

グローバル教育研究

第3号

目次

原著

欧米出身留学生の日本のサブカルチャー観について 安 龍洙	1
日本人交換留学生の韓国に対するイメージとその変化 青木 香代子・安 龍洙	13
再来日した元交換留学生のライフストーリー —支援される側から支援する側へ— 八若 壽美子	29
日本語多読授業における学習者の自己評価 池田 庸子	45
韓国に長期滞在する日本人による韓国観の態度構造 —PAC 分析を用いた研究— 石鍋 浩・安 龍洙・高柳 有希	53
タイ人日本語学習者の漢字語彙学習に対するストラテジー使用の現状 小林 英弘	67
日本人交換留学生は海外への交換留学をどのようにとらえているか 松田 勇一・安 龍洙	81
PAC 分析による日本語学習者のビリーフに関する一考察 —第3言語として日本語を学ぶ中国人学習者の日米比較分析— 大畠 玲子	99
日米間のEメール交換とズームミーティングによる授業の活性化 シャカル 佳子・池田 庸子・瀬尾 匡輝	115
工学部生に必要とされる英語力に関する一考察 —教員を対象としたニーズ調査の結果を中心に— 田嶋 美砂子	123
日本人韓国留学生は韓国のサブカルチャーを通して韓国をどう捉えているか 高柳 有希・安 龍洙	135
「人種」「人種差別」を学び直す —大学における社会正義のための教育実践にむけて— 青木 香代子	145
投稿規程	161

欧米出身留学生の日本のサブカルチャー観について

安 龍洙*

(2019年10月28日受理)

Some Insights into the Way Western Foreign Students Perceive Japanese Subculture

Yong Su AN*

(Received October 28, 2019)

要旨

本稿では欧米出身短期留学生3名を対象に、PAC分析法を用いて彼らが日本のサブカルチャーについてどのように捉えているのか検討した。その結果、以下のような結果が示された。(1)日本のサブカルチャーは可愛さをアピールしようとしており、欧米文化とは異なるユニークさを持っていると考える。(2)日本のサブカルチャーは種類が多いと感じており、全体的にポジティブな印象を持っている。(3)日本のサブカルチャーは古いものと新しいものが共存しており、テレビ番組やゲームは展開が早いと考えている。(4)日本は著作権に厳しく、ルールを守る社会であると考えており、これは先行研究と一致する。(5)地震、台風などの日本の自然災害に対してはネガティブなイメージを持っており、これは先行研究と同様の結果が得られた。(6)被調査者全員が日本のサブカルチャーが日本語学習の切っ掛けではないと回答しており、先行研究と異なる結果が示された。(7)日本のサブカルチャーに対するイメージの形成は、被調査者自身の実際の体験によるものが多いと思われる。

【キーワード】 欧米出身留学生、日本のサブカルチャー、PAC分析法、異文化理解

1. はじめに

本研究は日本社会における「外国人」と「日本人」の異文化相互理解の実態とその特徴について認知的・情意的な観点から質的に検証し外国人と日本人の相互理解と相互交流の課題と問題点を検討する一連の研究の一部である。本稿では外国人留学生が日本のサブカルチャー¹⁾を通して日本社会と日本人をどのように理解しようとしているのか探るために、石鍋・安(2019)、松田・安

*茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

(2019) の先行研究を踏まえながら検討する。

漫画・アニメに代表される日本のサブカルチャーは世界中で知られているものが多く、幼少時からこのような日本のサブカルチャーに慣れ親しんだ外国人が日本語、日本文化に興味を持つようになるケースも多い。また、筆者の日本語教育現場の経験からも日本語学習者の中には漫画・アニメなどの素材から日本人と日本文化を理解しようとする日本語学習者が少なくないことはいえる。PAC分析法を用いて日本語学習者が日本のサブカルチャーについてどのような態度構造を有しているかを探った先行研究としては、上述の石鍋・安(2019)、松田・安(2019)が挙げられる。

石鍋・安(2019)では、日本国内の大学で学ぶ東南アジア出身の留学生を対象に、1) サブカルチャーを通じた対日観は留学生の出身地域により異なるか、2) サブカルチャーを通し、留学生は日本社会をどのように見つめているか、の2点について探った。その結果、1) サブカルチャーを通じた対日観は留学生の出身地域により異なる可能性は低いと考えられること、2) サブカルチャーを通し留学生は伝統文化も含め日本を総合的に見つめている傾向がみられること、3) サブカルチャーを通じた対日観においては日本のアニメに関するイメージが強いこと、4) サブカルチャーに対して概ねポジティブなイメージを有していること、などが示された。

松田・安(2019)では中国人留学生を対象に彼らが日本のサブカルチャーをどのように捉えているのかについて探った。その結果、1) サブカルチャーと若者文化は同類のものとして捉え、流行や風俗等を産み出す母体としても考えていること、2) 中国人留学生の共通点と特徴として、「アイドル文化」を「漫画」、「J-POP」、「ドラマ」等と同類として捉え、中国でも人気のある日本文化としていること、3) 日本に留学する前はメディアを通じて日本のサブカルチャーについてのイメージを抱き、日本に留学した後は実際に経験してイメージを強化、あるいは新たに抱くようになること、が示された。

本稿では1) 欧米出身留学生が日本のサブカルチャーをどのように捉えているのか、2) 日本のサブカルチャーが日本語学習の動機になったのか、について先行研究の結果を踏まえながら検討する。

2. 調査方法

日本国内の大学で学ぶ欧米出身の留学生²⁾ 3名を対象にPAC分析を実施した。本研究への協力に当たり、研究の目的、研究協力の任意性、匿名化によるプライバシーの保護、協力同意撤回の自由について文書および口頭で説明し同意を得た。被調査者が特定されることを回避するため、出身地域、性別、年齢等が推測されうる箇所は削除、伏せ字、あるいは記号とした。

本研究では、「日本の漫画やアニメ・ゲーム・テレビなどのサブカルチャー」「若者文化」の2つのキーワードをあらかじめ連想刺激として指定し、欧米出身留学生が、サブカルチャーを通して日本をどのように捉えているか質的に探るアプローチを採用した。

研究は第1部の質問紙調査と第2部の口頭調査から構成した。第1部の質問紙調査では、以下の刺激を与えイメージ項目を質問紙に記入するよう教示した。イメージ項目記入の際、連想刺激中の①日本の漫画やアニメ・ゲーム・テレビなどのサブカルチャー、②若者文化を含めてイメージ項目が10個以上になるよう教示した。

【刺激文】 サブカルチャーとは、日常的に人々に親しまれている文化です。例えば、娯楽、スポーツ、芸能、ファッション、若者文化などを指します。茶道や歌舞伎などの伝統文化はサブ

カルチャーに含まれません。

あなたは「日本のサブカルチャー」に対してどのようなイメージを持っていますか。思い浮かんだイメージを「単語（例：花、綺麗）、または短い文（例：綺麗だ、花は綺麗だ、花は綺麗）」で記入してください。

被調査者が記入した連想イメージを重要と思われる順序に並べるよう教示した。次に、各順位のイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いか7段階尺度で評定するよう教示した。評定結果に対し被調査者ごと個別にクラスター分析を実施した。その後、クラスター分析の結果に対する被調査者自身の解釈を求めた。最後に連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は(+)、マイナスイメージの場合は(-)、どちらともいえない場合は(0)を記入するよう教示した。①日本のサブカルチャー、②若者文化は調査者が予め設けた項目のため、(+)(-)のイメージ評価はさせず、全て(0)として解釈するよう被調査者に教示した。

第2部の口頭調査において、(1)各クラスター及びクラスター全体の解釈、(2)各イメージ項目に対してそのイメージを抱くようになった切っ掛けについて尋ねた。口頭調査は、2018年7月から8月に日本語で実施した。

3. 結果

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し被調査者自身の解釈について述べる。

3.1. 被調査者 A

図1は被調査者 A（以下「A」とする）のデンドログラム³⁾である。また、表1は、Aのサブカルチャーのイメージ形成の切っ掛けである。

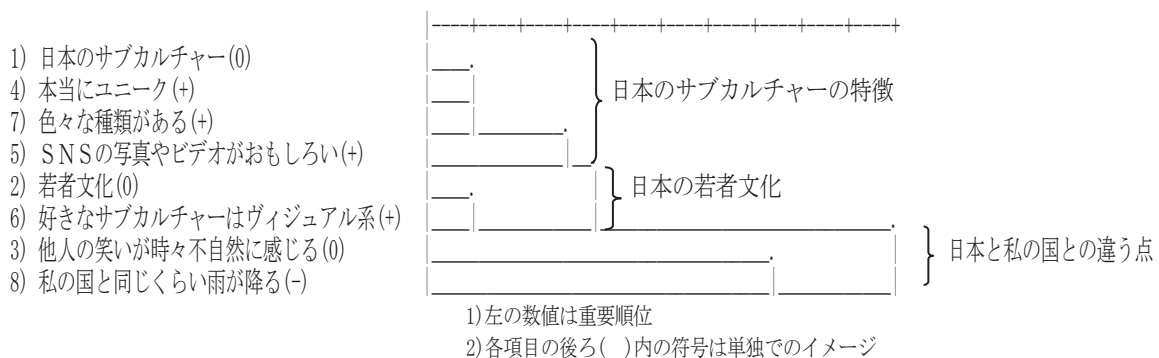


図1 Aのデンドログラム

クラスター1は『1)日本のサブカルチャー(0)』『4)本当にユニーク(+)』『7)色々な種類がある(+)'『5)SNSの写真やビデオがおもしろい(+)'の4項目でクラスター名は「日本のサブカルチャーの特徴」とした。クラスター1についてAは「このグループは殆どポップカルチャーのことだ。日本のポップカルチャーは面白いと思う。毎日SNSで写真とか音楽とか聞いているが本当にユニークだと思う。私の国のポップカルチャーはクールなイメージがあるが、日本のポップカルチャーは可愛くて優しいイメージがある。例えば、日本のアイドルグループの「AKB48」とか「初音ミク」とかがそうだ。」と解釈した。

クラスター2は『2) 若者文化 (0)』『6) 好きなサブカルチャーはヴィジュアル系 (+)』の2項目でクラスター名は「日本の若者文化」とした。クラスター2についてAは「クラスター2は若者のことだと思う。今の若者は基本とか伝統的なものに挑戦しているからそれは面白いと思う。歌とかファッションに日本の伝統的なものを取り入れているのが面白い。」と解釈した。

クラスター3は『3) 他人の笑いが時々不自然に感じる (0)』『8) 私の国と同じくらい雨が降る (-)』の2項目でクラスター名は「日本と私の国との違う点」とした。クラスター3についてAは「クラスター3は実際に見た日本のことだ。日本は私の国と同じくらい雨がよく降る。『3) 他人の笑いが時々不自然に感じる (0)』は時々不自然に感じる時がある。日本人の本音と建前の使い分けは不自然に感じる時がある。」と解釈した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2については「若者文化は色々な種類があってユニーク」と解釈した。クラスター1と3については「私の国と比べてSNSの写真とビデオ(動画)がおもしろいと思う。」と解釈した。クラスター2と3について「Aのヴィジュアル系のサブカルチャーは高校生の時から興味があったが、それはとても面白いと思う。」と解釈した。

全体のイメージについては、「難しいですね。他の国に比べて日本のサブカルチャーは本当にユニークなイメージがある。韓国の音楽と比べた韓国の音楽はアレンビーのような感じと、クールなイメージがあるが、日本の音楽とか服とかファッションとかは、快適な感じと可愛いイメージがある。」と解釈した。

サブカルチャーと日本語学習については「日本語を勉強した切っ掛けは曾祖父が日本人だったから子供の頃、よく手紙を書いたりして興味がわいたことだ。それで大学に入って日本語を勉強しようと思った。」と回答した。

表1 Aのサブカルチャーのイメージとイメージ形成の切っ掛け

クラスター1：日本のサブカルチャーの特徴	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
1) 日本のサブカルチャー (0)	×
4) 本当にユニーク (+)	(実際に見て) 可愛い
7) 色々な種類がある (+)	SNSで色々なファッション、メイク、音楽をみて
5) SNSの写真やビデオがおもしろい (+)	日本のビデオを見ると良い気分になる
クラスター2：日本の若者文化	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
2) 若者文化 (0)	×
6) 好きなサブカルチャーはヴィジュアル系 (+)	ヴィジュアル系のスタイルはかっこいい
クラスター3：日本と私の国との違う点	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
3) 他人の笑いが時々不自然に感じる (0)	(実際に見て) 本音と建て前があって不自然
8) 私の国と同じくらい雨が降る (-)	事実

3.2. 被調査者B

図2は被調査者B(以下「B」とする)のデンドログラムである。また、表2は、Bのサブカルチャーのイメージ形成の切っ掛けである。

クラスター1は『1) 日本のサブカルチャー (0)』『2) 若者文化 (0)』『7) テレビのストーリーの展開が早い (+)』『3) アニメの種類が多い(大人向け) (+)』『12) ゲームやアニメのテーマソングが有

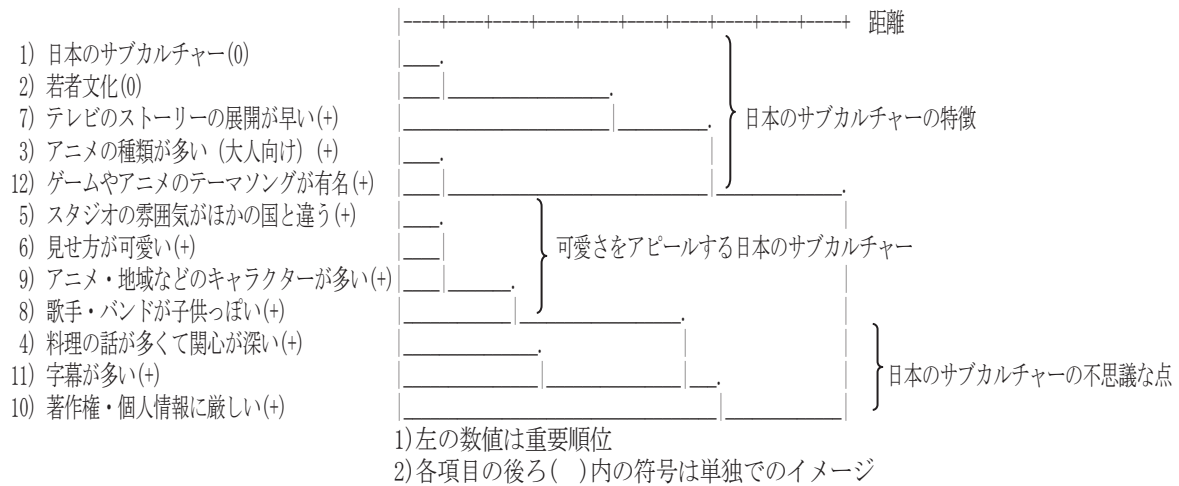


図2 Bのデンドログラム

名(+)]の5項目でクラスター名は「日本のサブカルチャーの特徴」とした。クラスター1についてBは「全体的に良いイメージだ。日本の若者文化の良いイメージだ。アニメの種類が多くて大人向けのアニメもあって誰でも楽しめる。ゲームやアニメの歌、テーマソングが有名になっているし、大人も子供もアニメに興味を持っている。テレビの番組の展開が早いというのは、●⁴⁾(国名)の番組と違って、まるで推理小説みたいという意味。謎解きのように話にステップがあって、一番面白いところでコマーシャルが入る。番組の話がすぐ変わっていてお年寄りはついていけないというイメージを持っている。番組の中に色々な説明があって複雑なイメージ。日本人はこういう展開になれているかもしれないが日本に来たばかりの時は慣れなくて面白いなと思った。日本の若者文化は可愛いというイメージが大事にされている。大人も可愛いもの、人物、料理などが好きで、憧れているイメージがある。ファッションも旅行もアニメも可愛いものが好まれて愛されているイメージ。ポップカルチャーは特に可愛らしいものに人気がある。タレントやテレビ番組やアニメも可愛らしさのあるものが人気がある。日本のアニメ、漫画の人気はこれからも変わらないと思う。」と解釈した。

クラスター2は『5)スタジオの雰囲気がほかの国と違う(+)]『6)見せ方が可愛い(+)]『9)アニメ・地域などのキャラクターが多い(+)]『8)歌手・バンドが子供っぽい(+)]の4項目でクラスター名は「可愛さをアピールする日本のサブカルチャー」とした。クラスター2についてBは「テレビ番組やポップカルチャー、歌手、バンドは可愛いイメージと子供っぽいものがたくさんあるというイメージ。テレビ番組のスタジオについて言えば、鮮やかな色が使われたり真面目な話があまりなかったり、司会者、キャスターやゲストなどの出演者が必要以上にたくさんいると感じる。何かの話題について話し合っている時に出演者が多い。朝の番組でも10人近くの人がいるし、スタジオのデザインや色が鮮やかだ。向こう、つまり●(国名)人から見ると、日本の番組は子供にアピールするような番組、子供向けの番組に見える。それは、日本は仕事をするのが大変で、平日はたくさん働いて家に帰ったら休みたい気持ち、気楽な話、真面目じゃない話をする事で気持ちを切り替えたくするし、休めるというイメージ。そういう意味でサラリーマンはこういう番組を見ると気持ちが明るくなるんじゃないかなと思う。もう一つは日本は安全な国で紛争とか戦争とかないし、ニュースの中にも暗い話が少ないからテレビ番組も真面目な問題を扱わなくてもいいと感じている。日本でも深刻な問題が起きているが、私の国のような深刻な政治的な問題は少ないから、番

組の内容もこういう内容になっていると思う。『8) 歌手・バンドが子供っぽい(+)] は学校の制服を着たバンドもあるし、衣装も歌詞も子供っぽいものが人気のイメージ。● (国名) みたいにセクシーな芸能人があまりいないのではないかと思う。● (国名) の芸能人のセクシーさと日本の芸能人の可愛さの違いを感じる。特に衣装、ダンス、ステージ、歌詞そのものからそういうことを感じる。歌詞はどの国も重い意味のものが少ないと思うが日本は特に可愛さを強調すると思う。クラスター1の可愛さはいいイメージだが、クラスター2の可愛さは、子供っぽい、軽い、幼稚という良くないイメージがある。クラスター2はもうちょっと大人らしい番組があったほうが良いと思うし、後、真面目な番組もあって色々な選択肢があってもいいと思うがそういうのがあまりないと感じる。全部似たような番組で内容が軽いというイメージがある。クラスター1はポジティブなイメージだがクラスター2はネガティブなイメージだ。普通の番組でも地域のキャラクターがあって吹き替えの声もわざと子供っぽくして不思議だなと感じた。また、真面目な話でも、政治の話でも、例えば、トランプやキムジョンウンの会談の説明の時も、スタジオのホワイトボードかポスターを用意してシールを張ったり剥がしたりしながら進める。不思議に思ったのは今の時代にこのようなアナログのものを使うことだ。映像で見せればいいのにポスターとかシールとか差し棒とかを使って説明するのは不思議だ。これは日本独特のやり方で他の国にはないことだ。このように、見せ方も違うし、用意するものも多いし、キャラクターのように目立つものを使ってアピールするのは日本独特のやり方だと思う。」と解釈した。

クラスター3は『4) 料理の話が多くて関心が深い(+)] 『11) 字幕が多い(+)] 『10) 著作権・個人情報に厳しい(+)] の3項目でクラスター名は「日本のサブカルチャーの不思議な点」とした。クラスター1についてBは「テレビ、旅行の時、日常生活で料理が大事にされていると感じる。また、テレビには料理の話が多い。ガイドブックにも料理の紹介が必ずある。料理と関係ない旅行の番組やある国を紹介する番組にも必ず料理の話が出てくる。料理の話題を強調したり美味しく見せようとしたりする。テレビや音楽、ビデオに字幕が多くて分かりやすいというイメージ。私の国では耳が聞こえない人のために字幕があっても日本のように多くはない。日本のテレビでは強調したい部分は、短いフレーズで大きい文字を使ったりする。それは漫画に似ている強調の仕方だ。人や映像だけでなく、こういう文字を使った演出をするのも日本の特徴だ。『10) 著作権・個人情報に厳しい(+)] は日本のキャラクターの写真は自由に使えないということだ。個人情報のことだが、街の様子をテレビで見せる時、許可をもらっていない人の顔は映さないことは不思議だ。東京だと1秒くらいなら別にいいし、それほど厳しくしなくてもいいと思う。人の顔にモザイクを入れるのはかえってあまりイメージが良くないのではないかと思う。それはその雰囲気がよく伝わらないからだ。著作権のことは分かるが人の顔がちょっとおかしくなると思う。『11) 字幕が多い(+)] はクラスター2と関係が深い。クラスター3の料理の話や個人情報の話はちょっとやりすぎではないかと思う。その意味であまりポジティブなイメージではない。」と解釈した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2について「クラスター2のテレビ番組の選択肢が少ないというのはネガティブなイメージじゃないが、ポジティブなイメージでもない。似ている点はアニメや漫画は若者文化やテレビ番組に影響を与えていると思う。内容的には、辛い話や難しい話はあまり出ない。明るくて軽い内容が多くて、視聴者を楽しませるために作られている。」と解釈した。

全体のイメージについては「特に可愛くても、● (国名) から観たら子供っぽいイメージが強い。日本人が好きなサブカルチャーと● (国名) 人が好きなサブカルチャーはちょっと違うように思う。

●（国名）人にとってのロックはハードロックのイメージで、内容の濃いものを好み、暴力的なものも好むが、日本人は相手の気持ちを大事にしているからかもしれないが可愛くて軽い感じのもの、あまり悪い印象を与えないようなものを好む。同じロックでも日本のほうが柔らかくて優しい感じがする。（どんな感じ？）物足りないと言うより多様でないから選択肢が少ないと感じている。日本は同じパターンのもが多い。クラスター2のイメージは8年前に日本にいた時に抱いたイメージで今回再来日して再認識した。前回と同じようなイメージを持っている。」と解釈した。

サブカルチャーと日本語学習については「関係はない。日本語を勉強してサブカルチャー、ポップカルチャーに興味を持つようになった。」と回答した。

表2 Bのサブカルチャーのイメージとイメージ形成の切っ掛け

クラスター1：日本のサブカルチャーの特徴	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
1) 日本のサブカルチャー (0)	×
2) 若者文化 (0)	×
7) テレビのストーリーの展開が早い (+)	テレビを見て
3) アニメの種類が多い (大人向け) (+)	お店で見て
12) ゲームやアニメのテーマソングが有名 (+)	友人がカラオケで歌うのを見て
クラスター2：可愛さをアピールする日本のサブカルチャー	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
5) スタジオの雰囲気がほかの国と違う (+)	他の国のテレビ番組と比べて
6) 見せ方が可愛い (+)	同上
9) アニメ・地域などのキャラクターが多い (+)	旅行してみても
8) 歌手・バンドが子供っぽい (+)	テレビを見て
クラスター3：日本のサブカルチャーの不思議な点	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
4) 料理の話が多くて関心が深い (+)	周りの人の話を聞いて
11) 字幕が多い (+)	テレビを見て
10) 著作権・個人情報に厳しい (+)	大学で習って

3.3. 被調査者 C

図3は被調査者C（以下「C」とする）のデンドログラムである。また、表3は、Cのサブカルチャーのイメージ形成の切っ掛けである。

クラスター1は『1) 日本のサブカルチャー (0)』『12) 日本人のファッションは便利そう (+)』『11) ごみを捨てるシステムがいい (+)』『13) 日本人はハンバーガーのことが分からない (0)』『9) ときどき買った氷の味が変わる (-)』『10) カプセルホテルがとても便利 (+)』⁵⁾の6項目でクラスター名は「面白い日本のサブカルチャー」とした。クラスター1についてCは「クラスター1は日本のサブカルチャーの中のファッションのことで、日本人のファッションは便利そうに見える。日本人はゆったりした大きい服を着ていることが●（国名）と違う点だ。日本のゴミの出し方はとてもいいと思う。月曜と木曜はゴミの日とか、ゴミを出す日が決まっているのはちょっと面白くて町がきれいだと思う。●（国名）は毎日ゴミを出すから便利だが、結果的に道は汚くなる。」と解釈した。

クラスター2は『2) 若者文化 (0)』『7) 日本人のパーティーゲームは本当に変！ (0)』『8) 酔っ払いの日本人がやさしくて面白い (+)』『4) 花見が思ったより楽しくない (0)』の4項目でクラスター

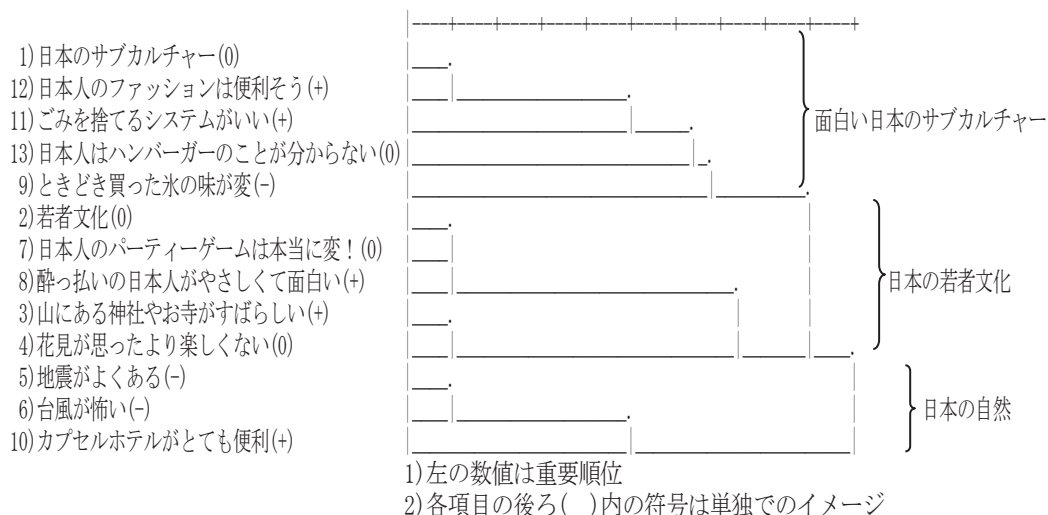


図3 Cのデンドログラム

名は「日本の若者文化」とした。クラスター2についてCは「クラスター2は若い日本人の文化についてのことだが、そんな文化は教科書から勉強できないから日本に来てびっくりした。日本人のパーティーは本当に面白いと思う。日本人のゲームはちょっと不思議だと思う。ちょっとうるさくて本当に面白いけど難しい。ゲームは速くて難しいけど、面白い。そして、酔っ払いの日本人は面白くて優しいと思う。酔っ払うと良くハグしてくるから面白い(笑い。)」と解釈した。

クラスター3は『5) 地震がよくある(-)』『6) 台風が怖い(-)』『3) 山にある神社やお寺がすばらしい(+)]⁶⁾の3項目でクラスター名は「日本の自然」とした。クラスター3についてCは「クラスター3は日本の自然についてだが、たくさん新しいことを感じた。地震がよくある。また、台風の時は本当に怖かった。教科書やインターネットで見た日本の自然のイメージとは違う。教科書やインターネットでは地震とか台風とかは見ることができない。地震と台風は怖かった。日本の自然は本当にきれいだ。神社かと山とか寺とか池とか、すべての自然がきれいだ。でも地震は嫌いだ。」と解釈した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2について「クラスター1の日本人のファッションはクラスター2の若い人の文化と関係があるけどちょっと違うと思う。若いファッションデザイナーがいなくて大人が作ったファッションの服を若い人が着ている。」と解釈した。クラスター2と3について「クラスター2の『4) 花見が思ったより楽しくない(0)』は花見が思ったより楽しくなかったからだ。花見は自然と関係がある。花見で若い日本人が集まるから一緒に遊んだり酒を飲んだりした。でも集まった友達が楽しくないように見えた。今年の春は寒かったからちょっと運が悪かったかもしれない。前のように凄く楽しくはなかった。」と解釈した。

全体のイメージについては、「日本の楽しいイメージだ。面白いイメージじゃなくて私が感じたイメージだ。食べ物とか自然とかファッションとかパーティーとか、楽しいイメージだ。」と解釈した。

サブカルチャーと日本語学習については「サブカルチャーと日本語の勉強は関係がある。また、他の外国人や日本の若い人から日本語をたくさん教えてもらったから関係がある。」と回答した。

表3 Cのサブカルチャーのイメージとイメージ形成の切っ掛け

クラスター1：面白い日本のサブカルチャー	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
1) 日本のサブカルチャー (0)	×
12) 日本人のファッションは便利そう (+)	道に歩いている日本人を見て
11) ごみを捨てるシステムがいい (+)	綺麗な街を見て
13) 日本人はハンバーガーのことが分からない (0)	ファミリーレストランで食べてみて
9) ときどき買った氷の味が変わる (-)	飲料水を飲んでみて
10) カプセルホテルがとても便利 (+)	利用してみて
クラスター2：日本の若者文化	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
2) 若者文化 (0)	日本人と会って
7) 日本人のパーティーゲームは本当に変! (0)	パーティーに参加して
8) 酔っ払いの日本人がやさしくて面白い (+)	日本人と一緒に飲み会をして
4) 花見が思ったより楽しくない (0)	寒かったから
クラスター3：日本の自然	
イメージ項目	イメージ形成の切っ掛け
5) 地震がよくある (-)	一週間に三回も地震があって
6) 台風が怖い (-)	部屋にいても台風の音が聞こえるから
3) 山にある神社やお寺が素晴らしい (+)	色々な神社やお寺に行ってみて

4. まとめ

本稿では欧米出身の留学生3名を対象にPAC分析法を用いて彼らが日本のサブカルチャーをどのように捉え、理解しているのかについて検討した。その結果、以下のような特徴が示唆された。

(1) 可愛さをアピールする日本のサブカルチャー

Aの『4) 本当にユニーク (+)』とクラスター1の「日本のポップカルチャーは可愛くて優しいイメージがある」の解釈、クラスター全体の「…日本の音楽とか服とかファッションとかは、快適な感じと可愛いイメージがある。」の解釈、Bの『6) 見せ方が可愛い (+)』とクラスター1の「…日本の若者文化は可愛いというイメージが大事にされている」の解釈、クラスター全体の解釈の「…● (国名) 人は内容の濃いものを好み、暴力的なものも好むが、日本は可愛くて軽い感じのものを好む」などから、AとBは日本のサブカルチャーは可愛さをアピールすると考えているようだ。しかし、Bはクラスター2において、「子供っぽい、軽い、幼稚」という良くないイメージがあり、「物足りないと言うより多様でないから選択肢が少ない」と感じている。これらのことから、日本のサブカルチャーの「可愛さ」に対する評価は異なることがわかる。

(2) 日本のサブカルチャーはユニークである

Aの『4) 本当にユニーク (+)』、Bの『5) スタジオの雰囲気はほかの国と違う (+)』、Bのクラスター2の「…不思議に思ったのは今の時代にこのようなアナログのものを使うことだ。(中略) このように、見せ方も違うし、用意するものも多いし、キャラクターのように目立つものを使ってアピールするのは日本独特のやり方だと思う…」の解釈、Cのクラスター2の「…日本人のゲームはちょっと不思議だと思う…」の解釈などから、A、B、Cともに日本のサブカルチャーはユニークであると考えることがわかる。

(3) 日本のサブカルチャーは種類が多い

Aの『7) 色々な種類がある(+)]、Bの『3) アニメの種類が多い (大人向け) (+)]と『9) アニメ・地域などのキャラクターが多い(+)]などから、AとBは日本のサブカルチャーは種類が多いと考えているようだ。

(4) ルールに厳しい日本人・日本社会

Bの『10) 著作権・個人情報に厳しい(+)]、Cの『11) ごみを捨てるシステムがいい(+)]などからBとCは日本人・日本社会はルールを守ると考えていることがわかる。これは先行研究のルール・規則を守り規範意識の高い日本人(安・宋 2013, 安 2010, 2009, 2008, 2015, 2019)の結果と一致する。

(5) 日本の若者文化・サブカルチャーに対する好印象

被調査者のイメージ項目に対するプラス・マイナス評価においては、Aの『8) 私の国と同じくらい雨が降る(-)]、Cの『9) ときどき買った氷の味が変わる(-)]『5) 地震がよくある(-)]、『6) 台風が怖い(-)]など日本のサブカルチャーと直接関係のないイメージ項目に対しては「マイナス」評価をしているものの、日本のサブカルチャーに関しては、Cの『4) 花見が思ったより楽しくない(0)]を除いては、3名とも概ねポジティブな評価をしている。

(6) 日本の自然災害に対するネガティブなイメージ

Aの『8) 私の国と同じくらい雨が降る(-)]、Cの『5) 地震がよくある(-)]、『6) 台風が怖い(-)]などから、AとCは日本の自然災害に対してネガティブなイメージを持っているようだ。この結果は、石鍋・安(2019)の東南アジア出身者の対日イメージと一致する。このことから、外国人は日本の自然災害にネガティブなイメージを持っていると考えられる。

(7) 古いものと新しいものが共存する日本のサブカルチャー

Aのクラスター2の「…今の若者は基本とか伝統的なものに挑戦しているからそれは面白いと思う。歌とかファッションに日本の伝統的なものを取り入れているのが面白い。」、Bの「…不思議に思ったのは今の時代にこのようなアナログのものを使うことだ。映像で見せればいいのにポスターとかシールとか差し棒とかを使って説明するのは不思議だ…」から、AとBは、日本のサブカルチャーは古いものと新しいものが共存していると感じているようだ。

(8) テレビ番組やゲームは展開が早い

Bのクラスター1の「…テレビの番組の展開が早いというのは、●(国名)の番組と違って、まるで推理小説みたいという意味。謎解きのように話にステップがあって、一番面白いところでコマーシャルが入る。」、Cのクラスター2の「…ゲームは速くて難しいけど、面白い」などから、BとCは日本のテレビ番組やゲームにおいては、展開が早いと感じているようだ。

(9) 日本のサブカルチャーに対するイメージ形成は、被調査者自身の実際の体験によるものが多い

A、B、Cのイメージ形成の切っ掛けについては、表1～表3からもわかるように、Bの『10) 著作権・個人情報に厳しい(+)]の「大学で習って」以外は、被調査者自身の実体験によるものであることがわかる。このことから日本のサブカルチャーに対するイメージ形成は、被調査者本人が直接見聞きした実体験に基づくものが多いと考えられる。

(10) 日本のサブカルチャーと日本語学習の動機

日本語学習の動機については、Aは曾祖父が日本人だったこと、Bは日本語を習ってから日本のサブカルチャーに興味を持つようになったこと、Cは日本のサブカルチャーが日本語学習の切っ掛けではないがサブカルチャーを通して日本語の勉強をしていること、などから、A、B、Cともに、漫画・

アニメなどの日本のサブカルチャーが直接の日本語学習の動機ではないと回答しており、先行研究の松田・安（2019）の結果と異なる。また、熊野（2010）ではアニメ・マンガを中心とした日本の若者文化が日本語学習の強い動機となっていると述べているが、本調査では異なる結果が得られた。その理由の一つとして、欧米の日本語学習者はアジア圏の日本語学習者より日本のサブカルチャーに接する機会が比較的少ないことが考えられるが、それについては事例を増やして更に検討する必要があるだろう。

以上、欧米出身の留学生は日本のサブカルチャーについて全体的にポジティブな印象を持っており、ユニークで種類が多いと考えていることがわかった。また、Bが述べているように、日本のサブカルチャーは欧米と違って、テレビ番組やゲームは展開が早く、可愛さをアピールすると考えていることが特徴的な点として挙げられる。さらに、日本のサブカルチャーには古いものと新しいものが共存していると考えていることも興味深い点であるといえる。

日本の自然災害に対するネガティブなイメージや、ルールに厳しい日本人・日本社会に関しては先行研究と同様の結果が得られており、これらのイメージは出身国に関係なく、共通の対日イメージの可能性が高いと考えられる。同様の調査を行った東南アジア出身留学生の日本のサブカルチャー観（石鍋・安、2019）、中国出身留学生の日本のサブカルチャー観（松田・安、2019）の結果と考え合わせると、全体的にアニメや漫画に関するイメージが強く、概ねポジティブなイメージを有しており、石鍋・安（2019）が指摘しているように日本のサブカルチャーを単独で捉えるより対日観や伝統文化も含めて総合的に捉えようとする傾向があることがわかった。

付記

本研究は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究（C）（課題番号 17K02838）の助成を受けて行われた。

注

- 1) 本稿で扱うサブカルチャーとは、娯楽、スポーツ、芸能、ファッション、若者文化など日常的に人々に親しまれている文化のことを指す。そのため、茶道や歌舞伎などの伝統文化はサブカルチャーに含めない。
- 2) 国名は被調査者の特定に繋がる可能性があるため、本稿では国名を示さず「欧米出身の留学生」という表現に留めた。
- 3) イメージ項目の作成においては被調査者に、①日本のサブカルチャー、②若者文化を含めて10個以上記入するよう求めたが、Aは8個しか思い浮かばないと回答したため、本研究では8個のイメージ項目でクラスター分析を行った。
- 4) 本稿では、被調査者が特定されないように、国名、地名などの固有名詞はすべて「●」にした。
- 5) 『10) カプセルホテルがとても便利(+)]は、クラスター分析の結果、クラスター3に属するイメージ項目であったが、インタビュー時に被調査者がクラスター1に属すると判断したため、クラスター1に入れてクラスター解釈をしてもらった。
- 6) 『3) 山にある神社やお寺が素晴らしい(+)]は、クラスター分析の結果、クラスター2に属するイメージ項目であったが、インタビュー時に被調査者がクラスター3に属すると判断したため、クラスター3に入れてクラスター解釈をしてもらった。

引用文献

- 安龍洙(2019)「日本社会における韓国出身交換留学生の異文化理解に関する一考察」『茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究』2, 1-12.
- 安龍洙(2015)「日本留学経験者の韓国帰国後の対日観の変化に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』13, 1-14.
- 安龍洙・宋有宰(2013)「外国人の対日観の変化に関する研究—日本滞在歴の長い韓国人留学生の場合—」『茨城大

- 学留学生センター紀要』11, 81-96.
- 安龍洙 (2010) 「外国人の対日観に関する研究－日本滞在歴の長い韓国人の場合－」『ユーラシア研究』7(4), 373-392.
- 安龍洙 (2009) 「外国人の対日観に関する事例研究－韓国人短期留学生の場合－」『茨城大学留学生センター紀要』7, 1-13.
- 安龍洙 (2008) 「韓国人留学生の対日観の変容に関する一考察－個人別態度構造分析法 (PAC 分析法) を用いて－」『留学生交流・指導研究』10, 31-48.
- 石鍋浩・安龍洙 (2019) 「東南アジア出身留学生は日本のサブカルチャーを通して日本をどう捉えているか」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 59-72.
- 熊野七絵 (2010) 「日本語学習者とアニメ・マンガ～聞き取り調査結果から見える現状とニーズ～」『広島大学留学生センター紀要第』20, 88-103.
- 松田勇一・安龍洙 (2019) 「中国出身留学生は日本のサブカルチャーを通して日本をどう捉えているか」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 73-86.

日本人交換留学生の韓国に対するイメージとその変化

青木 香代子*・安 龍洙**

(2019年10月28日受理)

Images and Change of Images of South Korea of Japanese Exchange Students

Kayoko AOKI* and Yong Su AN **

(Received October 28, 2019)

要旨

本研究では、韓国に半年間ないし1年間交換留学した日本人学生4名の韓国に対するイメージについて、PAC分析を用いて調査した。被調査者の共通したイメージとして、「学歴社会」「上下関係が厳しい」といったイメージや、「軍隊」「兵役」など、日本にはない制度に対するイメージなどが挙げられた。また、これらのイメージは渡韓前に持っていたものも多いが、留学中の体験を通してイメージが強化されたケースや、韓国での生活を通して新しく生まれたイメージもあることが分かった。さらに、韓国の酒文化、韓国人の上下関係、軍隊・兵役などのイメージについては、被調査者間で評価が異なることが明らかになった。

【キーワード】日本人学生、韓国交換留学、対韓イメージ、韓国・韓国人観、PAC分析

1. 問題の所在と目的

本研究は、日本社会における「外国人」と「日本人」の異文化相互理解の実態とその特徴について、個人別態度構造分析法（Analysis of Personal Attitude Construct：PAC分析法）を用いて、認知的・情意的な観点から質的に検証し外国人と日本人の相互理解と相互交流の課題と問題点を検討する一連の研究の一部である。本稿では、半年間、ないし1年間韓国に短期留学した日本人交換留学生の韓国に対するイメージの変化について考察する。

日本人大学生の韓国に対するイメージに関しては、これまでも多くの研究がなされてきている。例えば、日本人大学生の韓国留学観についてPAC分析を用いて調査した研究（高柳・安、2019）

*茨城大学全学教育機構（〒310-8512 水戸市文京2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan）

**茨城大学全学教育機構（〒310-8512 水戸市文京2-1-1; Graduate School of Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan）

や、日本の大学における韓国語学習者の韓国や韓国人に対する好感度や関心度についての意識調査(林・姜、2006；金、2006；金、2017)、韓国語学習者と非学習者、あるいは韓国語学習者と他言語の学習者の韓国や韓国人に対するイメージを比較した研究(呉・金、2009；尹・南、2014；尹・南、2015；尹・南、2016)などがある。高柳・安(2019)は、韓国の大学に1年間交換留学した日本人学生3名に対し、PAC分析法を用いて韓国留学観及びその意識変容について、渡韓直後、渡韓後5カ月、帰国直前の3回にわたって調査を行ったところ、「人と人との距離が近い」「一人で行動しにくい」「酒文化」が共通項目として挙げられ、2回目の調査以降は韓国での生活に慣れ、「人と人との距離が近い」「一人で行動しにくい」についてはイメージが薄れた一方で、「酒文化」についてはイメージが強化されたことが分かった。この研究は留学中の韓国留学観の変容を考察したものであったが、帰国後どのような変化があったかについては明らかにされていない。

尹・南(2014；2015；2016)は、金沢大学の韓国語学習者と、その他の外国語学習者の韓国・韓国人に対するイメージを比較したところ、韓国語学習者のほうが韓国語非学習者より関心や好感をより高く持っていることが明らかになった。また、韓国に対するイメージについては、韓国語学習者のほうがより具体的なイメージを持っており、イメージ形成の要素も「食べ物」「領土(問題)・歴史」「韓流」といったイメージの他に「学歴社会」や「貧富の格差」「競争社会」といった「社会問題」に関するイメージ要素が見られたと報告した。

呉・松本(2013)は、PAC分析を応用した半構造化面接法を通して、日本人学生の韓国人に対するイメージについて、個人レベルの事例から具体的な知見を探っている。呉・松本(2013)によれば、日本人学生は韓国人のイメージとして「礼儀や伝統を重視し、積極性が高く、自分を表に出す」といった内面的な特徴を多く持っていることが分かった。そして、イメージ形成の要因として、韓国人留学生との接触経験や訪韓経験、日本のテレビ放送、先輩や友人からの話、韓国語学習などがあげられた。さらに呉(2018)は、韓国人との接触経験に着目し、大学の国際交流プログラムで7日間韓国を訪問した学生を対象に、訪韓前、帰国直後、帰国後5カ月の3回にわたって韓国人に対するイメージについて、面接法を用いて調査を行っている。呉の調査によれば、訪韓経験が韓国人の内面的な特徴に関する認識を生み出し、またその影響がある程度持続可能であることが分かった反面、「過激」「反日」といった否定的な認識については時間の経過とともに再浮上すること、その要因としてマスメディアからの情報が影響することを報告した。これらの研究は、韓国の歴史や社会的側面のイメージも含むものであるが、交換留学などのある一定の期間滞在した場合のイメージを考察したものではない。

海外留学を通じた異文化理解についても多くの研究があるが、例えば日本に半年間留学した中国人留学生の事例を分析した松田・安(2018)は、日本人との接触経験が多いと思われる学生ほど、表面的な理解にとどまらず、文化の相違を相対的に判断できるとした。さらに、日本に交換留学で半年から1年間留学した韓国人留学生の対日観に関する事例研究(安、2009；安、2014)では、日本人の反韓感情に対するマイナスイメージが留学経験を経て薄らいだことが報告された一方で、帰国後、マスメディアの報道に触れ、日本留学で肯定的に変わった自身の対日観を疑問視する事例(安、2015)も報告された。交換留学では、現地の学生や地域住民との接触経験も交流プログラムのような短期間の滞在に比べて日常的に行われるため、滞在国内に対するイメージが新しく生まれ、内面的な理解が進むことが考えられる。

本稿では、交換留学生として半年間ないし1年間韓国に滞在した日本人学生の韓国に対するイメージについてPAC分析法を用いて、(1)韓国に対するイメージについてどのような特徴がみられ

るか、(2) 韓国滞在後にどのようなイメージの変化があったか、を中心に検討する。

2. 研究方法

調査は第1部と第2部に分けられるが、第1部は被調査者本人の同意を得てフェイスシートに被調査者の属性を記入させてから、質問紙を用いて以下のように調査を実施した。まず、被調査者に以下の刺激文を与え、そのイメージについて思いつくままに記入してもらった。

【刺激文】『あなたは「韓国・韓国人・韓国社会」に対してどんなイメージを持っていますか？
思い浮かんだ順に「単語か短い文」で下の表の「連想イメージ欄」に書いてください。連想イメージは10項目以上書いてください。』

その後、その連想イメージを重要と思われる順序に並べさせた。更にそれぞれのイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いのかを7段階尺度で評定させた。この尺度での回答をもとに、ワード法でクラスター分析し、その結果に対する対象者自身の解釈を求めた。最後に連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は (+)、マイナスイメージの場合は (-)、どちらともいえない場合は (0) の記号を記入させた。

第2部は口頭により、1) 各クラスター及びクラスター全体の解釈、2) 上記1) の解釈についての留学前後の変化、3) 各イメージ項目に対して、そのイメージを抱くようになったきっかけや媒体、を尋ねた。

本稿で対象としたのは、2012年～2017年の間¹⁾に韓国の大学(W、X、Y、Z)に交換留学生として滞在した日本人学生4名(A～D)である。調査は交換留学後に日本に帰国してから実施した。いずれの学生も1学期(約半年間)から1年間(約1年間)日本に滞在した。本稿では被調査者が特定されないように地名などにはランダムなアルファベットで記した。

3. 結果

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し、その結果に対する被調査者自身の解釈を述べてから、総合的な考察を行う。

3.1. 被調査者 A

図1は被調査者A(以下、「A」とする)のデンドログラムである。また、表1はAのクラスター分析とクラスター解釈である。

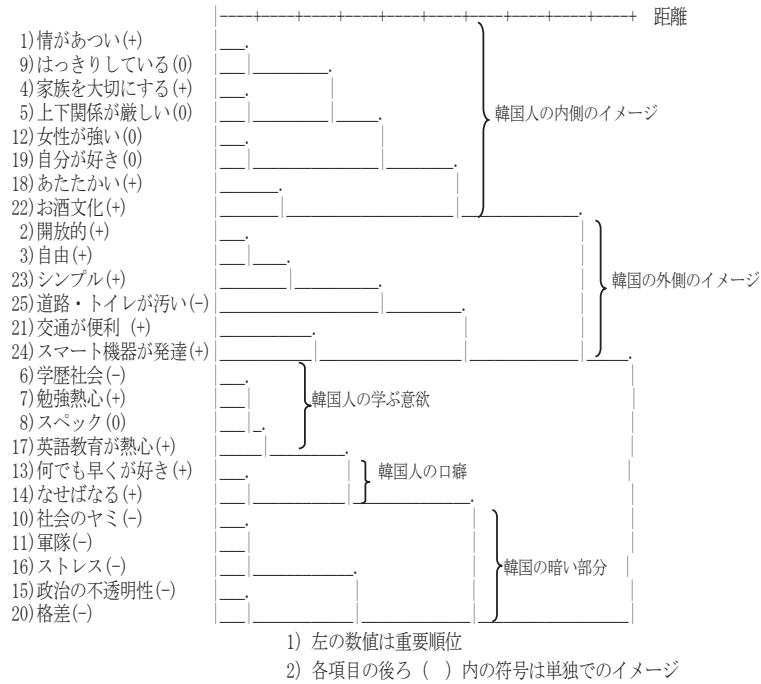


図1 Aのデンドログラム

表1 Aのイメージ項目及びクラスター解釈

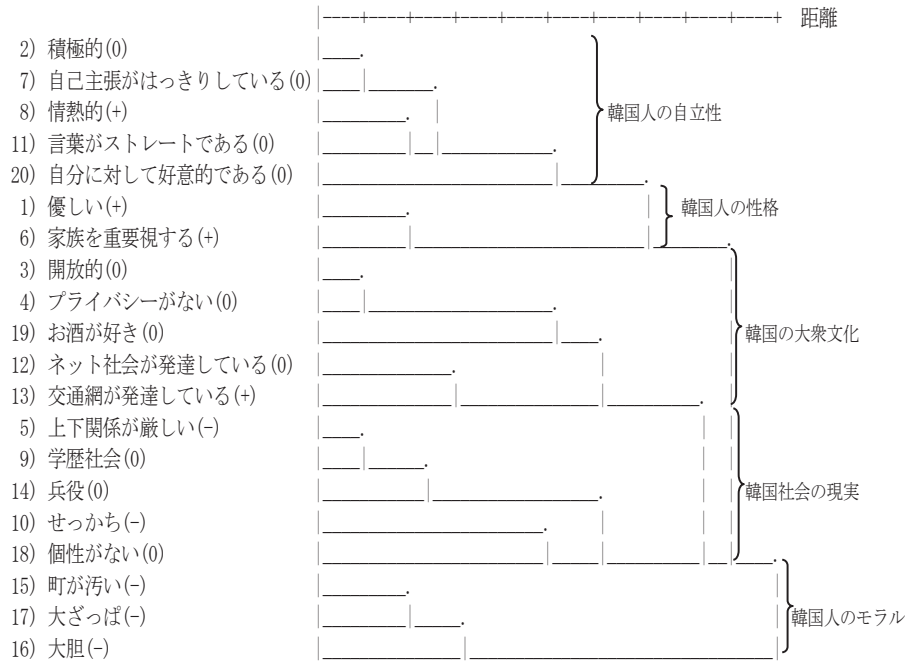
クラスター1	韓国人の内側のイメージ：『1) 情があつい(+)] 『9) はっきりしている (0)] 『4) 家族を大切にする(+)] 『5) 上下関係が厳しい(-)] 『12) 女性が強い(0)] 『19) 自分が好き(0)] 『18) あたたかい(+)] 『22) お酒文化(+)]
クラスター解釈	内面的な韓国人像。(具体的にどんな?) 多分、9は別として、この上の所とか特に、1、4、5は、儒教がやっぱり影響してるのかなって思って。そこがちょっと日本とはなんか違う、韓国人の特徴的な部分かなと思って、分けました。(日本人とは違うと。)ここに、18にもあると思うんですけど、この温かいついていうのがあって。全体的にはどっちかというといい印象で、上下関係は厳しかったり、日本人としては難しいなっていう部分もあるんですけど、全体的に日本人より冷たくないっていうか、温かいついていう韓国人の・・・。(他にどうですか) 12番、19番も、日本人と比べてっていうのなんですけど。12番は特に、日本人は、実際にそうとかじゃなくて、どっちかっていうと男性社会っていわれてて、イメージ的には女性が弱い印象があるんですけど。韓国は逆で、実際、自分が見たりした中では男の人のほうが女性に、屈するじゃないけど、女性に対して尽くすっていう意味で、女性のほうが優位にいるのかなっていう感じがして。19番は、これも日本人とは違う韓国人の特徴で。自分が好きっていうのは大体、誰も、結構そういう部分あると思うんですけど、特に写真。自分の写真を韓国人撮ったり、自分の写真を携帯の待ち受けにしたり。日本人は絶対、外に自分のこと好きっていうことをあんまり見せない、けど・・・でも今の、特に若い子は、なんかすごいなって思って。これは日本人にはない、自分が好き、なんか、自信? (自信過剰?) 家族を大切にするとか、それまで育ってきた環境とかで、自分も大切にしようという意識がそこにつながってって、自分が好きなのかなと思って同じグループに。
渡韓後の変化	私が韓国に留学、行くこと自体が留学で初めてだったので、韓国人のこういう実情っていうのは、いまいよく分からなくて。でも、イメージなんですけど、日本人のほうがどっちかっていうと優しいのかなとか思ってたんですけど。行ってみたら逆で、日本人はもちろん仲いい人には優しくするけど、他の人にはあんまり。無関心というか、配慮してなんだと思うんですけど、ちょっと冷たい。違う視点から見たら冷たいって感じがしたんですけど。韓国は全然、知らない、例えば、食堂のおばちゃんとか、普通のお店のおばちゃんとか、あと、普通によく知らない、日本では大学になったら上下関係も特にないいし、でも、そういう先輩とかも、限らず、自分から寄ってきてくれるっていうか、話し掛けてきてくれるところが。あれ何話してたんだっけ、私。(おせっかいな部分もあるけど。日本と違うんですね) だからいい方向に、いいイメージに変わりました。行く前よりは。

クラスター 2 韓国の外側のイメージ：『2) 開放的 (+)』『3) 自由 (+)』『23) シンプル (0)』『25) 道路・トイレが汚い (-)』『21) 交通が便利 (+)』『24) スマート機器が発達 (+)』	
クラスター 解釈	<p>クラスター 2 の 25、21、24 は、さっきが内的だったら次は外的な、韓国の現状じゃないですけど、イメージ。で、この 2 番と 23 番は、ちょっと違って。まず 2 番から説明すると、2 番の開放的っていうのは、もしかするとちょっとクラスター 1 のほうに近いのかもしれないです。この開放的っていうのは、韓国人がさっきみたいに自分から外に向かってく、向かって来てくれるイメージで開放的っていうのは、なので韓国は結構、日本にも、留学する人がやっぱり多いじゃないですか。あと、英語を学んだり。ここにも、クラスター 3 にもちょっと関係ありますけど。そういう意味で、日本は今、特に、留学する人が減ってたり、あんまり外国に対して興味っていうか、そういうのが減ってきてるっていう感じなんですけど、逆に韓国人はどんどん自分から、外に向かってこうっていう意識が強くなって、開放的っていうのは書いて。あと、シンプルっていうのは、服装とかの面で、シンプルって書いてます。で、この 25、21、24 はそのままの、私が韓国で感じた、韓国の実情みたいな感じで。今、交通が便利っていうのは、もちろんここが都会じゃないからっていうのもあると思うんですけど、公共交通機関も韓国は安いし、そういう面でもよく利用できる。やっぱり日本だとどうしても、特に茨城は、公共交通機関よりも自家用車で行ったほうが早いし、安いので、そういう面ではここは違うところだと思って。あと、スマート機器が発達してるっていうのは、普通に、日本人は最近結構、スマートフォンとか使ってる人も多いんですけど、向こうに行ってみると、すごいびっくりしたのが、おじちゃんおばさん世代でもほとんどスマートフォン使ってる、そこに驚いて。みんなカカオトークとかもやってるから、韓国のおじちゃんおばちゃんすごい、みたいな。(すごいなと思った?) ええ、使いこなせるんだ、と思って。で、そういう面でも多分、このスマート機器は日本よりも韓国のほうが、ドラマとかもそうですけども、日本でスマートフォンがはやるっていうか、そういう時代よりも前に、韓国が先に、使いたしてたじゃないですか。だからそういう面で、日本よりも、スマート機器が発達っていうか、先にいってるなって。先進? してるなって思って。あと、この最後の、道路、トイレが汚いは、そのままです。</p>
渡韓後の 変化	<p>行く前はどうしてもやっぱり、日本のほうが、外的な部分も発達してるのかなって思ってたんですけど、行ってみたら全然、韓国も普通に先進国だし。この交通とか、道路もトイレも整備されて、ただ使い方が汚いだけで、ちゃんとあるじゃないですか。あと、スマートフォンとかだったら日本より全然、上だと思うし。なので、これも、行く前よりいい印象。韓国も前進してる。韓国も先進国なんだなっていう。</p>
クラスター 3 韓国人の学ぶ意欲：『6) 学歴社会 (-)』『7) 勉強熱心 (+)』『8) スペック (0)』『17) 英語教育が熱心 (+)』	
クラスター 解釈	<p>これも、行く前から韓国は、結構、自殺率が高いって聞いてたんで、なんでだろうとか思ってたんですけど、実際、行ってみたら、大学生もすごい勉強するんですよ。だからもう、図書館も遅くまでずっとみんなこもってるし、テスト期間になったらもうそれ以上にすごい、みんな勉強して。日本と比べたら、日本はやっぱり大学に入るまでは勉強すると思うんですけど、大学入ったら結構みんな遊んでるっていうか、勉強をだんだんなくなってっちゃうと思うんですけど。なんかそういう意味で学歴? が重要視されてる社会なのかなって、韓国は、思って。あと、英語教育は、私の知り合いの韓国人の中しか知らないんですけど、すごいみんな英語が話せて。大学 1 年生のときも英語の授業、取ってたんですけど、I 大学で。そんなときも、結構みんな、センターのための英語で、それ以降は忘れちゃってるっていう感じなんですけど。でも韓国は、大学でも英語を学ぼうみたいな、意識が強くなって思いました。</p>
渡韓後の 変化	<p>もともと、ニュースとかで、韓国のセンター試験みたいなやつで、警察出動させたりってニュースとか日本で見てたりしてたんで、学歴、勉強熱心の社会なんだなと思って行ったので、あんまりそこは変わらなかったんですけど。それ以上に、本当にみんな勉強してるんだなって。大学生も勉強してるっていうところに驚きました。</p>
クラスター 4 韓国人の口癖：『13) 何でも早くが好き (+)』『14) なせばなる (+)』	
クラスター 解釈	<p>これは、いい意味も悪い意味もあって、とりあえず日本人はどちらかっていうと消極的になりがちで、何事も行動を起こすときは慎重に考えちゃったりすると思うんですけど。韓国人はそこらへん、迅速で、とりあえずやってみよう、大丈夫みたいところは、いいところだな、見習いたいところだなって思うんですけど。逆に言えば、あんまり後先を考えないでやるから、なんかもう少し、もちろんそれが成功するときもあるけど、失敗するときもあるじゃないですか。だから、もう少し計画的にできないのかなって、思うところとか。これは韓国人の特徴で、クラスター 1 に近いんですけど、特に、韓国語でよく聞いた言葉から出てきた、韓国人のイメージです。</p>

渡韓後の変化	韓国に行く前はこういうイメージをあんまり持ってなかったです。
クラスター5	韓国の暗い部分:『10) 社会のヤミ (-)』『11) 軍隊 (-)』『6) ストレス (-)』『15) 政治の不透明性 (-)』『20) 格差 (-)』
クラスター解釈	これは全体的にやっぱり、韓国の暗い部分っていうか。クラスター1とかが、私的にはいい印象なんですけどクラスター5は反対で、社会の闇っていうのはクラスター3にも関連するんですけど。学歴社会で、韓国人って結構、センター試験のために勉強もするんですけど、日本は大学行ったらゴールみたいな感じだと思うんですけど。韓国、大学、行ってもやっぱり試験は勉強しないとイケないし、とりあえずスペックを求められてるから、みんな留学とか短期研修とか、日本人以上に将来、出世じゃないけど、就職するのに大学の4年間で頑張っただけでかなきゃいけなくて、日本人はほとんど4年で卒業するじゃないですか。でも韓国って、休学する人も多いし、それで、自分のスペックをどんどんためていかなきゃならないってところで、やっぱり、日本人がどっちかっていうと、ぼわんって。多分、大学によってまちまちだと思うんですけど、個人によって。でも、日本人はどっちかっていうとぼわんってした大学生活を送っている感じがして。でも、韓国は切羽詰まってる、大学生も切羽詰まってるみたいな印象があって、そこからストレスが生まれて、それは学生時代からもそうだし、就職してからもストレスだと思っただけです。だから、そういった意味で自殺率とか、幸福度数っていうのが韓国は低いって聞いたんで、そういうのが韓国の社会から生まれた暗い部分もあるのかなって思う。この軍隊っていうのも、どっちかっていうと暗い。もちろん、戦争に関わってるから、暗いイメージなんですけど。日本にはない、日本は徴兵制ではないので、みんなが関わる軍隊ではないじゃないですか。そういった意味で韓国の特徴的なものだと思うし、軍隊での自殺とか、他の人を殺しちゃったりする事件も結構、多いので、そういった意味でこれも暗いイメージ、ストレス。15番も、最近っていうか、もう結構、たったけど、セウォル号?の沈没事故とかでも、全然、国民、まあ日本もあんまり人のこと言えないと思うんですけど、国民にすぐに情報が伝わらないっていうか、隠蔽されてる部分も多いのかなって思っただけ。そんな韓国の政治について詳しくないんで、あんまり追及できないんですけど、そういうのを感じました。あと、格差っていうのは、大学に留学してたんで、学校を選ぶときの格差。特に、日本は東京と大阪で、そこら辺にもいろいろ大学、東京だったら東京大学、京都だったら京都大学って、いろいろ分散してると思うんですけど、韓国の場合って、ソウルの中心にほとんど有名校が並んでるじゃないですか。で、ソウルっていうのはやっぱり物価も高いし、物価っていうか家賃とか高いし。大学に行くためには塾、韓国人の友達とかはすごい「通ってた」って言うてるんで、その塾の費用もかかるし、やっぱり学力を付けるためには、金銭的に格差があるんじゃないかなって思っただけ。日本も同じことがあると思うんですけど、特に韓国は学歴が重視されてると思ったので、そういった意味で、格差が大きいんじゃないかなって。
渡韓後の変化	韓国、行く前は、韓国の内情っていうのはあまり見れてなくて、どっちかっていうと日本との関係、特に私が行く前は、竹島上陸とかだったりして、日本との関係で外交的な部分の闇ばかり見てたんですけど。韓国に行って、現場じゃないけど、実際、韓国社会で生活してみると、韓国でしか感じられない…。(行ってみないと分かんないってこと?)はい。日本にいたりやっぱり、日本との関係とかばかり見ちゃうんですけど、韓国国内にもこういった問題がいっぱいあって。
全体	
クラスター解釈	私としては留学、1年間の留学生活だけで考えるんだしたら、私的には韓国は、イメージしてたよりも全然、過ごしやすい国で。食べ物とかも、韓国料理すごい好きだし。ヘジャンクク(酔い覚ましに用いられるスープ)。あと、22番。お酒文化で、あ、すごいなって。韓国すごいなって。そういう部分でもよかったんですけど、それ以上に人が優しいなって。日本より全然、優しいと思います。聞いたらもちろん日本人は優しいけど。多分、日本人でも人によっては、韓国行ったら、なんでそんなプライベートってか、どんどん踏み込んでくるんだみたいな。これに関係しちゃうんですけど、過ごしやすっていうか、いいなって思っただけっていうのが、この家族を大切にするっていうところで。日本でも、差はあると思うんですけど。個人的には、家族がそんなに団結っていうか、結構ばらばらだったので、実際、韓国に行ってみて、いろんな人に接して、そこから家族を見たときに、韓国人は親の言うことよく聞くし。そこは別にうらやましくはないんですけど、なんか……。逆に何でも、いちいち突っ込むっていうか、心配してくれる。特にお父さんお母さんの仲がいいし。そこで子どもたちもこう、わあって、まとまるところがいいなって。

