

金沢大学留学生センター

紀要

第 13 号

原 著

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

太田 亨・今井 武・島 弘子 1

Resolving Conflicts of Prominence in Music and Speech

Young-mee Yu Cho and Mariko Saiki 11

異文化交流ディスカッションにおけるトピックについて
—実践からの考察をもとに—

深川 美帆・三浦 香苗 23

報 告

留学生センター「総合日本語コース」の日本語教育
—チームティーチングによるコース運営を中心として—

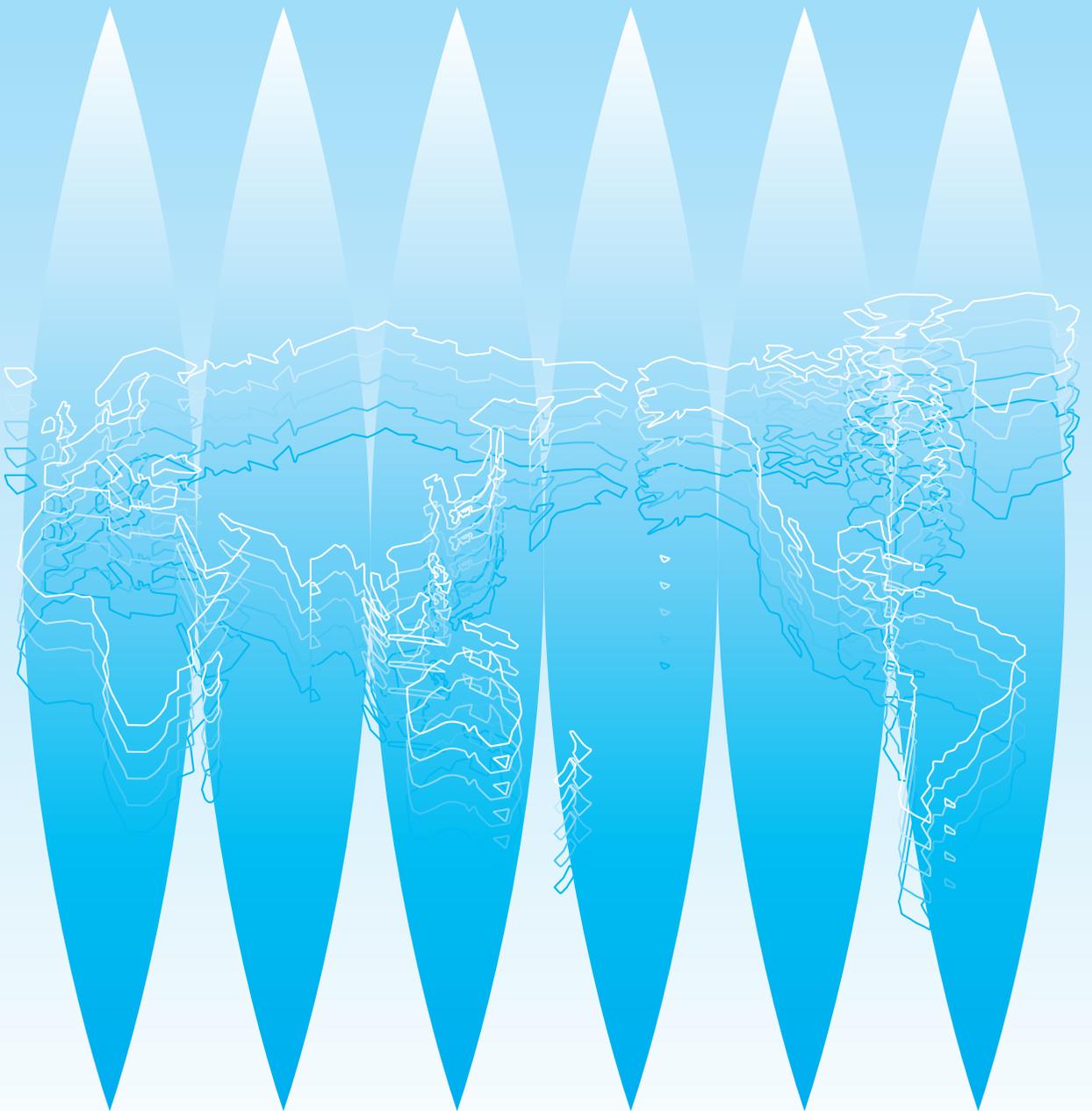
峯 正志・長野 ゆり 45

日韓プログラム・通年予備教育カリキュラムのための
第2回教育参画実践について

太田 亨・門倉 正美・菊池 和徳・藤田 清士・古城 紀雄 55

2010.3

ISSN 1349-6255



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

太田 亨・今井 武・島 弘子¹

要 旨

本稿では、アジア人財資金構想・高度専門留学生育成事業における金沢大学コンソーシアム（金大コンソ）の日本語教育、特にビジネス日本語（BJ）教育について紹介し、そのカリキュラムにより学生のBJ力が伸長したことを確認する。金大コンソ方式の特徴は、長期休暇期間中を利用した「短期集中型」教育を採用している点で、ビジネス・ティーチング・アシスタント（BTA）制度の導入により、プロジェクト・ベースト・ラーニング（PBL）に基づくBJ教育が円滑に行えるよう工夫している。今後の最も大きな課題としては、海外から予備教育を経て入学する学生の日本語力を着実に上げ、BJ教材集の内容を大幅にカスタマイズして、BJ教育が支障なく実施できる仕組みを構築することである。

キーワード：アジア人財資金構想、高度専門留学生育成事業、短期集中型ビジネス日本語教育、プロジェクト・ベースト・ラーニング（PBL）、ビジネス・ティーチング・アシスタント（BTA）

1. はじめに

アジア人財資金構想・高度専門留学生育成事業（高度専門事業）は、平成19年度から経済産業省主導により開始したプロジェクトで、アジアからの優秀な外国人を母国と日本の「ブリッジ人材^{（文献2）}」として育成し、日本企業に就職させることが期待されている。平成21（2009）年度現在、金沢大学を含む全国23コンソーシアムで同事業が実施されている^{（文献4）}。

金沢大学コンソーシアム（金大コンソ）における高度専門事業は、管理法人を（財）石

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

川県産業創出支援機構 (ISICO) とし、大学院自然科学研究科博士前期課程に「高度専門 (技術・ビジネス) 留学生特別コース (特別コース)」を新設して開始した^(文献7)。受講学生に自然科学各分野の専門性をつけつつ、総合日本語, 日本文化, ビジネス日本語 (BJ) 教育と2種のインターンシップを含む企業実践教育, 就職支援事業を充実させた特別カリキュラムを組み, 教育を行っている (図1)。

本報告では, 特別コースのカリキュラム中, 特に金大コンソ方式のBJ教育カリキュラムが, 受講学生のBJ力の上昇に一定程度寄与したことを確認する。

アジア人財育成教育カリキュラム

金沢大学における教育		産学連携による教育	
専門教育	日本語・日本ビジネス教育 <small>(必修を含む18単位以上選択必修)</small>	ビジネス基礎論	企業実践教育 <small>(6単位必修)</small>
<small>専門個別科目 (10単位以上選択必修)</small> 機械・メカトロ系 ■機能機械科学専攻 ■人地・機械科学専攻 I T・電子系 ■電子情報工学専攻 創薬・分析系 ■生命薬学専攻 物質工学系 ■物質工学専攻 社会基盤系 ■社会基盤工学専攻 地球環境系 ■地球環境学専攻 課題研究 (8単位必修) 修士論文の作成	総合日本語 ★2科目4単位必修 ビジネス日本語 ★2科目4単位必修 日本文化 (いしかわ大学) ★1科目2単位必修	ビジネス基礎論 ★1科目2単位必修 MOT (技術経営) 教育 ★2科目4単位必修 技術マネジメント基礎論 ニュービジネス創造論 地域ビジネス論 企業ビジネス研修 ★1科目2単位必修 インターンシップ (ビジネス系)	地域企業概論 ★1科目2単位必修 企業の特徴と優位性ある技術の理解 地域企業研究 ★1科目2単位必修 インターンシップ事前教育 企業技術研修 ★1科目2単位必修 インターンシップ (技術系)

図1 特別コースのカリキュラム

2. 金大コンソ・短期集中型BJ教育実施概要

はじめに, 金大コンソにおけるBJ教育の実施概要について述べる。金大コンソにおけるBJ教育の一大特徴は「短期集中型」という点であり, 1年次の夏期休暇中5週間100時間と翌春期休暇中7週間140時間実施している。

短期集中型BJ教育を運営するに当たっての骨子をなすのは次の4点である。①財石川県国際交流協会日本語・日本文化研修センター (IJSC) と共同運営である点, ②アジア人財資金構想・共通カリキュラムマネジメントセンターである, (財海外技術者研修協会 (AOTS) 配信の教材集を金大コンソの実情に合わせ大胆にカスタマイズした点, ③ビジネス・ティーチング・アシスタント (BTA) 制度により, 日本語教師が容易に扱えない分野でコラボレーション授業を実施した点, ④「総合日本語コース (総合日本語)」等の科目と教育内容の補完を行っている点である。

①については, 金大コンソが, ISICO という石川県関連の財団法人が金沢大学と連携して設立されたコンソーシアムであることによる。BJ教育を金沢大学単独で新たに立ち上げるのではなく, (財)石川県国際交流協会と連携することにより, BJ教育を通じた県と大学との連携を強化する道を選択したのである。その役割分担は, 大学側でカ

リキュラムやシラバスなどのコースデザイン全般を担当し、BJ教育の実施そのものをIJSC側に委託するという形を採用した。

次に②についてであるが、AOTSから配信されている教材集はプロジェクト・ベース・ラーニング（PBL）に基づき、A～Dの4フェーズに15テーマが配置されている（文献8）（図2）。

フェーズ	テーマタイトル
A 就職活動を知る ～就職に向けて～	<input type="radio"/> 1. 就活へ！はじめの一歩
	<input type="radio"/> 2. 業界・企業研究入門
	<input type="radio"/> 3. つかめ！面接のコツ
B 日本と自国の違いを知る	<input type="radio"/> 4. キャリアプランプロジェクト
	<input type="radio"/> 5. インターンシッププロジェクト
	<input type="radio"/> 6. 知的財産権プロジェクト
	<input type="radio"/> 7. 仕事と家族プロジェクト
C 企業・会社を知る	<input type="radio"/> 8. 自立支援による地域振興の試み
	<input type="radio"/> 9. 男女共同参画の推進
	<input type="radio"/> 10. 地域おこしエコイベント、エコツアーの企画
	<input type="radio"/> 11. 東アジアの進出企業の海外戦略
D 仕事を知る ～企業活動シミュレーション～	<input type="radio"/> 12. 自国を売り込むツアー企画プロジェクト（旅行観光業）
	<input type="radio"/> 13. 団塊世代向け商品企画プロジェクト（貿易業）
	<input type="radio"/> 14. 環境に優しい製品の開発プロジェクト（製造業）
	<input type="radio"/> 15. コンビニ新規店舗企画プロジェクト（流通業）

（2009年1月現在）

図2 AOTS 配信教材集

1テーマにつき1.5時間×15コマ＝22.5時間をかけて教育を行い、コンソーシアムの実情に応じて合計270時間程度のプログラムになるようカスタマイズすることが推奨されている。金大コンソでは、上述のとおり計240時間で実施できるよう、図2中の○印が付いた11テーマを選び、内容の取捨選択も含めたカスタマイズを行った^{注2}。

③については、カスタマイズした教材集の内容にビジネス・経済・就活に関する専門的事項があまりにも多く、従来の日本語教育の範囲を大きく超えているという判断の下に導入した制度である（文献6）。例えば、2008年2～3月にかけて実施した第1回春期BJ教育においては、「就活」や「企業における男女共同参画の現状」などのテーマが盛り込まれていたため、就活ナビ会社課長の方や、大手電気部品メーカー専務の方にBTAとして日本語教師と共に教室に入ってもらい、現状を紹介してもらうとともに

2 AOTS 配信教材集のC-10で扱われる「愛・地球博」を「金沢大学角間キャンパス」に置き換え、大学の活性化プロジェクトに内容変更したほか、2008年度後半から2009年度前半にかけて、金大コンソの就職カウンセラーを兼任するBTAの助言に基づいてA-2の内容を大幅に変更し、「金沢大学（試作）版」を作成したこと、などが挙げられる。

学生と意見交換を行った。

最後に④については、金大コンソのBJ教育は長期休暇期間中に集中して行うため、大学院2年間の通常学期期間中の日本語力のボトムアップに、留学生センターで提供する、総合日本語による日本語教育が欠かせない存在となっている。また、金大コンソでは、事業2年目以降、特別コースの選抜で学生を国内採用する立場から海外からの直接受入れに方針を転換したため、受験時点で日本語力ゼロの学生への日本語力アップを目指した予備教育半年間を設け、その教育にも総合日本語コースが利用されるようになった。

ここで総合日本語のレベル設定について簡単に触れておく。総合日本語には、初級集中クラスにデザインされたAAクラスを除く7レベルが用意されており、A（初級前半）、B（初級後半）、C1（初中級）、C2（中級前半）、D（中級後半）、E（上級前半）、F（上級後半）のレベル構成となっている（文献1と3）。

特別コースでは、上記のようにゼロから日本語学習を開始する学生のため、目安となる到達目標を総合日本語のレベルで募集要項に示している。学生は、図3におけるB修了程度で来日し、半年の予備教育をC1で学習し、翌春大学院正規生となってからの2年間でDからFまで進んでいく、という段階を経る。もちろん、BJ教育を支障なく行うには日本語力が高ければ高いほど良いわけであり（文献5）、我々はこの目安をあくまでも閾値的な最低限のレベルと捉えている。

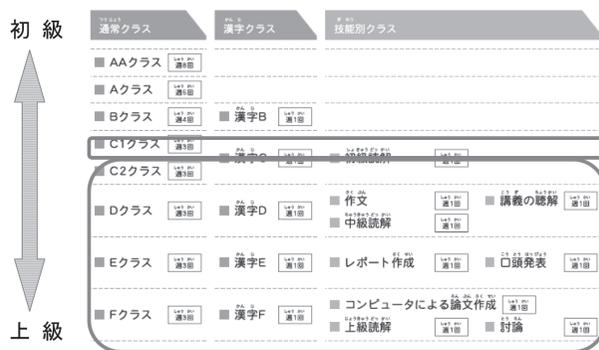


図3 総合日本語のレベル

3. 短期集中型 BJ 教育受講生の日本語力推移

では、実際に特別コースに在籍する第1期7名と第2期生2名の日本語力推移を、学生の各学期始めの総合日本語のレベルと、その時点までに出ていた「ビジネス日本語テスト簡易版 (BJT) 注3」得点レンジで示す。

得点レンジは6段階に分かれており、高いほうから順に「J1+」（800～600）、「J1」（600～530）、「J2」（530～420）、「J3」（420～320）、「J4」（320～200）、「J5」（200～0）となっている。

S1～S3は上級レベルから始まったため、S1を除けばBJT得点レンジに変化はなく、総合日本語も同じレベルで推移している。一方、S4～S7は総合日本語のレベルが確実に1つ上へと上がり、S7はBJT得点レンジも1段階上昇していることが分かる（表1）。

表1 特別コース学生の日本語力に関するデータ

期	学生	BJT 初期値	総合 日本語①	BJT 中間値	総合 日本語②
1期生	S 1	J 2	F 超	J 1	F 超
	S 2	J 2	F	J 2	F
	S 3	J 2	F	J 2	F
	S 4	J 3	C 2	J 3	D
	S 5	J 3	D	J 3	E
	S 6	J 3	D	J 3	E
	S 7	J 3	C 2	J 2	D
2期生	S 8	J 2	F		
	S 9	J 3	C 2		

4. 短期集中型 BJ 教育の評価

短期集中型 BJ 教育後の「評価」は大きく分けて2つ実施した。まず、事業参加コンソーシアムに実施がほぼ義務付けられている、上記のBJTである。

これまでにBJTを受験したのは、初年度に入学した1期生7名（全て中国人）と、2年目の4月に予備教育なしで入学した国内採用の2名（中国人と韓国人）である。前者7名は、初期値、中間値1と2、最終値が、後者2名は初期値と中間値のみが出ている（表2）。

3 BJTとは、2009年3月まで(独)日本貿易振興機構(JETRO)が18回にわたって実施してきた「BJT ビジネス日本語能力テスト」をアジア人財資金構想用に簡易化したものである。2009年4月から「BJT ビジネス日本語能力テスト」が(財)日本漢字能力検定協会に移管されたことにより、高度専門事業におけるBJTも同協会による「BJT 個別テスト」として実施されることになった。

表2 特別コース学生のBJT 得点に関するデータ

	平均値	標準偏差	標準誤差	最小値	最大値	中央値	欠損数
初期値	417.56	66.46	22.15	342	505	383	0
中間値1	434.11	68.34	22.88	345	579	407	0
中間値2	435.86	70.43	26.62	378	575	444	2
最終値	474.29	75.52	28.54	394	612	441	2

これらの値を用いてt検定を行ったところ、初期値と最終値の間では5%水準で有意に上昇しており (p=0.046)、中間値1と最終値の間では有意な上昇傾向が見られる (p=0.059) ことが分かった。特に、初期値と最終値の間は7例中5例が、「[最終値] = 92.895 + 0.915 × [初期値], R² = 0.796」で表される回帰直線上にほぼきれいにプロットされていた。

この結果から、学生のBJ力はそれぞれの初期値に応じて着実に伸長していると言え、次の図4のように、初期値から最終値までの10ヶ月強の間に行われた特別コースの教育カリキュラムのうち、BJ教育、総合日本語、インターンシップ等がBJ力の伸びに一定程度寄与したと推定できる。

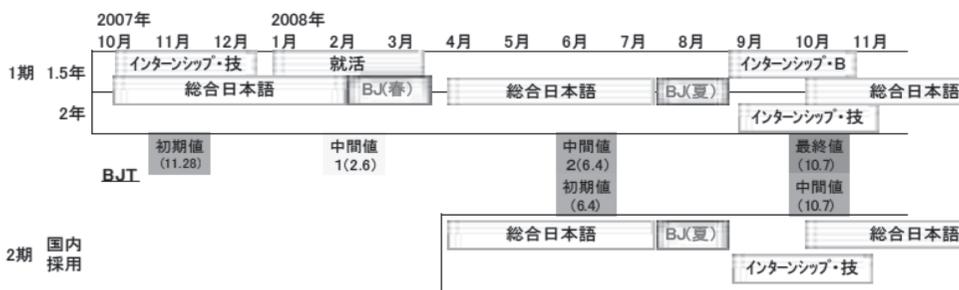


図4 BJT間の特別コース・スケジュール

次に、学生に対する事後アンケート (図5) では、AOTS から提供された20問の原案に短期集中型BJ教育を行う金大コンソ側で10問を追加し、計30問の設問を学生に実施した。

