とした石橋（2002）、韓国語母語話者を対象とした石毛（2012）を支持し、表記や文法における類似性の高低に関わらず、日本語レベルが低いほうがより母語を用いるということを示唆した。

レベル別の母語の具体的な使用方法を整理する。中級では言語形式への言及が多く見られたが、習得すべき文法項目や漢字、語彙量が増大するために、非漢字圏である英語母語話者は言語形式への言及が多く見られるようになると考えられる。しかし、その母語の使用頻度は語彙や文法項目の数に比例し続けるわけではなく、上級まで日本語レベルが到達すると、母語で意識化する必要性が低くなるということも示唆された。上級では作文の進め方に対する言及が多く見られた。これはアウトライン

を用いたり書く前に内容を考えたりするなどの作文の書き方を身につけて運用できるようになるが、アウトライン作成や書く前の計画が負荷の大きい活動であり、その負荷を軽減させるために母語で行っているからではないかと思われる。さらに上級では読み返しを多く行う傾向が見られたが、その理由は文を書いた直後に読み返すだけではなく、作文全体を書いた後に読み返すという新たな活動をするようになったためであると思われる。

本研究の調査により以上のような知見が得られ、初級～上級の英語母語話者が作文過程において母語をどのように用いているのかが明らかとなった。しかし本研究では作文過程で母語を用いた思考のみを扱ったが、上級において日本語の使用頻度が上がっていることからも、日本語で行われている思考も研究対象とすべきであると思われる。また、中国語と韓国語を母語とする日本語学習者と、レベルによる作文過程の差異の共通性を見出すことを試みたが、石橋（2002）および石毛（2012）とはカテゴリーが異なるため、十分に対応させることができなかった。今後、読み返しを直後の読み返しと作文全体を書いた後の読み返しに分けることも含め、同一のカテゴリーを用いた上で異なる言語の母語話者とも共通性を見出していく必要があるだろう。

## 注

（1）調査時点で主教材として『初級日本語げんき 2』（坂野・大野・坂根・品川・渡嘉敷 1999）を用いるクラスに所属している学生を「初級」、『中級の日本語改訂版』（三浦・マグロイン 2008）を用いるクラスに所属している学生を「中級」、『日本語中級 J501 ―中級から上級へ―英語版（改訂版）』（土岐・関・平高・新内・石沢 2001）の後半または『日本の論点 2010』（文藝春秋 2010）を用いるクラスに所属している学生を「上級」とした。

（2）初級・中級各 1 名が発話思考法を行うことができなかったこと、中級 1 名が作文中に調査者に助言を求めたことから、分析対象外とした。

（3）テーマを提示する際は、「自国」ではなく参加者の出身国（アメリカ、イギリス、オーストラリア）を示した。

（4）参加者に作文において比較を行うようにという教示はしなかった。

（5）チェックリスト法とは、あらかじめ定めた観察項目の生起をチェックする方法である（矢澤 2000）。

（6）英語母語話者 1 名に協力を依頼した。

（7）表 2、表 3 ともに（ ）内の数値は期待値である。

（8）以下、「該当部分の作文」は参加者が書いたとおりにそのまま記載している。

## 引用文献


坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子（1999）『初級日本語　げんき 2』ジャパンタイムズ

文藝春秋（2010）『日本の論点 2010』文藝春秋

Ericsson & Simon.（1980）Verbal reports as data, *Psychological Review*, 87, pp.215-251.

Hayes, J., & Flower, L.（1980）Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L. & Steinberg, E.（Eds.）, *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

石橋玲子（2002）『第 2 言語習得における第 1 言語の関与』風間書房

石毛順子（2010a）「『第二言語作文のプロセスモデルの構築』パイロット調査報告」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 2 号 , pp.84-89.

石毛順子（2010b）「母語使用の観点から見た英語母語話者の日本語作文過程」『日本教育心理学会第 52 回総会論文集』p.506

石毛順子（2011a）「英語または韓国語を母語とする初級日本語学習者の作文過程―母語使用の観点から―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第 3 号 , pp.1-8.

石毛順子（2011b）「英語・韓国語・中国語を母語とする中級日本語学習者の作文過程―母語使用の観点から― 」『留学生教育』16 号 , pp.81-87.

石毛順子（2012）『第二言語習得における作文教育の意義と特殊性』風間書房

Kobayashi, H., & Rinnert, C.（1992）Effects of first Language on second language writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning* 42, pp.183-215.

三浦昭・マグロイン花岡直美（2008）『中級の日本語　改訂版』ジャパンタイムズ

大竹弘子・園田愛・広江浩一（1993）「THINK-ALOUD プロトコルを用いた日本語学習者の作文過程及びストラテジーの分析」『1993 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.105-110.

高橋秀明（1993）「プロトコルからわかること, わからないこと」海保博之・原田悦子（編）『プロトコル分析入門』3 章 , 新曜社 , pp.58-76.

土岐哲・関正昭・平高史也・新内康子・石沢弘子（2001）『日本語中級 J501 ―中級から上級へ―英語版（改訂版）』スリーエーネットワーク

ヴィゴツキー，L（著），柴田義松（訳）（2001）『思考と言語』新読書社

矢澤圭介（2000）「行動観察法」田島信元・西野泰弘（編）『発達研究の技法』5 章 1 節 , 福村出版 , pp.108-110.


## 付記

本稿は、科学研究費若手研究（B）「第二言語作文のプロセスモデルの構築」（研究課題番号 21720189）の助成を受けて行われた研究の一部であり、2011 年日本発達心理学会第 22 回大会において発表した「英語母語話者の日本語作文過程の発達」に大幅に加筆修正を加えたものである。

# 大学秋入学をめぐる新たな視点：高等教育における国際的接続問題

## A New Perspective on Autumn Entrance to Japanese Universities: International Articulation in Higher Education

大西　好宣（大阪大学）
Yoshinobu ONISHI（Osaka University）

**要　旨**

東京大学が学部の入学時期を全面的に秋へと移行するという 2011 年 7 月の新聞報道以来、本邦大学の秋入学[1]問題が政財官界の広範な人々や機関を巻き込んで議論されている。しかし、目下のところその大半が、ギャップターム問題、すなわち大学入学時期（秋）と高校卒業時期（春）の溝をどう埋めるかという、本来の秋入学提言が持つ部分的な課題にのみ集中しており残念である。

そこで本稿では、秋入学に関連する様々な問題を高等教育における接続[2]という視点から新たに捉え直し、接続の 8 類型を提示しながら再整理する。つまるところ、秋入学とは高校と大学との新たな形の接続であり、同時にわが国の高等教育と海外のそれとのより緊密な接続という問題をも提示している。

秋入学は既にグローバル 30 事業採択校等において実施されているものの、その拡大実施は、わが国の多くの大学に入学試験の改革を促し、教育の質保証を本格的に求め、教授・学習言語としての英語の重要性をさらに高めることになるだろう。

［キーワード：接続、秋入学、グローバル 30、コースナンバリング、単位互換］

**Abstract**

When the *Nikkei* newspaper reported in July 2011 that the University of Tokyo would begin admitting students in the autumn instead of in the spring, many Japanese began debating whether this was a desirable and feasible practice.

However, most of the reporters have focused on issues like the “gap term,” and have only referred to the timing between the entrance to universities in the autumn and the graduation of high schools in the spring, which is a pity because such a discussion is only part of the real issue.

In my paper, I attempt to point out that autumn entrance is another issue of higher education and articulation, by showing the eight categories of articulation in higher education. After all, various issues about autumn entrance should be reviewed from the viewpoint of articulation between high schools and universities in a domestic context, as well as between Japanese higher education institutions and those abroad in an international context.

Autumn entrance has already started at such universities in Japan as the Global 30 Universities. As the number of such universities expands, typical Japanese universities will need to change their current form of entrance examinations, assure their educational quality, and revalue English as a teaching and learning language.

［Key words: articulation, autumn entrance, global 30 program, course numbering system, credit transfer］

## 1．背景と目的

2011 年 7 月 1 日付の日本経済新聞において、東京大学が過去 90 年続いた春の入学をやめ、学部の秋入学全面移行を検討している事実がセンセーショナルに報道された。当該報道を契機として、本邦大学全体或いは一部限定の秋入学移行・実施がその後大きな論議を呼ぶこととなる。例えば、2012 年 1 月 25 日には野田総理が、そして同 27 日には同じく藤村官房長官が、本邦大学の秋入学移行について検討に値するとの前向きな発言をした（文部科学省，2012）。

その後、文部科学省も 2012 年 2 月 27 日付で「大学への秋入学の導入等の検討に関する基本的な姿勢」という文書を発表し、秋入学移行について前向きな姿勢を明確

にする（文部科学省，2012）。さらに同じ頃、日本経済団体連合会（以下、経団連）も秋入学移行への期待と協力を表明し、提唱者である東京大学・濱田純一学長からその真意を聞くため、公聴会を実施した（日本経済団体連合会，2012）。

このように、濱田学長の発言がこの報道のそもそものきっかけとなってはいるものの、ことは高等教育関係者にとどまらず、政財官界の広範な人々や機関がこの問題について賛否両論の意見を表明しており、今後数年かけて、国民的議論へと発展していきそうな気配である。

ただ、一抹の懸念がなくもない。例えば、上記で紹介した経団連での公聴会においても、濱田学長が「ギャップタームの有効活用が秋入学成功のカギ」と発言するなど、目下のところその議論の大半が、ギャップターム（もしくはギャップイヤー）問題、すなわち大学入学時期（秋）と高校卒業時期（春）の溝をどう埋めるかという課題に集中している。

現代の日本に特徴的なこの問題は、確かに重要ではある。しかし、現在広く行われているギャップタームをめぐる典型的な議論は、秋入学移行の持つ困難さや前向きな可能性の一部ではあっても全てではない。従って、秋入学をめぐる議論がギャップタームのみに集中することは、問題の本質を見失うという意味でも、また制度改変のより前向きな意味や目的を考える意味でも、さらにはそのための議論の多様性を確保するという意味でも、甚だ残念な事態である。

そこで本稿では、秋入学という問題を全く別の視点から考え直してみたい。キーワードは「接続」である。

## 2．高等教育における接続問題の先行研究

### 2.1　国内の先行研究

高等教育において「接続」の問題が浮上したのは、1990年代の後半に遡る。例えば、1997年夏に設立された日本高等教育学会は、翌年初めて発行したその学会誌において荒井（1998）の論文「高校と大学の接続―ユニバーサル化の課題―」を掲載した。荒井は、高等教育進学率によって、エリート・マス・ユニバーサルという3つの発展段階があるという、M. Trowの高等教育発展段階説を援用しつつ、米国のSATやACTとわが国の共通一次学力試験とを比較し、全国レベルの学力試験の違いを通して望ましい接続のあり方を問う。

翌1999年には、中央教育審議会（1999）が「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」と題する答申を発表し、この問題の重要性を広く世の中に喚起する役割を果たした。

その結果、この分野では多くの論考が発表され、当初の入学試験に関する問題提起から教育内容の接続問題へと話題は広がった。やがて、それらの努力は最終的に荒井・橋本（2005）による研究や、接続のためのテストのあり方や学生の視点、欧州や東アジア諸国における高大接続の事例を紹介した、日本高等教育学会（2011）の学会誌「高大接続の現在」特集号として結実する。

しかしながら、せっかくのそのような問題意識の高まりも、議論が大学と高校との接続問題に余りに集中しすぎたため[(3)]、大学と職業との接続が重要だと訴える本田（2009）[(4)] らの議論をほぼ唯一の例外として、議論自体のさらなる広がりや深まりに発展するまでには至らなかった。

### 2.2　海外の先行研究

海外でこの種の接続問題を扱った論文は、日本よりもかなり古く、1948年の米国に遡る。L.B. Wheat（1948）は、この時期早くも中等教育と高等教育のカリキュラムの接続問題を取り上げている。もっとも、彼はその序文で「中高と大学間のカリキュラム接続は長い間の懸案であった（筆者訳）」と発言しているので、問題意識としては既にそれ以前から多くの識者に共有されていたものと推察される。

他方、1980年以降の米国では、Remlay（1980）やBogart and Murphey（1985）など、わが国の短期大学に相当するコミュニティカレッジと、4年制大学との接続を扱ったものが多い。これは、よく知られているように、米国では前者から後者への編入という入学形態が、わが国を含むその他先進国と比べより普及している[(5)]ことの反映であろう。さらに同国では、同じ4年制大学同士の編入学も比較的活発であることから、必ずしも2年制から4年制への編入に拘らない議論も多い。この点はオーストラリアなどでも同様である[(6)]。編入に関するこれらの論考の殆どは、過去の在籍校で取得した単位を新たな在籍校でいかに認定していくか、といった視点で議論されており、同種の言論や事例紹介は、米国の多くのコミュニティカレッジと4年制大学との間で、単位互換に関して取り交わした個別の契約条項が、学生にとっては必ずしも十分でないことを報告したScott Jaschik（2009）など、インターネット上でも枚挙に暇がない。この点、米国やオーストラリア等における接続の議論は、高校と大学との接続をめぐって、入試やカリキュラムのありようを中心に議論されているわが国とは少々異なった様相を呈している。

珍しいところでは、アフリカの高等教育に関する接続問題を扱った世界銀行による研究レポートがある（Njuguna Ng' ethe 他，2008）。但し、このレポートでは、高校と大学という垂直的な関係よりも、むしろ各国の大学の異なったシステム間における接続の重要性を明らかにしている。このような事例は、（接続という用語こそ

使わないものの）東南アジア諸国連合（ASEAN）における大学間ネットワークにも見られる[7]。高等教育制度の未発達な発展途上国、或いは新興国特有の視点かもしれない。

## 3．高等教育における接続問題の再整理

上記第2章で既に見てきたように、国内では入試のあり方やカリキュラムの内容を軸として大学と高校との接続問題が主として議論されてきた。他方、海外では単位互換の方法をめぐって大学と短期大学、或いは異なる大学同士のそれが主に議論されている。しかし、それらだけが接続問題の全てでないことは明らかであろう。

### 3.1　接続問題の再整理：8つの接続問題

そこで、本節では高等教育における接続問題にはどのようなものがあるか、その類型化を試みることによって整理してみたい。具体的には、1）まず大学を中心として高校や大学院といった垂直的位置関係を考え、2）次に、いわゆる文系・理系といった水平的位置関係を考える。さらに、3）職業やその他との関連、いわば斜めの方向を見渡してみる。そのように考えてできたものが、以下の概念図である。

詳しく見ていこう。例えば垂直的関係で、大学から見て下位の教育段階である高校との接続問題があるのなら、上位段階である大学院とのそれがまず考えられる。さらに細分化すれば、同じ大学院内の修士課程と博士課程との接続という視点もあり得よう。

同じ大学内部での垂直的な接続問題としては、例えば学部前期課程（かつての一般教育課程、いわゆる教養教育課程）と後期課程（いわゆる専門教育課程）との接続がある[9]。実際、1990年以前は「接続」という用語を使わずとも、盛んに議論がされていたのだが、1991年の大学審議会による「大学教育の改善について」答申により、一般教育と専門教育の区分は廃止された。その結果、多くの大学で一般教育課程が廃止の憂き目を見ることとなった[10]。

次に水平的関係を考えてみよう。まず、いわゆる文系の教育・研究分野と理系のそれとの接続があり得るだろう。文理融合については、2012年7月31日に日本経済新聞社によって開催されたシンポジウム「大学改革とグローバル人材の育成」で、評論家の池上彰氏がパネリストである慶應義塾、一橋、筑波の各大学長に向けその重要性を訴えている[11]。また、同年4月には、専攻分野にとらわれない大学院博士課程教育を目指したリーディング大学院プログラムが政府主導で開始された。この古く

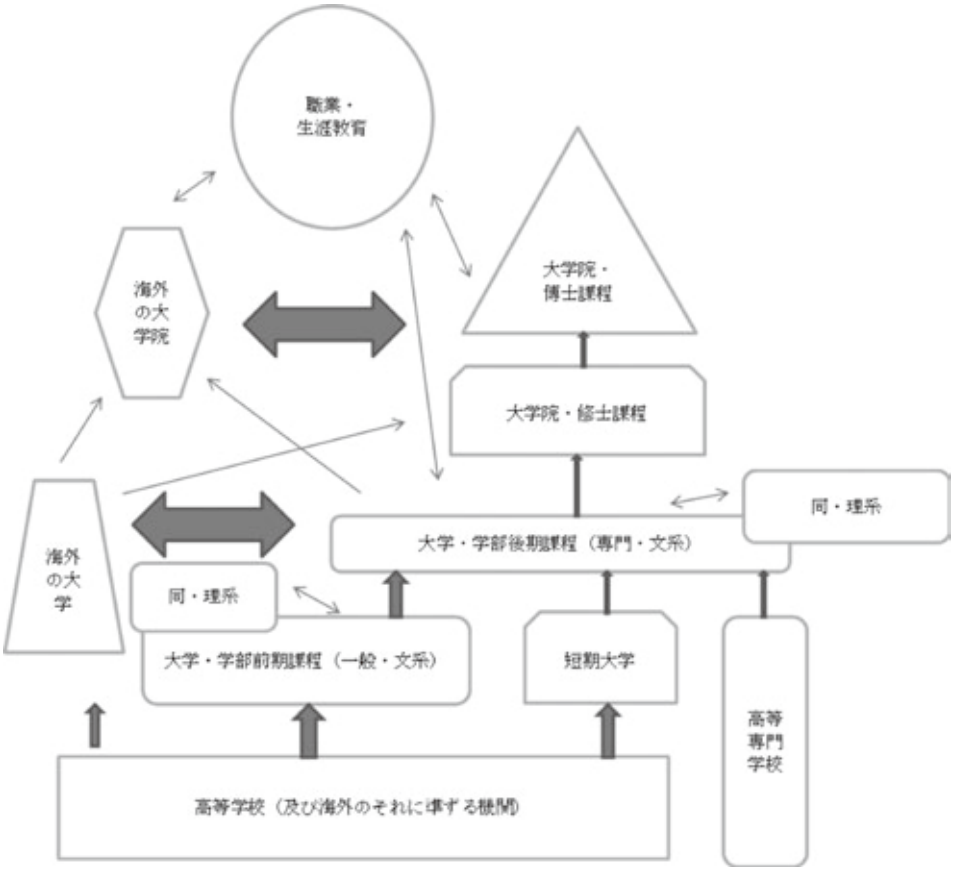



図1　高等教育における接続問題に関する概念図[8]

て新しい問題については、大学・大学院を問わず、現に頭を悩ませている関係者が少なくないのではないだろうか。

そして、水平的関係の二つ目が、わが国の高等教育と海外のそれとの接続である。昨今議論されている大学秋入学はまさにこの部分に該当し、従来とは異なる新たな接続問題として本稿で提唱するものである（後述）。

最後に、斜めの関係を考えてみよう。まずは本田(2009)が提唱するように、高等教育と職業との接続がある。さらに、職業との関連で言えば近年の生涯教育の興隆があり、ここでも高等教育との接続が考えられるべきであろう。

以上をまとめると、高等教育との関連で、本稿が提唱する接続問題の類型区分は次の８種類である[12]。

① 大学と高校
② 学部前期課程（いわゆる教養課程）及び短期高等教育と、学部後期課程（いわゆる専門課程）
③ 大学と大学院
④ 修士課程と博士課程
⑤ 文系と理系
⑥ 日本の中・高等教育と海外の中・高等教育[13]
⑦ 高等教育と職業
⑧ 高等教育と生涯教育

### 3.2　接続問題としての秋入学

本稿の前提は主として留学生の教育問題を議論することであるため、既に提示した８種類の接続類型については敢えて各々の詳細に立ち入らない。しかしながら、後述する新たな視点や問題が、上で示した８種類の接続類型という、いわば全体像のどの部分に該当するのかについては是非理解されたい（これについても後述）。

以下、いわゆる秋入学を接続の問題として捉え直すという新たな視点を提供したい。これには主に二つの意味がある。

まず、現在のわが国で広く行われているギャップタームに関する議論を考えれば、秋入学が上記 3.1.①の「大学と高校」との接続問題を提示していることは疑いない。けれどそれは、入試やカリキュラムのありようを中心とした従来の議論にはなかったもので、多くの場合、短期の留学や職業体験、或いはそれらの活動を通じた学習意欲及び目的意識の向上といった点を中心に据えていることが注目される。

すなわち、入試やカリキュラムのありようを中心とした従来の議論では、高校で学んだことが大学への入り口（入試）で正しく評価されるか、また高校で学んだことと大学で学ぶこと（カリキュラム）が有機的につながっているか、といった点が様々に検討されている。けれども、ギャップタームをめぐっては、おそらく高校時代には大多数の生徒が経験していないと思われる留学や、より長期の職業体験の効用が、大学入学直前での学習意欲向上といった視点で初めて議論されているのである。

その意味で、昨今のギャップタームに関する議論は、高校と大学との接続問題を新たな形で我々に突き付け、再考を促していると言える。特に、高校卒業後から大学入学前の生徒の海外留学に関しては、その安全性の確保や指導のあり方、大学入学後の評価方法などについて今のところかなり未知数であり、海外の同様の事例を含め、今後大いに議論されるものと思う。

しかしながら、本稿では国内でまだ必ずしも議論が深まっているとは言えない分野に一石を投じるため、敢えて焦点を大学入学以降の話に絞りたい。つまり、本稿で訴えたい最も重要な事実は、秋入学が上記の接続類型の 3.1.⑥、すなわち、日本の中・高等教育と海外の中・高等教育との接続問題の一部、或いはその取っ掛かりとなる重要な政策転換でもあるということである。

より単純に言えば、本邦大学の秋入学への移行は Friedman（2005）の「フラット化する世界」という文脈からわかりやすく捉えることができる。フラット化した世界では、これまでより多くの日本人学生が、必要以上に余分なエネルギーを費やすことなく、海外の大学で学べるようになる。そのためには、学期開始のタイミング、教授・学習言語、カリキュラム、成績評価法、就職の時期等に関し、現に存在する彼我の差異や障害をひとつひとつ取り除いていくことが必要となる。

では、より望ましい形で、わが国の高等教育と海外のそれとが有機的に接続されるには、これからどのようなことを考えなければならないだろうか。次章ではこれらのことについて検討してみたい。

## 4．現段階での提言と今後の議論の高まりに向けて

大学の秋入学が国内でこれほど大きな話題になりながら、これまで必ずしも十分に議論されてこなかった事柄には、例えばどのようなものがあるだろうか。この章ではそのような事柄の中から重要と思われる三つを順に列挙する。いずれも海外では既にデファクト・スタンダード（事実上の標準）となっているもので、日本の高等教育と海外のそれとを継ぎ目なく接続するための、いわばインフラと呼べるものである。

### 4.1　入試制度改革

大学人の立場からすれば、わが国の高等教育と海外のそれとが有機的に接続されるため、最も重要なものはおそらく大学入試制度の改革であろう。これについては、

冒頭で紹介した日経新聞の当初報道時より、東大・濱田学長自身が言及しているし、同大・懇談会による報告書でも重要事項として扱われている（東京大学，2012）。

そこでは、濱田学長自ら「教育制度の大枠に関する事項」のトップに入試制度改革を挙げる。「入学試験制度など高大接続の改善」とあるものの、必ずしも国内の高大接続のみならず、海外の教育状況を睨んだ改革になるであろうことは想像に難くない。そして、そのような問題意識は、何も東大に限らず本邦大学の多くに共通する。

ではいったい、具体的にどのような改革になるのであろうか。おそらく、経済協力開発機構（OECD）が2000年から3年ごとに加盟各国の15歳児を対象として実施しているProgramme for International Student Assessment（PISA）、またこのテストで重視される項目を中心に据えた学力観（いわゆるPISA型学力）が何らかの影響を及ぼすものと予想される。

奈良（2010）によれば、同テストは1970年代の初頭、米国の心理学者R.W. Whiteらが提唱したキー・コンピテンシーという概念に基づいており、従来の知識偏重型テストから、論理的・批判的思考力、さらには表現力やコミュニケーション能力を問う内容へと大きく舵を切ったものである。

実際、わが国でも初等・中等教育段階では既にPISA型学力への対応を迫られており、2007年からは文部科学省によって全国学力・学習状況調査が開始され、これまでに比べ考える力がより重視されるなど、既に大きな影響が及んでいる。

このような状況を受け、高等教育においてもカリキュラム上の変化は急である。例えば、大教室での一方的な講義が減る一方、今や多くの大学で採用されているアクティブラーニング[14]やプロジェクト型講義[15]の隆盛など、キー・コンピテンシーの考え方を受けた講義が多くの大学で実施されている。

さらに重要な事実は、OECDが高等教育段階における国際的なテストの実施を計画しているということである。2006年6月、OECDはアテネでの教育大臣会合において、「高等教育版PISA」[16]の実現可能性について提案を行った。その後、数次の専門家会合を経て、2008年1月、ついにわが国の文部科学省もこの計画への参加を表明し[17]、既にその対応を開始している（文部科学省，2008）。

PISA型学力の是非に関しては、国内でも、国によって社会・文化的な差異があるのだからと、国際比較の有効性自体に疑義を投げかける上述の奈良、また数学者としての立場から科学分野の問題の不適切さや、問題文の誤訳の可能性を指摘する柴田（2008）ら多くの識者による批判がある。けれども、高等教育版PISAの開始などに代表される事実から、世界的潮流としては当面逆戻りはしないであろう。だとすれば、今後その影響が旧態依然とした暗記中心・知識偏重型の大学入試にも及ぶことは、もはや必然と思われる。

実際、2009年度から開始された文部科学省の「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業、略称グローバル30）」では、東大をはじめ、採択された13の大学のうち半数以上が既に学部段階の秋入学を実施しており、その典型的な入試・選抜方法は、TOEFL（またはIELTS）、高校の成績証明書、推薦状、エッセイの提出、面接など、欧米の著名大学のそれを模したものである[18]。

また、2012年6月23日付日本経済新聞（朝刊）によれば、さらに新たな動きとして、京都大学が2016年春を目途に新たな入試制度を導入するという。この制度は「高大接続型京大方式特色入試」と銘打たれ、全体の定員の1割程度が対象となる。まだ検討段階ではあるものの、その内容とは、入試科目以外の科目の成績やボランティア活動を評価したり、面接を課すなどのいわゆる推薦入試及びAO入試を導入したりするというものである。「高校でどんな勉強をすれば大学に入れるのか、という点を改めないと、学生の質的な転換は起きない」という同大・松本総長のメッセージは、今後、高校の教育改革にも波及する可能性があるという意味で重要である。

#### 4.2.1　教育の質向上とその保証：総論

他方、学生の立場から大学に最も期待するものは、教育の質向上と量的な側面における内容の充実であることは言うまでもない。本邦大学の教育の質について、佐藤（2011）は日本と、フランス、スペイン、ドイツという非英語圏EUに短期留学した北米大学出身者へのアンケート調査から、次のような興味深いデータを紹介している（表1）。

表1　日本とEUへ短期留学した北米大学出身学生の属性とプログラム評価結果

| | 性別 | | 留学時の課程 | | 留学期間 | | 5段階評価の回答平均（下段は標準偏差） | | | | | 総合評価 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | 英語による専門科目の質 | 語学クラスの質 | 見学などその他活動の質 | 他の留学生とのネットワーク機会 | 留学国学生とのネットワーク機会 | 上段：10点満点平均<br>下段：標準偏差 |
| | 女性 | 男性 | 学部 | 大学院 | 4-7か月 | 10-12か月 | | | | | | |
| 日本短期留学生 | 14<br>35.9% | 25<br>64.1% | 39<br>100.0% | 0<br>0.0% | 1<br>2.6% | 38<br>97.4% | 3.1*<br>0.968 | 4.05<br>1.012 | 4.11<br>1.008 | 4.13<br>0.991 | 3.32<br>1.118 | 8.24(*)<br>1.700 |
| EU短期留学生 | 6<br>54.5% | 5<br>45.5% | 9<br>75.0% | 3<br>25.0% | 1<br>8.3% | 11<br>91.7% | 4.17*<br>0.00983 | 4.64<br>0.674 | 4.58<br>0.515 | 4.50<br>0.798 | 4.00<br>1.044 | 9.25(*)<br>0.866 |

（注1）* $p<0.05$、(*) $p<0.054$

（注2）EU短期留学生回答者の内、1名は性別を回答していない。

出所：佐藤（2011）p.17

上の表1は、本邦大学の教育内容と、非英語圏EU諸国の大学のそれについて、どちらかへ実際に短期留学した北米大学出身者が帰国後どのように評価したかを表したものである。これによれば、「英語による専門科目の質」「語学クラスの質」共に本邦大学の評価がEU域内大学より低い。

日本語と異なり、EU域内の諸言語と英語は比較的近い文法構造を持つため、「英語による専門科目の質」という項目で有意な差をつけられるのは仕方ないとしても、「語学クラスの質」（日本であれば日本語、ドイツであればドイツ語）でも日本が劣っているというのは、容易には受け入れ難い現実である。

この点で参考になるのが、橋本（2004）が実施したオーストラリア人学生へのアンケート調査である。日本の大学へ短期留学をした経験のある彼らは、本邦大学における英語の授業について同様に低い評価を下し、その理由として、教育内容のレベルの低さや一方的な講義方法、成績評価の不透明さなど、授業方法の問題を挙げる。

一応、「英語の授業」と限定つきではあるが、仮にそのような教育方法論上の劣位が、語学クラスや他の日本語での一般的講義にも共通して存在するとすれば、問題の根は深いと言わねばなるまい。さらに、前出の佐藤（2011）によれば、学部生と大学院生とで、本邦大学への評価に有意な差はなく、双方ともに共通の問題があるという事実も深刻である。これら質保証に関する彼我の差は、ではいったいどこに起因しているのであろうか。

実は、シラバスや学生による授業評価など、欧米の大学では一般的な（つまり既に事実上の国際標準となっている）質保証のための幾つかの仕組みは、既にわが国の大学にも導入されている。その契機となったのは第3章で紹介した1991年の大学審議会による「大学教育の改善について」答申が、第三者による認証評価を促したことによる（テンプル大学，2010）。

前年に開学した慶応義塾大学・湘南藤沢キャンパス（SFC）での採用や多くのマスコミ報道も追い風となり、その他の大学でもシラバスや学生による授業評価、教員のオフィスアワーといった欧米由来の試みが一気に導入されることとなった。このうち、シラバスに関しては、その後2008年の文部科学省「大学設置基準の改正」により、「大学は、学生に対して、授業の方法及び内容並びに一年間の授業の計画をあらかじめ明示するものとすること」と事実上の義務となり、オフィスアワーもあわせ、今では導入していない大学を探すのが難しいほどである。

学生による授業評価に関しても、米谷（2007）によれば、2007年の段階で「現在日本のほとんどの大学で実施されている」状態となる。しかしながら、「欧米豪の大学では、学生による授業評価結果を教員評価に反映するなど、授業の質改善の努力が制度的に実施されて」（佐藤，2011）いるのに比べ、本邦大学は多くが形としてはこの制度を取り入れてはいても、教育の質保証と連動させるまでの厳格な運用にはなっていないのではないだろうか。「仏作って魂入れず」という点で、学生による授業評価とその結果の学内での利用方法には、今後も大きな課題があるように思う。

#### 4.2.2 教育の質向上とその保証：コースナンバリングを焦点に

さらに、事実上の世界標準となっているにも関わらず、日本ではまだ浸透していないという仕組みもある。例えば、コースナンバリング（以下CN）はその代表的なものである。広島大学の湯原（2010）らによる調査では、実際にCNを導入している本邦大学は全体の18%、現在検討中等を含めても28%と低迷している。なお、この結果は調査に積極的に協力した99大学[19]の比率であり、母集団全体（日本の大学全て）ではさらに低い可能性もある。

同制度は、各科目をそのレベルに応じて数字を付与し、体系的にわかりやすく整理したもので、現在では既に欧米等の大学で常識となっているものである。個別の大学としては、例えばカリフォルニア大学バークレー校[20]では3桁の数字で科目のレベルを表し、100番未満を学部前期、100番台を学部後期、200番台を学術系大学院、300番台を専門職大学院の番号としている。

また、2000年以降の米国では、ネバダ州など州単位で各大学共通のCNが導入され[21]、教養系科目を中心に単位互換が促進されている（石川・藤井，2012）。わが国でも中央教育審議会が提言し（文部科学省，2011a）、まずは個別大学での導入を呼び掛けているものの、なかなか進まないのが実態である。

これとは反対に、わが国の大学でシラバスやオフィスアワーといった、同じく欧米由来の制度が短期間で浸透したのは、それらが有志の教員、一人一人の個人でも始められたからではないかと推測する。しかし、CNはできれば大学全体、最低でも学部・学科という単位でまとまり、一挙に実施しなくては意味のない制度である。このような本質的な違いにより、国内ではCNの採用に関する今のような停滞が生まれているものと思料する。

しかしながら、秋入学の導入に伴い、今後わが国の高等教育機関と海外のそれとで学生の相互交流は飛躍的に進むだろう。そうなれば、交換留学或いはダブルディグリーといったプログラムの数もその参加者及び機会も必然的に増す。CNはそのような状況で単位認定・互換の必要が生じたとき、大いに力を発揮する重要な制度なのである。

長年、CNの重要性を訴えてきた、国際基督教大学・

元学長の鈴木典比古はCNと接続問題との関連について、中教審で次のように発言している（文部科学省 , 2011b）。

*それから，もう一つ，アーティキュレーションという言葉が使われており，これは大学間で，今申し上げたようなコース・ナンバリング・システムに基づく科目の，先ほど類似や同一という言葉を使いましたが，これとこれはアイデンティカル，同一であるということをスムーズに認め合うというアーティキュレーションという，つなぎをスムーズにやるということで（中略）。ですから，州立大学に関しては，このコース・ナンバリング，それからアーティキュレーションということが，州の中で実際行われています。*

また別の機会には、CNを教育の質保証の手段と捉え、こうも言う（リクルート，2011）。

*こうした構造をなしに（ママ）連携して、学生を交換し合っても意味がありません。（中略）それぞれのカリキュラムが構造化され、100番台はどこで履修しても同じレベルということが保証されなければ学生は他の大学で科目を履修できないし、自大学の単位として編入できないのです。*

このように、CNは異なる高等教育機関間の、効率的で透明性のある単位認定・互換システムの構築に大きく寄与することが期待される。

### 4.3　学生、教職員の英語力向上

三つ目に必要なインフラは、上記4.1及び4.2いずれとも関わりの深いもの、すなわち、教授・学習言語としての英語である。秋入学移行の大きな目的は、彼我の大学における学生の相互交換や（必ずしも交換によらない）留学を容易にすることであり、学生の相互交流が今まで以上に当たり前になれば、コミュニケーションの道具としての英語の重要性はますます高まるだろう。

日本人の英語力を議論する際、自嘲気味によく引き合いに出されるのは、留学用の英語テストTOEFLの国別平均スコアである。実施団体であるETSによって、2011年に発表された（調査は2010年）データでは、有意なデータのあるアジア30か国の中で日本は27位である（ETS, 2011）。

シンガポールやマレーシアなど、英語を公用語とする国が上位に来ていたり、ラオスなどサンプル数（受験者数）の極端に少ない国が含まれていたりするため、巷間報道されるように「日本はビリから○○番目」という言い方は必ずしも適当ではない。しかし同時に、わが国と同様に英語を公用語とせず、受験者数でも大差ないお隣の韓国が15位と健闘していることを考えれば、日本の英語教育に何らかの反省材料があるのは確かなようである。

TOEFLやIELTS等に代表される英語運用能力テストが問うものは、文法にしてもリスニング・読解能力にしても、極めて実践的なコミュニケーションツールとしての英語力であり、教養としてのそれではない。従って、端的に言うならば、韓国に比べわが国の英語教育は実践的コミュニケーションツールとしての扱いが不十分或いは劣っているということであろう。

上記4.1、すなわち大学入試改革と英語との関わりで言えば、まさにこのような英語力を大学入試段階で評価することが重要であり、そのためには英語の入試方法を変え、さらにはそのような英語力を高校卒業時までに身に着けさせるという、中等・高等両教育段階（もしかすると初等教育でも）での極めて時間のかかる改革が必要である。

新聞各紙の報道によれば、2012年6月4日に開催された国家戦略会議の席上、平野文部科学大臣が「TOEFL等の入試での活用促進」を明言したという。このような新しい入試や英語教育の洗礼を受ける将来の学生にとって、改革は大きな試練であるものの、方向性としては全く正しく、実現に向けて今後の議論の行方が注目される。

さらに、日本人の大学教職員にとっても新たな試練が始まろうとしている。上記4.2、すなわち、教育の質保証と英語との関連で、本邦大学における「英語による専門科目の質」が海外の留学生に酷評されたことは既に紹介した通りである。同じ橋本(2004)のインタビューでは、「教官の英語力が悪い」「教授たちが認めたくないことなんですけど、evaluationで非常に評判が悪い点は、教官の英語力が非常によくない、つまり何言ってるかわかんないということ」という具体的な感想も引き出されている。

同時に、事務系職員に関しても、文部科学省の大学国際戦略本部強化事業に携わった経験のある小山内は、その平均的な英語運用能力の低さを指摘する（日本学術振興会 , 2010）。このように、大学の秋入学実施は、それに伴ってキャンパスに英語が浸透するにつれ、日本人教職員の採用や訓練、ひいては評価や昇進といった問題にまで波及してくる可能性を孕む。

## 5．おわりに

以上、見てきたように、大学の秋入学を高等教育における接続という視点で眺めると、様々な問題が横たわっていることに気付く。現在広く議論されているギャップイヤーの問題はあくまでその一部であり、今後は「主体的に考え、学ぶ力」を重視する入試制度の改革や就職時

期の問題も大きくクローズアップされるだろう。

その他にも、海外の大学との関係を考えれば、単位互換及び教育の質保証という観点でのCN制度の早期導入、教授言語或いはコミュニケーションツールとしての英語力の増強（学生、教職員共に）、成績評価システムの改善など、問題は山積している。

しかるにその現状は、ただギャップイヤーの問題だけをとってみても、既に賛否両論それぞれの立場から意見が表明されている。先は長いと言わねばなるまい。

ひとつの試金石、或いは参考となる判断材料は、上記4.1入試制度改革の項で短く触れた「国際化拠点整備事業」、いわゆる「グローバル30事業」の行く末である。当該事業は本邦大学におけるいわば小規模な秋入学の実施であり、2013年度で終了することが予定されている。

果たして、採択13大学は計5年という実施期間でどのような経験を積んだのか、そして2014年4月以降、それがどのような形でそれぞれの学内に定着するのか。今後の検証と研究が待たれる。

## 注

（1）本稿で扱う秋入学は、特に断りのない限り、大学院ではなく学部入学段階でのそれを指す。

（2）本稿で用いている「接続」という用語は、本文でも紹介するように高等教育関係者の間では既に広範に用いられているもので、英語のarticulationの訳語である。一般的な使用法で接続を表すconnectionではない。後者が複数のモノの単純な結びつきそれ自体を意味するのに対して、前者は例えば関節などのかみ合わせ具合を意味し、異なる複雑な形状の物同士が有機的に結びついている様を指すことから、本来は「接合」という訳語がより適当だったのではないかと思料する（最初の訳者が誰かは不明）。

（3）試みに「大学」「接続」等のキーワードで検索されたい。結果の大半が、大学と高校との接続に関して言及したものであることを発見するだろう。

（4）もっとも、本田は必ずしもこれを接続の問題として論じたわけではない。

（5）因みに、第44代大統領Barack Hussein Obama, Jr.もその一人である。

（6）例えば、オーストラリア政府HP

（7）ASEAN University Network（http://www.aun-sec.org/　2012年8月21日閲覧）

（8）この図では、物理的な制約から矢印の描写に関して幾つかの省略を行っている。例えば､「学部」なら「前期」及び「後期」に分け、それらをさらに「文系」･「理系」の2つにし、計4つのマスで表しているものの、「職業・生涯教育」への矢印は1本で「学部」を代表させている。海外の教育機関から「職業・生涯学習」への矢印も、図を見やすくする観点から一部省略した。但し、描かれていないからといって、接続がないということではない。この点を了解されたい。

（9）ここで、学部前期課程を短期大学や高等専門学校に置き換えれば、大学の2年次から3年次に進む際の問題を扱うという点で、米国などでこれまで議論されてきた、2年制高等教育機関から4年制のそれへの接続問題と共通している。

（10）第二次大戦後の一般教育の導入経緯については、草原克豪（2008）のpp.104-107に詳しい。また、1991年の一般教育と専門教育との区分廃止経緯についても、同書pp.174-175を参照されたい。

（11）http://channel.nikkei.co.jp/culture/daigaku/908/（2012年8月22日閲覧）

（12）異なる大学の同じ段階（例えば学部前期課程等）同士での接続は、簡略化のためここでは捨象する。

（13）わが国の高校から海外の大学へ、また海外の高校からわが国の大学へというケースを含む。

（14）河合塾（2011）は日本の多くの大学でアクティブラーニングが取り入れられ、様々な科目・内容で実施されていることを実例と共に紹介している。

（15）例えば、公立はこだて未来大学（2011）の実践例

（16）現在ではAssessment of Higher Education Learning Outcomes（AHELO）と呼ばれる。

（17）正確には実現可能性調査への参加を意味する。

（18）例えば東京大学のProgram in English at Komaba（PEAK、アドレスはhttp://peak.c.u-tokyo.ac.jp/）など（2012年8月21日閲覧）

（19）幾つかの表を総合すると､その内訳は国立34校､公立8校､私立57校と推察される。

（20）例えば、カリフォルニア大バークレー校HP

（21）http://system.nevada.edu/Nshe/index.cfm/administration/academics-student-affairs/common-course-numbering/guidelines-procedures/（2012年8月22日閲覧）

## 引用文献

荒井克弘（1998）「高校と大学の接続－ユニバーサル化の課題―」『高等教育研究』第1集，pp.179-196，日本高等教育学会

荒井克弘・橋本昭彦（2005）『高校と大学の接続―入試選抜から教育接続へ』，玉川大学出版部

石川真由美・藤井翔太（2012）『国際的な教育の質保証とは何か―よりよいカリキュラム設計と授業実施のためのガイドブック―』，大阪大学未来戦略機構

河合塾（2011）『大学のアクティブラーニング』 http://www.keinet.ne.jp/doc/gl/11/04/report_1104.pdf （2012年6月16日閲覧）

草原克豪（2008）『日本の大学制度』，弘文堂

公立はこだて未来大学（2011）「プロジェクト型実践演習」http://www.ipa.go.jp/jinzai/renkei/itaku/doc/22_5.pdf （2012年6月16日閲覧）

佐藤由利子（2011）「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察－短期留学生調査回答の地域別，期間別，課程別調査から－」『留学生教育』第16号，pp.13-24.，留学生教育学会

