ISSN 1345-2398

留学生教育

第18号　2013.12

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、（公社）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18号　2013.12

目　次

特別寄稿

1．『JAISE 留学生相談指導事例集』にみる留学生相談指導担当者の実態ーその業務領域と人材育成ー …… 1
宮崎　悦子（金沢大学経済学経営学系）
岡　益巳（岡山大学国際センター）

奨励賞受賞者特別寄稿

2．留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策ー多文化クラスにおける参与観察に基づいてー …… 15
宮本　美能（東北大学国際交流センター）

論　　文

3．日本留学の利点とコストー日米豪の私費留学生の学費、生活費、支援金等の経済的要因の比較からー …… 25
佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター）

4．日本留学中の中国人上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知ー中日２言語間の形態・音韻類似性を操作した実験的検討ー …… 35
費　暁東（広島大学大学院教育学研究科）

研究ノート

5．中国語を母語とする日本語学習者の日本語文の繰り返し音読における分散効果ー完全処理仮説による生起メカニズムの検討ー …… 45
松原　愛（広島大学大学院教育学研究科）

6．接触場面での意味交渉におけるコミュニケーション方略ー習熟度の異なる日本語学習者による連続調整に着目してー …… 55
方　穎琳（お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科）

報　　告

7．ｅポートフォリオ・システムを活用した渡日前から始まる日本語教育ー学習環境面に配慮したアーティキュレーションの構築を目指してー …… 65
古川　智樹（関西大学留学生別科）
毛利　貴美（関西大学留学生別科）
村田　晶子（関西大学留学生別科）

8．「日本語・日本研究」教育環境から考えるマレーシアの日本語教育のあり方ー日本政府主導型支援から現地の日本語教育専門家主体型へー …… 73
木村　かおり（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

9．The Influence of Study Abroad Experience on Career Planning among Japanese Female University Students in the U.S.: A Case from a US Study Center of a Japanese University …… 81
Yukiko SHIMMI（Center for International Higher Education, Boston College）
Rieko OUCHI（Division of Social Sciences, The University of Chicago）

10．留学時の論文執筆経験が帰国後の論文執筆指導に与える影響ーインタビューの質的分析からー …… 91
清水　まさ子（国際交流基金日本語国際センター）
トンプソン　美恵子（東京海洋大学グローバル人材育成推進室）
張　瑜珊（台湾新生医護管理専科学校応用日本語学科）

『JAISE 留学生相談指導事例集』にみる留学生相談指導担当者の実態
―その業務領域と人材育成―

The Actual Situation of International Student Advisors Observed through "JAISE International Student Advising Cases": Their Job Areas and Human Resources Development

宮崎　悦子（金沢大学経済学経営学系）
Etsuko MIYAZAKI（Faculty of Economics and Management, Kanazawa University）
岡　益巳（岡山大学国際センター）
Masumi OKA（International Center, Okayama University）

要　旨

『JAISE 留学生相談指導事例集』における 215 事例を分析・考察することによって、次の 3 点について論じた。第一に、留学生アドバイザーの業務領域の実態を 5W1H から整理した。特にアドバイザーが「何を、なぜ、どのように」行動するかに注目し、目的が異なるとアドバイザーの行動が変わることを明らかにした。第二に、アドバイザーの相談構造のパターンと相談指導で用いる能力について考察した。力量の高いアドバイザーは、学内外にネットワークを持ち、そこにリファーし、資源をコーディネートする能力を有している。第三に、アドバイザーの人材育成と能力開発の課題をあげた。それには、OJT と Off-JT の組み合わせ、ネットワーク強化と実践研究の深化が重要である。
［キーワード:『JAISE 留学生相談指導事例集』、留学生アドバイザー、業務領域、人材育成、ネットワーク］

Abstract

The Authors analyze the 215 cases in "JAISE International Student Advising Cases" and discuss the following three points. First, the actual job areas of international student advisors are classified by means of 5W1H. Particular attention is paid to "for what purpose, why and how" advisors take actions, and it is observed that different advisor objectives influence and result in changes of actions. Secondly, structural advising patterns and necessary competence for advisors are discussed. An excellent advisor has his/her own network both on and off campus, and he/she is able not only to refer cases to his/her network resources, but also to coordinate the resources. Thirdly, problems related to human resources and competence development for advisors are discussed. It is important for development to carry out a combination of OJT and Off-JT, to strengthen network, and to deepen practical research.
［Key words: "JAISE International Student Advising Cases", international student advisor, job areas, human resources development, network］

1．はじめに

筆者の一人である岡は、「日常的な業務の中で経験し培った相談指導のノウハウを形あるものとして残すことは自分自身の励みとなるばかりでなく、同じ職に携わる他の教員・事務職員にとって貴重な参考資料となる（岡, 2011b：5）。」と述べている。

2012 年 3 月 2 日、3 日に岡山大学で開催された留学生教育学会留学生担当教職員分科会において、会員諸氏の協力を得て留学生相談指導事例集を作成することを決定した。異文化理解、トラブル解決マニュアルという視点からではなく、相談指導現場で遭遇するあらゆる相談指導事例についてそのまま例示し、対応に失敗した事例をも積極的に取りあげることを編集の基本方針とした。

本稿では、『JAISE 留学生相談指導事例集』（以下、単に『事例集』と称する）に掲載された 215 の事例を整理分析し、留学生アドバイザーの業務領域、現有能力、人材育成の課題について明らかにする。

なお、本稿では「留学生相談指導担当者」と「留学生アドバイザー」を同義語として用いる。留学生アドバイザーには、大学等の教員、事務職員のほかに留学生支援団体などの担当者も含む。

2．先行研究と本稿の意義

2.1　先行研究

我が国において留学生相談指導に関する論文が発表されるようになったのは、1990 年代に入ってからのことである。1990 年代の研究成果としては、横田（1990）、白土（1991，1993）、白土・権藤（1991）、田中（1993，1998a，1998b）、松原・石隈（1993）、庄司（1994）、山田（1994）、加賀美･箕口（1997）、井上･伊藤（1998）、マーフィ（1999）、庄司（1999）などが挙げられ、各々留学生相談の重要性、実態、課題、体制などに関して論じている。

以下では、(1) 相談指導事例、(2) 留学生アドバイザーの業務・資質、(3) 留学生相談指導体制、連携協力に関わる先行研究について列挙する。

（1）相談指導事例に関する先行研究

専ら事例を扱った市販の出版物には次の 2 種類がある。①大橋ほか（1992）は、留学生が直面する 30 のケースを取りあげ、解説を加えている。ケースの説明のあとには、4 つの選択肢が示されており、読者がケースの内容について考えるように工夫されているのが特徴である。② 100 のトラブル解決マニュアル調査研究グループ（1996）は、（財）日本国際教育協会のスタッフが中心になって 100 のケース（実際には 108 ケース）を採録し、8 つの項目に分類し、解説やアドバイスを加えている。①②ともに書名には、各々「トラブルから学ぶ異文化理解」、「異文化理解のための」という副題が添えられており、読者の異文化理解を促すことを目的としている。

大橋（2008）は、留学生のメンタルヘルスに関する力作であり、その実践編では 18 事例を紹介している。横田･白土（2004）は、留学生アドバイジングを総合的に取り扱った定評のある専門書であるが、その中で 16 のケースを取り挙げている。岡（2011a）は、学内教職員の啓蒙を目的として、メンタルヘルスの事例 20 を取り挙げ、簡単な解説を加えている。

論文形式の先行研究は大きく分けて、(1) 死亡事故などの重たい事例に特化して深く掘り下げたもの、(2) 複数の事例を分類し、紹介したものが存在する。例えば、前者には、松浦（1997）、佐々木（1997）、瀬口（1997）、関（1998）、近藤（2011）などがある。後者には、11 事例について詳細な検討を加えた重野・助川（2006）、短期交換留学生の問題事例 57 を簡潔な記述で取りあげた岡（2012）がある。

なお、本稿が分析対象としている『事例集』については割愛する。

（2）留学生アドバイザーの業務・資質に関する先行研究

田中（1993）は、KJ 法を用いて留学生相談の領域を 8 つに分類している。すなわち、①異文化間カウンセリング、②心理相談、③健康相談、④話し相手、⑤進路相談、⑥語学、⑦学業、⑧問い合わせ・要望である。また、田中（1998b）は、留学生相談内容の種類には「心理臨床家の必要な第一種相談、一般的な世話役が求められる第二種相談がある（p.35）」と述べ、且つ、「“第二種相談”が相談の大半であるという事実認識のうえで（p.36）」留学生相談担当者を配置すべきである、と提言している。栖原（2003）は、留学生センター指導部門には 5 つの中心業務があり、それらを「①留学生に対する総合的な教育、②留学生相談、③学内調整・ネットワーク、④キャンパス・地域交流、⑤政策と環境の整備（pp.12-13）」としている。

潘（2007a，2007b）は、留学生担当教職員の資質・能力に関して留学生を対象に実施した全国規模のアンケート調査結果を論文の形にまとめたものである。潘(2007a) は、必要と考える「能力、知識、態度、経験」について分析し、「コミュニケーション能力」等の 10 項目が教員･職員に共通して重要であると論じている。潘 (2007b) は、教員と職員との差異に着目して分析しているが、常識的に予想できる結果が導き出されている。潘・中矢（2007）は、留学生担当教職員を対象に、そのスキル･知識･態度･経験について調査し、ほぼ全項目において「必要だと考えるスキル・知識・態度」が「有しているスキル・知識・態度」より有意に高いことを明らかにし、留学生アドバイザー育成プログラムの開発の必要性に言及している。潘の一連の研究には、これ以外にも、留学生アドバイザーを対象に実施した調査結果に基づく潘（2005，2006）、潘・中矢（2006）がある。

高橋（2010）は、「専門職」という切り口で見た時、留学生指導担当教員が歴史的にどの位置にいるかについて論じている。大西（2010）は、大学の国際化推進の流れの中で留学生指導の位置づけが変容しつつあることを前提に今後の留学生指導のあり方を提言している。高木 (2010) は、米国における留学生指導の専門性をケーススタディの形で紹介している。田崎（2010）は、なぜ教員が留学生指導に関わる必要があるのかについて論じた上で、「専門的知識」と「経験知」が融合した研究に価値があると述べている。

有川（2011）は、これから求められる留学生指導担当教員の専門性として、①教育、②研究、③留学生指導担当者としての専門性の 3 つを挙げている。大西 (2012) は、全国規模で学生相談機関に対して実施したアンケート調

査結果に基づき、留学生対応時の戸惑い・不安、担当者に求められる資質・能力に関する分析を行い、興味深い考察を行っている。また、大西（2008）は、留学生の利用しやすさを念頭において、個別相談と交流プログラムという 2 種類の切り口で留学生相談活動を分析し、2 種類のサービスを提供することの有効性を立証し、相談体制の充実に必要な改善について提案している。

渡部（2002）は、留学生アドバイザーの日米比較という視点から、日本の留学生アドバイザーに必要とされる 6 つの要素を呈示し、日本の留学生アドバイザーには「調査・研究」が欠けていると指摘している。

次の 3 点は、留学生アドバイザーの一形態である留学生専門教育教官の実態を取り扱ったものである。高岡（1995）は、同教官を対象に実施した調査結果報告であり、講師止まりのポストへの不満や同教官の役割や意識が大学によって、また、同じ大学であっても学部によって異なるといった問題を指摘した。都河ほか（1997）は、留学生教育学会の会員である留学生専門教育教官を対象とした簡単なアンケート調査結果の報告であり、これを踏まえて同教官を対象に全国規模で実施した詳細なアンケートの調査報告書が奥田ほか（1999）である。奥田ほか（1999）も、講師止まりのポストであることと職務内容の不明確さが最も大きな問題であると指摘している。

なお、留学生アドバイザーの職務に関するバイブル的な先行研究には、アルセン（1995 服部ほか訳 1999）及び横田・白土（2004）が挙げられる。後者によると、留学生アドバイジングとは、「留学生担当者による留学生業務および留学生問題に対するさまざまな援助活動（p.51）」、「留学生の修学・生活上の諸問題に援助・助言を与える業務も含めた、もっと幅広い留学生関連の業務（p.65）」と定義されている。また、日本における留学生アドバイジング業務の基本的目的を、「①留学生の修学・生活・心理上の問題解決を援助する、②留学生の適応や発達を援助する（p.69）」などとしている。

（3）留学生相談指導体制、連携協力に関する先行研究

田中（1998ab）は、留学生指導体制の歴史的発展に着目し、4 つの段階を提示している。その 4 段階発展論は正に「田中モデル」（大西，2010：18）と呼ぶに値する。田中（1998b）は、第 1 段階は留学生指導の特定の担当者がいない時期、第 2 段階は留学生指導が専門の個人ポストが配置された時期、第 3 段階は留学生指導を請け負う専門の機関が設置された時期、第 4 段階は専門の機関が中心となった拡大組織が出来る時期としている。

岡・玉岡（2001）は、留学生センターの相談指導担当教員と各部局に所属する留学生専門教育教官との連携協力について論じている。岡・中島（2007）、岡（2005，2008，2011b）は共に、留学生相談室を核として学内外の留学生支援リソースとの連携協力関係を構築することの重要さを述べている。

高木（2010）は、「リファー・コーディネーションやコンサルテーションを用いた学内資源間の協力の形（p.22）」、さらに「留学生指導担当部署と学内資源間の個人レベル、ケースレベルを超えた組織的で持続的なコラボレーションによる支援（p.23）」を目指すべきであると述べている。田崎（2010）は、「留学生の生活全般に関わる指導を行う留学生担当者には多方面との連携が必要となる（p.34）」と述べ、①事務職員との連携、②地域との連携、③担当者間の連携について言及している。大西（2010）は、国立大学の法人化以降、「支援機能と受け入れ戦略の決定との間の分離、あるいは支援機能の弱体化が進みつつある（p.20）」と危惧し、「留学生指導体制は新たな段階を迎えつつある（p.20）」と警鐘を鳴らしている。

また、有川（2011）は、留学生指導担当教員として必要な専門性として挙げた 7 項目の中で、「留学生個別ケースへの対応と学内関係者との連携の重要性（pp.55-56）」、「大学外の多種多様な連携とネットワークの重要性（pp.57-58）」を取り上げている。

2.2　本稿の意義

本稿が研究対象とした『事例集』は、14 教育機関・団体に所属する 19 人の留学生アドバイザーによる 215 のアドバイジング現場の集合知である。この知は、JAISE 会員有志が経験した出来事の記憶を言語化して集めた、いわば偶然の産物ともいえるものであるため、もちろんこれを以ってアドバイジング領域やアドバイザーの能力の一般化・普遍化を考察するための最適なデータとすることはできない。しかしながら、事例提供者 19 人のうち 17 人が大学で留学生教育・アドバイジングに従事していることから、大学における留学生相談指導の領域、必要とする能力について分析するためのまとまった分量があるデータと考えた。本稿では、『事例集』の 215 事例を整理・分析することによって、次の 3 点について論じたい。第一に、留学生アドバイザーの業務領域の実態を明らかにする。第二に、留学生アドバイジングの相談構造および相談指導で用いる能力について考察する。第三に、留学生アドバイザーの業務や能力の特性を踏まえた人材育成と能力開発の課題を考察する。

前節で紹介した先行研究例から明らかなように、留学生アドバイザーの業務領域や留学生アドバイザーに求められる資質・能力に関する問題は、ここ 20 年来議論されてきた、古くて新しいテーマである。それらの研究成果の多くは留学生アドバイザー或いは留学生を対象としたアンケート調査結果を分析することによって導き出されたものである。他方、本稿はそれらの先行研究とはアプローチが異なり、『事例集』に掲載された事例を分析

することによって、留学生アドバイザーの業務領域と領域毎の重みを明らかにしたうえで、留学生アドバイザーの保持する能力について検証を試み、さらに留学生アドバイザーの育成条件にまで踏み込んだ考察を展開している。本稿は、『事例集』という留学生アドバイジングの実践知における行動内容と量からよりよいアドバイジングの可能性を考察する1つの実践研究である。

3．留学生アドバイザーの業務領域・相談対応の実態

3.1　研究の概要と方法

本章では、次の7つの質問項目、「①何を？（内容）」、「②どこへ行って？（場所）」、「③何回ぐらい？どのぐらいの期間で？（回数・期間）」、「④誰と、どのような立場の人と協力して対応したか？（協力相手）」、「⑤どのように対応したか？（行動・手段）」、「⑥なぜ、何のために？（目的）」、「⑦どのような知識・情報・能力を用いたか？」に関する215事例の概要を傾向とともに整理する。

研究の方法を以下記す。『事例集』の215事例それぞれをエクセルの縦軸に、質問項目①～⑦を横軸にした表を作成した。例として「学習･研究」というアドバイザーの業務領域を述べると、項目「①何を？」は、「指導教員、研究テーマの変更」という下位カテゴリーよりさらに下に位置し、「指導教員の変更支援」、「研究室変更の支援」、「ひきこもり対応」など「○○支援、○○対応」と表せるアドバイザーの行動内容である。

項目「②どこへ行って？」では、アドバイザーが相談室あるいはオフィスを出て業務のために行った場所を、「③何回ぐらい？どのぐらいの期間で？」では、各事例においてアドバイザーが留学生を支援した期間や回数が書かれている場合を、「④誰と？」では、どのような立場の人と協力して業務にあたったかを表に整理した。

「⑤どのように対応したか？」、「⑥なぜ、何のために？」、「⑦どのような知識・情報・能力を用いたか？」は強く関連するため、まとめて述べる。最初に、なぜこれら3つが関連するかを説明するために、事例71の内容を紹介する。

（事例71）「異文化コミュニケーション・異文化摩擦」の「体臭の問題」（要約）

1か月前に来日したばかりの留学生A君の体臭について教科担当のB先生から「A君に風呂に入るよう注意してほしい」という相談・依頼があった。2日後、アドバイザーは保健管理センターへ行き、保健師と内科医C教授と協議した結果、この日実施される新入留学生のための健康診断の際、内科のC教授からA君へ衛生指導することになった。アドバイザーは通訳として関与した。

「⑤どのように？」では、「①何を？」の内容を行うためのアドバイザーによる具体的行動や手段を記した。この事例では、アドバイザーの「教職員と留学生の指導方法を協議し、指導」という行動は、

B先生との面談＋状況把握＋判断＋**C教授らとの協議**＋**アドバイスを通訳**…対応X

と表すことができる。具体的な行動は次の通りである。この事例を提供したアドバイザーは、A君に直接「風呂に入ってほしい」と言わずに、保健管理センターへ行き、そこでまず､保健師と内科医C教授と協議している。ちょうど新入生の健康診断の時期であったので、C教授から健康診断の際A君へ衛生指導することにした。その内容は、「日本は高温多湿であなたの国と気候が異なるため、入浴やシャワーの回数を増やした方がいい」である。アドバイザーはC教授の言葉を通訳した。

この事例におけるアドバイザーの目的は、B先生がいるA君の周りの「学習・研究環境の改善」もあったが、さらに重要な目的は「留学生の文化を尊重した適応・発達援助」であったことに注目すべきである。もし、前者の目的だけを考え、後者を目的としない場合のアドバイザーの行動は、最も単純なケースでは

B先生との面談＋状況把握＋判断＋**A君へのアドバイス**…対応Y

となるため、対応Xと異なる。つまり、「A君の文化を尊重した適応・発達援助」が目的に含まれた場合、アドバイザーはA君の国の習俗に配慮したタイミング、指導担当者を選ぶ行動をとる。このように、まず目的があり、その達成のために最適な具体的行動が選択肢の中からアドバイザーによって判断される。この事例の目的と行動において用いられた知識と能力は、判断力（留学生の文化に配慮した、最適の担当者とタイミングを考えた）、連携する力（保健管理センターでC教授と保健師と連携して業務にあたった）、語学力（通訳）であると考えられる。

このように、「⑥なぜ、何のために？」では、文面から得られたアドバイザーの行動の主な目的を挙げた。行動の目的には、先述した「留学生の適応や発達の援助」があるほか、「留学生の問題解決」や「留学生に法令遵守を指導する」、「トラブルの再発を防止する」などがあった。「⑦どんな知識･情報･能力を用いたか？」では、各事例の目的を達成するための各行動に必要と考えられる知識や能力を抽出した。このように『事例集』から読み取って表に整理したデータをカウントし、傾向や特徴を探った。

3.2　業務領域・内容の概要と特徴

本節では、質問項目①～⑦の概要と特徴を述べる。①の「何を？（内容）」の上位カテゴリーである留学生相

表 1 『事例集』における領域と事例数

領　域	下位カテゴリー（事例数）		領　域	下位カテゴリー（事例数）	
1.学習・研究（49事例）	指導教員、研究テーマの変更	(11)	7.アルバイト（13事例）	アルバイト賃金不払い	(6)
	安易な受け入れ	(6)		違法なアルバイト	(2)
	学習意欲不足・学業不振	(14)		その他	(5)
	入試・授業・学位審査	(10)	8.健康・医療（24事例）	病気・けが	(11)
	進路の悩みや変更	(8)		精神的な病気	(11)
2.ハラスメント（18事例）	アカデミック・ハラスメント	(10)		その他	(2)
	セクシュアル・ハラスメント	(8)	9.交通制度、事故・道路交通法違反（14事例）		
3.異文化コミュニケーション （10事例）			10.事件（25事例）	つきまとい・ストーカー行為	(9)
4.対人関係（11事例）	いじめ・けんか	(8)		その他	(16)
	その他	(3)	11.入管・就職（13事例）	入管	(8)
5.住居（14事例）	家主・不動産屋とのトラブル	(10)		就職	(5)
	その他	(4)	12.その他 （7事例）		
6.生活苦（17事例）	入学金・授業料の免除関連	(7)			
	その他	(10)			

談指導の領域と事例数は表 1 の通りである。

最も多いのが「学習・研究」領域、2 番目は「事件」、3 番目は「健康・医療」、4 番目は「ハラスメント」、5 番目が「生活苦」であった。「学習・研究」という学業上の問題の件数が最も多いことは、筆者自身の経験とも合致する。

相談対応の際、アドバイザーが具体的に何をしたのかを、提供事例の約四分の一を占める「学習・研究」の領域を例に述べる。「学習･研究」の下位カテゴリーは、「指導教員、研究テーマの変更」、「安易な受け入れ」、「学習意欲不足・学業不振」、「入試・授業・学位審査」、「進路の悩みや変更」である。「指導教員、研究テーマの変更」におけるアドバイザーの対応内容は、進学や教員に関する情報提供、指導教員変更の提案と折衝、受験科目の変更、研究室移動の支援、ビザ変更の支援と見守り、精神的ケアとリファーであった。また､「入試･授業･学位審査」における対応は、留学生と教員の対立を仲裁、学習上のアドバイス、不正行為に対する指導、留学生の要望の制度化、学位取得プロセスのアドバイス、指導教員への対応のアドバイスなどであった。これら 2 つの下位カテゴリーにおける対応内容だけでもかなり多様で非定型であることがわかる。アドバイザーが介入してこのような対応をとる必要がある理由は、一言でいえば、教育・研究の場において、言語・文化・教育制度の相違により立場の弱い留学生が窮状を訴える事態がしばしば生じるからである。ただし､教員側に問題があるケース（事例 5「研究手法が合わない研究室」）や留学生側に問題があるケース（事例 22「退学勧告しても帰国を拒否」）、双方に問題があるケース（事例 1「あいまいな研究計画」）など、留学生が窮状に陥る原因は様々である。

3.3　場所の概要と特徴

②「どこへ行って？」で 215 事例の文面から推測できた場所は、基本的には相談を受けている人の相談室・オフィスである。その他は、留学生宿舎 11 回、病院 9 回、保健管理センター 6 回、アパート 5 回、警察 2 回、入管･銀行・不動産屋、喫茶店、アルバイト先、保育園、弁護士事務所がそれぞれ 1 回であり、このようなところへ出向いている。

領域別では、「学習意欲不足・学業不振」の場合は留学生の宿舎へ、「健康・医療」と「交通事故」では、留学生が入院・通院している病院、留学生の宿舎、保健管理センターへ頻繁に行っており、事件・事故の際は、警察や弁護士事務所へも行っている。

3.4　回数・期間の概要と特徴

③「何回ぐらい？どれぐらいの期間で？」については、文面に書かれていないため推測できない事例が 93 回と最も多かった。また、文面から推測できた相談回数が 1 回のみの相談は 66 回あった。対応回数が最も多い事例は、11 か月で 112 回対応したケース（事例 9「学習・研究」の「文系的な研究手法に変更したい」）であった。次いで、1 年弱の間に 54 回（事例 153「健康・医療」の「子どもの養育費をめぐる不可解な相談」）であった。対応期間は最長が 4 年間であり、これは学部生が入学してから卒業するまでの期間であった（事例 25「学習･研究」の「日本語力不足と生活の乱れ」）。このほか、文面には回数は書かれていないものの、長期間において日常的に見守り・励ましや指導を行っていると読み取れる事例は数多くある（事例 6「仕事と学業の両立」、事例 24「親と離れた生活を送るための留学」など）。

3.5　協力相手の概要と特徴

④「誰と、どのような立場の人と？」では、アドバイザーが1人で対応する以外は誰と協力して対応したかを整理したが、最も多かったのは指導教員、指導教員以外の教職員（部局の管理職や国際課職員を含む）であった。次いで保健管理センター精神科医師・保健師などのスタッフであった。それ以外は、宿舎管理人、就職支援部署、研究室スタッフ、院生、クラスメイト、友人、弁護士、学生ボランティア、市民ボランティア、学内外のカウンセラーなどであり、様々な立場の人と協力していることがわかった。領域別では、学習・研究では、指導教員変更に関しては部局の管理職と、修学不良の学生への対応は指導教員や教職員と、精神的な病気を持つ留学生に対しては保健管理センターの医師・職員と連携をとりながら業務にあたっている（それぞれ、事例3「指導教員と受験科目の変更」、事例22「退学勧告をしても帰国を拒否」、事例148「ストレスによる精神疾患」など）。

3.6　相談構造・手段の概要と特徴

⑤「どのように対応したか？」では、留学生相談指導の構造と手段について考察する。215事例における相談構造・手段は6パターンあった。最も頻度が高い基本形は次の通りである（事例42学習・研究「進学指導のセカンドオピニオン」、事例75異文化コミュニケーション・異文化摩擦「指導教員とのコミュニケーション」など）。

面談＋留学生から話を聞き状況確認＋判断＋
アドバイス　パターンA

第二に、アドバイスが数種類あり、ある行動が次にどのような可能性をもたらすか、どれぐらい時間がかかるかなどの説明を含む、より高度なパターンBもあった。例えば、事例41学習･研究「早期修了をめぐるトラブル」では、アドバイザーは留学生に3つの提案をし、留学生はその中から1つ目の提案を選択した。実際は、問題は別の方法で解決できたのだが、留学生は3つのアドバイスの中から自分で行動を選択することができた。この例に見られるように、複数のアドバイスから自分が主体的に選択できることは留学生の満足感につながり、複数のアドバイスを提示する効果は大きいと考えられる。また、事例138健康・医療「原因不明の病気＋進路」では、アドバイザーは、病気治療のために一時帰国する研究生に対して費用負担額や在留資格の手続き、健康回復といった諸条件を整理し、選択肢を示してアドバイスしている。

面談＋留学生の話から状況確認＋判断＋
選択肢と条件がある複数のアドバイス　パターンB

このような、複数のアドバイスを、具体的な手続きや条件を整理したうえで選択肢として提示するためには、日ごろから様々な情報を収集し、記憶し、相談者の状況に合わせて短時間に具体的に表現するといった高度な能力が必要になる。

第三に、基本パターンに「アドバイザーによるキーパーソンへの連絡・折衝」という行動が加わっているパターンがある。これは、その場のアドバイスだけでは対応できないケースで用いられる。例えば、事例3学習・研究「指導教員と受験科目の変更」では、Aさんの話を聞いたアドバイザーは、すぐアドバイスもしているが、Aさんのために旧指導教員のB教授と新指導教員のC教授に根回ししていた。その結果、Aさんが指導教員をB教授からC教授に変更することはスムーズにでき、Aさんの問題は解決している。

面談＋留学生から話を聞き状況確認＋判断＋アドバイス＋**学内外ネットワークに連絡・折衝**
パターンC（アドバイザーが自分で行動する場合）

パターンCのように、アドバイザー自身が最適な担当者と判断した相手に連絡、依頼・折衝したのは『事例集』において23件で、その内訳は学習・研究9、事件6、ハラスメント3であった。この方法が学習・研究の領域で多い理由は、キーパーソンが学内で確保できるため、アドバイザーがキーパーソンを見知っていると自分自身で動くことが早期の問題解決につながるからであると考えられる。

第四に、アドバイザーが留学生から状況を確認したのちに、学内外の機関や担当者にリファーするパターンがある。

面談＋留学生から話を聞き状況確認＋判断＋**リファー**
パターンD（リファーする場合）

リファーが選択されるケースは、アドバイザーにその問題解決の知識やスキルがない場合、あるいは、自分が行動するよりリファーするほうがより留学生の満足度の高い問題解決が可能と判断した場合である。リファーが有効となる条件は、アドバイザーがリファー先の情報を持ち、かつリファー先によるアドバイスが適切な場合である。この条件を維持するためには、アドバイザーはリファー先の情報を更新し、有効なリファー先であることを把握し続ける必要がある。『事例集』におけるリファーの件数は39であり、その領域はハラスメント8、学習・研究6、住居5、アルバイト5、対人関係4、生活苦3、健康・医療2であった。ハラスメント問題への対応は、アドバイザーが学内教職員と連絡・折衝するパターンCも

あるが、ハラスメント防止委員会や相談員にリファーして問題解決をまかせるパターン D のほうが多い。領域別の傾向は、学習・研究では部局の管理職やアドバイザーに、住居では不動産契約に関する問題の対応を宅建協会に、アルバイトでは賃金不払いの相談を労働局や労働基準監督署にリファーしている。

第五に、最も相談構造が複雑なパターン E について述べる。この構造を持つ事例を健康・医療の領域から 2 つ記す。事例 137「急性 B 型肝炎」では、アドバイザーは保健管理センターからの連絡で留学生 A さんに肝機能障害があることを知った。急遽入院することになった A さんを、アドバイザーだけではなく日本語の先生とクラスメイトも支援した。A さんの退院後、アドバイザーは保健管理センターに A さんが徒歩で通院治療ができるよう手配してもらい、1 回目の通院にはボランティア学生に付き添いを依頼した。また、事例 151「統合失調症：その 2」では、統合失調症と診断されつつも入院を拒否した留学生 A さんのために、アドバイザーは指導教員・カウンセラー・学生係などをメンバーにしたサポートチームを編成し、情報交換を丁寧に行って A さんが安定した精神状態を維持するよう支援した。

面談+留学生の状況確認(+関係者から話を聞く)+判断+**学内外人脈（ネットワーク）を使って支援のコーディネート** パターン E

これらの事例では、アドバイザーは自身がすでに持つ情報や経験を参考にしながら、学内外のネットワークを用いて複数の人につなぐコーディネートを行っている。この過程においては、アドバイザーはいくつかの選択肢の中から、早期の目的達成、ベストなタイミング、費用負担が少ない、実現可能性が高いなどを考慮しながら最適な行動を決めるという高度な判断を下している。

最後に、相談構造が最も単純なパターンにも触れる。その構造は「面談 + 説明」であり、10 事例あった。領域は生活苦や事件への対応がほとんどであったが、これはアドバイザーには有効な支援措置を講じる術がなく、淡々と状況や手続きを説明するしかないためと考えられる。なお、同パターンには「面談 + 指導」もあり、3.9 で少しふれる。

この節のまとめとして、『事例集』から考えられる適切で効果的なアドバイジングの特徴について述べる。第一に、アドバイスは手順や条件を整理し、留学生にわかりやすく具体的に伝える。第二に、複数の選択肢を提示し、本人に選んでもらうと主体的な問題解決につながりやすく、相談者の満足度が高い。第三に、能力が高いアドバイザーは、学内外諸制度を知り、学内外でネットワークを構築し、最適な支援策をコーディネートしている。

3.7　目的の概要と特徴

⑥「なぜ、何のために？」では、アドバイザーは何を目的に、何を重視して留学生の相談指導を行うのかを整理する。まず説明する必要があるのは、この目的とは、筆者が事例の文面から推測したものである。これは、『事例集』のために事例を募集する際に特に目的を明記する依頼をしていなかったからという事情もある。目的は、1 つの事例につき考えられるものを最大 3 つあげた。この方法は、特に客観性・再現可能性の面で批判が出るであろうが、215 事例という集合知のまとまりにおいては厳密に、論理的に追及した内容であることをご理解いただきたい。

215 事例で抽出した目的は全体で 328 を数えた。最も多かった目的は「留学生を守る」で 227 あった。この目的は、下位カテゴリーとして「問題解決」、「目的達成支援」、「留学生や家族の生命・安全・お金を守る」、「適応・発達援助」、「学習・研究環境作り」、「人権保護」、「留学生の不安軽減」、「意思尊重」、「メンタルヘルス改善」、「健康回復支援」、などに分類した。下位カテゴリーそれぞれの領域と数、主な傾向は以下の通りである。

「問題解決」が目的になるのは、留学生が何らかの理由で困ったり悩んだりしており、それを解決するためにアドバイザーが動く場合である。「留学生を守る」に入る目的 227 ののうち「問題解決」は 77（34％）を占め、最も多い。領域の内訳は、学習・研究 23、ハラスメント 16、事件 9、対人関係 7、アルバイト 7、住居 5、異文化コミュニケーション 3 であった。特に「指導教員、研究テーマの変更」や「ハラスメント」、「つきまとい」に関しては、留学生から早めに相談があり、留学生側に落ち度がない場合は、アドバイザーが自分で、あるいは学内委員会や学内外の専門家に適切につなげて対応することで解決にいたった事例が多かった。

「目的達成支援」は 27 あり、領域は学習・研究 16、健康・医療 4、入管 3 であった。学習・研究領域における目的達成支援とは、主に留学生が学位を取得して卒業・修了できるよう支援することである。健康や在留資格上のトラブルの場合も、それを解決して留学が継続でき、学位取得を可能にすることが支援の重要な目的となる。

「留学生や家族の生命・安全・お金を守る」は 25（11％）あり、領域は事件 14、交通事故 5、健康・医療 3、住居 2 であった。事件におけるつきまといや自殺未遂および健康・医療では、文字通り留学生の生命や安全を守っている。また、交通事故では留学生側の過失責任が不当に高くならないように、アパート契約上のトラブルでは留学生が法律上得るべき金銭的権利を守っている。

「適応・発達援助」は 22 あり、領域は生活苦 9、対人関係 5、異文化コミュニケーション 3 などであった。生活苦という経済的問題は、アドバイザーにとっては問題

解決が目的とはならず、留学生に現制度や状況を説明し、その状況でどんな対策が可能かを各留学生の条件にあわせて考え、対処してもらうかという適応・発達援助が目的となる。対人関係や異文化コミュニケーションも、日本の大学における人間関係の習慣が問題となると、適応や発達援助が目的となる傾向がある。

「学習・研究環境作り」は 20 あり、領域はハラスメント 10、住居 3 などが主であった。指導教員あるいは研究室構成員によるハラスメントが発生すると、留学生の持つ学習・研究などの能力が発揮できず、パフォーマンスが低下する。そのような状況を改善することがこの目的である。具体的には、ハラスメントの加害者である教員から別の教員に指導教員を変更したり、勉学に励むことができる宿舎環境を整備したりしている。

「人権保護」は 18 であり、領域はハラスメント 14、異文化コミュニケーション 2 などであった。ハラスメントはもちろん問題解決といった側面もあるが、この目的では被害者の意向を丁寧に聞き、人権や個人情報を守りながら慎重に行動している。事例 68「不用意な発言が招く異文化摩擦」は、イスラム圏出身の留学生 A さんが日本人 B 先生の冗談を侮辱ととらえ、アドバイザーが手紙で B 先生に発言を慎むように注意したケースであるが、これは留学生の人権保護・文化尊重を目的とした対応である。

このように、留学生相談で最も多い目的は「留学生を守る」であり、アドバイザーは、留学生が日本人学生と同等に学び、安全に生活する権利を守っている。

第 2 の目的は「大学を守る」で 61 件あった。その下位カテゴリーは、「留学生がらみの危機管理・トラブルの再発防止」が 40 で最も多く、「学生の質低下を防ぐ」5、「大学の評判を守る」5、不適切な行動をした教員をアドバイザーが指導する「教員の指導」3、「指導教員の支援」3、「学生、指導教員とアドバイザー自身を守る」3、「不正行為の防止」2 の順であった。「危機管理・トラブルの再発防止」が目的となる領域は、事件 7、住居、健康・医療、交通事故、入管がそれぞれ 4 あり、ほかの領域にも数個ずつ見られた。

第 3 の目的は、「留学生の指導」である。これは前述した「留学生を守る」と逆のベクトルであり、日本の法令・制度・モラルを順守させるために留学生を指導しなければならないということである。言わば留学生の権利を制限する本目的の件数は 28 あった。法律遵守の例としては、事例 93 住居「マンションの大家からの相談」で、賃貸契約を結ばすに友人を同居させた留学生に対する指導や、事例 127 アルバイト「週 60 時間のアルバイト」で、アドバイザーが留学生に法律を守るよう厳しく注意するなどがあげられる。法令遵守以外の指導には、事例 35 学習・研究「電話による口述試験で不正行為」で、在籍を懇願する留学生を帰国させるといった、学則・制度・モラルを守らせた例がある。指導が必要だった領域は、学習・研究、住居、事件、ハラスメントなどである。

これら「留学生を守る」、「大学を守る」、「留学生の指導」3 つの目的や、それぞれの下位カテゴリーに位置する様々な目的を達成するためにアドバイザーは各自の情報や経験から最適と考える行動を選んでいる。この「行動を選ぶ」ために必要な能力については次節で述べる。

3.8　知識・情報・能力の概要と特徴

⑦「どのような知識・情報や能力を用いたか？」は、⑥「なぜ、何のために？」という目的を達成するために①「何を」⑤「どのように対応したか？」という流れの中でアドバイザーが用いた知識・情報・能力を筆者が推測し、さらにその資質・条件を加えて整理したものである。（表 2 参照）

215 事例で最も多かったのは「判断力」である。ここでいう判断力とは、留学生相談指導の場面で、アドバイザーが目的達成のために最適な資源・方法を探し考えて決断するという一連の選択の総体として考える。この「判

表 2　215 事例においてアドバイザーが用いた知識・情報・能力＋資質・条件

順位	事例数	アドバイザーが用いた知識・情報・能力＋資質・条件
1	86	判断力
2	57	行動力
3	54	学内人脈・制度・規則の情報・知識
4	44	情報収集能力
5	42	学内・学外資源へのリファー
6	34	教職員、医師、ボランティアとの連携やコーディネート能力
7	33	倫理観、人権・尊厳配慮、留学生など他者配慮
8	29	入管制度、防犯や窃盗・詐欺等の犯罪知識、警察・交通事故への対応
9	20	傾聴、守秘
10	20	語学力（留学生の母語、第 2 言語、英語と書かれていたもの）

断力」が用いられた領域は、学習・研究 18、ハラスメント 16、健康・医療 10、住居 7、異文化コミュニケーション 6、生活苦 5、対人関係 4、アルバイト 4 などであった。判断力が必要となるのは、アドバイザーが留学生の問題解決のために手段や条件を検討・選択する場合に多い。

次に多かったのは、「行動力」で 57 あり、領域は、学習・研究 13、健康・医療 10、事件 10、住居 7、アルバイト 5 などであった。この場合の行動力とは、アドバイザー自身が、病院・保健管理センター、留学生の宿舎、部局キーパーソンの居場所、警察・弁護士事務所などへ出かけて行ったり電話したりして積極的に動くことを意味している。つまり、これらの領域で留学生の相談があると、アドバイザーは話を聞くだけやリファーではなく、物理的に対応していることがわかる。これはカウンセラーとの大きな違いといえる。

3 番目は「学内人脈・制度・規則の情報・知識」で 54 あり、特に学習・研究領域で必要度が高かった。その理由は、学内で留学生の問題を解決し、適応・発達援助をする際には、学内制度や規則の枠内で対応を考え、最も適当な組織や人の協力を得て行動する必要があるからである。つまり､アドバイザーが組織の制度･ルールや人脈･情報を持つ意味は非常に大きい。

「学内・学外資源へのリファー」も、注目すべき重要な能力である。215 事例における学内外のリファー先は以下の通りである。

学内のネットワーク + リファー

他のアドバイザー、部局長、保健管理センター、国際（留学生）課、ハラスメント防止委員会、学内ボランティア、学生相談部門、教職員

学外のネットワーク + リファー

医療機関、他大学のアドバイザー、宅建協会、行政、労働基準監督署労働局、市民ボランティア、大使館、弁護士会

アドバイザーが目的達成のためにリファーを選択したのは 42 あり、その領域は、ハラスメント 8、学習・研究 6、アルバイト 6、住居 5、事件 5 などである。具体的には、ハラスメント問題はハラスメント防止委員会や相談員に、学習・研究上の問題はキーパーソンとなる教員や部局長に、住居のアパート関係上のトラブルは宅建協会の役員である卒業生や弁護士に、アルバイトの賃金不払い問題は労働局や労働基準監督署に、健康・医療は保健管理センターのカウンセラーや学外のクリニックに、それぞれリファーされている。

「連携やコーディネート能力」も重要かつ高度な能力である。まず、連携という能力は 31 回用いられ、その領域は、学習・研究 11、健康・医療 6、事件 4、ハラスメント 3 などである。ここでいう連携とは、リファー先にまかせるのではなく、学内外の人と協力しながら問題解決などにあたることを意味する。コーディネート能力は、健康・医療で 3 回用いられている。学内外の様々なマンパワーを組み合わせて、入院が必要であったり精神の病気を患ったりして大変困難な状況にある留学生を支援している。『事例集』では、アドバイザーは以下のような立場の人や機関と連携したりコーディネートしたりしている。

連携・コーディネート対象

学内：精神科医、内科医、教職員、部局長、ハラスメント防止委員会
国際（留学生）課、同国人留学生、チューター
学外：他大学のアドバイザー、市民、文科省、大使館

連携やコーディネートの能力は、最小の費用で最大の効果を狙い、最適な期間・タイミング目指して、多様な背景や目的をもち、それぞれの条件・知識・能力を有している組織や人を組み合わせる行動であるため、非常に高度な能力であるといえる。これはアドバイザーの能力向上を考える上で 1 つのモデルと考えられる。

語学力は意外にも少なかったが、これは事例において「留学生の母語や第 2 言語、英語を用いた」と書かれていたものだけカウントしたためであり、実際には他にも数多くアドバイザーが語学力を用いた事例があった可能性がある。

「どんな知識・情報や能力を用いたか？」を考察している本研究であるが、実は知識・情報・能力以外の要素が抽出された。それは、先行研究で「親切心」､「忍耐力」などと表現されている「資質」である。表 2 における「倫理観、人権・尊厳配慮、留学生など他者配慮」がそれであり、10 位以下ではあったが「忍耐力」や「親切心」も抽出された。知識・情報・能力の土台として必要なのは、倫理観、人権意識、留学生を含む他者を大切に思う心、職業意識などの「資質」だと考えられる。

また、資質とは異なる「条件」ともいうべき項目も抽出された。それは、「職場にいるということ」､「（相談に来ている）留学生と同性であること」などである。前者は、職場にたまたまいたことで、本来は他者の担当であった業務がそのアドバイザーに回ってきたために担当したということである。（事例 191 事件「宿舎玄関ドアのガラスを割る＋生活の乱れ：その 1 」）実際、留学生相談指導の現場では、緊急対応・急な依頼はまれではなく、アドバイザーが職場にいたことがきっかけで対応が

可能になる事例がある。（事例 181 事件「『自殺する』と学内の部屋にたてこもり」）このような場合に、「職場にいて、時間を割いて対応できる」ということは重要な条件である。後者の「同性であること」は、特に宗教・文化差や羞恥感が伴うデリケートな問題では重要な意味を持つため、アドバイザーは男性・女性の両方いることが望ましいといえる。この他にも様々な知識・情報・能力が抽出されたが、字数の関係上割愛する。

3.9　アドバイザーの行動と目的に関する考察

ここでは、3 つの質問項目「⑤どのように？」、「⑥なんのために？」、「⑦どんな知識･情報･能力を用いたか？」の概要と特徴をふまえたアドバイザーの行動と目的について考察する。

アドバイザーの行動と前述した 3 つの目的には一定の法則があることが見受けられた。それは、「留学生に落ち度があるかどうか」が、アドバイザーの行動目的の分かれ目になるということである。

留学生に落ち度がない場合　→　留学生を守る
留学生に大きな落ち度がある場合
→ 留学生を指導する、大学を守る

教育機関における「留学生の落ち度」とは、具体的には「修学意欲が低い、教育研究言語の能力が低い、成績が悪い、費用支弁能力が不十分、日本の法律や学則を守らない、モラルが低い」といった場合である。留学生に落ち度がある場合、アドバイザーは、大学を守り、かつ留学生の行動を改善させるために指導を行っている事例が多かった。この場合の相談構造・行動は、「面談 + 指導」と比較的単純である。一方、落ち度がない場合の構造･行動は、ネットワークを使ったリファーや支援のコーディネートなどより複雑である。つまり、「留学生を守る」目的では、より複雑な行動・手段が用いられている。

この「目的―行動･手段」の選択は個々のアドバイザーの主観に基づいて行われるが、それにはアドバイザーが有する知識や経験が大きな影響を持つ。あるアドバイザーが自身の知識や経験をもとに判断した行動・手段は、新たな知識・経験の創造につながる。それらの知識と経験は、他のアドバイザーと共有し、相互の学びあいによってより目的を達成する可能性が高い効果的な行動・手段の発展をもたらすと考えられる。アドバイザーの行動とその結果（目的が達成できたかどうか）は因果知識であり、その知識の蓄積はアドバイジングの実践知の創造と発展の土台となるであろう。

4．留学生アドバイザーの現有能力と人材育成・能力開発の課題

4.1　留学生アドバイザーの現有能力の特徴

本研究において留学生アドバイザーの業務実態や相談構造、行動目的を分析した結果、能力の高いアドバイザーの特徴を抽出できた。それらは、①「選択肢と条件がある複数のアドバイス」（3.1.6 参照）ができることに加え、②適切なリファー先を紹介できること、③学内外の資源とネットワークを作り連携し支援をコーディネートする能力を有することである。アドバイザーは何でも自分でできることが望ましいかもしれないが、それは現実的ではない。しかし、自分が知らない、対応できない事柄であっても、「○○担当の○○先生か○○係で聞いたらわかります」、「○○という機関なら無料、あるいは安価でサービスが受けられます」と留学生にリファーできることは重要な問題解決・情報提供能力である。さらに、解決に多大な労力が必要であり、アドバイザーだけで対応が困難な問題であっても、ネットワークから協力を得て支援策をコーディネートできる人は非常に高い力量を持つといえるだろう。有効なネットワークを作り維持するには、アドバイザーは日頃から学内他部局、特に緊密な連携協力が必要とされる保健管理センターや学生相談部門、留学生団体とは良好な関係を構築し、情報交換・共同作業をすることが肝要である。

本節の最後に、アドバイザーが有する異文化コミュニケーション能力に関した事例を 1 つ紹介したい。事例 76 異文化コミュニケーション「アドバイザーとの対話で留学生が成長」は、あるアドバイザーが他のアドバイザーと留学生たちの会話を見聞きした場面を記したものである。そこでは、ベテランアドバイザーの A 先生は留学生の B さんと C 君から研究の相談を日本語で受けていた。その際 A 先生は、留学生達とコミュニケーションが適切にとれるよう、発話のスピードや語彙･文法をコントロールし、留学生達の話を先取りするなど、いわゆる「フォリナートーク」のスキルを使って会話していた。また、積極的に質問して、アドバイスに必要な情報を集めていた。B さんと C 君は、A 先生との会話で自分が関心を持つ研究領域がはっきりしたと喜んでいる。

これは、力量の高い留学生アドバイザーが持つべき知識・情報・能力・スキル・資質・条件を考察する材料となる事例である。

4.2　留学生アドバイザーの人材育成・能力開発の課題

本節では、留学生アドバイザーの現有能力と人材育成の課題を経営学的な 2 つの視点から述べる。1 つは留学生アドバイザーの仕事・能力の特徴であり、もう 1 つは

人材確保と育成の考え方である。

前章で述べてきた留学生アドバイザーの仕事・能力の特徴は3点ある。第一に、広範囲・多機能な非定型業務が多いこと、第二に、学内情報や人脈といった組織特殊性に関する知識を多く必要とする仕事であること、第三に、学内外にネットワークを持ち、それらと連携しコーディネートする能力が必要な仕事であることである。ここで注目すべき点は、第二の特徴である「組織特殊性に関する知識」とは、OJT や経験によって身に付くものであるということである。

次に、これらの特徴をふまえた人材確保と能力開発の考え方について述べる。一般的に人材は、組織内で育成（Make）するか、労働市場からその人材を中途採用（Buy）するかのどちらかで確保されるが、組織特殊性に関する知識を多く必要とする仕事は、Buy より Make が望ましい。たとえ Buy の場合であっても、その人材が能力を発揮するためには組織や人の情報を知り、ネットワークを作る期間がある程度必要である。しかしながら、広範囲で多機能な非定型業務を行う人材の育成は簡単ではないため、意識的な育成が不可欠である。

ここからは、これら2つの視点を踏まえた留学生アドバイザーの人材育成と能力開発の条件と今後の課題についての考察を3点述べる。

1点目は Off-JT についてである。前述した「組織特殊性に関する知識」は、OJT や経験にともなって増えるが、その基礎には学習する意欲と能力が必要となる。また、OJT や経験では得にくい知識や能力を得るには積極的に Off-JT で学ばなければならない。Off-JT には第1層の「個人学習」、第2層の「組織内学習」（研修）、第3層の「組織外学習」の3階層がある。最上部である第3層は、組織外の研修を利用した学習活動であり、国際教育交流の分野では JAISE のほかに、JAFSA、COISAN、文部科学省・入国管理局の担当者による新政策の概要説明会などがある。近隣地域の機関などでスタディグループを作り相互に学び合う活動も望ましい。今後、第2層、第3層をいかに増やしていくかが大きな課題である。

2点目は、雇用の安定化である。1980 年代半ばに策定された「留学生 10 万人計画」は国立大学における留学生担当教職員の手厚い配置を実現したが、「留学生 30 万人計画」では留学生受け入れ体制への政府による助成は乏しく、かつ「グローバル 30」などのプロジェクト型留学生増員計画における国際交流担当教職員の採用は有期雇用が中心である。また、国立大学では、「10 万人計画」時に採用されたベテラン留学生アドバイザーの退職後、同職での新規採用がまれになっており、その結果現職は激務で疲弊している。このような状況においては、留学生の人権や安全に関わる人材を個々の機関で組織的・政策的に育成することは困難である。人材育成の基本は人の長期的な雇用と適正な処遇であり、今後、もし留学生増員計画を国や教育機関が行うのであれば、企業活動でいう営業にあたるリクルートに力を入れるのと同様に、アフターサービスにあたる相談指導体制や危機管理体制の担い手育成も戦略的・組織的に行う必要がある。

3点目は、留学生アドバイザーによる実践研究の深化である。アドバイザー個人の記憶に埋もれた貴重な実践は、他のアドバイザーとの協力することではじめて、留学生のプライバシーを保護した形式知化が可能となる。また、アドバイザーらによる集合知という形態は、他のアドバイザーのケースを短時間で疑似体験することができ、各自の相談指導の姿勢と技法を向上させる材料にもなる。他者の経験・実践から学べる事例を蓄積し、事例検討会や実践研究を発展させることは、留学生アドバイザーの能力開発と力量向上の能動的活動となるだけでなく、それが人材育成にもつながる。つまり、個人の能力発揮と質の向上には、個人の集まりである体制・ネットワークが重要であり、留学生アドバイザーの「学内外のネットワークと連携し、それをコーディネートする能力」の育成には組織を超えたネットワークが必要である。さらに、アドバイザーらの協働作業により倫理・規範や行動指針の検討が進めば、アドバイザーの質に関する対外的な信頼の醸成にも貢献できる可能性がある。

4.3　まとめと今後の課題

本稿では、『事例集』をもとに、留学生アドバイザーの業務領域の実態、アドバイザーの行動がどのような構造やパターンを有するか、目的と選択される行動との関連の分析及びアドバイザーの力量という質の考察を行った。アドバイザーは、学習・研究から事件対応まで幅広い業務領域を持ち、しばしば相談室から出て、学内外の様々な人と協力しながら留学生や大学を守るため、また留学生を指導するために業務にあたっている。アドバイザーは、自分が有する情報や経験、ネットワークに応じて最適と考えた方法を選んで実行しているが、相談対応の構造・手段にはいくつかのパターンがあり、力量の高いアドバイザーは諸条件を整理して複数のアドバイスを提供したり、自分が対応できなくても適切なリファー先を紹介したりしている。また､学内外の資源とネットワークを作り連携し支援をコーディネートする能力を有している。アドバイザーの人材育成と能力開発には、中長期的で組織的・政策的な視点による OJT と組織内外の Off-JT 機会の増加及び、アドバイザーによるネットワーク強化と実践研究の深化が重要である。

最後に今後の課題を記す。本稿が研究対象とした各事例は 1000 字余りと短いため、アドバイザーの言動の詳細を分析・考察する質的研究が出来なかった。アドバイザーは、最適と考えられる判断を選んでアドバイスし

目的達成のために行動しているが、留学生相談指導におけるコミュニケーション能力や相互作用、良いアドバイスとは何かということは検討できていない。また、事例における成功や失敗はアドバイザーの知識・情報・能力の影響によるかという因果関係の詳細も考察できなかった。原田（2009）は弁護士など専門職による相談活動の機能を分析しているが、留学生相談指導現場における質的な研究枠組みを用いたミクロレベルの実践分析の深化は今後の大きな課題である。

5．結び

国立大学の留学生相談指導体制の発展段階に関して、田中モデルを参考にして考えてみると、概ね次のことが言えよう。

第 1 段階：1983 年度以前（国立大学に留学生相談指導を専門とする教官は不在）

第 2 段階：1984 年度（国立大学に担当者＝「留学生専門教育教官」配置開始）

第 3 段階：1990 年度（国立大学に専門機関＝「留学生センター」設置開始）

第 4 段階：1996 年度（国立大学留学生指導研究協議会、留学生教育学会発足）

第 5 段階：2004 年度（国立大学法人化＝「留学生センター」改組開始）

ただし、第 4 段階は、田中モデルでは「専門機関が中心となった拡大組織」の実現時期としているが、筆者はそうした個別大学毎のネットワーク化が進展する中で留学生の教育支援にかかわる全国規模の団体が結成された時期を第 4 段階の始まりと捉え直してみた。第 5 段階は筆者が設定した。

これまで留学生相談指導体制は、第 1 段階から第 4 段階まで順調に発展を遂げてきたが、2004 年度の国立大学法人化に伴い留学生センター改組、留学生指導部門縮小・廃止現象が生じ、さらに、2008 年に発表された「留学生 30 万人計画」がこの傾向に拍車をかけている。同部門の教員ポストで見ると、例えば、熊本大学（1 減＝部門廃止、2009 年度）、広島大学（1 減＝部門縮小、2008 年度。さらに 1 減＝部門廃止、2010 年度）、鹿児島大学（1 減、2012 年度。但し、日本語教員による相談指導兼担化で実質部門縮小）、富山大学（1 減＝部門廃止、2013 年度）、横浜国立大学（1 減＝部門縮小、2013 年度）などである。また、信州大学では 2006 年度末に留学生相談指導担当教員が退職し、その後任には国際交流担当教員を採用している。1998 年に 267 人の存在が確認された留学生専門教育教官（奥田ほか，1999：1）に至っては、長年に渡るポスト流用と当該教員の異動や退職等に伴うポスト消滅により、今や見る影もない状況にある。

こうした逆風現象の中で留学生アドバイザーは、留学生相談指導のキーパーソンとして学内外の支援リソースとの連携協力を図り、個別相談事例に対応するだけでなく、問題事案の発生を予防できるような環境作りを行うことも求められている。そのためには、自身の業務領域と業務内容を再点検し、支援リソースとの連携強化を図ることが不可避であり、本稿がその一助となれば幸いである。

引用文献

有川友子（2011）「これからの留学生指導担当教員に求められるもの－国立大学法人におけるその専門性の課題と展望－」『留学生交流・指導研究』Vol.13，pp.47-60.