3.2. 被調査者 B

図2は非調査者 B（以下、「B」とする）のデンドログラムである。また、表2はBのクラスター分析とクラスター解釈である。



- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろ () 内の符号は単独でのイメージ

図2 Bのデンドログラム

表2 Bのイメージ項目及びクラスター解釈

クラスター1 韓国人の自立性：『2) 積極的(+)] 『7) 自己主張がはっきりしている(+)] 『8) 情熱的(+)] 『11) 言葉がストレートである(+)] 『20) 自分に対して好意的である(0)]	
クラスター解釈	これは、韓国人の全体としての傾向っていうか、日本人に比べると、日本人は他人の目を気にして自分の意見を言えなかったりすると思うんですけど、韓国は他人の意見というよりは、自分が思ってることを積極的にずばずばじゃないですけど、すごい言ってるイメージがあったり。発表のときとかも自分で率先して意見出したりとか、そういうのを見て考えたのと、自分に対して好意的っていうのが韓国人は写真をよく撮ると思うんですけど、自分の写真をよく撮って、あげてたりとか、そういうところを見ると、そうなのかなと思って。(他には?) 情熱的っていうのは、積極的とも似てるんですけど、韓国留学っていうよりは、韓国の文化として、例えば、告白するときとかも、赤いバラを持ってきて告白したりとか、あとは一回振られても、めげずにまた告白するみたいな。そういうのを見ると、日本人とは違うかなって思いました。
渡韓後の変化	その時々だと思うんですけど、積極的っていうのは驚いたのが、例えば学校で寮に住んで、テスト前とかに夜中の3時半まで部屋の電気がついてたりして、日本人はそこまで必死に大学生、勉強しないんじゃないかなって思って。そこはそう思ったり。
クラスター2 韓国人の性格：『1) 優しい(+)] 『6) 家族を重要視する(+)]	
クラスター解釈	家族を重要視するっていうのが、家庭それぞれ違うと思うんですけど、でも、例えば親に限定すると、男の学生とか、軍隊行ってきた人とかだと、お父さんに対して敬語使ったりとか、そういうのを見ると、韓国だと親に対して礼儀っていうか、そういうの考えて敬語とか使うと思うんですけど、日本だと逆に親に敬語使うとすごい距離を感じるとか、逆にそういうふうに見えるか、親の言うことが絶対ではないですけど、日本に比べると、例えば親の言葉をよく聞くというか、すごい尊重するというか、そういうところがあると思いますね。優しいっていうのも、もちろん日本人も優しいと思うんですけど、優しいって何か行動があったから優しいといよりも、ここの優しいってどっちかっていうと、抽象的なイメージみたいな感じで。

渡韓後の変化	行く前と比較して、家族を重要視するっていうのは、行く前はそんなに実感してはいなかったんですけど、電話してるの聞いたりとか、そういうところを見て再発見っていうか。
クラスター3 韓国の大衆文化：『3) 開放的 (0)』『4) プライバシーがない (0)』『19) お酒が好き (0)』『12) ネット社会が発達している (0)』『13) 交通網が発達している (+)』	
クラスター解釈	ここはプラスの面とマイナスの面が両方あると思うんですけど。開放的とプライバシーがないというのは、一見、同じように見えてもプラスの面としても捉えられるし、マイナスの面としても捉えられると思うんですけど、オープンっていうことですのでいい仲良くなれると思うんですけど、それが行き過ぎちゃうと、プライバシーの侵害っていうのにもあたるのかなと思って。例えば人の物、日本人は何かするとき、さっきも言っていましたけど、何かするとき一応、断りを入れるというか、1回聞いてから使ったりとかすると思うんですけど、それを韓国ではそういう文化があまり逆に仲いい同士だからいいっていう、そういうのがあるんで、その面で自分の個人の部分がちょっと侵害されることもあるのかなって感じで。ネット社会が発達しているっていうのも、すごい日本ではWi-Fiとかもあまり少なくて、韓国だとWi-Fiがすごい発達しているんで、そういうの旅行したときとか、留学生活の中としてはすごいいいと思うんですけど、その分、ネットの中での誹謗中傷とかも日本も多いですけど、それに比べるとちょっと問題もあるのかなって思ったりして。(韓国のほうが、よりそういう問題が深刻である) はい。交通網が発達しているというのも、交通公共機関がすごい発達していて、日本に比べると本当に便利だなというのがあったり、交通費もすごく安いので、その面はすごいプラスだなと思っていて。お酒が好きっていうのも、お酒が好きっていうよりも、お酒が強いついていうとも言えると思うんですけど。日本でもすごい大学生もお酒飲んだりしますけど、お酒文化が発達しているんで、それで仲良くなれるっていうのもすごいあると思うので。私たちは留学生だったんで飲まされるとか、そういうのもほとんどなかったんですけど、実際、そこがどうなのかなっていうのがありますけど、それくらいですかね。
渡韓後の変化	プライバシーがないというのは、すごい、行ってより感じたというか。ある程度、仲良くなると、人それぞれ性格とかもあるんで。全体的な傾向として、交通網が発達してるってか、ネット社会が発達してるっていうのも前から知ってはいたんですけど、交通費の安さとかは行ってから日本と比較すると、本当に移動に関してはすごい便利でいいなというのはより感じました。
クラスター4 韓国社会の現実：『5) 上下関係が厳しい (-)』『9) 学歴社会 (0)』『14) 兵役 (0)』『10) せっかち (-)』『18) 個性がない (0)』	
クラスター解釈	これは韓国の社会っていうか、社会の問題としてあって、上下関係が厳しいっていうのは、日本でもよくありますけど、例えば同じ学年にいても浪人してて、違ったりして。そうすると日本の場合だと、例えばずっと一緒に過ごしてたのに学年の終わりとかになってから、いや、実は1個上なんだっていう、まずそんなに年を聞く文化がないので、全然、知らないまま、そのままいって、普通にため語で敬語使わないでしゃべってる場合もすごいあるんですけど。韓国で浪人してて、例えば1個上だとしても、学番が一緒だとしても本当の年齢をみんなが知ってて、それで言葉使いを決めるというか、すごい上下関係が日本に比べて徹底してるなっていうのが、すごい感じて。(主に上下関係、年のこと?) 年とか、先輩、後輩、そうですね。学歴社会とかも日本でも多いですけど、とりあえず大学入ろうっていうか、日本に比べても大学に進学する人が多い。例えば日本語学科としても、本当に日本の文化に興味があって入ってくる人もいますけど、例えば第1志望落ちたから、ここ入れるから、ここ入ろうかみたいな、そういう感じで入ってきてる人もいて、とりあえず大学進学しないと就職できないみたいな、そういうのがあるんじゃないかと思ったりして。兵役は、身近に普通の留学生活の中で、例えば会話の授業を手伝いに行ってた1年生が、次の学期に移ったら徴兵制で軍隊行っちゃったみたいな、そういうの、すごい身近に感じましたね。日本には兵役っていう制度がないので、それは韓国の中でも韓国の社会の特徴なんじゃないかなって思ったり。せっかちっていうのは、これせっかちっていうのも、時間にルーズというか、逆の意味になっちゃいますけど、例えば待ち合わせ時間に平気で遅れてきたりとか、せっかちってさっき言ったのは、何かするときも早くみたいな、そういう文化がすごいあるんじゃないかと思って。例えば、ご飯食べてたり、あとは、買い物したりとか、早くって感じで。個性がないっていう部分は、私を感じたの、一時部分なんですけど、ファッションとか、お店に行ってもみんな同じような感じの服ばかりで、違うお店なのに同じ物売ってたりとか。日本に比べると、その辺が個性がないかなって感じたり、メイクもみんなちょっと似てる感じで、個性があまりないのかなってちょっと感じました。

渡韓後の変化	イメージは、上下関係が厳しいっていうのと、兵役は重そうですね、行ってみてより強く感じたっていうのがあって。5番と14番。上下関係が厳しいっていうのも日本でも上下関係ってありますけど、大体、大学生になると、そんなに中学、高校と違って日本ってよく部活動とかやってるんですすごい厳しいんですけど、大学生になると、そこまで先輩、後輩っていうのはあまり重視しない気がしてて、例えば1歳の差とかだったら全然、気にしないって思うんですけど、韓国は1歳の差でもすごい重視してる気がして、そこはすごい驚いたっていうのと。兵役は、よくテレビとか、そういうので韓国に兵役があるのは知ってたし、よく聞いてたんですけど、でもあんなに、例えば学期が変わったら男の子たちがぼぼいなくなったりしてて、本当にみんな行くんだっていうのはすごい実感したところですね。
クラスター5 韓国人のモラル：『15) 町が汚い(-)』『17) 大ざっぱ(-)』『16) 大胆(-)』	
クラスター解釈	これはどっちかっていうと、マイナスイメージになってて、街が汚いっていうのと大ざっぱっていうのは、ちょっと似てる感じがするんですけど。例えば、街が汚いっていうのは道が汚いっていう、たばこの灰がらとか、つばとか吐いてるのが普通になってて。あと、道の脇とかにごみ袋とかが置いてあって、そこにみんな飲み物飲んだ後の全部捨てたりすると思うんですけど、いっぱい入らないのに、周りにまでごみが落ちてたりして、日本に比べて分別があまりできてないっていうので大ざっぱなのかなっていうのと、トイレの掃除とかも本当に掃除したのかなっていう感じがあったりとか。あとは、例えば学校の休憩室とかで、机があるじゃないですか。テーブルの上で汚したのに拭かないでそのまま置いてあったりっていうのが、ちょっと大ざっぱっていうか、マナーがないっていうか、そういうふうに感じたり。あとは大胆っていうのは、スキンシップが激しいっていうか、例えば、人前とかでもすごい普通にべたべた、カップルに限定されるかなと思うんですけど、人目を気にしないで普通にべたべたするっていうのが、日本人は人前で手つないだりはしますが、それ以上はあまりしないんじゃないかなって思って、すごい大胆かなって思いました。
渡韓後の変化	無回答
全体	
クラスター解釈	韓国はグループっていうか、日本に比べて自主性が強いっていうか、他人は関係なくて自分は自分っていう意思が強いっていうか。逆に考えると、でもボランティアを例にすると、韓国って就職とかに考えると、ボランティアをみんなで作ったりしてるイメージが私的に強くて、それって周りもやってるから就職するためにボランティアをしなきゃいけないんだって、奉仕活動の部分埋めるためにすごいやってるイメージがあって。そうすると、自主性が強いのは逆のイメージにもなったり。あとは、私が留学して関わった韓国人が、日文科が多いってこともあるんですけど、日文科って上から下まですごい学校の中で連携じゃないんですけど、関わりがすごいあるなっていう気がして。例えば何か行事があったりしたら、上から下まですごいみんなです。一緒に何かする?)一緒に何かをしたり。私たちは全く先輩との関係もぼぼなくて、そう考えると、上下関係も厳しいんですけど、それとは別に礼儀を踏まえつつでも仲がいいっていうのは、それが韓国人って全体的に言えるのかは分からないですけど、そこはちょっと違うのかなって思ったりして。あとは、韓国人っていうんじゃないんですけど、大学として、日本って大学だとすぐ夜とか開いてないで閉まっちゃったりしてるんですけど、Y大学に行って、夜も普通に学校のドアが開いてたりして、みんなが夜まで、例えば学科室ですべて夜通し勉強してたりとか、そういうのは学歴社会とはちょっと違いますけど、日本よりも就職というか、成績っていうか、そういうのに対する意識が強いんじゃないかなって思ったり。あとは、学校の中で普通にお酒を飲んでるのが衝撃的だったんですけど。体育祭とかで、普通にマッコリとかをグラウンドのベンチの所でコールしながら飲んでたり、学科室とかでみんなでお酒飲んだりしてるのを見て、日本だったら絶対あり得ないかなって思いました。あとは、人と人が近いっていうか、典型的な例としては恋人もありますけど、女子同士とかでも普通に腕組んで歩いたり、手つないで歩いたり、日本じゃ、あまり見ないかなっていう光景で。日本人っていくら仲良くても、自分の壁があると思うんですよ。でも、韓国人はそれに比べると、お互い壁もない感じで見ても、距離が近いなっていうのは感じました。それくらいです。

3.3. 被調査者 C

図3は非調査者C(以下、「C」とする)のデンドログラムである。また、表3はCのクラスター分析とクラスター解釈である。

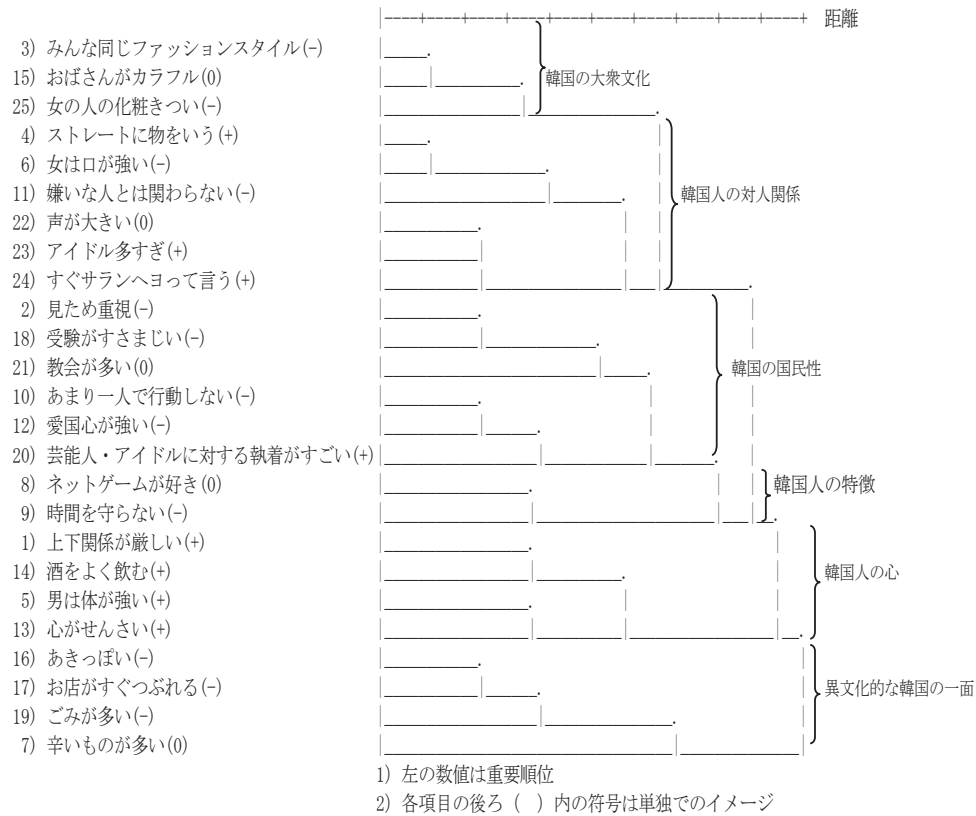


図3 Cのデンドログラム

表3 Cのイメージ項目及びクラスター解釈

クラスター1 韓国の大衆文化: 『3) みんな同じファッションスタイル (-)』 『15) おばさんがカラフル (0)』 『25) 女の人の化粧きつい (0)』	
クラスター解釈	ファッション。見た目。(もうちょっと具体的に) 実際に韓国に行き、韓国人を見たときに。学校だけだと、女の人の化粧はきつい感じでしたし、地下鉄とか乗ると、おばさんとかいるんですけど、すごいカラフルな格好してて。カラフルな色。蛍光ピンクとか、蛍光の黄色の服を着てる。(日本では) 地味。黒とか茶色とか、多いと思うんですけど。(みんな同じファッションスタイル) これは、韓国に行ったときに、みんな髪型が同じ印象で。あと、学校にいる学生とか見ると、みんな眼鏡掛けて、みんな帽子かぶって、みんなジャンパー着てみたい。ジーパンはいて、ジーンズはいてって感じ。
渡韓後の変化	ファッションスタイルが同じってのは、何となく分かって。韓国人、眼鏡かけてるイメージがあったんで、やっぱりなって思いました。あと、おばさんがカラフルとか、女の人の化粧がきついとか、そういう自己主張が激しい感じは、韓国に行き、初めて気がきました。
クラスター2 韓国人の対人関係: 『4) ストレートに物をいう (+)』 『6) 女は口が強い (-)』 『11) 嫌いな人とは関わらない (-)』 『22) 声大きい (0)』 『23) アイドル多すぎ (+)』 『24) すぐサランヘヨって言う (+)』	
クラスター解釈	ちょっとクラスター1と似てるんですけど、自己主張が強い。(自己主張が強い) 思ったことを口にするみたい。思ったことを口にしたり、態度で表したり。(何かそういうことをされたことある?) されたことつつうか、声大きいことは韓国に行き、すごいあっちこっちで、いろんな声聞こえます。今、日本で韓国人留学生がいるんですけど、しゃべっていると声が大きくなって思います。それとか、アイドル多いのは、すごく思います。(11番どんなイメージ?) 本当に友達と思ってる人とか関わらないってイメージがあります。グループが形成されて。他のグループとはもうあんまり関わらない。
渡韓後の変化	変わったことは、口が強い。言うことが、ストレートってのがびっくりしました。(なるほど) 日本ではあり得ないですし、日本にいるときも、韓国人とか、ストレートにもの言う人とあんまり関わったことがなかったので。(かなりショックだったんだね、そしたら) ショックとか。驚きでした。こういう人もいるんだと思ったら、そういう人たちがほとんどだったんで。しかも、こういう人たちもいるんだな、じゃなくて、ほんとんどがそうだった。

クラスター3 韓国の国民性：『2) 見たため重視 (-)』『18) 受験がすさまじい (-)』『21) 教会が多い (0)』『10) あまり一人で行動しない (-)』『12) 愛国心が強い (-)』『20) 芸能人・アイドルに対する執着がすごい (-)』	
クラスター 解釈	見た目重視と、受験がすさまじいと、あんまり1人で行動しないってところは、自分の経歴とか、自分を高める。(自分を高める)みたいな。外見？ 外見でもないけど。自分を良く見せるために、やってる行動。受験だったら、いい大学行ったら、自分、良く見えるし。(他人から高く評価される) そうです、そんな感じです。高く評価される。8番、9番は、やや独立してますけど。みんな同じ行動を取るみたいな感じですかね。(集団主義は日本とは違う?) 日本も、どうなのでしょう。でも、韓国ほど激しくないです、集団主義が。何かに対する執着がすごいってことも、そういう表れなんですかね。芸能人、アイドルに対する執着がすごいのは、びっくりしました。日本人もそうなんですけど。芸能人とかアイドルをあがめるというか、神のように扱ってる人が多くて、周りで。(行く前は)行く前、全然、普通に日本人みたいに。(アイドルはアイドルとして見てると) だと思ったんですけど、神のようにすごい扱い方してて。愛国心が強いってというのは、あんまり特になんも思ってなかったんですけど。でも、韓国行ってる時も、日本もそうかもしれないですけど、とりあえず、韓国の国旗をよく出す。何かにつけて。(記念日とかに) 日本も多分、そういうのあるんですけど。若い人も韓国の国旗をよく出します。私たち、日本の国旗とか、そんな出さないんですけど。Facebookとかでも、記念日とかあったら、アイコンって分かります? 自分の画像のところを国旗にして、きょうは記念日だから、なんとかしましょうみたいな、書いてあって。若者もそういう、愛国心が強いってということが、びっくりしました。
渡韓後の 変化	行く前は、全然でした。受験は、よくニュースになってて、受験生が遅刻しそうになったら、パトカーが乗せてってくれるみたいな、そういうのを聞いてて。受験がすさまじいってことは知ってたんですけど。見た目重視ってというのも、整形とかよく韓国、有名なので知ってたんですけど。証明写真までも修正して、就職活動、就職に有利なように進めている。見た目をすごい磨いている。
クラスター4 韓国人の特徴：『8) ネットゲームが好き (0)』『9) 時間を守らない (-)』	
クラスター 解釈	さっきのと対照的なんですけど、1人の時間を大事にしてるって感じですが。時間を守らないっていうのは、身なりとかに時間をかけ過ぎて、遅れちゃったっていうパターンをイメージしたんですよ。多いです。(化粧とか) そうです。そういうので、自分の時間を大事にしてるって感じですが。(ネットゲームも) そうですね。
渡韓後の 変化	8番と9番は行く前からどっちも知っていました。時間を守らないっていうのは、すごい有名。コリアンタイムって有名で。ネットゲームも好きっていうのも、何となく知ってた。よくテレビで、韓国人、パソコンがすごいっていうのを聞いてて。
クラスター5 韓国人の心：『1) 上下関係が厳しい (+)』『14) 酒をよく飲む (+)』『5) 男は体が強い (+)』『13) 心がせんさい (+)』	
クラスター 解釈	これは、つながってるんですけど。上下関係が厳しいから、ストレス発散でお酒をよく飲んで。それで、男は体強いってというのは、軍隊に行ってる、軍隊ってというのは上下関係が厳しいっていうイメージでっていうのでつながって。心が繊細ってというのは、お酒をよく飲んで、愚痴をこぼしてる。(他人に) 実はこう思ってたんですけどみたいな。そういうつながりです。(弱いところもある?) そうですね。それは、お酒で。お酒を飲むことによって表れるみたいな。
渡韓後の 変化	特に。結構みんな、何となく知ってた感じ。心が繊細、お酒を飲んで愚痴をこぼすっていうのが、ドラマ見てて、ドラマの主人公がいつもお酒飲んで、愚痴をこぼしてるイメージがあったんで、分かってました。何となく。
クラスター6 異文化的な韓国の一面：『16) あきっぱい (-)』『17) お店がすぐつぶれる (-)』『19) ごみが多い (-)』『7) 辛いものが多い (0)』	
クラスター 解釈	これも、つながってるっていうか、お店がすぐつぶれるんですよ。留学した所で。他もそうだと思うんですけど。すぐつぶれるっていうことで、飽きっぱい。お客さんも来なくなったっていうので、飽きっぱいっていう意味で。お店がつぶれたら、いろいろ作業して、ごみが多くなるのかなっていうので。辛いものが多いっていうのは、辛いものが多過ぎて、飽きっぽくなっちゃうのかなとか思って。一つのをずっと食べてるんじゃなくて、いろんなものがあるから、違うお店に行ったりとか。分かりますか。
渡韓後の 変化	お店がすぐつぶれるのは、びっくりしました。本当に、つい最近まで普通に行ってたお店が急に突然なくなるんで。それはびっくりしました。あと、ごみが多いのも。日本も多いんですけど、とりあえず、道が汚いって感じでした。ごみが多くて。
全体	
クラスター 解釈	自分の主張が強い。自分のやりたいことを、とにかくやるって感じ。見た目も重視。それが自己主張ですね。自分の主張を、ファッションとかで表す。自己中心的。

3.4. 被調査者 D

図4は非調査者D(以下、「D」とする)のデンドログラムである。また、表4はDのクラスター分析とクラスター解釈である。

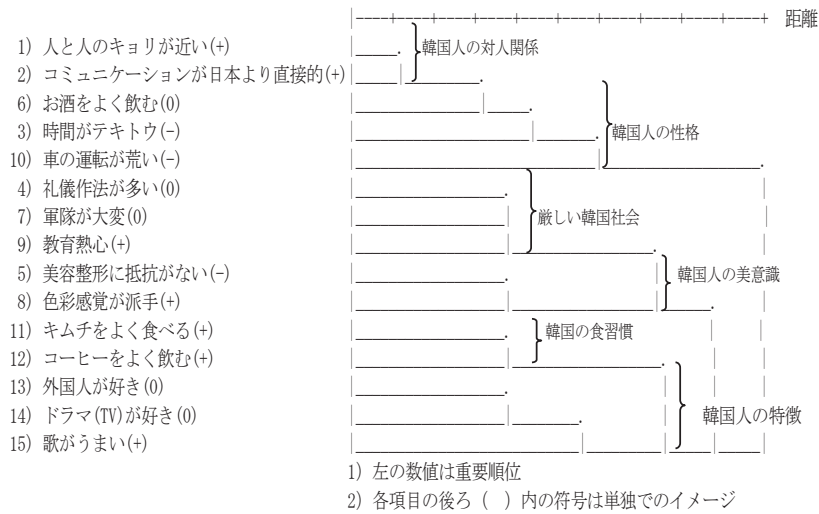


図4 Dのデンドログラム

表4 Dのイメージ項目及びクラスター解釈

クラスター1 韓国人の対人関係:『1) 人とのキョリが近い(+)]『2) コミュニケーションが日本より直接的(+)]	
クラスター解釈	韓国に留学していたときに、韓国人の友達とかと仲良くなると、女の子だったら普通に手をつないだりとか。あとは、コミュニケーションも日本人だったら何回か会ったことしかないのに聞けないようなことまで1回目で聞いたりとか。悪口も仲良いからこそ悪口を冗談で言えるっていうようなことが結構あって、日本のコミュニケーションとはちょっと違って、人と人と距離が近くて、もっと直接的にコミュニケーション取るのかなっていうイメージがあります。他は、人と人との距離が近いっていう意味で、お酒の席とかで一緒にの盃を交わすっていうのも、日本だったらちょっとない感覚だなと思います。食べ物を食べる時も同じものを・・・。同じやつを、食べ物も一緒に、一つの鍋で食べるのは日本ではないなと思います。
渡韓後の変化	行く前は本当に韓国語がしゃべれなくて、韓国人の友達もそんなにいなかったもので、日本と同じ感じで、言語を見ても日本語と似ているし、コミュニケーションの取り方もあんまり違わないのかなって思っていたんですけど、行ってみたら結構びっくりっていうか・・・。
クラスター2 韓国人の性格:『6) お酒をよく飲む(0)]『3) 時間がテキトウ(-)]『10) 車の運転が荒い(-)]	
クラスター解釈	これは、大体、大ざっぱな性格っていうイメージがあって、留学前から聞いてはいたんですけど、お酒を飲む量が日本と違ってかなり飲むなっていうのと、あと待ち合わせの時間を決めてもその時間より前に来る人はほとんどいなくて。その時間ぴったりぐらいか、その後、5分くらい遅れてくる。それでもみんながそう思っているのが分かってるから、別に普通のことっていうような感じがあるなと思いました。あと車の運転が荒いっていうのは、結構タクシーに乗ったときに、すごいびっくりして。バスとか…。日本だったら、おばあさんとかがバスに乗ってきたら、座るまで待ってくれたり、M(Dの所属大学の所在地)だったらするんですけど、もう普通に。待たないでそのまま乗ったらすぐ行くっていう感じがびっくりしました。特にKにいたときは…。(K(地名)はね)坂が多いんでジェットコースターみたいな感じでした。
渡韓後の変化	全体的に聞いてはいたんですけど、でも留学に行ってから感覚として理解したという感じです。
クラスター3 厳しい韓国社会:『4) 礼儀作法が多い(0)]『7) 軍隊が大変(0)]『9) 教育熱心(+)]	
クラスター解釈	礼儀作法が多いっていうのは、日本以上に敬語とか、年代によって1個でも年上だったら敬語、上下関係が厳しいっていうのを感じたのと、あとは軍隊? 大学の中に軍服で来ている人とかがいて、先輩がかなり遠くで見えた段階でもあいさつっていうようなことがあって、それはすごいなって思いました。教育熱心っていうのは、高校生とか受験戦争がすごくて、かなりみんな勉強してるなっていうのを感じたのと。あと、大学でも日本の大学だったら22時くらいで図書館、閉まっちゃいますけど、24時間大学の図書館が開いていて、夜中まで勉強している人がいるっていうのはすごく驚きでした。

渡韓後の変化	これも（韓国に行く前に）イメージはあったんですけど、具体的な体験というか、具体的にどうということからこういうのを感じるかっていうのは分からなかったんですけどよね。日本では、軍服を着て外に歩く人はほとんどいないので。
クラスター4 韓国人の美意識：『5』美容整形に抵抗がない(-) 『8』色彩感覚が派手(+)	
クラスター解釈	派手なイメージですね。結構、見た目を重視するっていうのが、日本よりは見た目を重視ってのがあるなと思って。一回、授業で、美容整形についてどう思うかっていうのがあって、「賛成の人、手を挙げてください。反対の人、手を挙げてくださいっていうのがあったときに、反対の人はほとんどいなくて賛成の人がほとんどで、韓国なんだなって思いました。結構、友達でも、目をやったとか言う人がいたりして、普通に言えちゃうくらい当たり前のこと。日本だったらまだ抵抗があるかなって思います。あと、色彩感覚が派手ってのはファッションが、女子大生なんて見るんですけど、日本では着れない色とか日本では着れないデザインも結構ありますね。あと、おばさんたちの服はやっぱり、まあ日本でもそうですけど、結構、派手ですよ。デザインもちょっと日本と違います。ピンクが日本ではなんというか、あんまり目立たない、地味な色で、それがおしゃれっていうのがあると思うんですけど。韓国だと…。日本だったら地味な色が多くて、何ていえばいいんですかね。派手だし、あと女の人の服装なんですけど、韓国だったらスタイルがよく見えるように、体のラインが出るのを着るんですけど、日本だったらかわいいのが好きなので、体のラインが見えるってよりは、ふんわりした感じの服を着ててセクシーさを出したい韓国人…。お化粧も結構、日本と韓国違う。日本はチークが濃くて。あと、つけまつげをつけるんですよ、ギャルメークとかだと。韓国はアイラインが、ものすごく長いんですね。色彩感覚が派手っていうのは、テレビとかで見るイメージでちょっとは思っていて。あと、整形の話も聞いたことありましたが、これもまた実体験とは違うかなって感じですよ。
渡韓後の変化	無回答
クラスター5 韓国の食習慣：『11』キムチをよく食べる(+)' 『12』コーヒーをよく飲む(+)	
クラスター解釈	辛いものっていう意味なんですけど。本当に辛いもの、よく食べるなって思って。韓国料理で毎日過ごしていて、唐辛子を一回も食べない日はない感じだと思います。ここまですごい全部に入ってるんだっていうのは思いました。コーヒーをよく飲むっていうのは、大学生なんですけど、結構コーヒーを片手に歩いている人が多くて。それもちょっとあると思います。でも、それだけじゃなくてカフェとかも多くて、安くておいしいし、日本人より好きなのかなって。まあ、勉強熱心っていうのもあって、コーヒーを夜、図書館で飲んでる人、結構、見ました。
渡韓後の変化	イメージは、辛いものって場合は元からあったんですけど、それ以上でした。想像以上でした。コーヒーっていうのはイメージになかったんで、行ってから分かりました。
クラスター6 韓国人の特徴：『13』外国人が好き(0) 『14』ドラマ(TV)が好き(0) 『15』歌がうまい(+)	
クラスター解釈	外国人が好きっていうのは、私が最初、韓国語ができなかったんで、英語のスタディーグループに入っていて、その人たちと結構、仲良くなったんですけど、本当に欧米人を見るとすぐ話しかけるっていうのがすごいなと思って。英語を勉強してるからなのかもしれないけど、積極的だなと思いました。あと、テレビドラマは視聴率がものすごく高いじゃないですか。メディアの授業を受けてたんで、本当にみんな流行の番組とかを、みんな大学生だったら見てて。最近だったらオーディション番組が結構はやってるらしいんで、そういうのをみんな同じのを知っている。日本人の大学生だったら趣味が結構ばらばらなんで、みんな見てるってのは、そうそうないんですよ。バラエティーとか多少はあるんですけど。歌がうまいっていうやつは、カラオケが、日本で生まれたカラオケですけど、韓国でも日本以上にあるくらいあって、みんな歌を歌うのが好きみたいで結構、歌歌うんだって、結構うまいなあと思いました。
渡韓後の変化	外国人が好きとか歌がうまいっていうのは、行ってから分かったことで、ドラマが好きなのは視聴率とかは聞いてたけど、本当に実際そういう同じ番組を見てる人がいてという体験は行ってからしました。
全体	
クラスター解釈	全体的に一生懸命、何に関しても日本よりも一生懸命なところがあると思います。勉強に関しても、すごい勉強するし。あとお酒に関しても、よく飲むということをして人とよく一緒に…。積極的に人と仲良くご飯を食べながらお酒を飲みながら、コミュニケーションして。特にMは田舎なので、ずっと田舎で幸せに暮らしていければいいって考える人も結構、多いと思うんですけど、韓国ではもっと上に行きたいって思う感じが強いかな。

4. 考察

以上、韓国に交換留学をした日本人学生の韓国に対するイメージを見てきた。対韓国・韓国人のイメージの特徴として、それぞれの被調査者は日本あるいは日本人のイメージと比べていたことが挙げられる。また、A～Dのイメージ項目及びインタビューからは、以下の共通点が見られた。

4.1. 韓国人の特徴に対するイメージ

(1) 自己主張がつよく、はっきりしている

Bは「自分が思っていることを積極的に(…)言ってるイメージ」、Cは「自己主張が強い。思ったことを口にするみたいな」と述べており、授業を受ける中で韓国人学生が積極的に発言している場面から思い浮かぶイメージであるといえる。

(2) 他者との距離感が近い

Dは、韓国人のコミュニケーションと日本人のコミュニケーションの違いについて、「日と人との距離が近くて、もっと直接的にコミュニケーションを取る」と解釈している。また、Bも「日本人は(…)何かをするときに一応、断りを入れるというか、一回聞いてから使ったりとかすると思うんですけど、それを韓国ではそういう文化があまり逆に仲いい同士だからいいっていう、そういうのがあるので」と解釈している。このことからDとBは韓国人は他者との距離の近いことを指摘していることが分かる。Aも「日本人でも人によっては、韓国行ったらなんでそんなプライバシーってか、どんどん踏み込んでくるんだみたいな(感じる人もいるだろう)」と回答しており、日本人とは違う他者との距離感を感じているようである。同時に、家族との関係が近いこと(A)や、大学の同じ学科内での連帯感(B)など、特に集団内での関係の深さについて日本との違いを指摘していた。

(3) 自己肯定観が強い

A、Bは自分の写真をSNSや携帯電話に載せる韓国人を例にとり、「日本人は絶対、外に自分のこと好きっていうことをあんまり見せない(A)」という日本人とは対照的に、韓国人は自己肯定観が強いと感じていることが分かった。

(4) お酒をよく飲む韓国人

A～Dの4名の共通のイメージ項目として挙げたのが「お酒をよく飲む」、「お酒文化」であった。ただし、いわゆる酒文化に対して、「(お酒を通じて)仲良くなれる(B)」のようにプラス評価をしている場合と、後述する「上下関係が厳しい」ために「ストレス発散でお酒をよく飲んで(C)」のようにマイナス評価をする場合があり、それぞれ評価が異なることが分かった。

4.2. 韓国社会に対するイメージ

(1) 学歴社会

「学歴社会」のイメージと同様のイメージ項目として、「勉強熱心(A)」、「受験がすさまじい(C)」、「教育熱心(D)」があったが、大学受験においても日本に比べて厳しいこと、また韓国の大学生が日本の大学生に比べて勉強時間が長いことなどを挙げていた。その背景として、「大学進学しないと就職できないみたいな(B)」事情があることや、就職のために英語学習や留学にも熱心にならざるをえず、(韓国の大学生は)「切羽詰まってる(A)」と感じていることが分かった。

(2) 上下関係が厳しい

Bは「上下関係が厳しい」韓国社会について、「学番(学年)が一緒だとしても本当の年齢をみ

んなが知ってて、それで言葉遣いを決める」ことを例に挙げ、「上下関係が日本に比べて徹底している」と否定的な評価をした一方で、他の被調査者はそのことが必ずしもマイナスイメージとは捉えておらず、Aは「日本人としては難しいなっている部分もあるんですけど、全体的に日本人より冷たくない」としている。またCは、前述のように「上下関係が厳しいからストレス発散でお酒をよく飲んで」と、生活習慣と結び付けて捉えている。Dは「礼儀作法が多い」というイメージ項目をあげ、1歳年上でも敬語を使うことを例に挙げているが、否定的に捉えてはいない。韓国人の上下関係についても上述した「お酒をよく飲む韓国人」同様、それぞれ異なる評価をしていることがわかった。

(3) 軍隊・兵役

日本にはない韓国の兵役制度についても、共通のイメージ項目として述べられていた。特にAは、軍隊内での自殺や殺人事件が起きていることもあり、「暗いイメージ」で否定的な印象を持っていたが、その他の被調査者の語りとしては「留學生活の中で、(…) 会話の授業を手伝いに行っていた1年生が、次の学期に移ったら徴兵制で軍隊行っちゃった」経験(B)を身近なこととして捉えていたケースや、男性は軍隊に行くので「男は体強い」というイメージとして肯定的に捉えているケース(C)、大学内でも軍隊の上下関係が守られ、「先輩がかなり遠く見えた段階でもあいさつ」していた印象的なエピソードから「軍隊が大変」というイメージを持ったケース(D)が見られ、そのイメージについても評価が一面的ではないことが分かった。

4.3. 滞在後のイメージの変化

渡韓前に持っていたイメージが強化されたこととして、「勉強熱心」な韓国人、「上下関係が厳しい」、といったことが挙げられる。これらは留學生活において実際に見聞きしたことや、自身が体験したことから来るものであった。また、「お酒をよく飲む」韓国人、「色彩感覚が派手」「美容整形に抵抗がない」「見た目重視」「辛いものが多い」といった、渡韓前に知っていたことが再確認されたイメージ項目も見られた。

一方で、渡韓前には実感していなかったイメージとして「他者との距離感が近い(プライベートがない)」「家族を重要視する」といったことが挙げられる。また、これらは必ずしも否定的なイメージとして捉えられているわけではなく、「優しい」韓国人、という情にあつい韓国人のイメージとして捉えていることが分かった。特にAの場合、「社会のヤミ」「政治の不透明性」「格差」といった、韓国社会における問題についても「韓国の暗い部分」というイメージ項目として挙げているが、渡韓前は韓国については「外交的な部分」、すなわち日韓関係における領土問題などに関心がいきがちであったが、「韓国社会で生活してみると、韓国でしか感じられない(…) 韓国国内にもこういった問題があって」の解釈から分かるように、韓国国内の社会問題に関心を向けるようになっており、韓国社会に対する見方に変化が起きている様子が窺える。

5. まとめ

ここまで、韓国に半年ないし1年間韓国に交換留学をした日本人学生の韓国に対するイメージについて、PAC分析を通して考察した。その結果、「他者との距離感が近い」「上下関係が厳しい」「学歴社会」「お酒好き」といった、先行研究同様のイメージもみられる一方で、交換留学を通して、「韓国社会での生活」を体験することにより、単なる表面的な理解に留まらず情意的な評価を含め、より多面的に韓国社会を捉えようとする態度へ変化していることが分かった。しかしながら、インタ

ビューにおけるほとんどのイメージ項目が社会的背景や歴史的背景に考えを巡らせるようなものではないことが分かった。

今後は、このようなイメージは、日本人留学生に特徴的なものなのか、あるいは他の国出国からの留学生にも見られるものなのかについても探り比較検討する必要があると考えられる。また、渡韓後にどのようなことがきっかけでイメージに変化が起きたのか、さらに、社会的・歴史的背景も含めた対韓国・韓国人のイメージを捉えるためにどのような研究手法が有効なのかについても検討する必要があると考える。これを今後の課題にしたい。

付記

本論文は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究C(課題番号:17K02838, 研究代表者:安龍洙)の助成によるものである。

注

- 1) 本研究の被調査者は、派遣先大学と留学時期、期間などから個人が特定される危険性がある。そのため、本稿では「2012年～2017年の間に韓国の大学(W～Z)に交換留学生として滞在した日本人学生」という記述に留めた。また、本稿で扱う韓国に対するイメージは政治的な影響を受けやすいと考えられるため、日韓の政治的な対立が表面化する前に韓国に留学した交換留学生を研究対象とした。

引用文献

- 安龍洙 (2009) 「外国人の対日観に関する研究—韓国人短期留学生の場合—」『茨城大学留学生センター紀要』7, 1-13.
- 安龍洙 (2014) 「韓国人短期留学生の日本留学観の変化に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』12, 75-88.
- 安龍洙 (2015) 「日本留学経験者の韓国帰国後の対日観の変化に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』13, 1-14.
- 呉正培 (2018) 「韓国人イメージに与える直接経験の影響とその持続性—日本人大学生の訪韓経験の事例研究」『哲學』慶応大学三田哲學會, 140, 49-71.
- 呉正培・松本一見 (2013) 「日本人大学生の韓国人イメージに関する質的研究」『言語科学論集』東北大学, 17, 59-72.
- 呉正培・金鉉哲 (2009) 「韓国語学習者の韓国人イメージに見られる特徴—東北大学における学習者と非学習者の比較」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』4, 57-58.
- 金庚芬 (2017) 「日本の大学生の韓国、韓国人、韓国語に対する好感度—韓国語学習者・非学習者別に—」『明星大学研究紀要—人文学部』53, 17-26.
- 金由那 (2006) 「韓国語学習者の日本人と在日韓国人との意識の相違—韓国語・韓国・韓国人イメージと学習要因に着目して—」『社会言語科学』8(2), 26-42.
- 高柳有希・安龍洙 (2019) 「日本人学生の韓国留学観の変化に関する一考察」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 91-102.
- 松田勇一・安龍洙 (2018) 「日本社会における中国人交換留学生の異文化理解に関する一考察」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』1, 69-83.
- 尹秀美・南相瓔 (2014) 「日本人の韓国及び韓国人に対する意識—金沢大学学生の『初習言語』学習者間の比較を通して—」『言語文化論叢』金沢大学外国語教育センター, 18, 155-185.
- 尹秀美・南相瓔 (2015) 「日本人の韓国に対するイメージに関する調査研究—金沢大学学生の『初習言語』学習者間の比較を通して—(その2)」『言語文化論叢』金沢大学外国語教育センター, 19, 163-185.
- 尹秀美・南相瓔 (2016) 「日本人の韓国人に対するイメージに関する調査研究—金沢大学学生の『初習言語』学習者間の比較を通して—」『言語文化論叢』金沢大学外国語教育センター, 20, 115-140.
- 林炫情・姜姫正 (2007) 「韓国語および韓国文化学習者の意識に関する調査研究」『人間環境学研究』5(2), 広島修道大学人間環境学会, 17-31.

再来日した元交換留学生のライフストーリー —支援される側から支援する側へ—

八若 壽美子*

(2019年10月28日受理)

Life Story Interviews of Former Exchange Students Who Returned to Japan: From Being Recipients of Support to Being Supporters

Sumiko HACHIWAKA*

(Received October 28, 2019)

Abstract

In this study, life story interviews were conducted with two former international exchange students who had studied at a regional university in Japan for one year, and who returned to Japan after graduating from university. One of them returned because her spouse became an international student in Japan, while the other did so because she married a Japanese. An analysis was performed based on the interviews. It focused on how the former exchange students evaluated their experiences while studying abroad, and whether there were any connections between those experiences and their present lives. The findings of the analysis are as follows. First, while studying abroad, with regard to such matters as balancing study and part-time work, the former exchange students felt that self-management was somewhat difficult. Second, they felt that working part-time helped them to learn about Japanese society and how to interact with the Japanese, and led them to become more responsible. They attested that they continued to benefit from their experiences in their present lives. Third, the former exchange students positively evaluated their experiences of studying abroad as opportunities to attempt new challenges that successively enabled them to change for the better and grow as individuals. Fourth, after returning to Japan, the former exchange students, using their experiences of studying abroad in Japan and their Japanese language abilities, became supporters of their compatriots living in Japan.

【キーワード】 ライフストーリー、留学評価、元交換留学生、再来日、支援者

*茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1 ; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

1. はじめに

近年、日本語教育においては、個々の経験や内的世界に光をあてるライフストーリー研究¹⁾が注目され、日本語を学ぶことが人生においてどのような意義や影響を持つか、個々の語りを通時的、動態的に分析することによって、言語教育の意義を捉え直そうとする試み(川上2011、三代2009、2015)がなされている。本研究は、ライフストーリー研究の手法で、個々の元留学生が留学経験をどのように捉え、留学経験がその後の人生にどのような影響を与えたかを探ると同時に、留学中の学修や人間関係構築に大きな役割を果たす日本語習得と留学評価との関連を解明しようとする一連の研究の一部である。

一連の研究では、大学院生などの正規留学生(池田・八若2016、2017、池田2018)だけでなく、交換留学生など約1年間の短期留学の評価を取り上げ、短期間の留学であっても留学における経験は元留学生の人生に強いインパクトを与える意義深い経験であることを示している。

八若(2018)は、地方大学に交換留学をし、大学卒業後母国で働くインドネシア人元留学生3名のライフストーリー・インタビューを分析した。その結果、日本語専攻の3名にとって、交換留学は日本語の上達だけでなく、自信を得、視野を広げ、現在の仕事にも繋がる経験として高く評価され、さらに大学院留学という次のステップへの動機を提供する場にもなっていることが判明した。

池田(2019)は、自国の大学卒業後に日本で英語教育に携わっている元交換留学生を対象にライフストーリー・インタビューを行った。留学中は、日本語能力の高い留学生の中で日本語に対し劣等感もあったが、サークル活動や家庭教師などの授業外での交流を通して自信を得、再来日後の職場や地域等での良好な人間関係の構築に日本語が寄与していることを明らかにした。また、英語教育者として生徒たちに留学のすばらしさを伝えたいと考えていることも判明した。

八若(2019)は、地方大学に約1年間留学し、大学卒業後配偶者の仕事の関係で来日し家族と共に日本で生活する元留学生2名のライフストーリーを分析した。その結果、留学が自己成長する場であること、留学経験で得た日本社会や文化に関する知識と理解は再来日後の生活に活かされていること、結婚、出産や育児によって勉学やキャリアを中断・縮小する選択をしても、勉学への意欲と学んだことを広く社会に還元したいという意志を持ち続けていることなどが明らかになった。

以上のように、約1年という短い期間であっても、留学はその後の人生に大きな影響を与えるものとして高く評価されている。就職や大学院進学だけでなく、家族の事情など様々な理由で再来日する元交換留学生は多い。本研究では、引き続き日本語専攻で日本の地方大学に約1年間の交換留学をし、再来日した2名の元交換留学生の留学評価を取り上げる。再来日の理由は配偶者の日本留学及び日本人との結婚で、八若(2019)の協力者と同様に自分自身の意志だけでは人生の選択や決定がしにくい環境にある。2名のライフストーリー・インタビューをもとに、(1)日本留学に対する評価、(2)留学と現在の生活との関連の2点に焦点をあてて分析した。

2. 研究方法

2019年3月、8月に、元交換留学生2名にそれぞれライフストーリー・インタビューを行った。2名は東南アジアの大学で日本語を専攻し、大学間協定のある日本の地方大学C大学に約1年間の交換留学をした。出身国の大学の課程を終え、それぞれ、配偶者の日本留学、日本人との結婚を機に再来日した。インタビュー調査の依頼時に、「留学する前から現在に至るまでの生活やその時に考えていたことについて話してもらいたい」という教示と大まかなインタビュー項目²⁾を伝え、

インタビューでは必要に応じて調査者が質問を加えながら自由に話してもらった。インタビューは協力者の了解のもと、ICレコーダーに録音し、文字化した。インタビューの内容の中から、上述の2点に関わる言及を中心に抽出し、時系列にまとめた。紙幅の関係上、協力者の言葉をそのまま掲載する会話形式と引用を交えた要約の形式³⁾とを併用した。また、フィラーや言い間違いは省略した。最小限ではあるが理解に支障があると思われる間違いはインタビュー協力者の了解のもと修正した。また、個人や場所が特定されるような固有名詞は一般名詞や記号にした。

3. 語りと考察

本章では、各インタビュー協力者について、略歴を示し、その語りを「日本語学習及び留学のきっかけ」「留学中の生活」「人間関係」「留学生としての学修」「留学後の生活」「留学を振り返って」の項目に分けて具体的なエピソードを交えて提示した上で、それぞれの留学評価、留学と現在の生活との関連について述べたい。

3.1.1. インタビュー協力者 A さんの略歴

協力者 A さんは、出身国の大学の日本語教育学科 4 年次に交換留学生として約 1 年間 C 大学に留学した。出身国の大学卒業後、出身国の塾で約半年間日本語を教え、日本の大学院に留学する夫とともに来日した。来日後は F 市で主婦として生活する傍ら、科目等履修生として日本語や専門科目を勉強するほか、ボランティアで F 市在住の同国出身者に日本語を教えたり、その子どもの学習支援を行う活動をしったりしている。調査時の 1 か月後に出産予定であった。

3.1.2. A さんの語り

《日本語学習及び留学のきっかけ》

A さんが日本語に興味を持ったきっかけは出身国で連日放送されていた漫画やアニメで、そこで描かれる風景や文化に関心を持った。高校で 3 年間日本語を学び、教師になりたいという希望があったため、出身地の大学の日本語教育学科に進学した。高校の時は日本語は英語に比べてやさしいと思っていたが、大学で勉強すればするほど難しく感じるようになり、教師になるのは難しいとさえ思うようになった。

しかし、日本が好きで「憧れ」であったため、行くチャンスがあれば行きたいと思っていた。C 大学への交換留学前にも 1 か月のインターンシップや約 2 週間の短期研修プログラムなどで来日しており、どの大学でもいいのでより長期の留学に挑戦してみたいという気持ちがあった。

交換留学の前年に C 大学の学生と地域ボランティアが A さんの出身校を訪問しており、そこで友達となった学生と日本で「会いましょう」という「夢の話」が「交換留学」という形で叶うことになった。

《留学中の生活》

留学前は自分の日本語能力で生活できるか不安だった。また、奨学金がなかったため、アルバイトができるか、アルバイト代で生活できるかが心配だった。

来日経験もあったので、留学当初困ったことは経済面だけだった。自国とは格差があるためアルバイトは不可欠だった。アプリや電話でバイト先を探したが、イスラム教徒の女性が頭髪を隠すため着用するヒジャブを被っていることなど宗教上の問題もあってなかなか決まらず、結局先輩留学生が働いていた居酒屋でアルバイトをすることとなった。主として厨房での仕事であったが、それ

まで調理経験がなかったため店長から厳しく指導されながら徐々にシフトを増やし、留学終了時まで続けた。アルバイトを通して、自国とは異なる点も多く感じた。

A： 私も一回、自分の国でバイトしたことがあるんですよ、ホールで。大変なのは、やっぱり日本だと、バイトしながら同僚と話すとか、あまりよくない。そして、もし仕事がない時にも何かしてる。

*：⁴⁾ ふりをする。

A： 盛り付けとかも。(中略) 盛り付けの時もきれいじゃないとダメ。

結果的にはこのアルバイト経験が日本社会や日本人との接触の仕方などを知る上でも、現在の主婦としての生活にもためになったと思う。

さらに、経済的な不安から日本語学校がAさんの出身校の学生を受け入れる短期プログラムの通訳・翻訳のアルバイトも引き受けた。自分の日本語能力を高めるためにいいという考えもあった。

アルバイトを通して感じたことは「自己管理の難しさ」である。

A： 私の考えが甘かったんですよ。なんとかなるかなって思ったんですけど、いや、難しいですね、バイトをしながら勉強するというのは。

アルバイトと勉学との両立は予想以上に難しかった。

《留学生としての学修》

留学生向けの「日本語」の授業はC大学では最も上級のクラスで難しかったが、ついていけた。チャレンジしたいという気持ちもあって、日本人向けの専門科目も面白そうなものを履修してみたが、専門用語が多くあり、聞き取れないことも何度もあった。授業の最後に書くコメントシートなど、日本人向けの授業をとったからこそ分かった違いもあった。また、思っていたのとは異なる光景にも遭遇した。

A： 最初に思っちゃったのは、日本人ってすごい勤勉で、まじめという偏見の気持ちがあったんですけど、実際に大学で授業をとったら、寝ている学生がいっぱいいて、びっくりしました。すごいショックで。自分の国で見たことない風景というか。

*： そうなんだ。

A： はい。たぶん自分の国で、それがあったら、すぐ怒られる。(中略) そして、国の学生と比べると、私の国の学生ってすごい積極的。

*： ああ、そうですね。はいはい。

A： でも、日本人の学生はたぶん恥ずかしがりやかもしれないので、意見をあんまり言わない。だから、私、意見言いたかったんですけど、

*： 遠慮したの？

A： そうそう。周りを見て。でも、手をあげなかった。

*： そうなんだ。

A： なんかせらそうに見えるかな、もし手をあげたら。

このように、周りを観察しつつ、自己の行動を調整することもあった。

日本語の上達は、専門科目で苦勞していたこともあり、自分ではあまり実感できなかった。日常

会話と専門分野の学修で使われる日本語の差を感じた。

《人間関係》

来日前 C 大学からの訪問団の学生と友達に短期間でなれたので、すぐ日本人の友達ができると思っていた。

A：（訪問団の）⁵⁾ みんなと仲良くできたので、日本人ってすぐ仲良くなれると思いこんじゃって、実際ちょっと距離を縮めるのは、人それぞれなんですけど、時間がかかる。

また、アルバイトで時間的な余裕がなかったこともあるが、宗教上のこともあって、友人たちと行動を共にできないこともあった。

A： 最初に思ったのは、宗教と文化。異文化はそんなに問題ないかなと思ったんですけど、実際に日本人の友達にどっかで誘われたりすると、いやあ飲み会行けないな、アルコールも飲めないな、あそこは遊べないとか、お祈りの時間もありますし、それはちょっと残念で。

*： そうだね。一緒には遊べない。

A： 私もけっこうちょっと厳しいので、食べ物、肉とか。だから遠慮しちゃう。もし誘われたら、A さん何食べるとか。メニューに載っていないことを必ず店員さんに聞かないと。だから、もし迷惑かけたらどうかと思って、あまり。

*： 誘われても。

A： だから、断るばかり。

特に、飲酒については嫌な思いもあった。

A： 若者だと、クリスマスとか、バレンタインとか、みんなよく飲むんじゃないですか。

*： そうそうそう。日本人の学生。

A： だから、私ちょっとそれが嫌で。

*： なるほど。そういうのがちょっといろんな人と仲良くなるのに、障害だったかもしれないですね。

A： よっぽらってる人も一度も見なかったもので、C 大に来て、すごくショックで、怖かったんですよね。

多くの日本人の友人を作ることは難しかったが、チューターにも恵まれ、多くはないが良好な友人関係を築いていった。指導教員との関係も良く、履修した授業も面白かった。指導教員とチューターとともに遠出をすることもあった。チューターは帰国後友人とともに A さんの国に遊びに来るなど、現在も交友が続いている。

様々な国からの留学生とも寮生活やアルバイトなどを通して友達になった。特に、イスラム圏出身の学部留学生達にはハラル肉の購入に車で業務用スーパーに連れて行ってもらうなど、行動を共にすることが多かった。

また、C 大学のある D 市の民間の人々にもお世話になった。特に、大学近隣に住む老婦人宅へはよく遊びに行き、ご馳走にもなった。

A： なんか辛い時に、その人たちに励ましてもらいました。なんか親代わりみたいな感じです。

また、出身国と交流がある C 大学の元教員にもお世話になり、大きな影響を受けた。

A：一週間に一回くらい、先生のおうちに行ったんですよ。で、そこでいろいろやって、勉強してて、いろいろ怒られまして。例えば、時間のこと。日本人は絶対遅刻しないとか。もし来なかったら、連絡しないとだめ。日本人にとって常識のことを教えてくれました。

このように、多様な人々との関わりを持ち、様々な形で支えられながらの留學生活であった。しかし、期待とは異なる点も観察された。

A：学部の事務ってちょっとですね。(中略)それは、期待はしてたんですよ、最初は。インターンシップの時、私、東京ディズニーランドでインターンシップしてたんですよ。おもてなしのこととか、学んだ。すごいですね、日本のおもてなしって。そのおもてなしじゃないって感じ。

所属学部の事務職員の対応は厳しく事務的に感じられ、期待とは違っていた。

《留學後から再来日まで》

帰国後卒業論文を提出して6か月後に卒業し、その年の12月に結婚した。結婚時には夫が奨学金を得て日本に留學することが決まっていた。翌4月に夫が来日し、5月にAさんも再来日した。卒業が決まった6月ごろから数か月、出身地の塾で日本語を教えた。高校で教えるという選択もあったが、塾で子どもからお年寄りまで様々な人を教えるのは楽しく、面白かった。

A：塾だったら、いろんなレベルが教えられますし、私、その時N2持っているので、N3からN5まで教えられます。プライベートのクラスも教えられますし。

塾のオーナーは日本人で、再来日後F市まで会いに来てくれたりした。時給も高校より高いので、帰国したらまたこの塾で教えたいという希望もある。

《再来日後の生活》

再来日後約半年の主婦としての生活はバイトもせず勉強もせず退屈だった。半年後に夫の在籍する大学の科目等履修生となり、日本語と専門科目の授業を履修した。1年ぐらい日本語は勉強していなかったため心配していたが、プレイスメントテストの結果最も上級のクラスになった。専門科目も以前より問題なく理解できたが、妊娠したため次の学期は継続しなかった。

また、夫が在籍する大学には多くの同国人とその家族がおり、主として同国人の主婦に対してボランティアで日本語を教えた。日本語ができない彼らは何かとAさんを頼ることが多く、その解決策として彼らが日本語を覚え、人を頼らず自分の力で動けるようにしたいと思ったからだ。

A：やっぱりみんな退屈ですよ。日本では近所の人とかも日本人なので、だれも知らないし、かわいそうですよ、ほんとに。ひきこもる主婦もいる。ストレスがたまって、結局帰国しちゃったみたいなの。

*：そっか。

A：旦那さんは、理系の人は忙しいでしょ。

*：そ、忙しい。ずっと実験とか。

A：そうそう。だから、話す相手がなくて。ずっと友達といるのもね。

*：同国人コミュニティーだったら、ちっちゃいから、それも気、遣うよね、なんとなく。

A：この機会(日本語教室)があったら、みんな仲良くできて、会話もできる。情報収集もできるし。

*： すばらしい。

A： 私も楽しい。幸せになれるから。

Aさんは一人一人のニーズに合わせて教材を作るなどの工夫をし、それが自分自身の宝物となっているという。出産が近づいたので日本語教室はやめたが、自分のブログで自作の日本語教材を公開している。

さらに、大学のプログラムで、先生に頼まれて、同国出身の子供たちに母語を教えたり、教科の学習支援を行ったりしている。これらの活動を通して、同国人から頼られる存在となった。

しかし、Aさんは交換留学で日本人との接触の仕方を学んだが、現在の状況は同国人との接触について逆カルチャーショックを受けている感覚だという。

A： 日本人と付き合っ、だんだん、同国人と付き合うのが苦手になってくるんです。日本人はすごく気を遣うじゃないですか。私の国の人、逆にマイペースで自己中心とか。だから大変でした。

以上のように、再来日後は自分の日本語能力を活かし、同国人への支援する立場になり、頼られつつも自分自身の認識の変化も感じている。

《留学を振り返って》

最後に、交換留学をどう評価するかを聞いた。

A： すごい、私の人生で、一番大きい影響かな。

*： けっこうインパクトが。

A： インパクトがすごくあるんですね。私も日本に来る前に一番気づいたのは、私の性格、すごく悪かったんですが、自己中心で、思いやりもないし。だから、日本と接触して、留学して、どう説明するかな？ 私、イスラム教徒なんですけど、日本に来て、また、イスラム教徒になれるって感じ。なんか丸くなる。

*： はあ。ほんとうのイスラム教徒になる。

A： なった気がする。食べ物に関して、昔はそんなに意識はなかったんですけど、日本に来て、ハラールとか意識しましたね。人との接触とかも。日本人とだけじゃなく、いろんな人とか。日本人って人のことをすごく気にする。

*： そうかもしれない。

A： だからすごく気を遣う。それはいいことで。私はそれがないところだったんですよ。だから、学んですごくいい人間になれるかな。

留学中にやりたいことはやりきったという感じがある。

A： すべて感謝する。最初は奨学金があればよかったかなと思ったんですけど、奨学金をもらったら、たぶんはバイトしないかな。性格もまだそのままかもしれないです。

*： やっぱり苦労したから。

A： 苦労したからこそ、勉強になる。新しい自分になれる。

*： 苦労はお金を払ってでもやらないといけないってこと。

A： ですね。苦労なんですけど、逆に考えると、一番必要、私にとっては。

苦勞もあったが、苦勞したからこそ留学は「新しい自分」になるような大きな影響のある体験であった。

《将来の展望》

アルバイト経験が現在の生活に役にたっていると前述したが、逆に知っているからこそ「日本企業では働きたくない」という気持ちもある。結婚していなかったら働いたかもしれないが、子育てしながら働くことが日本ではシステマ的に難しいと感じるからだ。出身国では、どんな仕事であれ、職場に子供を連れて行ってもかまわないという環境がある。

これから数年は子育てが中心であろう。進学したいと思っていたが、それは大学の教員になりたかったからで、今その気持ちはあまり強くない。心待ちにしていた子どもができることが一番うれしいことなので、その後のことはまだわからないというのが現在の気持ちである。ただ、卒業後の経験から「教える」ことが好きだということはわかったので、チャンスがあれば日本語を教えたいと思っている。

