

紀要

第 16 号

論文

グローバル人材育成としての日本語教師養成

深澤のぞみ・加藤 和夫・志村 恵 1

日韓プログラム予備教育生の教師観及び授業観に関する一考察

安 龍洙・太田 亨・宋 有宰 15

日本語学習者の相づち表現の分析
—接触場面の雑談データをもとに—

宮永 愛子 31

JSL日本語学習者の漢字学習に対する意識
—JSL日本語学習者へのアンケート調査を通じて—

フシマキナ・アナスタシア 45

実践報告

グローバル人材育成としての日本語教師養成
その実践と成果

深澤のぞみ・太田 亨・峯 正志 63

金沢大学におけるビジネス日本語教育の実践報告
～ビジネス日本語講座パイロットケース受講生への調査から～

深川 美帆・島 弘子・太田 亨 81

自然科学研究科主催「留学生ラウンド・テーブル・トーク」からの示唆
—留学生支援の立場より5年間の議論と今後の課題の検討—

苗田 敏美・岸田 由美・松下美知子 91

2013.3

ISSN 1349-6255



論文

グローバル人材育成としての日本語教師養成

深澤のぞみ・加藤 和夫・志村 恵^{※1}

要 旨

昨今では、社会のさまざまな面でグローバル化が重視されるようになった。金沢大学国際学類の日本・日本語教育コースでは、国際機構留学生センターと連携して、日本語教師養成を行っている。このコースでは、単に外国人日本語学習者に対する日本語教育を行うためのスキルを教えるだけでなく、日本語を用いて、あるいは日本語の教育や支援を通して日本の国際化に貢献する人材を育成することを目的としている。これは、現代のニーズに適合したグローバル人材養成の機能も持つと思われる。

I はじめに

社会経済や文化のあらゆる側面でグローバル化の影響が大きくなっていると言われて久しい。ここ数年の世界や日本国内でのグローバル化に関係した状況を見てみると、2006年に総務省が「地域における多文化共生推進プラン」を策定し^{※2}、その後、各自治体が外国人住民と地域住民との共生や外国人住民の社会参加についての検討を開始するようになった。さらに、2009年頃からのリーマンショックの影響を受けての世界金融危機や、2011年の東日本大震災とタイでの大洪水など、一国での出来事の影響がもはや一国内だけで留まることがないということを改めて認識する出来事が続いている。このような背景の中で、今日ではグローバル化を支える人材—いわゆるグローバル人材の育成が急がれている。

グローバル人材とは、文部科学省が主催した「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」によると、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間である、としている^{※3}。グローバル人材と言うと、英語など外国語でのコミュニケーション力を持つ人材ととらえられがち

だが、これを見ると、それだけが主要な要素ではなく、日本人としてのアイデンティティーや、異なる言語や価値観を乗り越えての関係構築の力、協調性、社会貢献の意識なども伴っていることが理想的なグローバル人材像ととらえられていることがわかる。この報告書では、日本人学生の留学の後押しや、英語による授業の開講、留学生の受け入れ強化などのことが強調されている。

一方で日本語教師養成に関しては、1987年には日本語教育能力検定試験が初めて実施され、大学や大学院レベルでの日本語教師養成が1990年代から本格的に盛んになってきている。2000年に改めて日本語教師養成で求められる教育内容がまとめられたが、まず、コミュニケーションを核として、「社会・文化・地域に関わる領域」、「教育に関わる領域」、「言語に関わる領域」という3つの領域が設定され、さらに、「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の5区分の中に多岐に渡る項目が設けられている^{註4}。これを見ると、日本語教師養成に求められるのが、言語に関して、あるいは異文化理解に関しての知識や、世界・社会と日本語教育の関係についての知識を有し、その上で実践的に日本語を教えられる力を持った人材がイメージされていることがわかる。

このようなことを考えると、現代の世界・社会情勢に適合したグローバル人材の一つの類型として、外国や外国語の知識を持ちながら、日本語を用いて、あるいは日本語の教育や支援を通して外国人とのコミュニケーションを図れるということも重要なのではないかということに思い至る。

金沢大学のある石川県においては、共著者志村が座長となって「在住外国人施策に関する指針」(2008年)が制定された。同指針においては、今後の施策の方向性として「外国人が日本で生活していくうえで、日本語を習得することは、より充実した生活をおくるためにも必要不可欠なものであり、県、市町、国際交流協会、NPO等が連携し、日本語の学習機会の幅広い提供に努める。また、そのためにも日本語講師や日本語指導ボランティアの育成に力を入れる」ことや「日本語能力の不足する外国人児童生徒に対する日本語指導や、母語教育の充実を図るほか、関係各機関が連携した課外での取り組みを促進する」ことが盛り込まれている^{註5}。

そして、金沢大学においては、3学域16学類への改組が行われる以前から、教育学部において日本語教師養成が行われ、日本語教師として国内外で活躍するほか、一般企業職員や自治体職員として、グローバル業務に携わる卒業生も少なくない。その後現在は、人間社会学域国際学類の中の日本・日本語教育コースにおいて日本語教師養成が行われているが、ここでは、「異文化とのしなやかな共生」を目指す国際学類の中で、専門職としての日本語教師養成とともに、グローバル人材としての日本語教師養

成を意識した教育が行われている^{注6}。

本稿は、金沢大学におけるグローバル人材養成の理念を述べ、これまで金沢大学で行われてきた日本語教師養成の歴史と、現在の国際学類と留学生センターとが協働しながら行っている日本語教師養成の位置づけを報告するものである。なお本稿では、その理念のみを中心に述べ、具体的な実践内容については、深澤・太田・峯（2013）に詳しく述べることにする。

