ISSN 1345-2398

留学生教育

第20号　2015.12

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20号　2015.12

目　次

奨励賞受賞者特別寄稿

1．マレーシアにおける高等教育の国際化政策に関する一考察―優秀な留学生獲得による域内ハブを目指して― … 1
秋庭　裕子（一橋大学大学院商学研究科）

論　　文

2．日本留学中の韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知―韓日２言語間の形態異同性と音韻類似性を操作した実験的検討― …… 9
柳本　大地（広島大学大学院教育学研究科）

3．接触場面の意見交換会話における同意表現―日本語熟達度による比較から― …… 19
小松　奈々（お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科）

研究ノート

4．小規模大学における留学生エンロールメント・マネジメント―ネパールからのゼロ初級日本語学習者の受入れを巡って― …… 29
春口　淳一（長崎外国語大学）

5．日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす記憶容量の影響―文の口頭再生における反応時間と再生時間を指標として― …… 39
韓　暁（広島大学大学院教育学研究科）

6．接触場面の同等初対面会話におけるダウンシフトについて―聞き手に対する働きかけの強さという観点から― … 47
嶋原　耕一（東京外国語大学大学院総合国際学研究科）

7．日本における高度人材の働き方の鍵としての多文化性―文系の元国費学部留学生の事例から― …… 57
菅長　理恵（東京外国語大学大学院国際日本学研究院）
中井　陽子（東京外国語大学大学院国際日本学研究院）

報　　告

8．在仏日本人留学生における食の異文化適応―送り出し版異文化間食育への示唆― …… 67
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）

9．募集要項から見る日本留学のアクセシビリティ―英語学位プログラム拡大と留学生受入れの関係性をめぐる考察― …… 75
堀内　喜代美（桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科）

10．日本人学生を対象としたムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育の試み …… 83
中野　祥子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）

提　　言

11．日本の留学生教育の質保証とシステムの課題―ベトナム人留学生の特徴と送り出し・受け入れ要因の分析から― …… 93
佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター・総合理工学研究科）
堀江　学（国際教育交流フォーラム）

書　　評

12．澤　昭裕・寺澤達也・井上悟志（編著）『競争に勝つ大学』 …… 105
大西　好宣（千葉大学）

マレーシアにおける高等教育の国際化政策に関する一考察
―優秀な留学生獲得による域内ハブを目指して―

International Higher Education Policy Trends in Malaysia: The Current Challenges for Becoming an Education Hub to Attract Highly-skilled International Students

秋庭　裕子（一橋大学大学院商学研究科）
Hiroko AKIBA（Graduate School of Commerce and Management, Hitotsubashi University）

要　旨

グローバル化の進展にともない，学生の国際移動と獲得の競争が高まるなか，マレーシアは2020年までに教育の域内ハブとなることを目指し，高等教育改革，特に高等教育の国際化を推進し，留学生の受入れ国として転換を図ってきた。1990年代の改革当初は，国内の高等教育機会を拡充し，より多くの留学生を獲得することで得られる経済的側面に焦点を置いてきた。しかしながら，現在の改革の焦点は経済的側面ではなく，教育と研究の質を高めることで，より有能な留学生が集結する知識基盤社会の基盤作りへと移行している。

本稿では，1990年代以降高等教育の国際化を推進しているマレーシアに焦点を当て，その政策動向を概観し，教育と研究の国際競争力の加速化が，同国における高等教育の国際化に関わる政策や大学の現場にどう影響してきたのかを現地の聞き取り調査も踏まえて考察し，今後の課題と可能性についてまとめる。

［キーワード：域内ハブ，学生の国際移動，教育における質保証，知識基盤社会］

Abstract

With growing competition to attract international students worldwide, Malaysia has been actively involved in higher educational reforms since the 1990s to become an education hub in the region by 2020. The initial stage of the reforms was focused on attracting international students mainly for economic rationales. However, the government is now shifting its international policy initiatives to the provision of better-quality education for attracting highly-skilled students and scholars to Malaysia, a future knowledge-based society where research and innovation will be well developed.

This paper reviews Malaysia's policy initiatives on international higher education and discusses the current challenges and complexities that Malaysia is facing by providing qualitative and quantitative data collected during field research. The discussion concludes that while the current international higher education reforms have attracted students from neighbouring countries as well as from the Middle East and Africa, they have uncovered some critical issues that need to be addressed for Malaysia to become an education hub.

［Key words: Education hub, International student mobility, Quality assurance in education, Knowledge-based society］

1．はじめに

グローバル化の進展にともない，学生の国際移動は急激な勢いで増加し，学生の留学先も多様化してきている。OECD（2014）によると，学生の国際移動は1975年には約80万人だったが，2012年には約450万人まで増加し，約30年で5倍以上も増加している。留学生の受入国としては依然としてアメリカが首位ではあるが，留学生市場の比率を見ると，2001年にはアメリカが全体の28％であったのに対し，2011年には19％まで減少しており，その他の国々の留学生獲得の競争が激しくなっている。これは英語圏諸国に限ったことではなく，中国をはじめとしたアジア圏の国々でも活発化している。

1980年代には留学生の送り出し国として世界で第2位に位置づけられていたマレーシアも例外ではない。1997年のアジア経済危機以降，マレーシア通貨と長年の懸念

事項であった有能なマレーシア人の海外流出を防ぐため，マレーシア人学生の送り出しから留学生の積極的な受入れへと大きく政策転換を行った。国内の高等教育機関数を増やすため，国立大学の民営化とともに，私立高等教育機関の規制が緩和され，海外の大学の学位を取得できるトランスナショナル・プログラムや海外の大学のマレーシア分校が設置された。その結果，1986 年には 50 校しかなかった私立高等教育機関が，2005 年には 539 校まで激増し，その多くがトランスナショナル・プログラムを導入するようになった（Arachi, 2005）。同プログラムでは，海外の大学の学位をマレーシアで安価に取得できること，IT，ビジネスといった就職に活用できる分野が多いことから，近隣諸国のみならず，中東，アフリカのイスラム圏の国々からの留学生も多数惹きつけている。

本稿では，1990 年代以降高等教育の国際化を推進しているマレーシアに焦点を当て，その政策動向を概観し，高等教育および研究の国際競争力の加速化が，同国における高等教育の国際化に関わる政策や大学の現場にどう影響してきたのか，その課題と可能性について考察する [(1)]。

2．マレーシアにおける高等教育

2.1　高等教育の規模

マレーシアでは，1990 年代まで学位授与権を持つ大学は国立大学数校のみであったが，1997 年のアジア通貨危機を経て，教育機会をマレーシア人学生ならびに留学生にも提供するため，高等教育機関数を増大していった。その後，質保証の体制が次第に整備されていき，国内の高等教育機関への進学者数が増えていくなかで，私立高等教育機関でカレッジと呼ばれる機関のうち，それまで学位授与権がなかった機関のなかには，大学または大学カレッジに昇格し，独自の学位を授与ができるようになった。2015 年 6 月時点で，国立大学 32 校（うち，研究大学が 5 校 [(2)]）のほか，私立大学 66 校（海外大学のマレーシア分校含む [(3)]），大学カレッジ 33 校 [(4)]，カレッジ 369 校，ポリテクニック 30 校，公立コミュニティカレッジ 100 校が，マレーシア認証評価機構の認証評価プロセスを経て，マレーシア高等教育質保証認証に登録されている [(5)]。

近年の高等教育改革によって，高等教育機関数は大幅に増えており，国内における高等教育機関の在籍者数は，国立・私立ともに著しい伸びを見せている。2008 年には国立高等教育機関の在籍者数が約 42 万人で，私立高等教育機関の在籍者数約 40 万人と拮抗する形であったのに対し（杉村，2012），最新のデータ（2013 年）によると，国立高等教育機関の在籍者数が約 56 万人で，私立高等教育機関の在籍者数約 48 万人を大幅に超えている [(6)]。興味深いのは，高等教育在籍者数のなかでも大学院在籍者数の急激な増加である。これは，高度人材の育成と研究能力の向上を目的とし，大学院生枠を優先し，大学院入学者数を増やしているためである。例えば，マラヤ大学は 2006 年に研究大学として指定され，今後は研究活動の一層の強化を目標とし，学部生の受入枠を 10％減らし，大学院生の枠を増やしていることを戦略に掲げている [(7)]。それを裏付けるかのように，2010 年度と 2013 年度のマラヤ大学における学生数内訳を比較すると（表 1），3 年間で学生総数は減少しているものの，大学院生が大幅に増えている [(8)]。

このように国立，私立問わず国内の高等教育機関への進学者数が増えてきているが，1980 年代までは，国内の高等教育機関数が少なく，国内の進学者数と海外への留学者数が拮抗するほど海外の高等教育機関に依存していた。それが，1997 年のアジア通貨危機によって，マレーシア通貨の海外流出の抑制とマレーシア国内の高等教育進学機会の拡充という形で，高等教育改革を推進するようになった。国内の高等教育機関への進学機会を増やした結果，世界的にみて学生の国際移動総数は増え続けているものの，マレーシアから海外への進学者数は約 9 万人程度であり [(9)]，マレーシアは留学生送り出し国から留学生受入れ国へと大きく転換している。

2.2　近年の国際化に向けた政策動向

マレーシアの高等教育は，1990 年代に高等教育に関する法律が改正されて以降，国内の高等教育機関数が大幅に増加した。それと同時に，それまで留学生の送り出し国である立場から，教育の域内ハブを目指して高等教育政策を大きく転換し，国内の高等教育の拡充ならびに質保証に乗り出している。その流れを加速させるために，2004 年には教育省から独立する形で高等教育省が設立され，2020 年にマレーシアが先進国入りを果たすためには，高度人材の育成が急務な課題であると位置づけ [(10)]，高等教育省が中心となり，2020 年をベンチマークとした

表 1　2010・2013 年度における在籍学生数と割合

	2010 年度	2013 年度
学部生数（％）	17,797（64.7％）	12,677（54.4％）
大学院生数（％）	9,599（35％）	10,591（45.5％）
学生総数（留学生数：％）	27,396（3,367：12.3％）	23,268（3,185：13.7％）

「国家高等教育戦略（2007-2020 年）」を掲げた。この戦略では，重点課題として以下の 7 つの項目が掲げられている。

1．高等教育機会の拡充と公平性の充実
2．教育と学習の質の向上
3．研究とイノベーションの推進
4．高等教育機関の研究の強化
5．国際化の推進
6．生涯学習の推進
7．高等教育省の役割の強化

この 7 つの重点課題のもとで，2020 年までに高等教育機関の留学生在籍率を 10%，国立高等教育機関の留学生在籍率を 15%，高等教育機関の外国人教員在職率を 15%にするなど具体的な数値目標を打ち出している。なかでも，⑤国際化の推進，では，2020 年までに 20 万人の留学生を受入れて，世界の留学生受入れ国として上位 6 位を目指すという目標を掲げている。これらの数値目標は，高等教育機関の国際化に向けた方向性を初めて具体的に示した国家戦略である（Kassim, 2013）。また，2007 年から 2020 年までを 4 段階に分けて実施し，現在第 2 期（2011-2015 年）後半を迎え，「マレーシア国家開発計画第 10 次計画（2011-2015 年）」に掲げる世界トップレベルの人的資源の誘致と育成ならびに高所得国家の達成に向けて，高等教育段階での具体的な戦略を打ち出している。第 1 期終了時の 2010 年には，留学生の受入れが 8 万人に達し，留学生の量的拡大という点では 2020 年に向けた基盤作りにある意味成功したと言える。これを受けて，第 2 期では，留学生の受入れの拠点だけではなく，知識技術の拠点としての体制へと移行している（Aziz and Abdullah, 2014）。また、高等教育改革の体制整備として、「国家高等教育戦略（2007-2020 年）」には，⑦高等教育省の役割の強化，が明示されていたが，2013 年春に，2004 年に教育省から独立する形で設立された高等教育省は，現首相の主導によって教育省に統合される形となり，より包括的な形で教育改革を実施できる体制に戻っている。

2011 年に発表された「マレーシア国家開発計画の第 10 次計画（2011-2015 年）」では，研究・教育力を強化するため高等教育機関の教員の博士号取得率の向上が掲げられている。具体的には，研究大学 5 校においては全教員の 75%，その他の国立大学においては全教員の 60%が博士号を取得するよう目標を設定し，最終的な目標は，2023 年までに 6 万人の博士号取得者（国内外，共同学位プログラム等を含む）の輩出を目指している。この目標を達成するために，「マイ・ブレイン 15（MyBrain15 Programme）」というプログラムも立ち上げ，2015 年までに 18,000 人が博士号を取得できるよう奨学金制度を設けた。教育と研究の質を向上させる上でも，現職教員の博士号取得の必要性が叫ばれており，このような奨学金制度を利用して，積極的に博士号を取得できるような仕組みを整備している。

2013 年には，全教育段階の改革を推進するために，「マレーシア教育計画 2015-2025 年（Malaysian Education Blueprint 2015-2025）」が発表された。同計画では，2015 年から 2025 年までを 3 段階に分け，高等教育についても教育と研究の質を世界水準まで上げるべく，具体的な提言が盛り込まれている。

教育と研究の拠点づくりという点に関しては，近年，マレーシア政府主導でシンガポールとの国境から約 5 キロ北にあるジョホールにIskandarという経済特区を設け，そこに Educity Iskandar を建設し，海外の分校を誘致し，優秀な留学生の受入れを狙っている。2018 年に完成予定であるが，海外分校 7 校のうちすでに開校しているものもある。この海外分校以外には，初等・中等教育のインターナショナルスクールも敷地内に開設し，優秀なマレーシア人と外国人留学生を集めた経済・教育特区を設立している。

3．学生交流

3.1　学生交流の促進に向けて

上述した「国家高等教育戦略 2007-2020 年」では，⑤高等教育の国際化の推進，を重点課題として掲げ，2020 年までに，

・海外の大学との研究・教育ネットワークの構築，
・高等教育機関，特に私立高等教育機関の外国人留学生在籍率の引き上げ（10%まで），
・競争率の高いプログラムへの外国人留学生の積極的受入れ（5%まで），
・マレーシア人学生の大学院留学の促進，
・単位互換による学生の交流の促進，
・大学院レベルの外国人留学生を対象としたマレーシア政府奨学金の設立，

を具体的項目として取組みを開始している。

同計画から，マレーシア政府が，留学生の量的拡大もさることながら，学位取得を目的とした優秀な外国人留学生を受入れて，研究と教育の質的向上を目指していることが分かる。その背景には，大学院レベルの優秀な外国人留学生を受入れ，マレーシアの研究水準を高めることによって，教育と研究の域内ハブとしてマレーシアの地位を高めることが挙げられる。このような国家レベルの政策を反映して，大学院レベルの外国人留学生を対象としたマレーシア政府奨学金（Malaysia International Scholarship）が創設された。この奨学金は理系の大学院に進学予定の外国人留学生またはポスドクを対象とした奨学金である。

教育の質的向上という点では，研究大学５校に入学を希望する外国人留学生の要件も変更となった。2013 年より外国人留学生（学部，大学院）の受入れに関して英語能力の最低基準が設けられるようになり，出願時に英語能力試験の基準点に達していることが要件となった[11]。それまでは，マレーシアに入国後，大学付属の語学学校等で学び，英語基準を満たせばよかったことから考えると，研究大学にとっても，入学を考える留学生にとっても，大きな要件変更となっている。

近年，マレーシアに留学する外国人留学生の傾向として特徴的なのは，1990 年代後半に留学生数が急増した当初は，中国人留学生が多く，全留学生数の約３割を占めるほどであったが，中国国内でも英語によるトランスナショナル・プログラムが増えたことにより，横ばい傾向にあり（秋庭，2013），その他の国々からの留学生が急増していることである。なかでも，中東諸国（イラン，イエメン），アフリカ諸国（ナイジェリア，スーダン）からの留学生が増加傾向にある（表２）。

外国人留学生数が拡大するなかで，留学生の国籍が多様化し，特にアフリカと中東諸国からの留学生が激増しているため，大学関係者は，宗教，生活習慣等の違いから，異文化マネージメント，学習適応のサポート，地域住民との共生という面での課題に直面している[12]。そのため，私立高等教育機関によっては，このような異文化摩擦とトラブルを防ぐため，ある特定の国（地域）からの留学生を受入れていない機関もある[13]。

また，マレーシア人学生については，トランスナショナル・プログラムに参加している学生以外は，財政的に負担が少なく，かつ，修学期間に影響しないで海外経験ができるよう，学位取得を目的としない１～２週間程度の短期のサマースクールや海外研修を推奨している。特に国立大学ではこの傾向が顕著であり，2010 年には 9,107 人の国立大学の学生たちが短期海外研修プログラムに参加しており，それ以降も増加傾向にある（Aziz & Abdullah, 2013）。マレーシア人学生の協定校への留学による長期派遣は，授業料相互不徴収による経済的負担の軽減があっても，滞在費の確保，煩雑な単位認定の手続き，卒業の遅れに対する懸念があり，低コストで在学期間に影響のない短期派遣・研修が，国立大学において注目されている[14]。

表２　マレーシアにおける留学生数と主な出身国（2010 年）

	出身国	学生数	%
1	イラン	11,823	13.6%
2	中国	11,214	11.8%
3	インドネシア	9,889	11.4%
4	イエメン	5,866	6.7%
5	ナイジェリア	5,817	6.7%
6	リビア	3,930	4.5%
7	スーダン	2,837	3.3%
8	サウジアラビア	2,252	2.6%
9	バングラディシュ	2,041	2.3%
10	ボツワナ	1,911	2.2%
	その他	30,343	34.9%
	総数	86,923	100%

出典：Institute of International Education（n.d.）

3.2　交流のタイプ

「国家高等教育戦略 2007-2020 年」の実施に向けて，第２期（2011-2015）アクションプランには，交流のタイプとして，学生交流，教職員交流，海外研修，海外の大学との国際連携を挙げ，これらが高等教育の国際化には不可欠であると明記されているが，具体的な戦略については，各高等教育機関に委ねられている。上述したように，国立大学においては学生交流協定で１学期ないし１年間，海外の協定校に留学する制度があっても，経済的な面から，短期研修が人気であり，協定校への留学に対する意識はまだまだ低い[15]。

これに対し，私立高等教育機関においては，海外の大学との提携プログラムが充実しており，単位互換プログラムやツィニング・プログラムで長期的に海外に留学することに対しては，国立大学の学生よりも抵抗がない[16]。マレーシアは，トランスナショナル・プログラムの開発と普及においては先駆的な国であり，2010 年において，マレーシアに在住し，イギリスの学位・資格取得に向けて学ぶ学生は約５万人と推測されている。この数はイギリスに留学しているマレーシア人学生数の約４倍であり，いかにマレーシアがトランスナショナル教育の大きな市場かを物語っている[17]。

４．今後の課題と可能性：教育の域内ハブを目指して

マレーシアにおける近年の高等教育改革を概観し，国際化と学生交流の推進，それに伴う質的拡充を中心にまとめた。上述した高等教育の動向から，2020 年までに先進国入りを目指すマレーシアにとって，高度人材育成は喫緊の課題であり，著しい勢いで高等教育改革が進行しているのが分かる。しかし，最近では，短期間で高等教育機関の在籍者数と留学生数が増えたことを顧みて，量から質への転換を図り，より研究・教育力のある人材をマレーシアで育成することで，単に留学生を受入れる域内ハブから，高度人材を育成する教育機関が集まる域内ハブとしての地位を築こうとしている。それを裏付けるかのように，高等教育機関数を増やすことはなく，マレーシア認証評価機構のもとで質保証体制を強化し，大学の

教育と研究の質への転換を図っている。

また，近隣のタイやシンガポールも同様に域内ハブを目指しており，グローバルな学生獲得の競争もより激化していることからも，留学生受入れの数的拡大から質的拡充へ転換を図っているともいえる。優秀な留学生やポスドクを誘致する奨学金の設立，特定分野の博士号取得を目的としたマレーシア人学生の奨学金の給付などの新たな戦略は，質的拡充への転換に向けた方策と言えるだろう。

以上の高等教育の動向から，現地での聞き取り調査と政策動向分析のまとめとして，マレーシアの国際化の傾向と今後の課題・可能性として，以下の6点を挙げる。

① 教授言語としての英語とマレーシア人アイデンティティの教育

マレーシアでは，マラヤ大学をはじめ国立大学においては，マレーシア人のアイデンティティ教育として，教授言語は原則マレー語としてきた。1969年5月の民族紛争を受けて，政治的理由から全国立大学の教授言語は英語からマレー語に変更を余儀なくされ，それが徹底されたのは1980年代半ばのことであった（Gill, 2005）。それに対して，トランスナショナル・プログラムの普及によって，海外の提携大学との連携でプログラムを運営する私立高等教育機関は，国立大学がマレー語に移行している一方で，英語を教授言語としたプログラムを提供するようになった。このように英語で教育を受けた私立高等教育修了者が増え，民間企業で活躍するようになると，私立高等教育機関修了生が英語も流暢で仕事も有能であるという評判が定着した（Kassim, 2013）。その結果，近年，国立大学では英語による授業が増えてきているにもかかわらず，マレー系優遇政策によりマレー系の学生の比率が高い国立大学と，非マレー系学生が多く在籍する私立高等教育機関では，学生間の英語運用能力と英語に対する意識において大きな隔たりがあり，それが労働市場にも影響するようにもなった。教授言語としての英語の取り扱いは，マレー語によるアイデンティティ教育だけではなく，国際化の流れの中で民族の間で微妙な政治問題となっている（杉村，2012）。

最近では，国立大学の理工系分野においては教授言語をマレー語から英語に変更してきているが，英語によるコミュニケーション能力については，私立高等教育機関を修了した学生のほうが高く，それが間接的には私立高等教育機関の修了生の民間企業への就職率の高さに影響していると言われている[18]。

② 学生交流の形態の多様化と学生の経済的サポートの必要性

私立高等教育機関では，海外の大学との連携によってトランスナショナル・プログラムを提供しており，そのような環境を敢えて選んだ学生にとっては，海外留学は身近なものであると考えられる。これに対して，国立大学に在籍し，政府の学生ローンを受給している学生の場合，半年や1年など長期で交換留学をすると，その学生ローンの支給年限にも影響するため，長期の留学がほぼ不可能になる。このような学生の卒業年限に対する不安や経済的な負担を払拭するためにも，奨学金枠の充足や短期・長期の多様な留学プログラムを高等教育機関としても提供していくことが必要である。奨学金枠という意味では，マレーシア工科大学のようにERASMUS MUNDUSの教育・研究連携プログラム枠に申請して，戦略的にヨーロッパとの学生・研究者交流を促進するのは，マレーシア人学生に奨学金が給付されるだけではなく，単位互換の整備にもつながり，大学の教育と研究の連携にとっても好事例といえる。

③ 単位認定の普及と学生の流動性の促進

私立高等教育機関では，長年にわたる海外の大学との連携によって，海外に留学した場合の単位認定や編入手続きについては知識が蓄積されているが，国立大学については，交換留学で留学した場合の単位認定の手続きが煩雑であり，現状は厳しいといえる。ただ，マレーシアは，マレーシア認証評価機構を中心として高等教育機関の質保証に取り組み，ASEAN域内の学生交流や機関レベルでの国際連携にも積極的であるため，今後，国立大学レベルでの単位互換制度の整備は，このような外的要因によって促進されると考えられる。

④ 留学生にとってのマレーシアでの教育機会＝トランジット・ポイント

マレーシアは，2020年までに20万人の留学生受入れを目指して，教育と研究の質的拡充に取り組んできている。しかしながら，多様な国々から来た留学生にとって，マレーシアは，トランスナショナル・プログラムを通じて，マレーシアで比較的安く英語圏の学位を取得するか，マレーシアの私立高等教育機関で取得した単位を海外の大学への編入に活用し，英語圏の学位を取得する，いわゆる国際学生移動の「トランジット・ポイント」となっている（杉村，2012）。そのため，高等教育機会の拡充により，マレーシアの留学生受入れ数は増加したものの，外国からの優秀な人材を育成し，労働市場で活躍する場を提供するまでには至っていない。むしろ，第3国への留学やシンガポールなど近隣諸国の労働市場へ流出している。

今でもこの学生移動の形態は私立高等教育機関において見受けられるが，国立大学において興味深いのは，大学院での留学生の受入れ数がここ数年急増していること

である[19]。例えば，マレーシア工科大学では，博士課程受入定員が増えただけではなく，留学生の博士課程在籍者が2002年には博士課程全体の25％から，2012年には約50％へと増えている。博士課程在籍の留学生の国籍は，約40か国と多種多様であるが，主にイラン，インドネシア，パキスタン，ナイジェリア，イラクからの留学生が占めている[20]。このように国立大学における大学院レベルでの留学生数の増加の背景には，知識基盤社会を目指して国際的な研究能力を上げようとする国立大学の戦略も考えられるが，マレーシアの国立大学において博士号を取得した留学生たちが，今後，労働市場の「トランジット・ポイント」として，マレーシアに在留することなく，近隣のタイ，シンガポールや母国，または英語圏の国々に移動し，第3国にて知的労働に従事するのかどうか今後が注目される。

⑤ マレーシア人学生の間での海外留学の再評価

2000年代に国内の高等教育機関数の増加により進学機会が増え，トランスナショナル・プログラムや海外分校の設置を通じて欧米圏の学位がマレーシア国内で安価に取得できるようになったことで，国内に進学するマレーシア人が増え，政府の思惑通りマレーシア人学生の海外留学は減っていた。しかしながら，最近のデータによると，1997年の通貨危機直後はマレーシアからの海外留学は減少したが，近年再び増加傾向にあり，2010年には約8万人のマレーシア人が留学している。これは政府奨学金やトランスナショナル・プログラムを通じて留学する学生も含まれてはいるが，外国での学位を国内で安価に取得する，マレーシアの大学の学位を取得するということよりも，海外経験を踏まえた上で学位を取得するという留学経験に対する対費用効果が再評価されてきている（Tham, 2013）。

⑥ 大学院レベルによる留学生数の増加

国立大学，特に研究大学と呼ばれる国立大学5校では，教育と研究の質を世界トップレベルに入るよう重点的に資金が配分されており，優秀な留学生の獲得も例外ではない。特に大学院レベルでの留学生に積極的であり，マレーシア工科大学では，全留学生約5000人のうち約9割が大学院在籍者である[21]。この背景には，優秀な留学生を獲得したというだけではなく，国立大学におけるマレーシア人学生の授業料は政府が決定しているのに対し，留学生の授業料は大学側の裁量で決まり，その柔軟性から，大学院レベルの留学生の獲得に熱心であるともいえる（Chapman and Chien, 2014）。この急増する大学院留学生がもたらす教育的インパクトに関する研究はまだなされていない。

5．まとめ

以上，マレーシアの近年の高等教育と国際化の動向について概観し，学生交流の今後の可能性と課題について6点言及した。マレーシアは，教育の域内ハブと高度な知識基盤社会を目指して高等教育改革を推進してきているものの，そのことがマレーシアに内在していた言語問題，国民統合，民族間の文化摩擦，教育と研究の質の向上などの課題を表面化させたともいえる（秋庭，2013）。また，留学生の国籍も多様になり，中東とアフリカ諸国からの留学生の増加にともない，地域住民との文化摩擦，学習・生活面でのサポートなど新たな課題も浮かび上がっている。

マレーシアにとって，2020年は，留学生20万人受入計画の目標とする年であるだけではなく，マレーシアの先進国入り（Vision 2020），東南アジア域内の連携（ASEAN Vision）の達成に向けても，大きなベンチマークとなる年である。これらを達成するためにも，高等教育の質的・量的な充足が不可欠であり，マレーシア政府も様々な高等教育改革を行っている。しかしながら，政府の高等教育改革案が現場とかけ離れているため，高等教育機関関係者からは改革に対する不満，政府とのミスコミュニケーションを指摘する声もある。世界銀行の報告書によると，マレーシアは世界的に見ても中央集権的な教育制度であり，教育機関は自治に欠けているとも指摘されている[22]。そのような意見もあるなかで，今後も，政府主導の下，マレーシアが2020年，ポスト2020年に向けてどのように高等教育改革を具体的に推し進め，域内ハブになるべく国際化を推進していくのか，今後も注目に値する。

注

(1) 本稿は，2012-14年度　日本学術振興会科学研究費基盤研究（B）「アジア高等教育における透過性のある教育フレームワークの構築に向けた比較研究」（研究代表者：堀田泰司）の研究成果報告書カントリーレポート「マレーシア」を基に加筆修正したものである。

(2) この5大学の研究大学とは，2006年以降に研究・教育の拠点として政府が指定した大学のことで，マラヤ大学（Universiti Malaya: UM），マレーシア科学大学（Universiti Sains Malaysia: USM），マレーシア国民大学（Universiti Kebangsaan Malaysia: UKM），マレーシア工科大学（University Teknologi Malaysia: UTM），マレーシア中央大学（Universiti Putra Malaysia: UPM）がある。これらの大学は，研究大学として予算が重点的に配分されている。

(3) Monash University（Australia），The University of Nottingham（UK），Curtin University（Australia），Swinburne University of Technology（Australia），Newcastle University School of Medicine（UK），Raffles University Iskandar（Singapore），University of

Southampton（UK）の 7 校。

(4) 大学カレッジ（University College）は学位授与権を有するが，大学（University）と比べて規模が小さく，学位プログラム数も限られている。

(5) http://www.mqa.gov.my（2015 年 3 月 20 日閲覧）

(6) http://www.mqa.gov.my（2015 年 6 月 10 日閲覧）

(7) 2010 年 9 月マラヤ大学関係者への聞き取り調査より。

(8) 同上の聞き取り調査とマラヤ大学 HP のデータを基に作成。

(9) http://www.studymalaysia.com（2015 年 3 月 20 日閲覧）

(10) 1991 年当時の首相マハティールによって，2020 年までに先進国入りを果たす Vision2020 が発表された。

(11) 2013 年 9 月，国立大学関係者への聞き取り調査より。

(12) 2013 年 2 月，私立大学関係者への聞き取り調査より。

(13) 2012 年 2 月，私立大学関係者への聞き取り調査より。

(14) 2013 年 2 月，当時の高等教育省関係者への聞き取り調査より。

(15) 2013 年 9 月，国立大学関係者への聞き取り調査より。

(16) 2013 年 9 月，私立大学関係者への聞き取り調査より。

(17) http://wenr.wes.org/2014/12/education-in-malaysia/（2015 年 3 月 20 日閲覧）

(18) 2013 年 9 月，私立大学関係者，企業関係者への聞き取り調査より。

(19) 国立大学の学部レベルでは，外国人留学生の受入は全学部学生数の 5％までという規定がある。

(20) Hansen, S.B.（2013）Doctoral and international students soar. University World News. http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013053016523172（2015 年 3 月 20 日閲覧）

(21) http://www.utm.my/about/facts-and-figures/（2015 年 6 月 20 日閲覧）

(22) http://wenr.wes.org/2014/12/education-in-malaysia/（2015 年 3 月 20 日閲覧）

参考文献

秋庭裕子（2013）「マレーシアの教育事情：留学生受入れ大国を目指して」.『留学交流（ウェブマガジン）』2013 年 1 月号. Vol. 22. http://www.jasso.go.jp/about/documents/akibahiroko.pdf（2015 年 3 月 15 日閲覧）

杉村美紀（2012）「マレーシア－国際学生移動のトランジット・ポイント－」.『激動するアジアの大学改革－グローバル人材を育成するために』. Pp.99-114. 上智大学出版

Arachi, D.（2005）*Foreign branch campuses in Malaysia: State action and consumer choices.* http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=1326386&fileOId=1326387（2014 年 12 月 20 日閲覧）

Aziz, M.I.A., & Abdullah, D.（2013）Shaping the Internationalisation of higher education through student mobility: Focus on Malaysia. In Stiasny, M., & Gore, T.（Eds.）, *Going global: Identifying trends and drivers of international education*（Pp.175-182）. Emerald Group Publishing. UK.

Aziz, M.I.A., & Abdullah, D.（2014）Malaysia: becoming an education hub to serve national development. In Knight, J.（Ed.）, *International education hubs: Student, talent, knowledge innovation models*（Pp.101-120）. Springer.

Chapman, D., & Chien, C.L.（2014）Expanding out and up: What are the system-level dynamics? In Chapman, D., & Chien, C.L.（Eds.）, *Case study of Malaysia and Thailand. Higher education in Asia: Expanding out, expanding up*（Pp.37-48）. UNESCO Institute of Statistics.

Gill, S.K.（2005）*Language policy and planning :Understanding UKM's past, present, and future concerns and responses.* Acadmika 66, January: 31-50

Kassim, A.（2013）Public universities: Development and Internationalizaion. In Tham, S. Y.（Ed.）, *Internationalizing higher education in Malaysia: Understanding practices and challenges*（Pp.41-65）. Institute of South East Asian Studies, Singapore.

Institute of International Education（n.d.）Project Atlas Malaysia. http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/Malaysia（2015 年 6 月 15 日閲覧）

Malaysian Qualification Agency（n.a.）*Code of Practice for Programme Accreditation*. http://www.mqa.gov.my/dokumen/MALAYSIAN%20QUALIFICATIO%0FRAMEWORK_2011.pdf.（2015 年 3 月 15 日閲覧）

Ministry of Education.（2013）*Indikator Pengajian Tinggi Malaysia*（Higher education indicators of Malaysia）. from http://www.mohe.gov.my/web_statistik/Indikator_Pengajian_Tinggi_Malaysia_2013.pdf.（2015 年 3 月 15 日閲覧）

OECD.（2014）*Education at a glance 2014: OECD indicators.* http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf（2015 年 6 月 20 日閲覧）

Tham, S. Y.（2013）Private higher education institutions: Development and interntaionalization. In Tham, S. Y.（Ed.）, *Internationalizing higher education in Malaysia: understanding practices and challenges*（Pp. 66-86）. Institute of South East Asian Studies, Singapore.

Ujan, G.（2014）New Academia: Demand-driven entrepreneurial academic ecosystem. Paper presented at UTM World Engineering, Science and Technology Congress（ESTCOM2014）. 3 June 2014.

UNESCO（1986）*UNESCO statistical yearbook*. Paris: UNESCO

謝辞

マレーシアとアメリカへの留学経験を経て，留学生教育に微力ながらも携わってきましたが，自身の留学生教育に関する経験と知識の不足を痛感する日々です。そんななか，2014 年 8 月に留学生教育学会奨励賞を頂きましたことは，本当に身に余る思いです。日頃より温かい眼差しでご指導くださいます学会員と同僚の教職員の皆様，そして，私にいつも気づきを与えてくれる学生の皆様に深く感謝申し上げます。

日本留学中の韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知
―韓日２言語間の形態異同性と音韻類似性を操作した実験的検討―

The Auditory Recognition of Japanese Kanji-Words in Korean Students Learning Japanese as a Second Language: The Effect of Orthographic and Phonological Similarities between Korean and Japanese

柳本　大地（広島大学大学院教育学研究科）
Daichi YANAMOTO（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では，韓国語を母語とする上級の日本語学習者が，聴覚呈示された日本語漢字単語をどのように処理しているかについて検討した。実験では，日本留学中の上級学習者を対象として，韓国語と日本語の漢字単語の形態異同性と音韻類似性を要因として操作し，語彙判断課題における反応時間を測度とした。その結果，形態異形単語において音韻類似性による抑制効果がみられ，音韻類似性の低い条件において形態同形単語による抑制効果がみられた。これらの結果は，日本留学中の中国人上級学習者を対象とした費（2013）と異なり，韓国人学習者は，日本語の音韻表象と形態表象の直接的な結びつきが強く，日本語の形態表象を経由して韓国語の音韻表象にアクセスする処理過程を有することを示唆する。
［キーワード：第二言語としての日本語，韓国人学習者，日本語漢字単語，形態異同性，音韻類似性］

Abstract

The purpose of this study was to investigate how proficient Korean students learning Japanese processed auditory-presented kanji-words. Proficient Korean students learning Japanese as a second language participated in the experiment. The orthographic and phonological similarities between Korean and Japanese were treated as independent variables, and the reaction times from the auditory lexical decision task were the dependent variables. From analysis, an inhibitive effect of phonological similarities in terms of orthographically different words was observed. In terms of the low phonological similarity independent variable, reaction times for orthographically identical words were longer than for orthographically different words. Contrary to the results of the study by Fei (2013) whose subjects were proficient Chinese students learning Japanese as a second language, proficient Korean students directly connect orthographic representation and phonological representation. These results suggest that by activating the Japanese orthographic representation, lower effects of phonological representation of first language on the cognate process appear.
［Key words: Japanese as a second language, Korean students, Japanese Kanji-words, orthographic similarities, phonological similarities］

１．はじめに

韓国語を母語（native language：first language とほぼ同義として以下，L1）とする日本語学習者（以下，韓国人学習者）は，耳で聞いた日本語の漢字単語をどのように意味処理しているのだろうか。韓国語は日本語と同じく，中国語に由来する漢字を借用語として使用しているため，韓国語と日本語（以下，韓日）には同形語が多く，音韻が類似する単語が多く存在する。他方，15 世紀中頃に表音文字であるハングルが作られ，それ以後，漢字のみを使用する漢文，ハングルのみを使用する文，漢字とハングルを混用させる文が使われ，書記体系が混在するようになった。19 世紀末までは漢字が公用語として使われてきたが，その後，急速に漢字の使用が減少し，現在はハングルが書記体系として使用され，漢字はほとんど使用されていない（生越，2005）。近年の韓国国内での L1 の漢字教育は，漢字単体の意味あるいは漢字単語の意味を断片的に記憶させるという語彙教育に留まり，実際の L1 の使用場面における文脈や脈絡を考慮した語彙教育との結びつきがないことが問題となっている（金，

2011）。

L1 において，漢字の形態情報を介さずに，主に音韻情報から漢字語の意味処理を行っている現在の韓国人学習者が，日本語漢字単語を耳で聞く時，韓日 2 言語間の漢字語の音が似ていることは，どのような影響を及ぼすのだろうか。例えば，日本語の「温度（おんど）」は，韓国語では「온도（on do）」であり，音韻の類似性が高い。海保（2002）は，漢字圏の日本語学習者の漢字の読みにおいて，2 言語間の漢字の音が類似していることが，2 言語の対応を促進させる一方，微妙な違いを弁別しなければならないことを指摘しているが，必ずしも漢字圏の学習者とは言えない韓国人学習者の場合，音韻類似性の高低は，日本語漢字単語の意味処理においてどのような現象をもたらすのであろうか。

近年，第二言語（second language：以下，L2）としての日本語漢字単語の処理研究は，その多くが，L1 の書記体系に漢字だけをもつ，中国語を L1 とする日本語学習者（以下，中国人学習者）を対象として行われている（e.g., 蔡・松見 , 2009；費，2013；費・松見 , 2012）。これらの研究により，中国人学習者の日本語漢字単語の処理過程を説明する心内辞書（mental lexicon）モデルが構築されている。中国人学習者は漢字の形態情報への依存度が高いのに対し，韓国人学習者は L1 において，漢字の音韻情報への依存度が高く，日本語の漢字の処理に音韻情報の影響が想定される。特に，耳で聞く音韻情報から意味処理を行う聴覚呈示事態の場合，韓国人学習者は独自の処理過程をもつことが考えられる。しかし，韓国人学習者を対象とした聴覚呈示における日本語漢字単語の処理過程に関する研究は殆ど見当たらない。 韓国人学習者は，日本語漢字単語を耳で聞く時，中国人学習者と同様に韓国語の漢字の形態情報を想起して意味と結びつけ，処理を行っているのであろうか。また，韓日 2 言語間の音の類似性は意味処理にどのような影響を及ぼすのだろうか。本研究では，日本留学中 (1) の韓国人学習者を対象とし，韓日 2 言語間の形態異同性 (2) と音韻類似性を同時に操作した上で，音声情報の入力から処理が始まる聴覚呈示事態での日本語漢字単語の処理過程を明らかにすることを目的とする。

2．先行研究の概観

2.1 中国人学習者を対象とした漢字単語の処理研究

単語認知（word recognition）の研究は，L1 の単語処理過程の研究から始まり，L2 の分野では，バイリンガルや L2 学習者を対象とした研究が盛んに行われている。主に表音文字を使用する印欧語族を対象として研究が積み重ねられ，心内辞書構造について検討されてきた。Potter, So, Von Eckardt, & Feldman（1984）は L1 と L2 の単語情報は，それぞれ分離・独立した語彙表象（lexical representation）に貯蔵され，それらは共通した非言語的な概念表象（conceptual representation）によって記憶しているという単語処理モデルを提案した。さらに，Kroll & Stewart（1994）は，改訂階層モデル (3)（revised hierarchical model）を提案し，これ以降，語彙の属性によって各語彙表象と概念表象の連合関係を検討する研究が盛んに行われるようになった。

表音文字であるアルファベットを L1 の書記体系に使用する 2 言語を取り扱った印欧語族の研究の流れから，近年，日本語教育分野では，表意文字である漢字単語の処理過程が検討されるようになった。L1 と L2 の 2 言語間の漢字単語の属性を操作することによって，心内辞書の構造や，単語の処理経路について検討する研究が多く行われている。

松見・費・蔡（2012）は，改訂階層モデルを単語処理の理論的枠組みとし，これを発展させる形で中国人学習者の心内辞書モデルを考案している（図 1 を参照）。松見他（2012）の心内辞書モデルでは，語彙表象が 1 つの表象として捉えられていた印欧語族の研究とは異なり，語彙表象が形態表象（orthographic representation）と音韻表象（phonological representation）の 2 つに分けられ，各表象間の関係について検討されている。また，中日 2 言語間で形態が類似している単語については，形態表象を共有しているものとして捉え，中日 2 言語間の音韻表象については，音韻体系が異なることから，分離・独立して存在するものとして考えられている。このモデルを理論的枠組みとして，聴覚呈示による日本語漢字単語の処理過程を検討した研究に，費･松見（2012）と費（2013）がある。

費・松見（2012）は，中国国内で学習している上級学習者を，費（2013）は，日本留学中の上級学習者を対象とし，それぞれ中日 2 言語間の形態類似性と音韻類似性を操作している。どちらも形態類似性の促進効果と音韻類似性の抑制効果がみられたが，費（2013）では交互作用がみられた。具体的には，形態類似性の高低の両方において音韻類似性の抑制効果がみられ，音韻類似性の高低の両方において形態類似性の促進効果がみられた。これらの結果から，中国国内の学習者は，形態類似性の高い単語は，音韻類似性の高低にかかわらず，中国語の形態表象を経由するが，日本留学中の中国人学習者は，形態類似性の高い単語は，音韻類似性が高い場合，中国語の形態表象を通って中国語の音韻表象から概念表象へとアクセスする（図 2 を参照）。また，留学することによって，日本語の運用力が上がり，処理過程が変容することが推察されている。

これまでの中国人学習者の研究で明らかにされたこと

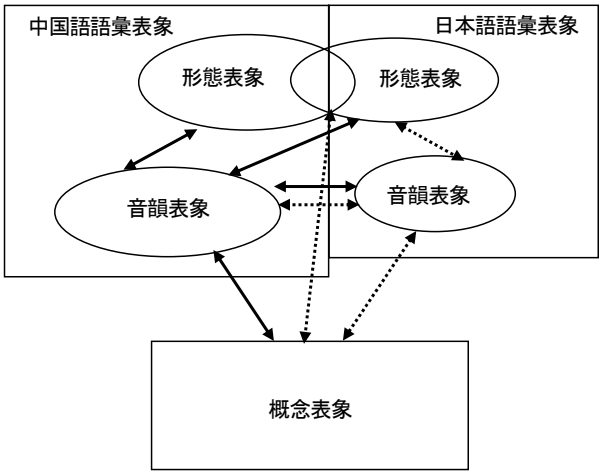

図１　中国人学習者における日本語漢字単語の心内辞書モデル
（松見他，2012 より引用し，著者が加筆）

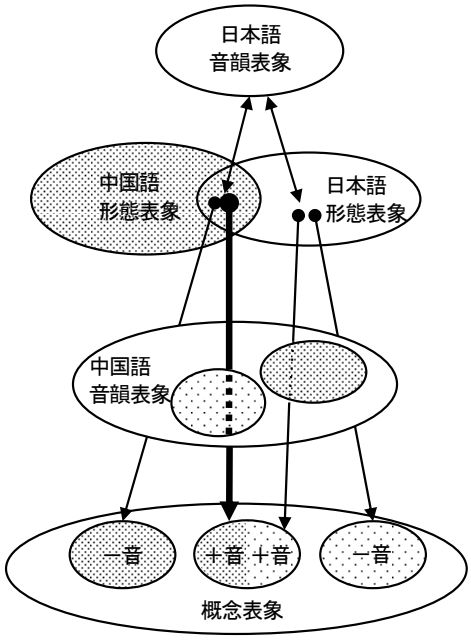

図２　中国人上級学習者における日本語漢字単語の処理過程モデル
（費，2013 より引用）

は，1）形態表象において，中日２言語間で同形漢字語は形態表象を共有すること，2）中日２言語間で音韻表象が独立して存在すること，3）単語の呈示方法が視覚呈示または聴覚呈示であるかによって処理過程や表象間の活性化が異なること，4）習熟度によって処理過程や表象間の活性化が異なること，5）学習環境によって処理過程が変容すること，の５点である。

2.2　韓国人学習者を対象とした漢字単語の処理研究

邱（2002）は，韓国人学習者を漢字圏日本語学習者と捉え，視覚呈示の意味判断課題を用いて，韓国人学習者と非漢字圏日本語学習者と日本語 L1 話者における漢字熟語の処理過程について検討した。その結果，非漢字圏学習者が日本語の音韻を媒介して意味アクセスするのに対し，韓国人学習者は，日本語漢字の形態情報と日本語の音韻情報の連結が弱く，漢字の形態情報から直接意味処理を行っていることが示唆された。韓国人学習者が日本語漢字単語を処理する際，L1 の漢字の知識が影響を及ぼすことが推察できる。L1 において漢字の学習，使用が減少している現在の韓国人学習者では，L1 の漢字の知識の影響が変化している可能性がある。

松島（2013）は，韓日２言語間の形態類似性（本研究では形態異同性）と音韻類似性が，韓国人学習者における日本語漢字単語の読み上げに及ぼす影響を視覚呈示事態により検討を行った。その結果，形態類似性の効果がみられず，音韻類似性の促進効果がみられた。これは韓日２言語間の形態表象の連結が弱く，音韻表象の連結が強いとされている。また松島（2014）は，韓日２言語間の同根語（cognate）と非同根語（non-cognate）を材料とし，日本語漢字単語の処理過程について視覚呈示事態による語彙判断課題と読み上げ課題という２つの実験方法を用いて検討した。語彙判断課題を用いた実験では同根語の促進効果が，読み上げ課題を用いた実験では同根語の促進傾向がみられ，韓国語の音韻表象を経由することで日本語漢字単語の処理が促進されると考察している。

松島（2013）の実験では，形態類似性と音韻類似性が別々に操作されている。松島（2014）の実験でも，音韻類似性の低い同根語・非同根語が材料として用いられ，形態類似性の影響が単独に検討されている。つまり，いずれの研究も，形態類似性と音韻類似性を同時に操作しておらず，両者が相互に関連して日本語漢字単語の処理過程に及ぼす影響については，いまだ検討されていない。学習者の心内辞書における形態表象，音韻表象，概念表象の関係を明らかにすることは，形態と音韻の類似性を相互的に捉えることで可能になると考えられる。

その場合，韓国人学習者の L1 における書記体系を考慮する必要があろう。前述した先行研究が対象としている中国人学習者は，L1 の書記体系として漢字を使用するので，まず視覚呈示を用いた研究を行い，その結果をふまえて，聴覚呈示による日本語漢字単語の処理過程が検討されている。他方，韓国人学習者は，L1 の書記体系として漢字はほとんど使用しない。よって，日本語漢字単語の処理過程を L1 の語彙表象との関連でみる場合は，音韻情報の入力・処理から始まる一連の過程，すなわち聴覚呈示における意味処理過程を検討することが，優先順位の高い研究課題となる。

2.3　韓国人学習者の日本語漢字単語における心内辞書モデル

本研究では，松見他（2012）の中国人学習者の日本語漢字単語の処理における心内辞書モデルをもとに，L1の現状に則した韓国人学習者の日本語漢字単語の処理における心内辞書モデルを図3に提案する。韓国人学習者の心内辞書モデルを提示するにあたって，中国人学習者との共通点及び相違点について整理する。まず，形態表象についてである。韓日2言語間においても，同形単語は形態表象を共有している。しかし，中国人学習者と韓国人学習者では，L1の形態表象の形成度が異なる。中国人学習者の場合，書記体系に漢字を使用しているため，中国語の漢字の形態表象は，明確に構築されている。他方，韓国人学習者の場合，現在のL1としての漢字の使用状況の低さから，心内辞書内で韓国語の漢字の形態表象の形成度が低い。よって，韓国語の形態表象と概念表象の結びつきは弱く，日本語漢字単語を処理する時，日本語の形態表象から韓国語の音韻表象を経由し，概念表象へアクセスすることが考えられる。また，韓日2言語間の漢字の形態の異同性が，日本語の漢字の処理過程に影響を及ぼすことが考えられる。すなわち，同形か異形かによって，日本語の形態表象と日本語の音韻表象及び韓国語の音韻表象との連結の強さが異なることが推察される。音韻表象については，音韻が類似する単語において，中日2言語間よりも韓日2言語間の類似性が高く，2言語間の音韻表象の距離がより近接しているであろう。ただし，音韻体系が異なり，同一音ではないため，2言語間で音韻表象を共有していると捉えることは適当でないと考えられる。よって，中国人学習者の心内辞書モデルと同様に，2言語間で音韻表象が，それぞれ分離・独立して存在するものとして捉えることとする。

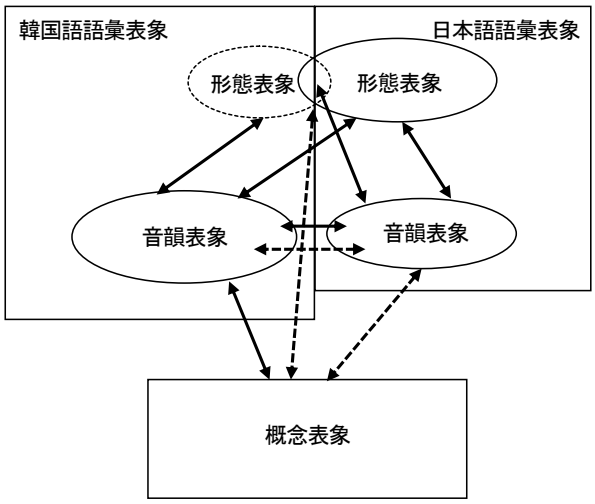

図3　韓国人学習者における日本語漢字単語の仮説的心内辞書モデル

3．本研究の目的と仮説

中国人学習者が，聴覚呈示された日本語漢字単語を処理する際は，中国語の形態表象が活性化し，意味処理が行われるが，韓国人学習者の場合は，書記体系に漢字を使用していないことが一因となり，中国人学習者の処理過程とは異なることが考えられる。

本研究では，形態異同性と音韻類似性を操作し，日本留学中の韓国人上級学習者における日本語漢字単語の処理過程について実験を行う。実験は，聴覚呈示による語彙判断課題を採用する。語彙判断課題は，呈示された単語が実在する単語か非単語かを判断する課題であり，呈示された刺激から意味アクセスまでの正確さを伴った速さが反映される。各属性の刺激単語が語彙判断されるまでの時間には，韓日2言語間の各表象間の活性化と連結の強さが反映されると考えられる。本研究では，これを前提条件とし先行研究をふまえ，以下の仮説を立てることとする。

中国人上級学習者を対象とし，聴覚呈示における日本語漢字単語の処理過程について検討した費・松見（2012）と費（2013）では，音韻類似性の高低にかかわらず形態類似性の促進効果が認められている。しかし，韓国人学習者はL1としての漢字の使用が少ないため，耳から聞いた日本語漢字単語を処理する時に，韓国語の漢字の活性化が処理に及ぼす影響は，中国人学習者と異なるであろう。韓国語の漢字の形態表象は活性化の影響が少なく，形態同形における促進効果はみられないと予測される（仮説1）。他方，韓日2言語で音韻類似性が高い単語は，中国人学習者と同様に，類似するために干渉が起こり，音韻類似による抑制効果がみられることが考えられる。中国人学習者において，形態類似性の高低にかかわらず，音韻類似性の抑制効果が認められている。音韻類似性が高い単語が中国語の音韻表象を経由する時，日本語の音韻表象との間で干渉が起こり，概念表象へのアクセスが遅くなる。韓日2言語間においても，音韻類似性の高い単語が，韓国語の音韻表象の活性化により，類似する韓国語単語の音韻情報と日本語の音韻情報との間で干渉が起こり，概念表象へのアクセスが遅くなるであろう（仮説2）。さらに，形態異同性と音韻類似性による交互作用の効果がみられる可能性がある。どのような交互作用がみられるかについては，具体的な予測が難しいため，生じる可能性があるという推測に留めておく（仮説3）。

4．方法

4.1　実験参加者

韓国語をL1とする日本語学習者19名（女性11名，男性8名）であった。全員が旧日本語能力試験1級また

はN1を取得していた。全員が日本の大学または大学院に留学中であり，滞日期間は1年以上であった。総日本語学習歴は平均6.8年(韓国国内での学習歴は平均3.7年，日本での学習歴は平均3.1年）であった。

4.2　実験方法

2×2の2要因計画が用いられた。第1の要因は漢字の形態異同性であり，韓日の漢字が同形か異形かの2水準であった。第2の要因は漢字の音韻類似性であり，韓日の漢字音の類似性が高いか低いかの2水準であった。両要因ともに参加者内変数であった。

4.3　材料

実験で使用した材料は，すべての単語が旧日本語能力試験2，3，4級のものであった。形態異同性と音韻類似性の高低に基づき，「漢字の形態が同形で音韻類似性が高い単語」，「漢字の形態が同形で音韻類似性が低い単語」，「漢字の形態が異形で音韻類似性が高い単語」，「漢字の形態が異形で音韻類似性が低い単語」の4条件について，それぞれ12個，計48個を選定した。材料の選定には松島（2015）の資料[(4)]を用いた。日本語未習者による類似度評定が4.5以上のものを音韻類似性高とし，3.0以下のものを音韻類似性低とした。形態異同性については，韓国で使われる漢字が日本語と同形であるものを形態同形とし，異なるものを形態異形とした（今回選定した形態同形単語は，松島（2015）において日本語未習者の類似度評定が5.5以上であり，形態異形単語は，3.0以下であった)。各条件の単語は，天野・近藤（2000）の資料によって出現頻度を統制した。各条件の単語の出現頻度について1要因分散分析を行った結果（本研究では，有意水準はすべて5%とした)，主効果は有意ではなかった（$F(3, 44) = .01, p=.999, \eta^2<.001$)。したがって4条件の単語群の出現頻度はほぼ等質であるといえる。韓国語の使用頻度はL1話者に行った調査結果に基づいて統制された。No試行のための非単語については，漢字2文字からなる実在しない造語を計30個作成した。表1に実験で使用した単語の例を，また表2に実験で使用した非単語の例を，それぞれ示す。

4.4　装置

パーソナルコンピュータ（SOTEC N15WMT02A）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

実験は個別実験であり，練習試行を経て本試行が行われた。参加者はヘッドホンから聞こえてくる単語が日本語であるか否かをできるだけ速く正確に判断するように教示された。日本語であればYesキーを，日本語でなければNoキーをそれぞれ押すように求められた。日本語漢字単語の呈示順序はランダムであり，単語の聴覚呈示開始から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的に計測された。実験の1試行の流れを図4に示す。課題終了後，未知単語の確認のための

表1　実験で使用したYes試行の単語の例（括弧内は韓国語で使用される漢字）

	形態同・音韻高	形態同・音韻低	形態異・音韻高	形態異・音韻低
単語	重要（重要）	金額（金額）	写真（寫眞）	発売（發賣）
	jung yo	geum aek	sa jin	bal mae
	安心（安心）	希望（希望）	独身（獨身）	芸術（藝術）
	an sim	hui mang	dok sin	ye sul

（単語の下段には韓国語の発音をアルファベットで表記したものを記載している）

表2　実験で使用したNo試行の非単語の例

非単語	個重（こじゅう）　留式（るしき）　伝存（でんぞん）　輸事（ゆじ）

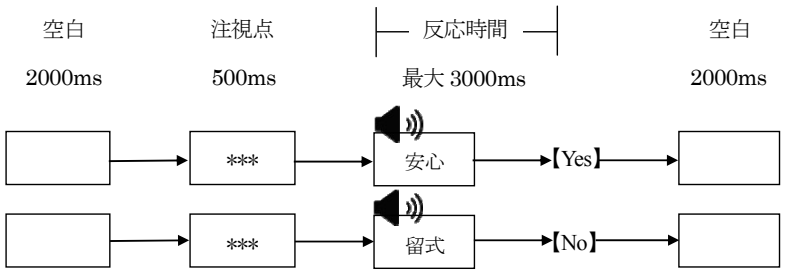

図4　聴覚呈示の語彙判断課題における1試行の流れ

翻訳課題と，韓国で使用される漢字知識を確認する課題，日本語学習歴などを尋ねるアンケート形式の調査が行われた。

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，誤答，未知語，韓国語で使用される漢字が未知であったものについては，分析対象から除外した。実験参加者ごとに平均反応時間と標準偏差（*SD*）を算出し，平均正反応時間±2.5*SD*から逸脱したデータは外れ値として分析の対象から除外された。これらすべての除外率は21.82%であった。

2（形態異同性：同，異）×2（音韻類似性：高，低）の2要因分散分析を行った結果，形態異同性の主効果は有意ではなかった（$F(1, 18) = 2.84, p=.109, \eta^2=.009$）。音韻類似性の主効果が有意であり（$F(1, 18) = 4.67, p=.044, \eta^2=.029$），音韻類似性の高い単語は低い単語よりも反応時間が長かった。形態異同性×音韻類似性の交互作用が有意であったので（$F(1, 18) = 8.15, p=.011, \eta^2=.036$），単純主効果の検定を行った結果，音韻類似性の高い条件において，韓日間の形態同形単語と形態異形単語の反応時間に差がみられなかったが（$F(1, 36) = 0.82, p=.373, \eta^2<.001$），音韻類似性の低い条件において，韓日間の形態同形単語は形態異形単語に比べて反応時間が長かった（$F(1, 36) = 10.44, p=.003, \eta^2=.036$）。また，形態同形単語において音韻類似性の高い単語と低い単語の反応時間に差がみられなかったが（$F(1, 36) = 0.28, p=.603, \eta^2<.001$），形態異形単語において，音韻類似性の高い単語は低い単語に比べて反応時間が長かった（$F(1, 36) = 12.62, p=.001, \eta^2=.044$）。

