ISSN 1345-2398

留学生教育

第23号　2018.12

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 6F）におく。

【目的及び事業】

第 3 条　本会は，留学生教育・国際人教育の諸側面を総合的に調査研究し，国際教育の向上に資するとともに，国境 , 文化，宗教，人種を超えた平和的国際社会を建設するために，社会に開かれ生きた学問研究を遂行することを目的とする。

第 4 条　本会は，第 3 条の目的を達成するために，次の事業を行う。

1）研究大会，その他研究会等の開催
2）調査研究ならびに関連する諸活動の実施と促進
3）学会誌等の発行
4）内外の関係諸団体との交流及び協力
5）その他の本会目的達成に必要な事業

【会　員】

第 5 条　本会の会員は，一般会員，学生会員，海外会員，海外準会員，賛助・機関会員、名誉会員の 6 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。また、名誉会員も年会費を無料とする。

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]
[2015 年 8 月 28 日　一部改正]

留　学　生　教　育　第23号　2018.12

目　次

奨励賞受賞者特別寄稿

1．地理的多様性への認識を促す「日本事情」の試み―留学生の語りにもとづく質的分析― …… 1
藤　美帆（広島修道大学国際センター）

寄稿論文

2．岡山大学留学生相談室の活動の歴史 …… 13
岡　益巳（岡山大学名誉教授）

論　　文

3．中国語を母語とする上級日本語学習者の日中口頭翻訳過程―復唱課題と口頭翻訳課題を用いた実験的検討― … 23
楊　潔氷（広島大学大学院教育学研究科）

研究ノート

4．日本人大学生の短期留学志向の形成要因 …… 33
小林　元気（神戸大学大学院国際協力研究科）

5．留学生は学内でどのように自己存在を示そうとしているか―「まなざし」と対峙する学部留学生の語りから― …… 43
中川　康弘（中央大学経済学部）

6．中国人初中級日本語学習者の漢字単語学習における意味処理過程の変容―単語シャドーイングを用いた実験的検討― …… 53
張　文青（立命館アジア太平洋大学言語教育センター）

7．レジデント・アシスタント（RA）が直面する留学生とのコミュニケーションの課題―コミュニケーションの促進・阻害要因と RA の役割葛藤・役割の曖昧さの観点から― …… 63
谷口　紀仁（名古屋大学国際教育交流センター）

報　　告

8．多言語多文化化する大学院の学生に必要な異文化間コミュニケーション能力の養成―日本人学生と留学生の学習・研究の支援として― …… 73
田崎　敦子（東京農工大学グローバル教育院）

地理的多様性への認識を促す「日本事情」の試み
―留学生の語りにもとづく質的分析―

Recognizing Regional Diversity in a “Japanese Studies” Course: A Qualitative Analysis of Interview Responses from International Students

藤　美帆（広島修道大学国際センター）
Miho TO（International Affairs Center, Hiroshima Shudo University）

要　旨

本稿は，学部交換留学生を対象とした日本事情科目の授業実践を報告し，受講生の反応からその教育効果を検討する実践研究である。筆者は日本国内における地理的な多様性への認識を促すことを目指し，紋切型的な日本文化ではない地域独自の多面的な文化の実体に着眼したプロジェクト型学習を試みた。そして，授業での経験を語った受講生のインタビューデータを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析した。その結果,「発表」「日本に対する理解の変化」「他の関連科目との相互作用」「変化の実感」「要望」の５つのカテゴリーに分類された。本稿の結果から，発表準備や授業中の対話を通してこれまで自身がステレオタイプ的な日本文化像を抱いていたことに気づき，それに代わる新たな見方を獲得していく受講生の学習過程が明らかになった。さらに，受講後もそうした学びは，他の関連科目との相互作用によって一層深まることが示唆された。
［キーワード：日本事情，地理的多様性，協働学習，変容的学習，拡張的学習］

Abstract

This paper reports on the outcomes of an educational practice of the “Japanese Studies" course and examines the educational effects based on reactions of undergraduate exchange students. The course aimed to make students aware of cultural diversity in Japan by having them create presentations about various specific regions throughout Japan. The student's interview data about their experiences in the class was analyzed using a modified version of the grounded theory approach. The results were categorized into five categories: “presentations”, “recognition of the regional diversity in Japan”, “synergy with other related subjects”, “actual feeling of the change” and “student requests”. This paper reveals the process by which students gain a new perspective instead of relying on the stereotypical images of Japanese culture. Furthermore, it was suggested that such awareness further deepened by interaction with other relevant subjects.
［Key words: Japanese circumstances, regional diversity, collaborative learning, transformative learning, expansive learning］

１．問題の所在

日本は一般に，単一言語・単一文化の国として語られることが多いが，実際は民族的にも言語的にも多様性に富んだ国である（久保田，2015）。寒い地域には寒い地域の，暖かい地域には暖かい地域の，その土地ならではの文化がある。そして，こうした気候だけでなく山手や海沿いといった地形なども関連し，各地で地域に即した独自の文化が息づいている。これは巷にあふれている各地のご当地グルメや方言を例にとってみても明らかであり，とりたてて強調するほどのことではないのかもしれない。

しかし，日本語教育における実践に目を向けてみると，教室の中では国民国家が一つの単位として捉えられ,「日本では～」や「あなたの国では～」といった文脈で文化が語られる場面も決して珍しくはない。これに関して久保田（2008）は,「教師が無意識に日本と学習者の文化を二項対立させている傾向」(p.153）があると述べ, また, 西川（2002）は日本語教育の教室は「日本人論や日本文化論が大量に生産され, 消費される現場」(p.254）になっ

ていると指摘した。そして，牲川（2012）は思考様式言説の分析によって，第二次世界大戦後の日本語教育学がいかにナショナリズムに規定され，またそれをいかに維持してきたのかを明らかにした。さらに，久保田（2008, 2015）は近年の人類学やカルチュラルスタディーズなどの分野において，従来の固定的文化観に批判の矛先が向けられていることを踏まえ，そうした視点を教育現場に反映させることの重要性を説いた。このように文化，言語及び民族性を単一の実体として扱う文化本質主義的な日本語・日本文化教育については，そこからの脱却を目指し，これまで活発な議論がなされてきた（西川, 2002；牲川, 2012；久保田, 2008, 2015）。

本稿は，こうした点に着眼する。まずは筆者が実施した日本事情の授業実践を報告し，そして，受講生の反応からその教育効果を検討する。それにより，固定的で画一的な日本文化のイメージを教え，身につけさせようとする文化本質主義的な日本事情教育へのアンチテーゼとしての授業実践の具体的なモデルの提示を目指す。

2．先行研究の概観と研究目的

2.1　先行研究の概観

日本語教育において文化を扱う科目としては，日本事情があげられる。これが公的な大学の授業科目として登場したのは，昭和 37 年に文部省大学学術局長から国公立私立大学学長宛への通知がなされてからのことである。科目設置当初は，幅広い知識，教養，総合的に考える力などを養成し，大学教育に適応する目的で行われるオリエンテーション教育的役割を有する科目の一つと位置づけられていた（宮本・松岡, 1999）。そのため，「伝統的な『日本事情』の授業では日本の文化や社会システムなどに関する知識を教えること」が目指されていた（西川, 2004：215）。

このように一定の方向性が示されてはいたものの，実際の授業内容は，担当教員の考え方や留学生の実状に応じて様々な形で展開されてきた。これに関して，何を教えるのかという観点から分類し，一定の枠組みを示したものには，砂川（1992）や宮本・松岡（1999）がある。砂川（1992）の整理によると，日本事情の対象領域は，文化的・社会的特質型，個別専門背景知識型，個別諸領域総合知識型，一般的・常識的知識型の 4 つに類型化できる。まず，文化的・社会的特質型には日本人の生き方，考え方，行動様式，習慣，価値観，思想，気候，風土などの日本文化，現代日本社会の諸問題の紹介，国際的な視点の模索が含まれる。次に，個別専門背景知識型には，留学生の専門分野に関する背景知識や基礎的な知識を扱うもの，及び大学の教養科目に対応する内容を留学生向けにアレンジしたものが該当する。そして，個別諸領域総合知識型には個別的な諸領域を広く視野に収め，それらを統合することで日本についての多様な内容をカバーしようとするものを示している。さらに，一般的・常識的知識型は，留学生に欠けている常識的な知識や日常生活にかかわる一般的な知識のことを指している。

これらが示すように各地で多様な授業内容が展開されてきた日本事情であったが，近年では大学の国際化に伴い，次第にその受講対象も広がりをみせ始めた。宮本・松岡（1999）は，こうした背景を踏まえ，「授業内容」に「受講対象」の観点を加えて以下のように類型化した。一つは留学生を対象として，日本･日本人を理解し，学習･研究生活を送るために必要な基礎知識を養成する「知識習得型」である。そしてもう一つは，留学生・日本人学生双方を対象とする異文化間コミュニケーションを中心テーマとした「交流型」授業である。このように，従来体系的な「日本文化」の知識を教授するものであった日本事情は「異文化理解の場」として留学生と日本人学生の合同授業の形をとり，多様な高等教育機関で行われるようになってきた。こうして，近年の日本事情は留学生の日本での異文化適応教育に加えて，日本人学生の国際的な視野を育む異文化理解教育へとその領域を広げてきたのである。留学生と日本人学生がディスカッションやグループアクティビティを通して共に学びあうこのような授業形態は，国際共修クラスと呼ばれ，多様な文化に関する理解を促すという点で期待が寄せられている（梶原, 2003 他）。

だが，その一方で「日本では～」などの学生同士の語りにより，却って抽象的な日本文化へのイメージを固定化させてしまったという事例も数多く報告されている（金・野々口, 2007）。つまり，国際共修クラスは多様性の理解を目的に掲げながらも，皮肉にも一元的で文化本質主義的な日本文化教育に回帰してしまうというわけである（牲川, 2012；久保田, 2015 他）。

ここまで概観してきたとおり，日本事情は講義による知識習得型から対話による交流型へと発展を遂げてきたものの，いずれにも共通する課題がある。それは，文化の標準化である。アンダーソン（1987）の言葉を借りるならば，いわゆる「想像の共同体」としての日本を学習項目として扱うことへの批判である。これに関して久保田（2008）は，「文化は多様性があり常に変化していることに気づき，当然と思われている多文化や自文化についてのイメージや解釈に潜む政治性やイデオロギー性を批判的に理解すること」（p.159）が重要だと述べた。そして，教師が文化を教える際のアプローチを支える概念として「文化の記述的な理解，文化の中の多様性，文化の流動的な特質，言説による構築としての文化理解」（p.154）という 4 つの視点を提起した。さらに，これらの視点を教育現場に反映させた北米の大学での報告によ

り，日本文化を批判的に教える指導法や太平洋戦争における被害・加害関係の視座を問う上級日本語講座などの授業アイディアを示した。この他にも，日本で暮らす個に焦点を当て，社会的な多様性の理解を目的としたインタビュー活動を行う三代（2017）の実践などもある。

しかしながら，留学生教育の現場における文化の標準化に対してどのように抗するのかについては，未だ模索が続いている段階であり，具体的な教授法やシラバスを示した教育実践の報告は決して多くない。況して，冒頭にて述べたような日本国内の地理的多様性に着眼した実践はみられない。

2.2　本研究の目的

以上のような問題意識のもと，筆者は紋切型的な「日本文化」ではない地域独自の多面的な文化の実体に着目し，地理・歴史的背景に基づく文化の多様性を確認させることをねらいとした教育実践を試みた。日本国内の地方にある中規模大学において，学部交換留学生を対象に，学習者主体で探求型のプロジェクト学習を展開した。本稿ではその授業実践を報告し，受講生の反応から，その教育効果の分析・検証による実践研究を行う。それにより，留学生教育の現場における文化の標準化に対して，どのように抗するのかを具現化した教育モデルの提示を目指す。

3．授業実践の実際

本章ではまず，分析の対象とする授業の概要を示す。そして，本研究が立脚するメジロー（2012）の変容的学習の学習観，及び授業設計の理論的枠組みとして依拠するエンゲストローム（1999）の活動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。

3.1　授業の概要

対象とするのは，筆者が担当した「日本事情（日本の地理）」（2 単位）という授業である。コースは 2016 年前期の 15 週にわたり，1 週間に 1 回（90 分）行われた。受講生は半年または一年間在籍する交換留学生 12 名（出身地は中国 5 名，台湾 4 名，ニュージーランド 2 名，ベトナム 1 名）であった。また，初級から上級に至るまで語学力には大きな差があったが，授業での言語は原則として日本語を用いた。

ここでは，「日本各地の地方に関する知識を身につけること」「日本語で書かれた資料（生教材）を読み，必要な内容を取り出してまとめることができるようになること」「日本語で効果的に発表できるようになること」の 3 点を学習の目標としており，評価は期末試験（筆記），授業への取り組み（発表を含む）を目安に総合的になされた。コースの全体的な構成は表 1 のとおりである。

コースの前半は教師主導で進められたが，第 6 講以降は「担当地域の魅力をまとめて観光ツアーを提案する」

表 1　コースの全体構成

日程	スケジュール
第 1 講（4/6）	オリエンテーション，自己紹介
第 2 講（4/13）	ペア・発表担当地域決定，県名と名産品を一致させるカードゲーム
第 3 講（4/20）	講義①（日本地理の基礎知識・発表の仕方），共同作業①（発表準備・練習）
第 4 講（4/27）	講義②（日本各地の郷土料理・銘菓），共同作業②（発表準備・練習）
第 5 講（5/11）	講義③（日本各地の名所・旧跡），共同作業③（発表準備・練習）
第 6 講（5/18）	ペア発表（山梨県 VS 岐阜県）
第 7 講（5/25）	ペア発表（秋田県 VS 群馬県）
第 8 講（6/1）	ペア発表（愛媛県 VS 富山県）
第 9 講（6/8）	講義④（日本の自然・地理・気候），ペア発表の振り返り
第 10 講（6/15）	個人発表（埼玉県 VS 佐賀県）
第 11 講（6/22）	個人発表（茨城県 VS 宮城県）
第 12 講（6/29）	個人発表（新潟県 VS 長野県）
第 13 講（7/6）	個人発表（栃木県 VS 岩手県）
第 14 講（7/13）	個人発表（徳島県 VS 石川県）
第 15 講（7/20）	個人発表（高知県 VS 鹿児島県）

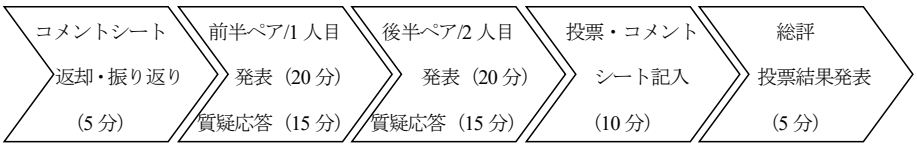


図 1　第 6 回以降の基本的な授業の流れ

という学生による発表を軸に授業を展開した。そのため受講生は全 15 回の授業のうち，ペアと個人で一人 2 回ずつパワーポイント（以下 PPT と表記）を使って行う 20 分程度の発表を担当した。なお，発表担当地域は，第 2 講にて実施した県名と名産品を一致させるというカードゲームの結果，クラス全員が回答できなかった地域の中から選定した。図 1 は第 6 講以降の基本的な授業の流れを示している。

3.2　本実践の学習観及び理論的背景

3.2.1　変容的学習

本稿では，メジロー（2012）が提唱する「変容的学習」の観点から，受講生の学びを捉える。常葉（2004）に従えば，メジローのいう「変容的学習」とは，「批判的な振り返りを通じ，ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠枠を変えていくような学習」（p.87）のことであり，子どもの場合とは区別された成人学習の特異性が強調されている。常葉（2004）によれば，学習とは必ずしも当初設定した目標を達成することや望ましい成果を得ることではなく，「のちに決定と行為のよりどころとなるような解釈を生成する活動」（p.96）である。そして，「成人教育の本質とは，学習者が経験を解釈する際，自分の抱える問題の原因や，自分に開かれている行為の選択肢をいっそう明確に理解できるよう援助し，学習者が自分の意思決定の質を高められるようにすることである」（p.102）。本実践では，「日本文化」に対する知識の獲得ではなく，ものの見方を育むことをねらいとしていること，また，学部交換留学生を対象とした成人教育であることから，この観点から学習を捉えることとした。

3.2.2　活動理論

本実践では，受講生の学びを促進するために，Vygotsky（1978）の研究を源流とする活動理論に依拠し，学習者主体で他者と協働して行う探求型のプロジェクト学習をデザインした。実践の背景にある理論的枠組みを理解するために，その系譜を概観する。

山住（2004：198）の整理に従えば，「『活動理論』のモデルは個人を単位にした刺激と反応の図式ではなく，人間の協働的･実践的な『活動』を表現するもの」である。この活動理論に関して，エンゲストローム（1999）は 3 世代にわたる発展の歴史として，その系譜を整理している。第一世代はロシアの心理学者レフ・ヴィゴツキーに代表される。Vygotsky（1978）は，刺激反応（S-R）モデルによって人間の精神機能を捉えようとする行動主義心理学に異議を唱えた。そして，人間の活動を記号や言語などの人工物（X）に媒介された行為であるという考え方を提案した（図 2 を参照）。第二世代は，同じくロシアの心理学者であるアレクセイ・レオンチェフに始まる。彼は「分業」と「協業」という新たな要素を付け加え，活動は個人ではなく，集団的な次元において成立することを示した。この概念を「集団的活動システムのモデル」（図 3 を参照）として図解したのが第三世代のエンゲストロームである。第二世代は，Vygotsky（1978）が提案した主体（個人）が目標や目的に向かいながら媒介（道具や言葉）を使用して対象（学習）につなげるだけではなく，コミュニティ，ルール，分業といった集合的な要素にも支えられている。最後に，先行世代の理論を拡張させ，発展へと導いたのがエンゲストロームを中心とする第三世代である。エンゲストローム（1999）は第二世代までが単一の活動システムを対象としてきたのに対

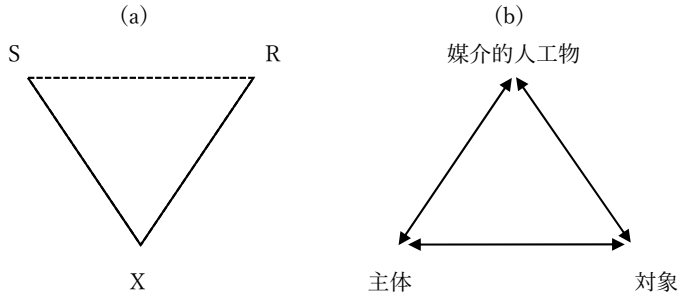


図 2　(a) ヴィゴツキーの三角形モデル（Vygotsky，1978：40）と
(b) それを一般化したモデル
（注）このモデルは，Engeström（2001：134）が初出であるが，本稿では日本語で表記されている稲葉（2010：4）より引用した。

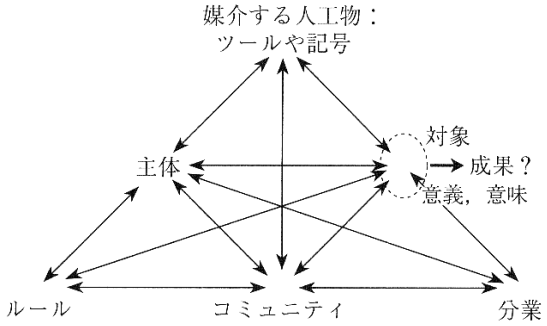


図３　集団的活動システムのモデル
（注）このモデルは，エンゲストローム（1999：79）が初出であるが，これをもとに Engeström（2001：135）が微修正を加えている。本稿では日本語で表記されている山住（2004：198）より引用した。

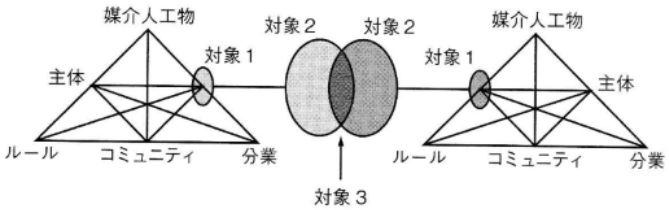


図４　第三世代活動理論のための最小限二つの相互作用する活動システムのモデル
（注）このモデルは，Engeström（2001：136）が初出であるが，日本語で表記されている山住（2004：217）より引用した。

し，異なる組織やコミュニティの間での対話や相互作用を促進し，それらの壁や垣根を超えた水平的運動の実現化を目指す。これを Engeström（2001）は「第三世代活動理論のための最小限二つの相互作用する活動システム」としてモデル化し，「拡張的学習」と呼んだ（図４を参照）。

以上，活動理論の系譜を概観してきたが，本稿は一つの科目のみを分析の対象としている。そのため，理論的枠組みとして，単一の活動システムに限定する第二世代の理論を用いることとした。本実践では，学生自身がテーマを選んでそれを他の学生と協働的にリサーチし，最終的には発表によってクラス全体で共有するという授業設計を行った。これにより，主体性・協働性・対話性を担保し，エンゲストローム（1999）のモデル（図３）に基づく学びのデザインを試みた。

４．調査及び分析の方法

4.1　調査方法

分析においては，コース修了後に無記名で実施した全受講生 12 名分の授業評価アンケートの自由記述及び調査への協力が得られた受講生６名分のインタビューデータを用いた。受講４か月後に連絡がとれた６名の協力を得て，学内の面談室にて個別に１人 30 分から１時間程度の半構造化インタビューを実施した。調査実施期間を受講後一定期間が経過した時点に設定したのは，成績評価の公表の有無が調査協力者の発言内容に影響を及ぼすと判断したためである。調査では，調査の趣旨や研究倫理に関する説明を行い，研究協力の承諾を得た後，受講を通して得られた経験やその後の変化について自由に語ってもらった。さらに，許可を得てインタビューでの語りを IC レコーダーに録音した。インタビュー協力者に関する情報は以下の表２のとおりである。

4.2　分析方法

インタビュー調査によって得られた音声データは，文字おこしを行い，木下（2003）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach；以下 M-GTA と表記）を用いて分析した。木下（2003）によれば，M-GTA の分析結果は「分析焦点者を中心とした人間の行動や相互作用の変化，うごきを説明する」（p.218）。また，教育分野では「一般的な社会的相互作用以上の複雑さがあるのであるから，そうした複雑さを理解することが重要であり，そのためにはデータの切片化ではなくデータに表現されているコンテクストを理解しなくてはならない」（p.158）と考えられている。これらの点から，「受講生が授業を通じて何を考え，受講をきっかけにどのような変化が生じたのか」について分析する方法として，M-GTA が妥当であると判断した。

表2　インタビュー調査の協力者に関する情報　2016年12月時点

略称	性別	出身	学年	専攻	在日期間	JLPT	発表担当地域	聞き取り日
A	女	越南	4年	日本語	8ヶ月	N2	群馬・徳島	2016年12月13日
B	女	中国	4年	法	9ヶ月	N2	秋田・鹿児島	2016年12月14日
C	女	中国	3年	日本語	9ヶ月	N1	群馬・宮城	2016年12月14日
D	女	中国	4年	日本語	9ヶ月	N1	岐阜・埼玉	2016年12月21日
E	男	中国	修士3年	中国語教育	9ヶ月	N2	山梨・石川	2016年12月14日
F	男	中国	4年	法	9ヶ月	無	岐阜・高知	2016年12月21日

5．結果と考察

分析の結果22の概念が抽出され，受講生の日本に対する理解の変化とその過程が明らかになった。さらに，これは他の関連科目との相互作用によって深まりをみせ，何気ない日常的な場面で学びの実感を得ることが確認された。この分析法では質的データの解釈が中心となるため，以下，結果と考察をまとめて報告する。

5.1　カテゴリーの内容

まず，インタビューデータの具体例の一部を用いて，各概念とカテゴリーを詳細に説明する。なお，文中において＜　＞は概念，〔　〕はサブカテゴリー，【　】はカテゴリーを表している。また，……は筆者による省略を示し，意味を取りづらい箇所に関しては筆者が前後の文脈から解釈し，補足を加えて（　）内に追記した。

①【発表】

カテゴリー【発表】では＜担当地域についての発表＞，＜他の学生のレベルの高さ＞などを含む合計12の概念が生成され，その過程で2つのサブカテゴリーが編成された。それぞれが授業で担当地域について発表したが，他の学生のレベルの高さを目の当たりにし，刺激を受けていたようである。これは，「Dさんは，いろんな資料を探して（PPTを作成していたし），Cさんは，簡潔に説明してくれた。……Aさんは，発表がとてもスムーズで時間がちょうどよかったと思います」というEの発話から窺えるように，日本語力だけでなく，プレゼンの技術に関するものも含まれる。こうした発表を軸とした授業形態には多様な捉え方がみられ，以下の2つのサブカテゴリーに分類された。

第1サブカテゴリー〔否定的認識〕は＜日本語での発表による困難＞，＜発表準備での苦労＞，＜ペアとの協力の難しさ＞，＜他の学生の発表を理解することが困難＞，＜自分以外の発表内容は断片的な記憶＞，＜知識の物足りなさ＞，＜実際の訪問の実現困難さ＞の7つの概念で編成された。多様な概念が生成されたものの，まとめると非常に負担の大きい授業であったようである。以下に，発表準備での苦労に関してBの発話を引用する。

B　：（はじめは）できないと思いました。……諦めたかったです。……あのときは自信が全然なかったです。……本当に大変だった。……発表前の一週間は毎日毎日……調べたり，書いたり，読んだり。……（私の）日本語はめちゃめちゃ下手だから。

第2サブカテゴリー〔肯定的認識〕には，＜過去の経験による発表への慣れ＞，＜発表に対する自信＞，＜自身で調べたからこそ記憶に残る知識＞の3つの概念が包摂されている。第1サブカテゴリーにて示した＜発表準備での苦労＞には，本人の学習経験が大きく影響していた。以下に母国で発表形式の授業を受講したことのあるCの発話を引用する。

C　：発表の準備は大変ですけど，大丈夫。……慣れています。……普通のこと。……私の中国の大学の日本語の授業では毎週発表があります（から）。

一方，母国での講義形式の授業に慣れていたBは，これまでの経験を振り返って自身の成長について次のように語った。

B　：授業を受ける前と受けた後で（自身が変わったことといえば，）発表についてのこと。……中国で発表はあまりしない。……先生の話を聞くことが多い。……（今までは）発表はあまりなかった。……(今回の経験で)……発表のやり方が分かった。

以上のように，発表準備に負担を感じるか否かは母国での学習経験によるところが大きいようだが，いずれの立場の学生も受講当時の苦労を振り返って，次のように語っていた。以下に，AとDの発話を例示する。

A　：よかったところは，学生が自分で日本のことについて調べたことを通じて見識が増えた（ことです）。知りたいことは自分自身で調べたので，興味をもっています。（なの）で，思い出すのも簡単。…… 自分で調べたことと先生が教えてくれたことを比べると，たぶん自分（で調べたこと）のほうが覚えやすい。……（自分で発見したことだから）忘れられないです。

D　：自分が発表したものは記憶が深いかな。…… はじめは，先生が全部教えてくれる（講義形式の授業を期待していた）。…… でも，実際はみんなが発表を作って，発表した。その形式で勉強する。うーん。やっぱり発表を作るのは記憶に（残るし），もっと勉強になるかな。記憶が深いかな。普通の授業より準備が大変だから，絶対。

②【日本に対する理解の変化】

上述の【発表】の経験を通して，受講生たちの日本に対する理解に変化が生じていた。カテゴリー【日本に対する理解の変化】は，＜知識としての日本各地の基礎情報＞，＜地方の特色に関する知識の獲得＞，＜統一的イメージの崩壊＞，＜地方の過疎化問題に関する気づき＞，＜地方への興味の喚起＞の５つの概念で構成されている。

受講前は知識として把握していた日本各地の基礎情報であったが，受講を通してそうした知識への認識に変化が生じていた。A と D はインタビューで次のように語っている。

A　：ベトナムでも，日本事情みたいな授業を受けたことがあります。…… はっきりどこかは分からないけど，（各都道府県が）どの地方にあるかは分かります。……（名前だけは，知っていたけれど）特徴はあまり分かりません（でした）。……（受講前後で）変わったことは，日本の地方の見識（が広がったことです）。…… 知識とか …… この県はどこにあるかとか，この県にはどんな特徴的なことがあるかとか。

D　：（母国で受けた）授業で，みんなで日本の都道府県の地図を埋める試験があった。…… でも，そのときはただテストのために。名前とか場所を覚えたけど，すぐ忘れました。……（でも，この授業での記憶は）深く残っています。…… 各県の特徴とか，お土産とか（が分かるようになった）。

以上のような学びにより，受講生の日本に対する＜統一的イメージの崩壊＞が生じる。以下，母国での日本事情教育について話していた D が，続けて語り出した部分を引用する。

D　：中国人にとっては，日本と言えば，東京，大阪，関西の地域とか，富士山，そして北海道と沖縄，以上です。っていう感じ。…… 日本文化とかはありますけど …… それぞれの県の独自のものはあんまり知らない。……（受講前の日本文化のイメージと言えば茶道，華道，書道などの）伝統文化がだいたい普通の感じ。県のそれぞれの文化は面白い。それはあんまり知らなかった。

また，授業では大半の受講生が各自の【発表】においてご当地グルメを取り上げていたが，そこから得た気づきについて，F は次のように語った。

F　：昔，この授業の前は，日本と言えば寿司，ラーメン。そこまで。……（でも，実際は）地域によって有名な食べ物が違う。……（以前の理解は）日本は日本で一つの括りだったんです。…… そんなに詳しい情報は知らなかった。授業を受けるまで。

このように多くの受講生は，授業を通じて一元的ではない日本国内の多様性に目を向けるようになり，地方に対して興味を抱くようになっていた。そして，中には実際に足を運んだ D のような学生も存在した。

D　：２月に帰国する予定ですけど，……（帰国の前に発表で担当した）岐阜県の白川郷に行きます。ライトアップがありますので。…… 一泊二日かな。…… でも，泊まるのは金沢。金沢にもちょっと興味あるんです。…E さんの発表でしたよね。

筆者：今までは金沢には興味なかった？

D　：別に。でも，（E さんの発表を聞いて）あ，いいじゃんって（思った）。

このような多様性の発見により，これまで意識していなかった社会的な問題に目を向けるようになったという声も挙がった。これに関しては C の発話を引用する。

C　：田舎の県は，みんなに観光してもらえないから，経済もどんどん …… 悪くなる。…… その田舎の県の経済の問題。……（そうした地方の過疎化問題については）前から分かっていた。でも，…… 気にしていなかったんです。

こうして日本社会への理解を深めることにより，異文化を迂回して自文化への理解を深める様子も窺えた。こ

れは，自由記述アンケートの「現在の日本の問題が分かった。すべての資金など一カ所に集中しすぎた結果，地方の過疎化がひどくなってしまった。自分の国（台湾）にも同じ状況があって勉強になった」という記述が象徴する。

③ ＜他の関連科目との相互作用＞

さらに，ここまで述べてきた学びは，他の関連科目との相互作用によって更なる深まりをみせる。一般教養科目として後期に開講されている「日本近代史」を受講したAは，そこで得た知識をもとに，新たに自ら発見した学びについて，次のように語った。

A　：発見したことは……（日本にはかつて）国とか藩とか県とかがいろいろあって，組み合わせて，特徴を守っています。こういうことはすごいと思います。

筆者：もともと（日本）は200以上の藩に分かれた違う国だったけど，近代化の中で一つに統合された話？それ，授業中で触れたっけ？

A　：いえ，みんなのプレゼンを聞いて，自分もこういうプレゼンをして，なんか別々な国だと思うようになりました。……私は（この大学で）日本近代史の授業を受けたことがあります。その授業では，「日本はもともと色々な国だから，政治の特徴は自治。この藩はこの藩のルールを自分で決めていた。あとは，言葉も（違う）。（だからこそ）方言も使います」って。（それを聞いて）あ，なるほどって（つながりました）。（この大学の）日本事情と日本近代史の授業を一緒にあわせてそういうことが明らかになりました。……日本には各地にお城がありますよね。お城。これはシンボル。もともとの国によって違うから，これは面白いと思います。

④【変化の実感】

カテゴリー【変化の実感】には，＜旅行の際に必要な情報収集力の向上＞，＜日常生活で地方に関する知識の獲得を実感＞の２つの概念が包摂されている。上述のような自身の変化について，受講生は何気ない日常の場面でそれを実感する。以下にCとDの発話例を示す。

C　：名物のことをだいたい覚えています。……見るとすぐに分かります。……先々週，物産展がデパートでありました。東北フェア……牛タンの弁当とか。……（各地方の）名物をみると，あー，この内容は授業でやったことがあるって（思います）。

D　：各県の特徴とか。……例えば番組をみるとき，一つの県が出て（きて）。その県には何があるかなとか（が自然に思い浮かぶので），あ，知識があると思う。ちょっとうれしいね。……普通のニュース番組とかで何々県，何々町でこんな事件が起きましたっていっても，あっ，あそこかって。何々がある県ねって。そんな感じ。自分は，なんか知的になっているなって。

⑤【要望】

ここまで受講生の学びとその獲得過程を示してきたが，同時に今後の課題として数多くの要望も挙がった。カテゴリー【要望】は，＜講義による補足の充実＞，＜訪問の可能性がある地域を課題にしてほしい＞で構成されている。講義内容の充実を求める声については授業評価アンケートの自由記述及びBの発言を引用する。このような要望が挙がった理由について，クラス内での唯一の大学院生だったEは次のように語った。

日本の各地域はそれぞれの程度で過疎化・高齢化にあえいだことがこの授業を通して知れた。それに対して地域活性化のために日本の政府や地域の人々は何をしたか教えていただければ有り難いと思う。

授業評価アンケートの自由記述欄より引用

B　：先生からは日本についての紹介をしてもらいたかったです。……発表の時間をちょっと短くして，先生から発表についてのコメントじゃなくて，内容についてのコメント（がほしかったです）。……他の特徴があったら，（先生に）説明してほしい。

E　：みんなは場所と観光ツアーについて（説明していました）。……でも，私の個人的な意見では，あんまり（深みが感じられなかった）。……ここが有名ですよ，これがおいしいですよとか（観光案内）だけじゃなくて。……（その土地の地理・教育・歴史などにテーマを絞って）深く説明してくれたら，もっとよかったと思います。

この他にも，発表担当地域に関する要望がみられた。時間・金銭的な問題から実際に足を運ぶことが難しい地域ではなく，身近な地域を対象とした授業設計を求める声も挙がった。これについてはCの発話を引用する。また，そうした要望に応えるためのアイディアについて，Dはインタビューの中で次のように語ってくれた。

C　：みんな田舎の県は知らないから，新しいことが

勉強になります。（でも，）ちょっと悪いところは，その県は実際に行ったこともないし，あと，行くつもりもない。……（発表を聞いて）行ってみたい気持ちになったけど……実際に行くのは現実的に難しい。お金もかかるし，時間もかかるし。

D　：みんなの知っているところでも（いい）。もっと（そこの）魅力点を掘る。それも面白いと思う……隠れスポット。（大学が所在する）地域だったらいいかもね。実際に（足を運んで）自分で調べられますから。……知らなかった身近な地域を発見する。

5.2　分析の概要―ストーリーラインと結果図―

以上の分析の結果抽出された概念，サブカテゴリー，カテゴリーをもとにストーリーラインと結果図（図5）を構成すると以下のようにまとめられる。なお，文中の表記と同じく【　】はカテゴリー，〔　〕はサブカテゴリー，＜　＞は概念を示している。また，→は影響関係，⇔は対極関係を示している。

受講生は授業で＜担当地域についての発表＞を行い，＜他の学生のレベルの高さ＞を目の当たりにした。【発表】を軸として展開される授業形態については，確かに＜過去の経験による発表への慣れ＞から負担を感じなかった者もいたが，多くは＜日本語での発表による困難＞，＜ペアとの協力の難しさ＞を感じ，＜発表準備での苦労＞を経験していた。これらを否定的に捉える声も挙がったものの，それと同時に，受講を通じて＜発表に対する自信＞がつく，＜自身で調べたからこそ記憶に残る知識＞などの点から，そうした【発表】での苦労を肯定的に捉える声も確認された。受講前は単なる＜知識としての日本各地の基礎情報＞でしかなかったが，受講後は授業での経験を経て＜地方の特色に関する知識の獲得＞，＜地方への興味の喚起＞，＜地方の過疎化問題に関する気づき＞，＜統一的イメージの崩壊＞などの【日本に対する理解の変化】が生じていた。そして，こうした学びは＜他の関連科目との相互作用＞によって更なる深まりをみせるのであった。さらに，これらに関しては＜旅行の際に必要な情報収集力の向上＞や＜日常生活で地方に関する知識の獲得を実感＞するなど，受講後の何気ない場面で【変化を実感】することとなった。

以上のように，受講生の学びとその獲得過程が明らかになったが，それとともに今後改善すべき課題もより鮮明なものとなった。＜他の学生の発表を理解することが困難＞であり，＜自分以外の発表内容は断片的な記憶＞にとどまってしまったことや，発表内容がグルメ紹介などに関する表面的な情報に集中してしまい＜知識の物足りなさ＞を感じたことなどから＜講義による補足の充実＞を求める意見があった。また，時間的にも経済的にも日本での滞在期間中における＜実際の訪問の実現困難さ＞から，授業では＜訪問の可能性がある地域を課題にしてほしい＞という【要望】も挙がった。

5.3　総合的考察

ここまで各地域独自の多面的な文化の実体に着眼し，地理的多様性を確認させることをねらいとした留学生対象の日本事情の実践報告とその検証作業を行ってきた。それらを終え，特筆すべきは，日本に対する理解の変化及び他の関連科目との相互作用である。

まず，日本に対する理解の変化であるが，学生たちは学習者主体で行われる探求型のプロジェクトワークを通

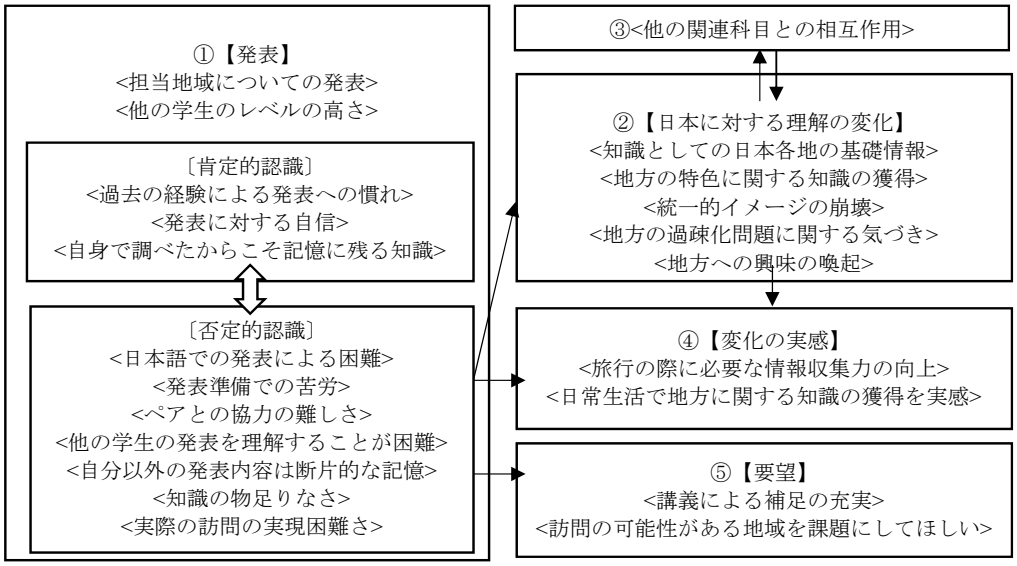


図5　受講生の感想と学び

じて文化の地理的な多様性を確認した。本稿が協力を要請した留学生たちも，受講以前は日本といえば東京や大阪といった都市，富士山や寺社仏閣といった観光名所，華道や茶道といった伝統文化及び寿司やうどんといった日本料理のみを想起し，日本文化を単一的で固定化された実体とみなしていた。しかし，事前の発表準備や授業中の学生同士の対話を通して，均質的な「日本文化」ではない各地に息づく独自の文化を自ら発見した。また，コース全体での他の学生の発表を通して各地の特色に関する知識に触れ，日本国内の多様性に対する認識を深めて新たなものの見方を獲得していた。

これについて，第2章にて前述のメジロー（2012）の「変容的学習」の観点から考察すると，「意味パースペクティブ」の変容として理解することができる。意味パースペクティブとは，自分の経験を把握し解釈する際に用いる準拠枠のことである（メジロー，2012）。そして，批判的な振り返りを通じ，ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである意味パースペクティブを変えていくことが，成人教育に必要な「変容的学習」であると考えられている。本稿の結果からも，これまで気にも留めてこなかったが，日本の地方における過疎化問題を意識するようになったなどの事例が確認された。さらに，こうしたものの見方の変化は，留学生にとっての母国の文化や社会の領域にまで及んでいた。これに関しては，第5章第1節にて記載した台湾出身の学生による自由記述のみのデータであったため，分析の過程で概念の生成には至らなかったものの，「日本」という留学生にとっての異文化を迂回し，自文化に対する理解を深めるという学びが示唆された。

次に，他の関連科目との相互作用である。これについては，第2章にて述べた「活動理論」の観点から考察を加える。第2章にて既述のように，本稿の授業実践では，活動理論に基づく授業設計がなされていた。そのため，受講生は授業内で「コミュニティ」「ルール」「分業」を前提とする環境の中で，テーマを自ら選んで発表するという主体的で探索型のプロジェクト学習を経験していた。大半の学生は，そうした授業形態に対して不慣れであったことから，はじめは不安や戸惑いを感じていたものの，最終的には受講生全員が1人20分の日本語によるプレゼンテーションを見事に成し遂げ，各自が多くのことを学んでいた。そして，なによりも特筆すべきは，そうした学びが他の関連科目との相互作用によって，組織やコミュニティの壁や垣根を超えて広がっていたことである。インタビューでそれについて語った受講生Aは，前期には本授業実践を，後期には一般教養科目として開講されている「日本近代史」を受講していた。そうした関連科目の受講により，それぞれの授業から得た学びを自身で統合させて，歴史的背景に基づく新たな気づきを得ていた。これは，授業設計当初は想定していなかった受講生の反応であり，まさに第三世代の活動理論である「拡張的学習」に通底する結果であった。本研究の結果からは，図らずも大学のキャンパス内で生じた「拡張的学習」の一つの事例を示すことができたと言えよう。

6．まとめと今後の課題

本稿では，学部交換留学生を対象として筆者が実施した日本事情の授業実践を報告するとともに，受講生の反応からその教育的効果の分析・検証を行った。その結果，受講生は各地方の名所や名産などを調べて観光ツアーを提案するという活動を通して，日本文化の地理的な多様性を確認した。それにより，これまで自身がステレオタイプ的な日本文化像を抱いていたことを認識し，それに代わる新たな見方を獲得したのであった。さらに，そうした学びは他の関連科目との相互作用によって，一層深まることが示唆された。

しかし，本研究にはまだまだ課題が多く残されている。まずは，授業運営に関する課題である。発表担当地域の見直しや講義の充実など，受講生から寄せられた声に耳を傾け，授業の質の向上を図りたい。次に，発表担当地域の区分である。確かに，本実践により受講生は日本文化が単一の実体ではないということを確認した。しかし，文化を標準化する単位が「日本」という国家から，「都道府県」へと細分化されたに過ぎず，規則をもった新たな類型を作り出してしまったという可能性も認識しておかなければならない。そして，調査方法についても，成績公表後に行ったとはいえ，実践者である筆者に対して，協力者が批判的な感情を吐露しづらい関係性にあるということも自覚しておく必要がある。今後は，これらの課題に対する改善策を模索しながら実践と検証を重ね，より充実した実践研究へと発展させていきたい。

引用文献

アンダーソン，B.（著），白石隆・白石さや（訳）（1987）『想像の共同体―ナショナリズムの起源と流行―』リブロポート

稲葉光行（2010）「活動のつながりと文化の創造」『多文化関係学』第7号，pp.1-22.

エンゲストローム，Y.（著），山住勝広他（訳）（1999）『拡張による学習―活動理論からのアプローチ―』新曜社

梶原綾乃（2003）「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育』第117号，pp.93-102.

