ISSN 1345-2398

留学生教育

第24号　2019.12

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24号　2019.12

目　次

奨励賞受賞者特別寄稿

1．留学生教育に於いて求められる「コミュニケーション能力」向上のために …… 1
萩原　幸司（名城大学経営学部）

論　　文

2．多国籍留学生が体験学習から捉えた日本社会との接触における課題 …… 11
恒松　直美（広島大学森戸国際高等教育学院）

3．中国人学習者の日本語文の読みにおける漢字単語の処理過程―文の制約性と中日漢字の形態・音韻類似性を操作した実験的検討― …… 23
徐　婕（広島大学大学院教育学研究科）

研究ノート

4．日本人学生の留学経験の職業的レリバンス …… 33
小林　元気（宮崎公立大学グローバルセンター）

5．シャドーイングとリピーティングが中国語を母語とする中級日本語学習者の発話成績に及ぼす効果―作動記憶容量を操作した実験的検討― …… 43
王　校偉（ハルピン理工大学栄成学院外国語学部）

報　　告

6．在フランス日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワーク―対人関係の構造を探索する事例的研究― …… 51
中野　祥子（山口大学留学生センター）
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）

提　　言

7．日本と豪州の大学の交流の課題と展望―交換留学に着目して― …… 61
重田　美咲（下関市立大学）
クリステン サリバン（下関市立大学）

留学生教育に於いて求められる「コミュニケーション能力」向上のために

For the Development of “Communication Proficiency” Required in International Student Education

萩原　幸司（名城大学経営学部）
Kôji HAGIHARA（Faculty of Business Management, Meijo University）

要　旨

或る調査によると，日本の主要企業が採用に際し「外国人留学生」に最も求める資質は「日本語力」であり，次いで「コミュニケーション能力」である。日本での就業を希望する留学生は増加傾向にあり，彼等の夢を叶えさせるためには，彼等の「日本語力」のみならず「コミュニケーション能力」を向上させることが，留学生を教育する機関に於いて大きな教育目標の一つとなるであろう。本稿では先ず，留学生に求められるコミュニケーション能力とは何かを明確化する。次にその概念を具体化するために，異言語・異文化間に於けるコミュニケーションの齟齬を扱った教材を取り上げ，コミュニケーションに関する問題がどのように生じているか，どう克服されるべきかを分析する。最後に，コミュニケーション能力の向上を目指した留学生教育の新たな視座を提案する。
［キーワード：コミュニケーション能力，コミュニケーションの齟齬，留学生教育の新たな視座］

Abstract

According to a survey (DISCO Inc., 2018), the attribute most sought after by major Japanese companies when looking to recruit “foreign students” is “Japanese language proficiency,” followed by “communication proficiency.” The number of international students who wish to work in Japan is on the rise and in order to help them realize their dreams, a greater focus on developing “communication proficiency” over simply “Japanese language proficiency” will be one of the major educational goals for institutions that educate international students. In this paper, we first clarify the definition of this sought-after communication proficiency. Next, in order to concretize the concept, we will introduce some teaching materials that deal with discrepancies of communication between different languages and cultures and then analyze how communication problems arise and how they can be overcome. Finally, we will propose a new vision of international student education with the goal of developing communication proficiency.
［Key words: communication proficiency, discrepancies of communication, a new vision of international student education］

1．序論

1.1　日本での就業を希望する留学生に求められる資質

現在の日本では，労働力の流動化に加えて，「留学生30万人計画」（文部科学省他，2008）の達成により，多様化が加速度的に進展している。法務省入国管理局（2018）によれば，2017年に留学生が日本の企業等への就職を目的として行った在留資格変更許可申請の数は延べ27926人，内，許可数は22419人で，何れも前年と比べて増加し，過去最高を記録した。申請数，許可数共に，法務省入国管理局（2016，2017，2018）の発表に於いて3年連続で「過去最高」と明記されており，日本での就業を希望する留学生は著しい増加傾向にあると言える。

他方，同時期の株式会社ディスコ（2016，2017，2018）の調査によると，日本の主要企業が採用に際し外国人留学生に最も求める資質は，2016年と2017年では「コミュニケーション能力」であり，次いで「日本語力」であったが，2018年ではそれらの順位が逆転した。一連の調査に際しこれら2つの能力は明確に定義されていないため，回答者によって求める人材に期待する活動を当人の「日本語の使用」と見るか「コミュニケーションの実践」と

見るかで必要とされる資質は変わるが，何れにせよ「日本語力」と「コミュニケーション能力」が最も求められていることは確かである。そのため，今後も増え続けるであろう，日本での就業を希望する外国人留学生達の夢を叶えさせるためには，彼等のそうした能力を高めることが，留学生を教育する機関に於いて大きな教育目標の一つとなるであろう。

1.2　本稿の目的

「日本語力」を広く日本語運用能力と捉えることに異論は無いであろうが，「コミュニケーション能力」をどのような能力と考えるか，その見解は多種多様である[(1)]。しかし「コミュニケーション能力」を明確に規定しなければ，その向上のための指針を定めることもできない。そこで本稿では先ず，留学生教育に於いて望まれるコミュニケーション能力とは何かを明確化し，次にその概念を具体化するために，異言語･異文化間に於けるコミュニケーションの齟齬を扱った教材を取り上げ，コミュニケーションに関する問題がどのように生じているか，どう克服されるべきかを分析する。最後に，コミュニケーション能力の基礎に言語能力を置く見地から，コミュニケーション能力の向上を目指した留学生教育の新たな視座を提案する[(2)]。

2.「コミュニケーション能力」とは何か

2.1 「コミュニケーション」の概念から考える

「コミュニケーション」は言語と関係付けられることが多く，言語の機能についての考察に於いて最も重要視されてきた観念であろう[(3)]。管見では，Lyons（1977）は言語学の一領域である意味論を確立した研究成果であるが，その中に見られる以下の定義が，今日まで通じるコミュニケーション概念の基礎であると言える（Lyons, 1977, p.32, 下線筆者）。

> We will here take the alternative approach of giving to the term ‘communication’ and the cognate terms ‘communicate’ and ‘communicative’ a somewhat narrower interpretation than they may bear in everyday usage. The narrowing consists in the restriction of the term to <u>the intentional transmission of information by means of some established signalling-system</u>; and initially at least, we will restrict the term still further — to the intentional transmission of factual, or propositional, information.
>
> The principal signalling-system employed by human beings for the transmission of information, though not the only one, are languages.

また，Lyons（1977）の考察以前，既に Hymns（1972）は，言語の運用が文法知識だけではなく，社会文化的知識により文脈で適切な運用ができることによって可能になることを主張し，それをコミュニケーション能力（communicative competence）と規定した。コミュニケーションを言語教育の観点から捉えた Johnson and Morrow（1981）以来，言語教育に於いて達成されるべき「コミュニケーション」或いは獲得されるべき「コミュニケーション能力」と，その教育内容及び教育方法の追求が，コミュニカティブ・アプローチの概念の下で加速度的に進展したと言えよう[(4)]。

今日まで，特に異文化間交流に於いては様々なコミュニケーションの齟齬が報告され，経験知として蓄積されてきた。それによって，Lyons（1977）の根源的な定義のように「情報の意図的な伝達」だけではコミュニケーションであるとは言えないという考え方が，通説として浸透している。そうした潮流にあって，コミュニケーション及びその能力を教育的観点で捉え直す立場も多く，中でも先進的な見地から，木村（2010, p.109）は以下のように主張している。

> 言語を，言葉を使っての行為としてとらえ，その行為のやりとりを通じて相互理解と共感を育むための活動がコミュニケーションなのです。

つまり，コミュニケーションとは，「言葉を使っての行為のやりとり」或いは「情報の伝達」ができるだけでなく，その能力を「相互理解と共感を育むため」に活かすことができて，初めて可能になるものと考えるのである。これこそが，「日本語力」のような言語能力とは別の次元で，社会人となるべき留学生に求められる「コミュニケーション能力」と言えよう。

現実的に，それらの能力によって可能となる活動は相異なったものとなる。尾﨑（2006, p.197）は，人が言語を使って行う活動でも，言語操作のみを行う場合と，それに加えてコミュニケーションを行う場合とを明確に区別し，「ディクテーション」を例として，以下のように論じている。

> 日本語の授業では，教師が読み上げる文を学生が書き取るディクテーションという活動がある。学生は日本語を聞き取って書くという行為を行っているが，単に物理的な音の流れを書き留めているだけではない。教師が「窓〇開いています」と「が」をぼかして発音しても「が」を入れて書く学生は少なくないだろう。これは学生が聞こえた音だけでなく文法の知識を活用しているからである。日本語を運用していると言ってもいいだろう。しかし，学生はこの文が表す言語的な意味と現実の世界とを結びつけることはしない。窓が閉まっている教室で「窓が開いています」という文を発した教師に対して「先生，窓は閉まっていますよ」と言う学生はまずいないだ

ろう。この文を教師がどのような意図のもとに発したかを解釈する必要はないのである。（中略）学生は音声，文字，語彙，文法の知識を活用して「聞く」「書く」という言語運用行為を行ってはいるが，この文を使ってコミュニケーションを行っているのではない。

同じディクテーションでも会社で秘書が社長の口述を筆記して手紙を書く場合にはまったく状況が異なる。社長の口述内容に事実と反することがあると思えば，秘書は社長に内容の確認を求めるであろう。社長の明らかな勘違いは秘書が修正して書き取ることもあるだろう。秘書は社長のことばをただ書き取っているのではない。社長のことばと言語外の世界とを結びつけ社長が何を相手に伝えようとしているのか，その意図を解釈しようとしているのである。これはコミュニケーション行動である。

更に根本的に見ていくと，コミュニケーションに於ける「やりとり」とは，産出活動（相手に話すこと）と受容活動（相手の話を聞くこと）が交互に行われる相互行為活動，即ちインタラクション（interaction）に他ならない[(5)]。これは如何なる言語を用いたコミュニケーションに於いても共通である。ここで，特定の言語に依拠せずコミュニケーションを追究する見地から，『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）』[(6)] を繙くと，そこでは話し言葉でのインタラクションの極意を以下のように説いている（Council of Europe，2001，p.84）。

（...）the fact that spoken interaction entails the collective creation of meaning by the establishment of some degree of common mental context, defining what can be taken as given, working out where people are coming from, converging towards each other or defining and maintaining a comfortable distance,（...）

コミュニケーションを論じる上で考察対象となるインタラクションとは，基本的に話し手と聞き手の間の緊張関係を持った言葉の応酬であり，決してカフェテリアで談笑するような楽しい交流を前提としたものではないことに留意すべきであろう。上に引用した尾﨑（2006, p.197）の例の延長で，秘書が社長と「やりとり」した内容を取引先の相手に配慮して伝えなければならない場合，両者を適切に仲介（mediation）するためには，そのためのストラテジー（strategies）も駆使しなければならない[(7)]。木村（2010，p.108）は，以上のような「やりとり」で実現されるコミュニケーションの特徴を以下のように纏めている。

また，コミュニケーションは，いつも言語のもつ社会性や文化，それらの歴史性を背景にもちながら交わされています。同時に，コミュニケーションがなされる場面やその場面の背後にある文脈，状況に大きく依存しています。もちろん，この場面や文脈のもつ意味が，話し手と聞き手の双方にとって，常に同じように共有されているとは限らないことにも注意しなければなりません。さらに，だれがだれに向けて行う言語行為なのか，という話し手と聞き手の対人関係性を横において，コミュニケーションの可能性や有効性を語ることはできません。

つまりコミュニケーションとは，そこで用いられている言語の運用だけではなく，相手との関係性が考慮できなければ成し遂げられないものなのである。自分一人の独話（monologue）ではなく，相手あっての対話（dialogue）であるとも言える[(8)]。こうして，Lyons（1977）の根源的な定義から拡大解釈された意味でのコミュニケーションとは，対話の実践の理論的基盤と等しく考えられるのである。

2.2 「対話」の概念から考える

コミュニケーションと同様，「対話」の概念も論者により様様であるが，管見では，倉八（2016，p.100）による以下の定義が，本稿に於ける問題意識に応じたものとして最適であろう。

対話とは，相手とかかわりたいというこころをもち，わかってもらいたいと相手に求め，相手の注意を惹き，相手の知らないことを知らせる表現行為である。そして，対話することによって，対話の当事者に変容がもたらされる。

ここで注意すべき点は，対話することは断じてディベートやディスカッション等のように「相手を言い負かすこと」ではないということである。そうした優劣関係も無ければ，教師が学生を諭すかのような上下関係も無い[(9)]。そうした対等な関係で発揮される能力とは，先ずは互いに相手に的確に情報を伝えようと努め，同時に相手が伝えようとしている情報を的確に理解しようと努めることである。そこで相手の表現が不十分であるために伝え切れていない情報があれば，相手に質問して引き出すことも必要になろう。こうした相対的実践こそがコミュニケーションであり，それを可能にするのがコミュニケーション能力であると言える。

また，前節で引用した木村（2010，p.108）が指摘しているように，「コミュニケーションの可能性や有効性」が，「だれがだれに向けて行う言語行為なのか，という話し手と聞き手の対人関係性を横において」語ることができない以上，相手に応じた言語使用が肝要となってくる。では，そのような，相手あってこその「出た所勝負」とも言える能力は，如何にして向上させることができるのか。佐藤・熊谷（2017，p.9）は「臨機応変に適応するための柔軟性」に加え，幾つかの資質を提示している。

このような時代に生きる私達に要求されるのは，「こうすればコミュニケーションがうまくいく」といった紋切り型的なコミュニケーションのパターンを身につけることではなく，様々な予期不可能な状況においてでも臨機応変に適応するための柔軟性，他者との交渉を通して相互理解をめざすための粘り強さ，また，自分とは異質の者や考え方に対して即時の判断を踏みとどまるための寛容さといった資質ではないだろうか。さらに，私たちは単なる情報の送り手，受け手としての役割を果たすだけでは不十分であり，巷に氾濫する情報の適切性・信憑性を見極め，目的に応じて情報を収集したり，新たな情報や知識の生産に積極的に関わって行くことが求められる。

留学生が上述のような資質を備えていれば，学業を修めた後どのような分野に進んでも，大いに活躍できるであろう。

3．コミュニケーションの齟齬を如何に克服するか

3.1　近藤他（2013）からの事例

コミュニケーション能力を発揮した対話の実践に於いて，それぞれの言語使用者は異言語・異文化間で軋轢を起こすことがあり，留学生指導の現場に於いても多くの事例が報告され，検討されているのは周知の通りである[10]。以下では，近藤他（2013）が提示している一つの事例「中間の納品が大変！！」及びその解説に相当する「ケースの裏側」を取り上げ，分析していく。

CASE 06　中間の納品が大変！！（近藤他，2013，pp.48-50，下線筆者）

私はインドのIT関係中小企業のエンジニアのディルです。うちの会社は，IT商品を開発する日系企業の下請け会社です。開発予定の製品の仕様などが日系企業側で決められ，それを受け，実際に商品の開発を行うのが，うちの会社の仕事です。そこで，うちの開発チームから「プロジェクト・マネージャー」として，私は日系企業側に派遣されています。私はお客様への専用の窓口となり，商品開発の各段階において，お客様側と密接にコミュニケーションを取りながら，自社の開発チームに情報の橋渡しをしています。納品管理を徹底し，商品開発を円滑に進めることが，私の役目となっています。

（中略）

この間，4月6日に，ある商品の仕様を渡され，4月28日に納品してほしいと，客先のマネージャーの高田さんから言われました。限られた人員で，設計書作成・開発・検証のすべてを，6日から28日までの間で終了させるのは，とてもきついと思いました。しかし，仕方なく，チームのみんなを週末にも出勤させ，フル稼働で作業を行うことにしました。4月24日までに設計書作成・開発を行い，その後4月27日まで動作の検証・修正等を行うという計画を立て，すぐ作業に着手しました。

ある日，高田さんから突然「出来上がってくる製品のイメージを見てみたいから，4月15日に一度できたところまでの結果を納品してほしい」と言われました。短縮されたスケジュールの中，4月15日までにまともなものを開発して納品するのは，ほぼ無理なことだと判断し，散々交渉をしました。しかし，納得してもらえませんでした。「完成版でなくてもいいからね……(a)とりあえず動くものを作りましょうよ」と言われました。「(b)とりあえず動くものといいますと，具体的にどんなものを想像されていますか？」と聞きましたが，あまり説明してもらえませんでした。本当に「(c)とりあえず動くもの」で，お客様が満足してくださるかなあ，と心の中で疑問に感じましたが，一応「完成版ではなく，あくまでも製品の出来上がりのイメージであることをご了承ください」とはっきり説明し，中間の納品に合意しました。

そして，4月15日までの作業工程を慎重に行い，中間結果を納品しました。「この結果は完成版ではなく，まだ動作の検証を行っていないものになります」と，もう一度はっきり説明しました。4月18日に，高田さんから「4月15日の納品に対して動作のテストを行った結果，いろいろな不備が見つかりました」という長いメールが届きました。「不備」と指摘された箇所は，ちょうどまだ未開発の仕様，未検証の箇所ばかりでした。また，今になって突然新しい仕様も追加されていました。

私は，そのメールを見て，驚きと怒りの気持ちでいっぱいでした。

①そもそも，中間納品を求められた目的は，「出来上がりのイメージを見てみたいから，(d)とりあえず動くものがほしい」ということではなかったのでしょうか。なのに，どうしてお客様はその不完全な結果に対して，テストなどをしはじめたのでしょうか。

②「不備」として指摘されていた箇所は，ちょうど未開発の仕様，未検証の箇所ばかりでした。4月15日の中間納品にこだわらず，お客様が4月28日まで待ってくだされば，これらの不備がきっと解決されていたはずなのに……と思いました。「完成版ではなく，動作の検証をしていないものであり，あくまで

もイメージです」とこちらから散々説明したはずなのに，どうして不備として指摘されたのでしょうか。

③大変きついスケジュールの中で精いっぱい対応しているということを認識しながらも，どうして今になって新しい仕様が追加されたのでしょうか。

（中略）

お客様からこんなフィードバックをされたことで，今まで休みなしで必死に開発に専念していた私のチームのモチベーションは下がりました。

あのとき，「一度，できたところまでの中間結果を見せてほしい」という高田さんの要望に，私はどう対応すればよかったのでしょうか。

ケースの裏側（近藤他，2013，p.57，下線筆者）

このケースは，日本の客先に常駐しているITプロジェクト・マネージャーが実際に経験したことです。ここで，注目すべきなのは，(e) あいまいな表現から生まれたお互いの解釈のすれちがいです。「とりあえずうごくものだけでいい」または「イメージだけでいい」と日本人のマネージャーに言われると，外国人のディルさんは，それを言葉通りに受け止め，「まだ完成版ではないので，当然，完璧さが求められていない」と解釈しました。でも，「(f) とりあえず動くもの」に対して高田さんが期待している「完成度」とディルさんがイメージしている「完成度」の基準が互いにかみ合わなかったのです。

日本人の (g) あいまいな表現・指示の行間を読めず，それを素直に言葉通りにとらえてしまい，外国人が怒られてしまうというケースが，他にも多く報告されています。

このような状況が発生しないように，それぞれがどういうことに注意し，どういう行動をとる必要があると思いますか？

3.2　当該事例の分析

先ず言えることは，下線部（e）及び（g）で説かれているような「あいまいな表現」は存在しないということである。何故なら，元請側（高田）では明らかに社内で理解が共有されており，元請側の日本語が「あいまいな表現」であるという批判は，元請の発話が理解できなかった下請側（ディル）からの一方的視点に過ぎない。この事例で軋轢が生じた根本的原因は，両者の間に相互理解も共感も育まれなかったことであり，そもそも両者は何を共有するべきであったかが問われなければならないであろう。

とは言え，この事例に於ける元請と下請との力の不均衡は著しく，その点で異文化コミュニケーションは始めから不可能であったという考え方もあろう。しかし，石井（2013，p.30）が指摘しているように，「異文化コミュニケーションが起こる際には，コミュニケーションに関わる人々とその人が存在する社会・文化的環境ないしコンテキストによって生じるパワーの不均衡が常に存在している」のであり，その前提から出発し，異文化コミュニケーションの可能性を探ることが，この事例に於いても元請と下請の共存共栄へ通じることとなり，平和的且つ生産的であろう[11]。

問題は，下線部（a）「とりあえず動くものを作りましょうよ」という発話に対して，下請側の理解が及ばず，下線部（b）及び（c）のように「とりあえず動くもの」という単位で解釈してしまったことである。その解釈では，「とりあえず動くものを作りましょうよ＝とりあえず動く，そういうものを作りましょうよ」と考えられるが，「とりあえず」が「もの」の動作である「動く」に係るので矛盾が生じる。正しくは，「とりあえず動くものを作りましょうよ＝動くもの，それをとりあえず作りましょうよ」のように，「とりあえず」が人の動作である「作る」に係ると解釈すべきである[12]。

この事例に於ける下請側の問題点は，日本語理解の不足である。これは「とりあえず動くもの」の意味を問うことから明らかであるが，解説者は下線部（f）で取り上げていながら，その表現の矛盾については一切触れていないのも不適切ではないだろうか。依然として「とりあえず動くものを作りましょうよ」についての無理解は残ったままである。

一方，元請側の問題点は，下請側が理解できない表現を使用したことである。相手側も自分達と同じように理解することを前提としていたのである。では，「とりあえず動くものを作りましょうよ」の真意は何であったのか。これを知るためには，当該分野での用例を当たって帰納的に意味を分析していくのが有効であろう。翻訳ではあるが，プログラマーであるGrahamが著したエッセイ（Graham，2005，p.3，下線筆者）に以下の記述がある。

私たち米国人は違う。何かを作るとき，米国人はとにかく仕事を終えることを考える。とりあえず動くものができたら，そこからは2通りの道がある。そこで作るのをやめて，バイスグリップみたいに不格好だが何とか使えるものを使っていくか，あるいはそれを改善してゆく―でもたいてい，そういう改善とはごてごてした装飾を付けていくことだ。車を良くしようと米国人が考えるのは，その時々の流行によって，尾ひれを付けてみたり，車体を長く伸ばしてみたり，窓を小さくしてみたりといったことにすぎない[13]。

また，或るプログラミング言語の入門書である高津戸・小原（2014）中，「Chapter 4　何か作ってみる」では，

冒頭に上記の下線部（d）と同じ文言が記されている（高津戸・小原，2014，p.164，下線筆者）。

なお，この章では，かなり細かい点で逐一立ち止まって，詳しく解説しています。とりあえず動くものがほしいのであれば，解説の大半は流し読みでかまわないと思います。ですが，私がJavaScriptを書きはじめたとき，こういった，いちいち細かい点を理解せずに先に進むのがイヤだったので，このような形式でこの章を書きました。

これらの事例から明らかなように，「とりあえず」作るべき「動くもの」とは，デザイン，検証等を残し，機能面で完成した製品のことである。つまり，機能面での完成は，製品開発では前半に過ぎないのであり，製品開発の後半は，デザイン，及びそれと並行して機能面で完成した物の徹底的な検証等となるであろう。

そこで再び，元請と下請との間で何が共有されていなかったのかを問い直すことにする。元請は下請に何を伝達すべきだったのか，逆に，下請は何を習得すべきだったのか。その答えは，当該事例の解説者達が言うように「完成度」の基準ではない。両者に共有されていなかったのは，「機能面での完成段階」即ち「動くもの」が製品開発の過程のどこに位置づけられるか，即ち製品開発の全体工程なのである。それでも，「動くもの」は下請にとっては仕事の成果として「完成版」であり，「とりあえず」作るべきものとしては捉えられないのであるから，元請の発話は下請に対する配慮を欠いたものと言わざるを得ないであろう。

しかし当該分野では，「とりあえず動くもの」という連語が固定した表現のように通用しているように見受けられるが，この現象をどのように考えたら良いのだろうか。村田（2015，p.39）は「実践（私たちは言語研究者なので主としてコミュニケーション活動を実践ととらえます）を通して文化を形成するという考え方」を提唱し，それを以下のように敷衍している。

たとえば，日本文化を共有していても職場によって文化は異なります。日々の実践を通して，一緒に実践を行うコミュニティのメンバーと言葉や価値観を共有するようになっていくと考えるわけです。

つまりこのようにして，コンピュータープログラミングのコミュニティに於いては，それだけでは矛盾を孕んだ「とりあえず動くもの」が，日常言語中の連語として多用されるに至ったと推定できよう。

4．留学生教育の新たな視座

4.1　コミュニケーションに於ける行動指針

コミュニケーション能力の向上を目指した教育では，何を心掛けるべきであろうか。本稿では，コミュニケーション能力の基礎に言語能力を置く見地から，前節で取り上げた事例に於いても，コミュニケーションの齟齬を日本語使用の観点から分析した。そこでの考察を踏まえて，コミュニケーションに於ける行動指針を次のように提案するものである。

(1) 先ず，相手側も自分と同じように解釈することを前提としない
(2) そして，自分の「文化」[14] 及び無意識の解釈を客観的・俯瞰的に捉える
(3) その上で，相手側の「文化」及び相手側の解釈を予測して動く
(4) それでも衝突が生じた時は，以下の問題点を探る
　(i) 自分と相手との間で何が共有されていないのか？
　(ii) 自分は相手に何を伝達すべきか？
　(iii) 自分は何を習得すべきか？（または）相手に何を習得してもらうべきか？

以上の指針は，留学生だけでなく，社会に生きる誰もが心掛けるべき指針であろう。留学生達には上記の指針と併せて，日本社会でのコミュニケーションに於いては決して衝突を恐れるべきではないことも強調し，勇気付けてあげたいものである。

4.2　留学生と対話する側に対して

前節での事例の分析に於いて，留学生を教育する立場の者としては，元請の姿勢に極めて批判的にならざるを得ないが，それを当該者だけの個別の問題と考えるべきではないであろう。そもそも，外国人とのコミュニケーション経験が少ないことは日本社会の地理的・歴史的特質として近年問題視されてきており，野田（2017，p.220）は，今後日本社会が多数の外国人労働者を受け入れていくに当たり必要となる教育内容について，以下のように考察している。

日本社会では，長い間，限られた人しか外国人と接することがなかった。外国人労働者を受け入れるようになると，多くの人が外国人と接するようになる。そのときに使う共通言語は日本語しかないという場合が多いだろう。

日本人のほとんどは，自分の母語である日本語で外国人とコミュニケーションを行った経験がない。そのため，外国人と日本語でうまくコミュニケーションを行う技術を持っていない。

日本社会と違って，同じ地域で複数の言語が使われている社会や，すぐ近くの地域で別の言語が使われていて，そことの往来が激しい社会では，自分の母語で，その言語を母語としない人たちとコミュニケーションを行う経験が豊富であり，それをうまく行う技術を持っている人が多い。過去に植民地を

持っていた社会でも，自分の母語で，その言語を母語としない人たちとうまくコミュニケーションを行う技術が長い年月をかけて蓄積され，自然に継承されているようである。

日本社会がこれから短期間でそのような経験や技術を自然に蓄積するのは難しい。多くの人が外国人労働者と摩擦なくコミュニケーションを行えるようにするためには，学校教育でそのような技術を教えていくしかない。

こうして野田（2017，p.211）は，「外国人と日本語でうまくコミュニケーションを行う能力」を習得できるよう，「ユニバーサルな国語教育」を提唱する。ここで言う「ユニバーサル」とは，日本語母語話者でも外国人でも，誰にでも通用するという意味であり，これからの国語教育の課題として取り上げられるべき視座となるであろう。

このように考えると，「外国人と日本語でうまくコミュニケーションを行う能力」とは，特別なものではなく，これまでは実践する習慣が無かっただけのことであり，これから少しのことを心掛けて実践していくと，実際は左程困難なことではないであろう。「外国人にもわかるように話したり書いたりするときにいちばん重要なのは，語彙のコントロール（野田，2017，p.220）」であり，「どんな語彙が難しいかを考えたり，難しい語彙をやさしい語彙に代える（野田，2017，p.220）」ように意識するだけで，話す内容や話し方が変わってくるのである[(15)]。これは外国人相手に限らず，異質な他者との対話に於いて基本的方策となるであろう。

5．結論

筆者も常常，留学生とのコミュニケーションに腐心し修練を積んでいる身であるが，そのような至らない筆者も含め，留学生誰もが，及び留学生教育に携わる誰もが，高度な人間的素養としてのコミュニケーション能力に一層の磨きを掛けることができることを願うものである。

註

(1) 取り分け西口（1995），佐藤・熊谷（2017）を参照。

(2) 日本に於ける留学生教育は日本語教育と重なる部分が大きいが，両者に包含関係は無く，別物であるという前提で論を進める。留学生教育とは，文字通り「留学生を教育すること」で，教育の対象となる人を留学生と定め，「何について」「どのように」彼等を教育するべきかが問題となる。一方，日本語教育とは，「日本語について教育すること」と換言できるように，教授内容から規定しており，対象となる人は世界各国の子供から大人まで多岐に亘り，学習者に応じて教授方法も変えなければならない。「留学生教育」のように対象者による定義が「（人を）育てること」から発想しているのに対して，「日本語教育」のように教授内容による定義は「（内容を）教えること」から発想しているとも言えよう。

(3) 本稿では，基本的に「コミュニケーションの手段」は言語であるという前提で考察していく。同時に，言語は単に「コミュニケーションの手段」であるだけでなく，「認識の手段」としても機能しているということを念頭に置く。つまり，人間は事物や観念を直接扱っているのではなく，言語を介在させて世界を構築しているということである。そのため，言語が異なれば世界認識も異なり，コミュニケーションの原資も異なることになる。

(4) 近年までのコミュニカティブ・アプローチの発展と多様化については，取り分け西口（1995）を参照。

(5) 筆者が加わっているOJAE研究チームでは，言語に於けるインタラクションを「交話」と定義している。OJAE（Oral Japanese Assessment Europe）とは，後述する『ヨーロッパ言語共通参照枠』を，日本語での能力記述文（can-do statements）に変換し，それに基づいて作成された日本語コミュニケーション能力評価法及び育成法である。その全容については，OJAEチームが2011年にドイツで設立した社団法人ヨーロッパ日本語教育学研究所（EIJaLE: European Institute for Japanese Language Education e.V.）のウェブサイト上で詳しく記述している。

(6) CEFRはヨーロッパの教育機関間に於いて，異なる言語間での学習･教授･アセスメントの尺度の共有を可能にしてきた。CEFRが拠って立つ複言語・複文化主義の理念は，今やヨーロッパに留まらず普遍的に普及しており，それは日本に於ける文部科学省（2013）の英語学習の指針への採用にも現れている。CEFRの背景と日本語教育実践への応用については，取り分け奥村他（2016）の解説が詳しい。また本稿に於ける筆者の立場と同じく，CEFRでは，言語学習者も母語話者と等しく言語使用者（language user）として捉えられており，それぞれの言語の熟達度に応じて，可能なコミュニケーションの範囲が異なると考えられている。

(7) CEFRでは2001年の発表当初より，仲介活動（mediating activities）がコミュニケーション言語活動（communicative language activities）の中に重要な1つとして加えられているが，特に補足版とも言えるCouncil of Europe（2018）に於いて，「仲介」という観念は更に深く追究されている。

(8)「独話」とそれに対置される「対話」は，OJAE研究チームが提唱したコミュニケーションに関する用語の対である。

(9) 上述したOJAEでは，試験の場で対話を実現させるために，対等な立場の被験者2名が話し合うという形式を取っている。

(10) 取り分けJAISE留学生相談指導事例集編集委員会（2013，pp.68-77）を参照。

(11) 渋井（2010）の記述によると，下請取引関係は「『対等ならざる外注』の関係」であるという規定が，長らく中小企業研究に於ける定説であった。その上で，渋井（2010，pp.258-259）は「現実の中小企業分析には不可欠のもの」として「中小企業を収奪されつつも発展しうる存在として見る視点」を提唱している。この視点は，引用した事例に於ける下請企業に関しても通じるものであろう。

(12) 同様の事例として，『眠れる森の美女』を「眠っている森の中に存在する美女」ではなく，「森の中に存在する，眠っている美女」と解釈することが挙げられる。ここでも，日本語

話者は無意識に矛盾しない解釈を選択しているのである。

(13) Graham（2004）の原文に於いては，「とりあえず動くものができたら」に相当する箇所に，非母語話者の誤解を招くような特殊な表現は見られない（下線筆者）。

Not us. When we make something in America, our aim is just to get the job done. Once we reach that point, we take one of two routes. We can stop there, and have something crude but serviceable, like a Vise-grip. Or we can improve it, which usually means encrusting it with gratuitous ornament. When we want to make a car "better," we stick tail fins on it, or make it longer, or make the windows smaller, depending on the current fashion.

(14) ここでの「文化」とは，言語と一体化して存在するもので，牧野（2013，p.1）が「ある社会の成員によって習得され，共有され，伝達されている（言語を含む）様々なコミュニケーションの様式」と定義したものである。

(15) 具体的に庵（2016）は，「外国人に関わらず，会話においてもっとも大切なことは『相手を思いやる態度』（庵，2016，横書き p.2）」だとして，以下のような「マニュアル」を提示している（庵，2016，横書き pp.2-3）。

★説明は短く簡潔に

簡潔に話すほうが，聞いていて理解がしやすいものです。

★会話の途中で「分かりますか？」と確認する

会話は文章と異なり，相手の理解度を確認しながら話すことができます。長い説明のときでも，その都度確認しながら進めます。

★分かっていないと感じたら，別の言い換えを行う

理解していないと感じたら，どんどん別の言葉で言い換えてみます。

（例）公共交通機関を利用してください

⇒バスやタクシー，電車で来てください

⇒自分の車で来てはダメです

★相手の表情や反応を見ながら話す

会話では相手の態度や表情からもいろいろと分かります。

★ゆっくりはっきり発音する

ゆっくりはっきり発音することで理解しやすくなります。

★資料や図を活用する

ことばで伝わらない場合は，その場で図や資料などを活用します。

★難しい単語や言い回しは使わない

（例）納付してください⇒お金を払ってください

ご用件は何ですか？⇒どうしましたか？

（中略）

- 自分だけが話しすぎない
- 1回であきらめない
- 尊敬の気持ちで
- いろいろな質問文を作ってみる
- 質問しているのか説明しているのか，はっきりさせる
- だまって相手の話が終わるのを待つ
- 使えるものは何でも使おう

参考文献

Council of Europe（2001）Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, Cambridge University Press. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97（2019 年 4 月 30 日閲覧）

Council of Europe（2018）Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors, Council of Europe. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989（2019 年 11 月 18 日閲覧）

Graham, P.（2004）Made in USA. http://www.paulgraham.com/usa.html（2019 年 4 月 30 日閲覧）

Graham, P.（著），川合史朗（監訳）（2005）『ハッカーと画家　コンピュータ時代の創造者たち』オーム社

法務省入国管理局（2016）「報道発表資料　平成 27 年における留学生の日本企業等への就職状況ついて」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00111.html（2019 年 4 月 30 日閲覧）

法務省入国管理局（2017）「報道発表資料　平成 28 年における留学生の日本企業等への就職状況ついて」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00157.html（2019 年 4 月 30 日閲覧）

法務省入国管理局（2018）「報道発表資料　平成 29 年における留学生の日本企業等への就職状況ついて」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00177.html（2019 年 4 月 30 日閲覧）

Hymes, D. H.（1972）On Communicative Competence, Pride, J. B. & Holmes, J.（eds.）, Sociolinguistics: Selected Readings, Penguin, pp.269-293.

庵功雄（2016）『やさしい日本語―多文化共生社会へ』岩波書店

石井敏（2013）「第 1 章　異文化コミュニケーションの基礎概念」『はじめて学ぶ異文化コミュニケーション　多文化共生と平和構築に向けて　*Introduction to Intercultural Communication*』有斐閣，pp.11-36.

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

Johnson, K. and Morrow, K.（eds.）（1981）Communication in the Classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach, Longman.