各条件の誤答率を角変換した値について2要因分散分析を行った結果，形態異同性の主効果（$F(1, 18) = 2.83, p=.11, \eta^2=.032$）と音韻類似性の主効果（$F(1, 18) = 1.03, p=.324, \eta^2=.009$）及び交互作用の主効果（$F(1, 18) = 1.26, p=.277, \eta^2=.003$）はいずれも有意ではなかった。よって，各条件の正反応時間及び誤答率の結果により，反応時間が長い条件で誤答率が低い，逆に，反応時間が短い条件で誤答率が高いというトレードオフ（trade-off）現象はみられなかった。本実験の反応時間には，語彙判断に要する時間の相対的な長短が反映されていると考えられる。表3に属性ごとの平均誤答率及び標準偏差を示す。

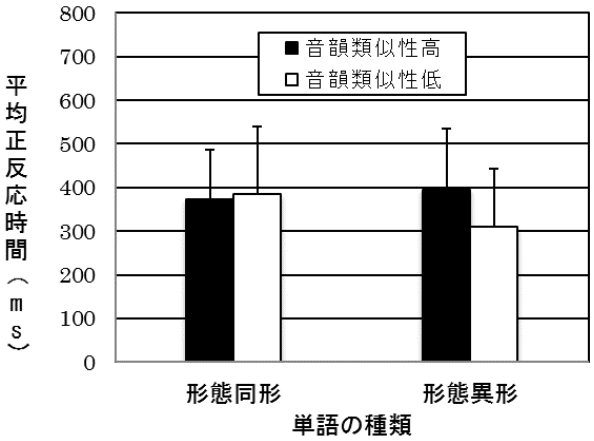

図5　語彙判断課題の各条件における平均正反応時間及び標準偏差

6．考察

本研究では，韓国人上級学習者における日本語漢字単語の聴覚呈示による処理過程を明らかにするために，日本留学中の韓国人学習者を対象に，韓日2言語間の形態異同性と音韻類似性を操作して実験を行った。その結果，形態異同性の効果がみられず，音韻類似性の抑制効果がみられた。仮説1と仮説2が支持されたといえる。音韻情報が類似しているため，差異性が低く，韓日の音韻表象間で干渉が生じたと考えられる。また，本実験では，形態異同性と音韻類似性の交互作用がみられ，仮説3が支持されたといえる。具体的には，音韻類似性の低い条件において，形態同形単語の方が異形単語よりも反応時間が長く，形態同形による抑制効果がみられた。他方，形態異形の条件において，音韻類似性の高い単語の方が低い単語よりも反応時間が長く，音韻類似性の抑制効果がみられた。

本実験で得られた結果から，韓国人学習者の処理過程モデルを提案し，図6に示す（図の中の「＋」は類似性が高いことを，「－」は類似性が低いことを表している。また，矢印の太さは表象間の連結の強さを表している）。このモデルは図3で示した韓国人学習者の仮説的心内辞書モデルに沿って，処理過程を検討したモデルである。形態異同性と音韻類似性の交互作用がみられたことから，韓国人学習者が日本語漢字単語を処理する際，漢字の形態表象と音韻表象が相互にかかわっていることが考えられる。耳から入って来た日本語の音韻情報は，日本語の音韻表象から日本語の形態表象にアクセスし（図6のa1，a2とb1，b2），韓国語の音韻表象を経由し（図6

表3　実験における誤答率（%）及び標準偏差

形態同・音韻高	形態同・音韻低	形態異・音韻高	形態異・音韻低
13.64（10.15）	10.37（10.18）	16.34（12.51）	15.48（8.84）

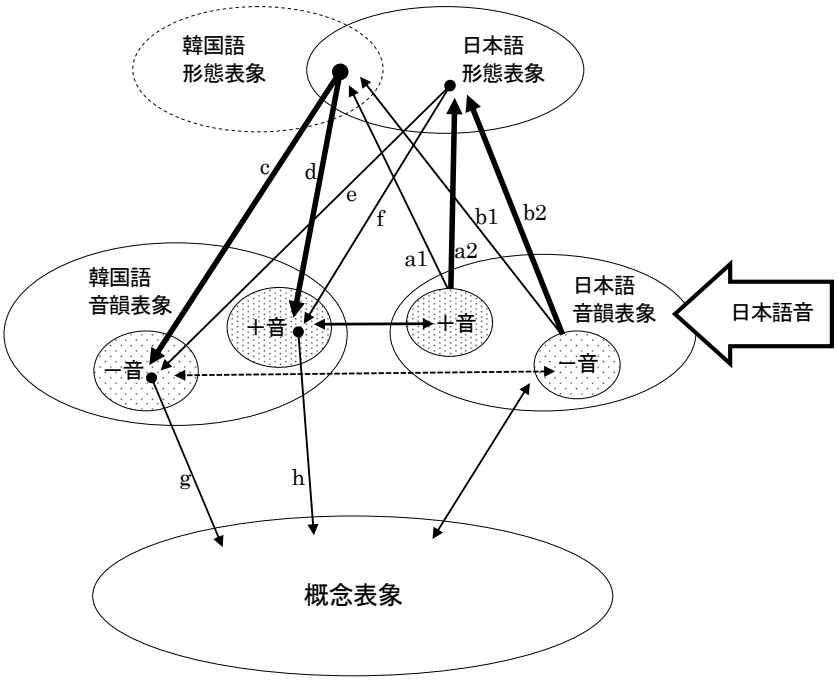

図６　聴覚呈示における韓国人学習者の日本語漢字単語の処理過程

のｃ，ｄとｅ，ｆ），概念表象（図６のｇとｈ）へとアクセスする処理過程が考えられる。中国人学習者の場合，漢字の形態表象から直接，概念表象へとアクセスする経路を有するが，韓国人学習者の場合，韓国語の漢字の形態表象の形成度が低く，形態表象から直接，概念表象へアクセスする経路は優位でないと考えられる。この考えに基づき，以下，形態異同性と音韻類似性のそれぞれの観点から，韓国人上級学習者の聴覚呈示における日本語漢字単語の処理過程について考察する。

音韻類似性について述べる。交互作用の結果から，形態同形単語では，音韻類似性の高低による反応時間の差がみられなかった。同形単語においては，２言語間で共有する形態表象と韓国語の音韻表象との結びつきが強く，音韻類似性の高低にかかわらず，韓国語の音韻表象を経由することで迅速に概念表象にアクセスする（図６のｂ1 → ｃ → ｇとａ1 → ｄ → ｈ）。一方，形態異形単語では，音韻類似性の抑制効果がみられた。異形単語においては，日本語の形態表象と日本語の音韻表象の連結が強いことが考えられる。日本語の音声情報の入力後，日本語の音韻表象が活性化され，継時的に形態表象が活性化される。この時，類似する韓国語の音韻表象が同時的あるいは継時的に活性化することで，干渉が起こり，反応時間が長くなった（図６のａ2 → ｆ → ｈ）。中国人学習者を対象とした費（2013）では，形態類似性の高低の両方において，音韻類似性の抑制効果がみられたことから，中国人学習者は，形態類似性の高い単語と低い単語の両方において，中国語の音韻表象の活性化の影響を強く受けることが明らかにされている。韓国人学習者においても，形態同形単語と異形単語の両方において，韓国語の音韻表象の活性化による干渉の影響を受けるが，表象間の連結強度の違いにより，活性化の影響の受け方に差がみられたと考えられる。同形単語においては，２言語間で共有する形態表象と韓国語の音韻表象の結びつきが強く，韓国語の音韻表象を介して迅速に概念表象へアクセスすることが考えられる。

次に形態異同性について述べる。形態異同性と音韻類似性の交互作用の結果において，音韻類似性の高い単語では，形態異同性による反応時間の差がみられなかった。音韻類似性が高い単語の場合，形態が同形か異形かにかかわらず，韓国語の音韻表象の活性化の影響を受けることが考えられる（ａ1 → ｄ → ｈ，ａ2 → ｆ → ｈ）。音韻類似性の高い単語は常に類似する韓国語の音韻表象の活性化による負の影響を受けていることが考えられる。他方，音韻類似性が低い単語において，形態同形による抑制効果がみられたことから，音韻類似性が低い単語の場合，形態が同形か異形かによって，日本語の音韻表象と形態表象との連結の強さが異なることが示唆される。音韻類似性の低い形態同形単語は，２言語間で共有される形態表象と韓国語の音韻表象との連結が強く，韓国語の音韻表象の活性化の影響を受けることにより，干渉が起こり，反応時間が長くなったことが考えられる（図６のｂ1 → ｃ → ｇ）。費（2013）では，音韻類似性の高低の両方において，形態類似性の促進効果がみられた。韓国人学習者と中国人学習者ともに，形態の異同性（類似性）によって日本語の音韻表象と形態表象との連結の強さが異なるという点では，同様の結果が得られたが，その影

響は両者で異なり，中国人学習者は促進効果，韓国人学習者は抑制効果を及ぼすことが明らかになった。中国人学習者の場合，形態表象が共有される単語は，日本語の音韻表象と中国語の形態表象の連結が強く，中国語の音韻表象を活性化しない（中国語の音韻表象を経由しない）のに対して，韓国人学習者の場合，形態表象が共有される単語は，韓国語の音韻表象との連結が強く，韓国語の音韻表象の活性化による影響を受けることが示された。

これらの結果は，聴覚呈示事態を用いた中国人上級学習者の結果と異なる。日本語の音韻表象から中国語の形態表象への迅速なアクセスが存在する中国人学習者とは異なり，韓国人学習者は，日本語の音韻表象と日本語の形態表象の直接的な連結が強いことが窺える。すなわち中国人学習者は，日本語漢字単語の処理過程において，中国語の形態表象と音韻表象からの直接的な影響を受けやすいが，韓国人学習者は，日本語の音韻情報と日本語の形態情報の連結が強いため，日本語の漢字知識により韓国語の音韻表象を活性化させ，韓国語からの間接的な影響を受けて理解する処理経路を有することが示唆される。

7．教育的示唆

日本留学中の韓国人上級学習者は，耳で聞いた日本語漢字単語を日本語の形態表象に迅速にアクセスし，韓国語の音韻表象を経由することによって意味処理を行っていることが明らかになった。

本実験の結果から，韓国人学習者が日本語漢字単語の意味処理を迅速に行うためには，日本語の語彙の音韻情報と形態情報を連結させて記憶しておくことが効果的であろう。特に，音韻が類似する単語については韓国語の音韻表象の影響を受けやすい。形態表象との連結を強めることで韓国語の音韻表象からの影響を抑制することにつながるであろう。日本留学中の学習者は，日常生活から漢字の視覚情報を得ることが容易であり，日本語の音韻表象と形態表象の連結が強固になっている。本研究は，上級学習者を対象とした実験であったため，中級学習者の処理過程については推測の範囲であるが，日本語漢字単語の処理経験が少ないことから，聴覚呈示された日本語の音韻情報から，日本語の形態表象と結びつけることができずに，日本語の音韻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し，意味処理を行っている可能性が高い。音韻類似性の高い単語については，干渉が起こり，意味処理に長く時間がかかることが考えられる。音が似ているのに，聞き取れないという現象を引き起こす要因となる。よって，韓国人学習者の場合，習熟度が低い初中級の段階から，日本語の音韻情報と日本語の形態情報の連結を強くすることにより，効果的に意味処理を行う処理経路を構築できることが窺える。

具体的な学習法として，日本語漢字単語を耳で聞いた時に，漢字を思い浮かべる意識をすることや，漢字で書けるかどうかテストをすることなどが挙げられる。日本語の音韻表象と形態表象の連結を強める練習を行うことで，より効果的な意味処理を行うことができるであろう。書記体系に漢字を使用していない韓国人学習者は，日本語の漢字について苦手意識を持っている。一方，音が似ている単語が多く存在するため，読解よりも聴解の方が取り組みやすいと考える学習者も多いが，類似することが聞き取れない要因となることがある。これらの特性を教師や学習者自身が把握することで，より効果的な聴解の指導，学習が可能になると考えられる。

8．今後の課題

本研究では，日本留学中の韓国人学習者の心内辞書モデルを仮構築し，聴覚呈示された日本語漢字単語の処理過程について検討した。各表象間の連結の強さや，処理経路は，習熟度や学習環境によって異なる可能性が高い。

費（2013）は，中国国内の上級学習者と日本留学中の上級学習者が異なる処理過程を有することを，日本語の運用力の向上に起因する現象であると述べている。すなわち日本語を積極的に活用し日本語を見たり聞いたりする経験を多く持つことで，漢字単語の音韻類似・非類似の識別がより明確になり，そのことにより処理過程が変容すると捉えている。韓国国内の上級学習者は，漢字の処理経験が日本留学中の学習者よりもさらに少ないことから，彼らの処理過程は本実験の留学生と異なると考えられる。中級学習者及び韓国国内の学習者を対象としたさらなる検討が必要である。

注

(1) 本研究では日本留学中の上級学習者を，旧日本語能力試験1級または日本語能力試験N1を取得し，1年以上日本の大学で留学経験を持つ者としている。日本語に接する環境が韓国国内の上級学習者よりも多く，日本語の処理経験が豊富である上級学習者を対象としている。

(2) 本研究における形態異同性は，韓日2言語間で使用される漢字単語において，漢字の字形が同じものを「形態同形」，字形が異なるものを「形態異形」として定義する。これは中国人学習者を対象とした実験で使われている形態類似性とは異なる定義である。費（2013）では，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存在する場合は，形態類似性が高いとし，中国語に存在しない場合は，形態類似性が低いとしている。

(3) 改訂階層モデルは，Kroll & Stewart（1994）が提案した2言語の単語処理モデルである。このモデルでは以下のことが仮定されている。1）L2の語彙表象が，L1の語彙表象よりも

小さいこと，2）語彙表象間の連結は，L2 から L1 の方がその逆よりも強いこと，3）語彙表象と概念表象は双方向であり，その連結強度は，L1 語彙表象と概念表象の方が L2 語彙表象と概念表象の方よりも連結が強いこと，4）L2 の語彙表象と概念表象の連結の強さは，L2 の習熟度の向上とともに強固になること，である。

（4）松島（2015）は，日本語 2 字単語の形態類似性と音韻類似性について調査した資料を提供している。材料となる漢字単語は，国際交流基金（2002）の日本語能力試験 1 級，2 級語彙表にある 2 級以下の漢字単語から選定し，日本語学習経験のない韓国語 L1 話者 20 名と日本国内の大学，大学院に在学中の韓国人上級学習者 20 名を対象とし，類似度を 7 段階評定尺度（1：全く似ていない～ 7：非常に似ている）により評定させている。本研究では，音韻類似性の高低を分類する基準として，この資料における日本語学習経験のない韓国語 L1 話者の評定を基準に材料となる漢字単語を選定した。

引用文献

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

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

邱　學瑾（2002）「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』第 50 巻 (4)，pp.412-420.

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.

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』第 7 章（pp.111-121），新曜社

金　昌祜（2011）「漢字語 教育의 現状과 言語教育 地平의 擴散模索」『漢字漢文教育』第 26 号，pp.341-366.

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.

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』第 1 部 論文 2（pp.43-67），くろしお出版

松島弘枝（2013）「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）』第 62 号，pp.281-290.

松島弘枝（2014）「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―」『留学生教育』第 19 号，pp.23-32.

松島弘枝（2015）「日本語 2 字漢字単語における韓国語漢字との形態・音韻類似性調査」『広島大学日本語教育研究』第 25 号，pp.67-73.

生越直樹（2005）「朝鮮語と漢字」『漢字圏の近代―ことばと国家』，pp.149-168.

Potter, M. C., So, K-F., Von Eckardt, B., & Feldman, L. B.（1984）Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *23*, pp.23-38.

接触場面の意見交換会話における同意表現
―日本語熟達度による比較から―

Agreement Expressions in Discussion between Non-native Speakers and Native Speakers: A Comparison Based on Proficiency of Japanese as a Foreign Language

小松　奈々（お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科）
Nana KOMATSU（Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University）

要　旨

本研究は，韓国語を母語とする日本語中級非母語話者の意見交換会話における課題として同意表現を取り上げ，超上級話者との特徴の違いを探った。使用頻度を分析するほか，同意表現には聞き手の相づち以外に聞き手の実質的な発話，話し手の相づち，話し手の実質的な発話によるものがあることを確認し，種類別の出現状況を分析した。その結果，自分と同意見の相手に同意をする場合は中級話者と超上級話者の同意表現の頻度は類似しているが，中級話者は相づち的な発話による同意表現を多用するのに対し，超上級話者は使用する種類に偏りがないことがわかった。自分と異なる意見の相手に同意の表示をする場合は，中級話者が同意表現をほとんど使用していない一方，超上級話者は，同意見の場合より使用頻度が低いものの同意表現を用いていることがわかった。さらに，これらの使用状況が意見交換に及ぼす影響を会話例から分析し，中級話者への会話指導の提案を行った。
［キーワード：意見交換会話，中級非母語話者，同意表現，実質的な発話，相づち的な発話］

Abstract

This research compares the characteristics of intermediate and advanced level speakers of Japanese who are native speakers of Korean with reference to agreement expressions in discussion. Aside from the frequency of agreement expressions, it was confirmed that there are back-channels and actual articulation of agreement by the listener as well as by the speaker. Based on such types, the expressions were categorized and its usage was analyzed. Results showed that the frequency of agreement expressions between advanced and intermediate speakers was similar when they were agreeing with a speaker with the same opinion; however, whereas advanced speakers used agreement expressions in a form of actual articulation of agreement, intermediate speakers tended to use back-channels. In case of agreeing with a speaker with a different opinion than one's own, advanced speakers adopted back-channels to make agreement although it was less frequent than agreeing with someone with the same opinion. However, intermediate speakers did not use any agreement expressions with someone with a different opinion. This research suggests a role for instruction on conversational language for intermediate speakers by analyzing the impact of certain conversational situations on discussion with respect to examples of conversations during which agreement expressions are utilized.
［Key words: discussion, non-native speaker at the intermediate level, agreement expression, actual articulation, back-channel］

1．はじめに

自分に身近な話題について自由に話せるようになった日本語中級非母語話者にとって，社会問題などの抽象的なテーマの意見交換会話に参加し，母語話者と円滑なコミュニケーションをとるというタスクは，上級レベルへ上がるために越えなければならない一つの壁である。ディベートやディスカッション，意見交換などの指導においては，これまで意見をどのように効果的に述べるかに焦点が当てられていた（荻原，2000；木山他，2006；清水，2006）。しかし，これらの活動が独話やインタビューへの応答ではない以上，意見を述べる役割だけではなく，相手発話を受け止める役割も重要である。特に，意見交換会話は，相手を説得する目的で行われるディベートと

異なり，会話相手と共に問題点を探りながらお互いの理解を深め合うという点で，話をどのように受け止めるかがより重視されるであろう。本研究では，意見を述べ合う会話を円滑に行うために不可欠であると思われる「同意表現」に注目し，超上級非母語話者との使用傾向の比較から，中級非母語話者の課題は何かを探る。

2．先行研究の概観と研究課題

2.1　先行研究

李（2001）では，議論の場における同意の相づちの種類と回数について，日本語母語話者と韓国人学習者を比較した。その結果，日本語母語話者の場合は，自分に同意の話し手の発話より自分に不同意の話し手の発話へ同意の表示をする回数が多いのに対し，韓国人学習者は，自分に同意の話し手の発話に対して積極的に同意の相づちを打つ傾向が見られた。しかし，李（2001）では対象者の日本語レベルが統一されていないため，日本語レベルの違いにより異なる傾向が見られる可能性がある。日本語レベル別の聞き手発話に注目した小松（2011）では，会話相手が意見を述べているときの相づちの出現頻度を相づちの機能別に明らかにした。その結果，中級非母語話者より超上級非母語話者の方が同意の機能を持つ相づちの頻度が高いことがわかった。しかし，小松（2011）では会話相手の意見が聞き手にとって同意か不同意かが考慮されていない。本研究の目的である中級非母語話者の課題を探るためには，それぞれの研究で明らかにされなかった点，つまり，対象者の日本語レベルと会話参加者同士が同意見か否かという立場の2点を同時に考慮する必要がある。

以上の先行研究で扱われたのは，堀口（1997）の定義による相づち，つまり，「そうですね」などの相づち詞，相手発話の繰り返しや言い換え，先取り発話のうち，「同意の信号」（松田，1988；堀口，1997）の機能を持つものであった。これらは「話し手が発話権を行使している間に，情報を共有したことを伝える表現として聞き手から送られたもの」（堀口，1997：42）とされている。しかし，実際の会話データを観察すると，聞き手としての相づち以外にも同意の表現は現れている。例えば，「私もそう思います」など，ターンを取って相手への同意を示す場合がある。さらに，相づちの形を取りながらも聞き手からの発話とは言いきれない場合もある。相づちの範囲に関して考察した郭（2003）では，これまでの規定以外の出現位置として話し手のターン冒頭やターンの途中にも相づちの機能を果たすものが見られ，特に同意の表示はターン冒頭に多く見られることが報告されている。聞き手の相づちとしての同意の表現，そして話し手のターン冒頭に現れる同意の表現の違いを，会話例で示すと以下のようになる。同意の表現は下線で，［ は発話の重なりを，＝は発話が続くことを示す。

例1）聞き手の相づちとしての同意の表現

A：女子大学はジェンダーの専攻に強い［と思います＝

B：　　［そうですね

A：＝共学に比べてですけれども

例2）話し手のターン冒頭に現れる同意の表現

A：女子大学はジェンダーの専攻に強いと思います

B：そうですね それに自主的に行動できる力もつくと思います

ターンを取って話される同意の表現，そして例2のような話し手のターン冒頭に現れる同意の表現まで含めると，同意の表現の範囲は，従来の研究での範囲よりずっと広くなる。

それでは，意見交換を円滑に進めるために，話者はこれらの同意の表現を，どのような頻度で，どのように使い分けているのだろうか。

2.2　研究課題

以上の先行研究の知見および問題点を踏まえ，本研究では2つの研究課題を設定する。日本語非母語話者（以下NNS）と日本語母語話者（以下NS）による接触場面の意見交換会話において，①自分と同意見の会話相手に対する同意表現の頻度および種類には，中級NNSと超上級NNSでどのような差があるか。②自分と異なる意見の会話相手に対する同意表現の頻度および種類には，中級NNSと超上級NNSでどのような差があるか。

3．研究方法

3.1　調査対象者

調査対象者はNNS28名である。母語および性別を限定することでより結果を明確にするため，対象者の母語を韓国語，性別を女性に統一した。このうち14名は，交換留学生やワーキングホリデーでの滞在など，日本の大学および大学院の正規の学生ではなく，日本語の学習・使用歴[(1)]は1年から3年（平均1.82年），滞日歴は平均5ヶ月である。そして他の14名は，大学および大学院の正規留学生で，日本語の学習・使用歴は5年以上（平均7.32年），滞日歴は平均2年4ヶ月であり，全員が旧日本語能力試験1級を取得している。また，事前アンケートでは日本人との接触経験は14名中12名が「ほぼ毎日」と答えている。以上のような日本語能力および経験値の差から，前者を中級NNS，後者を超上級NNSと呼ぶ。旧日本語能力試験1級相当の文字語彙・文法・読解問題（28点満点）を会話録音直後に行った結果，平均点は中級NNSが20.29点，超上級NNSが24.71点であり，t検定により2群間の有意差が確認された

($t(26)=4.25, p<.01$)。NNS の会話相手は，同年代で女性の NS28 名に協力してもらい，親密さを統一させるため，NNS と NS は初対面を条件とした。

3.2　調査方法

会話データは 2009 年 4 月から 6 月，都内の女子大学において収集された。まず初対面の緊張を解くために，各ペアに対し「自由に話してください」と指示し，自己紹介を含む雑談会話を 15 分間行ってもらった。その後，意見交換会話のテーマ選びに移った。テーマは，20 代女性が関心を持つと思われるものとして，表 1 の 6 種類を提示した。

表 1　本研究で用いた意見交換のテーマ

①大学では学問そのものが重視されるべきか，就職の準備教育が重視されるべきか
②女子大学は必要か
③企業で女子社員を一定数雇用する制度に賛成か
④子供の教育方法として，一つのものを集中的に伸ばすことと広く色々な経験をさせることとどちらが大事か
⑤国際結婚に賛成か
⑥少年犯罪の原因は家庭にあるという意見に同意するか

個別にテーマを選択した後，互いに照らし合わせ，協議の上で，双方が関心を持っているテーマを 2 つ選んでもらい，15 分間に一つないしは二つの意見交換を行ってもらった。意見交換会話録音後，1 人につき 7 分から 15 分程度，会話についての感想を個別に聞いた。インタビューは半構造化インタビューの形式をとり，質問は「意見交換会話はうまくいったかどうか」から始めた。最後に，NNS を対象に事後テストを行った。

3.3　分析方法

3.3.1　同意見および異なる意見の判断

まず，録音された会話の文字化資料を意見交換のテーマによって区分した。意見交換をしたペアの中には，15 分間の意見交換の間に一つのテーマだけで話したペアもあれば，二つ目のテーマに移ったペアもある。本研究では，一つのテーマで会話が始まり，終わるまでのまとまりを「ディスカッション」と呼ぶこととする。ディスカッション数は中級ペアが 15，超上級ペアが 19 で，各ディスカッションの長さは 6 分から 15 分である。

次に，各ディスカッションのうち，テーマに関しての主張やその理由，背景を述べていると判断される一連の発話を「意見」として抽出した。そして，一つのペアの会話参加者である NNS と NS の意見を対照し，ディスカッションの中で両者の主張がどのように推移したかを判断した。本研究では，会話開始から終了まで NNS と NS が同意見だったディスカッション（中級ペア 9, 超上級ペア 11）および，会話開始から終了まで NNS と NS が異なる意見だったディスカッション（中級ペア 3, 超上級ペア 7）を分析対象とする。

3.3.2　同意表現の認定

先行研究により，同意の表現は，相手発話の途中および終了直後に現れることがわかっている。そこで本研究では，まず，NS による意見の途中および終了直後の NNS の反応を，言語形式に関わらず同意の表現の候補とした。ただし，意見の背景説明等を行っている発話に対して送られる反応は対象から外した。以下に，NS の主張に対する NNS の反応と，NS が述べる事実に対する NNS の反応を例示する。

例 3）意見のうち，主張部分に対する反応

NS　：多文化が存在っていうのは：自分の文化を見直すきっかけにはなると思います　やっぱり当たり前で見えてこないことってすごいあると思う
［んですね

NNS：［<u>そうですね</u>

例 4）意見のうち，事実部分に対する反応

NS　：大学院だとやっぱりそうやってなっちゃうけど：学部だと女子大って特に共学よりも他の大学とのサークルでの関わりとかがすごくあるみた
［いで：

NNS：［<u>そうですね：</u>

次に，NNS によるこれらの反応を同意の機能を持つか否かで区分し，同意の機能を持つと判断されるものを「同意表現」と呼び，分析対象とした。同意表現は，「私もそう思います」のように，文脈とは独立にその発話単独で相手の発話に同意していることが理解できる語句（矢野・伊藤，1998）もあれば，「うん」「はい」のように，「傾聴」や「理解」などの同意以外の機能でも使用されるものもある。堀口（1997）は，同意の相づちについて「同意というのは，聞いて理解して初めてできることであるから，これらの信号とはっきり分けられないこともある」（堀口，1997：57）とし，相手の発話について既知かどうかを判断の基準の一つとして挙げている。しかし，本研究では意見に対する同意表現を認定しなければならないため，この基準では不十分であると考えた。そこで，話者同士が同意見の場合，異なる意見の場合それぞれの基準を設けた。

話者同士が同意見の場合，同意表現の前後に会話相手に同意する内容の意見が述べられていることを条件とした。以下の 2 例はどちらも「はい」と反応しているが，例 5 は同意表現として認定し，例 6 は同意表現として認定していない。

例 5）同意表現の「はい」

NS　：けど やっぱ広い視野って大事ですね

NNS：はい 私は国語が好きだから国語だけやるっていうのは偏っちゃいますからやっぱり 嫌でも数学もちょっとだけは やってみたりとか

例 6）同意表現ではない「はい」

NS　：この集中して伸ばすのも なんかいろいろ見た上で集中して伸ばしてあげた方がいいですよね：

NNS：はい 時期ですね でも いつから伸ばす↑集中的に↑てなりません？

話者同士が異なる意見の場合，同意表現の前後に反対意見を容認するような情報のやりとりがあることを条件とした。以下の例では，発話（1）（2）で NS に有利な情報を共有している。

例 7）異なる意見に対する同意表現

（1）NS　：社会の中でマイノリティになることもありますよね

（2）NNS：あ：それはありますね 私は何人なのみたいな

（3）NS　：日本ってやっぱり外国人はマイノリティじゃないですか ほぼ日本人で：その中で自分が何人なのかわからなかったら：

（4）NNS：そうですよね：でもお母さん日本人だったら大丈夫じゃないですか

これらの条件のほか，音調を参考に，フィラーと考えられるものは対象外とした。

なお，同意表現とは，NS の意見の内容を超えない範囲の表現とし，独自の考えや主張を含む場合は同意表現とはみなさない。そして，「そうですねそうですね」「そう私も」など，重複あるいは 2 種類以上の表現が続いているものは，音声的に一続きに発話された場合 1 回と数えた。

3.3.3　同意表現の分類

次に，抽出された同意表現を言語形式および出現位置から 4 つの類型に分類した。分類を明確にするため，「発話」および「ターン」を定義する。杉戸（1987）の区分によると，「発話」は「実質的な発話」と「相づち的な発話」に分けられる [(2)]。この区分を基にし，中井（2003）では，「ターン」を「本筋の話に関係する実質的な発話から構成されて」（中井，2003：29）いると定義し，「相づち的な発話やうなずきはターンに含めない」（中井，2003：29）としている。本研究ではこれらの定義を採用する。そして，ターンを保持している者を「話し手」，保持していない者を「聞き手」と呼ぶ。

この定義に従うと，同意表現として，まず，「話し手の実質的な発話による同意表現」および「聞き手の相づち的な発話による同意表現」を挙げることができる。これらの同意表現に加え，本研究ではさらに，「聞き手の実質的な発話による同意表現」と「話し手の相づち的な発話による同意表現」を分析対象とする。「聞き手の実質的な発話による同意表現」とは，ターンを取るものではないが，話し手である会話相手の発話を支援し，妨げとならないようなものである。話し手の発話の繰り返し [(3)]，言い換え，先取りなどの形で現れるものを指す。そして，「話し手の相づち的な発話による同意表現」は，先の例 2 で述べた，ターン交替の際に現れるものである。このような相づちは，話し手のターンの一部として発せられたものか，話し手である会話相手のターン終了部に聞き手として発せられたものか，先行研究の間で一致した見解は示されていない。しかし，これらの相づちは従来の相づちとは異なる「私に話をさせてください」という機能を持つという（畠，1982）。同様に，陳（2002）では，話し手の発話を受け取ると同時にこれから自分が取るターンの内容を知らせる機能を持つため，「発話と発話の繋がりに関わる存在であり，会話進行において極めて重要な役割を担っている」（陳，2002：224）と表現されている。これらの知見から，ターン冒頭の相づちを話し手のターンに繋がるきっかけを作るものとして，従来の「聞き手の相づち的な発話による同意表現」と区分し，「話し手の相づち的な発話による同意表現」と呼ぶ。以上の 4 種類を表 2 に示し，使用例を提示する。

表 2　本研究の同意表現の分類

		話者の立場	
		話し手	聞き手
発話の種類	実質的な発話	A	B
	相づち的な発話	C	D

A. 話し手の実質的な発話による同意表現

NS　：広くいろいろなことを経験させる教育の方がいいなあと思いますね

NNS：私もそう思います

B. 聞き手の実質的な発話による同意表現

NS　：文化の差が国際結婚だと大きい［みたいな＝

NNS：　　［大きいですね

NS　：＝それぐらいだと思う

C. 話し手の相づち的な発話による同意表現

NS　：ちょっと 混乱したりするのかなとは思いますけど

NNS：うんそうですね だから確かに子供がいる場合は問題とかもあるし：

D. 聞き手の相づち的な発話による同意表現

NS　：当たり前で見えてこないことってすごいあると思う［んですね

NNS：　　［そうですね

NS　：で 例えば日本にいることで色づいてる部分があるじゃないですか

これらの同意表現を会話相手との関わりという点から考えると，まず，Aは，自分自身の言葉で同意を表しており，相手へ積極的な働きかけを行っている同意表現と言える。Bは，繰り返しや言い換えは「共話」（水谷，1988）に近いもの，先取り発話は共話の一種として，「聞き手が積極的に話し手に協力し，話に参加しようとする態度を表す」（水谷，1988：10）とされている。Cは，先に述べたように，ターン交替の際に現れて会話進行において重要な役割を持つ相づちとされている。これら3種の同意表現は「「話し続けて下さい」というマーク」（畠，1982：66）であるDと比較して，相手発話に入り込み，会話相手と共に会話を作ろうという積極性が見られる同意表現であると言えるだろう。

4．結果と考察

4.1　会話相手と同意見の場合

4.1.1　同意表現の使用頻度

同意表現の頻度は，NSの意見数をNNSの同意表現数で除した数値とする。NNSとNSが同意見である場合の同意表現の使用数および頻度を表3に示す。NSによる1回の意見につき，中級NNSは0.97回，超上級NNSは0.83回の同意表現を用いている。NNSの日本語レベルを独立変数，NNSによる同意表現の頻度を従属変数としてt検定を行ったところ，2群間に有意差は見られなかった（$t(93)=0.85, n.s.$）。この結果から，NSと同意見の場合において，中級NNSと超上級NNSは同程度に同意表現を用いていることがわかる。

表3　同意表現の使用頻度（同意見）

	NSの意見数	NNSの同意表現数	頻度
中級	42	41	0.97
超上級	53	44	0.83

4.1.2　同意表現の種類

次に，同意表現の使用状況を，話者の立場および発話の種類別にまとめた（表4）。

中級NNSによる同意表現は，最少が0回，最多が24回と，発話の種類による使用の偏りが見られた。4種類の同意表現の出現数についてχ二乗検定を行ったところ，4種類の出現数には有意差が見られた（$\chi^2(3)=29.73, p<.001$）。Ryanの名義水準による多重比較の結果，A（$\chi^2(1)=2.27, p<.05$），C（$\chi^2(1)=2.85, p<.05$），D（$\chi^2(1)=4.69, p<.05$）がBより多く，さらにDがAより多い（$\chi^2(1)=2.87, p<.05$）ことがわかった。この結果から，中級NNSは，聞き手の実質的な発話を除く3種を多く用いるが，特に聞き手の相づち的な発話を多く用いていることがわかる。

一方，超上級NNSでは，出現数に多少の違いが見られるものの，A，B，C，Dの4種類全てに分布している。χ二乗検定を行ったところ，有意差が見られた（$\chi^2(3)=11.09, p<.05$）が，その後の多重比較では各種類の間に有意差は確認できなかった。これより，超上級NNSは4種類の同意表現を偏りなく使用していることがわかる。

以上の結果を基に，実際の会話でどのような同意表現が用いられ，意見交換にどのような影響を与えているのかを会話例から観察する。まず，中級ペアの会話例を取り上げる。話者の左の数字は発話の出現順，網掛け部分はNNSの同意表現を示している。同意表現の種類は，当該発話の直後に括弧で表す。

＜会話例1　中級ペア4＞

1) NS　まだから なんかこう 技術系の勉強なのか その本を読んだりする系の勉強なのかっていうので なんか就職への繋がり方も違うような気がするんですけどやっぱり
2) NNS　そうで［すね（D）
3) NS　［うん でもほんとにさっきもおっしゃったように 環境のこととか文学のこととかあの 一見全然違う仕事をやることになっても：そこで学んだものとかはどっかで生かせるかなって思いますよね
4) NNS　そう はい（C）だからあんまり直接的な就職するための勉強はいらないんじゃないかな hh

ここでは，NSの意見にNNSが相づち的な発話で同意を表示している様子が観察できる。中級NNSでは，相づち的な発話34回の全てがソウ系の相づち[(4)]であり，「そうですね」が最も多く24回，次いで「そうです」が8回であった。

相づち的な発話全体から見た「そうですね」の出現状況について，中級NNSと超上級NNSを比較したものを表5に示す。表5から，「そうですね」は同意以外の機能[(5)]ではほとんど使用が見られないという点で両群は一致しているが，同意の機能に限ると，中級NNSの方が超上級NNSより20％近く比率が高いことがわかる。このことから，「そうですね」は中級NNSの同意表現として定型的に用いられていることが推測される。

表4　同意表現の種類別使用回数（括弧内は比率）

	A	B	C	D	計
中級	7（17.1％）	0（0.0％）	10（24.4％）	24（58.5％）	41（100％）
超上級	11（25.0％）	6（13.6％）	20（45.5％）	7（15.9％）	44（100％）

表5 「そうですね」の出現状況

	同意機能	同意以外の機能
中級	24/34（70.6%）	3/47（6.4%）
超上級	14/27（51.9%）	2/56（3.6%）

一方で，超上級NNSの相づち的な発話の使用傾向は，中級NNSとは異なる。超上級NNSの「そうですよね」の使用例を以下に示す。

＜会話例2　超上級ペア4＞

1) NNS　だから面白いかもしれないっていうの わからないときもあるじゃないですかその時はうん 親がちょっとガイドをしてあげるっていうのも［いいかな：
2) NS　［あ：そうですね：確かに で一緒にずっと暮らしてたらこの子はこういうのが好きかもしれないっていうの わかりますよね［なんとなく
3) NNS　［ん：そうですよね（C）やっぱり大人がそういうときは 道をこうちょっと

この例のように，超上級NNSでは，相づち的な発話全27回のうち，「そうですよね」が9回見られた。ここで，NNSは意見の受け止め手として一方的に同意を示しているのではなく，予め示した自らの主張（発話番号1，以下数字のみで表示）に対して相手も同意見であること(2) を確認した上で，相手の主張に同意を示すと同時に自分の主張の妥当性を強調していると考えられる。超上級NNSは，このような「合意表示」（劉，2010：81）の用法により，話者同士が同意見であるという認識を共有しながら会話を進めていることが窺える。

超上級NNSでは，相づち的な発話の他に，実質的な発話による同意表現も多く見られた。次の会話例では，NNSがNSの主張を聞きながら，発話の一部を繰り返すことで自分が同意していることを積極的に表している(2,4)。

＜会話例3　超上級ペア10＞

1) NS　あの：やっぱり いろいろなことをやってみるっていう中で じゃあどれが得意かっていうのは やらせてみないとね：子供（h）は 子供にも親にもそれわ［からないから：
2) NNS　［やらせてみないとわかんない（B）
3) NS　なんか でも多分何にもこう親が こう習わせたりせずに 子供が言い出すのを待ってるときっと子供はわかんない［からhh
4) NNS　［わからないと思うhh（B）

会話例4も同じく超上級ペア10によるものである。ここでは，相づち的な発話と実質的な発話による同意表現を使い分けている様子が観察された。

＜会話例4　超上級ペア10＞（括弧内は筆者による補足，以下同）

1) NS　（国際結婚は）確かに問題は多いかもしれないけど：なんかいろんな習慣の違いとか まあでも たぶんほんとに 日本人同士で結婚しても絶対
2) NNS　そうです［よね：：(D)
3) NS　［なんか なんか 卵焼きは甘くしちゃだめだって夫が言ったら 奥さんが卵焼きは甘くないとだめよ［とか
4) NNS　［そうですよね（D）
5) NS　ま国際結婚だと それがもっと激しい言い争いになるのかもしれないけど
6) NNS　でもむしろ お互い：他の国から来た人だから卵焼きは甘いもんだって理解するかもしれないし：
7) NS　うん そうそう
8) NNS　むしろ お互い理解できるかもしれないと
9) NS　うん今私もしゃべりながら思ったんだけど（中略）外国人だと最初からもう分かりあえないはずって思って分かり合おうとするから：なんか逆にいいのかも
10) NNS　あ：うん 逆にいいかもしれないhh私も思ったなんか(A)
11) NS　ね：逆に衝突しないのかもしれない

ここでは，NSの意見を聞きながらNNSが相づちを打っている（2,4）。その直後，国際結婚だと価値観のずれが激しくなるという可能性の提示（5）を手がかりに，NNSが国際結婚の方が逆に違いを受け入れやすいという新たな見解を述べる（6）。NSもその意見を支持し（7,9），意見の一致を見た両者は「逆にいいかもしれない私も思ったなんか」（10）「ね：逆に衝突しないかもしれない」（11）と自分の言葉を用いて同意を積極的に示している。

この部分の会話について，NSは会話後のインタビューで「国際結婚（というテーマで）は，話しているうちにお互いが同じ気持ちになって同じ結論に達したみたいな。で，お互いの言いたいことが伝え合えてたと思います」と述べており，同意表現を頻繁に送りあったことが意思疎通の確信と満足感に繋がっていることが窺える。

このほか，超上級NNSとの意見交換会話の感想をNSにインタビューした結果，NSの発話に対するNNSの反応について高く評価する意見が複数見られた。

（NS5）「相づちの取り方とか，そうですねとかいう返し方とかが自然だったと思います」

（NS8）「自分の意見を言ったら，あ，私もそう思ってましたって言ってくれて同意，お互いに同意って感じだったので，話しやすかったし，わかりやすかった」

以上の結果から，超上級NNSは意見交換の流れに合わせて様々な形式の同意表現を使い分け，意見交換を円滑に進めていることがわかる。

4.2　会話相手と異なる意見の場合

4.2.1　同意表現の使用頻度

NNSとNSが異なる意見である場合の同意表現の使用頻度は，中級NNSではわずか0.1回，超上級NNSでは0.58回である（表6）。これらの数値は，同意見への同意表現

表6　同意表現の使用頻度（異なる意見）

	NSの意見数	NNSの同意表現数	頻度
中級	10	1	0.10
超上級	19	11	0.58

の頻度より低い。NNSの日本語レベルを独立変数，NNSによる同意表現の頻度を従属変数としてt検定を行ったところ，2群間に5%水準の有意差が見られた（Welchの検定：$t(25.35)=2.21, p<.05$）。以上の結果から，NSに対して異なる意見を持っている場合の同意表現の頻度は，同意見の場合より低く，さらに超上級NNSより中級NNSの方が著しく低いことがわかる。

4.2.2　同意表現の種類

話者同士が異なる意見の場合の種類別の同意表現の使用状況を表7に示す。

中級NNSは聞き手としての相づちが1回である。超上級NNSでは，聞き手としての相づちが6回と一番多いが，話し手としての実質的な同意表現も3回見られる。なお，異なる意見の場合は使用頻度が低く，同意表現の総数が少ないため，統計処理は適切ではないと判断し，用いなかった。

中級NNSは同意表現をほとんど送っていないが，このことが意見交換にどのような影響を与えているか，会話例から分析する。会話例5は，大学の存在意義について，NNSは大学では就職準備のための実践的なカリキュラムが必要，NSは大学では学問を深めることに集中すべき，という立場で話している場面である。

＜会話例5　中級ペア5＞

1) NNS　1年2年生のときは 大体この感覚とか就職の感覚と
2) NS　かないんじゃないですか
3) NNS　はい ないですね
4) NS　で私も今就職して：からちょっと見たら：やっぱり大学はそういう 現実的にちょっと
どうなんでしょうそれは：働いてから 就職の前に大学でしておかないとまずいことなのか：就職してから：学ぼうと思って学べることなのか 私はちょっと
どうなんでしょうね：う：ん 私あの兄がやっぱり教師をやってるんですけど：なんか実際大学で学べることって：限られてるって言うのがあるので：結構働き始めてから学んでいくことみたいなので それからでも遅くないこともあれば：やっぱりその学生のときにこういうことしておけばよかったな：っていうところで：まあ両方あるみたいなんですけど：そうですね：う：ん

ここでは，NNSの意見（1,3）に対してNSが「どうなんでしょうそれは」（4の波線部，以下同）と切り出し，実践的な内容は就職してからでも遅くないのではないかということを暗に伝えようとしている。しかし，NNSから何の反応もないために，NSは「どうなんでしょうね：う：ん」と会話をつなぐものの，やはり反応がなく，教師である兄の例を挙げ，現場でしか学べないことがあるということを伝えようとする。しかし，最終的には学校で学ぶべきことも就職した後に学べることもどちらもあるという曖昧な主張が述べられ，「そうですね：う：ん」と間を持たせる発話が続いている。このような現象が起こったのは，NSがNNSの意見に反対意見を述べにくい状況があったことが原因ではないかと推測される。NNSが反応を示さないことで，NSは自分の意見が受け入れられているのか確信がないまま話し続けることになった。そこで，NNSに対する反対意見が次第に軟化していったのではないだろうか。この場面からは，反対意見への同意がないために，NNSが意見を続けて述べにくくなり，意見交換が停滞してしまうという状況が観察される。

さらに，中級ペアのインタビュー結果からは，NNSが同意表現を正しく理解していないと思われるコメントが見られた。

（NNS13）「NSは相づち，共感してくれた感じで，（中略）同じ考えだという感じ」

（調査者）「じゃあ，そうそうそうという感じで，NSの意見が何なのかわからなかったですか？」

（NNS13）「はい。でも（意見が）同じだったからアピールする必要がなかったかしら。同じだと思ったから，私の話を聞いて，育った環境が違うから，おもしろいねえとか，そんな考えをやっていたかも。とりあえず同じ考えだから」

このペアでは，NNSとNSは異なる立場であったが，NNSは，NSがよく共感を示してくれたことを根拠に，NSも自分と同じ考えを持っていたと判断をしている。このインタビューからは，同意表現は同意見であることを表し，相手と同意見の場合のみに用いられるとNNSが考えていることがわかる。そして，自分と異なる意見を持つ相手の話を受け入れる姿勢を示すために同意表現を使用する，ということへの意識が低いことが窺える。

次に，超上級NNSの会話例を示す。

表7　同意表現の種類別使用回数（括弧内は比率）

	A	B	C	D	計
中級	0（0.0%）	0（0.0%）	0（0.0%）	1（100%）	1（100%）
超上級	3（27.3%）	1（9.1%）	1（9.1%）	6（54.5%）	11（100%）

＜会話例 6　超上級ペア 9 ＞

1) NS	（先生との距離が）ここ（この女子大学）はすごく近いですよね
2) NNS	あと みんなで団結するっていうか それもありますし
3) NS	ん：なんか 共学は共学でたぶんその 普通に自然な社会でってメリットがあっても 女子大は女子大でそういうメリットがあります［：よね
4) NNS	［はいはい（D）
5) NS	少数っていうのも考えなければならないんでしょうけど
6) NNS	（中略）共学：は まあ 友情以外の感情も生まれますからね それで 物事が動いたり 動かなかったり（h）する場合があるのではないか ん：でもそれはまあ 些細なことで：［ん：
7) NS	［ことなんですかね ん：なんか共学の大学院でその 友情以外の感情ですごいドロドロになってるところの話を聞いたことがあるので［あ：女子校でよかった
8) NNS	［あ 私も聞いたことあります でもそれを あの 果たして避けるのが正しいのかわかりませんけど うん
9) NS	でもそれで研究の妨げになるなら私は女子大の方がいいと［思うんですが：
10) NNS	［あ：やっぱりじゃあ研究しや［すい環境=
11) NS	［すい環境=
NNS	=なんですかね
NS	=だと私は思います
12) NNS	私もまあ そう思いますけど（A）

ここでNNSは，自分の意見を確実に伝え（6,8）つつも，相反するNSの意見を受け入れながら（4,12）話しており，対立関係を和らげていることがわかる。ただし，「まあ」「～けど」など，態度を留保するような表現を用いて，全面的な同意は表さず，あくまでNSの主張は一つの意見として受け入れている，という姿勢を保っていることが窺える。

会話例7は，理想の女性像について話している場面であり，家事と仕事を完璧にこなす女性について，NSは肯定的に，NNSは否定的に捉えている。

＜会話例 7　超上級ペア 14 ＞

1) NS	ん：：でも やっぱそういうのを：なんか憧れるっていうか そうできたらいいなってどっかで思うってことは やっぱり女がそれをすべきだってどっかで思ってるってことかなって思うんですよね：（中略）
2) NNS	やっぱ一人で全部できちゃうていうところがすごい？
3) NS	できるのがか［っこいいなって思っちゃうんです
4) NNS	［すごいと思ったんだ あ：：なるほど へ：うん でも確かにほんとにすごいと思います（A）あ：：すごいわこれ ほんとに大変だ［と思う
5) NS	［大変ですよね：だからなんか完全に平等にっていうのはな：んかやっぱり難しいのかなって 母性本能とかそういうのも関係あるのかな：って思ったり
6) NNS	そう：だからやっぱ色んな事思っちゃうんですよね 平等っていうか そういうの 女性はこうであるから：何ていうの↑自分をなんか 犠牲っていうか 何ていうのちょっと下にして：

ここでも会話例6と同様に，自分と異なる相手の意見に同意表現を示しながらも，「なるほど へ:」「でも」（4）など，全面的な同意ではないという信号を出し，現在の状況を受け入れるのが自然だと考えるNSに対して，「自分をなんか犠牲っていうか」（6）「下にして」（6）など，女性が置かれている環境を否定的に表現し，間接的に自分の意見が反対であることを伝えようとしている様子が観察される。

インタビューの結果では，互いに会話相手が自分と反対意見であることを認識しつつ，相手を受け入れながら会話ができていたことを語っているペアが見られた。

（NNS11）「なんか，（普通は）反対の意見を聞くとがあっときて，わあっとしゃべるじゃないですか。そういう感じじゃなくて，普通にしゃべったって感じ。そういう点もあるんですねえみたいな。2人とも」

（NS11）「反対意見だったけど，真っ向から反対という感じではなかった。お互いに受け入れつつ」

以上のように，超上級NNSは会話相手と意見が同じ場合だけでなく，異なる場合においても，必要に応じて同意表現を用いながら意見交換を進めていることが窺える。

4.3　結果のまとめと考察

以上の分析から，中級NNSと超上級NNSによる同意表現には頻度，種類の違いがあることが明らかになった。両者を比較しながら結果をまとめる。

まず，会話相手と同意見の場合は，中級NNSと超上級NNSはどちらも同程度に同意表現を使用していた。しかし，話者の立場および発話の種類別に使用状況を分析したところ，両者には違いが見られた。中級NNSは，相づち的な表現，特に聞き手として会話相手に働きかけをしない同意表現を多用する傾向が見られた。それに対し，超上級NNSは，4種類の同意表現を偏りなく使用しており，状況によって使い分けていることがわかった。超上級ペアの会話例からは，同意見の話者同士が同意を積極的に送り合うことで共感を強めながら，会話を活発に進めているケースが観察された。

自分の意見と異なる意見を持つ相手に対しての反応は，中級NNSと超上級NNSで大きく異なることがわかった。中級NNSが同意表現をほとんど送っていないのに対し，超上級NNSは同意表現を送っていた。ただし，その使用法は同意見の場合と異なり，NSの意見を受け入れつつも全面的に同意ではないことを表している様子が観察された。中級ペアの会話例からは，NNSからの同意表現がないことでNSが意見を主張しにくくなってし

まうという例が見られた。さらに，インタビューからは，中級NNSがNSの同意表現を無条件に同意見であることの信号として受け取っている例が見られた。

中級NNSによる同意表現の特徴は，次の2点に集約される。まず，実質的な発話よりも相づち的な発話を多く用いるという点である。この要因の一つは，中級NNSにとっては，抽象的なテーマについて議論するという難易度の高い言語活動を行うことが負担になり，実質的な発話によって同意を表すことが言語能力的に困難であることが考えられる。そしてもう1点は，異なる意見に対して同意表現を使用していない点である。これについては2つの要因が考えられる。一つは，母語の影響である。韓国語での会話では，相手の意見に必要以上に同意をすることは優柔不断な印象に繋がると言われる（李，2001）が，中級NNSは，母語での議論方法の影響が超上級NNSよりも色濃く残っているのではないだろうか。もう一つの要因としては，日本語での同意表現の持つ意味についての理解不足が考えられる。超上級ペアの会話例では，NNSが同意表現を送ることによりNSは自身の意見を臆することなく話していた。李（2001）では，日本語母語話者にとって異なる意見に対する同意表現とは，話し手に対する配慮であると考察されているが，その配慮とは，本研究の結果によると，「自分の意見を受け入れてくれるという安心感を会話相手に与えるための配慮」であると言える。同意表現には，自分の同意の意思を伝えるという役割だけでなく，相手に安心感を与えるという役割があるということ，またその効果について，超上級NNSは経験的に知っているために，異なる意見のNSに対しても同意表現を用いたのではないだろうか。

5．日本語教育への示唆と今後の課題

本研究の対象者は韓国語を母語とする女性であり，以上の結果を一般化するためには，さらに多様な母語および性別によるデータの分析が待たれる。今回の結果に限って言えば，中級非母語話者へ同意表現を指導するにあたっては，積極的に使用をすすめるべき部分と，注意を促すべき部分があるということが言えるだろう。まず，会話相手が同意見の場合には，中級非母語話者はすでに「そうですね」という相づちを打つことはできているので，それ以外の相づちや相手の言葉の繰り返しなど，簡単な方法から，徐々に自分の言葉で表せるよう，表現の種類を増やしていくことが上級に向けての課題と言える。そして，実質的な発話による同意表現と相づち的な同意表現を，同意の程度によって使い分けるように指導することも必要であろう。一方で，会話相手と異なる意見の場合は，まずは，異なる意見を持っている相手に同意の表示をすることを意識したことがない，あるいは，なぜしなければならないのかわからないという学習者に対し，同意表現の果たす役割を伝えるべきであろう。同意表現は会話相手に安心感を与え，本音で語り合う意見交換にするために不可欠なものであり，それは相手と意見が異なるときにも重要な役割を果たす会話技術であるということを会話例の提示などから知らせることができるのではないだろうか。自分の意見の正当性を主張し相手を説得するためのディベートとは区別し，相手と意見を出し合い，考えを深めていくことを目的とする意見交換会話において同意表現を用いることが有効な手段であるということは，伝える意義のあることだと考える。

本研究では，自然会話をデータとして分析をしたため，話者同士が異なる意見を持つディスカッションを十分な数確保できたとは言えない。今後はデータを増やし，中級非母語話者の同意表現の使用頻度の低さについて量的に検証していくことが課題である。

謝辞

本稿の執筆にあたり，ご指導いただきました佐々木泰子先生，貴重なご助言をいただいた査読の先生方に，心より感謝申し上げます。

注

(1) 学習歴は日本語クラスを受講するなどして日本語学習に関わっている期間，使用歴は特別に学習してはいないが積極的に日本語を使用している期間を指す。特に超上級レベルでは，独学の場合など，学習と使用の区別が曖昧な部分があるため，本研究では両者の合計期間を学習・使用歴と呼び，一つの条件とした。

(2) 杉戸（1987）によると，「相づち的な発話」とは，応答詞を中心にする発話，感動詞だけの発話や笑い声などを指し，実質的な内容を積極的に表現する言語形式（名詞，動詞など）を含まず，判断・要求・質問など聞き手に積極的なはたらきかけをしない。「実質的な発話」とはなんらかの実質的な内容を表す言語表現を含み，判断・説明・質問・回答・要求など事実の叙述や聞き手へのはたらきかけをする発話を指す。

(3) 杉戸（1987）では，先行発話をそのまま繰り返すものは相づち的な発話に含まれているが，中井（2003）では実質的な発話としている。本研究では先行発話の影響を受けているものの，実質的な内容を積極的に表現しているものと考え，繰り返しを実質的な発話とみなす。

(4) 相づち的な発話の表現形式の分類は大浜（2006）に準ずる。

(5) 堀口（1997）の分類のうち，「聞いているという信号」「理解しているという信号」「否定の信号」「感情の表出」を対象とした。

引用文献

陳姿菁（2002）「日本語におけるあいづち研究の概観及びその展望」『言語文化と日本語教育増刊特集号　第二言語習得・教育の最前線』，pp.222-235.

畠宏巳（1982）「コミュニケーションのための日本語教育」『言語』12 月臨時増刊号，pp.56-71.
堀口純子（1997）『日本語教育と会話分析』くろしお出版
木山登茂子・長坂水晶・木田真理（2006）「実践報告 上級日本語話者のための意見の述べ方に関する授業：内容と手法に注目した指導の実践」『日本語教育』第 131 号，pp.32-40.
小松奈々（2011）「韓国人日本語学習者の意見交換場面における聞き手としての発話：熟達度による発話の差異に着目して」『日本語学研究』第 31 号，pp.89-105.
郭末任（2003）「自然談話に見られる相づち的表現：機能的な観点から出現位置を再考した場合」『日本語教育』第 118 号，pp.47-56.
李善雅（2001）「議論の場における相づち：日本語母語話者と韓国人学習者の相違」『世界の日本語教育　日本語教育論集』第 11 号，pp.139-152.
劉雅静（2010）「談話における単独の「だよね」の用法：終助詞「よね」の機能に対する検討を兼ねて」『筑波応用言語学研究』第 17 号，pp.71-84.
松田陽子（1988）「対話の日本語教育学：相づちに関連して」『日本語学』第 7 巻第 13 号，pp.59-66.
水谷信子（1988）「あいづち論」『日本語学』第 12 巻第 7 号，pp.4-11.
中井陽子（2003）「言語・非言語行動によるターンの受け継ぎの表示」『早稲田大学日本語教育研究』第 3 号，pp.23-39.
荻原稚佳子（2000）「OPI を授業に生かす（17）典型例に見る上・超級話者の発話の特徴」『月刊日本語』第 13 巻第 8 号，pp.56-59.
大浜るい子（2006）『日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究』溪水社
清水昭子（2006）「ディベートを通して上級トピックについて話せるための指導の問題点」『日本語教育方法研究会誌』第 13 巻第 2 号，pp.56-57.
杉戸清樹（1987）「発話の受け継ぎ」『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相：座談会資料の分析』pp.68-106.
矢野博之・伊藤昭（1998）「同意・不同意表現のための談話タグに関する一考察」『人工知能学会誌』第 14 巻第 2 号，pp.290-295.

