

短期留学生の異文化適応と日本語学習

—経験を学びに結びつけるための教室活動と教師の役割—

内 海 由美子

1. はじめに

1995年度に開始された短期留学生推進制度は、学位取得が目的の留学ではなく、日本の大学における学習及び異文化体験を目的とする1年以内の留学を支援する制度である。本学でもこの制度に基づき、短期留学国際プログラム(J-PAC)を立ち上げ1996年10月から協定校の学生を受け入れている。日本語未習者であってもプログラムに参加できるよう英語による授業が提供されると同時に、日本語を学習する授業(注1)や日本人学生対象の授業の受講も可能となっている。また、推進制度は異文化体験を留学目的として積極的に位置づけ、短期留学生の交流プログラム参加を奨励しているが、本学においても学内外で交流活動が行われ、留学生と大学構成員(教職員、学生)及び地域住民、また、留学生相互のネットワークが築かれている(内海・吉野1999)。

佐藤(2001)は、学生交流を含む大学間交流協定の締結が促進され、結果的に日本人学生の留学ニーズにも応えているとして、短期留学プログラムの意義を大学における多文化環境構築の方策のひとつと位置づけ、積極的に組み入れていくことを提言している。

では、短期留学生(以下、短期生)にとって短期留学にはどんな教育的意義があるのだろうか。留学は日本という異文化との接触の機会を提供し、短期生は異文化適応の過程に組み込まれる。江淵(1994)は、異文化適応を、低いレベルの自己認識・文化認識から高いレベルの自己認識・文化認識への成長の過程と捉えたAdlerの所説に注目し、「(異文化への適応とは)自己の内面的環境との闘いであり、自己挑戦、自己変革の過程」、「異文化接触・異文化適応は、それ自体、すぐれて教育的な意義を含む過程」であると述べている。

本稿では、異文化適応を自己認識・文化認識を高める人間形成の過程であると考え、そして短期留学を異文化適応の機会と位置づけ、そこで引き起こされる短期生の異文化適応について、J-PAC生の事例を分析することで考察する。さらに短期留学の意義を

ふまえ、短期生のための日本語教育の在り方について、具体的な教室活動を提案したい。

本稿では、自国で日本語を50時間以上学習し、短期生対象の日本語プレイスメントテストで中級Ⅰ（初級後半から初級終了程度のレディネスを有する）と判断された短期生を考察の対象とする。また、ここで取り上げる短期生に関する事例は、(1)授業や交流活動における参与観察、(2)日本語学習のためのコンサルテーション等のインタビューから得られたものである。

2. 人間形成の過程としての異文化適応

異文化適応は人類学、社会学、心理学等の分野からそのメカニズムの解明が試みられてきた。本稿では集団レベルではなく個人レベルの異文化適応について考えるため、文化人類学と特に心理学における知見に注目し、異文化適応の過程とその結果の人間形成について、江淵の提唱するモデルを中心に見ていく。

2.1. バイカルチュラリズム

異文化適応研究の代表的な枠組みである文化変容論では、従来、適応を直線的に進化するリニアな過程として見る傾向があり、「異文化受容＝自文化崩壊」の過程であると捉えてきた。しかし実際には、自文化と異文化との間の、またある段階と次の段階との紆余曲折が見られること、自文化を保持しつつ新しい文化を獲得するという二文化併存の状態が見られることから批判が加えられ、バイカルチュラリズム (biculturalism) へと発展した。個人レベルでのバイカルチュラリズムは、二文化併存の状態に達した個人の資質・能力を意味する語として用いられ、個人におけるバイカルチュラリズムの確立は、二文化・多文化的環境における効果的な適応の方法であり結果であると考えられている。

2.2. 多次元マトリックス・モデル

江淵(1992、1994、1997)は、人間形成の視点から異文化適応を考える上で重要なのは、異文化適応がどのような過程で進み、個人の行動や人格形成にどのような影響を及ぼすかという研究の成果であるとして、文化変容とエスニシティの視点から、マトリックスを用いた異文化適応過程の説明を試みている。その「多次元マトリックス・モデル」(江淵1994)は、異文化への同化の度合い(強弱)を一つの軸とし、自文化との一体感(同一視の感情)の度合い(強弱)を他方の軸とする、4つの象限から成るマトリックスである(図1)。例えば境界人型(移行型)とは、ホスト文化(異文化)と自集団文