アルセン，G.（1995 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』東海大学出版会

潘建秀（2005）「留学生支援に関する研究：国立大学の留学生アドバイザーのプロフィールについて」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 54 号，pp.125-130.

潘建秀（2006）「留学生アドバイザーが求められる資質・能力に関する研究－公募文書の分析を通して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第 55 号，pp.161-167.

潘建秀（2007a）「留学生に必要とされる留学生担当教職員の資質・能力に関する一考察－留学生への質問紙調査を通して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部，第 56 号，pp.51-59.

潘建秀（2007b）「留学生が指導・相談担当者に期待する資質・能力に関する研究－教員と職員との差異に注目して－」『留学生教育』第 12 号，pp.85-93.

潘建秀・中矢礼美（2006）「留学生アドバイザーの資質・能力に関する研究－留学生に対するインタビュー調査を中心に－」『中国四国教育学会研究紀要』（CD-ROM 版）第 52 巻，pp.305-310.

潘建秀・中矢礼美（2007）「留学生アドバイザーの専門性に関する研究－アンケートの分析を通して－」『アジア教育学会紀要』創刊号，pp.73-83.

原田杏子（2009）『専門職としての相談援助活動』東京大学出版会

100 のトラブル解決マニュアル調査研究グループ編著（1996）『外国人留学生の 100 のトラブル解決マニュアル』凡人社

井上孝代・伊藤武彦（1998）「留学生相談の実態と課題：全国高等教育機関の調査から」『学生相談研究』第 19 号，pp.22-32.

JAISE 留学生相談指導事例集編集委員会編（2013）『JAISE 留学生相談指導事例集』留学生教育学会

加賀美常美代・箕口雅博（1997）「留学生相談におけるコミュニティ心理学的アプローチの試み」『コミュニティ心理学研究』第 1 巻第 1 号，pp.15-30.

近藤佐知彦（2011）「短期留学生の死亡事故と、事故処理を通して見えてきたもの－国籍、宗教、セキュリティ、そして異文化－」『留学生交流・指導研究』Vol.13，pp.109-120.

松原達哉・石隈利紀（1993）「外国人留学生の相談の実態」『カウンセリング研究』第 26 号，pp.146-155.

松浦まち子（1997）「災害時の留学生への対応について」『留学生交流・指導研究』Vol.1，pp.42-44.
マーフィ重松，S.（1999）「留学生相談における倫理上の問題」『留学生交流・指導研究』Vol.2，pp.51-54.
大橋敏子（2008）『外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入』京都大学学術出版会
大橋敏子・近藤祐一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘（1992）『外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック－トラブルから学ぶ異文化理解』アルク
大西晶子（2008）「留学生の利用しやすさに配慮した留学生相談活動－個別相談と日本人との交流プログラムの利用実態に着目して－」『学生相談研究』第 29 巻第 2 号，pp.113-127.
大西晶子（2010）「留学生指導の現状と今後を概観する」『留学生交流・指導研究』Vol.12，pp.17-26.
大西晶子（2012）「留学生への相談・支援体制の現状と課題－学生相談機関における対応実態を中心に－」『学生相談研究』第 33 巻第 1 号，pp.25-37.
岡益巳（2005）「岡山大学における留学生相談室の役割と現況」『留学交流』第 17 巻第 10 号，pp.10-13.
岡益巳（2008）「学内外の支援リソースとの連携を視野に入れた留学生支援活動－ 2006 年度の留学生相談室支援事例にみる実態－」『広島大学留学生センター紀要』第 18 号，pp.17-30.
岡益巳（2011a）「第 6 章　知っておくと役立つ留学生のトラブル」清水幸登・大西勝（編）『キャンパスライフとメンタルヘルス（教職員用）』岡山大学保健管理センター，pp.47-52.
岡益巳（2011b）「新たな留学生相談指導協力体制の構築について」『広島大学留学生教育』第 15 号，pp.1-15.
岡益巳（2012）「EPOK 受入れ学生の諸問題－留学生相談室の記録から－」『大学研究教育紀要』第 8 号，pp.11-28.
岡益巳・中島美奈子（2007）『2006 年度留学生相談室活動報告書－学内外の留学生支援リソースを活用した支援体制の構築を目指して－』岡山大学国際センター留学生相談室，39 頁
岡益巳・玉岡賀津雄（2001）「留学生センターからみた留学生専門教育教官との連携」『留学生交流・指導研究』Vol.4，pp.47-67.
奥田沙織・栗田玲子・佐藤進・都河明子・永井友香・村上剣十郎・森永春乃編著（1999）『留学生専門教育教官アンケート調査報告』留学生教育学会留学生専門教育教官分科会，89 頁
佐々木陽子（1997）「留学生の危機的状況としての死亡－発生後の対応と危機管理－」『留学生交流・指導研究』Vol.1，pp.45-51.
瀬口郁子（1997）「災害死による留学生への対応と今後の課題」『留学生交流・指導研究』Vol.1，pp.52-56.
関道子（1998）「外国人留学生の死亡事例」『留学生交流・指導研究』Vol.2，pp.31-40.
重野芳人・助川泰彦（2006）「留学生の相談事例と対処および問題の位置づけ」『留学生交流・指導研究』Vol.9，pp.39-46.
白土悟（1991）「留学生相談の重要性について」『留学交流』5 月号，pp.24-25.
白土悟（1993）「大学における留学生指導体制の構築について」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第 45 号，pp.67-83.
白土悟・権藤与志夫（1991）「外国人留学生の教育・生活指導における現状と課題」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第 42 号，pp.97-119.
庄司恵雄（1994）「留学生センターにおける留学生指導部門のあり方」『岡山大学留学生センター紀要』第 2 号，pp.97-112.
庄司恵雄（1999）「留学生相談・指導部門担当教官の実務実態」『留学生交流・指導研究』Vol.2，pp.41-50.
栖原暁（2003）「『留学生指導担当教官』の役割と可能性－『留学生センター指導部門の存在意義』をめぐる議論データから」『東京大学留学生センター紀要』第 13 号，pp.1-32.
高木ひとみ（2010）「アメリカにおける留学生指導の専門性」『留学生交流・指導研究』Vol.12，pp.27-32.
高橋彩（2010）「歴史的視点で見る COISAN ジャーナル」『留学生交流・指導研究』Vol.12，pp.9-16.
高岡哲夫（1995）「留学生専門教育教官の役割と位置付けに関する意識調査とその報告書」『留学生指導センター年報　留学生教育』第 3 号，pp.1-48.
田崎敦子（2010）「教員が留学生指導に関わる必要性－専門性の確立に向けて－」『留学生交流・指導研究』Vol.11，pp.33-40.
田中共子（1993）「留学生相談の領域」『学生相談研究』第 4 号，pp.73-82.
田中共子（1998a）「留学生指導体制の段階的展開に関する一考察」『広島大学留学生センター紀要』第 8 号，pp.63-79.
田中共子（1998b）「留学生教育・指導のあるべき姿－留学生指導体制の担い手について」『広島大学留学生教育』第 2 号，pp.32-56.
都河明子・森永春乃・奥田沙織・村上剣十郎（1997）「アンケート調査報告－留学生専門教育教官分科会結成にあたって－」『留学生教育』創刊号，pp.55-62.
山田光義（1994）「Foreign Student Adviser についての試論－留学生センター所属の Foreign Student Adviser を中心として－」『横浜国立大学留学生センター紀要』第 1 号，pp.18-37.
横田雅弘（1990）「激増する留学生と国際交流アドバイザーの必要」『学生相談研究』第 11 巻第 2 号，pp.77-84.
横田雅弘・白土悟（2004）『留学生アドバイジング』ナカニシヤ出版
渡部留美（2002）「留学生アドバイザーに関する日米比較」『神戸大学国際文化学会』第 6 号，pp.61-75.

付記

本稿は、2013 年 3 月 8 日に開催された JAISE 留学生担当教職員分科会（横浜分科会）において報告した内容に大幅な修正を加えたものである。

留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策
―多文化クラスにおける参与観察に基づいて―

Methodology to Eliminate Obstacles Between International and Japanese Students: Based on Class Observation of One Multicultural Class

宮本　美能（東北大学国際交流センター）
Mino MIYAMOTO（Center for International Exchange, Tohoku University）

要　旨

留学生と日本人学生の間には、親密な関係性を築くことを阻害する言語や文化などの違いがある。本研究では、日本語で実施された留学生と日本人学生の混合クラス（多文化クラス）を対象に、筆者が学生の態度変容に着目しながら参与観察して残したフィールド・ノートを基に、どうすれば双方の親密化が図れるかを分析する。その理論的な枠組みとして、オルポート（Allport, Gordon W.）が提唱した異文化接触を友好的にする条件を援用する。オルポートは、黒人と白人が接触する職場環境の調査研究の結果、「対等な関係、共通の目的、組織的な支援」という３つの条件が揃えば、友好的な関係が構築される可能性が高まることを立証している（オルポート, 1961：240）。

本研究の対象は、限定された期間、学生が学習目的で集まるクラスである。クラスには教員が関わっていることから、教育的介入についても検討する必要がある。考察結果から示唆されたことは、学生間の親密化を図るために、オルポートの３条件に加えて、学生一人ひとりの参加意欲や学生同士の関わり、相互支援、相互協力が不可欠で、教員が学生自身に当事者意識を持たせることの重要性である。また、その効果はクラス内の留学生と日本人学生の間に親密な関係性を構築することに寄与することにとどまらず、学内の国際交流の促進や大学の国際化につながるものである。
［キーワード：留学生と日本人学生の親密化、参与観察、教員の役割、教育的介入、当事者意識］

Abstract

There are several obstacles between international and Japanese students to establish friendly relationships, such as linguistic and cultural differences. The author observed and took notes about changes in student behavior throughout 15 classes of a mixed class in which international and Japanese students studied together. The purpose of this paper is to determine how they can overcome the obstacles and build relationships. Allport, Gordon W. examined a community where black and white people worked together. He suggested that 3 conditions (equivalent level, common purpose, institutional support) are effective for people to establish good relationships with each other (Allport, 1961 : 240).

In order to enhance the relationships between international and Japanese students, Allport's theory could be applied in a classroom setting. Based on the analysis performed in this paper, the individual students' motivations in the class, the relationships between the participants, mutual support, and cooperation are essential. Also, especially in the classroom, the instructor plays an important role by encouraging the students to have a sense of ownership of the class and the activities. When these factors work together in concert, they create the desired effect.

The effect of such relationships between international and Japanese students will promote university internationalization, and create environments where both groups can work together and exchange their views and ideas more freely and amicably. Thus, it is important that the students utilize such classrooms to get to know each other.
［Key words: Close Relationship between International and Japanese Students, Class Observation, Instructor's Role, Educational Intervention, Sense of Ownership］

はじめに

グローバル化する世界の中で、2009 年に文部科学省は留学生の受け入れ体制を強化するため、「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）」を開始した。その事業目標の 1 つには、「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」とあり、日本の大学で学ぶ留学生への受け入れ体制の質を高めるとともに、学内で留学生と日本人学生が日常的に接し、共に学ぶ体験を積極的に持つことが期待されている。しかし教育現場では、留学生と日本人学生の間に言語や文化などの違いがあり、自然発生的に親密な関係性を構築することは難しいことも指摘されている。

横田（1991）は、日本人学生 242 名と留学生 162 名を対象に、質問紙調査を行って、双方の間に「親密化」を妨げる要因があるとすれば、それは何であるかを追究している。調査結果から明らかになったことは、留学生が「日本人学生の希薄な主張、言語の障壁、日本の慣習、関係作りへの抵抗感、日本人学生に対する関心・余裕のなさ」などを要因に挙げている一方で、日本人学生は「漠然とした不安と遠慮、日本人集団への消極的アプローチ、言語の障壁、無力な暗黙のルール」などを挙げており、双方には異なる要因があるということである。横田（1991）は、日本人学生が挙げた「消極的なアプローチ」について、留学生が積極的に日本人の集団に飛び込んでこないことを指していると説明する（横田，1991：87）。そして、双方の阻害要因を払しょくするために、まずはホストである日本人学生が留学生に歩み寄る姿勢が必要であると述べている（横田，1991：95）。

本研究では、留学生と日本人学生が互いに興味を持って集まる混合クラス（多文化クラス）において、双方の間に親密な関係性を構築するため、これらの阻害要因をいかに排除していくのかを具体的に追究することにした。

1．異文化接触を友好的にする条件

本研究では、オルポート（Allport, Gordon W.）の理論を援用する。オルポートは、多様なバックグラウンドを持つ人々が集まるコミュニティにおいて、黒人やユダヤ人と白人が、住居、職場などで接触することにより、「偏見」が生まれることは避けられない事実であると認めながら、いかなる条件があれば、人々の人種、膚色、宗教、出生国などに関わりなく、ステレオタイプを打破して友好的な関係性を築くことができるのかについて研究を行っている。

オルポートの研究の背景には、クレイマー（Kramer, Bernard M.）の先行調査がある。Kramer（1950）はシカゴの黒人地区において、黒人と白人の居住環境での接触場面を対象に、集合住宅と隔離住宅で住民への意識調査を行っている[(1)]（Kramer, 1950；オルポート，1961）。そして、隔離住宅では黒人と白人の接触機会が少ないため、双方間に緊張が増えるのに対して、集合住宅では日常的に黒人と白人が接触するため、それまでコミュニケーションを妨げていた要因が取り除かれ、ステレオタイプが逓減されていくことを確認している（オルポート，1961：232-233）。

オルポート（1961）は Kramer（1950）の先行調査を職業上の接触場面に援用できないかと考えて、黒人と白人が接触する多様な職場を対象に調査研究を行った。その結果、接触当時は白人が黒人に対して、低賃金で低地位というステレオタイプを持っていたが、双方が対等な地位で接触する機会を持つことで偏見が低減されていくことを確認している。そして、労働者が共通の目標に向かって人種に関係なく、協同な関わりを持ち接触することで、両者の意識は徐々に変化し、この共通の利害が黒人と白人の接触に効果的に働くものであると説明している（オルポート，1961：236-238）。

さらにオルポート（1961）は、複数のグループのメンバーが対等な立場で直接関わりを持つことで他者についての知識が増え、それまでの信念が間違っていたことに気づき、偏見を軽減することにつながることを明らかにし、これを「コンタクト仮説」と名付けている。そして、1. 対等な関係、2. 共通の目的、3. 組織的な支援、という 3 条件が揃うと、友好な「異文化接触」となる可能性が高まると述べている（オルポート，1961：240）。

2．本研究の理論的枠組み

2.1　留学生教育におけるオルポートの解釈

オルポート（1961）の理論は、その他の先行研究でも援用されている。その例として、横田（1993）は留学生教育にオルポート（1961）の 3 条件を当てはめて解釈を加えている。その中で、まず条件 1「対等な関係」は留学生が学生としての身分を保証されており、他の学生と対等な関係が築かれていること、条件 2「共通の目的」は学びと学位の取得という点で目的が明確であること、条件 3「組織的な支援」は日本政府からの支援や大学に留学生の受け入れ体制があることを上げて、これらの 3 条件が基本的に満たされていると説明している。ただ、条件 3 については、留学生が受け身になりやすいことを指摘して、「援助というのはどうしても一方向のベクトルになりやすく、ややもすると対等な関係の形成や互いの学び合いという共通の目的意識の醸成を阻害しかねない」（横田，1993：671-672）と述べている。そして、「助

けること（者）と助けられること（者）という一見すると一方向的な行為が、両者にとって共に主体的な行為になるときに最も創造的であり、相互裨益的である」と説明している。さらに、留学生への援助は「その内容の善し悪しというよりも、むしろ援助者との信頼関係に左右される」（横田，1993：15）と述べている。最後に、「支援の関係を、支援する者と受ける者の両者に肯定的な相互交流につなげていくには、このような異文化接触のダイナミクスを理解するという課題に向き合わなければならない」（横田，1993：14）とまとめている。

2.2　多文化クラスにおけるオルポート（1961）の3条件の解釈

筆者は、多文化クラスに参加する学生の間に親密な関係性を構築するため、オルポート（1961）の3条件と横田（1993）の見解を援用できないかと考えた。ただ、クラスは限られた期間、学習目的を持って集まる場であり、そこには教員が関わることから、先行研究の解釈をそのままあてはめればよいというものではない。なぜなら、オルポート（1961）は黒人と白人の関係、横田（1993）は大学と留学生の関係を対象としており、いずれも二者の関係性に着目していたが、本研究の多文化クラスでは、留学生と日本人学生という二者の関係に加えて、教員が存在しており、この三者の関係性を検討する必要があるからである。筆者は、これまでも多文化クラスの学習環境づくりに必要な条件という観点から、オルポート（1961）の3条件を援用しながら検討を行ってきた。その中で、多様なバックグラウンドの学生が共に学ぶために、オルポート（1961）の3条件に加えて、「学生間、また学生と教員の対話」が不可欠であることを強調してきた。また、教育実践においては、活動後の「振り返り」が重要であり、学生は振り返りを通じて、多文化クラスで学ぶ意義を具体的に考え、クラス内の課題がある場合には、それらを明らかにする効果があることが分かった（宮本，2012：67）。ただ、宮本（2012）は、自らの教育実践を対象に省察したため、教員の役割について客観的な立場から十分に議論できなかったという反省が残されている。本研究では、他の教員が行った多文化クラスを参与観察することで、留学生と日本人学生の態度変容に着目しながら、その中で教員がどのような役割を担っているのかについて検討を加えたいと考えている。

本題に入る前に、多文化クラスにおけるオルポート（1961）の3条件について、その解釈をまとめておく。

条件1「対等な関係」は、多様なバックグラウンドを持つ学生が、言語や文化の違いを乗り越えて、同じ大学生として、対等な立場で議論することと捉える。多文化クラスに集まる学生は、留学生と日本人学生の別に拘わらず、互いに異言語・異文化に興味を持っていることから、表面的な関係性を構築することは比較的容易であるように思われる。しかし、多文化クラスの先行事例を見てみると、クラス内で使用する言語によって、ハンディを持つ学生が生まれており、この言語の問題が双方の親密化を阻害する要因になっていることが指摘されている（恒松，2007；松本，1999；足立，2008；花見，2012）。この点に関する解決策として、大学全体でWeb-CTによる語学教材の充実化を図ったり、事前に語学試験を設けたりして、一定の語学力があることを参加条件として、言語のハンディを克服しようとする実践や、クラス内で日本語・英語の二言語をバランスよく使用して、参加学生全員に言語のハンディを体験させ、相互理解に結び付けることで解決策を講じようとする実践が紹介されている。本稿で観察するクラスは、日本語で行われたものであるが、参加条件として留学生に高い日本語能力が求められていたことから、日常会話には特に問題がないように見えた。はたして、このようなクラスでは、学生間に対等な関係性が築かれるのであろうか。この点については、3節で詳しく述べる。

条件2「共通の目的」は、学生によって受講目的がさまざまであるが、多文化クラスに参加する学生の共通の目標を挙げるとすれば、① 留学生と日本人学生が共に学ぶことで新たな気づきを得ること、② 単位を取得すること、などである。本稿で観察するクラスは、グループ活動を中心とするものであることから、共通目的としてプロジェクトを遂行するために、グループ内で目標を共有することも挙げられる。ここで、オルポートの研究と違う点を挙げると、本稿で観察するクラスは、学生は学習目的で集まっており、教員が関わっていることから、教員が学習目標を設定したり、プロジェクトを完成させるために、学生同士が互いに目標を共有したりすることはそれほど難しいことではない。それでは、目標さえあれば、学生は興味・関心を維持し続けることができるのであろうか。この点については3節で詳しく述べる。

条件3「組織的な支援」は、学生がさまざまな阻害要因を乗り越えて、主体的に授業に参加できるような支援と考える。オルポートは、「法律や慣習、その地方の雰囲気など」といった静的な支援を挙げていたが、クラスには教員が関わっていることから、教員から学生への動的なサポートについても考える必要がある。先に横田（1993）が述べていたように、まずは教員が学生を支援するという一方的な立場にならないような配慮も必要である。バンクス（Banks, James A.）は、教員の役割について「権威を維持する必要があるが、生徒による意思決定が適切に行えるように、一定の権限を放棄する必要がある」（バンクス，2006：39）と述べている。つまり、教員は一方的に学生を支援するのではなく、学生が抱く偏見やステレオタイプを逓減し、協力体制を築いていけ

るような仕掛けや働きかけを工夫する必要がある。本稿で観察するクラスは、学生主体のプロジェクト学習であるが、教員は学生に任せるのではなく、学生が主体的に授業に参加できるようなサポートや足場作りを行っていた。しかし、学生の態度変容から、学生の積極的な参加を促すために、その他に必要な要素があることも示唆された。本稿では、学生がクラス内で直面する課題を乗り越えて、他者と共に学ぶ意識を維持しながら、最後まで授業に参加するために、どのような支援が必要であるのかを具体的に検討する。

3．参与観察の結果とその考察

本節では、筆者がA大学で2011年度に日本語で実施された多文化クラス（全15回）を参与観察してフィールド・ノートを取り、その記録を基に、オルポートの3条件を当てはめて考察を加え、学生間に親密な関係性が構築するために必要な要素について検討する。

3.1　方法論

本研究の主な手法は参与観察である。参与観察とは、調査者の知覚を主な手段として、現場に入って調査対象を直接的に把握し､記述する手法である。佐藤（2002）は、現場に入って記述する調査者をフィールドワーカーと呼び、その役割について、次の2つの点を挙げている。

① 現場の当事者でなければなかなか得ることのできない知識や情報を求めて、準メンバーあるいは仲間の一人として現地の社会生活に参加すること。
② 同時に、それを記録し分析するという作業を通して現地の人々とは一歩距離をおいたスタンスをとらざるを得ないこと。

つまり､「フィールドワーカーは一方で『身内』の一人になろうとしながら、他方で『よそ者』としての構えをとり続けることである」（佐藤，2002：35）という。また、フィールドワークは現場に入って観察する中で、問題を見つける作業であり、それは問題を解決することだけを目的とするものではないという。そして、これを仮説生成的な調査法と呼んでいる（佐藤，2002：86-87）。このような調査方法は、初めからリサーチ・クエスチョンが明確になっているわけではなく、実際に調査を行っている最中に、またフィールドワークの作業を終えて報告書として民族史を書いている時に明確になるものであると説明する（佐藤,2002:106）。つまり､フィールドワークには､「理論的にも実践的にも意義のある問い（リサーチ・クエスチョン）は、何か？」という「問いそのものについての問い」に対する答えを見出す作業としての側面があるという（佐藤，2002：126）。

以上の方法論を参考にしながら、筆者は初回の授業で受講生に研究の目的で観察していることを告げて、全員の同意を得たうえでクラスの一番後ろに座り､「完全なる観察者」として非干渉的な立場で授業に参加した。全15回のうち、初めの2回は全体観察を行って、クラスに参加する学生全体の特徴を把握した。そして3回目以降は、学生の親密化を阻害する要因を追究するために、明らかな態度変容が見られた4名の学生を選んで焦点観察した。その特徴を一言で述べると、以下のようになる。

①日本人男性A：
最初は目立つほど積極的に参加していたが、途中で参加を辞退した。
②日本人女性B：
最初は控えめであったが、徐々に積極的に参加するようになった。
③中国人留学生女性C：
最初は積極的であったが、徐々に消極的になっていった。
④日本人女性D：
欠席が目立った。出席時は自己主張する様子は見られたものの、メンバーと協力する姿勢はあまり見られなかった。

観察する際は、ありのままの状況をできる限り正確に記録した。そして、フィールド・ノートをマクロとミクロの視点で分析した。さらに､本研究では全15回のうち、3回目と15回目の授業終了後、フィールド・ノートの中で不明であった点について、担当教員に聞き取りを行っている。

3.2　授業概要

授業は「異文化理解」をテーマに、留学生と日本人学生がディスカッションしながら相互理解を深めていくことを目標に進められた。受講登録者は学部生20名（正規留学生5名を含む)、特別聴講生6名（6か月～1年間来日している交換留学生）の合計26名であった。留学生は全員アジア出身（韓国、台湾、インドネシア、中国）であった（1名はアメリカの大学に所属する留学生で､国籍は台湾であった)。男性は11名､女性は16名で、全員が学部の1年生であった。クラスの特徴は、① 使用言語が日本語であること、② グループ活動を中心としていること、③ グループ活動では、毎回異なるメンバーが司会・記録係を務め、誰もが責任ある役割を経験すること、④ 本クラスに参加するために高い日本語能力が必要であること、などである。

グループの人数は4～5名で、メンバーは国籍を考慮しながら教員とTAにより決められた。グループ数とメンバーの内訳は表1と表2の通りである。

表1　1～4回目の授業時のグループ内の人数の詳細

グループ番号	留学生	日本人学生	男性	女性	合計	備考
1	2	3	1	4	5	
2	2	2	1	3	4	Dが参加していたグループ
3	2	3	3	2	5	Bが参加していたグループ
4	1	3	2	2	4	Cが参加していたグループ
5	2	3	2	3	5	
6	2	2	2	2	4	Aが参加していたグループ

表2　5回目以降のグループ内の人数と発表テーマ

グループ番号	プロジェクトのテーマ	留学生	日本人学生	男性	女性	グループの特徴
1	日本の雇用形態	2	3	1	4	全体としてまとまりがあり、いずれの回も留学生男性がグループに大きく貢献している様子が見られた。
2	日本の英語教育	2	2	1	3	Dが属していた。留学生男性が中心となり、メンバー全員に配慮しながらグループ・ディスカッションとプロジェクトが進められていた。
3	日本の幸福を考える	2	3	3	2	Bが属していた。他のグループと比べて全メンバーの出席率が一番高かった。毎回活発なディスカッションが行われ、全体としてメンバーに協調性が見られた。回を重ねるごとにBがリーダー的役割を担うようになっていった。
4	日本と世界の紛争	2	3	3	2	Cが属していた。5回目までは、Cだけが留学生であったが、5回目から、Aのグループの留学生男性が加わった。メンバーの出席率はよかったが、徐々にグループのメンバーにまとまりが見られなくなっていった。
5	原子力発電	2	3	2	3	全体的に平均的な参加度が見られており、15回を通じてメンバーに大きな変化は見られなかった。留学生よりも日本人学生が中心となって意見を述べる様子が見られた。日本人学生が留学生に特別な配慮をする様子は見られなかった。

Aのグループは、Aを含む日本人学生2名が3回目以降参加を辞退したため、5回目以降はAのグループの留学生2名が別のグループに移動することになった（留学生女性は2のグループに、留学生男性は4のグループに加わったが、留学生女性は6回目以降参加を辞退した）。言語力について補足すると、文系の正規留学生には日本語能力の証明書の提出が求められていたが、理系の正規留学生には提出が求められていなかった。他方、交換留学生には、日本語レベル600 (2) というネイティブ並みの日本語能力が求められていた。

授業は前半と後半の2部立てで進められ、前半は身近なテーマで（例えば、文化と日常生活、音楽、スポーツ、食べ物など）グループ・ディスカッションをした後、グループの代表が全体で報告し、後半はグループ･プロジェクトの時間に充てられた。プロジェクトの課題は、「日本や世界で抱えている問題について、歴史的な観点から複数の国の状況について調べ、意見をまとめること」とされており、テーマはグループのメンバーが話し合って決めることになっていた（各グループが選んだテーマについては、表2を参照）。10回目の授業はプロジェクトの中間発表の時間に充てられ、各グループの代表者2名がテーマと概要について報告した後、質疑応答の時間が持たれた。11回目と12回目の授業は、中間発表の中で出された質問やコメントを基に、グループで修正・練習を重ねた。13回目～15回目の授業はプロジェクトの最終発表であった（発表時間については、担当教員から各メンバーが5分程度話すことを原則として、1グループ30分程度とすることという説明があった）。13回目と14回目は2グループの発表、15回目は1グループの発表とコース全体の振り返りの時間であった。

3.3　焦点観察者の態度変容

ここで、焦点観察者4名の態度変容をまとめておきたい。

Aは理系の学生で、初回から3回目までグループ･ディスカッションに積極的に参加する様子が観察されていた。自らの存在をグループのメンバーに一生懸命アピールする様子も見られた。初回の授業では自己紹介の時間が持たれたが、Aは自身が地方から来たばかりであることを恥ずかしそうに話した。グループ・ディスカッションでは、クラスの中でも目立つほど積極的に発言していたが、持ち出すテーマは時事問題が多く、他のメンバーが話題についていけない様子も観察されていた。4回目以降、メンバーと興味・関心の合うテーマが見つけ出せず、授業の参加を辞退した。

Bは文系の学生で、初めの頃はグループの端に座って静かに参加していたが、徐々に真ん中に座るようになり、グループのまとめ役として自分の意見を積極的に述べるようになっていった。グループ・プロジェクトに入ると、自発的にスライドを作る様子が見られた。グループ内では、積極的にメンバーと対話する様子が観察されているが、自らのグループ発表が終わると、次の授業から居眠りする様子が見られるようになり、他のグループの発表を聞く姿勢が悪化していった。最終回の授業は約1時間遅刻したが、最後の振り返りの時間では、メンバーと楽しく対話する様子が観察された。

Cは理系の正規の留学生で、初めの頃は積極的に発言していたが、回を重ねるごとに参加態度が悪化していった。徐々にメンバーとの対話が減り、自分の興味のある話題には顔を上げて話をするが、それ以外はメンバーと対話する様子は見られなかった。他のグループの最終発表では1回は欠席、もう1回は消極的な態度で参加した。自らのグループ発表では、メンバーがそれぞれ担当箇所を読み上げる形となり、全体としてまとまりに欠けていた。

Dは文系の学生で、3回目以降欠席が目立った（全15回中5回欠席）。グループ・プロジェクトでは、自らの意見を述べる様子は観察されているが、他者と協力して取り組む姿勢は見られなかった。自らが休んだ間に他のメンバーが話し合って決めた内容について、反対の意見を述べる様子も観察されていた。しかし、メンバーはDを責めることなく、グループ全体でプロジェクトに共に取り組む姿勢が見られた。他のグループと比べて、準備段階では遅れが目立っていたが、最終発表ではまとまりが見られた。

次に、焦点観察者の中で、対照的な態度変容を示したBとCの全15回の様子を表3にまとめておきたい（下線は筆者）。

表3　全15回における焦点観察者BとCの特徴的な行動とその変化

授業回	焦点観察者B	焦点観察者C
1 （自己紹介）	自己紹介のときは控えめな様子で、出身地や寮での生活の様子について話した。	全体で自己紹介するときは恥ずかしそうな様子であったが、グループ活動では、積極的に話す様子が確認された。
2	特に目立たなかった。	積極的に話す様子が確認された。
3	特に目立たなかった。	積極的に話す様子が確認された。
4	一番端に座り、最後に発言することが多かったが、自らの発言になると自身の体験談を楽しそうに語りながら、徐々にグループに溶け込んでいく様子が観察された。ジェスチャーはあまりなく、説明的な口調で話をしていた。	日本語にハンディが見られる時もあったが、電子辞書を使って調べながら、積極的にメンバーとコミュニケーションを取っていた。頻繁にジェスチャーを使う様子が観察された。
5	授業前の休み時間、英語で韓国の留学生と話す様子が観察された。授業中は一番端に座り、それほど目立たなかったが、楽しそうに参加していた。	前半のグループディスカッションの時間は発言が目立った。他のグループと比べて一番にぎやかであった。後半のプロジェクトになると、新たにインドネシアの留学生が加わったことで、グループの人数が合計5名(留学生2名、日本人学生3名)になった。グループのメンバーはそれぞれインドネシアの留学生に自己紹介して、今までのグループ内での議論を丁寧に説明した。その後、日本人学生がインドネシアについて熱心に尋ねる様子が見られ、Cの発言が減っていった。授業の最後の頃になると、グループ内でCと日本人学生1名、インドネシアの留学生と日本人学生2名という2つのグループができ、ばらばらに話す様子が観察された。
6	楽しそうにメンバーと話す様子が観察された。	メンバーの日本人学生は新たに加わったインドネシアの留学生に興味を示しており、Cの存在がそれほど目立たなくなっていたが、自らが発言する番になると、積極的に話す様子が観察された。

授業回	焦点観察者 B	焦点観察者 C
7	記録係であったようで、真剣にメモを取る様子が観察された。自らが発表する番になると、前半のディスカッションではジェスチャーを交えながら積極的に説明する姿が見られたが、後半のプロジェクトの話し合いでは、調べてきた内容をそのまま読み上げる様子が観察された。	Cの発言が再び目立つようになった。この日のCは、いつもになく派手な色の洋服で現れた。5回目の授業から新しく入ってきたインドネシアの留学生の存在は、それほど目立たなくなっていた。前半が終わり、後半のグループプロジェクトに入る前に、Cは突然席を立ち、「用事があるので帰ります」と言って教室を去って行った。「事前に担当教員には伝えてある」と言っていたが、Cが立ち上がるまでメンバーは知らなかったようで、驚く様子が観察された。Cの退出後、グループはいつもになく静かであったが、徐々に日本人学生が発言をする様子が見られた。メンバーがインドネシアの留学生に配慮する様子は観察されていない。
8	授業が始まっても、Bを含む日本人学生3名のみが出席、留学生はいなかった。その後、20分遅れて留学生女性がやってきた。1名の留学生(男性)は休みであった。日本人学生だけの間、ローカルな話題で盛り上がっていた。その後、留学生が遅れて入ってくると、話題は一気にテーマに戻り、遅れてきた留学生に発言の機会を譲った。クラス全体での発表時間になると、他のグループに先んじて、Bが自発的に前に出た。そこでは、ジェスチャーや笑顔を交えて親しみのある様子が見られた。メモした紙はほとんど見ず、前を見て堂々と話をした。話し方は会話口調であったが、人前で話す緊張感は見られなかった。	記録係であったようで、真剣にメモを取る姿が見られた。後半のプロジェクトの時間は、消極的な参加態度が観察された。インドネシアの留学生も他のメンバーと同じように参加していたが、発言はほとんどなかった。この日に、中間発表の発表者を誰にするかじゃんけんで決める様子が観察された。Cはメンバーから後出しを注意され、再度じゃんけんをすることになり、結果的にCが発表者の一人になった。
9	グループで積極的に話し合いをする様子が観察されている。内容もまとまってきた様子が見られ、グループ内に協力体制が築かれ始めていた。	初めの頃に比べると静かであった。メンバーと会話する様子は見られなかった。
10 (中間発表)	留学生男性とBが発表した。Bは発表中もジェスチャーを使いながら、正面を見ながら、堂々と話した。また、他のグループの発表を聞くときも、グループのメンバーと話をする様子が見られたときもあったが、積極的に聞く姿勢も見られ、他のグループ発表に対して建設的な質問をした。	Cも発表者の一人であったこともあり、発表前は準備に専念しており、他のグループの発表を聞く姿勢は見られず、グループメンバーと打合せをする様子が見られた。発表は原稿を読み上げる形で、顔を上げることはほとんどなかった。質疑応答の時、Cは他の留学生から質問を受けたが、「日本語が分からない」という理由や、「自分はテーマであった政治に興味がない」と返答した。その後の他のグループ発表を聞く姿勢も消極的であった。
11	中心的な役割を担いながら、他のメンバーと協力する様子が見られた。グループメンバー1人がパソコンを持参しており、Bを中心に発表用のスライドを協力しながら作成する様子が観察された。Bは最初から最後まで、真剣にグループ活動に参加し、担当教員の話にも耳を傾けた。	日本人学生1名が欠席であったため、留学生2名、日本人学生2名の合計4名であった。Cの参加態度は消極的で、時々、中国の話題になると顔を上げて話をする様子が観察されたが、メンバーとの対話はほとんど見られなかった。
12	メンバー5名の内、4名が自分のパソコンを持参(Bも含む)しており、準備時間の前半は各自が黙々と作業をし、ほとんど対話はなかった。後半になると、メンバーがBのパソコンを共有して、スライドを見ながら各メンバーが自己の発表箇所を確認し、共に作業する様子が観察された。	日本人男性1名が持参したパソコン1台をメンバーで共有していた。メンバー同士の対話は活発に行われていた。しかし、Cは加わろうとせず、前半は無言で過ごした。Cがパソコンに自らのデータを取り込む番になると、他のメンバーと若干会話をしたが、その後Cは黙々と作業を進めた。一通り作業が終了した後も、他のメンバーと対話する様子は見られず、グループとしてまとまりに欠ける様子が観察された。
13 (最終発表)	2番目に発表。他のグループ発表を聞く際は、途中で少し寝る様子が見られたが、その後パソコンを立ち上げて自身のスライドのチェックを行う様子も観察された。発表を聞いていないようにも見えたが、質疑応答の時間になると、Bは手を上げて質問した。自らの発表では原稿を見ながら、抑揚やアイコンタクトなどを上手に使いこなし、話しかけるようにスピーチした。発表の最後には、今回の発表を通して学んだことについて、メンバーの一人ひとりが感想を述べる時間を設けるなど、Bは率先してメンバー全員が参加できるよう配慮する様子が見られた。質疑応答の時間は、留学生男性とBが中心となって答えていたが、その他のメンバーも補足説明をするなど、全員の協力体制が整っていた。	欠席

授業回	焦点観察者 B	焦点観察者 C
14 （最終発表）	他のグループの発表の間、居眠りする様子が見られた。隣に座っていた留学生男性が B を起こす様子が何度も観察された。	他のグループの発表を聞く姿勢は消極的であったが、中国の例が出された時、一瞬だけ顔を上げて聞こうとする姿が観察された。
15 （最終発表と振り返り）	55 分遅刻。振り返りの時間は楽しそうにメンバーと話をする様子が観察された。また、メンバー同士で近々会う約束をするなど、グループ内で親密度が高まっている様子が観察された。	自らのグループ発表は、まず日本人男性が挨拶をして始まった。C の発表では、途中言語のハンディやスライドの使用に戸惑う様子も見られ沈黙が続いたが、他のメンバーはみな下を向いて助ける様子は見られなかった。C の発表が 15 分以上続いたため、担当教員から時間超過の注意があった。そこで、C は用意していたスライドを飛ばして他のメンバーに引き継いだ。グループ発表は約 1 時間続き、最長であった。振り返りの時間になると、C もメンバーと対話する様子が見られたが、最初のころの積極性は見られなかった。

以上のように、焦点観察者 4 名の変化と表 3 に示した B と C の変化から、学生一人ひとりの授業への参加態度が学生間の親密化に影響することが分かる。具体例を挙げれば、B は徐々にグループ活動に積極的に参加するようになり、それと連動して、B のグループではメンバー間の協力体制が構築されていき、親密化が図られていった。それとは逆に、C は参加態度の悪化とともに、メンバーとの対話が減り、グループ内で個別に行動するようになっていった。

3.4　観察結果の考察

本節では、焦点観察者の態度変容について、オルポートの 3 条件という観点から考察を加え、学生間の親密化を阻害する要因とその解決策を検討したい。

3.4.1　対等な関係

本クラスは日本語で実施されたことから、日本人学生が言語面で有利な立場にあった。留学生も日常会話レベルの日本語能力には問題がないように見えた。しかし、プロジェクトに入ると言語力に差が見られた。この点について、担当教員に聞き取りしたところ、C と C のグループのもう一人のインドネシア人留学生は、日本語能力の証明が不要な理系の正規生であることが分かった。他方、グループ 1 に属していた留学生（経済学所属）も正規生であったが、この学生には日本語能力の証明が求められていた。それ以外の学生は全員交換留学生であった。つまり、C のグループの留学生よりも高い日本語能力を持っていた可能性がある。実際に C は、表 3 に示すように 10 日目の授業で「日本語が分からない」と発言している。授業中も十分に議論するだけの日本語能力がない様子が観察されている。最終発表では、C のグループに日本語のハンディが見られていた。目立った例を挙げると、C は原稿を読み上げ、もう一名のインドネシア人留学生は、前を向いて発表しようと努力していたが、スライドと原稿を頼りにしながら、中々言葉にならない様子が見られた。当然のことながら、C の態度が悪化した原因として、言語の問題があることが示唆された。また、ここには日常会話としての言語力ではなく、他者と共に議論するための高い語学力が必要であることも示唆された。この C の消極的な参加態度が、メンバー間の親密化を阻害する要因となり、メンバー間に対等な関係性を構築することができなかったと考えられる。

3.4.2　共通の目的

本コースでは、プロジェクトを始める前に、グループで話し合ってメンバーと共にテーマを決めることが課されていた。シラバスのコースの目標には「1 つの目的のために協力していく能力を身に付ける」と記載されている。しかし C のグループは、メンバー全員が合意してテーマを決めたが、プロジェクトが進むにつれて、C のテーマに対する興味・関心が低下していき、さらに、議論するうえで必要な言語力が十分になかったことも加わって、メンバーとの対話が減り、参加態度が悪化する結果になった。この点について表 3 の 10 回目の授業で、C は言語力の不足とテーマへの興味・関心の無さを理由に挙げている。ただ、それだけが原因ではないように思われる。5 回目以降の授業で、C のグループにインドネシア人留学生が加わったことも、影響しているのではないかと考える。それまで日本人学生 3 名の関心が C という 1 名に向けられていたのに対して、別の留学生が入ったことで留学生間に役割の調整が起こり、結果的に C が消極的な態度に変化していく様子が観察されている。ここには、学生の授業に対する参加態度を高めるために、言語力とテーマ設定のほかに、参加者同士の関わりが重要であり、それらが学生の親密化を図ることにつながることが示唆されている。

別の焦点観察者について考えてみると、A は初回から 3 回目まで、積極的に発言する様子が観察されていたが、4 回目以降、一度も授業に参加しなかった。ここには A が持ち出す話題が他のメンバーの興味・関心と一致せず、

Aとメンバー間に目的の共有がなされなかったことが示唆されている。Bのグループでは、目標に向かってメンバー間で互いに助け合う様子が観察されている。その中で観察された具体例を挙げれば、留学生から質問のあった言葉について、Bだけでなく、グループ内の日本人学生が共に協力し合って、丁寧に日本語で説明する様子が見られていた。ここには、グループ内での協力体制が、日本語のハンディを乗り越える力になりうることが示唆されている。Dは、メンバーに対して反対意見を述べる様子も観察されているが、他のメンバーは目標に向かってDの意見を聞こうとする姿勢が見られ、このDの存在が他のメンバーの団結力を高める結果につながったことも観察されている。

以上のことから、目標を共有するグループ活動であっても、共通の目的を維持するためには、参加者同士の関わり、協力体制、相互支援が必要になることが示唆されている。そして、これらが満たされるとき、学生の積極的な参加が促され、学生間に親密な関係が築かれ、これが言語の壁を乗り越える力にもなるのではないだろうか。

3.4.3　組織的な支援

本クラスは学生主体のプロジェクト学習を中心に進められたが、教員は様々な働きかけを行っていた。例えば、プロジェクトを行う際、必要な説明（パワーポイントを作成するときに注意すべきポイントや、プロジェクトの趣旨や準備の仕方など）を行い、活動中も教室を回りながらアドバイスや支援を行っていた。また、言語にハンディのある留学生に配慮する様子も見られていた（日本語で作成する個人の最終レポートについて、グループ内の日本人学生が手助けするよう具体的な指示を出すなど）。さらに、授業の流れを分かりやすく説明し、注意すべき点を説明したり、無理のない学習計画を立てたり（最終発表まで十分な準備時間を取るなど）、公平な進め方に努めたり（教員の方で学生のバックグラウンドを考慮したグループ分け、最終発表の順番をくじで行う）等の工夫が見られた。

ただ、グループの活動の様子について振り返ってみると、課題も残されているように思われる。例えば、Aのグループでは、徐々にメンバー間に興味・関心の不一致が見られるようになり、Aや他の学生が参加を辞退し、グループが再編となった。Bのグループでは、選んだテーマとメンバーの興味・関心が一致し、仲間意識が高められていく様子も観察されていた。しかし、グループ発表が終わると、Bの発表を聞く態度は悪化した。Cのグループは初めの頃、一番賑やかであったが、徐々にメンバーが個々に活動するようになり、全体としてまとまりに欠けていく結果となった。Dは協調性に欠けるところが見られたが、Dを除く他のメンバーは、始終共に活動する様子が見られていた。

以上のことから、A, C, Dは、他者と共にプロジェクトを完成させるという意識の不足が見られた。また、Bのグループは一見成功したように見えたが、発表後のBの参加態度に課題が残されていることも確認された。これらの課題を解決するために、どのような要素が必要であるのか。本研究は、オルポートが対象としたコミュニティと異なり、教員が関わっていることから、教育的介入が解決の糸口になりうるのではないかと考える。例えば、教員から学生に、授業に参加するにあたっての心構えを伝えること、特にプロジェクトを遂行するうえで一人ひとりが重要な役割を担っていること、授業にコミットしなければ、プロジェクトが完成できないことを理解させることなどである。このことを一言で表現すれば、参加者に「当事者意識」を持たせることではないだろうか。そして、この当事者意識を促すために、まずは教員が初回の授業で授業の趣旨・目的を説明し、クラス内で守るべきルールを学生に考えさせることが有効ではないかと考える。その中では、学生に他者と共にプロジェクトに取り組む姿勢（① 自己の意見を述べるだけでなく、他者の意見に傾聴する、② 他のメンバーに迷惑にならないよう、授業は休まない、③ プロジェクトにはメンバーと共に取り組む、④ 他者の意見に対して、反対の意見を述べるときは、建設的な意見をするよう配慮するなど）が大切であることを伝える必要がある。

その他、プロジェクトの課題設定において、参加者一人ひとりが必ず関わらなければ遂行できないテーマを提示することも有効ではないかと考える。例えば、自らを振り返って他者と共有できるテーマが示せれば、一人ひとりの存在価値が高まり、自らがプロジェクトに関わる意義が明確になる。

このような教員からの介入は、教育現場であるからこそ可能になる。このことを言い換えれば、教員が働きかけることで、クラス内の留学生と日本人学生の間に友好な関係性を構築する可能性が高まることから、多文化クラスを有効活用することで、学内の留学生と日本人学生の交流促進につなげていくことができるのではないかと考える。

まとめ

本稿では、留学生と日本人学生の間に親密な関係性を構築するため、オルポート（1961）の3条件を基本に据えながら、これを多文化クラスに当てはめて検討した。そこでは、さまざまな課題があることも分かった。これらの課題に対して、参加者同士の親密化を阻害する要因を排除するためにどのような要素が必要であるかについ

て、参与観察の結果を基に考察した。その結果、Bのグループは、参加者同士の親密化を高めることができたように見えたが、その中でも、最後まで真剣に授業に参加するという点に課題が残された。A,C,D には授業に参加する意識・意欲といった点に課題があり、さらに、プロジェクトを遂行するうえで必要な言語力やテーマへの興味・関心などの問題が重なって、メンバー同士の親密な関係性を構築することができなかった。これらの結果から示唆されることは、オルポート（1961）の 3 条件はいずれも重要な要素であるが、それに加えて、教育現場では参加者同士の関わり、学生間の協力体制、相互支援が大切であり、これらが歯車のように連鎖して、学生の参加を促し、親密化を高める効果につながるということである。また、これらがうまく機能すれば、学生間の言語のハンディを乗り越える力になりうることが示唆された。さらに、本クラスの中での共通する課題（学生の目的意識の維持、共に学ぶ意識の向上）に対して、教員が学生一人ひとりに当事者意識を持たせることで、解決を図ることができるのではないかということが示唆された。

本研究では、1 つの教育実践を具体的に分析して、学生間の親密化と教育的介入の関係について、重要な示唆を得ることができたが、課題も残されている。例えば、本研究では参与観察を調査方法としたが、焦点観察者の個別事情（A の辞退した理由など）については十分に把握できなかったこと、また、筆者の観察結果を基に考察したため、学生一人ひとりの意見や考え方の変化について言及することができなかったことなどである。今後はインタビュー調査を行って個別事情についてさらに調査を深め、年齢、男女比、専門、バックグラウンドなどを考慮して、客観的な分析を加える必要がある。

注

（1）オルポート（1961）は、Kramer（1950）が行った先行調査を援用しているが、Kramer（1950）の研究結果については、書籍として未刊であったため、本文ではオルポート（1961）から引用している。

（2）日本語の 600 レベルとは、日本語能力試験 N1（旧 1 級）相当以上の超上級レベルにあたる（大阪大学国際教育交流センター 2010 年度年報、37 頁の説明による）

引用文献

オルポート，ゴードン W.（著），原谷達夫，野村昭（訳）（1961）『偏見の心理』培風館

足立恭則（2008）「留学生・日本人学生合同の日本事情授業：留学生から学ぶ日本事情」『人文・社会科学論集』第 25 号，東洋英和女学院大学，pp.103-114.