（文責：深澤）

II 金沢大学におけるグローバル人材養成 —大学から地域へ、そして世界へ—

金沢大学では、前述のように、グローバル化が進む世界状況や国のグローバル人材育成施策を見据えながら、また大学の国際化戦略に拠りながら日本語教師の養成を行っているが、本章では金沢大学におけるグローバル人材の育成についてまとめたいと思う。

先の民主党連立政権にあつては、2010年9月7日の閣議決定「新成長戦略実現会議の開催について」に基づき、内閣官房長官を議長とするグローバル人材育成推進会議を開催し、2012年6月4日に「グローバル人材育成戦略」（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）をまとめた^{注7}。これは、中国やインドなどのいわゆる新興国における海外留学生数の増加と比し、海外へ留学する日本人学生の数が増加していることや海外勤務を希望する新入社員の数が減少していることへの危機意識などを出発点とし、「人口減少と超高齢化が進む中で、東日本大震災という深刻な危機を経験した我が国経済が本格的な成長軌道へと再浮上するためには、創造的で活力のある若い世代の育成が急務である。とりわけ、グローバル化が加速する21世紀の世界経済の中にあつては、豊かな語学力・コミュニケーション能力や異文化体験を身につけ、国際的に活躍できる『グローバル人材』を我が国で継続的に育てていかなければならない」^{注8}と結論付けるものであった。

一方金沢大学では、2004年4月に制定した「金沢大学憲章」において自らを「地域と世界に開かれた教育重視の研究大学」と位置付け、以下の教育理念のもと日々の教育活動をおこなっている。すなわち、「①金沢大学は、各種教育機関との接続、社会人のリカレント教育、海外からの留学、生涯学習等に配慮して、多様な資質と能力を持った意欲的な学生を受け入れ、学部とそれに接続する大学院において、明確な目標をもった実質的な教育を実施する。②金沢大学は、学生の個性と学ぶ権利を尊重し、自学自

習を基本とする。また、教育改善のために教員が組織的に取り組むFD活動を推進して、専門知識と課題探求能力、さらには国際感覚と倫理観を有する人間性豊かな人材を育成する。」^{注9}

また、現在進行中の第二期中期目標（2010年～15年）^{注10}においては、大学の基本的な教育目標を「我が国の基幹大学として、本学に優位性が認められる研究を推進することにより世界的研究・教育拠点の形成に努めるとともに、現代的課題である環境教育のプログラムを構築するなど教育内容を充実しつつ、学域学類制の定着を図り、国際通用性のある教育によって高度専門職業人及び総合的教養を有した幅広い職業人を養成する」とし、「国際化に関する目標」において、「国際的に通用する人材を育成するための学士教育及び大学院教育を実施し、教育の国際競争力を高め」、「国際交流本部を中心とし、大学の国際化を推進する」とグローバル人材育成への決意とその実施体制についての目標を定めた。さらにこれらの教育理念・教育目標を達成するため、「金沢大学アクションプラン2010年」^{注11}を策定し、「地域と世界の人々に貢献する」ために「留学生共存型の教育の場を醸成し^{注12}、国際的視野をもった人材を育成する」と、日本人学生と留学生の協働によるグローバル人材育成の方針が示されている。

金沢大学では、これらの取り組みに加え、現在「金沢大学の国際化戦略 ー東アジアから世界展開へー」^{注13}の策定作業を行っており、さらにグローバル化を推進していく予定である。すなわち、「地域と世界に開かれた教育重視の研究大学」（金沢大学憲章）の実現を国際化の基本理念としつつ、「健全な精神を持ち、基礎学力に裏打ちされた専門知識とスキルを修め、国際コミュニケーション力を中心とした人間力（倫理観と創造力、実践力、対人力）を備えた、社会で活躍できるグローバル人材を輩出し、世界と地域の持続的な発展に資することを目指す。」そして、そのために広く世界から多様な資質と能力、歴史文化的背景を持った意欲ある優秀な外国人留学生・研究者を歴史文化創造都市「金沢」に招き、日本人学生・研究者と切磋琢磨しながら、知の融合・創造を具現化したいとする。そのために「国際的知性を備えたグローバル人材の育成」「国際的高度専門職業人の育成ー学生交流の促進」「国際的リーダーの養成」「多様な留学生の受入れと日本人学生の送り出し」の4点をグローバル教育の戦略とする考えである。特に4点目にあっては、「歴史文化創造都市金沢が持つ文化資源を有効に活用して、世界諸国から優秀な留学生を招き入れ、日本語や日本文化、歴史を学ぶ機会を提供する。合わせて本学学生を海外交流協定校等に派遣し、国際感覚を身に付けたグローバルな人材を育成する」とし、豊かな文化コンテンツを利用した日本事情・日本文化教育を含めた日本語教育にも焦点が当てられている。

国際化の実施体制に関しては、金沢大学は2010年、研究・国際担当理事を長とした「国

際交流本部」を設置し、留学生課と連携しつつ、国際化のマネジメントを行っていたが、さらに効果的に教育・研究の国際化を進めるため、2012年、「国際交流本部」を改組し、同じく研究・国際担当理事を長とする「国際機構」を立ち上げた。国際機構には、「国際戦略室」「インターナショナル・オフィス」「留学生センター」の3セクションが設置され、国際化の戦略・施策の企画・研究、ワンストップサービスの提供、多様なニーズに対応する留学生・留学教育の企画・運営を担うこととした。さらに、グローバル人材の教育・育成に対応するため学長直轄の「グローバル人材育成推進機構」が立ち上げられ、本学の教育戦略、研究戦略、国際化戦略を踏まえた全学を挙げたグローバル人材育成に関する方針・目標の策定と、具体的方策の実施及び評価業務を総括する体制が整えられた。その上で、日本語教師養成コースを備えた人間社会学域国際学類および人間社会環境研究科国際学専攻^{注14}を含む各部署は、「グローバル人材育成推進機構」との連携のもと、それぞれのアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーに基づいた教育を行っている。