アジア人財 ビジネス日本語プログラムに関するアンケート集計表(1期&2期)9名
実施日: 2008.8.29

5段階評価

5	4	3	2	1
1	2	3	4	5

I.	上級クラス				中級クラス				夏BJ		春BJ 平均	
	学 生1 年	学 生2 年	学 生3 年	学 生4 年	学 生5 年	学 生6 年	学 生7 年	学 生8 年	夏全体 平均	1期2 期2 人平均		
1	5	5	5	4	4	5	5	3	4	4.44	4.57	4.00
2	5	4	3	2	3	4	5	5	3	3.78	4.14	2.50
3	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4.44	4.57	4.00
4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4.22	4.29	4.00
5	4	2	3	1	3	4	3	3	2	2.78	3.14	1.50
6	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4.67	4.71	4.50
7	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4.89	5.00	4.50
8	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4.89	4.86	5.00
9	5	5	5	3	4	5	5	5	4	4.56	4.86	3.50
10	4	4	3	5	4	5	5	4	3	4.11	4.14	4.00
11	5	4	4	4	4	5	4	4	2	4.00	4.29	3.00
12	5	4	3	4	5	5	4	4	4	4.22	4.29	4.00
13	5	3	3	4	4	4	4	3	2	3.56	3.71	3.00
14	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3.78	3.86	3.50
15	5	4	4	4	4	5	5	4	4	4.33	4.43	4.00
16	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4.56	4.57	4.50
17	4	3	5	4	5	5	5	3	5	4.33	4.29	4.50
18	4	4	4	4	5	4	5	3	2	3.89	4.14	3.00
19	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3.89	3.86	4.00
20	5	3	5	4	5	5	4	3	4	4.22	4.29	4.00
<21~30は、金大独自項目>												
21	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4.33	4.43	4.00
22	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4.67	4.86	4.00
23	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4.67	4.71	4.50
24	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4.78	4.86	4.50
(元大手電機メーカー勤務BTA講師、面接指導、コンビニ企画指導、コンビニオーナーによる贈り物など)												
25	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4.56	4.71	4.00
26	5	4	5	3	5	5	5	4	4	4.44	4.71	3.50
27	4	3	5	3	5	5	4	4	4	4.11	4.29	3.50
28	3	*	2	3	4	5	4	3	2	3.25	3.50	2.50
29	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4.44	4.57	4.00
30	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4.44	4.57	4.00

平均: 4.24 | 4.37 | 3.78 | 4.45

図5 短期集中型 BJ 教育後アンケート及び結果

アンケートは5段階評価で回答するようになっているが、金大コンソのBJ教育を特徴づける「短期集中型」について、「コース全体のスケジュールの適切さ」（問4）の結果は、2008年春期BJ教育において5点満点で4.57点、同年夏BJ教育で4.22点と、一定の支持を受けたとみることができる。このほかにも、春夏とも平均評定が4点以上の項目は、30問中23問に及び、金大コンソ短期集中型BJ教育は受講学生から概ね高い評価を得たと言ってよいだろう。

その一方で、「実施場所」（問5）は平均評点に2点未満がつけられた項目であるが、IJSCの場所が金沢駅近くなのに対し、学生の居住地が大学周辺であり、通学に不便だったことが大きな原因である。今後も大学とIJSCとの共同運営でBJ教育を継続していく以上、これは大きな課題の一つと言えるだろう。

また、春夏どちらか一方の評点で3点台がついた5項目のうち、「教材内容」（問13）と「教材分量」（問14）については、事業2年目以降、海外から予備教育を経て受入れ

る学生にタイやベトナムといった、いわゆる非漢字圏からの学生が多く含まれてくるため、見過ごせない問題である。

5. 短期集中型 BJ 教育の今後の課題

2008年末までに2回実施したBJ教育^{注4}の運営過程では、図5のアンケート結果で見たほかにも様々な問題点が明るみにでた。①短期集中型BJ教育における学生への課題の与え方、②BTAとのより入念な打ち合わせと事後のフィードバックの必要性、③IJSCとの共同運営の継続方法、などである。これらは今後とも金大コンソ短期集中型BJ教育を継続して運営していく上での重要な課題と考える。

しかしそれ以上に、前章末でも触れたように、海外から直接呼び寄せ、半年間の予備教育を経て受け入れる学生に対して、どのように日本語力のボトムアップを行うか、その方策を検討し実行に移すことが喫緊の課題である。なぜなら、学生は特別コースに合格が決定してから来日するまで約半年強の時間があるのだが、その期間中、金大コンソ側では直接対面型の教育・指導が行えないからである^{注5}。

また、日本語学習をゼロから始める学生が存在することに伴い、BJ教育のための教材集の内容と量を大胆に引き下げようなカスタマイズ作業もあわせて行う必要がある。図2で挙げたAOTS配信教材は、指導する日本語教師にとって「従来の日本語教育の枠を超えた内容だった」と第2章中で述べたが、同じことは教育を受ける学生の立場にとっても言える。本来は、BTAが直接日本語で話すBJの専門的内容に対して、十分ついていける日本語力が要求されるにも拘らず、わずか1年足らずで初級から急速に伸ばしてきた日本語力でBJ教育に取り組もうというのである。教材集をAOTSから配信されたままの形で使用するには無理があり、ルビ振りはもちろんのこと、語彙

4 BJ教育は本稿執筆時点で、2009年3月に第2回目の春期が終了し、同年8月に第2回目の夏期の教育が行われている最中である。前者は表1のS8とS9の2名のみが受講だったため、BJ教育の評価に有効なデータが回収できず、後者は実施中ということでデータが出ていない。

5 来日までの半年間、金大コンソ側で合格決定した学生に対して何もしないということを意味するものではない。学生の合格が決まるのは例年2月中旬なので、学生の出身国である中国・韓国・タイ・ベトナム・インドネシアで入手しやすい、『みんなの日本語』を日本語初級教科書として指定し、彼らが来日する9月下旬までの間に、漢字も含めた初級の学習方法を英文で記した文書を送付している。その後、4月中旬以降からビデオ会議による学習コンサルティングも併せて行い、日本語学習の進捗チェックを半年間で2～3回行うようにしている。さらに2009年度は、我々があまり情報を持ち合わせないタイ・ベトナム・インドネシアにおける日本語教育・日本語学校の現地調査を行い、学生たちに向けて「あなたが住む町なら、xの場所にあるy日本語学校のzクラスを受けなさい。」と言った形で具体的なアドバイスができるよう、情報収集を行う予定である。

をより簡単なものに置き換えたりするなど、大幅なカスタマイズを伴った措置が避けて通れないだろう。

いずれの問題に対しても、2009年度以降、具体的な行動を伴った形で迅速に取り組まなければならないと、我々は認識している。

参考文献

- 1) 太田亨:「総合日本語コース」の創設と今後の展望, 金沢大学留学生センター紀要, No.3, pp.141-150 (2000)
- 2) 海外技術者研修協会:「構造変化に対応した雇用システムに関する調査研究～日本企業における外国人留学生の就業促進に関する調査研究」報告書 (2006)
- 3) 金沢大学留学生センター: 金沢大学留学生センター年報, No.2 (2007)
- 4) 経済産業省経済産業政策局産業人材担当参事官室:「グローバル人材マネジメント研究会」報告書 (2007)
- 5) 野元千寿子: 留学生に対するビジネス日本語教育－ APU における教育実践とアンケート実施より－, 昭和女子大学大学院日本文学紀要, No.15, pp.31-43 (2003)
- 6) 堀井恵子: 留学生に対するビジネス日本語教育の現状と課題－産学連携の実現に向けて－, 武蔵野大学文学部紀要, No.8, pp.1-14 (2007)
- 7) 山崎光悦・中山謙二・田村和弘・太田亨: 経済産業省・文部科学省委託事業 アジア人財資金構想 高度専門留学生育成プロジェクト 北陸地区産学官連携リソースを活用した理工業系留学生の育成, 北陸信越工学教育協会会報, No.57, pp.26-29 (2009)
- 8) 山本富美子・糸川優・渋谷倫子・副島健治・戸坂弥寿美・星野智子: 企業が期待する外国人「人財」の能力とビジネス日本語, 専門日本語教育研究, No.10, pp.47-52 (2008)

Short-term Intensive Business Japanese Language Education by the Kanazawa University Consortium in the Framework of the Advanced Education Program for Career Development of Foreign Students in Japan: its Evaluation and Problems

Akira OTA, Takeshi IMAI, Hiroko SHIMA

ABSTRACT

This paper presents the Japanese language education, especially "Business Japanese"(BJ), carried out by the Kanazawa University Consortium in the framework of the *Advanced Education Program for Career Development of Foreign Students in Japan*, and supported by the Japanese government. Also, we confirm that our BJ curriculum has contributed to raising the BJ proficiency level of our students.

We have adopted a short-term intensive BJ program during the summer and the second spring's long vacation periods, and realized a method of BJ teaching based on project learning (PBL) and employing business teaching assistants (BTA).

One of our problems for the near future is how to improve the Japanese proficiency level of our candidate-students steadily before and during the preliminary period, and how to customize the BJ materials, so as to implement our BJ education program smoothly after they enter the course.

keywords: *Career Development Program for Foreign Students in Japan, Advanced Education Program for Career Development of Foreign Students in Japan, Short-term Intensive Business Japanese Education, Project-based Learning (PBL), Business Teaching Assistant (BTA)*

Resolving Conflicts of Prominence in Music and Speech*

Young-mee Yu Cho & Mariko Saiki

Abstract

Although it is generally acknowledged that there must be a non-trivial relationship between music and speech, not enough studies are available to elucidate the interface between these two areas of human cognition (Lerdahl & Jackendoff 1983, Kiparsky 2006). In this context, linguistic chants in cross-linguistic studies provide an invaluable window through which one can investigate the nature of the prosodic structure of a language as well as the musical constraints that are established through an available repertoire of chants. This paper addresses both the musical and linguistic aspects of vocative chant. We first identify conflicts that arise in the melodic and rhythmic realizations in typologically diverse languages, and then argue that the ways these conflicts are resolved are not arbitrary, but are systematically related to the kind of prosodic system that each language manifests.

Keywords: vocative chant, music, speech, prosody.

1. Introduction

Although it is generally acknowledged that there must be a non-trivial relationship between music and speech, not enough studies are available to elucidate the interface between these two areas of human cognition (Lerdahl and Jackendoff 1983, Kiparsky 2006). In this context, linguistic chants in cross-linguistic studies provide an invaluable window through which one can investigate the nature of the prosodic structure of a language as well as the musical constraints found therein.

It is often noted that there is a hierarchy of melodic forms that ranges "from the least formalized (normal speech intonation) to the most formalized (accompanied singing)" (Gardiner, via Ladd 1978: 525), with the intermediate forms being those that are utilized by rap musicians, talking blues performers, street vendors, auctioneers, train conductors, etc.

Even at the most formalized end of the hierarchy, music and language intersect, albeit in an extremely constrained manner.

For instance, the matching between linguistic tone and musical melody in tonal languages is not random but quite systematic. In the Cantonese opera, the linguistic tones of the text serve in effect as a form of musical notation in the absence of conventional western-style notation; an actual performance is constructed through the mental compositional process of matching linguistic tones with a somewhat limited repertoire of available tunes provided by each performer (Yung 1991). For Mandarin folksongs, Wee (2002) demonstrates how the preservation of contrasts is accomplished between two distinct elements of prominence in music and language. The conflicts that arise when linguistic tone is articulated in the context of a prescribed musical melody are resolved by preserving the tonal integrity of the head syllable, whereas the conflicts in non-head syllables are tolerated and disambiguated by syntactic and semantic cues. Similarly, the intonation patterns of normal speech have been successfully described by means of aligning a sequence of H and L pitch contours with segmental material (Pierrehumbert & Beckman 1988), although in speech the tones are not sustained (or terraced) throughout the syllables that bear a certain pitch as they are in music. In addition, the intonation contours of normal speech are characterized by rhythmic organizations that we often associate with music.

There is a growing body of literature on *vocative chant* (henceforth, VC), where level pitches and durational specifications of stylized intonation clearly beg for interpretations that are both musically and linguistically based. VC refers to a set of tunes for calling people, often from a distance. It is also known as the "calling contour" of Gibbon (1976), the "stylized fall (associated with routineness)" of Ladd (1978, 1996), and the "chanted call" of Hayes & Lahiri (1992) and Gussenhoven (1993).

Most research on vocative chant has been focused on European languages. However, during the past decade or so, important cross-linguistic generalizations have emerged through the studies of vocative chant, concerning the nature of the tunes and the role of lexical and musical prominence. For example, Ladd (1978, 1996) associates a stepping-down sequence of two level tones with the semantic implication of "stereotyped," "stylized," and "routine," rather than to the calling per se.

One of the most salient linguistic characteristics of this sequence is a highly exaggerated voice quality, melody and rhythm. Another significant linguistic generalization, first noted by Leben (1976), is the tendency of the English VC to change pitch only on rhythmically strong

syllables, while other chants are less musically constrained and are often characterized by sparsely structured rhythmic patterns and melodies.

In what follows, we will discuss both the musical and linguistic aspects of VC. We will identify conflicts that arise in the melodic and rhythmic realizations in typologically diverse languages, and argue that the ways these conflicts are resolved are not arbitrary, but are systematically related to the kind of prosodic system that each language manifests.

2. Melodic realization in vocative chant

Linguistic information related to prominence provides crucial constraints on the melodic realization of VC. In particular, there is a strong tendency to preserve underlying linguistic prominence in VC melody, whether the prominence is derived by the foot structure or tonal structure (Cho & Saiki 2008, 2007).

2.1. Language with lexical stress

In English and German, whose phonology is characterized with the distinctive stress system, the accentual H tone (H*) is associated with the most salient syllable in the metrical structure in their VC, as illustrated in (1) and (2).

(1) English

segments: 'Name, where are you?'
 | | | |
 VC melody: (L)H*M L H* M

a. A-mán-da	b. Vic-tó-ri-a	c. Jó-ohn	d. Jó-na-than	e. Jóh-nny
	\ /		\ /	
L H* M	L H* M	H* M	H* M	H* M

(2) German

segments: 'Name, wo bist du?'
 | | | |
 VC melody: (L)H*M L H* M

a. And-ré-as	b. Mat-thí-as	c. Héi-ko	d. Wil-helm
L H*M	L H*M	H* M	H* M
e. Mar-tí-na	f. Elí-sa-beth	g. Jú -li-a	h. Kérs-tin
		\ /	
L H*M	L H* M	H* M	H* M

In Dutch VC, just like English and German cases, H* is associated with the main stress (with the strong foot), M is associated with the secondary stress (with the next strong foot), and, if there is no secondary stress, M falls on the final syllable. Moreover, in all three languages, Tones spread to right in VC.

However, according to Gussenhoven (1993), the last syllable always has a separate pitch level (a boundary tone) in VC. This is illustrated in (3), adopted from Gussenhoven (1993), where dotted lines indicate the stepping down of the pitch level.

(3) Dutch

a. -----	b. -----	c. -----
-----	-----	-----
(véduwe -tje)	---	---
'widow+DIM'	(álma)(nàk -je)	---
	'almanac+DIM'	(nép)-(álma)(nàk -je)
		'fake-almanac+DIM'
		(Gussenhoven 1993)

2.2. *Language without lexical stress*

Contrary to English, German, and Dutch, in Hungarian and French, which do not have any distinctive lexical stress, the H tone occurs in a fixed location in VC. Just as the regular intonational phonology is determined by predictable phrasal mechanisms, the association of the vocative melody is determined by edge-alignment. Association of HM from the left-edge is observed in Hungarian VC, as in (4), while that of HM from the right-edge is for names in French VC, as illustrated in (5).

(4) Hungarian

a. An-na	b. Ka-ta-lin	or	Ka-ta-lin
			\ /
H M	L H M		H M

(5) French

a. Mo-nique	b. Ja-acques	c. Anne-Ma-rie
H M	H M	L H M

Bengali is another language with predictable stress system. The Bengali VC melody is HM, and the word-melody association is mechanical and not sensitive to stress. According to Hayes and Lahiri (1992), there are variants in VC association based on the number of syllables a word in VC bears. That is, for mono-syllabic words, words with two or three syllables, and words with four syllables or longer, one, two, and three variants are observed, respectively, in their melodic association in VC, as schematized in (6).

(6) Bengali VC variants

a. mono-syllabic word : σ

/\

HM

b. word with two/three syllables : $\sigma\sigma$ $\sigma\sigma$ or $\sigma\sigma\sigma$ $\sigma\sigma\sigma$

	/ \		/\
HM	H M	HM	HM

c. word with four syllables or longer : $\sigma\sigma\sigma\sigma$ $\sigma\sigma\sigma\sigma$ $\sigma\sigma\sigma\sigma$

	/\	\ / \ /
HM	HM	H M

2.3. Language with lexical pitch

In pitch-accent languages such as Serbo-Croatian (Inkelas & Zec 1988), Korean (Ko 1999, Cho 2002) and Japanese (Cho & Saiki 2008), underlying prominence tends to be preserved

regardless of whether the prominence is derived from the foot structure or the tonal structure.

The Serbo-Croatian VC melody is (L)H*M, and the association proceeds from the right-edge. Any underlying H is preserved by linking it with the accented H* of the VC melody. Rightward spread of H to any toneless moras and default L insertion produce the surface structure.

(7) Serbo-Croatian

underlying:	Gospodjice	Slobodane
		\ /
	H*	H*

surface:	Gospodjice	Slobodane
	\ /	\ /
	H M	L H M

(Inkelas and Zec 1988)

Tokyo Japanese and South Kyöngsang Korean provide another instances of VC where distinctive pitch patterns are perfectly mirrored in the realization of the VC melody.

In Tokyo Japanese, the VC melody is MH and its association to the lexical pitches proceeds from the right edge from the vocative text. Regardless of the kind of lexical pitches, the vocative suffix and the penultimate mora are assigned the tunes H and M, respectively, and the other lexical pitches are faithfully reflected in the vocative melody, as exemplified in (8a-b).

(8) Tokyo Japanese

segments:	‘Name (+tyaN), a- so- bo!’ (=Name, let’s play!)					
VC melody:	{	L	}	M	H	L M H
		{	H*	}		

	a. Ma-yu-mi (+tyaN)	b. Ma-ri-ko (+tyaN)
lexical pitch:	L H H H	H* L L L
	\ /	\ /
VC melody:	L M H	H* M H

South Kyöngsang Korean, with the distinctive lexical pitch system, shows a similar case as Tokyo Japanese in its association of the text and the melody in VC. In this language, there are three lexical tone classes on the sequence of a name and the vocative suffix +ya/a, i.e., MHM, H*M, and HHM, and they exhibit a three way distinction in VC melody. In addition, the alignment of the HM is done from the right edge of the word, as illustrated in (9a-b).

(9) South Kyöngsang Korean

segments: 'Name +ya/a, no-ol-ca!' (=Name+vocative suffix, let's play!)

VC melody:					
	{	M	H	}	M
		H*	M		M H*M
	{	H	H	}	

	a. Ho-cun +a	b. Søn-suk+a	c. Kuk-wən+a
lexical pitch:	M H M	H* M M	H H M
		\ /	\ /
VC melody:	M H M	H* M	H M

2.4. Language without lexical pitch

Fukui Japanese and Seoul Korean are among the languages without lexical pitch distinction.

As explained in the above section, whereas the names in Tokyo Japanese VC have two way melodic realization (LMH and H*MH), in Fukui Japanese, names are invariably realized as HMH. Similarly, while names in South Kyöngsang are divided into three in its VC melody (MHM, H*MM and HHM), all names in Seoul Korean are realized as MHM.

(10) Fukui Japanese

segments: 'Name (+tyaN), a- so- bo!' (=Name, let's play!)

| | | | |

VC melody: H M H H M H

a. Ma-yu-mi (+tyaN) b. Ma-ri-ko (+tyaN)

| \ / | | \ / |

VC melody: H M H H M H

(11) Seoul Korean

Segments: 'Name +ya/a, no-ol-ca!' (=Name+vocative suffix, let's play!)

| | | | |

VC melody: M H M M H M

a. Ho-cun +a b. Søn-suk+a c. Kuk-wøn+a

| | | | | | | | |

VC melody: M H M M H M M H M

Note that Fukui Japanese and Seoul Korean show the case where the musical aspect of their VC takes over language. In other words, the melody of the VC in these languages is determined independently of the linguistic information that the VC words contain.