株式会社ディスコ キャリタスリサーチ（2016）「『外国人留学生／高度外国人材の採用に関する企業調査』＜ 2016 年 11 月調査＞」https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2016/12/2016kigyou-gaikoku-report.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）

株式会社ディスコ キャリタスリサーチ（2017）「『外国人留学生／高度外国人材の採用に関する企業調査』＜ 2017 年 12 月調査＞」https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2017/12/2017kigyou-gaikoku-report.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）

株式会社ディスコ キャリタスリサーチ（2018）「『外国人留学生／高度外国人材の採用に関する企業調査』＜ 2018 年 12 月調査＞」

https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2019/01/global_kigyouchosa_201812.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）
木村哲也（2010）「他者と共に生きるための日本語教育」日本語教育政策マスタープラン研究会（編）『日本語教育でつくる社会―私たちの見取り図』ココ出版，pp.105-115.
近藤彩・金孝卿・ムグダ ヤルディー・福永由佳・池田玲子（2013）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習　職場のダイバーシティで学び合う【教材編】』ココ出版
倉八順子（2016）『対話で育む多文化共生入門―ちがいを楽しみ，ともに生きる社会をめざして』明石書店
Lyons, J.（1977）Semantics Volume I, Cambridge University Press.
牧野成一（2013）「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』118，pp.1-16.
文部科学省（2013）「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）
文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省（2008）「『留学生 30 万人計画』骨子」
http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）
村田和代（2015）「市民の日本語と『話し合い』」『市民の日本語へ　対話のためのコミュニケーションモデルを作る』ひつじ書房，pp.33-61.
西口光一（1995）『日本語教師トレーニングマニュアル④　日本語教授法を理解する本　歴史と理論編』バベルプレス
野田尚史（2017）「特化型の日本語教育とユニバーサルな国語教育―外国人労働者受け入れのために―」田尻英三（編）『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房，pp.211-230.
奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子（編）（2016）『日本語教師のための CEFR』くろしお出版
尾崎明人（2006）「コミュニケーション能力の育成」独立行政法人国立国語研究所（編）『日本語教育の新たな文脈　―学習環境，接触場面，コミュニケーションの可能性―』アルク，pp.196-220.
佐藤慎司・熊谷由理（2017）「コミュニカティブ・アプローチ再考―対話，協働，自己実現をめざして」『リテラシーズ』，20，pp.1-11.
社団法人ヨーロッパ日本語教育学研究所（EIJaLE: European Institute for Japanese Language Education e.V.）（2019）「EIJaLE European Institute for Japanese Language Education ヨーロッパ日本語教育学研究所ウェブサイト」
https://eijale.wordpress.com/ojae/（2019 年 4 月 30 日閲覧）
渋井康弘（2010）「第 10 章　競争論を基礎とする中小企業論序説」植田浩史・桑野博行・駒形哲哉（編著）『日本中小企業研究の到達点　下請制，社会的分業構造，産業集積，東アジア化』同友館，pp.255-291.
高津戸壮・小原司（2014）『［改訂版］Web デザイナーのための jQuery 入門　魅力的なユーザーインターフェースを手軽に作る』技術評論社

謝辞

留学生教育学会奨励賞を頂き，大変光栄に存じます。未熟な私ですが，受賞により大きく勇気付けていただき，感謝申し上げます。本稿では，私が日本で留学生教育に携わるようになって以来，考え，学び，教えられてきたことから自論を纏めてみました。御批判，御教示等頂けましたら幸甚です。

多国籍留学生が体験学習から捉えた日本社会との接触における課題

Intercultural Challenges of International Students in their Association with Japanese Society through Experiential Learning

恒松　直美（広島大学森戸国際高等教育学院）
Naomi TSUNEMATSU（Morito Institute of Global Higher Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では，日本の大学に留学した交換留学生が多文化共生への貢献を目的とし多国籍グループを構成して取り組んだ地域と協働する国際的体験学習に関する留学生の自己評価インタビューをもとに，日本社会との接触における課題を考察する。地域における多文化共生の推進や地域国際化が提唱され，異文化性と日本の地域社会とが交錯する場での異文化間接触の研究は喫緊の課題であるが，無作為の場での異文化接触の実態は見えにくい。本研究の独創性は，日本文化への強い興味を持つ交換留学生が協働して主体的に地域に働きかけ，日本の学校文化や見えない慣習に触れつつ学生主導で地域との連携に挑戦した体験学習をもとに，実践を通じて留学生が認識した日本社会との接触における課題に焦点をあてた点にある。留学生の声をもとに，大学外の無作為の現場で日本社会の学びをどう生かし，何を日本社会と関わるうえでの課題として捉えたのかを探る。
［キーワード：留学生教育，体験学習，協働学習，日本社会，プロジェクト学習］

Abstract

The purpose of this study was to investigate international students' cultural challenges in cooperating with local organizations in Japanese society through their experiential learning project for the development of a multicultural society. A qualitative method was used to examine voices of international students from North America, Europe, Oceania, and Asia who undertook a group project for which they took the initiative in associating themselves with local schools and administrative bodies. Development of multiculturalism and internationalization of the local society has been promoted, however, intercultural contact outside of the university has not been sufficiently researched.

Through experiential learning in non-artificial settings outside the university without the intermediation of a professor, the international students were directly exposed to local school culture and invisible customs existing in Japanese society. Students' voices revealed how international students experienced difficulties and challenges when they took the initiative to be associated with local schools and organizations, how multinational students cooperated, and critical issues students have found necessary to be aware of when establishing social connections in Japanese society.
［Key words: international students' education, experiential learning, cooperative learning, Japanese society, group project］

1．はじめに：本研究の背景と意義

本稿では，日本の大学に留学した交換留学生が多国籍グループで取り組んだ地域と協働するプロジェクト型の国際的体験学習に関する留学生の自己評価インタビューをもとに，多国籍の留学生が認識した日本の地域学校や行政と接触するうえでの課題について考察する。地域における多文化共生の推進や地域国際化が提唱される現在，地域社会における異文化間接触の研究は喫緊の課題であるが，その現状は見えにくい。留学生の大学外での異文化接触の現状も十分可視化されておらず，留学生が主体として日本の地域住民と関わる方策や体験学習についての研究も発展途上にある。

本研究では，広島大学短期交換留学プログラム（Hiroshima University Study Abroad Program, HUSA）[(1)] に参加した留学生が多文化共生の地域作りへの貢献の一環

として地域との協働を試みた「多文化共生の地域づくり実践グループプロジェクト」（“Development of Multicultural Local Society Practical Group Project,”以下，DMLSP）で体験した協働学習及び体験学習に焦点をあてる。本研究の独創性は，日本文化理解を主要な留学目的とする多国籍の交換留学生が，大学教員の仲介を経ず，意図的な場面設定のない大学外の現場で主体として学生主導で地域との連携に挑戦した体験学習をもとに，日本の地域社会との現実的接触における課題を探った点にある。

留学体験における困難や否定的側面についての研究が多いとの指摘（Lillyman & Bennett, 2014: 63-64; Marginson, 2014: 8）もあるが，留学生が日本社会との関わりで困難や障壁を感じ，快適ゾーン外に出にくいと述べることも多い。[(2)] 異なる文化に所属する人は文化の知覚スクリーンを通して経験する異なる知覚の世界に生き（Hall, 1969: 2），異文化間コミュニケーションとは，異なる文化的背景の人間間における意味の付与を含む相互作用的で象徴的な過程（Gudykunst & Kim, 1984）である。本研究では，多国籍留学生が，日本における異なるコミュニケーション方法や伝達方法，表現態度，礼儀，言語メッセージと非言語メッセージ，異なる価値観や行動様式に直面した時，何を日本理解における文化的障壁や異文化接触の課題と捉えたのかを考察する。地域と対等に関わる試みにより顧客的立場とは異質の体験をもたらしたDMLSPは，留学生が日本社会との関わり方を捉え直す体験となった。留学生の受け入れ拡大が大学国際戦略に盛り込まれ（文部科学省，2013: 2-3），スーパーグローバル大学創成支援（文部科学省，2019）等の留学生の増加政策がとられる中，留学生の日本での主体的接触から見えた課題は，地域と連携した国際教育や留学生への教育的支援の新しい方向性も示唆するものである。

2．先行研究の概観

2.1　国際的体験学習と教育的介入

Vandeveer & Menefee（2006）は，国際的体験学習の価値として，外国語で企画を進める実体験によるエンパワーメント，快適ゾーン外での予想外の状況との遭遇やインタラクションからの学び，地域と国際の関係性の課題，文化と社会の機能の学びを指摘する。海外の学生の日本での体験学習に関しても，現地の実体験の価値が指摘されている。アメリカ人学生が，イーミックモデル（“emic” model）の内部的視点から日本の学校の団体旅行で日本特有の組織と個人の概念を学ぶ体験学習の研究（Long, Akande, Purdy & Nakano, 2010）や，カナダの高校生の日本滞在による，教室では再現不可能な無秩序かつ予測不可能な異文化圏での人との接触経験に基づき，体験のリフレクションと理論との関連づけや社会的意味づけの重要性を論じた研究（Berwick & Whalley, 2000）がある。Voronchenko, Klimenko & Kostina（2015）によるロシアの大学での多国籍学生のプロジェクト型授業での異文化間能力育成の研究や，多国籍学生のプロジェクト型学習体験でのスキルと自信向上の研究（Brennan, Hugo, & Gu, 2013）では，多国籍学生の協働による教育成果が示されている。これらの先行研究の限界は，作為的でない場面で留学生が主体としてホスト国の地域社会や組織と関わる体験にまで至らず，無作為の場の異文化接触の実態が見えない点にある。教員が仲介する地域協働型「グローバル化支援インターンシップ」授業（恒松，2016）は，教員が地域行政と交渉し，日本の価値観や行動様式への対応が求められる地域と協働する学びの場を創り，留学生が主体として提案・企画実行する学習である。本研究のDMLSPは，統制のない現実の世界で，留学生自身が，開始時点から仲介者無しに主体的に直接ホスト国の地域との関わり方を探る独創的な体験学習と言える。

日本の大学の国際化推進策において留学生数と多様性の拡大による教育的価値が未検証（大西，2016: 56; Howe, 2009）との指摘もある中，異文化接触は自然に起こるのか，また，異文化接触が生起される方法や異文化間での関係構築，意義ある教育的介入の方策と教育効果の検証を要する。Tatum（1992）は，アメリカの大学で人種問題を議論し学ぶ授業を構築した経験に基づき，学生自身が変革の主体となる教育現場の構築が民族的多様性を理解するキャンパス作りに不可欠であると論じる。教育的介入が一定の統制のもとで異文化接触を生起させるアプローチとして，教室をコミュニティとし他者とのやりとりを通じ社会的関係を築く日本語学習の研究（渋谷，2008）や，留学生向けの日本事情等の授業への日本人学生の参加による接触の効果測定の研究の発展も見られる（大西，2016）。

留学生と地域との協同の研究では，高校生・日本人学生・留学生の協力により地域国際化を目指す高大連携の活動の研究（生駒・三隅，2013）があり，人間関係作りや交流活動の互恵的意味の重要性，多様な在住外国人の存在の可視化の意義が提示されている。地域住民のエンパワーメントを目指した留学生・地域住民・行政・地域ボランティア団体の多文化共生のプロジェクト型体験学習授業の研究（横溝，2017）では，留学生が課題を通じて役割を獲得し，対等な関係を築き，自信や自己効力感を得ていく様子が提示されている。

2.2　留学生と地域社会の協働

総務省が2006年に発表した地域における多文化共生推進の政策では，生活者・地域住民としての外国人の認識の必要性が提唱され，外国人住民の参画や地域住民等に対する多文化共生の啓発が推進されている（総務省，

2006)。総務省の「地域における多文化共生推進プラン（平成 18 年 3 月)」（前掲）では，「外国人住民の受け入れ主体としての地域」や「地域活性化」，「住民の異文化理解力の向上」などが掲げられ，外国人住民に対しての日本語及び日本社会に関する学習支援や生活支援，多文化共生の視点に立った国際理解教育の推進，留学生支援，外国人住民の自立と社会参画などが掲げられている。外国人を支援される立場から地域社会の構成員としての「主体」に転換することが提唱される中，山脇（2017: 4）は，多文化共生社会の担い手としての外国人留学生への期待を指摘する。

現在，留学生の日常での異文化接触は不可視の傾向にあり，その可視化は重要課題である。HUSA プログラム留学生は，顧客的に招聘され歓迎される形での地域学校との関りが多く，筆者が 2003 年度より開講しているインターンシップ授業以外で，留学生が主体的に地域学校や地域行政と関わる授業はない。平田・阿部・嶋（2018: 28）は，留学生と地域自治体・住民との交流がイベントや年中行事のハレの場への参加という普段の生活から切り離された非日常的なものである現実，「お客様」としての参加学生の役割の固定化という課題を挙げ，留学生の地域活動への参加における媒介者の必要性を横溝（2017）は指摘する。

2.3　日本の学校文化

留学生が顧客的に地域学校や行政機関に招聘される場合，日本社会の顧客的役割に納まるため日本の文化パラダイムを揺るがすことはない。しかし，留学生が「主体」として地域と関わる場合，その異質性が日本社会の暗黙の規定やルールを揺るがしかねない。例えば，堀家（2010）は，日本の公教育が文化多様性の実態を目の当たりにしつつ日本的平等感のもと実態に目をつぶり画一性を重要視してきた点を指摘し，公教育での多文化の問題の周辺化がさらに進む傾向にあり，多文化状態の学校現場とコンフリクトを起こすと懸念する。同様に，児島（2002: 112-113）は，「生徒を指導する教師」という枠組みは，個々の「生徒」を一律化し，既存の学校文化の中で機能してきた役割を従来通り確保できること，多様な背景や異質性は「指導する，指導される」ことを前提に成立する「教師―生徒」の関係を根底から揺るがすため，異文化性は学校文化のソトで捉えられ，差異は外国人特有の行為とされると論じる。

複文化圏児童生徒を日本語のできない「問題児」とする見解について，異質の存在こそが貴重な人的資源であり，その資源を生かすことが社会全体の高度な学びに発展する捉え方の欠如を宇都宮（2009: 39）は指摘し，言語・文化・価値観が異なる者が連携し関係を構築し，新しい価値を創造する「環境づくり」を新たな教育的枠組みとしていく仲介的役割を担う教員の重要性を論じる。山田（2011: 17-18）は，日本の教師教育のグローバリゼーションの遅れの本質的な問題解決として，多文化・異文化の知識に加え，多文化主義の教員養成課程や教授法の重要性，「権力との関係性」・「多様性」・「ハイブリッド性」等に象徴される多文化主義の実践力の必要性を挙げる。また，「知識・学」を体系化し社会に還元する大学の役割や初等・中等教育を担う学校現場と教師の重要性を説く。

3．多国籍留学生による協働学習と日本の地域社会と関わる国際的体験学習

3.1　広島大学短期交換留学プログラム（HUSA プログラム）の特徴

HUSA プログラムは全学協定に基づく交換留学プログラムとして 1996 年に設立され，海外の協定大学から毎年約 40 ～ 60 名の交換留学生を受け入れている。専攻は，表 1 に示すように多岐に渡り，受講授業も日本語・日本事情や専攻分野など多様である。主な留学目的は日本語と日本文化の学びであり，帰国後，日本の大学院進学や日本での就職をする学生が継続的に存在する [(3)]。学内では，世界の協定大学からの交換留学生が参加する「HUSA プログラム」コミュニティを形成し，来日後のオリエンテーションなども一緒に行う。

3.2　「多文化共生の地域づくり実践グループプロジェクト」（DMLSP）実習内容

HUSA プログラム 2015-2016 年度に参加した交換留学生が，2015 年 10 月末から 2016 年 7 月末のプログラム修了時までの約 1 年間，地域に働きかけ，多文化共生社会に貢献するプロジェクトを実行する DMLSP 実習に取り組んだ。主な目的は，留学生が日本の地域社会と接触する実体験を持つこと，多国籍の留学生が協働し主体的にプロジェクトをマネージメントする体験をもつこと，異文化と日本とを結ぶ方策を多国籍グループで考察し実践する体験を持つことなどである。快適ゾーンの外に出て予測不能な場面に直面する体験学習を通じ，日本での現実的な関わりや接触について実践を通じて学ぶプロジェクトとした。

DMLSP では，担当教員が仲介をせず，留学生自身が日本の学校文化や行政に直接接触する実践を行い，無作為の異文化接触において何が留学生の困難・障壁となるかを探り課題を捉えることを試みた。現場での接触や対応は学生が自主的に進めることとし，教員は，プロジェクト進行の報告会でフィードバックを行い，学生の希望により相談が可能とした。来日 1 か月後の 2015 年 10 月末，1 グループ 5 ～ 6 人の多国籍の学生で構成する 7 つ

のグループ編成とDMLSPの概要を説明した。地域公開国際セミナーという形式で，2015年11月初旬に企画発表，12月末と2016年4月に2回の中間発表会，2016年7月に最終発表会を開催し，プロジェクトの進捗状況を各グループが発表する場を設けた。発表会では，多文化共生社会の構築への貢献，知識とスキルの活用，地域社会との協力，新しい視野，プレゼンテーションの工夫，メンバーの協力について，学内教員と学外関係者（企業及び市行政関係者）からフィードバックを得た。留学生には，仕事分担，進捗状況，地域との連絡状況，多国籍の留学生間の協力や日本社会に関する学びを報告する「ワークシート」の提出を各セミナーごとに義務づけた。実践例を示すため，地域行政と協働する「グローバル化支援インターンシップ」授業の受講生による実習報告も行った。

4．調査概要

4.1　調査対象者とプロジェクト結果

本研究の分析対象を2015-2016年度のHUSAプログラム参加者36名とした（表1参照）。出身国は北米・ヨーロッパ・オセアニア・アジアの19カ国で日本語能力も初級～上級まで多様である。表2に各グループのプロジェクトのテーマ，メンバーの国籍，地域との接触の試み，地域との協力の有無，支援，実施場所，行事への参加者を示した。7グループのうち3グループが地域学校・行政と関わることができた。うち2グループが日本人学生の仲介で地域学校訪問が実現し，地域行政に連絡した1グループのみ仲介者無しで協力が得られた。7グループのうち3グループが自発的に2つ目のプロジェクトを実践した。

4.2　調査方法

2015年10月のプロジェクト開始より約5ヶ月後の2016年3月からプロジェクトが終了する7月下旬までにDMLSPプロジェクトに関する自己評価のインタビューを実施し，体験に関する学生の認識を総括的に理解しつつ学生が捉えた日本社会との接触の課題を探った。11カ国出身の留学生13人（西欧圏6カ国7人，アジア圏5カ国6人）に，1対1の1～3時間の半構造化インタビューを調査者の研究室で行った。7グループを網羅し多国籍の学生となるよう学生を選択した。HUSAプログラム参加の語学要件を「英語又は日本語で授業の受講が可能」としていることから英語または日本語で意志の伝達が可能であると判断し，[(4)] 学生の希望する言語で実施した。中国・台湾・韓国の学生は日本語を選択し，その他のアジア圏の学生及び北米・オセアニア・ヨーロッパ出身の学生は英語を選択する傾向にあった。学生が述べた言葉をそのままコンピューターに文字入力した。学校等との接触場面で実際に交わされた言葉や直接的体験を重要視し，学生の自発的発言を尊重しつつ自由なナラティブを引き出した。開始前に，話したいことのみ話すこと，秘密を厳守し本人が特定できる形で論文に記載しないなどプライバシーへの配慮を明確に伝えた。

4.3　調査内容

自己評価のインタビューでは，「1. 日本語・日本文化及び社会についての知識の応用」，「2. 日本の地域との連携への挑戦」，「3. 多国籍グループでの連携」，「4. 企画・マネージメント・リーダーシップ」，「5. キャリア・仕事に関する学びや気づき」の5つのカテゴリーについて質問した。インタビュー内容について，詳細な概念（項目）を各カテゴリーごとに抽出し，抽出に関わる学生の言葉も表で整理し要約した。各カテゴリーについて，留学生が日本社会と関わるうえでの課題と捉えた内容に焦点をあてて分析した。

表1　HUSAプログラム（2015-2016年度）参加留学生の特徴

出身国	アメリカ，カナダ，イギリス，フランス，ドイツ，フィンランド，オランダ，ルーマニア，ポーランド，リトアニア，ロシア，オーストラリア，ニュージーランド，韓国，台湾，中国，フィリピン，インドネシア，タイ（19カ国）［34大学］
性別	女子学生（22人）・男子学生（14人）［合計：36人］
学部 / 大学院	学部生（29人）・大学院生（7人）［合計：36人］
専攻	日本語，日本研究，日本文学，中国文学，アジア研究，法学，初等教育，グローバルスタディーズ，地域研究，歴史学，国際関係，国際経済，経営管理学，言語学，会計学，認知科学，情報工学，情報システム，デジタルメディア，マルチメディア，生物学
日本語能力	上級レベル11%（4人），中級レベル61%（22人），初級レベル28%（10人）
英語能力	母国語者28%（10人），上級レベル44%（16人），中級レベル28%（10人）

出典：筆者作成

5．分析と結果

5.1　分析方法

MaxQDA ソフトを使用しインタビュー内容から重要概念を抽出し整理した（表 3）。本調査は，留学生の体験学習の自己評価について，重層的で多面的に絡み合う文脈から概念を抽出し社会的文脈において解釈した定性的調査である。学生が述べた内容は様々な角度から多面的に絡み合うため複数のカテゴリーに属する要点は重層的に提示した。

5.2　分析結果

インタビューは 1）西欧圏（アメリカ・カナダ・フィンランド・オランダ・リトアニア・オーストラリア）と 2）アジア圏（中国・韓国・インドネシア・タイ・ロシア）に分け，各評価項目のインタビュー内容とその要点を表に整理した。西欧圏のインタビュー内容と要点の一部を表 3 に提示した。文化間の相違は多面的な要素を含み，西欧圏とアジア圏の二分化には注意を要する。しかし，あえて分類して整理した理由は，主なコミュニケーション言語が北米・オセアニア・ヨーロッパは英語，アジア圏の留学生は日本語となる傾向が毎年あり，使用言語と文化の相違が，西欧圏とアジア圏とで分離して行動する主要な要因となっていることに起因する。英語・日本語の両方堪能な学生の場合は，言語の障壁があまりないため，より多様な国の学生と交流する傾向にある。

Hofstede, Hofstede, & Minkov（2010）が提示する文化的差異の 6 次元モデルについての国民性の指標とその方法論に関しては賛否両論あるが（McSweeney, 2009; Shaiq, Khalid , Akram, & Ali, 2011; Eringa, Caudron, Rieck, Xie & Gerhardt, 2015），権力格差の大小，集団主義と個人主義，男性らしさと女性らしさ，不確実性の回避の強弱，実用主義，放縦と抑制に基づく類似性と相違は，留学生が分離する要因と日本との関係性の分析において参照できる点を持つ。日本人特殊論については，「日本的」特性が他国に類を見ない独自性が強調される点についての批判（杉本・マオア，1995）や多くの研究者が日本の特性として挙げる「集団主義」にも異論がある現状（大橋，2004: 102）も踏まえたうえで，本研究では，多くの研究者が日本社会の特徴とする集団主義と上下関係の概念に

表 2　DMLSP の結果（各グループのプロジェクトテーマ・国籍・地域との協力）

グループ	プロジェクトのテーマ	メンバーの国籍	地域との接触の試み（電話 / 電子メール）	地域との協力	地域との連携への支援	実施場所	行事への参加者
1	Introduction to Multicultural Differences through Interactive Ways	フランス・ドイツ・台湾・中国・オーストリア・インドネシア	小学校（返信なし）	あり	日本人学生（学校ボランティア）	小学校	小学生
2	Cultural Exchange via National Celebrations［企画 No.1］	カナダ・リトアニア・韓国・中国・インドネシア	連絡をしない選択	なし	日本人学生（留学生サポーター・ESS 部員）	学生プラザ（大学内）	ESS 部員
2	Day Trip to Kagamiyama Castle Ruins［企画 No.2］	同上	連絡をしない選択	なし		地域の公園	広島大学学生
3	Introducing Cultures in Elementary School	アメリカ・ドイツ・オーストラリア・ロシア・韓国・中国	中学校・高校（3 校が拒否）/ 小学校に連絡（日本人学生の支援）	あり	日本人学生（学校ボランティア）	小学校	小学生
4	Amazing World Culture Festival（WCF）［企画 No.1］	アメリカ・ドイツ・オランダ・中国・インドネシア・フィリピン	小学校（返信なし）/ 公共機関に連絡	あり		公共機関	小学生
4	Hiroshima International Plaza "All English Village"（EV）［企画 No.2］	同上	公共機関との 2 つ目の企画	あり		公共機関	児童（3~12 歳）
5	New Year & Christmas Celebrations across the World［企画 No.1］	アメリカ・フィンランド・ルーマニア・中国・台湾	高校（訪問を許可・企画は実現せず）	なし		学生プラザ（大学内）	広島大学学生
5	Wedding & Divorce Traditions across the World［企画 No.2］	同上	地域に連絡せず，学内で 2 つ目の企画	なし		学生プラザ（大学内）	広島大学学生
6	Japan in Eyes of Foreigners	アメリカ・イギリス・ポーランド・ニュージーランド・中国・タイ	小学校（返信なし）	なし		学生プラザ（大学内）	広島大学学生
7	Kurahashi Festival International Exchange（「インターンシップ」受講者と商業祭に同行）	アメリカ	授業の担当教員が地域との連携を調整	あり［インターンシップ授業に加わったため自動的に地域から協力］		地域まちづくりセンター	行政関係者・地域団体

＊「広島大学学生」は，留学生を含む広島大学に所属する学生すべてを意味する。

出典：筆者作成

類似し，Hofstede et al.（2010）の文化的差異モデルにもある，集団主義と個人主義及び権力格差に対する認識と態度を一つの尺度として留学生を西欧圏とアジア圏に分類し整理した。各文化間で類似性と相違が複数の要因で絡み，個人の文化的背景や多面的な文化差が日本社会の認識に与える影響や個人的経験の複雑性は本研究では掌握できないと認識している。

分類した 1）西欧圏：アメリカ・カナダ・フィンランド・オランダ・リトアニア・オーストラリアと，2）アジア圏：中国・韓国・インドネシア・タイ・ロシアの A. 権力格差，B. 個人主義の Hofstede（2018）のスコアを比較すると，A. 権力格差については，1）グループは 36 ～ 42，グループ 2）は 60 ～ 93（ロシアを除くと 60 ～ 80）で，B. 個人主義については，1）グループは 60 ～ 91，グループ 2）は 14 ～ 39（ロシアを除くと 14 ～ 20）であった。ロシアは，A. 権力格差が 93，B. 個人主義が 39 であることから，2）グループにより近いと判断し 2）とした。日本は A. 権力格差が 54，B. 個人主義が 46 である。個人の多面性や個人差にも注意を要するが，権力格差と個人主義のスコアは，インタビューでの教員に対する上下関係の意識に基づく距離感と敬意や意見の表明の相違にも表れている。記述では，本人が特定されないよう配慮した。各「評価カテゴリー」ごとに，重要な概念の明確化のため抽出された概念にも言及しつつ，学生が述べた日本社会との接触における課題に関する考察結果を示した。

5.2.1　日本語・日本文化及び社会についての知識の応用

「公式の場での日本語使用」,「日本社会における礼儀・行動･見えないルール」,「内と外」[5],「関係性･上下関係」の概念が抽出された。学生は，公式の場での日本語の敬語の使用方法の未習得から自身が失礼になることへの強い懸念を抱いている。インターンシップ授業を未受講の西欧圏の学生が無礼への懸念を強調し，公の場での日本語使用の躊躇を吐露した。学校に連絡した際，責任者名と説明書類を学校から要求され，日本社会で公式に関わる厳しさを感じ，日本社会の行動様式の無知から「大学外では失敗者」と感じ,「日本の文化と言語を学ぶ必要性」について西欧圏の学生が述べた。「アジア的価値観を西洋の人は理解できない。いきなりやってもわからない」

表 3　DMLSP の留学生自己評価インタビュー内容と要点（西欧圏・一部抜粋）

	留学生の特徴	西欧圏	西欧圏
	出身国	アメリカ・カナダ・フィンランド・オランダ・リトアニア・オーストラリア（6カ国・7人）	同左
	日本語能力	初級・ 中級	同左
	英語能力	上級・ ネイティブスピーカー	同左
評価カテゴリー	**評価項目（概念）**	**自己評価インタビュー 内容**	**要点**
1.日本語・日本文化及び社会についての知識の応用	1.1「公式の場での日本語使用」	「敬語の使用法が分からない。大学外の社会人と話すのは交友関係で使用するカジュアルな日本語とは違う部類に入る。公的なものを学ぶ必要がある」,「会議等の場に参加することがあったら、まず敬語ができないことを謝罪する」,「失礼になることがとても心配。電子メールを書くなど恐い」	敬語の使用方法の不理解 / 敬語未習得による無礼への不安 / 敬語習得の必要性
	1.2「日本社会における礼儀・行動・見えないルール」	「日本的なものにするためには日本の文化と言語を学ぶ必要がある」,「責任者の名前を聞かれ，説明書類の提示を要求されたが書類を持っていなかったので，プロジェクトを変更した」,「大学外では失敗者だと感じる」,「日本語が話せても対応しない複雑なシステム」,「日本の現実をあまり見なかった」	日本文化の理解不足 / 日本社会の見えないルールの不理解 / 日本語能力に付随した日本の行動様式の理解の不可欠性 / 仲介者の重要性
	1.3「内と外」	「ウチとソトの理解は困難」	ウチとソトの概念を日本の実社会で理解する困難
	1.4「関係性・上下関係」	「日本での適切なコミュニケーション方法を学ぶ必要がある」	日本社会における適切なコミュニケーション方法の学びの必要性
2.日本の地域との連携への挑戦	2.1「学校との連絡」	「監督者は誰か, 目的は何か，と言われ知識もなく理解不十分でどう説明していいかわからず退いた。結果, 大学外の人々と関われなかった」,「当初，学校にとても礼儀正しい日本語で電子メールを送信したが返信はなく無視された。それで電話をかけたが企画について聞く気もない」。「学校関係者と留学生とで面識がない場合困難。連絡できるだけの日本語能力はあり連絡したが実現できなかった。誰に連絡すべきかなどよく考えるべきだった」,「どこに連絡するかを選ぶことが重要。連絡すべき人々。そうしなければ落胆する。熱意のある人々を選んで行くべき」,「ただ学生というだけで学校訪問を断られた」,「1, 2 校くらいは興味を示すと思った。でも，いいえ，結構です，といって訪問を反対された」	大学外の人に正式に説明する力の不足 / 面識のない人への連絡方法の知識不足/ 日本語能力に付随した日本の行動様式の理解の不可欠性 / 連絡した学校の冷遇と無関心/ 関わる団体を選ぶ重要性 / 留学生企画の学校訪問の拒否

出典：筆者作成

と文化と国民性の違い（Hofstede et al., 2010）による日本理解の困難を中国の学生が強調し，学校と連携する際の微妙な「内と外」の現実的機能の理解の困難を述べた。地域学校との国際交流会は，教員の内と外を考慮した関係性構築と仲介が可能にしていると触れつつ，「日本人の関係は堅い」，「日本は上下関係と規則が厳しい」とその理解の重要性を強調した。欧米の学生と比較し，日本語上級者の多い中国の学生が日本社会の礼儀を理解する複雑さに言及する傾向にある。

5.2.2　日本の地域との連携への挑戦

「学校との連絡」，「学校におけるプロジェクト内容・交流・インタラクション」，「学校外の行政・団体との交流・インタラクション」，「日本人学生による支援」，「日本社会における学生の扱い」，「キャンパスでの行事企画と実行（大学内を対象に方向転換）」の概念が抽出された。「学校にとても礼儀正しい日本語で電子メールを送信したが，返信はなく無視された。電話したが企画について聞く気もない」，「いいえ，結構です」と拒絶され，「後で連絡するといって連絡がない」ケースや，訪問を許可されても「監督者は誰か，目的は何か，と言われ，知識もなく理解不十分でどう説明していいかわからず退いた」のように公的に組織と関わるための方策の知識不足に直面した。「学校に連絡して，即，実行できるのかと思ったら違っていた」，「学生というだけで学校訪問を断られた」，「学生に対する日本社会の扱いが見えた」から，自分達が招聘され歓迎される地域学校での国際交流の体験が日本社会との関わりの一側面である現実をつきつけられる結果となった。

「日本人学生との出会いにより学校プロジェクトが動き出した」のように，学校でボランティアの教育支援をしていた日本人学生の仲介で学校訪問が許可されたグループは，学校との連携での信頼される仲介者の重要性を学んでいる。小学校では生徒とのゲームでインタラクションが起こり，西欧圏の学生の自由な雰囲気での関わり方をアジア圏の学生が賞賛した。しかし，「（学校の訪問時）日本人学生ボランティアがいる場合，留学生と学校関係者とのインタラクションはほとんどなかった」や「学校教員の英語能力が障壁」のように，場を共有しても教育的支援なしには異文化間接触が起こらないことも分かる。学校に連絡し拒絶された他グループの体験から期待値を下げ，大学内での異文化紹介に方向転換したグループは，地域と関わる要件を満たせなかった無念を述べた。

行政との国際交流企画を実践したアメリカ人学生は，「VIP 待遇を受けた。車で送迎もされた」と英語使用を求める場での特別扱いに言及した。行政職員の対応について「すべて敏速。詳細に関する多くの質問とメール連絡に追われた。とてもフォーマル」と描写した。企画の内容決定において，欧米の学生が目上の人に意見を述べる態度に地域行政の人が驚いたとの報告は，社会的地位の差異に基づく態度の文化差を示している。

5.2.3　多国籍グループでの連携

「言語使用と言語能力の向上（英語・日本語）」，「多国籍グループによる協力」，「日本社会での英語使用」，「日本人学生との関わり」が抽出された。多国籍の学生が協働する際，英語と日本語の能力差を補いつつ忍耐強く支援し合うグループがあった。平素は日本語上級のアジア圏の学生と日本語が初級・中級の欧米圏とで分離する中，プロジェクトでは「忍耐がありコミュニケーションしようとした」，「自分たちは絆を強めた」，「オープンな姿勢になった」，「西洋人と一緒にいると西洋人のメンタリティになる」，「平等に話すのは大きな収穫」と関わりを評価する学生がいた。「自分からは話しかけなかった留学生と話す機会ができた」など，国を問わず話す体験をもたらしている。一方，グループメンバーが集合しても，緊張が走り相互理解をしつつ結束を固める状況に至らなかったケースもある。西欧圏の学生は「日本語で行うのは困難」，アジア圏の学生は「英語力が足りない」，「英語力があると全然違う」，「西欧圏の学生と英語で話すのは恥ずかしい」と双方に言語障壁を指摘する傾向にある。また，西欧圏から「アジア人の学生は独創的でない。自分達のほうが独創的で自身の思うように進める」と述べつつも，「概念・思想・言語が異なる文化」と触れることの「文化的インパクト」を評価する声もあった。

「日本人学生は留学生を避けるか（英語練習に）使うかのどちらか」のように留学生との関わりを英語の練習と捉えていると西欧圏の学生が批判を述べた。学内での異文化紹介セミナーでは自分達の文化への日本人学生の興味に驚き，異文化の知識の探究の場を創ることで関係性が築けると述べた。しかし，日本人学生が傍観者的で面白くなかったとのアジア圏の学生の意見もあり，異文化間インタラクションを起こす困難が伺える。

5.2.4　企画・マネージメント・リーダーシップ

「プロジェクトの企画・マネージメント」，「リーダーシップ・役割分担」，「知識活用・新しい学び・知識習得」，「インターンシップ授業からの学びの活用」，「インターンシップとの違い」，「インターンシップの有益性」が抽出された。「ビジネス専攻だがマネージメントスキルや実体験を持ったことがない」，「このような体験がなく，体験して良かった」など体験学習による実践知の意義を強調した。「仕事と役割分担を早く決めるべき」，「自分でイニシアティブをとる。どう人と関わるかに気づかされた」など広報・時間調整・現場対応など実践による大きな学びを述べた。日本史専攻の学生の知識を生かし地域史の日本語・英語紹介ツアーを学生向けに企画したグループは，地域史から見える古い歴史への感動を述べ，

日本社会と関わる体験学習による様々な知識の実践知としての活用の可能性に言及した。主体性を持ち自力で実践可能との実感も持つ中，留学生のみで実施できる企画の限界も感じ，就労経験を持つ留学生は実行力不足と厳しい指摘をした。各留学生が持つ言語能力や特性を生かしチームの力を引き出す方策の学びも課題である。

厳しいプロジェクト型インターンシップ実習（恒松，2016）を体験した留学生が，「学校訪問で正式書類の提示を求められ，授業で学習した書類提示の意義が理解できた」と公的な組織との関わり方に関する事前学習の価値を強調した。DMLSPでの行政との関わりについて，「学生が主導でない」，「考えていない」とインターンシップとの違いを強調した。さらに，「外部との関係はレベルが高すぎる。先生がいないと入れない」と公的な関わりのハードルの高さを述べた。西欧圏の学生が「インターンシップは恐い。会社，企業，本当の仕事のイメージ」と恐れを述べつつも，「インターンシップの有益性をもっと強調すべき」と述べて日本の組織や礼儀を学ぶ英語の講義を希望するなど，自らの実践を通じて日本での上下関係や礼儀を理解する重要性を述べた。アジア圏の学生もインターン受講生の仕事を「驚くべき」と賞賛し，公的な対応を学ぶ価値を評価していることが分かる。

5.2.5　キャリア・仕事に関する学びや気づき

「仕事・キャリアについての見解」，「プロジェクト実行への見解」が抽出された。「達成感を感じた。人と関われるようになった」と関係性の構築力の習得を評価し，学校での活動により教員を職業選択とする可能性を検討したり，日本での就職に向け上下関係の厳しさに慣れる必要性を述べるなど，厳しい体験を将来につなげる前向きな捉え方も伺える。同時に，「成功しなかった学生には失望する体験」から外部との連携が不成功となった体験により学生が日本社会との関わりを否定的に捉えるケースもあった。