木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践―質的研究への誘い―』弘文堂

金珍淑・野々口ちとせ（2007）「共生日本語の教室における参加者間の談話分析―非対称的な力関係を示す発話行為を中心に―」岡崎眸（監修）野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半

原芳子（編著）『共生日本語教育学―多言語多文化共生社会のために―』雄松堂出版，pp.203-221.
久保田竜子（2008）「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根理子（編）『文化、ことば、教育―日本語／日本の教育の「標準」を越えて』明石書店，pp.151-173.
久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育―クリティカルな視点から―』くろしお出版
砂川裕一（1992）「『日本事情』の理念的イメージについて」『外国人留学生のための日本事情教育のあり方についての基礎的調査・研究』平成４・５年度文部省科学研究補助金研究成果報告書，pp.53-67.
牲川波都季（2012）『戦後日本語教育学とナショナリズム―「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理―』くろしお出版
常葉（布施）美穂（2004）「変容的学習―J. メジローの理論をめぐって―」赤尾勝己（編）『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社，pp.87-114.
西川寿美（2004）「異文化間教育」高見澤孟（監修）『新・はじめての日本語教育―基本用語事典―』アスク，pp.211-222.
西川長夫（2002）『戦争の世紀を越えて―グローバル時代の国家・歴史・民族―』平凡社
宮本律子・松岡洋子（1999）「『日本事情』のオリエンテーション教育としての意義―複数の授業形態の実践を通じて―」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第 21 号，pp.63-71.
三代純平（2017）「インタビュー活動を通じた社会参加―国際文化フォーラム『ときめき取材記』の実践研究―」『異文化間教育学会第 38 回大会発表抄録』，pp.70-71.
メジロー，J.（著），金澤睦・三輪建二（監訳）（2012）『おとなの学びと変容―変容的学習とは何か―』鳳書房
山住勝広（2004）「活動理論・拡張的学習・発達的ワークリサーチ」赤尾勝己（編）『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社，pp.195-226.
Engeström, Y. (2001) Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work, 14*, pp. 133-156.
Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

謝辞

留学生教育学会 2017 年度奨励賞を頂き，本当に身に余る思いです。この日を迎えるまでには，実に多くの方々にお世話になりました。この場を借りて，皆様に深く感謝申し上げます。この賞に恥じぬよう，今後も研究・教育活動に邁進していく所存です。

岡山大学留学生相談室の活動の歴史

A History of Activities of the International Student Advisory Office at Okayama University

岡　益巳（岡山大学名誉教授）
Masumi OKA（Professor Emeritus, Okayama University）

要　旨

本稿では，筆者が岡山大学留学生センターに留学生指導担当教員として着任した1999年11月から2018年3月までの18年5か月間の，岡山大学留学生相談室の活動を振り返ってみたい。筆者は，主要業務である留学生相談に加えて，日本人学生や地域住民との交流促進，留学生協会や国際同窓会の組織化，学外者への対応なども行った。本稿は，筆者の活動を総括する報告に過ぎないが，本学会会員諸氏に一地方国立大学における留学生相談室の活動実態を理解していただければ幸いである。
［キーワード：留学生相談室，相談指導，利用者の身分形態，利用目的］

Abstract

In this paper, the author looks back on activities of the Okayama University International Advisory Office for 18 years and five months from November 1999 to March 2018 when he worked as an international student advisor at International Student Center. In addition to counseling international students as the main job, the author also promoted exchanges with Japanese students and local residents, organized the International Student Union and the International Alumni Association, and responded to people from outside the campus. Although this is merely a report which summarizing his activities, the author would be pleased if the members of JAISE would understand the actual situation of the advisory office at a local national university.
［Key words: International student advisory office, advising, types of users, purpose of use］

1．はじめに

1992年4月に岡山大学留学生センターが設置され，日本語教員4人と留学生指導担当教員1人が採用された。初代留学生指導担当教員であった庄司惠雄氏は自らの研究室を留学生相談室に兼用した。同氏が1999年9月末に他大学へ転出したのに伴い，1990年4月から経済学部留学生専門教育教員の職にあった筆者が二代目の留学生指導担当教員として着任した。筆者は2014年3月を以て定年退職したが，引き続き週3日勤務の特任教授として2018年3月まで留学生相談室の運営に携わった。本稿では，筆者が着任した1999年11月から離職した2018年3月までの18年5か月間の，岡山大学留学生相談室の活動の歴史を振り返ってみたい。

本稿は，筆者の留学生相談室活動を総括する報告に過ぎないが，一地方国立大学における留学生相談室の長期に渡る活動実態を1編にまとめた形で記録した前例がないため，本学会会員諸氏に当該情報を提供する意義がある，と考える。我が国の国立大学における留学生相談指導体制は，いわゆる田中モデルが示す通り，1980年代から順調に発展を遂げてきたが，2004年度の国立大学の法人化，さらには2008年度の「留学生30万人計画」の影響を受け，今や「逆風」のまっただ中にある（宮崎・岡，2015）。こうした歴史的背景を念頭に置いて，本稿を一読していただければ幸いである。

2．留学生相談室の概要

2.1　留学生相談室の設置場所

当該期間内に独立した留学生相談室が設置されていたのは，筆者の定年退職後を除けば，2009年度の1年間のみであり，他の年度は筆者の研究室を相談室に兼用した。この間に，研究室が置かれていた一般教育棟の改修工事などが原因で，留学生相談室はその場所を一般教育棟BC棟間1階・C棟2階・D棟3階・C棟3階・E棟1階・C棟1階へと移転を繰り返した[(1)]。

2.2　留学生相談室のスタッフ

当該期間内における留学生相談室のスタッフの変遷は次の通りである。

(1) 2006 年度まで：1 人体制（筆者のみ）
(2) 2007 ～ 2013 年度：3 人体制（筆者・兼担教員・非常勤事務職員）
(3) 2014 ～ 2017 年度：2 人体制（筆者・兼担教員）

2007 年度からの 7 年間，兼担教員として留学生相談室業務をサポートしたのは，廣田陽子准教授（経済学部留学生専門教育教員）である。2014 年度からの 4 年間は筆者の後任として着任した宇塚万里子教授が留学生受入支援全般の責任者という立場で相談室業務をサポートした。また，2007 年度から 2013 年度にかけて，留学生相談受付担当の非常勤事務職員（週 29 時間勤務）が配置された [(2)]。

2.3　留学生相談室の業務

留学生相談室の業務項目数は 2016 年度までは右肩上がりに増えたが，2016 年秋にセンター長の意向を踏まえて留学生受入担当教員間で業務分担の見直しが行われた結果，留学生相談室の運営に関わらない教員が分担することになった 3 つの活動項目及び国際同窓会支援業務について，2017 年度に相談室業務から分離した。留学生相談室の業務内容は次の通りである。

(1) 留学生相談指導（全期間）
　　主担当者：筆者

留学生相談指導業務の実態に関しては，基本情報を含めて，第 3 章と第 4 章で述べる。留学生相談指導は，留学生自身の来談に加えて，教職員を通じての間接的な相談・問い合わせも非常に多い。また，(2) 以下の項目も留学生相談指導を補完し，その周辺部分を構成する重要な業務である。

(2) 新入留学生のための生活オリエンテーション及び来日時の受入支援（全期間）
　　主担当者：筆者　2013 年度まで
　　宇塚教授　2014 ～ 2017 年度

筆者が着任した当時，留学生センターに所属する日本語研修生に対するオリエンテーションが実施されていただけであり，新入生の大部分を占める大学院生や研究生などを対象とするオリエンテーションは実施されていなかった [(3)]。このため，2001 年度後期から全学向けのオリエンテーションの実施に取り組んだが，当初は私費留学生の出席率が悪く，2006 年度に至ってオリエンテーション未受講者には資格外活動許可を出さないという方針を打ち出し，やっと出席率の問題を解消することができた。

(3) 留学生支援ボランティア・WAWA の指導（2016 年度まで）
　　主担当者：筆者　2013 年度まで
　　宇塚教授　2014 年度～ 2016 年 12 月

1994 年度に庄司氏が立ち上げた留学生相談室所属のボランティア組織である。以下，「WAWA」と略称する。日本人学生のみならず，留学生，一般市民，他大学の学生などもスタッフ登録しており，通常のクラブ活動とは性格が異なる。2002 年度に留学生センター公認団体となった。その活動は広範囲に渡り，年度によって異なるものの，新入留学生の受入支援，チュートリアル・サービス，留学生家族のための日本語教室，お話し会，大学祭でのエスニック料理店の出店，各種交流イベントの開催，センター行事・業務への協力，関連団体への協力・支援，ボランティア養成講座の開催などである。WAWA の活動は，全国の国立大学の国際センター等が組織した留学生支援団体の活動と比較した場合，2000 年代においてはトップクラスであった [(4)]。

(4) 留学生支援ネットワーク・ピーチの運営（2001 ～ 2016 年度）
　　主担当者：筆者　2006 年度まで
　　廣田准教授　2007 ～ 2013 年度
　　宇塚教授　2014 年 4 月～ 2016 年 12 月

学外の支援団体「留学生支援ネットワーク・ピーチ」（以下，「NW ピーチ」と略称）は，留学生のホームステイ先を確保する目的で筆者と大野三枝子氏（任意団体，岡山ハンドインハンド所属）が中心となって 2001 年度に設立した。2001 年度以降，毎年 2 回週末型ホームステイを企画実施した。すなわち，2016 年度末までに通算 85 回の連絡会議を開催し，32 回のホームステイを実施し，合計 516 人の留学生が参加した [(5)]。

(5) 岡山大学留学生協会の指導（2005 ～ 2016 年度）
　　主担当者：筆者　2005 ～ 2013 年度
　　宇塚教授　2014 年度～ 2016 年 12 月

1990 年代後半から 2000 年代前半にかけて，留学生課が所管する「岡山大学留学生会」が活動していた年度もあったが，自然消滅してしまったため，筆者が 2005 年度に「岡山大学留学生協会」を再建し，出身国別・宗教別・言語別・地域別の 13 団体（県レベルの既成 5 団体を学内組織に転用したもの及び新規 8 団体）をその下部団体として組織化した。活動は主として下部団体を単位として実施し，留学生協会全体の主要行事は WAWA との共催で実施する新入生歓迎会（4 月・10 月）である。このほか，学内行事や地域社会への協力も適宜行った。また，大学当局や大学生協に対する要求は，留学生協会理事会の決定を経て行った [(6)]。なお，下部団体には各年度末に活動報告書の提出を求め，2006 ～ 2016 年度の留学生相談室活動報告書に掲載している。

(6) 国際同窓会への支援（2011 年度～ 2016 年度）
　　主担当者：筆者　2011 ～ 2016 年度

2010 年度にスタートした岡山大学第 2 期中期目標・中期計画の中で，卒業した留学生の組織化が掲げられた。このため，筆者が岡山大学国際同窓会の前身である岡山

大学留学生同窓会を 2011 年度に立ち上げた。その後，学長の主導により 2016 年度末現在で国内外に 50 か所の支部・通信拠点が設置された [7]。

(7) 桑の木留学生宿舎レジデントアシスタント（RA）の指導（2014 ～ 2017 年度）

主担当者：宇塚教授　2014 ～ 2017 年度

2014 年度後期，桑の木留学生宿舎（収容定員 150 人）の各フロアに 1 人ずつ，合計 8 人の日本人学生をレジデントアシスタント（RA）として配置することが認められた。RA の配置は 2000 年代初頭からの懸案事項であったが，実現できないまま十数年が過ぎた。留学生と日本人学生の混住化促進の追い風と宇塚教授の努力により RA の配置が実現した。

(8) 国際学生シェアハウスフロアリーダーの指導（2017 年度）

主担当者：宇塚教授　2017 年度

2016 年度には，留学生と日本人学生との混住型の国際学生シェアハウス（収容定員 120 人＝留学生 90 人＋日本人学生 30 人）への入居が始まった。

(9) 学外者への対応（全期間）

主担当者：筆者

1999 年 11 月から 2018 年 3 月までに留学生相談室と接触のあった学外者は，筆者が対応した者だけで延べ 6,979 人に上る。教育機関・行政機関・民間団体・企業関係者に加えて，一般市民，卒業生（日本人・外国人），入学希望者（外国人）などの様々な身分形態を持つ人々とのコンタクトがあった [8]。

2.4　留学生指導担当教員のその他の業務

留学生指導担当教員は，前節で取り上げた留学生相談室の運営以外に週 2 コマ程度の授業の担当及び校務分掌の割り当てにより各種委員会等への参画が求められる。定年退職後の 4 年間は，「原則として」授業と校務分掌は免除された。

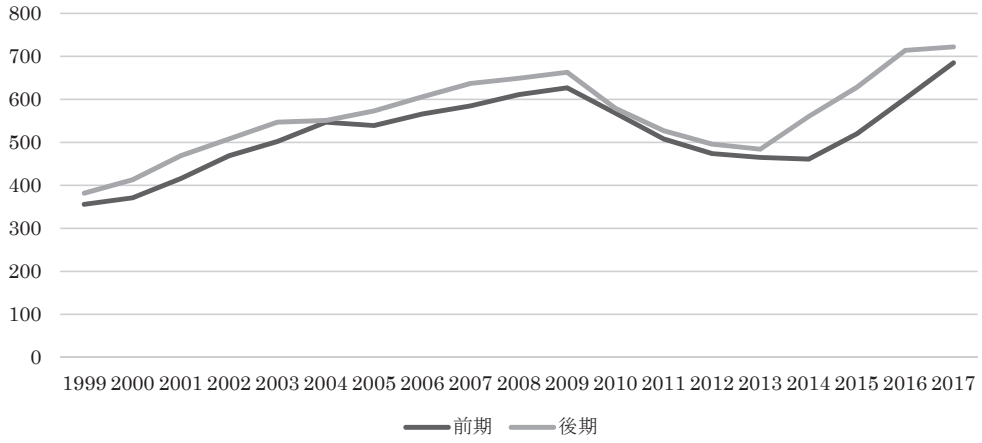
センター専任教員として，筆者が主に担当した授業科目は，「日本事情」及び「留学生支援ボランティア実習」である。前者は，日本文化体験型・交流型の授業であり，筆者は 1999 年度後期から 2013 年度後期にかけて担当し，この期間内に 70 か国を超える，551 名の留学生が履修した [9]。後者は，学生のボランティア活動を単位認定すべきであるという大学の方針に基づいて 2007 年度に新設した科目であり，筆者が同年度から 2013 年度まで担当した。受講資格は WAWA の会員登録をした者に限定し，この 7 年間に延べ 106 人が履修登録した [10]。校務分掌は，2000 年代前半はせいぜい 5 種類ほどであったが，2000 年代後半にはほぼ倍増し，さらに，2011 年度には国際担当理事ポストが新設されたことにより，大学全体のグローバル化推進を担う部署としてセンター業務が多様化したため，同年度には前節で取り上げた団体の顧問を除き，筆者への校務分掌割当数は 14 種類に増えた [11]。

また，留学生受入に関わる問題をテーマとした研修会開催の要請を受けて，筆者は学内他部局及び部局内研修会の講師を合計 19 回務めた [12]。

3．留学生相談室業務に関わる基本情報

3.1　留学生在籍者数

1999 年度から 2017 年度までの各年 5 月 1 日現在及び 11 月 1 日現在における留学生在籍者数を図 1 に示した。各年度の平均在籍者数は 546.6 人である [13]。いずれの年度においても，前期より後期の在籍者数のほうが多く，前期の平均 528.7 人に対して後期の平均は 563.6 人である。1999 年度以降 2009 年度まで，留学生在籍者数は概ね右肩上がりに増加したが，2009 年度後期の 663 人をピークに減少に転じた。2014 年度前期まで減少傾向が続き，ついに 461 人と 2000 年代初頭水準にまで落ち込ん



注）前期は 5 月 1 日，後期は 11 月 1 日現在の数値

図 1　年度・期別留学生在籍者数

だが，同年度後期から急速に回復し，2017 年度には前期・後期ともに，それまでのピークであった 2009 年度の数値を超えた。

留学生在籍者数が 2009 年度をピークに減少に転じた最大の要因は，2008 年 7 月に教育・学生担当理事名で各部局長宛に，私費外国人留学生の出願条件の一つに語学力を加えてほしい旨の依頼がなされたことにある[14]。2014 年度後期に在籍者数が増加に転じた理由は，同年度に文科省の「スーパーグローバル大学創成事業（B タイプ）」に採択され，全学を挙げて留学生受入増を目指すことになったためである。

留学生の出身国を全期間（1999 年度後期～ 2017 年度）の平均で見ると，中国が群を抜いて多く，全体の 58.4％を占め，第 2 位の韓国 7.0％を大きく離している[15]。中東を除くアジアが 85.6％を占める。また，出身国数を見ると，最も少なかった 2013 年度後期が 36 か国・地域であり，最も多かった 2006 年度後期が 55 か国･地域であった。

3.2　留学生相談室利用状況の概要：その 1

留学生相談室の利用者は，留学生，留学生家族，外国人研究員，教職員，日本人学生，学外者など様々であり，留学生相談室を直接訪れるケースもあれば，電話・電子メールなどによる問い合わせもある。年度別延べ利用件数を図 2 に示す。

すでに第 2 章第 2 節で述べた通り，留学生相談室のスタッフ数は，1 人（2006 年度まで），3 人（2007 年度～ 2013 年度），2 人（2014 年度～ 2017 年度）と変化したが，年度別留学生相談室延べ利用件数に着目すると，次のような特徴によって，6 つの時期に区分することができる。

（1）1999 年度

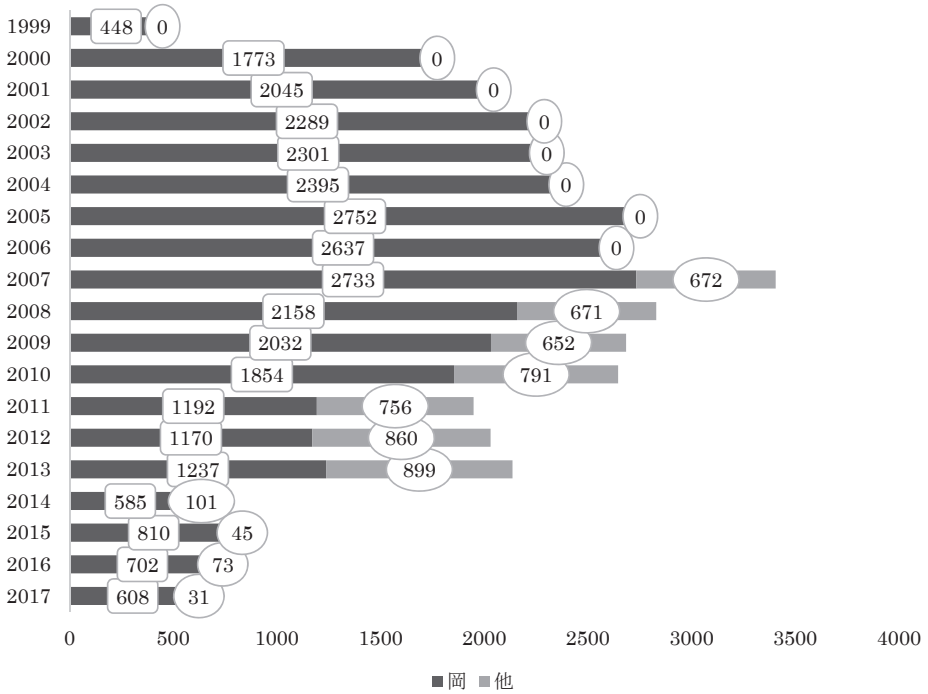
1999 年度の数値が極端に小さい理由は，11 月以降の 5 か月間の数値であることに加えて，同年度末まで前任の経済学部で講師を兼任し，同学部の授業・校務分掌・入試業務などに従事したため，筆者が留学生センターに常駐できなかったことに求められる。

（2）2000 年度～ 2004 年度

留学生在籍者数の漸増に比例して，留学生相談室利用者延べ数も漸増した時期である。筆者にとっては，相談室業務を OJT により体得した時期でもある。

（3）2005 年度～ 2007 年度

学内外の「留学斡旋ブローカー」の介在により[16]，日本語も英語もできない中国人，主として中国内モンゴル自治区出身のモンゴル族の学生が私費研究生として多数入学した。このため，留学生相談室利用件数は高止まりし，2006 年 12 月に筆者は慢性的な過労が元で，入院を余儀なくされた。このため，センター長は翌 2007 年 4 月に兼担教員 1 人及び筆者の補助業務を担う非常勤事務職員 1 人を相談受付担当者として配置することを決定し，留学生相談室は 3 人体制となった。



注 1）出所：宇塚・岡（2018）p.20 の図 2
注 2）1999 年度は 11 月以降の 5 か月間，1999 ～ 2006 年度は 1 人体制
注 3）「他」：2007 ～ 2013 年度＝廣田准教授・非常勤事務職員，2014 ～ 2017 年度＝宇塚教授

図 2　年度別留学生相談室利用延べ件数

（4）2008 年度～ 2010 年度

「語学の目安」効果にはタイムラグがあり，留学生在籍者数そのものは 2009 年度まで増え続けたが，中国内モンゴル自治区からの入学者を始めとする私費研究生の入学者が大幅に減少し，留学生相談室の利用者数・利用件数は漸減した。利用件数が漸減したそのほかの理由として，2008 年度に一般教育棟 C 棟の耐震構造への改修工事が実施され，7 か月ほど筆者の研究室が別の建物に仮移転し，その間は同僚との相部屋であったこと，2009 年度に L-café の前身であるイングリッシュ・カフェや日本語カフェが相次いでオープンし，学内の留学生交流・支援チャンネルが増えたことが挙げられる。

（5）2011 年度～ 2013 年度

2011 年度に「国際担当理事」ポストが新設されたことに伴って各種委員会・雑務が増加し，筆者が研究室（相談室）を離れる時間帯が急増し，その結果，筆者の相談指導件数は半減に近い状況となった。

（6）2014 年度～ 2017 年度

筆者は定年退職後，週 3 日勤務となり，相談指導件数がさらに大きく減少した。常勤教員ではないため，WAWA や留学生協会の顧問教員を外れてしまったことも，大きく影響している。留学生相談室は 2 人体制に後退した。

3.3　留学生相談指導室利用状況の概要：その 2

本節では，留学生相談室活動報告書（各年度版）を作成し始めた 2006 年度から筆者が定年退職するまでの 8 年間のデータに基づいて，留学生相談室の利用状況を振り返ってみたい。

2006 年度から 2013 年度にかけて，延べ 19,071 人の利用者があった。その内訳を図 3 に示す。利用者の 31.9％が「留学生」であり，全体の約 3 分の 1 を占める。次いで多いのは，「学内教職員」の 29.6％である。留学生情報をいち早く入手できる留学生担当部署の事務職員 [17]，日常的に留学生と接触のある日本語教員や指導教員からのコンタクトが顕著である。さらに，センター所属の短期留学プログラム担当教員，各部局の留学生担当事務職員や留学生専門教育教員，保健管理センターや学生相談室のスタッフなどからも事案の第一報が入ることが多々あった [18]。3 番目に多いのが「学外の日本人」19.7％であり，学外者は教育機関・行政機関・留学生支援団体・企業に所属する者，一般市民，卒業生など様々である。4 番目は「日本人学生」15.1％であり，ほとんどが WAWA のスタッフである。「その他の外国人」3.7％は主として入学希望者・卒業生などである。

次に 2006 年度から 2013 年度にかけての延べ利用件数 20,314 件について，利用目的別に見ると，「交流」が最も多く，45.2％を占める。次いで「生活」関連が 27.8％，

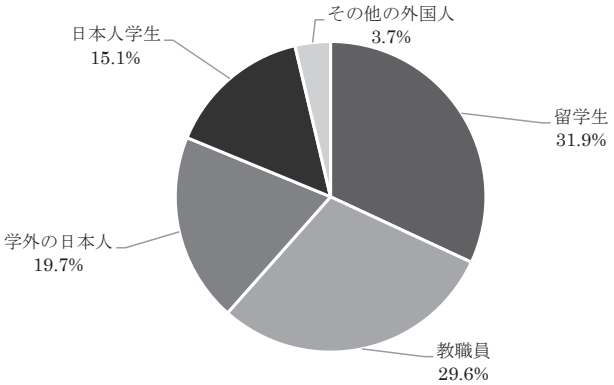
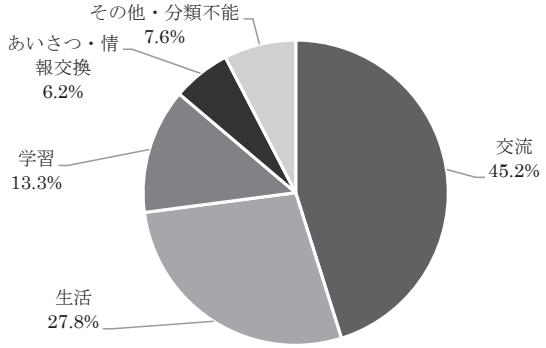


図 3　利用者の身分（2006 ～ 2013 年度，N＝19,071）



注）複数の用件で利用した者がいるため，図 3 の利用者数とは異なる。

図 4　利用件数ベースで見た利用目的
（2006 ～ 2013 年度，N＝20,314）

「学習」関連が 13.3％と続き，「あいさつ・情報提供」6.2％，「その他・分類不能」7.6％である。「交流」が非常に大きな比率を占める理由は，筆者がこの期間に WAWA や留学生協会の顧問教員を務めていたこと，2007 年度に配置された非常勤事務職員が留学生相談受付のみならず，WAWA と留学生協会の連絡調整に当たってくれたことに求められる。

蛇足ながら，2013 年度までの 8 年間の年度平均利用件数 2539.3 件に対して 2014 年度以降の 4 年間の平均は 3 割弱の 738.8 件に過ぎない。特に，「交流」の減少幅が顕著であり，2014 年度以降は 2013 年度以前の 10％にまで落ち込んでおり，「生活」が 36.4％に，「学習」が 48.1％に減少したのと比較しても非常に大きな減少幅と言える [19]。その原因はすでに述べた通り，筆者が WAWA 等の顧問を外れたことと非常勤事務職員が配置されなくなったことにある。図 5 に 2006 年度～ 2013 年度と 2014 年度～ 2017 年度の目的別利用件数の年度平均値の比較を示す。

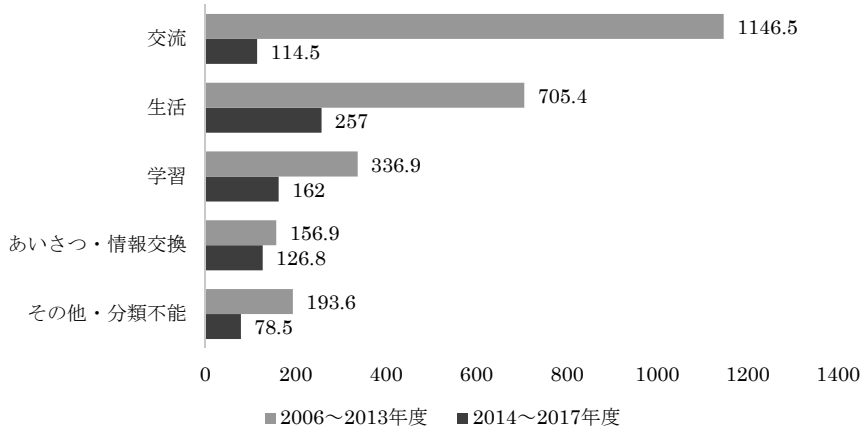


図５　定年退職の前８年と後４年：利用目的別にみた年度平均利用件数の比較
（2006 ～ 2013 年度：N＝2,539.3　　2014 ～ 2017 年度：N＝738.8）

４．留学生相談室活動の特徴

2014 年３月に筆者が定年退職するまでに活字化された記録については，岡益己教授留学生支援論集編集委員会（2014）の中で「業績目録」がリストアップされ[20]，且つ，業績リストの中の 25 編の論文が再録されている。ここでは当該目録以降，2018 年度末までに刊行された論文 21 編の中から留学生相談室活動の特徴を端的に示す 11 編を取り上げ，その概要を紹介したい。

（1）留学生相談室の長期利用者

岡（2014）は，2014 年６月末の段階で，１年以上の長期に渡って，延べ 30 回以上対応した 37 人の留学生を対象にして分析した。37 人中１人を除く 36 人が複数の問題で留学生相談室を利用したが，そのうちの 26 人が人間関係のトラブルを抱えて来室した。36 人については，学内外の様々な人・組織と連携協力して問題の解決に当たり，最も多い者で学内外の 30 人が関与した。保健管理センターの精神科医と連携して対処した者も９人存在する。利用期間は６年未満が 33 人で，延べ対応回数は 30 回以上 80 回未満に 30 人がほぼ均等に分布しているが，利用期間が 10 年を超える者が２人，対応回数が 100 回を超える者が５人存在した。利用形態には３つのパターンがあり，①終始深刻な問題に直面していた（24 人），②初期のみ深刻な問題を抱えていた（８人），③さほど深刻な問題はなかった（５人）で，②のうちの７人が深刻な問題解決後，③のうちの２人が途中から留学生相談室の良き協力者となった点は特筆に値する。

（2）学外者による迷惑行為

岡（2016）は，留学生に対する市民（14 人）によるつきまとい及び宗教団体（3 団体）信者による勧誘などの迷惑行為について検証し，2000 年度から 2015 年度で 81 事案が発生し，延べ 276 回の対応を行ったことを明らかにした。異性の留学生につきまとう市民の中には 110 番通報をして警察官からキャンパス外への立ち退きを説得してもらったケースもある。全国組織の某宗教団体の信者による，留学生宿舎を含むキャンパス内での勧誘は執拗であり，延べ 94 回の対応を余儀なくされた。同団体が主催する行事をめぐって事務窓口で信者（幹部）とトラブルが発生したこともあり、大学には慎重な対応が求められる。宗教団体による勧誘行為は日本人学生にも及ぶため，カルト問題を取り扱う学生支援センター（現：学生総合支援センター）と連携して対処した[21]。

（3）ハラスメント

岡（2017a）によると，2015 年度末までで，セクシュアル・ハラスメント（以下,「セクハラ」と略称）及びアカデミック･ハラスメント（以下,「アカハラ」と略称）で訴えがあったのは合計 96 件で，そのうち１件はセクハラとアカハラの双方に該当した。セクハラ 23 件のうち，留学生が被害者である事案は 18 件であり，逆に，留学生が加害者である事案は 12 件であることから，留学生はセクハラ事案の被害者にも加害者にもなり得ることが立証された。留学生からアカハラ被害の訴えのあった 74 件のうち，アカハラに「該当する」と判断された事案は 37 件,「どちらとも言えない」事案は 25 件,「該当しない」と判断された事案は 12 件である。74 件中 62 件において指導教員が加害者として訴えられた。「どちらとも言えない」事案の多くは，コミュニケーション不足が原因であり，且つ，筆者が指導教員と接触することを望まなかったため，判断ができなかった。「該当しない」事案は，訴えた留学生の学力・学習意欲・生活態度に問題があった。また，アカハラの原因として，理系・生命系では「指導が厳しすぎる」，文系では「指導放棄」の傾向が強いことが明らかになった。

（4）勉学領域の事案

岡（2017b）によると，2016 年度末までに勉学領域に関する事案が 567 件発生し，延べ 2,270 回対応した。事

案ベースでは「学習方法全般」に関する相談が22.8%で最も多く,「研究上のトラブル」14.3%は第4位であるが,対応回数ベースで見ると,「研究上のトラブル」が第1位で35.2%を占め,1事案当たりの対応回数が9.9回に上ることからトラブルの深刻さが窺われる。在籍比率を考慮すると,エジプト人とトルコ人大学院生の相談者が多かった。なお,567件の事案の中には,「進路相談」132件を含むが,その内訳を見ると「進学相談」111件に対して「就職相談」は21件に過ぎなかった[22]。

(5) ムスリム留学生への支援

岡・宇塚(2017)によると,ムスリム学生が直面する2つの大きな問題は,ハラルフードの入手と礼拝場所の確保である。筆者は岡山ムスリム留学生会(OMSA)を支援し,2007年に大学生協におけるハラルフード提供を実現し,2009年にメイン・キャンパスに隣接する地で岡山イスラミックセンター開所にこぎ着けた。また,1990年代以降のOMSAの活動の歴史や留学生協会の中でOMSAの果たしてきた役割について紹介した。さらに,インドネシア留学生会やバングラデシュ留学生会などのムスリム系出身国別留学生会による地震・サイクロン被災者救援募金活動や個別留学生への支援などについても言及した。個別留学生への支援では,在籍比率を考慮すると,エジプト人の事案が顕著に多いことが分かった。医学部キャンパスにおける礼拝場所の確保と生協食堂のハラルメニューの多様化が今後の課題である。

(6) 交通関連領域の事案

藤本・宇塚・岡(2017)は,交通関連問題が,①交通事故,②(交通事故の絡まない)犯罪・違法行為,③その他に分けられ,2016年度末までに121件の交通関連事案が発生し,そのうち交通事故が79件で65%を占めることを明らかにした。交通事故の発生形態を留学生の側に注目すると,自転車59件,バイク8件,車7件と続く。自損事故を除く63件についてみると,留学生が自転車で相手が車のケースが最も多く,32件で50.8%を占める。また,自損事故を除いた63件のうち,留学生が被害者であるケースが40件,留学生が加害者であるケースが15件,不明なケースが8件である。犯罪・違法行為に関わるトラブル28件は,自転車盗難被害10件,占有離脱物横領容疑6件,職務質問をめぐる警察官とのトラブル5件が上位である。交通事故に関して,留学生は被害者にも加害者にもなり得ることを理解した上で,留学生の交通マナー向上を図るための取り組みが必要である。

(7) 住居関連領域の事案

宇塚・岡・藤本(2017)は,2016年度末までに住居関連事案が264件発生し,264件中,129件が民間住宅,128件が大学宿舎,7件が公営住宅・他大学宿舎に関わる事案であることを明らかにした。民間住宅の事案で最も多かったのは,「家主・不動産屋とのトラブル」44件であったが,そのうちの23件は留学生側に問題があり,10件は家主・不動産屋側に非があった。残りの11件はコミュニケーション不足による誤解が招いたトラブルであった。大学宿舎の事案で最も多かったのは,「環境・設備・備品への苦情」31件であったが,最も古い桑の木留学生宿舎北棟が2012年度末に改修され,住環境が大幅に改善された。また,2014年度に桑の木留学生宿舎に日本人学生をレジデントアシスタントとして配置することが実現し,緊急事態発生時や不審者出没時の危機管理にも改善が見られた。

(8) 留学生相談室と接触のあった学外者

岡・宇塚・廣田(2018)によると,2016年度末までに留学生相談室と接触があり,筆者(=岡)が対応した学外者は延べ6,808人である。その身分形態は,教育機関の教職員20.1%(保育園から大学まで),教育機関を除く公的機関の職員16.6%(国及びその出先機関,地方自治体),民間人63.3%(団体構成員,企業関係者,一般市民,卒業生,入学希望者など)があった。また,学外者の居住地別(県内・県外・海外),日本人・外国人別,利用目的別データも示した。利用目的は,「交流」が51.0%で最も多く,次いで「生活」関連問題が27.3%で多かった。さらに,大学関係者,外国政府関係者,マスコミ関係者,卒業・修了した元留学生の特徴を明らかにし,小中高校からの交流目的での接触に伴う問題点を指摘した。また,事案ベースで,入学希望者の特徴も明らかにした。

(9) 健康関連領域の事案

岡(2018a)によると,健康に関わる問題で留学生相談室を訪れる留学生は氷山の一角に過ぎないが,2016年度末までに筆者は275件の健康領域事案に対して延べ1,345回対応した。健康領域事案は,①メンタルヘルス,②交通事故によるケガ,③肉体的な病気,④交通事故以外の原因によるケガ,⑤その他の健康問題に分類できる。275人(275事案)の内訳は,「肉体的な病気」が最も多く,129人で46.9%を占め,次いで「精神的な病気」74人,「交通事故によるケガ」43人,「他の原因によるケガ」15人,「その他」14人であった。5つのタイプに分類される健康領域の問題の中で「メンタルヘルス」対策が最も難しい。先行研究の指摘を待つまでもなく,個別カウンセリングによる対応には限界があり,学内外の留学生支援リソースと連携協力して対処することが肝要であることを再確認した。

(10) 留学生家族への支援

先行研究はいずれも家族帯同留学生(及びその家族)に対するアンケート調査に基づいて留学生家族に対する支援のニーズを分析している。これに対して,岡・廣田・宇塚(2018)は,単身で来日した留学生も含めて,家族の問題で留学生相談室へ支援を求めた事案を取り扱って

いる。2016年度末までに家族に関わる問題で留学生相談室を利用した者は227人（227事案）であり，そのうちの168人が家族帯同者であった。家族の中の誰の問題なのかについては，「妻」139件で最も多く，次いで「子供」30件，「夫」28件，「父母」20件，「その他の家族」10件である。利用目的の上位5項目は，「日本語学習」に関わる事案が104件で圧倒的に多く，次いで「入管関連」34件，「大学院入学」25件，「病気・ケガ・死亡」19件，「子育ての悩みと問題」14件であった。今後，多忙な教職員がどのような形で留学生家族を支援していくか，という点が課題である。

（11）経済的な問題

岡（2018b）によると，2016年度末までに留学生の経済的な問題が465件発生し，延べ1,207回対応した。経済的な問題は，①「経済的な困窮の訴え」255件と②「アルバイト関連問題」210件に大きく分類することができる。さらに，前者は「恒常的な生活苦」193件（入学金免除・授業料免除・奨学金受給の希望），「一時的困窮」45件（奨学金の遅配，引っ越し費用，海外学会参加旅費，海外調査旅費），「その他の問い合わせ」17件に下位分類できる。後者は，「アルバイト希望」128件，「違法行為」36件（無許可，制限時間超過，風俗関連など），「アルバイト先でのトラブル」22件（賃金不払い，採用条件と異なる，他の従業員とケンカなど），「所得税課税問題」10件，「保証人問題」4件，「その他の問い合わせ・報告」10件に下位分類できる。恒常的な生活苦を訴えた193件のうち，中国人が71％を占める。他方，中国人の年度平均在籍比率は59％であり，生活苦の訴えが在籍比率より10ポイント以上大きいことが判明した。

5．結び

岡山大学では，留学生相談室を核として学内外の留学生支援リソースを取り込んだ緩やかなネットワークの構築には成功したが，他方，各部局所属留学生専門教育教員とセンター留学生指導担当教員との緊密な連携協力体制作りは，学部自治の厚い壁に阻まれて失敗に終わった[23]。唯一の例外は，筆者の前職場である経済学部で，同学部所属の留学生専門教育教員である廣田准教授とは一貫して良好な協力関係にあり，同学部教授会の理解を得られたため，廣田准教授は7年間に渡って留学生相談室の兼担教員を務めた[24]。

2017年4月6日，着任したばかりの国際担当理事兼GPセンター長から筆者に対して留学生相談体制の見直しの意向が示された。すなわち，英語のできる臨床心理士を保健管理センターに配置し，日本語による相談は学生相談室や学外の無料相談を利用し，簡単な用件は事務で受ける，基本的には指導教員が留学生の面倒を見れば良い，という内容であった。数か月後に，英語のできる臨床心理士の確保が困難であることが判明し，10月には，次年度から外国人教員に英語による相談を兼担してもらうことが内定し，また，同月から電話による英語医療通訳サービス（有料）が採用され，2017年度末を以て留学生相談室を閉鎖することが筆者に告げられた。他方，学生相談室は，人手不足もあり，新たに留学生相談を課されることに強い難色を示した。2018年3月8日に至って，4月に発足予定の高等教育開発推進センターのソーシャル・ラーニング部門へ留学生相談室を移して存続させるという計画が公表されたが，留学生相談室の先行きは不透明である。

大学のグローバル化が声高に喧伝される一方で，国立大学においては，旧留学生センター留学生指導部門の縮小・廃止という「逆風」の中にあり，岡山大学とて例外ではない。他方，宮崎・岡（2015）が指摘したように，留学生在籍者数の増加は留学生の相談ニーズの多様化を招いており，良質な留学生支援サービスを提供するためには，どの大学にあっても学内外の留学生支援リソースを活用したネットワーク作りが欠かせない。筆者は，ネットワークの中核となるのが留学生相談室であり，且つ，留学生相談室の相談指導担当者がキーパーソンとしての役割を担うべきであると考えるが，今後，担当者の確保と育成が大きな課題である。

注

（1）その所在地の詳細に関しては，宇塚･岡（2018）p.16の「図1　留学生相談室所在地の変遷」を参照願いたい。

（2）2014年5月～9月，国際同窓会事務局業務を主とする非常勤事務職員が留学生相談受付業務を兼任したが，同窓会業務の多忙化のため，受付業務から離れた。

（3）2000年当時，学部新入留学生対象の簡単なオリエンテーションは，留学生課の職員が実施していた。生活オリエンテーション及び来日時の受入支援の実態に関しては，宇塚・岡（2015）を参照願いたい。

（4）岡・安藤（2013）p.6の「表1　国立大学における学生ボランティアの組織化とその活動状況（2009年現在）」から明らかである。この表は2009年7月に熊本市内で開催された「全国国立大学法人留学生センター長及び留学生課長等合同会議」の資料に基づいて筆者が作成した。なお，同年の合同会議において，文科省の担当者からWAWAの活動について簡単な紹介が行われた。

（5）数値は，宇塚・岡（2018）pp.25-26による。NWピーチの活動内容に関しては，廣田･岡（2015, 2016）を参照願いたい。筆者は全期間に渡って顧問を務めた。なお，NWピーチは2018年2月に解散した。

（6）例えば，大学に対しては，2008年に大学院前期修了式日程の見直し（9月30日が土日の場合，10月にずれ込まないように）を提言し，大学側は規則を改正し，留学生協会の要望に応えた。大学生協に対しては，2007年に生協食堂でハラルフー

ドの提供を求め，これを実現した。留学生協会の詳細に関しては，岡（2011a）を参照願いたい。

(7) 立ち上げ準備から 2011 年 10 月に開催された第 1 回総会に至るまでの経緯に関しては，宇塚・岡（2018）pp.27-29 を参照願いたい。第 1 回総会以降の活動状況については，ニュースレター，総会資料等で確認することができる。なお，留学生同窓会は, 2013 年 10 月に岡山大学アラムナイ（全学同窓会）が発足したのに伴い，国際同窓会に改称した上で全学同窓会に組み込まれた。

(8) 学外者の詳細に関しては，岡・宇塚・廣田（2018）を参照願いたい。

(9) 日本事情科目の実施状況に関しては，宇塚・岡（2014）を参照願いたい。

(10) 当該科目設置の経緯及び実態に関しては，岡（2015）を参照願いたい。

(11) 2011 年度に筆者に割り当てられた校務分掌は，留学生支援部門長，国際センター運営委員会委員，短期留学プログラム専門委員会委員，国際戦略会議委員，国際学術都市構想会議委員，サウジアラビアプロジェクト委員，まちなかキャンパスプロジェクト委員，大学教育研究紀要編集委員会編集委員，ハラスメント防止委員会委員，ハラスメント防止対策室兼担教員，学生支援センター運営委員会委員，障がい学生支援専門委員会委員，学生保健ネットワーク委員，教育開発センター運営委員会委員であり，且つ，副センター長の職にもあったため，事務方との打ち合わせ業務も多かった。

(12) 詳細については，宇塚・岡（2018）pp.35-36 を参照願いたい。

(13) 1999 年度の 5 か月は，便宜上 0.5 年としてカウントした。以下も同様である。

(14) それまで各部局でほぼ無条件に受け入れられていた中国人の私費研究生を念頭において，「日本語能力試験 2 級以上，又は TOEFL（iBT）61 点以上」を受入の「目安」として欲しいとの依頼であった。筆者は，2006 年 12 月及び 2007 年 11 月に上記の「基準」を設けることを理事宛に進言したが，各部局の反発を考慮して，「基準」ではなく，「目安」として通知された。

(15) 数値は，留学生相談室資料に基づいて算出した。

(16) 本稿分析対象期間内に，留学生業務を担当する全学的な事務組織の名称は，留学生課から学生支援課留学生担当係，国際課，国際センター事務室，グローバル･パートナーズ（以下，「GP」と略称）事務部に変わった。また，教員組織は，留学生センターから国際センターに，さらに GP に変わった。

(17) 筆者は歴代 9 人の斡旋者（いずれも中国人）の名前を記録している。7 人は在学中に，1 人は在学中及び日本で就職後に斡旋行為をし、1 人は帰国後に留学生斡旋ブローカーを生業とした。

(18) 留学生が直面した問題を領域別に取り扱った岡（2016, 2017b, 2018a, 2018b），岡・廣田・宇塚（2018），宇塚・岡・藤本（2017）においては，事案の「第一報の送り手」を明示している。

(19) 本節の数値は，全て各年度版の岡山大学留学生相談室活動報告書によって算出した。

(20) 筆者は，研究活動では通名の岡益「巳」を使用しているが，この論集のタイトル等には大学へ届け出済みの戸籍名，岡益「己」が使用されている。

(21) 学生支援センターとの連携については，岡・松井（2016）を参照願いたい。

(22)「就職相談」は勉学領域事案とは言いがたいが，便宜的に「進学相談」とまとめて「進路相談」で処理した。「就職相談」が少ない理由は，岡山大学では旧キャリア開発センター（現：学生総合支援センターキャリア・学生支援室）が留学生の就職活動を支援していたためである。

(23) 全学的な留学生相談指導体制の変遷については, 岡（2011b）pp.6-13 を，体制図については，宇塚・岡（2018）p.30 の「図 5　留学生相談室を核とした留学生相談指導体制：2013 年度現在」を参照願いたい。

(24) 両者の連携については，岡･廣田（2016）を参照願いたい。

引用文献

藤本真澄・宇塚万里子・岡　益巳（2017）「留学生の交通関連問題発生状況とその対策に関する実証的研究」『岡山大学全学教育・学生支援機構紀要』第 2 号，pp.117-134.