さて、「グローバル人材育成戦略」において考えられているグローバル人材は、「語学力・コミュニケーション能力」「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー」の3つの要素を兼ね備えた人材と理解されている。^{注15}これに呼応して金沢大学では、グローバル人材育成推進機構調整ワーキング・グループにおいて、本学が養成するグローバル人材が持つべき力として、以下の5つの力をまとめた。すなわち、「外国語を用いて自らを表現し、他者と折衝し、交渉する力」「自らのアイデンティティーを土台に他者と協働する力」「海外体験や国際交流活動をもとに自主的に思考・行動し、社会に貢献する力」「自らの足場である地域、国、社会を世界につなぐ力」「専門的な知識をもとに、グローバルな視点に立って将来日本や世界の諸問題を解決する力」である。まさしく本学が養成している日本語教師は、深澤他（2013）でのカリキュラム等が示すように、こうしたグローバル人材が持つべき力を持ち、地域と世界の両者において活躍することのできる人材である。また、キャリア支援の観点においては、金沢大学は経済産業省が2006年から提唱している「社会人基礎力」^{注16}に対応した独自の「就業基礎力12の力」（「取り組む力」「働きかけ力」「実行力」「課題発見力」「計画力」「創造力」「発信力」「傾聴力」「柔軟勢力」「状況把握力」「規律性力」「ストレスコントロール力」）を設定している^{注17}。特にグローバル化の観点では、「グローバル化の進展に伴い、世界への進出や新産業へのチャレンジングな人材の育成が求められるなかで」必要とされる「働きかけ力」や「創造力」の涵養が重要であるとされており、そうした観点からも日本語教師養成にあっては、アクティブラーニングを適切に配したカリキュラムに

基づく教育を施すと共に¹⁸、課外活動や留学生との交流を含んだ¹⁹ホールスクール・アプローチ的なさまざまな取り組みがなされている。

ところで、一口に留学生と言っても、その姿は大学間交流協定に基づく交換留学生から英語のみで学位を取得するために来日する留学生までと一段と多様化している。金沢大学においても、国際機構留学生センターが提供する英語を中心とした短期留学プログラム（KUSEP：日本語・日本文化は必修）やいわゆる日研生プログラムである日本語・日本文化研修プログラム（一年間）、セメスター・プログラム（半年間）、日本語・日本文化ショートステイ・プログラム（3週間）など、あるいは各学類が提供するツィニング・プログラム（国際学類）やショートステイ・プログラムなど、さらには各研究科が提供する単位互換プログラム（ダブルディグリーを含む）や英語で学位取得を目指すプログラムなど、日本語学習への多様なニーズを持つ留学生がますます増えている。国際機構留学生センターでは、さまざまな改革・工夫を行いながら、こうした多様なニーズに寄り添う日本語教育を、主に総合日本語コースにおいて実施している。日本語教師の養成にあつては、こうした多様な日本語教育を通して得られた知見を最大限に利用しながら、人間社会学域国際学類、人間社会環境科国際学専攻および国際機構留学生センターがより強く連携・協働していく必要がある。

日本語教師のニーズは、海外における日本語学習者だけではなくその基盤を留学生やニューカマーを含めた地域における日本語学習者にも置いており、その意味で日本語教師養成は、地域のグローバル化を推進する上での要諦であり、まさにグローバル人材を大学から地域へ、そしてさらには世界へと送り出すことに他ならない。したがって、深澤他（2013）のように、正規の授業にとどまらず、ボランティア活動²⁰をも含めた学内外のさまざまなステークホルダーや地域との連携・協働をさらに強めながら、本学における日本語教師養成を進めていかなければならない。

（文責：志村）

III 金沢大学における日本語教師養成の歩み

金沢大学では、2008年度の大学改組で国際学類に日本・日本語教育コースが設置され、日本語教育主専攻レベルの日本語教師養成が行われる以前から、旧教育学部において日本語教師養成が行われていた。ここでは、国際学類日本・日本語教育コース設置に至るまでの本学における日本語教師養成の歩みを振り返る。

金沢大学における日本語教師養成の歴史は、1996年度の教育学部改組に伴い、学校教育教員養成課程の学生を主な対象として、日本語教育副専攻資格²¹を認定するため

のカリキュラムを用意したことに始まる。その主な目的は、徐々にではあるが小・中学校などの学校現場で外国人子弟が増えつつある状況の中で、日本語教育関連の基礎知識を身につけた学校教員を養成することであったが、同時に、副専攻カリキュラムを履修した学生の中から、日本語教育に関心を持ち、将来日本語教師をめざす学生がわずかでも出てくれることも期待していた^{注22}。副専攻カリキュラムがスタートしてから初めて卒業生が出た学年では、学部が発行する「日本語教育副専攻単位取得証明書」を5名の学生が取得し、その後も、平均1学年10名程度の副専攻カリキュラム履修者が続き、その中には教育学部生だけでなく文学部や経済学部などの他学部生がいたり、科目等履修生として副専攻資格取得を目指す社会人も時々いた。