小規模大学における留学生エンロールメント・マネジメント
―ネパールからのゼロ初級日本語学習者の受入れを巡って―

Enrollment Management of Foreign Students in a Small-Scale Japanese University: Acceptance of Beginner Japanese Learners from Nepal

春口　淳一（長崎外国語大学）
Junichi HARUGUCHI（Nagasaki University of Foreign Studies）

要　旨

本研究では，ネパールからの学生獲得に奔走したある小規模私立大学における留学生政策に注目し，その１年に渡る取組の課題を検証した。ゼロ初級学習者を受入れるための日本語特別プログラムを設けたものの，日本語力の向上は確かであったにもかかわらず，6 割近くが退学するという結果に終わった。これはマーケット・リサーチやアドミッションといったエンロールメント・マネジメントの構成要素が包括的に配慮されていなかったためであり，PDCA の欠如等，戦略性に乏しい運営体制にプログラム失敗の要因が求められる。そもそも留学生支援に消極的な運営体制とブローカーと化した現地の留学斡旋団体が留学生獲得を主導したとき，学生の満足が得られないことは明記しなければならない。
［キーワード：エンロールメント・マネジメント，PDCA，日本語教師，ブローカー］

Abstract

This paper focuses on foreign student policy: difficulties getting Nepalese student participation at a small-scale university. The author of this article collected data on these issues for the period of a year, launching a special Japanese program that accepted beginner Japanese learners. However, a total of sixty percent of these students left school due to the absence of a comprehensive consideration of enrollment management, lack of plan-do-check-action (PDCA) and incomplete strategy for administering the program. Enrollment management includes market research, recruitment, admission, economic assistance, educational support, support for college life, retention, and support for advancement to the next year. The faculty who engage in the support of foreign students, above all, reflect the voice of the Japanese language teachers who are on the front line. It is clear that foreign students cannot obtain satisfaction when program administration lacking assistance leaves the Nepalese local broker to recruit new students.
［Key words: Enrollment Management, PDCA, Japanese Language teacher, Broker］

1．研究背景

留学生 30 万人計画が 2008 年に打ち出されたが，以降，日本国内で顕著にその留学生数が拡大している国としては，ベトナムとネパールが挙げられる。日本語教育振興協会によれば，協会が認定する日本語教育機関（2014 年時点で 375 校）においてその傾向は顕著である [(1)]。本稿で取り上げるネパールは，2008 年は 517 名とタイに続く位置にあったが，2014 には 8 倍以上に増え，留学生の主要出身国と位置づけられるに至った。

また日本学生支援機構は，2014 年度の高等教育機関における学生の出身国・地域別に在籍者数の内訳も紹介している [(2)]。それによれば在籍者数の上位から中国（77,792 名），韓国（13,940 名），ベトナム（11,174 名），ネパール（5,291 名），台湾（4,971 名）と続き，日本語教育機関ほどではないにせよ，高等教育機関においてもベトナムとネパールの占める位置の大きさが見て取れる。この点について 2013 年 7 月付のインターネット記事（NETIB－NEWS）では，「注目すべきはベトナムとネパール人学生の増加である」とし，その入国許可数（交付数）について「ネパールを見ても平成 24 年度の交付数 487 に対し，平成 25 年度は 1,457 で約 3 倍に増加している」と取り上げている [(3)]。

このように新たな国・地域から留学生の獲得を目指したとき，受入れ機関はどのような点に留意することが求められるであろうか。本研究ではネパールからの

表1　日本語教育機関における学生の出身国・地域の内訳

2008年度		2011年度		2014年度	
中国	17,968名	中国	22,408名	中国	16,118名
韓国	10,528名	韓国	2,675名	ベトナム	13,758名
台湾	2,228名	ベトナム	2,039名	ネパール	4,779名
ベトナム	607名	台湾	1,425名	韓国	2,081名
タイ	597名	ネパール	1,371名	台湾	1,837名
計（含，その他）34,937名			33,239名		43,667名

学生獲得に奔走したA大学を例とし，その1年に渡る取組をエンロールメント・マネジメント（Enrollment Management，以下EM）の概念に当てはめ，その課題を検証する。

2．先行研究

佐藤（2012）はネパール人学生の急増を受け，特に大学留学生と専修学校留学生とに分けて，その特徴と課題を分析した。「留学前から生活費用や就職状況を含めた日本留学に関する正しい情報を提供し，生活環境を整え，卒業後の就職・企業支援まで行う一貫した受入れの仕組み作りが必要だと考えられる」との意見は，EMの概念とほぼ合致する。

このEMを金（2009）は「組織目標や教育理念を高次に達成することを目的として，マーケティング的手法を取り入れながら，組織内にある資源を統合的，効率的に動員する戦略を立案し，それに基づいて学内の業務を系統的に執り行う大学経営の手法」と定義している。また今井・今井（2003）は「『学生満足中心』のエンロールメント機能要素の関係づくり」として，その要素に「マーケット・リサーチ」,「リクルート」,「アドミッション」,「経済支援」,「教学支援」,「学生生活支援」,「リテンション」,「卒業」を挙げている。

留学生獲得をEMと結びつけた先行研究は管見の限りではあまり見られない。前田（2013，2014）は数少ない例となるが，アドミッションと教学との結びつきに特化したものとなっており，EMのごく一端を切り取ったものと言えるだろう。また春口（2014a，2014b）は前者が留学生専従職員に，後者が大学学長に注目してそれぞれがどのような意識を持って留学生政策に従事しているのか調査し，EMの重要性を指摘している。

3．研究課題と分析データ

本研究はA大学（後述）が2013年よりスタートさせたネパールからの学生受入れと，それに対応するために設置されたプログラム（日本語特別プログラム）及びその運営組織である「ネパール連絡会議」に着目し，記述・分析を試みる。そこで分析の対象とするのが，「ネパール連絡会議」会議資料と関連委員会である国際交流・留学生委員会の会議資料および議事録である。大学名を伏せることを条件に提供を受けたこれらのデータを整理し，A大学がなぜネパールから新たに学生を受入れることになったか，いかにして学生を獲得したのか，受入れ後のケアにはどのようなものがあったのかを明らかにする（4章）。

さらに「ネパール連絡会議」メンバーに対しては，インタビュー調査も実施した（5章）。調査を通してネパール人学生のためのEMの中核となるべき同メンバーがどのような意識をもって，自らの役割と向かい合っていたのかを探る。加えて上記メンバーの直属の部下である4人の職員にもインタビューを実施し，多面的な考察のデータを得た。これにより留学生EM確立に向けての留意点が導き出せるのではないだろうか。

4．A大学日本語特別プログラム

4.1　A大学と当時の背景

A大学は西日本の某県県庁所在地にあり，総在籍学生数が1,000人未満の私立小規模単科（国際系）大学である。一時期は入学者数が定員の半数程度だった年もあったが，留学生獲得によって総在籍数を持ち直した過去を持つ。その多くは中国に頼ってきたが，近年当地での獲得に苦慮し，新たなマーケットを渇望していた。そして2013年，A大学では翌年に大学認証評価を控えていたことから，特に定員充足の実を示す必要に迫られた。

表2は各年度10月1日付けの在籍者数を取りまとめたものである。留学生頼りの定員充足であったこと，また留学生比率が減少傾向にある2013年，2014年でネパール人学生獲得が果たした効果が大きかったことが窺える。

4.2　経緯

このような背景の下，2013年4月にネパールの留学斡旋団体からの打診を受けたA大学の学長，入試広報部長

表２　A 大学在籍学生数

年度	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
日本人（名）	415	399	412	430	455	471	497
留学生（名）	109	194	274	289	245	181	166
合計／定員（名）	524/760	593/760	686/760	719/750	700/740	652/740	663/740
定員充足率（%）	68.9	78.0	90.3	95.9	94.6	88.1	89.6
留学生比率（%）	20.8	32.7	39.9	40.2	35.0	27.8	25.0

は同年秋入学の１年次学生獲得に向けて動き始めた。斡旋団体は日本語教育機関でもあり，経営者がすなわち校長となる。この時点で与えられた情報では日本語能力試験 N5 程度の日本語力を有する学生を送り出したいとのことであった。

先方の紹介により，他の３つの斡旋団体ともコンタクトを取り付けた上で，５月に学長，入試広報部長が現地を訪問して校長等と協議し，渡日希望者にガイダンスを施した。この結果，受入れが現実のものとなり，本格的な準備に着手するようになった。なお，リクルートは中国でも実施し，実際に後述するプログラムには中国人１名，韓国人１名が含まれる（韓国人は当人からの入学についての問合せを受け，当人の日本語力が通常のカリキュラムに参加するには乏しいことから，この取組に便乗させた）。

4.3　受入れ準備

カリキュラム作成と入試業務，授業担当者の雇用が慌ただしく進んだ。カリキュラムについては 2013 年５月に A 大学の日本語教育部門の責任者が初年次教育のプログラムを作成，提示している（資料 1）。ゼロ初級の学生を直接大学１年生として受入れ，かつ２年次以降は特別な手当てをしないという前提の下，１年間で日本語能力試験 N2 相当まで引き上げようというものである。N2 を目標としたのは留学生を主として受入れる日本語・日本研究課程が，通常１年次の受入れ条件と定めていることによる。

入試業務については入学願書の提出締切を６月 14 日とし，同月 26・28 日にビデオ通話を利用した面接試験を実施している。面接は英語によるコミュニケーション能力を測ることに主眼を置くが，同時に簡単な日本語力を尋ねてもいる（ただし判定において日本語力は考慮されていない）。入試業務は当初の予定と異なり，７月１～５日，さらに７月 12・13 日にも試験が行われており，締切が形骸化している。受験者はネパールからの出願が 47 名にまで膨らみ，33 名が合格，その後入学をした者は 29 名であった（うち３名が経済的な理由による辞退，１名が在留資格認定証明書が交付されなかったことによる）。これに前掲の中国人１名，韓国人１名が加わり，プログラム参加者の総計は 31 名となった。

またプログラムの中核となる日本語教育のため，新規に常勤教員６名の採用を目指した。これは資料１のプログラム案を遂行するにあたり，日本語の授業については１クラスの人数を 10 名程度に抑え込もうとしたことによる。７月に公募，面接を８月，赴任が９月１日付けという慌ただしさであったが，特別任用講師３名，助教３名の雇用に成功している。

4.4　ネパール人留学生支援体制と「ネパール連絡会議」

一部の学生は手続きの遅れから渡日が 11 月にずれ込んだが，９月末の秋入学にネパール人学生を受入れたことに伴い，A 大学では新たな支援体制が設けられた。それが前述の「ネパール連絡会議」である。図１（次章で述べるインタビューに基づき筆者作成）より「ネパール連絡会議」が教学と事務系組織との結び目になっていることがわかる [(4)]。

事務系組織については，A 大学『学生要覧』を基に外国人留学生との関わりを紹介する。教育支援課は大学教務全般（入学，休学，退学等の手続，履修届の受付と履修登録，授業及び試験，成績処理及び単位認定，成績証明書，在学証明書等の発行など）を扱う。学生支援課は特に「外国人留学生の生活等支援，奨学金に関すること」をその役割に明記している。同じ学生支援部に位置するキャリア支援課は，就職支援（就職斡旋・進路指導・進路相談，就職・進路支援プログラムの企画運営，アルバイトの紹介など）に従事している。また入試広報課は，大学の広報とアドミッション部門を扱う。そして国際交流センターは半年，１年の短期留学生の受入れ・派遣とそれに関わる業務を専ら扱う [(5)]。

では，これら関係事務組織の上位に設置された「ネパール連絡会議」とはどのようなものか。国際交流・留学生委員会の議事録には，「ネパール留学生に関連する諸事（アルバイト斡旋に関わる判断も含む）を統括する部署がないとの指摘があり，学長より『ネパール連絡会議（学部長，教育支援部長，学生支援部長，国際交流副センター長）』の設置が必要であるとの判断がなされた」とある。学期開始から１か月経った時点で，支援体制の不備を感

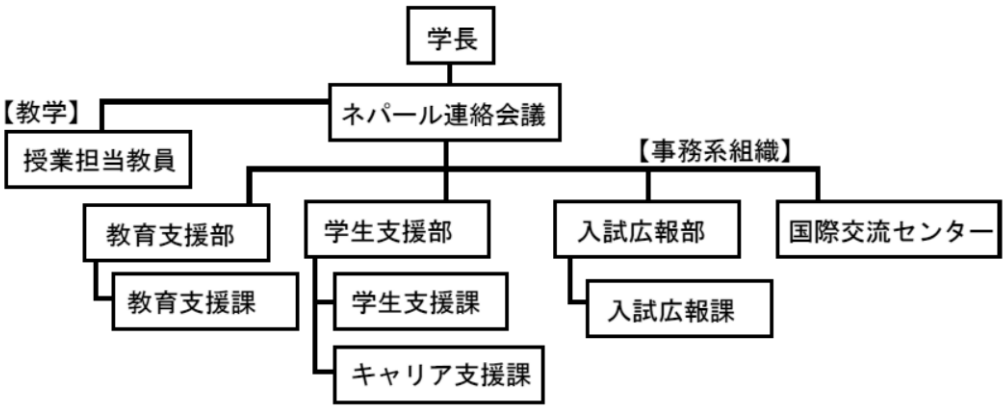

図１　A 大学ネパール人留学生支援体制

得し，学長の指示で作られたのが「ネパール連絡会議」であった。会議のメンバーは上述の通り学内の主要役職者で固められているが，それぞれの専攻は文化人類学，アメリカ文学，ドイツ文学，フランス演劇であり，留学生教育の専門家は加えられていない。

4.5　プログラムを終了して

種々の取組を経て１年間のプログラムを終えた時，ネパールからの学生は 29 名中 15 名が退学，２名が除籍となった。6 割近くの学生が大学を去ったことになる。退学理由の大半が「勉強したい科目がない」「他に勉強したいものがある」といったものであり，「ホームシック」を挙げた者もいた。前者はリクルート，アドミッションが健全に機能していないことを [6]，また後者については支援体制の課題として留め置かなければならないだろう。

5．インタビュー

「ネパール連絡会議」メンバー，そしてその下で実務に携わる職員の中から個々の業務を総括する各課長（入試広報課長，教育支援課長，学生支援課長，キャリア支援課長）に，ネパール人学生の受入れや現状，課題点について半構造化インタビューを試みた。発話はすべて文字化し，各セグメントを質的研究法の１つである SCAT（大谷 2008a，2008b，2011）による４段階のコーディング作業を行い [7]，「ストーリー・ライン」を記述した（資料２参照）。近年 SCAT を活用する研究が日本語教育学においても目立ってきたが，その１つである鈴木（2013）は「分析手続きを明示化することによって分析過程の省察可能性を高め，結果的に結論への反証可能性を高めることのできる」データ分析手法であり，「比較的小規模の質的データの分析にも応用可能とされる」とこの手法の特長を述べている。

本来は得られたストーリー・ラインから理論記述へと精製の度合いを高めることになる。だが，本稿では導かれたコードと今井･今井（前掲）が掲げる「『学生満足中心』のエンロールメント機能要素の関係づくり」が提示する EM の要素との対応関係を見るため，敢えてストーリー・ラインを対象として考察を行った。このとき EM 要素のうち「卒業」を２年次への「接続」として捉え直すとともに，「運営体制」についての言及が多々ストーリー・ラインで確認できることから，これにも注目する。以下に記述するストーリー・ラインでは，それぞれのセグメントから導かれたコード（SCAT 第４段階「テーマ・構成概念」）を太字で表すとともに，関連する構成要素を【①～⑨】で明示する（①マーケット･リサーチ，②アドミッション，③経済支援，④学生生活支援，⑤教学支援，⑥接続，⑦リテンション，⑧リクルート，及び⑨運営体制）。

5.1　ネパール連絡会議メンバー ストーリー・ライン

- 学部長ストーリー・ライン

  不十分な留学説明によって留学希望者の**大学選択の機会**を誤らせた。しかし原因究明はなされず，**PDCA の欠如**が指摘できる。【⑧】【⑨】

  本プログラムは，**急場しのぎ**の**戦略なき学生獲得**であり，連絡会議も**トップダウン**により**役割不明**のまま設立され，**困惑**している。また連絡会議は**学内において曖昧に位置づけ**られ，連絡会議メンバーも**留学生支援への主体性が欠如**していた。【⑨】

  授業担当者との連携も乏しく，問題解決の機関とはなっていなかった。そのため，**教職員への過度な負担**を強いた。【⑤】【⑨】

  自立困難な学生を受入れながら，**渡日直後のケア**さえ不足していた。【④】

  退学者を多く出したのは，事前の**留学説明の軽視**，受入れ後の**シミュレーション不足**による。**プログラムへの低評価**から，**辞めて当然**と受け止めている。しかし高い退学率は**社会問題**にもなりかねず，**大学**

の信用への危機感を抱くにいたった。【⑦】【⑧】【⑨】
本プログラムは**語学プログラムとしての評価**は高いが，**学士課程における位置付け**には意識が乏しかった。【⑤】【⑥】

- 入試広報部長ストーリー・ライン

多様性創出のための新マーケットと位置付けられるが，その獲得は**乏しい地縁**から悪戦苦闘した。またネパールは**経済力に乏しいマーケット**であり，学生自身の**人柄は高く評価**するものの今後の**継続性も期待薄**であり，**長期的な戦略がない**。【①】
中国からのゼロ初級学習者受入れ経験はあるが，このときは**不十分な環境により**失敗した。本**プログラムは高く評価**するが，これは**語学力の向上に満足**したことによる。**大学の宣伝材料**たり得るとまで**日本語教育への高評価**を寄せる。しかしプログラム本来の**到達目標は形骸化**している。【⑤】
また学生支援では，**カースト制度がもたらす人間関係**など**ネパール事情の理解不足**も問題となった。**集団形成の習慣化**など他の留学生には見られなかった特徴も**窓口対応への苦慮**をもたらした。【①】【④】
乏しい全学支援体制であり，関係部署間の**セクショナリズム**を課題として抱える中，獲得と受入れを**不本意ながら主導**した。ただ学生への**アルバイト斡旋への使命感**が強く，学生の**居場所となったキャリア支援課**は評価している。【③】【⑨】

- 学生支援部長ストーリー・ライン

これまで**留学生獲得マーケット**は**中国一辺倒**であった。しかし**留学生の多様化**が進み，その存在が**大学グローバル化への貢献**とも捉えられるが，一方で**留学生支援の複雑化**も進み，**FD・SD** などで取り上げるべき課題が増えた。【④】【⑤】
連絡会議は，メンバーの**留学生施策の経験・知識不足**から，**統括機能が欠如**しており，問題の**予防効果**を果たせなかった。またメンバーは当事者意識が乏しく，そもそも**ネパール人学生への低い関心度，留学生軽視**が指摘できる。【④】【⑨】
ネパール人学生は**素行優良**であるが，経済力に問題を持つ。これを理解せずに，受入れにあたっては**アルバイトの重要性を軽視**していた。【③】
日本人学生重視，留学生軽視の風潮があるが，このため**日本語教師との連携も不足**している。大学の**無責任**な姿勢は**大学風土**と言えるものだ。【④】【⑤】
連絡会議は**支援体制の必要性**に気づいた後に設立されたが，**日本語教育への乏しい理解**のまま設置され，体制は**責任分散**による**即応力欠如**という欠点を抱える。【⑤】【⑨】
多数の退学者が出たが，**プログラムへの低評価**から**意外性のない退学**と受け止める。プログラムの**到達目標は形骸化**しているが，それでも**語学力の向上に満足**している。**日本社会への同化を推進，支持**もした。【⑤】【⑦】
大学経営のための留学生獲得であり，潤沢な**経済支援は不可**。結果**アルバイト重視**となったが，**授業外学習時間不問**という事態に立ち至った。【③】【⑤】
経費支弁能力調査の形骸化が問題。改めて**入学審査の厳格化**を求めるべき。【②】【③】
無責任な斡旋団体の留学事前説明の結果，**アルバイト重視**といった**不純な留学目的**の学生を受入れたが，**地方都市の限界**から，その欲求は満たしにくい。【④】【⑦】【⑧】
日本留学の条件として**経費支弁能力**は欠かせず，一方アルバイトを希望する者は**就労の条件**として**日本語能力**が求められる。【②】

- 教育支援部長ストーリー・ライン

かつては**学習意欲に欠ける学生**を**大量に受入れ**たが，これは**無理な受入れ**であり**スタッフの負担**となった。近年は**リクルートの方針転換**が図られたが，ネパールからの獲得は**逆行する留学生施策**と位置付けられる。【⑧】
ネパールからの学生獲得は，**対応力不足，環境未整備**など問題山積であった。**非漢字圏学習者の受入れの難しさ**から**プログラム目標の妥当性**にも疑問を持つ。プログラム修了後の**高い退学率への危機感**は持たない。【⑤】【⑦】
学生情報の把握はしていないが，退学理由に**就労目的で来日**した学生の**都会への憧れ**，翻って**乏しい就労機会**しか持てない**地方都市への不満**があったと考える。また**リクルート時の情報提供の不足**もその一因だが，この点には**斡旋団体の事前指導の妥当性**も疑われる。【④】【⑦】【⑧】
学生との乏しい接点ゆえに，**存在感の薄い連絡会議**であった。学生の**自分本位のプログラム理解**とその**ニーズとかけ離れた指導**をする連絡会議との**ミスコミュニケーション**が目立った。連絡会議が**学生情報の把握**をしておらず，**学生と連絡会議の結びつきの断絶**がみられる。【⑤】【⑨】
専門家を欠いた支援体制であった。**現場からの声待ち**という**受動的姿勢**で臨んでおり，**指導力のない指導**は問題が発生しても**ままならない対症療法**に四苦八苦することになる。【④】【⑤】
連絡会議の**留学生への低い関心**と**日本語教育への無理解**は，**日本語教育環境の未整備**となって現れ，これは**日本語教師の不満**の種となった。【⑤】

リクルート戦略は**シミュレーション不足**であり，**PDCA サイクルの欠如，アドミッションとプログラムの断絶**も問題視される。留学生教育に携わらない連絡会議メンバーにとって，本プログラムは**他人事**であり，**希薄な問題解決への意欲と責任**は状況改善の阻害要因となった。【②】【⑤】【⑧】【⑨】

5.2 職員 ストーリー・ライン

- 入試広報課長ストーリー・ライン

  現在のネパール人学生へのケアは**過保護な留学生支援**であると評価する。【④】

  留学の前提条件としての経費支弁能力なのに，極端に困窮する学生を受入れるのは，**経費支弁能力調査が形骸化**している表れである。【②】【③】

  学士課程受入れ条件として**日本語力**は求められるが，これを無視した**無責任な受入れ**であり，**アドミッション軽視への不満**を持つ。**アドミッション・ポリシーの欠如**が見て取れる。【②】

  本**プログラムの継続**を図るのであれば，ネパールに限らず**新規マーケット開拓の必要性**がある。【①】

  利益重視の斡旋団体任せの**留学事前指導**では，学習者の基礎学力や留学目的を軽視することで，本学との**マッチングへの懸念**が持たれる。【⑧】

- 学生支援課長ストーリー・ライン

  語学プログラムとしては高評価をするも，**学生満足につながらなかった**。【⑤】

  学内で共有されない学生情報など，リクルートからアドミッションまで**秘密裏に進行**していた。【②】【⑧】【⑨】

  日本語教師を除外したために専門家を欠いた**役に立たない連絡会議**となった。また何度も出願締切を延ばしてはその都度入試を行う**アドミッションのシステム崩壊**に，受入れ準備にあたる職員が振り回された。これはそもそも計画性を欠く連絡会議の**後手後手の対応**に起因する。【②】【⑨】

  留学における**経済力の重要性**を考慮せず，**経費支弁能力調査の形骸化**をもたらした。【②】【③】

  連絡会議の取組は**シミュレーション不足**であり，その結果**高い退学率への危機感の欠如**，失敗を生かそうとする **PDCA への意思の欠如**も問題とする。【⑦】【⑨】

- キャリア支援課長ストーリー・ライン

  経費支弁能力調査の形骸化は，**就労目的で渡日**を目指す学生をもたらした。【②】

  ネパール人学生の**アルバイト先での良好な勤務態度，一生懸命な姿**は**日本人学生への手本**となる。またアルバイトが彼らの**自立促進**に役立つと期待した。【③】【④】

  アルバイト条件としての日本語力が枷となって，キャリア支援課には**新たな負担**となったネパール人学生への**アルバイト斡旋**であった。また**経済的に困窮**しているために**目先の収入**に囚われる彼らの**長期的な視野の欠如**に振り回された。【③】【④】

  アルバイト斡旋が重要任務となったのは，日本と**母国との大きな経済格差**があるためだ。これに関連して意図的な**経費支弁能力調査の形骸化**がみられた。【②】【③】【④】

  ネパール人学生と**地域社会との接点**はアルバイトを介してだったが，**日本人との友好交流**につながり，**地域での評判**はよい。【③】【④】

  学生**獲得数の実績への評価**はするが，**学士課程における曖昧な位置付け**から，**意外性のない退学**として受け止める。**単発のプログラム**で終わったが，たとえ継続したとしても **PDCA の欠如**から改善は期待できない。【⑤】【⑦】【⑧】【⑨】

- 教育支援課長ストーリー・ライン

  本プログラムでは，受入れ学生の就労を期待した**不純な留学目的**が前面に出るが，**地方都市の限界**からその欲求を満たせない。【④】【⑦】【⑧】

  プログラムの到達目標は**修了後の接続**を考えて設置すべきものだが，これを**学生の日本語力に応じて下方修正**させ，結局当初の日本語能力試験 N2 合格を問わなくなったのは失敗であった。【⑤】【⑥】

  事務局内でキャリア支援課は別棟にあるが，**キャリア支援課と教育支援課の断絶**ということはなく，**アルバイト斡旋にかかりきりのキャリアスタッフ**の姿は承知しており，**本来の業務軽視を懸念**している。【④】

  ネパール人学生の受入れによって留学生の**多様性が増大したことを評価**する一方，**単発のプログラム**で終わった**リクルートへの努力不足**を指摘する。【⑧】

  プログラムの学士課程における曖昧な位置づけ，プログラム運営における計画性の欠如を改善点として挙げるも，**PDCA への意思の欠如**から期待はしない。【⑥】【⑨】

5.3 考察

連絡会議メンバーは学部長が組織体制を，入試広報部長がマーケット・リサーチを，学生支援部長が経済支援及び学生生活支援を [8]，教育支援部長が教学支援を否定的に評価している。それぞれの役職に即してプログラムの問題点を列挙したが，これを改善して学生の満足を高め，翌年のプログラム継続とそのための新規学生獲得に

つなげようという主体性は持たなかった。PDCA の欠如については職員からの指摘も目立つ。これに関連して，獲得の中核にいた入試広報部長自らが不本意と語り，連絡会議を統括すべき学部長も困惑を隠さないなど，連絡会議メンバーがプログラム運営への意欲を欠いていたことがインタビューから窺える。

また役職者というだけで支援の対象となる学生との接点が乏しい人物のみで運営組織が構成されると，問題を肌で感じることができないことは，自他ともに認めるところである。日本語教師の声を汲み取らず（学生支援課長），日本語教育の環境が整えられなかった（教育支援部長）との糾弾や反省の声も聞かれた。

学生数の充足の他，ネパールからの学生の受入れによって留学生が多様化したことを評価する発言も見られた。しかし，だからこそ生じた新たな負担に職員は戸惑い，また連絡会議メンバーもそのことを自覚している。

プログラムにおける日本語力向上は多くが認めるが，【⑥：接続】を重視するのは教育支援課長に限られる。学士課程の中の初年次教育であるとのプログラムの原則に注意が払われていないことがわかる。

退学への危機感は連絡会議メンバーに比して職員の方が強く持ち，これもまた連絡会議メンバーへの批判の一つともなっている。退学の要因として経費支弁能力を軽視したアドミッションの形骸化，留学事前説明における斡旋団体への不信の声も聞かれた。

経費支弁能力については，これを伴わない学生を入学させるべきではなかったという意見がある。連絡会議メンバーからは学生支援部長の積極的な発言がみられる一方で，学部長と入試広報部長からの指摘はなかった。これは両者が定員充足に一定の責任を負うことから，苦渋の判断をしたものであろうか。

また斡旋団体については教育支援部長，入試広報課長の指摘が確認できる。教育支援部長がこの点を強く意識するのは，「学びたい科目がない」「聞いていた話と違う」といった学生からのクレーム（4.5 プログラムを終了して）に直接向き合っていたことに拠ると思われる。入試広報課長はその職務に相応しく，指摘がマーケット・リサーチ，リクルート，アドミッションに集中したが，斡旋団体への不信と共に，それへ一任する大学の姿勢にも厳しい目を向けている。

6．結語

量的には一定数の留学生を獲得したものの，多くの退学者を出し，また次年度の獲得に至らなかったこのプログラムは総じて失敗と断ずべきだろう。その原因は学習者の留学目的と実際の乖離，経費支弁能力の欠如，そして PDCA がサイクルしない消極的な運営体制にあった。そこで，今後の改善に向けて本稿の一連の調査を基に提言を試みたい。

6.1　提言（1）　留学生 EM の確立に向けて

EM の各構成要素はそれぞれが独立するのではなく，相互に影響しあう。そして 1 要素の問題は他の要素にも波及して「負の連環」となる。経費支弁能力を例に挙げると，「ネパールの経済事情を熟知しない【①】→経費支弁能力を度外視しての留学生獲得【②】→過度な経済支援の必要性【③】→それに代わってのアルバイト斡旋【④】→授業外学習時間の軽視【⑤】→ 2 年次進級時のカリキュラムの接続困難【⑥】→退学の当然視【⑦】→リクルートのための魅力の欠如【⑧】」と，そこに見出せる各 EM 構成要素のつながり，いわば負の連環を見出すことができる（【 】で示した番号は，「5. インタビュー」に同じ）。よって，現場の教職員によるボトムアップだけでは，これを「正の連環」に転じることは難しいだろう。

一方で「ネパール連絡会議」メンバーも，その下で実務に従事する職員も，その職務に応じて問題視するところが異なる。それらを汲み上げて「正の連環」とするには，セクショナリズムに拘泥しない視野が必要であり，それこそがネパール連絡会議に寄せられた期待であった。すなわち EM を統括する役割であるが，本稿でみたネパール連絡会議はその期待に応えられなかった。留学生との接点を欠く者ばかりが集っても，問題の把握と改善策の案出は覚束ない。何より，当事者意識の欠如は連絡会議メンバー自らが認めるところであった。

また EM の構成要素は個々に影響しあうからこそ，優先順位を誤ってはならない。アドミッションを優先させ，教学支援をそれに合わせることで EM と呼んでは本末転倒である。このことから，教学支援中心の留学生 EM を提言するとともに，その実現に留学生教育に携わる者，すなわち日本語教師の参加を促したい。

6.2　提言（2）　斡旋団体との連携に向けて

学習者の留学目的と実際の乖離を防ぐには，リクルートやアドミッションといった渡日前の取組が健全に機能しなければならない。新規開拓の国・地域であれば斡旋団体を介するのは一手であり，そもそも国によってはそれが不可欠なこともあるだろう（張 2013）。ただし斡旋団体との関係性には留意したい。現地の斡旋団体の中にはブローカーとしての性格を多分に持つところもあるが [9]，そこにリクルートを委ねたとき，大学・学生双方に不正確な情報を発信して量を確保することが危惧される。学べる授業，アルバイト等について「ネパールで聞いていた話と違う」と不平を鳴らす学習者が存在し，一方で斡旋団体に対する教育支援部長の不信がその発話から窺えたことは何よりの証左だろう。

ところで，留学目的に関しては「留学生10万人計画」当時の中国人学生獲得の経験から学ぶべきものがある。高（2010）は，「『留学生10万人計画』は質より量を優先させたため留学生の質の低下をもたらした」と評するとともに，「そうした学生を継続的に受け入れたことにより，日本の教育機関のブランド価値が低下してしまった」点を問題視し，この政策に沿って来日した学生たちの「中には，学業をそっちのけにしてアルバイトで稼いだ大金を持ち帰った人も多く，出稼ぎ目的で日本に行きたい人を刺激する結果となった」こと，さらにこのような悪循環によって「中国国内では，日本から帰国した留学生に対する評価が低下し，日本の教育ブランドが失墜した」と，長い尺度でみたときのマイナス面にも言及している。低所得の学生が就労を目的に，口実として日本留学を選択するというのは，まさにかつての中国からの留学生受入れに見られた事象である。留学の事前，事中，事後に渡って，教育機関としての責任を果たすことが重要であり，だからこそ留学生EMが教学支援を中心として機能しなければならない。

6.3　提言(3)　マクロレベルな支援の必要性

経費支弁については，職員インタビューに見られるようにアドミッションの段階で能力を持たない者を除くというのが一手であろう。だが，低所得国からの日本留学の潮流を前にして，「2018年問題」[10]を視野に置いた地方の中小規模大学は台所事情がそれを許さない。

とはいえ，大学個々では授業料減免など打てる手にも限りはあり，問題の解決は一大学の手に余る。そこで国の留学生政策に目を向けるが，2008年の「留学生30万人計画」[11]以降の公募型の補助金制度「グローバル人材育成推進事業」[12]（2012年），「スーパーグローバル大学創成支援」[13]（2014年）などは，主として日本をリードするよう期待される限られた大学が，質の良い学生を海外から獲得することを支援・優遇する趣が強い。一方で高等教育全般では，文部科学省外国人留学生学習奨励費を受給した大学・専修学校で学ぶ留学生数が，2013年は11,594名であったのに対し，2016年には4,833名と3分の1に減じている[14]のが実情だ。

このように，国は大学のグローバル化推進に期待を寄せつつも，その留学生支援には特定の大学に偏りつつあるかにみえる。しかし，グローバルであることを目指すのであれば，多様な大学で学ぶ多様な留学生への支援を軽視して良いものではないだろう。もちろんどんな大学でも，どんな学生でも構わず支援せよというわけではない。しかし，教学支援中心の留学生EMを構築し，留学生の満足向上に主体的な大学であれば，積極的に支援の対象に加えてはどうか。

加えて，「留学生10万人計画」がそうであったように，「留学生に日本を知ってもらうこと」にメリット（村上2000）を改めて見出せるのであれば，A大学やその他の中小規模の大学への経済支援のあり方を再考できるのではないだろうか。日本をリードするよう期待される特定の大学の学生ばかりが日本の大学のグローバル化を体現し，日本にメリットをもたらす存在ではないだろう。

6.4　おわりに

「2018年問題」を控え，経営破綻は地方小規模大学だけの問題ではなくなり（春口2014b），今後多くの教育機関が定員充足のために留学生を求めるだろう。ただしきっかけは日本人学生の代替でも，受入れるからには留学生の満足を図るべきであり，そのことが安定した留学生獲得をもたらす。教学支援中心の留学生EMの重要性を改めて強調したい。

最後に今後の課題を挙げる。本稿はA大学の学内資料と，支援体制の中核である連絡会議メンバーおよび職員へのインタビューを分析の対象としたが，特に職員からプログラム運営への主導的役割を期待される日本語教員がプログラムをどう評価していたのか，その声にも耳を傾けることで問題を多面的に分析する必要があるだろう。またプログラムに参加した学生はどのような意識を持っているか，退学せずに学習を継続している学生のその後についても特に追跡して調査したい。

注

(1) 日本語教育振興協会ホームページ「日本語教育機関の概況」（2015年4月9日閲覧）
http://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf

(2) 日本学生支援機構ホームページ「平成26年度外国人留学生在籍状況調査等について」（2015年4月9日閲覧）
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data14_brief.pdf

(3) NETIB－NEWSホームページ「外国人留学生 ベトナム・ネパールから急増」（2015年4月9日閲覧）
http://www.data-max.co.jp/2013/07/16/post_16455_dm1545_3.html

(4) 事務系組織にはそれぞれ学内委員会が併設されており，選任された専任教員を中心に政策の企画立案等に当たる。例えば国際交流センターであれば，国際交流・留学生委員会の方針に沿って実務を執り行うこととなる。

(5) 国際交流センターは海外の協定校との交流もその業務であり，ネパール人学生とはその派遣にあたった斡旋団体とのやり取りを通して関わった。

(6) これに関連して「ネパールで聞いていた話と違う」という指摘が学習者から多く寄せられ，その責任を斡旋団体に帰す者が目立ったという（A大学の調査に基づく）。後述の入試広報課長のストーリー・ラインからも，斡旋団体の事前指導には不信感が見て取れる。

(7) SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いてのテク

ストからコード化を進める作業は，大谷（2011）によれば次の通りとなる。まずテクストをセグメント化した上で，〈1〉重要な部分を書き出し，〈2〉別の言葉に言い換えた上で，〈3〉このデータの文脈で説明できるような語を記入する。なお説明を補足して「〈2〉の語の示すものの背景，条件，原因，結果，影響，比較，特性，次元（縦横高さの広がり），変化等を検討して付す」とある。こうして求められた〈1〉～〈3〉を吟味することにより構成概念〈4〉を浮かび上がらせようというものである。本稿末尾の資料2のセグメント no.29 を例に挙げると，これより抜き出した〈1〉「学生の様子」「基礎演習の先生」「日本語の先生から」「濃密だったか」「そうではなかった」を〈2〉「授業担当教員とのコンタクト」「希薄」「学生の実際は把握できない」と言い換えた。そして，「授業担当教員とのコンタクト」が「希薄」であることの「原因」として「日本語教育との接点を持たない（ネパール連絡会議）メンバー」を，「学生の実際は把握できない」の「結果」として「乏しい学生情報」を付し〈3〉，これらを吟味して〈4〉「日本語教育への無理解」「留学生への低い関心」を案出した。

（8）学生支援部長はキャリア支援課が注力したアルバイト斡旋をも総覧する立場にあるが（本文図1），経費支弁能力を伴わない学生の日本語インテンシブ・クラスというプログラムの基本設定にそもそも矛盾を感じ，プログラムにおける経済支援と学生生活支援に無理が生じていることを指摘している。

（9）別途行った国際交流センター職員へのインタビュー調査の中で，「ネパールに手数料払っているんですね」との発言があった。ただし委員会議事録などへの記載はない。

（10）産経新聞では，大学入学者として期待される18歳人口が2018年を目途に大きく減少し始めることを受け，「『倒産する大学が相次ぐ』との懸念が広がっている」ことを指して「2018年問題」と呼んでいる。（2015年10月24日閲覧）
http://www.sankei.com/column/news/140906/clm1409060005-n1.html

（11）首相官邸ホームページ「『留学生30万人計画』骨子の概要」（2015年8月13日閲覧）
http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29gaiyou.pdf

（12）文部科学省ホームページ「平成24年度グローバル人材育成推進事業の公募について（通知）」（2015年8月13日閲覧）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/attach/1326084.htm

（13）文部科学省ホームページ「スーパーグローバル大学創成支援　事業概要」（2015年8月13日閲覧）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/09/__icsFiles/afieldfile/2014/09/26/1352218_01.pdf

（14）日本学生支援機構ホームページ「平成24年度私費外国人留学生学習奨励費在籍機関別受給採用者数」及び「平成27年度私費外国人留学生学習奨励費在籍機関別受給採用者数」（2015年8月19日閲覧）
（平成24年度）http://www.jasso.go.jp/scholarship/documents/h24_honors_scholarship.pdf
（平成27年度）http://www.jasso.go.jp/scholarship/documents/h27_honors_scholarship.pdf

引用文献

張泓明（2013）「留学仲介という斡旋組織について：中国山西省の日本留学仲介業務を例として」『人間社会環境研究』26，pp. 79-96

春口淳一（2014a）「小規模大学の留学生政策 －国際交流担当職員へのインタビューからみえてくるもの－」『第19回JAISE研究大会プログラム・要旨集』pp.41-42

春口淳一（2014b）「日本の小規模大学の留学生政策 －大学学長のビジョンと実際とのギャップの中で考える留学生教育－」『第10回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 予稿集』pp.74-77

今井健・今井光映（2003）『大学エンロールメント・マーケティング －大学EMの4Cスクウェアーパラダイム－』中部日本教育文化会

金明秀（2009）「日本におけるエンロールメント・マネジメントの展開（1）－概念と実践要件の整理」『私学経営』412，pp.21-29

高明珠（2010）「中国人留学生の視点からみる日本の留学生政策」『同志社政策科学研究』12（1），pp.1-15

前田和則（2013）「国内の日本語学校在籍留学生に対する進学情報提供について －エンロールメント・マネジメントによる新たな支援方法―」『2013年度日本語教育学会第1回研究集会予稿集』pp.50-51

前田和則（2014）「国内の日本語学校在籍留学生への大学情報提供について －エンロールメント・マネジメントによる支援（2013年度）－」『2014年度日本語教育学会第1回研究集会予稿集』pp.46-47

村上吉文（2000）「現代日本における留学生政策理念の変遷」『言語と交流』3，pp.75-86

大谷尚（2008a）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案 －着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54，pp.27-44

大谷尚（2008b）「質的研究とは何か －教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして－」『教育システム情報学会誌』Vol.25, No.3, pp.340-354

大谷尚（2011）「SCAT：Steps for Coding and Theorization －明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法－」『感性工学』Vol.10, No.3, pp.155-160

佐藤由利子（2012）「ネパール人日本留学生の特徴と増加要因の分析 －送出し圧力が高い国に対する留学生政策についての示唆－」『留学生教育』，第17号，pp.19-28

鈴木智美（2013）「日本語学習者のための辞書使用のスキル養成のポイント －留学生の辞書使用に関するアンケート調査自由記述欄のSCATによる質的分析を通して－」『東京外国語大学論集』第86号，pp.131-158

謝辞

本論文の執筆にあたり，貴重なコメントをくださった査読の先生方に心より御礼申し上げます。また学内資料を提供してくださったA大学、そしてインタビュー調査へご協力いただいたA大学教職員の方々に感謝申し上げます。

資料１「日本語特別プログラム」教学プログラム案

ゼロ初級学習者の受入れに即した初年次日本語学習プログラム案

プログラム期間：１年間（秋学期～集中～春学期～集中）
到達目標：日本語能力試験N2合格

【第１学期（秋学期）】
　語学科目：日本語語学科目・週当たり15時間（1時間＝90分）（月～金各3時間）
　教養科目：基礎演習Ⅱ（2単位），日本伝統文化実習ⅠもしくはⅡ（2単位）
【集中講義】春休みの中ほどに2週間の復習・予習の機会を設ける。
　語学科目：日本語語学科目・週当たり15時間（月～金各3時間），計30時間
【第２学期（春学期）】
　語学科目：日本語語学科目・週当たり15時間（1時間＝90分）（月～金各3時間）
　教養科目：基礎演習Ⅱ（2単位），日本伝統文化実習ⅠもしくはⅡ（2単位）
　　教養日本文学Ⅰ，教養日本文化Ⅰ，教養日本社会Ⅰ（2単位×3）
【集中講義】夏休みの中ほどに2週間の復習・予習の機会を設ける。
　語学科目：日本語語学科目・週当たり15時間（月～金各3時間），計30時間

【科目名と単位】
　日本語科目計15時間については，従来の科目に読み替えて行なうことは難しい。そこで学則を改め，このための新設科目として科目の規定を行うことが必要である。
　1年間で取得できる最大の単位数を31とすれば，卒業要件（124単位）の4分の1となり，この点からも卒業を見据えた初年次学習としての性格を打ち出すことができるのではないか。

【教員】
　1学期あたり16時間の増設が必要であり，日本語クラス15時間のコーディネートも考慮しなければならない。また受講生には他とは別にアドバイザーを充てがう必要もあり，このクラスを主として受け持つ常勤講師は必須となる。

資料２ SCATの一例　教育支援部長へのインタビューより

No.	テクスト	テクスト中の注目すべき語句	テクスト中の語句の言いかえ	左を説明するようなテクスト外概念	テーマ・構成概念
29	担当教員との連携はどうでしたか？				
30	そうですねえ。だから，まあ。ネパールの学生の様子を聞くという意味では，その，先生，基礎演習の先生とか，日本語の先生からちょっと話を伺うっていうことはあったと思うんですけども。でも，それがかなり濃密だったかといえば，そうではなかったと思いますよね。	学生の様子 基礎演習の先生 日本語の先生から 濃密だったか そうではなかった	授業担当教員とのコンタクト 希薄 学生の実際は把握できない	日本語教育との接点を持たないメンバー 乏しい学生情報	**日本語教育への無理解** **留学生への低い関心**
31	ま，特に日本語の担当される先生方からはいろいろな様々な投げ方をされて，来るわけですけれども，さっき言ったように，それに対してなかなか上手く，答えをすぐにこう，出すことができなかったっていう点は，ちょっと問題だったかなと。課題ですね。	日本語の担当 様々な投げ方 答え　すぐに　出すことができなかった 課題	日本語教員からは意見，要望多々 即応できない 連絡会議がサポートできず	日本語教師の不満大 日本語教育の支援環境作れず	**日本語教師の不満** **日本語教育環境の未整備**

ストーリー・ライン）
連絡会議の**留学生への低い関心**と**日本語教育への無理解**は，**日本語教育環境の未整備**となって現れ，これは**日本語教師の不満**の種となった。

（No.はセグメントの通し番号を表す）

日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす記憶容量の影響
―文の口頭再生における反応時間と再生時間を指標として―

Study of the Influence of Memory Span on Phonological and Semantic Processing of Shadowing in Japanese: Focusing on Response Time and Utterance Time of Oral Reproduction of Sentences

韓　暁（広島大学大学院教育学研究科）
Xiao HAN（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では，第二言語としての日本語におけるシャドーイングのメカニズムの一端を解明するため，中・上級日本語学習者を対象に，有意味性を操作した材料文（有意味語文，無意味語文）を用いて，学習者の記憶容量（作動記憶容量と音韻的短期記憶容量）がシャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす影響を検討した。実験では，口頭再生の反応時間と再生時間を指標とした。その結果，中・上級日本語学習者がシャドーイングするとき，音韻処理と意味処理の両方が行われるが，記憶容量の大きさによって両者の同時性が異なることが示された。記憶容量の大きい学習者では，音韻処理と意味処理がほぼ同時に行われ，いくつかの単語がまとめて処理される傾向が強いが，容量の小さい学習者では，音韻処理と意味処理が継時的に行われ，単語単位での処理が中心となる。
［キーワード：シャドーイング，音韻処理，意味処理，作動記憶，音韻的短期記憶］

Abstract

This study aims to investigate the influence of Japanese language learners' memory span (including working memory and phonological short-term memory) on their performance of phonological and semantic processing through shadowing in Japanese. The experiment participants were 42 Chinese students, either intermediate or advanced learners of Japanese. Experimental materials included common and uncommon Japanese sentences with a nonsensical word at its beginning. Response and utterance times were measured as dependent variables. The results showed that not only phonological but also semantic processing occurs during shadowing, and the synchronization of phonological and semantic processing varies according to the students' memory capacity. The learners with a higher memory capacity are more likely to perform phonological and semantic processing simultaneously, and they usually combine several words together. However, learners with a lower memory capacity usually perform phonological processing followed by semantic processing, and they process the words individually.
［Key words: shadowing, phonological processing, semantic processing, working memory, phonological short-term memory］

1．はじめに

シャドーイングとは，「聞こえてくるスピーチに対してほぼ同時に，あるいは一定の間をおいてそのスピーチと同じ発話を口頭で再生する行為」（玉井，2005）であり，学習者のプロソディ感覚の養成や，リスニングスキル，スピーキングスキルの向上に有効であると指摘されている（e.g., 迫田・松見，2005；岩下，2008）。近年，日本語教育の分野では，シャドーイングの効果が注目され，それに関する研究が増えてきた。ただし，先行研究の多くは，一定期間のシャドーイング訓練による訓練効果を中心に扱うものであり，シャドーイングの有効性についてその理論的根拠が示されていない。第二言語（second language：以下，L2）としての日本語の教育現場におい

て，シャドーイングを導入する際，教師の経験則に基づいて導入する場合が多く，シャドーイングの導入方法は定まっていない。その原因はシャドーイングの有効性の理論的根拠の欠如にあろう。

シャドーイングの際，学習者の言語面の能力，ならびに認知面の能力が，インプットとアウトプットの両面において，ある一定の法則に従って関与し，シャドーイングの遂行を支えると考えられる。学習者の聴解力，連語知識といった言語面の能力を考慮した先行研究は数多くあるが（e.g., 末吉，2007；玉井，1992），認知面の能力を検討したものはまだ少ない。そのような中で，倉田・松見（2010）は，シャドーイングの遂行にかかわる学習者の認知面の能力を作動記憶（working memory：以下，WM）とし，WM 容量の個人差によって，シャドーイングの遂行成績が異なると指摘した。しかし，シャドーイングの遂行に WM 容量が及ぼす影響について，倉田・松見（2010）では検討が十分に行われていない。また，迫田（2010）は，L2 の言語知識の自動化の程度を高めるには，シャドーイングが効果的であると述べている。シャドーイング訓練を通して，学習者の L2 の言語知識の音韻と意味の連結が強化されるからである。したがって，シャドーイングにおいて，意味理解が口頭再生と同様に重要な位置を占めると考えられる。シャドーイング時，音韻処理と意味処理がどのように行われているのか，そして両者はどのような関係にあるのか，これらの問題点の解明はシャドーイングの有効性の理論的説明につながるであろう。

本研究では，前述した問題点を踏まえ，シャドーイング遂行時の音韻処理と意味処理に及ぼす学習者の記憶容量の影響を調べ，シャドーイングのメカニズムの一端を明らかにする。本研究の結果は，シャドーイングの有効性の理論的説明につながり，それに基づく効率的なシャドーイングの指導方法の提言にもつながると考えられる。

2．先行研究の概観と問題の所在

2.1　作動記憶と音韻的短期記憶

WM は言語情報・非言語情報の処理と一時的貯蔵の並行作業を支える動的な記憶システムである（倉田・松見，2010）。WM は「音韻ループ（phonological loop）」，「視空間スケッチパッド（visuospatial sketchpad）」，「エピソードバッファ（episodic buffer）」という 3 つのサブシステム，そしてこれらのサブシステムを統括する「中央実行系（central executive）」で構成されている（Baddeley, 2000）。これらのうち，音韻ループは言語音声として操作することが可能な情報を一時的に保持しつつ，長期記憶から必要な情報を検索し，処理するシステムであり，言語処理と最も深くかかわるとされている。音韻的短期記憶（phonological short-term memory：以下，PSTM）は，音韻ループの働きを指すものである。L2 の学習において，WM，PSTM はいずれも重要な役割を果たすことが，多くの研究により指摘されている（e.g., Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998）。シャドーイングでは，学習者は連続して入力される音声情報を認識した上で，それをそのまま口頭再生することが求められる。この一連の過程において，複数の認知処理（音声の保持・処理，意味の保持・処理）を担う WM，そして短時間の音声情報の保持を担う PSTM が関与し，シャドーイングの遂行成績を左右する可能性が高いと考えられる。

2.2　シャドーイングの認知メカニズム研究

シャドーイングのメカニズムに関する理論的研究はまだ少ない。そのような中で，学習者の認知能力の影響に着目した倉田（2007，2009），倉田・松見（2010）の一連の研究は，シャドーイングの遂行に，学習者の WM 容量，PSTM 容量がかかわることを示した。

倉田（2007）は，上級の日本語学習者を対象に，WM 容量，PSTM 容量の視点から，同時シャドーイング，遅延シャドーイング，リピーティングの 3 者を比較する研究を行った。その結果，同時シャドーイングと遅延シャドーイングのいずれにおいても，WM 容量ならびに PSTM 容量の大きい学習者のほうが，それらの容量が小さい学習者よりもシャドーイング文の口頭再生の流暢性が高い現象がみられた。また，WM 容量の大きい学習者では，遅延シャドーイングのほうが同時シャドーイングよりも文の記憶成績が高いのに対して，WM 容量の小さい学習者では，遅延シャドーイングと同時シャドーイングの文の記憶成績の間に差がないことが示された。

倉田（2009）は，中･上級日本語学習者を対象に，シャドーイング文の口頭再生，意味理解に及ぼす WM 容量，PSTM 容量の影響についてさらに検討した。その結果，WM 容量ならびに PSTM 容量の大きい学習者のほうが，それらが小さい学習者よりも，シャドーイング文の意味理解テストの成績が良いことが示された。

倉田（2007）と倉田（2009）の結果から，シャドーイング文の口頭再生の流暢性と意味理解度に，WM 容量，PSTM 容量の大小が影響を及ぼすことが明らかになったと言える。さらに，倉田（2009）は，記憶容量の大きい学習者では，シャドーイング遂行中の意味処理と音韻処理が並行して行われるのに対して，記憶容量の小さい学習者では，シャドーイング遂行中の音韻処理と意味処理が継時的である可能性があると述べている。シャドーイングは，聞こえてきた音声情報を認識し，それをそのまま口頭再生する課題であるが，前述したように，そこには意味理解というもう 1 つの課題が隠されている。これ

らの課題をともに遂行するために，学習者は頭の中で，音韻処理と意味処理をどのように行っているのだろうか。そして両者はどのような関係にあるのだろうか。これらの点に着目した倉田（2009）で得られた「音韻処理と意味処理の同時性が異なる」という考えは，シャドーイングのメカニズムの解明に新しい視点を与えた。

シャドーイング文の音韻・意味処理の同時性をより詳しく検討したのが倉田・松見（2010）である。倉田・松見（2010）は，上級の日本語学習者を対象に，文中に無意味語が含まれる無意味語文と通常の日本語文（有意味語文）をシャドーイングする場合，それぞれの文における口頭再生の反応時間（聴覚呈示が開始されてから口頭反応を開始するまでの時間：以下，反応時間）と口頭再生時間（口頭再生を始めてから終わるまでの時間：以下，再生時間）に，学習者の記憶容量が及ぼす影響を検討した。その結果，文の種類にかかわらず，WM 容量大群のほうが小群よりも反応時間が長いこと，また，文の種類にかかわらず，WM 容量大群のほうが小群よりも再生時間が短い傾向にあることが示された。倉田・松見（2010）は，WM 容量大群が小群よりも反応時間が長いことについて，容量の大きい学習者は，音韻表象と意味表象へのアクセス後に文の口頭再生を始め，容量の小さい学習者は，入力情報の音韻表象へのアクセス直後に口頭再生を始めると考察した。

倉田・松見（2010）では，シャドーイング時の反応時間のほかに，材料文の有意味性が口頭再生の再生時間と流暢性に及ぼす影響にも分析の視点が置かれたため，ターゲット語である無意味語が文中に位置する材料文が使用された。しかし，文中で無意味語の有無が操作された点で，反応時間の解釈に疑問が残る。本来，シャドーイングの口頭再生開始時にどのような処理が行われるかをみるためには，すなわち，音韻処理に意味処理が伴うか否かをみるためには，文中ではなく文頭に無意味語を配置し，それに対する反応時間を，文頭に有意味語が配置された場合と比較する必要があると考えられる。そこで，本研究では，ターゲット語の位置をすべて文頭に配置し，シャドーイング時の反応時間に学習者の記憶容量がどのような影響を及ぼすかを再検討する。

3．本研究の目的と仮説

先行研究では，学習者の記憶容量の大小によって，シャドーイング時の音韻処理と意味処理の同時性が異なる，という可能性が示された。本研究では，先行研究を踏まえ，学習者の記憶容量の大小と音韻・意味処理の関係をより厳密に調べるため，実験的検討を行う。学習者の記憶容量については，WM 容量と PSTM 容量を要因として設定する。言語材料については，シャドーイング文の文頭語の有意味性を要因として操作する。

実験に際しては，倉田・松見（2010）と同様に，反応時間と再生時間を従属変数とする。反応時間は，口頭再生が始まる時点で，音韻処理に意味処理が伴うか否かを検討するために用いる。シャドーイング時，音韻処理と意味処理が並行するならば，文頭語が有意味語である文と無意味語である文の間に，反応時間の差が生じるが，そうでない場合は，反応時間の差が生じないと想定される。再生時間は，シャドーイング遂行中に，記憶容量の異なる学習者において，音韻処理と意味処理がそれぞれどのように行われるのかを調べるために用いる。シャドーイング時，インプットにおいて，入力された言語情報の音韻・意味処理に処理資源が配分されるだけでなく，アウトプット（口頭再生）においても，処理資源が必要である。インプットで使用される処理資源が多くなると，アウトプットに配分される処理資源が減少し，再生時間が長くなる（倉田・松見，2010）。シャドーイング時，音韻処理と意味処理が並行するならば，インプットで使用される処理資源が多くなり，記憶容量の小さい学習者では，口頭産出に配分できる処理資源が不足し，容量の大きい学習者よりも，再生時間が長くなることが想定される。なお，有意味語文と無意味語文のモデル音声材料の再生時間の統制が難しく，両者の間に時間の差があったため，再生時間をそのまま統計処理に用いると，誤った解釈が導かれる可能性がある。より厳密に検討を行うため，本研究では，モデル音声における口頭再生時間の伸び率（学習者の口頭再生時間をモデル音声の再生時間で割った比率：以下，再生時間比）を用いて，統計処理を行う。

先行研究の結果を踏まえ，本実験の仮説を以下のように立てる。

【仮説 1】学習者の記憶容量の大小によって，シャドーイング文における音韻処理と意味処理の同時性が異なる，すなわち，記憶容量の大きい学習者では音韻処理と意味処理が同時的であり，記憶容量の小さい学習者では継時的である（倉田・松見，2010）ならば，WM 容量の小さい学習者では，有意味語文と無意味語文の間に，反応時間の差がみられないが，容量の大きい学習者では，有意味語文が無意味語文よりも，反応時間が短いであろう（仮説 1-a）。シャドーイングの際，文の音韻処理だけでなく，意味処理も行われる（倉田・松見，2010）ならば，入力された言語情報の処理に高い負担がかかることが想定される。文の種類にかかわらず，同一レベルの処理負担に対して，WM 容量の大きい学習者は，口頭再生に必要な処理資源を配分することができるため，再生時間比が小さいが，容量の小さい学習者は，口頭再生に配分する処理資源が不足するため，再生時間比が大きいであろう（仮説 1-b）。また，WM 容量の大小にかかわらず，無

