留学生の口頭発表に対する評価を探る

― 本当に伝えたいことが伝わるためには何が必要か ―

三浦　香苗 ・ 深澤のぞみ

はじめに

本研究は,金沢大学留学生センターの大学院予備教育日本語研修コース[1)]で行っている口頭発表プロジェクトに関するパイロット・スタディである。

上記のコースでは，一般的な日本語教育と平行して，コース修了後の研究活動に適応するための訓練プログラムをとりいれている。日本語力ゼロの段階から始めるコースであるが，それなりに，留学生が将来専門の講義を聞き，研究発表をし，レポートを書くための下地となる教育を目指している。具体的には，自分のテーマを決め，それに関して日本人にインタビュー調査をし，それを基に客観的な分析をして，最後に口頭発表を行う。このプロジェクトワークを本コース開設（1995年10月）以来行っている。口頭発表はコースの仕上げとして実施され，関係者にも出席を願って評価や講評をしてもらっている。この口頭発表の目的は，留学生が自分で選んだテーマについての調査を行い，客観的分析に自分自身の見解を加えて発表することである。従って内容が聞き手にうまく伝わることが肝要である。しかし，このようなタイプの学習では，殆どの場合，最終プロダクト（口頭発表）が発信された時点で教師も留学生も満足してしまう。そして，内容が正確に聞き手に伝わっているかという最も基本的なことがあまり検証されることは少ない。また，留学生による発表であるため日本語力のみが注目されがちで，内容面はさほど重視されない傾向がある。

このような特質のためか，口頭発表に対する評価が担当教師の間でも一致しないことがある。また，担当以外の教師や関係者のコメントを見ても，評価の視点がまちまちである。

そこで本稿では，留学生の口頭発表では伝えたかったことが正しく伝わっているか，何が一番聞き手に問題視されるか，そして本当に伝えたいことがうまく伝わるためにはどのようなことが重要なのかを，聞き手の反応から考えていく。それをもとに口頭発表の指導のしかた，さらに口頭発表を含むプロジェクトワークの運営についても併せて考察する。

Ⅰ．口頭発表の背景：プロジェクトワークの構成

日本語研修コースでは，約半年の間（実質的には17週間）ゼロ段階からの日本語教育を行っているが，コース開始後３カ月目あたりから，口頭発表のためのプロジェクトワークを始める。初級レベル後半にさしかかったころである。毎週２コマ程度をこれにあてる。口頭発表までの具体的なプロセスは以下の通りである。

１　準備段階

インプットとして，読解教材を読んだり，数字の読み方や図表を使った表現の練習をしたり，実際に行われたアンケートを研究したりする。その一方で，インタビューの練習のためにミニ・アンケート調査活動をクラス内で行い，その結果をパソコンで処理する。表計算ソフトでの集計，作図，あるいはワープロを使った作文などの練習を行う。また，人前で話す練習として「私の国」「休みにしたこと」などの身近なテーマのミニ・スピーチを行う。

２　インタビュー調査

各自プロジェクトのテーマを考え，それに合わせてインタビューする項目や対象を決める。インタビューをするのに必要な表現を練習したり，パソコンによるインタビュー調査の質問票を作ったりする。その後，インタビュー調査を実施し，集計や結果の分析をする。必要なら，関連文献や資料を読む（日本語でなくてもよい）。

３　口頭発表

口頭発表のアウトラインを書き，原稿を書くのに必要な表現導入後，実際の原稿を書く。担当日本語教師が必要に応じて添削をする。また原稿を書くのと並行して，口頭発表のための発音練習（プロミネンスのつけ方，キーワードなどの言い方など）をする。口頭発表の時に使う資料（ＯＨＰシート，ハンドアウトなど）を作る。予行演習を一度行った後，留学生関係者などを招待して，最終口頭発表を行う[2)]。

なおこの口頭発表は，コース修了後すぐに専門課程での研究活動に入る研究留学生の特殊事情を考慮して，いわゆる「青年の主張・スピーチ大会」に優勝するようなものではなく，研究者の「研究発表」の練習となるように意識して指導している。

Ⅱ．調査の方法

1　調査の目的

本稿で行った調査は，次の二つのことを明らかにすることが狙いである。1）まず留学生の口頭発表の内容がどのくらい正確にに伝わっているかを調べる。2）そしてうまく伝わらない点はどのようなものなのか，また伝わらない原因は何なのかを考察する。以上を，聞き手（日本語母語話者）に対して聞き取り調査を実施し，その結果をもとに考察する。

2　調査対象者

調査対象者を二つのグループ（ＡとＢ）に分けて録画を見てもらい，その後で聞き取り調査を行った。

グループＡ：

二人の留学生が行った二つの口頭発表の録画（録画１と録画２）を，日本語母語話者10名（日本語教師５名，日本人学生５名）に見てもらい，聞き取り調査をした。

グループＢ：

留学生が行った口頭発表から発音の問題点などを取り除くために，同じ口頭発表を一人の日本語母語話者が発表した録画を作った。録画１’と録画２’である。これらは，留学生が行った口頭発表を文字化した原稿を基にして，日本語母語話者がほぼ忠実に再現したものである。それを別の日本語母語話者11名（日本語教師５名，日本人学生６名）に見てもらい，同様の聞き取り調査を行った。

そして，それぞれの聞き取り調査の結果を比較した。

3　調査に使用した口頭発表の内容

タイ人の男子学生による「金沢大生の通学方法」と，マレーシア人の女子学生による「金沢大生の行ったことのある外国について」という二つの口頭発表を調査に用いた。３－２でも述べたが，それぞれ留学生自身が発表した口頭発表の録画（録画１と録画２）と，同じものを日本語母語話者が再現したものの録画（録画１’と録画２’）の二種類を調査に用いている。

次にそれぞれの口頭発表の内容や性質について，以下に述べていく。なお，各口頭発表のスクリプトは参考資料に示した。

１）録画１「金沢大生の通学方法」…これ以降，「通学方法」と略す。

この口頭発表の主題は「通学方法の便利さ不便さを決めるものは何か」である。調査

方法を簡単に説明した後，学生の住居地域，季節と通学方法との関連について言及し（但し，これらの項目についての説明は不十分である），冬の乗り物別の便利さと不便さを分析している。そして，これらのデータを客観的に分析して，「徒歩や自転車などで通学する人は不便だと感じている人が多く，バスや車は便利だと感じている人が多い。通学方法の便利さ，不便さを決定する変数は乗り物の種類だ」という結論を導きだしている。

またこの発表では，発音の誤り，言い直し，無駄な繰り返しなどによる聞きにくさの傾向があり，提示された資料のグラフや図は６種類で，詳細でサイズも小さかった。

２）録画２「金沢大生の行ったことのある外国について」…これ以降，「行ったことのある外国」と略す。

この口頭発表は，「金沢大生が行ったことのある外国について話す」と始まっているので，一応これが主題だと言うことができるであろう。この後，海外に行ったことのある金沢大生の人数，場所，目的，海外に行ったことのない学生については，行きたい国，目的について調査をしたことを述べた。その結果を簡単に説明している。そして，自分がマレーシアで出会った日本人留学生が言葉の勉強だけしかせず，文化を知ろうとしなかったというエピソードを紹介し，最後に「人気と情報は違います，アジアにももっと目を向けて欲しいと思います」と結んでいる。

一つ一つの段落は単純明解でわかりやすいが，それぞれの段落の脈絡は殆ど無い。マレーシアでの経験と「日本人はアジアに目を向けて欲しい」という結論は密接に結びついているが，全体としてはそれまで説明してきた調査と結論の繋がりは無い。

使われたグラフは３種類の単純なもので，音声面は，発音の誤りもあったが比較的流暢さがあって聞きやすかったことが特徴である。なお，この口頭発表は，発表会での聴衆の評価が非常に高かったものである。

以上，調査対象者と調査に使用した録画について述べてきたが，これを整理すると表１のようになる。

表１　調査対象者と調査に使用した録画

	調査対象者	使　用　し　た　録　画
グループＡ	日本語教師５人 日本人学生５人	録画１　タイトル「金沢大生の通学方法」 （タイ人留学生自身が発表したもの） 録画２　タイトル「金沢大生の行ったことのある外国について」（マレーシア留学生自身が発表したもの）
グループＢ	日本語教師５人 日本人学生６人	録画１’　「金沢大生の通学方法」 （留学生の口頭発表を文字化した原稿に基いて，日本語母語話者が発表したもの） 録画２’　「金沢大生の行ったことのある外国について」 （同上）

4　聞き取り調査

調査対象者には，簡単にこの口頭発表が行われた背景と目的を説明した上で，二つの口頭発表の録画を見てもらい，その後一人ずつ筆者らが面談の形で聞き取り調査を行った。（グループＡには録画１と録画２，グループＢには録画１’と録画２’）

なお，今回は，さまざまな項目に分けたアンケートや評価票に記入してもらうことを敢えて避けた。そして調査対象者から，口頭発表を見ながら考えたことや感じたことをなるべく沢山引き出すような調査の形をとることを試みた。こちらからアンケートや評価票を配付することは，あらかじめ注目すべき項目を提示することになってしまうと考えたからである。

具体的な聞き取り調査の質問項目を表２に示した。

表２　聞き取り調査の内容

	質　問　内　容
1	それぞれの口頭発表について 主題は何だったか。
2	行った調査を用いてどのような分析を行っていたか。
3	発表者の結論は何か。
4	それぞれの口頭発表を見て，感じたこと，気づいたことは何か。
5	二つの口頭発表を比べて，どちらが優れているか。またなぜか。
6	二つの口頭発表を比べて，どちらが好きか。またなぜか。

Ⅲ．調査結果と考察

1　各口頭発表の「主題，分析方法，結論」についての調査結果

1－1　「通学方法」発表

●主題と分析の中身に関して

「通学方法」発表の主題は何だったかという質問に対して，調査対象者の殆ど全員が「通学方法の便利さ，不便さが主題だ」と答えた。また，どのような分析をしていたかという質問に対しても，多くの人が金沢大生の住居地や季節と交通手段の関連に触れた上で，冬の通学方法が便利か不便かを調べていた，と答えていた。これは実際の内容とほぼ同じ内容で，ここまではよく伝わっていたことがわかる。

●結論に関して

ところが発表者の結論が何だったかという問いに対して，録画１（留学生による発表）を見た人の10人中４人がわからなかったと答え，録画１’（日本語母語話者による発表）を見た人でも11人中４人がわからなかったと言っている。合計すると21人中８人が結論をおぼえていない。

２－３の１）で「通学方法」の概略を記したが，この口頭発表では，アンケートで得たデータをモニターテレビで図表を見せながら客観的に分析していき，「徒歩や自転車などで通学する人は不便だと感じている人が多く，バスや車で通学する人は便利だと感じている人が多い」ということを言い，最後を「私のレポートによると，一番大切な変数は乗り物ということです」という言葉で結んでいる。つまり，「通学方法の便利さ，不便さを決定する変数は乗り物の種類だ」という結論を導き出しているのだが，聴衆は，結論がわからなかったと言った人が21人中８人もいるのである。

それはなぜであろうか。初級程度の日本語で発表しているのだから，発表の内容自体がさほど高度でないという点は調査対象者にも了解してもらっている。また，内容の詳しい分析は本稿で行なうところではない。そこで，内容以外の要素中，原因として考えられるのは，ａ．図表が小さく複雑であったためのわかりにくさ，ｂ．発表の構造のメリハリが利いていなかったこと，ｃ．音声面での聞きにくさなどが考えられる。調査対象者にハンドアウトとして図表を渡してあったのだから，ａ．の問題は一応排除できるとすると，ｂ．とｃ．の問題が大きいかと思われる。

●構造のメリハリを利かせるためのマーカー

ｂ．で挙げた構造のメリハリを利かせるためのマーカーとなるものが，この口頭発表の中にあっただろうか。まず，主題が何かということは前述のようによく伝わっていた。それは，発音に問題がありはしたが，導入部で「金沢大生の大学への通学方法が便利か不便か，また最も大切な変数が何かを知りたいと思って調査した」ということを言っているので，聞き手もこれが主題だとはっきりかわったのであろう。次に，調査の結果と分析の中身の部分は，とくに「これから調査結果を述べます」などと言ってはいないが，徐々にグラフを見せて説明していくことによって，聞き手には何が行われているかがわかったようだ。前述したように，大概の聞き手が理解している。特に構造を示すマーカーがなくても，この部分が本論だということは自明のことなのだろう。

さて，結論部分であるが，この箇所は特に前触れを置くことなく，あっさり言われていた。これから結論に入るということを示すマーカーがなかったため，聞き手には分析の続きのように思われたのだろうか。そのため，注意して聞かなかった，または印象が

薄かったのではないか。その結果，主題も分析の中身も大概の聞き手が把握できたのに，結論がわからなかった聞き手が多かったのではないだろうか。

●音声面

結論がわかったと言った聞き手にその内容を問うと，録画１（留学生自身による「通学方法」）よりも，録画１’（日本語母語話者による「通学方法」）の方が詳しく正確に答えられている傾向が認められた。このことは，録画１の留学生自身の口頭発表が音声面で聞きにくく，一方録画１’の日本語母語話者の方は聞きやすかったということを示していると思われる。また，聞き手に自由にコメントを述べてもらった際，録画１を見た人よりも録画１’を見た人の方がより具体的な内容に言及しながらのコメントが多かった。この点からも，録画１の留学生の音声面での問題が，聞き手による内容の把握を難しくしていたことが言えるだろう。

実際に音声面に問題があったことを指摘した聞き手もあった。それは録画１を見た10人（日本語教師５人と日本人学生５人）中５人で，興味深いことには，全員が日本語教師であって，学生は音声面の問題を指摘していない。留学生の音声的な特徴に慣れている日本語教師よりも，慣れていない一般人学生の方が，むしろ音声面をあまり問題視していない。ということは，一般人は留学生に完璧な日本語よりもむしろ外国人らしさを期待しているのではないだろうか。

１－２　「行ったことのある外国」発表

●主題と分析の中身に関して

録画２（留学生自身による「行ったことのある外国」）及び録画２’（日本語母語話者による「行ったことのある外国」）の主題と分析の中身を尋ねると，回答にばらつきが多く見られた。たとえば主題に関して，「海外旅行に行ったことがあるか，また目的は何か」というような答えから「アジアをどう考えているか」などといったものもあった。また分析方法についてもさまざまな答えがあった。

これはこの口頭発表の中で述べられていたことが互いに結びつきが弱く，客観的な論理の流れがわからないためであると考えられる。録画２’（日本語母語話者による発表）を見た人の答えの中には，「タイトルは金沢大生の行ったことのある外国とあるが，実は金沢大生の国際感覚の話だ」というようなものもあった。それを考慮すると，日本語母語話者の発表で音声面の問題がなくなったために，かえってこの「行ったことのある外国」発表の構成の矛盾がはっきり見えてきたのだと思われる。

●音声面

録画２（留学生自身による「行ったことのある外国」）を見た聞き手の中には，音声面の問題を指摘した人はいない。（１名の日本語教師が「発音もよくはないが，一応わかる」と言っただけである。）むしろ「流暢であった」（日本語教師）とか「聞きづらくなかった」（学生）とかの好意的なコメントがなされている。筆者ら担当教師からみると，録画２（留学生自身による「行ったことのある外国」）の留学生の音声面は録画１（留学生自身による「交通手段」）ほどの問題はないにしても，決して良くはない。しかし，全体的にテンポが良く，途切れや言い直しが録画１より少なく，個々の発音の誤りも録画１ほどひどくないというような点が「流暢，聞きづらくない」という評価につながったのだろう。

●結論に関して

「行ったことのある外国」発表の結論は何であったかと聞くと，わからなかったと答えた人は殆どいない。(録画２では10人中１人，録画２’では11人中２人，合計21人中３人がわからないと答えた)「旅行に行く国の文化などにも関心を持つべきだ」といったようなことを殆どの人が答えている。

１－３　「わかる」ということ

では，「わかる」というのはどういうことを指すのであろうか。聞き手に各口頭発表について感じたことを聞くと，録画１（留学生による「交通手段」）に関しては「結論がわからなかった」「聞き取りにくかったために内容がよくわからなかった」というものが多かった。前述したように主題や分析方法は比較的よく伝わっていたにもかかわらず，結論がはっきりしなかったために，聞き手は「わからない」と強く感じ，それが発表全体の印象になったようである。

それに対して，録画２（留学生による「行ったことのある外国」）と録画２’（日本語母語話者による「行ったことのある外国」）については，逆に「聞きやすく，わかりやすかった」「まとまっていた」というような反応が多かった。主題や分析方法のところがうまく伝わっていなかったにもかかわらず，「アジアに目を向けて欲しい」という結論が強く意識に残りやすかったために「まとまりがあって，よくわかった」と感じさせられたようである。さらに「留学生しか思いつかない視点だ」とか「納得できる」といった感想が多く出された。穿った見方であるが，アジアの中の先進国でありながらアジアに無関心な日本人という優越感と罪の意識の混合のような潜在意識を，この発表によって程よく刺激された心地よさの表れかもしれない。(「気持ちをくすぐられる感じ」(学生))

いずれにしろ，この口頭発表には聞き手の共感を呼ぶ主張が盛り込まれており，それが「わかった」という感想を強化したと考えられる。

また印象的なのは，「通学方法」の中できちんと「インタビューしたのが50人では不十分だということは承知しているが」と断っているにもかかわらず，聞き手のコメントの中に，調査した人数が少なすぎるというものがあったことである。ところが，「行ったことのある外国」については，インタビューをした人数や内訳などには全く触れないで簡単にグラフを示して説明しただけだったのに，「よく丁寧に調べてある」という意味のコメントが出されている。

これらの結果から見ると，聞き手に内容が伝わっているということと，聞き手が「わかった」と感じることとは必ずしも一致しないのではないかと思えてくる。「わかりやすさ」というのが「正確な理解」を指すとは限らないようである。

2　二つの口頭発表の比較についての調査結果

二つの口頭発表の比較のために，「口頭発表としてどちらが優れていたと思うか」（以下，「どちらが優れていたか」と略す）と「あなたはどちらが好きか」（以下，「どちらが好きか」と略す）という二つの質問をした。これによって聞き手が持つさまざまな判断基準を浮かび上がらせようと試みた。そして，表３のような結果が出た。

表３　「どちらが優れていたか」「どちらが好きか」

	グループA				グループB			
	録画１ 通学方法	録画２ 行ったことのある外国	わからない	合計	録画１' 通学方法	録画２' 行ったことのある外国	わからない	合計
どちらが優れていたか	1 (10%)	8 (80%)	1 (10%)	10	4 (36%)	7 (64%)	0 (0%)	11
どちらが好きか	0 (0%)	10(100%)	0 (0%)	10	3 (27%)	7 (64%)	1 (9%)	11

まず「どちらが優れていたか」の問いに対して，留学生自身による二つの発表を見てもらったグループＡでは，録画２「行ったことのある外国」が上手だと答えた人数が圧倒的に多い。（録画１：録画２＝１：８）　そして，その理由として録画２のわかりやすさを挙げた人が多い。これは，録画１の留学生の音声面の問題が大きく，録画２の留学生の音声の方が比較的聞きやすかったことがかなり大きな要因となっているのではないかと考えられる。

では，音声面の聞きにくさを取り除いたグループＢではどんな結果が出ただろうか。

グループＢでは，録画１’「交通手段」の方が上手だと答えた人が増えている。(録画１’：録画２’＝４：７）理由を聞いてみると，こう答えた人たちは録画１’に関して，「数字や表を示した説明に納得した」「様々な角度から調べている」「この発表の目的に合っている」「小さく扱いやすい題材を使って，わかりやすく数字を出している」などのコメントを述べた。日本語母語話者による発表の音声面の聞きやすさによって，「交通手段」発表の客観性が少しは評価されたということであろう。「行ったことのある外国」には，先にも述べたが，論理の流れに無理があった。録画２’で日本語母語話者が発表して音声の問題がなくなったために，論理の流れの無理が顕著に現われてしまい，評価が下がったのだと思われる。

次に「どちらが好きか」の問いには，グループＡでは全員が「行ったことのある外国」の方が好きだと答えている。グループでＢも「行ったことのある外国」を支持している人の方が多い。その理由として，「わかりやすい」「内容に共感が持てた」「自分の意見をはっきり言ったのがよかった」などが挙げられている。特に，多くの日本人学生が「内容に共感が持てた」という意味のことを答えており，留学生らしい話題や意見に評価が集まることを表していると言える。

Ⅳ．結　論

以上から，次のようなことが言えるだろう。

１）音声面の技能が低ければ発表内容が正確に伝わらない。
　発音や話すスピード，ポーズの入れ方，プロミネンスの置き方，イントネーションなどの音声面の技能は，発表内容が正確に細かく伝わるかどうかに影響を与える。

２）これまでにも指摘されていることであるが，主題，分析部分，結論などの構成部分が明示されていれば内容が伝わりやすい。

３）「わかった」と聞き手が感じることが高い評価につながる。

４）「わかった」と聞き手が感じるためには，必ずしも内容が正確に伝わっていなくともよい。むしろ，ｉ）聞き手の共感を呼び起こす主張が盛り込まれていること，ii）結論部分がはっきりして印象的であることが肝要である。

以上は，口頭発表で伝えたいことが伝わるためには何が肝要であるかを，聞き手側からの評価を通して考察して得た結論である。

これらのことから考えると，口頭発表を行なう場合，何のために行なうのか，何を得たいのかをはっきりさせ，その目的に合う発表にするにはどうすればよいかを考慮する必要があるようだ。つまり，１）の音声面と２）の構造のメリハリの点に留意して準備

すれば，聴衆に感動を与え得ないまでも，発表の内容をよく理解してもらえるだろう。内容に自信がなければ，４）のような聞き手の共感を呼ぶ主張を盛りこんだり，結論を印象的にして締め括ったりして工夫すればよいだろう。勿論，一番良いのは，内容面も充実していて，音声が聞きやすく，構造のメリハリも利いていて，結論が印象的な発表である。聴衆を引き付ける主張があればもっと良いだろう。

Ｖ．日本語教育プログラムへの応用と今後の課題

本コースでは，研修生全員が一定レベル以上の口頭発表ができるように，指導体制を整えているところである。即ち，内容面を充実させると同時に，発表の技量を研くことも行なって，聞きやすい音声と分かりやすい構成をもつ発表ができるように工夫している。そこまでは指導体制の強化と留学生側の意識と努力でどうにか達成できそうだが，それより上のレベルの発表，即ち聴衆に「よくわかった」と思わせる発表をするのはなかなか難しいようだ。

諏訪（1995）[3)]は，「自分の発表を聴衆の側から評価する」ことの重要性を強調し，「聴衆が『見たいと思う』ことをまず考え，自分の発表の中から『見せたいと思う』こととの一致点を探して，それを強調」し，聴衆によくわかったと思わせることを勧めている。初級の留学生の口頭発表にそこまで要求できないという考えもあるが，基本姿勢としては聞き手からの評価を念頭に置いた発表を目指さざるを得ない。

では，初級日本語教育のプログラムの中で，どうやってそれを実現するか。まず，伝えたい内容を留学生にもたせなければならない。自分が興味をもち，面白いと感じるテーマを発見しなければならない。義務だからというのでは，発表したくないだろう。専門との関連性があれば，一層興味が湧くだろう。しかし，留学生は自分の初級程度の日本語では内容のあることが言えるわけがないと思い込みがちである。そこで，まず，初級程度でもできるという希望をもたせるようにインプットを行なう。このインプットにも改良を重ねてきた。（２－１準備段階参照）

その試行錯誤の中で筆者らが学んだことは，良いインプットを具体的なかたちで与えなければ，良い結果は得られないという，ごく当たり前のことであった。逆に言えば，良いインプットを与えている第３期生（1997年３月に口頭発表を行なう予定）からは良い結果が得らるはずであり，すでにその気配がある。

今後は，実用的な文を作るのに役立つ教材を増やしていく。それは同時に，テーマを見つけるための示唆ともなり，語彙・表現を拡張するためにも役立つ。読み教材，パラグラフライティング教材などに，初級であっても専門を意識した客観性を取り入れてい

かなければならない。使われる文型などが初級のものであっても，「主題」「分析部分」「結論」などの流れが明示されているものの導入をする必要がある。篠田（1986）では，実用文を一定のルールに従って正しく早くまとめる手順を提示しているが，本コースでも，一つのテーマを一定の枠組みに沿って展開していく練習を，プロジェクトのインプット段階で与えている。また，書くことと話すことは異なるので，まとまりのある話をする練習をプログラムに組み込んでいく。特に，話す場合，適確な箇所に構成部分の始まりを示すマーカーとなる文，句，語などがうまく挿入されているだけでわかりやすさが増すようなので，本コースでは積極的にそれを練習させている。

忘れてならないのは，口頭発表は音声によってなされるのだから，内容を聞き手に伝えるためには音声面の技能を高めなければならないということである。本コースでは一般的な発音の時間を毎日設けているのだが，第３期からは更に口頭発表のための音声指導の時間を設け，教材を作って対処している。発表のイントネーション，プロミネンス，ポーズなどのコツをクラス全体に教えた後，個別的に音声指導をしなければならない。特にキーワードの発音が悪かったり，プロミネンスをうまくつけられなかったりすると，せっかく良くできた内容も伝わらなくなる。また，発表は視覚的なものでもあるから，ＯＨＰシートの作り方，ポインターの使い方，目線のやり方などの発表技術や態度についても十分練習する必要がある。

本調査で扱った「行ったことのある外国」発表のように，論理性が欠如しながらも，聞き手の共感を呼ぶ主張のゆえに高い評価を得るのも悪くはない。しかし，本コースでは，皆にまず明快な論理性と聞きやすい音声を習得してもらいたい。そうすれば，発表内容を正確に伝えることができる。その上で，聞き手に深い感銘を与えるほどの発表ができたとすると，それはその留学生の才能や個性によるものである。すべての留学生にそれは求められない。だが，「伝えたいことを伝える」レベルまでは，指導の枠組内で到達できるコースにすること，それがコース・デザインをする者の義務であると考える。

今後の課題として，今回はできなかった発表内容の分析を行なって，何が問題であるのかを更に探り，初級レベルの留学生でも達成できる「明快な口頭発表」を目指す所存である。

最後に，忙しい時期にご協力いただいた方々と快く資料提供に応じてくれた留学生に心からの感謝の意を表したい。

【注】

1）金沢大学留学生センターは，1995年10月に大学院予備教育日本語研修コース第１期生を受け入れ，1996年４月には２期生，10月には３期生と，毎期半年（実質的には17週間）にわたる日本語集中コースを行ってきた。半年後には各々の専門課程に入るという予定で，ゼロ段階から始めて初級修了程度の日本語力にまでもっていくというハードなコースである。このコースの留学生は原則として非漢字圏出身者で，日本語を学習した経験がないか，経験があったとしても仮名の読み書きと非常に初歩的な文法を知っているという程度であるので，わずか半年の勉強では日本語の基礎力をつけるだけで精一杯である。しかし，半年後には専門領域の研究に入らねばならないという厳しい現実がある。

2）すでに第１期生５名（1995年10月～1996年３月）と第２期生９名（1996年４月～９月）が口頭発表を行った。現時点（1997年２月末）では第３期生10名（1996年10月～1997年３月）が予行演習を行なったところである。

3）諏訪（1995） pp. 19-20参照

【参考文献】

植村研一（1997）「口頭発表のコツ」『月刊言語』 Vol. 26, №３，大修館書店

小河原誠（1996）『読み書きの技法』ちくま新書

木下是雄（1981）『理科系の作文技術』中公新書

小林康夫，船曳健夫（1994）『知の技法』東京大学出版会

斉山弥生，沖田弓子（1996）『研究発表の方法　～留学生のためのレポート作成・口頭発表の準備の手引き～』産能短期大学国際交流センター，凡人社

篠田義明（1986）『コミュニケーション技術』中公新書

諏訪邦夫（1995）『発表の技法　計画の立て方からパソコン利用まで』講談社

東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会（1995）『日本語　口頭発表と討論の技術－コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために－』東海大学出版会

【資料】（口頭発表の文字起こし資料）

使用する符号の意味

＊＊＊＊＊＊：学生の個人名を伏した。

/，//，///：ポーズの長さを表わす。それぞれ0.2，0.5，0.8秒程度である。

それ以上の場合は，例えば1.2秒程度なら（Ｐ1.2）のように表記する。

。　，　：発話中の句読点は，読みやすさのためにつけたもので，ポーズではない。

〔　〕：わかりにくい音声で発音された語の本来の意味するところを示す。

｛　｝：笑い声や動作など

↑：上昇イントネーション

？：聞き取りできない部分

録画１「金沢大生の通学方法」

こんにちは。///私は/タイの＊＊＊＊＊＊＊＊＊＊です。（ｐ1.1）これから金沢大学への//通学/方法について/発表を話します。（ｐ1.9）題目。（ｐ1.2）金沢大学の/大学生の/大学への/ついがく〔通学〕方法が/便利だ便利ですか↑不便ですか↑/また/もっとも/あー/大切な/変数/が/何か/を/ちっ/を知りたいと思って/しゃん，あーしゃ〔調査〕としました。（ｐ9.0）金沢/大学の大学生//の50人///を///あー///インタビューをしました。（ｐ1.7）男の人はー62%です。女の人はー，38%です。（ｐ9.3）｛ＯＨＰの用意｝この地図は//金沢市のです。（ｐ1.7）これは（ｐ1.1）あー角間キャンパスです。あーこ

こ，これは一私たちよく行きます。//あージャスコです。（ｐ2.2）｛聴衆笑い｝これ/これから///あーこれ，これまであー//り，りょうはん〔２キロ半〕ぐらい/です。//こういう所です。（ｐ2.0）アンケート結果から（ｐ1.1）あー学生のうち（ｐ1.2）学生のうち/はーどこか知ります。//だからーそのあとで///あーこの点を書きます。///これは学生のうちです。（ｐ4.3）この辺はー（ｐ1.1）学生のアパートが//いっぱいです。（ｐ1.7）この表を見てよくわかります。（ｐ3.4）これはアパート，これは自宅（ｐ2.6）あー（ｐ1.9）あー金沢のこ，ころうち？あーこ///このー//この辺はー//学生の住んでいました。遠いです。遠いです。（ｐ10.3）｛途中聴衆笑い｝あー/通学方法はたとえば（ｐ1.4）歩いて（ｐ2.1）て/自転車で（ｐ1.4）バイクで（2.0）あーバスで（1.4）自動車で（1.9）電車で（ｐ9.2）春や夏や/秋はー（ｐ1.2）こうがく〔通学〕/方法が///全部同じです。でも（ｐ1.0）ふぐ〔冬〕はーちかいます。（ｐ1.8）ふぐ〔冬〕//にのる〔なる〕/のるのるとー///あー///のるとー交通通学方法がーいつも/困ります。ですからー/このレポートは（ｐ1.1）冬/を//冬，冬のとうがく〔通学〕方法を/調べます。（ｐ14.2　ＯＨＰシートの準備？）この表はー金沢大学の/学生の意見です。（ｐ2.0）これはー（ｐ1.1）便利な/便利だと思って/いる人です。///これは不便だと思っている人です。///便利な，便利だと思っている/人ーは///あーぜ/あー/全体の半分です。（ｐ8.1　ＯＨＰシートの準備？）私/あー//自動車を持っている/学生の方が/便利だと思っていると/私は思います。//だから//こりょう/この/この//表を作ってみました。（ｐ5.7）これはー（ｐ1.5）自動車ーや/バイクで来る（ｐ1.1）人です。（ｐ1.4）これはー//バスで来る人です。（ｐ2.9）これはー///自転車/や（ｐ1.1）歩いて来る人です。（ｐ1.6）これはー/電車///きる人です。（ｐ2.7）ひたは〔下は〕(1.0) 不便だ///と思っている人（ｐ1.2）あー上は///ふ/あー便利だ//と思っている人です。（ｐ2.2）じど/自動車や///バイクで来る人の中には///便利だと思っている人が///あーはっ/せんせんたい〔全体〕の約80パーセン/です。（ｐ1.2）だからー/とても便利だと思います。（ｐ2.0）バスで行く人は（ｐ1.6）あーだいたい//便利だと思います。（ｐ1.6）電車で//自転車//で/歩いて来る人が//あーたぶん//今//困ってい，困っているようです。（ｐ6.2)あーん///いん//インタビュー//した/した学生が//あー50人だけです。でも///あー/角間キャンパスが/か，かるまキャンパスの学生が2500人ぐらいですから（ｐ1.2）あー/もっと多いほうがいいです。（ｐ2.1）私のれ，れぽんど〔レポート〕/のよる//よるに///あーー番//大切な/変数は（ｐ1.1）のーりもの//とい，いうことです。（ｐ1.2）それで終わりましょう。

録画２「金沢大生の行ったことのある外国について」

はいみな，こんにちは。（ｐ9.5）あー今日私が話したいタイトルは//金大生金沢大学//の学生/いたことがある外国です。（ｐ1.6）学生のアジアについての一般ちせき〔知識〕が//あるかないか/知りたいと考えて調査しました。（ｐ4.0）調査はー（ｐ7.3）金大生インタビューして/アンケートを取りました。（ｐ1.5）結果は（ｐ3.2）46なんぱ/よん//じゅうろく//パーセントの学生は外国へ行ったことがないですか（ｐ1.1）あのー//この中のー（ｐ1.1）75%の学生は/ヨーロッパ行きたい//と言っています。（ｐ2.0）外国へ行ったことがあるい（ｐ2.2）はあのー/54%/です。（ｐ5.4）日本では（ｐ1.1）金大生もー（ｐ1.4）行ったことがあるの外国はアジアが一番多くて//次は/ヨーロッパです。///どうしてアジアが//人気が//一番（1.2）あるでしょう。（ｐ1.6）それはじかくてー〔近くてー〕（ｐ2.4）している〔知っている〕人がいるしー/ぶか〔物価〕も安い//からです。//でもヨーロッパ行きたい人は/ヨーロッパの文化//歴史（ｐ1.1）古代遺跡などを見たいと言いました。（ｐ2.1）旅行の理由は（ｐ5.3）77%の学生は外国の文化が///一番おもしろいと言いました。///次は//買い物することで///安いでしょう（ｐ1.0）でも//外国の政治とか//経済とか/少ししか知らないといました。（ｐ1.1）その国のことを///よく知らないのに///いてみたいというのは/変だと思います。//でも//知らないから///行きたいのかもしれません。（ｐ4.2）私は日本へ来る前に（ｐ1.5）マレーシアでは日本人の学生とー

こりゅー〔交流〕していました。その時//日本人の学生の国際感覚をよくわからないと思いました。(p 1.2)彼は/マレー語//を勉強/していたのに///マレーシアのことをほとんど知りませんでした。(p 1.3) マレーシア人には///マレー系/中国系/インド系と他の/マイノリティー/がいることとか//いろいろな/しょうぎょうかい〔宗教が〕///あるという日本的なことも彼では/知りませんでした。//びっくりしました。(p 1.6) ？？？？？？バートは//日本経済/アジアについての中で一（p 1.3) 日本人の大学生は//いろいろな米国の（p 1.1) 政治とか/経済とか/よく/知っている（p 1.1) でもアジアの国は/たとえばマレーシア（p 1.1) どこ/にあるかよくわからない人も//いる/と言っています。(p 1.5) しかし/今日本では//留学生と///海外旅行者がだんだん/多くなって///インターネットの//ネットワークを使う人がおいくてー//いろいろなとかいじょほが/簡単に入ります(p 1.1) そして///私のインタビューで//日本人に/アジアが人気があると///わかりました。///でも/人気と/情報が/違います。///だから///私は日本人の学生に/アジアの情報に/目を向けて欲しいと/思います。///どもありがとうございました。

Evaluation of Oral Presentations by International Students

Kanae MIURA and Nozomi FUKASAWA

ABSTRACT What makes an oral presentation clear to the audience? The audience (21 native Japanese speakers) was divided into two groups, A and B. Group A watched two video taped oral presentations given by International students. Group B watched two other video taped presentations performed by one Japanese native speaker using the same script as Group A without modification except for her pronunciation. After watching the video they were interviewed. From the results of the interviews we have come to the conclusion that : 1) Pronunciation (including pitch, pause, prominence, intonation, etc.) takes an important role. 2) The marker to show where to begin each section like the main theme, discussion, and conclusion should be stated distictly to make the structure of the presentation clear. 3) High evaluation is given to the presentation if the audience feels they "have understood" it. 4) To make the presentation "understood", it is not necessarily essential that the audience get the content clearly but it is important for the speaker to have an impressive point which attracts the audience's sympathy, or to make the conclusion part impressive. How to apply this conclusion to our six-month intensive Japanese course for beginners is also discussed.

