

金沢大学留学生センター

# 紀要

第 15 号

## 原 著

英語に見られるほのめかし表現の一タイプについて

峯 正志 1

アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける  
短期集中型ビジネス日本語教育とその評価(3)

太田 亨・島 弘子・深川 美帆・今井 武 11

## 研究ノート

日本語パブリックスピーキング能力養成のニーズを探るための基礎調査

深澤のそみ・ヒルマン小林恭子 25

総合日本語プログラムにおける履修登録・授業記録システムの構築

深川 美帆・山本 洋 45

## 報 告

留学生を対象とした日本語ライティング支援室での個別相談の取り組み  
～自律的な日本語ライティング能力の育成を目指して～

松田 佳子 59

金沢大学におけるビジネス日本語教育の実践報告  
～アジア人財プロジェクト自立化後のパイロットケース～

深川 美帆・島 弘子・太田 亨 77

2012.3

ISSN 1349-6255

# 英語に見られるほのめかし表現の一タイプについて

峯 正志

## 1. はじめに -問題と目的-

留学生に日本語を教えていて彼らによく指摘されるのは、日本語は曖昧であるということである。伝えたいことをはっきりと表現しないため、発話の意図がよくわからないというのである。この事実は多くの人に指摘されており、どうして日本人は曖昧に表現するかについて様々な説明がなされている。よく知られているのは、日本社会は高コンテクスト社会であるとか、日本語は話し手責任の言語であるという説明である。前者は、日本社会はコンテクストに高度に依存した社会であるから、詳しく語らなくとも分かるということであり、後者は、コミュニケーションが上手くいくかどうかは聞き手にあるのだから、話し手は相手が分かるように詳しくはっきりとは話す必要はないという説明である。

しかしこれは比較の問題であり、そのような違いは確かにあるとはいえ、日本語以外の言語でも、曖昧に表現することはある。例えば「依頼」をしたいような場合、相手が目上の人や親しくない人だったりしたとき、また依頼する内容が難しいときは、どのような言語であれ依頼の表現が間接的になることが知られている。

滝浦 (2008)<sup>1</sup>には次のような例が載っている。日本語の例ではあるが、これは英語であっても同じような表現になるだろう。

### 【《ペンを借りる》表現における対人配慮】

- (1) 「借りるよ」…………… 配慮ゼロ
- (2) 「ペン貸してね」…………… 共感的配慮
- (3) 「すみません。ペン、お借りしていいですか？」…………… 敬避の配慮
- (4) (独語的に)「あれ、困ったな、ペン忘れてきちゃった。」…………… 言及回避

相手に対する配慮が大きくなるほど間接的になり、(4)の「言及回避」に至っては、

---

1 p.26

依頼であることが非常にわかりにくい「曖昧」な表現になっている。

さて、この最後の「言及回避」という表現法は、日本語では「ほのめかし」と呼ばれている。この小論では、英語におけるある種のほのめかし表現が、日本語ではあまり頻繁には用いられないタイプのものであることを指摘し、どうしてそのような表現が英語にみられるのかについて述べたいと思う。

## 2. 日本語のほのめかし表現

日本語のコミュニケーションでは、相手に対する配慮から、聞き手にヒントとなるような表現をして、本当に言いたいことを相手に察してもらう表現が多い。

三宅 (2011)<sup>2</sup>は、日本人には当然と思われるような形容詞による表現が、他の言語では機能しないことを指摘する。日本語の形容詞「危ない」「うるさい」「痛い」<sup>3</sup>は、聞き手に対してそれぞれ「気をつけろ」「黙れ」「止めろ」という「行為要求機能」を持つ。これは日本人にとってはごく当たり前の解釈である。日本人の論理ではこのような場合、「危ない (→だから気をつけろ)」「うるさい (→だから静かにしろ)」「痛い (→だからその行為をやめてくれ)」のように、単に形容詞の表す状況が生じていることを示すのではなく、「だからあなたに～の行為をして欲しい」という相手に対する働きかけを示しているのである。

これは日本語の日常の様々な表現の中にみられる論理である。例えば、依頼をして、「難しいですね。」と言われれば通常断られたことだと解釈できる (もちろんいつもそうとは限らないが)。日本にまだ慣れていない留学生なら、「難しいがやってくれるのかな？」と期待するかもしれない。「のどが渴きました」と言えば、普通「だから何か飲み物をいただけますか？」の意味になる。「そうですか」とだけ答えるような日本人はまずいないだろう。

また慣用的な表現にもそのような表現はみられる。例えば、ホームステイするような場合に「これから2週間お世話になります。」と言えば、「(だからよろしく願います。)」という挨拶になるが、留学生には「2週間お世話になることはお互いに知っている。どうしてそのようなことを言うのか」という反応になるかもしれない。

筆者は、交通標識においてもそのような表現が用いられていることを指摘した。峯

---

2 p.94ff.

3 三宅 (2011) によれば、「うるさい」と「危ない」はこのような使用が「恒常的に可能な形容詞」であり、「痛い」は文脈や状況が整えば可能な形容詞である。

(2008) 交通標識は相手に対して配慮的表現をしなくていいはずだが、「禁止」を表す表現は「ほのめかしの表現」をすることを指摘した。英語では Don't ~のように、「~するな」と直接的な表現をするが、日本語では「~禁止」のように「禁止されている(→だから~するな)のように間接的な表現になるのである。もし日本語で英語のように(駐車禁止の代わりに)駐車するな」と表現されていたら、何やらその標識を作った人は駐車で迷惑を受け、怒っているような感じを与える<sup>4</sup>。

しかし、実際にはこのようなことは日本語だけに見られるというわけではなく、他の言語でも用いられていることであろう。英語でももちろん用いられているだろう。言語間で異なっているのは、その様な表現を使うかどうかではなく、どの程度頻繁に使うか、またその場合の語用論的機能の強さの度合いがどう違うか、ということなのである。そのような違いを明らかにするには、更に日本語と他の言語の様々な例を調べていかなければならない。

### 3. 英語のほのめかし表現

英語においても、日本語と同様なほのめかし表現は可能である。筆者が気づいたものをいくつか挙げると次のようなものがある。

This is not up to my standards. 「これは私の基準に到達していない! (→だからこれはだめです)」という表現は断るときに使われる。映画などで、強盗がお金を要求し、被害者がなかなかお金を出さないような場合、You heard me. と言って脅すことがある。これは明らかに「俺の言ったことは聞こえたよな(→だから、言うことを聞け)」の意味である。また、This is the last straw. と言えば慣用句で、「それが(怒りを止める)最後の藁だ(→だから、もう怒ったよ)」という意味である。ほのめかしは「相手と自分のフェイス侵害を避けることを優先して、要件への直接的な言及を回避するストラテジー」<sup>5</sup>だから、基本的には言いにくいことを避けるための表現である。依頼を断ったり、上のような脅迫や怒りの場面で使われるのが基本的な使い方であろう。しかし、もちろんそのような使い方ばかりでなく、表現上の効果を狙うような使い方もある<sup>6</sup>。

---

4 高速道路には様々な情報を示す標識があるが、ラジオの周波数を示す表示も、日本語ではただ周波数を示すだけ「NHK 第一放送1224Hz。(→よろしければ聞いてください)」だが、アメリカでは「Tune to ~ Hz」と直接表現になる。交通標識ではないが、スポンサーを求める広告塔にも日本語では「広告募集中」となるところ、英語では「Advertise here」となっていた。

5 滝浦 (2008) p.41

ある映画で、「You are the boss (→だからあなたの言うとおりにしますよ)」というセリフがあったが、これなどは言いにくいことというよりもあなたがボスであることを強調し、相手を喜ばせるという効果を狙ったレトリック的な使用方法であろう。

さて、滝浦 (2008) には、Brown & Levinson (1987) の挙げた、ほのめかしの15の下位タイプが紹介されている。それは以下のようなものである。

- |                 |   |
|-----------------|---|
| ① (動機や条件を) 暗示する | 「今日は暑かったから喉が渇くね」                                  |
| ② 話の水を向ける       | 「うち、この近くなんだ」                                      |
| ③ 前提に語らせる       | 「ああ、今日もまた皿洗い当番だ！」                                 |
| ④ 少なく語る         | 「おう、最近どうだ?」「べつに、普通、かな」                            |
| ⑤ 余計に語る         | 「来々軒ってどこですか?」「そこの角曲がったとこだけど、この辺の人はあまり行かないね」       |
| ⑥ 同語反復を用いる      | 「それ、おいしい?」「カップ麺はカップ麺だよ」                           |
| ⑦ 矛盾したことを言う     | 「あの人、好き?」「好きなような、嫌いなような」                          |
| ⑧ 皮肉を言う         | 「家にこもるしかない最高の天気の日だった！」                            |
| ⑨ 比喩を用いる        | 「王子様さがすのも大変だからねえ」                                 |
| ⑩ 修辞疑問文を用いる     | 「私が悪いのかな?」  |
| ⑪ 多義的に言う        | 「あの人、AB型だから」                                      |
| ⑫ あいまいに言う       | 「どこかで誰かさんと会っているんじゃないの?」                           |
| ⑬ 過剰に一般化する      | 「安物買いの銭失いって言うね」                                   |
| ⑭ 聞き手を他人に置き換える  | (何人かで会食をしていて年長者など直接には頼みにくい相手がいる場合)「誰かその醤油とれる人いる?」 |
| ⑮ 言いさしでやめる、省略する | 「あ、社会の窓……………」                                     |

このように様々なストラテジーがあるわけだが、以下では、上のストラテジーに分

6 滝浦 (2008) p.42にも、ほのめかしを用いるフェイス・リスクの回避以外の動機づけとして、「レトリック的な発話効果への期待」が挙げられている。

類しにくいような英語のほのめかし表現を紹介したい。

次の例<sup>7</sup>を見てほしい。

最近の調子を聞かれたときに、Can't complain. 「不満は言えません (→まあ、順調ですよ)」と答えることがある。順調だから不満は言えないということなのだが、これは上で見たほのめかしとはやや構造が異なる。ほのめかし表現をPとし、本来言いたかったことをQとすると、上で見たほのめかしの構造は以下のようなものであった。

(1) P (→だから Q)

因果関係から考えると、理由の方を述べて結果を察してもらうという構造である。一方、ここで扱う表現の場合は、下のような構造を取る。

(2) P (→なぜなら Q だから)

この表現は、結果の方を述べて理由の方を相手に訴える形を取っている。このような構造の表現は日常会話の表現に多く見られる。他の例を見てみよう。

You can say that again. 「おっしゃる通りですね。全くその通りだ。」もう一度言ってもいいくらいだと思うのは、相手の言い分が正しいからである。

You are telling me! 「その通り！」私が言うべきことを、あなたが私に言っている、よく分かっていますね。ということだ。

これらの表現は日本人には分かりにくいように思われる。しかし、次の表現は日本人でもわかりやすい。

You couldn't ask for better weather! 「これ以上の天気は望めないね。」最高の天気だから、そのように思うのだが、日本人なら普通「これ以上の天気は望めないね。」より「最高の天気だね」という表現を使うだろう。

前の状況を認めたうえで、「～せよ」と命令の形を使うものもある。

「(苦しい立場の人に対して)こちらと同じですよ。あなただけではありませんよ。」と言う場合に、Join the club. と言う。これは同じ境遇だから、仲間になりなさいということだろう。

スポーツなどをしていて上手な姿を褒めるときなどは、「とてもいい姿！すてき！」の意味で、Look at you! を使う。上手だから (自分で) 見てみなさいというところだろうか。

相手の発言や質問に対して強く肯定する言い方として、I'll say. 「全くです。」とい

---

7 以下の例はすべてNHKのラジオ英語プログラム(実践ビジネス英会話, 入門ビジネス英語, ラジオ英語会話)から採ったものである。

うのものもある。これは I'll say it is. のことである。

同様な構造を持つ表現としては他にも、次のようなものがある。

Come again?	何ですって？
I can't tell.	分かりません。
Tell me about it.	(相手の発言に対して) わかるよ [ごもつとも]。
I thank my lucky stars.	「自分はすごく幸運だと思う」
Time will tell.	「時がたたなければ分からない。」
I'll bet.	「きっと～だ。きっと～だろう」
You bet.	「もちろん」
You name it.	「そのほか何でも」(いくつかの具体例を挙げた後、それ以外のものをまとめてさす言い方。)

これらの表現は、上述の Brown & Levinson (1987) の挙げたストラテジーの中では、③の「前提に語らせる」というのが近いように思われる。実はこのストラテジー①から③までは、グライスの4つの格律<sup>8</sup>のうち、関係の格律 (maxim of relation) 違反とされるものである。形式的に考えれば確かに「前提に語らせる」というこの分類にあてはまるものであるように思われるが、前提そのものを明確に相手に伝えようとするこの用法の機能を考えると、少なくともこの用法の下位分類として扱わなければならないように思われる。

これらの表現の特徴は相手への配慮からこのような表現を選んだのではなく、表現上の面白さを狙ったレトリック的なものであるということである。このような表現は日本語で全く無理というわけではないが、普通は上で挙げた訳文の表現を使うのが普通だと思われる。ただ、次の例のように冗談めかしたような場面では日本語でも言うかもしれない。

(彼らがすばらしいマンションに住んでいると聞いて) wow! Where do I sign up?

「私はどこで登録すればいいかな？」

次の章では、なぜ英語がこのような表現を(日本語より)好むのかについて考えてみたい。

---

8 グライスの格律については、例えば山岡・牧原・小野 (2010) p.44ff. 参照のこと。

#### 4. 出来事の経過と出来事の結果

影山 (2002) では、日本語と英語の出来事に対する視点の違いを論じている。英語の persuade と日本語の「説得する」(同様な例として to drown / おぼれる, to help / 手伝う等) を挙げ、過去形にした場合、persuade は説得行為だけでなく相手の気が変わる事(結果)までも含意するが、日本語の「説得する」は説得行為だけを行い結果までは含意しないことから、英語は出来事の最終的な局面を重視する言語、日本語は最終的な結果より途中の過程に着目する言語であるとしている<sup>9</sup>。

この性質は他の様々な現象にも関わっているとして、多くの例が挙げられている。例えば、自分の位置を表現する場合に、英語では到達点からどのくらい離れているか、日本語では到達点までどのくらい離れているかを表現するという。英語では到達点から見ている表現となっている。また、「お腹がすいた / I am hungry.」の例では、日本語では「お腹がすく」という過程を表現するのに対し、英語ではその結果の状態を表現するという。その他の表現で筆者が見つけた例では、日本語の映画の英語字幕で、「私は後20日しか生きられません。」というのが I will die in twenty days. となっているのがあった。日本語の表現は現在の視点であるのに対し、英語の表現は終点(死)からの視点になっている。

さて、これらと同様の例の中に次のようなものがある。人にものをあげるとき、日本語では、「これ、差し上げます」というが、英語では I'll give this to you. という押しつけがましく聞こえるので You can keep this. というように、you を主語にすると自然な表現になるという<sup>10</sup>。では、筆者が見つけた次の例はどうだろうか。

The house is yours. 「家をおまえにやる」

仕事の報酬として家をやるというのだが、「(お前に家をやる→つまり) 家はお前のものだ」という論理であり、譲渡の結果(あなたのものである)の方を表現している。これと同様の例として、多少冗談めかした例だが、ある映画のセリフで次のようなものがあった。

Are you Mr.---? You found him! 「～さんですか?」「そうだ」

これも上の例と同じで、「(その通りだ→つまり) お前はそいつを見つけたのだ!」という論理である。

---

9 p.12

10 p.24

英語はこのように出来事の結果に視点があり，経過の方より結果の方を述べる形で表現するという傾向がある。このような英語の性格が，上で述べたような「結果を述べて前提を主張する」というタイプのほのめかし表現の多用につながっている可能性は大いにあるのではないだろうか。

## 5. 結論

日本語でも英語でもほのめかし表現は存在するが，日本語にはあまり用いられないタイプの表現として，結果または帰結を述べることで前提をそのまま肯定してしまうものがあり，英語ではよく使われる。英語でそのような表現が普通に使われる理由として，影山（2008）の指摘した英語の性格，つまり英語は出来事を結果に注目して表現するという性格がこのような表現の基礎となっている可能性がある。

### 【参考文献】

- Brown, P. & Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press
- 影山太郎 (2002) 『<もっと知りたい!日本語>ケジメのない日本語』岩波書店
- 峯正志 (2008) 「交通標識における日本語の「ほのめかし」表現」『金沢大学留学生センター紀要』 p.23-34 金沢大学
- 三宅和子 (2011) 『日本語の対人関係把握と配慮言語行動』ひつじ書房
- 滝浦真人 (2008) 『ボライトネス入門』研究社
- 山岡政紀、牧原功、小野正樹 (2010) 『コミュニケーションと配慮表現 日本語語用論入門』 明治書院

## On a type of English off-record message and its motivating cause

Masashi Mine

### ABSTRACT

Levinson and Brown (1987) says if a speaker wants to do an FTA, but wants to avoid the responsibility for doing it, he can do it off record and shows fifteen strategies for that. This study shows that one type of such off-record message is more often used in English than in Japanese and it could be motivated by Kageyama's theory (Kageyama 2002) that English expresses an event from its endpoint (its result) while Japanese focuses on the process to express the event.

An example of such off-record message is the following:

Expression: "Join the club"

Message: (we are in the same situation!)

This off-record message has this structure:

Phase 1: We are in the same situation.

Phase 2: So, you can join our club.

Phase 3: Join the club!

If we take these three phases for one event, English clearly expresses the event from the endpoint, while the corresponding Japanese expression will be the one of Phase 1 (「私も同じですよ。」 *Watashi mo onaji desu yo.*).



# アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける 短期集中型ビジネス日本語教育とその評価(3)

太田 亨・島 弘子・深川 美帆・今井 武<sup>1</sup>

## 要 旨

本稿は、金沢大学コンソーシアム（金大コンソ）のビジネス日本語（BJ）教育について述べた、太田他（2011, 2010）の続編である。金大コンソ BJ 教育は、長期休暇期間中を利用した「短期集中型」を採用しているが、2009年度の BJ 教育の結果を受けて短期集中型の一部の時間を圧縮し、その圧縮分を大学の通常学期・後期に振り分けるという、「折衷型」に変更した。その結果、第3期生19名においては、日本語力が高い一部の学生の対応に問題が残されたものの、全体としては学生の BJ 力が概ね伸長したことが確認された。また、平成23年度の第3期がアジア人財資金構想の枠組みによる BJ 教育の最終年度であることから、同枠組みによる BJ 教育の総括も併せて行い、今後金大内で取り組むべき BJ 教育の「自立化」の姿を7項目にわたり提示した。

キーワード：アジア人財資金構想，金沢大学コンソーシアム，短期集中型ビジネス日本語教育，折衷型カリキュラム，自立化

## 1. 序

本報告は太田他（2010, 2011）の続編である。まず次の第2節では、金沢大学コンソーシアム（以下、「金大コンソ」と略す）「短期集中型」ビジネス日本語（BJ）教育カリキュラムの更なる改善点を紹介する。その結果、第3期生19名においても受講学生の BJ 力が一定程度上昇したこと（第3節）、特に今回は、日本語力ゼロから学習を始めた学生たちの伸張が著しかったことを確認する（第4節）。続いて、BJ 事後アンケート結果から見てきた課題を明らかにし、第5節では自立化を見据えたビジネス日本語教育への取り組み方針を提示する。

---

1 太田・深川（金沢大学留学生センター）、島（石川県産業創出支援機構）、今井（石川県国際交流協会）

## 2. 金大コンソ短期集中型 BJ 教育カリキュラムの更なる改善点

本節では金大コンソにおける平成22(2010)年度 BJ 教育カリキュラムの更なる改善点について述べる。

ここで、金大コンソにおける BJ 教育の特徴を再度概観しておこう。まず、運営方法に「短期集中型」を採用し、夏期休暇中 5 週間100時間と翌春期休暇中 7 週間140時間で実施している点である。「短期集中型」の骨子をなすのは、①(財)石川県国際交流協会日本語・日本文化研修センター(以下、「IJSC」と略す)と共同運営で、②アジア人財資金構想(以下、「アジア人財」と略す)・共通カリキュラムマネジメントセンター・(財)海外技術者研修協会(AOTS)配信の教材集を金大コンソの実情に合わせ大胆にカスタマイズし、③ビジネス・ティーチング・アシスタント(BTA)制度により、日本語教師が容易に扱えない分野でコラボレーション授業を実施して、④金大内の「総合日本語プログラム(以下、「総合日本語」と略す)」等の科目と教育内容の補完を行っている点である(太田他2010, pp.2-4)。

その一方、太田他(2011, pp.7-9)ではいくつかの問題点を指摘した。まず、(1)会場となる IJSC と金大が離れており学生が不便を感じている点、(2)非漢字圏のタイやベトナムの学生たちに対して AOTS 配信教材集を再カスタマイズする必要がある点、(3)短期集中型 BJ 教育中の課題の与え方を改善する必要がある点、(4)BTA と事前事後のより入念な打合せを行う必要がある点、そして、(5)近い将来、金大コンソ独自の BJ 教育を運営していく際、IJSC との連携をどのように行っていくか、の 5 点である。

これら以外に大幅な改善を行ったものが、平成22年度入学の第 3 期生19名に対する BJ 教育(2010年夏、2011年秋～翌春実施)である。その中でも特にカリキュラム全体に影響を及ぼしたのが、「短期集中型」の期間短縮と、それを補うため後期期間中毎土曜日に行った BJ 教育である。この期間短縮の目的は、①就活(就職活動)本格時期に春期 BJ 教育が重なることと、②学内前期試験時期と夏期 BJ 教育が重なることを避け、学生の便宜をより図ることにあつた。そして、金大大学院自然科学研究科(以下、「自然研」と略す)指導教員から出された、「3月は出来る限り就活に集中させたい」、IJSC の教育現場からの「学生に落ち着いて授業を受けてもらいたい」という意見が取り込まれる形となった。

具体的に言うと、夏期の総時間数を変更せず、期間のみ 5 週間から 4 週間に短縮した一方、翌春期を 7 週間から 4 週間に圧縮し、その分(56時間)を平成22年度後期(2010年10月～2011年 2 月)までの毎土曜日に14回に振り分けて実施したのである(右図 1 参照)。

その結果、金大コンソ「短期集中型」BJ 教育の問題点であつた上記(3)や(4)に対して

2010年度後期ビジネス日本語カリキュラム(実施版)

月	10月				11月				12月				1月				2月		
	1	2	3	4	5	6	7	8	*	9	*	10	*	11	12	13	14	*	
回																			
月日	10/9	10/16	10/23	10/30	11/6	11/13	11/20	11/27	12/4	12/11	12/18	12/24	1/1	1/15	1/22	1/29	2/5	2/12	
AM/PM	AM (9:00~13:00)	PM (12:30~16:30)	PM (12:30~16:30)	AM (9:00~13:00)	PM (12:30~16:30)	AM (9:00~13:00)	PM (12:30~16:30)	AM (9:00~13:00)	×	AM (9:00~13:00)	×	PM (12:30~16:30)	×	AM (9:00~13:00)	PM (12:30~16:30)	AM (9:00~13:00)	PM (12:30~16:30)	×	
曜日	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	金曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	土曜	
ビジネスTA(予定)・企業説明会等		重松先生	重松先生						金大企業界研究会(4日・5日)		金沢学(キコ山, 10:00 Dep)必修	のと共栄信用金庫	金大企業界・業界研究会(9日・9日)					金大企業界・業界研究会(11日・12日)	
ユニット	A-3(続)				C-2				C-4		C-4		C-2		C-4				
テーマ	面接のコツ				男女共同参画社会				東アジア進出企業		東アジア進出企業		男女共同参画		東アジア進出企業の海外戦略				
Aクラス(上級レベル)8人EFレベル									×		×							レポート検討会	×
ユニット	A-3(続)				C-2				C-4		C-4		C-2		C-4				
テーマ	面接のコツ				男女共同参画社会				東アジア進出企業の海外戦略		東アジア進出企業の海外戦略		男女共同参画社会		東アジア進出企業の海外戦略				
Bクラス(中級後半レベル)11人Dレベル									×		×			ディスカッション「ワークショップ」(のと准ミニ講義)				レポート検討会	×
金大見学	太田・島	太田・島	島					太田・島						太田・島		島		太田・島	

