

# 日豪大学間交換留学制度における教育上の言語計画

根本 浩行

## 1. はじめに

現在、大学間交流協定における交換留学制度は高等教育機関の国際化を促進する代表的な手段として位置づけられており、これまで日本から数多くの交換留学生を英語圏の大学に派遣してきている。この派遣制度は、一年度もしくは半年間の留学期間中に、学生の異文化経験と言語能力の発達を促進させるだけでなく、正規の学生として現地の学生と同じ授業を受講させ、英語使用環境の中で専門性を磨き学術能力を向上させることができるという利点を持つ。それゆえ、異なる学術文化への体験参加を主眼とするのではなく、派遣大学と受け入れ大学間の整合性を強化し、相互協力的な学術リテラシー習得プログラムとして交換留学制度をどのように構築すべきか考察することが求められてきている。

このような視点から交換留学制度を検証する際に、まず日本と受け入れ国の学術制度上の文化接触を考慮し、受け入れ大学で日本人留学生が学術英語能力を発達させていく上で何が障害となりうるかに着目することが必要となる。しかしながら、教育機関における異文化接触の組織的管理の重要性は見直されてはきているものの、これまで受け入れ大学が提供する学術コミュニティや教育実践に関する包括的な調査は行われていない。コミュニティ構造が学習者の言語学習資源へのアクセスをどの程度促進もしくは制約するかを調査するには、コミュニティそのものやそこでの慣習がどのようにして構築されているのかを精査する必要がある (cf. Norton & Toohey, 2001)。本稿では、日豪大学間交流協定のケーススタディをもとに、日豪交換留学の根底にある政策と実践が、オー

オーストラリアの受け入れ大学における日本人留学生の能動的参加をどの程度助長しているかを考察することにより、学術リテラシー習得のための協働プログラムとして交換留学制度がどのように組織化されるべきかを分析する。

## 2. 教育システムと言語計画

まず、言語プログラムの構造を考察する際に、「言語にまつわる諸問題を解決する上での組織的 추구」を可能とする言語計画理論 (language planning) を考慮する必要があるだろう (Fishman, 1973: 79)。言語計画は、既存の言語行動の維持や保護、または変化を目的とし、言語コードの習得、言語構造、機能配分に関する他者の行動に意図的な影響を与える働きを有する (Cooper, 1989: 45)。主に言語計画は、実体 (corpus)、席次 (status)、習得もしくは教育上の言語計画 (acquisition or language-in-education planning) の三種類に分類される (cf. Clyne, 1997; Corson, 1999; Kaplan & Baldauf, 2003; Weinstein, 1980)。実体計画や席次計画は、言語の形式や社会的目標と関連した伝統的な言語計画である一方、習得および教育上の言語計画は比較的新しい概念であり、本研究への関連性も深い。習得および教育上の言語計画は、使用者に関連した学習目標、つまり本来教育システムを通して達成されるべき目標から成り立っており、ミクロレベルでの個人の関与および個人への支援に焦点を当てている (cf. Cooper, 1989; Ingram, 1990; Kaplan & Baldauf, 1997, 2003; Kennedy, 1984, 1989; Paulston & McLaughlin, 1994)。これらの計画の目的は、様々な言語使用を促進するため、個人やコミュニティの言語発達を支援する政策を考案し、方法および教材を開発することである (Kaplan & Baldauf, 2003)。それゆえ、言語的少数派に属する学生が学術場面に参加することを手助けし、個々の言語ニーズに合ったシステムを発達させるのに役立つとされている。

言語計画理論を教育の場に応用する際には、「政策計画 (policy planning)」と「洗練計画 (cultivation planning)」という二つの異なる概念を用い、言語計画をまた別の視点から考察することも必要となる (Haugen, 1987; Kaplan & Baldauf, 1997, 2003)。政策計画目標は言語計画の形式に関連している一方、洗練計画目