2.5. Conclusion to Section 2

In VC, lexical prominence, whether it is derived from tonal or stress system, is preserved in the mapping between the text and the melody.

3. Rhythmic realization in vocative chant

The interface between language and music also involves the rhythmic structure, which is manifested by the lengthening effect in linguistic chants, including VC.

There are two distinct cases in rhythmic organization in VC: one in which variability in rhythmic lengthening is closely correlated to the presence or absence of lexical stress, as in English and Bengali (Hayes and Lahiri 1992), and the other in which music systematically overrides language by disregarding pitch accent specifications, as in the *Pyongko* rhythm in

Japanese (Mitsui and Takahira 2001, Saiki 2003).

3.1. Language with stress system

According to Hayes and Lahiri (1992), one and two syllable words obligatorily lengthen in English VC as illustrated in (12.a-b), and for words with the antepenultimate main stress, the antepenult is optionally lengthened, and the final syllable is obligatorily lengthened, as in (12.c-d). They also point out that English VC is analyzed in terms of the rhythmic structure with alternating strong and weak beats associated with the syllables of the VC text, and lengthening occurs when a single syllable associates with more than one beat, where the lexical stress is associated with the strong beat in the rhythmic structure.

(12) Lengthening in English VC

- a. John → Joo-ohn b. Johny → Jooh-nny
- | | | | | |
|----|---|--|----|---|
| | | | | |
| H* | M | | H* | M |
-
- c. Melanie → Me-la-niie or Mee-la-niie
- | | | | | | | |
|----|---|--|--|----|---|--|
| \ | / | | | \ | / | |
| H* | M | | | H* | M | |
-
- d. Pamela → Pa-mee-laa or Paa-me-laa
- | | | | | | | |
|----|---|--|--|----|---|--|
| \ | / | | | \ | / | |
| H* | M | | | H* | M | |

While English manifests a "stretchable" VC, Bengali adopts a simple four beat timing in its VC (Hayes & Lahiri 1992), as schematized in (13). Thus, in Bengali VC, the stress pattern is ignored, and the rhythmic structure is optimized.

(13) Lengthening in Bengali VC

	a. $\sigma \sigma \sigma \sigma$	b. $\sigma \sigma \sigma \sigma$	c. $\sigma \sigma \sigma \sigma$
	\ /		/ \
VC melody:	H M	H M	H M
	/\ /\	/\ /\	/\ /\
VC rhythm:	[x x][x][x]	[x x][x x]	[x x x x]

3.2. Language with pitch system

Pyongko is a rhythm that is almost invariably observed in Japanese traditional folk songs including VC (Mitsui & Takahira 2001, Saiki 2003, Cho & Saiki 2007). According to Mitsui & Takahira (2001), this rhythm is characterized with two musical notes, where the durational ratio between the first and the second ranges from 3:1 to 1:1, where the first note is interpreted as being lengthened.

Pyongko lengthening occurs throughout the Japanese VCs. More precisely, moras lengthen when embedded under the strong beat of the musical sphere of VC, regardless of their lexical pitch specification (Cho & Saiki 2007). Thus, for instance, the first mora in the sequence of name and +*tyaN* (vocative suffix) as well as in the word *asobo* ('Let's play!') lengthens, bringing forth the rhythm of *Pyongko* together with the immediately following mora. These are all illustrated in (14)-(15) taken from Tokyo Japanese, where the numerals indicate the ratio in time.

(14) *Pyongko* lengthening 1 (*Yuri+tyaN*)

	<i>Yu</i>	<i>ri</i>	+	<i>tyaN</i>	
lexical pitch:	H*	L		L	
a.	3	:	1	:	4
b.	2	:	1	:	3
c.	1	:	1	:	2

(15) *Pyongko* lengthening 2 (*Koga+tyaN*)

	<i>Ko</i>	<i>ga</i>	+	<i>tyaN</i>	
lexical pitch:	L	H		H	
a.	3	:	1	:	4
b.	2	:	1	:	3
c.	1	:	1	:	2

Note that the Pyongko lengthening explained above implies that musical information totally overrides the linguistic information contained in the Japanese VC text. In other words, the linguistic prominence is ignored in the rhythmic formalization of Japanese VC, bringing forth an instance of the case where music is "winning" over language.

3.3. Conclusion to section 3

In summary, whether it is a stress accent language or a pitch accent language, unless musical specifications completely override linguistic information, there are bound to be conflicts between the articulation of linguistic accent and musical melody, on the one hand, as well as conflicts between the realization of rhythmic lengthening and the organization of music, on the other. In lexical stress languages such as English, the strong beat of the VC is mapped onto the stressed syllables. For marginal stress systems, as Bengali, the stress pattern of the text is ignored and the music wins. Lastly, for pitch accent languages, such as Japanese, music wins.

4. Conclusion

In this paper, we have presented a cross-linguistic picture of the "battle" between speech and music both in tone/melody associations, and in rhythmic structure.

Our conclusion is that in the case of a lexical stress system, (e.g. English and German), linguistic accents win the battle and surface as prominent, being accentuated by a "rhythmic lengthening" of the linguistic head. However, in other systems (a pitch-accent system [e.g., Japanese and Korean] or a non-distinctive stress system [e.g., French and Bengali]), music wins by dictating its own logic of metrical structure of duration, and by imposing predictable melodies. A possible explanation might come from the difference between stress and pitch accent, in that the linguistic stress is based on relational prominence, much like musical rhythm, whereas the pitch accent manipulates tones in the parallel fashion to musical melody.

* This is a revised version of the paper with the same title which appears in *Current Issues in Unity and Diversity of Languages: Collection of the papers selected from the CIL 18, held at Korea University in Seoul, on July 21-26, 2008*, CD-ROM, Linguistic Society of Korea, 2009. part of this paper is supported by the Grant-in Aid for Scientific Research (NO. 17520255) from the Japan Society for the Promotion of Science.

References

- Cho, Young-mee. 2002. Syllable weight and tone in Korean. *Japanese and Korean Linguistics* 12. 104-116. Stanford: CSLI Publications.
- Cho, Young-mee. & Mariko Saiki. 2008. Preservation of lexical prominence in vocative chant. *Japanese and Korean Linguistics* 13, 3-14. Stanford: CSLI Publications.
- Cho, Young-mee. & Mariko Saiki. 2007. Melody, rhythm, and prosodic structure in linguistic chants. In Annie Zaenen et al. (eds), *Architectures, Rules, and Preference: Variations on themes by Joan W. Bresnan*, 431-445. Stanford: CSLI Publications.
- Gibbon, Dafydd. 1976. *Perspectives of intonation analysis*. Bern: Lang.
- Gussenhoven, Carlos. 1993. The Dutch foot and the chanted call. *Journal of Linguistics* 29. 37-63.
- Hayes, Bruce. & Aditi Lahiri. 1992. Durationally specified intonation in English and Bengali. In Johan Sundberg et al. (eds), *Music, Language, Speech and Brain*, 78-91. Cambridge: Macmillan.
- Inkelas, Sharon. & Draga Zec. 1988. Serbo-Croatian pitch accent. *Language* 64.2: 227-48.
- Kiparsky, Paul. 2006. A modular metrics for folk verse. In B. Elan Dresher & Nila Friedberg. (eds), *Formal Approaches to Poetry: Recent Developments in Metrics*, 7-49. Berlin: Mouton.
- Ko, Eon-Suk. 1999. Interaction of tone and stress in Seoul and Ch'ŏnnam Korean. *WCCFL* 18. 246-259.
- Ladd, D. Robert. 1978. Stylized intonation. *Language* 54(3). 517-39.
- Ladd, D. Robert. 1996. *Intonational phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leben, William. 1976. The tones in English intonation. *Linguistic Analysis*. 2. 69-107.
- Lerdahl, Fred. & Ray Jackendoff. 1983. *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Mitsui, Toru. & Nozomi Takahira. 2001. 'Pyongko' rhythm as Japan's other within. *The Bulletin of the Faculty of Education, Kanazawa University, Humanities and Social Sciences* 51, 27-36.
- Pierrehumbert, Janet. and Mary Beckman. 1988. *Japanese tone structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Saiki, Mariko. 2003. Identifying *Pyongko*: Where linguistics and musicology meet. *The Bulletin of the Faculty of Education, Kanazawa University, Humanities and Social Sciences* 52:19-36.
- Wee, Lian Hee. 2002. Unraveling the relation between Mandarin tones and musical melody. Ms. Rutgers University.
- Yung, Bell. 1991. The relationship of text and tune in Chinese opera. In Johan. Sundberg et al. (eds), *Music, Language, Speech and Brain*, 408-418. Cambridge: Macmillan.

異文化交流ディスカッションにおけるトピックについて —実践からの考察をもとに—

深川 美帆・三浦 香苗

要 旨

はじめに、金沢大学の日本人学生と海外協定校出身の外国人留学生との「異文化交流ディスカッション」の目的を明らかにし、ディスカッションのための準備段階も含めた枠組みについて検討した。次に、ディスカッションのトピックを、1) ある文化固有のもの、2) どの社会にも存在するが各々事情が異なるもの、3) 個人の観念・感覚的なもの、4) 世界的・時事問題的なもの、の4つに分類した。このトピックの分類と手順の有効性を確かめるために、分類2) に属し、学生にとって非常に身近な話題である「友だちとの付き合い方」をトピックとして選び、2009年秋学期に異文化交流ディスカッションを実施した。分析した結果、ディスカッションに対する満足度は日本人学生も留学生も高かった。満足度に有意な影響を与えた変数は、「ディスカッションの進め方」、「自分の意見を述べたり質問をしたりすること」、「同じグループの参加者と親しくなること」、「ディスカッションの論点」、「テーマへの興味」であった。以上により、今回取り上げたトピックとその進め方は、筆者らが目指す効果的な異文化交流ディスカッションの目的にかなうものであることが確認された。

キーワード：異文化交流 (intercultural exchange), ディスカッション (discussion), 外国語教育 (foreign language teaching), トピック (topic), ビデオ会議 (videoconferencing)

1. はじめに

本稿は、大学における異文化交流教育と言語教育のためのディスカッション (以下、異文化交流ディスカッション、またはディスカッション) におけるトピックとディス

カッションの進め方について検討し、それを実践によって確かめたものである。

著者らは、かねてより日本人学生と日本語を学ぶ外国人学生の異文化交流ディスカッションを行ってきた。その教育実践と研究を通して明らかになったことは、ディスカッションで扱うトピックがいかに大切かということである。参加者にとって意味のあるディスカッションを行うには、扱うトピックの内容と、そのトピックをもとにどのようにディスカッションを進めていくかという手順を明確にし、参加者へ提示していかなければならない。そこで筆者らは、異文化交流ディスカッションで取り上げるトピックについてどのようなトピックを選定し、どのような手順でディスカッションを進めていけば有益なディスカッションを行えるかを、これまでの実践をもとに再考し、新たにトピックの分類とディスカッションの手順についての枠組みを考えた。それをもとに実践したディスカッションの観察データと事後アンケートおよびレポートを分析、考察し、今回のトピックの選定とディスカッションの進め方がこの教育活動の目的を実現できているかを確かめた。

2. 異文化交流ディスカッションとは

2.1 異文化交流ディスカッションの背景にある考え

世界のグローバル化が進む中、異文化との接触の機会は以前に比べて格段に増えている。こうした現代社会においては、自らの属する文化・社会と異なる背景を持つ人々とも円滑にコミュニケーションを行える能力が社会活動、経済活動においても今後一層強く求められるようになる。同時に、近年の日本社会においても、社会制度の変革に伴い、一般市民が参加する裁判員制度など、公の場において自らの考えを述べる機会が増えてきた。このように、自分の考えや意見を相手にわかりやすく伝える能力が今後ますます必要とされることは必至であり、そうした技能をしっかりと身につけた人材を社会に一人でも多く送り出すことが、大学が社会に対して果たすべき重要な役割の一つであると思う。

異なる背景を持つ人々とのコミュニケーションには、外国語の習得がまず思い浮かぶが、単に外国語についての知識がある、あるいは外国語の運用能力が高いだけでは、本当の意味での異文化コミュニケーションは成立しない。言語を通して、その背景にある、他者の社会的・文化的背景を理解してこそ、相互理解が生まれるのである。そのために、将来我々の社会を担う学生に、教育の場において、異文化理解のためのきっかけと自己の社会や文化への気づきとなるような学習活動を提供していくことは大いに意義があるといえる。このような考えのもと、筆者らはこれまで異文化交流ディス

カッションを取り入れた言語教育, および異文化理解教育を行ってきた。

2.2 異文化交流ディスカッションの定義とその目的

本稿でいう異文化交流ディスカッションとは, 外国語学習者が目標言語を使用して, その母語話者と自らの考えや意見について話し合うことで目標言語能力を向上させるとともに, 目標言語の文化的背景についての洞察を深めることをねらいとした学習活動である。一方, 母語話者にとっても, 異なる文化を背景に持つ人々と話し合うことで, 自らの社会や文化について多角的な視点を養うとともに, 思考力, 言語表現力を高めるきっかけとなる。これは学習者, 母語話者の双方にとって得るものが大きい有意義な学習活動であるといえる。筆者らは, 特に日本語学習者と日本人学生を対象としてこれまで異文化交流ディスカッションを行ってきた。表1は, 異文化交流ディスカッションにおける双方の目的をまとめたものである。

表1 異文化交流ディスカッションの目的

外国語学習者 (日本語学習者) の目的	母語話者 (日本語母語話者) の目的
<ol style="list-style-type: none"> 1. 目標言語 (日本語) で, 自分の意見, 考えを述べることを通して, 目標言語 (日本語) の運用力を高める。 2. 目標言語を使用する社会 (日本) の社会, 文化について, ステレオタイプの理解にとどまることなく, その社会に実際に生活している同世代の人間の意見, 考えに触れ, 一層の理解を深める。 3. 異なる文化を背景に持つ人々と, 共通する社会問題・話題について話し合うことで, 多角的な視点を養う。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 母語 (日本語) で, 自分の意見, 考えを述べることを通して, 母語 (日本語) の言語表現力, 思考力を高める。 2. ステレオタイプの理解にとどまることなく, 異なる社会・文化への理解を深めるとともに, 自らの社会・文化について見つめなおし, それまで意識していなかったことに気づき, さらに思考を深める。 3. 異なる文化を背景に持つ人々と, 共通する社会問題・話題について話し合うことで, 多角的な視点を養う。

3. 異文化交流ディスカッションにおけるトピックについての考察

3.1 トピックの重要性

筆者の一人は, 学部の日本人学生と金沢大学に留学している日本語学習者を対象とした授業において異文化交流ディスカッションを取り入れ, 長年にわたり教育を行ってきた (三浦 2003)。さらに, 筆者らはこれまで, 金沢大学で学ぶ日本人学生と金沢大学の協定校である海外の大学で学ぶ日本語学習者との異文化交流ディスカッションを, ビデオ会議システムを用いて行ってきた (太田・三浦 2007)。また, さまざまなトピックでディスカッションを行うとともに, ビデオ会議と対面会議の比較について

も研究してきた（三浦・深川 2009a, 2009b, 深川・三浦 2009）。

こうした一連の教育実践および研究の中で次第に見えてきたことは、どのような形態でディスカッションを行う場合でも、そのディスカッションが成功するか否かは、トピックの選定と、そのトピックをもとにどのようにディスカッションを進めていくかという手法が重要だということである。これまでは、異文化を理解する上で有益だと思われるトピックを筆者ら教師側で選定して提供したり、時には参加者自身にトピックを選定させてディスカッションを行ったりしたが、実際のところ、参加者らのそれぞれのトピックに対する考えも、この教育活動へのそれぞれのトピックの合目的性の有無も明確ではなかった。また、離れた場所から互いにビデオ会議システムを使ってディスカッションを行うビデオ会議と、同じ場所で直接話し合う対面会議の比較研究では、筆者らは当初、遠隔場面と対面場面という環境の違いがディスカッションの進行に大きく関わると予測していた。しかし、実際に行ってみると、もちろん環境の違いによる諸々の相違 (turn-taking の様相など) は見られたが、それに加えてディスカッションのトピックがディスカッションそのものに与える影響がかなり大きいということがわかった。こうしたことをふまえて、筆者らは異文化交流ディスカッションにおいてどのようなトピックを選定し、具体的にどのように進めていけばディスカッションを成功させられるかを再考するに至った。

3.2 トピックの選定と分類

筆者らが行う異文化交流ディスカッションは、外国語学習者（日本語学習者）とその目標言語の母語話者（日本語母語話者）とが、自らの考えや意見について話し合うことで、他者の文化・社会と自らの文化・社会についての理解と洞察を深めることを目的としている。ディスカッションというと、ある論点に対して賛成または反対といった立場を取り、論を主張し相手を打ち破る、いわゆるディベートをイメージするかもしれないが、筆者らの目指すディスカッションはそれではなく、あくまでも参加者らが自らの考えや意見を述べ、そして他者の意見を理解することに主眼を置いている。筆者らはこうした目的を念頭に、この異文化交流ディスカッションで取り上げるべきトピックの性質は、文化・社会的特徴の違いに焦点を置くものと、異なる文化・社会においても共通に存在するものと、大きく2つの性質に分けられると考えた。さらに、それぞれにおいて扱う話題や対象のレベルが、社会全体に関するものと、個人に関するものと分けられると考え、1) ある文化・社会に固有な事象に関するもの、2) どの社会・文化にも共通して存在するが、それぞれに事情が異なるもの、3) どの社会にも存在するが、特に、個人の観念、感覚に焦点をおいたもの、4) どの社会にも共通して

存在する、世界的問題、あるいは時事問題的なもの、の4つに分類した(表2)。特に、上記1), 2) では、トピックによっては、ある文化に対する、いわゆるステレオタイプ的な捉え方を打破し、その先まで理解を深めることも目指す。

さらに、それぞれのカテゴリーには、ディスカッションとして話がより進展しそうなトピックと、意見交換の域を出ないトピックがあると考えた。ただし、この意見交換レベルのトピックはディスカッションに使えないという意味ではなく、こうしたトピックをメインピックの前に行うアイスブレイキング(ice-breaking)用のトピックとして用いることができると考えた。

表2 異文化交流ディスカッションのトピックのカテゴリー

	トピックの性質	トピックの例	到達点
①文化固有	a) ある社会には存在するが、もう一方の社会には存在しないもの	・日本社会の「ウチ」と「ソト」の観念	そのような特徴、特色が生まれる社会的・文化的背景についての理解を深める。トピックによっては、いわゆるステレオタイプを打破し、その先まで理解を深める。
	b) 意見交換レベル	・日本のポップカルチャー(アニメなど)	そのような特徴、特色があることを知る。
②各国事情	a) どの社会にも存在するがそれぞれ事情が異なるもの	・教育 ・学歴社会 ・男女の社会的役割	そのような特徴、特色が生まれる社会的・文化的背景についての理解を深める。トピックによっては、いわゆるステレオタイプを打破し、その先まで理解を深める。
	b) 意見交換レベル	・ジェスチャー ・食文化	そのような特徴、特色があることを知る。
③個人的観念	a) 個人の観念、感覚によるもの	・恋愛観 ・結婚観 ・職業観	異なる社会・文化に属する様々な人々と意見を交換することで、多角的な物事の捉え方があることを知る。
	b) 意見交換レベル	・旅行で行ってみたいところ	異なる社会・文化に属する様々な人々の考えを知る。
④社会問題	a) 現在、世界的な問題として社会で話題となり、議論されているもの	・地球温暖化 ・少子高齢化	異なる社会・文化に属する様々な人々と意見を交換することで、多角的な物事の捉え方があることを知る。さらに、世界が抱える問題について、自分たちなりの解決方法を見出す。
	b) 意見交換レベル	・最近のニュース	