廣田陽子・岡　益巳（2015）「留学生支援ネットワーク・ピーチの活動を振り返って（前）―週末型ホームステイの実施を中心に―」『岡山大学経済学会雑誌』第 47 巻第 1 号，pp.1-14.

廣田陽子・岡　益巳（2016）「留学生支援ネットワーク・ピーチの活動を振り返って（後）―週末型ホームステイの実施を中心に―」『岡山大学経済学会雑誌』第 47 巻第 2 号，pp.205-226.

宮崎悦子・岡　益巳（2015）「留学生相談の多様化に関する考察―金沢大学と岡山大学を例として―」『金沢大学経済論集』第 36 巻第 1 号，pp.247-267.

岡　益巳（2011a）「岡山大学における留学生協会の再建と現状」『留学生交流・指導研究』Vol.13，pp.17-25.

岡　益巳（2011b）「新たな留学生相談指導協力体制の構築について」『広島大学留学生教育』第 15 号，pp.1-15.

岡　益巳（2014）「留学生相談―長期に渡ったケースに関する研究―」『広島大学留学生教育』第 18 号，pp.42-56.

岡　益巳（2015）「留学生支援ボランティア実習科目の開講実態とその課題」『広島大学留学生教育』第 19 号，pp.28-41.

岡　益巳（2016）「岡山大学に在籍する留学生が遭遇した好ましくない人物・団体―留学生相談室が関与したケース―」『広島大学国際センター紀要』第 6 号，pp.21-34.

岡　益巳（2017a）「岡山大学留学生相談室へハラスメントとして持ち込まれた事案に関する実証的研究」『広島大学国際センター紀要』第 7 号，pp.17-30.

岡　益巳（2017b）「岡山大学留学生相談室に持ち込まれた勉学領域事案に関する実証的研究」『広島大学留学生教育』第 21 号，pp.17-30.

岡　益巳（2018a）「岡山大学留学生相談室に持ち込まれた健康領域事案に関する実証的研究」『広島大学国際センター紀要』第 8 号，pp.16-31.

岡　益巳（2018b）「留学生の経済的問題に関する実証的研究

―岡山大学留学生相談室のデータに基づいて―」『広島大学留学生教育』第 22 号，pp.14-27.
岡　益巳・安藤佐和子（2013）「留学生支援ボランティア・WAWA の活動を振り返って―その 20 年の総括―」『大学教育研究紀要』第 9 号，pp.1-16.
岡　益巳・廣田陽子（2016）「経済学部留学生専門教育教員とセンター留学生相談室との連携協力―2000 年 4 月～ 2015 年 3 月―」『岡山大学経済学会雑誌』第 47 巻第 3 号，pp.65-81.
岡　益巳・廣田陽子・宇塚万里子（2018）「岡山大学留学生相談室に持ち込まれた留学生家族に関わる事案」『岡山大学経済学会雑誌』第 50 巻第 1 号，pp.57-70.
岡　益巳・松井めぐみ（2016）「留学生相談室から見た学生相談室との協働の歴史」『岡山大学学生支援センター年報』第 9 号，pp.19-31.
岡　益巳・宇塚万里子（2017）「国立 A 大学におけるムスリム留学生への支援」『留学生教育』第 22 号，pp.41-48.
岡　益巳・宇塚万里子・廣田陽子（2018）「岡山大学留学生相談室と接触のあった公的機関・民間団体・個人等の学外者に関する分析」『岡山大学経済学会雑誌』第 49 巻第 3 号，pp.1-18.
岡益己教授留学生支援論集編集委員会（編）（2014）『岡益己教授留学生支援論集』岡山大学国際センター
宇塚万里子・岡　益巳（2014）「日本事情科目の現状と問題に関する実証的研究」『大学教育研究紀要』第 10 号，pp.179-192.
宇塚万里子・岡　益巳（2015）「新入留学生への支援に関する実践研究」『大学教育研究紀要』第 11 号，pp.183-198.
宇塚万里子・岡　益巳（2018）『2017 年度留学生相談室活動報告書』岡山大学グローバル・パートナーズ留学生相談室
宇塚万里子・岡　益巳・藤本真澄（2017）「岡山大学留学生相談室に持ち込まれた住居関連領域事案に関する実証的研究」『岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要』第 2 号，pp.15-34.

中国語を母語とする上級日本語学習者の日中口頭翻訳過程
―復唱課題と口頭翻訳課題を用いた実験的検討―

Oral Translation Process between Japanese and Chinese by Advanced Level Chinese Learners of Japanese Language: An Experimental Study Using Repetition Task and Oral Translation Task

楊　潔氷（広島大学大学院教育学研究科）
Jiebing YANG（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では，中国語を母語とする上級日本語学習者を対象に，日本語から中国語への口頭翻訳過程を検討し，同形異義語が誤訳される原因を解明した。研究の方法として，日本語復唱課題と日中口頭翻訳課題が用いられ，文中にある同形同義語と同形異義語の音読時間が比較された。実験の結果，復唱課題では，同形同義語は同形異義語より音読時間が短いのに対し，口頭翻訳課題では，同形同義語は同形異義語より音読時間が長いことが分かった。また，実験参加者の口頭翻訳結果から，同形異義語の誤訳が多くみられた。上級日本語学習者は，同形同義語を処理する際に中国語の音韻表象による干渉効果がみられたが，同形異義語を処理する際に中国語の意味表象による干渉効果がみられた。口頭翻訳を目的とする音読では，中国語が活性化されたため，水平的なアプローチが行われる可能性が示唆された。
［キーワード：日中口頭翻訳，垂直的なアプローチ，水平的なアプローチ，同形同義語，同形異義語］

Abstract

In this research, oral translation process from Japanese to Chinese was examined, and the reason behind the mistranslation of homographs was resolved, by focusing on advanced level Chinese learners of Japanese language. As a method of research, repetition task in Japanese and Japanese-Chinese oral translation task were used. Moreover, the reading time of isomorphic synonyms and homographs in sentences were compared in both experiments. As results of the experiment, in repetition task, isomorphic synonyms were found to have significantly shorter reading time than homographs, whereas in oral translation task, isomorphic synonyms were found to have significantly longer reading time than homographs. Also, there were many mistranslations of homographs in sentences translated by experiment participants. The advanced level Chinese learners of Japanese language showed an interference effect of phonological representation in Chinese when processing isomorphic synonyms, whereas while processing homographs, interference effect by Chinese meaning representation was observed. In reading for oral translation, Chinese was activated. Therefore, we suggest the possibility of the horizontal approach to Japanese-Chinese oral translation.
［Key words: Japanese-Chinese oral translation, vertical approach, horizontal approach, isomorphic synonyms, homographs］

1．はじめに

通訳に関する研究は，2言語変換の処理過程，訓練方法，外国語教育現場への応用等の視点から盛んに行われてきた（e.g., 董，2010；Macizo & Bajo，2004；塚本，2013）。2言語の通訳過程に関して，語彙や統語レベルで心理学の実験法を用いた実証的研究や，会議通訳の現場から録音されたデータベースを基に定量的分析を行った研究がみられる（e.g., Dong & Lin，2013；Macizo & Bajo，2006；小野・遠山・松原，2007）。しかし，これらの研究にはスペイン語と英語を対象としたもの，中国語と英語，または日本語と英語を対象としたものが多いが，中国語と日本語を対象とする通訳過程の実証的研究は見当たらない。中日2言語の通訳に関しては，通訳現場の録音データや通訳者のノートを基に情報処理や誤訳を分析した研究が主に行われており，長文の誤訳や同形異義語の誤訳

がしばしばみられることが明らかになっている（e.g., 凌・徐・赵・张，2015；龐，2015；楊，2005）。

本研究は先行研究をふまえ，心理学の実験法を用い，通訳課題における中日同形語のオンライン処理を通して，中日２言語の通訳過程を検討する。また，学習者の通訳産出文も合わせて検討し，同形異義語が誤訳される原因を探る。なお，本研究は通訳に関する基礎研究であり，会議やビジネス現場における「通訳」と区別するため，「口頭翻訳」という用語を使用する。

２．先行研究の概観と研究目的

2.1　口頭翻訳に関する先行研究

翻訳を行う際に，主に以下の３つの過程を経るとされている。(1) 起点言語（source language：以下，SL）に対する理解過程，(2) コード･スイッチング（code-switching），(3) 目標言語（target language：以下，TL）での訳出過程，である（e.g., Macizo & Bajo，2004）。第二言語習得の分野においては，コード・スイッチングは話し手が「使用している言語をほかの言語に切り替えること」（e.g., 迫田，2002，p.210）と定義されている。本研究では，翻訳におけるコード・スイッチングはSLとTLの切り替えだと位置づける。

２言語の口頭翻訳過程について，水平的なアプローチ（horizontal approach）と垂直的なアプローチ（vertical approach）という２つの観点からの検討がなされている（e.g., Christoffels & de Groot，2005；Dong & Lin，2013；Macizo & Bajo，2006；Paradis，1994）。具体的には，コード・スイッチングがいつ行われるかに焦点が当てられている。SLに対する理解過程においてコード・スイッチングが行われるならば，すなわち，SLの意味が完全に理解されるまでに，語彙や統語のレベルでTLにアクセスする場合，それは水平的なアプローチと呼ばれる（図１）。一方，SLの理解過程においてコード・スイッチングが行われなければ，すなわち，SLで入力情報を音読する際にTLにアクセスせず，SLの意味が完全に理解された後，理解された意味内容を通してTLで訳出する場合，それは垂直的なアプローチと呼ばれる（図２）。

Macizo & Bajo（2004）は，復唱課題と口頭翻訳課題を用い，翻訳の方向性を操作し，スペイン語と英語の口頭翻訳過程を検討した。具体的には，実験文を単語ごとに移動窓法（moving window）で視覚呈示し，実験参加者に自己ペースで音読してから復唱または口頭翻訳をするように求め，両課題の音読過程におけるターゲット単語の音読時間（Reading time：以下，RT）を比較した。Macizo & Bajo（2004）によると，復唱は単一言語の作業であるため，復唱を目的とする音読では，コード・スイッチングを伴わない意味理解が行われる。口頭翻訳にかかるRT

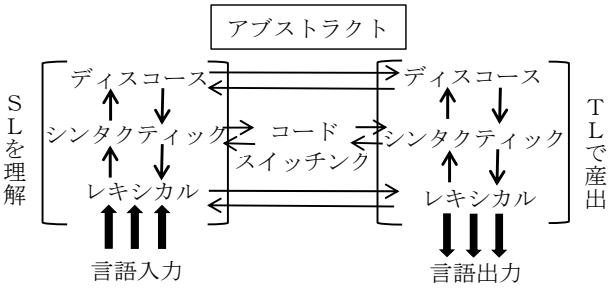


図１　水平的なアプローチ
（Macizo & Bajo，2004より引用，筆者が翻訳，一部改変）

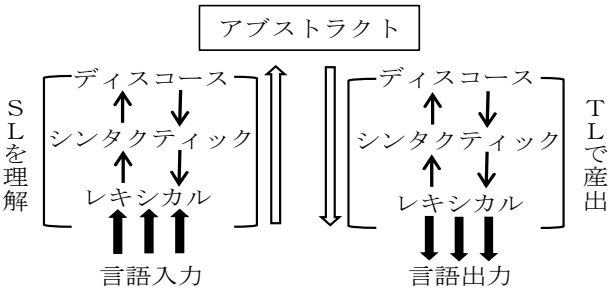


図２　垂直的なアプローチ
（Macizo & Bajo，2004より引用，筆者が翻訳，一部改変）

と復唱にかかるRTの間に有意な差がみられなければ，口頭翻訳を目的とする音読は復唱を目的とする音読と同様に，入力情報を音読する際にコード・スイッチングを伴わない意味理解が行われる。この場合，スペイン語と英語の口頭翻訳過程は垂直的なアプローチによるものである。一方，口頭翻訳にかかるRTが復唱にかかるRTより長ければ，口頭翻訳を目的とする音読は復唱を目的とする音読と異なり，入力情報を音読する際にコード・スイッチングを伴う意味理解が行われる。この場合，スペイン語と英語の口頭翻訳過程は水平的なアプローチによるものである。実験の結果，口頭翻訳にかかるRTのほうが長かったため，水平的なアプローチが検証された。

さらに，水平的なアプローチをより詳細に検証するため，Macizo & Bajo（2006）は，翻訳者と通訳者のみならず，バイリンガルをも対象に，同根語（２言語において共通の起源をもち，形態や意味が類似している単語）を用いる実験を行った。Macizo & Bajo（2006）は，水平的なアプローチが行われるのであれば，SLを音読する際に，コード・スイッチングを伴う意味理解が行われるため，TLの語彙表象がSLのオンライン処理に影響すると仮定した。よって，同根語は非同根語よりRTが短いと予測した。また，SLのオンライン処理でコード・スイッチングがいつ行われるかを検証するため，文における同根語の位置（文頭または文末）も操作した。その結果，口頭翻訳課題において，ターゲット単語が文頭にある際，同根語のRTと非同根語のRTの間に有意な差がみられ

なかったが，ターゲット単語が文末にある際，同根語のRTが非同根語のRTよりも有意に短いことが明らかになった。SLの音読開始段階では，TLはまだ活性化されていないが，意味のかたまりが処理されてはじめてコード・スイッチングが行われ，水平的なアプローチが行われると考察されている。これに対し，董（2010）は，文頭では記憶負荷が小さいため，同根語のRTと非同根語のRTの間に有意な差がみられなかったと考察しており，2言語の口頭翻訳過程では，垂直的なアプローチと水平的なアプローチが両方行われる可能性があると指摘した。他方，文末では，文全体の意味や統語処理が行われることも考えられる。ターゲット単語が文末にある場合，RTは一義的に解釈できないであろう。よって，同根語が文中にあるような文を用い，実験的検討を行う必要があると考えられる。

両研究において，意味理解を伴わない音読と復唱を防ぐため，課題遂行中に意味理解を測る正誤判断テストも行われた。しかし，復唱課題において，第二言語（second language：以下，L2）による音読は，学習者の熟達度等により，必ずしも第一言語（first language：以下，native languageとほぼ同義としてL1）による音読と同様ではないと考えられる。L2で復唱課題を遂行する際に，仮にL1も活性化され，かつ活性化の度合いが強ければ，コード・スイッチングが行われる可能性があるであろう[(1)]。入力言語がL2である場合，復唱を目的とする音読と口頭翻訳を目的とする音読の両方において，L1が活性化され，コード・スイッチングが行われるのであれば，復唱にかかるRTと口頭翻訳にかかるRTを比較するだけで，2言語の口頭翻訳過程を検証することはできないであろう。Macizo & Bajo（2004）は，2言語ともに熟達度が高い翻訳者と通訳者を実験参加者としたため，入力言語が復唱課題の結果に影響を及ぼさないと想定していたと考えられる。復唱にかかるRTをベースに，口頭翻訳にかかるRTとの比較を通して，2言語の口頭翻訳過程を検討するならば，L2で復唱課題を遂行する際にL1が活性化されるか否かを，まず明らかにする必要がある。よって，本研究は先行研究と同じ研究方法を使うが，以下の点で先行研究と異なる。

（1）本研究はL2を入力言語とし，翻訳と通訳の実務経験がない学習者に日本語復唱課題と日中口頭翻訳課題を遂行させる。

（2）Macizo & Bajo（2006）では同根語が用いられたが，中日2言語において同形同義語を同根語とみなし，漢字単語（以下，漢語）の認知処理が多く研究されている（e.g., 邱，2012；松見・費・蔡，2012）。よって，本研究では，同形同義語を含む文を用いる。また，同形異義語がよく誤訳されると指摘されている（e.g., 凌・徐・赵・张，2015）ため，本研究では同形異義語を含む文も用いる。同形異義語は同形同義語と異なり，中日2言語において異なる意味をもっている。各課題における同形同義語のRTと同形異義語のRTを比較すれば，復唱または口頭翻訳を目的とする音読においてL1が活性化されるか否かを検討することができ，日中口頭翻訳過程を検討することができると考えられる。

2.2　中日漢語の認知処理に関する先行研究

前述のように，中国語と日本語を扱う研究は従来，会議通訳等の録音データに基づいた誤訳分析や，単語単独呈示による漢語の認知処理に関するものが多いが，語彙レベルから日中口頭翻訳過程を検討する実証的研究は見当たらない。日中口頭翻訳課題を遂行する際にも，同形同義語が同形異義語よりはやく口頭翻訳できるのであろうか。また，同形異義語がなぜ誤訳されるのであろうか。これらの質問に対して，単語単独呈示による漢語認知の先行研究から有益な示唆が得られるであろう。

同形同義語が同根語とみなされる中日漢語認知の研究は，邱（2012）がある。邱（2012）は，中国語を母語とする日本語能力試験1級合格者と2級合格者を対象に，単語の翻訳判断課題を用い，同根語と非同根語の意味処理を検討した。日本語の単語が聴覚呈示され，中国語の単語が視覚呈示された場合，非同根語より同根語の反応時間が短く，同根語の促進効果がみられた。また，中国語も聴覚呈示された場合，出現頻度の高い同根語は反応時間が短い一方，出現頻度の低い同根語は非同根語より反応時間が長いことが分かった。L2の習得段階では，L1の形態情報がL2の漢字語彙の習得に有利である一方，L2の音韻習得の定着を遅らせる可能性が示唆された。

認知心理学の視点による同形異義語の研究として，当銘（2014）が挙げられる。当銘（2014）は，中国語を母語とする上級日本語学習者（以下，上級学習者とする）を対象に，中日2言語における同形異義語の音韻類似性と意味関連性を操作し，同形異義語の視覚的認知を検討した。その結果，同形異義語の意味関連性が低い場合，音韻類似性の促進効果がみられた。同形異義語の処理に，音韻類似性と意味関連性が関連し合いながら影響を与えていると考察されている。

当銘（2014）をふまえるならば，同形異義語は中日2言語においてそれぞれ独立している意味表象[(2)]が存在する（便宜上，これを「意味表象が分離している」という）と考えられる。L2で同形異義語を処理する際に，中国語の意味表象と日本語の意味表象が両方活性化するならば，誤用や誤訳が生じる可能性がある。これに対し，中日2言語において形態表象と意味表象が共有されている同形同義語は，意味表象が分離している同形異義語より正確に翻訳されるであろう。一方，邱（2012）をふまえて考えれば，同形同義語におけるL1の音韻表象も活性

化されるのであれば，それがL2による入力情報の音読過程に影響するであろう。総じていうと，同形同義語と同形異義語の意味表象と音韻表象の活性化が日中口頭翻訳過程に影響すると考えられる。具体的にどのように影響するかは不明であるため，実験的検討を行う必要がある。

2.3　研究目的

本研究の目的は，上級学習者を対象に，日本語復唱課題と日中口頭翻訳課題を用い，同形同義語と同形異義語がターゲット単語として文中にある場合の，日中口頭翻訳過程を検討することである。日中口頭翻訳過程におけるターゲット単語の処理と上級学習者の口頭翻訳文をふまえ，同形異義語が誤訳される原因を解明する。

3．実験的検討

3.1　実験目的

本実験の目的は，上級学習者が復唱または口頭翻訳を目的にL2で入力情報を音読する際に，L1が活性化されるか否かを検証することである。実験の結果と実験参加者の口頭翻訳文をふまえ，日中口頭翻訳過程を検討し，同形異義語が誤訳される原因を探る。

3.2　仮説

中国語を母語とする学習者は日本語を処理する際，漢字の形態，音韻，意味からの影響を受けることが明らかとなっている（e.g., 邱，2010）。また，口頭翻訳の先行研究（e.g., 董，2010；Macizo & Bajo，2006；王，2017）をふまえ，仮説は以下のように立てられる。

（1）単語の種類にかかわらず，口頭翻訳にかかるRTが復唱にかかるRTより長ければ，口頭翻訳を目的としてSLを音読する際に，TLも活性化され，コード･スイッチングが行われると推測できるため，日中口頭翻訳過程では，水平的なアプローチが行われるであろう。（仮説1a）。一方，口頭翻訳にかかるRTと復唱にかかるRTの間に差がなければ，SLを音読する際に，SLの意味理解が行われるが，SLとTLのコード・スイッチングが行われないと推測できるため，日中口頭翻訳過程では，垂直的なアプローチが行われるであろう（仮説1b）。

（2）復唱を目的とする音読では，コード・スイッチングが行われなければ，入力情報がL2のみで処理されると考えられる。よって，同形同義語のRTと同形異義語のRTの間に差がないであろう（仮説2a）。一方，コード･スイッチングが行われるのであれば，L1の語彙表象も活性化され，それがL2の音韻表象の活性化に影響するであろう。その影響は不明であるため，影響するとのみ仮定し，同形同義語のRTと同形異義語のRTの間に差がみられると予測する（仮説2b）。

（3）日中口頭翻訳過程において水平的なアプローチが行われると仮定した場合，すなわち，SLの理解過程でTLとのコード・スイッチングが行われるならば，TLの語彙表象の活性化によってSLのRTが変わると考えられる。同形同義語は，中日2言語において形態表象と概念表象が共有されており，両者の直接連結も形成されつつあると指摘されている（e.g., 松見・費・蔡，2012）。一方，同形異義語は意味表象が分離しているため，中国語と日本語の意味が両方活性化した場合，意味干渉が生じる可能性がある。よって，日中口頭翻訳課題では，同形同義語のRTは同形異義語のRTより短いであろう（仮説3a）。一方，垂直的なアプローチが行われると仮定した場合，すなわち，SLの理解過程でTLとのコード・スイッチングが行われないのであれば，SLを音読する際にTLの語彙表象は活性化していない（または活性化の強度が低い）と考えられる。よって，日中口頭翻訳課題では，同形同義語のRTと同形異義語のRTの間に差がないであろう（仮説3b）。

3.3　方法

3.3.1　実験参加者

本実験の参加者は日本語能力試験N1に合格しており，日本留学中の上級学習者18名（女性17名，男性1名）であった。実験に参加した時点で，全員が日本の大学院（法学，美学，文学，教育学，心理学のいずれかを専攻）に在籍しており，日常的に日本語での授業を受けていた。参加者の平均日本語学習期間は4.7年であり，日本滞在期間は約1年（平均10か月）であった。平均年齢は23歳であった。

また，翻訳と通訳に影響する要因として，作動記憶（working memory：以下，WM）が挙げられている（e.g., 董，2010；Macizo & Bajo，2004）。本実験では，WMが口頭翻訳過程に与える影響について検討しないため，WMが実験結果に与える影響を考慮したうえで，実験を行った。具体的には，参加者におけるWMの容量をリーディングスパンテスト（RST）で測った。5点満点のRSTにおいて，参加者の平均得点は2.61点であった（$SD = 0.68$, $\min = 1.5$, $\max = 3.5$）。18名の参加者の中で，12名の点数は2点～3点であった。また，本実験で用いられる材料は短い単文であるため，本実験における参加者のWM容量が日中口頭翻訳過程に与える影響が小さいと考えられる。

さらに，実験参加者における2言語の熟達度がコード･スイッチングの自動性に影響し，2言語の口頭翻訳過程に影響すると指摘されている（e.g., Dong & Lin，2013；Macizo & Bajo，2004）。よって，本研究はMacizo & Bajo（2004）を参考にしながら，伝達言語能力（BICS）と学力言語能力（CALP）の定義に沿い，参加者にL1とL2

表1　実験参加者における中日2言語能力の熟達度の平均自己評定値

	L1 の BICS	L1 の CALP	L2 の BICS	L2 の CALP
聞く	6.83	6.56	4.94	4.33
話す	6.67	5.72	4.56	3.56
読む	6.78	6.39	5.56	4.83
書く	6.11	5.67	4.78	4.06

の熟達度を7段階尺度で自己評定することを求めた。伝達言語能力は「日常の生活場面に必要な言語能力」であり，学力言語能力は「学校での勉強に必要な抽象的な思考や分析力が要求される言語能力」である（e.g., 迫田, 2002, p.208）。なお，本研究における学力言語能力は，スピーチや学術的な討論を含め，あらゆる場面における言語運用能力を指す。参加者における中日2言語能力の熟達度に関する自己評定の結果（表1）から，約1年間日本に滞在していた上級学習者は，中日2言語の熟達度が均衡ではないため，L1とL2が自由に切り替えられるレベルに達していないことが窺える。

3.3.2　実験計画

2×2の2要因計画であった。第1要因は課題の種類であり，復唱課題と口頭翻訳課題の2水準であった。第2要因は文におけるターゲット単語の種類であり，同形同義語と同形異義語の2水準であった。2要因ともに参加者内変数であった。

3.3.3　実験材料

郭・磯部・谷内（2011）の『日本語と中国語の意味をより深く理解するための日中同形異義語1500』，王・小玉・許（2007）の『日中同形異義語辞典』，当銘・費・松見（2012）に基づき，同形同義語と同形異義語をそれぞれ24語ずつ抽出し，20語を本試行に用い，4語を練習試行に用いた。本試行用の単語（40語）の使用頻度を，天野・近藤（2000）の資料を用いて統制した。各単語群の平均出現頻度を算出し，1要因分散分析を行った結果（本研究では，有意水準をすべて5%に設定した），主効果は有意ではなく（$F(3, 36) = 0.61$, $p = .614$, $\eta^2 = .048$），すべての単語群の間に有意差はみられなかった。

また，辞典及びNINJAL-LWP for BCCWJ（NLB）の例文を参考に，4文節[(3)]からなる単文を作成した。第3文節は「同形同義語または同形異義語＋を」で統制し，同形同義語と同形異義語の品詞を名詞に統制した。語連結が文の理解と予測に影響する可能性があるため，NLBに載せてあるMIスコアを参照したうえで，材料文を作成した。文の長さと難易度（文法と単語），文体等も統制した。また，同手順でフィラー文を24文（本試行用20文，練習試行用4文）作成した。フィラー文における第3文節は，副詞，和語や外来語が用いられ，格助詞「を」以外の助詞が用いられた。作成した実験文の信頼性を保証するため，実験文の修正（正確さと自然さ）を6名の日本語母語話者（日本語教育学を専攻とする大学院生）に依頼した。文全体の訳しやすさと単語の親密度について，20名の上級学習者（実験に不参加）に5段階尺度による評定を求めた。課題の種類によって，実験ブロックが2つ作成された。各課題における実験材料の配置を図3に示す。

3.3.4　装置

パーソナルコンピュータ（SOTEC N15WMT02A）と周辺機器，ICレコーダーが用いられた。実験プログラムはSuper Lab Pro（Cedrus社製 Version4.0）で作成した。

3.3.5　手続き

実験は防音効果のある実験室にて個別形式で行われた。Macizo & Bajo（2004）を参考に，実験文が文節ごとに移動窓法で視覚呈示された。参加者は自己ペースで呈示された文節を正確に音読してからできるだけはやくスペースキーを押すことが求められ，4文節を音読後，文全体を復唱または口頭翻訳することが求められた。実験課題の流れを図4に示す。ブロック内の実験文が参加者ごとにランダムに呈示され，両ブロックの呈示順序は参

復唱課題	口頭翻訳課題
【練習】同形語文とフィラー文，6文	【練習】同形語文とフィラー文，6文
【本試行】同形同義語文，10文	【本試行】同形同義語文，10文
同形異義語文，10文	同形異義語文，10文
フィラー文，10文	フィラー文，10文

図3　各課題における実験材料の配置

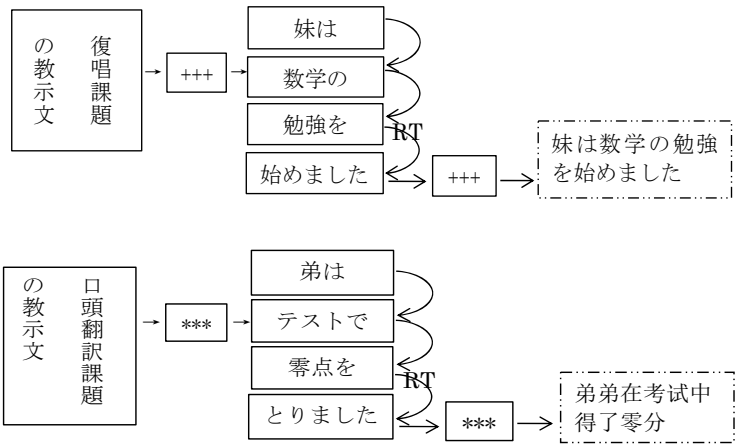


図4　復唱課題（上）口頭翻訳課題（下）の流れ

加者間でカウンターバランスがとられた。各文節が視覚呈示されてから，参加者がそれを音読してからスペースキーを押すまでの時間，音読後の文の復唱時間と口頭翻訳時間はコンピュータによって自動的に計測された。本研究は語彙レベルで日中口頭翻訳過程を検討するため，ターゲット単語が含まれる第3文節のRTを従属変数として分析する。

参加者に，復唱課題を遂行する際にも文の意味理解に集中させるため，実験開始前に，実験が終わった直後に正誤判断テストがあると教示した。実験終了後，正誤判断テスト，RST，中日2言語能力の熟達度に関する自己評定，日本語学習歴等を確認するための調査，課題と実験文の難易度や実験中に用いたストラテジーを尋ねる半構造化インタビューが行われた。また，上級学習者にとって，本実験で用いられたターゲット単語は既習単語であるが，単語の発音と意味を正確に記憶しているとは限らない。本実験では，ターゲット単語の発音または意味が忘却された単語は未知単語とみなした。口頭翻訳課題では，参加者の音読結果と産出結果で未知単語を確認することができるが，復唱課題では，参加者の音読結果と産出結果だけで未知単語を全部確認できない。よって，実験後，ターゲット単語を紙媒介で呈示し，参加者に音読してから口頭翻訳することを求めた。参加者に事前に許可を得たうえで，実験の開始から終了まで録音をした。本実験は予備実験を経て行われた。

3.4　結果

正誤判断テストの結果，平均正解率は94％であった（全員60％以上正解であった）。よって，参加者が復唱課題を遂行する際に文の意味理解に集中したといえる。各参加者のRTにおいて，実験全体の録音データに基づき，未知単語や誤発音の単語，未産出（忘却と省略）と誤産出の単語のRTを分析対象から除外した。口頭翻訳課題で用いられた「覚悟」と「科学」のRTも，実験材料の妥当性が欠けていると判断し[4]，分析対象から除外した。また，各実験参加者の平均正RTと*SD*を算出し，平均正RT±2.5*SD*から逸脱したデータを外れ値として分析対象から除外した。除外率は22.36％であった[5]。

実験参加者の平均正RTを図5に示す。実験参加者（F_1）と実験材料（F_2）のそれぞれをランダム変数として2要因分散分析を行った結果，課題種類の主効果と単語種類の主効果は有意ではなかった（それぞれ$F_1(1, 17) = 0.21$, $p = .651$, $\eta^2 = .001$，$F_2(1, 34) = 0.05$, $p = .834$, $\eta^2 = .001$，$F_1(1, 17) = 2.06$, $p = .170$, $\eta^2 = .007$，$F_2(1, 34) = 0.18$, $p = .675$, $\eta^2 = .005$）。復唱を目的とする第3文節のRTと口頭翻訳を目的とする第3文節のRTの間に有意な差がみられず，同形同義語のRT（厳密には，同形同義語が含まれる文節のRTであるが，便宜上，同形同義語のRTとする）と同形異義語のRT（厳密には，同形異義語が含まれる文節のRTであるが，便宜上，同形異義語のRTとする）の間に有意な差がみられないことが分かった。課題種類×単語種類の交互作用がF_1のみで有意であった（$F_1(1, 17) = 18.48$, $p < .001$, $\eta^2 = .072$，$F_2(1, 34) = 3.46$, $p = .072$, $\eta^2 = .092$）。F_1における単純主効果の検定を行った結果，復唱課題において，同形同義語のRTは同形異義語のRTより有意に短かった（$F_1(1, 17) = 4.56$, $p = .040$, $\eta^2 = .111$）。口頭翻訳課題において，同形異義語のRTは同形同義語のRTより有意に短かった（$F_1(1, 17) = 16.88$, $p < .001$, $\eta^2 = .409$）。同形同義語を音読する際，口頭翻訳にかかるRTのほうが有意に長いのに対し，同形異義語を音読する際，口頭翻訳にかかるRTのほうが有意に短いことが明らかとなった（それぞれ$F_1(1, 17) = 9.42$, $p = .004$, $\eta^2 = .303$，$F_1(1, 17) = 5.54$, $p = .025$, $\eta^2 = .178$）。

3.5　考察

復唱を目的とする第3文節のRTと口頭翻訳を目的とする第3文節のRTの間に有意な差がみられなかったため，仮説1aが支持されず，仮説1bが支持されたといえ

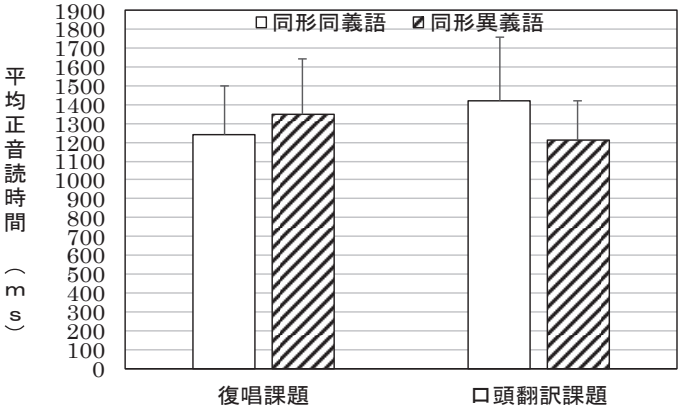


図５　実験参加者の平均正音読時間と標準偏差

るのだろうか。すなわち，口頭翻訳を目的とする音読が復唱を目的とする音読と同様に，コード・スイッチングを伴わない意味理解が行われるため，日中口頭翻訳過程において垂直的なアプローチが行われると結論づけられるだろうか。答えは非である。それは，復唱課題における同形同義語の RT と同形異義語の RT の間に有意な差がみられたことから，復唱を目的とする音読においても L1 が活性化され，コード・スイッチングが行われる可能性があるためである。

日本語復唱課題において，同形同義語の RT が同形異義語の RT より有意に短かったため，復唱を目的とする音読では，L1 の語彙表象の活性化が L2 の音韻表象の活性化に影響したと考えられる。よって，仮説 2a が支持されず，仮説 2b が部分的に支持されたといえる。本実験における上級学習者は，中日２言語の熟達度が翻訳者と通訳者ほど高くないため，L2 で入力情報を音読してから復唱する過程では，L1 を媒介として復唱課題を遂行した可能性が高い。すなわち，日本語で入力情報が音読される際に，まず入力情報の意味が理解され，中国語に翻訳して記憶される。そして，中国語での記憶に基づき日本語に翻訳し直し，入力情報が復唱される，と考えられる。多くの参加者（11 名）の内省報告からもこの推測が裏付けられている。また，復唱課題における参加者の産出文を一部抽出し，表２に示す。参加者の復唱産出文から，実験文は短い単文にもかかわらず，単語や助詞の復唱ミスと情報の忘却がみられた。これは，L2 の熟達度の影響で，原文の意味理解が十分に行われず，言語情報が正確に記憶できなかったことに起因すると考えられる。

上述の推測をふまえて考えれば，日本語復唱課題において，同形異義語を正確に復唱するためには，活性化した L1 の音韻表象と意味表象からの干渉を抑制しなければならないであろう。一方，同形同義語を音読する際に，中日２言語に共有されている形態表象の活性化により，L1 の音韻表象が活性化される可能性はあるが，意味表象も共有されているため，入力情報の意味理解と記憶に正の影響を与えることが考えられる。また，復唱課題では，L2 での産出が求められるため，L1 の音韻表象の活性化がある程度抑制されるであろう。よって，同形同義語は同形異義語より RT が有意に短い結果になったと考えられる。

他方，日中口頭翻訳課題において，同形同義語の RT と同形異義語の RT の間に有意な差がみられたため，L1 の音韻表象と意味表象の活性化が L2 での音読過程に影響を及ぼしたと考えられる。換言すれば，約１年間日本に滞在していた上級学習者は，L1 と L2 が自由に切り替えられないため，日中口頭翻訳課題を遂行する際に，L1 による干渉効果が生じる可能性が高い。L1 での産出が求められる口頭翻訳課題において，同形同義語は文字通りに翻訳できるため，目で見た瞬間に迅速に L1 で訳出できるが，翻訳課題の前に L2 での音読課題が設定されていた。よって，L2 で入力情報を音読する際に，L1 の形態表象と意味表象の活性化によって，L1 の音韻表象も強く活性化されたと考えられる。一方，同形異義語を L2 で音読する際，共有されている形態表象の活性化によっ

表２　実験参加者が正確に復唱できなかった文の例

原文	復唱産出文
大地震は住民に損害をもたらしました	大地震で … 住民の損害がもたらしました
わが社の新製品は評判を呼びました	わが社の新製品はひょうはんを呼びました
両国は交流の機会を増やしました	両国の交流は増やしました

（下線は助詞の復唱ミスを，波線は単語の発音と復唱ミスを，「…」はポーズを，それぞれ示す。）

て，L1 の音韻表象が活性化される可能性はあるが，中日 2 言語における意味表象が分離しているため，L1 の音韻表象の活性化が弱まったと考えられる。同形異義語と比べ，同形同義語は L1 の音韻表象からの干渉を抑制しにくいであろう。この点は邱（2012）ともある程度一致している。よって，日中口頭翻訳課題における同形異義語の RT が同形同義語の RT より有意に短い結果になり，仮説 3b が支持されず，仮説 3a と反対の結果になった。

同形同義語を音読する際，口頭翻訳にかかる RT が復唱にかかる RT より有意に長かったが，同形異義語を音読する際，口頭翻訳にかかる RT が復唱にかかる RT より有意に短かった。その原因は以下のように考えられる。

同形同義語を音読する際，共有されている形態表象と意味表象の活性化によって，L1 の音韻表象も強く活性化されたと推測される。前述の通り，L1 での産出が求められる日中口頭翻訳課題を遂行する際に，L1 の音韻表象の活性化が強まり，抑制されにくいと考えられる。一方，L2 での産出が求められる日本語復唱課題を遂行する際に，L1 の音韻表象の活性化が弱まる可能性が高い。よって，同形同義語を音読する際，口頭翻訳にかかる RT が復唱にかかる RT より有意に長い結果になった。

同形異義語を音読する際，共有されている形態表象の活性化によって，L1 の音韻表象も活性化されたが，L1 と L2 の意味表象が分離しており，同形異義語は文字通りに翻訳できないため，L1 の音韻表象の活性化が弱まったと考えられる。よって，L1 の音韻表象の影響より，課題の記憶負荷が同形異義語の RT に与える影響が大きいであろう。日本語復唱課題では，L2 を音読しながら L1 で意味理解を行い，また L1 による理解と記憶に基づき L2 で原文を復唱することが求められるため，記憶負荷が高いであろう。これに対し，日中口頭翻訳課題では，L1 での産出が求められるため，記憶負荷が小さいであろう。よって，同形異義語を音読する際，口頭翻訳にかかる RT が復唱にかかる RT より有意に短い結果になった。

4．まとめ

本研究は約 1 年間日本に滞在していた上級学習者を対象に，語彙レベルから日中口頭翻訳過程を検討した。実験の結果，復唱課題における同形同義語の RT は同形異義語の RT より短かったが，口頭翻訳課題における同形同義語の RT は同形異義語の RT より長いことが分かった。この結果から，(1) 復唱を目的とする音読では，コード・スイッチングが行われる可能性が高いこと，(2) 口頭翻訳を目的とする音読では，SL の意味理解を行いながらコード・スイッチングが行われる可能性が高いこと，が明らかになった。口頭翻訳にかかる RT と復唱にかかる RT の間に有意な差がみられなかったが，口頭翻訳課題における同形同義語の RT は同形異義語の RT より有意に長かったため，日中口頭翻訳過程では，水平的なアプローチが行われる可能性が高いであろう。

口頭翻訳課題では，同形同義語の RT が同形異義語の RT よりも有意に長かった。一方，同形異義語の誤訳や未翻訳はデータの除外率の 3 割強も占めている。すなわち，同形異義語が同形同義語よりはやく音読されるが，誤訳されやすい。参加者の翻訳文を実験データから一部抽出し，表 3 に示す。（　）内は翻訳文の日本語訳である。中日同形語の形態表象が共有されているため，形態表象の活性化により，一方の言語を音読する際に，他方の言語の音韻表象も活性化される可能性がある。しかし，同形異義語の意味表象が分離しているため，他方の言語の音韻表象の活性化がある程度抑制されるが，その言語の意味表象の活性化による干渉効果が生じる可能性はある。表 3 の例文 (1) と (2) から，参加者が L2 を音読する際に活性化された L1 の意味表象からの干渉を受けたことが窺える。

また，語連結の視点からみると，言語間と言語内において，意味関連性が強い単語同士は，語彙ネットワークにおいて，一つの単語が活性化すれば，関連性のある単語も連結強度によって順次に活性化されていくであろう。特に文脈情報がある場合，意味関連性の強い単語が強く活性化され，その場で迅速に抑制できなければ，誤訳になると考えられる。例えば，「新聞」，「ニュース」，「記事」，「報道」等の単語は，中日 2 言語間においても，それぞれの言語内においても，お互いに意味連結が強いため，「新聞」が多くの参加者に誤訳された。

補足であるが，実験後の参加者による内省報告から，同形異義語が誤訳される原因は以下の 3 点からも窺える。

表 3　実験参加者の口頭翻訳文の誤訳例

	原文	口頭翻訳文
(1)	冬休みに 10 年前の新聞を調べました	寒假的时候调查了 10 年前的新闻 （冬休みに 10 年前のニュースを調べました）
(2)	部長は大学に求人を出しました	部长去大学……求人 （部長は大学に行き……頭を下げて人に頼みます）
(3)	昨日母に手紙を送りました	昨天母亲寄来了信 （昨日母が手紙を送ってきてくれました）

(1) L2 の熟達度が高くないため，L1 と自由に切り替えられないこと，(2) 習得段階から同形異義語の意味が正確に記憶できておらず，中日 2 言語における意味表象の正しい連結が形成できていないこと，(3) 口頭翻訳時には緊迫感があるため，単語を誤訳したと認識しながらも，直ぐに修正する余裕がないこと，である。

5．教育的示唆

本研究の実験結果から，口頭翻訳課題における同形同義語の RT が同形異義語の RT よりも長いことが分かった。これは活性化された中国語の音韻表象からの干渉効果だと考えられる。同形同義語が視覚呈示され処理される際，L1 と L2 の切り替えの自動性を高めるため，邱（2012）が指摘したように，同形同義語における日本語の音韻表象を習得段階から形成させる強化訓練を行う必要がある。

実験参加者の口頭翻訳文から，同形異義語の誤訳や格助詞による誤訳，音声と音韻上のミスが多くみられた。よって，習得段階から同形異義語の意味に注意を払う努力が必要である一方，日本語の文法知識や発音も着実に身につける必要がある。スムーズに意思疎通をとるため，語彙力，文法力や正確な発音が欠かせないであろう。

実験参加者の内省報告によると，日常生活では，中国語で会話する際に日本語の単語を混ぜて話し，日本語で会話する際に中国語の単語を混ぜて話すことがよくあるという。中日 2 言語両方の流暢性を保つため，2 言語を混在させながら話すことを意識的に抑制する努力が必要であろう。また，同時通訳の訓練方法として，シャドーイング（shadowing）やクイック・レスポンス（quick response）が挙げられている（e.g., 塚本，2013）。これらの訓練方法を活用すれば，2 言語の流暢性と切り替えの自動性を高めることが期待できるであろう。

6．今後の課題

本研究は，日本語復唱課題を通して，L2 による復唱過程の一端を明らかにした。また，日中口頭翻訳課題を遂行する際に，L1 が活性化され，コード・スイッチングが行われる可能性も示唆された。しかし，実験における分析データの除外率が高かったため，実験材料をさらに厳密に作成する必要がある。

本研究は約 1 年間日本に滞在していた上級学習者を対象としたが，L2 の熟達度がより高い超級学習者を対象に実験を行う必要がある。L2 の熟達度が高い学習者は，L2 で復唱課題を遂行する際に，L1 が活性化されない可能性があるであろう。よって，超級学習者を実験参加者とすれば，入力言語が L2 であっても，復唱にかかる RT と口頭翻訳にかかる RT を比較することができ，日中口頭翻訳過程がより明確に検証できるであろう。一方，日本滞在期間が熟達度に影響するとも考えられる。日中口頭翻訳過程を解明するため，実験参加者の熟達度や学習背景をより厳密に操作し，さらに検討する必要がある。

本研究では，入力言語が復唱課題の結果に影響するか否かを解明するため，L2 を入力言語とし，実験的検討を行った。L2 で復唱課題を遂行する際に L1 も活性化されることが明らかとなった一方，復唱にかかる RT と口頭翻訳にかかる RT を純粋に比較できないことにもなった。この問題を解決するため，L1 を入力言語とする実験が必要だと考えられる。L1 を入力言語とすれば，復唱を目的とする音読では，コード・スイッチングを伴わない意味理解が行われるであろう。また，翻訳の方向性も口頭翻訳過程に影響することが明らかになっている（e.g., Dong & Lin，2013）。今後，中国語復唱課題と中日口頭翻訳課題を用い，中日口頭翻訳過程も検討する。中日 2 言語の口頭翻訳過程が解明できれば，通訳の諸問題の解決に有益な示唆が与えられるであろう。

注

(1) 王（2017）は，活性化とコード・スイッチングの違いを指摘している。SL を処理する際に，TL が活性化されても，TL の活性化の度合いにより，必ずしもコード・スイッチングが行われないと述べている。また，董（2010）によると，SL を処理する際に TL が意図的に活性化される場合は，コード・スイッチングが行われるという。しかし，TL が意図的に活性化されるか，自動的に活性化するか，活性化の度合いが強いか否かは判断しにくい。本研究は活性化とコード・スイッチングの違いをふまえつつ，実験における統計処理の結果を基に，日中口頭翻訳過程を考察していく。

(2) 当銘（2016）では，「中日同形異義語における日本語の意味情報が概念表象内で表象化されたものを『日本語の意味表象』，中国語の意味情報が概念表象内で表象化されたものを『中国語の意味表象』と」（当銘, 2016, p.23）明確に定義されている。

(3) 文節は「文を組み立てている最小の単位」であり，「自立語だけから成るもの」または「自立語に付属語が付いて成るもの」である（浅川・竹部，2014，pp.80-81）。日本語の助詞と助動詞は文法機能の役割を果たしているが，単独で呈示される場合，実質的な意味をもたないため，文の処理に認知負荷をかける可能性がある。また，日本語の文を単語単位で呈示するより文節単位で呈示したほうがより自然な読みに近いと考えられる。よって，本研究では，日本語が SL の場合，文を文節単位で呈示することにする。

(4) 実験後の半構造化インタビューより，「覚悟」を文字通りに中国語に訳しても自然に感じられるという回答が多かった。アニメをはじめとする視聴覚媒介の影響で，中国語の言語環境においても，「覚悟」における日本語の意味が理解及び使用されてきているようである。よって，「覚悟」を分析データから除外した。他方，「海外で/最先端の/科学を/学びました」の

「科学」を「科技」や「技術」と訳した参加者が多く，「学习最先端的科学」は不自然に感じられているため，「科学」を分析データから除外した。

(5) 既知単語であっても，音読時に発音ミスの単語（例えば，「電報」を「でんほう」）や翻訳時に未翻訳の単語であれば，除外することにした。よって，除外率が高かった。

引用文献

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

浅川哲也・竹部歩美（2014）『歴史的変化から理解する現代日本語文法』おうふう

邱　學瑾（2010）「日本語学習者の日本語漢字語彙処理のメカニズム―異言語間の形態･音韻･意味の類似性をめぐって―」『日本語教育』第 146 号，49-60.