標はその機能を重視したものである。これらの計画法を支える計画目標は相互依存的で、行政などのマクロレベルや地域・組織などの中間レベル、または個人のミクロレベルといった異なる様々なレベルで起こりうる (Kaplan & Baldauf, 2003)。また、それぞれのレベルは、実行過程を方向づける二つの対照的な方策 — 「トップダウン計画 (top-down planning)」と「ボトムアップ計画 (bottom-up planning)」 — に影響される (Kaplan, 1989)。トップダウン方式は政府が自らの目的のために定義、規定するのに対して、ボトムアップ方式は一般大衆の必要性を土台とした草の根レベルから起こる計画法である。それゆえ、トップダウン方式は人々が本当に必要としているものを認識することを妨げているとも言われており、言語計画は言語マイノリティの権利を無視する政治機関によってのみ実施されるべきではないという批評も挙がっている程である (cf. Fishman, 1994; Luke, Mchoul & May, 1990; Neustupny, 1994; Tollefson, 1981)。このような批評により、「手間の多さやデザインコストの高さ関わらず、トップダウン方式よりも問題を回避できる可能性が著しく高いボトムアップ方式」の重要性が再認識されるに至った (Kaplan, 1989)。このような方向性の推移に伴い、Kaplan と Baldauf (1997) は査察、査察報告、政策決定、実行計画、実行の五つの異なる段階から成る言語計画モデルを提唱している。彼らのモデルに代表される言語計画過程の体系化は、ボトムアップ方式の認識の高まりとともに、政策の考案過程および活用法を調査する重要性が高まってきていることを示していると言えるであろう。

### 3. 研究枠組み

本研究では Kaplan と Baldauf (1997, 2003) の教育上の言語政策計画目標 (language-in-education policy planning goals) と洗練計画目標 (language-in-education cultivation planning goals) を研究枠組みとして応用する。政策計画目標は、誰にどの言語を、どんな方法で、どんな教材を使って教えるか、そして到達度がどのように評価されるのかなどの教育システムの形成過程を調べるための基準であるが、本研究ではアクセス政策 (access policy)、カリキュラム政策

(curriculum policy)、方法・教材政策 (methods and materials policy)、コミュニティ政策 (community policy)、資金政策 (resourcing policy) と評価政策 (evaluation policy) の六つの評価指標を研究枠組みの一部として取り入れる。アクセス政策は誰がどの科目を学び、どのような支援を受けるべきかを示し、カリキュラム政策では、カリキュラム内の言語指導の割合が決定される。方法・教材政策は、どのような指導法および教材がカリキュラムに組み込まれるのかを評価する。コミュニティ政策は、教育機関で教えられるのに最も適した科目は何かをコミュニティに属する人々の希望を聴取した上で決定する。資金政策は、言語プログラムに使われる財政的支援に関連し、評価政策は、言語プログラムに要求されている目標を達成するため用いられ、プログラムの効果を測る基準となる。

本研究が研究枠組みとして用いるもう一つの視座が洗練計画目標である。この種の計画目標は、様々な経歴を持ち、異なる理由や目標から言語を学んでいる多種多様な学習者グループに対して言語学習プログラムがどのように構成されるべきかを定義する基準となる。政策計画目標と洗練計画目標を融合することで、本研究では政策と実践の効果を特定し、交換留学プログラムが日本人留学生の教育的需要と学習目標にどれだけ沿っているか、また異なる場面で異なる学習労力を生み出す「投資 (investment)」(Norton Peirce, 1995) に交換留学システムがどのように影響を与えるかを検証する。

#### 4. 研究方法

研究枠組みに基づき、本研究ではオーストラリアの某大学 (AU) とその協定大学である日本の大学五校 (JUs) 間の交換留学の政策と実践に関するミクロレベルの調査を行った。オーストラリアの大学は様々な国々から交換留学生を受け入れているが、近年日本人交換留学生の年間総数はその中でも三番目となり、非英語圏からの交換留学生としては最大の規模となっている (Universities Australia, 2009)。本研究の対象となった AU は世界中の大学と 139 の協定を結んでおり、そのうち日本の大学 11 校と交換留学協定を結んでいる。AU で学ぶ交換留学生は、最初の学期に四科目を、次の学期に三科目を履修するよう義務

付けられており、一年度の留学期間中に現地の学生と共に正規の授業を受けることになっている。

この研究の情報提供者および被験者は、AUの留学プログラムの担当教職員5人とJUsの留学プログラムの担当教職員10人、日本人留学生6人、日本人留学生を教科指導しているAUの授業担当教職員26人であった。研究対象となる日本人留学生は男子学生2名（シンゴとケンジ）と女子学生4名（ユカ、マミ、チエ、アヤ）である（いずれも仮名）。彼らのうち5人は学部生だが、アヤは日本の大学で修士課程に在籍しており、AUでは大学院に準ずるコース Honours に所属していた。参加者たちの専攻は、経済、社会学、英文学・言語学、アメリカ研究、国際関係、天文学と多岐にわたっている。