3.3 ディスカッションの進め方について

ディスカッションのトピックを選定し、それを参加者に提示して、「さあ、話し合ってください」と言うだけではディスカッションはできない。筆者らは、これらのトピックについてディスカッションを行うにあたり、どのように参加者にこのトピックと向き合ってもらい、ディスカッションに参加してもらうかについて考えた。

これまでの異文化交流ディスカッションの進め方を振り返った結果、まず、事前に

トピックについて参加者一人ひとりが多少なりともそのことについて自分なりに考えるということをししないと、意味のあるディスカッションにならないことがわかっている。そこで今回は、ディスカッションに先立ってトピックについて考えるきっかけとなるような事前タスクを用意し、参加者全員にそれを課題として提示することにした。

次に、ディスカッションの目的、すなわち自己と他者の社会・文化的背景についての洞察を深めていけるように、ディスカッションの到達点、つまりこのディスカッションを通して参加者は何をするのかということやディスカッションの前に参加者全員に示しておくことにした。以前行ったディスカッションの中に、事前にその目的について周知せず、トピックと手順だけを示して行ったものがあったのだが、そのディスカッションでは話の方向性が定まらず、話が停滞する場面が何度も見られた。また、そうしたディスカッションの事後アンケートには、何をしなければならないか、何を求められているかがよくわからず、困惑したという参加者からのコメントが少なくなかった。そこで、今回のディスカッションでは活動のゴールとしてできるだけ具体的な「論点」を提示し、全員がこのディスカッションの目的を十分に理解し、話し合いに参加するようにした。

さらに、ディスカッションの論点に到達するために、いくつかのサブトピックを準備することにした。参加者がそれらのサブトピックに対して自分の意見や考えを述べたり、他者の意見に同意したり、質問したりするやりとりを繰り返していく過程で、ディスカッションの論点に到達していくのではないかと考えたからである。

また、ディスカッションでは参加者が無理なく話し合いに入っていけるような配慮もした。開始してすぐにディスカッションのトピックについて話し合うように言っても、それは参加者にとって心理的にも容易なことではない。特に、参加者同士が初対面の場合、互いに慣れるまでに時間を要し、肝心のトピックについて話し合いらしいこともできずにただ時間が過ぎてしまうこともある。そこで筆者らは、これまでのディスカッションにおいてもメイントピックに入る前にアイスブレイキングとして自己紹介と発言を促すための軽いトピックについて互いに話をさせる時間をとっている。今回もこのアイスブレイキングは必要であると考え、表2に挙げた意見交換レベルのトピックをこれに用いることにした。

ディスカッション終了後には、参加者一人一人がこのディスカッションで自分が考えたこと、気付いたことを書いてもらう課題を出した。ディスカッションの場で話し合い、意見や考えをその場で交換することがこの活動の最も重要な点ではあるが、その活動を通して参加者一人ひとりが考えたことや思ったことは、むしろディスカッション後に参加者一人一人の中に時間を経て内在化していくのではないかと考えた

めである。そこで、ディスカッション後にディスカッションを通して考えたことや思ったことをアンケートのコメントやレポートの形で言語化してもらうことにした。これはまた、ディスカッションを終えた後の一種の興奮状態を徐々に沈静化して、心理的に落ち着かせる役割も持つと考えられる。

以上のような観点から、ディスカッションのトピックの選定とディスカッションの進め方についての方向性を検討した。そして、こうした手順によって構成された一連の活動が果たしてねらいどおりに進行するかを、実際にディスカッションを行って確かめることにした。

4. 異文化交流ディスカッションの実践

今回検討したディスカッションのトピックと進め方が、筆者らの目指す活動の目的を果たしうるものであるかを確かめるために、日本国内の大学で学ぶ日本語学習者と日本人学生を参加者とした直接対面型の異文化交流ディスカッションを行い、その様子を観察、分析した。

4.1 今回実施した異文化交流ディスカッションのトピック

今回のディスカッションのトピックは、「友だちとの付き合い方」を取り上げた。これは前述のトピックの分類でいう「2) どの社会・文化にも共通して存在するが、それぞれの社会・文化によって事情が異なるトピック」に属する。今回、トピックの選定で特に留意したのは、できるだけ大学生である参加者にとって身近な事柄で、かつ興味を持てるようなものを選定するようにしたことである。第二言語教育におけるディスカッション活動について述べている Ur も、ディスカッションにおいて参加者の発話を引き出すには、学習者にとって身近であり興味を喚起しうる題材を用いることを述べている (1981:16)。そこで今回は、参加者らの日常生活において最も身近なものの一つであると同時に、社会における人間関係の根幹ともなりうる「友だち」に焦点をあて、これを材料に自己と他者の社会や文化における関わり合いについて話し合ってもらおうことを目指した。次の図1は、今回のトピックのねらいと異文化交流ディスカッションの目的についてまとめたものである。

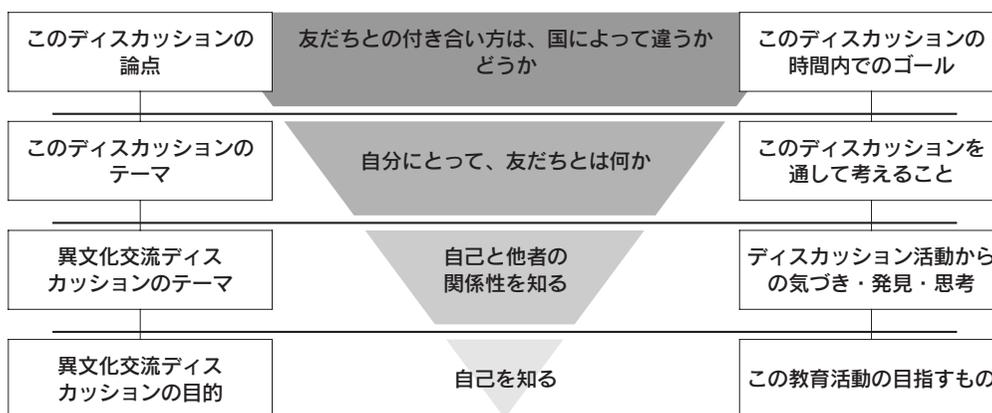


図1 異文化交流ディスカッション「友だち」の目的とねらい

4.2 今回実施した異文化交流ディスカッションの概要

今回のディスカッションに参加したのは、金沢大学に留学している日本語学習者と金沢大学に在籍する日本人学部学生である。彼らは全員、筆者の一人が担当する、学部向け共通教育科目「日本事情II」の履修者である。この授業では、毎回トピックを決めて留学生と日本人学生が話し合うという活動を行っており、今回のディスカッションもその授業の一環として実施した。今回のディスカッションは、2009年11月9日の「日本事情II」の授業時間内に実施した。参加者は日本人学生が14名、留学生が21名の計35名である。これらの参加者を5つのグループに分け、それぞれでトピック「友だちとの付き合い方」についてディスカッションを行ってもらった。グループ分けにあたっては、日本人学生と留学生の比率、男女の比率ができるだけ同じになるように、また、留学生についてはできるだけ国籍に偏りが無いようにという点については配慮したが、それ以外は無作為にグループに分けた。一つのグループは5名～9名の構成で、日本人学生が2名～5名、留学生が3名～4名という構成になった。なお、参加した留学生の国籍は、中国、韓国、インド、イタリア、チェコ、ハンガリーである。各グループに1名日本人学生の司会者を定め、ディスカッションの進行に気を配ってもらうことにした。今回のディスカッションの司会者はディスカッションが滞ったり、話の方向が過度に逸脱したりした場合の調整役という位置づけであり、他の参加者と同様にディスカッションに参加し、意見を述べてもらうことにした。

4.3 今回実施した異文化交流ディスカッションの内容

今回のディスカッションの流れは、前述の3.3で検討した点を踏まえ、次の表3のように進めた。

表3 今回のディスカッションの流れ

日程	時間（分）	参加者がすること	活動のねらい
1週間前 ～前日	—	事前課題 (アンケートおよび資料を見て 考える問題)	ディスカッションのトピックについて、参加者に 興味を持たせる。各自、自分なりにこのトピック について考えておく。
当日	10	説明とグループ分け・司会者の 選定	ディスカッションの目的と今日すべきことを確 認する。
	5	自己紹介およびアイスブレイ キング	ディスカッションの雰囲気慣れる。参加者同士 が話し慣れる。
	40	ディスカッション	「友だちとの付き合い方に国や文化による違いは あるか」について話し合う。
	5	まとめとフィードバック	ここまでのディスカッションで、論点（ゴール） に到達するまでの経緯をふりかえる。
	15	事後アンケート記入	ディスカッションについて考えたこと、感じたこ との整理をしてもらう。
後日	—	レポート提出	参加者がディスカッションを通しての気づきや 考察をさらに深める。

4.3.1 事前タスク

ディスカッションに先立ち、参加者らに事前タスクを提示し、ディスカッション前日までに提出するように指示した。課題の指示、提示および回収には、金沢大学の授業用ポータルサイト（アカンサスポータル）の「日本事情II」のサイトを活用した。ディスカッションに参加したほとんど全ての参加者がこの課題を当日までに行い、提出した。事前タスクでは、参加者自身の現在の友だちとの付き合い方について筆者らが用意した質問に答えることと、『第6回世界青年意識調査報告書』の中の「4-1 友人」および「6-2 悩みや心配ごとの相談相手」についての資料を見て、考えたことを書くという課題を出した（参考資料1）。

4.3.2 ディスカッション

ディスカッションを始めるにあたり、まず、今回のディスカッションの目的と今回のトピックで話し合う論点を全員で確認した。ディスカッションでは、最初にアイスブレイキングとして簡単な自己紹介を行い、その後ディスカッションのトピックである友だちとの付き合い方に話が進むよう指示した。ディスカッションの時間は約40分間とした。今回の論点は、「友だちとの付き合い方は、国や文化によって違うかどうか」であるが、それについて話し合う際に、論点と以下のサブトピック、およびそれぞれにかかる時間の目安を記したハンドアウトを、参加者全員に紙で配布した。

<サブトピック>

- 1) 自分には友だちが何人いるか、異性の友だちはいるか
- 2) 友だちを得たきっかけは何か（どこで、どのように知り合ったか）
- 3) 友だちと一緒に何をするか
- 4) どんな人を友だちと呼ぶか
- 5) 「友だち」とは何か？国による違いはあるか？

4.3.3 事後タスクおよびアンケート

今回のディスカッションについて参加者が「友だち」についてどのようなことを考え、感じたかを知るために、ディスカッションについてのコメントを書いてもらうとともに、ディスカッションのトピックとその進め方についてのアンケートも行った（参考資料2）。これらはディスカッション終了直後に、教室で紙のアンケート用紙に記入して提出してもらった。さらに、今回のトピック「友だちとの付き合い方」を通してどのようなことを考えたかを、参加者自身の考察を深めるためにも、レポートを課題として提出した。レポートはディスカッション終了後1週間以内にアカンサスポータル上に提出するよう指示した。

5. 今回のディスカッションの考察

5.1 ディスカッションの観察からの考察

筆者らは、ディスカッション中に各グループを巡回し、どのようにディスカッションが行われているかを観察した¹。また、ディスカッション開始前に参加者に承諾を得た上でグループごとにディスカッションの音声をICレコーダーで録音し²、後でどのようにディスカッションが進行していたかを分析した。

ディスカッションでは、どのグループも、配布したハンドアウトのサブトピックに書いてある順に司会者が中心になって話を進めていた。ハンドアウトに書いてあること以外についても話を発展させたり、このトピックに関連したことであれば話し合いたいことを自由に話したりしてもよいと参加者らに説明しておいたのだが、そのように話が発展していくグループはほとんど見られなかった。中には、せっかく話が深まりそうな場面にさしかかっても、それ以上その話題について進展していかない場面もあった。例えば、友だちとどこで知り合うか、という話題では、日本人も留学生もそれぞれ自分たちがどんな場所で知り合うかを互いに言っただけで、そこから話が広がりがけても、すぐに別のサブトピックに話が移行してしまうという場面があった。実

は、どのような場で友だちをつくるかという話題は、それ一つでも十分に語れることが多い話題である。事前タスクでも、日本人は圧倒的に学校で知り合うことが多いが他国では学校に限らずさまざまな場があることを示す資料を提示してあった。しかしながら、ディスカッションでは、前述のように、資料の結果を関連付けたり相手の発言を受けたりして話題をさらに進展させていく行動はあまり見られなかった。

ただ、メインピックである「友だちとの付き合い方」について話している中で、それに関連して別の話題にシフトして話が盛り上がっていくという場面は見られた。例えばあるグループでは、日本人の場合先輩・後輩とは友だちになりえないという話に進展し、それに関連してそのグループにいた留学生が韓国の軍隊における先輩後輩の関係について話し始めると、他の参加者たちは韓国の軍隊制度について実にさまざまなことを質問し出した。このような展開の仕方は、メインピックへの方向からはやや逸脱していることになるが、他国の事情について知るといって、この異文化交流ディスカッションの重要な目的には合っていると見える。このような例は、望ましい展開の一つといえるだろう。

5.2 事後アンケート結果の考察

ディスカッション終了直後に、ディスカッションに対する満足度を知るためのアンケートを実施した(参考資料2)。アンケートでは、このディスカッションへの満足度を4段階評価でたずね、さらにどうしてそう思うか、その理由についても18の選択肢の中からあてはまるものをすべて選んでもらった。さらに、選んだ理由の中から、上位3つを選んでもらった。そして、今後もこのようなディスカッションをしたいと思うかどうかについて、4段階評価でたずねた。

5.2.1 ディスカッションに対する満足度とその理由

まず、ディスカッションにどのくらい満足しているかを、「満足している」「どちらかといえば満足している」「どちらかといえば満足していない」「満足していない」の中から一つ選んでもらった結果、「満足している」と答えた人が35名中9名、「どちらかといえば満足している」と答えた人が21名と、ほとんどの参加者が「満足している」「どちらかといえば満足している」を選択した。「どちらかといえば満足していない」と答えた参加者は5名に過ぎなかった。

次に、満足度に対する理由として、どのようなものがディスカッションの満足度の高さに関わっているかを知るために、ディスカッションへの満足度を従属変数として、ステップワイズ方式の回帰分析を行った。その結果、偏回帰係数が有意であった変数

は、選出順に、1) ディスカッションの進め方、2) 「自分の意見や質問を話すこと、3) 同じグループの参加者と親しくなること、4) ディスカッションの論点、5) テーマへの興味、の5つであった(表4)。このことから、ディスカッションのトピックとディスカッションの進め方が満足度の高さに大きく関与していることがわかった。また、自分自身が意見や質問を述べるなどして積極的にディスカッションに関与できたかどうか、そして他の参加者と親しくなれたかどうかも満足度を高める要因であることがわかった。

表4 ディスカッションの満足度の高さとその理由

順位	変数*	重相関係数 (R)	ΔR^2	標準偏回帰係数 (β)	相関係数 (r)
1	l. ディスカッションの進め方がよかった	0.483	0.065	0.273	0.482
2	b. 自分の意見や質問を話せた	0.594	0.058	0.25	0.42
3	r. 同じグループの参加者と親しくなれた	0.66	0.07	0.271	0.387
4	k. ディスカッションの論点がよかった	0.716	0.103	0.341	0.425
5	h. このテーマに興味があった	0.761	0.066	0.268	0.341

* 変数左のアルファベットはアンケートの選択肢の記号を表す

$p < .05$

さらに、満足度を日本人学生と留学生に分けてみると、留学生のほうが日本人学生に比べ、有意に高かった (t 検定, $p < .01$)。その満足度の理由について、日本人学生と留学生の間で何らかの違いがあるかどうかを見るために、それぞれの選択肢について、理由として選択した度数を集計し、 χ^2 検定を行った。その結果、「b. 自分の意見や質問を話すこと」と「h. このテーマへの興味」の2つの理由において、有意な差がみられた。「b. 自分の意見や質問を話すことができた」を理由として選択した日本人学生は14名中3名であったのに対し、留学生は21名中19名であった (χ^2 検定, $p < .01$)。このことから、今回のディスカッションでは、留学生のほうが日本人学生より自分の意見や質問などを話せたことを理由として多く選んでおり、それが留学生のディスカッションに対する満足度の高さにつながっていることがわかった。また、「h. このテーマに興味があった」についても、日本人学生は14名中2名のみが「このテーマに興味があった」を選んでいるのに対し、留学生は21名中12名が「このテーマに興味があった」を選んでいた (χ^2 検定, $p < .01$)。このことから、留学生のほうが日本人学生に比べて今回のトピックに興味を持っていた人が多く、それが留学生の満足度の高さ

につながっていることがわかった。

一方、ディスカッションに対する満足度が他の参加者より低かった参加者5人(日本人学生4名、留学生1名)について、その理由を見ると、「他の国の事情を知ることができなかった」(2名)、「このテーマについて考えを深めることができなかった」(2名)、「時間がもう少しほしかった」(2名)を挙げていた。このことから、満足度が低かった参加者は、今回のディスカッションで話し合った程度では内容的にも時間的にも物足りなさを感じていたことがわかった。

また、満足度が低い理由として、司会がうまくできなかったことを理由として挙げている日本人学生も1名いた。このグループのディスカッションの様子を観察したところ、参加者それぞれが自発的に自分の意見や質問を出し合っており、ディスカッションとしてはそれほど悪くはなかった。しかしながら、ディスカッションの論点を話し合う段階で多少時間が足りなくなり、十分に話し合いがなされないまま終わってしまった印象を受けた。参加者にとっては、話し合いの内容もさることながら、自分自身がそのディスカッションの中で求められた役割をきちんと果たし得たかという点も満足度と大きく関わっていることがわかった。このディスカッションで司会者に求めたことは時間や進行の調整役という程度のものであったのだが、司会者になった参加者はそれ以上に役割を意識したのかもしれない。司会者はどこまでの役割を求められているかを指導者側がよく説明し、伝えておく必要があることがわかった。

5.2.2 次回のディスカッションへの意欲

最後に、今回のような形式のディスカッションをまたしたいと思うかという質問に対して、「是非したい」と回答した参加者が35名中12名、「したい」と回答した参加者が23名と、参加者全員が今後もしたいと答えていた。これが正規の授業であり、基本的にはこの形式に類似したディスカッションを毎回していることを考えると、したくないと答える人がいないのは当然かもしれない。しかし今回は事前タスクやディスカッションの進行などを工夫したことから、参加者の事前準備(予習)や、授業でしなければならないことがいつもより多かった。それでも参加者から肯定的な反応が見られるのは、参加者らがこうした活動に対して意欲的であることの現れであるといえるだろう。特に興味深いのは、満足度が低い参加者らも全員次回もしたいと答えていたことである。このことから、参加者らは今回のディスカッションにはおおむね満足しており、満足度の低かった参加者らも、次こそは満足いくディスカッションをしたい、と前向きな意欲を持っていることが窺われる。

5.3 アンケートのコメントおよびレポートからの考察

ディスカッションの直後に、参加者にこのディスカッションをして考えたこと、気付いたことをコメントとして記してもらった。さらに、それについてレポートとしてまとめ、提出するという課題を出した。なお、これは授業の課題の一つとした。コメントは参加者全員が、レポートは35名の参加者のうち、30名が提出した。

コメントやレポートの記述からは、ディスカッションの論点に向き合って考えたり、そのサブトピックでの話し合いから新たな発見があったり、参加者がこのディスカッションを通して実に様々な考えをめぐらせている様子が窺えた。