2011.4.11

週	第1週					第2週					第3週					第4週				
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
回																				
月日	2/9	2/10	2/14	2/15	2/16	2/17	2/18	2/21	2/22	2/23	2/24	2/25	2/28	3/1	3/2	3/3	3/4	3/7	3/8	3/9
AM/PM	AM (9:00~13:00)	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM
曜日	水曜	木曜	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜	月曜	火曜	水曜
ビジネスTA(予定)		メディア基礎センター高田先生	メディア基礎センター高田先生		メディア基礎センター高田先生			M2再プレゼン(王・成)										パナソニック電工・佐藤氏		重松先生
基本ユニット	C-5					C-3					D-3									
テーマ	IT 企業の情報活動研究入門					金大キャンパス活性化企画					環境にやさしい製品の開発					終了式(最終総括・BJコースアンケート)				
					C-5合同プレゼンテーション			M2による再プレゼン					合同プレゼンテーション							合同プレゼンテーション
基本ユニット	C-5					C-3					D-3									
テーマ	IT 企業の情報活動研究入門					金大キャンパス活性化企画					環境にやさしい製品の開発					終了式(最終総括・BJコースアンケート)				
					C-5合同プレゼンテーション			M2による再プレゼン					合同プレゼンテーション							合同プレゼンテーション
金大見学(予定)		太田・島	島		島			島				島				島		島		深川・島

図1 金大コンソ折衷方式 BJ 教育カリキュラム

も時間的な余裕が生まれ、「短期集中型」の問題点を補いつつ、その良さを最大限に引き出すという、いわば双方の良い点を折衷することができた。

### 3. 短期集中型 BJ 教育受講生の日本語力推移

前節に述べたような再改善を行った結果、自然研博士前期課程「高度専門（技術・ビジネス）留学生特別コース（以下、「特別コース」と略す）」に在籍する第3期生19名（中国人12名、タイ人5名、韓国人1名、インドネシア人1名）の日本語力がどのように推移していったかを、太田他（2010, 2011）同様、「ビジネス日本語テスト簡易版（BJT）<sup>注2</sup>」の6つのレベル（J1+～J5）とBJT受験時<sup>注3</sup>の総合日本語のレベルとで示す<sup>注4</sup>（表1）。

総合日本語のレベルで見ると、EからFの場合とF超から上の場合を除けば、全員レベルが毎学期確実に上へ上がっており、BJT最終値の学期に受講取りやめたケース（下表1中の「-」印）も含め、F超が6名に達した<sup>注5</sup>。

一方、BJT得点レンジで見ると、初期値ではJ2が8名と最も多く、J3とJ4が各4名、J1が1名、J1+が2名という分布だった。それが最終値になると、J4やJ3の学生は1段

表1 特別コース第3期生の日本語力推移に関するデータ<sup>注6</sup>

学 生	BJT 初期値	総合 日本語①	BJT 最終値	総合 日本語②	学 生	BJT 初期値	総合 日本語①	BJT 最終値	総合 日本語②
S 1	J 3	C 2	J 3	E	S11	J 2	D	J 2	F
S 2	J 2	C 2	J 2	E	S12	J 2	E	J 2	-
S 3	J 2	C 2	J 2	E *	S13	J 3	C 2	J 3	E
S 4	J 2	D	J 2	F	S14	J 2	E	J 2	-
S 5	J 4	C 2	J 3	E *	S15	J 4	C 2	J 3	E
S 6	J 3	C 2	J 2	E	S16	J 1+	F超	J 1	F超
S 7	J 1+	F超	J 2	F超	S17	J 4	C 2	J 3	E
S 8	J 2	C 2	J 1	F超	S18	J 1	F超	J 1+	F超
S 9	J 3	C 2	J 3	E	S19	J 4	C 2	J 3	E
S10	J 2	D	J 2	F					

2 BJTは、2009年3月まで(株)日本貿易振興機構（JETRO）が18回にわたって実施してきた「BJT ビジネス日本語能力テスト」を簡易化したものであるが、2009年4月から「BJT ビジネス日本語能力テスト」が(株)日本漢字能力検定協会に移管されたことで、BJTも同協会により実施されるようになった。

3 初期値は2010年7月31日、最終値は2011年7月29日にそれぞれ測定された。

4 BJTの6レベルと総合日本語のレベル設定についての詳細は、太田他（2010）の4～5ページを参照されたい。

階ずつ伸びるケースが半数近くいた一方、初期値でレンジ上位の学生が最終値になって急減に落ちるケースが2例見られた。この「日本語力上位学生に対する語学力増進ないしは維持」の問題については次節以降で改めて触れる。

## 4. 金大コンソ BJ 教育における評価

### 4-1 BJT 結果における評価

次に、短期集中型 BJ 教育後の評価を見ると、評価は1～2期生と同様、BJT と BJ 事後アンケートの2種で構成される。まず、BJT 得点の全体的なデータは次の表2のとおりである。

表2 特別コース第3期生のBJT得点に関するデータ

	平均値	標準偏差	最大値	最小値	中央値	最頻値
初期値	442.42	107.52	641	295	428	307
最終値	452.32	68.64	607	365	459	490

表3 既習/ゼロ開始者別BJT得点平均値と標準偏差

	既習 n=6	標準偏差	ゼロ開始 n=13	標準偏差
初期値	543.83	81.33	366.38	61.73
最終値	531.33	43.01	415.85	41.63

これらの値を用いて太田他(2010, 2011)の場合と同様、t検定を行ったところ、初期値と最終値の間にこれまで同様有意な上昇が認められた( $p=0.045$ )。しかし、第3期生を日本語既習で来日した者(6名)とゼロ開始者(13名)とに分けてそれぞれ同様の検定を行ったところ、前者では有位差が見られなかった一方( $p=0.734$ )、後者では1%水準で有意に上昇している( $p=0.0002$ )ことが判明した(表3)。

これらの結果から、太田他(2010, 2011)の場合と同様、全体的に学生のBJ力は着実に伸長していると一応言うことができるだろう。しかしその一方で、日本語既習者、特に日本語力がかかなり高いレベルで入学してきた学生2名のBJT得点がマイナス100点超と落ち方が激しく、初期値から最終値までの1年の間に金大コンソ特別コースの教育カリキュラムを構成する、①「短期集中型BJ教育」、②「総合日本語」、③「インターンシップ」等のうち、日本語に関連した教育カリキュラム2つ(①と②)がこれ

5 更に日本語力の伸びに関して言えば、日本語力ゼロから開始した中国人学生7名は、最終的に全員日本語能力試験N1レベルに合格し、同非漢字圏(タイ、インドネシア)学生6名全員も同N2に合格したことが挙げられる。

6 「-」は受講しなかったことを、「\*」がついたものは途中で受講を放棄したことを、それぞれ表す。

らの学生に対してうまく機能していなかったのではないかと推察されるのである。

その理由としては、一つには「短期集中型 BJ 教育」上級クラスでの進度や教材のカスタマイズが中級クラスほどには行き届かなかったこと、二つ目には「総合日本語コース」等の科目との補完（太田他2010）がまっとうできなかったことが考えられる。それには、学生本人や指導教員がすでに専門の研究を進めるのに支障がない日本語レベルと判断し、超上級向けアジア人財補講（上級聴解やビジネス文書、ディスカッションなど）に時間を割く必要をあまり感じなかったという背景がある。したがって、緊急かつ重要度の高いゼロ初級学生への日本語底上げが功を奏し一定の BJ 力の伸長がみられた一方で、こうした超上級学生への継続的な学習支援のあり方が課題として残されたと言えよう。

#### 4-2 BJ 事後アンケートにおける評価

次に、学生に対する BJ 事後アンケートについて述べる。アンケートは5段階による選択式評価と自由記述式評価の2部からなっている。まず、始めに選択式評価から見ていこう。

##### 4-2-1 5段階による選択式評価

前回まで同様、海外技術者研修協会（AOTS）から提供された20問の原案に、短期集中型 BJ 教育を行う金大コンソ側で11問を追加し、計31問の設問を5段階評価で学生に回答させた。次の図2は、全設問と19名分の平均評点を表したものである<sup>注7</sup>。評価は、「1いいえ、全然／2いいえ、あまり／3どちらでもない／4はい、少し／5はい、とても」から一つを選択する形式である。

これらのアンケートの中で、金大コンソの BJ 教育を特徴づける「短期集中型」について尋ねた「コース全体のスケジュールの適切さ」（問4）の結果を考察すると、2010年夏期 BJ 教育では5点満点の3.42点、2011年春期 BJ 教育では3.56点であった。前回、2009年夏期の同項目の4.04点、2010年春期の3.20点と比較すると、第1回目の BJ 教育後では有意に低くなった一方（片側、 $p=0.022$ ）、第2回目後の得点には有意差がなかったことが看取される。これは、上記のとおり（第2節参照）、第2回目の BJ 教育を折衷方式にしたことを反映した結果と推察される。

このほか、2回とも平均評価点が4点以上の項目は12問あり<sup>注8</sup>、金大コンソ短期集中

---

7 問22, 26, 27は2010年夏期に該当事項がないため設問からはずしてある。

I. アンケート質問項目	2010年度	
	2010後期・2011春期	2010夏期
	18名(欠1)	19名
1 今回のコースが始まる前に、十分な情報や説明がありましたか	4.28	3.95
2 受講しやすい時間割でしたか。大学の他の授業との調整は簡単でしたか	3.56	3.74
3 1回の授業の時間(長さ)は、適切でしたか	3.72	3.63
4 コース全体のスケジュールは適切でしたか	3.56	3.42
5 授業が行われた場所は、通うのに便利でしたか	2.61	2.58
6 教室の大きさや設備は適切でしたか	4.72	4.37
7 1クラスの人数は適切でしたか	4.61	3.95
8 各授業を担当している先生と十分話す機会がありましたか	4.50	4.53
9 授業担当の先生以外の人から十分な助けがありましたか	4.22	3.84
10 コース全体の目的や授業の目的はわかりやすかったですか	4.28	4.37
11 授業はわかりやすかったですか	4.00	4.21
12 コースの内容は適切なレベルでしたか	3.89	4.05
13 教材の内容はわかりやすかったですか	4.00	4.26
14 教材の分量は適切でしたか	3.72	3.58
15 授業を受けて日本語が上達したと思いますか	3.67	3.47
16 授業を受けてビジネスについての知識が増えたと思いますか	4.33	4.42
17 コースで学んだことが将来役に立つと思えましたか	4.39	4.74
18 研修の評価(BJT,can-do、行動変容)は役に立ちましたか	4.00	4.26
19 今回のコースは、期待していた内容でしたか	3.50	3.95
20 今回のコースを友人や後輩にもすすめたいと思いますか	3.67	3.84
21 授業進度(速さ)は適切でしたか	4.00	3.58
22 日本語レベルで2クラスに分けたことは適切でしたか	4.00	**
23 合同クラスや合同プレゼンテーションはコース全体の中で役に立ちましたか	4.28	4.42
24 レポート検討会は、コース全体の中で役に立ちましたか	3.83	4.16
25 ビジネスTAの授業は、コース全体の中で役に立ちましたか	4.39	4.42
<small>(面接指導、能登共栄信用金庫による男女共同参画・ワークライフバランス講義、高田先生によるITユニット指導、パナソニック電工の佐藤氏による新商品企画開発の講義など)</small>		
26 ビジネスTAの授業はわかりやすかったですか	4.00	**
27 キャンパス活性化企画のプロジェクトは就職後、役に立つと思えますか	3.67	**
28 リファーレのインターネット環境は、使いやすかったですか	4.89	4.53
29 リファーレの勉強部屋(研修8)を、利用しましたか	3.89	3.42
30 クラスのチームワークはよかったですか	4.17	4.58
31 あなたは積極的に授業に参加できたと思えますか	3.78	3.95
<small>(主体的に取り組んだか、予習・宿題・課題への取り組み等)</small>		
平均	4.00	4.01

図2 短期集中型+折衷型BJ教育後アンケート及び結果(2010夏期,2010後期,2011春期)

型 BJ 教育はこれまで同様、受講生から全般的には一定の評価を得たと言って良いだろう。

逆に、2 点台がついた「実施場所」（問 5）は、前回（2009 年度）一旦回復したものの<sup>注9</sup>、一昨年（2008 年度）同様非常に評価が下がってしまった項目である。

また、夏春どちらも 3 点台がついたものは全部で 9 項目あったが、そのうち問 20「今回のコースを友人や後輩にもすすめたいと思いますか」と問 29「リファールの勉強部屋（研修 8）を、利用しましたか」は今回の評価から一応除外して考えられるので<sup>注10</sup>、実質的には 7 項目とみることができる。今回は前回と比べて指摘されたものが 4 項目増えており<sup>注11</sup>、「授業の分かりやすさ」（問 11）、「日本語力が上達したと思うか」（問 15）、「コースへの期待が達成されたか」（問 19）、及び「積極的に参加したか」（問 31）と、プログラム評価全体に関わる項目が挙げられている。

これらを改善するには、大掛かりなカリキュラムの変更が必要であり、コースデザイン全般からの手直し作業が求められることになるだろう。そこで、今回はそのための参考資料として、春期 BJ 事後アンケートの記述式部分の結果についても触れておきたい。

#### 4-2-2 後期～春期 BJ 教育の自由記述アンケート結果について

2007 年度以来、BJ 事後アンケートは選択式以外に自由記述式でも記入してもらっていたが、今回はアジア人財最終年度の BJ 教育実施となるため、自立化後を想定した BJ 教育への要望欄（番号 7）も設けた。下の表 4 は、8 つの質問に対する計 18 名の回答<sup>注12</sup>とその延べ回答数である。

表 4 の記述式アンケート結果をまとめると、以下のように要約できるだろう。

1. 今後の BJ 教育にアジア人学生が求めるものは、学生個々により異なることが、プログラムへの感想と役立った授業・テーマ、今後への要望から判明した。具体的

8 前は 37 問中 16 問が平均評価点 4 点以上であった。

9 前は 4.20 点（2009 年夏）と 3.67 点（2010 年春）、前々回は 2.78 点（2008 年夏）と 3.00 点（2009 年春）だった。

10 問 20 はアジア人財資金構想（太田他 2010 参照）が政府の事業仕分け（太田他 2011 参照）によって事業そのものが廃止され、後輩に勧めることができなくなったからであり、問 29 は学生たちが授業終了後すぐに帰宅したことに因るからである。なお、問 29 他に現れる「リファール」とは、本稿でいう「IJSC」を指す。

11 前は「教材内容」（問 13）と「教材分量」（問 14）と、両方とも教材に関するものに集中していた。

12 第 3 節で触れたように、第 3 期生は総数 19 名であるが、アンケート回答時に 1 名が怪我のため長期欠席中であったため、図 2 及び表 4 の異なり回答総数が「18 名」となっている。

表4 2011年春期 BJ 事後アンケート (記述式) 集計結果

番号	設問	回答(抜粋)	回答数
1	一番役に立つと思う授業やテーマ, 内容	金大キャンパス活性化企画	6
		就職活動関連(模擬面接・エントリーシート作成, 自分軸など)	6
		環境にやさしい製品の企画開発	2
2	選択式質問項目への補足(例;教材のわかりにくかった点など)	教材について	
		・内容が難しい	4
		・教材が古い	3
		・内容が少ない	1
		・就職に直接関連するものが少ない	1
		・テキストが参照しにくい	1
3	プログラムの中で一番難しかったところ	開講場所が遠い	3
		日本語(文章作成, 専門用語, 漢字, 読解など)	6
		チームワーク作業	4
		発表準備	2
		時間管理, 研究との調整・両立	2
		就活と重なること	1
4	受講して自分が一番伸びたと思うところ	教材内容(ITのところ)	1
		社会人基礎力	
		・チームワーク力	8
		・発信力	2
		・傾聴力	1
		・課題発見力	1
5	今回の折衷型カリキュラムに対する意見	日本語発表力, 表現力	4
		日本語文章力	2
		春期短縮の折衷カリキュラムに変えたことはよい	12
6	ビジネス日本語研修プログラムへの感想	もっと短縮や調整をしたほうがよい	4
		土曜日授業は困る(企業説明会と重なる, 研究との両立, 疲れたなど)	3
		(情報収集, プレゼン力など) 就活や将来に生かせる	3
		企業のやり方, 日本人の考え方について学んだ	2
		日本語以外のこと(責任, チームワーク, 時間管理など)を学んだ	1
		授業でやったことは文系のような(理系研究者に合わせたほうがよい)	1
		自分ではチームワーク力があると思っていたが, 今回それがまだ足りないと感じた	1
もっとビジネス(経営)のことを学びたい	1		
内容が少ない, プレゼン準備にそんなに時間は要らない。世界のニュースが知りたい。	1		

番号	設 問	回答 (抜粋)	回答数
7	次年度「ビジネス日本語講座」への要望	サラリーマンについて、社員の働きぶり、チームワークの実際、付き合い方、常識等を知りたい	2
		最近のニュース、世界各国の動き、経済の動向	2
		日本社会の制度や仕組み	1
		就職活動のノウハウ、ビジネスマナー	1
		外国人としての働き方	1
8	今後金大でビジネス日本語を学ぶ後輩へのアドバイス	BJは役に立つ。チャンスを大切にしてほしい	4
		受講態度へのアドバイス(授業準備が大切だ。積極的に参加することが重要、自分で考えることが大切、頑張ればできる)	4
		ビジネスが好きだったら、いいコースだ	1
		気楽に勉強したら、いい経験になる	1
		後輩がもういない	1

には、実践的な就活に関するもの、入社後を見据えた日本の社会や企業、日本人の考え方に関するもの、職場でのビジネス能力(企画力、プレゼンテーション能力など)、世界動勢についてなど、多岐にわたる内容となっている。

2. 折衷型カリキュラムに対しては、若干否定的な意見があったものの、7割弱の学生が春期BJ教育の短縮を歓迎し、中には更に短縮や調整を望む声もあった。
3. コースへの不満は、「通学の不便さ」のほかに、配信教材の古さと難易度が指摘された。教材に関して言及があったのは18名中9名だったが、教材難易度は、学生の日本語レベルによって、「難しい」から「内容が少ない」まで評価に大きな幅があった。
4. 大変だった点についても、日本語レベルによって異なる傾向を示し、非漢字圏の中級学生が主として日本語面(例:読解や漢字力の不足、コミュニケーション力不足)での困難さを、上級学生が日本語面以外(例:グループ活動の進め方とスケジュール調整の仕方など)を指摘した。
5. 「コースを通じて一番伸びたのは社会人基礎力のチームワーク力」と答えた者が最も多かったが、それはプロジェクト・ベースト・ラーニング(PBL)の成果と言える。

## 5. 特別コースの自立化を見据えた金大BJ教育の取り組みについて

以上、これまでの改善の試みと3期生19名に対する評価結果から、アジア人財事業仕分け(太田他2011, p.2)で1年早く実現することになった自立化を、より具体的に今後の学内ビジネス日本語教育に反映させるべき基本線が見えてきた。以下、7項目に

分けてそれを列挙する。

1. 開講場所は学生の居住・勉学地域に近い所に設定する。
2. BJ教育カリキュラムは集中型の長所を残し、就職活動の流れと大学の学年暦に沿って専門研究と両立しやすいものに大幅に改める。金大コンソのアジア人財では、修士課程1年目の1年間にすべてのBJ教育を終える前提となっていたため、カリキュラムに制約を受ける一面もあったが、今後はアジア人財から学んだノウハウをカリキュラムに生かして学生を指導する。
3. 授業内容は、一定の成果を上げたBJ教育(AOTSの共通カリキュラム教材使用)と日本語力補完のため学内で実施したアジア人財学生向け補講を大きな柱とする。PBLは社会人基礎力を伸ばせる半面、日本語の上達が疎かになりがちなので、その点を補強する。具体的には、就職活動をサポートし、就活に必要な日本語力を高める内容と、入社後に役立つ日本企業文化理解やビジネス文書・メール・マナー知識、社会人基礎力養成などを扱う。また、古くなった教材は適宜差し替えや更新を行う。
4. 授業は全学留学生対象に開講するが、将来日本企業で働くことを考慮し、受講時の日本語力は中級修了レベル(N2)を要求する。逆に、金大の総合日本語プログラムでは対応できないほどの超上級日本語力の学生が混在した場合、理想的には彼(女)らに向けた「超上級クラス」を開講することが望ましい。しかし、それが難しい場合、最低でも必要十分な課題を継続的に与えるなどの措置が必要である。
5. 学習総時間は、授業内容を見直すことで現行(240時間)の3分の2程度に減らし、受講しやすいものにする。
6. BJ教育の担当は、金大日本語講師(専任・非常勤)のほかにIJSCのBJ教育経験者の力も借り、IJSCとの協力体制を維持する。
7. BTA(ビジネス・ティーチング・アシスタント)との協働授業の方針を今後も生かす。

4年半のアジア人財金大コンソのBJ教育は、学習者の努力はもちろんのこと、大学内外担当者及び関係者の尽力もあり、一定以上の成果を得て目標達成ができた。第3期留学生の就職活動も順調に進み、第1～2期修了生は、就業した各日本企業の社員として現在活躍している。

アジア人財の自立化に伴い、上記1～7を方針とした学内ビジネス日本語講座の試行が2011年6月から金大内で始まっている。今後もアジア人財BJ教育で得たノウハウを自立化後の学内BJ講座に生かし、柔軟に取り組んでいく必要がある。

**参考文献**

- 1) 太田亨・今井武・島弘子：「アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける短期集中型ビジネス日本語教育とその評価・課題」, 金沢大学留学生センター紀要, No.13, pp.1-10 (2010)
- 2) 太田亨・深川美帆・今井武・島弘子：「アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける短期集中型ビジネス日本語教育とその評価(2)」, 金沢大学留学生センター紀要, No.14, pp.1-9 (2011)

# **Short-term Intensive Business Japanese Language Education by the Kanazawa University Consortium in the Framework of the Advanced Education Program for Career Development of Foreign Students in Japan: its Evaluation (Pt.3)**

Akira Ota, Hiroko Shima, Miho Fukagawa and Takeshi Imai

## **ABSTRACT**

This is a continuation of our previous papers, *Ota et al.* (2011, 2010), in which we presented the "Business Japanese" (BJ) carried out by the Kanazawa University Consortium. We have adopted a "short-term intensive" BJ program during the summer and the second spring's long vacation periods, but, at the same time, accepting the result of the BJ education in the scholar year 2009, we have adopted an *eclectic curriculum*, reducing some of the schedule and distributing it on every Saturday during the 2<sup>nd</sup> semester of the school calendar. As a result, we have confirmed in general that our BJ curriculum still has contributed to raising the BJ proficiency level of our 3rd term's 19 students, although that of some advanced-level-students has fallen significantly. In addition, we generalize our BJ program of the last year in the framework of the consortium, and propose 7 points for a "sustainable management" of the BJ education in Kanazawa University in the future.

