ISSN 1345-2398

留学生教育

第19号 2014.12

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19号　2014.12

目　次

寄稿論文

1．教育外交と留学生政策：米国とイランとの関係を参考に …… 1
大西　好宣（大阪大学）

論　　文

2．複文における視点の統一が日本語学習者の文理解に及ぼす影響―授受補助動詞による注視点の統一に着目して― …… 13
末繁　美和（北見工業大学国際交流センター）

3．韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の視覚的認知―韓日２言語間の同根語と非同根語の処理過程― … 23
松島　弘枝（広島大学大学院教育学研究科）

研究ノート

4．多様な価値観が生成されうる多文化共生を目指す日本語教育学試論―ハンナ・アレントの「複数性」をめぐる議論に着目して― …… 33
中川　康弘（首都大学東京大学院人文科学研究科）

5．中国語を母語とする日本語学習者における中日同形異義語の視覚的認知―中日２言語間の音韻類似性と意味関連性を操作した実験的検討― …… 41
当銘　盛之（広島大学大学院教育学研究科）

報　　告

6．レポート作成と口頭発表のためのメタ認知能力の育成―学習者の自己分析・他者分析・教師のフィードバックの関係から― …… 51
中井　陽子（東京外国語大学）
鈴木　孝恵（東京外国語大学）

7．留学生から見た米国コミュニティ・カレッジの役割 …… 63
天木　勇樹（明治大学国際連携機構）

8．留学生のアルバイト就労時における身元保証問題 …… 73
伊東　章子（名古屋大学国際教育交流センター・国際言語文化研究科）
浅川　晃広（名古屋大学国際教育交流センター・国際開発研究科）
西山　聖久（名古屋大学国際教育交流センター・工学研究科）

教育外交と留学生政策：米国とイランとの関係を参考に

Education Diplomacy and International Student Policy:
USA and Iran as a Case Study

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

要　旨

2012 年以降，わが国と中国及び韓国との関係がこれまでになく極度に悪化し，2014 年夏現在，一向に改善の気配が見えない。日本は中韓両国からこれまで多くの留学生を受け入れ，知日派・親日派と呼ばれる人材を輩出しているはずなのに，これはいったいどうしたことだろうか。これまでの日本の留学生政策は間違っていたのだろうか。実は，米国とイラン両国もかつて似たような経験をしたが，両国の関係が最悪とみなされた時期も，米国は多くのイラン人留学生を継続して受け入れ，将来の国益と関係改善に向けた人材育成を怠らなかった。日本はこれに学ぶべきである。それには，教育外交 (1) という新たな概念の導入と応用が欠かせない。今こそ，従来型の援助モデルを脱し，多様な外交モデルを念頭に留学生受け入れに関する理念を再定義し，新たな方策を実施すべきである。
［キーワード：教育外交，留学生政策，受け入れ理念，外交戦略モデル，ソフトパワー］

Abstract

After 2012, the relationship between Japan and China/Korea has been extremely and unprecedentedly bad. As of summer 2014, no good sign for improvement can be seen yet, though Japan has accepted many students from these two countries and has nurtured pro-Japanese groups so far. The USA and Iran have had a similar experience, but it is important to note that the USA had accepted many Iranian students even in the worst times for the two countries, which should be a good lesson for Japan. Japan should introduce a new concept – that is to say, education diplomacy. Japan should abolish a conventional aid-oriented international student policy immediately and re-define the national principles for receiving international students, keeping in mind that there are a variety of conceptual models for diplomacy.
［Key words: education diplomacy, international student policy, principles for receiving international students, diplomatic strategy model, soft power］

1．背景及び問題の所在

2012 年 9 月の尖閣諸島国有化を契機として，わが国と中国との関係がぎくしゃくしている。同じ隣国である韓国についても，2012 年 8 月，時の大統領の竹島上陸を契機として，わが国との関係は悪化の一途を辿るばかりである。

とりわけ中国では，わが国が尖閣列島の国有化に踏み切った直後，北京をはじめとする大都市で激しいデモが連日のように繰り返され，憂うべきことに一部は暴徒と化して日系のデパートや商店を襲撃した。それらのニュースに呼応するかのように，日本国内のメディアや一部の識者は両国に対する苛立ちや嫌悪感を隠そうともしなかった。実際，新聞や雑誌には，「【総力大特集】反日包囲網と，こう戦え！」(2)「韓国の嘘がバレる日『日本人が知っておくべき嘘つき韓国の正体』連動大特集」(3) など，扇情的な見出しがこれでもかといわんばかりに並ぶ。

このような背景を受けたものと考えられるが，両国から日本への留学生数はこのところ減少傾向にある。

しかし，減ったとはいえ，2013 年 5 月 1 日現在，わが国における中国及び韓国からの留学生は，それぞれ 81,884 人，15,304 人である。出身国・地域別の人数ではそれぞれ第 1 位と第 2 位であり，留学生「数」が親日度を測る重要な指標のひとつなら，両国は今，世界で最も親日的な国々のはずである。

しかし，残念ながら現実はその逆で，例えば 2013 年に言論 NPO が行った日中世論調査では，中国人の

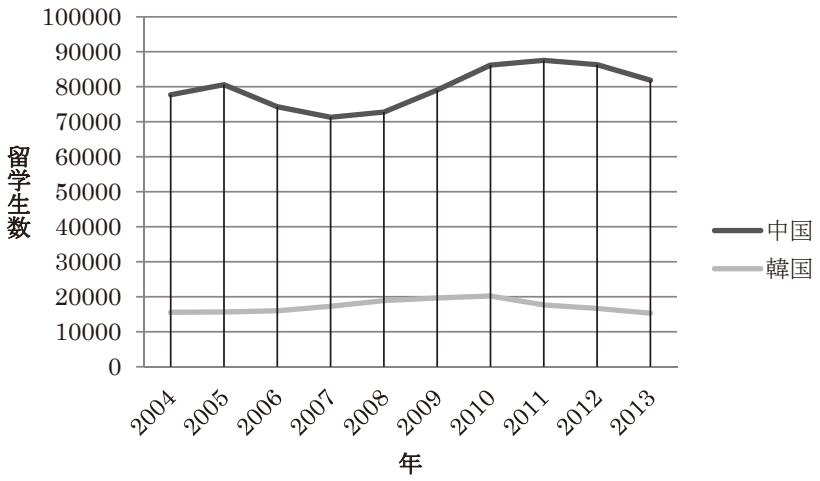


図１　中国及び韓国からわが国への留学生数
（出典　日本学生支援機構（JASSO）による外国人留学生在籍状況調査結果・各年度版）

92.8％が日本に対して「良くない印象」を持っていると回答している。このような厳しい結果を招いているのは，いったいどうしてなのだろうか。

わが国の大学や大学院を卒業後，親日家或いは知日派として母国へ帰っていった元留学生の中には，これらの国々の中で社会の中枢或いは指導層として活躍する者も多い。本来なら，まさにその彼らこそが，双方の文化・慣習を知るがゆえに，彼我に横たわる誤解や軋轢を解きほぐすような活動をしてくれてもよさそうなものである。

さていったい，そのような親日派の彼らはどこにいるのだろうか。冒頭のような胸の痛むニュースに触れるたび，どこか救いを求めるようにそう考える日本人は筆者だけではあるまい。

畢竟，次のような疑問がわく。すなわち，留学生を受け入れ，親日家或いは知日派として育てようというわが国外交上の企図は成功していないのであろうか。もしそうならば，いったいどうすればよいのだろうか。本稿では，外交戦略としての留学生政策を現代的な視点から再検討することにより，これらの問いに答えてみたい。

2．留学生政策に関する先行研究

2.1　留学生受け入れ理念に関する先行研究

そもそも我々は何故，海外から留学生を受け入れるのであろうか。実はそのような，いわば「理念」に関する先行研究は，世界各国の留学生政策の「方法論」に関するそれに比して，残念ながら極めて少ない。

国内における代表的な研究として，江淵（1997）による留学生受け入れに関する理念モデルがあるので，ここではそれを最初に紹介したい。江淵（1997）は，米国Institute of International Education（IIE）の事例を参考に，国や地域によって異なるという次の７つの理念型をまとめた。

①　個人的キャリア形成モデル
②　外交戦略モデル（国際協力・途上国援助モデル）
③　国際理解モデル
④　学術交流モデル（研究活性化モデル）
⑤　パートナーシップモデル（互恵主義モデル）
⑥　顧客モデル
⑦　地球市民形成モデル

江淵はこれらのモデルを基に，現実の政策に対しても専門家として積極的な発言を行っている。例えば，1983年の「21世紀への留学生政策に関する提言」に対する批判はそのうちのひとつである。わが国で初めて留学生政策を国家戦略として位置づけたこの提言自体は，いわゆる「留学生10万人計画」として知られる。

その計画の冒頭において，「我が国における留学生政策の課題」と題し，留学生受け入れの重要性がこれまでになく強調されている。しかし，江淵は「率直にいって，この『提言』は，方法論議に比し理念論議があまりにも少ない。ある意味では，あたかも，留学生受け入れの意義は“自明の理”あるいは“当然のこと”とされているかのような印象がある」と，その理念の欠如を批判する。さらに加えて，計画では留学生政策を「対外政策の中心に据えてしかるべき重要国策の一つ」とまで宣言しながら，今ひとつ外交戦略としての明確な位置づけがないことについても，江淵は批判的な意見を述べている。

江淵（1997）の７つのモデルに，現代的な視点から改良を加えたのは，横田・白土（2004）である。２人は上記の研究を基に，次の２つを新たな理念型として加えている。

⑧　経済発展モデル（上記⑥顧客モデルの発展型）
⑨　高度人材獲得モデル

さらに，寺倉（2009）は実務家としての観点から，江淵と同様，上記の10万人計画が「数値目標の達成に囚われ」たため，「留学生をなぜ増やすのかという本質的な議論が忘れられがちになった」と指摘する。加えて，英国，オーストラリア，シンガポール，中国などの国々の留学生政策，ならびにわが国のいわゆる「留学生30万人計画」を俯瞰し，現代ではどの国も国益確保のため，上記の⑨高度人材獲得モデルが優勢になりつつあると主張する。

2.2　留学生受け入れの外交上の評価に関する先行研究

次に，留学生政策の実施結果とその評価について，上記の理念型②及び③の観点からみてみたい。つまり，外交及び国際理解の観点から，過去の留学生政策によって実際に親日家或いは知日派が養成できたのか，という点についてである。

当該分野には主に次の2つの先行研究がある。まず，佐藤（2005）はインドネシアとタイの元留学生を対象に大規模なアンケート調査を実施し，留学生の出身国における人材養成への貢献という観点からも，親日家・知日派の養成という観点からも，政策の目的は達成されたことを実証した。佐藤によれば，当該2か国の元留学生に限り，日本への留学前よりも後の方が「日本人が好き」と答える者が増えるなどわが国への印象は良くなっており，当該2か国から米国に留学した元留学生の米国人に対する印象変化と比べても，より好ましい結果になっているという。

他方，相反するとも思える結果を報告したのは杉村（2003）である。杉村（2003）によれば，中国の元留学生については，わが国への留学後に日本に対する印象が良くなった，と回答した者の割合が他国と比較して低いという。残念ながら，その要因は何か，また佐藤が調査を行ったタイやインドネシアと比べて何が違うのかという点については，現時点でまだ判明していない。

2.3　外交の専門家から見た留学に関する先行研究

ここでは，本稿で用いる外交という用語の定義を明らかにしておきたい。外交の定義は，古くはニコルソン（1968）によるものがある。ニコルソン（1968）によれば，外交とは短く言うならば「主権国家の間において，交渉を通じて合意に達する術に他ならない」という。さらにより正確には，当時のオックスフォード英語辞典の定義を引用し，「外交とは，交渉による国際関係の処理であり，大公使によってこれらの関係が調整され処理される方法であり，外交官の職務あるいは技術である」と述べる。

また，佐藤（1989）は外交の持つ交渉という側面から比較的自由で，自国の独自な意志をより強調した「対外政策」という用語を用いてこれを表現した。本稿で用いる外交の定義はこれに近い。

外交専門家の側から留学生の受け入れについて詳細に論じた先行研究は，残念ながらそれほど多くない。ただ，外交の一部と見なされることの多い国際協力や途上国援助の専門家が，発展途上国の教育支援について論じたものは必ずしも少なくない。例えば，江原（2001）は援助大国である米国の開発援助史という視点から教育政策との関連を論じている。

江原によれば，20世紀における米国の開発援助は第1期（第2次世界大戦後～1950年代末）の草創期，第2期（1960年代初期～同年代末）の発展期，第3期（1970年代初期～1980年代初期）の再分配志向期，第4期（1980年代初期～同年代末）の危機対応期，第5期（1990年以降）の人間開発志向期という5つの段階から成るという。このうち，米国の援助体制が完成したのは第2期の発展期であり，江原（2001）は同国の留学政策について具体的に触れてはいないものの，彼が引用したCoombs（1964）の表（下記の表1）によれば，この時期に米国の様々な機関が留学を援助の主たる手段のひとつとして位置づけたことが理解できる[(4)]。

江原（2001）はまた，当時のElliott（1966）らの主張を紹介しつつ，この時期には既に「教育及び文化面での活動をアメリカの外交政策の『主たる手段として』活用すべきだという認識があった」と見る。そして，そのような変化をもたらした要因として彼が重要視するのは，2人の大統領による当該分野におけるリーダーシップである。

最初の1人はアイゼンハワーである。彼が1960年に発表したラテンアメリカ諸国のための「社会開発計画」は，農地改革や住居，保健と並んで教育を重要な要素として位置付けた，と江原は言う。2人目はこれを引き継いだケネディである。ケネディは国務省の中に教育文化交流分野担当の新たな次官補を配置することにより，外交政策における教育文化交流の重要性に配慮した。

その初代国務次官補となったCoombs（1964）によれば，米国が途上国の教育を支援する目的は，「経済の物的基盤を整備しても，それを使いこなす人間に新しい技能や知識がなければ不毛に終わる」からであるという。いわば，経済発展の前提条件としての支援であると言ってもよい。

他方，Elliott（1966）によれば，米国による途上国の教育支援は思想的な闘いとしての意味も併せ持っていたという。実際にそのような考え方に立ち，政策を推し進めたのは文化関係国務次官補代理であったJ.E. Slaterで

表１　1960 年代アメリカの教育，科学，文化に関わる交流・援助活動

活　　動	国務省	USIA	USAID	国防省	PC
人的交流プログラム					
学生・教員の海外学習	*	*			
外国人学生・教員のアメリカ機関内学習	*	*	*		
外国人研修生のアメリカ国内特別研修	*		*	*	
短期滞在の外国人指導者・専門家へのサービス	*	*	*	*	
アメリカ人専門家短期派遣	*	*	*	*	*
科学者・技術者交流	*	*	*	*	*
発展途上国へのアメリカ人技術援助専門家派遣			*	*	*
アメリカ人教員の派遣	*	*	*	*	*
外国人教員の招へい	*	*			
外国人学生のアメリカ旅行	*	*			
その他の外国人のアメリカ旅行	*	*	*	*	
アメリカ人の海外旅行	*	*			
外国人軍事関係者のアメリカ国内訓練				*	
海外におけるアメリカ人指導者による外国人軍事関係者の訓練				*	
外国人軍事関係者によるアメリカ軍隊の訓練				*	
民間交流プログラムへの財政支援	*	*			
民間交流の支援	*	*			

注　USIA= 米国情報庁，USAID= 米国援助庁，PC= 平和部隊
（出典　Coombs (1964). pp.144-146 からの一部抜粋。訳は江原（2001）による。）

ある。時は米ソ冷戦の只中。Slater は，世界の国々を「大西洋共同体」「中国・ソ連ブロック」「アジア，アフリカ，ラテンアメリカの低開発諸国」に３分類し，低開発諸国を助けるのは自由主義国たる米国の責務であると説く。

このような 1）経済開発上の必要性，2）自由主義的価値観の伝播と自国文化の国際的な浸透，という２本の柱を中心とした米国の方法論と援助理念は，時代によって紆余曲折を経るものの，やがて欧州やカナダ，その後日本の援助関係者にも広く知れわたり，今日においても有形無形の影響を及ぼしている。

３．本稿の目的と方法論

本稿の目的は，上記２で示した留学生の受け入れ理念モデルをさらに増やすことではない。考え得る類型種別としては既に出尽くしている印象が強く，これ以上屋上屋を架したり，さらなる細分化を図ったりする試みは，かえっていたずらな混乱をもたらすだけだと信ずるからである。

本稿の目的は，次の２つである。

（1）留学生受け入れ理念モデルに関し，先行研究によって既に提示されている９類型のうち，②外交戦略モデル（国際協力・途上国援助モデル）について再考し，それが時代の流れを受けながら既に変化していることを指摘・証明すること。

（2）その上で，外交戦略という見地から，今後わが国が取るべき留学生政策を米国及びイラン両国の歴史的関係と留学生の推移を参考に提示すること。

次の第４章では，上記（1）を取り扱うこととし，続く第５章と第６章では上記（2）について触れたい。

４．外交という概念の変遷と発展

留学生受け入れを巡る江淵（1997）による７つの理念型は，米国 IIE の事例を参考にしたことは 2.1 で既に述べた。その IIE がこれらのもととなるアイデアをまとめたのは，1950 年代のことである。2.3 で触れた江原（2001）や Coombs（1964），Elliott（1966）らの主張によれば，この時期は米国にとって留学生の受け入れが外交戦略としてまだその緒に就いたばかりであり，発展途上国の援助（別の言葉で言えば，経済開発上の必要性）及び国際協力（同じく，自由主義的価値観の伝播と自国文化の国際的な浸透）という，いわば大括りとも言える目的で実施されていたことを示唆していた。

そのことを如実に表しているのが，2.3 で紹介した表１である。ここには軍事関係者を除けば，教員や学生，また技術者といった，当時の留学生政策の主たる対象が大括りで示されている。この意味で，当時の戦略をもとに江淵（1997）の提示した留学生受け入れのための外交戦略モデルが，マル括弧書きで「（国際協力・途上国援助

モデル）」とあるのは全く正しい理解であると言える。

しかし，1980 年代後半のいわゆる冷戦終結後，世界は大きく変化した。例えば，ボスニア・ヘルツェゴビナ紛争（1992 ～ 1995）に代表される地域紛争の頻発，覇権国としての中国の政治･経済的台頭，そしていわゆる 9.11 に代表されるテロの脅威など枚挙に暇がない。今や，留学生受け入れの外交戦略モデルが，括弧書きの < 国際協力･途上国援助モデル > に留まっていてよい理由はない。

そこで，本章では冷戦後の外交や国際関係・協力に関する新たな概念或いは潮流として，1）予防外交，2）人間開発，3）人間の安全保障，4）ソフトパワー，の 4 つを紹介したい。なお，それらが今後の留学生政策にどのような影響を及ぼすかについては，第 6 章でまとめて考えたい。

4.1　予防外交

外交というと，何か困ったことが起こってから関係者が集まって話し合う，いわば事後処理に似たイメージを持つ人も少なくないであろう。しかし現代では，戦争や領土紛争など何か良からぬことが起こる前に，それを未然に防ぐための予防努力も，外交の果たす大きな役割のひとつである。

吉川（2000）によれば，予防外交という用語自体が初めて登場したのは早くも「冷戦さなかの 1960 年，国連事務総長ハマーショルド（Dag Hammarskjold）が，国連総会への事務総長年次報告の序文で予防外交の必要性を論じた」時だという。しかし，同じく吉川によれば，残念ながら実際に国際社会でそのための取り組みが開始されたのはいわゆる冷戦の終結後であった。

予防外交の定義は必ずしも一致しておらず，例えば最も一般的で簡明な表現としては，前述の吉川による「放置しておけば武力紛争に発展するような類の対立の予防」という定義があり，これが最もわかりやすい。

他方，より詳細な定義としては，例えばジャーナリスト Lund（1996）のものがある。彼によれば，予防外交とは「不安定な場所と時期において，国家や集団が，経済的，社会的，政治的な不安定な影響から，または国際的変動の不安定な影響から生じる政治的対立を解決するために，武力による威嚇または武力行使，あるいはそれに類する抑圧手段に訴えるのを回避するために講じられる対策」であるという。

また一方，わが国の総合研究開発機構（NIRA）による定義では，「予防外交とはあらゆる当事者間の紛争が暴力化，悪化，拡大するのを防止し，国際の平和及び安全を脅かす恐れのある武力紛争となるのを防止するための，あらゆる主体による，非強制的な行動」だとし，国際機関や政府以外の主体を想定していることが目を引く。

いずれの定義でも，大事なのは紛争が起こってから外交手段としての交渉をするのではなく，将来起こり得る紛争を未然に防ぐために，現在考えられるありとあらゆる外交手段を使っていこうという考え方である。

4.2　人間開発

第 2 章で紹介した米国の国際協力と教育支援に関する歴史では，1990 年代初頭に国際連合によって提唱された人間開発という概念が紹介されて終わっている。ゆえに，単に国際協力と言っても，今日ではその概念自体が（留学生受け入れのための外交戦略モデルが提唱された時代と比べ）変化していることを，ここではまず理解すべきである。

人間開発とは，それまでの経済中心の開発から人間中心の開発を志向するための新たな概念であり，「教育，健康，所得，雇用に対する人々の機会を拡大し，健康な物理的環境から経済的政治的自由に至るすべての範囲において，人々の選択の幅を広げるプロセス」と定義される。国連開発計画（UNDP）はこの概念を提唱した 1992 年以降，毎年『人間開発報告書』を発表し，その国・地域別ランキングは世界中で大きな話題になる。

この概念が新しいのは，従来の国益という目的を極力捨象して，あくまでも人間中心の開発・支援を訴え，「教育，健康，所得，雇用」という開発支援の対象を明確にした点であろう。その上で，具体的には女性にスポットを当てたこと，教育支援等における NGO の役割を重視したことが特徴として挙げられよう。

特に，女性の重視については，前述の『人間開発報告書』の中に社会における女性の活躍度を示す指標を取り入れていることからも明らかである [(5)]。開発における女性重視の考え方は，1970 年代に生まれた「開発の中の女性（WID，Women in Development）」という概念にも既に見られたが，人間開発の中では「ジェンダーと開発（GAD，Gender and Development）」という新たな概念が用いられ，女性のエンパワーメントや，男性との関係性にも配慮した考え方へと昇華されている。

このような基本的な考え方は，後年，国連のミレニアム開発目標 [(6)] にも取り入れられ，さらには人間の安全保障という今日的な概念へとつながっている（次項を参照）。

4.3　人間の安全保障

人間の安全保障という概念を提示したのも，実は国連である。それは，国連開発計画が毎年発表する『人間開発報告書』1994 年版のことであった。

日本語で言う「安全保障」は，英語では National Security と呼ばれる。これに対し，人間の安全保障は Human Security と呼ばれ，国家を表す National が抜け落

ちた。このことから，武者小路（2009）は人間の安全保障を指して,「『安全』を『国家』から切り離す『認識空間』」と呼ぶ。

安全を国家から切り離して考えるようになったことで，非政府組織を意味するNGOの役割が，これまでより一層増したことも大きな特徴である。長（2012）は「人間の安全を保障するという作業は，NGOにとっては，まさに存在理由でもある」と言い，NGOを国家や国連を補完する「最重要の担い手の一つ」と呼ぶ。

『人間開発報告書』1994年版によれば，人間の安全保障とは,「恐怖からの自由」及び「欠乏からの自由」からなる。前者で言う「恐怖」には例えば,民族紛争やテロ,或いは伝染病の蔓延，麻薬問題といった事象が具体的に思い浮かぶ。後者の「欠乏」とは，例えば雇用，所得，住居，健康，そして教育などを対象とする。

平井（2009）によれば，カナダと日本はいずれも人間の安全保障分野で活発に活動している先進国のひとつである。しかし，両国のアプローチは，カナダのそれが対人地雷問題など「恐怖からの自由」を軸としたものであるのに対して，日本のそれは経済政策を中心とした「欠乏からの自由」を軸にしているなど，いわば対極にある。

そもそも，日本における人間の安全保障は1997年のタイバーツ暴落の中，当時の小渕恵三首相によって提唱され，現在に至るまで貧困や社会的弱者に配慮したプロジェクトの実施や基金の創設が中心となっている。いわば，これまで日本が得意としてきた開発援助分野であり，得意分野を生かすという点においてはカナダも同じである。両者はもちろん協力し，お互いを補完する事業を実施することもある。

4.4　ソフトパワー

ソフトパワーとは，カーター政権で国務次官補，クリントン政権では国防次官補を務め，後にハーバード大学でも教鞭を執った国際政治学者Joseph S. Nye, Jr.による新たな概念である。文化，政治的価値観，外交政策の3つから構成され，従来のハードパワー（＝軍事力）とは異なり，その国が持つ種々のソフトウエアに注目した点が新しい。前者が結局は支配という否定的な概念に直結するのに比べ，後者ではその国の魅力を土台にした吸引力へとつながると言うのである（図2を参照）。

よく似た概念に広報外交（Public Diplomacy），または文化外交と呼ばれるものがある。Nyeによるソフトパワーという考え方は，その構成要素に外交を含んでいることから，既存の広報外交という概念をも包含した新たな切り口で，よりマクロなものの見方を提示したものと考えられよう。Nyeはその著書で留学の重要性にも触れ，次のように言う。

アメリカの大学で学んで帰国する年に50万人以上[7]の留学生の心をつかむことで，（中略）アメリカが輸出している考え方と価値観は，各国で力をもつ支配層に直接に影響を与えることが多い。中国の指導者のほとんどは息子か娘をアメリカに留学させており，これらの子女がアメリカについて，中国政府の宣伝にみられる戯画化されたものとはまったく違った現実的な見方を伝えることが少なくない。

さらにNyeは，より高いレベルでの影響力が発揮された具体的な事例を挙げ，次のように持論を展開する。

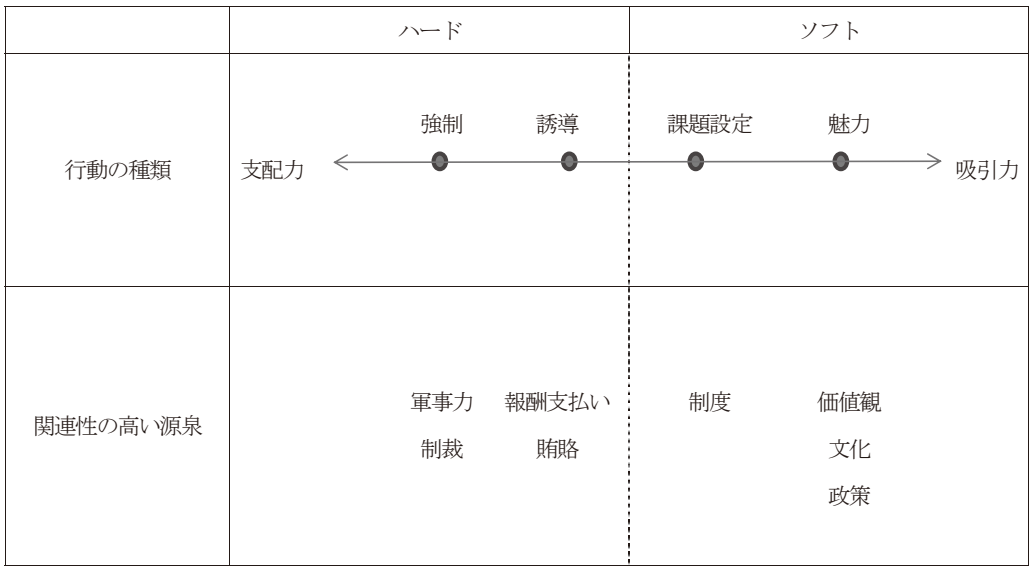


図2　力の形態
（出典　Joseph S. Nye (2004)『ソフト・パワー　21世紀国際政治を制する見えざる力』山岡洋一訳（2004）p.30.）

1950年代には，交換留学制度にくわわった学生と大学院生はわずか40人から50人にすぎなかったが，このわずかな数ですら，長期的にみて政策面で強い影響を与えている。文化交流はエリート層を対象にしているので，一人か二人でも重要な人物がいれば政治的な効果は大きくなりうる。たとえば，アレクサンドル・ヤコブレフは1958年に政治学者のデービッド・トルーマンとともにコロンビア大学で学んだことから，強い影響を受けた。やがてソ連の重要な研究所の所長になり，政治局員になって，ゴルバチョフ書記長に自由化政策を進言して主要なブレーンになった。ヤコブレフとともに留学したオレグ・カルーギンはKGBの高官になったが，1997年に過去を振り返ってこう述べている。「交換留学はソ連にとって，トロイの木馬になった。ソ連の体制を腐食させる大きな要因になった。・・・長年のうちに感染者が増えつづけた」。

Nyeは後に，ソフトパワーをハードパワーと組み合わせたスマートパワー（Smart Power）やインテリジェントパワー（Intelligent Power）を提唱するが，本稿との関連性は薄いため，これらについては省略する。また，ソフトパワーと日本外交についての関わりは，第6章のまとめで触れることとする。

5．事例研究：米国とイラン

本稿が米国とイランとの関係に着目するのは，それが日本と中国との関係に様々な点で似ていると考えるからである。それは必ずしも，「先進国と発展途上国」という関係性ばかりではなく，前二者のこれまでの歴史を振り返ることで，後二者の今後に対する有益な示唆が得られるのではないか，というのが筆者の仮説である。以下，留学生の受け入れという点も含め，米国とイランとの歴史的な関係を見ていきたい。

両国の関係が始まったのは今から約1世紀前というから，比較的最近のことである。中東地域研究の泰斗である高橋（2013）によれば，「19世紀からイランはロシアとイギリスの食い物にされてきた。イランは20世紀初頭からアメリカに接近して，この苦境から脱出しようとした」という。イランが米国に接近した理由は，米国が英国からの独立を成し遂げた国だからであり，いわば敵の敵は味方というわけである。

しかし，米国はそのイランを裏切る。1953年，米国はあろうことかイランが敵視する英国と共謀し，「民主的に選ばれたイランのモサデク政権をクーデターによって倒した」のである。高橋は続けていわく，「アメリカに裏切られたという感情は，今でもイラン人の心理から離れていない。しかし，裏切られたという感情は，アメリカに対する強い期待の裏返しである。イラン人にとっては，アメリカは憎しみの対象であるばかりでなく同時に強い憧れであり，心を惹かれる存在である」。

米国とイランとのこのような歴史的経緯や，今では愛憎半ばするという国民感情は，近現代の日中関係ともある種の共通性があるように思う。さらに共通項があると思われるのは，イランから米国へ，中国から日本への学生移動の量的側面である。

図3はIIEの統計により，米国におけるイランからの留学生数の推移を過去30年にわたって示したものである。2012/13年の米国におけるイランからの留学生数は8,744人で，国・地域別の留学生数でみると全体の第15位にランクされている。この点，上記の高橋（2013）も「アメリカとイランの政府間の関係の悪さにもかかわらず，両国間には驚くほど密な人的交流がある」と認めている。現在の米国とイランとの敵対的な関係と似ている事例として，例えばわが国と北朝鮮（そしてそこからの受け入れ留学生数）の関係を想起すれば，多様性や寛容さという点で米国が懐の深い国であることが容易に理解できるだろう。

実は，近い過去において，米国とイランとの学生往来

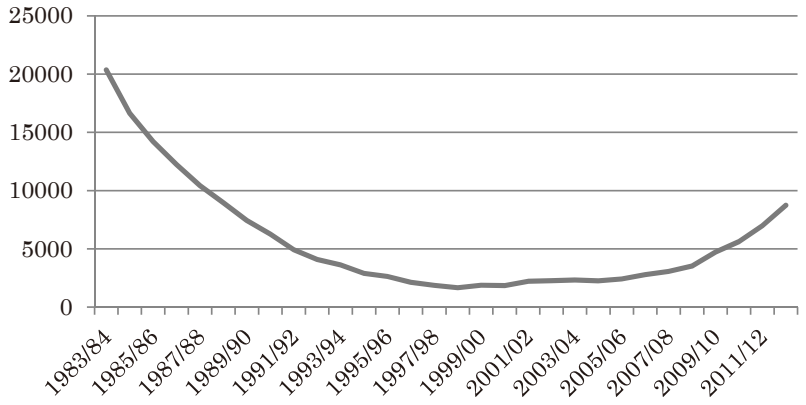


図3　米国におけるイラン人留学生数の変遷
（出典　Open Doors: Report on International Educational Exchange by IIE）

は現在の日本と中国とのようにさらに活発であった。同じくIIEのデータによれば，米国とイランとの関係が比較的良好であった1974/75年から1982/83年まで，米国におけるイランからの留学生数は国・地域別で連続して第1位である。どの年度も数万人という規模であり，そのピークはイラン革命前後の1979/80年で，実に51,310人ものイラン人留学生が米国で学んでいたのである。

当然のことながら，その頃，イランにおける数多い米国留学組が，同国社会における枢要な地位を占めることは多かったであろうと推察される。実際，1979年の革命により成立した臨時革命政府の首相バザルガンこそフランスからの帰国組であったが，彼の指名した外相ヤズディ，及びそのヤズディが辞任した後に外相となったゴトブ・ザデなどは，いずれも米国留学経験者である。

しかし，その革命によりイランはイスラーム共和制を採用，同じ年の在テヘラン米国大使館占拠事件（～1981年）を契機として，米国からの離反を強めていく。高橋（2013）によれば，「79年のイラン革命後は，おそらく百万単位のイラン人がアメリカに亡命した」という。その中にはもちろん，かつての米国留学組が多数含まれていただろうことは想像に難くない。翌1980年，米国は対イラン外交関係断絶を宣言，同じくこの年に始まったイラン・イラク戦争を経て，米イ両国の敵対関係はもはや決定的となった。

ただし，その後30年以上に及ぶ長い敵対の時代には，両国関係が改善に向かうのではと期待された時期もあった。例えば，イラン革命を知らない世代が大学生となった1990年代の後半，イランの第五代大統領となったセイエド・モハンマド・ハータミーは，対米関係改善を模索した指導者として知られる。

ハータミー大統領は，国内においては党派対立の解消を目指し，国際的には「文明間の対話」路線を強力に推し進めた。ただ，「2001年9月に発生した『米国同時多発テロ』（所謂『9.11』）事件は，こうした和解に向かう兆候さえ見せ始めた米・イ関係に深刻な負の影響を及ぼした」（高橋，2013）ことで，同大統領の試みは未完に終わる。

その後，イランには核兵器開発国，或いはテロ支援国家であるとの疑惑が起こり，2003年の一般教書演説において，ブッシュ米国大統領が北朝鮮やイラクと共にイランを名指しし，「悪の枢軸」と呼んだことで，両国関係はついに最悪の事態を迎えることとなった。

しかし，そのように最悪の関係下でも米国とイランの水面下での対話は続いていたのである。例えば，2011年から翌年にかけて，米国の国家安全保障会議のメンバーでオバマ政権の外交顧問でもあるパネット・タルワーらがイラン側と秘密裏に二か国協議を行っている。さらに2013年2月にはオマーンで，米国務副長官ウィリアム・バーンズとイランのハジ副外相とが極秘に会談を行ったりもしている。

2013年8月，第七代大統領となったハサン・ロウハーニーは穏健路線の指導者である。米国の同盟国である英スコットランドのグラスゴー・カレドニアン大学で公共法の博士号を取得している国際派でもある。また，同政権の外務大臣はモハンマド・ザリフといい，米デンバー大学で国際法の博士号を取得し，その後国連大使も務めた外交の専門家だ。この点，うがった見方をすれば，米国は現在のような事態を以前から見通し，留学支援という手段を通して準備していたかのようである。

6．まとめと課題及び提言

6.1　留学生受け入れに関する外交戦略モデル（国際協力・途上国援助モデル）についての再考を

第2章で紹介した江淵（1997）は，留学生受け入れに関する理念型の①から④までを古典的モデルと呼び，留学自体の大衆化が進むなど，時代や社会状況の変化が生まれた段階で新たに⑤から⑦を追加している。その後，横田・白土（2004）が⑧と⑨を追加したのも，やはり社会がより豊かになったという現代の特徴を加味したのがその理由である。すなわち，ある国が留学生を受け入れる理由や目的は，経済成長やその時々の社会状況の変化によって，それ自体も大きく変わるし，また変わらねばならない。

さらに，第4章で見てきたように，外交や国際協力というより大きな概念さえ，主に冷戦の終結を契機として大きく変容してきた。従って，1950年代のIIEの考え方をもとに江淵が提唱した外交戦略モデルは，21世紀初頭の日本でも有効には違いないものの，いつまでも「（国際協力・途上国援助モデル）」という括弧付きのままで

表2　イラン国内における高等教育学生数の変遷

	1980	1985	1990	1995
高等教育学生数（大学以外も含む）	n.a.	184,442	312,076	1,048,093
うち大学レベルの学生数	n.a.	121,459	244,227	869,748
人口10万人当たりの高等教育学生数	n.a.	377	890	1,533
（参考：日本における当該データ）	2,065	1,943	2,251	n.a.

（出典　UNESCO Statistical Yearbook（1998）　3-225及び3-245）

は明らかにおかしいのである。

それにもかかわらず，現在のわが国の留学生政策はそうした必要な変化をまるで拒んでさえいるようだ。例えば，2008 年の「30 万人計画」（より正確には「『留学生 30 万人計画』骨子」）を見てみよう。留学生受け入れ理念という点について，同計画は相変わらず「アジアをはじめとした諸外国に対する知的国際貢献等を果たす」と述べるのみで，従来通りの大括りな対外援助或いは国際協力としての色彩が濃いことは前回 1983 年の「10 万人計画」と同じままである。

つまり，第 2 章で紹介したように，江淵（1997）が外交戦略としての位置づけが弱いと批判した「10 万人計画」から 25 年を経ても，留学生受け入れに関する目的や理念の変化という意味では，大きな進歩はない。ここを変えていくことが現段階での大きな課題である。

6.2　具体的な方略

必要なのは，〈国際協力・途上国援助〉という括弧抜きで外交戦略モデルを考えることである。国際協力・途上国援助という従来の単純な枠を乗り越え，現在の世界状況や日本が持つ能力に相応しい新たな目標や対象を考えてみるべき時に来ている。前世紀末も終わろうかという 1997 年 7 月，政府（文部科学省）の留学生政策懇談会・第一次報告は，留学生 10 万人計画の行方を片目で睨みつつ，「量から質へ」の転換という画期的な提言を発表した。21 世紀の我々が見据えるべきは，さらにその先である。

例えば，第 4 章で紹介した予防外交や人間開発，或いは人間の安全保障という点では，他の国と比較してより大きな問題や困難を抱えているような国を，留学生獲得のための重点地域として定めてはどうか。資源は限られている。「選択と集中」は現実的な選択肢であろう。

具体的には，戦争からの復興を目指すイラクやアフガニスタン，独立して間もない東チモール，今世紀初頭まで軍事政権による圧政に苦しんだミャンマー（ビルマ）や 2014 年現在も内戦の続くシリアなどが考えられる。それ以外にも，日本をはじめとする国際社会の支援を必要としている国はまだまだ多いだろう。

これらの国から継続的にまとまった数の留学生を受け入れることは，現在のような自由競争では到底不可能だろう。経済上，安全保障上の困難に加え，日本との地理的・物理的な距離，日本語教育機関の数の少なさから来る言葉の壁など，障壁は数多いからだ。

現実的な解決策としては，外務省やその傘下にある国際協力機構（JICA）が中心となって，留学生受け入れ重点国を指定し，将来のリーダーとなりそうな候補者をピンポイントで獲得していく努力を続けるしかない。現段階で政情の安定した国を相手にするのに比べて時間もヒトもカネもかかるが，米国とイランとの関係から明らかなように，一国の外交戦略とは本来そのように長期的な視野も必要であろう。

人間開発及び人間の安全保障という観点でのひとつの光明は，わが国には女子留学生が少なくないことだ。JASSO による外国人留学生在籍調査 2013 年度版では，わが国が受け入れた留学生のうち，男性が 52%，女性が 48%と男女比は拮抗している。教育的，外交的に意図した結果とは思えないものの，この事実から，女子留学生の獲得については現在でも十分と言えなくもない。現状に満足せず，今後もさらに多くの途上国出身の女子学生が日本に来てもらえるよう，広報活動の充実や新たなカリキュラムの開発等における努力が期待される。

さらに，ソフトパワーという概念は，そのように多くの留学生をわが国に惹きつけるための方策や考え方について，様々な示唆を与えてくれる。横田（2013）が指摘するように，「留学先の決定は第一に個別の大学が選ばれるのではなく，まず国が選ばれ，しかる後に大学が選ばれる」という順番を間違えてはいけない。

そして，国としての魅力という点では，前出の Nye（2004）も指摘するように，アニメーションなどのポップカルチャーや他国と比較して低い犯罪率など，「日本はアジア各国のなかで，ソフト・パワーの源泉になりうるものをとくに大量にもっている」のである。図 2 にある「吸引力」をわが国が持っているのならば，あとはそれを知らしめる努力をするだけだ。横田（2013）の言う通り，「個別の大学による広報の前にオールジャパンでの広報」が大事なのである。

しかるに，現実はどうか。同じく横田によれば，「留学に関する国レベルの広報力の弱さはこれまでにも指摘され続けてきた大きな課題」となっている。横田はその具体的な事例として，英国のブリティッシュ・カウンシル等と比較した際の，わが国の留学支援機関（JASSO 等）の海外拠点数が著しく少ないことや，関連機関の連携不足を挙げる。

他の多くの研究者や実務家同様，この点については筆者も全く同じ考えである。例えば，留学生に占める女子の割合において，わが国は一定の成功を収めている点については既に述べたが，残念ながらそのような事実が海外に広く知れ渡っているということはないし，この点で他国から特段の敬意を払われているということもない。予算の制約という点は理解するものの，広報の中身や戦略の練り直しなど，現在でも出来ることはまだあるのではないだろうか。

6.3　教育外交の時代：米国とイランの歴史に学ぶわが国留学生政策の将来像

最後に，前項で述べたソフトパワー戦略，広報戦略な

ど個々の細かな戦術・戦略，技術的方略の上位にあるべき概念，いわばこれからの日本のための大戦略として，教育外交という新たな概念を提唱したい。筆者の言う教育外交の定義とは，「教育を目標，手段及び対象とする事象や問題の中で，その解決にあたって外交が大きな役割を果たす際，必要な知識や考え方，スキルの総称」である。

まず，その教育という側面に焦点を当てれば，それが第一に目指すものは，これからの日本やアジア，ひいては国際社会全体の平和と発展に寄与できるリーダーの育成であろう。第4章で見てきたように，外交という舞台はこれまで既に大きな変遷と発展を遂げている。そこで必要とされるのは，国家間の，或いはアジア太平洋地域のように国家を超えたより大きな国際社会で，近い将来生じるかもしれない紛争を未然に防ぎ，もって平和と発展に寄与できる果敢なリーダーであることは疑いがない。

国と国との関係は，時に予測不可能なほど大きく揺れ動く。米国とイランの関係もしかり。そして，本稿の冒頭で触れた，わが国と中国及び韓国との関係も，過去から現在において蜜月時代もあれば困難な時期もあった。仲の良い時期，悪い時期，その両方に備え，パイプ役となる知日派・親日派の人材が戦略的に，また周到に育成・準備されなければならない。日本のODA（政府開発援助）や留学生政策がこれまでのやり方に固執し，いつまでも途上国の発展に「協力」し，「援助」するだけでは，そのようなリーダーは生まれないであろう。

次に，外交という側面に焦点を当てれば，前項で触れたオールジャパンでの広報体制の実現など，様々な具体的方略が考えられるであろう。さらに，その前提として，文部科学省など教育関係者はこれまで以上に外交というマインドを持ち，他方，外交の専門家である職業外交官は，教育が国や国際社会に及ぼす影響を従来にも増して認識・評価し，今後継続的に，当該分野の専門家を育成しなければならない。

また，ここにおける「教育」とは，何も留学に限らない。Nye（2004）によれば，「奨学金，交換留学，研修，セミナー，会議，メディアに登場する機会の提供などによって，外国の主要な人物との永続的な関係を長い年月をかけて築いていくこと」が大事だと言う。さらに，「こうした交流でアメリカで学んだ人たちのうち，その後に母国の首脳になった人が200人を超えており，テロとの戦いの同盟国の首脳のうち半分がかつて，これらの交流に参加している」と述べ，その例としてエジプトのサダト元大統領，西ドイツのシュミット元首相，英国のサッチャー元首相らを挙げる。彼らが米国の国益にどれほど貢献したかは，ここで改めて述べるまでもないであろう。

教育外交という大きな概念の導入には，開明的なリーダーの存在が不可欠であり，国としての明確な意思がなければ実現しない。Nye（2004）が述べるように，「高等教育の費用は留学生の支払いで賄える場合もあるし，非営利団体が支援することもできるが，政府の助成金がなければ交流制度の多くは規模が縮小するだろう」からである。上記の2.3で紹介したように，途上国支援における教育と外交との関係の深さに着目し，新たな援助外交を推進したのは，アイゼンハワーとケネディという2人の大統領であったことを思い出してほしい。転換期にある現代の日本にも通じる真実ではないだろうか。

注

(1) 教育外交という言葉自体は筆者の造語である。大西好宣（2012）「私の視点：教育外交のすすめ　国際ルール策定に関与を」『朝日新聞』2012年9月1日付朝刊掲載記事も参照。

(2) ワック・マガジンズ発行の雑誌『Will』2014年6月号の見出しより

(3) 小学館発行の雑誌『SAPIO』2014年5月号の見出しより

(4) この時期の政策を支えていた学術的なバックボーンは，いわゆる近代化論である。冷戦たけなわの時期，マルクス主義的歴史観に対抗する目的で米国の社会科学を中心に広く浸透した。

(5) 日本は毎年，この点で国際的な評価が低いことは周知の通りである。

(6) 開発分野における世界共通の目標。2000年9月にニューヨークで開催された国連ミレニアム・サミットで採択された国連ミレニアム宣言をもとにまとめられた。以上，外務省HPより http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/doukou/mdgs.html（2014年4月30日閲覧）

(7) ある時点での在籍者総数と，年あたりの卒業生数を混同しているものと思われる。

引用文献

江原裕美（2001）『開発と教育　国際協力と子どもたちの未来』新評論

江淵一公（1997）『大学国際化の研究』，玉川大学出版部

長有紀枝（2012）『入門　人間の安全保障』p.127, 中央公論新社

上別府隆男（2011）「タイ，マレーシア，シンガポールの留学生政策と地域の学生交流」『留学交流』2011年4月号 Vol.1, pp.1-7.