柴田勝征（2008）「学力の国際比較（PISA）は本当は何をしたのか？：日本人と西洋人の思考と言語の根本的相違点」『思考

と言語』108(50)，pp.1-6，電子情報通信学会
中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」 http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/20kyariasiryou/20kyariasiryou.hp/2-01.pdf （2012 年 6 月 6 日閲覧）
テンプル大学広報部（2010）「シラバス考，第 1 回―そもそもシラバスが日本で広まった理由」 http://tujcomm.wordpress.com/2010/09/02/％ E3％ 82％ B7％ E3％ 83％ A9％ E3％ 83％ 90％ E3％ 82％ B9％ E8％ 80％ 83-％ E2％ 80％ 95-％ E7％ AC％ AC1％ E5％ 9B％ 9E-％ E3％ 81％ 9D％ E3％ 82％ 82％ E3％ 81％ 9D％ E3％ 82％ 82％ E6％ 97％ A5％ E6％ 9C％ AC％ E3％ 81％ A7％ E3％ 82％ B7％ E3％ 83％ A9％ E3％ 83％ 90％ E3％ 82％ B9％ E3％ 81％ 8C％ E5％ BA％ 83/ （2012 年 6 月 18 日閲覧）
東京大学（2012）『将来の入学時期の在り方について　－よりグローバルに，よりタフに－』，http://www.u-tokyo.ac.jp/gen02/fall.enrollment.html#report （2012 年 6 月 16 日閲覧）
奈良勝行（2010）「OECD コンピテンシー概念の分析と一面的『PISA 型学力』の問題点」『和光大学現代人間学部紀要』第 3 号，和光大学
日本学術振興会（2010）「第 4 章　採択機関における大学国際化のための手法　第 6 節　職員の養成，確保 （1）有識者による概要」（執筆者は小山内優）『グローバル社会における大学の国際展開について～日本の大学の国際化を推進するための提言（JSPS 最終報告書）』，p.183，独立行政法人・日本学術振興会
日本経済団体連合会（2012）「東京大学の秋入学への移行に向けた検討状況について聞く」『経団連タイムス』No.3073，日本経済団体連合会
日本高等教育学会編（2011）『高等教育研究』第 14 集，日本高等教育学会，玉川大学出版部
橋本博子（2004）「オーストラリアの大学からの短期留学プログラム参加者の勉学面での満足度」『留学生教育』第 9 号，pp.181-191.，留学生教育学会
本田由起（2009）『教育の職業的意義』，筑摩書房
文部科学省（2008）「大学教育の検討に関する作業部会　OECD 高等教育における学習成果の評価（AHELO）に関するワーキンググループ」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/022/index.html （2012 年 6 月 19 日閲覧）
文部科学省（2011a）「中央教育審議会大学分科会のこれまでの主な論点について」，http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/09/30/1311557.pdf （2012 年 6 月 1 日閲覧）
文部科学省（2011b）「大学教育部会（第 6 回）議事録」（2011 年 10 月 18 日） http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/gijiroku/1313849.htm （2012 年 6 月 19 日閲覧）
文部科学省（2012）「大学への秋入学の導入等の検討に関する基本的な姿勢」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/46/siryo/__icsFiles/afieldfile/2012/05/11/1320909_17.pdf （2012 年 6 月 4 日閲覧）
湯原利正編（2010）『ACTS（ASEAN Credit Transfer System）と各国の単位互換に関する調査研究（文部科学省先導的大学改革推進経費による委託研究　調査研究報告書）』，広島大学
米谷淳（2007）「学生による授業評価についての実践的研究」『大学評価・学位研究』第 5 号，pp.123-134.，独立行政法人・大学評価・学位授与機構
リクルート編（2011）「特集 1　グローバル人材をどう育成するかⅠ」『カレッジマネジメント』168，pp.4-13.，リクルート
Australian Government（2005 and 2007）Credit Transfer and Articulation　http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Programs/Quality/Pages/CreditTransferArticulation.aspx （2012 年 6 月 18 日閲覧）
ETS 編（2011）*Test and Score Data Summary for TOEFL Internet-based and Paper-based Tests*, pp.10-11.（http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-2010.pdf （2012 年 6 月 16 日閲覧）
Njuguna Ng'ethe.,George Subotzky.,& George Afeti（2008）*Differentiation and Articulation in Tertiary Education Systems: A Study of Twelve African Countries*, World Bank
Leonard B. Wheat（1948）Curriculum Articulation for Secondary and Higher Education, *The School Review*, Vol.56.,No.3., pp.146-155., The University of Chicago Press
Quentin J. Bogart & Sue I. Murphey（1985）Articulation in a Changing Higher Education Environment, *Community College Review*, Vol.13, No.2, pp.17-22.
Scott Jaschik（2009）Articulation isn't Enough, *Inside Higher Ed Website*　http://www.insidehighered.com/news/2009/01/26/articulation （2012 年 6 月 19 日閲覧）
Theodore Phant Remlay. Jr.（1980）*Articulation in Higher Education*, a Ph.D. dissertation, University of Florida
Thomas Friedman（2005）*The World is Flat: A Brief History of Globalized World in the Twenty-first Century*, Farrar, Straus and Giroux（邦訳）伏見威蕃訳（2006）『フラット化する世界　経済の大転換と人間の未来（上・下）』，日本経済新聞社
University of California, Berkeley（?）Course Numbering System　http://berkeley.edu/catalog/misc/numbering.html （2012 年 6 月 1 日閲覧）

# 「三方よし」の私費留学生支援についての予備的研究
## ―労働対価型奨学金に関する提案―

# Pilot Study of a Self-funded International Student Support Scheme with Benefits for All Stakeholders: A Practical Suggestion for a Labor-Compensation-Type Scholarship

近藤　佐知彦（大阪大学国際教育交流センター）
Sachihiko KONDO（Center for International Education and Exchange, Osaka University）

**要　旨**

本稿では私費留学生生活支援充実とキャリア支援の二つのニーズを融合させ、「給付型」「貸与型」とは異なる「労働対価型」の奨学金の可能性について論ずる。優秀な私費留学生の日本国内への定着も期しつつ、留学生・企業・大学の三者いずれにとっても「よし」となるプロジェクトを提案する。
［キーワード：私費留学生、奨学金、キャリア形成支援、労働対価型］

**Abstract**

In this paper, the possibility of a new type Labor-Compensation Scholarship scheme, which is differentiated from student grants and student loans, is discussed. This is a project which may let talented self-funded international students settle in Japan, and is beneficial to all stakeholders, such as international students, the business sector and universities.
［Key words: Self-funded International Students, Scholarship, Career Support, Labor-Compensation-Type］

## 1．はじめに

本稿では留学生、主として学部レベルの私費留学生に焦点を当て､「三方よし」となる私費留学生支援について、その制度構築や導入に関する予備的考察に取り組む。ここで唱える「三方よし」とは、近江商人の家訓として近畿圏、ことに滋賀県ではよく知られた「売り手よし、買い手よし､世間よし」（末永, 1999）に倣ったものであり、企業（あるいは日本社会）や大学、そしてなにより私費留学生のすべてにとって「よし」となる支援体制構築への志をあらわした言葉である。

最初に私費留学生の生活実態に関するデータを検討し、奨学金など支援増強の方策、また望まれる留学生像などについて、現状やこれまでの取組を概観する。その後、一つのアイデアとして「労働対価型奨学金」が「三方よし」になるのではないかという提案を行い、つづいてそのスキームを使って高度人材を日本の社会に取り込む将来的な可能性についても考察を進める。

## 2．留学生受入増大論の背景と私費留学生

まず留学生受入を増やしていく必要性やメリットをどこに求めるのか。第一に留学生受入の経済モデルからの見方がある。技能労働者の受入は、マクロ的視点ではホストする先進国の国民所得増大をもたらす。留学生受入と技能労働者育成がリンクする場合には、ホスト国国民が留学生獲得のために追加支出を行わないという前提が可能ならば、人材獲得において他の先進国に比して優位に立ち、留学生受入先進国の国民所得は上昇するという理論的モデルが提示される（福井, 2010）。

留学生教育・国際教育の現場からも同様の声がある。従来、友好関係の構築なども含め、人材育成を通した途上国支援として理解されてきた国費留学生制度について、その経済便益を試算した佐藤（2010a, 2010b）がその代表的論客である。佐藤は国費留学制度には私費留学生増加への呼び水効果があると指摘し、国費留学生受け入れ事業が周辺産業・社会に与える経済的インパクトは一般に想像されるよりも大きく、社会全体で計算すると収支はプラスになっていると結論づける。

それに加えて、より未来戦略的な視点からの議論もある。

老齢化する日本社会を支える若年労働力として、期間の長短は別としても留学生の国内就職を推進するべきだと言う議論が一つの典型だが（東京都専修学校各種学校協会, 2011：5)、留学生は日本の将来を担う高度人材の卵で、外国人高度人材の日本定着前段階と捉える立場も

見逃せない。若年人口の増加が望めない以上、ある程度日本語力を有し、日本社会になじんだ大学や大学院の元留学生を高度人材として定着させるべき、といった議論がされている（土井・江夏，2010）。また国際化した現代では当然視される「越境」という視点から、留学生の日本での定住は避けられない、とする見方もある（奥川，2004）。つまり社会に必要とされる定住者予備軍としての留学生受入という方向が、受入留学生増加を促進する論拠となっている。

単なる「労働力導入」ではなく、グローバル化する日本社会を構成する不可欠な要素として、留学生の日本定着に意味を見いだす立論もある。例えば廣瀬（2005）は「留学生 30 ～ 45 万人（2025 年）のうち、毎年の卒業生は 8 ～ 12 万人 / 年と想定される。卒業生のうち半数が日本の社会に職を求めるとすると 4 ～ 6 万人の雇用を創出する必要がある」（p.4）と具体的な数字をあげながら論を進める。

> 日本の人口が減少する中で、跛行的ではあるが日本の留学生数は今後数倍（30 ～ 45 万人）に増加するであろう。人口 1 億人弱の中に、約 5%（300 ～ 500 万人）の長期滞在者（外国人）が共生する社会は目の前にある。そのときグローバル化した社会と同時に地域社会のエゴによる経済的な問題や政治的な問題が今以上に顕在化するだろう。それゆえ、知と文化の伝承者として留学生の存在そのものが日本社会に与える役割は今以上に大きくなるであろう（廣瀬，2005：7）

日本社会のグローバル化と外国人人口増加は不可避であり、近い将来に文化的経済的政治的摩擦が激化する。海外生活経験者などの日本人「グローバル人材」（みずほ情報総研，2012；大西，2007）は、日本社会の活力増強、競争力強化といった側面とともに、そういった摩擦軽減のための一つの解決策でもある。廣瀬（2005）の論考によれば日本文化や生活習慣への理解が深い「元留学生」も、それら「日本人グローバル人材」とならんで共生社会の緩衝的機能を果たすことが期待されている。

さて、日本学生支援機構（以下 JASSO と略称）による 2011 年度の調査によれば、2011 年 5 月現在の全国の留学生は 138,075 人。前年度より 2.6%の減となっているが、同年 3 月の東日本大震災及び原子力発電所の事故などが悪影響をもたらしたと思われる。いわゆる「30 万人計画」の達成に向けて比較的順調に留学生受入を伸ばしてきたところであったが、その伸びが一時停滞をした感がある。それでも 13 万 8 千人という人数は、たとえば東京都武蔵野市の人口に匹敵する（JASSO，2012）。

ちなみに法務省統計では、2011 年に「留学」として登録された外国人は 188,605 人だが、5 月にピンポイントで調査をする JASSO の統計から漏れる学生が相当数いることも推定される（法務省，2012）。なお、JASSO によれば上記の 138,075 人中、9,120 人が「短期留学生」であるため、それを差し引いた 13 万人弱の留学生が、日本において学位を得ることを目的として比較的長期に学習する国費もしくは私費の外国人留学生であると推計される。同時に外務省（2012）統計によって、その中の 9,396 人が国費留学生、3,740 人が外国政府派遣留学生であることが明らかである。したがって、残りの約 12 万人の留学生が「私費」として分類される状況で勉学に励んでいることになる。つまり日本において将来「知と文化の伝承者」としての働きが期待される「留学生」とは、そのほとんどが私費である。

## 3．私費留学生の生活実態と奨学金

私費留学生 6,004 人を対象とした JASSO による調査では、中国（62.1％）等アジア諸国からの留学生が 97.4％を占め、70.8％の学生が在日期間 4 年未満。そして 42.5％が学部レベルの正規学生となっていた。専攻科目は社会科学（33.9％）や人文科学（19.5％）が主な分野である。ここから浮かび上がってくる「平均的」もしくは「典型的な」私費留学生とは、経済やビジネスなどの社会科学系科目もしくは日本語・日本文化などの人文科目を勉強するアジア人の学部学生で、滞日期間は約 4 年である。その 6 割が JASSO の学習奨励費を含む何らかの奨学金を受け取っており、平均受給額は月額 54,000 円となる。それらを含めた平均収入月額は 138,000 円であり、奨学金の他には、仕送りやアルバイトを収入源としている（JASSO，2010）。

私費留学生むけの奨学金としては、JASSO による「私費外国人留学生学習奨励費」が代表的で、その他にも留学生に奨学金を給付している自治体や自治体関連の国際交流団体が 42 団体、民間団体が 124 を数える（JAFSA，2012）。ただし、「民間団体の奨学金」からの奨学金を受給する者は、奨学金受給者のうち 10.1％にすぎない（JASSO，2010）。なお、一時的な高額支出などに対応した「貸与型」の奨学金も無いわけではないが（大西，2009，2010）、ほとんどの留学生向け奨学金は受給者が学位取得後に帰国・離日することを前提として「給付型」として設計されている。

一方、日本人学生を対象とした JASSO 奨学金は学部段階で給付奨学金ではなくローンのみとなっている。これは諸外国と比べて際だった特色であるが、低所得者ほどローンを忌避するため、奨学金貸与がかえって教育の機会均等を損なう「ローン回避問題」（小林，2007b）や返済遅延などの問題点もあるようだ。返済不要の奨学金は比較的少数の受給留学生にとっては利点となるが、メ

リットベース（育英）の側面が強い。奨学金非受給者のアルバイト従事時間が、受給者のそれよりも有為に長時間であるなど（JASSO，2010）、留学生の厳しい生活実態を考え合わせると、奨学金がそれを必要とする私費留学生に十分に行き渡っているとは言い難い。日本人学部生対象奨学金は、やや極端にニーズベースにシフトしている。しかし従来からのモデルでは、留学生対象奨学金をニーズベース（奨学型）に設計できず、幅広い支援が難しい状況にある。特に、既述のように「民間団体からの奨学金」受給者が全受給者の１割程度しかいない現状を考慮すれば、民間からの留学生支援についてテコ入れをしていく工夫も必要となるだろう。

なお、アメリカのキャンパスワークスタディ（小林，2007a；佐藤，2010b）や、イギリスの大学における Job Shop（米澤，2007）のように、欧米では学内における教職員の補助業務への従事などを通して、実質的な経済支援を受けることが出来る制度もある。これらは奨学金を補完する制度といえるが、日本においてはそのような仕組みは未発達である。

さて、すでに少し触れたが、私費留学生のうち約 80％が「日本での生活を維持するために」という理由で週 25 時間程度をアルバイトに費やしている。その一方で、「人文科学」「社会科学」「家政」を学ぶ学生においては、その大部分が週 21 時間未満の学習･研究時間となっており、資格外活動のアルバイトをする時間と勉学に励む時間が同等、もしくはアルバイト時間の方が長いという生活リズムになっていた（JASSO，2010）。

これで適正な「ワーク・スタディバランス」が取れているのかは微妙であるが、本旨とは外れるため、本稿ではこれ以上踏み込まない。更なる調査・分析が必要になる。いずれにせよバランスが崩れていると判断できるときには、その是正に向けての工夫も必要となる。

## 4．キャリア形成支援について

さて、もう一つ着目するべきこととしては、卒業後の進路として 44.6％の私費留学生が日本においての進学を、また、56.9％が日本において就職を希望しており、それぞれ 3.6％、28.5％を占める「出身国において進学」「出身国において就職」の希望を大きく引き離していることだ。ちなみに学部正規課程の私費留学生では 63.4％が、専門職大学院では 72.3％もの高率で日本での就職を希望している（なお質問票は複数回答可）（JASSO，2010）。第２章で紹介した廣瀬による試算での「留学生の半数が日本で就職」も十分な根拠があると考えられる。

それでは留学生の就職やキャリア形成について、大学においてはどのような支援が行われてきたのだろうか。留学生への支援を論ずる際、よく参照されるアルセンの『留学生アドバイザーという仕事』（服部・三宅訳 1999）においては、具体的な留学生の支援・アドバイスの項目として「就職支援」「キャリア形成支援」は数えられていなかった。また、アルセンの著作が邦訳されるのと前後して、水野（1997）は「留学生教育が一つの教育分野として確立するためには、留学生援助の方法と領域を明確にする必要がある」（p.11）という立場から、1997 年までに識者によって論じられてきた「留学生アドバイザー」の役割をリストアップ・モデル化する論考を著している。その水野の記事を参照する限りにおいても、留学生アドバイザーが行うべき援助モデルは異文化間教育学・異文化間コミュニケーション学の文脈で考察される「修学支援」「摩擦緩和」といった側面に限定され、その中に「就職・キャリア支援」は含まれていない。つまり 20 世紀末までの段階では､就職やキャリア形成支援は｢留学生支援」の枠内で捉えられていなかったと考えられる（cf. 横田・白土，2004）。

しかし近年になると様相が変わってきた。

経済産業省が主唱する「アジア人財資金構想」（アジア人財資金構想プロジェクトサポートセンター，2009；廣瀬，2008）など、外国人留学生を高度人材として日本社会で導入・活用する動きが顕在化する。同時に留学生支援の不可欠な要素としてキャリア形成支援の重要性が強調されるようになってきた。異文化間教育の学会誌において「キャリア支援と異文化間教育」（異文化間教育学会，2011）を「特集」として組むまでになったのがその一つの表れである。末松（2007）は（主として文科系の）留学生に対して「知識・スキルの習得を中心とした教育と、卒業後の人生設計にかかわるキャリアについて考察する機会を体系的に組み立てた教育プログラムを展開する必要」（p.7）までを論じている。留学生支援のみならず、留学生教育の一環として、就職・キャリア支援が中心的なトピックとなる素地はすでにできあがってきている。

## 5．日本社会・企業からの期待

今日、日本人大学生に向ける企業の目は厳しい。「競争を知らない国内学生よりも、言語や文化・習慣の壁を越えて熱心に学ぶ外国人の方がずっと頼もしい」（岡崎，2009：24）というのが本音だという。グローバル競争にさらされるビジネス界では、「ゆとり教育」や「大学全入」といった状況下で競争を回避してきた日本人学生よりも、異文化環境においてチャレンジを続け、学位取得といった具体的な成果をあげている留学生の方が、ずいぶんと逞しくまた頼もしく映るのは当然だろう。

ただし適切な「キャリア形成支援」が施されなければそういった留学生の特質は活かせない。企業の側もリス

クとメリットとを慎重に天秤にかけ、しかも現状の企業風土を前提とし、日本人･留学生を取り混ぜて「厳選採用」しようとしているからだ（岡崎，2009）。

末松（2010）によると、日本語や日本文化による知識が相当に高かった場合でも、留学生がそれらの知識を「就職活動」という特定の場で活かせていない例があり、結果的にミスマッチとなっていることが多いのだという。

> 以前筆者の担当する就職支援講座で、皆と同じ白いワイシャツを身にまとうのは滑稽なので、就職活動は青いシャツで通すと宣言した学生や、自分のアイデンティティだからと、長髪のまま就職活動に臨んだ男子学生がいた。どちらも優秀な学生であったが、残念ながら最後まで内定を得られなかった（中略）。外見ではなく、個人の能力や独創性を重視した採用選考が行われるべきだと主張する学生と、入社後、その自己主張が、日本人の上司や社員との関係に影響することを懸念し、個性よりも日本への精通度を重視する企業との間の溝は深い（末松，2010：18）。

留学生は「外国人特性」「学校歴評価」「奨学金受給者であること」などをアピールしたいと望んでいるのに対し、企業の側では「採用時の試験や検査の結果」「年齢」「日本語力」「日本人との協調性」などを重視する傾向があるとの報告もある（横須賀，2007）。これらの報告とほぼ同時期に留学生採用を行った企業のコメントを参照すると、半数以上の企業が国籍に関係なく優秀な人材を確保するため（学歴・公的資格等を含めた専門知識・技術も重視して）留学生を採用している（労働政策研究・研修機構，2008）。留学生自身がオンリーワンとしての自己をアピールしたがっているのに対し、企業は、基礎学力・能力が高いことを当然の前提として、日本人主体のチームに溶け込んで、チームプレイが出来る外国人留学生を高く評価するのである。

また日本人学生と違うチャンネルで入学する外国人留学生の採用にあたって、企業の側では学校歴（いわば学校ブランド）はさして重視していない、といった食い違いがあることが解っている（横須賀，2007）。

従って、自分の「学校ブランド」を鼻にかけることなく、また過度の自己主張に陥ることのない、つまりは日本の企業風土などに早期から馴染むことのできる、ある種の謙虚さを身につけた外国人こそが望まれる人材ということになる。高度人材を日本に導入する取組である「アジア人財資金構想」では、大学院での授業・研究だけではなく、プログラム内に企業との連携の下、実地に企業で研修させるインターンシップを組み込んでいることはそのあらわれと言っても良い。

日本社会で育っておらず、その文化や習慣を骨肉化しているわけではない外国人留学生にとって、実際に企業での経験を積み、チームプレイを重視する日本の企業文化を直接に肌で知ることが、就職にとって決定的に重要である。企業によって求められる人材になるための道筋が判っていてこそ、留学生にとっては自分自身の「出口が見える」ことになる。また、そういうトレーニングを済ませた留学生こそが、日本企業が求める「グローバル人材」ということになる。

## 6.「三方よし」の労働対価型奨学金について

さて第３章で触れたように、留学生を対象とした奨学金増額が望まれるところである。しかし昨今の経済情勢を考えたとき「給付型」の原資の調達は困難である。また福井（2009）が指摘するように（第２章参照）、留学生受入先進国の国民の利益にかなうためには、国民負担の少ない奨学金制度が相応しい。それらを考慮しながら、比較的少数の優秀な留学生を対象とする育英型の給付奨学金を補完する、新たな「奨学型」の私費留学生支援の仕組みをどのように構築すれば良いのだろうか。

従来なら奨学型奨学金として貸与型が考慮されるだろうが、留学生を対象とした貸与型奨学金では確実な返還にかかるコストが日本人学生対象よりも高くなる。そのコストまでを計算に入れた制度設計が必要となり、大規模に導入するのは現実的とは考えられない。

その問題を解消するため、筆者は一般の「貸与型」のように、卒業後・就職後に返還を求めるのではなく、奨学金支払いと返還とを同一年限に済ませてしまう、いわば「貸し借り無し」の仕組みを作ることを提案したい。その場合、奨学金支払いは原則として現金で行われ、支援を受けた留学生は彼らの得手とする「労務」をもって返還をする。従来の「奨学型イコール貸与型」という類型を脱して、支払いに対して労務で返還する「労働対価型」の新たな枠組みを奨学金として設計することで新たな可能性が広がる。留学生の立場に立てば、企業がスポンサーとなって支払われた奨学資金を、自らの労務提供によって同時並行的に返済する。その経験は、外国人留学生が日本企業の事業内容・企業文化を肌で知るまたとないチャンスでもある。

さて現時点での労働対価型奨学金構想の大枠を以下に示す。

> 大学が事業会社等と連携し奨学金を創設する。
>
> 大学と事業会社との覚書に従って選考された私費留学生はその事業会社において労務に従事し、その働きに見合う「奨学金」を事業会社から給付される制度を設ける。

骨格は上記の様に非常にシンプルなものである。そして現実に「奨学金」と名付けるに相応しい運用をおこなうにあたっては、以下の様な形態をとるべきであろうと考える。

1. 事業会社等と大学が協議し、①事業会社が期待する私費留学生像（例えば日本語能力、外国語能力、学年、専攻、出身国、成績）、②時間・時期、③労務内容、④サポート内容（予定年俸額･月額･保険･その他のサポート）等について、詳細を取り決めた覚書を交わす。
2. 大学は私費留学生募集時に「労働対価型奨学金」受給を希望する者を募り、受給希望合格者中から優秀な者をそれぞれの特性・属性に応じて適切な事業会社に推薦する。
3. もしくは在学する私費留学生中から「労働対価型奨学金」受給を希望する者を募り、優秀な者をそれぞれの特性・属性に応じて適切な事業会社に推薦する。
4. 事業会社は覚書に従って留学生を雇用し、労務の対価として所定の「奨学金」を給付することで優秀な留学生をサポートする。
5. より具体的には、事業会社は覚書に従って、①年間の給付額を設定し、②当該月の労務の多寡にかかわらず各月均等に「奨学金」を留学生に支給する。
6. 留学生は、覚書に従って③学期期間中や平日など、集中的な学修を要する期間については労務を少なめにし、④休暇期間中・週末などに労務を増やすことによって、⑤年間を通せば年額の「奨学金」と見合った労務を提供。その結果、⑥学修上必要な時期には勉学に集中するとともに日本での安定的な経済基盤を得る。

上記の運用について多少の解説を付け加えるとすれば、筆者は５項が一番重要であると考えている。いやしくも「奨学金」の名の下に運用する以上は、生活の安定が出来るような均等支給が大前提であり、それが適えられなければ、単なるアルバイト斡旋に堕す可能性がある。

以下、そのような枠組みを運営した場合、どのようなメリットがあるのかどうか、現時点で思い浮かぶところをリストアップしておきたい。

留学生の視点から

1. 私費留学に「奨学金」というプレミアを加えることで、優秀な外国人学生に日本留学へのインセンティブが与えられる。
2. 一定の「奨学金」が年間を通して均等に支払われることで、労務の対価でありながらも給付型奨学金と同様の生活安定効果を発揮、日本での学修環境が整えられる。
3. 私費留学生にとっては日常的に実社会と接する機会が確保され、日本の社会に溶け込みつつ「出口が見える」留学経験が提供される。
4. 受動的な給付ではなく主体的・積極的な労務の対価として「奨学金」が給付されるシステムにより、留学生自身の自主独立・自助努力による留学目的達成が支援される。

事業会社の視点から

1. 現今は優秀な留学生を日本に「呼び込み」「定着させる」ことが社会的に要請されているが、本活動を通して事業会社はその責任を果たし、イメージアップが可能となる。
2. 上記責任を果たす上で、単純給付型奨学金の提供（寄付）等に比べて、労働対価型では学生支援の効果が可視化され、また受給者からのフィードバックも直接的になることにより、「生きた」奨学資金提供の機会となる。
3. 単純給付型奨学金の提供に比べ、経済負担は大きく軽減される。
4. 優秀な私費留学生からの労務提供を受ける過程を通し、それぞれの適性などを見極めながら、若手グローバル人材の早期からの確保を行うことも可能になる。
5. 大学との共同作業による「覚書作成」等の過程を通じて、必要とされる人材モデルが明確化され、当該事業会社にとって必要とされる「人財」に対してピンポイントでの支援を行うことができる。
6. 単純給付とは異なり、受給学生と支援事業会社（社員）とは「労務提供」を通じて継続的な人間関係が成立するため、それぞれの留学生の出身国等における事業会社のイメージアップに寄与するだけでなく、支援終了後のグローバルビジネス展開にも貢献しうる。
7. あらたな「社学連携」活動とする。

大学の視点から

1. 私費留学に「奨学金」というプレミアを加えることで、海外留学を考える優秀な外国人学生に日本留学へのインセンティブを与える。
2. 国費や寄付などを原資とする給付型奨学金を補完するシステムを整備し「奨学金受給人数」を増大させることにより、運営大学への留学・進学意欲を高める。
3. 私費留学生が無理・無謀なアルバイトなどに時間をとられる事態を予防し、それぞれが所期の留学目的を達成しうる支援体制（管理体制）を構築する。
4. 教室における座学だけではなく、実践的な社会経

験を積ませる機会を設け、私費留学生を社会のニーズに適った「人財」として育成、有為な人材を社会に供給するという大学の使命を果たす。
5. 私費留学生の Quality of Life 向上に資するのみならず、キャリア支援としても機能させる。
6. あらたな「社学連携」活動とする。

奨学金の支払いを「労務」によって逐次返還していくという労働対価型奨学金の導入は、以上のようなメリットを各ステークホルダーに与えるのではないかと考えられる。大学と企業とが協力しつつ、私費留学生の在学中の生活と卒業後のキャリア形成を一体化して支援する「一石二鳥」、いや「三鳥」の仕組みとしては期待できないだろうか。

## 7.「三方よし」で想定される問題点について

もちろん、すべての面においてうまくいく制度などありはしない。実際の運用が始まった場合には、それぞれのステークホルダーの思惑、期待、経済状況、そして能力などから、かなりの齟齬が出てくるかも知れない。ただ最低限以下の事項について注意をしておくことで、大きなトラブルは避けられるのではないかと考えられる。

ポイントは注意深い制度設計と、事業会社と大学との信頼関係に基づく運営、そして私費留学生を将来グローバル化した日本社会の様々なトラブルを緩和してくれる「知と文化の伝承者」（廣瀬，2005）として位置づける関係者全員の前向きな姿勢であろう。

以下は主に「大学」の立場からみた課題である。

1. 大学が主体的に関わる留学生支援事業として、単なる「アルバイト斡旋」には陥らないための厳密な規約や運営作り、および学内の合意形成
2. 適切な学習奨励費額の設定とその根拠
3. 連携事業会社の選定と選定可否の基準作り
4. 統括部署・組織と受給学生の選定基準作り
5. 留学生ビザと資格外活動許可・労働関係法規との整合性
6. 学習に支障なく十分な QOL 維持が可能な就労時間や、職種などの決定
7. 特色・属性などを考慮した学生と事業会社のマッチングと、連携会社・参加学生双方からのフィードバックの取り扱い基準
8. 両者の相性などに起因する「組み替え」や「中止」などへの対応
9. 仮に「中止」となった場合の留学生支援継続の方策
10. 従来の給付型「冠奨学金」との棲み分け
11. シラバスを作成して事業会社における「インターンシップ」として位置づけることへの検討

全体の仕組みとしては、大学が大幅に関与しながら「年俸制アルバイト」もしくは「年俸制有給インターンシップ」を事業会社と共同開発することで、私費留学生に対する経済的な支援制度を確立することになる。事業会社にとっては、広く公募をする手間をかけず、ピンポイントで特定の学校などからグローバル人材（あるいは外国人インターン）が確保でき、就職までを視野に入れれば、早い時期から現場におけるトレーニングが始められる、という利点がある。

ただしこういう仕組みは、いわゆる「青田買い」につながるのではないか、特定大学の留学生が優遇され、その他の留学生が不利な取り扱いを受ける「指定校制」として運用されるのではないか、といった懸念がでることも事実であり、現時点では明確な解決策は用意できていない。そして、実質的な「インターン」として事業会社から支援を受け、将来的にはその会社に勤務することを企業が期待する場合、どの程度当該企業に将来を托す気持ちになった学生をマッチングできるのか、という問題も難しい。現時点では予備研究として構想大枠を提案したが、今後とも企業の企画・人事・採用、そしてできれば入国管理・厚生労働・法務などの専門家と、更に詳細な検討を行う必要性を痛感している。

## 8.「三方よし」の発展可能性について

第２章および第３章で論じたように、日本社会のグローバル化が進行する中、新興国などから才能ある若者を受け入れ、日本において教育を受ける課程を支援し、卒業後には高度人材として日本に受け入れるための仕組みが社会的に必要とされている。仮に本提案のような「労働対価型」の奨学金スキームが日本に定着した後には、いくつかの発展型も想定できるだろう。学生の卒業後の「出口」として、国内での就職や日本企業の海外法人の幹部登用の可能性があり、大学や企業に大きな「持ち出し」を強いることはない制度設計といった特色を活かすことができれば、次のような発展的な制度設計が考えられる。

まず、特定の事業会社と留学生個人を早期にマッチングさせていく、いわば①「幹部候補生早期インターン」と言ったおもむきの仕組みと、優秀な学生の囲い込みだけではない（繁忙期の）アルバイト学生予備軍としての、②「労働対価型奨学金受給学生プール」といった仕組み作りの二つの方向性が出てくることが想定される。①はいわば中長期を見越した人材育成の面が強く、②は（給与保証型の）人材バンクに近くなると思われる。

まず①に関してだが、卒業後にはサポートしてくれる企業において規程年限は就職することを条件とする「就職約束型の奨学金」として運用することも考えられる。第6章までに論じてきたのは規程年限（おおむね1年）の期間にサポートされる側とする側の関係が「貸し借り無し」になることを想定していた。しかし「就職約束」であれば入社後まで返済期間を設定できる。学生にとっては支援金額と提供する労務において、「前借り」しているということになり、学生時代に限定すれば有利な「スタディ・ワーク」バランスをとることが可能である。そのリスクとしてはスポンサー企業があまりに早い時期（入学時）から囲い込みをするため、万が一ミスマッチがあった場合の是正方法を考えねばならない。

私費留学生の半数以上が日本での就職を望んでいるというデータを考えれば（JASSO，2009）、まず支援企業が現地で選考をして学生を選抜し、大学等に彼らの教育を付託するという、いわば社学共同での「渡日前入学許可」といった方法まで想定することも可能である。その場合には、大学が教育の独立性や独自性をどのように担保するか、といった問題を解決せねばならない。さもないと企業が「就職約束」をしている若者の教育を代行するというポジションにおかれることになる。新たな社学連携のあり方も配慮しつつ、大学のミッションなどについての再確認と再構築が必要になるであろう。

一方②に関しては、マッチングについて深刻な問題は生じないものの、奨学金の均等支払いという難しい条件が課せられており、人材派遣等を業とするプロフェッショナルの介入が不可欠となる。ビジネス・収支として成り立つかどうかは、専門家の検討をまたなければならない。単体の大学にとって手に負える仕組みではない。

いずれにせよ大学と企業との間の信頼関係に基づき、特定企業と留学生個人との間を取り持つ「労働対価型奨学金」の枠組みを定着させてから、新たな発展型として検討していくに相応しい発展的な枠組みかと思われる。

## 9. おわりに

従来、奨学金というものは「育英型」の給付奨学金、「奨学型」の貸与奨学金が主たるカテゴリーとなってきた。しかし私費留学生に対しての「奨学型」の奨学金拡充には、その返済の困難という特有の問題があった。そこで本稿では第三のカテゴリーとなる「労働対価型」の私費留学生支援を提案した。

社会のグローバル化、企業のグローバル人材採用意欲、外国人留学生の日本国内での就職意欲、そして優秀な留学生を数多く獲得したい大学側の思惑などから考えても、「労働対価型」は新たな枠組みとして「三方よし」となり、十分に機能するのではないかと期待している。読者諸氏のご意見・ご批判をお待ちしたい。また現実に運用するにあたってのパートナーとなる企業等からのコメントや意見は大歓迎である。

なお本稿では学内における筆者の責任範囲から「私費留学生支援」に絞って論を展開したが、「労働対価型」の「奨学型奨学金」については、私費留学生と同様の「三方よし」として、日本人学生に対しても十分適用可能だと思われる。

## 参考文献


JAFSA（2012）『増補改訂版；留学生受入の手引き』かんぽう

アジア人財資金構想プロジェクトサポートセンター（2009）『アジア人財資金構想』経済産業省・アジア人財資金構想プロジェクトサポートセンター

アルセン，ゲーリー（著）：服部まこと・三宅政子（監訳）（1999）『留学生アドバイザーという仕事；国際教育交流のプロフェッショナルとして』東海大学出版会

異文化間教育学会（2011）「特集：キャリア形成と異文化間教育」『異文化間教育』No.33，pp.1-97.

大西好宣（2007）「企業が評価する日本人のアジア留学：欧米留学との比較から」『留学生教育』第12号，pp.9-24.

大西好宣（2009）「貸与型奨学金を留学生の生活支援に：国際連合大学・私費留学生育英資金貸与事業（UNU-FAP）の六年」『留学交流』9月号，pp.10-13.

大西好宣（2010）「国際連合大学・私費留学生育英資金貸与事業（UNU-FAP）の現状と課題」『大学時報』3月号，pp.54-59.

岡崎仁美（2009「外国人留学生の採用動向と就職支援のポイント」『留学交流』2月号，pp.22-25.

奥川義尚（2004）「多様化する越境現象と元留学生の就労：大学教員の場合」『異文化間教育』第19号，pp.54-66.

外務省（2012）「広報文化外交（海外広報・文化交流）」http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/hito/ryu/（閲覧 2012/06/14）

小林雅之（2007a）「先進各国における奨学制度と奨学政策」『文部科学省先導的大学改革推進委託事業：諸外国における奨学制度に関する調査研究及び奨学金事業の社会的効果に関する調査研究』pp.9-40.

小林雅之（2007b）「奨学金の高等教育機会への効果とローン回避問題」『文部科学省先導的大学改革推進委託事業：諸外国における奨学制度に関する調査研究及び奨学金事業の社会的効果に関する調査研究』pp.231-245.

佐藤由利子（2010a）「留学生が日本にもたらす経済便益」『留学交流』2月号，pp.22-25.

佐藤由利子（2010b）『日本の留学生政策の評価；人材育成，友好促進，経済効果の視点から』東信堂

末永國弘（1999）「近江商人中村治兵衛宗岸の「書置」と「家訓」について；「三方よし」の原典考証」『同志社商学』第50巻5・6号，pp.25-56.

末松和子（2007）「東北大学における留学生キャリア教育支援」『留学交流』2月号，pp.6-9.

末松和子（2010）「留学生に特化した就職支援：大学が果たすべき役割と包括的支援の基本事項」『留学生教育』第15号，

pp.15-26.
土井康裕・江夏幾多郎（2010）「日本企業の職場の国際化と留学生のキャリア教育：高度外国人材の活用と定着」『留学生教育』第 15 号，pp.27-34.
東京都専修学校各種学校協会（2011）『企業人事採用担当者間向け：外国人留学生採用ハンドブック』
廣瀬幸夫（2005）「留学生教育を国際的に促進させる国際戦略本部強化事業」『留学生教育』第 10 号，pp.1-8.
廣瀬幸夫（2008）「留学生 30 万人計画とその受入促進のためのアジア人財資金構想」『留学生教育』第 13 号，pp.1-11.
福井太郎（2010）「人的資源の獲得と奨学金制度」『生駒経済論叢』第 8 巻 1・2 号，pp.93-115.
法務省（2012）「表番号 11-99-01 国籍（出身地）別在留資格（在留目的別外国人登録者）」http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/Xlsdl.do?sinfid=000013164182 （閲覧 2012/06/16）
日本学生支援機構（2010）「平成 21 年度私費外国人留学生生活実態調査概要」http://www.jasso.go.jp/scholarship/ryujchosa21.html （閲覧 2012/06/16）
日本学生支援機構（2012）「平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html （閲覧 2012/06/18）
みずほ情報総研株式会社（2012）『平成 23 年度中小企業産学連携人材育成事業「大学におけるグローバル人材育成のための指標調査」報告書』
水野治久（1997）「留学生援助モデルに関する研究」『留学生教育』第 2 号，pp.11-19.
横須賀柳子（2007）「企業の求人と留学生の求職に関する意識比較」『留学生教育』第 12 号，pp.47-57.
横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイジング；学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版
米澤彰純（2007）「英国における Widening Participation 政策の展開」『文部科学省先導的大学改革推進委託事業：諸外国における奨学制度に関する調査研究及び奨学金事業の社会的効果に関する調査研究』pp.109-121.
労働政策研究・研修機構（2008）『外国人留学生の採用に関する調査』 JILPT 調査シリーズ　42

# 中国人留学生との対人交流における日本人ホストの異文化性認知

## Japanese Hosts' Recognition of Cultural Distinctiveness in Interpersonal Exchanges with Chinese International Students

奥西　有理（大阪大学工学研究科）
Yuri OKUNISHI（Graduate School of Engineering, Osaka University）

**要　旨**

本研究は、中国人留学生と日常的な接触を持つ日本人ホスト８名を対象として半構造化面接を実施し、日本人側から認知された中国人留学生の持つ異文化性について調査した。結果をKJ法を用いて図にまとめたところ、日本人ホストが捉えた中国文化には３層あることが確認された。１つ目は、中国の長い歴史の中で作り上げられてきた伝統的な中国文化と考えられるもの、２つ目は、新中国の設立及び文化大革命の影響を受けたと思われる近代中国文化と考えられるもの、そして３つ目は、経済発展を遂げている現代中国の反映と思われる文化であった。中国人留学生との日常的な接触は、日本人ホストに多様な異文化性の認識をもたらし、ホストによる様々な否定的評価の付与が行われていることが分かった。日中対人交流における誤解の本質と解決への展望について論じる。
［キーワード：日本人ホスト、中国人留学生、異文化接触、中国文化］

**Abstract**

In this study, intercultural experiences with Chinese students from the perspective of Japanese hosts were investigated by conducting semi-structured interviews with 8 Japanese hosts who had daily contact with Chinese international students. The results were analyzed using the KJ method and represented graphically. The findings showed that Chinese culture perceived by Japanese hosts had a 3-layer structure. The first layer is considered to be traditional Chinese culture, which was built over China's long history. The second layer is considered to be modern Chinese culture, developed under the influence of the communist system and the Cultural Revolution. The third layer is considered to be the new Chinese culture, reflecting the rapid economic expansion of present-day China. Daily contact with Chinese international students was found to result in a variety of senses of cultural distinctiveness by Japanese hosts, who in many cases interpreted the distinctiveness negatively. Possibilities of solving misunderstandings arising from intercultural contact between Japanese and Chinese are discussed.
［Key words: Japanese host, Chinese international student, intercultural contact, Chinese culture］

## 1．はじめに

### 1.1　本研究の背景

法務省の2011年６月付けデータによると日本における総外国人数は2,093,938人であり、そのうちの約32％にあたる674,772人が中国人であるという（法務省，2011）。日本社会における外国人といえば、かつては一貫して在日韓国・朝鮮系住民が最多数を占めていた。しかし、2007年には中国人が韓国・朝鮮人の数を超えて外国人登録者数で第一位となっており（法務省，2007）、その理由としては、中国国内の経済発展に伴って、留学や研修などの目的で来日する人が増えたためではないかと推測されている（Searchina，2008）。

留学生交流現場においても、中国人留学生は増加の一途をたどる。2011年３月に起こった東日本大震災の影響により、2011年５月の時点で日本における総留学生数は138,075人となり、前年比3,699人（2.6％）の減少となったが、その一方で中国人留学生は、1,360人（1.6％）増加して87,533人となり、総留学生数の約63％を占める（日本学生支援機構，2011）。留学生との接触を通して日本人ホストの異文化理解力が向上することは、留学生受け入れの効果として期待されるところであるが（文部科学省，2003）、その異文化に関する学びは、中国人との接触を通した中国文化への理解を通して成し遂げられるというのが、現実的な道筋であるようにも思われる。

異文化接触において、異なる文化を持つ者同士がどの

ようにお互いを知覚し合い、どのような誤解が生じ、いかにして解決していけるのかについては、異文化間コミュニケーション理論の発達に伴って明らかにされてきた（Gudykunst, Matsumoto, Ting-Toomey, Nishida, Kim & Heyman, 1996; Hall, 1976）。しかし、その理論は「対欧米」の枠組みから論じられることが多く、「対アジア」である中国文化について研究の蓄積は比較的少なく、実証研究を基にした理論の発達はみられない。欧米人に対しては、「高コンテキスト」という自らのコミュニケーション・スタイルを克服して（Hall, 1976）、詳細な情報を直接的に伝えることで、誤解を減らすことができる等の具体的方法が提案されているが（田中, 1994；八代・小池・町・磯貝, 1998）、中国人など対アジア人に対しては、どのような異文化間の誤解が生じ、何が効果的コミュニケーション方法なのかについて、知見や方法論の蓄積があったとはいい難い。

日中間の対人接触に関しては、実証研究よりも、経験的知識に基づいて比較文化論的視点を提示し、そこから中国人との付き合い方を指南するというやり方が中心であった（三潴, 2003）。中でも、コネ、人脈を大事にし、メンツが重要視されるといった中国人論が展開されることが多い（信太, 1995；丁, 1983；李, 1999；園田, 2001）。中国人との付き合い方を指南したものの中には、中国人の文化や国民性を特殊で受け入れがたいものとして捉えた上で、一方的で偏見に満ちた日中比較文化論を展開する場合さえある（黄, 2011；黄, 2012）。