例えば、「友だち」と呼べる人は何人か、というサブトピックでは、日本人学生と留学生とでは、人数や年齢の幅に大きく開きがあったというグループが複数あった。日本人は「友だち」というと10人以上の数を挙げるが、留学生はせいぜい1人2人と答える人が多かったという。また、日本人の友だちには同年齢や同学年がほとんどだが、他の国ではもっと年齢の幅が広いとのことである。そうした話が出たグループの参加者は、なぜこのような違いがあるのかを、自分なりに考察していた。例えば、日本人が言う親しい友だちとは、普段一緒に遊ぶ人のことを指すが、自分の国（中国）ではお互いに喜びや苦しみを分かち合える人である、と友だちの意味についての定義を見出した留学生もいた。また、日本人学生の中には、日本人には同年齢や同学年の友だちが圧倒的に多いことについて、それが今まで普通だと思っていたが、考えてみると、日本では学校をはじめさまざまな場で年齢によってグループ化されることが多いために、友だちの年齢の幅もそんなに広くないのではないかと自分の社会の現状と併せて考えている人もいた。

特に留学生たちは、日本人学生との対話を通して、日本人学生の間関係の築き方についてそれぞれに独自の考察をしている。例えば、日本人がお互いに友だちになることに時間がかかるのは、「最初はお互い自分の個性を隠し、注意を払って相手と話すためではないか」、「自分の個性を抑えて、周りとの『和』を維持したいからではないか」、といった記述がみられた。

また、自分の悩みを誰に相談するかについて話し合った際に、日本人学生は友だちに相談するが、他の国の学生は親に相談すると答える人が多かったそうである。そうしたことについて話し合ったグループの日本人学生の中には、「今まで相談は友だちにするのが当たり前だと思っていたが、（留学生に）親は人生の先輩なのだから、相談すればきっといいアドバイスをくれると言われ、確かにその通りだと思った。」と、友だちのみならず自分と親との付き合い方について考え直した学生もいた。こうした心の動きは単に本やメディアなどから知識や情報を得ただけではなかなか起こりえず、や

はり同年代の他国の若者と直接話し合った体験だからこそ、引き起こされたものではないだろうか。これこそが異文化交流ディスカッションの持つ醍醐味だといえよう。

また、このトピックでは、異文化交流ディスカッションの目指すところの一つである、いわゆるステレオタイプを打ち破ることについても思いがけず成功した。あるグループの日本人学生と他のアジアの国々から来た留学生らは、欧米人というのは皆社会的で誰とでも話す、というある一定のイメージを持っていたらしいが、今回のディスカッションで東ヨーロッパ出身の留学生と話してみても、必ずしもそうではないことを知ったと、日本人学生も留学生も述べていた。普段なかなか接する機会がない国々からの参加者と直に話ができること自体、貴重な体験であり、さらにその接触場面においてこれまで自分たちの持っていた考えを見つめ直すきっかけを得たわけである。幸いなことに金沢大学には世界の様々な国や地域から学習意欲の高い留学生が集まっている。彼らを日本語のクラスや留学生のための特別コースでのみ学ばせておくだけでなく、日本人学生との意義のある接触場面にさらすことは、日本について学びたいと思っている留学生ばかりでなく、日本人学生にとっても計り知れない多くの意義をもたらす。このことは、この異文化交流ディスカッションを見れば明らかであろう。

最後に、この「友だち」トピックを取り上げたことで、特に日本人学生に友だちを作る際の姿勢や考え方にもプラスの影響を与えられたことが、彼らが記すコメントやレポートから知ることができた。

以上、参加者によるアンケートのコメントおよびレポートの記述から、今回のトピック「友だちとの付き合い方」は、異文化交流ディスカッションのねらいである「自己と他者の関係について考える」という目的を十分に達成できたといえるだろう。

5.4 今回のディスカッションのまとめ

5.4.1 トピックの選定の適切さ

今回は、異文化交流ディスカッションの目的を十分に検討した上で、その活動に合うトピックの選定を心がけた。その結果、できるだけ参加者の身近な問題として捉えられかつ興味を引くものとして、友だちについてのトピックを選んだわけであるが、ディスカッションではどのグループでも話が停滞することなく発言があった。また前述のアンケートの分析結果においても、トピックへの興味の高さがディスカッションの満足度への高さに関わりが大きかったことから、今回のトピック「友だちとの付き合い方」はこのディスカッションの目的にかなうトピックであったといえよう。

5.4.2 ディスカッションの進め方の適切さ

今回はディスカッション当日に活発に話し合えるように、「友だち」についてある程度自分なりに考えを持って臨んでもらおうと、事前タスクを課した。これに関して、満足度の理由としてあてはまるものを全て選んでもらった結果では、「事前の課題が役に立った」を選んだ参加者は35名中17名だった。このことから、ややボリュームのある課題ではあったが、参加者にはディスカッションを進める上で必要な手順のものとして、一定の程度の評価を得たと考えてよいであろう。

また、ディスカッションの進行を促すための補助としてサブトピックを用意したが、これについてはどのグループも忠実すぎるほどそれに沿って話を進めていたことから、サブトピックが助けになるというよりは逆に参加者らの自由な進め方を阻害してしまった可能性も否めない。しかし、これらの様々なサブトピックを話し合ったことで、参加者らが「友だち」について考えたことが少なくなかったことがレポートの記述からもうかがえることから、サブトピックはやはりある程度必要であると考えられる。それに、こうしたサブトピックを全てなくして論点だけを与えても、参加者が戸惑って話がなかなか進展しないであろうことも十分に予想できる。したがって今後の課題としては、こうした手助けをどの範囲まで指導者側が与えるか、そして参加者ら自身がこうしたサブトピックを自らで見出し、話題としてディスカッションの中で発言する力をどのようにしてつけていくかを考えていくべきであろう。

5.4.3 今後の課題

ディスカッションが目的に向かって円滑に、そして活発に進んでいたか、そしてそれらが参加者にとって満足のいくものであったかについては、まだ課題が残る。

一つは、今回のディスカッションでは、参加者らは筆者らが期待するほど、このトピックそのものについて話を発展させたり深めていったりすることがなかったことである。しかし、ディスカッション後のレポートでは、どの参加者も実に多くのことについて考えを述べていた。今後はディスカッションの中で、他国の事情についての情報交換で終わるのではなく、さらにもう一段階進んだ、参加者らがレポートで表明したレベルまでの考えを交換できるようなしくみを考えていきたいと思う。それができればディスカッションとしても深みが増し、参加者らの得るものもより大きくなるのではないかと思う。

もう一つは、日本人学生の取り組み方である。満足度が低かったのは日本人学生がほとんどであったが、その理由を見ると、トピックに不満があったわけではなく、このような学習活動に興味、関心を持ちながらも、言いたいことが十分にいけない自分

自身に不満を持っている様子が浮かび上がってきた。そして、そうした参加者は再び挑戦したいという気持ちが強いこともわかった。また、日本人学生のレポートの端々からも、他国の事情について知り、それと自分たち日本について考えてみようという姿勢が表れていた。こうしたことを考え合わせると、日本人学生は決して意欲が低いわけではなく、どのように自己表現をしていったらいいか、その方法がわからないために不満が残るのではないかと思われる。このディスカッションが彼らの母語である日本語で行われているにもかかわらずこのような結果が出たことは、一考の余地があるだろう。今回の日本人学生は1年生が多く、自分の意見をやや改まった（publicな）場で述べるという経験自体少ないであろうし、そのような訓練もこれまであまり受けてこなかったのかもしれない。このような活動を行うには、日本語学習者の日本語力の問題はこのレベルにおいてはあまり問題ではなく（おもしろいことに、留学生の提出したアンケートのコメントやレポートには自分の日本語力が足りないから十分に話せなかったとか自分の日本語力について不満に思っているようなコメントは1つもなかった）、むしろ日本人学生のパブリック・スピーキング能力の育成をしっかりと行っていかなければならないことがわかった。

6. おわりに

以上、本稿では、異文化交流ディスカッションの目的と意義、そしてそれに向けていかにしてこの教育活動を実現するかを、トピックの選定とディスカッションの進行を中心に述べた。そして今回検討したディスカッションのトピックと進め方が、活動のねらいに合うものであるかどうかを、ディスカッションの実践を通して確かめ、その結果と今後の課題について述べた。

筆者らは、今後、同一空間における直接場面での異文化交流ディスカッションをより充実させることに加え、ビデオ会議のような遠隔場面での異文化交流ディスカッションも実施していくつもりである。そのプロトタイプとなるディスカッションのあり方を構築するために、今回の実践を試みた。今回はトピックの1つを試みに実行したにすぎず、これだけでは異文化交流ディスカッションの全容はまだ十分に明らかにできない。今後は、より多くのトピックでも実践を重ね、この異文化交流ディスカッションの目指すあり方に向けて、改良を重ねていくつもりである。

注

1. 筆者らは観察に徹し、ディスカッションに介入することはしなかった。ただし、

参加者からディスカッションの進め方について質問を受けた場合はそれに答えた。

2. 参加者の発話の録音に当たっては、ディスカッション開始前に、録音した音声とその内容を研究の目的でのみ使用することを口頭で説明し、同意を得た上で行った。

参考文献

- (1) Ur, Penny. (1981) "Discussions that work : task-centred fluency practice", Cambridge University Press.
- (2) 太田亨・三浦香苗 (2007) 「ビデオ会議による異文化交流ディスカッションの方法－試論－」『金沢大学留学生センター紀要』10号, pp.45-57
- (3) 内閣府政策統括官(共生社会政策担当)編 (1998)『第6回世界青年意識調査報告書』HTML版, <http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu.htm> (2010年1月20日現在)
- (4) 深川美帆・三浦香苗 (2009) 「ビデオ会議システムを使用した異文化ディスカッションにおける turn-taking の諸相－直接型対面会議との比較を通して－」『遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究』, pp.46-66, 平成19-20年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (研究課題番号19520450) 研究成果報告書 (研究代表者: 三浦香苗)
- (5) 三浦香苗 (2003) 「教養教育の『日本事情: 多文化交流ディスカッション』授業研究」『金沢大学留学生センター紀要』6号, pp.31-48.
- (6) 三浦香苗・深川美帆 (2009a) 「ビデオ会議及び対面会議の実践報告－平成20(2008)年－」『遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究』, pp.31-41, 平成19-20年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号19520450) 研究成果報告書 (研究代表者: 三浦香苗)
- (7) 三浦香苗・深川美帆 (2009b) 「ビデオ会議の問題点とその改善点－改良版ビデオ会議に向けて－」『遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究』, pp.67-77, 平成19-20年度科学研究費補助金基盤研究 (C) (課題番号19520450) 研究成果報告書 (研究代表者: 三浦香苗)

参考資料

以下の参考資料は、今回のディスカッションで参加者に配布したものである。記入欄やスペース、ルビなどは割愛した。

参考資料1 事前タスク

トピック「友だちとは」 プレタスク

I. 自分のことについて、以下の質問に答えてください。

1. 今、あなたには親しい友だち(恋人を含む)がいますか。次の中から、あてはまるものを選んで()に○を書いてください。いくつ選んでもいいです。
(a) 同性の親しい友だち (b) 異性の親しい友だち (c) 恋人 (d) いない→おわり
2. それぞれ何人ぐらいいますか。
(a) 同性の親しい友だち (b) 異性の親しい友だち (c) 恋人
3. 1で答えた、あなたの友だちの年齢の範囲は何歳から何歳までの人たちですか。
4. 友だちとは、どこで知り合いましたか。あてはまるものを選んで()に○を書いてください。いくつ選んでもいいです。
(a) 大学で (b) 職場で(アルバイト先を含む) (c) 街の中で(バス、電車、地下鉄、公園、店などを含む) (d) 旅行先で (e) 近所で (f) 学校以外の集まり・グループで (g) 故郷が同じだということ (h) 親類だということ (i) インターネット上のサイトで (j) この中にはない(書いて

ください)

5. あなたは親しい友だちと何をして過ごしますか。次の中から、あてはまるものを選んで () に○を書いてください。いくつ選んでもいいです。

(a) 話す→6へ (b) いっしょに食事をする (c) 遊ぶ (d) いっしょに買い物する (e) スポーツをする (f) 勉強する (g) テレビ、映画などを見る (h) この中にはない (書いてください)

6. あなたは以下のことについて他の人と話す場合、誰とよく話しますか。最もよく話す人を1として、順位を書いてください。

[何について] (a) 恋愛について (b) 就職について (c) 勉強について (d) 趣味について (e) 自分の家族について (f) 自分のお金のことについて (g) 自分の健康や病気について (h) 自分の悩み事について (i) 他の友だちのことについて (j) 本や映画、テレビ番組などについて (k) ファッションについて (l) 俳優や歌手など、有名人のニュースについて (m) 政治について (n) 経済について (o) 宗教について (p) 社会問題について (q) 人生観について (r) その他

[誰と] (a) 友だち (b) 父 (c) 母 (d) 先生 (e) その他

- II. 以下の資料は、世界の青年に対して実施した調査の結果です。これらの調査結果を見て、後の質問に答えなさい。質問の答えは、あなたの考えまたは推測を書いてください。

◆資料1 友だちと知り合ったきっかけについての国際比較

図略 (<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth6/html/no2-4-1.html#no2-4-1-b> を基に作成)

Q1. パーセンテージを見ると、出会いのきっかけは日本人は学校や職場がほとんどですが、アメリカやイギリスなどではそのほかの場所でも友だちと知り合うが高いです。どうしてこのような違いがあると思いますか。

◆資料2 悩み、心配事の相談相手についての国際比較

図略 (<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth6/html/no2-6-2.html#no2-6-2-b> を基に作成)

Q2. 順位を見ると、日本では友だちが一番ですが、アメリカやその他の国では母が一番です。どうしてこのような違いがあると思いますか。

- III. 参考資料 『ドラえもん』について (略)

資料2 事後タスク・アンケート

ディスカッションを終えて

これは、今日のディスカッションが参加者にとってどうだったかを知るためのものです。ここに書いた内容は、成績には全く関係がありません。思ったとおりに書いてください。

- 1 ディスカッションを終えて国によって「友だち」に関することで違いがあるかどうかあなたの中で結論が出ましたか。あてはまるものを1つ選んでください。{ 出た 出ていない わからない }
- 2 ディスカッションを通して、相手の国の人についてどんなことがわかりましたか。相手の国の人に特徴的だと思ったことが何かありますか。
- 3 ディスカッションを通して、自分の国の人についてどんなことがわかりましたか。自分の国の人に特徴的だと思ったことが何かありますか。
- 4 ディスカッションの前と後で、あなたの「友だち」についてのイメージや考えは変わりましたか。
変わった点がある→4.1, 4.2に答えたあと5へ 何も変わらなかった→5へ
- 4.1 ディスカッション前は考えなかったが、今は考えるようになったことは何かありますか。
- 4.2 ディスカッション前の考えと、今の考えとで、変わったことは何かありますか。
- 5 ディスカッションを通して、考えたこと、思ったことを自由に書いてください。

【ディスカッションへの満足度について】

1. あなたはこのディスカッションにどのくらい満足していますか。次の4, 3, 2, 1から、当てはまるものを一つ選んで○をつけてください。{ 4 満足している 3 どちらかといえば満足している 2 どちらかといえば満足していない 1 満足していない }
2. 1の答えの理由は何ですか。次の中からあてはまるものを選んで () に○を入れてください。いくつ選んでもいいです。そして選んだ項目の { } の中のどちらかを選んでください。
 - a. 自分がたくさん発言 { できた・できなかった }
 - b. 自分の意見や質問を話すことが { できた・できなかった }
 - c. 自分の国のことについて話すことが { できた・できなかった }
 - d. 自分の国の人と意見を交換することが { できた・できなかった }
 - e. 自分の国の事情を知ることが { できた・できなかった }
 - f. 他の国の人と意見を交換することが { できた・できなかった }
 - g. 他の国の事情を知ることが { できた・できなかった }
 - h. このテーマに興味 { あった・なかった }
 - i. このテーマについて考えを深めることが { できた・できなかった }
 - k. ディスカッションの論点が { よかった・よくなかった }
 - l. ディスカッションの進め方が { よかった・よくなかった }
 - m. 司会者がよい働きを { した・しなかった }
 - n. 教師の指示や説明, 授業の進め方が { よかった・よくなかった }
 - o. ディスカッションの前にした課題が { 役に立った・役に立たなかった }
 - p. 自分がディスカッションの前に { よく準備した・あまり準備しなかった }
 - q. ディスカッションが { おもしろかった・おもしろくなかった }
 - r. 同じグループの参加者と { 親したくなれた・親したくなれなかった }
 - s. その他 (具体的にどんなことか, 書いてください)

注 アンケート用紙の記号 j は h と重複していたためここでは削除した。集計では h にまとめた。
3. 2で選んだ理由のうち最も重要なもの上位3つを選んで記号を下の () に書いてください。
4. 今回のような形式のディスカッションをまたしたいと思いますか。次の4, 3, 2, 1から当てはまるものを1つ選んで○をつけてください。{ 4 是非したい 3 したい 2 あまりしたくない 1 したくない }

Topics for Intercultural Discussion: A Practical Study

Miho FUKAGAWA & Kanae MIURA

Abstract

In this paper, we first identified the purposes of the ‘Intercultural Discussion’ between the Japanese students at Kanazawa University and the international students from its partner universities, and proposed a methodological framework for an ideal Intercultural Discussion that covers both the planning and working stages. We then classified the discussion topics into the following four groups: (i) culture-specific topics; (ii) topics applicable to cross-cultural discussions regardless of the difference in back-grounding factors; (iii) topics concerning an individual ideology and/or senses; and, (iv) topics dealing with global and/or current issues. For verification, we analyzed one of the Intercultural Discussions on one of the group (ii) topics ‘How to Get Along with Friends’ which was conducted at Kanazawa University in the fall semester 2009. In our analysis, it became clear that the degree of satisfaction was totally high among both the Japanese and the international students. It was also found that the variables that had significant influence on this result were: ‘how to proceed the discussion,’ ‘to have an opportunity to express opinions as well as to ask questions,’ ‘to get to know the other participants and develop friendship with them,’ ‘what is at issue in the discussion,’ and ‘the interest in the discussion topic.’ These findings suggest that not only the topic but also the steering methodology utilized in the discussion mentioned above are perfectly feasible and applicable to an effective Intercultural Discussion in the future.