川上高司（2014）「アメリカの『中東回帰』―ピボットはアジアから中東へ!?」『海外事情』2014年3月号，pp.2-19.

吉川　元（2000）「序論　予防外交の理論と枠組み」吉川元（編）『予防外交』三嶺書房，pp.3-24.

言論NPOウエブサイト http://www.genron-npo.net/press/2013/08/_test_npo- 12.html（2014年4月29日閲覧）

佐藤英夫（1989）『対外政策』東京大学出版会

佐藤由利子（2005）「留学生10万人計画の成果と今後の展望―インドネシアとタイに対する日本の留学生政策評価と米国と

の比較から」『留学生教育』10 号，pp.61-76.
杉村美紀（2003）「日本の留学生政策とアジア諸国との留学交流―中国人留学生に着目して」『上智大学教育学論集』38 号，pp.20-22.
高橋和夫（2013）『イランとアメリカ　歴史から読む「愛と憎しみ」の構図』朝日新聞出版
寺倉憲一（2009）「留学生受入れの意義―諸外国の政策の動向と我が国への示唆―」『レファレンス』平成 21 年 3 月号，p.3. 及び pp.51-72.
ニコルソン，H. (1968)『外交』東京大学出版会
日本学生支援機構 (2014)「平成 25 年度外国人留学生在籍状況調査結果」等各年度版
日本政府官邸（2008）『「留学生 30 万人計画」骨子 http://www.kantei.go.jp/ jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf（2014.2.26 閲覧）
平井照水（2009）「第 14 章　人間の安全保障と市民社会のグローバルな連携」武者小路公秀（編著）『人間の安全保障　国家中心主義をこえて』ミネルヴァ書房
武者小路公秀（2009）「序章　羅針盤としての『人間の安全保障』」武者小路公秀（編著）『人間の安全保障　国家中心主義をこえて』ミネルヴァ書房
森本　敏・横田洋三編著『予防外交』国際書院
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
吉村慎太郎（2011）『イラン現代史―従属と抵抗の 100 年―』有志舎
Coombs, P. H.（1964）*The Fourth Dimension of Foreign Policy: Educational and Cultural Affairs*, Harper and Row Publishers.
Elliott, W. Y.（1966）*Education and Training in the Developing Countries*, Frederick A. Praeger.
Institute of International Education（2014）*Open Doors: Report on International Educational Exchange* 各年度版
Lund, M. S.（1996）*Preventing Violent Conflicts: A Strategy for Preventive Diplomacy*, p. 37, US Institute of Peace Press.
Nye, J. S.（2004）『ソフト・パワー　21 世紀国際政治を制する見えざる力』山岡洋一（訳）（2004）日本経済新聞社
Nye, J. S.（2011）『スマート・パワー　21 世紀を支配する新しい力』山岡洋一・藤島京子（訳）（2011）日本経済新聞社
UNDP（1992）*Human Development Report 1992 & 1994*
UNESCO（1998）*Statistical Yearbook*

複文における視点の統一が日本語学習者の文理解に及ぼす影響
―授受補助動詞による注視点の統一に着目して―

The Effect of Coherence in Perspective-taking on L2 Comprehension of Japanese Benefactive Auxiliary Verbs

末繁　美和（北見工業大学国際交流センター）
Miwa SUESHIGE（International Center, Kitami Institute of Technology）

要　旨

本研究では，注視点の統一が文理解に及ぼす影響を検討するため，日本語母語話者と中上級中国人日本語学習者を対象に，授受補助動詞を含む複文に対する自己ペース読文課題を実施した。また，読後に刺激文中の省略された主語（「私」もしくは「他者」）を問う主語同定課題を行った。その結果，日本語母語話者は，「てもらう」文において，注視点が統一された文のほうが読みやすく，理解しやすいことが分かった。中国人日本語学習者においても，日本語母語話者同様に，注視点が統一されていない「てもらう」文に対する読みにくさが示され，その傾向はレベル上位群において顕著に見られた。このことから，注視点が統一されていない上に，省略された主語が「他者」である「てもらう－不統一」条件の文が最も読みにくいことが分かった。したがって，日本語母語話者，学習者共に，視点の統一に加え，省略された主語が「私」であるという予測に基づく文処理が行われていたことが示唆された。
［キーワード：複文，注視点の統一，授受補助動詞，自己ペース読文課題，主語同定課題］

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the effect of coherence in perspective-taking on L2 comprehension of Japanese complex sentences. In the experiment, intermediate and advanced Chinese learners of Japanese were asked to perform a self-paced reading task and subject identification task involving sentences with Japanese benefactive auxiliary verbs. Japanese native speakers served as a control group. The results showed that it took Chinese learners much longer to read sentences containing “-te morau” when the sentences required a change in perspectives than when they did not. Similarly, it took native speakers longer to read sentences containing “-te morau” that took different perspectives than those that took coherent perspectives. Finally, sentences that required a third person change in perspective seemed to be the most difficult to process for both Chinese learners and Japanese native speakers. These results suggest that both Chinese learners of Japanese and native Japanese speakers have a preference for coherent perspectives when interpreting sentences with Japanese benefactive auxiliary verbs.
［Key words: complex-sentences, coherence in perspective-taking, Japanese benefactive auxiliary verbs, self-paced reading task, subject identification task］

1．はじめに

日本語母語話者の談話では１人の人物に視点が固定される傾向があるが，その背景には視点が統一された文のほうが，読みやすく理解しやすいという文理解の側面が大きく関与している（坂本・康，2008；魏・玉岡・大和，2010）。一方，日本語学習者においては，日本に留学している上級学習者であっても，視点の統一されていない日本語として不自然な複文や談話が産出されることが多くの研究において報告されており（田中，1996；坂本，2005 など），視点の統一は習得が難しい項目の１つであると言える。談話や複文において視点を固定する傾向のない学習者にとっては，視点が統一されていない文のほうが読みやすい可能性があるが，日本語学習者を対象に談話の読み実験を行った魏・玉岡（2011）では，何れの文が読みやすいかは刺激文により異なっていた。魏・玉岡（2011）では，談話の読み時間を計測していたため，統一の際に用いる視点表現の種類 (1) や刺激文の長さの

違いなどが結果に影響した可能性がある。

そこで，本研究では，視点の統一の有無以外の要因を極力排除するため，視点を統一する際に用いる視点表現を授受補助動詞に限定し，談話よりも含まれる文の数が少ない複文を対象にする。そして，オンラインで読み時間を計測する自己ペース読文課題[(2)]実施後に，読んだ文に対する主語同定課題を行い，視点の統一の有無が日本語母語話者および日本語学習者の文理解に影響を及ぼすのか否かについて検討を行う。

2．先行研究と問題の所在

日本語は，話し手の立場から出来事を捉える「立場志向型」の言語であると言われており（水谷，1985），複文や談話においては視点を統一する必要性が指摘されている（久野，1978；森山，2006）。実際に，日本語母語話者が産出した談話を分析した田代（1995）や坂本（2005）では，日本語母語話者は1人の人物に視点を固定する傾向があることが報告されている。では，日本語においては，なぜ視点を統一する必要があるのだろうか。坂本・康（2008）では，日本語母語話者93名に，視点の統一度に差がある談話に対する分かりやすさの判定をさせたところ，統一文支持は81.7%であり，不統一文よりも統一文を選んだ回答者が多かったことを報告している。つまり，分かりやすく読みやすい談話の条件に視点の統一が関与していると言える。しかし，日本語母語話者の中には若干ではあるが不統一文を支持した回答者もおり，刺激文の主語が明示されていたため理解に支障がないことをその理由に挙げていた（坂本・康，2002）。したがって，省略された主語の予測や復元を行う際に，視点の統一に基づく読みが重要になってくると考えられる。また，この不統一文の読みにくさは，日本語母語話者の文処理過程においても明らかにされている。日本語母語話者を対象にオンラインの談話の読み実験を実施した魏他（2010）では，統一度の低い文を読む際に，読み時間の遅延が観察された。この処理時間の遅延は，視点の不統一を補うための認知的負荷によるものであると魏他（2010）は考察している。

一方，日本語学習者は，日本語母語話者とは異なり，複数の人物の視点から出来事を語る傾向がある（田代，1995；坂本，2005など）。学習者のレベルが上がるにつれ不統一文の出現数は減るものの，上級学習者にも依然として観察されることが報告されている（田中，1996）。この原因について，渡邊（1996）は，中国語・韓国語・ドイツ語を母語とする日本語学習者の日本語と母語における談話の比較を行い，母語の談話展開が影響していることを指摘した。森山（2006）によると，英語や中国語，韓国語においては，動作主に視点が置かれやすく，話し手や話し手が気持ちを寄せた人物への視点の固定の原則が見られないという。したがって，日本語学習者は母語の展開スタイルに基づき日本語の談話を産出している可能性がある。では，視点を統一する傾向のない日本語学習者は，統一文よりも不統一文のほうが読みやすいのだろうか。

この点に着目し，学習者の文理解の側面を検討した研究は，管見の限り魏・玉岡（2011）のみである。魏・玉岡（2011）では，中国人日本語学習者を対象に日本語の談話の読み実験を行い，視点の統一の有無が読み時間に影響するのか否かを検討した。その結果，統一文のほうが不統一文よりも読み時間が短い傾向が見られたものの，視点統一のために受身表現が使用された箇所では，統一文に対する読み時間が不統一文よりも有意に長いものがあった。魏・玉岡（2011）では，受身文が使用された統一文と，それに対する能動文である不統一文を比較していたため，統一文のほうが構文的に難しい上，文の長さも長い[(3)]。また，魏・玉岡（2011）が材料として用いた談話には，視点を統一する際に複数の視点表現が使用されており，視点表現の種類により，統一文と不統一文の間に読み時間の違いが見られたものとそうでないものがあった。このような材料文の問題により，統一文において読み時間の遅延が見られた可能性があるため，視点の統一の有無以外の要因を排除し，再検討を行う必要があるだろう。

興味深いことに，日本語とは異なる「事実志向型」の言語に分類される英語母語話者を対象に，文の読み実験を行ったBlack, Turner, & Bower（1979）では，英語母語話者においても，不統一文の読みにくさが報告されている。したがって，視点の統一に基づく読みは，文処理の過程で普遍的に観察される可能性がある。しかしながら，Black et al.（1979）および魏・玉岡（2011）では，「視点の統一」[(4)]と呼ばれる現象が必ずしも同一ではないため，これらの結果を安易に比較できないという問題がある。松木（1992）は，視点を，視点表現から判断される「視座（見る場所）」と文の主語に位置する「注視点（見る対象）」に下位分類する必要性を指摘している[(5)]。その定義に従えば，魏・玉岡（2011）における「視点の統一」は視座の統一を指し，Black et al.（1979）では複文の主節の注視点と従属節の視座の統一を意味する。一方で，日本語学習者が産出した複文を分析した田中（1996）は，日本語学習者は文の主語（注視点）の統一に問題があることを指摘している。以下の（1）から（3）は，「視座の統一」「視座と注視点の統一」ならびに「注視点の統一」の例である。【　】は視座を，〔　〕は注視点を示し，下線の人物に統一されている。

（1）　ツバサは掃除を中断し，ナオキに近づいて来まし

た〔ツバサ〕【ナオキ】。＜中略＞ナオキは優しい子なので，ツバサに貸してあげました〔ナオキ〕【ナオキ】。

（魏・玉岡，2011：5）

(2) Bill was sitting in the living room, reading the paper〔Bill〕, when John came into the living room〔John〕【Bill】.

（ジョンが居間に入ってきたとき，ビルは居間で座って新聞を読んでいた。）

（Black et al.，1979：190）

(3) 友達に旅行に誘われたけど〔私〕【私】，お金も暇もないので断った〔私〕。

（田中，1996：106）

視座と注視点は，主語に重なる場合と，そうでない場合があるため，上記の3つの例を「視点の統一」として一括りに扱うことには問題があると言える。また，渡邉（1996）は，どの言語にも共通して観察される注視点に対し，受身表現や授受表現において日本語のような視点の制約が見られない中国語や韓国語では，視座という概念がないことを指摘している[(6)]。したがって，どの言語にも存在する注視点に着目し，統一が文処理に影響するのか否かについて，まず探る必要があるのではないだろうか。注視点の統一の必要性は複文において指摘されており，注視点が不統一で主語が省略された文は，「ねじれ文」となり理解に影響を及ぼす可能性が高いと考えられる（田中，1996）。しかしながら，この点について文処理実験を行い検討した研究は管見の限り見られない。

そこで，本研究では，田中（1996）に倣い，視点表現を用いて，複文の主節と従属節の主語を統一する現象を「注視点の統一」と定義し，注視点の統一の有無が日本語母語話者と中国人日本語学習者の文理解にどのような影響を与えるのかを検討する。中国人日本語学習者を対象にする理由は，日本語とは異なり，視点の統一傾向のない中国語を母語とするためである。また，上級学習者になると注視点不統一文の産出が減少するという田中（1996）の結果を踏まえ，レベル上位群と下位群の違いについても検証する。

3．本研究の目的と仮説

本研究では，複文における注視点の統一に焦点を当て，自己ペース読文法を用いた実験により，日本語母語話者（実験1）と中上級中国人日本語学習者（実験2）の文理解への影響を検討する。刺激文は，視点統一の必然性の高い主語の省略を伴う複文を用いた。注視点統一の有無以外の要因を極力排除するため，統一の際に使用する視点表現は，授受補助動詞（「てもらう」と「てくれる」）に限定した。ただし，両授受補助動詞の違いが結果に与える影響も検討した。刺激文の読み時間と，刺激文呈示後に実施する主語同定課題における正答率を手がかりに以下の3つの課題を設定する。課題1および2は実験1，2に対し，課題3は実験2に対して設定する。

（課題1）注視点の統一の有無により，文の読み時間と主語同定課題の正答率に違いがあるのか。

（課題2）2つの授受動詞補助動詞の違いにより，文の読み時間と主語同定課題の正答率に違いがあるのか。

（課題3）日本語レベルの違いにより，文の読み時間と主語同定課題の正答率に違いがあるのか。

読み時間と正答率を指標とするのは，次のような理由からである。Black et al.（1979）および魏他（2010）において，視点の統一度が低い場合の理解しにくさが，読み処理の速度に現れると報告されていることから，本研究においても読み時間を指標とする。また，視点不統一文を読んだ場合には，因果関係のギャップを埋める必要から，読み手は誤って記憶することがBlack et al.（1979）により指摘されている。したがって，本研究においても，自己ペース読文課題の後に，介在課題をはさみ，読んだ文における主語を問う主語同定課題を行い，省略された主語を実験参加者がどのように補い，記憶していたのかを検討する。先行研究より導いた仮説は以下の通りである。

（仮説）魏他（2010）およびBlack et al.（1979）の結果から，注視点が統一されていない文よりも，統一された文のほうが読み時間が短く，主語同定課題の正答率が高い。

4．実験方法

4.1 実験参加者

実験1の参加者は，日本語を母語とする大学生26名であった。実験2の参加者は，日本語を外国語として学習する中国在住の中級（学習年数2年）29名と上級（学習年数3年）24名の日本語学習者，計53名であった。SPOTの点数が著しく低い1名と中央値（52点）の5名を除外し，上位群26名（M=56.8, SD=3.0）と下位群21名（M=41.9, SD=5.5）に分けた。対応のないt検定で両群のテストの平均値を比較した結果，0.1％水準で有意な差が認められたことから（t（45）= 11.23, p<.001），両群の間にはレベル差があることが確認された。また，実験後に授受補助動詞に関する文生成テストならびに空欄補充形式テスト[(7)]を実施し，基本的な授受補助動詞の用

法が理解できていることを確認した。

4.2　実験計画

実験１および実験２の実験計画は次のようであった。実験１では，２×２の２要因配置を用いた。第１の要因は複文の前件と後件の注視点の統一（有・無）で，第２の要因は授受補助動詞の種類（てもらう・てくれる）であった。第１，第２の要因は共に参加者内要因であった。次に，実験２では，２×２×２の３要因配置を用いた。第１の要因は学習レベル（上位群・下位群），第２の要因は複文の前件と後件の注視点の統一（有・無），第３の要因は授受補助動詞の種類（てもらう・てくれる）であった。第１の要因は参加者間要因であり，第２，第３の要因は参加者内要因であった。

4.3　材料

各条件の刺激文の例を表１に示す。ターゲット文は全て，前件の主語が省略された「ので」を含む６文節からなる複文であった。原因・根拠を表す「ので」は，用法が複数なく，従属度が中程度であるため（南，1974），同一主語と異主語の両者をとれることから採用した。刺激文の語彙は，実験２において中上級学習者を対象にすることを考慮し，日本語能力試験２級以下のものを使用した。ターゲット文は全て「私」と「他者」間の出来事を描写した文で，後件の述部は授受補助動詞に統一されている。前件と後件の主語が共に「私」である「てもらう」文と，「他者」である「てくれる」文は注視点統一条件である。一方，前件の主語が「他者」で後件の主語が「私」である「てもらう」文と，反対に前件の主語が「私」で後件の主語が「他者」である「てくれる」文は，前件と後件の注視点が一致しないため注視点不統一条件である。

授受補助動詞のうち「てもらう」文と「てくれる」文を対象とした理由は，命題は同じであるが，両文では主語に配置される人物が異なるからである。文処理研究において，人は入力される情報を逐次的に処理していることが指摘されているため（Frazier & Fodor，1978），主語が「私」であるか「他者」であるかは文理解に影響を及ぼすと考えられる。したがって，注視点統一・不統一両条件において，「私」と「他者」から始まる条件を設定し，命題関係は同じで注視点のみ異なる後件の処理に違いがでるのかを検討する必要があると考えた。

また，本実験の刺激文では，前件の主語が確定し，注視点の統一・不統一が明らかになる授受補助動詞を含む関心領域を試行の最後の領域に配置した。統一・不統一は，文全体の意味の理解に影響を及ぼすと考えられるため（Black et al.，1979），呈示された文節と文全体の処理が行われる最終領域に授受補助動詞の位置を統一した。

このような２要因２水準からなるターゲット文12セット計48文を作成した。また，フィラー文として，ターゲット文と構文的に類似した受身文や使役文など４つの文型からなる複文96文を作成した。フィラー文には，「ので」に加え「のに」と「とき」を含む複文もあり，主語の省略も前件と後件の両者のパターンを作成した。更に，刺激文の省略された主語を問う質問文（例：「現金を忘れたのは誰ですか？」）を144文作成した。ターゲット文に関しては，質問文は前件の省略された主語を問うものであるが，フィラー文については，前件あるいは後件の省略された主語に加え，時間副詞や場所などを問う質問文も作成し，質問される内容を実験参加者に特定されないようにした。

4.4　手続き

刺激呈示の制御，読み時間の測定には，実験ソフトE-primeを用いた。実験１は，2011年の10月に広島大学にて，実験２は2011年の９月に中国の鄭州大学にて，個別に行われた。自己ペース読文課題を用いて，１文節ずつコンピューターの画面中央に視覚呈示された語句を，内容を理解しながらなるべく速く読むよう実験参加者に指示した。刺激文はランダムに呈示され，語句の呈示からマウスがクリックされるまでの時間が読み時間として計測された。実験参加者が文を読み終えた後に，介在課題として計算問題を呈示し，呈示された計算式の答えが正しいかどうかYes，Noで判断させた。その後，読んだ複文の従属節（前件）の省略された主語を問う質問を呈示し，選択肢の１，２から適切だと思うほうを，マウスをクリックし，選ばせた。主語同定課題の質問文について必要以上に考え込むことを防ぐために，予備実験の結果をもとに，呈示時間を５秒に設定した。本実験を開始する前に，練習試行を６試行行い，実験の手順を理解させた上で，本課題に移行した。

表１　各条件の刺激文

授受動詞	注視点	1	2	3	4	5	6
てもらう	統一	現金を	忘れたので	私は	後輩に	お金を	貸してもらった
	不統一	現金を	持っていたので	私は	後輩に	お金を	貸してもらった
てくれる	統一	現金を	持っていたので	後輩は	私に	お金を	貸してくれた
	不統一	現金を	忘れたので	後輩は	私に	お金を	貸してくれた

5．結果

5.1　日本語母語話者の主語同定課題の正答率および読み時間（実験 1）

まず，日本語学習者を対象に行った実験 1 の結果を述べる。主語同定課題の正答得点（12 点満点）について，注視点統一の有無×授受補助動詞の種類の 2 要因分散分析を行った結果，注視点統一の有無の主効果（F（1, 25）= 15.15, p<.01），ならびに授受補助動詞の種類（F（1, 25）= 8.47, p<.01）が有意であった。つまり，視点が統一された条件の正答率が視点不統一の条件よりも有意に高く，「てくれる」文のほうが「てもらう」文よりも正答率が高いことが分かった。

また，注視点統一の有無と授受補助動詞の種類との交互作用が有意であったため（F（1, 25）= 6.63, p<.05），単純主効果の検定を行ったところ，次のことが明らかになった（図 1 を参照）。注視点不統一条件においては，「てくれる」文の正答率が「てもらう」文よりも高く，「てもらう」文において注視点統一条件の正答率が不統一条件よりも高いことが分かった。つまり，「てもらう」文は，注視点統一文の正答率が不統一文よりも高いが，「てくれる」文では差がないことが示された。

続いて，複文の読み時間について，注視点統一の有無による影響があるかどうかを検討する。各領域の読み時間を図 2 に示す 。関心領域である授受補助動詞が配置されている第 6 領域について，読み時間の平均値に対して標準偏差の ± 2.5 倍よりも外れた値は，取り除いた。残ったデータについて，注視点統一の有無×授受補助動詞の種類の 2 要因分散分析を行った結果，統一の有無の主効果（F（1, 25）= 12.00, p<.01）ならびに，動詞の種類の主効果（F（1, 25）= 31.64, p<.01）が有意であった。つまり，注視点不統一条件の文の読み時間が，統一された文よりも有意に長く，「てもらう」文のほうが「てくれる」文よりも読み時間が有意に長いことが分かった。

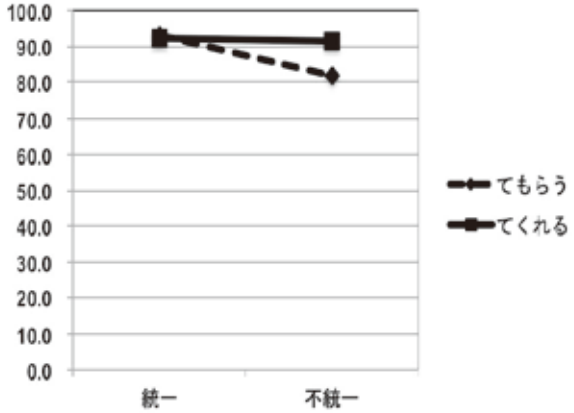


図 1　統一の有無における動詞別正答率（%）

また，注視点統一の有無と授受補助動詞の種類との交互作用が有意であったため（F（1, 25）= 9.03, p<.01），単純主効果の検定を行った。その結果，注視点不統一条件において「てもらう」文の読み時間が「てくれる」文よりも有意に長く，「てもらう」文において，注視点不統一条件のほうが統一条件よりも読み時間が有意に長いことが分かった。また，注視点統一条件において授受補助動詞の種類に傾向差が見られ，「てもらう」文のほうが「てくれる」文よりも読み時間が長い傾向が示された。以上の結果から，「てもらう」文において，注視点統一の有無の影響が観察され，注視点統一条件よりも注視点不統一条件の読み時間が有意に長いことが分かった。これは，前述の主語同定課題の結果とも矛盾しない。

5.2　実験 1 の考察

実験 1 では，授受補助動詞文を含む複文に対する自己ペース読文法を用いて，注視点統一の有無および授受補助動詞の種類が文理解に影響するのかについて，主語同定課題の正答率と，第 6 領域の読み時間を指標に，日本語母語話者を対象に検討した。その結果，研究課題（1）については，「てもらう」文において，注視点統一の有

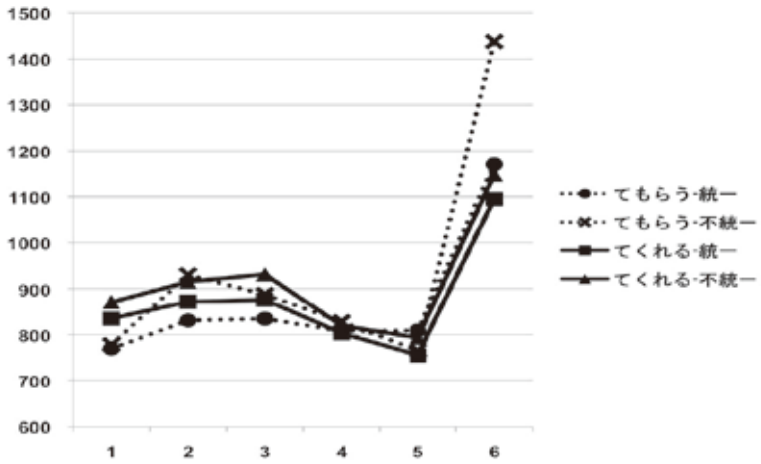


図 2　日本語母語話者における各領域の平均読み時間（ms）

無により，主語同定課題の正答率と文の読み時間に違いが見られた。具体的には，注視点が統一された文のほうが主語同定課題の正答率が高く，文の読み時間が短いという結果であった。このことから，仮説は，部分的に支持されたと言える。よって，魏他（2010）および Black et al.（1979）で示されたように，視点不統一文は理解の難しさから読み処理の速度に遅れが生じ，それが読み時間の遅延として現れたと考えられる。また，主語同定課題において，視点不統一条件の正答率が低くなったことから，この読みにくさは記憶の側面にも影響を及ぼすことが Black et al.（1979）同様に示された。

次に，研究課題（2）については，授受補助動詞の違いが主語同定課題の正答率と読み時間に関与しており，「てもらう」文の主語同定課題の正答率が低く，読み時間が長いことが分かった。更に細かく見ていくと，「てもらう」文においては注視点統一の有無の影響が見られるが，「てくれる」文においては見られないことが分かった。「てもらう」文において注視点統一の影響が見られたことは，「てもらう－不統一」条件の主語同定課題の正答率が他の条件より極端に低く，読み時間も長いことに起因すると言える。同じ不統一文であるにも関わらず，なぜ「てもらう」文のほうが読みにくいのだろうか。両者は，前件の省略された主語が「てくれる－不統一」条件では「私」であるのに対し，「てもらう－不統一」条件は「他者」であるという違いがある。久野（1978：119）は，「先行文脈がない状態で主語が省略された場合，「潜在的主題性」から，常に話し手や聞き手を主題とする潜在的先行文脈（非言語的コンテキスト）が存在する」と述べている。つまり，省略された主語に対し，日本語において省略される頻度の高い「私」のほうが「他者」よりも想起されやすいと言える。したがって，注視点が統一されていない上に省略された主語が「他者」である「てもらう－不統一」条件の文は最も読みにくいため，主語同定課題の正答率が低くなり，読み時間の遅延が顕著に観察されたと考えられる。一方で，「てくれる」文に関しては，注視点の統一に基づき，第3領域で主語「他者」が出現した際に，その主語に統一されると解釈した場合には，「てくれる－統一」条件の文は，その解釈が正しいため読みやすくなる。しかし，潜在的主題性により，前件の主語を「私」であると予測して読んだ場合，「てくれる－不統一」条件の文は，その解釈が正しいが，「てくれる－統一」条件では，第6領域で再解釈しなければならないため，読みにくくなる。したがって，注視点が不統一であっても，潜在的主題性の点からは，「てくれる－不統一」条件の文が読みやすくなるため，「てくれる」文では，注視点統一の有無による違いがあまり見られなかったのではないだろうか。

5.3　中国人日本語学習者の主語同定課題の正答率および読み時間（実験 2）

続いて，中国人日本語学習者を対象に行った実験2の結果を述べる。各条件における主語同定課題の平均得点を表2に示す。

レベル×注視点統一の有無×動詞の種類の3要因分散分析の結果，レベルの主効果（F（1, 45）= 10.15, p<.01）ならびに動詞の主効果（F（1, 45）= 12.26, p<.01）が有意であった。つまり，上位群のほうが下位群よりも正答率が有意に高く，「てもらう」条件の正答率が「てくれる」条件よりも有意に高いことが分かった。

また，レベルと動詞との交互作用が有意であったため（F（1, 45）= 7.84, p<.01），単純主効果の検定を行ったところ，次のことが明らかになった（図3を参照）。(a)「てもらう」文については，上級学習者のほうが中級学習者よりも正答率が有意に高く，(b) 上位群は「てもらう」の正答率が「てくれる」よりも有意に高かった。つまり，「てもらう」文の正答率はレベルが上がると高くなるが，「てくれる」文の正答率はレベル上位群と下位群で変わらないことが分かった。

更に，動詞と統一の有無との交互作用が有意であったため（F（1, 45）= 21.04, p<.01），単純主効果の検定を行った。その結果，(c) 注視点統一条件において，「てもらう」文のほうが「てくれる」文よりも正答率が高いことが分かった。また，(d)「てもらう」文については，注視点統一条件のほうが注視点不統一条件よりも正答率が高いが，(e)「てくれる」文については，反対に注視点不統一条件のほうが注視点統一条件よりも正答率が高いことが分かった（図4を参照）。したがって，注視点統一条件においては「てもらう」文のほうが「てくれる」文よりも正答率が高いが，注視点不統一条件では両者の正答率が変わらないことが示された。

続いて，複文の読み時間について，注視点の統一の有無による影響があるか否かを検討する。上位群と下位群の各領域の読み時間について，図5と図6にそれぞれ示す。関心領域である授受補助動詞が配置されている第6領域について，読み時間の平均値に対して標準偏差の±2.5倍よりも外れた値は，取り除いた。残ったデータに

表2　主語同定課題における各条件の平均得点（括弧内は標準偏差）

	てもらう－統一	てもらう－不統一	てくれる－統一	てくれる－不統一
上位群	11.1（1.0）	10.1（2.1）	8.5（1.6）	9.3（1.0）
下位群	9.6（2.1）	8.0（2.7）	8.0（1.8）	9.2（1.3）

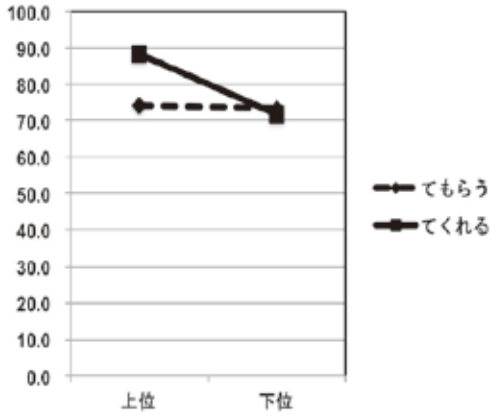


図３　上位・下位群における動詞別正答率（%）

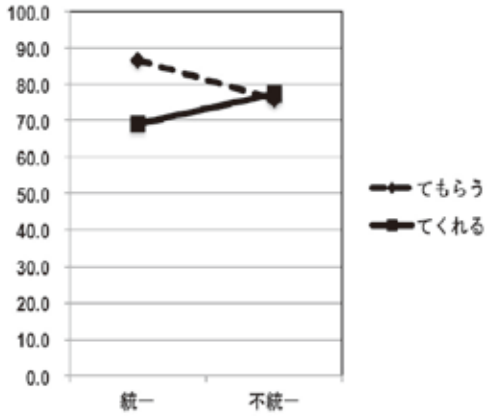


図４　統一の有無における動詞別正答率（%）

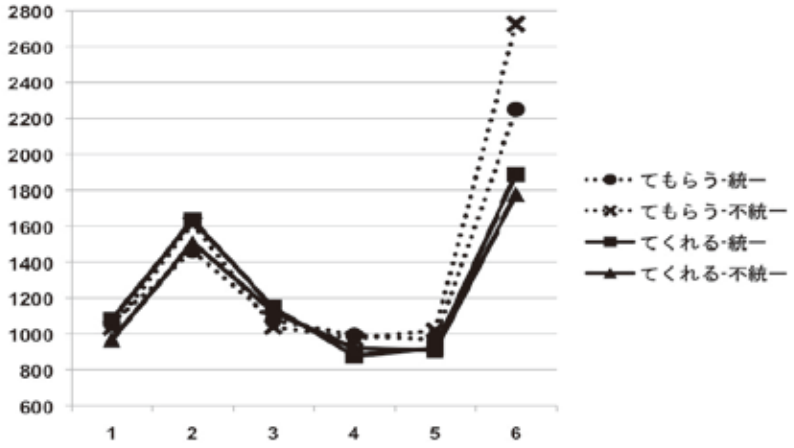


図５　上位群における各領域の読み時間（ms）

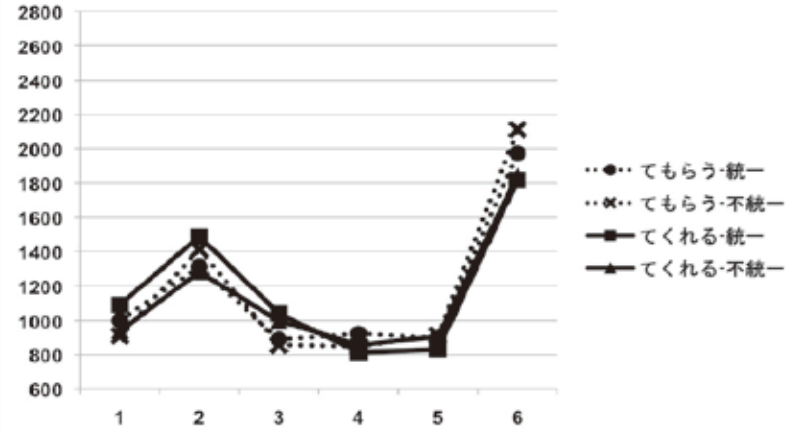


図６　下位群における各領域の読み時間（ms）

ついて，レベル×注視点統一の有無×授受補助動詞の種類の３要因分散分析を行った結果，注視点統一の有無の主効果（F（1, 44）= 11.58, p<.01）ならびに，授受補助動詞の種類の主効果（F（1, 44）= 43.41, p<.01）が有意であった。つまり，注視点不統一文の読み時間が注視点統一文よりも有意に長く,「てもらう」文の読み時間が「てくれる」文よりも有意に長かった。

また，レベルと注視点統一の有無との交互作用が有意であったため（F（1, 44）= 8.05, p<.01），単純主効果の検定を行ったところ，上位群において，注視点が不統一の文の読み時間が統一された文よりも有意に長いことが分かった（F（1, 44）= 19.46, p<.01）。更に，レベルと授受補助動詞の種類の交互作用が有意であったため（F（1, 44）= 11.21, p<.01），単純主効果の検定を行ったところ，

次のことが分かった。(a)「てもらう」文においてレベル上位群のほうが下位群よりも有意に読み時間が長く，(b) 上位群および下位群それぞれにおいて，「てもらう」文の読み時間が「てくれる」文よりも有意に長いことが分かった。そして，注視点統一の有無と授受補助動詞の種類との交互作用も有意であったため（F (1, 44) = 44.92, p<.01)，単純主効果の検定を行った。その結果，(c) 注視点統一条件および不統一条件それぞれにおいて，「てもらう」文の読み時間が「てくれる」文よりも有意に長く，(d)「てもらう」文において，注視点不統一文が統一文よりも有意に読み時間が長いことが示された。最後に，レベル，注視点統一の有無および授受補助動詞の種類の二次交互作用が有意であったため（F (1, 44) = 6.15, p<.05)，単純・単純主効果の検定を行った結果，次のことが分かった。(e)「てもらう－不統一」条件では，上位群の読み時間が下位群よりも有意に長く，(f) レベル上位群，下位群共に，「てもらう」文では，注視点不統一文の読み時間が統一文よりも有意に長く，(g) レベル上位群では，注視点統一条件・不統一条件共に，「てもらう」文の読み時間が「てくれる」文よりも有意に長いが，(h) レベル下位群では注視点不統一条件においてのみ「てもらう」文の読み時間が「てくれる」文よりも有意に長いという結果になった。

以上の結果から，上位群，下位群共に「てもらう」文において不統一文の読み時間が統一文よりも長くなることが分かった。また，上位群における「てもらう」文の読み時間の遅延のほうが，下位群よりも大きいことが示された。

5.4　実験 2 の考察

実験 2 では，授受補助動詞文を含む複文に対する自己ペース読文法を用いて，注視点統一の有無ならびに授受補助動詞の種類が文理解に影響するのかについて，主語同定課題の正答率および第 6 領域の読み時間を指標に，中上級日本語学習者を対象に検討した。その結果，研究課題（1）については，主語同定課題の結果からは注視点統一の有無の影響は見られなかったが，読み時間において，レベル上位群，下位群共に「てもらう－不統一」条件が「てもらう－統一」条件よりも読み時間が長くなることが分かった。つまり，「てもらう」文に関しては統一の有無の影響が観察され，仮説が部分的に支持された。この結果は，日本語母語話者の結果に類似しており，5-2 で述べた潜在的主題性（久野，1978）および注視点統一の有無が文理解の過程で，相互に影響し合ったためであると考えられる。主語が「私」に統一されている「てもらう－統一」条件の文は，注視点統一および潜在的主題性から最も読みやすいが，それとは対照的に，視点が統一されていない上に，「他者」が主語である「てもらう－不統一」条件の文は何れの読み方をしても誤った解釈になるため，最も読みにくいと考えられる。一方で，「てくれる」文については，注視点の統一の点では「てくれる－統一」条件が，潜在的主題性からは「てくれる－不統一」条件が読みやすいため，両者の間に大きな違いが見られなかったのではないだろうか。

また，主語同定課題の正答率は，「てもらう」文においては「統一条件＞不統一条件」であったが，「てくれる」文では「不統一条件＞統一条件」であり，授受動詞により異なっていた。正答率が高い「てもらう－統一」条件と「てくれる－不統一」条件は，前件の省略された主語が，共に「私」であることから，5-2 でも述べた「潜在的主題性」の影響が考えられる。また，読み時間を見ると，レベル上位群は「てくれる－統一」が「てくれる－不統一」よりも若干長いため，時間をかけて読んだことで，「てくれる－不統一」の正答率が上がった可能性もある。

次に，研究課題（2）については，主語同定課題の注視点統一条件において「てもらう＞てくれる」という正答率の違いが見られた。大塚（1995：285）は，「話し手の視点と文の主題が一致している表現は早い段階での習得が観察される」と述べており，視座である「私」が注視点に一致する「てもらう」文のほうが，視座が与格目的語に配置されるため，注視点が他者である「てくれる」文よりも早い段階で適切に使用できるようになることを指摘している。つまり，「てもらう－統一」条件は，主節の視座，注視点ならびに従属節の注視点の全てが「私」に統一されるため，注視点が他者に統一される「てくれる－統一」条件よりも，省略された主語を同定しやすかったと考えられる。それゆえ，中国人日本語学習者の複文理解においては，注視点が「私」であるか否かが影響を与える可能性が示唆された。一方で，読み時間に関しては，「てくれる」文よりも「てもらう」文の読み時間が長く，主語同定課題の得点が高い「てもらう」文のほうが読みにくいことが分かった。日本語母語話者においても，「てもらう」文のほうが読み時間は長かったが，主語同定課題の得点は低かった。このように，読みにくい文は主語同定課題の得点も低くなると考えられるが，日本語学習者の「てもらう」文の主語同定課題の得点は高かった。しかし，時間をかけて読んだ「てもらう」文のほうが，主語同定課題において正答率が高くなったと考えれば，読み時間の遅延と正答率の上昇は矛盾しないとも言える。特に，レベル上位群においては，レベル下位群よりも「てもらう」文の読み時間が有意に長く，それに連動するように，主語同定課題の「てもらう」文の正答率が，下位群よりも高くなっているため，読み時間の遅延が文の記憶保持および理解を助けたと推察される。