日本人と中国人の異文化接触について実証的に研究したものとしては、在日中国人の日本社会・文化への適応に関する研究があるが（趙, 2007；班, 2004；一二三, 2008；周, 1995；譚・今野・渡邉, 2009；孫, 2009；湯, 2004）、適応に有利・不利に働く影響要因を調査したものが中心で、日中の文化間にどのような本質的差異があり、その差異が異文化接触を経て両者の関係性にどのような影響を及ぼすのかに関しては、未詳のままである。日本人による中国ビジネスの進展に伴って、日本人ビジネスマンと中国本土における現地中国人との異文化摩擦についての実証研究も行われるようになったが、実際の対人接触における認知や行動の変化など心理面を取り扱ったというよりも、経営学的視点から単なる文化比較を行ったものが大半で（方・三宅・菊本, 2004；王, 2001）、心理学的視点から理論化を目指したものとは一線を画する。

総じて日中の対人接触にまつわる実証研究は、日本あるいは中国においてゲストとして異文化滞在の困難を体験した当事者の問題を解決するという現実的要請から実施されてきたと考えられる。一方で、日本に暮らす一般の日本人にとっては、中国人との日常的接触があり、たとえ対人関係上の困難を経験したことがあったとしても、ホスト社会のマジョリティである以上、中国人との異文化間コミュニケーションを身に付けなければならないという発想は持ちにくいであろう。かつてから、日本人の国際性は、対欧米コミュニケーション・スキルの向上とイコールに捉えられてきた。しかし日本国内に多くの外国人を抱えるようになった今、多様な外国人との接触を異文化学習の積極的機会と捉え、対応スキルを向上させることが出来れば、日本人の国際性は多面的に育っていくであろうと考えられる。最多外国人留学生である中国人留学生と日本人ホストとの交流現場の実態からヒントを得て、日中異文化間コミュニケーション理論構築への足がかりとしたい。将来的に教育メソッドとして現場に還元することができれば、日本人が一番身近な外国人との日常的交流を通して、自らの国際性を磨いていくということが現実に可能になっていくであろう。

### 1.2　本研究の目的

本研究は、日中異文化間コミュニケーション理論の構築を念頭に据えつつ、研究の初期的段階として、日本国内において中国人留学生と日常的関わりを持つ日本人ホストに焦点を当てて、彼らが中国文化をどのように認知したのか、異文化性の認知を抽出し、分類することを試みる。日本人ホストにより中国人留学生のどのような点が驚きや違いとして認知されるのかを整理することで、日中間に起こりうる異文化葛藤の本質について考えていく基礎資料とすることができるだろう。すなわち、どのような潜在的葛藤原因が存在しているのかについて、日本人ホストによる異文化性の認知という観点から考えてみたい。ゲストを対象に行われてきた日中対人接触に関する実証研究を、ホストの側からも行うことで、バランスのとれた異文化間コミュニケーション理論の発達が期待できるだろう。

## 2．研究方法

### 2.1　研究協力者

中国人留学生と身近な関わりを持った日本人ホスト8名を研究協力者とした。8名は、大学生、あるいは地域社会における留学生支援ボランティアであり、それぞれAさんからHさんと仮名を割り当てた。大学生は、ゼミ仲間や女友達、あるいは寮の同居人として最低1年以上の継続的関わりを持っていた。地域ボランティアは、平均して2-3年、留学生一般の日常生活支援活動に携わる中で、中国人留学生とも親密に関わりを持つ者であり、そのうちAさんとDさんは、数日程度の中国人短期派遣留学生のホストファミリーを担った経験もあった。全員のホストが単に授業を一緒に受けたというような距離のある関係ではなく、より個人的な関わりを持っていた。日本人ホストの概要については、表1に示した。

表1　研究協力者一覧

| 調査協力者 | 年齢 | 性別 | 身分 | 中国人留学生との関係 |
|---|---|---|---|---|
| A さん | 20 代 | 女性 | 大学生 | 支援ボランティア・女友達 |
| B さん | 20 代 | 男性 | 大学生 | ゼミ仲間 |
| C さん | 40 代 | 女性 | 主婦 | 支援ボランティア |
| D さん | 40 代 | 男性 | 会社員 | 支援ボランティア |
| E さん | 20 代 | 女性 | 大学生 | ゼミ仲間 |
| F さん | 20 代 | 男性 | 大学生 | ゼミ仲間 |
| G さん | 20 代 | 女性 | 主婦 | 支援ボランティア |
| H さん | 20 代 | 男性 | 大学生 | 寮の同居人 |

### 2.2　実施手順

面接調査への協力は、縁故法を採用し、調査者の職務を通して知り合った日本人学生、直接の知人、及び知人から紹介を受けた地域社会の人材に調査協力を依頼した。面接は、匿名性の保持やプライバシーの保護について確約した上で、調査協力者の自宅や調査者の自宅、大学の会議室あるいは喫茶店で、2009 年 1 月～ 2011 年 9 月の間に実施された。各人につき 1-2 時間の半構造化面接が行われ、調査者が、“交流していて驚いたことや困ったことはありますか？”“日本人とは違うなと思ったことはありますか？”などと質問をしながら、中国人留学生との交流体験を通して感じたことを自由に語ってもらった。共に語り合いながら具体的エピソードを話してもらえるよう、適宜会話の流れを調整した。

### 2.3　分析方法

音声データは、ボイスレコーダーに調査協力者の許可を得て録音し、後に分析用データとして逐語録を作成した。データの中から、日本人ホストによる中国人との異文化接触における驚きや違和感の体験が語られたと考えられる部分に関して、エピソードごとに切り分けてカード化した上で、各エピソードに一旦ネーミングを付与した。エピソードは、調査協力者が中国人留学生との異文化接触で体験した 1 つの出来事で構成されていた。その出来事に対して、どう感じたかという評価的内容が調査協力者から語られた場合は、その感想もエピソード中に含めた。エピソードの分類に関しては、KJ 法（川喜多，1967）の手法を用いた。分類は、調査者が研究アシスタント[(1)]の協力を経て、話し合いながら行った。まず、付与されたネーミングを参考にしながら類似性のあるもの同士をひとまとめにして山積みにし、同じ山に配置されたエピソード同士の類似性や、他の山にあるものとの類似性や関係性について考えながら、配置替えを何度も行った。配置が確定したところで、1 つ 1 つのエピソードの集合体に対し、ラベリングを行った。更に、類似のラベル同士をまとめて一つのカテゴリを創設した。エピソードのネーミングと、その集合体のラベリング、最終的なカテゴリ名の付与については、調査者と研究アシスタントで一旦分類図を完成させた後、中国人有識者 2 名を含む 5 名の在日中国人から意見や解釈を聞き、それらを参考にしながら、より緻密に分析結果の再評価を行った上で、最終的な分類図を完成させた。

なお、分類に際しては、1 つのラベルが複数のエピソードからなることを基本とし、あるラベルを構成するエピソードが 1 点のみの場合は、代表性が確保できないと判断して、そのラベル自体を削除した。また、KJ 法は、カテゴリを作成するだけでなくカテゴリ同士の関係についての図式化を行うが、本研究は、分類してカテゴリを作成することを主目的とし、関係性の図式化について所定の方法を採用していない。以上の点において、KJ 法をそのまま用いたものでなく、その手法をアレンジして用いたものといえる。

## 3．結果

### 3.1　日本人ホストによる中国人留学生の持つ異文化性の認知

日本人ホストが、中国人留学生との異文化接触において、どのように異文化性を認知したのか、KJ 法を用いた分類結果を、図 1. に示した。四角形で囲まれたラベルの中に、それを構成するエピソードの件数を括弧書きで示した。最終的に作成されたカテゴリ名は、楕円形で囲んで表示した。まず、「謝らない」「非を認めない」「自分の文化に固執」「自分のやり方に固執」から成る『自己主張の強さ』が抽出された。そして、「おごりの文化」「プレゼント・お土産のマナー」「中国的習慣（食文化・洗濯・音・土足・お礼）」から成る『伝統的マナー・習慣』、「大雑把」「いい加減」「ゆったりした時間感覚」から成る『大陸的』、「依存の人間関係」「親・親族との関係」から成る『人間関係依存』が、抽出された。これらは、伝統的

に中国人がその長い歴史の中で、育んできた文化であると考えて、図の上半分に配置した。次に、「女性の強さ（押しの強さ・レディーファースト）」から成る『女性の強さ』に関して、共産主義体制を取った新中国設立と文化大革命の下推し進められた、男女平等政策の影響を受けた文化であると解釈して、図の中位に位置付けた。最後に、「物質主義（金銭への執着・不法なアルバイト）」「上流志向（受験熱・プライドの高さ・田舎嫌い）」から成る『豊かさの希求』を、改革開放政策の影響下で生まれた現代中国における新しい特徴や価値観であると解釈し、図の下部に配置した。こうして、上部のカテゴリから下部のカテゴリに行くにつれ、伝統的なものから現代的なものまで、歴史上の時間の流れの反映した中国文化の特色を追うことができるような見取り図が完成した。

なお、「政治の話題を避ける」「商業施設の資本主義的システムへの不慣れ」「打たれ強さ」とそれぞれネーミングされたエピソードもあったが、該当件数が１件のみだったため、代表性の確保ができないと判断し、分類結果には含めなかった。

### 3.2　日本人ホストによる語り

以上のカテゴリ創設の基となった、インフォーマントから語られたエピソードの例を以下に提示する。エピソードはできるだけ元の語りのデータのまま提示するが、プライバシー保護のため、方言は標準語に変更し、固有名詞は○や△や×などの記号に変更した。また、同じ言葉の繰り返しや感嘆語については削除し、不完全で意味が通じにくい文章に関しては、括弧内に語彙を補って意味が通るようにした。エピソードには、淡々と出来事に関する事実のみが語られたものもあれば、出来事に関して調査協力者の主観的な感想等、評価的内容が語られたものもあった。以下ではエピソードが長い場合は、（中略）と表示し、細部についての表示は省略する一方で、感想や評価的内容に関しては省略せずできるだけそのまま提示することを心がけた。各ラベルについて、エピソードの例を１件ずつ紹介する。なお、日本人ホストが自分の感想や考え等、中国人ゲストについての評価的内容を語ったと考えられる部分については、文字にグレーの網かけをして示した。

#### 3.2.1　自己主張の強さ

「謝らない」「非を認めない」「自国の文化に固執」「自分のやり方に固執」の４項目から構成された。日本人ホストにとって、中国人とは、自己を強く持っていて、頑固で付き合いにくい面があると認識されていることが分かる。

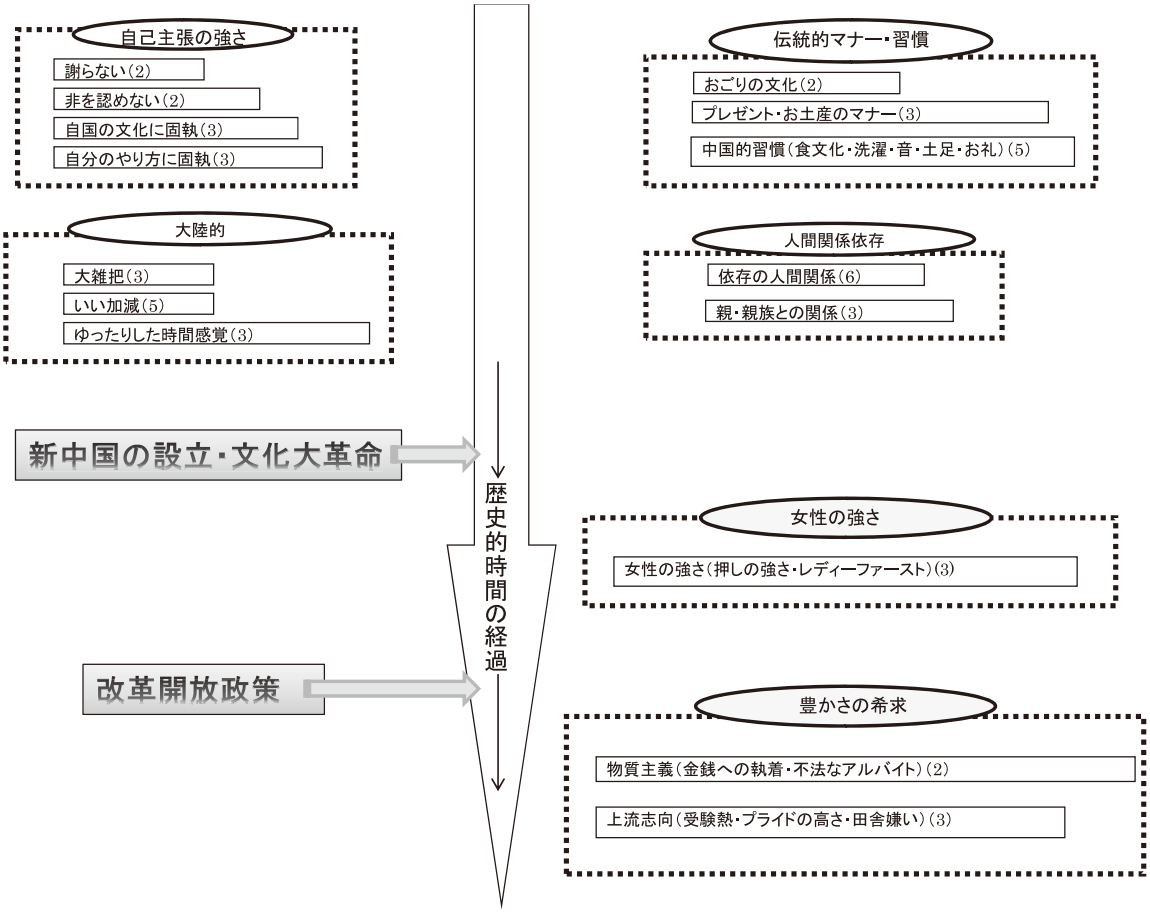



図１　日本人ホストによる中国人留学生の持つ異文化性の認知

| 【謝らない】 |
|---|
| 「“本当ごめんね。”って言ったら（中略）、“相手に負けましたみたいなことを言うのは駄目だ。むこう（中国）では、あまり言わないように。”と言われた。謝ることに怒られたのに腹が立って。」（A さん） |
| 【非を認めない】 |
| 「悪いとこ言ってあげて、研究でもこうした方がいい、そんな軸で話してても意味が無い、軸づくりのための実験をした方がいいと言っても、全然聞く耳持たず。わが道行っていてすごく困る。大した議論してないのに何時間もかかる。（中略）○さん全然自分の非を認めずに。“でも・・”って。」（B さん） |
| 【自国の文化の固執】 |
| 「自分の英語に自信を持ってて、（日本人の）発音が違うって、ワーッと言う。そういうふうに自分の世界が絶対だと守り通している部分がある。人の話ちょっと聞いてみようというのがなくて、私は中国の代表として来てるって突っ張られると、こっちも背中がズーンと寒気がするような・・。」（C さん） |
| 【自分のやり方に固執】 |
| 「“△さん、そこがいけないんだよ。だから先生が言ってるんだよ”みたいなことを言った。全員で言ってるけど△さん、まだ分かってない。結局分からずじまい。固執しますね。固執するから、困ります。」（B さん） |

### 3.2.2　伝統的マナー・習慣

「おごりの文化」「プレゼント・お土産のマナー」「中国的習慣」から成る。中国人留学生との接触により、中国の基本的な生活習慣について理解する機会が日本人ホストにもたらされていたことが分かる。しかしこれらも、どちらかといえば日本人ホストにより否定的に認知されている。但し、前掲の『自己主張の強さ』に関する項目と比べると、その否定の度合いは比較して弱い。

| 【おごりの文化】 |
|---|
| 「“全部自分がやってあげる”みたいな。学生でお金ないのに。“割り勘して欲しい”って言っても、してくれなくて、全部おごられる。おごるのがかっこいいって思ってたんじゃないかな。」（A さん） |
| 【プレゼント・お土産のマナー】 |
| 「プレゼントをあげても、あんまり喜ばなかった。開けないですよね、その場で、中国人って。」（D さん） |
| 【中国的習慣：音】 |
| 「中国人は、窓を開けてテレビの放送がうるさい。まあ、慣れてきたんで、常識の一部になってきてる。」（H さん） |

### 3.2.3　大陸的

「大雑把」「いい加減」「ゆったりした時間感覚」から成る。大きく構えて細かいことに拘らない特徴は、真面目さや細やかさの欠如として違和感を持って捉えられている。

| 【大雑把】 |
|---|
| 「大雑把ですね、やっぱり中国人って。日本人と違って大雑把なとこある。×さんすごい大雑把なんで、結構、機械とかも壊してしまうこともあったり。“ああ、大雑把なんだなー”って思いますよね。」（E さん） |
| 【いい加減】 |
| 「研究内容自体もちょっといい加減だなって。式とか、日本人の方がまだ結構丁寧に書くんですけど、抜けてることが多くて。いい加減な部分が結構出てくるんで、“ちゃんと書かないと駄目”と（伝えた）。」（E さん） |
| 【ゆったりした時間感覚】 |
| 「“日本人は 10 年サイクルで物事を見るけど、中国人は 30 年だ”って言われた。“良いことも悪いことも東の岸に 30 年、西の岸に 30 年”だって。（中略）10 年で物事は見通せない、って言われて。あー、そうかぁ？って（思った）。」（C さん） |

### 3.2.4　人間関係依存

「依存の人間関係」「親・親族との関係」から成る。日本人とは本質的に異なる人間関係の持ち方が、誤解されたり相容れない価値観として認識されていることが分かる。

| 【依存の人間関係】 |
|---|
| 「中国人の子は、僕らが、ここに行ったらどう？って言うと、一人ではいかないけど、一緒になら、“じゃ行こう”って言う。一人ではあんまり何にもしないのが、多いですね。」（F さん） |
| 【親・親族との関係】 |
| 「△さんが、（来日した）中国の主席を見に行くか実家に帰るかで、実家に帰る方を取ったんです。僕らだったら、トップの人に会うことを優先するのに、（中略）プライベートの実家に帰るっていう、家族と過ごす時間っていうのを大事にしてるのかなって、少し思ったんですけど。あまり深く考えないでおこうとも思ってるけど、そう感じちゃったこともありました。」（B さん） |

### 3.2.5　女性の強さ

「女性の強さ」の 1 項目から構成された。本カテゴリは、新中国の共産主義体制と文化大革命により男女平等主義が推進された結果生まれた、近代的な中国文化として位置付けることができると思われる。

| 【女性の強さ：押しの強さ】 |
|---|
| 「m（地域出身）の子は、まさしく中国的な女性。“連れて行って欲しい”とか、“何々して欲しい”が多くて。時間的に無理なのに、怒るんです。“着物が着たい”ってずっと言って。着物を着せてあげたら、機嫌が直って・・。」（A さん） |

### 3.2.6　豊かさの希求

以下は、1970 年代末に鄧小平氏によって推し進められた改革開放政策、及びグローバル規模で展開する中国の経済発展に伴って台頭した新しい特徴、価値観であると考えられた。「物質主義」「上流志向」から成る。

| 【物質主義：不法なアルバイト】 |
|---|
| 「留学生寮に 10 時になっても 10 時半になっても帰って来ない。知らない国に来て、夜遅く帰ってるから案じるじゃないですか。聞いたら、“図書館で勉強してた”って。（中略）おかしいと思い始めた。他の人に聞いたら、“アルバイト行ってるんです”って。すごいショックだった。少し学校へ行って、一日のうち大半は仕事ばっかり。」（C さん） |

| 【上流志向：田舎嫌い】 |
| --- |
| 「（欧米からの留学生は）散歩してるだけなのに喜んでくれる。裏の農道、田んぼが広がってて。目の青い国には無い風景だからいいのかな。中国人留学生だとちょっと話が変わる。東京ディズニーランドですよ、やっぱり（笑）。皆好きみたいですよ。（田園風景を）見せに連れて行ったことあるんですけど、反応が薄かったですね、やっぱり（笑）。」（G さん） |

## 4．考察

本論は、中国人留学生と接触した日本人ホストが、その接触を通して認知した「中国人の異文化性」についてまとめた。KJ 法を用いた分類により作成された図からは、日本人ホストにより認知された中国人文化は、歴史的な時間の流れにしたがって、3 つの層に分けることが出来ることが分かった。1 つ目は、長い歴史の中で伝統的に中国人がゆっくりと時間をかけてその文化として育んできたものである。例えば、家族や親せき友人等、人間関係を最優先する生き方や、悠々として楽観的であり時間感覚を日本人のそれと比較して長く持つという性質などである。2 つ目は、近代の共産主義体制と文化大革命の影響を受けたと考えられる中国人女性の強さに関する特徴、そして 3 つ目は、経済発展目覚ましい現代中国と密接に関係すると思われる、物質主義や上流志向などの現代中国文化であった。中国人留学生は、伝統的な中国文化をそのベースに持ちながらも、新しい価値観をも持っており、日中の対人接触では、従来の中国人論の枠組みからだけでは説明しきれない異文化葛藤が生み出されている可能性が示唆された。

日本人ホストの認知に関して特徴的だったことは、その捉え方の多くが、消極的あるいは否定的な評価を伴っていたということである。食文化などの目に見えて分かりやすい生活文化や習慣については、単純な“違い”として受け止められ、接触によって異文化理解が進んでいくものと考えられる。一方で、日本人のそれと本質的に異なる人間関係の持ち方に関しては、“一人では何もできない”、すなわち、“独立心の欠如”という否定的評価をされており、また、大陸的な性質に関しても、“いい加減で困る”といった否定的評価につながっていた。このことに鑑みると、単なる習慣の違いという以上の、中国人的性格や価値観に関わる文化については、否定的な評価が下されて誤解が生じやすいものと考えられる。否定的評価が付与された理由としては、中国人を欧米文化に対するような憧れを持った目線で見ていないからなのか、あるいは日本人が嫌う性格がそこに含まれていたからなのかについては、本研究からは明らかでない。日米の大学生を対象に実施された、好かれる性格・嫌われる性格に関する比較調査の結果に関して、小嶋（1988）は、日本人大学生にはアメリカ人に見られない事として、傲慢で、強要的で、目上の人にはゴマをするといった性格を嫌うという特徴があると指摘している。本研究で抽出された中国人留学生の自己主張の強さや、人間関係依存などの特徴は、日本人にとって、傲慢、強要的、あるいはゴマをすっているかのように見えてしまった可能性は否定できない。すなわち、日本人ホストが認知した中国人的行動が、日本人が本質的に嫌いな性格と重なってしまったことで、より否定的に捉えられ、嫌悪感が抱かれてしまった可能性もあるといえよう。

中島（2011）は、聞き取り調査の結果、一般的に日本人が中国人を嫌いであると評価する場合は少なくなく、中国人を嫌いな理由として、「自分勝手である」「拝金主義である」「平気で嘘をつく」「自己主張一点張りで人の意見に耳を貸さない」等が挙げられるという。今回の調査結果では、『自己主張の強さ』のカテゴリに分類された、「謝らない」「非を認めない」「自分のやり方に固執」について、特に日本人ホスト側の戸惑いや怒りが強く語られていた。中国人は、頑固で融通が利かず、自己主張が強いと、日本人ホストがその実際の接触を通して評価するようになっていったことが分かる。このような否定的な受け止め方とレッテル貼りが一度行われてしまえば、その後の効果的にコミュニケーションを取って良好な関係を築いていくことは困難であることが予想される。「自分の意見に固執している」ように見える中国人の心理メカニズムはどのようなものなのか、なぜ日本人に誤解されてしまうのか、その一連のメカニズムを具体的に解明して提示することが出来れば、日中間の良好な対人関係構築への可能性が見出されるであろう。例えば、「固執している」と思われた行動の背景には、メンツを維持する中国人の心理があるのかもしれず、そのメンツを意識した関わりをしたなら、中国人からの譲歩が期待できるのかもしれない。行動の背景にある意味と合理的機能を理解し、それに応じたコミュニケーションを取るという文化学習ができれば、日本人ホストの留学生交流を通じた異文化理解と国際性の向上という理想は、現実のものとなるだろう。日中異文化接触にまつわる知識とスキルにまつわる理論の確立は急務であり、そのためには今後の地道な実証研究の積み上げが強く望まれる。

最後に、本研究の限界について述べる。本研究は 8 名の協力者を対象とした限定的なもので、得られた知見はその範囲に限定される。今後は対象者を広げること、またアンケート調査等の量的手法と併用することでより広い知見を得ることが期待される。また、本研究は、中国人留学生との異文化接触においてどのような異文化性が、日本人ホストにより認知されているかという潜在的異文化葛藤現象の把握に焦点が置かれていた。その原因の究明や、より発展的な日中間の対人関係構築に関しては、具体的な示唆を得るところまで調査範囲が及んでい

ない。今後、更なる解明が期待される。

## 引用文献


趙衛国（2007）中国人高校生の異文化適応過程：文化的アイデンティティ形成の要因に注目して　東京大学大学院教育学研究科紀要　337-346.

Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K., & Heyman, M.（1996）The influence of cultural individualism- collectivism, self-construals, and individual values on communication style across cultures. *Human Communication Research*, 22(4), 510-543.

Hall, E. T.（1976）. *Beyond Culture*. Anchor Books

班偉（2004）中国人留学生の異文化不適応と日本コンプレックス　山陽論叢 11, 105-125.

一二三朋子（2008）留学が中国人学生の文化的アイデンティティに与える影響に関する一考察：中国人留学生と中国本国の学生との比較を通して　筑波大学地域研究 29, 101-111.

法務省（2007）「登録外国人統計国籍（出身地）別在留資格（在留目的）別外国人登録者」http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/GL08020103.do?_toGL08020103_&listID=000001031723&disp=Other&requestSender=estat（2012 年 6 月 28 日閲覧）

法務省（2011）「平成 23 年 6 月末現在における外国人登録者数について」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00011.html（2012 年 6 月 28 日閲覧）

方蘇春・三宅徹・菊本辰道（2004）中国進出日系企業における日中文化等の問題に関する調査研究（第 1 報）聖泉論叢 12，29-49.

川喜多二郎（1967）『発想法－創造性開発のために』中公新書

黄文雄（2011）『中国人の 8 割は愚か！』廣済堂

黄文雄（2012）『中国と中国人は、この五文字で理解できる』ワック

小嶋正敏（1988）好きな性格・嫌いな性格：対人好悪と性格『心理学の探究』88，152-153.

三潴正道（2003）日中異文化コミュニケーション論序説（その二）中国研究 11，39-56.

文部科学省中央教育審議会大学分科会留学生部会（2003）「新たな留学生政策の基本的方向について：交流の拡大と質の向上を目指して」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/03073101/001.htm（2012 年 8 月 30 日閲覧）

中島一（2011）『中国人とはいかに思考し、どう動く人たちか。』河出書房新社

日本学生支援機構（2011）「平成 23 年度外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data11.html（2012 年 8 月 30 日閲覧）

王輝（2001）中国における日系企業の経営と異文化コミュニケーション NUCB Journal of language culture and communication 3 (2), 89-104.

李素楨（1999）『日中文化比較研究』文化書房博文社

Searchina（2008）「日本の外国人登録者数 215 万人　中国人が初の最多に」http://news.searchina.ne.jp/disp.cgi?y=2008&d=0604&f=business_0604_011.shtml（2012 年 6 月 28 日閲覧）

信太謙三（1995）『中国人とつきあう方法』時事通信社

周玉慧（1995）受け取ったサポートと適応に関する因果モデルの検討：在日中国系留学生を対象として The Japanese Journal of Psychology 66(1)，33-40.

孫怡（2009）在日中国人留学生の異文化適応：パーソナリティ特性からの影響　人間文化創成科学論叢 12, 241-248.

園田茂人（2001）『中国人の心理と行動』日本放送出版協会

譚紅艶・今野裕之・渡邉勉（2009）異文化の対人適応における動機づけの影響：中国人留学生を対象に　対人社会心理学研究　9, 101-108.

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

丁秀山（1983）『中国人の生活哲学』東方書店

八代京子・小池浩子・町恵理子・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

湯玉梅（2004）在日中国人留学生の異文化適応過程に関する研究：対人行動上の困難の観点から　国際文化研究紀要 10, 293-328.


## 注

（1）筆者の勤務先大学が育児支援の一環として、雇用・配置した。

## 謝辞


1．本研究の調査にご協力いただいた日本人ホストの皆様、分析に際してアドバイスをいただいた在日中国人の皆様に心よりお礼申し上げます。

2．本研究の一部は、科学研究費補助金（若手研究 B）課題名「日中異文化交流における葛藤発生メカニズムの解明と介入教育手法の開発　研究代表者奥西有理により実施された。

3．本研究の一部は「大阪大学研究支援員制度」の支援により実施された。

# 伝統文化教育における日本人学生と外国人学生の比較

## A Comparative Study of International and Domestic Students in Teaching Traditional Culture

鈴木　あるの（京都大学）
Arno SUZUKI（Kyoto University）

**要　旨**

大学の国際化推進に伴い、またかねてよりの日本の伝統建築や庭園への国際的な評価もあり、そういった分野を日本で習得したいという外国人は一定数存在しており、単なる教養として学びたい学生も含めると相当数になる。しかしこれまで映画や庭園デザインなどの分野において珍妙な「日本」像が広められてきたことも事実である。そこでこういった分野の教育者としては、文化的な文脈やそこに生まれる伝統的デザインを、その文化に馴染みのない学生に対してどのように正しく伝えていくか、ということを考える必要に迫られている。本研究においては、日本人と外国人を約半数ずつ含む185名の学生集団を対象とし、筆記、描画、質問紙など様々な調査を試みた。その結果、国籍と文化的文脈の理解には大きな関係性は無く、関連した分野を自主的に勉強したことがあるか否か文化的空間を実地に体験したことがあるかないかのほうが理解力に差をもたらすことが判明した。
［キーワード：日本庭園、日本建築、留学生、混合クラス、伝統文化］

**Abstract**

With the increase in internationalization and student mobility as well as the popularity of traditional Japanese architecture and gardens in the global market, educators in Japanese architecture need to establish effective methods to teach traditional design without causing misunderstandings of its cultural context. Using written and drawing-based surveys of about 185 international and domestic students, we found that students from a different culture do not have much disadvantage when studying the subject. However, there are certain differences in how they see the contents depending on each student's background and prior experience.
［Key words: Japanese garden, Japanese architecture, international student, mixed class, traditional culture］

## 1．はじめに

### 1.1　研究の目的

地域に固有の風土や文化と密接に関係する伝統的建築（vernacular architecture）を始めとする文化的所産を、その地域に属さない者がどれだけ理解することができるのか。より正しく理解してもらうためにはどのような教育方法が有効であるのか。国際化が進み人材や文化の輸出入が進む中、これは大きな課題である。また外国人に限らず、建築等を専門としない学生や、近代的な暮らしに慣れた若い世代に伝統建築のコンセプトをいかにして有用な形で伝えて行くことができるのか。本研究は、このような建築における広い意味での「異文化教育」のための基礎資料を提供することを目的としている。

### 1.2　研究の背景

日本国内では伝統建築の新規着工が非常に難しくなり、また日本庭園の新規依頼物件そのものが著しく減少している一方、海外においてはこれらの愛好家あるいは商業目的での需要はまだまだ多く、新規施工物件の依頼を受けて日本の設計者や職人が海外に出向く機会も増えている。しかし施工環境の違いなのか施主の理解不足なのか、日本の伝統やデザインの背景を理解して作られたとは思われない珍妙な物件も多数存在する。

伝統的建築や庭園の実務は設計施工が基本であり、実務の習得を希望して留学の問合せをしてくる外国人も多いが、日本の高等教育機関ではそれに応えるべき指導が行われていない。一方、設計・施工・管理を総合的に捉える伝統建築と、分業を基本とする近代建築との相違そのものが理解できない者もある。仮にそれを理解して職人の下に入門したいと希望しても、その世界は先進国の国際的標準と比べると労働条件が厳し過ぎ、途中で脱落する可能性が高い。そもそも、入国管理を司る法務省において職人仕事と単純労働の境界線は正しく理解されて

おらず、親方、つまり個人事業主や小さな建設業者で修業をするために就労ビザを取得すること自体がほぼ不可能だという現状もある（Suzuki, 2004）。ひとつの解決策として、高等教育機関が留学生として外国人を受け入れ、そこで日本語および設計・施工の基本理論を習得させ、無給インターンまたは週28時間以内の有給インターンとして現場に送り出す、といったシステムも考えられる。しかしそのためには、高等教育機関は責任をもって留学生を指導できるよう、伝統建築教育の方法論を確立しておかねばならない。またこの分野は一般教養教育としても有用であると思われるが、それも十分には行われていない。類似したテーマの先行研究には外国人の日本庭園観に関する比較研究（鈴木･田崎･進士, 1989）があるが、大学における教育を題材とした研究はまだ無い。

### 1.3　研究の方法

某国立大学が提供している「日本の伝統的建築と庭園」という初心者向きの一般教養科目（英語による講義）の受講者に対し、2010年度には授業後に、2011年度には授業前と授業後にそれぞれ質問紙調査を行った。いずれの年度においても対象は日本人学生と外国人学生を約半数ずつ含む集団である。「外国人」には、学位取得目的の正規留学生と、半年から1年程度日本に滞在している交換留学生の両方を含む。「日本人」には、日本国籍の者の他、日本で高校までの教育を受けた外国籍の学生も含まれる。

2011年度の授業前調査では、「国籍」「専攻」「日本の芸術文化に関する経験」「伝統的な日本建築・庭園を訪れた経験」「日本建築と聞いて想起するもの」「日本庭園と聞いて想起するもの」の各項目について自由記述と自由描画の併用で回答してもらった。ここで自由描画を用いたのは、専門用語を知らない受講生が大多数であることを考慮し、「こんな感じ」と頭にあるものを表現しやすくするためである。その記述や描画に含まれる要素を調査実施者の判断で抜き出し、キーワード化して集計した。意味不明の描画は全体の1%程度しかなく、ほとんどが有効な回答となった。

2010年度の授業後調査においては、「日本の伝統建築において重要だと感じた要素」「日本庭園において重要だと感じた要素」「最も気に入った建築・庭園様式」「茶道の心得の中で最も重要と感じた要素」の4項目を自由記述式で回答してもらった。茶道については、その作法や心得が建築・庭園のデザインに深く関わっていることから、授業の中でも時間を割いて説明をしていた。日本独特、あるいは若い学生の日常感覚とは異なる面を持つと思われる茶道の概念を学生がどのように理解したかを知ることは重要であると思われた。

2010年度授業後調査において自由記述で表現された内容を調査者の判断でキーワード化し、それらを用いて2011年度の授業後に複数選択式の質問紙調査を実施した。各キーワードに対する選択の有無をExcelおよびSPSSに入力し、単純集計および2011年度の授業前調査との間のクロス集計を行った。今回は自由記述から始めたため回答人数に対して回答選択肢数が多くなってしまい統計的有意差を論じるには至らなかったので、検定によって得られる数値よりも、度数の分布を概観することによって傾向を推察する方針とした。

また、他の二つの私立大学において一部共通する内容の科目を受講した生活環境学専攻の学生に対しても、2011年度の授業前後にそれぞれ類似の調査を行い、その結果を比較し、大学や専攻による有意差が無いと判断されたので、最後に2011年度における3大学の受講生全員をひとまとめにしてもう一度集計を行った。

## 2．授業前調査の結果

### 2.1　2011年度受講者の属性と日本に関する経験

授業前の予備知識調査は2011年のクラスの受講者に対してのみ実施したので、まずはこの集団に絞って分析を行うこととする。この集団の回答者の属性として、国籍では日本人54%で外国人が46%（図1-①）であった。日本国内の出身地は関西圏が32%であったが（図1-②）、彼らが他の地方の出身者と比べて京都・奈良の古寺や庭園をより多く訪ねているということはなかった。日本史の予備知識については、日本史選択で入試を受けた日本人7名と、日本史について一切何も勉強したことの無い外国人8名をのぞき、ほとんどの人は少し知っているという程度であった（図1-③）。但し日本人はほとんどが義務教育課程で日本史を学んでいるのに対し、外国人の場合は母校の大学で日本史の授業を受けた者が多く、日本学や東洋学専攻の学生もおり、日本史学習に関してより自主的な選択と積極性が推察された。この集団は建築専攻ではないが、期末課題として庭園設計または地域研究のいずれかを選択させたところ、設計希望者と研究希望者はおよそ半々であった（図1-④）。伝統的芸術文化に触れた経験に関しては、義務教育課程で書道を習った日本人7名を除くと、約半々であり（図1-⑤）、内容としては、武道、茶道、華道などが上げられていた。国内外の伝統建築を訪れた経験については、「無い」のほうが多いという結果が出た（図1-⑥）が､何が「伝統建築」なのかを理解していない者も若干含まれていた。

### 2.2　「日本の伝統建築」に関する予備知識

2011年度の授業前調査において尋ねた「訪れたことのある伝統建築･庭園」では、多様な名前が挙げられた（図2）。訪れた覚えはあっても固有名詞が思い出せないもの

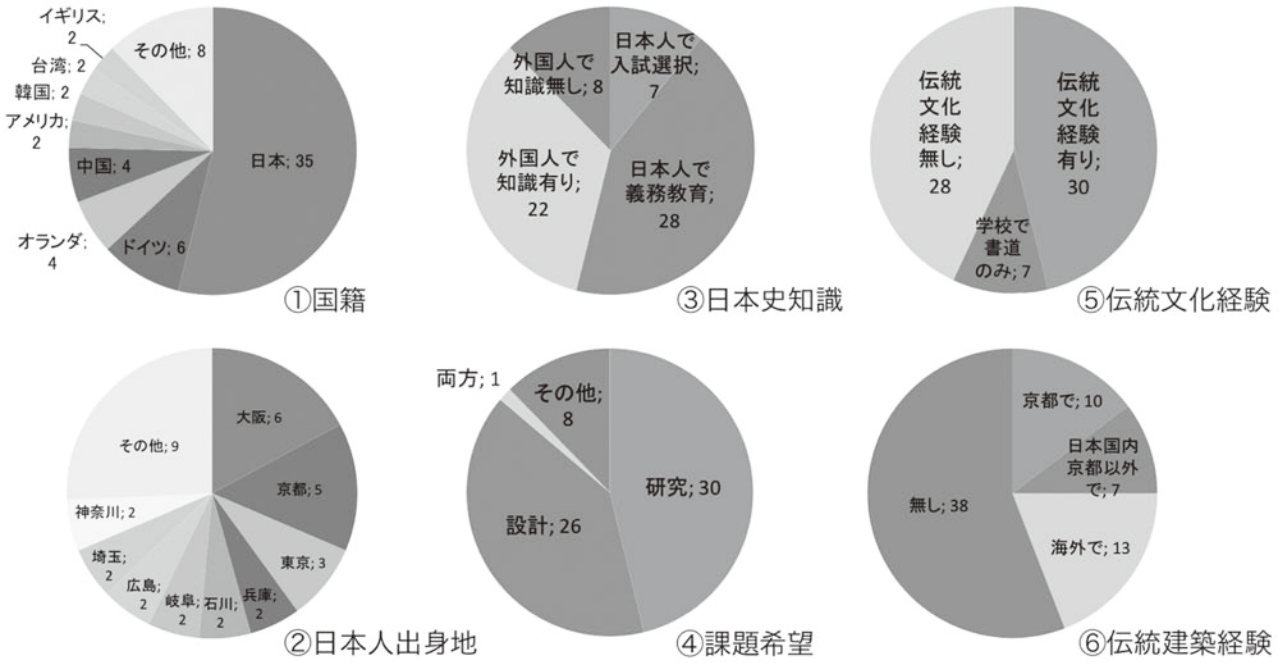



図１　2011 年授業前調査回答者の属性と予備知識・予備体験

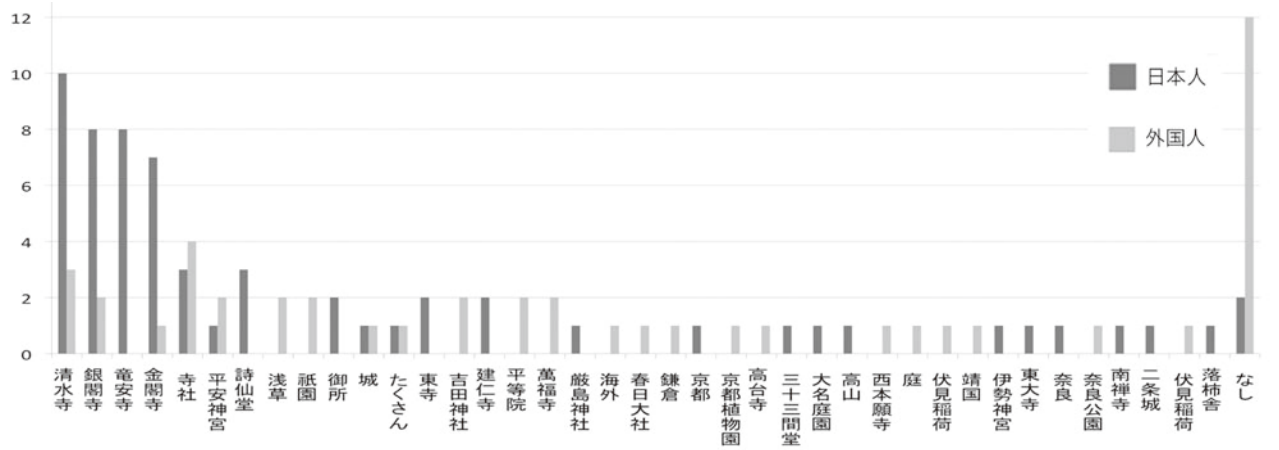



図２　訪問したことのある伝統建築・庭園（日本人と外国人の比較・重複回答あり）

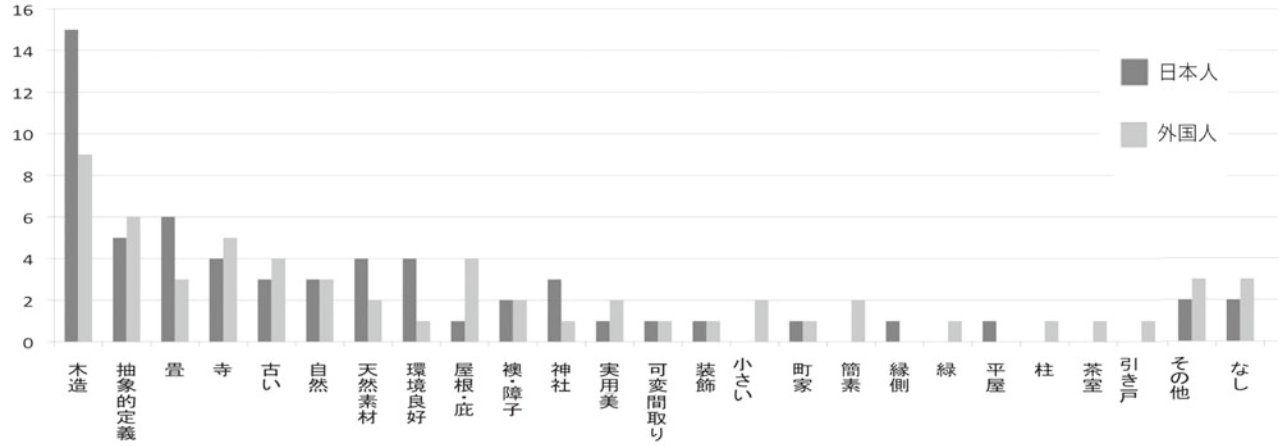



図３　日本建築と聞いて想起するもの（日本人と外国人の比較・重複回答あり）

については「寺社」「城」あるいは「たくさん」とひとまとめにされている場合もある。特に外国人の場合、名称は記憶していないが実はかなり多数の寺社を精力的に訪ね歩いている者がいる。一方、日本人において突出している清水寺、金閣寺、銀閣寺、龍安寺は、中学校や高等学校の修学旅行や遠足で連れて行かれがちな場所である。「日本の伝統建築と聞いて想起するものは何か」という質問に対しては、日本人からは「木造」「畳」「天然素材」「環境良好」など素材や環境面を挙げる回答が多い一方、「屋根・庇」「小さい」「簡素」「柱」「茶室」「引き戸」といった形態面に着目する回答は外国人のみに見られた（図3）。