**Keywords:** *Career Development Program for Foreign Students in Japan, Kanazawa University Consortium, Short-term Intensive Business Japanese Education, Eclectic Curriculum, Sustainable Management*



## 研究ノート

# 日本語パブリックスピーキング能力養成の ニーズを探るための基礎調査

深澤のぞみ<sup>1</sup>・ヒルマン小林恭子<sup>2</sup>

## 要 旨

日本の労働市場が技術的にも専門的にも高度なグローバル化の方向に進んでいる中、日本語非母語話者の公的な場での口頭コミュニケーション、つまりパブリックスピーキングの能力が不可欠となってきた。このような社会的背景の中、日本語教育では学習者が教室を後にし実社会に出た際、どのような日本語を必要としているのか、特にパブリックスピーキングにおいてのニーズはどう変わってきているかについて、あまり検討を重ねていない。そこで、本稿ではパブリックスピーキングを含めた日本語の教育を行っている人々や企業や公的機関などでの職務上日本語を使用したことがある人々へインタビュー調査を行い、パブリックスピーキング能力養成のニーズを探るための基礎的な分析を行った。その結果、パブリックスピーキングに関しては、日本語教育を行う教師と、公的な場で日本語を使用している非日本語母語話者と、重視する事柄がやや異なることが観察された。教師側の関心は、話す技能だけではなく、他の技能とのバランスも考慮した広いものであり、スピーチ活動も学習者のモチベーション強化として採り入れられているということがわかった。一方、非日本語母語話者は改まった場で敬語使用が必須のあいさつスピーチに直面し、日本人の同僚の協力を得ながら模索していることがわかった。これらのことから、今後は、職務上日本語を使用している非日本語母語話者のニーズをさらに深く分析する必要があること、また、日本語教育で広く扱われているスピーチコンテストのためのスピーチについてもそのニーズや内容を調査する必要があることが課題として浮かび上がった。

---

1 金沢大学人間社会学域国際学類

2 元金沢大学留学生センター

キーワード：日本語パブリックスピーキング，ニーズ，スピーチ

## I. 問題の所在

日本の少子高齢化による労働力不足や、経済のグローバル化などにより、日本と諸外国間で、人々の移動が頻繁に行われるようになった。2011年には、日本での東日本大震災、ユーロ経済危機、そしてタイの大洪水と、大きい災害や経済問題が次々起こったが、その際、発生地域のみならず世界へと影響が波及することが観察された。東日本大震災では、日本に居住していた外国人が帰国し、これまでずっと過去最高を更新していた外国人数が減少した。少しずつまた日本に外国人が戻りつつあるが、震災以前の人数には戻っていない<sup>1)</sup>。一方タイの大洪水で操業ができなくなった日本企業の工場では、タイの工場で働いていた現地の労働者が、一時的に日本の工場で就労したり、技術者の研修を受け入れるという動きが出てきている<sup>2)</sup>。

総務省が2006年に「多文化共生推進プログラム」の提言を発表して以来、日本の多文化共生社会の実現の必要性が頻繁に言われるようになってきたが、実際には、上述したように、次々と新しい局面が現れるというのが現実である。このような中、日本企業は、グローバル化戦略を進めて行かざるを得ない状況にあり、高度人材としてのビジネスパーソンや、外国の現場と日本の現場との橋渡しをする「ブリッジ人材」にも、種々の高い日本語の口頭コミュニケーション力がますます求められる。このような社会性および専門性の高い言語活動を行うためには、一般的な「会話」だけでなく、公的な性質を持つ口頭コミュニケーションである「パブリックスピーキング」(Public Speaking)<sup>3)</sup>の能力が不可欠であると思われる。

- 1) 平成22年末の外国人数は213万4,151人で、全人口の約1.67%である。さらに、通常は年に1回の調査がされるのみであるが、東日本大震災（平成23（2011）年3月11日）の影響をはかるため、法務省は平成23年3月末と6月末にも調査を実施した。23年3月末には、209万2,944人で4万1,207人（1.9%）の減少、6月末は、209万3,938人で3月末と同水準で留まっている。入国管理局ウェブサイト>統計>外国人登録者（<http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html>）
- 2) 経済産業省 HP に、タイの日系企業に勤務するタイ人従業員の就労許可や日本における研修受入れについての解説が掲載されている。経済産業省ホームページ>注目情報>タイの洪水被害への対応について（<http://www.meti.go.jp/topic/data/111028aj.html#s03>）
- 3) 本稿では、「パブリックスピーキング」を、「ある程度改まった場所で、一人の話し手が対象となる複数の聴衆に、自分の責任において自分の考えを論理的にまとめて伝えようとする事」（ヒルマン小林・深澤（2009））という定義を採用することにする。具体的には、意見表明やあいさつのスピーチ、プレゼンテーション（研究発表も含む）の他に、面接での自己紹介や会議での発言なども含まれると考える。

従来から、日本語教育では口頭コミュニケーション力養成が重視され、教授法や教材なども数多く開発されてきているが、その内容については、意外に吟味されてきていないのではないかと感じられる。平田（2010）は、話し言葉の教育に先立ち、話し言葉自体のカテゴリーを分類すること、そして学習者のニーズに沿ったものか検証することが必要だと提唱しているが、現実の教育では、話し言葉にどのようなジャンルの口頭コミュニケーションが含まれ、実社会での応用性がどの程度あるのか、検討されて来ていない。

筆者らは、グローバル化が進む中での日本語教育を考える際に、通常の「会話」だけでなく、公的な機能を持つ口頭コミュニケーションの教育が必ず必要なのではないかと考え、そのための基礎調査を進めながら、「日本語パブリックスピーキング」の教授法の構築を試みている。

本稿では、日本語教育に携わりパブリックスピーキングに関する指導を行っている人々や、実際にグローバル企業や機関等で日本語を使用している人々へインタビュー調査を行い、日本語パブリックスピーキングに関するニーズにどのようなものがあるのか、まず実態を明らかにし、ニーズ抽出のための基礎的な分析を行った。この結果を、いくつかの観点から紹介し、考察を加える。

## II. 先行研究

日本においてパブリックスピーキングを扱った文献は決して少なくないが、ほとんどが効果的なスピーチの方法といったいわゆるノウハウ本が多い。また、先行研究としては英語教育におけるものが多く、英語のパブリックスピーキングに関する理念や具体的な指導法を論ずる内容が広く見られる。一方、日本語教育に関しては、パブリックスピーキングというタイトルで論じたものは、それほど多くなく、ヒルマン小林・深澤（2010）と深澤・ヒルマン小林（2011a,b）の他にはあまり見られない。

しかしだからと言って、パブリックスピーキングの実践が行われてきていないということではない。深澤・ヒルマン小林（2011a）が行った日本語教材の調査で明らかにされているが、日本語教育の中では、「スピーチ」「プレゼンテーション」「口頭発表」などの用語が厳密な定義なしに使用されており、パブリックスピーキングということの特を意識せずに、現場での実践が種々行われているという現実がある。

スピーチについて論じた研究は、日本語教育にもいくつかある。その代表的なものは、土岐（2001）であろう。日本語のスピーチという用語が「独話」に近い使い方をされているが、その中に含まれるのは、簡単なあいさつあるいはメッセージといった

特徴を持つ「テーブルスピーチ」から、意見発表の性質を持つ「スピーチコンテストのスピーチ」や「施政方針演説」まで、様々なものが含まれていることを指摘している。さらにスピーチ教育の面で、聞き手をあまり意識してこなかったことについても言及している。

スピーチ指導についての報告や研究は、これまでもよく行われてきている。ビジネスパーソンや外交官などに対する日本語教育において、職務上のニーズとしてスピーチによる日本語発信練習が必要であると述べたもの（清1990, 和泉元他2005など）に加え、聞き手に対する配慮の実現型である「注釈挿入」を発表指導に取り入れた報告（平田・船橋2011）、聞き手の立場を意識することで自分自身のスピーチ作成過程に変化が見られたという報告（林2010）などがある。また、スピーチコンテストに向けたスピーチ指導に関して、ピア活動を取り入れた実践などが報告されている（藤田・フランプ2009）。

以上見てきたように、パブリックスピーキングの教育そのものは、日本語教育の中で実践がなされているが、ニーズについての詳しい調査および検証や、パブリックスピーキングに含まれるジャンルに関する検討がされないまま進められていることは否めない。そこで、本研究では、今の時代に適合したパブリックスピーキングに関するニーズはどのようなものなのかを、まず実態を明らかにし、そこでの課題を丁寧に掘り起こし、考察することから試みることにした。

### Ⅲ. 研究方法

#### 1. 研究の資料

日本語教育に携わりパブリックスピーキングに関する指導を行っている人々（以下、日本語教師と呼ぶ）や、実際にグローバル企業や機関等で日本語を使用している人々（以下、非母語日本語使用者と呼ぶ）へインタビュー調査を行い、「日本語パブリックスピーキング」に関するニーズの分析を行った。

調査は、2011年に対面あるいはスカイプを利用して、半構造化インタビューの形で行った。インタビュー項目は、日本語教師に対しては、現在指導している日本語教育機関についての概要を聞き、担当している日本語パブリックスピーキングに関連する科目についての詳細と、成果や課題を話してもらった。また非母語日本語使用者に対しては、現在の仕事の内容と日本語パブリックスピーキングに関連する業務についての詳細と問題点、これらを遂行するにあたって努力していること、日本語教育の枠組みの中であったほうがよかったと思われる指導内容についてなどを話してもらった。

このインタビューにおいては、研究の目的を説明した上で、結果を研究以外に使用しないことを確認した。また、成果を発表する際にも、個人や関係の機関などが特定されないよう十分配慮することとした。使用言語は、基本的には日本語で行ったが、インタビュー対象者によっては、英語でも行った。今回分析を行ったインタビューは、日本語教師が4人、非母語日本語使用者が3人で、その概要を表1に示す。

表1 インタビュー調査資料の概要

No.	タイプ	職務内容	インタビュー時間
1	母語話者日本語教師	海外の大学講師	27分
2	母語話者日本語教師	海外の日本語学校教師	10分
3	非母語話者日本語教師	海外の大学講師	32分
4	非母語話者日本語教師	海外の大学講師	56分
5	非母語話者日本語使用者	海外の日本企業社員	27分
6	非母語話者日本語使用者	公的機関の職員	23分
7	非母語話者日本語使用者	JET プログラムの ALT 経験者 <sup>4)</sup>	45分

## 2. 研究の手法

1. で行ったインタビュー調査の後、ICレコーダーで録音したものを書き起こし、ひとまとまりの発話を単位として、これにいくつかのキーワードを設定してタグ付けしていった。この結果を、いくつかの観点にカテゴリー分けし、考察を加えた。

## IV. 結果と考察

インタビュー結果を、教育機関で日本語を指導している日本語教師の立場からと、非母語日本語使用者の立場からと、2つの視点からまとめ、考察した。以下に報告する。

### 1. 日本語教師の立場から見た日本語パブリックスピーキング指導

今回の調査でインタビューしたのは、いずれも海外の日本語教育機関で日本語指導

---

4) JET プログラムというのは、「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Programme)の略称で、主に英語母語話者の大学卒業者を日本に招聘するプログラムのことである。職種としては、外国語指導助手 (ALT)、国際交流員 (CIR)、スポーツ国際交流員 (SEA) の3つがあり、小中高の学校や地方公共団体の国際交流担当部に配置される。地方公共団体が総務省、外務省、文部科学省及び財団法人自治体国際化協会 (CLAIR) と連携して実施している。

にあたっている日本語教師であった。日本語母語話者教師と非母語話者教師に分かれ、日本語の指導をしている日本語教育機関は、大学と日本語学校である。主に、「会話」の授業を担当している教師にインタビューを行った。

### 1.1 「会話」の授業の内容や指導法

「会話」の授業の扱いについては、当然だが、所属する日本語教育機関の方針や学生や教師の数、シラバスに大きく影響される。いわゆる「総合日本語」の授業の中に「会話」も含まれ、独立して「会話」の指導をしていないと回答した教師もいた。逆に、ビジネス系の学科で教える日本語教師は、低学年のうち、教科書の中の「会話」を利用して、文法や文型の運用をはかるようにし、その後は、ビジネスの場面を強く意識した会話を指導すると回答している。

**回答例1**：ビジネス実技に関する科目が3,4年にある。教科書もある。指導するのは元ビジネスマンの日本人教師で、名刺の渡し方から、アポイントの取り方、飲み会への誘い方、宴会でのあいさつ、会議での発言の仕方など、詳しくビジネス現場で必要となる会話を指導している。(インタビュー番号1)<sup>5)</sup>

別の回答者も、学年が低いうちは文型定着のロールプレイなどを行い、その後、学年が進むと、「喫茶店で友人と一つの課題について意見交換をする」という簡単なディベートから、アンケート調査の発表などをさせることもあると述べている。

**回答例2**：初級会話は1年生で、文型の定着や短文を扱う。中級会話は2年生でロールプレイが中心。ペアを作って、自分の町についての説明や、依頼の練習もさせる。上級会話は3年生で、ロールカードを使う。演技やドラマをさせる。(インタビュー番号4)

**回答例3**：「実用会話」という授業では、ディベートをさせる。最初の段階

---

5) 回答例として挙げたものは、原則として、インタビュー調査で話されたことの内容であるが、紙幅の関係で、実際のインタビューに含まれる繰り返しや言いよどみなどを削除し、簡潔に書き直しを行った。英語で回答されたものについては、訳した内容を記載している。また、個人や個別の機関名などが特定される内容の場合も、適宜、書き直しを行っている。

のディベートでは、競技ディベートではなく、賛成と反対の意見を述べる練習を、たとえば「～じゃないですか」とか「～ではないでしょうか」の表現を使いながら練習させている。（インタビュー番号4）

作文の授業との関係について述べた回答者がいる。パブリックスピーキングは、口頭での表現でありながら、書き言葉がベースになっていることが特徴として挙げられるが、そのことと関係があると思われる。

**回答例4**：会話の授業は独立して存在していない。コースは教科書ベースだが、中級半ばになると教師の裁量で自由にできることが増えるので、「会話」や「スピーチ」を授業に取り入れた。具体的には、作文の授業の一環として、まず作文を書かせて、それを発表させるというようなことをしている。（インタビュー番号2）

**回答例5**：「実用会話」の中で、プロジェクトワークを行っている。大学の中で実態調査のようなことを行って、それについてパワーポイントで発表させている。アンケートの仕方などの授業も少し行った上で、調査をさせている。（インタビュー番号4）

回答例5では、プロジェクトワークとして規模の小さい実態調査をさせ、それについてパワーポイントを使って発表させることが述べられている。この際には、アンケートの仕方などの授業もあわせて行うとのことで、この授業の目的は、最後の発表にだけあるのではなく、学術的な基礎技能としての調査方法や調査のプロセス全体の指導に置かれているように思われる。

以上のように、コースにおける「会話」の授業内容は、それぞれの機関の目的に応じて、かなりの違いがあることがわかる。また、今回の調査では、海外の日本語教育機関で指導にあたっている日本語教師にインタビューしたが、その教育機関が学習者にとって母語環境にあるのか、第二言語環境にあるのかでも、大きい違いが出てくるものと思われる。

## 1.2 日本語パブリックスピーキングに対する意識

1.1で見たように、会話の授業の捉え方や実施方法は、機関によって大きく違いがあり、当然、日本語でのパブリックスピーキングの扱い方も異なる。

ビジネス実技を重視している機関では、ビジネスプレゼンテーションの指導を行っている」と回答している。

**回答例6**：ビジネスプレゼンテーションは、非母語話者教師が教える科目の中に含まれる。学習者には、自社の製品の説明を1年次からプレゼンさせている。低学年の場合は、製品の説明をするだけの日本語力が付いていないので、製品の説明にあたる部分を学習者の母語でさせ、その時点でできる部分のみを日本語で行わせている。(インタビュー番号1)

回答例6は興味深い内容で、製品の説明部分そのものは学習者の母語でさせ、その時点での日本語力でできることだけを日本語で話させるという。つまりこれは、骨組みの部分だけを日本語で話させていることになり、日本語パブリックスピーキングの一つのジャンルとしてのビジネスプレゼンテーションの構造や特徴が意識され、利用されていることになる。

一方で、教科書に沿った総合日本語の授業を進めるだけで手一杯だと答えた教育機関では、日本への留学に送り出す予備教育的な指導をしており、むしろ、日本語の基礎力をつけることが重要であり、プレゼンテーション能力などは、留学後の教育で伸ばしてほしいと考えられていることがわかった。

また、会話の授業の中で4年生に対しては、様々な種類のパブリックスピーキングに該当するような練習をさせるという回答があった。

**回答例7**：「実用会話」の4年生に、スピーチ、就職のインタビュー、自己紹介などを課す。クラスの数が多いので、あまりゆっくりはできない。(中略) 4年生の最後の期末テストとして発表会を実施している。教師はあまり添削などをしない。また、学生の評価力も見る。(インタビュー番号4)

回答例7では、就職のいわゆる面接のことにも触れられている。このインタビューを行った機関では、日本語教師だけでなく、日本の会社や大使館などで、通訳や旅行業務などの仕事に就く学生が多いという。

**回答例8**：会社のインタビューの際、自分自身がないとうまくいかない。たとえば、会社を選んだ理由や自己紹介など、結局何が言いたいかわからない話をする学生がいる。会社で通訳する際にも、目的のない話で時間がなく

なるようなことは避けなければならない。（中略）現在，授業で学生にMC（司会者）をさせることがあるが，時間管理をしっかり指導している。司会者の役割でも時間管理は重要だが，会社のインタビューでも，一つの話長くしすぎたら，肝心の話ができなくなるかもしれない。質問者からすれば，質問したことにだけ答えてほしいと思うだろう。（インタビュー番号4）

回答例8では，目的のある話をすべきとか，目的を意識した時間管理が必要だという指摘をしている。この回答者の視点は，聞き手にとってのわかりやすさや効率といったことにも及んでいる。これは，パブリックスピーキングを検討するにあたって，重要な観点であるが，今の日本語教育の中では，それほど意識化されることのない項目ではないかと思われる。

### 1.3 スピーチコンテスト

海外での日本語教育と日本国内での日本語教育には，目的や方法にかなりの違いがあるが，その一つはスピーチコンテストの役割ではないだろうか。海外での日本語教育機関を視察すると，必ずと言っていいほど，スピーチコンテストについて報告がなされる。一方，日本国内では，スピーチ大会はもちろんよく開催されているが，学習者にとっては第二言語環境であり優先順位が低くなることがあるせいか，それほど重要なこととして扱われることはないのではないかと思われる。本調査でのインタビューでも，スピーチコンテストについて語られているので，紹介する。

**回答例9**：初めてスピーチコンテストに取り組んだ際には，いい成績を出せば日本に行けるという期待があった。スピーチコンテストには2つのタイプがあり，（副賞として）日本に行けないAグループと，日本に行けるBグループである。自分は，1年生のときにAグループに参加し，4年生のときにBグループに参加した。（インタビュー番号3）

**回答例10**：国内の各支部でスピーチコンテストが行われるが，一番大きいのは，春に毎年首都で行われるスピーチコンテストである。これには，学生が自分でCDを送り，審査を通れば，本選に出ることになる。授業の中では特に指導はしていないが，教員が一对一になって，何が言いたいのかを引っ張り出して作らせる。なかなか簡単にはうまくいかないのが，時間をかけて指導している。（インタビュー番号2）

**回答例11**：現在の大きい問題点は、日本語を話す機会が少ないこと。話す機会が少ないと、卒業後に日本企業に勤めたくても自信がないために、あきらめた友人もいる。(インタビュー番号3)

回答例9は、回答者自身が日本語学習者であった際にスピーチコンテストに参加し、実際にいい成績をおさめたことを紹介している。スピーチコンテストは、機関内のコンテストへの参加から始まり、各支部、そして、全国レベルで勝ち上がっていくシステムになっていることが多い。最終的に、全国レベルでのコンテストで入賞した場合、日本の国際交流基金が開催するスピーチコンテスト本選への出場資格や往復航空券が与えられることがあり、スピーチコンテストでの成績は、渡航のチャンスにもつながることとして重視されていることがわかる。また、回答例11で話されているように、海外の環境では、授業以外には日本語を話す機会はそれほど多く得られないことが普通だが、日本語を話す機会として積極的に捉えられている現状も明らかになった。次に、スピーチの内容について述べられていることを紹介する。

**回答例12**：スピーチでは、「普通」の内容ではうまくいかない。自分の経験の中からおもしろいものを取り上げて発表した。たとえば、「地球温暖化」などの大きいテーマはおもしろくない。インターネットで調べたらすぐに分かる。そういうものはつまらない。(中略)しかし、特異な経験をすることが重要なのではなく、小さい経験、自分の経験をもとに、言いたいことを伝えられなければ、スピーチとしてはよくないものになってしまう。(インタビュー番号3)

**回答例13**：まず、考えたことを的確に書くという作業が必要になる。内容、そして、伝え方や話し方、最後にどういう風に皆の前で話すかということが重要だ。総合力ということになる。(インタビュー番号3)

**回答例14**：スピーチも、まず、自分の考えを書けなければならないので、一番高い能力が必要だ。それから、スピーチコンテストで優勝している先生たちの経験を学生に伝えるのもいいと思う。1ヶ月ぐらい暗記するとか、どんな苦勞をしたかの紹介もあるといい。(インタビュー番号4)

回答例12では、内容の重要性が指摘されている。「地球温暖化」ではだめだと述べて

いる。スピーチの内容については、アカデミックプレゼンテーションやビジネスプレゼンテーションと比較して、一番異なる面なのではないか。自分の経験から、それも特別な経験でなくても、小さい経験から、自分の言いたいことを引き出して話すこと、それが重要だとしている。さらには、考えたことを書き表し、それをもとに、わかりやすく伝えることが必要で、総合力の必要性も指摘されている。

これらのことをまとめると、海外におけるスピーチコンテストは、具体的な日本渡航の機会につながられることから、学習者のモチベーション強化に役立つと思われること、そして、自分の考えをまとめ、書き表し、さらには効果的に発表するという、総合力が必要であることから、学習したことの総まとめ的な機能を持つこともわかる。日本国内よりも海外で重視されているのは、日本語を実際に話す場としても大きい役割を果たしているためであろう。

## 2. 非母語日本語使用者の立場から見た日本語パブリックスピーキング指導

今回の調査では、表1の通りその対象者は、海外の日本企業に現在勤務中の非母語日本語使用者と、以前日本に住んでいた時に仕事で日本語を使用する機会があったという使用者である。

### 2.1 公的な場面での日本語使用の難しさや問題について

日本語を職場で話すことについては、それぞれの対象者は話す能力が特別に他の能力に劣っているという意識はなく、むしろ得意な方であると回答している。その一方で、実際にあいさつスピーチのような公的な場面で話すことについては、それが難しいと感じたと答えた。日本企業に勤務している回答者は、社長のスピーチを通訳しようとした時に困難を感じたと答えている。その要因として、改まった場面の雰囲気なので、緊張度が高いということと、敬語が主な要因だと明らかになった。