その後、副専攻カリキュラム進行中に、少子化や教員採用率の低下を理由として、全国の教育学部定員を合わせて5,000人削減するという計画が持ち上がり、その結果、教育学部では2000年度の改組で教員養成系の学生定員を減らし、その減少分を俗にゼロ免課程^{注23}と呼ばれる新課程（人間環境課程）に回すことになり、その際の目玉となるコースとして検討されたのが、それまでの副専攻カリキュラムを拡充して日本語教育主専攻に相当する資格取得を可能とするコースの新設であった。

当時、日本語教育主専攻資格を取得できる大学は、首都圏や関西地方を中心に太平洋側に集中していて、日本海側には全くなかったため、すでに副専攻カリキュラムをスタートさせていた実績と、日本海側地域での主専攻レベルの日本語教師養成の必要性を文部省に訴え、教育学部教員を中心に留学生センター教員及び文学部教員等の協力も得て主専攻レベルのカリキュラムを準備し、2000年度から教育学部人間環境課程のコースの一つとして「日本語・日本文化教育コース」の新設が認められた。

新設の「日本語・日本文化教育コース」（学生定員10名）では、筆者を含めた当時の教育学部教員6名（日本語学関係2名、言語学・英語学関係2名、日本文化関係2名）が、学校教育教員養成課程と兼任の形で責任教員として指導にあたった。このコースでは、「日本語教育主専攻」に相当する教育内容を核としつつ、日本海側の国立大学で唯一、主専攻資格が取得できるコースとして、大学院進学者を含め、国内外での日本語教育分野、学校現場での外国人子弟教育、各種機関の国際交流部門などで活躍できる人材の養成を目指した。

日本語・日本文化教育コースの卒業要件は、教養的科目34単位、専門科目82単位、その他10単位の計126単位以上の修得であったが、このうちコース専門科目としては、日本語学関連科目18科目36単位、言語学関連科目9科目18単位、日本語教育学・日本語教授法関連科目8科目16単位、日本事情関連科目12科目24単位を用意した。特に、日本語教授法関連科目では、留学生センターの協力を得て、授業観察や実習を取り入

れ、実践能力を重視したカリキュラムとした。

コース発足当初の主専攻（日本語・日本文化教育コース生のみ対象で必修）、副専攻（日本語・日本文化教育コース以外の課程・コース学生を対象）の資格取得のための必要単位数は以下の表1の通りであった。

表1 主専攻コース発足当初の主専攻・副専攻の必要単位数

科目群	必要単位数	
	主専攻	副専攻
日本語の構造に関する体系的、具体的な知識	18単位	10単位
日本人の言語生活等に関する知識・能力	6単位	2単位
言語学的知識・能力	8単位	4単位
日本語の教授法に関する知識・能力	12単位	10単位
日本事情	8単位	2単位
計	52単位	28単位

上記の単位数は、文部省が1985年に示した「日本語教師の養成等について」の標準的内容と必要単位数を満たしたものとし、「言語学的知識・能力」に関しては文学部教員、「日本語の教授法に関する知識・能力」に関しては留学生センター教員及び外部非常勤講師の支援を受け、総合大学としての特色を生かした指導内容とした。また、コース名との関連で、日本事情（日本文化）関係の履修単位数を文部省の示した単位数よりも増やした。また、コース専門科目以外で日本文化や国際理解への幅広い知識と外国語コミュニケーション能力の習得のため、総合大学としての特徴を生かし、多彩な内容を備えた教育学部カリキュラムや他学部カリキュラムも積極的に履修させるなどの履修指導を行い、在学中の日本語教育能力検定試験合格のための支援も行った。^{注24}

なお、2000年3月に文化庁・日本語教師の養成に関する調査協力者会議報告「日本語教育のための教員養成について」で示された「日本語教師養成において必要とされる教育内容」はコース申請時には未発表であったため、発足当初は1985年に発表された標準的内容に拠ったが、完成年度の2004年度には次の表2のような、新しい教育内容に準拠したカリキュラムに変更した。

表2 教育学部時代（2004年度入学者より）の日本語専攻資格取得のための科目表

単位取得のために開設される授業科目			備考（必修・選択必修の別、科目区分、どの科目区分から何単位修得が必要かなど）
科目名	開講学期	単位数	
日本語学史	3年後期	2	選択必修
日本語教育史	2年後期	2	選択必修
日本の教育A	2年前期	2	必修
日本の教育B	3年前期	2	選択必修
日本の教育C	3年後期	2	選択必修
日本文学A	3年前期	2	選択必修
日本文学B	3年後期	2	選択必修
日本文化史	3年後期	2	選択必修
スポーツ文化史	3年後期	2	選択必修
アジア文化論	3年前期	2	選択必修
西欧文化論	3年後期	2	選択必修
異文化理解Ⅰ	2年前期	2	選択必修
異文化理解Ⅱ	2年後期	2	選択必修
異文化理解Ⅲ	3年前期	2	選択必修
異文化理解Ⅳ	3年後期	2	選択必修
社会言語学	3年前期	2	選択必修
地域言語学実習	3年前期	2	選択必修
異文化コミュニケーション	3年後期	2	選択必修
対照言語学A	3年前期	2	必修
対照言語学B	3年後期	2	選択必修
異文化理解と心理	2年後期	2	必修
教育相談の理論と方法	3年後期	2	選択必修
人格心理学	2年前期	2	選択必修
教育・心理統計	2年前期	2	選択必修
日本語教育学概論A	1年後期	2	必修
日本語教育学概論B	2年前期	2	必修
日本語教育と文法A	2年後期	2	選択必修
日本語教育と文法B	3年前期	2	選択必修
日本語教授法A	3年前期	2	必修
日本語教授法B	3年後期	2	必修
日本語教育実習	4年前期	2	必修
日本語教育学特殊講義	4年前期	2	選択必修
日本語学概論A	1年前期	2	必修
日本語学概論B	1年後期	2	選択必修
日本語の語彙・意味	2年前期	2	選択必修
日本語の文字・表記	2年後期	2	選択必修
日本語の音韻	3年前期	2	選択必修
日本語学特殊講義A	2年前期	2	選択必修
日本語学特殊講義B	3年前期	2	選択必修
日本語史A	2年前期	2	必修
日本語史B	2年後期	2	選択必修
日本語史演習	3年前期	2	選択必修
意味論演習	2年後期	2	選択必修
言語学概論A	2年前期	2	選択必修
言語学概論B	2年後期	2	選択必修
音声学	2年前期	2	必修
言語学演習	3年後期	2	選択必修
言語学特殊講義	3年前期	2	選択必修