日本語研修生の試験結果から見たコース評価

三浦　香苗 ・ 古本　裕子

はじめに

金沢大学日本語研修コースでは毎週水曜日に定期試験（計14回）、コースの最後に修了試験を実施している。また、平成９年３月には修了生を集めて追跡調査をした。試験は学生の学習を促すだけでなく、コースの見直しや指導の見直しの良い材料となる（日本語教育学会　1991ａ）。本稿では次のような視点から試験結果を分析し、最後にコース評価を試みる。

⑴　定期試験と修了試験の結果は関係があるか。
⑵　第２期生と第３期生では成績に差があったか。
⑶　筆記、聴解、口頭試験結果はどのように関係しているか。
⑷　コース修了後の学生の日本語能力はどのように変化するか。

Ⅰ．定期試験と修了試験（日本語能力試験３級）の結果の関係

最初に定期試験と修了試験の概要を示し、二つの試験結果の関係について分析する。

１　定期試験と修了試験の概要

定期試験は、既に学習した課の中から範囲を区切って学生に予告し、その範囲の重点項目を中心にした問題を担当教師が作った。定期試験の筆記は、助詞や動詞の活用などを問う文法的な問題、教科書の会話文の中にある「呼びかけ」「感謝」「ことわり」「言いよどみ」などの機能を持つことばを書かせる問題、長文読解問題、作文が主なものである。聴解試験は、文法的な項目を聞き取る問題、未習のことばも含むダイアローグやモノローグから必要な情報を聞き取る問題が出された。口頭試験はその範囲内で学習した機能を使うロールプレイやタスクを課し、一人の教師が文法の正確さ、語彙の豊富さ、発音、談話構成などを点数化して評価を行った。

一方修了試験としては日本語能力試験３級の問題（平成６年度版）を実際と同じ要領で行った。この試験は国際交流基金が毎年１回行っており、問題と結果が公開されている（国際交流基金　1995）。このテストで60％以上を取ると３級合格が認定されるが、こ

の認定は一般的に権威あるものとされている。日本語能力試験３級の認定基準は、基本的な文法・漢字（300字程度）・語彙（1500語程度）を習得し、日常生活に役立つ会話ができ、簡単な文章が読み書きできる能力（日本語を300時間程度学習し、初級日本語を修了したレベル）である。

日本語研修コースでは、日本語を全くのゼロから始めた学生に対し『新日本語の基礎Ⅰ・Ⅱ』・『Basic Kanji Book No.1』を使って初級レベルを教授している。日本語能力試験で出題される文法項目・語彙・漢字は、コースで提示される項目を越えている。なおかつ、これは彼らがコース修了後に要求される「大学院で研究ができるレベル」には遠く及ばないが、彼らにとっては３級レベルは現実的な目標の一つである。

2　定期試験と修了試験（日本語能力試験３級）の違い

この二つの試験の大きな違いは、前者が『新日本語の基礎Ⅰ・Ⅱ』を基準にして、学習した内容が身についているかを見るいわゆるアチーブメントテスト（achievement test）であり、後者は範囲を指定しないプロフィーシェンシィーテスト（proficiency test）として使われた点である[1)]。また、日本語能力試験は全て記号選択の問題で、口頭試験がないなどの特徴を持っている。

二つの試験の違いをまとめると表１のようになる。

表１　定期試験と修了試験の違い

	定期試験	修了試験 （日本語能力検定試験３級）
実施	毎週計14回	１回
作成	担当教師	国際交流基金
測定スキル	筆記・聴解・口頭	文法読解・文字語彙・聴解
記入方法	選択式・記述式	選択式
満点	100点	400点
時間	90分	140分
受験者数	第２期生９人・第３期生９人	16269人（平成６年度）
テストの種類	achievement test	proficiency test
範囲	『新日本語の基礎Ⅰ・Ⅱ』の相当課	初級を修了したレベル

3　定期試験と修了試験の結果

以下に二つの試験を受験した金沢大学留学生センター日本語研修生第２期、第３期の学生の試験結果の平均値を示す。なお、第２期と第３期は定期試験の一部に変更を加え

たが、基本的には同じ問題である。

表２　定期試験14回分　学生９人の平均

	筆記	聴解	口頭	合計
第２期（９人）	30.9	22.8	25.1	78.8
SD	6.6	3.9	3.0	13.1
第３期（９人）	31.7	23.4	25.0	80.1
SD	6.9	4.2	3.2	13.8
満点	40	30	30	100

表３　修了試験（日本語能力試験３級）の平均

	文法・読解	文字・語彙	聴解	合計	合格
第２期（９人）	128.3	58.1	58.3	244.8	5人
SD	19.8	15.5	13.7	45.2	
第３期（８人）	135.1	62.0	57.6	254.8	7人
SD	32.1	19.1	16.4	64.4	
満点	200	100	100	400	

４　定期試験と修了試験の結果の相関

定期試験と修了試験で、測定されている対象者が同じであればその結果には相関があるかもしれない。日本語能力検定試験とその１週間前に行われた第14回定期試験（範囲『新日本語の基礎Ⅱ』45課から50課）を受験した学生８人（第２期・第３期とも）の成績は、試験の性質の違いにも関わらず、高い相関関係（第２期生ｒ＝0.773、第３期生ｒ＝0.883）を示した。

定期試験と、日本語能力検定試験が高い相関を示すことは、14回定期試験を見れば検定試験の結果をある程度予測できるということを意味する。しかしながら、検定試験問題を受験することは次のような意義がある。

第１には、日本語能力検定試験は一般的な基準として定着しているため、同じ試験問題を同じ条件で行って得た得点は、対外的にも客観的な基準としやすい点である。

第２には、定期試験は実際の実力差よりも少ない値でしか点数に反映しないようになっていることである。例えば、第３期の学生Ａ、Ｂの定期試験と、日本語能力検定試験の結果を下の表４に示す。学生ＡもＢもまじめでよく勉強し、定期試験ではいつも満点に近い点を取っているためここでは両者の差は表れない[2)]。しかし、検定試験では学生Ｂのほうがかなり得点が高く、差が出る。学生Ａは日本語未習で来日、普段の授業の観察では習った以上のことはできない。学生Ｂは『Situational Functional Japanese Vol. 1』を終えて来日して、研修コースでは上クラスで勉強しており、定期試験に解答する力以上の日本語能力を持っている。そのことが表４からよくわかり、これは教師の実感とも一致するものである。

表４　学生Ａ、Ｂの定期試験と日本語能力検定試験の結果

	14回定期試験合計点	日本語能力検定試験３級
学生Ａ	98点	273点
学生Ｂ	93点	345点

一方、かなり努力しても成績が振るわない学生については、定期試験では少しぐらいのミスは減点しないという教育的配慮をしているが、日本語能力検定試験は記号選択式なのでそういった配慮はいっさいできない。そのため、客観的という観点からはいい資料を得やすいことになる。

定期試験と修了試験の結果は強い相関があるが、測っている能力は違う。学生の総合的な日本語能力を判定するのには、定期試験のほうが優れているが、客観性という観点から見ると修了試験（日本語能力試験３級）のほうが優れている。よって、学生の日本語能力を判定するにはこの両方の試験結果を材料として使うほうがいいようである。

Ⅱ．第２期生と第３期生の試験結果の差

次に、第２期生と第３期生に実力差があったのか、それは試験の成績に表れていたのかどうかを調べる。

１　第２期生と第３期生全体の試験結果の差

表２で定期試験の結果を示したが、第２期生と第３期生の平均点には有意な差はなかった。（$P > 0.05$）。表３の日本語能力検定試験の平均点でも有意な差は見られない（$P > 0.05$）。

しかし、第２期と第３期で違う点は、検定試験で合格点に達した人の割合である。第２期では９人中５人（55.6%）が３級に合格できる結果だったが、第３期では８人中７人（87.5%）が合格点で第３期生が第２期生を上回っている。ただし、これもχ^2検定の結果は有意に達していない。（$\chi^2=2.08$, $P=0.149$）。このことから、第２期生と第３期生の成績は全体としては顕著な差がなかったように見える。

２　日本語未習者の成績の伸びについて

ただし、上記の結果は第２期生、第３期生が修了時に身につけていた日本語能力の一部を測ったもので、来日した時点で学習者が持っていた日本語能力について考慮してい

ない。よってこの数字はどちらのコースがよかったかを判定する目安にはできない。なぜならば既習者が多ければ終了時点の成績も当然ながらよくなるはずだからである。

この点を考慮するために、第２期と第３期の学生のうち来日時に日本語が未習であった学生のみ（第２期生が５人、第３期生が４人）の修了時の成績を比べると表５のようになる。

表５　日本語未習者の成績の伸び

	未習者数	第14回定期試験		修了試験（検定試験３級）	
		平均	SD	平均	SD
第２期生	５人	72.1	14.3	228.6	38.0
第３期生	４人	84.2	5.3	272.5	6.2
第２期生と第３期生の差の検定結果（Unpaired t-test）		t＝1.59, df＝7, P＝0.16		t＝2.26, df＝7, P＝0.06	

これを見ると、修了試験においては第３期生の未習者の平均点のほうが第２期生の未習者の平均点よりも伸びる傾向があったことがわかる（P＝0.06）。

日本語を同じ期間だけ勉強したにも関わらず、第３期生のほうが成績が伸びる傾向があった原因は次のようなことが考えられるが、本当のところは不明である。

(1)　２期生は英語が堪能な者が多く、日本語を使う場面が教室内に限られていた。これに対し３期生は学生同士の共通語が日本語で、授業外でも日本語をよく使用していた。

(2)　３期生は教員研修生が多く、２期生に比べ、日本語の勉強に対する意識が高かった。

(3)　３期には、コースの運営が軌道に乗ってきた。

しかし、以上の結果は限られた学生数からみたものである。もしかすると学習者の母語、学習方法、年齢、教授法、クラスの雰囲気などによって成績の伸びに違いが出ているのかもしれない。今後資料を蓄積することによってこれらの影響について検討していく必要があるだろう。

Ⅲ．筆記・聴解・口頭試験結果の相関

次に研修コースの定期試験で測定している筆記・聴解・口頭試験の結果がそれぞれどのように関係しているのかを検討する。

筆記・聴解・口頭の３つのスキルが相互に関係しているのは当然のことである。文法

や語彙の力がなくては、筆記だけでなく聴解や口頭試験でも高得点はとれないだろう。また聞き取りの力がなくては会話はできない。しかし、一方では３つの試験は違う能力を計っているのも確かである。筆記試験ができたからと言って会話がうまくできるとはかぎらないのである。現在までの研究では、これらがどのように関係しているのかは明らかでない。

ここでは、定期試験の３つのスキルの獲得点数の相関を見てみることにする。以下表６に、第２期生の13回分（受験人数が非常に少ない第13回の試験結果を除く）の筆記と聴解、筆記と口頭、聴解と口頭の点数の相関係数、それと修了試験の筆記と聴解の相関係数の平均を下の表６に示す。

表６　第２期生の定期試験の筆記と聴解、筆記と口頭、聴解と口頭の相関係数

	13回の相関係数の平均	SD
①筆記と聴解　相関	0.671	0.181
②筆記と口頭　相関	0.871	0.054
③聴解と口頭　相関	0.669	0.180

①と②の差（t＝3.82、df＝25、P＜0.01）

②と③の差（t＝16717、df＝24、P＜0.01）

①と③の差（t＝0.04、df＝25、P＞0.1）

ここで調べた三つの相関はいずれも高いが、特に②の筆記と口頭試験の相関が非常に高い。また、②の相関と他の二つの相関の平均値の間には有意差があった（Unpaired t-test）。

筆記と口頭の相関が特に高いのはなぜであろうか。その理由として次のようなことが考えられる。

(1)　実際に筆記能力と口頭能力に普遍的に相関がある。

(2)　この試験がアチーブメントテストであるため、筆記試験と口頭試験で問われる問題が共通している場合がある。

(3)　口頭試験の評価をする場合、筆記試験と同じような項目ができた場合によくできたという判断を下しやすい。

(4)　聴解試験はコミュニカティブな問題が多く、他の試験と性質が少し違い相関が低い。

試験の結果は問題の出し方、評価の方法によって大きく左右されるものなので、(1)のような結論を出すまえに、テスト問題の改良、評価基準の見直し、多人数で評価することによる客観化などが是非とも必要であろう。

第４期（1997年４月～９月）では、上記の(2)(3)に注目する。口頭試験の評価に際して、文法事項を正確に言えたかどうかだけでなく、談話の運用力などに配点を多くして経過を見たい。

Ⅳ．コース修了後の学生の日本語能力

学生がコース修了時に身につけていた日本語の能力は、コース修了後はどのように伸びていくのだろうか。３月４日に日本語能力の追跡調査を行なった。そこでは、コース修了後の日本語の学習状況・生活状況などインタビュー調査した。

このうち第２期生３人が自分の日本語力を知るために筆記テストをすることを希望した。学生３人はいずれも修了時に日本語能力試験３級合格の基準に辛うじて達していたが、追跡調査の時点で２級を受験できる力はないと判断した。そこで、前回受験したときとは違う年度（平成５年度版）の日本語能力検定試験３級を受験させた（国際交流基金　1994)。二つの年度の問題には難易度に多少違いがあったため、両年度の学生の素点を偏差値に直した数値を下に示す。

表７　コース修了時と６カ月後の日本語能力検定試験の結果

	読解・文法		聴解		文字・語彙		合計	
	修了時	６カ月後	修了時	６カ月後	修了時	６カ月後	修了時	６カ月後
学生Ａ	48.45	58.86	54.44	62.20	37.92	59.89	47.76	61.64
学生Ｂ	50.20	54.76	53.04	62.20	48.21	56.37	50.75	58.47
学生Ｃ	50.70	41.59	59.57	62.20	37.24	45.80	54.42	48.45
平均	49.78	51.74	55.68	62.20	41.12	54.02	50.98	56.19
SD	1.18	9.02	3.44	0.00	6.15	7.33	3.34	6.89

文字・語彙と聴解については全員が成績がよくなっている。特に、聴解は３人の平均値も６カ月後によくなる傾向があった（Paired t-test，$P = 0.083$)。ところが文法については学生Ｃの成績は急激に下降しているのである。

このような差が表れるのは、コース修了後の学生の生活に起因するものであろう。インタビュー調査からわかったことであるが、学生ＡはＢコース修了後も継続して日本語の授業に出席したり、積極的に日本語を使用したりしている。一方学生Ｃは日本語の授業には出席しているものの、日本人と会話すること自体が少なく、専門ではほとんど日本語を使用しないという状態であった。

文法力に関しては、普段の会話はさほど文法力がなくても成立するため、日本で生活していても意識的に勉強しない限り忘れていく一方なのではないだろうか。これに対し、聴解力や語彙力などは特別に勉強しなくても日本に住んでいれば自然に力がついてくる種類のものである。このことが６カ月後の差に表れていると推定できた。

村上（1996）は名古屋大学の研修生を追跡調査し、日本語の使用の困難度をアンケート調査した。その結果、来日２年以上の学習者は「話す」「聞く」ことに対してはほとんど問題がなくなるが、「読む」「書く」については２年未満の学生と困難の度合いにあまり変化がないことを確かめている。今回の調査からみると、その原因が主として文法力の低下である可能性が伺えた。

測定できた人数が少なく、この結果を直ちに一般化することはできないが、この調査によってコース修了時に身につけていた日本語力のある面は、そのまま順調に伸びていくばかりではないことが分かった。今後は学生が実際に必要としている日本語力とは何かなどについても調査・研究が必要であろう。

Ⅴ．試験結果によるコース評価

最後に、試験で学生が獲得した点数は学生が身につけた日本語能力とみなし、これによって我々のコースの評価を試みる。

ここで注目するのは、日本語能力検定試験３級で合格点に達した人の数である。受験した17人中12人が合格点に達している。６か月間（実質17週間）のコースで、ゼロから始めて初級の課程を満足できる成績で修了することは、そう容易なことではないだろう。その上、このコースではプレゼンテーション・プロジェクトワークを学生に課しており、かなりの時間数と労力を費やしている。これも学生の日本語能力を向上させるためのものではあるが、即効性はなく、ましてや文法力を重視する日本語能力検定試験対策となるものでもない。それにも関わらず過半数の者が日本語能力検定試験３級に合格する実力を示したということは、一応基準を満たしたと評価してもよいのではないかと考える。

Ⅵ．まとめ

以上、本稿では日本語研修コースの学生に実施した試験の結果を分析した。はじめに、定期試験と修了試験（日本語能力試験３級）に現れる日本語力の違いについて分析したが、これらの試験は互いに相関を持ちながらも違う種類の力を測定する試験で、双方とも受験する意義があることがわかった。

次に第２期生と第３期生の日本語能力の差について分析した。両者には全体のグループ差は見られないが、第３期生には３級合格者が多いこと、ゼロから日本語を勉強した学生の伸びが第３期生の方が大きい傾向があり、第３期のほうがコースとして成功した可能性があることを述べた。

口頭試験結果については筆記試験結果と高い相関があることがわかったが、その評価の基準などをどう扱うかなど問題が山積しており（日本語教育学会　1991ｃ，庄司　1995）、今回は詳しい分析ができなかった。

最後にコース修了後の学生の日本語力の伸びは、聴解力が伸びる傾向にあったが、文法力については下がっている学生がいることがわかった。日本語力は修了後の日本語使用の仕方に大きく依存すると思われた。

試験結果から見ると、コースは一応の基準を満たしていると自己評価した。今後は口頭能力・コース修了後のニーズ分析なども視野に入れた資料を蓄積し、コースの改良に役立てて行きたい。

最後に、検定の方法など有益なアドバイスを頂いた岡澤孝雄氏に深く感謝の意を表したい。

〈注〉

1）二種類のテストの違いについては　日本語教育学会（1991ｂ，p.103）参照。

2）このような現象が起きたとしてもテストの妥当性を疑う必要はない。なぜならば、このテストがアチーブメントテストで、その範囲内の学習項目の定着したかどうかを測定するのが目的だからである。（日本語教育学会　1991ｂ，p.104）

〈参考文献〉

国際交流基金（1994）『日本語能力試験の概要　1994年版（1993年試験結果の分析）』

国際交流基金（1995）『平成６年度日本語能力試験　分析評価に関する報告書』

庄司恵雄（1995）『日本語研修コース　標準口頭表現力測定検査法開発のための企画調査　研究成果報告書』平成６年度科学研究費補助（総合研究（Ｂ））研究』岡山大学

日本語教育学会（1991ａ）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社

日本語教育学会（1991ｂ）「第２章　よいテストとはどのような性質を持つか」『日本語テストハンドブック』大修館書店　10-130.

日本語教育学会（1991ｃ）「第９章　対面テストと作文の出題と採点」『日本語テストハンドブック』大修館書店　292-305.

村上京子（1995）「日本語研修コースにおける成績と修了後の困難度の評価」『日本語研修コース修了生　追跡調査報告書２』名古屋大学留学生センター　研究代表　尾崎明人　文部省科学研究費基盤研究（Ｂ）６-13.

Evaluating the Intensive Japanese Course for Beginners Using the Test Results

Kanae MIURA and Yuko FURUMOTO

ABSTRACT This paper analyzes the results of the weekly achievement tests (oral, listening and writing) and the proficiency test (level 3) for the course. Two groups of students from different semesters took the tests. Group B spoke Japanese even after school, while Group A often showed reluctance in using Japanese. The outcomes are as follows. (1) Difference in scores of Group A and B was not statistically significant. However, Group B was more successful since the number of students who passed the proficiency test was larger, and a tendency of greater developement was seen in Group B when zero-beginners were compared. (2) The scores of achievement tests showed close correlation to those of the proficiency test. In spite of this close correlation, these two types of tests are necessary because they detects different aspects of Japanese language ability. (3) The scores of oral tests were correlative to those of written tests. (4) The results of the two proficiency tests given with a 6-month interval indicated that an individual's use of Japanese after the course determined the degree of improvement in grammar, while listening skill improved regardless of whether he/she used Japanese.

「やさしい日本語」に関する日本人の意識

島　　弘子・八重澤美知子・桜田　千采・岡澤　孝雄
（松下）

はじめに

近年来日する外国人の増加に伴い、ごく簡単な内容の日本語しか解せない留学生も多くなってきている。大学で学ぶ留学生は、そのほとんどがレベルに応じた日本語クラスで語学の習得に努めているが、初級レベルの学習者の中には「教室で習った日本語を使って、外の日本人と話すとき、相手が何と言っているのかわからないときがある」と、悩む留学生がいる。

一方、受け入れ側の日本人は留学生とのコミュニケーションを少しでも円滑に進めるために、言語面や非言語面においてさまざまな方法を試みている。しかし、どの側面で、どの程度、どのような方法を用いてコミュニケーションを図っているのか、そして、それらが果たして有効に作用しているのかどうか、という問題もある。

そこで本稿では、留学生と日本人とのコミュニケーション上の困難さや支障がどのような点に起因しているのかを、受け入れ側の日本人事務職員と日本人学生の日本語意識から考えてみることにする。具体的には、日本語母語話者である学生や職員が、初級レベルの非母語話者である留学生に対し、どのように「やさしく、わかりやすい日本語」を話そうとしているのかを質問紙調査により、明らかにすることを目的とする。

Ⅰ．方　法

１．調査方法：質問紙による調査（資料１）
２．対 象 者：国立大学で働く事務職員、国立大学学生、大学院生、女子短期大学学生、専門学校生の計193人（表１）
３．実施時期：1996年９月～1996年12月
４．質問紙の内容は、以下の４つの内容を含む。
　１）個人的プロフィール（全員対象）
　２）「やさしい日本語」に対する意識調査（学生のみ対象）
　３）「やさしい日本語」に対する選択問題（全員対象）
　４）設問に対する記述式回答（３問中、２問は学生のみ対象）

〈表１〉回答者の内訳

	男　性	女　性	未記入	合　計
大学事務職員	２０	１４	1	３５
大学のチューター・ボランティア学生	１０	5	0	１５
大学工学部学生（４年生）	１９	0	0	１９
大学院院生	２７	2	0	２９
専門学校学生	0	４８	1	４９
女子短期大学学生（２年生）	0	４６	0	４６
合　計	７６	１１５	2	１９３

なお、２）は、スクータリデス（1981），（1988）に準拠した「言語的」項目と「非言語的」項目(注1)をあわせて18項目からなる。３）は、類似した内容を表す日本語の選択肢の中から、最もやさしいと判断する語句、表現、文の選択。

質問項目の選定に先立ち、了解を得た上で日常場面における留学生と日本人との会話(注2)の録音を行い、そのテープから書き起こしたもの（資料２）を基に、コミュニケーション上で問題となる項目を取り上げた。さらに、これらの実際場面の会話から採用した項目のほかに、縮約形、擬音語・擬態語、文体、文の種類（単文・複文）、助詞の省略、複合助詞、意向形の使用など複数の日本語教師が、コミュニケーション上で障害になる可能性が高いと判断したものを選び、全部で25項目を選定した。

４）では、「駅までの道を説明する」（図１）、「郵便局の休日業務時間を答える」「名前や来日目的等をきく」の設問を用意した。「駅までの道の説明」の回答から、使用された言語や文法的特徴を所属や性別などの要素との関連からみる。また、「駅までの道の説明」「名前や来日目的の質問」の２つから、母語話者に対するときと、非母語話者に対するときの発話の比較を行い、「使用語彙」「発話文の数」、「敬語の使用」「二人称の使用」に関して分析を行う。

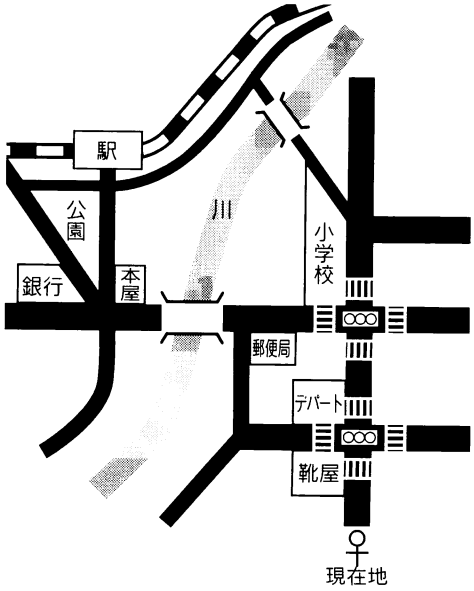


図１　駅へ案内するための地図

Ⅱ．結果と考察

アンケートから得られた結果は次の通りである。

１．回答者のプロフィール

回答を得た事務職員の年代は、20歳代（７人）から50歳代（12人）に分かれている。ホストファミリー経験者は３人いるものの、海外勤務や留学経験はない。回答者の所属は、学生係（13人）、庶務係（５人）、留学生係（課）・厚生係・会計関係（各３人）、図書館（２人）、保健関係（１人）他にまたがっている。

一方、学生（158人）の外国人との接触経験は、平均して88.0％の学生に外国人と日本語で話した経験があるが、所属先や性別によって、その接触程度と時期に大きな幅がみられる。国立大学学生と大学院生のほとんどが、高い程度の恒常的接触（「研究室で」かつ「最近」の接触）である。短大、専門学校生は、接触時期が半年以前のものが半数以上を占め、接触場面も「道で」「町で」といった軽度の接触が多く、その話題の大部分が「挨拶」や「ものの購入」「道をきかれた」といった内容をさす。

２．外国人に対する「やさしい」日本語意識

２－１　類似度に関する意識

ここでいう「類似度」とは、「挨拶や簡単な買い物などのやさしい日本語だったら話せるが、込み入った内容になると理解できない外国人と日本語で話すときの日本語は、日本人と話すときの日本語と、どの程度似ているかという度合い」を指す。まったく同じ場合を100％として、５段階で評価してもらった結果は、事務職員と学生共に、50％の類似度に回答が集中した。

２－２　事務職員に見られる会話上の留意点

事務職員に、「留学生との会話で工夫したり気をつけている点」と「困難に感じた点」を自由記述であげてもらったところ、15人から次のような結果を得た。

工夫したり気をつけている点で最も多くの人が意識しているのは、「ゆっくり話す」（８人）で、２位以下を大きく引き離していた。次は「身ぶり・手ぶり（ジェスチャー）」の３人、「中国系の学生に対して筆談を利用（２人）」「(やや) 大きい声で話す（２人)」、「相手の反応を見ながら話す、相手の目をみて話す（２人)」、「はっきり話す（２人)」、「図や地図、現物の利用（２人)」、「あまり省略した言葉は使わない（１人)」、「同じことを２、３度言って確認をとる（１人)」であった。

次に、会話に関して困難に感じた点として、相手の理解度や確認の大変さをあげる記

述が寄せられた。具体的には、「会話の確認をとっても本人には伝わらないことがある」「留学生の方は、理解できなくても『ハイハイ』と返事するので、理解できたと思ってしまって、後で全然通じてなかったことがある」「こちらの言っていることを理解しているかどうかの判断ができなくて困ることが多い」といった回答であった。

その他には、「事務の用語（研究生・指導教官・申込書等）を説明するのが難しい」「単語がわかってもらえないと、何を話したらいいのか、わからなくなる」「自分の英語力のなさ」、「日本語がほとんど分からない人がいるのは困る」等、語彙の問題や双方の語学力不足がコミュニケーション上の支障となると感じていることがうかがえる。

２－３　学生による「やさしい日本語」に対する意識（選択方式）

学生158人の回答では、ほぼ全員の学生が「話す際の速さ」をゆっくりすることで一致していた。また、「ポーズ時間を長く、または、多くすること」も、ほとんどの学生が意識している。ほかに、「はっきり話す」「難しそうな語句、わかりにくい箇所を外国語に直して話す」「一文を短くする」「身ぶり手振りを多くする」「理解の確認を多くする」も８割以上の回答となっている。ほぼ２人に１人が意識している項目には、「相手の日本語が間違っている場合、訂正する」「相手の目を見て話す」「二人称の〈あなた〉を使用する」「声を大きくする」「キーワードを繰り返す」などがあった。また、少数だが、「助詞を強調する」「相手との距離が近づく」「助詞を省略する」等(注3)をあげている学生もいた（図２）。

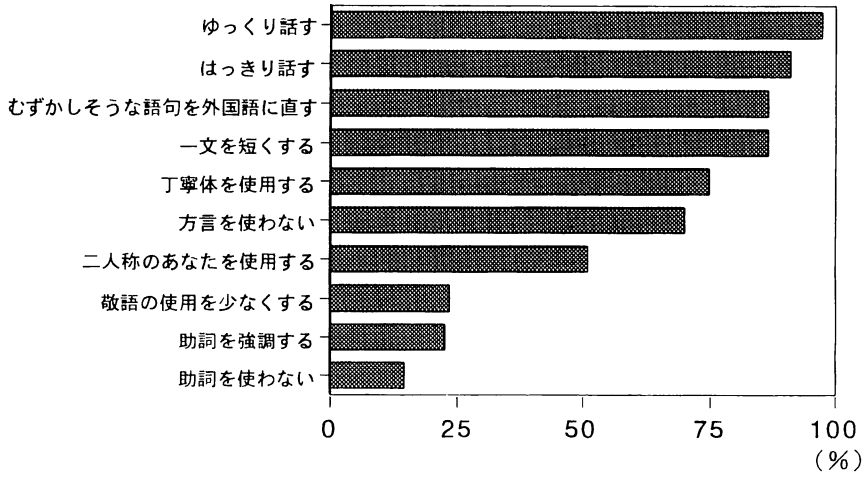


図２　日本語をやさしく話すために、意識していること

以上から、学生も、事務職員と同様に「やさしい日本語」のために「ゆっくり話す」ことを一番意識していることがわかる。ほかに、「はっきり」「一文を短く」「難しい箇所

を英語に直す」「身ぶり手ぶりを多くする」などが高い割合で選択されていた。助詞に関していえば、その使用意識が分かれており、過半数が「変わらない」と答えているものの、４人に１人は「助詞を強調する」、反対に14.4％が「助詞を省略する」と答えていた。助詞に関するこの結果は、外国人にとっての「やさしい」日本語を考える際に、学生が助詞の使用をどのように意識しているかの手がかりを示している(注4)。