自己紹介のようなあいさつスピーチをする場合は、初対面の大勢の前で話すことが多いがそのような場面ではかなり雰囲気が改まっているという印象があり、そのような雰囲気に慣れていないということが更に緊張度を高めたとと言えるようだ。母語であっても同様のスピーチを行うのは、頭の中で考えながら口に出すので難しいと指摘した回答者もいた。JETプログラムの経験者は次のような回答をしている。

**回答例15**：自分は県庁のALTだったので、1年に何回かパーティーがあり、その時も日本語でスピーチを行った。それはほとんどの県庁職員は英語ができなかったからだ。県庁のパーティーはいつもいいホテルで行い、出席者は

着飾っていて改まった催しだった。ALTは大学を卒業したばかりでそのような改まった席に出席したことがなかったので、ステージに上がってスピーチをするのは緊張して大変だった。(インタビュー番号7)

またこの回答者によると、自己紹介のあいさつスピーチの頻度は大変高かったという。新しい学校へ行く場合、またはたまたまに教える学校へ行く場合は、毎回職員の前で日本語で自己紹介を行ったとのことだった。各教室の生徒の前では英語でも多かったが、職員を前にする場合は、多くの職員が英語がわからないため、日本語で行うようにしたと説明した。

日本企業に勤務している回答者も、スピーチやビジネスプレゼンテーションの通訳をすることが多いと回答した。

敬語に関しては、敬語自体が普通の会話の中で出てくる言葉とは異なる言葉が多く、それを口からスムーズに出すには練習が必要であると感じたと回答者らは話している。その上に1対1で敬語を使用すると、大勢の前で行うあいさつの中に入れる敬語は異なるという指摘もしている。1人の対象者は次のように回答している。

**回答例16**：敬語の知識があつたが、シチュエーションに合わせた自然な敬語の使い方や正しい使い方が最初にあまりわからなかったので、それが少し難しいと感じた。(インタビュー番号6)

回答例16では、この回答者は敬語を使わなければならないシチュエーションにバラエティがあり、その微妙な違いに合わせた敬語の使い方がわからないと感じたようだ。そのため日本語の教室で習った敬語の知識だけでは、実社会ではまだまだ使うことができないというのが、率直な印象のようだった。

通訳をする場合に困難を感じることに、敬語が入った定型のあいさつ表現があるとわかった。特にあいさつの最初と最後の部分の表現は、最初はわからなくて通訳するのが難しかったという回答を得た。

さらに、内容に関して難しかったという回答にはどのような内容でスピーチをすべきかについてわかりにくいというものがあった。忘年会や新年会であれば、その年や新年のことについて言及すればよいとわかったが、その他の会の時にはどんな内容にするのが社会的に最も適切と考えられているのかを判断するのに困ったということだった。その具体的な回答の一部は以下の通りである。

**回答例17**：難しかったことは、日本のスピーチはある程度正しい言い方というのが決まっているが、ALTのスピーチには、独創的な内容や日本的ではない内容を、聞いているみんなが期待しているように感じたので、日本の普通のスピーチと異なった外国人の視点などの入った内容でも、どんな内容でも受け入れてもらえるように感じた。（インタビュー番号7）

しかし、外国人だから何でもいいと思われても、その方が却ってシチュエーションによってどんなトピックを選ぶべきかということもわからなくて困ったと同じ回答者は述べた。このことについて以下のように述べている。

**回答例18**：同僚の日本人に聞いていた。でもその人たちはよく「そんなに気にしなくっても日本語でスピーチをするだけでみんな驚くから何を話しても同じ」と言った。その人たちは自分のスピーチが日本式でなくても、日本語で話していればいいと思っていたと思う。それで自分の話し方が正しいかどうかはよくわからず、いつも日本語で話すというそれだけだった。今もどうやって日本語の正しいスピーチをすべきかよくわからない。例えば歓迎会や送別会で、その人の話について話すべきなのかなどよくわからない。（インタビュー番号7）

回答例18では、既に多くの場で日本語のスピーチを行ってきた回答者が、今もそのやり方が適切だったかどうかという点において、自信が持てず、葛藤を感じていることが明らかになっている。

通訳において、内容に関連して難しいことは、文化的な違いをどのように理解しながら通訳するかということだとわかった。特に交渉に関係することは一番難しいとして、以下のような回答が得られた。

**回答例19**：給料や労働条件のことなどは、ローカルスタッフの考え方、マネージャーの考え方、日本人の考え方など、それぞれ違うので、そのまま通訳しないほうがいい。激しい言葉を激しい言葉で通訳しないようにして、自分の言葉で伝えるようにする。たとえば「会社はお金がない」というような言い方をせず、「会社は今年はその能力がありません」というような言い方にしたりする。はっきりそのまま言えればいいというものではない。判断を加えながら通訳するのが難しい。（インタビュー番号5）

しかし、ビジネスプレゼンテーションやルーティーンのミーティングの通訳の際は、専門用語だけが問題になることはあるが、概ね内容がわかるので特に大きい問題はないと答えている。

また、スピーチの構成に関して日本語と英語を比べると、自分が聞いたスピーチは100年前の英語のスピーチとレトリックが似ていると思ったと1人の回答者は答えている。また日本のスピーチは、真面目で感情が露わだと思ったとも述べた。この回答者がこのように答えた理由として、日本語のスピーチの中には叱咤激励などを含むアドバイスが入り、長さが長いことを挙げた。

## 2.2 直面した問題や困難の解決法について

次に2.1で明らかになった問題や難しさに直面した時にどのように克服・解決したかについて質問した。

まず緊張に対しては、前もって準備をし、何度も練習したという回答が得られた。準備の時に日本人の同僚などに原稿を書いてもらったり、自分の書いた原稿を相談したりしたと回答している。敬語に関しても日本人の同僚との相談によって、適切だと思われる表現を選んだという回答を得た。

また内容に関しては、同様に同僚の日本人に相談したり、他の人のスピーチを聞いて考えたりしたとわかった。日本のスピーチは季節のあいさつから始まることが多いと感じ、天気などから始めるなどの工夫を行ったという回答者もいた。しかし、上述の通り日本人と全く同じ内容にする必要性がないと感じ、逆にどの程度の自由な内容にするべきかで不明点が残るとも考えていることがわかった。また、別の回答者は、日本語で話すなら、日本人と同じように話し、日本人と同じルールを使った方がいいと思うと答えている。このように問題や難しさに直面した時には、その度毎に日本人の同僚に相談し、最終的には自分自身の考えに基づいてスピーチを行ったと見られる。

## 2.3 自分の経験から考えられる実践的な教室活動について

最後に自分の経験に基づいて、どのような話す活動が日本語学習者の助けになると思うかを質問した。

敬語の使い方に困難を感じた回答者は、仕事の場合の公的なスピーチに使う敬語も、文化説明でウチ・ソトについて触れるように、言葉遣い・敬語の使い方の説明として行われた方がよいと提案している。また、教室でのよりよい練習について次のように提案した。

**回答例20**：仕事で日本語を使って公的に話す機会があるなら、敬語の言葉だけでなく、どんなふうに使った方がいいかを練習する。1対1だけではなく、グループの前で練習する必要もある。自分の時は丁寧語を使ってしかグループの前で話す練習をしていなかった。敬語を使ってグループの前で話す練習をすれば役に立つ。（インタビュー番号6）

回答例20では、敬語の練習も実際のあいさつスピーチに近づけて、複数の聴衆の前で敬語を使う練習をさせるという実践的な活動を提案している。これは、精神的に緊張している中で敬語を話す練習にもなるのではないかと考えられる。

どのような内容にするかについて困難を感じた回答者は、教室でのよりよい練習について次のように提案した。

**回答例21**：スピーチの構成を教えるのはいいと思う。スピーチの始めと終わりの部分。よくわからないが、ある程度決まった流れの型があるので、それを勉強するのは役に立つと思う。また場面別のスピーチの練習もよいと思う。どんな主題で話をするかなど。それは自分がスピーチをする時にいつも気になっていたことが、どんなトピックで話を進めるかということだったから。（インタビュー番号7）

**回答例22**：だから、スピーチの構成と催し別にどんなスピーチが適切なのかを教えるとよいと思う。（インタビュー番号7）

この点については、他の回答者の答えも似た指摘をして、次のように答えた。

**回答例23**：公的なスピーチの場合は最初と最後以外の部分に自分の考えていることを入れて、サンドイッチの中身は自分で選ぶが、上と下のパンは決まっているので、それをどのように作ればいいかを教室で教えてくれればいいと思う。（インタビュー番号6）

**回答例24**：公的なスピーチにはセットフレーズが多い。最初と最後の言葉は敬語だがいつも決まっている。シチュエーションによって、社会的なルールがある。1対1の場合は教室で教えられた通りにすれば使えるが、公的なスピーチの場合は社会的なルールがある。何度も聞けば自然に学べる人もいる

が、学べない人もいると思う。(インタビュー番号6)

上述の回答から、スピーチの中で既に社会的に汎用されている構成と決まり文句は、場面とともに教室で教えられるという可能性が指摘されていると言えよう。日本人でもスピーチのやり方について学校教育の中で特に学習したことがないという人が多く、スピーチを依頼されるようになってから、スピーチに関する参考書にあたり、本番を迎えることが多いと思われるが、日本社会で日本語を使用する外国人の場合も公的な場でスピーチをする可能性が十分にあると考えられるので、その基礎についても教室内で学ぶことができるのではないか。

大学の日本語教育でもこのようなスピーチについて学んだ方がよいと思うかについて尋ねたところ、上級レベルであれば、将来日本で仕事をする計画のない学生でも、学んでおいた方がよいと思うという回答を得た。それは、卒業後、何らかの形で日本に行った時には、宴会や結婚式などいろいろな場合に日本的なあいさつをする機会が十分出てくると考えられるから、必ず役に立つと説明している。

また、スピーチコンテストへの参加が実社会で行うスピーチに役に立つと思うかという問いに対しては以下のような回答を得た。

**回答例25**：スピーチコンテストは「ごあいさつ」とは異なる。スピーチコンテストでは内容を説明することが大切なので敬語を使う必要は感じない。それより乾杯の音頭や結婚式のスピーチや入会のスピーチなど、日本でよくするスピーチを練習した方がよい。(インタビュー番号6)

また、この回答者はスピーチコンテストの内容が自分の興味についてであったり、大学が選んだテーマであったりして、敬語を使用すると逆に不自然になることを指摘している。実際の日本でのあいさつスピーチなどでは敬語の使用が当然であり、さらにそのことがスピーチの難度を上げているということから、スピーチコンテストのスピーチとの違いは大きいと捉えていることがわかる。

## V. 終わりに

本稿では、日本語を教える日本語教師と、実際に日本語を使つての日本語パブリックスピーキングを経験している非母語日本語使用者とのインタビュー結果についての報告を行った。どちらも、今回扱ったインタビューの数は限られているため、全体像

を網羅しているわけではないだろうが、実態の一端が明らかになり、より詳細なニーズ分析を実施するための基礎固めができたと考える。

今回の調査で浮かび上がったことの1つとして、日本語教師が指導項目として実施していることや重視しているとした項目と、日本語パブリックスピーキングを経験している人が取り上げた項目には、互いに少しズレがあるように見えたことがある。

たとえば、日本語教師が活動を行う日本語教育の場では、何に焦点をあてるかはその教育機関や指導者によって異なり、どちらかと言えばその関心はもっと広い技能に向けられ、授業で扱われている。スピーチという活動を授業に取り入れる目的は、学習者が実社会で役立てられる技能を習得させたいというより、書く技能から話す技能への展開であったり、日本語学習のモチベーション強化であったりすることがわかった。一方、非母語日本語使用者側は、実社会の中で日本語話者として日本人と共に仕事を遂行している場面があり、より具体的なニーズの可能性が浮かび上がってきた。それは、まず非母語日本語使用者は、自らがスピーチを行う場合と他人が行ったスピーチや講演などの通訳や翻訳をする場合があるということである。スピーチと言っても、改まったパーティーにおけるものもあれば、朝礼や職場内の宴会という場合もあるだろうし、通訳の場合には、企業や自治体の長の立場の人の通訳をする場合もある。ここで非母語使用者が指摘していたのは、使用する必要のある敬語やスピーチの型、そしてその話す内容の適切さをどのように考えればいいのかということである。今回調査をした非母語日本語使用者は、実社会に出る前は日本語の教室内で技能を積み重ねて行った結果として、現在の職業に就くことができたわけだが、今回の両者のインタビュー結果から、日本語教育の現場で行った活動が、実際の日本語パブリックスピーキングにどうつながっていくのか、深く意識することがさらに重要なのではないかと思われた。

今後の課題として、2つの方向を考えている。1つは、日本語使用者のパブリックスピーキングに関するニーズに関して、データをさらに広く収集し、深く検討したいということ、そしてもう1つは、スピーチコンテストにおけるスピーチは、独立したジャンルとしてその意義や内容、具体的な指導法について考察する必要があるのではないかということである。引き続き、検討を続けていきたいと考えている。

#### 【付記】

本研究を進めるにあたり、一部に平成22年度科学研究費補助金（基盤研究C）「日本語パブリックスピーキングの教授法確立を目指した総合的研究」（課題番号：22520525 研究代表者：深澤のぞみ、研究分担者：三浦香苗、研究協力者：ヒルマン小林恭子、翟東娜）からの助成を受けている。

**【謝辞】**

本研究の調査に協力してくださった方々に、心より感謝の意を表します。

**【参考文献】**

- 和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史 (2005) 「まとまりのある話をするための教材の製作－『初級からの日本語スピーチ－国，文化，社会についてまとまった話をするために－』制作の実践から－」『国際交流基金 日本語教育紀要』第1号，pp.202-216
- 清ルミ (1990) 「スピーチ・ディベート－上級レベルのビジネスマンのために」『日本語教育』71号，pp.147-157
- 土岐哲 (2001) 「日本語のスピーチ教育」『日本語学』20(6)，pp.6-10
- 林里香 (2010) 「留学生の口頭表現クラスにおける聞き手の役割」『授業実践開発研究』，千葉大学教育学部 授業実践開発研究室，pp.53-61
- 平田未季・船橋瑞貴 (2011) 「聴衆を意識した口頭発表指導－「注釈挿入」を例として－」『2011年日本語教育学会秋季大会予稿集』，pp.202-207
- 平田オリザ (2010) 「劇作家として自然な日本語とは何か」『ICJLE2010日本語教育世界大会予稿集』
- ヒルマン小林恭子・深澤のぞみ (2009) 「日本語のビジネススピーチの特徴と日本語教育への活用の可能性」，『JSAA-ICJLE2009日本語教育国際研究大会（オーストラリア ニューサウスウェールズ大学）予稿集』，p.123
- ヒルマン小林恭子・深澤のぞみ (2010) 「パブリックスピーキングのジャンルとしての日本語式辞スピーチの特徴」，『ICJLE2010日本語教育世界大会（台湾 国立政治大学）予稿集』
- 深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子 (2011a) 「日本語教科書における口頭発表指導について－日本語パブリックスピーキングの教授法確立を目指した基礎研究－」『金沢大学留学生センター紀要』第14号，pp.29-42
- 深澤のぞみ・ヒルマン小林恭子 (2011b) 「日本語ビジネス（式辞）スピーチの構造－日本語パブリックスピーキングの－ジャンルとして－」『2011年日本語教育学会春季大会予稿集』，pp.159-164
- 藤田朋世・フランブ順美 (2009) 「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み－重慶大学での実践報告－」『世界の日本語教育』19，pp.199-213

**【参考ウェブサイト】**

JET プログラムオフィシャル HP

<http://www.jetprogramme.org/j/introduction/index.html> (2012年1月7日アクセス)

## Basic Study to Investigate on the Need for Skills Training in Japanese Public Speaking

Nozomi Fukasawa and Kyoko Kobayashi Hillman

### ABSTRACT

As Japan's labor market moves towards a higher, more professional level of globalization, there is a growing demand for non-native speakers of Japanese seeking employment opportunities to have strong public speaking skills. In the midst of this social situation, there is a lack of research on what kind of Japanese language skills former Japanese learners need after they leave the classroom and begin working in Japanese society, especially with regards to public speaking. Through this paper, we conducted a basic analysis to investigate the need for skills training in Japanese public speaking. Our findings are based on the results of interview surveys with Japanese language educators and Japanese language users who work in the private and public sectors. Regarding public speaking, we discovered that there are differences between what skills Japanese language educators and Japanese language users (non-native speakers of Japanese) consider essential for communicating in public situations. The interests of educators focused not only on speaking skills, but also on developing a wide variety of balanced language skills. We found that they use speech activities as a means of reinforcing students' motivation toward learning Japanese language. On the other hand, we found that non-native speakers of Japanese face situations requiring *aisatsu* speeches where they must use *keigo* in a formal setting. They often search for the appropriate way to give a speech and ask Japanese colleagues to help them. Therefore, we believe it is necessary to further conduct an in-depth investigation on the needs of non-native speakers of Japanese who use the language for work. Also, we intend to research speeches prepared for Japanese language speech contests widely utilized in Japanese language education.



# 総合日本語プログラムにおける 履修登録・授業記録システムの構築

深川 美帆・山本 洋

キーワード：プログラム運営、教務管理、授業記録、履修登録、オンライン

## 1. はじめに

金沢大学では、国際化を目指す大学の方針により2010年以降留学生が急増し、それに伴い日本語を履修する学生数も増加している<sup>1</sup>。金沢大学で学ぶすべての学生や研究生を対象とした全学向けの日本語教育を提供している総合日本語プログラム（旧総合日本語コース）では、2010年度より従来のプログラムの在り方を見直し、増加する留学生への教育支援をより効率的、効果的に行うための改革を行っている。本稿では、その改革の一環として行った教務システムおよび履修登録システムのオンライン化について、教育現場における導入後の効果と今後の課題について述べる。

## 2. 従来の総合日本語プログラムの状況と問題点

### 2.1 総合日本語プログラムについて

総合日本語プログラムは、留学生センターが全学に向けて提供している日本語プログラムである。その前身は本学の一般正規学生や特別聴講学生、研究生を対象としたいわゆる日本語の課外補講であったが、1998年秋学期より、留学生センターで受け入れている協定校からの留学生の各種プログラムの日本語教育部分を担うようにもなった。2012年現在では、こうしたプログラムの数も一層増加し<sup>2</sup>、滞在期間、日本語レベ

---

深川・山本（金沢大学留学生センター）

- 1 1999年度から2009年度までの10年間は、留学生数はおよそ350人であったのに比べ、2010年度の留学生数は491名（2010年5月）と急増した。
- 2 平成10年度秋学期のプログラム数は、日本語研修コース、金沢大学日本語・日本文化研修プログラム、金沢大学短期交換留学プログラム（KUSEP）の3つであったが、平成23年度現在では、日本語・日本文化研修コース、日本語研修コース、KUSEP、日韓共同理工系学部留学生コース、セメスタープログラム、の5つである。

ル、留学の目的も多様な学生たちが履修している<sup>3</sup>。

## 2.2 総合日本語プログラムにおける問題点

留学生への教育を円滑に行うには、日本語教育はもちろんのこと、その教育を円滑に提供するための教務管理が不可欠である。教務管理の具体的な業務にはプレイスメントテストの作成と実施、履修登録、学生の在籍管理、成績管理、学生への連絡などがあるが、これらの教務管理業務は実質的にはプログラムを担当する専任教員（コーディネーター）と、一部については授業を担当する教師が行っていた。こうした業務は、ともすれば授業をするのと同じくらいの時間と労力を割くこともあった。しかし、今後一層増加が見込まれる留学生数を考えると、このままの体制ではコースの運営と教育の質を維持することが難しくなることは必至である。そこで、これらの作業の負担を軽減することが急務となった。

まず挙げられるのは、学習者のプログラムへの在籍状況の把握である。総合日本語プログラムで受講する学習者数がそれほど多くなかった時代には、全て紙ベースで学生情報や出欠確認を行っていたが、学習者数が増加してくると、次第にこの方法では速く正確に情報を集約することが難しくなってきた。また、大学全体の履修登録システムには一部の留学生を除き、IDの登録がなされていない状況であったため、それを利用することも不可能であった。

二つ目は、授業の引き継ぎのための連絡の方法である。総合日本語プログラムの中の総合クラス<sup>4</sup>では、1つのクラスを複数の教師で受け持つチームティーチングを行っており、毎回の授業記録や迅速な授業の申し送りが不可欠である。これまでは授業の引き継ぎや授業の様子などは口頭や紙による申し送りで行っていたが、その連絡方法の煩雑さが問題であった。

三つ目は、クラス間の授業に関する情報の共有が難しいことである。教師は自分が担当する以外のクラスで他の教師がどのような授業を行っているかについては、ほとんど互いに知ることがなかった。そのため、教師は自分が担当するクラスの学生が他のクラスで学習している内容や、学生の様子などを知ることが難しかった。

---

3 平成14年度春学期履修者数は221名であるが、平成23年度秋学期現在は456名である。

4 総合日本語プログラムで開講されている科目は、総合クラス、漢字・語彙クラス、技能別クラスに分かれる。総合クラスは、「聞く」「話す」「読む」「書く」といった4技能を週3回あるいは4回（1回は90分）で学ぶクラスのことである。

### 2.3 問題解決のためのシステム構築とその目的

そこで、上述のような問題を解決し、業務の効率化と教育の可視化により、より質の高い教育を行うための教務システムを構築することにした。

システムでは以下の項目の実現を目指した。

- 1) 総合日本語プログラムを履修する学生の情報（学生の所属，連絡先，日本語学習歴，出欠状況，成績）がオンラインで一元管理できること【管理者＝プログラムのコーディネーター】
- 2) 総合日本語プログラムの各科目の学生の履修状況，授業記録や成績がオンラインで閲覧できること【授業担当者＝教師】
- 3) 総合日本語プログラムの科目の履修手続きをオンラインでできること【学習者】
- 4) 総合日本語プログラムを履修する学生がオンラインでプレイメントテストが受けられること【学習者】【コーディネーター】
- 5) 総合日本語プログラムを履修した学生の科目に対するアンケートがオンラインで実施できること【学習者】【コーディネーター】

## 3. 教務管理システムについての先行研究

履修登録などの教務管理システムは、大学単位の大規模なものから一部の学科やコース単位の比較的小規模なものまで、既に多くの教育機関で利用されている。また、本システムと同様、留学生の日本語コースの履修登録を扱ったシステムの報告もある（岡崎・大神2006，渡部・坂野2006，坂野・渡部2007）。これらの先行研究では、オンライン化することの利点として、学生の利便性の向上，コース管理者側にとっての正確で迅速な情報収集といった点が挙げられている。その教育機関が抱える問題点や使用実態に応じたシステムが構築されていることから、総合日本語プログラムにおけるシステム構築も、教育現場の実態をよく精査し、機能を絞り込む必要がある。

## 4. 総合日本語プログラム授業履修システムの構築

前掲2.3で挙げた目的を実現するべく、本システム構築にあたっては、総合日本語プログラムのコーディネーターをはじめ、本センターで日本語教育に携わっている教員が中心となり、学内のシステムとの連動の可能性も考慮しつつ、システムの設計を行った。システムの実際のプログラミングについては専門の業者にこちらのシステムの設計をもとに委託した。