### 2.3 「日本庭園」に関する予備知識

2011年度の授業前調査において「日本庭園と聞いて想起するもの」という質問に対して描かれた回答を眺めると、池や流れを中心に描いたものと、砂紋をもつ平庭式の石庭を描いたものがそれぞれ全体の半数近くを占め、「日本庭園＝池庭または枯山水」と認識されていることがわかった。植物の中ではマツを想起させる強剪定された樹木が多く登場する一方、街路樹のように直立した一本立ち樹木も見られた。また一直線に並んだ飛石や、同じ大きさの石で縁取られた円形の池なども多く、飛石や池といった「日本庭園に存在する要素」は知っているものの、日本庭園らしいデザインは理解していないと思われた。しかし以前に米国の学生に対して実施した同様の実験の結果と比べると、激しく丸みを帯びた太鼓橋や鉢物の盆栽といった、海外において日本庭園の典型として誤解されがちな要素を描いた作品は少なく、日本に住み日本庭園を見ていることの一定の効果が感じられた。ごく稀に左右上下に対称な幾何学図形といった明らかに意味不明のイメージも見かけられた。また建物内から庭を眺めた構図になっているものや、庭の一部に縁側が描かれているものなど、建物と庭との連続性に注目した構図も多く、このように描いた人は、すでに実地を体験しているか、予備知識を持っていると推察される（図4）。

次に「日本庭園と聞いて想起するもの」に対する回答と、日本人か外国人か、日本史の知識の有無、伝統建築を訪れた経験の有無、伝統文化を学習した経験の有無との各項目の間でクロス集計を行ったが、特筆すべき相関関係は見当たらなかった。

## 3. 授業後調査の結果

### 3.1 回答者の属性と予備知識

授業後調査については、「日本の伝統建築と庭園」の2010年度と2011年度の全受講生を合計し、日本人69名と外国人77名の集団にわけて回答結果を比較した。外国人の集団はヨーロッパ、日本以外のアジアを中心に20カ国の出身者が各国1～6名と多様であり（図5）、そのうち大多数は日本語をほとんど理解しない交換留学生であった。所属学部もバラエティに富んでおり（図6）、突出している総合人間学部は多様な専攻を持つ学部であるが、本クラス受講者においては東洋学や日本学専攻の学生が多く含まれていた。一方、工学部と経済学部の留学生は日本の伝統文化に関する経験や予備知識を殆ど持っていなかった。

「日本建築において重要だと思った要素」という質問

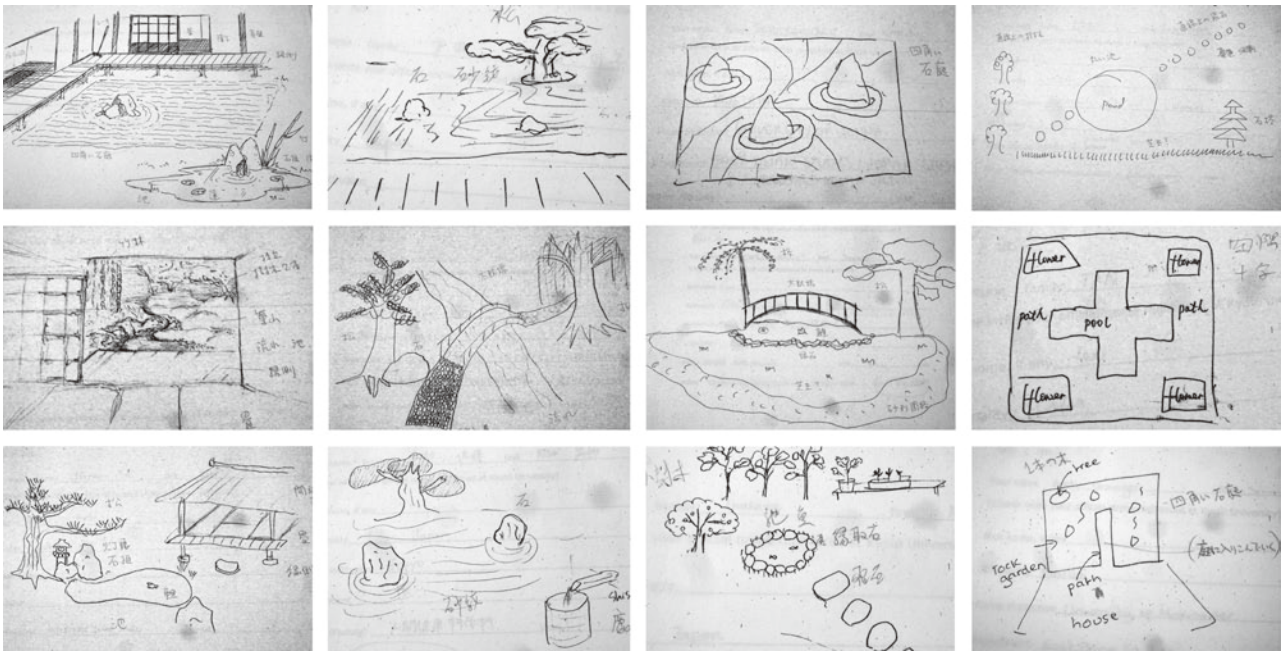



図4　学生による「日本庭園のイメージ」描画例

に対しては、日本人は「畳」「木造」「釘なし構造」といった素材面に注目し、外国人は「可変な間取り」「高床」「大きな開口部」「庭」といった形態に注目するという傾向が、授業前調査に引き続きここでも再び見られた（図7）。これらの項目は、授業でその合理的な環境調整機能を説明したためか、授業前調査と比較しても大きく注目度を上げている。「庭で日本庭園において印象に残った様式」については、「禅庭」が圧倒的多数を占めたという点においては日本人も外国人も同じであった。しかし次点は、日本人では「回遊式（廻遊式）庭園」、外国人では「書院式」と「回遊式」がほぼ半々と、傾向が分かれた（図8）。「茶道において重要だと思った事項」については、いずれの集団も「心の静寂」に着目しているのは共通である。しかし日本人はそれに次いで「もてなしの心・念の入った準備」といった主人側の心得を重視し、外国人は「心の静寂」にも増して「平等・互いの尊重」「感謝の念」といった客側の心得を重視していた（図9）。ここにおいて、日本人と外国人との視座の違いが鮮明となった。

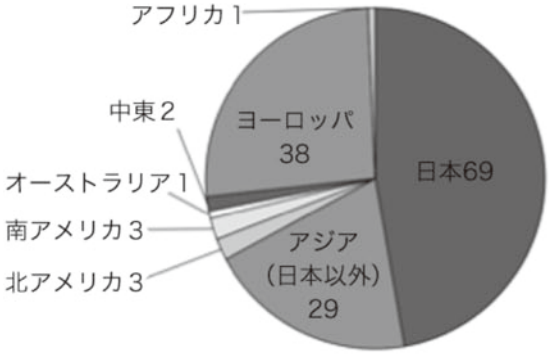



図5　授業後調査の回答者の国籍

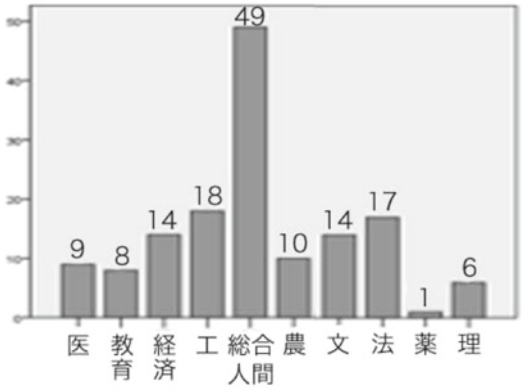



図6　授業後調査の回答者の所属学部

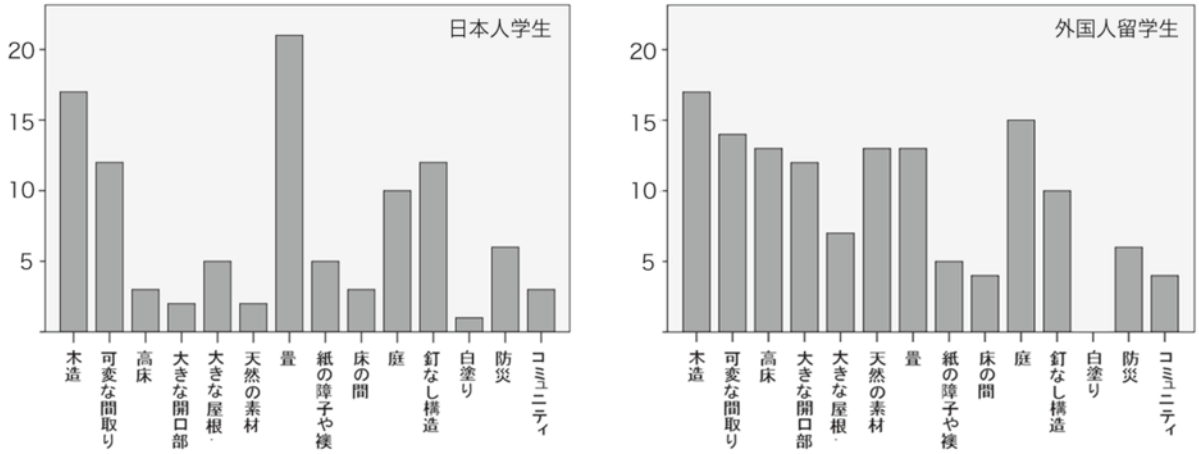



図7　日本建築において重要だと思った要素

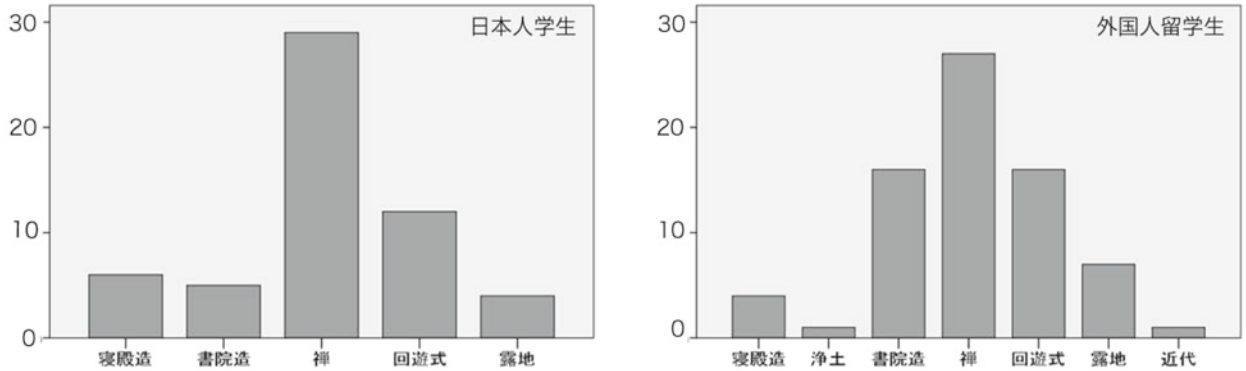



図8　日本庭園において印象に残った様式

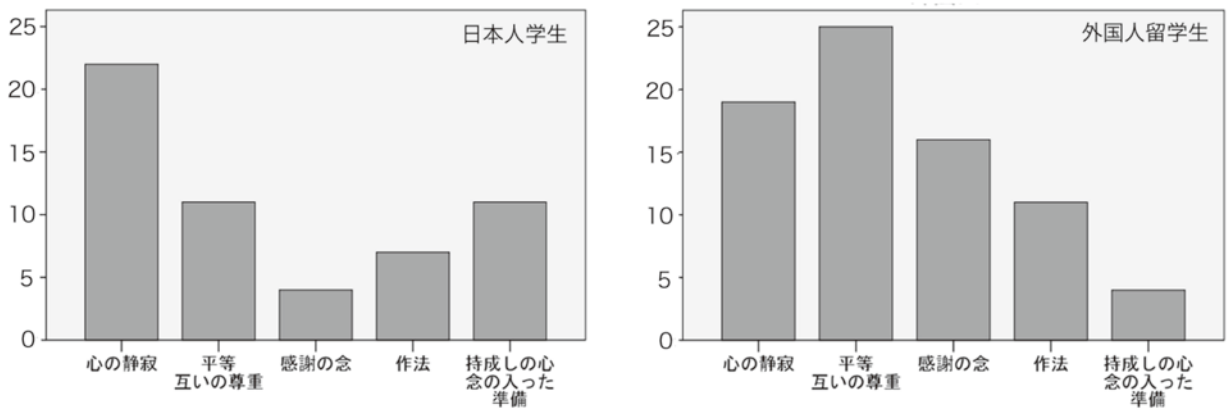



図 9　茶道において重要だと思った事項

### 3.2　予備知識や予備経験が日本庭園理解に与える影響

次に、調査の主体である国立大学の一般学生と、対照である私立大学の生活環境学専攻学生の間で、「日本史知識」「伝統建築経験」「伝統文化経験」の有無と在籍校別との間でカイ二乗検定を行った。いずれにおいても統計的有意差は見られず、伝統建築や日本庭園における予備知識や事前理解の傾向においては、専門の学生と一般の学生の間には大きな違いは無いものと思われた。そこでこれら全ての学生を含めて一つの集団とし、予備知識・経験の各項目と、「日本庭園と聞いて想起するもの」についてクロス集計を行った。

日本史知識については全く無いという人は圧倒的に少なく、度数のままであるとグラフが異なる印象を与えるため、度数／母数の比率によるグラフを作成した。僅かではあるが、日本史学習経験の最も豊富な「日本人・入試」グループは、他のグループほどには「池泉」および「枯山水・石庭」的要素に飛びついていないという傾向が見られる（図 10）。日本人であるか否かではほとんど結果の差を生じていない（図 11）。伝統文化経験のある学生は「関係性」といった抽象概念持ち出す割合が大きい（図 12）。伝統建築や庭園を訪問しその空間を実地に体験したことの無い者のほうが、枯山水の石庭や植物や飛び石などの回遊路を多く描いていた（図 13）。この結果から推論されることは、生まれ育った環境は日本庭園に対する概念にほとんど影響していないということである。日本史や伝統文化を学んだ経験のある者は少し違った捉え方をする傾向が見られる。しかし「日本庭園」の概念に最も明らかな違いを生んでいると思われるのは、どの様式に限らず、伝統建築や庭園というものを実際に訪問しその空間体験をしたことがあるか無いかである。

## 4．今後の留学生教育への提言

日本人と外国人の間に若干の視座の違いは認められたものの、育った環境や日本史の知識の有無は日本の伝統建築・庭園の理解に大きな影響は与えないことがわかった。つまり、外国人留学生はハンディキャップを心配せずに日本文化に関わる科目を学んで良い。ただし、日本人が素材や空間に着目するのに対して、外国人が物体そ

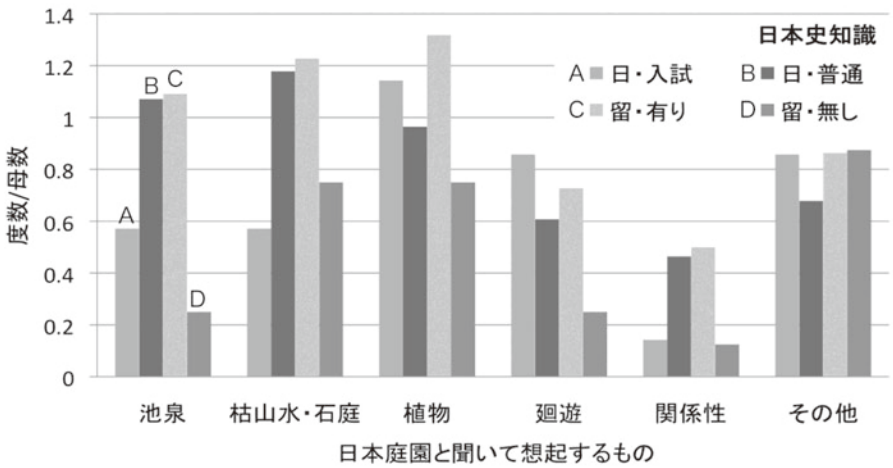



図 10　日本史知識の有無による比較

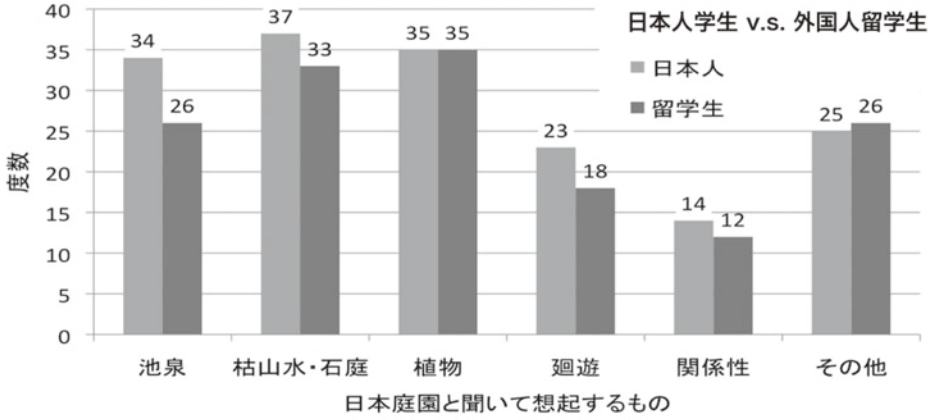



図 11　日本人か外国人かによる比較

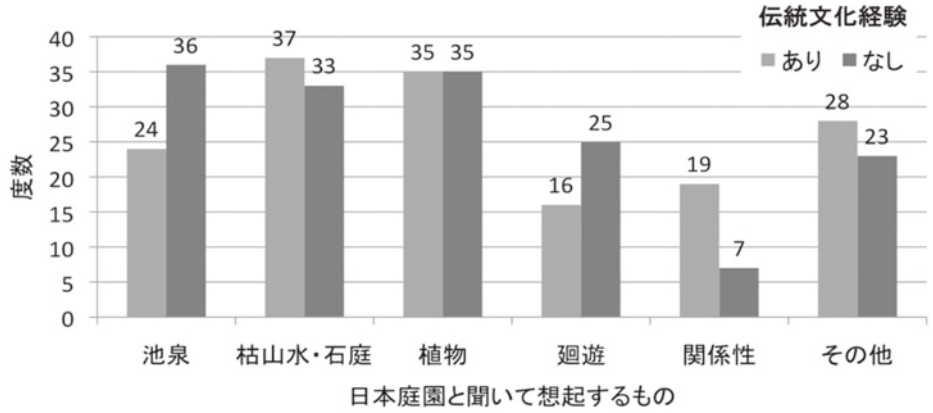



図 12　伝統文化経験の有無による比較

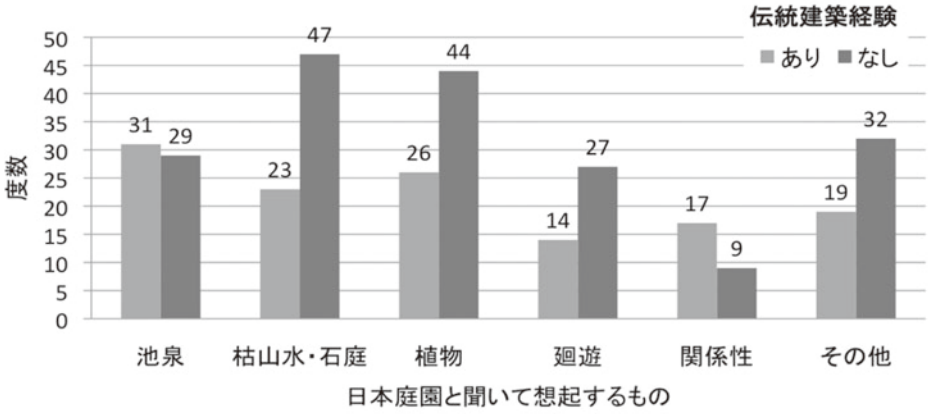



図 13　伝統建築経験の有無による比較

のものに着目する傾向があるという違いは見過ごせない。素材の質感を理解し味わうのは日本人の得意とするところであると思われ、留学生教育においてはその溝を埋める教育上の工夫が必要である。

しかし庭園理解の傾向に最も大きな差を生んでいたのは、実地における空間体験であった。それは、米国の大学生が日本に来てフィールドワークを行った場合の理解の速さや深さにも表れていた。社会環境や自然環境という大きな文脈の中において形態や作法の意味付けを行いながら学ぶことによりデザイン理論を深く体得し応用していけるということは、学生の作品や授業評価コメントを見ても明らかであった（Suzuki, 2004）。インターネッ

トによる海外の情報収集やバーチャル体験が簡単に行えるようになった昨今、敢えて外国に留学する大きな理由のひとつがここに認められよう。特に文化的背景の異なる留学生にとっては、現地でのフィールドワークや、日本流の「身体で覚える」体験型学習で感覚を養うことは非常に重要である（Suzuki, 2012）。それが難しい時には、写真や素材見本などの教材を用い、視覚・触覚・嗅覚を駆使させる授業を行うことが効果的であると思われる。

また伝統建築や日本庭園は、決して「過去の遺物」ではなく、環境汚染や資源の枯渇、コミュニティの崩壊といった現代社会の問題を解決するための示唆に富む知恵の宝庫である。たとえば日本建築や庭園には自然素材やリサイクル素材を用いるのが基本であるから、ゴミや廃棄物や二酸化炭素を出さず資源を大切にする生活の模範となる（Brown, 2009；安藤, 2009）。また日本家屋に営まれるプライバシーを巧みに制御し内と外を曖昧に隔てる生活は、隣人との信頼関係を前提とし、コミュニティを維持促進すると同時に、雨風や日射を調整する機能性を備えている（坊垣, 2008）。伝統建築は現代の免震構法と同じ原理で作られており、地震や津波などの災害に対しても実は強い（伝統建築耐震評価機構, 2012）。このように、日本の伝統建築や庭園は決して「歴史」ではなく、まさに現代の我々が必要としている「現在と未来に役立つ道具」である。そのことをまず強調することにより、これまでも多くの学生の関心を集めてきたし、また今後もより多くの人々を啓蒙していかなければならない。建築学や日本学を専攻しなくても、このような昔の日本の生活を学び体験できる機会がまだ残されているということは、日本留学の大きな魅力のひとつとなるであろう。

## 5．今後の研究における課題

「畳」「もてなし」などといった日本語の語彙を持っていたかどうかが調査結果に影響したと思われるため、継続する研究においては言語面での工夫が必要である。日本建築・庭園を外国人が学ぶ際の日本語能力との有無と理解度に関係があるかどうかも重要な問題であるから、日本語による講義と英語による講義における効果の違いにも注目したい。

今回の回答者は全て「日本の伝統的建築と庭園」を自ら選択履修した人達であり、このテーマに最初から興味を持っている集団である。その影響を排除するためには、授業履修者ではない一般の外国人および日本人の集団にも同様の調査を行う必要がある。

想起するイメージの調査は、自由描画ではなくサンプル画像から選ばせれば集計結果はより明確になる。そうすれば描画の技量による読み違いも生じにくく、描き易い題材を選んで描いてしまう恐れもなくなる。一方、回答者がある要素をどのように描くか、例えば飛び石を一直線に描くかどのように湾曲させて描くかといった、デザインの理解度は探れなくなる。形態特性を表した画像の選択肢を用意すれば良いかと思われるが、その場合には、質問者の意図が露呈して「正解」を与えてしまわないような工夫を要する。

今回は手作業でキーワード抽出を行ったが、今後はテキストマイニング手法などを用いて学生レポート等に書かれた内容も分析してみたい。

### 参考文献


安藤邦廣（2009）『民家造』学芸出版社.

坊垣和明（2008）『民家のしくみ』学芸出版社.

一般社団法人伝統構法耐震評価機構（2012）『伝統構法とは』http://www.doutekitaishin.com/dentou（2012 年 8 月 10 日閲覧）

BROWN, A.（2009）Just Enough, Kodansha International, Tokyo.

SUZUKI, A.（2004）Learning Process of Japanese Gardens, *2004 Seminar on Urban & Landscape Design Research Review*, Kyoto University/University of California Davis, pp.77-82.

SUZUKI, A.（2012）Cross Cultural Education in Architecture: Findings from Teaching International Students Traditional Japanese Architecture and Gardens, *2nd International Conference on Archi-Cultural Translations through the Silk Road Proceedings*, pp.207-212.

鈴木誠，田崎和裕，進士五十八（1989）「外国人の日本庭園観に関する比較研究」『造園雑誌』第 52 号第 5 巻，pp.25-33.

# 留学生教育・支援における企業と大学の連携：韓国を事例に

## Partnership between Companies and Universities for the Education and Support of International Students: A Case Study of South Korea

太田　浩（一橋大学）
Hiroshi OTA（Hitotsubashi University）
内藤　亜弥子（日本学生支援機構）
Ayako NAITO（Japan Student Services Organization）

**要　旨**

韓国では留学生教育・支援における企業と大学の連携が進展しており、その典型的な例としては、大学が留学生の増加により宿舎を設置する際、その資金調達、建設、管理運営を企業に委託する（宿舎の所有権は大学が保持）事業、及び企業との協約に基づき専門大学が留学生向けのオーダーメイド型の職業教育プログラム（修了者は当該企業に就職）を行う取組が挙げられる。本稿はこれら二つの取組について、その背景、仕組み、実例、課題などを明らかにするとともに日本への示唆を提示する。
［キーワード：企業と大学の連携、宿舎、就職］

**Abstract**

In Korea, partnerships between companies and universities to assist in the education and support of international students are growing. There are two typical patterns of such partnerships. One is that in which, due to the increase of international students, a university commissions a company to undertake the financing, construction, and operation of a student dormitory on a university campus as a university holds the ownership of the dormitory building. The other is that in which junior colleges provide international students with customized, vocational education programs commissioned by companies (and those students who have completed such programs will be hired by the companies). This paper explores the systems and cases of these projects as well as analyzes the backgrounds and challenges of the Korean ventures. Lastly, the implications of this study's findings for Japanese higher education are presented.
［Key words: partnership between companies and universities, dormitory, employment］

## 1．はじめに

2004 年に始まった“Study Korea Project”の下、韓国の外国人留学生数は急速に増加している。「2010 年までに 5 万人」という当初の目標は、2 年前倒しで達成され、2008 年には、「2012 年までに 10 万人」という新たな目標を発表した。その後も留学生数は増加し続け、2011 年には 83,597 人となり、2012 年には、「2020 年までに 20 万人」というさらに高い目標を設定した。このように順調に留学生数を伸ばしている韓国の留学生受入れに関する様々な取組の実態を理解することの重要性が増している。本稿では、そのような取組の中で企業と大学の連携によるインフラ整備（宿舎建設）とオーダーメイド型職業教育に絞って論じる。この 2 点に絞ることにした理由は、①日本の留学生受入れにおいて、宿舎の未整備が長年の懸案（特に交換・短期留学生増加の大きな障害）となっているものの、韓国では大学と企業との連携で宿舎建設を事業化することにより、この問題を解決しようとしていること、②近年、日本企業でも、ブリッジ人材として留学生の採用が増えてきているにもかかわらず、韓国のように企業が留学生に対する実践的な教育を大学に委託し、卒業後の就職も保証するというような取組は存在していないことによる。つまり、本稿は上述の韓国の二つの取組について、その背景、仕組み、実例、課題などを明らかにすると共に、日本への示唆を提示することを目的とする。また、韓国のこのような留学生受入れ促進を意図した特色ある企業と大学の連携に関する先行研究はほとんどなく、その点からも本稿の意義は大きい。

## 2．韓国の大学における宿舎建設ブーム

近年、ソウルにある主要私立大学を中心に宿舎建設がブームと言えるほど盛んになっている。この背景としては、①留学生数が増加するに伴って、宿舎不足が顕著となって来たこと、②既存の大学宿舎が老朽化してきたこと、③国立国際教育院（日本のJASSOにあたる）は、Global Korea Scholarship（韓国政府奨学金）の各種奨学金支給にあたり、申請大学が受給者（留学生）を宿舎に居住させることを条件として課すようになったこと、④大学の情報公開が急速に進んでいる韓国では、各大学の在籍留学生数だけでなく、留学生の宿舎収容率がわかる情報までも公開されるようになったことが挙げられる。また、このような背景から、新しく建設された新宿舎では留学生の入居が優先されていることが多い。最近建設された宿舎の事例としては表1のものがあり、これらの建設においては、大学と企業の連携が図られている。

## 3．大学と企業の連携による宿舎建設の仕組み

韓国は日本より早く、1990年代前半にインフラ事業への民間資金活用の法整備に着手した[(1)]。2005年には、PPI（Private Participation in Infrastructure）法の制度改正が行われ、その対象領域を学校や公務員宿舎など社会的インフラの領域にまで拡大した。またインフラ事業を専門に投資し、その収益を株主に配分させることを目的とする社会基盤施設投融資会社という法人が法律で設立され、法人課税を受けずに上場可能とする仕組みを整えてからは、英国や豪州のようなインフラファンドが数多く設立され、積極的にビジネスを展開している（福田, 2008）。そのような状況下、2005年に「大学設立運営規定」が改正されたことにより、私立大学の敷地内で民間や個人が宿舎や商店などを作って収益事業ができるようになった。それ以来、民間資金活用による大学の宿舎建設が拡大している。

民間資金導入による宿舎建設の具体的なスキームとしては、独立採算型で収益型民間資金事業であるBTO（Build-Transfer-Operation）方式と、サービス購入型で賃貸型民間資金事業であるBTL（Build-Transfer-Lease）方式が主流である。福田（2008）によると、独立採算型（BTO）とは、「民間企業がインフラ整備に投下した資金を、当該インフラの利用者から徴収する料金で回収する仕組み」をいい、サービス購入型（BTL）とは、「民間企業がインフラ整備に投下した資金を、政府による長期にわたる対価の支払いによって回収する仕組み」をいう。BTO方式は主に私立大学で採用され、BTL方式は国公立大学で採用されており、大学の宿舎など施設建設を例に、より具体的に説明すると以下の通りになる。

BTOは、まず民間企業が施設の建設資金調達と建設（Build）を請け負う。竣工後、当該施設の所有権を大学に移転（Transfer）し、代わりに民間企業が施設の事業権（Operation）を大学から付与され、それを一定期間（例：20年間）保有しながら、維持管理及び運営サービスを提供して投資費用の回収だけでなく、収益を得ようとする事業方式である。事業権は契約期間終了後、大学に移転する。一方BTLは、まず民間企業が政府から国公立大学の施設の建設資金調達と建設（Build）する権限を与えられる。竣工後、当該施設の所有権を政府に移転（Transfer）し、代わりに民間企業は施設の事業権を政府から付与されることにより、再び政府に施設を賃貸（Lease）し、維持管理及び運営サービスを提供しながら、投資費用を回収する（民間企業は政府から施設賃貸料と管理費を受領する）事業方式である。なお、BTLにおける施設賃貸料は、民間が投入した施設投資に対する対価として、政府が受益率を反映し支給するが、受益率は現行5年満期国債金利に一定の長期投資プレミアム（+α）が加算された水準から個別事業別に入札で決まる。BTO方式とBTL方式による大学の施設建設の事例を図に表すと次頁図1のようになる。

どちらも大学に大きな財源の準備がなくても施設を建設できるという利点では同じである。二つの方式の違いとしては、BTLの場合、施設（宿舎）の建設は民間企業が行うが、完成後の主たるサービスの提供は大学が行う

表1　韓国の主要大学における最近の宿舎建設の事例

| 大学名 | 収容者数 |
|---|---|
| 慶熙大（① Woojungwon ② 2nd Dormitory） | ① 2,000名　② 2,400名 |
| 建国大（KU: L House） | 3,500名 |
| 西江大（Gonzaga Hall） | 920名 |
| 中央大（Blue Mir Hall） | 1,000名 |
| 高麗大（CJ International House） | 800名 |
| 梨花女子大（Ewha-Samsung International House） | 600名 |
| 延世大（SK Global House） | 645名 |

出典：各大学の資料や報道関係の資料を元に筆者作成

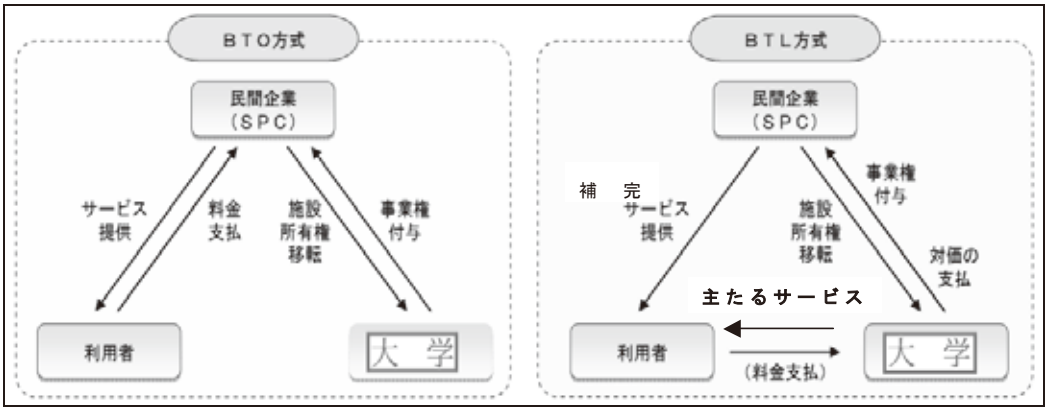



図１　BTO 方式（収益型民間資金事業）と BTL 方式（賃貸型民間資金事業）の比較
出典：Ministry of Strategy and Finance, Korea（2010）と福田（2008）の資料に筆者が加筆

ため、利用者（学生）は、そのサービスの対価（宿舎料）を大学に支払う。民間企業は、施設の維持管理等補完的なサービスを利用者に提供するだけである。一方、BTO の場合は、民間企業が宿舎の建設だけでなく、完成後の利用者へのサービス提供及び宿舎の維持管理を含めた総合的な運営を行う。そのため、学生は宿舎料を当該民間企業に支払う。よって、宿舎料の設定や改定は BTL の場合、大学が決めるが、BTO の場合は民間企業が収益や利用率が低い場合のリスクヘッジも考慮しながら決めることになる（大学が収益の一定部分を保障する場合もある）。過度に高い宿舎料が設定されても、大学側が統制する方法がないとも言える。

投資する側から見ると BTL はローリスク、ローリターンであり、BTO はハイリスク、ハイリターンである。そのため、BTO は投資家の間でも新しい有力な投資先として浮び上がっている。大学は相対的に信用度の高い機関だとみなされており、投資に対して着実に期待する収益を回収することができると考えられている。加えて、私立大学は公益法人であるため、税金の免除などの恩恵を受けることができる点でも魅力的な投資先となっている。しかしながら、事業計画当初の利用者の需要把握が必ずしも容易ではなく、それが建設後の投資事業費回収や宿舎料の額に直接影響するという難しさもある。宿舎の場合、入居率が常に 100％に近い状態でなければならず、それが 5％下がるだけでも大きな損失になる。そのような事態に備えて（リスクヘッジとして）、宿舎料が高く設定される傾向にあり、しかも大学側は損失が出た際に民間企業（投資家）を支援する基準を予め決めておく必要がある。

BTL 方式については、投資家より、むしろ政府（大学）側にとって資金面でのメリットがあり、韓国教育開発院（KEDI）の教育施設民間投資支援センター（EDUMAC）（2010）によると、30 年以上経過した古い学校の校舎を増改築するために、毎年予算（5％）を確保し、政府が直接建設すれば20年かかるが、BTL方式を活用した場合、2 ～ 3 年以内に増改築対象施設の 70％の予算を確保できることから、公共施設を早期に拡充できるとしている。

図 1 にある民間企業は SPC（Special Purpose Company：特殊目的会社）と呼ばれ、宿舎建設などの具体的な案件に応じて設立される。一般的には建設会社、施設管理会社、金融機関などが共同出資して設立する合弁会社である。この SPC は建物の設計建設、そして完成後の運営管理までを行う会社であり、その構成と役割を BTL 方式の場合で表すと次頁の図 2 のようになる。

BTL 方式での施設建設については、先の教育施設民間投資支援センター（EDUMAC）が支援しており、事例研究なども行っている。EDUMAC（2010）によると、国立大学で BTL 方式により宿舎を建設した事例は、2005 年は 27 校、2006 年は 4 校、2007 年は 1 校となっている（これらの事例にはソウル大学、忠北大学、全南大学、順天大学、木浦大学、全州教員大学などを含む）。また、2007 年の国立蔚山科学技術大学（韓国初の法人化した大学）の場合、大学全体の建設が BTL 方式で行われた。

## 4．企業との連携による宿舎建設の事例[(2)]

### 4.1　慶熙大学

慶熙大学は、約 3,700 名（学部生：約 1,600 名、大学院生：約 600 名、語学研修生 1,500 名）の留学生を受入れており、その数は韓国の大学で最も多い。BTO 方式での宿舎建設を韓国で初めて行ったのが、慶熙大学と言われており、それは 1998 年に LG からの資金を活用して建設した宿舎（約 2,000 名収容）である。2007 年には、ソヒ建設（ソヒ建設の会長は慶熙大学卒業生会の会長でもある）の出資により、二つ目の BTO 型宿舎が完成した。この際、慶熙大学の財政的負担は総工費の 10％であり、大学と企業で設定した事業（契約）期間は 25 年である。BTO 方式での宿舎建設の契機は、政府による法整備や行政的な

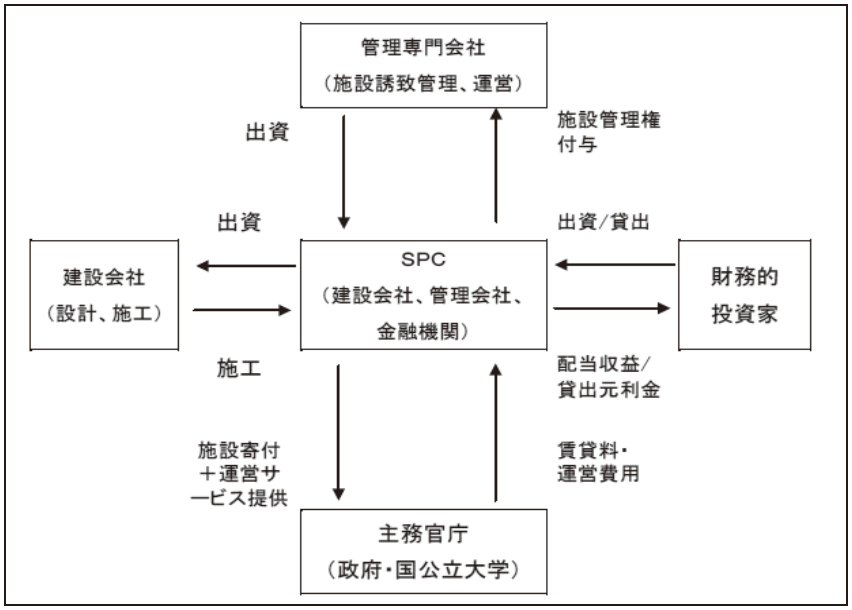



図２　BTL 方式における SPC の構成と役割
出典：教育施設民間投資支援センター（EDUMAC）（2010）のパンフレットに筆者が加筆

環境整備が進んだことと企業からの具体的な提案があったことによるもので、大学側のニーズと適合したと言える。関係者は BTO の利点として、大学に大きな資金準備がなくても土地さえ確保できれば、宿舎を建てることができること、また民間企業の創意工夫により、質の高い宿舎を提供することが可能となり、学生の満足度を上げることができることを挙げている。逆に課題としては、事業計画当初における利用者の需要把握が困難であること、その関連で民間企業の資金回収の難しさ及び適切な利用者負担額（宿舎料と管理費等）の設定の難しさ、そして入居率が当初の計画より低いというような事態が起こった場合､民間企業（投資家）をどこまで支援すべきか、さらに宿舎の管理運営を行う民間企業が入居者や大学側の細かな要望にどこまで対応できるか（過度の採算性重視にならないか）ということを指摘している。そのような課題がありながらも、慶熙大学はソウルキャンパスの再開発を BTO 方式で実施する計画であり、本館など一部を残して、10 年間でほとんどの建物を建て替える予定である。

### 4.2　建国大学

建国大学の BTO 方式による 2 棟の宿舎は、KU: L House（クールハウス）と呼ばれており､2006 年と 2010 年にオープンした。建国大学の BTO の特徴としては、SPC の社長は宿舎の館長であり、大学の施設部の管理職が兼務している。これにより、宿舎の管理運営において大学の関与を残す工夫をしている。また、大学と企業により事業期間は 20 年間に設定されており、その間投資した民間企業は元本回収分と利子は受け取るが、収益が一定以上あった場合は、大学が受け取ることになっている。大学はその収益を原資として、居住者を対象とする奨学金を作り、成績優秀かつ経済的な困窮度が高い学生に支給している。現時点では、当初の予測より収益が上がっているため、全居住者の 15％にあたる学生に奨学金を支給している。これら二つの特徴から、建国大学は自らの取組みは一般的な BTO とは異なるという意識を強く持っている。さらに、長期休暇及び 1 セメスターのみ入居する学生（例：交換留学生）により発生する空室を埋めるためのユニークな工夫を行っている。空室は一つのフロアにまとめるようにし、宿舎の隣にある講義棟の教室とセットで企業研修、学会の会合、政治団体の勉強会等に貸し出している。そして、講義棟貸し出しによる収入は宿舎運営費の補填に充てている。

建国大学は、KU: L House について上質で利便性の高い宿舎が完成したという自負を強く持っている。実際、居室の内装、家具、収納スペース及び宿舎全体のセキュリティ・システムなどで様々な面で細かな工夫が施されていることがわかる。ただし、すべての備品がオーダーメイドであるため高コストという問題もある。大学の宿舎は民間のアパートに比べると入居者の入れ替わりが激しいため、設備備品の耐用年数は短い。よって、メンテナンスや改築のサイクルと、それにかかる費用の積み立てについて、当初から長期的な計画を立てている。20 年間の事業期間が終了時には、建物の基本的な構造だけを残して、内部はすべて改築することまで想定している。

### 4.3　延世大学

2010 年延世大学の 645 名を収容できる新しい宿舎、

SK Global House が完成した。SK[3] という大手企業の名前を冠しているにも関わらず、延世大学関係者によると、この宿舎は BTO 方式で建設されたものではないという。宿舎建設計画の以前に、SK から延世大学への寄付が決まっており、その寄付金の使途として、SK の合意の下、宿舎を建設することになった。よって、SK 側に投資的な利益を期待する意図はなく、宿舎の運営にも関わっていない。SK は自社名を冠した延世大学の国際宿舎により、企業としての知名度やイメージの向上を期待している。言い換えると、SK Global House に入居する世界各国からの留学生を通して、SK を世界に広報したいという狙いがある。

SK Global House は、留学生の入居を優先する宿舎として建設された。そのため入居の優先順位は、交換留学生、その他の外国人留学生、韓国人大学院生、韓国人学部生となっているが、宿舎料については外国人留学生と韓国人学生の間で差はない。

### 4.4　その他

上記の他にも、梨花女子大学が Ewha-Samsung International House という企業名を冠する宿舎を持っているが、延世大学と同様、BTO 方式で建設されたものではなく、サムソンから梨花女子大学への寄付金を元に建てられたものである。サムソン側の意図も SK と同様、宿舎に入居する留学生を通して、サムソンのグローバル企業としての知名度をさらに高めたいというところにある。ソウル大学、高麗大学、延世大学、梨花女子大学の 4 大学は、企業側の著名大学を通して広報をしたいという意図と合致し、企業からの多額の寄付があるため、その寄付金を元に宿舎建設が可能であり、BTO 方式は主としてこれら 4 大学に続く大学で活用されていることがわかる（2010 年までに 10 大学余りが BTO 方式の大学宿舎を建設）。