3.1.3. Aさんの語りのまとめ

日本が好きで交換留学前に2度の来日経験のあるAさんにとっては留学当初の不安は経済面のみだった。奨学金を得られなかったため、経済的な不安から居酒屋で留学終了時までアルバイトをするのに加え、一時期は日本語学校の通訳・翻訳のアルバイトをするという多忙さであった。アルバイトと勉学の両立は大変で、「なんとかなる」という考えの甘さと自己管理の難しさを痛感した。

しかし、結果的にはこのアルバイト経験が日本社会や日本人との接触の仕方を知り、責任感を身につけ、現在の主婦としての生活にも役立つ経験となった。

Aさんは1年間の留学を振り返って、やりたいことはやり切り、「すべてに感謝」と述べている。最初は奨学金があればよかったと思ったが、奨学金をもらったら、バイトもせず性格もまだそのままかもしれない。苦勞したからこそ、勉強になり、留学前いやだと感じていた自分の性格が変わり、「思いやり」の気持ちを持てるようになった。留学は自己成長の場であり、「新しい自分」になる体験であった。

再来日後主婦として生活していたが、日本語ができない同国人たちに頼られ、彼らが日本でより生活しやすくなるように、日本語を教えるボランティアを始めた。自分自身の日本語能力や留学経験を活かし、同国人たちを支援する側となったのだ。この体験を通して、自分自身も教えることが楽しいと再認識した。しかし、同国人との接触は、逆カルチャーショックを感じる体験でもあり、留学を通して自分自身が変化したことを認識する場ともなった。

日本語を教えるということに対しては心の揺れがあった。日本語を勉強し始めた高校生のころには日本語教師になりたいと思っていた。しかし、大学で日本語を勉強するにつれて、その難しさに気づき、教師になることは難しいと思うようになるが、卒業後塾で教えてみると、様々な人々に教える楽しさを知った。再来日後日本で日本語ができない同国人にボランティアで教える際個々のニーズに合わせて教材を作った経験が、今宝物になっているという。出産のため、日本語教室はやめてしまったが、今は機会があれば何等かの形で教えたいという気持ちを持っている。

Aさんの語りには節々に分析的な聡明さが感じられる。Aさんは自分自身の意思だけでは決定できない事態に、その時その場所で何ができるかを考え、判断し、自ら新しい世界を切り開いている。また、「憧れ」の日本であっても、日本人学生の学習態度や日本での就業環境など、批判的に見るべきところは適格に指摘し、自分自身がどう対処するか判断している。

心待ちにしていた子どもなので、当面は子育て中心の生活になる。今後のことは家族の状況など、現時点では不確定な部分が多い。しかし、Aさんは置かれた状況でしっかり最善の方法を選びとっていこうことが予想される語りであった。

3.2.1. インタビュー協力者Bさんの略歴

協力者Bさんは、出身国の大学の日本語学科3年次に交換留学生として約1年間C大学に留学した。帰国後出身国の大学で1年間勉強した後卒業した。卒業後に日本人との結婚が決まったため、出身国では就職せず、再来日までの約1年間自営業を営む実家の手伝いをしながら、日本語の個人教授などをした。来日前に現所属先である専門学校の仕事が婚約者の紹介で決まった。12月に結婚し、翌4月から専門学校での仕事を開始し、調査時には約1年が経過していた。

3.2.2. Bさんの語り

《日本語学習及び留学のきっかけ》

高校では理系コースであったが、理系はあまり得意ではなく、科目としては英語が好きだった。英語は既にコミュニケーションがとれる程度にできたので、英語以外の言語を勉強したいと思い、大学では日本語を専攻することにした。また、出身国の給料は高くないが、日本語ができれば日系企業はベースが少し良いため、就職に有利だと考えた。

大学では日本語未修者向けのビジネス日本語学科に入った。自国での大学生活は勉強ばかりでつまらないと感じていたため、機会があれば外国で一度一人暮らしをしてみたいと思っていた。日本語を勉強していたので、日本で交換留学のできる大学の中から履修科目、寮などの条件を見て、C大学に留学することにした。一緒に留学する同学科の友人もいたので安心感もあった。

《留学中の生活》

留学当初は慣れないこともいろいろあったが、自分にとっては習慣などは問題ではなく、困ったことはあまりなかった。たいていのことは便利な「テクノロジー」で解決できた。

留学前に考えていたことと違っていたのは自分自身の姿勢だった。留学前は、勉強を頑張ろうという気持ちだったのに、来日後やる気がなくなった。その理由はいくまで「個人的」な問題だとし、次のように述べている。

B： 留学して、毎日自分の生活、一人暮らししていますので、いろんなことを守らないと。時間も守らないと。

*： 初めての一人暮らし？

B： 責任、勉強の責任も守らなくてはなりません。でも、そんなによくできなかった。

*： できなかった。自分の生活の管理がうまくいかなかった。

しかし、留学生活は楽しかった。留学生寮の近くの飲食店でアルバイトを見つけ、来日2か月後から働き始めた。自国では時給が安いのでアルバイト経験がなく、初めてのアルバイトだった。

B： 日本に来て、自分でバイトやってみて、よかったです。

アルバイトでは、材料の準備、掃除、注文、会計など全般をこなし、初めて得たアルバイト料に喜びを感じた。

B： 疲れましたが、お金もらった時、うれしかったです。

最初は大変で注文などを間違っただけでもあったが、一回間違ったら「次は間違わないように」注意して徐々に慣れていった。店長との関係も良好で、現在も連絡を取り合っている。夫とは店長の紹介で知り合った。ここでのアルバイトを留学終了時まで続けた。

《留学生としての学修》

前述したように、留学前に持っていた「頑張ろう」という意欲は、来日後失われた。その要因は、先生でもなく、アルバイトの疲れでもなく、「自分の問題」であるという。初めての一人暮らしで、多くの責任が生じたが、うまく自己管理できず、遅刻や欠席をした。

B： 私は、留学の生活が終わって、留学した時のことを考えて、私は悪い学生だったと。

学習態度は自分でもよいとは言えなかったが、自身の日本語については、表現、漢字などは思ったほど上達しなかった反面、聞いたり話したりすることには上達を感じた。上達を一番実感したのは「発表」の時である。

B： 自分で全部考えて書いて、話して。最初は難しいな、できると思わなかったんですけど。

「発表」では自分で全過程を主体的にやったことへの達成感が感じられた。

《人間関係》

自分自身の性格は明るくなく、人間関係をつくるのはあまり得意ではない。しかし、せっかく日本に来たのだから、友達もつくり、いろいろな活動に参加したいという気持ちはあった。

B： 自分が（精神的に快適だと感じる）comfort zone を出て、いろんな人に会って、話すのが、ちょっと怖い人がいます。

*： ちょっとエネルギーがいるってこと？

B： エネルギーです。でも、その人たちは自分のところだけにいたいと思うわけではなくて、簡単なことではないです。だから、エネルギーを使います。

*： 普通の人に比べて？

B： 態度、自分の態度を変えるのは大切だと思います。他の留学生は世界中から来ますから。自分の国だけではない。いろんな習慣、いろんな言語、自分の態度はとても大切だと思います。

人間関係を構築するのは得意ではないと思っていたが、態度の変化のおかげか、期待以上に世界中からの友人ができた。また、留学生寮のチューターをはじめ、日本人の友人もできた。その理由の一つとして留学生寮のチューターがある。

B： C大の留学生を助けるシステムはとてもいいと思います。他の大学には、それはありません。

*： あ、そうですか。例えば、どんな？

B： チューターはいても、留学生と一緒に生活するわけではありません。勉強だけ。

*： 勉強を助けてくれるチューターはいるけど。

B： ここのチューターと一緒に暮らして、これはとてもよかったと思います。

勉強だけでなく生活を共にする友人たちと学園祭に一緒に行ったり、近隣に小旅行をしたりした

ことが留学の思い出として印象に残っている。これらの友人とは今でも連絡を取り合っており、調査時の前月、東京で元留学生のパーティをし、チューターも含め約30名が集まったという。

地域の人との交流で印象に残っているのは、同国人の小学生1名の学習支援ボランティアをしたことである。小学校からの依頼を大学を通して受けたが、同国出身の交換留学生と手分けして約6か月間授業に参加して支援を行った。

B： 実は、自分がどういう、どのくらい助けられるかわかりませんでした。行って、その子に、何か問題があるか、生活とか、勉強のことだけでもいいですので、私といろんなことを話す、話せる。それだけでも、ちょっと安心したかな。それだけ。

その後この小学生とは会ってはいないが、大丈夫だったかどうか気にかかっている。

《留学後の生活》

留学終了後1年間出身大学で勉強して、卒業した。卒業後自国で就職活動はしたが、当時付き合っていた日本人から日本で出身国の留学生の多い専門学校がスタッフを募集しているという話があり、応募して就職が決まった。卒業後約1年は実家の自営業を手伝いながら、日本語に関心のある人に日本語を教えるアルバイトをした。結婚を機に来日し、翌4月から専門学校で働き始め、約1年が経過した。

専門学校の同国人留学生は寮生活をしており、生活や勉強、アルバイト、お金の使い方などいろいろな相談を受けている。その点で自身の留学経験は今の仕事に役に立っていると思う。

B： みんなだいたい、初めて海外に来ました。いろんなことに慣れていません。だから、何かあったら私に相談に来ます。

次年度はさらに同国人留学生約20人が日本語学校での準備を終え専門学校に入学してくる予定で、現在その準備をしている。

同僚は全員日本人なので、自分の日本語能力が現在問題だと感じている。

B： もし日本で仕事があったら、自分の日本語の能力、とても大切。今私はまだまだだと思えます。

*： そうね。やっぱり会議とか、報告書とか書くのは。

B： 学生の時と働く時、全然違いますね。

*： そうですね。言葉も違うし、やっぱりそれは違うよね。

B： でも、先生たち、私の同僚にはその問題はわかっていますので、いろんなことを助けてくれます。安心してますけど、自分のこともわかっています。

*： 何が足りないかがわかっている。

B： はい。だから頑張らないといけない。

夫の仕事のこともあるので、当面は日本での生活だと思う。今の仕事は3,4年は続けたいと思っているが、将来のことはまだ何も決まっていない。自分自身の日本語能力の向上のことも考えて、大学院に進学したいという考えもある。

《留学を振り返って》

自分自身の日本留学についての評価を聞いた。

B： よくないことより、いいことのほうが多いと思います。よかった点は、自分の comfort

zone、自分のやったことのないこと、したことないことをやってみること。それはよかったです。

よくない点は単位互換がうまくできず、卒業が1年遅れたことぐらいである。やればよかったと思うことは「やっぱり勉強」で、授業にきちんと出席することである。また、サークルにも入ってみたかった。

3.2.3. Bさんの語りのまとめ

Bさんは、高校時代英語が好きで、英語である程度コミュニケーションがとれるようになったので、大学では他の言語を勉強してみたいと思い、日本語学科に進学した。日本語ができると就職に有利なことも魅力だった。自国の大学は勉強ばかりでつまらないと感じ、チャンスがあれば外国で一人暮らしをしてみたいという希望を持った。日本の大学の交換留学プログラムの中で、履修科目や寮の条件が合う大学を選び、3年次にC大学に交換留学した。

留学は便利な「テクノロジー」のおかげで、特に困ることもなくスタートした。親元を離れた生活は初めてではなかったが、一人暮らしをするのは初めてで、時間や規則などの自己管理が難しく、留学前に持っていた学習意欲は徐々に失われ、遅刻や欠席も多くなった。この点については学習環境やアルバイトのせいではなく、あくまでも自分自身の姿勢の問題であるとBさんは考えている。

自分自身は人間関係をつくるのはあまり得意ではなく、自分の「comfort zone」から出ていろいろな人と話すのにはエネルギーを要したが、自分の態度を変えることが大切だと思った。せっかく日本に来たのだから、友人をつくりいろいろな活動に参加したいと思った。幸いC大学では、勉強のサポートをするだけでなく、生活を共にして留学生の生活全般をサポートする留学生寮のチューター制度が充実していた。チューターをはじめ世界中から来た留学生たちと友人になり、学園祭や小旅行に一緒にいった。友人関係については期待以上で、今でも連絡を取り合う友人も多い。

日本でやってみたかったことの 하나가アルバイトである。自国では時給も安く経験がなかった。飲食店で材料の準備、掃除、注文、会計など全般をこなし、最初は間違いもあったが徐々に慣れていった。労働の対価として給与を得た体験は嬉しく、日本に来て「やってよかった」ことの一つである。人間関係にも恵まれ、留学終了時まで続けた。

留学全般についてのBさんの評価としては、「よくないことより、いいことのほうが多かった」という。「自分のcomfort zoneを出て、今までしたことをしたことないことをやってみる」こと、つまり、自分の態度を変え挑戦した結果得た友人関係やアルバイト経験などのことであろう。

留学中にやればよかったと思うことはやはり「勉強」で、きちんと授業に出席したかった。また、大学でしかできない体験としてサークル活動にも参加してみたかった。

帰国後1年間出身校で勉強し、卒業した。卒業後当時付き合っていた日本人の紹介で同国人留学生の多い専門学校の仕事が決まったため、就職せずに約1年間実家の手伝いや日本語の個人教授のアルバイトをした。結婚を機に来日し、翌4月より専門学校でスタッフとして働いている。寮暮らしをする同国人留学生は初めての海外生活の人も多く、Bさんは何かあったら相談にくるほど頼られる存在となっている。留学生をサポートする側になった現在、自分自身の留学経験と日本語能力がそのまま活かしていると思う。学習支援という点においては、留学中の小学生の支援経験は伏線となっているだろう。

しかし、同僚は全員日本人で会議などは大変である。同僚は大変さを理解して助けてくれるので安心だが、自分自身に何が足りないかはわかっている。学生と仕事では求められる日本語能力が異なることもわかっている。日本語力向上を含めて、大学院で勉強したいという気持ちを持っている。

日本にこのような形で戻ってくるということは留学中は思いもよらなかった。就職先も自身で探して見つけたものではない。夫の仕事の関係でしばらくは日本で生活するだろうが、将来のことはほとんど何も決まっていない。自分自身の希望としては、大学院に進みたい気持ちもあるが、これも状況によるだろう。今はすべてが未確定の状態であるが、「やったことのないことをやってみる」というチャレンジ精神で、その時その時の選択をしてきたように、今後も自ら考え、状況を捉え、選択・決定していかなければならない。

4. まとめ

本章では、2名の語りから読み取れる留学に対する評価、留学と再来日した現在の生活との関連について考察を加える。

留学生活でAさん、Bさんがまず感じたことは「自己管理の難しさ」である。Aさんは「なんとかなる」という思いだったが、アルバイトと勉学を両立させるための自己管理の難しさを痛感している。Bさんは初めての一人暮らしで時間や規則などの自己管理が難しく、留学後学習意欲を失い、授業に遅刻や欠席をするようになる。

しかし、2名にとってアルバイトは大変でも、「してよかった」「最も役にたった」経験の一つとなった。Aさんにとってアルバイトは日本社会や日本人との接触の仕方などを知り、責任感を養い、主婦としての生活にも役立つ経験になった。Bさんにとっては、労働の対価という達成感を得る初めての経験であった。

2名にとって、全体として留学は「自己成長の場」であったと言える。Bさんは、性格的に人間関係構築が苦手であったが、「自分の comfort zone を出て、今までしたことしたことないことをやってみる」ことによって、自分自身の姿勢を変え、多くの友人を得たことなどが肯定的な留学評価につながっている。Aさんは、奨学金がなかったからこそ、アルバイトをし、その苦勞を通して、いやだった自分の性格が変わり、「思いやり」の気持ちを持てるようになった。Aさんにとって、留学は「新しい自分になる」ような体験で「すべてに感謝」しているという。Aさんがいう、留学が「新しい自分になる」経験というのは八若(2019)のインタビュー協力者も同様の表現を使っている。1年間であっても、留学はそれまでの自分を変えるような大きなインパクトのある体験として評価されている。

2名はC大学留学中は現在のような形で再来日するとは考えていなかった。そして、再来日後2名ともに日本在住の同国人の支援する立場になった。Bさんは仕事として留学生サポートをする立場になり、Aさんは自ら考え、日本語ができずに生活が制約される同国人に日本語を教え、その子どもたちの学習支援を行っている。これらの活動には、2名の日本語能力と留学経験が十二分に活かされている。

労働力不足の解消のため外国人雇用を拡大しつつある日本において、元留学生の就職も促進されている。しかし、単なる労働力としてだけでなく、日本で生活する外国人がよりよく生活するための支援は必要であり、その支援の担い手として2名のような元留学生が重要な役割を果たしている点に着目するべきであろう。日本での生活経験があり、日本語ができる同国人ならではのサ

ポートの可能性は大きい。

八若 (2018) は、日本語専攻の学生について、日本・日本語の専門家として日本の良き理解者となるだけでなく、将来理解者となる日本語学習者を育てる人材となる可能性も持っており、交換留学プログラムはこのような人材を育てるきっかけをつくる場となるという点で意義深いプログラムだと述べている。また、本研究で示されたように、留学経験と日本語能力を自分自身はもちろんのこと、他者の日本での生活をよりよくするために活かせる人材になりうることは今後さらに着目すべき点であろう。

再来日という現在の生活は、2名ともに留学中には予想もしていないことであった。2名は来日後遭遇することにその場その場で考え、新たに選択・決定し、対応している。家族の状況によって、今後の予測はできない。本研究での2名の語りは、これからの生活においても、これまでと同様にその時その場で考え、道を切り開いていくであろうことが感じられる語りであった。

これまでの研究で示してきたように留学は人生に大きなインパクトを与える意義深い経験である。元留学生一人一人が提示する多様な意義に光を当て、丁寧に読み解いていく必要があると考える。

付記

本研究は平成29年～平成32年度科学研究費補助金基盤研究(C) (課題番号17K02839 研究代表者：八若壽美子) による研究成果の一部である。

注

- 1) ライフストーリーとは「個人のライフ (人生、生涯、生活、生き方) についての口述の物語」であり、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の一つ」(桜井2012) である。
- 2) インタビュー項目：
 - ・留学前：留学したいと思った動機やきっかけ/どうやって日本語を学んだか/〇〇大学を選んだ理由/留学前の不安・期待していたこと
 - ・留学中：来日時の様子/期待していたこととの違い/留学生としての生活 (勉学・日常生活・友人関係) /印象に残っているエピソード/先生・クラスメートとの関係/地域の人との交流/本語学習について (授業中・授業外) /自身の日本語に対する意識/日本語上達の実感
 - ・帰国後：帰国後から卒業、再来日まで/再来日の経緯/現在 (日本での) の生活/現在及び将来設計において留学経験が役に立ったと思うこと/日本語に対する意識/
 - ・全体：自身の日本留学経験をどう評価するか/やってよかったこと、やればよかったこと/現在の生活との関連
- 3) 要約した部分の「」は協力者の言葉を引用したものである。
- 4) 「* :」は調査者の発言。
- 5) () 内は調査者の補足。

引用文献

- 池田庸子. (2018) 「元留学生のライフストーリーにみる留学評価－研究者夫婦の場合」『茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究』1, 45-55.
- 池田庸子. (2019) 「元日本留学生のライフストーリーにみる留学評価－交換留学から英語教育の道へ」『茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究』2, 47-58.
- 池田庸子・八若壽美子. (2016) 「日本で働く元留学生のライフストーリーに見る留学評価」『茨城大学留学生センター紀要』14, 49-66.
- 池田庸子・八若壽美子. (2017) 「元留学生のライフストーリーに見る留学評価－出身国の大学教員の場合」『茨城大学留学生センター紀要』15, 13-28.
- 川上郁雄他. (2011) 「『移動するこどもたち』は大学で日本語をどのように学んでいるのか－複数言語環境で成長

- した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに」『早稲田教育評論』第25巻1号, 57-69.
- 桜井厚. (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 八若壽美子. (2018) 「インドネシアで働く元交換留学生のライフストーリーに見る留学評価」『茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究』1, 29-45
- 八若壽美子. (2019) 「元留学生のライフストーリーに見る留学評価—家族と日本で生活する元留学生の場合—」『茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究』2, 29-46.
- 三代順平. (2009) 「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー調査から」『早稲田日本語教育学』6, 1-14.
- 三代順平. (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版, 1-22.

日本語多読授業における学習者の自己評価

池田 庸子*

(2019年10月28日受理)

Self-Assessments of Students in Extensive Reading Classes for Japanese Learners

Yoko IKEDA*

(Received October 28, 2019)

Abstract

This paper examines the students of extensive reading classes offered over three semesters for intermediate learners of Japanese; it analyzes the students' thoughts on reading habits and their answers to two self-assessment questionnaires. First, the students' answers to a questionnaire asking for a self-assessment of their reading habits conducted during the first class of each semester revealed that some of them did not habitually read books, neither ones written in Japanese nor ones written in their native language. The reasons the students gave for not reading Japanese-language books included "I cannot read them yet" and "I am not interested in reading them," suggesting that the students need support to help them read books written in Japanese. Second, the students' answers to a self-assessment questionnaire conducted at the end of each semester indicated that they rated highly the increased knowledge of words and the faster reading speed that they gained through the extensive reading class; and it was evident from the students' answers that they thought extensive reading was effective.

【キーワード】 Japanese language education, extensive reading, language learning, self-assessment
日本語教育、多読、言語習得、自己評価

1. はじめに

英語教育の分野では以前から多読授業の実践報告や有効性に関する研究が数多くなされており、外国語教育における多読指導は広く浸透してきたと言えよう。日本語教育においても、日本語学習者のレベル別読み物が出版されるようになり、初級や中級レベルから多読授業を行うことが可能

*茨城大学全学教育機構 (〒 310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

になってきた。日本語教育における多読の効果に関しては、多読により学習者の情意面や動機付けにおいて効果が見られたとの報告がされている(二宮・川上 2012、二宮 2013)。さらに、文章内容の認知力や語彙力の向上がみられたとする研究(三上・原田 2011、熊田 2016)、学習者の変化に関する検証や多読授業の実践報告(魚住・高橋 2016、松井他 2012)等、多読研究が盛んになってきている。

高橋(2016)は日本語教育における多読を概観して、「多量に本を読む」という広義の多読から、「楽しさ」を加味した定義が増えていると指摘している。また、国際多読教育学会(2011)の定義でも、多読とは、「辞書なしでも十分に理解できる易しい本を楽しく、速く読むことである」としている。多読授業において「楽しく」読むことが重要であるのは、学習者が楽しいと思わなければ、次の本を手にとることがないからであろう。日本語学習者が何をどの程度読み、読むことに関してどのように考えているのか理解したうえで、日本語が単に読めるようになるだけでなく、学習者が自ら読むように自律学習を支援していくことが重要である。

本稿では、学習者を対象に行った読書習慣と読むことに関する意識に関するアンケート結果を分析する。さらに、多読授業の概要について述べ、学期終了時に行った多読授業に関する学習者の自己評価を分析し、学習者が自らの読みについてどのような変化が生じたと感じているのか多読授業の影響と可能性を検証する。

2. 多読授業の概要

本稿で扱う「多読授業」は「多読で学ぶ日本語」という授業名で開講している授業で、2017年度後学期から開始し、今までに3学期間行った。授業内の一部、または授業外の課題として部分的に多読を行う授業とは異なり、多読のための授業である。授業は選択科目であるが、コースの開講科目数が限られているため、実際は対象レベルの学習者は全員この授業を履修した。すなわち、読むことが好きな学習者もそうでない学習者もこの授業を履修している。対象となる学習者は主として協定校からの交換留学生で¹⁾、初級修了レベル(N4程度)から中級(N2程度)の学習者である。本学のプログラムでは通常、初級から中・上級までをレベル1からレベル5までの5段階に分けているが、この授業はレベル3及びレベル4の学習者を対象としている。履修学生の出身大学のある国及び地域を表1に示した。

表1 履修者の出身大学

学期	人数	出身大学 ²⁾
2017 後期	5	オーストラリア (2)、アメリカ (1)、マダガスカル (1)、ブルガリア (1)
2018 前期	13	韓国 (5)、インドネシア (3)、中国 (2)、タイ (2)、ブルガリア (1)
2019 前期	16	タイ (3)、韓国 (3) インドネシア (4)、中国 (2)、台湾 (1) ブルネイ (1)、マレーシア (1)、アメリカ (1)

授業は90分授業で週1回、計15回行われた。15回のうち、初回授業では多読についての意義ややり方などに関するガイダンスを行い、学期中盤と後半にそれぞれ1回ずつ読んだ本に関するブックレポート、学期の終盤には多読本の創作に2～3回程度の授業時間を割いた。そのため実際に授業内多読を行ったのは約11回である。1回の授業の流れとしては、授業の開始直後の10～15分間はグループ内で宿題として読んできた本について紹介しあった。その後60分程度各自が選んだ本を静かに読み進め、授業終了前の10～15分間で、授業中に読んだ本に関してグループで

話す時間を設けた。

教材として、NPO 多読言語学会（旧日本語多読研究会）監修の『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』（レベル0～4）、NPO 多言語多読『にほんご多読ボックス』（レベル0～5）を中心に、自主製作した初級用多読教材、絵本、落語絵本、児童向け文庫などを教室に置き、学習者が自由に選べるようにした。また、教室図書以外の書籍を持ち込んで読んでもよいとした。

3. 授業開始時のアンケートの分析

多読授業の初日に学習者の読書に関する意識と読書習慣を調べるためにアンケートを行った。アンケートでは学習者の母語と日本語で、新聞・ニュース、小説、雑誌、マンガの4つのジャンルに関して、どの程度の頻度で読むか尋ねた。さらに、ジャンルに関係なく、「自分の勉強や楽しみのために日本語で読むか」尋ね、「読む」と回答した場合はそのジャンルを、「読まない」と回答した場合はその理由を自由記述で求めた。

3.1. ジャンル別読書頻度

【新聞・ニュース】

表2に示すように、日本語の新聞やニュース（インターネット記事含む）に関して、ほとんどの学習者が「あまり読まない」「全然読まない」と回答している。今回調査した4つのジャンルの中で、「あまり」と「全然」を合わせて、「読まない」とした回答が最も多かったのがこのジャンルであった。必要な情報を得るために読むのであれば、母語のほうが効率よく、また自動翻訳などの技術を使えば、瞬時に英語や学習者の母語に翻訳してくれる。あえて日本語で読む必要性を感じていないことも一因であろう。また、母語でも4割近い学習者が「あまり読まない」「全然読まない」と回答しており、新聞やニュース記事などを母語で習慣的に読んでいる学習者は約2割程度に留まっていることがわかった。

表2 新聞・ニュース（インターネット記事含む）を読むか (n=32)

	平均	1. ほとんど毎日	2. よく	3. ときどき	4. あまり読まない	5. 全然読まない
母語	3.25	2	5	13	7	5
日本語	4.66	0	0	1	9	22

【小説】

中級レベルの学習者にとって日本語で小説を読むことは容易ではない。「ときどき読む」と回答した学習者は5名と多くはないが、上述の新聞やニュースより若干多くなっている。母語に関しては、読書が好きで小説をよく読むと回答した学習者が一定数いる一方で、約4割の学習者が母語でも「あまり読まない」「全然読まない」と回答している。

表3 小説を読むか (n=32)

	平均	1. ほとんど毎日	2. よく	3. ときどき	4. あまり読まない	5. 全然読まない
母語	3.19	0	9	10	11	2
日本語	4.28	0	0	5	8	18

【雑誌】

雑誌に関しても、日本語で雑誌をよく読むと回答した学習者は1名で「ときどき読む」と合わせても計4名に留まっている。母語でも「あまり・全然読まない」と回答した数が半数を超えている。全国出版協会によると、週刊誌や月刊誌の出版部数は20年前の半分以下になっており、廃刊や休刊となる雑誌が後を絶たない状況であるという。これは世界的な傾向であり、学習者にとっても日常的に雑誌を読む機会が多くないことが窺える。

表4 雑誌を読むか (n=32)

	平均	1. ほとんど毎日	2. よく	3. ときどき	4. あまり読まない	5. 全然読まない
母語	3.44	1	4	10	14	3
日本語	4.31	0	1	3	13	15

【マンガ】

日本のアニメやマンガへの興味をきっかけに日本語を学び始める学習者は少なくはない。日本語のマンガを読むと回答した学習者は「ときどき読む」と合わせても計9名で、アンケートで回答を求めた4つのジャンルの中では最も多くの回答があった。その一方で、母語で「全然読まない」と答えた学習者も6名と多く、個人差があることがわかった。

表5 マンガを読むか (n=32)

	平均	1. ほとんど毎日	2. よく	3. ときどき	4. あまり読まない	5. 全然読まない
母語	3.31	2	5	12	7	6
日本語	3.94	1	0	8	14	9

3.2. 読書習慣とその理由

ジャンルに関係なく、「クラスのためでなく、自分の勉強や楽しみのために日本語で読みますか」という質問に対する回答が表6である。ジャンル別の質問では「全然読まない」と回答する学習者が一定数いたが、この設問ではいなかった。「よく読む」と回答した学習者が3名、「ときどき読む」と回答した学習者が15名で半分以上の学習者が「読む」と回答している。

表6 自分の勉強や楽しみのために読むか (n=32)

平均	1. ほとんど毎日	2. よく	3. ときどき	4. あまり読まない	5. 全然読まない
3.34	0	3	15	14	0

「よく・ときどき読む」と回答した学習者に具体的に何を読むか自由記述で尋ねたところ、複数回答でマンガと回答した人が最も多く9名、教科書3名、童話、新聞、本、雑誌、歌詞と回答した学習者がそれぞれ2名、小説、エッセイ、ライトノベルが1名であった。自分の勉強や楽しみのために読む日本語のジャンルとしてはマンガが最も身近であることがわかった。

日本語で「あまり読まない」「全然読まない」と回答した理由を自由記述で聞いたところ、大別して2つの理由があった。1つは日本語が難しいから読めないという意見である。漢字や文法が難しい、あるいは読めるレベルに達していないことを理由に挙げている。(以下原文)

- ・ 日本語がまだ読めないこともあるし、文法がわからないこともあるから、むずかしいです。
- ・ 日本語は漢字がたくさんあるので、よめません。
- ・ まだ日本語実力が足りないから。
- ・ 日本語の本を読むのははにかいしにくいからあまり読まない。
- ・ よくわからない言葉があって、辞書に探して、ちょっとめんどくさいと思いますから。
- ・ 漢字を見たとき、頭がすぐ痛くなります。
- ・ 私は漢字が下手ですから、日本語で読むことがつらいです。

また、2つ目の理由としては、日本語や母語に関係なく特に関心がない、読むこと自体が好きではないという意見である。

- ・ 読むことがあまり好きじゃないから。
- ・ 本来本を楽しんで読まない。
- ・ きょうみがないですから。
- ・ 理由はない。

3.3. 授業前アンケートまとめ

以上アンケートを分析すると、母語でも読まないと回答する学習者が一定数いることがわかる。活字離れと言われて久しいが、モバイル端末で時間や場所に縛られることなくゲームができたり、魅力的な動画やネット配信が見られたりする現代では、読書に時間を費やす時間が益々短くなってきているのではないだろうか。日本語で読まない理由として、多くの学習者が「まだ読めない」ことを理由に挙げているが、読めるようになれば読むかという、母語での読書習慣を見る限り、必ずしもそうではないことが推察される。そして読まなければいつまで経っても、読めるようにならない。Day & Bamford (1998) は第2言語の読解授業における問題点として、学習者が本を読まないこと、そして本を読むことが好きでないことの2点を挙げ、大量の本を読み、読書の習慣をつけるという2点を授業目標の優先事項に組み込むことの必要性について述べている。学習者の読書習慣に関するアンケートから、Day & Bamford が指摘しているように、読まない、そして読むことが好きでない学習者が少なからずいることが明らかになった。

4. 多読授業における動機づけ

読書をすることに慣れていない学習者にとって、黙々と日本語で読み続けること自体が容易なことではない。学習者がたくさん本を読む環境を整備するために、幾つかの外的・内的動機づけが必要である。まず、外的動機づけとしては、成績評価において授業内で読書に取り組む姿勢、クラス外での読書量などが重要な評価項目になっており、授業を履修している学習者としては読まざるを得ない状況にした。内的動機づけとしては、Day & Bamford (1998) が多読授業をリーディングコミュニティに発展させていくことの重要性について述べているように、本について語り合い、共に読書に取り組む仲間がいることが重要であると考え、授業開始10～15分ほど、3人程度のグループで、家で読んできた本を紹介し合う時間を設けた。教師もお勧め本の紹介などをしたが、やはり同じクラスメイトから勧められた本は読もうという気持ちが高まる。本の紹介が終わった後、本を交換し合っている姿がよく見られ、また授業後半になると既にその本を読み終えた仲間から別の感想が聞かれるなど、読んだことを共有したり共感したりできる仲間の存在が重要な役割を果たしていることが伺えた。その他の動機づけとしては、読書記録をつけさせ、教師がコメントを書いて毎時間返すようにした。読書記録をつけることで今まで読んだ本が確認でき、読書記録を通じて教師と学習者とがコミュニケーションを図れるようにした。また、学期の最後には自ら多読本を作成することで、作品を通じてお互いをより深く知り合う機会を持った³⁾。また読むことが苦手な学習者には集中して読んでいる時間が長くなったことを褒め、多読本を薦める等、声掛けを行った。

5. 学習者の自己評価

多読授業の15回目の授業の際、受講者を対象に多読に関する自己評価アンケートを行った。多読の授業に関する8項目に関して、「1. そう思う」から「5. 全く思わない」まで記入を求め、9項目目には「その他、感想や意見を書いてください」と自由記述でのコメントを求めた。

表7 多読授業に関する自己評価 (n=31)

	平均	1. そう思う	2. まあそう思う	3. どちらでもない	4. あまり思わない	5. 全く思わない
1. 単語の知識が増えた	1.58	17	10	4	0	0
2. 文法の知識が増えた	1.87	10	15	6	0	0
3. 日本に関する知識が増えた	1.71	14	13	3	1	0
4. 早く読めるようになった	1.55	15	15	1	0	0
5. 読むのが好きになった	1.77	13	12	6	0	0
6. もっと読みたいと思う	1.55	21	6	2	1	1
7. 辞書を使わないで読むようになった	2.23	6	15	7	3	0
8. 私にとって多読は効果的だった	1.52	15	16	0	0	0

項目1～3の知識に関する問いでは、「単語の知識が増えた」と回答する学習者が多く、次いで、「日本に関する知識」「文法の知識」という結果であった。多読本の中には日本の文化・風習や歴史上の人物などを扱う本もあれば、海外の作品のリライトやフィクションなど、特に日本や日本文化とは関係のない内容もあり、どのような本を選ぶかも影響していると考えられる。文法に関して、一読するだけで文法知識を身に着けることは難しいが、それでも約3分の1の学習者が文法の知識が増えたと評価していた。項目4の「早く読めるようになった」は「そう思う」「まあそう思う」を合わせるとほとんどの学習者が早く読めるようになったと自己評価している。項目5の「読む

のが好きになった」に関して、「そう思う」と回答した学習者は13名であったが、項目6の「もっと読みたいと思う」の設問で「そう思う」と回答した学習者は21名となっており、読書が好きになったとは言わないまでも、「読みたい」と考えていることが分かった。項目7の辞書の使用に関しては、NPO多言語多読では、読み方のルールとして、「辞書を引かないで読む」ことを推奨しているが、授業では、どうしても意味が気になる場合は辞書を使ってもよいとしたため、そうした授業方針が影響している結果と言えよう。アンケートで全員が「そう思う」「まあそう思う」と回答したのが、項目8の「私にとって多読は効果的だった」であった。単語、文法、知識、読みの速さ、嗜好など各項目に関しては「どちらともいえない」と回答する学習者がいたが、多読授業全般として、全員が自分にとって効果的だったと自己評価していることが分かった。

最後に、9項目目として、「その他、感想や意見を書いてください」と自由記述で回答を求めた結果、以下のような意見があった。以下、すべてのコメントを記述内容から、4つの内容ごとにまとめて示す。

〈日本語能力の向上に関して〉

- ・ たくさん日本語の本を読んだから、私の日本語の能力がだんだん上がっていきました。
- ・ 多読授業に通じて自分の読む能力が上げました。
- ・ いろいろな漢字を覚えた。でも書き方いつも忘れてします。
- ・ 私にとって本を読むことは一番効果的な言葉を勉強する方法です。

〈知識に関して〉

- ・ 日本語の知識を上達したいなら、いい授業だと思う
- ・ 毎週同じものをする。めちゃつまらないけど、いっぱいしきをえた

〈本を読む経験に関して〉

- ・ 日本の本を読む機会があまりなかったけど、今回を通じてよかった
- ・ いい経験でした
- ・ いちばんよかったのはレベル3の授業ではじめて日本古事記という日本の昔話をしました
- ・ 読むことを余儀なくされることは読書に慣れるため
- ・ いい授業だったと思います。
- ・ 本を読んで友だちと話すことがいちばん良かったです。発表はまだはずかしいですね。

〈本が好きになった〉

- ・ ますます日本の昔話に好きになりました。ラノベもよみたいです
- ・ この授業は私が本を読むのが好きになることだ。
- ・ もっと読みたいと思います。楽しい物語がたくさんあるからです。
- ・ もっと怖い話が増えてほしいんです
- ・ 日本語の本が読みたいです。

以上の記述は「その他、感想や意見を書いてください」という指示に対するコメントであったため、中には何も記入していないアンケートもあり、否定的なコメントが書かれていない場合も考えられるが、概ね肯定的なコメントであった。学期開始当初は集中して読むことが難しかった学習者も授業回数を重ねていくごとに読むことに慣れていっている様子が窺えた。一方で、少数ではあるが、最後まで読むことに集中できない学習者もあり、読むことに対する動機付けや環境作りにさらなる工夫が必要であると感じた。

6. まとめと今後の課題

本稿では、3学期間に行った多読授業に関して、学期開始時の読書習慣アンケート結果及び、学期終了時の多読の効果に関するアンケート結果に関して考察した。読書習慣に関するアンケートから、日本語でも母語でも読書習慣のない学習者が一定数おり、日本語で読まない理由として、「まだ読めないから」、「読むことに興味がないから」などの理由を挙げていることが明らかとなった。「読めない」と始める前からあきらめるのではなく、初中級学習者でも本が読めるという実体験を重ねることで自信をつけることが重要であろう。また、学習者自身が体験したことには興味や関心も自ずと深まっていくであろう。

学期終了時に行った自己評価アンケートでは、多読授業を通じて、単語の知識や読むスピードが伸びた点を高く自己評価しており、多読が効果的だったと考えていることが明らかとなった。その一方で、1学期間終了しても読むことに興味を持てなかった学習者がいるのも事実である。初中級の学習者が夢中になって読める多読教材の開発やより効果的な多読授業の指導方法など課題は多い。さらに多読授業に関する実践・調査・研究を重ねていきたい。

謝辞

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号 19K00729, 研究代表者: 池田庸子) の助成を受けて行われた。

注

- 1) 数名の研究生、教員研修生、日本語・日本文化研修留学生も含まれる。また2017年度後学期と2018年後学期の2学期連続で履修した学習者1名も含まれている。
- 2) 国名は出身大学のある国や地域を示した。必ずしも学習者の国籍とは一致するものではない。
- 3) 池田庸子 (2018) 「多読から創作へ—中級日本語学習者を対象とした多読授業における試み—」『日本語教育方法研究会誌』25(1) p.8-9. に詳しい。

引用文献

- 魚住友子・高橋伸子 (2016) 「初級初期段階から初級全体を通しての多読の実践とその報告—教材の作成と3期にわたる実践の過程に焦点を当てて—」『名古屋大学日本語・日本文化論集』24, 61-84.
- 熊田道子 (2016) 「Extensive Reading (多読) の実践—〈語り〉から捉える読みの変化—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』42, 111-122.
- 国際多読教育学会 (2011). 『国際多読教育学会による多読指導ガイド』 Retrieved from http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf
- 全国出版協会「日本の出版販売額」<https://www.ajpea.or.jp/statistics/> 『出版指標年表2019年版』より転載
- 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究—多読活動の類型化の試み—」『言語・地域文化研究』22, 369-386.
- 松井咲子・三上京子・金山泰子 (2012) 「初級・中級日本語コースにおける多読授業の実践報告」『ICU日本語教育』9, 47-59.
- 二宮理佳・川上麻理 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて—」『一橋大学国際教育センター』3, 53-65.
- 二宮理佳 (2013) 「多読授業が初級学習者の内的動機づけに及ぼす影響」『一橋大学国際教育センター』4, 15-29.
- 三上京子・原田照子 (2011) 「多読による付随的語彙学習の可能性を探る: 日本語版グレイディッド・リーダーを用いた多読の実践と語彙テストの結果から」『国際交流基金日本語教育紀要』7, 7-23.
- Day, R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- NPO 多言語多読ホームページ「多読実践方法」<https://tadoku.org/learners/l-method>

韓国に長期滞在する日本人による韓国観の態度構造 —PAC分析を用いた研究—

石鍋 浩*・安 龍洙**・高柳 有希***
(2019年10月28日受理)

How Do Long-Term Japanese Residents Feel about Korea: A PAC Analysis Study

Hiroshi ISHINABE*, Young Su AN**, and Yuki TAKAYANAGI***
(Received October 28, 2019)

要旨

海外の日本語教師には滞在国における生活者としての側面もあり、滞在中を通しそれぞれの滞在国内観を形成していると考えられる。留学生を対象とした研究においては、日本滞在中の異文化理解に影響を与える1つの要因であることが示されている。一方、海外に長期滞在する日本語教師が滞在国内観をどのように形成しているか検討した研究は少ない。本研究では、韓国に長期滞在する日本語教師を対象に彼らの韓国観に関しPAC分析を用いて質的に検討した。結果、対象が受け持っている学生に加え現地の韓国人との接触に関する項目が各対象に共通して確認された。対象が置かれている環境および現地人との接触がイメージ構造に影響するという先行研究の見解と類似の傾向が確認された。本研究を通して、日本語教師の異文化理解のプロセスの一端が明らかになった。海外に長期滞在する日本語教師の円滑な異文化理解を支援するための基礎的な資料となりうることを示唆された。

【キーワード】 韓国長期滞在日本語教師、韓国観、PAC分析、日本語教師の異文化理解

1. 背景と目的

外国の滞在中の異文化理解に影響を与える要因の1つであることが示されている(安2009、

*東大阪大学短期大学部介護福祉学科(〒577-0044 大阪府東大阪市西堤学園町3-1-1; Department of Social Care, Higashiosaka Junior College, 577-0044 Nishizutsumi-gakuencho 3-1-1 Higashiosaka-shi Osaka Japan)

**茨城大学全学教育機構(〒310-8512 水戸市文京2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

***仁済大学文理科学部国際語文学部日語日文専攻(50834 韓国慶尚南道金海市仁濟路197; Major of Japanese Language and Literature, Faculty of International Language and Literature, College of Humanities and Sciences, Inje University, 197, Inje-ro, Gimhae-si, Gyeongsangnam-do, 50834, Republic of Korea)

安 2010a、安 2010b、安 2011、安・池田 2012、安 2012)。外国人の対日観についての質的な研究においては滞在歴と与える影響として、以下の3点が示されている；(1) 国籍による対日観の相違点が存在する一方で国籍に関わらず共通した対日観が多く存在する。(2) 日本滞在歴の長い外国人ほどポジティブな対日観を有している。(3) 日本滞在歴の短い外国人は肯定イメージと否定イメージが複雑に絡み「葛藤」状態にある(安 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安・池田 2012、安 2012)。また、日本人の外国観についての質的研究では(1) 対象者が置かれている環境と外国人との接触頻度がイメージ構造に大きく影響する、(2) 外国人の対日観同様ポジティブな評価とネガティブな評価が複雑に構成されている、(3) スキーマが発達するにつれ柔軟に対応できるようになる、の3点が示されている(安 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安・池田 2012、安 2012)。

外国人の対日観と日本人の外国観は変容も伴う。PAC分析を用いて行った同様の検討では、外国人の対日観の変容について次の3点が示唆されている；(1) 日本人との接触頻度の多さがポジティブな対日観への変容に影響する。(2) 多様な経験により来日当初(または以前)の対日観が具体化、組織化され独自の異文化観を構築する。(3) 日本滞在経験により複眼的な視点を身につけ他者の受容と自己理解を伴う人間的成長がみられる(安 2015、安 2016)。日本人の外国観の変容については次の2点が示唆されている；(1) 海外在住経験により自国観に対する質的变化(肯定・否定)が起きている。(2) 外国人との接触により異文化に対する態度構造が具体化・深化している(安 2015、安 2016)。

日本と韓国は、国家間における一過性のしかし断続的な外交問題を内包しつつも、相互交流が盛んである。留学生受け入れ等の教育面の交流も盛んであり、1998年の日韓共同宣言に基づく日韓共同理工系学部留学生事業が、プログラム開始の2000年から約20年の実施実績を積み上げており、民間レベルにおける相互交流は今後も継続発展していくと考えられる。このような日韓の交流の基礎をなす日本語学習者も一定の割合を常に占め続けている(独立行政法人学生支援機構 2019)。韓国人日本語学習者を対象とした対日観の研究も行われており(安 2009)、学習者を出身地別に見た場合、日本語学習者としての韓国人は実態解明が進んでいるグループの1つであると言える。

海外の日本語教育を支える人材として、日本語教師の存在は欠かせない。韓国本国においても、ネイティブ日本語教師が日本語教育に従事しており、ノンネイティブ日本語教師と補完的な役割を相互に担っていると考えられる。ICTの発達に伴い日本国外における日本語学習環境は劇的に改善されつつあるが、文法直感が働き発音のモデルになりうるなど日本語ネイティブ教師だからこそ現地で果たせる役割は決して少なくない。学習者の対日観など異文化理解に関する研究は一定の成果を挙げつつある一方、滞在国において学習者を支える日本語教師による滞在国観は不明な点が多い。そこで本研究では、韓国に長期滞在する日本語教師を対象に彼らの韓国観に関しPAC分析を用いて質的に検討することを目的とした。

2. 方法

韓国に長期滞在するネイティブ日本語教師3名を対象(対象Aから対象C)に、PAC分析を実施した。対象は、韓国において就労ビザを取得し日本語教育に従事する者であった。滞在期間が最も短かった対象は、2年9ヶ月目であった。PAC分析は多変量解析を取り入れ、少数事例に関する詳細で客観的な分析が可能である(内藤 1997)。連想刺激の操作的手続きにより、対象の内面へのアプローチも可能であり、被験者自身の問題について気づきをもたらすことも可能である(内藤 1997)。

本研究への協力に当たり、研究の目的、研究協力の任意性、匿名化によるプライバシーの保護、協力同意撤回の自由について文書および口頭で説明し同意を得た。対象が特定されることを回避するため、出身地域、性別、年齢等が推測されうる箇所は削除、あるいは記号とした。

本研究では、「私が生活する韓国社会」「私と韓国人がつきあうこと」「日本人と韓国人が分かり合うこと」の3つのキーワードをあらかじめ連想刺激として指定し、韓国に長期滞在する日本人が韓国社会をどのように捉えているか質的に探るアプローチを採用した。

研究は第1部の質問紙調査と第2部の口頭調査から構成した。第1部の質問紙調査では、以下の刺激を与えイメージ項目を質問紙に記入するよう教示した。イメージ項目記入の際、連想刺激中の①私が生活する韓国社会、②私と韓国人がつきあうこと、③日本人と韓国人が分かり合うことを含めてイメージ項目が10個以上になるよう教示した。

【刺激文】あなたは「①私が生活する韓国社会、②私と韓国人がつきあうこと、③日本人と韓国人が分かり合うこと」などの表現からどんなイメージが思い浮かびますか？思い浮かんだイメージを「単語、または短い文」で下の例のように記入例に記入してください。

対象が記入した連想イメージを重要と思われる順序に並べるよう教示した。次に、各順位のイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いのか7段階尺度で評定するよう教示した。評定結果に対し対象ごと個別にクラスター分析（Ward法；HALBAU for Windows Ver. 6.24 使用）を実施した。その後、クラスター分析の結果に対する対象自身の解釈を求めた。最後に連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は（+）、マイナスイメージの場合は（-）、どちらともいえない場合は（0）を記入するよう教示した。

第2部の口頭調査において、クラスター分析結果を示しながら、(1)各クラスター及びクラスター全体の解釈、(2)各イメージ項目に対してそのイメージを抱くようになったきっかけについて尋ねた。

第1部の調査と第2部の調査で得られた結果に対し、形成されたクラスターを中心に次の2点について検討した。

- (1) 長期滞在に関し共通する構造は認められるか
- (2) 長期滞在による韓国観の変化の示唆は認められるか

3. 結果

3.1. 対象 A の結果

図1は、対象 A のクラスター分析から得られたデンドログラムである。縦軸は連想項目順位、横軸は連想項目間の距離を示している。各連想項目の内容、連想項目イメージ（+）（-）（0）、各クラスターの解釈がデンドログラム内に示されている。

対象 A は11個の連想イメージを4つのクラスターに分類した。クラスター1は連想項目順位1、2、3、9の4項目であった。クラスター2は連想項目順位4、5、7の3項目であった。クラスター3は6、8の2項目であった。クラスター4は連想項目順位10、11の2項目であった。

以下の斜体で示した箇所はクラスター1発話スクリプトである。対象が特定されうる固有名詞などは削除あるいは伏せ字とした。クラスター1は、1. 私が生活する韓国の社会（+）、2. 私と韓国人がつきあうこと（+）、3. 韓国人と日本人が分かり合うこと（+）、9. 韓国の歴史に対して知っている

こと、知ろうとすることが必要 (+) の4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「私にとって欠かせないもの」とした。

これは私にとって欠かせないもので、まとまっていると思います。・・・やっぱり韓国に自分の居場所を感じるというか、自分個人にとっても韓国という国は本当に大事であり、切っては切り離せない関係にあって。それは多分、1、2、3がまさにそうだと思うんですけど、9番とかに関しては、こちらで生活をするんですが、他の国の人ではなく、日本人として、この韓国に住むということは、日本と韓国は昔から交流があった分だけ、歴史的に日本の問題とかもあったりして、それで何か私個人が責められたりとか、そんな経験は一度もありませんし、それで嫌な思いをしたとか、そんなことはないんですけど。ただ、自分が、被害国である韓国に対して、何か直接はできることがなくても、そういう事実があったということを知っているのは、こちらで生活させてもらう日本人の、最低限の必須事項というか、マナーというか、必要なことじゃないかと。そういう意味でこれも、韓国あつての私が欠いてはいけないものとして、9番も入っていると思いました。

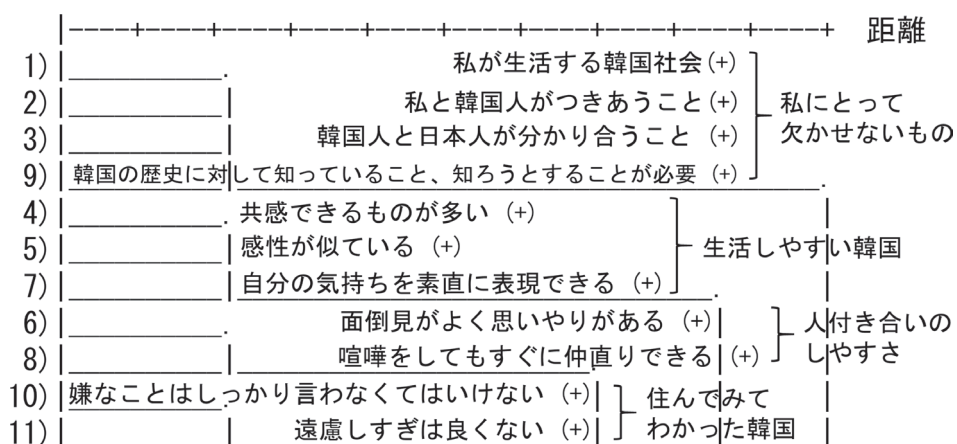


図1. 対象Aのデンドログラム

クラスター2は、4. 共感できるものが多い (+)、5. 感性が似ている (+)、7. 自分の気持ちを素直に表現できる (+) の3項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「生活しやすい韓国」とした。

これは韓国での生活のしやすさという感じでまとまっていると思います。さっきの話ともちょっとかぶるかもしれないんですけど、全部を話さなくても、ある程度、話の中間地点まで来ただけで、ああそうか、それ寂しかったよねとか、ああこれはその相手がひどいよねとか、共感できる感性が似ていて、この人は国が違うから、バックグラウンドが違うから、すごい細かく説明しないと駄目なのかとか、そういうことをあまり感じないというか。なので、韓国という私の生まれた国ではない場所にいるんですけど、居心地が良く感じる、生活しやすいと感じる、それかなと思いますし。

あと7番に関しては、むしろ日本にいるよりも、韓国にいるほうが楽だと感じる部分ではあります。韓国のお友達だったりとかいるんですけど、友達が日本人だったときには、口では

こう言うけど、裏ではどう思っているんだろうって、親友といえるような子でさえ、そういう細心の注意を払わなくちゃいけないことを、日本人同士だと感じるんですけど、韓国の友達だと相手も何か思ったことがあればすぐ言ってくれるし。私が思ったこと言ったとしても、それで永遠のさよならとかは絶対来なくて、じゃあ、お互いこれ直そうね、これは悪かったならごめんね、でも私はこう思ったんだよって、素直にどう思ってこうしたか、悪いと思ったらごめんね、私はこう思っていたのにと、本当に自分の心の裏側までひっくり返して見せられるという、それは自分の母国よりも楽に感じるといえるかなと思って、生活のしやすさを入れました。

クラスター3は、6. 面倒見がよく思いやりがある (+)、8. 喧嘩をしてもすぐに仲直りできる (+) の2項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「人付き合いのしやすさ」とした。

これは特に、韓国での人付き合いのしやすさというふうにまとめました。海外で生活するので、今は3年、4年たって慣れてきたこともあるんですけど、初めは言葉ももっと拙いですし、分からないこととか、たくさんあっても、韓国のかたがたって、自分の元からの友達を含め、スーパーで出会うおばちゃんたちまで本当に面倒見がいいので、これ分かんない？ これしたらいいよ、これしたらもっといいんだよ、あっちに何かあるから取ってきたほうがいいんじゃないのとか、カードの何か新しく作るとかでも、こことここはこういう意味だから、ここチェックしとけば大丈夫だよとか、日本だったらそこまで外国の人に行っているのかなって思うぐらい、面倒見よく、最後まできっちり見てくれるっていう、人付き合いの良さでもありますし。

あとは、日本にいてもそうかもしれないんですけど、人と良く、濃く付き合うというか、しっかり付き合えば付き合うほど思うのが、人は文化とか関係なく別の家庭で生まれ育っているので、いわゆる考え方が違うというのは国関係なくあると思うんですけど、そのときに、私はこう思ってるのに、なんで理解できないのみたいな生活環境の違いから、けんかとかが起きた場合にも、それを遠慮して我慢してストレスで終わるとかではなく、私はこうやって思ったのになんでそれ分かってくれないの、自分はこう思ったからこうだったよ、ああ、なんでってけんかしても、けんかがすぐ終わっちゃうというか。けんかが仲悪くするためにしてるというよりは、理解するための手だてとしてされてる感じなので、変な表現ですけど、心置きなくけんかができるというか、素直に気持ちを表現できると似てきちゃうかもしれないんですけど、濃く付き合えば付き合うほど、韓国人でよかったと思うことだと思います。本当に人付き合いのしやすさで、8番は特に。

クラスター4は、10. 嫌なことははっきり言わなくてはいけない (+)、11. 遠慮しすぎは良くない (+) の2項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「住んでみてわかった韓国」とした。

これは、韓国に来てから、ちょっと大変だったこととか、今後も気を付けていかななくちゃいけないなと思うことで。これに関しては、留学してたりとか、友達と遊んでいるだけではあまりそういうことは感じなかったんですけど、韓国に身を置いて働くということをしていくと、

他部署の方とお仕事したりとかあって、自分がある程度、これはちょっとキャパオーバーというときに、相手の気持ちを悪くしちゃいけないなと思って、遠回しに表現していても、それって通じなくて、ストレートにこれ駄目ですってちゃんと言わないと分かってもらえなかったりとか。

それは、自分が無理をしないためにもそうですし、相手からしたら言ってくれないと分からないからというのがあるので、それも韓国人の方でも、日本に行ってきた方だったりとかは、日本人がそういうスタイルだというのは分かって配慮してくださったりとかもあるんですけれど。他部署だったりとか、●●市のお仕事とかで、全然、日本に行ったこともなければ、そういう方とお仕事したこともない人と一緒に仕事したりすると、いいじゃんこれもやってよ、に、はいつて言ってるうちに、なんかすごいことになっちゃったりとかして。もちろん自分がしたくてしてる部分もあるんですけど、嫌かなと感じてほしい部分も、分からずに来られちゃったりすることがあって、それを悩んでいたときに、親しい韓国人の友達だったりとかから、それは、あなたのためにも相手のためにも、勇気を持って言うべきだと思うし、そうしていかないと、韓国社会では自分自身がぼろぼろになっちゃうよって言われて。それをされたことでその人が嫌いとかじゃないんですけど、自分のためにもそうだし、相手にそれを理解していただくためにも、ちゃんと言っていかなくちゃいけないなと思った部分ですね。

3.2. 対象 B の結果

図2は、対象Bのクラスター分析から得られたデンドログラムである。対象Bは12個の連想イメージを3つのクラスターに分類した。クラスター1は連想項目順位1、2、3、4、5、6の6項目であった。クラスター2は連想項目順位10、7、8、11の4項目であった。クラスター3連想項目順位は11、9、12の3項目であった。

以下の斜体で示した箇所はクラスター1の発話スクリプトである。クラスター1は、1. 私が生活する韓国社会 (+)、2. 私と韓国人が付きあうこと (+)、3. 韓国人と日本人が分かりあうこと (+)、4. 上の人の意見が強い (0)、5. 反日は思ったより感じない (+)、6. 比較することが好き (-) の6項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「仕事をしてわかった韓国」とした。

韓国社会だったりとか韓国人との関係性、人間と人間とのつながりだったりとか、国民性とか。そういうグループじゃないかなというふうに思います。やっぱり実際に住んで、多分、自分が先生として韓国に住んでるからだと思うけど、他の日本人とかと比べても先生っていう立場だから上に思ってくれるっていうか。だから自分が先生じゃなかったら、韓国でどういう生活だったのかなっていうふうに思ったりすることはあります。

学生とかもやっぱり、ソンセンニム、ニムが付くから、先生先生っていう感じで寄ってきたりっていうのもあるし。あとは結婚のときもそうだけど、ああ、先生やってるから大丈夫だねみたいな、保険じゃないけど、先生やってることっていうのは韓国の中ではすごい大きいなと思って。

で、他の友達の話とか聞くと、仕事もないのに、「とにかく子どもを産め」って言われたりする子とかもいたから。私はそういうこともなかったから、やっぱり職があって、その職が先生っていうのは大きいかなっていうのはすごい感じました。

日本語を勉強したい人が自分のところに来るから、反日は思ったより感じないし、テレビと

かネットで見るような感じもないし、悪口言われたりとか。地下鉄で一方的に日本人の悪口言っている人とかは見たことがあるけど、それが私に対してとかでもないし、逆に店とか全部、居酒屋も多いし、売ってる物も多いから反日は全然、感じないです。

クラスター 2 は、10. 外見の話が多い (-)、7. お金の話をよくする (0)、8. 言うほど物価が安くない (-)、11. おいしいものが多い (+) の 4 項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「お金」とした。

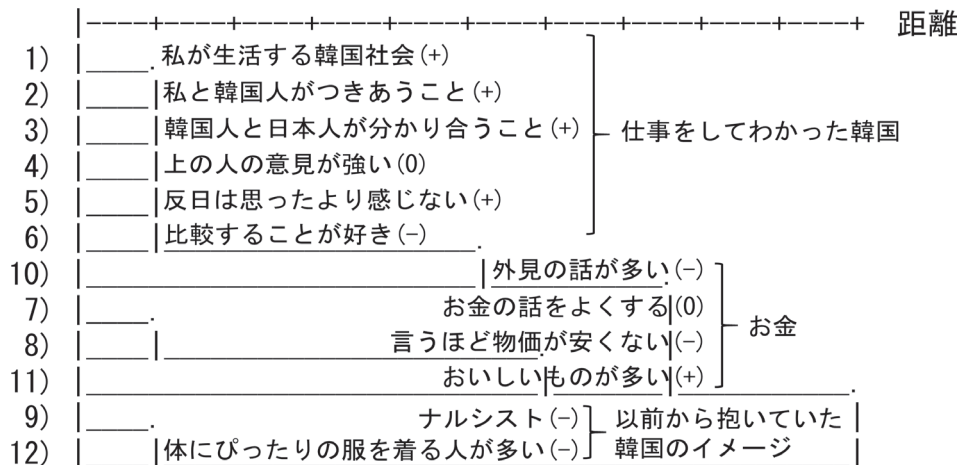


図 2. 対象 B のデンドログラム

まずお金の話は、もう本当に、単刀直入に幾ら稼いでるのかとか。友達もそうだし旦那の親とかもそうだし、結構ダイレクトに給料幾らかとか、そういう話はある。学生とかも聞かれるし。プジャテセヨって、お金持ちになってくださいとか、日本にない表現とかもすごいあるから。

クラスター 3 は、9. ナルシスト (-)、12. 体にぴったりの服を着る人が多い (-) の 2 項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「以前から抱いていた韓国のイメージ」とした。

やっぱりかわいい人とかのほうが得してるのかな、みたいな感じはあるので、かわいい子と友達になりたいとか。外見とはちょっと違うかもしれないけど、日本人だから友達になりたいとか、新しいもの見たさに来る人とかもいるので、それも関係なくはないかな。

3.3. 対象 C の結果

図 3 は、対象 C のクラスター分析から得られたデンドログラムである。対象 C は 11 個の連想イメージを 3 つのクラスターに分類した。クラスター 1 は連想項目順位 4、5、6、7 の 4 項目であった。クラスター 2 は連想項目順位 1、2、3、11 の 4 項目であった。クラスター 3 は 8、10、9 の 3 項目であった。