邱　學瑾（2012）「漢字圏日本語学習者における日本語単語の意味処理に及ぼす母語の影響―聴覚呈示の翻訳判断課題による検討―」『教育心理学研究』第 60 巻(1)，82-91.

Christoffels, I. K., & de Groot, A. M. B. (2005) Simultaneous interpreting: A cognitive perspective. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism Psycholinguistic Approaches* (pp. 454-479). OXFORD.

董　燕萍（2010）「交替传译中的语言转换心理机制―非对称有限并行加工模型―」『中国英语教育』第 4 期，1-11.［Online］https://www.sinoss.net/qikan/uploadfile/2011/0508/20110508114608551.pdf（2018 年 4 月 25 日）

Dong, Y. P., & Lin, J. X. (2013) Parallel processing of the target language during source language comprehension in interpreting. *Bilingualism: Language and Cognition, 16* (3), 682-692.

郭　明輝・磯部祐子・谷内美江子（2011）『日本語と中国語の意味をより深く理解するための日中同形異義語 1500』国際語学社

凌　蓉・徐　旻・赵　鸿・张　建（2015）『日汉口译教学研究』華東理工大学出版社

Macizo, P., & Bajo, M. T. (2004) When translation makes the difference: Sentence processing in reading and translation. *Psicológica, 25*, 181-205.

Macizo, P., & Bajo, M. T. (2006) Reading for repetition and reading for translation: Do they involve the same processes? *Cognition, 99* (1), 1-34.

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

小野貴博・遠山仁美・松原茂樹（2007）「大規模音声コーパスを用いた日英・英日同時通訳における訳出遅延の比較分析」『通訳研究』第 7 号，51-64.

龐　焱（2015）「日中同時通訳における誤訳しやすい長文に対応するストラテジーとテクニック」『神戸女学院大学論集』第 62 巻(2)，163-178.

Paradis, M. (1994) Toward a neurolinguistic theory of simultaneous translation: The framework. *International Journal of Psycholinguistics, 10*, 319-335.

迫田久美子（2002）『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク

当銘盛之（2014）「中国語を母語とする日本語学習者における中日同形異義語の視覚的認知―中日 2 言語間の音韻類似性と意味関連性を操作した実験的検討―」『留学生教育』第 19 号，41-49.

当銘盛之（2016）「中国語を母語とする日本語学習者における中日同形異義語の処理過程―中日 2 言語間の音韻類似性と意味関連性を操作した実験的検討―」広島大学大学院教育学研究科博士論文（未公刊）

当銘盛之・費　暁東・松見法男（2012）「日本語漢字二字熟語における中国語単語との音韻類似性の調査―同形同義語・同形異義語・非同形語を対象として―」『広島大学日本語教育研究』第 22 号，41-48.

塚本慶一（2013）『新版　中国語通訳への道』大修館書店

王　非（2017）『口译过程研究：记忆机制与信息加工模型』科学出版社

王　永全・小玉新次郎・許　昌福（2007）『日中同形異義語辞典』東方書店

楊　承淑（2005）「通訳における情報表示―日本語を起点言語として」『通訳研究』第 5 号，31-52.

日本人大学生の短期留学志向の形成要因

Factors Affecting Japanese University Students' Motivation to Study Abroad

小林　元気（神戸大学大学院国際協力研究科）
Genki KOBAYASHI（Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University）

要　旨

本稿の目的は，日本人大学生の短期留学志向の形成要因を明らかにすることである。個人の留学志向の社会的選抜性に関しては，海外事例を中心に一定の先行研究の蓄積があるが，日本人を対象とする研究では特定の大学にサンプルが限られており，「日本社会において誰が留学を志向しているのか」という全体的な問いはまだ十分に検討されていない。そこで本稿は国内の大学生が実践する短期留学に分析対象を定め，大規模な全国統計調査の個票データを用いて二次分析を行う。学生の出身家庭の社会経済的要因や所属大学の入試難易度の効果，就職達成に対する不安感の有無を考慮に入れて，留学志向を規定する要因を検討した。その結果，世帯年収の効果に加え，所属大学の入試難易度や就職不安のメンタリティーの効果が有意に存在し，それらが複合的に関連しながら短期留学の意欲や機会を形成していくメカニズムの存在が示唆された。
［キーワード：日本人大学生の海外留学，社会的選抜性，社会階層，学力，就職不安］

Abstract

The purpose of this paper is to reveal the factors that affect the motivations of Japanese university students to engage in short-term studies abroad. Although, there has been some prior research mainly on overseas cases that have examined the students' orientations for studying abroad related to social selectivity, the studies analyzing Japanese youth, were limited and collected at a specific university. Therefore, this study used a large-scale national statistical survey data on university student life to consider the factors that affect the orientations to studying abroad, such as the students' family background, the university's academic ranking, and employment anxiety. Results showed that factors of students' family income and universities' ranking also affected students' expectations for short-term studies abroad. Moreover, the students' level of employment anxiety also had effects. These analyses confirmed that the opportunity and incentive for short-term studies abroad are formed in a complex manner based upon these factors.
［Key words: Japanese university students study abroad, social selectivity, social class, academic achievement, employment anxiety］

1．課題の設定と研究の目的

戦後から20世紀末に至るまでの日本の留学政策は，外国人留学生の〈受け入れ〉がテーマの中心であった（大西，2008）。しかし，1990年代から続く国内経済の停滞や，世界経済の構造的変化にともなう労働環境の変化を背景として，グローバル化した市場で活躍可能な人材が産業界から要請されることになる。2007年に産学の横断的課題について議論を行う「産学人材育成パートナーシップ」が経産省主導で創設され，人材育成方針の課題の１つとして「グローバルな視点による人材の育成」が提示された（産学人材育成パートナーシップ，2009）。これを受けて設置された「グローバル人材育成委員会」による報告書では，「海外への学生の送り出し」がグローバル人材の育成に効果的な手段として位置づけられており（グローバル人材育成委員会，2010），ここに国内大学が産官のバックアップを受けながら日本人学生の海外留学を促進するという構図が生まれる。2008年度は20億円だった大学のグローバル化に関する政府補助金事業の予算は，2012年度には103億円まで増額され，以降2017年に至るまで100億円前後で推移している（正楽他，2017）。なかでも，文科省の「大学の世界展開力強化事業」や「グローバル人材育成推進事業」，日本学生支援機構の「留学生交流支援制度（海外留学支援制度）」や「官民協働

海外留学支援制度～トビタテ！留学JAPAN日本代表プログラム～」など，日本人学生の海外留学を促進する政策が多く展開されてきた。これらの政策状況を背景に，日本国内の高等教育機関に在籍する学生の海外留学者数は，30,362人（2009年度）から96,641人（2017年度）へと三倍以上の伸びを示している（文部科学省，2017b）。

このように国家政策として支援される海外留学は，個人に異文化間能力や外国語運用能力，学業成績，社会性や人としての成長，キャリア・エンプロイアビリティ（雇用され得る能力）など様々な能力の向上をもたらし，年収の上昇にも影響するなど，その効果に関して国内外で多くの実証研究が蓄積されてきている（横田他，2018）。

一方で，留学が個人に様々な利益をもたらすものであり，任意に選択される教育制度であるがゆえに，留学機会は誰に開かれており，誰に開かれていないのかという関心から，留学参加の規定要因や社会的選抜性（social selectivity）に関する実証研究も一つの領域を形成している。第3章で詳述するように，それらの研究では若年層が置かれているカテゴリカルな社会経済的条件と留学行動の因果関係が検証されており，いくつかの国の事例において留学機会の格差構造が報告されている。しかしながら，日本人若年層の留学志向の規定要因に関して，このような社会的選抜性を問う視点から，総合的なデータを用いて分析した研究はほとんどみられない。特定の教育機関内におけるケーススタディは散見されるものの，「日本社会において誰が留学を志向しているのか」という全体的な課題はほとんど明らかにされていないといえる。

また，このことは同時に，巨額の国家予算を投じて行われてきた海外留学促進政策における，正確な現状認識やエビデンスの欠如を意味している。吉田（2014）がすでに指摘しているように，グローバル人材の育成という企業の課題は，日本人の英語力の不足と若者の内向き志向という危機意識を経由して，社会や国家，そして大学の課題へと転換されてきた。このうち，若年層の内向き志向（海外への関心を低下させている）という現状認識は，海外留学者数が減少する原因を若者の一面的なメンタリティーの問題としてとらえているため，「海外留学することが当たり前という認識」へと「学生等の意識改革を進め」，「留学機運の醸成」につなげることで留学者数が増加するという前提に立つ（内閣官房他，2014：9）。しかしながら，ここには，若年層の海外留学に対するメンタリティーを規定する要因は何か，というカテゴリカルに現状を把握する視点が欠けているのである。

以上の問題意識を背景に，日本国内での社会的選抜性を問う視点から，若年層の留学志向の形成要因について統計分析の手法を用いた量的な検討を行い，日本社会において海外留学が意欲・経験されていくメカニズムの一端を明らかにすることが本稿の目的である。

2．分析対象

日本人海外留学生数の主要な統計は，OECDや各国の担当機関が公表する数値を文科省が独自に集計する「OECD等による統計」と，日本学生支援機構が日本国内の高等教育機関を対象に行う全数調査にもとづいた「独立行政法人日本学生支援機構の調査による状況」の二種類が公表されており，それぞれの統計が補足している留学行動は大きく異なる。小林（2017）は，主に前者が学位取得目的の1年以上におよぶ〈長期留学〉，後者が国内大学生を中心に単位取得や語学学習等を目的として数週間から1年以内の期間で実践される〈短期留学〉の留学者数動向を示していることを指摘している[(1)]。両者は留学の目的や期間が異なり，必要なコストや得られる成果も異なるため，海外の先行研究においても両者の区分は留意されている（例えばKing et al., 2011）。

図1に示した長期留学と短期留学の動向をみてみると，近年において短期留学者数が急増しており，2012年には長期留学者数を逆転している。しかしながら，現在の日本社会において最もポピュラーな留学形態であるにもかかわらず，短期留学の量的な実態や規定要因は先行研究においてほとんど明らかにされていない。本稿では，国内大学に進学した学生が実践する〈短期留学〉に分析対象を定め，大学生間の短期留学志向の有無を規定する要因について検討していく。

3．先行研究の検討と作業仮説の設定

3.1　出身家庭の社会経済的背景

短期留学が母国での高等教育のオプションとして選択される教育活動であり，原則的には追加費用を要することから，留学参加機会の社会的選抜性を問う研究が第一に変数として想定するのは，出身家庭の裕福さや親の学歴，職業などの社会経済的要因である。

米国のリベラルアーツカレッジで短期留学規定要因を調べたSalisbury et al.（2009）では，各種奨学金の受給状況を代理指標とした出身世帯の収入状況と親の教育年数が短期留学志向を有意に規定していた。また，オーストリア，ベルギー，イタリア，ノルウェー，ポーランド，英国各国の28歳以下の大学生を比較分析したVan Mol & Timmerman（2014）では，親職業の階級分類による家族の社会経済的条件（Family Socioeconomic Status）が短期留学志向に与える影響を調べており，ベルギーにおいてのみ有意性がみられた。その理由として，オーストリア，イタリア，ポーランド，英国では高等教育入学段階での選抜性が高いため選抜後の母集団における社会経済的条

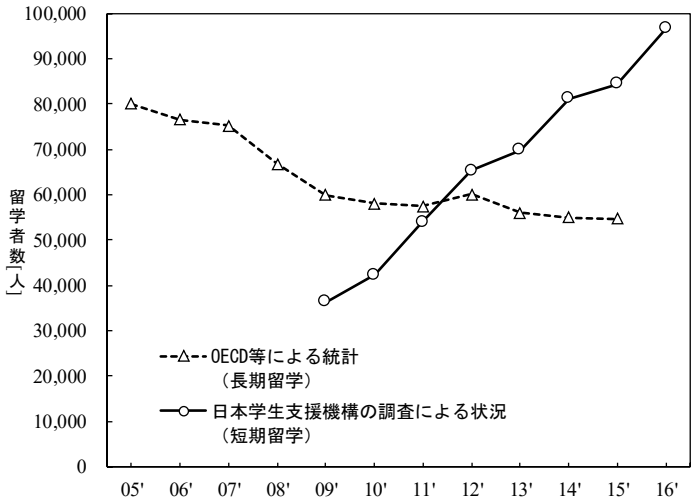


図１　日本人留学生数の推移　※文部科学省（2017b）より筆者作成

件差の有意性が見られないこと，ノルウェーはこれらの4か国と比較して例外的に高等教育への敷居は低いが，学生に対する公的な経済支援制度が充実しているため親に対しての経済的依存度が低いことが指摘されている。英国の大学生のエラスムス計画に基づく短期留学の規定要因を分析したHigher Education Funding Council for England（以降，HEFCE）（2009）においても，同様に親職業の効果が認められる。さらに，フランスとイタリアの大学３年次終了段階の学生を対象に短期留学経験の規定要因を検討したDi Petro & Page（2008）では，親の学歴と職業が変数に加えられており，イタリアにおいて親学歴の効果が確認されている。

続いて，国内大学生による短期留学の規定要因について計量分析を行った事例を検討してみると，愛知県内の私立大学２校の学部生（松原他，2008）や，京都大学の学部生・大学院生（河合・野口，2010）を対象としたいずれの先行研究においても，出身家庭の社会経済的背景は有意性を持つ要因として検出されていない。しかし，これらの研究はサンプルが特定の大学に限られ，ケース数も200から500と少数のため，得られた知見は調査対象の大学における傾向性として把握されるものの，それらを国内大学生全体の留学志向を規定する要因として敷衍することはできない。本稿の分析においては，国内の国公私立大学の学部生を対象とした総合的な調査データを用いることによってデータの限定性を克服する。

出身世帯の社会経済的背景のうち，本稿で着目するのは「世帯収入」「父親職業」の二点である[(2)]。Salisbury et al.（2009）やHEFCE（2009），Van Mol & Timmerman（2014）の知見をふまえれば，出身家庭の世帯収入が多いほど，さらに高い職業階層の父親をもつ学生ほど短期留学志向が高いことが想定される。

3.2　本人の所属大学要因

文部科学省が海外留学支援の趣旨として「意欲と能力ある全ての日本の若者」を支援すると謳うように（文部科学省ウェブサイト），海外留学を実現するためには，意欲のみならず一定の能力が必要とされる。短期留学において求められる能力とは，語学留学であれば外国語能力であり，単位取得留学（credit mobility）であれば外国語能力を前提として留学先で行われる教育内容を理解するための学力である。海外の先行研究でも学力要因が検討されており，フランスとイタリア，英国の大学生のケースでは中等教育段階での学力が短期留学志向に有意に影響していた（Di Petro & Page, 2008; HEFCE, 2009）が，米国リベラルアーツカレッジの事例では有意ではなかった（Salisbury et al., 2009）。国内において中等教育段階の学力の影響を調べた先行研究は管見の限り見当たらないため，本稿では学力階層が短期留学志向に与える影響についても明らかにしたい。

日本国内の大学生の学力は，大学入試選抜が機能しているという前提に立てば，大学の入試難易度の序列により階層化されているはずである。また，高学力の学生が集まる大学は一般的に海外協定校との交流の歴史が長く，短期留学の経済支援制度が充実しており[(3)]，留学へのポジティブな価値づけや留学関連情報の豊富さなど，留学を志向しやすい環境が整っていると考えられる。したがって，「入試偏差値の高い大学に進学した学生ほど短期留学を志向する」という所属大学による効果を想定する。

一方で，高等教育における私的収益率には大学間の格差が存在し，威信の高い（入学難易度が高く歴史や伝統が古い）大学の学生ほど規模の大きい企業に就職しており（岩村，1996），高い威信を持つ銘柄大学に所属する学生は海外留学をせずとも国内での安定的な就職が見込ま

れる（Yonezawa, 2014）点を考えれば，銘柄大学の高学力の学生は逆に短期留学を志向しない可能性もある。加藤・久木元（2016）も，高学力階層の若者はグローバル人材を目指す動機が低いと主張している。この点も考慮し，銘柄大学への所属が短期留学志向を低下させる可能性についても検討したい。

3.3　大学生の就職不安

先行研究では十分に検討されていないが，冒頭に述べた海外留学促進政策において「企業採用担当の 62.1％が留学経験者を積極採用意向」（文部科学省，2017a）と PR する文章に表れているように，短期留学は大学生の就職達成に対するメンタリティーと密接に関連することが考えられる。山﨑（2000）は，現代の若年層がおかれている〈家族―学校―職業社会〉の社会的移行システムと，その結果として醸成される制度的リアリティについて，ベックの「個人化」「リスク」概念を用いて次のように説明する。「現代社会においては，個人は，家族や階級などの仲介なしに制度（教育制度や労働市場など）と直接向き合い，（中略）制度との関係で生じるさまざまなリスク（中略）を，個人レベルで引き受けることが強制される。」（山﨑，2000：255-256，傍点部は筆者による。）

このように，個人レベルでリスクと向き合わなければならない大学生は，多かれ少なかれ就職達成に対する不安を抱えることになる。そして，就職達成の不確実性と短期留学という教育投資の関係を考えた場合，短期留学は就職未達成というリスクに対する回避行動でありながら，同時に海外留学そのものがリスクになる可能性をも内包する。すなわち，就職採用市場において，短期留学で得られた成果（高い語学力や国際的な環境で困難を乗り越えた体験など）が高く評価されるのであれば，就職活動において失敗するリスクは低減する。一方で，太田（2013）において短期留学の阻害要因のひとつが就職活動の早期化と長期化にあると指摘されているように，逆に留学によって就職活動の準備が十分にできず，就職失敗リスクが高まることも考えられる。例えば大学生による 1 年間の海外留学のケースだと，3 年次の秋から 4 年次の夏までが典型的な留学期間となるが，同時期には国内企業による新卒一括採用を前提としたインターンシップや会社説明会，エントリーシートの受け付けが始まっており，場合によっては採用面接自体が受けられないこともあるという（『朝日新聞』2017 年 10 月 2 日）。したがって，「就職不安を抱える学生ほど海外留学を志向する」「就職不安を感じない学生ほど海外留学を志向する」という両方の可能性を想定したい。

3.4　性別・所属学部

その他，先行研究において短期留学に対する有意な影響が確認されている変数として，性別と所属学部（専攻）が挙げられる。性別に関して，米国のリベラルアーツカレッジ，イタリアや英国の大学での短期留学をより多く実践するのは女性であり（Salisbury et al., 2009; Di Petro & Page, 2008; HEFCE, 2009），日本においても同様の傾向がみられる（竹田，2013）。また，大学での専攻分野に関して，米国リベラルアーツカレッジにおいては社会科学分野や専攻分野未定の学生がより短期留学を実践するという（Salisbury et al., 2009）。本稿においてもこれらの変数が短期留学志向を規定する可能性があるため，統制変数として用いることとする。

3.5　作業仮説

これまでの作業仮説をまとめると以下のとおりである。

仮説①：出身家庭の世帯収入の高さは子の短期留学志向を高める。

仮説②：父親の職業階層の高さは子の短期留学志向を高める。

仮説③：子の所属大学の入試難易度の高さは短期留学志向を高める。

仮説④：子の銘柄大学への所属は短期留学志向を低める。

仮説⑤ a：子の就職不安の高さは短期留学志向を高める。

仮説⑤ b：子の就職不安の高さは短期留学志向を低める。

4．データと変数設定

本稿で使用するのは，全国大学生活協同組合連合会が 2014 年 10 月～ 11 月に実施した「第 50 回学生の消費生活に関する実態調査」の個票データ [(4)] である。全国大学生活協同組合連合会は，1963 年から全国の大学生（生協会員）を対象として大学生活に関する質問紙調査を行っており，2014 年の調査では海外留学の経験や希望に関する質問項目が含まれている。調査対象は大学生協を設置する日本全国の大学からランダムサンプリングで抽出され，郵送留め置き法で行われた。2014 年調査では 88 生協 84 大学の学部 1 ～ 4 年生 18,926 人の回答が得られた（回収率 30.4％）。このうち，分析に用いる変数に欠損値のあるケースに対してリストワイズ削除を行い，最終的に残った 9,471 ケースを分析対象とする。

なお，本調査の対象は大学生協を設置する大学に限定される。大学生協の設置大学は 2016 年段階で 205 大学であるが，多くは学生数の多い中・大規模校であり，後に示す記述統計において入試偏差値の平均値が 50 以上であることからもわかるように，それらの大学は相対的に入試難易度が高い傾向にある。したがって，ここから得られた分析結果は国内全大学の実態を完全に代表するものではない点については留意が必要である。しかし，

国内の大学生を対象とした先行研究の調査データが１～２校に限られていたことを考慮すると，本調査のデータが本稿の目的において非常に貴重である点に変わりはない。

分析に使用する各変数のコーディングを表１，分析対象者の概要を表２，記述統計を表３にまとめた。従属変数に関して，在学中の大学生を留学経験者と未経験者に二分して設定した場合，調査時点では留学していないが大学在学中に高い確率で留学することになる留学予定者が留学未経験者と同列に扱われてしまう。そこで，Di Petro & Page（2008）での分析方法を参照し，留学経験者と予定者まで含めた「留学経験（予定）」群を設定する。さらに，留学経験（予定）群に留学を希望しながらも実現の見込みがないケースを含めた「留学希望」群を設定し，留学経験（予定）と留学希望の有無を規定する要因に着目しながら分析を進める。

独立変数について，所属大学の効果変数である偏差値データは『2015 年度大学入試代ゼミデータリサーチ』から得たものであり，個票データの特性上具体的な学部名まで特定できないため，全学部の平均値として算出している。また，どの大学が銘柄大学かというグルーピングについては諸説あり，先行研究における共通見解は存在しない（平沢，2011）。本稿では入試難易度によって銘柄が形成されるという平沢の見解を採用する。偏差値順に度数分布が均等になるように，大学ランクⅠ群からⅣ群の４つのダミー変数を作成し，Ⅱ群を基準カテゴリとして投入する。偏差値が 61.5 ～ 69.3 のⅣ群は，旧帝国大学を中心とする国立大学や「早慶上智」「関関同立」などと銘柄的に呼称される私立大学で構成されており，平沢（2011）等の先行研究における銘柄大学とほぼ重複する。

また，父親の職業に関して，ベルギーにおいて短期留学志向に対する父職の有意性が確認された Van Mol & Timmerman（2014）を参照し，上層ノンマニュアル（経営管理専門職）を１つのダミー変数にまとめる。

表１　変数の設定

従属変数	
留学経験（予定）群ダミー	大学入学後の留学経験「ある」=1,「ない」=0。さらに，留学経験なしのケースについて、在学中の留学予定「必ずする」「留学すると思う」=1,「留学したいができないと思う」「留学したいと思わない」「わからない・考えたことがない」=0。
留学希望群ダミー	大学入学後の留学経験「ある」=1,「ない」=0。さらに，留学経験なしのケースについて、在学中の留学予定「必ずする」「留学すると思う」「留学したいができないと思う」=1,「留学したいと思わない」「わからない・考えたことがない」=0。
独立変数	
女性ダミー	女性 =1，男性 =0。
文系学部ダミー	文系学部 =1，理系・医歯薬系学部 =0。「どちらでもない」は少数であったため欠損値とした。
世帯年収	父母それぞれの年収の金額帯について選択する形式のため，金額帯の中央値を合計して算出した。
父職上層ノンマニュアルダミー	父親職業「公務員管理職」「中小企業に勤務する管理職及び役員」「大企業に勤務する管理職及び役員」「中小企業経営者」「自由業」=1，その他 =0。
大学ランク	大学偏差値の度数分布が均等になるよう，大学ランクⅠ群（39.8-53.4），大学ランクⅡ群（53.5-57.5），大学ランクⅢ群（57.6-61.4），大学ランクⅣ群（61.5-69.3）の４グループのダミー変数を作成。入試の二次試験が小論文等で偏差値が得られない公立大学１校は欠損値とした。
就職不安スコア	「①とても感じている／②感じている／③あまり感じていない／④全く感じていない」のスケールを逆転。

表２　分析対象の概要

性別	男性	5,015（53%）
	女性	4,456（47%）
学部	文系	4,524（48%）
	理系	3,751（40%）
	医歯薬系	1,196（13%）
学年	１年	2,683（28%）
	２年	2,285（24%）
	３年	2,247（24%）
	４年以上	2,256（24%）
短期留学経験	留学経験無群	8,683（92%）
	留学経験有群	788（ 8%）
短期留学希望	留学希望無群	4,673（49%）
	留学希望有・予定無群	3,036（32%）
	留学経験（予定）群	1,762（19%）

（%）は四捨五入値のため必ずしも合計は 100%ではない

表３　記述統計

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
留学経験（予定）群ダミー	0	1	0.19	0.389
留学希望群ダミー	0	1	0.51	0.500
女性ダミー	0	1	0.47	0.499
文系学部ダミー	0	1	0.48	0.500
世帯年収（100万円単位）	0.0	35.0	8.58	4.417
父職上層ノンマニュアルダミー	0	1	0.43	0.496
本人所属大学偏差値	39.8	69.3	57.45	5.542
大学ランクⅠ群（39.8-53.4）	0	1	0.26	0.441
大学ランクⅡ群（53.5-57.5）	0	1	0.24	0.427
大学ランクⅢ群（57.6-61.4）	0	1	0.25	0.432
大学ランクⅣ群（61.5-69.3）	0	1	0.25	0.432
就職不安スコア	1	4	2.98	0.829

5．結果と考察

5.1　短期留学経験者の割合

まずは日本人の短期留学に関する基本的な事実として，国内大学生のうち短期留学を経験している学生はどのくらいの割合を占めるのかを確認したい。この点に関して，文科省は「留学経験がある大学生はたった3%」（文部科学省，2017a）との認識を示している。この3%という数字は，平成27年度の短期留学者総数を国内大学に在籍する全学年の大学生数で除して算出されている。一般的に4年間の大学生活において海外留学は何度も実現できるものではないため，大学卒業年ごとに卒業段階での経験率が求められるべきだが，残念ながらそのような統計調査は存在しない。しかしそれに近いデータとして，2015年度の新入社員に対して留学経験を尋ねた調査（産業能率大学，2015）の結果を参照すると，15.6%が「留学経験がある」と回答していた（なお，この調査は大卒者以外も対象としており，留学経験者のなかには長期留学経験者も含まれている）。

上述をふまえて表2をみてみると，調査段階での留学経験者は全体の8%，予定者まで含めた留学経験（予定）者は19%にも達している。予定者が実際には留学しない（または予定していなかった学生が留学を実現する）可能性，さらに本調査の母集団の入試偏差値が平均値よりも高い点に留意する必要はあるが，実際の大学生の短期留学は文科省の3%という現状認識よりも多く経験されている可能性が高い。

5.2　短期留学経験（予定）と短期留学希望の形成要因

続いて，短期留学志向の形成要因について，「留学経験（予定）群ダミー」と「留学希望群ダミー」の2つの従属変数に対して各独立変数が及ぼす効果を，二項ロジスティック回帰分析[(5)]によってそれぞれ推定した。表4に分析結果を示す。

短期留学経験（予定）の形成要因から概観してみよう。統制変数に関して，女性，文系学部であることが留学経験（予定）率を有意に高めていた。出身階層要因については，世帯年収額の高さが正の効果をもつ（仮説①支持）が，父親職業に関しては有意な影響はみられなかった（仮説②不支持）。所属大学の効果に関して，参照カテゴリである大学ランクⅡ群に対してⅠ群は有意に低く，逆にⅢ群・Ⅳ群は高かったことから，高偏差値大学への所属が留学経験（予定）を高め（仮説③支持），銘柄大学（Ⅳ群）の消極性は観察されない（仮説④不支持）。大学ランクによる明確な四層構造（Ⅰ群＜Ⅱ群＜Ⅲ群＜Ⅳ群）が存在する。加えて，就職不安が有意に負の影響を与えていた（仮説⑤a不支持，仮説⑤b支持）。

次に短期留学希望の形成要因をみてみると，大学ランクが三層構造（Ⅰ群＜Ⅱ群・Ⅲ群＜Ⅳ群）である点を除いて，短期留学経験（予定）群の結果と同様の独立変数が有意に作用していた。なお，各独立変数のオッズ比は留学経験（予定）群のモデルよりも低い傾向にあり，モデルの適合度も低くなっている。

5.3　世帯年収の効果

短期留学経験（予定）と希望の双方に対して，性別や学部，大学ランクなどをコントロールしてもなお世帯年収額が独自に影響していることから，大学生間において親の経済資本量に起因する短期留学志向の格差が存在していることが明らかになった。ただし係数はそこまで大きくはなく，世帯年収が100万円増えた場合のオッズ比

表4　短期留学経験（予定）・希望の形成要因（二項ロジスティック回帰分析）

	留学経験（予定）群				留学希望群			
	係数		S.E.	オッズ比	係数		S.E.	オッズ比
女性ダミー	.425	***	.056	1.529	.434	***	.043	1.544
文系学部ダミー	.640	***	.057	1.896	.251	***	.044	1.285
世帯年収（100万円単位）	.042	***	.006	1.043	.023	***	.005	1.023
父職上層ノンマニュアルダミー	.067		.056	1.069	-.008		.044	.992
大学ランクⅠ群	-.421	***	.086	.656	-.429	***	.060	.651
大学ランクⅡ群（参照カテゴリ）								
大学ランクⅢ群	.169	*	.079	1.185	.074		.060	1.076
大学ランクⅣ群	.650	***	.076	1.915	.318	***	.061	1.375
就職不安	-.205	***	.033	.814	-.067	**	.026	.935
定数	-1.958	***	.129	.141	-.274	**	.101	.760
Nagelkerke決定係数	.082				.047			
χ^2 (df)	493.250 (8)				336.371 (8)			
モデル有意確率	***				***			
ケース数	9,471				9,471			

***p<.001, **p<.01, *p<.05

は留学経験（予定）群で 1.043 倍，留学希望群で 1.023 倍である。国内大学生が短期留学を実践するためには，所属大学の学費に加えて通常 50 万円～ 250 万円程度の追加コストが必要になる [(6)] ことを考えると，教育に対する公的支出が少なく教育コストの負担が主に家計に委ねられている日本特有の状況を背景として，親の経済的基盤によって子の短期留学の実現可能性が左右されることは何ら不思議ではないだろう。

また，出身世帯の経済的要因が大学ランク要因とは独立して短期留学の経験と意欲の双方を規定しているという事実は，「教育的選抜は，生徒の個別の能力と努力よりもむしろ，ますます親の財産と願望に基づくようになっている」と説明するペアレントクラシーの視座（ブラウン，2005）において，「教育的選抜」を「留学志向の有無」と読み替えることで解釈できる。このような視点は，国内の留学規定要因研究では見落とされてきた。例えば，早稲田大学の学生の留学志向を分析した吉田他（2017）では，短期留学を希望しない学生に対してその理由を尋ねた項目の主成分分析の結果から，学生が留学を希望しない主要因は経済的理由ではなく海外への抵抗感であると結論している。しかしながら，学生の留学意欲が成育環境における親の様々な働きかけ（例えば海外旅行や英会話教室のような海外文化体験の提供など）や留学への期待によって形成される側面をもつならば，海外への抵抗感そのものも経済的要因によって規定される可能性が高い。出身家庭の経済的要因は，子の留学費用を支弁できるかどうかという直接的な側面に加え，経済的な豊かさによって担保される出身家庭のライフスタイルや親の願望を通じて，子の向留学的な（例えば海外への抵抗感が低い）価値観を醸成するという，間接的な側面をもあわせもつ。社会的選抜性の観点から海外留学の機会格差を論じるならば，留学へのアスピレーションが形成されるプロセスを射程に入れる必要があるだろう。

5.4　所属大学の効果

加えて，より高いオッズ比により短期留学志向に影響していたのは大学ランクである。なぜ所属大学の入試難易度が留学志向に影響するのかという点に関して，入試偏差値が学力の代理指標であると仮定すれば，先に述べたように海外留学が学力を前提する活動であることが挙げられよう。この点において，本稿の分析結果は，中等教育段階の成績が大学進学後の短期留学志向に影響していたフランスとイタリア，英国の大学生のケース（Di Petro & Page, 2008; HEFCE, 2009）と整合的である。さらに，国家政策として行われる大学生対象の海外留学への経済支援において，その支援対象の選抜が学生個人ではなく大学を単位として行われる傾向（吉田，2015）にあり，結果として支援が偏差値の高い大学に集中していることも要因として考えられる。

5.5　就職不安の効果

学生の就職不安は，短期留学希望と経験（予定）の双方に対し，性別や学部，世帯収入，大学ランクをコントロールしてもなお独自に負の効果を与えていた。つまり，就職に不安を感じている学生ほど留学を意欲せず，経験する見込みも低いということである。就職に対する不安感によって留学を希望しながらも実現できない背景には，太田（2013）が指摘するように就職活動準備や就職活動そのものが阻害要因として存在する可能性がある。

6．結論

以上から，本稿の成果は次のとおりまとめられるだろう。日本国内の大学生による短期留学の経験（予定）と希望の両方を規定する要因として，女性であること，文系学部への所属，世帯年収の高さ，入試偏差値の高い大学への所属が正の効果をもち，就職不安の高さは負の影響を及ぼしていた。先行研究に対する新たな知見として，日本人大学生の短期留学志向は出身家庭の経済力や学力の階層的基盤を有するとともに，就職達成に対するメンタリティーの影響も受けながら形成されていくメカニズムの一端が示唆された。

本稿が明らかにした短期留学をめぐる経験や意欲の格差をもって，直ちに社会的不平等を論じることは早計であろう。Van Mol & Timmerman（2014）が示したように，短期留学格差は高等教育進学者間の格差であり，各国において高等教育進学段階での選抜性や私費負担の程度は異なるからである。ただし，太田（2013）が主張するように学生の海外留学志向が二極化しつつあるのであれば，「無理する家計」（小林，2005）と形容される家計負担の重さを背景に，出身家庭の経済力に規定される大学生間の短期留学志向格差は今後さらに拡大していく可能性がある。産学官から全方位的に海外留学が推奨されるなかで，海外留学が個人にもたらすメリットについてはこれまでたくさんの関心が払われてきたが，海外留学の経済支援が国家政策として行われる以上は，留学のメリットの恩恵を享受する層のみならず，留学から予め社会経済的に遠ざけられている層の存在に関しても総合的に把握されるべきであろう。

最後に，本稿の限界と課題について述べておきたい。第一に，主に使用データの制約によって必要最低限の独立変数の効果のみ検証されている点が挙げられる。世帯年収額によって計量される経済資本は，親から子への資本転換の最も基底的な単位である（Bourdieu, 1986）。本稿で社会的要因の変数として用いた父親職業が留学志向に対して有意ではなかった点に関して，いくつかの先行

研究において有意性が確認されていた親学歴の効果についても検討されることが望ましい。その他にも，例えば家族での海外旅行経験や親自身の留学経験等の海外経験に関する情報が得られれば，留学志向の形成過程についてさらに精緻な分析が可能になるだろう。第二に，本稿の分析によって得られた知見は，国内大学生による短期留学の実態の一部を描いたラフスケッチに過ぎない。「誰が留学する（しない）のか」という量的な関心は，「なぜ留学する（しない）のか」という質的な問いへと深められる必要がある。特に，就職不安のようなメンタリティー要因の作用に関しては，質的アプローチにより詳細が明らかにされるべきであろう。それらは今後の課題である。

注

(1) 1年間を基準とする〈長期〉〈短期〉の区分は，日本の政府資料でも用いられている（小林，2017：67）。

(2) 出身階層の社会的要因として，先行研究でも有意な影響がみられた親学歴の効果についても検討するべきであるが，本稿の分析に用いる調査では学生生活実態調査という特性上親学歴については尋ねられておらず，次善策として父親職業に着目する。

(3) 例えば文部科学省による「大学等の海外留学支援制度」や「スーパーグローバル大学事業」の採択大学の大部分を占めるのは，入試偏差値の高い大学である。

(4) 二次分析に当たり，東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターから「第50回学生の消費生活に関する実態調査，2014」（全国大学生活協同組合連合会）の個票データの提供を受けました。記して御礼申し上げます。

(5) 二値データの従属変数の発生確率に対する独立変数の影響度を推定するための解析手法であり，交錯している各独立変数の効果を統計的に区別して示すことができる。オッズ比は，独立変数が1増加した場合に従属変数の発生確率が相対的に何倍になるかを表す。Nagelkerke決定係数は擬似決定係数といわれ，モデルの適合度を示している。なお，各独立変数のVIF値（分散拡大要因）を検討したところ，いずれの変数も1.04～1.51であったことから，多重共線性の問題は回避されていると考えられる。

(6) 例えば，近畿大学国際学部が必修化する1年間の米国留学では，「150万円～220万円の留学先の授業料に加え，月10万円～15万円の生活費が必要で，費用負担は小さくない」（『朝日新聞』2016年11月14日大阪版夕刊）。また，1か月間程度の短期海外研修の例でも，50万円から60万円が必要となる。（日本大学ウェブサイト：https://www.nihon-u.ac.jp/international/study_abroad/shortstay_summer）

引用文献

Bourdieu, P. (1986) "The Forms of Capital" J. G. Richardson ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, pp. 241-258.

ブラウン P.（2005）「文化資本と社会的排除―教育・雇用・労働市場における最近の傾向に関するいくつかの考察」ハルゼー A. H. 他編『教育社会学：第三のソリューション』九州大学出版会，pp. 597-622.

Di Pietro, G., & Page, L. (2008) "Who studies Abroad? Evidence from France and Italy", *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 389-398.

グローバル人材育成委員会（2010）「報告書～産学官でグローバル人材の育成を」http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf（2018年10月29日閲覧）

Higher Education Funding Council for England (2009) *Attainment in Higher Education: Erasmus and Placement Students*. London: HEFCE Issues Paper 44.

平沢和司（2011）「大学の学校歴を加味した教育・職業達成分析」石田浩・近藤博之・中尾啓子編『現代の社会階層［2］階層と移動の構造』東京大学出版会，pp. 155-170.

岩村美知恵（1996）「高等教育の私的収益率―教育経済学の展開―」『教育社会学研究』，第58集，pp. 5-28.

加藤恵津子・久木元真吾（2016）『グローバル人材とは誰か：若者の海外経験の意味を問う』青弓社

河合淳子・野口剛（2010）「日本人学生の留学志向に関する実証的研究―京都大学学生アンケート・インタビュー調査にみる『留学志向の三層構造』―」『留学生交流・指導研究』，第12号，pp. 69-81.

King, R., Findlay, A., Ahrens, J., & Dunne, M. (2011) "Reproducing advantage: the perspective of English school leavers on studying abroad", *Globalization, Societies and Education*, Vol. 9, No. 2, pp. 161-181.

小林元気（2017）「若年層の『内向き』イメージの社会的構成プロセスと海外留学の変容」『留学生教育』，第22号，pp. 59-68.

小林雅之（2005）「教育費の家計負担は限界か―無理する家計と大学進学」『家計経済研究』，第67号，pp. 10-21.

松原敏浩・薛暁梅・李晨・姜輝（2008）「大学生の留学意思決定に及ぼす要因の分析（2）―日本の大学生と中国の大学生の比較を通して」『経営管理研究所紀要』，第15号，pp. 87-99.

文部科学省（2017a）「トビタテ！留学 JAPAN NEWS RELEASE 2017年6月29日」https://mext.s3.amazonaws.com/2017/06/20170629.pdf（2018年10月29日閲覧）

文部科学省（2017b）「日本人の海外留学状況」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2017/12/27/1345878_02.pdf（2018年10月29日閲覧）

内閣官房・内閣府・外務省・文部科学省・厚生労働省・経済産業省・観光庁（2014）「若者の海外留学促進実行計画」http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/pdf/honbun.pdf（2018年10月29日閲覧）

大西好宣（2008）「日本人学生の海外留学促進に関する提言：2020年の挑戦」『留学生教育』，第13号，pp. 109-117.

太田浩（2013）「日本人学生の内向き志向再考」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. 67-97.

Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009) "Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad", *Res High Educ*, Vol. 50, No. 2, pp. 119-143.

産学人材育成パートナーシップ(2009)「産学人材育成パートナーシップ　今後の取組の方向性について」http://www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/kongo_hokosei.pdf（2018 年 10 月 29 日閲覧）

産業能率大学（2015）「第 6 回新入社員の意識調査」http://www.sanno.ac.jp/research/global2015.html（2018 年 10 月 29 日閲覧）

正楽藍・杉野竜美・武寛子（2017）「大学の国際化における海外留学支援制度:留学促進に向けた教育体制の構築に向けて」『大學教育研究』，第 25 号，pp. 103-119.

竹田理貴（2013）「日本人学生の国際志向性」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. 157-178.

Van Mol, C. & Timmerman, C. (2014) "Should I Stay or Should I Go? An Analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility", *POPULATION, SPACE AND PLACE*, Vol. 20, No. 5, pp. 465-479.

山﨑鎮親（2000）「子どもたちのリアリティ――制度・儀礼・アイデンティティー」門脇厚司・久富善之編著『現在の子どもがわかる本』学事出版，pp. 252-268.

横田雅弘・太田浩・新見有紀子編（2018）『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト：大規模調査による留学の効果測定』学文社

Yonezawa, A. (2014) "Japan's Challenge of Fostering 'Global Human Resources': Policy Debates and Practices", *Japan Labor Review*, Vol. 11, No. 2, pp. 37-52.

吉田文（2014）「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育―議論のローカリズムをめぐって―」『教育学研究』，第 81 巻第 2 号，pp. 164-175.

吉田文（2015）「グローバル人材育成の空虚」『中央公論』，平成 27 年 2 月号，pp. 116-121.

吉田文・反橋一憲・沈雨香・樋田有一郎・山本桃子・遠藤健（2017）「大学生にとっての留学の効用―意識・行動変容に着目して―」『日本教育社会学会第 69 回大会発表要旨集録』，pp. 298-301.