学生への自己評価のインタビューにおいて上記の1)～5）以外で学生が強調した事項があった。1点目は「教員の介入の意義」である。学生の自力による実行は可能としつつも，「消化に時間が必要」であり，教員の助言とガイダンスの重要性を述べた。教員が不在の場合，学校の留学生への対応が異なることを大多数が述べ，留学生間のコミュニケーションが進まず緊迫した雰囲気になったグループもあった。専門的な仲介が異文化間接触の場を変える効果を強調した。2点目は地域学校が実施する「国際交流行事の意味」である。DMLSPで学内で開催した国際交流については，自国紹介のおもしろさや学内でのつながり構築の可能性を述べると同時に，教員なしに異文化間インタラクションを起こす難しさを強調した。地域学校が企画し留学生を招聘する国際交流については，「ただ与えられているだけ」，「日本人のために実施」，「外国人を必要」，「日本人にはアトラクション」と厳しい指摘をした。同時に，留学生は他に日本と関わる方法がない現実と機会を自分で広げる重要性を述べた。DMLSPで学校から「プレゼンする時，なるべく英語を使って欲しいと言われた」ように，留学生を「英語使用」の機会と捉えがちな地域学校が企画する行事について，その意義を再考している。また，英語使用を目的としない場合は，学校教員の英語能力が障壁となり留学生と学校教職員との会話がなく異文化接触が生起されないなど，留学生との関わり方が問われている。3点目は「新しい知識・スキルの習得」である。「初め私達にはできないと思った」が実現し，人と関わる機会を持て，知識を結集し新しく開拓する価値に言及し「恐れなくていい」と述べた。学びを前向きに捉える態度が新しい挑戦へとつながる可能性である。国を問わず「個人として外国人との関係ができるようになった」ことは異文化間能力の一つの習得といえよう。

6．総合考察

DMLSPは，教員による直接的仲介のない無作為の状況下で，多国籍留学生が協働し留学のホスト国である日本の地域学校と地域行政と直接対峙する体験となった。留学生が主体として大学外の組織と関わる体験は，顧客として国際交流行事に招聘される立場とは別次元での体験である現実を留学生は実体験することとなった。同時に，大学外の地域学校等における異文化接触の現状や課題も露呈し，日本の地域国際化や多文化共生において外国人が感じる困難の一部も可視化した。日本社会での公的な関わりにおける敬語使用や内と外・上下関係を理解した礼儀の不可欠性，地域との関係構築の重要性，臨機応変な対応能力の必要性など，学術知の実践知への応用力が問われる体験となった。

留学生が体験した課題は主に3点に要約できる。1点目は，多くの地域社会では公的政策の関わる地域国際化や多文化共生は定着しておらず，人との対応と関係性構築において日本的な行動様式が求められる現実とそれを留学生のみで理解する限界である。大学外との接触で，面識のない相手に連絡する体験を通じ，公的な場で人と関係を構築するために必要な日本語能力と礼儀作法の必要性に直面した。信頼できる人の仲介がない場合，地域学校への訪問の同意を得ても企画実現には至らない現実や，学校訪問をしても異文化インタラクションは簡単には起こらない現実も体験した。双方とも自身の文化パラダイムを超えず快適ゾーンに留まる傾向にあった。日本での異文化適応におけるソーシャルスキルの有効性（Tanaka, 2016）の指摘があるが，留学生の日本社会でのソーシャルスキルの欠如は留学生が地域社会と関わる際

の障壁となった。異文化適応におけるソーシャルスキルの学びの重要性はFurnham and Bochner（1986）も指摘し，Chapdelaine and Alexitch（2004, 167-170）は，留学生のホスト国での社会体験の不足が不可視の社会的ルールの不理解を招き，自身の文化に基づく解釈から不適応を起こすと指摘している。学校に連絡し予想外の返答や状況と遭遇した場合，内と外の関係性や上下関係，日本の組織文化や関係性を理解して話を進めるには至らず，快適ゾーン内に留まる結果となった。学校の無関心や閉鎖的な態度に直面した結果，日本社会との関わりを否定的に捉えていることからも，接触体験をリフレクションし，理論化して意味を説明する教育的示唆が必要であると言える。

2点目の課題は，地域学校・行政による留学生との関わりの意義づけがもたらす留学生という立場の脆弱性である。留学生との接触を価値づけする要素の一つに英語使用の有益性があり，留学生との関わりの価値づけに優劣をもたらす可能性がある。学校との企画を提案した際，「英語使用」を条件とし英語能力習得の有益性の目的で留学生と関わる姿勢に直面し，ハレの日の行事には外国人が国際の名目上必要であり，日常での異文化理解は別の次元にあると批判した留学生がいる。また，顧客的立場での国際交流行事への参加について，厳しいインターンシップ実習を体験した学生が，「理由なく歓迎され，甘やかされ学生は何もしない」と，留学生に学びのないハレの日の交流体験について否定的見解を述べた。

日本の多文化共生が外国人を対象としマジョリティの日本人の位置づけが欠如している点（金，2011, 2016: 75），在日外国人問題での人権尊重など日本国民自身の生き方の問題（ハタノ，2011: 134）等，日本社会のあり方の相対化と異文化性との向き合い方が問われている。DMLSPを通じ日本社会と教育制度の画一性の中で異文化性を周辺化する学校文化に直面した留学生は，学校文化に即した関わりを回避し，自文化内の快適ゾーンで完結する学内開催の異文化紹介へと方向性の転換を図った。学校が企画する国際交流行事では，学校側は日本の文化パラダイム内で留学生を招聘する快適ゾーンに留まり，留学生側も日本社会の顧客の役割に収まる。しかし，その快適ゾーン外では双方とも機能せず，教育的介入がない場で異文化性と学校文化が接触した際，双方が自身の快適ゾーンを選択している。支援の対象から高度外国人材として地域のまち創りに参画する主体として外国人を捉え直し（中本，2015），地域社会の構成員として外国人の多様性を地域活性化やグローバル化に活かし，国籍等に関わらず皆が活躍できる社会を目指すこと（山脇，2017: 6）が模索されている。DMLSPは，多文化共生や地域国際化が推奨されつつも外国人との関わりが限定的である現実と異文化性への対応の遅れも露呈した。

3点目の課題は，多国籍留学生が協働し日本社会に対峙する際，各学生の持つ文化的背景・日本語能力・個人的背景の相違により問題や受け止め方が異なる点である。DMLSPでは，日本との文化的距離が多角的に異なる多国籍の留学生が共に日本社会に対峙し，留学生間でも異文化間インタラクションが進まないグループもあった。内と外の関係性や学年に基づき敬意を表する先輩・後輩の上下関係について西欧圏の学生が批判を述べる傾向にあると同時に，興味深く捉える態度も見られた。中国・韓国の学生は，日本語上級者が多く，上下関係や内と外の複雑性と適切な行動の習得が日本社会と関わるために必要と認識し，その習得に関し懸念を述べた。また，個々の留学生の文化的背景に加え個人差も軽視できない。各留学生の日本語能力，日本との文化的距離，実際の体験，留学目的等により，日本社会の理解度や向き合い方に相違がある。日本語中級で英語も堪能な傾向にあるフィリピン・マレーシア・インドネシアの学生は，比較的おおらかに日本との文化差を受け止める傾向にある。文化的差異と異文化適応の関係については，差異が大きいほど異文化適応や再適応が困難（Chen & Starosta, 2005）という見解と差異が小さくとも困難（Ikonen, 2007）との調査結果があり，より詳細な調査を要する。

本研究の限界は，無作為の異文化間接触を研究する目的から意図的に異文化接触の現場に教員が未介入であることから，留学生と地域学校や行政関係者との接触場面を教員が未観察であることにある。接触場面での教員の存在は，現場の人々の関係性とインタラクションに大きな影響を与える。仲介をしない無作為の現場体験の調査は，本研究の独創性であると同時に，留学生が交わした言葉や態度，地域とのインタラクションを直接観察していない限界性も生んでいる。今後の研究課題として留学生が持つ多様な個々の文化的背景による日本社会との関わりの認識への影響があげられる。大学時代は，成人へと変容する過程で価値観を形成し，自身のアイデンティティを確立し人生の目的をみつける時期にあり（恒松，2012），日本留学における多国籍留学生との協働と日本社会との関わりは，留学生の将来の日本と世界との関係性に影響する重要な要素となろう。

注

（1）以降，「広島大学短期交換留学プログラム」（Hiroshima University Study Abroad Program）を「HUSAプログラム」と称し，「HUSAプログラム」に参加した留学生を「HUSA留学生」と 称する。31ヶ国の92大学とUSAC（University Studies Abroad Consortium）・UMAP（University Mobility in Asia and the Pacific）の2コンソーシアムと協定を締結し（2018年11月時点），1996年～2018年までに842名を受け入れた。

（2）現在，「日本留学での適応と帰国後の再適応が多国籍留学生

に与える影響のホリスティックな研究」（科学研究費（C），2017 ～ 2019）と題し，留学生の留学前・留学中・留学後の意識や体験を総括的に捉える研究を行っている。過去 15 年間に渡る北米・ヨーロッパ・オセアニア・アジアからの広島大学への交換留学生の調査において日本社会への適応の困難が見える。

（3）交換留学生の日本留学による意識変容の研究（恒松，2012）や HUSA 実践グループプロジェクト（2015 ～ 2018）のインタビューからも日本の大学院進学や就労の要望が伺える。

（4）英語能力が TOEFL（iBT）61 点以上，または日本語能力試験 2 級以上を HUSA プログラム参加の語学要件としている。広島大学では初級・中級・上級の 5 レベルの日本語授業を開講している。

（5）来日直後のオリエンテーションで，地域行政と協力し実際に実施した HUSA 留学生向け歴史見学ツアーの実施要領を提示し，日本社会の内と外の関係性を考察するグループワークを実施している。

引用文献

Berwick, R. F.，& Whalley, T. R.（2000）The experiential bases of culture learning: A case study of Canadian high schoolers in Japan. *International Journal of Intercultural Relations*, *24*, pp. 325-340.

Brennan, R. W., Hugo, R. J., & Gu, P.（2013）Reinforcing skills and building student confidence through a multicultural project-based learning experience. *Australian Journal of Engineering Education*, *19*（1）, pp.75-85.

Chapdelaine, R. F., Alexitch, L. R.（2004）Social skills difficulty: Model of culture shock for international graduate students. *Journal of College Student Development*, *45*（2）, pp.167-184.

Chen, G. & Starosta, W. J.（2005）*Foundations of Intercultural Communication*. Lanham: University Press of America.

Eringa, K., Caudron, L. N., Rieck, K., Xie, F. & Gerhardt, T.（2015）How relevant are Hofstede's dimensions for inter-cultural studies? A replication of Hofstede's research among current international business students. *Research in Hospitality Management*, *5*（2）, pp.187-198.

Furnham, A. & Bochner, S.（1986）*Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environment*. London: Methuen.

Gudykunst, W. B. & Kim, Y. Y.（1984）*Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. Boston: The McGrow Hill Companies, Inc.

Hall, E. T.（1969）*The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books Editions.

ハタノリリアン（2011）「第 7 章『共生』の裏に見えるもう一つの『強制』」馬渕仁（編著）『「多文化共生」は可能か』勁草出版，pp.127-148.

平田未季・阿部祐子・嶋ちはる（2018）「地域の大学間で行う多文化クラスの試み」ウェブマガジン『留学交流』第 90 号（2018 年 9 月号）

Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M.（2010）*Cultures and Organizations: Software of the Mind*（3rd ed.）. New York: McGraw Hill Books.

Hofstede Insights, https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries（2018 年 12 月 16 日閲覧）

堀家由妃代（2010）「わが国における多文化教育の現状と課題－現代日本の”教育マイノリティ”－」『佛教大学教育学部学会紀要』第 9 号，pp. 47-59.

Howe, E. R.（2009）The internationalization of higher education in East Asia: A Comparative Ethnographic narrative of Japanese universities. *Research in Comparative and International Education*, *4*（4）, pp. 384-392.

生駒佳也・三隅友子（2013）「地域の国際化を目指す高大連携の可能性 II －とくしま異文化キャラバン隊の活動を通して－」『徳島大学国際センター紀要・年報』，pp.35-49.

Ikonen, J.（2007）*Why am I an Alien in My Own Country - Communication Problems that Finnish Higher Education Level Students Encounter when Returning to Their Home Country.* University of Jyvaskyla, Department of Communication, October 2007, Pro Gradu-thesis

金侖貞（2011）「地域社会における多文化共生の生成と展開，そして，課題」『自治総研通巻』第 392 号，pp. 59-82.

金侖貞（2016）「多文化共生教育の社会的課題」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子（編著）異文化間教育学大系 3『異文化間教育のとらえ直し』明石書店，pp.62-76.

児島明（2002）「差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化－ニューカマー受け入れ校の事例から－」『異文化間教育』第 16 号，pp. 106-120.

Lillyman, S, & Bennett, C.（2014）Providing a positive learning experience for international students studying at UK universities: A literature review. *Journal of Research in International Education*, *13*（1）, pp. 63-75.

Long, S. O., Akande, Y. S., Purdy, R. W., & Nakano, K.（2010）Deepening learning and inspiring rigor: Bridging academic and experiential learning using a host country approach to a study tour. *Journal of Studies in International Education*, *14*（1）, pp.89-111.

Marginson, S.（2014）Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18（1）, pp.6-22.

McSweeney, B.（2009）Dynamic diversity: Variety and variation within countries. *Organization Studies*, *39*（9）, pp.933-957.

文部科学省（2013）「世界の成長を取り込むための外国人留学生の受入れ戦略（報告書）」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2013/12/24/ 1342726_2.pdf（2019 年 4 月 1 日閲覧）

文部科学省（2019）「スーパーグローバル大学創生支援」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm（2019 年 3 月 7 日閲覧）

中本進一（2015）「多文化共生政策を視野に入れる留学生受入れ－地域国際交流を再設計する－」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』第 2015 年 7 月号，第 52 号

大橋理枝（2004）「日本人・アメリカ人の縦型 / 横型－個人主義 / 集団主義：日米差と世代差について」『放送大学研究年報』第 22 号，pp.101-110.

大西晶子（2016）「留学生の受け入れとキャンパスにおける多様性対応の推進一米国の取り組みを踏まえた日本の入学における課題の整理－」『留学生教育』第 21 号，pp.55-62.

Shaiq, H. M. A., Khalid, H.M. S., Akram, A., & Ali, B.（2011）Why not everybody Loves Hofstede? What are the alternative approaches to study of culture? *European Journal of Business and Management*, *3*（6）, pp.101-111.

渋谷実希（2008）「他者との関係を意識した学習活動:『体験学習』を取り入れた会話クラスの実践報告」『一橋大学留学生センター紀要』第 11 号，pp. 125-135.

総務省「地域における多文化共生推進プラン（平成 18 年 3 月）」http://www.soumu.go.jp/main_content/000400764.pdf（2018 年 12 月 10 日閲覧）

杉本良夫・ロス マオア（1995）『日本人論の方程式』ちくま学芸文庫

Tanaka, T.（2016）Social skills use of international students in Japan. *Japanese Psychological Research*, *58*（1）, pp.54-70.

Tatum, B.D.（1992）*Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom*. Harvard Educational Review, *62*（1）, pp.1-24.

恒松直美（2012）「短期交換留学生の日本留学による意識変容」『留学生教育』第 17 号，pp. 51-60.

恒松直美（2016）「留学生による日本の地域における『国際観光ガイドインターンシップ』実習の自己評価」『日本総合学術学会誌』第 15 号，pp.37-44.

宇都宮裕章（2009）「多文化共生社会に根ざす環境づくり－仲介的役割を果たす教員－」『日本教育大学協会研究年報』第 27 号，pp.39-51.

Vandeveer, R. & Menefee, M. L.（2006）Study abroad, international internship and experiential learning: A world-class adventure in learning. *Proceedings of Southwest Decision Sciences Institute*. Oklahoma City, OK, pp. 200-207.

Voronchenko, T., Klimenko, T., & Kostina, I.（2015）Learning to live in a global world: Project-based learning in multicultural student groups as a pedagogy of tolerance strategy. *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, *191*, pp.1489-1495.

山田礼子（2011）「多文化共生社会をめざして－異文化間教育の政策課題－」馬渕仁（編著）『「多文化共生」は可能か』勁草出版，pp. 3-21.

山脇啓造（2017）「多文化共生 2.0 の時代へ－総務省の取り組みを中心に－」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2017 年 7 月号，第 76 号

横溝環（2017）「多文化協働学習授業の成果と課題－誰のための何のための地域活動なのか－」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2017 年 7 月号，第 76 号

中国人学習者の日本語文の読みにおける漢字単語の処理過程
―文の制約性と中日漢字の形態・音韻類似性を操作した実験的検討―

How Kanji Words are Processed when Chinese Learners Read Japanese Sentences: An Experimental Analysis through Sentence Constraint and Orthographical and Phonological Similarities of Kanji Words

徐　婕（広島大学大学院教育学研究科）
Jie XU（Graduate School of Education, Hiroshima University）

要　旨

本研究では，中国人学習者が日本語文を読む過程における漢字単語の処理過程を，移動窓法を用いた読み上げ課題により検討した。日本語文の制約性の高・低条件を設定し，中日２言語間の形態・音韻類似性を要因として操作した。その結果，（1）高制約文条件においては，形態類似性の抑制効果，音韻類似性の促進効果が生じ，（2）低制約文条件においては，形態類似性の高い場合も低い場合も音韻類似性の促進効果が現れ，音韻類似性の低い場合にのみ形態類似性の促進効果がみられた。実験の結果から，中国人学習者は日本語文をトップダウン的に読む際，文脈情報が豊富であるか否かによって形態・音韻類似性の効果が異なり，漢字単語のボトムアップ的な処理が牽制されることが示唆された。
［キーワード：中国人学習者，日本語漢字単語，文の制約性，形態・音韻類似性，読み上げ課題］

Abstract

In this study, we examined the processing of kanji words while reading sentences in Japanese by Chinese learners of Japanese through a naming task using a moving window method. We manipulated contextual constraints (high vs. low) and orthographical and phonological similarities of kanji words between Chinese and Japanese. As a result, (1) in high-constraint sentence conditions, an inhibitory effect of orthographical similarity and a facilitatory effect of phonological similarity occurred, (2) in low-constraint sentence conditions, a facilitatory effect of phonological similarity was found and, in the case of low phonological similarity, a facilitatory effect of orthographical similarity was observed. These results indicate that during the top-down processing of Japanese sentences for Chinese learners, the richness of semantic information affects the effect of orthographical and phonological similarities, thus affecting the bottom-up processing of kanji words as well.
［Key words: Chinese learners of Japanese, Japanese kanji words, constraint of sentences, orthographical and phonological similarities, naming task］

１．はじめに

中国語と日本語（以下，中日）は語源，語順などの相違点があるものの，漢字を使用しているという共通点をもっている。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，心の中にすでに広範な漢字知識を蓄えている。このような中国人学習者が，第二言語（second language：以下，L2）である日本語の漢字単語を見る際，どのように処理しているのだろうか。近年，日本語教育分野では認知・言語心理学の観点から，中国人学習者を対象とした漢字単語の処理過程に関する研究が行われ，中国人学習者特有の心内辞書（mental lexicon）が存在し，中日２言語間の類似性が漢字単語の処理過程に影響を及ぼすことが明らかとなりつつある（e.g., 蔡・松見，2009；費・松見，2011；松見・費・蔡，2012）。これらの先行研究の多くは，単語単独の処理過程を検討したものである。では，中国人学習者が日本語文を読むとき，文中の漢字単語をどのように処理するのだろうか。通常，言語の理解は文脈（context）に依存し，個々の単語に対する認知的処理も例にもれなく，文脈次第で変わる（阿部・桃内・金子・李，1994）。また，学習者の習熟度が上が

るにつれて，主にL2単語を文脈との関係でとらえて意味を学習していく（松見，2002）。日常生活の言語運用面や実際の教育現場を考慮するならば，文脈を伴った場合の単語の処理過程を明らかにすることが重要である。しかし，文中の単語の処理過程に関する研究はまだ僅かであり，未解明な点が多い。

そこで本研究は，中国人学習者の日本語文の読みにおける漢字単語の処理過程を明らかにすることを目的とし，文の制約性と中日漢字の単語属性を操作して実験的検討を行う。本研究の結果により，これまで蓄積された単独呈示事態における漢字単語の処理過程の研究結果が，文呈示事態の場合においても合致するか否かが明らかになり，学習者がどのように文情報を読み取りながら漢字単語を処理するかに関する基礎的なデータが提供できるだろう。

2．先行研究の概観

2.1　中国人学習者の心内辞書モデル

認知・言語心理学の分野では，人間の心あるいは頭の中に心内辞書が存在し，そこに単語情報に関する記憶表象が関連付けて貯蔵されることを想定する。代表的な心内辞書モデルとして，Kroll & Stewart（1994）が提案した改訂階層モデル（revised hierarchical model）があげられる。L2学習者の心内辞書は，形態や音韻の情報が独立して貯蔵されたL1とL2語彙表象（lexical representation），及び意味に関する情報が共通して貯蔵された概念表象（conceptual representation）から成る。この改訂階層モデルを中国人学習者の心内表象にあてはめた場合，以下のようにまとめることができる。(1) L2である日本語の語彙表象がL1である中国語の語彙表象よりも小さいこと，(2) 語彙表象の連結は，日本語から中国語のほうがその逆よりも強いこと，(3) 語彙表象と概念表象の連結は双方向であり，中国語の語彙表象と概念表象の連結のほうが，日本語の語彙表象と概念表象の連結よりも強いこと，(4) 習熟度が上がることにつれて，日本語の語彙表象と概念表象の連結が強くなる，という4点である。改訂階層モデルの説明をもとに，語彙表象と概念表象の連合関係は，中日2言語間の類似性などによって互いに影響すると示唆されている（e.g., 松見他，2012）。ここでは，中日漢字の形態・音韻類似性に関して例示する。2言語間には，翻訳同義語で形態類似性が高い漢字が使用される語（「眼鏡（日）―眼镜（中）」）もあれば，形態類似性が低い漢字が使用される語（「本棚（日）―书架（中）」）もある。また，形態類似性に加え，2言語間には音韻類似性が高い単語（「椅子（日：isu）―椅子（中：yǐ zi）」）と低い単語（「音楽（日：ongaku）―音乐（中：yīnyuè）」）も存在している。

松見他（2012）は，中国人学習者の心内辞書モデル（図1）を提案し，中国人学習者の心内辞書の構築に知見を与えている。このモデルは，中日2言語の形態表象（orthographical representation）と音韻表象（phonological representation），そして概念表象の関係を構築したものである。改訂階層モデルを精緻化し，2言語の形態表象と音韻表象の共有・分離関係を見出した。具体的には，以下の2点が明記された。1点目は，2言語間で形態類似性が高い単語の形態表象は部分的に共有し，形態類似性が低い単語の形態表象は分離していることである。2点目は，2言語間で音韻類似性の高低にかかわらず，音韻表象が分離していることである。

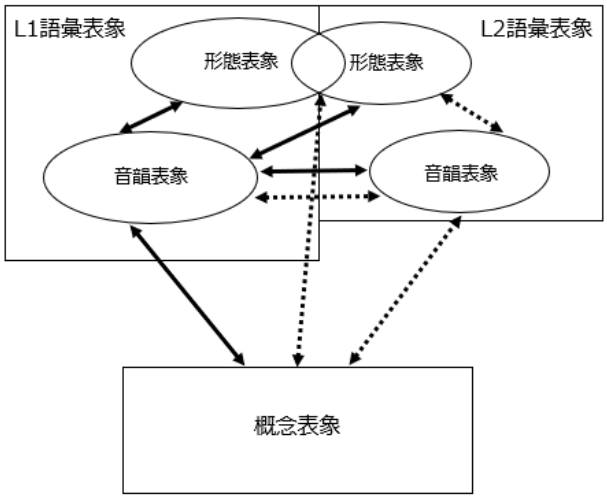

図1　中国人学習者の心内辞書モデル（松見他，2012より引用）
※図中の矢印は，実線が連結強度の大きいことを，また破線が連結強度の小さいことを表す。

2.2　文脈を伴わない漢字単語の処理過程

漢字単語が単独呈示される場合，中国人学習者がどのように処理するかに関する研究が進んできた。これらの研究は，中日2言語間の形態類似性と音韻類似性を要因として操作し，L1である中国語がL2である日本語の処理過程に与える影響を検討している（e.g., 蔡・費・松見，2011；長野・松見，2013）。

蔡他（2011）は，中国国内の上級中国人学習者を対象とし，中日2言語間の形態・音韻類似性が日本語漢字単語の処理過程に影響を与えるか否かを検討した。実験は，視覚呈示による語彙判断課題（lexical decision task）と読み上げ課題（naming task）が用いられた。語彙判断課題では，形態類似性の促進効果が生じた。他方，読み上げ課題では，音韻類似性の促進効果がみられた。これらの結果から，視覚的に入力された情報を処理する際に，音声出力が要求される読み上げ課題では音韻情報の活性化がより重要となり，それが形態情報の活性化に影響を及ぼす可能性があることが示された。また，各課題で求め

られる処理が異なり，中国語の形態情報と音韻情報の利用の程度が変わることが示唆された。

長野・松見（2013）は，日本語音の処理経験量の観点から，日本留学中の上級中国人学習者を対象とした実験を行った。語彙判断課題の結果として，形態類似性の高低による反応時間の差はみられなかった。形態類似性の低い単語の形態表象の形成度が，形態類似性の高い単語の形態表象と同程度に高くなっていることが推測された。読み上げ課題の結果において，音韻類似性の高い単語では，形態類似性の高低による反応時間の差がみられなかったが，音韻類似性の低い単語では，形態類似性による促進効果が生じた。これらの結果から，音韻類似性が低い単語の場合，形態類似性の高い単語の形態表象と日本語の音韻表象との連結が，形態類似性の低い単語の形態表象と日本語の音韻表象との連結よりも強まっていると考察された。また，中国国内の上級学習者を対象とした蔡他（2011）とは異なる結果が得られ，学習環境による心内辞書の変容が確認された。

2.3　文脈を伴う漢字単語の処理過程

単独呈示事態を用いた単語の処理過程の研究は，学習者の心内辞書の構造や言語の活性化による２言語間の相互影響を厳密に検討することができる（費・李，2017）。ただし，学習場面，運用場面において，学習者が単語を単体で読むことは少なく，前後に文脈を伴う形で理解する場合がほとんどであるため（大村・秋田・久野，2001），単語が文とともに呈示される文呈示事態の研究の重要性が認識された。また，学習者は文章を読むとき，文と文の間の脈絡によって異なった方略を使用している。文章の前半部分では，脈絡が明らかではないので，ボトムアップ過程優位の読み方略が用いられる。文章の後半部分になると，推論や予期で駆動されるトップダウン過程優位の読み方略に移行するとされている（山田・中條，2008）。文の読みが，視覚入力された文字を単語として認知し，推論によって個々の単語の関連付けを行いながら文全体の意味を把握する過程であるとすると，先行の文脈情報が豊富か否かは後続単語の処理過程に影響を及ぼす可能性がある。文脈の観点から，制約性が高い文（high-constraint sentence，以下，高制約文）と制約性が低い文（low-constraint sentence，以下，低制約文）を操作して単語の処理過程を検討する研究では，蔡（2009）があげられる。

蔡（2009）は，中国国内の中国人学習者を対象とし，日本語文の制約性を要因として日本語単語の処理過程を検討した。学習者は，空白付きの日本語文が先行呈示された後，後続呈示されるターゲット単語を速く正確に読み上げることが求められた。実験の結果，日本語の単語処理における文の制約性の影響が生じ，高制約文のほうが低制約文よりも単語の読み上げ時間が短かった。また，形態類似性の効果は文の制約性の高低にかかわらず現れた。中日２言語間の語彙表象の共有によって，形態情報が活性化し，意味情報も活性化して単語が処理されたと考えられる。形態類似性による促進効果が生じたのに対し，音韻類似性の効果はみられなかった。この結果について，蔡（2009）では形態が類似しない単語の音韻類似性が操作されなかったため，音韻類似性の結果に，形態類似性の影響が隠れている可能性は否定できない。したがって，形態・音韻類似性を同時に考慮して再検討する必要があると考えられる。また，蔡（2009）では先行呈示された文脈情報を利用して単語の処理過程が検討されたが，ターゲット単語が単独に呈示されるため，学習者はどのように文中の単語を処理するかについて言及していない。これまで，日本語の文を読む過程で，文脈が後続の漢字単語の意味処理にどのように影響を及ぼすかを検討した研究はほとんどなく，未解明の点が多いため，検討する必然性がある。

3．本研究の目的と仮説

本研究では，学習者が日本語文を読むとき，文の制約性の高低により文中の漢字単語をどのように処理しているのか（研究課題１），中日２言語間の形態・音韻類似性が，文を読む過程における漢字単語の処理にどのように影響を与えるのか（研究課題２），という２点の研究課題を探索的に検討することを目的とする。

実験では，一定の時間間隔をおいて文節ごとに次々に文を呈示する（先に出てきた文節が残ったまま次の文節が呈示されるという累積型の）移動窓法（moving window）を採用する。累積型の移動窓法を採用する理由として，以下の２点があげられる。(1) 文章を速読するときの技法として，画面に単語が１語ずつ出現し，その１語１語を見ることに集中させて文を読むという高速逐次視覚呈示（rapid serial visual presentation，以下，RSVP）がある。RSVP を活用し，日本語文を文節ごとに呈示し，ターゲット単語に対する反応を求めることにより，学習者が読む過程における漢字単語の処理過程をみることができる。(2) RSVP は記憶に大きな負担をかけ，文情報が取れなくなって理解力が落ちてしまう恐れがあるため，文節を積み重ねて呈示することにより，学習者が文脈情報を読み取ることを保証できる。蔡（2009）では，文先行呈示法により文脈情報が提供されているが，文の中に単語が欠落されたものが呈示されるため，完全で自然な１文とはいいにくい。また，これまでの研究では，漢字単語が名詞であったり動詞であったり，ターゲットとなる空欄の位置が中間部分にあったり最終部分にあったりしたため，品詞の種類，文位置の不一致が結果に反映している可能性も考えられ

る。本実験では，文の統語構造の差異を排除するべく，すべてのターゲット単語を名詞に統制し，文末に設定するように材料を作成する。

単独呈示事態の長野・松見（2013）と文先行呈示事態の蔡（2009）と比較できるように，読み上げ課題を採用して実験を行う。読み上げ課題の反応時間には，単語の形態処理から音韻処理，さらに音声出力までの過程が反映される。ただし，本実験では，前文脈を受けて後続の単語を読み上げることが求められるため，読み上げ時間には，前述した過程のほか，ターゲット単語が呈示する前に，文脈と照り合わせた結果の概念表象の活性化の過程も含まれると考えられる。

ここでは，高制約文と低制約文をそれぞれ読む場合，漢字単語がどの時点で，どのように処理されるかについて説明しておく。本実験では，文節ごとに次々と呈示される日本語を黙読し，ターゲット単語が出現したら読み上げるように要求される。学習者はトップダウン的状況下でターゲット単語のボトムアップ的処理を行う。すなわち，次の文節の内容を予測しながら文を理解していき，文脈情報の影響を受けた状態で単語の処理をスタートする。心内辞書の活性化は，文脈呈示段階（ターゲット単語が呈示される前）及び単語呈示・文脈照合段階（ターゲット単語が呈示された後）の２段階からなると予測される。高制約文条件では，文脈呈示段階では確かな文脈的証拠に基づいて候補単語が絞り込まれる。候補単語の概念表象が活性化することにより，中日２言語の形態・音韻表象もある程度活性化する。この前活性化状態で単語呈示・文脈照合段階に入り，ターゲット単語の処理に影響を与えうると予想される。低制約文条件では，大まかな文脈条件を部分的に満たす多くの言葉が選ばれ，ターゲット単語の概念表象，及び語彙表象は十分に活性化しない。文脈呈示段階の前活性化は単語呈示・文脈照合段階の活性化に影響を与えるが，高制約文条件とは程度や仕方が異なると考えられる。この説明理論に基づき，本実験の仮説は以下のように立てる。

（1）高制約文によって漢字単語の処理過程が影響を受け，その処理速度が変化するが，形態・音韻類似性の効果が依然として生じると予測される。文脈を先行呈示した蔡（2009）では，形態類似性の促進効果がみられ，形態類似性の高い単語が形態情報も意味情報も同時に活性化することが示された。よって，本研究においても形態類似性の促進効果がみられるだろう（仮説 1-1）。蔡（2009）では音韻類似性の効果がみられなかったが，形態・音韻類似性が同時に操作されなかったことが一因となる可能性があるため，本実験では音韻類似性の促進効果がみられるだろう（仮説 1-2）。

（2）低制約文条件において，文脈による影響は高制約文条件とは異なり，ターゲット単語の概念表象と語彙表象に対する活性化の程度が小さく，単独呈示の場合の漢字単語の処理過程と類した傾向であることが考えられる。漢字単語を読み上げる際，中国語と日本語の音韻表象がどちらも活性化するため（長野・松見，2013），形態類似性にかかわらず，音韻類似性の高い単語が音韻類似性の低い単語より反応時間が短いだろう（仮説 2-1）。また，留学中の上級学習者において，音韻類似性の低い単語は，形態類似性の高い単語の形態表象と日本語の音韻表象との連結が，形態類似性の低い単語の形態表象と日本語の音韻表象との連結よりも強い（長野・松見，2013）ことから，音韻類似性の高低により，形態類似性による効果の出方が異なるだろう（仮説 2-2）。

４．方法

4.1　実験参加者

日本留学中の上級中国人学習者 30 名（高制約文条件 15 名，低制約文条件 15 名）であった。全員が日本語能力試験 N1 または旧日本語能力試験１級を取得していた。平均日本滞在歴は２年６か月であり，平均日本語学習歴は５年３か月であった。

4.2　実験計画

高制約文と低制約文のそれぞれの条件において，2（形態類似性：高，低）× 2（音韻類似性：高，低）の２要因計画を用いた。２要因ともに参加者内変数であった。

4.3　材料

4.3.1　漢字単語材料

実験で用いられた漢字単語は，すべて旧日本語能力試験 2，3，4 級レベルのものであった（国際交流基金，2002）。内訳は，4 級単語が 20 語，3 級単語が 24 語，2 級単語が 4 語であった。当銘･費･松見（2012）を参考に，形態類似性高・音韻類似性高，形態類似性高・音韻類似性低，形態類似性低・音韻類似性高，形態類似性低・音韻類似性低の 4 種類の漢字単語を 12 語ずつ，計 48 語選出した。天野・近藤（2000）の資料に基づき，単語の出現頻度を調べた。4 条件の単語グループ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，すべての有意水準を 5％に設定した），主効果は有意ではなく（$F(3, 44)=1.66, p=.194, \eta^2=.11$），すべての単語グループの間には有意な差がみられなかった。したがって，4 種類の単語の出現頻度は，ほぼ等質であるといえる。

4.3.2　文材料

文の制約性の高・低を操作するための予備調査を行ったうえで，各単語に対し，高制約文と低制約文を 1 文ずつ作成した。高制約文と低制約文をそれぞれ 48 文，計 96 文であった。文選定の予備調査は以下の手順で行われ

た。①実験に参加しない，N1 を取得している 18 名の上級中国人学習者の参加者に，「きっと成功すると思ったが結局○○だ」のような空欄がある未完成文を与え，文の穴埋めが求められた。最初に頭に浮かんでくる 2 字漢字単語を書くように教示された。②文を完結させるのに適当な単語の値（推移確率[(1)]：transitional probability）を算出し，60％以上の文を高制約文とし，30％以下の文を低制約文とした。実験で用いられた 4 グループの日本語文の制約性を統制するため，各グループの文の推移確率を算出し，1 要因分散分析を行った。その結果，高制約文（$F(3, 44)=1.99, p=.133, \eta^2=.13$）においても，低制約文（$F(3, 44)=0.18, p=.909, \eta^2=.01$）においても，主効果は有意ではなく，すべての単語グループの間に有意な差がみられなかった。このことから，4 種類の日本語文の制約性は，ほぼ等質であるといえる。日本語の文の難易度を考慮し，4 パターンの文の長さを 22 拍～ 32 拍に統制した。また，文の実験の意図をぼかし，実験参加者の注意をそらすために，読み上げの漢字単語が文頭や文中にくるフィラー文が 16 文作成された。ターゲットの漢字単語例及び文材料例を表 1 に示す。

4.4　装置

日本語漢字単語の視覚呈示と，読み上げ課題における反応時間の測定のため，パーソナルコンピュータ（SOTEC R501A5）とその周辺機器，ボイスキー，マイクが用いられた。実験プログラムは，Super Lab 4.0（Cedrus 社製）で作成された。

4.5　手続き

実験は個別に行われた。1 試行の流れを図 2 に示す。文が出てくる合図として，コンピュータ画面に注視点の「＊＊＊」が 2000ms 呈示される。注視点が呈示された後，日本語文が 1500ms の時間間隔で文節[(2)] ごとに呈示される。実験参加者は，文を理解しながら黙読するように指示が与えられた。赤色の単語が呈示されると，できるだけ速く正確に読み上げるように教示された。実験参加者の反応の後，2000ms の注視点を経て次の試行に移る。無反応の場合は，5000ms の後に自動的に次の試行に入る。

教示の後，練習試行が 6 試行行われ，本試行が 48 試行とフィラーが 16 試行，計 70 試行行われた。日本語文の呈示順序はランダムであった。赤色のターゲット単語