意味語文では，音韻処理と意味処理に多くの処理資源が使用され，口頭再生に配分する処理資源が少ないため，有意味語文よりも再生時間比が大きいであろう（仮説1-c）。

【仮説2】PSTM容量の大きい学習者のほうが，容量が小さい学習者よりも，単語レベルでの意味処理の処理効率が良く，文に対する意味理解が深まる（倉田，2009）ことを踏まえるならば，PSTM容量の大小によって音韻処理と意味処理の同時性が異なる可能性が高いと考えられる。よって，PSTM容量の小さい学習者では，有意味語文と無意味語文の間に，反応時間における差がないが，容量の大きい学習者では，有意味語文のほうが無意味語文よりも，反応時間が短いであろう（仮説2-a）。シャドーイングの際，文の音韻処理だけでなく，意味処理も行われる（倉田・松見，2010）ならば，インプットの処理に高い負担がかかることが想定される。文の種類にかかわらず，PSTM容量の大きい学習者は，口頭再生するのに必要な処理資源を配分することができるため，再生時間比が小さいが，容量の小さい学習者は，口頭再生に配分する処理資源が不足するため，再生時間比が大きいであろう（仮説2-b）。また，PSTM容量の大小にかかわらず，無意味語文では，音韻処理と意味処理に多くの処理資源が使用され，口頭再生に配分する処理資源が少ないため，有意味語文よりも再生時間比が大きいであろう（仮説2-c）。

本実験の目的は，これらの仮説を検証することである。

4．方法

4.1　実験参加者

中国語を母語とする日本語学習者42名であった。実験時，全員が中国の大学に在籍する大学3年生であり，日本語学習歴は2.5年であった。そのうち，日本語能力試験のN1を取得している者は19名であった。実験参加者全員にSPOT（Simple Performance-Oriented Test）version A（フォード丹羽・小林・山元，1992）を行ったところ，平均点は57.72点（65点満点で，標準偏差は4.04）であった。

4.2　実験計画

2×2の2要因計画を用いた。第1の要因（学習者要因）は記憶容量（WM容量とPSTM容量）であり，大群，小群の2水準であった。第2の要因（材料要因）はターゲット文の種類であり，有意味語文，無意味語文の2水準であった。第1の要因は実験参加者間変数であり，第2の要因は実験参加者内変数であった。

4.3　材料

4.3.1　シャドーイング課題

シャドーイング課題の材料文は『耳から覚える日本語能力試験　文法トレーニング　N4』（安藤・今川，2010）から抜粋した文に修正を加えたものを用いた。語彙の難易度は『日本語能力試験出題基準　改訂版』（国際交流基金，2002）に基づき，2級未満に設定した。文頭語が有意味語または無意味語である2種類の日本語文（拍数が28～31）がそれぞれ16文用意された。また，有意味語文と無意味語文のほかに，無意味語が文中に位置するフィラー文も16文用意された。有意味語は4拍の名詞単語を用いた。無意味語は4拍の名詞単語の文字をランダムに並べ替えて作成した。材料文はすべて，日本語母語話者（女性）によって標準の発音で読み上げられ，録音された。表1に材料文の例を示す。

4.3.2　リスニングスパンテスト

リスニングスパンテスト（listening span test：以下，LST）は，実験参加者のWM容量を測定するために行われた。松見・福田・古本・邱（2009）による日本語学習者用LSTが用いられた。本テストは，2文から5文までであり，各条件で3つのセットが用意された。実験参加者は文頭にあるターゲット単語を保持しながら，聴覚呈示された日本語文の内容について真偽判断を行い，1セット内のすべての文が聴覚呈示された後に，保持したターゲット語を順番に筆記再生するように求められた。LSTの満点は5点であった。

4.3.3　非単語反復課題

非単語反復課題（non-word repetition task：以下，NWRT）は，実験参加者のPSTM容量を測定するために行われた。福田・佐藤（2011）による日本語学習者用のNWRTが用いられた。本テストでは，4～7拍の非単語が20語ずつ作成され，合計80語が用意された。使用された非単語は『日本語能力試験出題基準　改訂版』（国際交流基金，2002）3級以下の語彙から3～5拍の語が抽出され，3文字目を語頭に移動して作成された。6，7拍語は3拍

表1　シャドーイング課題における材料文の例

有意味語文	こうつうがすこし不便でもいいので静かな家に住みたいです。 がいこくのお菓子しか売っていないお店が近くにあるそうです。
無意味語文	イコガウの本を売っているお店を紹介してほしいです。 モインダの前に赤い帽子をかぶった女の子が立っています。

もしくは4拍の非単語の組み合わせで作成された。実験参加者は非単語が聴覚呈示された後に，口頭で再生するように求められた。NWRTの満点は80点であった。

4.4　実験装置

実験プログラムは，SuperLab Pro（Cedrus社製 Version 4.0）を用いて作成された。実験では，パーソナルコンピュータ（ONKYO-DR505A）と周辺機器が用いられた。

4.5　手続き

実験は，シャドーイング課題，LST，NWRTの順に行われた。シャドーイング課題，NWRTは個別形式で，LSTは小集団形式で行われた。

シャドーイング課題では，練習試行を経て，本試行が2ブロック（各24試行：有意味語文，無意味語文，フィラー文がそれぞれ8試行）行われた。実験参加者はヘッドホンから日本語文の音声が聞こえたら，すぐにそのまま口頭再生するように教示された。また，その際には材料文の内容を理解しながら口頭再生するように求められた。口頭再生の内容は実験参加者の許可を得た上でICレコーダーにより録音された。反応時間はプログラムによって自動的に測定された。再生時間は，実験参加者の発話データを，音響分析ソフトCool Edit Pro（Adobe Systems社製 Version 2.00）により分析し，1文ずつ算出された。

5．結果

実験参加者のターゲット文における発話は，実験者によって文字化された。日本語母語話者1名により，実験者の発話を正確に文字化したことが確認された。また，実験参加者ごとに各文に占める正確に口頭再生された形態素の割合を算出し，口頭正再生率とした。本研究では，反応時間と再生時間を従属変数として扱うため，文頭のターゲット語が正確に再生されていない文，連続した1単語以上の繰り返し再生があった文，または，口頭正再生率が50％未満の文を，分析の対象外とした。除外率は16.41％であった。

5.1　作動記憶容量を学習者要因とした場合

LSTの平均得点（M）は2.71点で，標準偏差（SD）は0.92であった。LSTの得点が3点以上の学習者をWM容量大群，2.5点未満の学習者をWM容量小群としてグループ分けを行った。WM容量大群の15名とWM容量小群の17名の間で，LSTの得点についてt検定を行った結果（本研究では，有意水準をすべて5％とした），大群が小群よりも得点が有意に高かった（$t(30)=14.48, p<.001, r=.936$）。各条件の平均反応時間，平均再生時間比及びそれらの標準偏差を表2に示す。

反応時間について，2（WM容量：大群，小群）×2（文の種類：有意味語文，無意味語文）の2要因分散分析を行った結果，WM容量の主効果が有意であった（$F(1,30)=6.87, p=.014, \eta^2=.173$）。文の種類にかかわらず，WM容量大群が小群よりも反応時間が長かった。また，文の種類の主効果が有意であった（$F(1,30)=11.67, p=.002, \eta^2=.017$）。WM容量の大小にかかわらず，有意味語文が無意味語文よりも反応時間が短かった。WM容量×文の種類の交互作用が有意であったため（$F(1,30)=9.23, p=.005, \eta^2=.014$），単純主効果の検定を行った。その結果，(a) 有意味語文において，WM容量大群が小群よりも反応時間が長い傾向にあること（$F(1,60)=3.36, p=.072, \eta^2=.045$），(b) 無意味語文において，WM容量大群が小群よりも反応時間が長いこと（$F(1,60)=10.65, p=.002, \eta^2=.142$），(c) WM容量大群において，有意味語文が無意味語文よりも反応時間が短いこと（$F(1,30)=20.83, p<.001, \eta^2=.031$），の3点が示された。

再生時間比について，2（WM容量：大群，小群）×2（文の種類：有意味語文，無意味語文）の2要因分散分析を行った。その結果，文の種類の主効果が有意であった（$F(1,30)=40.77, p<.001, \eta^2=.098$）。WM容量の大小にかかわらず，有意味語文が無意味語文よりも再生時間比が小さかった。WM容量の主効果は有意ではなかった（$F(1,30)=2.23, p=.146, \eta^2=.052$）。WM容量×文の種類の交互作用が有意であったため（$F(1,30)=34.70, p<.001, \eta^2=.084$），単純主効果の検定を行った。その結果，(a) 有意味語文において，WM容量大群が小群よりも再生時間比が小さいこと（$F(1,60)=10.39, p=.002, \eta^2=.133$），(b) WM容量大群において，有意味語文が無意味語文よりも再生時間比が小さいこと（$F(1,30)=20.83, p<.001, \eta^2=.033$），の2点が示された。

5.2　音韻的短期記憶容量を学習者要因とした場合

NWRTの平均得点（M）は62.33点で，標準偏差（SD）

表2　WM容量が学習者要因の場合の反応時間と再生時間比の平均値（括弧内は標準偏差）

	WM容量大群		WM容量小群	
	有意味語文	無意味語文	有意味語文	無意味語文
反応時間（ms）	1052.01（134.62）	1128.13（178.79）	960.28（113.93）	964.74（115.52）
再生時間比（％）	110.07（2.37）	115.13（3.56）	114.41（3.80）	114.62（4.53）

は5.02であった。NWRTの得点が65点以上の学習者をPSTM容量大群，56点以下の学習者をPSTM容量小群としてグループ分けを行った[1]。PSTM容量大群の18名とPSTM容量小群の15名の間で，NWRTの得点についてt検定を行った結果，大群が小群よりも得点が有意に高かった（$t(31) = 17.96, p<.001, r=.956$）。LST得点とNWRT得点との間でPearsonの積率相関係数を算出した結果，比較的強い正の相関がみられた（$r=.54, p=.003$）。各条件の平均反応時間，平均再生時間比及びそれらの標準偏差を表3に示す。

反応時間について，2（PSTM容量：大群，小群）×2（文の種類：有意味語文，無意味語文）の2要因分散分析を行った結果，PSTM容量の主効果が有意であった（$F(1,31)=5.56, p=.025, \eta^2=.140$）。文の種類にかかわらず，PSTM容量大群が小群よりも反応時間が長かった。文の種類の主効果（$F(1,31)=0.96, p=.335, \eta^2=.002$）及びPSTM容量×文の種類の交互作用（$F(1,31)=0.09, p=.771, \eta^2<.001$）は有意ではなかった。

再生時間比について，2（PSTM容量：大群，小群）×2（文の種類：有意味語文，無意味語文）の2要因分散分析を行った。その結果，PSTM容量の主効果が有意であった（$F(1,31)=11.65, p=.002, \eta^2=.205$）。文の種類にかかわらず，PSTM容量大群が小群よりも再生時間比が小さかった。文の種類の主効果（$F(1,31)=2.21, p=.171, \eta^2=.015$）及びPSTM容量×文の種類の交互作用（$F(1,31)=1.73, p=.198, \eta^2=.007$）は有意ではなかった。

6．考察

6.1　作動記憶容量を学習者要因とした場合

WM容量の大きい学習者において，有意味語文が無意味語文よりも反応時間が短かったが，WM容量の小さい学習者において，両者の反応時間の間に差がみられなかったことから，仮説1-aが支持された。WM容量の小さい学習者は処理資源が少ないため，音韻処理と同時に意味処理に処理資源を配分することが難しい。そのため，有意味語においても，無意味語においても，口頭再生が始まる時点では意味処理を行っておらず，音韻処理のみを行っていると解釈できる。一方，WM容量の大きい学習者において，有意味語文が無意味語文よりも反応時間が短かった。有意味語文と無意味語文におけるこの反応時間の違いは，音韻処理と同時に意味処理も並行して行われることによって生じたものだと考えられる。すなわち，容量の大きい学習者は日本語の音声が聞こえたら，すぐに意味へのアクセスを行うが，当該の語が長期記憶に存在しない場合（無意味語），特定の目標語にアクセスすることができず，無意味語であると認識するまで，有意味語の意味へのアクセスに比べて所要時間が長く，口頭再生の開始が遅れたと解釈できる。また，有意味語文において，WM容量の大きい学習者は容量の小さい学習者よりも反応時間が長かった。この結果は倉田・松見（2010）と一致するため，同様の解釈ができる。この違いは，シャドーイング文の音韻処理と意味処理が同時に行われるか，または継時的に行われるかによって生じたものだと考えられる。つまり，WM容量の小さい学習者はターゲット語の音声が聞こえてきたら，意味処理を行わずにすぐに口頭再生を開始するが，WM容量の大きい学習者はターゲット語の意味へのアクセス後に口頭再生を開始することが示唆された。

平均再生時間比は，いずれのパターンにおいても，120％以下であり，伸び率がさほど大きくなく，口頭再生が比較的流暢に行われたと言える。WM容量×文の種類の交互作用が有意であり，有意味語文においては，WM容量の大きい学習者が容量の小さい学習者よりも，再生時間比が小さかったが，無意味語文においては，両者の差がみられなかった。仮説1-bは部分的に支持されたと言える。有意味語文では，WM容量の大きい学習者は口頭再生に必要な処理資源を配分することができるが，容量の小さい学習者はそれが難しい。一方，無意味語文では，WM容量の大きい学習者でも，小さい学習者でも，口頭再生に必要な処理資源を配分することが難しいことが示唆された。また，WM容量の大きい学習者においては，有意味語文が無意味語文よりも再生時間比が小さかったが，容量の小さい学習者においては，両者の差がみられなかった。仮説1-cは部分的に支持されたと言える。韓（2014）は，シャドーイング時の意味処理に関して，WM容量の大きい学習者は文レベルで行うのに対して，容量の小さい学習者は単語レベルで行うと指摘した。それを踏まえるならば，文レベルで意味処理を行うWM容量の大きい学習者は，無意味語が使用されることによって，文全体の意味理解が困難になり，より多くの処理資源が必要となる。そのため，有意味語文に比べ，

表3　PSTM容量が学習者要因の場合の反応時間と再生時間比の平均値（括弧内は標準偏差）

	PSTM容量大群		PSTM容量小群	
	有意味語文	無意味語文	有意味語文	無意味語文
反応時間（ms）	1047.33（143.25）	1066.35（172.99）	938.82（104.37）	949.08（116.87）
再生時間比（％）	113.81（3.31）	114.50（3.82）	116.32（3.62）	116.62（2.85）

口頭再生に配分する処理資源が減少し，再生時間が長くなったと考えられる。他方，WM 容量の小さい学習者では，単語レベルで意味処理が行われ，無意味語が使用されても，その語と後出する語の意味的関連性がさほど意識されない。そのため，有意味語文と無意味語文の再生時間の間に有意な差が生じなかったと考えられる。

6.2　音韻的短期記憶容量を学習者要因とした場合

反応時間について，PSTM 容量×文の種類の交互作用がみられなかったことから，仮説 2-a は支持されなかった。PSTM 容量の大きい学習者においても，容量の小さい学習者においても，文頭語の有意味性による影響はみられなかった。倉田（2009）の結果と異なり，PSTM は音韻情報の保持を中心に行う記憶システムとして，意味処理に直接かかわらないことが示唆された。したがって，PSTM 容量の大きい学習者が容量の小さい学習者よりも反応時間が長かった原因は，音韻処理の視点から，以下のような解釈が可能である。PSTM 容量の大小は，主に学習者が一度に音韻ループに取り込める音声情報の量の多寡を示す。容量の大きい学習者は，同時に複数の情報処理，すなわち，聞こえてきた音声を，いくつかの語を 1 つのまとまり（チャンク）として保持し，連続して処理することができると考えられる。このような処理の後に口頭再生を開始する。一方，容量の小さい学習者は，音韻ループに一度に取り込める音声情報が少ない。連続処理が求められるシャドーイングでは，後出する情報の処理ができるように，先に聞こえた語をなるべく早く口頭再生する必要がある。

平均再生時間比は，いずれのパターンにおいても，120％以下であり，伸び率がさほど大きくなく，口頭再生が比較的流暢に行われたと言える。文の種類にかかわらず，PSTM 容量の大きい学習者が容量の小さい学習者よりも再生時間比が小さかったことから，仮説 2-b が支持された。PSTM 容量の大きい学習者と容量の小さい学習者の再生時間の間に，有意な差が生じたのは，両者の音韻処理に違いがあるからだと考えられる。つまり，PSTM 容量の小さい学習者では，一度に処理できる音声情報が少ないため，単語単位の音韻処理が中心に行われるが，容量の大きい学習者は，いくつかの語をまとめて処理することができるため，容量の小さい学習者に比べて，音韻処理の効率が良く，再生時間が短いと解釈できる。一方，有意味語文と無意味語文の間に，再生時間比の差がみられず，仮説 2-c は支持されなかった。前述したように，PSTM は音韻情報の保持を中心に行う記憶システムであり，意味処理に直接かかわらない可能性が高い。材料文の有意味性による再生時間比の違いがなかったのは，その原因であろう。

7．総合考察

PSTM は WM の下位システムである音韻ループの機能を指すものとして，WM と密接な関係にあると想定される。この考えは，本研究で得られた WM 容量と PSTM 容量の相関が高いという結果においても支持された。一方，言語情報の処理において，WM は音韻と意味の両方の処理にかかわるのに対して，PSTM は WM の部分的な機能しか果たさず，音韻処理にかかわるが，意味処理との直接的なかかわりがない可能性が高い。また，シャドーイングのような認知的負担の高い言語行為において，WM は個々の単語の意味へのアクセスのみならず，一文における統語的解析や意味的表象の構築にも強く関与すると言われる（韓，2014）。そのため，WM 容量の大きさによる影響は，単語レベルの意味理解に比べて，文レベルの意味理解において，顕著に表れると考えられる。それに対して，PSTM は L2 の新規語彙の習得との関連が深いとされ（e.g., Hu，2003），文レベルの処理にあまり関与せず，主に単語またはチャンクのレベルでの処理にかかわる可能性が高い。したがって，シャドーイングにおいては，PSTM 容量が大きければ，シャドーイングで用いられる文が長い場合，またはその音声材料のスピードが速い場合でも，意味理解の度合いにかかわらず，比較的流暢な口頭再生を保つことができるであろう。

上述した考えを踏まえ，本研究の結果を総合すると，次のようなことが言えよう。中・上級日本語学習者が日本語をシャドーイングするとき，音韻処理と意味処理がともに行われるが，WM 容量の大小によって，音韻処理と意味処理の同時性が異なる。WM 容量の大きい学習者は，音声が聞こえたら，その音声情報の意味へのアクセス後に口頭再生を開始するが，WM 容量の小さい学習者は，音声が聞こえたら，その意味処理を行わずにすぐに口頭再生を開始する。また，シャドーイング遂行中に，WM 容量の大きい学習者と小さい学習者とでは，意味処理のレベルが異なる可能性が高い。WM 容量の大きい学習者は，単語の意味理解に留まらず，文の意味処理をきちんと行いながらシャドーイングするが，容量の小さい学習者は，処理資源の不足により，単語レベルの意味処理を中心に行いながら，シャドーイングする。さらに，WM 容量の大きい学習者では，シャドーイング文（有意味語文）の音韻・意味処理のみならず，口頭再生にも必要な処理資源が配分され，口頭再生が流暢に行われ，再生時間が短い。一方，WM 容量の小さい学習者では，口頭再生に十分な処理資源が配分できず，再生時間が長い。

また，連続処理が求められるシャドーイングにおいて，PSTM 容量の大きい学習者は，いくつかの語をまとめて，比較的長い言語単位で音韻処理を行いながら口頭再生する可能性が高い。そのため，語と語の関連性にも注意が

配分され，口頭再生の流暢性が高く，再生時間が短い。一方，容量の小さい学習者は，音韻ループに一度に取り込める音声情報が少ない。後に聞こえた音声情報を音韻ループに取り込むためには，先に保持した語をなるべく早く口頭再生する必要がある。そのため，単語間の関連性に注意が届かず，容量の大きい学習者に比べて，口頭再生の流暢性が低く，再生時間が長くなる。

本研究の結果から，次のような教育的示唆が導出できる。シャドーイングは音声情報の保持・処理，及び口頭再生などが連続的に求められる課題であるため，認知的負担が高い。とりわけ，記憶容量の小さい学習者にとって，その遂行が尚更困難である。教育現場で導入する際，学習者の記憶容量の大きさを把握し，個人差に応じた指導を行うことが重要であろう。例えば，容量の小さい学習者は単語単位での処理が中心となるため，一文一文が比較的短い材料，もしくは，ポーズが入った音声材料から始めるべきであろう。このような材料を用いたシャドーイングを一定期間実施した後，通常の材料を用いたシャドーイングを導入する工夫が必要であろう。また，シャドーイングにおいて，意味理解，とりわけ文レベルの意味理解が重要である。口頭再生の流暢性のほかに，意味理解がきちんと行われているか否かを常に留意し，把握する必要があろう。これらの点を心がけて指導することにより，記憶容量の小さい学習者も，シャドーイングを通して，音韻処理と意味処理の能力がバランスよく鍛えられ，促進されることが期待できよう。

注

(1)「$M \pm 1SD$」(67 点以上と 57 点以下）を基準に PSTM 容量の大群と小群を分けたところ，両群の間に人数の偏りがあったため（大群は 13 名で，小群は 21 名），両群の人数の再調整を行った。NWRT 得点の上位 18 名（66 ～ 75 点：そのうち，66 点の者が 5 名），下位 15 名（31 ～ 54 点）を選出し，それぞれ PSTM 容量大群と小群とした。

引用文献

安藤栄里子・今川　和（2010）『耳から覚える日本語能力試験　文法トレーニング　N4』アルク

Baddeley, A. D.（2000）The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*, pp.417-423.

Baddeley, A. D., Gathercole, S., & Papagno, C.（1998）The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, *105*, pp.158-173.

フォード丹羽順子・小林典子・山元啓史（1992）「『日本語能力簡易試験（SPOT)』は何を測定しているのか―音声テープ要因の解析―」『日本語教育』第 86 号 , pp.93-102.

福田倫子・佐藤礼子（2011）「聴解力を評価する―習熟度に即した聴解力測定方法の導入―」『第二言語としての日本語の習得研究』第 14 号 , pp.20-37.

韓　暁（2014）「日本語シャドーイングにおける文の音韻処理・意味処理に関する研究―作動記憶容量の観点から―」『第 25 回第二言語習得研究会（JASLA）全国大会予稿集』pp.69-70.

Hu, C. F.（2003）. Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language Learning*, *53*, pp.429-462.

岩下真澄（2008）「日本語学習者におけるシャドーイング訓練の有効性―1 ヶ月間の縦断的調査による検討―」『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)』第 57 号 , pp.219-228.

国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準（改訂版)』凡人社

倉田久美子（2007）「日本語シャドーイングのメカニズムに関する基礎的研究―口頭再生開始時点，記憶容量，文構造の視点から―」『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)』第 56 号 , pp.259-265.

倉田久美子（2009）「文章シャドーイングの遂行成績に及ぼす記憶容量の影響」『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)』第 58 号 , pp.185-193.

倉田久美子・松見法男（2010）「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎研究―文の音韻処理と意味処理に及ぼす学習者の記憶容量，文の種類，文脈性の影響―」『日本語教育』第 147 号 , pp.37-51.

松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗（2009）「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発―台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討―」『日本語教育』第 141 号 , pp.68-77.

迫田久美子（2010）「日本語学習者に対するシャドーイング実践研究―第二言語習得研究に基づく運用力の養成を目指して―」『第二言語としての日本語の習得研究』第 13 号 , pp.5-21.

迫田久美子・松見法男（2005）「日本語指導におけるシャドーイングの基礎研究（2）―音読との比較調査からわかること―」『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.241-242.

末吉　濯（2007）「シャドーイングスキルにかかわる要因：ワーキングメモリ容量とコロケーションの観点から」『中国地区英語教育学会研究紀要』第 37 号 , pp.21-30.

玉井　健（1992）「“follow-up” の聴解力向上に及ぼす効果および “follow-up” 能力と聴解力の関係」*Step Bulletin*, *4*, pp.48-62.

玉井　健（2005）『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』風間書房

接触場面の同等初対面会話におけるダウンシフトについて
―聞き手に対する働きかけの強さという観点から―

A Study of Down-shifts in First Encounters of Contact Situations between Equals: From the Perspective of the Strength of Utterance

嶋原　耕一（東京外国語大学大学院総合国際学研究科）
Koichi SHIMAHARA（Graduate School of Global Studies, Tokyo University of Foreign Studies）

要　旨

本研究の目的は，接触場面の同等初対面会話においてどのようなダウンシフトがどのように分布しているのか，その対人関係上の機能に着目しながら明らかにすることである。そのために接触場面の同等初対面会話８会話を対象とし，観察されたダウンシフトを，聞き手に対する働きかけの強さから分類した。働きかけの強さが高いダウンシフトは，ポライトネス理論のフェイス侵害行為として機能する危険性も高くなると考えられる。量的分析の結果，働きかけ「強」のダウンシフトは学習者に多く，働きかけ「弱」のダウンシフトは母語話者に多かった。また質的分析の結果，母語話者はダウンシフトの危険性を考慮し，慎重にダウンシフトしていると考えられた。一方学習者のダウンシフトには，慎重とはいえない点がいくつか見られ，対人関係上の問題にもつながりかねない点が指摘された。
［キーワード：ダウンシフト，働きかけの強さ，ポライトネス理論，接触場面］

Abstract

The aim of this paper is to reveal how down-shifts appear in first encounters of contact situations between Japanese native speakers and Japanese learners. Down-shifts are defined as shifts from the polite form to the plain form. To analyze their interpersonal functions, all the down-shifts were classified into three groups from the perspective of the strength of utterance. Quantitative analysis showed that “weak” down-shifts were observed more in native speakers and “strong” down-shifts were observed more in learners. Qualitative analysis suggested that native speakers are more attentive to the risk of down-shifts, whereas learners were thought to be less so.
［Key words: Down-shifts, Strength of Utterance, Politeness Theory, Contact Situations］

１．はじめに

日本語の文末には，丁寧体と普通体というスピーチレベルがある。その切り換えであるスピーチレベルシフト（以下，シフト）には，丁寧体から普通体へのダウンシフトと普通体から丁寧体へのアップシフトがあり，それらは会話内で日常的に観察される現象である（鈴木，1997）。本章ではその例を見た後で，本研究の問題意識と目的について述べる。

本研究で扱った日本語母語話者（以下，母語話者）と日本語学習者（以下，学習者）の会話から，ダウンシフトとアップシフトを含む例を以下に示す。本研究では，宇佐美（2007）に従い文字化資料を作成した[(1)]。例は左から発話文番号，話者，発話内容を表し，話者欄の「母」は母語話者を，「学」は学習者を表す。なお，ダウンシフトした普通体発話の右には，矢印を付すこととする。例１の話題は卒業論文についてである。

例 1. ダウンシフトとアップシフト（会話１から）[(2)]

110	母１	へーー（はい），比較をしたんですか ?。
111-1	学１	比較しながら ,,
112	母１	へーーー <笑いながら>，<すごい> {<}。 ←
111-2	学１	<やりました>{>}。
113	母１	へーーー。
114	母１	じゃあ，今後も学者さんで，やっていかれるんですか ?。

母語話者１のスピーチレベルを見ると，発話文 110 では丁寧体を用いていたが，112 では普通体を，114 で再

度丁寧体を用いていることが分かる。この発話文110から112のような同一話者の丁寧体から普通体へのシフトがダウンシフト，112から114のような普通体から丁寧体へのシフトがアップシフトである[(3)]。

母語話者はシフトにより，相手との心的距離の調整や話題ユニット移行の明示を行っているとされる（生田・井出，1983など）。しかし，学習者にとっては，どのような場面でシフトすればいいか判断が難しく，習得が困難であると指摘されることが多い（鈴木，1997など）。シフトが原因で学習者が起こしうる問題として，三牧（2007）は「目上の相手との会話中に頻繁に普通体にシフトしたりして，結果として悪印象を与えてしまう」，「親しくなっても丁寧体を使い続けることによっていつまでもよそよそしいという印象を与える」という例を挙げている（p.59）。また，力関係が同等の参加者による初対面会話では，参加者間の仲の深まりや会話の盛り上がりによって，両者の基調スピーチレベルが丁寧体から普通体へと切り換わったり，一時的に普通体の発話が続いたりすることが分かっている（三牧，2002など）[(4)]。丁寧体と普通体の混用は，シフトが複数回出現することを意味するため，学習者の困難はさらに高まると考えられる。

本研究では，母語話者と学習者による接触場面の同等初対面会話を対象とし，特に初対面会話において重要であるダウンシフトに注目する。会話内にどのようなダウンシフトがどのように分布しているのか，対人関係上の機能に着目しながら明らかにすることで，日本語教育におけるダウンシフトの指導に貢献したい。対人関係上の機能に着目するため，当該発話文の聞き手に対する働きかけの強さから，ダウンシフトを分類することとする。働きかけの強さとダウンシフトについては，3章で詳述する。

2．先行研究

ダウンシフトの研究には，その生起条件に注目するものが多い。代表的な先行研究からは，「急に思い出したり感情を直接そのまま表現する時」「はっきりと相手にむけて発話するのでなく話者同士が発話を共同作成する時」（メイナード，1991）や，「心的距離の短縮」「ひとりごと・自問をする時」「中途終了型発話の時」（宇佐美，1995）などの条件が挙げられている。これら先行研究によるダウンシフト生起の具体的条件についての知見は，日本語教育にとって非常に有益である。しかし，一つ一つのダウンシフトの具体的条件を並べるだけでは，複数のダウンシフトがどのように機能しているのかは分からない。そこで本研究では，複数のダウンシフトが会話内にどのように分布しているのかを，詳細に見ていくこととする。その際ダウンシフトの分類に生起条件は用いず，聞き手に対する働きかけの強さという観点を用いる。それは接触場面では，学習者からその生起条件を特定できないようなダウンシフトも生起しうると，考えられるからである。どのような生起条件が見られ，どのような場合にそれを特定できなかったかは，質的な分析を記述することで捕捉したい。そして次章で述べるように，本研究で用いる聞き手に対する働きかけの強さという観点は，ダウンシフトの対人関係上の機能に迫る上で，有効であると考えられる。

3．聞き手に対する働きかけの強さとダウンシフト

ダウンシフトはポライトネス理論の枠組みから，フェイス侵害行為（Face Threatening Act，以下FTA）とポジティブ・ポライトネス・ストラテジーという，対人関係上全く異なる二つの機能を果たしうるといえる。ポライトネス理論のフェイスとは，「自分の欲求が少なくとも何人かの他者にとって好ましいものであってほしいという欲求」であるポジティブ・フェイスと，「自分の行動を他者から邪魔されたくないという欲求」であるネガティブ・フェイスから成る[(5)]。FTAとは相手のフェイスを侵害する行為である。形式的丁寧さを欠く普通体によるダウンシフトは，相手のネガティブ・フェイスを侵害するFTAとして機能しうる。ただそのぞんざいさが親しみの表現として受け取られる場合には，ダウンシフトは話者間の心的距離を縮めるポジティブ・ポライトネス・ストラテジーにもなりうる。このように二つの機能を果たしうるために，その使用には注意が必要だといえよう。先に見た「目上の相手との会話中に頻繁に普通体にシフトしたりして，結果として悪印象を与えてしまう」という問題は，FTAとしてのダウンシフトの認識が学習者に不足していたことが，その一因として考えられる。一方「親しくなっても丁寧体を使い続けることによっていつまでもよそよそしいという印象を与える」という問題は，学習者がポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとしてのダウンシフトを活用できていないためだと解釈できる。

先行研究では様々な観点からダウンシフトを分類しているが，対人関係上の機能に迫る研究の多くは，聞き手に対する働きかけの強さ，またその類似概念を用いている。例えば，鈴木（1997）は「領域」という概念を用い，基調スピーチレベルを丁寧体としながらダウンシフトにより「親しさを表現したい場合」には，それが「＜話し手の領域＞と＜中立の領域＞について述べている部分に限られ」，「＜聞き手の領域＞に踏み込むことを回避する」必要があると述べている（p.71-72）。応答を要求する質問や指示の発話，プライバシーに関する内容でのダ

ウンシフトは，「聞き手に不快感を抱かせ」る，つまりFTAとなってしまうからである（p.72）。また，接触場面を分析した佐藤・福島（1998）は，ダウンシフトした文の文末に終助詞「よ」「ね」を付加することを，学習者の問題点として挙げている。それは，終助詞の付加された発話が「相手への働きかけの機能を持つことで，待遇レベルの低い普通体表現を相手に直接投げかける」ためとのことである（p.37）。同じく形式的な特徴に注目する宇佐美（1995）は，中途終了型発話の機能を，「最後まではっきり言い切らないことによって，明言を避け，発話を緩和したり，相手に発話の機会を与える」と述べている（p.35）。中途終了型発話については杉山（2001）も，「文末まで明確に言うことは時として，相手に強い印象を与える」と述べた上で，「発話をやわらげる」ためにそれが使われることを主張している（p.49）。さらに，音声に注目する三牧（2000）は，「低音化」や「小声化」を伴う独り言的発話が「相手に向けられた発話ではない」，つまり相手に働きかける発話ではないため，「普通体が挿入されても相手に失礼とはならない」と主張している（p.41-42）。以上の先行研究は，「< 聞き手の領域 > に踏み込む」や「発話を緩和」などと言葉は違えど，いずれもダウンシフトする発話文の，聞き手に対する働きかけの強さに注目している。そして，その働きかけが強いときに当該ダウンシフトはFTAとなりやすく，弱いときにFTAとなりにくいことが明らかにされている。本研究ではダウンシフトの対人関係上の機能に迫るために，この聞き手に対する働きかけの強さという観点から，ダウンシフトを分類したい。強さの判定に際しては上記の先行研究を参考に，当該発話文の内容，形式的特徴，音声的特徴に注目することとする。

ここで実際のダウンシフトを2例提示し，それらの働きかけの強さを考えてみたい。まず下の例2は，「ステーキの焼き方」を話題とする場面でのダウンシフトである。

例2. ダウンシフト（会話5から）

89　学5　あの中国では，何か，あ大学はマーケティング勉強したんです。
90　母4　あー。
91　学5　はい，マーケティング勉強して（はい），あのー，普通だったら院生になると経営学ですね，経営学，この学校はありますか?。
92　母4　経営学，あーどうだろう?。　←
93　母4　分かん，分かんないです <二人で笑い>。

例2では，それまで丁寧体を用いていた母語話者4が，学習者の質問を受け，発話文番号92の「どうだろう?」という発話でダウンシフトしている。「どうだろう?」という発話は，所属大学に経営学の授業があるかどうかについての，自問の発話である。鈴木（1997）を参考にすると，話し手の領域にとどまる自問という内容は，聞き手に対する働きかけを弱める特徴と考えられる。形式的特徴は特に見られなかったが，当該発話の音声は，学習者7の前後の音声に比べて，低く小さくなっていた。これは三牧（2000）の挙げた独り言的発話の特徴と合致し，働きかけを弱めていると考えられる。

続いて下は，「学習者の日本滞在期間」を話題とする場面の，ダウンシフトの例である。

例3. ダウンシフト（会話6から）

66　母4　えっと，日本に来てどれくらいですか?。
67　学6　あの4月（あ），来たばかり <なんですよ>{<}。
68　母4　<あ，そうなん>{>} です <ね>{<}。
69　学6　<え>{>}，ばかりっていうか <二人で笑い>，もう2ヶ月も経ったよね <二人で笑い>。　←

例3では，発話文69で学習者6が「2ヶ月も経ったよね」という発話文でダウンシフトしている。発話内容は例2と同様，話し手に関するものである。形式的特徴に注目すると，佐藤・福島（1998）も注意を促している終助詞「よね」が，文末に付加されている。そのため，発話内容についての認識共有を，話し手が聞き手に迫っていると捉えることができる[(6)]。さらに，ダウンシフトした「2ヶ月も経ったよね」を強調するように，声が大きくなっていた。これも，働きかけを強くする特徴といえよう。発話内容は例2も例3も話し手に関わることであるが，上記のような形式的特徴と音声的特徴により，例2よりも例3のダウンシフトの方が，聞き手への働きかけが強いと考えられる。

以上のように本稿では，聞き手に対する働きかけの強さという観点から，ダウンシフトを見ていくこととする。そしてその強さは当該発話文の内容，形式的特徴，音声的特徴から判断する。ただしこのように決定する働きかけの強さが，実質的な機能とは必ずしも結びつかないことは，留意しておく必要がある。例えば，働きかけが強い発話文によるダウンシフトがポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとして機能することもあれば，それが弱い発話文によるダウンシフトが過度に繰り返されることにより，FTAとして機能することもありうる。それが果たしうる機能については，質的な分析で見ていくこととする。

4．研究方法

本研究では，宇佐美（1999）の言語社会心理学的アプ

ローチを参考に，以下の研究手順を踏んだ。まず，研究目的に応じた条件統制をして会話収集を行い，その音声を文字化した。そして定めたルールに従い文字化資料をコーディングし，それをもとに，量的･質的分析を行った。以下では，分析対象とその分析項目について，詳細に見ていくこととする。

4.1　分析対象

本研究の目的は，接触場面の同等初対面会話においてどのようなダウンシフトがどのように分布しているのか，その対人関係上の機能に着目しながら明らかにすることである。そのため，会話を母語話者と学習者による接触場面の初対面会話とし，会話収集に際して次のように条件統制を行った。まず全てのペアを同年齢，同性同士（女性同士），学生同士に統制し，力関係を同等とした。次に年齢による言語行動の違いを抑えるため，全ての会話参加者を 20 代に統制した。したがって全ての会話は，20 代の同年齢同士，女性同士，学生同士の母語話者と学習者による初対面二者間会話である。さらに学習者については，全ての学習者を中国語母語話者，日本在住の日本語能力試験旧 1 級 (7) 合格者とすることで，母語と学習レベルの影響を最小限にした。

会話は 2009 年 11 月と 2010 年 5 月に 4 会話ずつ，全て大学の会議室で録音した (8)。会話の最中筆者は同席せず，参加者には「相手と 15 分程度自由に話してください」と最低限の指示のみをした。本研究では，その音声と文字化資料を分析対象とした。

4.2　分析項目

本研究では分析のため，文字化資料の発話文を「文末スピーチレベル」と「働きかけの強さ」という 2 項目についてコーディングした。

まず「文末スピーチレベル」の項目では，発話文の文末スピーチレベルをコーディングした。聞き取り不能の箇所があった発話文を除いた後，残りの発話文を実質的な命題を担っているか否かで，実質的発話と非実質的発話に分類した。非実質的発話には相づちや応答詞のみの発話文が該当する。そして実質的発話は，さらに丁寧体，普通体，マーカーなしに分類した。表 1 に，実質的発話のコーディングの定義と例を示す。

また，自然会話には「行きました，学校に。」や「参加しませんでした，雨だったから。」のような倒置文が見られることも多い。そのような倒置文については本来の文末，つまり「行きました」「参加しませんでした」を「文末スピーチレベル」のコーディング対象とした。本項目「文末スピーチレベル」で発話文が普通体とコーディングされ，且つその話者の前の発話文が丁寧体である場合に，それをダウンシフトと認定した。また丁寧体と普通体との間に聞き取り不能，非実質的発話，マーカーなしが介在していても，ダウンシフトの認定には影響を与えないこととした。コーディング後にはその信頼性を確認するために，評定者間信頼性係数（Bakeman & Gottman, 1986）を用いた。

次に，認定したダウンシフトの発話文の，聞き手に対する働きかけの強さをコーディングした。ただ，本項目は「強」「中」「弱」という相対的な分類であるため，本研究で認定されたダウンシフトを全て観察してから，そのコーディングのルールを作成する必要があった。そのため，例えば本研究で働きかけ「強」としたダウンシフトが，他の研究で見られたダウンシフトと比較すれば「中」程度となる可能性もあることに，留意されたい。手続きとしては，まず母語話者 1 名と学習者 1 名とともに全ダウンシフトを観察し，協議をしながらコーディングのルールを作成した。学習者を協議参加者に含めたのは，諸特徴が働きかけに及ぼす影響の捉え方が，会話参加者である母語話者と学習者とで同じであることを，確認するためである。ルールの作成後，協議参加者とは別の協力者と筆者が，ルールに基づきコーディングを進め，評定者間信頼性係数を用いてその信頼性を確認した。

5．結果と考察

8 会話は合計で 128 分 35 秒，総発話文は 2707 発話文となった。コーディングは 2 項目とも，評定者間信頼性

表 1　スピーチレベルの定義と例

スピーチレベル	定義と例
丁寧体	「です / ます」及びその活用形を含む 例）学校です。行きます。行きまして。行きますから。いいです。
普通体	「です / ます」及びその活用形を含まず，形式的に丁寧体と対をなす 例）学校だ。学校ね。行く。行って。いい。きれいだ。
マーカーなし	名詞や形容動詞の語幹のみ，言い淀みのある発話など 例）学校。きれい。行くん…。

係数によってその信頼性を確認した[9]。

本章では「5.1 文末スピーチレベル」で，各会話の文末スピーチレベルの様相を簡潔に見る。そして「5.2 ダウンシフト」で，コーディング項目「働きかけの強さ」の結果を提示し，母語話者と学習者がどのように会話内でダウンシフトしていたのか，詳細に分析していく。

5.1 文末スピーチレベル

本稿では紙幅の都合上，各会話の文末スピーチレベルについて詳細な割合等を示すことはできない。そこで，伊集院（2004）が用いた丁寧体使用率推移の分類に当てはめながら，8 会話のスピーチレベルに関する概要を記述したい。まず会話 1，2，3，8 は，変動型に当たる。これらの会話では，両話者の丁寧体使用率が上下を繰り返していた。続いて会話 5，6，7 は右肩下がり型と考えられた。これらの会話では，その丁寧体使用率が徐々に下がっていくことが観察された。残る会話 4 では，母語話者が会話の開始直後に基調スピーチレベルを普通体にしたのに対して，学習者は最後まで丁寧体を基調としていた。そのため両者の基調スピーチレベルには，明らかな非対称性が見られた。基調スピーチレベルの対称性について三牧（2002）は，「社会的に同等の相手には，同程度の丁寧度・同一スタイルで話すことが当然である」という意識が「徹底して強力に作用」すると述べている（p.62-63）。また，場面間の規範意識の違いを指摘した加藤（2006）も，接触場面であっても母語話者と学習者の両者が「同世代の会話相手とは同じ文体で話せ」という規範意識を持っていることを明らかにしている（p.10）。三牧（2002），伊集院（2004），加藤（2006）が対象とした会話に明らかな非対称型がないことから，本研究の会話 4 は同等初対面会話として，例外的なスピーチレベルの推移を示したといえよう。

コーディングの結果，8 会話において母語話者から 118 の，学習者から 88 のダウンシフトが確認された。次節ではその計 206 のダウンシフトについて，詳細に見ていく。

5.2 ダウンシフト

まず「5.2.1 働きかけの強さ」で，働きかけ「強」「中」「弱」に，どのようなダウンシフトが分類されたのか，見ていくこととする。その際には，今回コーディング項目とはしなかったダウンシフトの生起条件についても触れていきたい。続いて「5.2.2 会話内の分布」では母語話者と学習者とに分け，それぞれの強さのダウンシフトがどのように分布していたのか分析していく。最後に「5.2.3 聞き手への働きかけ「強」のダウンシフト」で，特に注意が必要だと考えられる働きかけ「強」のダウンシフトに注目し，実際の例を見ながら分析考察を行う。

5.2.1 働きかけの強さ

聞き手に対する働きかけの強さという観点から，全 206 のダウンシフトを，働きかけ「強／中／弱」に分類した。図 1 は，全ダウンシフトを観察し協議することで作成したルールである。ルールの作成に当たり，全ダウンシフトの音声的特徴，形式的特徴，発話内容を協議参加者とともに観察した。協議の結果，三つの特徴の組み合わせを用いて，以下のような「働きかけの強さ」のコーディングのルールを作成した。図中の「強める」は働きかけを強める特徴があること，「なし」は働きかけに影響する特徴がないこと，「弱める」は働きかけを弱める特徴があることを表している。

	音声的特徴	形式的特徴	発話内容	
①	強める	強める なし	弱める	働きかけ「強」
②	なし	強める なし	強める なし 弱める	働きかけ「強」
③	なし	弱める	なし 弱める	働きかけ「中」
④	弱める	なし 弱める	なし 弱める	働きかけ「弱」

図 1 「働きかけの強さ」コーディングのルール

各水準は範囲であり，同水準内のダウンシフトにも，働きかけの強さの差はできてしまう。しかし，水準間の差より水準内の差が小さくなるよう意識した結果，上記ルールが妥当だと判断した。なお，働きかけを強める音声的特徴を持ち，且つ働きかけを弱める形式的特徴を持つダウンシフトなど，本研究で観察されなかったダウンシフトはルールに含めていない。したがって上記ルールが，本研究の 206 のダウンシフトから作成されたものであり，あらゆるダウンシフトを分類できる網羅的なルールではないことに，留意されたい。

それでは以下で，例を見ながらルールを説明していく。まず図 1 の④の，働きかけを弱める音声的特徴があるダウンシフトから見ていきたい。三牧（2000）が挙げるスピードの変化，低音化，小声化という特徴があるダウンシフトを観察したところ，三牧（2000）の主張通り，それらは発話自体が聞き手に向けられていないと考えられた。さらに，それらの形式的特徴と発話内容に，働きかけを強める特徴は確認されなかった。形式にも内容にも働きかけを強める特徴がないことから，音声的に発話自体が聞き手に向けられていないダウンシフトを，全て働きかけ「弱」に分類した。以下にその例を示す。

例 4. 働きかけ「弱」のダウンシフト（会話 3 から）

43　母 2　<はい，ご飯は>{>} 基本的に 1 人，ですね。
44　学 3　私は，あの大学の寮に泊まっていて。
45　母 2　あちらにある寮ですか ?。

46　学3　はい。
47　母2　いいなー。　←

上記の例では，母語話者2が発話文47で「いいなー」と言って，ダウンシフトしている。これは話し手の心情表出であり，音声が速く，低く，小さくなっていたことから，独り言的に発せられたものと考えられた。例2や本例のダウンシフトを，働きかけ「弱」とした。

続いて図1の③の，働きかけに影響する音声的特徴がなく，それを弱める形式的特徴があるダウンシフトを見ていく。働きかけを弱める形式的特徴としては，先行研究によって挙げられていた中途終了型発話に加え，「らしい／という感じ／みたい」という文末ヘッジも確認された。そして図1から分かるように，これらの形式的特徴があるダウンシフトには，聞き手の領域に踏み込み，働きかけを強める発話内容は見られなかった。そのため，音声的には聞き手に向けられているが，中途終了型発話及び文末ヘッジによって，働きかけが弱められているダウンシフトを，全て働きかけ「中」とした。以下に例を示す。

例5. 働きかけ「中」のダウンシフト（会話2から）
286　母1　簡単ですか?。
287　学2　うん，簡単ですね。
288　母1　へー。
289　学2　「地名1」の人は大体，みんなできるから。　←
290　母1　うん，できますか?。
291　学2　だ，できます <笑い>。

発話文289の「みんなできるから」は，接続助詞「から」で終了する普通体の中途終了型発話であり，287からダウンシフトが生じている。文を言い切らず接続助詞で終了することで，宇佐美（1995）や杉山（2001）が主張する通り，発話がやわらぎ，その働きかけが弱まっていると考えられる。以上が，働きかけ「中」のダウンシフトについてである。

最後に，図1の①の働きかけを強める音声的特徴がある場合，②の音声的特徴がなく且つ働きかけを強める形式的特徴がある場合，さらに音声的特徴も形式的特徴もない場合に，そのダウンシフトを働きかけ「強」とした。①の働きかけを強める音声的特徴がある場合は2例のみだったが，いずれもそれまで丁寧体だった話者が，普通体の内容を強調するように声を大きくしており，働きかけが強いと考えられた。2例の内の一つが，例3のダウンシフトである。②の音声的特徴がなく且つ働きかけを強める形式的特徴がある場合と，音声的特徴も形式的特徴もない場合については，話し手に関するものから，聞き手の領域に踏み込むものまで，様々な発話内容が見られた。しかし，ここまで見たような働きかけを弱める音声的または形式的特徴がないため，その内容は直接聞き手に向けられていた。そのため発話内容に関わらず，それらを働きかけ「強」とした。以下に，母語話者による，働きかけ「強」のダウンシフトの例を示す。例中の話題は，「日本のレストラン」である。

例6. 母語話者による働きかけ「強」のダウンシフト（会話7から）
251　母5　あーーー，そうなんです <ね>{<}。
252-1　学7　<うん>{>}，でもほんとに面白いというか，あの，日本のこう，しょくぶつ，しょくぶつじゃない食べ <ものとか>{<}，，
253　母5　<食べもの>{>}。
252-2　学7　はい。
254　母5　はい。
255　学7　あの，はじめまし，何ていうの，初めてこう，色んな，でも結構きれいです <笑いながら>，あの形とか <何とか>{<}。
256　母5　<あーー>{>}。
257　学7　はい。
258　母5　それはきれいなお店に行ってる <二人で笑い>。　←

上記の例では，それまで丁寧体を使っていた母語話者5が，発話文258においてダウンシフトしている。その前後で特に音声に変化はなく，形式にも特に働きかけを弱めるような特徴は見られない。そのため発話が直接聞き手に向けられていると考えられ，働きかけ「強」と判断した。また例6のダウンシフトの前を見ると，発話文255で学習者7から笑いが生じていることが分かる。母語話者による働きかけ「強」のダウンシフトは，このように笑いの後，もしくは笑いとともに生じることが多かった。これらダウンシフトの生起条件は，心的距離の短縮と考えられよう。ただ学習者から見られた働きかけ「強」のダウンシフトには，笑いが観察されず，生起条件を特定できないものもあった。以下にその例を示す。下は東京の高尾山について，母語話者1と学習者1が話している場面である。

例7. 学習者による働きかけ「強」のダウンシフト（会話1から）
303　母1　高尾山って行きました?。
304　学1　まだです。
305　母1　何か。
306　学1　紅葉の…?。

307　母１　そうそう，すごいきれいだって言ってて。
308-1　学１　おー,,
309　母１　<そろそろ>{<}。
308-2　学１　<何か>{>}29 日（うんうんうん），多分紅葉の祭りがある。

例を見ると，発話文 304 で丁寧体を用いていた学習者 1 が，308 で普通体を用いてダウンシフトしている。当該発話に，聞き手への働きかけに影響する音声的または形式的特徴が見られなかったため，働きかけ「強」と判断した。ダウンシフト周辺に笑いは見られず，先行研究の知見を合わせても，その生起条件は特定できなかった。母語話者と学習者による働きかけ「強」のダウンシフトについては，「5.2.3」でより詳しく見ていくこととする。

5.2.2　会話内の分布

続いて，各働きかけの強さのダウンシフトの，会話中の分布を見ていく。その分布には，話者間の関係やスピーチレベルの推移が影響すると考えられる。そのため，スピーチレベルの推移が非対称だった会話 4 は集計に含めず，別に分析考察を加えることとした。

まず図 2 に示すのは，スピーチレベルに参加者間の対称性が認められた 7 会話の母語話者と学習者についての，それぞれの総ダウンシフト数を分母とした，各働きかけの強さのダウンシフトの出現割合である。括弧内の数字は，頻度を表す。

図 2 に見られる母語話者と学習者の相違を t 検定にかけた結果，働きかけ「強」（t(10)=2.56）と働きかけ「弱」（t(10)=-2.43）に 5％水準の有意差が見られた[10]。つまり母語話者が働きかけ「弱」のものを多く混用しながらダウンシフトを繰り返しているのに対して，学習者のダウンシフトには働きかけ「強」のものが多いといえる。

次に，7 会話における各ダウンシフトの分布を示す。図 3 の横軸は各会話の総発話文数を四等分したステージであり，縦軸は 7 会話の各ステージにおけるダウンシフトの総頻度を分母とした，各強さのダウンシフトの割合である。括弧内の数字は，頻度を表す。

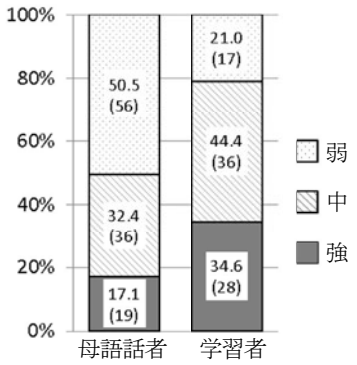

図 2　7 会話の母語話者と学習者による各ダウンシフトの割合と頻度

まず母語話者を見ると，ステージ 1 から働きかけ「弱」のダウンシフトが多いことが分かる。それは会話の冒頭から，母語話者が初対面の緊張感を緩和させようとしている結果だと，解釈できよう。働きかけ「弱」に含まれる独り言的発話の機能については，三牧（2000）も，「丁寧体の堅苦しさを緩和し，話者間の距離感を縮小させ」ると主張している（p.37）。以下に，ステージ 1 における母語話者のダウンシフトの例を挙げる。

例 8. ステージ 1 における母語話者によるダウンシフト（会話 1 から）

78　母１　何か受けてらっしゃるんですか ?。
79　学１　人類学 <笑い>。
80　母１　あー，人類学，<へー>{<}。
81　学１　<はい>{>}，文化人類学。
82　母１　へー面白い。
83　母１　何か，私もやっ，文化人類学勉強したくて，でもなかなか，社会学とかで精一杯で全然手が出せてなくて <最後笑いながら>。

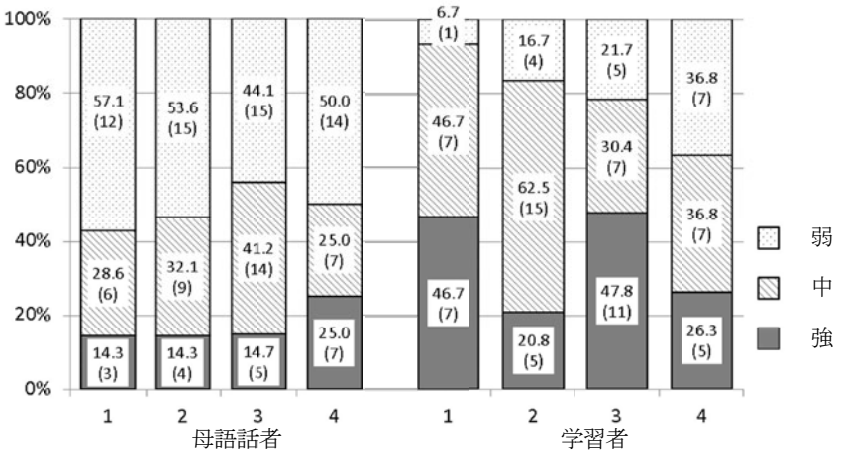

図 3　7 会話の母語話者と学習者によるステージごとの各ダウンシフトの割合と頻度

84　学1　そうですねー。
85　母1　うーん。
86　学1　先生の紹介で(はい)，その授業を受けました(はい)。
87　母1　へー。
88　学1　でも，んー，大学のは聞き取れますが(はい)，院生のはちょっと(あーはい)難しいですね。
89　母1　授業は全部日本語なんですか?。

上記の例を見ると，発話文78で丁寧体を用いている母語話者1が，82と83で連続して普通体を用い，その後89で丁寧体に回帰していることが分かる。発話文82のダウンシフトで母語話者1は音声を速く小さくし，相手がいないかのごとく，自身の心情を表出させている。相手の専攻について「面白い」「勉強したくて」という発言をしていることや，発話文83の文末を笑いながら話していることから，母語話者1が相手に関心を示し，打ち解けようとしていることが見て取れる。同様に，発話文82のダウンシフトについても，話者がポジティブ・ポライトネス・ストラテジーの一つとしてダウンシフトしていると考えられよう。また，丁寧体の発話に注目すると，発話文78も89も質問文である。鈴木（1997）でも述べられているように，質問文は聞き手からの返答を要求するため，その働きかけが特に強いと考えられる。そのためFTAにもなりやすく，それが母語話者1が質問文で普通体を使用しなかった一因と考えられよう。

一方，学習者によるステージ1のダウンシフトを見てみると，働きかけ「強」のダウンシフトが多く，働きかけ「弱」のダウンシフトが少ないことが分かる。特に働きかけ「弱」のダウンシフトは1例しか見られず，母語話者のように，ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとしてそれを活用している様子は，確認されなかった。

非対称型だった会話4のダウンシフトについては，母語話者が用いた全7回のダウンシフト全てが，働きかけ「強」だった。これは他の母語話者と大きく異なる結果である。対する学習者については，全7回中5回が働きかけ「強」であり，2回が働きかけ「中」だった。またステージごとに見ると，ステージ1で母語話者が基調スピーチレベルを切り換えたのに対して，学習者はステージ1で一度もダウンシフトを生起させていなかった。このような，ステージ1からの一方的な働きかけ「強」のダウンシフトは，上下関係のある参加者間の会話における，上位者のそれに似ている[11]。そのため学習者は，自分が下位者であるかのように感じ，基調スピーチレベルを普通体に移行できなかったと推測できよう。

5.2.3　聞き手への働きかけ「強」のダウンシフト

それでは5章の最後に，特に対人関係上の問題を起こしやすいと考えられる働きかけ「強」のダウンシフトに焦点を絞り，母語話者と学習者が実際どのようにダウンシフトしているのか，見ていきたい。まず以下に示す例が，母語話者による働きかけ「強」のダウンシフトの例である。話題は東京と学習者2の出身地「地方1」との，最低気温の比較である。

例9. 母語話者による働きかけ「強」のダウンシフト（会話2から）

313　母1　((中略)) 2，3度，朝方 <マイナス5度にいくくらいで>{<}。
314　学2　<あーー，それは>{>} 大丈夫かな。
315-1　学2　「地名1」で大体,,
316　母1　どれくらい ?<軽く笑いながら>。
315-2　学2　マイナス30度とか <二人で笑い>。
317　母1　全然分かんないです，全然分かんない <二人で笑いながら>。
318　母1　寒い，それは外に行きたくない，私だったら。
319　母1　夏は暑いですか ?，でも。

例では学習者2の出身地の寒さについて，発話文317で母語話者1が「想像することもできない」という意味で，「全然分かんない」と普通体を用いてダウンシフトしている。当該部分の音声が前後よりも大きかったため，働きかけを強める音声的特徴があると判断し，働きかけ「強」とした。図1の①に該当する，働きかけを強める音声的特徴がある二つのダウンシフトは，例3と本例である。当該ダウンシフトの前を見ると，発話文315で笑いが起きており，会話が盛り上がっていることが分かる。また聞き手である学習者2も発話文314で普通体を用いているため，母語話者1のダウンシフトは当然許容され，FTAにはなりにくいと考えられる。先述の通り母語話者の働きかけ「強」のダウンシフトには，例6と本例のように，その前に笑いが見られることが多かった。またそのような場面で生起したダウンシフトの後には多くの場合，再び笑いが見られた。それがダウンシフトの機能によるものなのかは，聞き手の評価や他の要素とともに，改めて検討する必要がある。ただ少なくとも，それらのダウンシフトがFTAとなることはなかったといえよう。

一方で学習者は，特にその前に笑いが確認できない場面でも，働きかけ「強」のダウンシフトを頻繁に生起させていた。そうした働きかけ「強」のダウンシフトは対人関係上，会話に急激な変化を与え，FTAとして機能する可能性が高まるのではないかと考えられる。以下に，学習者による働きかけ「強」のダウンシフトの例を示す。

例 10. 学習者による働きかけ「強」のダウンシフト（会話 6 から）

89　母 4　中国の，どちらの出身ですか ?。
90　学 6　「地名 1」，知って <ます ?>{<}。
91　母 4　<「地名 1」>{>}?。
92　学 6　はい，「地名 1」。
93　学 6　<知らない ?>{<}。 ←
94　母 4　<え>{>}，地理的にどの辺 <ですか ?>{<}。

上の例では，学習者 6 が「知らない ?」という普通体発話で，母語話者 4 にダウンシフトして質問している。先述の通り，相手からの返答を要求する質問文は，特に働きかけが強い。また発話文番号が 93 であることから，これが会話の前半のダウンシフトであることが分かる。学習者には，このように前に笑いがなく，生起条件を特定することができないダウンシフトが見られた。また上記のような質問文によるダウンシフトついて，スピーチレベルに対称性が認められた 7 会話の話者間で比較した結果，学習者に有意に多かった（$t(10) = 3.89$，$p<0.05$）[12]。

以上の分析から，母語話者が働きかけ「強」のダウンシフトに慎重なのに対して，学習者は特に慎重な姿勢を取っているとは考えられなかった。その要因としては，学習者が FTA としてのダウンシフトの機能を十分に認識していない，認識はしているが注意力が続かず思っているように運用できない，といったことが考えられる。また当然，学習者が「相手と早く仲良くなりたい」「自分のスタイルを表したい」という気持ちから，ダウンシフトの FTA としての機能を十分に認識していながら，ポジティブ・ポライトネス・ストラテジーとしての機能を優先させている，ということも考えられる。そのような言語使用に関する個人差や，各学習者が帰属する文化による違いはあってしかるべきであり，学習者が母語話者と同じ言語行動を取らなければならないわけではない。しかし母語話者との違いが対人関係上の問題にまで発展しうる以上，そこに危険性が潜むことは日本語教育の中で明示すべきだといえよう。

最後に文末スピーチレベルで非対称型を示した，会話 4 の母語話者によるダウンシフトを見ることとする。例 11 は会話冒頭における，母語話者の最初のダウンシフトである。

例 11. 会話 4 の母語話者による最初のダウンシフト

18　学 4　あの大学，何か，院生の入学の（はいはい），試験を受けます。
19　母 3　はい <笑い>。
20　母 3　え，何について勉強してる ?。 ←
21　学 4　あの日本近現代文学および，日中比較文学です。
22　母 3　へー（<軽く笑い>），何か難しそう <二人で笑い>。

例は，初めの挨拶と簡単な自己紹介を行った直後の会話である。母語話者 3 はここまで丁寧体を用いていたが，発話文 20 でダウンシフトし，その後一時的に丁寧体を用いることはあっても，基調スピーチレベルは最後まで普通体のままだった。上記のダウンシフトは質問文によるものであり，やはり先に述べたように，母語話者のダウンシフトが唐突でその働きかけも強かったため，母語話者が上位者であるかのような印象を学習者が受けた可能性が考えられる。それが非対称型のスピーチレベル推移の要因であると，考えられよう。

6．おわりに

本稿では，接触場面の同等初対面会話に出現した複数のダウンシフトを，聞き手に対する働きかけの強さという観点から分類し，分析考察した。そうしたことで，どのようなダウンシフトが会話中にどのように分布しているのか，その対人関係上の機能に着目しながら明らかにすることができたと考えている。結果として，母語話者は会話冒頭から働きかけの弱いダウンシフトを積極的に用いて，慎重に話者間の距離を調整していると考えられた。対してダウンシフトに慎重だったとは考えにくい学習者には，その危険性もしっかりと認識させ，対人関係の確立に活用できるよう，日本語教育で扱うことが求められよう。ただ先にも述べたように，本研究で見てきた「慎重な」ダウンシフトや「危険な」ダウンシフトが，それぞれの場面で実際どのように機能しているのかについては，聞き手の評価や他の諸要素とともに，改めて検討する必要がある。それについては今後の課題としたい。

また上記の結果は全 8 会話中 7 会話についてであり，非対称型のスピーチレベルを示した残り 1 会話においては，他と大きく異なる結果が見られた。同等話者間の会話においてスピーチレベルの対称性は非常に重要であり，非対称型だった一会話は，その点のみですでに対人関係上の問題を抱えているとも考えられる。本稿では紙幅の都合上，スピーチレベルの非対称性について十分な考察ができなかった。それについても，稿を改めたい。

注

(1) 発話文末の「。」は発話文が終了した際に付され，「,,」は発話文の終了前に相手の発話文が介入した際に付される。したがって文末が「,,」の発話文は，それ以降の同一話者の発話文と合わせて一発話文となる。その場合の発話文番号は，例 1 の「111-1」と「111-2」のように表される。その他の記号は，

必要に応じ注に記す。

(2) 丸括弧（ ）は聞き手の相づち，山括弧＜ ＞は笑い，山括弧＜ ＞と中括弧{ }から成る＜ ＞{<}と＜ ＞{>}は当該部分がオーバーラップしていたことを表す。

(3) シフトの認定については4章で詳細に述べるが，本稿では発話文113のように非実質的な発話が間に介在していても，その認定に影響を与えないものとする。

(4) 本文中の「基調スピーチレベル」を本稿では，会話中の任意の区間において話者が最も多く使用しているスピーチレベルと定義する。

(5) 鍵括弧内の日本語訳は，田中他（2011）から引用した（p.80）。

(6) 佐藤・福島（1998）は「ね」及び「よ」の注意を喚起しているが，「よね」についても聞き手へ働きかける機能は同様だと考えられる。また佐藤・福島（1998）は用法による違いに言及していないが，例えば同じ「よね」であっても，認識共有の「よね」と同意要求の「よね」には，その働きかけの強さに違いがあると考えられよう。

(7) 現行の日本語能力試験N1に該当する。

(8) 近年の会話分析研究では，非言語行動まで分析することが一般的になりつつある。しかし本研究では，予備調査で複数の参加者から「録画されるとどうしても意識してしまうという声を聞いたため，会話の自然さを重視することにし，録画は行わなかった。

(9)「文末スピーチレベル」は0.83，「働きかけの強さ」は0.92という係数が算出された。

(10) 7会話における母語話者と学習者の割合の平均値を扱ったため，値を角変換し等分散を確認した後で，対応のないt検定にかけた。

(11) 上下関係のある話者間の会話について鈴木（1997）や三牧（2007）は，上位者がスピーチレベルを自由に選ぶことができると述べている。

(12) 母語話者は働きかけ「強」のダウンシフト19回の内2回が疑問文，学習者は28回の内12回が疑問文だった。検定については働きかけ「強」「中」「低」を比較する際と同様，二回参加している母語話者のデータは一回分ずつしか用いず，角変換した値を用いた。

引用文献

Bakeman, R. & Gottman, J.M.（1986）Assessing observer agreement. Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis: Chapter 4. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P. & Levinson, S.C.（1987）Politeness: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.（田中典子監訳，斉藤早智子・津留毅・鶴田庸子・日野壽憲・山下早代子訳（2011）『ポライトネス 言語使用における，ある普遍現象』研究社）

伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け―母語場面と接触場面の相違―」『社会言語科学』第6巻第2号，pp.12-26.