「社会・文化・地域」
15科目中より
8単位以上

「言語と社会」
5科目中より
8単位

「言語と心理」
4科目中より
4単位

「言語と教育」
8科目中より
14単位

「言語」
16科目中
18単位

こうして、教育学部日本語・日本文化教育コースは、2008年度に国際学類日本・日本語教育コースがスタートするまでの8年間に1期生から8期生までの100名弱の卒業生を送り出したが、そのうち、一般就職、公務員、学校教員（中学・高校の国語・英語教員）等のほかに、そう数は多くないものの日本語教育関係にも着実に人材を送り出してきた。^{注25}

そして、この表2の主専攻カリキュラムは、国際学類発足に伴う日本語教育を専門とする専任教員の着任もあって、深澤他（2013）に掲載した表1の現在の国際学類日本・日本語教育コースでの日本語教育主専攻カリキュラムのように、「言語と教育」より発展的に受け継がれることとなった。^{注26}

（文責：加藤）

IV 金沢大学における取り組み

ここまで述べてきたように、金沢大学では、大学全体のグローバル人材養成の方針とともに、教育学部時代から続く日本語教師養成プログラムを土台にして、人間社会学域国際学類の中に日本・日本語教育コースが設置され、本格的な日本語教師養成が開始されるようになった。このコースでは、グローバル化する現代社会における質の高い日本語教師の需要に適合したカリキュラムの提供が大きい目的である。

2012年度末で2回学生を卒業させ、現在、1期生の中に日本語教師を目指して大学院に学ぶ学生が存在している。直接日本語教師にはならなくとも、自治体職員として国際交流に携わる学生なども出てきているが、その成果の全体像がはっきりするまでには、まだ数年かかるであろう。しかし、毎年、日本語教師に興味を持ち、授業の他にも、様々な活動に参加する学生は増えてきており、今後が期待される場所である。

（文責：深澤）

【注】

- 1 深澤のぞみ・加藤和夫（国際学類）、志村恵（国際機構留学生センター長・国際学類）
- 2 総務省は、2006年に、外国人住民が増加している状況に鑑み、多文化共生社会推進プランの策定や報告書の作成を行った。
http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b6.pdf
- 3 文部科学省が主催した「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」の最終報告書『産学官によるグローバル人材の育成のための戦略』（平成23年4月28日）による。

- http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/01/1301383.htm
- 4 『平成12年3月文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告』の「日本語教育のための教員養成について」による。
http://www.bunka.go.jp/file_l/1000010841_reference3.pdf
- 5 <http://www.pref.ishikawa.lg.jp/kokusai/tabunka/shishin/documents/zenbun.pdf>
- 6 国際学類日本・日本語教育コースでは、「国際学類の他コースとも連携しつつ、グローバル化する現代社会をマクロな視点から理解し、外国語コミュニケーション能力を身につけるとともに、日本や日本語についても深い理解と知識を持った国際人（特に国内外の国際交流分野や日本語教師として活躍できる人材）を育てたい」とある。
<http://sis.w3.kanazawa-u.ac.jp/course/japanese.html>
- 7 「グローバル人材育成戦略」（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>
時を同じくして文部科学省においてとりまとめられた「大学改革実行プラン ～社会の変革のエンジンとなる大学作り～」においても、「グローバル化に対応した人材育成」が大学改革の方向性として示されている。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/06/_icsFiles/afieldfile/2012/06/05/1312798_01_3.pdf
- 8 「グローバル人材育成戦略」2ページ
- 9 <http://www.kanazawa-u.ac.jp/university/constitution/index.html>
- 10 http://www.adm.kanazawa-u.ac.jp/ad_kikaku/file/24cyu_mokuhyou.pdf
- 11 http://www.adm.kanazawa-u.ac.jp/ad_kikaku/actionplan/main.html
- 12 大学が担うべきグローバル人材の育成とは、単に日本人学生をグローバル人材に育てるということだけではなく、留学生に対するグローバル教育をも含むはずである。なぜなら、人は外国人であるということだけでグローバルな視点をもっているわけではないからである。
- 13 現在策定中。
- 14 第一期中期目標・中期計画（2004年～09年）では3学域16学類への教育課程の改革を行い、国際化・グローバル人材育成の中軸を担うべく、人間社会学域国際学類を設置した（2008年度）。国際学類の教育目標は、「グローバル化が進んだ21世紀に、国際社会への洞察力を持ち、異文化とのくしなやかな共生を実現できる真の国際人を育成することを目的とし、外国・異文化への関心と探究心、コミュニケーション能力を持ち、将来国際的業務で活躍できる人材を育てる」ことである。
- 15 「グローバル人材育成戦略」8ページ。
- 16 「社会人基礎力」とは、「前に踏み出す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3つの能力（12の能力要素）から構成されており、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」である。
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm>
- 17 「金沢就業塾」パンフレット
http://ghp.adm.kanazawa-u.ac.jp/wp-content/uploads/2011/02/d725057344a506ea5ce42_c98262c5651.pdf
- 18 国際学類のカリキュラムマップおよびカリキュラムツリーに関しては以下のサイトを参照：
<http://www.kanazawa-u.ac.jp/students/cpdp/cpdpjinkokusai.html>
- 19 国際学類教員および学生を中心とした金沢市（毎週火曜日午後）および小松市（毎週日曜日午後）における多文化を背景とする子どもたちへの学習サポート活動（日本語指導を含む）はその一例と言える。また、留学生との交流団体 KISSA などの活動もそうしたものとして挙げられよう。
- 20 前述の学習支援や留学生交流団体の活動に加えて、留学生家族への日本語教育支援、医学系日本語補講