３　三択問題における難易度の認識について

三択問題に関して、本稿では代表的日本語初級教科書８種(注5)を選び、最も早く提示される語彙や表現を最もやさしいとする難易度基準(注6)を設け、回答に判定を加えた。その結果、認識率（教科書の難易度順に沿った「やさしい」語彙や表現を選んだ率）は回答者全員で平均68.0％となった。所属別の内訳では、短大学生（74.6％）、大学院生（72.8％）、学部学生（68.8％）、事務職員（64.3％）、チューター・ボランティア学生（62.0％）、専門学校生（61.7％）の順で、所属によって少し差がでている。短大生は、回答者の所属学科（英語科と教養科）の影響が考えられる。また、大学院生に関していえば、研究室で日常的に留学生と接している率が極めて高いことから、「やさしい」日本語が具体的に把握しやすかったのではないかと推察できる。

次に、日本語範疇別にみてみると、縮約形を中心とした文法（48.8％）において全体に最も難易度の認識率が低く、次いで文体の選択問題（59.3％）、以下疑問詞（70.4％）・文法（72.6％）・語彙（72.9％）の順だった。

個々の設問別認識では、表２に示されるように、最も認識率の低いアンケート設問19（縮約形）の27.6％から、最も認識率の高い設問25の94.8％まで大きな幅があった。語彙の認識では、設問による差が見られた。例えば、設問２の認識率が平均で91.1％と高く、かつ所属グループ間の認識率の差異はほとんど見られなかったが、設問１では、平均で62.0％と低く、特に事務職員では半数以下（48.6％）しかいなかった（表３）。

また、資料２では「日付」という語彙の使用が事務職員と留学生とのコミュニケーション上の障害となっていたが、この認識の難しさは事務職員・学生に共通した使用傾向であることがわかった。設問21で「何月何日」を、「日付」や「今日の日」よりやさしい表現であると選んだ人の割合（61.5％）は、全設問平均より低かった。

同様な結果は、疑問詞に関してもいえる。「どういう」「何語」といった日本人ボランティア学生が無意識的に使用した疑問詞に関して、アンケートでも認識率は低く、設問３で59.7％しかなく、それを裏づけた形となっている。

表２　設問別認識度

設問番号	回答者数	認識者数	%
1	192	119	61.98
2	192	175	91.14
3	191	114	59.69
4	191	139	72.77
5	192	100	52.08
6	192	125	65.10
7	191	103	53.93
8	192	128	66.67
9	191	166	86.91
10	192	178	92.71
11	192	169	88.02
12	192	145	75.52
13	192	144	75.0
14	192	107	55.73
15	192	159	82.81
16	191	89	46.60
17	192	129	67.19
18	192	148	77.08
19	192	53	27.60
20	191	148	77.49
21	192	118	61.46
22	192	146	76.04
23	192	133	69.27
24	192	102	53.13
25	192	182	94.79

表３　「食べます」の認識率

	学生（157人）	事務職員（35人）
ご飯を食べます	102人（64.96%）	17人（48.57%）
食事をします	43人（27.39%）	15人（42.85%）
食事をとります	12人（7.64%）	３人（8.57%）

4　記述式にみる「やさしい日本語」意識の表れ

次に、非母語話者である外国人に対する「やさしい」日本語意識の表れを、記述式回答から検討する。使用言語と文体、複文と連用形接続、アスペクト、命令形の使用、助詞の省略、英語の語彙使用に関する分析結果は以下のようになった。

4－1　使用言語について

「駅までの道案内」場面で使用された言語には、日本語のみ、英語のみ、日英語併用の３通りがあるが、そのうち記入者全体の17.6%が、英語を一部分あるいは全体に使用している。英語の使用、あるいは日本語の使用という選択に及ぼす要因については、数量化理論Ⅱ類による分析を行った。説明変数として接触経験、性別、年代、所属を使った。

その結果、非母語話者である外国人に対して英語を使うか、日本語を使うかの要因としては、所属グループの影響が一番大きく、以下接触経験、年代、性別が続いた（図３）。英語使用のグループ、英語不使用のグループの重心はそれぞれ－0.8195、0.583であった。正準相関係数は　0.361、正診率は　69.36%である。所属グループで、大学生と大学院生・事務職員であるという属性が日本語使用に大きく影響を与え、反対に専門学校生や短大生では英語を使用する方向に作用している。専門学校・短大の学生が英語を話す割合は、大学・事務職員間に比べ、有意に高かった。（χ^2検定、 $p < 0.01$）

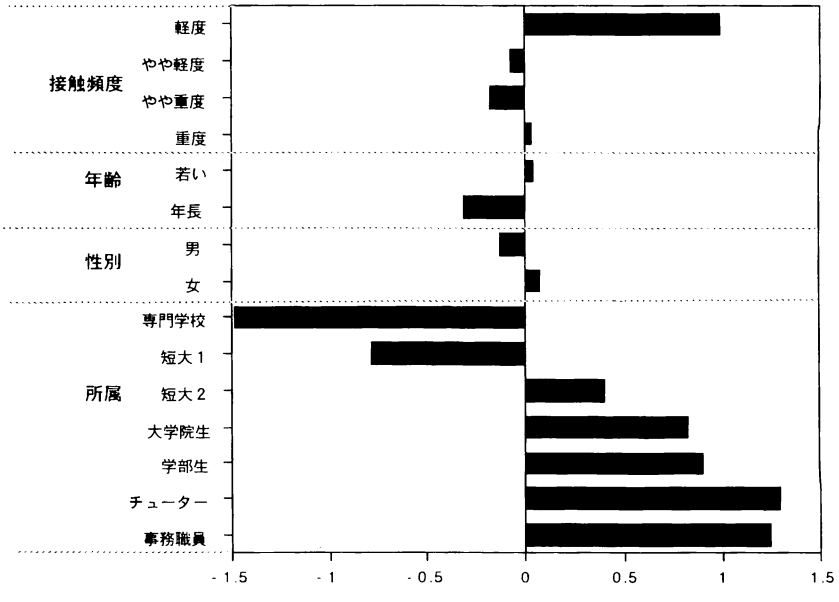


図３　英語使用者に関するカテゴリーウエイト

４－２　名詞節、普通体ならびに連用接続の使用傾向について

複文では、副詞節の使用率は各グループ間で差異があまりないが、名詞節の使用は、事務職員が１人（4.2%）と非常に低く、以下チューター、大学院生、短大生、専門学校生と続き、学部でほぼ半数近くの学生９人（47.4%）が使用していた。普通体の使用率も、事務職員において最も低く２人で、反対に学部学生が19人中６人と多かった。また、名詞節使用に所属グループ、名詞節に英語使用の影響は、見られなかった。

事務職員に多くみられた連用接続（「右に曲がり……」「まっすぐ行き、……」）の使用は、記述のあった学生154人中、28人（18.2%）と少なかった。

４－３　使用された英語語彙について

アンケート２）の意識調査では85.6%の学生が、「難しい語句・表現は外国語に直して話す」と回答しているが、記述された回答からみる限り、英語が使われていたのは、初級レベルの外国人にとって難しい語句や表現ではなく、むしろ教科書の難易度によるとやさしい類の語彙や表現、または日常生活で身近な語彙という傾向がうかがえる。

（例１）あの信号のもう一つあっちの信号を左に曲がって、ここまで言っていることわかりますか、そして橋を渡るとbookstoreがあるので右にまがります。そしてそのストリートをまっすぐ行くとステーションがあります。わかりますか？（短大生）

回答にあった英語の語彙には、他に以下のものがあった。

レフト、ブリッジ、ターン、デパート、school，light，books屋、ストレート、brige go、twoブロックレフト、セカンド交差点、クロスロード、This streetまっすぐ行って（ジェスチャーつき）、shoestore、パーク、ポストオフィス、river（すべて原文のまま）。

４－４　助詞の省略について

意識面で「助詞を省略する」と回答した学生が14.4%いたが、記述式でも、（例２）のような助詞の省略があった。しかし、省略されていない助詞には、日本語教科書において提出順序があと、つまりより難易度の高い場合がみられた。

（例２）まっすぐすすんで、２こ目の信号、左、橋渡って、本屋を右、その後まっすぐいくと駅。
（チューター・ボランティア学生）

４－５　その他の傾向について

「駅が見えてきます」のように抽象的・時間的経緯の変化を示すアスペクトの使用は、

学生15人、事務職員６人にみられた。具体的な移動を示す「橋を渡って行くと……」の用例は、16人が使用し、中でも専門学校学生による使用（「～ていく」５人：用例数９、「～てくる」７人：用例数９）が目立った。

（例３）真っ直ぐにあるいて３つ目の信号を左に曲がり、歩いていくと橋がみえてきます。
（専門学校生）

丁寧な命令形「～なさい」の用法も３例あったが、すべて事務職員による使用であった（40代女性、50代男性各１名）。

（例４）まっすぐいって、信号を左に曲がりなさい。（事務職員）

５　非母語話者である外国人と母語話者である日本人に対する発話の比較

５－１　平均発話文数の比較

非母語話者である外国人への道案内に要した発話は、事務職員を含めた全体で平均2.59文、学生のみでは、2.52文であった。事務職員は、単文を重ねる傾向があり、回答を寄せた23人中14人が３文以上を使用していた。一方、専門学校学生は、46人中21人（45.7%）が１文のみで表していた。

非母語話者である外国人への発話数は、同じ内容を母語話者である日本人と比べる場合の約1.5倍である。表４からわかるように、非母語話者である外国人に対する発話文と母語話者である日本人に対する発話文数は、専門学校生、大学院生および大学生においてｔ検定で$p < 0.05$の有意差が、短大生と学生全体では各々$p < 0.01$の有意差が認められた。また、非母語話者に対する学生と事務職員間の有意差は、認められなかった。「１文を短くする」という意識の高さが、この記述回答においても裏づけられた。

表４　平均発話文数の比較

所属	対象	人数	文数の平均	標準偏差	ｔ検定
専門学校	対外国人	46人	1.978	1.145	＊
	対日本人	49	1.531	0.819	
短大	対外国人	43	3.093	2.828	＊＊
	対日本人	46	1.913	0.707	
大学院	対外国人	29	2.655	1.344	＊
	対日本人	29	1.828	1.136	

学部	対外国人	19	2.316	1.493	＊
	対日本人	19	1.316	0.671	
チューター	対外国人	12	2.5	1.883	ns
	対日本人	13	1.846	0.987	
学生全体	対外国人	149	2.517	1.617	＊＊
	対日本人	156	1.699	0.919	
事務職員	対外国人	23	3.0	1.719	
	対日本人	－	－	－	

＊ｐ＜0.05　　＊＊ｐ＜0.01　　ns　有意差がない

５－２　延べ語彙数の比較

使用された語彙は、次の３つのグループに分けられた。

①　母語話者・非母語話者にほぼ同程度使用された語彙

例：「曲がる」（非母語話者に対する述べ語数……以後、非母語と略す）254：（母語話者に対する述べ語数……以後、母語と略す）261

「まっすぐ」（非母語　240：母語　235)、「ある」（非母語146：母語142）

「渡る」（非母語100：母語119)、「着く」（非母語34：母語34）等多数。

②　母語話者に対して、より多い使用の語彙

例：「つきあたる」（非母語９：母語26)、「手前」（非母語３：母語10）

「～ながら（例；公園を右に見ながら)」（非母語１：母語７）

③　非母語話者に対して、より多い使用の語彙

例：「歩く」（非母語60：母語19)、「進む」（非母語44：母語25）

このうち、①のように共通して使用された語彙は、道案内に欠かせない基本的な語彙といえる。反対に、②のように、できるだけ発話を避ける意識の働く語彙、ないしはほかの「やさしい」と判断する語彙に言いかえることのできる語彙は、受け入れ側の日本人が「より難しい」と判断した語彙といえる。しかし、③の「歩く」「進む」といった語彙が多く使用された理由についてははっきりしないが、それらが具体的な動作を示していてやさしく、わかりやすいと日本人が判断したからだろうと考えられる。

以上から、道案内の語彙を選択する場合において、基本的には非話者母語話者に対しても母語話者に対する時とほぼ同様な語彙の選択を行い、部分的に難解な語彙を避けるといった傾向がでた。

5－3　敬語使用と人称の使用について

「眼前の相手に、職業や来日目的・滞在期間を質問する」という会話を想定した回答から「敬語の使用」と「二人称〈あなた〉の使用」を取り上げて分析した結果は、次のようになった。

まず、敬語の使用面をみてみると、2）の意識調査では約4人に1人（23.4%）が「敬語を減らす」と回答していたが、その割合以上に敬語の使用を避けようとする傾向が記述式回答からでている。日本人のみに対し敬語を使用するのは、外国人にも日本人にも使わないとする人と同数で、158人中63人（39.9%）であり、反対に非母話者である外国人に対してのみ敬語を使用する人は、9人（5.7%）と非常に低い。

次に、尊敬語・謙譲語と丁寧語という使用された敬語の種類によって、使用頻度に相違がみられた。母語話者に対する尊敬語・謙譲語の多用とは対照的に、外国人のみへの使用例すべてが、男女ともに「ご職業」「お国」等の丁寧語だけであった（表5）。

表5　敬語の使用の内訳　　（　　人）

対象	敬語の種類	男性	女性	不明	合計
日本人・外国人共に使用	尊敬語	3	1	0	4
	丁寧語	0	0	0	0
	尊敬語・丁寧語	0	7	0	7
	計	3	8	0	11
外国人にのみ使用	尊敬語	0	0	0	0
	丁寧語	1	8	0	9
	尊敬語・丁寧語	0	0	0	0
	計	1	8	0	9
日本人のみに使用	尊敬語	16	16	1	33
	丁寧語	0	12	0	12
	尊敬語・丁寧語	5	13	0	18
	計	21	41	1	63
日本人・外国人共に不使用	計	28	35	0	63
未記入その他	計	3	9	0	12
合計		56	101	1	158

目の前の相手に二人称の〈あなた〉を使用して質問するかどうかについては、有意差があらわれた（χ^2検定，$p<0.01$）。女子学生（101名）は、母語話者・非母語話者ともに不使用が過半数の51名（50.5%）を占め、母語話者には使用せず非母語話者に使用していたのは20名（19.8%）である。なお残りの約３割は、母語話者・非母語話者に共通して使用する16名（15.8%）と母語話者に対して使用する８名（7.9%）、未記入その他６名（5.9%）となっている。一方、男子学生（56名）で最も多かったのが、非母語話者に対してのみ使用する26名（46.4%）である。母語話者に対して１名（1.8%）、母語話者・非母語話者双方に対して使用５名（8.9%）、双方に不使用21名（37.5%）、未記入その他３名（5.4%）の比率と比べても、この非母語話者に対する〈あなた〉の使用数値は、きわめて高い。このことから、男子学生は女子学生に比べ、非母語話者である外国人に対し、二人称の主語の使用により「やさしく」話そうとする傾向が強いといえる。

Ⅲ．まとめ

本調査は、実際の接触場面の分析ではなく、想定された接触場面おける日本語使用の意識とその記述例を検討したものである。従って、現実場面のようにコミュニケーションを通じて非母語話者の日本語レベルを推察し、相手の理解力に応じてさまざまに対処する点が欠けているのは否めないが、外国人留学生の受け入れ側の日本人が、「やさしい日本語」についてどう意識しているのか、そしてどのようにやさしく話そうと試みたのかを使用言語や文法、語彙、敬語使用等さまざまな角度から分析した結果、次の３点が明らかになった。

① 初級レベルの非母語話者に対して、学生・事務職員のほとんどが「ゆっくり」話すことを一番強く意識していた。その他「ポーズを多めに」「はっきり」「方言を交えない」「ジェスチャーで」「確認を入れる」「必要に応じてキーワードを英語などに置き換える」学生も多く、事務職員も同様に、ジェスチャー、筆談等を活用して、何度も確認を入れながら、確実に内容を伝えようという意識が強い。

② 「やさしい日本語」の三択問題の認識率は平均$\frac{2}{3}$であり、$\frac{1}{3}$の日本人がやさしいと思って使う日本語は、実際はやさしくはなってない。また、所属グループによる差異、設問による差異がでた。設問の範疇別では、縮約形を中心とした文法や文体問題における認識率が低く、語彙は比較的高い。所属別では短大生・大学院生の認識率が高く、反対に専門学校生・チューター学生による認識率が低い。

③ 想定場面による会話の記述式回答からは、使用言語、平均発話数、文法、語彙、敬語の表れ等などを順に取り上げ分析した。英語使用に関しては、性別や年代ではなく、

所属がその使用に及ぼす影響が高く、有意差のあることが判明した。専門学校・短大の所属は英語使用に作用し、大学生・事務職員という所属は、日本語使用に作用していた。また、平均発話数は、非母語話者に対するときと、母語話者に対するときとで有意差が認められた。英語の語彙使用では、「難しい語彙や表現を英語で」という意識とは裏腹に、やさしい英語の語彙、身近な英語の語彙が専ら使用されており、意識と現実の不一致があらわれていた。敬語や二人称の使用では、母語話者に対する場合と非母語話者に対する場合の差異や男女差が見られた。男子学生は、普段は使用しない二人称の〈あなた〉を、非母語話者に対して用いる人が半数近くもいること、尊敬語や謙譲語の使用は男女とも非母語話者に対して避ける意識が高く、もし使用するときは丁寧語が中心であるという傾向をみることができた。

以上、今回の調査では受け入れ側の日本人による「やさしい」日本語意識に焦点をあてて調査を行い上記の結果を得たが、日本語教科書の提出順序による難易度が、非母語話者である外国人にとって本当にやさしさの難易度に沿っているのか、という問題が残されている。そこで、ここで得られたことを基に「受け入れ側日本人が『やさしい』と意識する日本語が、初級レベルの非母語話者である外国人にとって実際に『やさしい』日本語ととらえられているのかどうか」に関してもさらに調査を行い、初級レベルの外国人と受け入れ側日本人との相互コミュニケーションがより円滑に進むように図っていきたい。

（付記１）本論文の作成にあたり、工学部事務局、図書館工学部分室の方々の協力を得ました。また、本調査にご協力くださった学内関係者の方々にも深く感謝いたします。

（付記２）なお、この研究は平成７年度８年度文部省科学研究基盤研究（C）（研究代表者、八重澤美知子、課題番号　07610117）の研究費の一部を用いて行われました。

【参考文献】

志村　明彦（1989）「日本語の Foreigner Talk と日本語教育」『日本語教育』68号、pp. 204-215.

スクータリデス・アリーナ（1981）「日本語におけるフォーリナー・トーク」『日本語教育』45号、pp. 53-62.

スクータリデス・アリーナ（1988）「日本人が外国人と話す時」『国文学と鑑賞』一月号、pp. 118-125.

ダニエル・ロング（1992）「対外国人言語行動の実態」『日本語研究センター報告』１、大阪樟陰女子大学日本語研究センター、pp. 57-69.

一二三　朋子（1995）「母国語話者と非母国語話者との会話における母国語話者の意識的配慮の検討」『教育心理学研究』第43巻第３号、pp. 277-286.

村上かおり（1996）「日本語における母語話者と非母語話者とのインターアクション ― 非母語話者との接触経験が母語話者の「意味交渉」に与える影響 ―」『日本語教育学会春季大会予稿集』、pp. 175-180.

注１）スクータリデス（1981）では、フォーリナー・トークの普遍的な特徴として「長いポーズ」「助詞・助動詞の強調」「非常に短い文型」「キーワードの繰り返し」「相手の母語の使用」「簡単な語彙への訂正」、日本語独自の特徴として「重複の多さ」「丁寧すぎる表現」「一人称の多用」が、同（1988）では、ディスコース上の特徴として、「確認をする」「まちがいの訂正をする」等があげられている。

注２）1996年春から工学部でボランティア・グループが組織化され、異文化交流会が定期的（週１～２回）に開催された。学生と留学生の会話は、この異文化交流会の場で録音されたものである。

注３）アンケートの回答には、ほかに「自分の言葉が方言かどうかわからない」という意見も9.1%あり方言の使用意識の地域性もでた。また、中には「研究室の留学生などと話すときは、あえて方言を多用する」（大学院生）といった意見もあった。

注４）志村（1989：p. 210）では、「ＦＴ（Foreigner Talk）の方が母語よりも助詞が多く使われ、省略されない」とある。

注５）ここでいう初級日本語教科書とは、『日本語の基礎Ⅰ，Ⅱ』『文化初級Ⅰ，Ⅱ』『Situational Functional Japanese』『Total Japanese』『初級日本語』『A Course in Modern Japanese』『An Introduction to Modern Japanese』『日本語初歩』の８種を指す。

注６）例えば、「そこにおいておいてください」「そこにおいといてください」「そこにおいたままにしてください」の中では、縮約の形ではない「ておく」を最もやさしいものと判断した。「～したまま」という表現は、上記の８種中５種のテキストでは扱っていないうえに、扱っている場合でもすべて、「～ておく」の学習後である。また縮約形「～とく（⇦ておく）」も、８種類のテキスト中２種（Total Japanese、SFJ）が扱っているだけで、他は扱っていないからである。

Native users views on simple Japanese

Hiroko Shima, Michiko Yaezawa,
Chisai Sakurada. and Takao Okazawa

ABSTRACT The purpose of this paper is to examine Japanese consciousness on easy Japanese under the conversational situation with foreigners. In this study, we used questionnaires consisting of four groups of questions and they were provided to almost 200 Japanese including college students, graduate students and office stuffs of university. Through the statistical analyses of these questionnaires, several features were made clear as follows. (1) Many of students and office stuffs recognized the importance of speaking slowly and clearly and of using gestures to make their Japanese understandable to foreigners. However, ⅓ of them actually failed in selecting the easiest words and phrases, and the degree of such failures became higher in their expressions including abbreviations. (2) The groups to which informants belong affected the use of English words and sentences in their limited conversation with foreigners. (3) In asking to non-native Japanese speakers, male students tend to use the word "anata" more than female students. (4) Difference in numbers of sentences used in a discourse between non-native and native Japanese speakers are of significance.

資料１

日本語が少ししかわからない外国人に使用する日本語について

〈0〉あなたの性別は？　１．男性　２．女性

〈1〉これまで外国人と日本語で話したことがありますか。　１．ある　２．ない

〈2〉「１．ある」と答えた人に質問します。

どこで話しましたか

１．アルバイト先で　２．学校で　３．町の中で（路上を含む）
４．乗り物の中で　５．留学先で（国名：　　，期間　　か月）
６．ホストファミリーで（期間：　　か月）　７．その他（　　）

いつ話しましたか

１．最近　２．半年程前　３．一年程前　４．２年程前　５．２年以上前

その人の日本語の理解力はどのくらいでしたか

１．よくできる　２．少しできる　３．あまりできない　４．全然できない

どんな話題でしたか

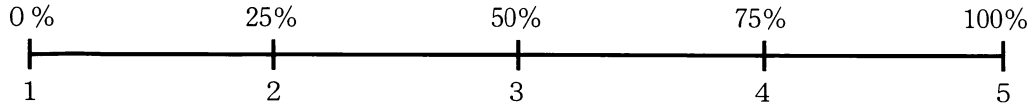
１．道を聞かれた　２．物の購入（値段，注文など）　３．互いの家族について
４．アルバイトのことについて　５．職業について　６．その国について
７．挨拶　８．その他（　　）

そのときのあなたの話し方は，日本人に対して話す時と同じでしたか

１．同じ　２．大体同じ　３．少し違う　４．全然違う

〈3〉あなたは，非常に易しい日常会話だったらできるが，込み入った内容になると理解できない外国の人（日本語を勉強しはじめて半年ぐらいのレベルで，知っている言葉の数はだいたい1500語程度の人）と日本語で話すことになりました。さて，外国人と話す時の日本語と，日本人と話す時の日本語の類似度の割合をチェックしてください。（数字の１～５から選択）

類似度



〈4〉実際に上記日本語レベルの外国の人と話をする場面に遭遇しました。その人にわかるように伝えたいとき，あなたはどのように話しますか。

目の前にその人がいると仮定して，話しかけるように書いてください。

資料２

日常場面における留学生と日本人との会話

（資料ａ）

事務職員：そこに日付を書いてください。
留学生１：……。
事務職員；日付。
留学生１：……。
事務職員：日付、わからない？デイト、What's date?

（資料ｂ）

日本人学生１：チュ、チュニジアって。あの、ちょっと、場所、よくわかんないですけど。
留学生２　：あ、そうですか。あの、チュニジア、あの、アフリカの方へ…
ここからここまで（壁の世界地図を指しながら）だいたい40キロメーターです。
日本人学生１：ふーん。ヨーロッパに近い。
留学生２　：自然が多くて、ヨーローッパ人みたいです。
日本人学生１：何、何語ですか？
留学生２　：　？
日本人学生１：何語ですか、つかう言葉は。
留学生２　：あのう、アラビア語です。
日本人学生１：アラビア語。ふーん。

（資料ｃ）

日本人学生２；フランスっていうのは、あの、外国語は、えーっと、学校ではどういうような風に習いますか。
留学生３　：？
留学生２　：日本語は、簡単に。日本語の、まだ。簡単な日本語。
日本人学生２：あの、フランスは、えー、高校とか、中学校とか、どういう外国語を習いますか。
留学生３　：あー、どいう？
日本人学生２：日本ですと、あ、……いいです。
日本だと、えー、日本語以外に、英語を外国語として、習います。フランスでは、何語を。
留学生３　：あー、わかります。えー、一番目は、英語を。それに、ドイツ語を、と、スペイン語、うーん。日本語はちょっと難しい。

1）駅に行く道を聞かれて，教える。（図－1）

2）「日曜日，通常の郵便局は窓口業務を行っていないが，特定の主要郵便局に限って午前中，速達郵便のみを受け付けている」ことを，教える。

3）その人に来日の目的と滞在期間，職業を尋ねる。

〈5〉どんな日本語が上記の外国人にとってやさしくわかり易いと思いますか。それぞれの項目に関して，該当するものに○をつけてください。
＊日本人に話す時と比べてください。

A：速さは
1．かなりゆっくり話す。　2．ややゆっくり話す。　3．変わらない。

B：語句の切れ目（ポーズ）の時間と回数
1．各回のポーズの時間を長くし，また，回数も多くする。
2．各回のポーズの時間は長くするが，回数は変わらない。
3．ポーズの回数は多くするが，各回のポーズの長さは変わらない。
4．ポーズの回数も各回の時間も変わらない。

C：声の大きさ
1．大きくする　2．小さくする　3．変わらない

D：声の明瞭さ
1．はっきり話す　2．変わらない

E：方言の使用の有無
1．普段は使うが，外国人には使わない。
2．方言を交えて普段とかわりなく話す。
3．日頃から方言は使っていない。
4．自分の言葉が方言かどうかわからない。

F：文体
1．「どこへ行きますか」のように「です」「ます」を使う。
2．改まったお客に話すようにもっと丁寧な言葉で話す。
3．「どこへ行く？」のように普通に話す。

G：外国語（英語等）の使用の有無
1．難しそうな語句，分かりにくい箇所のみ外国語に直して話す。
2．外国語は使わない。
3．その他（　　）

H：文の長さ
1．一文を短くする。　2．一文を長くする。　3．変わらない。

I：助詞
1．「どこへ　いきますか」ではなく，「どこ　いきます？」のように助詞を省略して話す。
2．助詞を強調して，話す。
3．変わらない。

J：「あなたは，どこから来ましたか」のように，目の前にいる相手に対して主語「(あなた」「わたし」) を多く使うかどうか。
1．使う　　2．使わない。

K：敬語の使用
1．多くする。　　2．少なくする。　　3．変わらない。

L：身ぶり手振りの使用
1．多くする。　　2．少なくする。　　3．変わらない。

M：キーワードや大切だと思う語句がでてきたとき
1．その語句を繰り返す。
2．その語句を大きな声ではっきり話す。
3．変わらない。

N：「わかる？」「これ，しっていますか」のような理解の確認を
1．多くする。　　2．少なくする。　　3．変わらない。

O：相手の外国人の言っていることがわからないとき
1．「もう一度」「え？」「何？」などといって，発言を繰り返してもらう。
2．わからなくてもそのまま会話を続ける。
3．そこで会話を終了させる。
4．その他（　　）

P：相手の外国人が間違った表現や言葉を使ったとき
1．訂正する。　　2．訂正しない。

Q：相手のどこを見て話すか
1．目。
2．口元。
3．顔全体。
4．その他（　　）
5．全然見ないで話す。

R：相手と話すときの距離は
1．近づく。　　2．離れる。　　3．変わらない。

＊その他に気をつけていることがあったら，自由に書いて下さい。

〈6〉どの話し方が初級レベルの外国人にとって一番易しいと思いますか。記号で選んで下さい。

1）　a．食事します
　　b．食事をとります
　　c．ご飯を食べます

2）　a．毎日学校へ行きます
　　b．毎日通学します
　　c．毎日学校へ通っています。

3）　a．それについて，どんなふうに考えますか
　　b．それについて，どう考えますか
　　c．それについて，どういった考えを持っていますか

4）　a．「きのうどこへ行った？」
　　b．「きのうどこへ行きましたか」
　　c．「きのうどこへ行ったんですか」

5）　a．お兄さん
　　b．兄
　　c．兄さん

6）　a．田中さんは明日休むって。
　　b．田中さんは明日休むそうだ（田中さんは明日休むそうよ）。
　　c．田中さんは明日休むんですって。

7）　a．どこで売ってるの？
　　b．どこで売られているの？
　　c．どこで売っているの？

8）　a．あーあ，また失敗してしまった。
　　b．あーあ，また失敗しちゃった。
　　c．あーあ，またやっちゃった。

9）　a．ここに名前を書きなさい。
　　b．ここに名前を書いてください。
　　c．ここに名前をお書きください。

10）　a．その問題について，反対意見がたくさんでた。
　　b．その問題に関して，反対意見がどんどんでた。
　　c．その問題を巡って，反対意見が続出した。

11）　a．日曜日，どういうふうに過ごしていますか。
　　b．日曜日，どんな過ごし方をしていますか。
　　c．日曜日，何をしていますか。

12）　a．部屋の中にベッドとか机なんかがあるよ。
　　b．部屋の中にベッドや机などがあるよ。
　　c．部屋の中にベッドとか机とかがあるよ。

13) a．東京へ行ったら，その鞄を買ってきてください。
b．東京、行ったら，その鞄　買ってきてください。
c．東京へ行かれましたら，その鞄を買ってきてください。

14) a．これは，いいね。
b．これは，いいですね。
c．これなんか，いいね。

15) a．雨がザーザー降っているね。
b．たくさん降っているね，雨が。
c．雨がたくさん降っているね。

16) a．それは，どこで買った時計ですか。
b．その時計は，どこで買ったんですか。
c．どこでその時計を買いましたか。

17) a．あなたの国ではどんな言葉を使っていますか。
b．あなたの国では何語を使っていますか。
c．あなたの国ではどういった言葉を使っていますか。

18) a．みじん切りにした野菜。
b．小さく切った野菜。
c．細かくした野菜。

19) a．あ，そのかばん，そこにおいといてください。
b．あ，そのかばん，そこにおいたままにしてください。
c．あ，そのかばんは，そこにおいておいてください。

20) a．規則によって定められている関係上，この貸出はできません。
b．規則で決まっていますから，この貸出はできません。
c．決められた規則に従って，この貸出はできません。

21) a．今日は何月何日か，書いてください。
b．今日の日付を書いてください。
c．カレンダーの今日の日を書いてください。

22) a．何も食べないまま出かけた。
b．何も食べずに出かけた。
c．何も食べないで出かけた。

23) a．今日になって言ってきても，もう遅いよ。
b．今日言いにきても，もう遅いよ。
c．今日になって言ってきてもねぇ…。

24) a．一緒に帰ろう。
b．一緒に帰らない？
c．一緒に帰りましょう。

25) a．じゃ，こちらからぐるっと自己紹介するってことでいきましょう。
b．じゃ，こちらから順番に自己紹介することにしましょう。
c．じゃ，こちらから順々に自己紹介ってかたちでやりましょう。

＊＊ご協力どうもありがとうございました。

現代日本語における漢字の音読み・訓読みについて

― 楔形文字法との比較 ―

峯　　正志

はじめに

筆者は以前、楔形文字を用いる言語の表記法と日本語のそれとの比較を行ったことがある[注1]。それは、日本語の表記法の特質を探るためには表記法の似た言語との比較が重要であると考えたからである。そのための準備として、日本語と、シュメール語、アッカド語の表記法に見られる共通点・相違点を探り、整理してみた。