生田少子・井出祥子（1983）「社会言語学における談話研究」『月刊言語』第12巻第12号，pp.77-84.

加藤好崇（2006）「接触場面における文体・話題の社会言語規範」『東洋大学紀要留学生教育センター』第26号，pp.1-17.

メイナード，泉子・K.（1991）「文体の意味―ダ体と丁寧体の混用について―」『月刊言語』第20巻第2号，pp.75-80.

三牧陽子（2000）「丁寧体基調の談話にみる独話的発話・直接引用・心情の直接表出―「働きかけ方式」のポライトネス・ストラテジーとして―」『大阪大学留学生センター研究論集多文化社会と留学生交流』第4号，pp.37-53.

三牧陽子（2002）「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示　初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に」『社会言語科学』第5巻第1号，pp.56-74.

三牧陽子（2007）「文体差と日本語教育」『日本語教育』第134号，pp.58-67.

佐藤勢紀子・福島悦子（1998）「日本語学習者と母語話者における発話末表現の待遇レベル認識の違い」『東北大学留学生センター紀要』第4号，pp.31-40.

杉山ますよ（2001）「対談番組にみられる「中途終了型発話」」『大東文化大学別科日本語研修課程別科論集』第3号，pp.35-53.

鈴木睦（1997）「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」田窪行則（編）『視点と言語行動』くろしお出版，pp.45-76.

宇佐美まゆみ（1995）「談話レベルから見た敬語使用―スピーチレベルシフト生起の条件と機能―」『學苑』第662号，pp.27-42.

宇佐美まゆみ（1999）「談話の定量的分析―言語社会心理学的アプローチ―」『日本語学』第18巻10月号，pp.40-56.

宇佐美まゆみ（2007）「改訂版：基本的な文字化の原則（Basic Transcription System for Japanese: BTSJ）2007年3月31日改訂版　談話研究と日本語教育の有機的統合のための基礎的研究とマルチメディア教材の試作」『平成15-18年度科学研究費補助金基盤研究B（2）研究成果報告書（課題番号15320064）』pp.17-36.

謝辞

査読者のお二人に，深く感謝を申し上げます。お二人の的確なコメントがなければ，本稿を完成させることはできませんでした。ありがとうございました。

日本における高度人材の働き方の鍵としての多文化性
―文系の元国費学部留学生の事例から―

Cultural Diversity as the Key for the Way of Professional Working in Japan: From Cases of Japanese Government Scholarship Students

菅長　理恵（東京外国語大学大学院国際日本学研究院）
Rie SUGANAGA（Institute of Japan Studies, Tokyo University of Foreign Studies）
中井　陽子（東京外国語大学大学院国際日本学研究院）
Yoko NAKAI（Institute of Japan Studies, Tokyo University of Foreign Studies）

要　旨

本研究では，元国費学部留学生（文系）6名に対するインタビュー調査結果の分析を通して，日本で就職し高度人材として活躍する鍵となる資質と行動について，文化規範に基づく調整行動という観点から考察する。多様な背景を持つ6名の質的調査から見えてくるのは，日本文化・社会への適応と，異なる文化背景の活かし方における，多文化に開かれた姿勢･環境の重要性である。そのような多文化性こそが，グローバル化時代における高度人材の働き方の鍵である。
［キーワード：国費学部留学生，文化規範，調整行動，多文化性］

Abstract

The purpose of this research is to discover what kinds of qualities and behavior are necessary for foreigners who study and get jobs in Japan as highly skilled professionals. To achieve this purpose we analyzed interviews of 6 former Japanese Government Scholarship students majoring in liberal arts, using the viewpoint of adjustment. Through this research it became clear that a norm of cultural diversity in attitude and workplace environment is the most important factor to fit into Japanese culture and society successfully. This kind of cultural diversity is the key for a successful way of professional working in global situations.
［Key words: Japanese Government Scholarship students, cultural norm, adjustment, cultural diversity］

1．研究の背景・目的

グローバル化の波の中で，日本の企業も変容を迫られている。日本人社員をグローバル人材として育てる一方で，外国人社員の採用によりグローバル化を図ろうという姿勢も強まっている。しかしながら，そこにはまだ課題も多い。日本の企業側が外国人留学生を採用する際に重視する点は，「採用時の試験や検査の結果」のほかに，言語・社会・文化に関する知識を含めた総合的なコミュニケーション能力としての「日本語力」，「日本人との協調性」，「性格・振る舞い・礼儀」，「日本社会・文化についての知識」であるという（横須賀，2007）。一方，外国人留学生側が日本企業に重視して欲しいと思う点は，そのほかに，「日本人と異なるメンタリティー」，「日本人に無い発想」，「留学生のもつ地縁や人脈など」といった「外国人特性」であるという（横須賀，2007）。このことから，日本の企業側は，日本の言語・文化に関する能力といった「日本人性」を求め，外国人留学生側は，自身の「外国人性」をアピールしたいと考えていると言える。ここに見られる双方の意識差は，二項的に対立するものなのであろうか。両者の溝を埋め，双方にとって満足のいく働き方を実現するために，どのような枠組みが可能なのだろうか。

本研究では，日本で就職した6名の元国費学部留学生（文系）に対するインタビュー調査の分析を通して，彼らが高度人材として活躍する際に，どのような文化的な姿勢や行動が鍵となっているかについて考察する。彼らが持つ「外国人性」や「多文化性」，および，日本留学以降に身に付けた「日本人性」がどのような場面で発揮され，活躍につながっているのかというロールモデルを示しつつ，グローバルな高度人材としての資質と行動を抽出し，成功要因を探ってみたい。分析にあたっては，

インターアクションの方向性を規定する規範とそれに基づく調整行動を扱う管理プロセスの理論を援用する。言語的な接触にとどまらぬ文化的な接触の鍵としての調整行動を，調査事例分析の手がかりとして用いる。

2．先行研究

本章では，まず2.1節において，本研究の分析対象となる元国費学部留学生の背景を概観する。さらに，国費留学生を含む元留学生一般の就職やキャリア形成に関する先行研究について概観し，元留学生の就職における課題を整理する。次に2.2節において，分析の拠所となる管理プロセスの理論について確認し，どのような方向で援用するのかを示す。

2.1　元留学生の就職

国費学部留学生とは，昭和29年に定められた国費による7種の外国人留学生制度のうち，渡日直後1年間の予備教育[(1)]を含め5年間（医学系は7年間）の奨学金を得て，日本の国立大学学部課程で学ぶ留学生をさす（文部科学省HP）。募集する国・地域は文部科学省および外務省の協議により決まるため，出身国の推移には対外政策の反映が見られ，東南アジア，東ヨーロッパ，ラテンアメリカ，アフリカほか世界諸地域から留学生が来る（独立行政法人日本学生支援機構HP）。

これまでの国費学部留学生の修了後の追跡調査報告には，宮城（2007）があり，国費学部留学生ネットワーク構築のための基礎調査を中心として，修了生の留学中とその後の体験談などに関するインタビュー調査を行っている。

より大規模な調査としては，谷口（2011）がある。この調査研究では，国費留学生制度が日本経済に呼び水としての波及効果をもたらしていることを報告するとともに，高度人材としての受け入れ制度を再構築するべきことを提言している。

菅長・中井（2015）では，理科系ベトナム人元国費学部留学生2名へのインタビュー調査をもとに，グローバル人材に必要な資質について，「①職業人としての姿勢」と「②多文化環境への対応」の面から分析している。これによると，「①職業人としての姿勢」には，「将来の自己の像を描き，そこに至るのに必要なものが何であるかを自ら考え，着実に実行に移す」（p.42）という行動，および，職場でのチームワークを図る方策の工夫が見られたという。一方，「②多文化環境への対応」としては，「日本人のものの考え方や人間関係の作り方を観察し，理解して自らの行動を調整することから始まり，次に，相手の個性に合わせて対応の仕方を工夫するという姿勢」（p.42）が見られたという。そこから，結論として，グローバル人材への鍵は多様化する他者への理解に基づく「人間関係構築力」であり，それを基盤にして，「『課題発見力』，『計画・実行力』，『専門性』が発揮される」（p.42）と述べている。

第1章で触れたように，横須賀（2007）では，企業側の求人と留学生側の求職における意識の比較を行い，両者のズレを指摘している。また，横須賀（2015a）では，元留学生の就業の現状と課題を調査分析し，課題を以下の3点にまとめている。

課題（1）就職前に十分に準備をし，自身の希望や期待と入社後の現実とをできるだけ一致させるようにすること

課題（2）就職後の職場での言語・文化・習慣の違いによる問題の解消

課題（3）日本社会全体としての高度人材の受け入れの準備

（横須賀，2015a: 18-19）

吉本（2011）では，「外国人社員のキャリア形成上の困難」について，①コミュニケーションのための言語能力，②異文化適応とストレス，③職能観や人事評価システムの違い，④社会サービスに関する情報入手という4点にまとめ，コンテクストの共有性が高い場において異なるコンテクストを持つ外国人社員が置き去りにならないよう，「外国人社員本人と勤務先の会社の双方がコンテクストを中心としたコミュニケーションについて理解し，コンテクストを言語化して伝える努力が必要であろう」（吉本，2011: 37）と述べている。

また，横須賀（2015b）では，外国人留学生が目的を持ってインターンシップ研修に参加することによりどのような学びが実現しているかを明らかにしている。

以上の先行研究から抽出できる元留学生の就職に関する諸課題には，就業前の取り組みに関すること，職場で直面する困難点の克服に関すること，社会的な高度人材受け入れ制度の整備に関することが見られる。これらを，元留学生が高度人材として活躍するために解決すべき課題として再整理すると，表1に示すように，Ⅰ．就職活動段階での課題，Ⅱ．入社後の元留学生側の課題，Ⅲ．企業・日本社会の課題の3つの側面に分類できる。

2.2　調整行動

ネウストプニー（1995，1997）は，主に母語話者と非母語話者による接触場面における調整行動について以下のような管理プロセスによって説明している。

(1) インターアクションにおける規範（norm）からの逸脱（deviation）がある。

(2) その逸脱が留意（noting）される。

(3) 留意された逸脱が否定的あるいは肯定的に評価（evaluation）される。

表１　解決すべき課題

Ⅰ．就職活動段階での課題 a. 求人・求職における意識のズレの解消（横須賀 2007，2015a の課題（1）） b. インターンシップ研修での学びの実現（横須賀 2015b）
Ⅱ．入社後の元留学生側の課題 c. コミュニケーションのための言語能力の獲得（吉本 2011 ①） d. 他者理解に基づく「人間関係構築力」の獲得（菅長・中井 2015） e. 文化間の差異によるストレスやコンフリクトの解消（横須賀 2015a の課題（2），吉本 2011 ②③）
Ⅲ．企業・日本社会の課題 f. 文化間の差異によるコンフリクトの解消（横須賀 2015a の課題（2），吉本 2011 ②③） g. 社会的な人材受け入れ態勢の整備（谷口 2011，横須賀 2015a の課題（3），吉本 2011 ④）

(4) 評価された逸脱の調整（adjustment）のための手続きが選ばれる。

(5) 調整が遂行（implementation）される。

初対面から３回目までの接触場面の分析を行った加藤（2010）によると，言語管理プロセスにおける規範の選択領域には，母語話者側と非母語話者側にそれぞれ表２のような６つの分類があるという。

言語管理プロセスの理論を用いることにより接触場面の会話を詳細に分析することができるが，村岡（2006: 110）は，接触場面の「談話そのものだけが対象ではない」とし，どのような規範に基づいて何を評価しているか，どのような場合に調整の実施が可能かなどについても分析する必要があると述べている。つまり，言語管理プロセスの分析においては，ある接触場面における会話レベルの現象の分析だけでなく，ある環境内での意識や行動の変遷といったより拡張されたレベルの現象の分析も必要だと言えるであろう[(2)]。よって，本研究では，元留学生の留学前から就職後までといった長いスパンでのキャリア形成の各場面において，どのような規範や評価の意識，調整行動が見られたかを分析する。

分析対象の拡張に伴い，規範についても，「言語」という用語を拡張して，言語行動，社会言語行動，社会文化行動を全て含む「文化」という用語を用いることとする。したがって，本研究では表２の規範の分類（加藤，2010）における言語規範という用語も文化規範に置き換えて用いる。先に述べた「日本人性」は「日本文化規範」に，「外国人性」は「母文化規範」にあたる。なお，表２（加藤，2010）では，母語話者側の規範と非母語話者側の規範を併記しているが，本研究では，インタビューの対象者である非母語話者（元留学生の社員）の側から見た規範のみを扱う。

さらに，本研究では，表３のように，「日本文化規範」「母文化規範」「他文化規範」の３つを包括した「多文化規範」を基底とする調整行動を想定する。これは，今回分析対象とした国費学部留学生の調整行動の基底に，上記３つの規範のうち一つを選択するという仕方では説明できない，より緩やかな規範意識が見られるためである。こうした「多文化規範」を基底とする思考・行動様式を「多文化性」と捉えて分析を行うこととする。

３．調査概要

インタビュー対象者は，文科系の元国費学部留学生６名である。対象者は全員，東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下 JLC）で数十ヶ国から来た仲間と共に１年間の予備教育（日本語初級～上級，専門教科，多文化コミュニケーション，ほか）を受けていた。JLC の日本語クラスは８名前後で構成され，ほぼ全員の国籍が異なるという環境であった。全員，来日時には日本語ゼロ初級の学習者であったが，１年間の集中予備教育を経て，日本人学生と同様の資格で国立大学に入学，学部以上を修了し，就職時には日本語での意思疎通および業務遂行に必要な日本語力を身につけている。対象者の背景を表４にまとめた。

表２　規範の分類（加藤，2010）

<table>
<tr><td>母語話者側：</td><td>日本語母語規範</td><td>相手言語規範</td><td rowspan="2">他言語規範</td><td rowspan="2">個人規範</td><td rowspan="2">共有規範</td><td rowspan="2">接触場面
規範</td></tr>
<tr><td>非母語話者側：</td><td>目標言語規範</td><td>母語規範</td></tr>
</table>

表３　本研究での規範の分類

<table>
<tr><td rowspan="2">非母語話者側
（元留学生の社員）：</td><td>日本文化規範</td><td>母文化規範</td><td>他文化規範</td><td rowspan="2">個人規範</td><td rowspan="2">共有規範</td><td rowspan="2">接触場面規範</td></tr>
<tr><td colspan="3">多文化規範</td></tr>
</table>

表4　インタビュー対象者の背景（年齢はインタビュー時）

仮名	国籍／年齢	性別	大学・大学院の専門	就職先の職種
1. サム	オーストラリア　（20 代後半）	男性	経済学　（学部）	コンサルティング会社
2. オド	ウズベキスタン　（20 代後半）	男性	経済経営　（学部）	外資系金融
3. アナ	ルーマニア　（30 代前半）	女性	マーケティング　（修士）	日系化粧品会社
4. シン	カザフスタン　（30 代前半）	男性	経済経営　（学部）	コンサルティング会社 →転職（同業種）
5. アル	モンゴル　（30 代前半）	男性	金融工学　（修士）	外資系金融 →帰国（起業）
6. エマ	インドネシア　（30 代前半）	女性	金融工学　（修士）	ベンチャー →転職（専門商社） →帰国（現地法人社長）

各対象者に2時間程度の半構造化インタビュー調査を日本語で行い，留学前と留学中の経験，就職活動，現在の仕事などについて質問した。インタビューの録音データは，全て文字化し，「母文化規範・外国人性」や「多文化規範・多文化性」，および，身に付けた日本の言語・文化などの「日本文化規範・日本人性」のほか，人とつながる・つなぐ「人間関係構築」に関する調整行動についての語りの部分にタグ付けを行い，全て抽出した。さらに，彼らを取り巻く就職前の環境および，就職した職場環境に関する語りの部分も抽出した。こうして抽出したものを時系列に並べて整理したものが本研究の調査事例である。

4．ケース紹介――多文化性の活かし方・つながり方

前章で述べた6名の調査事例について，以下「来日前－JLC 時代－学生時代－就職活動」，「入社後」，「転職・起業－帰国」というキャリア形成プロセスの3つの区分ごとに，生の言葉の引用を交え，彼ら自身の語りに添って紹介していく。また，それぞれの段階における規範および調整行動について表にまとめて示し，次章での考察の土台とする。

4.1　来日前－JLC 時代－学生時代－就職活動

6名の持つ文化背景は各人各様であるが，生育環境そのものが多文化であり幼少期から国境を越えた移動を経験していた中国系オーストラリア人のサム以外は全員，日本への留学が初の海外経験であり，JLC での寮生活が多文化との出会いだったという。ウズベキスタン出身のオドは，アパートの上下左右の隣人が多国籍であったため，ある程度多様な他文化に対する寛容性を持ってはいたが，JLC の教室や寮で共同生活を送った留学生仲間の多様性について「みんな違いすぎるという驚きがあった」と述べている。このような他文化との接触に対して，「いろいろな国の友達ができて楽しかった」という肯定的な捉え方をする者が多かったが，シンとアルの2名は，「JLC のような多文化環境に適応できたことが，今後何があっても大丈夫という自信になった」のように述べていた。

シンの場合は，進学後の学生時代は柔道部に入り，先輩後輩の序列や自分より仲間のことを優先する意識などの日本文化を体験した。母文化との違いの大きさに驚いたというが，これらを経験しその中での調整行動を身につけたことが，就職活動で活かせたという。

アル，サムは学生時代のインターンシップにより日本での仕事の仕方を身につけたと述べている。日本人の仕事の仕方を目の当たりにして学んだことも大きかったが，仕事ぶりを見られ，評価されたことが就職に直結したという。JLC 予備教育での多文化環境の中には「日本人性」を強く意識する場面がないこともあり，進学後の学生時代に一般の日本人と接し，日本人性をよく知るべきだというのがアルの意見である。

エマ，オドは，就職活動のスタート時には情報不足や知識不足から戸惑い迷走したという。その後，エマは，就職活動，特にエントリーシート作成時の自己分析を通してやりたいことを見出し，出遅れを熱意で補って内定を勝ち取ったそうだ。オドは就職活動中の多くの出会いを大切にし，情報交換したり励ましあったりと積極的に人とつながることにより，職業選択や自己分析・自己アピールの仕方を身につけ，自己の成長の手応えを感じたという。ここで得た日本人・留学生の友人達とは今も親しい交流が続いているそうだ。

また，学生時代にアルバイトを経験したのはアナ，オド，エマの3名であり，それにより対人スキルが磨かれたと見られる。アナは，全く日本人と同じ枠でエントリーし，筆記試験と面接により採用されたそうである。

以上のことから6名の規範と調整行動についてまとめると，表5のようになる。

表5　規範と調整行動（来日前－JLC 時代－学生時代－就職活動）

サム	・生育環境の影響で，日本への留学前からの元々持っている規範が多文化規範であった。 ・日本でのインターンシップを通して，日本文化規範，および，日本文化環境での調整行動を身に付けていった。
オド	・多文化への寛容性はある程度持っていたが，JLC で出会った他文化の多様性に留意し，多文化環境での調整行動をあらためて身につけた。 ・就職活動で求められている規範の理解に苦労しつつも，人とつながりながら，自己分析および調整行動を行うことで，日本文化規範に馴染んでいった。
アナ	・日本留学が初めての海外体験であり，多文化規範との出会いだった。 ・学生生活・アルバイト経験を通して，日本文化規範，日本文化環境での調整行動を学んだ。
シン	・初めての海外経験である日本留学，特に JLC での多文化経験を通して，多文化規範，および，多文化環境での調整行動を身に付けた。 ・部活を通して，日本文化規範，および，日本文化環境での調整行動も身に付けていった。
アル	・初めての海外経験である日本留学，特に JLC での多文化経験を通して，多文化規範，および，多文化環境での調整行動を身に付けた。 ・日本でのインターンシップを通して，日本文化規範，および，日本文化環境での調整行動を身に付けていった。
エマ	・就職活動で求められる規範の理解に苦労する中で自己分析を行い，仕事に対する個人規範を育て，自己アピールという形で調整行動を行い，就職活動を乗り切ることに成功した。

4.2　入社後

アナ，エマ以外の4名の就職先は多文化背景を持つ社員が多く外国人社員が働きやすい環境であるが，サム，オド，シンの3名は，社会で活躍するのには日本人か外国人かということよりも個人としてどのように貢献できるかの方が重要だと述べており，あえて「外国人性」に重きを置いていない様子がうかがえる。一口に外国人といっても国籍が多様であることや，日本人の中にも帰国子女など多文化背景を持つ者がいることが背景にある。

また，シンは，議事録やビジネス文書の書き方などの点で，外国人社員は日本人にはない困難を抱えていると指摘しているが，回数をこなすことで克服は可能だとも述べている。

一方，日本人と同じ筆記・面接試験というステップを通って就職したアナは，周り全てが日本人である職場で過剰に日本文化規範を優先させて働いており，自分の「外国人性」を活かしきれていない悩みを抱えている。そこまで合わせなくていいと言ってくれる同僚もいる一方で，メールの書き方等の日本語を厳しく指導されることもあるため，より厳しい基準に自分を合わせようと努力しているという。さらに，「はっきり指示を出さない上司の意向を読む」「下働きを進んで引き受ける」などの日本特有の文化に違和感を覚え，働きにくさを感じているそうだ。留学生採用の枠ではなく一般の日本人と同じ資格で入社し，「日本人性」のみを求められていることが，働きにくさの一要因であると考えられる。

対照的にサムは，わからないことがあって当然という多文化環境に慣れていることから，「わからない時にはその都度聞けばよい」というスタンスでおり，日本人の多い環境にあっても「周りを見て，上下関係を見て，空

表6　規範と調整行動（入社後）

オド	・個人としていかに貢献するかを重要視し，個人規範に基づく調整行動を行おうとしている。
シン	・個人としていかに貢献するかを重要視し，個人規範に基づく調整行動を行おうとしている。 ・文書作成上困難を抱えているが，回数をこなすという調整行動により克服を目指している。
アナ	・コンテクストの共用性が高く上司が明確な指示を与えない，先輩から雑用をさせられるなどの日本文化規範に馴染めず，母文化規範からの逸脱に留意し，否定的に評価するものの，それに対して積極的な調整行動を起こさず，ただ黙って日本文化規範に合わせようとしている。 ・否定的評価となる職場環境に対して，個人的には調整することができず，過剰に職場の規範に合わせようとするため，ストレスを抱えてしまっている。
サム	・個人としていかに貢献するかを重要視し，個人規範に基づく調整行動を行おうとしている。 ・生育環境から多文化な規範を身に付けているため，職場でわからないことがあれば確認していけばよいという多文化・接触場面における調整行動を積極的に行っている。 ・上下関係を見て行動するという日本文化規範と調整行動も身に付けている。もともと中国系であり，日本文化規範を取り入れやすい。
エマ・アル	・個人としての貢献を重要視し，個人規範に基づき行動して，信頼を得ている。

表７　規範と調整行動（転職・起業）

シン	・多文化規範と調整行動を身に付けたため，自分自身のための調整行動にとどまらず，他者と他者による他文化規範と他文化規範の間のコンフリクトの調整役を積極的に行っている。 ・起こりうる文化間の差異による誤解について他者に注意喚起をし，接触場面規範を意識化させる。
アル	・日本文化規範を含む多文化規範と調整行動を身に付けたため，多文化間をつなぐビジネス場面にふさわしい調整行動を行うことができる。
エマ	・個人規範に基づく調整行動で仕事を成功させた。 ・多文化規範に基づき，文化間の調整を目指している。 ・出会いで得た人脈を大切にし，母文化と日本文化をつなぐ架け橋の役割を果たそうとしている。

気を読んで」振る舞うことができているという。サムは「もともと中国系で上下関係に違和感はない」とも言っており，日本文化との近さが職場へのとけ込みやすさを容易にしている可能性もある。

エマは，小規模な会社で入社直後から自由裁量を与えられて仕事をしたという。アルは，自分自身の仕事内容や働く姿勢について自分で決めるというスタンスを持っており，自分から申し出て例外的に入社直後から責任ある仕事を割り当てられたという。両名とも個人規範に基づき行動しつつ，責任を果たすことで周囲の信頼を得ていたように見受けられる。

以上のことから，規範と調整行動について，表６のようにまとめられる。

4.3　転職・起業

６名のうち，半数の３名が転職・起業を経験している。

シンは転職の際に前職が多文化環境であったことと同時に，日本人ともチームでうまくやれたことをアピールし，転職に成功したという。転職先も前の職場と同様，多文化環境であるが，様々なビジネス場面で，文化規範の違いによるミスコミュニケーションや両者の言っていることが噛み合っていないなどの場面に立ち会うことがあり，それらの文化間の小さなコンフリクトを調整する役目を自ら買って出ているという。また，外国人と取引をする顧客にコンサルティングを行う際，前もって，文化間の差異により起こり得る誤解について助言しておくこともあるそうだ。

アルは帰国して自分の会社を立ち上げ，モンゴルと中国・日本などの企業をつなぐ共同プロジェクトを実施するなど順調に業績を伸ばしている。留学を志した時から一貫して抱いていた「一刻も早く母国の発展に立ち会い，寄与したい」という強い思いを実現させた。今の仕事に最も役立っているのは，専門知識に加えて日本人の仕事に対するまじめな姿勢を学んだことだという。

エマは資格取得の勉強のためベンチャー企業を退社，リーマンショック後小規模な専門商社に移って５年働いた後，会社を立ち上げた友人に請われて現地支社長となっている。前職においては自分で働き方を決め有言実行するというやり方を貫いたという。現在は，インドネシアの魅力を日本に伝えることで，日本企業の誘致を図り，二国間をつなごうとしており，元国費留学生ならではの「架け橋」を目指している。日本留学について振り返る時に真っ先に思い浮かぶのは「出会い」という言葉だと言い，留学・仕事を通じて得た人脈を大切にしているそうである。

以上のことから，規範と調整行動について，表７のようにまとめられる。

５．働き方に関する考察

本章ではまず，5.1 節において，２章で抽出した元留学生が高度人材として活躍するために解決すべき課題（表1）と，４章で抽出した６名の元国費学部留学生の規範意識・調整行動（表５～表７）の事例を対応させて整理する。日本で就職し高度人材として活躍する鍵となる成功要因を抽象化した形で抜き出すことが目的である。続く 5.2 節では，なぜそれらが成功要因足り得るのか，また，複数の鍵（成功要因）が互いにどのような位置関係にあるのかについて考察する。

5.1　課題と規範・調整行動の対応

まず，「Ⅰ．就職活動段階での課題」であるが，

a. 求人・求職における意識のズレの解消
b. インターンシップ研修での学びの実現

の２点について関連する６名の規範意識および調整行動を時系列にしたがってまとめると，以下のようになる。○印は成功要因，●印は成功を阻害する要因，△印はどちらとも言えない項目である。

○JLC という多文化環境の下で，多文化規範と調整行動を身につけた（全員）
○インターンシップを通して，日本文化規範・日本人の働き方を学んだ（サム・アル）
○部活，アルバイトを通じて日本人の規範意識・行動様式を学んだ（オド・アナ・シン・エマ）
●就職活動開始時には求められている規範がわからず迷走した（オド・エマ）
○就職活動を通して自己分析を行い，個人規範を再構築し

た（オド・エマ）
○個人規範と企業側の求めとの間を調整して内定を勝ち取った（サム・オド・シン・アル・エマ）
△日本文化規範に沿い，日本人枠で内定を得た（アナ）

即ち，成功要因には，「留学中の多文化環境」「インターンシップ・部活・アルバイトなど日本社会との接点」「就職に際して行った自己分析」「自己分析と日本での働き方とのすり合わせ」「日本文化規範の理解」などがある。就職活動開始時の失敗も，新たな規範の獲得とそれを踏まえた調整行動をとることで克服できたのがオド・エマの事例である。

次に「Ⅱ．入社後の元留学生側の課題」の

c. コミュニケーションのための言語能力の獲得
d. 他者理解に基づく「人間関係構築力」の獲得
e. 文化間の差異によるストレスやコンフリクトの解消

の3点については，以下のような規範意識および調整行動が見られる。

△文書作成で困難を感じることがあるが克服可能である（シン）
○多文化規範に基づき，文化の違いよりも個人の取り組み姿勢の方が重要であるという姿勢で臨み，自分なりの貢献を考える（サム・オド・シン）
○日本文化規範に沿い，上下関係への配慮や空気を読むなどの行動をとる（サム・アナ）
○多文化規範・接触場面規範に基づき，「わからないことは聞けばよい」というスタンスで調整行動を行い，ストレスを溜めない（サム）
●日本文化規範に馴染めず，母文化規範からの逸脱に留意し，否定的に評価するものの，それらに対し調整行動を起こさず，過剰に日本文化規範に合わせようとしている（アナ）
○多文化環境であるために生じる他文化規範と他文化規範の間の小さなコンフリクトに気づき，積極的に介入して調整を行ったり，他者に接触場面規範を意識化させたりする（シン）

これらから抽出できる成功要因は，「日本文化規範の理解」に加え「日本文化規範と母文化規範を対立させないより緩やかな多文化規範を持つこと」であり，「多文化規範・接触場面規範に基づき調整行動をとること」「第三者間のコンフリクトに気づき調整すること」である。一方，成功を阻害する要因としては，「規範からの逸脱を感じつつも調整行動をとらないこと」が挙げられる。調整行動をとらない選択をした結果，アナは働きにくさを抱えている。一方，アナと同じように日本文化規範に沿う努力をしているサムがストレスを抱えていないのは，接触場面規範を活用し積極的に調整行動をとっているからである。

「Ⅲ．企業・日本社会の課題」の

f. 文化間の差異によるコンフリクトの解消
g. 社会的な人材受け入れ態勢の整備

という2点について元留学生側のインタビューから抽出するのは難しいが，あえて視点を変えて提示すれば以下のようになるであろう。

●自分以外がほぼ全員日本人であり，日本文化規範が絶対的な基準になっているため，職場において逸脱を感じる場面で積極的な調整行動を起こしにくい（アナ）
△ビジネス場面が多文化環境であると小さなミスコミュニケーションを生みやすい（シン）
○職場が多文化環境であることが，多様な価値観や規範意識を許容する（サム・オド・シン）

アナのケースで成功を阻害する要因となっているのは，職場で日本文化規範が支配的であるため逸脱を留意しても調整行動が起こしにくいことであると考えられる。外国人社員が調整行動を起こしやすくするためには，職場の側に，何らかの調整実施を前提とする接触場面規範がなければならない。その接触場面規範を職場が持つためには，他の文化規範に触れる機会を多く確保する必要があるだろう。その機会を保証するためにも，均質的でない多文化環境は必須であると思われる。即ち，成功要因は「多文化性を許容する態勢」であると考えられる。また，サム・オド・シンの実例に見られるように，個人としていかに貢献するかを重要視して活躍する背景にも職場の多文化環境がある。多文化な規範が共存する環境であれば，日本文化規範，外国人社員の母文化規範が対立するというよりは，個人規範に基づく調整が行われやすくなると言えるであろう。

5.2　高度人材として活躍する鍵

前節で，留学生が日本で高度人材として活躍する鍵となる成功要因を，6人の元国費学部留学生の実例の中から抽出･列挙した。それらの「留学生側の資質と行動」を，留学から就職，職場での行動という時系列に沿った形で示すと，図1のA1からA4のようになる。それに対応する形で，受け入れ側に求められる「日本の大学・企業・社会の態勢」を示すと，図1のB1からB4のようになる。

上記A，Bの成立は裏表の関係になっている。特に，受け入れ側のB4が留学生側のA4を支え，A4とB4とが両立することでB2，B3が成立し，それによってA3も容易になっていくと思われる。図1の矢印は，そのような影響関係を示す。また，日本で働く以上A2は必須であるため，A1に含まれるとも考えられるが，あえてA1と分けて示してある。

A1についてであるが，留学生は初めから多文化性を持っているわけではなく，それぞれが母文化規範を持つ存在である。今回取り上げた国費学部留学生の特徴は，留学1年目に多文化環境で学び，その中で多文化性・多文化規範に基づく調整行動を身につける機会に恵まれていることである。多様な文化背景を持つ他者との出会い

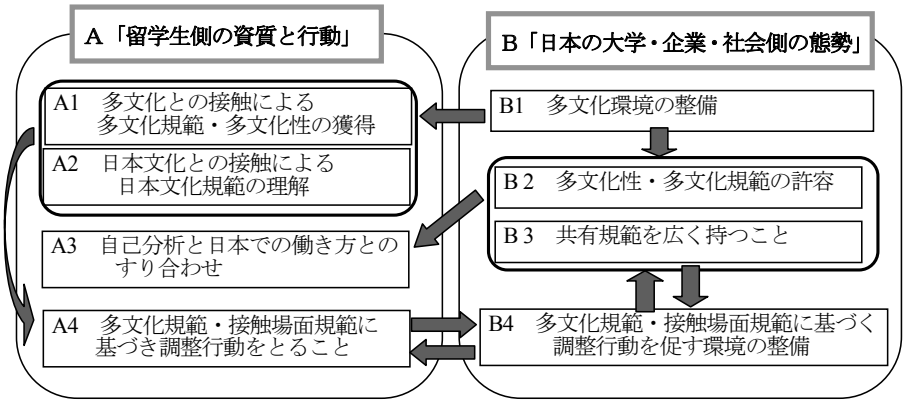

図１　高度人材の働き方の鍵

は,「規範がそもそもお互いに違っているとまず受け止める」姿勢をもたらす。無論，多様な他者との接触から逸脱意識に悩みストレスを抱えることも多いが，多文化接触の枠組みを知識として学び[(3)]，日々のクラスメートとの交流の中で乗り越えてきた経験を持っているのが国費学部留学生である。「多文化環境に適応できたことが，今後何があっても大丈夫という自信になった」という言葉がそれを象徴している。表５～表７に出てくる「多文化規範および多文化環境での調整行動」について詳述すれば，(1) 多様な文化に接する中で，皆違うことが前提となる，(2) どれか一つが正しく他が間違いとは考えない，(3) どのような対応がふさわしいかをその都度考え互いに調整していく，となる。ストレスを溜めることなく働いている元国費学部留学生たちは，このような多文化規範に基づく調整行動を行う能力を身につけていると言える。つまり，A1（A2 を含む）によって A4 が実現するのである。文化接触があるところには，必ず逸脱や誤解が生じる。それを当然のことと受け止めることができれば，調整行動を起こすことは容易になる。「人間関係構築力」の重要性を指摘する菅長・中井（2015）では日本文化規範と母文化規範との間の調整が焦点になっていた。しかし，今回の６名の調査から見えてきた「人間関係構築力」の基底となる規範は，一つの絶対的規範に依拠するものではなく，より多様な規範の存在を前提とする緩やかなものであることがわかる。多様な規範の存在を前提とする「多文化規範・多文化性」は，逸脱を当然のものと捉えることを可能にし，人間関係構築により大きく資するものであると考えられる。

もちろん，多文化性は，留学１年目の経験のみで育まれるものではない。生育環境にもよるであろうし，全留学期間・社会人経験を通しても育まれていくものである。大学生活もしくは職場の中で，多国籍メンバーによるプロジェクトワークなど，多様な他文化と接触し文化の多様性を体験する機会を積極的に設ける B1 が実現すれば，A1 の獲得につながる。また，B1 の実現により，B2，B3 の多文化規範・共有規範が育ち，さらに B4 の接触場面規範が共有されれば，例えば，吉本（2011）の述べる「コンテクストを言語化して伝える努力」のような具体的な調整行動が現れるはずである。

また，村岡（2006）では，規範からの逸脱が肯定的に評価される際にはインターアクションが促進される効果をもたらすことが指摘されている。日本文化規範が支配的であり，母文化規範がそれと対立するものと捉えられる場合には，調整行動をとることに消極的になってしまうが，異なる規範に基づく調整行動を肯定的に評価する姿勢を B の日本の企業・社会側が持つことができれば，調整行動は促進され，文化間の差異によるコンフリクトも解消の方向に向かうであろう。つまり，A4 は B4 の実現によって支えられるのである。

なお，ネウストプニー（1995）では，「問題」は社会の取り除けない属性だとしており，問題の負担をどのように軽くするかということを考えるべきだと指摘している。即ち，文化間におけるコンフリクトはあって当然の問題であり，それゆえに，予め心構えを持って問題を少しでも減らす方向で調整していくことを目標におくべきであると考えられるのである。したがって，留学生を受け入れる際には，受け入れ側の大学・企業・社会が多文化性を前提とする態勢をとり，積極的に調整行動を促す環境作りに努めることが要請される。

６．まとめ

以上，６人の元国費学部留学生の事例に基づき，高度人材としての働き方のロールモデルを示すとともに，規範意識と調整行動の観点から成功要因を分析した。紹介した６名の事例のうちアナを除く５人は，日本留学で身につけた「多文化性」を存分に活かしている。特に，転職・起業組の３名は，母国と日本をはじめ，多国間・多文化間の人や企業を積極的につなぐ仕事をしており，まさに「架け橋」的人材である。彼らの活躍の鍵は，多文化間

の差異に柔軟に対応し，積極的に調整行動を起こし，人とつながろうとする姿勢である。ただし，彼らが持つ「多文化規範・多文化性」は多文化環境の中でこそ活かされるという面も見逃してはならない。日本人に同化させるような「日本文化規範・日本人性」を求めることは，「多文化性」という枠組みを妨げてしまう。職責をこなしながらも働きにくさを拭えないでいるアナのような外国人社員は少なくないだろう。文化規範を外国人の母文化と日本文化の二項対立で捉えるのではなく，多様性の中で捉えることは，調整行動遂行のハードルを低くする。課題となっている「文化間の差異によるコンフリクトの解消」には，調整行動を遂行しやすくする枠組みとしての多文化性が要請されるのである。

さらに，「多文化規範・多文化性」とそれに基づく「調整行動」を行う能力は，留学生自身のコンフリクト解消に役立つにとどまらない。4.3 節で紹介したシン，アル，エマの活躍に見られるように，ビジネス場面での他者と他者の調整・橋渡し，国家間プロジェクトの橋渡しにも発揮されている。日本が世界とつながる上で，人と人，国と国とをつなぐ貴重な架け橋となって活躍する上で要請される能力なのである。

では，日本の企業が多文化性という枠組みを持つためには，何が必要なのだろうか。もし日本人社会の中でも多様性が許容されていれば，異なる文化背景を持つ外国人が来ても柔軟な対応は可能なはずである。実際に，留学経験・海外勤務経験のある上司や同僚がいると多文化環境に理解のある職場環境になっているという。まずは，日本人の中にも多様性を肯定的に捉える姿勢を育てること，他文化との接触経験を増やすことが必要であろう。

以上，グローバル化の中で，他者と他者，国と国，文化と文化をつなぐために求められるのは多文化規範とそれに基づく調整行動であることを見てきた。これらは，教育や環境を，より多様性に開かれたものに整備することで育成できる資質であると考えられる。学生時代に多文化性を育てることこそが，グローバル化時代の教育の必須課題である。また，日本人外国人を問わず多様性に寛容な社会的枠組みを志向していくことが，日本社会の目指すべき方向性であろう。

本研究では，分析対象を言語から文化にまで拡張して管理プロセスの理論を援用し，その規範分類において日本文化と母文化と他文化を包括する多文化規範を想定したことで，留学生側と企業側の意識を二項対立させない多文化性という枠組みを提示することができた。今回の調査・分析では対象を文科系の国費学部留学生に限ったが，理科系学生，私費留学生などとの比較が今後の課題である。

注

(1) 国費学部留学生の予備教育は東京外国語大学と大阪大学の2カ所で行われており，全員がいずれかに配置され1年間の予備教育を受ける。

(2) ネウストプニー（1995），加藤（2010）においても，言語管理プロセスや規範の分析について，言語レベルだけでなく，言語行動・社会言語行動・社会文化行動といったインターアクションのレベルまでを対象としており，拡張が企図されていると考えられる。

(3) 予備教育段階において全員が多文化コミュニケーションの授業を受講している。

引用文献

独立行政法人日本学生支援機構 HP「外国人留学生在籍状況調査」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/ichiran.html（2015年6月20日閲覧）

加藤好崇（2010）『異文化接触場面のインターアクション』東海大学出版会

宮城徹（2007）『文部（科学）省国費学部留学生の日本留学体験－大規模追跡研究調査のための基礎研究』平成16～18年度文部科学省科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究，課題番号：16652037，研究代表者：宮城徹，研究分担者：花薗悟）

文部科学省 HP「国費外国人留学生制度実施要項」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1266486.htm（2015年6月20日閲覧）

村岡英裕（2006）「接触場面における問題の類型」『多文化共生社会における言語管理　接触場面の言語管理研究 vol.4』千葉大学大学院社会文化科学研究科研究プロジェクト成果報告書第129集，pp.103-116.

ネウストプニー，J.V.（1995）「日本語教育と言語管理」『阪大日本語研究』7　pp. 67-82.

ネウストプニー，J.V.（1997）「プロセスとしての習得研究」『阪大日本語研究』9　pp. 2-15.

谷口吉弘（2011）「国費外国人留学生制度の成果・効果に関する調査研究」（平成22年7月21日～平成23年3月31日 文部科学省先導的大学改革推進委託事業　研究代表者　谷口吉弘）http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/itaku/1307282.htm（2015年6月20日閲覧）

菅長理恵・中井陽子（2015）「理科系ベトナム人国費留学生のキャリア形成―グローバル人材に必要な資質―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41，pp.29-45. http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/81067/1/jlc041003.pdf（2015年6月20日閲覧）

横須賀柳子（2007）「企業の求人と留学生の求職に関する意識比較」『留学生教育』12，pp.47-57.

横須賀柳子（2015a）「元留学生外国人社員の就業の現状と課題－2014年度調査中間報告を中心に－」ウェブマガジン『留学交流』2015年3月号，pp.8-21. http://www.jasso.go.jp/about/webmagazine201503.html（2015年6月20日閲覧）

横須賀柳子（2015b）「外国人留学生のインターンシップ研修に

よる学び－研修参加の目的，評価，課題の分析－」『接触場面における相互行為の蓄積と評価　接触場面の言語管理研究 vol.12』千葉大学大学院人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書　第 292 集　pp.55-69.
吉本惠子（2011）「外国人社員のキャリア形成－キャリア・コンサルティングの事例から－」『異文化間教育』No.33，pp.28-42.