最後に，研究課題（3）のレベルの違いについては，

先にも述べたように，主語同定課題の正答率において，「てもらう」文の正答率が下位群よりも上位群で高くなるという結果が得られた。したがって，レベルの上昇により正答率が上がることが分かった。一方，読み時間に関しては，レベル上位群，下位群共に「てもらう－不統一」条件が「てもらう－統一」条件よりも読み時間が長くなることが分かった。また，上位群では下位群よりも「てもらう－不統一」条件の読み時間が長いことが示された。「てもらう－不統一」条件が最も読みにくい文であることは実験１の日本語母語話者の結果においても示されており，レベル上位群で読み時間の増大が見られたことは，日本語母語話者の傾向に近づくことを示している。したがって，レベル上位群では，日本語母語話者同様に，潜在的主題性および注視点の統一に基づき読み進めた結果，第６領域で解釈をし直さなければならなくなり，処理不可が増したと考えられる。

６．まとめと今後の課題

日本語母語話者を対象とした実験１ならびに中上級レベルの中国人学習者を対象とした実験２の結果をまとめると，以下のようになる。

（実験１）日本語母語話者は，「てもらう」文において，注視点が統一された文のほうが読みやすく理解しやすいことが分かった。また，注視点が統一されておらず，省略された主語が「他者」である「てもらう－不統一」条件の文が最も読みにくく理解しにくいことが示された。したがって，注視点の統一に加え，省略された主語が「私」であるという予測に基づく文処理が行われたことが示唆された。

（実験２）中国人日本語学習者においても，日本語母語話者同様に，「てもらう」文において統一文が不統一文よりも読みやすく，「てもらう－不統一」条件の文が最も読みにくいことが分かった。これは，「てもらう－不統一」条件の文が，潜在的主題性および注視点の統一に基づく読みの何れを行っても，正しく文を理解できず，再解釈を行わなくてはならないからである。また，「てもらう－不統一」条件における読み時間の遅延が上位群において顕著に見られた。したがって，レベルの上昇により日本語母語話者に近づくことが示された。しかし，時間をかけて読んだことにより，日本語母語話者とは対照的に，主語同定課題の正答率が高く，理解度が上がっていた。

以上から，中国人日本語学習者は，「てもらう」文において限定的にではあるが，注視点の統一に基づく文処理を行っていることが分かった。このことから，注視点を固定する傾向のない中国語を母語とする学習者においても，日本語の文理解においては，統一文のほうが読みやすいことが示された。視点の統一は，産出の側面においては，日本に留学している上級学習者でも難しい項目であるとされており（田中，1996），本研究で対象とした中国国内の日本語学習者にとっては，更に困難であると予想される。しかし，本研究の結果から，理解の側面では，インプットやアウトプットの機会が日本国内よりも少ない中国国内の学習者であっても，限定的にではあるが，視点の統一に基づいた読みがなされていることが示唆された。

本研究の結果を踏まえると，これまで産出活動においてその指導の必要性が強調されていた視点の統一について，理解の側面から見直す必要があると言えよう。坂本・康（2008）は，意味の伝達に支障を来さない視点のずれは，誤りに気づきにくいため，産出活動における明示的な指導が必要であると述べている。しかしながら，本実験で対象とした省略を伴う文においては，視点が統一されていないと，読み手（聞き手）は理解が困難であり，コミュニケーション上支障を来す可能性も十分にある。それゆえ，文理解のストラテジーとして視点の統一を導入することで，その必要性が認識されやすいと考える。また，視点の統一に基づく読みを習得することで，理解度の上昇や，読み時間の短縮といった読解力の向上が期待できる。特に，日本国内の留学生は，主語や目的語が省略された日本語を見聞きする機会が多いため，前述のストラテジーを身に付けることで，日本語の処理負担を軽減することができると考えられる。

しかしながら，本研究では，日本語学習者の文理解における注視点統一の有無の影響は，「てもらう」文に限定されており，特に，「てもらう－不統一」条件の読みにくさが，日本語母語話者，学習者共に，他の条件に比べ顕著であった。これは，刺激文の主語が省略されていたことが影響した可能性がある。つまり，省略された主語をどのように解釈し，読み進めたかが結果に影響し，視点の統一の影響が限定的にしか観察されなかったと言える。だが，本実験では，各領域でどのような予測や解釈が行われていたのかを詳細に分析することができなかったため，今後検討する必要があると考える。また，本研究では，中国国内の日本語学習者を対象にしたため，日本国内の中上級学習者よりも習熟度が低かった可能性がある。したがって，日本語の処理経験が豊富な日本に留学している学習者を対象に，今後実験を行いたい。

注

(1) 大塚（1995：282）は，「視点表現とは話し手の物理的，心理的位置を示す表現のことである」と述べており，代表的な

ものに，授受表現や受身表現，移動表現などを挙げている。日本語では，「* 私が太郎にお金をくれた」が非文になるように，視点表現において人称の制限（視点制約）がある。

(2) 自己ペース読文課題（self-paced reading task）とは，実験参加者に 1 文節ずつ視覚呈示された語句を，スペースキーを押して読んでもらい，語句の呈示からスペースキーが押されるまでの時間が読み時間として測定される課題である（Just et al., 1982）。

(3) 魏・玉岡（2011）では，視点の統一度に違いがある 500 字程度の談話をそれぞれコンピューター画面に一文ずつ呈示し，読み時間を計測した。統一度の高い談話と低い談話では「ていく文･てくる文」「てあげる文･てくれる文」「能動文･受身文」が対になっており，構文的難易度および文の長さが異なる受身文と能動文の読み時間が比較されていた。

(4) Black et al.（1979）では，“consistent point of view”という用語を用いている。

(5)「太郎が花子にお金をくれた」という文を例にとると，視座は「花子」で，注視点は「太郎」である。「くれる」文ではウチの人物が与格目的語に配置されるため，「花子」が視座になる。一方，注視点は，能動文の動作主および受身文の被動作主といった文の主語に位置する人物から判断される（渡邊，1996）。視座は視点表現を構文的手がかりとし判断するが，注視点は視点表現を含まない文においても見られる。

(6) 渡邊（1996）は，中国語では「他被我骗了（彼は私にだまされた）」という表現が可能であるため，日本語の受身文のような人称制限がないと述べている。

(7) 授受動詞文生成テストは，呈示されたイラストに対して筆記により授受補助動詞文を生成するテストである（田中，1996）。一方，空欄補充テストは，空欄部分に適当な授受補助動詞を当てはめるテストで，坂本・岡田（1996）を参考に，会話文中の授受補助動詞部分を空欄にしたテストを作成した。平均点は，それぞれ 4.1（6 点満点），4.8（6 点満点）であったことから授受補助動詞の用法が概ね理解できていると判断した。

引用文献

大塚純子（1995）「中上級日本語学習者の視点表現の発達について－立場志向文を中心に－」『言語文化と日本語教育』9 号，pp.281-292.

韓　先照（2005）「第 5 章 授受表現「～てあげる」「～てくれる」「～てもらう」の習得について－」『第二言語における日本語の習得研究－韓国人学習者を中心に－』J&C，pp.67-92.

魏　志珍・玉岡賀津雄（2011）「中国語を母語とする日本語学習者の日本語テキストの読みにおける視点の統一度の影響」『日中言語研究と日本語教育』4 号，pp.1-10.

魏　志珍・玉岡賀津雄・大和祐子（2010）「日本語のテキスト処理における視点の統一性の影響」『日本言語学会第 140 回大会予稿集』pp.110-115.

久野　暲（1978）『談話の文法』大修館書店 .

坂本勝信（2005）「中国語を母語とする日本語学習者の「視点」の問題を探る」『常葉学園大学研究紀要（外国語学部）』21 号，pp.1-10.

坂本勝信・康　鳳麗（2002）「日本語母語話者の視点の実態を探る－視座の統一度に差のある文章に対する日本語母語話者の判断調査と共に－」『平成 14 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.142-147.

坂本勝信・康　鳳麗（2008）「日本語母語話者の視点の実態について－「視座の統一度に差と文章のわかりやすさの関係」調査と共に－」『常葉学園大学研究紀要（外国語学部）』24 号，pp.205-217.

坂本　正･岡田久美（1996）「日本語の授受動詞の習得について」『アカデミア－文学・語学編－』61 号，pp.157-202.

田代ひとみ（1995）「中上級日本語学習者の文章表現の問題点－不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる－」『日本語教育』85 号，pp.25-37.

田中真理（1996）「視点・ヴォイスの習得－文生成テストにおける横断的および縦断的研究－」『日本語教育』88 号，pp.104-116.

田中真理（1999）「第二言語における日本語ヴォイスの習得え順序」『視点・ヴォイスに関する習得研究－学習環境と contextual variability を中心に－』平成 8 ～ 9 年度科学研究費補助金研究成果報告書（基盤研究（C）（2）課題番号 08680323, 研究代表者 田中真理）pp.75-93.

松木正恵（1992）「『見ること』と文法研究」『日本語学』11 巻 9 号，pp.57-71.

水谷信子（1985）『日英比較 話し言葉の文法』くろしお出版 .

南不二男（1974）『現代日本語の構造』大修館書店 .

森山　新（2006）「視点についての認知言語学的考察」『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究－ 1 年次報告書－』平成 17 ～ 19 年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書（基盤研究（C）課題番号 17520253, 研究代表者 森山新），pp.28-32.

渡邊亜子（1996）『中・上級日本語学習者の談話展開』くろしお出版 .

Black, J. B., Turner, T.J., & Bower, G.H.（1979）Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *18*, pp.187-198.

Just, M., Carpenter, P. & Woolley, J.（1982）Paradigms and process in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General, 111*（2）, pp.228-238.

Frazier, L., & Rayner, K.（1978）The sausage machine: A new two-stage parsing model. *Cognition*, *6*（4）, pp.291-325.

韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の視覚的認知
―韓日２言語間の同根語と非同根語の処理過程―

Visual Recognition of Japanese *Kanji* -Words by Korean Learners of Japanese: Processing of Cognates and Non-Cognates between Korean and Japanese

松島　弘枝（広島大学大学院教育学研究科）
Hiroe MATSUSHIMA（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では，韓国人日本語学習者が視覚呈示された日本語２字漢字単語を処理する際，母語の漢字知識がどのように影響するのかを検討した。実験は，日本在住の韓国人留学生を対象に，語彙判断課題（実験１）と読み上げ課題（実験２）を採用し，反応時間を測度とした。呈示語は，韓国語と日本語の漢字単語の形態類似性を要因として同根語と非同根語を設定した。ともに韓国語と日本語の音韻類似性が低い２字漢字単語であった。概念表象へのアクセスが必要となる語彙判断課題を用いた実験１では，同根語の促進効果がみられ，日本語による音声出力が要求される読み上げ課題を用いた実験２では，同根語の促進傾向がみられた。課題の異なる２つの実験でともに同根語の反応時間が短いことから，日本語の習熟度が高く，母語の漢字知識が豊富な日本在住の韓国人留学生では，韓日の音韻類似性が低い同根語の処理であっても，母語の漢字知識が影響を及ぼすことが示された。
［キーワード：韓国人学習者，日本語漢字単語，同根語と非同根語，語彙判断課題，読み上げ課題］

Abstract

This research was designed to examine how the knowledge of *kanji* in Korean learners' first language influences their processing of Japanese *kanji* -words. The experiment adopted a lexical decision task (Experiment 1) and a naming task (Experiment 2), measuring the reaction time of the participants, who were all Korean learners studying in Japan. The presented words were set as cognates and non-cognates, with similarity in forms in the *kanji* -words in Korean and in Japanese as the independent variable. Both were two character *kanji* -words with low phonological similarity between the Korean and Japanese. The results showed that in Experiment 1, involving a lexical decision task requiring access to conceptual representation, the cognate facilitation effect was observed. In Experiment 2, involving a naming task requiring voice output in Japanese, a tendency towards cognate facilitation was observed. Since reaction times for the cognates were short in both experiments despite the tasks being different, it was suggested that learners living in Japan with high Japanese proficiency and with rich *kanji* knowledge in their first language are affected by such knowledge even in processing cognates with low phonological similarity between Korean and Japanese.
［Key words: Korean learners of Japanese, Japanese *kanji* -word, cognates and non-cognates, lexical decision task, naming task］

１．はじめに

韓国語を母語（native language: first language とほぼ同義とし，以下，L1）とする日本語学習者（以下，韓国人学習者）は，視覚呈示された日本語の漢字単語をどのように処理するのだろうか。その処理過程に L1 の漢字知識はどのように影響するのだろうか。海保（2002）は，中国･台湾･香港の日本語学習者（以下，中国語系学習者）と共に韓国人学習者を漢字圏学習者と位置付けている。しかし，現在の韓国では，日常生活において漢字はほとんど使用されていない（曹，1994; 李，2005）。そのため，中国語系学習者と韓国人学習者の日本語漢字の処理には異なる部分があると考えられる。この問題を明確にするために，本研究ではオンライン課題（on-line task）である語彙判断課題（lexical decision task）と読み上げ課題（naming task）を用いて，韓国人学習者の日本語漢字単

語の処理過程を調べる。

オンライン課題を用いて日本語漢字単語の処理に及ぼすL1の漢字知識の影響を検討した研究の多くは，中国語系学習者を対象としており，韓国人学習者を対象とした研究は相対的に少ない。その中で，松島（2013a, 2013b）は，韓国語と日本語（以下，韓日）の形態・音韻類似性を操作した実験を行った。しかし，中国語系学習者の研究でも重要な位置を占める，同根語（cognates）と非同根語（non- cognates）の処理については，未だ実験的検討が行われていない。そこで，本研究では，韓日2言語間で同根語，非同根語となる日本語2字漢字単語を材料として実験を行う。同根語とは，言語学的に同一語族の言語間で使用される，形態・音韻・意味が類似する単語のことである。韓日は同族言語であるとは言えないので，厳密には同根語は存在しない。しかし，中国語と日本語（以下，中日）も同族言語ではないが，近年の中国語系学習者を対象とした研究の中には，中日の形態が類似し，意味がほぼ同じという単語を同根語として扱っているものがある（e.g., 蔡・松見，2009; 邱，2002a, 2003）。韓日においても，漢字形態と意味が類似する単語が多数存在することから，本研究もそれらの中国語系学習者の研究に準じ，韓日の翻訳同義語を漢字表記した場合に同じ漢字が用いられるものを「同根語」，同じ漢字が用いられないものを「非同根語」とする。本研究の遂行により，韓国人学習者が有する日本語漢字単語の心内辞書（mental lexicon）の働き方が，さらに解明できると考えられる。

2．先行研究

単語認知（word recognition）の研究は, L1だけでなく，第二言語（second language: 以下，L2）についても盛んに行われている。1900年代は，L2として印欧語族の言語を扱う研究が多かったが，2000年代に入り，L2として日本語を扱う研究が増えつつある。印欧語族の言語を扱った一連の研究（e.g., Dijkstra, Grainger, & Van Heuven, 1999; Van Hell & De Groot, 1998）では，L1とL2の間に形態・音韻・意味情報の類似性がある場合，L2の処理にL1が影響することが明らかにされている。同様のことは，L2としての日本語の漢字単語についてもいえるのであろうか。この問いは，これまで主に，中国語系学習者を対象として検討されてきた。

2.1　中国語系学習者を対象とした研究

日本語教育の分野において，オンライン課題を用いて単語の属性を操作した視覚的認知の研究は，中国語系学習者を対象に始められ（e.g., 邱，2002a, 2003; 茅本，1996, 2002），心内辞書にある表象の活性化や各表象間の連結について考察がなされている。近年では，大陸出身の中国語系学習者（以下，中国人学習者）を対象に，Kroll & Stewart（1994）が提唱した改訂階層モデル（revised hierarchical model）を枠組みとして心内辞書の解明が試みられている（e.g., 蔡・松見，2009; 蔡・費・松見，2011; 松見・費・蔡，2012; 長野・松見，2013）。

蔡・松見（2009）は，上級の中国人学習者を対象に，中日の同根語と非同根語を用いて言語間プライミング法（cross-language priming paradigm）による語彙判断課題を用いた実験を行い，中日の同根語は2言語間で語彙表象（lexical representation）が共有されているのに対し，非同根語は2言語間で語彙表象が分離・独立していることを明らかにした。

蔡他（2011），松見他（2012），長野・松見（2013）は，それぞれ日本語の習熟度や学習環境の異なる中国人学習者を対象に，中日の形態・音韻類似性を操作した2字漢字単語の語彙判断課題と読み上げ課題を用いた実験を行った。その結果，日本語の習熟度や学習環境の違いによって，日本語漢字単語の処理過程が変容する可能性が示された。なお，蔡他（2011），松見他（2012），長野・松見（2013）における「形態」は，中日の翻訳同義語で同じ漢字が用いられているか否かを基準にしている。

蔡他（2011）では，中国在住の上級の中国人学習者を対象に実験が行われた。語彙判断課題では，形態類似性の高い単語が低い単語よりも正反応時間が有意に短いという，形態類似性の促進効果と，音韻類似性の高い単語が低い単語よりも正反応時間が短くなる有意傾向，すなわち音韻類似性の促進傾向がみられた。読み上げ課題では，形態類似性と音韻類似性の交互作用が有意であり，形態類似性の高低にかかわらず音韻類似性の促進効果が出現したが，音韻類似性が高い場合は，形態類似性が高い単語の正反応時間が長くなるという形態類似性の抑制効果がみられ，音韻類似性が低い場合は，形態類似性の促進または抑制の効果はみられなかった。これらの結果から，音韻類似性が高い単語ほど，中日の音韻表象（phonological representation）間の連結強度が強い（表象間の距離が近い）ことが示された。また，読み上げ課題において，音韻類似性が高い場合に形態類似性の抑制効果がみられたのは，日本語の形態表象（graphic representation）と中国語の音韻表象の連結が強いことから，中国語の音韻による抑制が生じたことが原因として考えられる。

松見他（2012）では，中国在住の中級の中国人学習者を対象に実験が行われた。その結果，語彙判断課題においても読み上げ課題においても音韻類似性の促進効果だけがみられた。このことから中級の中国人学習者の場合，形態類似性の高低にかかわらず日本語の形態表象が中国語の音韻表象との間で強い連結を形成しており，ほとん

どの日本語漢字単語が，まず中国語で心的に音声化される可能性が高いと考察されている。

長野・松見（2013）では，日本在住（日本留学中）の上級の中国人学習者を対象に実験が行われた。語彙判断課題では音韻類似性の促進効果だけがみられた。長野・松見（2013）は，この結果を，中国在住の上級の中国人学習者を対象とした蔡他（2011）と比較し，日本在住の上級の中国人学習者の場合は，形態類似性が低い日本語単語の形態表象の形成度が，形態類似性が高い日本語単語の形態表象と同程度に高くなっていると考察している。形成度については，長野・松見（2013）は次のように述べている。

> 表象の形成度が高い場合は，活性化の閾値が低く，活性化が生じやすい。一方，形成度が低い場合は，活性化の閾値が高く，活性化が生じにくい。また，表象間の連結が強化されるには，その土台となる2つの表象の形成度がある程度高くなることが必要である。したがって，形態表象や音韻表象の形成度の向上は，他の表象との連結強化のための前提条件になると考えられる。(p.39)

読み上げ課題では，形態類似性が高い場合は音韻類似性の促進傾向がみられ，形態類似性が低い場合は音韻類似性の促進効果がみられた。また，音韻類似性が高い場合は，形態類似性の効果がみられず，音韻類似性が低い場合は，形態類似性の促進効果がみられた。蔡他（2011）では，音韻類似性が高い場合は形態類似性の抑制効果がみられ，音韻類似性が低い場合は形態類似性の促進効果も抑制効果もみられなかったことから，長野・松見（2013）は，中国在住の中国人学習者に比べて，日本在住の中国人学習者は，形態類似性が高い単語の読み上げが速くなったと考察している。

2.2　韓国人学習者を対象とした研究

韓国人学習者は，中国語系学習者と同様にL1に漢字を持つが，「ハングル世代」と呼ばれる，1970年代以降に学校教育を受けた世代の漢字使用は限られている。韓国語には多くの漢字語彙が存在するが，現在ではそれらの語彙を表音文字であるハングルで表記するのが一般的である。そのため，韓国人学習者は近年，「漢字文化圏」あるいは「準漢字圏」の日本語学習者として扱われ始めている（加納，2011）。

現在の韓国では，日常生活においてほとんど漢字が使用されないため，韓国人学習者の，日本語学習の開始時点における韓国語の漢字知識は乏しい。他方，鄭（2010）は，日本語の学習が進み習熟度が上がると，韓国語の漢字知識が増えることを明らかにしている。

鄭（2010）は，日本在住の初級・中級・上級の韓国人学習者を対象に，韓日同形2字漢字単語の韓国語読みのテストを行った。その結果から，日本語学習の開始時点で韓国人学習者が読める漢字の数は非常に少ないが，「日本語レベルが上がるにつれ，その日本語レベルで要求する漢字力に合わせて母語の漢字能力も向上していた(p.3)」と述べている。これは，日本語の学習を通して，韓日で共通する漢字語彙から韓日の漢字の対応に気づくようになるため，日本語の習熟度がある程度高くなると，日本語の漢字と語彙の知識だけでなく，L1である韓国語の漢字知識も豊富になることを示唆している。

習熟度が高い日本語学習者を対象にして，日本語漢字単語の処理経路を検討した研究に，邱（2002b）がある。邱（2002b）は，日本の大学・大学院に在籍する日本語L1話者と日本語学習者を対象に，韓日2言語間で同根語となる日本語の2字漢字単語の同音異義語・非同音異義語の形態類似性（正答の単語を基準として，ターゲット語の1字に同じ漢字が使用されているか否か）を操作し，意味判断課題（semantic decision task）を用いた実験を行った。実験の結果，韓国人学習者では，音韻条件（同音異義語・非同音異義語）にかかわらず，形態が類似している場合の反応時間が長いことが示された。音韻条件に有意差はみられなかった。このことから邱（2002b）は，韓国人学習者は日本語の音韻を媒介して意味アクセスする可能性が低く，形態情報に依存して意味アクセスする台湾人日本語学習者の処理経路と類似していることを指摘している。

日本語の習熟度が高い韓国人学習者は，L1の漢字知識も豊富になり，日本語漢字単語の処理において，中国語系学習者と類似した処理経路が使われることが示された。しかし，心内辞書を構成する形態・音韻表象の関係については明らかにされていない。これについて検討した研究に，松島（2013a，2013b）がある。ただし，松島（2013a，2013b）で操作された「形態」とは，字体のことである。

松島（2013a）は，韓国の大学に在籍する韓国人学習者のうち，日本語の漢字と語彙の習熟度が高い群（上位群）と低い群（下位群）を対象に，1字漢字の韓日の形態（字体）・音韻類似性を操作して，日本語による読み上げ課題を用いた実験を行った。実験1では，韓日の音韻類似性が低い漢字の中から，形態類似性の高低で2群に分けた漢字が用いられた。その結果，上位群は形態類似性の抑制効果がみられたが，下位群では形態類似性の抑制または促進の効果はみられなかった。これについて松島（2013a）は，上位群では韓国語の漢字形態表象の形成度が上がり，形態類似性が高い漢字の韓国語の漢字形態表象と韓国語の音韻表象の連結が強くなったが，下位群では韓国語の漢字知識が十分ではないため，韓国語

の漢字形態表象と韓国語の音韻表象との連結が弱いと考察している。次に実験２では，韓日の形態類似性が高い漢字の中から，音韻類似性の高低で２群に分けた漢字が用いられた。その結果，上位群・下位群にかかわらず音韻類似性の促進効果がみられた。これについて松島（2013a）は，日本語の習熟度にかかわらず，音韻類似性が高い漢字は，音韻類似性が低い漢字と比べて，韓日の音韻表象の連結が強いと考察している。

松島（2013b）は，日本語の２字漢字単語を用いて松島（2013a）と同様の方法で実験を行った。韓日の形態（字体）類似性を操作した実験１では，上位群・下位群にかかわらず形態類似性による抑制または促進の効果はみられなかった。これについて松島（2013b）は，松島（2013a）の結果をふまえて，上位群は下位群よりも韓国語の漢字形態表象の形成度が上がり，韓国語の音韻表象との連結が強くなったものの，２字漢字単語における連結は１字漢字に比べて弱いため，反応時間に差が生じるほどではなかったと考察している。韓日の音韻類似性を操作した実験２では，上位群・下位群にかかわらず音韻類似性の促進効果がみられ，１字漢字と同様に，日本語の習熟度にかかわらず，音韻類似性が高い漢字は音韻類似性が低い漢字と比べて，韓日の音韻表象の連結が強いと考察している。

３．本研究の目的と仮説

先行研究から，韓国人学習者の漢字単語の形態（字体）・音韻表象の関係は部分的に明らかにされている。すなわち，L1 の漢字形態表象は，日本語の習熟度が低い段階では形成度が低いため，日本語漢字単語の処理に際して活性化しないが，L1 の音韻表象は，日本語の習熟度が低い段階から活性化することが明らかになっている。しかし，同根語と非同根語の処理については，まだ明らかにされていない。韓国人学習者による日本語２字漢字単語の処理過程を総合的に示すためには，韓日の同根語だけに着目するのではなく，韓日の同根語と非同根語を比較して検討する必要がある。

そこで本研究では，日本語の習熟度が高い日本在住（日本留学中）の韓国人学習者を対象に，日本語２字漢字単語の同根語と非同根語（以下，単語タイプ）の処理過程を検討する。実験では，語彙判断課題と読み上げ課題を採用する。ただし，韓日２言語間で非同根語となる単語には音韻類似性が高い単語が少ないため，視覚呈示語はすべて音韻類似性が低い単語から選定する。

韓日の同根語は韓国語としても存在するため，同根語にかかわる L1 の音韻表象の形成度は日本語の学習開始以前から高い。さらに日本語の習熟度が高い韓国人学習者の場合は，韓国語の漢字形態表象の形成度も上がっている。そのため，同根語の処理においては L1 の形態・音韻表象が活性化する。一方，非同根語は韓国語として存在しないため，日本語の学習開始以前には非同根語にかかわる L1 の形態・音韻表象は形成されていない。L1 の漢字知識が豊富になると，非同根語を心的に韓国語漢字音で音声化する可能性はあるが，L1 の音韻表象の形成度は上がらないと考えられる。そのため，非同根語の処理においては，L1 の形態・音韻表象の活性化が弱い。

これらの想定をふまえて，松見他（2012）が考案した中級の中国人学習者の心内辞書モデルをもとに，図１のような韓国人学習者の心内辞書モデルを仮定的に示す。中国人学習者の心内辞書では，中日の同根語は２言語間で形態表象が共有されており，非同根語は分離・独立していることが明らかにされている（e.g., 蔡・松見，2009）。他方，韓国人学習者は中国人学習者とは異なり，日常生活の L1 環境下における漢字の使用が限られているため，L1 の漢字形態表象の形成度は中国人学習者と比べて低く，同根語であっても日本語の形態表象と共有される可能性は低い。つまり，韓日の漢字の形態表象は分離・独立していると考えられる（図１の１が存在する）。一方，音韻表象については，韓国語と日本語はもともと音韻体系が異なるので，２言語間で分離・独立していると仮定するのが妥当である。各表象間の連結の強度については，現段階ではすべての存在を仮定し，単語タイプの特徴に応じて強度の強弱に言及する。

同根語と非同根語を扱った研究ではないが，松島（2013b）の結果から，韓国語の漢字形態表象と韓国語の音韻表象の連結（図１の７）が弱いこと，そして，音韻類似性が高い漢字単語は，音韻類似性が低い漢字単語よりも，韓日の音韻表象の連結（図１の５）が強いことが仮定できる。加えて，韓国語の音韻表象と概念表象の連結（図１の９）は，L1 の言語発達とともに強くなっていると考えられる。

本研究の仮説は，以下のように設定する。実験１の語彙判断課題では，日本語の音声出力が要求されずに意味アクセスが求められる。そのため，想定できる処理経路は，同根語の場合，日本語の形態表象から韓国語の音韻表象を経由して概念表象へ至る経路（図１の２→９）である。松島（2013b）において，韓国語の漢字形態表象と韓国語の音韻表象の連結（図１の７）が弱いことが示されていることから，韓国語の漢字形態表象の形成度が上がっているとしても，韓国語の音韻表象の形成度ほど高くはないため，日本語の形態表象から韓国語の漢字形態表象を経由して概念表象へ至る経路（図１の１→８）が優先される可能性は低いと考えられる。非同根語の場合は，日本語の学習開始以前には非同根語にかかわる L1 の形態・音韻表象は形成されていないため，L1 の語彙表象を経由せず，概念表象に至る経路（図１の４→６，ま

たは図１の３）が採られると考えられる。韓国語の音韻表象から概念表象へのアクセスは，日本語の音韻表象，または形態表象から概念表象へのアクセスより速いと考えられるため，同根語は非同根語よりも反応時間が短くなるであろう（仮説 1）。

実験２の読み上げ課題では，日本語による音声出力が要求され，意味アクセスは必ずしも求められないため，音韻処理が重要となる。想定できる処理経路は，同根語の場合，日本語の形態表象から韓国語の音韻表象を経由して日本語の音韻表象にアクセスする経路（図１の２→５）である。非同根語の場合は，日本語の形態表象から日本語の音韻表象にアクセスする経路（図１の４）である。日本語学習の初期段階では，日本語の形態表象と日本語の音韻表象の連結は他の表象間の連結よりも相対的に強いと予想されるが，本研究で対象とした韓国人学習者は漢字の処理経験が豊富なため，韓日の音韻表象の連結強度も高まっている。そのため，音韻類似性が低い同根語であっても韓日の音韻表象を経由したアクセスの方が速く，同根語は非同根語よりも反応時間が短くなるであろう（仮説 2）。

４．実験１（語彙判断課題を用いた実験）

4.1　目的

実験１の目的は，日本在住の韓国人学習者の日本語の２字漢字単語の語彙判断において，同根語か非同根語かという単語タイプがその処理に及ぼす影響を調べ，仮説１を検証することである。

4.2　方法

4.2.1　実験参加者

実験参加者は日本の大学，大学院に在学中の韓国人学習者 15 名（男性７名，女性８名，平均年齢 22.5 歳，平均日本語学習歴 3.8 年）であった。全員が，日本語能力試験１級（N1）または日本留学試験（日本語）300 点以上を取得しており，日本滞在期間が１年を超えていた。

4.2.2　実験計画

１要因２水準の実験計画を用いた。要因は漢字の単語タイプで，同根語・非同根語の２水準であった。要因は参加者内変数であった。

4.2.3　材料

Yes 試行用の単語 28 個，No 試行用の非単語 28 個を選定した。表１に実験で使用した単語と非単語の例を示す。

Yes 試行用の単語は，韓日の形態類似性高・音韻類似性低の日本語２字漢字単語から同根語・非同根語の単語を各 14 個（計 28 個）選定した。韓日の形態類似性と音韻類似性の高低については，日本語学習経験のない韓国人（未習者）と，韓国人学習者（既習者）に評定をしてもらった [(1)]。これらは全て前漢字・後漢字とも音読みをする単語であった。２群の単語はできるだけ等質になるようにした。日本語漢字単語の難易度，前漢字・後漢字の日本語漢字の難易度については，国際交流基金（2002）の日本語能力試験出題基準の初出級に基づいて統制された。韓国語漢字の難易度については，前漢字・後漢字とも대한민국 교육부（2000）の中学校・高等学校で学ぶ漢字リストにあることを確認した後，정（2009）の韓国の漢字能力検定試験の級に基づいて統制された。使用頻度については，김（2003）の３等級以下の語彙 [(2)] の中から天野・近藤（2000）に基づいて統制された。また，日

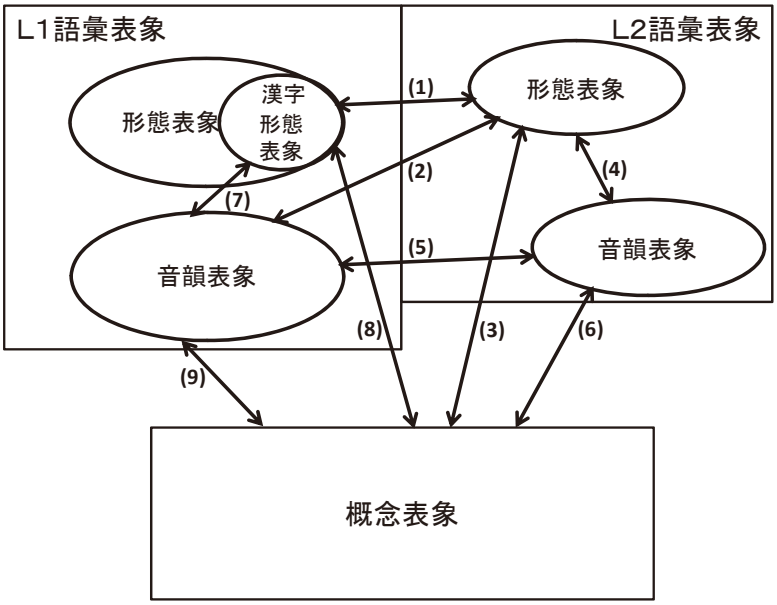


図１　韓国人学習者における日本語漢字単語の仮説的心内辞書モデル

表１　実験１で使用された単語と非単語の例（括弧内は韓国語漢字音）

	同根語	非同根語			
単語（Yes試行用）	永遠(영원)	案外(안외)	非単語（No 試行用）	名成	手物
	座席(좌석)	今度(금도)		現切	指代

表２　実験１で使用された２群の２字漢字単語の統制に関する情報

			同根語	非同根語
形態類似性（未習者）			M = 6.84	M = 6.77
形態類似性（既習者）			M = 6.93	M = 6.93
音韻類似性（未習者）			M = 1.90	M = 2.03
音韻類似性（既習者）			M = 2.34	M = 1.88
難易度	日本語能力試験	単語	2級6個，3級5個，4級3個	2級6個，3級5個，4級3個
		前漢字	2級5個，3級6個，4級3個	2級7個，3級2個，4級5個
		後漢字	2級5個，3級6個，4級3個	2級4個，3級8個，4級2個
	韓国の漢字能力検定試験	前漢字	4級①1個，4級②1個，5級3個，6級4個，7級2個，8級3個	4級①1個，4級②2個，5級4個，6級4個，8級3個
		後漢字	4級①2個，5級1個，6級6個，7級5個	4級①1個，4級②3個，5級2個，6級3個，7級4個，8級1個
使用頻度			M = 3566.86	M = 3313.07
前漢字の日本語漢字画数			M = 7.07	M = 7.64
後漢字の日本語漢字画数			M = 8.36	M = 7.57

本語漢字の画数についても，前漢字・後漢字ごとに２群ができるだけ等質になるように統制された。２群の漢字の統制に関する情報を表２に示す。

形態類似性の高低について，未習者と既習者のそれぞれの平均評定値を対象として t 検定を行った結果（本研究では，有意水準をすべて５%に設定した），２群に有意差はみられなかった（未習者では t =0.82, df =26, p =.420; 既習者では t =0.00，d =26，p =1.000）。音韻類似性についても, t 検定を行った結果, ２群に有意差はみられなかった（未習者では t =0.56，df =26，p =.579; 既習者 では t =1.69，df =26，p =.103）。日本語漢字単語の難易度，前漢字・後漢字の難易度（日本語漢字・韓国語漢字）については, 級を順位に修正し, Mann-Whitney の U 検定を行った。その結果，２群に有意差はみられなかった（日本語漢字単語では U =98.00，p =1.00; 前漢字（日本語漢字）では U =96.00，p =.922; 後漢字（日本語漢字）では U =97.00，p =.960; 前漢字（韓国語漢字）では U =83.00，p =.480; 後漢字（韓国語漢字）では U =90.00，p =.703）。使用頻度については，t 検定を行った結果，２群に有意差はみられなかった（t =0.14，df =26，p =.888）。前漢字・後漢字の日本語漢字画数についても t 検定を行った結果，２群に有意差はみられなかった（前漢字では t =0.44，df =26，p =.664; 後漢字では t =0.69，df =20.34，p =.497）。これらのことから，２群の単語の韓日形態・音韻類似性，日本語漢字単語の難易度，前漢字・後漢字の難易度，使用頻度，前漢字・後漢字の日本語漢字画数は，ほぼ等質であるといえる。

4.2.4　装置

実験プログラムは，SuperLab Pro ver.4.0（Cedrus 製）を用いて作成された。また，実験にはパーソナルコンピュータ（SOTEC R502A5）が用いられた。

4.2.5　手続き

実験は個別に行われた。実験参加者は，視覚呈示された単語が日本語として存在するか否かをできるだけ速く正確に判断し，存在するなら【Yes】キーを，存在しないなら【No】キーを押すように教示された。コンピュータ画面中央に注視点が 2000ms 呈示され，2000ms 後に単語が最大 5000ms 呈示された。単語が呈示されている間に反応があれば，その時点で単語が消えるようになっていた。単語が 5000ms 呈示されている間に何の反応もなければ無反応とみなされ，次の試行に移った。注視点は全試行の最初だけ呈示された。単語の視覚呈示開始から実験参加者が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り自動計測された。本試行の前に練習試行が 16 試行行われた。実験１の１試行の流れを図２に示す。本試行終了後に，日本語学習歴などを尋ねるアンケート調査と未知語の確認が行われた。

4.3　結果と考察

反応時間についての分析対象は Yes 試行の正反応のみであった。すなわち，各実験参加者の誤答，未知語と無反応等については，分析対象から除外した。その結果，正答としての分析対象にならなかった項目が実験参加者の３分の２（15 名のうちの 10 名）以上になった場合は，その項目が削除された 。削除された項目は,「子孫」,「遠足」である。なお，項目削除後の材料の等質性を確認したところ，削除前と同様に２群の単語の韓日形態・音韻類似性，日本語漢字単語の難易度，前漢字・後漢字の難

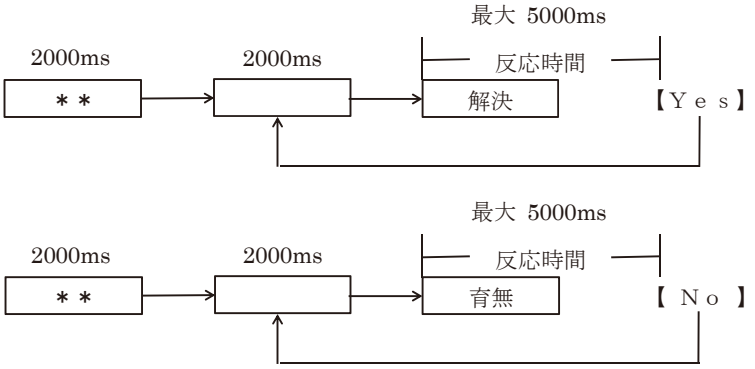


図２　実験１の Yes 試行と No 試行の流れ

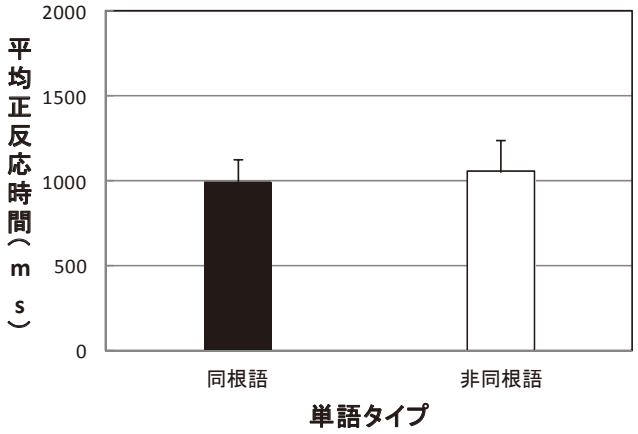


図３　実験１の単語タイプ別平均正反応時間および標準偏差

易度，使用頻度，前漢字・後漢字の日本語漢字画数について有意差はみられなかった。実験参加者ごとに平均反応時間と標準偏差を求め，平均反応時間 ± 2.5*SD* から外れたデータは分析の対象から除外した。これらすべての除外率は 19.74％であった。図３に単語タイプ別平均正反応時間および標準偏差を示す。

１要因分散分析を行った結果，単語タイプの主効果が有意であった（$F(1, 14)=5.04$, $p=.041$, $\eta^2=.002$）。これは，同根語の反応時間が非同根語の反応時間よりも短いことを示す。単語タイプにおける誤答率（％）を算出し（同根語では $M=7.18$, $SD=8.17$；非同根語では $M=20.00$, $SD=17.27$），角変換した値について反応時間と同様に１要因の分散分析を行った。分散分析の結果，単語タイプの主効果が有意であった（$F(1, 14)=30.27$, $p<.001$, $\eta^2=.056$）。これは，同根語の方が非同根語よりも誤答率が低いことを示す。誤答率に関する結果から，正反応時間との間でトレードオフ現象は生じなかったといえる。したがって，本実験の反応時間には，語彙判断に要した時間の相対的な長短が反映されていると考えられる。

同根語の反応時間が非同根語よりも短いことから，仮説１は支持されたといえる。同根語は韓国語としても存在するため，L1 である韓国語の音韻表象の形成度が高く，日本語の形態表象との連結（図１の 2）も強い。また，韓国語の音韻表象と概念表象の連結（図１の 9）も，L1 の言語発達とともに強くなっていると考えられる。さらに，語彙判断課題は，日本語の音声出力が要求されないため，韓日の音韻類似性が低いことは反応時間に影響を及ぼさない。よって，L1 である韓国語の音韻表象を経由せず概念表象にアクセスする非同根語の反応時間よりも，日本語の形態表象から韓国語の音韻表象を経由して概念表象にアクセスする同根語の反応時間の方が短くなったと考えられる。

５．実験２（読み上げ課題を用いた実験）

5.1　目的

実験２の目的は，日本在住の韓国人学習者の日本語の２字漢字単語の読み上げにおいて，同根語か非同根語かという単語タイプがその処理に及ぼす影響を調べ，仮説２を検証することである。

5.2　方法

5.2.1　実験参加者

実験参加者は日本の大学，大学院，専門学校に在学中（研究生を含む）の韓国人学習者 15 名（男性 4 名，女性 11 名, 平均年齢 24.3 歳, 平均日本語学習歴 4.3 年）であった。全員が, 日本語能力試験 1 級（N1）を取得しており, 日本滞在期間が 1 年を超えていた。全員が，実験 1 には参加しなかった。