授業への参加なども挙げられよう。

- 21 本稿で言及する日本語教員養成カリキュラムにおける「日本語教育主専攻」及び「日本語教育副専攻」とは、大学における日本語教員養成に関して文部省が1985年に発表した「日本語教育施設の運営に関する基準について」の「1. 大学（短期大学を除く）において日本語教育に関する主専攻（日本語教育科目45単位以上）を修了し、卒業した者」の単位数、「副専攻」とは、「2. 大学（短期大学を除く）において日本語教育に関する科目を26単位以上修了し（副専攻）、卒業した者」の単位数に準拠したカリキュラムを指している。
- 22 当時の日本語教育副専攻カリキュラムの履修者からは、本格的な日本語教師を目指して外部の大学院に進学し、海外の大学での日本語教師を経験した後に博士の学位を取得し、某国立大学の専任教員になった卒業生や、本学大学院修了後に科目等履修生として副専攻資格を取得し、日本語教育能力検定試験にも合格して、現在、金沢大学ほかの大学で日本語教師（非常勤）として活躍している卒業生もいる。
- 23 教育学部生でありながら教員免許を取得しないことを前提とする課程のこと。
- 24 合格率2割程度の日本語教育能力検定試験であるが、受験した本コース生は、毎年コンスタントに5割程度の合格率を維持していた。
- 25 日本語・日本文化教育コースの1期生から8期生で卒業後、日本語教育関係の仕事に携わっている卒業生は、1期生2名、2期生1名、3期生1名、4期生4名、5期生2名、6期生4名、7期生1名、8期生3名となっている。
- 26 表2から分かるとおり、教育学部時代は入学時から日本語・日本文化教育コース生として入学し、1年次にコース専門科目の基礎科目（「日本語学概論A・B」および「日本語教育学概論A」）を履修し、2年次から順次各論へと進む形になっていたが、現在の国際学類カリキュラムでは、学域・学類制の目玉の一つでもある経過選択型カリキュラムによって、主専攻カリキュラムの履修が可能な日本・日本語教育コースへの所属が1年次の最後でしか決まらないことと、コース専門科目が2年次以降にしか開講できなくなったことで2年前期から概論系科目と各論系科目を平行して開講せざるを得なくなっていることなどから、入学当初から日本語教師を目指している学生を除いて、日本語教師への動機付けがやや遅くなっていることが問題となっている。

【参考文献】

深澤のぞみ・太田亨・峯正志（2013）「グローバル人材養成としての日本語教員養成 その実践と成果」『留学生センター紀要』第16号，pp.63-79

The Training Course of Japanese Language Teacher as Global Human Resource Development

Nozomi Fukasawa, Kazuo Kato and Megumi Shimura

Abstract

Globalization comes to be thought as important with social various aspects. The Japanese Studies Course, the School of International Studies trains Japanese language teachers in cooperation with International Student Center. The course has as its objective not only the teaching of the skills to conduct Japanese language education for foreign learners but also the training of the personnel to contribute to the globalization of Japan. It does so by using Japanese language, as well as through the teaching and the support of Japanese language. It also has the function of nurturing the personnel of global perspectives to respond to the needs of this age.

日韓プログラム予備教育生の教師観及び 授業観に関する一考察

安 龍洙・太田 亨・宋 有宰^{※1}

要 旨

本稿では日韓プログラム予備教育生を対象に、PAC分析法を用いて彼らの教師観と授業観について探った。教師観については、日韓プログラム予備教育生は教師に対して人生や社会の先輩として親のような気持ちで学生に接し指導することや、教師側が学生側の立場を理解し、学生と共感する教師が「いい教師」であると考えていることがわかった。高校までとの教師観の比較については、被調査者2名とも変容がみられなかった。次に、授業観については、1) 能動的で自律的な授業、2) 学生主導の自律学習の授業、3) 学生が授業に集中する授業、4) 人間関係を重視した授業を「いい授業」と考えており、全体的に教師と学生や学生同士の人間関係を重視した授業を望んでいることがわかった。高校までとの授業観の比較については被調査者2名とも変容がみられなかった。教師観と授業観に共通した意識として、教師と学生、学生同士の人間関係や信頼関係を重視した教育が望ましいという傾向が強いことがわかった。今後、教師観及び授業観について事例を増やして更に検討し、日韓共同(協働)教育教授法を確立させるための具体的な方法について探る必要があると考えられる。