以下、本システムの機能を概観した上で、各機能について詳述する。

#### 4.1 システムの構成

本センターの授業履修システムは、学内、学外ともに利用できる Web システムとなっている。ユーザーである学生と教員はログイン情報を入力してアクセスする。

サーバには、優れた省電力性を実現する富士通サーバ「PRIMERGY RX100 S6」を利用し、毎日定時に外付けストレージにバックアップを作成し、安全性に考慮した。OS は Red Hat Enterprise Linux との完全互換を目指した CentOS を使用している。データベースは、国内で利用率が高い PostgreSQL を採用し、言語は PHP を用いた。

本システムの対象は、本学の総合日本語プログラムにおいて授業を担当する教師、ならびに授業を履修する留学生である。本システムの権限は「コース責任者」「教員」「学生」に分かれており、それぞれの権限で本システムにアクセスし、情報を入力または出力して各機能を利用するしくみになっている（図1）。

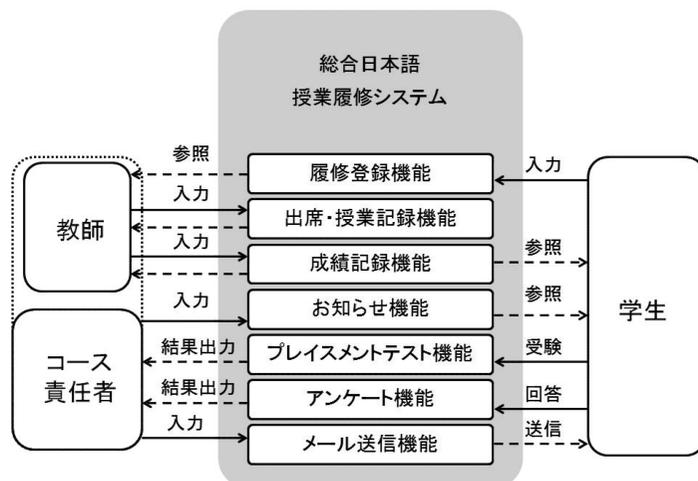


図1 授業履修システム 構成図

ユーザーである教員と学生は授業履修システムのトップページからログインする。

ログイン画面では、日本語ページと英語ページの言語切り替えができるようになっており、学生は自分でいずれかの言語を選択してログインするようになっている（図2）。

ログイン後は、それぞれの権限によりログイン後のトップページに表示される項目が異なる（図3）。まず、学生としてログインした場合、「履修登録機能」、「アンケート機能」、「プレイスメントテスト機能」が主な機能となり、「教員」としてログインした場合、授業や成績の記録が主な機能となる。そして、コーディネーター、すなわち

システム管理者権限でログインした場合は、「教員管理機能」、「学生管理機能」といった権限設定に関するものや、各授業の開講年度、授業名、分類等の管理を行う「授業管理機能」、学期の開始、終了の日付や履修登録期間の設定、成績入力、閲覧の期間を設定するための「期間管理機能」などが主な機能となる。また、これらに加えて、コースアンケートの設定や入力および結果出力を行うための「アンケート管理機能」、プレイスメントテストの設定や入力、結果出力を行うための「プレイスメントテスト管理機能」などもある。また、全システム登録者を対象としたメール送信機能やお知らせ機能も責任者権限でのみ使用できるようになっている。

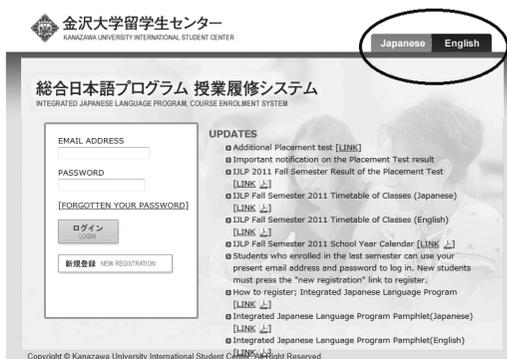


図2 授業履修システム ログインページ



図3 ログイン後のトップページ（学生権限）

#### 4.2 履修登録機能

学生：総合日本語プログラムの授業を履修する学生は授業履修システムのトップページから「新規登録」を行う（図2）。「新規登録」画面では、学生自身が氏名、性別、年齢、国籍といった情報に加え、日本語学習歴や日本語能力検定資格の有無、過去に使用したことのある教科書等についても入力する<sup>5</sup>。これらの情報は、コーディネーターや授業を担当する教員が随時閲覧することができ、授業開始前の段階でもどのような学生が履修するかを詳細に把握することを可能としている。「新規登録」終了後、学生は各自のプレイスメントテストの結果にもとづき、授業の履修登録を行う<sup>6</sup>。新規登録後にシステムにログインし、履修登録画面からその学期に自分が履修したい科目を一覧から選択する（図4）。履修登録する際に必須となるシラバスについても、同システム上にシラバス閲覧ページが設定されている。

教員：教員は履修情報表示メニューから総合日本語プログラムで開講されている全ての科目の学生の履修状況を確認することができる。通常、授業履修システムではそ

の教員が開講している授業の履修状況を担当教員が確認するために当機能が設定されているのが一般的であるが、本センターでは、プレイスメントテストによってクラス分けされた各クラスは、レベル毎に複数の教員で担当することが多いことから、学習者が他にどの授業を履修しているかといった情報は、後述の学生の出席、学習状況とあわせて教師間での共有が求められる。また、チームティーチングを行う教師同士が簡易にお互いのシラバスを閲覧できる点もメリットとして挙げられよう。さらに、一つの技能（例えば「書く」技能など）について段階的に習得していくことを考えて設置してある科目間においては、前のクラスでどのような教材を使用し、どのような授業を行っていたのかといった情報は、クラスを引き継ぐ際に必須となることはいうまでもない。

責任者：責任者は教員の権限も包括しているので、上述の教師権限の機能に加え、プログラムに登録している全学生の情報をこのシステムで把握することができる。それぞれの学生が、その学期にどの科目を履修しているかを把握できる。本プログラムでは学期開始時から履修登録期間内に学生のレベルやニーズに応じてクラスを変更することが起こるが、その動きがリアルタイムで把握できるようになり、学生の在籍管理が、より迅速に正確にできるようになった。また、学生が毎学期どの科目を履修し、どのような成績であったかも把握できるため、学生の履修動向を知る上でも多くの情報が瞬時に得られるようになった。

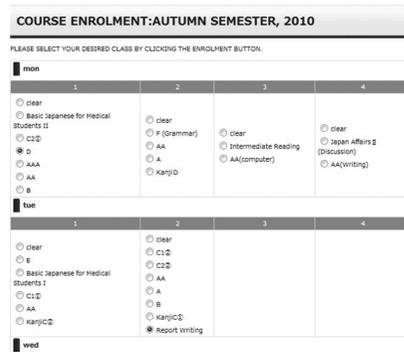


図4 履修登録ページ（学生権限）



図5 履修情報ページ（教師権限）

- 5 学生自身が自分の情報を入力することについては情報の正確性の面から最善とは言えないが、本学では大学が作成する留学生の学籍情報が揃うのが履修登録期間後であるため、渡日前から必要なこれらの情報は本人にってもらうしかないためこのようにした。
- 6 履修登録ができる期間は後述のコース責任者の権限（期間管理）により設定されており、履修登録期間が過ぎている場合は、利用できない旨のメッセージが表示される。

これらの情報と、次項の「出席・授業記録」を合わせることで、授業開始時に必要となる学生の情報の多くを事前に把握することができるようになった。

### 4.3 出欠・授業記録機能

教員は授業終了後、学生の「出欠記録」、「授業内容」、「学生の様子」、「連絡事項」それぞれの項目を記入する。中でも「学生の様子」、「連絡事項」は、学生の学習状況や授業態度、欠席の理由、宿題の提出状況といった情報の共有を教員間で行う事を目的としている。これらを Web 上のシステムで行うことにより、授業を担当する教員間のより緊密な連携が可能となっている。

### 4.4 成績記録機能

教員が学期末にこの項目から学生の成績を入力する。入力する内容は「出席」「試験」「平常点」の3項目であり、いずれも100点満点で入力する。出席率については「出席・授業記録」の出席回数と自動計算され、図のように出席回数と共にパーセントで表示される。また、「出席」「試験」「平常点」それぞれの項目の総合成績に占める割合については、「評価の配点」の欄にパーセンテージを入力すれば自動的に計算され、総合点（100点満点）、および評定（S,A,B,C, 不合格）が出力される（図6）。従来、これらすべてを教員がそれぞれ行っていたことを想起すれば、成績の出力にかかる時間は大幅に短縮されている。教員は定められた成績入力の期間中に、この項目から学生の成績を入力し、学生は直接 Web 上で成績を閲覧する。従来学生の成績は全て成績表を授業担当教師が Excel ファイルで作成し、コーディネーターがそれを取りまとめ確認した後、留学生の所属する各部局へ送付し、学生が部局の事務窓口で照会に来ていたのだが、本システム導入後はこれらが Web 上で行えるようになった。

成績記録[登録画面]				
授業科目名		年度 2011年度秋学期		
[確認] [戻る]				
番号	学籍番号 ・名前 (漢字/カナ) ・名前 (英字)	国籍 ・所属1 ・所属2	出席回数 出席率	評価の配点 出席 試験 平常点
1	備考	・中国 ・学部 ・医薬保健 学域・業学 類	6回 42%	点 点 点 <input type="checkbox"/> 中途放棄
2		・korea ・留学生セ ンター ・日本語・ 日本文化	13回 92%	点 点 点 <input type="checkbox"/> 中途放棄

図6 成績記録ページ

### 4.5 アンケート機能

これは、学期終了時に学習者に対し、履修したクラスに対する評価を行うアンケート機能である。アンケートの設置、アンケート項目の入力と編集、アンケート結果の出力と閲覧ができるのは、責任者だけである。責任者は、アンケート機能を使ってその学期のアンケートを作成し、実施期間を指定して登録しておく。すると、学生はア

アンケート実施期間中に履修登録システムにログインすると、トップ画面にその学期に自分が履修したクラスのアンケートのアイコンが表示され、それをクリックするとアンケート回答画面に行き、回答することができる(図7)。アンケート結果は瞬時に集計され、責任者がそれを随時 csv ファイルで出力できる。そこで得られたデータは、教師へのフィードバックやコースデザインの基礎資料として利用できる。



図7 アンケート回答ボタンが表示されたトップページ (学生権限)

#### 4.6 プレイスメントテスト機能

これは、学期開始前に日本語の既習歴のある学習者に対し、日本語力を測るための選択式と記述式のテストを行うための機能である。テストの設置、テスト項目の入力と編集、テスト結果の出力と閲覧ができるのは、責任者だけである。責任者は、プレイスメントテスト機能を使ってプレイスメントテストを作成し、実施期間を指定して登録しておく。すると、学生はプレイスメントテスト実施期間中に履修登録システムにログインしたとき、トップ画面にその学期にプレイスメントテストのアイコンが表示され、それをクリックするとプレイスメントテスト画面に行き、回答することができる(図8)。テストの結果は瞬時に集計され、責任者がそれを、学生が入力した学生情報とともに csv ファイルで出力できる。そこで得られたデータは、プレイスメントに利用することはもちろん、コースデザインやテスト開発の基礎資料としても利用できる。

#### プレイスメントテスト<文法・作文テスト>

1

正しい答えを選んでください。7,8,14,15は、おなじ意味の文を1つ選んでください。

れい) いま、ごはんを( )います。

- たべた
- たべます
- たべる
- たべない

1. よく わかりません。すみませんが、( ) はなして ください。

- たいへん
- だんだん
- けっこう
- ゆっくり
- [skip]

2. A「あした 3じは どうですか」

B「はい、( )です。」

- だいじょうぶ
- べんり

図8 プレイスメントテスト機能

#### 4.7 お知らせ機能・メール送信機能

お知らせ機能は、コース責任者が、教員、あるいは学生に向けてのお知らせをシステム上に掲示することができる機能である。コース責任者が「メニュー」から「お知

らせ」をクリックするとお知らせ入力画面に移る。文面や添付書類を入力すると、システムのトップページ、教員トップページ、学生トップページにお知らせが掲示できる。このように本システムは、学籍管理、授業記録の他、総合日本語プログラムのポータルサイト的な役割も持っている。

## 5. 履修・授業記録システムがプログラムに与えた効果

### 5.1 履修登録

従来、総合日本語プログラムの日本語科目のシラバスは、金沢大学短期交換留学プログラム（KUSEP）や金沢大学日本語・日本文化研修プログラム、一般正規学生で共通教育科目Bを履修する学類生以外には配布されておらず、履修登録の時点では、学生は科目名と総合日本語プログラムの概要説明のみを頼りにクラスを選択するしかなかった。また教師側も、プレイスメントテストを受けた学生以外については、どのクラスにどんな学生が何人ぐらいいるかが、全くわからないまま初回の授業を迎えるしかなかった。さらに履修登録はすべて紙ベースの情報（学生カード、授業の手書きの出席表など）で行い、学籍管理を手作業で行っていたため、学期開始から1、2週間は教師への授業準備以外の教務関係の仕事の負担が過度に重く、また混乱も多かった。コーディネーターも各クラスの状況を把握するための時間と労力が必要以上にかかり、プログラム全体の様子を短期間で効率よく掌握することが難しかった。

しかし、この授業履修システムを導入したことにより、履修を希望するすべての学生がコース開始前に授業の概要を知った上で学期開始日の4週間前から履修登録が可能になり、どのクラスで何を学ぶかを学生自身が事前にいろいろな情報を参照した上で履修科目を選択することが容易になった。特に専門科目の履修の合間を縫って日本語クラスを履修する多忙な学生にとっては、自分が学びたい内容を提供する科目を知ることが重要なことである。一方、教師側にとっても、学期開始前に履修予定者がわかるため、授業開始時の授業準備がしやすくなった。さらに教師が手作業で学籍簿を作成する必要がなくなったため、これにかかる負担がなくなり、より授業内容そのものの準備に時間と労力が当てられるようになった。また、コーディネーターも各クラスの履修予定者が学期開始前からわかるようになったため、学期開始前に次の学期の実情にあったクラスの調整が可能になった<sup>7</sup>。また、学期開始時の学生のクラス変更が発生しやすい時にも瞬時に学生の履修状況が把握できるようになった。その情報と学生情報（所属、日本語学習歴、プレイスメントテスト結果）を元に、学生のレベルに適したプレイスメントをしやすい環境が整った。現在はシステム導入初期ということ

もあり、来日後に本学でオリエンテーションを受けた学生を対象に履修登録システムを利用しているが、将来的には、本学への留学が決まった学生にも来日前に母国にしながらにして、登録やプレイスメントテスト受験を可能にし、渡日前からの学生の留学支援・日本語教育支援にも役立てたいと考えている。

## 5.2 授業記録

システムの導入前は、前述のとおり、授業記録と授業の引き継ぎ連絡は、1) 紙による授業日誌の閲覧、2) 1) の内容をメールで次の担当教師および同じクラスを担当している他の教師に連絡、3) 直接会って口頭での連絡、4) 電話での連絡、のいずれか(あるいはこれらの複数)によって毎行っていた。この連絡にかかる労力や時間も決して少なくなく、授業終了後にこの処理だけでも多くの時間を費やしていた。また、授業記録はその学期期間中は担当クラスのものに必要なに応じて閲覧することはあっても自分の担当クラス以外のものをあえて閲覧することはまれであった。その上、学期終了後にファイルに綴じて保管された後は、それをちょっとしたときに見て確認したいと思っても実際には難しく、そうした記録が来学期以降も有効に利用されているとはいえない状態であった。しかし、システム導入後は、その日の授業の記録はオンライン上で記録・閲覧ができるようになったので、システムに記録を入力しさえすれば、同じ内容をメールや口頭でわざわざ連絡する必要はなくなった。また、オンライン上で記録を入力・閲覧できるようになったことで、教師が自宅からもこうした情報を確認できるようになった。これは、本プログラムのように非常勤講師に授業を委嘱することが多い組織にとっては大変便利でかつ大切な機能である<sup>8</sup>。また、自分の担当したクラス以外の記録も閲覧できるので、同じ学期の自分のクラスに関連したクラス、例えば総合クラスとその同レベルの漢字または技能別クラスなどでの授業内容や学生たちの様子を知ることができるようになった。さらに、過去の学期の記録もさかのぼつ

---

7 この履修登録システムの利点が最大限に発揮されたのは、2011年春学期開始時である。春学期開始の約1ヶ月前に起こった3月11日の東日本大震災直後、本学に留学中の学生の中には春休み期間ということもあり、一時帰国していた学生も少なくなかった。未曾有の大災害と言われたその時期に、果たして本学に留学生が戻ってくるかどうかの予測が全くつかない事態に陥っていた中、履修登録システムのメール送信機能を使い、金沢大学は通常どおり授業を行うことを全登録学生に一斉に連絡したところ、学生たちが次第に履修登録ををはじめ、学期開始時には例年通りの履修予定者数であることを把握でき、大きな混乱もなく学期を開始することができた。このようなシステムを持っていることは、通常の教育・学習に活用するだけでなく、危機管理においても有益であるといえる。

8 2009年秋学期までは11, 12名, 2010年度春学期からは毎学期16, 17名の非常勤講師に授業を委嘱している。

て閲覧することができるので、担当したクラスのこれまでの授業の進め方などを参照しやすくなった。コーディネーターにとっても、授業記録がシステム化されたことは、プログラム運営を効果的に行う上でよい変化をもたらした。全てのクラスのその日の学生の出欠状況や授業の様子が、担当者が入力した瞬間から閲覧できるので、学生の様子やクラスの進度や内容を把握できるようになり、プログラム全体の様子を詳細に速く把握することが可能になった。これにより、学生の修学上のカウンセリングも必要に応じて迅速・的確に行えるようになった。こうした機能が活用できるようになってから、これまで各クラスの担当者に課していたクラスの毎月の報告書（月報）を廃止したことも、教師の負担の軽減につながった。

### 5.3 アンケート機能

従来はプログラムとして統一したアンケートはなされておらず、一部のクラスにおいて構成も項目もばらばらなアンケートを実施していた。しかし、それでは各クラスにおける学生からの反応は見えるかもしれないが、プログラム全体として学生がどう評価しているか見えてこない。さらに、各クラスの担当教師の面前で紙による記述式の解答方法では、アンケートの匿名性が保持されにくく、そのような状況で得られたデータには信頼性に疑問が残る。また、従来の紙の方式では授業時間を使って実施せざるを得なかった。また、その日に欠席した学生からのデータ、そしてそのクラスの履修を途中で放棄した学生の回答を得ることができなかった。そこで、この履修登録システムにオンラインアンケート機能を組み込み、コーディネーターからの依頼によるアンケートという方式にした。オンラインによるアンケート結果は従来の紙によるアンケート結果より、学生1人1人の本音に近い意見を聞くことができるようになり、教育内容の改善、教師の自己研修に大変役立っている。

### 5.4 プレイスメントテスト機能

従来のプレイスメントテストは、問題にも記述式のものも多く、実施に2時間、採点とクラス判定に10名ほどの教師が関わって5、6時間はかかっていた。今回、プレイスメントテストをオンラインで実施できることにより、試験結果の即時採点が可能になり、コース開始前の多忙な時期に採点やクラス判定にかかる時間が大幅に節約できた。また、プレイスメントテストの得点や解答のデータも自動的に蓄積されていく仕組みができたため、今後のプレイスメントテスト開発のための基礎資料ができた。プレイスメントテスト機能については、今後それらのデータをもとに分析をし、テストの妥当性や学習者の属性との関連について研究を進めていくつもりである。

### 5.5 プログラムに関する情報発信（メール一斉送信，シラバス閲覧，時間割閲覧）

留学生センターのホームページと連動して，コースの概要，時間割などを全学の学生に向けて情報提供することが可能となった。また，メール一斉送信機能により，それらの情報提供をはじめ，履修登録開始時期や成績閲覧開始時期，またアンケート実施時期にその連絡が行えるようになった。これに加えて，学期期間中の日本語の授業に関する学生への連絡も効率よく発信できるようになった。

### 5.6 履修・授業記録システムに対する教師の反応

この履修登録システムを導入して3学期目を終える時点で，総合日本語プログラムの授業を担当している教師（非常勤講師）にアンケート調査を行った。その結果，履修登録システムの導入についてどう思うかをシステム全体について，および機能ごとに5段階で評価してもらったところ，回答を得た14名中全員の教師が，履修登録システムの導入について，「たいへんよいと思う」（10名）または「よいと思う」（4名）と回答した。また，記述部分の回答には「それ以前のメールでのやりとりの煩雑さが軽減された」「連絡メールを探す手間が省けた」ことや「他のクラスの情報もわかるので，欠席が続いている学生の他のクラスでの出欠状況の把握も容易になった」こと，「学生への（メールでの）連絡が便利になったこと」などがよい点として挙がっていた。このことから，利用者側である教師からは評価されているといえる。

## 6. 今後の課題

以上，授業・履修登録システムの概要と各機能，そしてシステム導入が，コース全体の教務管理面，教育面にどのような影響を与えたかについて述べた。総合的に見て，履修登録システムがプログラム運営に関わる業務を効率化し，また教育へのよい波及効果をもたらしたといえる。しかしながら，いくつかの問題点や今後解決すべき課題も少なくない。

### 6.1 学内の様々なシステムとの連動

この授業履修システムは全学の履修登録システム<sup>9</sup>と連動していないため，日本語B科目や共通教育科目など，全学の科目としても開講されているものについては，学生がそれぞれのシステムで履修登録をしなければならない。また教師側も，総合日本語プログラム授業履修システムと，全学の履修登録システムのそれぞれで成績評価を入力しなければならない。

もう一つは総合日本語で利用している、eラーニングシステム「e-IJLP」<sup>10</sup>との連動である。この2つのシステムは利用対象者が実質同じ教師と学生なのだが、相互のシステムが連動していないため、それぞれのシステムで学生情報の入力と管理をしなければならない。毎学期、これを実質的に手作業でしなければならないのは、コーディネーターにとって特に新学期の多忙な時期には大きな負担となっている。

## 6.2 より使い勝手のよいシステムへの改良

今回のシステムは作り上げる過程で、何度も機能や設計の見直しをしながら少しずつ機能を拡張していったが、今後もさらに改良すべき箇所がある。例えば、上述の教師のアンケートでは履修登録システムについて評価されている一方、3学期間利用してみても、使い勝手の不便さ（例：学生が自分で入力するため、国籍名の表記が不統一）などの指摘もあった。今後はこうした意見や提案も取り入れて、システムの一層の充実をはかりつつ、よりよい教育環境の実現に向けてシステムを改良していく予定である。

### 【参考文献】

1. 岡崎智己・大神智春（2006）「留学生のための日本語コース（JLC）における受講・成績管理システムのオンライン化」『九州大学留学生センター紀要』第15号,p.113-127
  2. 坂野永理・渡部倫子（2007）「全学日本語コース Web システムの改訂」『大学教育研究紀要』第3号, pp.29-36 岡山大学留学生センター
  3. 佐藤勢紀子・上原聡・福島悦子・中村渉・二階堂秀夫・安西従道・白石茂典・田中秀樹（2008）「日本語教育における Web 登録システムの構築—プログラム運営方法の改善をめざして—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』3, pp.325, 東北大学高等教育開発推進センター
  4. 渡部倫子・坂野永理（2006）「全学日本語コース Web システムの開発」『大学教育研究紀要』第2号, pp.39-47, 岡山大学留学生センター
- 
- 9 現在金沢大学では、学生（とその家族）、教職員やOBなどが大学内外における情報を取得し、学習、教育、研究、業務などを行う事を目的としたポータルサイト（「アキャンサポータル」）が運営されており、ポータル上には学生の学籍情報のデータベースと連携した授業履修システムが置かれている。しかしながら、前述のとおり留学生センターで開講されている科目（日本語関連科目等）が登録されていないことやポータルサイトの多言語化が進んでいないこと、何よりも正規生以外の留学生（協定校からの交換留学生、研究生、特別聴講学生など）は、アキャンサポータルのIDが入学時に発行される一般正規学生らとは違い、自ら申請手続きをしないと利用できないことなどから、留学生の使用はあまり見られない。
  - 10 総合日本語プログラムでは2011年度春学期よりオープンソースのCMS（Course Management System, コース管理システム）である Moodle を使ったオンライン学習支援システムを開発した。このシステムでは、学習者が自分の履修している総合日本語プログラムの各授業の学習をサポートする機能を利用することができる。

## Development of an On-line Japanese Language Course Enrollment System

Miho Fukagawa and Hiroshi Yamamoto

### ABSTRACT

As the number of international students has increased, the problem of registration and administration has also increased. To resolve this issue, the Integrated Japanese Language Program, which is offered for all international students at Kanazawa University, developed a course enrollment system on the web. The system was developed for three types of users: course managers, teachers and students. Through this system, students are able to register for Japanese courses on the internet. They are also able to view course schedules and a detailed course syllabus for each class. Teachers and course managers are able to find quickly the number of students enrolled in each course as well as identify each student's needs in learning the Japanese language. The online system was introduced in the fall semester of 2010. Through the use of this system, administrative tasks were vastly diminished. Furthermore, it facilitated the sharing of information about classes and students with teachers. While the system has had a positive influence on the courses and has been deemed a success, there is still room for improvement, and updates are continually being made to further increase its usefulness.