化（自文化）のふたつの文化の狭間で、どちらへも帰属感を持てずにいる状態である。

このモデルで注目すべき点は、異文化適応を二文化併存の状態（マトリックスでは二文化型（統合型））へ移行するらせんの対角線によって示すことで、自文化・異文化間の、また段階間の「ジグザグ行進」「行きつ戻りつ行進」の過程、ダイナミックな過程と見ている点である。また二文化併存の延長線上に、メタ・カルチャの可能性を想定している点が、二文化併存もまたゴールではなくその先に展望が開けていることを示唆していて興味深い。

個人における異文化適応の過程とは、異文化の中で自文化の習慣、価値観、対人ルールなどが通じないことから生ずるとまどいや葛藤、さらにはアイデンティティーの危機を克服する過程である。このような内面的な均衡崩壊とそこからの回復を繰り返すことで、二文化併存の状態に到達するのである。もちろん異文化接触によって全ての人が同じ段階を通るわけではなく、過程・結果も同じとは限らない。また、二文化併存の状態に至っても、文化の全ての面で二文化的というわけではなく、ある程度の偏りがあるも

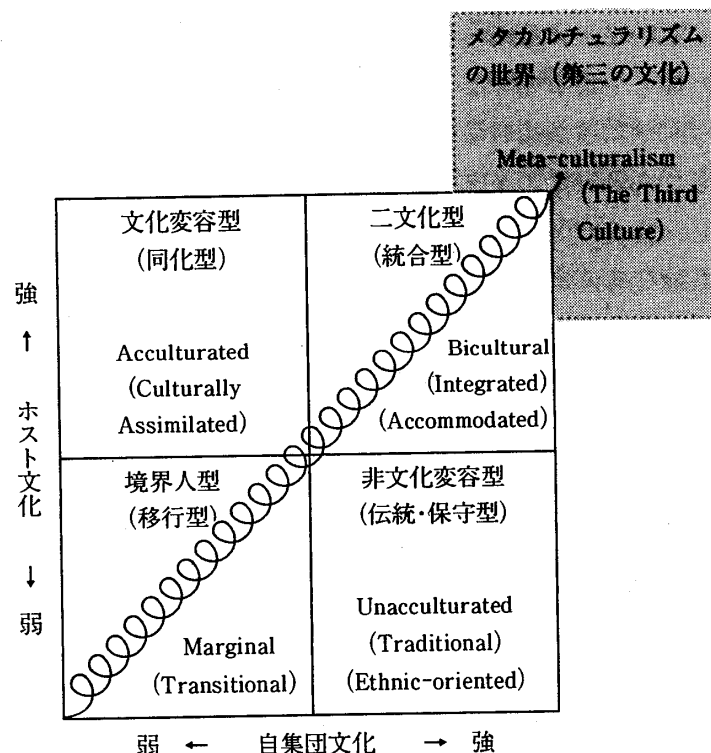


図1 エスニシティと文化変容（文化的同化）の視点からみた異文化適応の類型概念図（江淵1994: 112）

のと思われる。

2.3. 二文化併存・多文化併存の人間類型

異文化適応の結果、二文化併存の状態に到達した人間類型は「バイカルチュラル・パーソン」と呼ばれる。その人格的特質である、バイカルチュラル・パーソナリティについては、狭義広義の多様な定義付けが成されているが、一般的には「二つの文化にダイナミックに対応する資質・能力」と考えられている。江淵は特に資質に焦点を当て、バイカルチュラル・パーソナリティの形成の鍵を握るのは、深い内省を伴う心理的紆余曲折ではないかと考え、単に周りに合わせるだけの適応戦術のレベルに留まらないとしている。さらに、異なる文化の対立を自分なりに克服しようと自律的に努力し続けること、そのような生き方を追求する態度が、バイカルチュラル・パーソナリティの本質であると述べている。つまり江淵は自文化、異文化に対峙する姿勢にその本質を求めていると言える。

心理学の分野では、「バイカルチュラル・パーソン」に極めて近く、メタ・カルチュアの可能性を示唆するものとして、星野の「マルチ・カルチュア・パースン」(以下、MCP)がある。MCPとは、「最後には、いずれの文化にも完全には埋没せずに、それぞれの特質や問題点を把握した上で、自主的な判断とスタンスを採用し、柔軟でありながら、しっかりした自我アイデンティティを確立した姿」(星野1994:106)である。