留学生センター「総合日本語コース」の日本語教育 －チームティーチングによるコース運営を中心として－¹

峯 正志*・長野 ゆり*

要 約

金沢大学留学生センターの提供する「総合日本語コース」は、様々な異なるニーズを持つ留学生の混在する日本語プログラムである。このようなプログラムで留学生個人のニーズを的確に掴んで問題点を解決するためには、複数の教員が協力して指導するチームティーチングが有効である。しかしその円滑な運営には担当教員間の緊密なコミュニケーションが必要不可欠である。本稿では本プログラムの運営体制の概要を述べて、どのようにしてそれを実現しているのか、そしてそれにはどのような問題点が存在するのかを述べる。

1. はじめに

金沢大学留学生センターが全学の留学生に対して行っている日本語プログラム「金沢大学総合日本語コース」の大きな特色は、日本語に対して異なるニーズを持つ学生と一緒に同じクラスで授業を受けているという点であろう。このプログラムは、従来の日本語補講の規模を単に大きくしただけのものではなく、日本語の単位を必要とする様々なプログラムの学生も一緒に学んでいる。つまり、日常の生活のための日本語を学びたい学生以外にも、日本語クラスの受講がプログラムの修了の要件となっている学生や、日本語や日本文化が専門で高度の日本語能力を身につけたい学生も、同じ内容の日本語の授業を受けているのである。

日本語教育では、学習者の持つニーズに合わせて授業を計画し行うのが普通であり、本プログラムのようなやり方は本来はあまり適切なものではないのかもしれない。しかしこの大学も現在はプログラムの効率化が求められており、目的に合わせた様々

1 本稿は、平成21年9月25日に行われた2009年度第4回金沢大学外国語教育研究センター研究会において、同じ題目で発表した内容に加筆したものである。

なプログラムを同時に開講するような贅沢なことは難しくなっており、本プログラムの様な運営の仕方にも存在理由があると確信する。²

様々なニーズを持つ学習者の混在するクラスで、どのように彼らのニーズに合った授業を行うのか。彼らの問題点を的確に掴んで、どのように解決するのか。その一つの鍵は、教師の側の連携の強化にあると考える。本プログラムでは、日本語の通常クラスは、複数の教師のチームティーチングによって行われているが³、教師間の連絡を密にすることで学習者の個々のニーズ、問題点を的確に掴み、問題を解決しようと試みている。そこで、本報告では、総合日本語コースのチームティーチングによるコース運営に焦点を当て、どのようなやり方で学習者のケアを行っているのかを報告する。

まず、次章でコースの概要を紹介し、その上で、コース運営の特徴を述べる。その後、この運営法の長所・短所を考察し、最後に今後の展望について述べたいと思う。

2. 金沢大学総合日本語コースの概要³

2. 1 コースの目的

このコースの目的は、大学・大学院での学習・研究活動の基盤となる実践的日本語力を養うことである。

2. 2 対象学生

金沢大学に在籍する留学生で日本語を母語としない者が対象である⁴。この留学生の中には、通常金沢大学の学部生、大学院生、研究生等の他、「日本語研修コース」「日本語/日本文化研修コース」「金沢大学短期留学プログラム (KUSEP)」「日韓理工系学部留学生コース」のような、日本語クラスの受講を必修としているプログラム生も含まれている。このため、様々な背景の学生が混在している。特にその中で、彼らの日本語学習に対するニーズの違いが多様であることは上で述べたように、このコースの大きな特徴である。

2 本センターは、平成15年度に外部評価を受けたが、その際、この点について、このようなコースを「作らざるを得ないだろうという議論」が広がっており、「非常に関心を持って見て」いるという評価委員の意見があった。これについては『金沢大学留学生センター外部評価報告書2004』（2004）p.50を参照のこと。

3 資料としては多少古くなったが、総合日本語コースの全体像については『金沢大学留学生センター自己点検評価』（2003）を参照のこと。

4 ただし、クラスに人数の余裕があるときは、客員研究員や外国人教職員もクラスに受け入れることがある。

2. 3 カリキュラム

総合日本語コースの大きな特徴として次の2点が挙げられる。

1) 通常クラス、漢字クラス、技能別クラスの3種類のクラスがある。

通常クラスは、「話す・聞く・読む・書く」という4技能を総合的に伸ばすクラスであるのに対し、漢字クラスは漢字の読み・書きを、技能別クラスは4技能を個別に伸ばすクラスである。技能別クラスは、現在「初級読解」「中級読解」「上級読解」「作文」「聴解」「口頭発表」「レポート作成」「コンピューターを用いた論文作成」「討論」「日本事情」の10クラスがある。

2) 7レベルのクラスがある。

初級から上級まで、7つのレベルのクラスがある（初級2クラス；初中級1クラス；中級2クラス；上級2クラス）。平成10年に総合日本語コースが開始されたときは、初中級を除く6クラスであったが、初級から中級へのスムーズな橋渡しを目的に初中級クラスを新設した（平成12年度後期から）。これは、非漢字圏からの脱落者・不合格者を減らそうとするための措置であった⁵。

授業の回数は、通常クラスでは初級Ⅰ（Aクラス）が週5時間、初級Ⅱ（Bクラス）が週4回、それ以外（C1クラス～Fクラス）は週3回。ゼロ初級に関しては、週10回の速習コース（AAクラス）も存在する。漢字クラス、技能別クラス⁶は、すべて週1回である。

なお、この二つの特徴は、日本語必修のプログラム生を総合日本語コースに受け入れたことと関係がある。つまり、従来の日本語補講クラスでは、授業について行けない学生は中途放棄となり、また次の学期にトライするということが多かったが、必修となると、どうしても脱落学生を出さないことが必要となる。そのため、レベルを多くして、受講学生のレベルの均一化を図り、脱落者を少なくしようとしたのである。3種類のクラスの存在については、日本語必修の学生は週5コマ授業を取ることが必須となるので、どのレベルについても5コマの授業を用意しなければならなくなった。そこで、中級、上級の学生に、漢字クラス1コマ、技能別クラスを1コマ取らせるこ

5 中級Ⅰ（Cクラス）を初中級クラス（C1クラス）と中級Ⅰ（C2クラス）の二つに分けたわけである。総合日本語コースでは飛び級は通常は認めていないが、BクラスからC2へ進むことだけは正式な進級のルートとして認めている。ただし実際には、漢字圏の少数の学習者を除いて、ほとんどの学生はC1クラスへ進級する。（詳細については、長野・笹原・寺下（2003）を参照のこと。）

6 技能別クラスの一部は、共通教育の言語科目「日本語B」としても開講している。

とで、5コマを確保したわけである⁷。

以上は、角間キャンパスで開講されているクラスである。これ以外に、宝町キャンパスでは、「医学部補講」と呼ばれる授業も行われている。これは、医学研究科の学生の要請により開講されたもので、初級と中級の2レベルでそれぞれ週2回授業を行っている⁸。

3. コース運営 —チームティーチングを中心として—

3. 1 チームティーチングとは？

「通常クラス」では、各クラス3～4名の教師から成るチームで授業を行っている。これは、もちろん1回の授業を複数の教師が担当するという意味ではなく、例えば週3回の授業なら、その3回をそれぞれ別の教師が担当するという意味である。教師は進度表（日程表）に従って授業を行い、自分が行った授業の引き継ぎをしっかりと、次の担当者の授業にうまくつなげなければならない。従って、担当者は自分が行う授業についてだけでなく、チームの他のメンバーが行う授業についても常に把握して、お互いに密接に連絡を取り合わなければならない。引き継ぎには、主に電子メールを用いる。緊急の場合には電話連絡もある。

3. 2 チームティーチングのメリット

このように、チームティーチングをうまく機能させるには、教師間の十分なコミュニケーションが求められる。例えば一人の担当者が週3回のクラスをすべて担当した場合は、このような教師間のコミュニケーションは必要ないので、相当手間が省けることになる。にもかかわらず総合日本語コースでこのような手間のかかる方式を採用している理由としては、以下のようなものがある。

- 1) 授業に対する手抜きが防止される
- 2) シラバス・試験問題・副教材など：複数の教員の目が入るため、間違いが少なく質のいいものができる
- 3) 授業の進め方・問題への対処など：複数の教員の意見・知恵が結集される

7 この措置は結果的に、日本語が必修でない他の学生にとっても恩恵を与えることになった。週1回のクラスができることによって、忙しい学生にも日本語クラスを受けられる可能性が出来たからである。

8 2レベルしかないため、クラスでの学生のレベルの違いが大きく、複式授業になることが多い。その場合は、国際学類の先生方の協力を得て、教育学部や国際学類の日本語教育主専攻の学生にアシスタントとして手伝って貰っている。

- 4) 評価の公正さが保たれる
- 5) 学生は個性の異なる教員に触れる機会を与えられる⁹
- 6) 教員は切磋琢磨の機会を与えられる
- 7) 教員は共にコースを運営しているという連帯感を持つことができる

3. 3 具体的業務

最初に、コース全体を誰がどのように運営しているかの概要を示そう。まず、コース全体の統括者として、専任教員の務める「コース責任者」がある。これは総合日本語コース全体の方針を決める最終責任者である。この下に、各クラスをまとめる「レベル責任者（またはクラス責任者）」が置かれる。これは非常勤講師の中からコース責任者が指名する。このレベル責任者が、各クラスのまとめ役となって、各クラスの方針を決めたり、コース責任者との連絡役を務めたりするのである。

それでは以下に、担当教師のやるべき具体的業務を挙げてみる。

3. 3. 1 チーム全体としての業務

- ①毎回の授業の引き継ぎ
- ②学期初めのミーティング（進度表の作成、授業の進め方の方針などの決定、初日配付物の準備など
- ③定期試験（中間・期末）前後のミーティング（試験問題の作成、採点・評価）
- ④(必要に応じて)小テスト、副教材などの作成、修正
- ⑤円滑な授業運営のための種々の対策の実施（学生のレベル移動に関する判断¹⁰、進度表の見直し、遅れがちな学生の手当てなど、諸問題への対処）

3. 3. 2 「レベル責任者」の業務

各チームに1名、「レベル責任者」（非常勤講師のうちから専任教員が選ぶ）が指名される。このレベル責任者の業務は次の通り。

- ①チーム全体としての業務の実施に際してリーダーシップを取り、まとめ役となる。

9 この点について興味深いエピソードがある。非漢字圏の学生で、BクラスからC2クラスに飛び級で進んだ学生が二人いた。非漢字圏の学生としてはこのようなことは珍しいので、二人に別々にインタビューしてみた。別々に聞いたにもかかわらず、二人は総合日本語コースのいい点として、異口同音にこの点を挙げていた。相性の合わない先生がすべて担当していたらとてもやる気にならないとのこと。このインタビューは、留学生センターニュース（2009）に載っている。

10 プレイスメントテストの結果で学生のレベルを最終的に判断するわけではない。授業開始後2週間は、学生のレベルを見極める期間となっている。プレイスメントテストの結果で各クラスに配置された学生のレベルが合っていないと判断されれば、この期間中にレベル移動が行われる。最終判断をするのは受け入れ側のレベル責任者だが、レベル責任者が判断に迷った場合は、コース責任者が最終判断を下す。

②コース責任者（専任教員が務めるコース全体の統括者）への月例報告の提出。

記載項目は以下の通り：

- a. 今月の進捗； b. シラバスと現在の進捗は合っているか；
- c. 学生の理解度； d. 学生の移動； e. 欠席が目立つ学生（とその理由）
- f. 問題がある学生（とその理由）； g. 教師間で行っている活動
- h. 設備・備品に関する提言； i. その他の特記事項

月例報告提出のメリットとしては、以下のことが挙げられる。

- a. コース責任者は、各クラスの状況を具体的に把握し、問題があるときは迅速に対処することができる。
- b. 教員は自分が担当するクラスの状況をより意識的・客観的に把握するようになる。
- c. 毎月の記録を残すことにより、学生の過去の学習状況を知り、それを以後の指導のために役立てることができる。

③学期終了後の反省会用資料の作成・提出

④成績の提出

⑤クラスファイルの整理

3. 3. 3 「コース責任者」（これは専任教員が務める）の業務

①(学期始めの) オリエンテーション、プレースメントテスト¹¹の実施

→学生のクラス分け →レベル移動に関する最終的判断

②(学期始めの) 教員の「打ち合わせ会」の開催¹² (授業開始約2週間前に開催)

この際の配付資料は以下の通り：

- a. 学年暦； b. 時間割； c. クラス別担当教員リスト
- d. 新規学生についての情報（「取り扱い注意！」を指示）
- e. 連絡事項¹³ (当該学期中に留意すべき事項をまとめたもの)
 - ・前学期の反省会で検討事項となった問題への対処
 - ・学生の教育上・事務上の扱いに関する指示
 - ・主な行事日程・月例報告書の提出時期など

11 遅れてくる学生のための追加テストの日も決めているが、専任教員が随時行うことも多い。

12 打ち合わせ会で話し合われたことは議事録を取って記録を残し、非常勤講師室にも置いて、常時閲覧できるようにしている。

13 e.「連絡事項」も非常勤講師室にも置いて、コース開始時（1998年秋）から現在までの資料を常時閲覧できるようにしている。

③学期中の種々の問題への対処

④月例報告による各クラスの状況の把握及びそこで報告された問題の処理

⑤(学期末の)反省会の開催(授業終了約10日後に開催)

反省会のために、「レベル責任者」は担当クラスの「反省会資料」¹⁴(学生の履修状況、問題点、教育上の工夫などをまとめたもの)を前もって作成・提出する。コース責任者は、これらをまとめて綴じたものを当日配付し、それに基づいて各クラスの「レベル責任者」が報告を行う。

「反省会資料」作成のメリットとしては、以下のようなことが考えられる。

- a. コース責任者は、当該学期の各クラスの状況をまとめて把握することができる。
- b. 各クラスの担当教員は、自分の担当したクラスの状況を意識的・客観的に捉え直し、反省の材料とすることができる。
- c. 学生の履修状況の記録を残すことによって、それを後の指導に役立てることができる。特に「当該学期は担当しなかったが次学期以降担当する可能性のある学生についての情報が得られる」という点において有効である。

反省会で指摘された問題点は、コース責任者が検討し、次学期の打ち合わせ会において対応を指示する。

4. コース運営の長所・短所

まず、チームティーチングそのものの長所としてはすでに3.2で挙げられた諸点がある。これらは一人の教員でなく、複数の教員が協力してクラスを担当することで、授業の質そのものを高める効果があるということである。これは、授業が実際に行われる学期中に留まらず、クラスを準備する学期前、クラスがすべて修了した学期後も同様である。というのは、総合日本語コースでは、学期終了後に必ず反省会を行い、その学期の問題点を洗い出す作業をする。そして、そこでの議論を通じて、次学期の注意点を明確にする。このような作業を繰り返して、常に問題点を改善していく努力を払っているからである。

そして、この「複数の教員が協力をする」ということが実は、最初に述べた総合日本語コースの特徴である「様々なニーズの混在したクラス」をうまく運営していく鍵となっている。それは、複数の教員が個々の学生の状態をよく観察し、その上でそれ

14 反省会資料、及び反省会議事録も非常勤講師室にも置いて、常時閲覧できるようにしている。

らの情報を共有していくことが、学生のそれぞれの問題点を解決する大きな力となるからである。更に、コース責任者の持っている学生個人の情報も打合会で共有し、その学期のクラスの方針を立てるのに役立っているほか、反省会で出されるそのクラスの学生情報も、次学期のクラスの方針に役立っている。このように、多くの情報の共有と多くの教員の協働が、異なるニーズを持つ学生の混在するクラスの問題解決に役立っているのである。

さて、上のような長所もあるが、問題点もある。一番の問題は、個々の教員への業務負担が大きいという問題であろう。特に非常勤講師の業務負担が重いというのはかなり問題と言える。大学からは所定の非常勤講師代しか払われておらず、学期中や学期前後のミーティング等への参加、諸教材の作成についてはすべてボランティア状態である（幸い、現在の非常勤講師の先生方の士気は非常に高いが、いつまでもそれに甘えていて良いわけではない）。現在の総合日本語コースの運営は、このような非常勤講師の高い意欲に支えられている面が大きいわけだが、留学生がこれからも増えていく現状を考えると、現在のように個人個人の努力に頼るような方法でなく、システムとしてうまく運営していく方策を考えなければならないように思われる。

また、このような非常勤講師への負担が高い運営方法においては、専任教員がこれをまとめていく上で、彼らとの信頼関係も非常に重要な要素になってくる。「コース責任者」が非常勤講師はじめ他の専任教員と協力・連携して各クラスの状況を把握しコースを円滑に運営するためには、上記の月例報告書や反省会資料などの活用ももちろん有効な手段ではあるが、何よりも、日常の授業運営にチームの1メンバーとして深く関わること、また、担当教員と日常的に接し、教員同士の信頼関係を保つことにより、できるだけ多くの情報を頻繁・迅速に得ること、またそれに迅速且つ適切に対処することが最も有効だと考えるが、これも言うは易く行うは難しである。

5. 今後の展望

上記のようなチームティーチング方式による授業は、単独で行う授業に比べ、担当教員、特に非常勤講師の業務負担がかなり重い。その上、近い将来、留学生の増員に伴って日本語クラス受講者が大幅に増加した場合（その可能性が非常に高い）、現在の負担がさらに大きくなることが予想される。このような状況下で求められるのは、「質を落とさずに現在のコース運営を効率化する方法」である。すなわち、無駄があればなくし、省力化できるところは省力化して、担当教員の負担を軽減する工夫が必要となる。「コース運営の質の維持と教員の負担軽減をどのように両立させるか」が、目下

の総合日本語コースの検討課題である。

これに対してはささやかながらも様々な工夫を学期ごとに行っている。例えば、平成21年度秋学期のDクラス、Eクラスでは、従来の口頭テスト（中間テストのみ）に新たな試みを行った。両クラスとも30人前後の登録学生を抱え、従来のように個々の学生に教員が対応していくやり方では時間が足りないため、複数の学生が一つのテーマに沿って議論を進めていくのを教師がそれを観察していくというやり方を取った。このようなやり方で、テストの時間については短縮化が達成されたが、このやり方についての議論はこれからである。さらに、教師間のミーティングについても、非常勤講師の数が更に増えてくる¹⁵ため、ミーティングを開く日程を決めることが難しくなる。そのため、今後はメールのやりとりやネットを使った会議などで様々な問題を解決するようになるかも知れない。

いずれにしても、チームティーチングの長所を生かしつつ、非常勤講師の負担を軽減する方策を私たちはこれからも求め続けていかなければならない。

参考文献

金沢大学留学生センター(2003)『金沢大学留学生センター自己点検評価』

_____ (2004)『金沢大学留学生センター外部評価報告書 2004』

長野ゆり・笹原幸子・寺下優子(2003)「総合日本語コースC1(初中級)クラスの開設と活動・教材開発」
『金沢大学留学生センター紀要』第6号, p.13-30

15 平成22年度春学期から留学生センターでは新しく「セメスタープログラム」を始めることになり、総合日本語コースの授業数が増えることになったため、実際に新任の非常勤講師を公募した。

The Japanese Education at Kanazawa University Integrated Japanese Course — The Course Management for Team-teaching —

Masashi Mine, Yuri Nagano

Abstract

One of the characteristics of Kanazawa University's Japanese program (Kanazawa University Integrated Japanese Course) is that the students learning in this program are diverse in the needs they have for learning Japanese. We believe that in teaching such mixed students, "team-teaching" is effective because a team of teachers can better find and solve their problems than teaching by one single teacher. But in order to make it work well, good communication between teachers is vital. This report presents the outline of our course management to show how our program is managed to create a good communication environment, and also points out that our program is made possible by the good efforts of the part-time teachers.