データは、半構造的インタビューやダイアリースタディー、フォローアップインタビュー、アンケート、資料調査など多様な方法を用いて収集された。インタビューで得た情報は、必要であれば追加インタビューやメールでの問合せをし補足された。収集されたデータは、前述の言語教育計画の基準に従い帰納的に分析され、留学プログラム担当教職員から収集したデータは、主に交換留学プログラムの構造を特定するのに使用し、その構造分析は日本人留学生の学習行動と学術参加の自己認識、交換留学生への教員の対応と照らし合わせてさらなる分析が行われた。

## 5. 研究結果

### 5.1 結果概要

下の図1に示されているように、本研究では、政策、実践、および実際の学生の参加活動の三点を基軸とした様々な相互作用が明らかになり、政策、実践、日本人留学生の教育的ニーズ・目標、学生達の自己投資や留学システムの利便性などの相関関係により引き起こされる交換留学制度の七種類の均衡が確認された（図4、A～C3）。

「均衡 A」は交換留学の政策と実践の相関関係を示している。「均衡 B1」は政策と学生達の教育的ニーズや目標との関連性を、「均衡 B2」は学生達の動機

に基づく自己投資に政策が与える影響を表す。「均衡 B3」は政策がどの程度留学システムの利用しやすさと関連しているかを指し示している。同様に、「均衡 C1、C2、C3」は、実践と学生達の教育的ニーズや目標、自己投資およびシステムの利便性との釣り合いを表す。本稿では主に、単位互換システム、科目設定、学術支援体制上の均衡を論じていくこととする。

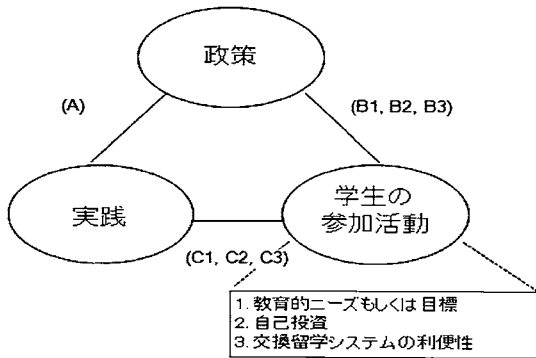


図1 交換留学制度における七種類の均衡

## 5.2 単位互換システム

単位互換システムでは、科目選択と単位互換の不調和、事務手続きの複雑さ、そして AU と JUs の単位の非互換性が三基軸の相関関係に否定的影響を与えていることがわかった。AU の科目選択における方針に基づき、AU の留学プログラムコーディネーターは、毎週の課題のこなし方や学術的なエッセイの書き方などの専門分野における言語使用に関する実践導入の場を与えてくれるとし、非英語圏からの交換留学生に一年生用の科目を選択することを勧めている。だが、JUs の単位互換の方針では、留学生たちは既習ではない科目で尚且つ JUs で開講されている科目と類似するものを選択しなければいけないため、一年生用の科目を選択することが困難となる。実際、日本の大学で三、四年生、修士一年生である研究対象者たちは、AU の交換留学プログラムに参加する前に基礎専門科目をすべて学び終えていた。その結果、一年生の科目は単位互換に該

当する科目とはならず、受講しにくい科目となってしまった。このように、単位互換システムに関する政策と実践の間の「均衡 A」を崩す相反が起こり、実際に提供されているシステム内容と利便性との調和を保つ「均衡 C3」を乱す相違が生じている。

単位互換に関する事務手続きの複雑さも同様に「均衡 A」と「均衡 C3」の繋がりを弱める可能性があることが指摘された。政策の上では、交換留学を意義づける一つの特徴が単位互換システムとされている一方で、AU から JUs へと単位互換する上での事務手続きは実際には効果的に行われていないことが判明した。日本人留学生は JUs の所属学部と単位互換の可能性について交渉し、成績、コース概要、科目ごとの学業レポートなどを含む様々な資料を提出することを義務付けられていた。このような複雑さが、単位互換システムの実践と利用しやすさの齟齬を生み出し、学生たちがこのようなシステムを利用したがない傾向を強める結果となっている。これは、単位互換の責任者が基本的に JUs の交換留学プログラムコーディネーターではなく所属学部の教員にあり、コーディネーターだけでは受け入れ大学との単位互換システムの調停が困難となっている事実とも関連している。JUs の留学プログラム担当教職員の話によると、派遣先の大学で取得した単位を互換することを当てにはできないため、学生たちは卒業論文以外の全単位を交換留学前に取り終えてしまうケースが多いようである。このような現状では、交換留学制度の特色として挙げられる単位互換システムが、留学先の学術コミュニティにおいて学生が正統的周辺参加者 (legitimate peripheral participant) から十全参加者へと成長していく適応過程を支援する上で、本来求められる機能を発揮していないことがわかる (cf. Lave & Wenger, 1991)。