筆者がそのようなことを行った背景には、様々な一般向けの著作に、楔形文字の表記法についての記述が見られるようになってきたことがある[注2]。それらの多くは、日本語の表記法に見られる特徴も日本語だけに見られる特殊なものではなく、むしろ普遍的なものであるという文脈の中で、その例証として楔形文字のことを取り上げているのである。

さて、その中で最もよく指摘されるのが、「日本語の音読み・訓読みは珍しいことではあるが、世界的に例のないことではなく、古代メソポタミアで話されていたアッカド語で例がある。」との記述である。その例として、少々長くなるが金田一 (1988)[注3]の記述を引用してみよう。

> 「日本では「春風」と書いてハルカゼともシュンプウとも読むが、韓国では「チュンフォン」と読んで、これは中国から韓国へ入った読み方だ。「春」という字は、日本でシュンとも読むが、「ハル」という日本語でも読む。……(中略)……この、ハル haru、シュン shun の間には全然共通点がない。このようなことは現在、日本以外にはどこにもない、大変珍しいことである。もっとも今の世界にはほかにないが、歴史をさかのぼってみると、紀元前にはあったという。小アジアで紀元前の昔、シュメル人というすぐれた文化を誇った民族があって、楔形文字という文字を使っていた。その文字をアッカド帝国というところで借りて自分の国語の表記に使ったのがその例である。
> その場合に図[注4]のように、上の文字はシュメル語で「アン」と言って、「神」という意味だったそうであるが[注5]、アッカドでは神のことを「イル」と言っていたので、この一つの同じも字を、アンとも読んだし、イルとも読んだりした。アンは日本にあてはめれば〈音読み〉、イルは〈訓読み〉である。……(中略)……これは、日下部文夫・佐伯功介の書いたものによって述べたが、つまり、日本語で漢字を音読み・訓読みする

のとまったく同じものである。こういったことは、このアッカド語にあったということ以外に筆者は知らない。」

自国語での読み、外国語での読み、という意味での音読み・訓読みがアッカド語にみられることは確かである。従って、上に述べたことは大体において正しいといってよい。しかし、筆者は前述の拙論で、日本語の音読み・訓読みとアッカド語のそれとでは微妙な違いがあることを、短くではあるが指摘した。従って、「日本語で漢字を音読み・訓読みするのとまったく（傍点筆者）同じものである」と主張するのは誤りである。

本稿は、峯（1990）で指摘した点を明確にすることを目的とするが、更にその違いが何に起因するかについても考察し、日本語の音読み・訓読みは単なる表記法の問題ではなく、日本語の造語法に関わる問題であることを指摘したい。

Ⅰ．音読み・訓読みの定義

音読み・訓読みとは何か。日本語においては、漢字の持つ読みのうち、中国語の音に基づくものを音読みといい、日本語の音に基づくものを訓読みという。

さて、このような現象をもっと一般的に捉えることも可能である。すなわち、漢字のような表語文字がそれを作り出した民族から他の民族に借用されるような場合、もしその文字を借用した民族が、その文字に自分たちの言語の音を当てはめていけば、日本語におけるのと同様の現象が起きたことになる。そしてその場合の自国語読みを訓読み、元からの読み（すなわち文字を作った民族の言語に基づく読み）を音読みと定義することが出来る。

本稿では、とりあえず「音読み・訓読み」をこのような一般的な定義で用いることにする。「とりあえず」とした理由は、実はこの定義では日本語もアッカド語も全く同じ音読み・訓読みを持つことになり、両者の違いが出てこないからである。従って、この定義は後に修正されることになる。

Ⅱ．峯（1990）における指摘

簡単に、峯（1990）でまとめられた日本語とアッカド語の表記法の共通点・相違点をまとめてみよう。

共通点としては、

１）表語文字と表音文字を混用していること。

2）一つの文字が多くの読みや意味を持っていること。
3）その結果、文字の意味を限定するための送りがなや振りがなおよび漢字の偏に相当する限定符が存在していること。
4）一つの語に複数の表記法が存在すること。
5）音読み、訓読みの区別が存在すること。

相違点としては、

1）一種類の文字体系しか用いていない。
2）そのため、同じ文字が表語文字としても表音文字としても用いられている。
3）日本語と同様、分かち書きはしないけれども、（ハムラビ法典では[注6]）名詞句ごとに改行し、意味を取りやすくしている。
4）日本語のように縦書きでも横書きでもよいというのではなく、横書きである。
5）日本語と同様「音読み・訓読み」があるといっても、微妙な違いがある。

といった点を挙げた。

これらの中で本稿に関係するのは、共通点の（5）と相違点の（5）である。ここで主張されていることは、確かにアッカド語にも日本語と同じような音読み・訓読みが見られるが、両者の「音読み・訓読み」は全く同じものではない、という点であった。

具体的に見てみよう。

ha-am-mu-ra-pi2 LUGAL da-num2 LUGAL KA2.DINGIR.RA^{ki} LUGAL ki-ibra-tim ar-ba-im
Hammurapi šarrum dannum šar bābilim šar kibrātim arba'im
ハムラビ（人名）　王　強き　王　バビロンの　王　世界　四
「ハムラビ、強き王、バビロンの王、四方世界の王」

楔形文字の転写法にはいくつか決まり事があり、表語文字は大文字で転写されることになっている。例えば、LUGAL は「王」を表す表語文字である[注7]。一方、表音文字は小文字で書かれることになっている。da-num2 は、da と読まれる音節文字と num と読まれる音節文字から成っており、da と num で dannum という形容詞を表している。ハイフンはこの二つの文字が一緒になって一語を表すことを示す。このことを頭に入れてこの文を見ると、大文字で書かれたものが漢字、小文字で書かれたものがかなに相当することが分かるであろう[注8]。日本語で書くと、「ハムラビ、つよき王、神門（バビロン）の王、しほうせかいの王」とでもなろうか。

さて、上で述べたように、楔形文字の場合はただ一種類の文字体系を表語文字、表音

文字それぞれに使っている。そこで、音読み・訓読みの有無もそれぞれの場合について見ていく必要がある。

まず、表音文字としての楔形文字の場合はどうであろうか。初期のアッカド語では、殆どの場合、シュメール語の音に基づく表音文字を使っていた。上で挙げたアッカド語の例文で見られる表音文字はすべてシュメール語の音に基づくものである。時代が下がるにつれて、次第にアッカド語の音に基づく表音文字が用いられてくるようになる。例えば上で「強い」dannum を da-num と表記しているが、dan-num という表記も見られる。da,num はシュメール語に基づく読みだが、dan はアッカド語に基づく読みである。

従って、確かに表音文字としての楔形文字には音読み・訓読みがある。

ここまでの記述でアッカド語の表記法が日本のある特殊な表記法に酷似していることが分かるであろう。すなわち、一種類の文字体系を表語文字にも表音文字にも用いているという点で、まさに万葉仮名と類似した体系なのである。そしてその表音文字における音価にシュメール語系のものとアッカド語系のものの二種類が混在するということは、すなわち万葉仮名における音仮名、訓仮名と同様なものが存在するということである。

では、表語文字としての楔形文字を使った場合、果たしてシュメール語音で読んでいた（音読み）のだろうか、それとも、アッカド語音で読んでいた（訓読み）のだろうか。実は、これを訓で読んでいた証拠がある。すなわち、アッカド語読みを示す「送りがな」がみられることである。もともと送りがな[注9]は、日本語と同様、いくつかの読みが考えられる楔形文字に対してその読みを決定する手がかりとして用いられ始めたものである。その送りがなをみると、アッカド語で読まれていたことが分かるのである。例えば、DAM-at とか DAM-su といった表記がある。dam はシュメール語で「配偶者」の意味だが、-at があることによって、これはアッカド語の aššat（aššatu「妻」の status constructus 形）として読まれていることが分かる。また、DAM-su の場合は aššassu（(* aššatšu「彼の妻」）であることが分かるのである。

このように表語文字の場合はアッカド語で読まれるので、日本語と同様の訓読みは確かにある。では、音読みはどうだろうか。

「鋤」のことをシュメール語で apin という。これはアッカド語に借用語として取り入れられ epinnu となった。そして、giš.APIN と表語文字で書かれた場合[注10]、アッカド語では epinnu と読んだ。この場合、外国語の音で読んでいるため、これは音読みといってよい。そういう意味ではアッカド語にも音読みは存在するのである。しかしこのような音読みは、日本語に見られる音読みと全く同じものなのであろうか。

別な例を挙げると、「宮殿」はシュメール語で e2-gal という。e2 が「家」、gal が「大

きい」という形態素であり、E2という表語文字と、GALという表語文字で表記する。アッカド語はこれを、ekalluという語形で借用語として取り入れた。従って、E2.GALをアッカド語ではekalluと読む。しかし、この場合、E2.GALという表語文字をシュメール語の音に基づく読みで読んでいるからといって、日本語におけるような音読みと考えてよいのだろうか。

次のように問いを変えてみよう。すなわち、アッカド人は、日本人が漢語を読むように、果たしてE2という表語文字と、GALという表語文字をそれぞれeおよびkalluと読み、分析して「宮殿」として理解していたのだろうか、ということである。おそらくそうではなく、ekalluはe2-galを一語として借用していると思われる。従って、E2.GAL自体も分析せずに一語として捉え、それを全体として読んだと思われる。つまり、ekallu「宮殿」という形態素があるのであって、「家」という意味でのeとか、「大きい」という意味でのkalluという形態素があるのではないということである。日本語の場合、漢字の音読み・訓読みというのは意味と結びついているわけで、形態素のことである。「宮殿」を日本語の場合で考えてみると、私たちの意識の中では（通常はあまり意識しないとしても）それが「きゅう」と「でん」の二つの音からなり、それぞれがある意味と結びついていることが分かる。日本語では音読みといっても単に音を表すだけのものではないのである。ということは、全く日本語と同じ意味での音読みはアッカド語には見られないことになる。

つまり、日本語の場合、同じ漢字が音読み・訓読みをともにもち、さらにそれぞれが意味と結びついているということである。epinnu「鋤」の例では、この文字は音読みだけを持ち、同じ意味を持つ訓読みが存在しない。ekalluの例でも、音読みだけがあり、訓読みが存在しない。この例の場合には更に、この形態素は二つの表語文字で表記されているにも関わらず、それぞれ音と意味を担っているわけでなく、ekalluという一つの形態素を表すために用いられているのである[注11]。

以上、アッカド語の「音読み・訓読み」が日本語のそれとどのように異なるか見てきた。なぜこのような微妙な違いが存在することをことさら言わなければならないのかというと、前に引用した金田一（1988）などの記述では、全く日本語での用い方と同じであると受け取られてしまうからである。またおそらく金田一も全く同様なものであると理解しているのであろう。それは、たんに「全く同じものである」という書き方をしているからというわけではない。先ほどの引用に先立つ部分で、そのような理解をしていると思われる記述があるからである。

「ところが、このあたりはまだ序の口で、もっと難しい問題がある。日本では、漢

字を中国式に読むほかに、日本語式に読むことだ。これは、日本人が古くから日本語を単語の意味を表す漢字で表記したことから起こるもので（傍点筆者）、そのために、たとえば「間」という字は、ケンとかカンとか読むのは中国式だが、アイダともマとも読む。相手（あいて）、合間（あいま）、逢（あ）う……。こういう言葉は全部、日本語という外国語で漢字を読んでいるのだ。」

この記述は、表語文字としての漢字が音読み・訓読みを持つということを述べたものである。金田一のこのような記述は、後述する「ヤヌス的二重性」をアッカド語の表記法も持っているという認識に基づいていると思われる。しかし、アッカド語の表記法にはこの「ヤヌス的二重性」は見られないのである。そして、このことが日本語の音読み・訓読みを非常に特殊なものにしているのである。

Ⅲ．日本語の「ヤヌス的二重性」

ここで、「ヤヌス的二重性」についてすこし述べなければならないだろう。というのは、日本語の持つ音読み・訓読みの独自性というのは筆者にはこのことの存在であると思われるからである。

鈴木（1975）によると、日本語では、音読みと訓読みが漢字を媒体として頭の中で結びついているという。

「私たち日本人がある漢字の音と訓を知っているということは、とりもなおさずその漢字で示される概念の、二つの別の言語における音的実現体[注12]が、同一の文字表記をつなぎとして頭の中で癒着していることにほかならない[注13]。」

鈴木はこれを「ヤヌス的二重性（Janus duality）と呼んでいる。鈴木の出している例を用いると、「水」という概念は「すい」と「みず」という二つの音的実現体が「水」という文字表記を媒体として頭で結びついているというのである。

アッカド語にはそれがない。アッカド語の場合には、文字に意味が結びついている場合には音読みか訓読みのいずれかしかなく、また音読みと訓読みの二通り（以上）の読みが結びついている場合には、意味が介在していない（表音文字として使われているため）。

ここで重要なことは、「漢字には音読み・訓読みがある」という言い方は正確ではないということだ。日本語に漢字の音読み・訓読みがあるということは、漢字が、同じ概念

を持つ漢語系形態素と日本語本来の形態素の二つをともに表記しうると言うことであって、言い換えれば、日本語は二種類の系列の形態素をともに持っていると言うことである。たんに漢字が二つの読み方を持っているというようなことでなく、日本語には二系列の造語法があるということを表しているのである。すなわち、音読み・訓読みの問題は単なる表記の問題でなく造語法の問題なのである。

Ⅳ.「ヤヌス的二重性」の発達の理由

では、なぜ日本語では「ヤヌス的二重性」が発達したのか。私は日本語史の方面からそのような発達の起こった直接の理由を考察できる立場にないが、アッカド語でそのような発達がなかったのはなぜかという点から推測すると、次のような理由によるのではないかと考える。

一つには、漢語系借用語の量の多さによるのではなかろうか。日本語の場合には、非常にたくさんの漢語系語彙が日本語に入った。そのため、漢語系形態素が日本語の語彙の中で無視できないほど非常に重要な位置を占めるに至った[注14]。例えば、「学校」と「学生」だけが、「がっこう」、「がくせい」として日本語に取り入れられたとしても、最初の部分が同じ形態素であるという意識は生じないであろう。そのためにはもっと多くの「学」を用いた漢語が必要だったと思われるが、日本語には実際その様な状況が生じたのである。

二つめには、それらが漢語系語彙として、もともとの日本語の語彙と共存してしまったということもあろう[注15]。漢語系語彙が全く日本語本来の語彙を駆逐してしまってはそもそも訓読みの方が成立しなくなる。

アッカド語の場合には、シュメール語の語彙はもちろん借用されているが、おびただしくはいったわけではない。また、借用があった場合、シュメール語系の語彙とアッカド語系の語彙とが共存せずに、シュメール語系の語彙だけが取り入れられることになった。そのため、日本語とは異なった発達を遂げるに至ったように思われる。

また、当然のことながら、人々の中にそのような文字による音形の癒着ができるためには多くの人々が文字を知っていることが前提となる。アッカド語でその様な発達がなかった理由の一つとして、近代の日本のように識字率が高かったわけではないことも挙げられると思う。言うまでもないことだが、古代メソポタミア（に限らずいずれの地域においても古代）では、文字が多くの人に知られていたわけではないのである。書記という特別な職業の人間だけが持っていた技能であったのである。

ところで、文字がなくても、二つ以上の形態素が同じ様な概念を持っていれば、頭の

中で癒着しないのだろうか。鈴木(1975)が例に挙げているが、英語語彙の中にもhydro-, aqua-, waterのように異なった形態素がある。しかし鈴木によれば、英語話者の頭の中では、たとえhydrogenやhydrophobiaのような語を知っていても、hydro-, aqua-, waterの三つの形態素が〈WATER〉という意味で結びついているとは限らないとのことである。鈴木（1975） p.85.には、

「ことばの構成要素が外来のもの、(ほとんどがラテン語かギリシャ語）である場合には、高等な教育を受けた人でない限り、その意味を適確に指摘することができないのが普通である。」

とある。やはり文字の支えがなければ、たとえ多くの外来語形態素があったとしても癒着は起きにくいのであろう。

日本語の場合においても、漢字が民衆に行き渡っていない時代においては、漢語は民衆にとって英語に於けるラテン語・ギリシャ語系語彙のようなものであったのではなかろうか。

このように考えると、日本語に於ける「ヤヌス的二重性」というのは、大量の漢語系語彙の存在、およびそれらの日本語語彙との共存、そして識字率の高さに支えられているように思われる。従って、このような現象が日本語に現れたのは、比較的最近なのではなかろうか。

V．まとめ

筆者の結論としては、日本語の音読み・訓読みの独自性は、鈴木の言う「ヤヌス的二重性」の存在にあるということである。たんに「文字に外国語読み・自国語読みの二つの読み方がある」という、第２章での仮の定義では、本稿で述べたようにアッカド語にも見られるので、日本語に見られる現象は独特のものであるとは言えなくなる。というより山田（1987）のいうように「普遍的」なものである可能性もある。しかし、音読み・訓読みを「ヤヌス的二重性」を持つような外国語読み・自国語読みである、というように定義を修正すると、アッカド語はもはや音読み・訓読みを持つとは言えなくなる。その意味で、現代日本語の持つ音読み・訓読みというのはかなり特殊な言語現象といえるのではないかと思われる。

ここで、一つ気付いた点を指摘しておきたい。それは、表語文字が借用された場合、音読みと訓読みではどちらがより発達しやすいのかという点である。借用された文字に

はそれを元々用いていた民族の言葉の音が常に結びついている。そのため音読みの方が発達しやすいと思われているのではなかろうか。日本語で訓読みが発達したことを特筆する傾向があるのもそれを物語っているようである[注16]。しかし、アッカド語でも表語文字は訓読みされていることから分かるように、表語文字を意味を表す文字として用いた場合は訓読みするのがむしろ普通なのではあるまいか。万葉仮名やアッカド語に見られるように、表語文字を表音文字として取り入れる場合には確かに音読みの方が圧倒的に用いられるようであるが、こと意味を表す文字として用いる場合には、自国語を書き表そうとする限り、自国で普通に使われる語を表すために使うのであるから、訓読みするのがむしろ当然のように思われる。

ある民族が（表音的でなく）表語的な文字を別の民族から借用した場合、日本語と同様な音読み・訓読みが生じるかという点については、「そうなるかも知れないし、そうならないかも知れない。」としか言いようがない。事実、同じ漢字を導入した朝鮮やベトナムでは、訓読みは発達しなかった。また、本稿で指摘したように、古代メソポタミアのアッシリア人・バビロニア人は、他民族から文字を借用し、現代日本語における音読み・訓読みと似てはいるが異なった体系を発達させた。

歴史に「もし」は許されないが、シュメール語がもしアッカド語に非常に多量の借用語を提供していたら、そしてアッカド人の多くが文字を知るような状況にあったら、果たして楔形文字は日本語における漢字と同じような発達をしたであろうか。

古代メソポタミアの例から言えることは、外来の表語文字を自国語で読んだという点に関しては、日本語だけがそのようなことを行ったわけではないが、その発達に関しては日本語独自のものであるということであろう。

引用文献

金田一春彦（1988）『日本語　新版（下）』岩波新書　岩波書店　東京
日下部文夫（1981）「文字の本質」西田（1981）所収
鈴木孝夫（1975）『閉ざされた言語・日本語の世界』新潮選書　新潮社　東京
西田龍雄編（1981）『講座言語第５巻　世界の文字』大修館書店　東京
橋本萬太郎・鈴木孝夫・山田尚勇（1987）『漢字民族の決断　漢字の未来にむけて』大修館書店　東京
峯　正志（1989）「楔形文字と漢字かな混り文 ― シュメール語と日本語の表記法について ―」『広島大学留学生日本語教育』第２号　p. 44-53広島
――――（1990）「楔形文字と漢字かな混じり文（２）― アッカド語と日本語の表記法について ―」『広島大学留学生日本語教育』第３号　p. 47-56広島
山田尚勇（1987）「技術革新と日本語のゆくえ ― 何がことばを創るか」橋本・鈴木・山田（1987）所収
山本七平　1989.『日本人とは何か（上）』ＰＨＰ研究所　東京

注1　峯（1989）および峯（1990）。

注2　例えば、日下部（1981）P. 61 ff.、山田（1987）p. 370 ff.、金田一（1988）p. 29 ff.、山本（1989）p. 73 ff. 等参照。

注3　金田一（1988）p. 28 ff.

注4　 という記号の載った図を指す。

注5　この記述は誤りで、シュメール語では「神」は dingir という。但し、この文字はシュメール語で dingir とも an とも読むことが出来る。「神」の意味の時は dingir と読み、「天」の意味の時は an と読む。なお、金田一の記述に限らず、楔形文字についての記述は一般に他の文献の引用から成り立っているため、やむを得ないこととはいえ、語義や語形の誤りがかなり見られる。

注6　峯（1990）では、アッカド語と言ってもハムラビ法典の表記法を中心に議論している。同時代の他の文書も含め、一般にアッカド語ではシュメール語のように頻繁に改行しない。

注7　表語文字はシュメール語音で転写することになっているが、必ずしもシュメール語音で読まれたとは限らない。アッカド語では、借用語でなければ後述するようにアッカド語で読まれる。

注8　上付きで示された ki は、その前に来る名詞が地名であることを示す限定符（determinative）と呼ばれる要素である。単なる表記上の記号で、発音はされない。

注9　アッシリア学では phonetic complement と呼び慣わされている。例えば、シュメール語においては、DU と書かれる文字は du, gin, tum2, gub 等、様々な読み方を持っている。これに -a という接尾辞が付いた場合、単に DU-a と書き表すと、上のどの読みを採用すべきかわかりにくいので（文脈から分からない場合も多い。）、DU-na（= gin-na）,DU-ma（tum2-ma）,DU-ba（= gub-ba）と書き表すことが普通となっている。-na が書かれていれば、前の文字の語末音が -n であることが分かるというわけである。日本語の送りがなと同様の現象であることが分かる。

注10　giš は、木を表す限定符である。APIN は apin と読めば「鋤」の意味だが、engar と読めば「農夫」の意味になる。「鋤」の意味を表したいときは、この限定符をつけて engar と読まれないようにしたわけである。漢字でいえば木偏に相当する。

注11　日本語のような表語文字の使い方をアッカド語が持っていないということであって、アッカド語のような表語文字を日本語が持っていないということではない。例えば、「鋤」の例は、日本語では「肉（にく）」がそれに相当するであろう。また、「宮殿」の例は、「煙草（タバコ）」が全く同じとは言えないまでも、近い例ではなかろうか。

注12　「二つの別の言語における音的実現体」というのは、表現としてよくないのではないか。音読み・訓読みはどちらもあくまで日本語の「音的実現体」であるからである。たとえ中国語の音がもとになったとしても、音読みはあくまで日本語の（漢語系）形態素を表すものである。

注13　鈴木（1975）p. 83.

注14　橋本・鈴木・山田（1987）p. 289には、あまり中国語の語音が日本語の語彙の中に入り込んでしまっていて、語構成上漢字語根に伴う構成法の要素を日本語の中から捨てることが出来ないほどであることが述べられている。そのため漢字は日本語の中で想像以上に長く生命を保つのではないかという。

注15　もちろん、「水」の「みず」と「すい」に見られるように、日本語本来の語彙は独立形態素であり、漢語系形態素の場合は拘束形態素であるという違いはあるが。

注16　例えば、金田一（1988）p. 28に「訓読みの特殊性」という見出しが出ている。

On the co-use of on-yomi and kun-yomi of Modern Japanese Kanjis

—In comparison with Akkadian Cuneiform Writing System—

Masashi MINE

ABSTRACT The view that the Japanese writing system is unique and its characteristics are not to be found in any other languages in the world is losing grounds these days through the increasing knowledge of ancient Mesopotamian languages such as Akkadian. The co-use of "on-yomi" (the Sino-Japanese reading) and "kun-yomi" (the Japanese reading) for Kanjis (Chinese characters) is one of those characteristics and it is now sometimes claimed to be just a common (or even "universal") phenomenon when "logograms" are used by people of a different language because the Akkadian writing system had "exactly" the same development.

With a closer look at the Akkadian writing system, however, we notice that the actual use of kun-yomi, native reading, and on-yomi, foreign reading, in these two systems are not exactly the same. The present author points out that the difference comes from the absence of what Suzuki (1975) calls "Janus duality" in the Akkadian system. The Janus duality refers to a characteristic of Modern Japanese Kanjis to assign a dual reading to Kanjis.

According to Suzuki, Kanji ties on-yomi and kun-yomi through its meaning. For example, /sui/and/mizu/ are tied through the meaning 〈WATER〉 (水). The Akkadian cuneiform signs, however, doesn't have this feature. Many of them have both "on-yomi" (from Sumerian) and "kun-yomi" (from Akkadian) when used as "phonograms", but when used as "logogram" they have either on-yomi or kun-yomi. Therefore, it is not correct to say that both systems are "exactly" the same.

The present author further points out that this difference comes from the characteristics of the Japanese lexicon, namely the co-use of the two series (the Sino-Japanese and the Japanese) of morphemes which share the same meaning. This characteristic enabled the Janus duality to arise in the Japanese writing system. The phenomenon of Janus duality is not only a phenomenon of Kanji use, but also a phenomenon which is closely related to the characteristics of the Japanese lexicon itself.

中国における日本語教育

李　　永連

はじめに

言葉というものは、人類社会の重要な文化と交流道具として大きな意味を持っている。本論文は学校教育と社会教育の二つの面から中国における日本語教育の状況とその問題点及び今後の発展動向について論じた。現代化を目指して、著しく発展している中国でのますます高まってきている日本語ブームは、これからの中日両国の政治、経済、文化、教育などの交流と発展において、きっと大きな影響を与えるであろうと思われる。

中国の日本語教育は、主に二つのルートがある。一つは学校教育における日本語であるが、もう一つは社会教育における日本語教育であると考えられる。

Ⅰ．学校教育における日本語教育

中国の学校教育制度は小学校、中学校、高等学校，大学から成っている。その修業年限は、日本の現行学制と同様の小学校６年、中学校３年、高等学校３年、大学４年の「６、３、３、４」制を取っているところが殆どであるが、一部の地域では中小学校の段階で「５、４、３」や「５、３、３」などの実験的な学制が採用されているところがある。また大学の段階では、一部の理工科専攻と医学専攻は５年制で、高等専門学校は主に３年制と２年制である。1995年の統計に依ると、全国の学校数は76万5,100校で学生数は１億9,677万3,000人であった。その内、小学校は66万9,000校で、生徒数は１億3,195万人であった。中学校と高校は合計で８万1,000校で、生徒数は5,371万人で、中等専門学校は4,049校で、学生数は372万2,000人であった。大学は1,054校で、学生数は290万6,000人であったという。

上記の学校教育の中で行われる日本語教育については、70年代の後半期に溯ることができる。当時、一部の小学校で日本語をカリキュラムに入れたところがあり、例えば北京市教育局は小学校の日本語授業用のテキストを編集し、一部の小学校で実施した。しかし80年代に入ってから段々減ってきて、現在一部分の沿海地区（大連で18校，江蘇省で１校等、小学校５年から日本語を選択科目に組み入れている）の他は、殆ど廃止された。その代わりに条件の整った都市部の小学校では５年生から英語の授業を行う所があ

る。農村部ではその条件はまだ整っていないので、小学校の段階では外国語を教えないことになっている。

学校教育の中に本格的に日本語教育を取り入れているのは中学校からである。この中学校からの外国語教育は50年代の初めごろに既に始められた。ただ、その当時は、国全体でロシアに学ぶ傾向があったため、学校教育にもロシア語を取り入れていた。しかし60年代に入ってから英語の教育が段々重視されてきて、70年代の末頃までに英語教育はすでに主導的な地位を占めるようになった。現在、中国の中学校、高校の生徒は主に英語を勉強している。ロシア語を勉強している生徒は約30万人で、日本語を勉強している生徒は14万人であるという。

この中学校からの日本語教育は1972年の日中国交正常化がきっかけになって、1983年から1984年がピークで、約30万人に昇った。1985年からだんだん減ってきている（1990年には約16万人、1993年には約14万人)。それは英語が第一外国語として重視されて、大学の受験科目、留学、就職などにも主に英語が要求されるからである。現在全中国で、日本語の授業を設けている中学校は約400校で、高校は約200校である。

この中学校、高校段階の日本語教育は主に東北地域の三つの省（中国大陸には30の省と自治区と中央政府の直属の市という行政区画がある。東北地域は遼寧省、吉林省、黒竜江省からなっている）及び内蒙古自治区で行われている。この三つの省は日本語を勉強している生徒数の89.5％を占め、内蒙古自治区は７％を占めている（1990年８月から1991年２月までの統計)。つまり東北三省と内蒙古自治区は中学校と高校で日本語を勉強している全中国の生徒の96.5％を占めている。その中でも吉林省は特に多く、約半分を占める。それは吉林省に朝鮮族の人が多いからである。特に延辺朝鮮族自治州には日本語を教える学校が多い。朝鮮語と日本語の文法は似ているところは多いので、勉強し易いためか、延辺朝鮮族自治州では1980年代までは、朝鮮族の中学、高校の外国語科目はほぼ100％日本語だった。しかし、今では70％近くまで落ちている。中学校と高校で日本語を教える教師は1981年に一番多く、2,411人に達したが、現在は約1800人である。

これらの学校で使われているテキストは、主に1982年当時の教育部に制定された「中等学校日本語授業のシラバス」に編集されたもの（人民教育出版社1984－1985年版）で、中学校は６冊（500コマで、１コマは45分－50分）で、高校は３冊（402コマ）である。1993－1994年度からは新しい教材が使われるようになった。

そして大学段階の日本語教育について、現在の1,054校の大学では、日本語科がある大学は90校位あり、約6,000人の学生が勉強している。大学の中の日本語科は主に日中国交正常化の70年代と80年代に設けられたが（1949年に建国してから60年代までは18校しかなかったが、70年代に39校、80年代に23校増えた)、地域別で日本語を勉強している学生

数を見ると、東北三省と北京市、天津市で約50％を占めている。都市別に見ると、北京市が一番多く、約20％くらいを占めている。次は上海市で、約10％、三番目は大連で、約９％を占めている。これらの日本語学科で日本語を担当する教師は約１千人である。教材はそれぞれの大学で編集されたものもあるし、上海外国語学院と北京大学などに編集されたものを使う所もあった。また東京外国語大学が編集した『日本語』を使うところもあった。90年代に入ってから国家委員会に許可された「大学日本語学科の基礎段階における授業シラバス」に従って、遼寧師範大学と上海外国語学院が新しい教材を編集している。その第一冊は1991年から試験的に使われている。

その他に中国の大学には共通外国語（日本の一般教養科目のなかの外国語科目に相当する）という授業科目があって、1,054校の中で約600校の大学が共通外国語として日本語を取り入れている。学生数は約８万人で、教師は約1,500人である。地域から見ると北京市には50校以上もあり、学生数は約8,000人で、一位である。次で吉林省で、40校近くあり、学生数は7000人近くいる。それから遼寧省、上海等の順である。教材は主に上海外国語学院が編集した『日本語』、東京外国語大学が編集した『日本語』、周炎輝氏が編集した『理工科日本語』、大阪外国語大学が編集した『現代日本語』、『中日交流標準日本語』、北京大学が編集した『基礎日本語』等が挙げられる。現在、国家教育委員会が発表した「大学日本語授業のシラバス」（非日本語科用）によって新しい教材が編集されている。その第一冊は1991年８月出版された。共通外国語としての日本語はこれからも盛んになるであろう。今の中国では英語、日本語、中国語を身につけることが提唱され、日本語を第二外国語（一般的には英語が第一外国語として勉強されている）として勉強する人もますます増えていくであろう。

Ⅱ．社会教育における日本語教育

社会教育における日本語教育には次の三つがある。一つは職員大学、テレビ大学、夜間大学、放送大学、通信大学などいわゆる成人高等教育機関での日本語教育である。これらの成人高等教育機関は全国で1,000校以上もあって、その中に日本語科のある大学は30近くある。学生数は1,100人、専任教官は約40人である。日本語科以外での共通外国語としての日本語の授業はそう多くない。20校位の大学に共通外国語の日本語があるが、学生数は約2,000人、専任教官は８人程度である。

二つ目はテレビ、ラジオ放送などを利用して、通信教育で日本語を教える方法である。中国の日本語テレビ放送は1984年に北京の中央テレビジョンから始まって、その後各省と一部の大都市のテレビ局に普及した。日本語のラジオ放送も1973年から上海放送局か

ら始まって、間もなく各省と一部の大都市へと普及した。テレビとラジオ放送を利用して日本語を勉強する人数の把握は難しいが、年間何十万人にのぼると思われる。これは学習者数の最も多い教育手段である。その教材は主に『日本語を学ぼう』、『標準日本語』、『新しく編集された日本語』、『日本語入門』等が挙げられる。