日韓プログラム・通年予備教育カリキュラムのための 第2回教育参画実践について

太田 亨・門倉 正美・菊池 和徳・藤田 清士・古城 紀雄¹⁾

要 旨

本稿は、日韓プログラムの枠組みにおける「教育参画」第2回目(2009年8月18～20日、於：慶熙大学校国際教育院)の実践報告である。

第2回教育参画の教育対象は日韓プログラム第10期生98名である。第1回目との大きな違いは、1)授業科目として、第1回目の日本語と数学に加え物理も実施したこと、2)日本へ渡航するに当たって、プログラムの意義と日本での留学生生活全般に関する講義を行ったこと、3)教育参画終了時にアンケート調査と学生との懇談会を設けたこと、の3点である。

第2回目は第1回目の経験を踏まえ、学生のレベル差を事前に念頭に入れた授業設計がなされた。その結果、教員と受講学生の双方から、「数ヵ月後に渡航を控えた学生たちにとって日本での〈後半期予備教育〉の授業を具体的にイメージする助けとなった」と、積極的な評価が得られた。しかしその一方で、「期間が短すぎる」というアンケート結果も出ており、参加した教員の中からは更に、「教科によっては8月でない時期の実施を望む」という意見も挙がった。また、前半期予備教育の授業担当教員との事前の打合せが不足していた点も複数の参加教員から挙げられ、今後の教育参画を実施する上で更なる課題として残された。

I. 日韓プログラム第10期生対象の第2回教育参画全体概要

本稿では、太田他(参考文献②)で報告した、日韓共同理工系学部留学生事業(日韓プログラム)の枠組みにおける、韓国内(前半期)予備教育²⁾(以下、「前半期予備

1 太田亨(金沢大学留学生センター)、門倉正美(横浜国立大学留学生センター)、菊池和徳(大阪大学大学院理学研究科)、藤田清士(大阪大学大学院工学研究科)、古城紀雄(大阪大学免疫学フロンティア研究センター)

教育」と略す)への教育参画・第2回目の実践報告を行う。

第2回目の教育参画は2008年の第1回目同様、慶熙大学校国際教育院において行われた。教育参画を行うにあたっての基本的な方針や教育目標については太田他(参考文献①)に述べたとおりであるが、2009年度は日本語、数学のほかに物理の授業を加え、更に日本留学に当たって日韓プログラムそのものの意義や留学に対する心構えを説いた特別講義もあわせて実施した。

表1は第2回目の教育参画のスケジュールであるが、灰色の部分に筆者らの担当した授業/講義部分である。

表1 第2回教育参画・時間割

	班/教室	2009. 8. 18(火)	2009. 8. 19(水)	2009. 8. 20(木)
1 時間目 (9:00~10:20)	1 (101)	作文(韓国語)	漢字・語彙	X
	3 (102)	作文(韓国語)	漢字・語彙	
	2 (201)	作文(韓国語)	物理(藤田)	
	4 (202)	作文(韓国語)	日本語 I (門倉)	
2 時間目 (10:30~11:50)	1 (101)	作文(韓国語)	日本語 II (太田)	X
	3 (102)	作文(韓国語)	物理(藤田)	
	2 (202)	作文(韓国語)	漢字・語彙	
	4 (202)	作文(韓国語)	漢字・語彙	
3 時間目 (13:10~14:30)	1 (101)	日本語 I (門倉)	数学(菊池)	聴解
	2 (201)	数学(菊池)	日本語 II (太田)	日本語 I (門倉)
	3 (102)	日本語 II (太田)	日本語 I (門倉)	数学(菊池)
	4 (202)	物理(藤田)	聴解	日本語 II (太田)
4 時間目 (14:40~16:00)	1 (101)	物理(藤田)	特別講義(古城)	学生との懇談会 (太田・門倉・菊池)
	2 (201)	聴解		
	3 (102)	聴解		
	4 (202)	数学(菊池)		

II. 第2回教育参画の教育内容

1. 太田担当授業「日本語 II」

(1) 授業の狙い

80分の授業を二分し、前半でa)の課題を、後半でb)の課題を与え、日本語を学習する過程で論理的な思考力を養成することを目指した。

2 前半期予備教育は例年3~8月まで行われるのに対し、それに続いて10月から翌年3月まで日本国内で行われる予備教育を「後半期予備教育」と呼ぶことにする。詳細については太田他(参考文献②, p.10)を参照のこと。

- a) 論旨が一貫した文の構造や文章の流れを読み解き、自分自身で構成できるようにすること
また、なぜそのように直すのか、自身の文法ルールを内省し言葉で説明してみること
- b) グループでプレゼンテーションのアウトライン構成を考え発表できるようにすること

(2)使用教材

- a) 『理科系の作文技術』（木下是雄著，中公新書，1981）
- b) 金沢大学におけるこれまでの日韓プログラム生が実際に発表したテーマ集
また、『レポートの作り方』（江下雅之著，中公新書，2003）も参考にした。

(3)授業内容

- 1) 文頭と文末の関係（足なし文）と文章の流れ（逆茂木型文章）の訂正，及び学生が自身の中に構築した文法を言語化し説明する作業

課題1：

私は、この点を考えると小林氏の提出したモデルは現象を単純化しすぎている。p.22

課題2：

ここで問題となるのは、前に述べたように、端子容量とケーブル容量が大きすぎると発振が停止したり、不安定になったりする。p.122

課題3：

安全な歩き方の指導は、歩道・路側帯などの歩車分離がある時の歩き方と、歩車分離がない時の歩き方との二通りの指導がある。p.124

課題4：

アルミニウム製錬は電力多消費の代表のようなもので、別項に述べるように電力単価の切り下げ、別の新製錬法の開発努力もしているが、電力の安価な地域へ出かけて製錬することが計画されている。p.25

課題5：

次の金属のうち、その4.0gを希塩酸の中に入れたとき、金属が反応して完全に溶け、その際発生する気体の体積が、0℃、1atmで1600cm³になるものを選べ。（入試問題）

授業の流れ：

- ①. 一定の時間内に課題文の文法的な誤りや文意が分かりにくい部分を修正させる。
- ②. 何人かの学生を指名して、直した部分を朱書きで板書訂正させる。
- ③. 訂正した学生に、なぜそのように直したのかを発表させる。
- ④. 他の学生からコメントを受けつけ、教員もコメントし解答例を提示する。

2) プレゼンテーションのためのアウトライン作成演習

課題：以下に挙げるような具体的テーマの中から一つ選んで、「韓国の X」を紹介する20分間のプレゼンテーションを作成したい。まず、プレゼンテーションの内容のアウトラインを考えなさい。一般の日本人が聞いても分かりやすくなるよう、説得力のあるアウトラインを目指すこと。

1. 「韓国のキムチ」
2. 「韓国のパンソリ」
3. 「韓国の伝統的な遊び～ユンノリ～」
4. 「韓国の映画」
5. 「韓国の伝統的な家～ハンオク～」
6. 「韓国人の気質・特徴」

授業の流れ：

- ①. 4～5名で1グループを作り、テーマを一つ選ぶ。
- ②. テーマに沿ってアウトラインを簡条書きする。その際、内容項目の配列についてグループ内で十分に合意がとれるようにする。
- ③. ホワイトボードに板書した後、盛り込む内容項目とその配列について意見を発表する。
- ④. 教員も含めクラス全員で発表されたアウトラインについてコメントする。

2. 門倉担当授業「日本語Ⅰ」

(1)授業の狙い

日本語の授業での聴解と読解は、教材がどうしても短いものを詳しく理解することに終始しやすい。この授業では、多聴と多読への志向を触発することを心がけた。

80分の授業を三つに分け、1) ミニレッスン（短い講義を聞き、要点をノートする）、2) 3千字の文章をできるだけ速く読み、下線等で要点を際立たせたとえで、自分の「問い」を書く、3) 出来のよくないメニューやメールを読み、どこがよくないかを考える、という3つのタスクを課した。

(2)使用教材

- a) 教材1：『よく分かる学びの技法』（田中共子編，ミネルヴァ書房，2003）
「大学で何を学ぶのか」（pp. 1 - 5）
- b) 教材2『日本語を書くトレーニング』（野田尚史・森口稔，ひつじ書房，2003）
トレーニング2「レストランのメニュー」（p.16）
トレーニング3「問い合わせのメール」（p.24）

(3)授業内容

- 1) ミニレッスン（多聴の演習）：15分ほど「多読・多聴のすすめ」について、ナチュラル・スピードよりはやや遅く、できるだけ簡明な表現で講義し、学習者はメモをとりながら聞き、教員が最も言いたいことを3点、ワークシートに簡条書きする。
- 2) 多読・速読の演習：
 - ①. 教材1「大学で何を学ぶか」を10分間、速読する。学習者たちは、速読しながら重要な言葉を○で囲み、重要な文に下線をひく。
 - ②. どこまで読めたかを確認してから、学習者の多くが読めたところまでを大まかに説明する。
 - ③. 説明を聞いて、学習者は、学問的探究につながりそうな「小さな疑問」を少なくとも3つワークシートに簡条書きする。
- 3) ペアワーク：
 - ①. 学習者は、ペアごとに座る。
 - ②. 教材2所収の出来のよくないメニューやメールを読み、どこがよくないかをペアで考え、気づいた点をワークシートに記入する。
 - ③. 気づきを順番に、各ペアで1つずつ発表させ、それを板書する。
 - ④. 気づきを分類することによって、メニューやメールといった文書を書くうえでの注意点を、より一般的なルールの形でとらえることを促し、学習者に発表させる。上記の3つのタスク終了後、ワークシートを回収した。

3. 菊池担当授業「数学」

(1)授業の狙い

- a) 数学的な視覚化が日常的問題にも実際に応用されていることを認識させること
- b) 行列、数列、数学的帰納法などを使うための技法とその意義を同時に理解させること
- c) 積分に関し計算の意味や計算を簡略化するアイデアが重要であることに気づかせること
- d) 微分の計算を工夫させると同時に、微分自体の意義や問題の意図を読み解かせること

(2)使用教材

- a) 「川渡り問題」として有名な謎々のうち最も単純なタイプのもの（問題1）
- b) 金沢大学2008年度前期日程入学試験理系数学第1問（問題2）
- c) 「Buffonの針」として有名な問題に関するオリジナルPDFファイル（問題3）
- d) 大阪大学2006年度日韓プログラム数学プレイスメントテスト第3問（問題4）

<p>日韓プログラム 2009 教育参画@慶應大 数学問題（菊池） 1</p> <p>問題1. ある人が川岸でこちらの岸からあちらの岸まで1艘の小舟で渡ろうとしている。この人は1匹の狼と1匹のヤギを連れ1個の大きなキャベツを持っている。小舟は小さいので、この人の他には狼とヤギとキャベツのうち1つしか一緒に乗せられない。狼とヤギを同じ岸に残すと狼はヤギを食べてしまう、ヤギとキャベツを同じ岸に残すとヤギはキャベツを食べてしまう。</p> <p>(1) この人が狼もヤギもキャベツも損なうことなく、この小舟で向こう岸に無事に渡るには、どういう手順で川を渡ればよいか?</p> <p>(2) (1)のように川を渡るには、少なくとも3往復半かから、最短手順は丁度2通りある。このことを一目でよくわかるように図を使って説明せよ。</p> <p style="text-align: right;">(“川渡り問題”として有名ななぞなど)</p> <p>問題2. 自然数 n に対して、2次正方行列 A_n を</p> $A_1 = \begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0 & 1 \end{pmatrix}, \quad A_{n+1} = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 0 & 3 \end{pmatrix} A_n \quad (n \geq 1)$ <p>により定める。また、2次正方行列 B_n は</p> $B_{n+1} = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 0 & 3 \end{pmatrix} B_n - \begin{pmatrix} 1 & 3 \\ 0 & 4 \end{pmatrix} \quad (n \geq 1)$ <p>を満たすとする。次の問いに答えよ。</p> <p>(1) 数学的帰納法を用いて</p> $A_n = \begin{pmatrix} 2^{n-1} & 2^{n-1} + 3^{n-1} \\ 0 & 3^{n-1} \end{pmatrix} \quad (n \geq 1)$ <p>が成り立つことを示せ。</p> <p>(2) ある2次正方行列 C に対して、$C = B_n - A_n$ がすべての n について成り立つとする。このとき、C を求めよ。</p> <p>(3) (2)の条件を満たす B_n のうち、逆行列をもたないものは B_1 に限ることを示せ。</p> <p style="text-align: right;">(金沢大学, 2008年度, 前期理系第1問)</p>	<p>日韓プログラム 2009 教育参画@慶應大 数学問題（菊池） 2</p> <p>問題3. 平行線が間隔 2 で多数引かれた床に長さ 1 の針を投げるとき、針が平行線と交わる確率を求めよ。ただし、針はまっすぐで、密度は一様であり、針と平行線の太さは無視でき、平行線は十分長く十分多数であると仮定する。</p> <p>ヒント: 平行線と直交する方向への針の射影の長さについて平均を考えよ。</p> <p style="text-align: right;">(“Buffonの針”として有名な問題)</p> <p>問題4. xy 座標平面において、関数 $y = e^x$ のグラフを C とし、C 上に二点 $A(a, e^a)$, $B(a+h, e^{a+h})$ (ただし $h \neq 0$) をとる。A, Bにおける C の法線をそれぞれ ℓ_A, ℓ_B とおき、ℓ_A, ℓ_B の交点を R とする。</p> <p>(1) h を 0 に近づけたときの点 R の極限 R_0 を求めなさい。</p> <p>(2) 線分 AR_0 の長さ $\overline{AR_0}$ を最小にする a の値を求めなさい。</p> <p style="text-align: right;">(大阪大学, 2006年度, 日韓プログラム数学PLACEMENT第3問)</p>
--	--

(3)授業内容

問題を事前に解いてもらった上で、代表者に答案を白板に書いてもらい、その答案をもとに白板やプロジェクターを使って分かりやすく解説した。

- 1) 可能な状態を点とし、点と点の関係を線分とし、線分と線分の間隔を定義し、最終的に点と線分からなる大域的な地図を作成する、という数学的な視覚化の威力について解説した。
- 2) 数学的帰納法における論理の流れを示す言葉の使い方を丁寧に説明するとともに、数学的帰納法自体の必要性や行列にまとめて計算する意義について解説した。
- 3) 典型的な積分計算を説明した上で、元の問題を変形してできる問題族の中から

最も計算が楽になるものに注目するという、積分計算を簡略化するアイデアについて解説した。

- 4) 微分計算の工夫について答えを添削しながら具体的に説明するとともに、微分が1次近似であるという本質や問題が曲率円による2次近似であるという意図について解説した。

4. 藤田担当授業「物理」

(1)授業の狙い

物理の授業では、日本の基本的な授業スタイルに慣れてもらうことと、物理科目と大学の研究室のつながりを理解することに狙いを定めた。授業前半は板書による講義を行い、電磁気学の1単元を学習した。後半では、大学の研究室で物理がどのように研究に役に立っているかを、DVD映像を通して学習し、公式に対する理解を問うと同時に、物理で使用する単位系の理解度などを尋ねるアンケート(図1)を実施した。

(2)使用教材

- a) 理解しやすい物理 I・II (文英堂)
b) キャンパスライフ 工学部紹介ムービー DVD (大阪大学工学研究科編)

物理教育に関するアンケート用紙：

Q 1. 韓国の物理の教え方と日本の物理の教え方は、大きく違うと思いますか？
1. 2. 3. 4. 5.
全然思わない 余り思わない どちらでもない 少しそう思う 強くそう思う
Q 2. 韓国で物理を勉強している時に、物理は他の科目に比べて難しい科目と思いますか？
1. 2. 3. 4. 5.
全然思わない 余り思わない どちらでもない 少しそう思う 強くそう思う
Q 3. 日本の大学ではほとんど日本語で書かれた物理の教科書を使います。日本でも韓国の大学のように英語の物理の教科書を使用したほうが良いと思いますか？
1. 2. 3. 4. 5.
全然思わない 余り思わない どちらでもない 少しそう思う 強くそう思う
Q 4. 物体の速度は微分形で表記できることを知っていますか。(はい ・ いいえ)
知っている場合、速度 v と距離 x と時間 t の関係を微分形で表記してください。

Q 5. 韓国での物理の予備教育は、韓国語と日本語のどちらで行うのが良いと思いますか。
 (韓国語 ・ 日本語)
 なぜそう思いますか。その理由も書いてください。(韓国語で書いてもかまいません)。

Q 6. カタカナで書いた次の単位等を記号で書いてください。例：メートル (m)

キログラム () アンペア () パスカル () ワット ()
 ニュートン () ジュール () ケルビン () ボルト ()
 モル () カンデラ () ギガ () メガ ()
 ミリ () マイクロ () ナノ () オーム ()

Q 7. あなたの入学予定学科を書いてください。() 科
 その学科の専門と物理学とは、どのような関係にあると思いますか。思い付くことをできるだけたくさん書いてください (韓国語で書いてもかまいません)。

Q 8. 日本で物理の予備教育を受けるさいに不安なことを自由に書いてください。
 (韓国語で書いてもかまいません)

図 1 物理教育に関するアンケート

(1)授業内容

導入では電磁気学を取り上げ、日本の高校から大学へ進学する際にどのような学びの相違があるかを解説した。次に電磁気学の学習項目を概説し、電気容量とコンデンサーの単元を用いてミニ講義を行った。具体的には、電気部品として利用されているコンデンサーの物理メカニズムが自然界にも存在することやその原理が広範囲に引用できることを学習した。

授業後半では、大学の実験室の様子を紹介した DVD 映像を見せ、研究にいかにより物理が必要であるかを考えてもらった。DVD では、機械工学や電気電子情報分野での最先端の研究が紹介されており、大学の研究現場の実際を見ることも意図した。残りの時間はアンケートに回答する時間とした。アンケートでは試験問題のような形式を取らず、日本語で記載された単位を正確に理解し、単位記号で記述できるかの問いを設定した。授業中には、物理という科目のイメージを問うアンケートも口頭にて行った。

5. 古城担当特別講義「もうすぐ日本へ留学するみなさんへ」

(1)講義の狙い

高校を卒業して間もない段階で母国を離れる留学生にとっての不安・懸念は計り知れないと容易に推察できる。本講義では最大のポイントを、その不安・懸念を想定した上でそれらを払拭・打破する指針を与えることに置いた。加えて、担当者が長年こ

のプログラムに主体的に関わる中で、「日本・韓国両国民からの支援と期待」を強く意識しない学生が散見されたところから、今期学生には来日前から高度にその自覚を形成することも講義の目的とした。

(2)講義内容

全員を一堂に着席させての講義形式の講義となったが³、以下に示す内容のパワーポイント(図2)を用い、高頻度に質問するスタイルで可能な限りインタラクティブに進めた。今回のように8月に本講義を聴講させる場合は、かなり日本語学習も進んでいるとの共通認識から、特に通訳者を介していない。授業内容的には(1)で述べた2点を中心に設定した。

韓日共同理工系学部留学生事業

予備教育第10期生対象講義「もうすぐ日本へ留学するみなさんへ」

2009年8月19日(水) 於：慶熙大学校国際教育院

大阪大学名誉教授・元大阪大学日韓共同理工系学部留学生受入方法検討ワーキング

古城紀雄

1. 韓日共同理工系学部留学生事業

韓日共同

- ・ふたつの国の政府が協力して奨学金を用意
- ・2国共同奨学事業は世界中でこのプログラムのみ

両国の国民の税金を投入

選ばれたみなさんへの両国民の期待が大きい

2. 留学するということ

(2.1) 自律的留学生生活

- 「外国で長い間一人で暮らす」ことが始まる
⇒全てを自分が決める。
奨学金の収入に見合った支出の管理
すぐに親や先輩に甘えて借金しない。
この苦勞も、自分や国家の将来のため
- 適切な気分転換と精神的な安定の維持
⇒勉学にも人間関係にも、全ての社会生活に重要。
- 誰でもホームシックにかかる！
⇒長期の留学では誰でも経験
だからと言って、失望したり目的を見失ったりしない

問題が生じた場合には、

- ・先輩や大学内の友人を通じて、支援を求める
- ・留学生センターや学部留学生相談室、地域の国際交流情報を収集し、すぐアクセス

(2.2) 大人としての義務

- 時間の管理はきわめて重要！
(遅刻・欠席は厳禁、生活リズムの確立、時間厳守と約束履行)

3. 大学での履修（4年間で優秀な成績で卒業するために）

- ・留学生活と将来の大きな影響を与える
キーワード：「4年間で」・「優秀な成績」
- ・教養科目（共通教育科目）と専門科目の両方とも履修すべし

(3.1) 計画的な履修と単位取得

- シラバスを熟読し、自分の専門学部で指定された授業を優先的に着実に受講する履修計画
- 「優」への過剰な信仰は留年にもつながる
＝「優」でなければ単位は不要という考え方は危険！（挽回をする努力を続ける）