以下の斜体で示した箇所はクラスター 1 の発話スクリプトである。クラスター 1 は、4. 教育の差異 (-)、5. 歴史認識 (-)、6. 政治と国民 (-)、7. 日本人の日韓問題に対する知識が乏しい (-) の 4

項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「日韓の歴史」とした。

イメージだと、歴史問題があるので、その歴史問題にまつわる教育の違いだったりとか、歴史認識から生まれる政治観、ナショナリズムだったりとか、そういった問題に対する意識っていうのがグループ1です。

もともと政治を専攻してるので、政治に関心があるっていうのもそうなんですけど、韓国に留学してたときに、その当時、付き合ってた彼の友達たちに、日本人に、別に反日とかそういう感情ではなくて、日本が植民地統治時代のこととか、日韓関係の問題についてどう思ってるのか率直な意見を聞きたいと言われたことがあって。そのときに私は政治を専攻してたから自分の考えを話すことができたけど、実際、日本人の学生ってそういう問題について認識もないし、認識もなければ認識があったとしても、日本人は日本の教育を受けてて、韓国人は韓国の教育を受けてて、交わることがない両国の教育の差っていうのをそのときに認識をして、関心を持つようになったっていうのがグループ1です。

韓国語を専攻していて、ただ韓国語を履修しているっていうより、これから韓国を専攻しようとしている学生が文在寅大統領を知らなかったりとか、ソウルがどこにあるのか知らなかったりとか、韓国の過去の歴史について全く知らなくて、K-POPだけ好きっていう子たちが割と多くて。で、うちの学校だけなのかなと思って他の大学の先生にも聞いたら、どこも同じと言っていて、なのでそういうことは日本人のほうがやっぱり歴史問題に関しては、知識が乏しいかなと思いますね。

逆に私が日本人だからっていうよりは、その当時、日本語学科の学生に教えてたので、日本語学科の学生って、それこそアニメが大好きとかドラマが大好きとか、そういう子が日本人がK-POPが好きのように多かったんですけど。でも、その子たちが、その中でも日本の政治とか韓国の政治に関心をきちんと持っていて、なんか先生、どうして安倍総理はもう一回また総理になったんですかとか、そういうことをきちんと聞ける。だから関心があるから聞けるっていうことなので、だからその辺に関して日本人と韓国人の学生の差を感じたっていうのはありました。

クラスター2は、1. 私が生活する韓国の社会 (0)、2. 私と韓国人が付きあうこと (+)、3. 韓国人と日本人が分かり合うこと (+)、11. 恨の文化 (-) の4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「日韓の文化」とした。

グループ2は文化になるのかな。多分、私が思って書いたのが、この11になると思うんだけど、恨の文化。これは私が、なんかこれも多分、政治につながってくるので、政治を考える、政治とか反日感情とか考える上で、日本って水に流す文化で、韓国は恨の文化で、日本人は例えば人と人が個人で付き合うときも、何か起きててもよっぽどのことじゃない限り水に流して、また新たに付き合うってことが可能だけど。韓国人の場合は恨の文化が歴史的にも根付いてるので、なんか一回持った恨みっていうのをなかなか忘れないっていう文化があって、もちろん全員じゃないけど、それが例えば政治にもつながっていたりとか、国民の反日感情にもつながっていたりとか、そういう部分があるのかなと思って、これを書いたんだと思います。もともとこの恨の文化って聞いてはいたけど、あんまり深く考えたことがなかったんですけど、

でも恨の文化がどうって言うよりは、日本の水に流す文化って言うのと比較すると、やっぱり韓国人は水に流せない人たちかなって言うふうに。なんかあると、例えばそれこそまた慰安婦問題とか徴用工問題も政治的な問題だから、引き下がれないって言う部分もあるけど、水に流して新たに何かをするって言う考えは、日本人よりもちょっと少ないのかなって言うふうに思いましたね。

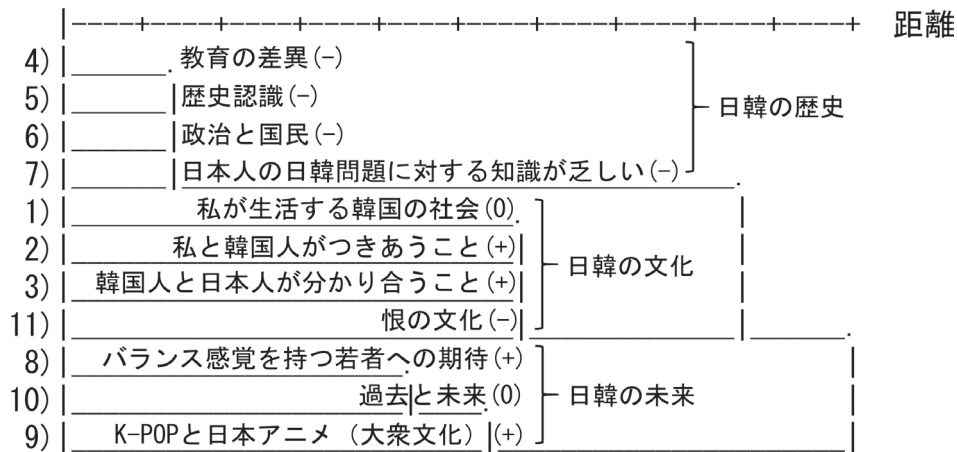


図 3. 対象 C のデンドログラム

クラスター 3 は、8. バランス感覚を持つ若者への期待 (+)、10. 過去と未来 (0)、9. K-POP と日本のアニメ (大衆文化) (+) の 3 項目であった。クラスター名を「日韓の未来」とした。

グループ 3 は過去いろいろあったけれども、これからって言うものを考えて、未来に向かって若者たちがどういうふうに日韓関係をうまく付き合っていけるかっていうものが、グループ 3 になります。

K-POP と日本アニメって書いたんですけど、やっぱり大衆文化の影響って言うのはすごい大きいと思って。政治的な問題は多分、永遠に解決しないので、それは政治のバランスってものがあるから、それはしょうがないことだと思うので。そういう今の若者は日本人は K-POP が好きだし、韓国人の中にも日本のアニメとかドラマが好き人が多いので、そういうところで、もうちょっと交流が活発化して、お互い理解が進んでも思うし、これから進んでほしいなって思うのと。あとはバランス感覚を持つ若者への期待って言うのは、特に私は、これは韓国人に期待してるんですけど。韓国人の若者って、今はインターネットとかマスメディアとかで情報をたくさん得られるので、韓国のいい面も悪い面もきちんと捉えてる学生が結構、多かったなって思って。それが朴槿恵大統領が、あの問題で辞めたときに、僕たちの国のトップが恥ずかしいですみたいな、そういうことをきちんと言えるって言う、なんかそういう、例えば自分の国だからどんな人でも守らなきゃみたいなじゃなくて。

客観的にきちんと見れる人たちが、今、韓国人だったら大学とか高校とか海外で生活してる人も多いし、そういったバランス感覚をきちんと持ってる若者が増えてきたので、そういった若者が日本に対しても政治は政治、文化は文化とか、人は人って言うので、もうちょっと交流を深めていってくれたらなっていう。だから、その 10 番の過去と未来って言うのは、過去はそれこそ、水に流すまではいなくても、過去にあったことは、こちらもこちらできちんと心

に留めておいて、それは良くなかったことは、自分たちも何が良くなかったのかきちんと反省すべきだけど、その過去をずっと引きずってたら未来はないから、今の若者たちがその過去をきちんと見た上で、未来につなげていってくれたらいいかなというふうに。でも、そのためには、やっぱり過去をきちんと日本人が知るべきだとは思うかな。

やっぱりバランス感覚を持つ若者が、韓国の中でも増えてるっていう実感が韓国に行って分かって、逆に言うと日本人の中で、それぞれ *K-POP* だけが好きで韓国への憧れだけを持っている人たちに対するちょっと危機感もあって、そういう部分は韓国に行ったら日本との学生の違いもよく見えたし、韓国に行ってからのほうが、ちょっと韓国人の学生に対する期待っていうのは湧いたかなという。

4. 考察

本研究では韓国に長期滞在するネイティブ日本語教師を対象に滞在期間が彼らの韓国観に与える影響について PAC 分析を用いて質的に検討した。PAC 分析の際、あらかじめイメージ項目として含めた、①私が生活する韓国社会、②私と韓国人がつきあうこと、③日本人と韓国人が分かり合うことの3点については対象3名ともポジティブなイメージを抱いているなど、一定の傾向が認められた。以下、(1) 長期滞在に関し共通する構造は認められるか、(2) 長期滞在による韓国観の変化の示唆は認められるかの2点について考察する。

4-1. 長期滞在に関し共通する構造は認められるか

表1は、対象AからCのクラスターの一覧である。本研究の結果、対象Aのクラスター4「住んでみてわかった韓国」と対象Bのクラスター1「仕事をしてわかった韓国」において、韓国に来てからの経験が共通して反映されていた。一方、対象Cはクラスター1「日韓の歴史」、クラスター2「日韓の文化」、クラスター3「日韓の未来」のように日本と韓国の関係が反映されていた。対象Cの専門領域がクラスター形成に影響を与えていたと推察される。表1を見る限り、本研究の結果からは大きく共通する構造は見られなかった。

表1. 対象AからCのクラスターの一覧

対象A	対象B	対象C
私にとって欠かせないもの	仕事をしてわかった韓国	日韓の歴史
生活しやすい韓国	お金	日韓の文化
人付き合いのしやすさ	以前から抱いていた韓国のイメージ	日韓の未来
住んでみてわかった韓国		

表1からは明確な共通点は見られなかったが、各対象の発話スクリプトから対象3名ともポジティブな韓国観を抱いていると推察される。

対象A：やっぱり韓国に自分の居場所を感じるというか、自分個人にとっても韓国という国は本当に大事であり、切っては切り離せない関係にあって。

対象B：日本語を勉強したい人が自分のところに来るから、反日は思ったより感じないし、テレビとかネットで見るような感じもないし、悪口言われたりとか。地下鉄で一方的に日本人の悪口言っている人とかは見たことがあるけど、それが私に対してとかでもないし、

逆に店とか全部、居酒屋も多いし、売ってる物も多いから反日は全然、感じないです。

対象C：やっぱりバランス感覚を持つ若者が、韓国の中でも増えてるっていう実感が韓国に行っただけ分かって、逆に言うと日本人の中で、それこそK-POPだけが好きで韓国への憧れだけを持っている人たちに対するちょっと危機感もあって、そういう部分は韓国に行ったら日本との学生の違いもよく見えたし、韓国に行ってからの方が、ちょっと韓国人の学生に対する期待っていうのは湧いたかなっていう。

これまでの外国人を対象にした研究では、日本滞在歴の長い外国人ほどポジティブな対日観を有していることが示されている（安 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安・池田 2012、安 2012）。対象Aから対象Cの発話スクリプトを個別に検討した場合、ポジティブな韓国観の形成が認められる。先行研究の結果と類似の傾向が認められた。対象Aから対象Cの結果から、韓国滞在歴の長い日本語教師はポジティブな韓国観を形成していることを示唆していると考えられる。異文化適応能力についての先行研究をまとめたレビュー論文における、外国で成果を上げる個人プロフィールの自己認知において、「オープンで自己中心的でない」「オープンで柔軟」「親密なコミュニケーション」などが示されている（平田 2014）。上に示した本研究の対象の結果も、このような自己認知を反映させていると推察される。

4-2. 長期滞在による韓国観の変化の示唆は認められるか

表1に示したように、対象A（「住んでみてわかった韓国」）と対象B（「仕事をしてわかった韓国」）において長期滞在による変化を示唆するクラスターが形成された。対象Cにおいて長期滞在が影響を及ぼしたと推測されるクラスターは認められなかったが、クラスター1（「日韓の歴史」）の発話スクリプトにおいて長期滞在による韓国観の変化を示唆する発話が認められた。外国人の対日観の変容について、(1)日本人との接触頻度の多さがポジティブな対日観への変容に影響すること、(2)多様な経験により来日当初（または以前）の対日観が具体化、組織化され独自の異文化観を構築すること、(3)日本滞在経験により複眼的な視点を身につけ他者の受容と自己理解を伴う人間的成長がみられたことの3点が示唆されている（安 2015、安 2016）。また、日本人の外国観の変容については次の2点が示唆されている。(1)海外在住経験により自国観に対する質的变化（肯定・否定）が起きたこと。(2)外国人との接触により異文化に対する態度構造が具体化・深化したこと（安 2015、安 2016）。本研究の結果においても、以下に示した対象AからCの発話スクリプトから長期滞に伴う韓国人との接触頻度がポジティブな韓国観への変容に影響していると考えられる。

対象A：初めは言葉ももっと拙いですし、分からないこととか、たくさんあっても、韓国のかたがたって、自分の元からの友達を含め、スーパーで出会うおばちゃんたちまで本当に面倒見がいいので、これ分かんない？ これしたらいいよ、これしたらもっといいんだよ、あっちに何かあるから取ってきたほうがいいんじゃないのとか、カードの何か新しく作るとかでも、こことここはこういう意味だから、ここチェックしとけば大丈夫だよとか、日本だったらそこまで外国の人に行っているのかなって思うぐらい、面倒見よく、最後まできっちり見てくれるっていう、人付き合いの良さでもありますし。

対象 B：やっぱり実際に住んで、多分、自分が先生として韓国に住んでるからだと思うけど、他の日本人とかと比べても先生っていう立場だから上に思ってくれるっていうか。だから自分が先生じゃなかったら、韓国でどういう生活だったのかなっていうふうに思ったりすることはあります。

対象 C：もともと政治を専攻してるので、政治に関心があるっていうのもそうなんですけど、韓国に留学してたときに、その当時、付き合ってた彼の友達たちに、日本人に、別に反日とかそういう感情ではなくて、日本が植民地統治時代のこととか、日韓関係の問題についてどう思ってるのか率直な意見を聞きたいと言われたことがあって。そのときに私は政治を専攻してたから自分の考えを話すことができたけど、実際、日本人の学生ってそういう問題について認識もないし、認識もなければ認識があったとしても、日本人は日本の教育を受けてて、韓国人は韓国の教育を受けてて、交わることがない両国の教育の差っていうのをそのときに認識をして、関心を持つようになったっていうのがグループ 1 です。

在日留学生の異文化適応についてのレビュー論文では、ホストとの接触が多いほど広義の適応に有利であることが示されている (田中 1998)。本研究の対象 A から C においても、長期滞在による韓国人との接触がポジティブな韓国観への変化の 1 つの要因として重要な役割を果たしていることが推察される。

5. 結論

本研究では、韓国に長期滞在する日本語教師を対象に彼らの韓国観に関し PAC 分析を用いて質的に検討した。2 つの問いに対し、以下の示唆が得られた。

(1) 長期滞在に関し共通する構造は認められるか

クラスターとしては対象 A から対象 C に明確な共通点は認められなかった。しかし、発話スクリプトから対象 3 名ともポジティブな韓国観を抱いていることが示唆された。対象が受け持っている学生に加え現地の韓国人との接触に関する項目が各対象に共通して確認された。対象が置かれている環境および現地人との接触がイメージ構造に影響するという先行研究の知見と類似の傾向が認められた。

(2) 長期滞在による韓国観の変化の示唆は認められるか

対象 A と対象 B は長期滞在による韓国観の変化を示唆するクラスターが認められた。対象 C は韓国観の変化を示唆するクラスターは認められなかったが、クラスター 1 (「日韓の歴史」) の発話スクリプトにおいて長期滞在による韓国観の変化を示唆する発話が認められた。現地人との接触頻度の多さがポジティブな対日観への変容に影響するという先行研究の知見との類似点が認められた。本研究の対象 A から対象 C においては、長期滞在による韓国人との接触頻度がポジティブな韓国観への変化の影響要因となっていることが示唆された。

本研究を通して、日本語教師の異文化理解のプロセスの一端が明らかになった。学習者を対象と

した異文化理解のプロセス等についての研究はこれまでも行われてきたが、日本語教師も学習者同様異文化接触に伴う摩擦や葛藤を抱えていると考えられる。海外に長期滞在する日本語教師の円滑な異文化理解を支援するための基礎的な資料となりうることが示唆された。本研究は数例の日本語教師を質的に検討したが、事例研究のみでなく量的な研究も当然必要である。今後、研究を継続発展させていく必要がある。

付記

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 C（課題番号：17K02838、研究代表者：安龍洙）の助成を受けた。

引用文献

- 安龍洙 (2009) 「外国人の対日観に関する研究－韓国人短期留学生の場合－」『茨城大学留学生センター紀要』7, 1-13.
- 安龍洙 (2010a) 「外国人の対日観に関する研究－中国人短期留学生の場合－」『茨城大学留学生センター紀要』8, 1-17.
- 安龍洙 (2010b) 「外国人の対日観に関する研究：日本滞在歴の長い韓国人の場合」『ユーラシア研究』7 (4), 373-392.
- 安龍洙 (2011) 「外国人の対日観に関する研究－ベトナム人留学生の場合－」『茨城大学留学生センター紀要』9, 1-18.
- 安龍洙・池田庸子 (2012) 「日本人の外国・外国人観に関する研究－茨城県在住の主婦の場合－」『茨城大学留学生センター紀要』10, 15-28.
- 安龍洙 (2012) 「外国人の対日観に関する研究－中国の少数民族出身者の場合－」『茨城大学留学生センター紀要』10, 1-14.
- 安龍洙 (2015) 「日本留学経験者の韓国帰国後の対日観の変化に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』13, 1-14.
- 安龍洙 (2016) 「日本で就職した元韓国人留学生の対日観の変化に関する一考察」『茨城大学留学生センター紀要』15, 93-105.
- 田中共子 (1998) 「在日留学生の異文化適応：ソーシャル・サポート・ネットワーク研究の視点から」『教育心理学年報』34, 143-152.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2019) 「外国人留学生在籍状況調査結果」, https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/_icsFiles/afieldfile/2019/01/16/datah30z1.pdf, 2019年10月1日閲覧
- 内藤哲雄 (1997) 「PAC 分析の適用範囲と実施法」『人文科学論集』31, 51-88.
- 平田讓二 (2014) 「既存研究からみた異文化適応能力」『産業能率大学紀要』34 (2), 39-55.
- 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」, https://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/data/meibo_siryou/06_kosshi.pdf, 2018年9月10日閲覧

タイ人日本語学習者の漢字語彙学習に対する ストラテジー使用の現状

小林 英弘*

(2019年10月28日受理)

The Current Situation of Kanji Vocabulary Learning Strategies Used by Thai Students

Hidehiro KOBAYASHI*

(Received October 28, 2019)

Abstract

Thai university students use various strategies in “kanji vocabulary learning”. A questionnaire was constructed based on 88 students majoring in Japanese language. Analysis showed that according to their period of study, there was a difference and correlation in the strategies used. The results are described below.

1. In all the period of study, a strategy of “repeated silent reading” is more widely used, which implies that students tend to use less strategy of “hands” writing. Also for the strategy category, it is obvious that “affective category” was most frequently used.

2. For the students who have been studying for a short period, the strategies in “repeating category” are frequently used. However, in the longer period of study, the less frequently they are used. After a long period of study, there was no significant difference in top five most used strategies.

【キーワード】 非漢字圏学習者、漢字学習ストラテジー、漢字語彙、learning strategies

1. はじめに

筆者が勤務するタイ国 Dhurakij Pundit University ビジネス日本語学科（以下 DPU）の学習者は、入学してから日本語学習を始める学習者が多い。そういった学習者から「漢字が難しい」という相談を受けることがある。豊田（1995）は、「漢字は学習者にとって重要な学習要素であるが、時間的制約等の理由からその大部分が学習者の自学自習に委ねられてきた。」と述べている。豊田の指

*Dhurakij Pundit University, Faculty of Arts, 110/1-4 Prachachuen RD, Laksi, Bangkok, 10210 Thailand

摘通り、DPUでも漢字学習は学習者自身に任されているため、これまで学習者の漢字学習ストラテジーの使用状況は不明であった。このような状況を踏まえ、筆者はDPUの学習者がどのような漢字学習ストラテジーを使用して学習を進めているのかを明らかにする必要があると考えた。

非漢字圏学習者を対象とした漢字学習ストラテジーの先行研究では、Oxford (1990) のストラテジー分類 SILL (Strategy Inventory for Language Learning) や、Bourke (2006) の漢字学習ストラテジー分類 SILK (Strategy Inventory for Learning Kanji) を参照している研究が多い (大北 1995, 中村 1997, 齊藤 2003, 中鉢 2006, ヴェントゥーラ 2007, ソムチャイ 2008, 坂野・池田 2009, マテラ 2013, 佐藤・笠原 2016, 谷口 2016)。

しかし、ウラムバヤル (2009) は、SILL や SILK を使用した質問紙調査は単漢字に着目した質問項目が多く、熟語や文脈の中での漢字語彙に着目した質問項目が少ないと言及している。また、渡部 (2015) では、「SILK は文字としての漢字の学習を想定した学習ストラテジー項目がほとんどを占めている」と漢字学習ストラテジー分類における問題点を指摘している。

そこで、本稿での質問紙調査では、「単漢字」や「文字としての漢字」に着目した従来型の「漢字学習ストラテジー」ではなく、文脈の中での漢字語彙に関する質問項目を数多く含む「漢字語彙学習ストラテジー」での質問紙調査を行う必要があると考えた。

本稿の目的は3点である。1点目は、新たな漢字語彙学習ストラテジー尺度の開発である。2点目は日本語学習者の「漢字語彙学習ストラテジー」という観点から調査を行い、具体的なストラテジーの使用傾向と漢字語彙学習の現状を明らかにすることである。3点目は、学習期間の長さによる漢字語彙学習ストラテジーの使用について検証を行うものである。

2. 先行研究

非漢字圏学習者を対象として漢字学習ストラテジーや、漢字学習ストラテジーとビリーフの相関関係について分析している先行研究として、大北 (1995)、ヴェントゥーラ (2007)、ソムチャイ (2008)、坂野・池田 (2009)、マテラ (2013)、佐藤・笠原 (2016) が挙げられる。

大北 (1995) は、米国ハワイ大学に在籍する日本語学習者 84 名を対象にして質問紙調査を行った。その結果、最も多く使用されていたストラテジーは「書写」であることが明らかになっている。また、ヴェントゥーラ (2007) は、大北 (1995) の質問項目を一部借用した質問紙調査とインタビューをフィリピンで行っている。その結果から、学習者が最も使用しているストラテジーは「新しく習った漢字を繰り返して書く」ことなどを報告している。

ソムチャイ (2008) では、タイ人学習者 197 名を対象として質問紙調査を実施した。調査票は、ヴェントゥーラ (2007) が使用したものを一部借用してタイ語に翻訳している。その結果から、タイ人学習者が多用しているストラテジーは「よく知らない漢字に振り仮名を振る」、「漢字を覚えるために繰り返して書く」だと報告している。

坂野・池田 (2009) は、学習者 151 名を対象として、既習漢字数の違いによって3つのグループに分けて調査を行った。その結果、全てのグループで最も使用されているのは「漢字を繰り返して書く」であることなどを報告している。

また、マテラ (2013) では、チェコの大学で学んでいる学習者を対象として調査を行った結果から、最も使用されている漢字学習ストラテジーは「漢字を繰り返して書いて記憶する」だと報告している。佐藤・笠原 (2016) は、マレーシア高専予備教育コースのマレー・インド系学習者 109 名を対象として調査を行った。その結果から、学習者が最も頻繁に使用しているストラテジーは

「漢字を何度も書く」ことだと報告している。

次に、漢字学習ストラテジーと学習期間の関連性を論じている研究としては、齊藤（2003）、谷口（2016）が挙げられる。齊藤（2003）は、マレーシア政府派遣留学生を学習期間ごとに3年、4年、5年、6年、7・8年と分類して調査を行った。その結果から、「一般的なストラテジー」、「基本的なストラテジー」、「複合化・個別化したストラテジー」という3つの分類を報告している。

また、谷口（2016）では、マレーシアの日本語学習者を対象として、入学後4ヶ月と1年後の2回調査を行ないストラテジー使用傾向の変化を分析している。その結果から、学習期間が長くなるにつれて「漢字知識を整理する」ストラテジー使用頻度が高くなること、さらに「覚えるまで何度も書く」というストラテジー使用頻度が下がることを報告している。

最後に、従来の漢字学習ストラテジー研究の概観を行い、その問題点について論じている研究としてウラムバヤル（2009）、渡部（2015）が挙げられる。

ウラムバヤル（2009）は、従来の非漢字圏日本語学習者を対象とした研究の多くはOxford（1990）のSILLやBourke（2006）のSILKに基づいているが、質問項目の数や内容が不揃いであること、記憶ストラテジーの項目数が多いことや、ストラテジー項目の分類方法に課題が残ることを指摘している。また、「漢字学習成功者が文脈の中で漢字を使用している傾向が高い」ことなどを報告している。

渡部（2015）では、SILLやSILKの項目に代わる新たな87項目の「漢字語彙学習ストラテジー」の質問調査票の開発を試みているが、「漢字語彙学習ストラテジー尺度」としては未完成の段階であると報告している。

以上を踏まえ、本稿では先行研究で指摘されている、SILLやSILKを用いた質問調査票の項目数や内容の不揃いと、文脈や漢字語彙に関連するストラテジー調査項目数の少なさについて改善を行い、タイ人学習者の「漢字語彙学習ストラテジー使用の現状」について調査を行なうことを目的とする。タイ人学習者による漢字語彙学習ストラテジー使用の現状と、日本語学習期間との関連性を扱った実証研究は管見の限り見当たらない。これらを明らかにすることが本研究の意義だと考える。

3. 調査方法

3.1. DPUでのインタビュー予備調査

渡部（2015）が作成した、87項目の「漢字語彙学習ストラテジー」質問調査票はJSL（Japanese as a Second Language）環境の対象者から作成されたストラテジー項目であり、JFL（Japanese as a Foreign Language）環境におけるタイ人学習者の調査に適用するには問題があると考えられる。そのため、DPUに所属するタイ人学習者12名に対して半構造化インタビューの予備調査を行った。その結果、合計55項目の漢字語彙学習ストラテジーが抽出された。その内44項目は渡部の質問調査票に既出のものであり、新たに抽出されたストラテジーは11項目である。

3.2. DPUでの本調査

対象者はDPUに所属する日本語専攻のタイ人学生106名である。

まず、予備調査で新たに抽出された11項目のストラテジーと渡部（2015）の87項目を加えて「合計98項目」とした。しかし、渡部の87項目には「街中の漢字語彙を注意して見る」「テレビを常に日本語の字幕が出る設定にする」といった日本での学習環境に起因する項目や、「日本語の学術書を読む」といった高度な日本語能力が必要とされる項目も含まれている。そこで、JFL環境

下のタイ人学習者向けに改めて内容の精査を行い、最終的に42の調査項目と7つのカテゴリー分類を設定した。カテゴリー分類の名称は、渡部(2015)の調査で行われた因子分析での因子名を参考にして筆者が命名を行った。以下表1にて調査項目を記す。

表1 調査に用いた漢字語彙学習ストラテジー 42項目

カテゴリー分類	漢字語彙学習ストラテジー
①文脈 6項目	1 日本語で日本の漫画を読む
	2 日本語の歌の歌詞を読む
	3 日本語の小説を読む
	4 日本語で書かれたニュースをインターネットで読む
	5 日本人が書いたブログを読む
	6 日本語でテレビゲームをする
②情意 6項目	7 よく使う漢字語彙の意味を覚える
	8 よく使う漢字語彙の読み方を覚える
	9 自分にとって重要な漢字語彙を覚える
	10 どれが自分にとって重要な漢字語彙かを判断する
	11 * 音楽を聞くなどして、リラックスして覚える
	12 * 漢字は自室など一人だけの環境で集中して覚える
③反復 6項目	13 漢字語彙リストを繰り返し見る
	14 心の中で繰り返し読み方を唱える
	15 たくさん漢字語彙を書いて練習する
	16 新しく覚えた漢字語彙の復習をして、忘れていたら何回も書いて練習する
	17 * 繰り返し指で空書を行い、筆跡をイメージする
	18 * 繰り返し読み方を口に出しながら覚える
④理解・記憶補償 6項目	19 漢字語彙の意味をその語彙に含まれる漢字の意味で推測する
	20 漢字学習用のアプリで漢字語彙を覚える
	21 前後の文脈で、漢字語彙の意味を推測する
	22 漢字語彙の意味をその語彙に含まれる漢字の部首で推測する
	23 * 写真を撮るような感覚で、漢字語彙を映像として頭に記憶する
	24 漢字語彙の中で漢字の音読み・訓読みを覚える
⑤関連付け 6項目	25 自分で漢字語彙のルールを見つける
	26 漢字語彙と一緒に読み方を書いて覚える
	27 同じカテゴリーの漢字語彙を一緒に覚える
	28 * 漢字語彙を分解して、パーツとして覚える
	29 * 音楽を聞きながら、歌詞の漢字や文字を頭の中で思い浮かべる
	30 * 読み方と、タイ語の訳語を交互に口に出しながら覚える
⑥積極的接触 6項目	31 スマートフォンの言語環境を日本語に設定する
	32 すきま時間にフラッシュカードで繰り返し練習する
	33 ドラマやアニメの中で使用されている漢字語彙を覚える
	34 付箋に覚えたい漢字語彙を書いて自室やトイレの壁に貼り、繰り返し見る
	35 日本人の名前から漢字語彙を覚える
	36 SNSの記事を日本語で書く
⑦学習管理・協力 6項目	37 友達と漢字語彙の勉強方法についての情報を交換する
	38 おもしろそうな教科書や参考書を自分で選ぶ
	39 本やインターネットで漢字の勉強方法を探す
	40 漢字語彙について、日本人の友達に質問する
	41 漢字語彙について、先生に質問する
	42 他の人と協力して一緒に練習する

(注1) *の項目はDPUの予備調査にて抽出された新規ストラテジーである

質問紙調査は2016年11月に行なった。質問項目はすべてタイ語に翻訳したものをを用いて以下の4段階評定にて調査を行なった。4-いつも使用している 3-よく使用している 2-ときどき使用している 1-全然使用していない

4. 調査結果

有効な回答を得ることができた最終的な対象者は88名だった。4.1では、学習期間と漢字語彙学習ストラテジー使用について述べる。4.2では、88名の対象者全体における漢字語彙学習ストラテジー使用について述べる。

4.1. 学習期間の長さによる漢字語彙学習ストラテジー使用の傾向

対象者は、学習期間が1年から10年までの88名である。以下表2にて詳細を述べる。

表2 調査対象者の内訳

学習期間	人数
1年	9名
2年	11名
3年	10名
4年	22名
5年	20名
6年	6名
7年	6名
8年～10年	4名
合計 88名	

次に、これらの学習者を1-2年(20名)、3-4年(32名)、5-6年(26名)、7年以上(10名)の4つのグループに分けて、学習期間ごとの漢字語彙学習ストラテジー使用頻度の平均値の抽出を行った。以下表3に詳細を記す。

表3 学習期間別における漢字語彙学習ストラテジー使用の平均値と使用頻度順位

順位	1-2年 (20名)			3-4年 (32名)			5-6年 (26名)			7年以上 (10名)		
	項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差
1	42	3.20	0.77	9	3.56	0.56	9	3.27	0.60	9	3.90	0.32
2	23	3.10	0.55	23	3.31	0.59	42	3.19	0.90	2	3.70	0.68
3	9	3.10	0.72	42	3.22	0.87	23	3.19	0.63	30	3.50	0.97
4	24	3.05	0.76	30	3.19	0.86	30	3.15	0.83	42	3.40	0.84
5	30	3.00	0.92	24	3.16	0.77	2	3.04	0.66	23	3.40	0.52
6	11	2.90	0.85	26	3.13	0.79	26	2.92	1.06	37	3.30	0.82
7	2	2.80	0.70	11	3.13	0.91	39	2.88	0.82	32	3.30	0.82
8	37	2.75	0.85	16	3.09	1.00	11	2.88	0.95	16	3.30	1.06
9	20	2.75	0.85	8	3.09	0.89	20	2.81	1.10	26	3.20	1.03
10	10	2.65	0.81	2	3.03	0.60	32	2.81	0.85	24	3.20	0.79

11	38	2.65	0.88	32	2.91	0.89	24	2.77	0.82	11	3.20	1.14
12	8	2.65	0.88	25	2.88	0.98	33	2.73	0.78	20	3.20	1.03
13	26	2.60	0.82	38	2.84	0.85	8	2.73	0.96	39	3.10	1.10
14	33	2.55	0.69	10	2.84	0.77	10	2.69	0.97	8	3.10	1.20
15	32	2.55	0.76	39	2.81	0.78	37	2.69	0.88	40	3.00	1.05
16	39	2.50	0.83	37	2.81	0.78	7	2.65	1.02	14	3.00	0.94
17	14	2.50	0.89	20	2.75	0.88	38	2.65	0.98	35	2.90	0.74
18	16	2.45	1.10	12	2.72	0.92	25	2.62	1.02	25	2.90	0.88
19	4	2.45	0.95	33	2.72	0.85	4	2.62	0.90	4	2.90	0.74
20	35	2.40	0.88	17	2.69	0.86	35	2.54	0.91	15	2.80	1.32
21	25	2.40	1.14	14	2.66	0.97	14	2.54	1.14	17	2.70	0.95
22	3	2.40	0.75	40	2.63	1.16	16	2.50	1.21	41	2.60	1.27
23	18	2.30	0.92	35	2.59	0.95	17	2.46	0.91	38	2.60	0.84
24	17	2.30	1.03	3	2.53	0.57	18	2.42	0.70	10	2.60	0.84
25	27	2.25	1.07	41	2.53	1.08	3	2.42	0.81	34	2.50	0.97
26	7	2.25	0.85	4	2.53	0.72	21	2.35	0.94	6	2.50	1.08
27	12	2.20	0.89	7	2.47	0.80	12	2.31	1.12	5	2.50	0.71
28	40	2.20	1.11	6	2.44	1.05	5	2.31	0.79	12	2.50	1.08
29	21	2.20	0.83	21	2.38	0.87	19	2.23	0.91	27	2.40	1.17
30	6	2.10	0.91	19	2.34	0.83	40	2.23	1.11	3	2.40	0.52
31	31	2.10	0.64	29	2.25	1.11	29	2.15	1.19	33	2.30	1.16
32	41	2.10	1.07	5	2.25	0.62	27	2.08	0.89	18	2.30	0.95
33	29	2.10	0.97	31	2.13	0.91	41	2.08	1.26	1	2.30	1.06
34	5	2.00	1.03	18	2.06	0.76	1	2.08	0.89	7	2.20	0.92
35	19	1.95	0.76	27	2.00	0.80	6	2.04	1.00	22	2.10	0.57
36	28	1.80	1.15	22	1.84	0.81	34	2.00	0.94	13	2.10	0.88
37	13	1.80	0.77	13	1.84	0.72	31	1.96	0.66	31	2.00	1.05
38	22	1.75	0.72	28	1.81	0.90	28	1.92	1.09	19	2.00	1.05
39	34	1.70	0.87	34	1.78	0.71	22	1.88	0.91	36	1.90	1.20
40	15	1.50	0.51	1	1.78	0.75	13	1.77	0.95	29	1.90	1.45
41	1	1.40	0.68	15	1.78	0.75	15	1.73	0.92	21	1.90	0.74
42	36	1.20	0.41	36	1.44	0.67	36	1.58	0.99	28	1.70	1.06

(注2) ・使用頻度平均値の上位5位、下位5位、中位19位～24位は二重線にて分け
 ・学習期間が半年の場合は1年として、1.5年の場合は2年として分類を行っている

4.1.1. 学習期間別における使用頻度上位の特徴

使用頻度上位5位までの特徴として以下の4項目がすべての学習期間において抽出されている。このことから、全ての期間の学習者にとって高い割合で使用されていることが明らかになった。

項目9「よく使う漢字語彙の意味を覚える (情意カテゴリー)」

項目23「よく使う漢字語彙の読み方を覚える (情意カテゴリー)」

項目30「漢字は自室など一人だけの環境で集中して覚える (情意カテゴリー)」

項目42「おもしろそうな教科書や参考書を自分で選ぶ (学習管理・協力カテゴリー)」

「反復すること」については、項目24「心の中で繰り返し読み方を唱える (反復カテゴリー)」が、1-2年では4位、3-4年では5位に抽出されており学習期間が短い対象者にとって高頻度で使用さ

れている状況が推察できる。また、5-6年では11位、7年以上では10位に抽出されていることから学習期間が長くなるに連れて「反復すること」の使用頻度は徐々に低下していくが、ある一定の割合で使用され続ける普遍的なストラテジーだと考えられる。

一方、従来の先行研究で数多く報告されていた「繰り返し書いて覚える」ストラテジーだが、本調査において項目10「たくさん漢字語彙を書いて練習する（反復カテゴリー）」は1-2年が10位、3-4年と5-6年は14位、7年以上では24位という結果にとどまっている。この結果は、前述した項目24「心の中で繰り返し読み方を唱える」よりも全ての期間において使用頻度が低い。

以上のことから、学習者は反復カテゴリーの「心の中で繰り返し読み方を唱える」ストラテジーを一定の割合で使用しながら漢字語彙を定着させているが、「手を使って繰り返し書く」ストラテジーは、先行研究で報告されているほど多用されておらず、期間が長くなるに従って使用頻度も低下していることが明らかになった。

次に、平均値が3.00を上回ったストラテジーについて述べる。

4段階評定での調査のため、平均値が3.00以上の項目は学習者が「頻繁に使用している」と解釈することができるだろう。一方で、2.50以下の項目に関しては「あまり使用されていない」、2.00以下については「ほぼ使用していない」と解釈するものとする。1-2年では上位5項目、3-4年では上位10項目、5-6年では上位5項目、7年以上では上位16項目が3.00を上回っていた。以下、表4に詳細を記す。

表4 平均値3.00を上回っていたストラテジーの出現項目数

ストラテジー分類	1-2年	3-4年	5-6年	7年以上
	項目数			
①文脈	0	1	0	1
②情意	3	5	4	6
③反復	1	1	0	1
④理解・記憶補償	0	1	0	3
⑤関連付け	0	1	0	2
⑥積極的接触	0	0	0	1
⑦学習管理・協力	1	1	1	2
合計	5	10	5	16

表4の値より、7年以上の学習者が最も多様なストラテジーを使用しながら漢字語彙学習を進めている現状が明らかになった。一方で、1-2年の学習者と5-6年の学習者は5項目と同数だが、1-2年の学習者にのみ「反復カテゴリー」のストラテジーが抽出されている。

また、3-4年では10項目が3.00以上に抽出されている。ここでは「情意カテゴリー」のストラテジーが最も使用されているが、それ以外のストラテジーもバランス良く使用している状況がうかがえる。

4.1.2. 学習期間別における使用頻度下位の特徴

次いで、使用頻度下位5位までの特徴について述べる。ここでは、項目36「日本語の小説を読む（積極的接触カテゴリー）」が全ての期間において共通して抽出されており、どの対象者にもほとんど使用されていないことが明らかになった。

また、項目 15「日本人が書いたブログを読む（文脈カテゴリー）」が 1-2 年、3-4 年、5-6 年の学習期間では共通して下位 5 位に抽出されているのに対して、7 年以上では 20 位に抽出されている。さらに、項目 34「SNS の記事を日本語で書く（積極的接触カテゴリー）」が 1-2 年、3-4 年では 39 位だったのに対して、5-6 年では 36 位、7 年以上では 25 位と学習期間が長くなるに連れて使用順位が上昇している。このことから、学習期間が長くなるにつれて学習者は積極的に「生の日本語の文脈」に接している姿が明らかになった。

一方、項目 21「他の人と協力して一緒に練習する（学習管理・協力カテゴリー）」が 1-2 年、3-4 年では 29 位、5-6 年では 26 位に抽出されており、この戦略は各期間の学習者にとって共通して使用されていると推察できるが、7 年以上では 41 位と低い順位に抽出されている。

次に、平均値が 2.00 を下回った戦略について述べる。1-2 年では下位 8 項目、3-4 年では下位 7 項目、5-6 年では下位 6 項目、7 年以上では下位 4 項目が 2.00 を下回っていた。以下表 5 に詳細を記す。

表 5 平均値 2.00 を下回っていた戦略の出現項目数

戦略分類	1-2 年	3-4 年	5-6 年	7 年以上
	項目数	項目数	項目数	項目数
①文脈	4	4	3	2
②情意	0	0	0	0
③反復	0	0	1	0
④理解・記憶補償	0	0	0	0
⑤関連付け	1	0	0	0
⑥積極的接触	2	2	1	0
⑦学習管理・協力	1	1	1	2
合計	8	7	6	4

表 5 の値より、各期間に共通して最も使用されていない戦略は「文脈カテゴリー」だということが明らかになった。特に学習期間が 1 年から 4 年までの学習者にとっては 4 項目が抽出されており、使用頻度が低いという状況がうかがえる。また、「文脈カテゴリー」と「積極的接触カテゴリー」の戦略は、学習期間が長くなるにつれてその項目数が減少していく。つまり、期間の長い学習者ほど、文脈に対して積極的に接触するようになっていることが明らかになった。

4.1.3. 学習期間別における、使用頻度中位 19 位～ 24 位についての特徴

ここでは、項目 17「繰り返し指で空書を行い筆跡をイメージする（反復カテゴリー）」がすべての学習期間において共通して抽出されており、どの対象者においても平均的に使用されていることが明らかになった。

4.2. 対象者 88 名全体の戦略使用頻度の結果

4.2.1. 88 名全体の上位 10 項目

本節では、対象者 88 名全体の戦略使用頻度を上位順から以下表 6 にて述べる。

上位 5 位までの項目において「情意カテゴリー」の戦略が 4 項目と多く含まれており、

表6 対象者 88 名全体のストラテジー使用頻度上位 10 項目

順位	ストラテジー項目	分類	平均値 (標準偏差)
1	9 よく使う漢字語彙の意味を覚える	②情意	3.41 (0.64)
2	23 よく使う漢字語彙の読み方を覚える	②情意	3.24 (0.59)
3	42 おもしろそうな教科書や参考書を自分で選ぶ	⑦学習管理・協力	3.23 (0.84)
4	30 漢字は自室など一人だけの環境で集中して覚える	②情意	3.17 (0.87)
5	2 自分にとって重要な漢字語彙を覚える	②情意	3.06 (0.68)
6	24 心の中で繰り返し読み方を唱える	③反復	3.02 (0.79)
7	11 前後の文脈で、漢字語彙の意味を推測する	④理解・記憶補償	3.01 (0.93)
8	26 漢字語彙と一緒に読み方を書いて覚える	⑤関連付け	2.95 (0.92)
9	8 日本語の歌の歌詞を読む	①文脈	2.89 (0.95)
10	32 漢字語彙の意味をその語彙に含まれる漢字の部首で推測する	④理解・記憶補償	2.84 (0.86)

DPU の学習者に最も使用されているストラテジーは「情意カテゴリー」であることが分かった。また、今回の調査では「反復カテゴリー」のストラテジーが上位 10 項目中、1 項目しか抽出されていない。このことから、学習者は先行研究で報告されていた「何度も繰り返して記憶する」方法よりも、3 位「おもしろそうな教科書や参考書を自分で選ぶ」、4 位「漢字は自室など一人だけの環境で集中して覚える」といった、学習環境や教材を自分で管理しながら漢字を学習する傾向が高いことが明らかになった。

4.2.2. 88 名全体の下位 10 項目

次に、表 7 にてストラテジーの使用頻度を最下位 42 位から順に述べる。

表7 対象者 88 名全体のストラテジー使用頻度下位 10 項目

順位	ストラテジー項目	分類	平均値 (標準偏差)
42	36 日本語の小説を読む	①文脈	1.48 (0.82)
41	15 日本人が書いたブログを読む	①文脈	1.82 (0.90)
40	28 漢字語彙について、日本人の友達に質問する	⑦学習管理・協力	1.83 (1.02)
39	13 すきま時間にフラッシュカードで繰り返し練習する	⑥積極的接触	1.84 (0.86)
38	1 日本語で日本のマンガを読む	①文脈	1.84 (0.82)
37	22 日本語で書かれたニュースをインターネットで読む	①文脈	1.86 (0.79)
36	34 SNS の記事を日本語で書く	⑥積極的接触	1.91 (0.87)
35	31 繰り返し読み方を口に出しながら覚える	③反復	2.06 (0.79)
34	27 日本人の名前から漢字語彙を覚える	⑥積極的接触	2.13 (0.93)
33	29 日本語でテレビゲームをする	①文脈	2.15 (1.13)

使用頻度下位 10 位において「文脈カテゴリー」に関連するものが 5 項目と、「積極的接触カテゴリー」に関連するものが 3 項目抽出されている。このことから、対象者は小説やマンガ、ニュース、ブログといった実際に日本語で書かれた一般向けの文章に対して「積極的に接する」ことが少なく、「文脈カテゴリー」のストラテジー使用頻度も低いことが明らかになった。また、「フラッシュカードを利用する」「繰り返し読み方を口に出しながら覚える」の項目は、ソムチャイ (2008)

で報告されていた結果と同様に低い使用頻度となっていた。

4.2.3. 88名全体の漢字語彙学習ストラテジー分類に関わる基礎統計量と相関係数

この節では、漢字語彙学習ストラテジーの7つのカテゴリー間に相関関係があるのかを検討するため、ピアソンの積率相関係数を算出した。以下表8に詳細を記す。

表8 88名全体の漢字語彙学習ストラテジー分類に関する相関係数

ストラテジーの カテゴリー分類	平均値	標準偏差	相 関 係 数						
			文脈	情意	反復	理解・ 記憶補償	関連付け	積極的 接触	学習管理・ 協力
文脈	2.01	0.61	1						
情意	3.08	0.48	.353**	1					
反復	2.59	0.50	0.18	.451**	1				
理解・記憶補償	2.70	0.56	.337**	.532**	.478**	1			
関連付け	2.49	0.52	.313**	.598**	.642**	.750**	1		
積極的接触	2.21	0.49	.477**	.415**	0.18	.420**	.367**	1	
学習管理・協力	2.49	0.53	.386**	.450**	.528**	.525**	.508**	.423**	1

(注3) 最も相関の高い項目と、相関が観察されなかった項目は塗りつぶしを行っている ** $p < .01$

表8より、1%水準で有意に正の相関関係が観察された。最も高い相関関係がみられるのは「関連付けカテゴリー」と「理解・記憶補償カテゴリー」である ($r=.750^{**}$)。次いで、「関連付けカテゴリー」と「反復カテゴリー」($r=.642^{**}$)、「関連付けカテゴリー」と「情意カテゴリー」($r=.598^{**}$)が続く。相関の数値が高い上位3位に「関連付けカテゴリー」のストラテジーが抽出される結果となった。

この結果より、学習者は漢字語彙のルールを見つける、音楽を聞きながら歌詞と漢字語彙を頭の中で結びつけるといった「関連付けカテゴリー」のストラテジーと、漢字語彙の意味推測や記憶の定着を図る「理解・記憶補償カテゴリー」のストラテジーを積極的に結び付けて使用している傾向が示唆される。また、「反復カテゴリー」に関連するストラテジーと、自分にとって重要な漢字語彙を判断し、音楽を聞いてリラックスして覚えるといった「情意カテゴリー」のストラテジーとの関連性が強い傾向がうかがえる。

一方、相関がみられなかったストラテジーは「反復カテゴリー」と「文脈カテゴリー」、「反復カテゴリー」と「積極的接触カテゴリー」の2つであった。繰り返しを伴う「反復カテゴリー」のストラテジーを好む学習者は、「文脈カテゴリー」や「積極的接触カテゴリー」のストラテジーとの関連性がほとんど認められていない ($r=.18$)。先行研究において、漢字学習成功者は文脈の中で漢字を使用している傾向が高い(ウラムバヤル 2009)という指摘がされている。また、漢字学習成功者は既習漢字の保持と復習に繋がる努力を教室外でも積極的に行っている(中鉢 2006)といった指摘がされていた。調査結果4.1では、学習期間が短い学習者ほど「文脈カテゴリー」のストラテジー使用頻度は低いことが明らかになっている。以上のことから、「反復カテゴリー」のストラテジーを多用しているのは、「文脈カテゴリー」や「積極的接触カテゴリー」のストラテジーと関連性が低い「学習期間の短い学習者」であると考えられる。

5. 考察

5.1. 学習期間の長さに「関係しない」と推察されるストラテジー

日本語学習の期間が長くなることによる漢字語彙学習ストラテジーの使用状況の変化について、使用頻度上位5位においては明らかな違いがみられなかった。上位5位の特徴は、以下4項目が全ての学習期間において抽出されていることである。

項目9「よく使う漢字語彙の意味を覚える（情意カテゴリー）」

項目23「よく使う漢字語彙の読み方を覚える（情意カテゴリー）」

項目30「漢字は自室など一人だけの環境で集中して覚える（情意カテゴリー）」

項目42「おもしろそうな教科書や参考書を自分で選ぶ（学習管理・協力カテゴリー）」

これらの4項目は、齊藤（2003）で報告されている、学習期間の長さに関わりなく使用割合が変化しない普遍的な「一般的なストラテジー」だと言えるだろう。

5.2. 学習期間の長さに「関係する」と推察されるストラテジー

使用頻度上位5位では明らかな特徴の違いがみられなかったが、下位5位では違いがあらわれた。以下表9に詳細を記す。

表9 学習期間別における漢字語彙学習ストラテジーの使用頻度順位（上位5位・下位5位）

順位	1-2年 (20名)			3-4年 (32名)			5-6年 (26名)			7年以上 (10名)		
	項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差	項目	平均値	標準偏差
1	42	3.20	0.77	9	3.56	0.56	9	3.27	0.60	9	3.90	0.32
2	23	3.10	0.55	23	3.31	0.59	42	3.19	0.90	2	3.70	0.68
3	9	3.10	0.72	42	3.22	0.87	23	3.19	0.63	30	3.50	0.97
4	24	3.05	0.76	30	3.19	0.86	30	3.15	0.83	42	3.40	0.84
5	30	3.00	0.92	24	3.16	0.77	2	3.04	0.66	23	3.40	0.52
38	22	1.75	0.72	28	1.81	0.90	28	1.92	1.09	19	2.00	1.05
39	34	1.70	0.87	34	1.78	0.71	22	1.88	0.91	36	1.90	1.20
40	15	1.50	0.51	1	1.78	0.75	13	1.77	0.95	29	1.90	1.45
41	1	1.40	0.68	15	1.78	0.75	15	1.73	0.92	21	1.90	0.74
42	36	1.20	0.41	36	1.44	0.67	36	1.58	0.99	28	1.70	1.06

(注4) 上位5位内の共通項と、本節で言及している項目は塗りつぶしを行っている

1-2年、3-4年、5-6年の学習期間では、共通して最下位に抽出された項目36「日本語の小説を読む」が7年以上では39位へと上昇している。このことから学習期間が長くなるに従って、学習者は「生の日本語の文脈」に触れる機会が多くなっていることが推察できる。

また、項目36に代わって7年以上の最下位42位に抽出されたストラテジーは、項目28の「漢字語彙について、日本人の友達に質問する」であった。この項目は1-2年、3-4年、5-6年の学習期間においては26、29位に見られており、一定の頻度で使用されているストラテジーだと考えられる。

さらに、7年以上の学習者では項目21「他の人と協力して一緒に練習する」が41位に抽出され

ていることから、学習期間が長くなると他者と協力して練習する機会が減少し、代わりに自分一人で漢字語彙を学習する傾向が高くなっているものと考えられる。この結果は、学習期間が長くなり語彙が増加したことや、スマートフォンの翻訳アプリなどで語彙を検索する方法を習得したことなどが影響していると推察される。また、学習者にとって興味のある日本のコンテンツや、日本語話者と接触する機会が増加した結果、日本語の文脈に触れる機会も促進されていると考えられる。

5.3. 「何度も繰り返す」戦略使用状況の変化

項目24「心の中で繰り返し読み方を唱える」が、1-2年と3-4年の学習者において4位・5位の上位に抽出されており、学習期間の短い学習者が高頻度で使用している現状が明らかになった。

一方で、5-6年、7年以上ではそれぞれ11位、10位程度での使用に留まっているため、学習期間が長くなるに従い使用頻度が低下していると言えるだろう。

また、学習期間が短い学習者は「何度も繰り返す」戦略について「効果がある」と肯定的に捉えているため、その他の戦略を使用していない可能性も考えられる。予備調査の際、全ての学習者は「漢字は繰り返し書くと覚えられる」という指導を以前受けたことがあると述べていた。さらに、学習歴が1年未満の学習者は「繰り返し書く方法が一番良い」と反復戦略へ肯定的な意見を語っていたが、その他の具体的な漢字語彙学習戦略の存在については「知らない」と述べている。

その一方、高校から日本語を学び成績も良い学習者は、繰り返し書くことに「否定的な意見」を述べている。この対象者によると基本的に「書くのは面倒だから見て覚えている」が、「もし、本気で覚えたい時は書いて覚えることもある」と述べていた。

以上のことから、学習期間が長い学習者は複数の戦略を獲得しており、その時の状況や気分によって使用する戦略を適宜選択していると考えられる。しかし、学習期間が短い学習者は使用できる戦略が少ないため、種類も偏ってしまうのではないだろうか。DPUでは漢字語彙学習戦略を学ぶ時間はほとんど存在しない。そのため、学習者は自身で漢字語彙学習戦略を模索する必要がある、個々の努力によって新たな戦略を獲得していくものと推察される。

6. おわりに

本稿では、日本語学習者の「漢字語彙学習戦略」という観点から、①新たな漢字語彙学習戦略尺度の開発。②具体的な漢字語彙学習戦略使用の傾向と現状解明。③学習期間の長さによる、漢字語彙学習戦略使用の変化を明らかにするという3点の目的で調査を行った。

①については、JFL環境下のタイで学ぶ日本語学習者へ向けて、新たな漢字語彙学習戦略の質問調査項目の作成を行った。「単漢字」や「文字としての漢字」に着目した従来型の「漢字学習戦略」ではなく、文脈での漢字語彙に関する質問項目を含んでいるのが特徴である。また、カテゴリー分類の項目数を揃える改善も行っている。

②については、88名全体の上位5位までの項目において「情意カテゴリー」の戦略が4項目と多く含まれていた。このことから、DPUの学習者に最も使用されている戦略は「情意カテゴリー」であることが判明した。また、先行研究では「繰り返し書いて覚える」戦略が最も使用されていると報告されていたが、本研究では全ての期間において「心の中で繰り返す」

返し読み方を唱える」ストラテジーの方がより上位に抽出された。このことから、学習者にとって「手」を使うストラテジー使用が低下している傾向が示唆された。さらに、学習期間が短い学習者ほど「反復カテゴリー」のストラテジーを多用していることが明らかになった。

③については、学習期間が長くなることによる漢字語彙学習ストラテジー使用状況の変化について、使用頻度上位5位においては明らかな違いがみられなかった。また、学習期間が長くなると他者と協力して練習する機会が減少し、代わりに自分一人で漢字語彙を学習する傾向が示唆された。

7. 漢字教育への提案と今後の課題

今回の調査結果から得られた示唆を基に、今後の漢字語彙教育に対して提案を述べる。

まず、DPUでも行われていた、単漢字を何度も繰り返し書かせるだけの漢字指導には再考の余地があると思われる。「手」を使って機械的に繰り返し書く漢字練習シートや、テストで間違った漢字を何度も書かせるような課題は、単純な「書く作業」になってしまう可能性が高く、学習の有効性は低いと考えられる。今後は単漢字ではなく、漢字語彙としての指導を進める必要があるだろう。

次に、教師自身が漢字語彙学習ストラテジーの重要性について十分に知識を深め、効果的な指導を計画的に行っていく必要があると考える。コースシラバスを作成する段階で、ストラテジー指導の時間を設定しておけば、学習者の「気づき」「意識化」を促進し、より、使いやすく効果的な漢字語彙学習ストラテジーを獲得する助けになることができるだろう。漢字語彙学習を一方的に学習者へ委ねることは避けるべきである。

また、今後の課題として調査範囲の拡大が挙げられる。本稿はタイにおける日本語専攻が設置された大学の内、DPUだけの学習者分析にとどまっているので、結果を一般化することはできない。今後は他機関とも連携して、さらに幅広く調査を行う必要があるだろう。特に授業内やコースカリキュラムにおいて、漢字を学ぶ時間がある機関ではDPUとは異なる結果が得られると推察される。これからも学習者にとって効果的な漢字語彙教育について考え続けていきたい。

付記

本稿は2017年度にタイ国チュラーロンコーン大学で執筆した修士課程の修了レポート「タイ人日本語学習者の漢字語彙学習に対するストラテジー使用の現状」の一部を加筆修正したものである。

引用文献

- ヴェントゥーラ, フランチェスカ. (2007) 「フィリピン人日本語学習者と教師の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用—漢字教育の改善のために—」『日本語文化研究会論集』 3, 141-168.
- ウラムバヤル, ツェツェグドラム. (2009) 「漢字学習ストラテジーに関する研究の現状と課題—非漢字圏日本語学習者にとっての効果的な学習ストラテジーとは—」『日本言語文化研究会論集』 5, 43-52.
- 大北葉子. (1995) 「漢字学習ストラテジーと学生の漢字学習に対する信念」『世界の日本語教育』 5, 105-123.
- オックスフォード, R. L. (1990) 『言語学習ストラテジー—外国語教師が知っておかなければならないこと—』 宍戸通庸・伴紀子訳, 凡人社.
- 齊藤禎子. (2003) 「漢字学習ストラテジーと学習期間との関係: 留学中のマレーシア政府派遣留学生を対象とした調査から」『山形大学日本語教育論集』 5, 71-84.
- 坂野永理・池田庸子. (2009) 「漢字圏学習者の漢字学習意識とストラテジー使用」『留学生教育』 14, 13-21.
- 佐藤曜子・笠原(竹田) ゆう子. (2016) 「初級から中級にかけて伸びが見られた非漢字圏学習者の漢字学習ストラテジー」『日本語教育方法研究会誌』 22(3), 70-71.
- ソムチャイ, チャイヤケッタナン. (2008) 「タイ人日本語学習者の漢字学習に対するビリーフとストラテジー使用」チュラーロンコーン大学文学部東洋言語学科日本語講座 修士論文.

- 谷口美穂. (2016) 「日本留学志望のマレーシア人学習者の漢字学習ストラテジー—学習期間にともなう変化と成績による使用傾向の特徴—」『国際交流基金日本語教育紀要』 **12**, 7-23.
- 豊田悦子. (1995) 「漢字学習に対する学習者の意識」『日本語教育』 **85**, 101-113.
- 中鉢恵一. (2006) 「漢字学習ストラテジー—漢字学習成功者と未成功者の違いについて—」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』 **5**, 75-93.
- 中村重穂. (1997) 「日本語学習者の漢字学習ストラテジーに関する調査と考察」『日本語教育研究』 **33**, 107-122.
- マテラ, ユラ. (2013) 「特定課題研究報告 チェコの大学における日本語学習者の漢字学習に対する意識とストラテジーに関する調査」『日本言語文化研究会論集』 **9**, 65-92.
- 渡部倫子. (2015) 「非漢字圏学習者のための漢字語彙学習ストラテジー尺度の開発」『漢字・日本語教育研究』 **4**, 30-64.
- Bourke, Barbara. (2006) *Strategy Inventory for Learning Kanji (SILK) Test Instrument for Identifying Strategies in Use for Learning Kanji*. <http://kanji-silk.net/profile/index.php> (2016年9月19日閲覧).

日本人交換留学生は海外への交換留学を どのようにとらえているか

松田 勇一*・安 龍洙**

(2019年10月28日受理)

Japanese How Do Japanese Exchange Students Perceive Their Studies Abroad?