バンクス，ジェームズ A. 他（著），平沢安政（訳）（2006）『民主主義と多文化教育』明石書店

花見槇子（2012）「ブレインストーミング『英語で授業する / しない』」『三重大学国際交流センター紀要』第 7 号，pp.97-107.

Kramer, Bernard M.（1950）Residential contact as determinant of attitudes toward Negros（未公刊）, Harvard College Library

松本久美子（1999）「留学生と日本人学生の初級会話合同クラス：双方向学習による異文化コミュニケーション能力の育成」『長崎大学留学生センター紀要』第 7 号，pp.1-33.

宮本美能（2012）「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する－留学生と日本人学生の混合クラスの中で－」，『異文化間教育学会奨励研究論集』異文化間教育学会研究委員会，pp.55-73.
（http://www.intercultural.jp/about/resume/MiyamotoMinou_resume. pdf#search='%E5%AE%AE%E6%9C%AC%E7%BE%8E%E8%83%BD'）

佐藤郁哉（2002）『フィールドワークの技能―問いを育てる仮説をきたえる』新曜社

恒松直美（2007）「短期交換留学プログラムの英語で行われる授業―自己と異文化適応―」『広島大学留学生教育』第 11 号，pp. 9-23.

横田雅弘（1991）「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5 号，pp.81-97.

横田雅弘（1993）「大学は留学生の受入れをどう捉えるべきか：留学生 10 万人時代に向けて」『一橋論叢』109(5)，pp.663-685.

謝辞

2009 年 11 月から現在まで、大学の留学生教育に携わってきましたが、その間、留学生教育学会の皆様には、多大なるご指導を賜わってまいりました。2012 年 8 月に留学生教育学会の奨励賞を頂き、身に余る光栄を感じるとともに、自身の留学生教育に関する知識や経験不足といった未熟さに身の縮む思いでございます。日頃よりご支援賜っております留学生教育学会の皆様に心より御礼申し上げます。

また本稿執筆にあたり、参与観察にご協力くださいました授業のご担当教員、及び受講生の皆様に深く感謝申し上げます。

日本留学の利点とコスト
―日米豪の私費留学生の学費、生活費、支援金等の経済的要因の比較から―

Merit and Cost of Study in Japan: From Comparative Study of Tuition, Living Expenses, Support Fund and Other Economic Factors of Self-Financed Foreign Students in Japan, USA and Australia

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

本稿では、日米豪の大学正規課程に在籍する私費留学生の学費、生活費、支援金など、経済的要因の比較から、留学生受入れ政策の特徴と学生の留学先選択に与える影響を推定し、日本の今後の政策への示唆を導く。

2009年のデータに基づき比較すると、米国の学費は3カ国中最も高く、生活費はオーストラリアと同水準であるものの、支援額が大きいため、実質支出額は米豪ほぼ同額である。日本は3カ国中学費が最も安く、支援額は米国に次ぎ、週28時間まで資格外活動が認められるなど利点が多いが、日本語学習が機会費用と捉えられる傾向がある。また、生活費は最も少なく、経済的余裕のない留学生が多いと推定される。今後は、実質的学費、アルバイトや就職機会を含めた日本留学の利点の広報、海外での日本語・日本文化の普及、外国人材ニーズを踏まえた留学生獲得など、より戦略的な留学生政策の展開が必要になると考えられる。

［キーワード：学費、生活費、授業料減免、機会費用、就職機会］

Abstract

In this article, tuition & fees, living expenses, host country's support and other economic factors of self-financed degree-seeking foreign students studying at universities in Japan, USA and Australia are compared and the characteristics of foreign student policies and the effect on students' choice of destination are analyzed in order to obtain implications for Japan's future policy.

The result of calculations based on the data in 2009 shows that the economic disbursement per student is almost equal between USA and Australia. Although the average tuition & fees of USA are double those of Australia and the average living expenses are at a similar level, USA's support for foreign students is much larger than Australia. In Japan, the study cost is lowest, the chance to obtain a moderate amount of support is high and a part-time job is allowed for up to 28 hours per week. However, Japanese language study tends to be perceived as an opportunity cost.

It is important to publicize the merits of studying in Japan including the actual study cost, employment and part-time job opportunities. Promoting Japanese language and culture overseas and considering the need for a skilled workforce in Japan are also vital to recruit foreign students.

［Key words: tuition & fees, living cost, tuition reduction, opportunity cost, employment opportunities］

1．はじめに

グローバル化と市場化は、現代の高等教育の最も重要な現象に数えられよう。例えば、金子（2006：149）は、市場化、グローバル化、IT化を21世紀初頭の高等教育の3つの重要な変化軸として示し、Marginson（2007：48-50）は、国境を越えた労働力移動、学位取得留学に関する商業的産業の急成長、世界規模の情報通信システムの形成、世界的通信空間によって条件づけられた技術、の4つが、高等教育のグローバル市場形成の原動力だと分析している。留学生はグローバル市場の要の存在の1つであり、多くの国が受入れを推進しているが、その政

策には異なる視点が見られる。本稿では、日本の留学生受入れ推進への示唆を得るため、学費、生活費、支援金などの経済的要因に焦点を当てて、これらに反映された留学生受入れ政策の特徴と、留学先選択に与える影響について考察する。

Vincent-Lancrin（2004：25-28）は、OECD 諸国の国際高等教育政策を相互理解、収入創出、技術移民受入、自国民能力向上、の 4 つに類型化し、これらは複合的に見られるものの、留学生比率、留学生市場における占有率の高さ等から、収入創出アプローチの典型としてオーストラリア、ニュージーランド、英国を挙げている。江渕（1997：112-128）は、留学生受入れ理念の古典的モデルとして、個人的キャリア形成、外交戦略（途上国援助）、国際理解、学術交流を挙げ、留学爆発時代の新しい理念モデルとしてパートナーシップ、顧客、地球市民形成を加え、日本の留学生政策の特色として，経済政策の視点の欠如と対外援助理念の強調を指摘している。横田・白土（2004：6-16）は、江渕の分類を踏まえつつ、知識・情報化社会の到来に伴い、米国では途上国援助・外交戦略モデルから高度人材獲得モデルへの転換が見られ、日本でも高度人材獲得モデルへの転換が必要であると論じ、オーストラリアは、留学生を経済発展の重要な手段としていることから、留学立国モデルであると分類している。

Marginson（2007：54-56）も、英語圏が教育輸出でグローバルな優位性を保持する中、米国が戦略的国際政策の一翼として教育の公共財的要素の強化を図っているのに対し、オーストラリアは国家戦略としてグローバルな私的財の大量生産に携わっていると指摘している。他方、金子（2012：11）は、経済成長率低下と高齢化による福祉支出の増大が、OECD 諸国、特に日本において、高等教育への政府支出を抑制し、市場化による資源動員が進むと予測している。

本稿では、高等教育の市場化が進み、国を挙げて留学生の獲得による収入増大を目指すと言われるオーストラリア、高度人材獲得など、教育の公共財的要素が強いと言われる米国、高度人材獲得モデルへの転換が必要と指摘される日本の 3 カ国について、留学生の学費、生活費、支援金を比較し、さらにアルバイト機会、就職機会、言語の市場価値などの経済的要因を分析し、留学生受入れ政策の特徴と留学先選択に与える影響について考察する。さらに、留学生受入れ側のコストと利点についても概観し、日本の留学生受入れ政策への示唆を導く。

留学生の学費と支援金に関しては、宮崎（2012:10）が、OECD（2012：272）による国公立の高等教育機関の授業料と公的ローン・奨学金の受給比率の国際比較から、日本が大陸ヨーロッパに比べ高授業料・低奨学金の傾向にあるため、留学生獲得が不利であると指摘している。しかし、OECD のデータは自国学生と留学生を分けていないため、留学生が実際に支払う授業料や受取る奨学金に基づいた推定となっていない。佐藤（2008，2010a）は、日米の留学生の学費、生活費、支援金を比較しているが、日本では専修学校留学生が含まれるのに対し、米国では職業訓練分野の留学生を含まないなど、比較対象の調整が不十分であった。このため本稿では、最初に 3 カ国の留学生の定義を確認し、対象を絞って比較する。

2．日米豪の留学生の定義と受入れの特徴

本章では日米豪の留学生の定義と受入れの特徴を確認し、本論文の比較対象を明確にする。表 1 は、2009 年に日米豪 3 カ国が受入れた留学生数を示している。

Institute of International Education（以下 IIE）によると、2009 年における米国の留学生数は 690,923 人である。IIE は、教育省国立教育統計センター（National Center for Education Statistics，以下 NCES）統計に基づき「米国の認定された高等教育機関のコースに一時的ビザで入学した個人で、移住者、市民、不法居住者、難民ではない者」をカウントしており（IIE，2010：114）、大学付属以外の語学学校で学ぶ者や M-1（職業訓練）ビザの者は含まれていない。

日本における留学生は「我が国の大学、大学院、短期大学、高等専門学校、専修学校（専門課程）及び我が国の大学に入学するための準備教育課程において教育を受ける外国人留学生で、出入国管理及び難民認定法別表第 1 に定める留学の在留資格により在留する者」と定義され（文部科学省，2010：5）、専修学校専門課程在籍者が含まれ、2009 年の留学生数は 132,720 名である。

Australian Education International（以下 AEI）によると、2009 年のオーストラリアの留学生数は 559,055 人である。留学生ビザ保有者であれば、高等教育機関に加え、語学学校、職業教育訓練学校、初等・中等教育課程の在籍者もカウントしているが、ビザが不要なニュージーランド出身者は含まない（AEI，2011）。

教育課程・教育分野別に留学生数を比較すると、米国では大学院正規課程在籍者が 42.5％であるのに対し、日本では学部正規課程在籍者が 47.1％と高い割合を占める。オーストラリアでは、学部・大学院の正規課程で学ぶ留学生は 37.8％であり、職業教育訓練分野が 30％、English Language Intensive Courses for Overseas Students と呼ばれる語学コースで学ぶ留学生が 21.7％を占めている。

大学の正規課程留学生における国費（受入れ国政府奨学金）と ODA（政府開発援助）奨学金の受給割合を比較すると、日本の大学の正規課程留学生の 11.4％が国費（10.9％）または ODA（0.5％）奨学金を受給しているの

表1　日米豪の高等教育機関等に在籍する留学生の内訳（2009年）

（単位：人）	米国	割合	日本	割合	オーストラリア	割合
学部　（正規課程）（A）	205,869	29.8%	62,515	47.1%	89,778	16.1%
大学院　（正規課程）（B）	293,885	42.5%	25,850	19.5%	121,464	21.7%
大学の非正規課程（集中語学コース以外）	28,744	4.2%	11,367	8.6%	31,640	5.7%
コミュニティカレッジ／短大／高専	68,562	9.9%	2,781	2.1%		
大学の集中語学コース／準備教育課程	26,059	3.8%	2,293	1.7%	121,589	21.7%
語学学校	28,428		42,651			
職業教育訓練／専修学校（専門課程）			27,914	21.0%	167,439	30.0%
選択実務訓練	67,804	9.8%				
初等・中等教育					27,145	4.9%
公表された留学生数（網掛け部分の合計）	690,923	100.0%	132,720	100.0%	559,055	100.0%
大学正規課程留学生（A）+（B）	499,754	100.0%	88,365	100.0%	211,242	100.0%
うち国費留学生（C）	4,659	0.9%	9,628	10.9%	229	0.1%
うちODA奨学生（D）			482	0.5%	2,082	1.0%
大学正規課程在籍私費留学生（A+B−C−D）	495,095	99.1%	78,255	88.6%	208,931	98.9%

出所：IIE（2010），AEI（2010），AEI（2011），文部科学省（2010），日本学生支援機構（JASSO）（2009），日本国際協力センター（JICE）（2011），Australian Agency for International Development（AusAID）（2010），JASSOの2009年短期外国人留学生データに基づき筆者作成。

注1：オーストラリアの留学生数は、AEI（2011）に示された2009年に留学生ビザで国内で学ぶ者の合計を示している。また、大学院正規課程留学生数は、AEI（2010）に示された正規課程在籍者中の大学院在籍留学生割合に基づき算出した。

注2：米国の国費留学生数はIIE（2010）に示された米国政府が留学資金を負担する留学生4,660名に拠り、フルブライト奨学生とUSA ID奨学生の両方を含む。これらの奨学生は大学正規課程に在籍すると想定。

注3：日本の学部及び大学院の正規課程の留学生数は、JASSO（2009）に示された在学段階別の留学生数から、JASSOより入手した2009年の在学段階別の短期留学生数を引いて算出。また、短期留学等の非正規課程（集中語学コース以外）の留学生数には、学部または大学院で学ぶ者のみを計上。他方短大には177名、高専には2名の短期留学生を含んだ数値となっている。

注4：日本の国費留学生数は、専修学校在籍者223名と高専在籍者317名を除く。ODA奨学生は、JICE（2011）の2008年度末のJICA長期研修生と人材育成無償留学生数の合計。

注5：オーストラリアの国費留学生はエンデバー奨学生（AEI，2010）を、ODA奨学生はAusA ID Annual Scholarship Update（2010）に基づくAusAID奨学生を指す。これら奨学生は大学正規課程に在籍すると想定。

に対し、米国では0.9%、オーストラリアは1.1%と日本より低い割合である。本稿では、3カ国の留学生の定義を踏まえ、国費とODA奨学金受給者を除いた大学の正規課程に在籍する私費留学生を対象として、学費、生活費、支援金の比較を行う。対象人数は、米国が49.5万人、日本が7.8万人、オーストラリアが20.9万人である。

なお、2009年の高等教育在籍者に占める留学生割合は、米国3.5%、日本3.4%に対し、オーストラリアは21.5%に上っており（UNESCO，2011）、大学数（2年制を除く）は、米国が2,763校（NCES，2010）、日本が773校（学校基本調査，2010）に対しオーストラリアは42校であることから（DIISRTE，2011）、オーストラリアでは少ない大学に多くの留学生が学ぶ傾向が見られる。留学生の主な出身国とその割合は、米国は中国（18.5%）、インド（15.2%）、韓国（10.4%）、オーストラリアでは中国（31.7%）、インド（13.5%）、マレーシア（8.5%）であるのに対し、日本では中国（59.6%）、韓国（14.8%）、台湾（4.0%）と（UNESCO，2011）、近隣の国・地域からの留学生が78.4%に上り、高い割合を占めている。

3．日本の私費留学生の学費、生活費、支援金の推計

留学生が日本にもたらす経済便益については、佐藤（2008，2010a）が国費留学生とODA奨学生分をゼロと想定した上で、私費留学生の学費、生活費の推定額から、私費留学生関係予算、授業料減免推定額、奨学金支給推定額を差引いて推計している。本章ではこの算定に準拠しつつ、日本学生支援機構（2010a）による私費外国人留学生生活実態調査（以下「生活実態調査」）に示された授業料支払額と高等教育機関が公表する授業料の差に着目して授業料減免額を推計し、大学の正規課程在籍私費留学生の学費、生活費、支援金を推定する。表2は、国費留学生、ODA奨学生、短期留学生を除いた大学正規課程在籍私費留学生の学費、生活費、支援金（奨学金と授業料減免額）の推計を、国公私立別在籍段階別に示している。

3.1　学費

学費は、公表された授業料等学校納付金に、入学料・検定料を推定在学年数で除して合算し、留学生数を乗じ

表２　国公私立別在籍段階別私費留学生の学費、生活費及び支援金（2009）

（金額単位は千円）	国立・公立大学学部	私立大学学部	国立・公立大学大学院	私立大学大学院	大学・大学院の合計 / 平均
正規課程の私費留学生数（人）（A）		46,840	15,117	9,946	78,255
授業料等（C）	536	1,040	536	815	
入学料 + 検定料（D）	299	272	312	232	
平均推定在学年数（E）	4	4	3	3	
学費（C+D/E）	611	1102	640	892	946
授業料減免がない場合の私費留学生による学費収入（C+D/E）xA	3,878,214	51,612,378	9,671,857	8,875,147	74,037,595
学費支出の学種・課程別割合	5.2%	69.7%	13.1%	12.0%	
私費留学生月平均支出（F）	136	136	127	127	
月平均授業料支出額（G）	34	55	34	55	
年間授業料支出（G x 12）	410	660	408	660	
年間生活費（F-G）x12	1,222	972	1,116	864	1,006
私費留学生の生活費支出（F-G）x12xA	7,764,727	45,528,480	16,870,572	8,593,344	78,757,123
生活費支出の学種・課程別割合	9.9%	57.8%	21.4%	10.9%	
月平均奨学金受給額（H）	51	51	72	72	
年間平均奨学金受給額（Hx12）	612	612	864	864	
平均奨学金受給率（I）	57.4%	57.4%	62.1%	62.1%	
私費留学生奨学金受給総額（Hx12）xAxI	2,231,381	16,454,330	8,110,936	5,336,467	32,133,114
年間授業料減免推定額（C－G x12）	126	380	128	155	282
授業料減免推定総額（C－G x12）xA	801,664	17,799,200	1,931,953	1,541,630	22,074,447
支援金総額（奨学金総額 + 授業料減免総額）	3,033,046	34,253,530	10,042,888	6,878,097	54,207,560
支援金総額の学種・課程別割合	5.6%	63.2%	18.5%	12.7%	
学費総額 + 生活費支出総額－支援金総額	8,609,895	62,887,328	16,499,540	10,590,395	98,587,157
学種・課程別割合	8.7%	63.8%	16.7%	10.7%	

出所：JASSO の 2009 年国公私別在学段階別留学生データ、法務省（2010）「国立大学等の授業料その他の費用に関する省令」、文部科学省（2010）「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」、JASSO（2010）「生活実態調査」に基づき筆者作成。

注１：正規課程の私費留学生数は、大学に在籍する留学生数から国費留学生、ODA 奨学生、短期留学生を差引いて算出。

注２：公立大学の授業料、入学金、検定料は、国立と同額とみなして計算。私立の大学、大学院、短期大学は授業料等に施設整備費を含む。また、私立大学は学部により授業料が異なるため、佐藤（2010a）に基づき、入学定員に基づき算出した平均学費納入額と、留学生の分野別在籍者数に基づき算出した平均学費納入額の差異 8.99％を、学費（C+D/E）から減じている。

注３：「生活実態調査」では、平均月支出額は在籍段階別、授業料支出については国公私立別の金額が示されているため、それを用いた。奨学金については、学習奨励費の受給割合を 44.4％から 34.0％に修正して、在籍段階別に推計した。大学院の奨学金受給者率と受給金額は、修士課程（博士課程前期）の数値に基づき推計した。

て算出した。留学生の支払う大学・大学院の平均学費は 946,000 円と推計され、授業料減免を実施しない場合の学費収入は 740 億円と推計される。

3.2　生活費

生活費は「生活実態調査」に基づき推計する。同調査は国公私立大学等別の留学生在籍率及び地域分布等を考慮して選定した協力校に在籍する私費留学生 7,000 名に質問紙を送付して調査し、収入・支出が同額の回答者 4,610 名のデータを示している。月平均支出額は学部正規課程 136,000 円、修士課程 127,000 円、月平均の授業料支出は、国立 34,000 円、私立 55,000 円である。支出から授業料支出を差引いた年間平均生活費は 1,006,000 円であり、私立大学院生が 864,000 円と最も少なく、次いで私立学部生、国公立大学院生、国公立学部生の順である。留学生の生活費支出総額は 788 億円に上る。なお、生活実態調査は家計調査であるため、同居する扶養家族の生活費も含まれていると想定する。

3.3　支援金（奨学金と授業料減免）

「生活実態調査」では有効回答者 4,610 名中 2,943 名が奨学金を受取り、支給団体別の回答者割合は、大学・学校（7.8％）、地方自治体（1.5％）、民間団体（6.4％）、その他（6.4％）、日本学生支援機構（44.4％）としているが、日本学生支援機構によると、2009 年の大学正規課程在籍私費留学生における同機構の奨学金（学習奨励費）の実際の受給者割合は 34.0％であり、「生活実態調査」の回答者に学習奨励費の受給者が多いと考えられる。このた

め、同機構の奨学金受給者割合を 34.0％に修正した上で、平均奨学金受給率と受給額を再計算した。この結果、学部生の 57.4％が月 51,000 円を、大学院生の 62.1％が月 72,000 円の奨学金を受給し、受取る奨学金の総額は 321 億円と推計される。

表 2 の「生活実態調査」に基づく年間授業料支出（G×12）は、高等教育機関の公表する年間授業料等（C）より小さく、特に私立大学学部学生で差が大きい。本稿ではこの差が主に授業料減免に起因すると想定し、授業料減免推定額（C－G×12）を計算した。本推定に基づく国公立大学の学部と大学院の授業料減免額の合計は 27 億円であるが、2007 年の国立大学の留学生の授業料減免者は前期・後期の延べ人数が 19,249 人であり（文部科学省，2009）、半数が全額、半数が半額免除と想定すると減免総額は 39 億円と算出され、上記推計額より大きい。他方、2009 年度留学生交流関係予算では授業料減免学校法人援助（私立大学による減免授業料の 3 割を上限として助成）に 13 億円が計上されており（文部科学省，2009：46）、3 割が助成されたと想定すると 43 億円が授業料減免されたと推定されるが、表 2 の私立大学の学部と大学院の推定授業料減免額合計は 193 億円と、この金額を上回っている。「生活実態調査」のサンプルは、母集団の分布を必ずしも反映していない可能性があり、表 2 の推計も誤差を含むと考えられるが、私立大学における授業料減免額を適切に推定する手段が他にないと考えられるため、本稿では本推計を用いることとする。

本推計に基づく授業料減免総額は 221 億円と、私費留学生から期待される学費収入 740 億円の 3 割に上る。奨学金と併せた推定支援金総額は 542 億円で、一人当たり 693,000 円となる。また、学費、生活費から支援金を引いた大学の正規課程に在籍する私費留学生の実質支出総額は 986 億円（一人当たり 1,260,000 円）と推計される。

4．日米豪の留学生の学費、生活費、支援金等の比較と留学生政策の特徴

本章では、日米豪の大学正規課程に在籍する私費留学生の学費、生活費、支援金、さらに、アルバイト機会、就職機会、言語学習等の経済的要因の比較から、3 カ国の留学生受入れ政策の特徴と学生の留学先選択に与える影響を分析する。

表 3 は、日米豪の大学（短大等 2 年制を除く）の正規課程在籍私費留学生の学費、生活費、留学国から受取る支援金と、それらから計算される実質支出推定額を示している。日豪の数値は、物価水準の差を考慮した 2009 年の購買力平価（1 米ドル＝114.6 円＝1.464 豪ドル）により米ドル換算されている。

米国では国際教育交流担当者のネットワーク団体であ

表 3　大学正規課程在籍私費留学生の学費，生活費，支援金の日米豪比較（2009）

（単位：千米ドル）	米国	日本	オーストラリア
学費（A）	11,528,556	644,127	2,471,415
本人と家族の生活費（B）	10,261,756	685,187	4,407,088
留学国の政府・大学・団体等の支援（C）	5,662,054	471,606	60,726
留学国における実質支出額（A+B－C）	16,128,258	857,708	6,817,777
私費留学生の平均実質支出額（T+L－S）	32.6	11.0	32.6
私費留学生の平均学費（T）	23.3	8.2	11.8
私費留学生平均生活費（L）	20.7	8.8	21.1
私費留学生に対する留学国の平均支援額（S）	11.4	6.0	0.3

出典：NAFSA（2010），IIE（2010），NCES（2010），Wintergreen Orchard House データ，ABS（2010），AEI（2010），Olsen（2010）に基づき，筆者作成。

注 1：日豪の数値は物価水準差を反映した 2009 年の購買力平価（1 米ドル＝114.6 円＝1.464 豪ドル）（統計局国民経済計算 2010）に基づいて米ドル換算した。

注 2：日本の学費，生活費，支援金（奨学金及び授業料減免）は表 2 の推計に基づく。

注 3：米国の学費は、NAFSA（2010）の留学生による学費収入総額 13,095 百万ドルから、Wintergreen Orchard House データによる大学集中語学コースの年間平均学費 14,280 ドルに IIE による同コースの留学生数 26,059 人を乗じた額，NCES（2010）による 2 年制公立大学の州外学生の平均学費 6,187 ドルに IIE の Associate カテゴリーの留学生数 68,562 人を乗じた額を各々差引き，さらに学部，大学院の正規課程と集中語学コース以外の非正規課程留学生数の合計 528,498 人で除して，平均学費 23,285 ドルを算出した（Associate の留学生は 2 年制公立大学に在籍し，集中語学コース以外の非正規課程の学費は正規課程と同額であると仮定）。

注 4：米国の生活費は，NAFSA（2010）の公表する留学生及び扶養家族の生活費支出総額に，学部及び大学院正規課程在籍留学生分（80.2%）を乗じ，さらに米国政府奨学生分（0.7%）を減じて算出。

注 5：米国の支援費は、NAFSA（2010）の公表する支援費から学部（4 年制）及び大学院正規課程在籍留学生分（80.2%）分を算出し，米国政府奨学生分を減じて算出。

注 6：オーストラリアの学費、生活費は ABS（2010）公表額から AusAID 奨学生とエンデバー奨学生分を減じて算出。

注 7：オーストラリアの支援額は，AEI（2010），Olsen（2010）に示された，大学による私費留学生への全額奨学金 54.7 百万豪ドル（924 名），一部奨学金 1.2 百万豪ドル（49 名），生活給付金 33.1 百万豪ドル（997 名分）の合計額 89 百万豪ドルを購買力平価により米ドル換算して示した。

るNAFSA（2010）が、IIE統計に基づく高等教育機関で学ぶ留学生数とWintergreen Orchard House [(1)] の学費、生活費データにより留学生の学費、生活費を推計し、留学費用の主な負担者が米国の団体である留学生の割合（2009年28.3％）を差引いて、2009年の留学生による経済便益（実質支出）を188億ドルと推計している。他方、商務省は同年の教育分野のサービス輸出を197億ドルと算出している（US Dept. of Commerce，2011）。商務省統計が高等教育以外の教育分野を含むことを考慮すると、両者の数値は近似している。商務省は学費、生活費の内訳を示していないため、本稿ではNAFSA（2010）のデータから､学部及び大学院の正規課程（コミュニティカレッジを除く）で学ぶ留学生の学費、生活費、支援金を推計した。

オーストラリアではAustralian Bureau of Statistics（以下ABS）が、2009年の高等教育分野（学部及び大学院の正規課程）の留学生による学費収入を3,672百万豪ドル、生活費等による収入を6,548百万豪ドルと公表している。表3では、ABSのデータからオーストラリア国際開発機構（AusAID）奨学生と国費であるエンデバー奨学生分を差引いて学費・生活費を示し、支援金は、大学による私費留学生への奨学金（AEI，2010；Olsen，2010）分を示している。

日本については、表2による学費、生活費、支援金推計に基づいている。

4.1　米国

留学生の平均学費は米国が23,300米ドルと最も高く、オーストラリアの2倍､日本の2.8倍である。小林（2012：121-125）は、米国の私立大学と公立旗艦大学に高授業料・高奨学金政策が採られる背景として、教育費の大部分が人件費で効率化が難しいこと、高い授業料はよい教育を示すと見られがちであるため、高授業料を維持して実質的な減免を行う戦略をとりやすいことを説明している。金子（2012：14-15）は、1980年代後半以降の連邦政府による補助金削減と、国際的競争激化による教育の質強化の必要から、一部の選抜的私立大学が授業料の増額と教育条件の改善に向かい、それが次第に低位の選抜性の私立大学に広がり、財源不足となった州立大学もこれに追随することになったと指摘している。

支援金も、日本の6,000米ドル、オーストラリアの300米ドルに対し、米国は11,400米ドルと最も多い。米国の団体から主な留学経費の支援を受ける留学生28.3％の内、24.1％が大学から援助を受けている（IIE，2010：17）。Hey-Kung（2004：5-7）は、大学による留学生支援の多くはTA、RA謝金という形を取り、連邦政府等からの研究資金を活用したものが多いと述べている。大学院留学生の大学支援金の受給率は43.7％と、学部留学生（10.9％）の4倍に上る（IIE，2010）。

Douglas・Edelstein（2009：8-9）は、2007年の米国の博士号取得者の34％が留学生で、理工系においてその比率が高いこと、2001年に博士号を取得した留学生が米国にとどまる割合は71％に上り、1990年代にシリコンバレーで成功したベンチャー企業の3分の1以上が元留学生によって設立されていること、1997年～2007年に設立された米国の技術系ベンチャー企業の4分の1が移民によることを示し、留学生が米国経済の技術革新と競争力に多大な影響を与えてきたと指摘している。また、Shinn他（1999：82-85）は、米豪の留学生政策を比較し、高等教育機関数（米国の方が多い）、政府の役割（米国の方が小さい）の違いがあるものの、両国共、公的資金が削減され、経済が留学生政策の決定要因となりつつあること、米国では1979年をピークとして18歳人口の減少が始まり、定員を埋められない大学が留学生獲得に向かったことを指摘している。

以上より、米国では、若年人口減少による大学の危機感を背景に、理工系分野を中心に大学院に留学生の入学を求める動きが、研究資金等を活用して優秀な留学生を支援する仕組みを構築したと推定される。また、彼らに米国に残る道を開くことにより、国際競争力の強化を図っていると言えよう。横田・白土が述べた高度人材獲得モデルへの転換は、このような動きを捉えたものと考えられるが、日豪と比較した支援金の多さにも、そのことが反映されていることがわかる。

留学費用の主な負担者が米国の団体である留学生の割合は2009年に28.3％（内米国政府0.7％、その他27.6％）であり、本人または家族が主な留学経費を支弁する割合は61.9％である（IIE，2010：17）。留学生のアルバイトはキャンパス内でのみ認められることから、米国の4年制大学・大学院の正規課程で学ぶ留学生は、留学費用の援助を受けられる優秀な学生か、高額な留学費用を負担できる裕福な者・スポンサーを持つ者のいずれかに二分される傾向があると推定される。

4.2　オーストラリア

オーストラリアの学費は米国の半額、生活費は同水準であるものの、私費留学生への支援金は最も少なく、平均実質支出は32,600米ドルと米国と同額である。OECD（2012：278-282）は、オーストラリア人学生の93％が公的奨学金を受け、実質的学費負担は小さいと分析しており、留学生への支援の少なさと対照的である。前出のVincent-Lancrinの分類による収入創出アプローチ、横田･白土の名付けた留学立国モデルが、これらの数字からも読み取れる。

オーストラリアの38の大学により設立された留学生リクルート機関International Development Program, IDP

（2008：10）は、費用の安さがオーストラリア留学の利点であると指摘しつつも、豪ドルの値上がりにより、その利点が弱まりつつあると分析している。このことから、オーストラリアは3カ国中、最もグローバル市場における留学生獲得を意識し、国際競争力のある留学価格の設定に留意していることがわかる。

4.3 日本

日本は3カ国中最も学費と生活費が安く、支援額は6,000米ドルに上り、平均実質支出は11,000米ドルと最も少ない。学費が低い要因として、金子（2006：159）は、選抜制の高い私立大学が、国立大学との競合の中で入学者を確保するため、授業料増額に限界があったこと、日本企業が企業内訓練で必要な人材を育成するため、大学が教育サービスとして対価を設定しにくい状況にあったことを説明している。また3章で示したように、留学生に大幅な授業料減免を行う背景には、定員割れの回避に加え、教育の国際化などを目的とした留学生の入学促進があることが推定される。日本の高等教育における給付型奨学金受給率は0.7％、貸与奨学金受給率は26.8％であるが（OECD，2012：285）、表2で示した通り、留学生の給付型奨学金受給率は6割、授業料減免率は3割に上ると推計される。日本人学生より留学生を優遇する日本の政策は、オーストラリアと対照的である。

大場（2011：146-164）は、21世紀以降、国立大学の法人化、設置基準の準則主義化など、日本において高等教育の市場化が推進されたが、教育の質に関する認証評価制度や、国立大学法人における中期目標・計画に基づく業績評価といった統制力を持つ事後監視制度が導入されたため、大学が創造性を発揮しつつ市場化に対応することが困難な状況にあると指摘している。しかし今回の分析から、少子化を背景とした入学者確保競争と国立私立機関の併存が、学費の上昇を抑え、留学生は授業料減免や奨学金により実質的学費がさらに低下し、グローバル市場における留学生獲得をあまり意識していないものの、結果的に、米豪に比べて、競争力のある価格設定となっていることがわかる。

平均生活費8,800米ドル（1,006,000円）は3カ国の中で目立って小さい。日本の私費留学生の生活費の少なさは、米豪に比べ学部学生の割合が高く、扶養家族が少ない傾向があることに加え、経済的に余裕のない留学生が多いことに起因すると考えられる。「生活実態調査」によれば、76％の私費留学生が民間アパートに居住している（日本学生支援機構，2010a：32）。2008年の下宿・アパートに居住する日本の学部学生の年間平均生活費（総支出から授業料・学校納付金を差引いた額）は1,124,900円～1,231,000円であり（日本学生支援機構，2010b：14）、私費留学生の平均生活費は、これら平均の下限値より約12万円少ない。「生活実態調査」によれば、私費留学生の78％はアルバイトで月平均63,000円の収入を得ており、親・兄弟等からの仕送り（月平均66,000円）を受ける割合（64％）より高い。アルバイトの理由として71％の学生が生活維持を挙げ、留学後の苦労として80％の学生が物価の高さを挙げており（日本学生支援機構，2010a：11-24）、これらの回答も経済的に厳しい状況にある私費留学生の多さを裏付けている。

4.4 留学経費やアルバイト機会が留学先選択に与える影響

Mazzarol・Soutar（2002）が、AEIの委託を受け、留学予定者1,606名（台湾361名、インド152名、中国689名、インドネシア404名）の回答に基づき、留学先選定の影響要因を調べた調査では、教育の質（23％）、留学生の多さ（20％）、快適な気候（20％）、安全（17％）、友人・親戚の留学（17％）と並び、回答者の13％が学費、14％が生活費、20％がアルバイト機会を挙げており、留学費用とアルバイト機会は、留学先選定に少なからぬ影響を与えていることがわかる。

表3より、オーストラリア留学は、実質支出が平均32,600米ドルかかるものの、支援を受けずに米国留学する場合の44,000米ドルよりも負担が小さく、週20時間までアルバイトが可能であることは、経済的に魅力があると言えよう。日本は、実質支出が11,000米ドルとさらに安く、奨学金や授業料減免を受けられる可能性も高く、資格外活動（アルバイト）が週28時間まで可能なこと、学内のアルバイトは学業に支障がない限り制限が緩和されたことから、さらに経済的に魅力ある留学先と言えよう。

4.5 留学に影響を与えるその他の経済的要因

宮崎（2012：5-6）は、留学生の言動から推定した留学の経済的プル要因として、①留学先の国や企業は今後も経済成長を続けるというイメージ、②留学先の企業や留学先国の資本が投下されている企業に将来就職しやすい、③留学先で用いる言語の経済的価値が高い、の3つを抽出している。本節では、留学経費やアルバイト機会以外の経済的要因としてこの3つを取上げ、3カ国を比較する。

①の経済成長のイメージは、時代により変動するが、World Economic Forum（2010）の国際競争力調査では、米国が4位、日本が6位、オーストラリアが16位であり、米国が大きく、日豪がそれに次ぐイメージがあると考えられる。

②の就職しやすさについては、米国では学位を有する専門職向けH-B1ビザの発給は年間65,000件、修士号以上の専門職向けビザ発給は20,000件であり（McKinsey

Global Institute，2010：56)、2001 年の同時多発テロ以降、留学生へのビザ発給が厳格化している（橋本・佐藤，2009：31)。オーストラリアのの元留学生への移住ビザの発給件数は 2009 年に 15,895 件、2010 年に 32,073 件である（Dept. of Immigration and Citizenship, 2012：40)。AEI（2008：5）の留学生追跡調査では、高等教育機関卒業者の 72％が永住権を申請・申請予定と回答しており、留学生に有利となる永住権取得条件を定め、就職を含めた移住の可能性を示すことにより、留学生を惹きつけてきた（橋本・佐藤，2009：31-32)。

日本の留学生政策は、2000 年前後までは友好促進と、ODA の一環としての留学生送出し国の人材養成を主目的として掲げてきたが、2008 年に発表された「留学生 30 万人計画」以降は、高度人材受入れと連携し、優秀な留学生を戦略的に獲得する方向へと変化した（佐藤，2010b: 23-26)。2007 年には留学生の日本企業等への就職を支援するアジア人財資金構想が開始され、日本で就職する留学生も、3,778 人（2003 年）から 8,586 人（2011 年）に増加した（法務省，2012)。横田・白土が指摘した高度人材獲得モデルへの転換が進みつつあると言えよう。また、日本企業の海外生産比率は 18.1％、現地法人数は 18,599 社に上り（経済産業省，2011)、留学生が海外の日系企業に採用される可能性も高く、就職機会は日本留学のプル要因の 1 つと言うことができよう。

③については、井上（2000：24-32）が言語の市場価値を比較し，英語は母語話者が 3 億人、学習者が 20 億人に上り（後者を前者で除した拡散指数 6.7)、英語母語諸国の GDP が世界の 3 割（1989 年時点）を占め、英語による出版物割合（28％）やインターネット上での使用比率（84％）も高く、市場価値が高いこと、これに対し日本語は、拡散指数が 0.016 と小さく、GDP 割合は 15％程度であるが､日本語による出版物の割合（5％）やインターネット上での使用比率（3％）が小さいことを示し、市場価値（＝経済価値）が相対的に小さいと指摘している。「生活実態調査」では、留学までに苦労したことの上位に、日本語学習（54.6％）留学資金準備（47.5％)、情報の収集（38.3％）が挙げられている。また、李（2013：84-86）は、日本留学では、日本語学習を含めた学位取得までの期間が欧米に比べて長く、機会費用が大きいと指摘しており、日本語学習を日本留学の機会費用と捉える者が少なくないことがわかる。

5．日本社会にとっての留学生受入れのコストと利点

本章では、日本の留学生受入れにかかるコストと利点について考察する。

上述の通り、日本語の学習者数が、英語に比べて少ないことは、言語を習熟させるための時間や労力が、受入れ側においても大きいと推定される。また、言語の市場価値を反映して、米豪では、留学生向けの大学附属の英語コースの多くは有料であるのに対し、日本では無料で開講されることが多く、言語教育のコストを受益者に請求することが少ない。さらに、日本における外国人口比率は 1.7％と、米国（6.9％）やオーストラリア（外国生まれの人口比率 26.0％ [(2)]）を下回っており（OECD，2011)、外国人を支援する社会制度が未整備な中、留学生を支援する仕組みが必要とされてきた。例えば、1990 年以降国立大学に設置された留学生センターや留学生課は、2004 年時点で教員 420 名と職員 425 名を擁し（文部科学省，2005)、留学生教育・研究指導の支援予算は平成 19 年度に 42.6 億（文部科学省，2007)、留学生宿舎支援予算は平成 22 年度に 11.1 億円（文部科学省，2010）に上る。これらは、留学生受入れを支えるコストの一部と言うことができよう。

白土（2006：66-7）が 362 の大学の国際化部門責任者に対して実施した調査では、留学生受入れの主な問題点として、留学生の日本語不足（45.0％)、宿舎確保（43.9％)、事務局負担の大きさ（39.8％)、財政負担の大きさ（39.1％)、教員負担の大きさ（28.7％）が挙げられており（有効回答 289 中の複数回答割合)、留学生の日本語不足等により、教育・支援・インフラ整備にかかる手間やコストが大きく、受入れの制約要因となっていることがわかる。

他方、非英語圏で外国人口比率の低い日本において、留学生は、教育や社会の国際化を推進する貴重な存在である（佐藤・橋本，2011：144)。日本再興戦略（首相官邸，2013：37-38）では、グローバル化に対応した人材力強化のため、優秀な外国人留学生を 30 万人に倍増し、高度外国人材のための永住推進制度を整備するとしている。日本における留学生受入れのコストは相対的に大きいが、このコストを、教育と社会の国際化に向けた投資と捉える視点が重要であろう。

6．日本の留学生政策への示唆

上記の分析を踏まえ、最後に日本の留学生受入れ政策への示唆を導く。

日本留学は、米豪に比べ学費が安く、留学生への授業料減免や奨学金給付が広く行われ、アルバイトが週 28 時間まで可能であり、留学生の就職が推進されるなどの経済的利点を有している。しかし、日本留学が必ずしも多くの留学生に選択されていない背景には、日本語学習が機会費用として捉えられがちなこと、留学情報が留学希望者に十分に届いていないこと、同じ非英語圏でも、大陸ヨーロッパや日本以外のアジアなど、より学費が安

い国への留学選択肢があることなどが挙げられよう。これらを踏まえ、今後、日本社会が必要とする優秀な留学生の受入れを推進していくためには、次の点に留意することが重要と考えられる。

第1に、海外における日本留学の広報を拡充し、授業料減免や奨学金などを含めた実質的留学経費、アルバイト機会、就職機会などの日本留学の利点に関する情報を、日本留学に関心を持つ層に着実に伝えることである。

第2に、海外での日本語と日本文化を積極的に普及し、日本語学習の機会費用を下げ、日本留学に関心を持つ層を拡大することである。日本留学の海外広報と文化・言語政策をより有機的に組み合わせる工夫も必要である。日本において英語で学位の取れるコースを増やすことも、日本語の機会費用を下げると考えられるが、日本企業の4割以上が留学生の日本語能力を必要な資質と考える現状では（ディスコ，2011：4)、日本での就職希望者に対して日本語学習機会を設定するなど、コース修了者が就職上不利にならないようにする配慮が必要である。

第3に、日本社会おいて今後必要とされる外国人材のニーズを把握し、留学生リクルートの重点分野、国・地域を定め、競争相手となる他国の動向分析も行いつつ、リクルート重点対象者と親の状況やニーズに合わせた戦略的な留学生獲得策を展開することが必要となると考えられる。

注

（1）米国の大学関連の統計データベースの作成と提供を行う民間団体。

（2）オーストラリアでは、外国人口が多いため、こちらの統計が使われている。

参考文献

ABS（2010）Table 11. International Trade in Services, Credits, Education Related Travel, by Educational Sector, by Type of Expenditure. http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/5368.0.55.0042010?OpenDocument（2013年1月17日閲覧）

AEI（2008）*2007 Follow-up International Student Survey: Executive Summaries: Higher Education and Vocational Education and Training,* Canberra: AEI.

AEI（2010）Research Snapshot: Australian scholarships and support for international postgraduate research students. http://www.aei.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/2010122210_pdf.pdf（2013年1月27日閲覧）

AEI（2011）Research Snapshot: International student numbers 2010. http://www.aei.gov.au/research/Research-Snapshots/Pages/default.aspx（2013年1月17日閲覧）

Dept. of Immigration and Citizenship（2012）Trends in Migration: Australia 2010-11. http://www.immi.gov.au/media/publications/statistics/trends-in-migration/trends-in-migration-2010-11.pdf（2013年5月17日閲覧）

Dept. of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education, DIISRTE（2011）Higher Education Providers by State and Type 2011. http://www.innovation.gov.au/HigherEducation/HigherEducationStatistics/StatisticsPublications/Pages/2011StudentFullYear.aspx（2013年2月3日閲覧）

ディスコ（2011）「外国人留学生の採用に関するする企業調査アンケート結果」http://www.disc.co.jp/uploads/2012/01/11kigyou-oversea-report8.pdf（2013年2月17日閲覧）

Douglas, J. A. & Edelstein, R.（2009）THE GLOBAL COMPETITION FOR TALENT: The Rapidly Changing Market for International Students and the Need for a Strategic Approach in the US. http://escholarship.org/uc/item/0qw462x1（2013年1月17日閲覧）

江淵一公（1997）『大学国際化の研究』玉川大学出版部

学校基本調査（2010）「大学の学校数，在籍者数，教職員数」http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015843&cycode=0（2013年1月17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.

Hey-Kung，K. C. ed.（2004）*Open Doors 2004 Report on International Educational Exchange*，New York: IIE.

法務省（2012）「平成23年における留学生の日本企業等への就職状況について」http://www.moj.go.jp/content/000100382.pdf（2013年5月17日閲覧）

IDP（2008）Review of Export Policies and Programs. http://www.dfat.gov.au/trade/export_review/submissions_received/IDPEducationPartA.pdf（2013年1月17日閲覧）

IIE（2010）*Open Doors 2010 Report on International Educational Exchange*，New York: IIE.

井上史雄（2000）『日本語の値段』大修館書店

金子元久（2006）「高等教育における市場化－国際比較からみた日本」『比較教育学研究』32号，pp.149-63.

金子元久（2012）「高等教育財政の展望」『高等教育研究』第15集，pp.9-27.

経済産業省（2011）「第41回海外事業活動基本調査（2011年7月調査）概要」http://www.meti.go.jp/statistics/tyo/kaigaizi/result/result_41/pdf/h2c420nj.pdf，（2013年1月17日閲覧）

小林雅之（2012）「家計負担と奨学金・授業料」『高等教育研究』第15集，pp.115-34.

Marginson, S.（2007）The New Higher Education Landscape. Marginson，S., ed. *Prospects of Higher Educations*，Rotterdam: Sense Publishers.

宮崎悦子（2012）「留学という進学行動の経済学的考察－投資目的の教育におけるプッシュ・プル要因とは何か－」ウェブマガジン『留学交流2012年12月号』http://www.jasso.go.jp/about/documents/miyazakietsuko.pdf（2013年5月7日閲覧）

文部科学省（2005）「平成16年度留学生センター長及び留学生課長等合同会議資料」

文部科学省（2007）『我が国の留学制度の概要－受入れ及び派遣－』文部科学省

文部科学省（2009）『我が国の留学制度の概要－受入れ及び派遣－』文部科学省

文部科学省（2010）『我が国の留学制度の概要－受入れ及び派遣－』文部科学省

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

McKinsey Global Institute（2010）Growth and competitiveness in the United States: The role of its multinational companies.

NAFSA（2010）The Economic Benefit of International Education to the United States for the 2009-2010 Academic Year: A Statistical Analysis. http://www.nafsa.org/_/File/_/eis2010/usa.pdf（2013 年 1 月 7 日閲覧）

NCES（2010）Digest of Education Statistics. http://nces.ed.gov/programs/digest/2010menu_tables.asp（2013 年 6 月 7 日閲覧）

日本学生支援機構（2009）「平成 21 年度外国人留学生在籍状況調査結果」 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/（2013 年 1 月 7 日閲覧）

日本学生支援機構（2010a）『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（2010b）「平成 20 年度学生生活調査報告」『大学と学生』第 82 号，pp.1-146.

日本国際協力センター（2011）「留学生受入支援」http://sv2.jice.org/jigyou/ryuugakusei.htm（2011 年 6 月 2 日閲覧）

OECD（2011）Stat Extracts. http://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=en（2013 年 1 月 7 日閲覧）

OECD（2012）*Education at a Glance* http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf（2013 年 1 月 17 日閲覧）

Olsen, A.（2010）2010 Research Agenda: Australian Universities International Directors' Forum, Presentation to Australian International Education Conference. http://www.aiec.idp.com/pdf/2010_Olsen_Wed_1430_B104_Paper.pdf（2013 年 1 月 7 日閲覧）

大場淳（2011）「日本における高等教育の市場化」羽田貴史編著『アジア・太平洋地域における高等教育市場化政策の国際比較研究（平成 20－22 年度科学研究費補助金基盤研究 B 報告書）』, pp.146-164.

李敏（2013）「日本の留学生政策と実態に関する考察－中国人留学生を事例として」『大学論集』第 44 集，pp.81-96.

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』第 37 号，pp.112-132.

佐藤由利子（2010a）「留学生が日本にもたらす経済便益（2007 年）」『留学交流』第 22 巻第 2 号，pp.22-25.

佐藤由利子（2010b）『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』東信堂

佐藤由利子・橋本博子（2011）「留学生受入れによる地域活性化－自治体と大学の協働による取組みの横断的分析－」『比較教育学研究』第 43 号，pp.131-53.

Shinn, C., Welch, A., & Bagnall, N.（1999）Culture of Competition? Comparing international student policy in the United States and Australia. *Journal of Further and Higher Education*, 23(1), pp.81-99.

白土悟（2006）「第 3 章第 5 節外国人留学生受入れの問題点」横田雅弘編著『岐路に立つ日本の大学－全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告－（平成 15 ～ 17 年度科学研究費補助金基盤研究 B 最終報告書）』一橋大学，pp.66-67.

首相官邸（2013）「日本再興戦略」http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf（2013 年 6 月 20 日閲覧）

UNESCO（2011）*UNESCO Global Education Digest 2011: Comparing Educational Statistics in the World*, Montreal: UNESCO Institute of Statistics.