**Key Word** : Management of Language Program, Management of Educational Affairs, Recording Lessons, Registration for Classes, On-line Class Registration

## 報 告

# 留学生を対象とした日本語ライティング支援室での 個別相談の取り組み

—自律的な日本語ライティング能力の育成を目指して—

松田 佳子<sup>1</sup>

## 要 旨

本報告の目的は、大学の正規課程外において留学生の自律的な日本語ライティング能力を育成するにはどのような支援体制が考えられるかを金沢大学ライティング支援室の個別相談の実践をもとに述べることである。実践の対象者は、日本語中級～上級の留学生であった。個別相談では、主に文章の構成と内容について日本語での対話を行うとし、対話の主導権を学生に握らせるようにした。また、留学生である書き手自身が文章作成の問題点に気づき、改善案を考えられるように、間接的指導を取り入れた。実践の結果、繰り返し個別相談を利用する学生は、文章の構想段階や教員への課題提出後での相談、さらに構成の相談をしていたことが明らかになった。このことから、個別相談を繰り返し利用する学生は、書く前や課題提出後にも目を向け、構想や構成を重視する可能性が示された。今後の課題として、個別相談と書く授業との連携の工夫を論じ、自律した書き手を育成するための方法としては、学習ポートフォリオを導入した個別相談を提案した。

キーワード：留学生，日本語ライティング能力，ライティング支援，個別相談，自律的な書き手

## 1. 本報告の目的

2010年10月に金沢大学国際交流本部（執筆時2011年12月時は研究国際部）が実施し

---

1 金沢大学研究国際部

ている「地域に根ざした国際化モデルの構築」事業の一つとして、「留学生を対象とした日本語ライティング支援室」（以下、「ライティング支援室」とする）が発足した。ライティング支援室の運営の展望については松田（2011）で述べたが、それを受け、本稿では、大学の正規課程外で留学生の自律的な日本語ライティング能力を育成するにはどのような支援体制が考えられるかについてライティング支援室での個別相談の実践をもとに述べる。

## 2. 留学生を対象とした正規課程外でのライティング支援体制づくりの意義

近年、日本国内の大学において学生の書くことを正規課程外で支援する機関、いわゆるライティング・センターが設置されるようになってきている。これはアメリカの大学では1970年代から定着しつつあるもので、大学生や大学院生であるチューターとの1対1の対話を通して学生が自立した書き手になることを目指した機関である。本稿では、このように書き手の悩みに個別に応じ、その対応方法として対話を取り入れた場を「個別相談」とする。

松田（2011）では、国内の大学に15のライティング支援機関が存在していることを述べた。現在、個別相談としては、日本人学生の日本語文章あるいは英語文章を対象とした機関が多く、留学生を対象とした日本語文章の支援を実施しているのは、首都大学東京<sup>2</sup>、龍谷大学（岩本2008）、麗澤大学（正宗2009、中山2010）、早稲田大学<sup>3</sup>の4校である。

平成20年には文部科学省による「留学生30万人計画」が公表されており、日本国内の大学では留学生数が増えつつある。大学で専門教育を受ける留学生には、レポートや論文作成のための日本語ライティング能力が必要であり、それを高めるための実践もなされている（佐藤2006、村岡・因・仁科2009）。しかし、能力の育成には時間がかかり、留学生の日本語ライティング能力は指導教員が期待するものよりも低い（佐藤・上原・崔・虫明2006、古本・苗田・松下2006）という報告がある。よって、授業という一定期間で十分な日本語ライティング能力を育成するのは困難である。さ

2 <http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/writing/index.html>

（首都大学東京 国際センター アカデミック・ライティング支援, 2012年2月28日閲覧）

3 <http://www.cie-waseda.jp/awp/jp/wc/outline.html>

（WASEDA UNIVERSITY Academic Writing Program ライティング・センターとは, 2011年12月26日閲覧）

らに、留学生は、日本語の書くことに関する授業外では、評価に関わる専門科目のレポートや論文作成等が求められる。これらを踏まえると、留学生が必要に応じて利用できるライティング支援体制を大学内に整えることは、留学生の日本語ライティング能力の長期的育成及び支援という点で意義があると考えられる。

### 3. ライティング支援室が目指す「自律した書き手の育成」

佐渡島 (2006) では、アメリカのライティング・センターの理念の一つとして「文章ではなく、書き手をよくする (Tutoring, not Editing)」という理念を紹介している。日本国内にあるライティング支援機関<sup>4</sup>でも、書き手をよくすることを理念として掲げ、「自立した書き手」の育成を目指している。では、自立した書き手とは一体、どのような書き手なのだろうか。佐渡島 (2009) では、「自立」を「書き手が、自分で書いた文章をどのように書き直したらよいかにその場で気づくこと」と定義しているが、これは、佐渡島 (2009) の対話における気づきを分析する研究の中での定義であり、書く過程全体を捉えた定義ではない。よって、自立した書き手の定義については、日本国内のライティング支援機関の中で十分に議論されていない状況だと言える。

そこで、筆者は、金沢大学のライティング支援室が目指すことについて以下のように考えた。学生がレポートや論文等の書く課題に取り組む場合、書く前の準備 (課題内容の確認や資料収集等) や、実際に書き進めること、自己の文章の読み直すこと、文章の問題点に気づき改善案を考えること、他者に読んでもらいコメントをもらうこと等、様々な活動が考えられる。つまり、書き上げるまでには、書き手が書くための計画を立て、様々な方法を選択しながら書くことを遂行していく。そして、書き手は書き上げまでを全く一人で行うのではなく、時には、教員やゼミの仲間などにアドバイスを求める。そのため、学生を指導及び支援する側は、必要に応じて他者の支援を受けながら、書くことを自身で遂行する書き手、「自分を律しながら書く書き手」を育成することが必要である。

---

4 麗澤大学のライティング・センターでは、「自立して文章が書ける力が養われることを目標」(正宗2009)としている。また、首都大学東京大学院は、支援の理念として「自立した書き手を育てる」(<http://nihongo.hum.tmu.ac.jp/writing/index.html> 首都大学東京大学院 国際センター アカデミック・ライティング支援, 2012年2月28日閲覧)、早稲田大学のライティング・センターは、「自立した書き手の育成」(佐渡島2006)、津田塾大学のライティング・センターは『「自立性のある書き手」を育てるために、よき「読み手」を提供する』としている (<http://twc.tsuda.ac.jp/about/index.html> 津田塾大学ライティングセンターライティングセンターについて, 2011年12月26日閲覧)。

では、「自分を律する」ということは、どういうことなのか。館岡（2002）では、自律を「人から与えられるのではなく、学習者自らが計画、実施、評価をし、その学習過程に責任を持つこと」としている。この定義は、教育心理学や第二言語教育の分野での自律的学習の定義を概観した上でのものである。そこで、ライティング支援室でもこの定義を書くことに照らし合わせて考えた。ライティング支援室では、「自律した書き手」を「書き手自身が書く過程に責任を持つこと。具体的には、書くことの計画（構想、書く、書き終わり）を行い、書き進める中で自己の文章の問題点に気づき、問題を改善する方法を選び、文章の評価をすること」とした。

なお、他大学のライティング支援機関では、「自律」ではなく「自立」を用いている。しかし、ライティング支援室では、「書く過程における自己調整」が重要であると考え、「自分で調整（コントロール）しながら書くこと」を表す「自律」を用いた。そして、「自立」を「自分一人で書くこと」と捉え、2つの表記の意味的違いを重視した。

#### 4. 先行研究及び本報告の意義

留学生を対象としたライティング・センターの報告として麗澤大学の正宗（2009）と中山（2010）がある。正宗（2009）は、初中級及び中級の作文科目とライティング・センターとが連携し、学生に個別相談を義務づけた。そして、利用した学生の情報をもとに8つの学生のタイプを示し、各タイプに応じた指導・工夫点とティーチング・アシスタント（以下、TAとする）ができること・できないことを報告している。また、中山（2010）は、中上級の作文科目とライティング・センターとが連携し、文章の内容に関する相談を義務づけた際の学生、日本人TA、授業担当教員のコメントを報告している。現在、留学生を対象とした報告は、この2例であり、個別相談を義務づけた際の留学生の反応や日本人TAの対応等、実際の状況を知るという点で参考になる。

ライティング・センターにおける個別相談の利用形態としては、上述のように授業と連携して利用を義務づける場合だけでなく、学生に自主的な利用をさせる場合もある。では、留学生を対象とした個別相談を設置した場合、どのぐらいの学生が自主的に利用するのだろうか。また、相談文章の種類や内容にはどのようなものがあるのだろうか。さらに、繰り返し個別相談を利用する留学生には何か特徴が見られるのだろうか。これらの点について言及した報告は見当たらない。

そこで、本稿では、ライティング支援室が行った個別相談の方法や利用状況を報告し、これをもとに、留学生を対象とした個別相談の支援体制や自律した書き手を育成

するための課題について述べる。今後、留学生の日本語ライティング能力の支援体制を整える上で、本稿は一つの実践的データを示すことができると考える。

## 5. ライティング支援室の概要

ライティング支援室の運営委員は、留学生センター所属の教員2名、外国語教育研究センター所属の教員2名、研究国際部所属の研究員1名である。月に1度、運営委員が集まり、現状把握と今後の運営方法を決定している。2011年度のライティング支援室の運営内容は、以下の3点であった。

### (1) 個別相談

個別相談での対話を通して、留学生が自分のできている点とできていない点を自覚すること、そして、どのようにしたらよいかを考え、その後の文章作成に役立てることを目的とする。具体的な進め方や利用状況は6節以降に記す。個別相談は日本語教育を専門とする研究員1名が行った。

### (2) 短期集中講座<sup>5</sup>

留学生が日本語での学術的文章作成のための基礎的な力を身につけることを目的とする。2011年度前期は、ライティング・トレーニング講座(8名)、研究計画書作成講座(5名)、論文作成講座(9名)を開講した<sup>6</sup>。2011年度後期は、レポート作成講座(11名)、人文系研究生のための大学院入試論述対策講座(10名)を開講した。これらの講座は、すべて研究員1名が行った。なお、各講座で受講者に個別相談の案内をしたところ、2011年4月から12月まで7名が個別相談を利用した。

### (3) 金沢大学留学生センターの総合日本語コース「作文II」(中級)及び「レポート作成」(上級)科目との連携

留学生に個別相談を自主的に利用させることと、授業担当教員と研究員1名が授業内容と方法を検討し、授業の質の向上を目指すことをねらいとした。研究員が文章の構想段階や振り返りの段階でTAとして授業に入った。2つの科目の受講者のうち個別相談を利用した学生は、2011年4月から12月までで7名であった。

---

5 短期集中講座の具体的な報告は、別稿に譲る。

6 講座名の後の( )内は受講者数である。

## 6. 個別相談

### 6.1 個別相談の概要

対象者を日本語中級～上級の留学生とした。中級以降は、日本語でのまとまった量の文章作成が行われ、より読み手への分かりやすさに配慮することが重要になってくる。そういった場合に、個別相談がよい読み手を提供することで、読み手に配慮した文章作成の支援が可能になるのではないかと考え、対象者を日本語中級以降とした。対象文章は、日本語の作文、レポート、論文等とした。対応したのは相談員<sup>7</sup>1名であった。個別相談は平日、毎日実施し、開室時間は8時半から17時までであった。一人の学生の相談時間は原則45分間であった<sup>8</sup>。個別相談の利用は、メールによる予約(名前、所属、希望日時、相談したい内容を記載)であった。個別相談の案内は、2011年4月と10月の学期開始直後に案内用紙を用い、以下の4つの方法で行った。(1)人文系留学生の新生オリエンテーションでの案内、(2)留学生センター総合日本語コースの書く科目と総合日本語科目(上級と中級)での案内、(3)留学生を担当している指導教員への案内、(4)学内の電子掲示板、各部署の掲示板、附属図書館と国際交流会館への掲示である。(1)と(2)の案内の際には、相談員が教室へ行き、説明を行った。

### 6.2 個別相談の進め方

個別相談は、以下のような流れで行った。なお、相談員は個別相談の際、留学生に圧迫感を与えないように横並びに座った。

- (1) (学生が初めて利用する場合) 相談員が学生情報シートに基づいて質問をし、記入する。内容は、名前、国籍、所属、日本語学習歴、日本語能力試験の受験歴、現在日本語で書くことが多い文章の種類、ライティング支援室を知ったきっかけ、書くことについての悩みである。
- (2) 相談員が利用シートに基づいて質問をし、記入する。内容は、相談したい文章の情報(授業課題かどうか、テーマ、教員からの指示内容、締め切り日等)、書く過程のどの段階であるか、相談したい内容の3点である。その後、今回の話し合いでの目標を決める。
- (3) 対話を行う。文章がある場合は、文章の音読から始める。対話での基本方針は、

---

7 研究員が担当したが、個別相談において述べる際には、「相談員」と記す。

8 学生が延長を希望し、相談員のスケジュールが空いている場合は、延長して相談を続けた場合もあった。

6.3に記す。

- (4) 終了時間が近づいたら、話し合いでの目標を振り返り、その目標が達成されたかを確認する。そして、対話で気づいたことを学生に話させる。
- (5) 他に相談したいことがないか確認し、終了する。そして、次の来室を促す。
- (6) 終了後、相談員は対話内容や学生の気づき等を利用記録用紙に記入し、学生ごとに利用記録用紙と対話で使用した文章を保管する。

以上の流れの中で、以下の3点を取り入れた目的について述べる。

1点目は、(2)の「書く過程のどの段階であるか」を聞くことである。目的は、学生に書くことには、構想から書き上げまでの過程があることを意識させ、自分が今どの段階であるのかを把握させるためであった。Staben&Nordhaus (2009) は、この質問により、「書き手が文章の作成過程をより広い目で捉えることに役立つ」と述べている。

2点目は、(2)の「今回の話し合いでの目標」を決めたことである。Bruce (2009) は「目標を設定することは、英語を第二言語とする学習者の対話そのものに対する不安を軽減することになり、相談員と学生が対話を進める上での指針にもなる」と述べ、目標を設定する重要性を主張している。よって、今回の個別相談でも対話の前に目標設定を取り入れ、対話を進める上での指針とした。

3点目は、(3)の「音読」である。誤用や修正すべき箇所を見つけ出したり、「書き手が自分の書いた文章を客観視できるようになる有効な手段」(佐渡島2006)として使用されたりしている。ここでは、学生に文章の内容を思い出させることと、表記レベルでの日本語の誤りに気づかせることを目的として取り入れた。

### 6.3 対話の基本方針

個別相談の方法として対話を取り入れた理由について述べる。Swain (2000) は、第二言語の学習が協同的対話により促進することを示している。協同的対話により問題が解決され、新たな知識が構築されるとし、言語化が話し手の考えを客観化する重要な学習過程の一つとしている。これを踏まえ、相談員が書き手に質問をし、話をさせることは、書き手の考えを客観化することになり、第二言語での書く学習過程を促進することになるのではないかと考えた。よって、個別相談の方法として対話を取り入れた。

対話を行う際、相談員は、「読み手として反応すること」(Ryan&Zimmerelli 2010, Staben&Nordhaus 2009) とした。「読み手としての反応」とは、例えば、「読んでいてここでよく分からなくなった」、「～について詳しく教えてほしい」等である。学生の中には、専門的な文章を持ってくる場合もあるが、そのような場合は、「読み手として

反応」し、専門的な内容に関わる点は、指導教員等にアドバイスを求めるよう指示した。

次に、「自律した書く力」を育成するために留意したことについて2点述べる。

1点目は、対話では学生に主導権を握らせ、自己の文章作成に責任を持たせるようにしたことである。具体的には、学生自身に対話での目標を設定させること、文章の音読をさせること、どのように改善したらよいか考えさせ、最終的な決定権を学生に与えることである。これらができるように、相談員は、間接的指導を心がけるようにした。間接的指導は、アメリカのライティング・センターでの個別相談で伝統的な方法として採用されている (Shamoon & Burns 1995)。しかし、このような間接的指導はそもそも母語話者を対象とした場合のものである。非母語話者との対話では、直接的指導が多くなることも報告されており (Thonus2004)、間接的指導のみで対話を進めることは難しいようである。そこで、第二言語学習者である留学生を対象とした今回の対話では、学生に気づきを促す間接的指導を主に行いながらも、直接的指導も必要に応じて取り入れることとした。

2点目は、対話で扱う内容は、主に文章の構成と内容としたことである。自律的な書き手を育成することを考えた場合、日本語そのものよりも文章の構成と内容に関する対話を中心にすることによって、個別相談を終えてからの他の文章作成にも応用できるような気づきを与えられ、その気づきをもとに自律的な書き手へと近づいていくのではないかと考えたためである。ただし、第二言語学習者にとっては、内容理解のために、まず文レベルでの言語の話し合いが必要であると感じるチューターもいる (Williams & Severino 2004) という報告がある。そのため、第二言語学習者への言語的支援は無視できないものである。よって、今回の対話では文章の構成と内容の話し合いを中心に行うが、必要に応じて日本語に関する話し合いも行うこととした。

## 6.4 個別相談の利用状況

次に、2011年4月から12月までの個別相談の利用状況について述べる。

### 6.4.1 延べ利用者数

表1に2011年4月から12月までの延べ利用者数を示す。

表1 延べ利用者数

月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	合計
利用者数	3 (2)	11 (8)	3 (2)	2 (2)	2 (2)	0 (0)	11 (5)	5 (3)	14 (6)	51

\* ( ) は、異なり利用者定数

延べ利用者数は、51名であった。5月と10月の利用者が多くなっているが、これは、学期開始直後にライティング支援室の存在を掲示板や授業等で紹介し、その存在を知った学生が利用を始めたことが関連している。8月と9月は学期休みであるため、利用者数が少ない結果となった。

全体の推移を見ると、前期（4月から7月）は利用者数が少ない状態が続いたが、後期（10月から12月）は11月にやや利用者が減ったものの、12月は最も利用者が多い月となり、利用者が減少することはなかった。この要因として2点考えられる。1点目は、10月以降、週1回定期的に個別相談を利用して書く力を高めるという利用方法を紹介したことである。前期はこのような方法は取り入れていなかった。実際に後期から留学生2名が定期的に個別相談を利用していた。2点目は、10月以降、一度、個別相談を利用した学生には、他の課題で悩んでいることがあればその課題を持ってくるよう声かけをしたことである。このような声かけは前期、積極的に行っていなかった。よって、定期的利用の提案と相談員の積極的な声かけの2点が繰り返し個別相談を利用するきっかけになった可能性があり、後期の利用者数の維持につながったと考える。

#### 6.4.2 利用者の所属

図1に利用者の所属を示す。2011年4月から12月の間に利用した19名のうち、大学院生の利用が7名（37%）と最も多く、次いで短期留学生5名（26%）、研究生4名（21%）と続いている。

なお、人文系と理工系の留学生別割合は、人文系が11名（57.9%）、理工系が5名（26.3%）、その他が3名（15.8%）で、人文系の留学生の利用が多かった。この理由として、人文系は理工系よりも日本語での文章作成を行うことが多いため<sup>9</sup>、日本語の文章を相談対象とした個別相談の利用率が高かったと考える。

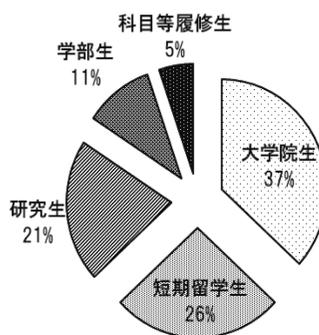


図1 利用者の所属

#### 6.4.3 利用者の国籍

2011年4月から12月に個別相談を利用した留学生19名の国籍で最も多かったのは中

9 筆者が実施した本学の留学生担当の指導教員を対象とした質問紙調査（2011年1月実施）では、人文系の教員は理工系の教員よりも日本語での文章作成を有意に多くさせていた。

国で9名(47.7%)、次いで韓国4名(21%)、インドネシア2名(10.5%)と続き、台湾、ベトナム、マレーシア、リトアニアが各1名(5.3%)であった。中国の学生が多く利用しているが、これは、本学において中国人留学生が最も多い<sup>10</sup>ことが要因として考えられる。全体的にアジアからの留学生の利用が多かった。

#### 6.4.4 相談内容の種類

2011年4月から12月の個別相談総数51回のうち、特定の文章に関わる相談が41回(80.4%)、書くこと全般の悩み相談が10回(19.6%)であった。書くこと全般の悩み相談の例としては、「論文の書き方を勉強したいが、いい参考文献があれば教えてほしい」、「個別相談を定期的にご利用して書く練習をしたいがどうすればよいか」といったものであった。

このことから、個別相談が特定の文章についての相談だけでなく、書くこと全般の問題解決をするための場としても利用されていたことがわかる。

#### 6.4.5 相談文章の種類

図2に相談文章の種類を示す。2011年4月から12月までの特定の文章に関わる相談総数41回のうち、最も多かったものがゼミ発表資料で10回(24%)<sup>11</sup>、次いでレポート9回(22%)であった。学術的文章としては、ゼミ発表資料やレポート以外にも修士論文、研究計画、中間発表会の資料等があった。また、学術的文章以外のものとしては、作文と要約文<sup>12</sup>が4回(10%)ずつでスピーチ原稿やメール、日記等があった。