Yuichi MATSUDA* and Yong Su AN **

(Received October 28, 2019)

要旨

本稿では日本人交換留学生4名（韓国留学2名、スペイン留学1名、ブルガリア留学1名）に対してPAC分析法を用いて調査を行い、彼らが海外への交換留学を通じて当該国の文化や留学をどのようにとらえているのかを考察した。その結果、日本人交換留学生は、留学により当該国の国民性を具体的にイメージするようになること、留学先の国民性についてのイメージ形成には留学生自身の個人的な体験が反映されていること、留学先に対するマイナスのイメージがあるが、留学自体は肯定的に評価されること、留学により留学生自身の視野の拡大や思考の深化が見られ、より客観的な自己分析ができるようになること、等が示唆された。

【キーワード】 日本人学生、交換留学生、海外留学観、異文化理解、PAC分析法

1. はじめに

独立行政法人日本学生支援機構（2019）によると、2017年度中に海外の大学等で留学を開始した日本人学生数は105,301人となり、調査結果が公開されている2003年度からの15年間において最も多くなっている。これは2014年にスタートした官民協働の海外留学支援制度「トビタテ！留学JAPAN 日本代表プログラム」も理由の一つであろう。日本全体が官民挙げて留学を後押しし、海外との交流を促進する流れは今後も続くものと思われる。このような日本人留學生が増加している状況において、日本人留學生が海外留学をどのようにとらえているのかを考察することは、日本

*宇都宮共和大学シティライフ学部（〒320-0811 宇都宮市大通り1-3-18; Faculty of City-life Science, Utsunomiya-kyowa University, 1-3-18 Ohdori Utsunomiya-shi 320-0811 Japan)

**茨城大学全学教育機構（〒310-8512 水戸市文京2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

人と外国人との相互交流、あるいは共生に必要なことだと考える。本研究は日本社会における「外国人」と「日本人」の異文化相互理解の実態とその特徴について認知的・情意的な観点から質的に検証し外国人と日本人の相互理解と相互交流の課題と問題点を検討する一連の研究の一部である。

近年の日本人留学生を対象とした研究には、樫本 (2009)、植松 (2009)、高濱・田中 (2011、2012、2013)、中川 (2013)、高柳・安 (2019) 等がある。樫本 (2009) は、アメリカ、オーストラリア、カナダの大学に留学した日本人男女 12 名を対象にインタビュー調査を行った。その結果、日本人留学生は留学中に文化的差異を基底とした異質性嫌悪や人種差別を経験しているとした。植松 (2009) は、日本人交換留学生 25 名 (男性 8 名、女性 17 名) に対してインタビュー調査 (留学前 1 カ月以内、留学後 1 カ月以内) を行った。留学先は、アメリカ 10 名、イギリス 6 名、ドイツ 2 名、ポルトガル 2 名、フランス 2 名、イタリア、スペイン、中国が各 1 名であり、1 年以上の海外滞在経験がある帰国子女が 11 名であった。調査の結果、留学生の中には自分の民族性を意識し、それをより深く知ろうと探索した者が多かったとしている。また、そのきっかけとしては、文化的差異を感じる場面やマイノリティ体験が多く挙げられた。高濱・田中 (2011) は、北米と欧州に留学した日本人大学生 10 名を対象として質問紙調査を行った。その結果、留学経験者は留学中に行動面の不便や解決しにくい問題への困惑を通じて文化差が困難に変換されることを認識し、帰国後現実の生活を何とか成り立たせることに向き合った、としている。また、帰国後の学生にとっての 3 大課題は「就職活動、経済、自分」であるとした。さらに、被調査者のうち逆カルチャーショックの方がカルチャーショックよりつらいとした者が半数以上であったとしている。高濱・田中 (2012、2013) は、北米と欧州に留学した日本人大学生 7 名が、自助グループ活動セッションを行った結果を報告した。それによると、留学経験者全員が帰国後に戸惑い、葛藤、焦り、フラストレーション、隔絶観、退屈といった感情を抱いたとしている。また、留学という共通点のある仲間との触れ合いが、逆カルチャーショックへの対応策として最も効果的と捉えられていたとしている。中川 (2013) は、アメリカに留学した日本人大学生 3 名を対象に PAC 分析を行い、留学前、留学中、帰国後の「留学」と「自分自身」という 2 つのキーワードに対するイメージの変化を調査した。その結果、調査対象者が留学中の様々な体験と内省を通じて、より確かな自我を確立することに成功した、と述べている。高柳・安 (2019) は、韓国留学中の日本人大学生 3 名を対象に PAC 分析を行い、渡韓直後、渡韓 5 カ月経過後、渡韓 11 カ月経過後 (帰国直前) の韓国留学観の特徴と変化について述べている。それによると、渡韓直後は「人と人との距離が近い」、「一人で行動しにくい」、「酒文化」という項目が 3 名全員に見られ、5 カ月経過後は「韓国になれた」という特徴が見られ、帰国直前は韓国に慣れ日韓の違いを意識しなくなった、としている。また、「酒文化」についてはネガティブな印象が変わらない、もしくは強まるとした。

2. 方法

本稿では、2016 年から 2018 年の間に約 1 年間に交換留学生等の身分で海外留学をした日本人留学生¹⁾ (韓国留学 2 名 [被調査者 A、B]、スペイン留学 1 名 [被調査者 C]、ブルガリア留学 1 名 [被調査者 D]) を対象に個人別態度構造分析法 (Analysis of Personal Attitude Construct : PAC 分析法) を用いて彼らの海外留学観を探った。

調査は第 1 部と第 2 部に分けられるが、第 1 部は被調査者本人の同意を得てフェイスシートに被調査者の属性を記入させてから、質問紙を用いて以下のように調査を実施した。

まず、被調査者に以下の刺激文を与え、「①（国名）留学で学んだこと、②（国名）留学で感じたこと、③（国名）留学と私の進路」を含めてイメージ項目が10項目以上になるように記入させた。

【刺激文】あなたは「①（国名）留学で学んだこと、②（国名）留学で感じたこと、③（国名）留学と私の進路」などの表現からどんなイメージが思い浮かびますか？思い浮かんだイメージを「単語、または短い文」で記入してください。

その後、その連想イメージを重要と思われる順序に並べさせた。更にそれぞれのイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いのかを7段階尺度で評定させた。この尺度での回答をもとに、ワード法でクラスター分析し、その結果に対する対象者自身の解釈を求めた。最後に連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は(+)、マイナスイメージの場合は(-)、どちらともいえない場合は(0)の記号を記入させた。

第2部は口頭により、1)各クラスター及びクラスター全体の解釈、2)各イメージ項目に対して、そのイメージを抱くようになったきっかけや媒体を尋ねた。

調査は上記4名の被調査者が交換留学後に帰国してから第2著者が実施した。また、本稿では被調査者が特定されないように、被調査者によるクラスター解釈においては、地名、大学名などはすべて○にした。

3. 結果

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し、その結果に対する被調査者自身の解釈を示す。なお、囲み線で示した部分は被調査者のクラスター解釈である。

3.1. 被調査者 A の場合

図1は、被調査者Aのデンドログラムである。

クラスター1は『1.韓国留学で学んだこと(+)]、『2.韓国留学で感じたこと(+)]、『4.大事なことについて考える機会(+)]、『6.自分の無知さに気づく(+)]、『9.日韓問題(+)]、『15.マナーの違い(0)]、『13.韓国語の習得(+)]の7項目でクラスター名は「自分と身の回りに対する気づき」とした。クラスター1は「学んだこととか感じたことってというのは、クラスター1だけに限らず全部に共通することではあるんじゃないかなとは思んですけど、大事なことについて考える機会とか、自分の無知さとか、そうですね、習得とか…。(4番は?)大事なことについて、自分の中で定まった考えってのはあんまりなかったんですけど。でも、やっぱり留学してる時間って吸収することも多かったと思うんですけど、自分のことすごい考える、時間がすごいあるから。考える機会になってたんで、考えなきゃいけないなみたいな、後回しにしてたこととかもじっくり考えられた。進路についてとかもそうなんですけど。(6番は?)大きく言うと、世の中についてとかですかね。周りの政治とかそういうのに全然、関心なかったんですけど、日韓問題とかある中で、そういう近隣国に行ってみて…。情勢的なものに目が行くようになりました。ちゃんと。(9番は?)行く前に。すごい親しかった人が実は反韓の方がいて、その人に、慕ってた人だったんですけど、急に「韓国行く」って言ったらめっちゃ止められたから。でも、それで行かないっていう決断には私はならなかったし、なんでそこまでこの人は言うんだらうっていうのを、行く前に考えさせられて。どういう国なんだらうって思いながら、行ってみたら、それでもやっぱり自分が生活している



- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろ () 内の符号は単独でのイメージ

図1 被調査者Aのデンドログラム

上で反日っていうのは体感しなかったし、行ってみないと分からないこともあるんだから、そうですね、日韓問題…。(15番は?)日本人って食べ方とか、話し方とか、人の距離感とか、ぶつかって歩くとことか、そういうのにすごくイラッとするのがあったなって思いました。育った環境違うから。(その他クラスター1は?)なんですかね。クラスター1にカルチャーショックは含まれるかもって、ちょっと思いますけど。今でもすごい覚えてるのは、口開けて食べるのに、一番、衝撃的でした。みんなじゃないんですけど、結構こう…。結構、多い印象だったんですよね。食べ物に関して。あと、すごい混ぜるとか。混ぜ方に厳しいとか。食べ物に関しては結構ありましたね。」と解釈した。

クラスター2は『3. 韓国留学と私の進路(+)], 『5. あらゆる感覚が広がる、敏感になる(+)], 『7. 成長を感じた期間(+)], 『8. 情が厚い(+)], 『16. 日本語教育(+)]の5項目でクラスター名は「進路についての考えの深まり」とした。クラスター2は「クラスター2は進路の話が大きいのかなって感じですかね。(5番, 7番は?)さっきのAでもお話ししてたんですけど、感覚が広がるというか、いろんなことに目が向くようになったから、一番、大きいのは情勢的なところに関心が向くようになって。そういうの見てみたら、すごく視野が広がったって感じですかね。いろんなこと考えていけないといけないんだなって、やっと気付いたって感じでしたね、そのときに。(8番は?)韓国人は情が厚いなって。ハートが熱いなってというのは思ったのと、日本人ってちょっとした、そっけなさとか冷たさとかがあったりするんですけど、距離感が近いから、韓国人は。すごく懐に入りやすいなっていうのはとても感じました。外国人だからっていうのもあるかもしれないんですけど、自分が。すごい気にかけてくれる人が多かったりとか。食堂のおばちゃんとかでも話しかけてくれたりっていうのがあったから、あったかいなって思いました。(16番は?)日本語教育の実習してたときなんですけど、実習中も、それが韓国語の上達にもつながるのかなっていうのはある

んですけど。いろいろサポートしてもらいながら、友達への話とか聞きながらやってたから、いろんな言葉は。結構、長い時間取ってやってたんで、つながりできてきたし。サポートしてくれたりした人とか考えると、自分の中で留学中の教育実習、すごい大きかったなって感じます。」と解釈した。

クラスター3は『10. 学歴社会(-)』、『11. ルックス重視(-)』、『17. 美容大国(+)]、『12. 同じ外見(-)』、『18. 整形手術 (0)』の5項目でクラスター名は「韓国の国民性」とした。クラスター3は「これも国民性なんですかね。韓国の、私が住んでた上でのイメージ。評価重視っていうか、人をすごく評価する国だになってというのは思いましたね。ちょっと息苦しいなって。ずっと評価されて。見られてるとか、個性が出にくいとか、ちょっと思いました。この国では。息苦しさもあるんですけど、すごいお酒飲む国だから、やっぱ自由だな、その辺はって思います。愉快さはすごくある。」と解釈した。

クラスター4は『14. カルチャーショック (0)』、『19. 一人行動をあまりしない、群れる (0)』の2項目でクラスター名は「カルチャーショック」とした。クラスター4は「カルチャーショック、近い国だからそんなに思うことないんだろうなって思ったんですけど。顔も似てるしって思ったけど、ちょっとした先入観とかがあったから、最初の。なんかきついのかな、人が。とかっていうのもあったんですけど、いい意味でのカルチャーショックもあり、行ってから、人、あったかかったりするし、そういうのもあるんですけど、カルチャーショック、マナー的なものとか。(1年近く生活して…) 残る部分もあり、それが、でも、いるときは当たり前になってたから、だんだん。ショックさは、なくなってきてたと思う。でも戻ってみると、あのときこうだったなっていうふうに、最初のショックは残ってる部分はありますね。でも住んでるときは、やっぱり感じなかったです。なじんでた。(日本に帰ってからは?) 外見が、みんな同じ格好してるなどか、他の国行っても韓国人ってすぐ分かるから、みんなやっぱり同じ顔、化粧してるなどか、男の人も女の人も、とか思ったり。韓国行きの飛行機乗るとストレスを感じることがありますね、たまに。ぶつかったりとか、そういう感じなんですけど。機内でとか、着いてすぐ感じました。私が突っ立ってたからかもしれないんですけど、多分、普通なんで。でも、やっぱり若い人はあんまりいないですね、そういうの。結構、気にしてたりしてたんですけど、年配の人とかは全然、気にしないし、こう…。(19番は?) 自分たちもそうだとは思うんですけど、でも、1人でご飯を食べに行かない、韓国人は。1人で食べてるとちょっと変な目で見られるっていうのは、そんなのネットの情報かなって思ってたんですけど、そういうのはあったから。割と日本人のほうが1人歩きしてるのかなって、ちょっと思いました。」と解釈した。

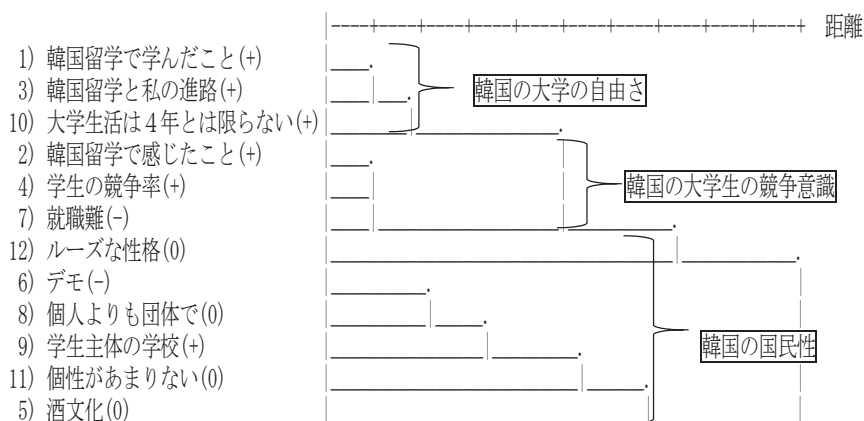
クラスター間の比較においては、クラスター1と2について「学んだことで成長につながっていったから、そういう面では関連性があると思います。」と解釈した。1と3については特になし、1と4については「どっちもあっちで過ごしながら感じたことなので、そういうつながりですかね。」と解釈した。2と3について「学歴社会って言ったらあれなんですけど、すごいみんな必死に勉強してる姿とか見ると、自分甘いなっていうふうには感じました。」と解釈した。2と4については特になし、3と4については「特徴みたいなの、だと思えます…。強いなっていう。」と解釈した。

全体のイメージのイメージについては、「私たち全然、就職難とかじゃなかったから、韓国見るとハングリー精神っていうか、必死でみんな勉強してたんで、その印象がすごい強くて。気の毒だなって思ったんですけど、最初は。でも妥協してないから、みんなそのために勉強してるから。日本だと、ここに就職できれば、してもいいかなって。しながらって感じなんですけど、目指して

るところが全然、違くて、韓国は。向上心とか意欲とか、日本人って弱いなっていうのは思いました。日本人みんながそうではないんですけど。特に韓国だと意欲すごく強くなっていうのは感じたんで、そこからすごく刺激されました。それが一番ですね、私は。(韓国留学の意味は?) 韓国語を使う仕事に就くのって大変だったんですけど。私も結局、使わない仕事だから、使いたくなって思ったけど、語学の面だけじゃなくて日本人だから行くべき場所ではあるんじゃないかなっていうのは思いました。(日本人だから?) 敵国だって思ってる人もいないじゃないですか、やっぱり。そういうふうにメディアの話だけじゃなくて、ちゃんと現地で感じられるものがあるから、敵国なんじゃないよっていうのを肌身で感じてほしいなって…。(韓国留学は?) してよかったと思ってて、私はすごく。ちょっと柔軟に考えられるようになったっていうのと、柔軟になっていっても、それを具体的に考えられるように、ちょっと抽象的な言い方なんですけど。ていうのも、何ていうんですかね。難しい。」と解釈した。

3.2. 被調査者 B の場合

図2は、被調査者Bのデンドログラムである。



- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろ () 内の符号は単独でのイメージ

図2 被調査者Bのデンドログラム

クラスター1は『1. 韓国留学で学んだこと (+)』、『3. 韓国留学と私の進路 (+)』、『10. 大学生活は4年とは限らない (+)』の3項目でクラスター名は「韓国の大学の自由さ」とした。クラスター1は「韓国での大学は、日本とはちょっと違って、4年間で卒業する人ばかりではなくて、休学をしたり留学をしたり、男性は軍隊にも行くんで。韓国の大学はちょっと日本よりは自由というか、ちょっと4年っていう、その枠に縛られないイメージが。それがあって、その3番にあるように、私も日本にいるときは4年で、そのまま卒業するっていう選択肢以外、何も考えてなかったんですけど、こういう道もあるんだなっていう新しいのを気付けたってことで、このようにまとめました。行く前はもともと、軍隊に2年間行かれる方がいるんで、そこは4年っていう限りではないなっていうのは知ってたんですけど、休学する人とか、あとはワーキングホリデーとか、そういう学校内の活動だけじゃなくて、いろんな他の活動も進んでやっている人がすごい多いイメージがあったんで、そこは行く前と留学した後の違いです。正直、私的にはすごい、うらやましいなあっていうのがあって、学生のときでしかできないことをやれるっていうのは。ただ4年間大学に通

うだけはちょっと、つまらないっていうほどではないんですけど、休学して自分がやりたいことをやったり、あとは経験を積むっていう意味で、うらやましいなっていうのはちょっとありました。」と解釈した。

クラスター2は『2. 韓国留学で感じたこと (+)』、『4. 学生の競争率 (+)』、『7. 就職難 (-)』の3項目でクラスター名は「韓国の大学生の競争意識」とした。クラスター2は「一緒に韓国人の学生たちと授業を受けたり、友達と話しながらいろいろ感じたことなんですけど、学生の成績に対する思いというか、よりいい成績を取ることが大事ってのをよく聞いてましたし、あとは就職も、だいたい厳しいっていうのをいろんな人から聞いて、日本よりは大学から常に周り勝負しながら、競争率が本当に高いなっていうのをしみじみと感じました。就職難っていうのは、ちょっとは耳にしてたんですけど、行ってから常に日頃から就職に対するそういうニュースとかも結構見たりして、あとは学生も就職にすごい悩んでる人とかいたり、普段の学校生活から、常に周り競争してるっていうのは伝わってきたんで、そこでより感じたって感じですね。本当に正直、日本にいるときは、大学生活で、単位を取ることだけに執着してる人が多いと思うんですけど。私も単位取れば成績はそこまで気にしてはなかったんですけど、それに対して韓国人の学生は、すごい、より高みを目指しているって感じがして、すごくいいイメージを持ちました。」と解釈した。

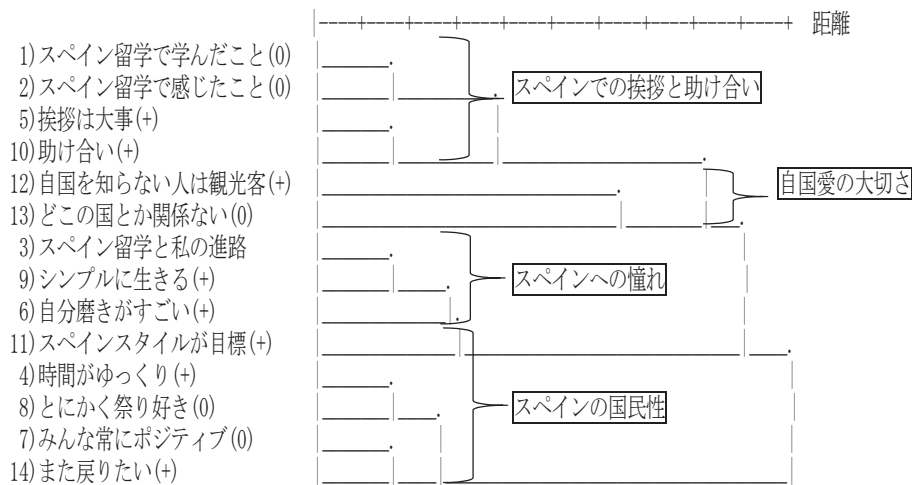
クラスター3は『12. ルーズな性格 (0)』、『6. デモ (-)』、『8. 個人よりも団体で (0)』、『9. 学生主体の学校 (+)』、『11. 個性があまりない (0)』、『5. 酒文化 (0)』の6項目でクラスター名は「韓国の国民性」とした。クラスター3は「この国民性というか、個人よりもみんなと一緒に何かをやったり、一緒に楽しく盛り上がったっていう国民性を感じたことなんですけど。(12番は?) 12番だけちょっとだけ違うんですけど、これも日本人と比べちゃうとなんですけど、例えば約束事をしたときに、そこまできっちり守る。時間とか、あとは例えばこの日に会おうって約束をしてたら、なんか。忘れて、結局そのまま約束自体がなくなるってこともちょこちょこあったりして、そこまできちきちと日本人みたいに決めたり、時間を守ったりとかっていうのがあんまりないイメージがありました。(9番は?) 大学に通いながら、生徒会というか、学部ごとにいろいろイベント作ったり、何でも全部学生が主体となって、生徒会として、学生たちを導くとか、そういう姿が見れたので、これも学生がこの大学を作ってるってイメージがすごい強かったです。(11番は?) これはぱっと見、見た目とかの話なんですけど。化粧とか、あと髪型とか、ファッションとか、そのときの流行をみんな取り入れてるっていうか。流行を追うって意味では日本も同じだと思うんですけど、それに比べたら、なんですかね。ぱっと見、みんな同じに見えるっていうこともあるかなと思って。みんな、はやってるものがあったら、みんなそれに集中する感じがしました。(その他クラスター3については?) 行く前も、国民性として団体的な感じってのは少しは知っていたんですけど、実際に生活しながら、結構デモも何回か見たりして。学内ではなくて外なんですけど。外のいろんな箇所で、結構、多分、私が行った、まだたっていない頃に多分、大統領選挙かなんか。多分それもあって、そのデモもありますし、その後も結構、いろんな所でいろんなデモがあったので、それも生で、見る機会あまりないので見ても結構、衝撃を受けたりして、こういうイメージにつながりました。」と解釈した。

クラスター間の比較においては、クラスター1と2について「学生の競争率とか就職難ってのが、1の大学生活で4年間だけでなくいろいろ経験を積んで、自分の中のレベルを上げていかないと、やっぱり就職とか、有利っていう点で、ちょっと関連性はあるのかなとは思いますが。」と解釈した。1と3、2と3については特に関連はないと回答した。

全体のイメージのイメージについては、「一番、感じたのは国民性っていう感じなんですけど、いろんな面において、個人よりは、団体で何かをつくったり、何かを盛り上げたりっていう、そういう国民性を、期間ですっと少しずつ感じてたので、そういう国民性を留学で感じたことだと思います。(韓国留学は…) してよかったと思います。私は韓国留学しかしたことないのでよく分からないんですけど、韓国に限ったことではなくて、他の国で生活を、旅行とかじゃなくて長い期間で、生活することで、行く前に学んだことと同じこともあるし、大きく違う点もあるので、生活しないと分からないこととか、視点がやっぱりだいぶ広がったりもするので。あとは、例えば歴史の面だとすると、行く前は日本から見た歴史しか学んでこなかったんですけど、韓国では韓国からの、歴史に対する視点とかを学んだりして、こういう視点もあるんだっていうのを新たな発見を積み重ねてって、最終的に視野が広がったかなという感じです。留学はしたいって、あったんですけど、どこでするかってのは、韓国に限らず、いろんな所を考えてたんですけど。韓国が一番近いっていうことなんですけど、近いけど、でもそんなに知らないなっていうのがあって、日本と似てる点もあって、過ごしやすくなかったものもあるし。でも、その反面、知らないことも多いし、歴史的な面でも、いろいろ問題になってる割には自分は何も知らないなっていうのを感じたので、韓国に決めました。」と解釈した。

3.3. 被調査者 C の場合

図3は、被調査者 C のデンドログラムである。



- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろ () 内の符号は単独でのイメージ

図3 被調査者 C のデンドログラム

クラスター1は『1. スペイン留学で学んだこと (0)』、『2. スペイン留学で感じたこと (0)』、『5. 挨拶は大事 (+)』、『10 助け合い』の4項目でクラスター名は「スペインでの挨拶と助け合い」とした。クラスター1は「スペインに行って学んだこと感じたことがそのグループになっているので、日本があいさつは大事とか助け合いだっというって日本が大事にしているよりもスペインは自然にしていることが多分、印象的だったからこうなったのかなって思いました。あとはお店に入って、あいさつしないと相手にされないの。客が、店員さんとかにあいさつしないと相手にされないとか、すごいひどい接客を受けるの。あと助け合いというのは、例えばバス乗ってて、ベビーカーを押して

る人が降りるとしたら、自然と下を持ってあげたりとか。電車でもベビーカーの人は優先だったりとか、そういうのは日本はないので。日本とはまた違った助け合いなのかなとは思いました。印象的に、日本が思ってるあいさつと助け合いとはスペインは全然、違う意味合いなのかなとは思ってました。日本でのあいさつは近所の人、知り合いって感じなんですけど、あちは誰でも。どちらかといえば、お店の人とか、何かをしてもらっている人に対して、あいさつはでかいなと思いましたね。相手にされないぐらいなので。アイス屋さんでも、コンビニとかスーパーでもレジの人に、オラとか、あいさつしないとすごい不愛想にされたりだとか、ちょっとにらまれたりだとか、それが続くと相手にされなかったりとか…。店に入ったりとかバス乗ったりとか、あいさつしないと、なんなの？みたいな感じですね。スペインのバスは前から入って、最初にお金を払ってから中に入って、あとは降りてだけなんです。なので、一番最初に運転手さんと会って話すんですけど、そこであいさつもしないで、ただカード、ピッてやったりとか、お金出すと、おまえみたいな、なりますね。助け合いってというのは、日本の助け合いっていうと、やっぱり震災だとか、相手が何か困ってる前提で助け合ってるイメージが強いんですよ。だけど、スペインに行くと別に手伝わなくてもいいんだけど、手伝ってるみたいな。それこそベビーカーも本人は自分でできる。だけど、それでもやってあげたりだとか、荷物が多いと自然と持ってあげるよだとか、感じが強かったですね。確かにホームレスが多いとか、そういう問題に関しては日本のほうが多分、どっちかっていうとやってると思うんですけど、私生活とか普通の生活で、日本であまり必要のない助け合いをスペインではしてるのかな。」と解釈した。

クラスター2は『12. 自国を知らない人は観光客(+)]、『13. どの国とか関係ない(0)』の2項目でクラスター名は「自国愛の大切さ」とした。クラスター2は「自分のいるところの大切さとか、自国愛。自分は自分って感じ。スペインで寮に住んでたんですけど、寮の人としゃべったりだとか、スペインの授業受けて、自国を知らない人は観光客って言われたので、それが印象に残ってましたね。あとは留学生が本当、多いので、○大とかよりも。で、どの国とか関係なしにしゃべってるんだけど、いざ自分の国について聞かれて答えられないと、観光客って言われちゃうのかなっていう。(13番は?)日本だと中国を敵対したりだとか、私個人、ロシアがあまり好きじゃないんですけど、あの国はあの国みたいな、言われて、その国の出身の人だとちょっと偏見を持ちやすいんですけど、スペインだと、確かに見た目であの国だっていうのは分かるんですよ。けども、でもあいつは今ここにいるし、今あの国にいるわけじゃない、ここにいるからあいつはあいつなんだってというのが割と強いとこですね。12番の観光客とはまでは思っていないんですけど、自分の国のこと知らない人はその国を語れないのかなっていうのはちょっとありましたね。あとはどの国とか関係ないっていうのは、はっきりとは思っていないんですけど、ヨーロッパっているんな国がくっついてるじゃないですか、だからそういう偏見は少ないのかなとは思ってました。これはスペインに当てはまるだけだとは思いますがね。スペインっていうカラテン系?フランスは、13番は当てはまんないなとは思いますが。割とあそこは日本とか、アメリカとイギリス以外は自分より下だって言ってたので。それらの国以外は、自分たち同等ではないみたいなこと言われたので、そうなんだって。」と解釈した。

クラスター3は『3. スペイン留学と私の進路]、『9. シンプルに生きる(+)]、『6. 自分磨きがすごい(+)]の3項目でクラスター名は「スペインへの憧れ」とした。クラスター3は「これは自分がしたいことなのかなって単純に思いました。こんなふうにできたらなっていう、自分磨き?自分がしたいことがしたいし、シンプルに生きて、それが進路までと言いませんけど、将来こうしてい

けたらなっていう項目なのかなと思いました。(6番は?) スペイン人のことです。こうできたら、すごいなとは思いました。(その他は?) 9番のシンプルに生きるっていうのは、多分のんびりしたところなのかなとは思ってたので、行ってみて本当にシンプルなんだなっていう改めて思ったことで…。服に関しても、長くは使えなくてもいいから安いものとか、いるか・いないか、したいか・したくないかっていうのが割と判断で迫られてて。授業中でも、したいか・したくないか、分かるか・分からないかで決めてみたいな感じが多くて、ほとんどそれでしたね。バス乗ってても、運転手さんがバナナ食べながら運転してて、「なんでバナナ食べて運転してるの?」って言ったら「おなかがすいたからだよ」って言われて、ああ、と思って。確かにそうだよなと思って。自分らしく生きるのはいいなと思いました。ある意味で。自分磨きっていうのは本当に、シエスタって時間があっちには、お昼寝の時間あるんですけど、運動したりだとか…。(シエスタは…) 寝る人は本当に寝ますし、お店も閉まりますし、授業もほぼないので。学校だと、あったかい日だとみんな外で出て。ベンチだとか芝生があるので、芝生だったりとか、あと、すごい広い公園が近くにあるので、そこに行つてのんびりしたり家に帰ったりして。2、3時間ぐらいあるんですよ、そのシエスタが。びっくりしました。」と解釈した。

クラスター4は『11. スペインスタイルが目標(+)]、『4. 時間がゆっくり(+)]、『8. とにかく祭り好き(0)]、『7. みんな常にポジティブ(0)]、『14. また戻りたい(+)]の5項目でクラスター名は「スペイン人のライフスタイル」とした。クラスター4は「イメージは本当にスペインの印象? ざっくりまとめると。あとは自分の理想でもあるのかなと思いました。時間がゆっくりできたらなだとか、お祭りもしたいし、ポジティブにもいたい。戻りたい、結局、理想なのかなと思いました。8番の、祭りが好きっていうのは、いろんなトマト投げ祭りとかあるので、予想はしてたんですけど、留学行った月で半分ぐらいが祭りでお休みで、次の月も1週間休みだったりとか、毎月のように学校が休みになってお祭りがあったので、本当にすごいやるんだなっていうのはありましたね。ポジティブっていうのは、一回、給料の話になって、いろんな国の、どれぐらい給料もらってるかで、スペインって経済破綻しかけたのであんまりお金はないんですけど、それでも、ま、いっかみみたいな。何とかなるか、とか。別れたスペインの女の子も、次、いい人見つかるさみたいな。気楽にみんな生きてて、いや、日本人はそうじゃないよみたいな、子もいましたね。あと時間がゆっくりなのは、本当にゆっくりに過ごしてるんだなっていう。そのシエスタがあったからだと思うんですけど、ゆっくり動いてる感じは、すごいしました。」と解釈した。

クラスター間の比較においては、クラスター1と2について「1.2.の中に、クラスター2の12.は入ってるのかなと思いますね。クラスター2はどっちかっていうと日本とスペインを比較して思ったことなので、そう考えるとクラスター1の5番、10番もちょっと比較してるのかなとは思いました。」と解釈した。クラスター1と3について「1はどっちかっていうと見てとか、体験して思ったこと。だけど3は確かに見てもいるんですけど、自分の中で考えて思ったことっていうんですかね。」と解釈した。クラスター1と4について「似てるようで似てない感じもしますが。スペインにとってプラスな印象というか内容ではあるかなと思いますね。クラスター4も、褒めるといふかいいところがあるので、でも同じかっていわれたら…。今、思ったことなんですけど、1は多分、日本と比較したから出てきたことって感じはしますね。4は本当に、単純に思ったこと。割と留学中日本とずっと比較してて、あれがない、これがある、みたいな。それで出てきたことが1とか、それで考えたことがクラスター2なのかなと思いました。」と解釈した。クラスター2と3、クラスター2と4については、関連がないと回答した。クラスター3と4について「3と4は、

3を詳細に言うと4みたいな感じがしますけど。例えば進路だとかシンプルってどういうことっていわれたら、4の中でいう時間がゆっくりだとかポジティブだとかそんな感じはしますね。」と解釈した。

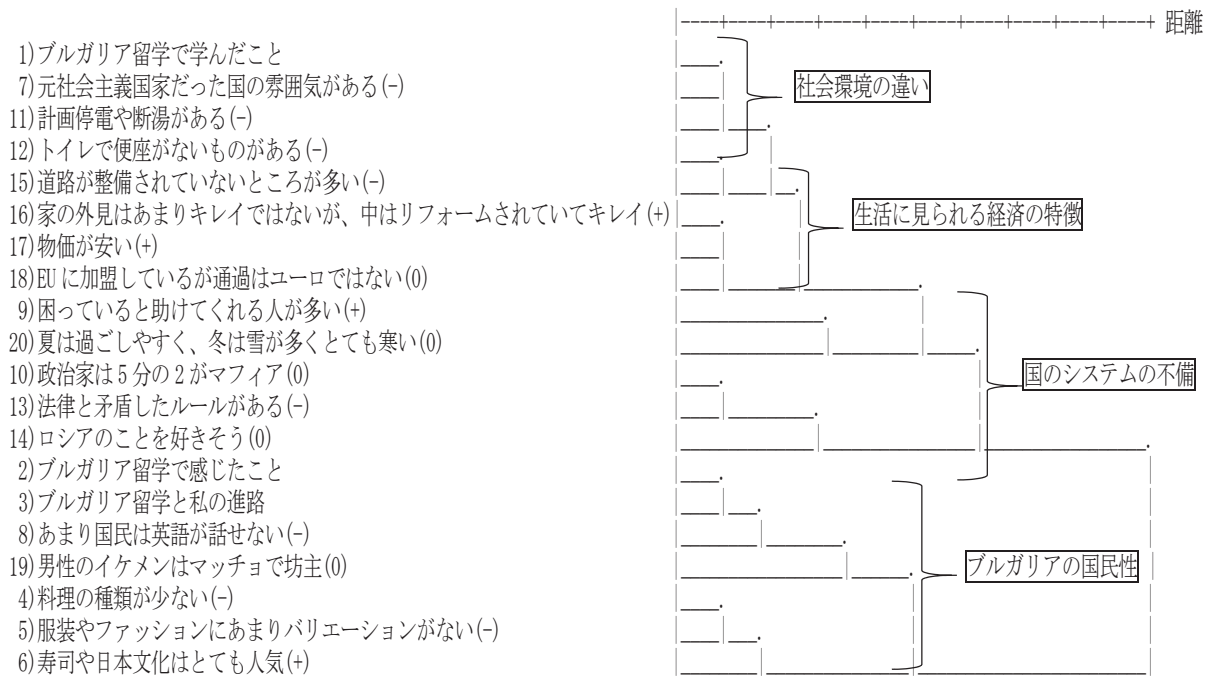
全体のイメージのイメージについては、「帰って来てすぐ考えてたのは、自分がしたいことはして、自分が興味のないことは無理にしない、とは思ってました、ずっと。さっきも言ったんですけど、するしない、やりたいやりたくない、着る・着ない、買う・買わないで、割とあっちでは選択迫られて、それに1年慣れちゃったので、こっち帰って来て、同情でしてあげるだとか、嫌だけでしょうがないっていうのはあんまり思わなくなっちゃって、自分がしたいからしようとか、したくないんだったらしない、行きたくないんだったら行かないみたいな。そこは強くなりました、帰ってきて。(留学が影響?) そうですね。だから授業も、最初は単位とか考えて、あれも取らないと、これも取らないとって思って組んでるんですけど、でも帰ってきてまた見直すと、いや、取りたくない、これは受けない、でも単位には関係ない、みたいな。すごい悩むようになりました。どうしようと思って。日本で生きていくには、この考えは玉にきずになるなっていうのは分かっているの、けども、みたいな。自問自答をずっとしてますね。(クラスター4のように?) 生きたいですね。時間がゆっくりあって、自分らしくは生きたいと思いますけど、大学にいる間はちょっとどうなんだろうなとは思いますが。(留学は良かった?) 思います。それは全然。日本から1年も離れられたこともありますし、本当にいろんな人に会ったのでいろんな生き方を見れたのかなと思います。勉強うんぬんとは別として。」と解釈した。

3.4. 被調査者Dの場合

図4は、非調査者Dのデンドログラムである。

クラスター1は『1. ブルガリア留学で学んだこと』、『7. 元社会主義国家だった国の雰囲気がある(-)』、『11. 計画停電や断湯がある(-)』、『12. トイレで便座がないものがある(-)』の4項目でクラスター名は「社会環境の違い」とした。クラスター1は「1番は学んだことっていうのが、もともと社会主義国家だった国と、自分が住んでた日本はずっと資本主義的な国だったわけなんですけど、やっぱり国で雰囲気というか、環境が結構、違ってくるなっていうのが一番ブルガリアで学んだことです。(11番12番は?) いろんなことが管理されてた国だったので、計画停電とかっていうのはインフラが統制されているところがあって、例えばセントラルヒーティングとかが、市内で平均12度以下とかが3日続かないとつかないとかあって、すごい寒い日あるのにつかない。一回ついてしまえばずっとつくんですけど、そういうものとか。あと洗濯が、もともとは公園の洗濯する場所とかだったと思うんですけど、その名残で。コインランドリーっていったら日本だと自分で全部やると思うんですけど、私たちは服を預けたら、洗濯と乾燥までして、たたんで戻ってくるみたいな。そういうのとかがあって、こういう体制だったんだなとか思いましたね。(留学の前には?) 全然、持ってなかったですね。もともと社会主義国家だったとはいえ、だいぶ変わってきているんじゃないかなっていうふうには思ってたんで、そこはびっくりしましたね。」と解釈した。

クラスター2は『15. 道路が整備されていないところが多い(-)』、『16. 家の外見はあまりキレイではないが、中はリフォームされていてキレイ(+)]』、『17. 物価が安い(+)]』、『18. EUに加盟しているが通貨はユーロではない(0)』の4項目でクラスター名は「生活に見られる経済の特徴」とした。クラスター2は「これは経済的なことですかね。結構これと似たような見た目の部分もあるんですけど、EUに加盟しているけど、まだ通貨は入れてなくて。聞いたところによると、平均月収が5



- 1) 左の数値は重要順位
- 2) 各項目の後ろ () 内の符号は単独でのイメージ

図4 被調査者Dのデンドログラム

万円とからしいんですよ。だからそんだけ格差があるとユーロには入れないから、物価も安いし、建物とか社会主義っぽい、同じような建物が、コンクリートの建物が並んで、外見とかもコンクリートで無機質なんですけど、中はリフォームとかされてて全然きれいで、住みやすかったりとかしてて。(留学行く前に?) これは結構、予想はしてたかもしれないですね。クラスター1だと、暮らしてみないと分かんないけど、クラスター2は行ってすぐ分かる。ちょっと歩いたら分かるようなところなんで。」と解釈した。

クラスター3は『9. 困っていると助けてくれる人が多い(+)]、『20. 夏は過ごしやすく、冬は雪が多くとても寒い(0)]、『10. 政治家は5分の2がマフィア(0)]、『13. 法律と矛盾したルールがある(-)]、『14. ロシアのことを好きそう(0)]、『2. ブルガリア留学で感じたこと』の6項目でクラスター名は「国のシステムの不備」とした。クラスター3は「10、13、14あたりが、また社会主義の話が出てくるんですけど、ルールとかが、例えば13番っていうのは、確か国の法律で、罰金は10レヴァ以上で民間の罰金を作っちゃいけないみたいな法律があるらしいんですけど、ソフィア市内の公共交通で、例えば大きい荷物を持ってたときに、その分のチケットを持ってなかったら罰金を払ってと言われるんですけど、分かります? 一定以上の荷物、すごい大きいスーツケースとか。バスとか地下鉄とか全部、そういうときに切符を持ってなくて、信用改札だからチェックする人がたまに来るんですけど、そのとき持ってなかったら罰金払って言われて。最初は20レヴァだったんで、1200円ぐらいですかね、日本だと。で、私がいる間に2倍に上がったんですよ。40レヴァになって。ブルガリア人に聞くと、あれ実は法律違反で、みたいな。そういう法律があるのに、市内交通のやつが勝手にやるから、結構だから闘う人が多いんですよ、ブルガリア人は。法律違反だから払わないよ、みたいな。ルールは守れてないんですけど、とか。普通にチケット持ってなくても同じような罰があったりとか。あと聞いたのは、国の政治家の5分の2はマフィアで、とか。だ

から政治が結構、腐敗しているっていうふうにみんな言ってるので、若い人も出ていっちゃうらしくて。だからみんなブルガリア語以外の言語を習得して、さっさと出ていくっていう人が多いらしくて。だから国のシステムがまだ機能していないんだなっていうところを感じたのが、このグループで。だから9番で、困っていると助けてくれる人がいたりとか。そういう、国がしないから自分たちで助け合おう、みたいな。(留学前には?) 政治がきちんとしてない国が普通にあるっていうことは、行ってから知ったことが多いかなと思いますね。仕組みと、それが機能して、法律とか決まりがきちんと守られて、守られてない場合にどう処罰されてるのかとか。そういうのが、日本は結構きっちりしてるなって思いましたね。そういうのは、あまり内戦とか、そういう国はしてないだろうけど、戦争とかもしてなくて、一つの国としてやってるところでもそういうところがあるっていうのは結構、驚きでしたね。」と解釈した。

クラスター4は『3.ブルガリア留学と私の進路』、『8.あまり国民は英語が話せない(-)』、『19.男性のイケメンはマッチョで坊主(0)』、『4.料理の種類が少ない(-)』、『5.服装やファッションにあまりバリエーションがない(-)』、『6.寿司や日本文化はとても人気(+)]の6項目でクラスター名は「ブルガリアの国民性」とした。クラスター4は「文化的なことかなと思ってて。例えばファッションとかが、みんな同じような格好というか、大体、女性だったらびったりしたズボンに、冬だったら黒いコートとかっていうスタイルが多過ぎて。日本とかだと全然違うじゃないですか、東京とか歩いてたら。あんな多様性がなくて。あと、男性のイケメンとされてる人が、マッチョで坊主の人が、めっちゃ鍛えて、車といいお姉ちゃんをはべらしてるのがいい男みたいな。ちょっと悪い感じの人がイケメンとされているので。私が一番きつかったのは、料理の種類が少なく、調理法が全然、工夫されないみたいな。お肉は大体ゆでて、とか。あとスパイスが大体、同じのを使ってるので、すぐ飽きちゃうような料理でしたね。(留学前には?) いや、全然、持ってなかったですね。(8番は?) そうですね、若い人は話せますね。(6番は?) 結構すしのチェーン店みたいなのが。日本人はやってないんですけど、現地の人とかがやってて、結構それが繁盛してたりとか、すしを食べるところはいろんなところにあって。あとアニメエキスポみたいなやつも年に2回とかあって、行ってみたんですけど、アニメ文化とか人気ですね。」と解釈した。

クラスター間の比較においては、クラスター1と2について「結構、似てるんじゃないかなと思いますね。内面の環境と外側の環境みたいなので、関係あるんじゃないかなと思ってますね。」と解釈した。クラスター1と3について「社会主義っていうところが共通してるかなって思いますね。私的には全部、社会主義は関係あると思ってて。クラスター1、2、3、4に全部共通してあるものだと思ってて。そうなるクラスター1と3だと、3は特にシステマ的なところですかね。環境とかっていうよりも、システムで。」と解釈した。クラスター1と4について「1と4だと、文化の多様性がないっていうのが。社会主義で、同じような服を皆着て、とかそういうところもあるかなって思うので。」と解釈した。クラスター2と3について「2と3は社会主義っていうところだけですかね。」と解釈した。クラスター2と4について「ここもやっぱ社会主義だったっていうバックグラウンドぐらいですかね。」と解釈した。クラスター3と4について「3と4は結構、自分が感じたことが多いかなっていうふうに思ってて。感じたことじゃないか。」と解釈した。

全体のイメージのイメージについては、「自分の国のことを客観的に見れるいい機会だったなと思ってて。日本のことを。今まで、ブルガリア行く前にもカナダとかアメリカとかは行ってたんですけど、経済スタイルが似てるので、ギャップはあったけど、どちらも先進国だし、こういう違いがあるのかと思ったんですけど。ブルガリアに行ったら国が機能していないことがあるのかって

う驚きが多くて、みんな言うと思うんですけど、日本って恵まれてるんだなって、留学したら分かったみたいなことを言うと思うんですけど、それを本当に思い知ったっていうか。あと、ヨーロッパっていう国同士のこと学ぶ機会が多くて、ブルガリアだとヨーロッパの中の発展途上国みたいな位置づけだと思うんですけど。浅はかな知識ですけど、ヨーロッパっていうとフランス、ドイツらへのイメージが先行してて、進んでたりとか、クラシカルな部分があったりとか、そういうところもあると思ったんですけど、戦後に東側と西側で分かれてたのがヨーロッパ内でもあって、その中での違いだとか。ブルガリアってオスマン帝国に支配されてたので、支配されてた国の雰囲気とか国民性とか、そういうところがすごいなっていうか。(留学して)よかったとは思いますがね。世間知らずじゃなくなったなって思います。私、帰国してから自己肯定感が下がったんですよ。留学行くと、いろんなすごい人がいて、大学3年間最初のほう忙しくて。授業とバイトとサークルで、ノンストップで動いてたんですけど、留学行ったらすごく時間があつたので、自分のことを考える時間もあつたりとか。そういう時間が多くて、今まで自分がやってきたことを振り返る時間が多くて、それで自分、何やってたんだろうみたいな自己嫌悪に陥った時期もあつて。でも、そういう時間を持てたことがよかったですね。これからもし、海外にどっか住みたいとか思ったときに、自分はこの環境だと生きられるとか、そういう基準ができたかなっていうふうに思いますね。自分のことをすごく分かったというか、自己分析をできましたね。(キャリアアップには?) 英語を聞く能力が上がったと思うんですよ、ヨーロッパだったので。いろんな発音の。だから逆に、ちょっと残念だったのは、話すのがあんまりうまくなくて。なんでかっていうと、みんな第二言語だから、正しい英語を使う人があんまりなくて。だからいろんな発音は聞けるようになったんですけど、話すのは何が正解なんだろうみたいな感じで、そこがちょっと上達しなかったかなっていうふうには思いますけど。ビジネスとかでも、また勉強は常にすると思うんですけど、もし転職は分かんないですけど、出張とかあつたときに取っかかりやすいのかなっていうふうなのはあります。」と解釈した。

4. 考察と今後の課題

4.1. 被調査者4名のクラスターの特徴

ここでは、被調査者4名のデンドログラムの解釈をもとにしたクラスターについて考察を行う。表1は、被調査者4名のクラスターの一覧である。

表1 クラスター一覧

クラスター	被調査者A	被調査者B	被調査者C	被調査者D
1	自分と身の回りに対する気付き	韓国の大学の自由さ	スペインでの挨拶と助け合い	社会環境の違い
2	進路についての考えの深まり	韓国の大学生の競争意識	自国愛の大切さ	生活に見られる経済の特徴
3	韓国の国民性	韓国の国民性	スペインへの憧れ	国システムの不備
4	カルチャーショック		スペインの国民性	ブルガリアの国民性

まず、表1における被調査者4名の特徴を探る。

被調査者Aのクラスターは、「自分と身の回りに対する気付き」、「進路についての考えの深まり」、

「韓国の国民性」、「カルチャーショック」である。また、刺激語として与えた「韓国留学で学んだこと」と「韓国留学で感じたこと」はクラスター1「自分と身の回りに対する気付き」、「韓国留学と私の進路」はクラスター2「進路についての考えの深まり」を形成している。被調査者Aは、韓国での留学から自分の知識の無さや日韓問題等に気付き、留学期間中に深く自分を内省したことが推察される。また、自らの進路についても留学先で日本語教育に携わったこと等が視野を広げたことに繋がったとしており、留学が自身を深く掘り下げる機会になったと推察できる。

被調査者Bのクラスターは、「韓国の大学の自由さ」、「韓国の大学生の競争意識」、「韓国の国民性」である。刺激語として与えた「韓国留学で学んだこと」と「韓国留学と私の進路」はクラスター1「韓国の大学の自由さ」、「韓国留学で感じたこと」はクラスター2「韓国の大学の競争意識」を形成している。被調査者Bの特徴としては、日本の大学と韓国の大学の違いを認識したことであろう。男子大学生の兵役やワーキングホリデーによる休学を目にすることによって、日本の大学生との違いを発見している。また、韓国の大学生の就職難というイメージもあるが、大学生が良い成績を取るために努力する姿には大変良いイメージを持ったようである。このように被調査者Bは、日本と韓国の大学、大学生の違いについて強く認識したと考えられる。

被調査者Cのクラスターは、「スペインでの挨拶と助け合い」、「自国愛の大切さ」、「スペインへの憧れ」、「スペインの国民性」である。刺激語として与えた刺激語として与えた「スペイン留学で学んだこと」と「スペイン留学で感じたこと」はクラスター1「スペインでの挨拶と助け合い」、「スペイン留学と私の進路」はクラスター3「スペインへの憧れ」を形成している。被調査者Cは、スペインでの日常生活の中で、挨拶や助け合い等の他人とのコミュニケーションの重要性を感じ、同時に日本との違いを認識している。また、スペインに対する憧れ、肯定的なイメージが多く、「また戻りたい」というイメージ項目も存在する。クラスター3「スペインへの憧れ」は、「スペイン留学と私の進路」、「シンプルに生きる」、「自分磨きがすごい」というイメージで構成されているが、クラスター3の「スペインの国民性」とも密接に関連している。被調査者Cは、インタビューの中で、「3を詳細に言うと4みたいな感じがしますけど。」と述べており、Cの中では「スペインへの憧れ」＝「スペインの国民性」となっている。

被調査者Dのクラスターは、「社会環境の違い」、「生活に見られる経済の特徴」、「国のシステムの不備」、「ブルガリアの国民性」である。刺激語として与えた刺激語として与えた「ブルガリア留学で学んだこと」はクラスター1「社会環境の違い」、「ブルガリア留学で感じたこと」はクラスター3「国のシステムの不備」、「ブルガリア留学と私の進路」はクラスター4「ブルガリアの国民性」を形成している。被調査者Dの特徴としては、旧社会主義国の実情に対する発見がイメージ項目の多くを占めていることであろう。それは目で見てすぐにわかるもの（道路の不備、家の外観、トイレの便座、ファッション）と経験しなければわからないこと（計画停電、断湯、物価安、矛盾したルール、英語が通じない）に分けられる。被調査者Dは、それらを経験することによって日本が恵まれていることを改めて知ったと述べている。

4.2. 被調査者4名のクラスターの共通点

表1において被調査者A、B、C、Dに共通するクラスターは、「国民性」である。留学することにより、当該国の国民性を肌身で感じた結果であろう。ただし、その国民性というクラスターは、同じ国に留学したとしても、被調査者の視点や感性によって異質なものとなっている。被調査者AとBは韓国に留学しているが、被調査者Aの抱く韓国の国民性は、「学歴社会」、「ルックス重視」、

「美容大国」、「同じ外見」、「整形手術」というイメージからなっている。一方、被調査者Bは「ルーズな性格」、「デモ」、「個人よりも団体で」、「学生主体の学校」、「個性があまりない」、「酒文化」というイメージからなっている。被調査者Aは韓国に対して「見た目」、「ルックス」という外面的なことから韓国の国民性を形成し、被調査者Bは「デモ」、「酒文化」等のその場で経験したことから国民性をイメージしていると考えられる。同じ国であっても、その国の国民性は受け取る側によって異なるということが言えよう。被調査者Cの「スペインの国民性」は、「スペインスタイルが目標」、「時間がゆっくり」、「とにかく祭り好き」、「みんな常にポジティブ」、「また戻りたい」というイメージから、被調査者Dの「ブルガリアの国民性」は「ブルガリア留学と私の進路」、「あまり国民は英語が話せない」、「男性のイケメンはマッチョで坊主」、「料理の種類が少ない」、「服装やファッションにあまりバリエーションがない」、「寿司や日本文化はとても人気」から形成されており、各国の違いを反映したものとなっている。

4.3. マイナスイメージ

被調査者4名がマイナスのイメージを持っているものについて考察を行う。

被調査者Aは、「学歴社会」、「ルックス重視」、「同じ外見」にマイナスのイメージを持っている。この三つのイメージは、「美容大国」、「整形手術」と共にクラスター3「韓国の国民性」を形成している。マイナスのイメージについて被調査者Aは、「評価重視っていうか、人をすごく評価する国だなんていうのは思いましたね。ちょっと息苦しいなって。ずっと評価されて。見られてるとか、個性が出しにくいとか、ちょっと思いました。」と述べている。しかしながら、これらマイナスのイメージと共にクラスター3「韓国の国民性」を形成している「美容大国」にはプラスのイメージ、「整形手術」についてはプラスでもマイナスでもないイメージを持っている。つまり、外見の美しさについては肯定的であるが、その同一性や周りが評価することに対してマイナスのイメージを持っていると察せられる。

被調査者Bは、「就職難」と「デモ」についてマイナスのイメージを持っている。これについて被調査者Bは「就職難っていうのは、ちょっとは耳にしてたんですけど、行ってから常に日頃から就職に対するそういうニュースとかも結構見たりして、あとは学生も就職にすごい悩んでる人とかいたり、普段の学校生活から、常に周り競争してるとっていうのは伝わってきたんで、そこでより感じたって感じですね。」と述べている。日本でもいわゆる就職氷河期があったが、被調査者Bが置かれた状況はその時期ではなく、売り手市場が続いていた時期である。したがって一層韓国の大学生の就職難を感じるようになったと思われる。「デモ」については、「実際に生活しながら、結構デモも何回か見たりして。学内ではなくて外なんですけど。外のいろんな箇所で、結構、多分、私が行った、まだたっていない頃に多分、大統領選挙かなんか。多分それもあって、そのデモもありますし、その後も結構、いろんな所でいろんなデモがあったので、それも生で、見る機会あまりないので見ても結構、衝撃を受けたりして」と述べている。被調査者Bの留学時期は、朴槿恵大統領が弾劾された時期と重なる。日本ではほとんど目にすることがないデモを韓国で見たことが衝撃的なこととして残ったと考えられる。

被調査者Cには、マイナスのイメージが見られなかった。『14) また戻りたい(+)]のイメージ項目からも分かるように、被調査者Cはスペインに憧れており、全体的にかなり肯定的な評価をしている。

被調査者Dは、「元社会主義国家だった国の雰囲気がある」、「計画停電や断湯がある」、「トイレ

で便座がないものがある」、「法律と矛盾したルールがある」、「あまり国民は英語が話せない」、「料理の種類が少ない」、「服装やファッションにあまりバリエーションがない」についてマナイスのイメージを持っている。「元社会主義国家だった国の雰囲気がある」、「計画停電や断湯がある」、「トイレで便座がないものがある」はクラスター1「社会環境の違い」を形成しているイメージであり社会インフラに対するマナイス評価と捉えられる。「法律と矛盾したルールがある」はバスや地下鉄での罰金について述べている。「あまり国民は英語が話せない」、「料理の種類が少ない」、「服装やファッションにあまりバリエーションがない」はクラスター4「ブルガリアの国民性」を形成しているイメージである。概して被調査者Dは、ブルガリアの国民性に対する評価は高くないと推察できる。

4.4. 「留学したこと」について

被調査者4名全てが「留学したこと」については、肯定的な評価をしている。被調査者Aは、「ちょっと柔軟に考えられるようになったっていうのと、柔軟になっていっても、それを具体的に考えられるように、ちょっと抽象的な言い方なんですけど。」と述べ、自身の考え方が柔軟になったと評価している。被調査者Bは、「他の国で生活を、旅行とかじゃなくて長い期間で、生活することで、行く前に学んでたことと同じこともあるし、大きく違う点もあるので、生活しないと分からないこととか、視点がやっぱりだいぶ広がったりもするので。」と述べ、自身の視野が広がったことに対して評価をしている。被調査者Cは、「本当にいろんな人に会ったのでいろんな生き方を見れたのかなと思います。」と述べ、日本人にはない生き方を発見できた喜びを示している。被調査者Dは、「留学行ったらすごく時間があつたので、自分のことを考える時間もあつたりとか。そういう時間が多くて、今まで自分がやってきたことを振り返る時間が多くて、それで自分、何やってたんだろうみたいな自己嫌悪に陥った時期もあつて。でも、そういう時間を持てたことがよかったですね。これからは、海外にどっか住みたいとか思ったときに、自分はこれがないとダメとか、こういう環境だと生きられるとか、そういう基準ができたかなっていうふうに思いますね。自分のことをすごく分かったというか、自己分析をできましたね。」と述べ、自己嫌悪を経て、自分を客観視できるようになったと評価している。

4.5. まとめと今後の課題

本稿では、日本人交換留学生が海外への交換留学をどのようにとらえているのかを考察した。その結果、以下の点が推察された。(1) 留学により当該国の国民性を具体的にイメージするようになる。(2) 留学先の国民性についてのイメージ形成には留学生自身の個人的な体験が反映されている。(3) 留学先に対するマイナスのイメージがあるが、留学自体は肯定的に評価される。(4) 留学により留学生自身の視野の拡大や思考の深化が見られ、より客観的な自己分析ができるようになる。

以上の点が考察できたが、今回の調査対象者の留学先は韓国、スペイン、ポルトガルの3か国のみであった。今後はより多くの留学先を対象とし、今回の結果との比較検討を試みたいと考えている。

付記

本論文は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究C（課題番号：17K02838、研究代

表者：安龍洙)の助成によるものである。

注

- 1) 本稿では、被調査者が特定されないように留学年度及び留学期間は示さず、「2016年から2018の間に約1年間に交換留学生等の身分で海外留学をした日本人留学生」という表現に留めた。

引用文献

- 樫本崇恵 (2009) 「海外における日本人留学生が体験した社会的・文化的異質性嫌悪に関する一考察」『天理大学人権問題研究室紀要』12, 13-28.
- 植松晃子 (2009) 「異文化における民族アイデンティティの顕在化ー日本人留学生を対象とした純団調査による質的検討ー」『Proceedings: 格差センシティブな人間発達科学の創成』4, 45-53.
- 高濱愛・田中共子 (2011) 「短期交換留学生のリエントリー・ステージにおける課題の分析：逆カルチャーショックと留学活用を中心に」『人文・自然研究』5, 140-157.
- 高濱愛・田中共子 (2012) 「日本人留学生の帰国後のケアを目的とした自助グループ活動セッションの記録 (1)：逆カルチャーショックの諸相を中心に」『一橋大学国際教育センター紀要』3, 83-91.
- 高濱愛・田中共子 (2013) 「日本人留学生の帰国後のケアを目的とした自助グループ活動セッションの記録 (2)：逆カルチャーショックへの対応を中心に」『人文・自然研究』7, 186-199.
- 高柳有希・安龍洙 (2019) 「日本人学生の韓国留学観の変化に関する一考察」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 91-102.
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施入門：「個」を科学する新技法への招待 (改訂版)』ナカニシヤ出版
- 中川典子 (2013) 「日本人留学生の異文化接触とアイデンティティー留学前、留学中、帰国後のイメージ分析を通してー」『流通科学大学論集ー人間・社会・自然編ー』25(2), 53-75.
- 原沢伊都夫 (2013) 『異文化理解入門』研究社, 58-59.
- 独立行政法人日本学生支援機構 (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/index.html (2019 年 9 月 27 日閲覧)
- 独立行政法人日本学生支援機構 留学生事業部 留学情報課 (2019) 「平成 30 年度海外留学経験者追跡調査 報告書ー海外留学に関するアンケートー」http://ryugaku.jasso.go.jp/link/link_statistics/link_statistics_2019/ (2019 年 9 月 27 日閲覧)

PAC 分析による日本語学習者のビリーフに関する一考察 —第3言語として日本語を学ぶ中国人学習者の日米比較分析—

大畠 玲子*

(2019年10月28日受理)

Utilizing the PAC Analysis Method to Understand Japanese-language Learners' Beliefs: A Comparative Study of Native Chinese Speakers in Japan and the United States

Ryoko OHATA*

(Received October 28, 2019)

Abstract

A lot of the Japanese language learners come from East and South East Asian countries. They have the experience of learning other languages such as English, so the learners' language experience can be complex and may hinder their another-language learning. Through Naito's (2002) PAC analysis interviews with Chinese foreign/immigrant students in Japan and the United States, this study focuses on the learners' beliefs and tries to investigate the possible learning/teaching strategies for those who study Japanese as a third language in different locations. The results imply that the learners' beliefs may be different depending on their learning locations and that they adopt different learning strategies. This study also attempts to play a role as a frontier by presenting the PAC analysis method in English.

【キーワード】 Chinese Japanese-language learners, Beliefs, Learning Strategies, PAC Analysis, Comparative Study, Third Language Acquisition

1. Introduction

What is it like to learn the Japanese language? Who learns it the most? How do they learn it? Is it easy? It is time we started asking these questions again. With the ongoing globalization and the upcoming 2020 Olympic and Paralympic games, the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – Japan (MEXT) has been trying to enhance English language education in Japan (MEXT, 2015). In

*茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

the meantime, statistics shows that there are a little more than 120 million Japanese language users in the world, and only about 3.65 million people are learning Japanese as a foreign language (Japan Foundation, 2015). Although it is known that the Japanese language is the 9th most used language in the world (Kuroda, 2004), the number of learners has decreased in the recent years. Majority of the Japanese learners live in or come from Asian countries such as China, Indonesia, Nepal, and South Korea except for Australia where there are more than 300,000 Japanese learners. According to the survey performed in 2015, there are most overseas Japanese-language learners in China (Japan Foundation, 2015). Those learners with non-English speaking backgrounds have the experience of learning other languages such as English before Japanese, so their language learning experience can be complex and may affect their another-language learning. Through the PAC analysis interviews with Chinese foreign/immigrant students in Japan and the United States, this study will investigate learners' beliefs about learning Japanese and discuss the possible learning/teaching strategies for those who study Japanese as a third language ¹⁾ in different locations.

2. Historical & Demographic Background of Chinese JTL Learners

The history of the learners of Japanese as a foreign language is quite long. The Japanese language itself has been learned in many ways, but it was first officially and academically recorded when Portuguese Christian priests and scholars created dictionaries at the beginning of the Edo period (Doi, 1980). The major turning point in the history, however, was the year 1895 when the Sino-Japanese war ended. The systematic policy of the Japanese language education was started by an educator, Shuji Isawa as part of the colonization of the Republic of China, Taiwan (Seki, 1997). Thereafter, Even WW II did not stop the Japanese language and culture wave, and the 1972 Sino-Japanese normalization accelerated it ever more. Clearly, the country of China and the Chinese language speakers have the longest diplomatic and educational relations with Japan at a national level.

In the United States, on the other hand, the basis for Japanese language education is different from Asian countries. It started as heritage-language learning of second-generation Japanese American children in the 19th century and expanded later to non-Japanese races (Kawaji, 2016). Although the decline of the Japanese economy made it less popular than the 1980s, a survey found the Japanese language to be the 6th most commonly studied foreign language in US Higher Education (Goldberg *et al.*, 2015). Sub-cultural factors such as anime, manga, and games seem to be the reason for the retention of the popularity. It is also an interesting fact that there are a lot of Asian students (Chinese, Korean, *etc.*), whether they are so-called 'fresh-off-the-boat', who already speak their first heritage languages, or immigrant.