表 1　ターゲットの単語例及び高・低制約文，フィラー文の例

単語の種類と単語例	制約性	例文
形態高・音韻高	高	努力してきっと成功すると思ったが結局失敗だ。
失敗	低	主人との 12 年間の結婚生活は本当に失敗だ。
形態高・音韻低	高	今回の参加者の中で半分は男性で半分は女性だ。
女性	低	このプロジェクトの新しいリーダーは女性だ。
形態低・音韻高	高	電車に乗る前に買わないといけないものは切符だ。
切符	低	私が昨日レストランでなくしたものは切符だ。
形態低・音韻低	高	リンゴとイチゴは私が一番好きでよく食べる果物だ。
果物	低	お母さんが袋に入れて持ち歩くものは果物だ。
フィラー文	文頭	玄関の前に置かれているものは彼の荷物だ。
	文中	来月から神戸の工場で実習を始める予定だ。

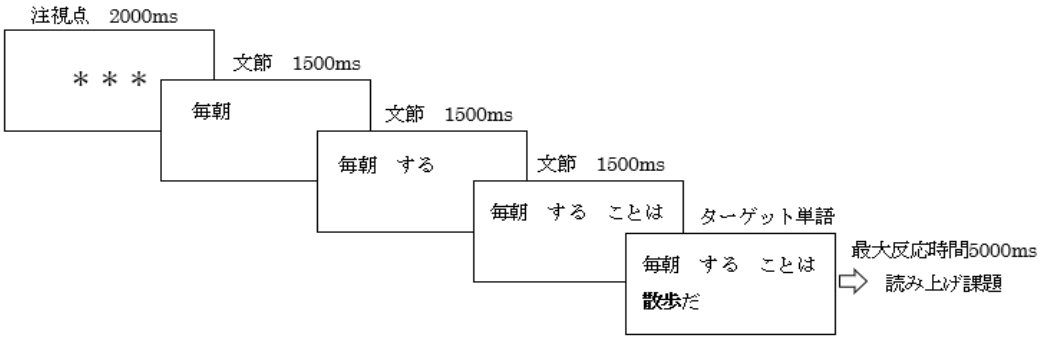

図 2　実験における 1 試行の流れ
※太字の単語は，コンピュータ画面上において赤色で表示する。

の視覚呈示の開始から実験参加者が読み始めるまでの時間が，読み上げの反応時間としてコンピュータにより計測された。未知単語のチェック，日本の滞在歴と日本語の学習歴，実験に関する感想などを尋ねるアンケート調査が行われた。実験の所要時間は約 15 分であった。

5．結果

実験時に記録した実験参加者の口頭反応のデータについて，読み上げが正しく行われた場合の反応時間を分析対象とした。無反応や誤反応の場合は，分析対象としなかった。参加者ごとに平均正反応時間と標準偏差（*SD*）を求め，平均値 ± 2.5*SD* から外れたデータは，分析対象から除外した。高制約文条件の除外率は 10.28％，低制約文条件の除外率は 9.03％であった。

5.1　高制約文条件の結果について

高制約文条件の場合，各種類の漢字単語における平均正反応時間及び標準偏差を図 3 に示す。単語の種類別に算出した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ところ，形態類似性の主効果（$F(1, 14)=9.80$, $p=.007$, $\eta^2=.02$）が有意であり，形態類似性の高い単語のほうが，形態類似性の低い単語よりも反応時間が長かった。音韻類似性の主効果（$F(1, 14)=11.80$, $p=.004$, $\eta^2=.03$）が有意であり，音韻類似性の高い単語のほうが，音韻類似性の低い単語よりも反応時間が短かった。形態類似性と音韻類似性の交互作用（$F(1, 14)=0.75$, $p=.400$, $\eta^2 < .001$）が有意ではなかった。

各単語種類における誤答率を算出し（表 2 を参照），前述した平均正反応時間と比較した結果，どの条件間においても，正反応時間が短い条件で誤答率が高く，反対に正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。高制約文条件における正反応時間には，読み上げ課題の遂行結果が純粋に反映されていると考えられる。

5.2　低制約文条件の結果について

低制約文条件の場合，各種類の漢字単語における平均正反応時間及び標準偏差を図 4 に示す。単語の種類別に算出した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ところ，形態類似性の主効果（$F(1, 14)=16.78$, $p=.001$, $\eta^2=.03$）が有意であり，形態類似性の高い単語のほうが，形態類似性の低い単語よりも反応時間が短かった。音韻類似性の主効果（$F(1, 14)=34.25$, $p < .001$, $\eta^2=.13$）が有意であり，音韻類似性の高い単語のほうが，音韻類似性の低い単語よりも反応時間が短かった。形態類似性と音韻類似性の交互作用（$F(1, 14)=11.39$, $p=.005$, $\eta^2=.03$）が有意であった。単純主効果の検定を行ったところ，音韻類似性が高い単語において，形態類似性が高い単語と低い単語の間に差がみられなかった（$F(1, 28)=0.09$, $p=.772$, $\eta^2=.06$）が，音韻類似性が低い単語において，形態類似性が高い単語のほうが低い単語よりも反応時間が短かった（$F(1, 28)=26.47$, $p < .001$, $\eta^2=.71$）。また，形態類似性が高い単語において，音韻類似性が高い単語のほうが低い単語よりも反応時間が短く（$F(1, 28)=4.80$, $p=.037$, $\eta^2=.40$），形態類似性が低い単語において，

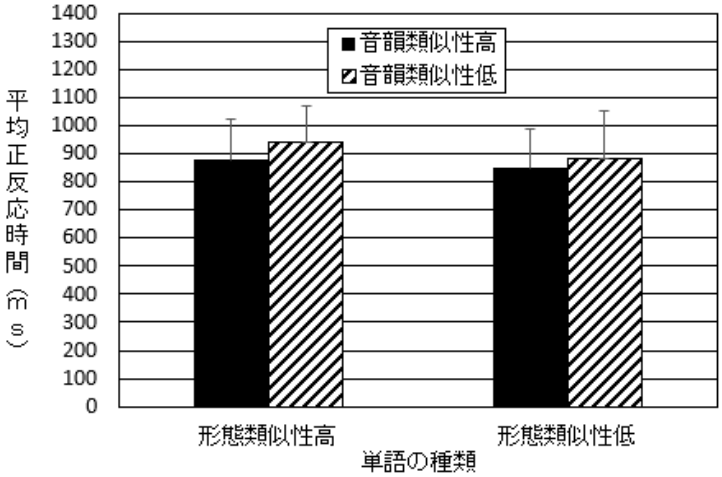

図 3　高制約文条件における平均正反応時間及び標準偏差

表 2　高制約文条件における誤答率（％）及び標準偏差（括弧内）

	形態高・音韻高	形態高・音韻低	形態低・音韻高	形態低・音韻低
誤答率	0.56（2.08）	2.23（4.78）	0.56（2.08）	3.89（5.15）

音韻類似性が高い単語のほうが低い単語よりも反応時間が短かった（$F(1, 28)=43.94, p < .001, \eta^2=.71$）。誤答率の結果（表３を参照）を前述した平均正反応時間と比べた結果，どの条件間においても，トレードオフ現象はみられなかった。したがって，低制約文条件における正反応時間には，読み上げ課題の遂行結果が純粋に反映されていると考えられる。

６．考察

本研究では，中国人学習者の日本語文を読む過程における漢字単語の処理過程を，移動窓法を用いて検討した。具体的に，日本語文の制約性の高・低条件をそれぞれ設定し，中日２言語間の形態・音韻類似性が漢字単語の処理過程に与える影響を検討した。以上の結果から，仮説１と仮説２をふまえて考察する。

まず，文の制約性の高・低条件について考察する。記述統計の範囲内であるが，高制約文条件の平均反応時間（888.76ms）は低制約文条件の平均反応時間（997.49ms）よりも短かった。また，それぞれの条件では，形態・音韻類似性の効果が異なることが示された。これらの結果から，本実験の文の制約性の設定が有効に機能しているといえる。

6.1　高制約文条件の考察

高制約文条件における形態・音韻類似性の効果について考察する。形態類似性による抑制効果が生じたことから，仮説 1-1 が支持されなかったといえる。蔡（2009）では形態類似性の促進効果がみられたのに対し，本実験では形態類似性の抑制効果が現れた。これは予想外で興味深いところであり，先行研究の結果とは不一致であった理由として，以下のことが考えられる。蔡（2009）では，空白付きの先行文を読み終わった後キーを押し，後続に呈示されたターゲット単語を読み上げる手続きが用いられたため，その空白に入るべき候補単語の概念表象と語彙表象の活性化は，ターゲット単語の処理過程に直接に反映されるとは断言できない。本実験では，学習者は日本語文の意味を理解・推測しつつ，ターゲット単語を読み上げるように求められた。常に文脈情報を処理している状態で漢字単語の処理が行われるため，トップダウン的な文脈処理の結果による影響が，そのままボトムアップ的な漢字単語の処理過程に及ぼすと窺える。

形態類似性により文中の漢字単語がどのように処理されるか，なぜ抑制効果が生じたかについて，以下のように推察する。本実験の参加者は日本留学中の上級学習者であり，日本語の語彙表象の形成度が高く，課題遂行時に日本語の形態・音韻表象の活性化の程度が大きく，中日２言語間の類似性により中国語の形態・音韻表象もある程度活性化すると予測される。「財布（翻訳同義語：钱包）」，「台所（翻訳同義語：厨房）」といった形態類似性が低い単語の場合では，日本語の単語として形態の差異性が高く，日本語の形態表象と音韻表象の間に，強固な連結関係が形成されているが，中国語にはその漢字単語が存在しないため，日本語の形態表象と中国語の音韻表象の間の連結が比較的に弱い。第一段階の文脈呈示段階では，学習者が予測している候補単語の概念表象の活

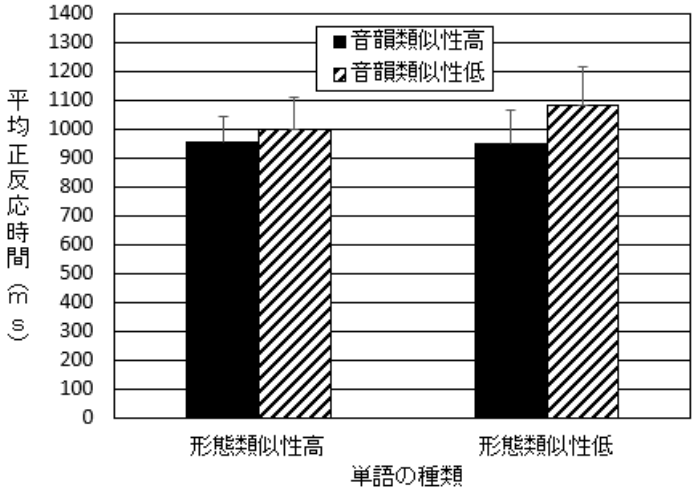

図４　低制約文条件における平均正反応時間及び標準偏差

表３　低制約文条件における誤答率（％）及び標準偏差（括弧内）

	形態高・音韻高	形態高・音韻低	形態低・音韻高	形態低・音韻低
誤答率	0.56（2.08）	1.67（3.33）	0.56（2.08）	3.33（5.93）

性化により，日本語の形態表象の前活性化のレベルが上昇しているが，中国語の形態表象の前活性化の程度が小さい。第二段階の単語呈示・文脈照合段階では，形態類似性が低い単語が視覚呈示されると，日本語の形態表象が完全に活性化するのに対し，中国語の形態表象がほとんど活性化していない状態にある。中国語の形態表象の活性化による影響力が小さいため，形態類似性が低い単語は，日本語の形態表象が活性化した直後，迅速に概念表象と照合して日本語の音韻表象を経て音韻的処理が行われたと考えられる。

一方,「女性（翻訳同義語:女性)」,「失敗（翻訳同義語:失敗)」といった形態類似性が高い単語は，中日２言語の形態表象の共有部分に貯蔵され，日本語の音韻表象にも中国語の音韻表象にも強くつながっている。文脈呈示段階においては，共有する形態表象の前活性化の影響を受け，中国語の形態・音韻表象の前活性化の程度が大きい。次の単語呈示・文脈照合段階に入り形態類似性が高い単語を見た瞬間に，共有する形態表象が活性化し，その後中国語の音韻表象も活性化する。前活性化した候補単語の中国語の形態・音韻表象を対照的に利用することが，ターゲット単語の形態表象から音韻出力への処理過程に影響を与えたと推察できる。このことから，文脈情報と照合しながら即時的な処理を求める本実験における中日の形態表象の利用の仕方は，蔡（2009）では文脈情報の呈示後の継時的な処理が行われる場合と異なることが示唆された。

また，音韻類似性による促進効果がみられ，仮説 1-2 が支持されたといえる。蔡（2009）では音韻類似性の効果がみられなかったが，本実験の結果から，音韻類似性の結果には形態類似性の影響が隠れていることが示された。音韻類似性の促進効果について以下のように考察する。日本語の音韻表象の形成度が高い上級学習者において，音声出力が要求される課題では日本語の音韻情報が効率的に利用される。よって，文脈呈示段階においても単語呈示・文脈照合段階においても日本語の音韻表象の活性化の程度が大きく，中国語の音韻表象の活性化が抑えられていると予測できる。「たいふう（中国語で発音：táifēng)」,「しんぱい（中国語で発音：xīnpèi)」のような音韻類似性の高い単語は，日本語の音韻表象と中国語の音韻表象の間に連結が強く，日本語の音韻表象の活性化によって中国語の音韻表象が活性化する。また，音韻類似性が高い単語において，形態類似性の高低にかかわらず，日本語の音韻表象との連結強度が同程度である（長野・松見，2013)。この２点をふまえ，音韻類似性が高い単語の場合，形態から受ける干渉が少ないと考えられる。ターゲット単語が視覚呈示されて文脈と照合する段階では，形態表象が先に活性化してから，中日２言語の音韻表象が活性化する。音韻類似性が高い単語は，中国語の音韻表象の活性化より日本語の音韻表象の活性化の度合いが大きく，形態表象からの影響も受けにくいため，比較的に速く日本語の音韻表象を通して音韻出力したと考察される。

それに対し,「さくぶん（中国語で発音：zuòwén)」,「そつぎょう（中国語で発音：zúyè)」のような音韻類似性の低い単語は，日本語の音韻表象と中国語の音韻表象と弱い連結関係であり，日本語の音韻表象が活性化しても中国語の音韻表象は活性化しない。また，音韻類似性が低い場合，形態類似性の高い単語の形態表象と日本語の音韻表象との連結が，形態類似性の低い単語の形態表象と日本語の音韻表象との連結より強い（長野・松見，2013)。すなわち，音韻類似性が低い単語の場合，形態類似性による影響を受けやすいと予測される。単語呈示・文脈照合段階ではターゲット単語を見た瞬間に，形態表象の活性化を経て日本語の音韻表象が活性化して日本語音で出力される。音韻類似性が低い単語は，形態表象からの影響を受けやすいため，音韻類似性が高い単語ほど迅速に読み上げられなかったと考えられる。

6.2　低制約文条件の考察

低制約文条件における形態・音韻類似性の効果について考察する。形態類似性が高い場合も低い場合も，音韻類似性の促進効果が現れたことから，仮説 2-1 が支持された。音韻類似性の高い場合では形態類似性の効果がみられず，音韻類似性の低い場合では形態類似性の促進効果がみられたことから，仮説 2-2 が支持された。この結果は長野・松見（2013）の結果と一貫性を保っており，低制約文を読む過程での漢字単語の処理は，単独呈示事態における処理と同じ傾向であることがわかった。

まず，形態類似性による効果について考察する。音韻類似性が低い場合では，形態類似性の高い単語が形態類似性の低い単語より反応時間が短かった。音韻類似性が低い条件においては，中国語の音韻情報の活性化の程度が小さく，日本語の音韻表象へのアクセスを促進する可能性が低い。形態類似性の高い単語は共有された形態表象の活性化により，日本語の音韻表象も素早く活性化するため，形態類似性の低い単語より日本語の音韻情報が速く出力し，反応時間が短かったと考えられる。一方，音韻類似性が高い場合では，形態類似性の高い単語と低い単語の間に反応時間の差がみられなかった。音韻類似性が高い条件においては，中日の音韻情報が類似することにより，中国語の音韻表象の活性化が日本語の音韻表象へのアクセスを促進する。このプラスの影響を受け，形態類似性が低い単語において読み上げは速くなり，形態類似性が高い単語と反応時間の差がみられなかったと考えられる。

次に，音韻類似性による促進効果について考察する。

本実験の参加者は日本留学中の上級学習者であり，日本語の形態表象と音韻表象は形成度が高い。音韻が類似している単語の場合に中日２言語間の音韻表象の連結強度が強く，中国語の音韻表象の活性化が日本語の音韻表象へのアクセスにプラスの影響を与えていると推測される。形態が類似している場合も類似していない場合も，漢字単語を見て形態表象が活性化した瞬間，中日２言語の音韻表象が同時に活性化する。音韻類似性が高い単語は，中国語の音韻表象の活性化により，日本語の音韻表象の活性化の程度が大きくなり，音韻表象を経由して迅速に音声出力すると考えられる。

以上の結果から，漢字単語の低制約文呈示であれ単独呈示であれ，ターゲット単語呈示後の中国語の音韻表象の活性化が，日本語の読み上げを促進することが確認された。また，豊かな文脈情報が形成されていない場合，ターゲット単語の予測が難しく，ターゲット単語の概念表象と語彙表象が活性化する可能性が小さい。そのため，文理解のトップダウンのプロセスが漢字単語のボトムアップ的処理に影響を及ぼしにくいと考えられる。

７．おわりに

本研究では，単語の単独呈示事態と文先行呈示事態の先行研究をふまえ，中国人学習者が日本語文を読む過程における漢字単語の処理を検討した。具体的には，文の制約性の観点を取り入れ，中日漢字の形態・音韻類似性を操作し，移動窓法を用いた実験を行った。

本実験で得られた結果に基づき，２つの研究課題への解答を導く。低制約文条件において，形態類似性の高低にかかわらず，音韻類似性の促進効果がみられたのに対し，形態類似性の促進効果は音韻類似性が低い場合にのみみられ，漢字単語の単独呈示事態と相似した結果が得られた。中国人学習者が文脈情報が少ない日本語文を読むとき，文理解のトップダウン的処理が漢字単語のボトムアップ的処理に影響を与えるが，漢字単語の形態・音韻類似性の効果が依然として強く働いていることが明らかとなった。高制約文条件においては，低制約文では現れた形態類似性の促進効果はみられなく，抑制効果がみられた。また，形態・音韻類似性の交互作用がみられず，形態表象と音韻表象は互いに影響されにくい。単語単独呈示と文先行呈示の研究では，形態類似性による促進効果はなぜ生じるのかについて，日本語の漢字単語を処理する段階では，中国語の漢字知識も意識的コントロールを受けずに，自動的に処理されるからと考えられる。しかし，本研究では形態類似性による抑制効果が現れた。これは，高制約文のトップダウン的な読みの影響で，文脈との照合段階で漢字単語の意識的な処理が行われる可能性が示唆される。

本研究は，先行研究ではまだ触れられてない，学習者がどのように文情報の理解に取り組みながら文脈と照合して漢字単語を処理するかに関する情報を示した点に意義があるといえる。実験の結果から，中国人学習者は日本語文をトップダウン的に読む際，文脈情報が豊富であるか否かによって形態・音韻類似性の効果が異なり，漢字単語のボトムアップ的な処理が牽制されることが示唆された。

本研究は，読み上げ課題の反応時間に基づいて漢字単語の処理に関する考察を試みたが，学習者がその僅少でありながら無視できない時間に心の中で何を考えているか，一瞬一瞬にどのような処理を行っているかについてまだ明らかにされていない。今後の課題として，学習者の視線停留・移動を測定することにより，即時的な文の読み過程を検討し，本研究の結果との両観点から考察することで文処理における漢字単語の処理過程が解明できよう。

注

(1) 推移確率というのは，文を完結させるのに適切な単語の数をすべての適切な単語の数で割る値である。

(2) 文材料を「文節」に区切る際，１文節の中には１つの自立語のみというルールに従う（例えば，人と/会う/ときに/あいさつを/する/ことが/とても/大切だ）。

(3) 松見他（2012）では，中日の形態表象はそれぞれ独立する関係ではなく，形態類似性が高い単語が貯蔵される共有部分と，形態類似性が低い単語が貯蔵される非共有部分があると述べられている。本論文における「中国語の形態表象」及び「日本語の形態表象」は，非共有部分の中国語の形態表象と，非共有部分の日本語の形態表象を指すものである。

引用文献

阿部純一・桃内佳雄・金子康朗・李　光五（1994）『人間の言語情報処理：言語理解の認知科学』サイエンス社

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（2009）「中国人上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程―文の先行呈示事態における検討―」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第二部（文化教育開発関連領域）』第58号，pp. 205-212.

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

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

費　暁東・李　海鵬（2017）「文の制約性が中国人中級日本語学習者の聴覚的単語認知過程に及ぼす影響―中日漢字の形態・

音韻類似性を操作した実験的検討―」『学習システム研究』第5号，pp. 29-44.
費　暁東・松見法男（2011）「中国語を母語とする上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程―聴覚呈示を用いた言語間プライミング法による検討―」『第22回第二言語習得研究会（JASLA）全国大会予稿集』pp. 56-57.
国際交流基金（2002）『日本語能力試験出題基準　改訂版』凡人社
Kroll, J.F., & Stewart, E.（1994）Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. Journal of Memory and Language, *33*, pp. 149-174.
松見法男（2002）「第二言語の語彙習得」海保博之・柏崎秀子（編著）『日本語教育のための心理学』第6章（pp. 97-110），新曜社
松見法男・費　暁東・蔡　鳳香（2012）「日本語漢字単語の処理過程―中国語を母語とする中級日本語学習者を対象とした実験的検討―」畑佐一味・畑佐由紀子・百濟正和・清水崇文（編著）『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
長野真澄・松見法男（2013）「中国語を母語とする上級日本語学習者の日本語漢字単語の処理過程―日本留学中の学習者を対象とした語彙判断課題，読み上げ課題による検討―」『広島大学日本語教育研究』第23号，pp. 33-40.
大村彰道・秋田喜代美・久野雅樹（2001）『文章理解の心理学―認知，発達，教育の広がりの中で』北大路書房
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.
山田恭子・中條和光（2008）「作動記憶容量と文章理解時の眼球運動の関係」『広島大学大学院教育学研究科紀要　第三部（教育人間科学関連領域）』第57号，pp. 213-220.

日本人学生の留学経験の職業的レリバンス

The Vocational Relevance of Japanese Students' Study Abroad

小林　元気（宮崎公立大学グローバルセンター）
Genki KOBAYASHI（Global Center, Miyazaki Municipal University）

要　旨

本稿の目的は，日本人学生の留学経験とその後の就労内容の関係性を明らかにすることである。学生の留学経験は国際的な仕事につながるのかというテーマに関して，海外では一定の先行研究の蓄積があるが，日本人学生を対象とする研究は十分に行われていない。そこで本稿は，教育システムと労働システムの関係性について問う「職業的レリバンス」の概念枠組みから，日本人学生の留学経験が仕事での英語使用頻度の高さや海外勤務経験につながるかどうかについて，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った。その結果，在学中の留学経験は，仕事での英語使用頻度と海外勤務経験率の双方を有意に高めていた。このことから，学生の在学中の留学経験は，将来の就労において国際的な仕事につながるという留学の「職業的レリバンス」の存在が明らかになった。
［キーワード：海外留学，職業的レリバンス，仕事での英語使用，海外勤務，キャリア］

Abstract

The purpose of this paper was to reveal the relationship between Japanese students' experience of studying abroad and the contents of their careers. While there have been a few foreign studies that have examined "how the experience of students' study abroad is linked with international jobs," little attention has been paid to the Japanese case. This paper, therefore, used large-scale national statistical survey data to analyze the correlation between Japanese students' experience of studying abroad, their use of English at work, and the potential for working abroad in the future from the conceptual outline of "vocational relevance." Results showed that the effect of the experience of the students' studying abroad affected both a high frequency of English use at work and the probability of working abroad. These analyses confirmed the "vocational relevance" of students' study abroad for the Japanese labor system.
［Key words: study abroad, vocational relevance, use of English at work, working abroad, career］

1．研究の目的

本稿の目的は，日本人学生の留学経験が帰国後の就労とどのように関連するのかについて，「職業的レリバンス」の概念枠組みにもとづき，とりわけ仕事における英語使用頻度と海外勤務経験の有無に着目しながら実証的に明らかにすることである。

教育の「レリバンス」とは，「仕事における要求と大学教育を媒介として形成される能力とが，どのような形で，またどのような意味で関連しているかを端的に表した概念」（小方，1997：42），「2つの要素（たとえば教育と職業）の関係性について事前に特定の期待や想定をおかず，その関係のあり方，あるいは関係の有無自体を検討の俎上に挙げようとする姿勢を含意した概念」（本田，2004：13）として定義される。このうち，教育が「労働力としての質，すなわち職業に関連した知識やスキル，態度」（本田，2004：125）とどのようにつながっているのかを問う教育社会学的な視角が「職業的レリバンス」である。本稿は，この「職業的レリバンス」の概念を留学のインパクトに関する研究領域に援用し，日本人学生の留学という教育活動が就労後の労働内容とどのように関連しているのかを明らかにしようとするものである。

では，「職業的レリバンス」概念を留学のインパクト研究において用いる意義はどこにあるのか。以下に3点述べたい。

第一に，自明視されがちな海外留学という教育システムと職業システムの関連性について，研究の俎上に乗せることが可能になる点である。日本の留学促進政策は，グローバル化した労働市場で活躍可能な「グローバル人材」を育成するための手段として，日本人学生の海外留

学の意義を位置づけている（グローバル人材育成委員会，2010）。ここでは，留学という海外での教育活動が，将来の就労において国際的な仕事につながるだろうという，留学の「職業的レリバンス」が自明視されている。しかし，「グローバル人材」の重要なスキルの一部とみなされている英語運用能力[1]に関して言えば，グローバリゼーションが拡大したとされる2000年代以降も仕事における英語の必要性は限定的であり，「実態よりも過大に英語の必要性が見積もられてしまっている」（寺沢，2015：177）。また，日本経済団体連合会が2018年に実施して企業597社から回答を得た調査によれば，「選考にあたって特に重視した点」を5つ選択する項目において，「留学経験」はわずか0.5%（19位）にとどまり，「その他」を除けば最下位であった。留学経験と関連する「語学力」も6.2%（17位）と低く，「一般常識」よりも下位にランクされている（日本経済団体連合会，2018）。これらの知見をふまえると，日本人学生の留学の「職業的レリバンス」は必ずしも自明の前提ではなく，量的な分析を通じて実証されるべき研究課題であると言える。

第二に，留学のインパクトを実証するにあたって，ニュートラルな視点からのアプローチが可能になる点である。2000年代以降の日本の教育政策において，世界がグローバル化しているという認識は疑う余地のない事実として語られており，ゆえにグローバル化に対応するための教育改革の必要性が声高に提唱されてきた（小林，2019）。しかしここで，「グローバル化は客観的，主観的およびイデオロギー的な側面をもつ」（ローダー他，2012：47）という重要な指摘に注目したい。グローバリゼーションのイデオロギーは，日本の教育言説において〈グローバル化した労働市場に対応可能な若者を学校教育において育成しなければならない〉という危機感として表面化している。日本人学生の留学促進政策はそのような危機感の1つの帰結であることから，留学研究もグローバリゼーションのイデオロギーから自由ではいられない。「レリバンス」の定義として先に引用した「事前に特定の期待や想定をおかず」という姿勢は，ともすればグローバリゼーションの事実認定や海外留学の価値を高く見積もってしまうような価値志向に対して自制を促すものである。

第三に，留学促進政策のエビデンスとしての側面である。教育政策において，「レリバンス」は「意味」や「意義」とほぼ同義であり（本田，2004：123），日本人学生の留学の「職業的レリバンス」を明らかにすることは，留学促進政策の意義を示すことに他ならない。しかし後に詳しく検討するように，日本人の留学経験者が後の就労において国際的な業務に従事しているかどうかに関しては，先行研究ではほとんど明らかにされていない。また，学生の留学経験が将来の就労においてどの程度活用される見込みがあるのかという問いは，留学促進政策のみならず，教育現場で留学支援を行う教職員にとっても不可欠の実践的・政策的課題となろう。

以上の観点をふまえた本稿は，国内の職業システムにおける留学経験の「職業的レリバンス」の有無について，大規模な全国調査データを用いた実証的な検討を行う。

2．先行研究の検討と分析の枠組み

留学経験と帰国後の就労内容の関係性というテーマに関して，早くはTeichler & Jahr（2001）がヨーロッパ11か国と日本で約3万6千人の大学卒業生に対して行われた調査結果を分析しており，留学経験者は国際的な業務や海外勤務を多く経験していることを報告している。また，ノルウェーの国内大学での学位取得者と留学経験者を比較したWiers-Jenssen（2008）では，仕事における外国語使用や海外出張の頻度，海外オフィスの有無から構成される「国際的な仕事」（International Job）を従属変数とした多変量解析が行われており，留学経験は性別や専攻分野，学力要因等を統制したうえでも有意な正の影響をおよぼしていた。この研究は，仕事における外国語の使用頻度や海外勤務の有無といった指標と，多変量解析による量的分析の手法を提示している点において，日本社会における留学の「職業的レリバンス」を検証するうえで示唆に富むものである。

では，日本人の留学経験と就労内容の関係については，先行研究でどこまで明らかにされているのだろうか。Benesse教育研究開発センターが留学経験者に行った調査によれば，現在の仕事で活用できている能力として，「異文化体験によって身につけた様々な背景や価値観を持つ人たちと協力する力」「海外の習慣や文化，考え方などを理解し身につけた国際感覚」「海外生活経験によって身につけた自ら行動する力」「語学力」の各項目について40%以上が肯定的な回答を寄せていた（Benesse教育研究開発センター，2012：61）。また，近年の代表的な研究としては，大規模なインターネット調査のデータにより，学部・大学院段階での留学経験者と国内の学部・大学院出身者の4群について，職業キャリアに対する自己評価を比較した新見他（2018）が挙げられる。一元配置分散分析と多重比較の結果，回答者の受けた高等教育が「キャリア設計の上で助けになった」「現在の仕事に就く上で助けになった」「自分の留学経験（国内大学・大学院の卒業・修了そのもの）が評価された」「語学力が評価された」「知識やスキルが評価された」「外国人とのコミュニケーション経験が評価された」の項目において，留学経験者は非経験者よりも有意に高く自己評価していたという。

このように，日本人の留学経験は，職業労働において肯定的な評価を受けている可能性がうかがえる。一方で，

「職業的レリバンス」の観点に立つと，次の課題が浮かび上がる。すなわち，前述の調査が留学によって培われた能力の〈自己評価〉について尋ねていることから，そこから得られた知見は「主観的レリバンス」――被験者が留学経験を「有効だと思っているかどうか」（本田，2004：128）――の側面にとどまる。留学経験が国際的な仕事につながるかどうかは客観的な次元――「客観的レリバンス」――の問題である。

留学経験が日本社会での就労において「客観的レリバンス」をもつかどうかに関連する数少ない先行研究として，本稿と同じく「大学教育についての職業人調査」の結果を分析した米澤（2010）が挙げられる。この研究では，学生時代の留学経験や大学院進学が仕事で英語を多用する可能性を高めることが言及されている。しかしこの知見は，単純クロス集計による割合の差を根拠として述べられており，統計分析による検定を経たものではない。さらに，コントロールされている変数が性別と「技術系／事務・営業系」という職種の違いのみであり，就労での英語使用に影響するその他の要因による疑似相関の可能性が残る[(2)]。学生時代の留学経験が「客観的レリバンス」としての独立した効果をもつかどうかを実証するためには，先に挙げたWiers-Jenssen（2008）のように，仕事での英語使用に影響する変数を可能な限り統制した多変量解析を行う必要がある。

また，Wiers-Jenssen（2008）が検討したように，〈留学経験が海外勤務につながるかどうか〉というテーマも，留学の「職業的レリバンス」を検討するうえで重要になるだろう。なぜならば，2010年代以降のグローバル人材育成政策は，海外勤務を忌避する新入社員の増加を課題意識として，日本人若年層の海外留学の促進によってそれを解消することを目指してきたからである（グローバル人材育成委員会，2010：26；グローバル人材育成推進会議，2011：5）。しかしながら，留学経験によって海外勤務を経験する可能性が高まるかどうかについては，既存の研究において検証されていない。本稿が使用する「大学教育についての職業人調査」では，就労での英語使用の頻度に加えて海外勤務の経験も尋ねられていることから，留学経験と海外勤務経験の関連についても分析が可能である。

以上をふまえた本稿では，〈就労における英語の使用頻度〉と〈海外勤務経験〉の2つを従属変数として設定し，それらに影響を与えるさまざまな独立変数を可能な限りコントロールしたうえでも留学経験が独立した効果をもつかどうかを検証することで，留学の「職業的レリバンス」の実証を試みる。

3．分析

3.1　使用データ

以後の分析に用いるデータは，東京大学の大学経営・政策研究センターが2009年に実施した「大学教育についての職業人調査」[(3)]である。公的機関を除く全国約572万の民間事業所からランダムに5万事業所を抽出し，1事業所につき5名の調査票が人事担当者宛に送付され，事業所内でランダムに選ばれた大卒社員に回答を依頼している。有効回答者数は25,203名であった（回収率10.1%）。

3.2　留学国と仕事での英語使用，海外勤務国との関連性

変数の設定に先立って，「職業的レリバンス」の根幹に関わる重要な問題を整理しておかなければならない。すなわち，本稿では，主に使用データの制約により，独立変数として用いる留学経験の渡航先がどの言語圏であるかを区別できず，従属変数として用いる外国語の使用頻度に関しては〈英語〉に限定される。さらに，もう1つの従属変数である海外勤務経験に関しても，勤務先の国の違いは考慮することができない。つまり，留学経験によって蓄積される外国語スキルと，就労において使用する外国語との，さらには海外勤務先の言語圏との対応関係が必ずしも一致しないのではないかという批判が生じうるだろう。それでもなお，本稿での分析が妥当性をもつと考えるのは，次の三点の理由による。

第一に，世界各国の高等教育における英語の汎用性である。国家間の留学パターンが多様化しつつあるなかで，留学生を多く送り出してきたアジアにおいても，かつての欧米一辺倒からアジア域内へと多様化する傾向にある。言語の多様性が存在するアジアにおいて留学生の流動性が高まった背景には，教授言語としての英語の汎用性がある（杉村，2011；嶋内，2014）。もちろん，英語以外の言語で教授される伝統的な留学プログラムは現在もなお存在するが，非英語圏の国であっても英語を媒介言語とした留学プログラムが展開されており，英語を用いる言語的環境があることは考慮に入れておく必要がある。

第二に，日本人学生の留学先として，圧倒的に英語圏が選好されている点である。2017年度に国内大学等が把握していた日本人学生の留学者数は，上位3か国を米国，オーストラリア，カナダが占めており，10位以内の英語圏5か国だけで全体の約半数を占めている（日本学生支援機構，2019）。また，民間事業者を対象とする海外留学協議会の調査結果によれば，2017年度の日本人留学生のうち上位6か国をすべて英語圏が占めており（欧米・オセアニア・フィリピン），全体の85.3%にも及んでいる（海外留学協議会，2018）。さらに，10位以内にラン

クインしている中国や韓国，台湾等のアジア諸国での留学が前述のように英語プログラムを含むことを考えれば，今日の日本人の留学経験の多くは英語を教授言語としたものであると言えるだろう。

第三に，このような英語の優位性は，グローバル化した市場を前提とする日本人の海外勤務において，主に英語が使用される状況をもまた意味している（ローダー他，2012）。

以上の点から，全体的な平均像として日本人の留学経験をとらえた場合，そこに仕事での英語使用頻度や海外勤務経験とのつながりを想定することは，一定の妥当性があると考えられる。一方で，それを完全な「職業的レリバンス」として断定することには留保が必要であり，この点は本稿の限界の１つである。

3.3　変数の設定

分析で用いる変数のコーディングと記述統計量をそれぞれ表１と表２に示す。

第一の従属変数として，現在の仕事での英語使用頻度に関して「顧客，組織内での対応」「情報の収集」「専門的な文書，論文などの吸収」の３つの目的別に尋ねた項目を使用する。これらの目的別の分析により，英語使用頻度に関してより詳細な情報が得られると考えられる。例えば，「顧客，組織内での対応」という対人的なコミュニケーション場面で必要とされる英語は，長期の海外生活を伴う留学経験によって獲得されるオーラル・コミュニケーションの能力と関連することが，教育政策では想定されている（グローバル人材育成推進会議，2011）。一方で，「情報の収集」「専門的な文書，論文などの吸収」のような知識のインプット場面で必要とされるのは，どちらかというと読解能力であろう[(4)]。これらの違いを区別しながら分析することで，留学経験がどのような英語能力を要する仕事で活用されているのかという観点から，「職業的レリバンス」について多角的に明らかにすることができる。