US Dept. of Commerce（2011）Table 1. Trade in Services 1999-2011. http://www.bea.gov/international/index.htm（2013 年 1 月 17 日閲覧）

Vincent-Lancrin, S.（2004）Chapter1 Cross-border education: an overview. *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris: OECD

World Economic Forum（2010）The Global Competitiveness Report 2010-2011. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf（2013 年 6 月 17 日閲覧）

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

日本留学中の中国人上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知
―中日２言語間の形態・音韻類似性を操作した実験的検討―

The Auditory Recognition of Japanese Kanji-Words in Proficient Chinese Learners of Japanese Studying in Japan: The Effects of the Orthographic and Phonological Similarities between Chinese and Japanese

費　暁東（広島大学大学院教育学研究科）
Xiao-dong FEI（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では、日本留学中の中国人日本語学習者が、聴覚呈示される日本語の漢字単語をどのように処理しているかについて検討した。実験では、上級の日本語学習者を対象として、中国語と日本語の漢字の形態・音韻類似性を要因として操作し、語彙判断課題による反応時間を測度とした。その結果、日本留学中の上級学習者においても、費・松見（2012）の中国国内における上級学習者と同様に、形態類似性による促進効果と音韻類似性による抑制効果が認められた。ただし、中国国内の学習者とは異なり、形態情報と音韻情報が相互に関連して反応時間に影響を及ぼすことが分かった。学習者が日本に留学し、第二言語としての日本語を見たり聞いたりする中で、心内辞書における、日本語の語彙表象間の連結強度、及び日本語の語彙表象と概念表象の間の連結強度が増し、漢字単語の処理過程が変容する可能性が高いことが示唆された。
［キーワード：日本留学、中国国内、中国人学習者、日本語漢字単語、形態・音韻類似性］

Abstract

The present study investigated how Chinese students learning Japanese studying in Japan processed Kanji-words presented auditorily. In the experiment, an advanced class of Chinese students learning Japanese was asked to perform an auditory lexical decision task. The orthographic and phonological similarities between Chinese and Japanese were operated as independent variables and the reaction time was adopted as the dependent variable. The facilitation effects of orthographic similarity and the inhibition effects of phonological similarity were observed in the experiment. The interaction effects of orthographical and phonological similarities were also found which had not occurred in Chinese students learning Japanese in China as researched by Fei & Matsumi (2012). These results suggest that the link within lexical representation of Japanese Kanji-words and the link between lexical representation of Japanese Kanji-words and conceptual representation in the mental lexicon become stronger with richer experiences of using Japanese in daily life in Japan.
［Key words: studying in Japan, studying in China, proficient Chinese students learning Japanese, Japanese Kanji-words, orthographic and phonological similarities］

１．はじめに

日本に留学している中国語を母語（native language：first language とほぼ同義として以下、L1）とする日本語学習者は、日本語の漢字単語を聞いたとき、それをどのように処理しているのであろうか。

近年、第二言語（second language：以下、L2）としての日本語の漢字単語の処理過程を検討する研究が増えている。しかし、それらの多くは中国国内の日本語学習者を対象としており、しかも視覚呈示事態を採用した研究（e.g., 蔡・松見，2009；蔡・費・松見，2011；松見・費・蔡，2012）が多い。これらの研究では、中国語と日本語（以下、中日）の心内辞書（mental lexicon）モデルが仮構築され、その適切性が検証されつつあるが、そのモデ

ルは、留学中の日本語学習者が聴覚呈示された漢字単語を処理する際の心的過程に、どの程度適用できるのだろうか。

本研究では、日本留学中の上級学習者[(1)]を対象に、聴覚呈示された漢字単語の心内辞書における処理過程を明らかにする。学習者は、日本に留学することで、日本語の語彙量を増やすだけでなく、日本語の理解を支える単語の処理過程を変容させる可能性がある。この可能性を検討するため、本研究では実験の結果を、中国国内の上級学習者を対象とした費・松見（2012）の結果と比較し、心内辞書モデルに沿って考察を進める。

2．先行研究の概観と問題の所在

認知心理学及び第二言語習得の分野では、バイリンガルやL2学習者を対象とした単語認知（word recognition）の研究が多くなされている。従来、表音文字である印欧語族の研究では、L1とL2の単語属性を操作し、L2学習者における語彙表象（lexical representation）と概念表象（conceptual representation）を枠組みとした心内辞書の構築や、L2単語の処理過程[(2)]などが検討されてきた（e.g., Kroll & Stewart, 1994；Kroll & Tokowicz, 2001）。先行研究では、学習者がL2単語を処理する際、L2単語の形態・音韻・意味情報と類似性を持つL1の言語情報が影響を及ぼすことが明らかとなっている（e.g., Dijkstra, Grainger, & van Heuven, 1999；Sunderman & Kroll, 2006；Schwarts, Kroll, & Diaz, 2007；Shafiro & Kharkhurin, 2009）。

印欧語族の2言語を取り上げた実験研究の流れを受け、近年、表意（表語）文字である漢字を表記形態にもつ中国語L1話者が、同じく表意文字で構成される日本語の漢字単語をどのように処理しているかを検討する研究が登場した。中国語をL1とする日本語学習者を対象とし、中国語の漢字知識が日本語の漢字単語の処理に及ぼす影響を検討する研究である。これらの研究では、漢字単語における中日2言語間の形態･音韻類似性[(3)]が操作され、漢字単語の視覚呈示（e.g., 茅本, 2000, 2002；蔡・松見, 2009；蔡他, 2011；長野・松見, 2013）や聴覚呈示（邱, 2007；費・松見, 2012）の事態が採用されて、心内辞書で起こる活性化（activity）、及び各表象間の連結（link）という観点から議論が進められている。形態類似性が高い単語は中日2言語間で形態表象が共有され、類似性が低い単語は2言語間で形態表象が分離・独立していることが示され（蔡・松見, 2009）、音韻類似性の高低にかかわらず、中日2言語間で音韻表象が分離・独立していることが明らかとなっている（費・松見, 2011）。

費・松見（2012）は、中国国内の上級学習者を対象に、聴覚呈示による日本語漢字単語の処理過程を検討し、図1で示される処理過程モデル（記号「＋」は高類似性、「－」は低類似性を表す。以下、同様）を提案した。実験では、漢字単語の中日2言語間による形態・音韻類似性が操作され、語彙判断課題（lexical decision task）が採用された。その結果、形態類似性による促進効果及び音韻類似性による抑制効果が単独にみられ、形態情報と音韻情報が互いに影響を及ぼさないことが見出された。形態類似性と音韻類似性は互いに関連せず、それぞれ独立した要因として漢字単語の処理に影響を与える。形態類似性が高い単語では、2言語の形態表象を経由した概念表象へのアクセス（図1（a））が、また音韻類似性が高い単語では、中国語の音韻表象を経由した概念表象へのア

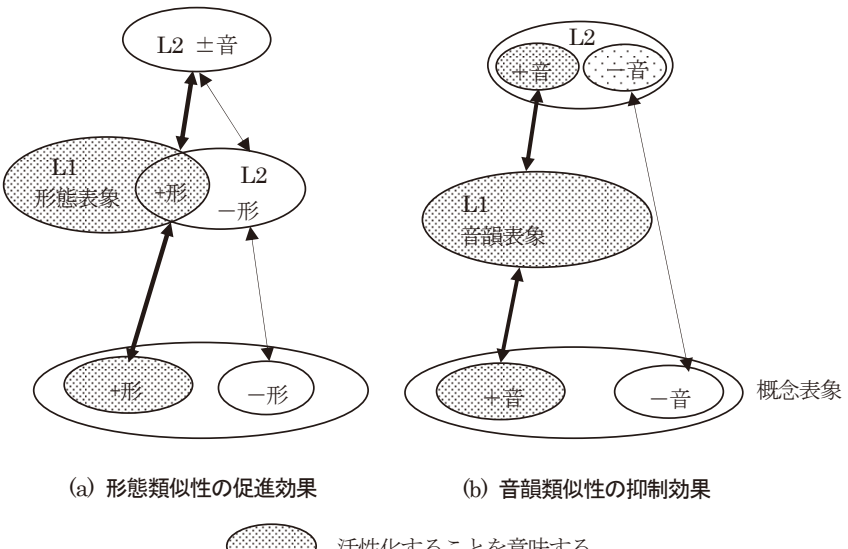

図1　聴覚呈示による日本語漢字単語の処理過程モデル
（費・松見, 2012より引用, 一部改変）

クセス（図1（b））が、優位であることが示された。形態類似性が高い単語は、中日2言語間で形態表象が共有されている（蔡・松見，2009）ので、つまり、類似の形態情報が同一表象内に貯蔵されているので、中国語の形態表象を経由することで日本語の形態情報も同時に活性化し、概念表象へのアクセスに促進効果が見られたと考えられる。一方、音韻類似性が高い単語については、（中日の音韻体系が異なるため）2言語で音韻表象が分離され（形態表象のような共有はなく）、類似の音韻情報が別々の表象内に貯蔵されているので、中国語の音韻表象を経由することにより、日本語の音韻表象との間で、類似しているが故の（差異性が低いために）干渉が起こり、概念表象へのアクセスに抑制効果が生じたと考えられる。

このモデルは、日本に留学し、日本での学習・生活経験がある上級学習者にも適用できるのであろうか。日本に留学中の日本語学習者は、中国国内の学習者よりも日本語音の処理経験量が一定以上あるため、心内辞書における漢字単語の処理過程も変容することが予想される。この点については、すでに視覚呈示事態を用いた研究でその実証が始まっているので、本研究では、それらを概観し、問題の所在に言及する。

蔡他（2011）は中国国内の上級学習者を、長野・松見（2013）は日本国内の上級学習者をそれぞれ対象とし、視覚呈示による漢字単語の処理過程を検討した。実験では、漢字の中日2言語間の形態・音韻類似性が操作され、語彙判断課題と読み上げ課題（naming task）における正反応時間が測度として採用された。その結果、中国語の形態情報と音韻情報の影響がみられたが、その影響の仕方が学習環境の違いによって異なることが示唆された。

語彙判断課題において（表1を参照）、蔡他（2011）では形態類似性の促進効果と音韻類似性の促進傾向がみられたのに対し、長野・松見（2013）では形態類似性による促進効果がみられず、音韻類似性による促進効果だけがみられた。これは、日本留学中の学習者では、形態類似性の影響がほとんどなく、音韻類似性の影響が強いことを示している。留学中の学習者では、日本語音の処理経験量が一定以上ある場合は、形態類似性の低い単語の形態表象の形成度が、類似性の高い単語と同じ程度に高くなるが、他方、日本語音の処理経験が一定以上になっても、L2の形態表象から概念表象にアクセスする過程では、L2の形態表象からL2の音韻表象へのアクセスに先んじて、L1の音韻表象に対するアクセスがなされ、音韻表象どうしの連結を通してL2の音韻表象が継時的に活性化すること（L1の形態表象からの直接アクセスよりも早く活性化すること）が推察される。

読み上げ課題においては（表2を参照）、2つの研究ともに形態類似性と音韻類似性の交互作用がみられた。音韻類似性の促進効果は、形態類似性の高低にかかわらず出現したが、形態類似性の効果については、蔡他（2011）では音韻類似性が高い単語のみに抑制効果が現れ、長野・松見（2013）では、形態類似性の高い単語に関して、音韻類似性の高い単語で抑制効果が認められず、音韻類似性が低い単語で促進効果が現れた（表2の下線部を【＋音】どうし、【－音】どうしで比較）。これは、日本留学中の学習者において、形態類似性の高い単語の読み上げ反応が速くなったことを示す。長野・松見（2013）は蔡他（2011）の結果をふまえ、日本語処理経験の少ない学習者では、形態類似性が高い単語を読み上げる際、形態表象とL1の音韻表象との連結が強く、L1の音韻情報による抑制が生じたが、日本語処理経験量が一定以上ある学習者では、形態類似性の高い単語の形態表象からL2の音韻表象へのアクセスが迅速になされ、L1の音韻による抑制なしに音声出力ができたと考察している。

表1　語彙判断課題における蔡他（2011）と長野・松見（2013）の比較

蔡他（2011）	長野・松見（2013）
＋形（短）、－形（長）：有意差あり ＋音（短）、－音（長）：傾向差あり	＋形、－形：有意差なし ＋音（短）、－音（長）：有意差あり

表2　読み上げ課題における蔡他（2011）と長野・松見（2013）の比較

蔡他（2011）	長野・松見（2013）
＋形、－形：有意差なし ＋音（短）、－音（長）：有意差あり	＋形（短）、－形（長）：傾向差あり ＋音（短）、－音（長）：有意差あり
【＋音】＋形（長）、－形（短）：有意差あり 【－音】＋形、－形：有意差なし 【＋形】＋音（短）、－音（長）：有意差あり 【－形】＋音（短）、－音（長）：有意差あり	【＋音】＋形、－形：有意差なし 【－音】＋形（短）、－形（長）：有意差あり 【＋形】＋音（短）、－音（長）：傾向差あり 【－形】＋音（短）、－音（長）：有意差あり

以上の結果は、日本に留学した学習者が、日本語音の処理経験が一定以上を超える場合は、漢字単語の処理過程を変容させる可能性を浮かび上がらせる。ただし、それは視覚呈示による漢字単語処理の特徴である。視覚呈示では、漢字単語の形態情報から中国語の音韻情報へのアクセスが優位になると考えられるが、聴覚呈示を用いた場合は、音韻情報が最初に入力されるので、つまり形態情報からの直接的な刺激入力がないので、日本語漢字単語の処理過程の変容は、視覚呈示の事態とは異なることが想定される。

3．本研究の目的と仮説

本研究では、日本留学中の上級学習者を対象に、聴覚呈示事態における日本語漢字単語の処理過程を検討する。実験では、費・松見（2012）及び長野・松見（2013）に準じて､語彙判断課題を採用する。語彙判断の遂行（呈示された単語が現実に存在する単語か非単語かを判断する）には、学習者の心内辞書に、刺激文字列に対応した形態・音韻・意味情報が内在しているかどうかが大きく関わるので、語彙判断課題における正反応時間は、単語の意味アクセスの正確さを伴った速さを表す。どのような属性をもった刺激単語を呈示し、語彙判断を求めるかによって、各条件における正反応時間には、中日２言語の各表象間の連結関係の強さが反映されると考えられる。この前提条件に立ち、本実験では、以下のような仮説を立てる。

聴覚呈示を採用した費・松見（2012）では、中国国内の上級学習者において、形態類似性の主効果（促進効果）と音韻類似性の主効果（抑制効果）が認められている。前者は、音韻類似性の高低にかかわらず、形態類似性の高い単語が日本語と共有されている中国語の形態表象を経由するので、概念表象へのアクセスが速くなって生じる。後者は、形態類似性の高低にかかわらず、音韻類似性の高い単語が日本語と分離している中国語の音韻表象を経由するので、日本語の音韻表象との間で干渉が起こり概念表象へのアクセスが遅くなって生じる。日本に１年以上留学し、日本語音の処理経験量が一定以上に豊富な上級学習者が、日本語漢字単語の聴覚呈示において、このような中国国内の上級学習者の処理過程とは全く異なる処理過程、すなわち２つの類似性が独立要因として働かない処理過程を有するとは考えにくい。したがって、本実験でも、音韻類似性の高低にかかわらず形態類似性による促進効果が見られ（仮説 1）、形態類似性の高低にかかわらず音韻類似性の抑制効果が見られる（仮説 2）と予測される。

一方、視覚呈示を採用し、日本留学中の上級学習者を対象とした長野・松見（2013）では、形態類似性の高低にかかわらず音韻類似性の主効果（促進効果）が見られ、中国国内の上級学習者を対象とした従来の実験とは異なる結果が報告されている。本実験でも、費・松見（2012）に沿った仮説 1、仮説 2 と一致しない結果や、さらに形態・音韻類似性の交互作用が見られる可能性はある。しかし、聴覚呈示の実験は未だ僅少であり、交互作用がどのような様態で生じるかを特定することは、論拠に乏しく推測に頼らざるを得ないので難しい。よって本実験では、形態類似性の高低と音韻類似性の高低の交互作用について、生じる可能性が高い（仮説 3）と予測するに留める。

本研究では、これらの仮説を検証し、以下の２つの観点から考察とまとめを行う。すなわち、(1) 中国国内の学習者を対象とした費・松見（2012）と比較し、日本語音の処理経験による処理過程の変容を検討すること、(2) 視覚呈示を用いた長野・松見（2013）と比較し、漢字単語の処理過程が、視覚・聴覚といった呈示モダリティとの関わりにおいて、どのように異なるのかを検討すること、の２点である。

4．方　法

4.1　実験参加者

実験参加者は、中国語を L1 とする日本語学習者 20 名（女性 12 名、男性 8 名）であった。全員が中国の大学で 4 年間日本語を主専攻としており、中国国内で旧日本語能力試験 1 級を取得していた。本実験に参加した時点で、全員が日本の大学で留学生活を送っており、日本滞在期間は 1 年から 4 年（平均 2.4 年）であり、総日本語学習歴は 5 年から 8 年（平均 6.4 年）であった。

4.2　実験計画

実験は 2 × 2 の 2 要因配置を用いた。第 1 の要因は形態類似性で、形態類似性高と低の 2 水準であった。第 2 の要因は音韻類似性で、音韻類似性高と低の 2 水準であった。両要因ともに参加者内要因であった。

4.3　材料

実験では、費・松見（2012）と同様の材料が使用された。すべての単語が旧日本語能力試験 3、4 級レベルであった（国際交流基金，2002）。具体的には、「形態と音韻ともに類似性が高い単語」、「形態類似性が高いが音韻類似性が低い単語」、「形態類似性が低いが音韻類似性が高い単語」、「形態と音韻ともに類似性が低い単語」の 4 種類、各 18 個、計 72 個を用いた。4 種類の単語群について、天野・近藤（2000）の資料に基づき出現頻度を同程度になるように統制した。各種類の単語の平均出現頻度を算出し、1 要因分散分析を行った結果（本研究では、

表３　実験で使用した単語と非単語の例（括弧内は中国語読みを示す）

	形態高・音韻高	形態高・音韻低	形態低・音韻高	形態低・音韻低
単　語	漫画（man hua） 散歩（san bu）	学校（xue xiao） 交通（jiao tong）	案内（an nei） 立派（li pai）	泥棒（ni bang） 宿題（su ti）
非単語	依恋（いれん）	拡展（かくてん）	理出（りしゅつ）	理足（りあし）

有意水準をすべて5%に設定した)、主効果は有意ではなく（$F(3, 68)=2.06, p=.114, \eta^2=.08$)、すべての単語リストの間に有意な差はみられなかった。したがって、4種類の単語群の出現頻度は、ほぼ等質であるとみなされた。非単語については、漢字2文字からなる実際に存在しない造語を作成した。単語条件とほぼ同様に、造語の中日間の形態と音韻の組み合わせによって、「形態と音韻ともに類似性が高い単語」、「形態類似性が高いが音韻類似性が低い単語」、「形態類似性が低いが音韻類似性が高い単語」、「形態と音韻ともに類似性が低い単語」の4種類、計48個を用いた。表3に実験で使用した単語と非単語の例を示す。

単語と非単語の音声刺激は、日本語の教師経験を有する日本語母語話者（女性）が東京方言（標準語発音）で録音したものを、聴覚呈示用に編集した。単語の呈示時間は500ms ～ 800msの範囲内にあり、平均呈示速度は6.3（音節数／秒）であった。

4.4　装置

本研究の実験プログラムは、SuperLab Pro（Cedrus社製 Version4.0）を用いて作成された。実験には、パーソナルコンピュータ（SOTEC N15 WMT02）および周辺機器が用いられた。聴覚呈示用にヘッドホンが用いられた。

4.5　手続き

実験は個別形式で、16試行の練習試行を経て本試行が行われた。1試行の流れを図2に示す。パソコン画面の中央に音声が出てくる合図として注視点が500ms呈示された。注視点が呈示された直後に、ヘッドホンから日本語の音声が最大5000ms呈示された。実験参加者は、呈示された音声が単語として日本語に存在するかどうかをできるだけ早くかつ正確に判断するように教示された。日本語に存在すると思ったらYesキーを、日本語に存在しないと思ったらNoキーを押すように教示された。音声単語が聴覚呈示されてから実験参加者がYesまたはNoキーを押すまでの時間が反応時間として、コンピュータによって自動計測された。すべての音声単語は、コンピュータによってランダムに呈示された。実験終了後、日本語学習歴等を尋ねる筆記形式によるアンケート調査と、未知単語の確認が行われた。

5．結　果

分析対象はYes試行の反応時間のみであった。実験参加者の無反応、誤反応と未知単語については、それらの反応時間を分析対象から除外した。各参加者の平均反応時間と標準偏差（*SD*）を求め、平均正反応時間 ± 2.5*SD*から逸脱したデータは外れ値として分析の対象から除外された。除外率は17.29%であった。

図3に実験の各条件の平均正反応時間および標準偏差を示す。2（形態類似性：高、低）× 2（音韻類似性：高、低）の2要因分散分析を行った結果（本研究では、有意水準をすべて5%に設定した)、形態類似性の主効果（$F(1, 19)=45.44, p=.000, \eta^2=.16$）と、音韻類似性の主効果（$F(1, 19)= 51.88, p=.000, \eta^2=.06$）が有意であった。これらは、音韻類似性の高低にかかわりなく、形態類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が短いこと、そして、形態類似性の高低にかかわらず、音韻類似性の低い単語が高い単語よりも反応時間が短いことを示す。さらに、形態類似性×音韻類似性の交互作用も有意であった（$F(1, 19)=4.83, p=.041, \eta^2=.00$)。単純主効果の検定を行った結果、音韻類似性の高い単語（$F(1, 38)= 28.24, p=.000, \eta^2=.06$）と、音韻類似性の低い単語（$F(1, 38)=49.84, p=.000, \eta^2=.11$）の両方において、形態類似性

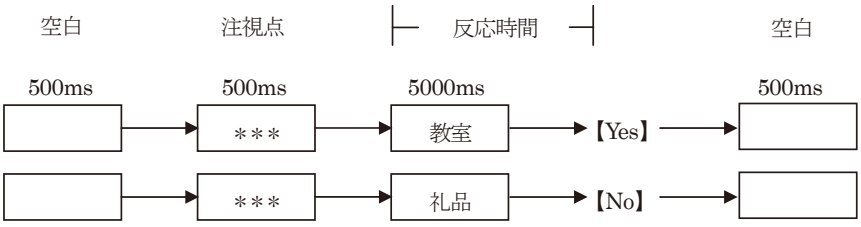

図２　語彙判断課題における１試行の流れ

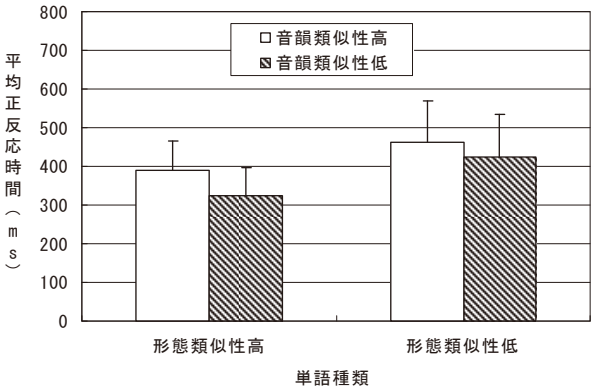

図３　語彙判断課題の各条件における
平均正反応時間及び標準偏差

の高い単語が低い単語よりも反応時間が短いことが分かった。また、形態類似性の高い単語（$F(1, 38)=49.50$, $p=.000$, $\eta^2=.04$）と、形態類似性の低い単語（$F(1, 38)=18.82$, $p=.000$, $\eta^2=.02$）の両方において、音韻類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が長いことが分かった。

各条件の誤答率を角変換した値（表４を参照）について２要因分散分析を行った結果、音韻類似性の主効果が有意であった（$F(1, 19)=23.55$, $p=.000$, $\eta^2=.16$）。これは、音韻類似性の高い単語が低い単語よりも誤答率が高いことを示す。形態類似性の主効果（$F(1, 19)=0.53$, $p=.477$, $\eta^2=.00$）、形態類似性×音韻類似性の交互作用（$F(1, 19)=3.00$, $p=.099$, $\eta^2=.02$）は有意ではなかった。各条件の正反応時間及び誤答率の結果より、反応時間が短い条件で誤答率が高く、逆に反応時間が長い条件で誤答率が低いという、トレードオフ（trade-off）現象はみられなかった。したがって、本実験の反応時間には課題遂行の結果が純粋に反映されていると考えられる。

６．考　察

本研究では、日本留学中の中国人上級学習者における日本語漢字単語の処理過程を明らかにするため、中日２言語間の形態・音韻類似性を要因として操作する実験を行った。その結果、形態類似性の促進効果及び音韻類似性の抑制効果が単独に観察された。これは、仮説１と仮説２を支持するものであり、形態類似性と音韻類似性のそれぞれの効果は、費・松見（2012）における中国国内の上級学習者の結果と一致する。また、本実験では、形態類似性と音韻類似性の間で交互作用がみられ、仮説３が支持されたと言えよう。形態類似性の高い単語、低い単語ともに、音韻類似性の抑制効果がみられ、他方、音韻類似性の高い単語、低い単語ともに、形態類似性の促進効果がみられた。この結果は、日本での日本語音の処理経験量が一定以上に豊富な上級学習者が、中国国内の上級学習者（費・松見，2012）とは異なる、特徴のある漢字単語の処理過程を有していることを示唆する。

以上の結果から、日本語を日常生活の中で使用する日本留学中の学習者が、日本語の漢字単語を聞く際は、中日２言語間の形態表象と音韻表象が活性化されるが、その活性化による影響は、日本語の使用場面が限られている中国国内の学習者とは異なる。心内辞書における聴覚呈示された日本語漢字単語の処理過程は、日本への留学によって変容することが確認されたと言えよう。以下では、２つの学習環境による処理過程の相違を吟味し、日本留学中の上級学習者における日本語漢字単語の処理過程を総合的に考察する。

本実験では、音韻類似性の高い単語と低い単語の両方において、形態類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が短く、形態類似性の促進効果がみられた。費・松見（2012）の結果と同様に、中日２言語間で共有されている形態表象の活性化によって形態類似性による促進効果が生じたと考えられる。ただし、形態類似性と音韻類似性が相互に関わる影響がみられ、これは費･松見（2012）とは異なる結果となった。日本留学中の上級学習者では、中日の形態類似性が高い単語も低い単語も、日本語の音韻表象と形態表象の連結が強いが、その連結強度は音韻類似性の高低によって異なると考えられる。すなわち、音韻類似性が高い単語における、日本語の音韻表象と形態表象の連結は、中国語音による負の影響を受け、音韻類似性が低い単語における、日本語の音韻表象と形態表象の連結よりも弱いと推測される。この点は、視覚呈示を用いた長野・松見（2013）とも異なり、視覚呈示と聴覚呈示の２つの事態による、日本語漢字単語の処理過程の違いを表している。長野・松見（2013）では、漢字単語の視覚呈示によって形態情報の処理から始まる課題が用いられたが、形態類似性による促進効果はみられず、日本語音の処理経験量が一定以上ある場合は、形態類似性が低い単語の形態表象の形成度が、形態類似性が高い単語と同程度に高くなるからであると考察された。他方、漢字単語の聴覚呈示によって、音韻情報の処理から始まる課題を用いた本実験では、日本留学中の上級学習者に

表４　実験における各条件の誤答率（括弧内は標準偏差）

	形態高・音韻高	形態高・音韻低	形態低・音韻高	形態低・音韻低
誤答率（*SD*）	7.92（8.32）	4.09（6.25）	11.23（7.89）	2.73（5.45）

おいて、形態類似性が高い漢字単語も低い漢字単語も、日本語の形態表象の形成度が同程度に高くなっていると推測できるが、日本語の音韻表象との連結は、中日２言語間で形態表象が共有されている形態類似性の高い単語の方がより強いと考えられる。

また本実験では、形態類似性の高い単語と低い単語の両方において、音韻類似性の高い単語が低い単語よりも反応時間が長く、費・松見（2012）と同様に、音韻類似性による抑制効果がみられた。形態類似性の高い単語だけでなく、形態類似性の低い単語においても、音韻類似性の抑制効果がみられたことは、日本語音の処理に熟達している日本留学中の上級学習者では、中国語の音韻表象と日本語の音韻表象の連結がより強くなっていることを示唆する。この結果は、視覚呈示を用いた長野・松見（2013）の見解と一致するが、さらに興味深い現象を示している。すなわち、形態類似性の低い漢字単語の日本語の音韻表象と、その漢字単語に対応する中国語の音韻表象との連結が強くなっていることである。「残念」や「立派」のような単語は、中日２言語間で形態類似性が低いにもかかわらず（日本語単語の構成漢字である個々の漢字は中国語に存在するが、単語そのままの形態は中国語に存在しない）、その形態の中国語読みが音韻表象として形成されていることが推測できる。これは、印欧語族の言語ではなく漢字を共有する中国語をL1とする日本語学習者に特有の、心内辞書の様相を呈する結果であると言えよう。

7．まとめ

本研究では、日本留学中の上級中国人学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知過程を検討した。実験の結果から、中国国内の上級学習者における漢字単語の処理過程モデル（図１を参照）を基に、日本留学中の上級学習者における漢字単語の処理過程モデルを提案する。それが図４である。

費・松見（2012）が対象とした中国国内の上級学習者では、形態・音韻類似性の主効果のみが見られたので、形態・音韻類似性がそれぞれ独立要因として働く処理過程モデル（図１の（a）と（b））が作成されたと考えられる。他方、本研究では、形態・音韻類似性の主効果だけでなく交互作用も認められた。したがって、形態・音韻類似性が独立要因として相互に関連した意味アクセスの処理過程モデルを描く必要がある。以下では、この経緯で作成した図４の処理過程モデルに基づき、２つの観点から本研究の結果をまとめる。

観点の１つ目は、中国国内の学習者と日本留学中の学習者では、日本語漢字単語の処理過程がどのように異なるのかという点である。

上級学習者では、L2である日本語単語の記憶表象が心内辞書である程度形成され定着しているにもかかわらず、漢字単語を処理する際に、L1である中国語からの影響を受けてしまう。その影響は、留学することによって解消するのではなく、むしろ強くなることが明らかとなった。中国国内の上級学習者は、普段は日本語の使用場面が非常に限られているため、日本語の音韻表象の形

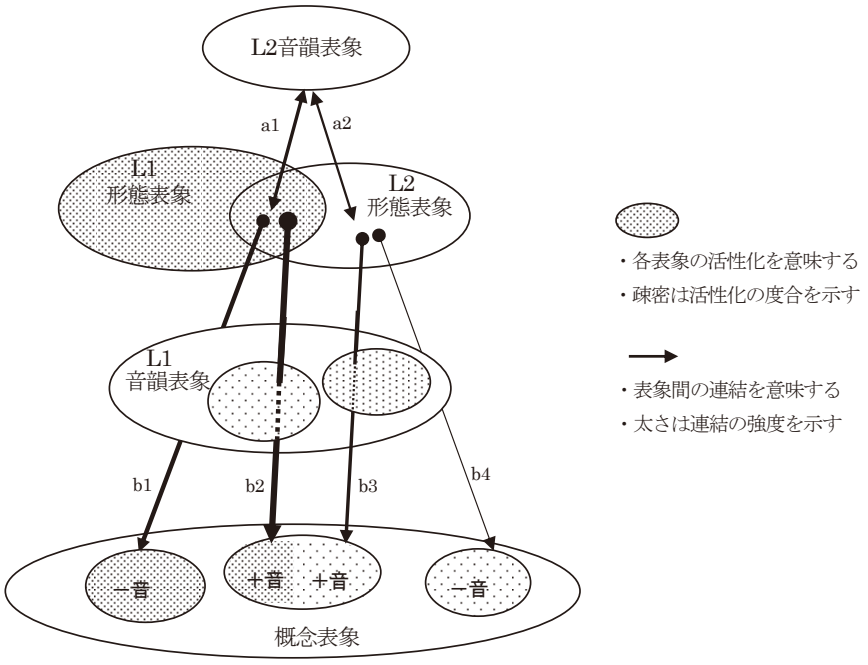

図４　日本留学中の上級学習者における日本語漢字単語の処理過程モデル

成度が相対的に低く、日本語の音韻表象と形態表象の連結強度も弱いと考えられる（図１(a) 右側の細線）。他方、日本留学中の上級学習者は、日本語を日常的に使用しているので、日本語の音韻表象の形成度が高く、日本語音の入力による活性化も強くなり、日本語の音韻表象から形態表象へのアクセスがある程度高速に行われると考えられる（図４のa1、a2）。聴覚呈示された日本語漢字単語の処理過程に関して、日本留学中の上級学習者における日本語音から意味へのアクセスは、中国国内の上級学習者と比べて、次の４点で異なる。

１点目は、図４のa1、b2の処理経路である。中国国内の学習者では、形態類似性が高い単語は、音韻類似性の高低にかかわらずL1の形態表象を経由するが(図１(a) 左側の太線)、日本留学中の学習者では、形態類似性が高い単語は、音韻類似性が高い場合にL1の形態表象を通してL1の音韻表象を経由する。

２点目は、図４のa2、b3の処理経路である。中国国内の学習者では、音韻類似性の高い単語は、形態類似性の高低にかかわらずL1の音韻表象を経由するが（図１(b) 左側の太線)、日本留学中の学習者では、音韻類似性が高い単語は、形態類似性が低い場合にL2の形態表象を通してL1の音韻表象を経由する。

３点目は、図４のa2、b4の処理経路である。中国国内の学習者では、音韻類似性の低い単語は、形態類似性の高低にかかわらず概念表象に直接に意味アクセスするが（図１(b) 右側の細線)、日本留学中の学習者では、音韻類似性の低い単語は、形態類似性が低い場合にL2の形態表象を経由して概念表象に意味アクセスする。この処理経路は、中国国内の学習者における図１(a) の右側の細線と同じである。しかし、中国国内の学習者では、音韻類似性の高低にかかわらず形態類似性の低い単語がこの経路で意味アクセスされるのに対し、日本留学中の学習者では、音韻類似性が低く形態類似性も低い単語がこの経路で意味アクセスされる。

４点目は、図４のa1、b1の処理経路である。L1の形態表象を通して概念表象に意味アクセスする経路であるが、これは中国国内の学習者にも存在する。ただし、中国国内の学習者では、音韻類似性の高低にかかわらず形態類似性の高い単語がこの経路で意味アクセスされるのに対し（図１(a) 左側の太線)、日本留学中の学習者では、音韻類似性が低い単語で形態類似性が高い場合にこの経路で意味アクセスされる。

以上の４点において、聴覚呈示される日本語の漢字単語については、中国国内の上級学習者から日本留学中の上級学習者へと、その処理過程が変容することが推察される。

観点の２つ目は、視覚呈示と聴覚呈示では、日本語漢字単語の処理過程がどのように異なるのかという点である。

日本留学中の上級学習者では、L2である日本語の運用能力が高くなっているにもかかわらず、視覚呈示と聴覚呈示では漢字単語の処理過程が異なることが明らかとなった。形態情報からの処理過程（視覚呈示）では、日本語の形態表象から直接に意味表象へとアクセスするが、音韻情報からの処理過程（聴覚呈示）では、中国語の語彙表象（形態・音韻表象）を経由して意味表象へとアクセスすることが分かった。形態情報の直接的な入力があるか否かによって、形態・音韻類似性の効果が異なることが明らかとなった。本研究の結果は、中国語をL1とする学習者の、視覚呈示事態での漢字単語の処理過程と、聴覚呈示事態での漢字単語の処理過程が、心内辞書における中日の形態・音韻表象の活性化レベル及びそれらの連結強度で異なる可能性を示唆するものである。

中国国内で日本語を学習した後に日本に留学すると、日本語の運用能力が上がる可能性がある。単語認知の面から考えると、日本に留学している学習者は、L1である中国語の影響を受けながら、それを積極的に活用し、日本語を見たり聞いたりする経験を多く持つことで、漢字単語の中日間の音韻類似・非類似の識別がより明確になることが期待される。心内辞書における日本語の形態・音韻表象が、中国語の形態・音韻表象との間で一定の独立性を保ちながら、相互に強く連結されると考えられるからである。そのことにより、留学中の日本語学習者が日本語L1話者の音声で日本語漢字単語を聞くときは、日本語の音韻情報から中国語の音韻情報を媒介して、正確かつ高速に概念表象へとアクセスできると考えられる。

今後は、留学中の中国語L1話者で日本語の習熟度が比較的低い中級学習者を対象とし、視覚・聴覚の両呈示事態を用いて日本語漢字単語の処理過程を検討する必要があろう。

注

（１）本研究における日本留学中の学習者とは、日本の大学で留学生活を送り、かつ日本での日本語使用（処理）経験が１年以上に渡って豊富な学習者のことである。先行研究の費・松見（2012）における中国国内の学習者と比べ、日本語の運用能力が上昇している可能性があるが、上級の場合はそれ以上の査定が困難なので、本研究では「1年以上の留学経験をもつ上級学習者」を「日本留学中の上級学習者」として位置づける。

（２）Kroll & Stewart（1994）は、改訂階層モデル（revised hierarchical model）という２言語の単語処理モデルを提案した。このモデルは、1) L2語彙表象はL1語彙表象よりも小さいこと、2) 語彙表象間の直接連結は、L2からL1のほうがその逆よりも強いこと、3) 語彙表象と概念表象

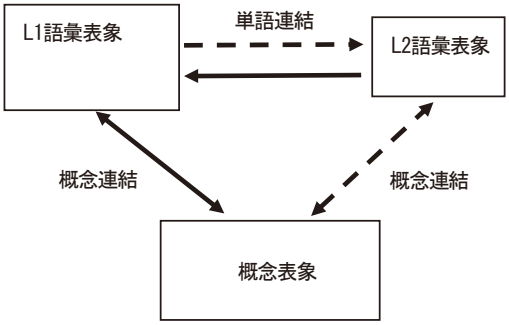

図１　改訂階層モデル（松見，2002 より引用）

の連結は双方向であり、L1 語彙表象と概念表象の連結のほうが、L2 語彙表象と概念表象の連結よりも強いこと、4）L2 語彙表象と概念表象の連結は、L2 の習熟度が高くなるにつれて形成されること、を仮定した。このモデルは、2 言語間での単語属性（形態・音韻類似性）による違いをうまく説明できるモデルとして取り上げられ(松見他、2012)、本研究も、この改訂階層モデルに準じて漢字単語の処理モデルを検討する。

（３）本研究では、費・松見（2012）と同様に、形態類似性と音韻類似性を以下のように定義する。日本語の漢字単語そのままの形、あるいは似ている形が中国語にも存在する場合は、形態類似性が高いとし、中国語に存在しない場合は形態類似性が低いとする。特に形態類似性が高い単語は、中日間で全く同じ漢字か、点や線が１画だけ違う漢字か、構成部分の小さいほうが違う漢字の、いずれかを使用した。

　また、日本語漢字単語の日本語読みが、その漢字の中国語読み（ピンイン）と似ている場合は、音韻類似性が高いとし、中国語読みと似ていない場合は、音韻類似性が低いとする。先行調査では、日本語単語の日本語読みとその漢字の中国語読みをペアで録音をし、日本語ができない中国語 L1 話者に聞かせて類似性の評定をしてもらった。音韻類似性高・低の基準は、その平均評定値の高低によるものであった。

引用文献

天野成昭・近藤公久（2000）『NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第２期』三省堂

蔡　鳳香・松見法男（2009）「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程―同根語と非同根語を用いた言語間プライミング法による検討―」『日本語教育』141 号，pp.14-24.

蔡　鳳香・費　暁東・松見法男（2011）「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程―語彙判断課題と読み上げ課題を用いた検討―」『広島大学日本語教育研究』21 号，pp.55-62.

邱　兪瑗（2007）「台湾人日本語学習者における日本語単語の聴覚的認知―同根語・非同根語・ひらがな単語・カタカナ単語の比較―」『日本語教育』132 号，pp.108-117.

Dijkstra, T., Grainger, J., & van Heuven, W. J. B.（1999）Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language, 41*, pp.496-518.

費　暁東・松見法男（2011）「中国語を母語とする上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程―聴覚呈示を用いた言語間プライミング法による検討―」『第 22 回第二言語習得研究会（JASLA）全国大会予稿集』pp.56-57.

費　暁東・松見法男（2012）「中国語を母語とする上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知―中日２言語間の形態・音韻類似性による影響―」『教育学研究ジャーナル』11 号，pp.1-9.

茅本百合子（2000）「日本語を学習する中国語母語話者の漢字の認知―上級･超上級者の心内辞書における音韻情報処理―」『教育心理学研究』48 巻，pp.315-322.

茅本百合子（2002）「語彙判断課題と命名課題における中国語母語話者の日本語漢字アクセス」『教育心理学研究』50 巻，pp.436-445.

国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準 改訂版』凡人社

Kroll, J. F., & Stewart, E.（1994）Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language, 33*, pp.149-174.

Kroll, J. F., & Tokowicz, N.（2001）The development of conceptual representation for words in a second language. In J. Nicol（Ed.）*One mind, two languages: Bilingual language processing*（pp.49-71）. Malden, MA: Blackwell Publishers.

松見法男（2002）「第二言語の語彙を習得する」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』第６章（pp.97-110）．新曜社

松見法男・費　暁東・蔡　鳳香（2012）「日本語漢字単語の処理過程―中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした実験的検討―」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文（編集）『第二言語習得研究と言語教育』第１部 論文２（pp. 43-67）．くろしお出版

長野真澄・松見法男（2013）「中国語を母語とする上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程―日本留学中の学習者を対象とした語彙判断課題，読み上げ課題による検討―」『広島大学日本語教育研究』23 号，pp.33-40.

Schwartz, A. I., Kroll, J. F., & Diaz, M.（2007）Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes, 22*, pp.106-129.

Shafiro, V., & Kharkhurin, A. V.（2009）The role of native-language phonology in the auditory word identification and visual word recognition of Russian-English bilinguals. *Journal of Psycholinguist Research, 38*, pp.93-110.

Sunderman, G., & Kroll, J. F.（2006）First language activation during second language lexical processing: An investigation of lexical form, meaning, and grammatical class. *Studies in Second Language Acquisition, 28*, pp.387-422.

中国語を母語とする日本語学習者の日本語文の繰り返し音読における分散効果
―完全処理仮説による生起メカニズムの検討―

The Spacing Effect on Repeated Reading in Chinese Students Learning Japanese as a Second Language: A Study of the Mechanism based on the Full Processing Hypothesis

松原　愛（広島大学大学院教育学研究科）
Ai MATSUBARA（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者が繰り返し音読によって日本語文を覚える際の分散効果を検討した。実験では、上級と中級の日本語学習者を対象に、視覚呈示される日本語文を声に出して読み、記憶する課題が採用された。文の呈示方法を操作し、同一の文を集中的に反復呈示する条件と分散的に反復呈示する条件を設け、これらの条件間で文の記憶成績と読み時間を比較した。その結果、上級と中級の日本語学習者の双方で、同一の文を分散的に呈示する条件の方が集中的に呈示する条件よりも記憶成績が高くなるという分散効果がみられた。第二言語としての日本語の学習者が繰り返し音読を行う際は、日本語文を分散的に視覚呈示することで、効率の高い学習が可能になることが示された。ただし、その場合の分散効果は、母語で検討された完全処理仮説に沿った注意量の要因では説明できないことも示唆された。
［キーワード：中国人日本語学習者、繰り返し音読、分散効果、完全処理仮説］

Abstract

This study was designed to examine the spacing effect on repeated reading in Chinese students learning Japanese as a second language. In the experiment, an intermediate and an advanced class of Chinese students learning Japanese were required to memorize visually-presented Japanese sentences through reading aloud. The massed repeated condition and the distributed repeated condition were adopted to analyze the performance of oral cued-recall test and the reading time. The results showed that distributed repeated reading led to better recall than massed repeated reading on both groups of learners. The spacing effect was observed in the second language learning condition. It is suggested that distributed repeated reading enhances memorizing of Japanese sentences as a second language. Although the spacing effect occurs in this experiment, it was also indicated that the amount of attention in the full processing hypothesis could not be a crucial factor on the effect.
［Key words: Chinese students learning Japanese, repeated reading, spacing effect, full processing hypothesis］

1．はじめに

日本語を第二言語（second language：以下、L2）として学ぶ学習者が、日本語の文や文章を繰り返し声に出して読むとき、それらを効率よく記憶するためには、どのような読み方をすればよいのだろうか。文や文章を声に出して繰り返し読む練習法は、繰り返し音読（repeated reading）と呼ばれ、L2の運用能力向上を図る１つの方法として注目されている（蘆・松田，2010）。音読の練習を繰り返すことの有効性は容易に想像されるが、繰り返しを構成する１回１回の音読が全て同程度に有効であるとは限らない（Greene，2008）。学習者は、記憶の保持に効果をもたらす音読とそうでない音読のいずれかを、それぞれの回で行っている可能性がある。本研究では、日本語学習者が行う繰り返し音読に着目し、その学習効率を高める方法を明らかにするため、認知心理学における分散効果（spacing effect）の観点から、実験的検討を行う。

2．先行研究

2.1　分散効果と説明理論

認知心理学の分野では、複数の項目を学習する場面に

おいて、同じ項目の間に他の項目を介在させながら呈示する条件（以下、分散条件）が、他の刺激項目を介在させずに同一の項目を連続して呈示する条件（以下、集中条件）よりも、記憶成績が高くなることが示されている。この現象は分散効果と呼ばれ、項目の呈示順序を操作することにより、一定の時間内でも記憶成績が高まることから、効率の良い学習を促す方法として知られている。

分散効果は再現性の高い安定した現象であるが、その生起メカニズムに関しては研究者間で一致した見解が得られているわけではない。複数存在する分散効果の説明理論を大きく分けると、符号化変動性説（encoding variability hypothesis）と処理不全説（deficient processing hypothesis）の2つに分けられる（e.g., Greene, 2008；北尾, 2002）。

符号化変動性説によると、分散効果の生起には符号化の変動性の高低が関与するとされる。符号化変動性とは、2回目の項目呈示における符号化が、1回目の符号化と異なる程度のことである。符号化変動性が高い場合は、項目が呈示される度に質的に異なる情報処理がなされ（例えば、形態・音韻処理に意味処理が加わったり、同じ意味処理であっても精緻化が進んだりして）、検索時に使える手がかりが増加する。手がかりが多ければ検索が容易になると考えられることから、符号化変動性の高い場合は低い場合よりも記憶成績が高くなると解釈できる。集中条件では、連続して呈示される項目が大きな1つのまとまりとみなされる可能性が高く、符号化変動性は高まらない。それに対して分散条件では、初めて項目が呈示されてから再び同一の項目が呈示されるまでの間隔（以下、呈示間隔）が大きいため、項目が呈示される度に符号化変動性が高くなる。

他方、処理不全説によると、分散効果の生起には処理の不十分さが関与するとされる。呈示間隔の大きい分散条件では、1回目の項目呈示で符号化された情報が2回目の項目呈示まで保持されるとは考えにくい。そのため2回目の項目呈示の際に、再度の符号化や検索がなされる可能性がある。集中条件では、同一の項目が複数回連続して呈示されるため、学習者はその項目を既に記憶したと感じやすくなる。この場合、2回目の項目呈示の際に、再度の符号化や検索という処理がなされる可能性は低く、集中条件の処理は分散条件と比べて不十分（deficient）であると解釈できる。

2つの説明理論は、集中条件では呈示間隔が小さいために記憶に抑制的な効果がもたらされ、分散効果が生じるという見解では一致する。さらに、符号化の過程が分散効果の生起に関与すると考える点においても共通し、互いに矛盾する理論ではない。

2.2　L2における分散効果

分散効果については、これまで母語（native language：first languageとほぼ同義とし、以下、L1）を対象とした研究が多く、L2を対象とした研究は管見の限り少ない。その中でも、L2としての英語学習者を対象とした松見（1995, 1996）の研究は、興味深い結果を見出している。松見（1995, 1996）は、英語の文章を複数回音読させた場合、上級英語学習者では分散効果がみられるのに対し、中級英語学習者ではそれがみられないことを報告した。これは、L2学習者を対象として分散効果のメカニズムを検討する際に、L2の習熟度を考慮する必要があることを示している。L2としての日本語学習者を対象とした研究には、松原・松見（2011, 2012）がある。松原・松見（2011, 2012）は、上級及び中級の日本語学習者と日本語L1話者が日本語文の繰り返し音読を行う際に、分散効果がみられるか否かを調べた。その結果、上級及び中級の日本語学習者と日本語L1話者の全てにおいて分散条件の記憶成績が高く、分散効果がみられることが分かった。

これらの検討から、L1話者の場合と同様に、上級及び中級のL2学習者でも分散効果がみられる可能性が示された。しかし、L2における分散効果の再現性を論じるのは時期尚早であり、さらなる検討が必要である。特に、分散効果が何故生じるかについては未解明の部分が多い。L2でもみられる分散効果の生起メカニズムを探究することは、効率の良い繰り返し音読を導入する際の理論的支えとなり、その知見を応用したL2の文や文章の学習を可能とする。本研究では、松原・松見（2011, 2012）に基づき、日本語学習者が日本語文を繰り返して音読・記憶する場合の分散効果を追検討し、その生起メカニズムを探る。

2.3　完全処理仮説

前述の符号化変動性説と処理不全説は、集中条件では呈示間隔が小さいことによって記憶に抑制的な効果がもたらされ、その結果として分散効果が生じるという見解で共通する。集中条件での処理が記憶に抑制的な効果をもたらすという視点に加え、分散条件での処理が記憶に促進的な効果をもたらすという視点を導入する時、これら2つの仮説とは異なる完全処理仮説（full processing hypothesis：Dellarosa & Bourne, 1985）が示唆に富む。

完全処理仮説によると、分散効果は次のように説明できる。項目呈示が連続する集中条件では、1回目に符号化される情報が作動記憶（working memory：以下、WM）に保持されたままの状態で、2回目の項目呈示がなされる。そのとき、長期記憶から関連情報が検索される確率は低い。他方、分散条件では、同一文が2回目に呈示されるとき、1回目で符号化された情報はWMから

減衰しているので、長期記憶から新たに関連情報を検索する必要がある。実験参加者は2回目以降に、集中条件とは異なり、呈示項目に関する情報の検索、精緻化、再符号化を高い確率で行うと考えられる。この一連の処理が「完全な処理」(full processing) と呼ばれ、記憶に促進的な効果をもたらすと解釈される。

分散条件での処理を集中条件での処理と比較すると、「完全な処理」が生じる分散条件は、認知的に複雑な課題を学習者に求めていると言える。Krug, Davis, & Glover (1990) は、そのような処理の複雑さを注意量 (amount of attention) の観点から捉え、L1話者を対象に、文章を音読によって記憶させる実験を行った。実験では、参加者が文章を声に出して読み始めてから読み終わるまでの時間（以下、音読時間）が計測された。音読時間は、当該の処理に費やされた注意量を表す指標であり、音読時間が長いことは呈示項目の処理に多くの注意量が費やされたことを示す（Reynolds & Anderson, 1982)。音読時間と記憶成績を測定し、それらを集中条件と分散条件の間で比較したところ、分散条件の方が集中条件よりも音読時間が長く、記憶成績が高いことが明らかとなった。音読時間が長いことは、刺激項目に対する一連の処理に多くの注意量が費やされたことを示している。すなわち、注意量の多寡が分散効果の生起を左右する要因の1つであることが示唆された。

3．問題と目的

L1話者を対象とした先行研究から、注意量の観点を取り入れた完全処理仮説が分散効果の説明理論として有力であると言える。本研究では、この考えに基づき、日本語学習者が日本語文の繰り返し音読を行う際に、(a) 分散効果がみられるか否か、(b) 完全処理仮説によって注意量の観点から分散効果を説明することができるか否か、の2点を検討する。

本研究では、生起メカニズムを検討する上での実験材料の適切性と、L2の学習材料としての適切性の2点から、文章ではなく文を記憶材料として取り上げる。

分散効果の生起メカニズムを検討する研究には、記憶すべき事象の単位をどう捉えるかにより、試行分散と項目分散の2つの方法がある。試行分散を用いた実験では、項目の連なりが1つの単位であるのに対し、項目分散を採用した実験では、項目それ自体が1つの単位となる。例えば、1文を1つの項目とする場合、文の連なりである文章は、項目の集合体、すなわち1つの試行（単位）であると解釈される。よって、複数の文章を分散的に呈示する事態は試行分散であり、複数の文を分散的に呈示する事態は項目分散である。項目分散は、試行分散が方法論的に修正されたものであり、実験参加者が試行間で行うリハーサルを統制できる点でより厳密である（北尾, 2002)。文を記憶することは項目分散に、文章を記憶することは試行分散に該当するので、分散効果の生起メカニズムを検討する場合は、材料として文を使用する方が妥当である。また、L2学習における音読では、文や文章の意味を理解することと同時に、意味を伴った文の表現を記憶することが重要である。まとまった表現を記憶することは、発話の正確性と流暢性を高めるのに有効であること（Boers, Eyckmans, Stengers, & Demecheleer, 2006)、基礎的なものに限らない語彙や文型の使用を可能にすること（久保田・阿部・横山, 2011）が示されている。以上のことから本研究では、文を用いて分散効果の検討を行う。