謝辞

本稿は 2018 年 2 月に佛教大学大学院教育学研究科に提出した修士論文「国内大学進学者の海外留学規定要因に関する実証的研究――若年層の「内向き」言説と短期留学に着目して――」の一部に加筆・修正を加えたものです。ご指導を賜りました原清治教授，篠原正典教授，小林隆准教授，大学院研究会でご助言を賜りました古市文章教授に心より感謝いたします。また，本稿の改善に関して多くの貴重なご指摘をいただいた査読者の方々に厚く御礼申し上げます。

留学生は学内でどのように自己存在を示そうとしているか
―「まなざし」と対峙する学部留学生の語りから―

How Do International Students Try to Assert Their Own Identity?: From Stories of Undergraduate International Students Confronting “Gaze”

中川　康弘（中央大学経済学部）
Yasuhiro NAKAGAWA（Faculty of Economics, Chuo University）

要　旨

留学生は, 学内において「留学生」という集団的カテゴリーのイメージに基づく周囲からの「まなざし」をどう捉え，自らの存在を示そうとしているのか。本研究は，この関心に基づき，アジア圏出身の学部留学生３名を対象に，学内での人間関係，および授業での立場について聞きとりを行ったものである。

その結果，学内での人間関係について，３名はそれぞれのやり方で「まなざし」を捉え，自己の存在を示そうとしていた。だが日本人が主流となっている授業での立場については，日本語能力に加えて，「留学生」というカテゴリーから抜け出せず，自己の承認欲求と「まなざし」との間で葛藤を抱えていることがわかった。

［キーワード：学部留学生，まなざし，学内の人間関係，授業での立場，自己存在］

Abstract

How do international students counter the surrounding “gaze” based on an image of the collective category “international student” on campus and assert their own identity? To address the question, the author interviewed three undergraduate international students from Asian countries to understand their relationships in campus and their position in the class.

The result shows that regarding the human relationships within the campus, each of the three students has their way of countering “gaze” and expressing their cultural identity. However, when it comes to their position in classes where Japanese students are the majority, besides the language barrier, the students struggle to assert their identity as they are overwhelmingly being categorized as “international students”.

［Key words: Undergraduate international students, gaze, relationship within campus, position in class, identity］

１．はじめに

－「留学生」は日本人学生と交わらないで，いつも同じ国の者同士で固まっている…。

－「留学生」はあまり意見を言わない。やはり日本語が問題なのだろう…。

日本人学生と併存する学生群としての「留学生」に向けられる上記のような声を，学内でよく耳にする。本稿では，こうした声を，「「留学生」という抽象化された集団的カテゴリーに向けられたまなざし」と呼びたい。とは言うものの，その「まなざし」に対して，さしたる反論や丁寧な説明ができず，その場をやり過ごしてしまう自分に忸怩たる思いをしてしまうこともある。しかし同時に，次の疑問が瞬間的に頭をよぎる。

－「留学生」とは誰のことか。いったいどの学部の，誰を指しているのか。

「留学生」の属性は, 出身国をはじめ一人ひとり異なり，問題を一般化させることには限界がある。だが，複数ある来日形態のうち，入学試験を経て「留学生になる」ことを実現した学部留学生は，学内での相互行為を通じて不特定多数の「留学生である」という, 画一化された「集団」として周囲から向けられる「まなざし」をどう受けとめ，あるいはそれに抗い，「個人」の顔を示そうとしているのか。

教育現場で留学生に関わっている者として，個人の声に耳を傾けたい。こうした思いに駆られたことが，本研究のきっかけとなっている。

2.「まなざし」の意図するもの

「まなざし」とは，一般に，ものに視線を向ける時の目の様子だとされる。語義そのものは価値中立的であり，「優しいまなざし」「まなざしを注ぐ」等，文脈によっては肯定的な意味を伴う表現がなされるこの語を，自己と他者との違いから生じる力関係を含むものであるとした場合，社会学者の栗原彬は，次のように説明する。

> まなざしが他者に注がれて自己とのちがいを識別する。ちがいを求めたまなざしは自分自身へ投げ返される。そのつどの状況の中で，他者に投げかけられたまなざしは，瞬時に，そのつどの自他のアイデンティティを振り分ける。
> しかし，まなざしはちがいの識別にとどまらず，その先に行く。まなざしは，そのちがいに力関係をもちこむ。上下，優劣，貴賤，正常-異常，中心-周縁，完全-欠如。いずれにせよ，まなざしは，一方のアイデンティティには価値付与的に，他方のアイデンティティには価値剥奪的に働く。まなざしが権力的関係をつくり出し，そのことが関係の両端にある人間の総体を傾斜的に，非対称的に規定するとき差別が完成する。（栗原，1996：13）

「まなざし」には，「注ぐ者」とそれを受け入れざるを得ない「注がれる者」という2人の存在が前提となる。また文脈によって肯定的な意味を伴いつつも，両者に力の不均衡が生じ，非対称的に規定された時，差別が生じる。栗原は，その場合，注がれた者はまなざしを受け入れざるを得ず，また注いだ者が侮蔑的，嘲笑しているのか外部からわからないゆえ，注がれた者に「まなざしの内面化が進む」（栗原，1996：14）とした。

本研究ではこの主張を受けつつ，「まなざし」を「共通の規則を持たない人間関係において，他者に向ける，または他者を通じて自己に向けられる内面化されたものであり，向けた者は権力を潜ませ，向けられた者には権威となって言動や行動に影響を与えるもの」と定義する。その上で，学部留学生を取り巻く周囲からのまなざしに着目していく。

3.「まなざし」をめぐる先行研究上の議論と問題の所在

大学のグローバル化推進に伴い，日本人学生との合同授業が留学生教育の現場でさかんになって久しい。そこでは関係の親密化，クラスへの参加意欲促進につながるものとして，教育的介入の必要性も指摘されている（宮本，2013）。相互学習型活動には，日本語母語話者と非母語話者の間にステレオタイプや権力のメカニズムが潜んでいることが指摘されつつも（OHRI，2005，杉原，2013），近年は社会問題に係る議論や地域社会への参加を通じて自己成長を促す共修プログラム（末松，2017）が一定の成果を上げている。その授業は日本人学生と留学生が対等に参加する正課科目として位置付けられており，学内のグローバル化に向かうモデルとなるだろう。だが，程度の差こそあれ，冒頭に示したように留学生が日常的に周縁化される傾向は，多くの大学に根強く残っているのが現状ではないだろうか。それは2008年に掲げられた「留学生30万人計画」が[(1)]，グローバル戦略を念頭に置く日本の将来像を描くものとして掲げられていることや，三代（2010）も指摘するように，留学生向け日本語クラスの存在がかえって留学生を囲い込み，日本人コミュニティへの参加機会を限定させていること等の制度上の問題が，そうした傾向を生み出している面もあるだろう。またそれは，宮崎，岡（2013）がまとめた，留学生相談指導担当者が介入するほどの深刻な事態にはならないまでも，学内の日本人学生に，出身，名前，言語等で共通のコードを持たない留学生に対する，何らかのまなざしを潜在化させるにちがいない。

なお，本稿を記すにあたり先行研究を概観したところ，留学生教育研究において「まなざし」という語を明示的に用いて論を展開したものは見当たらなかった。だが，まなざしの観点から留学生の対人関係に着目した研究を見ると，その影響が浮かび上がってくる。例えば，大学学生寮における日本人学生との対人関係について，留学生8名に滞在期間3か月と8か月の縦断的面接調査を行った出口，八島（2008）がある。出口，八島は，年齢や学年等に基づく上下関係規範を持つ日本人学生が，留学生を部外者，下級生扱いをすることで，結果的に留学生に周縁化意識が生成されていることを明らかにした。そこには，留学生が意識する，日本人学生からのまなざしの存在が，日本人コミュニティへの参加や相互理解を妨げる要因の一つになっていることが確認できる。一方，自分らしさの模索と社会的ネットワークの関係を調査した中山（2007）は，韓国出身大学院生2名へのインタビューの結果から，母国情報や学問的知識等の「文化的資本」を日本人との関係構築に活かす，社会的ネットワークの互恵的な特徴に着目した。その結果，2名は日本人と異なる価値観を持つとともに，日本人学生に有益な学問的知識も持ち合わせているという，留学生として求められる期待を感知していた。そこには，社会的ネットワークを広げていく際に留学生が活用する，日本人学生等からのまなざしがあった。また三代（2013）は，韓国出身専門学校生3名へのインタビューから，留学動機とアイデンティティの関係を調査しているが，そのうち，日本語ができること自体がアイデンティティとして意味を持つ

ことを示した。まだ「何者」にもなっていない留学生にとって，日本語能力の高さが自己のみならず周囲の他者に認知される唯一の事実となっており，ここに留学生活において自己の存在を支え，アイデンティティ構築にも作用しているまなざしの存在が読みとれる。

この他，留学生同士の関係性について触れたものに，同国人の予備生８名と学部生９名を比較し，その交流が日本語学習に役立つかどうかを調べた高橋，向井（2006）がある。高橋，向井は，大学入学前の予備生が同国人を日本語使用モデルとして見ているのに対し，学部生は個人差があるものの，日本人との交流のみが学習に有益だと認識しているとした。ここにも，同国人を価値付けるまなざしが，各自の学習に影響を与えていることがわかる。

これらの先行研究は，いずれも語りに基づいた質的研究の成果として示唆に富む。だが出口，八島（2008）は寮生活，中山（2007），三代（2013）は学内外の生活全般に着目して論じたものであり，大学生活の主要な部分を占める，学内の日本人学生や教員等の人間関係や，授業での立ち位置に焦点を当てたものではない。また先述の高橋，向井（2006）は留学生同士の関係に着目しているが，あくまで日本語学習の観点から分析しているのみで，学内において他の留学生をどう見ているのかについては言及がみられない。さらに，いずれの研究も，調査対象が同一出身国か，あるいは留学生一般として設定されているため，出身国の違いがネットワークにどう影響するかが不明なままになっている。

日常に埋め込まれ，学内において多数を占める日本人学生，教員等から向けられるまなざしを，学部留学生はどのように受容しているのか。そこに留学生同士の関係や出身国の違いがどう作用しているのか。あるいはまなざしに対して，日々の授業での自己の立場をどう確保，または異議申し立てを行い，自己存在を示そうとしているのか。留学生個人が，学内の人間関係や授業での立場を通じて，「留学生」というまなざしをどう捉え，学内生活を送っているのかを探ることによって，本稿の冒頭に示したようなまなざしを崩す可能性を見出せるだろう。それはまた，私を含めた留学生教育関係者に新たな気づきを促すとともに，学内のグローバル化のあり方を考える契機を改めてもたらすにちがいない。

4．本研究の目的

本研究では，後述する出身国が異なる学部留学生３名に着目する。３名は，学内で作られる「留学生」という集団的カテゴリーに基づくまなざしをどう捉え，自らの存在を示そうとしているのか。主に学内の人間関係と授業での立場に着目して，その内実を探ることを目的とする。そして「留学生」をめぐる言説に，個人の視点から新しいストーリーを導く留学生教育の研究として，本稿を位置付ける。

5．調査概要

調査対象者は，都内にある某私立大学社会科学系学部に属するミャンマー人留学生Ｎさん，中国人留学生Ｒさん，ベトナム人留学生Ｈさんの３名（いずれも女性）。調査当時，３名は2017年４月入学の１年生で，週１コマ通年で開講されている筆者の日本語クラスを履修していた。３名の背景と調査の概要を表１に示す。

調査では，インタビューを主体に，留学生が周囲から向けられる「まなざし」をどう受けとめ，あるいは抗い，「個人」の顔を示そうとしているのかを探るべく，学内の人間関係と授業での立場について追うことを念頭に置いた。１回目調査は約２時間，主に①来日前の状況／②来日動機／③来日後の予備教育期間／④ネットワーク形成／⑤他の留学生との関係／⑥授業の印象／⑦学外活動の７項目を準備し，語りを前後しつつ聞きとりを行った。２回目は補足調査として約２か月後，１回目の文字化データ確認を兼ねて約１時間行った。その際①１回目調査後の心境の変化／②１回目調査後のネットワーク・授業での立場の変化／③今後の目標の３点を中心に聞きとりを実施した。そしてインタビューのトランスクリプト，調査時メモを分析資料とした。各項目に興味深いエピソードが得られたが，本稿では主に１回目の項目④，⑤を行き来する質問の語りを（1）学内の人間関係とし，２回目の項目②に対する語りを（2）授業での立場としてまとめ，ストーリー化を試みた。

表１　調査対象者の背景と調査の概要

名前	性別	出身国/都市	専攻	日本語/外国語能力	調査年月
Ｎさん	女	ミャンマー/ヤンゴン	法律	N1取得/英語･中国語	１回目：2017年11月 ２回目：2018年１月
Ｒさん	女	中国/上海	経済	N1取得/英語	１回目：2017年11月 ２回目：2018年１月
Ｈさん	女	ベトナム/ハノイ	商学	N1取得/英語	１回目：2017年11月 ２回目：2018年１月

なお，日本語クラスに在籍する留学生のうち，上記3名を選んだ理由に触れておきたい。表1にあるように，Nさんは中国語会話が可能だが，学年で唯一の，学内でも数人しかいないミャンマー出身者である。またHさんは，近年増加傾向にあるベトナム出身者であるが，所属大学には少数しか在籍しておらず，学部初年次でもHさんのみである[(2)]。よって，学内では周縁化されがちな「留学生」という存在に加え，両者は出身国別の構成員としてさらに少数派であるという点で共通する。一方，Rさんは，学内はもとより，国内の大学留学生全体で多数を占める中国出身者である。3名は「留学生」であると同時に，「○○人留学生」でもあるという二重の集団的カテゴリーに組み込まれているが，Rさんの場合，多数派としてのまなざしを向けられることによる葛藤もあるのではないか。日本語クラスで積極的に発言するRさんを見てそう感じ，今回，調査対象者として声をかけた。

6．調査結果

以下，Nさん，Rさん，Hさんの順にデータを示していく。なお，「学内の人間」とは，日本人学生，教員および他の留学生を含み，「授業」とは講義やゼミを指す。

データ表記は，聞き手を＊，上昇調（？），沈黙1秒につき（・），笑い（笑）とし，特に着目した語りは下線を引いた。また文中のデータ部分は「　」内に斜体を用いて記した。

6.1　学内の人間関係

6.1.1　Nさんの自己存在の示し方

Nさんは，ミャンマーの首都ヤンゴンに生まれた。中学生だった2007年，反政府デモに遭遇する。日本でも大きく報道されたデモのざわめきを，Nさんは授業中に体験した。その時，「*国を出て，外から国を支えたい*」と思ったことが留学を意識したきっかけだという。優秀な成績で中学，高校を卒業し，ヤンゴン外国語大学に入学する。日本語を専攻したが，日本で学びたい気持ちが強くなり，現地の日本語学校を通じて来日する。都内日本語学校で1年，さらに専門学校に1年通った後，2017年，現在の大学に入学する。

次のデータで，Nさんは自らを「*積極的なところがもともとあった*」と述べる。では，学内において「留学生」という集団的カテゴリーに組み込まれた場合，どのようにその積極性を活かし，自己の存在を示そうとしているのだろうか。

＜データ1＞まなざしを分散させる

N：ミャンマーにいた時から，<u>積極的なところがもともとあったので性格的に</u>。高校でもリーダーやってたので。でも入学した時は，もう日本人も留学生も自分の友達とかいるので，とにかく自分から話しかけるという作戦をとりました。<u>積極的に声かけて</u>。

＊：なるほど，作戦か。でも，今はミャンマー語講座もやってるんでしょう？

N：はい。毎週です。インターンシップでミャンマー行った先輩とかに。

＊：へえ。やってて，どうですか？

N：おもしろいですね。私は，私の育ったミャンマーしかわからないんですが，インターンシップで行った先輩とかは，<u>私の知らないミャンマーのことも教えてくれて</u>，今ではもう友達みたいに親しくなって。

＊：へえ。いい関係作ってるんだね。じゃあ，留学生とはどう？Nさん中国語できるから，中国の留学生とは，関係も作りやすいのかな。

N：いやでも，あたし中国語しゃべれますっていうともう仲間にするんですよ。もし中国語しゃべれなかったら声かけない。そんな性格をもっている人が多い。

＊：ん？どういう性格？

N：「中国」っていうのを大事にしているって感じですね。「あたしたち中国」って感じ。それはちょっとアウト。中国語で話すと仲良くなりやすいしいろいろ手伝ってくれる部分もあるけど，<u>距離を置いています</u>。

＊：ああ，距離を置いて。

N：そうですね。あまり親しくならないようにして。そうしないと，<u>留学生っていう範囲から出られなくなる</u>から，自分でコントロールしてます。<u>国際的な仕事をしたいので誰とも合わせられる人間に</u>って思ってます。

Nさんは入学後，学内フリースペースを活用したミャンマー語講座を通じて，ミャンマーへのインターンシップ経験のある日本人学生との交流を深めている。「*私の知らないミャンマーのことも教えてくれて*」と，Nさんも自国についての新たな気づきを得ていた。ミャンマー人留学生というカテゴリーからくる周囲のまなざしを肯定的に捉え，ネットワークを築き，自らの存在を示そうとしている様子がうかがえる。一方，留学生，特に中国人留学生との関係では，中国語を話せるにもかかわらず，中国というカテゴリーに取り込まれると感じたため，「距離を置く」ようにしていた。それは「*国際的な仕事をしたいので，誰とも合わせられる人間*」になりたいという思いからきているもので，Nさんには留学生という集団的カテゴリー自体から距離を置こうとすることで，内面化されている日本人学生等からのまなざしを回避し，自らの存在を示そうと意識していることがわかる。

6.1.2　R さんの自己存在の示し方

上海で生まれた R さんは，日本のアニメが大好きで，日本語はアニメを通じて慣れ親しんだという。日本留学を具体的に考え始めるようになったのは高校入学後である。進路選択時，中国での大学受験も検討したが，「*上海は競争が大変というのもあるけど，それ以上に日本への興味が深くなった*」という。「*積極的な性格*」だと語る R さんは，教育機関での学習経験がゼロの状態で 2016 年に来日。日本語学校で初級から学習を始めるかたわら，中国人留学生が指導する予備校で受験勉強に勤しんだ。2017 年, 大学に入学する。データ 2 では,「*積極的な性格*」により，先輩の日本人学生と友人関係を築いていったことに加え，中国人留学生というカテゴリーをどう捉えているかが語られている。

＜データ 2 ＞まなざしを崩す

＊：どんなきっかけで先輩と仲良くなったんですか？

R：たまたま授業で一緒に隣の席に座って先輩に質問されたんですけど，私反応しなかったら韓国人ですかって言われて，いいえ中国人ですって答えて。先輩も中国語勉強してるから「おっ，チャンス」って思って，こっちも積極的に声かけて仲良くなったんです。

＊：へえ。え，例えばその先輩とどんなことしてるの？

R：うーん先輩と一緒にショッピングもするし，あと春休みに韓国にも行きます。

＊：そうなんだ。自分でネットワーク広げたんだね。

R：はい。日本人と交流しないと，日本に来た意味がないと思います。勉強とか生活とか助けたりしてくれるし。でも実は，その先輩あんまり勉強できないんだけど（笑）。

＊：ああ（笑）。じゃあ留学生はどう？

R：良い人だって思います。だって，みんな留学生だもん。

＊：そう。まあ中国人が多いでしょう？それについてはどう思う？

R：いやあ，いいんじゃないですか？なんか中国にいるみたいな感じ。リラックスできる。

＊：なるほど。ちょっとリラックスできる感じか（・・）。でも，クラスでどう感じるかな。中国の留学生たくさんいて，その中での個人のキャラとか意識したりする？

R：まあいつも仲良くしてるけど，（・・）やっぱ，自分がリーダーになりたいと思います，留学生の中で。あと，そういつも，専門の授業とか留学生静かだし，あまり元気ないって思われてそうだから。あたし勉強好きだし自信があるから，そうですね日本人学生にもリーダーになって留学生すごいって思われたい気持ちあります。

「*日本人と交流しないと，日本に来た意味がない*」と語る R さん。それは N さんと同様の「*積極的な性格*」に加えて集団的カテゴリーからくるまなざしをきっかけに，中国語を学ぶ先輩の日本人学生とネットワークを築いた実感からきている部分が大きいと思われる。

一方，中国人留学生との関係について，はじめは「*いいんじゃないですか？なんか，中国にいるみたいな感じ*」と答えるが，「*個人のキャラとか意識したりする？*」という筆者の問いに対し，2 秒の沈黙後，「*やっぱ，自分がリーダーになりたいと思います*」と本音を吐露している。さらに R さんは中国人留学生という集団的カテゴリーに帰属意識を持ちつつもそこに安住せず，日本人学生等からのまなざしに留意し，「*日本人学生にもリーダーになって留学生すごいって思われたい*」と語っていた。留学生と距離を置くことで自己の存在を示し，まなざしを分散させようとする N さんと異なり，R さんは「*留学生静かだし，あまり元気ないって思われてそうだから*」というまなざしを感じ，留学生として，その内部から自己存在を示すことで，まなざしを崩そうとしていることがわかる。

6.1.3　H さんの自己存在の示し方

H さんは，ベトナムの首都ハノイで生まれた。優秀な成績で高校を卒業し，ベトナムで上位の大学に進学する。だが高校時代にすでに日本語能力試験 N2 を取得していた H さんは，入学 1 か月後，奨学金プログラムに合格する。それは関東圏にある全日制普通高校で 1 年間学ぶというものだった。つまりベトナムの大学から日本の高校に編入したことになる。その高校でベトナム人は H さん 1 人であった。それでも，進路については，これまで 1 人で決断してきたという自負がある。後述するデータ 3 でも「*私にとって周りは問題ではありません。自分で決めて，行動することが大事*」だと述べていたことから，その決断力，姿勢は，H さんにとっての自分らしさだという意識があると思われる。

2017 年，大学に入学を果たす。近年はベトナム人留学生が増加傾向にあるが，H さんの大学にはベトナム人留学生が少なく，中国人留学生が大半を占めている。そうした状況下，H さんは留学生というカテゴリーに基づくまなざしにどう向き合っているのだろうか。

＜データ 3 ＞一人でいることからくるまなざしを活かす

＊：今，仲が良い人っています？

H：今自分です。

＊：（・・）ああ，じゃ，ベトナムにいた時はどう？

H：うーん 1 人か 2 人は。でも人間と人間は信頼があり

ますから，もし100%だったら99%信頼できるけど，1%は疑問を持たないといけない（笑）。

＊：そうなの？じゃあ割と一人でいることが多い？自分から話しかけたりとかしない？

H：よく日本人の友達とか中国の留学生とかに寂しいですか？と言われますけど，私にとって周りは問題ではありません。自分で決めて行動することが大事。一人でも気にしません。でもまあ，学校に来たら必ず授業で誰か話しかけてくれるので，普通に仲良く。それにこういう状況はたぶん，私に有利じゃないかと。

＊：ん？（・）有利？

H：そうです。授業で，ベトナムを研究している先生に会って，色々聞かれます。あと日本人の学生にもインターンシップでベトナムに行った人とかに話しかけられて，ベトナムに興味あると思って。その授業でベトナム人は私一人だから。実は私にとってベトナム人が多いとか少ないとかは関係ないけど，少ないから，それは私の将来のために有利。中国人留学生には，中国人少なかったら，日本人の友達もっとできるからうらやましいってよく言われます。

＊：ああ。え？じゃあ，中国の留学生とはよく話す？

H：まあ，授業では普通。みんな，めっちゃ優しい。

＊：へえ。一番親しいのは？

H：でも実は，私，覚えてるのは顔だけ。誰かな（・・）。まあでも，この状況は将来のために人を観察したり分析したりできますし，よく話すから，私のことも別に一人でも寂しくない，勉強が大事っていうことを，みんなわかってくれます。

「*日本人の友達とか中国の留学生とかに寂しいですか？と言われます*」とあるように，ベトナム人留学生は少数であることから，Hさんは周囲から「*寂しい*」のではないかというまなざしを向けられていることがわかる。しかし，ここでは，学内で積極的にネットワークを広げようとする語りは出てこない。仲の良い人は「*自分*」と語り，一番親しい留学生は誰かという筆者の問いかけにも「*覚えてるのは顔だけ*」と具体名を挙げることができなかった。Hさんにとって，「*ベトナム人が多いとか少ないとかは関係ない*」からである。むしろ，ベトナム人留学生が少ないことは多数派の中国人留学生に羨望の念を抱かせるほどであった。ベトナムに関心のある教員や日本人学生から声をかけられる状況を活かし，そこから「*将来のために人を観察したり分析したり*」する機会を得ていた。Hさんは「*一人だから*」という状況を，「*将来のために有利*」だとさえ語っている。ここからHさんは，学内では少数派であるという自らの置かれた状況と，自身の属性の一つとして価値を持つ，ベトナム人留学生というカテゴリーからくる周囲からのまなざしを受け入れ，それを活かすことで，自然発生的なネットワークを作り，「*別に一人でも寂しくない，勉強が大事*」なのだという，自己存在を示そうとしている姿勢がうかがえる。

6.2　授業での立場

3名は，周囲が向けるまなざしを各々のやり方で受けとめ，学内において自己の存在を示そうとしていた。だが集団的カテゴリーからくるまなざしが根強く残り，また本人も内に宿しているがゆえに，自己を主張することをためらうこともある。本節では，日本人学生が圧倒的多数を占める授業での立場の変化の状況を聞いた，2回目調査での語りを示す。

6.2.1　Nさんの立ち位置

積極的に自己の存在を示そうとする意識が見られたNさんであったが，ゼミにおいて，日本人学生との立場，役割の違いを自ら認識していたことが語られた。その語りは1回目調査を振り返る際，筆者がNさんの姿勢を「アクティブ」と表現したことに始まる。

＜データ4＞まなざしがもたらす自己の役割の限界

N：私，先生にすごくアクティブですねと言ってもらって，うれしくて，自分の目標がはっきりしたと思います。気づかないうちにライフストーリーを振り返ることができて。

＊：ああ，なんか整理ができた。

N：はい。でも，今は大学で自分がユニークな存在？だと思ってアクティブにしてますけど，でも授業とかでは，日本人じゃないからチャンスがもらえないってことあります。

＊：ん？具体的にどういう？

N：ゼミで，例えばプロジェクトワークを行う。でも留学生だから活動の中心になれない。

＊：中心になれない。え？それって誰が決めるんですか？

N：決めるのは自分です。日本人より日本語上手じゃないから，自分から感じて。

＊：自分から，ああ。

N：ゼミの先生も私を心配してくれて，司会とか質問のやりとりとか，たぶん難しい役割を持たせないようにして。

＊：え，それ言われたの？

N：いや，そう感じます。だから（・・）グループ発表とかも結構あるんですけど，自分は自動的に後ろに行っちゃいますね日本人の前でやるから。例えばプレゼン大会とか，競争する時とかは，間違えたら，私の責任でグループが上に行けなくなっちゃうから。

＊：ああ，そういうふうに考えているんだね。

ゼミの日本人学生に対して，日本語で足を引っ張ってはいけないというNさんの配慮と，一方で能力を発揮する機会が得られず，「*活動の中心になれない*」という気持ちの間で揺れるNさんの葛藤が語られている。そこには自身の日本語能力と，Nさんを気遣う教員の配慮も含まれていた。授業をめぐってNさんに内在する，周囲のまなざしが垣間見える。

6.2.2　Rさんの立ち位置

1回目調査で「*リーダーになって留学生すごいって思われたい*」と述べ，勉学に励んでいることを語ったRさん。2回目調査でその意思は，以下に記す理由で揺らぎつつあった。

＜データ5＞まなざしを受け入れることの葛藤

＊：授業で専門科目とかは講義が多いし，先生，名前覚えてくれる？

R：いや，名前知っているの，たぶん＊先生とか，日本語の先生だけ（笑）。

＊：まあ。「Rさん」じゃなく，日本人の学生や先生から「留学生」という集団で見られているかもしれないってどう思う？前，リーダーになりたいとか言ってたよね？

R：うーん，それはありますけど，やっぱ日本語が。日本語は外国語だし，それで専門受けているし頑張るけど，やっぱ日本人の文章とは比べられないですね表現とか。だから集団で見られるのはしょうがないかな。

＊：しょうがないか。

R：あでも，なんか，自慢したい。自分は留学しているんだってこと。

＊：自慢か…その，自慢したいっていうのは何かな？すごく興味深いんだけど。

R：日本人に比べて，外国語で専門科目を受けて，頑張ってる自分が偉いっていう。

＊：それは日本人の学生とか先生も，そういう気持ちわかってほしいのかな。

R：正直，甘えじゃないけど，留学生だからちょっと評価をやさしくしてほしいっていうのはあります。だって私たちもすごく頑張ってるから。でも日本に留学した以上は，頑張るしかないって思って，でそうやって自分をほめてます。

「*先生，名前覚えてくれる？*」という筆者の問いかけに対し，それは日本語担当の先生だけだと語る。その後，「*「Rさん」じゃなく，日本人の学生や先生から「留学生」という集団で見られているかもしれないってどう思う？*」という筆者の問いかけに対し，Rさんはそう見られる状況を，自身の日本語能力を振り返って「*しょうがない*」と考えていた。それは日本人学生と日本語を通じて渡り合う過程で感じたものであったと思われる。しかしRさんは「*外国語で専門科目を受けて，頑張ってる自分が偉い*」と自らを肯定的に捉え，「*留学生だからちょっと評価をやさしくしてほしい*」という本音とも思える要望を垣間見せつつ，日本人学生の中で頑張っている自分を「*ほめてます*」とも語っていた。ここから，Rさんの中で，持ち前の積極的な性格から湧き出る「*リーダーになりたい*」という思いと，自身で日本語能力の線引きをしているがゆえ，留学生という集団的カテゴリーからくるまなざしに回収されざるを得ないという，2つの感情がせめぎあっている様子がうかがえる。

6.2.3　Hさんの立ち位置

仲の良い人は「*自分*」と答え，ネットワーク構築に積極的ではなかったHさんだが，2回目調査の間，ゼミ活動のリーダーに選ばれる。そこから意識を変え，日本人学生と関わり指示も与えたという。だがその関係作りは，結果的に失敗する。次のデータ6は，グループリーダーになったHさんが，日本人学生との関係作りの難しさを語ったものである。

＜データ6＞まなざしが人間関係の構築に与える影響

H：実は，先日，ゼミのグループリーダーに選ばれて，私がテーマを決めて活動したけど，誰もやらなくなって，うまくできませんでした。私，反省してます。

＊：皆，意見を言いにくかったのかな。それで面倒くさいって思っちゃう人もいたのかも。

H：そうです。あとメンバーは私の提案を，たぶん留学生なのに，何で命令するかって思われたかな。

＊：それは，うーん。（・・）でもまあ，Hさんは頑張りすぎちゃうんだろうね。

H：私，自分でPPT作るとか意見言うとかできちゃうから。でもそれはチームワークじゃないです。将来，企業で管理者になったら，上手に人を使わなければなりません。

＊：ああ，そこまで考えてるんだ。

H：でも，もう終わりました。私にとって，いい経験。自分は自分のやりかたでやって，意見も伝えたから，別にみんなは理解しなくても大丈夫。留学生だからとかって思われても関係ない。それは向こうのわがままだから。

＊：まあ，そう考えることもできるか。

リーダーになって積極的にゼミの活動に取り組もうと

する姿勢に，H さんの意識の変化がうかがえる。しかし，その活動では，結果的に日本人学生からの協力は得られなかった。

ここで着目すべきは，協力を得られなかったことを「*いい経験*」だと分析していた語りと，ゼミの日本人学生の真意を直接確かめることなく「*留学生なのに，何で命令するかって思われたかな*」と，留学生というカテゴリーからくるまなざしに失敗の要因を求めていたことである。教員や日本人学生が抱くベトナム人留学生というカテゴリーの価値を受けて，学内生活を送っていた H さん。ゼミでは，それまでの意識を変えて積極的な姿勢を試みたものの，結果的に，グループの日本人学生と良好な関係を築くには至らなかった。以降，H さんは「*留学生だからとかって思われても関係ない。それは向こうのわがままだから*」と再び自己に意識を向け，この出来事の結論を下していた。それは自らが，反対に日本人学生にまなざしを向けることで，自分自身を納得させていたようにも思われる。

7．考察

調査対象者 3 名は，学内の人間関係，および授業での立場をどう捉えていたのだろうか。留学生同士の関係性や出身国の違いの影響等も踏まえながら，以下に考察をしていきたい。

まず，学内の人間関係について，＜データ 1 ＞において，入学後，友人が一人もいないことを自覚した N さんは，声かけという「*作戦*」をとる。学内でミャンマー語講座を立ち上げ，日本人学生とのネットワークを広げていった。誰も友達がいない状況が N さんの積極性を呼び起こしたと同時に，N さん自身がミャンマー人留学生という集団的カテゴリーを肯定的に受容し，それをネットワーク関係作りに活かした結果だとも言える。だが中国人留学生とは，自身も中国語を話せるにもかかわらず，適度に距離を置いていた。それは中国人留学生という集団的カテゴリーのみならず，留学生というカテゴリーにも囚われず，グローバルな人間として成長するという目標を置いていたからでもある。N さんはミャンマー人留学生という属性を活かし，日本人学生との付き合いを深めながらも，「○○人留学生」というカテゴリーに収めようとする周囲のまなざしを分散させ，出身国や属性を越えた「個人」として，多くの他者と向き合いたいという意識を持っていることがわかった。

一方，＜データ 2 ＞において，R さんも，N さん同様，自らの性格に備わっている積極性を活かし，特に中国語を履修している先輩の日本人学生と友人関係を築いていた。そこには「中国語」という共通項があることが語りから確認されている。中国人留学生というカテゴリーが価値を持ち，それに肯定的なまなざしを向ける先輩と友人関係を築いた結果だと言える。ただし，学内で多数を占める中国人留学生との関係においては，N さんのように距離を置こうとはせず，「*中国にいるみたいな感じ。リラックスできる*」と，むしろ，中国人留学生という集団的カテゴリーを進んで受容し，その中でリーダーになることを望んでいた。「5. 調査概要」において筆者は，多数派ゆえまなざしを向けられることによる葛藤もあるのではないかという思いを持っていたことに触れたが，R さんには，留学生とネットワークを築きつつ，そのカテゴリー内部から，いわば「留学生代表」としての自己存在を示すことで，周囲のまなざしを刷新しようとしている意識が，語りからうかがえた。

ミャンマーに関心のある日本人学生と友人関係を築いた N さん，日本人，留学生問わずネットワークを広げていた R さんとは異なり，＜データ 3 ＞において H さんは，学内で仲の良い人を「*自分*」と答え，「*別に一人でも寂しくない，勉強が大事*」と語るように，自ら進んで日本人学生に声をかけることはしていなかった。ただし，ベトナム人留学生というカテゴリーに興味を示す教員や日本人学生を通じて，そのまなざしを受けることに価値があることに気づき，また中国人留学生との比較から自分が学内で「*有利*」な立場にあると捉えていた。その状況を意識することによって，自己の存在を周囲に示そうとしていた。

なお，先行研究上の課題として挙げた，留学生同士の関係性と，出身国の違いがもたらす人的ネットワークへの影響について補足したい。留学生同士の関係性について，N さん，H さんは，グローバル人材としての成長に役立つかどうかという観点で留学生との関係を捉えていた。これは個人の実利的な基準で同国人と距離をはかるという点で，高橋，向井（2006）の事例と共通するが，2 名には周囲からのまなざしも影響を与えていると思われる。それは N さんの「*留学生っていう範囲から出られなくなる*」＜データ 1 ＞という語りや，中国人留学生と比べ「*有利*」＜データ 3 ＞だとする H さんの語りに見えるからである。その意識は，例えばポストコロニアルの研究においてミンハ（1995）が指摘した，「第三世界」という場に住む「女性」という立場でありながらも，卓越した能力を持つ自負から，同じ世界の女性との差別化を図ろうとする「特別だという意識」（ミンハ，1995：140-145）に類似していると言えなくもない。そう考えると，2 名は，結局のところ，日本人学生や教員等によるまなざしに囚われていることに無自覚なままになっているということになる。一方，R さんは＜データ 2 ＞で，留学生という集団的カテゴリーを積極的に受容していた。そこに自らは不可避な中国人留学生という立場が関係していることもあるだろう。だが，日本人学生や教員

等からの承認を求めるのではなく，そのまなざしを変えて自己存在を示そうとする点で，先の２名とは異なる意識がうかがえる。また，出身国の違いがもたらす人的ネットワークへの影響については，日本人学生，教員等が抱く言語文化への興味を，３名はその関係に応じて活用していた。出身国の言語文化に対する興味があってこそ成立するものであり，各国の言語文化の市場価値に左右される部分もあるが，それをネットワーク形成や将来につなげようとする姿勢は，いずれも中山（2007）が示した「文化的資本」を活かすことに通じ，また栗原（1996）のいう「文脈によっては肯定的な意味を伴う」（栗原，1996：13）とする，周囲からのまなざしが機能した結果だとも言えるだろう。

だが，たとえ自己存在を示そうとしても，まなざしを払しょくするのが困難な場合もある。それが次に示す，授業での立場で語られた日本人学生や教員等からのまなざしである。

グローバル人材として成長することを目指すＮさんだが，＜データ４＞で，ゼミでは持ち前の積極性を示せず，「*留学生だからリーダーにはなれない*」と自らの立ち位置を決めてしまっていた。専門学校生の事例で三代（2013）は，日本語ができること自体がアイデンティティとして意味を持つとしていたが，日本人学生と同等の授業に参加し，グループへの責任も抱くＮさんにとって，大学の授業は自身の日本語能力の至らなさを感じさせる場になっていたように思われる。さらに「*自分に難しい役割を持たせないように*」とＮさんが感じる教員の配慮が潜むまなざしも，自らの立場を一定の枠に収めようとする「見えない圧力」を意識させたにちがいない。またその意識は，「*リーダーになりたい*」という思いを抱きつつも，承認欲求を満たせず「*しょうがない*」と語っていたＲさんも同様であった。＜データ５＞でＲさんは，日本人学生と学業面や日本語能力で対等であることを求められる点に「*評価をやさしくしてほしい*」と語り，頑張る自分を肯定的に捉えていたものの，授業では自己存在を示すことができない葛藤を持ち，その点でＮさんと共通していた。

一方，ゼミ活動のグループリーダーとしてメンバーに働きかけつつも，日本人学生の協力を得られなかったＨさんの場合，＜データ６＞で自身の日本語能力を卑下する語りは見られなかった。代わりにＨさんは，ゼミで協力を拒まれた要因を留学生という集団的カテゴリーに対する日本人学生からのまなざしに見ていた。それはデータにある「*留学生なのに*」，「*留学生だから*」という表現からもうかがえる。さらにＨさんは，向けられたまなざしに対抗するかのように，聞き手である筆者を介して「*向こうのわがままだから*」と，協力しない日本人学生に逆にまなざしを返すことで，再帰的に自身の立場を安定させていた。

改めて，学内での人間関係，授業での立場を振り返ると，３名は個人のレベルではそれぞれのやり方で人間関係を築き，自己存在を示そうとしていた。しかし，複数人と交わり，個人が抽象化される「授業」という集団のレベルでは，「文化的資本」を活かせず，集団的カテゴリーからくるまなざしによって，自己存在を示すことが困難であることがわかった。

想像の域を出ないが，３名の日本語が，仮に話題選択や発言のタイミング等にも精通する母語話者レベルだったら，問題は解決されるだろうか。クラスの日本人学生との関係にもよるが，たとえ母語話者レベルでも，授業時のインターアクションの過程やグループ発表等で些細な誤解や失敗が生じた場合，周囲はその要因を留学生というカテゴリーに求めるのではないだろうか。なぜなら，例えば＜データ６＞を振り返ると，ゼミでＨさんが感じていた日本人学生のまなざしの根本には，名前，または出口，八島（2008）が示した年齢の違い等から規定される「留学生」という属性が前提にあり，日本語能力はまなざし生成の主要素ではあるものの，それがすべてではないと考えるからである。言語以外の，名前，年齢，あるいは受けてきた学校文化の違い等といった他の要素も包含させた「留学生」という集団的カテゴリーが先行する以上，母語話者レベルか否かの議論だけでは済まなくなるのだ。ここから，学内生活における留学生の問題を日本語能力に起因させ，その上達に向かわせるだけでは，十分な解決にはつながらないということが，改めて導き出される。

８．おわりに

それでは，「集団的カテゴリーからくるまなざし」を崩すには，どうしたらよいか。即効性のある処方箋を出すのは難しいが，重要なのは，時間をかけて他者理解に努め，まなざしの変容を厭わない意識の醸成を大学教育の「軸」に据え，それをあらゆる授業で展開していくことだろう。クラスでは均一化よりも「ちがい」を歓待する姿勢が求められ，また意見表出時の誤用も，思考の深化に貢献したとして讃えられる。そこで留学生は，「*集団で見られるのはしょうがないかな*」＜データ５：Ｒさん＞と諦念を抱いてしまうのではなく，あくまで言葉によって自己存在を示し続ける強さを養わなければならない。その行為が，まなざしを向ける日本人学生に他者との出会いの重要性を気付かせ，同時に留学生自身にも，自己存在の明晰な把握と，まなざしの囚われからの解放の契機を与えると考えるからである。そして，そうした実践の経験は，何より現代世界が直面している諸課題－民族間の対立や難民の流出，あるいは障害や多様なセク

シュアリティへの偏見等－に向けるまなざしを見つめなおす倫理的態度を，授業の参加者全員にもたらすにちがいない。

栗原（1996）は「他者に投げかけられたまなざしは，瞬時に，そのつどの自他のアイデンティティを振り分ける」（栗原，1996：13）と述べた。これに倣えば，まなざしとは，相互行為の中で「そのつど」形成されるものであり，周囲からのまなざしを正の方向に書き換える可能性も秘めていると言える。だからこそ，学内生活の核となる授業は，個人の多様な「顔」が見える相互行為が生起する場でなければならない。言うまでもないことだが，留学生は決して周縁化される存在ではなく，その多様性は今や「大学」を構成する要素である。その意味で，究極的には日本人学生と留学生という二分化された枠組み自体を問い直すことも大切であろう。そのために，日本人学生も留学生も，そして教員も，すべての人が内に宿している，まなざしという，微細ではあるが執拗な権力を振り返る態度や意識を，授業を通じて涵養していくことが，真の学内のグローバル化の姿なのだと考える。

本研究では，学部留学生３名の語りから，学内に潜む「留学生」という集団的カテゴリーからくるまなざしに対する自己存在の示し方と，それに抗うことの困難さを示すことができた。だが，本研究で着目したまなざしが，主に負の部分に依っていた点は否めず，また調査も留学生に対してのみで，日本人学生の視点を探る調査を行うには至らなかった。まなざしを乗り越える実践も展望を記すにとどまっている。

よって今後は，まなざしの正の部分の検討とともに，日本人学生にも調査の幅を広げ，具体的な実践を試みつつ，留学生教育につきまとう他者を画一化，抽象化させるまなざしについて，より深い考察を行っていくことを課題としたい。

注

（1）文部科学省（2008）「「留学生 30 万人計画」骨子の策定について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm（2018 年 4 月 3 日閲覧）

（2）独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の「平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると，留学生数 267,042 人のうち，出身国（地域）別では中国が 107,260 人と全体の 40.2％を占め，次にベトナムが 61,671 人の 23.1％と続いている。https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/index.html（2018 年 4 月 3 日閲覧）

引用文献

出口朋美，八島智子（2008）「実践共同体としての大学寮における留学生と日本人学生の対人関係」『多文化関係学』5 巻，多文化関係学会，pp.33-47.

栗原彬（1996）『講座　差別の社会学　第 2 巻　日本社会の差別構造』弘文堂 .

ミンハ，トリン，T.（1995）『女性・ネイティヴ・他者：ポストコロニアリズムとフェミニズム』，竹村和子（訳），岩波書店 .

宮本美能（2013）「留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策―多文化クラスにおける参与観察に基づいて―」『留学生教育』第 18 号，留学生教育学会，pp.15-24.

宮崎悦子，岡益巳（2013）「『JAISE 留学生相談指導事例集』にみる留学生相談指導担当者の実態―その業務領域と人材育成―」『留学生教育』第 18 号，留学生教育学会，pp.1-14.

三代純平（2010）「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び―韓国人留学生のライフストーリー調査から」『早稲田日本語教育学』（5-7），pp.1-14.

三代純平（2013）「「自分探し」のジレンマ - 韓国人専門が構成のライフストーリーからみる「動機」」『私はどのような教育実践を目指すのか　言語教育とアイデンティティ』，細川英雄，鄭京姫（編），春風社，pp.143-163.

中山亜紀子（2007）「韓国人留学生のライフストーリーから見た日本人学生とのネットワークの特徴―「自分らしさ」という視点から」『阪大日本語研究』19，pp.97-127.

OHRI，Richa（2005）「母語話者による非母語話者のステレオタイプ構築 批判的談話分析の観点から」『WEB 版リテラシーズ』第 2 号（1），くろしお出版，pp.1-9.

末松和子（2017）「「内なる国際化」でグローバル人材を育てる―国際共修を通したカリキュラムの国際化―」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3，pp.41-51.