第二の従属変数として，過去の海外勤務経験の有無についての質問を使用する。

留学効果を表す独立変数は，在学中の留学経験と留学期間（のべ）に関する質問項目を用いる。しかし，留学の目的までは尋ねられていないため，海外大学での学位取得が目的の留学と，国内大学進学者による単位取得や語学研修等が目的の留学を区別することができない。次善策として，「留学経験なし」「2か月以下の留学経験」「3か月以上２年以下の留学経験」「2年１か月以上の留学経験」の４つのダミー変数を作成した。２か月以下は語学学校などの短期の海外研修，３か月以上２年以下は１セメスター以上の語学留学や単位取得目的の留学，２年１か月以上は学位取得目的の留学を想定している。加

表１　変数のコーディング

仕事での英語使用頻度	「お仕事で英語を使うことは，下のような点でどれくらいありますか」（3件法）の「顧客，組織内での対応」「情報の収集」「専門的な文書，論文などの吸収」のそれぞれの回答について，「常にある」=2，「ときどきある」=1，「ほとんどない」=0
海外勤務経験ダミー	「海外に勤務したことはありますか」の回答について，「した」=1，「していない」=0
在学中の留学経験 なしダミー	在学中の留学経験なし=1，それ以外=0
在学中の留学経験 2か月以下ダミー	在学中の留学経験1か月～2か月=1，それ以外=0
在学中の留学経験 3か月～2年ダミー	在学中の留学経験3か月～24か月=1，それ以外=0
在学中の留学経験 2年1か月以上ダミー	在学中の留学経験25か月以上=1，それ以外=0
就職後の留学経験 ありダミー	就職後の留学経験あり=1，なし=0
女性ダミー	女性=1，その他=0
大学院卒ダミー	修士・博士課程修了=1, 学部卒=0
大学ランクⅠダミー	「あなたが現在の職場に採用された際に何が評価されたとお考えですか」（3件法）の「卒業した大学」の回答について，「あてはまらない」=1，それ以外=0
大学ランクⅡダミー	「あなたが現在の職場に採用された際に何が評価されたとお考えですか」（3件法）の「卒業した大学」の回答について，「ある程度あてはまる」=1，それ以外=0
大学ランクⅢダミー	「あなたが現在の職場に採用された際に何が評価されたとお考えですか」（3件法）の「卒業した大学」の回答について，「よくあてはまる」=1，それ以外=0
出身学部ダミー	「人文」,「心理社会」,「法学政治」,「経済」,「経営」,「理」,「工」,「農」,「医歯」,「薬」,「保健福祉」,「家政」,「教育」,「芸術」,「その他」のそれぞれについて，該当=1，非該当=0
年齢ダミー	「20歳代」,「30歳代」,「40歳代」,「50歳代」,「60歳代」のそれぞれについて，該当=1，非該当=0
現職の勤続年数	2009（調査年）から現在の勤務先の就職年を減じて算出
雇用形態 非正規ダミー	「従業上の地位」の「非正規従業員」+「契約・派遣社員」=1，それ以外=0
雇用形態 正規ダミー	「従業上の地位」の「正規従業員」=1，それ以外=0
雇用形態 経営者・役員ダミー	「従業上の地位」の「経営者・役員」=1，それ以外=0
転職経験 ありダミー	「現在の勤務先の前に他の勤務先を経験しましたか」の「した」=1，していない=0
事業所所在地 都市部ダミー	「事業所の所在地」について，「埼玉県」「千葉県」「東京都」「神奈川県」「静岡県」「愛知県」「三重県」「京都府」「大阪府」「兵庫県」=1，それ以外=0
役職ダミー	「役職なし」+「監督主任」,「係長」,「課長」,「部長」,「役員」のそれぞれについて，該当=1，非該当=0
職種ダミー	「一般事務」,「営業・販売職」,「サービス職」,「技術職」,「専門職」,「その他」のそれぞれについて，該当=1，非該当=0
企業規模ダミー	「総従業員数（本社・支社等を含む）」の「29人以下」「30-99人」「100-499人」「500-999人」「1000-2999人」「3000-4999人」「5000-9999人」「1万人以上」のそれぞれについて，該当=1，非該当=0
業種ダミー	「最も主な業種」の「農林漁業」,「鉱業」,「建設業」,「製造業」,「電気・ガス・熱供給」,「情報通信業」,「運輸業」,「卸売・小売業」,「金融・保険業」,「不動産業」,「飲食店・宿泊業」,「教育・学習支援」,「医療・福祉」,「複合サービス業」,「サービス業」,「その他」のそれぞれについて，該当=1，非該当=0

えて，本調査においては就職後の留学経験についても尋ねられている。大学在学中の留学効果と区別するために，「就職後留学経験あり」のダミー変数を加える。

前述のWiers-Jenssen（2008）では，「国際的な仕事」への従事を規定する要因として学力と大学での専攻分野が独立した影響を及ぼしていたことから，本稿においてもこれらの変数を用いる。前者については，「あなたが現在の職場に採用された際に何が評価されたとお考えですか」の「卒業した大学」の回答（3段階）を使用し，スケールに応じて3つの「大学ランク」ダミー変数を作成した。これらは入試偏差値のような指標と比べて主観的である点は否めないが，次善策として分析に用いたい。後者に関しては，出身学部をダミー変数として投入する。さらに，修士課程と博士課程の修了者を「大学院卒」ダミー変数としてまとめ，学部卒を基準とした正の影響を想定する。

仕事での英語使用頻度や海外勤務の可能性の高さは，様々な職業的要因の影響を受けることが考えられる。労働者の英語使用の必要性を規定する要因について多変量解析により分析した寺沢（2015）では，職種や就労形態，外資系かどうか，企業規模，産業などの要因が有意に影響していた。本研究で用いる調査の質問項目は，寺沢が分析している「ワーキングパーソン調査（WPS-2000）」と同一ではないため単純な比較はできないが，探索的に「雇用形態」「役職」「職種」「企業規模」「業種」の変数を投入する。また，外資系に該当する変数は存在しないため，関連しそうな項目として「転職経験」を使用する[(5)]。加えて，地方よりも都市部の事業所の方が国際的な業務が多い可能性を想定して，「都市部」変数を用いる。都市部について明確な定義は存在しないため，便宜的に厚生労働省が公表する地域別最低賃金時間額が2009年時点で700円以上であった10都府県を「都市部ダミー」としてコーディングした。

その他，基本的な統制変数として「性別」「現職の勤続年数」「年齢」を投入する。年齢は20歳代から60歳代までのカテゴリーを選択する形式のため，20歳代を基準とした各年齢層のダミー変数を作成する。

表2　記述統計量

	有効度数	最小	最大	平均	標準偏差
英語使用（顧客,組織内対応）	24,748	0	2	0.154	0.418
英語使用（情報収集）	24,671	0	2	0.203	0.474
英語使用（専門文書・論文）	24,669	0	2	0.182	0.452
海外勤務経験	24,808	0	1	0.027	0.162
在学中留学経験 なし	25,203	0	1	0.939	0.239
在学中留学経験 2か月以下	25,203	0	1	0.025	0.157
在学中留学経験 3か月～2年	25,203	0	1	0.023	0.149
在学中の留学経験 2年以上	25,203	0	1	0.004	0.064
就職後の留学経験 なし	25,203	0	1	0.989	0.105
就職後の留学経験 あり	25,203	0	1	0.011	0.105
女性	25,120	0	1	0.256	0.436
大学院卒	25,203	0	1	0.070	0.255
大学ランクⅠ	24,504	0	1	0.560	0.496
大学ランクⅡ	24,504	0	1	0.386	0.487
大学ランクⅢ	24,504	0	1	0.054	0.226
出身学部 人文	25,203	0	1	0.130	0.337
出身学部 心理社会	25,203	0	1	0.054	0.225
出身学部 法・政治	25,203	0	1	0.100	0.300
出身学部 経済	25,203	0	1	0.145	0.352
出身学部 経営	25,203	0	1	0.146	0.354
出身学部 理	25,203	0	1	0.023	0.150
出身学部 工	25,203	0	1	0.181	0.385
出身学部 農	25,203	0	1	0.043	0.203
出身学部 医歯	25,203	0	1	0.005	0.068
出身学部 薬	25,203	0	1	0.010	0.097
出身学部 保健福祉	25,203	0	1	0.011	0.105
出身学部 家政	25,203	0	1	0.016	0.125
出身学部 教育	25,203	0	1	0.039	0.193
出身学部 芸術	25,203	0	1	0.005	0.073
出身学部 その他	25,203	0	1	0.092	0.288
年齢 20歳代	25,123	0	1	0.314	0.464
年齢 30歳代	25,123	0	1	0.335	0.472
年齢 40歳代	25,123	0	1	0.185	0.389
年齢 50歳代	25,123	0	1	0.143	0.350
年齢 60歳代	25,123	0	1	0.022	0.146
現職の勤続年数	24,726	0	58	9.989	9.444
雇用形態 非正規	24,158	0	1	0.018	0.132
雇用形態 契約・派遣	24,158	0	1	0.017	0.130
雇用形態 正規	24,158	0	1	0.907	0.290

	有効度数	最小	最大	平均	標準偏差
雇用形態 経営者・役員	24,158	0	1	0.058	0.233
転職経験 あり	25,117	0	1	0.447	0.497
事業所所在地 都市部	25,203	0	1	0.471	0.499
役職 なし	24,132	0	1	0.518	0.500
役職 監督主任	24,132	0	1	0.132	0.338
役職 係長	24,132	0	1	0.088	0.283
役職 課長	24,132	0	1	0.141	0.348
役職 部長	24,132	0	1	0.067	0.251
役職 役員	24,132	0	1	0.053	0.224
職種 一般事務	24,531	0	1	0.352	0.478
職種 営業・販売職	24,531	0	1	0.181	0.385
職種 サービス職	24,531	0	1	0.073	0.260
職種 技術職	24,531	0	1	0.179	0.383
職種 専門職	24,531	0	1	0.152	0.359
職種 その他	24,531	0	1	0.064	0.245
企業規模 29人以下	24,179	0	1	0.047	0.212
企業規模 30～99人未満	24,179	0	1	0.320	0.466
企業規模 100人～499人	24,179	0	1	0.324	0.468
企業規模 500人～999人	24,179	0	1	0.088	0.283
企業規模 1,000人～2,999人	24,179	0	1	0.090	0.286
企業規模 3,000人～4,999人	24,179	0	1	0.034	0.182
企業規模 5,000人～9,999人	24,179	0	1	0.035	0.183
企業規模 10,000人以上	24,179	0	1	0.062	0.242
業種 農林漁業	24,634	0	1	0.017	0.128
業種 鉱業	24,634	0	1	0.002	0.039
業種 建設業	24,634	0	1	0.079	0.269
業種 製造業	24,634	0	1	0.218	0.413
業種 電気・ガス・熱供給	24,634	0	1	0.013	0.114
業種 情報通信業	24,634	0	1	0.032	0.175
業種 運輸業	24,634	0	1	0.051	0.220
業種 卸売・小売業	24,634	0	1	0.113	0.317
業種 金融保険業	24,634	0	1	0.045	0.206
業種 不動産業	24,634	0	1	0.009	0.094
業種 飲食店・宿泊業	24,634	0	1	0.016	0.125
業種 教育・学習支援	24,634	0	1	0.055	0.228
業種 医療・福祉	24,634	0	1	0.159	0.366
業種 複合サービス業	24,634	0	1	0.021	0.143
業種 サービス業	24,634	0	1	0.112	0.316
業種 その他	24,634	0	1	0.060	0.237

3.4　分析方法

これらのデータと変数設定をふまえて，以下では２つの分析を行う。第一に，仕事での英語使用頻度を従属変数とした順序プロビット分析を「顧客，組織内での対応」「情報の収集」「専門的な文書，論文などの吸収」の目的別に行い，英語使用頻度に影響を及ぼす様々な要因を統制したうえでも留学経験が有意な効果をもつかどうかについて検証する。第二に，過去の海外勤務経験を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行い，同様に留学経験の独立した効果の有無について確かめる。なお，すべてのモデルにおいて多重代入法による欠損値補正を行い，表２のすべての変数を用いて予測・代入した。分析結果は表３のとおりである[(6)]。

表３　仕事での英語使用頻度と海外勤務経験の規定要因

	仕事での英語使用頻度[(a)]									海外勤務経験[(b)]			
	顧客，組織内での対応			情報収集			専門的文書，論文などの吸収						
	B	*S.E.*		*B*	*S.E.*		*B*	*S.E*		*B*	*S.E*	オッズ比	
在学中の留学経験（基準：なし）													
2か月以下の留学経験	.311	.058	***	.236	.063	***	.080	.069		1.013	.236	2.753	***
3か月～2年の留学経験	.589	.055	***	.633	.053	***	.553	.058	***	1.761	.167	5.818	***
2年1か月以上の留学経験	1.096	.116	***	1.124	.116	***	.883	.120	***	2.790	.257	16.286	***
就職後の留学経験（基準：なし）	.411	.084	***	.370	.081	***	.381	.085	***	2.190	.165	8.937	***
女性（基準：男性）	.065	.029	*	−.101	.028	***	−.173	.029	***	−.244	.144	.784	
大学院卒（基準：学部卒）	.306	.037	***	.549	.033	***	.674	.033	***	.370	.135	1.448	**
大学ランク（基準：ランクⅠ）													
大学ランクⅡ	.094	.022	***	.129	.021	***	.115	.022	***	.451	.092	1.570	***
大学ランクⅢ	.164	.044	***	.229	.042	***	.159	.043	***	.789	.167	2.201	***
出身学部（基準：経済・経営）													
人文	.155	.036	***	.113	.036	*	.017	.039		−.010	.160	.990	
心理社会	.020	.057		−.075	.055		−.069	.055		−.542	.304	.582	
法・政治	.077	.038	*	.079	.037	*	.015	.041		.208	.147	1.232	
理	.032	.068		.284	.059	***	.398	.061	***	.124	.266	1.132	
工	.098	.036	**	.168	.033	***	.194	.034	***	.336	.134	1.400	*
農	.019	.054		.108	.049	*	.268	.049	***	.140	.214	1.151	
医・歯	.745	.129	***	1.050	.122	***	1.223	.122	***	.610	.411	1.840	
薬	.343	.108	**	.559	.089	***	.717	.087	***	−.269	.473	.764	
保健・福祉	.206	.110		.447	.091	***	.508	.086	***	−.832	1.020	.435	
家政	−.076	.096		.012	.089		.116	.088		.234	.435	1.264	
教育	.030	.058		.000	.057		.010	.060		.129	.253	1.138	
芸術	.082	.135		.059	.141		.220	.135		−.798	.743	.450	
その他	.147	.039	***	.115	.037	*	.090	.041	*	.213	.169	1.237	
年齢（基準：20歳代）													
30歳代	−.092	.031	**	−.046	.029		−.071	.031	*	1.034	.185	2.813	***
40歳代	−.015	.043		−.001	.042		.000	.045		1.598	.204	4.944	***
50歳代	−.111	.054	*	.042	.054		.012	.054		1.756	.226	5.790	***
60歳代	−.148	.088		.093	.085		.023	.087		1.860	.288	6.422	***
現職の勤続年数	.003	.002		.001	.002		−.002	.002		−.001	.005	.999	
雇用形態（基準：非正規）													
正規	−.056	.056		−.022	.058		.016	.058		.003	.278	1.003	
経営者，役員	.018	.121		−.065	.122		.046	.124		−.404	.532	.668	
転職経験あり（基準：なし）	.033	.025		.023	.024		−.025	.026		.874	.108	2.397	***
事業所都市部（基準：非都市部）	.111	.021	***	.086	.020	***	.084	.020	***	.424	.085	1.528	***
役職（基準：役職なし）													
係長	−.007	.042		.037	.042		.036	.042		.214	.164	1.239	
課長	.032	.037		.026	.035		.031	.036		.340	.131	1.405	**
部長	.067	.050		.115	.043	**	.107	.047	*	.765	.153	2.150	***
役員	.167	.122		.155	.115		.031	.115		.880	.514	2.412	
職種（基準：一般事務）													
営業・販売職	.280	.034	***	.247	.032	***	.274	.035	***	.248	.136	1.281	
サービス職	.515	.041	***	.151	.046	***	.209	.050	***	.321	.206	1.378	
技術職	.245	.037	***	.548	.033	***	.735	.034	***	.330	.142	1.391	*
専門職	.159	.037	***	.377	.034	***	.594	.035	***	.327	.141	1.387	*
その他	.010	.050		.138	.046	**	.254	.047	***	.256	.164	1.291	
企業規模1万人以上（基準:未満）	.170	.044	***	−.015	.042		.003	.048		.834	.159	2.303	***
業種（基準：製造業）													
農林漁業	−.342	.095	***	−.162	.079	*	−.167	.084	*	−.174	.349	.841	
鉱業	.164	.153		.259	.291		.295	.214		.431	.397	1.539	
建設業	−.620	.052	***	−.627	.044	***	−.558	.046	***	−.604	.168	.547	***
電気ガス熱供給	−.385	.104	***	−.400	.091	***	−.435	.096	***	−.614	.405	.541	
情報通信業	−.350	.065	***	.221	.049	***	.106	.053	*	−.591	.276	.554	*
運輸業	−.021	.050		−.126	.049	**	−.164	.055	**	−.407	.200	.666	*
卸売・小売業	−.173	.040	***	−.229	.038	***	−.289	.043	***	−.784	.183	.456	***
金融保険業	−.296	.059	***	−.331	.060	***	−.295	.064	***	−.901	.283	.406	***
不動産業	−.087	.328		.002	.278		−.044	.237		−.806	.612	.446	
飲食店・宿泊業	.309	.071	***	−.159	.088		−.334	.103	***	−.569	.382	.566	
教育・学習支援	.163	.052	**	.028	.046		.219	.047	***	−.708	.201	.493	***
医療・福祉	−.561	.047	***	−.391	.040	***	−.133	.040	***	−.711	.173	.491	***
複合サービス業	−.023	.070		−.136	.071		−.021	.077		−.794	.332	.452	*
サービス業	−.032	.038		−.151	.039	***	−.170	.042	***	−.569	.159	.566	***
その他	−.066	.046		−.003	.042		.021	.044		−.357	.177	.700	*
定数										−6.133	.359	.002	
疑似決定係数（Nagelkerke）	.105			.158			.209			.199			
N	25,203			25,203			25,203			25,203			

*** p<.001，** p<.01，* p<.05。[(a)]順序プロビット分析。[(b)]二項ロジティック回帰分析。

3.5　分析結果①：英語使用頻度の規定要因

はじめに「顧客，組織内での対応」での英語使用頻度を規定する要因から概観しよう。本稿が着目する在学中の留学経験変数に関しては，「2 か月以下の留学経験」「3 か月以上 2 年以下の留学経験」「2 年 1 か月以上の留学経験」のいずれも 0.1％水準で有意な正の影響を与えていた。それぞれの係数を見てみると，留学期間が長くなるほど影響する正の効果も強くなっており（B=0.311 ～ 1.096），留学経験が仕事における対人対応場面での英語使用頻度を直接的に高めていることがうかがえる。また，「就職後の留学経験」についても同様に正の効果が観察された。その他の変数の影響を見てみると，「女性」「大学院卒」「都市部」「企業規模 1 万人以上」が正の効果を及ぼしていたほか，出身大学の大学ランクの高さ，出身学部，年齢，職種，業種の違いが影響している。

次に，「情報収集」に関する英語使用頻度の規定要因である。着目すべき「2 か月以下の留学経験」「3 か月以上 2 年以下の留学経験」「2 年 1 か月以上の留学経験」に関しては，ここでもすべて 0.1％水準で有意な正の効果が観察された。留学期間が長くなるにつれて係数が上昇する点（B=0.236 ～ 1.124）や，就職後の留学経験の正の効果についても同様である。他の独立変数の影響で興味深いのは，「女性」ダミーが一転して負の影響を与えている点である。対人的な英語使用頻度は女性が高い一方で，情報収集という側面になると男性の方が英語を多用していることがわかる。また，「大学院卒」や「大学ランク」の高さ，「都市部」の正の効果は変わらないが，「企業規模 1 万人以上」の正の効果は消失していた。対人業務での英語使用は海外支社を持つような大企業で増える一方で，情報収集レベルでの英語使用頻度は企業規模に関わらず一定であることが示されている。その他，出身学部や役職，職種，業種の違いが情報収集業務における英語使用頻度に影響している。

続いて，「専門的文書，論文などの吸収」目的の英語使用について検討する。在学中の留学経験については，「3 か月以上 2 年以下の留学経験」「2 年 1 か月以上の留学経験」のみが正の効果を及ぼしていた（0.1％水準）。「2 か月以下の留学経験」は有意ではなくなっており，短期間の留学では専門性の高い文書を読解するレベルの「職業的レリバンス」は形成されないことが示されている。一方，3 か月以上の留学であれば，留学期間が長いほど係数が上昇することや（B=0.553 ～ 0.883），就職後の留学経験が正の効果をもつ点は変わらない。「女性」ダミーは「情報収集」モデルと同様に負の影響を与えている。女性の英語使用頻度が高くなるのは対人業務のみであり，専門的な資料の読解というレベルでは男性の方が英語を使用している。「大学院卒」や「大学ランク」の高さ，「都市部」の正の効果はここでも変わらず，すべての英語使用目的のモデルで一貫して観察された。「企業規模 1 万人以上」の正の効果は「情報収集」モデル同様に消失している。出身学部に関しては，理系分野の学部に正の効果がみられ，論文等の研究成果の報告が主に英語で行われるという専門分野の特徴が表れている。その他，年齢，役職，職種，業種の違いが影響していた。

このように，「仕事での英語使用頻度」という尺度に関しても，英語使用目的に応じてその規定要因は多様に存在することが示されている。一方で，本稿の目的において重要な知見は，これほどまでに多種多様な独立変数をコントロールしてもなお，「専門的な文書，論文などの吸収」モデルでの「2 か月以下の留学経験」を除き，すべての留学経験が独立した正の効果を及ぼしていた点である。つまり，留学経験をもつ者は，性別や学歴，学校歴，出身学部，年齢，事業所の所在地，役職，職種，企業規模，業種といった要因の効果をすべて取り除いても，対人コミュニケーションや情報収集，専門文書の読解など多目的な場面での英語使用頻度が高いという「職業的レリバンス」が示されたことになる。

3.6　分析結果②：海外勤務経験の規定要因

最後に，海外勤務経験の規定要因を確認する。在学中の留学経験はいずれの変数も 0.1％水準で正の効果をもち，オッズ比を見てみると「2 か月以下の留学経験」が 2.753 倍，「3 か月以上 2 年以下の留学経験」は 5.818 倍，「2 年 1 か月以上の留学経験」に及んでは 16.286 倍も海外勤務の経験率を高めている。就職後の留学経験者も 8.973 倍もの高確率で海外勤務を経験していた。

ここでは性別の有意差は確認できなかったが，「大学院卒」や「大学ランク」の高さ，「都市部」の正の効果は，英語使用頻度と同様に観察された。出身学部の影響は「工学」でのみ正の影響が見られる。年齢に関しては，加齢とともに正の効果が上昇している。英語使用頻度では有意ではなかった「転職経験」が正の効果を有しているが，これは海外勤務の機会の多い外資系企業が終身雇用を前提としていないことや，海外勤務経験者が獲得した人的資本が転職市場において付加価値をもつことなど，複数の可能性が考えられる。役職について，「課長」「部長」のみ正の影響を及ぼしており，海外勤務経験が社内昇進におけるキャリアパスとなっている可能性を示唆している。職種での「技術職」「専門職」，さらに「企業規模 1 万人以上」が正の影響をもつことは，出身学部での「工学」の効果とも整合的である。すなわち，国内企業において海外勤務を多く経験するのは，工学のような理系の実学を学び，大企業で専門・技術職に従事する人材がその中心であると考えられる。業種については，有意差がすべて負の効果をもつことから，基準となる「製造業」が相対的に正の影響を及ぼしていることが示され

ている。

以上から，海外勤務経験の規定要因においても，英語使用頻度と同様に，留学経験が独立した正の効果をもつこと，すなわち，留学を経験した者ほど，学歴や学校歴，出身学部，年齢，転職経験の有無，事業所の所在地，役職，職種，企業規模，業種などの要因の効果をすべて取り除いても，就労において海外勤務を経験する確率が高いという「職業的レリバンス」の存在が明らかになったと言える。

4．結論

以上から，留学の「職業的レリバンス」を検証してきた本稿の成果は，次のとおりまとめられる。第一に，仕事での英語使用頻度に関して，在学中の留学経験は，「専門的文書，論文などの吸収」モデルにおける「2か月以下の留学」を除いて，仕事での英語使用頻度を有意に高めていた。第二に，海外勤務経験の有無に関しても，すべての在学中の留学経験は海外勤務を経験する確率を有意に高めていた。このことから，学生の在学中の留学経験は将来の就労において国際的な仕事につながるという留学の「職業的レリバンス」の存在が，日本の職業システムの中で初めて実証されたと言えるだろう。

本稿の意義は，次の二点にある。第一に，「職業的レリバンス」という教育社会学的な概念枠組みを留学研究に援用することを通じて，留学を研究対象として価値中立的にとらえ，社会科学的認識の客観性を担保した分析事例を示したことである。第二に，教育システムと職業システムの関係性が希薄であることが指摘される日本社会において，在学中の海外留学経験が将来の仕事での英語使用頻度や海外勤務経験の可能性を高めることを，初めて計量的手法を用いて実証した点である。特に，近年増加している「2か月以下の留学」に関しては，産業界から「留学というからには3カ月以上は行ってほしい」（朝日新聞，2019年3月3日全国版，p. 25）と批判的な評価を受けており，総務省による政策評価においても「短期留学，特に1か月未満のような極めて短期の留学が，グローバル人材3要素の向上に対してどのような効果を持つのか，十分検証される必要がある」（総務省，2017：164）との勧告が行われている。しかし，2か月以下の短期間の留学であっても，将来のキャリアに連なる「職業的レリバンス」が存在することが，本稿での分析からは示されている。このことは，教育政策と留学支援の実務の両面において，日本人学生の留学経験の意義を根拠づける重要なインプリケーションをもつものと考える。

最後に，本稿の限界と課題について述べたい。本稿の横断的研究という性質上，得られた知見は2009年一時点のものとして解釈されるべきである。留学の「職業的レリバンス」は普遍的･固定的ではなく，グローバリゼーションの進展や「グローバル人材」の需要と供給のバランス等の〈時代の変化〉をともなうものであると考えられる。したがって，2009年以降現在に至るまでの変化についてもとらえる視角が重要となるだろう。そのためにはさらなるデータの収集と蓄積が必要であり，今後の課題としたい。

注

(1) このことは，「グローバル人材」の要素を定義した政策文書として頻繁に参照される「グローバル人材育成推進会議　中間まとめ」のなかで，英語資格であるTOEFLの国別ランキングにおける日本の低さを根拠として，「要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力」の到達目標が「④二者間折衝・交渉レベル」「⑤多数者間折衝・交渉レベル」に設定されていることからも明白である（グローバル人材育成推進会議，2011）。

(2) なお，おそらく米澤（2010）の主旨が「分析結果を紹介すること（p. 40）」であることから，計量分析の方法に関する詳細は示されていない。例えば「仕事で英語を多用するものの割合」「技術系／事務・営業系」について，アンケートの回答結果をどのようにコーディングして分析を行ったのかは不明である。

(3) 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「大学教育についての職業人調査，2009」（東京大学　大学経営・政策研究センター）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。

(4) このような分析視点は，国際化・グローバル化への対応を目指してきた英語教育改革が，一貫して文法知識や読解問題への偏重を問題視しながら，仕事に役立つ英語として実用的なオーラル・コミュニケーションを重視することで，そのための実地経験として日本人の海外留学を位置づけたこと（小林，2019）とも関連している。

(5) 国内で事業を展開する企業は，終身雇用や年功序列といった日本的な人事制度を有する傾向がある一方で，外資系企業では個別的な処遇が適用されることが多いため，必然的に人材の流動性が高まる（中村，2013）。したがって，転職経験は外資系企業での所属と関連しながら「国際的な仕事」要因へと影響する可能性がある。

(6) 各独立変数のVIF（分散拡大要因）は1.01から8.89の範囲に収まっており，いずれも10以下であることから，多重共線性の問題は生じていないと考える（Altman & Krzywinski, 2016）。

引用文献

Altman, N. & Krzywinski, M.（2016）“Regression diagnostics”, *Nature Methods*, Vol. 13, No. 5, pp. 385-386.

Benesse教育開発センター（2012）「大学データブック2012」，https://berd.benesse.jp/koutou/research/detail1.php?id=3167（2019年4月30日閲覧）

グローバル人材育成推進会議（2011）「グローバル人材育成推進会議　中間まとめ」，https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/npu/policy04/

pdf/20110624/sankou2.pdf（2019 年 8 月 25 日閲覧）.
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://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1364125/www.meti.go.jp/policy/economy/jinzai/san_gaku_ps/2010globalhoukokusho.pdf（2019 年 8 月 25 日閲覧）.
濱口桂一郎（2010）「教育と労働の密接な無関係の行方」『労基旬報』, p. 1445.
本田由紀（2004）『教育システムと職業システムとの関係における日本的特徴に関する研究：トランジションとレリバンスの比較歴史社会学』東京大学大学院教育学研究科博士論文 .
海外留学協議会（2018）「一般社団法人海外留学協議会（JAOS）による日本人留学生数調査 2018」, http://www.jaos.or.jp/newsrelease/2018（2019 年 8 月 25 日閲覧）.
小林元気（2019）「英語教育改革と海外留学促進政策における『教育の福音』のレトリック：海外留学の促進をめぐるイデオロギーの批判的検討に向けて」『関西教育学会研究紀要』第 19 号, pp. 33-47.
ローダー, H., ブラウン, P., ディラボー, J.-A., ハルゼー, A. H.（2012）「序　教育の展望」ローダー, H., ブラウン, P., ディラボー, J.-A., ハルゼー, A. H. 編『グローバル化・社会変動と教育：市場と労働の教育社会学』東京大学出版会, pp. 1-104.
中村天江（2013）「海外拠点の経営を担う人材の採用プロセス――どこに採用の難しさが潜んでいるのか？――」『Works Review』Vol. 8, pp. 22-35.
日本学生支援機構（2019）「平成 29 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」, https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/__icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30n_1.pdf（2019 年 8 月 25 日閲覧）.
日本経済団体連合会（2018）「2018 年度新卒採用に関するアンケート調査結果」, https://www.keidanren.or.jp/policy/2018/110.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）.
小方直幸（1997）『大卒者の就職と初期キャリアに関する実証的研究―大学教育の職業的レリバンス―』広島大学大学院教育学研究科博士論文 .
嶋内佐絵（2014）「何故, 英語プログラムに留学するのか？――日韓高等教育留学におけるプッシュ・プル要因の質的分析 を通して――」『教育社会学研究』第 94 集, pp. 303-324.
新見有紀子・米澤彰純・秋庭裕子（2018）「留学経験が収入や職業キャリアにもたらす効果」横田雅弘・太田浩・新見有紀子編『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 .
総務省（2017）「グローバル人材育成の推進に関する政策評価書」, http://www.soumu.go.jp/main_content/000496493.pdf（2019 年 4 月 30 日閲覧）
杉村美紀（2011）「アジアにおける学生移動と高等教育の国際化の課題」『メディア教育研究』第 8 巻第 1 号, pp. 13-21.
Teichler, U. & Jahr, V.（2001）“Mobility During the Course of Study and After Graduation”, *European Journal of Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 443-458.
寺沢拓敬（2015）『「日本人と英語」の社会学：なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社 .
Wiers-Jenssen, J.（2008）“Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs?”, *Journal of Studies in International Education*, Vol. 12, No. 2, pp. 101-130.
米澤彰純（2010）「日本の企業社会と英語・留学――若者を『茹で蛙』にしないために――」『IDE 現代の高等教育』No. 526, pp. 38-43.

謝辞

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。

シャドーイングとリピーティングが中国語を母語とする中級日本語学習者の発話成績に及ぼす効果
―作動記憶容量を操作した実験的検討―

The Effect of Shadowing and Repeating on the Speaking Performance of Intermediate Chinese Learners of Japanese: An Experimental Study on Working Memory Capacity

王　校偉（ハルピン理工大学栄成学院外国語学部）
Xiaowei WANG（Department of Foreign Language, Rongcheng College, Harbin University of Science and Technology）

要　旨

本研究では，中国語を母語とする中級の日本語学習者を対象に，シャドーイングとリピーティングが日本語の発話成績（流暢性，正確性，複雑性）に及ぼす効果について検討した。実験では，作動記憶容量を個人差要因として設定し，事前と事後の発話テストの成績の伸びを分析した。その結果，流暢性については，作動記憶容量が大きい場合，シャドーイングのほうがリピーティングよりも伸びが大きかった。シャドーイングを遂行する際は，音韻情報の処理と意味情報の処理が時間的にほぼ並行して求められるため（倉田・松見，2010），それに応えることができる作動記憶容量の大きい学習者は，シャドーイングによって発話の言語化処理における一連の作業が促進され，日本語の発話がより流暢にできるようになったと解釈される。
［キーワード：シャドーイング，リピーティング，作動記憶容量，発話の流暢性・正確性・複雑性］

Abstract

The current study aimed to investigate the effect of shadowing and repeating on the speaking performance (fluency, accuracy, and complexity) of intermediate level Japanese learners with Chinese as their native language. Working memory capacity was manipulated as an individual factor, and the improvement in the performance of pre and post-testing was analyzed for the experiment. As a result, regarding learner fluency, shadowing showed better growth in performance than repeating for learners with a larger working memory capacity. This result indicates that while performing shadowing, learners with a larger working memory capacity could perform the required simultaneous phonetic and semantic processing, leading to a facilitation effect of shadowing in a series of tasks for the verbalization processing of speaking and allowed them to speak fluent Japanese.
［Key words: Shadowing, Repeating, Working Memory Capacity, Speaking-Fluency, -Accuracy and -Complexity］

1．はじめに

第二言語（second language：以下，L2）の学習者は，インプットされた知識とそれを運用できるアウトプット能力との間にギャップがあり，そのギャップを埋めるために，十分なアウトプット練習が必要であるという（Swain, 1995）。ただし，インプットからアウトプットへの移行は，すなわち「聞く」から「話す」への移行はそれほど容易ではない。特に，発話力が未熟な中級学習者にとっては，言いたいことをどのように正確かつ流暢に話せるかが大きな課題である。認知心理学の観点に立つならば，宣言的知識を手続き的知識に上手く転化させるために，発話場面である程度自動的な言語処理が可能となるように，目標言語の語句や文を繰り返し口頭練習することが重要となる。発話力を伸ばすためのそのような練習法として，音声インプットから口頭再生への一連の流れを有するシャドーイングやリピーティングが一定の効果をもつことが示唆されている（松見，2006）。

シャドーイングでは即時的な口頭産出を行うため，少なくとも音韻列などを復唱する音韻ルートを経由し，発話の音声化に一定の効果があることが指摘されている（門田，2018）。一方，リピーティングでは音声理解と口

頭産出の間に短いながらも一定の時間が存在するため，意味理解に至る復唱ルートを経由する可能性が高い。そのため，リピーティングは，発話における言語形式の構成に役立つと考えられる。シャドーイングもしくはリピーティングを練習法として採用する場合，両者のこのような違いが，練習前と練習後の発話成績の変化に異なる様相を与えると予測できる。

ところで，シャドーイングとリピーティングは，ともに作動記憶（working memory：以下，WM）の容量の大小によって，その認知過程が異なることが示唆されている（e.g., 倉田・松見，2010；毛，2018）。したがって，シャドーイングとリピーティングが，課題遂行後の成果として測定される発話テストの成績に与える効果は，WM 容量の大小によって異なることが予測できる。そこで本研究では，WM 容量の大小を個人差にかかわる認知的要因として設定し，練習法として一定時間シャドーイングを遂行させた場合，換言すれば，シャドーイングを一種の先行学習（preceding learning）として取り入れた場合，後の発話成績がどのように変化するのか，その効果を，リピーティングと比較することによって明らかにする。

2．先行研究の概観

2.1　発話の認知過程について

シャドーイングとリピーティングが発話成績にどのような効果を及ぼすかを調べる上で，発話にかかわる認知過程を提示する必要がある。発話の認知過程については，Levelt（1989）が提唱したモデル（図 1）が大いに参考となるので，これに沿って説明する。

学習者は，図 1 の左上にある概念化装置において，「何を話すか」をプランニングする。発話の目的，また発話に必要な情報及び情報の順番づけや記録など一連の意図的な心理活動が行われる。その後，言語形成前の概念表象が生成される。次に，概念化装置の下にある形式化装置において，概念表象を言語形式に転化させる。具体的には，まず，心内辞書にあるレンマ [(1)] 情報が概念表象により活性化される。活性化されたレンマに含まれる統語情報により統語符号化され，表層構造（surface structure），つまり統語形式を持つ文が形成される。次に，各レンマに対応する語形・音韻情報により，音韻符号化され，音韻プラン（phonetic plan）に変換される。音韻プランはまだ明白な発話ではないが，必ず一定の意識を伴うため，内在的発話（internal speech）と呼ばれる。そして，図 1 左下の調音装置において，呼吸の筋肉組織や喉頭と気管システムにより，顕在的発話（overt speech）を実行する。

一方，図 1 の左側の産出過程と同時に，右側の理解過程も進む。話し手は対話者の発言を聞く時と同じように，自分の内在的発話にも顕在的発話にもアクセスし，発話解析システム（speech-comprehension system）によって，音声知覚や意味処理を行い，解析された発話（parsed speech）を生成する。それが概念化装置に送られ，発話計画をチェックするモニタリング（monitoring）の参考となる。