5.2.2　実験計画

実験 1 と同様であった。

5.2.3　材料

実験 1 の Yes 試行用刺激材料と同様であった。

5.2.4　装置

実験 1 同様，実験プログラムは，SuperLab Pro ver.4.0（Cedrus 製）を用いて作成された。また，実験にはパーソナルコンピュータ（SOTEC R502A5）と周辺機器，およびボイスキー（Cedrus SV-1）が用いられた。実験参加者の口頭反応を録音するために，ＩＣレコーダー（SONY ICD-SX900）が用いられた。

5.2.5　手続き

実験は個別に行われた。実験参加者は，視覚呈示された単語をできるだけ速く正確に日本語で読み上げるように教示された。コンピュータ画面中央に注視点が 2000ms 呈示され，2000ms 後に単語が最大 5000ms 呈示された。単語が呈示されている間に反応があれば，その時点で単語が消えるようになっていた。単語が 5000ms 呈示されている間に何の反応もなければ無反応とみなされ，次の試行に移った。注視点は全試行の最初だけ呈示された。単語の視覚呈示開始から実験参加者が読み始めるまでの時間が反応時間としてボイスキーとコンピュータにより自動計測された。読みのエラーなどを確認するために，実験参加者の許可を得た上で，口頭反応は IC レコーダーを用いて録音された。本試行の前に練習試行が 10 試行行われた。実験 2 の 1 試行の流れを図 4 に示す。本試行終了後に，日本語学習歴などを尋ねるアンケート調査と未知語の確認が行われた。

5.3　結果と考察

読み上げ時間についての分析対象は正反応のみであった。すなわち，各実験参加者の誤答（本実験では，無答を誤答に含めた），未知語と装置の不具合による無反応等については，分析対象から除外した。その結果，正答としての分析対象にならなかった項目が実験参加者の 3 分の 2（15 名のうちの 10 名）以上になった場合は，その項目が削除された。削除された項目は,「子孫」である。なお，項目削除後の材料の等質性を確認したところ，削除前と同様に 2 群の単語の韓日形態・音韻類似性，日本語漢字単語の難易度, 前漢字･後漢字の難易度, 使用頻度, 前漢字・後漢字の日本語漢字画数について有意差はみられなかった。実験参加者ごとに平均反応時間と標準偏差を求め，平均反応時間 ± 2.5*SD* から外れたデータは分析の対象から除外した。これらすべての除外率は 13.83％であった。図 5 に単語タイプ別平均正反応時間および標準偏差を示す。

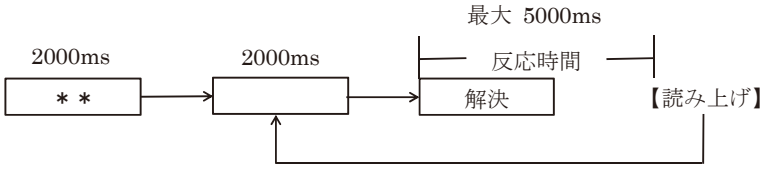


図 4　実験 2 の 1 試行の流れ

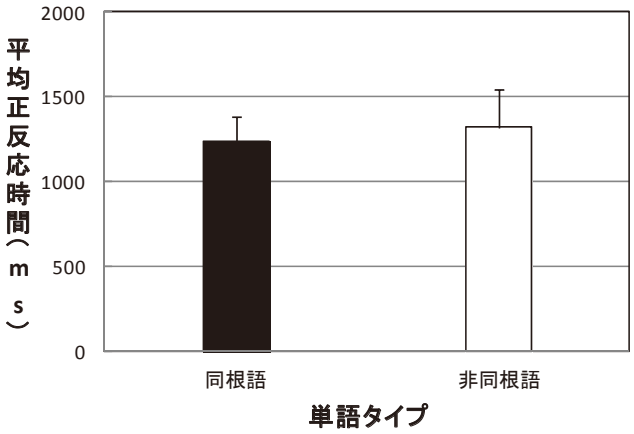


図 5　実験 2 の単語タイプ別平均正反応時間および標準偏差

1要因分散分析を行った結果，単語タイプの主効果が有意傾向であった（$F(1, 14)=3.71$, $p=.075$, $\eta^2=.002$）。これは，同根語の反応時間が非同根語の反応時間よりも短い傾向にあることを示す。単語タイプにおける誤答率（%）を算出し（同根語では$M=7.69$, $SD=6.28$；非同根語では$M=6.19$, $SD=8.19$），角変換した値について反応時間と同様に1要因の分散分析を行った。分散分析の結果，単語タイプの主効果は有意ではなかった（$F(1, 14)=2.15$, $p=.165$, $\eta^2=.002$）。誤答率に関する結果から，正反応時間との間でトレードオフ現象は生じなかったといえる。したがって，本実験の反応時間には，読み上げに要した時間の相対的な長短が反映されていると考えられる。

同根語の反応時間が非同根語よりも短い傾向にあったことから，仮説2は支持されたといえる。つまり，非同根語のように，L1である韓国語の音韻表象を経由しない経路（図1の4）よりも，同根語のように韓国語の音韻表象を介した経路（図1の2→5）の方が連結が強く，処理が速いことを示している。視覚呈示語は，音韻類似性が低い単語なので，同根語であっても韓日の音韻表象の連結は強くない。そのため，韓日の音韻表象を経由したアクセスは，必ずしも迅速に行われるとはいえない。ただし，同根語の促進傾向がみられたことから，音韻類似性が低い同根語の韓日の音韻表象の連結は，音韻類似性が高い同根語の連結ほど強くはないが，L1である韓国語の音韻表象を経由する方が，日本語の形態表象から日本語の音韻表象にアクセスするよりも日本語漢字単語の処理を促進させることが分かった。

6．総合考察

本研究では，日本語の習熟度が高い日本在住（日本留学中）の韓国人学習者が，日本語漢字単語を処理する過程で，L1である韓国語の漢字知識がどのように影響するかについて，韓日の音韻類似性が低い同根語と非同根語を材料に，語彙判断課題と読み上げ課題の反応時間を尺度として検討した。その結果，語彙判断課題を用いた実験1では，同根語の促進効果がみられ，読み上げ課題を用いた実験2では，同根語の促進傾向がみられた。課題が異なる2つの実験において，同根語の反応時間が非同根語よりも短いことから，日本語の習熟度が高く，日本語の学習を通して韓国語の漢字知識が豊富になった日本在住の韓国人学習者の心内辞書では，日本語漢字単語の視覚的処理において，音韻類似性が低い同根語であっても，L1の形態・音韻表象が活性化し，その処理が促進される働きがあることが確認できた。さらに，同根語の促進効果が，日本語による音声出力が要求される読み上げ課題よりも，日本語による音声出力は要求されないが，概念表象への意味アクセスが必要となる語彙判断課題で強くみられたのは，意味処理が韓日の音韻表象の連結を媒介せずに行われたからであり，その処理過程に，同根語の音韻類似性が低いことはほとんど影響しなかったと考えられる。

中国人学習者は，日本語の学習開始以前からL1の漢字知識が豊富なため，学習の初期段階から日本語漢字単語を処理する際にL1の影響がみられる（松見他，2012）。しかし，日本語漢字単語の処理経験が増えると，L1の影響は徐々に弱まっていく（蔡他，2011; 長野・松見，2013）。他方，韓国人学習者は，日本語の習熟度に応じてL1の漢字知識が豊富になる（鄭，2010）ため，L1の影響はむしろ強まっていくと考えられる。

日本に留学しようとする現在の韓国人学習者は，ハングルを多用する母国でのL1環境において，韓国語の漢字知識を身につける機会が少ない。したがって，来日した時点で日本語の習熟度が低い韓国人学習者は，L1である韓国語の漢字知識も乏しい日本語学習者であるといえる。このような日本語学習者は，非漢字圏の日本語学習者と，漢字知識において，ほとんど変わりがないようにみえるが，日本語の学習段階が上がるにつれて，韓日の漢字の対応を利用し，「準漢字圏」の日本語学習者らしさが見え始める可能性がある。しかし，韓国人学習者は中国人学習者とは異なり，学習の初期段階から一定の期間は，L1の漢字知識を利用して日本語漢字の処理経験を積むことはできない。彼らを指導する日本語教師は，そのことを常に考えながら漢字指導を行うことが大切である。韓日の同根語の処理に促進効果がみられることは，別の角度から捉えると，日本語漢字の処理経験が多い日本在住の韓国人学習者であっても，非同根語の処理が困難であることを物語る。したがって，日本語教師は，非同根語の指導にも重点をおく必要があろう。

本研究では，日本語の習熟度が高い日本在住の韓国人学習者を対象に実験を行った。今後の課題は，日本語の習熟度が低い韓国人学習者や，学習環境が異なる韓国人学習者を対象にした場合でも，同根語の効果がみられるか否かを明らかにすることである。

注

(1) 日本語学習経験，日本での滞在経験のない韓国語をL1とする大学生（未習者）と，日本語能力試験1級（N1）または日本留学試験（日本語）300点以上を取得し，日本の大学，大学院に在学中の留学生（既習者）を対象に調査を行った（形態類似性調査では，未習者，既習者ともに20名，音韻類似性調査では，未習者23名，既習者20名）。材料は，国際交流基金（2002）の日本語能力試験2級以下の2字漢字単語であり，且つ，前漢字・後漢字とも2級以下の漢字である語彙の中から選定した（形態類似性調査は654個を選定し，音韻類似性調査はその中からさらに435個を選定した）。形態類似性に

ついては，日本語の漢字表記（明朝体）と韓国語の漢字表記（Batang che）が「どの程度形が似ていると感じるか」を7段階で評定してもらった。音韻類似性については，関東地方出身の標準語話者による発話を録音し，その日本語音を聞きながら，該当する漢字を韓国語音に変換したハングル表記を見て，「どの程度音が似ていると感じるか」を7段階で評定してもらった。

(2) 김（2003）では，国語教育・韓国語教育用に作成された語彙目録のうち，4等級までを掲載している。各等級の目安は，1等級：基礎語彙（1845語），2等級：正規教育以前（4245語），3等級：正規教育開始から思春期以前（8358語），4等級：思春期以後（19377語）である。なお，選定された語彙には，漢字語＋하다（-하다は，日本語の「～する」等に当たり，動詞・形容詞を形成する）として記載されている語彙も含まれている。

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　學瑾（2002a）「台湾人日本語学習者における日本語漢字熟語の処理過程－日・中2言語間の同根語と非同根語の比較－」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部（文化教育開発関連領域）』51号，pp.357-365.

邱　學瑾（2002b）「漢字圏・非漢字圏日本語学習者における漢字熟語の処理過程－意味判断課題を用いた形態・音韻処理の検討－」『教育心理学研究』50号，pp.412-420.

邱　學瑾（2003）「台湾人日本語学習者の日本語漢字単語の音韻処理について－単語タイプ・単語の習得年齢・習熟度の観点からの検討－」『日本語教育』116号，pp.89-98.

曹　喜澈（1994）「漢字系学習者のための漢字教育のあり方　韓国人の日本語学習者を中心に」『世界の日本語教育』4号，pp.61-73.

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.

정　한연（편）（2009）『한자능력검정용 3500 자（漢字能力検定用3500字）』정진출판사

鄭　聖美（2010）「韓国人日本語学習者の漢字能力について」『日本語教育方法研究会誌』17号（2），pp.2-3.

海保博之（2002）「漢字の指導」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』新曜社，pp.111-121.

加納千恵子（2011）「作る前に」関　正昭・土岐　哲・平高史也（編）『日本語教育叢書「つくる」漢字教材を作る』スリーエーネットワーク，pp.1-35.

茅本百合子（1996）「日本語漢字と中国語漢字の形態的・音韻的差異が中国語母語話者による日本語漢字の読みに及ぼす影響」『広島大学教育学部紀要　第二部』45号，pp.345-352.

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.

김　광해（2003）『등급별 국어 교육용 어휘（等級別国語教育用語彙）』박이정

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.

李　漢燮（2005）「最近の韓国における漢字事情」『日本語学』24号，pp.6-15.

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）『第二言語習得研究と言語教育』くろしお出版，pp.43-67.

松島弘枝（2013a）「韓国人日本語学習者における日本語1字漢字の視覚的認知－韓日の漢字の形態・音韻類似性を操作した読み上げ課題による検討－」『総合学術学会誌』12号，pp.11-18.

松島弘枝（2013b）「漢字と語彙の習熟度が異なる韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の処理過程－2字単語の形態・音韻類似性を操作した読み上げ課題による検討－『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部（文化教育開発関連領域）』62号，pp.281-290.

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.

대한민국 교육부（大韓民国教育部）（2000）『한문교육용 기초 한자 조정 확정 공표（漢文教育用基礎漢字調整確定公表）』，자료（資料）　한국교육 인적자원부（韓国教育人的資源部）

Van Hell, J. G., & De Groot, A. M. B.（1998）Conceptual representation in bilingual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*, pp.193-211.

多様な価値観が生成されうる多文化共生を目指す日本語教育学試論
―ハンナ・アレントの「複数性」をめぐる議論に着目して―

An Essay on Japanese Language Education for Multicultural Coexistence Where a Variety of Sense of Values Can Be Generated: With Reference to the Argument of “Plurality” of Hannah Arendt

中川　康弘（首都大学東京大学院人文科学研究科）
Yasuhiro NAKAGAWA（Graduate school of Humanities, Tokyo Metropolitan University）

要　旨

本稿では，2012 年にワーキンググループによって出された日本語教育振興法法制化に関する最終報告書と言語教育上の先行研究を検討し，多文化共生に向けた今後の日本語教育のあり方について論じることを試みた。法制化，先行研究の検討からは日本語母語話者，非母語話者双方が抱いてしまう単一化された自他イメージの克服が課題として出され，それには政治思想家ハンナ・アレントの複数性をめぐる議論が参考となることを述べた。一方で権利の再分配や付与のための人々の連帯を，意見の複数性を阻むものとするアレントの指摘に対しては，具体的な経験や感情を抱く者同士の配慮，関心により生じる親密圏を応用し，そこから公共的空間へとつなぐことが今後の日本語教育の役割であると論じた。
［キーワード：ハンナ・アレント，複数性，公共的空間，親密圏，多文化共生の日本語教育］

Abstract

In this essay, I try to indicate the way of the future of Japanese Language education for multicultural coexistence. After reviewing the last report about the legislation of Japanese Language education given in 2012 by the working group and other relevant previous studies, I note that the problem regarding removal of prejudice between Japanese native speakers and nonnative speakers has not been fully considered. While studying a solution for that issue, I use the Hannah Arendt’s argument about “Plurality”. Her concept indicates that those people who cannot participate in the public space due to lack of linguistic competence may gather into a collective whose private opinions will consequently be invisible. Regarding this issue, there is an opinion that it is important to apply the intimacy sphere for people to share their experiences and feelings. With my studies, I point out that it is a role of future Japanese Language education to bring people from the intimacy sphere to the public space.
［Key words: Hannah Arendt, Plurality, Public space, Intimacy sphere, Japanese Language education of the multicultural coexistence］

1．はじめに

1990 年代以降，急速に進展したヒト，モノ，カネ，情報の頻繁な行き来によるグローバル化は，それまでの社会の基礎的枠組みであった国民国家に，流動性，脱中心性をキーワードとする個人主体の社会構造パラダイムをもたらした。だが，その構造から成る自由な個人は，各々の生活スタイルや価値観をその時々の紐帯として互いに連帯しつつ，新自由主義に後押しされる一元的秩序に飲み込まれていく。一方，その反動として，ローカル性，エスニック性，または排他的言論行動に代表される極端なナショナル性などを枠組みとする私的な価値観でつながる人々も生まれ，現代は標準化とそれに抗する秩序が混ざり合い重層的な世界を形成しつつある。近代以降，多くの人々が私的生活の中の利害に関心を奪われ，公共的な空間の形成を志向することが空虚になった状況において，政治思想家ハンナ・アレント（1906-1975）は，かつて，公共性の復権を論じた。日本で多文化共生という公共政策が叫ばれて久しいが，アレントの議論を参照し，政策を推し進める上で大きな位置を占める日本語教育のあり方を論じることは，その学問としての役割を再認識するための提言につながるのではないだろうか。こうし

た思いから，本研究は端を発している。

2．多文化共生政策の現状と本研究の目的

移民の受け入れを加速させている欧州諸国では，少子高齢化や人口減少を見据え，移民に受け入れ国の言語や習慣，歴史などを教えたり，学年相当の学力がない２世に一定期間母語による教科授業を容認したりするなど，社会適応を促す統合政策を各国事情に合わせて推進している[(1)]。共通しているのはその政策が失業率改善や治安悪化などの社会問題解決に向けられ，その根幹に自国語教育を位置づけていることである。例えば移民の社会統合に巨額費用を費やしているオランダ政府は，オランダ語教育に積極的であり，未来への投資としてその政策が国民にも理解されているという（日本経団連事務局，2008）。

一方，日本には母語教育政策は無論のこと，移民に対する社会統合政策というものが長らく存在せず，1990年代以降に急増した外国人に関わる問題は地方自治体任せというのが実態であった。しかしグローバル化の流れを受け，就学，就労，社会保障整備など外国人支援政策の議論が国レベルも含めて省庁横断的に検討されることになる[(2)]。その一つの形を見たのが，総務省（2006）による多文化共生の推進に関する研究会報告書である。同報告書では多文化共生について「国籍や民族などの異なる人々が，互いの文化的ちがいを認め合い，対等な関係を築こうとしながら，地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義し，以来，日本国内において多文化共生をめぐる動きを活発化させ今日に至っている。だが，国籍や民族などの異なる人々が互いの文化的ちがいを認め合うことや，地域社会の構成員として共に生きていくこととは何を指すのかが不透明なため，文化の本質主義の恐れ（佐久間，2013），外国人との共生に対する日本人側の関心の低さ（大槻，2011；ハタノ，2011）などが指摘され，理念の脆弱さからくる問題は残されたままになっている。その結果，外国人当事者が母語と母文化を肯定的に受容し，自尊心を保持しながら日本語力を伸ばすという教育は，自治体の財政基盤に左右され，近年は政策のあり方そのものが新自由主義的な潮流の下で実利性の有無に吸収されてしまう危うささえ見られる[(3)]。

資産としての母語教育の理論を論じた社会言語学者の庄司博史は，実利性に訴える見方を母語教育が公共領域で認知されうる目下の有効な手立てだとしつつも，より人口に膾炙させるには認知面，学力向上につながることへの理解の共有とともに，多言語能力が実際に個人や社会にとって経済価値を持つことを裏付ける十分な議論が必要だと述べている（庄司，2010）。新自由主義がもたらす社会における母語間の有用性の差異（木村，2005）という問題に対して，公共的な空間で説得力を持たせるための理論構築が重要になるからである。母語教育が公共の利益に資するものであるという考えをどう社会に広く浸透させていくかは政治的な問題を含み，その検討は母語，母文化を尊重する意識の形成に重要だと考える。だが，母語教育支援が政策として皆無であり，日本語以外は社会的成功の手段として英語のみが特権的に認められている日本において，すべての母語が同等の経済価値を生み出せるかどうかに答えを見出すことは際限のない議論であり，現実的ではない。

そこで本稿では，外国人が日本で社会生活を営んでいくのに当面避けられない日本語に着目し，日本語教育の立場から多文化共生を再検討する[(4)]。具体的には日本語教育振興法の法制化を中心とする近年の政策にかかる動向と，複数のアイデンティティという構成主義観に立つ言語教育の先行研究を検討した上で，意見の複数性が現われる公共的空間を重要視したハンナ・アレントの著作『人間の条件』を参照する。そこに描かれた，人と人の間で言語が駆使される中で，新しい価値観を希求し合う限りにおいて現われる公共的空間の姿を多文化共生の目指す形とし，そのために言葉の力を養い，公共的空間に向かう言説の土壌を耕すのが日本語教育学の役割であるという立場で論を進めていくこととする。無論，アレントの思想をめぐっては各分野で多角的な議論がなされており，『人間の条件』で描かれた公共的空間について，参加者像にエリート志向が見られることや，その空間では私的な問題が強固に排除され，近代以降の政治的課題の解決に結びつくには非現実的な面が見られることなど，フェミニズムの側をはじめその思想への批判も見られる[(5)]。だが，意見の複数性をもって絶えず希求していく公共的空間の形成を，人々が行いうる人間の条件として問い続けるとする彼女の思想は，多文化共生を目指す日本語教育の指針となるのではないかという思いを抱いた。よってアレントを参照しつつ，多文化共生に向かう今後の日本語教育研究に示唆を与えることを試みた研究ノートとして本稿を位置づけたい。

なお，多文化共生は地域在住の外国人を想定して語られることが多いが，2008年に文部科学省により出された「留学生30万人計画」では日本留学への誘い，受入れ環境づくり，卒業・修了後の社会への受入れの推進などを方策に掲げていることから，その成員には留学生も当然含まれていると考える。よって多文化共生の日本語教育を論じる際には常に留学生も視野に入れていることを記しておく。

3．日本語教育の先行研究における議論と課題

3.1　日本語教育振興法法制化に向けた動きに潜む課題

日本語教育政策に関して，母語教育が皆無に等しいのに比べ，国の制度に関する限りは児童生徒，成人への施策が多く打ち出されてきている[(6)]。主に地域日本語教育で顕著だった参加主体の非対称構造についても，実践から批判的な内省を促し外国人との対等な関係性に訴える論考が増えた[(7)]。だが，森本・服部（2006）が指摘するように，教授行為と教授内容に内包する不平等な位置づけを，日本語非母語話者が内面化してしまう構造をどう回避するかという点は依然として日本語教育の大きな課題となっている。母語話者の持つ言語知識やコミュニケーション様式が絶対的な権力性を帯びているような日本語教育現場に，母語話者教師が無自覚に支援を称揚し介入すれば，学習者との間に非対称の関係が形成される恐れが生じる。中島（2005），松尾（2013）らは日本語母語話者が持つ権力性に対する自覚のなさ，視点の弱さを「日本人性」の問題と呼んだが，母語話者が関係性を内省する姿勢を常に心掛けなければ，田中（2011），中川（2013）などで見られたように，非母語話者ないし日本に移住してきた人々に，日本社会，日本人への迎合意識と，それに抗する葛藤のはざまにいる状態を絶えず作り出してしまう可能性を孕んでいる[(8)]。

こうした中，外国人に日本語学習の機会を保障するための日本語教育振興法法制化の動きがあり，ワーキンググループ（2012）による最終報告書が出された。全10章で構成される報告書には，制度面について教職課程，学習指導要領への日本語教育学の導入など，マジョリティである日本語母語話者を巻き込むための多文化共生社会に向けた構想案が盛り込まれている。だが，「『日本語教育でつくる社会』要旨」第一章「外国人とともに生きる社会」にある「（日本語によって教科内容を習得し）本人と日本社会の利益をもたらす」，「日本語話者の既得権益の独占を放棄し再分配する努力」によって「外国人も自らを律する」といった記述からは，外国人が日本語で利益を生むことの期待とそのための自助努力の必要性が垣間見える。さらに母語話者であることからくる社会参加の諸権利を既得権益と表し，その再分配を主張しているが，マジョリティ側の意見も要するそのような大きな議論に対して，母語話者を一枚岩の存在とした上で放棄を促す意見を一方的に呈しているのは，不平等是正の戦略だとしてやや強引であるように思えてならない。例えば外国人児童・生徒への学校教育を考えても，教育基本法第１条の「国民」としての扱いと人権を尊重する国連の条約の規定の間のせめぎ合いがあるにもかかわらず，そこを議論せずに声高に不平等是正のための権益放棄を訴えても説得力を持たない[(9)]。また母語話者にも一定の権益を享受できない経済的，社会的な格差があり，諸制度を安易に初期化することは母語話者内部に混乱をもたらす。既得権益の放棄を促す議論は不平等是正のために必要な視点ではあるが，異議を申し立てる者が応答する余地を作らせないような，見えない圧力を生じさせる恐れがあるだろう。さらに，「日本人と日本社会に対する日本語教育の貢献」と題された第７章では，外国人への母語，母文化教育の視点を欠き，彼らの日本語能力の向上と就職が日本の国際化と活性化の促進に貢献し得るという，日本社会の利益のみが語られている点も見逃せない。これでは前述した外国人児童・生徒の言語問題を学校教育に導入する理由づけが，日本人の子どもの利益のためになるからという日本人側の視点が強調される解釈もできてしまい，牲川（2011）が指摘する，日本語教育関係者の言動の中に潜む母語話者と非母語話者の差別構造の一例と捉える見方もできるだろう。母語話者の権力性や正しい日本語規範への批判が研究者や実践者の間に自明視されているにもかかわらず，日本社会の国際化と活性化に向かう手段としての外国人の日本語能力向上という視点に基づく言説が続く限り，非母語話者は母語話者に対して，日本語知識を備え操る規範としてのイメージを持ち，それを自己目標と掲げかねない。日本語能力向上が見られず日本社会に利益をもたらすのが困難な者は，落伍者のラベリングを貼られないよう自助努力を迫られる。そうした不安を個人の中に無意識に循環させる言説を作り出すことにより，資格取得試験の奨励，教材開発や政策上の重要事項への関与と決定権など，母語話者，日本語教育関係者の既得権益は維持されるという構造を生むだろう。無論，差別構造を保持する母語話者主体の構造に亀裂をもたらす日本語権力への対抗言説は日本語教育学の内部からは生まれず，むしろ母語話者と非母語話者の非対称関係の上に成立する日本語教育に潜む問題の解決は以前より困難な状況になってくると思われる。これでは言語知識の有無や日本語能力が高度であるか否かに注意が払われ，それが能力差として扱われる教育に逆戻りさえしかねない。その結果，非母語話者が正しい日本語や日本社会の規範にますます囚われるという悪循環に陥る。よって，法制化に代表される政策上の議論の今後の展開には，外国人の日本語習得に向けた自助努力の期待に潜む，日本社会への同化志向の存在に何ら疑問を抱かない母語話者側の自己省察，そして，母語話者として受容できる社会参加の諸権利に対する一方的な放棄要求がもたらす，複数意見の封じ込めへの留意が必要となる。

3.2　構成主義観に基づく言語教育研究の課題

母語話者が非母語話者を支援対象と捉える一方で，非母語話者が母語話者を言語的熟達者として迎合しようとする状況，さらに一枚岩ではない母語話者を，不平等是正を訴える対象として一括りにする状況という，現行の日本語教育が作り出す２つの状況について，構成主義観に基づく言語教育研究はどう向き合っているだろうか。

この議論を打破する有力な先行研究に，個人表象の複雑性を重んじる「複合アイデンティティ」がある。この概念を提唱したマリィ（2007）は，確固たる自己，本当の自分というのは本質主義的な見方であり，アイデンティティとは流動的で，不完全で複雑なものであるとする主張である。そしてこの考えを踏まえた羽鳥（江頭）（2009）も，自己も他者も流動性，複雑性，重層性を持つものであり，その時々のコミュニケーションの瞬間に個人に宿る複合アイデンティティが入れ替わり出現するという認識を持つことが権力関係を崩すのに有効だとし，複合アイデンティティ概念の言語教育研究への導入を提案している。アイデンティティの揺れをポジティヴに捉えたこうした主張は，単一的なアイデンティティを自明のものとして捉え，教室内の役割を固定化してしまいがちな教師，さらには言語教育のあり方について再考を迫るものとして興味深い。

なお，これら先行研究では触れられていないが，主体の自由な判断によって選び取ったり，拒否したりできる余地のあるものとしてアイデンティティを捉える見方は，経済学者アマルティア・センも触れている[(10)]。センは，共同体主義者が主張する，国家に代表されるある共同体への帰属性としての社会的アイデンティティのみを本質とみなす見方を批判し，個人の自由な判断によっても選択できるものだと述べる（セン，2003，2011）。個人のアイデンティティには階級，ジェンダー，職業，宗教，または特定の趣味愛好家としての側面が備わっており，国家を帰属先とするアイデンティティは，その選択肢の中の一つに過ぎないからである。そして人々が複数のアイデンティティを自覚することは，愛情や思いやり，人間としての誇りの源泉となり，国家を超えて人と人とをつなぐ大きな要素になると説く。この複数のアイデンティティという視座を，多文化共生の文脈で捉えた場合，日本語母語話者，非母語話者双方が抱く，相手をあるイメージで括ろうとする意識は分散されるだろう。

しかし，ここであらゆる文脈で入れ替わる個人の持つさまざまなアイデンティティを，同等な価値を持つものとして並列に捉えることは可能なのだろうかという問題が残る。言語能力の有無やある文化的属性がもたらすイメージにより，権力関係が生じてしまう場合，当該話者に対するイメージは凍結されたままであり，仮に別のアイデンティティに入れ替えたとしても，その文脈で生じたイメージは隠れただけで消し去ることはできず，結局のところ，個人の持つ引き出しの多さやある価値観が与える影響（例えば相手が母語話者であること，当該社会規範に合致したコミュニケーション能力を備えていること，社会経済的に有利なアイデンティティを兼ね備えている者かそうでない者という事実と，そうした者に対する羨望や優越意識など）を捨て切ることはできないのではないだろうか。なるほど，コミュニケーション場面において，価値が乏しいとされるあるアイデンティティのイメージが生成される可能性が生じた場合，別のアイデンティティで乗り切ることは可能であろう。だが最初に立ち現れたイメージは残されたままであり，それが別の文脈で再び現れる可能性がある以上，根本的な解決策にはならないように思われる。アイデンティティが複数存在するという主張は魅力的であり，その視点は，日本語母語話者を一枚岩の存在とみなすことによって生じる複数意見の封じ込めという，連帯による意見の偏重を解体させる手段として意味を持つが，その一つ一つを格付けせず，絶えず並列に認識するために，自己や他者の心象とどう向き合うかという倫理的問題も課題として残るだろう。よって，複数のアイデンティティが等しく現われることが，いかなる意義を持つか，その理論的裏付けが多文化共生の日本語教育の課題であると言える。

そこで次章では，利害による排他性を受けつけず，人間の複数性が等しく尊重される公共的空間という概念を示したハンナ・アレントに着目する。彼女の主要著作の一つ『人間の条件』を参照し，日本語教育に公共的空間の形成という視座を提供することを試みる。

4．アレントの複数性をめぐる議論

4.1　多文化共生をめぐる議論とアレント思想

『全体主義の起源』『イエルサレムのアイヒマン』等の著者であるアレントは，20 世紀を代表する政治思想家の一人として知られている。中でも，人間の行為について，言葉を駆使して他者に絶えず働きかける「活動」，モノを作り出す「仕事」，そして生命維持のための「労働」の３つに分類し，その変遷を政治思想史として描いた『人間の条件』は，個を主張することで互いに無関心を装いつつも，関係性を断ち切ってしまうことには不安を覚え，それぞれの利害や関心事によってのみ再集合する現代人にとって，公共的空間のあり方を考える著作として示唆に富む。公共という用語からは，公共事業など政府関連の活動や，すべての人々の利益に資するものという意味合いがイメージされるが，アレントにおいて「公共的空間」とは，価値観を異にする他者の存在を要し，言葉を用いた他者とのやりとり＝「活動」の場として定義される。活動は言論を通じてなされ，人々の言葉は情報を伝

えたり真理を表したりするのみならず，他者との新しい関係と自らを省察する可能性を創るためのものとしての役割を持つ。

さらにアレントは，言葉を介した活動によって公共的空間が形成されるには，そこに「複数性（人間の条件：20)」が現われることを絶対条件とする。複数性とは，人間は一人ひとりがユニークでかけがいのない存在であり，その物の見方や立場は多元だとする意味合いを含む概念である。また複数性は,「平等」（equality）と「差異」（distinction）という二重の性格も持つ（人間の条件：280)。このうち「平等」とは，すべての人間が生まれながらにして尊厳を持ち，その点で優劣はないという，差別に対する反論としての意味ではない。人と人の間の「差異」が等しく尊重され，等しく「場所」を持って世界の内に現れることであり，それを人間の複数性が成り立つための条件とする。公共的空間は，多数派による意見の優越を持って一致を目指す場ではない。等しく差異を持った他者に言葉を通じて働きかける活動がなされる場であり，そのために，複数性の現われは「人間の条件の現実化（人間の条件：290)」に欠かせないものとされるのである。

そして，この複数性の現われによる公共的空間の形成というアレントの思想は，多文化共生についての総務省（2006）の定義にも示唆を与えるものと思われる。「文化的ちがいを認め合う」とは，新しく出会う他者との差異に配慮して，その相手と距離を保つということではない。アレントの言うように，他者を，ユニークさを持つかけがいのない者としてその差異を尊重し，積極的に意見を交わし合うことによって認め合いが生まれると考えるからである。そこには，予測不可能な新参者を受け入れる不安や考え方の相違から，相手との間に違和感やコミュニケーション上の葛藤も生じる時もあるだろう。しかし，その対応策として，例えば3.1で記した日本語教育振興法法制化のように，非母語話者に対する日本語能力向上のための自助努力や，母語話者を一枚岩の存在とした上で既得権益の放棄を促す動きは相容れない。交わりのない関係や，非母語話者が母語話者を言語的熟達者として迎合しようとする一方向の姿勢からは，複数性は現われないからである。アレントによれば，複数性は，一人ひとりが等しく差異のある他者と関わり，理解しようと努める過程で現われ，それが公共的空間の形成につながっていく。そして「地域社会の構成員として共に生きていく」こととは，アレントが描いた公共的空間の形成という人間の条件の可能性を追い求め続けることにほかならず，その重要性を人々の意識に働きかけることが，多文化共生の文脈における日本語教育という学問が果たす役割の一つであると考える。

ただし，アレントにおける公共的空間では，何かの権利付与を目的として人々が連帯し共感に訴えることは個々人に宿る唯一さと複数性が失われる行為として退けられる。その行為はやがて共感に違和感を抱く者の排除につながるゆえ，あくまで言論と活動により現われる人間の複数性が重視されるのである。ジェンダーや身体的，民族的マイノリティなどの連帯によって社会的不平等の是正を求める声は，一元化した価値観を生むと同時にそれに非同調的な意見を寄せつけず，人々は集団的利害に囚われ覇権を争うようになると解釈される。よって，ある特定の言語文化に所属する者，またはその集団の擁護者が多文化共生の実現のために連帯し意見の創出していくことは，異を唱えようとする者の意見を受け付けることを阻む可能性を秘めるとともに，連帯を形成している個々人の多様性も一枚岩にされる傾向が生まれ，多文化・多言語的な視点が加味されることによって発揮される公共的空間上の活動は姿を現わさなくなる。このように，権利の再分配や付与に向けて連帯しマジョリティに共感を促す意見には，結果としてその意見が法や制度に反映されたとしても，人々の倫理にどこまで響くかという疑問もさることながら，複数性が現われる言論空間を阻む危険が潜んでいることが，アレントの主張から導き出される。

4.2　親密圏という概念から考えるアレント思想

政治学者の川崎修によれば，社会的不平等の解放に向かうための連帯は複数性を阻むものと捉えられるこうした主張について，アレントは社会的偏見を野放しにしておいていいと考えていたわけではなく，偏見に対する戦いは連帯による政治的強制力では成果をあげえないと考えていたという（川崎，2005)。確かに権力からの解放という目的で，権利付与のために連帯を持って訴えることは，時としてそれが別の権力となり，意見の複数性が犠牲になることを我々は留意しなければならない。だが問題は，アレントが個人の言語能力を自明視していた点である。アレントには公共的空間の参加者に自立した言語話者を想定し，母語やマジョリティ言語で一定の質を伴う議論が困難で，声を出すのに勇気が要る者の言語使用問題が視野に入っていなかったように思われる。活動では「正しい瞬間に正しい言葉（人間の条件：47)」を見つけることが重視され，高度な言語コミュニケーション能力を要する。しかし日本語能力を高める自助努力に限界があり，伝えたくても伝えられない者がいるという事実は無視できない。個人の内部にたとえ複数性が宿るとしても，それを表出する力と勇気がなければ，連帯によって訴えるほか手段がないのではないだろうか。

この点については，具体的な経験や感情を抱く者同士の配慮，関心により生じる「親密圏」という概念に着目したい。アレントにおいて親密圏は，「社会の画一化の

力が個人の内面にまで及ぼうとしたとき（人間の条件：64)」のもので，私的な利害や関心事に取り巻かれた社会の圧力を逃れて人間性を回復できる場だと定義されている。ただし，誰に対しても開かれた公共的空間への現われからは厳密に区別されることから，アレントによれば,そこに人間の条件の可能性は存在しないとされる[11]。

一方，政治思想家の斎藤純一は，親密圏を，他者の生／生命への配慮・関心によって形成・維持され，他者との接触を通じて自己の思考との対話の機会を失わない関係性を持つものとし，否認あるいは蔑視の視線に曝されやすい人々にとっては，抵抗の力を獲得するための拠り所となる空間であるとする（斎藤，2000，2003)。親密圏は自尊感情の回復や外部に訴える力の後押しに効果的であり，文化，政治的事情が契機となり引き起こされることから，単なる避難の場ではなく具体的な経験を持った孤立した個人の問題を公共的空間へとつなぐ場だと捉える見方を提示しているのである。こうした見方は，ある具体的な問題を抱える留学生や地域在住の外国人が，親密圏において情報や意見交換を通じて認識を深め，公共的空間に問題を提起することが挙げられるだろう。よって親密圏は，具体的な経験を出発点とする日本語非母語話者が被った不平等に対して声を上げ，その過程で個人が連帯する限りにおいて有効だと思われる[12]。さらに，多文化共生の文脈での親密圏は，外部に働きかけるための言説資源に日本語のみならず，外国人の母語，母文化が尊重，受容される可能性も残されていなければならない。マジョリティ言語である日本語を身に着けるしか手段がなければ問題の根幹は変わらず，それを受け入れる態度と知識を母語話者も備えることによって，他者の視点を持った対等関係の下で複数性が現われると考えるからである。これらの考察を踏まえると，先に述べた日本語教育の役割の一つである，公共的空間に向かう意識形成の土台作りとして，意見の画一化や排除に留意しつつ，日本語もしくは母語で一定の質を伴う議論が困難な者に対して，親密圏の次元で意見表出の力を養っていくことも，日本語教育のもう一つの役割として重要になる。

5．公共的空間に向かう多文化共生の日本語教育試論

それでは，親密圏から公共的空間に向かう多文化共生の日本語教育の現場では，どのような教育が望ましいであろうか。これまでの議論を踏まえてそのスケッチを試みたい。

親密圏としての日本語教育の現場では，まず，日本語学習者が各人の周囲に自らの意見を訴え，やがては政策への提言や世論に働きかけられる，社会参加のための適切な語彙表現やコミュニケーション様式を身に着けることが必要になる。そこで扱われる項目や内容は，標準化，固定化されたものではなく，学ぶ側との話し合いから選ばれたものであることが重要なのは言うまでもない。また，そうした表現力を身に着けるためには，失敗しても勇気を讃えられ，規範の逸脱に対して寛容な関係性が作られる，学びの空間の保障が前提条件となる。

次に，教える側については，一元的な解釈や答えを押し付けず，学ぶ側が自由に考えられる選択と確認の余地を与え，それぞれの意見を批判しあえる機会も提供することが重要な役割となる。他者との対話を通じてまた自らの言語表現やそこに潜む価値観について自己省察を絶えず行い，自己変容を厭わない姿勢が求められるだろう。日本語教育現場に関わる全ての者が，言葉の不確かさがさまざまな関係を生み出すということを学ぶことによって，多数派に属する言語として無意識，無批判に使用していた日本語という言語そのものに別のあり方を見出し，その教育システムや教育内容に内在する既存のモデルに新しい視点を与えることになると思われる。

そして，親密圏の日本語教育で培われた，言論を通じた活動による複数性の現われを求める経験は，非母語話者を支援対象と捉えようとする母語話者と，母語話者を言語的熟達者として迎合しようとする非母語話者に，その意識を持つことの無意味さを気づかせるだろう。それを経た人々が，公共的空間の形成に向かうことに人間の条件としての可能性を希求し続け，その輪が広がっていくことで，公共的空間としての多文化共生が社会に現われると考える。

6．おわりに

本稿では，総務省の多文化共生の定義を踏まえ，それに関連する政策と言語教育上の先行研究にハンナ・アレントを照らし合わせ，留学生を視野に入れた多文化共生とその実現に向かう日本語教育の理論を描くことを試みた。日本語母語話者，非母語話者のどちらかの意見の偏重することによる硬直化しがちなこれまでの議論に，複数性の現われによる公共的空間の形成というアレントの思想を導入することによって，多文化共生の日本語教育に新たな視点を提示することができたと考えるが，学問としてのあり方という抽象的レベルの議論が中心であったため，より具体的な議論にまで踏み込めなかった点は否めない。実際に個々の現場では，本稿で示したような問題意識を持って教師と学習者の非対称の関係を問い直すインターアクションを行ったり，寛容性が保障された教室空間の形成を試みようとしたりする実践ないしは研究が進められているものと思われる。引き続き実践現場を見据えた学問としての理論の考察を深めることを，今後の課題としたい。

注

(1) 例えばフランスでは学校制度が学力重点指定地域（ZEP）に支援の役割を担い，移民に自国の価値観と伝統への同化を促す（平出, 2009）。またイギリスでは民族･文化コミュニティの公平性を維持するために，2005-2008 年にかけて学力保障が必要なグループに当該国出身の教師の割合を増やし，学力と英語力向上を図っている（厚生労働省, 2010）。

(2) 例として，13 市町村の首長と政策立案にかかわる５省２庁の国の担当者が外国人施策を協議した外国人集住都市東京会議（2002 年７月実施）など。

(3) 榎井（2011）参照。また費用対効果という側面から識字・日本語教室が行われてきた大阪市立市民交流センター廃止の動き（菅原, 2013）なども近年の事例として挙げられる。

(4) 日本語を前提とすることへの議論は安田（2013）の指摘の通り問題が残ると考えるが，別稿で扱うこととしたい。

(5) 岡野（1997）を参照。

(6) 具体的には文化庁「生活者のための日本語」, 厚生労働省「海外日系人就労準備研修」，その他自治体の言語サービス，地域指導者養成等が挙げられる。

(7) 批判的談話分析を用いて母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築過程を分析し，地域日本語教育の課題を指摘した OHRI（2005），相互学習型活動の実践と参与観察から，外国人／日本人というカテゴリー化と非対称的な関係性を分析しつつ，対立や葛藤が双方の協働によって交渉していく学習の共生化過程を考察した杉原（2010）など。

(8) 田中（2011）では日本で「在日コリアン」アイデンティティを拒絶しつつも，韓国の日本語教育現場においては日本語ネイティブの「在日コリアン」であることを強く表明していた在韓日本語教師が，中川（2013）ではベトナム語を専攻し自らのアイデンティティを肯定的に受け入れながらも，他の在日ベトナム人と自分との間に差異を見出そうとする意識を持つベトナム難民２世世代の大学生が描かれている。

(9) 教育基本法第１条には「教育は（中略）国民の育成を期して行わなければならない」とあり，これに根拠を有する学校教育法なども，主たる射程を「国民」としている。だが一方で国際人権規約 A，B，児童の権利条約などの射程は広く「人間」であり，教育はいかなる人も等しく享受されるべきだとする国連による指摘がある。

(10) 人間の幸福について選択の自由と個人の異質性がいかに重要であるかを述べ，不平等と自由の関係を示した「潜在能力アプローチ」で知られているインド出身の経済学者。1998 年にアジア人として初のノーベル経済学賞を受賞。

(11) アレントは，別著『暗い時代の人々』で，親密圏は論争を避け，抗争が起こりえない人々とだけ関係を取り結ぼうとする意味合いを含むものと述べている（暗い時代の人々：43）。

(12) ちなみに，法制化案を記した日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）「第５章　義務教育のあり方と日本語教育」の参考文献には, アレントの『人間の条件』が挙げられている。文中引用はなく「他者」「公共」の説明に反映されていると思われるが,「公共」について「自らの幸せと同時に互いの幸福を願い，それらと社会の豊かさとを重ねあわせることができるときに「公共」という言葉は初めて意味を持つ：69-70」といった記述がアレントの主張と合致するか疑問である。アレントにおいて「公共」は，複眼的なパースペクティヴによってお互いの人格に影響を与え合おうとする活動に現われる人間らしさを身に着ける空間として描いているのであり，互いの幸福への「願い」には触れていない。

引用文献

アレント，ハンナ（1994）『人間の条件』（原書は 1958 *THE HUMAN CONDITION*）志水速雄訳，ちくま学芸文庫

アレント，ハンナ（1995）『暗い時代の人々』（原書は 1968 *MEN IN DARK TIMES*）阿部斉訳，ちくま学芸文庫

榎井　縁（2011）「多文化共生社会をどう作るか - 地域国際交流協会 20 年間の変化」『月刊社会教育』２月号，pp.12-18.