単位互換における三軸の不均衡は、成績評価の非互換性にも起因している。留学先での学業成績に関係なく、取得した単位は JUs では「合」として認定される。したがって、JUs での単位互換の方針では、学生に明確な動機を持たせ労力を投資させることができず、留学先の学術場面への積極的参加を助長する「動機促進方策 (motivation enhancing device)」の役割を担っていないため、「均衡 B2」を脅かす結果となっている (cf. Kaplan & Baldauf, 1997)。送り出し受け

入れ側ともにこの問題に関して早急な関心を向けることが必要となるであろう。

単位互換システムを体系化していく上での問題点は、日本とオーストラリアの大学では授業時間と評価課題の量の違いから一科目の単位数が異なることに関連している。日本では基本的に一科目の授業時間は週に 90 分だが、オーストラリアでは週に 120 分か 180 分であり、科目ごとの評価課題の量も日本の大学よりオーストラリアの大学の方がはるかに多くなる。この違いにより、AU から日本の大学に交換留学する学生は、オーストラリアの一科目分の単位数となる 6 単位を得るために、日本で二つの授業を履修しなければならない、この二科目分の単位が、AU では一科目として互換される。しかし、日本人留学生がオーストラリアで履修した一科目分の単位は、日本の大学では二科目分として認められるわけではない。このことから、日本とオーストラリアの大学間には一対一の単位互換の関係が成り立っていないことが分かる。

単位互換や授業時間数、学期の違いなどに関連した諸問題を解決するために、UCTS (UMAP Credit Transfer Scheme 「UMAP 単位互換スキーム」) という独自の単位互換法を考案した UMAP (University Mobility in Asia and the Pacific 「アジア太平洋交流機構」) に基づく留学プログラムをオーストラリアの大学は積極的に進めている。インタビューでは、AU、JUs の留学プログラムの担当教職員は共にシステムの合理性を認めている。特に、JUs の留学プログラム担当教職員は、交換留学制度において、専門分野における整合性のとれた学習を促進できるように、日本の大学で開講されている科目と派遣先の大学での科目とのバランスをとる必要性を主張しているが、日豪の大学間の交渉は UCTS に基づいた協定を締結するには至っておらず、まだ包括的に導入はされていない。これらのことから、日豪の大学双方がカリキュラムについて相互的な情報交換に努め、UCTS もしくは同様の制度が両国の大学でどのように導入されるかについて協議する必要があると言えるだろう。

### 5.3 科目設定

AU の交換留学生受け入れプログラムでは、交換留学生に「現代オーストラリア概論」と「オーストラリア風景論」のどちらか一方もしくは両方を履修す



るように勧められている。さらに、非英語圏からの交換留学生には実践英語コースから学期毎に一科目を履修するよう勧められており、その残りを専門科目で埋めることとなる。それゆえ、交換留学生が一年度の留学期間中に履修しなければならない七科目のうち、留学プログラム担当教職員に推薦された科目が四科目を占めることとなる。

だが、交換留学生に推薦されている二科目（オーストラリア文化概論とオーストラリア風景論）では、アクセス政策において全学生を同質のグループとみなす方針がとられており、その方針自体が「均衡 A」と「均衡 C3」の弊害となることが判明した。これらの科目では、英語圏もしくは英語を公用語とする国々からの交換留学生が全体の 88%を占めていたため、全交換留学生のために平等に作成されたはずの方針は、皮肉にも交換留学生の言語的多数派と少数派の不等を高める一因となり、政策と実践の均衡（均衡 A）を乱す結果となった。この不平等は評価に直接的に反映されることはなかったが、学生達は特にオーストラリア文化概論の授業雰囲気と担当教員の英語母語話者と非英語母語話者に対する態度の違いに批判的なコメントをしている。英語を母語とする交換留学生がクラス内のディスカッションを支配している実情を、ユカはこうコメントしている。

先生はヨーロッパや北米からの留学生にばかり話しかけているし、オーストラリアと他の西洋諸国との文化の違いや類似点についてばかり話すので、このレクチャーは好きじゃない。アジアの国やアジアからの学生達のことには気にかけてくれない。

そのため、交換留学生用の科目が提供する教室コミュニティが必ずしも日本人交換留学生に参加しやすいものとはならず、実践と利便性の「均衡 C3」を損なう結果に繋がった。

さらに、交換留学生向けにオーストラリア文化概論とオーストラリア風景論を設定するカリキュラム政策は、適切な方法・教材政策に支えられてはいないことが明らかになった。この矛盾が実践と学生の学習目標との相違に繋がって