先行研究における手続き上の問題としては、音読回数の非統制が挙げられる。松原・松見（2011, 2012）の実験参加者は、文が視覚呈示される間は何度も音読することが許された。しかし、分散効果の生起に符号化が関与することを踏まえると、参加者間で音読回数をより厳密に統制する必要がある。本研究ではこの点について改良を加える。

実験参加者のL1は中国語に統一する。これは、中国では繰り返し音読がよく行われていることと（横山・久保田・阿部, 2011)、近年、中国語をL1とする留学生の数が、2番目に位置する韓国語をL1とする日本語学習者の6倍以上にのぼること（文化庁文化部国語課, 2012）の2点を考慮したためである。

本研究では、松見（1995, 1996）と松原・松見（2011, 2012）に準じ、実験1では、日本語の習熟度が比較的高い日本語学習者（以下、上級学習者）を、また実験2では、上級学習者よりも習熟度が低い日本語学習者（以下、中級学習者）を対象とする。

4．実験1

4.1　目的

実験1では、上級の日本語学習者を対象とする。仮説は以下のとおりである。松見 (1996) や松原･松見 (2012) の結果を踏まえると、分散条件の方が集中条件よりも記憶成績が高く、分散効果がみられるであろう（仮説1)。分散効果が、完全処理仮説に沿った注意量の要因で生じるならば、それがみられるとき、分散条件の音読時間は集中条件の音読時間よりも長くなるであろう（仮説2−a)。分散効果がみられないとき、分散条件の音読時間は集中条件の音読時間よりも短いか、両条件間で音読時間に差は生じないであろう（仮説2−b)。実験1の目的は、これらの仮説を検証することである。

4.2　方法

4.2.1　実験参加者

中国語をL1とする日本語学習者18名（女性16名、男性2名）であった。全員が中国国内の4年制大学で日本語を主専攻とする4年生で、旧日本語能力試験1級に合格していた。日本語学習暦は3年1ヶ月であった。

4.2.2　実験計画

4.2.2.1　手がかり口頭再生テスト

文の呈示方法の要因について、集中条件と分散条件の2水準を設定した。いずれも参加者内変数であった。

4.2.2.2　音読時間

2 × 3の2要因配置を用いた。第1の要因は文の呈示方法で、集中条件と分散条件の2水準であった。第2の要因は繰り返し音読の回数で、1回目、2回目、3回目の3水準であった。第1の要因と第2の要因は、ともに参加者内変数であった。

4.2.3　材料

繰り返し音読課題の呈示文は、上級学習者向けの日本語教科書を参考に作成された。語彙は「日本語能力試験出題基準 改訂版」（国際交流基金, 2002）の旧日本語能力試験2級以下に設定された。集中条件と分散条件の間で、構文の難易度・複雑さ、音節数、1文の漢字・カタカナ文字含有率等がほぼ等質となるよう、各条件12文（計24文）が作成された。これを基に4つの文リストが作成された。1リストは各条件3文から成り、6文すべてが3回呈示されるよう、18個の文で構成された。各リストの作成時も、文の諸属性が両条件間でほぼ等しくなるよう統制された。これらのリスト構成法は、先行研究（e.g., 北尾, 1992）に準じた。漢字語彙にルビは振られなかった。表1に、実験1の材料の一例を示す。

4.2.4　手続き

実験は、中国の大学の静かな一教室にて、個別形式で行われた。1リストごとに、繰り返し音読課題と手がかり口頭再生テストが実施された。4リストの呈示順序は、参加者間でカウンターバランスがとられた。繰り返し音読課題において実験参加者は、パソコン画面上に日本語文が視覚呈示されたらすぐに声に出して読み、覚えるように教示された。音読は自己ペースで行わせ、読み終えたらすぐにパソコンのキーを押し、次の試行に移るように求めた。日本語文の視覚呈示開始時からキーが押されるまでの時間が、各文の音読時間として計測された。手がかり口頭再生テストは、実験参加者が各文をどの程度覚えているかを調べるために行われた。繰り返し音読課題で呈示された文の文頭単語が手がかりとして視覚呈示され、それに続く文を口頭で再生することが求められた。実験参加者の発話は、予め許可を得た上で、全てICレコーダーで録音された。すべての課題・テスト終了後、呈示文における未知語彙・構文の確認と、日本語学習背景の調査を行った。

表1　上級学習者の繰り返し音読課題で用いられた材料の一例

呈示順序	呈示条件	呈示文	呈示回数
1	分散	暗くなるにつれてだんだん寒くなってきた	1
2	分散	昼寝で小さいミスを防ぐことができる	1
3	分散	外国で暮らしてみるのもいい経験だ	1
4	集中	となりの部屋で赤ちゃんがひどく泣いている	1
5	集中	となりの部屋で赤ちゃんがひどく泣いている	2
6	集中	となりの部屋で赤ちゃんがひどく泣いている	3
7	分散	暗くなるにつれてだんだん寒くなってきた	2
8	分散	昼寝で小さいミスを防ぐことができる	2
9	分散	外国で暮らしてみるのもいい経験だ	2
10	集中	近いうちにはパソコンを買う予定だ	1
11	集中	近いうちにはパソコンを買う予定だ	2
12	集中	近いうちにはパソコンを買う予定だ	3
13	分散	暗くなるにつれてだんだん寒くなってきた	3
14	分散	外国で暮らしてみるのもいい経験だ	3
15	分散	昼寝で小さいミスを防ぐことができる	3
16	集中	彼は家で晩ご飯を食べることが多い	1
17	集中	彼は家で晩ご飯を食べることが多い	2
18	集中	彼は家で晩ご飯を食べることが多い	3

4.3　結果

4.3.1　手がかり口頭再生テストについて

手がかり口頭再生テストにおける実験参加者の発話は、実験者によって文字化された。実験者とは異なる日本語L1話者1名により、実験者が発話を正確に文字化したことが確かめられた。文字化された発話は分節に区切られ、1文に占める正しく口頭再生された文節の割合が算出された。これを手がかり口頭再生テストの正再生率とする。上級学習者の手がかり口頭再生テストにおける正再生率を、図1に示す。集中条件と分散条件の間でt検定を行ったところ（本研究では有意水準を5%に設定した）、有意差がみられ（t =2.11, df =17, p <.001, r =.46）、分散条件の方が集中条件よりも正再生率が高いことが分かった。

4.3.2　音読時間について

上級学習者の繰り返し音読における音読時間を、図2に示す。2（文の呈示方法：集中条件、分散条件）×3（繰り返し音読の回数：1回目、2回目、3回目）の2要因分散分析を行った結果、文の呈示方法の主効果は有意ではなかった（F(1, 17)=2.64, p =.122, $\eta^{2\,(1)}$ =.00）。繰り返し音読の回数の主効果が有意であったので（F(2, 17)=68.48, p <.001, η^2=.32）、Ryan法による多重比較を行った。その結果、1回目よりも2回目（t(17)= 8.26, p <.001, r =.90）、1回目よりも3回目（t(17)= 11.31, p <.001, r =.94）、さらに2回目よりも3回目（t(17)=3.05, p =.004, r =.60）の音読時間が有意に短いことが分かった。文の呈示方法×繰り返し音読の回数の交互作用は有意ではなかった（F(2, 34)=0.40, p =.676, η^2=.00）。

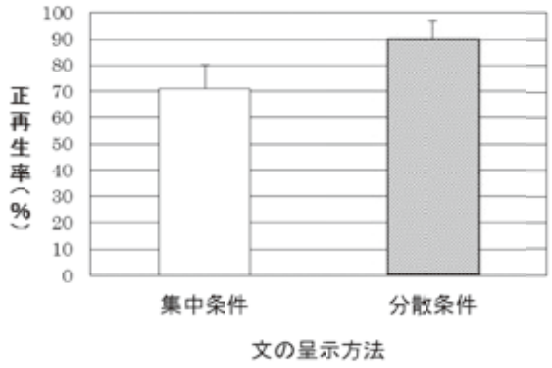

図1　上級学習者の手がかり口頭再生テストにおける正再生率

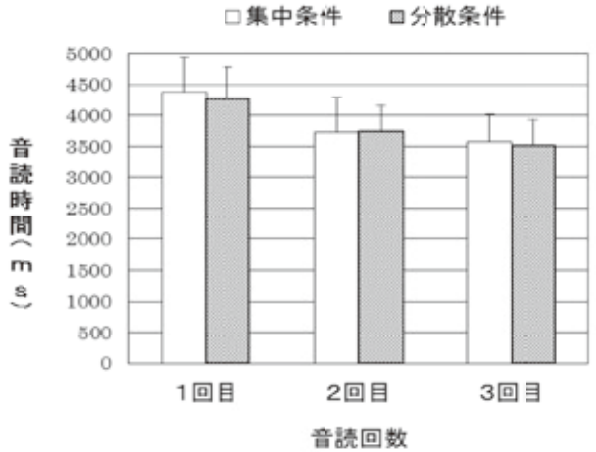

図2　上級学習者の繰り返し音読における音読時間

4.4　考察

手がかり口頭再生テストでは、分散条件の方が集中条件よりも正再生率が高いことが示され、仮説1が支持された。この結果は、松見（1996）や松原・松見（2012）と一致する。上級のL2学習者では、材料が文でも文章でも分散効果が生じると言える。仮説2−aでは、分散効果がみられる場合、分散条件の音読時間は集中条件よりも長いと予測された。しかし、2つの条件間で繰り返し音読における音読時間に全体的な差はみられず、仮説2−aは支持されなかった。日本語の上級学習者における分散効果については、完全処理仮説に沿った注意量の要因で生起メカニズムを説明することは困難であると考えられる。

音読の回数別では、1回目の音読時間が2回目よりも短く、2回目の音読時間は3回目よりも短いことが示された。上級学習者が日本語文を繰り返し音読で覚える際は、回数が増える度に音読時間が短縮されることが分かった。一方、文の呈示方法と繰り返し音読の回数の交互作用は有意でなかった。集中条件か分散条件かという要因と、文の音読が何回目であるかという要因とは、互いに影響を及ぼさず独立していることが明らかとなった。

5．実験2

5.1　目的

実験2では、中級の日本語学習者を対象とする。仮説は以下のとおりである。松見（1995）と松原･松見（2011）の実験結果は異なるが、本実験の諸条件は松原・松見（2011）と類似する。したがって、分散条件の方が集中条件よりも記憶成績が高くなる分散効果はみられるであろう（仮説3）。分散効果が、完全処理仮説に沿った注意量の要因で生じるならば、それがみられるとき、分散条件の音読時間は集中条件の音読時間よりも長くなるであろう（仮説4−a）。分散効果がみられないとき、分散条件の音読時間は集中条件の音読時間よりも短いか、両条件間で音読時間に差は生じないであろう（仮説4−b）。実験2の目的は、これらの仮説を検証することである。

5.2　方法

5.2.1　実験参加者

実験参加者は、中国語をL1とする日本語学習者15名（女性13名、男性2名）であった。全員が中国の4年制大学で日本語を主専攻とする3年生であり、旧日本語能力試験3級に合格していた。日本語学習歴は2年1か月であった。

5.2.2　実験計画

手がかり口頭再生テスト及び音読時間に関する実験計画は、実験1とほぼ同様であった。

5.2.3　材料

繰り返し音読課題の呈示文は、中級学習者向けの日本語教科書を参考に作成され、語彙は旧日本語能力試験3級以下に設定された。それ以外の文選定基準、及び文リスト構成手順は、実験1とほぼ同様であった。表2に、実験2の材料の一例を示す。

5.2.4　手続き

手続きは、実験1とほぼ同様であった。

5.3　結果

5.3.1　手がかり口頭再生テストについて

実験1と同様の方法を用いて、正再生率が算出された。中級学習者の手がかり口頭再生テストにおける正再生率を、図3に示す。集中条件と分散条件の間でt検定を行ったところ、有意差がみられ、分散条件の方が集中条件よりも正再生率が高いことが明らかとなった（t =2.14, df =14, p =.002, r =.50）。

5.3.2　音読時間について

中級学習者の繰り返し音読における音読時間を、図4に示す。2（文の呈示方法：集中条件、分散条件）× 3（繰り返し音読の回数：1回目、2回目、3回目）の2要因分散分析を行った結果、文の呈示方法の主効果が有意であり（F(1, 14)=8.69, p =.010, η^2 =.04）、繰り返し音読の回数にかかわらず、分散条件の方が集中条件よりも音読時間が短いことが明らかとなった。また、繰り返し音読の回数の主効果が有意であった（F(2, 28)=58.38, p <.001, η^2 =.48）。そこでRyan法による多重比較を行った結果、1回目よりも2回目（t(14)=8.53, p <.001, r =.94）、1回目よりも3回目（t(14)=10.01, p <.001, r =.92）の音読時間が有意に短いことが分かった。2回目と3回目の音読時間には、有意差はみられなかった（t(14) =1.48, p =.149, r =.37）。文の呈示方法×繰り返し音読の回数の交互作用は有意ではなかった（F(2, 28)=1.65, p =.210, η^2 =.02）。

5.4　考察

手がかり口頭再生テストでは、分散条件の方が集中条件よりも正再生率が高いことが示され、仮説3が支持された。この結果は、松原・松見（2011）とは一致するが、松見（1995）とは一致しない。この原因は、材料の難易

表2　中級学習者の繰り返し音読課題で用いられた材料の一例

呈示順序	呈示条件	呈示文	呈示回数
1	分散	かぶきをテレビで見たことがある	1
2	分散	雪の日は道がすべりやすい	1
3	集中	ご飯を食べる前に手をあらう	1
4	集中	ご飯を食べる前に手をあらう	2
5	集中	ご飯を食べる前に手をあらう	3
6	分散	大切なパソコンがこわれてしまった	1
7	分散	かぶきをテレビで見たことがある	2
8	分散	雪の日は道がすべりやすい	2
9	分散	大切なパソコンがこわれてしまった	2
10	集中	明日は近くの川でつりをする	1
11	集中	明日は近くの川でつりをする	2
12	集中	明日は近くの川でつりをする	3
13	分散	大切なパソコンがこわれてしまった	3
14	分散	かぶきをテレビで見たことがある	3
15	集中	夏休みになったら海へ行く	1
16	集中	夏休みになったら海へ行く	2
17	集中	夏休みになったら海へ行く	3
18	分散	雪の日は道がすべりやすい	3

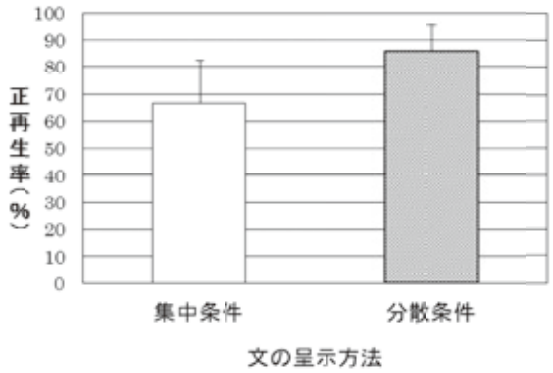

図３　中級学習者の手がかり口頭再生テストにおける正再生率

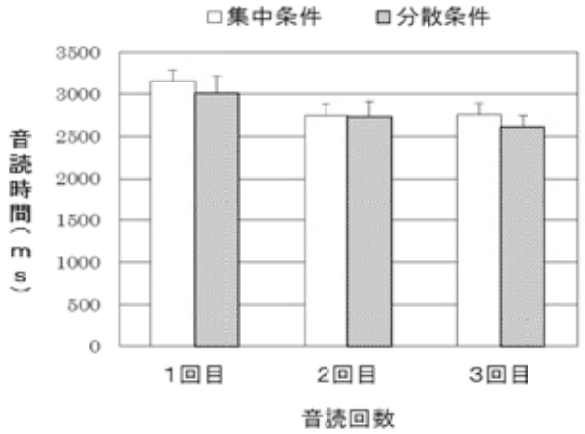

図４　中級学習者の繰り返し音読における音読時間

度にあると考えられる。松見（1995）の中級学習者では、上級学習者を対象とした松見（1996）と同一の文章が用いられ、難易度が高かった。他方、本実験では、文の難易度を中級に対応させ、上級とは異なる文を用いた。松見（1995）と本実験では、材料が文章か文かという違いがあり、そこには試行分散か項目分散かの違いも関与すると想定される。しかし、実験参加者が試行間で行うリハーサルをより厳密に統制できる項目分散を用いた本実験で、L2の中級学習者に分散効果が観察されたことは、分散効果の生じ方が、文章か文かという違いを超え、上級か中級かというL2習熟度そのものではなく、L2習熟度に対応した材料の難易度に左右されることを示唆する。L2の習熟度に応じた適切な材料を用いれば、分散効果が生じる可能性は高いと考えられる。

仮説4−aでは、分散効果がみられる場合は、分散条件の音読時間が集中条件よりも長いと予測された。しかし、分散条件の音読時間は集中条件よりも全体的に短く、仮説4−aは支持されなかった。中級学習者においても、完全処理仮説に沿った注意量の要因で分散効果の生起メカニズムを説明することは困難であると考察できる。

1回目の音読時間が2回目よりも短く、2回目と3回目の音読時間に差がないことが示された。実験1の上級学習者では、1回目よりも2回目、2回目よりも3回目の音読時間が短いことが示された。上級学習者では繰り返し音読の回数が増えるにしたがって、その処理に費やされる注意量も変化するが、中級学習者では2回目以降も一定の注意量を要するといえる。ただし、文の呈示方法と繰り返し音読の回数の交互作用が有意ではなかったことから、集中条件か分散条件かという要因と、文の音読が何回目であるかという要因とは、互いに影響を及ぼさず独立した要因であることが示された。

6．総合考察

本実験の結果を、松原・松見（2011, 2012）の結果と合わせるならば、L2としての日本語学習者では、文の繰り返し音読における分散効果は、習熟度の違いにかかわらず、ある程度再現性の高い現象であると結論づけられる。他方、その生起メカニズムは、完全処理仮説に沿った、複雑な処理にかかわる注意量の要因で説明することが難しいと言える。

日本語L1話者と同じように出現した分散効果ではあるが、その生起メカニズムが注意量の要因で説明できないとすると、どのような解釈が成り立つだろうか。日本語学習者は日本語L1話者と比べて、日本語の処理の自動性（言語の形態表象から音韻表象を経て意味表象に至る処理過程の、正確さを伴った高速性）が低い。したがって、1回の音読で文を完全に符号化することは日本語L1話者以上に困難であり、文の呈示が繰り返されることに伴い、集中条件と分散条件の間で文処理に何らかの違いが生じたと考えるのが妥当であろう。この観点に立つとき、完全処理仮説の考え方自体が否定されたわけではないことが示唆される。それは、次のような解釈が可能だからである。

日本語学習者が1回目の呈示時に文を音読する際は、入力刺激の活性化情報が長期記憶からWMへと瞬時に転送され、リハーサル処理がなされて情報の符号化が起こる。集中条件では、WMでリハーサル処理された情報の一時的保持が連続的な状態になるので、2回目以降に、新たな活性化情報が長期記憶から転送される確率は低い。他方、分散条件では、2回目以降も、文を音読する際は、入力刺激の活性化情報を長期記憶からWMへ瞬時に転送し、WMで新たなリハーサル処理を行う必要がある。そのとき、1回目に符号化された文情報に関する、何らかの手がかり（cue）を伴った長期記憶からの情報検索も同時に行われ、結果として、1回目よりも精緻な符号化が再符号化としてなされる。3回目の呈示事態では、その心的過程がさらに強まる。学習者は2回、3回と時間的に離れた呈示事態で音読を繰り返すことにより、文情報の検索と再符号化を重ね、時間的に連続した呈示事態

よりも、文の記憶表象を豊かにすると考えられる。

完全処理仮説によると、「完全な処理」とは、2回目以降の呈示で行われる項目の検索や精緻化、再符号化などの処理全体のことである。日本語学習者が分散条件下で行う繰り返し音読では、前回の呈示時の記憶痕跡に基づく情報が検索され、WMでのリハーサル処理を受けて文の情報が精緻化され、再符号化されることで、より強い記憶痕跡を作ることができる。この記憶過程は、まさに上述した推察と一致すると言える。

音読時間の分析から、上級学習者では分散条件と集中条件で文処理にかかわる注意量に違いがみられず、中級学習者ではむしろ分散条件の方が、全体的に少ない注意量で文処理がなされることが明らかとなった。Krug et al.（1990）は、L1話者の文章の音読を扱い、分散効果が注意量の多さに起因することを示したが、L2学習者の文の繰り返し音読では、前述のような記憶過程が推察されるにもかかわらず、分散条件での繰り返しに、集中条件よりも多くの注意量が払われるわけではないことを、本実験の結果は示唆している。

日本語学習者は日本語L1話者ほどに言語処理の自動性が高くないため、同一文が集中呈示されても分散呈示されても、呈示が多数回に及ばない限り、WMでのリハーサル処理は、呈示のたびに一文全体的ではなく、文の語句配列に従って逐語的に行われる。それに必要な注意量は、両呈示条件であまり変わらないと推測される。しかし、分散条件では2回目以降の呈示時に、直前の呈示文とは異なる入力刺激をWMでリハーサル処理するので、長期記憶からWMへと逐語的な活性化情報が瞬時に転送される必要がある。その際に、前回呈示時の符号化による記憶表象も活性化し、手がかりを伴った文関連情報が自動的に検索される。分散条件では、集中条件のようにWMでの一時的な情報保持に依存するのではなく、長期記憶からの豊かな情報検索によって、それほど多くない注意量でのリハーサル処理が可能になると考えられる。このような過程が、音読時間に反映されたと解釈できる。

本研究では、学習効率の高い繰り返し音読の方法を検討するため、中国国内の日本語学習者を対象に実験を行った。彼らの中には、日本への留学を希望する者が多数、存在する。JSL（Japanese as a second language）環境で日本語を学ぶ留学生は、JFL（Japanese as a foreign language）環境で日本語を学ぶ学習者に比べると、日本語で話したり書いたりする機会を多くもつことになる。日本への留学を希望する中国国内の学習者が、繰り返し音読によって日本語文をより多く記憶することは、伝えたい内容を日本語として正確に表現する際の一助となる。そのような日本語文の繰り返し音読では、文を分散呈示することで、記憶が促進されると言える。繰り返し音読は、学習者が日本に留学した後も、日常生活で出会う多くの日本語文を覚えるときに採用される可能性が高い。その際、分散的に文を見たり聞いたりして覚えることの有効性を、学習者や教師が理解しておくことは、「使える日本語文」を増やすためにも重要であろう。

注

（1）η^2（イータ2乗）は、分散分析における効果量（effect size）を示す。効果量とは、実験や調査で操作した要因の効果の大きさを表す指標のことである。従来、分散分析ではp値を基準とした（通常はp <.05で）有意差の報告がなされていた。ただし、その場合はサンプル数が多ければ有意差が生じやすく、サンプル数が少なければ有意差が生じにくいことが指摘されている。サンプル数の多寡による影響を受けない効果量を併記することで、読者は要因がもたらす効果の大小そのものを知ることができる。近年では、海外の心理学や言語学の実証的研究において効果量を記載することが推奨されている。効果量の目安としては、2要因分散分析の場合、大（η^2 = .14）、中（η^2 = .06）、小（η^2 = .01）といった基準が提案されている（水本・竹内，2008）。

引用文献

Boers, F., Eyckmans, J., Stengers, H., & Demecheleer, H.（2006）Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research, 10*, pp.245-261.

文化庁文化部国語課（2013）「平成24年度　国内の日本語教育の概要」
http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h24/pdf/h24_zenbun.pdf（2013年6月1日閲覧）

Dellarosa, D., & Bourne, L. E.（1985）Surface form and the spacing effect. *Memory and Cognition, 13*, pp.529-537.

Greene, R. L.（2008）Repetition and spacing effects. *Learning and Memory: A Comprehensive Reference, 2*, pp.65-78.

北尾倫彦（1992）「文の自由再生における分散効果の研究－完全処理仮説の検討－」『心理学研究』第53号，pp.100-106.

北尾倫彦（2002）「記憶の分散効果に関する研究の展望」『心理学評論』第45号，pp.164-179.

国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準 改訂版』凡人社

Krug, D., Davis, T. B., & Glover, J. A.（1990）Massed versus distributed repeated reading: A case of forgetting helping recall? *Journal of Educational Psychology, 82*, pp.366-371.

久保田美子・阿部洋子・横山紀子（2011）「国際交流基金レポート（19）日本語運用力の特徴と学習経験，ビリーフとの関係－ベトナム，オーストラリアのノンネイティブ日本語教師の場合－」『日本語学』第30号，pp.66-77.

松原　愛・松見法男（2011）「日本語学習者の日本語文の繰り返し音読における分散効果－言語処理の自動性と作動記憶容量から見た日本語母語話者との比較－」『2011年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，pp.278-279.

松原　愛・松見法男（2012）「上級日本語学習者の日本語文の繰り返し音読における分散効果－言語処理の自動性と作動記憶容量の観点から－」『2012 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』，pp.229-230.

松見法男（1995）「第 2 言語の文章記憶における分散効果（1）」『日本心理学会第 59 回大会発表論文集』，p.862.

松見法男（1996）「第 2 言語の文章記憶における分散効果（2）」『日本心理学会第 60 回大会発表論文集』，p.849.

水元　篤・竹内　理（2008）「研究論文における効果量の報告のために―基本的概念と注意点―」『関西英語教育学会紀要』第 31 号，pp.57-66.

Reynolds, R. E., & Anderson, R. C.（1982）Influence of questions on the allocation of attention during reading. *Journal of Educational Psychology, 74*, pp.623-632.

盧　宏亮・松田雅子（2010）「大学における英語スピーキング力の養成について－学習者を中心とした音読アプローチ－」『長崎大学総合環境研究』第 12 号，pp.121-130.

横山紀子・久保田美子・阿部洋子（2011）「暗記暗唱に働く認知プロセス：第 2 言語習得研究の観点からの考察」『日本言語文化研究会論集』第 7 号，pp.17-29.

接触場面での意味交渉におけるコミュニケーション方略
―習熟度の異なる日本語学習者による連続調整に着目して―

Communication Strategies in Meaning Negotiation in Contact Situations: Focusing on Continuous Adjustment Made by Japanese Learners at Different Levels of Proficiency

方　穎琳（お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科）
Yinglin FANG（Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University）

要　旨

本研究では、接触場面の言語産出（発話）プロセスにおける意味交渉に現れた連続調整に注目し、習熟度が異なる中国人日本語学習者が問題を修復するために使用したコミュニケーション方略（CS）の特徴を量的な側面と質的な側面の双方から分析を試みた。その結果、1）学習者による意味交渉のうち、習熟度に関わらず、CS 使用が 2 回以上含まれる連続調整タイプの意味交渉が最も多く、2）習熟度が上がると、連続調整タイプの意味交渉の生起数は減り、3）連続調整が成功した意味交渉では、いずれの習熟度の学習者も目標言語に基づく「自己解決型・概念」を多く使用する特徴が見られた。しかし、構文、語彙の発音にのみ焦点をあてた調整は問題の修復を遅らせること、および学習者が進行中の会話における会話相手の理解度を十分に推し量らなかった場合には、意味伝達に誤解が生じる恐れがあることが示唆された。学習者への CS の指導では、連続調整に見られる CS の特徴を踏まえて適切な指導を行うことが必要であろう。
［キーワード：接触場面、意味交渉、コミュニケーション方略、習熟度、連続調整］

Abstract

This research focuses on continuous adjustment in meaning negotiation in the speech (utterance) production process in contact situations, and performs a quantitative and qualitative analysis of the features of Communication Strategies (CS) used by Chinese Japanese learners at different levels of proficiency. The findings showed that 1) regardless of language proficiency, in the process of meaning negotiation, the most used negotiation of meaning strategy was continuous adjustment, which contained two or more CS; 2) with the increase of proficiency level, the occurrence of continuous adjustment type of meaning negotiation decreased; 3) in meaning negotiation in which continuous adjustment was successful, learners of all levels mostly used “self-solving/conceptual strategies”. It was also found that excessive modifications to pronunciation of words or the syntax delayed the repair. Furthermore, if the learners were unable to gauge enough how much of the meaning had been understood by their interlocutors during adjusting, it could lead to misunderstanding. As for the learning support on how to use CS efficiently, it may be necessary to shed light on the features of CS which emerge in continuous adjustment, in order to provide adequate guidance to learners.
［Key words: Contact Situation, meaning negotiation, Communication Strategies, language proficiency, continuous adjustment］

1．研究の背景

接触場面では、第 2 言語（以下 L2）学習者の語彙、文法、音韻・音声などの言語知識の不足・欠陥によって意味の伝達に支障を来たす問題が多くみられる。通常、進行中のコミュニケーションに生じた伝達上の問題を修復するために、学習者が不完全な言語知識を補う手段として、コミュニケーション方略（Communication Strategies，以下 CS）が知られている（Faerch & Kasper, 1983；藤長，1996；方，2010 ほか）。例えば、言い詰まった言葉を母語やほかの言語で置き換えたり、ジェスチャーで表現したり、あるいは「すみません、〜って日本語でどう言いますか？」「〜ってどういう意味ですか？」と母語話者に助けを求めたりするなど、学習者は

問題を修復するために様々なCSを用いて調整を行う。このように、CSは学習者と会話相手の母語話者の間で行われる「意味交渉（negotiation of meaning）」[(1)]の手段の一つとして、接触場面のコミュニケーションにおいて重要な働きをすると考えられる。さらに、CSは学習者の限られた言語能力の範囲内で、誤りを気にせずにコミュニケーションを持続、成功させることに役立つと指摘されている（李，2003）。

これまでのCS研究では、主に話者同士による1回目の意味交渉に見られるCSが研究対象にされてきた。しかしながら、宮崎（2002）は接触場面における意味交渉のディスコースにおいて、調整の回数（1回のみの調整か、それとも複数回の調整か）と参加人数（ストーリーテリングのような独話、2者間の会話、または多人数の会話）には様々なバリエーションが現れる可能性があると指摘している。また、横林（1991）は発話、理解のどちらの問題解決にも複数のCSが使用されることがあると述べている。実際の意味交渉では、CSを使用することにより問題が速やかに修復されるとは限らず、時には意味交渉自体が長くなっている現象が起きることもある（徳永，2000）。このように、学習者と母語話者がどのようにより効果的に意味伝達を達成させるのかについては、近年のCS研究の着眼点として重要視されつつあるものの、接触場面での意味交渉の実態はまだ十分に把握されているとはいえない。

2．先行研究

前節で述べたように、これまでのCS研究では、話者同士による1回のみの意味交渉に見られるCS、すなわち、学習者による1回目の調整に用いられたCSの特徴（種類や使用頻度、有効性）と学習者のL2習熟度との関連について多大な関心が寄せられてきた。

まず、CSの分類について、Faerch & Kasper（1983）は、CSを意味伝達の目標を達成するために問題解決を試みる「達成方略」、またその目標を縮小し問題解決を回避する「回避方略」、の2種類に分類している。藤長（1996）はFaerch & Kasper（1983）の分類に基づき、学習者が自力で問題を修復するか、それとも相手の母語話者と協力して問題を修復するかという視点から達成方略を「自己解決型」と「共同解決型」に大別している。さらに、方（2010，2012）は、Faerch & Kasper（1983）と藤長（1996）の分類を参考にし、伝達目標の達成のために問題を修復する方法の特徴を探り、L2学習者のコミュニケーションを支援する視点から、達成方略を細分化した。本研究では、より分類を精緻化した方（2012）の分類を分析の観点として使用する（表1）。

また、CSの使用頻度について、従来の研究から、1）言語学習が進むにつれて、学習者が使用するCSの全体数は減少する傾向にあり、2）回避方略よりも達成方略、また、達成方略のうち、非言語的手段や母語に頼るものよりも目標言語知識をベースとするCSの使用が多くなる、といったことが明らかになった（藤長，1996；方，

表1　達成方略の分類

	項目	下位項目	定義
自己解決型	コード	a. 他言語借用	ほかの言語（L1／L3）に切り替える
		b. 遂語訳	L1のフレーズ、慣用表現をL2に直訳する
		c. 外国語化	L1を音韻的、形態的にL2に調節する
		d. 造語	L1とL2のコンビネーションを作る
	概念	e. 繰り返し	困難があったある言葉を繰り返して意味を強調する
		f. 置き換え	困難があったある言葉を他の語彙、あるいは語相当句で置き換える
		g. 再構成	発話意図に近づくように構文を修正する
		h. 説明	困難があったある言葉を説明的に置き換える
共同解決型	完成要求	i. 直接アピール	「〜って日本語でどう言うか」などの表現で直接的に相手に助けを求める
		j. 間接アピール	①「すみません」、「ちょっと」などの表現で相手に困難を明示する ②言い淀み（アイコンタクト付随）で相手に助けを求める
	確認要求	k. 語彙や形の確認要求	単語の語尾や文の切れ目において上昇イントネーションで相手の理解確認を求める
		l. 理解の確認要求	「〜わかりましたか？」などで伝達レベルでの容認可能性、理解の確認を求める
	理解促進	m. 聞き返し	聞き取れなかった、または理解ができなかった相手の発話について聞き返す
	非言語	n. 図示	絵や文字を描画する
		o. ジェスチャー	物まね、身振り手振りなどで意味を伝える
		p. 困難を示した表情、視線、しぐさ	意識的に相手とアイコンタクトをしたり、眉をひそめたりして困った表情で発話・理解の困難を示し、相手に助けを求める

（注）出典：方（2012：132）

2010 他)。

さらに、CS の有効性については、1 回目の調整で問題修復を成功させる可能性の高い CS として、目標言語知識による「置き換え」(例えば、「本屋」を「店」に置き換える)と、意図する語の概念の特徴に注目した「説明」(例えば、「ゾウ」を「鼻の長い動物」のように言い換える)が挙げられている(Poulisse, 1990;武井・赤堀, 2005)。一方、1 回目の調整で意味伝達を失敗させる可能性が高いのは、母語をベースとする方略(「コード」)、曖昧な「聞き返し」、母語話者に依存する「聞き返し」(例えば、「うん?」「あ?」のような発話)だという報告がある(方, 2012 他)。さらに、初鹿野(1994)は 4 名の初級前半の学習者を対象に 1 回の意味伝達に要する CS の使用数を観察したところ、約 8 割は 1 回の CS 使用を含むやりとりで伝達を達成していると報告している。

しかしながら、初めの CS がうまく機能しない場合、学習者は問題を解決するために複数回に渡って調整を行い、CS を連続的に使用するという指摘もある。伊藤(2000)は初級学習者が言語産出の際に用いた「共同解決型」CS に焦点を当てて考察した結果、「語彙・形の確認要求」の同種の連続調整が多くみられた。一方、荻原(1996)は初めの CS の使用が不成功の場合、初級学習者は異なる種類の CS に切り替えて CS 使用の有効性の向上を図る可能性があると述べている。さらに、「共同解決型」CS と「自己解決型」CS の双方を考察した佐々木(2007)によると、初級学習者が行った連続調整のうち、「共同解決型」CS から「自己解決型」CS に移行するパターンが 9 割を占めている。連続調整で具体的な CS がどのように機能しているかについては言及されていないが、共同解決型 CS が失敗した場合は自己解決型 CS を使うという CS の連続調整が有効であることが示唆された。

以上のように、CS の連続使用に注目した研究は日本語教育の分野では緒についたばかりであり、研究の対象者が初級学習者に限られているため、CS の連続使用と学習者の L2 習熟度との関連はまだ解明されていない。さらに、これらの先行研究のうち、方(2010, 2012)を除き、ほとんどの研究は ACTFL-OPI テスト[2] やストーリーテリングなどのタスク型のデータを基に分析を行っている。宮崎(2002)は意味交渉の研究ではデザインされているタスクは自然な場面で起きる交渉を反映していないと指摘しており、接触場面の実態を反映する自由会話から、言語産出の問題が生じ、CS の連続調整が起きた場合について、習熟度が異なる学習者の調整に焦点を当てて考察する必要があると考える。

3. 研究目的と研究課題

本研究では、接触場面の発話プロセスにおける意味交渉に現れた CS の連続使用に注目し、初めの CS が機能しない場合に、習熟度が異なる日本語学習者はそれぞれどのように調整するか、という点を明らかにすることを目的とし、以下のような研究課題を設定した。

課題 1　習熟度が異なる学習者が行う意味交渉の種類には、それぞれどのような特徴があるか。

課題 2　習熟度が異なる学習者が行う連続調整には、それぞれどのような特徴があるか。

2-1　連続調整における CS 項目と使用頻度は学習者の習熟度によって異なるか。

2-2　連続調整に含まれる発話のやり取り数は学習者の習熟度によって異なるか。

4. 研究方法

4.1 データ

本研究で対象とするデータは、2010 年に中国の大学で収集した中国人日本語学習者(20 名)と日本語母語話者(10 名)の 2 者間初対面会話の録音・録画データからなる。学習者の学習歴に基づき、SPOT テスト[3] と日本語能力試験の得点を参考にし、学習者を習熟度の低群(CL)、高群(CH)の 2 群に分けた。会話参加者の概要は表 2 に示す。

各母語話者は低群学習者、高群学習者それぞれ 1 名とペアを組み、15 分間の自由会話[4] を行い、計 20 組の会話データ(総時間数はおよそ 6 時間)が得られた。また、

表 2　会話参加者の概要

	人数	性別	平均年齢	L2 習熟度	学習歴	SPOT 平均得点(標準偏差)	備考
中国人日本語学習者	10 名	男(5 名) 女(5 名)	19.2 才	低	1 年	44.2 (6.2)	日本語専攻;滞日経験なし;授業外で母語話者との接触頻度は低い。
	10 名	男(5 名) 女(5 名)	22.0 才	高	3 年	58.8 (2.8)	日本語専攻;全員日本語能力試験 1 級合格;10 名のうち,1 名は 1 カ月ほどの滞日経験がある;授業外で母語話者との接触頻度は低い。
日本語母語話者	10 名	男(5 名) 女(5 名)	21.4 才	低〜中	7 カ月〜4 年	—	中国語を学ぶ短期留学生;中国滞在歴 1〜6 カ月

会話終了後に、CS を確認するために会話参加者全員にフォローアップ・インタビューを実施した（学習者：約 45 分／人、計およそ 15 時間；母語話者：約 80 分間／人、計およそ 13 時間）。

4.2　分析手順とコーディング

分析は、収集されたデータを文字化し、表 1 の分類に基づいて次の手順で分析を行った。

（1）学習者の発話に起因する意味交渉を分析対象とし、文字化資料から 1 つの意味伝達の問題が修復されるまでの学習者と母語話者のすべての発話を取り出した。

（2）1 つの意味伝達の問題について学習者と母語話者が行った意味交渉に含まれている発話のやり取り数（ターン交替数）を集計した。やり取り数に基づき、意味交渉を「1 回やり取り修復成功」、「2 回以上やり取り修復成功」、「2 回以上やり取り修復不成功」という 3 つのタイプに分け、タイプごとの数を集計した。なお、本研究では学習者の調整によって母語話者が意味を理解したサイン（肯定的な相づちなど）を示し、話題が継続された場合は「修復成功」と判定した。一方、ミスコミュニケーションが生じた場合、または意味伝達が破綻し、話題が変わった場合は「修復不成功」と判定した。

（3）学習者の発話に現れたポーズ、音の引き延ばし、繰り返しなどを手がかりに、表 1 の定義に従って CS を抽出し、項目（表 1 中、太字で示す）ごとに分類した。CS が 1 回使用されるごとに使用 1 回とカウントし、CS の使用頻度を種類ごとに集計した。

（4）課題 1 では意味交渉タイプと習熟度、課題 2 では CS 項目と習熟度、発話のやり取り数と習熟度にそれぞれ焦点を当てて量的分析を行う。また、課題 2 ではさらに CS の使用が含まれた会話について質的分析を行う。

なお、意味交渉、CS の分類にあたっては、データの 10 分の 1（2 組）についてセカンドコーダーチェックを行った。その一致度は Cohen's Kappa を用いて確認し、K＝.73 という数字が得られたため、コーディングの信頼性が高いと判断した。分類の不一致箇所は協議により解決した。残りのデータについては筆者がコーディングした。

以下はコーディングの例である。この例では、発話 3 で学習者 CL11 に語彙（「蚊」）の産出問題が起こり、意味交渉が生じた。CL11 は「部屋に蚊がたくさんいます」という意味を伝えるために、3 種類の CS を使用して連続調整を行っている。

5．結果および考察

5.1　習熟度が異なる学習者による意味交渉の種類の特徴（課題 1）

本研究のデータでは、学習者の発話に起因する意味交渉数が 171 あり、そのうち、「1 回やり取り修復成功」の数が 51（29.8％）、「2 回以上やり取り修復成功」と「2 回以上やり取り修復不成功」の合計数が 120 であった（70.2％）。図 1 は学習者の発話プロセスでの意味交渉の平均生起数と標準偏差を習熟度別に示したものである。

習熟度が異なる学習者の発話プロセスでの意味交渉の生起数について、「習熟度（2 水準）×意味交渉のタイ

会話例 (5) 1：蚊について

番号	話者	発話	CS 項目
1	CL11	でも彼女の　あの　部屋は　す：なんか　（1）環境は　あんまりよくないですね	
2	J11	へ：：↑	
3	CL11	それで：　ん　なんか　う：ん（2）｛右手の指で左手を掻いているしぐさ｝	共同解決型・非言語
4	J11	蚊↑	
5	CL11	か↑　ん：　動物の　［あの	共同解決型・聞き返し、自己解決型・概念
6	J11	［｛手を指しながら｝うん　蚊↑ h ＝	
7	CL11	＝はい（中略）たくさんいます	

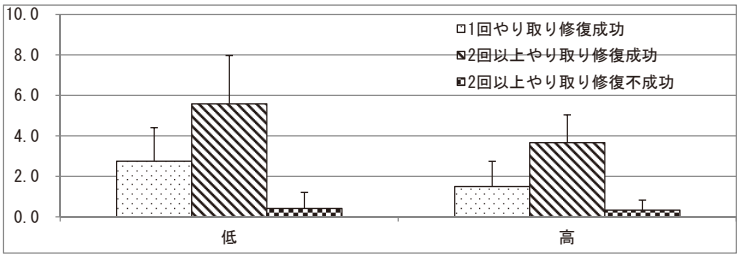

図 1　習熟度が異なる学習者の意味交渉タイプごとの生起数（平均）と標準偏差

プ（3 水準）」の 2 要因分散分析を行った結果、習熟度および意味交渉タイプの主効果が有意であった（習熟度：$F(1, 22)=8.8$, $p<.05$；意味交渉タイプ：$F(2, 44)=55.2$, $p<.001$）。「2 回以上やり取り修復成功」の生起数はいずれの群においても最も多く、「2 回以上やり取り修復不成功」の生起数は最も少ない傾向がみられた。また、習熟度と意味交渉タイプの間の交互作用に有意な傾向がみられた（$F(2, 44)=0.8$, $p<.10$）。単純主効果検定およびボンフェローニ法による多重比較の結果、低群学習者の発話プロセスに生じた意味交渉では、「1 回やり取り修復成功」と「2 回以上やり取り修復成功」の 2 タイプの生起数が高群学習者より多いことが明らかになった（$p<.05$）。一方、「2 回以上やり取り修復不成功」の生起数については、習熟度の差が見られなかった。

以上の結果から、初鹿野（1994）とは異なり、習熟度に関わらず、1 つの意味伝達の問題の修復においては、CS 使用が 2 回以上含まれる連続調整の意味交渉タイプが最も多いことが明らかになった。これは、タスク型会話と異なり、話題の制限やタスクの達成度への評価が無い自由会話では、学習者と母語話者が 1 回の意味伝達に時間をかけ、意味を正確に共有するまで何度も調整を行うことによる結果であると推測される。また、習熟度が上がるにつれ、連続調整タイプの意味交渉の数が減少する傾向にあることも示唆された。

5.2 習熟度が異なる学習者による連続調整の特徴（課題 2）

前節の結果から、初めの CS が機能しなかった場合に、いずれの群においても学習者は連続調整を行う傾向にあることが分かった。この節では、習熟度の両群において意味交渉タイプが最も多い「2 回以上やり取り修復成功」に焦点を当て、その中で見られた学習者による CS の連続使用の特徴について探ってみたい。

まず、連続調整における 2 回目以降の調整では、どのような CS が使用されたかについて、習熟度別に分析していく。図 2 は、学習者による 2 回目以降の調整に見られた CS 項目ごとの使用頻度（平均）と標準偏差を習熟度別に示したものである。

CS の連続使用に含まれた CS 項目ごとの頻度について、「習熟度（2 水準）× CS 項目（6 水準）」の 2 要因分散分析を行った結果、習熟度と CS 項目の交互作用は有意ではなかったが、CS 項目のみの主効果は有意であった（$F(1, 22)=33.1$, $p<.001$）。単純主効果検定およびボンフェローニ法による多重比較の結果、「自己解決型･概念」が他の CS より著しく多く（$p<.001$）、「共同解決型・理解促進」は最も少なかった（$p<.05$）。

この結果から、初めの CS がうまく機能せず、意味交渉が長くなった場合、いずれの習熟度の学習者でも「自己解決型・概念」を多く使用して問題修復を図る傾向がみられる。

下記の会話例 2 では、低群学習者 CL3 が「女子大学」

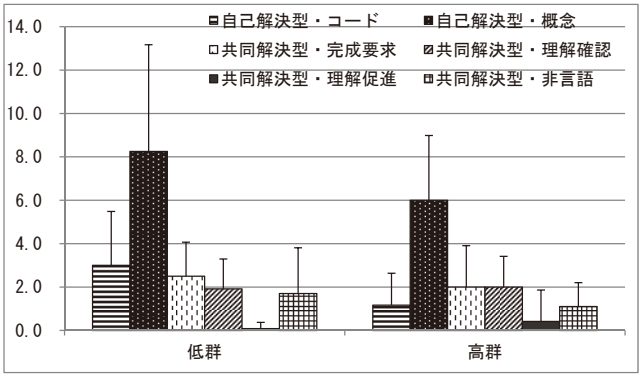

図 2　習熟度が異なる学習者の CS 項目ごとの使用頻度（平均）と標準偏差

会話例 2：○○女子大学の実習生について

番号	話者	発話	CS 項目
1	CL3	（前略）○○ ┤中国語に切り替える├ ［ニュウズダイシェー（女子大学）］hh	自己解決型・コード
2	J3	「ニュウズダイシェ」↑	
3	CL3	え：おん　おんなのこ　ん［大学　から	自己解決型・概念
4	J3	［あ：○○じょしだいがく	
5	CL3	はい　うん　じしゅうせい がきます	
6	J3	┤うなずきながら├ そうですね	
7	CL3	はい	

という言葉を生成する際に困難が生じ、初めの調整では母語に切り替えたが、伝達が成立しなかった（発話 1）。2 回目の調整では「おんなのこ大学」という目標言語に基づく「自己解決型･概念」に切り替えることによって（発話 3）、問題が速やかに修復されたとみられる。

次の会話例 3 では、高群学習者 CH9 は「味がうすい」という意味を伝えるときに、まず「あさい感じ」と発話し、その表現の正しさについて J9 に確認を求めている（発話 1）。発話 2 では J9 が「うすい」という語を提供したが、CH9 はすぐに反応せず、「あさい」について詳しい説明を加えている（発話 3）。J9 が CH9 の説明を受けて､再び「うすい」という語を提供することによって（発話 4）、CH9 は自分の意図する言葉は「うすい」であることに気づき、発話の産出に繋がった（発話 5）。

このように､学習者が目標言語知識をベースとする「自己解決型・概念」を使用することが、問題の修復の達成に貢献することが推察される。なお、Long（1991）は日本語母語話者と意味中心の言語理解と言語産出（発話）活動が行われることによって、特定の言語形式（語彙・文法）の習得が促進されると指摘している。会話例 3 のように、L2 による説明で伝達を図ろうとした CH9 は、J9 とのやり取りの中で 2 回提示された「うすい」という語が適切であることに気づき（発話 5）、発話 7 では自ら「うすい」を使うようになった。このように、学習者が目標言語に基づく CS を用いて意味を明確にする過程では、母語話者との意味交渉を通して、L2 言語形式の学習機会が生まれる可能性が示唆される。

しかし、「2 回以上やり取り修復成功」の連続調整の中に含まれる学習者と母語話者のやり取り数について、対応のない *t* 検定を行なった結果、習熟度による差は認められなかった（表 3）。

この結果からは、連続調整において、問題修復までの学習者と母語話者のやり取り数は、学習者の習熟度にほとんど影響されず、どのような習熟度の学習者でも母語話者と複数のやり取りを通して問題解決に辿り着く可能性があることが推察される。

会話例 3：故郷の料理の味について

番号	話者	発話	CS 項目
1	CH9	私の故郷の料理は　(.)　あさい感じ↑	共同解決型・確認要求
2	J9	うすい↑	
3	CH9	さっぱりした感じ　あまり辛くもない　甘くもない　なんかすごく：(1) あさいんです	自己解決型・概念
4	J9	うん　うすい↑	
5	CH9	うん　うすいです h	
6	J9	あそうですか	
7	CH9	日本料理もうすいですね	

表 3「2 回以上やり取り修復成功」の中に含まれるやり取りの平均回数 :*t* 検定

	低群平均回数（標準偏差）	高群平均回数（標準偏差）	*t* 値
やり取り平均回数	3.6 (0.9)	3.3 (1.0)	0.82n.s.