大槻茂美（2011）「共生社会:「自立型共生」に向けて」田辺俊介（編著）『日本人の外国人へのまなざしと政治意識：世論調査で読み解くナショナリズム』勁草書房，pp.68-89.

岡野八代（1997）「ハンナ･アレントとフェミニズム -「闘争の場」としての政治 - 」『思想』岩波書店，pp.102-126.

川崎　修（2005）『アレント　公共性の復権』講談社

木村護郎クリストフ（2005）「移民言語政策」真田信治，庄司博史（編）『事典日本の多言語社会』岩波書店，pp.22-25.

厚生労働省(2010)「特集　諸外国における外国人労働者対策」『世界の労働白書』

斎藤純一（2000）『思考のフロンティア　公共性』岩波書店

斎藤純一（2003）「親密圏と安全性の政治」斎藤純一（編）『親密圏のポリティクス』ナカニシヤ出版，pp.180-204.

佐久間孝正（2013）「多文化共生という名のアポリア」専修人間科学論集社会学篇 Vol.3，No.2，pp.35-44.

庄司博史（2010）「「資産としての母語」教育の展開と可能性」『ことばと社会』12 号，三元社，pp.7-47.

菅原智恵美（2013）「大阪市における部落の識字活動の未来を求めて - 巡回写真展『識字のこれまで，いま，そして これから』にかけた願い」『部落解放』686 号，解放出版社，pp.35-45.

杉原由美（2010）『日本語学習のエスノメソドロジー　言語的共生化の過程分析』勁草書房

牲川波都季（2011）『戦後日本語教育学とナショナリズム -「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理 - 』くろしお出版

セン, アマルティア（2003）『アイデンティティに先行する理性』（原書は 1998 *Reason Before Identity*）細見和志訳，関西学院大学出版会

セン，アマルティア（2011）『アイデンティティと暴力 運命は幻想である』（原書は 2006 *Identity and Violence : The Illusion of Destiny*）大門毅監訳，東郷えりか訳，勁草書房

総務省（2006）『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』

田中里奈（2011）「日本語＝日本人」という規範からの逸脱 -「在日コリアン」教師のアイデンティティと日本語教育における戦略」『リテラシーズ』9，くろしお出版，pp.1-10.

中川康弘（2013）「多文化共生社会の構築に向けた外国人の関わりに関する一考察 - ある一人のベトナム難民２世の語りか

ら」『教育科学研究』27 号, 首都大学東京大学院教育学研究科, pp.11-17.
中島智子（2005）「異文化間教育研究と『日本人性』」『異文化間教育』22 号，異文化間教育学会，pp.2-14.
日本経団連事務局（2008）「欧州先進諸国の移民政策が与える示唆と課題」，pp.1-10.
日本語教育振興法法制化ワーキンググループ（2012）「日本語教育でつくる社会　要旨」『最終報告書』
日本語教育政策マスタープラン研究会（2010）『日本語教育でつくる社会　私たちの見取り図』ココ出版
ハタノ，リリアン，テルミ（2011）「「共生」の裏に見えるもう一つの「強制」」馬淵仁（編著）『多文化共生は可能か：教育における挑戦』勁草書房，pp.127-148.
羽鳥（江頭）玲子（2009）「複合アイデンティティと日本語教育研究」『WEB 版リテラシーズ』6（2），くろしお出版，pp.21-26.
平出重保（2009）「フランスの移民政策の現状と課題」『立法と調査』No.293，参議院事務局，pp.3-11.
松尾知明（2013）「多文化共生社会の実現に向けて - 日本社会の脱構築と再構成のプロセス」『多文化教育をデザインする』勁草書房，pp.231-249.
マリィ，クレア（2007）『発話者の言語ストラテジーとしてのネゴシエーション（切り抜ける・交渉・談判・掛け合い）行為の研究』ひつじ書房
森本郁子，服部恵子（2006）「地域日本語支援活動の現場と社会をつなぐもの - 日本語ボランティアの声から」植田晃次，山下仁（編）『「共生」の内実　批判的社会言語学からの問いかけ』三元社，pp.127-155.
安田敏朗（2013）「「やさしい日本語」の批判的検討」庵功雄・イヨンスク・森篤嗣（編）『「やさしい日本語」は何を目指すか』ココ出版，pp.321-341.
OHRI & Richa（2005）「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討－母語話者の「日本人は」のディスコースから」『日本語教育』126 号，日本語教育学会，pp.134-143.

付記

本研究の成果は，2013 年度桜美林大学言語教育研究所から受けた研究運営助成に一部依るものである。

中国語を母語とする日本語学習者における中日同形異義語の視覚的認知
―中日２言語間の音韻類似性と意味関連性を操作した実験的検討―

Visual Recognition of Chinese-Japanese Homographs in Chinese Learners of Japanese: The Effects of the Phonological Similarity and Semantic Relatedness between Chinese and Japanese

当銘　盛之（広島大学大学院教育学研究科）
Moriyuki TOME（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を対象として，語彙判断課題を用いて視覚呈示による中日同形異義語の処理過程を検討した。実験では，中日２言語間の音韻類似性と意味関連性が操作された。実験の結果，意味関連性が低い場合に音韻類似性の促進効果が生じ，意味関連性が高い場合に音韻類似性の効果は生じなかった。中日２言語間の音韻類似性及び意味関連性が高いとき，中日２言語の表象間の連結を通じて活性化が起こることが示された。中日同形異義語の処理は，音韻類似性と意味関連性が相互に関連して行われるといえる。これは，同形同義語や非同形語とは異なる処理過程を有することを示唆するものである。本実験で得られた結果に基づいて，視覚呈示による中日同形異義語の処理過程モデルを提案した。
［キーワード：中国人学習者，中日同形異義語，音韻類似性，意味関連性］

Abstract

The present study investigated the visual processing of Chinese-Japanese homographs by Chinese learners of Japanese using a lexical decision task. In the experiment, phonological similarity and semantic relatedness between Chinese and Japanese were manipulated as independent factors. When the semantic relatedness is low, the facilitatory effects of phonological similarity are observed, but not when the semantic relatedness is high. These results show that when similarity / relatedness is high, activation spreads through the link between Chinese and Japanese representations. These results also suggest that the visual processing of Chinese–Japanese homographs by Chinese learners of Japanese is different from the processing of other Kanji-words such as cognates and non-cognates. On the basis of this evidence, the model is proposed. The educational implications concerning the Chinese–Japanese homographs are also discussed.
［Key words: Chinese learners of Japanese, Chinese–Japanese homographs, phonological similarity, semantic relatedness］

１．はじめに

中国語と日本語（以下，中日）は，漢字という共通の表記形態を有するので，中国語を母語（native language：以下，first language とほぼ同義として L1）とする日本語学習者（以下，中国人学習者）は，第二言語（second language：以下，L2）である日本語の漢字単語の学習や読解の際に，中国語の知識を活用することができる。例えば，「学校」は中国語でも同じ形態と意味をもつため，中国語の知識を利用しても問題は生じない。しかし，実際には必ずしもそのような漢字ばかりではなく，中日２言語間で形態は同じであるものの，音と意味が異なる漢字，すなわち中日同形異義語（Chinese–Japanese homographs）が存在する。例えば，「新聞」は中国語では「ニュース」という意味であり，日本語の“newspaper”の意味はない。したがって，中国人学習者は，中日同形異義語に対し中国語の意味が日本語には存在しないことを認識した上で日本語の意味を覚える必要があるが，漢字圏の学習者は漢字の形態と L1 である中国語の意味との連合が強固なので，新たな連合を形成するにはかなりの認知的努力が必要であるとされる（海保，2002）。さらに，日本語漢字単語には「友達（中国語では朋友）」のような中日２言語

間で形態は異なる（中国語には「友達」という形態は存在せず，非単語である）ものの，意味が同じ漢字，すなわち非同形語（non-cognates）と「学校」のように中日2言語間で形態と意味が同じ単語，すなわち同形同義語（cognates）が多く存在するため（文化庁，1978），中国人学習者は「形が似ているから発音も意味も同じである」と考える傾向がある（費・松見，2012）。そのため，中日同形異義語に対しても中国語の意味があると思い込み，誤った解釈に至る場合も少なくない。また，日本語の意味を習得していたとしても，意味を理解しようとするとき形態と強固に結びついている中国語の意味が思い浮かび，理解に支障をきたすという現象が生じることにもなろう。

中日同形異義語は中国人学習者にとって日本語の読解を行う上で意味理解を妨げる原因の一つとなっている可能性が高く，どのような処理が行われているのかを検討することは重要であると考えられる。日本に留学する中国人学習者の多くがまずは中国国内で日本語を学習すると考えられるが，漢字学習についてはL1である中国語の知識に頼りすぎるあまり，あらためて行う必要がないと軽視されているのが現状である（李，2006）。そのため，中日同形異義語に日本語の意味があることにそもそも気付きにくく，同形同義語や非同形語と比べて誤用が起こりやすい（加藤，2005）。このような状況では，中日同形異義語の日本語の意味を学習したとしても，処理の際に既存の中国語の知識が何らかの影響を及ぼすことは十分に考えられる。さらに，中国人学習者が日本に留学するとその処理過程が変容する（費，2013）ことを考慮に入れ，本研究では中国国内で日本語を学習する中国人学習者を対象として実験を行い，中日同形異義語の処理過程を明らかにする。

2．先行研究の概観

2.1　日本語漢字単語の処理過程モデル

言語心理学の分野では，人間は心内辞書（mental lexicon）で語彙処理を行うことを想定している。心内辞書には形態・音韻・意味情報が貯蔵されているとされ，L1とL2の形態・音韻・意味情報がどのように形成されているか，それぞれの表象はどのように結びついているかといった点が，印欧語族を中心とした研究で活発に議論されてきた。それらの研究で得られた結果をもとに，近年では中日2言語間の類似性という観点から，中国人学習者における日本語漢字単語の処理過程を明らかにしようとする研究が行われている。

松見・費・蔡（2012）は，語彙表象（lexical representation）と概念表象（conceptual representation）からなる改訂階層モデル（Kroll & Stewart, 1994）を基に，中日2言語間の形態類似性と音韻類似性[(1)]を考慮に入れ，中級の中国人学習者における日本語漢字単語の処理過程モデルを提唱した（図1を参照）。このモデルの特徴は，以下の5点である。すなわち，(1) 改訂階層モデルでは一つの表象として捉えられていた語彙表象を形態表象（orthographical representation）と音韻表象（phonological representation）に分けている，(2) 形態類似性の高い単語は中日2言語間で形態表象が共有されている，(3) 中日2言語間の音韻表象は分離・独立しているが，音韻類似性が高い漢字単語は連結強度が強く（表象間の距離が近く），音韻類似性が低い漢字単語は連結強度が弱い（表象間の距離が遠い），(4) 形態･音韻･概念表象は互いに連結している，(5) 表象間の連結は，L2である日本語よりもL1である中国語のほうが強い，である。このモデルは中国人学習者の心内辞書における中日の形態・音韻・概念表象の連結関係が描画されており，日本語漢字単語の視覚的処理過程を検討する上で有用なモデルである。ただし，このモデルは前述の通り中日2言語間の形態類似性と音韻類似性の高低を考慮して提案されたものであり，同形同義語と非同形語に関するモデルであるともいえる（注1を参照）。同形同義語と非同形語は中日で意味が同じであるため，両言語の形態・音韻表象と両言語に共通の概念表象とが連結している。これに対し中日同形異義語は一つの形態に対し中日それぞれの意味があることから，中日2言語に対応したそれぞれの概念表象を仮定する必要がある。そこで，本研究では中日同形異義語の形態表象と結びついている中日の概念表象について，便宜的に「中国語の概念表象」，「日本語の概念表象」とよぶこととする[(2)]。本研究では，中日2言語の概念表象を考慮した上で松見他（2012）のモデルを理論的枠組みとして用い，中国人学習者における中日同形異義語の処理過程を検討する。

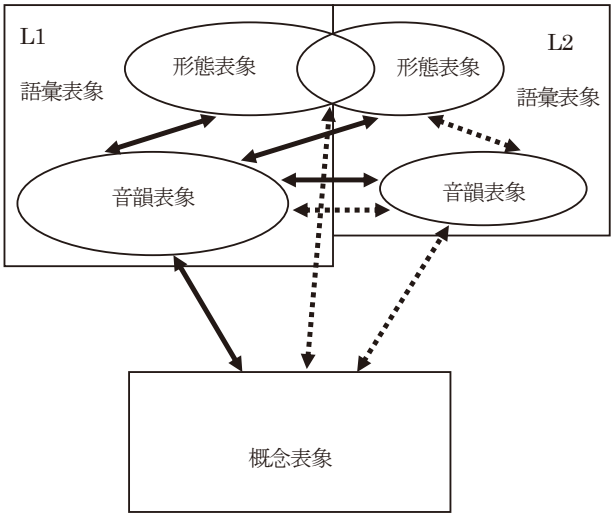


図1　中級の中国人学習者における日本語漢字単語の処理過程モデル（松見他，2012より引用）

2.2　音韻類似性を操作した研究

蔡・費・松見（2011）は，中日２言語間の形態類似性と音韻類似性を操作し，視覚呈示の語彙判断課題（lexical decision task）を用いて上級の中国人学習者を対象に実験を行った。実験の結果，形態類似性の高い単語が低い単語より反応時間が短いという形態類似性の促進効果と，音韻類似性の高い単語が低い単語より反応時間が短い傾向にあるという音韻類似性の促進傾向がみられた。これは，非同形語と異なり同形同義語は中日２言語間で共有されている中国語の形態表象が活性化し概念表象に意味アクセスすること，音韻類似性の高い単語では，活性化した中国語の音韻表象が中日２言語間の連結を通じて日本語の音韻表象を活性化させることによって，迅速に概念表象に意味アクセスすることを示していると考えられる。蔡他（2011）に準じて中級の中国人学習者を対象に実験を行った松見他（2012）では形態類似性の効果はみられなかったが，音韻類似性の促進効果がみられた。

蔡他（2011），松見他（2012）の実験結果は，日本語漢字単語の処理過程が中日２言語間の音韻類似性の高低によって異なること，そして中日２言語間の類似性を考慮に入れた研究を行う必要があることを示している。中日同形異義語においても音韻類似性の高低によって処理過程が異なることが想定でき，要因として操作した実験を行う必要があろう。

2.3　意味関連性を操作した研究

日本語の意味のみと連結している同形同義語，非同形語と異なり，中日同形異義語は中日２言語間で共有されている一つの形態に対し，中日それぞれの意味が連結している。中日２言語間の類似性という観点に立つならば，中日同形異義語には音韻類似性に加え，概念の類似性が存在する。例えば「新聞」は中国語では「ニュース」という意味であり，中日の意味はお互い似たようなカテゴリーに属するのに対し，「迷惑」は中国語では「迷う」という意味であり，全く異なるカテゴリーに属する。このように，中日２言語間で意味がどの程度関連しているか，すなわち意味関連性（semantic relatedness）[(3)] の高低によって，処理過程が異なることが想定できる。

同形異義語に関して２言語間の意味関連性を操作した研究は管見の限り見当たらないが，L1 話者を対象とした多義語（polysemous words）の研究が有益な示唆を与える。Azuma & Van Orden（1997）は，英語 L1 話者を対象に，多義語における意味関連性の効果を検討するための実験を行った。実験では，語彙判断課題が採用され，Yes 反応用の材料として safe（安全／金庫）のような意味関連性が高い多義語（ターゲット語）と，fast（速い／断食）のような意味関連性が低い多義語が用いられた。No 反応用の材料としては，BELF のような発音はできるが英単語として存在しない非単語（以下，通常の非単語）と，BEAF のような，存在する単語と同じように発音できるがやはり英単語には存在しない非単語（BEAF は BEEF から作成された非単語）（以下，同音偽単語）が用意され，実験参加者は，ターゲット語と通常の非単語から構成される実験と，ターゲット語と同音偽単語から構成される実験のいずれかに割り当てられた。その結果，通常の非単語を用いた実験では多義語の意味関連性の高低で反応時間に差がみられなかったが，同音偽単語を用いた実験では意味関連性が高い多義語は意味関連性が低い多義語より反応時間が短かった。これを心内辞書の枠組みで考えるならば，意味関連性が高い単語は意味関連性が低い単語よりも概念表象の活性化の度合いが大きいため，反応時間が短くなったと推察できる。

表意（表語）文字である漢字は形態と意味の連結がアルファベット使用言語より相対的に強い。特に中日同形異義語は L1 である中国語の概念表象との連結が強いと考えられるので，中日２言語間の意味関連性の高低によって，処理過程が異なる可能性は十分に考えられる。松見他（2012）の処理過程モデルに基づくならば，意味関連性が高い中日同形異義語は，音韻類似性と同様，中日２言語の概念表象間の距離が近く，連結していると考えられる。また，L2 学習者における同形異義語の処理過程では，L2 として処理を求められた場合であっても L1 の概念表象が活性化することが明らかとなっている（e.g., De Groot, Delmaar, & Lupker, 2000; Dijkstra, Grainger, & Van Heuven, 1999; Jared & Szucs, 2002; 茅本 , 2002）ので，意味関連性の高低にかかわらず中日２言語の概念表象が活性化するであろう。

意味関連性が高い場合は，活性化した中国語の概念表象は中日２言語の概念表象の連結を通じ日本語の概念表象を活性化させると考えられる。これに対し，意味関連性が低い場合は，中日２言語の概念表象の連結が弱いため，活性化した中国語の概念表象は日本語の概念表象を活性化させないか，弱いながら活性化させるとしても，反応時間に影響を与えるほどの影響は及ぼさないことが推察される。

3．本研究の目的と仮説

本研究では中日同形異義語の処理過程に音韻類似性と意味関連性が及ぼす影響を明らかにすることを目的とする。実験では，先行研究に準じ視覚呈示の語彙判断課題を採用する。語彙判断課題は呈示された単語が日本語として存在するか否かを判断する課題であり，呈示された単語への正確さを伴った意味アクセスの速さが反映される。音韻類似性と意味関連性を操作する本実験において，意味アクセスに至る過程でどのように中日２言語の音韻

表象と概念表象の活性化が生じているかを検討するのに適切な課題であると考えられる。

本実験では，先行研究で得られた結果に基づき，仮説を以下の通りに立てる。

【仮説 1】音韻類似性が高い単語は，日本語の音韻表象が活性化するのとほぼ同時に中国語の音韻表象が活性化する（蔡他，2011）。活性化した中国語の音韻表象は，中日 2 言語間の強い連結（松見他，2012）を通じて日本語の音韻表象を活性化させるので，日本語の音韻表象が二重に活性化することにより活性化の度合いが高まる。これに対し，音韻類似性が低い単語は，中日 2 言語の音韻表象の連結が弱く中国語の音韻表象は日本語の音韻表象を活性化させないため，日本語の音韻表象の活性化は形態表象と日本語の音韻表象との連結のみによって起こる。したがって，音韻類似性が高い単語は音韻類似性が低い単語よりも日本語の音韻表象の活性化の度合いが高い分，日本語の概念表象へのアクセスが迅速に行われるため，意味関連性の高低にかかわらず反応時間が短くなるであろう。

【仮説 2】中日同形異義語の形態表象と中日 2 言語の概念表象は連結しているため，意味関連性が高い単語も低い単語も中日 2 言語の概念表象が活性化すると考えられる。意味関連性が高い単語は中日 2 言語の概念表象の連結が強く，活性化した中国語の概念表象が日本語の概念表象を活性化させることにより，日本語の概念表象の活性化の度合いが高まるであろう。これに対し，意味関連性が低い単語は中日 2 言語間の連結が弱く，活性化した中国語の概念表象は，日本語の概念表象を活性化させないと考えられる。したがって，音韻類似性の高低にかかわらず，意味関連性の高い中日同形異義語は意味関連性の低い中日同形異義語よりも反応時間が短くなるであろう。

【仮説 3】中日の音韻表象と概念表象は互いに結びついているので，音韻類似性と意味関連性の高低の組み合わせによって反応時間の長短のパターンが異なることが考えられる。しかし，同形異義語の処理過程において，2 言語間の音韻類似性と意味関連性を同時に操作した研究は管見の限り見当たらず，具体的にどのようなパターンとして表れるかを予測するのは非常に困難であり，ここでは交互作用が生じると予測するに留める。

本研究の目的は，これら 3 つの仮説を検証することである。

中国人学習者における中日同形異義語の処理過程を検討することによって，漢字があるので読解において問題が少ないと考えられてきた中国人学習者の見過ごされやすい問題点を提起することができよう。さらにこれまで先行研究で取り扱われてきた研究の多くが同形同義語，非同形語を対象とするものであり，中日 2 言語の形態表象と音韻表象の面から議論が進められ，中国人学習者における心内辞書の様相が明らかにされてきた。本研究によって中日同形異義語の処理過程の一端が明らかになれば，中国人学習者の心内辞書における中日 2 言語間の形態・音韻・概念表象の関係がより明確になるであろう。

4．方法

4.1　実験参加者

中国語を L1 とする日本語学習者 16 名（男性 2 名，女性 14 名）であった。全員が中国の大学で日本語を専攻する大学生であり，日本語能力試験の N1 を取得していた。日本語学習歴は 2 年から 3 年 3 か月であった。

4.2　実験計画

2 × 2 の 2 要因計画が用いられた。第 1 の要因は音韻類似性で，高と低の 2 水準であった。第 2 の要因は意味関連性で，高と低の 2 水準であった。2 つの要因ともに，実験参加者内変数であった。

4.3　材料

Yes 試行用の中日同形異義語は，日本語能力試験出題基準改定版（国際交流基金，2002），日中同形異義語辞典（王・小玉・許，2007）を参考に，2，3，4 級の語彙から選定した。

音韻類似性と意味関連性については，予備調査を行った。具体的な手順は，以下の通りである。音韻類似性に関しては，日本語学習歴のない中国人 L1 話者 21 名に中日同形異義語の日本語音と中国語音を続けて呈示し，呈示された 2 つの音声が類似しているか否かを，「7：非常に似ている～ 1：まったく似ていない」の 7 段階で評定させた。意味関連性に関しては，同様に日本語学習歴のない中国人 L1 話者 42 名に中日同形異義語と，中日同形異義語の日本語の意味を中国語に翻訳したものをそれぞれ並べて視覚呈示し，2 つの意味が関連しているか否かを，「7：非常に関連している～ 1：まったく関連していない」の 7 段階で評定させた。

以上の手順で得られた平均評定値をもとに，音韻類似性の平均評定値が 4.0 以上のものを音韻類似性高，4.0 以下のものを音韻類似性低とした。また，意味関連性の平均評定値が 3.5 以上のものを意味関連性高，3.5 以下のものを意味関連性低とした [(4)]。音韻類似性と意味関連性の高低の組み合わせによる 4 種類の単語を各 10 語，計 40 語選定した。4 種類の単語について天野・近藤（2000）に基づき平均頻度を算出し，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），条件間に有意差はみられなかったため（$F(1, 39) = 0.24, p = .868, \eta^2 = .02$），4 種類の単語リストの頻度は等質であるとみ

表１　実験で使用された材料の例（Yes 試行用）

	音韻高　意味高	音韻高　意味低	音韻低　意味高	音韻低　意味低
単語	質問（zhi wen） 新聞（xin wen）	丈夫（zhang fu） 先輩（xian bei）	家族（jia zu） 元気（yuan qi）	手紙（shou zhi） 迷惑（mi huo）

（括弧内は中国語の読みを示す）

表２　実験で使用された材料の例（No 試行用）

非単語	廊手	番元	返慢	食下	切心	書米	今子	貯泳

なされた。No 試行用の非単語は 40 語を作成した。材料の例を表 1，2 に示す。

4.4　装置

パーソナルコンピュータ（SOTEC N15 WMT02）及び周辺機器を用いた。実験プログラムは，SuperLab Pro（Cedrus 社製 Version4.0）を用いて作成された。

4.5　手続き

実験は個別に行われた。本試行の前に練習試行が 8 試行行われた。1 試行の流れを図 2 に示す。実験参加者は，視覚呈示される単語に対し，日本語の単語として存在するかどうかをできるだけ速く，かつ正確に判断するように求められた。日本語に存在すると思ったら Yes キーを，存在しないと思ったら No キーを押すように教示された。単語の呈示時間は最大 5000ms で，単語が呈示されている間に反応がなければ無反応とみなされ，次の試行に移った。最初の試行のみ注視点が 3000ms 呈示された。単語が呈示されてから実験参加者がキーを押すまでの時間が反応時間として自動的に計測された。

実験終了後，日本語学習歴等を尋ねるアンケート調査と，未知語についての確認のため，ターゲット語を中国語に翻訳させる調査が行われた。

5．結果

分析対象は Yes 試行の正反応時間のみであった。実験参加者の無反応，誤反応と未知単語のデータは分析から除外した。また，実験参加者ごとに平均正反応時間と標準偏差を算出し，平均正反応時間 ± 2.5*SD* から逸脱したデータは分析から除外した。除外率は 20.31％であった。

各条件の平均正反応時間と標準偏差を図 3 に示す。平均正反応時間について，2（音韻類似性：高，低）× 2（意味関連性：高，低）の 2 要因分散分析を行った結果，音韻類似性の主効果（F（1, 15）= 1.32, p = .268, η^2 = .01），意味関連性の主効果（F（1, 15）= 0.02, p = .879, η^2 = .00）はいずれも有意ではなかったが，音韻類似性×意味関連性の交互作用に傾向差がみられた（F（1, 15）= 4.46, p = .052, η^2 = .02）。そこで，試みに単純主効果の検定を行ったところ，意味関連性が高い単語では，音韻類似性の高い単語と低い単語との間に反応時間の差がないこと（F（1, 30）= 0.58, p = .451, η^2 = .00），意味関連性が低い単語では，音韻類似性の高い単語が音韻類似性の低い単語より反応時間が短いこと（F（1, 30）= 5.42, p = .027, η^2 = .02），音韻類似性が高い単語と低い単語の両方で，意味関連性の高い単語と意味関連性の低い単語との間に反応時間の差がないこと（それぞれ，F（1, 30）= 1.95, p = .173, η^2 = .01, F（1, 30）= 1.32, p = .259, η^2 = .01），がわかった。

また，各条件の誤答率を算出し逆正弦変換を行った値について，反応時間と同様に 2 × 2 の 2 要因分散分析を行った結果，音韻類似性の主効果（F（1, 15）= 1.43, p = .250, η^2 = .01），意味関連性の主効果（F（1, 15）= 0.38, p = .548, η^2 = .00），音韻類似性×意味関連性の交互作用（F（1, 15）= 0.64, p = .438, η^2 = .00）は，いずれも有意ではなかった。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）現象が生じなかったことから，本実験の反応

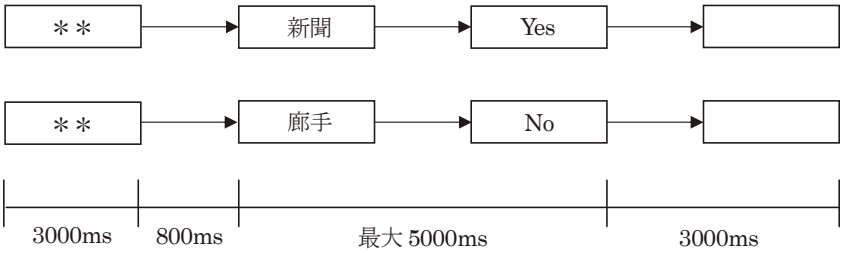


図 2　語彙判断課題における 1 試行の流れ

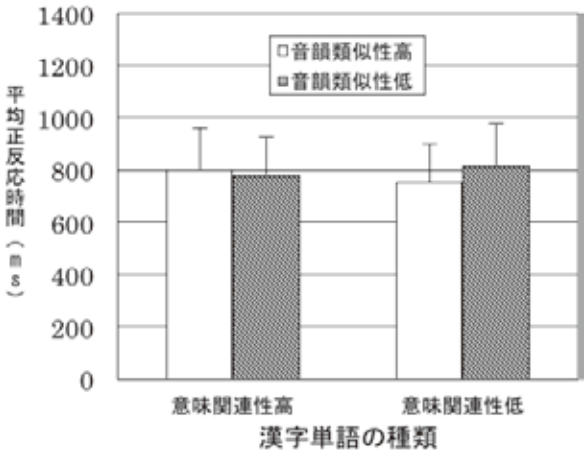


図３　各条件における平均正反応時間及び標準偏差

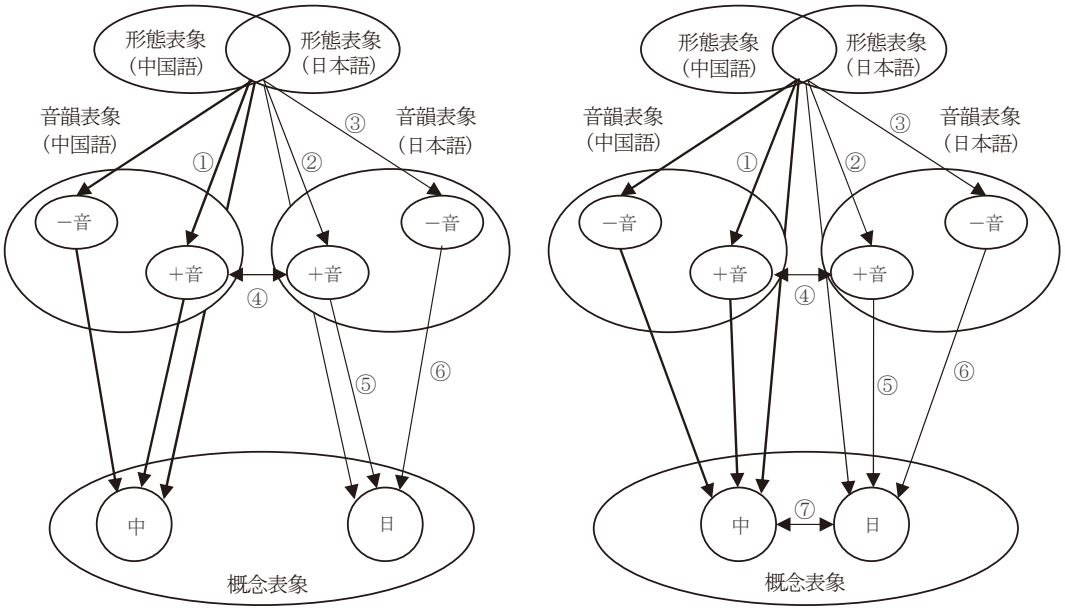
時間には，語彙判断に要する時間の相対的な長短が純粋に反映されているといえる。

６．考察

本実験では，中国在住の中国人学習者を対象とし，中日２言語間の音韻類似性と意味関連性を操作し，視覚呈示による語彙判断課題を用いて中日同形異義語の処理過程を検討した。実験の結果，音韻類似性及び意味関連性の主効果が有意ではなかったことから，仮説１，仮説２は支持されなかった。音韻類似性と意味関連性の交互作用が有意傾向であったことから，仮説３が支持された。図４は，本実験の結果に基づき視覚呈示による中日同形異義語の処理過程についてモデル化したものである。以下では，このモデルに沿って意味関連性が低い場合と高い場合の音韻類似性の効果について解釈を行う。

意味関連性が低い場合，音韻類似性の促進効果が認められた。これは高い音韻類似性によって中国語の音韻表象が活性化したことを示す。意味関連性が低い場合，音韻類似性が高い単語は日本語の音韻表象が活性化する（図４-(a)：②）のとほぼ同時に，中国語の音韻表象が活性化する（図４-(a)：①）。そして，活性化した中国語の音韻表象は，中日２言語の音韻表象の連結（図４-(a)：④）を通じて日本語の音韻表象を活性化させるので，日本語の音韻表象が二重に活性化することにより，活性化の度合いが高くなる。そして活性化した日本語の音韻表象を通じ，日本語の概念表象が活性化する（図４-(a)：⑤）。このように音韻類似性が高い場合は，中日それぞれの音韻表象を経由することで概念表象へ並列的に意味アクセスする経路を有する（図４-(a)：①→④→⑤及び②→⑤）。他方，音韻類似性が低い単語は，中日２言語の音韻表象が活性化するが，中日２言語間の連結が弱いため日本語の音韻表象が二重に活性化することはない。そのため，日本語の音韻表象の活性化は形態表象と日本語の音韻表象の連結のみで起こり（図４-(a)：③），活性化した日本語の音韻表象を通じて概念表象が活性化する（図４-(a)：⑥）という経路を有する（図４-(a)：③→⑥）。音韻類似性が高い単語は音韻類似性が低い単語と比べ，日本語の音韻表象の活性化の度合いが高まり，それに伴って日本語の概念表象の活性化の度合いも高くなったため，反応時間が短くなったと考えられる。

次に，意味関連性が高い場合の処理過程について考察



(a) 意味関連性が低い場合　　(b) 意味関連性が高い場合

図４　視覚呈示による中日同形異義語の処理過程モデル

する。意味関連性が高い場合も，意味関連性が低い場合と同様，音韻類似性が高い単語は中日それぞれの音韻表象を経由して日本語の概念表象が活性化し（図4-(b)：①→④→⑤及び②→⑤），音韻類似性が低い単語は日本語の音韻表象を経由して日本語の概念表象が活性化する（図4-(b)：③→⑥）。このとき，同時に形態表象からの直接アクセス及び中国語の音韻表象を経由したアクセスによって中国語の概念表象の活性化も起こる。活性化した中国語の概念表象は，音韻類似性が高い単語と低い単語の両方において中日2言語の概念表象の連結（図4-(b)：⑦）を通じて日本語の概念表象の活性化の度合いを高める。その結果，音韻類似性が高い単語も低い単語も日本語の概念表象が十分に活性化したため，反応時間に差がみられなくなったと解釈できる。意味関連性が低い場合は，中国語の概念表象は日本語の概念表象を活性化させず，日本語の概念表象の活性化は中日2言語の音韻表象を経由したアクセスによって起こるため，音韻類似性の効果が顕著に現れたと考えられる。

最後に，意味関連性の結果について述べる。本研究では，音韻類似性が高い場合と低い場合の両方において，意味関連性の高低による反応時間の差が生じなかった。この結果について原因を明確にするのは困難であるが，本研究の結果から想定できる可能性を挙げる。まずは，意味関連性が高い単語も意味関連性が低い単語と同様に，中日2言語の概念表象間の連結を通じた中国語から日本語への活性化が起こらなかった可能性である。しかし，この考えについては本実験における音韻類似性の結果と矛盾が生じる。なぜなら，中国語の概念表象から日本語の概念表象への活性化が生じないとするならば，意味関連性が高い場合も，低い場合と同様に音韻類似性の促進効果が生じるはずだからである。したがって，中国語の概念表象による日本語の概念表象への活性化は起こっていると考えるのが妥当であろう。それにもかかわらず反応時間に差が生じなかった原因として，中国語の概念表象の活性化が，日本語の概念表象の活性化の度合いを高めたと同時に（すなわち，反応時間を短くする方向に働いたと同時に），それ自体が語彙判断の際に干渉的に働いた可能性が考えられる。L2の同形異義語と非同形語を比較した先行研究（e.g., De Groot et al., 2000）では，同形異義語はL1の概念表象が活性化して干渉が生じ，非同形語に比べ反応時間が長くなるという結果が得られている。この結果をふまえるならば，意味関連性が高い単語は意味関連性が低い単語よりも中国語の概念表象による干渉が大きくなると推察できる。したがって，意味関連性が高い単語は中日2言語の概念表象の連結によって日本語の概念表象の活性化の度合いを高めたと同時に，それ自体の干渉によって意味関連性が低い単語との反応時間の差がみられなくなったと解釈できる。この考えについてはまったく推測の域を出ないが，中日同形異義語の処理における中国語の概念表象の働きについて実験的検討を行い，慎重に議論を進めていく必要があろう。

意味関連性が低い場合に音韻類似性の効果が生じ，意味関連性が高い場合に効果が消失するという中日同形異義語の処理過程は，形態と一つの概念とが結びついている同形同義語や非同形語とは異なる特徴を有するといえる。

従来の日本語漢字単語の処理過程に関する研究では，同形同義語，非同形語を対象とするものが多く，これまで明らかにされてこなかった中日同形異義語の処理過程について検討した本研究は，先行研究で検討されてきた中国人学習者の複雑かつ興味深い心内辞書の様相について，一定の知見を提供できたといえよう。しかし，本研究では次の2点が課題として残された。1点目は形態表象から概念表象への直接アクセス経路についてである。本研究では中日2言語の音韻表象を経由して概念表象へアクセスするという観点から中日同形異義語の処理過程について検討したため，形態表象から音韻表象を媒介せずに直接概念表象にアクセスする経路をも含めた処理過程について明らかにすることができなかった。2点目は，中日2言語の音韻表象及び概念表象の活性化の順序についてである。本研究では形態表象が活性化した後，中日2言語の音韻表象が活性化し，中国語の音韻表象が日本語の音韻表象を二重に活性化させると考察したが，これらの活性化が完全に同時に起こるのか，順序が存在するのか，存在するとしたらどのような順序で活性化するのか，については明らかにできなかった。今後は，上記の残された課題を明らかにするために更なる実験的検討を行い，本研究で提案した中日同形異義語の処理過程モデルをより精緻にする必要があろう。その上で，日本に留学している学習者における中日同形異義語の処理過程が，本実験で対象とした中国在住の学習者における中日同形異義語の処理過程と比べてどのように変容するのか，どのような点で異なるのかを明らかにすることが重要となろう。

7．教育的示唆

本実験で得られた結果に基づいて，教育的示唆を述べる。中日2言語間の音韻類似性と意味関連性が相互に関連し合って行われるという中日同形異義語の処理過程は，上級の中国人学習者であっても中国語の影響を避けることができないことを示すと同時に，音韻類似性と意味関連性の両方を考慮に入れた学習を行う必要があることを示している。日本に留学した場合，豊富な日本語のインプットを受けることができるが，中国在住の学習者は限られたインプットの中で，効率的に学習を行う必要

がある。具体的には，以下のような方法が提案できる。実際の指導では初級段階から中日の意味の違いに着目させ，形態表象と日本語の概念表象の連結を強くすることが重要である。さらに，迅速な意味アクセスのためには形態表象と日本語の音韻表象の連結を強化するような訓練も合わせて行わねばならない。意味関連性が低い場合，音韻類似性が低い単語は音韻類似性が高い単語よりも処理が遅くなるため，そのような単語は特に注意が必要である。目で見てすぐに声に出して読めるような練習を繰り返し行うことが方法の一つとして提案できる。また，聴覚呈示による日本語漢字単語の処理を検討した費・松見（2012）でも指摘されているように，耳で聞く学習を積極的に取り入れることも重要となろう。日本語音と日本語の概念表象との連結を強化することで，中国語の概念表象からの影響をできるだけ受けにくくすることが大切だといえる。

注

(1) 蔡（2010）の定義によれば，形態類似性とは，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か否かであり，存在する場合は形態類似性が高い単語で，存在しない場合は形態類似性が低い単語である。音韻類似性とは日本語漢字単語の日本語読みと中国語読みが似ているか否かであり，似ている場合は音韻類似性が高い単語で，似ていない場合は音韻類似性が低い単語である。この定義に従うならば，本研究で研究対象とする中日同形異義語は形態類似性が高い単語であるといえる。日本語漢字単語の処理過程に関する一連の先行研究（e.g., 松見他 , 2012）では蔡（2010）の定義に準じて材料選定が行われており，形態類似性が高い単語として同形同義語，形態類似性が低い単語として非同形語が用いられている。

(2) L2 学習者における語彙表象と概念表象を仮定する心内辞書モデルでは，通常概念表象は両言語で共有されているとする（e.g., Kroll & Stewart, 1994）。本研究における「日本語の概念表象」，「中国語の概念表象」は，あくまでもある一つの中日同形異義語に対して結びついている意味ネットワーク上のノード（node）を表しているだけであり（例えば，「新聞」ならば，中国語：news，日本語：newspaper がそれぞれ表象化したもの），中日の概念表象がそれぞれ分離・独立していることを示すものではない。

(3) 意味類似性（semantic similarity）ではなく，意味関連性という心的尺度を用いたのは，多くの先行研究で意味関連性が用いられていることに加え，意味類似性は「意味が類似している」ことを調査参加者が判断するのが困難であると考えたためである。例えば，「勉強」の日本語の意味と，中国語の意味である「無理矢理」は，まったく意味が似ていないと判断することもでき，「勉強はある程度無理矢理させられるもの」と考えるならば似ていると判断することもできる。このように，調査参加者によって判断基準が異なる恐れがあり意味関連性という尺度のほうが適切であると判断した。

(4) 音韻類似性と意味関連性の高低の組み合わせによる 4 種類の単語リストについて，リスト内で評定値のばらつきがみられないことを確認するためそれぞれ標準偏差を算出したところ，音韻類似性が 0.50 ～ 0.74，意味関連性が 0.44 ～ 0.56 と大きな違いはみられなかった。

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

Azuma, T., & Van Orden, G. C.（1997）Why SAFE is better than FAST: The relatedness of a word's meanings affects lexical decision times. *Journal of Memory and Language*, *36*, pp.484-504.