いる (C1)。これらの推薦科目は、主に講義、フィールドトリップ、フィールドワークから成り立っており、オーストラリア独自の文化をこれらの活動を通して紹介することを目的としている。出席重視の評価に加えて、この科目では学生達にレポート課題や口頭発表、試験などを課すが、課題は他の専門科目より厳しく評価はされていない。本研究が研究対象とした日本人留学生は概して自分たちが以前に学習した専門知識とスキルを英語を使って伸ばすことを目的としていたため、このような設定は彼らの到達目標と合致しなかった。そのため、六名うち半分は上記二科目を選択せず、残り三人の参加者達 (ユカ、チエ、ケンジ) はオーストラリア文化概論を履修し、ケンジはオーストラリア風景論も受講したが、Kaplan と Baldauf (1997) が主張するように、これらの科目で扱われているような簡素化された内容や教材では、学生達の興味や学習意欲を維持させることが困難であった。ケンジは、これら二科目を受講することで、日本での卒業論文の準備として観光学と社会の関連性について理論的な知識を得ることを期待していたが、授業内で扱われた一般的な文化情報に落胆せざるを得なかった。彼は言語上のハンデを専門知識の活用で埋め合わせる自信があったのだが、これらの科目では彼が以前に学習した学術的な知識とスキルを活用する必要がなかった。インタビューで彼は、「この授業で一番大切なことは、どのくらい英語を理解できたかということと、どのくらいオーストラリアのことを理解したかということだけ。専門的なスキルなんて全然必要ない。」と述べている。このように、これら二科目の方法・教材政策により、実践と自己投資の「均衡 C2」に支障をきたしていることがわかる。

学期中に必要とされる履修科目数 (三もしくは四科目) のうちあまり労力を要しない科目を一つ選択することは、日本人留学生が全ての学術的要求に万遍無く対処する一助となるであろう。だが、推薦科目における出席重視の評価や必要以上に寛容な課題評価は、三人の日本人交換留学生が課題を適切に行う動機づけにはならなかった。この二科目に用いられた方法・教材政策は、異文化体験プログラムとしての交換留学制度の視座から設定されたものと考えられる。そのため、ホストコミュニティが要求する学術ジャンルに交換留学生を巻き込み、第二言語の社会化 (L2 socialization) や正統的周辺参加 (legitimate peripheral

participation) を促進するためのオーセンティックな学術場面の提供がなされていないことが明らかである。

また、上記の二科目だけではなく、実践英語コースにおいてもカリキュラム政策と方法・教材政策のずれが確認された。これは、留学プログラム担当教職員とコースコーディネーターがコースに対して異なった考えを持っていたことに由来しており、均衡 A と均衡 C1 の不調和を引き起こすきっかけとなった。実践英語のコースでは、学期ごとに一年生から三年生までの英語を母語としない学生に対してそれぞれ別々の科目を提供している。したがって、AU の留学プログラムコーディネーターは実践英語を学術英語習得用の入門科目とみなし、日本人留学生にこの科目を履修するよう強く勧めていた。それに応じるようにして、ユカとシンゴは実践英語を履修することにしたが、マミとチエは元々希望していた科目を留学プログラムコーディネーターに変更され履修するに至った。

しかし、AU の留学プログラム担当教職員の認識とは異なり、実践英語を学術英語入門コースとして考えていたカリキュラム政策は効果的に機能せず均衡 A を損なう結果となった。実際、実践英語コースのコーディネーターは、この授業では英語を母語としない留学生の学術英語学習を目的としているのではなく、言語学的・社会言語学的な理論を導入し、学生達にそれを実践させることを目的としていると主張している。学生達は英語でのアカデミックライティングの形式を多少学ぶことができたが、この四人の日本人留学生にとって言語学の理論を習得し課題に応用することは困難なことだった。日本では英文学と言語学を専攻していたユカを含めた全員が、履修した四科目の中で実践英語は最も労力を要する難解な科目であったと述べている。このような証言から、コース内容と日本人留学生の教育的なニーズや期待との食い違いが均衡 C1 を保つ上での障害となっていることが明らかである。さらに、このコースで実践されている指導方法や使用されている教材が C2 の不均衡を生み、AU 学術コミュニティにおける正統的周辺参加に日本人交換留学生たちが自己投資するのを阻害していると言えるであろう。科目がうまく実践されているかどうかにかかわらず、学習者の動機に基づく学習への自己投資は指導目標と一致したものでなけ