本稿では、異文化適応を、自文化の価値観やルールが通用しない状況で試行錯誤しつつ何らかのやり方で困難を乗り越える過程、その「問題－克服」を繰り返しながら二文化併存の状態に移行するダイナミックな過程であると考え。また、異文化適応を人間形成の過程として捉えることは先述したとおりであるが、その目標はMCPの形成であるとする。MCPの本質は「多文化に通曉した人」というよりむしろ、「異文化と自文化の狭間で対立や葛藤という心理的危機を経験しつつも、文化間の異同を理解し認めようと努力し続ける人、文化間の対立を、試行錯誤を重ね自分なりに解決することでより高度な自己認識、文化認識へ到達しようとする人」であると考え。

国際化時代の今日、私たちは複数の異文化と接触し複数の適応過程を経験する。そして私たちが経験する全ての異文化適応過程は、有機的に関連し合って自己変容を引き起こす長期にわたるプロセスである。本稿では短期生を考察の対象とするが、留学期間で異文化適応過程も終了すると見るのではなく、次の過程へと続く長期的プロセスの一環として把握する。

3. 第二言語学習と異文化適応

第二言語習得研究の分野では、異文化適応と第二言語習得の成否の関係を明らかにしようと試みられてきた。そこで用いられた概念の一つが「知覚された社会的距離」(perceived social distance)、つまり個人が感じる自文化、異文化との情意的認知的距離である。Acton (1979) は、この距離を質問紙を用いた調査で数値化し、「言語習得に成功した学習者」を特徴づける最適距離があると結論している(注2)。Acton の最適距離は、学習者が自文化からも異文化からもある程度の距離を置いたところに自分を位置づけている状態であるが、これは江淵の二文化併存状態を想起させ示唆的である。Acton の調査結果を受け、Brown (1980)、Acton et al (1986) 等も、社会的距離の概念を用いた文化変容と第二言語習得の相互関連を示すモデルを提示している。

日本語教育の分野では、村野(2001)が高校留学生を対象に社会的距離(注3)を縦断的に調査し、異文化適応(注4)の過程が日本語能力の伸びに呼応した変化を見せたと報告している。そして、人的、物的環境を最大限に利用すること、言語学習と文化学習が一体化した状態で行われることを、日本語学習の成功の大きな要因であると分析している。

本稿でも、第二言語習得と異文化適応は相互に関連しているという立場に立つ。そして、ことばと文化が統合的に学ばれることが、日本語学習の成功にも異文化適応の過程にも重要であると考えらる。

4. 短期留学生の特徴

4.1. 一時滞在外国人としての短期留学生

短期生は「在留民(江淵1994, 1997)」「ソジャーナー(村野2001)」(いずれも sojourner) と呼ばれる一時滞在外国人である。1年後には帰国する短期生は、永住の道を歩む在住外国人とは異なり、日本社会・文化との接触と相互作用を回避する、つまり自国に帰るという選択ができる。

ほとんどの短期生は、自文化のもとである年齢まで育ち自文化を身につけた後に来日し、日本文化に接触する(注5)。異文化接触の影響は、自文化習得の基礎段階にある幼児や少年少女に比べれば「相対的に小さく、おそらく人格の表層的、周辺的なレベルに留まると推定され」(江淵1994:53)、深刻なアイデンティティーのゆらぎに直面することはまれであると思われる。本学の場合、カルチャーショックによる深刻な身体的精

神的症状を呈した短期生はまだ見られない。

大学での立場は基本的にビジター(visitor)で、大学構成員からは比較的寛容にある程度の距離を持って扱われ、利害の対立といった摩擦が生じにくいように思われる。また、支援のためのネットワークが充実している(内海・吉野1999)ため、短期生が孤立するという状況は生まれにくい。

他のカテゴリーの留学生からは、J-PACの短期生にのみコーディネータの教員がついていて情報が円滑に伝わるなど手厚く遇されている、キャンパスでも寮でも堂々と英語で話しているし交流活動が多い、日本に遊びに来ているのではないかといった印象を抱かれる傾向がある。

4.2. 短期留学生の日本語学習ニーズ

本稿で対象とする短期生は、自国で外国語として日本語を学習し日本で第二言語として日本語学習を継続する。日本での学習ニーズは、短期留学の目的の達成、つまり日本人とのネットワークの構築と維持、日本について知ること(情報収集)である(注6)。これらの学習ニーズを充足させるためには、教室における日本語学習が、短期生を取り巻く状況、つまり短期生の社会活動や人間関係と直結している必要がある。