【キーワード】日韓プログラム、予備教育、教師観、授業観、PAC分析

I. はじめに

日韓プログラムは正式名称を「日韓共同理工系学部留学生事業」と言い、1998年に日韓両国首脳間で取り交わされた「日韓共同宣言」に基づき、2000年から始まったプログラムである。当初目標は、10年後の2009年の時点で、韓国から日本の理工系大学学部留学生が累計で1,000人に達することであったが、その目標は1,024人と達成され、2010年から第2次10年間のプログラムが継続スタートした。

日韓プログラムの特徴の1つは、理工系学部入学前に1年間の予備教育が行われることであり、3月から8月までの前半を韓国で、10月から翌年2月までの後半を予備教

育学生（以下、「日韓予備教育生」と称する）が配置される日本の大学で、それぞれ教育が行われる。教育内容は、全員に共通する日本語教育に加え、彼らの将来の専門分野に必要な、数学、物理、化学など理工系専門科目の教育が同時に行われる^{注2}。

予備教育が日韓両国にまたがった形で行われることから、日韓プログラムでは教育の「連携」が必須とされてきた。筆者らが行ってきた科学研究費による研究^{注3}もその連携の1つと言え、日韓共同（協働）で日本語教育、理工系専門科目、教務データベース、カウンセリングを含む、「日韓共同（協働）教育」教授法を確立させ、総合的な「日韓プログラム予備教育カリキュラム」を提案するのが最終的な目的となっている。

本稿では、韓国で日韓プログラム予備教育を受けている日韓予備教育生を対象に、教師観と授業観を検討する。教師観と授業観を同時に探ることにより、彼らが考える望ましい授業のあり方についての検討を試みる。「日韓プログラムの学生の多くは成人年齢に達しておらず、大学及び社会生活の経験がないため、学習に対する姿勢や心理的負担、進学後の学習などを考慮した予備教育内容が必要である」（酒匂他2009:65）。今後、よりシームレスな日韓プログラムの予備教育を行うために、日韓予備教育生が考える『いい教師』と『いい授業』について探り、日韓共同（協働）教育」教授法を確立させることが重要な課題の一つであると言える。本稿では、このような立場に立ち、日韓予備教育生が持っている『いい教師』及び『いい授業』に対する準拠枠を探るとともに、同様の手法で授業観を探った先行研究（安他1995、安他2004）と比較検討する。

本研究では、日韓予備教育生の教師観及び授業観を探るために、内藤（1997）が開発した個人別態度構造分析法（Analysis of Personal Attitude Construct:PAC分析法）を採用する。PAC分析法は、内藤（1997）が開発したもので、1）当該テーマに関する自由連想（アクセス）、2）連想項目間の類似度評定、3）類似度距離行列によるクラスター分析、4）被験者によるクラスター構造の解釈やイメージの報告、5）被験者による総合的解釈を通じて、個人ごとのイメージの構造を測定・分析する方法である。また、PAC分析法は、特定個人を詳細に分析することによって、被験者個人の特性だけでなく、その個人が属する集団の共通の普遍性の解明も目指すことのできる方法である（内藤1997）。更に、同分析法は、研究者があらかじめ用意した質問項目に対して対象者が強制的に反応させられる質問紙法とは違って、対象者が自由に自発的に自ら項目を作り出し、それに基づいて自ら反応するため、授業における学習者や教師の授業に対する授業観を明らかにすることができる（安他1995）と考える。

II. 研究目的

本稿では日韓予備教育生を対象に、PAC分析を用いて「教師観」及び「授業観」を探るとともに、現在と高校までの「教師観」と「授業観」を比較してもらい、その変容についても検討し、日韓プログラム予備教育カリキュラム開発のための基礎資料を提供することを目的とする。

III. 研究方法

調査は次の手順にしたがって行った。まず、被験者に以下の刺激語を与え、そのイメージについて思いつくままに記入させた。

【刺激語】「あなたは『いい教師（授業観の調査では「いい授業」）』についてどんなイメージを持っていますか。思い浮かんだ言葉やイメージを、思い浮かんだ順に番号をつけて記入してください。言葉でも短い文でも構いません。」

その後、その連想イメージを重要と思われる順序に並べさせた。更にそれぞれのイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いのかを7段階尺度で評定させた。この尺度での回答を基に、ウォード法でクラスター分析し、その結果に対する対象者自身の解釈を求めた。最後に連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は (+)、マイナスイメージの場合は (-)、どちらもいえない場合は (0) の記号を記入させた。

調査は、日韓プログラム・韓国国内予備教育の実施校である、ソウルの慶熙大学校国際教育院の責任者の許可を得て、被験者の指導教員の協力の下、2012年6月～8月にかけて実施した。被験者（教師観2名、授業観2名）は全員2012年2月に韓国の高校を卒業し、調査時に日韓プログラムの韓国国内予備教育を受けていた学生である。なお、調査はすべて韓国語によって実施し第1著者と第3著者が日本語訳した。

IV. 結果と考察

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し、その結果に対する被験者自身の解釈を記述し、クラスター分析の結果と被験者の解釈について考察を行う。

1 教師観について

(1) 被験者 A の結果

A のクラスター分析の結果は図 1 の通りである。クラスター 1 は『1) 学生と意思疎通』『2) 学生の意見を収斂』『3) 学生の立場で考える』の 3 項目でクラスター名は「学生の立場で考える」である。これについて、A は「今の先生は学生の立場を理解できていない」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