ればならず、本来学習に求められる期待や要求に沿った成果を出していくにはこの一貫性が不可欠となる (cf. Potowski, 2007)。

このような不均衡が存在する一方で、実践英語のアクセス政策は他の科目にはない利点を引き出している。このコースは英語を母語としない学生用に特別に設定されているため、日本人留学生在が積極的に参加できる修辭的場面を提供している。例えば、ユカはコースの難解な内容を批判してはいるが、「学生がみんなネイティブではないし、少なくともクラスメートの何人かより自分のほうが英語が上手いと感じられるから、実践英語では質問をしたり意見を述べたりしやすいと思う。」とコメントし、英語を母語としない留學生たちと勉強することの安堵感を強調している。そのため、この科目設定は、日本人交換留學生が留学先コミュニティに適應する上で、周辺参加者から十全参加者へと成長していく過程を促進する一因となりうると考えられるが (cf. Lave & Wenger, 1991)、前述のオーストラリア文化概論およびオーストラリア風景論同様、英語を母語としない交換留學生の教育的ニーズや学習目標により合った科目内容を開発していくためには、プログラム内で方法・教材政策とその実践の仕方を入念に見直すことが必要となるであろう。

#### 5.4 学術支援体制

AU の交換留學生受け入れプログラムでは、英語を母語としない学生だけではなくオーストラリア人学生の学術適應を支援する学習サポートセンターの活用を勧めることで、交換留學生の学術支援体制を構築している。このサポートセンターは各学部内に設置されているが、人文学部のセンターでは学期初めに五週間のアカデミックライティング講座を開講し、学期中は特定の時間帯に学生が自由に立ち寄り、一人 15 分間で課題の対処法に関する指導を受けることができるドロップインセッションを提供している。また、より詳しい添削指導を受けたい場合には、予約制で一時間の個人相談を受けることができる。だが、アクセス政策と方法・教材政策の齟齬により、学術支援政策、実践および交換留學生の参加活動の釣り合いを保つ上での諸問題が生じている。

AU の留学プログラム担当教職員は、学生達の勉学上の問題に関する継続的

なサポートをセンターが提供しているものと期待していたが、実際には、指導時間および教員数に限りがありセンターが学生達の持ち込む課題に対して広範囲の支援と修正を行うことが難しく、利用する学生にはアカデミックライティングに関する一般的な指導、特定の課題への取り組み方、内容面を重視した論述指導などを中心としており、文法、綴り、表現、引用法、文章構造に関しては部分的な修正指導のみであった。このように、センターは学生達の自律的課題管理スキルの促進を優先しているため、交換留学生受け入れプログラム内での学習サポートセンターの位置づけに関して、均衡 A が十分に保たれず、政策と実践の食い違いが生じていることがわかる。

また、日本人留学生はセンターのサポートは利用しにくいとし、この学術支援体制を否定的にみている。実際、チェ以外の学生は、センターの個人指導やドロップインセッションを利用することはなかった。学生達もサポートの主旨を十分に理解してはおらず、英語の誤り全てを校正してくれることを希望していたため、一人 15 分の時間は課題のサポートに不十分だと考えていたためである。個人指導は希望者が多く、特に中間課題や期末課題提出時期が迫ると予約を取ることが困難であった。混み合わない時期にサポートを得ることは可能であったが、課題を仕上げる際に自らの問題点を把握するのに時間がかかりがちな日本人交換留学生にとって、課題作成の初期段階で何を聞けばいいのか特定するが難しく、研究対象学生 6 人とも利用することができなかった。これらの理由により実際に提供されている学術支援サービスと利便性の間に溝が生まれ、C3 の釣り合いが損なわれる結果となった。

さらに、サポートセンターで開講しているアカデミックライティング講座でも C1 および C2 の不均衡が見られた。ユカ、チェ、ケンジはこのライティング講座を受講したものの途中で授業に出るのをやめている。この講座では、アカデミックライティングの一般的な理論と技術面を扱っていたため、学生たちは、一、二ヶ月後には実際に行うこととなる特定の課題にどのように応用すべきか困惑することが多く、具体的サポートを期待し受講した学生たちの教育的なニーズと合致していなかった。講座を受講することで、彼らはアカデミックライティングの複雑さに関する意識を高めることはできたが、同時に課題を適切

にこなせるかどうかという不安を募らせる結果となった。この相違により学術支援体制における均衡 C1 の脆弱性が高まっていることがわかる。また、交換留学プログラム担当教職員や学生自身が期待したほど英語論述課題に取り組んでいく際のモチベーションを高めることができず、実践と自己投資の不均衡 (C2) を生み出している。この講座に関し、ケンジは以下のように述べている。