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

高橋志野，向井留美子（2006）「留学生の対人的環境，特に同国人との交流について―愛媛大学の事例から―」『日本語教育方法研究会誌』13 巻 2 号，pp.30-31.

中国人初中級日本語学習者の漢字単語学習における意味処理過程の変容
―単語シャドーイングを用いた実験的検討―

Changes in the Semantic Processing in Kanji Learning of Chinese Beginning-intermediate Japanese Learners: An Experimental Study Using Continuous Word Shadowing

張　文青（立命館アジア太平洋大学言語教育センター）
Wenqing ZHANG（Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University）

要　旨

中国人日本語学習者は日本語を学習する際に，漢字の形態情報に頼りがちなため，「聴解」は「読解・文字・語彙」より弱く，中日２言語において音韻類似性の高い単語は低い単語より反応時間が長いという指摘がある。本研究は，中国人初中級日本語学習者を対象に単語シャドーイングを行い，単語シャドーイング前・後の聴覚的処理過程の変容を検討した。練習の効果を検証するために形態・音韻類似性を操作し，語彙判断課題を用いて実験を行った。その結果，事後・遅延テストの反応時間が事前テストより短縮され，心内辞書における音韻表象と概念表象の連結関係や処理過程が上級学習者と同様に変容することが示唆された。また本研究は，実験の結果から，漢字の形態情報が日本語の聴覚呈示時の意味処理の促進要因である可能性が高いと推察し，漢字単語の形態・音韻情報を一体化させた単語シャドーイングを漢字学習に導入すべきことを日本語教育の現場に提言したい。
［キーワード：中国人初中級学習者，単語シャドーイング，漢字単語学習，語彙判断課題，心内辞書］

Abstract

Chinese learners of Japanese tend to rely on the orthographic form of Kanji when learning Japanese, so “listening comprehension” is weaker than “reading comprehension”. The Kanji-words with high phonological similarity in two languages have a longer reaction time than low words. In response to these indications in this study word shadowing was conducted for beginning-intermediate Chinese learners of Japanese to verify whether there is a transformation of the lexical processing (in the mental lexicon) before and after the practice. In the practices, we used orthographical and phonological similarities and conducted experiments using a lexical decision task. As a result it was shown that through the exercises, the reaction times of the post and delay test is shorter than that of the pre-test. The connection and lexical processing between the phonological and the conceptual representations in the mental lexicon are temporarily similar to the advanced learners. Moreover, from the result of the experiments, this research presumes that the orthographic form of Kanji-words is a promoting factor of lexical processing at the time of listening, we propose that integrating orthographical and phonological information into Kanji practice should be further strengthened in Japanese language education.
［Key words: Chinese beginning-intermediate Japanese learners, word shadowing, Kanji learning, lexical decision task, mental lexicon］

１．はじめに

中国語と日本語（以下，中日）は，漢字という共通の表記形態を有し，両言語共に，漢字単語を使用する。また，中日２言語の漢字単語の８割以上は同形語であり，約半数は同形同義語である。それゆえ，中国語を母語（native language: first language と同義とし，以下 L1）とする日本語学習者（以下，中国人学習者）は，第２言語（second language：以下 L2）である日本語の漢字単語を意味処理するとき，漢字の形態情報と音韻情報の両方において L1 である中国語の影響を受けることは避けられない（海保，2002）。これまでの先行研究により，耳から聞こえてく

る日本語漢字単語を中国人学習者が処理する際，中日２言語間の漢字単語の音韻が類似することが，必ずしも処理を促進するものではないことを示す結果が得られている（e.g., 費，2013; 費・松見，2012）。

費・松見（2012）は，中国国内の上級学習者を対象に，聴覚呈示された日本語漢字単語の処理過程について語彙判断課題（lexical decision task）を用いて検討した。その結果，形態類似性の高い漢字単語（例：学校，交通，中国語：学校，交通）が，形態類似性の低い単語（例：案内，立派，中国語：指南，出色）よりも速く意味アクセスできるという，形態類似性による促進効果がみられた。他方，音韻類似性の高い単語（例：漫画－マンガ－ mànhuà，散歩－サンポ－ sànbù）が音韻類似性の低い単語（例：食堂－ショクドウ－ shítáng，学生－ガクセイ－ xuésheng）よりも意味アクセスに時間がかかるという，音韻類似性による抑制効果がみられた。すなわち，2言語の類似性は，正の影響を与えることも負の影響を与えることもあることが明らかにされた。では，これらの影響は，学習・訓練により強化，あるいは改善することができるのであろうか。

本研究では，L1 の漢字知識を正の方向で活用すると同時に，L1 との音韻類似性の高い単語による負の影響の軽減を図るために，知覚訓練法である単語シャドーイング法（word shadowing：以下，単語シャドーイング）を用いて，日本語漢字単語学習に，漢字単語の形態・音韻情報を一体化させた単語シャドーイングを取り入れ，日本語漢字単語学習におけるその効果を検証する。

2．先行研究の概観と問題の所在

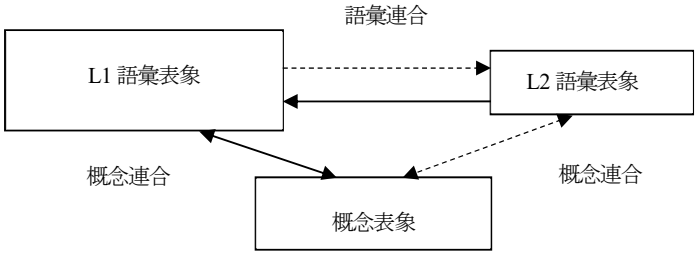
2.1　中国人学習者における日本語漢字単語の処理過程

L2 における単語の処理過程の解明についての研究は，印欧語族の言語話者を対象とするバイリンガルを対象とした研究を中心に進められてきた。Potter, So, Von Eckardt, & Feldman（1984）は心内辞書（mental lexicon）の構造において，単語の形態や音韻といった表層的な情報（語彙表象）は２言語間で分離・独立しているが，深層的な意味情報（概念表象）は，２言語で共有されていると仮定し，語彙表象（lexical representation）と概念表象（conceptual representation）の連結関係について，単語連結仮説（word association hypothesis）と概念媒介仮説（concept mediation hypothesis）を提唱した。単語連結仮説は，L2 単語が，翻訳同義語として対応する L1 単語と直接に結びついていることを仮定し，概念媒介仮説は，翻訳同義語である L2 単語と L1 単語が，２言語に共有された概念表象を媒介して結びついていることを仮定している。

また，Chen & Leung（1989）は，L2 の習熟度が低い学習者では単語連結に沿った意味処理がなされ，L2 の習熟度が高い学習者では概念媒介仮説に沿った意味処理を行うとする発達仮説（developmental hypothesis）を主張し，語彙表象と概念表象との関係の発展性を提唱した。さらに，Kroll & Stewart（1994）は上述した処理過程及び心内辞書構造について，さらに精緻化した改訂階層モデル（revised hierarchical model）を提案した（図１を参照）。このモデルでは，L2 の語彙表象と概念表象間の連結関係は，L2 の習熟度が高くなるにつれて形成される，と論じた。語彙表象と概念表象の連結関係が提唱されて以降，語彙の属性による語彙表象と概念表象の連結関係を検討する研究が盛んに行われるようになった。

日本語教育分野では，共に漢字を使用する中国人学習者を対象とし，中日２言語の語彙表象と概念表象は，心内辞書でどのような連結関係を有し，また語彙の属性に基づき，どのような処理過程を有するのかについて研究が積み重ねられている。これまでの先行研究では，中国人学習者の心内辞書における形態，音韻，概念の表象間に，独自の連合関係があること，語彙の異なる属性により処理経路も異なることが実験的に検証された。また習熟度が上がるにつれ，各表象の形成度や表象間の連結強度が変容することも示唆されている（e.g., 蔡・松見，2009；蔡・費・松見，2011；邱，2007；松見・費・蔡，2012）。

蔡・松見（2009）は，形態表象（orthographical representation）の様相について，中日の形態表象は２言語間の形態類似性の程度によって異なる特徴をもち，形態類



注：実線の矢印は連結が強いことを表し，点線の矢印は，連結が弱いことを表す。以下，同様。

図１　改訂階層モデル（松見，2002 より引用，一部改変）

似性の高い単語は2言語で形態表象が共有されているが，形態類似性の低い単語は中日の形態表象が分離・独立して構築されていると述べている。また，松見他（2012）は，形態類似性の高い漢字単語については，形態表象と概念表象の間で，直接的かつ強い連結が成立していると推察している。

邱（2007）は，音韻表象（phonological representation）の様相について，2言語間における同根語は日本語の音韻表象と概念表象との連結が弱く，非同根語は日本語の音韻表象と概念表象との連結が強いと述べている。また，中国人学習者が視覚的処理よりも聴覚的処理に時間がかかる原因の1つとして，同根語の日本語音と意味の連結の弱さを指摘した。松見他（2012）は，中日2言語で音韻体系が異なるため，心内辞書内における音韻表象は音韻類似性の高い音韻情報においても2言語間でそれぞれ分離・独立して構築されていると推察した。

語彙表象と概念表象の連結関係に関して，視覚呈示と聴覚呈示では，情報入力の際の感覚モダリティ（sensory modality）が異なるため，心内辞書において意味処理に至る経路が異なることが示唆された（e.g., 邱，2003；蔡・松見，2009；蔡他，2011；費・松見，2012；費，2013；松見・蔡，2008）。まず，視覚呈示による初級学習者の漢字単語の処理過程において松見・蔡（2008）は，L2である日本語の語彙表象自体が未発達のゆえ，日本語の語彙表象と概念表象の間に直接的な連結は形成されていない。L1と形態類似性の高いL2の漢字単語は，L1の語彙表象に共有され，L1の中国語とL2の日本語の語彙表象間に概念表象を媒介する経路が形成されていないと推察した。

中・上級学習者を対象に日本語単語の処理過程について検討した蔡・松見（2009），蔡他（2011）では，形態類似性の高い漢字単語が，低い単語よりも迅速に意味処理できることから，意味処理時にL1とL2の形態表象がほぼ同時に活性化され，促進効果が生じることが示唆された。他方，中日2言語間の同根語と非同根語の処理過程について読み上げ課題を用いて検討した邱（2003）は，同根語が非同根語よりも日本語の読み上げまでの時間が長く，台湾人日本語学習者が日本語漢字単語を黙読する際に，日本語音を媒介せずに意味アクセスするといった同根語の処理パターンは，同根語の形態表象と日本語音との連結強化を阻害する可能性があると指摘した。

松見他（2012）は，中日の形態表象は共有・非共有に拘らず，日本語漢字単語の形態表象が，中国語の音韻表象との間で強い連結を形成しており，中国人中級学習者において，日本語漢字単語がまず中国語で心的に音声化される可能性が高いことを推察した。すなわち，中級学習者では日本語の形態表象と日本語の音韻表象との連結が十分に形成されておらず，日本語の形態表象から直接的に概念表象へ意味アクセスされる可能性が低いことを指摘した（図2参照）。

また，費・松見（2012），費（2013）は，中国人上級日本語学習者の聴覚的処理について聴覚呈示による語彙判断課題を用いて検討した。実験の結果，意味処理時に形態類似性の高い漢字単語は低い単語より反応時間が短く，形態類似性による促進効果がみられたが，音韻類似性の高い単語は低い漢字単語より反応時間が長く，音韻類似性による抑制効果がみられた。これらの実験結果から，中国人学習者にとって，日本語の形態表象と中国語の音韻表象との連合が強く，文章を黙読する際，中国語の音韻表象を通して意味表象へアクセスし，日本語の発音を意識していないことから，形態表象と日本語の音韻表象との連合が弱いという松見（2002）の見解が想起される。また，同根語に対する日本語の音韻処理は，非同根語に比べ日本語の習熟度が高くなっても処理に時間がかかる（邱，2002）との指摘や，同根語の処理の仕方は同根語と日本語音との連結強化を阻害する可能性があると推察した（邱，2003）ことも中日漢字単語の音韻類似性による抑制効果の裏付けとなった。

費（2013）は，日本留学中の中国人上級学習者を対象とし，日本語漢字単語の聴覚的処理過程について，聴覚呈示の語彙判断課題を用いて検討した。実験の結果から，日本語漢字単語の音韻情報から意味アクセスする際，形態表象が活性化し，半自動的（継時的）に中国語の音韻表象も活性化するため，音韻類似性による抑制効果が表れると推察した。同研究は，日本留学中の中国人上級学

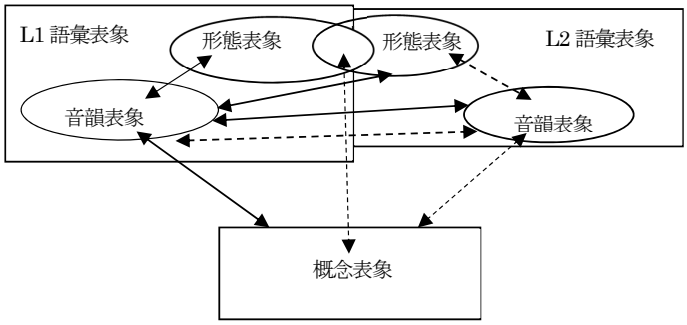


図2　中国人中級学習者の日本語漢字単語の処理過程（松見他，2012より引用）

習者において，日本語単語の音韻表象が心内辞書である程度形成され定着しているにも拘らず，漢字単語を処理する際，中国語からの負の影響を受けること，その影響は漢字の処理経験が豊富な日本留学中の上級学習者においても解消することなく，むしろ強くなることを明らかにし，漢字圏の学習者ほど認知的努力が必要であるという海保（2002）の主張と同様の見解を得ている。本研究は，中国人上級学習者が聴覚呈示された日本語漢字単語を処理する際，音韻が類似することで抑制効果が生じるという問題に焦点を当て，中国人初中級学習者を対象にL1との音韻類似性による抑制の影響を軽減させることができるかどうかを検証する。

先行研究（費・松見，2012；費，2013）で明らかにされたように，中国人上級学習者は初級・中級学習者に比べ，日本語学習期間が長いが，聴覚呈示時，音韻類似性による抑制効果が生じている。よって，本研究は，日本語の発音の規則を一通り学習した中国人初中級学習者を対象に，漢字単語の形態情報と日本語音の連合を強化するための単語シャドーイングを行う。単語シャドーイングを練習する学習者は習熟度が向上し，上級学習者段階に達した際に，先行研究で検証された聴覚呈示時の音韻類似性による抑制効果が生じないように，初中級学習段階からトレーニングし，その影響を検討する。

2.2　なぜ単語シャドーイングを用いるのか

本研究では，上述した課題を検討する上で，知覚訓練法である単語シャドーイングを行う。シャドーイングは，聞こえてくる発話に対してほぼ同時にそのまま口頭再生する行為，またはリスニング訓練法である（玉井，2005）。門田（2007，2012）は，シャドーイングは，学習者の注意力を高めるとともにネイティブの発音に注意を払いながら口頭再生をするため，目標言語の音声の特徴を掴むことができる。また，ネイティブの発音とほぼ同じような正しいアクセントによる音声リハーサルを行うため，音声知覚の自動化機能（automatization of speech perception）及び新規学習項目の内在化機能（internalization of new items）に対して効果があり，発音の改善やリスニング能力の向上にも役立つ知覚訓練法であると述べた。さらに，日本語音の産出改善に及ぼす効果に関して，郭（2016）は，中国人初中級学習者を対象に日本語単語の促音と長音に対しシャドーイングを行い，聴覚的知覚と口頭産出における改善効果を検討した。その結果，日本語音の口頭産出において，事前テストの成績よりも練習終了1か月後の遅延テストの成績が高く，練習を中断した後でもシャドーイングを通じ，日本語音の定着が進んだことによって，口頭産出の改善効果が維持できたと報告している。

玉井（2005）や門田（2007, 2012）が行っているシャドーイングは，文や文章のシャドーイングである。では，なぜ本研究では単語シャドーイングを採用したのか。本研究は，見聞きした日本語漢字単語をすぐに自ら発声し，一連の漢字単語の知覚過程を音声リハーサルすることで，音韻情報の再認記憶痕跡を豊かにし，心内辞書での日本語音韻表象の活性化，および日本語漢字単語の形態表象と音韻表象との連合を強化することができると考える。単語シャドーイングは，シャドーイングの練習用単語として，先行研究（茅本，1995；当銘・費・松見，2012）に基づき，中日間で音韻類似性の高い同形類義語（翻訳同義語）500語を選び出し，連続的に日本語漢字単語をシャドーイングする方法である。具体的には，1文字をコアとして共通にもち，かつ中日間で音韻類似性の高い同形類義語の2字熟語を5語選び1セットとした（例，コア文字「開」:「開発，開始，開幕，開設，開業」）。実験では，この1セット5語を5回，延べ25語を各回ともランダムに選択し，25~30秒の間に流れるように再生するプログラムを組んでいる（Super Lab Pro，Cedrus社製 Version4.0）。教師側は単語シャドーイング時，「それぞれの2音節単語の1音節目が聞こえたら即座に同じ発音をするように」と教示している。本研究は，25語が流れる約30秒の間は，漢字単語の日本語音のシャドーイングが止まることがなく，文シャドーイングと同様のリハーサル効果があると考え，ネイティブの発音とほぼ同じような正しい発音の習得や音声知覚の自動化機能，及び新規学習項目の内在化機能に対して効果があると考える。

また，日本語漢字単語の学習に関する提案として，松見（2002）は，中日2言語間で発音は異なるが，形態と意味が類似している漢字単語（例：青年・宇宙・森林）がいくつもあるため，学習者は，これらをできるだけ多く知ることが望ましいとしている。そこで本研究は，中日2言語に共通する漢字単語の中で，最も多いものが2文字とも音読みの語であることに着目し[(1)]，L1の漢字知識を正の方向で活用すると同時に，日本語漢字単語の形態情報と音韻情報を一体化することで記憶を図ることや，L1との音韻類似性の高い単語による負の影響を軽減することを目的とし，単語シャドーイングを採用することとした。日本語教育において，中国人学習者を対象とした日本語漢字単語学習に関する単語シャドーイングを実施した先行研究はまだ見られない。

一方，リピーティング（repeating）も言語の内在化の効果を持つが，本研究ではなぜシャドーイングを採用したのか。門田（2007，2012）は，シャドーイングとして聞こえてくるネイティブの発音を，インプットとアウトプットがほぼ同時にオンライン処理（on-line processing）をすることこそ音韻情報の定着に効果があり，無意識に潜在記憶を形成することができると主張している。他方，リピーティングは，句単位の復唱であるため，句を聴取

してから一旦処理・記憶し，その後発話を繰り返すオフライン処理（off-line processing）であり，意味内容を理解しながら復唱する処理方法である。

本実験の単語シャドーイングは，「聞こえてきたらすぐに発音するように」と指示している。このような条件下では，単語を聞き終えてからリピートするリピーティングとは認知メカニズム上，インプットとアウトプットの処理（同期性）が異なり，学習効果も異なると考えられる。よって，本研究は，日本語漢字単語の形態情報と音韻情報が一体化したシャドーイングという手段に記憶保持効果が期待できる単語シャドーイングを採用し，これを検証することとした。

3．目的と仮説

本研究の目的は，聴覚呈示において，中日2言語間の音韻類似性の高い漢字単語における抑制の影響を減衰させることができるかどうかを検証することである。具体的な検証方法は以下のように設定する。2言語間の漢字単語の形態・音韻類似性を操作した上で，語彙判断課題を用いて，その反応時間を測度とした実験を行う。実験は，中国語を母語とする初中級日本語学習者を対象とし，単語シャドーイングを用いたトレーニングによって，漢字単語の日本語音の記憶痕跡を豊かにし，心内辞書における音韻表象と概念表象の間の連結強度を増大させることにより，意味アクセスに要する反応時間の変化や意味処理経路が変容するか否かを検討する。単語シャドーイングの前・後において，意味処理時の反応時間の短縮がみられた場合は，その促進させる要因について考察し，中国人学習者の漢字単語学習の指導方法に新たな知見を提供することを目指す。

本研究は単語シャドーイングを用い，中日における同形類義語（翻訳同義語）500語を視覚と聴覚同時呈示による漢字単語の形態情報と日本語音韻情報の一体化させた単語シャドーイングを実施する。実験の遂行にあたっては中国人上級学習者を対象とした費・松見（2012），費（2013）の研究を参考とする。本研究は3つの仮説を立てそれらを検証する。

仮説1　初級の中国人学習者の心内辞書では，L2としての語彙表象が未発達であるゆえ，L1とL2の語彙表象間に概念表象を媒介する経路が形成されていないという推察（松見･蔡, 2008）に基づき，本実験においても，日本語の語彙表象と概念表象を媒介する経路がまだ形成される初期段階であると推測し，事前テストにおいて，形態・音韻類似性の主効果及び交互作用のいずれも有意な差がみられないだろう。

仮説2　費・松見（2012），費（2013）は，中国人上級学習者は聴覚呈示時に音韻類似性による抑制効果が生じたと報告した。本実験は，中国人初中級学習者の事後テストにおいて，中国人上級学習者と同じ処理経路をたどり，日本語漢字単語の音韻情報が入力後，形態情報を想起すると同時に，中国語の音韻表象も半自動的に活性化され，音韻類似性の高い単語は低い単語より反応時間が長く，音韻類似性による抑制の影響がみられるだろう（仮説2-1）。一方，単語シャドーイングにより，日本語漢字単語の形態・音韻表象の連結関係が強化され，事後テストにおいては，各要因における意味処理に要する反応時間が短縮されるだろう（仮説2-2）。

仮説3　郭（2016）に基づき，本実験は単語シャドーイング後の1ヶ月で漢字単語の形態・音韻の結合及び日本語音の定着が進み，遅延テストでは音韻情報が入力されてから形態情報の活性化を通した意味処理時間の短縮がみられ，特に形態類似性が高い単語の反応時間が短縮されるだろう。

4．方法

4.1　実験参加者

日本留学中の中国人初中級学習者21名（女性15名，男性6名）を実験参加者とした。全員が日本の大学に在籍し，年齢は18～19歳であった。日本滞在期間が平均5か月であり，それぞれ中国の高校で日本語を9か月間学習した経験を有する者であった。そのうち3名が日本語能力試験のN2を取得していた。

4.2　実験計画

2×2の2要因計画を用いた。第1要因は，形態類似性の高，低であり，第2要因は音韻類似性の高，低であった。両要因ともに参加者内変数であった。

4.3　実験材料

語彙判断課題の材料は，費･松見（2012）及び，費（2013）の実験結果と比較するために，両実験と同様の材料を用いた。語彙判断課題に使用した日本語の漢字単語は，『日本語能力試験出題基準 改訂版』国際交流基金（2002）の2，3級単語リストから選定し，「形態類似性が高く，音韻類似性が高い単語」，「形態類似性が高く，音韻類似性が低い単語」，「形態類似性が低く，音韻類似性が高い単語」，「形態類似性が低く単語，音韻類似性が低い単語」を，それぞれ18語，計72語を選定した。これら4種類の単語について，天野・近藤（2000）の資料を参考に，出現頻度を統制した。各種類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を5%に設定した），主効果は有意ではなかった（$F(3, 68)=2.06$，$p=.114$，$\eta^2=.08$）。よって，4種類の単語群の出現頻度は等質であるとみなされた。非単語については，4種類の各単語群の特徴を考慮し作成した漢字単語48個を用いた。表1に漢字単語の例を示す。

単語シャドーイングに使用した漢字単語の音声刺激と，語彙判断課題に用いた単語・非単語の音声刺激は，日本の大学で10年以上の日本語教師経験がある日本語L1話者（女性）が標準語で発音した音声を録音し，それらを聴覚呈示用に編集した。なお，単語シャドーイング用単語と語彙判断課題用の単語については，それぞれ異なるものを使用した。

4.4　手続き

本実験は，次の6セッションから構成された。①事前テスト（事前語彙判断課題），②アンケート式の内省報告調査及び既知・未知単語に関する調査，③10回の単語シャドーイング（毎回30分ずつ週4日行われ，10日間計300分間行われた。④事後テスト（事後語彙判断課題），⑤遅延テスト（事後テストより一か月後，遅延語彙判断課題），⑥遅延テスト後，内省報告調査を行った。

本研究の特徴として，練習用日本語漢字単語を教室のスクリーンに視覚呈示すると同時に，その単語の発音も聴覚呈示している。実験に用いた単語シャドーイングの練習材料は，計100セット，500語を用意した。単語シャドーイングの手順は以下の通りであった。2字熟語からなる日本語漢字単語を教室のスクリーンに視覚呈示すると同時に，その単語の発音を聴覚呈示し，1単語セットにつき5回の単語シャドーイングを行わせてから次の単語セットに移る。1回の単語シャドーイングでは10セット50語を単語シャドーイングした。練習の手順として，前半の5セット25語を単語シャドーイングした後，参加者各自またはペアで5セット25語をもう一度発音してから後半の5セット25語に移り，後半も同じ手順で単語シャドーイングを行った。

実験は先行研究（費・松見，2012；費，2013）に準じ聴覚呈示の語彙判断課題を採用し，個別に実施した。本研究で実施した語彙判断課題は，呈示された単語が日本語として存在するか否かを判断する課題であり，呈示された単語への正確さを伴った意味アクセスの速さが反映される。形態・音韻類似性を操作した本実験において，意味アクセスに至る過程で中日2言語の形態表象と音韻表象はどのように活性化が生じているかを検討するのに適切な課題であると考える。実験手続きは以下の通りである。本試行が始まる前に6試行の単語シャドーイングを行った。実験参加者は，聴覚呈示される単語が日本語の単語として実際に存在するかどうかを，できるだけ速く正確に判断するように教示された。日本語の単語として，存在すると判断した場合はYesキーを，存在しないと判断した場合はNoキーを押すように教示された。単語の聴覚呈示開始から実験参加者がキーを押すまでの時間が，反応時間としてコンピュータにより自動的に計測された。コンピュータ画面に注視点が500ms呈示された後，500msの空白をおいて単語が聴覚呈示された。呈示時間は最大5000msで，この間に実験参加者がキーを押すか，5000msが経過した後に，500msの間隔をおいて次の試行に移った。注視点は最初の試行のみ呈示された。すべての単語は，ランダムに呈示された。1試行の流れを図3に示す。

5．結果

事前・事後・遅延テスト結果の分析対象はYes試行の反応時間のみであった。実験参加者の無反応，誤反応と未知単語については，分析対象から除外した。また，各実験参加者の平均反応時間と標準偏差を求め，平均正反応時間±2.5*SD*から逸脱したデータは外れ値として分析対象から除外した。除外率は，事前テストが25.3%，事後テストが23.5%，遅延テストが19.3%であった。

3セットのテストの平均正反応時間及び標準偏差を図4に示す。事前・事後・遅延テストの平均正反応時間について2×2の2要因分散分析を行った。まずは事前テストの結果である。形態類似性の主効果（$F(1, 20)=0.69$,

表1　語彙判断課題で使用した単語と非単語の例

単語の例（Yes反応用）			
形態類似性高 音韻類似性高	途中	形態類似性高 音韻類似性低	学校
	教育		生活
	住所		会話
形態類似性低 音韻類似性高	番号	形態類似性低 音韻類似性低	宿題
	心配		品物
	空港		番組
非単語の例（No反応用）			
心座　実展　美凡　号定　円役　出名　着落			

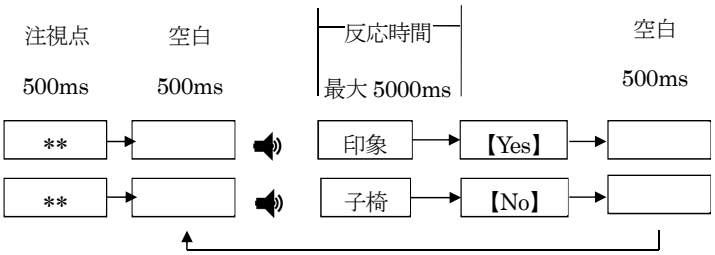


図 3　語彙判断課題における Yes/No 試行の流れ

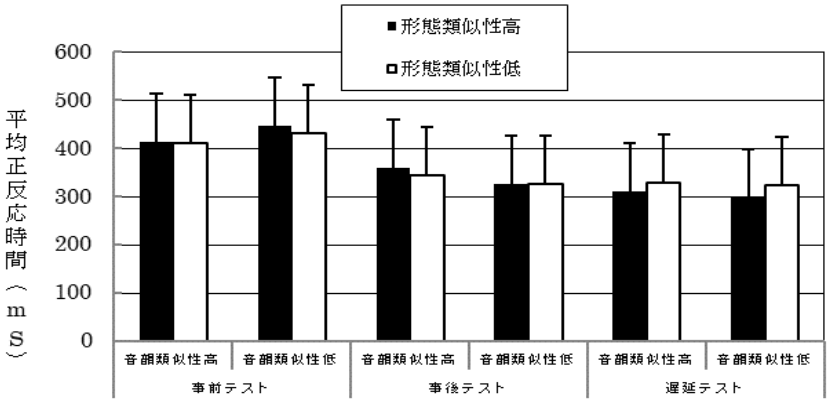


図 4　事前・事後・遅延テストの各条件における平均正反応時間と標準偏差（*SD*）

p=.416, η^2<.001）及び音韻類似性の主効果（$F(1, 20)$=1.96, p=.176, η^2=.007）はともに有意ではなかった。また，形態類似性×音韻類似性の交互作用も有意ではなかった（$F(1, 20)$=0.09, p=.763, η^2<.001）。

事後テストの結果について述べる。形態類似性の主効果（$F(1, 20)$=0.18, p=.679, η^2<.001）が有意ではなかった。他方，音韻類似性の主効果（$F(1, 20)$=4.18, p=.054, η^2=.004）が有意傾向であり，音韻類似性の高い単語は低い単語より反応時間が長く，音韻類似性による抑制の影響を及ぼす傾向にあることがわかった。形態類似性×音韻類似性の交互作用は，有意ではなかった（$F(1, 20)$=0.04, p=.848, η^2<.001）。

遅延テスト結果について述べる。形態類似性の主効果（$F(1, 20)$=3.70, p=.069, η^2=.007）が有意傾向であり，形態類似性の高い単語は低い単語よりも反応時間が短い，形態類似性の促進の影響を及ぼす傾向にあることがわかった。音韻類似性の主効果（$F(1, 20)$=0.45, p=.510, η^2<.001）は有意ではなかった。形態類似性×音韻類似性の交互作用も有意ではなかった（$F(1, 20)$=0.12, p=.733, η^2<.001）。

事前と事後テスト，そして，事後と遅延テストの反応時間の変化を比較するために，実験参加者一人ひとりの事前テストの反応時間から事後テストの反応時間，または，事後テストの反応時間から遅延テストの反応時間を減算し，減算した平均値を分散分析した（図 5，表 2 を参照）。その結果，事前テストに比べ，事後テストの反応時間が短縮され，また，事後テストに比べ，遅延テストの反応時間が短縮されたことがわかった。

事前・事後・遅延テストのそれぞれの誤答数を角変換した値を用いて，平均正反応時間と同様に 2 × 2 の 2 要因分散分析を行った。結果は下記の通りである（表 3 を参照）。

事前テストの誤答率において，形態類似性の主効果（$F(1, 20)$=0.04, p=.849, η^2<.001）及び音韻類似性の主効果（$F(1, 20)$=0.06, p=.812, η^2<.001）は有意ではなかった。形態類似性×音韻類似性の交互作用が有意であった（$F(1, 20)$=23.59, p=.0001, η^2=.10）ため，単純主効果の検定を行った結果，(a) 形態類似性が高い場合は音韻類似性の高い単語の誤答率が低いこと，(b) 形態類似性が低い場合は音韻類似性の高い単語の誤答率が高いこと，(c) 音韻類似性が高い場合は形態類似性の高い単語の誤答率が低いこと，(d) 音韻類似性が低い場合は形態類似性の高い単語の誤答率が高いこと，がわかった。この結果からは，日本語の語彙表象が未発達の中，L1 の形態・音韻情報の両方から影響を受け，誤答が多いことがわかった。

事後テストの誤答率において，形態類似性の主効果（$F(1, 20)$=0.05, p=.819, η^2<.001）と音韻類似性の主効果（$F(1, 20)$=1.12, p=.302, η^2=.01）が有意ではなかった。形態類似性×音韻類似性の交互作用が有意であった（$F(1, 20)$=6.79, p=.017, η^2=.07）ため，単純主効果の検定を行った結果，(a) 形態類似性が高い場合は，音韻類似性の高い単語の誤答率が低いこと，(b) 音韻類似性が高

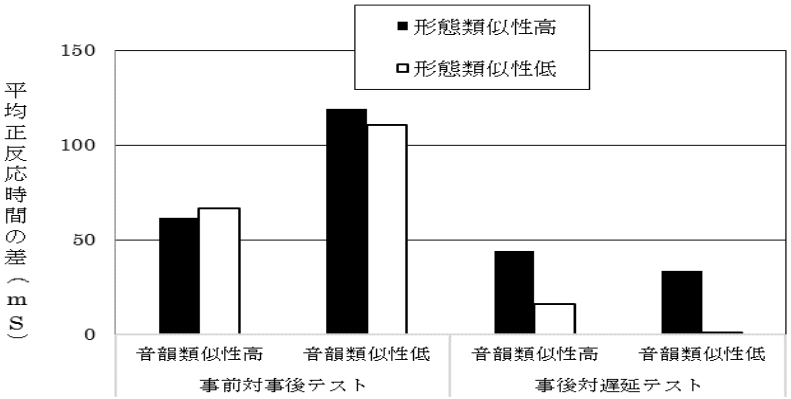


図５　事前テストの反応時間から事後テストの反応時間を減算した平均値及び事後テストの反応時間から遅延テストの反応時間を減算した平均値

表２　事前テストの反応時間から事後テストの反応時間を減算した平均値，及び事後テストの反応時間から遅延テストの反応時間を減算した平均値と標準偏差（*SD*）

項目	事前テストから事後テストの反応時間を減算した平均値				事後テストから遅延テストの反応時間を減算した平均値			
語彙の属性	形+音+	形−音+	形+音−	形−音−	形+音+	形−音+	形+音−	形−音−
減算した値	61.7	66.8	119.4	110.8	44.4	16.3	33.6	1.2
標準偏差	167.6	191.0	147.1	140.2	142.2	124.1	132.2	82.1

注：“形+，形−”は形態類似性の高，低を示し，“音+，音−”は音韻類似性の高，低を示す（以下，同様）。

表３　語彙判断課題の各条件における誤答率（%）と標準偏差（*SD*）

項目	事前テスト				事後テスト				遅延テスト			
語彙の属性	形+音+	形−音+	形+音−	形−音−	形+音+	形−音+	形+音−	形−音−	形+音+	形−音+	形+音−	形−音−
誤答率	6.25	12.22	12.34	6.94	3.74	8.53	9.83	5.75	5.04	10.14	8.81	6.25
標準偏差	8.31	7.59	8.58	9.42	7.00	8.40	8.03	7.49	7.44	7.63	8.66	8.31

い場合は，形態類似性の高い単語の誤答率が低いこと，(c) 音韻類似性が低い場合は，形態類似性の高い単語の誤答率が高い傾向にある。

遅延テストの誤答率において，形態類似性の主効果（$F(1, 20)=0.59, p=.451, \eta^2=.01$）と音韻類似性の主効果（$F(1, 20)=0.004, p=.952, \eta^2<.01$）が有意ではなかった。形態類似性×音韻類似性の交互作用が有意傾向であった（$F(1, 20)=3.98, p=.059, \eta^2=.05$）。

事前・事後テストの誤答率が異なる点として，事後テストにおいて，形態類似性が低い場合，音韻類似性の高い単語の誤答率による差がみられなかったが，音韻類似性が高い場合，形態類似性の高い単語の誤答率が高くなった。この結果から，単語シャドーイングによって心内辞書内の日本語漢字単語の知識が増える，あるいは形態・音韻表象の活性化による影響を受け，心内辞書における音韻表象と概念表象間の連結関係の形成や語彙属性による異なる処理経路が形成されつつあること，が窺える。

事前，事後，遅延テストの上記結果と平均正反応時間と誤答率について，反応時間が短い条件で誤答率が高く，逆に反応時間が長い条件で誤答率が低いという，トレードオフ（trade off）現象はみられなかった。したがって，3つのテストの反応時間には，語彙判断課題に要する時間の相対的な長短が反映されていると言える。

6．考察

事前テスト結果において，形態及び音韻類似性による主効果，交互作用のいずれも有意な差がみられなかったため，仮説１が支持された。L1である中国語の形態・音韻表象の活性化が生じず，L2の日本語の形態・音韻表象の活性化のみで概念表象へのアクセスが行われるという解釈が成り立つ（費，2014）。また，この結果は，松見・蔡（2008）で推察された中国人初級学習者の心内辞書においてL2としての日本語の語彙表象自体が未発達で，L1とL2の間の語彙表象と概念表象の直接的な連結が形成されていない可能性がある，という推察を支持する結果であった。

事後テストの結果からは，シャドーイングを通じて，意味処理経路の特徴を表す処理パターンに変化がみられ，中国人初中級学習者の聴覚呈示による意味処理経路

が変容したことが推察できる。事前テストの結果では，形態及び音韻類似性による主効果，交互作用のいずれも有意な差がみられなかったが，事後テストでは，音韻類似性の高い単語は低い単語より反応時間が長い傾向がみられた。この点について中国人上級学習者の聴覚的処理過程を検討した費・松見（2012），費（2013）で音韻類似性の抑制効果がみられたことをふまえ考察する。本研究において，単語シャドーイング後，中国人初中級学習者の心内辞書において，日本語漢字単語の知識が増えたことにより，音韻入力後，一時的に上級学習者と同じような処理経路へと変容し，漢字単語の形態情報を想起すると同時に，音韻類似性の高い単語は半自動的に中国語の音韻表象も活性化されることが推察できる。その影響を受け，音韻類似性の高い単語は低い単語より反応時間が長く，音韻類似性による抑制の影響を及ぼす傾向がみられたことで，仮説 2-1 が支持された。またこの結果は，L1 と L2 の対連合学習（paired associate learning）を強化することにより，初級学習者でも比較的早い段階から L1 と L2 の言語表象システム間に連結経路が形成され，L2 単語の検索過程が上級学習者と同様になるという松見（1993）の主張を支持する結果と言える。

本実験は，中日同形類義語の日本語漢字単語を視覚呈示すると同時に，その単語の発音を聴覚呈示し，計 500 語の単語シャドーイングを行うものであった。その結果，単語シャドーイングにより，中国人初中級学習者の記憶表象において日本語漢字単語に関する知識が増えたと同時に，漢字単語の日本語音の記憶痕跡が豊かになり，漢字単語の形態・音韻表象の連結度も強化されたと推察できる。よって，聴覚呈示による入力された漢字単語の意味処理が事前テストより速くなり，事後テストの各要因における反応時間が事前テストに比べ，総じて短縮されたと考えられ，仮説 2-2 が支持された。

遅延テストの結果において，各条件における反応時間が事後テストよりも短縮され，事後テストでみられた音韻類似性による抑制の影響がみられなくなった。他方，形態類似性の高い単語は低い単語よりも反応時間が短く，形態類似性による促進の影響を及ぼす傾向にあることがわかった。この結果から，単語シャドーイングにより，日本語漢字単語の形態・音韻情報の一体化した記憶が形成され定着し，漢字単語の日本語音の形成度も向上したため，日本語音韻情報の入力から形態表象が活性化し，形態表象から概念表象へのアクセスする経路が優位経路としてたどり，中国語の音韻表象の活性化が減衰されたゆえ，音韻類似性の高低による差がみられなくなったと考えられる。事後テストに比べ，遅延テスト時の反応時間の短縮がみられ，さらに，形態類似性による促進の影響を及ぼす傾向がみられたことで，仮説 3 が支持された。遅延テストの結果から，単語シャドーイング終了後も，漢字単語の形態表象と日本語音の連結関係の定着が進み，音韻情報の入力により中日 2 言語で共有される形態表象の活性化が促進され，形態表象から意味へのアクセス経路が優位経路として選定されたことが推察できる（図 6 を参照）。

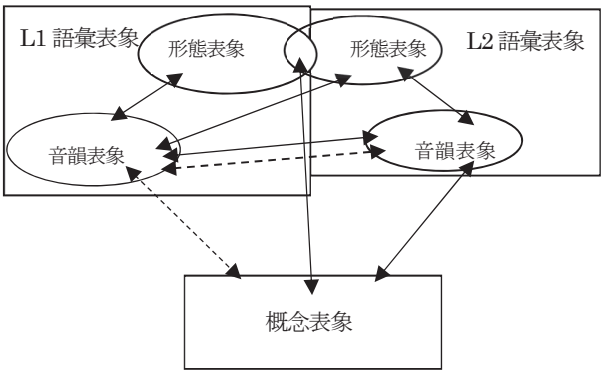


図 6　単語シャドーイングを行った中国人初中級学習者における日本語漢字単語の処理過程の仮説モデル（松見他，2012 から引用，一部改変）

事後・遅延テストの結果から，漢字単語の聴覚呈示時の意味処理の促進に，単語シャドーイングの有効性と持続的効果が検証された。また，中国人学習者の日本語漢字単語の聴解力を向上させるには，2 言語で共有されている漢字単語の形態と音韻情報を一体化させた単語シャドーイングが有効であることが示唆されたと言える。

7．おわりに

本研究は，中国人初中級学習者が日本語漢字単語を聴覚的処理する際，類似する中国語音からの負の影響を受け，抑制効果が生じるという点に着目した。そして，日本語教育分野において，まだ先行研究の例が見られない知覚訓練法の一つである単語シャドーイングを行うことで，学習者の日本語の音韻表象の形成度を向上させ，形態・音韻表象の連結を強化することにより，処理時間の短縮と意味処理経路の変容がみられるかどうかを検討した。

その結果，単語シャドーイングによる日本語漢字単語の処理時間の短縮と処理過程の変容がみられた。日本語学習の初中級段階から単語シャドーイングを導入することにより，先行研究の上級学習者でみられた中日漢字単語の音韻類似性による抑制効果の軽減が期待できる。単語シャドーイングは既有の漢字知識を有効に活用できるので，中国人学習者の初級段階から，同形類義語による単語シャドーイングを取り入れることが推奨される。そして，日本語の習熟度がある程度高くなった段階で，形態類似性の高い漢字単語の聴覚呈示を視覚呈示よりも先

行させ，日本語の音韻表象の活性化を促せるような漢字単語学習を重視する指導法が必要であろう。単語シャドーイングの持続的効果を保つために，週１～２回50語程度を復習させながら，同形類義語による単語シャドーイングの語彙数を増やすとともに，語彙属性別に同形異義語，異形異義語も加えて単語シャドーイングを行うことを，日本語教育の現場に提案したい。

注

(1) 許（2014）は，日本語の代表的な辞書である『新明解国語辞典』（三省堂出版）と中国語の代表的な辞書である『現代漢語詞典』（商務印書館出版）を対象とし，日本語と中国語の同形語（同形同義語，同形類義語）の調査を行った。その結果，2字熟語漢字において，中日同形語は12,681語あり，そのうち漢字2字とも音読みする語が11,651語（91.88%）を占めることが明らかとなった。中日に共通する漢字単語は，漢字2字とも音読みする語が最も多いことがわかった。

引用文献

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

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

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

Chen, H. -C., & Leung, Y-S.（1989）Patters of lexical processing in a nonnative language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 15*(2)，316-325.

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

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

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

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（2014）「中国語を母語とする日本語学習者における日本語漢字単語の聴覚的認知―語彙表象と概念表象からなる心内辞書モデルを枠組みとして―」『2013年度広島大学大学院教育学研究科学位論文』（未公刊）

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.

郭　昱昕（2016）「プロソディ・シャドーイングが日本語の長音・促音の知覚・産出改善に及ぼす効果―中国語を母語とする日本語学習者を対象として―」『2015年度広島大学大学院教育学研究科学位論文』（未公刊）

海保博之（2002）「知識獲得の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』第1章，新曜社，pp.3-13.

茅本百合子（1995）「同一漢字における中国語音と日本語の音読みの類似度に関する調査『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5号，pp.67-75.

門田修平（2007）『シャドーイングと音読の科学』コスモピア株式会社

門田修平（2012）『シャドーイング・音読と英語習得の科学』コスモピア株式会社

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*, 149-174.

松見法男（1993）「第2言語の発語における単語の検索過程」『教育心理学研究』第41巻第4号，pp.424-434.

松見法男（2002）「第二言語の語彙を習得する」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』第6章，pp.97-121. 新曜社

松見法男・蔡　鳳香（2008）「中国語を母語とする初級日本語学習者における語彙と概念の連合関係―絵―単語カテゴリー一致性判断課題を用いた実験的検討―」『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.193-197.

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―」『第二言語習得研究と言語教育』畑佐一味・畑佐由紀子・百済正和・清水崇文（編著）『第二言語習得と言語教育』第1部論文2，pp.43-67. くろしお出版

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*, 23-38.