（注）n.s.: not significant

会話例 4：学費について

番号	話者	発話	CS 項目
1	CL5	日本で　2 ヶ月くらいの　アルバイトしたら　費用が	
2	J5	うん	
3	CL5	自分で：　はな　われ：てい　はなわ　ります	自己解決型・概念
4	J5	はら	
5	CL5	はら　わ	自己解決型・概念
6	J5	はらわなくていい↑	
7	CL5	はら：	共同解決型・完成要求
8	J5	[うん↑	
9	CL5	[はら：　え　{指で書きながら}　はなえます	自己解決型・概念
10	J5	あ　日本で　2 ヶ月　アルバイトしたら　費用は自分で払えるんですね	

次の会話例4では、低群学習者CL5がJ5に「日本で2ヶ月くらいアルバイトすれば（中国での）留学費用は自分で払えます」という意味を伝えようとする際に「払う」という動詞の可能形をうまく生成できないため、何度も「自己解決型・概念（再構成）」を用いて発話を調整している。

この例では、低群学習者は語彙、文法などの言語知識が不足しているため、統語的に正しい構造を生成するまで何回も修正を行っている。そのように修正回数が増えることで意味交渉自体が長引いている。ここでは、もしCL5が「払うことができる」という構文を使っていれば、おそらく修復がもっと早い段階で終了できたであろうと推測される。

次の会話例5では、高群学習者CH7がJ7に「地理が好きですか」という質問をする際、「地理」の発音を誤り、伝達の問題が生じている。CH7は語彙の発音を「きり→ちみ→ちり→きり」のように何度も調整したり、また漢字を書いてJ7に示したりするなど、複数のCSを用いて調整を試みることで（発話3，5）、J7に伝わった（発話6）。

この例では、高群学習者が語彙を正確に産出するために何度も語彙の発音を調整している様子が見られる。もちろん語彙の発音を検索しながら調整を行うことは意味伝達を達成させる可能性があるが、伝達の効率から考えると、発音の調整のみならず、先行研究で述べられているL2をベースとする「説明」のようなCSの使用が望ましい。これは、語彙の概念の特徴に注目した「説明」が、聞き手に話し手の発話意図を読み取って推測するための手がかり（詳細で明確な情報）を与えているからであると考えられる。例えば、会話例5では、CH7が発音の調音を行う際に「山、気候、人口などに関する科目」のような「地理」の概念についての説明が加えられていれば、伝達の効率性が高まったと思われる。

上記の会話例3、4、5のような話者同士による複数のやり取りで伝達が達成された場合もあれば、下記の会話例6のような連続調整が問題の修復に結びついていない場合もある。会話例6では、高群学習者CH7が上海万博の日本館で見た音楽ショーのテーマである「トキ（朱鷺）」をJ7に伝える際に問題が生じている。CH7は中国語の語彙を日本語風に発音したり（発話3）、日本語で説明したり（発話5，7）、漢字をJ7に示したり（発話11）して複数のCSを用いて調整しようとしている。しかし、「朱」という漢字がJ7の誤解を招き、「トキ」を「朱雀」と理解されてしまった（発話14）。双方の話者はその誤解に気付かず、「朱雀」をめぐってしばらくやり取りを行ったが、会話が継続しなかった。

この例では、高群学習者は「共同解決型・確認要求」、「自己解決型・概念」、「共同解決型・非言語」など問題の修復に向けていろいろな工夫をしている。しかし、CH7は母語話者のJ7が「トキ」という鳥に対してどれ程の背景知識を持っているのか、またJ7の「トキ」についての認識と、CH7自身が持っている認識とが一致しているかどうかについて、十分な判断、推測を行わなかった。また、CH7がJ7に見せた漢字は「朱」一文字であり、情報量においては不十分であることが、J7の誤解を招いた原因の1つとして考えられる。意味伝達を行う場合、発信者が、伝達したい自分の意図を正確に他者に伝えることは非常に重要であるが、相手の理解度を推し量りながら、適度に情報量や内容の明確さを調整し、会話の展開を図るといった「接触場面の初対面の自由会話に必要とされるインターアクション能力」（中井，2012）を持つことも重要である。会話の展開を把握せず、ただ自分が伝えたい意味を一方的に伝えようとする行動は、意味伝達を妨げてしまう恐れがある。

以上の考察から、習熟度に関わらず、目標言語をベースとする「自己解決型・概念」の使用が意味伝達に生じた問題の修復に貢献することが示唆される一方、「自己解決型・概念」が使用されても問題が速やかに修復されない場合には、正しい構文、また語彙にのみ焦点が当てられているのがその原因として考えられる。さらに、習

会話例5：地理について

番号	話者	発話	CS項目
1	CH7	あ　きり↑がすきですか↑	
2	J7	え↑	
3	CH7	きり↑	共同解決型・確認要求
4	J7	きり↑	
5	CH7	ちみ　ちり↑ですけど　え：とちり↑　え：とそのhh{ペンを手に取って漢字を書き始めながら}　きり↓　きり↓とか　その：　発音は	共同解決型・確認要求／非言語／完成要求，自己解決型・概念
6	J7	{紙に書いてある漢字を見て}　地理↑	
7	CH7	うん	
8	J7	地理は：　ぼ：くは　高校の時に　世界史を勉強していたので：地理は　勉強しませんでしたhh	

会話例 6：「トキ（朱鷺）」について

番号	話者	発話	CS 項目
1	CH7	ん：なんといって　え：(1) にア日本館へ行って	
2	J7	┤うなづく├	
3	CH7	(1) ┤掌に漢字を書く├ しゅわんですか↑しゅわん↑	共同解決型・確認要求
4	J7	しゅわんって↑	
5	CH7	あ　いいえ ┤視線は下に向く├ しゅわん　ん：(.) ひと　ん鳥の名前 ┤相手を見る├	自己解決型・概念
6	J7	{ 沈黙 }	
7	CH7	中国と日本の中で（.）す（1）特別めずらしい鳥の名前 ┤相手を見る├	自己解決型・概念
8	J7	鳥ですか↑	
9	CH7	鳥です	
10	J7	{ 沈黙，顎を触る }	
11	CH7	え：なんという鳥↑（.）┤掌に漢字を書く├ しゅ	
12	J7	{ 沈黙 }	
13	CH7	しゅはこのしゅですか↑　┤机に「朱」という字を書いて J7 に見せる├ しゅわん↑	共同解決型・確認要求，共同解決型・非言語
14	J7	あ：朱雀ですか↑	
15	CH7	(.) たぶんこ　この鳥 h と思います h	
16	CH7	でも（1）今の日本が：みえますか↑	
17	J7	あ：見え：[{ 首を傾げる } たぶん：	
18	CH7	[見えないですか↑	
19	J7	いないと思います	
20	CH7	ど動物園の中で見えますか↑	
21	J7	や：わからないですね：	
22	CH7	あ：そうですか　┤この後話題が変わった├	

熟度の高い学習者であっても会話相手の理解度を推し量りながら会話の展開を図る必要があることが示唆される。

なお、本研究でみられた修復に結びついた CS の連続使用では、自己解決型 CS と共同解決型 CS の組み合わせの順番、またそれぞれの下位項目の種類に豊かなバリエーションが見られた。これは、実際の接触場面では、学習者は自分の意図を相手に伝えるために、会話の状況と意味伝達の問題に応じてあらゆる手段で修復を図ろうとしているためであると考えられる。

6．まとめと日本語教育への示唆

本研究では接触場面の言語産出（発話）プロセスにおける意味交渉に現れた連続調整に焦点を当て、初めの CS が機能しない場合に、習熟度が異なる日本語学習者はそれぞれどのような調整を行うかについて分析を試み、次のような結果が得られた。

まず習熟度に関わらず、学習者による意味交渉のうち、CS 使用が 2 回以上含まれる連続調整タイプの意味交渉が最も多く見られた。次に、習熟度が上がるにつれ、連続調整タイプの意味交渉の生起数が減少する傾向にあることが明らかになった。また、初めの CS が機能せず連続調整が生じた際、連続調整が成功した意味交渉では、いずれの習熟度の学習者も目標言語による「自己解決型・概念」を多く使用していた。しかし、構文、語彙の発音にのみ焦点をあてた調整は問題の修復を遅らせること、および学習者が進行中の会話における会話相手の理解度を十分に推し量らなかった場合には、意味伝達に誤解が生じる恐れがあることが示唆された。

本研究の分析結果から、接触場面での問題修復について学習支援を行うにあたり、以下のような点を学習者に提示することが重要であると思われる。

まず、L2 に基づく調整、特に「自己解決型・概念」CS は、1 回のみの調整で問題修復を促す効果があるだけでなく、初めの CS が機能せず連続調整が起きた場合にも有効であると考えられる。また、L2 知識を駆使して意味を明確にする過程で、母語話者との意味交渉によって L2 言語形式の学習機会が生まれる可能性が示唆される。しかし先に述べたように、連続調整において「自己解決型・概念」を使用しても、問題が速やかに修復されるとは限らず、文法や語彙の発音にのみ焦点を当てた調整は問題修復を遅らせる可能性がある（会話例 4，会話例 5）。これはいずれの習熟度の学習者にも共通する問題点である。本研究の会話参加者である学習者は、主に日本語非母語話者の教師の指導のもと教室内で日本語を学習して

いる。彼らはインターネットや音声メディアなどの学習ツールを利用することはあるが、日本語母語話者との対面によるコミュニケーションの機会に乏しい。「意味あるインターアクションより正確さが優先されることが多い」という教室環境（小柳，2004）で育てられた学習者にとって、文法や語彙の発音を正しく相手に伝える努力はもちろん重要であるが、意図する語の概念の特徴について説明を補うこと（例えば、「地理は山、気候、人口などに関する科目である」）や、相手の理解度を推し量りながら、適度に情報量や内容の明確さを調整することも伝達の達成に貢献する手段として重要であろう。

さらに、進行中の会話において、「目の前の母語話者は、自分の言いたいことをどの程度理解しているのか」を常に把握することの重要性を学習者に提示する必要があると思われる。Savignon（2009）はコミュニケーションにおいて話し手と聞き手が「自分がそうあってほしいと思うことではなく、今現実に何が起こっているのかを理解すること」（p.15）が、「コミュニケーションを改善するための第一歩である」（p.18）と述べている。伝達の問題を修復するために、学習者は常に進行中の談話の展開を見極めながら、会話相手の理解の度合いに応じた調整の方法を取る必要があるのではないかと考えられる。

本研究で得られた知見から、日本語教育の現場において、学習者にCSの指導を行う際に、1回限りの修復のみならず、連続調整が生じた場合のCS特徴も視野に入れた上で、会話授業をデザインする必要があると思われる。ただし、本研究の結果は中国人日本語学習者のみから得られたものであり、どの程度一般化できるのかについては、さらなる検証が必要となる。今後は、学習者および母語話者の属性、場面を更に細かく設定した上で、母語話者の反応による影響を考慮に入れながら考察を深めていきたい。

注

（1）本研究で扱う「意味交渉」は、Pica（1994:494）による定義、すなわち「学習者とその会話相手とがメッセージの分かりやすさの困難を予想したり、認めたり、または経験したりする際に生じるインターアクションの修正及び再構築である」（筆者訳）に従う。

（2）ACTFL-OPI（The American Council for the Teaching of Foreign Language, Oral Proficiency Interviewの略称）とは、全米外国語教育協会が開発した外国語の口頭運用能力を測定するためのインタビューテストのことである。

（3）日本語能力簡易試験（Simple Performance-Oriented Test: SPOT）は簡単に短時間で日本語能力を測定することを目的に筑波大学で開発された。本研究で使用したのは難易度の高いSPOT-A紙で、満点は65点である。

（4）会話収録の際には、筆者が特別な話題を与えずになるべく自然に話すように、最低15分間の会話をするように指示した。

（5）会話例の文字化表記は次の通りである。○はプライバシーにかかわるため伏せておく発話／[は発話の重なりの開始点／：は音の引き伸ばし／hは笑い声／{}は非言語情報／（.）は1秒以下のポーズ／（数字）は沈黙秒数／↑と↓は上昇または下降イントネーション／＝は直前/直後の発話の間に間がないこと／<u>　　</u>は主な分析箇所を表す。

謝辞

本論文の執筆にあたり、お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科の佐々木泰子教授に大変丁寧なご指導を賜り、深く感謝致します。また、貴重なコメントをくださった査読の先生方に心より御礼申し上げます。最後に、会話データ収集の協力者の皆様と佐々木ゼミの皆様に感謝申し上げます。

引用文献

伊藤かんな（2000）「初中級日本語学習者の用いる協力ストラテジーについて」『岐阜大学留学生センター紀要』，pp.38-52.

李賢珍（2003）「第二言語習得過程におけるコミュニケーション方略　－韓国人日本語学習者の会話教育におけるコミュニケーション方略の導入の意義－」『人文科教育研究』30，pp.81-94.

荻原稚佳子（1996）「日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジー使用の縦断的研究」『講座日本語教育』31，pp.74-92.

小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエー・ネットワーク

佐々木良造（2007）「発話能力を補うコミュニケーション・ストラテジーとは」『言語科学論集』11，pp.47-58.

武井直紀・赤堀侃司（2005）「Leveltモデルをもとにしたコミュニケーションストラテジーの分析（基礎理論）」『電子情報通信学会論文誌』D-I, J88_D_I（1），pp.16-24.

徳永あかね（2000）「接触場面における意味交渉での母語話者の発話－PUSHDOWNに注目した分析の試み－」村岡英裕（編著）『接触場面の言語管理研究 vol.1』，pp.25-34.

中井陽子（2012）『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房

初鹿野阿れ（1994）「初級日本語学習者を対象としたコミュニケーション・ストラテジーに関する縦断的研究」お茶の水女子大学人文科学研究科修士論文

藤長かおる（1996）「初中級学習者のコミュニケーション能力についての一考察」『日本語国際センター紀要』6，pp.51-69.

方穎琳（2010）「接触場面における中国人日本語学習者のコミュニケーション・ストラテジーの使用―意味伝達問題を解決するための達成ストラテジーを中心に」『言語文化と日本語教育』39，pp.122-131.

方穎琳（2012）「中国人日本語学習者による語彙的問題を修復するためのコミュニケーション方略」『日本語／日本語教育研究』3，pp.127-143.

宮崎里司（2002）「第二言語習得研究における意味交渉の課題」『早稲田大学日本語教育研究』1，pp.71-90.

横林宙世（1991）「日本語初中級学習者の使用するコミュニケーション・ストラテジー」『平成３年度日本語教育学会春季大会予稿集』，pp.39-44.

Faerch, C. & Kasper, G.（1983）*Strategies in Interlanguage Communication*, London: Longman Pub Group.

Long, M.H.（1991）Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K.de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch（Eds.）, *Foreign language research in cross-cultural perspective,* pp.39-52.

Pica, T.（1994）Research on Negotiation: What Does It Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes. *Language Learning,* 44, pp.493-527.

Poulisse, N.（1990）*The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Enschede : Sneldruk.

Savignon, S. J.（2009）草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美（訳）『コミュニケーション能力―理論と実践』法政大学出版局.

eポートフォリオ・システムを活用した渡日前から始まる日本語教育
―学習環境面に配慮したアーティキュレーションの構築を目指して―

Japanese Language Education with an e-Portfolio System Starting before Coming to Japan: Aiming at Development of Articulation Considering Learning Environment

古川　智樹（関西大学留学生別科）
Tomoki FURUKAWA（Japanese Language and Culture Program, Kansai University）
毛利　貴美（関西大学留学生別科）
Takami MOHRI（Japanese Language and Culture Program, Kansai University）
村田　晶子（関西大学留学生別科）
Akiko MURATA（Japanese Language and Culture Program, Kansai University）

要　旨

関西大学留学生別科では、入学前と入学後の学習環境の接合（アーティキュレーション）を目指し、2011年11月から2013年現在までe-PS（e-Portfolio System）を用い、渡日前からの入学前教育を行っている。その効果の検証のため、109名の留学生に対し、渡日後のアンケート調査とeポートフォリオのデータを基に半構造化インタビューを実施し、学習過程の内省を記録した。分析の結果、入学前学習課題は、1）習得上の問題への気づきを促し、自律学習やレディネス形成に寄与する、2）インターアクティブなフィードバックは、教員と学習者の関係構築を促す、3）入学前からのシステムの利用はICT/PCリテラシーの養成に繋がる、4）e-PS内におけるコミュニティの利用は、渡日前の学習者同士や既に在籍している学習者との関係構築に繋がり、渡日前の不安解消、学習へのモチベーションの維持に貢献していることがわかった。
［キーワード：eポートフォリオ・システム、アーティキュレーション、入学前教育、LMS］

Abstract

Kansai University Japanese Language and Culture Program(Bekka) has been offering a preparatory course before coming to Japan using an e-Portfolio System (e-PS) since November 2011, aiming at the articulation of learning environments before and after enrollment. In order to evaluate the system, semi-structured interviews of 109 students from overseas were conducted based on a questionnaire survey after coming to Japan and e-Portfolio data in order to reflect the learning process. The results show that (1) learning tasks before enrollment promote awareness of the problem of learning and contribute to self-study and the development of readiness, (2) interactive feedback encourages the development of a relationship between faculty and students, (3) using the system before enrollment helps students to improve ICT/PC literacy, and (4) utilization of a community for students in the e-PS helps them to develop relationships between each other before coming to Japan and between students who have already enrolled, with the purpose to relieve their concern before coming to Japan, and to maintain motivation for study.
［Key word: e-portfolio system, articulation, preparatory course, LMS］

1．はじめに

日本語教育推進施策に関する調査研究協力者会議における「日本語教育推進施策について－日本語の国際化に向けて－（抄）」（1993）では、「留学生が我が国において真に充実した教育・研究指導を受けるためには、入学前の予備教育としての日本語教育と入学後の日本語教育の有機的な連携が極めて重要である」と述べられている。また、2010年に開催された日本語教育国際研究大会では、中等教育と高等教育間の連携（アーティキュレーション）が主に取り上げられ、以後、「アーティキュレーション」は日本語教育において関心を集める議題となっている。

アーティキュレーションとは、日本語では「連携、連結、接合」と訳され、主に教育分野におけるアーティキュレーションに関して、Byrnes（1990：281）は“the well motivated and well designed sequencing and coordination of instruction toward certain goals”と定義している。J-GAP（2012）、當作（2013）によると、アーティキュレーションには、「縦」「横」「科目間」の3つのアーティキュレーションがあり、縦のアーティキュレーションでは「一つのプログラム、あるいは複数のプログラムの中で、あるレベルと次のレベルの間で、学習目的、内容に関連性、連続性があること」、横のアーティキュレーションでは「同一のプログラム、あるいは異なるプログラムで同じ（ような）プロフィール、目的、内容の教育が行われること」、科目間のアーティキュレーションについては「日本語科目とその他の関連科目との間に関連性があること」と説明されている。また、宮崎（2013）は、アーティキュレーションの先行研究を概観し、学習効果や教育の効率性という観点から連携の必要性を説かれる傾向や、「法」「メソッド」「アプローチ」といった方法論の擦りあわせだけで解決を図ろうとする捉え方に疑問を呈し、学習者が国際間の移動に伴い、異なる言語教育観、言語政策観に遭遇した場合にいかに調整するべきか、学習者の目標言語の習得を誰がどこまで管理するべきかという「グローバル型アーティキュレーション」、そして、専門領域が異なる者同士が、共同実践する行為主体者（アクター）になる認識を高める「市民リテラシー型アーティキュレーション」の必要性を説いている。

では、大学・大学院進学を目的とする留学生のために、日本語予備教育機関としての留学生別科は実際にどのような連携（アーティキュレーション）を図っていくべきであろうか。西原（2011）は、留学生の受け入れは大学等が学内外で利用できる準備教育あるいは補習教育施設の有無にかかっていると述べており、毛利（2011）もまた、留学生が入学後に短期間でアカデミック教育環境に適応するためには、入学前に言語を含めたアカデミック・リテラシーを習得しておくことの重要性を指摘している。実際に、留学生は今までに享受してきた教育とは異なる教材や学習環境への移行に際し、様々な負担があるため、入学後に学習をスムースに開始する上で、入学前にそれらの不安を解決できる場を用意しておく必要があると考えられる。現在、様々な大学で行われている入学前教育はその手段の一つであろう。

しかしながら、これまでの入学前日本語教育に関しては、事前に教科書を送付しての教育や、eラーニングを用いての教育が行われているものの、教科書の送付やeラーニング課題の提供のみによる事前教育では、インターアクティブな学びはなく、フィードバックも困難であり、また、日本語学習の機会を与えることに重点が置かれているため、渡日前の学習者の学習環境と日本での入学予定機関との関係性の構築については十分な議論がなされていない。

関西大学留学生別科（以下「本別科」とする）ではこうした問題意識に立ち、入学前からの学習環境の接合（アーティキュレーション）を目指し、留学生の新しい教育環境への参加を支援するためのLMS（Learning Management System）を用いた入学前教育を行った。本報告では入学前の教育から始まる日本語教育をより大きな枠組みとして捉え、渡日後の留学生別科での学習、さらに大学・大学院への進学を連続したサイクルとしてプログラムをデザインした、渡日前から留学中にあたる留学生別科におけるアーティキュレーションの試みを報告する。

2．先行研究

入学前教育に関する先行研究としては、森山（2007）、中溝（2009）、後藤他（2011）がある。森山（2007）では、インターネット環境を用いて、全2回のweb講義を行い、入国・入寮・入学の手続き、留学生活、履修案内を行った結果、渡日前の不安解消や留学への意欲増進に非常に役立っていることがわかったが、高速インターネット環境が必要であるため、参加できなかった学習者がいたことが問題点として挙げられている。また、中溝（2009）では、渡日前、渡日後に用いる初級日本語e-learning教材を開発、実施した結果、e-learningを肯定的に評価する学生が多かったものの、渡日時における習得状況に学生間でかなり差があり、一方的なメールでの連絡や励ましだけでなく、双方向的コミュニケーションを可能にし、渡日前学習への意欲を促すような工夫が必要であると課題を挙げている。そして、後藤他（2011）では、入学が決定した学習者に日本語教材を送り、入学前に最低限学んできてほしい学習項目の習得を目的として行った入学前教育のアンケート結果と問題点を報告している。アンケート結果では、「送付時期が遅い／量が少ない／分からなくても聞く人がいない」という大学側から入学者への一方向的なやり取りによる問題点が明らかとなった。また、教員へのインタビュー調査では、進捗状況を確認しながら入学者との双方向のコミュニケーションを取ること、日本語学習への動機づけの必要性が指摘されており、以上の解決策としてLMSを用いた入学前教育の開発を提案している。

このように、先行研究では共通して「一方向的な教材の提供では入学前教育が有機的に機能していない」という問題点が明らかになっており、受け入れ側と学習者の双方向的なコミュニケーションが重要であることがわかっている。

3．渡日前からの学習環境の提供を目指した本別科の取り組み

3.1　本別科のeポートフォリオ・システム

本別科では、朝日ネットの“manaba folio”というクラウド型LMSを用いて、入学前から教育を行っている。入学前教育では、日本語学習に関する課題をLMS経由で学生に配付し、フィードバックもLMS上で行う。そして、その課題の成果やフィードバックは全て自動でLMS上に保存され、eポートフォリオとして蓄積されるというシステムを活用し、学習者は、「課題の提出」→「フィードバック」→「評価・振り返り」を一つのサイクルとして繰り返す過程で、自らの学びをいつでも、どこでも振り返ることができる（図1参照）。

また、そのLMSにはコミュニティ機能も付随しており、LMS上に「学習者コミュニティ」を作成し、入学前の学習者とすでに本別科に在籍している留学生、教職員との交流の場を提供した。そのコミュニティ内には各言語別（日本語、英語、中国語、ベトナム語等）にスレッドを作成し、日本語能力を問わず母語で交流ができるよう設定した。入学前の学習者は渡日後の生活面、学習面に関して、様々な不安を持っていることが容易に想像できるが、すでに本別科に在籍している留学生、または教職員に相談できる環境を提供することによって不安を入学前にできるだけ解消することを目的として設置した。

以上のように、本別科では、eポートフォリオを中心としたシステム（e-Portfolio System：以下「e-PS」とする）を用い、渡日前の段階から学習者にIDを付与し、入学前教育、教員・他の学習者との関係性の構築を行うことを目的としたプログラムを遂行した（図2参照）。

3.2　入学前教育の実施方法と学生からの評価

本別科では、入学が決定した学習者109名（2012年春学期生33名、2012年秋学期生50名、2013年春学期生26名）に対し、渡日3ヶ月前からe-PSを用いて、Web上のインターアクティブな学習環境下における計3回のオンライン入学前教育を遂行した。さらに、e-PS上における学習者コミュニティを作成し、e-PS上で学習者同士が情報のやり取りを行い、教員・学習者間、学習者間の関係構築を図った。入学前教育終了後（渡日後）は、e-PSで行った入学前教育に関して学習者にアンケート調査及び半構造化インタビューを実施し、学生の学習過程の内省、eポートフォリオ形式で蓄積された成果物の振り返りを行った。入学前教育の実施内容及び実施手順は以下のとおりである。

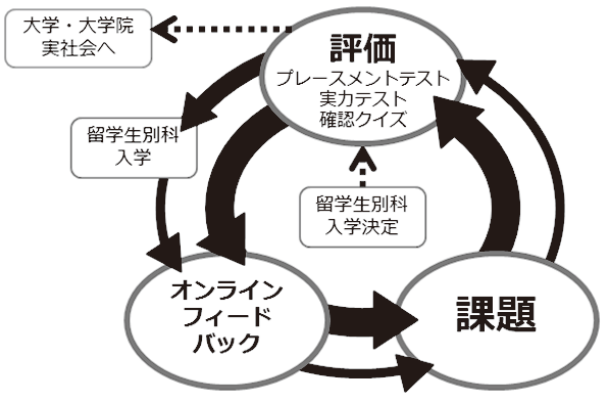

図1　本別科における学習サイクル図

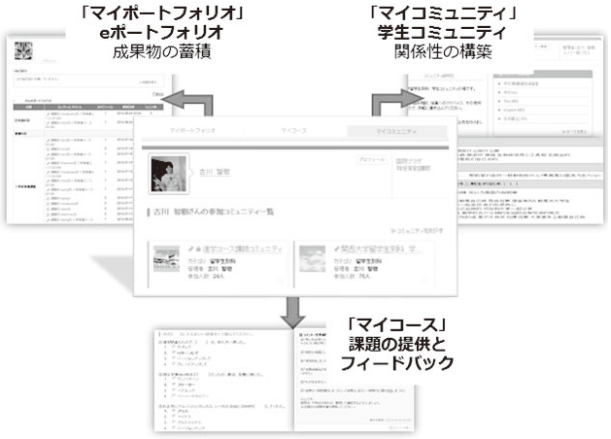

図2　本別科のe-PSのイメージ図

実施内容：

課題1：初級項目（前半）の復習及び確認テスト、日本語のタイピング練習（単音）

課題2：初級項目（後半）の復習及び確認テスト、日本語のタイピング練習（文）

課題3：初級項目（全般）の復習及び確認テスト、日本語のタイピング練習（作文）

実施手順：

手順1：本別科の入学前教育websiteをメールにて通知する。

手順2：入学前教育に関する手順や諸注意を入学前教育websiteにて確認後、本別科e-PSにログインさせる。

手順3：e-PS上で課題とテストを行い、提出させる。

手順4：提出された課題を採点し、e-PS上で結果の通知及びコメント等のフィードバックを行う。

手順5：以下手順3、4を繰り返す。

課題の項目を日本語初級項目の復習及び日本語のタイピング練習とした理由は次のとおりである。まず、日本語の初級項目に関しては、本別科では日本語能力試験N4レベル以上の日本語能力を有することを入学基準と

（左：e-PS トップページ画面／中央：文法課題画面／右：タイピング練習画面）

図 3　入学前教育課題の画面

しており、その基準を前提にカリキュラムを構築しているため、学習者は、入学時にクラスにスムースに学習が開始できるレベルに達している必要がある。よって、学習者が自律的に N4 レベル以下の初級項目の復習や未定着部分の補完ができるように支援するプログラムを導入し、初級前半から後半までの内容を 3 回に分け（課題 1～3）、文法、語彙、漢字項目の復習を行うこととした。次に、日本語のタイピング練習に関しては、本別科では ICT を活用した教育を行っており、日本語のタイピング・スキルは入学時において必須スキルであるため、上記の日本語の課題に加え、タイピング練習の課題も行うこととした。課題は N4 レベルの学習者あった場合、一つの項目につき 1 時間程度かかることを想定し（例えば課題 1 の「文法」項目で 1 時間を想定）、課題のフィードバックによる復習等も含めて、来日前に合計 50 時間程度の学習をすることを見込んで作成した。

4．結果

4.1　入学前教育課題及びアンケート調査の結果

図 4 は、入学前教育課題に対する学習者のアンケート結果を表したものである。「役に立った」という肯定的な評価は全体で約 75％を占めており、「役に立たなかった」という評価は 5.4％であった。肯定的な評価では、「基礎的な文法や語彙を復習できてよかった」「すでに勉強した項目だが、やはりできていないところもあるので基礎を固めることができてよかった」「自分ができないところの確認ができた」等すでに学習した内容の復習として役に立ったという意見が大半を占め、自分の未習得部分の確認として活用されていることがわかる。また、「日本語のタイピングの方法が練習できてよかった」「インターネット、システムの使い方も勉強できるからよかった」等、ICT／PC リテラシーの養成に役に立ったという意見もあった。一方、否定的な評価では、「簡単すぎた」

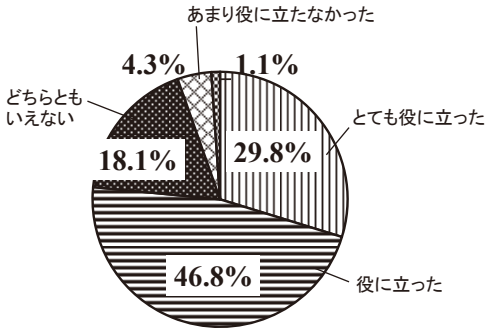

図 4　入学前教育課題は役に立ったか

「もうわかっていることなので意味がなかった」等、日本語能力試験 N1、N2 をすでに取得している一部の学習者にとっては課題をする意義が十分に感じられなかったことが否定的な評価につながっていると思われる。

ただ、否定的な評価が 5.4％を占める一方で、課題の提出率は 90％、課題得点率は 85 点を超えており、入学前教育としては十分役割を果たしていることがうかがえる。表 1 は、入学前教育課題の課題提出率及び課題得点率の結果を表したものである。各課題につき、文法・語彙・漢字（各 50 問）、確認テスト（100 問）、タイピング練習の 5 項目を課題として課したが、課題が進むにつれその提出率がやや下がったものの、全体平均でいずれも 90％を超えており、一人の脱落者も出すことなく課題を提出できていた。

Levy（2007）によると、e ラーニングにおけるドロップアウト率は、25％から 40％と高い傾向にあるが、本別科の入学前教育においては、ドロップアウト率は 0％と常に高い提出率を維持することができており、脱落者はいなかった。その要因としては、以下のような「双方向性の確保」が考えられる。

入学前教育課題の問題の多くは選択問題によるものであるが、フィードバックの際には後日正誤判定とともにコメントも添えており、加えて、日本語のタイピング

表1　入学前教育課題の課題提出率及び課題得点率の結果

		課題1平均	課題2平均	課題3平均	全体平均
2012年春学期（33名）	提出率	98%	94%	89%	93%
	得点率	91.9	86.6	85.4	87.5
2012年秋学期（50名）	提出率	95%	92%	84%	90%
	得点率	88.0	84.5	82.5	84.8
2013年春学期（26名）	提出率	100%	99%	99%	99%
	得点率	92.9	92.	90.0	91.7
全体平均（109名）	提出率	98%	95%	91%	94%
	得点率	90.9	87.7	85.6	88.0

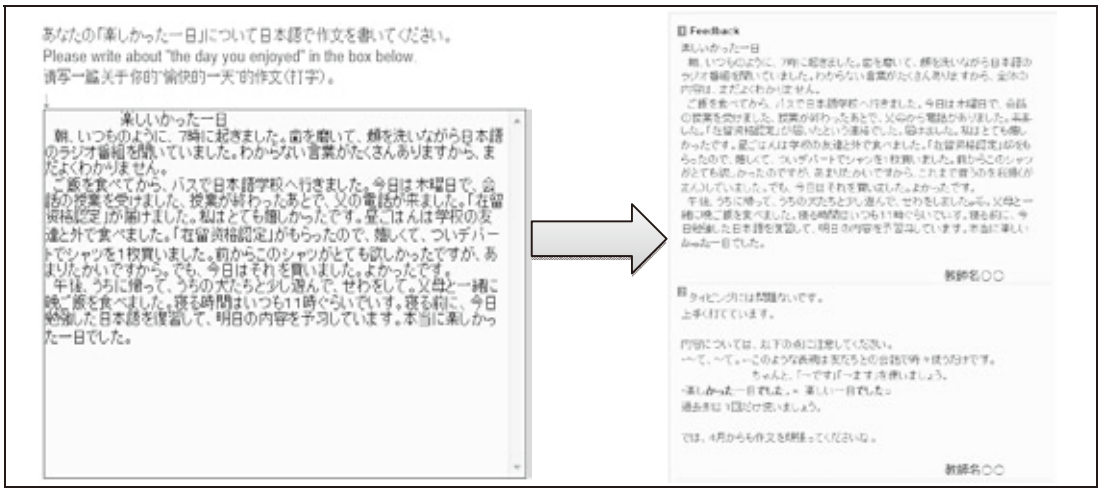

図5　学習者の提出物とフィードバック画面例

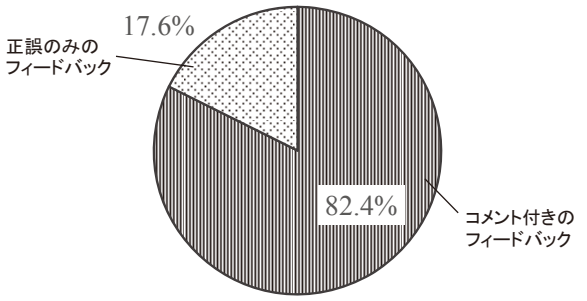

図6　学習者の望むフィードバックの方法

による作文の課題では教員からの添削フィードバックを行っている（図5参照）。学習者がどのようなフィードバックを望むかに関して、アンケート結果では、図6が示すように、82.4%がコメント付きのフィードバックを望んでおり、その理由として「理解しやすいから」「上手にしたいとより思うから」「間違ったところをより詳しく知ることができるから」という理解面での効果に加えて、「先生との距離感が縮まるから」「先生とコミュニケーションできるから」という教員とのコミュニケーションや関係構築を望む意見も見られた。

4.2　渡日前からの関係構築ー関西大学留学生別科コミュニティの形成

本別科のe-PS上には、課題だけではなく、教職員・学習者間、学習者間で交流ができる「学習者コミュニティ」もあり、e-PSにログインさえすれば、何か疑問が生じたり、質問があったりしたときに、返答をもらえる環境がある。実際に、渡日後のインタビューでは、「わからないときは、掲示板で先生に直接聞けるのでいい」「掲示板に書いておけば質問が返ってくるので便利だった」「先輩に掲示板で聞けるのがよかった」という意見があり、「e-PSへアクセスすれば問題解決できる」という環境が構築されていたことがわかった。図7、表2は、「学習者コミュニティ」において行われたやり取りを分類したものである。自己紹介、挨拶を除いた学生同士のやり取りの合計は175件であり、図7を見ると、日本語の学習に関することよりも、主に「生活」に関するやり取りがされていることがわかる。また、表2が示すように、「生活」に関するやり取りの中でも、「寮に調理道具・寝具はあるのか」「国の調味料は日本で買えるのか」「自炊はできないが近くに飲食店はあるか」など、日用品に関するやり取りを筆頭に「生活」に関するあらゆる質問が行われていることがわかる。次に報告件数が多いのが

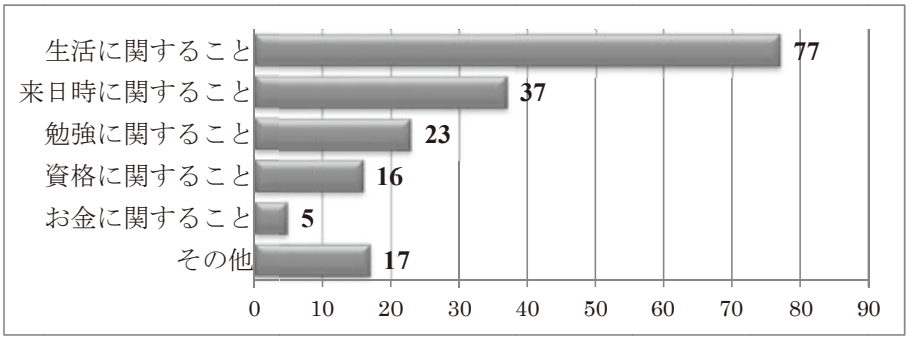

図7　学生コミュニティでのやり取り件数

表2　学生コミュニティでのやり取り件数（小分類）

大分類	小分類	件数
生活に関すること	日用品に関すること	26
	寮（備品等）に関すること	18
	飲食（食材、値段等）に関すること	14
	周辺施設（スーパー、娯楽施設等）に関すること	10
	アパート（下宿等）に関すること	9
来日時に関すること	来日時の飛行機の便に関すること	15
	日本到着時の出迎えに関すること	11
	来日時の航空券に関すること	7
	日本に送る荷物に関すること	4
勉強に関すること	事前教育に関すること（締切等）	12
	留学生別科の授業に関すること	8
	e-PS に関すること	3
資格に関すること	証明写真	9
	運転免許に関すること	3
	ビザ・入学許可書に関すること	3
	アルバイトに関すること	1
お金に関すること	銀行に関すること	4
	生活費	1
その他	留学生別科からの連絡に関すること	10
	連絡先の交換	2
	その他	5

「来日時に関すること」であり、ここでは「航空券はいくらでいつ買ったか」「どのような種類の航空券か」「荷物はどのように送ったか」「同じ便であれば空港で会わないか」等、自分と同じ時期に入学する学習者とのやり取りが見られた。

また、渡日後に行ったインタビューでは、以上の「学習者コミュニティ」に関して、「現地（日本）にいる留学生に現状を聞いたりすることができる環境があるのは非常にいい」「国では聞く人がいないし、事務室の人に聞くしかないが、事務室の人には、生活とかいろいろ細かいところは聞きにくいから実際に留学生とやり取りできてよかった」という肯定的な意見が多く聞かれた。書き込みをしていなかった学習者も「掲示板は毎回チェックしていた」「自分は書き込まなかったが、聞きたいと思う情報はやり取りを見て手に入れていた」とコミュニティから情報を得ていたことがわかった。

以上のように、e-PS 上における「学習者コミュニティ」は、「渡日前における疑問点を解消するための情報提供の場」としての役割だけでなく、コミュニティを通して渡日前の段階から「すでに在籍している留学生と同時期

に渡日する留学生との人間関係の構築の場」としても機能していた。このように、渡日前の留学生がe-PS上のコミュニティを訪れることで、様々な不安を取り除き、またまだ対面していない人々と関係構築できる場として有効に活用されていたことがわかった。

4.3　関西大学留学生別科e-PSの使用

前述のように、学習者は渡日前からe-PSを用い、入学後も引き続き同様のシステムを使って授業を受けることになっており、図8は、渡日後の学習者に対し、e-PSに関して、使いやすいかどうかを聞いた結果である。図7を見ると、「とても使いやすい」「使いやすい」という肯定的な評価は全体の約82%を占めていることがわかる。e-PSに関するコメントとしては、「課題やクイズ、連絡、コミュニティなど全て1つのシステムの中にあるので便利」「画面が見やすい」「自分の作ったものがデータとして残るのでいい」というシステムの構成、機能に関するものと「初めは使いにくかったが段々慣れて今は問題ない」「入学前からもう長く使っているので普通です」というシステムの慣れに関するコメントが見られた。

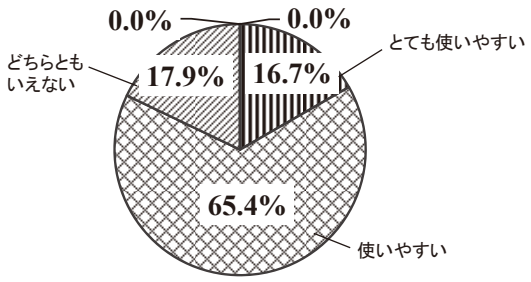

図8　e-PSは使いやすいか

また、以下の資料1から4は、実際に半年以上e-PSを使っている学習者のインタビューの一部を抜粋したものである。(（　）部分は筆者加筆)

資料1：学習者A（本別科在籍1年）

> 操作の方法とか、またあの、自分であの家で一人で勉強するのは私にとって難しいですからシステムを使って毎日勉強したら役に立つと思います。

資料2：学習者B（本別科在籍1年）

> 入学前に、まぁ最初から慣れないこともありますけど、まぁ練習問題しながらえっと慣れまして、入学して、なんかすぐできますね。はい、すぐ慣れできます。それに、システムから（提出ファイルなどを）全部整理してくれましたから、1つずつ探し出すことがないので便利だと思いますね。

資料3：学習者C（本別科在籍1年）

> 確かにその達成感はありますね。この半年間こんな、こんなにやったんだとか、あと、なんかそういう論文とか小論文とかいろいろ書いて、こんなに先生からコメントいただいたんだ、あと評価とか。システムは使い続けるというより、この上で間違えるところがあるというような自分への振り返りというような、顧みるという効果が大きいと思います。だから使えると思います。

資料4：学習者D（本別科在籍1年）

> 本当に自分がこんなにやりました、信じられません。私はこのシステム使い続けたいと思います。えっと、これはあの、どんどん成長の過程、知識もいろいろがありますから、思い出がいっぱいありますけど。いろいろなものを作ったとき、いろいろな、たぶんいろいろな資料を調べることとか、えっとクラスメートと聞いたこととか、いろいろなことが思い出です。

学習者Aはシステムを自律学習のツールとして用いており、学習者Bはデータを自動でアーカイブ化するシステムを学びの蓄積の場として用いていることがわかる。また、学習者Cはシステムを振り返りの場であると認識し、自らの学習を振り返りながら学習を進めており、e-PSを有機的に用いている。そして、学習者Dはシステムを自身の成長の過程の記録と位置づけ、自分の学習のモチベーションを維持する一要素として用いていた。これらの学習者の意見からe-PSを有効に利用していることが伺え、特に、学習者C、Dに共通する内容としては、言語学習では重要な要素である「達成感」や「モチベーションの維持」にシステムが効果的に作用していることがわかる。

5．まとめと今後の課題

本調査の結果、e-PSを用いた入学前教育は、学習面に関しては、eラーニングによる学習課題が学習者の日本語能力と自らの習得上の問題に対する気づきを促し、学習管理の面で自律学習やレディネスの形成に寄与していたことが明らかになった。特に教師からの「インターアクティブなフィードバック」は、理解だけでなく、教師と学習者の関係の構築を促していた。同時に、このような双方向的なやりとりを必要とする作文課題等に対して学習者からの評価が高く、インタビューの結果、入学後も同様の教育を求めていることがわかった。

渡日後も引き続き同じe-PSを利用することに関しては、肯定的な評価が大勢を占め、実際に入学後に環境の変化による学習への戸惑いやそれによる学習の遅れを訴

える学習者はほとんどいなかった。このことから、e-PSにより入学前からの学習面の環境整備、入学後の教育プログラムへの円滑な移行が可能となっているといえよう。

また、e-PS内における「学習者コミュニティ」の利用は、渡日前の学習者の生活環境の構築に有効であり、渡日前の学習者同士、あるいはすでに本別科に在籍している学習者との関係構築に大きく寄与し、不安の解消、学習へのモチベーションの維持に貢献していたことが明らかになった。

以上の結果から、e-PSを用いた入学前教育は、渡日前と渡日後の学習環境との接合を円滑にし、渡日前から留学中にあたる留学生別科におけるアーティキュレーションを確立していく上で、有効な手段となり得ることが示唆された。

今後の課題としては、本別科の渡日前教育から始まる日本語教育をより大きな枠組みとして捉え、渡日後の留学生別科での学習に続き、更に大学・大学院への進学を連続したサイクルとしてプログラムをデザインする必要性が挙げられる。そのためには、まず、海外の協定校など留学生の送り出し機関との提携により、渡日前の学習者に関わる教師と協力し、円滑に渡日後の学習に移行できるプログラムの確立が求められる。海外の機関に本別科と同じe-PSを使用してもらうことで、渡日前の学習者の学習状況を把握し、また、学習者からの疑問の解消ができる場の設置が可能となると期待される。また、渡日後に本別科から関西大学の学部や大学院への入学をする際に同じe-PSを使用することで、より強固なアーティキュレーションの構築が可能と思われ、そのプログラム構築が喫緊の課題である。

引用文献

Byrnes, H.（1990）Priority: Curriculum articulation: Addressing Curriculum Articulation in the Nineties: A Proposal. Foreign Language Annals 23(4), 281-292.

後藤裕子・伊藤昇・木田成也・北村滋朗（2011）「学習管理システム（E-PS：Learning Management System）を利用したAPU留学生の入学前日本語教育プログラムの開発」『大学行政研究』第6号, pp.17-34.

J-GAP（2012）「日本語教育国際研究大会名古屋2012 日本語教育グローバルネットワーク（GN）シンポジウム（1）資料」http://j-gap.wikispaces.com/file/view/12.08.J-GAP.Sympo1.pdf/358699019/12.08.J-GAP.Sympo1.pdf（2013年6月21日閲覧）

Levi,Y.（2007）Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers and Education*, 48, pp.185-204.

宮崎里司（2013）「グローバルレベルと市民レベルで協同実践する行為主体者（アクター）から捉える新たなアーティキュレーションの提唱」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第5号, pp.29-44.

森山新（2007）「インターネットライブ教室による渡日前遠隔教育」『お茶の水女子大学人文科学研究』第3号, pp.129-140.

毛利貴美（2011）『講義理解過程におけるアカデミック・インターアクションに関する実証的研究』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文（未公刊）

中溝朋子（2009）「留学生のための日本語初級e-learning教材の開発と課題」『大学教育』第6号, pp.119-126.

西原鈴子（2011）「日本留学のあり方と大規模テストの可能性」『日本語教育』第148号, pp.4-12.

當作靖彦（2013）「日本語教育は生き残れるのか－なぜ教えるのかを考える－」『日本語教育学会　国際交流基金　公開シンポジウム予稿集』pp.1-4.

参考資料

文部科学省高等教育局学生・留学生課留学生交流室（1993）「日本語教育推進施策について―日本語の国際化に向けて―（抄）」http://www.nisshinkyo.org/review/pdf/j252.pdf（2013年6月21日閲覧）

付記

本研究は、文部科学省科学研究補助金・若手研究（B）（課題番号24720243）及び挑戦的萌芽研究（課題番号24652109）の助成を受けたものである。

「日本語・日本研究」教育環境から考えるマレーシアの日本語教育のあり方
―日本政府主導型支援から現地の日本語教育専門家主体型へ―

Japanese Language Education in Malaysia: Shifting from Japanese Government-led Supports to Local Expert Autonomy

木村　かおり（早稲田大学大学院日本語教育研究科）
Kaori KIMURA（Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University）

要　旨

文部科学省は「留学生 30 万人」を目指し、日本留学への動機づけから社会での受入れに至るまでの方策を実施するという骨子をまとめている。本稿では、日本政府が行っているマレーシアの「日本語・日本研究」教育環境に対する支援を調査し、今後の支援のあり方を考察することを目的とする。本稿では、高等教育機関を中心とした「日本語・日本研究」教育環境に関する文献資料、フィールド調査のデータを使用する。

調査の結果、問題点として 1）「日本語・日本研究」教育環境が高等教育課程の学生に日本留学を動機づけていない、2）「日本語・日本研究」の専門家が不足している、3）マレーシアでの「日本語・日本研究」の専門家の育成には力が入れられていない等の点が挙がった。日本留学の関心を呼び起こすためには、現在の予備教育中心の支援から、中等教育以降高等教育に至る課程の学生への日本語教育環境作りを支援していくことが必要であることが示唆された。

［キーワード：マレーシア、東方政策 30 周年、日本留学への動機づけ、専門家育成］

Abstract

The Ministry of Education in Japan has launched a policy of “300,000 International students”, with the aims to enhance enrollment of foreign students to study in Japan, and to create employment opportunities after graduation. This paper aims to investigate the supports that have been given by the Japanese government to Malaysia in Japanese language education, and to give suggestions for improvement. Two types of data have been used. The first type is from the literature regarding language and social environment in Malaysia, particularly the language education environment at the tertiary level. The second is from the field research I have conducted since September 2011 to July 2013. Three problems have been identified in the study. 1) The educational environment of “Japanese language and Japanese Studies” in Malaysia does not make the best effort in encouraging students to study in Japan. 2) A shortage of experts in the field. 3) The support for Japanese language expert development is insufficient. This study suggests the necessity to give support to create a better Japanese language education environment not only for the Japanese preparatory course students but also for the high school students in Malaysia.