5. 短期留学生の異文化適応の事例分析

ここでは4つの事例(第1期～第5期)をもとに、短期生の異文化適応の過程について分析する。

(1) Aの場合

Aは同じ授業の日本人学生(注7)が自分たち短期生に話しかけてこないことが大いに不満であった。ある時Aは、話しかけてこないからといって日本人が自分たち留学生を無視したり嫌ったりしているわけではないかもしれないと気づき、「勇気を出して」話しかけた。この行動をきっかけにAは日本人学生と話すようになり、「友だちもボーイフレンドもできた」とうれしそうに話していた。

Aは来日直後から日本語学習にはまじめに取り組んでいたが、日本人との接触が増えることで、教室外での日本語習得、自分が必要だと感じた日本語の習得に対して積極的になり、最終的にはかなりの日本語力の伸びを見せた。

Aは「日本人学生と留学生の間にコミュニケーションが起こらない」ということについて、最初は「日本人学生が話しかけてこない」「日本人学生は留学生に対して好意的

ではない」と感じていた。ところがある時、自分の感じ方や判断についてメタレベルで捉え直し、自分の行動の仕方を変えることで問題を解決している。これは異文化適応過程における「問題－克服」の一過程であり、自文化から離れて客観的に日本人と自分を捉え直した結果であると考えられる。

（2）B の場合

B は子供の頃、隣に住んでいた日本人の子供と仲良くなり、それをきっかけに日本に興味を持ち日本語の学習を始めた。「J-PAC のおかげであこがれの国、日本に来られた」B は、日本語学習にも非常に意欲的で、学内外の活動にも積極的に参加し多くの日本人の友人を作った。「父親が来日する。料亭に連れて行ってくれると思うから、自分は料亭の献立を全て理解できるようにしておきたい」という日本語学習ニーズを訴えたことがあったが、日本に深く傾倒しB のイメージする「知的日本人」レベルの日本語を到達目標としているようだった。

B は、日本に対する感情や姿勢が好意的なままほとんど変わることなく短期留学を終えた。帰国し大学を卒業して後は、自国にある日系企業に就職し、習慣の違いや利害の対立による日本人上司との摩擦を経験した。結局、その企業を辞め自国企業で働くことになったB は、そのときの自分について「自分は、自国の企業のやり方や習慣について何も知らないということに気づいた。これまではとにかく「日本、日本」と思ってきたけれど、自分の中の「日本」を取り去ると自分には何も残らない。自分の中の「日本」を否定するつもりはないけれど、これからは「日本」を自分のもっと奥の方にして置いて、他に自信のもてることを身につけたいと思う」と語った。

B は短期留学中には日本に対する帰属意識が強く、しかもさほど深刻な文化的対立には直面しなかったため、多次元マトリックス・モデルの同化型の段階にとどまっていたものと思われる。その後、職場ではじめて日本との深刻な摩擦・対立を経験し、自文化が通用しない状況、それに起因する心理的葛藤を体験することになった。そしてそこからの回復を通して「日本文化に埋没した自分」に気づき、自分自身と自文化・日本文化との距離の取り方を修正したのではないだろうか。問題に直面しても日本に対してフェアであろうとする姿勢、自分自身に対する冷静な分析と問題を克服しようとする態度、これらは MCP の特性である。B は二文化間の対立という問題とその克服を通して、MCP 形成過程におけるひとつの段階を経たものと分析できる。

(3) C の場合

C は口数の少ない、いわゆる優等生タイプの学生で、日本語の授業で学ぶ目的はいい成績をとることであった(注8)。宿題や課題は日本人の力を借りても文法的に完璧なものを提出したが、その一方で、人と話すのが苦手で、話したいことを途中であきらめる、話す内容を簡素化したり変えてしまうという行動が見られた。話す活動のスピーチでは文法的に極めて正確な原稿を用意し聞き手を見ないで読み上げる、グループ会話やディスカッションではほとんど発言しない等、教室活動においてはインターアクションを通じた自己表現をほとんどしない学生であった。つまり、C が自覚する日本語学習ニーズは、文法能力の獲得であり、教師(すなわち筆者)の認識する学習ニーズ(4.2.)との間に大きなギャップがあったと見ることもできよう。宿題、話す活動に対するフィードバックで、「インターアクション」についての意識化を促していくつかの提案をし、日本人の手による宿題の作文についても話し合いの機会を持った。しかしC が教室活動で意識的にインターアクションを行うことはなかった。