三番目はアマチュア日本語学校で、全国に数百校あり、学生数は５万人ぐらいである。教師は主に兼任で、週２、３回の授業があり（主に夕方の午後５時半から７時までの時間を利用している)、１年コースと２年コースに分かれて、初級と中級の日本語が教えられている。テキストは主に上海外国語学院が編集した『日本語』、日本文化庁が編集した『生活日本語』、大阪外国語大学が編集した『現代日本語』、東京外国語大学が編集した『日本語』等を使っている。

そのほかに、それぞれの必要に応じて行われる様々な日本語訓練班がある。たとえば「留日日本語訓練班」、「技術研修のための日本語訓練班」等で、主に外国語学院と師範大学によって行われる。勉強の時間は６ケ月－12ケ月で、「聞く」と「話す」を重点とした強化授業が行われる。例えば、大連外国語学院では、80年代の初め頃から今日までにこの方法で4,000人近くの出国人員が養成された。

Ⅲ．問題と動向

１．日本語教師の全体のレベルはまだ低い

近年来、国家教育委員会は大学段階の日本語教師のレベルを高めるためにいろいろな措置をとってきたが〔例えば交替で来日して研修し、特に1980年から５年間で行われた「日本語教師養成班」（これは日本文部省の協力で行われたが、日本の場合は「日本語研修センター」という。普通は「大平班」ともいう）は594名日本語教師を研修させて、大きな成果を上げた〕、一部の中堅教師は出国（外国で就職）したり、企業へ転勤した（主に外資企業へ）ため、日本語教師の全体のレベルは低くなってきた。これは勿論政府の経済優先の政策と関係があるが、人材養成の方からみればもっとも優れた教師の確保はなによりも大事なことであろう。また、中学校、高校の教師には、出国のチャンスはあまりないし、各種の訓練班も少ないし、中には生まれてから日本人と話をしたことのない教師も大勢いる。大学段階の教師よりそのレベルはもっと低いことが分かろう。そのために、1996年９月５日から12日間、吉林省の長春外国語学校で第一回中国中高校日本語教師研修会が開かれ、教師間のネットワーク作り始めた。姫野昌子東京外国語大学教授らが講師を務め、日本語の能力を向上させ、さらには映画『シコふんじゃった』、『夜逃げ屋本舗』等を上映し、日本の最近の生活、文化を紹介した。参加者全員からは「今

後もつづけてほしい」と言われて、非常に大きな成果を上げた。

2．中等学校の日本語教師は不安定な状態にある

以上に述べたように、大学の一部分の中堅教師が主に経済的理由で出国したり企業に転勤したりしているのと比べて、中等学校での日本語を勉強する生徒数の減少に伴って、中等学校の日本語を担当する教師はもっと不安定な状態に落ちいっている。それは、今の中国の日本語ブームは主に大学段階と成人教育の方にあるからである。もし相応な措置をとらなければ、中等学校の日本語科目を廃止するに至る可能性もある。教師たちは安心して教えられないから、授業にも影響が出る。

3．アマチュア日本語学校の方は金儲けに走る傾向がある

全部とは言いきれないが、相当数のアマチュア日本語学校は金儲けのためにやっているため、授業料が高すぎる、真面目に授業をやっていない等の学習者にとっての悪影響がある。このことについて、関係行政機関が規則を決めて監督する必要があると思う。

4．教材と教授法の方にはまだ問題が多い

ほとんどの教材は文法中心で、授業方法も文法中心の傾向があって、学生の「聞く」、「話す」力は弱いようである。これからは「聞く」、「話す」を中心とする教材と授業方法を重視する必要があると思う。

Ⅳ．今後の動きについて、主に二つがあると考えられる。

1．今の日本語ブームは引きつづき高まること

1872年にアメリカへ初めて留学生を派遣してから、今日まですでに124年が過ぎた。その24年後、1896年８月に正式に日本へ留学生を派遣してから丁度100周年になる。歴史からみれば、今の留学の規模は今までよりずっと大きい。1979年から1993年までの14年間に中国は百以上の国へ21万人の留学生を派遣した。その中で、日本への派遣留学生数は二番目になっている(アメリカが第一位である)。現在日本にいる中国人の留学生数は21,801人で（1993年５月１日の統計)、日本の受け入れた留学生総数の41.6%を占めている。もし台湾からの留学生を加えると53.4%に達する（台湾からの留学生は6,207人で、全留学生数の11.8%をしめる)。こういうような態勢は余程の突発的な事件がなければ、当分の間つづいていくであろう。それは今の中国はさらに教育の対外開放を拡大するため、「留学を支持し、帰国を奨励し、往来は自由」と言う方針を取っているからである。また日

本の企業の中国への進出につれて、日本語ができる従業員が多く必要になるということもある。

２．実用的な日本語はますます必要になる

現在の中国では日本語を教える教師と日本問題を研究する研究員はほぼ飽和状態になっているが、一般的な留学と従業員向けの実用日本語の教育はまだまだ不十分である。これからはこういう方面の日本語の教育を高めなければならないであろう。そういう状況のもとで大学での共通外国語としての日本語と社会教育におけるアマチュア日本語はもっとブームになることが推測される。

主な参考資料

１．中国日本語教学研究会、1992、『中国の日本語教育機構についての調査報告』.
２．1996、中国新星出版社、『中国』.
３．李永連著、1994、『中日文化交流の話』、中国放送テレビ出版社.
４．外国人留学生問題研究会編、1995、『留学生担当者の手引き』、凡人社.

Japanese Language Education in China

Yonglian LI

ABSTRACT This paper expounds the current situation, problems and development tendency of Japanese language education in China from both aspects of school education and social education. Nowadays, with international society developing day by day, more and more people are learning Japanese in China which has a population of 1.2 billion, which is of momentous significance not only on the relationship and exchanges of cultural, economy and education between China and Japan, but also on the international development of whole human society. Certainly, through exchanging and linking of language energetically, human society in 21th century will be more coordinated and developed.

外国人留学生の受入れに関する心理学的研究

八重澤美知子・桜田　千采・島　　弘子
（松下）

はじめに　――問題と目的――

1980年代後半から1990年代前半にかけて，予想を遙かに上回る外国人留学生の増加が見られた。その後，留学生数の伸びは緩やかになってはきたものの，文化的背景を異にする人々とさまざまな場面で接触する機会は確実に多くなった。金沢大学においても，1996年９月現在で，10年前の13.4倍，５年前の2.4倍の数の留学生がキャンパスで学んでいる。また，留学生センターの発足に伴い，学内措置であった留学生教育センター時代とは，異なったタイプの留学生の受入れが開始された。

これ迄，極めて等質性の高い集団のなかで生活していた留学生を受け入れる側の人々にとって，異なる習慣，言語，思考，行動をする人々との出会いは，ある種の困惑，戸惑いや疑問，さらには改めて意識することも無かった自文化へと眼を向かわせる契機となったことは言うまでもない。多くの場合，個々人は異文化接触によって生じた問題の解決の蓄積を通して異文化理解の方略を学習して行く。しかし一方で，異文化との接触場面で，経験の蓄積が必ずしも十分とは言えず，自分の応対に確信が持てない場合や留学生の言動に引きずられる場合には，異文化交流のチャンスである接触場面を回避したり，あるいは新たな悩みや葛藤を生ずることになる。

これ迄，異文化理解・カルチャーショックの研究は当然のことながら，自国以外の国々へと移動した人々の側を中心に活発に行われ成果を上げてきた。異文化適応に関する基礎的，組織的な研究はもちろん，異文化間コミュニケーション・トレーニングや異文化間ソーシャル・スキル・トレーニングなどの方法が開発され，実践されている。しかし留学生をはじめとする異なった文化を持つ人々を受け入れる側の研究には，ようやく眼が向けられ始めたところである。異文化と接触する機会の多い受け入れ側の人々は，異文化に対してどのような態度を持ち，どのような対応をしているのか，それと共にこれ迄留学生を受け入れる個々人の中に蓄積された経験を明らかにすることにより，日本人の側の異文化の受け止め方の基礎的資料を作成することを本研究の目的とする。具体的には，

1．外国人留学生が日本で経験した不愉快な体験やカルチャーショックの内容

2．上記１に対する日本人の受け止め方，態度，対処法

を明らかにすると共に自文化の特徴について考える。

Ⅰ．手 続 き

1．異文化接触場面における問題 ――事例を中心にした検討――

1）対　　象

帰国直前の留学生（国立大学で7ヵ月～4年間の留学生活を送る）を中心に11名に面接を実施した。

2）方　　法

「日本滞在中に，日本人から受けた不愉快な体験，日本人の行動で不愉快だと思ったり感じたりした体験の有無」を中心に，異文化体験を自由に日本語で話させた。事前に面接の目的を話し，了解を取った。日本語力の充分でない学生もいたが，日本語で長時間話すことに意欲を持って積極的に話してくれた。(テープレコーダーで記録)

面接時間は30分～1時間半，面接の場所は被面接者が留学生として過ごした大学構内である。原則として1対1の面接形態を取ったが，1事例のみ2名が同席したインタビューとなった。

事例については，日本語能力によって内容の詳しさにばらつきが見られたが，日本人に対する調査事例集作成のための基礎資料ということから，あまり問題にしなかった。

面接調査のインタビューは，日本語教師（非常勤）が担当した。大学の正規のスタッフではない利点を活かして留学生の本音をある程度聞くことが出来た一方で，対象者の授業を一度は担当した影響からか，大学・大学関係者に対する不満は殆ど聞くことが出来なかった。

面接は1996年6月～9月までの4ヵ月間実施した。

3）事例紹介（概略）

〈case 1〉

ヨーロッパ系／男性／大学生／経済学部／滞在7ヵ月

私が困って「手伝ってください」と頼んだときは日本人は親切だ。しかし，女の人は私が怖いのか今日も「すみません，うつのみや（本屋）はどこですか」と言ったら逃げて行ってしまったけれど。

しかし，今度私が日本に来るときも保証人が必要だと言われて困った。日本人の友人も一生懸命世話をしてくれたが彼は学生だから保証人にはなれず，やっと金沢大学で先生に保証人になってもらって日本に来ることができた。が，来るのがとても遅れてしまった。日本はそういうところはとても官僚的だ。

大使館の人はいつも同じ問題で忙しいのであまり親切ではなかった。

私ははじめ大使館で文部省の留学生試験をうけた。99%合格だと言われたが，結

果は文部省に拒否された。それからもう一度留学の準備をして，今度は行けることになったのだがそこで始めて保証人が必要だということが分かったのだ。それまでそんなことは全然知らなかった。

〈case 2〉

アフリカ系／男性／大学院生／工学部／滞在 4 年

日本人は日本にだけなんでもあると思っている。「あなたの国には車ありますか」「こんなシャツありますか」「自動販売機ありますか」などとくだらないことばかり尋ねる。そして日本人は他の国のことを知らない。「あなたの国には家がありますか」ときかれたことがある。わたしは「家，ありませんよ。家族は一人に一本ずつ木があります」と言った。そう言われたら日本人も自分で考えるだろう。

信号機の色を「青」だと言う。「どうして？グリーンなのに，なぜブルーというの」聞くと「学校で教わったから」という。どうして自分で考えないんだろう。

〈case 3〉

アジア系／女性／大学院生／工学部／滞在 4 年

実験ではなく，実験の道具を作る時など，私たちだったら 2 日くらいですむところを，日本人は 1 か月ぐらいかかる。精密に細かいところまでゆるがせにしない。勿論よいことなのだけれど，実験の結果には何の関係もないところも同じようにする。そこまでする必要はないのに，そこまでするかという感じだ。

2．予備調査

本研究で使用する調査票作成のため，前述した事例をもとに，留学生の発言内容の本質を捉えた15の事例集を作り，専門学校 2 年生，女子45名を対象に実施した。その際，箕浦（1990）が子供の異文化体験の研究の際に用いた方略，すなわち認知，情動（感情），行動の 3 レベルに分ける評定を採用した。留学生と接触する場面では，「留学生の言ってることは理解できるけれども－－－」あるいは，「留学生には気の毒だけれども－－－」あるいは「ここは日本なんだから仕方が無い」等々，日本人の側でしばしば繰り返し発言される事実と一致するからである。

具体的には一つの事例ごとに，

「留学生の言うことを理解できる……理解できない」（認知的側面），

「留学生の発言（内容）に共感する……共感しない」（感情的側面），

「留学生の発言に登場する日本人と同じような行動をする可能性がある……する

可能性がない」(行動的側面)の3レベルで回答を求めた。また，この3レベルでの記入に加え，15の事例全てに，「日本で生活しているあなたは，留学生からの発言や感想にどの様に答えますか？あなた自身が留学生と会話している場面を思い浮かべて，留学生に答える通り具体的に書いてください」という，自由記述の欄を設定した。

3．本 調 査

1）調査票の作成　予備調査において，事例の主旨に誤解を生じる傾向が見られるもの等を改定し，更に1で取り上げた事例の中から新たに付け加えて計20の事例集を作成し，予備調査と同様，3レベルでのチェックを行った。また，20の事例のうち5～6事例については自由記述の欄を設けたが，調査の対象となるグループにより，記述欄を設定する事例は異なっている。事例集，回答用紙は資料1，2の通りである。

2）調査の実施

留学生と接触の多い，あるいは現在の接触頻度は少ないが，今後関わりを持つ可能性が高いことを期待される人々を対象とした。具体的には，大学生，留学生の指導教官，大学事務職員，ホストファミリーの経験を持つ4群の人々である。

留学生の指導教官は，比較的多くの留学生を受け入れて指導する経験を持つ理系の教官を中心に，また大学事務職員では留学生との接触が極めて多い部局の係を中心に調査を依頼した。ホストファミリーには一部郵送で回答を求めた。

調査は，1996年10月～11月に実施した。

Ⅱ．結果と考察

1．回答者のプロフィール

国立大学学部生・大学院生242名，留学生の指導教官23名，大学事務職員34名，ホストファミリー16名の計315名から回答を得た。その内訳は，男性が66.2%，20代が65.0%，外国人との接触経験を持たない者の割合が46.6%となっており，海外留学をはじめ海外で生活した経験のある者は極僅か（それぞれ4.0%，1.6%）である。

2．分析の方法と全体的な結果

3レベル，各20間についての平均値，標準偏差を表1に示す。それに基づき，「理解できる――理解できない」「共感できる――共感できない」「行動する可能性がある――行動する可能性がない」の3次元における組合せ（中央値2.5を基準として，2.4未満／2.5以上の2群に分ける処理）で分類した結果，回答者全体として3パターンが明らかにな

った。すなわち，＜タイプ１，以下Ｔ１；「留学生の言うことについて，理解し，共感し，留学生が不愉快と感じる行動はしない」とする型には事例１，事例２などの７事例が含まれる。これに対して，＜タイプ２，以下Ｔ２＞；「留学生の言うことについて，理解し，共感するが，留学生が不愉快と感じる行動をする」という型は事例５，事例８など12事例を含む。さらに，＜タイプ３，以下Ｔ３＞；「留学生の言うことについて，理解も共感も出来ないし，留学生が不愉快と感じる行動をする」という型は事例11のみであった。（表２参照）

表１　20事例の平均値と標準偏差

	1			2			3			4			5		
	1認知	2感情	3行動	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
平均値 M	1.365	1.514	3.449	1.342	1.465	3.262	1.901	2.221	2.511	1.538	1.714	2.561	1.788	2.032	2.239
標準偏差S.D.	0.662	0.740	0.733	0.584	0.641	0.818	0.878	0.885	0.960	0.805	0.897	0.956	0.871	0.921	0.910
	6			7			8			9			10		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
M	1.330	1.545	2.949	1.891	2.154	3.094	1.861	2.286	2.167	1.647	1.878	2.377	1.804	2.192	2.199
S.D.	0.597	0.742	0.972	0.904	0.957	0.969	0.919	0.976	0.949	0.808	0.938	0.956	0.858	0.919	0.975
	11			12			13			14			15		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
M	2.604	3.068	1.954	1.526	1.828	1.990	1.619	1.942	2.016	1.455	1.670	2.049	1.285	1.362	1.968
S.D.	1.091	0.900	0.999	0.627	0.748	0.859	0.743	0.854	0.940	0.693	0.839	0.955	0.566	0.595	0.871
	16			17			18			19			20		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
M	1.391	1.567	2.250	1.469	1.701	2.250	1.932	2.277	2.308	1.772	2.225	2.849	2.185	2.414	2.495
S.D.	0.590	0.710	0.815	0.699	0.789	0.902	0.955	1.008	0.985	0.825	0.880	1.077	1.068	1.036	0.954

表２　20 事 例 の 分 類

	全　体	性　差		学生対成人	
Type 1	1,2,3,4,6,7,19	男性	1,2,3,4,6,7,19,20	学生	1,2,3,7,20
		女性	1,2,3,4,6,7,9,19	成人	2,3,4,9,10,14,17,19
Type 2	5,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,20	男性	3,5,9,10,12,13,14,15,16,17,18	学生	4,5,6,8,9,10,12,13,14,15,16,17,18,19
		女性	5,8,10,12,13,14,15,16,17,18	成人	1,5,6,7,8,12,13,15,16
Type 3	11	男性	11	学生	11
		女性		成人	
Type 4		男性	8	学生	
		女性	11,20	成人	11,18,20

Ｔ１は，日本滞在中に留学生が偶然出会つた不運な出来事としか言い様がなく，大多数の日本人はそんな行動をとらないと判断されるもの，言わば留学生の個人的な体験の違い（個人差）を表している。それに対して，Ｔ２においては，留学生の指摘する内容の理解や共感は出来るものの，自分もそのように振る舞うということで，「文化の違い」（文化差）を反映したものといえる。またＴ３においては，「指摘されてはじめて，それが文化の違いであることが分かった」とされる型であり，Ｔ２以上に，深く文化に根差したものと言える。

さらに，各事例に対し３次元における基本構造を検討するために，各次元ごとに主因子解による因子分析を行った。その後共通性を１に設定して Varimax 回転を行い，一つの因子のみに因子負荷量・絶対値.40以上であった事例を選択した結果以下の因子を抽出した。

認知レベルでは，第１因子として事例16・17・12・19・13に高い因子負荷量を示すも

表３　３レベルの因子分析結果

（Varimax 回転後の因子負荷量）

レベル 事例	認　知		感　情		行　動	
	因子No.１	因子No.２	因子No.１	因子No.２	因子No.１	因子No.２
1	0.086057	0.163298	0.074443	−0.02899	0.006585	0.143408
2	0.195683	0.106635	0.183983	0.144012	0.140556	0.090805
3	0.142366	0.595429	0.255345	−0.07408	0.215412	0.481419
4	0.392519	0.319178	0.454262	0.147616	0.284632	0.34675
5	0.154288	0.123372	0.188836	0.427702	0.170833	0.0088
6	0.320579	0.212351	0.230126	−0.01558	0.087199	0.309213
7	0.111831	0.509413	0.13713	0.12152	0.091669	0.554646
8	0.360703	0.280633	0.299261	0.291019	0.006092	0.384115
9	0.279926	0.252	0.275101	0.257787	0.156735	0.15683
10	0.247789	0.538546	0.029307	0.021909	0.481647	0.195447
11	0.204488	0.377197	0.04624	0.181463	0.117832	0.12566
12	0.457387	0.198091	0.329568	0.267422	0.521242	0.088843
13	0.415494	0.279805	0.409223	0.142106	0.585733	0.184696
14	0.318962	0.034541	0.408304	0.347141	0.515123	0.204256
15	0.370273	0.226414	0.497536	0.054011	0.746726	−0.08274
16	0.617524	0.036529	0.400038	0.219661	0.671288	−0.09021
17	0.581016	0.224371	0.590586	0.155274	0.503892	0.38665
18	0.383345	0.125964	0.10915	0.600609	0.06159	0.043795
19	0.419123	0.353065	0.149388	0.162003	0.029942	0.406537
20	0.025439	0.095203	0.056471	0.474028	0.066264	0.006525

ので留学生が日本，日本人の中に溶け込めない内容であることから，「見えない壁」の因子と命名できる。また，第2因子は事例3・10・7を内容とする，日本人が外国人に対してしがちな行動すなわち「対外的接触様式」と言うことができる。感情レベルの第1因子は，性，人種，年令，国籍，役割による人間関係の持ち方の違いに関するもので「日本人の持つ差別・差異化」，第2因子は公のルールに従う内容である「規範の遵守」とそれぞれ命名した。行動レベルの第1因子は「日本の大学生の行動」で大学の研究室で普通に見られる留学生との交流，会話に関するもの，また第2因子は，留学生が残念に思う，日本人の表面・外面にのみ捕われた行動を表わす「表面的な対人接触」であった。（表3参照）

3．性差についての結果

20事例，3レベルで性差による反応の違いを見たのが表2，表4である。全体に女性の回答者が，「理解できる」「共感できる」と答える割合が高く，特に認知レベルでは20事例の全てに対して「理解できる」としている。また，現在の日本の社会における性役割規範を含む事例（8・9・19）に対して，女性よりも男性の回答者が「そうした行動はする可能性がある」としている。

表4　平均値における性差

事例 / レベル	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
認　知			＞ ***			＞ *		＞ **			＞ ***				＞ *			＞ ***		
感　情			＞ *					＞ ***	＞ *		＞ ***				＞ **			＞ ***		
行　動	＞ *							＜ **	＜ *	＞ **			＞ **	＞ *	＞ ***				＜ ***	

＞；男性の数値が大であることを示す（男性＞女性）
＜；女性の数値が大であることを示す（男性＜女性）
*P<.05　　**P<.01　　***P<.001

3レベルにおけるパターンでは，T1～T3に加えて，「留学生の言うことを，理解できるが，共感はできないし，留学生が不愉快と感じる行動をとる可能性がある」とする回答＜タイプ4，以下T4＞が加わり，男性では事例8が，また女性では事例11・20がそれにあたる。

4．学生と学生以外（成人）の比較についての結果

学生とその他の3グループ（指導教官・事務職員・ホストファミリー）の間の回答の差を表2，表5に示す。行動レベルでは20事例中12事例で有意差が認められ，「留学生が不愉快と感じる行動をする可能性がない」とするのは，学生よりも成人のグループである。さらに，成人のグループでは，20事例の全てに「理解できる」と回答し，したがってT4には，事例11・18・20の3つが入れられる。

学生では，T1に5事例，T2に14事例，T3に1事例が分類されるのに対して，成人では，T1に8事例，T2に9事例，T4に3事例となっている。

表5　平均値における学生と成人の比較

事例 / レベル	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
認　知			＞							＞			＞					＜	＞	＜
			***							**			**					**	*	*
感　情			＞		＜					＞	＞		＞	＜				＞	＜	＜
			***		*					***	*		***	*				*********		
行　動	＞		＜				＜	＜		＜		＜	＜	＜		＜	＜		＜	＞
	***		***				**	**		**		**	**	***		*	***		**	**

＞；学生の数値が大であることを示す（学生＞成人）
＜；成人の数値が大であることを示す（学生＜成人）
＊P＜.05　＊＊P＜.01　＊＊＊P＜.001

5．考　察

・各パターンについて

異文化接触の場面では，どこまでが偶然出会った個人に属する問題なのか，それともそうした個人を越えて，その背景となる広く文化全体の問題なのか判別しがたい。留学生が不幸にして遭遇した愉快でない出来事を巡って，それは個人の問題なのか文化の問題なのかによって，その後の対処の仕方が変わってくる。認知・感情・行動という3次元を設定し，そのパターンの組合せを検討することによって，個人に属する問題か文化に属する問題かの手がかりを得た。すなわち，T1は，明らかに個人に属する問題であり，留学生が指摘した事例は，残念としか言い様の無いものである。しかし，それ以外のT2～4はすべて文化の違いに根差したものと考えることができる。

さらに文化的影響力の大きさは，「異なった文化を持つ人々に指摘されるまで気付かないT3」，「理解は出来るが感情的にも行動的にも受入れ難いT4」，「理解も共感もできるが行動は出来ないT2」までの，T3＞T4＞T2の順と考えることができる。しか

表6　自由記述欄の内容

事例	記述内容
性役割行動(8)(9)	8）について 〈男性〉 • 仕事帰りに飲みに行くことが一般に大多数（学生は除く）なので，ごく自然で特に男女差別だとは思わない。 〈女性1〉 • この件に関しては私も非常に反感を持っています。例えば職場を変わってきた人の歓迎会など，家族を含めて招待すべきです。その人だけでなく家族あっての個人です。 〈女性2〉 • 女性社員が上司と一緒に飲みに行く（つきあう）のが常識のようなことで，いわゆる上下（先輩後輩）関係の差が激しすぎる。でもこれが日本文化だ！私も共感する。理解できる。自分も嫌！（慣れたけど）仕方がない。
	9）について 〈男性1〉 • 前期(8)とともに，話がおおげさである。ストレス解消の一手段に過ぎないと思うのだが。 〈男性2〉 • 意見については同感である。ただし，仕事も重要であり，両立するように努力する。両立できないときには家庭を選択する。 〈女性〉 • 私もその意見にとても共感を覚えます。日本の男性はもっと家庭に目を向けるべきだと思います。
家族についての考え方(18)	（成人） • 留学の最も重要な目的は他国で学ぶことであり，気持ちは理解できるが，最大限勉強するよう努力すべきである。厳しい意見かとは思うが，家族と暮らすことを最重要視するのであれば留学すべきだはない。あるいは家族を連れて来日するべきである。 • その国その国の民族性の違いを理解する必要がある（両方とも）。自分でなんとかするという考え方はどうにもならないときのことを考えると安値であると思われる。 • 日本人は家族より友人を大切に思う傾向がある。大事なことだが家族に対する思いやりがもう少しあってもいいと思う。
奨学金(20)	（成人） • 噂は責任のある信頼できる情報ではない。奨学金を提供している団体は様々で判断基準も様々である。採用されるか否かも不運がある。奨学金を受けるのは留学生の権利ではなく，提供団体の好意善意である。 • 制度が不完全であるのは理解できるが，その下で我々も働いており，制度改革まで我々の義務ではない。日本の金を宛にしている自分は恥ないのか。 • 成績がよくても面接はどうだった？面接が大切だ！（上手な日本語もとても重要だ！）人脈が必要かもしれない！そうしたらうまくいく？（西洋人であれば!?という話も聞いたことがある） • 事実関係や理由を調べることを約束するとともに，P さんが「自分より劣る」と決めつけていることについて，事実に基づいているわけではないことを指摘する。後に，分かったことを伝え，P さんと一緒に納得する。理由がないなら一緒に変だと考え，担当部署に文句を言う。 • 本人が「おかしい」と考えることは肯定も否定もできない。当人でなければ分からないことである。 • 奨学金制度がよくわからないがかわいそう！

し，一口に文化と言っても，さらに下位文化があり，性差や立場により変更される相対的なものと言えよう。留学生が指摘する事例に関しては，男性よりも女性が，また留学生と接触の多い部門にいる人々のグループにＴ３に該当する事例が認められなかった。留学生との交流が期待される学生のグループにおいて，Ｔ２やＴ３が多く見られ，全事例の75％を占めている点は，両者の親密化を促す意味でも，何等かの対応が必要である。

・事例について

指摘されるまで気付かない，もしくは理解は出来ても感情的に受入れ難いＴ３とＴ４に分類される事例には，「性役割行動」「自己主張」「家族についての考え方」「奨学金(金銭)」がある。分業型の日本の「性役割行動」に対する留学生からの疑問には，男性の感情レベルでの反発がみられる。また，「家族」「奨学金」について，成人ではいずれもＴ４であったが，学生ではそれぞれＴ２，Ｔ１としており，この２項目に対しては若い世代を中心に新たな態度が形成される可能性を示唆しているものと考えられる。(表６参照)

さらに，事例11について，我々の文化を考えた時，自己を主張することは多くの場合好まれる行為ではない事実と一致する。自己を主張して軋轢を生ずるよりは，むしろ自己を抑制して円滑な対人関係を築こうとする日本式なやり方と，自己を主張することからはじまる文化の違いを明確にしている。日本人どうしでも，自分の考えを述べるだけで相手に対する攻撃と誤解される事実が存在する状況にあって,「自分の考えをハッキリ伝える」ことは大切なこととして教育されて来た留学生にとっては，混乱や葛藤，不安や戸惑いを生ずることになる。近年，「アサーション・トレーニング」や「ディベート」など，自分の考えを明確にすることの必要性ならびに訓練が国内で盛んに行われているが，裏を返せばそれだけ我々の文化が，自己を抑制することに極めて強い拘束力を持っているものであることが理解されよう。

本研究は，平成７年度，平成８年度文部省科学研究補助金＜基盤研究（c)：課題番号07610117＞の援助を受けて行われた。

【参考文献】

・箕浦康子　1990　文化の中の子ども　東京大学出版会
・異文化間教育学会編集　1991　在日留学生と異文化接触　アカデミア出版
・菊池章夫・堀毛一也編著　1994　社会的スキルの心理学　川島書店
・渡辺文夫編　1995　異文化接触の心理学　川島書店
・異文化間教育学会編集　1996　異文化間教育学の可能性　アカデミア出版

Psychological Study on Acceptance for International Students

Michiko YAEZAWA, Chisai SAKURADA and Hiroko SHIMA

ABSTRACT The main purpose of this study was to investigate the attitude of Japanese people who had many opportunities to contact with International students at Universities or their homes. Subjects were Academic Advisers, office staff, librarians, students at Universities and members of host families. They were investigated by questionnaire on their attitude toward cultural schock that International students had experienced from unpleasant matters in Japan. The questionnaire was made based on interviews where International students talked about their student's life in Japan freely just before returning. With this questionnaire, Japanese attitudes toward foreigners' experiences was made clear on 3 levels ; cognitive, emotional and behavioral levels. The main results were as follows.

1) We could distingush cultural problems from personal uncomfortable experiences that foreign students faced in Japan. 2) Japanese people have a tendency to feel the most difficulties accepting the assertion of foreign students at cognitive, emotional and behavioral levels.