発話の認知過程では，概念化処理における注意資源の配分や言語化処理における情報の一時的保持に，WM 容量が強くかかわることが指摘された（Levelt，1989）。本研究では，Levelt（1989）の発話の認知過程を理論的枠組みとして，実験的検討を行う。

2.2　シャドーイングとリピーティングの認知過程

シャドーイングとリピーティングが，それぞれ発話の認知過程にどのような影響を及ぼすかを検討するため

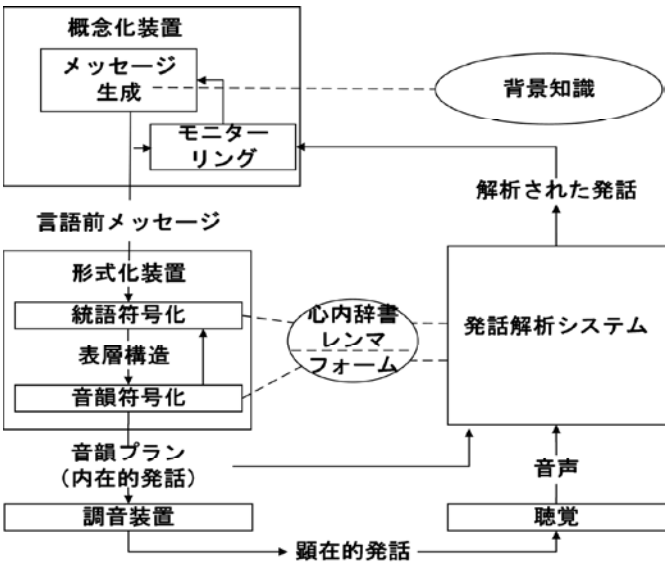

図 1　発話の認知過程（Levelt，1989：日本語訳は筆者による）

に，まず両者の認知過程から分析する必要がある。シャドーイングとリピーティングはいずれも復唱行為であるが，音韻または意味の復唱ルートを経由する違いによって，発話の言語化処理に与える影響が異なる可能性があると考えられる。復唱行為の処理ルートについては，小嶋（2006）の復唱モデルがあげられる。小嶋（2006）は，神経心理学的観点から復唱行為における言語情報の入力処理と保持に焦点を当て，復唱の入力と出力モデルを示した（図2）。このモデルでは，復唱行為に4つの処理ルートが想定されている。オウム返しのように入力された音声の高低強弱などの音響特性を模倣してそのまま繰り返すという音響処理ルート（a→i→h），入力された音声を音素という最小の意味区分としてとらえ，意味を成さない音韻列などを復唱する音韻処理ルート（a→b→j→g→h），単語は認識できたが，意味理解に達していない単語処理ルート（a→b→c→k→f→g→h），そして，最終的に単語の概念表象に達し意味理解した後，自ら出力するという意味処理ルート（a→b→c→d→e→f→g→h）である。一方，復唱には，入力系から出力系に転送するまでの短時間に，情報を一時保持する把持系というシステムがある。把持系はWMにある音韻情報を保持する音韻ループ（phonological loop）に頼ることが多いと考えられている（小嶋，2006）。このような復唱行為に含まれるシャドーイングとリピーティングには，それぞれどのような処理の様相があるのだろうか。

認知心理学の分野では，WM容量の観点からシャドーイングもしくはリピーティングの認知過程が検討されている。倉田・松見（2010）は，シャドーイングの遂行時，WM容量の大きい学習者は音韻処理と意味処理を同時的に行うのに対し，WM容量の小さい学習者は音韻処理と意味処理を継時的に行う可能性が高いことを指摘している。また，韓（2016）では，WM容量の大きい学習者は文レベル（対象となる言語情報の単位）の意味処理を行うのに対し，WM容量の小さい学習者は単語レベルの意味処理を行うことが示唆されている。

他方，日本語学習者のリピーティングの認知過程を検討した毛（2018）は，WM容量の大きい学習者は，効率よく音声情報の処理と保持を行うことができるのに対し，WM容量の小さい学習者は，意味処理に焦点を当てることで，処理資源に余裕がなくなり，情報の保持に処理資源を十分に配分することができないことを指摘している。

これらの研究をふまえると，日本語学習者のシャドーイングとリピーティングの認知過程については，以下のことが予測される。シャドーイングの場合，WM容量が大きい学習者は，意味処理ルートにより復唱できるが，WM容量が小さい学習者は，単語処理ルート，あるいは音韻処理ルートで行う可能性が高い。一方，リピーティングの場合，入力系から出力系までの言語情報の保持時間がシャドーイングよりも長く，それを長期記憶に転送する意味処理ルートを経由しないと，復唱の遂行が困難になると考えられる。よって，WM容量の大小にかかわらず，意味処理ルートで復唱することが考えられる。ただし，WM容量が小さい学習者は，不十分な意味処理をしながら復唱していることが想定される。

2.3　シャドーイングとリピーティングが発話の認知過程に与える影響

門田（2018）は，シャドーイングは，初回の試行から音響・音韻ルートを経るため，少なくとも発話の音韻符号化と調音処理にシミュレーションの効果を持つと述べた。試行数を重ねると，音韻復唱がある程度自動化し，意味処理ルートを経る余裕ができる。よって，発話の言語化処理をも促進する効果があると指摘した。他方，リピーティングの遂行は，意味処理ルートを経由する必要があるため，主に発話の言語化処理に影響を与えると考

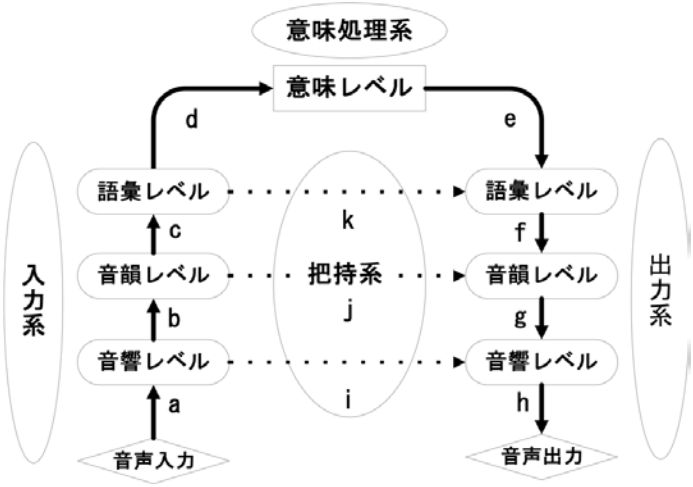

図2　復唱の情報処理モデル（小嶋，2006より引用，筆者により再構成）

えられる。また，シャドーイングやリピーティングは，WM 容量の大小によって，意味処理のレベルや情報の保持に差が生じるため（e.g.，韓，2016；毛，2018），WM 容量の大小に応じて，それぞれ発話の認知過程に与える影響も異なることが考えられる。しかし，以上の観点を取り入れた実証的研究はこれまでのところ存在しない。そこで本研究では，発話成績を指標として，シャドーイングが発話の認知過程に与える効果について，WM 容量の大小を設定した上で，リピーティングとの比較を通して検討する。

2.4　発話成績について

シャドーイングやリピーティングを，発話を促進する先行学習として捉えた場合，事前・事後において，産出された発話の特徴が変わると考えられる。「音韻符号化」や「調音」に効果があると考えられるシャドーイングは発話速度を向上させる可能性がある（門田, 2018）。また，シャドーイングもしくはリピーティングが，発話の「言語化」を促進すると，語彙的・文法的正確さと複雑さも向上するだろう。そこで，本研究では，Skehan & Foster（1999）が示した発話の特徴を示す要素である流暢性，正確性，複雑性を発話成績の指標として分析する。本研究では，中級学習者の発話成績の変化量に焦点を当てるため，これら 3 要素を以下のように定義する。流暢性は意思伝達を目標とし，即時的に言語を産出する能力である。正確性はエラーを避けて語彙・文法を正しく運用する能力である。複雑性は複雑な文表現を使える能力である。

これら 3 要素は，それぞれ発話成績の特徴を示すが，学習者の注意資源の配分により，要素間でトレードオフ（trade-off）が生じることがある（Foster & Skehan, 1996）。

3．本研究の目的と仮説

本研究では，中国語を母語とする中級日本語学習者を対象に，シャドーイングが発話成績（流暢性・正確性・複雑性）に与える効果がリピーティングと比べてどのように異なるかを明らかにすることを目的とする。その際，WM 容量の関わり方についても考察する。実験では，発話成績に及ぼす効果が課題の遂行にかかわるものかどうかを明確にするため，実験材料の再生成績も分析対象とする。本研究の仮説を以下に示す。

まずは再生成績についてである。シャドーイング遂行時, WM 容量大群が小群より意味処理のレベルが高く（韓，2016），リピーティング遂行時，WM 容量小群の意味処理が不完全である（毛，2018）ことから，文章内容の記憶痕跡，つまり再生成績について，WM 容量大群が小群よりも高いであろう（仮説 1-1）。他方，WM 容量小群においても，リピーティングが意味処理ルートを経由して自ら言語形式を再構成するため，言語形式の定着がシャドーイングよりも促進されると考えられる。よって，WM 容量小群において, リピーティングのほうがシャドーイングよりも再生成績が高くなるであろう（仮説 1-2）。

次に，流暢性の伸びについてである。シャドーイングは，意味処理と同時に音韻段階の復唱ルートを経由するため，発話の言語化処理における統語形式の音韻符号化を促し，リピーティングよりも迅速に音声産出できることが考えられる。また，音韻処理と意味処理を同時的に行える WM 容量大群（倉田・松見，2010）が，文レベルの音韻を復唱しながら文レベルの意味ルートも経由する（韓，2016）ため，文レベルの音韻を復唱しても単語レベルの意味処理にとどまる可能性が高い WM 容量小群（韓，2016）に比べ，発話する際，心内辞書からレンマ情報をより検索しやすくなることが推察できる。よって，流暢性の伸びについて，シャドーイングがリピーティングよりも大きく（仮説 2-1），シャドーイングにおいて WM 容量大群が小群よりもその伸びが大きいであろう（仮説 2-2）。

正確性の伸びについて述べる。リピーティングは，WM 容量の大小にかかわらず，意味処理ルートを経由する必要があるため，発話の言語化処理におけるレンマの検索および表層構造の形成を促進すると考えられる。ただし，WM 容量が小さい場合，意味処理が不完全なまま復唱することが考えられる（毛，2018）。前述したように，シャドーイングは，WM 容量が大きい場合，発話の音韻符号化と統語符号化を促進する可能性があるため，正確性の伸びに関しては，WM 容量大群において，シャドーイングとリピーティングの間に差がみられないが（仮説 3-1），WM 容量小群において，リピーティングのほうがシャドーイングよりも，その伸びが大きいであろう（仮説 3-2）。なお，複雑性については，言語化処理におけるレンマの検索と表層構造の形成にかかわるため，基本的に正確性の伸びと同じ傾向にあると予測する。ただし，学習者が発話する際，流暢性と正確性に焦点を当てるがゆえに，複雑性に配分できる処理資源が少なくなり（Foster & Skehan, 1996），シャドーイングとリピーティングの複雑性の伸びについて差がみられないことが考えられる（仮説 4）。

4．方法

4.1　実験参加者

中国国内にある大学の日本語学科に在籍する大学 3 年生 37 名（男性 8 名，女性 29 名）であった。日本での滞在経験をもつ参加者はいなかった。全員が日本語能力試験 N1 の受験を目指しており，日本語の習熟度は N2（中級）程度であると判断した。

4.2　実験計画

2（課題：シャドーイング，リピーティング）×2（WM容量：大，小）の2要因計画であった。第1の要因は参加者内要因であり，第2の要因は参加者間要因であった。

4.3　実験材料

本研究は初級学習者用の『新・毎日の聞き取り50日（上）』（宮城・太田・柴田・牧野・三井，2016）と『みんなの日本語　初級II 初級で読めるトピック25』（牧野・澤田・重川・田中・水野，2016）から6つの文章を選出し，3つごとに分けて材料1と材料2のように作成した。作成の際，語彙の難易度，文法の難易度，文の数，文ごとの語彙数などが2つの材料で等質となるように配慮した。単語の難易度を判別できるシステムのリーディングチュウ太による査定を行った結果，単語の難易度はいずれの文章も「とてもやさしい」であり，日本語能力試験N1に相当する語彙はなかった。また，実験に使用する文章中の文法は，全てN3以下であった。実験材料の文章は，関東方言話者の日本人女性により録音された。実験材料の一部を表1に示す。

WM容量の測定は，松見・福田・古本・邱（2009）が開発・標準化した日本語学習者用のリスニングスパンテスト（listening span test：以下，LST）を用いた。参加者は，2文条件から5文条件までの各セットにおいて，1文ずつ聴覚呈示される日本語文の真偽判断を行い，全ての文が呈示された後，各文の先頭の単語を筆記再生することが求められた。

4.4　装置

実験では，パーソナルコンピュータ（Apple MacBook Pro）と周辺機器，ICレコーダーを用いた。

4.5　手続き

実験はLSTを集団形式で行う以外，全て個別形式で実施した。まず，視聴覚教室でLSTを実施した。次に，シャドーイング課題もしくはリピーティング課題を遂行させた。具体的には，事前発話テストを課してから，文章ごとにシャドーイングもしくはリピーティングを2分間遂行させ，その後，内容をそのまま口頭再生するように求め，事後発話テストを課した。発話テストについて，学習効果を避けるために，課題文章と異なる内容のテーマを4つ用意した。事前と事後で異なるテーマの課題をそれぞれ設定して，2ペアに分けた（表2）。また，2ペアで類似しているテーマを用いて，両課題の間でカウンターバランスを取りながら実施した。実施する際，発話内容の計画時間を1分間，発話時間を2分間とし，時間を統制した。なお，課題の実施順序と材料の内容による影響を排除するため，両課題の実施間隔を1日とし，実施順序および使用材料の組み合わせについても，カウンターバランスを取った。両課題の実施手順を図3に示す。

表1　シャドーイングとリピーティングの課題材料（一部）

材料1の文章1	毎日の生活で誰にもできて健康にいい習慣があります。 毎日鏡を見て笑うと，気分が良くなり，病気にかかりにくいです。 寝る前に足の裏を押すと，よく寝られます。
材料2の文章1	自動販売機はボタンを押せば，簡単に飲み物などが買えるものです。 いつでも使うことができるので便利ですが，問題もあるそうです。 街の美しさを壊し，ゴミが増えるという人がいます。

表2　発話テストのテーマ

	事前テスト	事後テスト
ペア1	ゴミを減らすためにどんなことをすればいいと思いますか。	あなたが観光地で迷惑だと思うのはどんなことですか。
ペア2	空気の質を改善するためにどんなことをすればいいと思いますか。	あなたが駅や電車で迷惑だと思うのはどんなことですか。

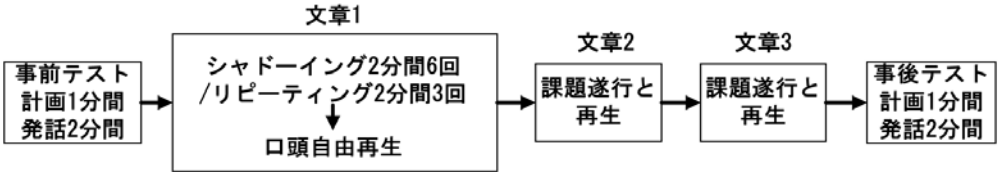

図3　シャドーイングとリピーティング課題の実施手順

5．結果

5.1　リスニングスパンテスト

LSTの成績は，正解である最大の文数によって算出された。その結果，LSTの平均得点（M）は24.35点（42点満点）であり，標準偏差（SD）は8.25であった。LSTの得点が25.0点以上の参加者19名をWM容量大群（M=30.89, SD=4.69），24.0点以下の参加者18名をWM容量小群（M=17.44, SD=4.74）としてグループ分けを行った。LSTの得点についてt検定を行った結果（本研究では，有意水準を全て5%とした），WM容量大群とWM容量小群の間に有意な差がみられた（$t(35) = 8.67, p < .001, r = .83$）。

5.2　正再生率について

口頭自由再生の正再生率を求めるため，以下の算出方法を採用した。まず，日本語形態素解析システムWeb茶まめを利用して，材料1と材料2の各文について，形態素に区切った。次に，録音された再生内容を文字化し，同じように形態素別に区切った。材料1と材料2のそれぞれ全形態素に占める正再生形態素数の割合を，正再生率として算出した。そして，2（課題：シャドーイング，リピーティング）×2（WM容量：大群，小群）の2要因分散分析を行った結果，WM容量の主効果（$F(1,35) = 10.75, p = .002, \eta^2 = .15$）が有意であった。これは課題にかかわらず，WM容量の大群が小群より正再生率が高いことを示す。課題の主効果（$F(1,35) = 0.35, p = .560, \eta^2 < .01$），および課題×WM容量の交互作用（$F(1,35) = 0.003, p = .958, \eta^2 < .01$）は有意ではなかった。正再生率と発話成績の各指標の平均得点と標準偏差を表3に示す。

5.3　発話成績について

5.3.1　発話成績の評価方法

発話成績は流暢性，正確性，複雑性という3つの要素から評価した。先行研究を参考とし，本実験の目的に即して，次のような評価方法を用いた。

事前・事後テストで録音された音声を実験者1名が文字化し，日本語母語話者1名がそれを確認した。また，言い返しや言い直しなどを排除したデータをAS-unitごとに分けた。AS-unitは，一人の発話者が発した従属節を含む独立節あるいは従属節単位であり，統語的な基準として発話分析のために作られたユニットである（Foster, Tonkyn, & Wigglesworth, 2000）。本研究での「節」の認定については，基本的に益岡（1997）による従属節の分類に準拠したが，補足節が省略されると意思伝達が不十分になる（日本語記述文法研究会，2008）場合は，従属節としてカウントしなかった。AS-unitと節の分類に関する一致率については，実験者1名と日本語母語話者1名が，それぞれ全体の3分の1の同一データについて評価した結果から算出した。一致率は85%であった。したがって，残りの3分の2のデータは，実験者1名が，あらかじめ設定・合意された基準に基づいて評価した。

流暢性，正確性，複雑性という3要素について，本研究上の定義に沿って測定した。流暢性は速さを指標として算出した。ただし，日本語の音韻的長さを示す最も基本的な単位はモーラであるため（窪薗，1998），1秒あたりのモーラ数で流暢性を求めた。正確性は，1AS-unitあたりの誤用数や誤用のないAS-unitの割合という測定法がある（桜木，2011）が，中級学習者の発話データには，誤用のないAS-unit数が0になった場合も多数存在するため，本研究では，1AS-unitあたりの誤用数を用いて正確性を示した。なお，繰り返された誤用の影響を排除するため，1つのデータの中に同じ誤用が繰り返し現れても，1回のみカウントした。全てのデータについて，実験者1名と日本語母語話者1名がそれぞれ評価し，不一致点については協議を経て一致率が90%以上になった上で，実験者1名が改めて評価した。複雑性は，1AS-unitあたりの節数を指標として算出した。

5.3.2　流暢性の伸びについて

事後テストの流暢性得点から事前テストの流暢性得点を減算した流暢性の伸びについて，2（課題：シャドーイング，リピーティング）×2（WM容量：大群，小群）の2要因分散分析を行った。その結果，WM容量の主効果（$F(1,35) = 1.58, p = .217, \eta^2 = .03$）と課題の主効果（$F(1,35) = 2.07, p = .159, \eta^2 = .02$）は，いずれも有意ではなかった。ただし，課題×WM容量の交互作用が有意であった（$F(1, 35) = 4.19, p = .048, \eta^2 = .04$）。試みに単純主効果の検定を行った結果，WM容量大群において，シャドーイングのほうがリピーティングよりも流暢性の伸びが大きかった（$F(1,35)$

表3　正再生率と発話成績の各指標の平均得点（括弧内は標準偏差）

		正再生率	流暢性の伸び	正確性の伸び	複雑性の伸び
シャドーイング	WM容量大群	0.62(0.11)	0.35(0.46)	0.03(0.71)	-0.14(0.39)
	WM容量小群	0.51(0.15)	0.03(0.44)	-0.15(1.00)	-0.21(0.51)
リピーティング	WM容量大群	0.61(0.14)	0.04(0.42)	-0.11(0.64)	-0.19(0.51)
	WM容量小群	0.49(0.14)	0.08(0.33)	-0.38(1.10)	-0.39(0.98)

= 6.08, p= .019, η^2= .06)。また，シャドーイングの場合，WM 容量大群が WM 容量小群より流暢性の伸びが大きかった（F(1,35) = 5.09, p= .027, η^2= .07)。

5.3.3　正確性の伸びについて

事後テストの正確性得点から事前テストの正確性得点を減算した正確性の伸びについて，2（課題:シャドーイング，リピーティング）× 2（WM 容量：大群，小群）の 2 要因分散分析を行った。その結果，WM 容量の主効果（F(1,35) = 1.26, p= .270, η^2= .02）と課題の主効果（F(1,35) = 0.80, p= .377, η^2= .01），および課題× WM 容量の交互作用（F(1, 35) = 0.05, p= .827, η^2< .01）は，いずれも有意ではなかった。

5.3.4　複雑性の伸びについて

事後テストの複雑性得点から事前テストの複雑性得点を減算した複雑性の伸びについて，2（課題:シャドーイング，リピーティング）× 2（WM 容量：大群，小群）の 2 要因分散分析を行った。その結果，WM 容量の主効果（F(1,35) = 0.71, p= .406, η^2= .01）と課題の主効果（F(1,35) = 0.78, p= .383, η^2= .01），および課題× WM 容量の交互作用（F(1, 35) = 0.28, p= .598, η^2< .01）は，いずれも有意ではなかった。

6．考察

正再生率において，WM 容量大群が小群よりも正再生率が高かったことから，仮説 1-1 が支持された。WM 容量の大きい学習者は，シャドーイングをする際，統語的処理や意味表象の構築という深い水準の意味処理を行うことができるが，WM 容量の小さい学習者は単語の意味処理にとどまる可能性が高い（韓，2016)。そのため，WM 容量の大きい学習者は，シャドーイングをする際，WM 容量の小さい学習者よりも，記憶痕跡が深くなったと考えられる。また，リピーティングする際，WM 容量の大きい学習者は WM 容量の小さい学習者よりも，効率よく意味処理と保持ができる（毛，2018)。そのため，情報保持に配分できる処理資源が多く，記憶成績が高くなったと考えられる。一方，シャドーイングとリピーティングの間に正再生率による差がみられなかったため，仮説 1-2 は支持されなかった。WM 容量の小さい学習者は，材料文に対して不完全な意味処理を行ったままリピーティングを遂行する（毛，2018)。したがって，意味情報の記憶痕跡が弱く，原文の再生がシャドーイングと同じ程度に難しくなると考えられる。

発話の流暢性について，WM 容量大群において，シャドーイングのほうがリピーティングよりも伸びが大きかったことから，仮説 2-1 が部分的に支持された。また，シャドーイングにおいて，WM 容量大群が WM 容量小群より流暢性の伸びが大きかったことから，仮説 2-2 が支持された。シャドーイングを遂行する際は，音韻段階の復唱ルートを経由するため，単語の発音の変化を区別する音韻情報が活性化され，発話の言語化処理における表層構造の音韻符号化がより迅速になると考えられる。それに対し，リピーティングを遂行する際は，入力された情報を出力するまでの保持時間が長く，長期記憶に転送するための意味処理が必要である。リピーティングは，発話の言語化処理におけるレンマの検索および表層形式の形成を促進する可能性があるが，迅速に音韻符号化する必要性が低いため，シャドーイングより発話の流暢性を伸ばす効果が小さいと考えられる。また，シャドーイングの場合，WM 容量の大きい学習者は，より深い水準の意味処理ができる（韓，2016)。そのため，心内辞書にあるレンマ情報が活性化され，発話の言語化処理においてレンマの検索および表層構造の形成が促進されたと推察される。よって，シャドーイングを先行課題として遂行することで，WM 容量の大きい学習者は，発話の言語化処理におけるレンマおよび音韻情報が比較的容易に活性化できるようになるため，より迅速的にレンマを検索し，表層構造を作り，さらに音韻符号化する傾向が強くなると言える。

発話の正確性の伸びについては，課題の主効果および課題× WM 容量の交互作用の主効果がみられなかったため，仮説 3-1 は部分的に支持されたが，仮説 3-2 は支持されなかった。この結果から，正確性の伸びは WM 容量の大小とあまりかかわりがないことがわかった。また，短時間にもかかわらず，シャドーイングとリピーティングは発話の統語符号化に及ぼす効果がほぼ同程度であると考えられる。

発話の複雑性の伸びについては，課題の主効果はみられなかったことから，仮説 4 が支持された。この結果は，複雑性は正確性との間にトレードオフが生じるという指摘（Foster & Skehan, 1996）と一致する。リピーティングは発話の言語形式化に対して機能し，より複雑な表現を生み出すことに有効であるとも考えられるが，複雑性には発話中の注意資源の配分がかかわることが多い（Skehan & Foster，1999)。そのため，正確性に過度な注意を払うと，複雑性に注意を向ける余裕が少なくなると推測される。本実験のシャドーイングとリピーティングでは，いずれにおいても，複雑性に対する効果は明確ではなかった。よって，中級学習者の意思伝達を目的とする発話においては，うまくコントロールできない複雑な言語表現を避け，流暢性と正確性を優先することが有益であると考えられる。

正再生率と正確性と複雑性の結果を総合すると，シャドーイングとリピーティングは，課題材料について同程度に意味処理を行い，情報を保持できたため，発話の統語符号化に与える効果に差が生じなかったと言える。た

だし，正再生率と流暢性の結果を踏まえると，シャドーイングとリピーティングはそれぞれ異なる復唱ルートを経由するため，発話の言語化処理に与える影響が異なることがわかった。つまり，WM 容量の大きい学習者がシャドーイングを遂行する際は，音韻を復唱しながらより深い水準の意味処理も遂行できるため，発話の言語化処理におけるレンマの検索，表層構造の形成および音韻符号化という一連の作業が迅速になり，流暢に発話することができたと解釈される。

7．おわりに

本研究では，中国語を母語とする中級日本語学習者を対象に，シャドーイングの練習が発話成績（流暢性・正確性・複雑性）に与える効果について，リピーティングとの比較を通して実験的に検討した。そして，その効果が学習者の WM 容量の大小によってどのように異なるかについても検討した。

本研究の結果から，WM 容量の大きい日本語学習者にとって，練習法としてのシャドーイングは，発話の音韻符号化を促し，流暢性を伸ばすのに有効な先行学習であることが示唆された。中級日本語学習者の発話の流暢性を改善するためには，教師による学習者の WM 容量の大小の把握と，それに応じたシャドーイングまたはリピーティングの導入を，短い期間であっても計画することが重要であろう。ただし，どのように発話の統語符号化を促進し，正確性や複雑性を向上させるかについては，さらに厳密かつ詳細な実験的検討を行う必要がある。そのような実験を行う際，シャドーイングやリピーティングの具体的な実施方法に関して，本研究が採用しなかった別の条件を，設定する必要があろう。

注

(1) レンマは，語義の情報や文法的な情報を内含する抽象的な概念であり，発音の情報は含まれない。

引用文献

Foster, P., & Skehan, P. (1996) The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, *18*, pp.299-323.

Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000) Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, *21* (3), pp.354-375.

韓　暁（2016）「日本語学習者のシャドーイング時の音韻・意味処理に及ぼすワーキングメモリー容量と音韻的短期記憶容量の影響」『2015 年度（平成 27 年度）広島大学大学院教育学研究科博士論文』（未公刊）

門田修平（2018）『外国語を話せるようになるしくみ―シャドーイングが言語習得を促進するメカニズム―』サイエンス・アイ

小嶋知幸（2006）「復唱における生理心理学的検討―入力および把持の処理過程を中心に―」『高次脳機能研究』第 26 巻 2 号，pp.36-48.

窪薗晴夫（1998）「モーラと音節の普遍性」『音声研究』第 2 巻 1 号，pp.5-15.

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

Levelt, W. J. M. (1989) *Speaking: From intention to articulation*. MA: MIT Press.

牧野昭子・澤田幸子・重川明美・田中よね・水野マリ子（2016）『みんなの日本語　初級 II 初級で読めるトピック 25』スリーエーネットワーク

毛　炫琇（2018）「日本語文のリピーティングにおける学習者の作動記憶容量の影響―無意味語の位置とリピーティングの開始時点を操作した実験的検討―」『2018 年度（平成 30 年度）広島大学大学院教育学研究科修士論文』（未公刊）

益岡隆志（1997）『新日本語文法選書 2 複文』くろしお出版

松見法男（2006）「言語学習と記憶」縫部義憲（監修）・迫田久美子（編著）『講座・日本語教育学 第 3 巻 言語学習の心理』第 3 章（pp.128-160），スリーエーネットワーク

松見法男・福田倫子・古本裕美・邱 兪瑗（2009）「日本語学習者用リスニングスパンテストの開発―台湾人日本語学習者を対象とした信頼性と妥当性の検討―」『日本語教育』141 号，pp.68-78.

宮城幸枝・太田淑子・柴田正子・牧野恵子・三井昭子（2016）『新・毎日の聞き取り 50 日（上）』凡人社

日本語記述文法研究会（2008）『現代日本語文法 6 第 11 部　複文』くろしお出版

桜木ともみ（2011）「「複雑さ・正確さ・流暢さ」指標の構成概念妥当性の検証―日本語学習者の発話分析の場合」*JALT Journal*，第 33 巻 2 号，pp.157-174.

Skehan, P., & Foster, P. (1999) The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49 (1), pp.93-120.

Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.

在フランス日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワーク
―対人関係の構造を探索する事例的研究―

Social Support Network of Japanese Students in France: A Case Study of the Structure of Interpersonal Relationships

中野　祥子（山口大学留学生センター）
Sachiko NAKANO（International Students Center, Yamaguchi University）
田中　共子（岡山大学大学院社会文化科学研究科）
Tomoko TANAKA（Graduate School of Humanities and Social Sciences, Okayama University）

要　旨

本研究では，6名の在フランス日本人留学生に質問紙調査および半構造化面接を行い，フランス滞在中の対人関係について尋ね，ソーシャル・サポート・ネットワークの構造を探索した。彼らの対人関係形成の様相を把握することで，適応支援への示唆を得ることができる。ネットワーク構成員の中心は同国人とフランス人であった。サポート機能には緩やかな分化がみられ，同国人からは勉強，励まし，楽しみ，フランス人からは言語や文化，他の留学生からは物や情報のサポートが期待できるとみられていた。留学1か月後から半年後にかけて，ネットワークは次第に充実していき、総じて関係の満足度は高いが，フランス人とはやや満足度の低い関係も含まれた。現地フランス人と知り合いになることは難しくないが，より親交の深い関係を育てるにはフランス文化で有用な対人的スキルが望まれよう。
［キーワード：在仏日本人留学生，ソーシャル・サポート，ネットワーク構成員，異文化間対人関係形成］

Abstract

Six Japanese students in France participated in a semi-structured interview and questionnaire survey including questions about their interpersonal relationships in France. In this study, the structure of their social support network was investigated to understand their formation of relationships while studying abroad and to consider available support for their cross-cultural adaptation. This study found that the social support networks were mainly composed of Japanese and French people. Social support resources were slightly differentiated; French network members tended to provide language and culture support, Japanese network members tended to provide study, emotional and recreational support, and other nationality students tended to provide material and information support. Their networks gradually developed over six months after coming to France. They tended to be satisfied with their relations, however some relations with French people were not very satisfactory ones. Informants did not have much difficulty in making French acquaintances, but it was a harder task to make the relationship deeper using their cross-cultural social skills.
［Key words: Japanese students in France, social support, network member, cross-cultural interpersonal relationship］

1．はじめに

近年，日本では日本人留学生の送り出しに力を入れている。文部科学省は，2020年までに日本人留学生の倍増をめざし，留学促進キャンペーン「トビタテ！留学JAPAN」が開始された。この支援を受けて留学する日本人学生は増加している（文部科学省，2019）。2016年にフランスに留学した日本人は1,659人で，海外日本人留学者数全体の7番目に位置する（文部科学省，2019）。また，フランスに在留する邦人数は，留学生を含め約3.8万人にのぼる（外務省政策課，2015）。

フランスの留学事情の方をみると，1998年に留学生受け入れ促進機関エデュフランスを設置して以降，留学生が急増して，2005年には高等教育の留学生率が14％を

超えており，アフリカのフランス語圏からの留学生が約半数を占めるものの，近年は中南米やアジアとの関係も強化されてきている（文部科学省，2019）。2015 年の時点では，モロッコ，中国，アルジェリアが上位 3 位と報告されている（THE LOCAL, 2018）。2013 年には留学生が 295,084 名で世界第 3 位の受け入れ国という実績を持つが，さらに増加を目指しているという（UP UPDATE, 2019）。グローバル化の波の中で，日本からの留学生は，日本からもフランスからも増加方向へ期待されている。

フランス留学を経験した日本人学生は，在仏経験自体を高く評価する傾向があるとされる（夛田，2011，2012）。留学によってフランス語学習の動機付けを高める者も少なくない（茂木，2016）。しかし，在仏日本人の適応についての面接調査では，留学生を含む仏語・仏文化習得者は語学力や援助の欠損，帰国後の不安定な進路から，精神医学的問題を抱えることが指摘されている（渡辺･小林･森山・植本・稲村，1984）。矢野（2017）では，在仏日本人の生活を聞き取る中で，言語の不便さや文化差による苦労，個人主義への違和感などが挙げられており，ここにも異文化滞在の困難があることは想像に難くない。

異文化滞在にカルチャー・ショックが伴うことはよく知られている。それは「異文化との接触において生ずる心理的反応の状態」であり，軽度の困惑から病的な症状（パニック感や精神的障害）を生じさせるものまで様々である（近藤，1981，pp.64）。こういった不適応状態を避ける解決策として，現地でのソーシャル・サポートの獲得があげられる。一般にソーシャル・サポートにはストレス緩衝という心理的効果があることが知られるが，ほかにも慣れない環境で健康的に生活して勉学に励む必要のある留学生にとって，周囲の人々からの援助は直接的な問題の解決につながる利点がある。特にホストとの関係をもつことは，日々の課題の達成や社会的困難の減少を促し，社会文化的適応の困難を減少させるという（Ward & Kennedy, 1994）。

ただし実際の対人関係形成をみると，ホストとの親密化は困難といわれる。例えば留学生受け入れの歴史の長い英国でも，在英外国人留学生のうち英国人の友人を持つ者は 5 人に 1 人弱で，そのつきあい方は言語や学業の助けが主であった（Furnham & Bochner, 1982）。留学大国といわれるアメリカでも留学生とホストとの個人的接触は限定的であるとされ（Kleinburg & Hull, 1979），日本でも坪井（1999）ほかが留学生と日本人との関係形成の困難さを指摘している。

以上のように量的な横断調査では否定的な傾向が報告されるが，細かくみると個別性が見いだされ，関係形成がうまく進むケースも認められる。高浜・西村・田中（2012）では在米日本人留学生のソーシャル・サポート供給源を分析して，多機能を担う単独支援者を持つ集約型，支援ニーズにあわせて支援者が分化する課題特定型，サポートが少ないまま忍耐する希薄型の 3 タイプを見いだし，サポートを享受し活用する場合があることを報告している。鉄川・田中（2017）では，在米日本人留学生の友人関係形成を調べたところ初期は文化の違い，後に友人観の影響が濃く反映されるとして，個人差を指摘している。こう考えると，個別事例に基づいて対人関係の構造を探る視点は有用といえるだろう。

フランスに留学する日本人学生を対象に，彼らを取り巻く対人関係に焦点を当て，そのソーシャル・サポートについて個別の事例を詳細に把握することは，意義深いことと考えられる。

2．本研究の目的

本研究の目的は，在フランス日本人留学生が現地で築いたソーシャル・サポート・ネットワークについて探索することである。在フランス日本人留学生の傾向を探るとともに，個別の事例を詳細に見ていくことで，適応支援への示唆を得たい。本研究を，日本人留学生がフランスで知己を得て，人との繋がりを資源として活用しながら留学生活を滑らかに進めていけるよう，異文化適応の理解と支援への一助となる初段階の探索的な事例研究と位置付ける。

3．方法

3.1　調査協力者

フランスの南西部にある中心的な都市にある大学に在籍している日本人留学生 6 名（男性 3 名，女性 3 名）である。6 名全員が日本生まれ日本育ちである。インフォーマントの概略を表 1 に示した。フランス語力は初級から中級の交換留学生で，学部 3 年から 4 年次に該当し，4 人中 3 人は日本でフランス人と交流した経験を持つ。

3.2　調査時期

フランス南西部の中心的な都市で調査を行った。インフォーマント A ～ D さんに対しては，2 回調査を行った。1 回目は渡仏 1 ヶ月後の 2014 年 10 月（以下，第 1 期）で，2 回目は半年後 2015 年 3 月（以下，第 2 期）に行った。インフォーマント E さんと F さんは，1 度のみ，第 2 期の時期に調査を行った。調査時期がずれてしまった理由は，縁故法によるインフォーマント確保の際に，紹介に時間を要する場合があったためである。