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

当銘盛之・費　暁東・松見法男（2012）「日本語漢字二字熟語における中国語単語との音韻類似性の調査―同形同義語・同形異義語・非同形語を対象として―」『広島大学日本語教育研究』第22号，pp.41-48.

許　雪華（2014）「日中同形語の量的分析」『惑問』，関西大学近代東西言語文化接触研究会誌，第26号，pp.114-122.

レジデント・アシスタント（RA）が直面する留学生とのコミュニケーションの課題
―コミュニケーションの促進・阻害要因とRAの役割葛藤・役割の曖昧さの観点から―

Challenges of Communication with International Students Faced by Resident Assistants (RA): A Perspective on Promoting / Impeding Factors of Communication, Role Conflict, and Role Ambiguity of RA

谷口　紀仁（名古屋大学国際教育交流センター）
Norihito TANIGUCHI（International Education and Exchange Center, Nagoya University）

要　旨

本研究の目的は，レジデント・アシスタント（RA）が直面する留学生とのコミュニケーションの課題を，コミュニケーションの促進・阻害要因とRAの役割葛藤・役割の曖昧さの観点から明らかにすることである。そのため，①RAは留学生とのコミュニケーションに関して，何がコミュニケーションを促進し，何がコミュニケーションを阻害すると考えているのか，②RAは留学生とコミュニケーションを図る際に，どのような点にRAの役割葛藤や役割の曖昧さを感じるのかという点について，RA16名の意見を質的に分析した。分析の結果，促進要因として，RA同士の連携の強化，RA活動に対するコミットメントの強化，コミュニケーションの活性化と迅速化，阻害要因として，生活リズムの不一致，個人的な関係の未構築，共有スペースの不足が明らかになった。また，RAは役割葛藤を感じないか，一時的に感じるが最終的に感じないこと，役割の曖昧さは感じる者と感じない者がいることが示唆された。
［キーワード：レジデント・アシスタント，留学生，コミュニケーション，役割葛藤，役割の曖昧さ］

Abstract

The purpose of the present study is to clarify challenges of communication with international students faced by Resident Assistants (RAs) from the perspective of promoting and impeding factors of communication, role conflict, and role ambiguity faced by RAs. This study examines sixteen RAs' interview data by using a qualitative data analysis method regarding two research questions: (1) what factors promote or impede communication between RAs and international students from the RAs' perspective, (2) at what point do RAs feel role conflicts and role ambiguity when communicating with international students. The results show that enhanced cooperation among RAs, enhanced commitment to RAs' activities, more active and faster communication are promoting factors, and mismatch of life rhythm, breakdown of personal relationships, and shortage of shared space are impeding factors. Additionally, the research shows that though some RAs have a temporary role conflict that is overcome in the end, other RAs do not have a role conflict. Also, some RAs experience role ambiguity while others do not.
［Key words: Resident assistant, international student, communication, role conflict, role ambiguity］

1．研究の背景・目的

日本学生支援機構の2017年の調査では，外国人留学生数は267,042人（対前年比11.6％増）であり，年々増加している。外国人留学生の増加に伴い，近年，グローバル人材育成の場として「国際寮」の重要性が指摘されている（牧田，2013）。その「国際寮」の中で，最も重要な役割を担うのが，「レジデント・アシスタント（RA）」である。RAは留学生と積極的にコミュニケーションを図り，留学生に寮規則を徹底させたり，トラブル対応をしたりするなど留学生の生活をサポートする重要な役割を担っており，RA活動を円滑に進めることが，寮の運営においてますます重要になってきている。

外国人留学生数の増加に比例し，国際寮におけるRA

の役割と活動の重要性が増す一方で，RA が留学生と実際にどのようなコミュニケーションを図っているのか，RA は何が留学生とのコミュニケーションを促し，何がその妨げとなっていると考えているのか，RA が直面する留学生とのコミュニケーションの課題について，具体的に示された研究はない。

また，筆者が X 大学の RA と RA 活動について会合を持った際，RA からは RA として留学生に積極的に話しかけられないなどの留学生とのコミュニケーションの問題や，RA は管理人と学生との中間の立場でどのような役割・立場で留学生と接するべきかわからないなどの役割葛藤や役割の曖昧さの問題を主要な課題として抱えているという意見が挙げられた。

そこで，本研究では，① RA は留学生とのコミュニケーションに関して，何がコミュニケーションを促進し，何がコミュニケーションを阻害すると考えているのか，② RA は留学生とコミュニケーションを図る際に，どのような点に RA の役割葛藤や役割の曖昧さを感じるのかを研究設問とし，X 大学の寮に住む RA16 名の研究参加者のデータを質的に分析し，RA が直面する留学生とのコミュニケーションの課題を明らかにする。

本研究は，学術的に貢献すると同時に，RA と留学生とのより良いコミュニケーションや円滑な RA 活動についての重要な示唆を与えることが期待される。

なお，本稿では，役割葛藤及び役割の曖昧さの定義は，Kahn et al.（1964）の定義に基づき，以下の通りとする。

・役割葛藤とは，役割を遂行する個人にとって，二つ以上の両立することが困難な要求が同時に発生していること

・役割の曖昧さとは，役割を遂行する個人にとって，目的，自分の責任の及ぶ範囲，何をどこまですべきかなどの役割を遂行する上で必要な情報が欠けていること

2．先行研究

本節では，まず，RA と留学生とのコミュニケーションに関する国内外の先行研究を概観する。次に，RA の役割に関する国内外の先行研究を概観し，最後に本研究に必要な先行研究を分析する。

2.1　RA と留学生とのコミュニケーションに関する国内外の先行研究

日本では RA と留学生との人間関係構築，RA と留学生の学びなどに関する研究が着実に蓄積されている（出口・矢島，2008；正宗，2015；山川，2013，2017 等）。しかし，RA と留学生とのコミュニケーション自体に着目した研究はなく，本研究との関わりで着目すべきは，「日本人学生と留学生の人間関係構築」に焦点を当てた山川（2013），正宗（2015），出口･矢島（2008）の論文である。

まず，山川（2013）は，寮に住む留学生と日本人学生の人間関係構築に着目し，国際寮の「ルールの共有」「空間の共有」「時間の共有」という 3 つの環境の中で，「留学生と日本人」から「友人同士」という関係に変化することを明らかにしている（p.110）。

次に，正宗（2015）は，国際寮に入寮した留学生に意識調査を実施し，留学生の視点から，日本人学生との人間関係構築について明らかにしている。特に，日本人学生との接触頻度，接触場面，寮内の会話時間が重要であると同時に，生活の空間的構造が人間関係構築に影響を及ぼしている点を明らかにしている（pp.68-70）。

さらに，出口・八島（2008）は，日本人学生と留学生の人間関係構築過程の変化に着目し，滞在期間 3 か月目までは留学生は日本人学生との人間関係構築の期待を抱いていたが，8 か月目には日本人学生の上下関係を理由に日本人学生コミュニティへの不参加を表明していることを明らかにしている。

日本の研究の蓄積が多い一方で，海外の研究の蓄積は少ない。寮生同士の人間関係構築を扱った研究の一つとして，Iserman（2015）の論文がある。この研究は「RA と寮生（local student）の関係」を定量的に明らかにしたが，本研究のように「RA と留学生（international student）の関係」に焦点を当てた分析はされていない。

2.2　RA の役割に関する国内外の先行研究

次に，RA の役割に関する国内外の先行研究を概観する。日本の研究では，RA の役割葛藤や役割の曖昧さについて研究した論文はない。一方，海外の研究では，RA の役割葛藤や役割の曖昧さに関する研究が着実に蓄積されている（Everett & Loftus, 2011；Clark, 2008；Aaron, 2012；Horvath, 2011 等）。

まず，Everett & Loftus（2011）は，RA が寮規則の執行者の立場（rule enforcer）と友人の立場（friend）の間で役割葛藤を発生させていることを質的・量的調査から明らかにしている。また，研究参加者 32 名の学部 RA のうち，全体の 75％が役割葛藤を抱えており，全体の 50％が RA 活動中にしばしば役割葛藤を経験することを明らかにしている。さらに，その発生原因は，RA の学年，RA の活動歴の長さ，個人の人間関係などの属性に起因せず，RA として大学側と寮生側のそれぞれの期待される行動を取ろうとすることに起因する社会構造上のもの（social structure）と結論づけられている（p.84）。

また，Clark（2008）は，Deluga and Winters（1990）の研究を引用した上で，役割葛藤と役割の曖昧さが RA 活動のパフォーマンスに影響を与えることを指摘する一方，自らの調査で，民族，GPA，ジェンダー，寮の場所，

RA の数，RA の経験年数の 6 つの指標は RA のパフォーマンスに影響を与えないことを検証している（pp.14-15）。

さらに，Aaron（2012）は，インターネットを用いて 7 つの大学の 20 名の RA に質的調査と 132 名の RA に量的調査を実施し，寮生の飲酒の問題で RA は役割葛藤や役割の曖昧さに直面しつつ，寮生やキャンパスの安全確保の為に行動していると結論づけている。同様に，Horvath（2011）も，役割葛藤について，RA は飲酒の問題で寮生と接する際に，学生，友達，RA の間でバランスを取りつつ，適切な行動を取ることに苦慮していることを指摘している。そして，役割の曖昧さについて，RA は寮生の飲酒の問題にどのような責任を持ち，どのようなプロセスで対処するのか，どのような行動を取るべきかについて曖昧さがあることを指摘している。

2.3　先行研究の分析

このように先行研究を概観すると，RA と留学生とのコミュニケーションに関する国内外の先行研究は，日本の研究では，人間関係構築の観点からの研究はあるものの，コミュニケーションの観点からの研究は実施されていない。そして，海外の研究では，研究の前提条件が異なっており，同時並列的に論じることはできない。また，RA の役割に関する国内外の先行研究は，日本の研究はないものの，海外の研究から，RA は役割葛藤や役割の曖昧さの問題に直面する可能性があること，役割葛藤，役割の曖昧さの発生原因は，RA の学年，RA の活動歴の長さなどの個人の要因ではなく，大学と寮生の期待する行動に起因する社会構造上の要因であること，役割葛藤，役割の曖昧さは RA のパフォーマンスに影響を与えること，の 3 点が示唆された。

3．研究方法

3.1　研究デザイン

本研究の端緒は RA という役割を担った学生が抱えるコミュニケーションの課題に関する意見交換から派生したものである。また，前節で指摘した通り，多くの RA が抱える課題は，RA 個々の属性に由来するのではなく，RA という役割を付与されたことによる社会関係の変化に由来している（Everett & Loftus, 2011; Clark, 2008 等）。以上により，本研究の事例の分析単位を「RA という役割を担った学生群（小集団）」として設定する。そして，本研究は，X 大学の RA を事例として，RA が直面する留学生とのコミュニケーションの課題を明らかにすることを目的とした事例研究とする。ここで，本研究は，X 大学の RA 個々人を事例の分析単位とした複数事例研究ではないこと，留学生，大学関係者の視点に基づく研究ではないことが特徴である。

3.2　研究対象とする大学寮

研究対象とする大学寮は X 大学の大学寮 5 棟である。X 大学では約 600 名の外国人留学生が, 渡日後最初の 6 ヵ月又は 1 年間を 5 棟の大学寮で過ごす。RA は各寮に 2 名から 7 名，寮の規模に応じて居住している。居住者は RA として入居した日本人学生以外はほぼ全員留学生である。留学生の種類は，数週間の短期研修参加者から 6 か月間以上の交換留学生，研究生，長期留学生，学位留学生など様々であり，どのような身分の留学生がどの寮に割り当てられるかは，毎学期，各寮の空き状況によって異なる。この大学寮は男子寮 1 棟，男女共生寮 4 棟であり，すべてがキャンパス外に点在している。男女共生寮はフロア毎に男女別に分かれている。5 棟の大学寮は，家族部屋，夫婦部屋，共有ユニットが一部あるが，原則，1 人部屋となっており，勉強机，ベッド，クローゼットなどの基本的な生活用具が備え付けられている。キッチン，バスルームは，共有のところや各室に設置されているところがある。各寮の施設の構造によって異なるが，基本的に談話室やスタディルームなどの共有スペースが設けられており，居住者がインターネットを無料で利用できる環境が整っている。すべての寮に明確なルールがあり，RA が年 2 回各学期の最初にオリエンテーションを実施し，各寮のルールについて居住者に周知徹底を図っている。

3.3　研究参加者

X 大学の RA は，毎年，募集され，面接を通じて，約 20 名（継続者を含む）選出された後，各寮に住みつつ，留学生の生活をサポートする役割を担う。具体的な RA 活動は，夜 10 時から翌日の朝 9 時までの勤務を原則として，日常生活のサポート，居住者間の交流の促進，夜間などの緊急支援，留学生の入居時のサポート，災害時の避難指導などである。その他の時間帯は，原則，朝 9 時から夜 10 時まで寮の管理人が各寮に駐在している。

本研究の研究参加者は，X 大学で RA 活動に従事する大学院生 21 名のうち，協力が得られた 16 名である。前述の通り, 事例の分析対象は「RA という学生群」であり，研究参加者の匿名性確保の観点から，16 名個々の特徴は記載せず，「RA の学生群」の特徴のみ記載する。研究参加者の内訳として，研究参加者は各寮から満遍なく 1 名から 7 名，各寮の規模に応じて人数を設定した。年齢は全員が 20 代であり，男女別（男性 10 名，女性 6 名），文理別（理系 10 名，文系 6 名），学年別（博士前期課程 10 名，博士後期課程 6 名）では，およそ半分ずつである。また，RA 活動期間は，約半年が 2 名，約 1 年が 5 名，約 2 年が 6 名，2 年以上が 3 名と，9 割近くの RA が 1 年以上の活動経験を有しており，RA 活動を語る上で十分な経験を有している。なお，各 RA の海外経験は全く無

い者から1年もしくは2年の留学経験を有する者まで様々である。各RAの英語能力は様々であるが，採用面接を通じて，RA活動に支障をきたさない程度の英語力のレベルは担保されている。

3.4　データ採取

データ採取方法として，各寮の直接観察とRAに対して半構造化インタビューを行った。まず，RAが直面する留学生とのコミュニケーションの課題を明らかにする上で，各寮の場所や空間の構造を把握することは必要不可欠と考え，インタビューを実施した際に，各寮でRAと留学生がコミュニケーションを図る場所（談話室，スタディルーム，キッチン，洗濯機，喫煙所など）をすべて直接観察し，必要に応じてその特徴を記録した。また，研究目的に焦点を絞った質問をする一方，研究参加者の自由な意見を促すことを目的として，半構造化インタビューによる詳細な聴き取り（in-depth interview）を日本語で1時間から1時間半行った。研究参加に際しては，RAに対して，書面と口頭で研究の目的，採取したデータの使用方法，研究者の守秘義務の説明を行い，研究参加者からの質問に回答した上で，書面による同意を得て，インタビューをICレコーダーで録音した。具体的な質問の内容は半構造化インタビューであるためRAごとに異なるが，最も頻繁に尋ねた質問は以下の通りである。

・留学生とどれぐらいの頻度で，どのような内容でコミュニケーションを取りますか。
・留学生とコミュニケーションを取る際にどのようなことが障害になりますか。どのようにすれば，その障害を取り除き，うまくコミュニケーションを取ることができますか。
・RAの役割や立場についてどのように考えていますか。
・RAとして活動する際に，RAとして留学生を注意する役割・立場と，留学生の友人としての役割・立場など，複数の役割を担った時に葛藤を感じることはありますか。
・RAの活動範囲や責任などのRAの役割に曖昧さを感じることはありますか。
・RAとして寮の現状と将来についてどのように考えていますか。

採取したデータはICレコーダーからすべて文字化してスクリプトを作成した。

3.5　データ分析

スクリプトを作成した後，質的データの分析手法の1つであるSCAT（Steps for Coding and Theorization, 大谷, 2008, 2011, 2017）を用いて分析を行った。SCATとは4つのステップでコーディングを行い，データ内の出来事とコーディングをつないで理論（データから説明できること）を記述する質的データの分析手法である。この手法は，既に多くの研究で用いられ，比較的小規模な質的データの分析に有効とされており（大谷, 2017），本研究のようなRA16名のインタビューデータという比較的小規模な質的データの分析に有効であると判断した。

分析の手順は，まず，全体のデータから①データの中の着目するべき語句，②それを言い換えるデータ外の語句，③それを説明するための語句，④そこからコードを記述し，4つのステップでコーディングを行う。次に，④で記述したコードをつないでストーリーライン及び理論を記述する。ここでのストーリーラインとは，データに記述されている出来事と④のコードをつないで，一つの流れとして書き表したものであり，データから現時点で説明できる内容を記述したものである（大谷, 2008）。その後，このストーリーラインを断片化して端的な表現で表したものが「理論」である。大谷は「理論」を「このデータから言えること」と定義づけている（大谷, 2011, p.159）。つまり，①から④のステップを経てデータからコードを抽出した後に，ストーリーラインとして再度，データに関連づける。理論は，そのストーリーラインを断片化することによって，データから言えることを端的に表すのである。

研究参加者のインタビューデータの一部を以下の表1に示す。例えば，表1の番号2から注目するべき語句として，①「日本人との交流する機会をできるだけ増やしてあげたい」を抜き出し，②で「交流機会の創出」と言い換え，③で②を説明する語句として「日本人との交流機会の創出」と明記し，④で「寮生同士と日本人との交流機会の創出」というコードを付けた。その後, 元のデータと④のコードをつないで,「研究参加者はRAの立場と役割を寮生同士と日本人との交流の機会の創出と理解していた」という形でストーリーラインを作成し，それを断片化して端的に表現したものとして「RAは，RAの立場や役割を寮生同士と日本人との交流の機会の創出と理解することがある」と理論を記述した。

同様の手順で16名の研究参加者のインタビューデータをSCATを用いて分析した。そして，複数の研究参加者から得た理論記述の分析を更に進める手法として，朴他（2014），松井・中井（2010）では，各研究参加者から得た理論記述やコードを研究設問との関連で選出し，類似性に基づき，サブカテゴリ―，カテゴリーにまとめ，分析を行っている。

この手法にならい，本研究では，各研究参加者から得た理論記述とコードを照合しつつ，研究設問①「RAと留学生とのコミュニケーションの促進・阻害要因」と研究設問②「RAの役割葛藤・役割の曖昧さ」に沿ったコードを，カテゴリーに分けて，分析した。

具体的には，まず，研究設問①のRAと留学生とのコ

表１　研究参加者のインタビューデータの一部　SCAT 分析例

番号	発話者	テクスト	①テクスト中の注目すべき語句	②テクスト中の語句の言いかえ	③左を説明するようなテクスト外の概念	④コード
1	面接者	RA の立場や役割をどのように理解されてますか？	-	-	-	-
2	研究参加者	個人的に思うのはなるべく居住者同士で交流できる機会が作れたらいいなぁと思ってて，オリエンテーションしかり季節のイベントとか開いていこうと，もう一つは日本人との交流する機会を出来るだけ増やしてあげたいなとこの２つがありますね。（ただ）前期は僕と留学生同士のあまり仲良くなった子がいなかったんです。前期はどういうことしたら良いか分からなかったので。	居住者同士で交流できる機会が作れたらいい／日本人との交流する機会を出来るだけ増やしてあげたい／前期はどういうことしたら良いか分からなかった	居住者同士／交流機会の創出／日本人／ 初心者／理解不足	寮生同士の交流機会の創出／日本人との交流機会の創出／初心者としての RA 活動に対する理解不足	寮生同士と日本人との交流機会の創出／RA 活動に対する理解不足
3	面接者	（RA として）友人と接した方がいいのかルールを守らせる立場（管理人）として接した方がいいのか悩んだことはありますか？	-	-	-	-
4	研究参加者	前期はそれで悩んでしまって，本当に管理人として接しないといけないと思うと，友人関係とはまた違う，例えば注意する立場になるから，どうしても取っつきづらくなってたんですけど，結局，僕の目的が交流してほしいと言うのが強いので，前期が終わった時に他の RA とかと後期は積極的に話しかけて出来るだけ皆が参加しやすい雰囲気を作ろうという事にして，後期からは管理人という立場を感じさせないような雰囲気を醸し出しつつ友人として接しました。	管理人として接しないといけないと思う／取っつきづらくなってた／僕の目的が交流してほしいと言うのが強い／他の RA とかと後期は積極的に話しかけて／出来るだけ皆が参加しやすい雰囲気を作ろう／後期からは管理人という立場を感じさせないような雰囲気を醸し出し／友人として接しました	管理人という立場／ 強迫観念／距離を置いた接し方／強い交流意欲／他の RA との連携／積極的なコミュニケーション／参加容易な雰囲気の醸成／非管理人という立場／友人としての接し方	管理人として接する強迫観念／距離を置いた接し方／強い交流意欲／積極的なコミュニケーション／ 管理人を感じさせない友人としての接し方	管理人を感じさせる距離を置いた接し方／強い交流意欲に基づく積極的なコミュニケーション／管理人を感じさせない友人としての接し方
ストーリーライン（現時点で言えること）	研究参加者は，RA の立場や役割を寮生同士と日本人との交流機会の創出と理解していたが，前期は，RA 活動に対する理解不足により，留学生に対して管理人を感じさせる距離を置いた接し方を行っていた。しかし，前期終了後，他の RA と共に，留学生に対して強い交流意欲に基づく積極的なコミュニケーションを図り，後期からは管理人を感じさせない友人としての接し方を行った。					
理論記述	・RA は，RA の立場や役割を寮生同士と日本人との交流機会の創出と理解することがある。 ・RA は，RA 活動の理解不足により，留学生に対して管理人を感じさせる距離を置いた接し方をすることがある。 ・RA は，他の RA と共に，留学生に対して強い交流意欲に基づく積極的なコミュニケーションを図り，管理人を感じさせない友人としての接し方をすることがある。					

ミュニケーションについては，コードを促進要因，阻害要因の２つに分類した。その後，促進要因及び阻害要因の中で，コードの意味に着目しながら，類似性に基づき，それぞれ３つのカテゴリーに分けた。

次に，研究設問②の RA の役割葛藤については，後述のように役割葛藤に否定的な意見が挙げられたため，その理由に着目し，コードを３つのカテゴリーに分けた。また，研究設問②の RA の役割の曖昧さについては，コードを役割の曖昧さを感じる項目と役割の曖昧さを感じない項目に分け，前者は３つ，後者は１つのカテゴリーに分けた。

４．結果

本節では，4.1 で RA と留学生とのコミュニケーションを促進する要因を，4.2 で RA と留学生とのコミュニケーションを阻害する要因を説明する。その後，4.3 で RA の役割葛藤について，最後に 4.4 で RA の役割の曖昧さについて説明する。本節では【　】はカテゴリーを意味する。「　」はカテゴリーの特徴的な研究参加者の意見（生データ）を示す。研究参加者の匿名性確保の観点から，発言の意図を変えないように留意しながら，筆者が一部修正して抜粋した。

4.1　RA と留学生とのコミュニケーションを促進する要因

RA と留学生とのコミュニケーションを促進する要因として，【RA 同士の連携の強化】，【RA 活動に対するコミットメントの強化】，【コミュニケーションの活性化と迅速化】の３つのカテゴリーが得られた。

まず，【RA 同士の連携の強化】について，原則として RA は各寮で月１回ミーティングを行っている。また，留学生へのオリエンテーション，行事，イベントの前後には追加でミーティングを行っている。その中で，「（留学生と）交流を増やすだけでなく個人的に仲良くならないと RA に興味を持たれないだろうなと思った。だから，まず個人で留学生と仲良くならないと意味がないと思った。どんなに良いイベントを作っても知らない人がやっているなら行かないとなる。どうやって個人的に仲良くしていくかは，一人ではわからないので，まずは RA 同士で話し合わないと。こういう時にこうこうできるとか，個別にこんな事したいなとか，RA 同士がちゃんと連絡

を取れば何かしらのイベントは出来ると思うので，まずはRAの連携が大事だと思う」や，「各RAによって交流の在り方は様々だった。RA全体で意識の共有が重要だと思った」といったRA同士の連携の重要性に関する意見が挙げられた。

次に，【RA活動に対するコミットメントの強化】について，「RA活動についてもRAをする日本人についても最初は何も知らない。徐々にRA同士で交流をして話を進める中で，ああこんな感じでいいんだというか，RAはどんな活動でどういう役割を担えばいいかと理解できた」や，「RA同士が仲良くて，（RA活動を）皆一緒にやろうという感じであれば，イベント（の提案）もどんどん出ると思う」という意見が挙げられた。ここでは，【RA同士の連携の強化】により【RA活動に対するコミットメントの強化】に繋がることが示唆された。

さらに，【コミュニケーションの活性化と迅速化】について，【RA活動に対するコミットメントの強化】を受けて，「1学期目はそんなに交流できなかったとRA同士で話し合いをした時に，2学期目はいっぱい留学生に話しかけようと考えた」や「交流イベントで仲良くなった留学生とご飯に行こうってなったことは何回もある」といったRA活動外での日常的なコミュニケーションの頻度の増加が重要という意見が挙げられた。ただ，単純にイベントを実施すれば交流が活性化されるというわけではなく，「長期留学生が多いと，日本文化体験イベントをやっても集客があるわけではない」，「単純に仲良くしようというイベントは結局，人があまり来ない。生活に役に立つ感じの行事だと皆来る」，「イベントも色々なスタイルがあるが，食事会は人は集まるが，それ以外は全然来ない」といった留学生が集まるイベントの実施が重要という意見が挙げられた。それに加え，対面によるコミュニケーションだけでなく，携帯で利用可能なソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）によってコミュニケーションを迅速に図ることが重要という意見が挙げられた。「留学生とLINEグループを作ると事前に連絡をもらったり，イベントの告知もLINEグループでできる」や，「LINEは日本人の友達，Facebookは他の外国人，中国人の子達は60％～70％がWeChatを使用していて，留学生が部屋に来なくても夜にすぐ連絡が取れる。SNSが早くて良い」などである。

以上のように，RA同士が連携し，お互いにRA活動の理解と関わりを深め，留学生に積極的に話しかけたり，集客力のあるイベントを実施したり，SNSを活用したりすることが，RAと留学生とのコミュニケーションを促進する要因であることが示唆された。

4.2 RAと留学生とのコミュニケーションを阻害する要因

RAと留学生とのコミュニケーションを阻害する要因として，【生活リズムの不一致】，【個人的な関係の未構築】，【共有スペースの不足】の3つのカテゴリーが得られた。

まず，【生活リズムの不一致】について，研究参加者のほとんどが平日午前8時から9時の間に寮を出発し，午後9時から10時の間に帰宅するという生活を送っていた。RAからは「そもそも寮にいない」や「寮にいる時間が少ないから留学生とタイミングが合わない」といった意見が出された。また，週末も「土日も午前中は寮にいるが，午後からはバイトや研究室にいっている」といった意見が挙げられた。理系の学生は，研究室主体で研究が進むため，自分自身で生活リズムをコントロールすることが困難であり，「日中に留学生とコミュニケーションを取ることは困難である」といった意見や，文系の学生も「修士課程が忙しくて，余裕がなかった。RAの活動の日だけ早く帰宅する」という意見が挙げられた。このように，勉学の忙しさからRAと留学生の生活リズムが合わないことに加え，就職活動，修士論文や博士論文の執筆など，様々な大学生活の変化がその忙しさに拍車をかけ，RAと留学生との【生活リズムの不一致】を引き起こしていた。

次に，【個人的な関係の未構築】について，RAとして留学生とコミュニケーションを図るには，RAが一学生として留学生と個人的な関係を築いておくことが前提となる。しかし，留学生の各寮の割当は，毎学期，部屋の空き状況によって変わるため，RAが接する留学生の種類は，数週間の短期研修生から1年以上の長期留学生まで様々である。したがって，「RAと交流を求めない学生が多いような気がする」や「留学生の中で仲の良い子達ができると完結してしまってRAが入る余地はない」という留学生側の人間関係構築のスタイルが様々であるという意見が挙げられた。また，「オリエンテーションに参加していない子はRAの存在を知らないので，（なぜ）日本人が住んでいるの？と（留学生に）聞かれ，RAを知らないんだと何回か思った」や「RAが留学生とコミュニケーションを試みても，留学生側に面識がなく，コミュニケーションを継続することが難しかった」というRA側もRAの存在を十分に留学生に周知できていないという意見も挙げられた。このように，留学生側の人間関係構築のスタイルが様々であり，RA側もRAの存在を十分に留学生に周知できていないことによって，RAが一学生として留学生と個人的な関係を築けていないことが示唆された。

さらに，【共有スペースの不足】について，RAと留学生がコミュニケーションを図る上で，共有スペースの存在（談話室，スタディルーム等）は不可欠である。しかし，

各寮には共有スペースがあるものの，「この部屋はオフィスみたいな雰囲気がして，そういう空間だと留学生と一緒にいても話すのは難しい」や「ソファもないし会議室みたいで一人で誰か来ないかと待つには居づらいなと思う」といった快適で長居したくなる共有スペースが不足しているという意見が挙げられた。また，「キッチンやトイレのように必ず行く場所の近くに共有スペースがない。生活の動線上に共有スペースがない」など，共有スペースが生活リズムの範囲外に存在するという意見が挙げられた。このように，各寮に共有スペースがあっても，それを使用するRAや留学生が利用しづらい場所や状態にあれば，その共有スペースはコミュニケーションを取る場として機能不全に陥ることが示唆された。

最後に，RAと留学生とのコミュニケーションを阻害する要因として，通常，RAの英語能力が考えられる。しかし，本研究では「アジア英語のアクセントの聞き取りが困難」や「欧米系の英語のスピードが早く聞き取りが困難」など，一部課題として英語能力が挙げられたが，「RA」ではなく「個人」の課題という意見であった。したがって，本研究では英語能力を阻害する要因から除外する。また，RAからも「英語能力よりも留学生のために何かしてあげたい思いがあるかどうかが大事だと思う。何かしてあげたいと思っている人は英語が話せなくてもその人自身で何とかしていくと思う。コミュニケーションを取っていく中で上手くなると思う」という意見が挙げられたことも紹介しておく。

4.3　RAの役割葛藤

RAの役割葛藤については，「一時的に役割葛藤を感じるが最終的に感じない」もしくは「そもそも役割葛藤を感じない」という意見が得られた。ここでは，役割葛藤について否定的な意見が挙げられたため，理由に着目したカテゴリー分けを行った。役割葛藤を感じない理由としては，【役割葛藤の変化】，【監督者と友人の役割の切り替え】，【意図的な留学生の立場の無視】の３つのカテゴリーが得られた。

まず，【役割葛藤の変化】について，RAからは，「4月に入って，当初は，RAは留学生を管理する側の人間だと思っていた。しかし，2，3か月後に同じ寮のRA同士でミーティングしたところ，留学生を規則で縛りすぎじゃないかという意見があって，その時に，留学生に色々きつく言うのは申し訳ないと思った。他にも皆の意見を聞いていくうちに，ルールで留学生を縛ったり，RAが上から目線で物事を考えたりすることは良くないんじゃないかと思った。ぼやっと考えが変わっていった。その後は，気持ち的には楽になった。普通に友達として接すればいいじゃないかって思った。ちょっと気になることがあれば注意をして，それ以外の時は友達の立場で接すれば良いと考えが固まった」という意見が挙げられた。当初は「管理者」と「友人」の２つの役割の間で葛藤を感じていたが，RA同士のミーティングを重ねることで，徐々にその葛藤が解消される様子を伺うことができる。

次に，【監督者と友人の役割の切り替え】については，「基本的には友人としてRAも兼ねて（留学生と）接していく」という意見や，「交流している時に管理者と言ったことはないが，ルールを指摘する場合には友達感覚のスイッチを一旦切って監督者という形でやらないといけないと思っている。」という意見が挙げられた。「監督者」と「友人」の２つの役割を担いつつ状況に応じて切り替えを行うため役割葛藤を感じないという意見である。

さらに，【意図的な留学生の立場の無視】については，「留学生を留学生と認識していない」や「RAとして作るべき寮の環境は，やっていけないことをしていたらそれに関してやらないでねって言って気持ちのいい環境を寮の皆さんに作ること（管理者や友人の役割でそこに違いはない）」といった意見，「仮に友人であっても一緒に住んでいるならルールをはっきり伝える方が友人関係を保つ上でも必要である（わざわざ管理者の立場を意識する必要はない）」といった意見が出された。つまり，元々留学生の立場を無視する場合から寮の規則順守などの別の目的のため留学生の立場を無視する場合まで様々だが，留学生の立場を意図的に無視することで役割葛藤を感じないことが示唆された。

4.4　RAの役割の曖昧さ

RAの役割の曖昧さについて，「役割の曖昧さを感じる」と「役割の曖昧さを感じない」という回答に分かれた。役割の曖昧さを感じる項目としては，【RA活動の範囲】，【RA制度の方針】，【RAに求める人材要件】の３つのカテゴリーが得られ，役割の曖昧さを感じない項目として，【RAの役割の順守】というカテゴリーが得られた。

まず，【RA活動の範囲】については，「最初は２か月に一度のRAの研修会とオフィスアワーだけだったが，最近は他大学とのRA活動の研修会や防災教育の勉強会があったり，大学側が変わったから，RA（活動）も変わりつつある」や，「夜間対応が主な活動だが，最近は，寮内で防災に関する交流会があったり，寮内のコミュニケーションを促進する活動に重点を置いている」や，「寮内で色々なコミュニケーション活性化の施策を実施するが，どこまでやってもいいので，どこまでやればいいのかわからなくなってきた」といった本来のRAの活動の範囲が曖昧になったという意見が挙げられた。

次に，【RA制度の方針】については，「（大学側が）こうしてほしい，ああしてほしいということを伝えてくれれば，もう少し明確にわかるというか。どっちかというと自主性に任されているような感じがしている。先にこ

ういう方針ですと言うと付いてこれない子もいると思うので，こういう方針だから，こうしてくださいと説明してくれた方が，もう少し明確にわかるし，こうやってみたらどうって言ってくれたらそれをやってみようという気にはなる」や，「各 RA によって交流のあり方は様々なので，(RA 制度の方針について）明確なメッセージがあった方が，他の RA との連携が取りやすくなる」という RA 制度の方針が明確であれば，より役割を理解することができるという意見が挙げられた。

さらに，【RA に求める人材要件】については，「最近，RA に対する要求水準が上がった感じがした」や「RA としてイベントとか交流を求めるのか，指導的立場，管理人的立場が求められているのかを明確にしてもらえるとそれに合った人達が集まってくる。その方が RA 同士もスムーズにいくし不満も出ないので，もっと RA に求めることが明確になるといいと思う」という意見が出された。このように，大学の寮の政策が変化するに伴い RA もその変化の対応に迫られ，RA の活動の範囲や制度の方針，求められる水準がわからなくなり，役割の曖昧さを感じている点が示唆された。

一方，RA の役割の曖昧さが感じられない項目として，【RA の役割の順守】というカテゴリーが得られた。【RA の役割の順守】については，まず，「日本の生活に慣れるために寮がある」，「研究や教育は大学でするものであって，寮はリラックスする場所である」や「（寮は）生活の寮というイメージです」といった寮は生活する場所という意見が挙げられた。その上で，「すべての留学生の生活をサポートする。それが僕たちが期待されている事だと思っています」や「（RA の役割は）変わらないかなと思ってます。これまで通り夜間対応が主な活動である」といった意見が挙げられた。寮を生活する場所と捉え，留学生の生活をサポートするという明確な RA の役割・立場を順守することで，役割の曖昧さを感じていないという意見が挙げられた。

5．考察

本研究は，RA が直面する留学生とのコミュニケーションの課題を，コミュニケーションの促進・阻害要因と，RA の役割葛藤・役割の曖昧さの観点から明らかにすることを目的としている。本研究の結果を先行研究との比較により以下五点に焦点を当てて論じる。

一点目として，4.1 で示した促進要因について，RA 同士の連携が重要であると明らかにした点である。RA という役割が付与されることで役割葛藤や役割の曖昧さの問題に直面する可能性がある一方，その役割を積極的に活用し RA 同士で連携することで，単独で留学生とコミュニケーションを図るよりも，より積極的なコミュニケーションが図れる可能性が示唆された。この点に RA の役割を担う積極的な意義があると考えられる。また，RA が留学生とコミュニケーションを図る上で SNS を活用する点は，Kacvinsky & Moreno（2014）が SNS（facebook）は RA と寮生のコミュニケーションツールとして有効であると明らかにした先行研究と同様の結論を導きだしている。

二点目として，4.2 で示した阻害要因について，本研究と山川（2013）及び正宗（2015）の研究では，コミュニケーションと人間関係構築と観点は異なるが，研究結果に共通点がある。まず，山川（2013）は，寮に住む留学生と日本人学生の人間関係構築に着目し，国際寮の「ルールの共有」「空間の共有」「時間の共有」という 3 つの環境の中で，「留学生と日本人」から「友人同士」という関係に変化することを明らかにした（山川，2013，p.110）。一方，本研究では，【生活リズムの不一致】【個人的な関係の未構築】【共有スペースの不足】の 3 つを RA と留学生とのコミュニケーションの阻害要因とし，山川（2013）が指摘する 3 つの環境のうち，「空間の共有」「時間の共有」の 2 つが欠けている場合，RA と留学生とのコミュニケーションは困難であり，結果，RA と留学生との人間関係は困難になると推測される。この点において，本研究と山川（2013）の研究は，それぞれ別の観点から論じているが，同様の研究結果を導きだしている。ただ，RA と留学生との【個人的な関係の未構築】については，より詳細な検討が必要である。山川（2013）の研究では，RA のコミュニケーションの相手を「1 年間の交換留学生」と想定しているが，本研究では「様々な立場の留学生（短期研修生から長期留学生）」を想定しており，想定の前提が異なっているからである。この点は，山川の別の研究（2017）でも同様である。

次に，正宗（2015）は，本研究の RA の視点ではなく，留学生の視点から人間関係構築の構造を明らかにしている。正宗（2015）の研究結果で，「一日の日本人と接触時間を『10 分程度』『あいさつ程度』としている留学生が 30％いることもわかった（p.70）」とあるが，この点は，【生活リズムの不一致】という本研究結果と同様の結果である。また，「生活の空間的構造が人間関係構築に影響する」や「接触機会や接触時間が自然に得られるようにするには空間は重要であり，グローバル・ドミトリーはリビング・台所でそれをある程度，実現させていたと思われる。」と指摘している（p.71）。この点は，本研究で【共有スペース】が RA と留学生とのコミュニケーションに影響すると指摘した点と類似している。

三点目として，4.3 で示した RA の役割葛藤について，先行研究とは異なる視点を提示した点である。役割葛藤の先行研究では，Everett & Loftus（2011）が，全体の 50％の RA が役割葛藤を経験すると指摘しその役割葛藤

は社会構造上のものであると結論づけた。しかし，Everett & Loftus（2011）はある時点での「役割葛藤の有無」を明らかにしたが，それが「時間とともにどのように変化するのか」という視点や，「役割葛藤があるとしてそれをどのように乗り越えるのか」という視点で研究していない。本研究では，【役割葛藤の変化】で時間の経過とRA同士の連携の強化や，【監督者と友人の役割の切り替え】で状況に応じて監督者と友人の2つの役割を使い分けること，【意図的な留学生の立場の無視】のように留学生の立場を意図的に無視することで，役割葛藤を乗り越える可能性を指摘した点でEverett & Loftus（2011）の研究と異なっている。この点はSchaller & Wagner（2007）が，RAの役割は「単なる規則や方針を強制する者」から「個々人とコミュニケーションを図りサポートする者」に変更するべきと主張している点と同じ立場である（同上，p.49）。

四点目として，4.4で示したRA役割の曖昧さについて，先行研究に新たな視点を提示した点である。本研究の特徴は，本来の【RAの役割の順守】によりRAの役割の曖昧さを感じない者がいる一方，【RA活動の範囲】【RA制度の方針】【RAに求める人材要件】が変化する中で，RAの役割の曖昧さを感じる者がいることである。海外の先行研究（Clark, 2008；Aaron, 2012；Horvath, 2011）は，特定の問題状況下（例えば，寮生の飲酒の問題）でRAがどのような責任を持ち，どのようなプロセスで問題を対処し，どのような行動を取るべきかという「RAの役割本来の特徴としての役割の曖昧さ」に焦点を当て，本研究が明らかにした「大学の寮の政策の変化がRAに影響を及ぼし，結果として留学生とのコミュニケーションに影響を与える」という因果関係に焦点を当てていない。つまり，本研究は，役割の曖昧さの問題に，「大学の寮の政策の変化がどのようにRAと留学生の個人間のコミュニケーションに影響を与えるか」という新たな視点を提示しているのである。

最後に，4.4で示した寮を「生活する場所」として認識することの重要性についてである。先行研究で，牧田（2013）は，国際寮における「寮内留学」がグローバル人材育成の新たな場であると結論づけている。確かに，国際寮は社会教育の場として学びの側面を有している。しかし，本研究で示した通り，RAは寮を「生活する場所」と考え，RAの活動を「留学生の生活をサポートすること」と捉えている。この点において，牧田（2013）の結論と本研究結果は異なっている。つまり，RAは，寮で学ぶために寮で生活しているわけではなく，留学生の生活をサポートするために寮で生活していると考えているのである。寮の教育的側面も重要であるが，本研究では，寮本来の生活的側面に着目する重要性が示唆されている。

6．結論

本研究は，①RAは留学生とのコミュニケーションに関して，何がコミュニケーションを促進し，何がコミュニケーションを阻害すると考えているのか，②RAは留学生とコミュニケーションを図る際に，どのような点にRAの役割葛藤や役割の曖昧さを感じるのかを研究設問とし，X大学のRAを事例として，RAが直面する留学生とのコミュニケーションの課題を明らかにすることを目的とした事例研究であった。以下に本研究結果，学術的意義，本研究のまとめ，今後の課題を記載する。まず，本研究結果をまとめる。

1. RAは，RAと留学生とのコミュニケーションを促進する要因は，RA同士の連携の強化，RA活動に対するコミットメントの強化，コミュニケーションの活性化と迅速化と考えている。
2. RAは，RAと留学生とのコミュニケーションを阻害する要因は，生活リズムの不一致，個人的な関係の未構築，共有スペースの不足と考えている。
3. RAは，留学生とコミュニケーションを図る際に，役割葛藤を感じないか，一時的に感じるが最終的に感じない。その理由は，役割葛藤の変化，監督者と友人の役割の切り替え，意図的な留学生の立場の無視を通じて役割葛藤を克服するからである。
4. RAには，留学生とコミュニケーションを図る際に，役割の曖昧さを感じる者と曖昧さを感じない者がいる。役割の曖昧さを感じる者は，RA活動の範囲，RA制度の方針，RAに求める人材要件に役割の曖昧さを感じる。一方，役割の曖昧さを感じない者は，RAの役割の順守により役割の曖昧さを感じない。

次に，本研究の学術的意義を以下三点述べる。

一点目は，RAと留学生の先行研究は，人間関係構築に焦点を当てる研究が主であったが，RAと留学生のコミュニケーションに焦点を当て，その促進要因と阻害要因という2つの視点からカテゴリー分けを行い，新たな分析的観点を提示した点である。

二点目は，RAの役割葛藤の先行研究は，ある時点での「役割葛藤の有無」に焦点を当てたが，本研究では，「時間に伴う葛藤の変化」や「葛藤の克服」に焦点を当て，先行研究とは異なる視点を提示した点である。

三点目は，RAの役割の曖昧さの先行研究は，「RAの役割本来に由来する役割の曖昧さ」に焦点を当てたが，本研究では，「大学の寮の政策の変化がどのようにRAと留学生の個人のコミュニケーションに影響を与えるか」に焦点を当て，新たな学術的な視点を提示した点である。

そして，本研究のまとめを述べる。高等教育の国際化，グローバル化が進展する中で，各大学は大学の寮の生活的側面より教育的側面に着目する傾向にある。一方で，

本研究で示した通り, RA は寮を「生活する場所」と捉え, RA の活動を「留学生の生活をサポートすること」と捉えている。大学が高等教育の国際化，グローバル化の影響を受ける中で，現場で活動している RA の考えをどのように寮の政策に反映させていくのか，教育の観点から大学と寮の役割分担はどうあるべきか，欧米の寮の政策をどのように日本の大学に導入することが妥当なのかなど，様々な課題に対して大学は再度検討する必要がある。なにより RA は留学生の生活をサポートするために RA の活動を担っていることを大学として認識した上で，本研究で明らかになった課題を解消し，RA と留学生がより良いコミュニケーションを図り，円滑な RA 活動を行える環境づくりをすることが，大学として最も取り組むべきことであると考える。

最後に，本研究の今後の課題として以下二点を述べる。

一点目として，学術的課題として，本研究は，RA の視点に基づいた研究であり，分析の範囲に限界がある。先行研究で，正宗（2015）と出口・八島（2008）は，留学生の視点から日本人学生との人間関係構築の研究を行った。今回の研究で, 留学生の視点から, RA とのコミュニケーションの課題を分析した場合，異なる結論が導かれる可能性がある。

二点目として，実践的課題として，今回の研究結果を踏まえて，大学の寮の政策として，どのような取り組みが必要か検討することである。RA 同士の連携強化の検討，留学生の生活実態調査の実施，RA と留学生の個人的な関係の構築方法の模索，共有スペースの充実，RA が役割葛藤や役割の曖昧さを感じる場合の大学の対応方法の検討等が必要である。その際に，大学の寮の政策が RA に役割の曖昧さを生じさせ，留学生とのコミュニケーションに影響を及ぼす可能性を認識し，その影響を最小限に抑えることが重要である。

引用文献

Aaron, S. Gold. (2012). Resident Assistants' Perceptions of Their Behavior in Situations Involving Alcohol. University of Hartford Doctoral Program in Educational Leadership Dissertation.