## 5. 民間資本導入による宿舎建設拡大の影響

韓国の大学における宿舎建設が拡大したことで、留学生数が短期間に急増したにもかかわらず、宿舎収容率は日本の大学に比べるとかなり高くなっている（表 2 を参照）。

しかしながら、民間資本導入による大学宿舎建設が韓国人学生とその家族からも、好意的に受け止められているかと言えば、必ずしもそうとは言えない。先述のとおり、宿舎料が従来に比してかなり高くなっていることが問題視されている。ソウル在住の大学における一連の新宿舎の宿舎料は、学期あたり約 150 万～ 160 万ウォン程度（一学期を 4 カ月とすると、月あたりでは 37.5 万ウォン～ 40 万ウォン程度）[4] であり、個室ではない点（二人部屋）も考慮すると、従来の宿舎料（学期あたり 40 万ウォン程度）に比して過度に高いというのが学生たちの意見である（チョン・パク，2010）。新しい宿舎は、部屋数の大幅な増加という量的拡大だけでなく、施設設備のハード面、そして居住者の暮らしに対するサービスやサポートを含め質的に大きく向上しており、ホテル並みの快適さという評価を得ているものもある。しかしながら、その一方で宿舎料が近隣の賃貸アパートより高額で、高所得者層の学生でなければ入居できないという批判も出ている（ただし、民間アパートの家賃も同様、あるいはそれ以上に値上がりしているという指摘もある）。大学の学費値上げと相まって、地方出身の韓国人学生にとっては経済的に大きな負担となるため[5]、民間アパートを友人と賃貸し、共有することを選択する学生も多い。韓国の大学では、宿舎料は月払いではなく、一学期分まとめて支払うことになっているため、多額の現金を一度に用意しなければならないことも負担感が増す要因となっている。2010 年 3 月、ソウルのある私立大学は高い宿舎料のため、宿舎の定員を埋めることができず、入居対象者を首都圏居住の学生まで拡大した後に、何とか入居

表 2　ソウルの主要大学における留学生数と宿舎収容率（2010 年）

| 大学名 | 収容留学生数（人） | 留学生総数（人） | 収容率（%） |
|---|---|---|---|
| ソウル大学 | 892 | 2,238 | 39.9 |
| 高麗大学 * | 116 | 2,074 | 5.6 |
| 延世大学 | 530 | 3,404 | 15.6 |
| 梨花女子大学 | 1,052 | 3,033 | 34.7 |
| 慶熙大学 | 1,003 | 3,477 | 28.8 |
| 建国大学 | 718 | 2,462 | 29.2 |
| 西江大学 | 223 | 904 | 24.7 |
| 成均館大学 | 612 | 2,477 | 24.7 |

出典：教育科学技術部（2010）
＊高麗大学のデータは新しい宿舎（CJ International House）完成前のものであるため、現在は収容留学生数、収容率共に高くなっていると推測される。

率100％を満たすことができたという（チョン・パク，2010）。BTO方式の宿舎の場合、宿舎の運営主体が大学ではなく、企業となるため、ビジネス・ベースでの現実的な宿舎料設定とならざるを得ない。言い換えると、宿舎料は投資元本の回収と利子に加えて、適正な利潤の追求並びに入居率低下、物価上昇、金利変動に対するリスクヘッジを考慮したものとなる。さらに、宿舎の入居基準において、留学生が優先されていることに対する国内学生の不満もある。大学側は留学生受入れの量的拡大だけでなく、国籍の多様化、特に欧米の大学からの交換留学生の受入れ拡大を目指すというような国際化推進のために、「安かろう、悪かろう」の古い宿舎から脱却し、欧米諸国の若者にもアピールできるような質の高い宿舎へ転換しようとしているが、それに国内学生（地方出身学生）の経済力が追い付いていないといえるであろう。

このような宿舎料高騰の問題以前に、ソウルで学ぶ地方出身学生の規模を考慮すると、依然として、宿舎の絶対量が不足しているという指摘もある。2010年、ソウルの大学に通う地方出身者は14.1万人（全学生数は26.9万人）であったが、そのうち、宿舎に入居できた学生は17,500人余り（12.4％）に過ぎなかった（キム，2011）。ソウル所在の主要私立大学の在学生総数、宿舎収容率及び新宿舎の宿舎料を示したのが表3である。

## 6．大学と企業の連携による人材育成の仕組み（オーダーメイド型教育）

近年、韓国企業の海外進出が活発化するのに伴い、進出先国において韓国語が堪能、かつ韓国文化に精通した人材に対する需要が高まっている。それに応えるために、企業の要望にあわせた形で高等教育機関が外国人留学生を教育するという「オーダーメイド型教育」が行われるようになり、教育科学技術部も2010年よりこの種の教育プログラムに特化した支援を行っている。オーダーメイド型教育自体は、1990年代半ばより韓国人学生を対象として、専門大学または大学において行われて来たものである。

専門大学とは、中堅職業人の養成を目的とする修業年限が2年ないし3年の短期高等教育機関で、学則で定められた課程を修めた者には、専門学士学位が授与される（日本では短期大学または専門学校に相当）。専攻の比率は、日本の短期大学が人文、家政、教育で50％を占めるのに対し、理工系が半数で情報通信関係の学科が多く見られるのが特徴である。また、職業に直結する技術や資格取得ができるため、2009年、4年制大学の就職率が68.2％であるのに比べ専門大学は86.5％と高い就職率を誇っている（韓国専門大学教育協議会，2011）。教育科学技術部の調査によれば、2009年、専門大学に在籍した留学生数は5,565名で、その内中国人が84％を占めていた。

大邱の永進専門大学（2011）は、先述のオーダーメイド型教育の先駆けとして1995年に「注文式教育」と称したプログラムを開始し、1999年から2007年の間に政府から1,628億ウォンの財政支援を受けながら実績を積み重ねており[(6)]、卒業生の就職率は一貫して90％以上を維持している。国内企業との間では半導体、ホテル、航空、外食産業、機械、サービス等多岐に渡る業種で2006年から2010年の間226件のオーダーメイド型教育に関する協約があった。国際協約は日本、アメリカ、中国の企業との間で、2005年から2010の間90件が締結された。2009年の卒業生の場合、就職先はLG、サムソン、現代といった国内の大企業だけでなく、海外においても米国、日本、中国、サウジアラビアの企業に133名が就職しており、専攻別の内訳は観光52名、機械28名、経営20名、電子18名、コンピュータ15名であった。留学生に特化したプログラムとしては、2007年に中国ハイニックス・ニュモニクス（ハイニックス半導体中国現地法人）とオーダーメイド型人材養成協約を結んだプログラムがある。翌年中国ハイニックス班が開設され、留学生は協約に示されている電子工学、半導体工学等12科目を集中的に

表3　ソウルの主要私大における宿舎収容率及び新宿舎の宿舎料（2010年）

| 大学名 | 在学生総数（名） | 宿舎収容率（％） | 宿舎料（ウォン） |
|---|---|---|---|
| 慶熙大学 | 14,931 | 10.3 | 1,112,000 |
| 高麗大学 | 26,164 | 8.8 | 1,580,000 |
| 崇実大学 | 14,423 | 10.8 | 1,254,900 |
| 西江大学 | 10,042 | 12.5 | 1,798,850 |
| 成均館大学 | 23,913 | 24.4 | 1,936,000 |
| 世宗大学 | 11,902 | 1.5 | 1,200,000 |
| 延世大学 | 26,269 | 12.5 | 1,580,000 |
| 梨花女子大学 | 19,289 | 7.8 | 1,069,000 |
| 韓国外国語大学 | 10,208 | 8.4 | 1,200,000 |

出典：「大学お知らせサービスの資料」を元に各大学の情報を加筆
注意：宿舎料は2人部屋の一学期あたりの金額

学習できるようになっている（チョン，2009）。

留学生を対象とする専門大学におけるオーダーメイド型教育への政府の支援策としては、2010年から「国際化拠点専門大学育成事業（Global Hub College）」が3年間の計画で実施されている。この事業の目的は海外進出した韓国企業の人材需要に対応した留学生教育（ブリッジ人材養成）を支援することであり、この事業により支援を受ける専門大学は、海外進出企業の現地での人材需要を把握し、協約形態で委託を受けて留学生に職業技術教育を実施することになる。この支援事業の予算は、年30億ウォン、3年間で90億ウォン（1校あたり総額10億ウォン程度を支援予定）とされ[9]、各大学は特化プログラムの開発と運営、海外進出企業及び大学との連携、留学生教育のインフラ構築等に補助金を活用できる（教育科学技術部，2010a）。

事業1年目の2010年は、32校（首都圏8校、非首都圏24校）の応募があり、選考を経て首都圏2校、非首都圏3校の合計5校が採択された。採択されたプログラムは、工学系（情報通信、自動車等）と社会サービス系（美容、経営情報等）が主で、連携する企業の所在地は中国とベトナムであった。2年目の2011年は、26校の応募に対し造船、自動車、コンピュータ等工学系のプログラムで4校が採択され、連携企業の所在地は中国、モンゴル、インドネシア、ベトナム、ネパール、フィリピン、インドの計7カ国であった。選考では「事業計画」と「留学生教育の運営基盤及び実績・能力」を50%ずつの割合で審査しており、それぞれの評価項目と指標は表4と表5の通りである。

採択されたプログラムは、外部評価（コンサルティング）と年次評価によってレビューされる。外部評価は、半期に1回、採択時の評価委員2名以上を含む5名程度の企業の専門家及び大学国際化の専門家により行われる。評価指標は採択大学に共通な「必須成果指標」と各大学が独自に定める「自己成果指標」の2種類があり、必須成果指標は、参加企業・学生の満足度、現地企業及び教育機関の交流協力実績、修了率の3つである。達成率が60%以下は支援取り消し、60～70%は補助金減額となり、年次評価の結果が上位の大学は補助金の増額（インセンティブ）が配慮される。支援事業終了年度には総合評価が行われ、成果報告書としてまとめられることになる（教育科学技術部，2010a）。

## 7．日本への示唆

### 7.1　民間資金導入による宿舎建設

留学生の受入れ拡大には、宿舎の整備・拡充は欠かせない。日韓ともに民間賃貸アパートにおいて特異な商習慣が存在しており、特に1～2セメスター程度滞在する交換・短期留学生にとっては、大学がそれを借上げ方式で提供しない限り、極めて利用しづらい。民間アパートの借上げはある意味簡便だが、やはり、キャンパス内に独自の宿舎を持つほうが教育的意義は大きい。韓国より先に、日本は国立大学の法人化を行ったが、実際には様々な規制や制限が残っており、民間企業のビジネスと直接連携した形での宿舎建設はできない状況にある[7]。国立大学は法人化のメリットを十分享受できない状況にあると言っても過言ではない。私立大学でも学校法人の公的な性格により様々な規制があり、この種の取組みは容易

表4　国際化拠点専門大学育成事業選考における評価指標及び配点

| 評価領域 | 評価項目 | 評価指標 | 配点 |
|---|---|---|---|
| 事業計画（50%） | 目標の適切性及び計画の効率性（30%） | 事業目標の妥当性及び実行計画の体系性 | 15 |
| | | 予算編成の合理性及び妥当性 | 5 |
| | | 事業の持続可能性 | 10 |
| | 大学の申請意志（10%） | 大学の行政・財政的申請計画 | 10 |
| | 事業の波及効果（10%） | 韓国人学生及び教員の国際化能力向上への寄与、参加大学及び機関・団体との協力への寄与、海外での大学活動能力向上への寄与等 | 10 |
| 運営基盤及び実績・能力（50%） | 留学生教育基盤（25%） | 留学生誘致のための海外協力基盤の適切性 | 5 |
| | | 留学生誘致及び管理実績 | 5 |
| | | 留学生管理専門担当組織運営及び福祉施設及び制度構築現況 | 5 |
| | | 韓国語教育能力（コンソーシアム機関の能力を含む）及び正規授業外の留学生教育・活動プログラム | 5 |
| | | 大学の全般的な国際化能力 | 5 |
| | 海外進出企業（または教育機関）との連係教育プログラム運営（25%） | 企業との実質的交流・協力実績 | 10 |
| | | 企業の需要に伴う教育課程開発・運営実績 | 5 |
| | | 連携プログラムの運営成果 | 5 |
| | | 連携プログラムの運営能力 | 5 |

出典：教育科学技術部（2011a）

表5　国際化拠点専門大学育成事業採択校の概要（2010年と2011年）

2010年

| 大学名 | 応募学科等 | 対象国 | 海外の連携企業 |
|---|---|---|---|
| 永進専門大学 | コンピュータ応用機械系列、電子情報通信系列、デジタル経営系列 | 中国 | サムソン電気他47件 |
| 明知専門大学 | 情報工学部（電気科、コンピュータ電子科）、語文学部（中国語科）、芸術体育学部（ビューティーアート科）、デザイン学部（産業情報デザイン科） | 中国、ベトナム | 現代重工業（江蘇現代南京自動車）他3ヵ所 |
| 釜山情報大学 | 自動車系列、電気自動化科、電子科、e-経営情報系列、ファッション演出デザイン科 | 中国 | 青島服装有限公司他21ヵ所 |
| 済州漢拏大学 | e-経営情報科 | 中国 | 上海高楽国際物流有限公司他22件 |
| 水原科学大学 | 航空観光科、ビューティーコーディネーション科（観光・文化サービス分野） | 中国 | アシアナ航空中国支店他5ヵ所 |

2011年

| 大学名 | 応募学科等 | 対象国 | 海外の連携企業 |
|---|---|---|---|
| 巨済大学 | 造船科、船舶電気課、造船情報技術学部、機械工学科 | 中国 | STX大連造船有限公司等計6件 |
| 京畿科学技術大学（旧:京畿工業大学） | 機械自動科及びIT経営分野 | 中国、モンゴル、インドネシア、ベトナム | LG電子テジュ、天津法人等45件 |
| 大邱科学大学 | コンピュータ情報科、情報通信科、半導体電子科、宝石ジュエリー科、測地情報科、建築インテリア科 | 中国、ネパール | 延吉世宗ソフト開発有限公司等4ヵ所 |
| 大元大学 | 自動車系列、電気電子系列、社会福祉科 | 中国、フィリピン、インド | 北京日進汽車系統有限公司等8ヵ所 |

出典：教育科学技術部（2010b, 2011b）

ではない。併せて、日本は900兆円とも言われるOECD諸国で最大の公的債務を抱え、高等教育の予算削減が続く中、将来、政府の国際教育関連補助金の大幅な削減も予想される。以上のようなことから、規制緩和を含めた政策的支援により、民間企業との連携及び民間資金の導入（投資）を促進し、低廉かつ質の高い宿舎を大学が建設しやすくすることは有効な方策の一つと言える。ただし、日韓の金利の違い（金利の低い日本に対して、金利の高い韓国[8]）及び民間賃貸アパートの家賃相場変動の違い（デフレーションで家賃相場が安定している日本に対して、家賃相場が上がり続けている韓国）などから、韓国のBTO方式やBTL方式による大学宿舎の建設が日本でも有効に機能するとは言えない面もある。しかしながら、本来この種の民間資金導入による取組は、金利や調達コストの損得だけでなく、従来の手法に比べ、より効率的、効果的な事業運営方法を新たに開発することこそが主たる目的とされ、その役割を事業実施の中核となるSPCが担っているといえる。言い換えると、金利など外的な要因に関する短期的な視点だけでこの種の事業形態を考えるのではなく、長期的な視点で大学経営における新しいビジネスモデルの開発と導入（政府の予算・補助金が減っていく中で、どう新たなリソースを開拓し、どのような新しい大学マネジメントの手法が導入できるか）という視点から取組むべきであろう。

### 7.2　企業との協約によるオーダーメイド型教育

奨学金やインターンシップ等企業が大学と連携して行う留学生支援について、日韓に共通する部分も多いが、就職に関わるところで大きな違いが見られる。日本の場合、就職については職業選択の自由を尊重する考え方や各種規制があることなどから、入学時に就職先が決まる留学生教育プログラムはほとんど行われていない。また、日本企業（特に大企業）が国内で留学生を採用する際は、日本人学生と同じ枠組みでの処遇となることが多く、海外でのブリッジ人材としてのキャリアパスを保証した採用は少ない。よって、そのような希望を持った留学生の就職にうまく対応できていないだけでなく、将来母国に転勤したいという希望が叶えられる可能性が低いことを後に知って、早期離職を招く事例も見られる。

留学後は母国等に所在する韓国企業の支社や現地法人に就職できるオーダーメイド型教育は、留学希望者から見ると将来設計が明確になり、企業にとっては社員教育を大学に委託しつつ、即戦力を採用することが可能となる。さらに、大学にとっては、就職が保証されるプログラムとして目的意識の高い留学生を獲得できる。韓国と同様に多くの企業が海外に進出している日本にとって、

オーダーメイド型教育のように自国の言語や文化に習熟している留学生をブリッジ人材として養成するプログラムは、留学生、企業、大学それぞれのニーズをうまく調和させることが可能であることから、導入について検討されるべきであろう。

## 注

（1）代表的なものが、1994年に制定された「民間資本のインフラ整備に対する投資促進法」であり、それが97年のアジア通貨危機の影響を受けて、99年の法律改正ではPPI（Private Participation in Infrastructure）法となり、インフラ事業に投資する民間企業に対して、政府が一定程度の収入を保証する仕組みが導入された。

（2）ここでの事例報告に記述されている内容の多くは、2010年8月22日から25日までに行った各大学への聞き取り調査で収集した情報による。

（3）SKグループと呼ばれる韓国の財閥系企業で、繊維、石油精製や通信の会社を軸に持っている。特に通信部門では、傘下のSKテレコムが韓国携帯電話業界の最大手に成長している。

（4）ウォンから円の公示交換レートで換算すると次のようになる。150万～160万ウォン＝11.0万円～11.7万円、37.5万ウォン～40万ウォン＝27,604円～29,444円（1ウォン＝0.07円：2011年6月27日現在）

（5）2010年、ソウルの大学生26.9万人中、半分を越える14.1万人余りが地方出身であると集計されている。

（6）1,628億ウォン＝114億円（1ウォン＝0.07円：2011年6月27日現在）

（7）例えば、国立大学の敷地の一角にビルを建て、1階は商店に賃貸すると共に、低層階は企業による有料老人ホームとし、その二つからの収益により高層階に配置する学生向け宿舎の宿舎料を安く設定する、あるいは宿舎の建設費を返済していくというような仕組みは、現在のところ「民業圧迫」を招くという理由などから許可されていない。

（8）2011年3月10日現在、日本の長期プライムレート1.60%に対し、韓国の政策金利は3.00%。

（9）30億ウォン＝2.1億円、90億ウォン＝6.3億円、10億ウォン＝0.7億円（1ウォン＝0.07円：2011年6月27日現在）

## 引用文献


チョンドンウク・パクユンス（2010年9月27日）「大学，ホテル式寄宿舎建設ブーム，ヘルスクラブ・カフェ・ギャラリー…民資建設で施設良いが2人1室1学期に150万ウォン下宿費より高くて負担」毎日経済新聞 http://news.mk.co.kr/newsRead.php?year=2010&no=520225（2010年10月18日閲覧）

チョンヨンギュン（2009年10月30日）「中国で就職する中国の大学生が韓国留学するのはなぜ？」東亜日報 http://news.donga.com/3/all/20091030/23780158/1（2011年6月27日閲覧）

福田隆之（2008）「韓国におけるPFI制度とインフラファンドのビジネスモデル・役割」『NRIパブリックマネジメントレビュー』64，pp.1-8.

韓国専門大学教育協議会（2011）「専門大学の概況」http://www.kcce.or.kr/college/college_index.jsp（2011年6月27日閲覧）

キムドンヒュン（2011年2月16日）「地方出身大学生，伝貰（チョンセ）難に泣きべそ“寄宿舎入居3浪生”」ソウル新聞 http://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20110216008022（2011年3月1日閲覧）

教育科学技術部（2010a）「国際化拠点専門大学育成事業実施計画発表」http://www.mest.go.kr/web/1126/ko/board/view.do?bbsId=192&boardSeq=16154（2011年6月27日閲覧）

教育科学技術部（2010b）「海外に進出した企業の現地職員，専門大学が教育する」http://mest.korea.kr/gonews/branch.do?act=detailView&dataId=155549260&sectionId=b_sec_2&type=news&currPage=74&flComment=1&flReply=0（2011年6月27日閲覧）

教育科学技術部（2011a）「2011年海外進出企業連携外国人留学生教育先導専門大学育成事業実施計画発表」http://www.mest.go.kr/web/1126/ko/board/view.do?bbsId=192&boardSeq=20572（2011年6月27日閲覧）

教育科学技術部（2011b）「海外に進出した企業の現地職員，専門大学が教育する」http://mest.korea.kr/gonews/branch.do?act=detailView&dataId=155751843&sectionId=b_sec_2&type=news&currPage=9&flComment=1&flReply=0（2011年6月27日閲覧）

教育施設民間投資支援センター（2010）『教育施設民間投資支援センター（EDUMAC）の紹介パンフレット』EDUMAC.

Ministry of Strategy and Finance（2010）“Korean PPI System,” Seoul: Ministry of Strategy and Finance, http://ppi.mpb.go.kr/ppi/implementationSchemes_BTL.jsp?conn_jspnm=implementationSchemes_BTL.jsp（Retrieved August 4, 2010）.

永進専門大学（2011）「オーダーメイド型教育」http://www.yjc.ac.kr/www/main/（2011年6月27日閲覧）

# 日本語プレースメントテストにおける聴解テスト項目の分析

## An Analysis of the Japanese Listening Placement Test

渡部　倫子（広島大学）
Tomoko WATANABE（Hiroshima University）

**要　旨**

本稿では、1）日本語プレースメントテストにおける聴解テスト項目は受験者の能力を適切に測っているか、2）日本語プレースメントテストによるクラス分けは聴解テスト項目と文法テスト項目にどの程度影響されるのかを解明し、その結果からプレースメントテストの改訂点を論じた。被験者は岡山大学で日本語を学んでいる留学生 405 名である。古典的テスト理論による分析の結果、聴解テスト項目、文法テスト項目共に、高い信頼性係数が得られた。また、聴解テストと文法テストによってクラス分け結果を十分に予測できることが分かった。一方で、より適切なクラス編成のためには、聴解テスト項目に弁別力が高く項目容易度が低い項目を加え、全体的な容易度を下げる必要があるという課題が見つかった。
［キーワード：プレースメントテスト、日本語、聴解、古典的テスト理論］

**Abstract**

In this paper, I propose points of revision in the Japanese language placement test based on the following points,

1) The efficiency of listening test items to evaluate the candidates' ability,
2) How listening test items and grammar test items influence the classification of candidates based on the placement test.

The participants in this study are 405 international students studying Japanese language at Okayama University. Classical test analysis was utilized to analyze the data. The results show that both listening test items and grammar test items have a high reliability coefficient. When the result of dividing classes was predicted, it was found that listening test items and grammar test items were significant predictors. However we need to add in listening test items which are high in item discrimination and low in item facility and to make the overall test a little more difficult.
［Key words: Placement test, Japanese language, Listening, Classical Test Theory］

## 1．研究の目的

言語テストは、その目的から集団基準準拠テストと目標規準準拠テストに分けられる。前者は受験者の総合的な習熟度を測定することが目的であり、各受験者のテストスコアは受験者全体のスコアと相対的に解釈される。一方、目標規準準拠テストは、明瞭な学習事項を各受験者がどの程度習得できたかを測定することが目的である。そのため、テストスコアは他の受験者と比較されることなく絶対的に判断される（Brown, 2005）。集団基準準拠テストの一つであるプレースメントテストは、習熟度別のクラス編成を行い、より充実した教育を提供することを目的としている。Wall, Clapham & Alderson（1994）によると、既存のプレースメントテストは二つに大別される。TOEFL や日本語能力試験のような習熟度テスト（Proficiency test）をプレースメントテストに用いる場合と、言語プログラムの特色を反映したプレースメントテストを開発する場合である。日本国内の大学の日本語プログラムでは、習熟度テストの成績を参照しつつも、後者のプレースメントテストを実施していることが報告されている（2. 先行研究を参照）。習熟度テストは多様な受験者集団の幅広い言語能力を測ることを目的としているため、言語プログラムのプレースメントテストとして使用しても、分布が偏りクラス分けが適切に行えない可能性があるためであろう。しかし、教育機関独自に開発したプレースメントテストの場合、その妥当性と信頼性が十分に検討されていない場合がある。また、日本語プレースメントテストの具体的な実施方法や改善方法は、

まだ十分周知されているとはいえない。

そこで本稿では、岡山大学日本語プログラムで開発されたプレースメントテストを古典的テスト理論（Classical Test Theory）に基づいて分析し、その結果から改訂点を論じることを目的とする。古典的テスト理論は1920年代に登場した集団準拠のテスト理論であり、正答数とその合計点を標準化することでテストを測定する。なお、古典的テスト理論にはない利点を持つことが指摘されているラッシュモデルによる分析は次稿に譲ることにする[(1)]。

## 2．先行研究

日本国内の大学において、プレースメントテストに聴解テスト項目を採用している日本語教育機関は少なくない。宮内・平田・小山（2007）は関西外国語大学留学生別科のプレースメントテスト用リスニング項目の新旧をそれぞれ分析し、一つ一つの項目の改善をはかっている。旧リスニング項目の分析から、問題数が少ないため信頼性係数が低いこと、レベル1（ゼロ初級）～6（上級）のうち、4と5を識別するための難しい問題が足りないこと、比較的長いダイアログを聞いてその内容に当てはまる正解を選ぶ形式は、項目弁別力が低いこと、「テスト項目に依存せず受験者の能力値を算出できるモデル」に適合しないテスト項目があること、リスニング項目の基準点を機械的に適応すると、文法テスト得点よりも低いレベルにプレースされる傾向があることが分かった。これらを改善し、問題数を増やした新リスニング項目では、若干の改善がみられたものの、依然としてリスニングテストの基準点を機械的に適応してレベルを識別するには限界があると結んでいる。新リスニング項目は2つのセクションからなり、セクションⅠは短い会話から簡単な情報を把握する多肢選択問題（2つの会話、各7問）、セクションⅡは会話の一部である質問文に対して適切な返答を選択する問題（6問）の計20問である。桜田（1993）は金沢大学留学生センターのプレースメントテストの聴解テスト項目を分析している。聴解テストはミニマルペアの聞き分け（45問）、ディクテーション（15問）、短い会話から簡単な情報を把握する多肢選択問題（問題数は非公開）からなる。それぞれの結果から、聴解テスト得点が必ずしも日本語能力に比例しているとは限らず、プレースメントテストとして適切とは言えないと結んでいる。

また、プレースメントテストにおける聴解テスト項目とその他の項目（文法、語彙、読解など）の関係を検討した研究もある。今村（2001）は一橋大学留学生センターのプレースメントテスト（漢字語彙、聴解、文法）を分析し、聴解テスト項目は全体的にレベルの識別力が低かったものの、聴解テスト項目の信頼性係数は高く、聴解テスト項目とその他のテスト項目に高い相関があることを明らかにした。聴解テストは、短い会話を聞き、会話の内容に合った答えを選択肢から選ぶタイプ1（24問）と、ひとまとまりの長いモノローグを聞き、内容に合った文を選ぶタイプ2（6問）から構成されている。奥野・丸山・四方田（2008）は横浜国立大学留学生センターのプレースメントテスト（文法・聴解、読解、漢字・語彙）を分析し、聴解テスト項目は各科目と弱い相関があること、その他の科目間には強い相関があることを報告している。なお、聴解テスト項目の具体的な内容は公開されていない。三枝（1986）は筑波大学留学生センターのプレースメントテスト（聴解、文字、語彙、文法、読解）を分析し、聴解と文法は正答率が高く、高得点に偏った分布であること、全体的に正規分布していないこと、聴解とその他テスト項目との相関係数は高かったものの、聴解テストの信頼性係数だけが.90に満たないことを明らかにした。聴解テスト項目は、テープの声と同じ単語もしくは文を選ぶもの（10問）、テープの4つの会話文から最も適当なものを選ぶもの（5問）、テープを聞いて該当する絵を選ぶもの（5問）、会話を聞いて、その内容と一致する文を選ぶもの（15問）、長文を聞いて質問に答えるもの（10問）から成る。小森（2011）は九州大学留学生センターのプレースメントテスト項目（文法、聴解、読解、漢字）を分析し、同大学の日本語コースのクラス分けを予測するテスト項目がなんであるかを検討している。重回帰分析の結果、文法と聴解を説明変数とする予測モデルが求められ、この2科目で日本語コースのレベルの77％を説明できるとしている。中でも文法はもっとも有力なレベル分けの指標であり、初級においては文法のみを説明変数とするモデルが求められた（$R^2$ = .88）。聴解テスト項目は旧日本語能力試験を踏襲しており、選択肢が絵や文字で提示される項目と選択肢が音声のみで提示される問題で構成されている（全21問）。

以上の先行研究から、国内の大学が報告している聴解テスト項目の形式は様々であることが分かる。また、聴解テスト項目とその他のテスト項目の関係については、文法テスト項目よりも相関係数が低い傾向があるようだ。あくまでも文法テスト結果を基準にクラス分けをし、聴解テスト結果は参考資料にしているケースもあるため、聴解テスト項目はこれからも改訂作業を繰り返す必要があることが分かる。

本稿で分析をする岡山大学日本語プログラムのプレースメントテストでは、2007年度までは文法、作文、聴解、会話等のテストのうち、複数の種類のテストを実施してきたが、2008年度からは文法と聴解のテストが実施されている。このうち、文法テストは2005年と2009年前期に改訂されたが（坂野，2009）、その後の見直しは行われ

ていない。また、聴解テストは2008年以降、一度も改訂されていないという問題があった。そこで、渡部(2011)では、2010年と2011年に実施されたプレースメントテスト（文法テスト項目と聴解テスト項目）を分析し、テスト項目の信頼性が高いこと、聴解テストと文法テストの得点が正の相関関係であることを明らかにした。一方、改訂すべき点として、テスト全体の項目容易度を下げること、聴解テスト改訂のための再分析の必要性が示された。

以上の改訂の経緯をふまえ、本稿では1）聴解テスト項目は受験者の能力を適切に測っているか、2）プレースメントテストによるクラス分けは聴解テスト項目と文法テスト項目にどの程度影響されるのか、を研究課題とする。

## 3．調査方法

調査の目的は、2008年から2011年に岡山大学日本語プログラムで実施されたプレースメントテストにおける聴解テスト項目を分析し、前節で述べた2つの研究課題を解明し今後の改訂の参考とすることである。岡山大学日本語プログラムは、岡山大学の留学生（主に研究生、大学院生、交換留学生）を対象としている。日本語既習者に対しては、各学期開始前にプレースメントテストを実施している。初級1、初級2、中級入門、中級1、中級2、上級の6レベルがあり、それぞれ、週4回（1回90分）開講されている。

プレースメントテストはオンライン化されており、聴解テスト、文法テストの順に実施される（坂野他, 2010）。聴解テストは、旧日本語能力試験2級、3級、4級の過去の問題から、各5問、計15問が採用されている。聴解テストの開始前に例題を行い、ヘッドフォンの音声や解答方法の確認を行う。その後、15問のテストとなるが、問題は1回流すのみで、途中で止めることはできない。テスト終了後、「解答終了」のボタンを押すと、次の文法テストの説明画面に移動する。問題は音声による多肢選択問題で、回答は4つの選択肢からなる。

文法テストは、全80問である。大きく2つのセクションに分けられており、セクション1（第1問-第40問）の終了後、自動採点が行われ、セクション1及び聴解テストの合計点が一定以上あれば、次のセクション2（第41問-第80問）に進む。点数が足りなければ、これで終了となる。文法テストの問題については、旧日本語能力試験2級、3級、4級の問題から選んだもの、旧日本語能力試験の問題から語彙等を部分的に変えたもの、岡山大学で独自に作成したものがある。

クラス分けは聴解テストと文法テストの総合点によって行われる。聴解テスト＋文法テストのセクション1（第1問-第40問）の合計点が0-18点なら初級1、19-31点なら初級2と判定される。32点以上なら、文法テストの第40問以降を受験することができる。そして、聴解テスト＋文法テストのセクション1とセクション2（第1問-第80問）の合計点が32-57点なら中級入門、58-69点なら中級1、70-82点なら中級2、83点以上なら上級と判定される。

本研究における受験者は岡山大学に在籍する留学生で、2008年から2011年までの間にプレースメントテストを受けた者405名である。分析にはRを用いる。Rは統計計算とグラフィックスのための言語・環境である。データ操作、計算、そしてグラフィックス表示のためのソフト機能の統合されたまとまりともいえる。多くのユーザーはRを統計システムだと考えているが、開発者は「Rは環境であり、その中で統計的手法が実装されている」と考えている（RjpWiki, 2004）。無料でダウンロードできるRを利用することで、効率的に且つ経済的にテスト結果を処理する方法を提案する。なお、本研究で用いたRのバージョンは2.14.0である。

## 4．結果と考察

プレースメントテスト結果の要約とテスト項目の内的一貫性（クロンバックのα係数）を表1に示す[(2)]。この表から、プレースメントテストの信頼性が高いことが明らかになった。

表1　記述統計量と内的一貫性による信頼性の推定（$n$ = 405）

| | 平均値 | 標準偏差 | α係数 |
|---|---|---|---|
| 聴解テスト（15問） | 9.01 | 3.71 | 0.83 |
| 文法テスト（80問） | 46.69 | 17.95 | 0.96 |
| 総合得点（95問） | 55.70 | 20.27 | 0.96 |

次に、聴解テスト項目（以下、L1～L15）の良し悪しを判断するために、項目容易度と項目弁別力（項目弁別指数、点双列相関係数）を算出した（表2）。項目容易度は「（その項目に正答した人数）÷（受験した人数）」で算出され、最適な範囲は.30～.70であるといわれている。項目弁別指数（UL指数）は、得点の上位27％の正答率と下位27％の正答率の差である。項目弁別指数は、.40以上がとてもよい項目、.30から.39がよい項目であるが改良が必要かもしれない項目、.20から.29は改良が必要な項目、.19以下はよくない項目で削除するか作り直すことが必要な項目とされている（Brown, 2005：p.75）。図1は得点の上位45人群（high, 27％）の正答率と下位群45人（low, 27％）の正答率の差を視覚化したものである。もう一つ、項目弁別力を示すものとして点双列相関係数がある。これは、テストの各項目がテストの総合

表２　聴解テストの項目容易度、項目弁別指数、点双列相関係数

| | L1 | L2 | L3 | L4 | L5 | L6 | L7 | L8 | L9 | L10 | L11 | L12 | L13 | L14 | L15 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 項目容易度 | 0.88 | 0.29 | 0.68 | 0.85 | 0.86 | 0.61 | 0.60 | 0.74 | 0.57 | 0.58 | 0.72 | 0.29 | 0.57 | 0.44 | 0.28 |
| 項目弁別指数 | 0.40 | 0.42 | 0.73 | 0.46 | 0.38 | 0.81 | 0.82 | 0.41 | 0.74 | 0.78 | 0.63 | 0.71 | 0.76 | 0.80 | 0.38 |
| 点双列相関係数 | 0.49 | 0.36 | 0.61 | 0.56 | 0.46 | 0.66 | 0.69 | 0.42 | 0.61 | 0.64 | 0.58 | 0.57 | 0.62 | 0.59 | 0.34 |

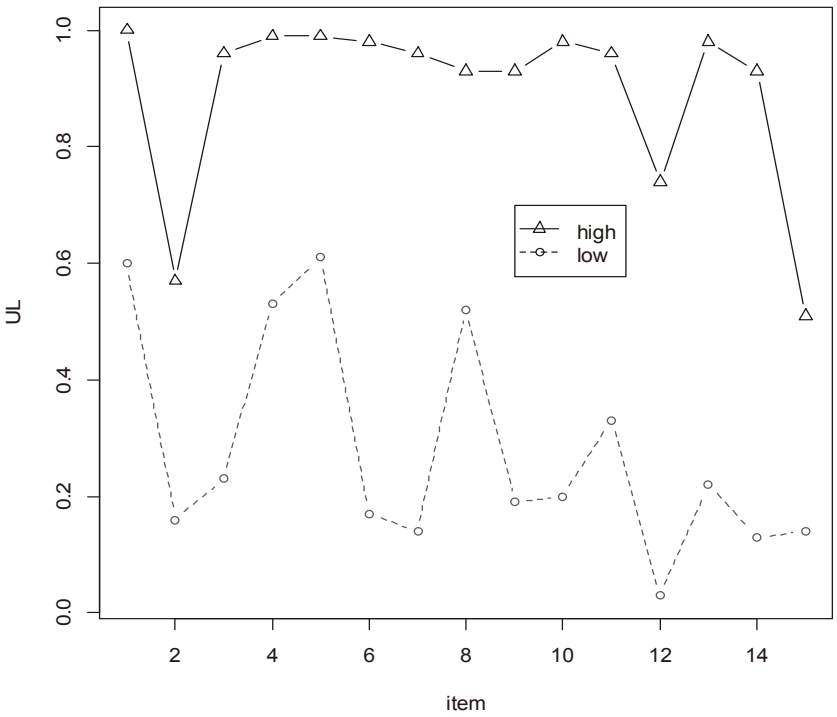



図１　聴解テストの項目弁別指数

得点とどの程度関連があるかを示す。一般的には、.00 ～± .20 をほとんど相関がない（.00 は無相関）、± .20 ～ ± .40 を低い（弱い）相関がある、± .40 ～± .70 をかなり（比較的強い）相関がある、± .70 ～± 1.00 を高い（強い）相関がある（＋ 1.00 は完全な正の相関、－ 1.00 は完全な負の相関）と解釈する。

表２と図１から、聴解テストの項目容易度は、L1、L4、L5、L8、L11 が最適な範囲よりも高く、L2、L12、L15 がやや低いことが分かった。項目容易度が高すぎる項目が多いという問題点が明らかになった。項目弁別指数は、L5、L15 が基準値の .40 を下回っていた。点双列相関係数からは、テストの総合得点と L2、L15 には低い相関があり、その他の項目には全て比較的強い相関があることが明らかになった。以上の項目（L1、L2、L4、L5、L8、L11、L12、L15）は改良を検討すべきである。

次に、得点ごとの人数の分布を視覚化するため、聴解テスト（SumL）、文法テスト（SumG）、総合得点（Sum）、クラス分け結果（Level）の４つの変数間の関係を図２に示した[3]。図２の Level 上方の１－６は、初級１、初級２、中級入門、中級１、中級２、上級レベルに対応している。まず、図２中の棒グラフ（度数分布）に注目してほしい。すべて正規分布に近いことから、クラス分けが適切に行えるプレースメントテストであると言える。だたし、各テストはやや右寄りの分布になっている。より適切なクラス編成のために、項目弁別力が高く項目容易度が低い項目を加え、全体的な容易度を下げる必要がある。また、聴解テスト、文法テスト、総合得点、クラス分け結果の４つの変数間の関係を解明するため、図２中の右上に相関係数を、左下に散布図を示した。各図の x 軸と y 軸には棒グラフに記載されている変数名（SumL、SumG、Sum、Level）が対応している。例えば、0.56 は文法テストと聴解テストの相関係数を示している。また、左下左端の散布図の x 軸は聴解テスト（SumL）、y 軸はクラス分け結果（Level）である。図２から、文法テストと総合得点、文法テストとクラス分け結果に強い線形的相関があり、先行研究と同様に、聴解テストとその他の変数間にも比較的高い正の相関が認められた（今村，2001；三枝，1986）。

そこで、小森（2011）と同様に重回帰分析を用いて、聴解テスト、文法テストのそれぞれの得点を用いてクラス分け結果を予測することにした。まず、ステップワイズ法による重回帰分析を用いて変数選択をした[4]。

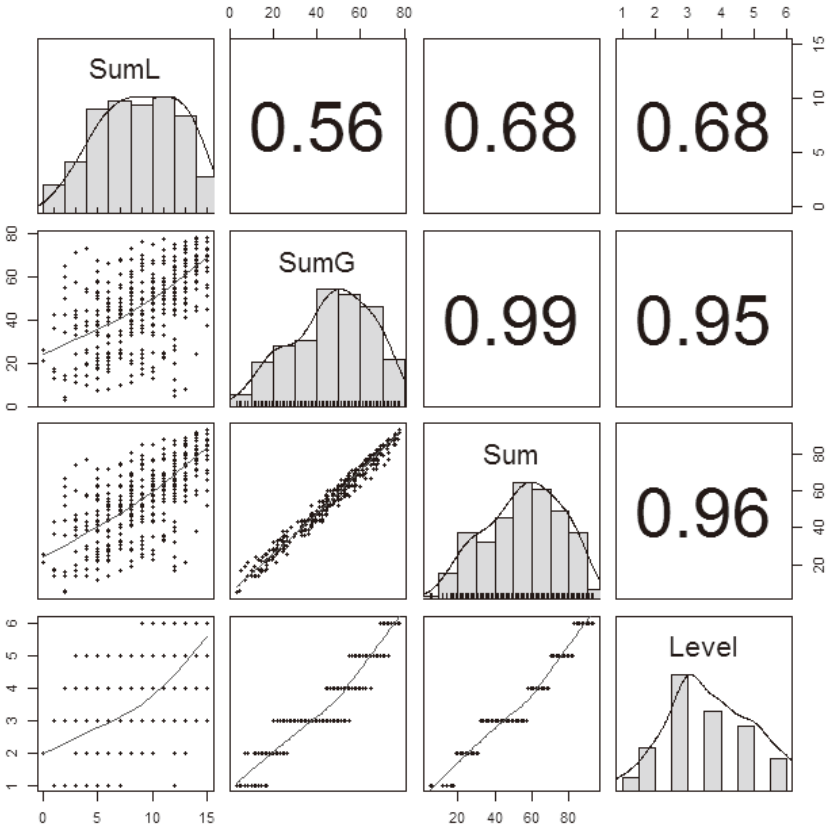



図２　散布図行列

表３　日本語レベルを従属変数とした重回帰分析の結果

| 変数 | 偏回帰係数 (*B*) | 標準誤差 (*SEB*) | 標準偏回帰係数 (β) | *p* 値 |
|---|---|---|---|---|
| 聴解テスト | 0.08 | 0.01 | 0.22 | 13.44* |
| 文法テスト | 0.06 | 0.00 | 0.83 | 50.85* |
| 切片 | 0.25 | 0.05 | -0.03 | 4.90* |

*$p$<.001

AIC の基準によるステップワイズ法を採用した重回帰分析の結果、聴解テストと文法テストの両者を説明変数として使った式が最適であることが分かった。以上の重回帰分析の結果を表３にまとめた[5]。

聴解テストと文法テストを用いた回帰式は次のようになった。

クラス分け結果＝ 0.25+0.08×聴解テスト+0.06×文法テスト

この回帰式の当てはまりの良さを示す決定係数は $R^2$ =.93 であった（p<.001）。このことは、聴解テストと文法テストによるクラス分け結果の予測力がきわめて高いことを意味する。

最後に、念のため聴解テストと文法テストそれぞれを説明変数とし、単回帰分析を行った。回帰式は次のようになった。

クラス分け結果＝ 1.56+0.24×聴解テスト（$R^2$ = .46, $p$<.001）
クラス分け結果＝ 0.52+0.07×文法テスト（$R^2$ = .90, $p$<.001）

以上の分析結果から、聴解テストと文法テストはともにクラス分け結果に有意な影響を及ぼしており、両テストを併用した式がクラス分けには最適であることが分かった。聴解テストと文法テストを説明変数とする予測モデルの予測力は、小森（2011）の 77％を上回る 93％であり、極めて高い。また、図２の左下左端、聴解テスト（SumL）とクラス分け結果（Level）の分布をみると、初級２から中級２までの各レベル内には、様々な聴解力の受験者が存在しており、その特徴は文法テストよりも顕著である。聴解テストのみではクラス分け結果の予測力が低いことからも、岡山大学で実施されている日本語プログラムのプレースメントテストにおいては、聴解テストと文法テストを併用したほうがいいと結論付けられる。

## 5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、岡山大学で実施されている日本語プログラムのプレースメントテストにおいて、1）聴解テスト項目は受験者の能力を適切に測っているか、2）プレースメントテストによるクラス分けは聴解テスト項目と文法テスト項目にどの程度影響されるのか、を解明し、その結果からプレースメントテストの改訂点を論じることであった。1）については、岡山大学で実施されている日本語プログラムのプレースメントテストの結果、聴解テスト項目、文法テスト項目共に、高い信頼性係数が得られた。2）については、聴解テストと文法テストはともにクラス分け結果に有意な影響を及ぼしており、聴解テストと文法テストを説明変数とする予測モデルの予測力が極めて高いことが分かった。しかし、より適切なクラス編成のためには、聴解テスト項目に弁別力が高く項目容易度が低い項目を加え、全体的な容易度を下げる必要があるという課題も明らかになった。

ただし、本稿で採用した古典的テスト理論には、受験者の集団によって個々の評価が左右されるという限界がある。次稿では、この限界を超える理論であるラッシュモデルによる分析を行う。その際、機能していない錯乱肢を持つ項目がないかについても検討する。また、学習者特性（漢字圏学習者か非漢字圏学習者か）や解答形式の漢字要因がテストに与える影響についても分析する。種類の異なるテスト理論に基づいてプレースメントテストを分析し、テスト得点を左右する様々な要因を考慮することで、より適切に受験者能力を測ることができるテスト項目に改訂する。日本語教育の現場において、より良いテストの作成は大変重要な課題である。今後も、教育機関独自に開発したプレースメントテストの検討を通して得られた知見を共有し、日本語プログラムの特色を最大限考慮したテスト開発の一助としたい。

### 注

（1）ラッシュモデルはテスト項目に難易度パラメータを付加することによって、どのような異なったテストを用いても、どんな受験者集団に実施しても、受験者の能力とテスト項目の性質（難易度、精度など）を示すことができるという利点がある。日本語プレースメントテストをラッシュモデルで分析した研究は、坂野（2006, 2009）、宮内・平田・小山（2007）がある。

（2）テスト項目の具体的な分析方法を紹介する。R で基礎統計量を算出する場合、パッケージ psych を読み込み、describe 関数を用いる。パッケージとは R 言語のプログラムを配布用の形式に保存したものである。内的一貫性（クロンバックの α 係数）は alpha 関数を用いる。コマンド例は渡部（2011）を参照のこと。

（3）R で散布図行列を出力する場合、パッケージ psych を読み込み、pairs.panels 関数を用いる。

（4）R を用いてステップワイズ法による変数選択をする際は、パッケージ MASS を読み込み、関数 step を用いる。関数 step は、AIC（Akaike's Information Criterion）を基準に最適な回帰式を選択することが出来る。最初にすべての説明変数候補を使った式を推定し、AIC が上がるようにひとつずつ変数を抜いて行く。どれを抜いても AIC が下がるなら、そこでストップする。R を用いてステップワイズ法による変数選択する場合の＜コマンド例 1 ＞を以下に示す。1 行目でパッケージ MASS を読み込んだのち、ptest という名前のデータセットを指定する。2 行目はクラス分け結果を従属変数に聴解テストと文法テストを説明変数とした重回帰分析を行い、その結果を Jlevel.lm という箱の中に入れることを意味する。さらに 3 行目で変数選択のためのステップワイズ法による分析を行い、その結果を result.stepwise という箱に入れる。ステップワイズ法による分析結果の詳細は 4 行目のコマンドで表示される。

＜コマンド例 1 ＞

```
>library(MASS)
>Jlevel.lm<-lm(Level ~ . , data = ptest)
>result.stepwise<-step(Jlebel.lm)
>summary(result.stepwise)
```

また、＜コマンド例 1 ＞で求められた回帰式の当てはまりの良さがどの程度であるかは、回帰分析の要約情報から読み取れる。

＜コマンド例 2 ＞

```
> summary(Jlevel.lm)
```

（5）R の関数 lm では標準偏回帰係数は求められない。そのため、＜コマンド例 3 ＞のように、データセットを関数 scale を使って標準化したうえで、関数 lm を用いるとよい。

＜コマンド例 3 ＞

```
> ds<-data.frame(scale(ptest))
> lm(Level ~ . , ds)
```

### 謝辞

貴重なデータを提供してくださった岡山大学言語教育センターに心から御礼申し上げる。

### 引用文献

青木繁伸（2009）『R による統計解析』オーム社 .