先生は英語でのアカデミックライティングについて抽象的な事柄を説明してばかりで、課題をするのが大変だということばかり強調していたので、この講座はあまり実践的とはいえなくて、退屈だったし、本当に書けるのかどうか不安になりました。たぶん、課題に取り組みだしてから、科目に合った適切な書き方を確認していったほうがもっと役に立つと思ったので、講座に出るのをやめて、同じ時間を宿題の文献を読むのに使うようにしました。

このことからわかるように、留学プログラム担当教職員はサポートセンターがどのように学生を支援しているのかという現状をより深く理解した上で、交換留学生に効果的な学術支援活用法を提示することが必要となるであろう。

また、留学プログラム担当教職員と同様に、専門授業を担当する教員も現状を十分に理解しないまま、英語を母語としない留学生はサポートセンターで学術英語指導を仰ぐべきとする方針であることが、アンケート調査により判明した。Corson (1999) が指摘しているように、教員は公平を期し、多様なアイデンティティを認識しようと努力してはいるものの、学生達の問題を認識し、問題解決を支援するという彼らの教育上の役割には限度がある。サポートセンターが学生達の言語上の問題に対するあらゆる解決策を提示するものと誤認されていることが、センターへの過度の依存に繋がっているようである。英語を母語としない留学生に対する救済措置を体系化する動きが疎かになっているのは、このような誤認が一因となっているといえよう。学生の多様性に対応し適切な学術支援を提供するには、必要なことを客観的・批判的に判断することと可能なことを想定し見積もることが必要となり、そのためには専門科目の教員、

交換留学担当教職員および政策立案担当者の継続的な意思の疎通が求められる (cf. McKinney & Norton, 2008)。

## 6. 考察

本稿では、言語計画理論を用いて日豪交換留学プログラムを分析することにより、プログラムの均衡を保つ上で中核をなす三基軸（政策、実践、学生の学術参加活動）に焦点を当て、交換留学システムの構造をマイクロレベルで考察し、交換留学の政策計画目標と洗練計画目標に関係する様々な不均衡を解明した。これらの不均衡は、AU と JUs の交流協定における評価政策の欠如とトップダウン計画の弊害が相互作用的なマイナス要素となり引き起こされていると考えられることができる。双方ともに、交換留学制度をある程度点検・評価する作業は行っているが、実際のシステムに十分に還元されていない。AU の留学プログラム担当教職員は、担当職員と交換留學生の一对一の関係を築くこと、大学併設の語学学校で実施されている五週間の学術英語コース（English for Academic Purposes）や大学準備コース（Introductory Academic Preparation）をカリキュラムに組み込むこと、学生達に経済支援をすることを提案しているが、交換留學生受け入れプログラムを改変していく上で実行に移されていない。同じように、JUs の留学プログラム担当教職員は、派遣先である海外提携校の学術システムに関するデータを収集し日本人留學生の派遣前の準備を支援する必要性を主張している。実際、JUs は帰国学生からレポートを集め、数年おきに提携校への訪問を行ってはいるものの、レポートは異文化での日常生活が中心で、訪問も数日間視察を行うだけで AU の履修システムや派遣留學生の実際の参加活動を調査していないため、異文化接触を最小限に抑える十分な計画がなされていない。

それゆえに、学術支援体制の評価メカニズムが両サイドで未だに発展途中であることから、異なる学術文化への移動を強られる日本人留學生は個人の責務として異文化接触場面の管理をしていかなければならないのが現状である。派遣・受け入れ大学は、協働的に「学術システムの多様性を認識・評価し、適

応の方法を熟慮する」ことで教育機関主導の組織的言語管理（organized management）を行い、日本人留学生の異文化適応過程を補助していくことが必要となるであろう（cf. Neustupny, 2004）。

また、交換留学生の送り出しと受け入れに対する政府の異なる方針とそれに基づく資金供給が、AU の交換留学プログラム政策計画にトップダウン式の影響を及ぼし、留学生受け入れプログラム体系化の遅延に繋がっているとも考えられる。Universities Australia は、ヨーロッパでの ERASMUS（European Community Action Scheme for the Mobility of University Students）の成功例を見習い、オーストラリアの大学もさらに多くの学生を海外に送り出す必要があるとし、政府からの資金提供を受け UMAP を基に様々な短期留学プログラムを構築してきている。しかし、交換留学生受け入れプログラムは、送り出し側ほど重要視されていないため、政府もしくは教育機関レベルからの大規模な資金の供給は行われていない。これは元々通常の留学生の数が多くが一因と言えるが、いずれにしても交換留学生受け入れシステムを支援するマクロ政策の構築は十分ではない。