3. Literature Review

The PAC Analysis and Japanese as a Foreign Language (JFL) Studies

The Personal Attitude Construct, or the PAC analysis (also called the PAC method ²⁾), was originated by a Japanese psychologist, Dr. Tetsuo Naito in the 1990s. Sueda (2014) summarizes five major characteristics of this method: (1) it is not based on the idea of random sampling and (2) the participants of the study should be selected 'strategically'; (3) it is not intended to make a generalization on the data; (4) there is intersubjectivity between the researcher and the research participant; (5) the research process can be reproduced easily based on the dendrogram. It is also a hybrid of quantitative and qualitative methods to

diagnose single cases. Takehiko Ito at Wako University is one of the senior advocates of the PAC analysis as a mixed method (Ito & Naito, 2015) and he maintains that the combination of quantitative and qualitative research methods (mixed methods) is proven more relevant as a “everyday problem solver” suggested by Tashakkori and Teddlie (2010). Below is a list of the major fields and topics which the PAC analysis was applied to.

Table 1. Fields and Topics of the PAC Analysis³⁾

Field of Study	Topic & Author
Architecture	Environmental psychology (Tsuchida, 2012)
Communication studies	Intercultural communication (Sueda, 2001; Tsai & Sueda, 1998; Yokobayashi & Tokui, 1998)
Education	Educational climate (Shimabukuro & Naito, 1996; Naito, 1993) Language education (Fujita & Sato, 1996; An, Watanabe, & Naito, 2004; Watanabe <i>et al.</i> , 1994) Nursing education (Horiuchi <i>et al.</i> , 2006; Iitsuka <i>et al.</i> , 2004)
Political science	World peace (Matsumoto, 2012)
Psychology	Stress (Naito, 1993), Counselling (Inoue, 1997, 1998)
Social welfare	Child welfare (Hara, 2004), Foreign welfare (Nagaishi, 2011, 2012)
Sociology	Image of place (Naito, 1995)

The official website of the PAC analysis (PAC *bunseki gakkai -kojinbetsu taido kozo bunseki-*), where 295 Japanese-written articles since 1993 are listed, shows 59 hits (20 %) with the keywords *nihon-go* (Japanese) and *nihon-go kyoiku* (Japanese language education). Also, as of September 8, 2018, as many as 19,025 articles on *nihon-go kyoiku* are listed on CiNii (Citation Information by National Institute of Informatics) and there are 98 hits (less than 1 %) for the combination of *nihon-go* and *PAC-bunseki* (the PAC analysis) (even less if *nihon-go kyoiku* was used). Considering the number (363) of all the PAC analysis articles on CiNii, this method could relatively be common in Japan, especially because the keyword search was done in Japanese, but may not be so world-widely known in the field of JFL education. The inventor, Naito (2018) himself also lectured and mentioned the fact that there are not many articles on the PAC analysis written in English.

Many of these researches investigate teachers’ perspectives and reflections over their teaching and learning experiences. There have also been several PAC studies that focus on third/foreign-language Japanese learners’ images and attitudes about or towards teachers, instruction, and classroom materials (Urano *et al.*, 2010; Fujita, 2010; Hanbara, 2008, 2009; Kondo, 2014; Maruyama, 2007; Maruyama, *et al.*, 2008, 2015; Mori, 2010). However, it is assumed that the consideration on the images and the perspectives, or beliefs, of their own language learning experiences and skills may lead us to develop more significant and specific strategies not only for JFL but for the acquisition and instruction of Japanese as a ‘third’ language (JTL).

Beliefs, Language Learning Strategies, and the PAC Analysis

In the field of second language acquisition (SLA), beliefs have been discussed in different terms

depending on different researchers' agendas. Among them are 'folklinguistic theories of learning' (Miller & Ginsberg, 1995), 'learner representations' (Holec, 1987), 'learners' philosophy of language learning' (Abraham & Vann, 1987), and 'the culture of learning languages' (Barcelos, 1995). Wenden (1987) defined and grouped second language learners' beliefs as follows: (1) use the language; (2) learn about the language; and (3) personal factors are important. (1) means that the learner needs to use the target language in the environment where it is spoken as much as possible and should not be afraid of making mistakes. (2) includes leaning grammar and vocabulary from professional instructors. (3) means learner's emotions and potential affect their language learning. Kobayashi, et al. (2018) defines beliefs as 'learners and teachers' faith about language learning and teaching that affects learning behaviors represented by learning strategies.' According to Oxford (1990), language learning strategies are 'specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.' She classified the learning strategies into two factors, *i.e.* direct and indirect learning strategies which are subdivided into six groups: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies, and social strategies. Detailed below (Table 2) is the Oxford's classification of language learning strategies (p. 17). According to the table, the PAC analysis itself could be either a metacognitive strategy or an affective strategy since it requires the participants to evaluate their learning. In addition, it is known that successful language learners use different learning strategies (Rubin 1987).

Table 2. Oxford's (1990) Taxonomy of Language Learning Strategies

Direct Strategies:	Indirect Strategies:
I. Memory Strategies	I. Metacognitive Strategies
A. Creating mental linkages	A. Centering your learning
B. Applying images and sounds	B. Arranging and planning your learning
C. Reviewing well	C. Evaluating your learning
D. Employing action	
II. Cognitive Strategies	II. Affective Strategies
A. Practicing	A. Lowering your anxiety
B. Receiving and sending messages	B. Encouraging yourself
C. Analyzing and reasoning	C. Evaluating your learning
D. Creating structure for input and output	
III. Compensation Strategies	III. Social Strategies
A. Guessing intelligently	A. Asking questions
B. Overcoming limitations in speaking and writing	B. Cooperating with others
	C. Empathizing with others

If you summarize and combine some of these previous studies together, it is possible to describe language learning process as below (Figure 1). So the learner's beliefs seem to hold the key to the rest of the factors including learning strategies and, therefore, need to be further examined.

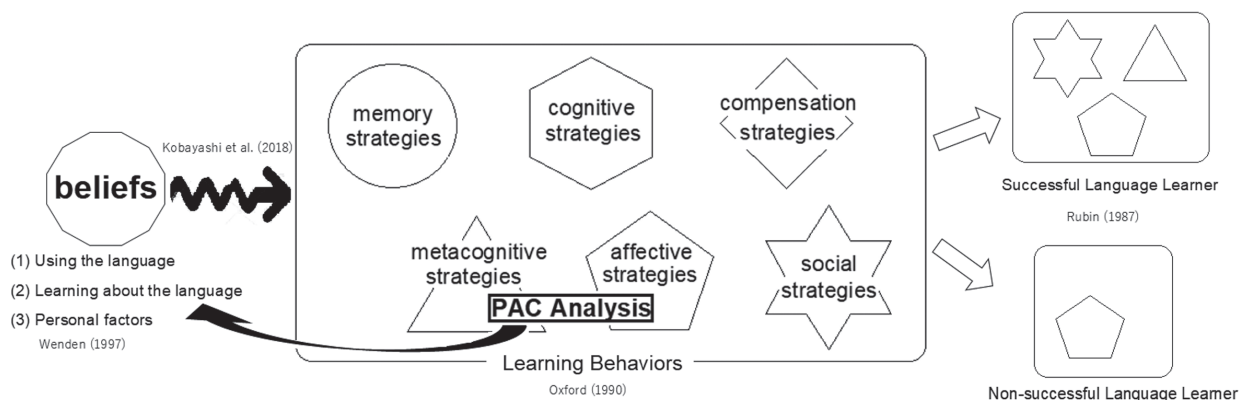


Figure 1. Language Learning Process

(Wenden (1997) × Kobayashi et al. (2018) × Oxford (1990) × Rubin (1987))

4. Purpose of the Study

The purpose of this study was to investigate the similarities and differences between the beliefs of two JTL learners in Japan and the United States. The study also attempted to address the learning strategies used by the learners and possible teaching strategies for forthcoming instructions. Specifically, the following 2 research questions were posited.

- RQ 1. What are the learners' beliefs about Japanese language skills? What do they think is significant when they learn Japanese?
- RQ 2. Do the locations of residence/living affect the learners' beliefs about Japanese language learning and their learning strategies?

5. Methods

The Rationale for using the PAC Analysis in this Research

There are mainly two reasons why the PAC analysis was used in this study. First, Naito (2002) maintains that the free association of words or images, which is part of the PAC procedures, has been utilized to explore the structure and function of constructs such as inferiority complex, cognitive framework and recognition of one's social category/categories. Sueda (2014) says, in other words, that the items provided by research participants represent a particular identity they have in mind. The two participants in this study (one in Japan and one in the U.S.) originally come from the same country, China. Even though different aspects such as family backgrounds, schools, and friends may affect learners' identity constructs and learning experiences, this study will attempt to identify the differences related to their current living/learning locations in the hope of accessing not only the learners' beliefs about language learning and strategies but their cultural perspectives that are inseparable from foreign language/multilingual studies. Second is the fact that the interaction between the researcher and his/her research participant plays an important role in the process of conducting the PAC analysis. According to Sueda, the influence of human interaction is still considered 'unscientific' but should offer an insight into a social reality (p. 85). In this study, the participants' linguistic and paralinguistic behaviors were different depending on the topics they talked about, and those are the factors that only the researcher knows by meeting the participants face-to-face and recording the conversations. Moreover, this researcher-participant interaction is strongly related

to the ‘intersubjectivity’ mentioned in the literature review, by which the researcher is enabled to interpret the data within their participants’ framework instead of interpreting from his/her own framework.

Research Sites and Participants

The interviews with the two participants took place in the late summer of 2018. One of the participants (informant A) was a 24-year-old male Chinese student at a university in Japan. He came to Japan from Liaoning, China in January 2016. He studied Japanese for half a year in China before he came to Japan. At the time of the interview, he had passed the JLPT (Japanese Language Proficiency Test) N2 level and was studying distribution and logistics systems as a sophomore at the university. Three interview sessions were held outside the campus in person or through SNS messaging with the participant.

The other participant (informant B) was a 30-year-old Chinese American male. He immigrated to the United States from Tianjin, China at the age of 14 with his family. He first studied Japanese at a university in Nevada, Las Vegas (UNLV) when he was 20 years old. The researcher taught him in elementary/intermediate Japanese courses (JPN114 and JPN213) in fall 2009 and spring 2010. After he graduated from college with a degree in architecture, he taught himself Japanese while he worked as a graphic designer. He also has the JLPT N2 certificate. Three interview sessions were held with him that consist of a face-to-face meeting and online video-chats.

Table 3. The Participants of the PAC Analysis

Informant	Date of Research	Native Language	Location of Residence	Age	Gender	JLPT	Years/Location of Japanese Learning	Current Affiliation
A	Aug-Sep, 2018	Chinese	Japan	24	M	N2	3 years / Prep school, College	University student
B	Aug-Sep, 2018	Chinese	U.S.A.	30	M	N2	10 years / College, Self-teaching	Employed as a graphic designer

These two participants share similar language learning backgrounds. They had learned and acquired at least more than one language including their mother tongue (Mandarin or Cantonese Chinese) and English before learning Japanese. At first, the researcher found it difficult to determine what counts as a third language for these two participants especially because of the intrinsic complexity of the Chinese language. (*i.e.* Both informants understand other completely different Chinese dialects to some extent.) However, it was clear and self-declared, at the time of the interviews, that the Japanese language was their ‘third-best spoken’ language. Therefore, in this paper, the third language is defined as such.

Data Collection (Interview & Statistics)

The entire procedure of the PAC analysis was conducted in English or Japanese depending on the participants’ preference. First, the researcher explained the method of PAC analysis to the participants and informed them that their participation in the study was voluntary and could be canceled at any time without penalty. The data collection procedure was as follows ⁴⁾:

(1) Stimulating instructions are given in both English and Japanese.

In this study, the following stimulus sentences were presented to the participants. If the participants had

difficulty understanding any term in the instructions, the researcher assisted them to understand it.

“What are the characteristics of Japanese language learning? How do you describe the easiness and difficulty of learning it? What makes you learn it the most? What image do you have about speaking/reading/writing/listening to Japanese? Write each of your associated items on the card.”

「あなたにとっての日本語学習の特徴を挙げてください。日本語学習のむずかしさは何だと思いますか？簡単などころは何ですか？一番効率的に学ぶにはどうすればいいと思いますか。聴解・読解・書き・スピーキング4技能それぞれについて教えてください。頭に浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に教えてください。」

(2) Words associated with the stimulus sentences were written on cards.

Based on the stimulus instructions above, the participants were asked to write down randomly as many words or phrases associated with the instructions as possible on blank cards.

(3) The cards are sorted in the order of importance.

The participants were asked to rearrange the cards according to their importance. Tables 4 and 5 show the association items and their order of importance provided by the informants.

Table 4. Informant A's Associated Items⁵⁾

Order of Association	Association Items *English translations are provided in ().	Order of Importance 1: most important – 13: least important
④	中国人にとっては、日本の漢字は簡単だけど面倒くさい。 (For Chinese people, Japanese kanji is easy but bothersome.)	1
⑨	毎日、単語を覚える。(I remember vocabulary every day.)	2
②	～と申します (My name is …)	3
①	天気がいいから散歩をしましょう。 (Let's take a walk because the weather is nice.)	4
⑫	日本人に電話をかける時は、はじめは必ず自分でかける。 (When I make a phone call to a Japanese person for the first time, I do it myself.)	5
⑦	分からない言葉を見つけたら、すぐ調べる。 (When I come across an unknown word, I look it up right away.)	6
⑤	漢字の読み方は中国人は最初ははっきり読めない。 (Chinese people cannot read Japanese kanji well at the beginning.)	7
③	てめえ、ふざけんなよ。(Kiss my ass!)	8
⑩	英語はどんどん話さなくなる。 (I keep losing English because I don't speak it.)	9
⑬	学校の教員とお医者さんは「先生」という。 (You must call teachers and doctors sensei.)	10
⑥	動詞の意味がたくさんあるのが、簡単などころ。 (Having many meanings for one verb makes Japanese easy.)	11
⑧	アニメと映画を見る (I watch anime and movies)	12
⑪	日本語で毎日のスケジュールをきちんと作る。 (I neatly create a daily plan in Japanese.)	13

Table 5. Informant B's Associated Items

Order of Association	Association Items *English translations are provided in ().	Order of Importance 1: most important – 10: least important
③	/ カナ (Kana)	1
①	文法 (Grammar)	2
②	変わった漢字 (Strange Kanji)	3
⑧	Communication	4
④	Interest	5
⑤	Game/Anime/TV Drama	6
⑦	Music	7
⑥	Youtube	8
⑩	History	9
⑨	Dialect	10

(4) Each pairs of items are rated in the degree of psychological similarity.

The participants were asked to rate the cards 'intuitively' in pairs based on the degree of how close or far their 'images' are on the 7-point scale (Figure 2). After that, matrices of distance between items were created. Table 6 and 7 are the matrices based on informant A and B's responses.

In Tables 4 and 6, the participant listed 13 items (cards). For instance, in Table 6, the distance between item ① and item ⑬ is 2: very close. However, the distance between item ① and item ① is 0 because the two cards are the same cards and there is no distance. Unlike all the other 'qualitative' steps of this study,

Direction: Please rate the distance between each pair of the items you listed according to the 7 scale below. In so doing, evaluate how close they are in your image. Do not evaluate in terms of the accuracy of meaning in the dictionary.

Extremely close - 1 / Very close - 2 / Relatively close - 3 / Neither close nor far - 4
 Relatively far - 5 / Very far - 6 / Extremely far - 7

Figure 2. Instruction for Rating the Degree of Psychological Similarity ⁶⁾

Table 6. Informant A's Matrix of Distance between Items

Association Items	Order of Association	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	Order of Importance
天気がいりから散歩をしましょう。 (Let's take a walk because the weather is nice.)	①	0													4
〜と申します (My name is ...)	②	0	0												3
てめえ、ふざけんなよ。(Kiss my ass!)	③	2	6	0											8
中国人にとっては、日本の漢字は簡単だけど面倒くさい。 (For Chinese people, Japanese kanji is easy but bothersome.)	④	5	0	7	0										1
漢字の読み方は中国人は最初おぼろげに読めない。 (Chinese people cannot read Japanese kanji well at the beginning.)	⑤	2	0	1	7	0									7
動詞の意味がたくさんあるのが、簡単どころ。 (Having many meanings for one verb makes Japanese easy.)	⑥	5	0	0	3	4	0								11
分からない言葉を見つけたら、すぐ調べる。 (When I come across an unknown word, I look it up right away.)	⑦	0	5	0	7	7	0	0							6
アニメと映画を見る (I watch anime and movies)	⑧	7	7	7	7	7	0	7	0						12
毎日、単語を覚える。(I remember vocabulary every day.)	⑨	4	6	7	5	7	7	7	7	0					2
英語ほどん話さなくなる。 (I keep losing English because I don't speak it.)	⑩	4	6	7	7	5	7	7	7	7	0				9
日本語で毎日のスケジュールをきちんと作る。 (I neatly create a daily plan in Japanese.)	⑪	0	1	0	0	1	4	7	7	7	7	0			13
日本人に電話をかける時は、はじめは必ず自分でかける。 (When I make a phone call to a Japanese person for the first time, I do it by myself.)	⑫	0	0	5	6	6	4	4	1	6	6	1	0		5
学校の教員とお医者さんよ「先生」という。 (You must call teachers and doctors sensei.)	⑬	2	0	6	7	0	0	1	7	2	7	4	7	0	10

*English translations are provided in ().

Table 7. Informant B's Matrix of Distance between Items

Association Items	Order of Association	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	Order of Importance
文法 (Grammar)	①	0										2
変わった漢字 (Strange Kanji)	②	4	0									3
/カナ (Kana)	③	7	2	0								1
Interest	④	7	7	7	0							5
Game/Anime/TV Drama	⑤	7	3	3	2	0						6
Youtube	⑥	7	7	7	2	1	0					8
Music	⑦	4	7	4	2	1	1	0				7
Communication	⑧	3	7	4	2	2	3	2	0			4
Dialect	⑨	3	3	4	2	3	4	5	3	0		10
History	⑩	3	2	2	2	3	3	7	2	3	0	9

*English translations are provided in ().

this phrase is mentioned as ‘quantitative data analysis’ together with the next step (cluster analysis) by Ito & Naito (2015) ⁷⁾ since it involves numerical data.

(5) Cluster analyses were performed and dendrograms were created using HALBOU 7 software.

Ward’s method was used to obtain the dendrograms from the matrices because it is most frequently used for cluster analysis in statistics. The dendrograms of both informants A and B will be presented in the next data analysis section.

Data Analysis (Interview) & Findings

The data analysis procedure involves both the researcher and participants’ interpretation of the dendrograms. Figure 3 and 4 are the dendrograms obtained through informants A and B’s cluster analysis. In the above dendrograms, the figures in the right upper corners indicate the maximum distances of one item from another. The numbers on the left are the order of importance of the items.

【Cluster analysis --- Criterion: Ward's method】

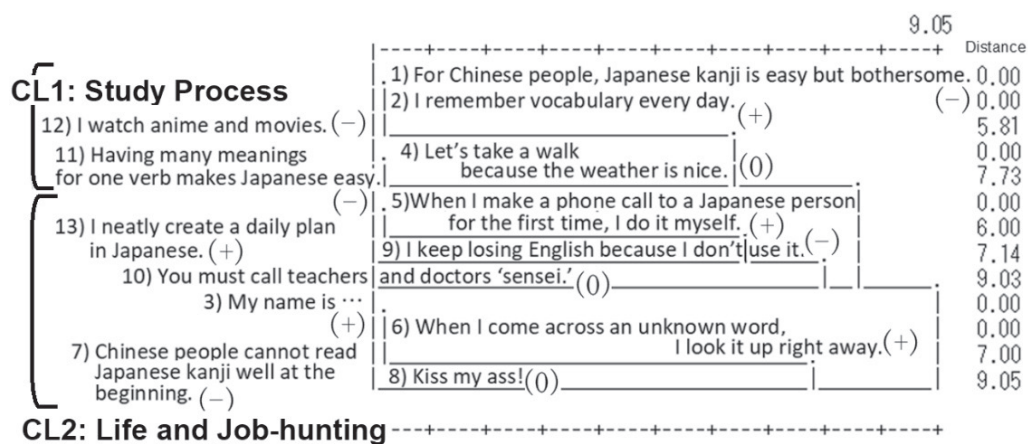


Figure 3. Dendrogram 1: Informant A's Construct of Japanese Language Learning

【Cluster analysis --- Criterion: Ward's method】

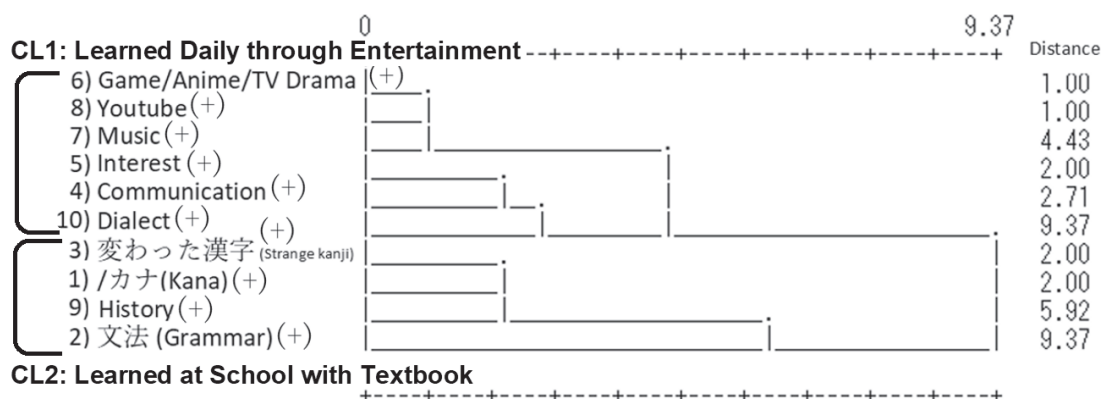


Figure 4. Dendrogram 2: Informant B's Construct of Japanese Language Learning

*Only English translations of the items are provided in these dendrograms.

(1) The participants were asked to interpret the dendrograms and label each item with plus (+), minus (-), or zero (0).

At first, the researcher explained how to read the dendrograms and the clusters⁷⁾. Also, it was assumed that it would take some time for the participants to recall their own responses and items from the previous session. The researcher requested permission to voice-record participants' interpretations as the participants interpreted the meaning of each cluster or the relationships among clusters, and it was granted. The participants were also asked to provide (+), (-), or (0) in the dendrogram for the image and meaning of each item as positive, negative, or neutral by which the learners' attitudes towards language learning can be revealed implicitly and holistically.

(2) The participants and the researcher cooperated to understand the dendrograms and clusters.

This phase can be conducted repeatedly. Although only two or three sessions were held for each participant in this study, the more sessions there are, the more concise the interpretations would be. The following are the excerpts of the interpretations which the participants (A or B) and the researcher (R) went through during the interviews⁸⁾⁹⁾:

Excerpt 1. Informant A's Interpretation of Figure 3

01 R: So, why did you divide the dendrogram between items 11 and 5?

02 A: I did so because I think the first cluster was about the process of studying Japanese (CL 1: Study Process). It also has two smaller clusters inside. As you see, the first cluster (1, 2 and 12) is concerned simply with studying, but the second cluster (4 and 11) is about Japanese language exams. The next big cluster is mostly about daily-life matters and job hunting (CL 2: Life and Job-hunting). I can see that 5, 13, 9, and 10 are about my Japanese life, and 3, 6, 7, and 8 are either little details of my daily life or things about my future.

03 R: What do you mean by the expression ~と申します (My name is...) and てめえ、ふざけんなよ (Kiss my ass!)?

04 A: The first one is the expression you need when you go on job hunting. You absolutely need it.

The second one is one of the curse words even us, foreigners, use between friends. I think what's most important for foreign students is to focus on studying...especially to me, because I want to go to graduate school in the future, so right now, study counts 40 % of my life. I don't think that's the case with the foreigners that have been in Japan for more than 10 years. The dendrogram looks complicated, and it is different from the image I had. To me, all the smaller clusters overlap with each other little by little like a Venn diagram.

Excerpt 2. Informant B's Interpretation of Figure 4

01 R: Will you explain why you drew a line between the items 10 and 3?

02 B: Oh, it's simple. The first part (cluster) is about the things I learned through entertainment such as TV shows and anime (CL1: Learned Daily through Entertainment). The second part shows what I learned in school (CL2: Learned at School with Textbook).

03 R: You have no negative image of any of these items? Even of the *変わった漢字* (*strange kanji*) you learned in school? Also, can you explain to me why you think items 5 and 4 are closely related?

04 B: No. not really. Everything about Japanese learning is good, and 5 and 4 are next to each other, I think, because if you're interested in something, you try to communicate more, and *dialect* (10) is connected to them because learning Japanese dialects from anime is very fun and they are very interesting. It usually gets easier to study for me when there are more strange expressions like dialects.

05 R: Okay, so can you tell me about the relationships of the items in the 2nd cluster (3, 1, 9, and 2)?

06 B: I think a lot about the historical backgrounds when I study Japanese grammar. First, *カナ* (*kana*) (1) is used to transcribe the sound of *漢字* (*kanji*) (2). The reason why *カナ* is used together with *漢字* can be explained by the *history* (9). Also in the *history*, different *文法* (*grammar*) (2) was used at different times.

The PAC analysis makes it possible for both the researcher and the participants to examine the inner selves that even the participants themselves were not aware of. In the above dialogues, for example, the informant A analyzed his dendrogram (Figure 3) according to 'what his current life in Japan consists of' (line 2). He said that the image he has about Japanese language learning is different and could better be described if a Venn diagram was used (line 4). He even said that he could divide it into three clusters (CL1: 1, 2, and 12 - Study / CL2: 4, 11, 5, 13, 9, and 10 - Life / CL3: 3, 6, 7, and 8 - Life Details and Future), if not two. Even though each of his association items was self-explanatory, it almost appeared that he was not cognitively determined enough swaying between different ideas when it comes to the whole picture of his own language learning. However, his purpose of learning Japanese and future goals were clearly stated as he accounted for the smaller clusters (line 4). Throughout the interview sessions, he was extremely eager to cooperate with the researcher. He did not use a lot of gestures and body languages to express his opinions, but he had the tendency to create longer sentences as it is shown in the list of the association items (Table 4). He also seemed very conscious of the fact that he is Chinese. He used the word 'Chinese people (中国人)' twice within the items (Table 4).

On the other hand, the informant B was able to give clear reasons for most of the association items and the clusters in his dendrogram (Figure 4). He also focused more on the strategies he uses (lines 2 & 4) rather than how easy or difficult the learning is and divided them according to ‘how or where/when he learns Japanese’. The interesting fact is that he did not use the word *Chinese people* (中国人) neither within the conversation nor the association items. The only time he mentioned China was when he explained the item 9 (history). The researcher held three sessions with him in total including video-chats, and each session lasted more than two hours. Overall, he was cooperative with the researcher as much as the informant A. However, the paralinguistic features that caught the researcher’s attention were quite different from A’s. During the second session, the informant B sounded very busy and drowsy. He was at first caught up in his chores and he had to drive a car from one place to another as he talked. He had looked at the materials and dendrograms beforehand, but the researcher had to make sure, later, of the accuracy of his statements repeatedly. Such problems aside, there was one noteworthy statement he made. The informant B’s comments were overall very objective, and he even assumed about the nature of the PAC analysis by saying, ‘The more you learn the language, the bigger the dendrogram gets.’ It is not the central thesis of the current study to prove the validity of this assumption, but it may shed light on the nature of this research as one of the future research hypotheses.

Besides, neither A nor B mentioned much about ‘English’ or ‘English-related ideas’ within their interpretations whereas they did with ‘China’ or ‘Chinese’. As a future research assignment, a study on their perspective over English-language learning could be insightful.

5. Discussion and Implications

As stated in the literature review, good language learners use different learning strategies (Rubin, 1987) and the learners’ beliefs have influence on the strategies they adopt (Kobayashi *et al.*, 2018). The dendrograms indicate that both informants A and B use different learning strategies consciously or subconsciously when they learn Japanese. Clearly, among the association items of informant A (Table 4), ⑦⑧⑨⑪ and ⑫ are clearly the strategies which the participant himself is conscious of using. They mostly fall under ‘direct strategies’ or ‘social strategies’ by Oxford (1990)’s definition. The other items (①②③④⑤⑥⑩ and ⑬) are either the expressions he is careful of using daily or his assessment of easiness/difficulty of learning Japanese. The informant B, on the other hand, listed the means, or strategies, by which he learns Japanese (⑤⑥⑦ and ⑨) relatively more despite the total number (10) of his association items (Table 5) especially in the first cluster. Items ④ and ⑤ appear to be some strategies at a glance, but B explained them more as motivations of learning rather than strategies. It is interesting that his strategies all belong to the ‘direct strategies’ and he came up with no ‘indirect’ ones. Again, however, it should be noted that the PAC analysis itself can be considered as one of the metacognitive/affective strategies.

Previously, the overall interpretation (partly detailed in the excerpts) of the dendrograms was given from both the researcher’s and the participants’ frameworks, but not much explanation was provided with regard to the plus (+), minus (-), or zero (0) labels. Again, these signs were to indicate whether the participants’ image and meaning of each item are positive, negative, or neutral. The informant A put 5 pluses, 5 minuses, and 3 zeros for his items whereas the informant B put pluses for all his items (no minus and zero). Albeit the fact that A sounded more eloquent and livelier during the interviews, the data shows that

his attitude towards Japanese language learning is careful and humble, but realistic, with mixed emotions. It is assumed that the fact that he lives in Japan and has experienced the Japanese culture and used the language to communicate with the actual Japanese people is affecting the way he thinks. The informant B views Japanese language learning in a completely positive light, never considering negative aspects. Although he is currently not studying Japanese in school, unlike A, his knowledge about the language is mostly based on media and textbooks. He has not had the opportunity to use Japanese except the time he plays online games (but he visited Japan in 2017). However, the association items and the interviews reveal his personal interest in the historical and linguistic backgrounds of the target language.

Lastly, regardless of whether these two participants are good learners or not, the collected data imply that the informant A's learning strategies derive from (1) and (2) of Wenden's classification of beliefs, and informant B's come from (3).

6. Conclusion

The limitation of this study is the intersubjectivity of the method itself although it is justified in this article, because the PAC analysis is the combination of a case study and a quantitative data analysis¹⁰. Also, the research questions could have been more definitively and succinctly answered. However, this study is unique in that it used the PAC analysis as a method to confirm the beliefs about Japanese language learning from the perspective of JTL. It was found that the learners' beliefs vary depending on the places where the learners are located. The differences in the learning strategies discussed in this research imply the significance of further investigation on Japanese 'teaching' strategies¹¹. In addition, future studies would be more insightful if the transfer, reverse transfer, and cross-linguistic influence of the learners' first and second languages were discussed.

Endnotes

- 1) Hereafter, JTL will be used as an abbreviation of Japanese as a Third Language.
- 2) Naito (2017) uses the term 'PAC Analysis,' and Sueda (2014) uses 'PAC method' instead. In this paper, the former will be used.
- 3) The list is based on and modified from Sueda (2014).
- 4) The whole procedure was modified from Sueda (2014) and Naito (2017).
- 5) The table format is based on Sueda (2014).
- 6) Sueda's instruction was used.
- 7) Sueda (2014) explains that a 'dendrogram is cut by a perpendicular' and 'a researcher always starts with the further right-hand side perpendicular, and if the dendrogram is divided by the further right-hand side perpendicular, the dendrogram has two clusters, while the second right-hand side perpendicular divides it into three clusters.'
- 8) Some phrases and words are modified from the original texts for accuracy and convenience. The conversation with informant A was translated from Japanese.
- 9) Numbers used within the excerpts indicate the order of importance of the items except cluster numbers, *i.e.* CL 1 and CL 2.
- 10) Some researchers have counter-argued that a case study and a quantitative study are not compatible.
- 11) The results may partly attribute to the lack of language skills of both the researcher and the participants. Especially in the case of informant A, there could have been miscommunication because the researcher does not understand Chinese and the participant only spoke Japanese during the interview.

References

Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1987) Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.),

- Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, London, 85-102.
- An, Z., Watanabe, F., & Naito, T. (2004) Nihongo gakusyūsha to nihonjin nihongo kyōshi no jyūgyōkan no hikaku: kojimbetsu taido kōzō bunsekihō (PAC) ni yoru jirē kenkyū [Comparing Japanese-language learners' and teachers' perspectives: a case study using the PAC analysis]. *The Bulletin of the Ibaraki Daigaku Ryūgakusē Sentā*, 2, 49-59.
- Barcelos, A. M. F. (1995) A cultura aprender lingua estrangeira (ingles) de alunos de letras [The Culture of Learning a Foreign Language (English) of Language Students]. Unpublished master's thesis, Universidade Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brazil.
- Doi, T. (1980) *Nippo jishyo – hōyaku*, Iwanami, Tokyo.
- Fujita, Y., & Sato, T. (1996) Nihongo kyōiku jissū wa kyōikukan wo donoyō ni kaeruka – PAC bunseki wo mochi'ita jissūshō to gakusyūsha ni taisuru jirē kenkyū [How does a Japanese-language practical training change trainees' and learners' views? – A case study of PAC analysis]. *Nihongo Kyōiku*, 13-24.
- Fujita, Y. (2010) Jūgyō imēji no henyō ni miru jūkyūkyōshi no seiyō: Jiritsuteki na gakusyū ni torikunda daigakukyōshi no jirei kenkyū [Experienced teacher's growth observed through the changes of class images: A case study of a college instructor who engaged in autonomous Japanese-language instruction]. *Nihon Kyōiku Kōgakkai Ronbunshi* [Japan Society for Educational Technology], 34(1), 67-76.
- Goldberg, D., Looney, D., & Lusin, N. (2015) Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013, *The Modern Language Association of America*, 1-78. Retrieved from www.mla.org/content/download/31180/1452509/EMB_enrllmnts_nonEngl_2013.pdf
- Hanbara, Y. (2008) Sekai no nihongo kyōiku [Japanese language education around the globe]: 'Taiwateki mondai tēki gakusyū' ga bogowasya sankasya no sekkyōkuteki kyōsētaido ni oyobosu ēkyō: PAC bunseki wo mochiita jireikensyō [The Influence of 'Problem-posing Learning' upon a Native Japanese Speaker's Positive Attitude toward Multicultural Coexistence: A Case Study by PAC Analysis]. In Japan Foundation (Eds.), *Nihongo Kyōiku Ronsyū* [Japanese Language Education around the Globe], 18, 147-162.
- Hanbara, Y. (2009) 'Kyōsē nihongo kyōiku' ga nihongo hi-bogowasya sankasya no sekkyōkuteki kyōsētaido no jyosē ni oyobosu ēkyō: PAC bunseki wo mochiita jireikensyō [The influence of community Japanese-language education on the cultivation of non-native Japanese language participants' positive attitude toward multicultural coexistence: A case study by PAC analysis]. *Ningen bunka sōsē kagaku bunka ronsō* [Journal of the Graduate School of Humanities and Sciences], 12, 101-110.
- Hara, T. (2004) PAC bunseki ni yoru gakusē no motsu jidōhukushi shisetsu jissū no imēji no bunseki [The PAC Analysis of the Students' Image of Child Welfare Facility]. *Hoikushi Yōsē Kenkyū*, 22, 11-20.
- Holec, H. (1987) The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, London, 145-156.
- Horiuchi, H., Oku, S., Nakamata, N., Tsukamoto, Y., & Ushio, R. (2006) Kangodaigakusē no shi ni tsuite no taido kōzō no jūdanteki kenkyū [A Longitudinal Study of Nursing Students' Views on Death]. *Fukuoka Kenritsu Daigaku Kangogakubu Kiyō*, 3 (2), 65-73.
- Iitsuka, A., Takagi, J., & Yamashita, Y. et al. (2004) Tēsūssē taijūji wo syūssan shita haha no ikuji ni taisuru taido kōzō bunseki. *Nihon Kango Gakkai Ronbunshū*, Syōni Kango, 35, 68-70.
- Inoue, T. (1997) Ryūgakuse no bunka jūyūō taido to kaunseringu: PAC bunseki ni yoru jirē kenkyū wo tōshite [Acculturation Attitudes and Counseling of International Students: A Case Study by PAC Analysis]. *Japanese Journal of Counseling Science*, 30, 216-226.
- Inoue, T. (1998) Kaunseringu ni Okeru PAC bunseki no Kōka [Effects of PAC (Personal Attitude Construct) Analysis in Counseling]. *The Japanese Journal of Psychology*, 69, 295-303.
- Ito, T. & Naitō, T. (2015) PAC bunseki no riron to gutaiteki na jissū gijyūtsu [Theory of PAC Analysis and its Detailed Methodology][PowerPoint slides]. Retrieved from <https://www.slideshare.net/TakehikoIto1/g238-20159-pac79>
- Japan Foundation. (n.d.) Bēkoku (2017 Nendo) nihongo kyōiku no jissūjōkyō [The United States (Year 2017) Japanese-language education implementation status][Homepage]. (2018, November 5) Retrieved from [https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/coun try/2017/usa.html#KEKKA](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/usa.html#KEKKA)
- Japan Foundation. (n.d.) Nihongo Kyōiku Kuni Chiikibetsu Jyōhō: Chūgoku (2017 Nendo) [Survey Report on Japanese-language Education: China (Year 2017)] [Homepage]. Retrieved from <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/china.html>
- Japan Foundation. (2015) *Survey Report on Japanese-language Education Abroad 2015* [PDF file]. (2018, November 5) Retrieved from <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/>
- Kawaji, Y. (2016) *Nihongo gakusyū kyōiku no rekishi: ekkyō suru kotoba to hitobito* [The history of learning and teaching Japanese as a second language: languages and people across borders], Univeristy of Tokyo Press, Tokyo.
- Kuroda, R. (2004) *Hajimete no Gengogaku*, Kodansha, Tokyo.
- Kobayashi, A., Fukuda, M., Mukoyama, Y., & Suzuki, N. (2018) *Nihongo kyōiku ni yakudatsu shinrigaku nyūmon*, Kuroshio publishers, Tokyo.

- Kondo, Y. (2014) Uzubekistan syusshin no ryūgakusē to gen'eki nihongo kyōshi ga motsu bunsyōkan no kentō [A Study of the Ideas that an International Student from Uzbekistan and a Japanese Language Teacher have about the Good Writing]. *Journal of Nagoya Gakuin University*, 25 (2), 97-109.
- Matsumoto, Y. (2012) PAC bunsekihō wo tsukatta hēwagainen no naibukōzōbunseki: syakai aidentitī wo hoji shita kankēkōchiku eno iyoku [The Internal Structure of the Peace Concept Using PAC Analysis: The Intention to Build the Relationship that Maintains Social Identity]. *Akademia. Syakai Kagakuhen: Nanzan Daigaku Kiyō*, (3), 171-179.
- Maruyama, C. (2007) Nihongo gakusyūsyā ga nihongo dokkai kyōzai kara ukeru eikyō: Dokkai naiyō wo shiru ue deno PAC bunseki no yūkōsē [The Effects of Reading Materials on Learners: Effectiveness of PAC Analysis on Knowing the Reading Content]. *Yokohama Kokuritsu Daigaku Ryūgakusē Sentā Kyōiku Kenkyū Ronsyū*, 5, 31-40.
- Maruyama, C., & Ozawa, I. (2008) PAC bunseki ni okeru feisushīto no kaihatu ni muketa kadai: nihongo kyōzai to gakusyūsyā no intarakusyōn no kaimei ni muketa kenkyū no tame ni [Issues on Creating a Face Sheet for PAC Analysis: A Study to find the Interaction between Japanese-teaching Materials and Learners]. *Yokohama Kokuritsu Daigaku Ryūgakusē Sentā Kyōiku Kenkyū Ronsyū*, 15, 3-18.
- Maruyama, C., & Ozawa, I. (2015) Tonichimae no ryūgaku keiken ga nihongo dokkai kyōzai no yomi ni nani wo motarasu ka – PAC bunseki ni yoru nihongo gakusyūsyā AB ni taisuru jyūdanteki kenkyū kara – [How Study Overseas Experience Prior to Japan Appears on the Learners' Responses to Reading Materials for Japanese Language Education: Findings from Longitudinal PAC analysis interviews to Two Learners of Japanese]. *Journal for the Study of Japanese Language Education Practice*, 2, 16-27.
- Miller, L., & Ginsberg, R. B. (1995) Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, John Benjamins, Amsterdam, 293-315.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology —Japan (MEXT). (2015). *Plans on Promoting Improvement in Japanese Students English Proficiency*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/1378469.htm>
- Mori, A. (2010) “Bogowasya ga kaita nihongo mēru bun” ni taisuru hi-bogowasya no hyōka – cyūgokukē hi-bogowasya 3 mē no shitsuteki syuhō ni yoru kēsū sutadī [How do non-native Japanese speakers evaluate Japanese email messages from native speakers?: qualitative case study analysis of three Chinese speakers]. *Taigū Komyunikēsyōn Kenkyū*, 7, 81-96.
- Naito, T. (1993) Kojinbetsu taido kōzō bunseki ni tsuite [Regarding PAC Analysis]. *Shinshū Studies in Humanities*, 27, 43-69.
- Nagaishi, K. (2011) Cyūgoku no hukushi ni kansuru taido kōzō: kaigo ni taisuru wakamono no ishiki ya taido [The structure of the attitude of the Chinese Welfare – Consciousness and attitude of young people for the care –]. *Suzuka Tanki Daigaku Kiyō*, 91-106.
- Nagaishi, K. (2012) Kankoku no hukushi ni kansuru taido kōzō: kaigo ni taisuru wakamono no ishiki ya taido [The structure of the attitude of the Korean Welfare – Consciousness and attitude of young people for the care –]. *Suzuka Tanki Daigaku Kiyō*, 32, 117-132.
- Naito, T. (1993) Gakkyū hūdo no jirē kijyutsuteki kurastā bunseki [A descriptive case study of class environment using PAC analysis]. *Jikken Syakaishinrigaku Kenkyū*, 33(2), 111-121.
- Naito, T. (1995) ‘Shinsyū-jin no ningenkankē’ no kojibetsu imeji kōzō bunseki [Personal image construct analysis of the relationship of *shinsyūjin*]. *Nihon shakai shinri gakkai dai 35 kai taikai happyō ronbunshū*, 328-331.
- Naito, T., & Shimabukuro, T. (1996). Kyōiku jissyū no PAC bunseki (1). *Nihon Kyōiku Shinri Gakkai Sōkai Happyō Ronbunshū*, 38, 384.
- Naito, T. (2002) *PAC bunseki jissihō nyūmon: Ko o kagakusuru shingihō eno shōtai* [How to use PAC analysis: An invitation to new scientific method for single cases] (2nd ed.), Nakanishiya, Kyoto.
- Naito, T. (2007) Analysis of Personal Attitude Construct for Diagnosing Single Cases Operationally, Qualitatively, and Quantitatively. *PAC Bunseki Kenkyū* [Journal of PAC Analysis], 1, 2-10.
- Naito, T. (2018) *PAC bunseki kenshū kai*. Lecture, Wako University.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: what every teacher should know*. The University of Alabama, Heinle ELT, Boston.
- PAC bunseki gakkai (Kojinbetsu Taido Kōzō Bunseki) [PAC Analysis (Personal Attitude Construct)]. (n.d.) Nihongo bunken risuto [List of Japanese articles][Homepage]. (2018, September 9) Retrieved from <https://pacanalysis.jimdo.com/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E6%96%87%E7%8C%AE/>
- Rubin, J. (1987) Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 15-30.
- Seki M. (1997) *Nihongo kyōikushi kenkyū jyosetsu*, 3A Corporation, Tokyo.
- Shimabukuro, T. & Naito, T. (1996) Kyōiku jissū no PAC bunseki [The PAC method for student learning]. *The Annual Conference of Japan Education Psychoogy Association Proceedings*, 38, 385.
- Sueda, K. (2001) Shame and pride behind face. *Aoyama Kokusai Seikei Ronshu* [The Aoyama Journal of International Politics, Economics, and Business], 52, 103-131.

- Sueda, K. (2014) *Negotiating multiple identities: Shame and pride among Japanese returnees*, Springer, Heidelberg.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010) Putting the human back in “Human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 271-277.
- Tsuchida, Y. (2012) Syukanteki ruijido hyotē wo mochi'ita ninchikōzō no dōtēsuyhō no tēan [Suggestion of a Subjective Similarity-Assessment Method to Identify Cognitive Structure]. *AIJ Journal of Technology and Design*, 8 (38), 225-228.
- Tsai, X. & Sueda, K. (1998) Kajin no mensu, nihonjin no mensu: PAC bunseki gihō ni yoru nihonjin wo taisyō to shita cyōsa no hōkoku [Chinese face, Japanese face: Report on the PAC analysis of Japanese people]. *Hokusē Gakuen Daigaku Bungakubu Hokusē Ronshu*. 35, 51-67.
- Urano, Y., & Maruyama, S. (2010) Wakate kyōshi no kanjiru “gakkyū kējyō no kon'nan” wa donoyō ni henka shita ka: PAC bunseki wo katsuyō shita jirē kenkyū wo tōshite [How Did Young Teachers' “Difficulties in Class Management” Change?: Through A Case Study using PAC Analysis]. *Nihon Kyōiku Shinri Gakkai Sōkai Happyō Ronbunshū*, 52, 482.
- Watanabe, F. Min, G.J., Saita, I., Lee, S.H., Naito, T., An, Y.S., et al. (1994) Nihongo kyōiku to ninchiteki henyō no kenkyū I: Kankoku jin gakushūsha to nihonjin jisshūsē no jyūgyōkan nitsuite no jirēteki kenkyū [Japanese language teaching and cognitive modification I: How classes should be run? – A case study of Korean learners of Japanese and trainee Japanese teachers]. *Journal of Japanese Language Educational Methods*, 1 (3), 32-33.
- Wenden, A. (1987) How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, London, 103-117.
- Yokobayashi, H., & Tokui, A. (1998) PAC bunseki ni yoru kyōshi no jiko saininshiki kyōiku no kanōsē: nihongo kyōshi no pea bunseki no jirei kara [A Case of PAC Analysis by Pair Teachers Leading to Increased Self-Awareness]. *The Journal of Japanese Language Education Methods*. 5 (1), 26-27.

日米間のEメール交換とズームミーティングによる 授業の活性化

シャカル 佳子*・池田 庸子**・瀬尾 匡輝***
(2019年10月28日受理)

Enhance Motivation to Learn and Teach through E-mails and Zoom Meeting between the U.S. and Japan

Yoshiko SHAKAL*, Yoko IKEDA**, and Masaki SEO***
(Received October 28, 2019)

Abstract

In this paper, we will report the e-collaborative project between the University of Wisconsin-Superior, USA and Ibaraki University, Japan. Students in this project exchanged e-mails regularly and participated in ZOOM meeting twice a year. Based on this project, we will discuss how the classes at both universities were activated

【キーワード】協定校との連携授業、オンラインによる協働実践、教育・研究交流の活性化

1. はじめに

近年、メール、SNS、スカイプやズームなど、様々なコミュニケーションツールを積極的に活用することで、日本語学習者が教室外で日本語コミュニティに参加し、他者とのつながりの中で日本語を学んでいくことの重要性が指摘されるようになってきた。林 (2015; 32) が、「今後の外国語教育の目標は、世界中の見知らぬ人々と、主にインターネットを用いてコミュニケーションをとり、交渉したり、議論したり、共同作業をする能力の育成までを視野に入れていく必要がある」と述べているように、世界の多様な人々とのつながりを通じて学びあうことがますます重要になってきている。

*ウィスコンシン大学スベリオル校 (University of Wisconsin-Superior, Belknap and Catlin, PO Box 2000, Superior, WI 54880-4500, USA)

**茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1 ; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

***茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1 ; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

海外の日本語学習者と日本の学生との交流授業に関する研究や実践報告もされており、韓国の高校生と日本の短大生間の遠隔授業に関する報告（澤・渡辺 2014）、日本と米国の大学生を対象とした英語と日本語の語学交換プログラム（伊藤 2017）、日本と中国の大学生間の日本語会話を中心とした授業交流（李 2015）など、様々な国の学習者と日本の大学生とをつないだ交流が試みられている。日本語話者に会う機会の少ない海外の日本語学習者にとっては、同年代の母語話者と実際に交流を持つことは、日本語運用能力のみならず、日本語学習への動機付けや異文化理解を深める機会にもなっている。

また、日本の大学側からみても、グローバル化や異文化理解教育が重要視され、アクティブラーニングや体験型授業を通して大学外の人々とのつながりの中で能動的に学ぶことが求められている状況がある。特に日本語教員養成プログラムで学ぶ学生にとっては、海外の日本語学習者と直接交流を持つことで、学習者がどのような日本語を話し、どのように学んでいるのか、学習の過程を知る貴重な機会となる。本稿ではアメリカのウィスコンシン大学スペリオル校の日本語学習者と茨城大学の日本語教員養成プログラムを履修する学生との交流授業の試みについて考察する。

2. 本実践の経緯

2017年夏、本稿の執筆者の一人であるアメリカ・ウィスコンシン大学スペリオル校（以下UWS）のシャカル佳子が茨城大学（以下IU）を訪問し、授業見学及び教師間の会合を行った。その際に、両校の交流の一環として、Eメール交換・ZOOMを用いた授業交流を行うこととなり、2017年9月から両校の交流授業を実践している。本稿では、約2年にわたる本実践をふりかえり、両校の授業がどのように活性化されたのかを議論する。

3. 本実践の概要

本実践には、UWSで日本語を学ぶ日本語初級学習者とIUの日本語教師養成課程（副専攻相当）である日本語教育プログラムを履修する日本人学生が参加した。IUの日本語教育プログラムでは、以下の科目が必修科目及び選択科目として開講されている（表1参照）。

本実践は、IUの日本語教育プログラムの日本語教授法Ⅰと日本語教授法Ⅱを履修する日本人学生とUWSの日本語プログラムの初級日本語授業を履修する日本語学習者が、2学期間に渡り、E

表1 茨城大学「日本語教育プログラム」の概要

	必修科目（12単位）		選択科目（14単位）
1年前学期			領域1「言語、言語と心理、言語と教育」、 領域2「言語と社会、社会・文化・地域」 の各領域4単位以上含み、14単位以上
1年後学期	「日本語を考える（日本語文法）」（クォーター）		
2年前学期	「日本語を考える（日本語の諸相）」（クォーター） 日本語教育概論 多文化社会と日本語教育		
2年後学期	日本語教授法Ⅰ	メール交換、第1回授業交流	
3年前学期	日本語教授法Ⅱ	メール交換、第2回授業交流	
3年後学期	日本語教授法演習 （茨城大学で実習）	日本語教授法演習（海外）	

メール交換、ウェブ会議システム「ZOOM¹⁾」を用いた授業交流を行った。本稿では、2年目の実践である2018年度後学期(2018年9月末～2019年2月上旬)と2019年度前学期(2019年4月～8月上旬)に行った実践を紹介する。IUからは10名(人文社会科学部5名、教育学部5名)の学生が本実践に参加した。UWSからは、日本語教授法Iが行われた2018年度後学期には、JAPA101: Beginning Japanese I(教科書『げんき』の第1～4課を学習)の受講生17名が、日本語教授法IIが行われた2019年度前学期には、JAPA102: Beginning Japanese II(教科書『げんき』の第5～8課を学習)の受講生5名が参加した。次節では、それぞれの活動の詳細を述べる。

3.1. Eメール交換

Eメール交換では、両校の学生をマッチングし、各学期ともそれぞれ3回程度のメールによる自己紹介、家族、趣味等に関してやりとりを行った。

以下、日本人学生に伝えたEメール交換の概要である。

UWSの学生とEメールを介した交流を行います。10月下旬よりメールの交換を開始し、最低3回はメールのやりとりを行ってください(1週間に1回程度)。

Eメールは5行から10行を目標に日本語でメールを書いてください。UWSの学生にも理解できるように語彙や文型をコントロールしたり、漢字を使った場合は括弧でひらがなを添えて読めるようにしたりしてください。また、最後に日本語で書いた内容と同じものを英語でも書くようにしてください。

トピックは、自己紹介、名前、専攻、年齢、趣味など、自分のことをまず相手にわかるように書いてください。その後、家族、大学や授業の様子、大学生活、食べ物、飲み物、週末の過ごし方など日常生活について書いてください(それ以外の内容を自由に書いてもかまいません)。また、相手の質問に答えたり、積極的に質問したりするようにしてください。

学生がEメールを送る際には、両校の担当教員にCCをすることで、担当教員はメールの内容とやりとりの確認を行った。本活動は、日本語教授法Iの学生は全員が参加し、ふりかえりレポートを執筆することで評価の対象としたが、日本語教授法IIでは希望者のみが参加し、授業の評価には加えなかった。UWS側では、全体の成績の10%として、本活動を評価の対象とした。

3.2. オンライン会議システム「ZOOM」を用いた授業交流

ZOOMを用いた授業交流は、各学期に行った。活動の最初には、画面上ではあるが、お互いが顔を合わせ、自己紹介を行った。



写真1 ZOOMによる授業交流の様子

そして、IUの学生が1学期目に日本文化紹介、2学期目に文法説明・練習を行った。1学期目の文化紹介は、本質主義的文化観を乗り越えた文化紹介を行うことを目的に、次のような手順で行われた²⁾(表2参照)。

表2 日本文化紹介の手順

授業外	① 久保田(2008, 2015)を読み、久保田が提唱する文化を批判的に教えるための4Dアプローチの理解を試みる。
11/2の授業	② 「日常生活マナークイズ ³⁾ 」に答えてもらい、日本国内にも多種多様な考え方があることを体験してもらう ③ 教員による「文化を教えること」の講義 ④ 久保田(2008; 2015)についてグループとクラス全体で話し合う ⑤ 本課題の説明
11/9の授業	⑥ グループで『初級日本語 げんき I』 ⁴⁾ の文化紹介を批判的に検討する ⑦ グループで10分間の文化紹介を考え、準備する
授業外	⑧ 文化紹介の準備をする
11/30の授業	⑨ UWSの日本語初級学習者に対して、オンラインによる文化紹介を英語で行う
授業外	⑩ リフレクションペーパーの執筆

文化紹介では4つのグループに分かれ、それぞれが教科書にある「Culture Note」から「日本の家」(p.101)、「家族の呼び方」(p.184)、「日本の伝統文化」(p.226)、「お正月」(p.264)を選び、紹介した。

当初はZOOMを用いて双方向的に行う予定であった。しかし、授業交流の当日に時差の間違いに気づき、文化紹介部分は、ビデオ録画をしたものをYouTubeにアップロードし、UWSの学生に後日視聴してもらう形で行った。文化紹介の内容は、UWSの期末試験の一部にも扱ってもらうことで、UWSの学生がビデオを視聴したかの確認を行った。

2学期目には、期末試験の前に以下の文法項目を復習することを目的に、IUの学生が文法説明を2018年5月11日に行った⁵⁾。

1. (6課) て形の作り方+てもいいですか
2. (7課) ているの説明



写真2 文化紹介の様子

3. (7 課) メアリーさんは紙が長いです
4. (7 課) V-stem に行く
5. (8 課) ない形の作り方 (~ないてください)

受講生 2 人で 1 つの文法項目を担当し、1 ペアあたり約 10 分間で文法説明を英語で行った。本活動は、復習のための文法説明であったため、(1) 要点を確認する程度にとどめること、(2) 一方的な説明ではなく、双方向のやりとりになるように意識するよう、学生に伝えた。

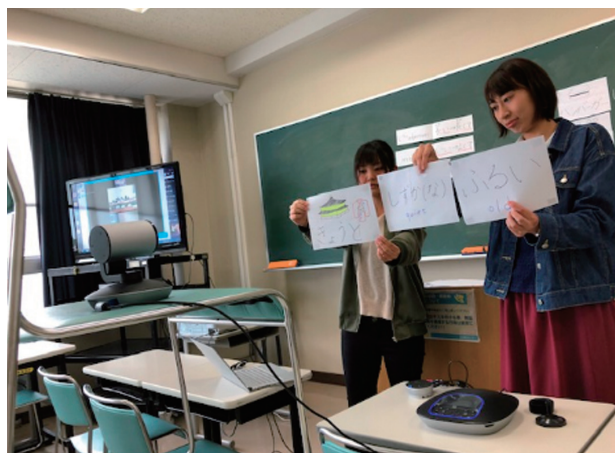


写真 3 文法説明の様子

4. 実践のふりかえり

本節では、IU にて 2018 年 9 月、UWS にて 2018 年 12 月に行ったアンケート及び 2019 年 1 月に行ったインタビュー及び受講生が執筆をしたレポートを基に、本実践についてふりかえる。

4.1. IU の学生

2018 年 9 月に行ったアンケートには、対象者 10 名中、6 名からの回答があった。既に述べたように、2 学期目の 2018 年後期の E メール交換の活動は、希望者のみに参加してもらった。そこで、メール交換に参加した 3 名と参加しなかった 3 名に対して、それぞれ参加した理由と参加しなかった理由を尋ねた。結果、参加した学生からは、「日本語を学ぶ学生と交流する機会をなるべく多く持ちたかった」、「日本語学習者とのコミュニケーションをとってみたいかった」など、日本語学習者と交流したいと考える声が多く聞かれた。また、「英訳することで自分の英語の学習にもなる」というような英語のスキルアップのためという声もあった。

一方で、参加しなかった学生は、「積極的に参加したい人が多かったので参加しなかった」、「(UWS の) 学生がいなかったからだと思います」と答えており、IU の学生 10 名に対して、UWS の学生は 5 名だったということから、参加したくてもできなかったというのが一番の理由のようだった。

また、学生たちは、UWS の学生とやりとりをする中で、授業で学んだ「やさしい日本語」を使ってどのようにコミュニケーションをとるべきかを考え、実践したという声もあった。茨城大学にも留学生がいるものの、主に中級、上級の学習者が多く、日本人学生は初級日本語学習者と接することは少ない。UWS の学生との交流を通して、語彙や文型を調整しながら交流できるようになって

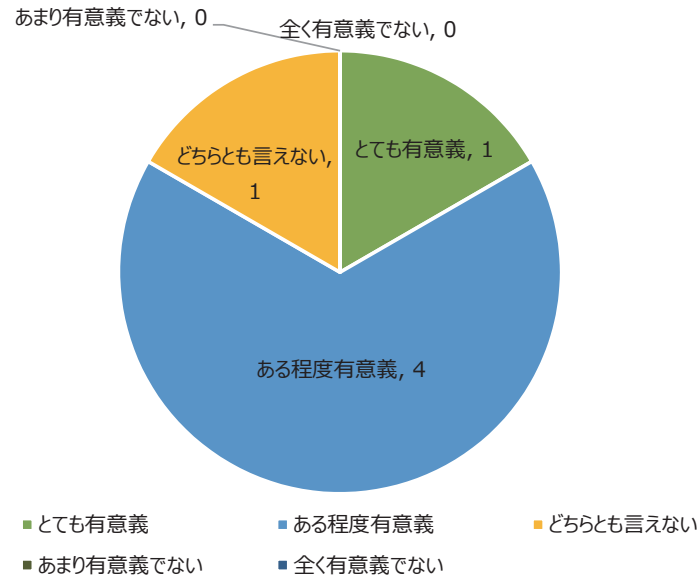


図1 ZOOMを使った授業交流について

いることがメールのやりとりからも伺えた。

2回の「ZOOM」を用いた授業交流について、受講生の多くは有意義であったと回答している（図1参照）。

「海外の人に教えるということで非常に良い経験になった」、「授業形式での活動は初めてだったので、感覚をつかむうえで経験してよかったと思う」というように、実際の学習者に日本語や日本文化を教える経験が、有意義になっていたことが伺える。しかしながら、「画面越しだったため、相手の反応がよくわからなかった」、「映像授業は難しい」という声に表れているように、遠隔授業であるがゆえの難しさもあった。

4.2. UWSの学生

2018年12月に実施したアンケートによると、アンケート回答者の90.8%がIUの学生とのメール交換を楽しんだと答えていた。「友達ができて、よかった」、「面白い人に会えてよかった」というような、IUの学生とのやりとりそのものを楽しんだという声や、「自分の文章を使って、どのような文章で相手が返事をするかがわかって、よかった」、「日本語で誰かに話すことを楽しんだ」のように、日本語を使用することそのものに喜びを抱く者もいた。そして、「漢字が難しかった」、「日本語でタイプする方法を見つけるのに、時間がかかった」など、Eメールでやりとりすることに困難を抱く者もいたものの、「適切な言葉が見つからないときちょっと困ったが、努力が報われた」、「わからないとき、TAに聞いてとても助かった」など、学習者にとって日本語を学ぶよい機会となっていたことも伺えた。そして、85.5%の回答者が自分の日本語を書く力が進歩したと答えており、本活動を通して、学習者の日本語能力の向上に役立っていたといえる。

ZOOMを用いた授業交流については、「茨大の学生は生き生きとしていて、いい交流ができた」、「茨大の学生が研究発表したのを見るのは、本当に楽しくて素晴らしかった」など、回答者の92.7%が楽しんだと述べていた。

そして、「茨城大学の学生とよりよい関係を築くのは、とてもいいことだと思う」、「このような交流のある、もっと会話のある授業があったらいいと思う」というように、今後さらなる連携を深

めた実践を行ってほしいという要望も多々あった。

5. まとめと今後の課題

本実践を通して、IUの学生にとっては海外の日本語学習者に日本語や日本文化を教えることで、より実践的な演習を行うことができた。画面越しではあったが、準備してきた学習内容を学習者に伝え、それが伝わった時の喜びを体験することができたようである。UWSの日本語学習者にとっても、同年代の日本人学生から直接文化について説明を聞き会話することは普段の授業では得られない経験であった。また、両校の学生間に友情が生まれ、授業終了後もEメールやソーシャルメディアを介して交流を継続している姿もみられた。

そして、教員にとってもメリットがあった。これまでUWSとIUでは活発な学生交流や学術交流は行われてこなかったが、本実践を通して、教師間の教育・研究交流が促され、活発なやりとりが行われるようになった。

しかしながら、本実践については、以下の問題点があった。まず、両大学の学期のずれや時間差(12-13時間)があるため、ZOOMを用いた授業交流を行うためには、スケジュールを調整することが困難であった。そして、画面を介して文法説明や文化紹介を行うことから、教室での通常の授業とは大きく異なる点もあり、両校の学生は戸惑っている様子も見られた。今後ますます様々な遠隔コミュニケーションツールを用いて、海外の人々とつながり、自ら情報を発信したり、コミュニケーションを図ったりする機会が増えてくることが推測される。遠隔で効果的に情報を伝え、円滑にコミュニケーションを図るためにはどのように伝えればいいのか、学生たちと共に問題を解決する方も重要になってくると思われる。今後も、Eメール交換やZOOMによる授業交流だけではなく、他の交流も行い、両大学の教育・研究交流を発展させていきたいと考えている。

注

- 1) <https://zoom.us/>
- 2) 文化を批判的に教える実践については、瀬尾(2019)にまとめた。
- 3) <http://opi-rina.chunichi.co.jp/special/otona-manners04.html>を参考にオンラインアンケートを作成した。
- 4) 『初級日本語 げんき I (第2版)』ジャパントイムズ UWSの日本語授業でも使用されていることから、本教科書を批判的に検討することとした。
- 5) 本稿では、2019年ではなく、2018年度に行った実践部分をふりかえる。

引用文献

- 伊藤大将(2017)「スカイプを使った日本語・英語交換交流プログラム:金沢大学・エモリー大学の事例」『外国語教育フォーラム』11, 39-47.
- 久保田竜子(2008)「日本文化を批判的に教える」佐藤慎司・ドーア根理子編『文化、ことば、教育—日本語/日本の教育の「標準」を越えて』pp. 151-173, 明石書店.
- 久保田竜子(2015)「批判的アプローチによる日本語・日本文化の指導」『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から』pp. 147-168, くろしお出版.
- 澤恩嬉・渡辺文生(2014)「初級日本語学習者のための〈つながり〉を目的とした遠隔授業の実践」『日本語教育方法研究会誌』21(1), 56-57.
- 瀬尾匡輝(2019)「文化を批判的に教える—日本語教育副専攻課程における実践から」『日本語教育方法研究会誌』25(2), 64-65.
- 林良子(2015)「グローバル時代の外国語教育と情報発信—ICTを用いた遠隔共同授業の実践を通して—」『コンピュータ&エデュケーション』39, 32-38.
- 李哲他(2015)「国際遠隔交流学習による日本語会話授業:「超鏡」を用いた中日の大学間の実践をもとに」大阪大学教育学年報 20, 63-76.