青山眞子・廣利正代・野口裕之（2003）「日本語能力試験の因子分析的検討」『日本語国際センター紀要』第 13 号, pp.19-28.

今村和宏（2001）「プレースメントテスト改良のための統計分析」『一橋大学留学生センター紀要』第 4 号, pp.19-37.

奥野由紀子・丸山千歌・四方田千恵（2008）「プレイスメント・テストと学部中級日本語クラスに関する報告」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』15, pp.75-92.

小森和子（2011）「プレースメントテストのオンライン化の試みと問題項目の分析評価」『九州大学留学生センター紀要』19, pp. 89-106.

三枝令子（1986）「プレースメント･テストの統計的処理の試み」

『筑波大学留学生教育センター日本語教育論集』第 2 号，pp. 171-192.

桜田千采（1993）「プレイスメントテストと聴解力」『金沢大学留学生教育センター紀要』2，pp.51-57.

静哲人（2007）『基礎から深く理解するラッシュモデリング 項目応答理論とは似て非なる測定のパラダイム』関西大学出版部 .

坂野永理（2006）「Rasch モデルによる漢字プレースメントテストの改良」『日本テスト学会誌』2(1)，pp.91-100.

坂野永理（2009）「日本語コース文法プレースメントテストの分析」『大学教育研究紀要』第 5 号，岡山大学国際センター，pp.33-42.

坂野永理・渡部倫子・大久保理恵（2010）「オンライン日本語プレースメントテストの開発」『大学教育研究紀要』第 6 号，岡山大学国際センター，pp.107-117.

宮内俊慈・平田裕・小山揚子（2007）「プレースメント用リスニングテスト改善報告」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集　特集：小山揚子教授退職記念』16，pp.15-35.

渡部倫子（2011）「R を利用した日本語プレースメントテストの分析－古典的テスト理論による分析－」『広島大学日本語教育研究』第 21 号，広島大学大学院教育学研究科／教育学部日本語教育学講座，pp.25-32.

Brown, J. D.（2005）*Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment*（New ed.）. New York: McGraw Hill.

Rasch, G.（1960/80）*Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*.（Copenhagen, Danish Institute for Educational Research.）Expanded edition with foreword and afterword by B. J. Wright.（1980）. Chicago: The University of Chicago Press.

RjpWiki（2004）「What is R?（R とは？）」< http://www.okada.jp.org/RWiki/?RjpWiki>（2012 年 10 月 15 日閲覧）.

Wall, D., Clapham, C., & Alderson, J. C.（1994）. “Evaluating a placement test”. *Language Testing*, 11(3)，321-344.

# コーパスを使った述語否定形「ません」と「ないです」の使用実態調査

## A Corpus-based Study on the Negative Predicate Forms “*masen*” and “*nai desu*”

坂野　永理（岡山大学言語教育センター）
Eri BANNO（Language Education Center, Okayama University）

**要　旨**

本稿では、「国会議事録」「Yahoo 知恵袋」「書籍」の三種類のコーパスを使い、述語否定形の「ません形」と「ないです形」の使用実態調査を行った。調査の結果、三種類全てで全体数においては「ません形」の使用が多かったが、その割合には違いが見られた。また、「ないです形」の使用率は名詞・形容詞文の方が動詞文に比べ高いこと、本動詞アルの方が一般動詞に比べ高いこと、「ないです形」には終助詞が後につくことが多いことなどの結果も得られた。

調査結果と先行研究から、言語使用は調査する媒体により大きな違いがあり、正確な実態把握のためには多様なデータを調査する必要があることが示された。また、「ません形」と「ないです形」の使い分けは、話し言葉と書き言葉の違いではなく、改まり度によるものであることが示唆された。さらに、教科書で扱われている形と言語使用実態には差があることも示され、使用実態に即した日本語教育の必要性が唱えられた。

［キーワード：「ません」、「ないです」、述語否定形、コーパス、改まり度］

**Abstract**

This paper examines which of two types of the Japanese negative predicates, the “*masen* form” and the “*nai desu* form”, are used in the three different corpora, “*Kokkai Gijiroku* (Proceedings of the Diet) ”, “Yahoo *Chiebukuro* (online message board) ”, and “*Shoseki* (books)”. The results indicate that the “*masen* form” is used more than the “*nai desu* form” in all the three corpora, but the usage ratio was different among the corpora. The results also show that “*nai desu* forms” are used more when they follow nouns and adjectives rather than verbs, and when they follow the verb *aru* rather than other verbs, and that “*nai desu* forms” are often followed by sentence-ending particles.

The results of this study and previous studies suggest that various data should be investigated in order to understand actual language use. The author also suggests that whether we use the “*masen* form” or the “*nai desu* form” cannot be explained by the difference between spoken and written language, but is decided by levels of formality. Furthermore, it is pointed out that the negative forms introduced in Japanese language textbooks are not consistent with the research results, and that actual language use should be taken into account.

［Key words: *masen*, *nai desu*, negative predicate, corpus, levels of formality］

## 1．はじめに

近年日本語教育においても、コーパスの普及とともに、言語の使用実態を調査し、その結果を教育内容に反映させようとする研究が増えている。実際の使用実態に即した日本語を教えることは、学習者にとって有用であり、これらの研究は日本語教育にとって意義のあるものである。しかしながら、調査に使用されるデータは、その採取の年代や使用された媒体等、多くの要因が介在しており、これらの要因により結果にはばらつきが生じることがある。また、少量のデータでは、信頼性に疑問が生じる。

日本語の丁寧体の述語否定形には「ません形」（行きません、学生ではありません、大きくありませんなど）と「ないです形」（行かないです、学生じゃないです、大きくないですなど）の二つの形がある。この二つの形は、日常生活において混在しており、実際の言語使用場面でどちらが使用されているかについての研究もいくつか行われている。しかしながら、これらの研究は各々限定されたデータを使っているため、結果の適用範囲も限られる。より汎用性のある結果を得るためには、データ

の数を増やすと共に、異なった種類のデータを加えていく必要がある。

本稿では、「国会議事録」、「Yahoo 知恵袋」、「書籍」という三種類のコーパスを使い、「ません形」と「ないです形」の使用実態を調査する。まず、「ません形」と「ないです形」の使用実態について現在までに行われた研究から得られた結果を示す。また、現在出版されている初級日本語教材における「ません形」と「ないです形」の扱いについても言及する。次に、今回行った調査の方法とその結果を報告する。そして、これを基に「ません形」と「ないです形」の使い分けや、これらの結果を日本語教育でどう活かすべきかについての考察を行う。

## 2.「ません形」と「ないです形」の使用についての先行研究

実際の言語使用をデータとして「ません形」と「ないです形」を調査した先行研究を表 1 に示す。

「ません形」と「ないです形」の使用割合については、新聞を調査した田野村（1994）、小説を調査した福島・上原（2003）及び岡（2007）において、「ません形」の使用割合が圧倒的に高いという結果が現れている。福島・上原（2003）は、異なった三期の時代の小説を調べ、「ません形」の出現率が、時代の古い順に各々 99%、94%、89%であったことを報告し、時代が新しくなるにつれ「ません形」の出現率が減少していることを報告している。田野村（1994）、岡（2007）は、データを一般動詞と「ありません」に分けて調査している。ここでの「ありません」は、コピュラ表現（名詞、形容詞文に加え、「～ではありませんか」という複合助辞的な表現も含む）と存在表現を含むものである。田野村では、一般動詞の「ません形」の出現率が 98.4%、岡では 96.1%であり、一般動詞では「ません形」の使用割合が非常に高い。一方、「ありません」と「ないです」の使用割合の比較では、田野村では「ありません」の出現率が 82.2%であったが、岡では 51.3%と低かった。岡は、この「ありません」をコピュラ表現と存在表現に分けて調べ、コピュラ表現については、「ないです」の出現率が 72.7%と高いが、この大部分を占めるものが否定の意味を持たない「ないです」（「言わなかったじゃないですか」など）であったと報告している。

一方、会話を調査した福島・上原（2001）、会話コーパスを分析した野田（2004）と小林（2005）、トーク番組を調べた池田他（2010）においては、全てのデータにおいて「ないです形」の使用が「ません形」より上回ることが報告されている。各々の「ないです形」の使用割合は、73.6%（福島・上原）、67.7%（小林）、87.1%（池田他）であった。

上記の結果から、「ません形」と「ないです形」の使用割合は、調査する媒体の違いに影響され、一般的に書き言葉においては「ません形」、話し言葉においては「ないです形」が使用されるのではないかと考えられる。しかしながら、テレビコマーシャルを調査した福島・上原（2001）では、「ません形」のみが使用されていたという結果や、野田（2004）の対談を文書化した資料、シナリオのデータにおいては「ません形」の使用割合の方が高いという結果も現れており、「ません形」と「ないです形」の使用については、話し言葉、書き言葉という範疇では説明できない部分もあると考えられる。その要因として、福島・上原（2001）は改まり度、野田（2004）は規範的な形としての意識を挙げている。

表 1 「ません形」と「ないです形」の使用実態を調査した研究

| 研究 | データ | データの年代 | 用例数 |
|---|---|---|---|
| 田野村（1994） | 朝日新聞 | 1989 年 -1992 年 | 8879 |
| 福島・上原（2001） | 1. 初対面のペアでの会話 12 組分（計約 100 分）<br>2. テレビコマーシャル | 1.1999 年<br>2.2001 年 | 1. 125<br>2. 24 |
| 福島・上原（2003） | 小説（6 作品） | 第 1 期：1920 年 -1929 年<br>第 2 期：1956 年 -1968 年<br>第 3 期：1996 年 -2002 年 | 752 |
| 野田（2004） | 1. 会話コーパス（「女性のことば･職場編」、「男性のことば･職場編」）<br>2. 対談を文書化したもの<br>3. シナリオ | 1.1993 年 -2000 年<br>2.1984 年 -1998 年（発行年）<br>3.1969 年 -1998 年 | 1. 428<br>2.1224<br>3.1973 |
| 小林（2005） | 会話コーパス（「名大会話コーパス」、「女性のことば・職場編」、「男性のことば・職場編」、計約 64 時間） | 1993 年 -2003 年 | 586 |
| 岡（2007） | 小説（12 冊） | 1999 年以降 | 522 |
| 池田他（2010） | テレビのトーク番組（約 72 時間） | 2006 年 -2010 年 | 541 |

「ません形」や「ないです形」が前接する品詞に着目した研究も行われている。福島・上原（2001）では、名詞及び形容詞の「ないです形」の使用割合が100％であったのに対し、動詞は65.3％であった。小林（2005）では、名詞及び形容詞が87.1％、動詞が61.0％、池田他（2010）では、名詞及び形容詞が100％、動詞が84.9％となっている[(1)]。野田（2004）では、名詞が46.9％、イ形容詞が75％、動詞が16.4％となっており、いずれの場合も名詞、形容詞の「ないです形」の使用率が動詞に比べ高いことがわかる。

また、動詞の種類による「ません形」と「ないです形」の使用割合に着目し、一般動詞と本動詞アル（存在表現）に分けた調査も行われている。一般動詞と本動詞アル（存在表現）各々の「ないです形」の出現率は、53.1％対91.3％（福島・上原、2001）、18.2％対50.4％（野田、2004）、51.6％対87.4％（小林、2005）、3.9％対20.4％（岡、2007）、79.6％対97.8％（池田他、2010）となっており、数値にばらつきはあるが、いずれの場合も本動詞アルの方が「ないです形」の使用割合が高いという結果が現れている。

さらに、「ません形」と「ないです形」が後続する要素については調査では、「ないです形」では終助詞が後続する使用割合が高く、「ません形」では言い切りの使用割合が高いという結果も現れている。田野村（1994）、野田（2004）、小林（2005）、岡（2007）のいずれにおいても、「ないです形」では終助詞が後続する使用割合が高く、「ません形」では言い切りの割合が高いという結果が出ている。接続助詞が後続する場合については、田野村、岡において「ません形」の方がよく使われるという結果が得られたが、小林では「ないです形」の使用が「ません形」を上回るという結果となり、接続助詞が後続する場合は、どちらの形が用いられやすいかについては一定の結果は出ていない。

## 3．初級日本語教材における「ません形」と「ないです形」の扱い

初級日本語教材において、「ません形」と「ないです形」のどちらの形が扱われているかを調査したものに池田他（2010）がある。池田他は、1990年以降出版された19種類の日本語の初級教科書で扱われている「ません形」と「ないです形」について、前接する品詞別に報告している。表2はそれをまとめたものだが、前接する品詞により提示する形に違いが見られる。イ形容詞は「ないです形」のみ、または「ないです形」「ません形」の両方を提示してある教科書が多いが、ナ形容詞では、「ません形」のみを提示してある教科書の割合が高い。名詞では、「ません形」のみを扱っている教科書がほとんどであり、動詞においては、全ての教科書が「ません形」のみを扱っている。

ナ形容詞と名詞の丁寧体否定形は、「ません」「ないです」の前に「じゃ」あるいは「では」が接続される。前述の池田他（2010）に基づき、これらについて、初級教科書ではどちらの形が提示されているかを一覧にしたものが表3である。ナ形容詞、名詞共に、初級教科書で最も多く提示されている形は、「じゃありません」であり、次に「ではありません」が続く。

表2　19種類の日本語初級教科書で提示されている述語否定形

| | 「ないです形」のみ | 「ません形」のみ | 「ないです形」「ません形」どちらも提示 | 提示なし |
|---|---|---|---|---|
| イ形容詞 | 7冊（36.8％） | 4冊（21.1％） | 7冊（36.8％） | 1冊（5.3％） |
| ナ形容詞 | 1冊（5.3％） | 13冊（68.4％） | 4冊（21.1％） | 1冊（5.3％） |
| 名詞 | 0冊（0％） | 18冊（94.7％） | 1冊（5.3％） | 0冊（0％） |
| 動詞 | 0冊（0％） | 19冊（100％） | 0冊（0％） | 0冊（0％） |

（池田他、2010より）

表3　19種類の日本語初級教科書で提示されているナ形容詞、名詞の述語否定形

| | ～じゃないです | ～ではないです | ～じゃありません | ～ではありません |
|---|---|---|---|---|
| ナ形容詞 | 4冊 | 1冊 | 11冊 | 9冊 |
| 名詞 | 1冊 | 0冊 | 17冊 | 11冊 |

（池田他、2010より）

## 4．調査の目的と方法

### 4.1　調査の目的

「ません形」と「ないです形」の使用については複数の研究が行われており、そこから得られる知見も少なくはない。しかしながら、使用実態のより正確な把握のためには、異なる種類の、より多くのデータを調べることが必要だと考えられる。先行研究からは、「ません形」と「ないです形」の使用は媒体により異なることが明らかになっており、その使い分けは単なる「書き言葉」「話し言葉」という範疇では説明できない場合もあることが示唆されている。川村（1994）は、「公的な場、改まった雰囲気であれば、それ相応のかたい表現が用いられ、私的な場、うちとけた雰囲気であればそれにあったくだけた表現が用いられている」（p.124）とし、場面の改まり度によりことばの使い分けが行われていると提唱している。そこで、本調査では、この「改まり度」という要因に着目し、話し言葉ではあるが、公的な場であり、改まり度が高いと考えられる国会での答弁を文字化した国会議事録、書き言葉の範疇ではあるが、個人の質問や相談を記述するという私的な場としての要素を持ち、改まり度は低いと考えられるインターネット掲示板、そして、書き言葉であり、インターネット掲示板よりも公的な要素が強く、改まり度も高いと考えられる書籍[(2)]の三種類のコーパスを分析し、「ません形」と「ないです形」の使用実態を調査する。さらに、本調査で得られた結果を日本語教育の現状と比較し、日本語教育における「ません形」と「ないです形」の扱いについても考察を行う。

### 4.2　調査の方法

本調査では、「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』モニター公開データ」（国立国語研究所、2009）に収録されている「Yahoo 知恵袋」、「書籍」、及び「国会議事録」のコーパスを分析対象とした。データについては、その年代も言語使用実態の変化の要因となると考えられるため、「書籍」は、2000 年以降に出版されたもの、「国会議事録」も 2000 年以降に作成されたものに絞った。「Yahoo 知恵袋」に関しては 2005 年のデータのみが収録されている。

データは、「ません形」「ないです形」共に前接する品詞が名詞、形容詞、動詞のものを調査対象とした。過去形、否定の意味を持たない用法の文（「明日じゃないですか。」など）については、先行研究では含めているものも多いが、本調査ではこの種の用法の文は除外した。また、一般的には「ません」の形しかないもの（「ございません」など）についても除外した。

## 5．調査の結果

### 5.1　全体的な使用傾向

「国会議事録」、「Yahoo 知恵袋」、「書籍」の各々の「ません形」と「ないです形」の数を前接する品詞別に分けたものが表 4 から表 6 である。全体数からは、三種類全てのコーパスにおいて「ません形」の使用率が圧倒的に

表 4 「国会議事録」における丁寧体否定形の出現数

| | イ形容詞 | ナ形容詞 | 名詞 | 動詞 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| ません形 | 4（100%） | 7（87.5%） | 92（79.3%） | 1041（93.6%） | 1144（92.3%） |
| ないです形 | 0　（0%） | 1（12.5%） | 24（20.7%） | 71（6.4%） | 96（7.7%） |
| 計 | 4（100%） | 8（100%） | 116（100%） | 1112（100%） | 1240（100%） |

表 5 「Yahoo 知恵袋」における丁寧体否定形の出現数

| | イ形容詞 | ナ形容詞 | 名詞 | 動詞 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| ません形 | 161（41.5%） | 126（67.7%） | 917（68.7%） | 19553（90.0%） | 20757（87.9%） |
| ないです形 | 227（58.5%） | 60（32.3%） | 418（31.3%） | 2165（10.0%） | 2870（12.1%） |
| 計 | 388（100%） | 186（100%） | 1335（100%） | 21718（100%） | 23627（100%） |

表 6 「書籍」における丁寧体否定形の出現数

| | イ形容詞 | ナ形容詞 | 名詞 | 動詞 | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| ません形 | 214（92.6%） | 150（95.5%） | 1246（94.3%） | 11476（97.4%） | 13086（97.0%） |
| ないです形 | 17（7.4%） | 7（4.5%） | 76（5.7%） | 307（2.6%） | 407（3.0%） |
| 計 | 231（100%） | 157（100%） | 1322（100%） | 11783（100%） | 13493（100%） |

高いことがわかる。「ません形」の使用率が最も高いのは「書籍」であり、次いで「国会議事録」、使用率が最も低いのが「Yahoo 知恵袋」であった。品詞別では、動詞の「ません形」の使用率は三種類のコーパス全てにおいて 90％以上と高いが、形容詞や名詞の「ません形」の使用率は、「Yahoo 知恵袋」やイ形容詞以外の「国会議事録」では低くなっていることがわかる。

### 5.2　イ形容詞の否定形

イ形容詞の丁寧体否定形は「～くないです」と「～くありません」があるが、イ形容詞の否定形の使用は、「Yahoo 知恵袋」と「書籍」では全く異なる結果となった。「Yahoo 知恵袋」（表 5）では、「ないです形」の使用が 58.5％であり、「ません形」（41.5％）より使用率が高い。一方、「書籍」（表 6）では、「ません形」の使用率が 92.6％で、「ないです形」の使用率は 7.4％と非常に少ない。「国会議事録」（表 4）は、「ません形」のみが現れているが、データ数が少ないため、結果の一般化は難しいと思われる。

### 5.3　ナ形容詞の否定形

ナ形容詞の否定形は、三種類のコーパス全てにおいて「ません形」の使用が多いが、使用率にはばらつきがあり、「国会議事録」（87.5％）、「Yahoo 知恵袋」（67.7％）、「書籍」（95.5％）となっている。ナ形容詞の丁寧体否定形は、「じゃないです」「ではないです」「じゃありません」「ではありません」の四種類が考えられるため、各々についての使用を表 7 にまとめた。「国会議事録」はイ形容詞同様ナ形容詞もデータ数が少ないため差を論じるのは難しいが、「Yahoo 知恵袋」と「書籍」では明らかな差が現れた。「書籍」では「ではありません」の使用が 93.6％とほとんどであるのに対し、「Yahoo 知恵袋」では、「ではありません」の使用は 60.2％にとどまっている。

### 5.4　名詞の否定形

名詞の「ません形」の使用率は、「国会議事録」79.3％、「Yahoo 知恵袋」68.7％、「書籍」94.3％であり、イ形容詞、ナ形容詞と同様、「書籍」が最も高く、「Yahoo 知恵袋」が最も低いという結果になった。四種類の否定形の使用を見ると（表 8）、「書籍」では圧倒的に「ではありません」が使われているが（89.0％）、「国会議事録」では「ではありません」の使用率は三種類のデータの中で最も低く（59.5％）、「じゃありません」、「じゃないです」という「じゃ」を使用した否定形の使用率が他のコーパスと比べて高い。一方、「Yahoo 知恵袋」では、「ではないです」の使用率が 20.2％であり、他と比べて高いことがわかる。

### 5.5　動詞

動詞については、表 4 から表 6 で示す通り、全てのデータにおいて「ません形」の使用が 90％以上であった。先行研究では動詞の種類による使用割合の違いが指摘されていたため、動詞を本動詞アルとそれ以外の一般動詞に分けて集計を行ったところ、全てのデータで本動詞アルの方が「ないです形」の使用率が高いことがわかった（表 9、10）。

### 5.6　後続要素

先行研究では、「ません形」と「ないです形」の後に続く要素により、各々の形の使用割合の違いが見られたため、後に続く要素を「言い切り」（文がそこで終わっている場合、引用の「と」が続く場合も含む）、「接続助詞」（「から」「が」「し」など）、「終助詞」（「よ」「ね」など）、「その他」（「ように」「なんて」など）に分けてまとめた

表 7　ナ形容詞の丁寧体否定形の出現数

| | ～じゃないです | ～ではないです | ～じゃ<br>ありません | ～では<br>ありません | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 国会議事録 | 1（12.5％） | 0（0％） | 1（12.5％） | 6（75.0％） | 8（100％） |
| Yahoo 知恵袋 | 34（18.3％） | 26（14.0％） | 14（7.5％） | 112（60.2％） | 186（100％） |
| 書籍 | 5（3.2％） | 2（1.3％） | 3（1.9％） | 147（93.6％） | 157（100％） |

表 8　名詞の丁寧体否定形の出現数

| | ～じゃないです | ～ではないです | ～じゃ<br>ありません | ～では<br>ありません | 計 |
|---|---|---|---|---|---|
| 国会議事録 | 17（14.7％） | 7（6.0％） | 23（19.8％） | 69（59.5％） | 116（100％） |
| Yahoo 知恵袋 | 148（11.1％） | 270（20.2％） | 50（3.7％） | 867（65.0％） | 1335（100％） |
| 書籍 | 40（3.0％） | 36（2.7％） | 70（5.3％） | 1176（89.0％） | 1322（100％） |

表 9　本動詞アルの丁寧体否定形の出現数

| | ありません | ないです | 計 |
|---|---|---|---|
| 国会議事録 | 130（80.7%） | 31（19.3%） | 161（100%） |
| Yahoo 知恵袋 | 3426（74.7%） | 1161（25.3%） | 4587（100%） |
| 書籍 | 2402（94.0%） | 155（6.0%） | 2557（100%） |

表 10　一般動詞の丁寧体否定形の出現数

| | ません | ないです | 計 |
|---|---|---|---|
| 国会議事録 | 911（95.8%） | 40（4.2%） | 951（100%） |
| Yahoo 知恵袋 | 16127（94.1%） | 1004（5.9%） | 17131（100%） |
| 書籍 | 9074（98.4%） | 152（1.6%） | 9226（100%） |

表 11 「ません形」「ないです形」の後続要素の出現数

| | 国会議事録 | | Yahoo 知恵袋 | | 書籍 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ません | ないです | ません | ないです | ません | ないです |
| 言い切り | 467（40.8%） | 9（9.4%） | 14865（71.6%） | 1013（35.3%） | 10337（79.0%） | 85（20.9%） |
| 接続助詞 | 606（53.0%） | 31（32.3%） | 4206（20.3%） | 630（22.0%） | 1939（14.8%） | 98（24.1%） |
| 終助詞 | 62（5.4%） | 55（57.3%） | 1664（8.0%） | 1227（42.8%） | 726（5.5%） | 224（55.0%） |
| その他 | 9（0.8%） | 1（1.0%） | 22（0.1%） | 0（0.0%） | 84（0.6%） | 0（0.0%） |
| 計 | 1144（100%） | 96（100%） | 20757（100%） | 2870（100%） | 13086（100%） | 407（100%） |

ものが表 11 である。全データにおいて、「ないです形」では終助詞が後につく割合が最も高い。一方、「ません形」では、「Yahoo 知恵袋」と「書籍」では言い切りの形の割合が最も高いが、「国会議事録」では、「接続助詞」が後につく場合が最も多いという結果になった。

## 6. 考察

### 6.1　三種類のコーパスの比較

本調査から、三種類のコーパスで現れた丁寧体否定形は、全てのコーパスで「ません形」の使用が「ないです形」を上回ることが明らかになった。しかしながら、各々の使用率には違いが見られ、「書籍」「国会議事録」「Yahoo 知恵袋」の順で「ません形」の使用率が高いという結果が現れた。先行研究では、話し言葉は「ないです形」の使用が多いという結果が出ているが、「国会議事録」の結果はこれを支持するものではなかった。国会は、多数の人の前で話す、公的な場での口頭でのやりとりであり、少人数で行う会話とは異なる性質を持つ。この違いが「ないです形」の使用の少なさに現れたのではないかと考えられる。一方、「Yahoo 知恵袋」は、「書籍」と同じ書き言葉という範疇に入るが、個人の質問や相談等を書くという私的な部分が多いという点で「書籍」との違いが見られ、そのため「ません形」の使用が「書籍」より少なくなったのではないかと考えられる。三種類のコーパスの丁寧体否定形の使用の違いは、「書き言葉」「話し言葉」という範疇で説明できるものではなく、「改まり度」の違いによって使い分けがされると考えるのが妥当ではないかと思われる。

品詞別及び動詞の種類別を見た場合、形容詞、名詞や本動詞アルで「ないです形」の使用率の違いが大きいという結果が現れた。「国会議事録」は形容詞のデータ数が少ないため更なる調査が必要であるが、「書籍」では形容詞、名詞、本動詞アルの「ないです形」の使用率が全て 10%以下であるのに対し、「Yahoo 知恵袋」では、形容詞と名詞の「ないです形」の使用率は 30%以上、本動詞アルの「ないです形」の使用率は 25%以上と高い。また、「国会議事録」においては名詞の「ないです形」使用率は 20%以上、本動詞アルの「ないです形」の使用率は 19%である。これらの結果から、「ません形」と「ないです形」の使用は、前接する品詞や動詞の種類により違いがあることが確認された。また、この結果を前述の「改まり度」で解釈するならば、「Yahoo 知恵袋」より改まり度の高い「書籍」においては、おしなべて「ません形」を使用すべきという意識があるが、「書籍」より改まり度が低い「Yahoo 知恵袋」の場合は、特に形容詞や名詞、本動詞アルについて「ません形」を使用すべきという意識が弱まるのではないかと考えられる。「国会議

事録」と「書籍」を比べた場合も、名詞や本動詞アルの「ないです形」の使用率に明らかな差がある。国会は改まり度の高い場ではあるが、多数の聴衆に向けた発言のみではなく、時に一対一の質疑応答の場もある。このようなやりとりの際には、特定の個人に話しかけるため、多数の聴衆に向けた場合よりも私的な部分がやや強くなると思われる。これが名詞や本動詞アルの「ないです形」の使用の多さにつながった可能性もあるのではないかと推測される。

後続要素については、三種類のコーパス全てにおいて、「ないです形」に終助詞が後続する割合が高いという結果となり、田野村（1994）、野田（2004）などの先行研究が支持された。終助詞の「ね」や「よ」は、受け手が情報を知っているかどうかを情報の送り手が判断した上で使用するものであるため、不特定多数を相手にした公的な場よりも、私的な場の方が使用されやすいと考えられる。前述したように、「ません形」より「ないです形」の方が、私的な部分の多い、改まり度が低い場面で用いられやすいという説が妥当であるならば、「ね」や「よ」のこの性質が「ないです形」に結びつきやすくなるのは納得できるものであろう。一方、「ません形」については、「Yahoo 知恵袋」と「書籍」で言い切りの形が最も多く使用されており、この点でも田野村（1994）、野田（2004）などの先行研究を支持する結果となった。しかしながら、「国会議事録」では接続助詞が後続する場合が多いという結果も現れた。接続助詞で多用されたものの一つに「けれども」があるが、「けれども」の用法について、三原（1995）は、否定的な意見を表明しながらも、聞き手の考えを聞こうという態度を表し、聞き手に対して柔らかな印象を与えるとしている。このような接続助詞を使用することにより、改まった場で話すという状況の中で、話者が言い切りで終わることによる断定を避け、相手への配慮を示すという効果があるのではないかと考えられる。書き言葉においては、相手を見て言葉を発するものではないため、その配慮を示す必要性が低くなるのではないだろうか。

### 6.2　日本語教育における扱いとの比較

今回の調査結果と先行研究から、「ません形」と「ないです形」の使用は、調査する媒体によりかなりの違いがあることが明らかになった。会話においては、一般的に「ないです形」が用いられているが、国会などの改まった話し言葉の場合は「ません形」が多い。また、書き言葉においても、「書籍」では「ません形」が圧倒的に多いが、「Yahoo 知恵袋」では、特に形容詞や名詞などにおいて「ないです形」の割合が少なくない。これらの結果を、3 章で紹介した初級日本語教材での「ません形」と「ないです形」の扱いと比較し、考察を行いたい。

初級日本語教材においては、イ形容詞以外は「ません形」のみを提示してある教科書が多く、名詞、動詞の場合は、調査したほとんどの教科書で「ません形」のみが提示されていた（表2）。しかしながら、今回の調査では「ません形」の使用が圧倒的に多かったものの、「ないです形」の使用率が、名詞については「国会議事録」で 20.7％、「Yahoo 知恵袋」の 31.3％、動詞については本動詞アルの「ないです形」の使用率が、「国会議事録」で 19.3％、「Yahoo 知恵袋」の 25.3％であったことは、これらの媒体において「ないです形」がある程度普及していることを示す。また、先行研究の会話データにおいても「ないです形」の優位が明らかになっていること、さらに、「ません形」から「ないです形」へのシフトが進んでいる状況（川口、2010）を考慮すると、述語否定形の形として、「ません形」のみではなく、「ないです形」も教科書で触れる必要があるのではないかと考える。小林（2005）は、「とくに日常会話での運用を目標に据えた日本語コースにおいては、イ形容詞以外の品詞にも『～ないです』と『～ません』の両形式が可能である事を初級レベルから提示すべき」（p.16）と提言しているが、本稿ではもう一歩踏み込んで、日常会話の運用を目標に据えた日本語コースと限定するのではなく、コースの目標が小説の理解のみというように非常に限られたものではない、総合的な日本語コースにおいては初級レベルから両形式を提示すべきとしたい。但し、初級の段階では、複数の形式を提示することにより学習者が混乱する恐れがあるため、学習者の状況や目的に合わせて、授業で練習する形を限定することも必要であろう。

ナ形容詞と名詞に関しては、「ません形」と「ないです形」の対比に加え、「では」と「じゃ」を含む四種類の否定形の使用率も調査した。初級教科書で最も多く提示されている形は、両者共に「じゃありません」である。しかしながら、今回の調査で「ではありません」の使用率が全てのコーパスで 50％以上と最も高かったこと、また、会話を調査した先行研究では「ないです形」が多用されるという結果が得られていることを考えると、「じゃありません」を一般的な丁寧体の否定形として初級で教えることには疑問が生じてくる。日常的に使用されている日本語を教えるという観点に立つのであれば、会話で多用される「じゃないです」や、今回の調査で最も多く使用された「ではありません」も学習者に提示するべきではないだろうか。

## 7．おわりに

本稿では、三種類のコーパスを使い、「ません形」と「ないです形」の使用実態を調査した。本稿で明らかになった点の一つは、調査するデータにより言語使用実態に違

いが現れるということである。言語使用の正確な実態把握のためには特定の種類のデータからだけではなく、多様なデータを調査する必要があることが確認された。また、「ません形」と「ないです形」の使い分けは、話し言葉と書き言葉の違いではなく、改まり度によるものであることが示唆された。

これらの研究から得られた知見を日本語教育に活かすことは、考えていくべき課題であろう。小林（2005）は教科書で扱われている形と会話データの言語使用との差を指摘したが、今回の調査でも、教科書で扱う形と調査結果には差があることが明らかになり、使用実態に即した日本語教育の必要性が唱えられた。また、形の使い分けを説明するには、話し言葉と書き言葉という範疇で考えるのは十分ではないことも指摘された。日本語教育においては、一般的に話し言葉と書き言葉という分け方でことばの使い分けを教えることが多いが、改まり度も指標とすることを検討するべきではないかと考える。

## 注

（1）小林（2005）、福島・上原（2001）については、一般動詞と本動詞アルまたは存在表現の用例を足した結果を示している。

（2）書籍コーパスは、小説や実用書を含めた幅広いジャンルからなる。

## 引用文献


福島悦子･上原聡（2001）「現代日本語における丁寧体否定形式」『東北大学留学生センター紀要』第5号，11-17.

福島悦子・上原聡（2003）「日本語の丁寧体否定辞二形式に関する通時的研究―テキスト分析によるケーススタディー」『東北大学大学院国際文化研究科論集』第11号，79-89.

池田庸子･坂野永理･渡嘉敷恭子･品川恭子･大野裕（2010）「トーク番組に見られる否定形「ないです」の使用」『世界日本語教育大会論文集』（CD-ROM）

川口良（2010）「「ません」形から「ないです」形へのシフトに関わる要因について」『日本語教育』144号，121-132.

川村よし子（1994）「上級クラスにおける表現の指導―「改まり度」に応じたことばの使い分けー」『講座日本語教育』第29分冊，120-133.

国立国語研究所（2009）「「現代日本語書き言葉均衡コーパス」モニター公開データ」（CD-ROM），国立国語研究所

小林ミナ（2005）「日常会話にあらわれた「～ません」と「～ないです」」『日本語教育』125号，9-17.

三原嘉子（1995）「接続助詞ケレドモの終助詞的用法に関する一考察」横浜国立大学留学生センター紀要第2号，79-89.

野田春美（2004）「否定ていねい形「ません」と「ないです」の使用に関わる要因―用例調査と若年層アンケート調査に基づいて―」『計量国語学』24巻5号，228-244.

岡直樹（2007）「丁寧体の否定表現「マセン」，「ナイデス」の2形式に関する一考察―小説の用例分析を中心にー」『外大生のための日本語研究ガイドブック』，169-182.

田野村忠温（1994）「丁寧体の述語否定形の選択に関する計量的調査―「～ません」と「～ないです」―」『大阪外国語大学論集』第11号，51-66.

# 共起語のカテゴリー化による日本語中級動詞の指導
## ―クラスにおける試行的実践―

# Teaching Japanese Intermediate Verbs through Learner Categorization of Co-occurring Words: Application in Classrooms

三好　裕子（早稲田大学日本語教育研究センター）
Yuko MIYOSHI（Center for Japanese Language, Waseda University）

**要　旨**

本稿は、動詞の指導として、その動詞と共起する語のカテゴリーを考えさせることで、動詞の意味や使い方を理解させる指導方法を、実際のクラスで試験的に用いて行った授業の報告である。この指導方法は、三好（2011）で実験上効果が確認され、提案されている。指導は、最初に典型例で動詞の大まかな意味を確認し、次に最初の提示例以外の共起語を考えさせ、共起語のカテゴリーと動詞の意味に気付かせ、最後に比喩的用法を紹介するという手順で行った。授業は国内の日本語学校の２クラスで実施した。

授業では、学習者が各々の発想で仮説を立て検証する様子や、学習者同士の相互作用による学びが起きる場面が観察された。事後テストの結果は概ね良好で、指導法に対する参加者の評価も好意的であった。また、対象語の選択基準や、漢字圏学習者か非漢字圏学習者かで方法を調整すべきことなど、現場への適用にあたり留意すべき点が明らかになった。

［キーワード：動詞の指導、共起、カテゴリー化、クラス、仮説検証］

**Abstract**

This study reports findings from the actual application of a teaching method in which learners are taught the meaning and usage of Japanese verbs by making them think about the category of the words that co-occur with the verbs. The effect of this teaching method has been confirmed in an experiment by Miyoshi (2011) and the method is being put forward as a proposal. The teaching method involved firstly confirming the overall meaning of verbs using typical examples, secondly making learners think about which words co-occur with the verbs other than the first shown examples, thirdly making them think about and realize the category of the words and the meaning of the verbs, and lastly introducing the metaphorical use of the verbs. The teaching was conducted in two classes at a Japanese language school in Japan.

In the classes, learners formulated a hypothesis and verified it using their own imaginations and it was observed that instances of learning took place as a result of the mutual interaction between students. The result of the post-test was overall good and the learners'feedback on the method of teaching was favorable. In addition, the results from the classes highlighted points concerning the application of the method in school classrooms, namely with regard to the selection of the target word and the need for a flexible response depending on the type of learners.