文化庁（1978）『中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局

蔡　鳳香（2010）『中国人日本語学習者における日本語単語の処理過程―視覚呈示事態と聴覚呈示事態の比較による検討―』平成 21 年度広島大学大学院教育学研究科博士論文（未公刊）

蔡　鳳香・費　暁東・松見法男（2011）「中国語を母語とする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』第 21 号，pp.55-62.

De Groot, A. M. B., Delmaar, P., & Lupker, S. J.（2000）The processing of interlexical homographs in translation recognition and lexical decision: Support for non-selective access to bilingual memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *53A*, pp.397-428.

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（2013）「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―」『留学生教育』第 18 号，pp.35-43.

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―中日二言語間の形態・音韻類似性による影響―」『教育学研究ジャーナル』第 11 号，pp.1-9.

Jared, D., & Szucs, C.（2002）Phonological activation in bilinguals: Evidence from interlingual homograph naming. *Bilingualism: Language and Cognition*, *5*, pp.225-239.

海保博之（2002）「漢字の指導」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』新曜社，pp.111-121.

加藤稔人（2005）「中国語母語話者による日本語の漢語習得―他言語話者との習得過程の違い―」『日本語教育』第 125 号，pp.96-105.

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』第 50 号，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.

李　愛華（2006）「中国人日本語学習者による漢語の意味習得―日中同形語を対象に―」『筑波大学地域研究』第 26 号, pp.185-203.

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（編著）『第二言語習得研究と言語教育』くろしお出版, pp.43-67.

王　永全・小玉新次郎・許　昌福（2007）『日中同形異義語辞典』東方書店

レポート作成と口頭発表のためのメタ認知能力の育成
―学習者の自己分析・他者分析・教師のフィードバックの関係から―

Developing Metacognitive Ability for Report Writing and Oral Presentations: Relation between Learners' Self-Analysis/Peer-Analysis and Teachers' Feedback

中井　陽子（東京外国語大学）
Yoko NAKAI（Tokyo University of Foreign Studies）
鈴木　孝恵（東京外国語大学）
Takae SUZUKI（Tokyo University of Foreign Studies）

要　旨

上級日本語クラスの実践において，レポート作成と口頭発表に関するどのようなメタ認知的知識が共有され，学習者の自己分析・他者分析というメタ認知的活動に活用されていったかについて，教師からのフィードバックの視点との関係から明らかにすることを目的とする。本実践では，主に，先輩のレポート集と発表会 DVD の分析活動を行った後，レポート作成を行いつつ，教師からのフィードバックを受けるとともに，クラスで対話・討論を行い，最後に口頭発表を行った。こうした活動を通して，より多角的に自己分析・他者分析をする視点としてのメタ認知的知識を得て，その視点を活用しつつ学習者間で活発なフィードバックのやり取りを行うメタ認知的活動が行われていたことが分かった。以上の点から，分析活動やフィードバックによって教師やピアからの多角的な視点を得つつ，メタ認知的知識・活動を繰り返し行うことでメタ認知能力が育成されると考えられる。
［キーワード：メタ認知能力，メタ認知的知識，メタ認知的活動，分析の視点，教師フィードバック］

Abstract

This study examines how the metacognitive ability of students learning Japanese has developed in an advanced Japanese language class that connects report writing and oral presentations. Based on the analysis of teachers' records and student interviews about the learning activities, we demonstrate that the students acquired metacognitive knowledge by analyzing written reports and oral presentations by last year's students, feedback from their teachers, and classroom discussions. Then, the learners utilized the metacognitive knowledge for metacognitive activities when they self-analyzed and other-analyzed their reports and presentations. We propose the importance of repetition acquiring metacognitive knowledge and performing metacognitive activities in order to develop learners' metacognitive abilities.
［Key words: metacognitive ability, metacognitive knowledge, metacognitive activities, viewpoints of analysis, teachers' feedback］

1．はじめに

大学の勉学で必要とされる日本語力や専門力を日本語学習者が自律的に身に付けるには，教師からの指導だけでなく，自身やピア（peer，仲間，本研究ではクラスメートのこと）のレポートや口頭発表の優れた点や改善点について，多角的な視点から自己分析・他者分析して推敲できるメタ認知能力を持つことが重要である。メタ認知能力があれば，レポート作成や口頭発表を行う際も，自己分析して自身の問題点に気づき，自身で改善していくことができる。また，学習者同士が互いにレポートを読んでコメントし合う「ピア・レスポンス」においても，他者分析して相手の優れた点や改善点に気付いて指摘し，また，自身のレポートや口頭発表の参考にすることがより活発に行えるであろう。そうしたメタ認知能力の育成のためには，まずレポートや口頭発表の何に着目してどう分析すれば良いのかといった分析の視点の育成と分析の体験が必要である。

そこで，本研究では，レポート作成と口頭発表のための上級日本語クラスの実践において，教師からのフィードバックの視点を参考に，いかに学習者の分析の視点が学習プロセスの各段階で育成され，クラス内で共有され，自己分析や学習者同士の他者分析に活かされて行ったかについて明らかにし，メタ認知能力の育成を考慮した教育への提案を行う。

2．メタ認知能力とは

Flavell（1987）と Nelson and Narens（1994）を参考に，三宮（1995：53）は，メタ認知について，「コミュニケーション活動を対象化し，モニターし，コントロールする」ものであるとし，表１のように「メタ認知的知識」と「メタ認知的活動」の２つに分類している。三宮（1995）は，主に，討論などの対話の例を挙げて議論しているが，自身や他者のコミュニケーション活動に関するメタ認知的知識を持ち，モニターしてコントロールするというメタ認知的活動を行うといった点は，レポート作成や口頭発表などに対するメタ認知にも当てはめて考えることができると言える。

三宮（2008：13）によると，「メタ認知的知識に基づいてメタ認知的活動が行われ，逆に，メタ認知的活動を通してメタ認知的知識が形成，確認される」と考えられるという。そして，三宮（1995）は，これらのメタ認知的知識とメタ認知的活動は，対話･討論や，自分のスピーチを録音して文字化するなどして高められるとしている。

さらに，三宮（2008：10-11）では，「学習活動の事前段階，遂行段階，事後段階」のそれぞれにメタ認知的活動が働くとしている。「事前段階」では与えられた課題の難易度を評価したり予想したりして計画を立て，「遂行段階」では課題を行いながら再評価したり予想と実際のズレを感知して計画修正などを行い，「事後段階」では課題達成度を評価したり成功や失敗の原因を分析して次の課題に向けて目標を再設定したりするという。

三宮（1995）は，「1. メタ認知的知識」の中に，自己の認知に関する知識と，他者の認知に関する知識の両方を含めている。三宮（2008：13）では，メタ認知の特徴として，「認知の対象が外界の情報ではなく自分や他者の認知」であり，「認知そのものの改善につながること」などであるとしている。そこで，本研究でも，両者の区別をしないこととする。そして，三宮（1995）を参考に，レポート作成と口頭発表を行うためのメタ認知的知識とメタ認知的活動を含む「メタ認知能力」について，「レポートの書き方や口頭発表の仕方についての知識を持ち，自己や他者のレポートや口頭発表を客観的にモニターして分析し，改善していける能力である」と定義する。

このようなメタ認知能力の育成のためには，まずレポートや口頭発表について何をどう分析すれば良いのかといった「分析の視点の育成」とその視点を実際に活用してレポート作成と口頭発表を行う「実際使用」（ネウストプニー 1995）の体験が必要である。特に，レポート作成のためには，言語面・構成面・内容面（横田・伊集院 2009）のメタ認知的知識が必要である。学習者がこうしたメタ認知的知識を活性化して，自身のレポートを多角的な視点から客観的に分析して（メタ認知的モニタリング），改善できる（メタ認知的コントロール）ようにするためには，教師などのメタ認知的知識を多く持つ者からフィードバックを得て，メタ認知的知識を増やすこ

表１　メタ認知の用語の定義（三宮 1995：54-55）

1. メタ認知的知識	自分や他者の認知特性，課題の性質が認知に及ぼす影響，あるいは方略の有効性についての知識
人変数に関する知識 ・個人内変数に関するもの ・個人間変数に関するもの ・一般的な人変数に関するもの	 例：「私は説明が冗長である（だから簡潔さを心がけねば）」 例：「A さんは B さんより論理的に話す」 例：「一度に多くのことを口頭で伝えても記憶に残らない」
課題変数に関する知識	例：「討論とはある問題について意見を述べ合って議論することであり，無関連な発言は慎むべきである」
方略変数に関する知識	例：「討論時の発言では，具体例を挙げることにより，他者の理解が得やすくなる」
2. メタ認知的活動	認知プロセスや状態のモニタリング（監視：monitoring）・コントロールを実際に行うこと
メタ認知的モニタリング	メタレベル（meta-level，メタ認知）が対象レベル（object-level，認知）から情報を得ること（Nelson and Narens 1994）：認知についての気づき（awareness），感覚（feeling），予想（prediction），点検（checking），評価（evaluation, assessment）
メタ認知的コントロール	メタレベル（meta-level，メタ認知）が対象レベル（object-level，認知）を修正すること（Nelson and Narens 1994）：認知の目標設定（goal setting），方略などの計画（planning），修正（revision）

とが重要であると考える。そこで，本研究では，以下，実際のレポート作成と口頭発表のための上級日本語クラスの実践を基に，授業内でレポート作成と口頭発表に関するどのようなメタ認知的知識が共有され，学習者の自己分析・他者分析というメタ認知的活動に活用されていったかについて，主に，メタ認知的モニタリングの「気づき」「点検」「評価」の部分に焦点を当てて，教師からのフィードバックの視点との関係から分析する。

3．授業概要・学習者背景

2013年1～2月に国費学部進学の予備教育の一環で行った上級の日本語クラス（冬学期6週間，90分×全20コマ，週2日）の実践を分析する。学習者は，2012年4月に初級から開始して2013年1月に上級になっていた7名（学習者A，B，C，D，E，F，G）で，全員，非漢字圏の出身であった。表2に，学習者の背景を示す。

本実践は，筆者ら教師Nと教師Sの2名がティームティーチングで担当し，専門性・時事性の高いテーマについて，様々な視点のフィードバックを得つつメタ認知能力を高め，論理的で読みやすく独自性のあるレポート作成とそれを基にした口頭発表をすることを目標とした。本予備教育では，初級～中級の段階で，序論・本論・結論の構成で，身近なことから抽象的な意見文まで段階的に作文にまとめる訓練を行っていたため（伊集院2011），上級ではそれを踏まえてレポート作成を行った。但し，予備教育の段階で専門分野にまだ詳しくない点，及び，教師やピアも専門が異なる者が多かった点を考慮に入れ，「専門外の者が読んでも分かり，興味が持てるように書く」ということも1つの目標とした。

そして，三宮（1995）を参考に，図1のレポート作成の学習プロセスのように，メタ認知的知識とメタ認知的活動を高めるために，自己・他者・教師との対話・討論を基にした分析活動，進捗状況の口頭報告，レポート推敲などの活動を段階的に行って，レポート作成・口頭発表が遂行できるようにした。また，分析活動で得たメタ認知的知識の視点を，実際のレポート作成と口頭発表を行う中で「実際使用」（ネウストプニー1995）できるように，「分析活動→レポート作成・口頭発表」と段階的に進めるようにした。

学習者は，まず「①目標設定の段階」で，他者分析として，先輩のレポート集・発表会DVDを分析する活動を各自宿題で行い（メタ認知的活動），クラスでその結果を共有し，レポートと口頭発表を分析する視点を持った（メタ認知的知識）。「②構想の段階」では，「調査計画書」の作成を各自宿題で行い，その報告発表をクラスで行い，教師Sによるフィードバックを個別に受けた（メタ認知的知識）。その後，「③レポート作成・口頭発表準備の段階」は，「④やり取りの段階」と並行して進め，教師N，Sから個別にフィードバックを受け（メタ認知的知識），クラス討論，ピア・レスポンスによるフィードバックをし合う他者分析によりメタ認知的活動を行い，そこからメタ認知的知識を得て，それを基に，自身のレポートの改善点を各自で検討して（自己分析），レポートを完成させた。そして，レポート内容に基づく口頭発表を先輩学部留学生ゲストも交えて行う「⑤最終発

表2　学習者の背景

学習者	出身地	年齢	性別	母語でのアカデミック経験	専門
1. 学習者A	中南米	21	男性	高校で卒論執筆経験あり，大学2年時まで在籍	薬学
2. 学習者B	東南アジア	19	男性	高校で卒論執筆経験あり，高卒	環境工学
3. 学習者C	東アジア	20	女性	卒論執筆など経験なし，大学2年時まで在籍	経済
4. 学習者D	アフリカ	21	男性	大学で口頭発表経験あり，大学2年時まで在籍	薬学
5. 学習者E	東南アジア	19	男性	卒論執筆など経験なし，高卒	機械工学
6. 学習者F	南アジア	19	男性	大学で文献調査の課題執筆経験あり，大学1年時まで在籍	電子工学
7. 学習者G	中南米	19	男性	大学でレポート執筆経験あり，大学2年時まで在籍	生物学

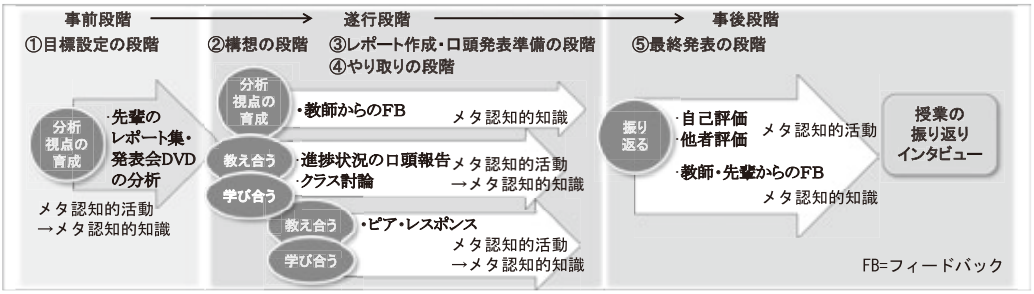


図1　レポート作成と口頭発表の学習プロセスにおけるメタ認知能力の育成

表の段階」に至った。この段階では，口頭発表後，クラス全体で質疑応答を行い，学習者がワークシートに各発表に対する自己評価・他者評価を記入した後（自己分析・他者分析によるメタ認知的活動），教師と先輩からも書面によるフィードバックを後日行った（メタ認知的知識）。

こうした学習プロセスの段階を三宮（2008：10-11）の「学習活動の事前段階，遂行段階，事後段階」に当てはめると，「事前段階」は「①目標設定の段階」に当たり，先輩のレポート集と発表会 DVD の分析活動（他者分析）によって，学習者自身のレポート作成と口頭発表という課題の難易度を評価・予想して計画を立てるためのメタ認知的活動を高めることをねらった。また，こうした分析活動によって，レポート作成と口頭発表を行うのに必要なメタ認知的知識を活性化し，さらにピアや教師の多角的な視点を得て，メタ認知的知識を高め，自身やピアのレポートと口頭発表の優れた点・改善点に対する「気づき」「点検」「評価」などを行いやすくすることも考慮した。次に，「遂行段階」は，「②構想の段階」，「③レポート作成・口頭発表準備の段階」，「④やり取りの段階」，「⑤最終発表の段階」の口頭発表[(1)]に当たり，ピアや教師との対話・討論を通して，自身やピアのレポート作成と口頭発表の再評価をして（自己分析・他者分析）計画修正などを行いつつ，完成させていけるようにした。最後に，「事後段階」は，「⑤最終発表の段階」における口頭発表後の質疑応答，及び，自己評価・他者評価・教師フィードバックの部分に当たり，レポート作成と口頭発表の達成度を自己分析・他者分析し，次の課題に向けて目標を再設定することをねらった。なお，全授業終了後に，各学習者に対し，授業全体と各学習活動を学習者がどのように捉えていたかについて聞くインタビュー調査（一人１時間～１時間半程度）を個別に行った。このインタビュー調査も，学習者が自身の学習活動を振り返って評価し（自己分析），新たな課題に向けた目標設定を行う「事後段階」に当たると考えられる。

4．学習プロセスの各段階におけるメタ認知能力育成の分析

本研究では，図１に示したレポート作成のための学習プロセスのうち，「①目標設定の段階」，「②構想の段階」，「④やり取りの段階」「⑤最終発表の段階」の各段階において，教師・ピア・先輩参加者と学習者自身がどのような点に着目し（メタ認知的モニタリングの「気づき」「点検」「評価」），どのような分析の視点をクラス内で共有して，自己分析や他者分析に活かしていったかについて分析する。分析データは，教師の記録，学習者へのインタビュー調査，口頭発表での質疑応答の録画データ，学習者の自己評価・他者評価ワークシートの記述，教師・先輩からのフィードバック・シートの記述を基に，表現面・構成面・内容面に分類した。なお，横田・伊集院（2009）では，「言語面・構成面・内容面」の３面を挙げているが，レポート作成や口頭発表では，図表の示し方や非言語行動なども含めて分析しなければならないため，「言語面」を「表現面」に拡大して分類した。まず，教師の分析の視点・フィードバックの視点を基に，学習者のどのような分析の視点がクラスで共有されたかを段階別にまとめ（4.1），次に，各学習者がその視点をどのように自己分析や他者分析に活かしていったかについて分析する（4.2）。

4.1　学習プロセスの各段階における視点の共有

まず，「①目標設定の段階」では，昨年度の先輩のレポート集を分析する活動を行った。授業では，まず，表現面・構成面・内容面で何に着目してレポートを分析すると良いのかというメタ認知的知識の例をまとめた分析ワークシート（資料１）を配布・説明した。その後，教師と学習者で分析する先輩のレポートを３本選び，宿題として次週までに各自読んで分析ワークシートに表現面・構成面・内容面の「優れた点」と「改善点」についての分析結果を記入してきて，クラスで討論した。さらに，昨年度の先輩の発表会の様子を撮影した DVD も視聴しながら「優れた点」と「改善点」を分析する活動も行った。こうした先輩のレポート集と発表会の分析活動において，予めワークシートで「教師 N，S が示した分析視点」，及び，それを参考にして「学習者から出た分析視点」について，教師の記録データから表現面・構成面・内容面に分類した結果，表３のようにまとめられた。なお，表中の「教師 N，S が示した分析視点」の網掛け部は，その後の学習プロセスの各段階の「学習者から出た分析視点」に取り入れられたものである。また，「学習者から出た分析視点」の下線部は，予めワークシートで「教師 N，S が示した分析視点」から取り入れられて繰り返し出てきたものである。例えば，表現面の「図・表の使い方」の視点について教師がワークシートの記述を音読しながら口頭で説明を補って示すと，その後の分析活動でも学習者から先輩のレポートにおける「図の見やすさ」として，グラフの単位や縦軸横軸の提示の必要性などの視点が指摘され，「教師 N，S が示した分析視点」をより詳細に発展させた形で議論していた。さらに，内容面で自分にしか書けないことを書く「独自性」の視点を教師が示すと，その後の分析活動でも学習者から「独自の視点からのテーマと内容の絞り込み」や「独自性の有無」について議論が発展していた。また，「研究動機」の書き方についても，教師から「研究の重要性，テーマと自身・読者・社会との関係，結論への繋がり」を意識する重要性を指摘すると，その後の分析活動でも学習者

から「序論での問題意識のアピール性・研究動機の明確さ」という視点のもと，クラスで議論された。このように，「教師N，Sが示した分析の視点」が種となって，学習者のメタ認知的知識を活性化し，その後，先輩のレポート集・発表会DVDという具体例の分析活動を行うことでメタ認知的活動を活発にさせていたと言える。ただし，「教師N，Sが示した分析の視点」にはない独自の「学習者から出た分析視点」も見られ，分析活動をより活発にしていた。例えば，構成面の「章・節の分け方」，内容面の「自国の問題とその解決法の考察や日本への提案」「具体例の有無」などである。これらの視点は，クラスで共有されることで，より多角的なメタ認知的知識を増やすことに貢献していたと言える。

「②構想の段階」では，自身のレポート作成と口頭発表を行うにあたって内容面・構成面の計画を立てる「調査計画書」を各学習者が作成し，提出した（資料2[(2)]）。それを基に，教師Sが調査計画書にコメントを書き込み，個別指導も行いつつ，フィードバックを行った。これにより，学習者は，「①目標設定の段階」の分析活動で意識化した視点を再認識し，自身の課題設定に取り入れることが可能になったと言える。こうした教師Sによる「調査計画書」に対するフィードバックの視点について，教師の記録データから表現面・構成面・内容面に分類した結果，表4のようにまとめられた。なお，表中の網掛け部は，「教師S」のフィードバックの視点で，後の「④やり取りの段階」「⑤最終発表の段階」でのピア同士のフィードバックにも取り入れられたものである。例えば，内容面の「定義」をきちんとするという教師Sのフィードバックの視点は，後述の表4「④やり取りの段階」のピアによる「一般的でないことの定義付け」という視点で繰り返し指摘されていた。

「④やり取りの段階」は，教師N，Sからのフィードバックを受けて修正するだけでなく，そのフィードバックの視点や学習者独自の視点から，クラス討論やピア・レスポンスにおいてフィードバックを与え合い，自身のレポートの改善点を検討して，推敲できるようにした。こうした段階での教師N，S，ピアからのフィードバックで印象に残っているものについて学習者がインタビュー調査で語っていた点を表現面・構成面・内容面に分類した結果，表5のようにまとめられた。なお，表中の「教師N」「教師S」のフィードバックの視点の網掛け部は，その後の「④やり取りの段階」と「⑤最終発表の段階」

表3 「①目標設定の段階」：先輩の小レポート集・発表会DVDの分析

	表現面	構成面	内容面
教師N，Sが示した分析視点	・語彙・文法 ・図・表の使い方 ・読みやすさ ・引用のしるし	・序論・本論・結論 ・話の流れ・順番 ・例の出し方	・テーマ，独自性，面白さ ・分かりやすさ ・論理性 ・主張の明確さ ・研究動機（研究の重要性，テーマと自身・読者・社会との関係）と結論への繋がり ・事実（歴史・背景，定義，現状など）と意見の区別 ・分析や考察の深さ ・客観的な根拠 ・参考文献・資料の適切さ ・引用の仕方
学習者から出た分析視点	・図の見やすさ・説明（単位，軸･線の色･形，詳しさ，サイズ）の良さ ・専門用語の定義・例 ・引用のしるし ・発表会での丁寧な話し方	・話の順番と例の適切さ ・章・節の分け方 ・発表レジュメに基づく流れの掴みやすさ	・テーマの時事性と主張の強さ ・独自の視点からのテーマと内容の絞り込み ・独自性の有無 ・序論での問題意識のアピール性・研究動機の明確さ ・歴史・背景・定義・現状などの記述と考察の深さ ・自国の問題とその解決法の考察や日本への提案 ・分かりやすいまとめ方 ・具体例の有無 ・簡潔さ

表4 「②構想の段階」：調査計画書作成

	表現面	構成面	内容面
教師S	・表現の適切さ ・専門以外の者にも分かる説明方法	・中心内容や論点・優先順位 ・調査内容（定義・問題点・歴史・現状など）の配列と配分	・テーマに関する基本情報（定義，歴史，現状，問題点，対策など）の確認 ・レポート作成の見通し ・主張の明確さ，内容の絞り込み

におけるピア同士のフィードバックに取り入れられたものである。また，「ピア」同士のフィードバックの視点の下線部は，それまでの「①目標設定の段階」「②構想の段階」「④やり取りの段階」で教師Nと教師Sから出た分析の視点・フィードバックの視点から取り入れられて繰り返し出てきたものである。例えば,「②構想の段階」や「④やり取りの段階」で教師から繰り返し出された表現面の「専門以外の者にも分かる説明方法」「分かりやすい書き方」という視点は,「④やり取りの段階」のピア同士のフィードバックでも「詳しすぎず一般的な言葉を用いた分かりやすさ」という視点として取り入れられていた。さらに,「①目標設定の段階」と「④やり取りの段階」で教師Nから繰り返し出された内容面の「研究動機（研究の重要性，テーマと自身と専攻の関係）と結論への繋がり」という視点は,「④やり取りの段階」のピア同士のフィードバックでも繰り返し出されていた。ただし，表現面の「複雑な説明部分の図示」や構成面の「図の位置」，内容面の「専門的な内容・考察の適切さ」など，各学習者の専門分野の知見から独自に出てきた視点も見られた。このように，教師だけでなく，各学習者の専門や知見を活かした多角的な視点から，メタ認知的知識とメタ認知的活動の活性化が行われていたと言える。これにより,「③レポート作成･口頭発表準備の段階」で，自己分析の視点として活用しつつ課題を遂行することが可能となったと言える。

「⑤最終発表の段階」では，レポート内容に基づく口頭発表を先輩学部留学生ゲストも交えて行った。こうした段階でのピア同士，教師N，S，先輩参加者のフィードバックについて，口頭発表での質疑応答の録画データ，及び，学習者による自己評価・他者評価，教師S・先輩からのフィードバック・シートの記述から表現面・構成面･内容面に分類した結果, 表6のようにまとめられた[(3)]。

なお，表中の「ピア」の下線部は，それまでの学習活動の各段階で教師やピアから出た分析の視点・フィードバックの視点から学習者が取り入れたものである。例えば，最終発表の質疑応答では，まず，そのテーマを追究することで現在の生活にどう影響があるのか，自身や社会との関係から捉え直そうとする発問がよく見られた。これはそれまでの段階で教師Nが繰り返し強調していた視点である。また，用語の意味や現状，問題点などを尋ねて，基本情報を確認した上で討論を進めようとする姿勢も見られた。これも教師N, S, ピアから繰り返し挙がっていた視点である。なお，先輩からのフィードバックは，学習者らの今後のレポート作成と口頭発表のためのメタ認知的知識となったと言える。

4.2　分析の視点の自己分析と他者分析への活用

分析活動や教師・ピアのフィードバックを参考に，各学習者がピアのレポートに対してどのようなフィードバックを行い合っていたか，また，ピアのレポートを読むことでどのようなメタ認知的知識を学んでいたかについて，学習者へのインタビュー調査に基づき，主なものをまとめる。

まず，学習者Aは，ピアのレポートに対して，文法の訂正，図の挿入，用語の説明，序論と専攻の関係などについてピアに助言していた。特に,「序論と専攻の関係」は，教師Nからのフィードバックを受けて自身で検討して執筆したものを基にピアに助言していた。一方，ピアからのフィードバックによって,「日本人はよく知っていることでも，留学生はあまり知らないことが分かり，定義をしっかり入れることにした」とインタビューで述べていた。そして,「ピアの学生は日本語の文法より，内容のことを指摘してくれた」と，教師だけではなく，ピアからのフィードバックの重要性を指摘していた。

表5 「④やり取りの段階」

	表現面	構成面	内容面
教師N	・日本語での引用と要約の仕方 ・キーワードの使い方 ・文法や表現 ・分かりやすい書き方	・文の順番・流れ ・論の展開 ・全体を短くする方法	・序論・研究動機・考察の焦点化・深化（テーマと自身と専攻の関係） ・参考資料の参照と情報追加 ・文献間での説明の矛盾点の整理
教師S	・レジュメでの名詞止め ・記号の使い方 ・書き足す言葉や削除する言葉 ・分かりやすい書き方	・全体の流れ ・レジュメでの序論～結論の流れが掴みやすい書き方 ・番号の付け方	・内容の絞り込み
ピア	・文法・表現 ・詳しすぎず一般的な言葉を用いた分かりやすさ ・複雑な説明部分の図示	・全体の流れ ・図の位置 ・研究動機の中の書く順番	・独自性 ・序論と結論の一貫性・冗長性 ・研究動機（研究の重要性，テーマと自身，読者，社会との関係）と結論への繋がり ・一般的でないことの定義付け ・参考文献，専門的な内容・考察の適切さ ・読みやすさ

表6 「⑤最終発表の段階」

	表現面	構成面	内容面
ピア	・緊張しないための方法 ・話すスピード ・丁寧な話し方 ・漢字用語の読み方 ・資料，PPTの効果的な使い方	・発表の流れ	・テーマに関する基本情報 （定義，歴史，現状，問題点，対策など）の確認 ・考察の焦点化・深化 （テーマと自身，社会との関係） ・一般的でないことの定義付け ・参考資料の参照と情報追加 ・専門的なアプローチからの説明
教師N	——	——	・テーマと自分との関係 ・中心とする内容，情報追加 ・専門的なアプローチからの説明 ・問題意識の深さ，主張のよさ
教師S	・自分なりの表現 ・語彙の難しさ ・言い間違え，言い淀み ・レポートと口頭発表の表現の違いの考慮 ・発表時間の遵守，練習の成果の現れ ・発音，はっきりした話し方，話すスピード ・専門的な内容のPPTでの説明 ・質疑応答での落ち着き ・レジュメの情報量（資料，参考文献など）	・テーマの焦点化 ・問題意識と全体構成 ・プラス面とマイナス面の分割	・現代社会の重要な問題のテーマ化 ・先行研究の利用・資料収集の努力 ・先行研究の図式化 ・中心とする内容 ・徹底した議論の姿勢による内容の深化 ・問題意識の深さ，主張のよさ，考察の深さ ・専門的なアプローチからの説明 ・内容のまとまり ・質疑応答での内容の深化・発展
先輩参加者	・発音，話す速度，流暢さ，音量 ・語彙の用い方・難しい語彙・概念の説明の仕方 ・キーワードの強調 ・図表の用い方 ・自信を持った発表，アイコンタクト ・PPTのアニメーションの使い方・字の大きさ	・発表の流れ ・レジュメの流れ	・専門的な内容と個人のエピソードのバランス ・内容の一般性，汎用性，妥当性 ・複雑な事情のまとめ方，情報追加 ・専門的なアプローチからの説明 ・資料の出典の提示 ・結論の賛否

学習者Bは，分かりやすい表現のほか，段落の移動，資料がフリー百科事典サイトのWikipediaだけでは良くないなどといった独自の視点についてピアに助言していた。これらは，教師のフィードバックや分析活動から得られた視点というよりは，学習者B自身が既に持っているメタ認知的知識によるものであると考えられる。一方，ピアからのフィードバックによって，分かりやすい順番や結論に期待されるものに気づけたと述べていた。さらに，理系の専門についてのレポートを書いていたため，理系のピアに読んでもらえたことが良かったとしていた。

学習者Cは，図の移動，統計データの適切さなどの助言をしていた。これは，学習者Cの専門分野のメタ認知的知識からの視点だと言える。一方，ピアからのフィードバックによって，アウトラインの書き方，序論での体験談の入れ方などについて助言を得ていた。

学習者Dは，自身の課題に精一杯で，ピアにフィードバックは与えられなかったが，ピアのレポートを読み，フィードバックを得ることで，レポートの流れ，序論での研究動機の入れ方，先行研究のまとめ方，資料からの情報の取り方などが学べたと述べていた。特に，学習者Dの場合，日本語力に弱い部分があるものの，専門的な内容を深めようとして，レポートの日本語が難解になっていた。教師やピアから専門用語や内容が難しい部分は省略・例示した方が良いといった助言を受けていた。これは，クラスで何度も「専門以外の者にも分かりやすく書くこと」に留意して強調していたことによると考えられる。

学習者Eは，分かりやすい表現，序論と結論の書き方，独自性などの点についてピアに助言していた。これらは，クラスで繰り返し議論していた点である。一方，ピアのレポートを読むことによって，資料の集め方などのアイデアが新たに得られたと述べていた。さらに，レポートを読み合うピア・レスポンス活動で読みやすさについて議論でき，みなの意見を聞いて書き直してレポートが完成できたとしていた。

このように，学習者は，分析活動や教師のフィードバックを参考にして，その視点を活かしてピアにフィードバックを行い合っていたことが分かる。さらに，そうした視点だけでなく，自身の独自の視点からもフィードバックを行い合っている様子も見られた（例：専門的内容の適切さ，フリー百科事典サイトの利用，図の位置，資料の集め方・整理の仕方，序論・結論の内容など）。そして，ピアのレポートの優れた点を分析し，メタ認知

的知識として積極的に取り入れ，自身のレポート作成に活かそうとしていたことが分かる。

5．学習者のメタ認知能力育成の学習プロセスの考察

以上の分析の結果，先輩のレポート集と発表会 DVD の分析活動をクラス全体で行い，２名の教師から多角的なフィードバックを受けつつ，クラスで対話・討論を行うことで，自己分析・他者分析のための視点を様々得ており，学習者間のフィードバックの与え合いでも，その視点を活用して活発なやり取りを行っていることが明らかになった。こうした分析の機会を多く設け，多角的なフィードバックを受けて分析の視点を様々得ることで，学習者がメタ認知的知識・活動を用いて，自身のレポートを少しずつ推敲しつつ仕上げていくメタ認知能力が育成されたと考えられる。以下，「学習プロセスの段階」(5.1)，及び，「分析の視点の共有」(5.2) の２点から，メタ認知能力の育成で重要な点について考察する。

5.1　学習プロセスの段階

学習活動の「事前段階」(「①目標設定の段階」) では，レポート作成と口頭発表の分析の視点を得て，メタ認知的知識を活性化するとともに，自身のレポートと口頭発表をどのように完成させるか計画を立てることが求められる。そして，「遂行段階」(「②構想の段階」，「③レポート作成･口頭発表準備の段階」，「④やり取りの段階」，「⑤最終発表の段階」) において，ピアや教師との対話・討論を通して，「事前段階」で得たメタ認知的知識を活かし，自身やピアのレポートの優れた点，改善点に対するメタ認知的モニタリングの「気づき」「点検」「評価」を行い，推敲するメタ認知的コントロールが行えるようにする必要がある。最後に，「事後段階」(「⑤最終発表の段階」における発表後の自己評価･他者評価･教師フィードバックの部分，インタビュー調査) では，レポート作成と口頭発表の達成度を分析し，次の課題に向けて目標を再設定できるようにすることが重要であろう。

三宮 (2008) が指摘するように，「遂行段階」では，課題の遂行により労力がかかるため，モニタリングやコントロールのメタ認知的活動を十分に行うことが困難であるが，「事前段階」や「事後段階」ではメタ認知活動に労力をかけやすいと考えられる。そのため，「事前段階」と「事後段階」に十分に時間をかけて活動を行うことで，メタ認知的知識を活用してメタ認知的活動が行われやすくなると言える。

実際，授業デザインを行う際は，コース前半では，教師からのフィードバックによって，レポートや口頭発表を分析する視点を養い (他者分析)，コース後半には，そうした視点を実際に用いて (実際使用)，学習者同士でフィードバックを与え合ったり (他者分析)，学習者が自身のレポートを自己修正したり (自己分析) できるようにすることが必要となろう。実際，本研究で分析した実践においても，「先輩の分析→教師の視点→学習者の視点→教師のフィードバック→ピアのフィードバック→先輩参加者のフィードバック→自己評価・他者評価・教師フィードバック」という良いサイクルが循環し，フィードバックの視点が共有・利用され，先輩・後輩という繋がりも意識した活動となったと言える。

5.2　分析の視点の共有

学習プロセスの各段階における分析の視点の共有で重要な点について考察する。

まず，「①目標設定の段階」の先輩のレポートと発表会の分析活動では，その場に先輩本人がおらず，あまり気遣いが必要とされないため，比較的率直に優れた点と改善点について話し合えると言える。こうした分析の練習をしておけば，気兼ねなくピア間でのフィードバックもしやすくなるのではないかと考えられる。さらに，クラスで共有した視点は，自身の原稿やピアの原稿にも反映させなければならないという意識も高まるであろう。

次に，「②構想の段階」では，レポート作成と口頭発表の「調査計画書」に対する教師のフィードバックを得て，その視点をその後のピア間でのフィードバックにも活かせるようにすることが重要である。さらに，「④やり取りの段階」では，複数の教師やピアとのやり取りを通して，より多角的な視点に触れ，レポートと口頭発表に関するメタ認知的知識を活性化させられるようにすべきである。そして，「⑤最終発表の段階」では，これまでの分析の視点を最大限に活かして自己評価，他者評価が行えるようにすることが必要である。

このように，各活動で得られた分析の視点は，レポート作成に関するメタ認知的知識となり，それがメタ認知的活動 (モニタリング，コントロール) に繋がっていくと考えられる。そして，そうしたメタ認知的知識とメタ認知的活動が各授業活動において繰り返し循環して積み上げられていくことがメタ認知能力の育成に繋がると言える。

6．まとめ

以上，レポート作成と口頭発表のための日本語クラスでの学習プロセスの各段階において，学習者が教師やピアなどから多角的なフィードバックを受けて，分析の視点を活かして課題を遂行していく様子から，次のようなことが明らかになった。

学習者は，「①目標設定の段階」で意識化した分析の

視点について，「②構想の段階」で作成した調査計画書に対して教師からフィードバックを受けることにより再認識し，自分の課題設定に取り入れることが可能となった。そうした視点を，「④やり取りの段階」で，他者分析の視点としても活かしつつ議論を発展させていき，「③レポート作成・口頭発表準備の段階」でも，自己分析の視点として活用しつつ課題を遂行することが可能となった。こうして育成された分析の視点は，「⑤最終発表の段階」で，質疑応答，自己評価･他者評価にも活用し，コース終了後の振り返りの自己分析・他者分析の視点としても活用し，レポート完成・最終口頭発表の達成感とともに大学進学での新たな目標設定の力となった[(4)]。

こうした分析の機会を多く設け，教師・ピア・先輩などから多角的なフィードバックを受けて分析の視点を積み上げていくことで，自身のレポートを改善していくメタ認知能力が育成されると考えられる。とかく，レポート作成や口頭発表のクラスにおいて，教師主導か学習者同士のピア・レスポンスかどちらが効果的かといった点に焦点が置かれることが多い。しかし，本研究で見たように，学習者のメタ認知能力の育成という点に焦点を置いて考えると，学習者同士の活動から生まれる視点だけでなく，教師からのフィードバックの視点も学習者のメタ認知能力の１つの重要なリソースになると考えられる。そして，教師などからの多角的なフィードバックや分析活動で得た視点をピア・レスポンスに活かし，自身のレポート推敲に活かすことができると言える。教師は，それを踏まえた上で，ピアで学び合う力，自己改善していく力が育つような環境作りを行うとともに，それが初級から中級，上級へと積み上げられていくような長期的な視野を持つことも求められるであろう。

さらに，一人の教師の視点で足りない点をティームティーチングによって，他の教師の新たな視点で補い，学習者がより多角的な視点からのフィードバックに触れられるようにすることも重要である。例えば，主担当の教師が細かい表現面や構成面・内容面のフィードバックを日々行い，もう一人の教師がより大きな視点から構成面・内容面のフィードバックを行うなど，役割分担を明確にしておくこともできるであろう。

また，学習者同士がより円滑にフィードバックし合える環境を作ることも重要である。まず「①目標設定の段階」で先輩のレポートと口頭発表の分析を率直に行うことで，その後のピア同士でのフィードバックも気兼ねなく行えるようにしておくことも有効であろう。これは，ピアのレポートや口頭発表に対して，どのような視点からフィードバックを行えば良いかといった点をクラス全体で共有して，練習しておくことにもなる。さらに，クラス内での関係作りを十分に行っておくことも必要であろう。また，ピア･レスポンスの組み合わせを考える際に，レポートの専門的な内容に対応できる専門の学習者を指名して，教師の代わりに内容面などにフィードバックする責任感を持たせることも重要であろう。

今後も，本研究で明らかになったことを基に，レポート作成と口頭発表だけでなく，他の様々な日本語の技能向上を念頭に置いたメタ認知能力の育成を行っていきたい。

注

(1)「⑤最終発表の段階」は，「口頭発表」（遂行段階），及び，その後の「質疑応答・自己評価・他者評価・教師フィードバック」（事後段階）の２つの段階に分けられる。

(2) 資料２は，学習者Ｃが作成し，教師Ｓがフィードバックを書き込んだ調査計画書の例である。学習者Ｃの承諾を得て掲載している。なお，この調査計画書のフォーマットは，安藤・田口・佐々木・赤木・鈴木（2009）を基に，筆者らが改編したものである。

(3) 教師Ｎは，すでにレポート作成の「④やり取りの段階」において，表現面と構成面のフィードバックを十分に行っていたため，「⑤最終発表の段階」の質疑応答の際には内容面のフィードバックのみ行っていた。そのため，表６の教師Ｎの表現面と構成面は，空白になっている。一方，教師Ｓは，質疑応答で内容面のフィードバックをしただけでなく，口頭発表後のフィードバック･シートも作成･配布したため，表現面･構成面・内容面の総括的なフィードバックを行っていた。

(4) 実際，授業終了後の学習者へのインタビューで，「最後まで書けていい経験になった」「できた！と思った。自信がついた。大学生になって，これぐらいは書けると思えるようになった」などという声があった。インタビューの詳細は，中井・鈴木（2013，2014）参照。

引用文献

安藤節子・田口典子・佐々木薫・赤木浩文・鈴木孝恵（2009）『改訂版　トピックによる日本語総合演習　テーマ探しから発表へ　中級後期』スリーエーネットワーク

Flavell, J. H.（1987）Speculations about the nature and development of metacognition, *Metacognition, Motivation, and Understanding*, ed. F. E. Weinert and R. H. Kluwe, pp.21-29, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

伊集院郁子（2011）「「JLC 日本語スタンダーズ」の教育への応用を目指した文章表現教材の作成」『世界的基準となる日本語スタンダーズの構築　報告書』東京外国語大学留学生日本語教育センター，pp.175-180，pp.197-199.