(3.2) 教養教育での文系科目への対応

- みなさんの専門分野は理工系だが、
教養教育関係の科目も履修しなければならない。
(特に最初の1年半の期間に多い)
履修＝授業に出席して試験に合格して単位を得る
社会や文化、歴史、言語、体育など、種々の分野の様々な概念と用語も学習しなければならない

(3.3) 数学関係科目および英語

- 数学の問題を解くということ（論理的記述による試験の解答）
1年の予備教育期間で確実に習得しなければならない
(単位が取得できなければ留年の可能性があり留年すれば奨学金などにも影響)
- 英語科目では「英文和訳」「和文英訳」が重要
みなさんにとっては外国語である日本語と英語の両方を使えるようになることが重要
(大変だが、できるようになる)
専門課程や大学院では、英語文献の読解の結果を基に日本語で議論する場合有り

4. 効果的な予備教育のために

- 日本語学習の重要性（日本語習得では韓国からの留学生は有利）
日本語は社会、文化の理解のみならず、日常の人間関係や大学での学習研究活動に重要。日本語能力が高ければ、得られる情報の量が格段に多くなる
- 韓国での予備教育で努力した学生は日本留学で十分に報われる。授業での理解力・学習速度も上がる
- 漢字習得は極めて重要
地道な努力を（まず、多くの漢字を覚えること）
特に「訓読み（くんよみ）」を強化すべし
専門教科科目での学習のポイント
- 数学・専門用語、数式および日本語表現の全てを十分に習得
・論述式解答の訓練
- 物理、化学、生物
・高校までにみなさんが学習した内容で大丈夫
・教科書にある専門知識・内容を日本語で理解し表現できることが重要
- 英語・和文英訳を中心に学習時間がかかるが、根気強く

5. 日本人学生や地域の日本人との交流の重要性

- お互いを十分に理解し合うという基本的な考え方を身につける
- 将来的には両国にとって重要な役割を期待

- ・地域の交流会や小中学校訪問と交流（国際理解教育）
- ・韓国の紹介の機会も多い
- ・韓国の文化や言葉を学びたがっている
- ・お互い誇りをもって相互交流してゆく日本人は多い。
- ・ホストファミリー制度も活用

6. その他

- 理工系は一般に大学院修士課程（博士前期）への進学率が高い
 - ・日本が誇る理工系教育は3年間
 - ・4年生の（学士）卒業研究と修士論文研究の期間
- 大学院では私費留学生となる
 - 優秀な成績で学部卒業後、優秀な成績で大学院入試に合格すれば、大学によっては大学院でも奨学金受給の可能性はゼロではない。
 - （今から奨学金を有効利用して貯金も）
- 多様な文化や社会を冷静に認めよう
 - すぐにステレオタイプに結びつけない。
- 不明な点は遠慮なく種々のコミュニケーションのチャンネルを使って正確な理解、解決へ

7. 最後に一言

ふたつの国の政府が大きな予算を使い、ふたつの国の関係者が協力し心を遣って、このプログラムのために懸命に努力している理由はなにか？ 何故だと思いませんか？

その訳はこうです！

「世界の工業の発展を支える基礎的技術や先端材料製造技術の開発をもたらした日本の工学教育（特に4年次、修士1年と2年の3年間）を日本の若者とともに体験し、みなさんひとりひとりが、世界に飛躍する技術者・研究者になってほしいから。」なのです！

みなさんにはそんな期待に応える義務があります。

楽しみながら勉学に励み10月に、元気いっぱい、来日して下さい。待っていますよ！

図2 使用スライド

Ⅲ. 第2回教育参画に対する評価

1. 担当教員による自己評価

(1)太田担当授業

評価できる点：

- ✓ 予め学生のレベル差があることを念頭に置いて、課題の種類や量、提示順序を考慮した授業設計ができた。
- ✓ 学生に自身の持つ日本語文法を内省させ意識化させることができ、酒匂他（参考

文献③, p.76) が指摘する日韓両言語の統語的な相似点について注意を向けることができた。

- ✓ 小グループによるブレインストーミングを取り入れた演習形式の授業を行い、学生たちの積極的な参加を促すことができた。

改善を要する点：

- ◆ 1つの授業時間の中で2つの異なる課題をこなすのは無理があり、各課題をこなすための時間が十分確保できなかった。
- ◆ 上記に関連し、同一クラスに対して教育参画期間中の複数の日にまたがって2回以上の授業時間がほしかった。

(2)門倉担当授業

評価できる点：

- ✓ 1) 日本語母語話者による講義に短時間であっても接すること, 2) 「速読・多読」が必要であることに気づくこと, 3) 「書かれたもの」は必ずしもすべて優れているわけではないことといった、日本で学ぼうえで心得ておいてほしいことは、ある程度伝えられた。
- ✓ 「ワークシート」を書いてもらうことによって、一人ひとりの学習者の理解のようすが把握できた。
- ✓ ミニレッスンおよび教材1の内容自体を通じて、「大学での学びの特徴」について、メッセージが発信できた。

改善を要する点：

- ◆ 教材1を速読するという課題は、多くの学習者にとって実力よりも高度な要求であり、「ショック療法」的な側面があった。よい意味での「ショック」にならず、クラスでの学習意欲がそがれた学習者も一部あったようだ。
- ◆ 慶熙大での予備教育で、読解と聴解として、それまでどの教材をどのように学んできたかという学習者の学習履歴について、慶熙大の担当教員側と事前によく話し合う場を持ちたかったが、時間の都合上、それができなかったのは残念である。

(3)菊池担当授業

評価できる点：

- ✓ 班ごとに設定した授業の狙いは概ね達成できたのではないかと思う。

改善を要する点：

- ◆ 全員を対象にした事前の導入的授業と事後の総括的情報交換の場があればなお良

かった。

- ◆ 記述式答案の表現集を事前に作成し配付しておいた方がよかったかと思う。

(4)藤田担当授業

物理の教育参画は今年度はじめて開始したため、学生の日本語力レベルの予想がつきにくかった。しかしながら、ほとんどの学生がゆっくりした日本語であれば授業内容を理解することができたので、問題なく授業を進行することができた。ごく一部に日本語での物理の理解が困難な学生が存在したため、それらの学生のための教材を持参していなかった点が反省される。

評価できる点：

- ✓ レベルによりクラスが編成されていたため、クラスごとに学習内容を変えることができた。
- ✓ 講義だけでなく、映像を用いて研究内容の紹介や日本の大学を紹介することができた。
- ✓ 学生の物理に対するイメージを理解することができた。

改善を要する点：

- ◆ 物理の演習問題を解かせるには十分な時間がなかった。
- ◆ 授業中に物理という科目のイメージを学生に質問したりしたが、一部の学生を除き、積極的に発言する学生が少ない点が気がかった。

(5)古城担当講義

先に示した資料（図2）の1から6までの大項目を小一時間で網羅した関係で、若干各項目での深まりに欠けた可能性がある。おおよそこの内容での講義は3度目であり、期待されている内容や展開についてある程度ニーズを把握はしているが、他の講義との共通的な問題として、この日本からの教員による授業の参加者が100%とはほど遠い結果であったことを課題と考える。これは慶熙大における予備教育システムの問題とも考えられるが、次回以降の課題である。また、日本語学習の進展とも関連するが、本講義の場合、科目に関する講義と若干異なり、時期的により早い段階で実施することを考えたい。

2. 受講した学生による評価（アンケート及び意見交換会）

第1回目の教育参画においては、実施直後に前半期予備教育を担当する教員との意見交換を行ったが、教育を受けた学生からの意見やコメントを収集する時間的な余裕

が持てず、今後の課題として残された（参考文献②, p.20-22）。そこで、第2回の教育参画を実施するに当たっては、事前にアンケートを作成するとともに、最終日（2009.8.20）に学生たちとの意見交換の場を設けた（表1の予定表を参照）。

意見交換会では教育参画に対する要望よりも、渡日を約1ヵ月後に控えての状況からであろうか、各自の進学先大学における学生生活に関する質問が多く寄せられた³⁾。

一方、アンケートは第10期生98名中、教育参画最終日に出席した78名のうち75名が記名回答し、5段階でのスケール評価とともに、理由等を自由記述した。その結果、非常に詳細なデータが回収できたが、アンケート全体の内容紹介及びまとめと分析は紙幅の関係で別稿に譲る。本稿では、5段階のスケール評価で尋ねた4つの項目の量的結果のみを提示し、第2回教育参画を受講した学生側からの評価データの一環として紹介する。

質問項目：

1. 今回の教育参画は、日本での予備教育でどのような教育をするかについてイメージをつかむのに役立ちましたか？
2. 今回は8月に教育参画を行いました³⁾が、時期は適切でしたか？
3. 今回は3日間教育参画を行いました³⁾が、期間（長さ）は適切でしたか？
4. 今回は、日本語2名、数学1名、物理1名、特別講演1名で教育参画を行いました。授業や講演の構成は適切でしたか？

表2 5段階による4項目アンケート結果 (n=75)

	大変	まあ	ふつう	あまり…ない	全く…ない	(欠損)
1 (役立ったか)	19	34	12	9	1	
2 (時期)	26	22	10	13	4	
3 (期間)	14	18	17	19	6	(1)
4 (授業構成)	17	36	11	7	2	(2)

表2から、日韓プログラム第10期生は第2回目教育参画の有用性（問1）について、

3 ①夏は暑いので軽装で授業に出てもいいか、②日本の大学の教員にとって嫌な学生とはどのような学生か、③荷物の中に何を持っていかなければならないか、④他の大学院へ進学するとき専攻はどのようなシステムなのか、⑤学部の教養授業はどのようなものがあるか、⑥できるだけ早く研究室に入りたいが資格があるか、⑦日本では複数専攻ができるか、⑧大学院に入るためにかかる費用を払うための奨学金が多くあるか、等である。

「大変役立った」（25%）、「まあ役立った」（46%）、授業構成（問4）も「大変適切」（23%）、「まあ適切」（48%）と肯定的に受け止めた。その一方、時期（問2）や期間（問3）については、「大変適切」から「あまり適切でない」までの4つの段階に意見が分かれた。特に「期間」については、「まあ適切」（24%）、「ふつう」（23%）、「あまり適切でない」（25%）がほぼ横並びの拮抗状態であり、3日間という長さに対して様々な受け止められ方がなされたことが分かる。

IV. 第2回教育参画総括

以上のように、第2回目の教育参画は担当教員側からも受講した学生側からも“おおむね肯定的な評価を得た”と総括できる。しかし、教育参画を行う時期と期間については学生側の評価が分かただけでなく、菊池と古城からも、前半期予備教育の最終段階ではなく、より早い時期の実施が提言されるなど、実施方法に更なる工夫が必要だという点も判明した。

また、太田と門倉と菊池は、前半期予備教育の各教科担当の教員同士の更なる情報共有・交換も不可欠との見方をしていることから、日韓連携のためより一層の方策を考案し実現させることも必要だと言える。具体的にどのような方法を採用かについては、次回以降の教育参画における課題としたい。

最後に第2回教育参画に参加した教員の総括コメント3名分のもを紹介する。

1. 太田コメント

- 物理と特別講義が加わったことにより、第1回目に比べて教育内容が多彩になった。
- 第1回目の教育参画の経験が第2回目の授業改善に生かされ、クラス間のレベル差に対して教材や授業の進め方の上で配慮がなされた。
- 「通年予備教育」（参考文献①）の実現のためには「日韓双方の緊密な連携」（参考文献③, p.77）が必要であり、日本人教員が前半期予備教育に教育参画する間、韓国側の予備教育関係者とどのように連携するか、その方法についても今後検討する必要がある。

2. 菊池コメント

- 高校から大学へ、韓国から日本へという二重の橋渡しの目的はほぼ果たせたと

思う。

- 時期的には数学予備教育が始まる直前に、動機付けに行った方がよかったかもしれない。
- できれば、韓国側の数学予備教育担当者と事前に授業について情報交換を行いたかった。

3. 藤田コメント

授業中のアンケートや学生に直接尋ねた意見から、予備教育前半では日本語教育を重点的に受けるものの、物理や数学などの科目は韓国語での授業となるため、日本での予備教育後半ではいきなり日本語で理系科目を学習することには少し不安があることが分かった。また、物理で用いる数式には不安はないが、日本語で表記された単位系や物理用語には抵抗があることも分かった。その対策として、韓国での予備教育前半においても部分的に日本語を用いた理系科目の学習などが実施されるべきであることも認識された。

参考文献

- ①太田亨・門倉正美・安龍洙・酒勾康裕 (2008) 「大学入学前予備教育における日韓連携カリキュラムの試み～日韓プログラムの歩みから～」、『日本語教育学世界大会2008予稿集1』, 釜山外国語大学校, pp.210-213
- ②太田亨・門倉正美・菊池和徳 (2009) 「日韓プログラム「通年予備教育カリキュラム」のための前半期予備教育シラバス試案検証へ向けた「教育実践」について」、『金沢大学留学生センター紀要』, 第12号, pp.9-23
- ③酒勾康裕・安龍洙・金重燮・趙顯龍 (2009) 「韓国人学習者の日本留学に対するレディネス及びニーズの分析-日韓共同理工系学部留学生事業第9期生を中心として-」、『近畿大学語学教育部紀要』, 第9巻・第1号, pp.65-88

付記 本報告は「日韓プログラムのシームレスな通年予備教育カリキュラムの開発研究」(平成19-21年度科学研究費補助金・基盤研究(B), 課題番号:19320076, 研究代表者:太田亨)による成果報告の一部である。

The 2nd Participatory Education Program for the *Seamless One Year* Preliminary Education of the Japan-Korea Joint Scholarship Program

Akira OTA, Masami KADOKURA, Kazunori KIKUCHI,
Kiyoshi FUJITA, Norio FURUSHIRO

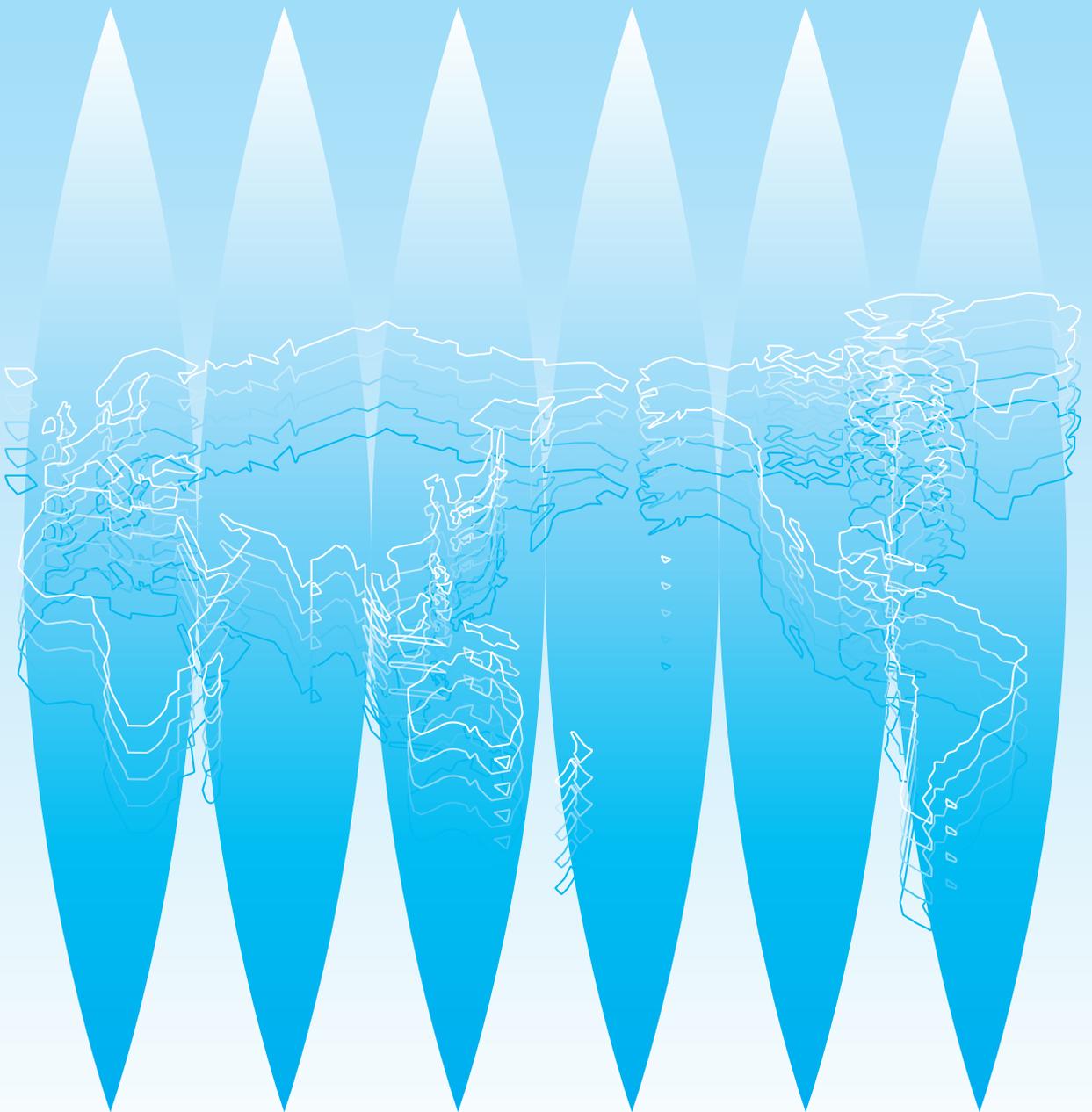
Abstract

This article is the 2nd practical education report for the 98 students of the 10th generation of the Japan-Korea Joint Scholarship (JKS) Program, in which we, the five authors, participated at the Institute of International Education of Kyung Hee University (Seoul) from August 18 to 20, 2009.

There are three major differences between the 1st (2008) and the 2nd (2009) education programs; (1) we added a Physics subject besides Japanese and Mathematics, (2) we gave a lecture focused on the main purpose of the JKS Program and the brief guidance of the campus life in Japan, and (3) we applied an evaluation questionnaire to the students and had a free talking meeting with them.

The 2nd program was designed considering Japanese proficiency level gap among the students so carefully that we obtained very positive comments, such as "It helped us (students) to image about the Second Semester of Preliminary Education in Japan". However, according to the result of the questionnaire, the duration was so short for both the lecturers and the students. In addition, some lecturers considered that it would be more effective for some of the subjects on an earlier stage of the First Semester, and others pointed out that Korean and Japanese teaching staffs should have prior consultations before starting the program.

We recognize that all of the problems, as shown before, should be improved for the next and future programs.



Research Bulletin

Vol.13

CONTENTS

(Articles)

Short-term Intensive Business Japanese Language Education by the Kanazawa University Consortium in the Framework of the Advanced Education Program for Career Development of Foreign Students in Japan: its Evaluation and Problems

Akira Ota, Takeshi Imai and Hiroko Shima 1

Resolving Conflicts of Prominence in Music and Speech

Young-mee Yu Cho and Mariko Saiki 11

Topics for Intercultural Discussion: A Practical Study

Miho Fukagawa and Kanae Miura 23

(Report)

The Japanese Education at Kanazawa University Integrated Japanese Course
— The Course Management for Team-teaching —

Masashi Mine and Yuri Nagano 45

The 2nd Participatory Education Program for the *Seamless One Year*
Preliminary Education of the Japan-Korea Joint Scholarship Program

Akira Ota, Masami Kadokura, Kazunori Kikuchi,
Kiyoshi Fujita and Norio Furushiro 55

International Student Center
Kanazawa University

2010.3