［Key words: teaching verbs, co-occurrence, categorize, classes, hypothesis verification］

## 1．はじめに

学習者はしばしば「薬を飲む」を「薬を食べる」というような不自然な表現をすることがある。「薬を飲む」における「薬」と「飲む」の結びつきは、個々の語の意味の要請により結びつく自由結合などと呼ばれる結びつきである。自由結合における語と語の結びつきは母語話者にとっては当然のものと感じられるが、学習者にとっては、その結びつきが適切か否かの判断は必ずしも容易ではない。松田（2000）は、動詞の意味の習得状況を知るため動詞「割る」についての知識を調査し、上級学習者でも「割る」と「分ける」の違いに気づかず、「スパゲティを二人で割って食べる」を正用とする場合が多かったと報告している。松田が報告したように、学習者

は個々の語の意味理解が不十分なため、自由結合であっても不適切な結びつきを使用する可能性がある。言語経験の限られる学習者の場合、適切な結びつきを実際の言語使用の中で自然に学ぶのは難しい。不適切だと気づかず使い続ければ、化石化する可能性もある。何らかの学習・指導を行うことが望まれる。

三好（2011）は、自由結合の結びつきの指導として、動詞と共起する語（以下、共起語とする）のカテゴリー化を促すことで動詞の意味と使い方の理解を深める指導方法を考案し、Categorize 法（以下 CA 法と略す）と命名して、その効果を調べる実験を行った。CA 法は、共起語によって意味が明確になるという動詞の性質を利用したもので、動詞とその共起語からなる連語[(1)]を複数例示し、どのような語と共起するのかという共起語のカテゴリーについて考えさせることで、動詞の意味の理解を深め、共起関係の適否の判断ができるようにするものである。例えば「失う」なら、共起語として｛命 / 家族 / 財産｝を例示し共通点を考えさせれば、「失う」と共起する語は“非常に大切なもの”を表わす語で、「失う」は単に「なくす」というだけでなく、「“非常に大切なもの”をなくす」という意味があることに気付かせることができる。そして「家を失った」は適切だが「10 円を失った」は不適切だと判断できるようになるというものである。なお、本稿のカテゴリー化とは、三好（2011）と同様、「複数の事例が共有する属性を見つけ、集合体にまとめること」を指し、〈共起語をカテゴリー化する〉とは、「ある動詞と共起する複数の語の意味が共有する属性を見つけて一つの集合体にまとめ、語のカテゴリーとし、はじめて接する他の語についてもその集合体の一例か否かを判断できるようになること」とする。

三好は、実験で CA 法で学習した場合と連語の例を暗記した場合とを比較し、CA 法の効果の有無とその要因を検証した。その結果、当日の事後テストで CA 法の効果が認められ、要因として、母語との相違や共起する語のカテゴリー、それによる共起語の制限に気付く点、および動詞の意味の理解が深まる点があることがわかったとしている。また、この方法について三好は、「Bruner（1961）の発見学習に通じるものであり、学習者の知的好奇心を刺激するもの」で、「単純暗記になりがちな語彙学習に面白さを加えるという点でも、効果的な方法となり得る」としている。しかし、この研究で用いられた指導方法は、実験のために計画されたもので、理解度に関係なく画一的に学習させるなど、実際の現場での指導とは大きく異なっており、CA 法の現場への適用にあたっては更なる検討が必要である。

本稿は、実際に存在するクラスで、試験的に CA 法を用いて行った授業の報告である。この授業を通し、CA 法を用いたクラス指導が学習者に受け入れられ、実験と同様の効果が得られるかという現場への適用可能性を調べるとともに、CA 法を用いたクラス指導をより効果的なものにするため、具体的な指導方法の検討を行った。

## 2．CA 法のクラス指導への適用：実験での指導との相違

CA 法は、対象者としては、中級以上の学習者が適していると思われる。理由は、共起語の例はできる限り既知語がよく、既知語の少ない初級の段階では提示できる例が限られる場合が多いからである。今回の試行も、中級～中上級の学習者を対象にした。

対象語は、初出の語ではなく、訳語程度の大まかな意味は知っているが、深い意味は理解できておらず、不適切な使用の可能性のある語を想定している。初出の段階では語形を覚えるだけでも認知上大きな負荷となり、この方法を行うのは負担が重すぎるからである。

指導の基本的な流れは、最初に典型例で動詞の大まかな意味を確認し、次に連語の例を増やし、それらの例により共起語のカテゴリーや動詞の意味に気づかせるというものである。三好の実験での指導では、この流れに沿った教材を作成し、条件の統制のため指示どおり画一的に学習させ、教師－学習者間や学習者同士のやりとりも排除した。しかし、これではクラス指導の長所は生かされない。今回の試行の目的の一つは、CA 法を用いたクラス指導をより効果的なものとするため、具体的な方法を検討することである。そこで、CA 法の基本的な流れに沿いつつ、クラス指導の長所を生かした授業となるよう計画した。

クラス指導の長所の一つは、教師の存在により、学習者が自分の考えの正否をすぐに確かめられる点である。Bruner ら（1956）は、仮説を立て、それを検証することで、カテゴリーが発見され、形成されることを示した。学習者が各々の仮説を立て、その正否を検証することができれば、カテゴリーの発見が生まれ、確実な理解につながると思われる。発見の面白さも感じられるだろう。クラス指導のもう一つの長所は、学習者間の相互作用が期待できる点である。クラスでは、他の学習者の発言や、他の学習者と教師とのやりとりから気付きが生まれることもあるだろう。他の学習者の仮説検証の過程を見ることにより、理解が促されるのである。つまり、クラス指導の長所を生かした授業とは、学習者が各々の発想で仮説を立て、それを出し合う中で気づきが生まれるような授業だと思われる。

三好の実験における指導では、共起語のカテゴリーを考える材料として提示する連語は教師が選択していたが、今回の授業では学習者が自身の発想で仮説を立てられるよう、カテゴリーを考える材料となる連語も学習者

に考えさせることにした。連語を考える時、その動詞がどのような語と結びつくかを考え、仮説を立てることになる。学習者は自らの仮説に沿った連語を出し、それに対するフィードバックにより仮説の正否を検証する。つまり、連語を出し合う過程で、学習者それぞれの発想に基づく仮説検証が行われると予想される。連語の例を学習者自身に考えさせれば、学習者は自らの経験に基づいた例を出すと予想される。その例は、教師が選んだ例より学習者にとって身近で、理解の助けになるであろう。また、一人の学習者が自分の仮説に基づいて連語を出すと、他の学習者も、その連語が使えるか自らの仮説に照らし合わせ、それに対する教師のフィードバックを聞くことで、各々が自らの仮説の適否を検証することができる。自分では連語を考えられなかった学習者が、他の学習者の発言から気付くこともあるだろう。つまり、学習者間の相互作用による学びが起こると予想される。そこで、学習者に使えると思う連語を自由に出させる計画にし、実際に学習者が自らの経験に基づいた例を出し、仮説検証をする様子が見られるか、学習者間の相互作用による学びが起こるかを観察することにした。

実験では動詞が基本的な意味を持つ連語のみを対象にしたが、学習者に自由に連語を出させると、比喩的用法の例なども出る可能性がある。基本的な意味は十分理解しており、語の使い方を広く知りたいと思う学習者もいるだろう。基本的な意味がよく理解できていれば、比喩的用法も理解が容易になり、比喩的用法により語の意味理解が深まることもあると考えられる。そこで、発展として比喩的用法を紹介し、その理解度も見ることにした。

また、クラスでのCA法による指導は、クラスで扱える語数が限られることを考えれば、指導内容自体の理解だけでなく、共起語に注目し、そのカテゴリーを考えるような態度を持った学習者を育てることも目的とするべきだと思われる。この目的の達成の可能性についても、試行的授業で調べることにした。

## 3．試行的授業

### 3.1　目的

この授業を行う目的の第一は、CA法の現場への適用可能性を検討することである。そこで、適用可能性を知るため、以下の3点を調べることにした。

①学習者の発想を生かし、学習者が各々の仮説を検証する授業ができるか。

②指導内容がよく理解され、指導した動詞を含む連語の適切性の判断が正確にできるようになるか。

③学習者はこの方法を支持し、今後もこの方法を用いて学習したいと思うか。

目的の第二は、CA法を用いた授業をより効果的なものとするための示唆を得ることである。そこで、現場での実施にあたり問題になる以下の2点について検討することにした。

①この指導方法の対象とするべき動詞の選択基準

②指導で提示する連語の選択を含めた指導の具体的な方法

### 3.2　実施概要と参加者

授業は国内の日本語学校の二つのクラスで行った。この学校では、中級以降漢字圏学習者クラスと非漢字圏学習者クラスに分かれていたため、両方で実施し、比較することにした。非漢字圏学習者のクラス（非漢字クラスと呼ぶ）は、中級学習者6人（スリランカ人4人、モンゴル人2人）で、男女比は4:2、N2合格者はいなかった。漢字圏学習者のクラス（漢字圏クラスと呼ぶ）は中国人のみ10人の中上級クラスで、男女比は6：4、N2合格者8人、N1合格者0であった。学習歴は両クラスとも1年2か月～1年8か月であった。最初に非漢字クラスで実施し、対象語や指導法について検討、修正し、漢字圏クラスで実施した。

指導は、許諾を得た上で通常の授業時間内に行った。実施目的の達成に必要な語数を考え、各クラスで4語ずつを指導することにした。指導は、どちらのクラスも筆者自身が行った[(2)]。事前に既知語調査を行い、対象語を決めた。当日は、指導後全員に事後テストとして短文の連語部分の正誤判断テストとアンケート、非漢字クラス2人と漢字圏クラス3人にインタビューを行った。所要時間は、指導とテスト、アンケートで約1時間であった。

### 3.3　指導の概要

#### 3.3.1　対象語

中級～中上級学習者のクラスなので、中級の動詞を扱うことにし、『日本語能力試験出題基準（改訂版）』で2級初出の動詞を対象にすることにした。そのうち、使用語彙とする必要のある語を選ぶため、『テレビ放送の語彙調査Ⅱ―語彙表―』で一定の頻度以上の語[(3)]を選び出し、さらに、この指導に適した語の条件として以下の点を考え、候補を絞った。

1）訳語程度の意味は知っているが、正確な意味を知らず、使い方を誤る可能性が高い語。

2）共起語のカテゴリーが掴みやすい語：例えば、「触れる」は、触れることができれば何でも共起語となり、カテゴリーにまとめにくいのに対し、「ほどく」の場合は、「結んだり編んだりできる紐状のもの」というカテゴリーを掴むのは比較的容易だと思われる。

3）語によって意味が明確になる動詞：例えば「あわてる」や「くたびれる」は、語より状況で説明したほうがわかりやすく、このような語は適していない。

4）「共起語＋動詞」の２語から成る連語を考えればよい語：例えば「渡す」は「友達にプレゼントを渡す」のように共起語２語の組み合わせを考えなければならず、適さない。

CA 法は基本的に既知語に行うものなので、上記の条件で選定した対象語の候補について既知語調査を行い、多くの学習者が既知の語を選んだ。指導対象語は以下のとおりである。

A. 非漢字クラス：「冷める」「ながれる」「にぎる」「まとめる」

B. 漢字圏クラス：「冷める」「流れる」「握る」「崩す」

非漢字クラスは漢字が負担になるため、「冷める」以外はひらがな表記にし、「冷める」は「覚める」と異なることを示すため漢字にした。非漢字クラスで指導した「まとめる」を漢字圏クラスで「崩す」に替えたのは、「まとめる」は扱いが難しく、今回の試行の対象語には相応しくないと考えたためである（詳しくは考察で述べる）。

### 3.3.2　指導の流れ

表１に従い一つの語の指導の流れを説明する。①既知の可能性が高く、最もわかりやすいと思われる典型例を提示し、動詞の大まかな意味を確認する。〈冷める〉では、「スープが冷める」を例として、「冷たくなる」という意味を確認する。②共起するのはどんな語かを考えさせるため、提示例以外に使えると思われる連語を考えさせる。出された連語の適否を示しつつ、ヒントを出すなどして共起語のカテゴリーを考えるのに十分なだけの連語を出させる。③出た連語をカテゴリー化しやすいよう整理し、図１のように共起語を並べて板書する。一般に具体物の動きや変化のほうが抽象的事態より理解が容易なので、まず共起語が具体物の例（「冷める」ではスープ・コーヒー・御飯など）について共通点を考えさせる[(4)] ④その共通点から、動詞の意味を考えさせ、答えを平易な日本語や図にし、理解を図る。〈冷める〉では、「スープが冷める」の絵（図１の絵）を使い、冷める前と後の状態を比べさせ、前よりよくない状態になるというネガティブな意味に気付かせる。⑤理解の確認のため、不適切な例を出して適否を判断させ、その理由を尋ねる。⑥発展として、比喩的用法（「冷める」では「愛が冷める」「興味が冷める」）を紹介する。⑦適切な共起語を選ぶ練習問題（資料１）で理解の確認と定着を図る。

表１　各語の指導の流れと〈冷める〉の場合の例　　＊「　」は教師の言葉

| 指導の流れ | 〈冷める〉の場合 |
|---|---|
| ①学習者が知っていると思われる典型的な使い方の例を示し、その意味を確認する。 | 湯気の出ているスープと出ていないスープの絵を描き（図１板書例参照）〈スープが冷める〉を説明。 |
| ②他にどんな使い方ができるか学習者に問いかけ、出された例の適否を示す。<br>教師からも適宜ヒントを出して、適切な例を引き出す。 | 「スープの他に、冷めるのは、どんなものがあると思いますか」 |
| ③適切とされた例を並べ、共起語の共通点を考えさせて、カテゴリー化を図る。 | 「スープ、コーヒー、御飯、お湯、・・・冷めるのは、どんなものですか」 →答え：温かいもの |
| ④考えた共通点から、動詞の意味を考えさせ、動詞の意味の理解を図る。 | スープの絵を指しながら「『冷める』前と後、どちらのほうがいいですか」 →答え：前のほう<br>「『冷める』は温かいほうがいいものが冷たくなってしまうことです」 |
| ⑤否定証拠を挙げ、適否とその理由を考えさせる。 | 「『ビールが冷める』は使えますか」 |
| ⑥学習者の状態に応じ、比喩的用法を紹介する。 | 「愛が冷める」「興味が冷める」を紹介。 |
| ⑦練習問題で確認を行う。 | {みそしる / ラーメン / コーラ / 悲しみ…} から適切な共起語を選ばせる（資料１）。 |

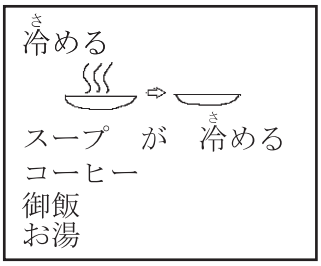



図１　板書例

## 4．授業の実際

### 4.1　非漢字クラスでの実践

このクラスは普段の授業では発言が少ないが、今回の授業では参加者が活発に発言し、仮説を検証する様子が見られた。例えば「流れる」では、表２のようなやりとりがあった。参加者A1は、川を流れるものは「さかな」と発言し、教師や他の参加者の反応を見て、すぐに誤りに気付き訂正している。その後のA4の「死んだ人も流れた」という発言はA1に対する「死んだ魚は流れるかもしれない」という教師の言葉を受けてのもので、A1の発言をきっかけに気付きが生まれた可能性がある。その後、A2が回転寿司を思い出し「寿司が流れる」を出し、さらにA5が弁当屋でのアルバイトの経験から「(弁当の)容器が流れる」を出す、というように、次々に自らの経験から使える連語を推測し、仮説検証をしている。また、他の語でも、「冷める」で「紅茶」「カレー」とスリランカ人ならではの例が出されるなど、参加者がそれぞれの発想で仮説を立て、検証する様子が観察された。

共起語をカテゴリー化し、動詞の意味を理解させる部分は、どの語もほぼ問題なく進んだ。一方、「愛が冷める」などの比喩的用法については、理解が難しそうな参加者もいた。

### 4.2　漢字圏クラスでの実践

漢字圏クラスでも、参加者が積極的に仮説検証を行う様子が見られた。そして、表３の会話のように、教師や学習者間のやりとりにより理解が深まっていく様子も観察された。表３の会話では、B1が「お金を崩す」を出したことから「崩す」の意味をめぐりやりとりが起きている。B2が「崩すはバラバラにするの意味ですか」と仮説を述べ、その答えで教師が「1万円を崩す」を出したことから、両替との違いという新たな疑問が生まれ、その疑問にB1が明確に答えたので、納得し感心した他の参加者から自然に拍手が起きている。

漢字圏クラスでは、漢字を通した中国語の影響が見られた。「冷める」「流れる」「握る」は、語の意味が表記の漢字の中国語での意味とほぼ同じなので、語の意味の理解は容易だったようである。そのため、具体物の例で語の意味の理解を確認することはあまりなく、比喩的用法についての質問が多く出る傾向があった。例えば「握る」で典型例による意味の確認の後すぐに「証拠を握る」が出たほか、「冷める」で「心が冷める」、「握る」では「チャンスを握る」は言えるか、などの質問が出た。一方、「崩す」は、漢字「崩」が中国語では自動詞の意味しか持たず、日本語とずれがあるため、理解が少し難しかったとのことで、「星・地球を崩す（『爆破する』の意味）」は言えるか、といった質問が出た。

また、「生活を崩す」「心を崩す」等比喩的用法の連語を推測し、推測が外れることが続いて、難しい、わからない、という雰囲気になりかけた場面もあった。比喩的用法は習慣的なもので、意味からの推測が難しいことにも気付かせておいたほうがよいと思われた。

表２　非漢字クラス「流れる」指導時の会話　　本人発話のまま記載

T:「木の葉が流れる」と使うことができます。ほかに、川を見ていたら、どんなものが流れる？
S(A1):さかな
T:あ、さかな？さかな？
S(A1):あ！→　S(複数):(ざわざわ)
S(A1):(笑い)さかな、およぐ…
T:死んだ魚は流れるかもしれないね。
S(A2):津波のとき
T:はい、津波のとき、どんなもの、流れた？
S(A3):車
S(A4):家も流れた
S(A2):大きいの木の枝
S(A4):車も流れた、死んだ人も流れた
⋮
S(A2):あと、寿司やさん、寿司も流れる
T:ああ、そうだね。回転寿司は、寿司、流れてるね。
S(A5):ようき、ようきが流れてきた。
T:びょうき？ようき？
S(A5):容器、容器、弁当を→　S(複数):(ざわめき)
T:ああ、お弁当屋さんでアルバイトしてたら！

＊T:教師
S:参加者
Aはクラス、数字は参加者番号を示す。

表３　漢字圏クラス「崩す」指導時の会話　　本人発話のまま記載

＊T：教師
S：参加者　Bはクラス、数字は参加者番号を示す。

最初に典型例として「山を崩す」を紹介した後
T:じゃあ、ほかに、どんなものを崩すって言うかなあ？
S(B1)：お金を崩す。
S(B2)：「お金を崩す」、なに？　←他の参加者が中国語で「お金を崩す」の意味を教える。
⋮
T：塩の塊。塩の塊をそのままお料理に入れたら、多すぎますね。だから、塊を崩して入れます。
S(B3)：砂糖
T：そう、「砂糖の塊を崩す」も言えるね。
S(B2)：崩すはバラバラにするの意味ですか？
T：そう、一つにかたまってたものを、小さくバラバラにする感じですね。だから、さっき「お金を崩す」って言ったけど、「お金を崩す」は「1万円を崩す」も言うね。「1万円を崩す」は、1万円札を千札10枚にするんだね。
S(B2)：両替の意味ですか？両替と、どう違いますか？
S(B1)：両替は、1万円から1千円、1千円から1万円、どっちもある。「崩す」はバラバラするの意味から、1万円を崩すは、1万円を小さいにする、反対はない。
S：（拍手が起きる）

## 5. 指導内容の理解度

事後テストとして、短文の連語部分の正誤判断テスト（資料２）を行い、指導内容の理解度を見た。事前テストは、テストによる授業への影響を考え、行わなかった。そのため、指導の正確な効果は測定できていない。しかし、既知語調査で未知語と答えた語の問題も既知語の問題と同程度にできていたことから、指導の効果はあったものと推測される。

### 5.1　非漢字クラスの事後テスト結果

問題構成は、１語につき３問、うち２問は正解が○、１問が×で、結果は表４のとおりである。「熱意が冷める」の問題は正解者が６人中２人で、他は全て４人以上正解していた。「アナウンス」と「ひも」は、語句を知らなかったための誤りとわかった。正解が×の問題は若干正答率が低いが、肯定より否定の判断を下すほうが難しいことを考えれば当然の結果とも言え、全体的には概ねよく理解できていたと言えるだろう。

### 5.2　漢字圏クラスの事後テスト結果

１語につき４問、うち３問は正解が○、１問は×の問題にした。非漢字クラスのテストで、共起語が未知語だったことによる誤りがあったので、未知語がないよう問題を修正した。結果は表５のとおりである。「崩す」の「傘を崩す」の問題以外は10人中８人以上が正解できていた。指導内容がよく理解できていたと言えるだろう。

「傘を崩す」の問題は、インタビューで解答理由を聞いたところ、「崩す」は「整った形が無くなる」ことだと習ったから、問題の「風で傘の形が壊れる」状況でも

表４　非漢字圏ポストテスト結果

| | 冷める | | | 流れる | | | にぎる | | | まとめる | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 共起語 | うどん | 熱意 | ジュース | アナウンス | 月日 | ボール | キャンディー | ひも | 大きい箱 | インタビュー | 洗濯物 | 赤と白 |
| 正解 | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × | ○ | ○ | × |
| 正答者数（６人中） | 6 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 6 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| 正答率（%） | 100 | 33 | 83 | 67 | 83 | 67 | 100 | 67 | 67 | 83 | 83 | 67 |

表５　漢字圏ポストテスト結果

| | 冷める | | | | 流れる | | | | 握る | | | | 崩す | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 共起語 | うどん | ピザ | 熱意 | ジュース | 油 | 月日 | 放送 | ボール | キャンディー | 枝 | 決定権 | 洗濯機 | 黄身 | 四角形 | 調子 | 傘 |
| 正解 | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | × | ○ | ○ | ○ | × |
| 正答者数（10人中） | 9 | 10 | 10 | 8 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 9 | 9 | 8 | 2 |
| 正答率（%） | 90 | 100 | 100 | 80 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 90 | 100 | 100 | 90 | 90 | 80 | 20 |

使えると判断したということだった。指導した「崩す」の意味はよく理解できていたが、類義語「壊す」との使い分けが理解できていなかったことによる誤りであった。

また、「ジュースが冷める」の問題では、温かいジュースもあるから正しいとした者がいた。「ボールが流れる」も、指導で「木の葉が流れる」を紹介したので、共起語のカテゴリーとしては正しく、また、「ボールが流れてくる」と「～てくる」を加えれば自然な表現になる。これらの問題は、指導内容の理解度を見るために連語部分の正誤を尋ねるという出題形式が適当か、再考すべきことを示していると言えるだろう。

## 6. 指導法に対する参加者の評価

### 6.1 アンケートにおける評価

1）わかりやすさ

各語について、共起語のカテゴリー化の部分と比喩的用法の部分の理解度を「とてもよくわかった」から「全然わからなかった」まで5段階で回答させた。

共起語のカテゴリー化の部分について、非漢字クラスでは「あまりわからなかった」「全然わからなかった」という回答はなく、半数以上が「とてもよくわかった」と回答した。漢字圏クラスでも、「あまりわからなかった」「全然わからなかった」はなく、「崩す」で「まあまあ」が1人いた以外は全て「とてもよくわかった」か「大体わかった」と回答した。どちらのクラスでも、カテゴリー化の部分は、わかったと認識していたようである。

比喩的用法の理解については、漢字圏クラスの1人が「崩す」で「あまりよくわからなかった」と回答した。それ以外は「とてもよくわかった」「だいたいわかった」であったが、非漢字クラスの「握る」（秘密を握る）、漢字圏クラスの「崩す」（体調を崩す）は「とてもよくわかった」より「だいたいわかった」のほうが多く、やや難しかったものと思われる。

2）面白さ

面白さについて、4段階で尋ねた（表6）。2クラスの16人中10人が「とても面白かった」と答え、面白くなかったという回答はなかった。

3）長所・短所

この方法の長所・短所を複数選択可で尋ねた。長所は、表7のとおり「動詞の意味がよくわかる」が最も多く、特に漢字圏クラスでは全員がこれを挙げた。「例が多くてわかりやすい」も同数で、「動詞の使い方がよくわかる」「どんな場合に使えるか考えるのが面白い」という答えも多かった。動詞の意味や使い方の理解の促進や、考える面白さというCA法の長所を、参加者が実感したことを示している。短所としては、表8のように、漢字圏クラスの3人が「時間がかかりすぎる」、非漢字クラスの2人が「よくわからないところがある」と回答した。

表6　アンケート「面白かったか」結果　＊単位人

| | a. とても面白かった | b. まあまあ面白かった | c. あまり面白くなかった | d. 全然面白くなかった | 無回答 |
|---|---|---|---|---|---|
| 非漢字クラス | 3（50%） | 3（50%） | 0（0%） | 0（0%） | 0（0%） |
| 漢字圏クラス | 7（70%） | 2（20%） | 0（0%） | 0（0%） | 1（1%） |
| 合計 | 10（63%） | 5（31%） | 0（0%） | 0（0%） | 1（6%） |

表7　この方法の長所

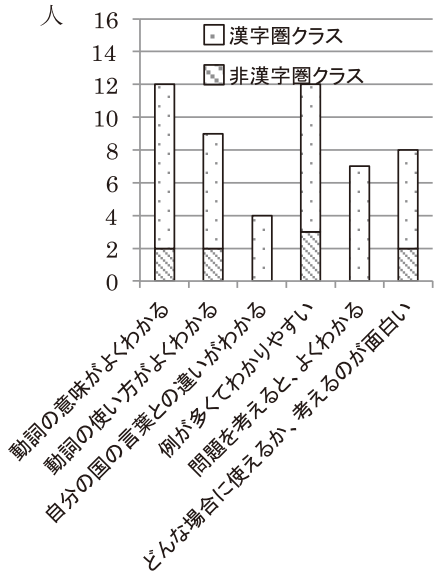
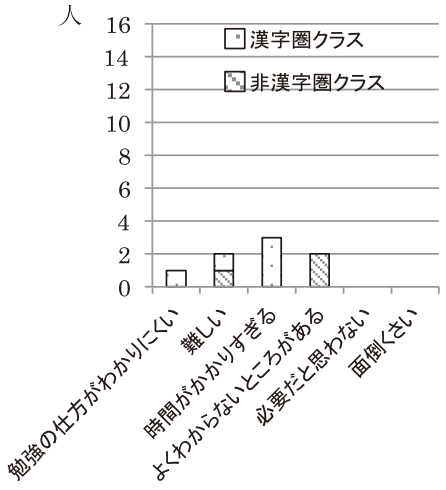



表8　この方法の短所



4）今後の学習にこの方法を取り入れたいか

「このような授業をもっと受けたいと思うか」と尋ねたところ、漢字圏クラスの10人[5]中7人が「とてもそう思う」、3人が「少し思う」と答え、「あまり思わない」「全然思わない」は無かった。「今後一人で勉強する際も動詞と共起語を考えるようにしようと思うか」という問いについては、「とてもそう思う」6人、「少し思う」3人、無回答1人という結果であった。「少し思う」と回答した参加者の一人に理由を尋ねたところ、「使える例を探すのが面倒くさい」という答えだった。確かに学習者が自力で用例を集めるのは難しい。授業外でこの方法が使えるようにするには、教材開発や学習方法の指導が必要である。

5）指導に対する感想（自由記述）

ほとんどのコメントが、「よくわかった」「簡単で覚えやすい」「面白くて楽しかった」等、好意的であった。「一度勉強した単語をこの方法でもう一度勉強したい」というコメントもあった。漢字圏クラスで、スピードが少し遅いという意見や、自動詞・他動詞の対や使う時の形など、もっと広く教えてほしいという意見があった。

### 6.2　インタビューでのコメント

インタビューでも、「わかりやすかった」「よくわかった」「面白かった」「この方法でもっと勉強したい」等、好意的なコメントが多く聞かれた。漢字圏クラスの2人が、この方法の利点として、その動詞の“イメージ”がわかる点を挙げた。一方、漢字圏学習者から「1時間で4つ（の語）は少ない」という指摘や、「崩す」は中国語の漢字の意味と違うから難しかったが、他の3語は同じだから簡単だったという声もあった。その他、「まとめる」について、「『ばらばらのものを一つにする』という意味はわかったが、使い方が多いので、〈もの〉〈気持ち〉など、使い方をまとめる言葉を教えてほしかった」という意見もあった。

## 7．具体的な指導方法についての検討

### 7.1　対象とする動詞

非漢字クラスで指導した「まとめる」は、他の語ほど活発な仮説検証が行われず、指導内容の理解度も他の語より若干低かった。その原因として、「まとめる」が初出時に「レポートをまとめる」という連語で導入されており、この連語を最初に提示する典型例としたことがある。既習のはずの「レポートをまとめる」の意味が理解できておらず、最初の大まかな意味の確認に手間取った。しかし、仮に「レポートをまとめる」がわかっていたとしても、この連語からその他の例を推測するのは難しかったと思われる。実際、今回の授業で「レポートをまとめる」の意味を説明した後も、辞書を見て「考えをまとめる」が出ただけで、学習者の発想で出た連語はなかった。理由として、「レポートをまとめる」という連語から「まとめる」という動詞の意味を取り出すのが難しかったこと、「レポートをまとめる」の「まとめる」は抽象的で、共起語を推測するのが難しかったことがあると思われる。これは、具体から抽象へという流れで指導したほうがよいことを示していると言えるかもしれない。しかし、「ごみをまとめる」のような具体的な動きの例を最初に提示したとしても、「ごみ」以外に具体物で「まとめる」物を考えるのは母語話者にも難しく、学習者が推測するのは難しかっただろう。クラス活動の長所を生かすためには、学習者がこの連語は使えるのではないかと推測しやすい語を対象語に選んだほうがよいと言えるだろう。

さらに、「まとめる」の指導では、「意見をまとめる」「考えをまとめる」「チームをまとめる」等の連語を紹介したが、これらの連語の意味が、わかりにくかった可能性もある。逆に言えば、「まとめる」はわかりやすい連語の例が出しにくい語だったといえるだろう。

つまり、クラスで扱う語の選択基準として、3.3.1に挙げた点以外に、学習者が連語を推測しやすい語、わかりやすい連語の例が複数提示できる語という点があると思われる。

### 7.2　指導方法について

#### 7.2.1　学習者に合わせた方法の調整の必要性

今回漢字圏学習者のみと非漢字圏学習者のみのクラスで授業を行い、語の意味の理解にどの程度時間をかけるか、比喩的用法にまで広げるかについて、学習者により対応を変えたほうがよいと感じた。漢字圏学習者は、インタビューにもあったように、漢字で表記する語で中国語にも同じ漢字が存在する場合、漢字から語の意味を推測することが多い。中国語の漢字の意味と日本語の語の意味が同じ場合は、漢字から語の持つ深い意味まで容易に理解することができる。この場合は、語の意味の理解には時間をかけず確認程度にし、使い方を広げる、あるいは中国語との相違を知るといった活動に時間をかけるようにしたほうがよいであろう。今回の対象語では「握る」がそれにあたる。中国語の「握」が表す動作は日本語の「握る」の動作と同じなので、動作としての「握る」の意味理解は容易で、参加者の興味は語の使い方のほうにあったと思われる。それは、参加者から最初に出された連語が「証拠を握る」だったことや、「チャンスを握る」は言えるかなどの質問が出たことからもわかる。「チャンスを握る」は、中国語にも「把握」という語があり、「チャンスを把握する」という使い方をすることから推測したと思われる。このように、中国語話者は中国語の

漢字の知識から日本語の語の使い方を推測する傾向がある。その推測の正否を確かめることは、中国語話者にとって興味深く、有意義に感じられ、「時間がかかりすぎる」という不満の解消につながるだろう。一方、非漢字圏学習者の場合は、「握る」という動作の理解も容易ではなく、その十分な理解を指導の目標とするべきだと思われる。このような学習者に対しては、比喩的用法に広げるよりも、いろいろな物について握れるかを考えさせるなど、語の意味の確認と定着のための活動に時間をかけたほうがよいであろう。

#### 7.2.2　類義語との使い分けの指導

類義語との使い分けは、問題になる可能性が高く、対応を考えておく必要がある。実際、漢字圏クラスの「握る」の指導では、「チャンスを握る」は言えるかという質問で、「つかむ」を導入するかという問題に直面した。同様に「崩す」では「壊す」、「まとめる」では「混ぜる」との使い分けが問題になった。結論を言えば、学習者の認知的許容量を考え、理解がより深まると思われる場合は導入し、そうでない場合は導入しないということではないかと思われる。例えば、「握る」の場合、漢字圏クラスでは「握る」という動作の理解は容易なので、二つの語を対比させ、「つかむ」が「チャンスをつかむ」のように「何かを自分のほうに引き寄せる」意味を持つのに対し、「握る」は「財布を握る」のように「手に入れたものをしっかり持って思い通りにする」意味があるという具合に説明すれば、その使い分けがわかるだけでなく、「握る」の意味理解が深まるだろう。その結果「秘密を握る」「権力を握る」などの連語もよく理解できるようになると思われる。一方、非漢字クラスの場合のように、「握る」動作がどんなものかがようやく理解できた段階では、逆に混乱を招くと予想されるので、使い分けには触れないほうがよいであろう。

#### 7.2.3　練習問題について

動詞と共起する語を選ぶ練習問題で、参加者の一人が「握る」の共起語に「ケーキ」を選んでいた。授業後理由を尋ねたところ、手のひらにケーキを載せる動作をして「これも握るだと思った。でも問題をしてわかった」と答えた。この参加者は、練習問題で誤ったことにより気づいたのである。この例は、練習問題の必要性を示しているといえるだろう。

一方、練習問題が混乱を招いたケースもあった。「まとめる」の練習問題では、錯乱肢として「2つの色」を出したところ、「混ぜる」との使い分けを指導していなかったため、「まとめる」の使い方がわからなくなるという結果になった。この混乱は、指導していない類義語との使い分けを問う問題を入れたことによる。類義語との使い分けは、それを目的とした問題を別に作成したほうがよいと言えるかもしれない。

#### 7.2.4　実施上困難な点：連語の適否の判断

授業を実施する上で最も難しさを感じたのは、使えるか否か判断に迷う連語が出された時の対応であった。「冷める」での「鉄が冷める」、「握る」での「大金を握る」は、非常に迷った例である。その連語が使えるか否かは、断言できない場合が多い。例えば「車を握る」は普通の状況なら使えないが、おもちゃの車を握るのならあり得るというように、状況によって使えるという連語も多い。質問が出たとき、その連語でどのような状況を表そうとしているのかを尋ねる必要がある。また、「鉄が冷める」のように、不自然さを感じるが使えないと断言できない連語もある。不自然だが何を言いたいかはわかるという時は、それを学習者に伝えれば、語の使い方の適切さは絶対的なものではなく、自然さの問題なのだということに、学習者は気付くかもしれない。

## 8．まとめと今後の課題

CA 法を用いた授業を試行して、学習者が各々の発想で仮説検証を行う活発な授業ができることが明らかになった。指導内容がよく理解されること、学習者に好意的に受け入れられることもわかった。CA 法の現場への適用可能性が示されたと言えるだろう。また、対象語の選択について、実施にあたり基準を考え、その基準で選んだ語を実際に指導して、クラスで扱うのに適した語の選択について示唆を得ることができた。指導の具体的な方法についても、漢字圏学習者か否か、学習者に応じた調整が必要なことなどがわかった。

今後、この結果を参考に、対象語や連語の選定など、この指導の現場での実用化に向け材料を整備していくつもりである。また、学習者がこの方法を用いてクラス外で自立的に学んでいけるようにするためには、学習の材料を準備し、学習の方法を教えるなど、支援をする必要がある。これも今後の課題として取り組んでいきたい。

### 注

（1）連語とは、一文中において統語的な関係にある語と語の結びつきで、三好（2011）では共起表現と呼んでいるものである。

（2）漢字圏クラスは筆者が通常の授業も担当しているクラスである。非漢字クラスは通常は担当していないクラスで、試行的授業の部分のみ臨時に筆者が代講する形で行った。

（3）『テレビ放送の語彙調査Ⅱ―語彙表―』はテレビ放送に現れた語を、分野を問わず集めており、言語使用のサンプルとして適当と考え資料とした。この語彙表の過半数の語は頻度1で、頻度3以上の語は使用可能性が高いと考えられるため、これを選んだ。

（4）今回の対象語は全て具体物を共起語にとる動詞だったため、この手順にした。

（5）今後の学習についての質問は、漢字圏クラスでのアンケートで新たに加えたものである。

## 引用文献


Bruner, J.S.（1961）The act of discovery, *Harvard Educational Review*, 31, pp.21-32.

Bruner, J.S., Goodnow, J.J., & Austin,G.A.（1956）*A study of thinking*. Wiley

国立国語研究所（1997）『テレビ放送の語彙調査Ⅱ―語彙表―』大日本図書

国際交流基金・日本国際教育支援協会（編）（2002）『日本語能力試験出題基準（改訂版）』凡人社

松田文子（2000）「日本語学習者による語彙習得―差異化・一般化・典型化の観点から―」『世界の日本語教育』第10号，pp.73-89.

三好裕子（2011）「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討―動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証―」『日本語教育』150号，pp.101-115


資料1　練習問題（漢字圏クラス「冷める」の例）

＜練習問題＞　下の〔　　〕から使えるものを選んで□に書いてください。

□が冷（さ）める

〔味噌汁（みそしる）　ラーメン　コーラ　アイスクリーム　興奮（こうふん）　悲（かな）しみ〕

資料2　事後テスト問題（漢字圏クラス）の一部

問題　＿＿の部分が、正しいものに○、間違っているものに×をつけてください。

1. ピザが冷めて、まずくなってしまった。（　）
2. 卒業してから、10年の月日が流れていった。（　）
3. 子どもは、キャンディーをしっかり握っていた。（　）
4. 強い風で、傘を崩してしまった。（　）

＊紙面の都合により漢字のルビは省略した。

# 留学生初年次教育におけるアクティブラーニングの効果
## ―参加者の変容をもたらした要因の検証―

# The Effect of Active Learning on First Year Education of International Students: Verification of factors which transform participants

秦　喜美恵（立命館アジア太平洋大学）
Kimie SHIN（Ritsumeikan Asia Pacific University）
住田　環（立命館アジア太平洋大学）
Tamaki SUMIDA（Ritsumeikan Asia Pacific University）
清水　昭子（立命館アジア太平洋大学）
Akiko SHIMIZU（Ritsumeikan Asia Pacific University）
板井　芳江（立命館アジア太平洋大学）
Yoshie ITAI（Ritsumeikan Asia Pacific University）

**要　旨**

本研究では、初年次留学生を対象に行ったFIRSTプログラム参加者の日本語の伸びとグループ活動からの学びについて、2011年秋に実施されたFIRSTプログラム参加者の振り返りレポートとプログラム終了2か月後に行ったインタビューデータをもとに分析を行った。その結果、日本語の伸びに影響をもたらした要因として、日本語使用の必然性、反復性、偶然性、困難の克服を経た成功体験、グループの結束力から生じた主体性、の5つが挙げられた。これらの要因が、日本語・日本人に対する心理的バリアを払拭したと考えられる。また、グループ活動からの学びについては、メンバーが同じ目標を共有し、振り返りを行いながらお互いが協力し合うことを通して、主体性が獲得されていくことが確認された。
［キーワード：留学生初年次教育、アクティブラーニング、心理的バリア、協同学習、主体性］

**Abstract**

This study of participants of the FIRST program, a program offered to first year students, focused on their Japanese language improvement and learning from group activities. An analysis of the reflection reports of the 2011 Fall FIRST program participants and interview data collected two months following the program was carried out. Results demonstrated five factors effecting improvement in Japanese language ability including the use of Japanese out of necessity, and through repetition and coincidental encounters, the successful experience of overcoming difficulties, and independence generated from strong group ties. From these factors, it is thought that psychological barriers that existed towards the Japanese language and Japanese people were dispelled. It was also confirmed that participants attained independence by sharing common goals with group members and through mutual cooperation and reflection.
［Key words: First Year Education of international students, active learning, psychological barrier, cooperative learning, independence］

## 1．はじめに

大学における教育の質保証が問われるようになっている現在、学習者中心の教育に関心が高まってきており、その結果、多くの大学でアクティブラーニングを取り入れた授業が行われるようになってきた。アクティブラーニングとは能動的な学習という意味で、伝統的な「講義型」の授業とは異なる「学習者参加型・体験型」授業を指す（Bonwell & Eison，1991）。

立命館アジア太平洋大学（以下，APUと略記）でも、

約40のアクティブラーニングプログラムが実施されており、Freshman Intercultural Relations Study Trip（以下，FIRSTと略記）もその中のひとつである。FIRSTは2007年度から、初年次日本人学生向けに開始されたプログラムで、参加者が訪問地（日本国外）でのアンケートなどを媒介に現地の人々と触れあい、異文化体験および協同学習を通して異文化理解を促進し、参加者の好奇心や積極性を育むことが目的である。プログラム参加者がある一定の視点を持ってその社会・文化を観察することを目標に、事前授業でリサーチのテーマを設定し、4～6名でグループを編成してアンケート収集などを行う実習型体験学習となっている。

初年次留学生向けFIRSTは、初年次日本人学生向けFIRSTの成果に触発され2009年度から実施されるようになった。留学生向けFIRSTでは異文化体験に加え、日本語実践も教育目的として設定されている。この異文化体験には2つの側面が含まれている。1つは日本人・日本文化を理解することであり、もう1つは同じグループに所属する留学生同士の交流を通しての異文化理解である。また、日本語実践としては、訪問地での実習は、授業で修得した日本語を教室外で使用する場であり、日本人とのコミュニケーション・スキル向上の好機となっている。これらの体験を通して、日本という新しい環境で学ぶ留学生の好奇心や積極性を育成し、学びに対する動機づけを高めることが目的である。

秦他（2011）は留学生向けFIRSTの効果（参加学生が何をどう学び、どう変化したか）を検討するために、2010年度参加者に対するインタビューを実施した。その結果、参加者の語りから、FIRSTへの参加により、「日本語の伸び」と「グループ活動に対する考え」の変容が顕著であったことがわかった。FIRSTは、文化的背景が異なる留学生がグループで活動する体験学習であるため、グループ活動の質を高めることが学習成果に直結する。効果的なグループ活動を実現するためには、協同学習の理論と技法が有効であることが知られおり（Barkley, Cross, & Major, 2005 安永監訳 2009；安永，2012）、Johnson et al.（1993 杉江他訳 1998）は、従来のグループ学習と異なる協同学習の特徴として5つの基本要素（①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人の2つの責任、④集団作業スキルの促進、⑤活動の振り返りと改善）を示し、協同学習を通して、学力や自尊心の高まり、多様性の認識、高次思考スキルの向上、責任感の増大、出席率の向上、大学の雰囲気と仲間関係の改善等のメリットがあると述べている。そこで、秦他（2011）は、FIRST参加者の「グループ活動に対する考え」の変容について上記の協同学習の5つの基本要素に照らし合わせて考察を行い、その結果、FIRSTではすべての協同学習の要素が満たされていることが示唆された。しかし、これらの学生の変容に関する結果と考察は、19名の参加者のうち、5名のみのインタビュー内容を分析して得られたものであり、実証性に乏しい。

本研究の目的は、秦他（2011）で得られた知見に沿い、2011年度に実施した留学生向けFIRST参加者全員（22名）を対象に、「日本語の伸び」と「グループ活動に対する考え」の変容について再検証を行うことである。

## 2．2011年度初年次留学生向けFIRSTの概要

### 2.1　対象学生

初年次の1セメスター目（2011年9月入学で在学2か月目）、および2セメスター目（2011年4月入学で在学7か月目）の学部留学生を対象とする。2009年度のFIRSTには、7か国15名、2010年度は9か国19名、2011年度は7か国22名の参加があった。2011年度の参加学生の出身地、在学期間、日本語レベル、訪問地、リサーチのテーマは、表1のとおりである。

### 2.2　単位および成績評価

成績は、事前・事後授業への出席、および実習の全行程参加、日本語によるリサーチ結果のプレゼンテーション、振り返りレポートの提出により、合否が判定され、2単位が与えられる。

### 2.3　プログラムの内容

FIRSTは、事前授業、九州各地での実習、および事後授業の三部構成で、プログラムのスケジュールおよび実施内容は、表2に示したとおりである。

安永（2011）は、事前・事後指導の役割の重要性を述べ、体験に臨む学生の姿勢や振り返り方によって、学びの質が左右されると指摘しているが、FIRSTにおいても事前・事後指導の重要性を意識したプログラム内容となっている。

はじめに、事前授業では、あらかじめ指定されている場所の中から、各グループがくじ引きで訪問地（以下、実習地と記す）を決めた。翌週の授業では、実習地について調べた内容をグループで発表し、現地の宿に日本語で電話して宿泊予約を行った。次に、リサーチのテーマの立て方について指導を受けた後、各グループが最も調べたいことをテーマにしてアンケートを作成し、各グループでアンケート回収目標を設定した（250～300枚）。また、グループメンバー同士の関係作りのために、実習前から授業外でもグループで話し合いを必要とする課題が与えられた。