C は日本人教師との摩擦を通して、自分の行動に対する見直しを迫られるという状況に直面したのであるが、留学期間中にはその問題の克服を示す顕著な変化は観察されなかった。「優等生」タイプの学生にとっては、教師との摩擦はかなりのストレスになるだろうと推測された。教師との関係の悪化は日本語学習意欲の低下を招き、ひいてはC の自尊心を傷つける恐れもあると判断し、途中から学習の管理はC の自主的な判断に任せることにした(注9)。

他の留学生や支援者によると、同国人や留学生との人間関係で問題があったとき、友人や支援者に問題を話し相談していたようだが、C のやり方や行動を変えるよう提案すると、それ以降は相談をしなくなるという傾向があったようだ。自分のやり方を変えず、自己変革に迫られると自文化へ後退するという、異文化適応の過程では、非同化型の段階に留まっていたものと考えられる。

(4) D の場合

D は留学期間中、対人ネットワークをほとんど築けなかった短期生である。チューターが何度となく会う約束をしようとしても「忙しい」という理由で断り、チューターが「D の役に立っていない以上、チューターを続けるわけにはいかないのではないか」と学部の担当教官に相談に来たことから筆者がD に事情を尋ねることになった。その結果、そのときのチューターとの間に問題があるわけではなく、日本人との接触に対し極めて

消極的であること、日常的に話をする日本人の友人はひとりしかいないこと、しかもそのネットワークは来日前に築かれたもので英語で会話をしているらしいこと、D自身はその状況に満足していて、他の日本人とのネットワークはむしろ煩わしいため、チューターも不要であると感じていること等がわかった。短期生のための交流活動には参加するが、対人関係の相互作用は避ける傾向にあり、日本に対する興味関心は「旅行者」レベルであったと推察される。これは日本語学習に対する消極的態度にも反映され、留学期間中に日本語能力は目立った伸びを見せなかった。一方で、同国人とのネットワークも希薄であり、留学期間を通じて極めて狭い範囲で生活していたと考えられる。

6. 異文化適応を視野に入れた日本語教育の在り方

5で見てきたように、短期生の異文化適応は、日本との接触の度合い、接触に対する個人の姿勢に左右される極めて個別的な過程である。その一方で、村野（2001）の調査結果にも見られるように、日本との接触の度合いと日本語習得の進み方は相互に関連しているようである。ことばと文化の学びは切り離すことができないのである。では、日本語教育の面から、短期生の異文化適応を支えることはできるだろうか。異文化適応の基盤作りを視野に入れた日本語教育の在り方とはどのようなものだろうか。

6.1. 文化の学習の目標

本稿では「文化の学習」（culture learning）を、異文化適応の過程における「問題－克服」の過程を進める上で有効であると考え、日本語教育への取り込みについて検討する。文化の学習の目標は次のとおりである。

- (1) 自文化を認識し、日本文化を理解する。
- (2) ふたつの文化の違いを客観的に見る姿勢を育てる。
- (3) 問題の理解と対処の仕方を経験し自己の内部に蓄積する。

また、短期生にとっては、今ここで自分に起こっている、あるいは自分に起こりうる異文化適応上の問題に対処できることがもっとも優先されるべき学習ニーズである。

6.2. ことばと文化の学習方法

6.2.1. 岡崎（1988）のモデル

岡崎（1988）は、「日本語日本事情」を異文化教育と位置づけ、プロセスとプロダクトの両方に焦点を当てた方法を提唱している。この方法の特徴は、事態に接してまず自文化の捉え直しから行うという「母国文化からのアプローチ」であること、日本文化の

特色の把握というプロダクトを重視する一方で、学習の過程を「自己の文化面での拡大・変容」とし、その過程を体験するプロセスをも重視することである。岡崎は、プロセスとプロダクトの両方を重要視するこの方法は、日本語教育の基盤強化と異文化適応の基盤作りに寄与するとしている。

6.2.2. 経験を学びに結びつけるための教室活動

短期生の留学に対するニーズを充足するためには、日本語教室内外の結びつきが重要である。本稿では学習者が実際に体験したことをことばと文化の学びに結びつけるための教室活動について提案したい。