資料1　調査事例集

次の文章は，日本で学ぶ留学生が，滞在中に日本で経験した「不愉快な」あるいは「意外な感じを受けた」できごとについて記述したものです。それぞれの内容について，皆さんはどう思われますか。自分の受け止め方として一番近いものの番号を○でかこんでください。

さらに，留学生がこのような発言や問いかけをあなたに向かってした場合，どうように答えますか。自由に書いてください。

1）Aさん（ヨーロッパ出身・男性）が，日本人の異性の友達と九州地方を旅行したときのことです。朝食堂でほかのグループの日本人旅行者と一緒になりました。その人達はAさんたちのほうを見ながら小声で話していました。話の様子では，Aさんをアメリカ人，女友達をフィリピン人と思っているらしく，「あの人たちはエイズよ」と言っているのが聞こえました。その人たちは，あとでAさんが日本語が話せることや，女友達が日本人であることがわかると，自分たちの話していたことがわかってしまったのではないかとあわてていました。

外国人と一緒にいると日本人ではないとか，外国人ならエイズだろうなどと言われたことや，留学生の友人からも似たような経験をいろいろ聞いて，Aさんはどうして日本人はこのように差別的な考え方をするのだろうと思いました。

2）Bさん（ヨーロッパ出身・男性）は，東京で，今でも思い出すと不愉快になる経験をしました。ある夜のことです。駅に降りたら雨が降っていたので，Bさんはタクシーに乗ろうと，タクシーのりばに並んで待っていました。いよいよBさんが乗る番になったとき，向こうから来たタクシーが5メートルくらい手前で止まりました。そして運転手はなにやらBさんのほうを見ている様子でしたが，そのまま誰も乗せずにすっと走り去ってしまったのです。

雨は降っているし，うしろにはたくさん日本人がいるし，乗車拒否の理由もわからず，Bさんは本当にはらがたちました。

3）Cさん（香港出身・女性）は，あるパーティーで日本人に紹介されました。その人はCさんが香港から来たとわかるといきなり「あなたは英語ができますか」と聞きました。Cさんが「できる」と答えると，「じゃ，教えて下さい」と言いました。Cさんはそれを聞いて，まるで試験をされているみたいでとても嫌な気分になりました。

Cさんには，この人が純粋に友好を求めてきたというより，外国人と友達になれば英語を教えてもらえるメリットがあると思って近づいてきたような感じがしたからです。Cさんにとっては，友達になりたいという気持ちが大事なことで，友達になるためには英語が話せるかどうかはどうでもよいことだと思われたのです。

4）また，Cさんは，パーティーなどで，西洋人とアジア人がいると，日本人の多くは西洋人とばかり話しアジア人とはほとんど話さないことに気がつきました。日本人

がみんなそうだというわけではないのですが,同じアジア人としてCさんはあまりいい気持ちはしませんでした。日本人は西洋人に本当にヨワイと思いました。

5) Dさん（ヨーロッパ出身・男性）は，日本人は親切なのかどうか，ときどきわからなくなります。道を聞いた時も親切に教えてくれるし，店の人も親切です。市役所の人もとても親切だったので驚いたくらいです。Dさんの国では，市役所に行ってもDさんがここにいては邪魔なのかと思うくらい不親切だからです。しかし，これが，公の規則や法律になると驚くほど官僚的というか，融通がきかなくなります。役所などでも，理由も説明もなしに，申請したことについて許可しないといわれることもあります。事情を考慮するという柔軟性がみられません。Dさんには，文句も言わず黙って言われた通りにしている日本人が不思議に思われます。

6) Eさん（アジア出身・男性）は初めてホームスティをして，珍しいことや楽しいことをいろいろ体験して，よい経験だったと思っています。ただ，困ったこともありました。一つは温泉に連れて行かれ，一緒に入ろうと言われたことです。Eさんの国では入浴の習慣もありませんし，まして，他人と一緒に裸になって風呂に入るという習慣はありません。始めは抵抗のあったEさんですが，長い滞日生活でだんだん慣れて来ました。しかし，Eさんには，宗教上のタブーで口にすることのできない食べ物があります。そのような食べ物を，親切から「まあ，食べてごらんなさい」「少しなら大丈夫でしょう」と無理にすすめられるのは困りました。Eさんにとって宗教上のタブーは絶対破ってはならないものだからです。

7) Fさん（ヨーロッパ出身・男性）は，日本人があまり道徳的ではないことに驚きました。時々片町の飲み屋に行くのですが，そこでのサラリーマンやOLの会話には仰天させられます。まるで，テレビドラマの中の会話のように，不倫や満員の乗り物での痴漢行為の話が交わされています。Fさんの友人（ヨーロッパ出身・男性）が，大学構内のバス停でバスを待っていると，知らない女子学生らしい人に「今晩食事につきあってください」と誘われて驚いたという話しもあります。(彼は興味を持ってついて行き，一緒に食事をしました)。特に，痴漢行為はFさんの国では破廉恥な犯罪です。皆の話しているのを聞くと，日本では痴漢行為は犯罪ではないのかと錯覚を覚えるほどです。

8) また，Fさんは，片町で飲んでいるサラリーマンは家庭があり，OLは独身が多いということに気づきました。日本では，結婚した女性は，夜は家庭で子供たちと一家の主人の帰りを待っているのが，一般的のようです。これを見ても日本では男女平等ではないと思いました。

9) また，Fさんは，父親がこのように家を空けている時間が多い家庭というのは子供にとっても不幸なことだと思いました。子供は，モデルにすべき大人の男性が身の回りにいないことにより，大人の男性として，身につけていなければならない態度やふるまい,考え方などを学ぶチャンスを与えられないまま大人になってしまいます。これも大きな社会問題だと思いました。

10) Gさん（アジア出身・女性）は，日本人の女子学生と友達になりました。彼女はGさんの国に行きたいと言いました。自分の国に興味を持ってくれたと，Gさんは感激して，いろいろ話したのですが，そのうちおかしなことに気がつきました。その人はGさんの国についても何も知らないのです。Gさんの国は複雑な人種構成なので，特殊な人種政策をとっていることで有名なのですが，そのことについて何も知らないということは理解できませんでした。

11) Hさん（ヨーロッパ出身・男性）は，始めて日本の農家にホームスティをしましたが，そこで思わぬ事故を起こしてしまいました。Hさんが電動式の草刈り機で刈っている時に，ホームスティ先の人がHさんに後ろから声をかけました。声をかけられたH さんは，持っている草刈り機ごと後ろを振り返り，その拍子に草刈り機で相手の脛に傷をつけてしまいました。すぐ病院に運ばれ，8針縫う大怪我だったそうです。Hさんは，何回も「すみません。ごめんなさい」と謝りました。もちろん相手は「そんなに謝らなくてもいいよ」と言ってくれましたが，相手の人は自分よりずっと経験があるのだから，声をかけるときにもっと注意すべきではなかったっかという思いを禁じ得ませんでした。

12) Iさん（ヨーロッパ出身・男性）は，日本の大学に来たら早速自分の母語を専攻している学生のいる研究室に出掛けていきました。友達がほしかったからです。Iさんはこちらから積極的に，語学的に難しいところは説明したりして，友達を作る努力をしました。しかし，Iさんがいくら「電話をかけてください」といっても，「遊びに来てください」といっても，「うん，うん」と生返事をするだけで，相手はこちらの呼び掛けに応じようとしませんでした。もしかしたら恥ずかしかったのかもしれないとも思いました。たしかにその場では楽しかったのですが，そこから踏み込んで喫茶店に行って，議論を戦わすといったつきあいには発展しないのです。そのうちIさんもつまらなくなって誘うのをやめてしまいました。

13) Jさん（ヨーロッパ出身・男性）は，自国の大学を卒業してから，日本の大学院で勉強しています。最近Jさんは自分がなんだかとても年をとってような気がしてなりません。日本人学生と話をしてもちっとも話が合わないのです。日本人学生の話題が子供っぽく感じられて，心から楽しむことができません。日本人は年齢を大事に考えるから，Jさんを年上と考えて遠慮した言い方になっているのかとも思うのですが，スポーツや芸能人の話，車やパソコンのような電化製品の話ばかりでなく，社会全体についての話がしたいのですが，そういう話題にはあまり食い付いてきません。もっと深いところでのお互いの理解とでもいったものを望んでいるのですが。

14) Kさん（南米出身・女性）は，日本の大学に来て，日本の学生は，先生の言うことにいつも「はい，はい，はい」としか言わないのが不思議です。Kさんの国では先生の言ったことでもおかしければ学生はすぐそのことを指摘します。日本に来る前に，日系人の年寄りに，日本ではどんな先生でも先生であれば尊敬されると聞いて

きましたが，Kさんの国では尊敬される先生はそれだけの理由があって尊敬されるので，先生だからという理由だけでは尊敬されません。

15) また，Kさんは，日本人学生のKさんの国に対する知識の貧弱なのにも驚きました。ジャングルがあって，そこには土着民がいてといった話題しか挙がらずがっかりしました。Kさんの国にも，もちろん近代的な高層ビルの建ち並ぶ都会もあります。しかし話の中にはそういうことは出てきません。学校でもきっと教わらなかったんだろうと考えました。しかしKさんは，日本人の学生と同じことが自分たちにも言えるのではないか，と考えました。自分たちもアフリカ大陸に似たような思い込みがあると。そこでKさんは，日本人学生が知らないことを責めるだけでなく，自分たちの国について知らせていかなければならないと思い初めています。

16) Lさん（ヨーロッパ出身・男性）は，日本に来て，日本人と友達になりたいという気持ちを満足することができず，寂しい気持ちのまま，もう国に帰らなければなりません。結局日本人の家庭を訪問したのも，ホームスティした農家が一軒だけ，友達を作ったと思ってもいつも最初だけのつきあいで終わってしまう感じで，絶えず友達を作る努力をし続けていたような気がして，最後には少し疲れました。Lさんは，日本人は自分たちを中に迎え入れてくれなかったと思いました。今回の留学では，日本人の生活を外から見ているだけだったので，もう一度日本に来て日本人についてもっと深く知りたいと思っています。

17) Mさん（北米出身・女性）は，金髪に青い目，白い肌の，日本人が考える典型的な西洋人です。その上日本人好みの小柄で，「郷に入っては郷に従え」とばかり，誰にでも会えばにこにこと，自分のまわりの人にはあいそよく振舞いました。それが日本で生活する上では，大切なことと教わったからです。しかし，このような態度をとったことが果たしてよかったのかどうか，時々わからなくなります。

Mさんは，日本文化を研究するために日本に来たのですが，日本人との会話は「どこから来ましたか」「日本語が上手ですね」そして「きれい」「かわいい」で終わります。Mさんは自分の研究していることについていろいろ話してもらいたいのですが特に男の人たちはまったくといっていいほど興味を示さず，Mさんが「かわいい」ことばかり話題にしたがるので，Mさんはうんざりしています。

18) Nさん（アラブ諸国出身・男性）は，日本に来て始めての夏休みを前に国に帰ることにしました。まだ夏休みの前で，受けなければならない授業や講義がたくさん残っていましたが，ややホームシック気味になっていたNさんは，とにかく早く帰りたかったのです。ところが，そのことを指導教官に言いに行くと，「まだ夏休みにならないのに，なぜ帰るのですか」と聞かれました。まだ日本語が上手ではなかったN さんが「お母さん，お父さんに会いたいよ」と答えると，先生は驚いたようで「Nさん，あなたは何才ですか」と聞き，Nさんが「26才」と答えると，「立派なひげも生やした大人でしょう。もう少し我慢できないのですか」と言いました（Nさんは，自国の習慣で，一人前の男性である印に大変立派なひげを生やしていまし

た)。

しかし，Nさんの考えは違います。Nさんの国では，家族は何より，自分より大切なものです。Nさんが家族に会いたいと思う以上に，両親はNさんのことを心配し会いたいと思っています。そんな両親の気持ちを考えたら，少しぐらい授業にでなくても，あとで自分でなんとかすればいいことなので，一刻も早く両親に顔を見せてやりたいし，自分も両親に会いたいと，思ったのです。

19) Oさん（アジア出身・女性）は，来たばかりの頃は，賄い付きの下宿に住んでいました。そこで，Oさんは信じられない光景に出会ったのです。そこにはいろいろな下宿人がいましたが，中に30才位の日本人の男性がいました。その人は，夏になると，パンツ一つの裸で廊下を歩いたり，食堂で食事をしたりしています。Oさんの国では儒教精神がまだ生きていて，異性の前に出るときは，服装を整えるのは勿論，靴下もはかなければ叱られました。びっくりしたOさんはそのことを，電話で国のお母さんに訴えるとお母さんは「そんな下宿はすぐ変わったほうがいいよ」と言いました。

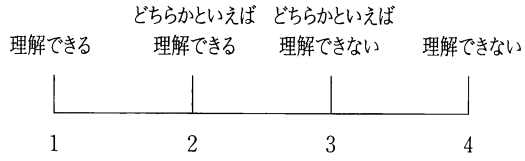
Oさんは，日本人はお風呂に入るときはしっかりと体を覆うのに，ふだんの生活では非常に開放的なので，なんだか奇妙な感じがしています。

20) Pさん（アジア出身・男性）は，日本に来る前，奨学金は成績がよければ誰でも貰えると，うわさで聞いて来ました。ですからPさんも奨学金をあてにして日本に来ました。日本来て，何度か奨学金の申請をしましたが，一度も貰ったことがありません。ところが，Pさんよりも成績の悪そうな（と，Pさんが思っている）留学生たちが奨学生になっているのに気がつきました。日本の奨学生の制度はどうなっているのか，担当教官や指導教官に何回説明を聞いても納得できません。Pさんは次第に腹が立ってきました。他の日本人にそのことを話しても，ただPさんの話を聞くか，「頑張って勉強して下さいね」と言うばかりです。Pさんは自分に奨学金を支給しない日本の制度は「おかしい！」と考えるようになりました。

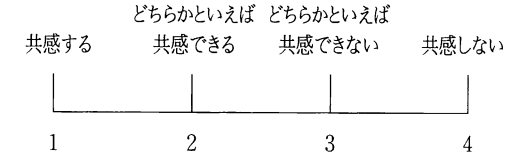
資料２　回答用紙

①

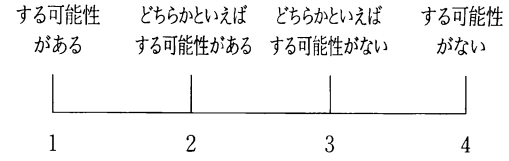
① 留学生の言うことを



② 留学生の発言（内容）に

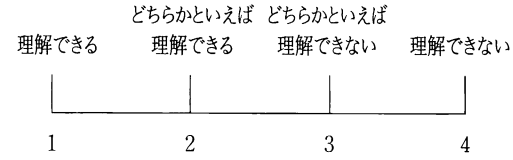


③ 留学生の発言に登場する日本人と同じ様な行動を

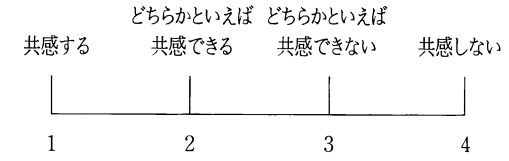


②

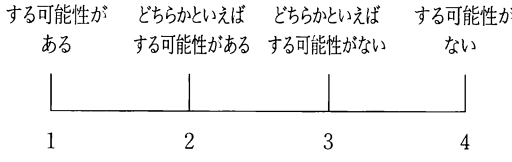
①留学生言うことを



②留学生の発言（内容）に



③ 留学生の発言に登場する日本人と同じ様な行動を



日本語CAI教材の開発に向けて

－金沢大学留学生に対するニーズ調査－

峯　　正志・鎌田　倫子・能波　由佳・深澤のぞみ

はじめに

社会の情報化に伴い，コンピュータはさまざまな分野に影響を及ぼしている。日本語教育の現場にも近年コンピュータは何らかの形で導入され，コンピュータ利用に関するプロジェクトや学習用ソフトの開発などに関する研究発表も頻繁に行われるようになった。この背景には，学習者の個性に応じて適切な教授メディアを選択する必要があり，コンピュータも教授メディアとして大きな可能性を秘めているという考えがある。

金沢大学には現在多くの留学生が学んでおり，彼等を対象とした日本語クラスも開講されている。しかしながら，個々の留学生のさまざまなニーズに対応するのが難しい状況である。そこで，筆者らは日本語CAI教材を利用することによって，留学生のニーズによりきめ細かく応えることができるのではないかと考え，日本語CAI教材の開発に向けて，今回のニーズ調査を実施した。

Ⅰ．調査の目的と調査方法

1　調査の目的

本調査の目的は，金沢大学に在籍する留学生に対して，以下の3点について調査を行うことである。

（1）日本語学習のニーズ

（2）補講コースを受講できない理由

（3）コンピュータやネットーワークを利用した日本語学習の可能性

最終的には，金沢大学で実施されている日本語教育で使用するCAI教材を開発することを目指す。

2　調査方法

調査方法は筆記アンケート形式を採用し，平成9年度の日本語補講コース対象者（正規学部生を除く，全ての留学生）275名に対して実施した。アンケート用紙は日本語版，

英語版，中国語版を作成し，中国語母語話者には日本語版と中国語版，その他の言語が母語である留学生には日本語版と英語版のアンケート用紙を準備した。回答にあたっては，配布した2種類のアンケート用紙から1種類を選択した上で回答してもらった。

アンケートは平成9年12月12日から26日にかけて実施し，その間に日本語補講クラスに出席した留学生にはクラスでアンケートに回答してもらった。クラスに出席していなかった留学生には，各学部及び研究科の学生係の協力を得てアンケートを配布，回収した。最終的に151名からの回答を得ることが出来た。回収率は54.9%である。

なお，調査に用いたアンケートは論文末に掲載した。紙数の関係で，日本語版のみ載せている。

Ⅱ．調査結果の概要

この章では，今回の調査で得られた結果の概要を提示する。提示の仕方については，まず質問項目のねらいについて述べ，それからアンケート結果を表の形で示し，最後に必要に応じてそれについてのコメントを述べる，という形にする。

1　調査対象者の属性

アンケートではまず調査対象者についての基本的な情報を得るために，属性について聞いた。項目は，氏名，年齢，性別，国籍，母語，所属，来日年月，来日前の日本語学習歴[1]，である。ここでは，氏名と来日年月を除く項目の集計を載せた（表1）。

表1　留　学　生　の　属　性

	平均年令 ・性別	国　籍	母　語	身　　分	来日前の 学習歴	学習期間 （か月）
計151人	平均 29.9歳 男　102人 67.5% 女　49人 32.5%	（本文中に記載）	（本文中に記載）	博士　58人 博士課程での研究生 16人 修士　22人 修士課程での研究生 24人 その他(研究生を含む) 31人	有　92人 60.9% 無　59人 39.1%	23.2カ月

[1] 学習期間の平均を一応挙げたが，この数字にはあまり意味がない。例えば，日系の留学生が自分の年齢と同じ年数を学習期間として記入した例もあるし，また学習のやり方がそれぞれ異なっている（例えば，学校で学んだか，独習か，1日に何時間くらい学習したか等）ので，単純な数字の比較は意味がない。しかし，全く意味がないというわけでもない。例えば，理系の学生と文系の学生で，どのくらい事前学習の量が違うのかといった点の参考にはなろう。その場合には，場合に分けた数字を挙げなければならないが，いずれにしても，本論文ではこの点の考察は行っていない。

国籍については，以下の通り。

中国（92），バングラデシュ（7），イギリス（6），アメリカ（5），ロシア（5），韓国（5），インドネシア（4），エジプト（3），タイ（3），フィリピン（2），ポーランド（2），ガーナ（2），マレーシア（2），フランス（2），モンゴル（2），アイルランド（2），フィンランド，イタリア，オーストラリア，ブラジル，ドイツ，タンザニア，台湾（各1）

また，母語については，以下の通り。

中国語（86），英語（13），ベンガル語（7），ロシア語（6），韓国語（5），インドネシア語（3），アラビア語（3），モンゴル語（3），アカン語（2），ポーランド語（2），タイ語（2），フランス語（2），ビサヤ語，スワヒリ語，ルーマニア語，マレー語，ポルトガル語，ウイグル語，カザフ語，ドイツ語，ベトナム語，フィン語，イタリア語（各1），不明（6）

国籍は，過半数が中国（60.9%）である。その他の国もアジア諸国が多く（アジアの国は全体のほぼ8割）を占めている。来日前の学習歴は，既習者の方が未習者よりやや多くなっている。

2　日本語と日本語のクラスについて

次に，日本語補講コースの利用度を探るため，現在日本語補講コースに参加しているかどうかを聞いた。また，現在参加していない留学生についても，以前参加していたかどうかを尋ねた（表2）。

表2　日本語補講コースの出席状況

	0.1 現在クラスに出席しているか 有効　151人	1.1 過去にクラスに出席したことがあるか 有効　72人
計151人	いる　　79人　59.3% いない　72人　47.7%	ある　45人　62.5% ない　26人　36.1% 不明　1人

金沢大学で現在日本語補講コースを受けている留学生の割合は，約半分であることがわかる。そして，今参加していない留学生でも，60%以上は以前に参加している。全く授業を受けたことのない学生は，17.2%にすぎない。

クラスに現在出席していないと答えた72人の出席しない理由については表3にまとめた。

表3　クラスに出席しない理由

	1.2 クラスに出席しない理由 有効　72人　不明　1人（0.7%）					
	都合が悪い	内容が悪い	レベルが合わない	専門が忙しい	日本語が必要ない	その他
計72人	24人　33.3%	6人　8.3%	9人 13.0%	56人 77.8%	4人　5.6%	1人 0.7%

「専門が忙しい」という理由が最大であった。その次に挙げられたのが「都合が悪い」という理由である。専門の授業と日本語補講の授業がかち合っているためと思われる。

次に何のために日本語の学習が必要なのかという問いを設けた（表4）。「日常生活のために必要である」という理由が最大であった。

表4　日本語が必要な理由

	2.1 日本語が必要な理由 有効　151人　不明　1人（0.7%）						
	日常生活	研究室での生活	ゼミや授業	文　献	学会やゼミでの発表	レポートや論文	その他
計151人	134人 88.7%	101人 66.9%	115人 76.2%	97人 64.2%	97人 64.2%	93人 61.6%	4人 2.6%

次に，日本語学習に関するニーズを調べるため，日本語に関してどのようなことを学習したいか聞いた（表5）。

表5　　日本語に関して学習したいこと

	3.1 日本語に関して学習したいこと　有効　151人　不明　3人（2.0%）									
	文　法	漢　字	かな文字	ワープロ	リスニング	読み物	作　文	会　話	専　門	その他
計151人	91人 60.3%	42人 27.8%	17人 11.3%	37人 24.5%	88人 58.3%	96人 63.6%	95人 62.9%	115人 76.2%	62人 41.1%	2人 1.3%

補講で特に勉強したい事柄は，（1）会話，（2）読み物，（3）作文，（4）文法，（5）リスニング，という順番である（表5）。この順位については，留学生の属性（大学院所属留学生かそうでないか，文系か理系か，等）によってかなり異なる（第4章，第5章）。

3　コンピュータに関すること

ここではまず，コンピュータを使えるかどうかと，いままでにCAIソフトで日本語を学習したことがあるかどうかについて質問した（表6）。

表6　コンピュータやCAI教材の使用について

	4.1 コンピュータが使えるか 有効　151人	4.1.1 コンピュータを使いたいか 有効　27人	4.1.2 CAIで勉強したことがあるか　有効　123人
計151人	使える　124人　82.1% 使えない　27人　17.9%	使いたい　26人　96.3% 使いたくない　0人　0% 不明　1人　3.7%	ある　8人　6.5% ない　114人　90.2% 不明　4人　3.3%

コンピュータを使える留学生は151人中124人（82.1%）であった。さらに，使えない留学生27人もすべて使えるようになりたいと思っている。

CAIで勉強したことがあるかという問いには，殆どの留学生が「使ったことがない」と答えている。従来からかなりの数のCAIソフトが発表されているが，実際にはあまり使われていない実態がわかる。これは，金沢大学の日本語補講コースでその様なソフトを用いていないことも大きな理由だが，来日前に日本語を学習している留学生が多いことを考えると，欧米も含めて，コンピュータソフトで日本語を学習することが，まだまだ一般的になっていない実態を表しているようである。

次に，CAIソフトで日本語を学習するとしたら，どのようなことをコンピュータで学習したいかについて質問した（表7）。

表7　コンピュータ教材で学習したいこと

	4.2.　コンピュータ教材で学習したいこと　有効150人　不明12人（8.0%）												
	1. 文法	2. 漢字	3. かな文字	4. 読み物	5. 作文	6. ワープロ	7. 会話	8. 聴解	9. 専門	10. 練習的	11. 参考書的	12. ゲーム的	13. その他
計	74人	47人	17人	75人	78人	56人	85人	69人	56人	49人	46人	28人	1人
151人	49.3%	31.3%	11.3%	50.0%	52.0%	37.3%	56.7%	46.0%	37.3%	32.7%	30.7%	18.7%	0.7%

ここでの順位は，（1）会話，（2）作文，（3）読み物，（4）文法，（5）リスニングの順位となっている。パーセンテージにはあまり大きな差はないが，3.1で聞いた「日本語に関して学習したいこと」の順位とほとんど同じとなっている。

ここでは，留学生がどのような形式のソフトを求めているのかを知るために，「練習的なもの」，「参考書的なもの」，「ゲーム的なもの」という選択肢を加えている。結果は，この3つの選択肢の中ではゲーム的なものを求める留学生の割合が一番小さかった。これまで楽しく学習できるものということで，むしろゲーム的なソフトの方が，積極的に開発されてきたように思われる。「ゲーム的なもの」という選択肢が，留学生にどのようなイメージを与えたのかがはっきりしないので，断定的なことは言えないが，ここでの結果は，この様な開発姿勢に再考の余地があることを示しているように思える。

次に，CAIソフトを，どこで，いつ使いたいかという質問をした。（表8）

表8　コンピュータを使いたい場所と時間

	4.3 どこでコンピュータ教材を使いたいか 有効　150人　不明　7人（4.7%）					4.4 いつコンピュータ教材を使いたいか 無効 30人　有効 120人　不明 6人			
	日本語のクラス	研究室	自宅	専用の部屋	その他	クラスの中	放課後	いつでも	その他
計151人	32人 21.3%	96人 64.0%	62人 41.3%	46人 30.7%	0人 0%	12人 10%	35人 29.2%	78人 65.0%	7人 5.8%

使う場所に関しては，研究室や自宅で使用したいという留学生が多いことが分かった。日本語の授業で使って欲しい留学生は20%程度であった。先生がいるのにコンピュータを使うことはないと言うことであろうか。使う時間に関しては，「いつでも」という回答が多かった。[1)]

次に，留学生のコンピュータに関する環境について質問した。CAIソフトを開発した場合に，留学生がそれを自由に使える環境にあるかどうか聞くためである（表9）。

ここでの回答で，留学生の4人に3人は自分が自由に使えるコンピュータがあることが分かる。また，そのコンピュータのほとんどはインターネットにも接続されている。また，メールのアカウントもほとんどの留学生が持っており，ソフトを開発した場合，インターネットを用いて配布することが可能であることが分かる。

機種は，留学生の間ではマッキントッシュのシェアもWindowsと同様に高い（46.1%）。特にマックのみを記入した留学生は，35名中31人。つまり，マックと回答したもののほとんどは，自由に使えるコンピュータがマックだけしかない状況を示している。自宅などで好きなときに学習するような場合，マックしか使えない留学生が結構いるとい

[1)] この質問項目は，中国語版では完全に脱落している。従って，中国語版で回答した30名分のデータが無効となった。

表9　コンピュータに関する環境

	5.0 コンピュータがあるか 有効148人　不明2人	5.0.1　機種 有効　76人	5.1 インターネットに接続しているか 有効　108人	5.2 メールのアカウントを持っているか 有効　108人
計151人	ある　108人　73.0% ない　40人　27.0%	Windows 41人 53.9% Macintosh　35人 46.1% UNIX　7人 9.2%	いる　88人 81.5% いない 19人 17.6% 不明　1人　0.9%	いる　92人 85.2% いない 15人 13.9% 不明　1人　0.9%

うことである。ここ数年でこの状況がどうなるかは分からないけれども，現時点では，CAIソフトを開発するときにはマック版も開発する必要があると思われる。

Ⅲ．CAI 教材のニーズ　－大学院所属と学部所属による分析－

CAI教材に対するニーズは，大学院所属留学生と学部所属留学生によって違いがあるか分析した。

なおここで「大学院所属留学生」（以後「大学院所属生」と略称する）と呼ぶのは，博士課程と修士課程に所属する院生と研究生のことである。博士課程レベルの大学院所属生は，社会環境科学研究科，自然科学研究科，医学研究科の3研究科に所属している。修士課程レベルの大学院所属生は，文学研究科，教育学研究科，法学研究科，経済学研究科，理学研究科，工学研究科，薬学研究科，自然科学研究科の8研究科に所属している。「学部所属留学生」（以後「学部所属生」）と呼ぶのは，学部に所属する留学生から正規の学部学生を除いた，短期留学生と専修生のことである。学部所属生は，今現在，文学部，教育学部，法学部，経済学部，医学部，留学生センターの6つの部署に所属している。

1　コンピュータやCAI教材について

コンピュータやCAI教材の使用についての回答を以下にまとめる。

コンピューターが使えるのは，大学院所属生120人のうち105人(87.5%)，学部所属生31人のうち19人（61.3%）である。コンピュータを使う能力は大学院所属生の方が有意

に高い。(x^2, $p<0.01$)

次に，コンピュータを使える学生の中で，CAIで学習した経験のある学生は，大学院所属生（6.7%），学部所属生（5.3%）のどちらも非常に少なく，差が認められない。

「コンピュータを使える」学生の割合は大学院所属生の方が高い。CAI教材を使ったことがある学生は両群とも非常に少ない。

2　コンピュータ教材で学習したいこと

次にコンピュータ教材で何を学習したいかを，所属別の枠組みで見てみよう。

「コンピュータで何を学習したいか」という質問に対する回答は表10のようになった。

表10　コンピュータ教材で学習したいこと（所属別）

	4.2.　コンピュータ教材で学習したいこと											
	1. 文法	2. 漢字	3. かな文字	4. 読み物	5. 作文	6. ワープロ	7. 会話	8. 聴解	9. 専門	10. 練習的	11. 参考書的	12. ゲーム的
大学院所属生120人	56人 46.7%	32人 26.7%	12人 10.0%	54人 45.0%	59人 49.2%	38人 31.7%	70人 58.3%	57人 47.5%	44人 36.7%	36人 30.0%	31人 25.8%	19人 15.8%
学部所属生　30人	18人 60.0%	15人 50.0%	5人 16.1%	21人 70.0%	19人 63.3%	18人 60.0%	15人 50.0%	12人 40.0%	12人 40.0%	13人 43.3%	15人 50.0%	9人 30.0%

大学院所属生の上位5項目は，1位「会話」2「作文」3位「聴解」4位「文法」5位「読み物」となっている。「会話」「作文」のような発信能力に関る学習項目が，「聴解」「読み物」のような受信能力に関る学習項目より上位に来ている。また，「会話」「聴解」のような口頭技能が高い順位を占めていることが特徴的である。

学部所属生では，1位「読み物」2位「作文」3位「ワープロ」「文法」5位「会話」「漢字」「参考書」となっている。「読み書き」が口頭技能よりも高い順位を占めている。「ワープロ」という項目が上位に挙げられているのも特徴的である。

2群の学生の間で相違の大きい項目として，まず「ワープロ」(x^2, $p<0.01$)が挙げられる。学部所属生では3位と希望が多いが，大学院所属生では7位とあまり高くない。大学院所属生では「ワープロ」は習得済みの学生が多いからではないかと考えられる。次いで，「漢字」「読み物」「参考書的学習」(x^2, $p<0.05$)が有意差があり，すべて，学部所属生の回答が大学院所属生を上回っている。

両群で希望の順位が高かった項目は「作文」「読み物」「会話」「文法」などである。逆に両群で希望が比較的少なかった項目は「かな文字」「ゲーム的なもの」「練習的なもの」

「専門的なもの」などである。

3　コンピュータ教材を使いたい場所や時間について

「コンピュータ教材を使うとしたら，どこで，いつ使いたいか」についての回答を表11に示した。

コンピュータ教材の使用場所，使用時間に関しては，大学院所属生と学部所属生で大部分の項目に有意差が見られた。

表11　コンピュータを使いたい場所と時間（所属別）

	4.3.　コンピュータ教材を使う場所				4.4.　教材を使う時 有効：大学院　96人，学部　24人			
	1．日本語のクラス	2．研究室	3．自宅	4．コンピュータ学習室	1．日本語のクラス	2．放課後	3．いつでも	4．その他
大学院所属生 120人	21人 17.5%	83人 69.2%	42人 35.0%	26人 21.7%	8人 8.3%	21人 21.9%	63人 65.6%	6人 6.3%
学部所属生 30人	11人 36.7%	13人 43.3%	20人 66.7%	20人 66.7%	4人 16.7%	14人 58.3%	15人 62.5%	1人 4.2%

使用場所についてはすべての項目で有意差が見られた。大学院所属生は「研究室」で使いたい学生が1位で学部所属生より多い。学部所属生は，「コンピュータ室」「自宅」が同数で1位，次いで3位「研究室」4位「日本語クラス」で，「研究室」以外のすべての項目で大学院所属生より多い。学部所属生は特に「コンピュータ室」への希望が強い点が特徴的で，大学院所属生と大きな相違を示している。

使用時間では，大学院所属生も学部所属生も1位は「いつでも」で，その間に有意差は認められない。「いつでも」使えることがどちらの学生にとっても一番好都合であることがわかる。大学院所属生の2位は「その他」であるが，学部生の2位は「放課後」で，学部所属生は「放課後」の使用を望んでいる学生が多い。使用時間の3項目では「放課後」にだけ有意差が認められた。

コンピュータ教材を使う場所と時間に関して，大学院所属生と学部所属生で希望に相違があることが観察された。使用時間では「いつでも」がどちらにとっても一番望まれる。学部所属生はそれに，「放課後」という項目が続く。場所は，大学院所属生は「研究室」「自宅」の順であり，学部所属生では「自宅」と「コンピュータ室」が同数で1位である。

大学院所属生が「研究室」を希望するのは学部所属生より「研究室」にいることが多いからであると考えられる。他方，学部所属生は，「放課後」と「コンピュータ室」での利用に希望が多いことが特徴的である。これは，学部所属生では，所属の研究室で過ごす時間が大学院所属生より少ないからと考えられる。

4　コンピュータ環境

コンピュータ環境についての回答でも，大学院所属生と学部所属生では有意差が見られた。

学部所属生は30人のうち半数以下の13人（43.3%）しか使用可能なコンピュータを確保していないが，大学院所属生は120人のうち95人（79.2%）が使用可能なコンピュータを確保している。学部所属生では，前節4.3で，使用場所や使用時間に「コンピュータ学習室」や「放課後」という答えが多くなったのも，使用可能なコンピュータを確保していないからと考えられる。

コンピュータを使用可能な学生のうち，インターネットへの接続が可能なのは大学院所属生は95人のうち82人（86.3%）で，学部所属生は13人のうち６人（46.2%）で大きな相違がある。しかし，メールアカウントの保有に関しては，大学院所属生81人（85.3%），学部所属生11人（84.6%）で，両群に有意差は認められない。

使用可能なコンピュータを持っていて，メールアカウントを持っている学生が比較的多いようだ。しかし，インターネットに接続しているコンピュータの使用は学部生にはかなり制限があるようだ。

5　所属によるニーズ分析結果の考察

留学生の大学院，学部という所属の枠組みによって，CAI 教材へのニーズを集計して観察した。

「コンピュータや CAI 教材の使用」について，コンピュータを使う能力や使用可能なコンピュータの確保については，大学院所属生の方が学部所属生より高いことが観察された。これは，研究室での立場によりコンピュータが使用できる割合が異なるからと考えられる。

「コンピュータ教材で学習したいこと」については，大学院所属生では１位「会話」２「作文」３位「聴解」４位「文法」５位「読み物」の順である。「会話」「作文」「聴解」など，発信能力や口頭技能に関る項目を希望する留学生が多い。他方，学部所属生では，１位「読み物」２位「作文」３位「ワープロ」「文法」「参考書」の順である。口頭技能より「読み書き」を希望する留学生が多い。