続いて実習では、まず各グループが自分たちの力で、実習地までたどりつかなければならない。そして現地での4日間で、目標枚数のアンケートを回収しなければな

表1　2011年度FIRST参加学生の内訳

| No. | グループ | 性別 | 国籍 | セメスター | 日本語レベル | 訪問地 | リサーチのテーマ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | 女 | 中国 | 1 | 初級 | 伊万里<br>佐世保<br>福岡 | 「年齢によって、日本人のマナーに対する考えかたの違いはあるか」 |
| 2 | | 女 | 中国 | 1 | | | |
| 3 | | 男 | 中国 | 1 | | | |
| 4 | | 男 | スリランカ | 2 | | | |
| 5 | | 男 | 韓国 | 2 | | | |
| 6 | 2 | 女 | 中国 | 1 | 初級 | 鳥栖<br>有田<br>福岡 | 「日本人は本音と建て前を使い分けているか」 |
| 7 | | 女 | アメリカ | 1 | | | |
| 8 | | 男 | 中国 | 1 | | | |
| 9 | | 女 | タイ | 2 | | | |
| 10 | | 男 | 韓国 | 2 | 中級 | | |
| 11 | 3 | 女 | 中国 | 1 | 初級 | 大牟田<br>門司<br>福岡 | 「若い世代と年配の恋愛の違いは何か。そして、恋愛方法はどのようにして変化したのか」 |
| 12 | | 女 | 中国 | 1 | | | |
| 13 | | 女 | ベトナム | 1 | | | |
| 14 | | 男 | 中国 | 1 | | | |
| 15 | | 男 | 韓国 | 1 | | | |
| 16 | | 男 | ウクライナ | 1 | | | |
| 17 | 4 | 女 | 中国 | 1 | 初級 | 日田<br>唐津<br>福岡 | 「日本人はどのように愛情表現をするか」 |
| 18 | | 女 | 韓国 | 2 | 中級 | | |
| 19 | | 女 | 中国 | 2 | | | |
| 20 | | 女 | タイ | 2 | | | |
| 21 | | 男 | 韓国 | 2 | | | |
| 22 | | 男 | タイ | 2 | | | |

らない。実習最終日には、他大学を訪問し、日本人学生との交流会を行った。

実習終了後の事後授業では、FIRSTでの学びのプロセスを意識化させるために、ワークシートなどを用いて実習中の体験を振り返り、グループ内で共有した。事後授業が終了して1週間でアンケートの集計と分析、および発表準備を行った後、日本語でプレゼンテーションを行った。さらに、最終課題として振り返りレポートを提出した。

### 2.4　プログラムの特徴

FIRSTプログラムの特徴としては、(1)国籍の異なる参加者で構成された小グループで活動を行う、(2)各グループに学部生TAが配置されている（アンケート作成やプレゼンテーションの準備では、最大限に日本語のサポートを行うが、実習中は、緊急時以外は手助けしない。グループメンバーからつかず離れずの位置で常に各グループの危機管理および参加者の活動の見守りをするが、危険がない限りただ見守るだけで、迷っていようと、間違えた場所に行こうと一切口出しはしない）、(3)参加者は毎日の活動を振り返りシートに記録し、TAはそのシートにコメントを書いてその日のうちに返却する、(4)教員は実習中一回、各実習地でグループと合流し、振り返り討議をする、(5)各グループは一日の終わりにTAを交えて振り返り討議をし、アンケートの実施状況やグループ活動について話し合う、(6)最終プレゼンテーションは日本語で行う、の6点が挙げられる。(4)と(5)の討議では、TAも教員も気づいたことをフィードバックするが、できるだけグループメンバーに考えさせるように促す。

## 3．研究の資料及び分析方法

まず、FIRSTプログラムの事前・事後に参加者を対象に行った、「日本語」と「グループ活動」に関するアンケート（日本語と英語で表記）の結果を統計的に分析した。

次に、FIRST終了後、参加者から回収した振り返りレポートおよび2か月後に実施したインタビュー内容を分析資料として、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Glaser & Strauss, 1967後藤他訳1996；木下, 2003；箕浦, 2009）に基づいて分析を行い、概念カテゴリーを抽出した。その結果をふまえ、さらに参加者の「日本語の伸び」と「グループ活動に対する考え」の変容をもたらした要因を検討した。また、引率教員の観察およびTAの記録とも照らし合わせて分析を行った。それぞれの分析資料に関する詳細は表3のとおりである。

表２　2011 年度 FIRST プログラムの実施内容

| 実施日 | 時間 | 内容 | 目標 | 学生の行動 | 課題 |
|---|---|---|---|---|---|
| 10/26 | 1 | 1. オリエンテーション | 1. プログラムの説明 | 1. 配布資料の確認、必要書類の記入 | 1. 各自で次週までに実習地について調べる<br>2. 各自で実習地の宿泊先の候補をリストアップする |
| | | 2. 事務連絡 | 2. 参加学生とTAの自己紹介 | 2. 一つの円になって座り、日本語あるいは英語で自己紹介をする | |
| | | 3. グループ分け | 3. グループメンバーとしての自覚を持つ | 3. 決められたグループに移動し、グループでのアイスブレーキングをする | |
| | | 4. アイスブレーキング | 4. 目標の共有 | 4. グループの代表がくじを引き、実習地を決める | |
| | | 5. 実習地の決定 | | | |
| 11/2 | 2 | 1. 実習地についての学習 | 1. 実習地について理解を深める | 1. 各自で調べてきた実習地の情報をグループで共有し模造紙にまとめ、各グループでクラス全体に発表する | 1. 日本文化および日本人についてどのようなことを調査したいか、クラス外でグループで話し合い、考えてくる |
| | 3 | 1. 宿泊先の予約 | 1. 日本語で宿泊先を予約する | 1. 宿泊先の予約の仕方について、日本語の会話を考えTAと練習する | |
| | | 2. 日本文化および日本人について考える | 2. 日本文化および日本人について一番知りたいことを探す | 2. 一人一人実際に携帯電話で宿泊施設に電話をかけ、日本語で部屋のタイプや食事、値段を確認し、その後グループで話し合って宿泊先を決定し、予約する | |
| 11/9 | 4 | 1. リサーチのテーマの発表 | 1. 各グループで考えてきたリサーチのテーマを吟味し明確にする | 1. 各グループのリサーチのテーマの発表を聞いて、他のグループは疑問点などを質問する | 1. リサーチ・クエッションを吟味し決定する<br>2. プレゼンテーションの構成を考える |
| | | 2. 社会人のゲストとリサーチのテーマについて討議する | 2. リサーチのテーマに関して、日本の社会人の考えを理解する | 2. 日本人ゲストと日本語で会話する | |
| | 5 | 1. リサーチ・クエッションおよびプレゼンテーションの構成についての講義 | 1. リサーチ・クエッションについて理解し、より視点を絞る | 1. 必要な部分をメモする | |
| | | | 2. 発表の構成を理解する | | |
| 11/16 | 6 | 1. リサーチ・クエッションとプレゼンテーションの構成を発表する | 1. リサーチ・クエッションとプレゼンテーションの構成を完成させる | 1. 他のグループからの質問を参考に、リサーチ・クエッションとプレゼンテーションの構成をさらに吟味し完成させる | 1. アンケート項目の日本語訳をTAに手伝ってもらい作成した内容について、グループメンバーと教員とで吟味し改定する |
| | 7 | 1. リサーチ・クエッションをもとにアンケートの内容を作成する | 1. リサーチ・クエッションの答えを導き出せるようなアンケート項目を考える | 1. グループでアンケート項目を考える | |
| 11/24<br>~<br>11/27 | 実習 | 1. 実習とオリエンテーリング | 1. 実習地に到着し、目標枚数分のアンケートを行う | 1. グループで自力で実習地に向かい、日本人に日本語で会話してアンケートを依頼する | 1. その日の振り返りと、ログノートの記入 |
| | | 2. 久留米大学との交流 | 2. 久留米大学の学生と日本語で交流する | 2. 自己紹介の後、3日間の実習の報告と感想を日本語で発表する。その後ペアワークをした後皆で歓談する | |
| 11/30 | 8 | 1. クラス全体での実習の振り返り | 1. 実習を振り返り、どのような経験や学びがあったのかグループ間で共有する | 1. 各自の体験を発表し、学びを共有する | |
| | 9 | 1. 各グループでの振り返り | 1. モチベーション曲線から自分の状況を可視化して理解する | 1. モチベーション曲線を描き、自分の状態の変化を書く | 1. アンケートの集計に取りかかる<br>2. 次週までにプレゼンテーションを完成させる |
| | | | 2. 多文化グループでの活動のプロセスを振り返り、そこからさらに学ぶ | 2. グループ活動に関する振り返りシートを記入し、グループでのコミュニケーションのあり方や意思決定の方法について書き、グループメンバーについてコメントも書いて皆で共有する | |
| | 10 | 1. アンケート集計 | 1. アンケートの集計を終わらせる計画を立てる | 1. アンケートの集計を行うと同時に、お互いのスケジュールを調整して、クラス外での話し合いの時間を決める | |
| 12/7 | 11 | 1. 各グループのプレゼンテーション | 1. リサーチ・クエッションに基づいたアンケート調査の結果を発表する | 1. 各グループが、パワーポイントを用いて調査結果の発表を日本語で行う | 1. 振り返りレポート |

表3　分析資料と分析方法

| | アンケート | 振り返りレポート | インタビュー |
|---|---|---|---|
| 実施時期 | FIRST の事前・事後 | プログラム終了時 | プログラム終了2か月後<br>(2012年2月初旬) |
| 対象者 | 参加者22名 | 参加者22名全員 | 参加者22名中20名（2名はインタビュー時にすでに帰国しており実施できなかった） |
| 実施方法 | アンケート調査<br>(「全くそう思わない」から「強くそう思う」までの7段階で評価)<br>全くそう思わない　1<br>↕ 2 3 4 5 6<br>強くそう思う　7<br>（質問紙は全て日 / 英表記） | レポート（英語では600語、または日本語では800字以上書かれている）<br>（課題の設問は全て日 / 英表記） | 半構造的インタビュー（教員4名で分担）一人30分～1時間で、インタビューに応じてくれた学生に了解を得た上で録音した。<br>（使用言語は、日本語と英語） |
| 内容 | ・「日本語」に関して：①日本語に自信がある、②心配や不安を感じないで日本語が話せる、③話す相手によって（日本語）を使い分けられる、④話している日本語が100% わからなくても続けられる<br>・「グループ活動」に関して：①グループ・ディスカッションに活発に参加できている、②異文化協同学習の方法が身についている、③チームワークができている、④ファシリテーション能力がある | ① FIRST に参加する前と後ではどんな点が変化し、② FIRST の体験を通して何が得られ、③体験を通して得られた一番大切なことを今後どのように活かして行きたいか | ① FIRST に参加する前と参加後とで、何か自分に変化があったと思うか（何が、どのように変わったのか。FIRST のどんな体験が、あなたを変化させたのか。②①で答えた内容を深めながら、主に学習面、生活面から質問した。「学習面」については、日本語、グループ活動、学習態度について、「生活面」については、人間関係、人との接し方など（友だち、日本人、サークル、イベント、地域との関わりの中で）、日本に対する思い、将来について（意識や態度に変化があったか）。③プログラム自体に対する感想として、FIRST のよかった点、改善してほしい点、今後の FIRST に期待したい点 |
| 整理分析方法 | 「日本語」と「グループ活動」について、事前・事後で差があったかの検定（t 検定）を行う。 | ①記述データを意味のあるまとまりで区切った後、それにコードを張り付けオープンコーディングを行い、それによって見出したカテゴリーを比較および対比させ、上位の概念に集約する。その上で概念間の関係性を検討する。②協同学習の5つの基本要素に当てはまる記述を抽出し分類する。 | |

## 4．結果

### 4.1　アンケートの分析結果

「日本語」と「グループ活動」に関するアンケートの事前・事後の各項目ごとの平均値と標準偏差は、表4のとおりである。事前・事後の項目の合計得点の平均値の差を $t$ 検定によって検討したところ、「日本語」については、1％水準で有意な差がみられた（$t(21)=-3.94$、$p<.01$）。「グループの活動」は5％水準で有意な差がみられた（$t(21)=-2.67$、$p<.05$）。以上の結果から、FIRST に参加する前と後で、「日本語使用」に対する意識と「グループ活動」に対する意識それぞれに変容があったことが示唆された。

### 4.2　振り返りレポートとインタビューデータ分析、および教員と TA の観察に基づく参加者の変容

4.1の結果を受け、日本語の使用とグループ活動に対する考えに関して、参加者の具体的な変容を時系列で述べる。

#### 4.2.1　日本語の使用における参加者の変容

参加者が日本語の活動として初めて行ったのは、事前授業での宿泊予約だった。実習では現地の日本人に日本語でアンケートを行ったが、初めはまだ恥ずかしく、また、どうしたらいいかわからず緊張しておろおろしていた。アンケートをしてみると、何人もの日本人に断られ、1日のアンケート回収のノルマがなかか達成できずに、30～50人くらいの人に体当たりしなければならなかった状況の中で、ショックでもういやだという気持ちにもなっていたようだ。しかし、断られ続けている中にも、親切な人がアンケートに答えてくれる、断る人の中にも「がんばって」と声をかけてくれる人がいる、といったことが大きな励みになり、やがてどうやったら答えてくれるかと策を練り、工夫する様子が見られた。同時に、「文法などを正しく使うこと」より「相手にどうお願いして、どのように話を進めるか」のほうが大切だと思うようになったようだ。

表4　事前・事後アンケートの平均および標準偏差（$n$=22）

| 質問項目 | | 事前アンケート | | 事後アンケート | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 平均値 | 標準偏差 | 平均値 | 標準偏差 |
| 日本語 | ①日本語に自信がある | 4.05 | 1.61 | 5.45 | 1.37 |
| | ②心配や不安を感じないで日本語が話せる | 3.95 | 1.61 | 5.23 | 1.70 |
| | ③話す相手によって（日本語）を使い分けられる | 4.5 | 1.44 | 5.09 | 1.53 |
| | ④話している日本語が100%わからなくても続けられる | 4.55 | 1.47 | 5.32 | 1.29 |
| グループ活動 | ①グループ・ディスカッションに活発に参加できている | 5.59 | 0.98 | 5.86 | 0.97 |
| | ②異文化協同学習の方法が身についている | 5.23 | 1.20 | 5.9 | 1.04 |
| | ③チームワークができている | 5.86 | 1.01 | 5.73 | 1.17 |
| | ④ファシリテーション能力がある | 4.73 | 1.19 | 5.68 | 0.92 |

また、予期せぬことが起こることもあった。例えば、あるグループの女子学生たちが、しつこい男性に声をかけられて困っていたところ、グループメンバーのAが上手く日本語で対応して追い払ったというハプニングがあった。実はこのAは他のメンバーに比べ日本語能力も低く、それまでグループにもあまりなじめない存在だったが、この出来事をきっかけにメンバーの信頼を得て自分の日本語力にも自信を持つようになった。

実習期間に行われたアンケート活動では、このように拒絶、工夫、再挑戦、ハプニング、成功体験が繰り返され、最終的には、メンバー全員が目標数のアンケートを回収することができた。また、最終日には、久留米大学の学生たちとの交流があり、そこでは拒絶もなく暖かく迎えられる環境の中で、日本人学生との交流の場では、参加者全員が日本語だけで楽しく語り合っており、「日本語が通じてうれしかった」、「日本人学生と話すのが楽しかった」、「もっと日本語で話したい」というコメントが振り返りシートで多く見られ、日本語を話すことへの抵抗感、つまり、心理的バリアが払拭されていたことが見て取れた。

事後授業では、まず全員が自分の体験を2～3分で発表したが、事前授業では英語しか話さなかった初級の参加者も、全員が日本語を使って話し始めるなど、日本語使用に対して積極的な態度が見られた。プレゼンテーションまでの準備は一週間と限られていたが、当日の発表は全て日本語で行った。

#### 4.2.2　グループ活動における参加者の変容

事前授業では、共に活動していくグループのメンバーの関係は、まだお互いぎくしゃくしていて、教員から言われたことに従って活動を進めるという受身の姿勢であった。この事前授業期間にリサーチのテーマを決めなければならなかったが、グループ内での意見はバラバラでなかなかまとまらない様子が見られ、このグループでうまくやっていけるのか、という不安や心配が大きい時期であった。しかし、出発までにはリサーチのテーマを決め、アンケートを作り、準備を整えてそれぞれの実習地へと出発した。

実習初日は、メンバーそれぞれが不安な中にも自分なりの方法でアンケート依頼に挑戦していた。しかし、実際は数多くの拒絶にあい、意気消沈して初日を終えた。参加者は、その日の終わりに強制的にグループの振り返りを行うことが課せられており、そこで初めて自分だけが拒絶にあったのではないことを知り、周りの人の意見に耳を傾けるようになった。また同時に、困難な経験がメンバー間で共有されることで、グループに対する責任が芽生えてきた。グループの目標（250～300枚のアンケート回収）を達成するためには自分だけが役割を果たせばいいわけではなく、メンバー全員で支え合うことが大切であることがわかり、その気持ちがメンバーのアンケートのノルマが終わるまで待つ、分担してアンケート依頼をするなど自然に行動として現れてきた。このように、翌日に向けてのグループでの振り返り、話し合いを重ねる中で、お互いを尊重する気持ちが醸成され、信頼関係が構築されていく様子が見られ、最終日には、どのグループも目標を達成した達成感と喜びを感じているようだった。

事後授業の振り返りで、さらに結束力を高めた各グループは、短い準備期間の中で寝る時間も削ってプレゼンテーションの準備を行い、当日は自信をもって発表した。その後、インタビューまでの2か月の間もFIRSTで学んだことを他の授業や活動に活かし、学びが継続されていることがわかった。以前より積極的に活動し、グループワークへも主体的に関われるようになったことがうかがえた。

## 5．考察

ここでは、上述した参加者の日本語の使用とグループ活動、それぞれにおける変容をもたらした要因について考察する。

### 5.1　日本語の使用における参加者の変容をもたらした要因

4.2.1 で日本語使用においての参加者の変容を述べたが、インタビューによると、ほとんどの参加者が FIRST 参加後、日本語力が向上したと認識しており、「日本語を話すことが恥ずかしくなくなった」、「話すことに自信が持てるようになった」と述べている。事前・事後アンケートによる自己評価の結果からも、日本語力が上がったことへの認識は明らかである。また、振り返りシートおよびインタビューの記述から日本語使用に関して述べられた部分をコード化し、概念カテゴリーを抽出したところ、「訪問地で毎日多くの日本人と日本語で話した」、「文法が間違ってもいかに伝えるかが大切だと分かった」「日本人・日本に対する好感度がアップした」、「日本人・日本文化に対する理解が深まった」、および「もっと日本を知りたいと思うようになった」という概念カテゴリーに集約された。このことは、来日間もない学習者に見られがちな、日本語を使うことに対する不安や恐れ、つまり日本語使用に対する心理的バリアが除去されたと解釈できよう。

さらに、参加者の日本語使用に対する心理的バリアがとれた要因について、FIRST プログラム自体の持つ構造面も含めて考察した結果、a）日本語使用の必然性、b）反復性、c）偶然性、d）困難の克服を経た成功体験、e）グループの結束力から生じた主体性、の 5 つにまとめられた。以下にこれら 5 つを具体的に説明する。

1 つ目の要因は、日本語使用の必然性である。FIRST の単位を取得するためには、参加者はアンケート作成、実施、集計、発表というタスクを全うしなければならず、その過程では日本語を使わざるを得ない状況におかれる。特に実習の間は実習地でのアンケートをすべて日本語で遂行することが課されており、しかも、ただ話すだけではなく、依頼という相手へのコミットが必要となるタスクが与えられていることで、相手に受け入れてもらえるような、好感度の持てる態度も必要となってくる。つまり、FIRST プログラムが持つ構造的な強制事項が日本語使用の必然性を作っており、その強制的な状況こそが参加学生の日本語使用ひいては日本人に対する心理的バリアをとるためのきっかけとなっていると言えるのではないだろうか。

2 つ目は、反復性である。参加者は、実習中毎日 30 ～ 50 人に対しアンケートを依頼しており、その際、挨拶から、アンケートの内容説明、お礼という一連の流れを何度も繰り返した。初めはたどたどしかった日本語が、繰り返し同じ表現を使っているうちにスムーズに言えるようになっていった。この変化の過程に、参加者の日本語使用に対するバリアがとれていく様子が現れている。また、多くの異なる人に同じ行為を繰り返していく中で、失敗しても気にせず、むしろ積極的になり、よりうまくアンケートを行おうと工夫する姿が見られた。このような変容が見られたのは、日本人に対する心理的バリアが緩んだからだといえよう。

3 つ目は、偶然性である。参加者は現実の場面でタスクを行うので、4.2.1 に述べたような予測しなかった出来事に遭遇し、日本語を使って自分たちで解決しなければならない状況に直面することもある。また、参加者が物を買いに立ち寄った店の店員、喫煙所で意気投合した人、偶然自分の国の領事館で働いたことのある人など、活動の中で偶然に出会った日本人が、他の日本人にもアンケートの協力を呼び掛けてくれたというようなことなどがあり、「断られて大変だったけど、思いがけず親切な日本人が助けてくれてとても嬉しかった」ことも報告されている。このような現実の中で偶然に起こった体験から、日本文化への理解が深まり、日本人への好感度がアップする契機、日本語を使うことが促される契機、が生まれており、日本人と日本語に対しての心理的バリアが取り除かれる要因のひとつとなっていることがうかがえる。

4 つ目は、困難の克服を経た成功体験である。実習中に様々な困難にあいながらも、振り返りと工夫を重ねることで、最終的には目標数のアンケート回収が達成できた。困難の克服があったからこその成功体験は、自信に繋がり、心理的バリアを乗り越える原動力となっている。

最後に 5 つ目の要因として、グループの結束力から生じた主体性を挙げる。これは、この FIRST というプログラムがグループでの協同学習を取り入れていることと大きく関係している要因であり、またグループ学習であるからこそ、グループ内の対人関係と関わる要因でもある。4.2.2 で述べたように、毎晩行われる振り返りの時間を通し、お互いの信頼関係が作られ、参加者たちはグループで積極的に、また主体的に振り返りをするようになっていった。グループの目標達成のためにメンバーそれぞれの行動が主体的になったことで、実習中の日本語を使って活動することそれ自体が主体的になったのであり、その各自の主体的な活動をお互い励まし合いながら進めることで、日本語を使うことへの心理的なバリアがとれていったと考える。

### 5.2　グループ活動における参加者の変容をもたらした要因

4.2.2 でグループ活動においての変容について述べたが、ここではその変容の契機となった要因について考察する。プログラム終了直後の振り返りシート、および2か月後のインタビューから「グループ活動を通して、どんなことを感じ、学んだか」という質問に対して参加者たちから挙がってきた声をコード化し、概念カテゴリーを抽出した結果、参加者がグループ活動を通して学んだことは、A）グループメンバーの相互信頼と協力の大切さ、B）多文化グループで行動したことによる相互理解の大変さとその克服への努力の大切さ、C）グループの目標達成のために果たす自分の責任と他のメンバーのために皆がサポートすることの大切さ、D）目標達成のためにグループ内で工夫することの大切さ、E）自分たちの行動を振り返り、改善点を見つける大切さ、の5つにまとめられた。これらは、学生のグループ活動の体験から集約された概念であるが、まさに前述した Johnson et al.（1993 杉江他訳 1998）の協同学習の5つの基本要素（①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人の2つの責任、④集団作業スキルの促進、⑤活動の振り返りと改善）が具体化されていると言えよう。

そこで、4.2.2 で述べたグループ活動における参加者の変容を、この協同学習の5つの基本要素の①～⑤と照らし合わせ、どのように主体性が育まれていったか、その過程をみていくことにする。

事前授業では、グループで話し合わせる相互交流の活動（②）が構造的に組みこまれている。授業の外でリサーチのテーマやアンケートを準備させることにより、お互いに協力することを強制的に発生させていること（①）で、はじめは意見がばらばらだったものが、次第にまとまってくる。次に、実習が始まると、グループメンバーが常に行動を共にすることで、自然に①と②が育まれていく。最初は、各自がグループの目的を達成するために責任を果たそうとして自分勝手に自分の考えで動こうとする。しかし、その日の終わりに強制的にミーティングが行われ（⑤）、振り返りでその日に体験したことが共有され、さらに、①と②が育まれる。振り返りを重ねる中でグループの目標達成のために自分は何をすればいいのかということを考え始め、自分1人ががんばるのではなく、グループメンバーお互いが助け合うことで、実習の目標を達成できることに気づくことになる（③）。このようにして①、②、③が育まれながら集団作業スキルの促進も見られる（④）。また、グループで話し合ったことを翌日の実習で実践してうまくいくという経験をすることで、振り返りをする価値にも気づき、さらに実習をスムーズに進めるために主体的な振り返りをするようになる（⑤）。振り返りが主体的になることにより③と④が促進される。このような変化の過程を経た事後授業における最終振り返りでは、FIRST の全過程を振り返り、お互いの頑張りを認め合うことで、さらにグループの結束力が増し、一週間後のプレゼンテーションに主体的に取り組む姿勢が見られた。

協同学習の基本要素の中で、⑤活動の振り返りと改善、が主体的に行われるようになったことが、④集団作業スキルの促進と③個人の2つの責任の自覚に大きく関与していると言える。強制的に始められた⑤の重要性は見逃せない。

### 5.3　考察のまとめ

以上のことから、秦他（2011）で課題となっていた「日本語の伸び」と「グループ活動に対する考え」の変容に関する結果と考察は、本研究で実証されたと言えよう。

さらに、2011 年度 FIRST の参加者に見られた日本語の使用とグループ活動における変容をもとに、主体性獲得までの過程を考察した結果、図1に示すような仮説モデル図を描くことができた。

図1のとおり、参加者が FIRST を通して最終的に得たものは主体性であると言えよう。しかし参加者は最初から主体的に取り組めているわけではない。FIRST プログラム自体は正課科目の2単位科目であるために、参加者は強制的に課せられた課題に取り組まざるを得ない仕組みの中で困難な課題をグループで遂行していく過程を経て、自信をつけ、主体性を身につけていくことが観察されたが、この過程で常にグループ内で目標が共有されていたことも見逃せない重要な点である。初めはプログラムの構造により強制的に課題をこなしていた参加者であったが、アンケートを依頼するという場面、多くの人と練習ではなく本当に話すという場面が本物であったことや、トラブルやハプニングがあったときに、日本語で乗り越えなければならないという必死の場面も本物であったことから、徐々に主体的になり、そして、主体的に動けるようになることで、不安のバリアも次第に崩されていったと考えられる。留学生向け FIRST の場合、地域での本物の体験を通して、日本語・日本人に対する心理的バリアの除去という困難を乗り越えていく過程こそが主体性の獲得プロセスと言えよう。そして、そのプロセスを支えたのが協同学習の要素を満たしたグループ活動であることが確認された。

## 6．おわりに

大学の学士力の質の向上が言われている中、川島（2008）は、学生の「学力」だけでなく「学ぶ意欲」の不足が大学への移行と適応を困難にしていると指摘しており、特に初年次教育では、単に高校から大学の移行を

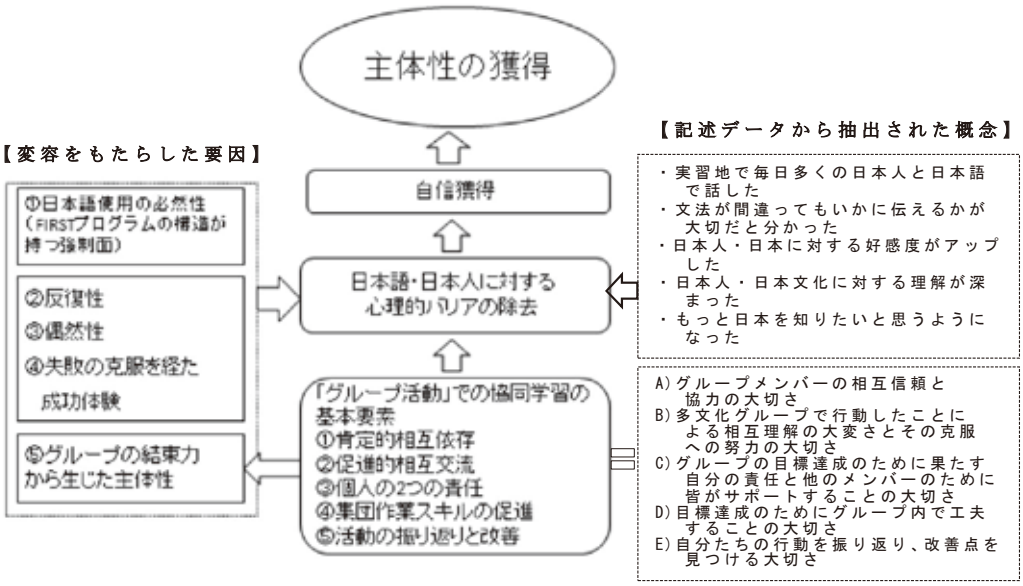



図１　FIRST における主体性獲得過程の仮説モデル

サポートするだけでなく、学生自身がいかにして積極的な学習の意義を見いだしていくのか、という問題と密接な関係にあると述べている。学ぶ意欲の不足の問題は、言い換えれば、主体的に取り組めているかどうかの問題であるともいえる。

本研究では、留学生向け FIRST プログラムにおいて、日本語の使用とグループ活動における参加者の主体的な学びに至る変容に焦点を当て、その過程で主体性がいかにして獲得されるかについて、そのプロセスを明らかにした。この主体性獲得までのプロセスは、留学生向け FIRST プログラムに留まらず、学ぶ意欲を高めるための構造モデルとして応用できるのではないだろうか。特に、初年次教育におけるアクティブラーニングの授業改善に役立てられることを願う。

本稿では、振り返りレポートとプログラム終了後２か月後のインタビューの内容について質的アプローチを用いて分析したが、今後は、本研究結果をもとに、FIRST プログラムの過程のどの時点で参加者が変容するのかについて仮説を立て、質問紙を用いて参加者の変容を定量的にも実証していきたい。

## 引用文献

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H.（2005）*Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. NJ: John Wiley & Sons. 安永 悟（監訳）（2009）『協同学習の技法：大学教育の手引き』ナカニシヤ出版

Bonwell, C. & Eison, J.（1991）*Active Learning, Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C.: Jossey-Bass.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L.（1976）*The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter. 後藤隆也他訳（1996）『データ対話型理論の発見：調査から理論をいかに生み出すか』新曜社

Johnson, D. W., & Johnson, R, T. & Holubec, E. J.（1993）*Circles of Learning, Cooperation in the classroom*, Interaction Book Company. 杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳（1998）『学習の輪：アメリカの協同学習入門』二瓶社

川島啓二（2008）『初年次教育の広がりと学士課程教育』国立教育政策研究所　第 27 回教育研究公開シンポジウム報告

木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂

秦喜美恵・住田環・清水昭子・板井芳江（2011）「アクティブラーニングプログラム「FIRST」では学生は何をどう学びどのように変化したか～ 2010 年秋「FIRST」参加学生の追跡調査より～」『ポリグロシア』, 21, pp.69-77.

箕浦康子（2009）『フィールドワークの技法と実際Ⅱ分析・解釈編』ミネルヴァ書房

安永 悟（2011）「事前・事後授業の工夫」IDE 大学協会編『IDE 現代の高等教育』, 530, pp.34-38.

安永 悟（2012）『活動性を高める授業づくり：協同学習のすすめ』医学書院

## 付記

本稿は、2012 年異文化間教育学会第 33 回大会、および 2012 年日本語教育国際研究大会でポスター発表した内容を大幅に加筆修正し再構築したものである。

佐藤由利子著

# 『日本の留学生政策の評価　人材養成、友好促進、経済効果の視点から』

大西　好宣（大阪大学）

比較高等教育学の碩学 P.G. Altbach によれば、「留学生に関する研究については、（中略）留学生個人の適応、異文化関係などのミクロレベルの分析が多く、国や組織への影響などマクロレベルの政治経済的観点からの研究が少ない」という（本書 3 頁）。そのような欠落を補う研究成果として、本書はわが国における嚆矢と言ってもよく、画期的な意味合いを持つ。

著者の佐藤は、東京大学を卒業後、国際協力機構（JICA）での勤務を通して政府間レベルの途上国支援に携わり、その後学界に転じてからは、日本で学ぶ多くの留学生を支援してきたという複線的なキャリアを持つ。本書の核となる、インドネシア及びタイの日本留学生に関する調査とマクロ政策分析は、まさにそのような著者であればこそ成し得た研究であろう。

本書はまず、その構成がよい。誰もが認める留学大国である米国とわが国との経済便益の比較（本書第 2 章）に始まり、インドネシア及びタイでの著者自身による独自調査（同第 3 ～ 4 章）、国費留学と私費留学の比較（同第 5 章）、留学生 10 万人計画前後の時系列比較（同第 6 章）など、最後に著者の言わんとする結論が素直に腑に落ちるような、理論的かつ緻密な章立てとなっている。

中でも、本書の白眉となるのは第 2 章であろう。著者はそこで、留学生がわが国にもたらした経済便益の試算方法とその結果を、米国におけるそれと比較する。教育経済学の初歩的な手法ではあるものの、本邦初と言ってもよいこのような試みには素直に拍手を送りたい。ただ、著者自身は経済学の泰斗ではないため、これを契機として、専門家による今後のより精緻な分析を併せて望むものである。

また、著者が考案したという政策評価マトリックス（Policy Evaluation Matrix, PEM）にも、同じく国際協力というフィールドを出身母体とする者として感銘を受けた。PEM とは、「ODA のプロジェクト評価で広く用いられている理論的枠組み（logical framework）の 1 種である Project Design Matrix（PDM）を、政策レベルの評価に適用できるよう改良したもの」である（本書 15 頁）。後者の PDM 自体は、国際協力を生業とする人間には日常的に余りに見慣れたものであるため、それをこのような形で応用するという風にはなかなか考えが及ばない。脱帽である。

第 4 章では、日本人に対する（留学生の）留学前後の印象変化が紹介されている。著者による調査では、留学前よりも後の方が「日本人が好き」と答える者が増えるなど印象は良くなっており、米国留学組の米国人に対する印象変化と比べても、より好ましい結果になっているという。

「これまで、日本への留学生は、日本嫌いになって去っていくケースが非常に多かった」（『アホ大学のバカ学生　グローバル人材と就活迷子のあいだ』（石渡嶺司、山内太地著　248 頁　光文社）など、さしたる根拠もない、自虐的で無責任な流言飛語がいまだに多い中、われわれ留学生教育に関わる者としては非常に勇気づけられる実証研究ではなかろうか。

その反面、ちょっとした注文がなくもない。例えば、「2 つの目標を達成してきか（ママ）」（本書 14 頁）のような初版にありがちな脱字、「予算を減少し」といったような、日本語としてどうかと思うような表現、さらには一部のデータが 1990 年代初頭のものだったりして、概して古いなどの点がそれである。もちろん、これらは本書の本質的な価値をいささかも減じはしないものの、今後どこかの時点で修正されることを期待したい。

なお、著者は本書の第 8 章等で、今後の研究課題として米国以外の国との比較、或いはタイ及びインドネシア以外の国における調査を挙げている。調査のフィールドをそのように水平に拡大していく方向性にもちろん異論はないが、他方、経済便益に関するより深い分析を含め、本書で提示された結果をさらに精緻に、或いは異なる視点で追及していくという垂直方向への進み方もあるのではないだろうか。

いずれにしろ、同じくマクロレベルの研究に関心を抱く者として、著者の今後の研究に大いなる期待を寄せるものである。

（東信堂、2010 年 5 月、238 頁、税抜 3,400 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：留学生教育に関わる著作であること。

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。

＊各ページの左余白に行番号（通し番号）を記載する。ソフト上で設定すれば、自動的に記載される。行番号の記載方法は次の通り。

Word2003の場合：「ページ設定」→「その他」→「行番号」→「連続設定」

Word2007の場合：「ページレイアウト」→（ページ設定）「行番号」→「連続番号」

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、引用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．引用文献

引用文献の記載は、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）　雑誌論文

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

稲村博（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.・ベラック，A. S.（著），高山巌（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）

＊投稿前に必ず本学会ホームページにて、最新の投稿規定・執筆要領をご確認願います。

## 編集後記

今号への投稿申込み数は、奨励賞受賞者特別寄稿１編、書評１編を除いて30編であり、過去最高となりました。査読を要する30編については、17編が採択可、13編が不採択となりましたが、修正が間に合わず辞退した方があり、最終的に16編が掲載に漕ぎ着けました。投稿数の増加に伴い、受付時に投稿規定・執筆要領を遵守していない原稿が目につきました。すなわち、行番号が設定されていない（5編）、原稿に氏名・所属を記載している（2編）、同時に提出の申込書と原稿の論題が異なる（2編）、1頁が30行に設定されていない（2編）、紙原稿が1部しか同封されていない（2編）、チェックリストが同封されていない（2編）、ファイル原稿の送付忘れ（1編）、英文タイトルがない（1編）などです。投稿の際には、投稿規定・執筆要領を熟読の上、十分に推敲した原稿をご提出下さい。

本学会は、様々な立場で留学生教育に携わる会員によって成り立っており、その多様性を反映した幅広い分野の投稿論文がありました。その中でも今号は、近年の我が国のグローバル人材育成政策を視野に入れ、最新の動向に着目した素晴らしい論文が目立ちます。すなわち、土井会員、花田会員、佐藤会員、大西会員、近藤会員、太田会員他の論文がそうです。末松会員、張会員、恒松会員、奥西会員による論文は、側面からの留学生交流・支援の促進に大いに寄与するものであり、力作揃いです。また、黄会員、石毛会員、渡部会員、坂野会員、三好会員、秦会員他による研究は、留学生教育の本流とも言える日本語教育の分野における、各々の教育実践・調査・研究に基づく成果であり、会員諸氏に貴重な示唆を与えるでしょう。鈴木会員の伝統文化教育の実践も大変興味深いものです。

本編集委員会は、今号の編集を以てその任務を終了します。最後に、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。

（2012年12月　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）　出原節子（富山大学）　大西好宣（大阪大学）
◎岡益巳（岡山大学）　金田智子（学習院大学）　桑原陽子（福井大学）
佐藤礼子（東京工業大学）　周玉慧（台湾中央研究院）　末松和子（東北大学）
田中共子（岡山大学）　坂野永理（岡山大学）　○松見法男（広島大学）
渡部倫子（広島大学）

今号査読協力者（五十音順　＊印は非会員）

池田庸子（茨城大学）　内丸裕佳子（岡山大学）　大橋敏子（京都大学）
岡田昭人（東京外国語大学）　佐藤由利子（東京工業大学）　＊中矢礼美（広島大学）
野水勉（名古屋大学）　松井めぐみ（岡山大学）



2012年12月20日　発行

留学生教育　第17号　2012.12

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：jaise@tsk.or.jp

印刷　前田印刷株式会社

ISBN 4-906618-05-7　表紙デザイン：NAVIX
ISSN 1345-2398

# 留　学　生　教　育

Journal of International Student Education　　第17号　2012. 12

No.17 Dec 2012

奨励賞受賞者特別寄稿

1．英語による学部生向け国際プログラムの開始について－海外からの直接入試による留学生の受入れ－ …… 1
土井　康裕（名古屋大学大学院経済学研究科）Yasuhiro DOI（Graduate School of Economics, Nagoya University）
Starting a New International Program in English for Undergraduate Students: Acceptance of International Students from Abroad through Direct Entrance Examination

論　文

2．The Development of CAMPUS Asia for the Cultivation of Mutual Understanding …… 11
Shingo HANADA（Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto）花田　真吾（トロント大学オンタリオ教育研究所）
キャンパスアジアの展開－国際相互理解の進展に向けて

3．ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析－送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆－ …… 19
佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター）Yuriko SATO（International Student Center, Tokyo Institute of Technology）
A Study on the Characteristics and Push-Pull Factors of Nepali Students in Japan: Implication for Japan's Foreign Student Policy in Relation to Countries with High Outbound Mobility

4．中国人私費留学生の日本における大学進学－国境を越える大学への移行ルートに着目して－ …… 29
張　梅（東京大学大学院教育学研究科）Mei ZHANG（Graduate School of Education, The University of Tokyo）
Routes to Higher Education Abroad: How Privately Financed International Students from China Gain Entry into Japanese Universities

5．外国人留学生・研究者およびその家族の出産・育児支援－課題と支援充実のための提言－ …… 39
末松　和子（東北大学大学院経済学研究科）Kazuko SUEMATSU（Graduate School of Economics and Management, Tohoku University）
Support for International Students, Researchers, and Their Families with Child-birth and Child-rearing: Challenges and Suggestions for Improvements

6．短期交換留学生の日本留学による意識変容 …… 51
恒松　直美（広島大学国際センター）Naomi TSUNEMATSU（International Center, Hiroshima University）
Consciousness Transformation of International Exchange Students through the Study Abroad Experience in a Japanese University

研究ノート

7．中国人日本語学習者の作文に見られる序列の接続表現使用の問題点－日本語母語話者の評価から－ …… 61
黄　明侠（ハルビン師範大学　東語学院）MingXia HUANG（Institute of Eastern Language and Culture, Harbin Normal University）
Problems Associated with Sequences of Connective Expressions Observed in the Compositions of Chinese Learners of Japanese: An Evaluation by Japanese Native Speakers

8．英語を母語とする日本語学習者の作文過程－母語使用の観点から－ …… 73
石毛　順子（国際教養大学）Junko ISHIGE（Akita International University）
The Writing Process in Japanese by Native Speakers of English: From the Perspective of Use of Their Mother Tongue

9．大学秋入学をめぐる新たな視点：高等教育における国際的接続問題 …… 81
大西　好宣（大阪大学）Yoshinobu ONISHI（Osaka University）
A New Perspective on Autumn Entrance to Japanese Universities: International Articulation in Higher Education

10．「三方よし」の私費留学生支援についての予備的研究－労働対価型奨学金に関する提案－ …… 91
近藤　佐知彦（大阪大学国際教育交流センター）Sachihiko KONDO（Center for International Education and Exchange, Osaka University）
Pilot Study of a Self-funded International Student Support Scheme with Benefits for All Stakeholders: A Practical Suggestion for a Labor-Compensation-Type Scholarship

11．中国人留学生との対人交流における日本人ホストの異文化性認知 …… 99
奥西 有理（大阪大学工学研究科）Yuri OKUNISHI（Graduate School of Engineering, Osaka University）
Japanese Hosts' Recognition of Cultural Distinctiveness in Interpersonal Exchanges with Chinese International Students

12．伝統文化教育における日本人学生と外国人学生の比較 …… 107
鈴木　あるの（京都大学）Arno SUZUKI（Kyoto University）
A Comparative Study of International and Domestic Students in Teaching Traditional Culture

報　告

13．留学生教育・支援における企業と大学の連携：韓国を事例に …… 115
太田　浩（一橋大学）Hiroshi OTA（Hitotsubashi University）
内藤　亜弥子（日本学生支援機構）Ayako NAITO（Japan Student Services Organization）
Partnership between Companies and Universities for the Education and Support of International Students: A Case Study of South Korea

14．日本語プレースメントテストにおける聴解テスト項目の分析 …… 125
渡部　倫子（広島大学）Tomoko WATANABE（Hiroshima University）
An Analysis of the Japanese Listening Placement Test

15．コーパスを使った述語否定形「ません」と「ないです」の使用実態調査 …… 133
坂野　永理（岡山大学言語教育センター）Eri BANNO（Language Education Center, Okayama University）
A Corpus-based Study on the Negative Predicate Forms "masen" and "nai desu"

16．共起語のカテゴリー化による日本語中級動詞の指導－クラスにおける試行的実践－ …… 141
三好　裕子（早稲田大学日本語教育研究センター）Yuko MIYOSHI（Center for Japanese Language, Waseda University）
Teaching Japanese Intermediate Verbs through Learner Categorization of Co-occurring Words: Application in Classrooms

17．留学生初年次教育におけるアクティブラーニングの効果－参加者の変容をもたらした要因の検証－ …… 151
秦　喜美恵（立命館アジア太平洋大学）Kimie SHIN（Ritsumeikan Asia Pacific University）
住田　環（立命館アジア太平洋大学）Tamaki SUMIDA（Ritsumeikan Asia Pacific University）
清水　昭子（立命館アジア太平洋大学）Akiko SHIMIZU（Ritsumeikan Asia Pacific University）
板井　芳江（立命館アジア太平洋大学）Yoshie ITAI（Ritsumeikan Asia Pacific University）
The Effect of Active Learning on First Year Education of International Students: Verification of factors which transform participants

書　評

18．佐藤由利子著『日本の留学生政策の評価　人材養成、友好促進、経済効果の視点から』 …… 161
大西　好宣（大阪大学）

留学生教育学会

Japan Association for International Student Education