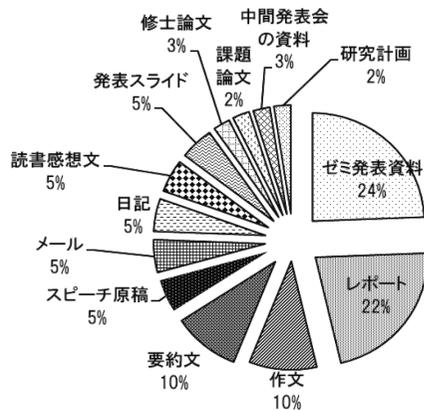


図2 相談文章の種類

このことから、留学生が相談したいと持ってきた文章の種類は、多様であったことがわかる。

10 平成23年5月1日現在、本学に在籍する留学生数は485名で、うち224名が中国を国籍とする学生である。  
([http://www.kanazawa-u.ac.jp/university/outline/gaiyo/2011/11\\_059\\_acceptance-situation.html](http://www.kanazawa-u.ac.jp/university/outline/gaiyo/2011/11_059_acceptance-situation.html) 金沢大学  
大学概要2011 外国人留学生受け入れ状況, 2011年12月26日閲覧)

11 ゼミ発表資料は、週一回の定期利用の学生のものも含まれているため割合が高くなっている。

12 要約文は、学生1名が複数回に渡って相談を利用したため、割合が高くなっている。

#### 6.4.6 相談文章の作成段階

図3に相談文章の作成段階を示す。2011年4月から12月の特定の文章に関わる相談総数41回のうち、最も多かったのは、1回目の下書きで28回(68%)であった<sup>13</sup>。次いで、構想7回(17%)、完成(提出済み)が4回(10%)と続いている。構想段階の相談例としては、テーマが与えられたがこれからどのように準備したらよいのか戸惑っているもの、提出済みの完成稿の相談例としては、提出したものの教員に言いたいことがうまく伝わらなかったことや、このような書き方でよかったのだろうかという相談であった。

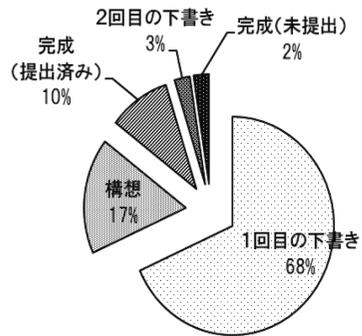


図3 相談文章の作成段階

このように、書く前と課題提出後にも悩みを抱く留学生が存在し、書く過程全体に関わる相談が存在したことが明らかになった。

#### 6.4.7 留学生が相談したいと話した内容<sup>14</sup>

図4に留学生が相談したいと話した内容の割合を示す。2011年4月から12月までの特定の文章に関わる相談のうち、留学生が相談したいと話した内容の総数は48であった。このうち、日本語(文法・語彙・表現のチェック)が24(50%)と半数を占めており、内容12(25%)、全体構想7(15%)と続いている。

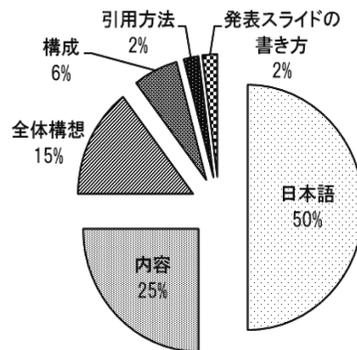


図4 留学生が相談したいと話した内容

ライティング支援室の案内用紙に「日本語の文法や表現のチェックだけをしてもらうことはできません」と明記していても、多くの留学生

生が日本語のチェックを求めて個別相談へ来ていたことがわかる。また、特定の文章の相談にやって来た留学生15人のうち初回利用時に日本語チェックを求めた学生は12人と半数以上であった。

<sup>13</sup> ライティング支援室を初めて利用する学生の50%の文章は、「1回目の下書き」であった。

<sup>14</sup> 留学生が構成と内容のように2つ以上の項目を答えた場合は、それぞれを調査データとして集計している。

このことから、留学生は日本語での文章作成において、日本語の正確さに不安を抱き、その支援を求めているということ、そして、初めて利用する留学生は、個別相談を「正しい日本語で書けているかをチェックしてもらおう場」と捉える傾向にあることがわかった。

#### 6.4.8 留学生一人あたりの個別相談利用回数と利用回数に応じた学生の特徴

表2に留学生一人あたりの個別相談利用回数を示す。

**表2 留学生一人あたりの個別相談利用回数（2011年4月～12月）**

回数	1回	2回	3回	4回	5回	6回	7回	8回	合計
利用者数	11	2	1	1	0	2	0	2	19

表2より計19名の留学生が利用し、そのうち、1回のみ利用した者が11名と最も多かった。一方で、2回以上利用する留学生は、8名存在した。以下に1回のみ利用した学生と2回以上繰り返して利用した学生の特徴を記す。

1回のみ利用した学生11名のうち特定の文章を持ってきた学生は8名であったが、この8名の学生の特徴として2点挙げられる。1点目は、相談文章の作成段階は、1回目の下書きのみで構想や課題提出後での相談が全くなかったことである。2点目は、特定の文章を持ってきた学生8名のうち日本語に関する相談をしたいと話した者が6名であり、1回のみ利用した学生は、すでに書き上げた文章の日本語チェックを求める傾向にあったことがわかる。このように、初回利用で日本語チェックを求める学生には、「初回のみ日本語チェックを行うが、個別相談は基本的には、文章の構成と内容を話し合う場である」と伝えていた。そのため、文章の日本語チェックのみを求める学生は、個別相談の支援内容が自身のニーズと合わず、2回目の利用につながらなかった可能性がある。

次に、繰り返して個別相談を利用した学生の特徴を2点挙げる。1点目は、相談文章の作成段階についてである。1回のみ利用した学生からは、文章の構想段階における相談はなかったが、3回繰り返して利用した学生1名と8回繰り返して利用した学生2名から構想段階における相談があった。また、完成（提出済み）段階においても、1回のみ利用した学生からの相談はなかったが、4回繰り返して利用した学生1名と8回繰り返して利用した学生2名から完成（提出済み）段階における相談があった。2点目は、相談内容についてである。1回のみ利用した学生からは、構成の相談をしたいという発言はみられなかったが、2回繰り返して利用した学生1名と8回繰り返して利用した

学生1名から構成に関する相談があった。以上の点から、個別相談を繰り返し利用する学生の中には、書く前や書いた後の段階に着目し、文章の構想や構成に関する相談をする学生がいたことがわかった。

このように、1回のみ利用した学生と2回以上繰り返し利用した学生には、相談文章の作成段階と相談内容の違いがあったことがわかった。

## 6.5 個別相談を通して得られたこと

前述の利用状況をもとに、個別相談を通して得られたことを「第二言語学習者を対象とした個別相談での対話方法」の点から1点、「自律的な書き手の育成」の点から2点述べる。

「第二言語学習者を対象とした個別相談の対話方法」としては、第二言語学習者のレベルに応じた言語的支援（第二言語の文法・語彙・表現の正確さを確認すること）を取り入れる必要があることである。他大学のライティング・センターでは、第二言語学習者は、文章の言語的な添削のみを期待することもあり、文章の構成や内容を対話の基本とするセンターと学生の要望とのズレを課題として挙げている（Johnston&Swenson2004, Williams&Severino2004）。しかし、第二言語学習者が文章の言語的支援を求めることは避けられないことであろう。今回の実践でも、多くの留学生が日本語のチェックを求めて個別相談に訪れていた。よって、個別相談で第二言語学習者を対象とした場合は、文章の構成や内容に固執せず、第二言語の習熟度に応じた言語的支援を適宜取り入れつつ、対話を行うことが必要である。

次に「自律的な書き手の育成」の点から2点述べる。

1点目は、個別相談の設置が個々の留学生の書くことの悩みを解決する「場の提供」になっていたということである。学生は、書くことの問題を解決する一つの手段として個別相談を利用していた。これは、大学内に個別相談という問題解決の場を提供することが、問題解決方法を書き手自身で選択するきっかけを与えていたことになる。よって、個別相談の存在そのものが、自律的な書き手の育成を促す存在になっていたと考える。

2点目は、個別相談を繰り返し利用する学生の中には、書く過程をより広く捉え、文章の構想段階や構成を重視する学生がいたことである。では、なぜ繰り返し利用する学生にのみこのような特徴がみられたのだろうか。これは推測の域を超えないが、今回の対話では、相談前に必ず書く過程のどの段階であるのかを意識化させ、文章の構成や内容を中心にした対話を積極的に取り入れていた。このような対話を行うことで、繰り返し利用した学生の書く過程の捉え方や文章作成のどこに重点をおくかと

いった意識に影響を与えた可能性がある。書く過程を広く捉え、文章の構想段階や構成を重視することは、他の文章作成にも応用できる学びであろう。これを踏まえると、繰り返し利用した学生は、書くための学びが得られた可能性があり、「自律した書き手」として成長しつつあったのではないだろうか。ただし、これに関しては、対話データを用いたより詳細な分析が必要である。

## 6.6 個別相談における課題と今後の展望

個別相談における課題と今後の展望を3点述べる。

1点目は、ライティング支援室の個別相談が学生にとってどのような利点になるのかを明確に示し、日本語の書く授業との連携によって、留学生の自主的利用につなげることである。現在の本学の状況を考えると、留学生がライティング能力を伸ばしたいと思った場合は、作文やレポート作成の授業を受講することになる。また、専門分野の文章作成に関しては、指導教員にアドバイスを求めるであろう。このように授業担当教員や指導教員から指導や支援が受けられるという状況で、個別相談が留学生にとってどのような利点があるのかを明確に示せていなかったと言える。「いつでも文章相談ができる場所」と示すだけではなく、「日本語ライティング力の向上を長期的に支援する場所」と示すことが「上手く日本語で書けるようになりたい」という学習者の声に即した示し方になり、個別相談の役割も伝わりやすくなるのではないだろうか。

ただ、いくら場を提供し、役割を明確に示しても、実際の個別相談ではどのようなことが行われるのかが不明であるため、利用への最初の一步を踏み出さない学生も多いだろう。そのため、正規課程内の日本語の書く授業と個別相談とが連携し、学生に個別相談を体験させ、実際の支援内容がわかるようにする工夫が必要である。

今回、個別相談は、留学生センターの作文Ⅱとレポート作成科目と連携した。相談員の役割は、課題提出後の添削と評価、課題文章のふり返りを授業で行うことだった。そして、学生には、授業内で聞けなかった疑問等について個別相談を利用して聞くよう促した。しかし、個別相談を自主的に利用した学生は7名と少数にとどまった。よって、今回の連携は、「教員の支援」にはなっていたが、「学生への支援」になっていたとは言い難く、学生の個別相談利用につなげる連携方法として不十分であった。今後、個別相談の利用を部分的に授業に組み入れる工夫をすることで、学生が個別相談の利用方法を知り、必要性を感じた時に自主的に利用できるような試みを行いたい。

2点目は、自律した書き手の育成のための学習ポートフォリオの導入である。学習ポートフォリオとは、「教育目的に沿って収集した学習者の学習成果のコレクション」(横溝1999)である。そして、学生がこのコレクションを用いて「なぜ、どうして、ど

のように学んだか学習過程を省察することで深い学びに繋がる」、つまり、「学び方を学ぶ」ことになる(土持2011)とされている。これを個別相談に応用して考えてみると、学生が個別相談で話した内容や気づきを記入し、それをもとに振り返りを行うことになる。これにより、自己の書くことの変容過程を把握し、学生が自身の書く過程に責任を持ち、書くことの学び方を学ぶこと、学びを他の文章作成へ応用するなど、自律した書き手の育成を促すきっかけになるのではないだろうか。今後、学習ポートフォリオを取り入れた個別相談を実践し、自律的書き手へと導く支援を行いたい。

3点目は、対話データの分析である。ライティング支援室は、留学生の自律的な日本語ライティング能力の育成を掲げていたが、本稿では、自律的な書き手を育成するための有効な対話内容や方法、そして、利用による学習者の気づきや変容を分析することができなかった。今後、対話データにおける学生の目標設定、学生の発話、終了後の学生の気づき等をもとに分析を行いたい。

## 7. まとめ

本稿では、金沢大学における留学生を対象とした個別相談の方法、利用状況、取り組みを通して得られたことと課題を示した。これまで留学生を対象とした自主的利用及び自律的な書き手の育成という点からの個別相談の意義や課題を示したものは見られなかったが、本稿はこれらの点について言及できたと言える。

今回の実践により、多様な種類の文章の相談があり、相談内容も多様であったこと、個別相談が書くこと全般の悩み相談の場としても利用されていたことが明らかになった。このことから、作文やレポート作成といった特定の文章形態を扱う授業では相談が難しいことや、学生が授業担当教員や指導教員、友人以外にも相談を求めたいと思った時に利用できる場であったと考える。よって、留学生の日本語ライティング能力の長期的育成及び支援という意味で正規課程外でのライティング支援体制は必要な存在であると言えるだろう。

「書き手が自身の問題点に気づき、個別相談を利用することでそれを改善しようとする」、この個別相談の利用そのものが「自律した書き手」への一歩であると考え、今後、個別相談への最初の一歩を踏み出せる工夫と継続利用による自律した書き手の育成のための具体的方法の検討が必要である。今後は、これらの課題をもとに実践を積み重ね、本学でのライティング支援体制の確立へとつなげたい。

【謝辞】

本稿を執筆するにあたり、金沢大学留学生センター太田亨教授、三浦香苗教授、さらに金沢大学外国語教育研究センターの根本浩行准教授にご助言いただいた。ここに謝意を表する。

【参考文献】

- 岩本太郎 (2008) 「先輩から後輩へ、親身なアドバイスが生きる学習支援～龍谷大学ライティング・センターの取組～」『大学と学生』50, pp.30-35.
- 佐藤勢紀子 (2006) 「多様な専門分野のサンプル論文を用いたアカデミック・ライティングの指導法」『専門日本語教育研究』8, pp.39-44.
- 佐藤勢紀子・上原聡・崔絢チョル・虫明美喜 (2006) 「日本語教育に関するアンケート調査－留学生の日本語力を中心に－」『東北大学国際交流センター紀要』1, pp.19-27.
- 中山めぐみ (2010) 「ライティングセンター（仮称）の試行活動報告－2009年度中上級Ⅰコース作文「内容の相談」について－」『麗澤大学紀要』91, pp.251-276.
- 佐渡島紗織 (2006) 「早稲田大学国際教養学部に発足したライティング・センターの運営と指導」『早稲田大学国語教育研究』26, pp.82-94.
- 佐渡島紗織 (2009) 「自立した書き手を育てる－対話による書き直し－」『国語科教育』66, pp.11-18.
- 館岡洋子 (2002) 「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要留学生センター』22, pp.1-20.
- 土持ゲーリー法一 (2011) 『ポートフォリオが日本の大学を変える：ティーチング/ラーニング/アカデミック・ポートフォリオの活用』, 東信堂.
- 古本裕子・苗田敏美・松下美知子 (2006) 「専門教育における留学生の日本語－日本人学生との比較を通じた分析－」『金沢大学留学生センター紀要』9, pp.21-33.
- 正宗鈴香 (2009) 「文章力支援のためのティーチング・アシスタント向けマニュアル素案－ライティングセンター（仮称）設置に向けて－」『麗澤大学紀要』89, pp.109-125.
- 松田佳子 (2011) 「金沢大学における留学生を対象としたライティング支援体制づくりに向けて」『外国語教育フォーラム－金沢大学外国語教育論集－』5, pp.27-44.
- 村岡貴子・因京子・仁科喜久子 (2009) 「専門文章作成支援方法の開発に向けて：スキーマ形成を中心に」『専門日本語教育研究』11, pp.23-30.
- 横溝紳一郎 (1999) 「学習者参加型の評価法」『平成11年度日本語教育学会秋期大会予稿集』日本語教育学会, pp.40-47.
- Bruce, S. (2009). Breaking Ice and Setting Goals: Tips for getting started. In S.Bruce & B.Rafoth (Eds.), *ESL Writers: a guide for writing center tutors* (pp.33-41). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Johnston, S., & Swenson, T. (2004). Establishing a Writing Center: Initial Findings. 『大阪女学院大学紀要』創刊号, pp.13-24.
- Ryan, L. & Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford Guide for Writing Tutors*. Boston: Bedford / St. Martin's.
- Shamoon, L.K., & Burns, D.H. (1995). A Critique of Pure Tutoring. *The Writing Center Journal*, 15(2), pp.134-152.
- Staben, E, J., & Nordhaus, D.K. (2009). Looking at the Whole Text. In S.Bruce & B.Rafoth (Eds.), *ESL Writers: a guide for writing center tutors* (pp.78-90). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P.Lantolf (ED.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp.97-114). New York: Oxford University Press.

Thonus, T. (2004). What are the differences? Tutor interactions with first- and second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.227-242.

Williams, J., & Severino, C. (2004). The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.165-172.

## **The One-to-One Tutoring Support for International Students at Japanese Writing Support Unit: Toward the development of autonomous writing skills in Japanese**

Yoshiko Matsuta

### **ABSTRACT**

This paper reports on institution support to international student's development of autonomous writing skills in Japanese, investigating the support systems of the Kanazawa University Japanese Writing Support Unit. In particular, the analytical focus is placed on one-to-one tutoring support to intermediate and advanced learners of Japanese, mainly focusing on organization and contents of texts. Such support, emphasizing student's text ownership, adopted indirect feedback to encourage student writers to discover their own problems and improve their texts. The finding indicates that regular users wished to discuss planning of assignments and returned assignments, and there were many consultations about organization and contents. Following this, it shows possibility that students who utilize it repeatedly will pay more attention on the whole writing process and text's organization. Finally, this paper describes that to examine the process the institutional support help students to be autonomous writers this type of study needs the larger number of students who utilize the tutoring support. Examining effective methods of cooperating the tutoring support systems and the writing class is one of the ideas. This paper also suggests the utilization of learning portfolio in the tutoring support to develop the autonomous writers.

# 金沢大学におけるビジネス日本語教育の実践報告

## ～アジア人財プロジェクト自立化後のパイロットケース～

深川美帆・島 弘子・太田 亨

キーワード：ビジネス日本語教育，アジア人財，就職支援，グローバル人材

### 1. はじめに

近年の目覚ましいグローバル化に伴い，日本での就職を望む留学生が増加傾向にある<sup>1</sup>。すでに積極的な採用実績のある大企業のみならず，これまで消極的だった中小企業でも世界経済の動きに合わせて留学生採用を考え始めている<sup>2</sup>。金沢大学は，地域に根差した大学のあり方という観点から，こうした留学生のニーズに応え，社会や企業に対してグローバル人材の養成という重要な役割を担っているといえよう。

本稿は，アジア人財資金構想プロジェクトのノウハウを生かして開講した「ビジネス日本語講座」パイロットケースの経緯と実践に関する報告である。

### 2. ビジネス日本語講座開講の背景

#### 2.1 金沢大学におけるアジア人財資金構想

経済産業省・文部科学省共催「アジア人財資金構想高度専門留学生育成プロジェクト」（以後，アジア人財と略す）は，高度な専門性とビジネス日本語力を身に付けた留学生を日系企業に就職させ，母国との架け橋となる幹部人材を養成することを目的に，2007年度から始まったプロジェクトである。金沢大学では，（財）石川県産業創出支援機構と（財）石川県国際交流協会とでコンソーシアムを形成し，4年半にわたって，全国でも

---

深川美帆，太田 亨（金沢大学留学生センター），島 弘子（石川県産業創出支援機構）

- 1 法務局入国管理局「平成21年度における留学生等の日本企業等への就職状況について」（参考文献10）によると，H21年度就職目的で在留資格変更申請が許可された留学生は9,584人で，20年度の11,040人よりは減ったが，それまでは6年連続で増加している。
- 2 『日本企業における留学生の就労に関する調査』（参考文献9）によると，1989年以前に留学生を初めて採用したのが500人以上の大企業が27.3%と最も高く，2006年度以降では300人未満の中小企業が30.6%と一番高くなっている。

稀な短期集中型ビジネス日本語プログラムを実施し、成果を上げてきた（太田他2010, 2011）。学生は機械、電子情報、社会基盤、化学、創薬専攻の理系院生で、計43名、国別内訳では、中国27、タイ11、韓国2、ベトナム2、インドネシア1となっている。修了生は既に日系企業に入社し、現在3期生19名中18名が日系企業内定を得ている。しかしながら、このプロジェクトは自立化が早まり、2012年3月に終了することになった。

## 2.2 社会が求める「グローバル人材」育成の必要性

経済産業省主導の外部資金からなるプロジェクトであったアジア人財は終了することになったが、将来の日本社会について長期的視野に立って考えると、このような人材育成の仕組みは今後必ず必要となってくる。現在、日本国内のみならず世界の大学が、「優秀な人材」を多く確保し大学の研究・教育のレベルを維持または向上させるべく、海外からの留学生を積極的に受け入れる方向にある。ただ海外から留学生を呼び込むだけでなく、そうした人材が卒業・修了後に社会で活躍できるよう、しっかりとした出口保証ができていなければ、「優秀な人材」を継続的に確保することは難しいと言われている。また、日本の産業界においては、日本企業の海外進出、グローバル化が急速に進んでおり、企業では今、こうした中で活躍できる人材として日本人学生に限らず、留学生にも目が向けられ始めている。このように海外からの留学生を獲得し、彼らを育て上げ社会へ還元することが、これからの大学ひいては日本社会の活性化に欠かせないことは明白である。したがって、金沢大学がアジア人財で蓄積したノウハウを維持し、これからの社会で必要とされる人財育成を続けていくことは大いに意義があるといえよう。そこで、これまで本学のアジア人財の日本語教育に中心的に携わっていた留学生センターが、それを継承・発展させる形で既存の日本語教育プログラムの中に位置づけ、留学生へのビジネス日本語教育を継続することになった。

## 3. ビジネス日本語講座開講に向けての準備

金沢大学のビジネス日本語講座開講は2010年4月から企画・立案され、翌年度2011年度前期にパイロット版を開講することを目標にして計画が進められた。以下に、アジア人財からの移行と新ビジネス日本語講座開講までがどのようにして行われたか、その詳細を述べる。

### 3.1 アジア人財のノウハウについて

アジア人財においてスタート当初は、(1)ビジネス日本語教育の目的、(2)日本語教師の役割、(3)就職に必要な授業内容、(4)企業側のニーズなどに対する完全な答が見つからない段階であったが、共通カリキュラムマネジメントセンター<sup>3</sup>から教材サポートを受け、授業実施と研修会での研鑽を重ねることで、金沢大学として以下のノウハウを得ることができた。

- (1) 大学におけるビジネス日本語教育の目的は、「留学生向け出口教育の一環であり、日本での就職を希望する留学生に対し、必要な知識と情報を提供し、ビジネス場面で必要な日本語能力等を向上させ、社会で活躍できるグローバル人材を養成すること」である。
- (2) 日本語教師は、基本的に「ビジネスに関する日本語」を指導し、ビジネスに関しては専門講師と協働で授業を行う。これにより日本語講師のビジネス日本語教育が可能となる。
- (3) 授業で扱う内容とは、日本での就職活動時と入社後に必要となる知識や能力などを指す。
- (4) 企業が求めているのは、主として「優秀な人材」「国際化に資する人材」「語学力」で<sup>4</sup>、日本語面では、報告書やビジネスレターなどの文書が作成できるレベルである<sup>5</sup>。

つまり多くの日系企業は、留学生に対してグローバルに仕事ができる高い能力と同時に高度な日本語力を求めている。

こうしたノウハウを生かし、学内移行に当たってカリキュラムの工夫と変更を試みた。

---

3 経済産業省は、アジア人財のために共通カリキュラムマネジメントセンター事業として、(財)海外技術者研修協会に日本ビジネス・ビジネス日本語教育の教材開発等を委託した。