［Key words: Malaysia, Look East Policy 30th Anniversary, Enhancement of Studying in Japan, the Japanese Studies Experts’ Development］

1．はじめに

1.1　なぜ海外の「日本語・日本研究」教育環境を分析する必要があるのか

2008 年、文部科学省（以下文科省）は 2020 年を目途に留学生受入れ 30 万人を目指し、我が国への留学についての関心を呼び起こす動機づけから社会での受入れに至るまで、体系的に方策を実施するという「留学生 30 万人計画」の骨子をまとめた。

留学生送り出し国が日本留学への関心を呼び起こす方

策構築には、送り出し国の学生の留学への関心、日本や日本語への興味を分析することが必要となろう。日本留学ニーズに関する調査は、横田（2009）に詳しく、日本や日本語への興味、学習ニーズに関する調査は、国際交流基金が行っている。

しかし、この日本や日本語への興味に関しては、より体系的な分析が必要である。つまり、日本・日本語に対する学生の学習ニーズ分析だけではなく、国ごとの「日本語・日本研究」に関する教育環境を分析することが必要である。環境を分析すれば、日本・日本語に対する学生の学習ニーズのみならず、その国の日本語教育領域における未整備部分や問題点が分かる。その未整備部分や問題点に対して、日本語教育支援を行っていくことが、学生に日本留学への関心を呼び起こし、日本留学を動機づけると考えられる。すなわち、現地において必要な日本語教育支援を行うことが留学生獲得につながっていくと考えられる。

では、具体的にどのような観点に注目して、「日本語・日本研究」に関する教育環境を調査すべきであろうか。中等教育課程以上の年齢の学生が、最も日本留学の可能性を持っていることから、本稿では、留学生送り出し国の中等教育課程以上の年齢の学生の「日本語・日本研究」教育環境に焦点を置き、これらの教育環境が、学生たちに日本留学によって得られるものをはっきりと示せているかどうかという点に着目して調査する。

1.2　本稿の立場と目的

本稿では、留学生送り出し国の一つとしてマレーシアを調査した。マレーシアという国を取り上げた理由には、マレーシアは、日本政府がマレーシア人留学生の渡日前準備教育のために、毎年複数名の日本人教師を派遣している国の1つだということがある。教師派遣は、第2次世界大戦の頃に始まり、途中中断するも、現在に至る。特に30年前にマレーシアで東方政策が発表されてからは、渡日前準備教育の予備教育機関だけでも、毎年30人以上（Universiti Malaya 2011）の日本人教師が派遣されている。

日本政府主導の日本語教育支援は続いているが、日本におけるマレーシア人留学生の数は伸び悩み始めた。マレーシア人学生に日本留学を動機づけるには、どのような日本語教育支援を考えればよいのかを考察することが重要になってきた。そこで、本稿では、日本政府が支援しているマレーシアの「日本語・日本研究」教育環境を調査し、今後の日本語教育支援のあり方を考察していくことを目的とする。

調査では、「日本語・日本研究」領域の基礎となる部分を学習者の日本語学習であると考える立場から、日本語学習環境を中心に調査する。但し、この日本語学習環境を政府・教育機関・教育者が学生を支援する観点から分析するという意味において、本稿では、標題以下、「日本語学習環境」ではなく、「日本語教育環境」及び「日本研究教育環境」、つまり「日本語･日本研究」教育環境、と記述し、論じる。これらの教育環境に日本が行う日本語教育支援も含めている。

2．調査方法

本稿では、マレーシアの「日本語・日本研究」教育環境を1）文献資料調査、2）フィールド調査からまとめた。1）の文献資料調査では、マレーシアの言語社会環境、特に高等教育課程の日本語教育環境を概観した。2）のフィールド調査では、調査フィールドの中心をマレーシアのマラヤ大学予備教育部に置き、この教育機関を取り巻く「日本語・日本研究」に関する教育環境を調査した。データには、フィールド調査として、2011年9月から2012年7月、2012年9月から2013年7月までマレーシアにおける日本に関わるイベントや2011年9月から2013年4月までに筆者が日本語教育、日本研究に関わる4人の教師に行ったインタビューデータ、およびマレーシアにおける日本に関わるイベント（文化紹介、研究セミナー等）の観察をまとめたフィールドノーツ等の記録（特にセミナー等におけるマレーシア人の発話）を使った。これらインタビューからイベントまでをデータとするのは、「日本語・日本研究」に関わる教師など専門家も教育環境を形成する要素であると考えるからである。

3．用語の定義

まず、「留学」及び「高等教育課程」という用語を経済協力開発機構（2011）での定義に従って定義する。「留学」は、勉学を目的として前居住国・出身国から他の国に移り住むこと、また、「高等教育課程」は、以下の3つのプログラムを含むと定義する。

1）上級研究学位プログラム：博士号等の資格に直接結びつく博士課程
2）大学型高等教育プログラム：通算教育年数がフルタイムで4年以上、上級研究学位プログラムに進学したり、高度な技能を要求される専門的職業に従事するのに十分な資格・技能を習得できるプログラム、学士課程
3）非大学型高等教育プログラム：通算教育年数がフルタイムで2年以上、就職に結びつく実践的、技術的及び職業的技能に焦点を絞った内容のプログラム、短大・高専・専門学校

本稿では、留学生数を述べる際は、「出入国管理及び難民認定法」別表第1に定める「留学」の在留資格によ

り在留する者を「留学生」（文科省，2009：9）とし、その数を上げた。

また、本稿では、マレーシアの「予備教育機関」を取り上げた。これは、日本の高等教育機関、上記のプログラム 2）、3）への留学準備教育を行う機関である。文科省の分類では、この課程を「準備教育課程」とし、国際交流基金クアラルンプールも、「高等教育機関」と「予備教育機関」とは区別している。一方、国際交流基金（2011）には、「高等教育機関」と「予備教育機関」の区別がなく、「高等教育機関」の日本語学習者数、日本語教師数に「予備教育機関」の数が含まれている。

4．文献資料調査に見る日本語教育・日本研究教育環境

4.1　使用言語

マレーシアは、人口比率の高い順に、ブミプトラ [(1)] 67.4％、中国系 24.6％、インド系 7.3％、その他 0.7％（Department of Statistics, Malaysia 2011）の民族から成る多民族国家であり、国語としてマレー語が使用されている。マレー語が国語かつ公用語となった今も、英語が歴史的な経緯から植民地時代以来、公用語のように広く使用されている。また、北京語の使用も多く見られる。その理由は、マレーシアの中国系は、福建人、広東人、客家人と異なる言語を主に使用する華人 [(2)] の集まりであり、中国系コミュニティでは、北京語を共通語としているためである。上記に挙げた民族構成から、国民に話されている言語は、マレー語・北京語・福建語・広東語・タミル語・その他複数の少数民族の言語となる。このような中、マレーシア人にとって、日本語は完全な外国語と言える。

マレーシアの高等教育省（Ministry of Higher Education, 2006：135）は、日本語を英語・北京語・仏語に並ぶ国際言語の一つとしている。国際言語である日本語への関心を次節で数字に見る。

4.2　日本語学習者数と学習ニーズ

本節では、ASEAN 諸国であり、日本語教育の盛んなタイ、ベトナムと比較しながら、マレーシアにおける日本語への関心を数字に見る。タイ、ベトナムという 2 国を選んだのは、マレーシアが日本へ送り出している留学生数とほぼ同程度の留学生（日本学生支援機構 2010）を日本に送り出している国だからである。

図 1 で、タイ、ベトナム、マレーシア 3 か国の日本語学習者数を教育機関別にグラフでまとめる。

マレーシア国内にいる日本語学習者数は、22,856 人（国際交流基金，2011：72）であり、タイ、ベトナムと比較すると、マレーシアの学習者数は少ない。しかし、2，3 倍もの差になる人口の違いを考慮すると、マレーシアにおいて、日本語学習者が少ないというわけではない。（2010 年の各国の人口はそれぞれ、ベトナム：89,047,000 人、マレーシア：28,276,000 人、タイ：66,401,000 人）（Undata 2012）

2009 年、マレーシアでは、2006 年の調査結果と比較して、初等・中等教育機関での学習者数が 3,041 人増加している。これはマレーシア教育省 [(3)] が中等教育課程において、日本語教育実施校を増加させたためである。これに対し、学校教育以外での学習者は半減した。これは学校教育以外での日本語学習者の学習目的に呼応した変化と言える。

学校教育以外での日本語学習者は、日本語学習を仕事と結び付けている。今回の減少は、日系企業数の減少や日系企業内において、日本語講座を開設する事例が大きく減少した結果、学習者が減少したと分析できる。

日本語学習の特徴を学習目的という点で、タイ、ベトナムと比較すると、留学生数がほぼ同数のマレーシアで、日本語学習目的を「日本留学のため」とする回答の割合が特に高い（国際交流基金 2011）。この割合の意味を考えるために、次節では、マレーシアの日本留学生数や日本留学政策を概観していく。

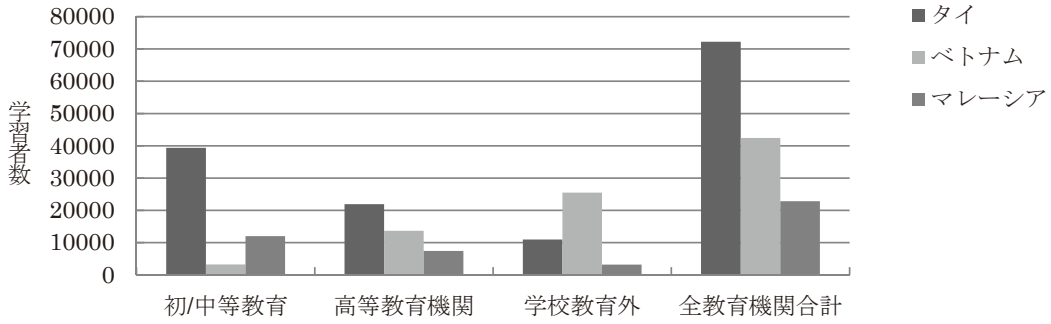

図 1　教育課程別学習者数（出典：国際交流基金（2011）を元に筆者作成）

4.3　日本留学政策「東方政策（Look East Policy）」と日本語教育ニーズ

日本国内のマレーシア人留学生数は 2,465 人であり、この数は留学生全体（約 14 万人）の 1.7％程に過ぎない（日本学生支援機構 2010）。しかし、日本国内のマレーシア政府派遣留学生は、2001 年 818 人、2009 年 1397 人で、外国政府派遣留学生の約 40-50％はマレーシア人である（外務省 2009；在マレーシア日本国大使館 2011；文科省, 2005, 2009）。

この日本への政府派遣留学は、マハティール元首相が 1981 年、日本及び韓国に両国の技術のみならず、労働倫理、経営哲学を学び、マレーシアの経済発展に役立てることを目的とする東方政策を発表したことに始まる。この政策下、マレーシアは日本へ産業技術研修員、大学・高専留学生を派遣し、13,000 [(4)] 人以上（在マレーシア日本国大使館 2011）の留学生・研修生を送り出している。

2010 年の日本学生支援機構の出身国・地域別留学生数調査によると、日本に留学中の学生は中国、韓国、台湾の順に多く、これらの後を追うのが、ベトナム、マレーシア、タイといった ASEAN 諸国である。その学生数は、ベトナム 3,597 人、マレーシア 2,465 人、タイ 2,429 人である。マレーシアの日本語学習者数から考えると、かなり高い割合で日本に留学していると言える。また、日本の高等教育機関への留学前の予備教育がマレーシア政府によって準備されている。

ここで、高等教育課程におけるマレーシアの「日本語・日本研究」の特徴を機関数から分析する。日本語教育を実施している高等教育機関は 23 であり、その内訳は、国立大学 16 校（全 20 校）、私立 3 校、残りの 4 校にあたるのが、日本語予備教育機関である。日本語予備教育機関は 4 校しかない。しかし 2012 年 4 月実施に筆者が実施したアンケート調査の結果によれば、高等教育機関の日本語教員数の 45％に当たる教員が 4 つの日本語予備教育機関で、日本語教育を行っている。1 つの日本語予備教育機関 [(5)] を除き、日本語予備教育機関の授業実施は、国立大学の運営下にあり、その規定に従っているため、実施教育機関ごとの教員一人当たりの担当授業時数はほぼ同じである。このことから、日本語予備教育機関の教員数の多さは、日本語予備教育機関の総日本語授業時数の多さ、学生数の多さを示していると言える。一方、日本語教育実施大学で、「日本語・日本研究」関係学位を授与している機関は、7 機関しかない（表 1 参照）。タイ、ベトナムと比較すると、「日本語・日本研究」を主専攻とする学部・学生が少ないことが推察できる。

また、中等教育機関の日本語教師は、多くの国で高等教育機関で養成されている。しかし、マレーシアは、高等教育機関において日本語教師養成科を持っていない。以上をまとめると、マレーシアの高等教育機関における日本語教育の特徴とは、次のようになる。日本語主専攻や日本語教師を目指す学生のための日本語教育に力が入れられているのではなく、教養科目としての日本語教育や特に日本留学を目指す学生のための日本語予備教育に力が入れられていると言える。

表 1 「日本語・日本研究」関係学位授与機関数（2009 年）

	学士号	修士号	博士号
タイ	55	10	2
ベトナム	22	5	2
マレーシア	4	2	1

（出典：国際交流基金（2008）、国際交流基金（2011）および筆者の調査結果を元に筆者作成）

日本留学を目指す日本語予備教育に力が入れられているということは、マレーシアには日本留学を動機づけ、留学生獲得に貢献する環境が整っていると判断できそうであるが、フィールド調査を行ううちに問題点が見えてきた。

次節では、日本留学政策の一環として、1982 年マラヤ大学予備教育部に設立された日本留学予備教育部（以下予備教育部）を中心にマレーシアの「日本語・日本研究」教育環境の問題点を見ていく。

4.4　文献資料調査から読み取れる「日本語・日本研究」教育環境の問題点

東方政策の主旨から日本留学を目指す学生は、工学部に進学することがふさわしいとされ、マレーシアの予備教育機関の学生の進学先は、現在ほぼ工学部に限定されている。先述の 4 予備教育機関の中でマラヤ大学予備教育部は、一番歴史が長く、学生数、教員数ともに最大規模である。

予備教育部の学生は、留学の条件に日本留学試験の日本語と日本語による数学・物理・化学などの科目を受験し、ある程度の点数（合格点）を取らなければならない。不合格になると、2 年間の課程には単位も学位もないので、全員合格を目指している。つまり、日本語予備教育機関では、日本留学を動機づけるのではなく、日本留学を目指すために集まった学生に、留学条件の試験合格のための日本語教育および、日本の工学系高等教育機関に留学するために必要な日本語能力育成教育を最優先としている。

では、日本政府は、マレーシアの日本語教育環境にどのような支援を行っているのか。マレーシア政府の要請に基づき、日本留学準備教育のため、マラヤ大学予備教育部に国際交流基金から日本語教員（12 名）を、文科省からは、理数教科教員（18 名）（2011 年現在）を派遣し、教材、機材の供与等の協力を 30 年続けている（マラヤ

大学予備教育部日本人教師団 2010)。

国際交流基金が行っている日本語教育支援は上記のものだけでなく、国際交流基金クアラルンプールの派遣日本語専門家によって、中等教育課程の日本語教科書、シラバス作成、マレーシア教育省の行う中等教育機関の日本語教師養成支援等を行っていることが挙げられるが、従事する派遣日本語専門家は 3 名程である。

これまで見てきたマレーシア政府の支援要請の観点をまとめ直す。まず、マレーシア政府は日本語予備教育機関への大規模な教師派遣要請を行っている。しかし、日本語教育、日本研究の研究者や教師、講師の養成には、大規模な支援要請を行っておらず、日本語教育、日本研究の研究者や教師、講師という専門家等の育成をマレーシアで行うことに力を入れていないと言える。

この要請のあり方は、日本語教育・日本研究がマレーシア人専門家だけでは行えず、日本人専門家に頼るという構図を生んでいる。日本に頼るという問題は、謝(1995)において指摘されている。その時点で将来改善されると期待されたが、再び、葉（2010）において、文学の領域での専門家不足と専門家育成の場の不足が指摘されており、日本任せの構図は変わっていないと考えられる。

以上より、未だマレーシアにおいて日本語教育、日本研究の研究者や教師、講師という専門家を育てる「日本語・日本研究」教育環境は整っていないが、日本語を学習する環境や日本に留学する機会をマレーシア政府が政策として準備していることが、文献より確認できた。

次節では、政策として準備されている日本語教育環境や日本留学の機会は、学生が日本留学を動機づけることにうまく結びついているのかを見ていく。まず、この環境下、学生たちが、日本・日本語とどのように関わっているのか、次に学生が関わっている「日本語・日本研究」教育環境をマレーシアの教育現場がどのように受け止めているのかという観点から調査し考察した。

5．フィールド調査に見る「日本語・日本研究」教育環境の現状と問題点

2012 年、国際交流基金クアラルンプール及び在マレーシア日本国大使館は日本への興味、日本語学習・日本留学に関心を呼び起こすために様々なイベントを行った。2012 年は、マハティール元首相が提言した「東方政策」が始まって 30 年であり、「東方政策 30 周年記念日本マレーシア委員会 [(6)]」が発足した。また、東日本大震災に対する支援への感謝、震災後の復興等を紹介する活動も行った。これらのイベントは日本文化紹介だけでなく、復興を支える日本の技術と精神を紹介することとなった。さらに 2013 年も ASEAN 交流 40 周年ということで、積極的にイベントが組まれている。

予備教育部の学生には日本人会クアラルンプール等を通して、団体として招待されるイベントが複数ある。これは予備教育部の学生だから享受できる「日本語・日本研究」教育環境であり、教育支援であると指摘できる。本節では、マラヤ大学のあるクアラルンプール近郊で行われたイベントの内容と学生の参加態度の調査結果を述べる。調査したイベントは、予備教育部及び予備教育部の所属するマラヤ大学の学生に大学等を通して案内があり、無料で個人でも参加できるものである。調査結果には、インタビュー等の発話データも取り上げた。英語での発話は、筆者が日本語に訳して記述した。

まず、表 2 にイベントをまとめる。イベントは目的・内容等で 1）日本語／日本語教育紹介、2）日本文化紹介、3）日本研究紹介、4）日本留学紹介、5）日本企業説明の 5 つに分類できた。1 つのイベントで複合的な内容を持つものもあり、件数はイベント数ではなく、のべ件数（目的・内容）である。

ここではイベントの内容と活用に注目したい。まず 2011/2012 年度、2012/2013 年度共通項に関して述べる。1）に分類したもののうち、教育課程別（高校生、予備教育課程、大学生を含む一般の別）スピーチコンテスト、

表 2　マラヤ大学の学生が関わることができるイベントの目的・内容

意図する目的・内容	イベントのべ件数	
	2011.9 ～ 2012.7	2012.9 ～ 2013.7
1）日本語／日本語教育研究紹介（日本語クイズ・日本語スピーチ・研究発表の形等で）	5	6
2）日本文化紹介（映画上映・体験型の形等で）	11	11
3）日本研究紹介（研究者による経済や科学技術紹介の形等で）	7	2
4）日本留学紹介（留学フェアー・留学体験報告・留学成果研究発表の形等で）	4	2
5）日本企業説明（就職斡旋を主たる目的としないリクルートプロジェクトの形で）	0	1
合計	27	22

教師対象の日本語教育研究発表会の２つ以外は、学部、予備教育部どちらの学生が参加しても、興味が持てる内容であった。このことから、教員・教材支援では、予備教育部への支援の比重の高さが感じられたが、イベント作りに関しては、予備教育部の学生を特別に対象としたものではないと考えられた。しかし、両年を通じて、学外のイベントには、マラヤ大学の学生の参加者は少なかった。また、学内で行われる公開イベントであっても、予備教育部の学生は、部のスケジュールに組み込まれて招待されるイベント以外は、ほとんど参加していなかった。

参加率の低さは、この２年に限った現象なのかを確かめるために、マラヤ大学予備教育部出身の元留学生にインタビューを行った。インタビューでは、複数の卒業学年の元留学生から「イベントがあることは知っていたが、参加する時間がなかった」「勉強に集中したかった」という言説を得たことからも、参加率の低さは、この２年に限った現象でないと思われる。つまり、日本留学の動機づけになるイベントがあったとしても、予備教育部の学生は、活用していないと考えられる。これに対して学部生は、参加のきっかけを聞く限り、予備教育部の学生より自主的にイベントに参加しているようである。しかし、イベントの内容は、学生に留学の関心を呼び起こさせるには十分でないらしい。内容が十分なものであったとしても、学生に留学の関心を呼び起こさせるものとしては、活用されていないようで、以下のＰ大学工学部の学生Ａのような発話が出てきたと推察する。この学生は、安倍首相（当時）が提言したJENESYS[(7)]プログラムの2012年研修成果報告会で次のように発表した。

学生Ａ：マハティール元首相が提唱し、東方政策が30年続いているのは知っていましたが、なぜ、Look East、日本を見なければならないのか、このプログラムに参加して、日本に行くまで分かりませんでした。（筆者訳）

（於：University of Malaya 2012.5.10）

学生Ａは本プログラムで、マラヤ大学他の学生と共に２週間日本に滞在した。福島の復興の姿を見、日本人学生と議論し、マレーシアに戻り、研修成果と日本に留学する意味を発表した。しかし、学生Ａは、政府の招へいプログラムのチャンスを得たものの、出発前、日本に行って、何を学ぶべきか分からなかったと言っている。つまり、学生Ａはマレーシアにおいては、日本留学が動機づけられていなかったのである。

この事例は２週間の研修旅行に関するものであるが、留学を考える学生は、具体的に日本で学べるもののイメージを欲している。東方政策が始まった1980年代、世界には日本製品があふれ、アジアでは日本の経済成長神話を学ぼうと日本研究が盛んになった。若者は日本に学ぶ理由を簡単に見出せた。しかし、現在のマレーシアにおいては、それができないのではないかと考える。

確かに1980年代と違い、クアラルンプールに多数の日本食の店、日系のデパート、ユニクロ、ダイソー、無印良品などがカタカナや漢字のロゴをつけたまま進出している。

表２からもわかるように日本文化紹介はイベントの中で一番多い。つまり、日本や日本文化に興味を持たせるイベントは行われている。しかし、学生が具体的に日本で学べるもののイメージを得て、日本での現実の生活と自分を結びつけることができるような、すなわち日本留学を動機づけられるようなイベントは2011/2012年度は本報告会、2012/2013年度は日本の会社やシステムの説明を行ったリクルートプロジェクトのみであった。

日本文化の紹介は日本に興味を持ち、日本語学習の動機づけになる。しかし、日本留学動機に結びつくとは限らない。イベントの内容と活用が重要であるが、十分機能していない。政策として日本語学習、日本語教育の場と日本留学の機会は準備されているが、日本・日本語に対して関心が持てるような教育環境が欠如している。その結果の１つが学生Ａの事例である。この教育環境の欠如は、

教師Ｂ：うち（マラヤ大学：筆者補足）の学生は、日本を知らないのに、日本語を勉強しなければならない。かわいそうですよ。

（於：University Malaya 2011.11.14 インタビュー）

と言ったＥ学科の教師Ｂの言葉にも表れている。この教師は、今のＥ学科のカリキュラムという教育環境では、学生が日本を知ることができないことを憂えている。そして、Japan Dayや日本での短期研修プログラムをカリキュラムに取り入れることを実行し始めた。日本・日本語に対して関心が持てるような教育環境の欠如は、このような環境を作る専門性、専門家の不足から起こるのではないか。この教師が行ったようなカリキュラム構築能力は、文化庁（2000）の考える日本語教師に必要な専門的能力の１つであり、日本語教育、日本研究領域の専門性の一つであると思われる。しかし、このような専門性を持った教師、つまり専門家は多くない。

本稿では、２節で述べたように、このような専門家の存在も日本語教育環境を形成する１つだと考えている。専門家の不足は、日本語教育環境が整っていないことを意味する。マレーシアの日本語教師たちもマレーシア人日本語教育専門家の不足を憂えている。マレーシアの日本語教師が、マレーシアに日本語教育専門家が多くないと考えている様子が表れているインタビューやセミナー時の日本語教師たちの発言を取り上げてまとめる。発言のまとめ方は、以下の通りである。３人の日本語教師に対し、平均40分程度、２回インタビューを行った。この

インタビューデータをSCAT[8]の手法でセグメント化、そこに現れた概念をまとめた。本稿では紙幅の関係上「マレーシアに日本語教育専門家が多くないと考えている様子」と概念化できたものとセミナーでの発話データだけを利用する。

1)「マレーシア人教師を中心とした日本語教師会や研修、勉強会の場が少ない」

教師C1：ないんですよね。勉強会がないんですよね。JFKL（国際交流基金クアラルンプール）以外はないんですよね。年に1回か2回かだけで。私が出るのは。日本語教師専用のはないですよね。JFKLの3月あたりの…セミナーともう一つは10月の。

（於：University of Malaya 2012.3.12 インタビュー）

2)「教師養成教育を行う機関が他にないため、養成機関IPGKBA[9]の日本語教育専門家が、研修を受ける場も協働的に学ぶ場も持てずに悩んでいる」

教師D：私は、いつも、一人で考えていますよ。どうしたらいいですか。

（於：University of Malaya 2011.12.17 LEP30th anniversary workshop での発言）

3)「現地の教師の多くが、日本から来た専門家でないとイニシアティブをとることができないと考えている」

教師E：学会を作ることに声を上げない理由はもう一つあって、自分たちローカルで作った学会は役に立たないと考えているんです。JFKLが行う研究会は勉強になるが、自分たちが作ったものは勉強にならないと考えているんです。

（於：University of Malaya 2012.11.29 インタビュー）

以上マレーシアにおける「日本語・日本研究」教育環境の問題点をまとめると、1)「日本語・日本研究」教育環境が現在の高等教育課程の学生に日本留学を動機づけていない、2)「日本語・日本研究」領域におけるマレーシア人専門家が不足している、3)マレーシアでの「日本語・日本研究」の専門家の育成には力が入れられていない点が指摘できる。

この現状に対し、日本人派遣日本語専門家による日本語教育支援はどのような状態なのか。マレーシア政府の東方政策や中等教育課程における日本語教育実施校の拡大という政策支援の観点から見た場合、日本人派遣日本語専門家による日本語教育支援は、要請通り行われていると言える。しかし、それは30年前に要請された支援の形である。マレーシアにおいて、留学政策の中の東方政策部署は他部署と統合、事実上消滅している。それに対し、現在のマレーシアに必要な支援とは何かをまだ議論できていないという現状である。

6．今後、求められる日本語教育支援とは

マレーシアの日本語教育環境の現状を踏まえて、日本留学が動機づけられるような日本語教育支援とは何か。それは、日本に留学することによって何が得られるのかが、学生にはっきりわかる「日本語・日本研究」教育環境作りである。つまり、学生が日本語を学び、日本へ留学した時に日本留学が自分の将来にどう結びつくのかがわかる教育環境づくりである。そのためには、30年前に政府間で決めた日本語予備教育機関中心に支援をしているのでは不十分で、日本留学についての関心を呼び起こすために中等教育以降高等教育に至る課程の学生への日本語教育環境作りを支援していく必要性がある。

東方政策が始まって30年、マレーシアではようやくその成果とは何かを考え始める動きが出てきた。しかし、セミナー後（於：University Malaya 2011.9.29）元留学生Fが述べているように、マレーシア政府も元留学生も未だ何が成果なのか見出せないでいる。成果を見出すには、あまりにも現地の「日本語・日本研究」専門家が不足している。「日本語・日本研究」専門家のいない状態では、留学政策は、政府による表層的な理念の表明に終わり、教育的視点が欠けたままになる。「日本語・日本研究」専門家の育成を現地で支援することも、今後の日本語教育支援として必要であろう。現地で「日本語・日本研究」専門家の育成を支援することは、マレーシアが継続して日本に留学生を送り出すことに結びつくと考える。また、この教育環境作りは、「日本語・日本研究」専門家の育成だけでなく、元留学生の雇用機会の創出になり（K.Kimura, 2012：33）、元留学生の活躍の場作りにもなるだろう。

7．おわりに

本フィールド調査を続ける過程で、帰国した13,000人もの元留学生の中には、日本で学んできたことの良さがマレーシアで伝わりにくく、それらが生かすことができない悩みがあることもインタビュー（教師C2於：University Malaya 2012.3.12, 他）よりわかってきた。今後、具体的にどのような「日本語・日本研究」専門家を育成する場、活躍の場がマレーシア人留学生の日本留学成果を活かす場につながるのかを考えながら、本稿で取り上げた日本語教育環境をマレーシアで現在活躍するマレーシア人「日本語・日本研究」専門家と創っていきたい。

注

（1）Bumiputeraをブミプトラと訳した。主にマレー系で、先住民族を含む。

（2）ここでは、移住先（マレーシア）の国籍を取得した中国系

住民を指している。

（3）2013年3月現在、中等教育課程は、本教育省の管轄下にある。

（4）東方政策の捉え方は、東方政策のプログラムと高等教育基金借款事業を分けて考える狭義と高等教育基金借款事業を東方政策に含むとする広義の捉え方がある。本稿では在マレーシア日本国大使館の提示する広義の東方政策下の派遣者数を示している。

（5）2013年3月現在、1日本語予備教育機関は、私立機関であるが、マレーシア政府から委託されて、国費の学生への日本語教育も行っている。

（6）主に大学や教育機関、商工会議所のメンバーから成る。

（7）JENESYS Programme（Japan-East Asia Network of Exchange for Students and Youths）とは、「21世紀東アジア青少年大交流計画」大規模な青少年交流を通じてアジアの強固な連帯にしっかりとした土台を与えるとの観点から、日本政府により進められた事業のこと。平成19年から5年間、相互理解と友好関係の促進を目的とした交流プログラムである。

（8）Steps for Cording and Theorizationのこと。大谷（2007）は比較的小さな質的データ分析に有効としている。

（9）IPGKBA: Institute of Teacher Education International Language Campus、中等教育課程の語学教師を養成している。

引用文献

文化庁（2000）『日本語教育のための教員養成について』文化庁文化部国語課

Department of Statistics, Malaysia.（2011）Population Distribution and Basic Demographic Characteristics, *Population and Housing census of Malaysia 2010* http://www.statistics.gov.my/mycensus2010/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&lang=en（2013年9月2日最終閲覧）

独立行政法人日本学生支援機構（2010）『平成22年度外国人留学生在籍状況調査結果』

外務省（2009）「マレイシア･東方政策に関わる経済協力」（2013年9月2日最終閲覧）http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/hyouka/report/mareisia1.html

Kaori Kimura.（2012）Learning Outcomes of a Japanese Language Class under the Look East Policy : From Perspective of. *International Seminar 30 years Celebration of the LEP Presentation Proceedings,* 33.

経済協力開発機構（2011）『図表で見るOECDインディケーター（2012年度版）』明石書店

国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006年』国際交流基金

国際交流基金（2011）『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2009年』国際交流基金

大谷尚（2007）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第54巻第2号，pp.27-44.

謝漢（1995）「マレーシアの日本語教育」『世界の日本語教育日本語教育事情報告編』第2号，国際交流基金日本語国際センター，pp.31-38.

マラヤ大学予備教育部日本人教師団（2010）『マレーシア政府派遣学部留学生予備教育ガイドブック』（内部資料）

Ministry of Higher Education.（2006）*Report: Report by the Committee to Study Review and Make Recommendations Concerning the Development and Direction of Higher Education in Malaysia*, University Publication Center, Universiti Teknologi Mara.

文部科学省（2005）『我が国の留学生制度の概要　平成17年度版』文部科学省高等教育局学生支援課

文部科学省（2009）『我が国の留学生制度の概要　平成21年度版』文部科学省高等教育局学生・留学生課

Study Malayasia.com.（2010）*Education Guide Malaysia 12th edition 2010*, Challenger Concept（M）Sdn Bhd.

UNdata.（2012）*World Population : The 2012 Revision,* United Nations Statistics Division（2013年9月2日最終閲覧）http://data.un.org/Data.aspx?q=population&d=popdiv&f=variableID% 3a12

Universiti Malaya.（2011）*Buku Panduan Pusat Asasi Sains Universiti Malaya Sesi 2011/2012*, Universiti Malaya.

葉蕙（2010）「マレーシアにおける日本文化－日本語教育から文学翻訳まで－」『立命館言語文化研究』21巻3号，pp.83-93.

横田雅弘（2009）『外国人学生の日本留学ニーズに関する調査研究』平成20・21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

在マレーシア日本国大使館（2011）「(2) 東方政策」『マレーシアハンドブック2011』マレーシア日本人商工会議所，pp.67-72.

The Influence of Study Abroad Experience on Career Planning among Japanese Female University Students in the U.S.: A Case from a US Study Center of a Japanese University

日本人女子大学生のアメリカ海外留学経験がキャリア観に与える影響
―日本の某大学在米学習センターのケース―

Yukiko SHIMMI（Center for International Higher Education, Boston College）
新見　有紀子（ボストンカレッジ大学院国際高等教育センター）
Rieko OUCHI（Division of Social Sciences, The University of Chicago）
大内　理恵子（シカゴ大学大学院社会科学研究科）

Abstract

Even though studying abroad seems to have an influence on students' career development, one of the factors that hinders Japanese students from seeking education abroad is related to career and job-search concerns (e.g., JASSO, 2012). The objective of this study is to understand how the study abroad experience affects career planning among female Japanese college students. In this study, Bronfenbrenner's human ecology model was used as a theoretical framework to examine how study abroad experience and interactions between personal and contextual factors affected students' career-related changes. Through the qualitative analysis of the interview data of 10 Japanese female students who were studying at a U.S.-based study center of a Japanese university, this study found that students experienced changes in their career perspectives (reexamination of their English language ability for their career and developing their career-related preferences) through their interactions with people in the United States, which was also affected by the complex interplays between the individual students and their multiple levels of ecological environment. The interview results also highlighted individual differences in their career development, such as the way they respond to the interactions and the access to career exploration opportunities.

[Key words: Japanese female university students, study abroad, study abroad and development, career development, career plans]

要　旨

海外留学は大学生のキャリア観の発達に影響を与える一方で、就職等に関する不安が留学の帰国者などから報告されている（日本学生支援機構、2012）。本研究は、日本人の女子学生のキャリア観がアメリカ留学中どのように変化したかについて明らかにすることを目的として行われた。ブロンフェンブレナの人間発達の生態学理論を枠組みとして、留学中の学生の経験や、個人や文脈の要因がどのように学生のキャリア観に影響を与えたかについて、インタビューデータを質的に分析した。その結果、学生の留学中のキャリアや職業に関する意識変化は、個人と環境要因に複雑に影響を受けながら、アメリカでの人々との交流の中で形成されていることが明らかになった（英語の使用に関しての認識、職業観に関しての指向の深まりなど）。キャリア観の変化に際して、個人の特性による違い（人との交流に対する反応や、キャリア発達の機会へのアクセス等）も報告された。

［キーワード：日本人学生、海外留学、留学と成長、キャリア発達、仕事観］

1. Introduction

Studying abroad provides an important learning opportunity for university students, not only in exercising language, academic, and cultural competencies, but also in providing a chance for career-related decisions to develop and change (e.g., Kauffmann, Martin, & Weaver, 1992). A survey of Japanese study abroad returnees reported that more than 60% of students found that their study abroad experience was helpful for their job-hunting or career decisions, and the abilities that were gained through study abroad experiences were useful in their career (Japan Student Services Organization [JASSO], 2012). Even though studying abroad seems to have an impact on students' career development, students frequently reported job search and career concerns related to studying abroad (JASSO, 2012) .

In order to provide effective career-related support for Japanese students who study abroad and maximize the opportunity for learning, it is imperative to understand students' career development through their study abroad experiences. The objective of this study is to understand how the study abroad experience affects career planning among female Japanese college students. More specifically, this study aims to shed light on the effect of interactions between the individuals and their environment as the agents of change. This study particularly focuses on female students since there is a relatively larger number of female students study abroad than males; for example, the statistics of Japanese exchange students in 2011 showed that 6,559 men and 10,776 women studied abroad (JASSO, 2013). In addition, the increase in women's participation in tertiary education and the workforce (e.g., Ministry of Health, Labour and Welfare [MHLW], 2009) also highlights the importance of career services for women at colleges and universities. In Japan, compared to men, women show different trends in their career; they tend to leave workforce to married or have children, and they are more likely to be hired as part-time or non-regular employment (MHLW, 2009). Although it has been changing, compared to the OECD average, women's participation in the workforce in Japan is still at a low rate (as cited in MHLW, 2009), though the Japanese government continues to improve the situation (MHLW, 2009). Therefore, understanding issues around women's careers continues to be an important issue. This study will help provide insights as to how universities can design study abroad programs that enhance female students' career development.

2. Theoretical framework

2.1 Relevant theories on experiences of study abroad and career development

Although the use of theory in research studies is helpful for describing the point of interest by using concepts and models to assist in the interpretation of available information (Evans, Forney, Guido, Patton, & Renn, 2010), previous studies on the experiences of study abroad have not always utilized theoretical perspectives. Moreover, the theories previously used were not sufficient to respond to the objective of this current study. For example, Bennett's (1993) Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) and an assessment called the Intercultural Development Inventory (IDI; Hammer & Bennett, 2001) have been repeatedly employed to describe students' development during the study abroad experience, especially focusing upon their development in intercultural sensitivity (e.g., Engle & Engle, 2004; Paige, Cohen, & Shively, 2004; Vande Berg, Balkcum, Scheid, & Whalen, 2004). While Bennett's model is helpful in examining the outcomes of studying abroad specifically in terms of students' ability in responding to cultural differences, this framework does not directly deal with career-related changes, which is the main focus of this study.

Theories of career development can be a helpful tool to examine the changes in career perspectives that occur during studying abroad, though most of them tend to discuss only a particular aspect of career. For instance, Hannigan (2001) utilized Super's (1963; 1981) career development theory and Barrett and Tinsley's (1977) assessment tool to report the increase in the clarity of vocational self-concept after students participated in work abroad programs. While the theory and the pre- and post- administration of the assessment help examine the difference in vocational self-concept through work abroad program, this model does not explain how the changes were introduced during studying abroad. Other career theories that take typological approaches (e.g., Holland, 1997; Myers, McCaulley, Quenk, & Hammer, 1998) also do not directly help to answer questions regarding the process of career- related change. In summary, a variety of career development theories can shed light on some factors of this study. However, a more comprehensive theoretical approach is required to account for the full set of interacting personal and environmental factors that affect the career development of Japanese students who studying abroad.

2.2 A comprehensive approach: Bronfenbrenner's ecology of human development

To highlight how educational contexts and individual characters affect one's career-related development through studying abroad, Urie Bronfenbrenner's perspective of the ecology of human development (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Bronfenbrenner, 1989, 1993, 2001) is used as the theoretical framework for this study. Brofenbrenner's process-person-context-time (PPCT) model has a capacity to analyze the complicated interplays between developing individuals and their multiple environment levels. In addition, this theoretical perspective focuses on the environment as an important source of influence. It matches students' study abroad experience with a significant change in their ecological environment, including their living arrangements, lifestyles, daily interactions with people, and larger cultural and societal backgrounds. Bronfenbrenner's theory has been used in the studies of child development to view how children's ecological environment affects their development in a systematic way. Moreover, due to the comprehensive function of this theory, it has been utilized for examining the development of college students (e.g., Arnold, Lu, & Armstrong, 2012; Evans et al., 2010; Renn & Arnold, 2003) as well as women's career development (e.g., Betz, 2002; Cook, Heppner, & O'Brien, 2005; Koert, Borgen, & Amundson, 2011), both of which are relevant to the population of the current study.

Bronfenbrenner's PPCT model consists of four concepts that affect development of individuals: process, person, context, and time (Bronfenbrenner, 2001). The conceptual diagram of the PPCT model is illustrated as Figure 1. The four concepts of this model are described in relation to the context of studying abroad in the following paragraphs.

The central component of the theory is *process*, in which the individual and environment interact and influence each other. Bronfenbrenner explains that development occurs through "proximal processes," which are described as "progressively more complex reciprocal interaction between an active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment" (Bronfenbrenner, 2001, p. 6965). The experience of studying abroad can provide proximal processes by introducing situations that demand to complex skills, such as adapting to living in a different country and using a non-native language, and can act as a strong developmental catalyst for students.

The second concept is *person*, where Bronfenbrenner conceptualized personal qualities that affect human development as *developmentally instigative characters*; this includes individual characteristics that encourage or discourage responses from the environment and that influence their own trends to respond differently to the given environment (Bronfenbrenner, 1993, pp. 11–15). In the case of students

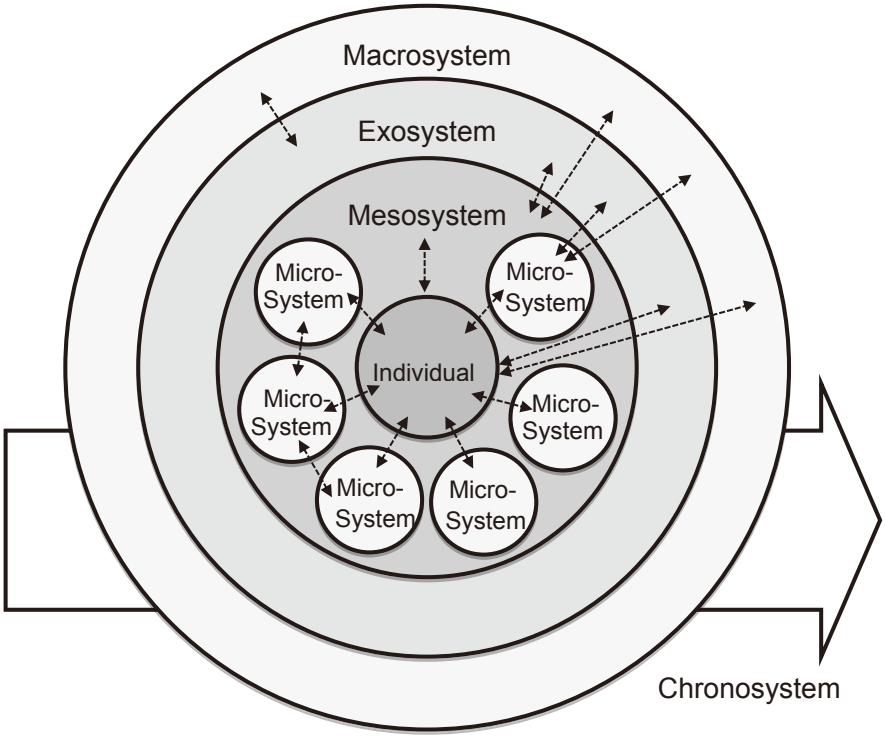

Figure 1. Bronfenbrenner's PPCT Model

who study abroad, individual characteristics such as being more willing to try English and seeking out to career-related opportunities might affect individual experiences in a unique way, and it might bring them changes in their career-related perspectives differently.

Bronfenbrenner describes environmental *context* as four layers of nested systems: microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem (Bronfenbrenner, 1993). The microsystem is the most direct immediate social environment where individuals spend time and have activities (e.g., residence halls, classrooms, and off-campus language schools). The mesosystem is the relationship between multiple microsystems. The exosystem is an indirect social influence on people, such as policies, rules, curriculum at the institutional level, and visa policies at the national level. The macrosystem is the broadest system that is shared in the society, and includes American culture and societal norms and the use of the English language. Each of these systems interacting with each other, and the individuals in the center of the system also influence the way they interact with their surrounding environment.

The final component of the PPCT model is *time*, and it is described as chronosystem in the model (Bronfenbrenner, 1989). The time concept includes different levels, such as continuity or discontinuity of a proximal process, its period, and wider societal and historical norms and incidents (Bronfenbrenner & Morris, 2006). For college students who study abroad, the factor of time is relevant as the length of the study abroad programs and their life stage as early adulthood, when they start to develop a sense of independence, interdependence, and a purposeful career plan (e.g., Chickering & Reisser, 1993).

As described in the above section, the four concepts of Bronfenbrenner's model are all relevant during students' time studying abroad. The use of the PPCT model helps examine how these interactions of individual and environmental components affect students' development during the study abroad experience.

3. Method

In order to explore how students' career-related perceptions have changed through study abroad experiences and complex interactions of individual and environmental factors, a qualitative method was used in this study. A qualitative approach is helpful to examine "how" and "why" of the phenomenon (Patton, 2002), which fits the objective of this study.

3.1 Research site and participants

The research site was the U.S.-based study center of a Japanese women's university. This site was selected since it regularly hosts Japanese female students, which helped researchers find potential research participants. Participants were recruited from the students who had spent more than 12 months time in the United States and who had not had any previous study abroad experiences for longer than the span of one consecutive month prior to this visit. This was in order to examine their initial overseas experiences for an extended period of time. Ten students between the ages of 19 to 20 years old and in their second year of university participated in the study. The list of participants is provided in the Table 1.

Nine out of ten majored in English language and communication, and one majored in human sciences. Their preferences on work location and their thoughts on further education are discussed in the results section. The program at the study center focused on improving English language communication skills; the professors at the study center were

Table 1 Participants of this study

ID	Major	Career plans	Preferences on location	Thoughts on further education
1	English Language and Communication	Hotel	Work in Japan	
2		Service industry		
3		Related to the use of English		Grad school
4		Translator	Work in the US	
5		School teacher	Work in Japan	Grad school
6		NGO, NPO		Grad school
7		Related to international and sports		
8		Media and journalism	Work in the US	
9		Hotel, service industry	Work in Japan	
10	Human Sciences	Travel agency		Grad school

native English speakers and students were required to speak in English in the classroom. The students were not typical exchange students who enroll at universities in the United States for a semester or a year to take courses with American and other international students. They lived in a residence hall at the study center and take most of the courses together with other Japanese classmates who also came from the same university. Their study center was located in a suburb, and while this place was considered a quite safe area, students had to take a shuttle bus into the city for off-campus activities. The program also arranged a host family to all students to meet American people once every couple of months. As optional academic activities, students could audit a few courses held at nearby American universities. During semester breaks, students could attend private language schools optionally by paying extra money. As for the career support for students, though the home campus of the university in Japan had an office for career services and provided opportunities and programs for the exploration of students' career in various ways, the U.S. study center did not have an office or a designated staff member for career development for students at the site.

3.2 Data collection and analysis

Two researchers conducted a semi-structured interview with each participant individually for 60 to 90 minutes in Japanese during October and November 2011. Although the original interview protocol included 24 questions, not all of these were related to the issue of their career. Other types of questions included the selection of college and academic experiences during the time studying abroad. The examples of the interview questions, specifically on career perspectives that are relevant to this study are provided below.

Sample questions from the interview

- What was your dream in terms of occupation? How did you decide it?
（あなたご自身の将来における、職業に関する夢はありますか？それはどのように決まったのでしょうか？）
- How (if at all) do you think this study abroad experience has or will affect your career or your future career path?
（どのように、（もしあるとしたら）留学経験があなたご自身の仕事や、将来の職業を選ぶ上で影響を与えている（ていく）と思いますか？）
- What kind of career support will be beneficial before, during, and after studying abroad?
（留学前、留学中、留学後に、キャリアに関してどのような支援サービスが役に立つと思いますか？）

The interview questions were ordered chronologically to follow the natural flow of the time. The researchers asked students' perceptions before studying abroad, including their original career plans before they studied abroad. Then, the researchers moved on to the experiences during abroad with the focus on interactions affecting students' career development. Finally, students were asked about their perceptions on career challenges and support. The interview consisted of open-ended questions in order for students to talk about what they thought was significant to them and to help minimize the bias of interviewers on the answers.

The researchers started the analysis as soon as interview data were transcribed, while simultaneously adding new participants, a method recommended by Patton (2002). The analysis started with reviewing and coding the transcript of the interviews line by line (e.g., Strauss & Corbin, 1998). The researchers used an open coding approach, in which the researchers gave codes to meaningful parts of the interviews (Creswell, 2007, p. 64). The researchers used Bronfenbrenner's ecology model as a guide to specifically look for students' comments regarding their perceived changes through study abroad experiences, as well as individual personalities, environmental factors, and interactions among them. In the second cycle of coding, constant comparative methods were used: the codes were compared and re-examined to form categories and themes (Glaser & Strauss, 1967). When the researchers finished the 10th interview, the data reached saturation, where no new information appeared from the interviews. The researchers met to discuss codes in order to reach a consensus about the analysis and categories. The categories included ecological factors, career plans, career-related changes, career challenges, and career support. The ecological factors included codes on microsystem (e.g., classroom, residence halls, and language schools), exosystem (e.g., institutional arrangement and national regulations), macrosystem (e.g., culture and societal norms), chronosystem (e.g., timing of career planning), developmentally instigative characteristics (e.g., interests, language ability, and proactivity), and proximal processes (e.g., interactions with people, and participations in activities).

4. Results

Two themes on career related change through studying abroad were the use of English language for career and the development of career specificity.

4.1 Clear ideas on their English language ability

One of the career-related changes resulting from studying abroad was the participants' skills in the English language. Although all the participants in this study had shown interest in learning English prior to study abroad, after their extended period of stay in the United States they examined their ability to use English in their future careers. One student commented as follows:

> I came to think that I would like to choose my career in something related to English. As I work towards entering the workforce, I can now concretely imagine my future career using English, and my study abroad experience has influenced me in this regard. (Student #10)

All the participants indicated that they studied English harder at the study center in the United States than they did at home campus because of the required use of English in the classroom and the huge amount of homework assignments. Among them, seven students reported that they gained confidence in using English after studying in the United States. They stated that the confidence was mainly gained through an increased use of English in their interactions with people in the United States, such as American professors and American host family.

Although the academic environment at the study center was the same for all participants, there were some differences in responses regarding the English usage, probably due to personal differences. When asked about the influence of study abroad on her future career, one of the students who gained confidence in English reported that not only interactions with American people, but also with another peer student were an important influence on her as a learning opportunity.

> Through the host family program that was provided by the university, I have interactions with native English speakers, which helps me increase the chances to use English, and I think this will affect my future career. … I've learned from the attitude of my Japanese peer who was assigned to the same host family. … When I had trouble speaking up in English with my host family, my peer was talking to them actively. I knew that her English ability was almost same as mine, so I was encouraged by her, and I thought I have to keep trying harder. (Student #4)

When the student faced limitations in her English language ability, her observation of the courageous and active attitude of her classmate whose situation and English ability were similar to herself encourage her to practice English more for her future career.

In contrast, one student reported that she became more aware of the limitations of her own English language abilities from her interactions with others. She met other people who were able to use English better than herself in the United States, and felt that her English was not strong enough for some occupations that require a high level of English.

> After I came to the U.S. and studied English, and talked to American people, I realized that it would be difficult to seek my career in these occupations with my English ability. I get stuck with greetings and small talk, and I doubt that I can earn money by using my English…. there are many people who study abroad… and others who do home stays must have improved English more than mine since we mainly use Japanese at the residence hall to communicate with other Japanese peers. So, my English will not be strength in my job search. (Student #2)

Although she remarked later in the interview that she still had not totally given up her original career goal that would require a high level of English ability, this comment demonstrates that she reexamined her English ability by contrasting it with other people who spoke English better than her while studying abroad, and she identified challenging aspects of using English. As shown in these examples, study abroad experiences helped most participants examine their own English language ability by considering English language use in work settings.

4.2 Developed awareness regarding preexisting plans or new career options

Another career-related change through studying abroad was the development of career perceptions regarding their original plans and new options. These career plans were examined through the interactions with people who met in the United States. Seven students acknowledged a shift in their perception about their career development by talking with people and observing situations in the United States during their study abroad period. These students often mentioned the flexibility of one's career in the United States, compared to Japan. Among them, four students expressed their interest in going on to a graduate school or other kinds of schools after graduation, although they originally planned to find jobs after earning a bachelor's degree. One reported the following:

> After I came to the United States, I met many people older than me and many of them have continued studying or expressed that they want to start something new. This was surprising to me because most Japanese

> people start working at the age of 22 right after finishing their bachelor degree. … I was thinking like I had to do that. But after coming here, I realized this is not always the case. I thought that it was good… good for me to meet these people. (Student #5)

These students developed interest in further education as a potential option from meeting people in the United States who were older than themselves who were going to graduate schools or seeking different career. In addition, in the United States, it is more frequent for people to change jobs once one starts to work at a company. As this student remarked, the experiences of studying abroad and observing the flexibility of careers in the United States provided an opportunity for students to reexamine their original career plans by considering societal norms.

In the process of exploring career options, an opportunity that students can actually participate or observe career-related activities seems to be helpful. Among the four students who mentioned an interest in seeking graduate education, one student reported that participating in volunteer activities in the United States helped her determine her future career goal to work in the field of international cooperation and development.

> Through my participation in volunteer activities in the United States, and also through my observation of American cultural situations that have more opportunities to do volunteering in the community, I was able to think about my future career further, though I have my career plan already in my mind. (Student #6)

Her interest in serving people and active personality led her to volunteer in the community while studying abroad. The involvement in volunteer opportunities assisted her not only in gaining experiences and working for the community, but also in raising awareness in her career planning in the field of international development. Individual motivation, interests, and open-mindedness to seek optional activities affected experiences and degrees of career-related development among the students who joined the same study abroad program.

Other than the interest in graduate schools, preferences to work in a specific location to pursue their future career was mentioned by some students through their exposure to American culture through interactions in social settings. By residing in the United States, three students commented that they came to prefer to find jobs in Japan. They most commonly reported that not only would it allow them to be close to their family members and friends, but also they felt that it would be more comfortable working in a familiar culture in Japan. One of them commented as follows:

> At first, I desired to work in the United States, but I really like Japan and its culture, so I want to work in Japan, and then I also want to use English when needed. … Now that I have had the chance to observe a travel agency in the U.S., I feel like the way the staff communicates and the social manner seems to be different here, and I feel like it is not comfortable. … So, I think I would not have noticed this difference if I were in Japan, so this was good to realize, and I want to work in Japan. (Student #9)

For this student, her experience to observe a working environment in the United States helped her notice her appreciation of Japanese culture and communication style. During the interview, she also stated that she found this opportunity to observe the travel agency through her own personal connection with people who she met in the United States. Like the example of the student who participated in volunteer work, the active attitude to explore career-related experiences was also a key for this student to bring career-related awareness.

As for the location of future work, two students became more interested in working in the United States as a result of studying abroad. In contrast, three students mentioned their preference to work in Japan.

> Compared to being in Japan, I would rather want to be here. … The experience to go to language school (off campus) was huge for me. It was interesting not just for chances to communicate in English with other people. It was also fascinating to learn about other cultures and to know how people from other culture think differently. So, recently, I want to find job that have chances to see people from different countries, not just using English. (Student #3)

The student's interest in working with people from diverse cultures was developed from her experience and interactions at the language school, which was an optional activity for students at the study center. In both cases, interactions with people during study abroad provided them opportunities to examine their preferences related to their careers.

5. Discussion

5.1 Students' experiences through the ecological perspectives

The results from the interview portrayed that the changes in their career perspectives were brought on by complex intersections of factors in multiple environmental contexts and

individual characters. The students' immediate interactions at the microsystem level, which was the agent of students' changes, were formed by the broader contextual factors. Not only the culture and the social norms at the macrosystem level affect the interaction of people in the environment, but also the campus arrangement, including the availability of services and the set up of the current policy at the exosystem level, influenced the types and congruency of communications at the mesosystem level as the interplays of various microsystems. As a chronological factor, college years, especially the latter half of the second year, corresponds with the time when Japanese college students typically start thinking about their job search processes, which makes the career-related issues important for the students. Furthermore, students' developmentally instigative characteristics, such as willingness to explore off-campus opportunities and comfort level in using the English language, combined and affected students' ecological interactions differently.

As for the development of awareness of English language ability for students' career, the interview showed synergistic interactions between individual and multiple ecological systems. As individual factors for all the participants, their motivation and interest in learning English played roles as their developmentally instigative characteristics, and helped them to actively practice English in the United States, where English is used as a primary language at the macrosystem level of society. The study center - the structure of study abroad program at the exosystem level - focused on improving students' English language and communication, and also worked effectively with their other ecological systems. The increased English interactions with professors and others at the microsystem level also complemented at the mesosystem together to promote students' English learning by acting as proximal processes that helped develop their awareness regarding the use of English in their future career.