3.3　手続き

縁故法を用いて，在フランス日本人留学生に協力を依頼した。フランスでの留学生活について尋ねる調査の中

で，今回はフランスでの友人や知人から成るソーシャル・サポート・ネットワークに関する質問紙調査と半構造化面接の情報を分析した。インフォーマントに研究の目的と方法を説明し，調査協力の承諾を得て，プライバシーの保護を確約した。研究依頼の際に質問紙を手渡し，面接調査当日に回答して持ってくるよう依頼した。その質問紙用紙の回答に沿って，詳しく聞き取っていく面接調査を行った。

面接は，一人あたり約30分行われた。属性について尋ねた後，ソーシャル・サポート・ネットワークについて聞いていった。了承を得て語りをICレコーダーに録音し，逐語録を作成して分析に用いた。

3.4　質問紙の構成

3.4.1　属性項目

年齢，性別，学籍，専攻，学年，留学のステータス，留学予定期間，フランスに到着した時期，フランス語学習歴，フランス語力，英語力，海外滞在経験，留学の目的，フランス人の友達がほしいかどうか，日本でのフランス人との交流，について尋ねた（表1）。

3.4.2　ソーシャル・サポート・ネットワークの構成員に関する項目

田中（2000）にならい，「フランスで，あなたにとって大切な関わりのある人には，どんな人がいますか。主な関係を最大10人，思いつくだけあげてください。そして，その人についてあてはまる番号に✓をつけてください」と尋ね，10人を上限に思い浮かんだ人の分だけ回答欄に記入してもらった。

上記で挙げられた人たちについて，性別（①男　②女），年齢（①10代以下　②20代　③30代　④40代以上），国籍（①同国人　②他の外国人　③フランス人），エクイティ（自分と相手とどちらがより頼りにしているか：①自分　②ほぼ同じ　③相手），接触頻度（①毎日　②週一回以上　③月一回以上　④3か月に一回以上　⑤それ以下），関係の満足度（①たいへん満足　②やや満足　③やや不満足　④たいへん不満足），主な接触方法（①直接会う　②電話　③メール　④SNS　⑤その他）を尋ねた。回答者との関係については，①指導教員　②同じ研究室の人　③チューターの学生　④大学教職員　⑤学生　⑥ホストファミリー　⑦同居家族　⑧親戚　⑨他の友人・知人に分けて尋ねた。

ソーシャル・サポートについては，「次のことの助けを期待できるか」と尋ね，1）フランス語サポート，2）フランス文化サポート，3）勉強サポート，4）相談・励ましサポート，5）一緒に楽しむ・出かけるサポート，6）物・お金サポート，7）生活の情報サポートの7種類のサポートについて，①できる，②どちらともいえない，③できない，で評価してもらった。

3.5　分析方法

ソーシャル・サポート・ネットワークについて，第2期の時点における様相をクロス集計にまとめた。そして第1期と第2期の2時点で調査できたA～Dさんに関しては，来日1ヶ月から半年後までのソーシャル・サポート・ネットワークメンバーの増減をまとめた。

4．結果

4.1　ネットワークの構成員

フランス留学の半年経過時点で構築された対人関係の概略は，以下のとおり。ネットワーク構成員の人数は合計58人，一人あたり平均9.67（SD=0.82）人であった。構成員の国籍別に，性別，同異性，年齢，関係，エクイティ，接触頻度，主な接し方とのクロス集計を行った結果を表2に示す。

国籍構成をみると，日本人が43.1％と最多だが，フランス人が39.7％と続き，他の外国人は17.2％であった。日本人とフランス人が関係の主体となっている。相手の

表1　インフォーマントの概略

名前	年齢	性別	学籍	専攻	学年	留学のステータス	留学予定期間	フランスに到着した時期	フランス語学習歴	フランス語力	英語力	海外滞在経験	調査参加時期	フランス人の友人が欲しいと思うか	日本でのフランス人との交流
Aさん	23	女	学部	文科系	4年生	交換留学生	'14年9月～'15年8月	2014年9月	3年6ヶ月	中級	中級	あり	前期・後期	たいへんそう思う	あり
Bさん	22	男	学部	文科系	3年生	交換留学生	'14年9月～'15年6月	2014年9月	2年6ヶ月	初級	初級	なし	前期・後期	たいへんそう思う	あり
Cさん	21	女	学部	文科系	3年生	交換留学生	'14年9月～'14年12月	2014年9月	2年6ヶ月	中級	中級	あり	前期・後期	たいへんそう思う	あり
Dさん	21	男	学部	理科系	3年生	交換留学生	'14年9月～'15年8月	2014年9月	4ヶ月	初級	初級	なし	前期・後期	たいへんそう思う	なし
Eさん	20	男	学部	文科系	3年生	交換留学生	'14年9月～'15年5月	2014年9月	3年	中級	初級	なし	後期	たいへんそう思う	あり
Fさん	20	女	学部	文科系	3年生	交換留学生	'14年9月～'15年5月	2014年9月	2年9ヶ月	中級	中級	なし	後期	たいへんそう思う	あり

表2　国籍別に見た在フランス日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワーク構成員の特徴

		性別		同異性		年齢				関係	
	特徴	男	女	異性	同性	10代以下	20代	30代	40代以上	学生	学外者
	人数	26	32	24	34	2	53	1	2	52	6
	(%)	(44.8)	(55.2)	(41.4)	(58.6)	(3.4)	(91.4)	(1.7)	(3.4)	(89.7)	(10.3)
国籍 同国人	25	10	15	10	15	0	25	0	0	25	0
	(43.1)	(40.0)	(60.0)	(40.0)	(60.0)	(0.0)	(100.0)	(0.0)	(0.0)	(100.0)	(0.0)
国籍 他の外国人	10	6	4	3	7	0	10	0	0	7	3
	(17.2)	(60.0)	(40.0)	(30.0)	(70.0)	(0.0)	(100.0)	(0.0)	(0.0)	(70.0)	(30.0)
国籍 フランス人	23	10	13	11	12	2	18	1	2	20	3
	(39.7)	(43.5)	(56.5)	(47.8)	(52.2)	(8.7)	(78.3)	(4.3)	(8.7)	(87.0)	(13.0)

注）クロス集計部分の％は，国籍ごとの各カテゴリーの割合を表示した。左の国籍欄および上の特徴欄の％は，国籍や各特徴のカテゴリーの全体に占める割合を表示した。国籍別に割合が最多のカテゴリに網掛けをした。

満足度				エクイティ			接触頻度					主な接し方				
たいへん満足	やや満足	やや不満足	たいへん不満	頼る	同じ	頼られる	毎日	週1回以上	月1回以上	3月1回以上	それ以下	直接会う	電話	メール	SNS	その他
33	19	6	0	20	38	0	13	22	18	5	0	50	0	3	5	0
(56.9)	(32.8)	(10.3)	(0.0)	(34.5)	(65.5)	(0.0)	(22.4)	(37.9)	(31.0)	(8.6)	(0.0)	(86.2)	(0.0)	(5.2)	(8.6)	(0.0)
19	5	1	0	5	20	0	7	12	4	2	0	22	0	1	2	0
(76.0)	(20.0)	(4.0)	(0.0)	(20.0)	(80.0)	(0.0)	(28.0)	(48.0)	(16.0)	(8.0)	(0.0)	(88.0)	(0.0)	(4.0)	(8.0)	(0.0)
5	5	0	0	6	4	0	4	5	1	0	0	10	0	0	0	0
(50.0)	(50.0)	(0.0)	(0.0)	(60.0)	(40.0)	(0.0)	(40.0)	(50.0)	(10.0)	(0.0)	(0.0)	(100.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)	(0.0)
9	9	5	0	9	14	0	2	5	13	3	0	18	0	2	3	0
(39.1)	(39.1)	(21.7)	(0.0)	(39.1)	(60.9)	(0.0)	(8.7)	(21.7)	(56.5)	(13.0)	(0.0)	(78.3)	(0.0)	(8.7)	(13.0)	(0.0)

性別の割合はほぼ等しく，同性・異性でみると同性がやや多い。年齢に関しては国籍を問わず，20代が中心で，同世代の学生と友人として付き合っている場合が多いことがわかる。

関係の満足度に関しては，「たいへん満足」と評価されたのは，割合が高い順に同国人（76.0％），他の外国人（50.0％），フランス人（39.1％）であった。同国人，他の外国人に関しては「たいへん満足」か「やや満足」が選択されるが，フランス人に対しては「やや不満足を感じる」割合が21.7％含まれた。また同国人に関しては，頼り方が等しい，すなわちエクイティのある関係が8割を占めるが，フランス人は約6割であった。他の外国人に関しては，日本人留学生のほうから頼る関係の割合が最も高く，6割にのぼった。

交流の頻度をみると，週一回以上の接触が最も多く，日本人（48.0％）や外国人（50.0％）にはこのカテゴリが目立つが，フランス人とは月1回以上（56.5％）の接触という関係が主である。なお国籍を問わず，接触方法は直接の対面が最も多く，日本人とは88.0％，他の外国人とは100.0％，フランス人とは78.3％であった。

総じて身近な学内の同世代とのつきあいが盛んだが，フランス人とのつきあいは少し広めになり，異質さの高い者や頻繁には会わない者，やや不満を感じる関係も，自分にとって「大切な関係」として認識されている。

4.2　ネットワーク構成員から期待できるサポートの特徴

ネットワーク構成メンバーから期待できるサポートを，構成員の国籍別にクロス集計した結果を表3に示す。以下では，集計をみながら語りの例をはさんで説明していく。

各種のサポート提供が期待できる構成員の割合をみていくと，フランス語はフランス人の91.3％，日本人の52.0％にサポートが期待できる。フランス文化のサポートは，フランス人で91.3％，他の外国人で50.0％である。学習面のサポートは，同国人，他の外国人，フランス人との関係の，半数あまりから期待できる。語りでは，フランス人からフランス語による書類手続きの助けを得る，大学の課題を日本人から日本語で説明してもらって仕上げるなどの例が挙げられた。

相談や励ましといった情緒的サポートの期待できる割合が特に高いのは，同国人（88.0％）である。しかし他の外国人，フランス人においても5割程度の人から期待できるとされた。一緒に出かけたりして娯楽を共にするコンパニオンシップの機能は，同国人，フランス人のいずれも，期待できる者の割合が8割にのぼる。他の外国人については，「（期待）できる」と「どちらともいえない」がそれぞれ5割に留まる。日本人学生同士が友人を紹介し合って繋がりを共有し，フランス人と日本人，時に他の外国人が連れだって遊びに行くなどの例が語られていた。

物やお金のサポートに関しては，他の外国人の80.0％から期待できると答えた。留学中に使用する家具や教科書等を，帰国する他の国の留学生からもらったりするとの語りがあった。生活の情報のサポートについては，同国人，および他の外国人で，期待できる者が8割にのぼる。フランス人については，「（期待）できる」と「どちらともいえない」がおよそ半々だった。異文化に暮らす者として必要になる生活情報は，日本人や他の留学生と共通するものも多いと述べられていた。

表３　国籍別に見た在フランス人留学生が期待できるサポートの特徴

		フランス語			フランスの文化・習慣			勉強・研究		
		できる	どちらともいえない	できない	できる	どちらともいえない	できない	できる	どちらともいえない	できない
	人数	39	11	8	29	14	15	36	16	6
	（%）	(67.2)	(19.0)	(13.8)	(50.0)	(24.1)	(25.9)	(62.1)	(27.6)	(10.3)
国籍	同国人	13	6	6	3	10	12	17	6	2
		(52.0)	(24.0)	(24.0)	(12.0)	(40.0)	(48.0)	(68.0)	(24.0)	(8.0)
	他の外国人	5	4	1	5	2	3	5	5	0
		(50.0)	(40.0)	(10.0)	(50.0)	(20.0)	(30.0)	(50.0)	(50.0)	(0.0)
	フランス人	21	1	1	21	2	0	14	5	4
		(91.3)	(4.3)	(4.3)	(91.3)	(8.7)	(0.0)	(60.9)	(21.7)	(17.4)

注）左の国籍欄および上のサポート欄の％は，国籍や各サポートのカテゴリーの全体に占める割合を表示した。

相談・はげまし			一緒に楽しむ・出かける			物・お金			生活の情報		
できる	どちらともいえない	できない	できる	どちらともいえない	できない	できる	どちらともいえない	できない	できる	どちらともいえない	できない
40	16	2	46	11	1	23	27	8	39	19	0
(69.0)	(27.6)	(3.4)	(79.3)	(19.0)	(1.7)	(39.7)	(46.5)	(13.8)	(67.2)	(32.8)	(0.0)
22	3	0	22	3	0	9	12	4	20	5	0
(88.0)	(12.0)	(0.0)	(88.0)	(12.0)	(0.0)	(36.0)	(48.0)	(16.0)	(80.0)	(20.0)	(0.0)
5	5	0	5	5	0	8	2	0	8	2	0
(50.0)	(50.0)	(0.0)	(50.0)	(50.0)	(0.0)	(80.0)	(20.0)	(0.0)	(80.0)	(20.0)	(0.0)
13	8	2	19	3	1	6	13	4	11	12	0
(56.5)	(34.8)	(8.7)	(82.6)	(13.0)	(4.3)	(26.1)	(56.5)	(17.4)	(47.8)	(52.2)	(0.0)

サポーターの実数でみた場合は，言語と文化ではフランス人の数が最も多いが，日本人は勉強，相談，レクリエーション，生活の情報と幅広いサポート供給において人数が最多である。

4.3　ネットワーク構造の変化

A～Dさんに関しては留学１ヶ月後（第１期）の初期的な状態が把握できたので，半年後（第２期）に至るまでに，ネットワークの構成にどのような変化があったかを表４に示し，期待できるサポートの変化を表５に示す。

Aさん　**渡仏１ヶ月後**：日本ではフランス人学生のチューターをしたことがあり，日本で知り合ったフランス人とフランスで再会したという。少数との親しいつきあいを好み，パーティーは苦手だが，留学当初には自分の消極性を克服したいと語っていた。「フランス人とそこまでフランス語で会話したことがない」と述べ，日本語が話せるフランス人の友人との付き合いが中心だという。フランス人４人を挙げたが，関係にはやや不満と評していた。**渡仏半年後**：交流イベントには積極的に参加しているという。現在の目標は，「こうしてはいけない」という先入観をなくし，自分を出すことだと語った。フランス人とは互恵的な関係だが，接触は月１回以上で，やや満足が１人に対してやや不満が４人であった。日本人と他の外国人とは毎日会う関係を築き，関係には満足している。半年の間にネットワーク構成員は10人に増え，日本人，他の外国人，フランス人が３人，１人，６人の構成となって，人数と多様性が増しており，そのサポート期待も高い。

Bさん　**渡仏１ヶ月後**：日本ではフランス人留学生と食事や外出に出かけていたという。フランスでは主に語学学校に来るフランス人と交流しているが，フランス人の方から声をかけてくれて，その輪の中にいること自体に価値を感じると語っていた。**渡仏半年後**：「郷に入れば郷に従え」という方針でフランス人に合わせているという。１ヶ月後も半年後も，構成員は10人，日本人，他の外国人，フランス人が４人，０人，６人で変わらない。フランス人との関係は学外者，年長者，直接会う機会が少ない者も含まれ，頼る関係が多く，その満足度は高い。日本人とは互恵的な関係にある。物のサポートは日本人，言葉と文化はフランス人からが目立つ。細かくみると，エクイティのある関係と接触頻度の少ない関係がやや増えた。フランス人からの文化や楽しみのサポートが増えているが，日本人からの言語，文化，勉強，楽しみ，情報のサポートは減少気味である。

Cさん　**渡仏１ヶ月後**：日本では，日本語を学ぶフランス人留学生と外出やパーティーで交流しており，在日フランス人の友達から現地の友人を紹介してもらったという。フランスでは日本語学科のフランス人と知り合うことが多い。フランス人との友人関係は，「知り合い以上，友達以下」だと認識し，パーティーや遊びには行くが「互いの語学の勉強のための付き合い」を超えた関係ではないという。積極的に会話をしたいが，語学力が不十分で思うようにはいかないと述べていた。ネットワーク構成は日本人とフランス人が主体である。**渡仏半年後**：ものごとをはっきり言えるようになって，ホストファミリーとの関係が良くなったという。フランス文化はフランス人，楽しみや物は日本人，仏語については両方から，サポートが期待できるとしている。総じて関係の満足度は高い。半年の間に日本人，他の外国人，同国人が５人，１人，４人から５人，０人，５人になり，他の外国人がみ

表４　在フランス日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワークの構成の変化

		Aさん			Bさん			Cさん			Dさん		
		同国人	他の外国人	フランス人	同国人	他の外国人	フランス人	同国人	他の外国人	フランス人	同国人	他の外国人	フランス人
	留学時期	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2
	人数	0↑3	0↑1	4↑6	4→4	−	6→6	5→5	1↓0	4↑5	3↓2	4↓3	3↑5
性別	男	0↑2	−	2↑3	2→2	−	3↓2	1→1	−	2→2	1→1	3→3	1↑3
	女	0↑1	0↑1	2↑3	2→2	−	3↑4	4→4	1↓0	2↑3	2↓1	1↓0	2→2
年齢	19歳以下	−	−	−	−	−	1↑2	−	−	1↓0	−	−	−
	20～29歳	0↑3	0↑1	4↑6	4→4	−	3↓2	5→5	1↓0	4↑5	3↓2	4↓3	3↑4
	30～39歳	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	0↑1
	40歳以上	−	−	−	−	−	2→2	−	−	−	−	−	−
関係	指導教官	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	同じ研究室の人	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	チューター	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	大学教職員	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	学生	0↑3	0↑1	4↑6	4→4	−	4→4	5→5	1↓0	4↑5	3↓2	4↓1	3↑4
	ホストファミリー	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	同居家族	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	0↑2	0↑1
	親戚	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	他の友人・知人	−	−	−	−	−	2→2	−	−	−	−	−	−
満足度	たいへん満足	0↑3	0↑1	−	2→2	−	3↑4	5↓4	1↓0	1↑2	2→2	1↑3	3↓2
	やや満足	−	−	0↑1	2↓1	−	2→2	0↑1	−	3→3	1↓0	3↓0	0↑3
	やや不満足	−	−	4↑5	0↑1	−	1↓0	−	−	−	−	−	−
	たいへん不満足	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
エクイティ	自分	0↑1	−	1↓0	1↓0	−	5↓4	0↑3	−	3↑4	2↓0	1↓0	1↓0
	ほぼ同じ	0↑2	0↑1	3↑6	3↑4	−	1↑2	5↓2	1↓0	1→1	1↑2	3→3	2↑5
	相手	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
接する回数	毎日	0↑2	0↑1	−	1↓0	−	3↓1	3↑4	1↓0	0↑1	2↓1	3→3	−
	～週1回以上	−	−	2↓0	3↓0	−	2↓0	2↓1	−	2↑3	0↑1	1↓0	1↑2
	～月1回以上	−	−	2↑6	0↑3	−	1↑4	−	−	2↓1	1↓0	−	2↓1
	～3か月に1回以上	0↑1	−	−	0↑1	−	0↓1	−	−	−	−	−	0↑2
	それ以下	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
主な接し方	直接会う	0↑3	0↑1	4↑6	5↓2	−	5↓3	5→5	1↓0	3↑5	2↓1	4↓3	3→3
	電話	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
	メール	−	−	−	−	−	−	−	−	−	1→1	−	0↑2
	SNS	−	−	−	4↓2	−	5↓3	−	−	1↓0	−	−	−
	その他	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−

注）留学時期について，1は第1期（2014年10－11月），2は第2期（2015年1月）を示す。↑は人数が増加した項目を，↓は減少した項目を，→は変化のない項目を表す。

られなくなった。フランス語や勉強のサポートとはやや増加，楽しみ・物・情報のサポートは減少気味である。

Dさん　**渡仏１ヶ月後**：A，B，Cさんがフランスの言語や社会を学ぶ目的の文系の学生であるのに対して，Dさんは異文化体験を目的とする理系の学生で，フランス語は初級で，日本でフランス人とつきあった経験はない。知り合いがいなかった渡仏当初は，先生に学生を紹介してもらったという。フランス人の特性や振る舞い方を観察し，取り入れると述べていた。**渡仏半年後**：まじめな日本人らしさを大事にしつつ，フランス人のフレンドリーさも加えて，両方あるのがいいと思っているという。頼りがちな関係から互恵的な関係に替わり，満足のいく対人関係を築いている。日本人や他国人に比べて，フランス人とは接触頻度がより低い。文化と言葉はフランス人，情報や物は日本人や他の外国人のサポートが主になっている。半年の間に日本人の相談や情報のサポートは若干減り，フランス人からの言語，文化，楽しみのサポートが少し増加し，他の外国人の相談・楽しみ・物のサポートが少し増えた。ネットワーク構成員は日本人，他の外国人，フランス人が３人，４人，３人から２人，３人，５人へと，多様な国籍の幅広い対人関係を築きつつ，フランス人の比重が高まっている。

５．考察

5.1　ソーシャル・サポート・ネットワークの構造

今回の在仏日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワーク構成員を見ると，「20代」「学生」「直接会う」という３つの要素を満たす関係が７割以上を占めた。インフォーマントは20代の学生であり，自身と同じ年代と立場の者と関わりを持ち易く，維持しやすいことがわかる。「直接会う」ことについては，単純接触効果（Zajonc, 1968）により，好意的な関係になった可能性も考えられる。

サポート供給については，留学生のネットワーク構造について提唱された，友人機能の分化に関する機能モデル（Furnham & Albhai, 1985）の考え方が適用できるだろう。学問遂行上の機能（勉強を一緒にする，勉強の相談

表5　在フランス日本人留学生が期待できるサポートの変化

		Aさん			Bさん			Cさん			Dさん		
		同国人	他の外国人	フランス人	同国人	他の外国人	フランス人	同国人	他の外国人	フランス人	同国人	他の外国人	フランス人
	留学時期	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2	1　2
	人数	0↑3	0↑1	4↑6	4→4	−	6→6	5→5	1↓0	4↑5	3↓2	4↓3	3↑5
フランス語	できる	0↑1	−	4↑6	1↓0	−	5→5	3↑5	−	4↑5	−	−	3↑4
	どちらともいえない	0↑2	0↑1	−	−	−	0↑1	2↓0	1↓0	−	2↑0	0↑2	−
	できない	−	−	−	3↑4	−	1↓0	−	−	−	1↑2	4↑1	0↑1
文化・慣習	できる	0↑2	−	4↑6	1↓0	−	4↑6	1→1	−	4→4	−	−	3↑4
	どちらともいえない	0↑1	0↑1	−	−	−	−	4→4	1↓0	0↑1	3↓0	0↑1	0↑1
	できない	−	−	−	3↑4	−	2↓0	−	−	−	0↑2	4↓2	−
勉強・研究	できる	0↑3	0↑1	0↑6	4↓2	−	4→4	4→4	−	2↑3	−	−	−
	どちらともいえない	−	−	4↓0	0↑1	−	1→1	1→1	1↓0	1↑2	1→1	0↑3	2→2
	できない	−	−	−	1↓0	−	1→1	−	−	1↓0	2↓1	4↓0	1↑3
相談・励まし	できる	0↑3	0↑1	4↑6	3→3	−	4→4	5↓4	−	1→1	3↓1	0↑2	2→2
	どちらともいえない	−	−	−	0↑1	−	0↑1	0↑1	1↓0	3↑4	0↑1	0↑1	0↑2
	できない	−	−	−	1↑0	−	2↓1	−	−	−	−	4↓0	1→1
楽しむ	できる	0↑3	0↑1	4↑6	3↓2	−	4↑5	5→5	−	4↓3	2→2	0↑1	1↑4
	どちらともいえない	−	−	−	0↑2	−	1↓0	−	−	0↑2	1↓0	1↑2	2↓1
	できない	−	−	−	1↓0	−	1→1	−	1↓0	−	−	3↓0	−
物・お金	できる	0↑3	0↑1	4↑6	−	−	2↓0	3→3	1↓0	1↓0	1→1	0↑3	−
	どちらともいえない	−	−	−	−	−	0↑4	1↑2	−	3↑5	1→1	−	0↑3
	できない	−	−	−	4→4	−	4↓2	1↓0	−	−	1↓0	4↓0	3↓2
生活の情報	できる	0↑3	0↑1	4↑6	4↓3	−	5↓2	5↓3	1↓0	4↓2	2↓0	3→3	1↓0
	どちらともいえない	−	−	−	−	−	−	0↑2	−	0↑3	1↑2	1↓0	0↑5
	できない	−	−	−	0↑1	−	1↑4	−	−	−	−	−	2↓0

注）留学時期について，1は第1期（2014年10－11月），2は第2期（2015年1月）を示す。↑は人数が増加した項目を，↓は減少した項目を，→は変化のない項目を表す。

に乗るなど）はホスト学生から，レクリエーショナルな機能（一緒に楽しんだり，遊んだりするなど）は他の外国人留学生から，出身文化を共有する機能は同国・同文化圏の学生から享受するとされる。今回は，ホストから多くの言語と文化のサポートを得ていたが，ホストから勉強・研究サポートも期待できるという点では，Furnham ら（1985）に即した結果といえる。また今回は，一緒に楽しむ・出かけるサポートを期待できる割合は，日本人とフランス人の構成員で高いので，これを他の外国人の機能とした Furnham ら（1985）と少し違うが，他の外国人も半数程度はコンパニオンシップが期待できる。なお在日留学生でこのモデルの検証を試みた横田･田中（1992）は，ホストに言語と文化のサポートを顕著に認めている。在日留学生にはホストと同国人の友人が多く，レクリエーションも彼らが担い，他の外国人のサポート機能は目立たなかったので，今回の結果に近い。フランスへの留学生にはアフリカ出身者が多く，日本人には不慣れで消極的になった可能性も考えられるだろう。

今回のサポート供給限を国籍別にみると，同国人との結びつきが強いことがわかった。こうなった理由として，語学力が英語，仏語ともに初級か中級のため，言葉の壁が厚かったことが考えられる。また，第２期の調査を行ったのは渡日から約半年後であり，同国人からホストへと，依存するサポート源の切り替わり（高井，1994）が行われる前であった可能性がある。

フランス人との関係は意欲的に開拓されていたが，満足度が相対的に高くなかったことは，構成員の特徴から解釈できるだろう。日本人や他の外国人は身近で密接な関係の同質性の高い者から成る。しかしフランス人は，接触頻度が低い，異質性が高い，幅広い関係から成る。日本語を学ぶフランス人とは語学のための交流だと機能的に捉え，イベント主体の広く浅い交際を割り切って楽しみ，フランス人と一緒にいる場自体を歓迎しているケースがみられることから，同胞とは異なる存在感が想定できる。今回は大切な存在と思う人を挙げてもらったので，身近な親密性の高い実質的交流ではなくても，そのフランス人との出会いを何らかの意味で大切と思い，貴重な縁と認識していればリストに入れたと推測される。また言葉のハンディを考えると，半年ではまだ十分に関係が育っていなかった可能性も考えられる。

5.2　ソーシャル・サポート・ネットワークの変化

B，C，D さんは，留学 1 ヶ月後から既に 10 人のサポート・ネットワークを獲得していた。A さんは留学 1 ヶ月の時点ではフランス人 4 人のみだが，半年後には 4 人とも 10 人のネットワークを築き，多様なサポートが期待できる状態に至ったという点で，比較的速やかにネットワーク構築が行われたといえる。全体にフランス人の比重が高まっている。

A，B，C さんの 3 名は，日本で既にフランス人との交流を持っていたことが有利に働いた可能性を考えることができる。彼らは渡仏後，日本で築いた関係を発展させたり維持したりしており，交流経験が生かされていると推測される。フランス語能力の向上を目的に，フランス人との生きた交流を望んでいた彼らにとって，渡航前後の生活は連続している。協定校との交換留学が定着している大学であれば，留学前の関係作りの機会も持ちやすいと思われるが，こうした事前交流の重要性を指摘しておきたい。

D さんは，日本でフランス人と交流歴はなかったが，渡航直後から関係作りに踏み出し，幅広い国籍のネットワーク構成員を獲得するに至っている。柔軟に文化を相対化し，異文化体験を求め，文化の違いを受け入れる姿勢が，関係の形成を容易にしたと推測される。

交流の方法には好みがあり，パーティーに出たりイベントに参加したり，人の集まる場へ趣いたり紹介を得たりしている。また関係を慎重に始める者と速やかに進む者がみられる。しかし総じて半年の間にネットワークにフランス人が増え，フランス語，文化などのサポートも増えていく。留学中にフランス語力が上達し，言葉の理解度が上がり，サポートを求めやすくなったためもあるかもしれない。反対に，生活サポートは減少ぎみだったが，これは留学初期にある程度の困難を乗り越えれば解決の要領を得たり，対応できたりするようになったためと推察される。これは初期に特に必要の高いサポートといえるかもしれない。日本人留学生の対人関係形成は，個人のスタイルや志向性を背景にしつつ，交流の経験と姿勢と努力に支えられて次第に進んでいき，より多様性を備えたソーシャル・サポート・ネットワークが構築されたといえる。

5.3　ソーシャル・サポート・ネットワークと適応支援

留学生とホストとの関係は総じて希薄という先行研究（例えば，坪井，1999）の知見を鑑みれば，ホストとの満足度の一層の向上は課題かもしれない。大切な人を 10 人まで挙げてもらった結果，平均 9.67 人のうちフランス人が 3.83 人（39.7％）であった。Tanaka, Takai, Kohyama, Minami, & Fujihara（1994）が同じ方法で在日留学生を調べたところでは，日本人 53.4％，同国人 33.0％，他の外国人 13.8％で，ホスト割合は今回より少し高い。その関係の満足度にどの要因がどの程度寄与しているかを調べる方法として，数量化Ⅱ類を用いて分析したところ，関係や接触頻度が大きく関わり，国籍の影響力はより小さいものの，日本人との満足度は低めだったとある。留学生とホストとの関係満足の研究をみると，八島・田中（1999）では，在米日本人高校留学生が知り合ったアメリカ人は 1 人あたり 7.44 人で，その交友の満足度はサポートと有意な正の相関を示した。丁・松田（2019）は在日留学生においてサポートは精神的健康と深く関わるとして，その重要性を強調している。小寺・上谷・中島・千場（2018）は，ホストとの交流が留学生の健康行動を促すとみており，藤本・浦坂・森山（2014）は生活の相談に乗ってくれるサポーターの存在は就職活動をも有利に導くとみている。サポートの充実はホストとの関係を満足のいくものとし，さらに留学の成功へと広く深く関わるもののようである。

知人の輪を広げることはできるが，充実したサポート提供を伴いながら質の高い関係形成へと進むことが，異文化間対人関係の課題と考えることができるだろう。関係作りの契機の見いだし方，留学先での関係の開始の仕方，関係の維持の仕方，発展の仕方に実際に繋がる教育的支援を考えるなら，発展的な課題として異文化間の対人関係形成を促すソーシャルスキルに関する研究が望まれよう。

引用文献

丁思琦（Ding Siqi）・松田英子（2019）日本語学校における中国人留学生と異文化適応　『東洋大学大学院紀要』第 55 号，pp.1-8.

Furnham, A., & Alibhai, N.（1985）The Friendship Network of Foreign Students: A Replication and Extension of the Functional Model. *International Journal of Psychology*, 20, pp.709-722.

Furnham, A., & Bochner, S.（1982）*Social Difficulty in a Foreign Culture: An Empirical Analysis of Culture Shock*. Oxford: Pergamon Press.

外務省政策課（2015）『海外在留邦人数調査統計　平成 27 年度要約版』 外務省領事局政策課

小寺さやか・上谷真由美・中島英・千場直美（2018）日本の大学に在籍する外国人留学生の保健行動と関連要因に関するパイロットスタディ　『国際保健医療』第 33 号 4 巻，pp. 325-336.

Kleinburg, O., & Hull, W. F. 1979 1979 *At a Foreign University: An International Study of Adaptation and Coping*. New York: Praeger.

近藤裕（1981）『カルチュア・ショックの心理―異文化とつきあうために』創元社

茂木良治（2016）短期留学によるフランス語学修態度の変容　アカデミア（文学・語学編）（南山大学），pp. 99，67-89.

文部科学省（2019）「トビタテ！留学 JAPAN とは？」

http://www.tobitate.mext.go.jp/about/（2019 年 8 月 23 日）
文部科学省（2019）「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/__icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412692_1.pdf（2019 年 8 月 23 日）
夛田美有紀（2011）「第二回フランス語海外語学研修実施報告―今後の発展に向けて―」.『長崎大学留学生センター紀要』第 19 号，pp. 43-64.
夛田美有紀（2012）フランス語・ドイツ語海外語学研修の改善に向けて―フランス語・ドイツ語研修を兼任してみえたこと―『長崎大学留学生センター紀要』第 20 号，pp. 47-63.
高井次郎（1994）日本人との交流と在日留学生の異文化適応 『異文化間教育』第 8 号 pp.106-126.
高浜愛・西村佳恵・田中共子（2012）短期日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワークの構造に関する定性的研究『静岡大学国際交流センター紀要』第 1 号，pp. 61-77.
田中共子（2000）『留学生のソーシャル･ネットワークとソーシャル・スキル』 ナカニシヤ出版
Tanaka, T., Takai, J., Kohyama, T., Minami, H., & Fujihara, T.（1994）Social Networks of International Students in Japan: Perceived Social Support and Relationship Satisfaction. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, 34（1）, pp. 1-11.
鉄川大健・田中共子（2017）在米日本人留学生の異文化間対人関係形成 『日本健康心理学会第 20 回大会発表論文集』，第 51 号
THE LOCAL（2018）Who are the all these international students in France and where do they study?（2018 年 5 月 25 日）
https://www. thelocal.fr/20180525/who-are-all-these-international-students-in-france-and-what-do-they-do（2019 年 8 月 14 日）
坪井健（1999）留学生と日本人学生の交流教育－オーストラリアとの比較を通して 『異文化間教育』第 13 号，pp. 60-74.
UP UPDATE（2019）フランス留学における留学生の現状
https://qaupdates.niad.ac.jp/2015/01/21/students/（2019 年 8 月 14 日）
藤本昌代・浦坂純子・森山智彦（2014）続・留学生の就職活動におけるソーシャル･サポートと自律性 『評論･社会科学』（同志社大学社会学会）第 110 号，pp. 69-104.
Ward, C., & Kennedy, A.（1994）Acculturation strategies, psychological adjustment, and sociocultural competence during cross-cultural transitions, *International Journal of Intercultural Relations*, 18, pp. 329-343
渡辺俊三・小林明・森山成彬・植本雅治・稲村博（1984）在仏日本人の適応現象について：階層別による検討 『弘前医学』第 36 号，pp.158-166.
八島智子・田中共子（1999）ソーシャルサポートからみた異文化適応－アメリカにおける日本人高校生の場合 『異文化間コミュニケーション』第 3 号，pp. 99-113.
矢野禎子（2017）「日本人らしさ」とフランス移住―在仏日本人の移住談内に見る日仏への表象の特徴と主体の複数性― 『文化』（東北大学文学会）第 80 号 3 巻，pp. 96-121.
横田雅弘・田中共子（1992）在日留学生のフレンドシップ・ネットワーク －居住形態（留学生会館・寮・アパート）による比較－『学生相談研究』，第 13 号 1 巻，pp. 1-8.
Zajonc, R. B.（1968）Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1-27.