Clark, D. E. (2008). Resident assistant performance: An analysis of relevant factors as determined by their residents. The University of North Carolina at Greensboro.

出口朋美，＆八島智子.（2008）. 実践共同体としての大学寮における留学生と日本人学生の対人関係．多文化関係学, 5, 33-47.

Deluga, R. J., & Winters, J. J. (1990). *The impact of role ambiguity and conflict on resident assistants. Journal of College Student Development, 31*(3), 230-236.

Everett, D. D., & Loftus, Z. V. (2011). *Resident Assistants as Rule Enforcers Versus Friends: An Exploratory Study of Role Conflict. Journal of College & University Student Housing, 37*(2).

Horvath, M. B. (2011). Role conflict and role ambiguity of resident assistants when confronted with alcohol consumption of undergraduate students. Widener University.

Iserman, A. D. (2015). Resident assistant-resident relationships: Measuring relationships within residence halls. University of Central Arkansas.

Kacvinsky, L., & Moreno, M. (2014). *Facebook use between college resident advisors' and their residents: a mixed methods approach. College student journal, 48*(1), 16-22.

Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity. Oxford, England: John Wiley.

牧田綾子.（2013）. グローバル人材育成の場としての「国際寮」. カレッジマネジメント, 31(6), 6-11.

松井孝浩，& 中井雅也.（2010）. 小規模実践研究グループにおける実践の振り返り―参加教員へのインタビュー調査分析から―．WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告.

正宗鈴香.（2015）. 寮生活における留学生の異文化社会適応 , 人格形成，言語習得に関する事例研究―国際寮の教育的機能の可能性―．麗澤大学紀要 , 98, 63-72.

大谷尚.（2008）. 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(2), 27-44.

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, 10(3), 155-160.

大谷尚.（2017）. 質的研究はどのように進めれば良いのか―しばしばなされる質問にもとづいたいくつかの具体的なガイド―. 学校健康相談研究, 14(1), 4-12.

朴相俊, 渡邉直樹, 田口学, 瀧澤透, 岡田真平, & 梅田陽子.（2014）. 地域高齢者が日常で感じる「安心要因，不安要因および解決法」に関する探索的研究．身体教育医学研究, 15(1), 7-14.

Schaller, M. A., & Wagner, R. (2007). *Indecision and an avalanche of expectations: Challenges facing sophomore resident assistants. NASPA Journal, 44*(1), 32-56.

山川史.（2013）. 寮に住む留学生と日本人学生の友人関係構築に関する事例研究，異文化間教育,（38）, 100-115.

山川史.（2017）. 大学寮における短期留学生の学び．異文化間教育,（45）, 93-107.

多言語多文化化する大学院の学生に必要な異文化間コミュニケーション能力の養成
―日本人学生と留学生の学習・研究の支援として―

Intercultural Communication Education for Japanese and International Graduate Students to Support Their Study and Research on a Multilingual and Multicultural Campus

田崎　敦子（東京農工大学グローバル教育院）
Atsuko TASAKI（Organization for the Advancement of Education and Global Learning, Tokyo University of Agriculture and Technology）

要　旨

本稿では，英語を共通言語として研究活動を行う理系大学院において，日本人学生と留学生が共に研究活動を進める際に必要な異文化間コミュニケーション能力の養成を目的として筆者が行った教育について報告する。講義では，教師による文化やコミュニケーションに関する知識の導入からはじめ，学生主体の活動を徐々に組み込む形式で最後に課題達成型のグループワークを行い，異文化間コミュニケーションに必要な態度，知識，技能の向上を図った。その結果，受講者が英語と日本語によるコミュニケーションの方法を模索する，日本での日常生活に関わる文化面の知識を獲得し，それを自文化と関連させながら解釈する，そしてその過程で日常生活の経験をクラス全員で共有することができた。これらの一連の活動を通して，日本人学生と留学生の間にコミュニケーションの促進，関係構築が成されたことが示唆された。
［キーワード：英語，日本語，多文化間共修，グループワーク，理系大学院］

Abstract

This paper reports the contents and results of education that aims to improve the intercultural communication competence of Japanese and international graduate students conducting research in English. Aiming to improve their intercultural communication competence, I conducted a class that began with an introduction to knowledge regarding culture and communication and gradually increased group activities, concluding with group work to achieve a task, which showed how Japanese culture relates to the students' daily lives. During the group work, the use of both Japanese and English was encouraged. The students' feedback confirmed that they had acquired knowledge of Japanese culture, explored communication strategies to help them converse with other students from different cultures, and interpreted aspects of Japanese culture through comparison with their native cultures. Furthermore, their communication developed and relationships were built by cooperating on the group task and sharing their experiences. All these skills are necessary to conduct collaborative research.
［Key words: English, Japanese, multicultural learning, group work, graduate school of science］

1．はじめに

近年，日本の大学では，派遣・受入れ留学プログラムの推進，英語によるプログラムの開発，留学生の受入れ促進などの教育の国際化が進められている。堀江（2017）は，こうした国際化によって拡大される教育機会をより多くの学生が享受できる仕組みとして，日本人学生と留学生が共に学ぶ「多文化間共修」の意義と必要性を述べている。実際に多文化間共修により，異文化理解・異文化間コミュニケーション能力の養成（正宗，2004），多様性の尊重及び自己成長（加賀美，2006），派遣留学の質の向上や量の拡大（堀江，2017）など，日本人学生だけを対象にした教育では得られない成果が報告されている。

これらは留学生が増加したことにより可能になった貴重な教育成果だといえる。しかし，急速に進められた国際化の中では，共通言語としての英語使用が必須となり，

外国語である英語で異なる言語・文化背景の学生と共に学習・研究を進めなければならないことに戸惑う日本人学生，留学生も多く，彼らに対する支援が必要となっている（田崎，2017）。それがなければ，彼らの本来の目的である学習・研究の遂行に支障をきたす可能性がある。本稿では，その支援として筆者が行った教育について報告する。

2．理系大学院における教育的支援の必要性

本稿で対象とするのは，都内の理系大学院（修士課程）の専攻で開講された講義「Intercultural Communication」である。この専攻は在籍学生の半数以上が留学生で，学習・研究はすべて英語で行われている。留学生はほぼ全員非英語圏出身であることから，英語を話す際には日本人学生も留学生も非母語話者となる。日本語については，ほとんどの留学生が学習経験なく来日するが，大学院入学後に日本語を履修するため，初級レベルであるがその使用は可能である。そこで，本講義では英語に加え，日本語も使用言語に含めている。これには，英語のコミュニケーションに慣れていない日本人学生を助ける，日本語が主言語となる日本社会で生活する留学生の日本語能力の向上を図る，そして言語の多様性を奨励するという意味がある。この二言語使用の過程で彼らは，「英語非母語話者同士」，「日本語母語話者－非母語話者」という関係を行き来しながらコミュニケーションを図っていくことになる。

一方，日本の理系大学院には，学生間で協力しながら研究を進めていくという特徴がある。そのため，学生が研究室に滞在する時間が長く，研究室内のコミュニケーションや人間関係が研究上だけでなく，生活上も非常に重要となる（ソーヤー，2003）。しかし，前述したように本稿で対象とする学生の言語・文化背景は多様で，日本人学生と来日直後の留学生には共通基盤も非常に少ない。さらに，「非母語話者同士」，「母語話者－非母語話者」としてコミュニケーションを遂行することは容易ではなく，良好な関係を築き，仲間として研究を進めることが困難となる。本稿では，このような多言語多文化化する大学院で学ぶ学生に必要な異文化間コミュニケーション能力（ICC）について検討した上で，その養成のための実践を紹介し，最後に成果と課題を述べる。

3．先行研究

3.1　異文化間コミュニケーション能力

本講義は，日本語，英語の外国語教育を目的としたものではないが，対象とする日本人学生，留学生は使用言語とする英語または日本語の非母語話者であるため，外国語教育で論じられる ICC の考えを基にその養成について考えてみたい。

近年外国語教育において注目されている ICC では，異文化に関する知識の習得よりも多文化社会で異なる言語・文化背景の相手とコミュニケーションを図り，その過程で相手を理解し，自己を再認識する能力が重視されている（Ellis, 2008; Kramsch, 1993）。Council of Europe（2001）によって示された「外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠（The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）」では，言語使用者／学習者に必要な異文化間技能（intercultural skills）として「自文化と異文化を関係づけることができる能力」，「異文化の人々との交流に様々なストラテジーを使用できる能力」，「自文化と異文化との仲介役を務め，異文化間の誤解や衝突を解決できる能力」などのインタラクションに関わる能力が設定されている。このような能力が重視されるのは，多言語多文化化する社会では，異なる言語・文化背景の成員とのコミュニケーションを通して活動を遂行することが不可欠となるからである。では，そこで必要な能力とは具体的に何を指し，その養成にはどのような教育が必要なのだろうか。これらの点については，外国語教育で目指すコミュニケーション能力を異文化への対応という面から捉え直し，CEFR の設定にも貢献した Byram（1997）のモデルが参考になる（図 1）。

Byram（1997）は，文化を固定的な意味で捉える本質主義に対して，文化はインタラクションを通して再構築されていくものだと考える構築主義の立場を取る。そして，学習者（非母語話者）は ICC を身につけるために，”acting interculturally” になる必要があると述べている。これは，学習者が母語話者のようになることではなく，社会的活動者（social actors）として異なる言語・文化背景の者と対等にインタラクションに従事することができる「異文化間話者（intercultural speaker）」になることを意味する。Byram はそこに必要な能力として，言語能力（linguistic competence），社会言語能力（sociolinguistic competence），談話能力（discourse competence）という言語に関する能力と異文化間能力（intercultural competence）を挙げている（図 1）。言語に関する能力は，van Ek（1986）が基になっているが，学習者が母語話者の規則に合わせることを前提とする van Ek に対し，Byram は，異文化を背景にした者同士が相手と交渉しながら新たな規則を創造しコミュニケーションを成立させることができる能力を示している。異文化間能力は Byram が ICC の中で最も重視した能力で，それは学習者だけでなく，母語話者が母語で学習者と話す際にも必要だとしている点が注目される。

異文化間能力は，「態度（attitude）」，「知識（knowledge）」，

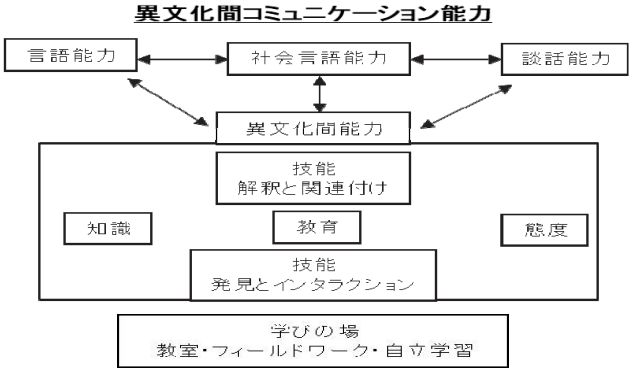


図１　異文化間コミュニケーション能力のモデル（Byram 1997: Figure 2.1, 3.1 抄訳）

「技能（skills）」という要素から成る。態度は，「好奇心とオープンな態度，及び異文化に関する不信感や自文化に関する信念を保留する態度」と定義される。知識は，「自分と相手の国の社会集団，そしてその産物や習慣及び社会的，個人的インタラクションの一般的プロセスに関する知識」を指す。インタラクションについては，異文化を背景とする対話者間に生じる誤解の原因やプロセスについての知識が含まれる。技能は，「解釈と関連付けの技能」と「発見とインタラクションの技能」に分けられ，前者は「異文化の文書や出来事を解釈・説明し，自文化のものと関連づけることができる能力」，後者は「異文化の習慣に関する新しい知識を得，実際のコミュニケーションとインタラクションの下でそれを運用できる能力」とされる。異なる文化に対する理解を深め，人と人とのインタラクションを進めるためには，これらの技能が非常に重要になるという。

上記の要素の説明から，Byram のモデルでは，異なる文化に対する態度や知識を得，それらを活かして異なる文化背景の対話者とインタラクションを行う技能を身につけ，実際にインタラクションを進める中で異文化間能力が養成されると考えられていることがわかる。つまり Byram が目指すのは，相手の文化を学び，それに倣う ”being bicultural” ではなく，インタラクションを通して調整しながら相互理解を図ることができる ”acting interculturally” なのである。この考えは，日本語と英語を使い非母語話者同士，母語話者－非母語話者の関係を越え，自分たちのコミュニケーションの方法を模索しつつ関係構築，研究の遂行を目指す，本講義で対象とする日本人学生，留学生に適したものだといえる。

また，Byram（1997）は，上記の能力を獲得するためには，「教育」が必要であるとし，その場として教師の指導により知識や技能を得られる「教室」を挙げている。また，学びの場として学習者がリアルタイムで技能，特にインタラクションの技能を伸ばすことができる「フィールドワーク」，そして学習者が一人で態度，知識，技能を熟考できる「自立学習」も加え（図 1），それぞれの場が相互に関連し，ICC が養成されると述べている。この点についても，本稿で対象とする学生の環境に合っている。彼らには，ICC について学ぶ講義，そこで得たことを活かす研究活動という「フィールドワーク」があり，研究活動の過程で個々の内省も求められる。

以上の知見を踏まえ，本稿で対象とする教育では，Byram のモデルを基に日本人学生，留学生の ICC の養成を考えていく。

3.2　異文化間能力を養成するための教育

Byram（2008）は，態度，知識，技能の各要素は学習者が異文化を背景にした人々とのインタラクションを通して文化間の相違や問題を学び，解決を試み，その分析と内省を繰り返す中で相互作用的に身につけていくものだと述べている。現在日本の大学で行われている異文化理解，異文化間コミュニケーション教育においても，日本人学生と留学生がグループで議論し，課題を達成していく協働作業が広く取り入れられている（末松・阿，2008; 吉野・西住，2013）。こうした協働作業では，その過程を通して彼らが文化の相違を多面的に理解し，文化を複眼的に捉える視点を獲得することができると考えられ，偏見やステレオタイプを越え，自分たちのコミュニケーション・スタイルを創造することが期待できる。そして，このような受講者のコミュニケーションや作業を取り入れた教育では，経験学習 [(1)]（Kolb, 1984）のサイクルに従い，受講者が体験後の振り返りを通して自己の経験を概念化し，異なる状況で試行することも行われている。

また，ICC 養成のために行う活動の設計には，Allport（1979）の接触仮説が参考になる。この仮説では，集団内の偏見を減少させ，成員間の相互理解・相互交流を促進するための環境条件として，1) 成員が対等であること 2) 成員が協力関係にあること 3) 成員間でゴールを共有していること 4) 制度的なサポートがあること，を挙げている。

以上見てきたように，ICC の養成では受講者が対等な

立場で行う協働作業，そしてその振り返りが効果的であることがわかる。しかし，協働作業の体験を学びにつなげるためには，それをどのように設計し，インタラクションを促すかが問題となる。前述した先行研究の知見や本講義で対象とする受講者の背景やニーズを踏まえると，本講義のグループワークでは次の点を考慮する必要があると考える。1) 課題は受講者の関心及びニーズに合い，彼らが対等な立場で取り組めるものか 2) グループワークに参加するための準備はあるか 3) 成果を発表する場が用意されているか 4) 振り返りの場は用意されているか 5) グループワークの経験や成果を研究活動につなげることができるか。

次章では，これらを踏まえて行った活動とその成果を示す。

4．講義の概要

4.1　受講者の背景

「Intercultural Communication」の受講者は，毎年 20 名程度で，その約 3 分の 1 が日本人学生，3 分の 2 が留学生である。本稿で対象とする 29 年度の受講者のリストを表 1，2 に示す。受講者はこの講義を大学院入学後最初の学期に履修するため，留学生は日本にも大学生活にも慣れていない状況にある。留学生の日本語能力は，13 名中 2 名（I-4, I-6, 表 1）が中級レベルで，その他 11 名は来日後に日本語学習を始めており，本講義と並行して日本語初級クラスを受講している。一方，日本人学生は 8 名中 7 名が学部も同じ大学だったため，大学生活に必要な情報は十分に持っていた。異文化やコミュニケーション関係の講義に関しては，日本人学生も留学生も受けた経験がなかった。

教師は講義の開始時に，受講者間に言語能力（日本語・英語）の差があることを述べ，講義では次のことを前提にすると受講者に伝えた。1) この講義は外国語の授業ではないため，言語能力で評価はしない 2) 日本語，英語で相互理解が難しい場合，教師と受講者または受講者間で助け合う 3) 受講者の意見に優劣はなく，それぞれの考えを尊重する。

4.2　講義の構成

4.2.1　知識の導入

講義は，Byram（1997）に従い，態度，知識，技能の面から異文化間能力の養成を図るために次のような構成で行った。まず，異文化間コミュニケーションに関する知識の導入として，文化の定義，コミュニケーションのプロセス，その構成要素，文化的影響，さらには偏見や差別についての講義をグループの議論を交えて行った。例えば，文化については，受講者がグループ内で文化の具体例を挙げ，それをクラスで共有した後，教師が「見える文化（芸術，文学，音楽など）」，「見えない文化（価値観，習慣，信条など）」（Lazar, et al., 2007）という概念を紹介し，具体例を分類した。これにより，文化に関する抽象的な概念を日常生活の具体例を通して理解できるようにした。コミュニケーションにおける文化的影響を取り上げる際には，Hall（1976）による高コンテキスト文化・低コンテキスト文化の考え方を示した。受講者は，それが自分たちの共通言語である日本語・英語にどのように反映されているか，また留学生は自分たちの言語ではどうか，相違があった場合，異文化間でどのような問題が生じると考えられるか，という点について具体例を挙げながらグループで話し合い，それをクラス全体で共有した。

本講義をこうした教師中心の知識の導入から始めた理由としては，まず異文化接触に対する刺激の調整が挙げられる。異文化関連の教育を受けたことがない受講者には，異文化の刺激を徐々に強めていく必要がある。はじめから強い刺激を与えると抵抗や偏見につながり，弱すぎると気づきや発見は引き出せない（堀江，2017）。また，この講義では言語能力や受講者間の関係にも考慮が必要である。使用言語の能力が限られている場合，受講者間の強い関わりが求められる活動は心理的負荷が増すといわれており（Paige, 1993），インタラクションの促進や関

表 1　受講者〔留学生〕

記号	出身国	性別	記号	出身国	性別
I-1	カンボジア	男性	I-8	ミャンマー	女性
I-2	ベトナム	男性	I-9	アフガニスタン	男性
I-3	イラン	女性	I-10	インドネシア	男性
I-4	フィリピン	女性	I-11	インドネシア	女性
I-5	ガーナ	男性	I-12	マラウイ	男性
I-6	ルワンダ	男性	I-13	マレーシア	男性
I-7	ブラジル	女性			

表 2　受講者〔日本人学生〕

記号	性別	記号	性別
J-1	男性	J-5	男性
J-2	男性	J-6	女性
J-3	男性	J-7	女性
J-4	男性	J-8	女性

係構築が難しくなる。これらのことから，本講義は受講者の負担が少ない，教師主導の知識の導入から始めることが妥当だと考えた。

一方で，異文化に関する態度，知識，技能は異なる文化背景の者同士のインタラクションを通して相互作用的に養成されるともいわれている（Byram, 2008）。そのため，講義で知識が導入された際には，その知識を受講者が多面的に捉え，異文化に対するオープンな態度を培う，また自文化と関連づけながらその習慣や現象の背景にある意味を考えるための話し合いが必要となる。そこで，本講義では，導入された知識に関してグループで行う議論を取り入れるようにした。

4.2.2　教師のサポート

講義では受講者間のインタラクションが非常に重要となるが，言語・文化背景の異なる日本人学生と留学生にとってそれは容易ではなく，学びを引き出すことは難しい。そこで，その困難を具体的に把握し対応策を探るために，受講者には毎回その日に学んだことやグループの話し合いで感じたことなどを書いたフィードバックシートの提出を求め，翌週それをクラス全体で共有するという形をとった。

例えば，初期の段階では話し合いに参加すること自体に戸惑う者もいた。フィードバックシートには，「日本語でも話し合いに参加するのは得意ではないのに，英語で留学生と議論することはとても難しい。意見を言えない。」（日本人学生），「話す人はいつも同じ。どうすればいいか。」（留学生）という内容のコメントが見られた。こうした内省をクラス全員で共有すると，同意見の者が複数いた。これに対し教師は，まずコミュニケーションに対して不安や困難を感じている受講者が一人ではないことを確認した上で，講義開始時に述べた，日本語能力や英語能力は評価の対象にならないこと，この講義では相互理解のために受講者間の協力が必須であることを再度伝えた。また，具体的な方策として，相手の意見に同意する発言だけでも話し合いへの参加となること，相手の意見をすぐに否定しないこと，相手の意見を引き出す質問や確認を求める発話を入れること，また言語能力の問題で意見を述べることができない場合，日本語でも英語でも単語を示し他のメンバーに助けを求めること，などの助言をした。これらの方策は，教師が示すことにより講義内で奨励されたものと位置付けられ，受講者が使いやすくなることが期待できる。

4.2.3　グループワーク

講義の後半では，前半で得た異文化やコミュニケーションに関する知識を基にしたグループワークを行った。課題は，「『見える文化』の分析から『見えない文化』を示す」とした。これは，「見える文化」のある事象を取り上げ，その機能や役割から日本社会の価値観やコミュニケーション・スタイルなどの「見えない文化」を示すというものである。ここで分析対象とするのは，受講者の日常生活に関連するものに限定し，アンケートやインタビューの対象も教職員や学生，地域の住民とした。これにより，受講者は一般論ではなく，自分たちの暮らしの中にある具体性のある文化的側面を捉え，そこから文化的規範を認識し，それを同じコミュニティで生活する住民として周囲の学生と共有できる。また，日常生活に関することであれば，日本人学生は自文化を意識化しやすく，留学生は母国の文化の事象と比較しやすくなる。

ICC 養成のためのグループ活動では，メンバーが対等な立場でそれぞれの役割を見出して参加することが重要となる（Byram, 1997）。そのため，グループは異なる文化背景の者で構成されるように教師が編成し，各メンバーの視点が活かされるようにした。グループワークの手順については，以下のように示した。

1）日本の生活の中で便利，不便，不思議に思ったことを挙げる（ブレインストーミング）。
2）アンケート・インタビュー調査により 3 週間で分析可能なテーマを選ぶ。
3）テーマについて，日本人と留学生がどのように利用しているかを調査する。
4）調査結果を基に，テーマとしたものがコミュニティにおいてどのように機能し，位置付けられているのかを示す。そして，留学生の文化との比較を通して日本人の価値観や生活スタイルの特徴を明らかにする。
5）グループワークの成果をクラスで発表し，全体討論を行う。

今回対象とする 29 年度の講義では，5 つのグループが作られ，グループワークには 3 コマ使われたが，課題達成にはそれだけでは足らず，いずれのグループも講義外に活動した。

このように，受講者は教室内外でグループワークに多くの時間を費やしたが，その中で最も難しかったのは分析対象を選ぶことだったと報告している。日本の生活の中で留学生がおもしろい，不思議だと感じることやものは多いが，それを分析対象にできるかという点が問題となる。例えば，「日本ではなぜ女性議員の割合が少ないのか」という点に注目したグループがあった。確かに，これは男女共同参画という意味では大きな社会問題であるが，本講義の課題である「自分たちの日常生活に直接関連するもの」には当たらない。また，対象を選ぶことができても，分析の観点を絞ることが難しい場合も多い。こうした場面では，教師がその事象について日本と留学生の国との相違点・類似点は何か，日本ではどのような時にだれに使われ，使用者はなぜそれを便利だと思うのか，などの 5W1H を中心とした質問を通して日本社会に

おける存在意義や役割を考えられるようにした。さらに，アンケートやインタビューの質問についても，作成したグループが他のグループのメンバーに事前に回答を依頼し，その結果を基に質問の内容や方法を検討することも行われた。その際，偏見や差別的表現が指摘される場合もあった。

上記のような話し合いは，留学生にとって日本の産物や習慣に関わる知識を得ると同時に，それを自文化と関連づけるという技能を習得する過程となる。日本人学生にとっても，留学生の視点を通して自文化を再認識する作業となる。また，課題を達成しなければならない話し合いでは，前半のグループの話し合いより受講者間のインタラクションの量及び相互理解の必要性が高まる。そのため，英語や日本語の問題で発言が理解できない場合はだれかが通訳となる，書いて伝える，例を挙げるなどの工夫が頻繁に見られるようになった。また，考え方や意見の相違も生まれ討論の様子も見られたが，それはひとつの現象を多角的に捉えている証拠でもある。これらの点については，後述するグループワーク終了後のフィードバックから振り返りたい。

4.2.4　成果発表

各グループは，成果をクラスで発表し，全体討論を行った。発表は英語を主言語として行われたが，留学生は文脈に合わせて既習の日本語表現も使っていた。29 年度の講義では，5 つのグループがそれぞれ「コンビニ」「マスク」「研究室」「手帳」「お弁当」というテーマについて，日本社会における機能や役割，そこから見える日本人の価値観や生活スタイルを示した。聴衆からは，同意や疑問，自国との相違などが出され，活発な議論となった。その中で，特に彼らの生活に欠かせない「コンビニ」についての発表内容と討論の一部を以下に示す。

発表内容

テーマ「コンビニ」

コンビニは日本人，留学生にとって非常に身近な店である。アンケートでは，日本人の約 8 割，留学生の約 7 割が 1 ～ 2 日に 1 回コンビニに行くという結果が出た。コンビニでは，単に商品を買うだけでなく，ATM の利用，水・光熱費の支払い，宅配便の発送・受け取り，保険料や税金の支払いも可能である。さらにはコミュニティの治安や災害対策も行っている。これは，日本人の忙しさ，日本の災害の多さ，また最近ニーズが高まっている犯罪対策や高齢者のケアに対応している。その範囲は日本人のニーズに合わせ常に変化しつつあり，日本社会の動きを反映している。コンビニは海外にもあるが，こうした機能を持つものはない。グループには，母国にコンビニがなく，コンビニとスーパーの違いがわからないという留学生がいたが，日本のコンビニの機能を定義することは難しいと感じた。

グループでこうした結果をまとめることで，メンバーは日本のコンビニに関する知識を得，その機能や役割を認識した。さらに，そこから日本社会で共有されている価値観や問題を留学生の国と比較しながら解釈した。こうした比較・解釈は，クラス全体の討論につなげることによってより広い視点から行われた。以下に議論の一部を示す。なお，討論の展開をわかりやすくするために，各受講者の意見が果たす機能を筆者が日本語で付した。

議論の一部

1　I-1: Your presentation shows my life in Japan. Without コンビニ, my Japanese life doesn't work. It's possible to buy food, pay utilities fee anytime without speak Japanese. Exactly 便利.
→外国人の視点から見たコンビニの利便性を確認

2　I-2: Here in Japan, people say "I'll stop by コンビニ to pay for electricity." Nobody understand this conversation in my country.
→コミュニケーションにおける文化的影響を認識

3　I-3: It's surprising my Japanese friend picks up the item in the internet shopping at コンビニ because she doesn't like address open. Japan is a safe country, but she is very scared of crimes.
→日本文化に対するイメージと現実の相違を指摘

4　J-1: Japan is safe, but recently crime is increasing. Japan is safe, so we are very sensitive to crimes.
→留学生のコメントを受けて自文化を分析

5　I-3: Your analysis about コンビニ in Japan is right, but コンビニ is not a shop for me. In my home town, staff and customer are very close, like friends. Every time I visit there, we talk a lot. コンビニ, I often there, but the staff still don't recognize me. It is not a shop for me.
→日本文化と自文化間の店やスタッフに対する期待の相違を指摘

6　J-1: I agree. I am a Japanese, but I agree. I am from country side, Tohoku area. In my town, the staff are friendly, we talk. They know my family. Tokyo is not community.
→日本文化に対するステレオタイプを否定

7　I-4: コンビニ is useful. Year. I use it almost every day. However, I wonder always, always for everything the reason is "Japanese are 忙しい. " いつも，いつも. The presentation about "手帳", same. Japanese people use 手帳 because they are busy and they need control the schedule. Japanese always 忙しい, 忙しい. Is it good? コンビニ helps busy people, and more people more busy. Is it good? In my country, being busy means they cannot control their time, it's a shame. But here, busy sound good.
→自文化の視点から日本人の生活スタイルを解釈

8　J-1: Yes. Recently, Japanese recognize we work too much. Now the government try to change how to work.
→自文化の変化を認識，発信

9 I-5: Japanese really like “busy”. 日本語先生, 大家さん always ask me “忙しいですか?” Same question. Always.
→日本人のコミュニケーションに対する疑問

10 J-2: That’s just a kind of greeting, I think.
→自文化のコミュニケーションを分析

11 I-6: Greeting?

12 (2)

13 T: “Being busy” implies “you work hard” in Japanese. It is good in the Japanese value. It doesn’t matter for what. 忙しいですか means “Are you working hard?” in Japanese. →教師の助言

14 I-7: Oh, my country, opposite. People have a free time, it will be good.
→日本文化と自文化の価値観の相違を認識

I…留学生　J…日本人学生　T…教師　(数字)…沈黙の秒数
＊実際の質疑応答では，発言者が挙手し，発表者が指名することもあったが，上記では省略した。

日本語で記した機能が示すように，留学生は日常利用する「コンビニ」の働きを認識し，その社会的背景や日本人の生活との関連を解釈すると同時に, 自文化での「コンビニ」や「店」の役割との比較を行った。さらに，背景にある日本人の価値観に疑問を持ち，議論を深める場面もあった。議論が滞った場面では，教師の介入も行われた。一方, 日本人学生もこの議論を通して自文化の「コンビニ」の機能やその背景にある生活スタイル，価値観を改めて解釈している。

4.2.5 グループワークの振り返り

グループワークの振り返りと内省は，グループワーク終了後に提出されたフィードバックシート及びクラスディスカッションを通して行われた。表3にシートの記述の一部を示す。表内の日本語は，記述からわかる受講者の学びを筆者が記したものである。

表3 フィードバックシートの抜粋

異なる意見の集約 ・So many opinions to choose a topic, and we got confused. We wrote good and difficult points to analyze for each candidates. It was helpful. ・In analyze the topic, it was not easy to go further. Sometimes it’s frustration. In the situation, A san was really good to listen, summarize opinions.
異なる観点の学び ・The overall process of preparing for presentation, from choosing a topic to making a questionnaire and organizing our results, was a great exercise for us to share our own culture and get to know about other cultures as well. ・During group work is the time to hear concrete experiences from my classmates. It made me understand different the viewpoints of people from different countries（or different genders）for Japanese cultures.
ステレオタイプからの脱却 ・After the group work, I don’t fully agree with the misconception that Japanese people are too shy or are not friendly. We say it too often that sometimes Japanese people believe it too much that even if they are not inherently shy like that, they act so because anyways it is accepted. In the group work, they were positively participating in the work and showed opinions.
自文化・自己の再認識 ・I learned Japanese wear the mask not to give a cold to others. The discussions showed Japanese care about others so much, but in my country also do it. We let someone having a cold sit near the window for fresh air. Just different style. ・I learned I talked too much and was not sensitive of others. I need humility and sensibility. I should be more aware of the tone of the conversation.
言語に関する気づき ・I learned Japanese expressions for foreigners. For example, they understand “それ, 取って”, but not understand “それ, ちょうだい”. ・I became used to speaking English, and comfortable to talk with international students in English in the group work. I think preparation for the presentation was helpful. Making PPT helped me show opinions. It was a good experience. ・ I taught Japanese to international students. It was my first time. It was difficult, but fun. They were willing to use Japanese and we enjoyed talking.
関係構築 ・This is an interesting experience because only in this class do we often do small talk with other classmates. We talk about random things like the weather, our classes, current events and etc. It happened because せんせい encouraged the free discussions in class and it made a comfortable to talk and make relationship. ・What I really enjoyed about this class are the open discussions. The students have so much freedom to express their thoughts and share opinions with one another. It’s interactive which makes it different from other classes. In these situations, I get to learn a lot about the experiences of other international students, and feel more closer.

上記の記述から，受講者は異なる意見をまとめる困難やその対応，日本文化の捉え方の多様性，非母語話者と話す際の留意点（母語，第二言語使用時）を学ぶと共に，自分自身のコミュニケーション・スタイルの気づきや見直しも行っていることがわかる。また，その過程で留学生は日本文化に関する知識を得るだけでなく，それを自文化と関連させつつ考察し，日本人学生は留学生の視点を通して日本文化を再認識した。異文化に対する知識を増やし洗練させることは，異文化に対するオープンな態度を養い，異文化に対するストレスを軽減するといわれている（Byram, 1997）。特に，ここでは異なる文化背景のメンバーが教育的支援の下で同じ大学院の学生として共に学んだことから，自文化について話すことや，他の文化背景を受け入れることが容易になったと考えられる。

5．まとめと今後の課題

本稿では，英語を共通言語とする理系大学院で日本人学生と留学生の日本語，英語によるICCを養成し，彼らの学習・研究活動を支援することを目的として行った「Intercultural Communication」の講義について述べた。本講義の特長は，Byram（1997）のモデルに基づく学びを受講者が教師のサポートの下で進め，後半の受講者中心のグループワークで自律的に行った点にある。講義では，受講者の背景や異文化接触の強度を考慮し，主体を教師から受講者に徐々に移し，彼らが受講者間のインタラクションに慣れ，それを通して異文化に対応するための態度，知識，技能（Byram, 1997）を身につけていけるようにした。また，受講者間の日本語・英語によるインタラクションを促進するために，彼らが互いの言語レベルを知り，二言語の使用に慣れることも受講者主体の活動を段階的に取り入れる目的であった。

本講義の核となるグループワークは，分析対象を「自分たちの生活に関連する事象」に絞って行われた。多文化間共修のグループワークでは，海外の文化を紹介するイベントを企画する，世界各国が直面する社会問題について討論し解決策を示すというグローバルな視点を取り入れた課題を設定する場合もある（末松 , 2017）。これは，海外の文化や世界情勢を多様な面から理解するという点では有意義なテーマであるが，本講義の主目的は，受講者の喫緊の課題である学習・研究活動の促進に必要なICCの養成である。言語・文化背景の異なる日本人学生と留学生が仲間として関係を構築するためには，日常のコミュニケーションを通して周囲の事象を共に意味づけし，経験を共有していくことが必要となる。そのため，グループワークの課題を敢えて彼らの日常生活に関連するものに限定した。そして，こうした受講者間の話し合いや経験の共有が研究室という「フィールド」でのコミュニケーションや活動につながり，個人の学びの基盤になることを想定している。

大学の国際化が進む現在，様々な言語・文化背景の学生が共に学ぶようになり，日本人学生も留学生も日本の大学で多言語多文化環境を享受できるようになった。しかし，それは同時に，誰もが母語や自文化に頼ることができないという彼らがこれまでに経験したことがない状況を生み出した。特に，学生が協働的に学習・研究活動を進める理系大学院では，学生間のコミュニケーションや関係構築が研究成果に直接影響する。そのため，本稿で報告したような異なる言語・文化背景を持つ学生のICCを養成する教育は，大学の国際化に対応した学習・研究活動の支援という意味で必要性が高い。

本稿では，その実践の内容及び成果について述べたが，今後より詳細に成果を検証していくためには，受講者間で継続的に行われるグループワークの話し合いを詳しく分析する必要がある。また，本講義の目的に照らせば，講義受講後の受講者間のコミュニケーションや研究活動への影響を調査し，受講者のICCと研究活動の関連を観察していかなければならない。これらを今後の課題としたい。

注

（1）経験学習とは，学習者自身の状況下で具体的な経験をする「具体的な経験」，その経験を振り返る「省察」，それを具体的場面から切り離し概念化する「概念的理解」，その概念を他の状況で試す「試行」というサイクルを経て学びを深めていくというものである。

引用文献

Allport, G.W.（1979）*The Nature of Prejudice. 25th Anniversary edition*. Boston, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.

Byram, M.（1997）*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. UK: Multilingual Matters.

Byram M.（2008）*From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. UK: Multilingual Matters.

Council of Europe（2001）*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R.（2008）*The Study of Second Language Acquisition (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

Hall, E. T.（1976）*Beyond Culture*. Garden City, NJ: Anchor Books/Doubleday.

堀江未来（2017）「多文化間共修とは：背景・理念・理論的枠組みの考察」坂本利子・堀江未来・米澤由香子（編著）『多文化間共修』学文社 , pp.1-33.

加賀美常美代（2006）「教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか―シミュレーション・ゲームと協働的活動の場

合―」『異文化間教育』24 号，pp.76-91.

Kramsch, C.（1993）*Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Kolb, D.（1984）*Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall.

Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. & Peck C.（2007）*Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing.

正宗鈴香（2004）「大学における『混成クラス』デザイン」『日本語教育方法研究会誌』11 巻 1 号，pp.28-29.

Paige, R.M.（1993）On the nature of intercultural experiences and intercultural education. In R.M. Paige (Ed.), *Education for Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

ソーヤーりえこ（2003）「研究室における装置へのアクセスと境界の社会的組織化―留学生に焦点を当てて―」『日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告』Vol.9, pp.11-17.

末松和子・阿蕗娜（2008）「異文化間協働プロジェクトに見られる教育効果」『異文化間教育』28 号，pp.76-91.

末松和子（2017）「学生間の意味ある異文化間交流を丁寧に『仕掛ける』―東北大学における実践―」坂本利子・堀江未来・米澤由香子（編著）『多文化間共修』学文社，pp.101-128.

田崎敦子（2017）『接触場面における二言語使用の可能性―多言語多文化キャンパスの構築に向けて―』ココ出版.

van Ek, J.A.（1986）*Objectives for Foreign Language Learning*. Vol.1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.

吉野文・西住奏子（2013）「『二言語併用ゼミ』の場面における参加者の言語使用―座談の分析に関する一試論―」『国際教育』第 8 号，pp.35-50.

付記

本研究は，文部科学省科学研究費補助金・課題研究（C）（課題番号 17K02845 研究代表者：田崎敦子）の助成を受けた。

『留学生教育』投稿規定

■原稿投稿に関する規定

1．投稿資格

本誌への投稿者は，共著者を含めて本学会会員であることとする。

2．査読審査

投稿原稿は，編集委員会の査読審査を経て受理する。なお，原稿は採否に関わらず返却しない。

3．投稿原稿の種類と内容

論文：過去の知見に対する十分な考察を踏まえたうえで，独創性のある知見が加えられていること。

研究ノート：新規性が高く，将来の研究の基礎となる可能性のある内容であること。

報告：今後の研究または教育活動に資する内容を含む調査報告或いは実践報告であること。

提言：留学生教育の発展に資する意見であること。

書評：留学生教育に関わる著作であること。

4．原稿の言語及び送付方法

投稿原稿は和文または英文で執筆要領に従って作成し，編集委員長宛に，「投稿申込用紙」,「原稿執筆チェック一覧表」,「原稿」の各1部を, Word ファイル（拡張子は .doc または .docx）及び PDF の両方で電子メールの添付ファイルとして送信する。

5．原稿の提出

投稿原稿は執筆要領に基づき作成し，完全原稿の形で提出しなければならない。投稿者の母語によらない言語での記述部分（要旨を含む）は，母語話者の校閲を受けたのちに投稿する。

6．原稿の締め切り

投稿原稿の締切日は毎年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・引用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・引用文献。

＊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23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，寄稿論文1編，投稿論文6編（論文1編，研究ノート4編，報告1編）の計8編が掲載されています。特別寄稿と寄稿論文は，編集委員会からご執筆をお願いしたものです。藤美帆先生，岡益巳先生には，ご多忙の中，玉稿をご執筆いただき，深く感謝申しあげます。今年号への投稿論文数は20編でした。そのうちの6編が「採用」となり，1編が審査継続となりました。このたび掲載された各論文の執筆者の皆様には，初回の投稿から採用に至るまで，大変なご努力があったことと拝察いたします。あらためて敬意を表します。

● 本年度の研究大会・総会（第23回年次大会）は「世界平和の推進に貢献できる留学生教育を目指して」をテーマとし，9月7日（金），8日（土）に広島大学東広島キャンパスで開催されました。個人的な感想で恐縮ですが，会員の皆様の口頭発表，ポスター発表の一部を拝見・拝聴し，本誌にぜひ投稿いただきたいと思う研究が複数ございました。
これからも，皆様の研究推進のために，『留学生教育』を積極的にご活用ください。引き続き，ご投稿をお待ち申し上げます。

● 本号の論文審査では，編集委員以外に11名の先生方に査読をお願いいたしました。お忙しい中，ご協力・ご支援を賜り，誠にありがとうございました。

（2018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）

岡部玲子（専修大学）　小河原義朗（東北大学）　邱學瑾（台中科技大学）
○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）

＊蔡鳳香（寧波大学）　費暁東（北京外国語大学）　韓暁（東南大学）
岩下真澄（活水女子大学）　＊金愛蘭（広島大学）　＊桑山尚司（広島大学）
＊佐藤智照（島根大学）　佐藤礼子（東京工業大学）　＊杉本巧（広島国際大学）
＊徐芳芳（浙江理工大学）　柳本大地（広島大学）

編集協力者（英文校閲）

Tinka Delakorda Kawashima（広島大学）

2018年12月20日　発行

留学生教育　第23号　2018.12

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23号　2018. 12

No.23 Dec 2018

奨励賞受賞者特別寄稿

１．地理的多様性への認識を促す「日本事情」の試み―留学生の語りにもとづく質的分析― …… 1

藤　美帆（広島修道大学国際センター）Miho TO（International Affairs Center, Hiroshima Shudo University）

Recognizing Regional Diversity in a “Japanese Studies” Course: A Qualitative Analysis of Interview Responses from International Students

寄稿論文

２．岡山大学留学生相談室の活動の歴史 …… 13

岡　益巳（岡山大学名誉教授）

Masumi OKA（Professor Emeritus, Okayama University）

A History of Activities of the International Student Advisory Office at Okayama University

論　　文

３．中国語を母語とする上級日本語学習者の日中口頭翻訳過程―復唱課題と口頭翻訳課題を用いた実験的検討― …… 23

楊　潔氷（広島大学大学院教育学研究科）Jiebing YANG（Graduate School of Education, Hiroshima University）

Oral Translation Process between Japanese and Chinese by Advanced Level Chinese Learners of Japanese Language: An Experimental Study Using Repetition Task and Oral Translation Task

研究ノート

４．日本人大学生の短期留学志向の形成要因 …… 33

小林　元気（神戸大学大学院国際協力研究科）Genki KOBAYASHI（Graduate School of International Cooperation Studies, Kobe University）

Factors Affecting Japanese University Students’ Motivation to Study Abroad

５．留学生は学内でどのように自己存在を示そうとしているか―「まなざし」と対峙する学部留学生の語りから― …… 43

中川　康弘（中央大学経済学部）Yasuhiro NAKAGAWA（Faculty of Economics, Chuo University）

How Do International Students Try to Assert Their Own Identity?: From Stories of Undergraduate International Students Confronting “Gaze”

６．中国人初中級日本語学習者の漢字単語学習における意味処理過程の変容―単語シャドーイングを用いた実験的検討― …… 53

張　文青（立命館アジア太平洋大学言語教育センター）Wenqing ZHANG（Center for Language Education, Ritsumeikan Asia Pacific University）

Changes in the Semantic Processing in Kanji Learning of Chinese Beginning-intermediate Japanese Learners: An Experimental Study Using Continuous Word Shadowing

７．レジデント・アシスタント（RA）が直面する留学生とのコミュニケーションの課題
―コミュニケーションの促進・阻害要因とRAの役割葛藤・役割の曖昧さの観点から― …… 63

谷口　紀仁（名古屋大学国際教育交流センター）Norihito TANIGUCH（International Education and Exchange Center, Nagoya University）

Challenges of Communication with International Students Faced by Resident Assistants (RA): A Perspective on Promoting / Impeding Factors of Communication, Role Conflict, and Role Ambiguity of RA

報　　告

８．多言語多文化化する大学院の学生に必要な異文化間コミュニケーション能力の養成―日本人学生と留学生の学習・研究の支援として― …… 73

田崎　敦子（東京農工大学グローバル教育院）

Atsuko TASAKI（Organization for the Advancement of Education and Global Learning, Tokyo University of Agriculture and Technology）

Intercultural Communication Education for Japanese and International Graduate Students to Support Their Study and Research on a Multilingual and Multicultural Campus

留学生教育学会

Japan Association for International Student Education