両群で相違の大きい項目として「ワープロ」「漢字」「読み物」「参考書的学習」などがあり，いずれも学部所属生の方が希望が多い。両群で希望が多かった項目は「作文」「読み物」「会話」「文法」などである。逆に両群で希望が比較的少なかった項目は「かな文字」「ゲーム」「練習」「専門」などであった。CAI教材の開発にあたっては，希望の多かった項目を中心に考えていく必要がある。

「コンピュータを使う場所と時間」について，大学院所属生では「研究室」で「いつでも」が多い。一方，学部所属生では，「自宅」と並んで「コンピュータ学習室」でという答えが多く，「いつでも」に次いで「放課後」が高い割合を示した。この点には，研究室にいる時間と使用可能なコンピュータの確保が関係してくると考えられる。学部所属生は大学院所属生より，研究室で使用可能なコンピュータを確保している割合も低いために，「コンピュータ学習室」のような場所での使用希望が増えると考えられる。

使用可能なコンピュータの確保は，CAIによる日本語学習の基本条件であり，学部所属生の場合には，CAI学習を進めるうえで，コンピュータの貸与や，放課後でも使える「コンピュータ学習室」の準備など何らかの手当てが必要であることがわかった。

Ⅳ．CAI 教材のニーズ　－文系・理系別による分析

CAI教材に対するニーズについて，文系の留学生と理系の留学生では違いがあるか。調査の結果を，文系・理系別という枠組みで分析してみた。

なおここで「文系」と呼ぶのは，文学部，文学研究科，教育学部，教育学研究科，法学部，法学研究科，経済学部，経済学研究科，社会環境科学研究科，留学生センターに所属する留学生のことである。また「理系」は，医学部，医学研究科，薬学研究科，工学研究科，理学研究科，自然科学研究科に所属する留学生のことである。

1　コンピュータやCAI教材について

コンピュータやCAI教材の使用についての回答を見てみると，まず「コンピュータが使えるか」という質問に対して，文系では70.0%が使える，理系では88.1%が使えると答えている。やはりコンピュータを使える留学生は，理系に多いということが言えよう（$x^2=7.48$　$p>0.01$で有意）。なお「使えない」と答えた留学生でも，文系，理系を問わず，ほとんど全員の留学生が「使いたい」と答えているので，留学生にとってもコンピュータは必要なものと認識されていることがわかる。

「CAI教材を使ったことがあるか」について，文系の留学生も理系の留学生もほとんど使ったことがないと答えている。昨今ではかなりCAI教材が出回るようにはなったも

のの，実際の勉学に使ったことのある留学生はあまりないということであろう。

2　コンピュータ教材で学習したいこと

次にコンピュータ教材で学習したいことについての結果を述べる（表12）。

まず学習したいという回答が多かった5項目を順に見てみると，文系では，「作文」，「文法」，「読み物」，「会話」，「ワープロ」となっている。それに対して理系では，「会話」，「聴解」，「作文」，「読み物」，「文法」の順である。理系の留学生の方が，どちらかというと日常生活に密着した「会話」や「聴解」といったものを多く求めていることがわかる。文系はその専門の性質上，日常生活に必要な「会話」や「聴解」といったことはすでにマスターしてから入学してくることが多いのがその理由かとも思われるが，日本語のクラスでもあまり十分な学習はできない「作文」がかなり大きい数字になっている。

表12　コンピュータ教材で学習したいこと（文系・理系別）

	4.2.　コンピュータ教材で学習したいこと												
	1.文法	2.漢字	3.かな文字	4.読み物	5.作文	6.ワープロ	7.会話	8.聴解	9.専門	10.練習的	11.参考書的	12.ゲーム的	13.その他
文系 49人	29人 59.2%	22人 44.9%	5人 10.2%	28人 57.1%	30人 61.2%	23人 46.9%	25人 51.0%	18人 36.7%	18人 36.7%	21人 42.9%	22人 44.9%	10人 20.4%	1人 2.0%
理系 101人	45人 44.6%	25人 24.8%	12人 11.9%	47人 46.5%	48人 47.5%	33人 32.7%	60人 59.4%	51人 50.5%	38人 37.6%	28人 27.7%	24人 23.8%	16人 15.8%	

文系，理系どちらにも入っているのは「作文」，「文法」，「会話」，「読み物」の4項目である。逆にどちらにもあまり高い率を示していないのは，「漢字」，「かな文字」，「専門」といった項目である。「漢字」などはCAI教材が市販されていて比較的よく用いられているようだが，この調査結果では留学生はあまり求めていないようにも思われる。しかし「漢字」の項目に対しては，漢字圏と非漢字圏の留学生でニーズが違うことも考えられる。そこで理系・文系別に，さらに漢字圏・非漢字圏の結果もあわせて考えてみる（表13）。

表13を詳しく見てみると，文系の非漢字圏の留学生は，学習したいことの項目の中で「漢字」を一番多く挙げているし，また理系の非漢字圏の留学生も「漢字」を「会話」「聴解」とともに，一番多く挙げている。一方漢字圏の留学生は，文系の留学生が「作文」を「会話」とともに学習したい項目の一位に挙げ，理系の留学生も「会話」，次に「作文」の順で挙げている。これは，非漢字圏の留学生にとっては「漢字」はやはり大きな課題

となっていることを表わし，それに対して漢字圏の留学生にとっては「漢字」は特に勉強しなくてもいいものであり，それよりもより日常に必要度の高い「会話」や，応用レベルの「作文」の勉強をしたいと答えていることを表わしている。

このことから考えてみると，「漢字」を扱ったCAI教材は，非漢字圏の留学生にとっては，むしろ漢字圏の留学生との能力差を埋めるためにも必要とされていることがうかがわれる。

表13　コンピュータ教材で学習したいこと（漢字圏・非漢字圏別）

	4.2. コンピュータ教材で学習したいこと												
	1.文法	2.漢字	3.かな文字	4.読み物	5.作文	6.ワープロ	7.会話	8.聴解	9.専門	10.練習的	11.参考書的	12.ゲーム的	13.その他
文系漢字圏	9人	2人	4人	9人	11人	9人	11人	8人	9人	8人	8人	4人	0人
20人	45.0%	10.0%	20.0%	45.0%	55.0%	40.0%	55.0%	40.0%	45.0%	40.0%	40.0%	20.0%	0.0%
文系非漢字圏	18人	20人	1人	17人	17人	12人	12人	9人	9人	13人	14人	6人	0人
26人	69.2%	76.9%	3.8 %	65.4%	65.4%	46.2%	46.2%	34.6%	34.6%	50.0%	53.8%	23.1%	0.0%
理系漢字圏	32人	10人	7人	37人	41人	23人	45人	35人	27人	21人	16人	12人	1人
70人	45.7%	14.3%	10.0%	52.9%	58.6%	32.9%	64.3%	50.0%	38.6%	30.0%	21.4%	17.1%	1.4%
理系非漢字圏	13人	14人	5人	9人	6人	9人	14人	14人	8人	7人	8人	5人	0人
27人	48.1%	51.9%	18.5%	33.3%	22.2%	33.3%	51.9%	51.9%	29.6%	25.9%	29.6%	18.5%	0.0%

3　コンピュータ教材を使いたい場所や時間について

コンピュータ教材を使いたい場所と時間についての質問で(表14)，まずどこで使いたいかという質問には，文系と理系では著しく違う結果が出た。理系では73%以上の留学生が「研究室」と答えていて，「日本語のクラス」やたとえば「CAI教材専用の部屋」などで使いたいと答えた留学生は20%にも満たない。一方文系では，「自宅」や「専用の部屋」という答えが多かった。これは理系の留学生は日中研究室にいることが多いのに対し，文系の留学生は自分の居場所となる研究室がないことがその理由であろう。

いつ使いたいかという質問には，文系，理系とも「いつでも」という答えが多かった。しかし文系では「放課後」という答えも比較的多かったのに対して，理系では「いつでも」以外の回答はあまりなかった。

これらのことを総合して考えると，理系の留学生はいつも研究室にいることが多いだ

けではなく，実験や実習などで忙しく，その合間に研究室でいつでもできるような教材を求めていることが明らかになる。一方文系の留学生は，自宅に持ち帰ってできるような教材か，あるいは放課後のような授業のない時間にCAI教材を使える専用の部屋でできるような教材を求めていることがわかる。

表14　コンピュータ教材を使いたい場所と時間（文系・理系別）

	4.3 どこでコンピュータ教材を使いたいか					4.4 いつコンピュータ教材を使いたいか 有効：文系　40人，理系　83人			
	日本語のクラス	研究室	自　宅	専用の部　屋	その他	クラスの　中	放課後	いつでも	その他
文系 49人	14人 28.6%	22人 44.9%	31人 63.3%	27人 55.1%	0人 0%	4人 10.0%	18人 45.0%	23人 57.5%	1人 2.5%
理系 101人	18人 17.8%	74人 73.3%	31人 30.7%	19人 18.8%	1人 1.0%	7人 8.4%	16人 19.3%	54人 65.1%	7人 8.4%

4　コンピュータに関する環境

それでは前述の結果にあったように，CAI教材のための専用の部屋以外のたとえば研究室や自宅といった場所で教材を使うとしたら，そのためのコンピュータの環境は文系・理系で違いがあるだろうか。

調査の結果を見てみると(表15)，やはり専門の性質上か，理系の方がコンピュータの環境は整っているようである。理系の留学生の80%以上が，使えるコンピュータがあると答えており，さらにそのコンピュータはインターネットに接続していて，また留学生もメールのアカウントを持っている。それに対して文系では，使えるコンピュータがあると答えた留学生が約53%で，さほど多いとは言えない。またそのコンピュータがインターネットに接続している率もあまり高くはない。メールのアカウントに関しては，使えるコンピュータがあると答えた留学生に関しては，持っている留学生の数は理系とさほど変わらないようである。

ここまでの結果から，理系の留学生は研究室などでコンピュータが使えることが多く，CAI教材があるとしたら研究室で研究の合間に使うことができそうである。それに対して文系の留学生は，「自宅」で「いつでも」と答える留学生は多かったが，実は自由に使えるコンピュータが必ずしもなく，しかもインターネットに接続していないこともあるようであることが見て取れる。となると，文系の留学生のためにはCAI教材専用の部屋が必要であり，しかも放課後など授業のない時間に開放することが求められることがわ

かる。

表15　コンピュータに関する環境（文系・理系別）

	5.0 コンピュータがあるか	5.0.1 機種	5.1 インターネットに接続しているか 有効：文系　26人， 理系　82人	5.2 メールのアカウントを持っているか 有効：文系　26人， 理系　82人
文系 49人	ある　26人　53.1% ない　22人　44.9% 不明　1人　2.0%	マック，ウィンドウズ，IBM，NEC，PC，DOS-V，コンピュータセンターのもの，国際交流会館のもの	いる　17人　65.3% いない　6人　23.1%	いる　20人　76.9% いない　6人　23.1%
理系 101人	ある　82人　82.2% ない　18人　17.8%	マック，ウインドウズ，IBM，PC，NEC，UNIX	いる　73人　89.0% いない　9人　11.0%	いる　72人　78.0% ない　9人　11.0% 不明　1人　1.2%

V. まとめ

今回の調査で明らかになった点をまとめてみよう。

まず金沢大学全体で見ると，次のようなことが言えるように思われる。

（1）　日本語補講コース対象者のほぼ半数が授業を受けている。現在受けてない人も6割以上が過去に授業をうけており，日本語補講コースの利用度は高い。

（2）　日本語補講コースに出られない最大の理由は，専門の勉強で忙しいこと。

（3）　日本語で特に学習したいことについては，会話，読み物，作文，文法，リスニング等のニーズが高く，専門用語や漢字に関してはそれほど高くなかったと言えるが，詳しく見てみると，留学生の属性によってニーズに違いがあることが分かった。

（4）　コンピュータを使える割合は非常に高い(8割以上)。現在使えない人も意欲はある。過去にCAIソフトで日本語を学習した経験のある人はほとんどいない。

（5）　コンピュータで学習したいことも，上で聞いた「日本語で学習したいこと」とほぼ同じ回答であったが，これも留学生の属性によりニーズに違いがあることが分かった。

（6）　「ゲーム的」ソフトに対するニーズは我々の予想に比べはるかに低かった。

（7）　CAIソフトは研究室や自宅でいつでも好きなときに使用したいという回答が多く，授業中に使って欲しいという回答は少ない。

（8） 全体で見るとかなり多くの留学生が自由にコンピュータを使える環境にあること，またインターネットの使用が可能であることが明らかになった。

（9） 留学生の使用機種について，マッキントッシュはまだかなり多くの留学生に用いられており，現時点ではマック版のソフトも必要である。

さて，第4章，第5章では，留学生の属性とニーズとの関連を考察してみたが，そこで明らかになった点は次のようなものである。

まず，大学院所属生と学部所属生による違いについて。

（1） コンピュータを使う能力は大学院所属生の方が高く，所属によって明確な差が見られる。

（2） CAIで学習したいという回答が多かった5項目を順に見てみると，大学院所属生は，1位「会話」2位「作文」3位「聴解」4位「文法」5位「読み物」である。一方，学部所属生では，1位「読み物」2位「作文」3位「ワープロ」「文法」「参考書」である。

（3） 両群で希望が多かった項目は「作文」「読み物」「会話」「文法」などである。逆に両群で希望が比較的少なかった項目は「かな文字」「ゲーム」「練習」「専門」などであった。

（4） コンピュータ教材を使いたい場所は，大学院所属生は「研究室」「自宅」，学部所属生は，「自宅」「コンピュータ室」。時間は，大学院所属生は「いつでも」，学部所属生は「いつでも」「放課後」。学部所属生は，「放課後」に「コンピュータ学習室」での学習を望んでいる点が特徴的である。

（5） 大学院所属生（79.2%）は学部所属生（41.9%）より，多くの留学生が使用可能なコンピュータを確保している。また，インターネットへの接続している割合も高い。

（6） 学部所属生には，CAI学習で，コンピュータの貸与や学習室の確保などの手当てが必要である。

また，第5章については，

（1） 文系・理系の留学生では，理系の留学生の方が「コンピュータを使える」と答えた人数が多い。

（2） CAIで学習したいという回答が多かった5項目を順に見てみると，文系では，「作文」，「文法」，「読み物」，「会話」，「ワープロ」である。それに対して理系では，「会話」，「聴解」，「作文」，「読み物」，「文法」の順である。

（3） 学習したいという回答について，漢字圏・非漢字圏の枠組で見直してみると，非漢字圏の留学生は，理系，文系を問わずに「漢字」と答えている留学生が多い。一

方，漢字圏の留学生は「会話」とともに「作文」と答えた留学生が多くなっている。漢字圏と非漢字圏とでは，ニーズがだいぶ違うようである。

（4） コンピュータを使いたい時と場所について，文系，理系とも「いつでも」と答えた留学生が一番多かった。また文系では「放課後」という意見も多かった。また場所については理系では圧倒的に「研究室」と答える留学生が多く，文系では「専用の部屋」や「自宅」という意見が多かった。つまり理系では，研究室で研究の合間などいつでも使える教材を求めていて，文系では，専用の部屋で授業の合間や放課後などに使える教材を求めていることが明らかになった。

（5） コンピュータ環境について，理系の方が使えるコンピュータを持っている留学生が多く，さらにインターネットに接続し，メールのアカウントを持っている留学生が多かった。一方文系はあまりそういった環境が整っていないので，コンピュータ専用の部屋を授業の合間や放課後などに開放することが求められている。

以上が，本調査で明らかになった点である。

結論として，多くの留学生がコンピュータやインターネットにアクセスできることから，CAI教材の開発には充分な意義がある。そして，CAI教材開発の際には，

1）本調査で明らかになった，留学生の属性の違いによるニーズの違いを踏まえること，

2）研究室や自宅で好きなときに使えるソフトを開発すべきであること，

の2点に留意すべきであると言える。

Ⅵ. 終わりに

今回は回収したデータの分析に当てる時間が限られていたこともあり，回答全体の概観と，大学院所属生・学部所属生間の違い，文系・理系の違いに関する考察しかできなかったが，この短い考察でも，筆者らの漠然と抱いていた予想とは異なる結果がいくつか得られた。別なファクターによるニーズの違いなども行っていけば，また別な興味深い点が見つかるのではないかという期待を抱かせる。今回の調査結果についてさらに深い考察を続けて行かなければならないように思われる。またその様な考察と平行して，この調査で得られた結果（留学生のニーズ）に基づくCAI教材の開発も進めて行かなければならない。ニーズ分析も結局はCAI教材開発のための準備なのであるから。

Towards the development of better Japanese Language CAI software —A preliminary research to the international students at Kanazawa University—

Masashi MINE ; Tomoko KAMADA ; Yuka NONAMI ; Nozomi FUKAZAWA

ABSTRACT As the number of international students studying in Japan grows, so does the diversity of their needs to the Japanese Language Education. One of the hopeful solutions to this situation is the use of CAI software in educational scenes, and many Language Learning Assisting programs are actually being developed.

The present authors also think that CAI is effective to respond to the varying needs of international students, and that more CAI programs should be developed. To achieve this goal, they have conducted a preliminary research to know what software are really needed. They used questionnaires and analyzed the collected answers. The main questions are:

1) What are the reasons of international students quitting midway through Japanese language classes?
2) What kinds of language skills do they actually want to acquire?
3) What kind of assistance can CAI software offer?

The followings are the main findings:

1) Most quitting students are too busy in their own study to attend Japanese classes.
2) Needs to CAI software vary as to the attributes of international students. (e. g. postgraduate/undergraduate ; science or medicine major/humanities or social science major)
3) Many students have easy access to computers and the Internet.
4) The kind of CAI software they need is one they can use anytime and anywhere they like.

The results obtained here should be utilized to develop a really needed CAI program.

ＣＡＩ教材開発基礎調査

このアンケートは，日本語ＣＡＩ* (computer-assisted instruction) 教材（コンピューターを使った教材）の開発のための基礎調査です。アンケート調査の結果は，ＣＡＩ教材開発以外の目的には使用しませんので，ぜひご協力ください。

氏名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（　　才）　性別（□男　□女）

1　国籍（　　）　2　母語（　　）

3　所属（　　学部　　研究科　　専攻）（□修士　□博士　□課程）

（□院生　□研究生）　専門（　　の研究）

4　日本へ来た年月（　　年　　月）

5　日本へ来る前，日本語を勉強したか　□はい　（　　年　　ヶ月）

□いいえ

＜日本語と日本語クラスのこと＞

1．今，日本語のクラスに出席しているか。

□はい　金沢大学の補講クラス名（　　）

その他（　　）⇒　2へ

□いいえ　⇒　1.1，1.2へ

1.1 前に金沢大学の日本語のクラスに出席したことがあるか。

□はい　（最後に出席した）クラス名（　　）⇒1.2へ

□いいえ　⇒4.1へ

1.2 今，日本語クラスに出席しない理由（複数解答可：いくつでも，xしてください）

1）□ クラスの時間が都合が悪いから

2）□ クラスが内容がよくないから

3）□ クラスのレベルが合わないから

4）□ 専門の勉強がいそがしいから

5）□ 勉強の勉強は必要ないから

6）□ その他（　　）

2．何のために日本語が必要か。（複数解答可：いくつでも，xしてください）

1）□ 日常生活のため

2）□ 研究室での生活のため

3）□ ゼミや授業を理解するため

4）□ 文献を読むため

5）□ 学会やゼミでの口頭発表のため

6）□ レポートや論文を書くため

7）□ その他（　　）

3．日本語に関して，どのようなことを練習したいか。（複数解答可）

1）□ 文法の練習

2）□ 漢字の練習

3）□ ひらがな／かたかなの練習

4）□ ワープロの練習

5）□ リスニングの練習

6）□ 読み物を読む

7）□ 作文を書く

8）□ 会話の練習

9）□ 専門の日本語

10）□ その他（　　）

＜コンピータのこと＞

4.1　コンピュータが　使えるか。

□はい　　⇒　4.1.2へ

□いいえ　⇒　4.1.1

4.1.1　「いいえ」の人

コンピュータを使いたいと思っているか。

□はい　　⇒　4.2へ

□いいえ　⇒　6.

4.1.2　今までＣＡＩやコンピューターを使った教材で勉強したことがある。

□はい　どんな教材

□いいえ

4.2　コンピューターを使った教材があるとしたら，どんな内容がよいか。(複数解答可)

1) □ 作文の練習
2) □ 漢字の練習
3) □ ひらがな／かたかなの練習
4) □ 読む物を読む
5) □ 作文を書く
6) □ ワープロの練習
7) □ 会話の練習
8) □ リスニングの練習
9) □ 専門の日本語
10) □ 練習的なもの
11) □ 参考書的なもの
12) □ ゲーム的なもの
13) □ その他 (　　)

4.3　コンピュータを使った教材があるとしたら，どこで使いたいか。

1) □ 日本語のクラス

2) □ 研究室

3) □ 自宅

4) □ コンピュータ学習の部屋*

＊日本語クラスとは別のコンピュータ学習のための部屋

5) □ その他（　　）

4.4　コンピュータを使った教材があるとしたら，いつ使いたいか。

1) □ 日本語のクラス

2) □ 放課後

3) □ いつでも

4) □ その他（　　）

5．研究室／自宅に自分の勉強に使えるコンピュータがあるか。

□はい　　⇨　機種（　　）⇒　5.1，5,2へ

□いいえ　⇒　6.へ

5.1　そのコンピュータはインターネットに接続しているか。

□はい

□いいえ

5.2　電子メールのアカウントを持っているか。

□はい

□いいえ

6．ご協力ありがとうございました。

資　料

工学部における留学生教育，研究指導の実態と今後の課題

馬　　志強・八重澤美知子・岡部佐規一・広瀬　幸雄
（松下）

平成８年８月に，工学部教務委員会のもとで，工学部留学生教育研究室が工学部と工学研究科に在籍する留学生に対する教育，研究指導の実態について留学生と指導教官に対してアンケートを行った。それより明らかにされた工学部における留学生の教育，研究指導の実態，主な問題点及び今後の課題について述べる。

１．工学部に在籍する留学生の状況とその特徴

表１は平成４年度以降工学部キャンパスに在籍する留学生の種別を示している。平成８年度５月現在，工学部に在籍している留学生の数は86名であり，金沢大学に在籍する留学生総数267人の約３分の１を占めている。工学部の留学生には以下に示すような三つの特徴がある。

(1)　学位の取得を留学の主な目的としている。研究生として在籍している留学生も，平成７年度より発足している短期留学（１年間）推進制度により受け入れられた４名を除いて，全員修士課程あるいは博士課程に進学する予定である。

(2)　留学生の出身国は発展途上国に集中している。中国，韓国，マレイシア，インドネシア，タイ，バングラデシュ，ポーランド，ガーナ，チュニジアなど10数ケ国に分布している。

表１　留学生種別及び割合

種別	学部							工学研究科							自然科学研究科						
	国費		政府		私費		合計	国費		政府		私費		合計	国費		政府		私費		合計
年度	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数
平成4年度	1	6％	12	71%	4	24%	17	5	28%	0	0％	13	72%	18	7	54%	1	8％	5	38%	13
平成5年度	0	0％	15	65%	8	35%	23	8	29%	0	0％	20	71%	28	8	53%	0	0％	7	47%	15
平成6年度	0	0％	16	70%	7	30%	23	9	32%	0	0％	19	68%	28	9	50%	0	0％	9	50%	18
平成7年度	0	0％	16	67%	8	33%	24	8	31%	0	0％	18	69%	26	8	31%	0	0％	18	69%	26
平成8年度	0	0％	11	58%	8	42%	19	2	6％	2	6％	28	88%	32	13	37%	2	6％	20	57%	35

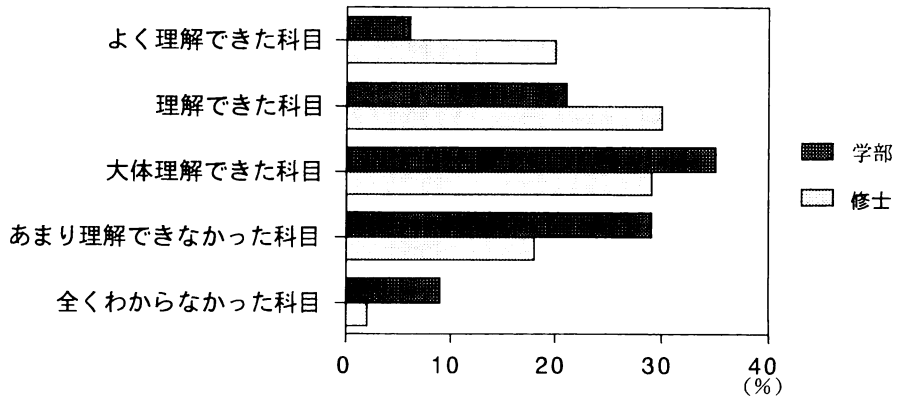
(3)　私費留学生が多い。表１に見られるように，工学研究科と自然科学研究科に在籍する留学生のうち私費留学生の占める割合はそれぞれ88％と57％となっている。学部留学生ではマレイシアとインドネシア政府派遣留学生が58％を占めている。

２．講義に対する理解度と理解できなかった原因

学部と修士課程の留学生に対して，講義の理解度についてアンケート調査した結果を図１に示す。理解できた科目の割合は，「大体理解できた」を含めて学部留学生では72％，修士課程留学生では80％となっている。講義の理解度はかなり高いと言えるであろう。

さらに，理解できなかった理由をまとめた結果を図２に示す。理解を妨げている主な原因として,「必要な基礎知識を勉強したことがない」と答えた学生の割合が最も高く(学部留学生が26％，修士課程留学生が30％)，何らかの形で基礎的科目の補習が必要と思われる。また，留学生の勉学の妨げになると考えられる「言葉の壁」については，「日本語が難しい」と感じる留学生は学部学生で15％，修士課程留学生では８％であり，それほど高くない。

図１　講義に対する理解度



３．留学生の基礎学力に対する自己評価

基礎学力の不足を感じる分野とその程度について，学部留学生を対象としたアンケート結果を図３に示す。大変不足と答えた学生は数学では40％，物理では30％に達し，とくに理工系科目の基礎学力の不足が目立っている。

図２　講義を理解できなかった理由

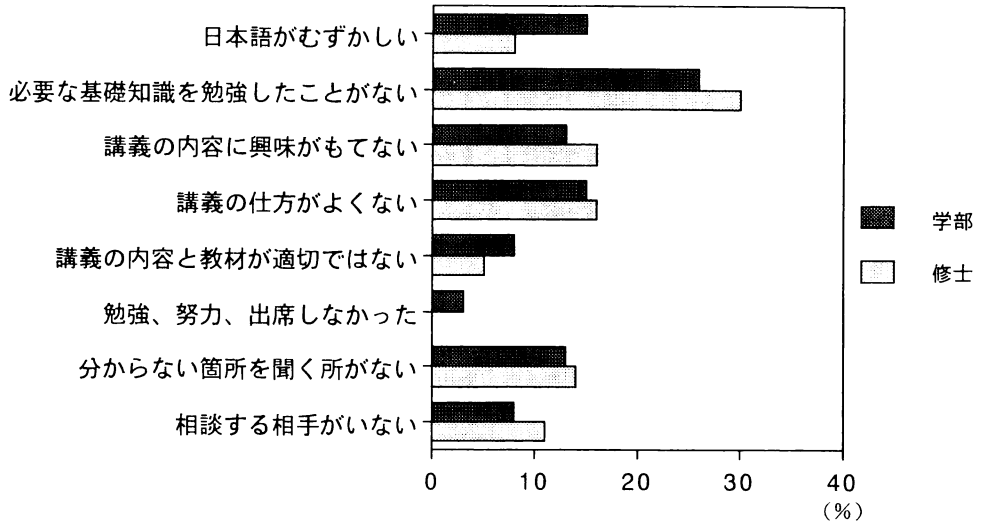
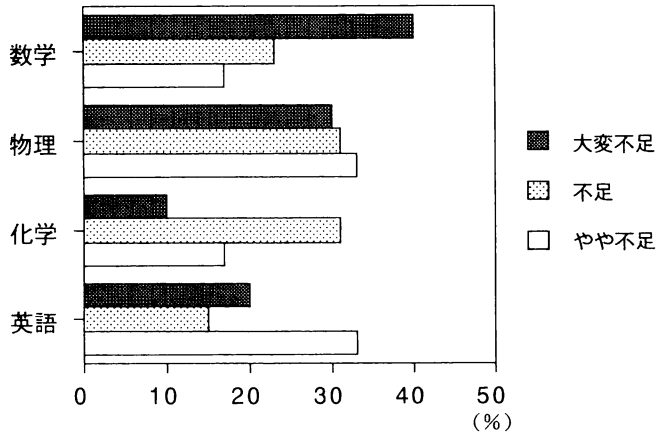
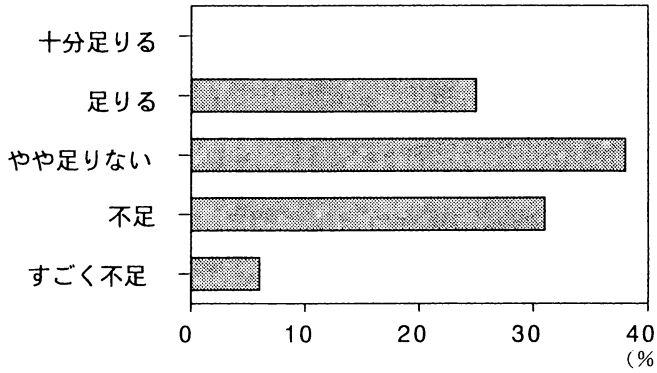


図３　学部留学生；基礎学力の不足を感じる分野と程度



また，図４は修士学生を対象に行ったアンケートの結果を示している。「やや足りない」，「不足」，「非常に不足」を合わせると，基礎学力の不足を感じる学生は75%にも達し，場合によっては留学生に対するカリキュラムの見直しも必要になると考えられる。

図４　修士課程留学生；勉強と研究に必要な基礎学力



４．留学生の日本語の能力に対する自己評価

図５，図６に学部学生および修士課程学生の日本語の能力に対する自己評価を示す。学部生の場合，「授業を聞く」，「教科書，論文を読む」，「研究でのディスカッション」の項目ではほぼ全員が「大体できる」のランクを含めてあまり不自由を感じておらず，講義に必要な日本語レベルを備えていると思われる。しかしながら，高度な日本語を要する研究論文の作成と発表，授業での質疑応答などになると不自由を感じている学生の割合は増え，「あまりできない」と答えた学生は「授業での質疑応答」の項目で17%，「レポートを書く」では25%，「研究発表」では33%，「研究論文を書く」の項目では38%に達している。

また，修士課程学生では全項目に渡って，「よくできる」，「できる」，「大体できる」と答えた学生の割合が90%程度に達しており，一部の学生を除いて日本語能力ではあまり支障を感じていない結果が表れている。

５．留学生に対する指導教官の評価

指導教官に対して行った留学生（学部，修士）の印象に関するアンケートの結果を図６，図７に示す。プラス面の評価として「真面目に努力する」：38%，「積極的に努力する」：31%，「自主性が強い」：16%などが上げられており，また，マイナス面として「基礎能力不十分」：27%，「日本語能力が不十分」：24%，「他の学生とのディスカッションが少ない」：20%などが指摘されている。

「基礎能力不十分」とする指導教官の指摘は前述した留学生の基礎学力に対する自己評価と一致しているが，日本語の能力については留学生では「あまり不便を感じていない」と答えているのに対して「日本語が不十分」と考える指導教官が24%と比較的多く，