中井陽子・鈴木孝恵（2013）「レポート作成と口頭発表を連携させたクラスにおける学習活動と学習項目の分析－留学生に対する予備教育を例に－」WEB 版『日本語教育　実践研究フォーラム報告』pp.1-10.
http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2013forum/2013_P06_nakai.pdf

中井陽子・鈴木孝恵（2014）「レポート作成と口頭発表の学習プロセスにおける学習ストラテジーの分析―学習者に応じた柔

軟な活動デザインと支援のために―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』6号，pp.12-22.
http://academicjapanese.jp/dl/ajj/ajj6.12-22.pdf
Nelson, T. O. and L. Narens（1994）Why investigate metacognition?, *Metacognition*, ed. J. Metcalfe and A. P. Shimamura, pp.1-25, MIT Press, Cambridge, MA.
ネウストプニー，J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店
三宮真智子（1995）「メタ認知を促すコミュニケーション演習の試み「討論編」－教育実習事前指導としての教育工学演習から－」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』no.9, pp.53-61.
三宮真智子（2008）「第1章メタ認知研究の背景と意義」三宮真智子（編）『メタ認知　学習力を支える高次認知機能』北大路書房，pp.1-16
横田淳子・伊集院郁子（2009）「「JLCスタンダーズ」に基づいた初級段階における文章表現指導の試み」『東京外国語留学生日本語教育センター論集』35号，pp.87-102

謝辞

本稿執筆に当たり，調査に協力くださった留学生の皆様，貴重なご助言をくださった皆様に心より感謝申し上げます。

【資料 1】

先輩の「小レポート」分析ワークシート

名前: _____

去年の先輩の「小レポート」を３本読んで、分析しましょう。

★分析ポイント★

- **内容：**
  テーマ、独自性、分かりやすさ、面白さ、論理性、主張の明確さ
  客観的な根拠、分析・考察の深さ、参考文献、資料の良さなど
- **構成：**
  序論・本論・結論、話の流れ・順番、例の出し方など
- **表現力：**
  語彙・文法、図・表の使い方、見やすさ、読みやすさ
  引用の仕方など

（1）「　　」

1．優れている点（見習いたい点）

・内容：

・構成：

・表現力：

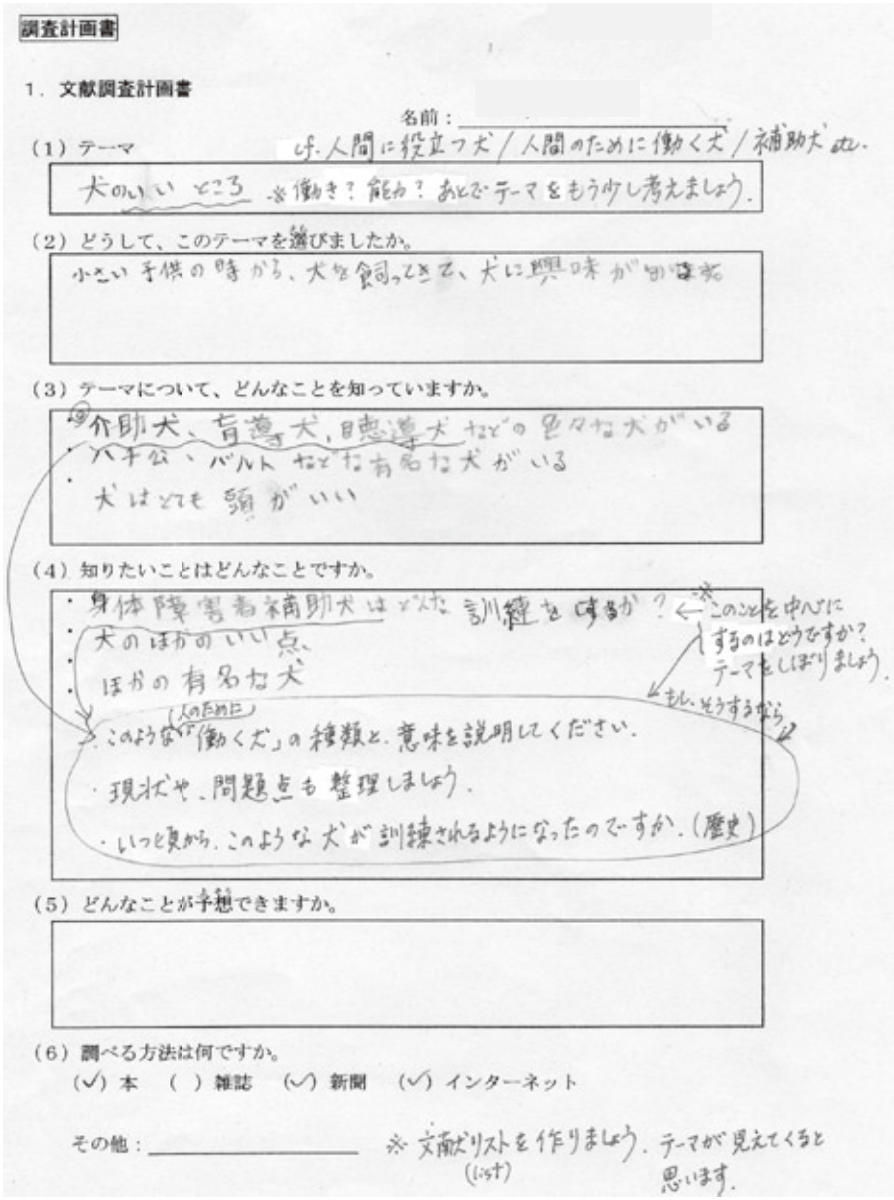
2．改善点（自分ならこうしたい点）

・内容：

・構成：

・表現力：

【資料 2】



調査計画書

1．文献調査計画書

名前：

（1）テーマ　cf. 人間に役立つ犬／人間のために働く犬／補助犬etc.

犬のいいところ　※働き？能力？あとでテーマをもう少し考えましょう。

（2）どうして、このテーマを選びましたか。

小さい子供の時から、犬を飼ってきて、犬に興味がもてた

（3）テーマについて、どんなことを知っていますか。

・介助犬、盲導犬、聴導犬などの色々な犬がいる
・ハチ公、バルトなどな有名な犬がいる
・犬はとても頭がいい

（4）知りたいことはどんなことですか。

・身体障害者補助犬はどんな訓練をするか？　※このことを中心にするのはどうですか？テーマをしぼりましょう。
・犬のほかのいい点、
・ほかの有名な犬
・このような（人のために）「働く犬」の種類と、意味を説明してください。
・現状や、問題点も整理しましょう。
・いつ頃から、このような犬が訓練されるようになったのですか。（歴史）
もし、そうするなら

（5）どんなことが予想できますか。

（6）調べる方法は何ですか。

（✓）本　（　）雑誌　（✓）新聞　（✓）インターネット

その他：_____　※文献リスト（リスト）を作りましょう。テーマが見えてくると思います。

留学生から見た米国コミュニティ・カレッジの役割

The Role of the U.S. Community College System: From the Perspective of International Students

天木　勇樹（明治大学国際連携機構）
Yuki AMAKI（Organization for International Collaboration, Meiji University）

要　旨

コミュニティ・カレッジに在籍する留学生が米国の大学を留学先として選択する際にどのような動機で４年制大学ではなくコミュニティ・カレッジに進学したのかという理由を明確にする。さらに，コミュニティ・カレッジと４年制大学に在籍する留学生を対象に学生支援サービスの活用度合いや米国の大学への進学動機に関する類似点や相違点を探ることにより，留学生にとってのコミュニティ・カレッジの役割を明らかにし，留学を希望する学生の留学先の一つとしてのコミュニティ・カレッジの活用方法を検討する。

本調査結果を分析すると，コミュニティ・カレッジへ進学することは留学生にとってのメリットが多いと考えられる。直接４年制大学へ進学する留学だけではなくコミュニティ・カレッジ経由で４年制大学に編入する留学方法を進路選択の１つとして理解することにより，留学を躊躇している多くの若者にとっては，留学に対する進路選択肢の幅が広がるのではないだろうか。

［キーワード：コミュニティ・カレッジ，留学生，大学カリキュラム，大学編入］

Abstract

Many Japanese universities have partnered with four-year universities and colleges in the U.S. for study-abroad programs, but not with two-year community colleges. The argument could be made that this is a better educational environment for some international students not accustomed to the American education system and culture. The purpose of the survey is to explore the primary factors that influence international students' decisions to attend community colleges, and to analyze the advantages of college life as experienced by international students attending colleges.

The target population for this study was current international students enrolled in community colleges or four-year universities in the U.S. The advantages of community college can offer a great way for international students to help them successfully transition to four-year universities. Students attending community colleges tend to see advantages rather than disadvantages to beginning their educations in this way before transferring to a four-year university. Japanese universities should consider the benefits of sending their students to community colleges in the U.S. for both long-term and short-term study-abroad programs. By offering different types of study-abroad programs, a fee-based program at a community college could attract more Japanese students to study abroad.

［Key words: community colleges, international students, college curriculum, transfer access］

１．はじめに

日本の多くの大学がアメリカの４年制大学と提携を結び，長期・短期の留学プログラムを実施しているが，コミュニティ・カレッジ（公立２年制大学）と提携を結ぶ大学は少ない。米国国際教育研究所の集計データによると，全米に留学している世界各国からの学生の 9.4％（68,050 人）がコミュニティ･カレッジ, 37.5％（271,943 人）が４年制大学, 42.9％（311,204 人）が大学院（修士課程･博士課程），10.1％（73,528 人）が語学学校や専門学校に在籍している（IIE, 2013）。コミュニティ・カレッジで学ぶ留学生数は４年制大学や大学院に比べると少ないが，米国の大学の学費が年々高騰し続けていることを考慮すると，学費が比較的安く抑えられ，少人数での授業を受

けることができ，海外生活に不慣れな留学生にとっては大学レベルの学習技術（college skills）が習得できるなどのメリットも考えられる。コミュニティ・カレッジでの２年間は語学力と米国の大学での学習法などを身に付ける点において有意義な教育環境と言える。

先行研究では，日本の大学に在籍している日本人学生を対象とした海外留学に関する意識調査が行われ，経済的な理由（小林，2011）や語学能力の不足や語学力への不安（河合，2009；小林，2011）などが海外留学を躊躇する要因として明らかになっている。河合（2009）は調査結果の中で，留学に関して明確な動機を持った学生が少ないことや外国語運用能力の不足と語学力に対する不安が海外留学に消極的になる大きな理由であることを挙げ，大学側が海外留学に必要な外国語運用能力の強化策を講じることや海外留学に対する動機の喚起が必要であるとの課題を挙げる。

また，小林（2011）によると日本人学生の海外留学に対する阻害要因として，経済的な理由，語学力不足，就職活動の時期との重複の３つを挙げ，特に米国の学費高騰が米国留学を希望する学生の減少につながっていると言う。経済的な阻害要因への対応について，小林（2011）は，日本の大学側が学生負担を軽減するための安価なプログラムの企画・提供を行い，その中の一つとして米国の４年制大学の学費の２分の１以下であるコミュニティ・カレッジを学生派遣先として検討することを提言している。

以上のことから，語学力への不安や経済的な理由が留学を躊躇させる原因として挙げられ，それを解消するためにはコミュニティ・カレッジの活用が有効であるといえる。その有効性を実証するために，国籍を問わずにコミュニティ・カレッジと４年制大学に在籍する留学生を対象にアンケート調査を実施することが必要であると考えた。

本調査では，コミュニティ・カレッジに在籍する留学生が米国の大学を留学先として選択する際にどのような動機で４年制大学ではなくコミュニティ・カレッジに進学したのかという理由を明確にする。さらに，コミュニティ・カレッジと４年制大学に在籍する留学生を対象に，進路選択に影響を与えた外的要因や，少人数制教育の学生と教員間のコミュニケーション，アカデミック・カウンセリングや個別学習指導センターなどの学生支援サービスの活用度合い，米国の大学への進学動機に関する類似点や相違点を探る。留学生にとってのコミュニティ・カレッジの役割を明らかにし，留学を希望する学生の留学先の選択肢の一つとしてのコミュニティ・カレッジの活用方法を検討する。

２．コミュニティ・カレッジの機能とメリット

コミュニティ・カレッジは全米に約 1,300 校あり，州や地方自治体の財政支援により管理運営され，高等学校を卒業したアメリカ市民であれば無条件で入学可能とするオープン・アドミッション（Open Admission）を採用している。コミュニティ・カレッジは，職業養成コース，大学編入コース，成人・生涯教育プログラム，補習教育プログラムの４つの機能を果たす地域型の２年制大学である。

大学進学を希望する米国の現地学生は，コミュニティ・カレッジ，州立４年制大学，又は私立４年制大学に進学し，様々な理由からコミュニティ・カレッジ経由で４年制大学の３年次に編入する学生もいる。高校卒業後，大学や各種専門学校等に進学するアメリカの現地学生のうち，約 45％の学生がコミュニティ・カレッジに進学し，その約 80％が４年制大学への編入を目的として入学している（Leonhardt, 2013；Markel, 2007）。大学編入コースでは，４年制大学の３年次編入学を前提とし，４年制大学の１，２年次で必修科目として学ぶ一般教養科目の単位をコミュニティ・カレッジで代わりに取得する。

留学生がコミュニティ・カレッジで学ぶメリットはいくつか考えられる。まず１点目に，コミュニティ・カレッジの学費は４年制大学と比べ，かなり安く抑えられていることである。全米で留学生を一番多く受けて入れているカリフォルニア州のコミュニティ・カレッジと州立４年制大学の授業料（円換算 $1=100 円）を例として挙げると，以下のような差が生じる。留学生がカリフォルニア州の州立４年制大学に入学した場合，年間授業料を 356 万円とすると４年間で 1420 万円となる。一方で，コミュニティ・カレッジから４年制大学へ３年次編入した場合，コミュニティ・カレッジでの年間授業料を 87 万円とすると，学士号取得までの４年間の授業料は 886 万円となる。二つの例を比べると 500 万円以上の差が生じ，コミュニティ・カレッジから４年制大学へ編入することで経済的な負担を軽減できることがわかる。

２点目は，コミュニティ・カレッジの授業は少人数制で行われることである。４年制大学では 200 人以上が同時に受講する大教室で一般教養の講義を受けることも多く，コミュニティ・カレッジで 20 人から 30 人程度の規模の講義を受講する方が，語学に不安を持つ留学生にとっては安心して授業についていくことができる。また，４年制大学の大教室での授業では，学生が発言できる機会も少なく，学生が聞くだけの授業になり，教員とコミュニケーションを取ることが難しい（King, 2012）。しかし，コミュニティ・カレッジでは，最大でも 30 人程度の少人数の授業が行われるため，学生は積極的に教員と

コミュニケーションを取ることができるといった特徴がある。

3点目は，入学選考の要件が緩やかなことである。4年制大学を受験する場合，大学進学適正試験（Scholastic Assessment Test：以下，SAT）や米国の大学入学能力テスト（American College Test；以下，ACT）の成績，TOEFLの成績，高校在籍時の成績，志望動機書等により総合的に審査される。コミュニティ・カレッジは，大学1年次レベルの授業を受講できる能力を備えているかを判断するための学力テスト（placement test）を入学後に新入生は受けることになっているため，SATやACTを出願要件の1つとして課していない（Nelson，2014）。また，コミュニティ・カレッジと同じ州内の4年制大学に3年次編入する場合はコミュニティ・カレッジでの学業成績及び志望動機書のみでの入学審査となる。英語力に不安のある留学生にとっては，コミュニティ・カレッジの在籍期間を4年制大学で学ぶための準備期間とみなし，大学編入試験で4年制大学の3年次に進むことも可能である。

4点目は，補習教育プログラムである。補習教育プログラムでは，英語を母国語としない移民やエスニック・マイノリティの家庭で育った学生や4年制大学の入学条件に達していない学力の学生を対象とし，基礎的な数学，読解力や文章作成能力の向上を目的としたカリキュラムが用意されている（Cohen & Brawer，2008；Dowd & Melguizo，2008；山田，1998；宇佐見，2006）。その他の支援として，学習技術（study skills）習得のためのワークショップや，アカデミックな文章能力向上のための個別指導，4年制大学編入のためのアカデミック・カウンセリング等，様々な学生支援を実施している。これらは，米国の大学入学後直ぐに必要な大学レベルの文章表現力，読解力，聴解力等の能力を備えていない留学生にとっては，大いに役立つプログラムである。

3．研究方法

本調査では，留学生が多いカリフォルニア州，ニューヨーク州，テキサス州，マサチューセッツ州，イリノイ州を中心に全米のコミュニティ・カレッジと4年制大学に正規留学生として在籍中の世界各国からの学生を対象にオンラインによるアンケート調査を実施した。日本人留学生のみをアンケート調査の対象とせずに世界各国からの留学生を対象とした理由は，世界各国から米国の大学に留学している学生の進学動機や留学生支援サービスの活用度合い等を分析することで，世界の学生がコミュニティ・カレッジをどのように捉えているのかを明らかにするためである。

オンラインによるアンケート調査の質問項目とそれぞれの分析内容を以下に示す。なお，問1以外は，4段階での回答選択（とてもそう思う，ややそう思う，あまりそう思わない，全くそう思わない）を求めた。

【問1】基本データ（性別，出身国）

【問2】コミュニティ・カレッジへの進学動機

（※問2は，コミュニティ・カレッジに在籍する留学生のみ対象）

経済的な理由（小林，2011）や3年次編入プログラムの活用（Astin, 1977; Dowd, 2003; Teranishi, Suarez-Orozco, & Suarez-Orozco, 2011; 山田，1998）が動機となっているのかを検討する。

【問3】進路選択に影響を与えた外的要因

【問4】進学目的

【問5】入学後の学生支援サービスの活用度合い（アカデミック・カウンセリングや個別指導学習センターの活用）

【問6】少人数制教育における学生と教員間のコミュニケーション

外的要因（宮崎，2012）や，アカデミック・カウンセリングや個別指導学習センターの活用（Kostecki & Bers, 2008），小数制教育における学生と教員間の円滑なコミュニケーション（Siegfried & Kennedy, 1995）がコミュニティ・カレッジと4年制大学に在籍する留学生に影響を与えているかを検討する。

4．調査結果

本調査での有効回答数は，全体で517件であった。コミュニティ・カレッジに在籍する正規留学生の有効回答数は277件（男性119人，女性156人）であり，4年制大学に在籍する正規留学生の有効回答数は236件（男性94人，女性142人）である。コミュニティ・カレッジ在籍者の出身地は，多い順に日本（20.9％），中国（16.4％），韓国（9.1％），香港（9.1％）となり，23ヶ国の留学生が回答した。結果的に東アジア諸国からの留学生が多くなったが，意図的に対象を絞ったものではない。4年制大学に在籍する留学生の出身国は，多い順に中国（14.2％），日本（8.9％），サウジアラビア（5.3％），ベネズエラ（4.2％），香港（4.2％）と続き，62ヶ国であった。コミュニティ・カレッジへの進学動機について，無回答を除いた有効回答数だけを集計した結果を表1にまとめた。なお，表中の平均値と標準偏差は，とてもそう思う＝1点，ややそう思う＝2点，あまりそう思わない＝3点，全くそう思わない＝4点として換算し，求めた。

4.1　コミュニティ・カレッジへの留学動機：経済的理由

コミュニティ・カレッジの授業料は4年制大学に比べ

表1　コミュニティ・カレッジへの留学動機

留学動機	平均値	標準偏差	とてもそう思う		ややそう思う		あまりそう思わない		全くそう思わない	
			回答数	%	回答数	%	回答数	%	回答数	%
授業料が米国国内の4年制大学に比べて安いから	1.5	0.7	169	61.0%	93	33.6%	8	2.9%	7	2.5%
米国国内の語学学校に通うよりも授業料が安いから	2.0	0.9	83	30.5%	122	44.9%	44	16.2%	23	8.5%
TOEFLの成績が4年制大学入学の語学要件に達していないから	2.8	1.1	42	15.7%	73	27.3%	57	21.3%	95	36.6%
SATの成績が4年制大学入学の要件に達していないから	2.9	1.0	22	8.8%	63	25.2%	72	28.8%	93	37.2%
TOEFLの成績のみで受験ができるから	2.8	1.1	40	14.8%	69	25.5%	63	23.2%	99	36.5%
SATの受験勉強をする必要がないから	1.9	1.0	125	46.8%	73	27.3%	37	13.9%	32	12.0%
推薦状を提出する必要がないから	2.1	1.1	108	39.6%	82	30.0%	36	13.2%	47	17.2%
高校時代の成績が良くないから	3.2	1.0	20	7.4%	46	17.0%	65	24.1%	139	51.5%
米国や他国の4年制大学に全て受からなかったから	3.4	1.0	21	7.6%	35	12.7%	40	14.5%	179	65.1%
米国内の4年制大学に編入することが可能だから	1.3	0.6	224	81.2%	39	14.1%	6	2.2%	7	2.5%
4年制大学に編入する前にCollege Skillsを身に付けたいから	1.8	0.9	135	51.9%	78	30.0%	25	9.6%	22	8.5%
いきなり米国の4年制大学に入学することが不安だから	2.4	1.1	70	26.9%	80	30.8%	46	17.7%	64	24.6%
1年次から米国名門大学に受験するよりもコミュニティ・カレッジからの3年次編入学の方が，志望する大学に合格するチャンスが高くなるから	1.8	0.8	94	36.2%	123	47.3%	33	12.7%	10	3.8%
2年間で準学士号の学位を取得できるから	2.1	0.9	69	26.6%	120	46.3%	50	19.3%	20	7.7%

て安く抑えられていることから，経済的・金銭的要素がコミュニティ・カレッジへの留学を決定する大きな理由の1つであると考えられる。ほとんどの州立大学や私立大学では，奨学金の支給対象をアメリカ市民に限っているため，留学生は在籍する大学から奨学金も受けることができない。このことから，学費負担が少ないコミュニティ・カレッジを最初の留学先として選択する学生も多い。

まず，「授業料が米国国内の4年制大学に比べて安いから」という項目では，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジに在籍する留学生は合計94.6%と圧倒的に多いことが示された（表1）。4年制大学よりも授業料が安く抑えられるという理由からコミュニティ・カレッジへの留学を決めた留学生が多いことが伺える（表1）。

コミュニティ・カレッジに入学するアメリカ人の中には，経済的な理由で4年制大学に直接入学できない学生もおり，学費を節約する目的でコミュニティ・カレッジへ進学する学生もいる（Melguizo & Hagedorn, 2008）。コミュニティ・カレッジに在籍する留学生と親の学歴や所得などの家庭環境との関係が，進路選択を決定する上で与える影響についても調査する必要があったが，本調査では，多くの協力大学から，留学生の親の学歴，所得や職業などの家庭環境を質問事項に含めたアンケート調査を実施するための許可を得ることができなかったため，留学生の家庭環境が大学選択に与える影響について

分析することは次回以降の課題としたい。

4.2. コミュニティ・カレッジへの進学動機：3年次編入プログラムの活用

コミュニティ・カレッジへの留学目的の質問事項として「米国国内の4年制大学に編入することが可能だから」という質問に対して,「とてもそう思う」,「ややそう思う」と回答した留学生は合計95.3%であり，コミュニティ・カレッジに在籍する留学生のほとんどが学士号取得を目的としてコミュニティ・カレッジに入学していることがわかる（表1)。更に「1年次から米国名門大学に受験するよりもコミュニティ・カレッジからの3年次編入学の方が自分の志望する大学に合格するチャンスが高くなるから」という項目に対して,「とてもそう思う」,「ややそう思う」と回答した留学生は合計83.5%となった（表1)。このことから，全米のトップ大学へ3年次編入するための準備期間としてコミュニティ・カレッジを活用する留学生が多いことがわかった。また,「4年制大学へ編入する前に，大学での学習技術を身に付けたいから」という項目では,「とてもそう思う」,「ややそう思う」と回答した留学生は合計81.9%と多く，コミュニティ・カレッジの機能やカリキュラム内容を理解した留学生が最初の留学先としてコミュニティ・カレッジを選択していることが明らかになった（表1)。

4.3. 進路選択に影響を与えた外的要因

米国の4年制大学ではなく，コミュニティ・カレッジへの進学を選択する際に，どのような心理的な影響があるのかについて調査を行った。様々な外的要因が進路選択に対する意識に影響を与えられていることが考えられ，コミュニティ・カレッジと4年制大学に在学する留学生の間に相違が見られるのかどうか比較調査を行った。親や高校教師，友人等の外的要因の影響について本調査を通じて分析した結果は以下の通りである。なお，以下の表2から表11のクロス集計では，無回答を排除して行った。

「親がコミュニティ・カレッジへの進学を勧めたから」という質問に対し,「とてもそう思う」,「ややそう思う」と回答した学生は合計55.1%であり，親からの影響を受け，コミュニティ・カレッジへの進学を決めていることがわかる（表2)。一方で，4年制大学に在籍する留学生では,「親が4年制大学への進学を勧めたから」という質問に対して,「とてもそう思う」,「ややそう思う」と回答した学生は合計90.5%であった（表2)。4年制大学の留学生に比べ，コミュニティ・カレッジの留学生は親の勧めをあまり受けておらず，親がコミュニティ･カレッジよりも4年制大学への進学を希望していた可能性があることや，親がコミュニティ・カレッジの存在を知らないことなどが考えられる。

コミュニティ・カレッジへの進学を決定する際に，友

表2　留学動機（親の影響）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・カレッジ	実数	47	93	41	73	254
		大学の種類 の %	18.5%	36.6%	16.1%	28.7%	100.0%
	4年制大学	実数	172	36	13	9	230
		大学の種類 の %	74.8%	15.7%	5.7%	3.9%	100.0%

表3　留学動機（友人やクラスメイトの影響）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・カレッジ	実数	34	86	56	79	255
		大学の種類 の %	13.3%	33.7%	22.0%	31.0%	100.0%
	4年制大学	実数	109	62	29	28	228
		大学の種類 の %	47.8%	27.2%	12.7%	12.3%	100.0%

表4　留学動機（高校教師の影響）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・カレッジ	実数	15	50	71	118	254
		大学の種類 の %	5.9%	19.7%	28.0%	46.5%	100.0%
	4年制大学	実数	112	55	23	40	230
		大学の種類 の %	48.7%	23.9%	10.0%	17.4%	100.0%

人やクラスメイトの影響があったかという質問に対する回答では，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジに在籍する留学生は合計47％であり，留学生全体の半数にとどまった。「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学に在籍する留学生は合計70％であった（表3）。4年制大学の留学生に比べ，コミュニティ・カレッジの留学生は，友人やクラスメイトからの影響を受けている学生が少ない。

進路指導を担当する高校教師の助言等の影響に関する質問項目については，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学の留学生は合計72.6％であったのに対し，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジに在籍する留学生は合計25.5％に留まった（表4）。高校教師からの勧めや情報提供がコミュニティ・カレッジへの進路選択には影響が少ない。

コミュニティ・カレッジに在籍する留学生と比べ，4年制大学に在籍する留学生は，親や友人，高校教師の助言から影響を受けて米国国内の4年制大学への進学を決断していることが明らかであるが，コミュニティ･カレッジの留学生は，親や友人の影響が半数にとどまった。コミュニティ・カレッジへの進学を決定する際に，学生自身が情報収集し，自身に合う大学への進学を決定していることが考えられる一方で，親や進路指導担当の高校教師がコミュニティ・カレッジの存在を知らないために，コミュニティ・カレッジへの進学を勧めなかったことも推測される。

4.4　米国の大学への進学目的

コミュニティ・カレッジに在籍する留学生と4年制大学に在籍する留学生の間には，米国の大学への留学を決めた理由に相違があるのかについて分析を行った。2年制と4年制大学という全く異なる機能を持つ大学に留学する学生であっても，米国留学を決めた目的に関しては類似するものがあるのかについて分析した。

まず，「母国よりも大学教育の質が高いと感じたため，米国留学を決めた」という質問に対し，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジの留学生は合計77.5％，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学の留学生は合計81.5％であり，母国の教育よりも優れていると感じ留学を決めている（表5）。

「海外の大学卒業は，就職活動で高く評価されると思うから」という質問に対し，とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジの留学生は合計92.5％，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学の留学生は合計95.5％であった（表6）。米国の大学卒業という肩書が就職活動を行う上で有利になると考える点においては，相違がないことが示された。

表5　進学目的（母国との大学教育の質の違い）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・ カレッジ	実数	88	108	40	17	253
		大学の種類の％	34.8%	42.7%	15.8%	6.7%	100.0%
	4年制大学	実数	107	74	31	10	222
		大学の種類の％	48.2%	33.3%	14.0%	4.5%	100.0%

表6　進学目的（就職活動での評価）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・ カレッジ	実数	131	102	15	4	252
		大学の種類の％	52.0%	40.5%	6.0%	1.6%	100.0%
	4年制大学	実数	135	77	9	1	222
		大学の種類の％	60.8%	34.7%	4.1%	0.5%	100.0%

表7　進学目的（グローバル人材としての素養習得）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・ カレッジ	実数	85	137	28	9	259
		大学の種類の％	32.8%	52.9%	10.8%	3.5%	100.0%
	4年制大学	実数	174	54	4	0	230
		大学の種類の％	74.8%	23.5%	1.7%	0.0%	100.0%

さらに，「グローバル人材として国際社会を舞台に活躍する人材になるための素養を身に付けるために留学した」という質問に対し，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジの留学生は合計85.7%，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学の留学生は合計98.3%という結果が示された（表7）。

特に4年制大学に在籍する留学生では，母国に留まらず，異なる環境の中で国際社会が求める人材として必要な素養を身に付けるために留学を決めた学生がほぼ全員であった。コミュニティ・カレッジと4年制大学に在籍する留学生の米国の大学への留学目的に大きな相違はなく，両者はグローバル化が進展する社会が求める人材となるために，母国ではなく米国での教育を選択し留学していることが示された。

4.5. 少人数制教育と学生支援サービスの活用

米国の大学では，英語を母国語としない留学生や移民の学生のために各科目の課題論文の添削などを行う個別指導学習センターや大学卒業までの履修計画の助言を行うアカデミック・カウンセリングなどの学生支援サービスが設けられている。コミュニティ・カレッジに在籍する留学生と4年制大学に在籍する留学生を対象に，様々な学生支援サービス機能の活用度合いと少人数制教育について調査した結果は以下の通りである。

本調査において，「学生生活の中で，アカデミック・カウンセラーの役割が重要である」という質問に対して，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジに在籍する学生は合計83.8%であり，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学に在籍する留学生は合計75.9%であった（表8）。どちらもアカデミック・カウンセラーの役割を重要視する傾向が認められる。コミュニティ・カレッジの留学生は，4年制大学の3年次編入を見据えているため，カウンセラーとの進路相談をより重要なものと捉えていると考えられる。

さらに，「個別指導学習センターが重要である」という質問に対して，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジの学生は合計72.4%であるのに対し，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学の留学生は合計41.5%にとどまり，個別指導学習センターの必要性を感じていないことが示された（表9）。コミュニティ・カレッジと4年制大学在籍者の間に30.9%の大きな差があり，コミュニティ・カレッジに在籍する留学生の方が個別指導学習センターを重要視する傾向が認められた。コミュニティ・カレッジの学生と比較し4年制大学に在籍する留学生は，講義を理解するための語学能力を持ち，学習技術を既に身に付けているため，個別指導学習センターを必要としている学生の割合が低い。

表8　学生支援サービス（アカデミック・カウンセリングの利用）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・カレッジ	実数	102	105	29	11	247
		大学の種類 の %	41.3%	42.5%	11.7%	4.5%	100.0%
	4年制大学	実数	71	87	37	13	208
		大学の種類 の %	34.1%	41.8%	17.8%	6.3%	100.0%

表9　学生支援サービス（個別指導学習センターの利用）

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・カレッジ	実数	78	98	45	22	243
		大学の種類 の %	32.1%	40.3%	18.5%	9.1%	100.0%
	4年制大学	実数	34	51	67	53	205
		大学の種類 の %	16.6%	24.9%	32.7%	25.9%	100.0%

表10　少人数制教育

			とても そう思う	やや そう思う	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	合計
大学の種類	コミュニティ・カレッジ	実数	133	91	19	4	247
		大学の種類 の %	53.8%	36.8%	7.7%	1.6%	100.0%
	4年制大学	実数	137	69	6	4	216
		大学の種類 の %	63.4%	31.9%	2.8%	1.9%	100.0%

コミュニティ・カレッジの特徴である少人数制教育に関して，「少人数のクラスが多く，教員とコミュニケーションを取りやすい」という質問に対して，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答したコミュニティ・カレッジの学生は合計90.6％であり，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した4年制大学の留学生は合計95.3％であった（表10）。ここから，コミュニティ・カレッジの学生も4年制大学の学生も教員とコミュニケーションが取り易い少人数制教育に魅力を感じていることがわかる。米国ニュース・アンド・ワールドレポート誌（2014）によると，ハーバード大学やシカゴ大学等の名門私立大学では，約76％のクラスが20人以下の少人数制で行われている一方で，カリフォルニア大学ロサンゼルス校では約50％，ペンシルバニア州立大学ユニバーシティパーク校やイリノイ大学アーバナ・シャンペーン校では約42％のクラスが20人以下の少人数制授業を採用している。少人数制教育は，学生にとってメリットが大きいものであり，コミュニティ・カレッジのように少人数制教育だけを受けられる大学に進学することはメリットがあると言える。

以上のように，個別指導学習センター等の学生支援サービスや少人数制教育は，大学編入に必要な高い成績を維持するためや，4年制大学への3年次編入といった目的達成のためにも，特にコミュニティ・カレッジに在籍する留学生にとっては重要な役割を担っていることが示された。

4.6. 日本人留学生と中国人留学生の進学目的

本調査の回答者数が多かった日本（46人）及び中国（37人）からの留学生のコミュニティ・カレッジへの留学動機についての比較を行った結果，コミュニティ・カレッジの機能の活用に相違が見られた。アンケート項目の中で，「米国内の4年制大学に編入可能だから」，「1年次から米国名門大学に受験するよりもコミュニティ・カレッジから3年次編入する方が，志望大学に合格するチャンスが高くなるから」という質問では，中国人留学生も日本人留学生もそれぞれ同様に約9割の学生は「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した（表11）。コミュニティ・カレッジの3年次編入制度を活用し，米国のトップ大学に編入する目的でコミュニティ・カレッジに入学

表11　出身国別留学生の留学動機（日本及び中国からの留学生の比較）

米国国内の4年制大学に編入可能だから			とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
出身国別留学生	日本人留学生	実数	35	7	2	1	45
		%	77.8%	15.6%	4.4%	2.2%	100%
	中国人留学生	実数	29	6	1	1	37
		%	78.4%	16.2%	2.7%	2.7%	100.0%
1年次から米国の名門大学に受験するよりもコミュニティ・カレッジから3年次編入する方が，志望大学に合格するチャンスが高くなるから			とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
出身国別留学生	日本人留学生	実数	15	22	3	1	41
		%	36.6%	53.7%	7.3%	2.4%	100%
	中国人留学生	実数	15	17	4	1	37
		%	40.5%	45.9%	10.8%	2.7%	100.0%
TOEFLの成績が4年制大学入学の語学要件に達していないから			とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
出身国別留学生	日本人留学生	実数	16	14	7	7	44
		%	36.4%	31.8%	15.9%	15.9%	100%
	中国人留学生	実数	2	12	8	14	36
		%	5.6%	33.3%	22.2%	38.9%	100.0%
SATの成績が4年制大学入学の要件に達していないから			とてもそう思う	ややそう思う	あまりそう思わない	全くそう思わない	合計
出身国別留学生	日本人留学生	実数	5	14	9	10	38
		%	13.2%	36.8%	23.7%	26.3%	100%
	中国人留学生	実数	2	7	12	15	36
		%	5.6%	19.4%	33.3%	41.7%	100.0%

していることがわかる。

一方で，入学の際の語学要件に関する質問では，「TOEFL の成績が 4 年制大学入学の語学要件に達していないから」という質問に対し，「とてもそう思う」，「ややそう思う」と回答した日本人留学生は合計 68.2％であり，中国人留学生は合計 38.9％であった（表 11）。「SAT の成績が 4 年制大学入学の要件に達していないから」という項目でも同様に，日本人留学生は合計 50％であったのに対し，中国人留学生は合計 25％にとどまった。このことから，中国人留学生は英語能力の不足ではなく，コミュニティ・カレッジの機能を理解しており，米国国内のトップ大学への進学手段として活用していることが推測できる。一方，日本人学生は，語学能力養成の場としてのみコミュニティ・カレッジを利用している学生が多いように推測される。

5．考察

上記のアンケート調査結果を総合的に分析すると，コミュニティ・カレッジへ進学することは，留学生にとってのメリットが多いと考えられる。多くの留学生がアメリカや他国の 4 年制大学に不合格だったという消極的な理由ではなく，コミュニティ・カレッジの特徴である学費の安さ，選考条件の違い，少人数制教育，4 年制大学への編入を理由として入学している。表 1 の調査結果の通り，既に 4 年制大学の入学出願の条件を満たす程度の TOEFL の英語力があるにも関わらず，4 年制大学で必要とされる学習技術をコミュニティ・カレッジ在籍中に修得し，米国国内のトップ大学編入学を視野に入れた編入計画を立てている留学生が多いことがわかる。

また，経済的な面においても，4 年制大学と比較すると安い学費で良質な教育が受けられるという特徴があることから，コミュニティ・カレッジを 4 年制大学へ留学する前の留学先として選択する学生が多いことが示された。一方で，米国国際教育研究所（2013）の留学生の進学先データを比較すると，4 年制大学への留学に関しては 2012 年には 36％（244,826 人）だったものが 2013 年の 37.5％（271,943 人）になりわずかに増加傾向にあるが，コミュニティ・カレッジに在籍する留学生の割合は 2012 年の 9.5％（64,516 人）から 2013 年の 9.4％（68,050 人）となりほぼ変わっていない。これは，コミュニティ・カレッジの存在や機能を知らない学生が未だに多いこと，米国国内の 4 年制大学に直接進学する学生が増えたこと，進路担当の高校教師や保護者がコミュニティ・カレッジよりも 4 年制大学への留学を評価している可能性が高いことなどの要因が挙げられる。

一方で，4 年制大学と同様に学生支援サービスは充実している。4 年制大学に入学するための基礎学力がない留学生にとっては，課程を修了するためにチューターによる個別学習支援が果たす役割は大きい。個別指導学習センターでチューターと学生が 1 対 1 で英語の文章指導や添削等を行う学習支援サービスは，高い成績を維持する必要がある 4 年制大学編入を目指す留学生にとって必要不可欠な存在である。各分野で対応可能な個別指導によるチューターの支援や補習教育プログラムのカリキュラムの提供は，アメリカの大学システムに不慣れな留学生にとっては，有意義な教育環境であると言える。4 年制大学では提供できない補習教育プログラムと 4 年制大学編入プログラムが融合した教育プログラムの中で留学生が学ぶコミュニティ・カレッジにおける教育環境は，留学生にとって魅力的なものである。

6．今後に向けて

本調査を通じ，留学を希望する学生の留学先の選択肢の一つとしてのコミュニティ・カレッジの活用について考察し，二つの提言を取りまとめた。一つ目の提言として，日本の大学が単位互換先としてコミュニティ・カレッジを留学先として認めることで，より多くの学生を派遣先として人気が高い米国に送り出すことができると考える。4 年制大学ではなく 2 年制大学であるという点では，学生がコミュニティ・カレッジで取得した科目の単位認定を申請した際に日本の各大学で議論になる可能性もある。しかし，日本の短期大学とは異なる機能を持って運営されているコミュニティ・カレッジに日本の多くの大学が学生を送り出すことを検討すべきと考える。先行研究において小林（2011）からも，日本の大学は協定校が学士号授与権のある 4 年制大学に限るという現行の条件を緩和することであると指摘されているように，今後検討すべき課題である。

もう一つの提言は，日本人にはあまり周知されていないコミュニティ・カレッジの機能を進路指導担当の高校教師や保護者が認識することである。英語圏を中心とした海外の大学への進学率を上げるために全国の一部の高等学校では海外の大学への進学を視野に入れた学科を新設するなどの様々な取り組みが行われており，今後の各高等学校の取組みの成果が期待されている。SAT や ACT の受験準備によって留学を躊躇している多くの若者にとっては，コミュニティ・カレッジの教育プログラムの機能を知ることにより，留学に対する進路選択肢の幅が広がるのではないだろうか。

引用文献

Astin, A.（1977）*Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. Jossey-Bass.

Cohen, A. & F. Brawer.（2008）*The American Community College*.

Jossey-Bass.
Dowd, A. & Melguizo, T.（2008）Socioeconomic Stratification of Community College Transfer Access in the 1980s and 1990s. *The Review of Higher Education*, *31*（4）, pp.377-400.
Dowd, A.（2003）From Access to Outcome Equity: Revitalizing the Democratic Mission of the Community College, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *586*, pp.92-119.
Institute of International Education Web（2013）. Open Doors: International Students: Academic Level.
http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/International-Students/Academic-Level/2011-13（2014 年 6 月 10 日閲覧）
河合淳子（2009）「第六章 海外留学の動機と制度的規約－日本人学生対象アンケート・インタビューの考察－」『京都大学における国際交流の現状と発展に向けての問題提起：第 3 回アンケート・インタビュー調査報告書』京都大学国際交流センター，2009 年 3 月，pp.105-120.
King, J.（2012）5 Reasons Community Colleges Make Sense Right Now. *U.S. News & World Report*. May 30, 2012
http://money.usnews.com/money/blogs/my-money/2012/05/30/5-reasons-community-
colleges-make-sense-right-now（2014 年 9 月 5 日閲覧）
小林　明（2011）「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」ウェブマガジン『留学交流』2011 年 5 月号 Vol.2，pp.1-17.
http://www.jasso.go.jp/about/documents/akirakobayashi.pdf（2014 年 10 月 1 日閲覧）
Kostecki, J., & Bers, T.（2008）The Effect of Tutoring on Student Success, J*ournal of Applied Research in the Community College*, *16*（1）, pp.6-12.
Leonhardt, D.（2013）Though Enrolling More Poor Students, 2-Year Colleges Get Less of Federal Pie, *The New York Times*, March 22, 2013
http://www.nytimes.com/2013/05/23/education/2-year-colleges-getting-a-falling-share-of-spending.html?_r=0（2013 年 6 月 20 日閲覧）
Markel, A.（2007）Harvard Lags in Community College Recruitment. *The Harvard Crimson*. Wednesday, December 12, 2007
http://www.thecrimson.com/article/2007/12/12/harvard-lags-in-community-college-recruitment/（2012 年 3 月 1 日閲覧）
Melguizo, T., Hagedorn, S., & Cypers, S.（2008）The Need for remedial/developmental education and the cost of community college transfer: calculations from a sample of California community college transfers, *The Review of Higher Education*, *31*（4）, pp.401-431.
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 Vol.21. pp.1-13.
http://www.jasso.go.jp/about/documents/miyazakietsuko.pdf（2014 年 10 月 10 日閲覧）
Siegfried, J. & Kennedy, P.（1995）Does Pedagogy Vary with Class Size in Introductory Economics? *The American Economic Review*, *85*（2）, pp.347-351.
Teranishi, R., Suarez-Orozco, C, & Suarez-Orozco, M.（2011）Immigrants in Community Colleges, *The Future of Children*, *21*（1）, pp.153-169.
U.S. News & World Report（2014）, Best Colleges Ranking
http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges（2014 年 10 月 25 日閲覧）
宇佐見忠雄（2006）『現代アメリカのコミュニティ・カレッジ―その実像と変革の軌跡』東信堂
Nelson, V.（2014）What Does “Open Admission” mean?, College Parents of America. http://www.collegeparents.org/members/resources/articles/what-does-open-admission-mean（2014 年 9 月 5 日閲覧）
山田礼子（1998）『プロフェッショナルスクール―アメリカの専門職養成』玉川大学出版部

留学生のアルバイト就労時における身元保証問題

The Fidelity Guarantee on Part-time Job Contracts: A Hurdle for International Students

伊東　章子（名古屋大学国際教育交流センター・国際言語文化研究科）
Akiko ITO（International Education and Exchange Center/Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University）
浅川　晃広（名古屋大学国際教育交流センター・国際開発研究科）
Akihiro ASAKAWA（International Education and Exchange Center/Graduate School of International Development, Nagoya University）
西山　聖久（名古屋大学国際教育交流センター・工学研究科）
Kiyohisa NISHIYAMA（International Education and Exchange Center/Graduate School of Engineering, Nagoya University）

要　旨

名古屋大学留学生相談事例において，アルバイトの身元保証人探しに苦慮する留学生が増えている。本研究ではアルバイト就労の際の身元保証問題について，留学生支援の観点から問題点を整理し，今後の指導や対応について検討する。アルバイトの身元保証制度については留学生教育関係者の間で正しい知識が得られていないのが現状である。そこで初めに就労時の身元保証制度の法的根拠である「身元保証法」について考察し，それが定める責任範囲を明らかにする。さらに留学生自身がアルバイト時に犯すかもしれない過失に備える方策として，個人賠償責任保険の加入について論じる。最後に留学生教育の現場での今後の対応策として，（1）身元保証制度に対する知識の徹底及び学内制度の活用，（2）留学生相談室などによる依頼文書の発行，（3）キャリア支援との連携といった実践的な提言を示す。
［キーワード：身元保証人，アルバイト就労，身元保証法，個人賠償責任保険，キャリア支援］

Abstract

International student offices at Nagoya University are experiencing an increasing number of students who have difficulty finding a fidelity guarantor when they seek part-time job opportunities. This article examines complications of the fidelity guarantee in part-time job contracts and considers means of responding from the perspective of international student support. Most international student educators lack adequate knowledge of the fidelity guarantee and its implications. We provide an overview, describe its legal basis in part-time job contracts and detail the responsibility of guarantors defined by law. Research findings extend to personal liability insurance which international students may purchase to indemnify themselves against financial risks which they could be held accountable for while on the job.