工学部生に必要なとされる英語力に関する一考察 －教員を対象としたニーズ調査の結果を中心に－

田嶋 美砂子*

(2019年10月28日受理)

A Study on the Necessary English Skills for Engineering Students: Results of a Needs Survey on Faculty Members' Perception

Misako TAJIMA*

(Received October 28, 2019)

Abstract

In the second semester of 2020, the College of Engineering, Ibaraki University, will introduce a new compulsory English subject for third-year undergraduate students titled 'Practical English for Engineering.' As part of its subject design, I conducted an online survey on the engineering faculty members' perception of their students' English language requirements. In this article, I first present the survey's results. I then explain how I, as the subject coordinator, have decided on the appropriate direction of this new compulsory subject, regarding, for example, its objectives and content, based on the faculty members' input. I conclude the article by arguing that a needs analysis perspective is vital when implementing a new subject at an institution, especially if an instructor unfamiliar with the specific academic context (in this case, an English lecturer affiliated to the College of Engineering) engages in the subject development.

【キーワード】 工学部生、英語力、ニーズ調査、「工学実用英語」、授業設計

1. はじめに：目的

国内のみならず、国際的にも活躍することのできる高度技術者・研究者の育成を目指す茨城大学工学部では、2020年度の後期から学部3年生を対象とした必修科目「工学実用英語」を開講する。その準備を進めるにあたり、この授業で扱うべき内容に関するニーズ調査を工学部の教員に向けて実施した。本稿では、第一にその結果を提示しながら、工学専門教員が学生にとって必要と考える

*茨城大学理工学研究科（工学野）（〒316-8511 日立市中成沢町4-12-1; Graduate School of Science and Engineering (Engineering), Ibaraki University, 4-12-1 Nakanarusawa Hitachi 316-8511 Japan)

英語力について紹介する。第二に調査結果に基づいて定めた現段階での「工学実用英語」の方向性について報告する。最後にまとめとして、新たな科目を導入する際にはニーズ分析の視点が重要であることを提言する (e.g., Al-Tamimi & Shuib, 2010; Kumaravadivelu, 2012; Ramani, Chacko, Singh & Glendinning, 1988)。

2. 研究の背景

2.1. 工学部生の英語科目履修状況

茨城大学の工学部生が履修する必修の英語科目は、全学教育機構が「共通基礎科目」として開講している「プラクティカル・イングリッシュ (PE)」(6単位)である。PEは英語の習熟度に応じてクラスが編成され、通常3年次の前期まで授業が提供される。しかし、1年次の12月に実施されるTOEIC (IP) 一斉テストにおいて550点以上のスコアを取得した学生には2単位が付与され、その場合は2年次の前期までで全6単位の履修が完了する制度となっている。この措置に該当する工学部生は、年度によって多少の差があるものの、約15%である。なお、PEを終えた学生は、同じく全学教育機構が運営する「グローバル英語プログラム (GEP)」の履修を通じ、「4技能の向上、専門分野における英語力の向上、留学への動機づけと準備、グローバル社会に対応するキャリア形成の意識向上をめざす」(茨城大学全学教育機構, 2018, p. 121)ことも可能である。

全学教育機構が管轄するPEやGEPとは別に、工学部としても、独自の選択英語科目を用意している。具体的には、全学科向けに開講している「技術会話I・II」「科学英作文I・II」「工業英語I・II」「実用英語入門・演習」、機械工学科の「機械技術英語」、生体分子機能工学科・マテリアル工学科の「技術英語」である。名称が示すように、これらの英語科目の大部分は工学の分野に特化した授業内容となっており、English for Specific Purposes (ESP) に分類することができる。

2.2. 学科改組と英語科目

2.1で紹介した工学部独自の選択英語科目は、2017年度までに入学した学生(2019年度の3年生・4年生)が対象である。2018年4月に学科体制が8学科から5学科へと改組されたことによって、カリキュラムが見直され、冒頭で言及した通り、2020年度からは必修科目として「工学実用英語」(1単位)が導入されることとなる。つまり、工学部では、現在開講している複数の選択英語科目を「工学実用英語」に一本化し、3年次の学生全員に向けて実施することとしたのである(学科改組と英語科目との関係性については、以下の表1を参照されたい)。

なお、このような決定の背景には、継続的な英語学習を重視する工学部の姿勢が存在する。上述したように、在学中1年次から3年次の前期にかけてはPEが提供されており、4年次には卒

表1 学科改組と英語科目

旧学科 (2017年度以前の入学者)	新学科 (2018年度以降の入学者)
<ul style="list-style-type: none"> ・機械工学科 ・知能システム工学科 ・電気電子工学科 ・メディア通信工学科 	<ul style="list-style-type: none"> ・生体分子機能工学科 ・マテリアル工学科 ・情報工学科 ・都市システム工学科
<ul style="list-style-type: none"> ・機械システム工学科 ・電気電子システム工学科 ・物質科学工学科 ・情報工学科 ・都市システム工学科 	
複数の英語科目 (選択)	「工学実用英語」(必修)

(茨城大学工学部, 2019: 表作成は筆者)

業研究において英語で書かれた論文の読解などを通じ、この言語に触れることができる。しかし、旧カリキュラムの場合、3年次後期には選択英語科目以外に、そのような機会は用意されていない。この空白の期間に「工学実用英語」を開講することにより、ほぼすべての工学部生が学部4年間を通じ、英語学習に従事することのできる体制を整えたのである（増澤徹工学部長, personal communication, 2019年12月12日）。

2.3. 「工学実用英語」設計にあたっての懸念事項

上述した経緯の下、「工学実用英語」の目標を設定し、具体的なシラバスを作成していくにあたり、筆者が懸念したのは、その妥当性を誰がどのように見極めたらよいのかということであった。それは、適切だと考える授業内容に関して、英語教員である筆者と工学専門教員との間で認識がずれている可能性が存在するからである（Kumaravadivelu, 2012）。

Kumaravadivelu (2012)によると、そのような認識のずれについては、インドで実施されたエスノグラフィ的ニーズ調査を報告している Ramani et al. (1988) に詳しいとのことである。彼らは Indian Institute of Science (インド理科大学院) で電子設計技術などを専攻する学生向けの英語科目の改善を任された際、この大学で教壇に立つ理系教員を対象としたインタビュー調査や教室参与観察を行った。その結果、英語教員がそれまで持ち得なかった視点に気づき、最終的にはこの機関に在籍する学生特有のニーズを満たす授業案を提示することができたという。この経験から Ramani et al. (1988) は、新しい英語科目を導入するにあたっては、その学術コミュニティの中心にいる insider (ここでは、理系教員) の見解も授業設計に組み込んでいくことの必要性を主張している。このような研究成果は、筆者が工学部で「工学実用英語」の授業内容を検討していく上で、非常に重要な知見となった。特に、筆者自身が茨城大学に着任して間もないこと、また、工学部のキャンパスに常駐する英語教員が1人であることから、この新しい科目の準備に際しては、工学専門教員の声に耳を傾け、それを積極的に採り入れていくこととしたのである。その具体的な手段として、教員を対象としたニーズ調査を遂行する運びとなった。同時に、工学部で長きにわたり、英語の授業を担当している非常勤講師の岩重理香氏と高木有美氏にもヒアリングすることによって、データのトライアングレーション (Denscombe, 2010; Mertens, 2015) も図ることとした。

3. 「工学実用英語」に関するニーズ調査

3.1. 目的・対象・内容

今回のニーズ調査の目的は、「工学実用英語」という新しい英語科目において扱うべき内容を決定するにあたり、日頃から研究室で学生を間近に見ている工学専門教員の見解を収集することである。そのため、調査対象者は工学部所属の全専任教員とし、以下の質問にオンライン上で回答してもらう形式を採用した。なお、忙しい校務の合間に短時間（5～10分）で回答することができるよう、質問は4つに絞り、前半の2問を選択式、後半の2問を自由記述式とした（実際に使用した調査用紙に関しては、付録を参照されたい）。

- ① 「工学実用英語」で、どのような英語力の伸長を図ることができたらよいと思うか。最もよくあてはまるものを1つ、選択。
 - A. プレゼンテーション・講義などを聴解する力（リスニング系インプット）
 - B. 論文などを読解する力（リーディング系インプット）

- C. プレゼンテーション・社交の会話などができる力 (スピーキング系アウトプット)
 D. アブストラクト・論文などを執筆する力 (ライティング系アウトプット)
 E. TOEIC で高得点を取得できる力 (試験対策)
 F. 工業英検の上位級に合格できる力 (試験対策)
 G. その他 ()
- ②上記の次にあてはまるものを1つ、選択。
- ③日頃、研究指導を行う上で、どのような英語力が学生に身につけていることが望ましいと感じているか (自由記述)。
- ④「工学実用英語」及び英語教育全般についての意見・感想 (自由記述)。

3.2. 実施手順

「工学実用英語」の設計には主に、筆者も所属する基礎教育実施部 (座長：横木裕宗教育担当副工学部長) が従事している。そのため、今回のニーズ調査も、基礎教育実施部の会議においてその詳細を検討することから始まった。その後、教務委員会や教授会などでの審議を経て、最終的には学務グループのサポートを受けながら、実施した。具体的な手順は、以下の通りである。

表2 ニーズ調査の手順

時期	内容
2019年2月	・基礎教育実施部会議にて、ニーズ調査の実施を打診
2019年5月	・基礎教育実施部会議にて、ニーズ調査フォーム案の検討と最終版の確定
2019年6月～7月	・ニーズ調査の実施 (1) 6月19日：学務グループから一斉メールを送付し、工学部の全専任教員に依頼 (2) 6月25日：学務グループからリマインダーを送付 (3) 7月1日：回答期間終了

なお、今回の調査への協力は162名の教員に依頼したが、最終的な回答数は66、回答率は40.7%であった。以降、この66の回答を基盤として議論を進めていくが、それは工学部全専任教員の見解を反映しているわけではないことを付記しておく。また、2.3で述べたように、ニーズ調査と同時進行で、非常勤講師の岩重氏と高木氏にもヒアリングを実施し、「工学実用英語」への助言を収集している (詳細については、以下の表3を参照されたい)。両氏の見解は補助的データと位置づけ、本稿後半の「5.『工学実用英語』の方向性」において言及する。

表3 ヒアリングの手順

時期	内容
2019年2月	・基礎教育実施部会議にて、ヒアリング会議の実施を打診
2019年5月	・第1回ヒアリング会議の実施 (参加者：横木副工学部長・岩重氏・高木氏・筆者)
2019年7月	・第2回ヒアリング会議の実施 (参加者：岩重氏・高木氏・筆者)

4. 調査結果

以下の表4は、選択式の質問①・②に対する回答結果をまとめたものである。

表4 選択式の質問①・②に対する回答結果

	最もよくあてはまるもの	次にあてはまるもの	合計
A. リスニング	7名 (10.6%)	15名 (22.7%)	22名 (16.7%)
B. リーディング	31名 (47.0%)	10名 (15.2%)	41名 (31.1%)
C. スピーキング	9名 (13.6%)	11名 (16.7%)	20名 (15.2%)
D. ライティング	18名 (27.3%)	27名 (40.9%)	45名 (34.1%)
E. TOEIC	1名 (1.5%)	3名 (4.5%)	4名 (3.0%)
F. 工業英検	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)
G. その他	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)	0名 (0.0%)

この表からは、「工学実用英語」で扱うべき領域のうち、「最もよくあてはまるもの」として半数近く(47.0%)の教員が「リーディング」を挙げていることが見てとれる。「リーディング」に続くのは「ライティング」で、27.3%の教員がこの領域を「最もあてはまるもの」と回答した。その後、「スピーキング」(13.6%)、「リスニング」(10.6%)、「TOEIC」(1.5%)の順で続き、「工業英検」は皆無であった。また、「次にあてはまるもの」としては、「ライティング」(40.9%)が上位を占めており、「リスニング」(22.7%)、「スピーキング」(16.7%)、「リーディング」(15.2%)、「TOEIC」(4.5%)がその後を追う形となっている。さらに、「最もあてはまるもの」と「次にあてはまるもの」の合計も、「ライティング」(34.1%)と「リーディング」(31.1%)の割合が高く、新科目では概して「アブストラクト・論文などを執筆する力」と「論文などを読解する力」の伸長を図る授業内容が望まれていることがわかる。

上記に関連して特筆すべきは、66名のうち59名(89.4%)の教員が「最もあてはまるもの」と「次にあてはまるもの」のいずれかで「リーディング」あるいは「ライティング」を挙げており、また、その多くが自由記述式の質問③・④においても、「読むこと」または「書くこと」に言及している点である。以下に、質問③・④に寄せられた「リーディング」「ライティング」に関する主なコメントを紹介する(コメントは原文通りの表記としたが、キーワードとなる箇所には筆者が下線を施した)。

<「リーディング」に関する主なコメント>

- まず読む力。話す力も聞く力も、読む力があってこそで、読めなければ話す、聞くも脆弱。
- 理工系の英文の学術論文を問題なく読める能力が研究室配属(4年次)の時点で備わっていると助かります。
- 最低限、辞書を引きながら読める力が欲しい。
- 段落毎にまとめて理解しながら読む能力。
- 研究する上では、英語の論文をあまり敷居を感じることなく読めることが必要だと思います。

<「ライティング」に関する主なコメント>

- とにかく「書く」力。書けば、読める。書けば、話せるようになる。
- 科学技術文書を正しく書く能力を養うことが大切です。工学部で使う英語は、読み手がいろいろに解釈することがないように、事実をはっきりと簡潔に示すことが必要です(Correct, Clear, and Concise)。
- 学外学会発表のレジュメや、修論のアブストラクトを自分の力で書ける能力が身につけていることが望ましいです。

- i. テクニカルライティングが出来るのが望ましいと感じます。
- j. 各種学会発表や修士論文等の前刷りでの英語アブストラクトを正しい文法、正しい専門用語で書けること。

また、上記のjに象徴されるように、「読むこと」「書くこと」について語る際、「文法」や「専門用語」に話題が及ぶコメントも多数見受けられた。

<「文法」「専門用語」に関する主なコメント>

- k. まず最新技術情報を英語で大雑把に理解できないと、情報の取捨選択ができません。その上で、精緻に正しく理解できないと情報を役立てることができません。そのためには、文法・構文の力が必要になります。
- l. 論文英語を朗読してもらおうと、文の区切りをデタラメに読んでいる学生が多いので、長文を適切な場所で区切って発音するようなことを実践してほしいです。
- m. 分からない単語がいくつかあっても、文の構造をヒントにおおよその意味をつかむ能力。
- n. 英語の教科書（または論文）を読むときの、主語、述語、形容詞などの文の構造 (SVOC) が正しく分かっている事。特に、省略された主語、関係代名詞が見える事。
- o. 基本的な文法の理解（読み書き）およびテクニカルターム。
- p. まずは、基本的な学術用語を英語で何というのか、を最低限知っていて欲しい。
- q. 数学や物理、化学などの専門用語とそれを使った英作文を扱ってほしいと思う。特に数学に関する表現は比較的英語もわかりやすいのではないかと考えている。

このようなコメントからは、「読む力」や「書く力」の伸長には、英文の成り立ちをよく理解していることが前提であるという見解が窺える。また、工学の分野においては、読むにしても、書くにしても、その領域特有の語彙に関する知識が不可欠であるという思考も見受けられる。すなわち、寄せられたコメントの多くには、「文法」や「語彙」が語学力（英語力）の基礎的な要素を構成するという見方が存在していると言える。しかし、近年そのような見方を再考する動きもある。それは、「自動翻訳ソフト」の精度が年々向上していることに鑑み、そのような技術を上手に活用していく力を身につけることの必要性を主張する研究が出現し始めたことに起因する（e.g., Loucky, 2008）。今回のニーズ調査でも、次のようなコメントが寄せられた。

<「自動翻訳ソフト」に関する主なコメント>

- r. AI ベースの英日翻訳サービスの進歩が著しいので、そうしたサービスをうまく使いこなしながら英文読解・英文作成する術を身につけてほしいと思っている。
- s. AIの進歩で、英語論文の和訳と、和文の英語化はそれなりに使えるレベル（もちろん問題も多いが）と感じている。私も日常的に使っているし学生も同様である。したがって自動翻訳の利用を前提とした教育を行ってもいいように思う。
- t. google 翻訳に頼ることなく論文を読んで自分の研究の背景を学ぶ力が身につけていることが望ましい。
- u. 翻訳ソフトに流し込んで、結果を無批判に受け入れてしまうような、安直な思考から、一日も早く抜け出して欲しい。

rのコメントが「自動翻訳ソフト」の活用に関して、「うまく使いこなしながら」という表現に留めているのに対し、sのコメントは「利用を前提とした教育」と、一步踏み込んだ授業案を提示している点が興味深い。一方、tやuのコメントに代表されるように、「自動翻訳ソフト」などのAI技術に頼ることには否定的な教員も複数名見受けられる。そこには、(これは別の教員が述べていることであるが)「何も考えずにgoogleに任せる学生(そして、できた英文の意味がおかしいことに気づかない学生)が多い」という背景があると推察される。しかしながら、これはどちらの見解が正しいということではなかろう。ただ1つ言えるのは、uのコメントが示唆しているように、たとえ「自動翻訳ソフト」を用いたとしても、その産出物を「無批判に受け入れ」るのではなく、自身が向き合っている英語の書物や執筆した原稿に対して責任を負う姿勢を育成していくことが重要だということである。

さて、ここまでは回答数の多かった「リーディング」「ライティング」に関するコメントに焦点を絞ってきたが、最後に少数意見にも注意を払いたい。「最もあてはまるもの」と「次にあてはまるもの」のいずれにおいても、「リーディング」「ライティング」に言及しなかった教員が7名(10.6%)いる。そのような教員の回答パターン並びにコメントは、以下の通りであった。

「最もあてはまるもの」：リスニング	「次にあてはまるもの」：スピーキング	5名
「最もあてはまるもの」：スピーキング	「次にあてはまるもの」：リスニング	2名

<「リスニング」「スピーキング」と回答した教員の主なコメント>

- v. 話す度胸が身についていること。文法などどうでもいい(最低限は必要)ので、議論できる最低限の英語力、それを活用する度胸が身についているといいのではないかと思います。
- w. 読み書きは時間かけられるので様々なシステムでなんとかなっている気がします。ヒアリングやスピーキングのリアルタイム系の技能を磨いてほしいです。
- x. 修士までの進学を見込んで、国際会議などでの研究発表やディスカッションができる程度の英語力が養われることが理想的なので、学部3年ないしは4年次における段階で、その前段階(基礎力)が身に付くような英語教育があると良いと思います。
- y. ライティング、リーディングは研究室で指導可能だが、リスニング、スピーキングは指導する機会が少ないため後者を重点的にして頂くのが望ましい。
- z. 英語の講義を行うよりも、専門科目を英語で行うべき。

上記のコメントからは、インプロンプチュな言語使用を重視する傾向が窺えるが、そこには以下に挙げた工学部の現状や工学の研究者をとり巻く環境が多少なりとも反映されていると思われる。「工学実用英語」の授業実践に際しては、このような点も常に念頭に置いておかなければならない。

- (1) 工学部生の6割以上が大学院に進学するため、6年間を見通した長期的な研究指導という視点が必要であり、また、その指導において研究室が重要な役割を果たしている点
例：「修士までの進学を見込んで…」(x)
例：「ライティング、リーディングは研究室で指導可能だが…」(y)
- (2) 工学の研究者並びに大学院生にとっては、国際学会に参加すること及び日本語になっていない

最新の学術情報（研究論文・技術報告書・特許など）を瞬時に入手することが不可欠である点

例：「国際会議などでの研究発表やディスカッション…」(x)

例：「専門科目を英語で…」(z)

5. 「工学実用英語」の方向性

以上のニーズ調査結果を踏まえ、「工学実用英語」では主に、「リーディング」と「ライティング」に特化した授業内容にすることが妥当なのではなかろうかという考えに至った。しかし、この考えは今回の調査結果のみを基盤としているわけではない。調査を実施する約3週間前に開催した岩重氏・高木氏との第1回ヒアリング会議において以下の問題点を互いに共有できたことも、この決定に多大な影響を与えた。

- (1) 一般論として現在の大学生には、まとまった量の英文を読む機会が少ないという印象がある。
- (2) 現在担当している授業ではライティングの課題を課したとしても、丁寧な添削をして返却するという時間を確保することが困難である。

なお、この第1回ヒアリング会議では、仮に「リーディング」と「ライティング」に焦点をあてることになった場合、どのような授業内容が考えられるのかというところまで議論が進んだ。具体的には、モデルとなる英文（研究論文や製品マニュアル、またはエッセイなど）の型に触れ、それを模倣して執筆してみるというような時間を設けるとよいのではないかという案が出された。その後、ニーズ調査でも「リーディング」「ライティング」を扱うことが望ましいとする割合が高かったことを受け、岩重氏・高木氏・筆者の間で、「工学実用英語」に適切だと思われる教材、とりわけ、アカデミック・ライティングに特化した教材に関する情報共有がメールを通じて複数回にわたり、行われた。また、第2回ヒアリング会議では、教材のさらなる検討に加え、筆者が作成したシラバス案について意見を募った。

このような過程を経て仮決定した本稿執筆時点（2019年10月）での「工学実用英語」の概要・キーワード・到達目標は、以下の表5の通りである。今後は2020年度後期の開講に向け、使用す

表5 「工学実用英語」の概要・キーワード・到達目標（2019年10月時点）

概要	自身の研究を進めていく上で、①専門分野に関連する論文や要旨の内容を読み取る、②論文や要旨を実際に執筆するといった活動は必須である。本授業では、上記の学術活動を英語でも遂行する力を身につけるために、その第一段階としてモデルとなる英語論文の型に触れ、アカデミック・ライティングの基礎を学ぶ。また、それを実際に活用する力の伸長も目指す。 本授業では、習熟度別のクラス編成を実施し、それぞれのクラスに応じた指導を行う。また、演習形式の授業を展開し、毎回課題を課すことによって、学生がアクティブ・ラーニング及びオートノマス・ラーニングに従事することができるよう、促す。
キーワード	・アカデミック・ライティング ・POWER (Prewriting, Organizing, Writing, Evaluating, Rewriting) ・モデル論文の読解 ・IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion)
到達目標	1. 論文執筆の流れ (POWER) を理解することができるようになる。 2. 論文の基本的な型 (IMRAD) とそれぞれのパートにおけるパラグラフの構成を理解することができるようになる。 3. それぞれのパートで頻出の語彙や表現を習得し、実際に使うことができるようになる。 4. モデル論文に倣い、それぞれのパート (の一部) を執筆することができるようになる。

る教材を確定し、より詳細なシラバスを作成する必要がある。また、クラスをどのように編成するのか、評価方法をどのように設定するのかなど、実際の運営に関わる業務にも取り組んでいかなければならない。そのような事柄にまつわる記録も引き続き残していき、初年度が終了した段階で振り返りを試みる予定である。

6. おわりに：ニーズ分析の重要性

以上のように、工学部の新しい必修英語科目である「工学実用英語」では、教員を対象として実施したニーズ調査の結果に依拠し、「リーディング」と「ライティング」に特化した授業を展開していくことに決定した。仮にこの調査を実行することなく、少数の関係者のみで授業内容を検討していたとしたら、このような結論には至っていなかったかもしれない。あるいは、たとえ「リーディング」と「ライティング」を扱うという方向性で動き出していたとしても、その妥当性を確認することができず、不安を抱えたままの設計となっていたであろうことが容易に推察される。しかし、実際には調査を遂行することによって、筆者をはじめとする英語教員の考えと日頃から学生の研究指導にあたっている工学専門教員の見解をすり合わせる事が可能となり、自信を持って具体的な準備を進める段階に突入することができた。Kumaravadivelu (2012) によると、成功したカリキュラム・教授法・教材というものが存在するとしても、学習者側のニーズ・モチベーション・自律性に関する分析がなされていなければ、その成功はすぐさま無効になる可能性があるという。彼の主張に鑑みれば、工学専門教員が考えるニーズを参考にしながら「工学実用英語」の方向性を探究したことは、この新しい英語科目をよりよい形で開講する一助となったと言えるであろう。

しかし、本研究には弱点もある。第一に今回の調査では、質問をできる限り簡易的な内容にすることを心がけたために、「そもそも語学力（英語力）とは何を意味するのか」という根源的な問いを立てることもなく、一般的に「4技能」（「リスニング」「リーディング」「スピーキング」「ライティング」）と呼ばれる概念を使用し続けている点である。しかし、実際のところ、ことばにまつわる人間の営みは非常に複雑で、例えば通常「読む力」や「書く力」などに見なされるものが単独で発揮されるわけではなく、また、言語の境界を越えた実践もしばしば見受けられる（e.g., Canagarajah, 2013; Pennycook & Otsuji, 2015）。工学部の学生が書物や原稿と向き合う際も同様で、彼らはその折々で活用し得る言語資源・技術・産物、それまでに培ってきた知識・経験・思考などを巧みに用いているはずであり、また、指導教官や仲間との対話も彼らの読解や執筆を助けているにちがいない（e.g., Lantolf & Thorne, 2006; Swain, Kinnear & Steinman, 2015）。シラバスにおいてはさまざまな事柄を便宜上、単純化して記述せざるを得ないが、実際の授業実践ではことばに関する活動のこのような複雑性を忘れてはならない。

第二にニーズ調査の対象を教員に絞ったことにより、学生自身の声が欠けている点である。Benesch (2001) によると、ニーズ分析に関する研究では、教育機関が求めるものと個人のニーズとの間に存在する差異が見過ごされがちであるという。彼女はその上で、「批判的ニーズ分析」という概念を提唱し、「誰が目標を定めているのか、なぜそれらが考案されたのか、それによって誰が得をするのか、それらに対して異議を申し立てるべきなのか否か」（Benesch, 2001, p. 43）といった事柄をも研究の射程に含めなければならないと指摘する。つまり、Kumaravadivelu (2012) が Benesch (2001) に依拠しながら主張するように、ニーズ分析に関する研究に従事するにあたっては、学習者がより民主的な立場で学問の世界に参加できるよう、サポートすることも重要で、研究者・教員側のそのよう姿勢が最終的に彼らのモチベーションを高めることにつながっていくと言え

る。今回の研究に引き寄せて述べれば、「工学実用英語」が開講される初年度が終了した時点で、受講者を対象とする調査を遂行し、彼らの声に耳を傾けることが必要であろう。そうすることによって、現状では一方通行になっているかもしれない¹⁾ ニーズの解釈が少しでも改善される可能性があると考えられるからである。

謝辞

本ニーズ調査の実施に際し、ご尽力くださった増澤徹工学部長・横木裕宗教育担当副工学部長、基礎教育実施部・教務委員会の先生方、学務グループの伊郷康隆氏・栗林克樹氏に心から感謝申し上げます。また、ニーズ調査及びヒアリング会議を通じ、貴重なご意見を寄せてくださった工学部の先生方、非常勤講師の岩重理香氏・高木有美氏にも厚くお礼申し上げます。なお、本研究は茨城大学生命倫理委員会の許可を得ています（許可番号：19T0200）。

注

- 1) 筆者がこの懸念に対して真摯に向き合っていたならば、「工学実用英語」の開講後ではなく、本研究の段階から学生も調査対象とすることができたはずである。しかし、実際には Benesch (2001) が言うところの「教育機関が求めるもの」を重視してしまい、工学専門教員並びに筆者以外の英語教員の見解を傾聴することのみに意識が向いていた。Benesch (2001) が提唱する「批判的ニーズ分析」を概念として理解していたものの、「学習者がより民主的な立場で学問の世界に参加できるよう、サポートする」という精神を真の意味では内面化していなかったと言える。データのトライアンギュレーションを目指すのであれば、「工学実用英語」の最たる当事者である学生の声も現段階から含めるべきであった。この点について指摘してくださった査読者にお礼を上げる。

引用文献

- 茨城大学工学部. (2019) 「沿革・歴史」 <http://www.eng.ibaraki.ac.jp/generalinfo/intro/history/index.html> (閲覧日：2019年10月19日)
- 茨城大学全学教育機構. (2018) 「平成30年度 基盤教育科目履修案内 全学共通プログラム履修案内」
- Al-Tamimi, A. S. and Shuib, M. (2010) Investigating the English language needs of petroleum engineering students at Hadhramout University of Science and Technology, *The Asian ESP Journal*, **6(1)**, 1-30.
- Benesch, S. (2001) *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Canagarajah, S. (2013) *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York, NY: Routledge.
- Denscombe, M. (2010) *The good research guide: For small-scale social research projects* (4th ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012) *Language teacher education for a global society*. New York, NY: Routledge.
- Lantolf, J. P. and Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Loucky, J. P. (2008) May I borrow your computerized dictionary(ies)?: Integrating portable devices, translation software, and web dictionaries to maximize language learning. *The Language Teacher*, **32(11)**, 22-24.
- Mertens, D. M. (2015) *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the city*. Abingdon, UK: Routledge.
- Ramani, E., Chacko, T., Singh, S. J. and Glendinning, E. H. (1988) An ethnographic approach to syllabus design: A case study of the Indian Institute of Science, Bangalore. *English for Specific Purposes*, **7(2)**, 81-90.
- Swain, M., Kinnear, P. and Steinman, L. (2015) *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.

付録

アンケート調査
－「工学実用英語」開講に向けて－

令和2年度後期より、学部3年生を対象とした「工学実用英語」（必修）の授業が始まります。現在、基礎教育実施部において、その細部を議論しているところですが、具体的にどのような内容を盛り込むとよいのか、日頃から研究室で学生を間近に見ていらっしゃる先生方のご意見も伺うことができたらと思いました。すべてをシラバスに反映させることは難しいですが、先生方のご意見を参考にさせていただき、学生が将来、研究の道に進んだり、企業に就職したりする際に、少しでも有益となるような授業内容にすることができたらと考えております。

お忙しい中、大変恐縮ですが、以下の項目にご回答いただけましたら、幸いに存じます（所要時間5～10分程度）。なお、アンケート調査結果は今後、報告書などで使用させていただく場合がございます。ご了承くださいませ。

【付記事項】

※「工学実用英語」は1単位、計8回の授業で構成されます。

※工学部生の約85%が3年次の前期まで、全学教育機構が実施する Practical English (PE) を受講しています。

PEの授業内容はレベルによってさまざまですが、TOEICに焦点をあてた教材を使用し、4技能（聴く・読む・話す・書く）及びプレゼンテーション能力を総合的に伸長させることを目的としています。

※残りの約15%は1年次修了の時点でTOEIC550点を超えているため、2年次の前期でPEの履修を終えます。その後は希望者のみ、Global English Program (GEP) を受講することになります。

1. PEの後続の授業となる「工学実用英語」で、どのような英語力の伸長を図ることができたらよいと思いませんか。最もよくあてはまるものを1つ、選択してください。

- プレゼンテーション・講義などを聴解する力（リスニング系インプット）
論文などを読解する力（リーディング系インプット）
プレゼンテーション・社交の会話などができる力（スピーキング系アウトプット）
アブストラクト・論文などを執筆する力（ライティング系アウトプット）
TOEICで高得点を取得できる力（試験対策）
工業英検の上位級に合格できる力（試験対策）
その他（ ）

2. 上記の次にあてはまるものを1つ、選択してください。

- プレゼンテーション・講義などを聴解する力（リスニング系インプット）
論文などを読解する力（リーディング系インプット）
プレゼンテーション・社交の会話などができる力（スピーキング系アウトプット）
アブストラクト・論文などを執筆する力（ライティング系アウトプット）
TOEICで高得点を取得できる力（試験対策）
工業英検の上位級に合格できる力（試験対策）
その他（ ）

3. 日頃、研究指導を行う上で、どのような英語力が学生に身につけていることが望ましいと感じていますか。現在、研究指導に関わっていない場合は、過去のご経験や一般的な印象をもとに、ご回答ください（自由記述）。

4. 「工学実用英語」及び英語教育全般について、ご意見・ご感想などがありましたら、お書きください（自由記述）。

日本人韓国留学生は韓国のサブカルチャーを通して 韓国をどう捉えているか

高柳 有希*・安 龍洙**

(2019年10月28日受理)

Perception of South Korea by Japanese Students in the Country as Seen in South Korean Subculture

Yuki TAKAYANAGI* and Yong Su AN**

(Received October 28, 2019)

要旨

本稿では、PAC分析法を用いて、韓国留学中の日本人学生3名を対象に2回に渡って韓国サブカルチャー観について調査を行った。その結果、1回目の調査では、「Kpop (Kpopダンス)」が被調査者3名に、「美容」「韓国コスメ (メイク品)」「カフェ」「お酒」というイメージが被調査者2名に共通して挙げられ、これらほぼ全てがプラスに捉えられていた。帰国直前に行った2回目の調査では、「ヒップホップが多く存在する」「Kpopが街に溢れている」「音楽番組のほとんどをKpopga 占めている」など、Kpopや音楽番組に関するイメージが、留学生活を通して追加及び強化される傾向があることが伺えた。また、韓国のサブカルチャーや若者文化についてKpopなどに代表される若者文化からだけではなく、食文化や価値観など日常の習慣まで含めた広い視野からとらえていることが分かった。

【キーワード】 日本人学生、韓国留学、韓国のサブカルチャー観の変容、PAC分析法

1. はじめに

本研究は、日本社会における日本人と外国人の異文化相互理解について、外国人がどのように理解し評価しているのかを、個人別態度構造分析法 (Analysis of Personal Attitude Construct: PAC分析法) を用いて、認知的・情意的観点から探る一連の研究の一部である。

*仁済大学文理科学部国際語文学部日語日文専攻 (〒621-749 Inje-ro 197, Gimhae, Gyeongnam, College of Humanities and Sciences, Faculty of International Language and Literature, Major of Japanese Language and Literature, Inje University)

**茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

本稿では韓国に交換留学中の日本人学生3名を対象にPAC分析法を用いて「韓国サブカルチャー」の特徴及びその変容を探った。外国人学生及び日本人学生の海外サブカルチャー観を探った先行研究としては石鍋・安(2019)、松田・安(2019)などが挙げられる。また、韓国への日本人留学生を対象に韓国留学観について行った先行研究としては高柳・安(2019)が挙げられる。

石鍋・安(2019)では東南アジア出身留学生を対象に彼らが日本のサブカルチャーを通じて日本をどのようにとらえているのかについて探った。その結果、日本のサブカルチャーをアニメ・漫画に代表される若者文化からだけではなく、伝統文化や日常の習慣まで含めた広い視野からとらえていること、また「外国人がサブカルチャーを特異なジャンルとしてとらえている」「日本人の留学生に対する理解」が一部異なる可能性が示された。

松田・安(2019)では中国人留学生を対象に彼らが日本のサブカルチャーを通じて日本文化をどのようにとらえているのかについて探った。その結果、中国人留学生は日本のサブカルチャーと若者文化を同類のものとして捉えることがあること、サブカルチャー・若者文化から流行が生み出されると考えていること、サブカルチャー・若者文化として「SNS」「お笑い」「風俗」「漫画」「音楽」「東京」というイメージを抱えていることが示された。

高柳・安(2019)では韓国への日本人留学生を対象に彼らの韓国留学観について探った。その結果、1回目の調査では、「人と人との距離が近い」「一人で行動(ご飯)しにくい」「酒文化」という項目が被調査者3名に共通して挙げられ、「人と人との距離が近い」に関しては、驚くがプラスに捉え、「一人で行動(ご飯)しにくい」「酒文化」に関してはマイナスに捉えていた。2回目の調査では、「韓国の文化に慣れた」「日本に関心を持ってくれる(親切にしてくれる)人が多い」「韓国語に限らず韓国に関わる仕事したい(将来の選択肢が増えた)」「服は意外と無難(他人と同じにする)」「酒文化」「交通費が安い」という項目が2名以上共通して見受けられ、特に「韓国に慣れた」という特徴が強く窺え、帰国直前に行った3回目の調査では、被調査者3人に共通して2回目からあまり変化がないこと、韓国に慣れて日韓の違いを意識しなくなったことが示されたが、お酒の文化に関してはネガティブな印象が変わらないか、もしくは強まる傾向があると示された。

本研究では韓国で留学中の日本人学生3名を対象に、1) 渡韓直後(2018年9月)に1回目の調査、2) 1回目の調査から5ヶ月経過し1学期を終え帰国する直前に2回目の調査(2018年12月)、をそれぞれ実施し彼らの韓国サブカルチャー観の特徴と変化について検討した。

2. 調査方法

調査は、1部と2部に分けられる。1部は質問紙による調査で、調査協力者の属性を尋ねるフェイスシートと「韓国サブカルチャー観」に対するイメージ評価からなっている。1部のイメージ評価の手順は以下の通りである。

- (1) あなたは「①韓国のサブカルチャー、②若者文化」などの表現からどんなイメージが思い浮かびますか? 思い浮かんだイメージを「単語、または短い文」で下の【質問I・記入例】のように【質問I】に記入してください。上記①～③はイメージ項目に入れて、あなた自身のイメージを7個以上書き、全体のイメージ項目が10個以上になるようにしてください。
- (2) (1) で書いたそれぞれの「単語か短い文」が、プラス・マイナスのイメージに関係なく、あなたが「韓国サブカルチャー」を考える時に、重要と考える順番に並べ替えてください。
- (3) 次に、「重要イメージ」のイメージ項目同士を比較して、二つの組み合わせがどの程度近いのか、判断していただきます。最初に、①と②を比較します。①と②の関係が、直感的なイメー

ジやその内容から見て、どの程度近いのか、次の尺度で判断して、「1、2、3、・・・」と書いてください。同じ要領で、①と③、①と④・・・というふうに、最後の組み合わせまで比較して、記号1、2、3などで書いてください。尺度は、非常に近い=1/かなり近い=2/いくぶん近い=3/どちらともいえない=4/いくぶん遠い=5/かなり遠い=6/非常に遠い=7とします。

上記(3)において作成された「重要イメージ対比表」を基に、ウォード法でクラスター分析をし、デンドログラムを作成した上で、2部のインタビューによる調査を行った。2部の調査では個々の調査協力者のデンドログラムに基づき、インタビューによる調査を行った。まず、調査協力者にクラスター分析を行ったデンドログラムを見せ、各項目についての説明やクラスター分けについての解釈について尋ねた。最後に、連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は(+)、マイナスイメージの場合は(-)、どちらともいえない場合は(0)の記号を記入してもらい、各イメージを抱くようになったきっかけや媒体などを尋ねた。1回目の調査は、第2著者立会いのもと第1著者と共同で行った。また、2回目と3回目の調査は第1著者が行ったが、1回目の調査で得られたデンドログラムを提示し、1) その時点での各クラスター及びクラスター全体についての解釈、2) 各クラスターを見て、イメージが変わったり無くなったりしたことや新しくイメージが生まれたことがないか、について尋ねた。

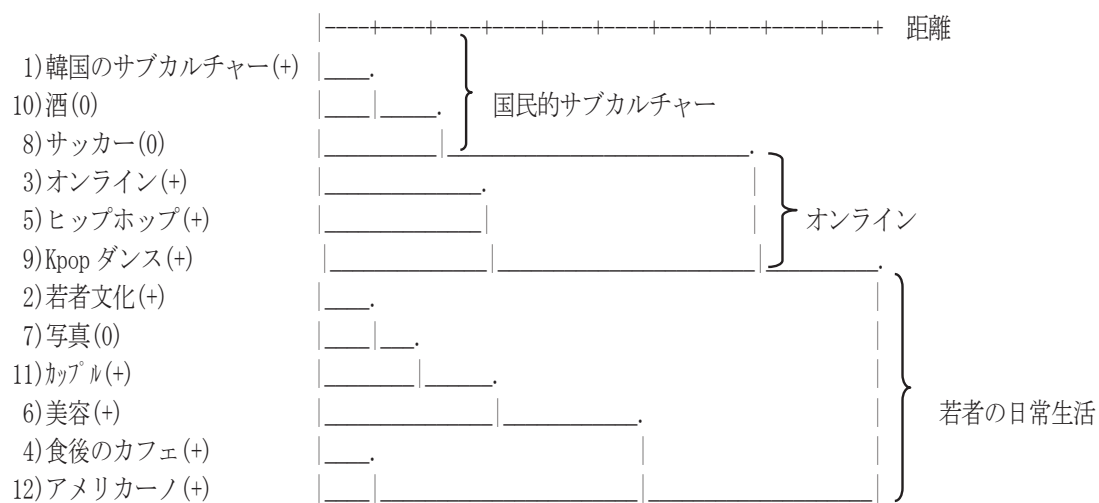
3. 結果

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し被調査者自身の解釈について述べる。

3.1. 被調査者 A

図1は被調査者Aの1回目の調査時のデンドログラムである。

被調査者Aのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「国民的サブカルチャー」、クラスター2を「オンライン」、クラスター3を「若者の日常生活」とした。



1) 左の数値は重要順位

2) 各項目の後ろ()内の符号は単独でのイメージ

図1 被調査者Aのデンドログラム

表1 被調査者Aのクラスター解釈

クラスター1：『1) 韓国のサブカルチャー (+)』『10) 酒 (0)』『8) サッカー (0)』	
1回目	年齢を問わず流行っているサブカルチャーのイメージ。開講総会やMTなどでゲームをしながら激しく飲んでいる中に巻き込まれるのは怖かったが、巻き込まれなければ大丈夫。アジアワールドカップでは、日韓戦で韓国の熱がすごかった。
2回目	年齢を問わないサブカルチャーのイメージ。1年ほど韓国にいたので、はじめに比べて新鮮味は無くなってきて、特有さをあまり感じなくなった。サッカーのイメージは無くなった。半年前はサッカーのアジアワールドカップがあったのでサッカー文化が目立っていたが、今はそうでもない。お酒に関してはそんなに意識しなくなったが、今でも韓国人の友達と「次はお酒も飲もう」などの話がでるたびに少し意識する。
クラスター2：『3) オンライン (+)』『5) ヒップホップ (+)』『9) Kpop ダンス (+)』	
1回目	オンラインのイメージ。一緒にご飯に行った時のお会計も、カカオトーク・カカオバンクなどを使ってオンラインで払ったりしてびっくりした。服のショッピングも韓国の友達は殆どネットでしている。韓国は、ヒップホップなども若者だけが聴くわけではなく、日本より大衆化していると思う。ヒップホップをはじめとする流行りの曲を、韓国ではCDではなくネットでダウンロードしたり、またそれをSNSなどでシェアしている。Kpop ダンスは、ネット上で様々な人がカバーして踊っているのを見る。こうして、韓国で様々なオンラインに触れながらもオンラインを使う頻度は日本にいた時とさほど変わらない。流行りの音楽に関しては、韓国に来たことで、街頭で流れている曲を自然に耳にしながらかるようになった。
2回目	オンラインを通じたサブカルチャーのイメージ。特にヒップホップに対するイメージが強くなった。「Show me the money」(韓国のヒップホップオーディション番組)で出た曲がどんどん人気になっていくのを見て、韓国のヒップホップ文化を強く感じた。特に無くなったイメージ項目は無い。
クラスター3：『2) 若者文化 (+)』『7) 写真 (0)』『11) カップル (+)』『6) 美容 (+)』『4) 食後のカフェ (+)』『12) アメリカーノ (+)』	
1回目	若者の日常のイメージ。若者がどんなことをしているかまでまとまっている。日本人に比べて韓国人は写真をよく撮る。日本人はみんなでいる時に自撮りはしないが、韓国人は堂々と自撮りする。写真の撮り方や写りが本当に上手。韓国のカップルは本当に仲がいいと思う。韓国は美意識が高い。普通に大学生でもプチ整形や美容注射をしている。アスリのような皮膚管理も皆よくしているから、価格も安くなるのかなと思った。化粧も本当に上手。「食後のカフェ」に関しては、韓国では食事をしてすぐ解散とかにはならず、ほぼカフェでお茶しようという感じになってとても好き。その時アメリカーノをよく飲むし、日本のカフェでバイトしていてもアメリカーノを注文する人は殆どいないが、韓国ではアメリカーノを本当によく注文するので意外だった。
2回目	若い人からや日常で感じたサブカルチャーのイメージ。特に前回と変わりはない。特に無くなったイメージ項目も無い。
クラスター全体	
1回目	韓国留学をしたことによって、これまでネット上で見ていた韓国のサブカルチャーを直接体験することができた。文化祭でダンスを踊ったり、写真のとり方を間近で見たりなど。留学に来る前は、釜山はサバサバしているイメージだったが、実際にはそうではなかった。食後のカフェ文化や、みんな食べ物や飲み物を持って歩いていることは、韓国に来てはじめて知った。日本にいた時は、好きな韓国の音楽を街中で聴くことはなかなかないが、韓国ではKpopが流れているのが普通で、カラオケに行っても自分の歌いたいKpopの曲が必ずあるのが嬉しい。自分の好きな韓国のサブカルチャーに囲まれて生活できてよかった。
2回目	新しく生まれたイメージとして、韓国は日本に比べてサバイバル(オーディション)番組が多いと思う。「Produce 101」「YG 宝石箱」「Show me the money」などのような番組を通して有名になるアイドルやラッパーが多いと思う。また、韓国のサブカルチャーは独特なものが多い。インスタグラムなどに上がる綺麗な写真の撮り方や、韓国コスメ、チーズタッカルビやチーズドッグのような韓国料理、そしてヒップホップやKpopなどの音楽など、韓国独特のサブカルチャーが日本に上陸して、日本で流行っている傾向があると思う。これは、自分が日本にいた時よりどんどん強まっている傾向だと思う。前は韓国について全然知らなかった子がいろいろ知っていたり、韓国のアイドルが日本で活動したりもする。

クラスター1では、主にお酒とサッカーを韓国の年齢を問わないサブカルチャーとして捉えている。1回目を実施した時は、サッカーのアジアワールドカップで盛り上がっていた時期だったこともあり、特に日韓戦のときの熱がすごかったと話した。2回目には、サッカーのシーズンが終わりイメージが無くなった。お酒に関するイメージは薄れたが、まだ少し韓国人のお酒への積極性は感じるようだ。クラスター2では、1回目に友達への支払いやショッピング、また音楽のシェアなどがオンラインでされていることを話し、2回目には特に韓国のヒップホップ文化に対するイメージが強くなったと話した。クラスター3では、若者の日常ということで、韓国の若者たちに対して「写真をよく取る」「カップルが仲良し」「美容に気をつけている」「カフェの利用が多い」などのイメージを挙げていた。これは2回目に全く変化が見られなかった。

全体として、被調査者Aは留学を通して韓国のサブカルチャー（ダンス・SNS・Kpop）に直接触れる機会が増え、日本にいた時にYoutubeやインスタグラム見ていたものたちが、一体どのように行われているのか知ることができたと話した。帰国直前の2回目には、韓国固有の写真の撮り方、コスメ、料理、音楽などが日本に来て、それが日本の流行になっているようだと言った。

3.2. 被調査者B

図2は被調査者Bの1回目の調査時のデンドログラムである。

被調査者Bのクラスター1～クラスター4までのクラスター解釈を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「Kpop」、クラスター2を「美容」、クラスター3を「寂しがり屋」、クラスター4を「人懐っこい」とした。

クラスター1では、Kpopのイメージでまとまっていると話し、日本にいる時にはそれほど関心があったわけではないが、韓国に来て出会った他の日本人留学生の影響で分かるようになってきたと話した。これは2回目のインタビューでも全く変化が無かった。クラスター2では、韓国の美容のイメージでまとまっていると話し、これは日本にいる時から強く感じていたと言う。実際に韓国に来てからも同じように感じているが、同時に日本のコスメの人気にも驚いていた。しかし、留学生活を通して韓国人の中でも美容に気を使う人もいればそうでない

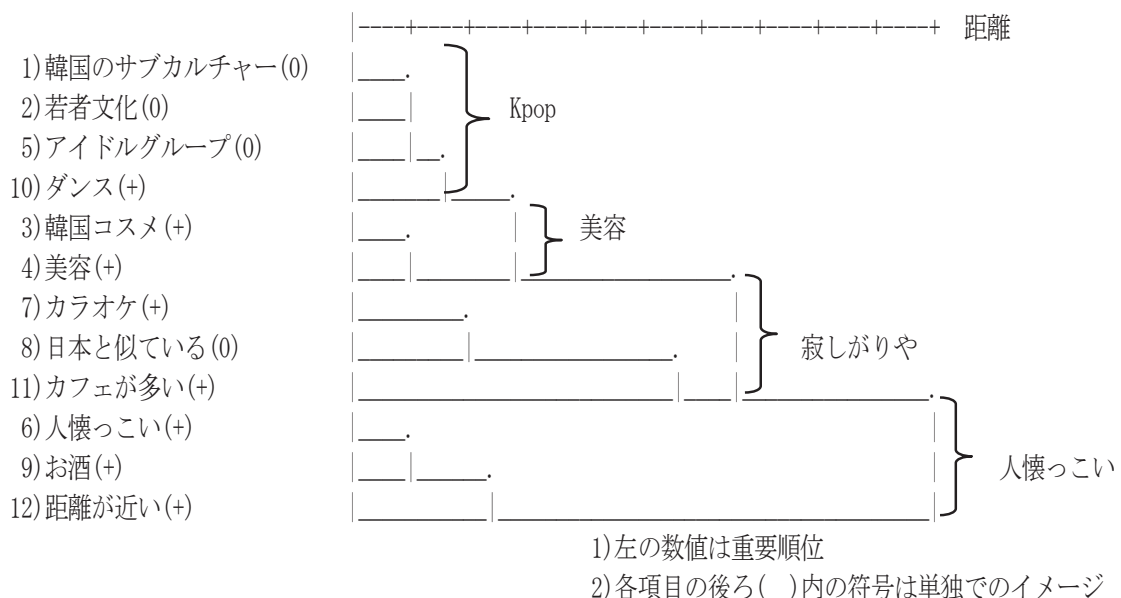


図2 被調査者Bのデンドログラム

表2 被調査者Bのクラスター解釈

クラスター1: 『1) 韓国のサブカルチャー (0)』 『2) 若者文化 (0)』 『5) アイドルグループ (0)』 『10) ダンス (+)』	
1回目	Kpopのイメージ。もともと韓国についてよく知っていたわけでもなく、留学も海外留学がしたいということと、金銭的な理由から韓国に行くことを決めたので、実はKpopについては「BLACK PINK」ぐらいしか知らなかった。韓国に来てから周りの日本人からKpopについて分かるようになった。
2回目	Kpopのイメージ。特に前回と変わりはない。また、無くなったイメージも無い。
クラスター2: 『3) 韓国コスメ (+)』 『4) 美容 (+)』	
1回目	化粧品や整形が安い。韓国の美容のイメージ。韓国に来る前から持っていたイメージでもある。韓国に来てからは、意外と日本の化粧品とかも売られていて人気があることに驚いた。
2回目	美容のイメージ。韓国コスメと美容のイメージは薄くなってきた。はじめは美容のイメージがとても強くて、今考えれば偏っていた。韓国で過ごしながら、美容を気にする人もいるし、そうでない人もいることが分かった。また、前回と比べて無くなったイメージは無い。
クラスター3: 『7) カラオケ (+)』 『8) 日本と似ている (0)』 『11) カフェが多い (+)』	
1回目	人という時間が好きそうな韓国の人のイメージ。韓国ドラマは日本に居るときから見ていたが、そこに出てくる人たちを見て生まれたイメージでもある。日本と同じように韓国でもよく友達とカラオケに行くという感じを受けた。カフェについては、日本に居るときから韓国はカフェが多いと聞いていたので期待していた。実際に来てみて、日本はチェーン店のカフェが多いが、韓国は若い人が個人がこだわりやテーマを持って運営しているカフェが多くてよかった。
2回目	人との時間を名残惜しむ韓国人のイメージ。特に前回と変わりはないが、「8) 日本と似ている」は今思えばグループが別かなと思った。日本と似ていることは、授業中での態度などでも感じた。例えば西洋の学生は先生がお話ししていてもガンガン質問をしたりするが、日本人や韓国人はそういうことはしないので、感覚が似ているのかなと思った。また、前回と比べて無くなったイメージは無い。
クラスター4: 『6) 人懐っこい (+)』 『9) お酒 (+)』 『12) 距離が近い (+)』	
1回目	韓国ドラマとかを見て感じて韓国人の人懐っこさのイメージ (カップルや女性同士で手を繋いでいる様子などから)。お酒も、人ともっと関わりたいからよく飲みに行く感じがした。実際に飲みに行ってみたら、日本の飲み会と乾杯のタイミングが違って驚いた。韓国では、話が一段落つくと乾杯をしていた。
2回目	韓国人の寂しがりやなイメージ。お酒に関するイメージは強くなった。これは、偶然自分の隣で飲んでいた飲み会を見ていても感じた。歌を歌いだしたり、大きな声で盛り上がっている光景をたくさん目にした。また、前回と比べて無くなったイメージは無い。
クラスター全体	
1回目	留学をしたことがきっかけで知った韓国のサブカルチャー (カルチャー?) として、今までの体験 (領事館や空港など) から韓国人は無愛想なイメージだったが、おばさんから若者まで、自分が日本人ということでもとても親切に面倒を見てくれて嬉しかった。韓国に来て驚いたことは、トイレで紙が流せないこと。留学したことで、韓国ドラマに関するイメージは変わらないが、Kpopに関しては、一緒に留学している日本人の友達から、音楽事務所によってそれぞれ担当が違ったりすることを知った。また、美容に関して韓国人の女の子は芸能人じゃなくても肌が綺麗だなと思った。あと、やはり韓国は辛い料理が多い。辛い味を注文しても辛い。
2回目	前回と比べて特に追加されるイメージは無い。韓国という国に対して漠然と抱いていたイメージは、留学生活を通してみてもあまり大差はなかった気がする。日本でよく見たり聞いたりしたKpopが普通に街の中にあふれていて、いつでも大音量で聞いているので、いつの間にか流行りの曲などを知っているようになる。また、ファッションは量産型で、流行りのものがすごくたくさん作られて、みんな着ている。自分も今流行りの黒のロングダウンコートを買って韓国の流行りにのってみた。はじめは韓国語が怖くてがさつなイメージだったが、半年たった今はそれが恐いとか失礼だとは思わない。単純に異文化として面白いとは思いますが、おかしいとは思わない。

人もいると感じるようになり、2回目のインタビューでは、美容や韓国コスメのイメージが薄まった。クラスター3では、人との時間を楽しむ（名残惜しむ）韓国人のイメージでまとまっていると話し、1回目では来韓前から話に聞いて楽しみにしていたカフェについて中心に話した。実際に韓国には個人経営のカフェが多く、カフェを利用する若者が多いことも良かったと言う。2回目では特に変化はないが、「日本と似ている」の項目は単独で別のグループのように感じると話し、授業中の態度が日韓の学生は似ていると話した。クラスター4では、1回目で感じていた韓国人の「人懐っこさ」が2回目の時には「寂しがりや」というイメージに変わっていた。1回目のインタビューでは来韓前に見ていた韓国ドラマのイメージとの関連性が見られたが、2回目では自分が実際に見たり体験したことについて話された。特にお酒のイメージが強くなったというのは、高柳・安（2019）の留学観の調査と共通する。

全体として、被調査者Bは初めて韓国についた時には少し驚いた無愛想に思える対応なども、留学を通してそれらに悪気があるわけではなく、効率を上げるためにしているだけだと分かるようになり、恐いと感じたり驚いたりしなくなったと話した。また、特に意識しなくても街で流れているKpopから流行の曲を分かるようになったり、流行りのファッションも待ちゆく人や店でたくさん見られるものから流行をつかめるようになり、自分も韓国の流行ののっていると話した。

3.3. 被調査者C

図3は被調査者Cの1回目の調査時のデンドログラムである。

被調査者Cのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「音楽文化」、クラスター2を「若者の活発さ」、クラスター3を「国民性」とした。