付記

本研究は，平成 26 年度～ 28 年度科学研究費助成事業（挑戦的萌芽研究「文部科学省国費学部留学生のキャリア形成―グローバル人材のロールモデル―」課題番号：26580092　研究代表：菅長理恵）の研究成果の一部である。本研究にご協力くださった元留学生の皆さま，貴重なコメントを下さった査読者の方々に感謝申し上げます。

在仏日本人留学生における食の異文化適応
―送り出し版異文化間食育への示唆―

Japanese Students' Cross-cultural Adjustment Related to Eating in France: Implications for Cross-cultural Eating and Health Education in Preparation for Studying Abroad

田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）
Tomoko TANAKA（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）

要　旨

フランスに留学中の日本人女子留学生９名を対象に，質問紙と面接を用いた調査を行って「食」の異文化適応について尋ね，食生活の変化と困難，および支援ニーズを探った。彼女らは異なる食文化の中で食生活が変化していた。新たな生活スタイルの中で自炊が増え，設備や環境の制限に向き合い，不慣れな食材や料理法や味付けに困惑していた。同時にホストや他国人，同国人との交流に「食」を活用し，文化受容を楽しんでいた。健康意識・健康行動の向上と不健康な文化受容の両方が認められ，留学は健康のセルフマネジメントを磨く機会になると考えられる。渡航前に「食」の基本知識と自己管理意識の育成が望まれる。健康心理学の中の健康教育と，異文化間教育の発想を組み合わせた異文化間食育の構築が必要と思われる。留学は健康でないと完遂は難しいため，グローバル人材の能力観に，国内のみならず，世界のどこへ行っても健康の自己管理ができる能力を含める必要があろう。
［キーワード：在仏日本人留学生，異文化間食育，健康教育，異文化適応，文化受容］

Abstract

Cross-cultural adjustments related to eating were investigated in nine Japanese international students in France. A questionnaire and interview survey was conducted. We explored the students' changes and difficulties in eating, and their need for help. We found that they changed their eating patterns according to that of the host culture and tried to cook to a greater extent. Further, they faced limitations related to equipment and surroundings, and felt embarrassed about unfamiliar material, ways of cooking, and taste. However, they used food as a means of communication with their hosts, compatriots and others. They enjoyed acculturating to the local food. Findings revealed improvements in awareness regarding health consciousness and health behaviors, as well as unhealthy acculturation. Thus, studying abroad could be an opportunity to brush-up on self-management of health. It is desirable that students should be educated about basic knowledge and self-management concerning food before leaving Japan. Since it is impossible to study abroad without knowledge about self-management of health, not only for domestic life, but also for life anywhere in the world, these concepts should be included while building concepts of global human resources.
［Key words: Japanese international students in France, cross-cultural eating education, health education, cross-cultural adjustment, acculturation］

１．はじめに

1.1　留学生の送り出しと食育

日本の大学ではこれまでのところ，留学生送り出しのための教育に，食育を取り入れる試みは希薄であった。それは食事があまりにも身近な日常生活の営みであるため，改めて教育の対象として意識され難かったためかもしれない。しかし，国内に目を向ければ，「食」を問い直して健康管理に役立てようとする試みは盛んであり，日本の健康教育の大きなテーマとなっている。生活習慣の中でも「食」は，生命を支えるために毎日続く基本的な健康行動であり，健康増進や生活習慣病対策の標的として注目されている（島井，2000）。大学生の食生活にも，偏食や欠食や不規則さなどの問題がみられ（長谷川・今

田・川端・坂井，2010；村上・苅安・岸本，2005 など），よりよい健康行動を身につけて，健康を高めてもらおうとする努力が必要と考えられている。

しかし，海外に出かけた学生のためには何をしているのかというと，食育の営みは不思議と途絶える。だが日本にいるときだけ健康に気をつければよいわけではなく，むしろ留学中はひときわ健康に気をつける必要があるだろう。不健康は留学の継続自体を危うくするリスクであり，海外滞在を楽しみしっかり勉強するには，健康が不可欠だからである。この意味では健康は，留学を成り立たせる最も基盤的な要因ともいえるが，その管理は個人任せになりがちであった。異文化圏でいかに自分の食生活を再構成し健康を保つかは，重要ながらも看過されてきた問題と思われる。

1.2　留学生と「食」の問題

海外の留学生研究に目を向けると，「食」の問題の報告がみられる。在米アラブ人留学生は，アメリカのライフスタイルを取り入れて食習慣が変わり，体重が増加するという（Brittin & Obeidat, 2011）。アメリカでの文化受容が進んだ学生ほど，不健康な食事と体重が増加するという報告もある（Liu, Chu, Frongillo & Probst, 2012）。先進国への留学は，ファストフードなどの便利だが不健康な食生活になじみ，脂質や糖質の摂取が増えていく機会を提供している。留学生は必ずしも望ましくはない，近代的な食生活に慣れてしまう危険と向き合っている。日本人留学生の調査は少ないが，在米日本人留学生もアメリカ式の食事を取るようになって，体重が増えている（Muramatsu & Harmer, 2005）。海外留学を経験した高校生・大学生は，食事が異文化適応に大きな影響を及ぼしたと答えている（冨永・田口・曹，2007）。在アイルランド日本人留学生の健康の調査では，体の不調の背景には食事，特に野菜の摂取に関する問題が示唆されるという（後藤・徳留，2003）。

滞在が長びけば，疾病への影響はより顕在化する。冠動脈心疾患の罹患率は，日本人，ハワイ日系人，カリフォルニア日系人の順に高い（Benfante, 1992）。これには和食より糖分や脂肪分などが多い，アメリカ型の食事への変化の影響があると考えられている。現地の食生活が理想的とは限らず，無理なくとれる食事がバランスの整ったものとは限らない。

これまでの留学生研究では，現地の暮らしに馴染むことを適応的と考え，文化的適応はおよそ肯定的に捉えられてきた。しかし，上記は異文化適応に負の側面があることを示している。そこで，現地の食文化をどう活用して，自分の「食」を組み立てればいいかを考える必要が生じる。個人が持つ「食」の知識と技術と意識を総合して，自律的で主体的な健康行動が試される事態といえる。「食」の異文化適応は自らのスタイルの創造が求められる点で，馴化を肯定する異文化適応観には即さない。着地点を自身が選択せねばならない点で，自律的な姿勢が求められているともいえよう。

1.3　本研究のねらい

日本人学生の海外への送り出しは，今後ますます推奨されていくだろう。彼らは海外へ出かければ，現地で提供される環境で食生活を営む。価値観や行動習慣の背景には，個人の生育過程で育まれた食育が存在するが，意欲的に現地に馴染もうとする学生であるほど，日本と全く同じ食生活にはなりにくいだろう。では，彼らの食生活は，どのように構成されていくのか。どのような困難に向き合い，どのように対策を試み，支援のニーズはどこにあるのか。これらの問いを読み解きつつ，留学生教育の観点から，渡航前と渡航後の「食」の健康教育を考えるのが，本研究の第一の問いである。「生活の組み立て」という健康心理学的な関心を，送り出しのための留学生教育と結びつけて考えてみたい。

興味深い問いとしてはもう一つ，異文化滞在者における「食」の社会性についても考えてみたい。食べ物は栄養のためにのみ摂取するわけではなく，人と交わる社会的場面で「食」は頻繁に活用される（中島・今田，1996）。留学生の「食」は，文化の理解や発揮に役立っているかも知れない。栄養状態の調査はあっても，こうした「食」の社交性に焦点をあてた留学生研究は少ない。異文化環境にある日本人留学生にとって，「食」の社交機能はいかに発揮され，適応を支えていくのか。社会心理学的な視点で，この問いを考えてみたい。

健康のみならず，社会文化的適応にも関わる可能性を持つ異文化滞在者の「食」は，極めて心理的な現象であろう。この主題は，留学生教育の関心事に含まれるに値するだろう。本研究では，健康心理学と社会心理学を背景にした視座で彼らの「食」を眺め，その特徴と支援のあり方を探り，異文化滞在者のための食育，いわば異文化間食育を組み立てていく手がかりを探してみたい。これは健康教育と異文化間教育の問いを心理学的な角度から眺め，教育的提案の方向を見いだすための初期的な調査研究として位置づけられる。

2．方法

2.1　対象者と手続き

フランスの地方総合大学で学ぶ日本人留学生 9 名（A, B, C, D, E, F, G, H, I）に調査票への記入を依頼し，うち都合の付いた5名（D, E, F, G, H, I）には面接，4名（D, F, G, H, I）には栄養チェックも実施した。筆者の知人 E さんを介して依頼し，研究の趣旨とプライバシーの保護などの倫

理的配慮を説明し，承諾を得た。全員が 2014 年 9 月に渡仏して学生寮に居住する，文科系専攻の女子学部生で，年齢は 20 ～ 21 歳である。日本では自宅（A, B, D, I）またはアパート（C, E, F, G, H）に居住していた。調査は 2014 年 12 月に，筆者がフランスへ赴いて行われた。寮の共有スペースで調査票の記載をみながら，メモを取りつつ 40 分から 1 時間程度，話を聞いた。謝礼として小さな文具と日本のお菓子を渡した。

フランスは，日本の留学生数の目標の参考になった経緯を持ち，同程度の留学生教育の規模をイメージする場合に，参照に値する地域の一つと思われた。また食文化が発達している国であり，「食」の社会性を観察するのに適した面を持つと思われ，対象地域とした。

2.2　調査票

属性の選択項目は，性別（男性・女性），専攻（文系・理系），学籍（学部・大学院・その他），出身（日本・その他），日本の居住形態（自宅・下宿・その他），記入項目は年齢，渡仏時期（年・月）である。留学後の変化に関する選択項目は，体重（増･同･減），体調（悪･同･良），作れる料理数（同・5 品以内増・6 品以上増）である。現在と留学前の食構成（合計 100%）については，食形態（外食・中食・家族が作成・自分が作成），共食者（単独・家族・友人等），種類（日本・フランス・中華・その他）である。食生活に関する自由記述の設問は，注意点（食生活で気をつけていること。原則や方針や計画や基準など，自由に。現在と留学前について），困難･ニーズ（食生活･食べ物・栄養の困難。これらについて教えて欲しいこと。現在と留学前について），変化（留学前と比べて自分の食は変わったと思うか。具体的には），社交（留学中に食を通じて人と交流したり関係が深まったりしたこと。具体的には），前日の食（朝食，昼食，夕食，間食を，いつどこで誰と食べたか，内容と量と状況）である。

2.3　面接

調査票の内容を確認しながら，食生活の具体的な様子と，留学生活に必要と思う「食」の知識と技能を聞き取った。白紙に簡単な地図を手描きして，周辺の食環境を解説してもらった。

2.4　栄養チェック

大城・金城・神谷・島袋（2006）をもとに，前日の食事の内容を振り返ってもらった（図 1）。含まれる食材を乳製品，蛋白質（魚･肉･卵），野菜･芋，果物，脂肪･糖，炭水化物に分け，朝食（赤），昼食（黄）・夕食（緑）・間食（青）のシールを割り当てて，図中の各カテゴリの「部屋」に貼る。どの食事のときにどのカテゴリの食材がとられているか，全体にどの食品数が多いか，前日の食事を例に振り返りの機会を得ることで，気付きを促す狙いがある。アメリカの食育教材をもとに琉球大学で作られた，JICA 研修用の途上国向け外国語版を，広く海外に適用し易い方法と考えて筆者が簡略化して用いた。

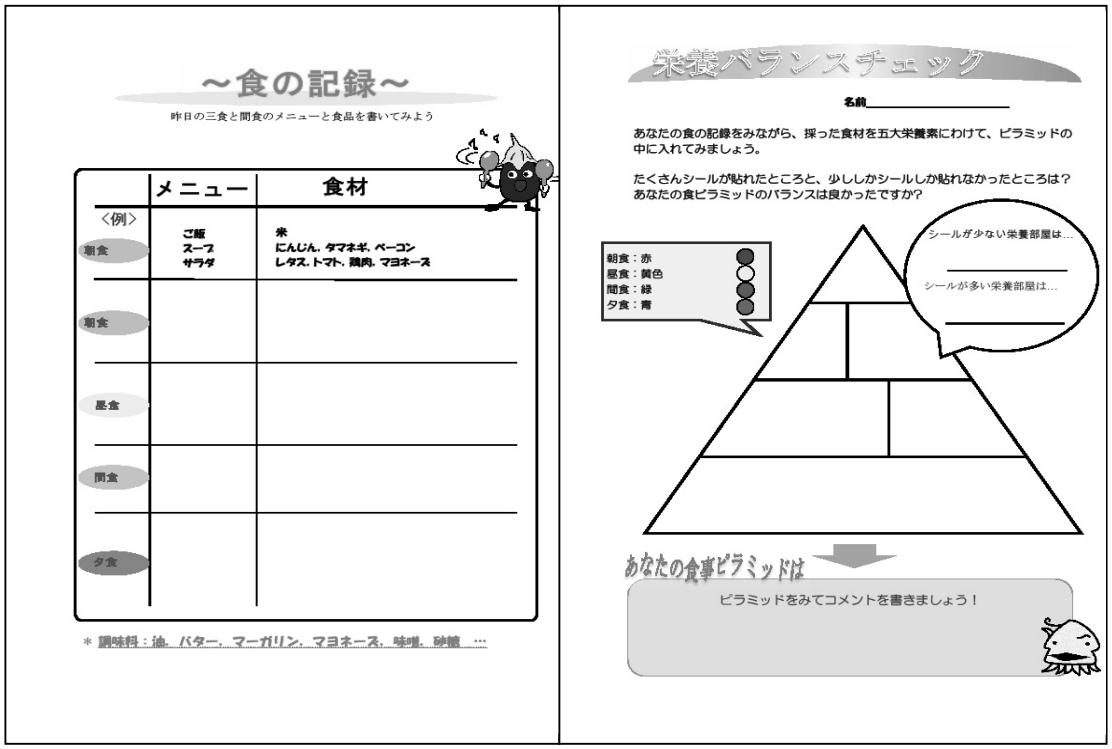

図 1　栄養チェック調査票

3．結果

3.1　食生活とその変容の認識

3.1.1　留意点

表１に食生活とその変化の要約を示した。食事で気をつけていることには，日本では野菜摂取，熱量抑制，間食節制，栄養バランス，リズムなどを挙げた者が多く，もとより無頓着ではなく，何らかの方針を持って暮らしていたことが分かる。渡仏後も節制方針は比較的維持されるが，留意点が細かくなったり，体調の悪化を契機により気を配るようになったりしている。一方で，食べられたらいいと考えたり，細かく気にしなくなったりする例もみられる。

3.1.2　困難

「食」の困難は，日本では約半数がないと答えたが，渡仏後は１名を除き困難を訴えている。現地の食事の時間や習慣，調理しにくい不慣れな食材，なじみの食材の不在，値段の高さなどに悩んでいた。例えばポワロネギや見慣れないキノコの調理法が分からない，知っている野菜ばかり食べる，肉が塊で売られて不便，魚の加熱具合が分からず腹痛になった，バターが多くさっぱりした味が少ない，大豆製品が少ない，魚が高い，体重が増えて節制を始めた，カロリー表記が少ない，食前のお菓子に違和感がある，夕食が遅いなどである。

教えて欲しい事は，日本では料理の基本を１名が挙げた程度だが，フランスでは現実的なレシピ，調味料や食材の使い方，簡単な設備でできるフランス料理を知りたいなどが挙げられている。

なお，体重については無回答１名を除くと，増えたと答えたのは，日本在住時の自宅生では４名全員，下宿生は４名人中１名で，他は同じとした。体調の変化については，同じく自宅生で４名中１名が悪化，下宿生は５名中２名で改善し，他は同じと答えた。作れる料理数の増加に関する回答を，０品・５品以内・６品以上の順に挙げると，自宅生では１名･0名･3名，下宿生では１名･3名･1名であった。

3.1.3　社交

留学先では，多様な「食」の社交が繰り広げられている。日本に興味のあるフランス人と日本食を食べに行く，日本食パーティーで交流する，多国籍で持ち寄りパーティーをするなどがみられる。レストランや大学の食堂に同行し，住まいへ食事に招きあう。持参するのは簡単な日本食で，例えば手に入り易いカニカマと卵で，綺麗にちらしずし風に調理する。インスタントの焼きそば，

表１　食生活とその変化の要約

協力者	留学前→後		留学後				日本の居住形態
	食の留意点	①食の困難，②食で教えて欲しいこと	食による社交	作れる品数の増加	体重	体調	
A	野菜摂取→野菜摂取，手早さ	①野菜不足→①②なし	日本食会	同	増	同	自宅
B	間食抑制→カロリー抑制，気にせず	①②なし→①カロリー表示がない。	フランス人と定期的に日本食を食べる機会を持つ	6～品	増	同	自宅
C	野菜，食物繊維摂取→栄養偏り抑制，自炊	①②なし→①夕食時間が遅い，食前のお菓子（アペリティフ）摂取	フランス人に日本食を作る，持ち寄りパーティー	～5品	ー	同	下宿
D	なし→肉・野菜摂取	①②なし→①魚が高い	自室で友人と飲み会	6～品	増	悪	自宅
E	食事のリズム，野菜接収→リズム，食べられたらいい	①料理に時間がかかる，②簡単で美味しい料理の知識→①バランスの悪さ，②時間かからず難しくない料理のレシピ	持ち寄りパーティー，フランス人と学食やレストランへ	同	同	同	下宿
E	考えず→なし	（無回答）→①肉が大きな塊で加熱の加減が分からない，②魚の生食の可否。	フランス人の家で食事，遊ぶ場の代わりに食事やカフェへ	～5品	増	良	下宿
G	バランス→バランス，魚・野菜摂取	①レシピの解読，②料理の基本→①薄切り肉がない，市場の肉売り場が怖い，②調味料チューブに替わる素材の扱い，②基本の食材の使い方。	おにぎりパーティー，フランス人と遊ぶのに互いの家で食事	～5品	同	良	下宿
H	気にせず→体調悪化で酒・油・白砂糖抑制	①添加物が多い→①日本食材料が入手困難。	日本の料理を外国人に作る，作ってもらう	6～品	同	同	下宿
I	おやつ抑制，作られたものを食べるだけ→糖分・脂肪分抑制，パン買い控え，野菜・果物摂取	①ない→①マネ，魚，キノコ少ない。②調味料，コンロだけで作れるフランス料理。	遊び場がないので作ったり食べに行ったりして食で遊ぶ，日本食レストランに行く，フランスの食を教えてもらう	6～品	増	同	自宅

固形ルーを使ったカレーなども作る。飲み会では大いにワインを楽しみ，おしゃべりをする。日本人同士，フランス人と一緒，多国籍の仲間などで集っている。カラオケなどはなく，遊びといえば食事やパーティーが多いと述べている。作れる品数が増えた者が多い。

3.1.4　変容

「食」の変化については，要約すると以下の通りである。

A さん“商品が異なり，野菜が多くとれる。チーズやお菓子類は好物がいっぱい，安くて満足。日本では野菜が高くてあまりとれなかった”。

B さん“パンが好きで，よく食べるようになったが，野菜は減った”。

C さん“ご飯からパンに変わった。ないものは自分で作る。果物，野菜は安くてたくさん買える。肉･魚は高く，いっそ外食でとる”。

D さん“日本では実家で，毎日バランスが良かった。食関連のバイト経験から，フランスの調理法や食材名には馴染みがあるが，今は毎日同じものを食べている気がする”。

E さん“ご飯からパンやパスタの小麦ものに変わった。共有の簡易キッチンで，鍋しかない。ご飯・おかず・つけあわせはできず，パスタなど一品料理が多くなった。スーパーは遠く，買い貯めもしにくい。日本ではスーパーの総菜をよく使い，もっと野菜をとっていた。今はリズムは守るが，内容は別に気にしていない”。

F さん“バイトせずに規則正しく生活できて，三食を食べるようになった”。

G さん“一度風邪をひいた。バランスを意識するようになり，健康意識が高まった。注意した効果か，今は体調がいい。調理法やレシピをインターネットで調べる。日本では健康は意識したが，外食で多食もあった。”。

H さん“体調の悪化を受けて，食材を選ぶようになった。栄養を考えるようになり，料理が上手になり，外食がなくなった”。

I さん“日本では実家で，健康志向の和食を作ってもらっていた。こちらは，肉は安いが魚は高くて買えない。日本の食材がなく，バター利用が増え，カロリーオーバー。健康より細さに気をつけている。服を買い直すと大変だし，こちらの学生はおしゃれをしておらず，欲しい服もない”。

3.2　食パターンの変化

合計割合を 100（%）とした場合の，留学前→後の各カテゴリの変化（M, SD）は以下の通りである。「食」の形態については，外食 28.3（20.0）→ 20.6（12.4），中食（調理済み食品の持ち帰り）11.7（8.4）→ 2.8（4.4），家族が作る 28.3（35.9）→ 0.0（0.0），自分で作る 31.67（29.15）→ 76.7（13.9）。日本で 3 割程度だった自炊が，8 割近くへと増えている。

同じく共食者については，回答に欠損のある 1 名を除き 8 名でみると，1 名で 33.8（26.2）→ 64.3（17.8），家族と 31.5（39.7）→ 0.0（0.0），友人等と 34.8（28.7）→ 35.8（17.8）。友人との食事は 3 分の 1 程度で日本と似ているが，孤食が 2 倍くらいに増えて 6 割程度を占めるようになる。

同様に，食べる料理の種類は，日本食 67.8（13.9）→ 45.9（28.6），フランス料理 3.3（5.0）→ 26.3（32.7），中華料理 12.2（1.9）→ 6.1（8.6），その他 16.7（16.6）→ 24.4（22.9）。渡仏後は日本風が減ってフランス風が増えるが，それでも日本風が 5 割近くで，フランス風は 4 分の 1 程度である。

3.3　栄養チェックへの反応

栄養チェックの結果とそこから得た気づきを，表 2 に示す。野菜の少なさや，脂肪や炭水化物の多さに言及が多い。問題に気付き，自ら修正すべき点を挙げて，これからはこうしようとかもっとこうしたいなど，抱負を述べている。なお前日の食事内容は，以下の通りであった。D さん：朝・パン，昼・パン，野菜炒め，人参ラペ，夕・ゆで鶏肉，人参ラペ，カマンベール。F さん：朝･食パン，ハム，ウインナー，ヨーグルト，林檎，ココア，昼･炒飯，スープ，夕・フォアグラ，アサイ，パン，コンフィ，サラダ。G さん：昼･ご飯，夕･お握り，ケーキ，やきそば，卵焼き，バナナ菓子。H さん：朝・パン，珈琲，昼・サラダ，パスタ，デザート，夕･ヨーグルト，緑茶。I さん：朝･雑炊，昼･パン，間食･チョコ，夕･ちらしずし，酒，パイ。

3.4　食環境の図解と説明

「食」に関係ある場所を図で示しながら，説明されたことの概略は以下の通りである。留学生の描いた食環境画はおおむね似ており，典型例を図 2 に示す。大学の敷地内に寮がある。大学と 3 件のスーパーマーケットの間を路面電車がつないでおり，その延長上には様々なレストランと市場のある市街地があって，これが食生活上の重要路線となっている。街まで約 30 分は乗る。住まいから徒歩 10 分圏にパン屋があるが，大学周辺の食事処や売店は少ない。停留所から寮までは遠く，買い出しは重い荷物を持っての徒歩移動になる。スーパーは，距離と品揃で使い分けているという。

他の学生の部屋，周辺に住む学生の実家，構内で開かれる持ち寄りパーティーで，手料理を食べる機会がある。隣国がイタリアなので，パスタは一般的である。親交のあるホスト学生らは，パスタはゆですぎるしあまり凝ったものも作らない様子で，特に料理の質問はしていないという。一般家庭の料理は，オーブンなどを使うので，寮では真似ができない。食べる機会はあっても，フラン

表２　栄養チェックの結果とコメント

協力者	カテゴリ	シール数 朝食（赤）	昼食（黄）	間食（緑）	夕食（青）	気づき	コメント（記述／語り）
D	ミルク等	・	・	・	1		／バランスは良いけど，朝はちゃんと食べよう。日本では（朝食をおろそかにすることは）なし，でもこちらでは起きる時間が遅くなった。
	肉等	・	・	・	1		
	野菜等	・	5	・	1	多	
	果物等	・	・	・	・	少	
	パン等	1	1	・	・		
	脂肪･糖等	1	・	・	・		
F	ミルク等	1	・	・	1	少	肉や魚や卵を同じ分類だと考えていませんでした。なので，以外と偏りがあって，驚きました。／量は炭水化物が多いけれど，品数は肉類が多かった。果物，野菜を増やさなくちゃ。
	肉等	2	2	・	3	多	
	野菜等	・	1	・	1	少	
	果物等	1	・	・	1	少	
	パン等	1	1	・	1		
	脂肪･糖等	・	・	・	・		
G	ミルク等	1	1	・	1	少	／夜に油が多いのはどうかな（パーティー）。珍しいものは食べたいから，日本でのパーティーは，持ちよりはなかった。夜に脂質を控えよう。来てから食事作りが楽しくなった。すること自体楽しい，慣れてきた。
	肉等	・	1	・	2	少	
	野菜等	・	1	・	3		
	果物等	2	・	・	1	少	
	パン等	・	2	・	3		
	脂肪･糖等	1	・	・	4	多	
H	ミルク等	・	2	・	・		糖，脂肪を控えていたのに，この日は多く摂取してしまった。／フルーツと野菜を多くしたい。脂肪を減らしたい。自炊なら，最下層（パンなど）が多いかも。いつもは理想通り。
	肉等	・	1	・	・	少	
	野菜等	・	3	・	・		
	果物等	・	1	・	・	少	
	パン等	1	1	・	1		
	脂肪･糖等	1	2	・	1	多	
I	ミルク等	・	2	・	・		バランス良くない。タンパク質と炭水化物，欧米的に多い。野菜と果物増やしたい。こっちの人は朝からクッキー，パン，紅茶で，ホームステイしたら肉も野菜も朝には出なかった。
	肉等	2	・	・	4	多	
	野菜等	2	・	・	・		
	果物等	・	1	・	・	少	
	パン等	1	1	・	3	多	
	脂肪･糖等	・	・	1	1		

ス料理を習う機会は特になく，一般家庭の食事を身近に見る機会も限られている。

学内の食堂の営業時間は限られ，味が薄くて油がくどく，量は多すぎるが残すのも無駄に感じられて，使い勝手は良くないという。寮に戻って食べたり，半端な時間にはカフェテリアや売店を使ったりしており，売店でおやつを買って間食にすることもある。

こうした環境を振り返りながらの後輩への助言として，しょうゆなどは高いが売っているとして，ダシや煮干しなどの持参を勧めていた。現地の味に飽きたら和食が食べたくなるという。あり合わせの食材で作れる力が大事，料理の基本は身につけてきた方がよい，という語りもみられた。不自由な環境の中で自炊が役立つと考えられていること，「食」で自文化の確認や紹介をしていることが伺える。

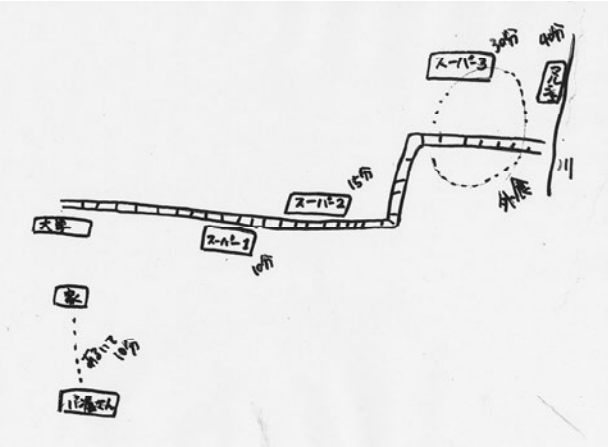

図２　食環境の地図（H さん）[1]

４．考察

4.1 「食」の異文化適応

今回見てきた留学生たちは，留学後はライフスタイルと食生活の変化に向き合っていることが分かった。自宅から寮生活になって自分で食生活を整えるようになったり，下宿から寮に移って設備や環境の制限に向き合ったりする中で，「食」の自己管理が増し，総じて自宅の「食」を高く評価し，日本生活との対比で向上や低下が意識されている。異文化圏で不慣れな食材や料理法や味付けに困惑しつつ，現地の「食」を取り入れ，自炊の割合が増えている。食事の質が十分に整わない面もあるが，日

本と比べて生活が劣化する一方というわけではない。ライフスタイルや物価の違いに助けられて好転する面もある。日本で下宿生活をしていた頃はバイト等で不規則な生活だったが，フランスではより規則正しくなったというFとGは，体調がより良くなっている。勉学に集中する留学生活には，生活リズムが整う面があったと考えられる。単なる困難体験ではなく，新たな食材の使い方を工夫して料理の腕や興味が高まったり，健康の意識が向上したりする成長の面もみられる。おいしいものに出会うなど，異質さが発見や喜びに通じる側面も認められる。

「食」がすっかり現地風になるわけではなく，半分近くは日本風の「食」が維持されており，「食」は二文化が混在する。日本食は文化交流に活用され，異文化の疲れの休養にもなり，日本食の需要は高い。「食」の社会性は顕著で，ホストと，他国人と，同国人と，という3パターンで活用される。特に日本に興味を持つホストには，日本の日常的な「食」が，文化への案内役となって交流の契機を提供する点で有用と思われる。美食で定評のある国でも，留学生が触れるのはその粋ではなくて学生の日常食である。チーズやワインなど日常的な食品の美味しさは歓迎しているが，凝った料理を習ったりフランス料理が優勢になったりするわけではなく，「食」の自然学習の機会は限定的かもしれない。

留学生の体重増加は，アメリカ留学（Muramatsu ら，2005）でも指摘されている。アメリカに限らず，Mellin-Olsen & Wandel（2005）のように，西洋諸国への非西洋圏からの移住は体重増加をもたらすとの報告は多い。今回の協力者は，日本の「食」と比べて高カロリーの材料と量の多さを理由と見ていた。それに対して彼女らは，自炊により解決を図っている。GとHは体調不良を機に「食」を見直して，3食きちんと取ったり栄養バランスに気を配ったりするようになった。こうした対策がとれるのは，食材選択や調理など，解決策を考案できるだけの「食」の知識と技術があったからともいえる。

今回の限られた事例数では必ずしも明言できないが，総じて日本滞在時の自宅生は下宿生より，食事のコントロールが難しかったとみえる。体重の増えた者は自宅生で100%，下宿生で25%であり，体調悪化の語りも自宅生においてみられた。しかし，自宅生では，新たに作れるようになった料理数もより多く，これを伸びしろの証左とみれば，留学生活は健康に関する学習の好機だったともいえる。海外生活は日本生活の延長上に展開していると考えることができ，自分の「食」を意識的に組み立てる姿勢や技能の習熟が乏しい場合，「食」の不自由さや魅力の中で，不健康に流れる可能性が高まるのかもしれない。

全体をみると，健康意識・健康行動の向上と不健康な文化受容の両方が認められる。この意味では，海外滞在は健康のセルフマネジメントを磨く機会となり得る。料理の意識や技術が高まり，食事の重要性を再認識させる効果がある。日本の恵まれた環境を思い起こし，日本の「食」を再評価している。「食」を見つめ直し，可能な資源で工夫し，「食」の応用問題に取り組んでいる様子が分かる。

4.2　異文化間食育への示唆

以上から，彼らが渡航先で「食」の自己管理を進めるための，渡航前の教育的関わりとして以下が考えられよう。まず基本知識と自己管理意識の育成を焦点に，栄養バランス，タイミング，適量，食材の扱いなど望ましい「食」のイメージを復習しておく。最低限の自炊能力とある程度の応用力を備えると，なおよいだろう。健康を守るための「食」は自分が選ぶという姿勢を意識させたい。

上記は一般の食育と同じだが，異文化滞在者に特異的な準備もある。現地での食情報や調理知識を提供し，器具や材料の異質さに備えてもらう。不健康な習慣などの注意点も知らせる。レシピ検索サイトの活用の仕方，寮生活でも可能な，簡単で栄養の揃えやすい料理のレシピを，留学経験者から提供してもらうと役立つだろう。現地での教育的関わりには，定期的な食生活のチェックを勧めたい。日本の整理された食育の成果か，今回の協力者には食品を分類する発想が浸透していた。簡易なチェックでも，記録と点検は偏りを客観視する機会として有効であった。留学生送り出しに伴う健康支援の一貫として，インターネットでチェックと記録が可能なサイトがあれば，役に立つかも知れない。なお，今回使った大城ら（2006）の方法は，摂取量の詳細にこだわらないため，適用範囲が広い。日本の食育教材は献立や食材が異なるうえ，細かすぎると使いにくい。栄養基準がどこまでユニバーサルかは未詳だが，渡航先に合わせた目安の開発も期待したい。大城ら（2006）は，食習慣の現状を点検して行動修正をするツールも開発しているので，問題行動が顕著な場合には一考の余地があろう。

社会生活を充実させる準備には，日常的な日本食を，その地で可能な形にアレンジしながら作成できる，ある程度の知識と技能，および小道具の準備が勧められる。時期的に考えると，初期のサバイバル的な適応支援は情報的サポートが中心になり，中期以降は，ホスト環境の文化受容に向けたホスト文化的サポートと，母文化の保持や活用を意図したエスニック文化的サポートの二方向を想定することができるだろう。

最後に，留学生の送り出しのみならず，受け入れへの示唆も考えておきたい。在日留学生の栄養調査はいくつかみられるが（丸井，1995；安友・西尾，2008など），日本人学生への食事指導の延長上に捉えられることが多く，異文化滞在者の独自の食育という概念形成には至っ

ていない。実際の生活は，母文化と日本文化の二者択一ではなく，二文化併存状態が予想されることから，日本の基準を使った日本の食育が単純に適用できるとは考えにくい。目標が流動的なうえ，文化受容の度合いは個人差があり，異文化適応の過程によっても異なるだろう。彼らへの食育は，送り出しより更に複雑なものになると予想される。異文化適応のための健康教育となると，在日留学生の受け入れ版と日本人留学生の送り出し版という，両方向の異文化間食育の開拓に向けた実証研究が始まったばかりである（高濱・田中，2013；田中・高濱，2013；Tanaka & Takahama, 2014 など）。送り出しと受け入れをあわせて，留学生教育における異文化間食育の体系を構築することが，将来的な目標として考えられよう。

4.3　今後の課題

残された課題として，多様な地域での調査展開が考えられる。影響要因の分析，時間的推移の検討を視野に入れた，実証的データの蓄積が求められる。文化特異的な要素と文化一般的な要素を弁別し，渡航先別の教育と留学前の一般的な教育の対象を見極め，教育プログラムを考えていく必要があるだろう。今回は探索的な事例研究だが，質問紙調査による知見の一般性の検討も待たれる。逆カルチャーショックには「食」の再構成過程も含まれると思われるが，留学生の帰国後の食行動は未解明である。留学を機にした不健康行動がみられる事例（尾崎・田中・兵藤，2015）は，双方向の越境を，健康教育の糧とする指導が必要になるかも知れないことを示唆する。

国境を越えた環境移行者の健康教育は，これからのテーマとして興味深い。従来ドメスティックに展開してきた食育に，留学交流を契機に国際性が加味されて適用範囲が広がっていく事は，国際化時代の学術展開として期待されるところであろう。そして留学は健康でないと完遂は難しいことを考えれば，グローバル人材の能力観に，国内のみならず世界のどこへ行っても健康の自己管理ができる能力を含める必要があるように思われる。

謝辞

本研究は科学研究費補助金 No.25590236A5 の助成を受け，その代表者である高濱愛氏の協力のもとに実施されました。留学生の皆様のご協力に感謝いたします。

注

(1) 原図の輪郭と字を筆者が補強した。

引用文献

Benfante R. 1992 Studies of cardiovascular disease and cause-specific mortality trends in Japanese-American men living in Hawaii and risk factor comparisons with other Japanese populations in the Pacific region: a review. *Human Biology,* Dec, ***64(6)***, 791-805.

Brittin, H.C. & Obeidat, B.A. 2011 Food practices, changes, preferences and acculturation of Arab students in US universities. *International Journal of Consumer Studies*, ***35***, 552-559.

後藤千穂・徳留裕子　2003　アイルランド　ゴールウェイ市における留学生を対象とした健康調査　名古屋文理短期大学紀要　***27***, 35-40.

長谷川智子・今田純雄・川端一光・坂井信之　2010　大学生の食態度・食行動についての基礎的研究：食の優先順位，経済的要因の視点から　大正大学大学院研究論集　***34***, 312-329.

Liu, Ji-Hong, Chu, Y. H, Frongillo, E.A, and Probst, J. C. 2012 Generation and acculturation status are Associated with dietary intake and body weight in Mexican American adolescents. *The Journal of Nutrition*, ***142***, 298-305.

丸井英二　1995　留学生の健康と日本的食生活への適応に関する研究　平成 6 年度科学研究費補助金（一般研究Ｂ）研究成果報告書，研究課題番号：04454221

Mellin-Olsen, T. & Wandel, M. 2005 Changes in Food Habits among Pakistani Immigrant Women in Oslo. *Ethnicity and Health*, ***10(4)***, 311-339.

Muramatsu, S. & Harmer, P. A. 2005 Lifestyle challenges for students on long-term study programs in the USA.　千葉大学教育学部研究紀要 ***53***, 373-380.

村上亜由美・苅安利枝・岸本三香子　2005　大学生における食生活の特徴と心身愁訴　福井大学教育地域科学部紀要Ｖ（応用化学　家政学偏）***44***, 1-18.

中島義明・今田純雄 1996 人間行動学講座 2　たべる―食行動の心理学―　朝倉書店

大城理沙・金城昇・神谷義人・島袋久美　2006　ライフスキルを育む食教育―食事バランスにおける目標設定スキル形成の検討―　琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要 ***13***, 101-107.

尾崎　萌・田中共子・兵藤好美 2015 日本人学生の留学前中後にみる食の困難・対処と栄養の評価―環境移行者を対象とした異文化間食育の構成要素を探る―　日本健康心理学会第 28 回大会

島井哲志　2000　現代健康心理学　培風館

高濱　愛・田中共子　2013　留学生の食生活と健康－留学支援としての食育という課題－ ウエブマガジン「留学交流」2013 年 7 月号　JASSO（独立行政法人日本学生支援機構）

田中共子・高濱　愛　2013　異文化滞在者における食の動態と問題の認識－在日留学生の食生活調査による異文化間食育への示唆－　日本健康心理学会第 26 回大会

Tanaka, T and A. Takahama 2014 Recognition of “eating gaps” among international students in Japan: Implications for cross-cultural eating education from a health psychological perspective. International Congress of Applied Psychology, Paris, France

冨永美穂子・田口雅徳・曹　圭福　2007　大学生の食生活に対する意識と精神的健康度の関係―日本人及び韓国人学生の比較を通して―　日本教育心理学会総会発表論文集 ***49***, 196.

安友裕子・西尾素子　2008 留学生の食生活と食環境との関連に関する萌芽的研究：N 大学の事例　生活学論叢　***14***, 83-95.

募集要項から見る日本留学のアクセシビリティ
―英語学位プログラム拡大と留学生受入れの関係性をめぐる考察―

Measuring the Accessibility to Study in Japan based on the International Admission of English-medium Degree Programs

堀内　喜代美（桜美林大学大学院 大学アドミニストレーション研究科）
Kiyomi HORIUCHI（Graduate School of Higher Education Administration, J.F. Oberlin University）

要　旨

留学生数を 14 万人から 30 万人へと拡大することを目指す「留学生 30 万人計画」（2008 年）をひとつの契機として，我が国の大学では英語による授業のみで学位取得が可能な「英語学位プログラム」を設置する大学が増加している。本報告では，学部レベルで英語学位プログラムを設置する国公私立大学の中から 20 大学の「募集要項」を基に，留学生にとってアクセスしやすい入試制度設計がなされているかについて調査を行った。その結果，英語学位プログラムは概して入学定員が少なく，留学生の量的拡大や日本留学のアクセシビリティ向上には必ずしも直結していない事実が浮かび上がった。また，アクセシビリティと入学定員比率の関係性の測定により，プログラムにおける留学生に対する入学定員比率が高い大学ほど，留学生にとってよりアクセシビリティの高い学生募集が実施されていることが示唆された。
［キーワード：留学生，英語学位プログラム，海外出願，渡日前入学許可］

Abstract

The “300,000 Foreign Students Plan” that has called for a significant increase in the number of foreign students in Japan from the 140,000 to 300,000, announced by the government of Japan in 2008, triggered the growth of English-medium degree programs at universities in Japan. In this report, the Application Guidelines of 20 universities which offer English-medium degree programs for undergraduate students were collected and investigated. Comparative verification revealed the fact that the enrollment quota is, in general, limited to a very small number and thus it is not always leading to easier access for foreign students. The investigation also indicated the larger the enrollment quota of the English-medium program for foreign students is set, the higher accessibility in international admission is provided at respective universities.
［Key words: Foreign Students, English-medium degree program, International Admission, Pre-arrival Admission］

1．はじめに

日本への留学生受入れ数を 2020 年を目処にそれまでの約 2 倍にあたる 30 万人へ引き上げようとする「留学生 30 万人計画」が 2008 年に政府により打ち出された。背景には，日本の大学の国際競争力を高めるとともに，少子化による国内の 18 歳人口の減少を留学生の獲得により補填しようという意図があり，その方策として，「1. 日本留学への誘い」「2. 入試･入学･入国の入口の改善」「3. 大学等のグローバル化の推進」「4. 受入れ環境づくり」「5. 卒業・修了後の社会の受入れの推進」の 5 つの骨子が明示された（「留学生 30 万人計画」骨子，2008）。このうち「2. 入試・入学・入国の改善」と「3. 大学等のグローバル化の推進」では，英語による授業のみで学位取得が可能なプログラムの拡大が謳われ，日本留学のボトルネックのひとつとなっている日本語の壁を取り除き，これまで日本に興味を示さなかった優秀な留学生を獲得するルートを開拓しようとする施策が打ち出されている（芦沢，2013）。

「留学生 30 万人計画」の一環として文部科学省が 2009 年度から 5 年間の補助事業として実施した「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（以下，グローバル 30）」では，採択された 13 大学に対して，英語による授業のみで学位取得が可能な「英語学位プログラム」を

学部・大学院の両方に1プログラム[1]以上設置することが義務付けられ，これを契機として他大学の間でも同様のプログラムを設置する動きが広がりを見せた。日本学生支援機構（JASSO）が全国の大学を対象に実施した「英語による学位プログラム調査」によれば，初めて調査が行われた2008年にはその数は大学院で47大学（国立35，公立3，私立9），学部ではわずか6大学（公立1，私立5）に留まっていたが，2014年度には，大学院で76大学（2008年に比べ1.6倍），学部で28大学（同4.7倍）に増加している。文部科学省も，グローバル30事業終了後の総括として「日本留学の障害の一つとなっていた語学の問題に対して有効な手立てであることが確認されたことは，本事業の大きな成果といえる」と英語学位プログラムの増加を評価するコメントを発表した（文部科学省，2015）。

一方で，我が国の高等教育機関における留学生数は，2014年度現在13.9万人と，2012年の14.2万人をピークに横這いの状態が続いており（JASSO，2015），英語学位プログラムの設置が実際に各大学における留学生受入れの拡大に繋がっているかどうかは不透明である。本稿では，日本の大学の学部レベル（学士課程）の入口部分に焦点をあて，英語学位プログラムの「募集要項」の調査を通して同プログラム拡大が日本留学のアクセシビリティ向上に繋がっているかどうかを考察する。

2．先行研究

2.1　留学生受入れの障壁としての日本語

日本留学の障壁については，奨学金の未整備，留学生向け居住施設の不足などと並び，日本語そのものを留学の阻害要因として挙げる指摘がなされてきた。外務省が2003年に行った「留学生交流に関する委託調査」では，「ASEAN諸国の留学生の学習研究上の最大の問題点は日本語」であると指摘した上で，「在日留学生のコメントの中でも英語による授業の増加を望む」声が多かったことに触れている。特に非漢字圏の国々において，中等教育修了段階で大学の講義を受けられるレベルの日本語を修得するのは困難であり，結果として日本への留学は，まず日本国内の日本語学校へ入学し，1～2年間日本語を学んだ上で大学へ進学するという「日本留学モデル」が確立してきた[2]。学位取得の最低修業年限に加え，事前に1～2年の日本語学習が課されることは，留学生にとって時間的にも経済的にも負担が増大することを意味し，日本留学の魅力を相対的に低下させている（太田，2011）。

一方，国外に目を向けると，非英語圏における英語による学位プログラムの設置は高等教育における世界的な現象となっている（Dearden，2015）。ヨーロッパでは，欧州域内の学生交流を目的としたエラスムス計画の進行に伴い大学院を中心に英語による教育課程が増加した。マレーシア[3]，中国[4]などアジア諸国でも国を上げた海外大学の誘致に取り組み，米国，イギリス，オーストラリアといった英語圏の大学がオフショアプログラムを展開している。隣国の韓国では，大学における全専門科目の約30％を英語で実施することがグローバル化の指標と認識され，社会からの評価を高めようとする多くの大学がこれに取り組んでいる（Bradford，2012）。英語を共通言語として世界の高等教育市場がフラット化する中，長年日本語での教育のみに固執し続けてきた日本は，これら世界的な潮流から孤立した存在になりつつあり，言語の高い障壁を取り除く取り組みは我が国の高等教育において喫緊の課題であった。

2.2　我が国における英語学位プログラム

日本の大学の英語学位プログラムをめぐっては，嶋内（2012）がカリキュラム構成や在籍学生の特徴などを元にその類型化を行った研究がある。それによれば，グローバル人材育成の観点を重視して在籍者のほとんどを日本人学生で占める「国内留学型」，日本人学生と外国人留学生が混在して学ぶ「双方向学習型」，そして留学生のみを対象とした「アジア英語圏留学型」の3つの類型があり，量的にみれば日本人学生を主な対象とした「国内留学型」が主流となっている。

入学時に一定の日本語要件を課すことで事実上留学生を排除している英語学位プログラムが多く存在していることは，日本政府が掲げるグローバル化や留学生の積極的な受入れ政策と教育現場の乖離を示唆している（Brown & Iyobe，2013）。一方，グローバル30事業によって新設された国立大学の英語学位プログラムは，原則として留学生のみを対象とするものが多く，英語で授業を受ける留学生とそれ以外の日本人学生を完全に分離して教育を行うことで，結果的に大学内に新たな「壁」をもたらしたとの指摘もある（Burgess他，2010）。また，学位取得が可能か否かに関わらず英語によるプログラムを提供する8大学（すべてグローバル30採択校以外）のプログラム運営関係者にインタビュー調査を行ったBrown（2014）は，「日本語で授業を行う従来の学部教員は英語によるプログラムに無関心であり，学内での軋轢を避けるためプログラムは小規模に留められている」として，英語学位プログラムの拡大は留学生の増加とは直接の関係はないのではないかとの見方を示している。

3．問題の所在と調査方法

英語が高等教育における事実上の国際言語として存在感を増す中，英語学位プログラムを設置することは，世

界的な留学生市場へのアクセスが可能になることを意味する。従来，我が国の大学で実施されてきた「外国人留学生入試」は，留学生が各大学に実際に赴き，大学独自の筆記・面接試験を受験する方法が主流であった。これは既に来日して日本語学校で学んでいる留学生を想定したものであり，海外在住者にとっては極めて利便性が低い制度である。英語学位プログラムに海外在住の志願者を取り込んでいくためには，留学生の視点に立ったより利便性の高い，すなわちアクセシビリティの高い入学者選抜制度へと転換することが必要となる。日本留学の入り口となる「学生募集･出願」の段階で海外在住者にとってのアクセシビリティが低ければ，いくら教授言語を日本語から英語に切り替えても海外からの志願者拡大は見込めないからである。

本報告では，学部レベルで英語学位プログラムを設置する各大学の「募集要項」をアクセシビリティの指標として捉え，秋入学を実施しているかや Web 出願を導入しているかなど，海外からの出願のしやすさに該当する項目を抽出する調査を行った。その上で，英語プログラムを設置する学部・学科全体の入学定員全体に占める「留学生を対象に含む入学定員」の比率との関係性を検証した。「留学生を対象に含む入学定員」とは，日本人学生も含め国籍に関係なく対象としている定員である。学部･学科全体が英語を教授言語としているプログラムであっても，日本人学生のみを対象とした募集定員が多い場合はその比率は低くなる。各大学の募集要項は，2014 年 11 月から 2015 年 3 月にかけてウェブサイトにて閲覧可能もしくは書類での入手が可能なものを収集し，不明な個所は電話による問い合わせを行った。

4．募集要項の比較・検証 ～形態と枠組み～

今回調査対象とする大学は表 1 の通りである。グローバル 30 以前に英語学位プログラムを設置した 5 大学（Pre G30），グローバル 30 に採択された全 13 大学（G30 採択大学），およびグローバル 30 には採択されていないが同時期もしくはそれ以降に英語学位プログラムを設置した 4 大学（Post G30）の計 20 大学 39 プログラムであり，このうち，グローバル 30 に採択された 2 つの私立大学については，採択以前に設置した英語学位プログラムを「Pre-G30」に（B および D 大学），採択後に設置した英語学位プログラムを「G30 採択大学」に（B´ および D´ 大学）それぞれ分類した。

4.1　設置形態

英語学位プログラムの設置形態は概ね 4 つの型に分類することができる。その特徴と大学の分類を表 2 に示した。すなわち，①大学全体で英語による課程を設置しているもの（大学全体型），②複数の学部を擁する大学において 2 つ以上の学部で横断的に英語学位プログラムを設置しているもの（学部横断型），③日本人学生も含め学部（または学科）全体の教授言語を英語のみとするもの（学部全体型），そして④既存の学部に留学生（または留学生と日本人の帰国生）を対象とした英語学位プログラムを付加的に併設したもの（学部併設型）である。今回調査対象とした 20 大学では，「大学全体型」が 3 大学，「学部横断型」が 3 大学，「学部全体型」が 3 大学，「学部併設型」が 13 大学であった。

これらの設置形態から読み取れるのは，学部自治が極めて強い日本の大学組織の特徴が英語学位プログラムにも反映されているということである。20 大学中 16 大学が「学部全体型」もしくは「学部併設型」であり，学部や学科単位で学生募集・選考が実施されているために，一大学で複数の募集要項が存在することが志願者の利便性を低くしている [(5)]。

4.2　入学定員

表 1 が示すとおり，各大学が留学生に割り当てる入学定員は極めて限定的である。グローバル 30 事業以前より英語学位プログラムを運営してきた 4 つの私立大学を除くと，多くの大学が 10 ～ 20 名程度となっている。国立大学を中心に，入学定員を “Limited”，“a small number”，“Only a limited number” と記載する大学も見られた。日本語の「若干名」を英訳したものであると考えられるが，極端に小規模な定員を明示することは，留学生にとって心理的な障壁にはならないだろうか。また，そのような大学が国際的で，留学生受け入れに積極的な大学として認知されるであろうか。こうした入学定員設定は特にグローバル 30 採択大学で顕著であった。

グローバル 30 採択の 13 大学では，学部レベルで計 29 の英語学位プログラムが新設されたが，学部全体の定員のうち 10％もしくはそれ以上の定員を英語学位プログラムに割いているのは 1 プログラムのみであり，多くは 3 ～ 6％程度，中には 1％台のプログラムも 4 つあった。

4.3　出願料設定

出願料設定は次の 3 つのカテゴリーに分けられる。①従来の出願料（日本の国立大学は 17,000 円程度，私立大学は 35,000 円程度）をそのまま適用している場合，②国内から出願する場合と国外から出願する場合で別々に設定，もしくは日本人か留学生かで異なる出願料を設定している場合，そして③英語学位プログラムの独自の出願料を設定している場合である。

大学別に分類すると，①が 6 大学，②が 5 大学，③が 9 大学であった（表 3）。このうち②についてはすべて私

表１　大学規模および英語学位プログラムの入学定員

		大学	大学規模（学生数）	英語学位プログラム	英語学位プログラムの設置年	入学時期	a.英語学位プログラム入学定員（留学生対象）	b.英語学位プログラムを設置する学部の入学定員（全体）	a/b
Pre G30	公立	A	～5,000	文系	2004	春	Variable#	175	8.6%
						秋	5		
	私立	B	10,000～20,000	文系	1949	春	64*	186	78.5%
						秋	82*		
		C	～5,000	学際系	1953	秋	90*	620	14.5%
		D	20,000～	文系	2004	春	100*	600	37.5%
						秋	125*		
		E	5,000～10,000	文系（2プログラム）	2000	春	205	1,200	49.2%
						秋	385		
G30採択大学	国立	F	5,000～10,000	理系	2011	秋	Approx. 10	324	3.1%
				理系			Approx 10	810	1.2%
				理系			Approx 10	150	6.7%
		G	5,000～10,000	理系	2010	秋	Approx 15	250	6.0%
				文系			Approx. 10	160	6.3%
				理系			Approx. 3	37	8.1%
		H	10,000～20,000	学際系	2012	秋	Approx. 30	469	6.4%
		I	5,000～10,000	文系	2011	秋	Limited#	125	8.0%
				文系			Limited#	150	6.7%
				文系			Limited#	205	4.9%
				理系			Limited#	270	3.7%
				理系			Limited#	740	1.4%
				理系			Limited#	170	5.9%
		J	10,000～20,000	理系	2011	秋	Maximum of 30	955	3.1%
		K	10,000～20,000	文系	2010	秋	a small number#	137	7.3%
				理系			small#	255	3.9%
		L	10,000～20,000	理系	2010	秋	Only a limited number#	798	1.3%
				理系			Only a limited number#	228	4.4%
	私立	D´	20,000～	文系	2010	秋	85	900	9.4%
				文系			20	630	3.2%
				理系			35	535	6.5%
				理系			25	595	4.2%
				理系			15	540	2.8%
		M	20,000～	学際系	2011	秋	30*	850	3.5%
		B´	10,000～20,000	理系	2012	秋	30	250	12.0%
		N	20,000～	文系	2011	春	10	350	5.7%
						秋	10		
		O	20,000～	文系	2011	春	50*	4,035	1.2%
						秋			
		P	20,000～	文系	2011	春	7	305	6.6%
						秋	13		
				文系		秋	15	360	4.2%
Post G30	国立	Q	10,000～20,000	文系	2015	春	20	525	3.8%
		R	5,000～10,000	学際系	2013	秋	Approx. 10	380	2.6%
	私立	S	10,000～20,000	文系	2011	春	Approx. 4*	50	16.0%
						秋	Approx. 4*		
		T	20,000～	文系	2011	春	15	300	5.0%

・各大学の入試要項およびウェブサイト掲載情報を元に筆者が作成
・*印が付いた入学定員は日本人学生も含む（国籍の区別なく同じ条件で学生を募集）
・英語プログラム定員は，入試要項での表記が英語であることを考慮し，英文表記をそのまま転記した
・学部/コースの「学際系」は文系と理系の両分野または文理融合型のコースを提供するプログラム
・#印が付いた定員の英文表記は，日本語での「若干名」と同程度と考え，「a.入学定員」を10名としてa/bを算出

表２　設置形態

型	大学	特徴
大学全体型	A, C, E	大学全体として英語による課程を設置 3大学とも大学設立時から英語による課程を制度設計に組み込む
学部横断型	M, O, Q	2つ以上の学部で横断的な英語によるプログラムを構成 複数学部が協力してプログラムの運営主体を編成
学部全体型	B, D, S	学部（または学科）の教育課程のほぼ全ての科目を英語により実施 定員の大部分は日本人学生に割かれる場合もある
学部併設型	F, G, H, I, J, K, L, D´, B´, N, P, R, T	既存の学部に留学生を対象とするプログラムを付加的に併設 グローバル30事業で新設されたプログラムはこのタイプがほとんど

・各大学のウェブサイトの情報等を参考に筆者作成

表３　英語学位プログラムの出願料

		大学	出願料（円）	カテゴリー
Pre G30	公立	A	17,000	①
	私立	B	35,000	①
		C	22,000	①
		D	国外在住　5,000 国内在住　35,000	②
		E	国外在住　5,000 国内在住　35,000	②
G30採択大学	国立	F	無料	③
		G	1次　4,000 2次　13,000	①
		H	5,000	③
		I	5,000	③
		J	17,000	①
		K	17,000	①
		L	10,000	③
	私立	D´	国外在住　5,000 国内在住　35,000	②
		M	国外在住　5,000 国内在住　35,000	②
		B	30,000	①
		N	15,000	③
		O	15,000	③
		P	5,000	③
Post G30	国立	Q	5,000	③
		R	5,000	③
	私立	S	国外（外国人）22,500 国外（日本人）37,500 国内在住　35,000	②
		T	国外在住　25,000 国内在住　35,000	②

・各大学の入試要項を元に筆者作成
・カテゴリーは①従来の他の入学選考と同じ出願料を適用，②出願する場所（国内/国外）などにより異なる料金設定，③英語学位プログラム独自の出願料を設定

立大学であり，国内から出願する場合は他の学生募集と同額の 35,000 円，国外から出願する場合は 5,000 円とするケースが３大学で見られた。世界で最も多くの留学生を受け入れている米国の大学出願料は 30 ～ 50 ドル程度[6]であり，国外出願者の出願料はこれを参考にしたものと考えられる。③の独自の出願料設定では，出願料を無料とする大学が１大学，一律に 5,000 円に設定する大学が５大学あり，日本との経済格差が大きい国からの留学生にとって出願のアクセシビリティを高めるための便宜が図られていた。

５．募集要項の比較・検証 ～選考方法～

各大学とも英語学位プログラムにおける学生募集は渡日前入学許可を出すことを前提に「書類選考」を基本として実施している。概ね共通に提出を求めている書類は，① 12 年の学校教育を修了したことを証明する書類（高校の卒業証明書など），②高校の成績証明書，③ TOEFL など英語テストの公式スコア，④各国で実施される大学入学に係る統一テストのスコア，⑤志望理由の英文エッセイ，⑥推薦状の６つであった。また，以下で述べる選考方法に関する各大学の概要は表４の通りである。

5.1　面接・筆記試験

書類選考を基本としつつも，選考の一環として面接を課す大学は 20 大学中 13 大学と半数以上に上った。国内在住者は大学のキャンパスで，海外在住者は国外に設置する試験会場で，いずれの試験会場へのアクセスも困難な場合はインターネットを利用した面接が実施されている。特徴的なのは，グローバル 30 に採択されたすべての国立大学が書類選考を「1 次試験」，面接を「2 次試験」として位置付けていることである。このうち２大学は面接に加えて筆記試験[7]も課しており，従来の「外国人留学生入試」の制度と同様の負担を求めていた。

表4　選考方法

		大学	選考方法	統一テスト			推薦状
				提出	統一テストに関する記載	EJU	
Pre G30	公立	A	書類	□	7ヵ国の統一試験対象者とIB受験者は提出	○	1通
	私立	B	書類	○	SAT/ACT/IB Diploma		2通
		C	書類	○	9ヵ国の統一試験およびIB		2通
		D	書類	○	21ヵ国の統一試験およびIB/EJU	○	なし
		E	書類，面接	△	受験した場合は提出		1通
G30採択大学	国立	F	書類，面接・筆記	○	SAT/GCE-A Level/IB/EJU	○	なし
		G	書類，面接	△	受験した場合は提出		1通
		H	書類，面接	○	13ヵ国の統一試験およびIB Diploma		3通
		I	書類，面接	○	16ヵ国の統一試験およびIB	○	2通
		J	書類，面接	○	EJUを強く推奨，他の統一試験も可	○	なし
		K	書類，面接	○	17ヵ国の統一試験およびIB Diploma		1～2通
		L	書類，面接・筆記	△	提出を強く推奨	○	なし
	私立	D´	書類，面接*	○	18ヵ国の統一試験およびIB Diploma/EJU	○	1～2通
		M	書類	△	提出を推奨	○	2通
		B´	書類	○	SAT/ACT/IB Diploma/EJU	○	2通
		N	書類	○	19ヵ国の統一試験およびIB Diploma/EJU	○	1通
		O	書類，面接	□	高校の卒業証明書等発行されない国は必須		1通
		P	書類，面接	□	高校の卒業証明書等発行されない国は必須		1通
Post G30	国立	Q	書類，面接	△	提出を推奨		1通
		R	書類	×	なし		1通
	私立	S	書類	○	SAT/ACT/GCE-A Level/IB Diploma 等		2通
		T	書類，面接**	△	提出を強く推奨		1通

・各大学の入試要項を元に筆者が作成
・*5学部中4学部で面接あり　　**国内出願者のみ面接あり
・統一テスト提出欄：○＝必須，△＝推奨/受験した場合は提出，□＝特定の国からの出願者のみ提出，×＝提出求めず

5.2　高校の成績

欧米の大学の入学選考では高校の成績は非常に重要視され，選抜性の高い大学では出願資格の一部としてGPAのポイントや指定科目の履修を義務付けている。今回調査した20大学では国立1大学のみが「推奨GPA=3.0以上」と成績の中身に踏み込んだ要件を課しているものの，それ以外は証明書の提出を求めるのみであった。従来の日本の大学の入学選考では，高校の成績証明書は出願資格（高校卒業または卒業見込み）の有無を確認するための提出書類という捉え方が強く，合否判定はあくまで入学試験の得点により決定されてきた。近年，AO入試や推薦入試といった筆記試験だけに依らない選抜方式が増加傾向にあるが，その場合でも面接や小論文などの結果が重視される。すなわち，日本の大学の入学選考では高校の成績を精査・評価する手法が定着しておらず，英語学位プログラムにおいても成績を審査するというよりも出願資格を裏付けるための提出物のひとつとして取り扱っている傾向が見られた。

5.3　統一テストのスコア提出

各大学の対応でばらつきが見られたのが統一テスト（各国で大学入学時に必要な学力テスト）の扱いである（表4）。提出を原則必須とする大学が10大学（12プログラム），提出を義務付けず「推奨」「受験した場合は提出」とする大学が6大学，提出を求めていない大学が1大学，高校の成績証明書が発行されない国からの出願者など一部の国からの出願者にのみ提出を義務付ける大学が3大学であった。原則必須とする大学の中でも，統一試験が

実施されていない国からの出願者は米国のSATの受験を義務付ける大学もある一方で，提出が困難な場合はその理由書を提出させている大学もあった。

こうした中，20大学中10大学が「日本留学試験（EJU）」を統一試験の対象のひとつとして提示していることは興味深い。海外での実施地域や回数が限定されるため，すべての志願者をカバーすることは難しいが，EJUは英語による教科科目の受験が可能であり，今後，英語学位プログラムでの更なる活用の可能性を示唆するものである。

6．アクセシビリティをめぐる考察

募集要項からアクセシビリティを測るための9項目（表5）を抽出し，実施している場合は「＋1」を，実施していない場合は「0」を付して点数化を試みた。このうち「7. 奨学金情報の掲載」「8. 寮に関する情報の掲載」は，入学選考そのものとは関係ないが，母国から直接日本への留学を目指す学生にとって特に関心の高い事項であり，募集要項に関連情報を掲載することはアクセシビリティ向上に繋がると考え評価項目に加えた。「9. 編入学試験を実施している」については，世界の高等教育機関との接続性にも考慮して多様な学生を受入れる機会を提供しているかどうかを測る観点から加えたものである。

8ポイント以上をアクセシビリティが「高い」，5～7ポイントを「中程度」，4ポイント以下を「低い」と設定したところ，「高い」が4大学（すべて私立大学で，うち2大学はグローバル30以前に設置していたプログラムとグローバル30採択後に設置した両プログラムをそれぞれカウントするため個数としては6プログラム），「中程度」が9大学（国公立4大学，私立5大学），「低い」が7大学（国公立6大学，私立1大学）という結果であった。この評価数値と各大学の学部・学科における英語学位プログラムの留学生を対象に含む入学定員比率との相関を散布図で示したものが図1である。入学定員比率の高さとアクセシビリティの間にはある程度の相関が見られた（相関係数：r = 0.57）。

表5　募集要項から見るアクセシビリティ評価項目

1. 書類選考のみで入試を実施している
2. 秋入学を設けている
3. 出願料を5,000円程度に設定している
4. クレジットカードによる受験料決済が可能である
5. Web出願を取り入れている
6. 複数の出願期間を設けている
7. 奨学金に関する情報を掲載している
8. 寮に関する情報を掲載している
9. 編入学を実施している

アクセシビリティが「高い」大学はいずれもグローバル30事業が始まる以前より英語学位プログラムを設置していた大学であった。グローバル30採択後に新設された1プログラムを除き，留学生を対象に含む入学定員比率が12％～78％と他大学に比べて高いのが特徴である。学部・学科の1割以上を占める規模で留学生を確保し，英語学位プログラムを運営していくには，大学全体を巻き込んだ受入れ体制の整備が不可欠であり，定員比率設定の規模は留学生獲得に対する各大学の強い覚悟やコミットメントにも繋がっているものと考えられる。

「中程度」のアクセシビリティには，グローバル30採択の13大学中7大学を含む9大学が位置した。グローバル30採択大学は，国からの補助金を受けて留学生受入れの各種施策を推進しやすい環境だったにも関わらず，実施項目にはかなりのばらつきが見られた。定員比率設定も小規模であり，英語学位プログラム設置が大学を挙げたグローバル化推進のけん引役としてまでは機能していない状況が推察される。

グローバル30採択大学の中でも国公立の5大学はアクセシビリティが「低い」という結果であった。このカテゴリーでは，定員比率設定が5％以下の大学が多く，学部全体で英語によるプログラムを実施している場合であっても定員のほとんどを日本人学生の募集にあてていた。

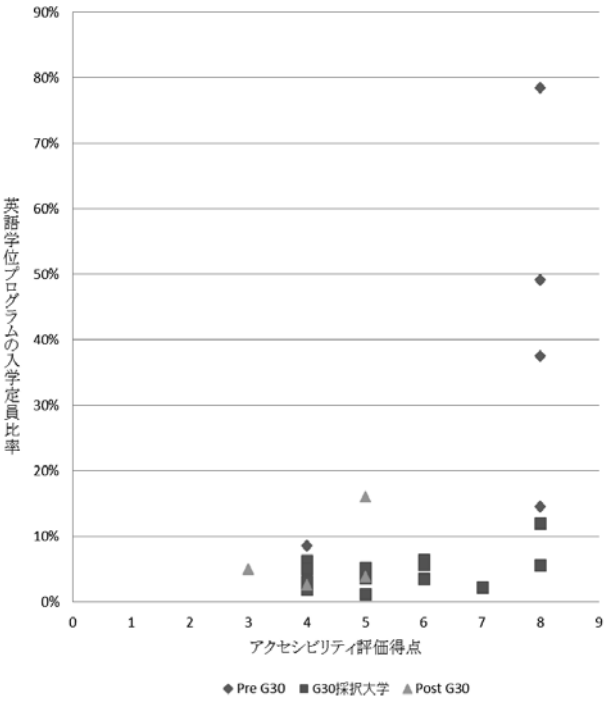

図1　入学定員とアクセシビリティ

7．まとめと今後の課題

英語学位プログラムは，従来の日本留学の主要な対象となってきた日本語既習者だけでなく，日本語の学習機会を持たなかった幅広い層へアピールし，新たな留学生を掘り起こす「切り札」ともなり得るものである。しかし，大学のグローバル化の必要性が社会で叫ばれる中，英語学位プログラムを持つことが大学間競争の中で一種の「ブランド化」「ショーウィンドウ化」し，留学生の受入れよりも国内の他大学との競争優位性を高めることに目的の比重が置かれているようにも見受けられた。こうした背景が，留学生募集において，「海外から出願する留学生の視点（志願者の利便性）」を欠落させ，「世界に開かれていない」英語学位プログラムを創り出すという我が国の大学のグローバル化対応の歪みを生んでいるのではないだろうか。英語学位プログラムを各大学がグローバル化を推進する上でのけん引役として捉え，その戦略を明確化した上で資源を投下し，学生募集制度や受入れ体制を整備することが，留学生にとってのアクセシビリティの向上に繋がるものと考えられる。

本稿では我が国の大学における英語学位プログラムの募集要項を通して留学生にとってのアクセシビリティを考察してきたが，英語によるプログラム設置は世界的な潮流であり，日本はむしろ後発である。特に，韓国や台湾，欧州の一部の国など英語以外の単一言語で高等教育システムが成熟した国における英語学位プログラムの設置と留学生募集の関係性を研究することは，我が国の今後の英語学位プログラムの発展のためにも有益な示唆を得られるものと考えられ，今後の課題としたい。

注

(1) 文部科学省や日本学術振興会による「グローバル 30」に関する記述では「英語による授業のみで学位が取得できるコース（英語コース）」という表現が用いられている。本稿においては，アメリカ英語で「1 科目」を意味する「コース（Course）」との混同を避けるため，「英語学位プログラム」もしくは「プログラム」という言葉で統一する。

(2) 日本語教育機関に在籍する外国人留学生のうち，約 80％が国内の大学等に進学している（日本学生支援機構 2015）。

(3) マレーシアに海外分校を設立し，本校と同じ学位プログラムを提供するオーストラリアのモナシュ大学などの事例がある（杉村 2011）。

(4) 2013 年に米国ニューヨーク大学が華東師範大学と共同で設立したニューヨーク大学上海校などの事例がある。

(5) 米国など諸外国の大学の学士課程留学生募集要項は一大学で一つが標準であり，複数大学による共通願書（Common Application）も普及してきている。

(6) 米国大学の出願料については下記のウェブサイト（栄陽子留学研究所）を参照した。http://www.ryugaku.com/ugrad/basis/expenses.html

(7) 海外在住者は国外の試験会場で、国内在住者は大学のキャンパスで筆記試験を実施している。

(8) アクセシビリティが中程度以下の大学では，履修登録システムやシラバス検索システムが英語に対応していないところがウェブサイト上で散見された。

謝辞

本稿作成にあたっては，一橋大学国際教育センター教授の太田浩先生に懇厚なる御指導，御助言をいただきました。深甚なる謝意を表します。

引用文献

芦沢真五（2013）「日本の学生国際交流政策～戦略的留学生リクルートとグローバル人材育成～」横田雅弘・小林明（編）『大学の国際化と日本人学生の国際志向性』学文社．pp.13-38.