図 5　学部留学生；日本語の能力

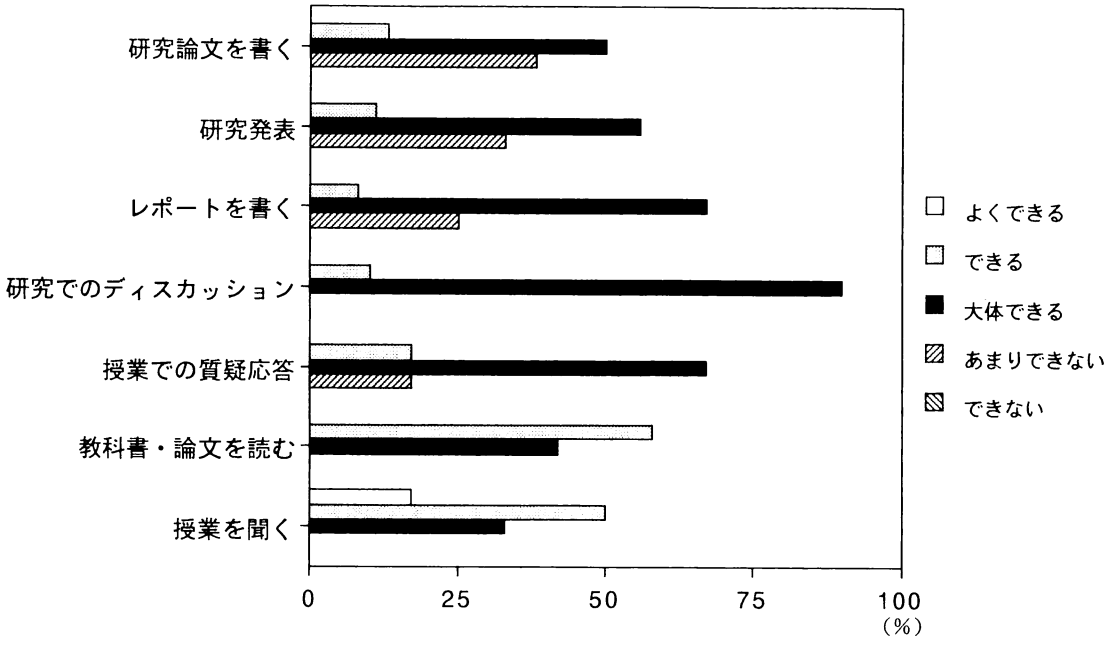
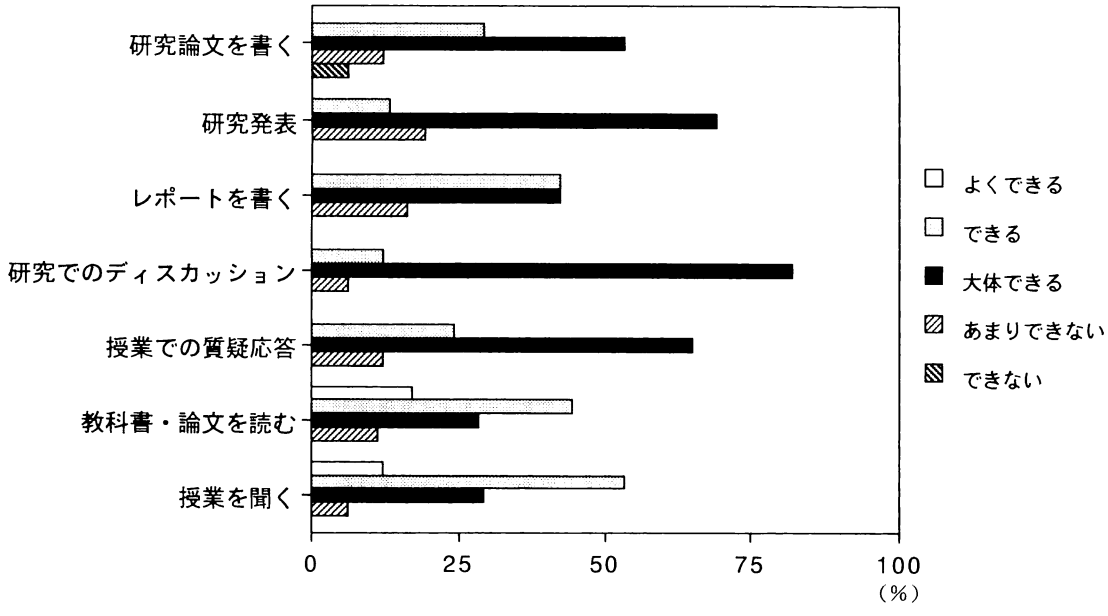


図 6　修士課程留学生；日本語の能力



指導教官が期待するレベルと学生自身の評価との間にやや差異が見られる。

以上の調査結果から，理工系の留学生にとってもっとも勉学の妨げになっているのは基礎学力の不足であると考えられ，語学に関する補習を行うのみならず，数学，物理，

化学などの基礎教科科目についても積極的に補習授業を実施する必要があると言えよう。

図７　留学生に対する指導教官の評価（プラス面）

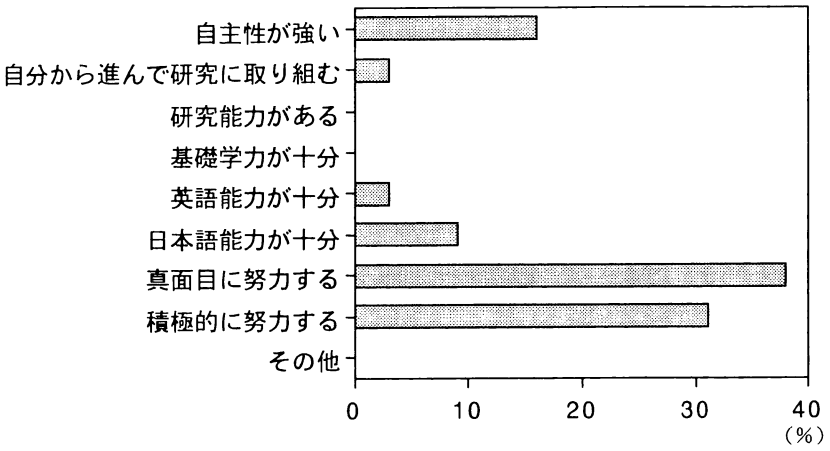
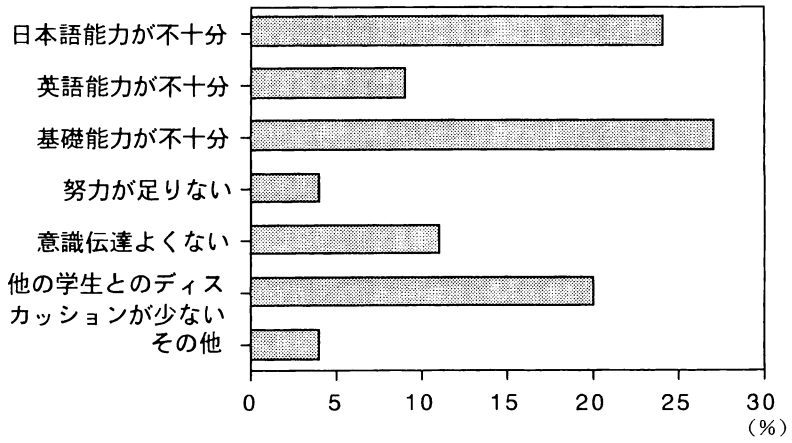


図８　留学生に対する指導教官の評価（マイナス面）



６．留学生に対する課外補講（特別学習）

工学部では工学部と工学研究科に在籍する留学生に対して，すでに正規授業や研究の遂行に必要な基礎的知識を補うための補講を実施しており，平成７年度には総計408時間

の補講実績がある。

これらの効果を検証し今後の補講実施計画に活用するべく，平成８年度４月，留学生専門教育教官より留学生53名と指導教官38名を対象に，留学生の「学習の実態」と「課外補講に対する要望」についてアンケート調査を行っている。この結果に基き平成８年度の留学生課外補講の計画を立て，実施しているが，主な補講の形式としては基礎的科目においては留学生各々の要求に応じる個別指導体制をとっており，コンピュータの基礎など共通性のあるものに対しては講習会の形式をとっている。ちなみに，今回のアンケート調査で学部留学生で個別指導を受けたことがあると答えた学生は63％にのぼっている。

また，受講の際に理解が困難な授業科目に対する留学生の対応方法について質問したところ，学部留学生の45％が「参考書を調べる」，35％が「クラスメートの日本人の学生に聞く」，15％が「同じ出身国の友達に聞く」と答えており，指導教官やチューターの制度があまり活用されていないことがわかる。

７．留学生が研究指導を受ける頻度と方法

○指導を受ける頻度

研究指導方法に関して修士課程留学生を対象に実施したアンケート結果によると「研究指導を受ける頻度」は「１週間に１回」が56％，「２週間に１回」が19％，「１ヶ月に１回」が19％となっている。逆に指導教官に対して行ったアンケート結果では「１週間に１回」が最も多い42％，次いで「２週間に１回」が37％，「１週間に２回」が11％となっており，両者の数字に大差は見られず修士課程留学生は常時必要な研究指導を受けていると判断される。

一方，学部留学生の場合，指導教官あるいは相談教官が「留学生と会う頻度」は「１ヶ月に１回」（27％）と「１学期に１回」（27％）が最も多く，「１週間に１回」と答えた学生は13％しかいない。学部留学生は研究室に所属していないため指導教官と接触する機会が大変少なく，何らかの形で質問や相談のできる体制を作ることが期待される。

○研究指導の方法

指導教官が留学生の研究指導に際してとくに心掛けている点，工夫した事項について記入した結果をまとめると以下のようになり，それぞれの教官が各留学生に合わせて対応している様子が伺われる。

(1) 留学生に合わせた個人指導

留学生各々の能力を把握する，個別指導に時間にかける，実験記録の概要を毎日提出させる，研究に関連する学術論文の概要レポートを月一回程度提出させる，個

別に参考書，参考論文を与えて学力を向上させるなど。

(2)「言葉の壁」を配慮した指導

ゆっくり話す，文章で指示する，研究実験の指針を日本人学生より詳しく与える，日本人学生とペアを組ませる，周りの日本人学生や職員に助言を依頼する，日本人学生との会話を多くするように双方に指導する，関連文献の読み合わせ，日本語補講に出席するように指導するなど。

(3)「基礎学力」に合わせた指導

学生自身の工学基礎知識に合わせた指導，基礎学力の強化，基礎学力に合った研究テーマの設定，討論の際にできる限り学術の価値について言及するなどが挙げられている。

8．日本語の学習

日本で勉強している留学生，特に学部生と修士課程に在籍している留学生に対して，講義がほぼ全部日本語で行われるので，日本語は欠かせない。そのために，本学留学生センターは日本語補講クラスを設け，留学生を対象に各レベルの日本語補講を行ってきた。今回は日本語担当教師の要望もあり，工学部に在籍する学部と修士課程留学生の日本語の学習についても調査を行った。結果は以下の通りである。

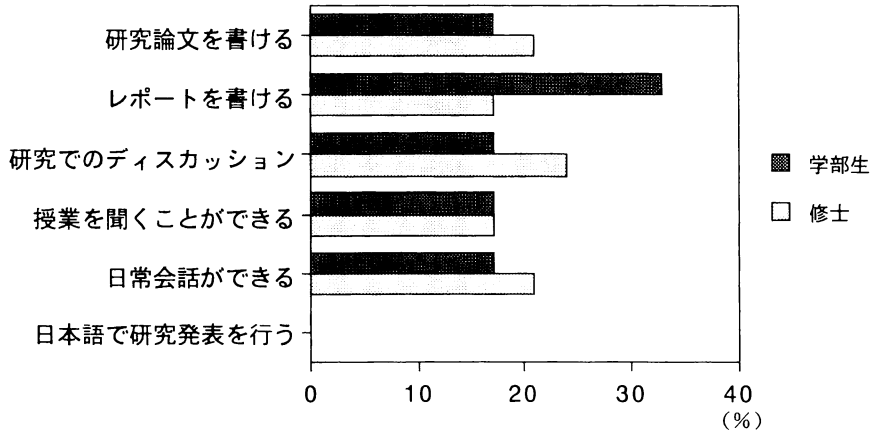
まず，日本語の基礎について，「正規生になる前に日本語を勉強したことある」の割合は学部留学生で100%，修士課程留学生で93%である。政府派遣留学生の場合，本国の日本語予備校で，私費留学生は日本語学校，或いは研究生として本学に在学する期間に日本語補講クラスを通して日本語を勉強したケースが多く，いずれにしても，正規学生になった時点ではある程度の日本語の基礎が揃っていることを示している。日本語の必要度を示す「レポート，論文を書く際に使用する言語」の設問に対して，学部留学生は92%，修士課程留学生は88%の割合で「日本語」と答えている。勉学中日本語の必要度が高いことを示している。

本学留学生センターが開講している日本語補講を通して達成したい目的では，学部留学生は「レポートを書ける」のが最も高く33%であり，次に「研究でのディスカッション」17%，「授業を聞く事ができる」17%である。修士課程留学生は「研究でのディスカッション」が最も高く24%であり，次に「研究論文を書ける」21%，「日常会話ができる」21%である。正規生になって以来，特に日本語を勉強していない理由について，「今の日本語能力は勉学，研究と生活に不自由がない」と答えた学部留学生は36%，修士課程留学生は29%であり，「専門の勉強と研究が忙しくて，両立できない」と答えた学部留学生は29%，修士課程留学生は71%である。修士課程留学生は専門の勉強の忙しさと私費留

学生が多い（88%）ゆえに，アルバイトに時間が取られるため，日本語補講と両立することが難しい状態である。指導教官も留学生は日本語補講と専門の勉強との両立ができない場合，専門の勉強を優先させざるを得ない状態である。

日本に来たばかりの時点での留学生は，日本語は全然分からない初級段階であり日本語への勉強意欲が強く，日本語補講への参加率も高い。ある程度日本と日本語に慣れ，周囲とのコミュニケーションの手段ができ，専門の勉強も忙しくになってくると，日本語補講への参加率が落ちていくのが現状である。如何に専門の勉強・研究と両立できる日本語の補講を工夫するかは，中級と上級日本語補講クラスの課題でもある。平成8年度前期から，日本語担当教師と工学部の日本人学生のボランティアを主体とする，週に1～2回を行われる「異文化交流会」は，その一つの試みである。留学生と日本人学生と日本語担当教師とが集まる自由交流の場を設け，文化，社会の様々な情報を交換中に，自然に日本語を上達させるねらいを持ったもので，多数の日本人と留学生の参加が期待される。

図9　日本語の補講を通して達成したい目的



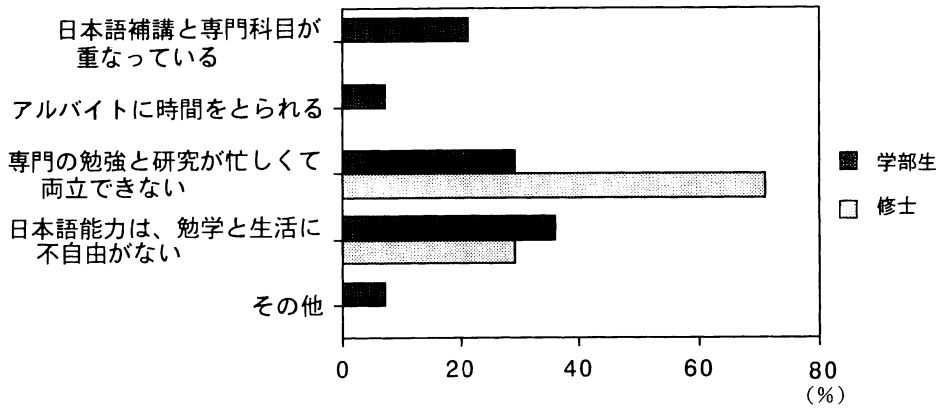
9．今後の課題

留学生の勉学上「言葉の問題」が大きな障壁となっていることは言うまでもないが，工学部および工学研究科に在籍する学生においては，さらに，基礎的学力の不足が大きな問題点として挙げられる。基礎学力の不足は，主として諸外国と日本との教育システムや教育内容の違いに起因するものであり，これらのギャップを補填することが留学生受け入れにとっては非常に重要な課題である。

留学生を受け入れるに当たっては勉学，研究の遂行に必要な基礎学力の有無を十分にチェックすることはもちろんであるが，受け入れた留学生に対しては「課外補講」と「チューター制度」を十分に活用することが必須であり，それらの制度の一層の充実をはかることが求められる。

しかしながら，一方で留学生各々の基礎学力と専攻分野が異なるために系統的に基礎学力を補うことは，時間的制約，教官スタッフや財政的制約などのため学部単独で実施することはかなり困難でもある。留学生センターなどと連携して，日本語補講と同様に，

図10　正規生になって以来，日本語を特に勉強していない理由



数学，物理，英語，化学，コンピューター基礎など基礎的科目の補講を全学の留学生に向けて実施することも選択肢の１つであると考えられる。

今後とも工学部に在籍する留学生は確実に増えて行くであろう。工学部で学ぶ留学生の受け入れ体制と教育，研究指導体制をさらに整備し，教育現場での国際化を進めることが重要であると考える。

日本語研修コース報告
(1期生～3期生)
(1995年10月～1997年3月)

本コースは、本学及び北陸地区の大学に配属される国費外国人留学生を対象とし、日本における研究活動に必要な日本語能力を半年間で集中的に習得するためのコースである。1995年10月に第1期生を受け入れた。1997年3月現在で、1期生6名、2期生9名、3期生10名がコースを修了した。

詳しい報告は、『日本語研修コース第1期報告書』(1996) 及び『日本語研修コース平成8年度報告書 (第2期・第3期)』(1997) をご覧いただきたい。

第1期受講者名簿 (1995.10～1996.3)

氏　　名	国　籍	コース修了後の進学先	専　攻
研　Subas Chandra Mukhopadhyay	インド	金沢大学工学研究科	土木建設工学
研　Gabriela Maya	ブラジル	金沢美術工芸大学	美術
教　Aye Lwin Oo	ミャンマー	金沢大学教育学部	数学教育
教　Alvarado Guzman Elizabeth	メキシコ	富山大学	幼児教育
教　Diomedes T. Rosete	フィリピン	福井大学	科学教育
教　Liu Da Li (劉　大立)	中国	福井大学	教育行政

研＝研究留学生
教＝教員研修生

第2期受講者名簿 (1996.4～1996.9)

氏　　名	国　籍	コース修了後の進学先	専　攻
研　Pipatpongsa, Thairapong	タイ	金沢大学工学研究科	土木建築工学
研　Ampadu, Kwasi Osafo	ガーナ	金沢大学工学研究科	土木建築工学
研　El-Nemr, Ayman Abdul-Hameid	エジプト	金沢大学医学研究科	外科
研　Stoyanove, Petya Stoyanova	ブルガリア	金沢大学経済学研究科	経済学
研　Keng, Vincent Wee-Keong	オーストラリア	福井医科大学	生化学
研　Abdul-Mouti, Hassan Mohammad Saaid	シリア	福井大学	機械工学
研　Cardenas, Rafael Martin	ベネズエラ	福井大学	電子工学
研　Pavel, Nicolaie	ルーマニア	福井大学	電子工学
研　Low, Bee Chin (劉　美真)	マレーシア	富山大学	経済学

研＝研究留学生
教＝教員研修生

第３期受講者名簿（1996.10～1997.３）

氏　　名	国　籍	コース修了後の進学先	専　攻
教　Boonchamnan, Sujitra	タイ	金沢大学教育学部	保健体育
教　Daniel Suyatno	インドネシア	金沢大学教育学部	学校経営学
研　Thanapatay, Dusit	タイ	富山大学	工学
教　Mangao, Donubador Dizon	フィリピン	富山大学	科学教育
教　Martinez Zuloaga, Nora Teresa	ペルー	福井大学	化学教育
教　Hyun, Hea Jung（玄　恵貞）	韓国	福井大学	社会科教育
教　Jodov, Prevsuren	モンゴル	福井大学	化学教育
教　Mochamad Sulton	インドネシア	福井大学	国語教育
教　Loawma, Chatchai	タイ	福井大学	科学教育
研　Somekh, Ayelet	イスラエル	金沢美術工芸大学	彫金

研＝研究留学生

教＝教員研修生

日本語・日本文化研修コース報告
(1995年10月－1996年７月)

留学生センターが設置され第一期の日本語・日本文化研修留学生を９名を受け入れた。このほかに、日本語・日本文化研修留学以外の以外の留学生１名が本コースに参加した。

日本語・日本文化研修コース受講者名簿（1995.10～1996.９）

氏　名	国　籍	出身大学	受け入れ学部
日研性			
Brian Emerson Newman	アメリカ	ウイリアム・メアリー大学	文学部
David Malinowski	アメリカ	カリフォルニア大学バークレイ校	文学部
Harald Gaston Meyer	スイス	チューリッヒ大学	文学部
欧陽少霞（Au Yeung Siu Ha）	香港	香港大学	文学部
沈　恵芳（Sim Hwee Hong）	シンガポール	シンガポール大学	教育学部
Robert William Atheraton	イギリス	シェフィルード大学	法学部
Michael Luke Stewart	アイルランド	ダブリンシティ大学	経済学部
David Mark Marsden	イギリス	リバプール・ジョン・モアズ大学	経済学部
Chia Shu Fei	シンガポール	ヤンナン工業大学	理学部
その他			
Jesse Rude	アメリカ	ウイリアム・メアリー大学	教育学部

日本文化・日本事情のクラスでは以下の講義が行われた。また授業の一環として４カ所の見学を実施した。

講　義

浅　野　純　一	西洋人の見た日本、中国人の見た日本
王　　勇　江	日本文化と日本的経営、東アジアの経済
太　田　秀　樹	自然と災害　Ⅰ、Ⅱ
岡　沢　孝　雄	日本の人口構造と医療制度
加　藤　和　夫	日本語の共通語と方言　Ⅰ、Ⅱ

鹿野勝彦	統計にみる日本の近代化
楠根重和	日本のイメージ
後藤祐自	能面の世界　Ⅰ、Ⅱ
小西健二	沖縄の戦後史と珊瑚礁
近藤仁美	漫画による日本人社会の一端
柴田あかね	日本の公害について
島　岩	様々な日本人論－日本人と宗教－
島　弘子	日本の家族感
清水　忠	西田哲学と無の世界
志村　恵	日本の市民運動
下郷　稔	兼六園の歴史
高野誠鮮	ＵＦＯ
高光里栄子	父、高光一也
田崎和江	電子顕微鏡の目から見た地球環境
田中一郎	日本の技術、西洋の技術
中野節子	金沢を見る歩く　Ⅰ、Ⅱ
新関敦生	金沢城
西田昭治	石川県における渡来人
西村　聡	能　Ⅰ、Ⅱ
広岡治樹	華道の歴史　Ⅰ、Ⅱ
廣瀬幸雄	コーヒー学入門
深川明子	日本昔話の中の娘たち、日本昔話の中の女房たち
前田達男	日本の労働問題
三浦香苗	鳥と鳴き声
村田　武	国際化と日本農業
守屋以智雄	日本の自然災害　Ⅰ、Ⅱ
八重澤美知子	異文化で暮らす
山本勝美	大野弁吉
横山壽一	福祉の経済
李　永連	日本人の好きな言葉から日本人の国民的な性格を探る

見　学

福光屋、石川県歴史博物館、金沢大学付属養護学校、からくり記念館

日本語補講報告1995年度後期～1996年度後期

王　勇江
櫻田千采

1995年度後期～1996年度後期の日本語補講の授業概況をここに報告する。

1995年度後期　期間：10月16日～２月22日（長期休暇11.1～11.6／12.25～1.10）

授業日数：74日

レベル	クラス	学生数			時間数	担当者	使用教科書・教材
		漢	非	計	（コマ／週）		
初級入門	ＡⅠ	0	4	4	5 (10：30～12：00)	島　弘子 中村　朱美 古本　裕子 水洞　幸夫	新日本語の基礎Ⅰ・Ⅱ（37課まで 楽しく聞こう 絵とタスクで学ぶ日本語 日本語聞いて話して
	ＡⅡ	4	4	8	5 (10：30～12：00)	広瀬　黎子 山口実千代 能波　由佳 鎌田　倫子	上に同じ
初級	ＢⅠ	4	3	7	4 (12：50～14：20)	中村　朱美 水洞　幸夫 古本　裕子 桜田　千采	現代日本事情 楽しく聞こう
	ＢⅡ	11	6	17	4 (12：50～14：20)	能波　由佳 笹原　幸子 鎌田　倫子 桜田　千采	上に同じ
中級入門	ＣⅠ	6	8	14	3 (14：30～16：00)	藤田佐和子 早川　幸子 古本　裕子	ニュースで学ぶ日本語 毎日の聞き取り50日（上） にほんご作文の方法 中級から学ぶテーマ別日本語
	ＣⅡ	12	0	12	3 (14：30～16：00)	島　弘子 早川　幸子 鎌田　倫子	文化中級日本語Ⅰ 毎日の聞き取り50日（下） ニュースで学ぶ日本語
中級	ＤⅠ	8	8	16	2 (14：30～16：00)	加藤　和夫 中村　朱美	朝日新聞で日本を読む
	ＤⅡ	11	0	11	2 (14：30～16：00)	笹原　幸子 桜田　千采	上に同じ
上級	ＥⅠ	9	7	16	2 (8：50～10：20)	島　弘子 笹原　幸子 山口実千代	金沢大学中級教科書 新聞・ＶＴＲの自主教材
	ＥⅡ	6	0	6	2 (8：50～10：20)	山口実千代 鎌田　倫子	上に同じ
漢字初級	ＦⅠ	0	7	7	1 (10：30～12：00)	近藤　仁美	BASIC KANJI 500 VOL. 1&2
中級	ＧⅠ	0	7	7	1 (12：50-	藤田佐和子	INTERMEDIATE KANJI PLUS 1000 1
上級	ＨⅠ	0	13	13	1 (8：50～	近藤　仁美	外国人のための意味から学ぶ漢字
混合	ＨⅡ	0	6	6	1 (8：50～	桜田　千采	BASIC KANJI VOL 1/2

1996年度前期　期間：４月22日～８月２日

授業日数：71日

レベル	クラス	学生数			時間数	担当者	使用教科書・教材
		漢	非	計	（コマ／週）		
初級入門	ＡⅠ	2	4	6	5 10：30～ 12：00	島　弘子 山口実千代 広瀬　黎子 芳浦　恵	新日本語の基礎Ⅰ・Ⅱ 楽しく聞こう わくわく文法リスニング99
	ＡⅡ	3	2	5	5 10：30～ 12：00	◎岡沢　孝雄 能波　由佳 上田　真穂 鎌田　倫子	上に同じ
初級	ＢⅠ	1	4	5	4 12：50～ 14：20	島　弘子 笹原　幸子 上田　真穂 芳浦　恵	日本語中級Ｊ301 楽しく聞こう わくわく文法リスニング99
	ＢⅡ	5	2	7	4 12：50～ 14：20	鎌田　倫子 笹原　幸子 上田　真穂 芳浦　恵	日本語中級Ｊ301 留学生の日本語会話
中級入門	ＣⅠ	2	6	8	3 14：30～ 16：00	◎李　永連 ◎王　勇江 桜田　千采	テーマ別中級日本語 テレビニュースＶＴＲ
	ＣⅡ	12	3	15	3 14：30～ 16：00	◎李　永連 ◎王　勇江 桜田　千采	テーマ別中級日本語 毎日の聞き取り50日（上） ニュースで学ぶ日本語
中級	ＤⅠ	4	4	8	2 14：30～ 16：00	笹原　幸子 藤田佐和子	インタビューで学ぶ日本語 朝日新聞で日本を読む テレビニュースＶＴＲ／新聞
	ＤⅡ	8	0	8	2 14：30～ 16：00	水洞　幸夫 中村　朱美	インタビューで学ぶ日本語 朝日新聞で日本を読む
上級	ＥⅠ	3	4	7	2 8：50～ 10：20	◎三浦　香苗 島　弘子	テーマ別上級で学ぶ日本語 インタビュープロジェクト
	ＥⅡ	3	0	3	2 8：50～ 10：20	◎三浦　香苗 鎌田　倫子	上に同じ
作文	ＩⅠ	0	7	7	1（12：50～ 14：20）	桜田　千采	文系の作文技術を中心に自主教材 実践にほんごの作文
	ＩⅡ	1	0	1	1（8：50～ 10：20）	桜田　千采	理系の作文技術を中心に自主教材 科学技術日本語／新聞
漢字初級	ＦⅠ	0	2	2	1（8：50～ 10：20）	◎王　勇江	BASIC KANJI VOL. 1&2
中級	ＧⅠ	0	4	4	1（8：50-	◎李　永連	自主教材
上級	ＨⅠ	0	3	3	1（14：30	◎王　勇江	新聞記事による自主教材
混合	ＨⅡ	0	2	2	1（12：50	◎李　永連	BASIC KANJI VOL. 1&2

1996年度後期　期間：10月21日～２月22日（長期休暇11.1～11.5／12.24 ～1.17）

授業日数：73日

レベル	クラス	学生数			時間数	担当者	使用教科書・教材
		漢	非	計	（コマ／週）		
初級入門	ＡⅠ	1	3	4	5 (8：50～ 10：20)	中村　朱美 島　弘子 山口実千代 芳浦　恵 能波　由佳	しんにほんごのきそⅠ・Ⅱ クラス活動集101/131 わくわく文法リスニング99 にほんごきいてはなして 絵とタスクで学ぶ日本語
	ＡⅡ	6	3	9	5 (8：50～ 10：20)	◎岡沢　孝雄 上田　真穂 浅野　悦子 広瀬　黎子 鎌田　倫子	上に同じ
初級	ＢⅠ	4	9	13	4 (10：30～ 12：00)	上田　真穂 芳浦　恵 能波　由佳 桜田　千采	現代日本事情 楽しく聞こう　19課より 留学生の日本語会話　ＰＡＲＴⅡ
	ＢⅡ	4	5	9	4 (10：30～ 12：00)	◎李　永連 永坂　玲子 水洞　幸夫 桜田　千采	上に同じ
初級会話	ＳⅠ				2 (10：30～ 12：00)	山口実千代 笹原　幸子	AN INTRODUCTION TO MODERN JAPANESE／日本語で話そう
	ＳⅡ	3	2	5	2 (10：30～ 12：00)	鎌田　倫子 笹原　幸子	上に同じ
中級入門	ＣⅠ	1	5	6	3 一定せず	◎李　永連 島　弘子 藤田佐和子	毎日の聞き取り50日（上） ニュースで学ぶ日本語 表現テーマ別・日本語作文の方法 新聞自主教材
	ＣⅡ	7	0	7	3 一定せず	上田　真穂 芳浦　恵 笹原　幸子	上に同じ
中級	ＤⅠ	2	8	10	3 一定せず	◎三浦　香苗 島　弘子 桜田　千采	金沢大学中級読解教科書 実践にほんご作文
	ＤⅡ	9	2	11	3 一定せず	◎三浦　香苗 能波　由佳 桜田　千采	金沢大学中級読解教科書 ＶＴＲ　青春家族／日本人のライフスタイル
漢字初級	ＦⅠ	0	6	6	1 (14：30～ 16：00)	桜田　千采	BASIC KANJI VOL. 1&2
中級	ＧⅠ	0	7	7	1 (12：50～ 14：20)	◎李　永連	自主教材
上級	ＨⅠ	0	5	5	1 (14：30～ 16：00)	桜田　千采	新聞記事による自主教材
混合	ＨⅡ	0	6	6	1 (12：50～ 14：20)	◎李　永連	BASIC KANJI VOL. 1&2 ほか

＊漢＝漢字圏　　非＝非漢字圏　　Ⅰ＝角間キャンパス　　Ⅱ＝工学部キャンパス

講師は　加藤和夫氏が教育学部専任教官／◎が留学生センター専任教官

その他は留学生センター非常勤講師

1995年度後期～1996年度後期補習概況

1995年度春季　期間：２月26日～３月22日
クラス／時間数：初０（４）　ＡⅠⅡ（３）　ＢⅡ（３）　ＣⅠ（３）
担当講師：島　　弘子／早川　幸子／櫻田　千采／近藤　仁美／
古本　裕子／鎌田　倫子

1996年度夏季　期間：８月20日～９月20日
クラス／時間数（コマ／週）　ＡⅠⅡ（４）　ＢⅡ（２）　ＣⅡ（２）
担当講師：島　　弘子／笹原　幸子／櫻田　千采／鎌田　倫子／
芳浦　　恵

1996年度春季　期間：３月３日～３月28日
クラス／時間数（コマ／週）　ＡⅠⅡ（３）　ＢⅠⅡ（３）　ＣⅠⅡ（３）
担当講師：島　　弘子／上田　真穂／笹原　幸子／山口実千代／
能波　由佳／芳浦　　恵

使用教科書教材発行元一覧

スリーエーネットワーク：『しんにほんごのきそⅠⅡ』／本冊・分冊・テープ・ＶＴＲ
『クラス活動集101／続クラス活動集131』『現代日本事情』『日本語中級Ｊ301』
凡人社：『わくわく文法リスニング99』『絵とタスクで学ぶにほんご』
『インタビューで学ぶ日本語』『毎日の聞き取り50日　上・下』
『ニュースで学ぶ日本語』『実践にほんご作文』
『BASIC KANJI BOOK VOL. 1&2』『INTERMEDIATE KANJI BOOK VOL. 1』
『外国人のための意味から学ぶ漢字　中上級用』
文化外国語専門学校：『文化中級日本語Ⅰ』『楽しく聞こう』
国際学友会日本語学校：『留学生の日本語会話』
研究社出版：『テーマ別中級から学ぶ日本語』『テーマ別上級で学ぶ日本語』
くろしお出版：『朝日新聞で学ぶ日本語』『インタビュープロジェクト』
ジャパンタイムズ：『日本語コミュニケーションゲーム80』
『AN INTRODUCTION TO MODERN JAPANESE』『にほんごきいてはなして』
第三書房：『表現テーマ別にほんご作文の方法』
英語教育協議会『日本語で話そう４』
金沢大学留学生教育センター：『日本語読解中級教科書』
ビデオ・ペディック：『正続ヤンさんと日本の人々』
ＮＨＫインターナショナル：『日本人のライフスタイル』
ＮＨＫソフトウェア：『青春家族』
東京書籍：『ビデオ講座　日本語』『日常生活に見る日本の文化』