短期生の日本語学習ニーズを考慮すると、場面シラバス、トピックシラバスを中心としたカリキュラム編成が効果的である。短期生が教室内で学習する場面やトピックを、教室外で経験する場面やトピックと関連づけることが容易であるためである。その副次的効果として、短期生の異文化適応上の体験が教室に持ち込まれ披露されやすいという点があげられる。それは大抵の場合、授業計画からはずれた「おしゃべり」の形をとる。このようないわば突発的な出来事を通しての学習は、結果としての学習項目（シラバス後行型）になるため、授業の準備がほぼ不可能で授業の流れをコントロールしにくいという困難点がある。しかしその「おしゃべり」の内容は、異文化適応上、短期生が実際に遭遇している、もしくは遭遇し得る事態であり、経験の客観化、自文化・異文化の理解、対処方法の検討というプロセスを当てはめると、優れて教育的な学びの過程になると考えられる。

その具体的手順について、「文化の学習」の側面から考える。

- (1) 異文化適応上の体験について説明する。他の短期生に類似の体験があればそれを説明する。
- (2) 背景にある自文化、自己を理解する
- (3) 背景にある日本文化の特徴を理解する
- (4) 事態を分析的に検討し、問題の所在を明らかにする
(他の短期生にとっても遭遇し得る事態へと一般化する)
- (5) その事態にどう対処すべきかを検討する
- (6) その事態と対処を教室で体験する

これは異文化適応における「問題－克服」の過程を段階的に取り込もうとしたもので、文化面における認識を高めることで自己の思考・行動に変化を起こす自己変容を志向し

ている。

次に、各段階を日本語学習の観点から考える。この教室活動では、(1)～(5)の段階での日本語使用は、内容優先型のなめらかさの学習ということになる。この段階では正確さを追求した学習は起こりにくく、誤用の明示的訂正及び練習が行いにくい面があるが、学習者が自らの経験や考えを述べる本当のコミュニケーションであるという点で学習動機が強い。

(6)を行うための代表的な方法としては、ロールプレイがあげられる。シナリオを教師が用意するか学習者が作成するかで必要な技能が異なるが、異文化適応における経験性を重視する場合には後者の方法が適切である。

先にこの教室活動の短所を、シラバスの特徴から、授業計画として準備できないことであるとしたが、実施した活動を蓄積することで教材化することは可能である。学習者参加による教材開発と見ることができ、学習への学習者の主体的関与を促すものである。

6.3. 文化の学習に関わる日本語教師の姿勢

最後に、文化の学習に関わる日本語教師の姿勢について考えたい。学習者が異文化接触体験を教室に持ち込むこと、つまり自己開示することは、学習動機を高め、互いの文化の学習につながる有効な方法であるが、そのために教師は教室内の学習環境を整えておく必要がある。学習者が自己開示できるよう、教師・学習者間の信頼関係を築き、学習者も教師も互いに協力し合って学習を進めていくのだという共通認識を持つことである。また自己開示がなかなかできない学習者に自己開示を強要すべきではない。他の学習者の体験を聞き考えることを通して、学習者内部では主体的自律的な学習が起こっている可能性もある。教室内にあっても学習ニーズを意識化して学習を計画し進める主体は学習者である。自己開示を行うかどうかとそのタイミングは学習者の自主性に任せるべきであり、教師による強要は、教師と学習者の信頼関係を損ない、学習動機を低め、結果として学習を阻害する危険性もある。

異文化適応は極めて個別的な過程である。全ての短期生が同じ段階を通るとは限らず、過程・結果も同じであるとは限らない。また、事例で見たように、異文化適応の段階に変化がないままに留学を終えてしまう短期生もいる。しかし人間形成としての異文化適応は長期的な視野で考えるべきであり、このことを教師は理解しておく必要がある。また、教師も短期生との接触を通して、自己の異文化適応過程に組み込まれているのである。教師自身もより高いレベルの自己認識・文化認識を目指した成長過程にあるという