Bradford, A.（2012）Adopting English-Taught Degree Programs. *International Higher Education, Number 69*, pp.8-10.

Brown, H., Iyobe, B.（2013）The Growth of English Medium Instruction in Japan. *JALT 2013 Conference Proceedings*, pp.9-19.

Brown, H.,（2014）Contextual factors driving the growth of undergraduate English-medium instruction programmes at universities in Japan. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, *Vol.1, No.1*, pp.50-63.

Burgess, C., Gibson, I., Klaphake, J., & Selzer, M.（2010）The 'Global 30' Project and Japanese higher education reform: an example of a 'closing in' or an 'opening up'? *Globalisation, Societies and Education*, *Vol.8, No.4,* pp.461-475.

Dearden, J.,（2015）*Report: English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. British Council

外務省委託調査（2003）「我が国と ASEAN の留学生交流のあり方に関する研究」報告書

文部科学省（2015）「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業　事後評価結果の総括」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1355917.htm（2015 年 4 月 5 日閲覧）

日本学生支援機構（2008）*UNIVERSITY DEGREE COURSES OFFERED IN ENGLISH*，日本学生支援機構留学生事業部留学情報課

日本学生支援機構（2014）*UNIVERSITY DEGREE COURSES OFFERED IN ENGLISH*，日本学生支援機構留学生事業部留学情報課

日本学生支援機構（2015）「平成 25 年度外国人留学生進路状況・学位授与状況調査結果」，日本学生支援機構留学生事業部留学情報課

日本学生支援機構（2015）「平成 26 年度外国人留学生在籍状況調査結果」，日本学生支援機構留学生事業部留学情報課

太田浩（2011）「大学国際化の動向及び日本の現状と課題：東アジアとの比較から」『メディア教育研究』第 8 巻 1 号，pp.1-12.

嶋内佐絵（2012）「日本における高等教育の国際化と「英語プログラム」に関する研究」『国際教育』第 18 号，pp.1-15.

首相官邸（2008）「留学生 30 万人計画」骨子 http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf（2015 年 4 月 5 日閲覧）

杉村美紀（2011）「アジアにおける学生移動と高等教育の国際化の課題」『メディア教育研究』第 8 巻 1 号，pp.13-21.

日本人学生を対象としたムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育の試み

Intercultural Education about Muslim Culture Assimilators for Japanese Students

中野　祥子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）
Sachiko NAKANO（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）
Tomoko TANAKA（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）

要　旨

本研究では，日本人学生を対象に，日本人とムスリム留学生との交流における葛藤を題材としたムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育を試み，学習者の反応からその教育的効果を検討した。学習者は主に３つの学びを得ていた。第一に，異文化交流時のトラブルに対しては，原因は必ずしも性格や出身国の文化差異に帰属されず，宗教規範の影響もありえると気づき，柔軟な思考で原因帰属を行う大切さを学んだ。第二に，文化アシミレーターに回答し解説を聞くことで，ムスリム文化への理解と交流意欲を高めた。第三に，ムスリム学生との付き合いの心構えとして，宗教的制約への配慮の大事さを理解した。原因帰属の柔軟化と，交流のための理解や動機付けを促す効果が示唆された。
［キーワード：文化アシミレーター，異文化間教育，日本人学生，ムスリム留学生，原因帰属］

Abstract

In the research reported in this paper, we report on the role of Muslim culture assimilators in intercultural education. We examined the educational effects on the basis of the reactions of the Japanese students. The findings showed three main effects on the students. Firstly, in terms of the causes of problems in intercultural exchanges, the students realized that cultural differences and different nationalities are not the only factors, but that religious norms and beliefs may also play a role, and that a flexible approach may resolve problems. Secondly, the Japanese students developed an increased understanding of Muslim culture through answering Muslim cultural assimilators. Thirdly, the Japanese students recognized the importance of considering religious restrictions in problem-solving and in conducting interpersonal-relations with Muslim students. It is suggested that experiences that consider examples of Muslim culture assimilators provide an opportunity to carry out causal attribution flexibly during intercultural contact situations.
［Key words: Culture Assimilators, Intercultural Education, Japanese Students, Causal Attribution］

１．はじめに

1.1　日本の大学におけるムスリム留学生

留学生 30 万人計画（文部科学省，2008）のもとで，在日留学生の数は増加している。平成 26 年 5 月 1 日の時点で 184,155 人の留学生が滞日し，その出身地や民族，宗教は多岐に渡っている。在日留学生の出身地を見てみると，インドネシア，マレーシア，バングラデシュなど，イスラム教を主な宗教とする国々からの留学生も 8 千人弱いる（日本学生支援機構，2015）。このことから，多数のムスリム（イスラム教徒のこと）の留学生が在籍していると推測される。これほど多いムスリム留学生の滞在は新しい事態であり，ムスリムに馴染みのない日本の大学は，ムスリム文化への理解と対応に迫られている。留学生受入れのためのホスト教育として，日本人側も彼らの文化や価値観を学ぶことが望まれよう。

在日ムスリム留学生は，宗教に基づいた特有の価値観や行動様式を持っている。例えば，酒や豚肉及び認められていない肉の飲食の回避，礼拝習慣，断食の実施，露出の制限などが大学生活を送る上での日本人学生との差異として紹介されている（田中，2012）。こうした教義に基づいたムスリムの価値観や文化的特徴を学ぶには，どのような教育ができるのかを，我々も考えていく必要があるだろう。

1.2　文化学習方法としての文化アシミレーター

ムスリム文化を学ぶ方法として，我々は，カルチャー・アシミレーター（以下，文化アシミレーターと呼ぶ）という学習法に注目した。文化アシミレーターは，文化差に起因する誤解の事例を読みながら，その状況について，多視点から解釈を行う練習をする教材である。こうした教材なので，リアリティーを持って，文化的知識が学べるとともに，異なる文化背景を持つ相手の価値観や行動を，柔軟な思考で解釈していく訓練ができる。この点で，ムスリム文化の学習に比較的，適しているように思われる。

文化学習の方法は，文化アシミレーター以外にも様々な試みがある。例えば，文化的情報を読ませたり，文化摩擦を題材とした映画を視聴させたりして，特定の文化の特徴を学ばせるものや，シュミレーションゲームを使って，擬似的に異文化接触場面を体験させるもの，認知行動療法の技法を応用して，文化行動をロールプレイで学ばせるものなどがある。

これまでムスリム文化を学ぶための試みとしては，ムスリム留学生の受け入れの取り組みの一環として，彼らと交流する際の心得を，教義の内容とともに掲載した冊子の作成が行われている（田中，2012）。誤解や問題を予防するため，このようにして予備知識を入れておくことは大事であるが，現実の異文化接触場面は，多少の知識で全てが予想でき対応できるほど単純ではないのも事実であろう。特にムスリムの場合，彼らの価値観や行動は，出身国の文化規範やパーソナリティー，宗教規範などの複数の要素に影響を受けている。そのため，宗教規範に基づく文化的特徴を把握するだけでは，誤解したりすれ違ったりしてしまう可能性があるかもしれない。文化差異に直面したときにいかに柔軟な発想をし，対応していけるかが鍵となるだろう。つまり，異文化摩擦によるトラブルに遭遇した際に，過度に慌てたり感情的になったりせず，トラブルの原因帰属を柔軟に行っていくことが大事になってくると思われる。原因帰属とは，身の回りに起こるさまざまな出来事や，自己や他者の行動に関して，その原因を推論する心の働きを指す（中島・安藤・子安・坂野・繁枡・立花・箱田，1991）。それを柔軟にするということは，ムスリムとの交流で文化差異に基づくトラブルが起きた際，その原因を個人の性格のせいにしたり，出身国の文化的特徴を当てはめて決めつけたりするだけではなく，宗教規範の差異を含めた様々な可能性に思いを巡らせていくということであり，それには訓練が必要と思われる。さらに付け加えるなら，日本にはまだ馴染みの薄いムスリム文化を学ぼうとする場合は，実際の交流場面を想像しやすいよう，リアリティーを持ちながら文化的知識を学んでいくことが，より望ましいだろう。

文化アシミレーターは，文化差に起因する誤解や摩擦の事例の分析を通して，その状況についての解釈の仕方を帰納的に学習していく，認知的な異文化学習プログラムとして期待できよう。自文化の価値観に縛られず，未知の文化の存在を想定に入れ，自分が思いつかないような理由で相手が困っているかもしれない，と想像を巡らせることを練習できるため，原因帰属を柔軟にする訓練に使える。留学生との文化差に基づく誤解を防ぐには，相手文化を理解する文化学習が必要であるが，アシミレーターはその選択肢になる。つまり，日本にはまだ馴染みの薄い，ムスリム留学生の文化背景を学ぶための学習を試みるなら，アシミレーターは適した手法の一つになるだろう。これはリアリティーを持って文化的知識を提供しながら，受け止め方を調整していく訓練も同時に行って，知識と認知とを統合させていく，使いやすい方法という点にその利点を見いだすことができる。

実際の文化アシミレーターの教材は，具体的な葛藤の事例を描写した教示文と，その原因を問う質問，質問に対応する４つの異なる解釈に基づいた選択肢，及びその解説から成る（Fiedler, Mitchell & Triandis, 1971）。学習者は葛藤事例を読み，与えられた４つの選択肢からその文化の人々が考えそうな解釈を選ぶ。そこで題材となる文化の考え方を知り，ある行動の意図や出来事の原因が説明できるようになる訓練が可能となる（三角，1998）。参加者間で討論をして多様な解釈に触れれば，原因帰属の多様化が促され，現象の理解も深まる。この課題を通して，トラブルや問題となる事例に対する，原因帰属を柔軟にしていく学習の機会が提供される。つまり，ムスリム文化に焦点を当てた文化アシミレーターを使用すれば，題材を読み，選択肢について考える過程で，ムスリムの文化的特徴にふれながら，宗教規範の差異を含めた，多様な視点で物事を考える練習ができると考えられる。

これまで，様々な文化に焦点を当てたアシミレーターが作られてきたが，ムスリム文化に焦点を当てたものは少ない。大橋・近藤・秦・堀江・横田（1992）では，ムスリムと日本人との交流を取り上げた１題がみられるが，様々な国からの留学生の問題の一例として扱われたのみである。だが今日，日本に増えつつあるムスリム留学生の受け入れ教育を先へ進めようとするなら，時代の要請に応えて，彼らが信仰する宗教規範に基づく価値観や行動の差異を集中的に取り上げた，専用の文化アシミレーターが望まれる。

２．本研究の目的

本研究の目的は，日本人学生むけのムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育を試み，その反応から教育的効果を探ることである。具体的には，アシミレー

ターを用いた学習プログラムを実施した前後で，学習者の異文化交流における意識やムスリムへの印象がどう変化し，いかなる学びが得られるのかについて探索を行う。

3．方法

3.1　対象者

国立Y大学の日本人学部生を対象に，2015年度の心理学の入門的な講義の折に今回の試みを実施した。当日出席していた82名のうち，遅刻者と留学生，及び記入に不備があった回答を除いて，78名の回答を分析対象とした。内訳は男性32名，女性46名，文化系76名，理科系2名で，平均年齢は19.9（*SD*=1.06）歳であった。76名がムスリムとの交流経験がないか，挨拶をする程度の接触しかなく，2名が会話をする程度の付き合いを持ち，親しく関わっている者はいなかった。開始前に，心理教育的学習プログラムの開発を考えていること，協力しなくても成績には影響しないこと，プライバシーは確実に守られること，結果を専門学会で公表する予定があることを説明し，協力を依頼して承諾を得た。

3.2　ムスリム文化アシミレーター

Nakano, Okunishi & Tanaka（2015）を基に，ムスリム文化アシミレーターを作成した。ムスリム学生と日本人の交流時に誤解が生じやすい場面を5つ設定し，教示文と4つの選択肢を付した。回答後に使う説明用の解説文も用意した（表1）。各場面の見出しは本論文の読者にむけて便宜的に付けたものであり，学習者には伏せた。場面を解釈する選択肢には，パーソナリティーへの帰属，母国との文化差への帰属，正確な知識に基づく宗教規範の差への帰属，誤った知識に基づいた宗教規範の差への帰属の，合計4つの視点を含めた。解説等は事前にムスリム学生3名（出身地域はアジア2名，中東1名；日本語力は日本語能力試験N1が1名，N2が2名）と協議し，知識や表現に誤りがないよう留意した。

3.3　測定

学習者の反応を知るため，アシミレーター回答時に特定の選択肢を選んだ理由の記述を求めた。セッション前後には，物事の見方や心構えの変化を見る意図から，文章完成法を用いてムスリムの印象を尋ねた。“イスラム教徒は__”，“イスラム教徒の留学生とうまくつき合うには__”，“イスラム教徒の留学生とトラブルがあったとき，大事なことは__”という文章を示して下線部に記述を求め，それぞれ3つまで回答できるようにした。加えて学びの認識を把握する意図から，セッション前後で，原因帰属の柔軟化に関する5問（宗教が違うと常識が違うこともある，トラブルがあったとき個人の性格のせいとは限らない等），とムスリムへの理解や交流の意欲・自信を問う4問（イスラム教徒のことをよくわかっている，イスラム教徒の留学生と友達になりたい等）へ自己評定を求めた。全くそう思わない･1，あまりそう思わない･2，どちらともいえない・3，少しそう思う・4，とてもそう思う・5として，5段階で評定を求めた。最後に全体での学びを尋ねる意図から，セッション後に，全体で学んだことと新たに気がついたことについて，自由記述を求めた。

3.4　手順

セッションの流れを，図1に示した。質問紙と文化アシミレーターは一冊に綴じ，第一著者が進行役となって，指示に従ってページをめくってもらい，他のページは見ないようにしてもらった。教育の狙いは学習者に伏せたままで，心理教育の教材開発のための調査に協力してほしいこと，そのため留学生と日本人との交流に関するクイズの試作版に答えてもらいたいことを伝え，率直な意見や感想を聞きたいと説明した。また，アシミレーターに答える際には，これは正答率を試したり競ったりするものではないので，人と相談せずに思った通りに答えて欲しいと頼んだ。ディスカッションでは，5～6名の小グループで話した後，クラス全体に各グループの意見を紹介してもらった。

アシミレーターを解説する際は，文化差への帰属を反映した選択肢はどれだったかを示し，もとになった実際のエピソードと，文化的要素に関する正確な情報を提供した。ただしその選択肢が唯一の正解というわけではなく，他の解釈も成り立ちうること，全てのムスリムがこのような経験をするわけではないこと，そして地域差や個人差もあって宗教的制約との向き合い方も様々であることを説明した。

属性の記入まで済んだ後，まとめとして，教育の狙いを伝えた。つまり，異なる文化を持つ留学生と問題が起きた場合に，相手の性格のせいと考えたり自分の常識で理由を判断したりするだけでは，解決が遠のくかもしれないので，トラブルの原因を文化差の面からも考えてみるよう，帰属を柔軟にするためにクイズ形式の学習を考案したと説明した。

4．結果と考察

4.1　ムスリム文化アシミレーターの回答の分布

各場面における回答の分布を表2に示し，①から④の選択肢の選択割合について述べる。

【場面1：お菓子】9割近くの者が，③の宗教規範に関する正しい知識に基づく選択肢を選んだ。ムスリムの飲食の制限については，比較的原因帰属の想定が及びやす

表1　使用したムスリム文化アシミレーターと解説の概要

【場面1　お菓子】	
課題場面	研究室の打ち上げでパーティーをすることになりました。同じ研究室のサウジアラビア人留学生のAさんはイスラム教徒で，宗教上お酒や豚肉の飲食ができないというので，ソフトドリンクとお菓子を持ち寄って食べることにしました。ポテトチップスやチョコレート，ゼリーなど，美味しそうなお菓子がたくさん集まりました。パーティーが始まって，みんな好きなお菓子を食べながらわいわいと楽しそうに過ごしています。しかしながらAさんは，何も食べようとはしません。あなたが“おいしいよ”と勧めても，“結構です”と困ったような表情で断ってきます。Aさんはなぜ何も食べようとしなかったのでしょうか。
選択肢	① お菓子パーティーだと聞いたのでパーティーの前に夕食を食べてきたため，お腹がいっぱいだったから ② イスラム教では，お菓子も食べてはいけないと決められているから **③ コンソメやゼラチン，バターや乳化剤の中には動物由来のものが含まれている可能性があり食べられないから** ④ お菓子ばかりをたくさん食べるというパーティーに馴染みがなく，抵抗があるから
解説	＜宗教上禁止されている成分が含まれている食品は意外にもたくさんある＞ 選択肢②の内容は誤り。イスラム教ではアルコールや豚肉，一定の儀式に則って処理されていない肉の飲食が禁じられている。日本で売られているお菓子には，ゼラチンやコンソメ，乳化剤等，教義で禁じられている成分を含んでいることが多々ある。

【場面2　信仰度合いの違い】	
課題場面	研究室のメンバーで，大学の近くの居酒屋で新年会をすることになりました。幹事をすることになったあなたは，出欠をとりました。すると，インドネシア人留学生のBさんが“私はイスラム教徒なのでお酒が飲めませんので，居酒屋での新年会には参加できません”と言いました。あなたは，あれ？と思いました。なぜなら，あなたの研究室にはBさんの他にCさんとDさんの2人のイスラム教徒の学生がいるのですが，二人とも新年会に参加すると言ったからです。あなたは同じイスラム教徒なのにどうしてBさんだけが新年会に参加しないのか不思議に思いました。なぜCさんとDさんは参加するのに，Bさんだけが新年会の参加を断ったのでしょうか。
選択肢	① Bさんは，その日，他に用事があったから **② 同じイスラム教徒でも，ソフトドリンクを飲みながら飲み会に参加する人や，お酒の匂いやお酒に酔っている人を見るもの嫌だという人など，人によって飲み会への参加の判断が異なるから** ③ Bさんは，新年会などの，お酒を使って親睦を深める場に興味がなかったから ④ イスラム教では，親睦を深めることを目的としたパーティーの場合は，禁酒を休んでもよいと認められているため，C，Dさんは新年会を親睦会だと捉えて参加したが，Bさんは親睦の場であるとは思っていなかったから
解説	＜同じイスラム教徒でも，人によって信仰の度合いや規律の守り方は異なる＞ イスラムの教義ではお酒を禁じられているが，④の内容は誤り。イスラム教では，信者が守るべきことがコーランに書かれているが，それをどこまで守るかは，個人の考え方によって異なる。

【場面3　写真】	
課題場面	ある日，サークルの女子メンバーで，マレーシア人留学生のEさんのアパートの部屋で女子会を開くことになりました。皆で料理を持ち寄って食べたり，話をしたりして楽しみました。Eさんの部屋で行った女子会は，レストランなどの外のお店でやるのとは違って，時間や人目を気にせず軽装でくつろげるので大変好評でした。とても楽しかったので，“みんなで記念に写真を撮ってFacebookにアップしよう！”と言って，食卓を囲んで記念撮影をすることになりました。そのとき，Eさんがあわてた様子で“私はやめておきます”と言って，抜けてしまいました。Eさんがあわてた様子で写真に写らないと言ったのはなぜでしょうか。
選択肢	① Eさんはイスラム教徒で，写真には日本の肉料理が写るため，写真を見た人に宗教上食べてはいけないものを食べたのではないかと勘違いされてしまうことを心配したから ② 留学中は遊ばずに勉強するよう親から言われていたため，女子会の写真を親や家族に見られたくなかったから **③ Eさんはイスラム教徒で，いつもは頭にヒジャブというスカーフをかぶっているが，自宅での女子会だったためスカーフを外した軽装になっており，その姿で写った写真をFacebookを通して男性に見られては困ると思ったから** ④ Eさんは女子会につきあいはしたが，あまり羽目を外すことが好きではなかったから
解説	＜露出の制限はあるが，状況によって身だしなみを調整している＞ イスラム教では身だしなみに関して制限があるため，女性は家の外ではスカーフを着用して頭髪を隠しているが，家族の前や同性の前ではスカーフを外しても問題ない。しかし，スカーフを外した姿で写真に写り，異性に見られることは懸念される。

いことがわかる。

【場面2：信仰度合いの違い】①の“用事がある”，③の“親睦に興味がない”という個人的な理由に帰属した者が少数いたが，9割弱が②の“人によって戒律の守り方が異なる”を選び，信仰心の個人差に気づいていた。しかし，一部，④の偽情報の選択肢を選んだ者もおり，宗教規範の差に目を付けているものの，正しい帰属には至っていないことがわかる。

【場面3：写真】③の露出の制限に帰属した者が大半であった。回答理由からスカーフの着用は既知でも，それが問題の原因になることは推察しづらいことが示唆された。飲食の制約への帰属を表した①を選択した者を合わ

（表１　つづき）

【場面４　断食】	
課題場面	あなたは，同じサークルのインドネシア人留学生のFさんと一緒に，頻繁に食事をとります。その中で，イスラム教徒であるFさんに，宗教上問題なく食べられる日本の料理を紹介するのが楽しみのひとつです。ある日，いつものようにFさんを誘ったのですが，"他の皆さんと行ってください”と断られました。気を取り直して，翌日も誘ってみましたが，また断られてしまいました。しばらくあけて，一週間後にもう一度誘ってみましたが，また断られてしまいました。Fさんと友達になってから2ヶ月程たちますが，もう2週間ほど昼食をともにしていません。Fさんを含めたサークルのメンバーで，放課後のサークルを終えた後に皆でうどんを食べに行くことになった時は来たのに，あなたとの昼食の誘いは断ります。Fさんがあなたとの昼食を断るようになったのはなぜでしょうか。
選択肢	① Fさんはあなたのことが好きではなくなったため，距離をおきたくなったから ② イスラム教では可能な限り昼食を食べない方が良いとされていたのに，Fさんは日本に来てから頻繁に昼食を食べていることを他のイスラム教徒の人に指摘されたから ③ Fさんはずっと言い出せなかったが，本当は日本の料理が口に合わなかったから **④ イスラム教では年に一度，日中に断食をする月があり，ちょうどその月に誘ったから**
解説	＜年に１度，１ヶ月間の断食習慣がある＞ イスラム教では，神の恵みに感謝するために，年に一度一ヶ月間，日が昇る間は断食を行うことが定められている。なお，断食をする時期は太陰暦に基づいて決められており，一定ではない。

【場面５　断食】	
課題場面	サークルで新入生を歓迎する会を開くことになりました。新入生であるイラン人留学生のGさんは，イスラム教徒なので，飲めないものや食べられないものがいろいろあるそうです。そこで今回は飲み会や食事会をやめて，参加費として一人500円ずつ出し合い，景品を買って新入生歓迎ビンゴゲーム大会をすることにしました。1等賞は日本海産地直送のお魚セットです。その他には，文房具やお菓子の詰め合わせなど，5等まで景品が準備されました。その説明を聞いて，みんな1等を狙って，わくわくしながらビンゴゲームが始まるのを待ちました。そのとき，イラン人留学生のGさんが，“やっぱり私はこの会には参加しません”と言い出しました。なぜGさんは急に参加しないと言い出したのでしょうか。
選択肢	① 自分のせいで歓迎会が飲食なしのビンゴゲーム大会になったのだと責任を感じているため，自分が参加しなければ皆が好きな物を食べられると思ったから ② 新入生を歓迎する会なのに，新入生の自分も参加費を払って，皆でビンゴゲームをするのはおかしいと思ったから ③ ビンゴの景品である魚類の中には，イスラム教で禁じられているマグロやカツオ等の赤身魚が含まれているから **④ イスラム教ではくじや賭け事が禁止されており，ビンゴゲームもそれに値すると思ったから**
解説	＜くじや賭け事，それに値することは禁止されている＞ 選択肢③の内容は誤り。サメなどの肉食の魚でない限り，魚類は食べてもよい。イスラム教では賭けごとや宝くじ，銀行の利子のような，努力をしないで利益を生む行為は禁止されている。今回の事例は，500円の会費で景品を買い，その景品が500円よりも高額で全員に当たる訳ではないという点が，賭け事やくじに値すると解釈される可能性がある。なお，その解釈は時と場合，個人の考え方によっても異なる。

※表１の太字下線箇所は，正確な知識に基づく宗教規範の差への帰属を表した選択肢を示す。

図１　セッションの流れ

せると，９割以上が宗教に基づいた文化差への帰属に及んだことがわかるが，どの戒律が原因になっているのかは推測できていない。

【場面４：断食】④の断食習慣の知識をもとに，それがすれ違いに結びつくとの発想に行き着いた者が７割以上おり，正しい帰属ができているものの，残りは③の食文化への不慣れや，①の個人的な感情に帰属するなど，宗教規範への帰属はしにくい者もいた。

【場面５：ビンゴゲーム】最も回答にばらつきがあった題材である。研究者が想定していた④の宗教上の制約に基づいた解釈を選んだのは６割弱であった。誤った宗教規範を記載した③を選んだ者が３割いた。③は食の制限に焦点を当てた虚偽の情報から作られている。内容の真偽はあるものの，宗教に基づく文化差への帰属を表した上記の③と④を合わせると，９割近くの学習者がトラブルの原因が宗教規範に影響を受けた文化差であることに察しがついている。③を選んだ者は「食の制限が多そうだから」や「なんとなく戒律が理由だと思ったから」等の理由を記した。このことから，宗教規範の差異のどの部分がトラブルの種になるのかの判断はしにくいこと，彼らにとってムスリムの教義は食事の制約と結びつきやすいことが伺えた。また，「自分ならそうする」など自分の視点で相手の気持ちを推測した者が１割ほどいた。

表２　ムスリム文化アシミレーターの各場面における回答の分布

	場面１		場面２		場面３		場面４		場面５	
選択肢	人数	（%）	人数	（%）	人数	（%）	人数	（%）	人数	（%）
①	0	(0.0)	2	(2.6)	20	(25.6)	7	(9.0)	9	(11.5)
②	1	(1.3)	**68**	**(87.2)**	5	(6.4)	1	(1.3)	0	(0.0)
③	**68**	**(87.2)**	1	(1.3)	**52**	**(66.7)**	11	(14.1)	24	(30.8)
④	9	(11.4)	7	(9.0)	1	(1.3)	**59**	**(75.6)**	**45**	**(57.7)**

太字下線は正確な知識から成る,イスラム教の教えに基づく文化差への帰属を表現した選択肢を選んだ回答者の人数と割合を示す。

4.2　文章完成法への反応の変化

4.2.1　ムスリムの印象に関する記述の変化

ムスリムの印象を記述した文章数について，セッション前後で *t* 検定を行ったところ, 有意に減少していた（表3)。記述の内容は，KJ 法（川喜田，1967）を用いて分析した。

セッション前には, 6カテゴリーが見出された。最多は，お酒と豚肉の禁止や断食を軸とした＜戒律の内容＞，次いで戒律を守る印象からくる＜信仰への忠実さ＞であった。そして，ムスリムの数や所在地等，ムスリムの存在を認識していることを表す＜存在感＞，人柄を推測した＜ネガティブな印象＞及び＜ポジティブな印象＞，そして，習慣が異なることなど，ムスリムに対して異質だと思う点を記した＜異質さ＞と続き，印象は多岐に渡る。セッション後は，人柄への＜ネガティブな印象＞及び＜ポジティブな印象＞に関する記述がなくなり，4カテゴリーに収束した。＜戒律の内容＞は文化アシミレーターの題材になった事柄が中心で，豚肉とお酒の禁止よりも更に細かい食の規律や，賭け事についての記述が新たにみられるようになった。＜信仰への忠実さ＞に属する記載をみると，セッション前は“熱心”や“厳しい”という記述が大半であったが，セッショッン後は，信仰の実践に個人差があることやルールのもとで柔軟な生き方をしていることへの言及がみられ，捉え方が多様になっていた。総じてセッション後は，学んだ知識に関わる印象の記述が目立つ。

4.2.2　ムスリムとうまくつき合うコツに関する記述の変化

ムスリムとの付き合いのコツに関する記述の数は，有意に減少した（表4)。教育の狙いであった＜原因帰属の

表３　ムスリムについての印象に関する記述の変化

セッション前	セッション後
＜戒律の内容＞(68)【36.0】 ・豚肉とお酒を飲食しない(34) ・礼拝を毎日行っている(13) ・スカーフを巻いている(9) ・ラマダンをする(6) ・スンニ派とシーア派がある(2) ・偶像崇拝が禁止されている(2) ・イスラム教同士で結婚する(2)	＜戒律の内容＞(92)【56.8】 ・宗教上の制約が多い(34) ・豚肉を食べない(25) ・豚肉以外でもハラール肉以外は食べない(9) ・服装に制限がある(8) ・賭け事をしない(8) ・断食をする(8)
＜信仰への忠実さ＞(60)【31.8】 ・信仰に熱心である(38) ・戒律に厳しい(22)	＜信仰への忠実さ＞(61)【37.7】 ・信仰に熱心である(28) ・人によって信仰の度合いが異なる(19) ・戒律に厳しい(11) ・ルールのもと柔軟に生きている(3)
＜存在感＞(28)【14.8】 ・世界の各地にいる(15) ・多い(13)	＜存在感＞(7)【4.3】 ・多い(5) ・特別ではない(2)
＜ネガティブな印象＞(16)【8.5】 ・過激な人もいるかもしれない(10) ・宗教を他人に勧めようとする人もいる(4) ・不遇なことが多い(2)	
＜ポジティブな印象＞(11)【5.8】 ・誤解されがちである(6) ・過激な集団を表してはいない(2) ・やさしくて知的(3)	
＜異質さ＞(6)【3.2】 ・考え方や習慣がかなり異なる人たち(5) ・謎な人たち(1)	＜異質さ＞(2)【1.3】 ・異なる常識を持つ(2)
コメント数：［前］189, M = 2.42, SD =0.80,［後］162, M = 2.08, SD = 0.89, t 検定の結果：t (77) = 3.08, p < .01**	

※＜＞内はカテゴリー名，( )内の数字はコメント数，【 】内は割合を示す。

柔軟化＞は既設の分類カテゴリーとして扱い，それに当てはまるものとして，柔軟な思考のもとで原因を推測する姿勢を表した記述を抜粋し，その数を数えた。例えば，留学生とのすれ違いの原因を考える際には，自分の常識で考えない，あるいは個人の性格だけでなく宗教や文化差の影響も念頭に置く等の記述が当てはまる。残りの記述については，KJ 法を用いて分析した。

セッション前は上記を含めて５つのカテゴリーが見出された。最多は，＜理解の大事さ＞であり，イスラム教及び相互の文化を理解し，尊重することの大切さを示す記述である。続いて，自分のやり方を押し付けず，相手の宗教的ニーズを確認したり，そのニーズに対して配慮する行動をとったりする＜相手に合わせた行動＞，英語力や笑顔の心がけの大事さを示す＜文化一般的な交流のコツ＞，イスラム教徒としてではなく一人の人として接するなど，宗教的な異質さに注目するのではなく，共通点に注目するという＜宗教以外の観点＞が多い。自分の考えに固執しないという＜原因帰属の柔軟化＞は僅かであった。

セッション後は，4 カテゴリーにまとめられた。＜理解の大事さ＞，＜相手に合わせた対応＞が目立つ点はセッション前と変わらないが，次いで，学びの効果として期待した＜原因帰属の柔軟化＞に関する記述が多かった。自分の考えが常識でないことを知る，宗教や文化背景が異なる可能性を考える等の記述が当てはまる。つまり，原因帰属の対象は個人の性格だけでなく，宗教を含めた文化の差にもあるという認識がみられるようになった。

4.2.3　ムスリム留学生とのトラブル解決に大事なことに関する記述の変化

トラブル解決に大事なことについて，先の付き合いのコツと同様に分析した。文章の数に，セッション前後の有意差は見られなかった（表 5）。

抽出されたカテゴリー数を見ると，セッション前は 3 つで，多い順に，互いの文化差の理解と尊重等から成る＜理解の大事さ＞，話し合う，謝る等から成る＜文化一般的な交流のコツ＞，問題がなぜ起きたかを顧みる＜原因追及＞であった。

セッション後には，セッション前にはみられなかった＜原因帰属の柔軟化＞に関する記述が見られ，4 つのカテゴリーが抽出された。最多は，宗教規範が原因となる可能性も考える，自分の常識で考えないといった＜原因帰属の柔軟化＞であった。続いて，＜原因追求＞，＜理解の大事さ＞，＜相手に合わせた対応＞，＜文化一般的な交流のコツ＞である。

4.3　セッション前後の学びの認識と強化された認識

学びの認識についてみると，有意な前後変化を示した項目の中で効果量が比較的大きかったものは，ムスリムへの理解の自信（問 1），原因帰属の柔軟化（問 5，問 7，問 8，問 9）であった（表 6）。また，学習後にその認識

表 4　ムスリムとうまくつき合うコツに関する記述の変化

セッション前	セッション後
＜理解の大事さ＞(89)【53.6】 ・ 相手の宗教や文化を理解，尊重する(70) ・ 相互の文化理解が必要(15) ・ イスラム教の完璧な理解は難しいと認める (2) ・ 実際にイスラム教の国に足を運ぶ(2)	＜理解の大事さ＞(75)【53.2】 ・ 相手の宗教や文化を理解，尊重する(71) ・ 相互の文化理解が必要(4)
＜相手に合わせた対応＞ (33)【19.9】 ・ 制約への配慮が必要(27) ・日本のやり方を相手に押し付けない(6) ・相手の文化のやり方を聞く(2)	＜相手に合わせた対応＞(37)【26.2】 ・ 相手の信仰度合いやニーズを確認する(15) ・ 制約への配慮が必要 (15) ・ 日本のやり方を押し付けない (7)
＜文化一般的な交流のコツ＞(24)【14.5】 ・ 語学力が必要(6) ・ きちんと自分の意見も言う(5) ・ 共に過ごす時間を持つ (4) ・ 笑顔でいる (3) ・ 積極的に話しかける(3) ・ 日本を好きにさせる(3)	＜文化一般的な交流のコツ＞(9)【6.4】 ・ 相手の気持ちも考える(4) ・ 共に過ごす時間を持つ(3) ・ 歩みよることが大事(1) ・ きちんと自分の意見も言う (1)
＜宗教以外の観点＞ (13) 【7.8】 ・ 宗教には触れないようにする(7) ・ムスリムとしてではなく人として接するべき (6)	
＜原因帰属の柔軟化＞(7)【4.2】 ・ 固定観念を持たない (6) ・ 自分の考えややり方にこだわらない (1)	＜原因帰属の柔軟化＞(20)【14.2】 ・ 自分の考えが常識でないことを知る(13) ・ トラブルの原因を個人のせいだけにしない(4) ・ 宗教や文化背景が異なる可能性を考える (3)
コメント数：［前］166，$M = 2.13$，$SD = 0.81$ ［後］141，$M = 1.81$，$SD = 0.91$，t検定の結果：$t(77) = 3.18$，$p < .01$**	

※＜＞内はカテゴリー名，( )内は記述の数，【 】内は割合を示す。網掛けは学習効果として想定したカテゴリー。

表5　ムスリム留学生とのトラブル解決に大事なことに関する記述の変化

セッション前	セッション後
＜理解の大事さ＞ (64) 【45.1】 ・ 相手の宗教や価値観を理解，尊重する(29) ・ 互いの文化差を理解する(26) ・ イスラム教徒が皆同じでないと理解する(9)	＜理解の大事さ＞ (35) 【26.3】 ・ 相手の宗教や価値観を理解，尊重する (23) ・ 互いの文化や価値観を尊重する (12)
＜文化一般的な交流のコツ＞(53)【37.3】 ・ 話合いで解決する(21) ・ 冷静になって謝る (19) ・ 歩み寄る (4) ・ 言葉遣いに注意する (4) ・ 言葉のわかる第三者を介入する (2) ・ 外国人であることを意識しすぎない(2) ・ 諦める (1)	＜文化一般的な交流のコツ＞(4)【3.0】 ・ 謝罪する(3) ・ 次回の改善策を考える(1)
＜原因追求＞(25)【17.6】 ・ 原因や理由を明確にする (17) ・ 不手際がなかったか振り返る (8)	＜原因追求＞(37)【27.8】 ・ 原因や理由を明確にする(36) ・ 不手際がなかったか振り返る(1)
＜原因帰属の柔軟化＞(0)【0】	＜原因帰属の柔軟化＞(47)【35.3】
	・ 宗教上の事が原因かもしれないと考える (24) ・ 自分の常識で考えない (10) ・ 宗教にとらわれず一人の人間として見る (7) ・ 相手の立場に立って考えてみる (5) ・ 全て個人の問題と思わない (1)
	＜相手に合わせた対応＞(10)【7.5】 ・ 日本のやり方を押し付けないようにする (5) ・ 宗教上の制限について配慮してあげる(5)
コメント数：［前］142, M=1.82, SD=0.80,［後］133, M=1.71, SD=0.88, t検定の結果：$t(77)$=1.12, *n.s.*	

※＜＞内はカテゴリー名，( )内は記述の数，【 】内は割合を示す。網掛けは学習効果として想定したカテゴリー。

がよりいっそう強まったと感じる項目をいくつでも選んでもらったところ，帰属の柔軟化（問7，問8，問9）を3分の1以上の者が選択していた。

4.4　全体を通しての学びの認識

最後に尋ねた，全体を通しての学びの認識については，上記と同様に帰属の柔軟化を既設カテゴリーとし，残りの記述をKJ法によって分析してカテゴリーを抽出した（表7）。

記述は4カテゴリーにまとめられた。最多は，ムスリム文化に関する知識の獲得や，交流への動機付けの高まりを述べた＜ムスリム文化への興味と理解の深まり＞であった。アシミレーターの狙いは帰属の柔軟化にあったが，知識や動機付けの向上が副次的な教育効果として得られたと考えられよう。＜原因帰属の柔軟化＞は記述の4割ほどを占めた。宗教や文化が異なれば常識も異なること，多様な視点を持つことの重要性が挙げられた。また，グループディスカッションにおいて，「同じ出来事でも日本人同士で見解が異なることを発見した」といった記述が見られた。自分の原因帰属が唯一でないことに，ここで気がついていることがわかる。次いで，異文化理解の必要性への気づきを示した＜異文化理解の重要性＞，そして，アシミレーターの回答形式への意見や有用性の評価などから成る＜文化アシミレーターという方法への関心＞であった。

5．総合考察

今回の学習者にとって，ムスリム文化は馴染みの薄いものであったようだ。文化アシミレーターの回答理由の記述においては，大半の学習者が世界史等で学んだ知識をもとに答えていたことが記され，詳細な記述は特に見られなかった。しかしながら，セッション後には，ムスリムとの交流の心得として，宗教的な理由の可能性を念頭に置くべきだと述べていた。また，ポスト評定及び全体での学びの記述においても，多様な視点を持ったり，自分の常識にとらわれないことの大切さが述べられるようになったりしていた。トラブルの原因の解釈を問われた際に，行動の理由を色々考えるべきだとした記述からは，異文化接触場面における発想の広がりを得た様子が認められる。行動の理由を幅広くとらえる重要性に言及した反応がセッション後に増えたことからは，全体として原因帰属の柔軟化の意義がより認識されたといえる。これらは，帰属の柔軟化の芽生えを示唆するものといえよう。今後別の課題に取り組んだとき，その反応を確認していくことで，この効果はより明確になろう。

また，アシミレーターの選択理由の記述をみると，宗教に基づく文化差がトラブルの原因となる可能性には漠然と思い至りながらも，規範の何がトラブルの種になるのかまでは，判断できていない。宗教的理由に言及した選択肢を選んではいても，詳細までは承知していなかっ

表6　セッション前後の学びの認識

評価項目	評価 前 M (SD)	評価 後 M (SD)	評価 t検定の結果	認識の強化 選択人数 (%)
問1　**イスラム教徒のことをよくわかっている。**	1.82 (.83)	2.31 (.90)	**$t(77)=5.48$ $p<.01$, $r=.53$**	3 (3.9)
問2　イスラム教徒の留学生と友達になりたい。	3.10 (.97)	3.28 (.94)	$t(77)=2.21$ $p<.05$, $r=.25$	4 (5.1)
問3　イスラム教徒の留学生とうまくつきあう自信がある。	2.44 (.83)	2.71 (.82)	$t(77)=3.51$ $p<.01$, $r=.37$	2 (2.6)
問4　イスラム教徒の留学生とつきあうのは難しそうだ。	3.26 (.99)	3.17 (.93)	$t(77)=.64$ $n.s$, $r=.07$	4 (5.1)
問5　**宗教が違うと常識も違うことがある。**	3.76 (.61)	4.87 (.34)	**$t(77)=15.29$ $p<.01$, $r=.87$**	10 (12.8)
問6　トラブルがあったとき個人の性格のせいとは限らない。	4.22 (.57)	4.47 (.72)	$t(77)=2.47$ $p<.05$, $r=.27$	4 (5.1)
問7　**人の行動の理由をいろいろ考えてみることは大事だ。**	3.69 (.67)	4.82 (.39)	**$t(77)=12.28$ $p<.01$, $r=.81$**	36 (46.2)
問8　**人が思いもよらない行動をしたときは、その理由をじっくり考えてみることが大事だ。**	4.21 (.44)	4.74 (.44)	$t(77)=7.45$ $p<.01$, $r=.65$	30 (38.5)
問9　**自分が思いもよらない理由で相手が困っているかもしれない。**	3.94 (.41)	4.71 (.49)	**$t(77)=10.91$ $p<.01$, $r=.78$**	32 (41.0)

※太字は効果量が大きかった項目（$r>.50$）。網掛けは，学習者の3分の1以上が，受講前より後でよりいっそう強く思うと回答した項目。

表7　全体を通しての学びの認識

カテゴリー	コメント数	割合
＜ムスリム文化への興味と理解の深まり＞	**53**	**44.2%**
・ムスリム文化に関する知識の獲得	22	
・イスラム教についての知識が希薄だったことへの気づき	12	
・イスラム教徒との交流への動機付けの高まり	6	
・イスラム教徒の信仰深さへの気づき	5	
・宗教への配慮の重要性	2	
・同じイスラム教徒でも捉え方が異なるという発見	2	
・イスラム教徒との交流の難しさへの懸念	2	
・イスラム教徒が異文化で生活することの大変さへの気づき	2	
＜原因帰属の柔軟化＞	**50**	**41.7%**
・同じ出来事でも日本人同士で見解が異なることもあるという発見	11	
・宗教や文化が異なれば常識も異なるという気づき	9	
・多様な視点を持つことの重要性	7	
・文化や宗教の違いがトラブルの原因になることもあるという気づき	6	
・相手の話を聞いてみなければ，わからないという気づき	5	
・全てを宗教に起因してはいけないという認識	4	
・トラブルの原因を柔軟に捉えることの重要性	4	
・未知の文化の存在も念頭におくことの大事さ	2	
・想定外の理由で相手が困っていることがあるという気づき	2	
＜異文化理解の重要性＞	**12**	**10.0%**
・交流における異文化理解の必要性	12	
＜文化アシミレーターという方法への関心＞	**5**	**4.2%**
・新たな形式の提案	2	
・今回の学びの有用性	1	
・解説への興味深さ	1	
・回答の際の判断基準	1	

コメント数：120，$M=1.54$, $SD=0.66$　網掛けはセッションの学びの効果として想定していたカテゴリー。

たものと推測される。なお付き合いのコツや問題解決の方策としては，セッション後には，柔軟な考えを持つなど文化一般的な方略に加えて，教義に配慮するなど，文化特定的な対処にも留意しようとする姿勢になっている。

アシミレーターを使うこの学び方は，宗教的な知識を一方的に与えるのではなく，留学生と接する学生生活の中の出来事という，身近で想像しやすい話題を選んで，自ら考える時間を設けて学ぶ形をとる。詳しく知らなかった文化に対しても，例題を手がかりに現実味を感じながら考えることができるのが，この長所と言えよう。未知の常識をもった異文化圏からの留学生が，近くにいるかもしれないということへの気づきを与え，その心構えを持たせ，原因帰属の幅を広げながら，交流の意欲をも刺激する学習として考えることができよう。学習者の反応からは，狙いとしていた原因帰属の柔軟化に加えて，ムスリム文化への興味の高まりという効果も示唆された。アシミレーターの回答や解説を通して，馴染みの薄かったムスリム文化に興味を持つ機会ができた。さらに，イスラム教の知識の獲得という効用もみられる。学習前の曖昧な印象が，具体的な事例をもとに考える機会を持ち，解説も聞いたことで，具体的な知識に変わっている。一方，異文化間教育への興味の芽生えも僅かに見られ，異文化に関する学習自体を促す契機となる可能性も考えられる。

まとめると，原因帰属の柔軟化やムスリム文化への理解，関心，及び交流意欲の獲得，宗教的規範に合わせた配慮の心がけが，教育効果として指摘できよう。今回の文化アシミレーターを用いた学習は，ムスリム留学生受け入れ教育のひとつの手段として，考慮に値すると思われる。国際化時代にあって，留学生の出身国の文化を理解しようとするなら，彼らが信仰する宗教規範の影響をうけた価値観や行動に，十分に思いをめぐらすことは，これまでにも増して大事になるだろう。グローバル化の進む大学においては，様々な文化背景を持つ留学生を相手に，ホストとしての対応力を磨く教育が求められている。ホスト教育は，国内にいながらにしてできるグローバル人材教育という意義を備えており，その手法の一つとして，今回のようなアプローチの活用が勧められる。

6．今後の課題と展望

本研究はセッションを受けた者のみの反応を測り，学びの効果を探索していった。今後は統制群を用いて，また，評定の項目と手法を洗練させて，学習の効果をより精緻に評価していく必要がある。さらに，教材作りの工夫といった，実施方法の工夫も望まれる。今回の学習者は，事例に関する知識がなくても，選択式試験の回答テクニックを使って答えていた場合がある。機械的に選んだのでは，解釈を熟考する機会としては不十分である。宗教規範以外の帰属も用意して題材に混ぜるなどの工夫がいるだろう。なお文化アシミレーターを用いた教育は，偏見を生んだり，文化の強制になったりするといった誤解をもたれることがあり，それらを防ぐ細心の注意が求められる。そのため，教材の提供に加えて，解説の内容や表現を丁寧に吟味した説明文と，要点を押さえた実施手順を明示し，着実な教育を進めていくためのマニュアルを整備すると，より実施しやすくなると考えられる。

謝辞

本研究は、公益信託斉藤稜兒イスラム研究助成基金の助成を受けました。感謝致します。

引用文献

Fiedler, F. E., Mitchell, T., & Triandis, H.C.（1971）The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology, 55(2)*, pp. 95-102.

川喜田二郎（1967）『発想法―創造性開発のために』中公新書

三角友子（1998）「日本語学習者に向けたビデオ・カルチャー・アシミレーターの作成」『異文化コミュニケーション研究』第10号，pp. 75-95.

文部科学省（2008）「留学生30万人計画の骨子とりまとめの考え方に基づく具体的方策の検討」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/.htm（2015年6月20日閲覧）

田中京子（2012）大久保賢イブラヒーム（監修）『ムスリムの学生生活―ともに学ぶ教職員と学生のために』名古屋大学留学生教育センター＆名古屋大学イスラム文化会 pp. 1-23.

Nakano, S., Okunishi, Y. & Tanaka., T.（2015）Interpersonal Behavioral Difficulties of Muslim Students in Japan During Intercultural Contact Situations. in Rogelia, P.（ed.）*Proceeding of the 10th Asian Association of Social Psychology Biennial Conference 'Enhancing Quality of Life through Community Integrity and Cultural Diversity: Promoting Indigenous, Social and Cultural Psychology'*,（Yogyakarta: Gadjah Mada University Press）, 154-170.

中島善明・安藤精志・子安増生・坂野雄二・繁枡算男・立花政夫・箱田裕司（編）（1999）心理学辞典　有斐閣 pp. 162.

日本学生支援機構（2015）「平成27年度外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data14.html（2015年6月15日閲覧）

大橋敏子・近藤祐一・秦喜美恵・堀江学・横田雅弘（1992）「外国人留学生とのコミュニケーション・ハンドブック―トラブルから学ぶ異文化理解―」アルク

日本の留学生教育の質保証とシステムの課題
―ベトナム人留学生の特徴と送り出し・受け入れ要因の分析から―

Issues Regarding the Quality Assurance and System of International Student Education in Japan: From the Analysis of Characteristics and Push and Pull Factors of Vietnamese Students

佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター・総合理工学研究科）
Yuriko SATO（International Student Center and Interdisciplinary Graduate School of Science & Technology, Tokyo Institute of Technology）
堀江　学（国際教育交流フォーラム）
Manabu HORIE（International Educational Exchange Forum）

要　旨

本研究では，近年急増しているベトナムからの日本留学生について，他国出身者と比較した特徴を把握した上で，ベトナムからの送り出しと日本での受け入れ状況を分析し，同国をはじめとする，非漢字圏で所得水準が低い国々からの留学生増加によって表面化している日本の留学生教育及び受け入れ体制の課題を抽出し，政策的示唆を導くことを目指す。分析の結果，ベトナム人留学生は，他国出身者より仕送りが少なく，働きながら学ぶ者が多い傾向があり，専修学校在籍者が53％に上ることが判明した。その背景には，①日本語教育機関における教育の質保証，②大学教育との接続，③海外で学力，経済力のある学生を募集・選抜する仕組みの３点において課題があると考えられる。これらの課題を解決するためには，日本語教育機関の教育の質保証制度の整備，大学教育との接続や連携を高めるための方策，海外で優秀な学生を募集・選抜するための体制構築が必要と考えられる。
［キーワード：日本語教育機関，予備教育，教育の質保証，留学斡旋業者，接続］

Abstract

The purpose of this study is to analyze the characteristics and push and pull factors of the rapidly increasing number of Vietnamese students in Japan and to discuss the emerging issues. Analysis of the results shows that students from Vietnam have a tendency to have less support from their families and to do more part-time jobs than students from other countries. The percentage of those who study in special training colleges amounts to 53% among Vietnamese students in higher educational institutions in Japan.