From the ecological perspective, the difference in the development in students' career specific preferences seemed to be influenced by individual students' developmentally instigative characters. In addition, the lack of exosystem level of career exploration opportunities arranged by the study center also potentially influenced the differences. In the interview, some students were exposed to the cultural differences in work and social settings at the macrosystem level through their immediate interactions at microsystems, which allowed them to consider their career options flexibly and to examine their preferences of context at work. These opportunities to reexamine their original career options were mostly gained from the interactions that occurred outside of their academic life at the study center since the arrangement of the study center, the exosystem context, was mainly focused on learning English, and opportunities for career development were not necessarily provided. This also resulted in the lack of congruent interactions among microsystems and mesosystem for the development of career specificity at students' immediate interactions. The opportunities for the reexamination of career options appeared to be heavily dependent on the individual pursuit, and the results also varied.

5.2 Implications for future practice

This study explored the processes of changes in career planning through studying abroad among Japanese female students at the U.S. study center. The analysis of the interview showed that out of the complex interactions between the individuals and the ecological environments, students increased their awareness about their use of English language for their careers and developed career specific preferences. Even though the results were drawn from the students at a particular study center, they provide some implications for similarly focused institutions that send students abroad. Firstly, since interactions between students and their surrounding environment can affect their career plans, it is important for institutions to consider the potential ecological factors that might affect students' career development and to design study abroad programs that include formative interactions. Secondly, consideration of individual differences and characteristics is also imperative in providing study abroad programs that can effectively develop students in their career-related perspectives, especially for those who need assistance in finding these opportunities. In order to reduce the career-related obstacles for Japanese students who study abroad and to utilize their study abroad experiences for their career development, universities need to assist students effectively by considering individual and environmental factors to optimize students' learning and career development through studying abroad.

References

Arnold, K. D., Lu, E. C., & Armstrong, K. J. (2012). *The ecology of college readiness: ASHE higher education report* (Vol. 38). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Barrett, T. C., & Tinsley, H. E. (1977). Measuring vocational self-concept crystallization. *Journal of Vocational Behavior, 11*(3), 305–313.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education*

for the intercultural experience (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Betz, N. E. (2002). Explicating an ecological approach to the career development of women. *Career Development Quarterly*, *50*(4), 335–38.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Greenwich, CT: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963–6970). New York, NY: Elsevier.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Cook, E. P., Heppner, M. J., & O'Brien, K. M. (2005). Multicultural and gender influences in women's career development: An ecological perspective. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *33*(3), 165–179.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 219–236.

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Transaction.

Hammer, M., & Bennett, M. J. (2001). *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.

Hannigan, T. P. (2001). The effect of work abroad experiences on career development for U.S. undergraduates. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *7*, 1–23.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Japan Student Services Organization [JASSO]. (2012). *Report on the follow-up survey for study abroad alumni: A questionnaire on studying abroad*. Tokyo, Japan: JASSO. Retrieved from http://www.jasso.go.jp/study_a/enquete2012.html

Japan Student Services Organization [JASSO]. (2013). *Statistics of Japanese student studying abroad based on exchange agreements in 2011*. JASSO. Retrieved from http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data12_s.html#no2

Kauffmann, N., Martin, J. N., & Weaver, H. D. (1992). *Students abroad, strangers at home: Education for a global society*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Koert, E., Borgen, W. A., & Amundson, N. E. (2011). Educated immigrant women workers doing well with change: Helping and hindering factors. *The Career Development Quarterly*, *59*(3), 194–207.

Ministry of Health, Labour and Welfare [MHLW]. (2009). The way of working among college-educated women. In *The situation of working women in Japan 2008*. Tokyo, Japan: Ministry of Health, Labour and Welfare. Retrieved from http://www.mhlw.go.jp/houdou/2009/03/dl/h0326-1d.pdf

Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. (1998). *MBTI manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Paige, R. M., Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2004). Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 253–276.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Renn, K. A., & Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing research on college student peer culture. *Journal of Higher Education*, *74*(3), 261–91.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Super, D. E. (1963). *Career development: Self-concept theory essays in vocational development*. New York, NY: College Entrance Examination Board.

Super, D. E. (1981). A developmental theory: Implementing a self-concept. In D. Montross & C. J. Shinkman (Eds.), *Career development in the 1980's: Theory and practice*. Springfield, IL: C.C. Thomas.

Vande Berg, M. J., Balkcum, A., Scheid, M., & Whalen, B. J. (2004). The Georgetown University consortium project: A report at the halfway mark. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 101–116.

留学時の論文執筆経験が帰国後の論文執筆指導に与える影響
―インタビューの質的分析から―

Do Experience of Writing Theses in Japan by Non-Native Japanese Teachers Influence How They Teach Writing?: Through a Qualitative Analysis of Interviews

清水　まさ子（国際交流基金日本語国際センター）
Masako SHIMIZU（Japanese-Language Institute, The Japan Foundation）
トンプソン　美恵子（東京海洋大学グローバル人材育成推進室）
Mieko THOMPSON（Global Office, Tokyo University of Marine Science and Technology）
張　瑜珊（台湾新生医護管理専科学校応用日本語学科）
Yusan CHANG（Department of Applied Japanese, Hsin Sheng Junior College of Medical Care and Management, Taiwan）

要　旨

本研究は、日本に留学経験のあるノンネイティブ日本語教師を対象に、日本での論文執筆経験が帰国後の論文指導及び論文指導に対する考え方にどのように影響しているかを探るものである。日本での論文執筆経験を持つ中国人日本語教師２名にインタビューを行い、自身の論文執筆経験と論文指導の関係づけを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによって考察した。その結果、両者間で「論文執筆過程に同行する仲間の存在のあり方」「体系的なアカデミック・ジャパニーズ学習経験の有無とあり方」に差異が現れ、これらの経験が論文執筆指導に異なる影響を与えていたことがわかった。具体的には、体系的な AJ 学習及び論文執筆に対するピアによる検討が、より論文指導に生かされていた。以上から、AJ を駆使した論文指導は個々人に対応するあり方から、共同体で体系的に展開していくことによって、よりよい AJ 教育ひいては AJ 教師教育につながることが示唆された。
［キーワード：ノンネイティブ日本語教師、論文執筆経験、論文指導、アカデミック・ジャパニーズ］

Abstract

This study examined how non-native Japanese teachers overseas utilize their experience of writing theses in Japan for teaching writing. Two Chinese teachers of JSL, who have experience of writing theses in Japan, were interviewed, and the transcribed data of each subject was analyzed using the Modified Grounded Theory Approach. The results showed that there were some discrepancies between the subjects; one experienced systematic instruction for academic Japanese and had peers accompanying her for the process of thesis writing, whereas the other did not. We found that the discrepancies had different impacts on them; the teacher who received systematic instruction and learned thesis writing by peers in Japan seems to utilize her experience for teaching writing. This result implies that teaching how to write theses should be shifted from tutoring students individually to creating a community among students for systematic learning together.
［Key words: Non-native Japanese teachers, Experience of writing theses, Teaching writing, Academic Japanese］

１．はじめに

現在、日本には約 13 万人の留学生がおり、大学・大学院には 10 万人あまりの留学生が在籍している（日本学生支援機構，2012）。日本学生支援機構によれば、日本で特定の専門分野を研究しようとする大学院留学生の増加が特に著しいという。このような日本の高等教育機関における留学生増加に伴い、論文執筆や口頭発表等の際に必要な日本語能力、またそれらの産出を下支えする情報収集能力や問題解決能力、批判的能力を育成しよう

とする、いわゆるアカデミック・ジャパニーズ（以下、AJと呼ぶ）教育の実践・研究も盛んに行われるようになった（門倉他，2006；金，2006；大島，2002）。

しかし留学生が経験したAJ教育が、どのように彼らの帰国後に影響しているのかについては明らかになっていない。田中（2013）によれば、戦前日本で学んだ中国人留学生が、日本で受けた教育を帰国後母国で実践し、その実践の影響が現代の大学での日本語教育にも強い影響を及ぼしているという。以上のことから、帰国後元留学生が教師になる場合、留学先で経験した教育方法が母国において再現される場合があることがわかる。

このことは、AJ教育にも当てはまると言えるだろう。日本でAJを学習した経験のあるノンネイティブ教師は、帰国後母国でのAJ教育をどのように行い、AJ教育をどのように捉えているのだろうか。渡日前教育として重要な役割を担う海外の日本語教育におけるAJ教育の担い手が、AJ教育をどう認識し、その認識が彼ら自身のAJ学習経験とどのように関連しているのかを明らかにすることは、国内外でのAJ教育及びAJ教育研修のあり方に示唆をもたらすと考えられる。

そこで本研究は、日本で留学を経験したノンネイティブ日本語教師の日本でのAJ学習経験が、現在の彼らの教育についての実践及び教育に対する考え方にどのように影響しているのかを探る。本研究はAJ学習経験の中でも特にAJ能力を駆使して作成する論文執筆経験に焦点をあてる。論文執筆は大島他（2005：10）が述べるように、自分で問題を見つけ、資料を探し、論文の構造を練り、適切な表現を用いて書くという様々な段階を経たプロセスが必要である。換言すれば、論文を書くというプロセスを経験すること自体がAJ学習であると言える。本稿では、彼らの日本留学時におけるこのようなAJ学習の総体とも言える論文執筆経験が、帰国後の論文執筆指導に与える影響を見ていく。

2. 先行研究

留学生が帰国後、自らの留学経験の効果をどのように捉えているのかについては、いくつかの先行研究がある。

例えば、吉田・黄（2001）は日本または欧米諸国から帰国した台湾における元留学生に対して、彼らの留学効果を測るために、留学状況や留学の動機、留学した後の母国の印象など計50の調査項目についてアンケート調査を行った。その結果、本研究と関連すると思われる現在の職場での「留学経験の効果」という質問項目は、「十分効果あり」から「効果なし」まで5つの選択肢の中から選ぶものであったが、過半数が「十分効果あり」と答えた。また具体的にどのような効果が見られたのか聞いたところ、「語学能力」「専門知識と技術」「外国社会等への理解」の順で回答数が多かった。

また、カンピラパーブ（2002）は日本またはアメリカ留学から帰国したタイ人の留学効果を調べるため、属性や留学目的、留学動機といった関連項目を含む10項目に渡るアンケート調査を行った。この項目の中で本研究と関連があると思われるのは、日本における「個人的な留学効果」についての質問項目であるが、自身の留学経験が仕事に「生かされている」か、あるいは「生かされていない」かを問うたところ、過半数が現在の仕事に留学経験が「生かされている」と回答したという。具体的に何が生かされているかという質問では、「言語能力」「専門分野の知識や技術力」「外国の社会や人々に対しての理解や知識」の順で回答した者が多かった。

以上の先行研究から、日本での留学経験者は自身の留学経験が現在の仕事に生かされていると考えていることがわかる。しかし上記の先行研究の調査はアンケート調査であったために、日本留学の効果が個人にとってどのくらい効果的であったのか、または効果的な点についてはなぜそのように認識したのかといった詳細は明らかにされていない。

一方、留学がどのように役に立ったのかについてインタビューを用いて質的に調査した先行研究がある。永井（2003）は、海外の初等中等教育機関の現職教員等を対象とした大学院レベルの1年間の教員研修プログラムへの参加者を対象に、帰国後日本留学経験が授業にどのような影響を与えたのかについてインタビューした。その結果、日本での体験談を生徒や現地教師に話せるようになった、日本で教師たちが授業計画を綿密に立てることに感心し、自身の教案作成を見直そうと思った、などの語りが得られた。永井（2003）のインタビューでは、留学の効果が実際にどのように国で生かされているのか、その具体例を知ることができたが、実際に日本で学んだ経験が教育や教育に対する考え方にどのような影響を与えているのかについては、述べられていない。また、現職教員が留学で得た経験をどう消化し、どう意味づけ、現在の授業実践に至るのか、留学経験が現在の授業実践に生かされるようになった経緯は明らかにされていない。

3. 研究の目的

以上、留学経験が帰国後及ぼす効果についての先行研究を概観した結果、留学経験者は日本での留学経験は効果的だと認識していることがわかった。だが、先行研究は「留学」全般に対する効果を聞いたアンケートやインタビューであり、日本でのAJ学習経験が母国での教育や教育に対する考え方にどのように影響を及ぼしているのかについて述べられているものは、管見の限りない。

ノンネイティブ教師による日本への留学経験が、母国での授業実践､すなわちAJ教育に生かされるとするならば、彼らの日本におけるAJ学習はどのようなものだったのか。そして、そのAJ学習に対する彼らの認識と現在彼らが母国で従事するAJ教育はどのように関連しているのだろうか。

そこで本研究は、日本留学経験を有するノンネイティブ日本語教師に対してインタビュー調査を行い、日本で経験したAJ学習経験、特に論文執筆経験がどのように現在の論文執筆指導や指導に対する考え方に影響を及ぼしているのかを追究する。

4．調査概要

4.1　研究対象

本調査の対象は、日本で学位を取得した後、母国の教育現場において現地の学生の論文執筆指導に携わるノンネイティブ日本語教師である。本研究では、中国で修士論文を執筆した経験がある中国人ノンネイティブ日本語教師2名（以下、Aさん、Bさん）に着目して分析していく。この2名を対象とするのは、学生として母国での論文執筆経験があることにより、比較対照しながら日本留学体験をより詳細に捉えることができると考えたためである。

Aさんは、中国の修士課程を終えてから日本で研究生をした後、博士課程に進学した。学位取得後は、香港の所属大学で日本語を教える傍ら、他大学にて日本語で執筆する卒業論文の指導に従事している。Bさんは、中国の修士課程在籍中に交換留学で日本に滞在した経験を持つ。中国の修士を修了してから改めて日本に留学し、研究生から修士・博士課程へと進んだ。現在は母国に帰り、博士論文を執筆しながら、学部4年生の日本語による卒業論文指導に携わっている。つまり、両者ともに母国・日本でAJを駆使しなければならない環境にいた経験を持ち、かつ現在母国中国において、論文指導を通じたAJ教育を展開している。

インタビュー時点では、Aさんは日本語教師研修で来日中、Bさんは博士論文指導のために一時来日中であった。

4.2　研究方法

調査者は、対象者に対しそれぞれ一時間程度の半構造化インタビューを日本語で行った。インタビューでは、1）論文執筆方法をどのように学んだか、2）学位論文をどのように作成したか、3）論文執筆指導をどのように捉えているか、を時期別に詳細に尋ねた。

インタビューで得たデータは文字化し、調査者が各自修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）（木下2007）を用いて予備分析を行い、結果を持ち寄った。M-GTAを用いたのは、量的な調査では明らかにされない対象者による経験の意味づけプロセスが明確にできるためである。予備分析の結果、対象者2名に共通して「中国の修士時代」､「日本の博士時代」､「現段階の論文執筆指導の時代」それぞれの時代の認識が確認できるものの、両者の論文執筆経験が大きく異なり、現段階の指導への希求も連動して大きく異なることがわかった。そこで本研究では、調査対象に関するM-GTAの結果を最大公約的にまとめるのではなく、それぞれの特徴を提示し、論文執筆経験と現在の論文執筆指導や指導に対する考え方の関連性を精緻に考察するために、二つの概念図を示すことにする。予備分析の後、対象者2名のインタビューデータをM-GTAの手順に沿い、以下のように分析した。

1）インタビューデータの‘論文執筆経験’と‘論文執筆指導’に関連する箇所に着目
2）データから“具体例”（＝ヴァリエーション）を集め、類似するものごとに「概念」を生成
3）概念と概念の関係を解釈し、概念を包括する＜カテゴリー＞、さらには＜カテゴリー＞を包括する【大カテゴリー】を作成
4）＜カテゴリー＞間の関係を解釈し、コアとなる塊を判定し、それぞれの体験構造を「概念図」として図式化

次章では、対象者ごとに分析結果を示していく。

5．分析結果

5.1　Aさんの場合：カテゴリーと概念の生成

AさんのインタビューをM-GTAにより分析したところ、11の概念と7つのカテゴリー、そして3つの大カテゴリーが生成された。表1はそのカテゴリーと概念をまとめたものである。以下、【 】は大カテゴリー、＜ ＞はカテゴリー、「 」は概念、そして“ ”は具体例（実際の発言）とする。

例えば表1にあるように、Aさんから“（中国の指導教授は）これについて、いろいろちょっと書いてとか、この本を読んでとか”“もう、大体先生からの指示で、これもうちょっと膨らませて書いてとか、そんな感じで。”と述べていたことから、これらの発言を調査者は〔教員に与えられ指示された通りに、論文を書くこと〕と定義し、「指示されたとおりの論文執筆」という概念を生成した。そして“いろいろ指導いただいた､もう､その（中国の指導教授の言う）とおりにやった”“本当に具体的な指示だったので、で、どうしてこれをこう置くかとか、こういうふうに、うん、やるかは、あまり聞いてなかったのと思います”といった発言は、〔指導教員から出さ

表1　Aさんのインタビューから生成されたカテゴリーと概念

大カテゴリー	カテゴリー	概念	代表的な具体例
【中国修士時代の主体性のない論文執筆経験】	＜受身的論文執筆＞	「指示されたとおりの論文執筆」	“（中国の指導教授は）これについて、いろいろちょっと書いてとか、この本を読んでとか”
			“もう、大体先生からの指示で、これもうちょっと膨らませて書いてとか、そんな感じで”
		「指示の意味を問わない」	“いろいろ指導いただいた、もう、その（中国の指導教授の言う）とおりにやった”
			“本当に具体的な指示だったので、で、どうしてこれをこう置くかとか、こういうふうに、うん、やるかは、あまり聞いてなかったのと思います”
	＜‘部分＞全体’重視の指導＞	「‘部分＞全体’重視の指導」	“構造とかも（教えてもらわず）、先生がおっしゃったように、第1章はこれ、第2章はこれとかで、もう書いて”
【日本博士時代の試行錯誤の主体的な論文執筆経験】	＜執筆過程での助言の欠如＞	「細かい指導がない」	“（論文を）どう直したらいいか、どういう方向に直したらいいかは、あんまり具体的に（言わなかった）”
		「執筆途中での助言が得られない」	“一本の論文を書いて先生に出して、その前はあまり助言頂けなくて、もうできたものを、見せろ”
	＜自律的模索＞	「自主的に考えなかったことでの苦労」	“日本で論文を書くときとか、レポートを書くときに、本当に苦労しました”
		「手探りで学ぶ」	“他の人の論文を見て、論文をこういうふうに書くんだというのも見たりと、具体的な表現もちょっとまねたりするのもあり”
	＜研究論文に対するチューター支援＞	「研究論文に対するチューター支援」	“私の論文の日本語のチェックとか、同じ専攻の博士をやっている日本人の学生が、構造とかも、教えていただいたり、（中略）助言をいろいろ頂いて”
【知識教授を重視した指導観】	＜論文作成における日本語支援に対する希望＞	「論文作成における日本語支援に対する希望」	“私、本当によく思うんです。だから、私の書いてること、私が話そうとしている、ま、専、同じ専門、専攻じゃなくても、分かってくれるような日本人の先生いらっしゃれば、ま、共同執筆でもいいですから、ちょっと一緒に、うん、何か仕上げる、ん、ことができたらとか、そういう、とてもいいと思いますし”
	＜知識重視の指導方法の入手＞	「具体的な知識教授を重視」	“卒業論文みたいなものを書くときに、（中略）最初の、例えば5回ぐらいは、書き方とか、そういうの教えることは、必ずやります。やらないと、学生絶対できないので。”
		「知識に基づいた体験学習を重視」	“最初（論文の書き方についての）ワークショップで、先生を教えて、それから、（中略）（その先生が）そういう授業、学生に（教える）もう修士の学生なら、必ずこういう授業（が必要だ）。学部生も、論文書かなければならないから、そういうのも必ずないと駄目なので”

れた具体的な指示に対して疑問を呈さない〕と定義し、「指示の意味を問わない」という概念を生成した。そして、これら「指示されたとおりの論文執筆」と、それを受身的に全て享受する「指示の意味を問わない」といった概念をあわせて、＜受身的論文執筆＞というカテゴリーにした。また中国修士時代の＜受身的論文執筆＞、＜‘部分＞全体’重視の指導＞というカテゴリーを合わせて、より上位の概念である【中国修士時代の主体性のない論文執筆経験】という大カテゴリーを生成した。

以上のような手順で、他の8個の概念もAさんの発言を基にして作り、そこからカテゴリー、そして大カテゴリーを生成した。

5.2　Aさんの場合：カテゴリー間の関係性の分析と概念図の生成

まずAさんの中国修士時代についてだが、教師の指導は＜‘部分＞全体’重視の指導＞であった。このような指導に対してAさんは「指示の意味を問わない」という姿勢で、「指示されたとおりの論文執筆」という、いわば＜受身的論文執筆＞を行っていた。以上のことから2つのカテゴリー間には、指導を受身的に享受するという関係が見られる。このようなAさんの中国修士時代の論文執筆経験について調査者は、教師の言うとおりに論文執筆を行っているだけだと考え、【中国修士時代の主体性のない論文執筆経験】という大カテゴリーにまとめた。

次に日本留学時代では、Aさんは日本での指導教官に

対して「細かい指導がない」ことや「執筆途中で助言が得られない」といった＜執筆過程での助言の欠如＞を指摘していた。これは先程述べた中国における具体的な指導と対照的に捉えていることがわかる。またこの時期、A さん自身は「自主的に考えなかったことでの苦労」を経験し、さらに自分自身で論文の書き方を「手探りで学ぶ」ことを行っていた。この 2 つの概念は、受身的な論文執筆から自身で論文を書くにはどうしたらいいか悩む A さんの＜自律的模索＞の時期であることを示す。また＜自律的模索＞をしながらの論文作成の過程には、＜研究論文に対するチューター支援＞も欠かせず、この＜研究論文に対するチューター支援＞が＜自律的模索＞中の A さんを支えていたと言える。このように、A さんの日本留学時代は、中国での論文執筆経験とは異なり自身で模索しながら、チューターという存在に支えられて論文を執筆する時期であった。この時期を【日本博士時代の試行錯誤の主体的な論文執筆経験】という大カテゴリーにした。中国修士時代との関連を見れば、A さんの論文作成に対する姿勢が中国時代は受身的であったのに対し、日本での留学時代は主体的であり、大カテゴリー間が対照的であるため、その対照性を表すため⇔という矢印で表した。

最後に、現在の論文指導やそれに対する考え方については、日本留学時代の＜研究論文に対するチューター支援＞の影響をうけ、現在も自身の論文に対して＜論文作成における日本語支援に対する希望＞を述べている。このように日本留学時の＜研究論文に対するチューター支援＞は現在の＜論文作成における日本語支援に対する希望＞に影響していると考え、→で示した。また自身が行う論文指導に関しては、「具体的な知識教授を重視」し、「知識に基づいた学習体験を重視」している。この 2 つはどちらも、論文を教えている際には、明示的な知識を重視していることで共通しており、＜知識重視の指導方法の入手＞を希望しているとまとめられる。A さんは中国修士時代、教師からの指示を仰ぐ＜受身的論文執筆＞、つまり、教師が一方的に学生に知識を伝達するという形で論文を執筆してきた。この教師から学生への明示的な知識の伝達という指導方法と、現在の論文執筆指導で A さんが求めている、教師から学生への知識の伝達を重視する指導方法は共通していると考え、→で示した。このような A さんの論文指導に対する指導や考え方を【知識教授を重視した指導観】という大カテゴリーにした。

上記の概念とカテゴリー間の関係性を表したものが、図 1 の概念図である。

5.3　B さんの場合：カテゴリーと概念の生成

B さんの語りから、17 の概念と 10 のカテゴリー、そして 3 つの大カテゴリーが生成された。表 2 はそのカテゴリーと概念を表したものである。

5.4　B さんの場合：カテゴリー間の関係性の分析と概念図の生成

B さんは日本での修士時代を基準としながら、自らの中国での修士時代をふり返り、中国修士時代に経験した論文の作成方法は「先行研究をまとめるだけの修士論文」であり、当時の自分に「研究手法に対する知識のなさ」を感じると述べた。これらをまとめると、中国で経験した論文作成が B さんにとっては＜知識整理の論文作成

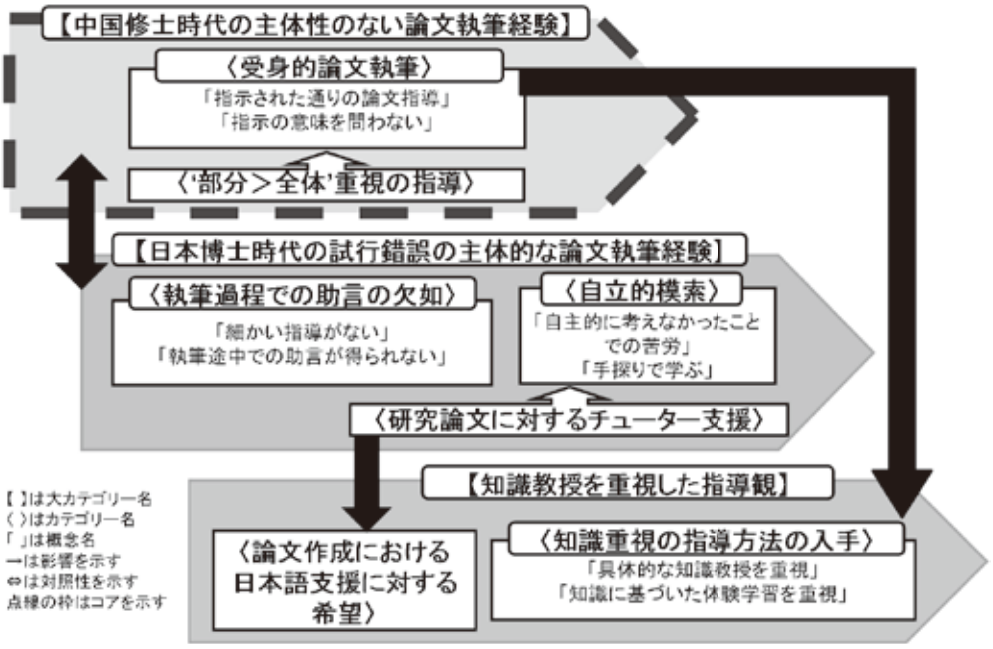

図 1　A さんによる論文執筆経験と論文執筆指導の関連を示す概念図

表2　Bさんのインタビューから生成されたカテゴリーと概念

大カテゴリー	カテゴリー	概念	代表的な具体例
【中国修士時代の知識整理型論文執筆経験】	＜知識整理の論文作成方法＞	「研究手法に対する知識のなさ」	“（中国の）その当時は、（中略）日本語教師というのは、研究しながらやっていくということにまだ気付かなく、教師になってから、そういうふうにしないといけないということに気付いて、仕事いったん辞めて、日本に来たわけですね。研究手法を知らないまんま、修論書いてしまったっていう感じですね”
		「先行研究をまとめるだけの修士論文」	“ちょっと資料は集めたんですけれども、そんなに、（日本でのように）修論書くぞみたいな感じではなかったんですね。割と、あの、先行研究まとめて、あの、自分の見解を出して、ちょっとだけアンケート調査をする”
	＜個別添削指導＞	「できたものに対する添削指導」	“（論文を）書いたら先生に提出して、先生がちょっと直してくれたりはするんですけれども、手法についての講義は、特になかった”
			“論文の構造とかも添削してくれるんですけれども、うーん、一から教えるというよりも、できたものをチェックするみたいな感じ”
		「教師と学生の一対一の関係」	“各ゼミ、2回ぐらいだったんですけれども、あとは先生と個人で、まあ、面談するということもあった”
	＜院生間の孤立した関係＞	「院生間の孤立した関係」	“中国の修士の同期は6人、（中略）それぞれどういう論文を書いたのかというのは、あんまり知らない”
【日本修士・博士時代の実践研究重視の論文執筆経験】	＜実践研究という研究手法＞	「長い時間をかけて現場をよりよくするための実践研究」	“（中国の修士論文は）2カ月で書いた。（日本の）〔Bの大学名〕大学の場合は、（中略）（教室活動を）デザインをして、（中略）実践は4カ月かかりまして、そこで取ったデータを分析して、修論に仕上げるまで、丸1年かかりましたね。重み全然違います”
		「実践で収集したデータで研究にオリジナリティを出す」	“自分のデータから言えることを、より重視するのは、自分の論文のオリジナリティが出せる”
	＜協働学習＞	「研究内容を仲間と検討」	“（日本では）先生との個人個人のというよりも､ゼミという形で（中略）そこでみんなが、RQ表から作り出して、何に興味を持って、どういう論文を書きたいのか、みんなの前で、発表して、検討してもらうという形を取りました”
		「ゼミ仲間の研究プロセスを疑似体験」	“他の人はどういう研究をしているか、ゼミで、その発表を聞きながら、自分も同じように、そのプロセスをたどっていくっていう感じで､すごく勉強になります。その意味では､自分だけの修論でなくて､たくさん経験した”
	＜体系的に論文執筆を学ぶ＞	「体系的に論文執筆を学ぶ」	“Y先生のゼミに出て、論文を、論文の書き方というよりも、（中略）データ収集、あるいは、その、RQ、自分の問題意識から出発するということを先に、（中略）ゼミで勉強したんですね。”
【ゼミ形式での協働学習と体系的な論文執筆を模索し続ける指導観】	＜日本での経験を基にした取り組み＞	「自分が経験したゼミ形式での教育に対する希求」	“あのー、できれば、今年の10月からですね、ちょっと日本のゼミ形式を取り入ろう、取り入れようかなと思うんですね”
		「全てを教えない」	“添削するのではなくって、まあ、学生に考えてもらおうということで、あのー、私は疑問出すだけですけれども（中略）私が（中国の）修士のときは、どういうふうにすればいいかというのは、先生が教えてくれるわけですけれども、それはあえて答えを出さないで”
	＜就職活動の重視＞	「就活で多忙な学生の卒論執筆への低い動機」	“就活で忙しくて､あと､その､学生にとって､卒論書くということは､あんまり意義の大きいことではない（中略）研究職に就く人いない”
		「就職＞卒論」	“公開発表で、指導教官が初めて、その論文を読むという人もいましたね”
	＜卒論指導の難しさ＞	「卒論に対する教師の負担」	“1コマ、90分1コマで、みんな大体8コマとか9コマぐらい担当しているし、プラス自分の研究ですね”
		「卒論に関して他の教師との連携がない」	“指導要領とか、全部配られて（中略）（教師）みんなで会って話し合うということはないですね。できない”

大カテゴリー	カテゴリー	概念	代表的な具体例
	＜段階的な指導の欠如＞	「作文から論文への飛躍」	“うちの大学の場合は、2年生の後期から3年生の前期までの1年間、作文の授業があるんですけれども、最初の前期というのは、基礎的な部分ですね。つまり、日本語の作文の句読点の付け方とか、段落の分け方とか（中略）3年生の前期から、初めて、400字ですからね、作文といっても。（中略）（卒業論文は）1万ぐらいですかね”

方法＞だったと捉えていると考えられる。中国で受けた指導についてBさんは、「できたものに対する添削指導」だと考え、「教師と学生の一対一の関係」の中で論文が作成されていたと述べた。これら2つの概念から、調査者は教師と学生の一対一の関係の中で論文が作成されていた状況だと捉え、＜個別添削指導＞というカテゴリーにまとめた。さらにこのような指導教官からの＜個別添削指導＞の影響で、＜院生間の孤立した関係＞が形成されているとBさんはふり返った。以上をまとめるとBさんは中国修士時代、教師と学生という一対一の関係の中で知識整理の論文作成方法しか知らなかったと考えていることから、調査者はこの時代を【中国修士時代の知識整理型論文執筆経験】と呼ぶことにした。

次に日本留学時代であるが、Bさんは日本修士・博士時代において、「長い時間をかけて現場をよりよくするための実践研究」を知り、実践研究を「実践で収集したデータで研究にオリジナリティを出す」という点を価値づけた。日本留学でBさんは、価値があると考える実践研究という新たな手法に出合ったと考えていることから、この2つの概念を合わせて＜実践研究という研究手法＞とした。この実践研究は一人だけで行うのではなく、「研究内容を仲間と検討」し、「ゼミ仲間の研究プロセスを疑似体験」しながら行うという、いわば＜協働学習＞によって行われた。また授業でも、ただ形式的な論文の書き方を学ぶのではなく、研究計画から論文執筆に至るまでの過程を実践研究という内容面を伴いながら＜体系的に論文執筆を学ぶ＞経験をした。以上のように、Bさんは日本修士・博士時代において＜実践研究という研究手法＞を獲得し、＜協働学習＞と＜体系的に論文執筆を学ぶ＞という経験が支えとなり、【日本修士・博士時代の実践研究重視の論文執筆経験】を構築した。この経験は、教師と学生という一対一の関係の中で論文執筆が行われていた【中国修士時代の知識整理型論文執筆経験】とは対照的だと考え、図2では両大カテゴリー間を⇔で表した。

【日本修士・博士時代の実践研究重視の論文執筆経験】を経て、Bさんは「自分が経験したゼミ形式での教育に対する希求」を述べ、教師が学生に答えを与えず、学生に主体的に答えを考えさせようという「全てを教えない」という立場を表明している。このように日本での経験を基にして指導を行おうとするBさんの姿勢を＜日本での経験を基にした取り組み＞とした。このカテゴリーは日本留学時にBさんが経験した、学生が主体的に協働によって研究を進めていく＜協働学習＞の経験が影響していると考えられ、図2では→で示した。

しかし、＜日本での経験を基にした取り組み＞を行おうとしても、実際にそのような授業を行うことは困難であった。原因としては、「就活で多忙な学生の卒論執筆への低い動機」や、学校側の「就職＞卒論」という態度など、学校全体で卒論以上に＜就職活動の重視＞がなされていること、そして「卒論に対する教師の負担」と「卒論に関して他の教師との連携がない」といった＜卒論指導の難しさ＞、さらには段階的な教育がなされない「作文から論文への飛躍」といった＜段階的な指導の欠如＞が挙げられる。このように、自らの指導観を基に授業を実践するには困難な環境であるが、それでも日本で経験した協働学習を論文指導に生かそうと模索しているBさんは【ゼミ形式での協働学習と体系的な論文執筆を模索し続ける指導観】を持っていると考えた。

以上をまとめると、図2のような概念図になった。

6．総合的考察

AさんBさんともに、AJの総体とも言える博士論文を作成し、両者とも留学時代にAJを身につけたと言える。しかし、AさんとBさんの留学で経験したAJ学習経験が、その後の自らの論文指導や指導に対する考え方に与えた影響の度合いは異なる。

Aさんは論文作成時に経験したチューター制度という周辺的支援に対して、帰国後も引き続き支援がほしいと述べているが、自らが論文執筆に至る過程において経験した＜自律的模索＞という経験は、帰国後の自身の論文指導や指導に対する考え方に取り入れたいとは述べていない。一方、Bさんは留学中に経験した＜協働学習＞やゼミ形式での授業を、母国での指導に生かそうと述べていた。

以上のように、AさんとBさんでは、日本でのAJ学習経験が現在の彼らの教育及び教育に対する考え方に及ぼす影響の度合いが異なっていた。では、なぜこのような異なりが起きたのであろうか。

一つの要因として考えられるのは、AJをどのように身につけていったかという『AJ学習の過程の違い』である。

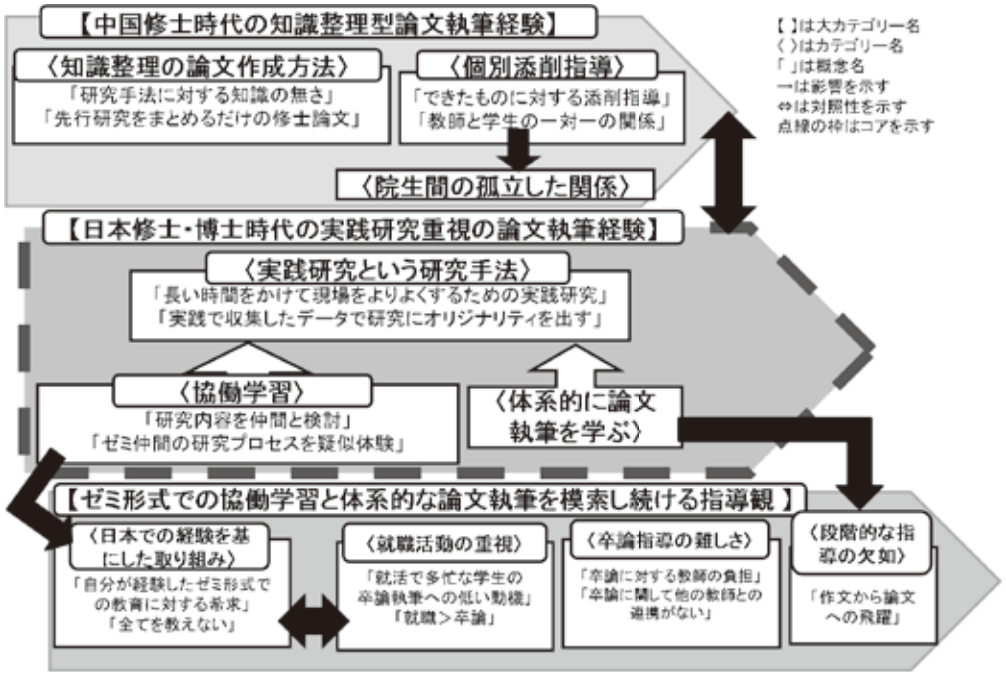

図2　B さんによる論文執筆経験と論文執筆指導の関連を示す概念図

A さんは、自主的に考え「手探りで学ぶ」という＜自律的模索＞を通して博士論文を作成していった。この時、チューターという支援をしてくれる存在はいたが、チューターと A さんの関係は、A さんの“構造とかも、教えていただいたり、（中略）助言をいろいろ頂いて”という発言どおり、［支援する―支援を受ける］という関係であった。一方、B さんは「仲間との検討」、「仲間の研究プロセスを疑似体験」を通して論文を作成していった。この『仲間』とは、［支援する―支援を受ける］チューターとは違い、B さんの語りに出てきたような“同じ手法使う人が、時々どう、どうだったとか、こういう用語はどういうふうに説明するのとか、そういう質問も、お互いにできる”いわば、対等な関係の仲間である。

また、研究計画から論文執筆に至るまでの過程を身をもって学ぶ、いわゆる＜体系的に論文執筆を学ぶ＞という経験を経て論文を作成している点も、両者は異なる。A さんは、【日本博士時代の試行錯誤の主体的な論文執筆経験】を持ち、それは＜執筆過程での助言の欠如＞からくる＜自律的な模索＞の経験だった。A さんは、知識として論文の書き方を学んだのではなく、まさに自らが試行錯誤しながら身につけていった経験にもとづく潜在的な知識、つまり実践知 (1) を身につけたと言える。この日本での経験が帰国後の A さんの論文指導に対する考え方に生かされているのかについては、2 つの仮説が考えられる。一つは、日本で得られた実践知は言語化されたことがなかったため、それを自分が持っていることに気が付かなかった。つまり、帰国後の指導に日本での AJ 学習経験は生かされていないというものである。もう一つは、日本で自ら試行錯誤して苦労した経験を生かし、帰国後は指導を明示的に行おうと考えたという、日本での経験を間接的に生かせたというものである。帰国後の A さんの論文指導に対する考え方がどのように形成されていったのかについては本稿では仮説に留まるが、いずれにしても A さんは、日本で経験した AJ 学習経験―つまり、＜自立的な模索＞を通した論文執筆経験―を、母国での教育手法に直接的に取り入れていないことは窺えるだろう。

一方、B さんは＜協働学習＞や＜体系的に論文執筆を学ぶ＞といった経験を含んだ【日本修士・博士時代の実践研究重視の論文執筆経験】を通して実践知を言語化した。そして、AJ の学習の過程を明示的に言語化していたことが、自身の学習経験を母国の教育に還元しようとする意志につながっているのではないだろうか。

以上の考察から、B さんが経験したような共同体で体系的に行う AJ 教育は、論文を作成したりゼミで発表したりといった学術的な活動に必要な AJ の習得支援を行うだけではなく、実は AJ 教育を担う教師を養成する教育としても機能していることが示唆される。さらに言えば、このような元留学生教師の帰国後の指導観や指導方針を形づくるのは、元留学生教師の指導教官の指導方針や指導観であり、まさに先述した田中（2013）と同じく、AJ 教育の中でも教育方法の還元が起こっているということである。このことを踏まえ AJ 教育に携わる教師は現在指導対象の学生が将来 AJ 教育の担い手になる可能性があることを想定し、AJ 教育を展開する必要があると考えられる。

7．まとめ

本稿では、二人の異なるAJ学習経験を持つノンネイティブ日本語教師を対象に、日本留学時に身につけたAJ学習経験、特に論文執筆経験がどのように現在の論文執筆指導や指導に対する考え方に影響を及ぼしているのかについて考察した。その結果、AJ学習過程において仲間の有無や体系的に学ぶかどうかが、帰国後の彼らの教育や教育に対する考え方に影響を及ぼしていることがわかった。AJ教育が明示的に行われ始め、AJ教育を受けた元留学生が母国で教壇に立ち始めている。このような元留学生であるノンネイティブ日本語教師が、どのように日本で受けた教育を捉え、母国での教育に還元しているのか、それを事例として示したことが本稿の意義の一つである。また、母国と日本のAJをめぐる教育方針や教育環境の異なりによって、留学生がどのような葛藤や悩みを抱え、それが環境によってどのように変化するのかを示せたことは、AJ教育に携わる教師にとって非常に示唆的であると考えられる。

本研究は、海外ノンネイティブ日本語教師の論文執筆経験と論文執筆指導に対する考え方の関係を明らかにし、AJ教育の方向性に一案を提示したが、AJ教育研修のあり方については今後さらなる事例を収集することで、具体的な示唆を示したい。

注

（1）実践知とは、具体的な命題的知識ではなく、身体表現やイメージが含まれている潜在的な知識である（秋田，1992）。

引用文献

秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32号，pp.221-232.

門倉正美・筒井洋一・三宅和子（編）（2006）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房

カンピラパーブ　スネート（2002）「帰国タイ人留学経験者の留学効果に関する研究―日米比較分析を通して―」『留学生教育』第7号，pp.63-81.

金孝卿（2006）「研究発表の演習授業における「質疑・応答」活動の可能性―発表の内容面に対する「内省」の促進という観点から―」『世界の日本語教育』第16号，pp.89-105.

木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版 グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂

永井智香子（2003）「教員研修留学生の留学効果について―帰国後のインタビューを中心に―」『長崎大学留学生センター紀要』第11号，pp.91-102.

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（2013年6月27日閲覧）

大島弥生（2002）「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性―日本語日母語話者・母語話者双方に資するものを目指して―」『言語文化と日本語教育 2003年11月増刊特集号　第二言語習得・教育の研究最前線―2003年版―』pp.198-224.

大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現―プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房

田中祐輔（2013）「4. 教育思想の視点から―教育内容はどのように規定されるか―」パネルセッション：田中祐輔，田中里奈，山本冴里，古屋憲章「『日本語教育』を規定してきたものとは何か―国家政策，民族論，教育思想という側面から―」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.38-42.

吉田友彦・黄錦容（2001）「台湾における帰国元留学生の留学効果に関する研究ノート(1) 日本・欧米比較追跡調査結果の概況」『留学生教育』第6号，pp.95-107.

付記

本研究は、平成23～26年度科学研究費補助金基盤研究（B）「研究成果の日本語による受信発信の支援を目指したニーズ調査とリソース開発」研究代表者 大島弥生の研究の一環として行われた。

『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で執筆要領に従って作成し、編集委員長宛に、「投稿申込用紙」、「原稿執筆チェック一覧表」、「原稿」の各1部を、Wordファイル（拡張子は.docまたは.docx）及びPDFの両方で電子メールの添付ファイルとして送信する。

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

投稿原稿の締切日は毎年6月30日とし、9月30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１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

今号の投稿論文数は、これまでで最も多い31編でした。審査の結果、そのうちの8編が「採用」となり、掲載されています。投稿論文の他に、特別寄稿論文2編があります。ご投稿いただいた皆さま、またご寄稿いただいた先生方には、厚くお礼を申し上げます。「採用」に至るまで、根気よく改稿を重ねられた執筆者の皆さまには、敬意を表します。

委員長は、論文審査において、すべての論文と審査結果に目を通します。その過程で気づいたことを2点、お知らせいたします。今後、本誌に投稿される際の参考としてください。

1点目は、学術論文としての体裁が整っていない論文が、少なからず投稿されてくることです。具体的には、誤字・脱字をはじめとして日本語や英語の表現に不備が散見されるものや、表・図の描き方、統計処理の結果の書き方など、論文としての基本ルールが守られていないものなどがあります。論文を投稿されるときは、当該分野に通じる執筆者以外の方に読んでいただくなど、内容面とともに形式面についても入念なチェックをお願いいたします。

2点目は、再投稿の場合に、審査者の査読コメントに対して、どこをどのように加筆・修正されたのかを明確にしていただきたい、ということです。別紙の提出をお願いしておりますが、その際は、コメントに対する執筆者の修正方針をぜひお聞かせください。そのことにより、審査担当者は、執筆者の改稿意図を踏まえて、より良い論文となるように査読を進めることができます。

上記の2点に加えて、投稿の際は、投稿規定・執筆要領を熟読の上、原稿をご提出いただけますよう、あらためてお願い申し上げます。今後とも本誌を、皆さまのご研究の成果発表の場として、積極的にご活用ください。

本編集委員会は、今号より新しいメンバーでスタートしました。何とぞよろしくお願いいたします。最後になりましたが、査読にご協力いただいた先生方のお名前を記すとともに、この場をお借りして、心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

（2013年12月　松見法男）

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）

内丸裕佳子（岡山大学）　岡部玲子（日本大学）　小河原義朗（北海道大学）
金田智子（学習院大学）　邱學瑾（台中科技大学）　佐藤由利子（東京工業大学）
○住田環（立命館アジア太平洋大学）　永田良太（広島大学）
福田倫子（文教大学）　◎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）

岩下真澄（活水女子大学）　岡田昭人（東京外国語大学）　桑原陽子（福井大学）
＊古川俊雄（日本文理大学）　＊蔡鳳香（寧波大学）　周玉慧（台湾中央研究院）
末松和子（東北大学）　＊杉本巧（広島国際大学）　田中共子（岡山大学）
＊中矢礼美（広島大学）　＊西原大輔（広島大学）　坂野永理（岡山大学）
前田由樹（エリザベト音楽大学）　＊松岡知津子（三重大学）

編集協力者
Peter Howell（広島大学）

2013年12月20日　発行

留学生教育　第18号　2013.12

編集　留学生教育学会編集委員会
〒739-8524 広島県東広島市鏡山1-1-1
広島大学大学院教育学研究科内
TEL：082-424-6871，FAX：082-424-5245
E-mail：nmatsu@hiroshima-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
公益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18号　2013. 12

No.18 Dec 2013

特別寄稿

1．『JAISE留学生相談指導事例集』にみる留学生相談指導担当者の実態－その業務領域と人材育成－ …… 1
宮崎　悦子（金沢大学経済学経営学系）Etsuko MIYAZAKI（Faculty of Economics and Management, Kanazawa University）
岡　益巳（岡山大学国際センター）Masumi OKA（International Center, Okayama University）
The Actual Situation of International Student Advisors Observed through “JAISE International Student Advising Cases”: Their Job Areas and Human Resources Development

奨励賞受賞者特別寄稿

2．留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策－多文化クラスにおける参与観察に基づいて－ …… 15
宮本　美能（東北大学国際交流センター）Mino MIYAMOTO（Center for International Exchange, Tohoku University）
Methodology to Eliminate Obstacles between International and Japanese Students: Based on Class Observation of One Multicultural Class

論　文

3．日本留学の利点とコスト―日米豪の私費留学生の学費、生活費、支援金等の経済的要因の比較から－ …… 25
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）
Merit and Cost of Study in Japan: From Comparative Study of Tuition, Living Expenses, Support Fund and Other Economic Factors of Self-Financed Foreign Students in Japan, USA and Australia

4．日本留学中の中国人上級日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知－中日２言語間の形態・音韻類似性を操作した実験的検討－ …… 35
費　暁東（広島大学大学院教育学研究科）Xiao-dong FEI（Graduate School of Education, Hiroshima University）
The Auditory Recognition of Japanese Kanji-Words in Proficient Chinese Learners of Japanese Studying in Japan: The Effects of the Orthographic and Phonological Similarities between Chinese and Japanese

研究ノート

5．中国語を母語とする日本語学習者の日本語文の繰り返し音読における分散効果－完全処理仮説による生起メカニズムの検討－ …… 45
松原　愛（広島大学大学院教育学研究科）Ai MATSUBARA（Graduate School of Education, Hiroshima University）
The Spacing Effect on Repeated Reading in Chinese Students Learning Japanese as a Second Language: A Study of the Mechanism based on the Full Processing Hypothesis

6．接触場面での意味交渉におけるコミュニケーション方略－習熟度の異なる日本語学習者による連続調整に着目して－ …… 55
方　穎琳（お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科）Yinglin FANG（Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University）
Communication Strategies in Meaning Negotiation in Contact Situations: Focusing on Continuous Adjustment Made by Japanese Learners at Different Levels of Proficiency

報　告

7．eポートフォリオ・システムを活用した渡日前から始まる日本語教育－学習環境面に配慮したアーティキュレーションの構築を目指して－ …… 65
古川　智樹（関西大学留学生別科）Tomoki FURUKAWA（Japanese Language and Culture Program, Kansai University）
毛利　貴美（関西大学留学生別科）Takami MOHRI（Japanese Language and Culture Program, Kansai University）
村田　晶子（関西大学留学生別科）Akiko MURATA（Japanese Language and Culture Program, Kansai University）
Japanese Language Education with an e-Portfolio System Starting before Coming to Japan: Aiming at Development of Articulation Considering Learning Environment

8．「日本語・日本研究」教育環境から考えるマレーシアの日本語教育のあり方－日本政府主導型支援から現地の日本語教育専門家主体型へ－ …… 73
木村　かおり（早稲田大学大学院日本語教育研究科）Kaori KIMURA（Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Waseda University）
Japanese Language Education in Malaysia: Shifting from Japanese Government-led Supports to Local Expert Autonomy

9．The Influence of Study Abroad Experience on Career Planning among Japanese Female University Students in the U.S.: A Case from a US Study Center of a Japanese University …… 81
Yukiko SHIMMI（Center for International Higher Education, Boston College）新見　有紀子（ボストンカレッジ大学院国際高等教育センター）
Rieko OUCHI（Division of Social Sciences, The University of Chicago）大内　理恵子（シカゴ大学大学院社会科学研究科）
日本人女子大学生のアメリカ海外留学経験がキャリア観に与える影響－日本の某大学在米学習センターのケース－

10．留学時の論文執筆経験が帰国後の論文執筆指導に与える影響－インタビューの質的分析から－ …… 91
清水　まさ子（国際交流基金日本語国際センター）Masako SHIMIZU（Japanese-Language Institute, The Japan Foundation）
トンプソン　美恵子（東京海洋大学グローバル人材育成推進室）Mieko THOMPSON（Global Office, Tokyo University of Marine Science and Technology）
張　瑜珊（台湾新生医護管理専科学校応用日本語学科）Yusan CHANG（Department of Applied Japanese, Hsin Sheng Junior College of Medical Care and Management, Taiwan）
Do Experience of Writing Theses in Japan by Non-Native Japanese Teachers Influence How They Teach Writing? : Through a Qualitative Analysis of Interviews

留学生教育学会

Japan Association for International Student Education