Pragmatic suggestions are offered regarding how to: (1) raise awareness and disseminate information about the fidelity guarantee within the campus environment, including what assistance is available for those involved when troubles arise; (2) issue a request letter from an international student office to the employer; and (3) develop close ties with career support service offices to broaden perspectives of the Japanese employment system and culture.
［Key words: fidelity guarantor, part-time job contract, Fidelity Guarantry Law, personal liability insurance, career support］

1．本研究の背景―相談事例の増加

本稿は留学生のアルバイト就労における身元保証問題について，名古屋大学での対応経験をもとに，その方向性について問題提起するものである。

名古屋大学の留学生相談体制においてここ1，2年の間で，アルバイト就労に関する相談が増えてきている。特に目立つのが「アルバイトを始めようとしたものの身元保証人が見つけられない」，「アルバイトの身元保証人は誰に頼めば良いのか」という相談である。留学生から実際に持ち込まれた雇用契約書の中には，在留カードの記載情報等と並んで保証人欄が設けられているものもあり（コンビニエンスストアの事例），この場合だともし留学生が身元保証人を提示できなければ雇用契約を結ぶのが困難である。また身元保証書にも「本人（筆者注：被雇用者）の行為により貴社に損害あるいは責務のあるときは，身元保証人として賠償の責を負い，貴社に迷惑は一切おかけいたしません」などの文言がならび，保証人の印として印鑑証明のとれる印鑑の押印を求めるものもあった（ドラッグストアの事例）。

そもそも就職時に企業が採用予定者へ身元保証人を求めること自体は日本社会に古くからあり，詳しくは後述するが，それが正規雇用であれ，非正規雇用であれ法的にも認められる。しかし近年の相談事例からは，留学生のアルバイト先として人気の高いコンビニエンスストアやドラッグストア，飲食店などの中堅・大手チェーン店が，アルバイトの採用にあたって留学生に対して身元保証人の提示を求めるようになってきている傾向が明らかに読み取れる。折しも日本経済は回復基調にあり，飲食業，小売業や流通業を中心に人手不足が深刻化している。労働力としての留学生をアルバイトとして積極的に採用する企業も増加傾向にある[(1)]。アルバイトをしたいと望む留学生にとっては，就労先の確保や賃金の上昇などが期待できる一方で，今後アルバイト採用時に身元保証人の提示を求める企業が増えれば，就労を妨げる大きな要因になり兼ねない。

これまで名古屋大学の留学生相談体制においてはアルバイトの身元保証問題に対する統一的な対応はなされておらず，各学部・研究科に所属する留学生担当教職員がその都度個別に対応してきた。留学生と十分に面談を重ねたうえで留学生担当教員らが個人的に身元保証人を引き受ける事例も過去わずかにあったものの，ほとんどが「友人や指導教員に依頼するよう指示する」，もしくは「身元保証の必要のないアルバイト先を探すよう指導する」といった消極的なアドバイスを行うに留まっていた。金銭的な責務が発生しかねない身元保証人を安易に引き受けられないと考えるのはある意味当然のことだろう。

留学生のアルバイト就労に関してはこれまで数多くの報告・研究があり，留学生の就労実態の分析や資格外活動の制度的検討など多方面にわたる議論がなされてきた。一例をあげると佐藤・秋庭（2000，2001，2002），佐藤（2010）の調査研究では信州大学に在籍する留学生に対してアルバイト就労の有無を尋ねる質問報告があり，留学生のアルバイト従事率について経年分析が得られる。岡（2004a）では岡山大学留学生相談室に寄せられたアルバイトや資格外活動許可申請などに関する相談事例を具体的に示しながら，留学生のアルバイト就労に関する問題点を整理している。また山田（2000）や岡（2004b）のように，留学生のアルバイト就労を可能にする資格外活動許可について，日米比較や制度的変遷などの観点から再検討を迫る研究もある。しかしその一方でこれらの留学生のアルバイト就労をめぐる議論において，身元保証人制度が今まで問題化されることはなかった。実際，留学生のアルバイト就労時の身元保人問題について問題提起を行った研究や教育実践はほとんど報告されておらず，身元保証人問題に悩む留学生への対応事例がいくつか報告されるに留まっている[(2)]。

昨今の日本企業における身元保証制度の実施状況については能登（2014ab）の研究がある。能登は調査対象の従業員を正規雇用である新卒採用，中途採用，非正規雇用である契約社員，パート・アルバイトなどに分類した分析（2014a：137-139）や，外国人採用時の身元保証人の要否に関する調査（2014b：142-143）を行っているが，残念ながらそれをクロスさせた留学生（外国人）のパート・アルバイト就労時の身元保証問題に絞った分析には及んでいない。今後留学生支援の現場で，アルバイトをしたいと希望しながら身元保証人を立てられずに苦慮する留学生が増えるであろうことを考えるならば，身元保証制度を単なる古き慣例として見るのではなく，この問題を留学生支援の観点から改めて議論する多角的かつ実践的な調査・研究が求められるだろう。

以上を踏まえ，名古屋大学国際教育交流センター教育交流部門ではワーキンググループを立ち上げ，アルバイト就労時の身元保証問題への対応を集中的に議論することとなった。本稿は，このワーキンググループにおける調査および議論をまとめたものである[(3)]。

ワーキンググループ発足当初の議論では，アルバイト就労時の身元保証問題に，大学がどんな形であれ介入することに否定的な意見も出された。例えば，大学が機関保証を行う賃貸住宅の保証制度と比較すると，アルバイトは衣食住のような最低限の生活の保障に関わるとは言い難いというのが主な反対意見だった。さらに留学生は大学に対して支弁能力があることを証明して来日してくるのだから，渡日後のアルバイトは大学が関与すべき問題ではない，またはアルバイトは学生の教育・研究活動には当てはまらず，大学が保障すべき義務はないなどの

意見も出された。このため大学が留学生のアルバイト就労の際の身元保証人を引き受ける機関保証という案を除外して議論が進められることになった。

その一方で，現実問題として多くの私費留学生が何らかのアルバイトをしてはその収入を授業料や生活費に充てていること，そして法務省が資格外活動として一定条件内のアルバイト就業を認めていることから，身元保証問題も留学生支援の一環に位置付け，現段階で大学として取りうる姿勢を提示すべきではないかという意見で最終的にまとまった。特に留学生が保証人問題に悩むことなくアルバイト就労できる環境作りに大学としていかに貢献できるかを目標にした議論が展開することになった。

2．就職時の身元保証制度の法的根拠と責任範囲

身元保証人という言葉は誰もが知っているものの，実際の身元保証契約がどのような内容になりうるのかを理解する者は意外と少ないのではないだろうか。中には就職時の身元保証人を金銭貸借等の連帯保証人と混同している者も多いと思われる。まずは身元保証制度の法的根拠とそれが定める責任範囲を正しく理解することが，留学生のアルバイト就労時の身元保証問題を整理する第一の方途となるはずである。

身元保証制度は，昭和8年に制定された「身元保証ニ関スル法律」に立脚している（昭和8年法律第42号，以下「身元保証法」という）[(4)]。この法律は，身元保証人の責任が無制限のものとならないよう，保証人の負う責任に関して制限を設けている。まず，身元保証の期間は原則3年である（「身元保証法」第1条）。このため身元保証契約書において特に期限が定められていない場合でも，途中で更新手続きをしない限り，身元保証期間は3年間となる。また期間を定める場合でも，5年を超えることができないとされており（同法第2条），時間的な制限が設けられている。

同法第3条では，被用者（被雇用者）の責任で，身元保証人の責任を惹起する恐れがある場合，また，被用者（被雇用者）の職責・業務内容などの変更で，身元保証人の責任が増加する場合等には，使用者（雇用主）は，身元保証人に対して通告する義務を負うと定めている。さらに続く第4条では，身元保証人が使用者（雇用主）から上記の通告を受けた場合，もしくは身元保証人自身がこのような状況を察知した場合に，身元保証契約を解除することができることも定められている。この条項を留学生のアルバイト就労にあてはめて考えると，たとえば指導教員が身元保証人だったケースで，留学生が単なる末端の従業員ではなく，他の従業員の管理責任を求められる立場になったなどの場合，使用者（雇用主）は指導教員に通告する義務があると考えられる。そしてその通告を受けた指導教員は，この条項に基づいて，職責等が変更になったという理由で使用者（雇用主）に対して身元保証の解除を求めることができるといえる。一方，使用者（雇用主）が通告を怠った場合は通告義務違反となるが，必ずしも身元保証契約自体が即時無効となるわけではないものの，身元保証人の責任範囲の決定の際に考慮され，賠償額は軽減されることになるようである（『労働基準広報』編集部，2011）。

次に身元保証法は身元保証人の負うべき責任範囲についても明確に定めている。同法第5条では，裁判所は使用者（雇用主）の監督責任と過失の有無，身元保証人が身元保証を引き受けるようになった経緯，被用者（被雇用者）と身元保証人との関係等を総合的に勘案し，責任範囲，つまりは賠償額を決定できるとしている。このことから，身元保証人の賠償責任には制限が設けられており，使用者（雇用主）の一方的主張により決定されるべきものではないことが分かる。個別事例において差はあるものの，実際に裁判で認められる賠償額は使用者（雇用主）の求める額の3割程度に抑えられることが多いようである。

たとえば，レジの金を着服した被用者（被雇用者）について，本人には200万円，身元保証人2名にはそれぞれ10万円の賠償命令がなされた判決が存在する（東京地方裁判所判決平成16年（ワ）第20623，損害賠償請求事件，平成18年3月27日）。ここでは「これらの身元保証契約は，原告と被告Y2及び被告Y3が，直接会って面前で契約したものではないし，電話連絡や直接の書面のやりとりをして契約を締結してものではない。被告Y1は，原告に採用されるに当たり，原告から，誓約保証書用紙を渡され，身元保証人2名の署名押印を求められたため，被告Y1が，被告Y2及び被告Y3に同用紙を示して，書面押印をもらってきたにすぎない。この書面には，被告Y1の原告における職務内容，労働条件，原告の職場環境等の記載はいっさい」ないと述べられている。また「原告と被告Y2及び被告Y3との間の身元保証契約は，パートタイム社員を採用する際に，形式的に書面をとったにすぎず，原告は身元保証契約を締結することによる結果の重要性に応じて，身元保証人となる被告Y2及び被告Y3に対して，雇用契約の内容や被告Y1が負う可能性がある責任の内容等を説明することを怠っていたといわざるを得ない」としており，判決では身元保証人に対する通告義務を怠った点や，当人との関係についても勘案している。以上の判例からも，身元保証人の責任範囲は限定的であることは明らかである。ただし，一部の判例においては，身元保証人に対して全額の補償が求められたこともあり，すべての場合にこれが当てはまるわけ

ではない（能登，2012：13-14）。

労働契約や求職活動などの労務管理に関する指導においても，身元保証法による取り決めが大きく反映されている。例えば，厚生労働省監修『新・労働法実務相談』には問15「採用の際の身元保証人の責任はいつまで存続するか」が掲載されている。同書によれば，「身元保証ニ関スル法律」は保証を行なう保証人の責任を妥当な範囲に抑えるためにあるという見方が有力である。そこでは身元保証制度の前提として，身元保証人の負うべき責任を「被用者（被雇用者）の直接，間接労務に関連したもの」に限られるとしている。そのうえで，「身元保証人の責任の内容についても，法は，使用者（雇用主）に生じた損害額そのものとせず，合理的な額を裁判所が決定すべき」であり，「実際の例でも，裁判所は，身元保証人の責任を相当思い切って削減」していると述べている（厚生労働省，2003）。労働法の観点から，雇用主に身元保証制度の正しい理解を求めている事実は大変興味深い。

こうした身元保証法に基づく身元保証人の責任範囲の限定と関連して，一部では身元保証制度に対する疑念が存在している。弁護士である宇都宮（宇都宮，2011：45）は「企業が従業員を採用するにあたっては，以上のようなメリットと，限界を考慮し，また，企業の人材確保の必要性とも天秤にかけて，身元保証人を求めるか否かを検討する必要があるでしょう。労力やコスト的に合わないと感じるのなら，身元保証を求めないこととする，というのもひとつの考え方です」と述べている。身元保証法の制定が昭和8年であることからも明らかなように，就職時の身元保証制度は日本社会に古くから存在している。宇都宮の意見は，それに対して費用対効果の面から再検討を迫るものである。留学生のアルバイト就労のケースに当てはめるならば，外国人である留学生に対して身元保証人を求めることは，雇用主にとって潜在的な採用機会を逸することになりかねない。今後，多くの企業が留学生のアルバイト採用に積極的に乗り出すのならば，留学生の実情に考慮した身元保証制度の再考が必要なのではないだろうか。

3．留学生の備え―個人賠償責任保険への加入

そもそもの話として，留学生が雇用主であるアルバイト先に何らかの損害を与えてしまった場合，その損害賠償の請求が向けられるのは，先ずは被用者である留学生自身である。言い換えれば，被用者（被雇用者）である留学生が賠償できれば，身元保証人の責任が追及される可能性は低くなる。それではアルバイト就業時に自らが与えてしまうかもしれない損害に，留学生本人が予め備える方策はないのだろうか。ここで浮上したのが，留学生に「大学生協学生賠償責任保険」[5] などの個人賠償責任保険への加入を義務づけ，アルバイト先に損害を与えてしまった場合にも，その保険で損害に対する賠償を行う案である。ここでいう個人賠償責任保険とは，偶然の事故によって被保険者が第三者に対して法律上の賠償責任を負った場合に，その損害を補填する保険契約のことを意味する。

名古屋大学の場合では，留学生が加入する保険の種別について全学的な取り決めはなく，各学部・研究科ごとに日本人学生および留学生に対して保険加入の指導を行っている。多くの学部・研究科が「学生教育研究災害損害保険」もしくは「学生教育研究災害損害保険付帯賠償責任保険」（以下，それぞれ学研災，学研災付帯賠責）や，それに類似する正課や通学上の事故のみを保障する保険への加入を義務づけている。それに対しアルバイトを含めた日常生活や課外活動中の事故や損害もカバーする「大学生協学生賠償責任保険」（以下，大学生協学生賠責）などの個人賠償責任保険への加入はあくまでも任意としており，留学生の加入率は低い。

「大学生協学生賠責」は2010年度加入分まで「職務遂行（アルバイトなど）に直接起因する賠償事故」を保険金支払いのできない事由に定めていた。しかし2011年4月1日の改正により，日常生活における賠償事故の範囲が拡大し，「加入者（被保険者）のアルバイトに直接起因する損害賠償責任」が支払事由に含まれることになった[6]。これは正しくアルバイト就労時に自らが与えてしまうかもしれない損害に留学生自身が備える方策である。身元保証人を立てるか否かに関わらず，アルバイトに従事すればその分第三者に意図せぬ損害を与え，その賠償責任を負う可能性が生じる。経済的困窮を原因にアルバイトを始める留学生が多いが，そのアルバイトが原因で苦境に陥り，修学が困難になる可能性もあるのである。これだけアルバイトに従事する留学生が多い現状を考えるならば，留学生教育の一環として個人賠償責任保険の加入をもっと積極的に指導すべきだろう。

また本稿の議論からは若干逸脱するが，ここ数年急増する留学生が自転車乗車中に事故を起こし，加害者になるケースへの予防的措置としても個人賠償責任保険への加入は有効である。従来のような「学研災」や「学研災付帯賠責」にのみ加入していても，相手に与えてしまった損害に対しては何の手立てにもならない。「学研災」の年間保険料が1000円であるのに対し，「大学生協学生賠責」の年間保険料が1780円（2014年度加入で，1年間のみの契約の場合）と，さほど大きな負担増にはならい（ただし「大学生協学生賠責」に加入するためには大学生協の組合員になる必要がある）。アルバイトを含めて，異文化に暮らすことへの危機管理の観点から，留学

生の個人賠償責任保険への加入を推し進めるべきである。

4．実践のための提言

これまで留学生のアルバイト就労時の身元保証問題について，身元保証人に関する制度的観点と留学生自身による危機管理という観点から論じてきた。これらの議論を踏まえて，ここでは今後留学生教育の中で求められる対応策として三つの提言を行いたい。1）身元保証制度に対する知識の徹底および学内制度の活用，2）留学生相談室などによる依頼状の作成・発行，3）キャリア支援の一環としての産業界への働きかけである。

4.1　身元保証制度に対する知識の徹底および学内制度の活用

一般的に言って，保証人になることへの心理的抵抗はとても強い。「安易に保証人を引き受けると，身ぐるみはがされることになりかねない」というある種の社会通念とも言える恐怖感が確かに存在する。そのため留学生教育担当の教職員はもちろん，日頃から留学生の素性を良く知る指導教員などですら，アルバイト就労時の身元保証人を引き受けることをためらうとしても無理からぬことである。しかし上述したように，就労時の身元保証では身元保証法に立脚して保証人の責任範囲（賠償額）に制限が設けられていて，この点は責任範囲が無限となりうる借金や負債の民法上の連帯保証人契約とは決定的に異なる。名古屋大学の過去の相談事例もそうであるが，アルバイト就労時の身元保証人を求める留学生に対して，友人や指導教員に依頼するようにと留学生担当教職員が指導するケースが多かったと思われる。しかし自らが正しく理解しないものを，他の誰かに依頼させるような指導を続けるにはやはり無理があるだろう。今後留学生教育関係者の間で，身元保証制度に関する正しい知識が共有されることが望まれる。

更に，教職員が留学生のアルバイト就労時の身元保証を引き受け，不運にもその学生の雇用主から損害賠償を求められた場合に備えたサポート体制が学内に確立されるべきである。本稿の冒頭でも少々触れたが，アルバイトの身元保証は賃貸契約の保証とは異なり，大学が機関保証を行うことの是非については今後更なる議論が求められる。しかし機関保証ではないにしても，アルバイト就労時の身元保証人になる教職員が個人的に金銭負担をしないで済むような救済措置を大学が講ずるのは可能だろう。

たとえば名古屋大学留学生後援会の「名古屋大学留学生後援会会則」第三条第三項は，「外国人留学生に関わる教職員又は会員への経済的支援」を行うことを取り決めている。この条項により，名古屋大学教職員が個人の判断として留学生の身元保証人を引き受け，万が一損害賠償請求を受けたとしても（そして裁判において実際に賠償を命じられたとしても），その賠償額について名古屋大学留学生後援会が補填することが認められている。つまりアルバイトの身元保証制度に関して，教職員個人が経済的リスクに晒されることがないよう名古屋大学留学生後援会が組織として担保しているのである。このような学内制度を整備し，もしくは現存の制度を活用することも，留学生のアルバイト就労時の身元保証問題の議論には欠かせないだろう。

誤解のなきよう付け加えるが，身元保証人に関する知識の徹底や学内制度の活用は，これを理由に留学生教育関係者に留学生の身元保証人を積極的に引き受けるように呼びかけることを意図するものではない。この提言の意図は，あくまでも日頃の留学生との個人的な関わりに基づき身元保証の引き受けを判断する教職員に対して，判断の基準となるべく正確な情報を提供することにある。身元保証問題によって教職員と留学生との信頼関係の醸成が妨げられることがないように，そして留学生が実態の伴わない恐怖感によりアルバイト就労の機会を失われることがないように，大学全体として身元保証に対して正しい知識と情報を周知徹底することが求められている。

4.2　賠償責任保険への加入を担保にした依頼状の作成・発行

次に，身元保証人が見つけられない留学生への緊急の対応策として，留学生が個人賠償責任保険に加入することを条件に，留学生相談室や留学生担当教員名で発行する文書の作成を提案したい（資料1）。この文書の要点は，留学生が「大学生協学生賠責」などの個人賠償責任保険に加入することで，自らがアルバイト先に与えてしまうかもしれない損害に十分に備えていることを第三者の立場で証することにある。そしてそれを理由に，企業や雇用主に対して身元保証人を免除するように依頼するのである。ここで注意すべきなのが，「大学生協学生賠責」などの個人賠償責任保険の免責事項である。保険加入者（被保険者）である留学生が故意にアルバイト先に損害を与えた場合は免責に該当，つまり保険からの賠償は行われない。たとえば留学生がアルバイト先で多額の金銭を着服して，アルバイト先から賠償を求められるようなケースが免責事由に該当する。企業や雇用主と後々にトラブルにならないよう，依頼にあたってはこの点をしっかりと説明すべきである。

ここではアルバイト先に資料１の文書を提出して，実際に身元保証人が免除された事例を一つ紹介したい。大手コンビニエンスストアへアルバイト採用が決まった留

学生が身元保証人を求められたケースがあった。身元保証人の要件が「日本人であり，日本で働いている者」に限定されていたため，留学生にはすぐに身元保証人を頼めるようなあてがなかった。このため留学生の所属学部の留学生相談室が同内容の依頼状を作成し，留学生に「大学生協学生賠責」の契約書のコピーを添えてコンビニエンスストアに提出させたところ，身元保証人の提出を免除してもらうことができた。そのコンビニエンスストアのオーナーと店長が「賠償責任保険に加入しているのであれば，万が一の場合も心配はない」と免除に応じてくれたとのことだった。後日留学生担当教員がヒアリング調査のためにコンビニエンスストアの店長に直接話を聞いたところ，身元保証人を免除してアルバイトを採用したのは今回が初めてで，過去には身元保証人が立てられないことを理由に採用を取り消したこともあったという。今回は大学からの依頼状があり「大学生協学生賠責」に加入していることが直接の理由であったが，それ以外にも当オーナー管轄の店舗では既に複数の本学留学生をアルバイトとして雇用していて，彼らの真面目な勤務態度に日頃から好印象を持っていた事，さらに昨今の人材不足の問題も考えての決断だったようである。

文書はあくまでも依頼に過ぎず，強制力は全くない。しかし，それが習慣だから，一般的だからという理由だけで保証人を求めているような企業や雇用主も多く，そのような場合ならば上記事例が示すように一定の効果が期待できる。また，大学がこのような形で依頼文を発行することで，多くの企業や雇用主に留学生のアルバイト就労時の身元保証制度に対して大学が関心を寄せていることを示し，広く定着している制度に一考を促すことにつながるのではないだろうか。

4.3 キャリア支援の一環としての産業界への働きかけ

日本で学ぶ留学生の間で卒業・修了後に日本で就職した者の数は2008年のリーマンショック後大幅に減少した。しかし2011年より再び増加に転じ，2013年度を見ると就職のために在留資格変更許可を行った留学生の数は前年比で27%以上の伸びを示した（法務省，2013年）。また株式会社ディスコが2013年に日本企業539社を対象に行った調査によると，2013年度に外国人留学生を採用した企業は全体の35.2%に上り，更に2014年の採用見込みでは留学生を採用すると答えた企業が48.4%と半数近くに達している。日本企業の留学生採用ニーズは企業属性を問わず，拡大傾向にある（株式会社ディスコ，2013）。また各省庁も留学生を中心とした外国人人材の活用とその定着の推進に向けた支援策を打ち出している。例えば，厚生労働省の委託事業である「高度外国人材の日本企業就業促進に向けた普及・啓発事業」（受託は株式会社富士通総研）が作成した『高度外国人材活用のための実践マニュアル』では，企業における外国人人材の受入れ環境整備のための手引きが詳細に示されている（株式会社富士通総研，2014）。

日本の官民が留学生の採用を積極的に推し進めている現状を鑑みるならば，本稿がこれまで議論してきた就労時の身元保証人問題を単にアルバイト就労にのみに限定させるのではなく，就労形態は問わず日本で働く意欲を持つ留学生たちへの総合的なキャリア支援の一環として包括的な議論を進める必要があるのではないだろか。さらに大学が積極的に産業界と留学生の就労時の身元保証制度について議論することが，近年の留学生のアルバイト就労時にも身元保証人を求めようとする傾向を押し戻す一つの契機にもなると期待できる。

このような考えから，アルバイト保証問題に関する調査と並行して，これまでに留学生の採用実績のある企業7社に対して新卒採用時の身元保証制度に関するヒアリング調査も行った[(7)]。その結果，7社とも日本人学生，留学生を問わず入社時に2名の身元保証人の提示を求めていた。身元保証人の条件としては「日本国内に住んでいる者」に限定する企業もあれば，「出身国の両親も認める」企業もあるなど様々であった。調査に応じてくれた企業の人事担当者からは，身元保証人をあくまでも緊急連絡先や不祥事発生の抑止力として考えているという声も聞こえた一方で，身元保証人を引き受けてくれる人を見つけられない留学生に対して，民間の保証会社を利用するように指示を徹底している企業もあった[(8)]。

本稿は「身元保証法」にのっとった身元保証制度そのものの妥当性について議論を行う意図はなく，また職種や業種によっては有効な制度であることも否定しない。しかし現行の身元保証制度の活用が行き過ぎた場合には，留学生が日本で就職することの障壁となりうることを憂慮している。多くの日本企業がグローバル人材として留学生の採用を積極的に推し進める今だからこそ，大学として正規・非正規就労の垣根を作らず，日本の産業界全体に対して留学生の身元保証について再考するよう働きかけを行うべきである。上述した富士通総研（2014）『高度外国人材活用のためのマニュアル』では外国人材の採用・募集方法として留学生の新卒採用について詳しい解説がなされているが，その一方で保証人問題については全く触れられていない。これは留学生を含めた外国人人材活用の議論の中で，保証人問題に関する議論が取りこぼされていることを如実に示しているだろう。留学生の就労時の身元保証問題に関する議論が不在だからこそ，その議論を大学が先駆けるべきではないだろうか。

たとえば留学生のキャリア支援担当部門は留学生の採用に関心のある企業の人事担当者らと求人や就職活動などについて話し合いを持つ機会が多い。また，地域の経

済団体などと留学生人材の登用について意見交換する機会もある。このような場を活用し，企業や業界団体に対して正規雇用，非正規雇用における入社時の身元保証について照会・調査をしたり，大学として身元保証制度の柔軟な運用に対する理解を求めたりするなどの日頃の活動が重要となるだろう。産業分野や業界によって労働力としての留学生に期待する就労形態が異なることも十分予想される。このことからも留学生の就労と身元保証問題については，あらゆる就労形態を包括した議論が必要である。

また単に身元保証制度について再考を迫るばかりではなく，留学生については身元保証人を立てる代わりに指導教員や留学生担当教員からの推薦状などを受け取ってもらえるかどうか等の，現行の身元保証制度に代わる代替案を大学側から提案し，その可能性について企業や産業界と議論を重ねることも必要である。留学生のキャリア支援に力をいれる大学・学校は多くなってきているが，正規雇用，非正規雇用を問わず留学生が日本で就労しやすくするよう働きかけることも，大学が行うべき留学生支援の一つであろう。

5．本研究の今後の展望と課題

本稿では留学生のアルバイト就労時の身元保証問題について，法的根拠や責任範囲，留学生の危機管理などの視点も加え，議論を展開してきた。また最後に留学生教育の現場で活用しうる提言もまとめた。アルバイトの保証人は古いようで新しい問題であり，今までまとまった研究はなされていない。本稿が議論の口火となり，今後多くの研究や実践例の報告などが進むことを期待する。

本稿の元となったワーキンググループでは，過去の留学生からの相談事例を取り上げながらできるだけ多角的な調査や議論を行うように努めてきた。しかしアルバイトの身元保証問題を検討するにあたって重要なアルバイト雇用主へのヒアリング調査がまだまだ不十分であると認めなければならない。アルバイト雇用主はなぜ身元保証人を求めるのかという根本的とも言える問いへの答えを求めるには，やはり雇用主に直接尋ねるのが一番である。4.2 で述べたように，身元保証人の免除を依頼する依頼状を発行する際にはアルバイト雇用主の声を直接聞く機会もある。今後もこのような実践的な活動を通じ，アルバイト雇用主が身元保証制度に何を期待し，なぜ必要とするのかについて継続的に調査を行う予定である。

今回「4.3. キャリア支援の一環としての産業界への働きかけ」において企業の人事担当者からヒアリングを行うことができたが，これはあくまでも正規雇用に限定した回答であり，非正規やアルバイトのケースの直接的な参考にはならないと推測する。企業は正規社員の採用過程において多大なコストと時間をかけて内定者の資質を見極めており，内定を出した学生には入社してもらいたいと強く望んでいることは明らかである。能登（2014a, 2014b）の調査にもあるように，正規雇用者（特に新卒者）と非正規雇用者で身元保証人の提出について対応が異なる企業も多数存在する。今後の研究においては，アルバイトの雇用主はもちろん，留学生を多く採用する業界の業界団体なども含めた調査を行い，企業や雇用主の意見も反映させていきたい。そしてこのような議論を通じてこそ，企業や産業界そして大学との連携が深まり，留学生の就労環境全体の整備・向上が可能になると考える。

注

(1) 2014 年 5 月 26 日放送 NHK ニュースウォッチ「中国人留学生を確保せよ　企業の新戦略」と 2014 年 6 月 14 日放送 NHK クローズアップ現代「シリーズ人手不足ショック②　どう向き合う外国人労働者」では，景気の回復に加えて少子化の進展により，アルバイトの確保が難しくなった外食業界や流通業界が外国人留学生への依存を高めている実態が取り上げられている。番組内で取り上げられていた東京都内のある飲食店では従業員の 7 割が外国人で，そのうちの半数を留学生が占めていた。「NHK クローズアップ現代」http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail02_3513_all.html（2014 年 6 月 23 日閲覧）

(2) 例えば JAISE 留学生相談指導事例集編集委員会（2013）『JAISE 留学生相談指導事例集』の事例 130 及び 131 に，留学生からのアルバイトの保証人に関する相談内容とその対応事例が掲載されている。

(3) ワーキンググループの参加者は以下の通りである。名古屋大学国際教育交流センター教育交流部門・伊東章子，野水勉，渡部留美，山口博史（当時，現都留文化大学 COC 推進機構），国際開発研究科・浅川晃広，工学研究科・西山聖久。ワーキンググループは 2013 年 12 月から翌年 3 月までの間に月に 1 度，合計 4 回の会合を持ち，集中的な議論を行った。

(4) 法務省「昭和八年法律第四十二号（身元保証ニ関スル法律）」http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S08/S08HO042.html（2014 年 6 月 23 日閲覧）

(5)「大学生協学生賠償責任保険」（日常生活個人賠償責任保障特約付帯こども総合保険，施設・生産物・保管物賠償責任保険）は全国大学生活共済協同組合連合会が保険契約者となり，構成員（組合員）を被保険者とする団体保険である。引受会社は共栄災害海上保険株式会社。

(6) 全国大学生活共済協同組合連合会「学生賠償責任保険の一部変更について」http://hoken.univcoop.or.jp/student/images/student-addition02.pdf（2014 年 6 月 23 日閲覧）。この時の改正では，アルバイトに直接起因する損害賠償責任とともに，日常生活における他人からの借用品，預かり品（受託物）の損害に起因する賠償責任（例：レンタルした DVD を誤って破損してしまった）も保障内容に加わった。

(7) ヒアリング調査は協力企業 7 社の人事担当者に対して，2014 年 1 月に電話にて実施した。協力企業は全て中部地区に

本社をおく大企業で，既に留学生を採用した実績があった。主な質問事項は採用にあたり保証人を提出させる理由，保証人に求める資格や条件の有無（保証人は日本在住に限定するなど），保証人が得られなかった場合の対応などである。

(8) 能登の「外国人の採用と身元保証の要否」関する調査によると，採用時に身元保証書を要求する多くの企業で，日本人同様に外国人採用者にも身元保証書を提出させていた。中には少数の企業であるが，外国人採用者に対して身元保証人の条件を緩和する対応を取る企業もあり，社内の上司が身元保証人になることを認めたり，出身大学の教員の推薦状を身元保証書の代わりとして受け取ったりするケースがあった（能登，2014b：143）。

引用文献

法務省（2013）「平成 24 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/000113259.pdf（2014 年 6 月 23 日閲覧）

JAISE 留学生相談指導事例編集委員会編（2013）『JAISE 留学生相談指導事例集』留学生教育学会，pp.130-131

株式会社ディスコ（2013）「外国人社員の採用に関する企業調査アンケート結果＜ 2013 年 9 月調査＞」http://www.disc.co.jp/uploads/2013/10/201310_gaikokujin_kigyou_full.pdf（2014 年 6 月 23 日閲覧）

株式会社富士通総研（2014）「高度外国人材活用のための実践マニュアル～活用・定着で悩んでいる方へ～」http://www.mhlw.go.jp/file/04-Houdouhappyou-11655000-Shokugyouanteikyokuhakenyukiroudoutaisakubu-Gaikokujinkoyoutaisakuka/0000046327.pdf（2014 年 9 月 10 日閲覧）

厚生労働省監修（2003）『新版改定　新・労働法実務相談』労務行政社，pp.40-41.

能登真規子（2012）「身元保証の裁判例（1）：過去 20 年間の裁判例の考察」『彦根論叢』第 392 号，pp.4-19.

能登真規子（2014a）「現代の身元保証（1）：2012 年度実態調査」『彦根論叢』第 399 巻，pp.156-171.

能登真規子（2014b）「現代の身元保証（2）：2012 年度実態調査」『彦根論叢』第 400 巻，pp.136-147.

岡　益巳（2004a）「留学生の資格外活動許可基準の歴史的変遷とその諸問題」『留学生教育』第 9 号，pp.19-34.

岡　益巳（2004b）「留学生の資格外活動をめぐる諸問題－留学生相談の立場から－」『広島大学留学生センター紀要』第 14 号，pp.65-78.

労働基準広報編集部（2011）「特集 身元保証の適正な取り扱い会社に監督上の過失あれば保証人の責任は軽減される」『労働基準広報』1712 号，pp.6-17.

佐藤友則（2010）「第 4 回信州大学の留学生のニーズ調査：2008 年 11 月・12 月調査において」『信州大学国際交流センター電子紀要』1 号，pp.1-17.

佐藤友則・秋庭裕子（2000）「第 1 回信州大学の留学生のニーズ調査：1999 年 10 月・11 月調査において」『信州大学留学生センター紀要』第 1 号，pp.75-85.

佐藤友則・秋庭裕子（2001）「第 2 回信州大学の留学生のニーズ調査：2000 年 10 月・11 月調査において」『信州大学留学生センター紀要』第 2 号，pp.91-102.

佐藤友則・秋庭裕子（2002）「第 3 回信州大学の留学生のニーズ調査：2001 年 11 月・12 月調査において」『信州大学留学生センター紀要』第 3 号，pp.95-109.

宇都宮真惟子（2011）「廃止も視野に―イザというとき「身元保証人」は本当に機能するのか !?」『企業実務』50 巻 16 号（通号 700 巻），pp.45-46.

山田光義（2000）「留学生のアルバイト」『横浜国立大学留学生センター紀要』第 7 号，pp.4-12.

資料１　依頼状の見本

【依頼先となる雇用主名】

【留学生相談室や留学生担当教員】

＜留学生の身元保証書提出に関するご照会＞

留学生氏名：○○○

所属・学年：××学部×年生

拝啓　貴社におかれましては益々ご清栄のこととお喜び申し上げます。

さて，○○○さんは△△（国）からの留学生であり，現在日本国内に身元保証人をお願いできる家族・親戚などが居住しておりません。

私共××大学では，留学生に対して，不測の事態に備えるために「大学生協学生賠償責任保険」に加入するよう指導をしております。○○○さんもこの保険に加入しています。「大学生協学生賠償責任保険」は，加入者の故意である場合を除き，アルバイト中の過失により雇用主に損害を与えた場合について賠償がなされます。またアルバイト中の事故に対する支払実績もございます。

つきましては，○○○さんに関しましては，１）日本国内に身元保証をお願いできる近親者がいないこと，そして２）「大学生協学生賠償責任保険」に加入していることをご勘案いただき，身元保証書の提出を免除いただけないか，ご検討をお願いする次第です。

留学生が法の認める範囲内で就労する機会が妨げられることのないよう，ご理解・ご協力いただけましたら幸甚です。何卒ご検討のほどよろしくお願い申し上げます。

敬具

『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4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。

Word 2003 の場合：「ページ設定」→「その他」→「行番号」→「連続設定」

Word 2007 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)]。

＊「文末脚注機能」を使用せず，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）　英語の文献

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

今年号の投稿論文数は29編でした（審査過程における再投稿の辞退1編を含みます）。厳正な審査の結果，そのうちの7編が「採用」となり，本誌に掲載されています。投稿論文の他に，寄稿論文1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には，厚くお礼を申し上げます。「採用」に至るまで，査読者のコメントに対して根気強く改稿を重ねられた執筆者の皆さまには，あらためて敬意を表します。

委員長は，投稿されたすべての論文に3回以上は目を通し，審査過程でも，査読結果（評価とコメント）や改稿論文を熟読いたします。今年号の投稿論文に関して，特に気づいたことは，以下の2点です。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，投稿ジャンルが合っていないと思われる論文がみられることです。例えば，先行研究の体系的な吟味がなされていないのに「論文」として投稿されたり，新規性が低いと判断されるのに「研究ノート」として投稿されたりする場合がありました。「投稿原稿の種類と内容」をご確認の上，適切なジャンルでの投稿をお願いいたします。

2点目は，昨年も言及しましたが，形式的ミスの多い論文が未だに少なくないことです。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があり，表・図の描き方，統計処理の結果の書き方などが基本ルールに則っていないものもあります。査読者が内容面ではなく形式面について，多くのコメントを書かなければならない現状は，とても残念です。投稿の際は（再投稿のときも），入念なチェックをお願いいたします。

編集委員及び査読協力者の先生方は，皆さまの論文がより良いものとなるように，お忙しい中，原稿を丁寧に読み，的確なコメントを記述してくださいます。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。なお，来年号から，投稿論文の締切日を4月30日に変更させていただきます。これは，審査過程に時間的な余裕をもたせ，投稿者による論文改稿がより充実したものとなるようにするためです。締切日が従来より2か月早くなりますが，ご理解のほど，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。

（2014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）

今年号査読協力者（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）
＊佐藤智照（国際交流基金）　＊杉本巧（広島国際大学）　恒松直美（広島大学）
費暁東（広島大学）　＊森田愛子（広島大学）

編集協力者

Peter Howell（広島大学）

2014年12月20日　発行

留学生教育　第19号　2014.12

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19号　2014. 12

No.19 Dec 2014

寄稿論文

１．教育外交と留学生政策：米国とイランとの関係を参考に …… 1

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

Education Diplomacy and International Student Policy: USA and Iran as a Case Study

論　　文

２．複文における視点の統一が日本語学習者の文理解に及ぼす影響―授受補助動詞による注視点の統一に着目して― …… 13

末繁　美和（北見工業大学国際交流センター）Miwa SUESHIGE（International Center, Kitami Institute of Technology）

The Effect of Coherence in Perspective-taking on L2 Comprehension of Japanese Benefactive Auxiliary Verbs

３．韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の視覚的認知―韓日2言語間の同根語と非同根語の処理過程― …… 23

松島　弘枝（広島大学大学院教育学研究科）Hiroe MATSUSHIMA（Graduate School of Education, Hiroshima University）

Visual Recognition of Japanese *Kanji* -Words by Korean Learners of Japanese: Processing of Cognates and Non-Cognates between Korean and Japanese

研究ノート

４．多様な価値観が生成されうる多文化共生を目指す日本語教育学試論―ハンナ・アレントの「複数性」をめぐる議論に着目して― …… 33

中川 康弘（首都大学東京大学院人文科学研究科）Yasuhiro NAKAGAWA（Graduate school of Humanities, Tokyo Metropolitan University）

An Essay on Japanese Language Education for Multicultural Coexistence Where a Variety of Sense of Values Can Be Generated: With Reference to the Argument of “Plurality” of Hannah Arendt

５．中国語を母語とする日本語学習者における中日同形異義語の視覚的認知―中日2言語間の音韻類似性と意味関連性を操作した実験的検討― …… 41

当銘　盛之（広島大学大学院教育学研究科）Moriyuki TOME（Graduate School of Education, Hiroshima University）

Visual Recognition of Chinese–Japanese Homographs in Chinese Learners of Japanese: The Effects of the Phonological Similarity and Semantic Relatedness between Chinese and Japanese

報　　告

６．レポート作成と口頭発表のためのメタ認知能力の育成―学習者の自己分析・他者分析・教師のフィードバックの関係から― …… 51

中井　陽子（東京外国語大学）Yoko NAKAI（Tokyo University of Foreign Studies）

鈴木　孝恵（東京外国語大学）Takae SUZUKI（Tokyo University of Foreign Studies）

Developing Metacognitive Ability for Report Writing and Oral Presentations: Relation between Learners’ Self-Analysis/Peer-Analysis and Teachers’ Feedback

７．留学生から見た米国コミュニティ・カレッジの役割 …… 63

天木　勇樹（明治大学国際連携機構）Yuki AMAKI（Organization for International Collaboration, Meiji University）

The Role of the U.S. Community College System: From the Perspective of International Students

８．留学生のアルバイト就労時における身元保証問題 …… 73

伊東　章子（名古屋大学国際教育交流センター・国際言語文化研究科）

Akiko ITO（International Education and Exchange Center/Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University）

浅川　晃広（名古屋大学国際教育交流センター・国際開発研究科）

Akihiro ASAKAWA（International Education and Exchange Center/Graduate School of International Development, Nagoya University）

西山　聖久（名古屋大学国際教育交流センター・工学研究科）

Kiyohisa NISHIYAMA（International Education and Exchange Center/Graduate School of Engineering, Nagoya University）

The Fidelity Guarantee on Part-time Job Contracts: A Hurdle for International Students

留学生教育学会

Japan Association for International Student Education