謝辞

1. 本研究は科学研究費 15H0345611 の助成を受けました。ご支援に感謝いたします。2. 細羽菜奈美さんによる平成 29 年度岡山大学文学部卒業論文を再構成いたしました。発表のご快諾とご協力に感謝いたします。また，執筆にあたり，鉄川大健さんにもご協力いただきました。ご支援に感謝申し上げます。

日本と豪州の大学の交流の課題と展望
―交換留学に着目して―

The Challenges and Future Outlook of Academic Cooperative Relationships between Japanese and Australian Universities: Focusing on Student Exchange

重田　美咲（下関市立大学）
Misaki SHIGETA（Shimonoseki City University）
クリステン　サリバン（下関市立大学）
Kristen SULLIVAN（Shimonoseki City University）

要　旨

英語圏の大学との交換留学の機会の確保は日本の大学にとって重要な課題である。本稿では，日本の大学と豪州の大学との交換留学における「不均等」に着目し，この「不均等」が，日本の大学と豪州の大学との交流を衰退に導く可能性や日本の大学間での国際交流の機会の格差が広がることについて警鐘を鳴らした。交流の衰退や交流の機会の格差拡大の要因としては，日本から豪州への留学者数の急増，豪州からの留学生の留学期間の短期化，豪州からの留学生の日本の大都市への集中，そして，その背景となる政策があることが明らかになった。今後，日本の各大学には，交換留学の厳しい現状に関して学内での共通認識を持つこと，留学生受け入れカリキュラムの充実，学術交流をはじめとする多角的な関係強化等の努力が一層求められるが，大学のみの努力では限界もあり，日本と豪州の大学のマッチング支援等，学外からの支援や変革に期待せざるを得ない部分もある。
［キーワード：交換留学，不均等，留学事情，豪州（オーストラリア）］

Abstract

Securing opportunities for students to study on exchange at universities in English speaking countries is an important task for Japanese universities. This paper focuses on the issue of “imbalance” in student exchange agreements between Japanese and Australian universities and warns that this “imbalance” may lead to a decline in cooperative arrangements between Japanese and Australian universities as well as create disparities in access to international exchange opportunities between Japanese universities. It shows how the increase in students from Japanese universities doing study abroad in Australia, the tendency for Australian university students to participate in shorter international mobility programs, the concentration of study abroad students from Australia in major cities in Japan, and the various government policies influencing these changes all work as factors intensifying the situation. To deal with this situation, universities in Japan will need to increase awareness about the importance of international exchange within their own universities, provide a greater variety of curriculum offerings for study abroad students, and be prepared to engage in comprehensive efforts to deepen their relationships with their Australian partners. However, there are limitations to what universities can achieve alone and various forms of external support, such as university matching services, are also required.
［Key words: Student exchange, Imbalance in student exchange agreements, Issues concerning study abroad, Australia］

1．はじめに

交換留学は，参加学生にとって経済的負担が少なく，また，留学生を受け入れることでキャンパス内の国際化が進むという点で，一方向型の派遣留学より，学生にとっても，大学にとってもメリットが大きい。

日本の地方公立大学であるJ大学においては，1990年代に豪州の大学2校（A1大学，A2大学）と交換留学協定を結んだ。しかしながら，2016年にはA1大学から，2018年にはA2大学から協定を更新しないことが告げられた。日本からの派遣はあるが，豪州からの派遣はほとんどなく，今後も派遣が困難であろうという派遣学生数の不均等がその理由として挙げられた。事実，A1大学からの派遣は，2016年までの5年間で1人しかなく，A2大学からの派遣は，比較的順調だったものの，2016年の後期以降は途絶えていた。その一方で，J大学からの留学希望者や留学者は増加した。

J大学はA1大学とA2大学以外にも，世界各地に交換留学協定や学生の一方向の派遣を可能にする協定を持っている。学生交換を伴う協定では，近年の豪州の大学との関係のようにJ大学からの派遣が協定校からの派遣を上回る場合もあれば，逆に協定校からの派遣がJ大学からの派遣を上回っている場合もあるが，国際交流重視，国際化推進という背景もあり，J大学側に不利な不均等が生じていても協定を整理するという発想は現状ではない。J大学では，学生交換において均等を保つことが協定上必要であるという認識はあったものの，不均等を理由とする協定の終了が本当にあり得るという認識が甘かったのである。J大学と同様に，日本には協定が続くことを疑わない大学，大学関係者が少なからず存在するのではないだろうか。

一般的に，交換留学協定書には「均等を保つ」という条件が書き込まれている。交換留学の場合，学生は留学先ではなく所属大学に授業料を支払うため，派遣学生数の不均等が続くと受け入れ先の大学は交換留学生に関する費用や労力を負担するものの，収益は得られない状態となる。大学経営の視点から見ると，人数の偏りは即ち収入の偏りを意味する。そのため，ある年度に人数の偏りがあれば，その後，早いうちに派遣および受け入れの学生数を調整することで均等を保つことが両大学に要求される。J大学に対して，豪州の協定校2校ともが同じ理由で協定の打ち切りを提案したことから，豪州の大学が交換留学協定で生じる不均等とそれに伴う経済的な問題の解消に積極的であることが窺える。

結局，J大学とA1大学とは，日本からの一方向型の派遣協定（附属英語学校への派遣を含む）に結び直すことになったが，授業料の高さを理由に応募者がほとんど出ておらず，現在のところ派遣に至っていない。そのため，2019年度からは半年間の附属英語学校への留学の募集を開始した。A2大学とは，大学とではなく，A2大学の附属英語学校と協定を結ぶことになり，A1大学と同様に2019年度から半年間の派遣を募集する。これにより，A1大学やA2大学附属英語学校から見れば，収益のみを上げることができる協定となった。一方，J大学から見れば，交換留学から一方向の派遣，大学から英語学校への派遣へと変わることで，留学費用の負担は増し，専門を英語で学ぶ機会もほとんど失われ，豪州でも日本のJ大学のキャンパスでも豪州の学生との交流の機会が乏しくなるという結果となった。日本人学生の海外留学やキャンパスの国際化が奨励される中で，時代に逆行するような事態が起きているとも言えよう。

その後，A1大学，A2大学に代わるような英語圏の交換留学先を求め，J大学では複数の教員が豪州だけではなく，アメリカ，カナダ，イギリス，ニュージーランドの大学関係者に個人的な人脈を活用し，打診をしたが，日本との協定が飽和状態であることを理由に，新たな交換留学協定は結べないままとなっている。このことから，英語圏での交換留学先の新規開拓は非常に難しく，既存の協定を維持することの重要性が改めて認識できる。

「海外の大学との大学間交流協定，海外における拠点に関する調査結果（文部科学省，2019a）」によると，2016年度には，約1,000件にのぼる日本の大学と豪州の大学との「協定または覚書」が存在するが，交換留学の実績が全くない大学，日本側からの派遣に偏っている大学が多数見受けられる。また，豪州の複数の大学関係者からは，日本の大学との協定が多すぎるため，実績がない協定や有利にならないと判断される協定は今後，打ち切っていく方針であると聞いている。さらに，佐藤（2013）では，豪州はグローバル化市場における留学生獲得を意識し，国を挙げて留学生の獲得による収入増大を目指している国でもあることが報告されている。留学をビジネスとして捉える傾向の強い豪州では，他の英語圏に先駆けて，交換留学の整理を増収の手段とする可能性もある。日本の大学は，交換留学の機会を確保するためにも，その動きに留意する必要がある。

本稿では，豪州の大学と日本の大学における交換留学の現状と問題点を明らかにし，今後の日本と豪州（以下，日豪とする）の大学間交流の在り方や国際交流の機会の確保に関して提言を行う。それを通して，豪州と交換留学協定をもつ日本の大学には，今後，交換留学が必ずしも保証されないことを訴え，早めの対策を促すことで，日本の大学と豪州の大学をはじめとする英語圏の大学との今後の交流の衰退を防ぐための一助となることを願う。

2．留学生数の不均等の実態

「協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果（日本学生支援機構，2019a）」によると，協定等に基づく日本人学生の留学は，2004 年度の 1 万 8,570 人から増加し続け，2017 年度には 6 万 5,000 人を超えている。そのうち，豪州への留学は，2004 年度には 1,710 人で，米国，英国，中国に次いで 4 位であったが，2017 年度には 6,521 人で，米国に次いで 2 位，構成比では約 1 割を占めるようになった。それに加え，「協定等に基づかない日本人学生留学状況調査（日本学生支援機構，2019b）」では，2017 年度に協定等に関係なく豪州へ留学した学生が 3,000 人以上いるとされ，毎年 1 万人以上の日本人学生が豪州に留学していると考えられる。一方，「外国人留学生在籍状況調査（日本学生支援機構，2019c）」によると，2017 年度の豪州からの留学生は 470 人，高等教育機関の留学生は 411 名であり，震災の影響を受けた 2011 年を除けば，この 20 年間，総数は 300 人から 450 人の間で推移しており，日本人学生のような大きな増加は見られない。また，海外から日本への留学生の総数が増えている中で，豪州の留学生の割合は，2001 年の 0.4％から 2017 年の 0.2％へと下がっている。図 1 は，日本の高等教育機関に在籍する豪州からの留学生数と協定等に基づいて豪州へ派遣された日本からの留学生数の推移を示す。高等教育機関に在籍する豪州からの留学生全てが大学における交換留学とは限らない上，日本からの留学生は協定に基づくもののみで双方向かどうかの判別もつかないが，日本から 1 人，豪州から 1 人で交換留学が成立すると単純に考えても，2018 年度は最大で 411 人分しか交換留学は成り立たたず，約 6,100 人分以上の不均等が生じている。そもそも，人口，大学数，大学生数からして豪州は日本より規模が小さく，不均等が生じるのは当然であるとも言える。「協定等に基づく日本人学生留学状況調査（日本学生支援機構，2019a）」が始まった 2004 年度の時点で，既に約 1,300 人分の不均等があった。しかし，日本からの留学生が急増し，約 6,100 人分の不均等ともなれば，豪州の大学も見過ごすことができないのであろう。豪州からの留学生が増えず，日本からの留学生が急増している中で，均等を保とうとすると，大規模な協定の整理が必要となる。このことからも，J 大学のように，今後，交換留学の協定を打ち切られる可能性のある日本の大学は多いと推測できる。

3．豪州の大学生の日本留学に関する現状と課題

3.1　豪州の日本語教育事情から

嶋津（2008）によると，豪州での日本語教育の歴史は長く，100 年以上であるとされる。「海外日本語教育機関調査（国際交流基金，2019a）」でも，豪州は日本語学習者が多い国として常に上位に入り続けており，地域によって多少の差はあるものの，全体的に見れば，日本語は豪州で最も学ばれている外国語である。米国，英国，カナダ，ニュージーランドでは，日本語より，スペイン語，フランス語，ドイツ語，中国語が学ばれているが，豪州では依然として日本語が最も多く学ばれているのである（Tinsley・Dolezal，2018；国際交流基金，2019b）。しかし，豪州の日本語学習者は，初等教育段階で最も多く（20 万 9123 人，58.5％），次いで中等教育段階が多く（13 万 8345 人，38.7％），高等教育機関では少ない（6420 人，1.8％）。高等教育機関における日本語学習者数は他のアジア言語の学習者よりは多いが，2012 年の 9,682 人から 2015 年には 6,420 人に減少している（Spence-Brown，2016；McLaren,

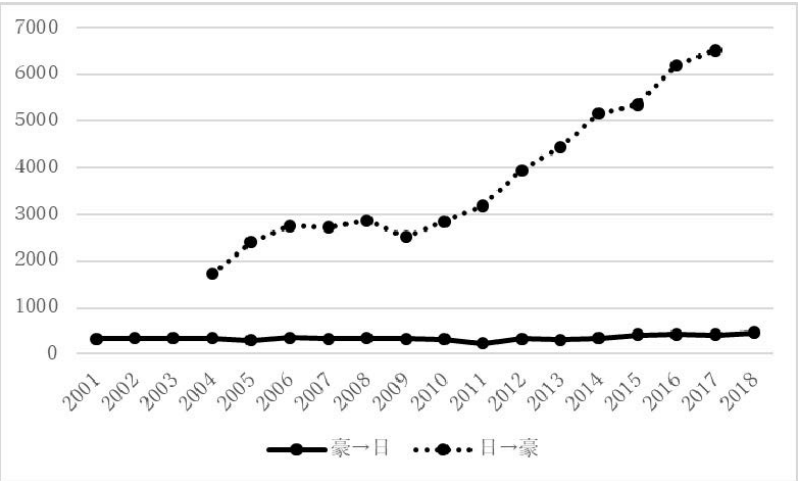

図 1　日豪の留学生数の推移
（日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」の結果，
「外国人留学生在籍状況調査」の結果から作成）

2011；国際交流基金，2013；国際交流基金，2019b)。日豪の大学間での交換留学を維持するためには，初等・中等教育で日本語を学習した学生が高等教育機関でも続けて学習する仕組みが必要であり，その一つの可能性が大学受験科目にあると考えられるが，Spence-Brown（2016）では，外国語の学習が大学受験に不利になる州もあれば，有利になる州もあると報告されている。

そして，大学においては，日本語学習を1年間で終えてしまう豪州大学生が少なからず存在することも報告されている。なぜなら，日本語が主専攻ではない学生が卒業のための選択科目の一つとして履修していることがあるからだ（Spence-Brown，2016)。それらの学生の場合，日本語能力が入門レベルに留まることが多く，そのため，「日本語で」留学できる層が減少していると考えられる。また，留学を検討している日本語主専攻の学生の場合，既に所属大学において日本語科目の単位を十分取得していることが多く，留学先で日本語科目の単位を取得しても，所属大学で振替ができる科目がほとんど残っていないことも多い。さらに，A2大学のように，日本留学中に，指導言語が日本語の共修科目や専門科目を履修した場合，専門科目ではなく，日本語科目として認定する方針の大学もある。そのため，留学期間を1年から半年に短縮するか，留学先で専門科目を英語で履修するか，留学を断念せざるを得ない事態が実際に起こっている。

豪州の大学では，履修者の減少により，日本語教育が縮小されている大学もあり，日本語教育関係者の間では，日本への留学を促す以前に，まずは日本語履修者の減少に歯止めを掛けなければならないという課題がある。日本語学習者数を維持するため，カリキュラムや単位・学位の取得制度を変える措置を取っている大学もある。例として，ビジネスや国際学の学位に外国語の学習を義務化することや，言語以外の専門の学位を取りながら言語を専攻する準学位（diploma）の導入が挙げられる（McLaren，2011；Spence-Brown，2016)。これらの日本語学習者増加のための措置が，日本へ留学する豪州学生の増加につながるかどうかは今後見守っていく必要がある。

3.2 「The New Colombo Plan」と交換留学

豪州の大学及び豪州政府は，海外体験の機会を増やすこと，より多くの学生が海外経験できることを重視している。それに関連して，具体的には短期プログラム，スタディツアー，インターンシップ，医療研修等，留学形態の多様化が見られる（Harrison・Potts，2016)。2013年から始まった「The New Colombo Plan（以下，NCP)」は，こういった豪州の若者に海外での留学，研修やインターンシップを通してアジア太平洋地域に関心を抱かせることを目指したものであり，海外体験に参加する学生に対して経済的支援を行っている。Australian Government Department of Foreign Affairs and Trade（2019）によると，NCPは2018年に個人申請で16件，大学申請で812件の日本での学習・体験を支援しているが，NCPでは外国語能力を必要とせず，職業経験を含む研修を重視していることから，交換留学の増加にはあまり結び付かないと考えられる。

3.3 豪州からの学生の日本留学の実態

3.3.1 留学期間に見られる変化

豪州の大学における日本語教育の現状やNCPの性質から，留学期間の短期化が推測できたが，実際の留学ではどのようになっているのであろうか。「外国人留学生在籍状況調査（日本学生支援機構，2019c)」の結果をもとに，日本の高等教育機関に在籍する豪州からの留学生を留学期間別に，3ケ月以上6ケ月未満，6ケ月以上1年未満，1年以上に分けて，2004，2009，2014，2017年度の留学生数を比較した（表1)。どの年度においても6ケ月以上1年未満が最も多く約半数を占めるが，3ケ月以上6ケ月未満で増加が見られ，やはり，短期での留学が好まれる傾向が強まっていることがわかる。

さらに，短期プログラムでの留学者数も2009年度の111人から2015年度の451人にまで増加しており，その大半が1ケ月未満のものへの参加である（表2)。このことからも豪州学生の留学が短期化していることが分かる。短期プログラムは一般的に日本語習得よりは日本体験を重視しており，英語で提供されるものも多いことから，現在の豪州学生のニーズに合っていると言える。た

表1　豪州学生の留学期間の変化（高等教育機関在籍）

	3ケ月以上 6ケ月未満	6ケ月以上 1年未満	1年以上	計
2004年度	25	183	140	348
2009年度	34	185	112	331
2014年度	47	154	107	308
2017年度	94	191	126	411

（日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」の結果から作成）

表２　豪州からの留学生が参加する短期プログラムの期間

	２週間未満	２週間以上 １ケ月未満	１ケ月以上 ３ケ月未満	３ケ月以上 ６ケ月未満	計
2009 年度	29	65	16	1	111
2010 年度	39	154	9	2	204
2011 年度	30	172	41	5	248
2012 年度	52	141	64	0	257
2013 年度	61	206	58	1	326
2014 年度	109	153	70	1	333
2015 年度	187	194	69	1	451
2016 年度	151	238	53	1	443

（日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」の結果から作成）

だし，短期プログラムを簡単に用意できる日本の大学ばかりではない。まず，日本の大学において，英語で提供されている授業は少なく，英語で授業が提供できる教員も限られているという現状がある。次に，半年を単位とする授業の開講であれば，大学に元来備わっている授業の活用も可能であり，大学側の負担は少ないが，それより短いプログラムであれば，新たにデザインする必要がある。担当する教職員の雇用，宿泊施設の整備・確保をはじめとするプログラムへの金銭的支援が学外もしくは学内から得られなければ，短期プログラムへの新規参入は厳しい。

3.3.2　留学先の変遷

都道府県別に 2004，2009，2014，2017 年度の豪州からの留学生の在籍状況を表3に示す。東京が最も多く（105 ～ 190 人），愛知，大阪，京都（23 ～ 56 人），福岡（12 ～ 15 人）と大都市に集中する傾向があり，大多数の県では 0 ～ 2 人しか在籍しない。2017 年度に豪州の留学生数が 0 人であった都道府県は 18 県に上る。

次に，豪州からの留学が多い大学上位 10 校について分析していく。豪州からの学生派遣がないことが日豪大学間の交換留学で均等が保てない主な理由であることから，豪州からの留学生の多い大学は均等を保てる可能性の高い大学だと判断できる。表 4 に大学の所在地を示す。東京をはじめとする大都市への集中が顕著である。2004 年度には 3 校あった「その他」の都道府県に位置する大学は 2017 年度には 1 校であった。日本の学生の教育という視点から見ると，地方の大学に通う学生が豪州の学生と交流する機会は少なくなっているという現状が浮かび上がる。豪州の学生の教育という視点から考えると，日本での生活経験や人脈が東京をはじめとする都市部に限られ，日本の地方を知る豪州の学生が育ちにくいことが懸念される。

表３　豪州からの留学生が多い都道府県

	東京	愛知	京都	大阪	福岡
2004 年度	105	43	27	35	12
2009 年度	129	23	33	56	13
2014 年度	119	32	39	28	15
2017 年度	190	28	39	35	14

（日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」の結果から作成）

表４　豪州からの留学生が多い上位 10 大学所在地（1 年未満の留学）

	東京	愛知	京都	大阪	その他
2004 年度	6	2	2	1	3
2009 年度	3	1	3	2	2
2014 年度	3	2	1	1	3
2017 年度	6	1	1	1	1

注：2004 年度，2009 年度は，同数 10 位が複数存在
（日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」の結果から作成）

そして，豪州からの留学生が多い上位 10 校を見ていくと，国際化整備事業（以下，G30）採択大学やスーパーグローバル大学創成支援（以下，SGU）採択大学が多いことに気が付く（表 5）。G30 は留学生 30 万人計画の達成を目指し，留学生受け入れ体制の整備をはじめとする大学の国際化へ向けた取り組みを実施し，留学生と切磋琢磨する環境の中での国際的に活躍できる高度な人材を養成することを目的としたものであり，2009 年に 13 の大学が選ばれ，2013 年まで続いた（文部科学省，2019b）。2014 年に世界レベルの研究を目指す「トップ型」13 校，日本社会のグローバル化を牽引する「グローバル牽引型」24 校が選ばれた SGU は，世界トップレベルの大学との交流･連携を実現，加速するための新たな取り組みや人事･教務システムの改革，学生のグローバル対応力育成のための体制強化等，国際化を徹底して進める大学を重点支援する事業とされている（文部科学省，2019c）。10 年間の支援の予定で，2016 年度の予算は 70 億円，2017 年度の予算は 63 億円であった。2017 年度は，豪州学生が多い大学上位 10 校のうち 7 校が G30 や SGU 採択大学，2 校が私立の外国語大学，それ以外は 1 校のみであった。さらに，2009 年度から 2017 年度にかけて，G30，SGU 採択大学に豪州学生が集中していることもわかる。SGU 採択大学や外国語大学でなければ豪州学生を惹きつけられない実態が浮かび上がる。G30 採択大学との協定を勧めた Australian Government Australian Education International（2012）や 2014 年に SGU 採択大学を招いて行われた「日豪高等教育シンポジウムおよびラウンドテーブル」が G30，SGU 採択大学への留学生派遣を後押しした可能性もある。

4．日本人学生の英語能力と派遣先に関わる要因

日本人学生が留学しにくい理由として，経済的理由，語学力，単位認定の問題，就職活動の時期というものがよく挙げられる（横田・小林，2013；Grimes-Maclellan, 2019）。留学希望の学生が金銭を工面し，全てが単位認定されないかもしれないことを了承し，就職活動を見送る決意ができたとしても，語学力に関しては豪州の大学側の高い基準が立ちはだかる。Australian Government Australian Education International（2012）には，日本人学生の英語能力が豪州の大学の受け入れ基準に満たないことで受け入れができず，交換留学を成り立ちにくくしているという指摘がある。留学条件として，A1 大学は IELTS の総合得点 6.0，A2 大学は 6.5 を課していたが，IELTS（2017）によると，日本語を第一言語とする IELTS（Academic）の受験者の平均得点は Listening 5.91，Reading 6.09，Writing 5.41，Speaking 5.59 で総合得点の平均は 5.81 であり，全国的に豪州の大学が定めた基準に及ばず，英語能力が理由で留学できない学生が一定数存在すると考えられる。A2 大学に関して言えば，2011 年の時点では IELTS の総合得点 6.5 以上，ライティングが 6.0 以上という基準であったが，2012 年には，総合得点 6.5 以上，バンドスコア（四技能それぞれの得点）が 6.0 以上となる。2013 年から 2018 年まではバンドスコアの基準がなくなり，交換留学生は総合得点のみを満たせばよいとされたが，2019 年現在では，総合得点 6.5 以上，バンドスコア 6.0 以上に戻った。そして，この基準は学部留学生と同じである。日本の大学においては，交換留学生の日本語能力は一般的に学部留学生より低いが，日本語能力が低くても学べるコースやカリキュラムを用意している。しかし，豪州の大学には，A2 大学のように交換留学生も学部留学生と同等の英語能力を求める大学もある。

点数の足りない学生は留学期間の初めの学期は豪州の大学附属英語学校に留学し，英語能力が達した場合は，次の学期に大学の方へ留学できるようになる。このような留学形態は「package offer」や「conditional offer」等と呼ばれる。附属英語学校に所属する期間は一般的に交換留学とは見なされず，附属英語学校への支払いが生じる。ある学生が，半年間附属英語学校で過ごし，半年後に大学で過ごした場合，大学間で見れば，日本の大学は豪州の大学に，半年分，つまり 0.5 人の派遣しか行えていないことになる。豪州の大学側と附属英語学校は経営が別になっているところもあり，日本のどこの大学の学生が附属英語学校で学んでいるかといった情報が共有できて

表 5　豪州からの留学生が多い上位 10 大学の内訳（1 年未満の留学）

	G30・SGU （　）内は G30 採択校	G30・SGU 以外 （　）内は外国語大学
2009 年度	4（4）	7（3）
2014 年度	5（4）	5（2）
2017 年度	7（6）	3（2）

注：2009 年度は，同数 10 位が複数存在
（日本学生支援機構「外国人留学生在籍状況調査」の結果から作成）

いないこともある。つまり，日本の大学から見れば，附属英語学校でも豪州の大学に派遣しているという感覚になるが，豪州の大学側から見ると附属英語学校への派遣は可視化できておらず，学生派遣がない，大学間交流がないと捉えられる場合もある。日本への派遣もなく，日本から豪州の大学の附属英語学校への派遣があったとしても豪州の大学へ移る英語能力がなかった場合は，豪州の大学からすると交流のない大学として見られ，協定打ち切りの対象となる可能性がある。したがって，附属英語学校に多数の学生が授業料を支払い，夏季休暇中等の短期英語研修に学生を多く派遣し，経営に貢献していると思っていても，豪州の大学がその事情を協定更新に考慮しない場合があることを日本の大学は認識しておくべきである。

5．今後の展望と対策

今後，日本の大学と豪州の大学の交換留学の協定は，更に整理が進んでいき，更新されない協定や日本からの一方向に結び直される協定が続出すると考えられる。双方向の協定が維持できるのは，大都市にあり，国際交流に関する投資に学内，学外からの理解と支援が得られた一部の大学に限られてくるだろう。キャンパス内の国際化や国際交流の機会の大学間格差は大きくなり，グローバル化が進む中で，日本では一部の大学の学生しか豪州をはじめとする英語圏との国際交流の機会が持てない事態になることも懸念される。そうならないために何ができるのであろうか。ここでは，地方にある規模の小さい大学でもできることをいくつか提言したい。

豪州と日本の大学間の交換留学協定は既に飽和状態であり，新規開拓は容易ではない。現在，豪州の大学との交換留学協定を持っている大学は，協定は自動的に更新されるものだという思い込みを捨て，次の協定の更新に向けて労力と資金を惜しまないことが重要である。そのためには，学内において，厳しい交換留学の現状を国際交流に関わっていない教職員にも全員に周知し，交換留学の機会を何としても維持しなければならないという共通認識を作り上げる必要がある。交換留学の窓口となる教職員同士の交流だけでは，関係の長期的継続は望めない。できるだけ多くの教職員が関わり，複数の学部や部署と関係を深めるために，まずは，その協定校と縁のある教職員が学内に何人いるのか把握すること，縁のある教職員がいない場合は，協定校のホームページ等から協同で何かできそうな教職員を見つけ出すことから始めたい。共同授業，共同研究，シンポジウムの開催等，学生交換以外の交流で，だれが何をできるのかを考える必要がある。複数の事業が並行して行われれば，なおよい。協同で競争的資金を獲得できる可能性もある。豪州側に協定が続かなければ困ると思わせるような継続的な事業を展開していくことが重要なのである。

プログラムやカリキュラムに関しては，豪州の大学へ送り出す学生の英語力を高め，豪州からの学生のニーズに合うような新しい協定，新しい留学の仕方を考えていくべきである。英語で提供される専門科目を増やすことは言うまでもないが，日本で取得した単位をより多く豪州で認定できるよう，日本側の科目の提供の仕方と豪州側の単位認定の仕方について，しっかり協議していく必要がある。

また，日本国内の大学間協定等を活用し，他大学と協力して，留学生を受け入れていくことも提案する。1年間の交換留学なら，最初の半年間は英語を使いながら大都市の大学で学び，次の半年間は日本語使用の割合を増やして地方の大学で学ぶような交換留学の形態があれば，豪州からの学生が地方を知ることができるだけでなく，日本の地方の学生やその地域の人々にも国際交流，国際理解の機会が与えられる。半年間が難しければ，長期休暇中に地方の大学でのプログラムに参加するような仕組みができればよい。

さらに，大学は地元企業に，留学生受け入れに関する協力を一層求めていくべきである。NCPでも，研修やインターシップが支援の対象となっており，豪州政府もそれを重視していることが窺えるが，企業での研修やインターンシップと大学での座学を組み合わせた留学は，豪州学生にとっても魅力的であろう。報酬が発生するインターンシップであれば，留学の金銭的負担も軽減できる。

以上のような努力を重ねながらも，協定校からの派遣の減少が続いた場合には，その協定校からの学生に対して奨学金を出すことも有効であろう。特定の国の学生に奨学金を用意することをためらう大学経営者もいるかもしれないが，交換留学の協定を失う事態の重大性も十分に想像する必要がある。

それに加え，協定先の学生に対しては，交換留学に関する広報をより一層充実させたい。世界的に知名度の高い一部の大学以外は，せめてその協定校の中だけでも知名度を上げるよう努めなければならない。留学先として選ばれるように，他の日本の協定校にはない魅力や特色をわかりやすく，頻繁に伝えられるよう，費用と労力を惜しまないことが重要だ。また，学術交流や留学フェア等で協定校を訪れた際には，模擬授業や日本関連の部活動に顔を出すことで，学生に直接，自分の大学への留学を勧めることもできる。

以上のようなことを実行していくためには，特に，大学経営者の協力が欠かせない。今の協定を維持するほうが，協定先を新規開拓するよりも確実で，費用も労力もかからないことを経営者に十分に理解させる必要がある。協定を更新する時期が近づいてからの対策では，遅

すぎる。協定を結んだ時，更新した時から，次の更新に向け，計画的かつ継続的に努力を続けていくことが重要である。

それでも，もし，豪州の大学との交換留学協定がなくなる場合は，大学や附属英語学校への一方向の協定に結び直す必要があるが，留学や短期英語研修が可能な限り良い条件で引き続き行えるよう交渉に努めることが重要である。特に，学費に関する交渉は重要となるが，いくら割引交渉をしたところで一方向での派遣の金銭的負担は交換留学の時より大きくなる。学生を派遣する日本の大学は，交換留学の時に比べて学生の金銭的負担が増えないような額の奨学金を用意するべきである。そして，交換留学先の新規開拓は容易ではないが，もし試みるのであれば，日本の大学への留学を修了条件として義務付けている大学を中心に探せばよいだろう。日豪の国際交流団体や大使館に対して，情報提供やマッチング支援を求めることも考えられる。

グローバル化が益々進む中で，日本国内において，国際交流の機会の格差が大学間で大きくなりすぎないように，将来を担う学生達に全ての大学が国際交流の機会を提供し続けられるように，各大学には今後，より一層の創意工夫が必要となり，日豪政府や国際交流団体にもより一層の支援が求められる。

本稿では，J 大学の事例をもとに，豪州を対象とした分析，考察を行った。米国，英国等，他の英語圏の交換留学の実態やその背景，共通点や相違点に関しては，今後の課題としたい。

引用文献

Australian Government, Australian Education International（2012）Japan's New Growth Strategy: Internationalisation of Japanese Universities, Australian Education International. https://internationaleducation.gov.au/International-network/japan/countryoverview/Documents/2012%20Report%20-%20Internationalisation%20of%20Japanese%20Universities.pdf（2019 年 4 月 29 日閲覧）

Australian Government, Australia-Japan Higher Education Symposium and Roundtable, Strategies to Increase Student Mobility and Strengthen University Partnerships: Final Report［学生の留学促進と大学間の連携を強化する戦略］, 4-5 December 2014, Australian Embassy, Tokyo. https://internationaleducation.gov.au/International-network/japan/PolicyUpdates-Japan/Documents/final_report_pdf（2019 年 4 月 29 日閲覧）

Australian Government, Department of Foreign Affairs and Trade About the New Colombo Plan. https://dfat.gov.au/people-to-people/new-colombo-plan/about/Pages/about.aspx（2019 年 4 月 29 日閲覧）

Grimes-Maclellan, D.（2019）Challenges for study abroad in contemporary Japan: Inward-looking youth or cost-conscious consumers? *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 2（2）, 147-173.

Harrison, L. and Potts, D.（2016）Learning Abroad at Australian Universities: The Current Environment, Universities Australia. http://www.ieaa.org.au/documents, 752

IELTS（2017）Test taker performance. https://www.ielts.org/teaching-and-research/test-taker-performance（2019 年 4 月 29 日閲覧）

国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012 年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版

国際交流基金（2019a）「海外日本語教育機関調査」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result（2019 年 8 月 27 日閲覧）

国際交流基金（2019b）「日本語教育 国・地域別情報 2017 年度」https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country（2019 年 8 月 26 日閲覧）

McLaren, A.（2011）Asian Languages Enrolments in Australian Higher Education 2005-2009（ASAA Commissioned Project）. http://asaa.asn.au/wp-content/uploads/2015/09/Asian-Languages-Enrolments-Report-Feb-2011.pdf（2019 年 4 月 29 日閲覧）

文部科学省（2019a）「海外の大学との大学間交流協定，海外における拠点に関する調査結果」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shitu/1287263.htm（2019 年 8 月 30 日閲覧）

文部科学省（2019b）「スーパーグローバル大学創生支援」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm（2019 年 4 月 29 日閲覧）

文部科学省（2019c）「グローバル 30 ウェブサイトについて」http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1383342.htm（2019 年 4 月 29 日閲覧）

日本学生支援機構（2019a）「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html（2019 年 4 月 29 日閲覧）

日本学生支援機構（2019b）「平成 29 年度協定等に基づかない日本人学生留学状況調査状況（在籍大学等把握分）」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/2018/1307075_10364.html#no3（2019 年 4 月 29 日閲覧）

日本学生支援機構（2019c）「外国人留学生在籍状況調査」https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/index.html（2019 年 4 月 29 日閲覧）

佐藤由利子（2013）「日本留学の利点とコスト－日米豪の私費留学生の学費，生活費，支援金等の経済的要因の比較から－」『留学生教育』第 18 号，pp.25-34.

嶋津拓（2008）『オーストラリアにおける日本語教育の位置～その 100 年の変遷』凡人社

Spence-Brown, R.（2016）Japanese language education in Australia today: An overview. In C. Kinoshita Thomson（Ed.）, *National Symposium on Japanese Language Education Proceedings: 2014 Local Connections*, Global Visions, The Japan Foundation, Sydney.

https://nsjle.org.au/nsjle/media/2014-NSJLE-00-ALL-PROCEEDINGS.pdf（2019 年 4 月 29 日閲覧）
Tinsley, T. and Dolezal, N.（2018）Language Trends 2008 Language Teaching in Primary and Secondary Schools in England Survey Report, British Council. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_2018_report.pdf（2019 年 9 月 2 日閲覧）
横田雅弘・小林明編（2013）『大学の国際化と日本人学生の国際指向性』学文社

謝辞

本稿の執筆にあたり，日本学生支援機構から，外国人留学生に関する調査の詳しいデータを提供していただきました。査読者の先生方には，丁寧なコメントをいただきました。心より御礼申し上げます。

『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24号をお届けいたします。今年号には，奨励賞受賞者特別寄稿1編，投稿論文6編（論文2編，研究ノート2編，報告1編，提言1編）の計7編が掲載されています。特別寄稿は，編集委員会からご執筆をお願いしたものです。萩原幸司先生には，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21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。

●編集委員長は，投稿いただいたすべての論文に，最低3回は目を通します。その中で特に気づいたことを2点，お伝えいたします。1点目は，得られた結果の解釈や考察の段階で，先行研究が引用されていない論文があることです。論考の前半において，問題と目的を導くために，関連する先行研究の概観や吟味がなされているにも拘わらず，結論に至る過程では筆者独自の論が展開され，先行研究の知見や成果との照合･比較が行われていない論文があります。2点目は，量的データに不適切な統計処理がなされ，「歪んだ」結果に基づいて考察が展開されている論文があることです。データの採取の仕方（特に測定尺度の性質）に合わない統計処理がなされている論文もあります。この2点は，審査の過程で査読者から必ず指摘を受けます。初回の投稿時から，これらの点に留意いただくことにより，論文が「採用」される確率は格段に上がると思います。参考にしていただければ幸いです。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あげます。

●本号の論文審査では，編集委員以外に12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。

（2019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）

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）
Tinka Delakorda Kawashima（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）
中原郷子（長崎外国語大学）　長野真澄（環太平洋大学）
前田由樹（エリザベト音楽大学）　柳本大地（広島大学）

編集協力者（英文校閲）

Walter Brett Raymond（広島大学）

2019年12月20日　発行

留学生教育　第24号　2019.12

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24号　2019. 12

No.24 Dec 2019

奨励賞受賞者特別寄稿

１．留学生教育に於いて求められる「コミュニケーション能力」向上のために …… 1

萩原　幸司（名城大学経営学部）Kôji HAGIHARA（Faculty of Business Management, Meijo University）

For the Development of “Communication Proficiency” Required in International Student Education

論　　文

２．多国籍留学生が体験学習から捉えた日本社会との接触における課題 …… 11

恒松　直美（広島大学森戸国際高等教育学院）Naomi TSUNEMATSU（Morito Institute of Global Higher Education, Hiroshima University）

Intercultural Challenges of International Students in their Association with Japanese Society through Experiential Learning

３．中国人学習者の日本語文の読みにおける漢字単語の処理過程―文の制約性と中日漢字の形態・音韻類似性を操作した実験的検討― …… 23

徐　婕（広島大学大学院教育学研究科）Jie XU（Graduate School of Education, Hiroshima University）

How Kanji Words are Processed when Chinese Learners Read Japanese Sentences: An Experimental Analysis through Sentence Constraint and Orthographical and Phonological Similarities of Kanji Words

研究ノート

４．日本人学生の留学経験の職業的レリバンス …… 33

小林　元気（宮崎公立大学グローバルセンター）Genki KOBAYASHI（Global Center, Miyazaki Municipal University）

The Vocational Relevance of Japanese Students’ Study Abroad

５．シャドーイングとリピーティングが中国語を母語とする中級日本語学習者の発話成績に及ぼす効果―作動記憶容量を操作した実験的検討― …… 43

王　校偉（ハルピン理工大学栄成学院外国語学部）

Xiaowei WANG（Department of Foreign Language, Rongcheng College, Harbin University of Science and Technology）

The Effect of Shadowing and Repeating on the Speaking Performance of Intermediate Chinese Learners of Japanese: An Experimental Study on Working Memory Capacity

報　　告

６．在フランス日本人留学生のソーシャル・サポート・ネットワーク―対人関係の構造を探索する事例的研究― …… 51

中野　祥子（山口大学留学生センター）Sachiko NAKANO（International Students Center, Yamaguchi University）

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

Social Support Network of Japanese Students in France: A Case Study of the Structure of Interpersonal Relationships

提　　言

７．日本と豪州の大学の交流の課題と展望―交換留学に着目して― …… 61

重田　美咲（下関市立大学）Misaki SHIGETA（Shimonoseki City University）

クリステン　サリバン（下関市立大学）Kristen SULLIVAN（Shimonoseki City University）

The Challenges and Future Outlook of Academic Cooperative Relationships between Japanese and Australian Universities: Focusing on Student Exchange

留学生教育学会

Japan Association for International Student Education