In the background of these phenomena, there are issues of quality assurance of the education provided by Japanese language educational institutions, connection to university education, and recruitment and selection of students overseas. It is necessary to take measures to tackle these issues in order to recruit well qualified students and to maintain the reputation of study in Japan.
［Key words: Japanese language educational institutions, preparatory education, quality assurance of education, education agents, connection］

1．はじめに

2011年から2014年にかけて，中国と韓国からの留学生がそれぞれ11％ずつ減少する中，ベトナム人留学生が2.8倍，ネパール人留学生が2.6倍になるなど，非漢字圏諸国[(1)]出身留学生の増加傾向が見られる。この状況は，留学生30万人計画の下で留学生増加を目指す日本の高等教育機関と日本語学校[(2)]にとって朗報であるものの，従来の漢字圏の留学生を主体とした受け入れ体制では十分に対応できない課題も生じている。

嶋田（2014）は，2008年から2013年にかけて日本語学校で学ぶベトナム人留学生が14倍，ネパール人留学

生が6倍に増加する中，現場の日本語教師から「日本語の習得が遅く，初級を繰り返し学習する学生が増加した。初級が終わっても，会話ができない学生が多い」，「漢字に対して苦手意識を持つ学生が多い。文字への抵抗感が強く，中級になると挫折する学生も多い」といった非漢字圏出身者特有の学習上の課題に加え，「学習意欲が低い上，受け身の姿勢の学生が多い。そもそも目的意識の低い学生が多く，進路相談で苦労する」，「出席率のためだけに通学している学習者／脱力感の漂う学習者もいる」といった，学習者の動機や学習態度に関する問題を指摘する声があることを紹介している。

米澤（2014）は，受け入れにかかる質保証の体制とノウハウが整えられてきた漢字圏に比べ，非漢字圏からの留学生受け入れは，コストとリスクを増加させる可能性が高いことを指摘し，高等教育レベルでの日本語による学習の支援強化，海外での日本語教育の普及，英語による学位プログラム支援の強化，留学生の受け入れにかかる質保証体制の強化（具体的には学位や成績証明の真偽の判定，就労を主目的とする学生への対応，生活習慣の違い等に関わるトラブルへの対応）等を提案しているが，日本語教育機関における教育の質保証や体制整備については十分に言及されていない。

白石（2014）は，私費留学生誘致対象国を一人当たりの所得水準別のグループに分け，ベトナムを，ネパール，モンゴル，ミャンマー，バングラデシュ，スリランカ等と並んで低所得国グループに分類し，これら諸国では，（出稼ぎや移民を目指した）出国圧力が高く，「留学による移民」という側面があることを指摘する。また，留学生は全般的に経済力がないため，高額な教育負担ができず，自費留学の場合，労働目的に変容する可能性が高いと述べている。白石の指摘は，非漢字圏で低所得国出身の学生の場合，日本語学習に加え，「就労しながらの留学」が課題となることを示唆している。

ベトナム人留学生については，2013年11月26日午後7時放映のベトナム国営放送の総合ニュースの特集で，「日本での月給は平均2500～3000万ドン（当時のレートで16～19万円）。家賃，食事代，学費は充分賄える」「アルバイトを始めて2，3ヶ月で生活費が賄え，家族に送金する学生もいる」「便利で良い勉学環境で生活できる」という留学斡旋業者[3]の言葉に2億ドン（約125万円）を支払って日本留学したが，毎日2ヶ所のレストランでアルバイトをし，4時間の睡眠で勉強を続けても，もらった給料では学費，交通費，食費などを支払うのに足らず，卒業が危ぶまれる学生や，20㎡の部屋に男女8名の留学生が暮らす状況が紹介されている[4]。また，ジャーナリストの出井は，「日本に留学すればアルバイトで月20万円」と聞き，120万円の借金をして留学したが，工場でのアルバイトを掛け持ちし，週28時間の資格外活動の上限を超えて働いても，月14万円程度の収入しか得られず，無試験で入学できる専門学校への進学を予定している日本語学校生や（出井，2015a），日本語学校に通いながら，コンビニ弁当製造工場で夜9時～翌朝6時の夜勤を続け，突然死したベトナム人留学生（出井，2015b）について報じている。しかし，ベトナム人留学生の特徴と送り出し・受け入れの状況について分析した学術的研究は少ない。

このため本稿では，先行研究が少ないベトナム人留学生について，留学生調査の国別のデータ比較から，その特徴を把握した上で，送り出しと受け入れの状況を分析し，同国をはじめとする非漢字圏で所得水準が低い国々からの留学生の増加によって表面化している日本語教育機関における教育の質保証，大学教育との接続，学生の募集・選考システムの課題を抽出し，政策的示唆を導くことを目指す。

本稿の構成としては，第2章で，留学生調査の国別データの比較から，ベトナム人留学生の在籍校や生活状況及び就職の特徴を示す。第3章では，第1節でベトナムからの留学生送り出し状況を，統計や日本語教育関係者等への聞取り調査から分析し，第2節では，日本語教育機関での受け入れ状況と課題を，関係者の聞取り調査から明らかにする。第3節ではベトナム人留学生・元留学生に，留学前から現在までの進路やその理由，生活状況を聞き取った結果を示し，第4節ではベトナム人私費留学生の留学・就職傾向を図示した上で，主な課題を抽出する。第4章では，留学生教育の質保証の先駆的な取り組みを行っているオーストラリアと，その制度を参考に，独自の留学生教育機関の管理・認証制度を導入した非英語圏の韓国の事例を紹介し，日本への示唆を導く。

2．ベトナム人留学生の特徴

2.1　留学生数の推移と在籍校の傾向

2002年から2014年にかけて，日本の高等教育機関で学ぶベトナム人留学生数は10倍に増加し，2014年には11,174人と，日本の高等教育機関で学ぶ留学生（139,185人）の8％を占め，中国，韓国に次ぐ留学生数となっている。11,174人の在籍校の内訳を見ると，専修学校在籍者が53％に上り[5]，全留学生の専修学校在籍者割合21％に比べ，専修学校在籍者割合が高いことが特徴的である。また，同年の日本語学校在籍者44,970人の内，ベトナム人留学生は15,265人（34％）に上り，中国人留学生に次ぐグループとなっている（日本学生支援機構，2015）。

（一財）日本語教育振興協会（以下，日振協）の平成27年4月期生の在留資格認定証明書交付数に関する加盟校調査では，ベトナム出身者が中国出身者を抜き，第一

位の交付・申請数となった。このことは，日本の留学生受け入れが，中国など漢字圏出身者を主体とする形態から，非漢字圏出身者を含む，より多様な留学生の受け入れを前提とする形態へと変化する転換点に立っていることを示している。

2.2　私費留学生実態調査，留学生就職状況調査の国別分析結果

本節では，ベトナム人留学生に関する留学生調査の結果を，同じ非漢字圏で低所得国のネパール，同じASEAN諸国で所得水準が相対的に高いタイ，インドネシア，また，漢字圏で最大の留学生送り出し国である中国人学生のデータと比較することにより，その特徴を把握する。なお，2013年の一人当たり国民所得（米ドル）は，ベトナム1,740，ネパール730，タイ5,340，インドネシア3,580，中国6,560である（World Bank, 2013）。

日本学生支援機構（2013）は2年ごとに私費外国人留学生生活実態調査を行っており，2013年には無作為抽出により7,000人に対してアンケートを送付し，6,085人から有効回答を得ている。表1～7は，2013年の調査結果から，上記5カ国の学生の回答を抜き出したものである。表1は回答数と回答者の性別と在籍校を示しており，ベトナム人留学生は，ネパール人留学生と並び，日本語教育機関（本調査では日本語学校とほぼ同義）に在籍する者が4分の1に上ることがわかる。また，ベトナム人留学生は，中国に次いで，学部正規課程の在籍者が多い。3.1に後述するとおり，ベトナムでは若者の失業率が高く，国内の大学を出ても条件の良い就職が困難なため，高校卒業後に留学を目指す者が多いことが，この背景にあると考えられる。

表2は，来日後，現在の在籍校に入学する直前に在籍していた学校（直接入学を除く）を示している。ベトナム人とネパール人留学生では，日本語教育機関に在籍していた者が8割を超え，日本語学校を経て進学する者が多いことがわかる。

表3は現在の専攻分野を示している。ベトナム人留学生の34.3%，ネパール人留学生の41.1%が日本語を専攻し，表1に示す日本語教育機関在籍者割合を上回っているのは，専修学校でも日本語を専攻する者がいるためと考えられる。また，ベトナム人留学生の21.0%が工学を専攻しており，タイ，インドネシアと並び，工学専攻者の割合が高い傾向がある。

表4.1は留学後の日本人に対する印象を示している。ベトナム人留学生は，ネパール人留学生と並び「留学前から良かったが，留学後に更に良くなった」という回答が5割を超え，両国における対日感情が良好で，留学後も改善していることを示している。表4.2に示す日本留学の感想も，ベトナム人留学生は，ネパール，タイ，中国と並んで，「良かった」が9割を超える。

表5は1ヶ月の平均収入・平均支出と主な内訳を示している。親・兄弟，親戚からの仕送りは，ベトナム人留学生が46,036円と最も少ない。アルバイト収入は，ネパール人留学生に次いで，ベトナム人留学生が70,237円と多い。支出は，食費，住居費，支出合計のいずれもベトナム人留学生が最も少なく，それぞれ24,598円，25,824円，124,195円である。なお，ベトナム人留学生

表1　JASSO私費留学生実態調査の国別回答者の性別，在籍学校・課程

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
回答数	362	207	123	92	3,722
構成比（%）					
男	44.2	77.2	44.3	59.8	47.0
女	55.8	22.8	55.7	40.2	53.0
大学院博士課程	4.1	1.9	22.8	22.8	5.8
大学院修士課程	12.4	3.4	13.0	17.4	15.7
学部正規課程	32.0	11.6	19.5	21.7	41.8
専修学校	15.2	44.0	22.0	14.1	13.5
日本語教育機関	25.7	24.2	16.3	16.3	14.4

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

表2　来日後，現在在籍する学校の課程に入学する直前に在籍していた学校（%）

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
日本語教育機関	82.2	81.6	54.8	70.0	66.6
準備教育課程	.6	1.0	2.4	2.5	2.3
留学生別科	4.9	3.1	11.9	7.5	8.0
専修学校	3.1	7.1	4.8	2.5	6.7
大学の学部	1.8	0.0	4.8	0.0	5.5

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

表3　在籍する学校における専攻分野（%）

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
人文科学	3.0	3.4	4.9	4.3	9.9
社会科学	24.9	15.5	13.8	13.0	36.2
理学	2.8	1.0	6.5	7.6	2.3
工学	21.0	11.1	24.4	18.5	11.1
農学	2.2	1.0	4.1	6.5	1.5
医・歯学	1.1	0.5	1.6	6.5	1.0
薬学	0.0	0.5	0.8	1.1	0.2
家政	0.8	2.4	3.3	0.0	1.6
教育	0.8	1.4	0.0	2.2	2.5
日本語	34.3	41.1	26.8	22.8	21.1
その他	9.1	22.2	13.8	17.4	12.5

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

表4.1　留学後の日本人に対する印象（%）

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
留学前は悪かったが，留学後は良くなった	5.8	11.8	8.2	5.5	17.2
留学前から良かったが，留学後に更に良くなった	52.1	50.5	41.0	36.3	36.0
留学前は良かったが，留学後に悪くなった	7.2	3.4	9.0	15.4	5.4
留学前から良かったが，留学後に特に変化はない	34.1	34.3	39.3	42.9	40.9
留学前から悪かったが，留学後に特に変化はない	0.6	0.0	0.8	0.0	0.2

表4.2　日本に留学しての感想（%）

良かった	90.2	93.5	91.1	87.4	90.7
悪かった	0.8	0.0	0.0	0.0	0.4
どちらともいえない	8.9	6.5	8.9	12.6	8.9

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

表5　1ヶ月の収入・支出と主な内訳（円）

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
親・兄弟，親戚の仕送り	46,036	55,604	89,895	74,694	67,140
アルバイト	70,237	87,492	54,976	54,918	63,299
収入合計	130,578	158,860	134,603	133,312	142,704
食費	24,598	24,917	29,136	25,556	28,376
住居費	25,824	29,060	39,555	29,936	32,869
支出合計	124,195	140,035	137,541	134,087	140,060

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

の59.6%，ネパール人留学生の78.8%が他の人と同居と回答しており（タイ，インドネシア，中国の回答はそれぞれ30.0%，47.3%，48.9%），他の学生と同居することにより，住居費を節約する傾向がうかがえる。

表6はアルバイト従事の有無と時間数を示す。ベトナム人留学生でアルバイトを行う者の割合は86.9%と，ネパール人留学生に次いで高く，時間数もネパール留学生に次いで長い傾向が見られる。

表7は日本で就職希望と答えた回答者（ベトナム66.3%，ネパール70.0%，タイ45.5%，インドネシア58.9%，中国66.9%）に対し，その後の予定を尋ねた結果を示す。ベトナム人留学生は，将来出身国に帰国して就職という回答が62.3%に上ることが特徴的である。

表8は2013年に日本企業等に就職した者を在留資格別，国別に示している。ベトナム人留学生は「技術」の在留資格取得者が39.4%に上り，他国より多い傾向にある。

以上の分析より，ベトナム人留学生は専修学校在籍者と日本語学校からの進学者が多いこと，仕送りが少なく，アルバイトを長時間行い，生活費（食費・住居費）を切り詰める傾向があるが，日本人への印象や日本留学の感想は比較的良いこと，日本での就職希望者は66.3%と多いが，その内62.3%は，将来ベトナムに帰国して就職を希望していること，日本で就職した者は「技術」の在留資格で働く者の割合が他国より高いことが判明した。

表6　アルバイト従事の有無と時間数（%）

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
アルバイトをしている	86.9	97.5	51.2	60.9	80.6
アルバイトをしていない	13.1	2.5	48.8	39.1	19.4
5時間未満	3.2	6.5	7.9	12.5	4.0
5時間～10時間	6.1	4.0	22.2	8.9	10.1
10時間～15時間	8.7	3.5	19.0	23.2	20.7
15時間～20時間	22.5	9.0	23.8	19.6	25.5
20時間～25時間	37.9	53.3	20.6	23.2	30.0
25時間以上	21.5	23.6	6.3	12.5	9.7

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

表7　日本で就職した場合の予定（%）

	ベトナム	ネパール	タイ	インドネシア	中国
日本で永久に働きたい	15.3	35.8	29.6	36.5	24.8
日本で働いた後，将来は出身国に帰国して就職したい	62.3	33.6	38.9	36.5	36.0
日本で働いた後，将来は日本，出身国以外で就職したい	8.1	11.7	3.7	15.4	10.2
まだ決めていない	14.4	19.0	27.8	11.5	28.9

出所：日本学生支援機構（2013）に基づき筆者作成

表8　日本企業等への在留資格別就職者数と割合（2013）

	ベトナム		ネパール		タイ		インドネシア		中国	
人文・国際	215	50.7%	185	63.1%	100	59.9%	52	46.8%	5,455	71.4%
技術	167	39.4%	80	27.3%	16	9.6%	33	29.7%	1,468	19.2%
教授	32	7.5%	9	3.1%	1	0.6%	25	22.5%	281	3.7%
投資・経営	1	0.2%	18	6.1%	2	1.2%	1	0.9%	269	3.5%
その他	9	2.1%	1	0.3%	48	28.7%	0	0.0%	164	2.1%
合計	424	100.0%	293	100.0%	167	100.0%	111	100.0%	7,637	100.0%

出所：法務省（2014）に基づき筆者作成

3．ベトナム人留学生の送り出し・受け入れの現状と課題

3.1.　ベトナムからの留学生送り出し状況

表9は，第2章で分析した5カ国の高等教育段階の海外留学者数と主な留学先，海外留学比率（海外留学者数を高等教育在籍者数で除して算出），高等教育進学率を示している。ベトナムとネパールでは国民所得が低いにもかかわらず，海外留学比率がそれぞれ2.4%，7.6%と高い傾向が見られる。ベトナム教育訓練省が発表した2013年の海外留学生数は125,000人で，表9のUNESCO統計の数と異なるが，これは，ベトナム教育訓練省統計では，職業訓練校や語学学校への留学者を含めていることに起因すると考えられる。海外留学者は前年に比べ15%増加したと報じられており，最も多い国はオーストラリアの26,015人，次いで米国19,591人，日本13,328人，中国13,000人の順である[(6)]。

表9に示すとおり，ベトナムの高等教育進学率は24.6%であり，高等教育機関在籍者は近年増加している（関口，2014）。このような中でも海外留学が増加する要因の1つとして，若者の就職難が挙げられる。2014年の若者（15～24歳）の失業率は6.3%と，平均失業率の2.1%を大きく上回っており[(7)]，3.3に示すように，聞取り調査をした複数のベトナム人（元）留学生から，ベトナムの大学を出てもよい就職先を見つけるのは難しいので高校卒業後に日本に留学した，という回答があった。また，巣内（2014）は，高校生の娘を持つベトナム人女性が，娘の日本留学を希望する理由として，「経済や技術先進国としての日本の良いイメージ」「日系企業への就職の期待」などを挙げたことを紹介している。

ベトナムに進出した日系企業 は2012年に1,542社に上り（帝国データバンク，2012），ベトナム企業よりも給与が高く，採用や昇進が実力ベースで行われ，職場環境も良いため人気が高い。雄谷他（2010）は，日系企業が日本語のできる優秀な学生の確保を希望し，日本語能力試験2級を日本語能力のバロメーターの1つとしているため，学生も2級合格を目指す図式があると指摘する。ベトナムの日本語学習者は2012年に46,762人に上り，52.3%が日本語学校で学んでいるが（国際交流基金，2014），急増する学習者に対し，教師不足，教材不足等

表 9　海外留学者数（高等教育段階）と主な留学先，海外留学比率，高等教育進学率（2012）

	海外留学者数	主な留学先	海外留学比率	高等教育進学率
ベトナム	53,802	米国 (15083)，オーストラリア(11081)，フランス(5642)，日本 (4047)	2.4%	24.6%
ネパール	29,184	米国 (9319)，オーストラリア(6380)，インド(5481)，日本 (2035)	7.6%	14.5%
タイ	24,491	米国 (7386)，英国 (6098)，オーストラリア(3282)，日本 (2476)	1.0%	51.2%
インドネシア	34,999	オーストラリア(9431)，マレーシア(7989)，米国 (6907)，日本 (2213)	0.6%	31.5%
中国	694,365	米国 (210452)，日本 (96592)，オーストラリア(87497)，英国 (76913)	2.1%	26.7%

出所：UNESCO data center（2012）に基づき筆者作成

の課題が指摘されている（雄谷他，2010）。2013 年 7 月にハノイで面談した日本語学校経営者は，ベトナムでは日本語能力試験 N4，N5 レベル（初中級）を教える日本語学校が多く，教育の質が十分に担保されない学校もあると指摘する。このように，日系企業への就職を希望しながら，国内で十分な日本語教育を受けられないことも，日本への留学生増加の背景にあると考えられる。

上述の日本語学校経営者によると，日本留学斡旋業者の中には「日本では働きながら学べる」と宣伝し，日本での授業料（80 ～ 100 万円）に加え，3,000 ～ 5,000 ドルの手続料を請求する者があり，これら費用の工面のため，借金をして留学する応募者も少なくないと言う。在ベトナム日本大使館のウェブサイトでは，「仕事をしながら勉強できることを強調する留学斡旋業者には要注意」という警告文が掲載されている [(8)]。2015 年 4 月 7 日に面談した日振協の佐藤次郎理事長は，「以前は日本留学中にアルバイトで月 15 ～ 20 万円を稼げるという誇大広告が出回っていたが，政府の取締りにより大都市圏ではそのような広告は見られなくなった。しかし，取締りの行き届かない地方の新聞には，今でもそのような広告が出ている」と述べ，上述の問題が地方を中心に残ることを示唆していた。

3.2　日本の教育機関の留学生受け入れと認定状況

ベトナム人留学生の増加には，上述の送り出し側の状況のみならず，受け入れる日本の教育機関の事情も影響している。2013 年 1 月に面談した元専修学校職員は，中国，韓国からの留学生減少に危機感を抱いた日本語学校や専修学校が，現地の日本語学校などと連携し，非漢字圏諸国での留学生リクルート活動を活発化させたこと，その結果，非漢字圏出身者が増加したが，これらの学生に対応できる（英語や現地語に堪能な）教職員を配置できない学校も多く，十分な教育や支援が行われないケースがあることを指摘する。

日振協に加盟する 375 校の調査では，加盟校の 56.8% が株式会社・有限会社，30.2% が学校法人・準学校法人，6.9% が任意団体・個人・合資会社・特定非営利活動法人，6.1% が財団法人・社団法人・宗教法人・独立行政法人である（日本語教育振興協会，2015a）。2015 年 4 月 16 日に面談した東京の日本語学校長は，日本語学校が専修学校として認めらないのは，専修学校について規定した学校教育法第 124 条に「我が国に居住する外国人を専ら対象とするものを除く」という規定があるためと説明する。また，各種学校として都道府県知事による認可を受けた学校が少なく [(9)]，安定性，永続性，公共性という教育に必要な要件が，必ずしも担保されていないと指摘する。実際，1988 年には，実体のない日本語学校によるビザ発給申請が取り消され，このことに抗議し，入学金や授業料の返還を求める若者数百人が上海の日本領事館に座り込むという事件（「上海事件」）が起こっている。

このような制度的不備を補完し，「日本語教育施設の質的向上を図る」ため，1989 年に日振協が設立され，文部省（当時），法務省，外務省 3 省共管の財団法人として，国と共同で日本語教育機関の審査・認定を行うようになった（認定は 3 年ごとに審査の上，更新）。認定校の多くは日振協の維持会員となり [(10)]，日振協は会員校に対し，教師研修会や海外での日本留学フェアへの参加機会を提供し，会員同士の交流から，留学生受け入れに関する自主的なガイドラインも制定された（日本語教育振興協会，2010）。

しかし 2010 年の「事業仕分け」により，国と日振協が共同で日本語教育機関を審査する仕組みが廃止され，法務省が文部科学省の協力を得て，出入国管理及び難民認定法の規定による上陸審査に関し，日本語教育機関を告示するための審査を担当することになった。審査基準は日振協が審査していた当時の基準を使用しているものの，告示（認定）後の審査は行われていない。日振協が審査機関でなくなったことにより，日振協の維持会員校は 2015 年に 322 校（法務省告示校 494 校の 65%）に減少しており [(11)]，日本語教育の質や教育体制をモニターし，相互にチェック・向上する仕組みが十分に機能しなくなっている。

学生の募集・選考に関して，日振協は，2006 年に中国教育部との間で，大学入学統一試験や高校統一試験の成績認証制度を発足させ，2011 年には同様の制度がベトナム政府との間でも成立し，入学希望者の認証された成績を日本の教育機関が活用できるようになった。日振協ニュース 130 号（日本語教育振興協会，2015b）には，

加盟校の関係者が，ベトナムとネパールにおいて，応募者の成績や卒後年数の確認や面接等により，相応の学力が有り，出稼ぎが目的でない学生を選抜する工夫が記載されている。ある加盟校は「学生を紹介したがる仲介業者は沢山いるが，業者の質がそのまま学生の質につながる」と指摘し，入学者に対しては「アルバイトやお金は魅力的かもしれないが，将来のことを長い目で見て下さい」,「勉強した学生は，学費の少ない，良い学校に進め，学費免除も受けられる」と，日本語学習への専念を奨励すると述べている。しかし，日振協の佐藤理事長によると，新設の日本語学校の中には，海外で学生を募集するノウハウを十分に持っておらず，現地の留学斡旋業者頼みとなり，学力や経済力のない学生まで集めているケースもあるという。

3.3. ベトナム人留学生・元留学生への聞取り調査結果

表10は，2015年4月に聞取り調査を行った9名のベトナム人留学生・元留学生の主な属性と回答を示している。留学生の留学，日本での就職，帰国後の状況を知るため，対象者は，留学生（1～3番），日本にいる元留学生（4～6番），帰国した元留学生（7～9番）から3名ずつ選んだ。8番，9番を除いて私費留学生である。日本での聞取り対象者は，奨学財団や日本学生支援機構の職員の紹介等により選定し，帰国留学生は，ホーチミン市元日本留学生クラブ（JUACH）のメンバーから協力者を募った。

日本での在籍校については，大学の博士課程に直接進学した8番を除いた8名は，最初に日本語教育機関で学んでから，大学（学部）・専門学校・高専に進学している。日本への留学理由は，日本の文化や社会等に関心を持ち，実際を見たかったという回答が3名，就職上の利点を挙げた者が3名，父親の勧めが1名，国費奨学金取得が2名である。全員がアルバイトを行っており，居酒屋などの飲食店勤務者が多い。6番の回答者は，スーパーのレジの仕事は時給900円と安いが，焼肉屋や居酒屋な

表10　聞取り調査を行ったベトナム人留学生・元留学生の主な属性と回答

	現在の身分	奨学金	年齢	ベトナムでの最終学歴	留学開始年	日本での在籍校	専門分野	日本に留学した理由	アルバイト	就職（希望）	将来計画
1	国立大学学部1年生	私費	21	2012年高校卒業	2013	広島の専門学校(日本語2年間)⇒国立大学	国際経営学部	日本の文化（華道，書道，茶道）に関心。日本に良いイメージがあり本当の姿を見たかった	広島の居酒屋で夕方から12時まで厨房の仕事	大学院進学と就職両方検討	国際経営コンサルタントとして働きたい
2	私立大学学部3年生	私費	22	2011年高校卒業	2012	JASSO日本語教育センター（1年間）⇒私立大学	経営学科	父親が日本人と仕事上の付合があり，日本留学を勧めたため	飲食店で皿洗い。大学入学後ラーメン屋や居酒屋で厨房の仕事	日本で就職したい	5～6年したら帰国し，ベトナムの日系企業で働きたい
3	専修学校2年生	私費	27	2010年専門学校卒	2013	東京の日本語学校（1年間）⇒専門学校	経営学	ベトナムで日本語ができると就職に有利なため	居酒屋で厨房の仕事	ベトナムの日系企業に就職したい	独立して自分の店を経営したい
4	元専修学校留学生・在日本	私費	26	2011年大学の日本語科卒業	2011	JASSO日本語教育センター（半年間）⇒専門学校	経営学科	日系企業に就職した姉から日本の話を聞き，勉強だけでなく実際に体験したいと思ったため	居酒屋で店員として働く	日本の飲食チェーン店に就職	ベトナムで飲食店を開きたい
5	元大学留学生・在日本	私費	26	2007年高校卒業	2008	東京の日本語学校（1年半）⇒国立大学（学部）	機械工学	ベトナムの大学を卒業しても就職が良くないので留学に挑戦。ドンズー日本語学校長の話を聞いて留学を決断	新聞奨学生，大学入学後はレストランや小売店などで働く	日本の会社に就職	5～6年したらベトナムに帰りたい。将来は独立も視野に入れる
6	元大学留学生，在日本	私費	28	2005年高校卒業	2006	岩手の日本語学校（2年間）⇒国立大学（学部と修士課程）	経営工学	ベトナムの大学を卒業してもお金やコネがないと良い就職ができない。ドンズー日本語学校長の話を聞いて留学を決心	焼肉屋，居酒屋，スーパーでアルバイト	日本の会社に就職	5年程度働いてから，ベトナムの子会社への異動を希望
7	元専修学校・大学留学生	私費	31	2005年大学を3年生で中退	2005	京都の日本語学校（1年半）⇒専修学校（2年間）⇒大学3年編入	コンピュータ，経営学	日本語が好き，日本の会社の組織・マナーが好き，留学費用が安いし近い	レストラン，コンビニの弁当工場	日本の会社（2年間）⇒帰国し，日系企業勤務	起業して自分の会社を持ちたい
8	元大学留学生	国費	35	2002年大学学部卒業	2008	大学博士課程に4年在籍	歯学	国費留学生に合格したから，また日本は地理的に近く短時間で往復できるから	博士課程最終年，レストランで週10時間のアルバイト	日本の大学で1年間ポスドク⇒ベトナムの大学の講師	産業界で仕事をしたい
9	元高専・大学留学生	国費	39	1994年高校卒業，大学に半年在籍	1995	国際学友会日本語学校（1年間）⇒高専⇒大学3年編入	制御工学	他国への留学を検討していたが，国費留学生に合格したから	レストランの皿洗い，データ入力，ソフトウェア開発など	日本企業⇒ベトナムの子会社⇒会社設立⇒日本の財団	きれいな生活環境のところで生活したい。外国でもいい

どの夜間の仕事に比べて疲れないと話しており，逆に言えば，多くの者は効率よくお金を得るため，疲れても居酒屋などの時給の高い仕事を選んでいると言えよう。また，日本語学校時代に新聞奨学生だった5番の回答者は，早朝1～2時頃から起きて作業したと話しており，日本語学習・受験準備とアルバイトを両立する生活が厳しいものであったことを想像させる。

1番，5番，6番の回答者は，ホーチミン市のドンズー日本語学校を経て，国立大学に進学している。ドンズー日本語学校は，元日本留学生のグェン・ドク・ホーエ氏により，日本で科学技術を学ぶ人材を育てベトナムを発展させたいという願いのもとに1991年に設立された学生数5000人のベトナム最大規模の日本語学校である。5番，6番の回答者は，ホーエ校長の話を聞いて日本留学を決断したと述べており，6番の回答者は，同校在学中毎週のようにホーエ校長の講話があり，日本留学の目的，日本に留学したらすべきことについて学生たちの自覚を促し，そのことが渡日後，働きながら日本語学校で日本語学習と受験準備を行った厳しい生活の心の支えになったと話している。同校から6番の回答者と同じ日本の地方都市の日本語学校に進学した24名は，学費が安く，授業料免除の可能性が高い国立大学を目指して勉強し，全員が合格したという。

就職・将来計画に関して，日本で就職した4～6番の回答者は，いずれも将来帰国して，起業や子会社への就職を希望している。また，帰国した元留学生（7～9番）も，全員日本で働いてから帰国している。現在留学中の1～3番の学生の内，2番の回答者は，日本で就職して5～6年就労後，帰国して就職を希望している。これらの結果は，概ね，2.2に示した，日本に就職した場合でも将来帰国して就職したい者が多いという分析結果を裏付けている。なお，留学中の1番の回答者は，就職先は日本，ベトナムにこだわらないと話し，3番の回答者は，卒業後すぐに帰国して，日系企業での就職を希望している。

なお，この3番の学生は，ベトナムと日本の日本語学校で1年間ずつ学び，専門学校に1年以上在籍しているにもかかわらず，日本語がたどたどしく，友人の助けなしには意思疎通が十分に行えなかった。専門学校の経営学基礎クラスの学生20名全員がベトナム人で，ベトナム語で話してしまい，日本語がなかなか上達しないとのことであった。彼は，帰国就職を希望しているが，彼のベトナム人の先輩で，日本で就職した人は，東京ではなく，地方の会社に就職する者が多いとのことであった。

3.4. ベトナム出身の「働きながら学ぶ留学生」の留学・就職傾向と課題

これまでの分析により，ベトナムからの日本留学生増加の背景には，「就労しながら勉強ができる」ことを謳い文句にした留学斡旋業者と，留学斡旋業者に依頼して学生を募集する日本の教育機関の存在があり，それらの業者や教育機関の活動を管理する仕組みが不十分であることが判明した。また，ベトナムでは，日系企業での就職を目指した日本語・日本留学ブームがあり，この結果，仕送りをあまり受けず，アルバイトで留学費用を賄う留学生が増加し，非漢字圏出身者として日本語習得に時間のかかる中，このような生活が学習上の困難を一層大きくしている状況が明らかになった。ベトナム人留学生に専修学校で学ぶ者が多いのは，最初から専修学校への進学を希望する者に加え，上記の事情により，日本語学校在学中に，大学入学に必要とされる日本語能力に達せず，大学進学を断念する者が多いことも影響していると考えられる。また，「事業仕分け」により日本語教育機関の認定制度が十分に機能しない状態に陥り，営利目的で学生を集め，質の低い教育を提供しても，教育行政による管理が行き届かない状況にある。

図1は，これまでの分析から推定されるベトナム出身の「働きながら学ぶ学生」の留学，就職の傾向を示している。①ベトナムで留学斡旋業者から「日本なら働きな

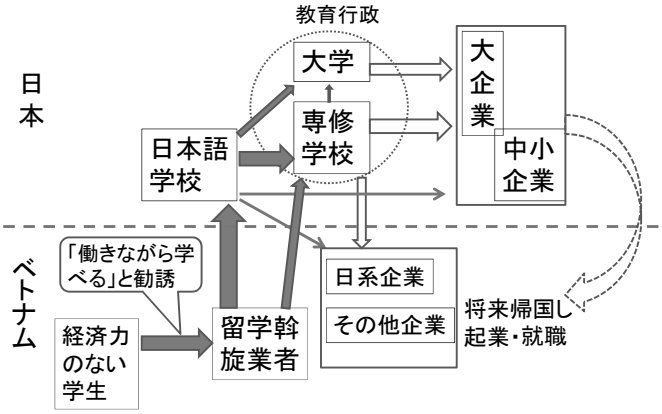

図1　ベトナムの「働きながら学ぶ学生」の留学・就職傾向

がら学べる」と勧誘され，②来日後，日本語学校・専修学校等で「働きながら学ぶ」，③主に専修学校や大学の学部課程に進学，④主に日本で就職，⑤数年働いた後帰国し，就職・起業，という形が主流となっていると考えられる。

上述の東京の日本語学校長は，「日本語学校に在籍して大学進学を目指す学生は日本の大学浪人と同じ状況。浪人が受験勉強とアルバイトを両立するのは，なまじの覚悟ではできない」と指摘する。聞取り調査をしたドンズー日本語学校出身者の場合は，ホーエ校長の言葉が両立を支える心の支えになっていたが，そのような薫陶を受けず，学力も十分にない学生の場合には，働きながら学び，希望の大学に合格することは容易ではない。このことが，比較的入学しやすい専修学校への進学者を増やしていると考えられるが，その中には，3.3 の最後に示したように，来日後 2 年経っても十分な日本語能力を習得していない者もいる。しかし，就労のため十分な学習成果が挙がってない学生であっても，地方の中小企業ではミドルスキル人材として一定の採用ニーズがあると考えられる。このことは出稼ぎ目的の留学生を増やし，日本留学のブランドイメージを損ない，出稼ぎ目的の留学生をさらに増やす，という悪循環を引起こす可能性がある。出井（2015c）は，ベトナムから出稼ぎ目的の「偽装留学生」が増えていると留学生 30 万人計画を批判している。3.3 に示すとおり，その批判はすべてのベトナム人留学生に当てはまる訳ではないが，このような報道が増加すれば，留学生受け入れ政策が世論の批判に晒される恐れがある。ネパール，ミャンマー，モンゴルなど，他の非漢字圏で所得水準の低い国々からの留学生も増加傾向にあり，「働きながら学ぶ留学生」に対する早急な対応が必要である。

上記の現象の背景には，日本において，①日本語教育機関の教育の質保証制度が確立していない，②大学教育との接続が不十分，③海外で学力，経済力のある学生を募集・選抜するための仕組みが不十分，という 3 つの要因があると考えられる。

4．オーストラリア及び韓国の留学生教育の質保証・受け入れ制度と日本への示唆

本章では，留学生教育の質保証と留学斡旋業者を活用したリクルートの仕組みが整備されたオーストラリアと，オーストラリアの制度を参考に，独自の留学生教育機関の管理・認証制度を導入した非英語圏の韓国の取り組みを概観し，日本への示唆を導く。

4.1　オーストラリア及び韓国の留学生教育の質保証と留学生の受け入れ制度

国際教育が重要な外貨獲得産業であるオーストラリアでは，留学生教育の質を管理し，留学生の消費者権利を守る制度として，1991 年に「留学生のための教育サービス法（Education Service for Overseas Students Act）」（ESOS Act）が制定され，2000 年改定の ESOS Act では，留学生教育を行うすべての教育機関が州政府および連邦政府の審査を経た後，海外留学生向け教育機関及びコース登録制度（Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas Students, CRICOS）に登録し，情報公開することが義務付けられている。留学生は CRICOS の情報に基づき留学先を選択し，掲載情報と実際が異なる場合には，授業料の返金等を求めることができる。2010 年には ESOS Act が再改訂され，留学生を教育する全教育機関に対し，財務・経営状況を含めたより厳しい基準下での再登録と留学斡旋業者リストの公開が義務付けられることとなった（Baird, 2010）。留学生向け英語教育や職業教育訓練でも国の認定基準を満たしたコース・学校のみが CRICOS に登録されている。基準設定の目的としては，①消費者（学生）保護，②質の高い英語教育の提供，③留学生への英語教育のオーストラリアの評判の保護，が挙げられ，教育時間，形態，評価方法，教員，教材，施設に関する要件が示されている（Australian Government, 2011）。また，Foundation Program（以下，FP）と呼ばれる学部予備教育についても認定基準が定められ，大学以外の機関で FP が提供される場合にも，留学生を大学へつなぐため，優秀な学生を確保する「入口管理」と，大学との密な連携による適切かつ質の高いプログラムの提供に向けた努力が払われている（青木・内田，2011）。

2015 年 4 月 14 日に聞取り調査をした海外留学協議会事務局長の星野達彦氏によると，留学生のリクルートにあたり要となる海外の留学斡旋業者に対しては，Professional International Education Resources という団体が，オーストラリア政府の支援を受けて，オーストラリアの法律と規制，留学と就労，専門的倫理を主な内容とするオンラインの研修コースを提供し，修了者は有資格の留学斡旋業者・カウンセラーとして認定の上，データベースに登録され，留学希望者に優先的に紹介されたり，オーストラリアの学校・大学との契約の際に有利な取扱いを受ける仕組みがある。また，オーストラリア英語学校協会（English Australia）も Partner Agency Program という名称で，良質な留学斡旋業者をパートナーとして選別，活用する仕組みを有している[(12)]。

韓国では，留学生に関する政策は，国内外を問わず，教育部が一元的に所掌している。大学への入学を希望する留学生への韓国語教育は，「語学堂」という大学附属の教育機関で行われることが多く，韓国語予備教育

と大学教育の接続が行いやすい環境にある。2008年には「外国人留学生及び語学研修生標準業務処理要領」により，留学希望者の財政能力や（語学能力を含む）就学能力審査のための基準が作られた（太田，2012）。また，2011年には，上述のオーストラリアの留学生教育の質保証制度を参考に「外国人留学生誘致・管理力量認証制（IEQAS）」が導入された[13]。IEQASでは，大学・専門大学の留学生の中途脱落率，不法滞在率，国籍の多様性，授業料減免率，新入生宿舎提供率，言語能力などを指標化し，上位の大学には認証マークを与え，下位15%は失格候補とするアメとムチの政策により，留学生教育の質向上と受け入れ体制の整備を図っており，入学者の韓国語能力の向上，不法滞在者数の減少などの効果が見られるという（内藤，2015）。

4.2　日本への示唆

第3章で述べたように，ベトナムから「働きながら学ぶ」学生が増加し，出稼ぎ目的の偽装留学生といった批判が生じる背景には，①日本語教育機関における教育の質保証，②大学教育との接続，③海外で学力，経済力のある学生を募集・選別する仕組み，に課題があると考えられる。上述のオーストラリアと韓国の取り組みを踏まえ，日本の留学生教育の質を向上し，ブランドを保持するためには，次のような取り組みが必要と考えられる。

第一に，日本語教育機関における教育の質保証制度の整備である。大学教育の質保証については，第5期中央教育審議会大学分科会において，設置基準，設置認可審査，認証評価における改善案が提示され，教育のグローバル化への対応も視野に入れつつ制度整備が進められている（文部科学省，2011）。しかし，それ以外の教育分野での質保証の議論は十分に行われていない。特に7割の留学生（専門学校学生の90%，学部生の3分の2，大学院生の3分の1）が日本語教育機関経由で大学・学校に進学する中[14]，日本語教育機関における教育の質保証は，留学生教育全体の質保証の要と言えよう。オーストラリアでは，留学生の英語教育，職業教育訓練，FPに関して国家基準を定め，教育の質保証を行っている。日本でも日本語教育機関における教育について，教員組織，施設設備等の人的・物的要素の最低基準に加え，学生の入学資格，履修・卒業要件，教育活動や関連活動の規範などを含めた国家基準を整備し，それに基づいて教育機関を認定し，定期的に評価し，教育情報の公開を求めるといった教育の質保証制度を構築する必要がある。日本語学校の中には学校法人格を持たない組織も存在するが，実際に留学生に教育を提供する機関である以上，国や自治体から一定の支援と管理が行われるべきであろう。

第二に，日本語教育機関と大学教育の接続や連携を高めるための努力である。日振協は2013年に，JAFSA（国際教育交流協議会）と共に「大学と日本語学校のマッチングフェア」を開催するなど，大学との連携促進に向けた努力を行っているが，日振協ニュース130号には，「大学からの関心の的は結局のところ日本語学校からの学生募集に過ぎず，日本語教育の受託や海外での学生募集の共同実施といった連携を模索する姿勢は残念ながら感じられなかった」という日本語学校関係者の声が掲載されている（日本語教育振興協会，2015b）。日振協の佐藤理事長は「非漢字圏の学生は多くの場合，日本語力の不足などから大学へのスムーズな入学が困難なので，大学と日本語学校が共同で，進学及び就学の指導を行うような仕組みを構築すべき」と述べている。日振協の努力で連携が進まない現状を踏まえ，大学教育との接続と連携を促進するための政策的な支援が必要と思われる。

第三に，海外で優秀な学生を募集・選抜するための体制構築である。韓国は留学希望者の財政能力や就学能力審査基準を整備しているが，日本でもそのような基準を検討すると共に，オーストラリアの取り組みを参考に，良質な日本留学斡旋業者を育成し，悪質な業者を排除し，学力と経済力のある学生を募集・選抜する仕組みを早急に構築すべきである。日本留学に関する正しい情報を，対象国の地方を含めた留学希望者に届けることも肝要であり，帰国留学生同窓会や現地の日系企業と連携した日本留学の広報活動を活発化する必要があると考えられる。また，経済力はなくとも学力や意欲がある学生に対しては，留学生の採用を希望する企業と連携してより多くの奨学金を準備し，無理なく日本留学できる道を開くことも重要であろう。

ベトナムをはじめとした東南アジア諸国は，日本の将来にとって，政治的，経済的に非常に重要な地域であり，留学生はそれら諸国との友好関係構築の中心となる存在である。これらの国々からの留学生受け入れシステムの整備と教育の質保証は，喫緊の課題である。

注

(1) ベトナムの語彙には漢語からの借用語（漢越語）が多いが，現代ベトナム語では漢字を使用しておらず，中国語や韓国語の母語話者と比べ，日本語の習得が遅いとされるため（松田他，2008），本稿ではベトナムを非漢字圏として扱う。

(2) 本稿では，大学附属の留学生別科や日本語コースのある専修学校などを含む場合には「日本語教育機関」，これらを含まない場合には「日本語学校」という言葉を用いる。

(3) 本稿では，基本的に「留学斡旋業者」という言葉を使用するが，引用部分では「留学斡旋機関」「仲介業者」といった引用表現をそのまま使用する。

(4) 下記のタイトルでYouTubeにもアップされている。（2015年4月24日閲覧）。
「日本への私費留学生への警告」
http://www.youtube.com/watch?v=podXCntNKUA

「留学生　騙されて日本に失望」
https://www.youtube.com/watch?v=QLC5HQuSE0I

(5) 日本学生支援機構（2015）の元データに基づき，筆者計算。

(6) ベトナム教育訓練省 http://www.moet.gov.vn/?page=9.6（2015年4月23日閲覧）。2013年の日本学生支援機構調査によるベトナム人留学生は専修学校を含む高等教育機関に6290人，日本語学校に7509人であり，同省発表の日本留学者数に近い。

(7) ベトナム Dân Trí（市民知識）新聞によるベトナム統計局の失業率報道に基づく。http://dantri.com.vn/viec-lam/ti-le-that-nghiep-nam-2014-la-208--1013144.htm（2015年4月24日閲覧）

(8) 在ベトナム日本大使館「一部留学斡旋業者による不適切な情報提供について」http://www.vn.emb-japan.go.jp/jp/culture/ryugaku_jyoho/assen_jyoho_112014.html（2015年3月14日閲覧）

(9) 日振協では，都道府県に対して日本語学校が各種学校として認定されるよう働きかけており，2015年に岐阜県で株式会社の日本語学校が，初めて各種学校に認定された。

(10) 1998年以降，審査料は30万円，更新時審査料は14万円，維持会員の入会金は30万円，年会費は18万円であった（日本語教育振興協会，2010）。年会費は現在20万円。

(11) 留学生情報センター（RJC）情報5027（2015年6月14日付け）による。なお，日振協の他に，全国日本語学校連合会（JaLSA）という団体があり，114校が加盟している。

(12) 詳細は，EATC, http://eatc.onlinetrainingnow.com/courses/education-agent-training-course，Partner Agency Program, http://www.englishaustralia.com.au/partneragency（共に2015年6月20日閲覧）

(13) 2014年8月14日に面談したIEQAS考案者の一人である高麗大学朴仁雨教授は，各国の留学生教育の質保証制度の中で，最も整備されたオーストラリアの制度を参考にしたと述べていた。

(14) 日振協の佐藤理事長が，日本学生支援機構による留学生悉皆調査結果に基づき，第4期中央教育審議会大学分科会留学生特別委員会で発表した資料に基づく。

引用文献

青木麻衣子・内田治子（2011）「オーストラリアにおけるファウンデーション・プログラム　留学生を対象とした予備教育の制度的枠組みと日本への示唆」『北海道大学留学生センター紀要』第15号，pp.40-62.

Australian Government（2011）ELICOS National Standards, https://internationaleducation.gov.au/Regulatory-Information/Education-Services-for-Overseas-Students-ESOS-Legislative-Framework/foundationstandards/Documents/National%20%20ELICOS%20Standards.pdf（2015年5月17日閲覧）

Baird, B.（2010）*Review of the Education Services for Overseas Students (ESOS) Act 2000,* Commonwealth of Australia.

法務省（2014）「平成25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/000125770.pdf（2015年3月24日閲覧）

出井康博（2015a）「留学生30万人計画で日本の治安は悪くなる！」『週刊新潮』2015年1月1日・8日合併号，pp.168-171.

出井康博（2015b）「人手不足と外国人（9）あるベトナム人留学生の過労死」新潮社フォーサイト http://www.fsight.jp/articles/-/40022（2015年4月24日閲覧）

出井康博（2015c）「ブラック企業ニッポン，留学生30万人計画の愚」『新潮45』2015年7月号，pp.104-111.

国際交流基金（2014）「ベトナム（2014年度）日本語教育　国・地域別事情」http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/vietnam.html（2015年4月17日閲覧）

松田真希子他（2008）「ベトナム語母語話者にとって漢越語知識は日本語学習にどの程度有利に働くか―日越漢字語の一致度に基づく分析―」『世界の日本語教育』第18号，pp.21-33.

文部科学省（2011）「第5期中央教育審議会大学分科会　第1大学教育の質の保証・向上」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/attach/1302346.htm（2015年9月7日閲覧）

内藤亜弥子（2015）「韓国における外国人留学生政策と質向上に関する分析―外国人留学生誘致・管理力量認証制（IEQAS）を中心に」『日本比較教育学会第51回大会発表要旨集録』，p.138.

日本学生支援機構（2013）『平成25年度私費外国人留学生生活実態調査』日本学生支援機構

日本学生支援機構（2015）「平成26年度外国人留学生在籍状況調査」http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data14.html（2015年3月19日閲覧）

日本語教育振興協会（2010）『日本語教育振興協会20年の歩み―日本語教育機関の質的向上を目指して―』日本語教育振興協会

日本語教育振興協会（2015a）「平成26年度日本語教育機関実態調査結果報告」http://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf（2015年5月17日閲覧）

日本語教育振興協会（2015b）『日振協ニュース130号』日本語教育振興協会

太田浩（2012）「韓国における留学生政策の発展とその課題」『移民政策研究』第2号，pp.20-39.

雄谷進・藤井明子・岡田叔子・山本真理（2010）「ベトナムにおける日本語教育について - ベトナム全体とVJCCの活動を中心に」http://www.data.ulis.vnu.edu.vn/jspui/handle/123456789/1349（2015年4月7日閲覧）

関口洋平（2014）「ベトナムの高等教育における国際化の展開―市場経済体制下での戦略的対応」『ウェブマガジン留学交流』2014年5月号 Vol. 38，pp.1-8.

嶋田和子（2014）「非漢字圏学習者に対する日本語指導法―学ぶこと・教えることの抜本的な見直し―」『ウェブマガジン留学交流』2014年12月号 Vol. 45，pp.1-16.

白石勝己（2014）「外国人留学生受け入れ促進　その課題と具体的対応方策―海外直接入学許可の戦略構築に向けて―」『ウェブマガジン留学交流』2014年12月号 Vol. 45，pp.17-25.

巣内尚子（2014）「日本を目指すベトナム人留学生が増加する理由」朝日新聞社 Web RONZA http://webronza.asahi.com/global/articles/2914032400003.html（2015年4月4日閲覧）

帝国データバンク（2012）「ベトナム進出企業の実態調査」

https://www.tdb.co.jp/report/watching/press/pdf/p120201.pdf（2015 年 4 月 7 日閲覧）
UNESCO data center（2012）International flows of mobile students, Gross enrolment ratio tertiary http://www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/regions.aspx（2015 年 3 月 19 日閲覧）
World Bank（2013）Open Data Gross National Income（GNI）per capita（current US$）http://data.worldbank.org/（2015 年 3 月 24 日閲覧）
米澤彰純（2014）「学生交流の新展開―非漢字圏への広がりが意味するもの―」『ウェブマガジン留学交流』2014 年 11 月号 Vol. 44，pp.1-7.

澤　昭裕，寺澤達也，井上悟志（編著）
『競争に勝つ大学』

大西　好宣（千葉大学）

本書は，経済産業省所管の経済産業研究所がシリーズで出している経済政策レビューの第12巻である。日本の大学がどうすれば国際的な競争力を高めることができるか，について米国の研究大学にその範を求めつつ論じている。全部で6章から成り，前半3章は本書の副題に「科学技術システムの再構築に向けて」とあるように，かなり理系に偏った内容となっており，その中心はいわゆる競争的研究資金の獲得・配分方法についての日米比較である。

第1章は米国人研究者4名による共同執筆で，（高等教育の研究者には自明ながら）世界に冠たる米国の大学システム，競争的研究資金の配分方法などについて説明している。最後にある米国の代表的な研究大学4校のケーススタディは興味深い。中でも，戦後まで無名に近かったスタンフォード大学が，一流として認められていく過程は，リーダーシップの決断がいかに大事かということを我々に改めて考えさせてくれる。敢えて難点を挙げれば，訳文がやや読みづらいところである。

第1章を米国側の基調講演とするならば，第2章はそれに対する日本側のコメント或いは解説という形式になっている。米国の大学が何故かくも高い国際的競争力を有するのかについて，企業部門との類似性に言及しつつ論じたのはユニークだ。寄付金の役割に対する再評価や，研究資金をより使い勝手の良いものにすることなど，日本の大学への提言とも思える既述があるが，それらの多くは終章（第6章）で改めて言及される。

編著者3名を含めた数人の執筆者の中で，第3章の執筆担当者・石坂公成の名は光り輝く。同氏は米カリフォルニア大学で教鞭を執りつつ，免疫学の分野で国際的に著名な研究所の所長を務めた。自身の経験に基づき，米国大学の競争力の源泉が透明で公正な競争的研究資金の配分方法にあることを知り，わが国でも類似制度の改革を求めて新聞や雑誌などで積極的な論陣を張ってきた。資金の配分に際し，日本の同様な制度では名前や肩書き，過去の業績しか見られておらず，新しい創造的な研究，まだ実績はないが才能のある若い研究者への支援が実現しにくいと苦言を呈する，氏の舌鋒は鋭い。科研費助成申請書の研究計画部分が1頁にも満たず，「おそらく世界広しといえども，一枚の『ポンチ絵』で数千万円の研究費が受けられるのは日本以外にない」との指摘には思わず苦笑してしまう。

第1章と第2章で論じられた競争的研究資金の議論が，第3章でほぼ収斂したところで，後半は一転，わが国の国立大学のあり方を中心とする議論に変わる。後半の最初にある，第4章のテーマは産学連携である。この章で，執筆者の北澤氏（科学技術振興機構理事）は2つの重要なことを述べる。ひとつは，大学教員と企業との関係強化である。そしてその手本を，米国のマサチューセッツ工科大学やスタンフォード大学で実施されているような，大学教員の企業に対するコンサルテーションに求める。もうひとつは，第2章でも短く触れられた大学院生の活用である。北澤氏は高度研究人材の確保という観点から，米国に倣って外国人留学生の活用を，と説く。けれどもこれらの指摘はこれまでにも各方面でなされており，とりたてて目新しい提言ではない。

後半の白眉は，経済産業省から東大教授へと転進した澤氏による第5章であろう。国立大学の独法化を巡っては，今までにも様々な批判がなされてきたが，これほど充実した，そして確たる証拠に基づいた論考は少ないのではないだろうか。功罪相半ばするこの政策決定について，政府の国会答弁や法律の条文など各種資料を駆使し，冷静に論じたものとして一読の価値がある。

例えば澤氏は，現行システムにおける学内の責任分担や権限の曖昧さを指摘し，学部廃止を巡る学長と役員会の対立という例を挙げる（本書253-254頁）。学長は廃止に賛成，役員会は反対してこれを否決した場合，結果としてその大学の外部評価が下がり，交付金を減額されたとしたら，責任は誰にあるのか，と問う。

他にも重要な指摘は多い。例えば，大学という機関を評価する現行のシステムから，やがては教員個々人の業績評価システムへと議論が移るだろうという指摘（同251頁），また，学内資源の配分方法に関する方法論の種別化（同257頁）は極めて興味深い。特に前者への対処策（同252頁）は澤氏自身が経済産業省時代，独立行政法人産業技術総合研究所の人事制度構築に携わった経験から発しており，関係者には示唆に富む忠告ではなかろうか。

本章でただひとつ残念なのは，約90もの国立大学を法人化するのに，たったひとつの法律で行ったことは拙速だと指摘する箇所（同240-242頁）だ。独立法人化後の各国立大学の差別化，個性獲得といった観点から，法案も各個別大学ごとに作成して上程すべきだった，とい

うニュアンスである。一方で澤氏はそのようなことが立法という現実の作業では困難とも認めている。それゆえ，ここだけは執筆者の意図がわかりにくく，かつまた対案がないことも問題だ。但し，本件は全国立大の独立行政法人化という歴史の大きな流れから見れば瑣末な事柄であり，澤氏による他の多くの有益な提言や分析の価値を貶めるものでは決してない。

終章の「日本の大学の国際的競争力を高めるための提言」はこれまでの議論のまとめである。ひとつひとつの内容が具体的かつ的確で，時間のない読者はこの章だけを読んでも本書の訴えたい内容はつかめるだろう。他方，この章で初めて出てきた議論として，産業化コーディネーターの人材確保（同 309 頁）という優れたアイデアがある。産業化コーディネーターとは，「ともすれば日常的なコミュニケーションを外部ととることに消極的な大学教員と，普段から話し合」い，産業界と大学との橋渡しをすることで，「新たな研究テーマを見つけ出す」ための産学連携におけるキーパーソンである。実際に運用を始めているところもあると漏れ聞くので，頁に余裕があればこのアイデアについてもう少し掘り下げてみてもおもしろかったように思う。

最後にもうひとつ。第３章と第４章の間にある「参考資料・米国で活動する日本人研究者に対するインタビュー」も貴重な資料である。日米の大学における研究室の実際と両者の差を知る上でもおもしろい読み物となっているので，是非ご一読願いたい。

〔東洋経済新報社　3,200 円 + 税〕

『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

★『留学生教育』第20号をお届けいたします。今年号には，奨励賞受賞者特別寄稿1編，投稿論文11編（論文2編，研究ノート4編，報告3編，提言1編，書評1編）の計12編が掲載されています。特別寄稿は，編集委員会からご執筆をお願いしたものです。秋庭裕子先生には，お忙しい中，玉稿を作成いただき，深く感謝申しあげます。また，このたび掲載となった論文の執筆者の皆様には，採用に至るまでのご努力に，敬意を表します。

★今年号の投稿論文数は32編でした（審査過程での再投稿辞退1編を含みます）。このうちの11編が「採用」となり，2編が来年号に向けての「継続審査」となりました。委員長は，すべての論文，すべての査読コメントに目を通します。その過程で気づいたことを，2つほどお伝えいたします。1つめは，形式面に関する不備が散見される論文が少なくないことです。本誌では，投稿時にチェックリストの提出をお願いしておりますが，各項目のチェックがなおざりになっているものがあります。2つめは，内容面に関して，読者に不親切な論考が少なくないことです。研究の意義や必然性，目的が曖昧で，論理的に導かれていないものや，調査・実験の方法が不明瞭で追研究ができないもの，さらには結果の解釈や考察が主観的で説得力に欠けるもの，などが見られます。今後，本誌に投稿される際の参考としてください。

★本誌の査読者は，各々が専門の立場から論文を審査しております。総合評価の後に展開される査読コメントは，厳しい場合もありますが，どれも的を射ていると言えます。「不採用」通知に対して，「とても貴重なコメントをいただき，ありがとうございます。今後の研究にぜひ活かしたいと思います。」と返してくださる投稿者が多いです。皆様の研究推進のために，本誌を積極的にご活用ください。ご投稿をお待ちしております。なお，本号では9名の先生方に査読協力者としてお手伝いいただきました。あらためてお礼を申しあげます。ありがとうございました。

（2015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）

岡田昭人（東京外国語大学）　＊邱兪瑗（修平技術学院）　＊蔡鳳香（寧波大学）
＊佐藤智照（国際交流基金）　＊杉本巧（広島国際大学）　田中共子（岡山大学）
費暁東（北京外国語大学）　前田由樹（エリザベト音楽大学）
＊ Raymond Langley（大分大学）

編集協力者（英文校閲）
Peter Howell（広島大学）

2015年12月20日　発行

留学生教育　第20号　2015.12

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20号　2015. 12

No.20 Dec 2015

奨励賞受賞者特別寄稿

1．マレーシアにおける高等教育の国際化政策に関する一考察―優秀な留学生獲得による域内ハブを目指して― …… 1
秋庭　裕子（一橋大学大学院商学研究科）Hiroko AKIBA（Graduate School of Commerce and Management, Hitotsubashi University）
International Higher Education Policy Trends in Malaysia: The Current Challenges for Becoming an Education Hub to Attract Highly-skilled International Students

論　文

2．日本留学中の韓国人日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知―韓日2言語間の形態異同性と音韻類似性を操作した実験的検討― …… 9
柳本　大地（広島大学大学院教育学研究科）Daichi YANAMOTO（Graduate School of Education, Hiroshima University）
The Auditory Recognition of Japanese Kanji-Words in Korean Students Learning Japanese as a Second Language: The Effect of Orthographic and Phonological Similarities between Korean and Japanese

3．接触場面の意見交換会話における同意表現―日本語熟達度による比較から― …… 19
小松　奈々（お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科）
Nana KOMATSU（Graduate School of Humanities and Sciences, Ochanomizu University）
Agreement Expressions in Discussion between Non-native Speakers and Native Speakers: A Comparison Based on Proficiency of Japanese as a Foreign Language

研究ノート

4．小規模大学における留学生エンロールメント・マネジメント―ネパールからのゼロ初級日本語学習者の受入れを巡って― …… 29
春口　淳一（長崎外国語大学）Junichi HARUGUCHI（Nagasaki University of Foreign Studies）
Enrollment Management of Foreign Students in a Small-Scale Japanese University: Acceptance of Beginner Japanese Learners from Nepal

5．日本語文シャドーイング時の音韻処理と意味処理に及ぼす記憶容量の影響―文の口頭再生における反応時間と再生時間を指標として― …… 39
韓　暁（広島大学大学院教育学研究科）Xiao HAN（Graduate School of Education, Hiroshima University）
Study of the Influence of Memory Span on Phonological and Semantic Processing of Shadowing in Japanese: Focusing on Response Time and Utterance Time of Oral Reproduction of Sentences

6．接触場面の同等初対面会話におけるダウンシフトについて―聞き手に対する働きかけの強さという観点から― …… 47
嶋原　耕一（東京外国語大学大学院総合国際学研究科）
Koichi SHIMAHARA（Graduate School of Global Studies，Tokyo University of Foreign Studies）
A Study of Down-shifts in First Encounters of Contact Situations between Equals: From the Perspective of the Strength of Utterance

7．日本における高度人材の働き方の鍵としての多文化性―文系の元国費学部留学生の事例から― …… 57
菅長　理恵（東京外国語大学大学院国際日本学研究院）Rie SUGANAGA（Institute of Japan Studies, Tokyo University of Foreign Studies）
中井　陽子（東京外国語大学大学院国際日本学研究院）Yoko NAKAI（Institute of Japan Studies, Tokyo University of Foreign Studies）
Cultural Diversity as the Key for the Way of Professional Working in Japan: From Cases of Japanese Government Scholarship Students

報　告

8．在仏日本人留学生における食の異文化適応―送り出し版異文化間食育への示唆― …… 67
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）Tomoko TANAKA（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）
Japanese Students' Cross-cultural Adjustment Related to Eating in France: Implications for Cross-cultural Eating and Health Education in Preparation for Studying Abroad

9．募集要項から見る日本留学のアクセシビリティ―英語学位プログラム拡大と留学生受入れの関係性をめぐる考察― …… 75
堀内　喜代美（桜美林大学大学院大学アドミニストレーション研究科）
Kiyomi HORIUCHI (Graduate School of Higher Education Administration, J. F. Oberlin University)
Measuring the Accessibility to Study in Japan based on the International Admission of English-medium Degree Programs

10．日本人学生を対象としたムスリム文化アシミレーターを用いた異文化間教育の試み …… 83
中野　祥子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）Sachiko NAKANO（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）Tomoko TANAKA（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）
Intercultural Education about Muslim Culture Assimilators for Japanese Students

提　言

11．日本の留学生教育の質保証とシステムの課題―ベトナム人留学生の特徴と送り出し・受け入れ要因の分析から― …… 93
佐藤　由利子（東京工業大学留学生センター・総合理工学研究科）
Yuriko SATO（International Student Center and Interdisciplinary Graduate School of Science and Technology, Tokyo Institute of Technology）
堀江　学（国際教育交流フォーラム）Manabu HORIE（International Educational Exchange Forum）
Issues Regarding the Quality Assurance and System of International Student Education in Japan: From the Analysis of Characteristics and Push and Pull Factors of Vietnamese Students

書　評

12．澤　昭裕・寺澤達也・井上悟志（編著）『競争に勝つ大学』 …… 105
大西　好宣（千葉大学）

留学生教育学会

Japan Association for International Student Education