そのため、体系化の障害を減らすため AU が独自にトップダウン計画を中間レベルもしくはマイクロレベルで修正し、交換留学生の教育的ニーズや目標に応じたシステム作りを検討していかなければならないこととなる。つまり、均衡のとれた留学プログラムを組織する上でマクロ政策の適合性を検証し、マクロ政策と必要とされるシステムの不均衡を調停することが肝要となる。また、AU、JUs の双方が横のつながりの整合性を強化し、ボトムアップ計画の初期段階となる査察段階に戻り、留学生用の科目設定、学習サポートセンターおよび日本人交換留学生の参加活動に関するマイクロレベルの自然主義的データを収集することが効果的であろう。分析されたデータは、JUs における渡航前の事前指導や帰国学生の事後指導に還元されることができようし、その上で、AU、JUs とともに、日本人留学生に提供すべき学術支援の範囲を特定し、交換留学プログラムのアクセス、カリキュラム、方法・教材政策を改善することが可能となるであろう。

このように、送り出し側と受け入れ側が協力して問題を解明していくことに



より双方の整合性はさらに強固になり、教育システムと学生の実際の参加活動の関連性に的を絞った複合調査を行うことで、評価メカニズムの開発を進めることができると考えられる。また、トップダウン計画におけるマイクロレベルでの修正や整合性の向上は、学生の異文化適応と学術リテラシー習得を促進する系統的支援を含んだ留学政策の構築を今後可能にするであろう。さらには、大学が異文化接触の管理方法を組織化することで、多種多様な文化背景を持った留学生が意欲的に参加できる多文化学術コミュニティの体系化へと繋がることを期待したい。

## 参考文献

- Clyne, M. (1997). *Undoing and redoing corpus planning*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corson, D. (1999). *Language policies in schools: A resource for teachers and administrators*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fishman, J. (1973). Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning. *Language in Society*, 2, 23-42.
- Fishman, J. (1994). Critiques of language planning: A minority languages perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(2-3), 91-99.
- Haugen, E. (1987). *Blessings of Babel: Bilingualism and language planning : problems and pleasures*. Berlin; New York: M. de Gruyter.
- Ingram, D. E. (1994). Language policy in Australia in the 1990s. In R. D. Lambert (Ed.), *Language planning around the world: Contexts and systemic change* (pp. 69-105). Washington, CC: National Foreign Language Center.
- Kaplan, R. (1989). Language planning v. planning language. In C. N. Candlin & T. F. McNamara (Eds.), *Language, learning and community* (pp. 193-203). Sydney: National Centre for English Language Teaching Research.
- Kaplan, R. B., and R. B. Baldauf (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kaplan, R. B., and R. B. Baldauf (2003). *Language and language-in-education planning in the Pacific basin*. Dordrecht: Kluwer.
- Kennedy, C. (Ed.). (1984). *Language planning and language education*. London; Boston: G Allen & Unwin.
- Kennedy, C. (Ed.). (1989). *Language planning and English language teaching*. New York: Prentice Hall.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A., HcHoul, A., & Mey, J. L. (1990). On the limits of language planning: class, state and power. In R. B. Baldauf & A. Luke (Eds.), *Language planning and education in Australasia and the south Pacific*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McKinney, C., & Norton, B. (2008). Identity in language and literacy education. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 192-205). London: Blackwell.
- Neustupny, J. V. (1994). Problems of English contact discourse and language planning. In T. Kandiah, and J. Kwan-Terry . (Ed.), *English and language planning: A Southeast Asian contribution* (pp. 50-69). Singapore: Times Academic Press.
- Neustupny, J. V. (1994). Problems of English contact discourse and language planning. In T. Kandiah, and J. Kwan-Terry . (Ed.), *English and language planning: A Southeast Asian contribution* (pp. 50-69). Singapore: Times Academic Press.
- Norton, B., & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly* 35(2), 307-322.
- Norton Peirce, B. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 31 (3):409-430.
- Paulston, C. B., and S. McLaughlin (1994). Language-in-education policy and planning. *Annual Review of Applied linguistics*, 14, 53-81.
- Potowski, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tollefson, J. W. (1981). Alternative paradigms in the sociology of language. *World*, 32, 1-13.
- Universities Australia (2009). International links of Australian universities: Formal links between Australian universities and overseas institutions: Canberra, ACT.
- Weinstein, B. (1980). Language planning in francophone Africa. *Language Problems and Language Planning*, 4(1), 55-77.