クラスター1では、バライティー・音楽・芸能のイメージでまとまっていると話し、1回目では

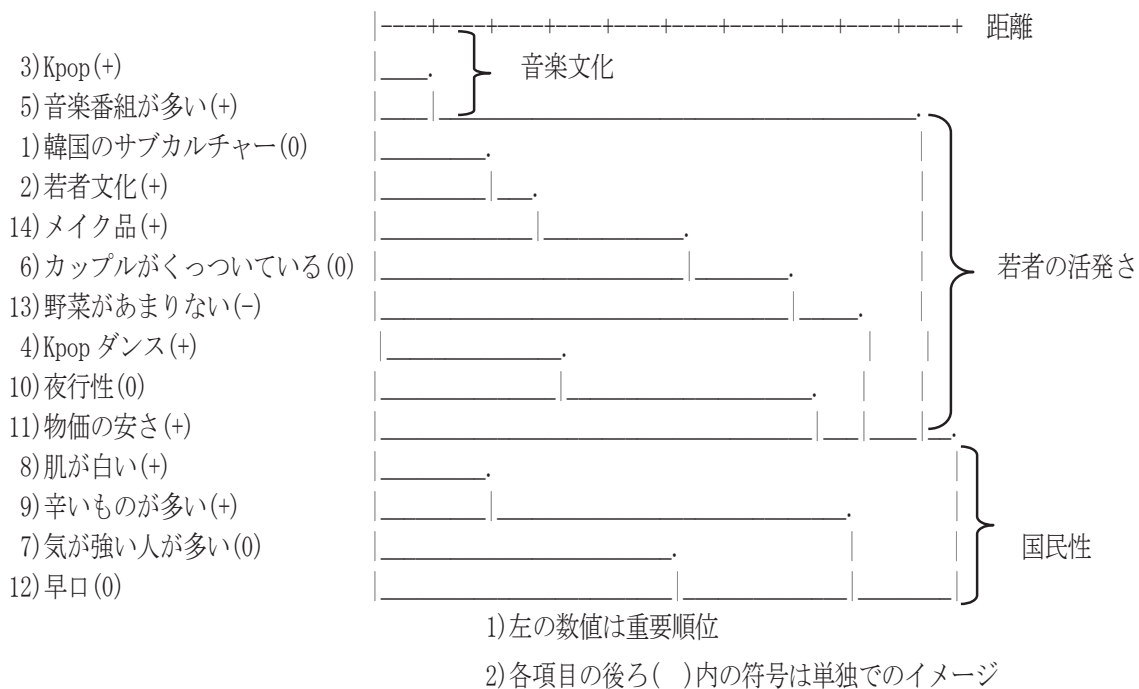


図3 被調査者Cのデンドログラム

表3 被調査者Cのクラスター解釈

クラスター1: 『3』Kpop(+) 『5』音楽番組が多い(+)	
1回目	Kpopのアイドルグループが多いから、音楽番組が多い。日本では韓国ほどアイドルが多くないから音楽番組があってもせいぜい週一回程度だが、韓国はアイドルが多いから一週間に何個も音楽番組があって嬉しい。日本にいる時から、韓国の音楽番組の放送日時は知っていてよく見ていた。韓国に来てからも、寄宿舎にテレビが1つしかないので番組視聴の仕方はYoutubeで変わらない。
2回目	バラエティー、音楽、芸能のイメージ。特に前回と変わりは無い。また、無くなったイメージも無い。追加されたイメージとしては、韓国の音楽番組は、扱われるものが若者のKpopでほとんどだと思う。日本はバラードなどいろいろなジャンルの人が出ている気がする。
クラスター2: 『1』韓国のサブカルチャー(0) 『2』若者文化(+)' 『14』メイク品(+)' 『6』カップルがくっついている(0) 『13』野菜があまりない(-)' 『4』Kpopダンス(+)' 『10』夜行性(0) 『11』物価の安さ(+)	
1回目	若者が活発だから、物価が安くなったり、流行りのものが拡散されたり、夜にも活動的だと思う。韓国は、夜遅くまでカフェや食堂がやっているのが便利。韓国では日本と違って二次会が居酒屋やラーメン屋ではなく、カフェとなるのもかわいい。また、韓国は化粧品もこだわる人が多いから、様々な種類の化粧品が生み出されるのではないかと思う。個人的にメイクが好きだから、韓国人のチューターの子に聞いて化粧品を研究したりしている。中学2年生から「BIGBANG」が好きで、そこから韓国メイクとかにも興味を待つようになった。もともと辛いものも好きではなかったが、韓国人は辛いものを食べているからきれいだという話を聞いて、それ以来は日本にいなが辛ラーメンを積極的に食べるようになった。ファッションも韓国人のようなシンプルスタイルが好きで着ている。メイクやファッションが韓国っぽいため、飛行機乗る時なども韓国人に間違えられたりする。メイクに関しては、韓国は平行眉が流行りだったが、最近はアーチ眉が流行っていることに気づいた。カップルがくっついていることも、これまで6回ソウルに旅行に来ていることもあり、全然気にならなくなった。同じBIGBANGやIKONのファン仲間の韓国人の友達もいて、韓国にライブを見に来たりもした。もともと管理栄養士を目指していたが、旅行で言葉(韓国語)が通じる楽しさを知り、進路を言語系に変え、韓国留学ができる大学に進学するようになった。
2回目	韓国文化のイメージ。「夜行性」「物価の安さ」「野菜が少ない」のイメージは強くなった。日曜日の朝には道に人が全然いない。お店が夜23時まで営業して朝10時や11時に開くことからやはり韓国人は夜行性なのかなと思った。「物価の安さ」に関しては、そのものの値段が安いというより、セールをたくさんするというイメージになった。特に化粧品のお店はセールをよくする。これはコスメブランドが多いからこそ競争でセールをしているのかなとも思った。「野菜が少ない」に関しては、コンビニ弁当なども色合いがあまりなく、肉が多い。またサラダ単品を売っているのもあまり見ない。無くなったイメージは無いが、追加されたイメージとして、「週末にスーパーが休みで不便」というのがある。
クラスター3: 『8』肌が白い(+)' 『9』辛いものが多い(+)' 『7』気が強い人が多い(0) 『12』早口(0)	
1回目	辛いものが多いから肌が白い。早口だから気が強く感じるのかと思う。釜山の方言は特にくせがあるので強く感じるし、なかなか聞き取れない。長音がないのと、せっかちな性格が関係しているかなと思う。
2回目	韓国の国民性のイメージ。「辛いものが多い」のイメージは強くなった。カップ麺が辛い。またトマトパスタまで辛くて驚いた。普通の味が辛いので、辛い味と書いてあるものは相当辛いと覚悟しないとイケない。また、「気が強い人が多い」のイメージも強くなった。韓国語のもつアクセントなどがきついせいか、同じ子が日本語を話していても怖くはないが、韓国語になった途端クールになる感じがする。また、無くなったイメージは無い。追加されたイメージとしては「ON・OFFがはっきりしている」テスト週間になればみんなすっぴんでマスクに帽子かぶってカフェで勉強という感じだし、学術祭には集中的に放課後や週末に練習をしている。
クラスター全体	
1回目	韓国のみんなはテンションが高くて楽しそう。音楽も大音量で流れていて、夜も眩しく賑やか。その中でも、留学に来てから韓国人の人が勉強に熱心だったり、兵役で大変だったりすることを実感し、ギャップを感じた。あとはとにかく食べものが辛い。辛いもの以外のものはカフェに行かないと食べられない。美意識への高さがやはりすごいと思った。美容注射とかも普通に身近なチューターの韓国人の子がしていたり、それが一回1万ウォンでできると聞いて驚いた。やはり美意識が高い人が多いから偏見もなく、需要が高いし、だから安く美容関係の医療が受けられるのだと思った。施術も痛いとは知りながらも受けるところが、韓国人の美意識の高さだなと思った。
2回目	韓国に来る前よりも、住んでみて分かることがたくさんあった。旅行では外食しからないから分からなかったが住んで自炊をすると、「野菜が少ない」「大売りが多い(野菜・トイレトペーパーなど)」「シャンプーなどコンパクトサイズが無い」ということが感じられた。

特に韓国に音楽番組が多いことを話した。2回目では特に変化が無いと話すと同時に、追加されたイメージとして「音楽番組は若者の Kpop がほとんど」が挙げられた。クラスター2では、主に韓国の文化のイメージでまとまっていると話し、2回目のインタビューでは「夜行性」「物価の安さ」「野菜が少ない」のイメージが強まり、サブカルチャーというより韓国の生活に関する部分に変化が見られた。「メイク品」や「Kpop ダンス」などのイメージは1回目とあまり変わらないと言う。クラスター3では、韓国の国民性のイメージでまとまっていると話し、「辛いものが多い」「気が強い人が多い」のイメージは2回目のインタビューで強まったと言う。また、学術祭や試験週間に集中的に準備する韓国人学生たちと生活をともにしたことにより、2回目では「ON・OFF がはっきりしている」というイメージが追加された。

全体として、被調査者Cは韓国の街が賑やかで音楽が鳴り響いているところや、韓国人が勉強熱心で軍隊で大変なこと、そして韓国の美容は進んでいることを実感していた。2回目のインタビューで変化があったことは、韓国の生活におけること（野菜が少ない、大売りが多い、コンパクトサイズがない）を分かるようになったことだと話した。

4. 結果

1) 1回目調査の特徴

1回目の調査で、「Kpop (Kpop ダンス)」を3名が共通のイメージとして挙げ、「美容」「韓国コスメ (メイク品)」「カフェ」「お酒」を2名が共通のイメージとして挙げた。そして、プラス・マイナスイメージについては、被調査者Aの「お酒(0)」以外はすべてプラスのイメージであることがわかった。このことから日本人留学生はKpop、美容といった韓国を代表するサブカルチャーに対しては、ポジティブなイメージを有していると言えよう。

2) 2回目調査の特徴

まず、各被調査者から韓国のサブカルチャーに関する新たなイメージとしては、被調査者Aで「サバイバル(オーディション)番組が多い」「韓国コスメ・韓国料理が日本のトレンド」、被調査者Bで「Kpop が街に溢れている」「ファッションが量産型」、被調査者Cで「音楽番組は若者の Kpop がほとんど」「週末にスーパーが休みで不便」「ON・OFF がはっきりしている」「大売りが多い(野菜・トイレットペーパーなど)」「シャンプーなどコンパクトサイズが無い」が挙げられた。このことから、被調査者3名全員、留学生活を通してKpop や音楽番組に関するイメージがより具体的になったことが分かる。

2回目でイメージが弱くなったものは、被調査者Aで「サッカー」、被調査者Bで「韓国コスメ」で、被調査者Cでは挙げられなかった。被調査者Aの「サッカー」に関しては大会シーズンが過ぎたからということ、被調査者Bの「韓国コスメ」に関しては韓国人の中でも韓国コスメや美容に気をつける人とそうでない人がいて、人それぞれだと分かったことがイメージを弱くした原因だと解釈している。留学した時期に盛んだったスポーツや留学先の人から得られた情報によって留学当初のイメージが弱くなるケースがあることは興味深い結果である。

2回目でイメージが強くなったものは、被調査者Aで「ヒップホップ」、被調査者Bで「お酒」、被調査者Cで「夜行性」「物価の安さ」「野菜が少ない」「辛いものが多い」「気が強い人が多い」が挙げられた。お酒好きの韓国人、辛い食べ物が多い食文化、気の強い韓国人といった日本社会においてステレオタイプされた対韓国のイメージに関しては、留学中にそのイメージが強くなること分かる。このような、いわゆるステレオタイプ化された外国観が留学によってそのイメージが強

くなるかについては、さらに事例を増やし検討する必要があると考えられる。

これら2回目の被調査者の共通点に注目してみると、やはり Kpop や音楽番組に関するイメージは、留学生を通して追加及び強化される傾向があることが分かる。また全体を通して、韓国のサブカルチャーや若者文化について Kpop などに代表される若者文化からだけではなく、食文化や価値観など日常の習慣まで含めた広い視野からとらえている点は石鍋・安 (2018) の調査と類似していると言える。

5. まとめと今後の課題

今回の調査では、日本人学生の韓国サブカルチャー観として「Kpop (Kpop ダンス)」、続いて「美容」「韓国コスメ (メイク品)」「カフェ」「お酒」というイメージが共通して挙げられ、これらはほぼ全てプラスのイメージで捉えられていた。2回目の調査では、弱くなったり (「サッカー」「韓国コスメ) 強くなったり (「ヒップホップ」「お酒」「夜行性」「物価の安さ」「野菜が少ない」「辛いものが多い」「気が強い人が多い) するイメージは様々であったが、Kpop や音楽番組には触れる機会が増えたことで、これに関するイメージは共通して追加されたり強くなる傾向が伺えた。また、韓国のサブカルチャーや若者文化について Kpop などに代表される若者文化からだけではなく、食文化や価値観など日常の習慣まで含めた広い視野からとらえていることが分かった。

そして、被調査者の中には、韓国にもともと興味があったり、韓国で生活している人にしか分からないような韓国のサブカルチャー (韓国コスメやチーズドッグなどの韓国料理) が日本で一般的に流行してきていることに驚いたと話した者もいた。このことから、韓流ブームを起こした韓国のドラマや Kpop 以外の韓国のサブカルチャーが日本にもかなり入ってきていることが分かる。

今後は、日本人学生が韓国のサブカルチャーをどうとらえているかではなく、韓国滞在歴が長い日本人が韓国や韓国のサブカルチャーをどうとらえているかなど、日本人の韓国観について今後も多角的に検討していきたい。

付記

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号 17K02838, 研究代表者: 安龍洙) の助成を受けて行われた。

引用文献

- 石鍋浩・安龍洙 (2019) 「東南アジア出身留学生は日本のサブカルチャーを通して日本をどう捉えているか」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 59-72.
- 松田勇一・安龍洙 (2019) 「中国出身留学生は日本のサブカルチャーを通して日本をどう捉えているか」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 73-86.
- 高柳有希・安龍洙 (2019) 「日本人学生の韓国留学観の変化に関する一考察」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 91-102.

「人種」「人種差別」を学び直す —大学における社会正義のための教育実践にむけて—

青木 香代子*
(2019年10月28日受理)

Learning and Unlearning Race and Racism: Toward Practicing Social Justice Education in Higher Education in Japan

Kayoko AOKI*
(Received October 28, 2019)

Abstract

In this article, the author will discuss implementing social justice education in Japan focusing on the concepts of race and racism. People in Japan tend to think that the concept of race is about skin color, therefore they usually think racism is the issue of foreign or multiracial countries. However, both Japanese and non-Japanese have been racialized and every member of the society is involved in racism in Japan. Therefore, the author will investigate the concepts such as race and racism, color-blindness and color-consciousness which have been developed mainly in the United States. Then the author will review lessons focusing on racism at “Multicultural Coexistence” class which has been offered since 2017 at A University, and then examine implication for future research of implementing social justice education which aims to encourage students to act against racism.

【キーワード】 人種、人種差別、カラー・ブラインド、カラー・コンシャス、社会正義のための教育、多文化共生

1. はじめに

「人種差別等の問題が今もなお残る国はあり、そういった現状をまずは知ることが大切だと思う」(学生Aの記述、2017年度「多文化共生」第3クォーター)

「日本ではあまり肌の色によって区別しないが、海外では昔、あったんだなと改めて感じた」(学生Bの記述、2017年度「多文化共生」第4クォーター)

*茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

多様化・多文化化が進む日本では、海外にルーツをもつスポーツ選手やアナウンサー、芸能人を目にしない日はないほど、多様な背景をもつ人が活躍している。一方で、外国人労働者への不当な扱いや韓国（人）・中国（人）に対するヘイトスピーチもまた、毎日のように報道され、インターネットにはヘイトコメントがあふれている。そのような中、筆者は2017年度よりA大学において基盤教育科目「多文化共生」を担当し、日本における多文化共生について基礎的な知識を紹介したり、アクティビティを取り入れたりしながら、実践を行ってきた。本稿では、「多文化共生」の授業で行った実践のなかでも、特に人種差別について取り扱った実践を取り上げる。冒頭の学生の記述は、その授業実践（後述の表2参照、第4回）の振り返りの一部である。なぜ、学生は、人種差別について「今もなお残る国はあり」と、よその国のことのように捉え、日本には人種差別はないと思ったのだろうか。また、なぜ人種差別（学生Bは「肌の色による区別」としている）は「海外」のことであり「昔」のことだと思ったのだろうか。そのような認識を批判的に捉え、「人種」や「人種差別」を捉え直す、あるいは問い直すためにはどのようなことをすればよいのだろうか。

論考を始める前に断りをしておくと、これまでの「多文化共生」の授業では、「人種」についての定義そのものや、日本において「人種」がどのように扱われてきたかについて深く議論する時間を設けることができたわけではない。というのも、限られた時間数の中で人種差別について割く時間が取れなかったことに加え、日本における多文化共生の授業として、そこまで人種問題や人種差別に重点を置く必要性を筆者自身が認識していなかったからである。また「多文化共生」における実践において、「日本人」と「外国人」との「共生」といった議論になりがちで、必ずしも「人種」の側面から議論が多くなされてきたとはいえない。しかし、多様な背景を持つ人が増えているなか、多文化共生社会を目指すための基礎を養っていくうえで、「人種」あるいは「人種問題」「人種差別」は、避けては通れないことである。「軽く触れる」だけでは、学生の理解は深まらないであろう。そのため、本稿では人種や人種差別に関する基本的概念を整理し、その上で「人種差別」に関する授業実践における課題と改善点を検討する。

2. 「人種」「人種差別」再考

「人種」は、肌の色や髪の毛の質などの身体的特徴によって分類されるとした社会的に構築されてきた概念であり、特にアメリカ合衆国などにおいては奴隷制度や人種隔離政策などを正当化し、支配者が被支配者を分断させ、管理し、コントロールするためのものであるとされてきた（Bell, et al, 2016）。人種の可視性と不可視性という観点から人種化のプロセスを分析した竹沢（2016a）は、『人種神話を解体する』において、「人種」を以下のように説明している。

「人種」は一般に、人類を身体的特徴によって分類する生物学的概念だと理解されているが、現代科学では人種は生物学的実体を持たないことが明らかになっている。（…）人種は、明確な境界を持ち、特定の身体的特徴や能力、性格をひとまとまりとして共有しているかのごとく想定する、人間社会が創り出したものである。（…）目に見えようが見えまいが、差異を創り出し、境界線を引き、徴づけては可視化させる、そして「遺伝する」という語りによってその差異を自然化させ、本質化させ、固定化させていく。これこそが人種化の行為なのである。この「変えられない」ものとされる人種は、ヒエラルキーを正当化する装置としてさまざまな言説に動員され、能力や人格にまで及ぶ物事の説明要因とされる。（竹沢、2016a: i、下線筆者）

さらに、アメリカにおける人種の形成を分析した Omi & Winant (2015) によれば、人種は、客観的なものとして見なされるか、単なる幻想として見なされる場合が多いという。前者の場合、人種は本質的なものとされ、自然人類学によって示された（今では受け入れられていない）ネグロイド、コーカソイド、モンゴロイドといった分類によるものであり、固定的で実態のあるものとされるとする考えである。一方、後者は、人種は実在しないものであり、「虚偽意識」の産物であるとするもので、例えばアフーマティブ・アクションの議論などに見られる人種の分類でさえ人種差別的であるとする考えである (Omi & Winant, 2015: 109-110)。しかし、彼らはこの二つの考え方に批判的な立場をとる。人種は、人間のアイデンティティを表す明確な個別のバリエーションでもなければ、幻想でもない。人種は生物学的には現実のものではないかもしれないが、社会的に重要な結果をもたらすカテゴリーだからである。そういった意味で、人種は、「人間の体の差異を参照することによって社会的葛藤と利害関係を示し、象徴する概念である」と定義づけられる (Omi & Winant, 2015: 110)。そして人種の表現型は、未分類の社会实践や集団に対し、人種的意味づけがなされ、構築されていく。このプロセスを Omi & Winant (2015: 131) は「人種化 (racialize)」としている。

「人種は実在しないものである」とする考えは、カラー・ブラインド概念にもつながっている。カラー・ブラインド (color-blindness) とは、人種（ここでは肌の色などの身体的特徴）を「見ない」ことにより、すべての人を平等に扱うことを可能にし、ゆえに人種差別をすることはないとする考えである (Bell, et al, 2016)。また、この考えによれば、アメリカ社会にはメリトクラシーが機能しており、人種（ここでは肌の色などの身体的特徴）の違いによる差異によって社会的不平等が起こるのではないため、人種を考慮する必要はないということになる (松尾, 2007)。そして、アフーマティブ・アクションのような多文化主義的政策は、人種による優遇措置であり、人は人種や性別に関係なく「個人」として尊重されるべきである、ということになる (南川, 2016)。このようなカラー・ブラインド概念には、人種差別は公民権法などによって克服されており、集団を単位とした政策は反個人主義的な枠組みを植え付けるという考えも重なっていると南川 (2016) は指摘している。そのため、現在みられるような人種差別的行為は、あくまで一部の白人至上主義者の、個々人としての問題であり、多くの白人は人種差別やそれを助長する構造に関わっているわけではないというのがカラー・ブラインド概念を支持する人の考えである (DiAngelo, 2018、松尾, 2007)。しかし、カラー・ブラインド概念は、人種的不平等が起こる構造的な問題から目を背けさせるものであり、「新しい人種差別」の形でもあるとされる (Bell et al, 2016)。

一方で、カラー・コンシャス概念 (color-consciousness) もしくはレイス・コンシャス概念 (race-consciousness) は、カラー・ブラインド概念とは対照的に、人種の違いによる不平等や不正義を認め、それを正そうとする考えである (Bell et al, 2016)。例えば警察による黒人やラティーノに対する暴力や大量投獄の問題、健康保険や病気の予防治療へのアクセス、平均寿命などの人種による格差、教育における分離の悪化もしくは正常化などは、カラー・ブラインド概念では説明できない (Omi & Winant, 2015)。そのため、このような問題を構造的側面からとらえ、解決していく必要があるとするものである。批判的人種理論は、このカラー・コンシャス概念に立つもので、批判的人種理論の研究者としても知られる Ladson-Billings & Tate (1995: 48) は、1) 人種はアメリカにおいて不平等を決定づける重要な要因であり続けている、2) アメリカ社会は所有権に基づいている、3) 人種と所有権の交差は社会的不平等を分析するツールを生み出す、という考えを示している。

そしてこれらは教育において、白人の生徒と非白人の生徒の間に、経済的に豊かな学区と貧しい学区の格差を生み、これが学校設備、カリキュラムの選択の幅、教室の質など、教育の様々な領域まで浸透しているのである（松尾、2007）。

人種差別は様々な形で表出されるが、Bellら（2016: 134-136）がまとめているものの中で主なものは以下の6つである。1) 個人間・対人間の差別（個人の先入観や偏見により、個人間の関係の間で表れるもの。本人は無意識に行っていることが多い）、2) 制度的差別（政策や法律、制度、社会的機関における差別で、警察によるレイシャル・プロファイリングや移民の在留資格の有無による健康福祉へのアクセスの格差などにみられる）、3) 社会的・文化的差別（社会的規範や習慣、表象等にみられる価値観におけるもので、例えば白人あるいはヨーロッパ系の文化は他の文化よりも優れているとする考えなどにみられる）、4) あからさまな差別（overt racism、対象者を劣等とみなし、意識的に暴力や言葉によって相手を傷つける行為を行う、あるいは人種によって住居や学校を制限するという形の差別）、5) 隠された差別（covert racism、あからさまな差別とは対照的に、主流集団である白人からは意識されにくい、あるいは無意識のうちになされる差別で、例えば「都市部の低所得層が多く住む地域（inner city）」や、「法と秩序」、「福祉」といったことばが、しばしば「人種コードのことば（racial code words）」として使われる）、6) 人種的マイクロアグレッション（主流集団の白人が非白人に対してほぼ無意識のうちに発する、捉えにくい侮蔑的言動あるいは無視）である。

このような様々な形の人種差別について、白人が往々にして無意識であることは、ホワイトネス研究の立場からも指摘されている。アメリカ白人女性の人種認識を研究したFrankenberg（1993: 1）によれば、ホワイトネス（白人性）とは、次の3つの側面をもっているとされる。1つ目は、白人性とは白人が人種の特権において構造的に優位な位置におかれていることである。2つ目は、白人性とは白人が自身、他者、そして社会を見る「視点」をもっていることである。3つ目は、白人性とは無徴で名付けられていない文化的実践である。日常生活においても、白人であることによる特権性はほとんど意識されることはない（McIntosh, 2011）。女性学者で白人の特権について分析したMcIntosh（2011:122）は、自身の体験を振り返り、白人は学校教育においても「自分を抑圧者、不当に恵まれた（unfairly advantaged）者、または悪い文化の一員としてみなす教育を受けなかった。…白人は自分たちのことを道徳的に中立で、規範的で、平均的で、理想的であると教えられている」としている。

白人の優位意識と権利意識は、深く内面化されており、少しでも人種についての話題が上ると、怒り、恐れ、罪悪感、沈黙など、あらゆる形の防衛反応を示す（DiAngelo, 2018）。白人にとって、自身の人種認識を問われることは、善良な、モラルのある人間としてのアイデンティティを問われることと同じなのである。ホワイトネス研究や批判的談話分析、人種・社会正義教育の研究者でもあるDiAngelo（2018: 2）は、白人が人種の認識について議論することに対するこのような「スタミナの欠如」をホワイト・フラジリティ（white fragility、白人の脆弱性）と名付けている。特権集団あるいは主流集団に属する白人が、人種差別に対抗していくためにどのようなことをすればよいのかについて、DiAngelo（2018: 150）は人種差別について知識をつけること、人種差別や人種に関連する現実について関心をもつこと、自身も人種差別的な考えをもったり言動を行ったりすることを受け入れること、沈黙を破り、罪悪感を乗り越えて行動に移すこと、非白人を救うためではなく、自分自身の解放と正義のために「より白人ではない（“less white”）」アイデンティティをもつことが必要であると述べている。

教育実践においてはどうか。Bell ら (2016) は、人種差別の歴史を学ぶことは、生徒に絶望感をもたらすかもしれないが、しかし、批判的意識¹⁾を育てることは人種差別に対抗するための手段であり、他者と協力して行動をおこすための基盤となりうる。批判的意識を発展させることにより、自分たちがどのような社会を求めているかを描けるようになる。また、過去および現在の反人種差別運動においてどのようなことがなされてきたかについて、活動家の経験を通して学ぶことは有効である (Bell et al, 2016)。そして、人種差別の歴史的側面だけでなく、人種差別が現代にも続いている問題であり、どのようにして差別構造が維持されているのかについて議論することが重要である。そのためには、カラー・ブラインド概念から脱却する必要があると Bell ら (2016) は主張する。カラー・ブラインド概念に沿った教育では、「みんなを同じに扱うこと」を要求するが、「平等」に取り扱うことは決して公正に取り扱うことと同義ではない。歴史的に積み上げられてきた白人の特権性を理解することは、人種差別を理解するうえで欠かせないが、抵抗を覚える人もいるかもしれない。しかし、当たり前のこととして捉えられている社会的規範や信条を深く振り返ることや、教育や雇用、健康福祉における社会科学的なデータから人種差別を分析することにより、白人の特権性について批判的に捉えることができる (Bell et al, 2016)。

3. 日本において人種や人種差別を取り扱うことの意味と必要性

ここで、日本の教育実践において人種や人種差別を取り扱うことの意味と必要性について検討してみたい。日本の状況とアメリカの状況を単純に比較することはできないが、アメリカにおいて展開されてきた人種概念は、日本における人種概念にも影響を与えてきている。しかし、前述したように、人種は「人類を身体的特徴によって分類する生物学的概念」であると一般的に理解されているため、人種差別についても、『白人』と『黒人』との間に起こるものであり、ともにアジア人である日本人と中国人、あるいは韓国人・朝鮮人との差異は民族間での問題で、差別があるとしてもそれはあくまで民族差別であって、人種主義とは別個の問題」(齊藤・竹沢、2016: 6)と捉えている場合が多いのではないだろうか。つまり、第1節の冒頭の学生の記述からもわかるように、「人種は社会的に構築されてきた概念である」という認識は、日本で広く共有されているとはいえない。確かに、人種研究は、身体的特徴の差異によって人々を分類しようとする試み、あるいは人種を可視的な現象としてのみ捉える傾向があることが指摘されている(齊藤・竹沢、2016: 6)。しかし、ヨーロッパにおけるユダヤ人差別や、日本における被差別部落問題など、身体的差異がない集団間の関係性は、「血」や「異種」などの語りを通して「人種化」され、階級制度や身分制度、植民地主義などと絡まりながら構築され、永続化されている(竹沢、2016b: 256-257)。マジョリティである「日本人」と身体的特徴の差異がない場合、「自分の出自を堂々と名乗るか、主流社会のメンバーになりすますか、あえて積極的に名乗ることはしないか」(竹沢、2016b: 255)という選択を強いられることになるのである。さらに、「ハーフ」と呼ばれる人々がどのように人種化されてきたかについて検討した下地(2018: 40)は、人種概念を用いて分析することについて、『日本人』／『外国人』というカテゴリーを、歴史的に再生産・拡大・変更されることで具体的な社会的効果をもたらす概念として分析的に捉えることができる」としている。

「人種」という言葉を使うことについて、「人種」に生物学的実体がない、もしくは旧来の「コーカソイド」「ネグロイド」「モンゴロイド」といった分類のみを「人種」の意味するところのものとし、この言葉を使うことを避けることは、「カラー・ブラインド」に陥ってしまう可能性もある。齊藤と竹沢は、このように指摘している。

たとえば、「人種」「人種主義」「人種差別」の代わりに「レイシズム」という言葉を使うことで問題は解決するのだろうか。「人種」という二文字を抹消してしまうことや、そのような姿勢は、(…) 逆に「人種」という言葉が抱えてきた歴史や思考そのものの本質を変え、問題を直視しない危険性を孕んでいる。問題の核心に迫るためにはむしろ、「人種」という語を回避するのではなく永続的な問いかけの対象にするために、「人種主義」や「レイシズム」だけでなく「人種」という語の「戦略的使用」が必要だと考える。(…) 「人種」を無効化するためには、人種に生物学的実態が存在しないことを明示した文脈において、あえて「人種」概念そのものに斬り込むことが不可欠なのである。(齊藤・竹沢、2016: 7、下線筆者)

齊藤と竹沢の指摘は、日本における人種、民族、国籍などを対象として起こる差別の構造を分析し、それを脱構築していくための重要な示唆を与えているといえる。

日本における多文化共生を考えていくためには、「日本人」と「外国人」との関係性を抜きにしては語れないが、「人種」や「人種差別」の概念が前面に出てくることは少ない。「日本人」と「外国人」の定義もまた、実際にはその境界があいまいであるにもかかわらず、自明視され、固定化されたものと見なされている(戴、2005)。その反面、「外国人」と見なされる人との違いを「あえて見ることを見ない」、あるいは表面的な「差異の尊重」を強調することにより、差別や不当な扱いが起きても、その構造的側面を批判的に分析することを避け、結果的に差別を助長することにつながっている。

人種という側面から、日本人性を考えていく必要もあるだろう。日本人性は、前述の白人性から着想を得たもので、松尾(2013: 11)は、日本人性を「日本人／非日本人の差異のシステムによって形成されるもので、日本人のもつ目に見えない文化実践、自分や他者や社会を見る視点、構造的な特権などから構成されている」と定義づけている。加えて、日本の学校教育は、マジョリティである日本人の視点は認識されていないものの、実際には「すべてが日本人の視点で構成」されており、マイノリティへのニーズの配慮があったとしても、それはあくまで「特別な措置」として捉えられている(松尾、2013: 12)。そのため、例えば外国籍児童生徒に対する支援も、「そのシステムが維持される範囲内で文化的差異への対応がなされる」のである(松尾、2013: 12)。マジョリティである日本人は、その特権性や様々な形の差別に無自覚であることが多いが、差別者の立場は無徴化され、社会的、文化的に優位な立場にいることは意識化されない(戴、2005)。それだけでなく、日本人としての「思考や行動のあらゆる局面に浸透している言説や権力が、本人が意識しているかしないかにかかわらず、(…) 潜在的に差別的な思考や行動を再生産し続け」ているのである(戴、2005: 36-37)。したがって、日本人性を可視化するということは、単に特権性に気づき、言語化するだけでなく、自らが差別的な思考をもちうることを認め、差別的な行動をしようすることを認め、差別を再生産し永続化し続けている構造そのものにも斬り込んでいく必要がある。

4. 社会正義のための教育の視点

人種差別を構造的に捉え、あらゆる形の人種差別に抵抗していくための実践における理論枠組みとして、本稿では社会正義のための教育を取り上げる。社会正義のための教育の目標は、抑圧の構造的特徴と抑圧的なシステムを批判的に分析し、理解するための資質を発展させることである(Bell, 2016: 4)。社会正義のための教育は、生徒の日常生活やコミュニティ、学校、社会などにお

ける不正義の問題に気づき、分析し、そして抑圧的なパターンや行為をやめさせるための行動スキルを発展させることを支援する (Bell, 2016)。

人種差別は、社会正義のための教育において理解すべきとされる抑圧のひとつである。また、人種差別は、他の様々な抑圧 (ジェンダーや経済的格差、障がいなど) が複雑に絡み合っている現象でもある。特定の抑圧に焦点をあて、それぞれの歴史的背景を理解することは重要だが、それぞれの抑圧は相互に関係しており、同時にそれを維持し、強化させている (Bell, 2016)。そのため、社会正義のための教育において交差性 (intersectionality) について理解することは、人種差別をはじめとする抑圧構造の理解に不可欠である (Bell et al, 2016; Bell, 2016; Sensoy & DiAngelo, 2017)。交差性の概念は、アメリカの法学者である Crenshaw (1989) によって示された概念である。Crenshaw は、黒人女性が経験する抑圧を例に挙げ、黒人女性が体験している抑圧は、幾重にも重なっており、その一つひとつを切り離すことはできないが、彼女らに対する差別を解消するための法律は、人種かジェンダーのどちらかを対象としていると指摘した。交差性は、社会における不平等と権力の関係を分析するためのツールであり、教育に組み込まれている様々な抑圧を分析し、解決方法を探るために必要な概念である (Collins & Bilge, 2016; Collins, 2019; Zwier & Grant, 2014)。

社会正義のための教育において人種差別を取り上げた実践のデザインとして、Bell ら (2016: 162-168) は4つの段階を示している。第1段階では、人種差別に関する基本的な概念を理解し、自分の問題として認識する、第2段階は、人種差別の歴史的・概念的理解を深める、第3段階では、労せずして得た利益と白人の特権について理解する、第4段階では、変革と行動の可能性を探る、ということを目指したワークショップのデザインである。それぞれの段階で示されているアクティビティの一部を紹介しよう。1) 人種にまつわる最初の記憶について聞き、それがどのようなイメージを与えたか、自身の人種的アイデンティティや他の人種的集団に対してどのようなメッセージを含んでいたかを共有するアクティビティ、2) 白人が日常生活で経験している特権を挙げていき、あてはまる場合には一歩進み、そうでない場合には一歩下がるアクティビティ、3) 日常生活で起こりうる人種差別行為をシミュレーションし、どのようにふるまうかを考えるアクティビティ、4) 反人種差別的な政策や教育、制度について考え、デザインするアクティビティなどであるが、これらのアクティビティを各段階の目標に合わせて行うことを提示している。

5. 授業「多文化共生」における実践

5.1. 授業の概要

本授業は、A 大学で基盤教育科目として実施されている、後期クォーター制科目「多文化共生」(全8回)である。この授業では、1) 多文化社会日本の現状と課題を様々な側面から理解し、説明できる、2) グローバルな視点から見た多文化共生について考えを深めることができる、ということを目指している。2017年度の第3クォーターは、主に文系学部学生、第4クォーターは主に理系学部学生で、2018年度の第3クォーターは主に理系学部学生、第4クォーターは主に文系学部学生であった。基盤教育科目であるため、履修学生は1年生がほとんどだが、2年生以上の学生が受講することもある。また、A 大学に留学している正規留学生および交換留学生も毎回2名〜6名程度履修している(授業は日本語のみで行う)。2017年度、2018年度の受講者数は表1の通りであった。

そして、第4回授業のメインテーマである多文化教育について、定義と歴史的背景、Banks (2008) が示した多文化教育の4つのアプローチ³⁾ について紹介した後、アメリカで使用されている児童生徒向けの教材（様々な肌の色のグラデーションのクレヨンや多文化文学教材）など簡単に示す。また、アメリカにおける多文化教育の課題⁴⁾ もあわせて紹介する。

その後、多文化教育の実践の例として、人種差別を取り上げた『青い目、茶色い目』（日本放送協会、1988）の映像を見る。これは、1970年にアイオワ州ライスヴィルという白人がほとんどを占める町の小学校3年生の児童に対し、担任のジェーン・エリオット先生が実践した授業の記録を、17年後当時の児童が集まり、再度そのフィルムを見て当時を振り返り、その授業が元生徒にどのような影響をもたらしたかを話し合う、というドキュメンタリー映像である。第4回目の授業では実際の実践部分の約15分を視聴する。以下はその映像の大まかな内容である。

<1日目>朝、エリオット先生は児童に、「今週は全国友愛週間です。友愛とは何でしょうか」と問いかける。そして、「親切にされていない人もいますね。誰でしょうか」という問いかけに、児童は「黒人」「インディアン」と答える。児童は人種差別に気付いているが、そこでエリオット先生は「肌の色で差別されている人の気持ちはわかりますか？自分が体験しないとわからないでしょう。」といい、「目の色で差別されたらどうなるか、やってみましょう」と児童を誘う。

エリオット先生は「私は青い目をしているから、1日目は、青い目の人は上ということにしましょう。青い目の人は茶色い目の人より優れています。だから青い目の人は、休み時間を5分長くとってかまいません。茶色い目の人は、水飲み場を使ってはいけません。青い目の人と遊んでもいけません。茶色い目の人は『えり』をつけます。遠いところから見ても分かるように。」といて、1日目が始まる。

授業が始まると、エリオット先生は青い目の児童を褒め、茶色い目の児童を必要以上にとがめたり、茶色い目の児童の行動にいらついた様子で指摘したりする。すると、青い目の児童もエリオット先生と同じように「だから茶色い目の子は」というようになる様子が映される。休憩時間になると、茶色い目の児童が不満を募らせ、男の子の間ではけんかもおこってしまう。茶色い目の児童がからかわれ、青い目の児童に暴力をふるってしまったのである。

<2日目>朝、エリオット先生は「昨日私が言ったことは嘘です。本当は、茶色い目の人のほうが青い目の人より優れているのです。茶色い目の人は、『えり』をとって、青い目の人につけてください。茶色い目の人は休み時間を5分長くとってかまいません。青い目の人はグラウンドの遊具を使ってはいけません。青い目の人は、茶色い目の人と遊んではいけません。」といて、授業を始める。

今度は茶色い目の児童を褒め、青い目の児童をとがめる。茶色い目の児童を集め、簡単なテストをすると、前日よりはるかに短い時間でできたが、青い目の児童のほうは前日より遅くなった。エリオット先生は茶色い目の児童がはるかに早い時間でテストを終わらせたことについて、「優れた人間であるという意識が能力を高めたのです」と分析している。

2日目の午後、エリオット先生は児童全員を集め、どんな気分だったかたずねる。「(えりをつけて) 鎖につながれた犬になった気分」「一生牢屋の中には入れといわれた気分」と答える児童もいる。エリオット先生は「目の色で差別をしてもいいですか」と聞き、「では、肌の色では？ いけませんね。これからもそう答えてください。道で黒人やインディアンを見かけた時も。肌の色で判断してはいけなと。」といて2日間の実験授業が終わる。

「多文化共生」第4回の授業では、この映像を見た後、グループに分かれて映像の感想を自由に話し合ってもらい、日本でも実践可能かどうかを議論して、最後に全体でシェアをした。

5.3. 学生の記述

ここでは、2017年度および2018年度に本授業を履修した学生が第4回授業の後に記述した振り返りシートから、人種差別に関連するものをいくつか紹介する。記述上の間違いや補足が必要な部分には角括弧で示した。

<差別はひどいものだとわかった、差別の構造についてわかった>

- ・ 自分が使ってきた「肌色」もよく考えたら黒人差別にもつながっているということを知ることができた。知らず知らずのうちに差別してしまっていることがあるのだなと感じた。『青い目、茶色い目』のビデオでもあるように、人を見た目で判断することは残酷なことだと思った。(学生 C、2017 年度第 4 クォーター)
- ・ 日本ではクレヨンの肌色が〔差別的であるという批判から〕うすだいたい色といわれるのはそのためだったということを知りました。ビデオを見て、仲間とのキズナが 1 日で壊れてしまうのは残酷なことであると知らされました。(学生 D、2018 年度第 3 クォーター)
- ・ 『青い目、茶色い目』の映像を見て〕差別を生徒にどう教えるかということも学んだが、一番は小学生があのような年齢でそこまで根深い差別の意識があることに恐ろしさを感じた。(学生 E、2018 年度第 4 クォーター)
- ・ マジョリティとマイノリティの立場を演じることで、差別を受けたり、〔差別をしたりすること〕で優越感や差別感を感じるということがわかった。「差別」は「差別をしている側」は差別していたり、苦痛を与えていることに気づかず、「差別を受ける側」が不満をあげても黙殺されがちなのかなと思った。(学生 F、2017 年度第 4 クォーター)
- ・ 私たちの身近な「クレヨン」というところに人種差別的なものがあるということに驚いた。これを機に、少し他にもこのようなことが近くにあるのではないかと考えてみたのだが、「ストッキング」が少し引かかった。日本で目にする色は「うすだいたい」のような色であるが、海外でも同じなのだろうか。『青い目、茶色い目』を見て、実際に、過去に、そして現在ですら実験の子どもたちのような差別が行われていたと思うと本当に悲しい気持ちになったが、同時にたった 15 分で子どもたちがその気になってしまうことに驚いた。(…) 子どものうちに、差別される側を体験するのは未来を切り拓くことにつながると思う。(学生 G、2018 年度第 3 クォーター)

学生 C、D、F の記述は、差別する側・される側を実際に体験することで、児童の態度がどのように変わってしまうのかに衝撃を受けたというものである。学生 F はさらに差別される側が差別に対して声をあげても黙殺されてしまう構造まで言及している。学生 G は、「肌色」に関連して、ストッキングの色のバリエーションも考慮されるべきではないかと述べている。

<日本でも実践すべきだ、アプローチを考えるべきだ>

- ・ 『青い目、茶色い目』の話は衝撃的でした。日本の教育では口でダメだよというだけなので、実際に差別するような実体験などをさせないので、効果は薄いと思っていた。実際に差別とかされて、自然と嫌だなどと思う気持ちを体験できなければ、いじめられる人の気持ちは絶対にわからない。相手の気持ちを考えてとかよくいうが、くみ取れる気持ちなんてたかが知れてるから、いじめをなくすには効果が薄いと感じた。日本でもここまで徹底したものをしているのではないかと思う。(学生 H、2018 年度第 3 クォーター)
- ・ 『青い目、茶色い目』を見て、これは日本でもやるべきだと思った。なぜなら、いくら言葉で差別はいけないことだと説明しても、実際に差別される側になってみないと差別のひどさは分らないと思うから。(学生 I、2018 年度第 3 クォーター)
- ・ 文化、肌の色、言葉などの違いを教育の場で伝えることが現在の日本の教育でどれ程できてい

るのか考えるとあまりできていない（小・中学校では）と思いました。アメリカはこのような場面でも多彩で日本との違いを感じました。（学生 J、2017 年度第 3 クォーター）

- ・ 映像を見て、現状の教育を変えるには、相応の痛みを伴うものだと思った。いまだに日本を単一民族の国だと思う人は大学生でも多い。どのようなアプローチがあるかよく考えていきたい。（学生 K、2018 年度第 4 クォーター）

学生 H と I は、『青い目、茶色い目』の児童の反応から、いじめを連想したと思われる。人種差別と学校におけるいじめは違うものであるが、その構造としては似ている部分もあるため、身近に感じたのかもしれない。学生 J は日本の教育の現状を振り返り、多様性や差別の観点から教育できていないのではないかと分析している。学生 K は「日本は単一民族の国だと思っている人は多い」という分析から、それを脱構築するアプローチを模索している。

<日本で実践するのは難しい>

- ・ 今日の授業を聞いて、私は日本では多文化教育はあまり行われていないなと思いました。『青い目、茶色い目』の授業の様子を見て、（…）私はエリオット先生のような授業をぜひ受けてみたいと思いましたが、今の日本でこのような授業を行ったら、結構問題になってしまうのかなと思います。（学生 L、2017 年度第 4 クォーター）
- ・ 『青い目、茶色い目』では、まず男の子が黒人に対して「バカ」というイメージを持っていることに驚いた。男の子の周りでは差別が当たり前になっている証拠のように感じた。日本だとあのような授業をするのは難しい。（学生 M、2018 年度第 3 クォーター）

エリオット先生の授業について、実際に日本で実践するとなると難しいのではという意見もあった。学生 M は、筆者の「なぜ難しいと思うか」という筆者からの追加の質問に「見た目の違いが分かりにくい [から]。男女で分けるならできるかも。親が抗議してきそう」と述べている。

<日本では肌の色による差別はないが、このような実践は大事だ>

- ・ 『青い目、茶色い目』の〔映像〕のように、差別する側とされる側の両方を体験して差別するのはよくないことだと理解させるのはいいと思った。日本では肌の色で差別はあまりしないけど、他のことで差別したり、マイノリティの人たちを悪く思ったりするのはだめだと改めて感じた。（学生 N、2018 年度第 3 クォーター）
- ・ [今日の授業で] 一番インパクトが強かったのは、エリオット先生の授業。日本でこのような授業を見たことがなくて、差別の感覚が残っている国ではぜひやってほしいと思う。先生自身が多文化についてしっかりと理解を深めなければならない。（学生 O、2018 年度第 4 クォーター）
- ・ 自分の中にあまり差別意識というものがないと思っていたので、ぱっと思いつかず、肌の色による差別を自分たちに例えろとなんだろうと考えましたが、思い当たりません。よく、差別と聞いて思い浮かぶのは性や障がいのことで、見た目によって、というのが、いまいちピンときませんでした。当事者意識が足りないというか、当事者なのかな？と考えてしまいます。（学生 P、2018 年度第 4 クォーター）

学生 N は「日本では肌の色で差別はあまりしない」と述べており、学生 O も「差別がまだ残っている国ではやってほしい」と、肌の色による差別を他の国のことと捉えている。さらに学生 P は、肌の色による差別においては、自分は当事者なのかと疑問を感じ、「自分には差別意識はないと思っていた」としており、日本において「日本人」「外国人」が人種化され、その差別構造には無自覚であったことがわかる。

<知識がないほうが差別がなくなるのでは>

- ・ 実際に動画を見てみると、肌の色だけで差別があることが確認できた。私はあまりこういったことの知識がなく、そんなくならないことで差別があるのかと疑問に思っていたが、実際にはやはりあるようでびっくりした。また、むしろ知識がないほうが差別がなくなるのではないか と思った。 (学生 Q、2017 年度第 3 クォーター)

学生 Q は、差別がなくなったほうがよいと思っているが、それは差別について「教えないこと」により差別がなくなるのではという意見である。これは、「人種」は「幻想」であり、実在しないものであるから、人種を「見ない」ことにすれば差別はないとする、カラー・ブラインドの発想ときわめて似ているといえる。

6. 考察と課題

この第 4 回目の授業では、アメリカにおける人種差別を取り扱った。エリオット先生の実践では、日常に非白人が周りにいない、また人種差別を感じにくい（であろう）環境においても、差別構造がつくられたときには同じような反応が起きていた。換言すれば、この実践は、人種差別が必ずしも肌の色の違いのみによって起きるものではなく、そのような構造の中で生まれるということを示している。学生の振り返りからは、差別の構造について、差別された側の立場の苦しさを分析しようとする学生も見られた一方で、日本のケースに置き換えた場合、「肌色」について考えをめぐらした学生は見られたものの、外国人差別について言及した学生はほとんど見られなかった。そして、人種差別が日本で起きていることについては無自覚であり、人種差別は他の国のことだと捉えている様子がうかがわれた。身近に起きている問題を、当事者として考えられるようにするためには、日本における事例も取り上げたほうがよいであろう。また、肌の色の違いによる差別だけを取り上げるだけでなく、見た目によらない差別についても言及する必要がある。

第 4 回授業のテーマでもある多文化教育の実践の一例として、『青い目、茶色い目』を紹介することについて、当初は筆者自身も「アメリカでの実践の一例」を紹介するつもりでいた。しかし、人種差別が「昔のこと」であり、「他の国のこと」であると捉えている学生の記述をみて、人種差別は今なお続いている問題であり、決して他の国で起きていることではないということを伝える必要があると考えるようになった。『青い目、茶色い目』の舞台となったアイオワ州ライスヴィルは、当時非白人が一人もいないという「特殊な町」であったが、「非日本人」が見えなくされている日本の学校を経験したほとんどの学生にとって⁵⁾、この実践の状況は日本の状況とも共通点があるが、学生にとって身近な問題と関連付けられるような議論を促していく必要がある。

日本における人種差別の事例について、筆者が今までの授業で取り上げなかったわけではない。例えば、第 4 回授業の後のフォローとして、2018 年度には、肌の色による差別と関連して、日清食品がプロテニスプレーヤーの大坂なおみ選手の肌の色を白く描いたアニメの PR 動画の問題を紹

介し、何が問題となったと思うかをグループで議論した。その他に、2017年度には年末のバラエティ番組でコメディアンがブラックフェイスをし、問題になったことを取り上げた。外国人差別についても、外国人技能実習生に対する賃金未払いの問題や、法務省が2016年度に実施した外国人住民に対する差別や偏見の体験に関する調査結果、日本で働く外国人労働者に対する差別の記事などについても取り上げた。しかしこのような問題を、身近に起きている人種差別として捉えた学生が見られたかという点、そうではない。人種差別は、一部の人によって行われる「特別なケース」としてではなく、身近にいる外国人住民や留学生も体験している（あるいは体験する可能性がある）問題として捉えていくために、ライフストーリーやケーススタディ等を取り上げ、話し合うといったことが考えられる。

また、数は少ないものの、カラー・ブラインドに近い発想になってしまう学生も見られたことから、人種についての定義や様々な形で表れる人種差別や人種化のプロセスについても説明し、それと日本人性がどのように関係しているのかについても議論していくことが必要である。その上で、あらゆる形の人種差別に抵抗していくためにどのようなことをすればよいかについて、アクションプランを考えるアクティビティを取り入れることで、「当事者」としての意識づけを行ってきたい。加えて、人種差別についてさらに焦点をあてるならば、第1回授業で取り扱う社会的アイデンティティや、第2回のステレオタイプと偏見、第3回の日本人性の内容も、カラー・コンシャス概念や批判的人種理論、交差性などの理論を取り入れた内容にするように見直していく必要がある。

さらに、履修学生の背景も考慮に入れていく必要がある。少数ではあるが、「ダブル」あるいは「ハーフ」の学生や、幼少時を海外で過ごした学生も履修することがあり、これまでそれらの学生の経験を十分に考慮に入れた内容にできたわけではない。そして、本授業は毎回留学生が少数ではあるが履修する。グループディスカッションでは、できるだけ留学生が各グループに入るようにしているが、留学生自身もこのようなテーマについて関心があるわけではない場合もあり、また自身の特権性や日本人の特権性に無自覚な場合や、ときにはカラー・ブラインドに陥りがちな記述などがみられることもある。様々な背景を持つ学生が履修することによる効果や課題についても今後検討をしていく必要がある。

7. 結語

本稿では、人種および人種差別に関する基本的概念を整理し、社会正義のための教育における実践のモデルを示した後、筆者が担当している「多文化共生」の授業において取り扱った実践を取り上げ、課題について検討した。アメリカにおける実践の一例として『青い目、茶色い目』を取り上げたことは、人種差別の構造について理解を促すことができた一方で、人種差別を身近な問題として捉えることを促すことができたとはいえない。このことから、人種概念や、人種差別がどのような形で表れるか、また日本における人種差別についても、特権性だけでなく、カラー・コンシャス概念や批判的人種理論、交差性などの観点からの分析も含めて取り上げていく必要がある。

人種差別は社会正義のための教育において理解すべき抑圧の一つであるが、日本における実践においてもその構造を批判的に分析し、人種差別に対して行動を起こしていくことを促していく必要がある。そして人種差別は決して外国の問題でも、昔の問題でもなく、「今」の「日本」で起きていることを認識し、またそれがどのように他の抑圧と関係しているか、交差性の概念も含めて捉えていくことが重要である。今後は、人種差別をはじめとする抑圧構造を分析するための理論だけでなく、抑圧に対抗し、行動をおこすための実践についても研究を進めていきたい。

付記

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号: 19K02470、代表者 青木香代子) の助成によるものである。

注

- 1) Freire (2003: 30) は、批判的意識について、「社会的、政治的、経済的矛盾を認識すること、そして現実の抑圧的要素に対して行動を起こすことを学ぶこと」としている。Freire の提唱した批判的意識、または意識化は、社会正義のための教育において重要な概念の一つである。
- 2) アライとなる人とは、抑圧されている人々が求めているものが何か耳を傾け、彼・彼女らと共に連帯して抑圧に立ち向かう人のことである (Bell, 2016)。また、Bell によれば、アライは、必ずしも特権集団に属する人のみに使われるものではなく、すべての人々がお互いのアライとなるべきである。
- 3) 多文化教育の実践におけるアプローチとして、Banks (2008) は (1) 貢献アプローチ (民族集団および文化集団に関する内容で、各集団の祝祭や英雄に焦点を当てる)、(2) 付加アプローチ (文化的内容、概念、テーマを既存のカリキュラムを変えずに付け加える)、(3) 変換アプローチ (カリキュラムの原理やパラダイム、および基本的な前提を変え、多様な視点から概念や出来事、問題を考察し、社会構造として知識を理解する)、(4) 社会行動アプローチ (変換カリキュラムをさらに発展させ、学習した概念や問題、論点に関連する個人的、社会的、市民的な活動を行う) の4段階に分けて示しており、森茂 (2019: 77) は、多文化カリキュラムを進めるためには、「マジョリティ自身の持つ権力性を問い直し、それを脱構築するような実践をどうカリキュラムに取り入れていくかが重要である」と述べている。
- 4) 例えば、アメリカの学校における教師の割合が80%以上であることで、多様な背景を持つ生徒に対応しきれていないことや、多文化教育の実践では、食べ物 (food)、衣服 (fashion)、祭り (festival) にフォーカスした3Fアプローチとよばれる実践に終始することが多いことなどが指摘されている。(青木、2018; 馬淵、2013)。
- 5) まれに日本人学校出身の学生や外国籍児童生徒の多い地域の学校に通っていた学生もいる。

引用文献

- 青木香代子 (2018) 「アメリカにおける社会正義のための教育の可能性—多文化教育の批判的検討を通して—」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 103-115.
- 斉藤綾子・竹沢泰子 (2016) 「差異の可視性/不可視性」斉藤綾子・竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する1—可視性と不可視性のはざま (In)Visibility—』 pp.3-32, 東京大学出版会.
- 下地ローレンス吉孝 (2018) 『「混血」と「日本人」—ハーフ・ダブル・ミックスの社会史—』 青土社.
- 戴エイカ (2005) 『「多文化共生」と『日本人』—「文化」と『共生』の再検証—』 異文化間教育学会編『異文化間教育』22, 27-41.
- 竹沢泰子 (2016a) 「刊行のことば」斉藤綾子・竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する1—可視性と不可視性のはざま (In)Visibility—』 pp.i-v, 東京大学出版会.
- 竹沢泰子 (2016b) 「試論 差異と差別の(不)可視化をめぐる」斉藤綾子・竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する1—可視性と不可視性のはざま (In)Visibility—』 pp.249-264, 東京大学出版会.
- 日本放送協会 (1988) 『NHK スペシャル 青い目、茶色い目』 (放映日 1988年4月28日)
- 松尾知明 (2005) 『「ホワイトネス研究」と『日本人性』—異文化間教育研究への新しい視座—』 異文化間教育学会編『異文化間教育』22, 15-26.
- 松尾知明 (2007) 『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ—』 明石書店
- 松尾知明 (2013) 「日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて—」 松尾知明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築—』 pp.3-24, 勁草書房.
- 馬淵仁 (2013) 「多文化教育における政策的課題と葛藤—アメリカ合衆国における調査が示唆するもの—」 松尾知明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築—』 pp.25-43, 勁草書房.
- 南川文里 (2016) 『アメリカ多文化社会論—「多からなる」の系譜と現在—』 法律文化社
- 森茂岳雄 (2019) 「社会科における多文化教育のカリキュラム・デザインと単元開発」 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子 (編著) 『社会科における多文化教育—多様性・社会正義・公正を学ぶ—』 pp.60-80, 明石書店.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, and K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp.3-26). New York: Routledge.
- Bell, L.A., Funk, M. S., Joshi, K. Y., and Valdivia, M. (2016). Racism and White Privilege. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, and K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp.133-181). New York: Routledge.

- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham and London: Duke University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1) 8, 139-167.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97 (1), 47-68.
- McIntosh, P. (2012). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In P. S. Rothenberg. (Ed.). *White privilege: Essential readings on the other side of racism* (4 th ed., pp.121-125). New York: Worth Publishers. (Original work published 1988)
- Omi, M. & Winant, H. (2015). *Racial formation in the United States*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Zwier, E. & Grant, C. A. (2014). Thinking intersectionality in education. In C. A. Grant & E. Zwier (Eds), *Intersectionality an urban education: Identities, policies, spaces, and power* (pp. 3-27). Charlotte: Information Age Publishing.

茨城大学全学教育機構論集 投稿規程

2018年6月27日
全学教育機構 学術委員会

1. 投稿できる論文

本論集は大学教育研究の活性化と進展に寄与することを主眼とし、a. 大学教育研究と b. グローバル教育研究の2つの分野を置き、これらに関する未発表の原著論文、教育実践報告を主な対象とする。また、同じ号への投稿数について制限はない。

このほか a. 大学教育研究においては、大学教育に新たな視点や展望を与えるもので大学教育に有益であると思われる総論、レビュー等についても、全学教育機構論集編集委員会（以下編集委員会）の承認を経て「大学教育の窓」として投稿できるものとする。なお、編集委員会は全学教育機構学術委員会を中心に組織するものとする。

b. グローバル教育研究においては、日本語・日本事情教育、日本語学、留学生教育、外国語教育、グローバル教育、国際理解教育、異文化間教育を主な対象とする。

2. 投稿資格

a. 大学教育研究

著者のうち、少なくとも一人は茨城大学教員（特任教員、非常勤教員含む）であることを原則とする。「大学教育の窓」への投稿に関しては、茨城大学教員に限らないものとする。

b. グローバル教育研究

著者のうち、少なくとも一人は茨城大学教員（特任教員、非常勤教員を含む）および海外協定校等本学のグローバル教育に携わっている者であることを原則とする。

3. 発行

原則として年1回とする。

4. 査読

a. 大学教育研究においては査読は行わないが、提出された論文については、編集委員会にて検討の上受理する。規定に著しく反するなど、大きな修正や書き替えを要する場合は、受理せず翌年度に回すことがある。b. グローバル教育研究においては査読を行う。査読は、編集委員会が委嘱する全学教育機構国際教育部門の教員またはそれ以外の専門研究者により行われ、査読者の審査に基づき、編集委員会がその結果を審議の上承認する。

5. 著作権

- 1) 本論集は冊子形式ではなく、電子ジャーナルとしてのみ、配布・配信される。
- 2) 本論集に掲載された論文及び報告の著作権は、著者が有するものとし、編集委員会はこれらの著作物について全学教育機構論集をはじめ公開する権利を有する。ついで全学教育機構論集をはじめ公開する権利を有する。
- 3) 図・表及び著作物の半分以上の引用等に関して発生する著作権問題の処理は、有料の場合で

も著者の責任で各自が行うものとする。具体的には、図・表など掲載物発行者または製作者本人、故人である場合は遺族等の著作権継承者またはその他代理人等に対し、引用に関わった承を事前に得るものとする。写真の肖像権に関しても、掲載の了解を得るなどの処理をし、引用物については、電子化され公開されることを説明し、了解を得ておくものとする。特に、写真や絵画などを高精細画像として使用する場合は、もとの著作者の許諾が必要になる。

- 4) 著者は、茨城大学学術情報リポジトリによる掲載論文の電子化公開について承諾するものとする。

6. 研究者倫理

- 1) 著者は、論文及び報告の内容が研究者倫理に反しないよう留意する。
- 2) 著者は、論文及び報告中に記載された個人等のプライバシーが守られるよう配慮する。例えば、インターネット等を通して論文が公開されたときに、論文及び報告中において匿名とした人物が判定されることがないように配慮する。

7. 掲載された論文及び報告の訂正と撤回

- 1) 著者からの申告により、論文及び報告内容に重大な誤りがあると学術委員会が認めた場合に限って、訂正を認める。その際、訂正前の論文に続けて、訂正箇所に関する記事を追記することで対応する。なお、重大な誤りとは数式や著者名などの誤りであり、読者が容易に判定できる軽微な誤り（誤字・脱字など）の訂正は認めない。
- 2) 不適切な分析方法など論文に重大な誤りや研究上及び執筆上の不正行為が発見された場合は、著者の申し出の如何に関わらず、論文の撤回を求めることがある。なお、撤回論文については、リポジトリから消去はせず、論文内に撤回論文としてのスタンプを入れて明示する。

8. 論集発行までの流れ

6月に原稿募集の案内が出され、7月末までに投稿申請を所定の用紙にて行う。10月上旬を完成原稿締め切りとし、この日までに完成原稿の電子ファイルと必要事項を記入した原稿整理カードファイルをe-mail（全学教育機構論集編集委員会 e-mail:kiko-ronshu@ml.ibaraki.ac.jp）にて、添付ファイルとして提出する。印刷した紙媒体での提出の必要はない。この際、提出原稿ファイルのバックアップを忘れずにとるようにする。その後、11月～2月にかけて編集委員会と著者との間で確認・校正を行い、2月末に最終原稿として完成させ、3月初めに電子ジャーナルとして、配布・配信する。

9. 別刷を希望する場合、最終原稿提出時に10部単位で学務部学務課の全学教育機構論集担当者に申請する。かかる費用については個人負担とする。

茨城大学全学教育機構論集

グローバル教育研究

第3号

執筆者一覧

(アルファベット順)

- 安 龍 洙 (茨城大学全学教育機構 教授)
青 木 香代子 (茨城大学全学教育機構 講師)
八 若 壽美子 (茨城大学全学教育機構 教授)
池 田 庸 子 (茨城大学全学教育機構 教授)
石 鍋 浩 (東大阪大学短期大学部介護福祉学科 教授)
小 林 英 弘 (トゥラキットバンディッド大学人文学部 専任講師)
松 田 勇 一 (宇都宮共和大学シティライフ学部 准教授)
大 畠 玲 子 (茨城大学全学教育機構 非常勤講師)
瀬 尾 匡 輝 (茨城大学全学教育機構 准教授)
シャカル 佳子 (ウィスコンシン大学スペリオル校 専任講師)
田 嶋 美砂子 (茨城大学理工学研究科 准教授)
高 柳 有 希 (仁済大学国際語文学部日語日文専攻 講義専担教授)

編集責任者

- 塚 田 純 茨城大学全学教育機構 助教
青 木 香代子 茨城大学全学教育機構 講師

茨城大学全学教育機構論集

グローバル教育研究

第3号

2020年2月発行

発行者 茨城大学全学教育機構
〒310-8512 水戸市文京2-1-1
TEL (029) 228-8593 FAX (029) 228-8594

Journal of Global Education

Vol. 3

Contents

Articles:

AN Yong Su; Some Insights into the Way Western Foreign Students Perceive Japanese Subculture.....	1
AOKI Kayoko & AN Yong Su; Images and Change of Images of South Korea of Japanese Exchange Students	13
HACHIWAKA Sumiko; Life Story Interviews of Former Exchange Students Who Returned to Japan: From Being Recipients of Support to Being supporters	29
IKEDA Yoko; Self-Assessments of Students in Extensive Reading Classes for Japanese Learners	45
ISHINABE Hiroshi, AN Yong Su & TAKAYANAGI Yuki; How Do Long-Term Japanese Residents Feel about Korea: A PAC Analysis Study	53
KOBAYASHI Hidehiro; The Current Situation of Kanji Vocabulary Learning Strategies Used by Thai Students	67
MATSUDA Yuichi & AN Yong Su; Japanese How Do Japanese Exchange Students Perceive Their Studies Abroad?	81
OHATA Ryoko; Utilizing the PAC Analysis Method to Understand Japanese-language Learners' Beliefs: A Comparative Study of Native Chinese Speakers in Japan and the United States	99
SHAKAL Yoshiko, IKEDA Yoko & SEO Masaki; Enhance Motivation to Learn and Teach through E-mails and Zoom Meeting Between the U.S. and Japan	115
TAJIMA Misako; A Study on the Necessary English Skills for Engineering Students: Results of a Needs Survey on Faculty Members' Perception	123
TAKAYANAGI Yuki & AN Yong Su; Perception of South Korea by Japanese Students in the Country as Seen in South Korean Subculture	135
AOKI Kayoko; Learning and Unlearning Race and Racism: Toward Practicing Social Justice Education in Higher Education in Japan	145
Information for Contributors	161

Institute for Liberal Arts Education
Ibaraki University

February, 2020