こと、そのためには紆余曲折を経ながらも自己変革を続けていこうとする姿勢が大切であることを忘れてはならない。

7. 終わりに

本稿では異文化適応を人間形成の過程と捉えた。そして異文化適応における「問題—克服」過程の経験を目指した文化の学習を、日本語教育にどう取り込むかについて検討した。その方法として、短期生の経験をことばと文化の学びに結びつけるための教室活動を提案した。次の段階として今後は、具体的なカリキュラムの開発と教材化について考えていきたい。また、教室の内と外を有機的につなぐためには、短期生自身が学習目的を意識化し学習のデザインを行える力、つまり自律的学習能力を獲得することが極めて重要となる。その方法の検討も必要である。一方、教室外では、短期生が文化とことばの学びを行うための人的・物的リソースの充実、異文化適応をサポートする支援ネットワークの拡充など、短期生に関与する支援者と手を携えて環境を整備していく必要がある。これらを今後の課題としたい。

注

- 1 「短期留学生向け日本語」。J-PAC生の他に、学部受け入れの分散型短期留学生、日本語日本文化研修生を対象とし、初級5コマ、中級Ⅰ4コマ、中級Ⅱ2コマの授業を提供している。日本語上級者は学部留学生を対象とした日本語授業が受講できる。
- 2 内海(1990)でも上級の学習者に最適距離が見られたが、日本との接触の度合いによって、適応に要する時間には学習者間で差があった。
- 3 村野は個人に焦点を当てるため「文化的距離」を使用。
- 4 村野は、新しい文化を学ぶという意味で「文化学習」(culture learning)を、ソジャーナーがその言語の社会の中で文化を学習する際の変化を指すことばとして「異文化適応」を用いている。
- 5 短期留学以前に異文化適応を経験したケースとしては、子供の頃に両親と移民した、父親の仕事で外国生活を経験した、自国から派遣大学に留学している、高校留学生として来日した等がある。
- 6 プログラム応募書類や来日前に実施するニーズ及びレディネス調査のアンケートでは、「日本語を学習する」「日本について知る、学ぶ」という学習ニーズが上位にあ

げられている。J-PAC の短期生は日本人学生対象の授業に参加できる日本語レベルではないため、大学の授業を理解するというニーズはない。

- 7 この授業の担当教官が日本人学生対象の授業と合同で行ったため、日本人と机を並べることになった。
- 8 日本語の授業がスタートしてまもなく、「いい成績がとれそうにないと先生が考えるなら、自分はレベルがひとつ下のクラスに移動したい」と相談に来たことがあった。
- 9 C の事例は一方で、授業改善の必要性も示唆している。C の学習方法でもいい成績がとれてしまう評価システムであったことが、C のビリーフ保持に拍車をかけてしまったのではないか。教育目標と評価方法の妥当性については検討・改善の余地があるということである。

参考文献

- 井上孝代編著（1997）『留学生の発達援助』多賀出版
- 内海由美子（1990）「日本語学習者の異文化適応について」『日本語教育論集』7, pp.38-58 国立国語研究所日本語教育センター
- 内海由美子・吉野文（1999）「短期留学生の日本語実際使用場面の実態と分析」『千葉大学留学生センター紀要』5, pp.30-55
- 江淵一公（1992）「バイカルチュラリズム形成のメカニズム」星野命編『異文化間関係学の現在』pp.109-129 金子書房
- 江淵一公（1994）『異文化間教育学序説』九州大学出版部
- 江淵一公編（1997）『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部
- 岡崎敏雄（1988）「日本語日本事情：異文化教育としての指導」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』pp.27-37 広島大学教育学部
- 佐藤真理子（2001）「留学生教育－多文化環境の構築に向けて」天野正治・村田翼夫編著『多文化共生社会の教育』pp.164-176 玉川大学出版部
- 田中共子・松尾馨（1993）「異文化欲求不満における反応類型と事例分析」『広島大学留学生センター紀要』4, pp.81-100
- 田中望・斉藤里美（1993）『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- ネウストプニー、J. V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 星野命（1994）「異文化の中で養うポジティブな心と自我アイデンティティ」『異文化

- 接触と日本人』(現代のエスプリ322) pp.103-107 至文堂
- 宮崎里司・ネウストプニー、J. V. 編 (1999)『日本語教育と日本語学習』くろしお出版
- 村野良子 (2001)『高校留学生に対する日本語教育の方法』東京堂出版
- Acton, W. (1979) *Second Language Learning and Perception of Differences in Attitude*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of Michigan.
- Acton, W. & Walker de Felix, J. (1986) "Acculturation and mind.", In Valdes, J.M. (ed.) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. pp.20-29. Cambridge University Press.
- Brown, H.D. (1987) "The optimal distance model of second language acquisition.", *TESOL Quarterly* 14(2), pp.157-164.