4 『H21 日本企業における留学生の就労に関する調査』によると「企業が留学生を採用した理由」として、「国籍に関係なく優秀な人材を確保する」が65.3%で最も高く、次いで「事業の国際化に資するため」(37.1%)、「職務上外国語の能力が必要なため」(36.4%)となっている。

5 同『H21 日本企業における留学生の就労に関する調査』で、「仕事をするうえで必要とされる日本語能力について」は、「報告書やビジネスレターなどの文書を作成できるレベル」が企業側(68.8%)。留学生側(75.7%)とも非常に高い。2位の「ビジネス上でやりとりができるレベル」は、企業側が26.2%と、留学生より5.8ポイント高い結果を示す。

### 3.2 一般正規学生への聞き取り調査

今回開講するビジネス日本語講座は、カリキュラムはアジア人財をベースにはしているが、対象者はアジア人財の学習者とはいろいろな意味で大きく異なる。理系大学院生対象の日本語教育から、全学対象に広げるにあたって一般留学生のニーズの把握の必要性を感じ、これまでアジア人財ではなかった文系留学生でビジネス日本語教育を受けたことのある学生にインタビューを行い、そのニーズを探ることにした。本学には前掲のアジア人財の他に、「高度実践留学生育成事業」<sup>6</sup>の第3期学生が3名在籍していたことから、このプログラムを受講したビジネス日本語教育について聞き取り調査を実施した。聞き取り調査に協力してくれた3名は、理系修士2年生が1名、文系修士2年生が2名であった。彼らに対して、主にアジア人財ビジネス日本語プログラムについて、①参加した目的、②授業について、③参加した感想などを一人約30分間こちらから質問をして答えてもらった。その聞き取り調査の結果わかったのは、以下のことである。

#### ・ビジネス日本語授業の内容

彼らが受けたビジネス日本語教育は、彼らの期待した内容（例 メールの書き方など）を十分には提供できていなかった。

#### ・ビジネス日本語で扱う日本語のレベル

彼らはいずれも日本語能力1級以上の学生たちであったが、彼らの日本語力に対してビジネス日本語教育で扱う日本語教育の内容は総じて易しすぎた。

#### ・背景知識のばらつき

同じクラスに文系・理系の両方の学生がいたため、片方の学生が既に知っているようなこともそれを知らないもう一方の学生に合わせるために一緒に聞いていなければならなかった。

#### ・開講場所、時間、時期

彼らがビジネス日本語の授業を受けた場所は、大学から離れた場所でしかも週末に行われるため、学生にとっては不便だった。さらに、ビジネス日本語の開講が土曜の午後であったことで他の勉強やアルバイトなどに差し障りがある人もい

---

6 アジア人財の人材育成事業には2つある。「高度専門留学生育成事業」が、日系企業に就職意志のある、主として新しく来日する留学生を対象に、産学連携のコンソーシアムにおいて、産学連携専門教育とビジネス日本語教育を実施するのに対して、「高度実践留学生育成事業」は、主として既に日本国内の大学・大学院に在籍している留学生を対象に、地域ごとに大学と企業がビジネス日本語教育などを実施する。金沢大学はこの両方の事業において参画した。

た。また、就職活動が本格化する1, 2月に授業がなかったため、サポートが必要などきに不便な思いをした。

#### ・ 文系・理系の別による就職内定取得率の違い

3名のうちの理系修士2年生1名は、専門を生かしての就職がすぐに決まった。一方、文系修士の学生2名は、日本での就職は決まっていなかった。1人は進学か就職か決めかねていたが、もう1人は就職活動をしたものの内定を取るには至らなかった。文系の場合は、理系と違い研究室と企業とのつながりがないことが多く、学校推薦のような制度もない。また、必ずしも大学の専門が就職先での仕事内容に直結するわけではない。このように、文系学生と理系学生の就職環境には違いがあることがわかった。

以上、この聞き取り調査からは、これまでのアジア人財で対象としてきた学生からは見えてこなかった、さまざまな問題を知ることができた。この聞き取り調査の結果を踏まえて、今回のビジネス日本語講座の開講時期、場所、カリキュラムを作成した。

### 3.3 開講時限の選定

今回のビジネス日本語講座は、全学の留学生を対象としているので、どの学類・学域に所属する学生にとっても授業との重複が少なく、できるだけ出席しやすい曜日・時限であることが望ましい。最初は土曜日開講の可能性も考えたが、上述の聞き取り調査の結果を踏まえて平日に行うのがよいと判断した。さらに、平日のどの曜日時限に開講するかについては、学内の医学部を除くほとんど全ての部局の事務に照会をかけて調査した結果、専門の授業が比較的少ない、4または5時限（16:30～18:00）で、本学で午後の開講科目が比較的少ない火曜と木曜に開講することに決めた。

### 3.4 他大学への視察

すでに実践的なビジネス日本語教育で定評のある2大学（APU 立命館アジア太平洋大学、京都大学）と事例研究の先進的教育実践を行っている東京海洋大学を、2010年12月から2011年4月にかけて、視察した。そして、そこで得たこと、例えば丁寧なコミュニケーション指導、内定後指導の内容、日本語講師によるエントリーシート添削、日本語講師と学内専門教員・学内就職担当者との協働、企業事例研究の進め方と教材作成のポイントは、今回のビジネス日本語講座のカリキュラム作成上で大いに参考になった。

## 4. ビジネス日本語講座の概要

今回開講するにあたって、カリキュラムや教材面で工夫したのは特に次の点である。

- (1) 通常学期期間の授業をベースにし、社会人基礎力<sup>7</sup>を高めるための集中型PBL授業（以降、PBL）<sup>8</sup>を採り入れる。
- (2) 就職活動の流れに沿った1年半のカリキュラム（受講1年目は就活に役立つ内容、2年目は入社後に役立つ内容）にする。
- (3) 留学生の日本語力を総合的に伸ばす。留学生の場合、日本語コミュニケーション力や社会や企業文化などへの理解が低い場合が多い。そのため、実践的な就職指導と並行して、日本語力向上にも重点を置き、就活がよりスムーズに進むことを意図した。決められた字数で志望動機や自己PRを簡潔に書き、面接試験で適切に応答することへの対策である。
- (4) 教材としては、2011年度から公開された「留学生のためのビジネス日本語シリーズ—人財—」（AOTS 配信）と、アジア人財補講内容を活用する。この補講とは、2007年からアジア人財学生のために実施してきた「上級文法（待遇表現）」「ビジネス文書の読解と作成」「上級聴解とディスカッション」などを指す。著作権の関係で使用不可となった配信教材は作り直し、さらに研修会と視察で学んだことを参考に新教材を作成する。
- (5) 火曜クラスにおいては初めてビジネス日本語に関わる講師が取り組み易いよう、日本語補講内容を主体にし、ビジネスマナーなどのビジネス分野を徐々に盛り込んでいく。

以上、アジア人財ビジネス日本語教育とビジネス日本語講座を比較したのが、表1である。

表1 アジア人財 BJ 教育と学内ビジネス日本語講座の比較

名称 (実施年度)	アジア人財ビジネス日本語教育 (2007年度～2010年度)	学内ビジネス日本語講座 (2011年度～)
主催母体	金沢大学コンソーシアム	金沢大学留学生センター
目的	日本企業への強力な就職支援とビジネス日本語力の向上、グローバル人材の養成	就職活動のサポートならびにビジネス日本語の指導

7 経済産業省が提唱した、「職場や地域社会の中で多様な人々と共に仕事をしていくために必要な能力」のことで、主体性、働きかけ力、実行力、課題発見力、計画力、創造力、発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力の12項目を指す。PBLにより、能力が高まるとされている。

8 PBLとは、Project Based Learning の略

対象学生	アジア人財自然研 M1学生	日本で就職を希望する正規留学生 (文系/理系, 学部/大学院とも)
カリキュラムの特徴	原則短期集中型 (夏季休暇と春季休暇の活用)	通常大学授業+夏季短期集中型
期間 (時間数)	1年 (夏季100時間, 春季140時間合計240時間)	1年半 (180時間予定)
担当教師	金沢大学 (カリキュラム作成) (財石川県国際交流協会日本語講師会講師 (授業実施))	金沢大学講師 (常勤・非常勤), (財石川県 国際交流協会日本語講師会講師)
教授法	PBL*	講義形式+ PBL
教材	アジア人財限定使用の共通カリキュラム 配信教材 (ユニット A,B,C,D)	無料配信共通カリキュラム配信教材, 学内 アジア人財補講科目の教材, 新規作成教材
受講生の日本語レベル	中級入門～超上級	中級終了レベル (能力試験 N2相当) 以上
BTA** <sup>9</sup> との協働 体制	学外専門家, アジア人財修了生による BTA	主として学内教職員とアジア人財OB・OG による BTA

\* PBL : Project Based Learning

\*\* BTA : Business teaching assistant

こうした経緯を経て、学内でのパイロットケースの原案が出来上がった。第5節で、具体的にそれを紹介する。

## 5. 2011年度ビジネス日本語講座の実践報告

### 5.1 目的

この講座の目的は、金沢大学に在籍する外国人留学生で、日本企業または海外の日系企業への就職を目指している学生に、就職活動の支援と、就職後に日本企業で活躍するために必要な知識やスキルとそれを支える日本語力を育成することである。

### 5.2 対象者

対象とする学生は、講座開始時において本学の全学類・研究科に所属する正規留学生 (学類生および大学院生) で、特に学類3年生、修士1年を想定している。また、日本語力については、上級レベルの日本語力を有していることを条件としている。具体的には、日本語能力試験 N2以上または金沢大学総合日本語プログラムの総合日本語 E レベル (上級前半) 以上の学生を対象としている。

9 BTA とは、Business teaching assistant の略

今回のビジネス日本語講座には、前期に16名（文系学類生4名、文系大学院修士1名、理系大学院修士10名、理系大学院博士1名）、後期15名（文系学類生1名、文系大学院修士1名、理系大学院修士12名、理系大学院博士1名）の学生が履修した<sup>10</sup>。

### 5.3 カリキュラム

カリキュラムは1年半の8科目からなる。最初の1年間で就職活動に役立つ一般的知識と日本語を学び、次の半年間で入社後に役立つビジネス日本語と社会人として必要な知識を身につける内容となっている。

表2 2011年度ビジネス日本語講座（パイロット版）カリキュラム

科目名	開講時期・曜日時限	主な内容
ビジネス日本語Ⅰ	2011年前期 毎週木曜	日本の経済・企業文化について、就職活動について
ビジネス日本語Ⅱ	2011年前期 毎週火曜	基礎ビジネス日本語（敬語、メールの書き方）
ビジネス日本語Ⅲ	2011年夏季集中、8月	キャリアデザイン、業界企業研究
ビジネス日本語Ⅳ	2011年後期 毎週木曜	面接対策（自己分析、エントリーシートの書き方、模擬面接）
ビジネス日本語Ⅴ	2011年後期 毎週火曜	上級ビジネス日本語1（ディスカッション、新聞読解）
ビジネス日本語Ⅵ	2012年前期 毎週木曜 (予定)	企業での働き方、日本社会について
ビジネス日本語Ⅶ	2012年前期 毎週火曜 (予定)	上級ビジネス日本語2（入社後に役立つビジネスマナー、企業事例研究）
ビジネス日本語Ⅷ	2012年夏季集中、8月 (予定)	チームによるプロジェクト型活動、企画・発表の練習

なお、今回のパイロットケースが軌道に乗れば、来年度以降も継続して同様の1年半の講座を開講し、学生を受け入れていく計画である。

### 5.4 教師

ビジネス日本語講座の授業は、留学生センターの専任教員2名と非常勤講師2名、そしてアジア人財プロジェクトオフィサー1名で担当した。また、これ以外にも、講義の内容によっては外部（および学内の）専門家やアジア人財修士生に講義を依頼し

10 前期履修した学生のうち、文系学類生3名、文系大学院修士1名、理系大学院修士2名が後期の授業を履修しなかった。代わりに、後期から新たに理系大学院修士4名と文系大学院修士1名が加わった。

た。このように、アジア人財での経験を基盤として活かし、ビジネス日本語講座をスタートさせた。

## 5.5 学生の評価

今回のパイロット版カリキュラムの内容を実施後に検討するために、各授業において毎回授業修了後に授業での自己の振り返りと授業内容についてのアンケートを実施した。以下、授業の種類別にその結果を考察する。

### 5.5.1 ビジネス日本語Ⅰ，Ⅳ（ビジネス，就活の基礎知識）

主に就職活動についての講義からなる、これら木曜開講の授業アンケートでは、「授業は役に立ったか」「授業に（自ら）主体的に参加したか」「授業に満足しているか」の3項目について5段階で評価してもらった。

アンケートの結果を見ると、総じて毎回の授業については満足度5または4が多かった。特に、後期（ビジネス日本語Ⅳ）の、自己分析、エントリーシートの書き方や模擬面接のように具体的な就活準備についての回になるとほとんどの学生が満足度を5としていた。このことから、この講座の内容としては、学生の期待におおむね応えた内容の授業を提供できたといつてよいだろう。しかしながら、授業によっては満足度が低いもの（1や2）もあった。低かった授業についてのコメントを見ると、自分が既に知っている内容についての授業は満足度が高くなかった。例えば、経済が専門の学生にとっては、日本の経済についての講義に対する満足度が低かった。学習者自身も評価の理由として、「日本の経営に関する基礎知識はある程度わかっていた」得たことといえば「忘れていたことをもう一回思い出した」とコメントしている。また、就活についての情報が、学生が期待した内容より浅かったまたはボリュームが少ない場合も満足度が低かった。例えば、就活の流れについて説明する際に、最初は基本を確認するという意図で、ごく一般的な内容を中心とした授業内容にした回では、「本を読めばその程度のことはわかる」といったコメントがあった。また、このような内容に対する期待とのずれの他に、講義での日本語の理解力も満足度に関係があることがわかった。特に外部講師の講義において、講義を聴き取る際に講師の話す日本語がよく理解できないままになってしまった学生にとっては満足度が低かった。授業後に講義の日本語の何が難しかったかをたずねたところ、話すスピードが速いことであった。

### 5.5.2 ビジネス日本語Ⅱ，Ⅴ（ビジネス日本語）

主にビジネス場面における日本語の練習が主な内容である、火曜開講のビジネス日

本語Ⅱ（前期）とビジネス日本語Ⅴ（後期）では、「授業は役に立ったか」「授業の難易度はどうだったか」「授業に満足しているか」を5段階評価してもらった。

アンケートの結果を見ると、全24回の授業の満足度はおおむね3以上を選ぶ学生が多かった。しかしながら、満足度がそれほど高くない回もあった。その理由については以下のことが考えられる。まず一つは、授業で扱うビジネス日本語教育の難易度が学習者の日本語力あるいは期待するレベルと合っていなかったことが考えられる。今回の講座では、受講資格として一定の日本語力を持つ学生を受け入れたが、その中でも日本語の特に運用力には差が見られた。アンケートのコメントや教師（担当教師および見学した教師）の観察からも、日本語力の比較的高い学生にとっては既に習ったこと、知っていることで易しかったという印象を与えた反面、日本語力がそれほど高くない、あるいは今まであまり勉強したことがなかった内容であった場合には難しく感じたようである。次に考えられるのは、カリキュラムの内容である。前期はビジネス場面で使う表現と題した内容で、敬語やメールの書き方など比較的实践的な内容であったためか満足度は高かった。しかし後期では、日本社会や日本人への理解、ディスカッションや文章読解といった一般的な内容で日本語力の向上を目指したため、学習者にとっては、これらの内容が迫り来る就活との関連性がいまひとつ実感できなかったのかもしれない。

### 5.5.3 夏季集中

アンケートの結果を見ると、こちらも総じて満足度が5または4であった。しかしながら、通常の講義型の授業とは異なる授業形態や進め方（グループ活動や発表が多いことなど）についての意見や要望がいくつか見られた。また、今回は8月下旬に実施したが、一時帰国したり企業のインターンシップに参加したり、専門が忙しかったりして出られない学生が2011年度前期履修者の3分の1ほどいた。

## 5.6 教師の反応

ビジネス日本語ⅠおよびⅣを担当した筆者らからみると、今回のシラバスがアジア人財の実践をベースに選りすぐられて編成されているということもあり、ある程度土台ができていた上で授業を進めることができたのがよかった。しかしながら、そのカリキュラムの進み具合と学習者のそのときどきのニーズがうまく合致していたかは検討が必要である。

ビジネス日本語ⅡおよびⅤを担当した教師2名は、いずれもアジア人財日本語補講担当者であったため、スムーズにこの講座に関わることができたようである。初めて

の「ビジネス日本語」に新鮮さと興味も感じた一方で、日本語以外の分野の知識習得、授業実施、教材作成に苦勞し、特に「知的財産権」の分野では次回から専門家との協働を強く要望している。学生については、漢字圏学生 N2合格レベル相当という受講条件だけではコミュニケーション力が不十分と思われる学生もおり、特に日本語の指導を中心とした授業を進めていく上で難しさを感じている。また、受講生の日本社会の背景知識の乏しさから、日本語は理解できてもその言葉や文章の意味を理解することが難しいこともあったという。こうした意見は、6節今後への課題に反映させて、改善につなげたいと思っている。

## 6. 今後への課題

以上、5節で今年度のビジネス日本語講座の概要と実践からわかったことについて述べた。これらをまとめると、今後の課題としては以下のことが挙げられる。

### (1) カリキュラムの改善

この1年半のコースにおいて、何をどこまで、どの時期に教えるかを再度検討する必要がある。例えば、1年目後期の「ビジネス日本語V」で行った「知的財産権」についての授業は、就活が目前にある学生たちにとってあまり必要性を認識してもらえなかった。こうした学生の様子、理解度を踏まえ、次年度以降へ向けてカリキュラムを再検討する必要がある。

### (2) 受講生について

今回は一定の日本語力のレベル制限をし、受講者を募ったが、実際のクラスでは理解力と運用力に大きな差があった。今まで以上に運用力をもとにしたレベルチェックが必要である。また、コース途中からの受講希望者をどうするかも検討する余地がある。

### (3) BTA 関係

ビジネス日本語で扱う内容は、日本語教育関係者のみで指導するには限界がある。今後はさらに学内および学外の専門家、企業との連携を強めていく必要がある。

### (4) 文系学生向け就活情報の蓄積

この講座の基盤がアジア人財であること、受講者に理系学生が多いことから、どうしても理系への情報量が多くなりがちであった。今後は文系学生に有益な情報も蓄積し指導に盛り込んでいく必要がある。

(5) 学内ビジネス日本語講師の養成

ビジネス日本語科目は、通常の日本語の授業とは内容や授業の進め方も異なる。学内でビジネス日本語科目を担当できる講師を今後、本格的に養成していく必要がある。

(6) 効果的な広報活動

今回、ホームページをはじめ、全学向けのポータルや印刷媒体などを利用し広報を行ったが、まだまだ認知度は低く、開講後に受講の問い合わせが何件もあった。大学内への周知とより効果的な広報が必要である。

(7) 日本人学生との合同クラスの可能性

ビジネス日本語講座では、日本のビジネス場面をはじめ、その背景にある日本社会や日本人の考え方への理解が必要である。今後可能であれば、授業の一部に日本人学生とともに行う活動を組み込むなどの工夫をしたいと考えている。

以上の点を踏まえ、今後もカリキュラムや授業の進め方を改良し、本学における留学生のためのビジネス日本語教育の形を確立していくつもりである。

【謝辞】

最後に、ビジネス日本語講座に協力して下さった金沢大学就職支援室 山本均室長、経済学域 堀林巧教授、留学生センター 山本准教授、アジア人財修了生の都海山さん・朱 帥さん、留学生センター非常勤講師 笹原幸子先生・苗田敏美先生に心からの謝意を申し上げたい。

【参考文献】

1. 太田・今井・島 (2010) 「アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける短期集中型ビジネス日本語教育とその評価・課題」『金沢大学留学生センター紀要』第13号
2. 太田・深川・今井・島 (2011) 「アジア人財資金構想・金沢大学コンソーシアムにおける短期集中型ビジネス日本語教育とその評価・課題(2)」『金沢大学留学生センター紀要』第14号
3. 『企業における高度外国人材活用促進事業報告書』(2011) 富士通総研
4. 『キャリア形成につながる専門日本語教育を考える報告書』(2011) 大阪大学国際教育交流センター
5. 『ケースメソッド授業ガイドブック』(2010) 東京海洋大学大学院海洋科学技術研究科
6. 『構造変化に対応した雇用システムに関する調査研究 報告書』(2007) 財海外技術者研修協会
7. 「修了留学生の就労実態に関する調査Webアンケート結果Q39みなさんが仕事をするうえで求められる行動について」『H21アジア人財資金構想 共通カリキュラムマネジメントセンター事業報告書』(2010) 財海外技術者研修協会
8. 『日本企業における高度外国人材の採用・活用に関する調査報告書』(2011) アジア人財資金構想プロジェクトサポートセンター
9. 『日本企業における留学生の就労に関する調査』(2009) (独)労働政策研究・研修機構

10. HP「平成21年度における留学生等の日本企業等への就職状況について」法務局入国管理局  
([http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07\\_00020.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri07_00020.html))

# **Business Japanese Language Education by Kanazawa University: Independence from the Career Development Program for Foreign Students in Japan**

Miho Fukagawa, Hiroko Shima and Akira Ota

## **ABSTRACT**

As the globalization has developed, the number of international students who want to work in Japanese companies has increased. In this global economy it is not just the large companies that employ international students. Small to medium sized business have also begun to explore this option. As a part of Kanazawa University's dedication to meeting the needs of these students and training them to meet society's expectations, we have developed the Japanese Business Language Education Program. This paper first explains the background of Kanazawa University's Japanese Business Language Education Program which was established using the framework of the Advanced Education Program for Career Development for Foreign Students in Japan. It then outlines the pilot course which was designed based on the findings from previous experiences in Japanese Business Language Education. Finally, this paper details the results of the student questionnaire and teachers' observations for the course. From the results, it is concluded that the contents of the course generally satisfied the students and accomplished the goal of this project. Further research and refinement of this course will take place to ensure that it continues to fulfill the needs of students and society.

**Key Words** : Business Japanese language education, Employment support, Talented people in globalized society

# Research Bulletin

---

Vol.15

## CONTENTS

(Articles)

---

On a type of English off-record message and its motivating cause

Masashi Mine 1

Short-term Intensive Business Japanese Language Education by the Kanazawa University Consortium in the Framework of the Advanced Education Program for Career Development of Foreign Students in Japan: its Evaluation (Pt.3)

Akira Ota, Hiroko Shima, Miho Fukagawa and Takeshi Imai 11

(Research notes)

---

Basic Study to Investigate on the Need for Skills Training in Japanese Public Speaking

Nozomi Fukasawa and Kyoko Kobayashi-Hilman 25

Development of an On-line Japanese Language Course Enrollment System

Miho Fukagawa and Hiroshi Yamamoto 45

(Reports)

---

The One-to-One Tutoring Support for International Students at Japanese Writing Support Unit: Toward the development of autonomous writing skills in Japanese

Yoshiko Matsuta 59

Business Japanese Language Education by Kanazawa University: Independence from the Career Development Program for Foreign Students in Japan

Miho Fukagawa, Hiroko Shima and Akira Ota 77

International Student Center  
Kanazawa University

2012.3