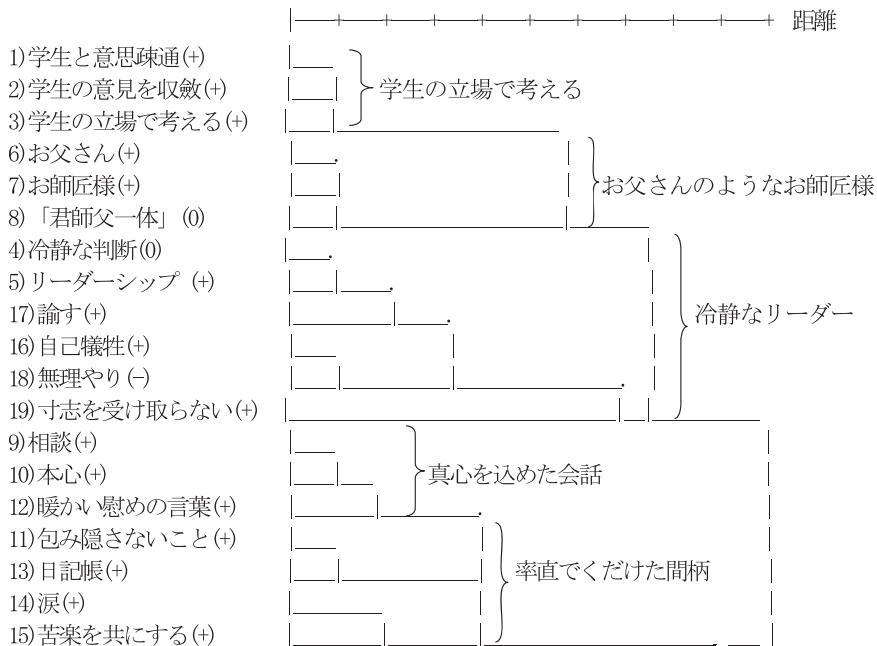


図 1 被験者 A のデンドログラム^{※4}

クラスター 2 は『6) お父さん』『7) お師匠様』『8) 君師父一体』の 3 項目でクラスター名は「お父さんのようなお師匠様」である。これについて、A は「先生は学生が自分の子供と同じだという考えに基づいて、誠意を尽くして訓戒する姿、お父さんが子供に道徳、生活、倫理などを教える姿、学生を丁寧に諭すように言い聞かせながら教える姿が思い浮かぶ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター 3 は『4) 冷静な判断』『5) リーダーシップ』『17) 諭す』『16) 自己犠牲』『18) 動じない』『19) 寸志を受け取らない』の 6 項目でクラスター名は「冷静なリーダー」である。これについて、A は「望ましい教師、社会から期待される教師として、こうあるべきだという姿があるはずだ。例えば、自分が担当するクラスで起きた問題に責任を持つ、自分が受け持ってクラスの学生をよく指導する、などがそれだ。

少なくとも教師は、このような社会的に求められていることを知っておくべきことだ。「教育大学」を卒業したばかりの若い教師がプライドを持ち、強い意志を持って教える姿が連想される」と解釈し、高校までとの授業観の変化については「いつも私が求めている教師像だが、決して叶えられないと諦める気持ちがだんだん強くなっている」と回答した。

クラスター4は『9) 相談』『10) 本心』『12) 暖かい慰めの言葉』の3項目でクラスター名は「真心を込めた会話」である。これについて、Aは「学生と共感する先生のイメージだ。先生は教える仕事以外に、試験問題の作成、文書作成、校務などとても仕事が多い。それでも、教師は学生を正しく導くのが務めであり存在意義だ。学問的に、人間的に、その務めを果たすのに、一番いい方法は先生が学生と共感することだ。その意味で学生と共感することは非常に重要なことだ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター5は『11) 包み隠さないこと』『13) 日記帳』『14) 涙』『15) 苦楽を共にする』の4項目でクラスター名は「率直でくれた間柄」である。これについて、Aは「先生が率直で学生とくれた間柄になるイメージだ。先生が自分を飾らないで格式張らず、率直に学生に感情を出すことが重要だ。これは教師としてとても重要なことだ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2の比較は「心から学生のためになることをするという意味で似ている。しかし、1は抽象的だが切実で実際に必要なことで、2は生真面目で現実とは掛かけ離れたことだ」、クラスター1と3の比較は「学生集団を正しく導くという点で似ているが、1は垂直的な人間関係で、3はやや水平的な人間関係だ」、クラスター1と4の比較は「1は学生と意思疎通のために、必ず必要なことで、4は1についての方法論だ」、クラスター1と5の比較は「学生と率直に共感することが必要だという意味ではクラスター1と5は同じだが、5のほうが率直という点ではより具体的だ」、クラスター2と3の比較は「学習集団を正しく導こうとする意味で似ているが、2は垂直的な関係で、3が水平的な関係だ」、クラスター2と4の比較は「共通点はお父さんと会話するような感じを受ける」、クラスター2と5の比較は「学生は、お父さん、先生に正直であるべき、という点では繋がっている」、クラスター3と4の比較は「教師として必要不可欠な点という意味で共通しているが、3は現実的でない」、クラスター3と5の比較は「やはり教師として備えなければならない姿だが、Cは多少理想論に近い」、クラスター4と5の比較は「先生と学生が本音を語り合うという意味では似ている」と解釈した。

全体のイメージについては「学生の気持ちをよく理解し、誰よりも親密な存在であ

るべきだ。その方法は共感と意思疎通だ」と解釈した。

(2) 被験者 B の結果

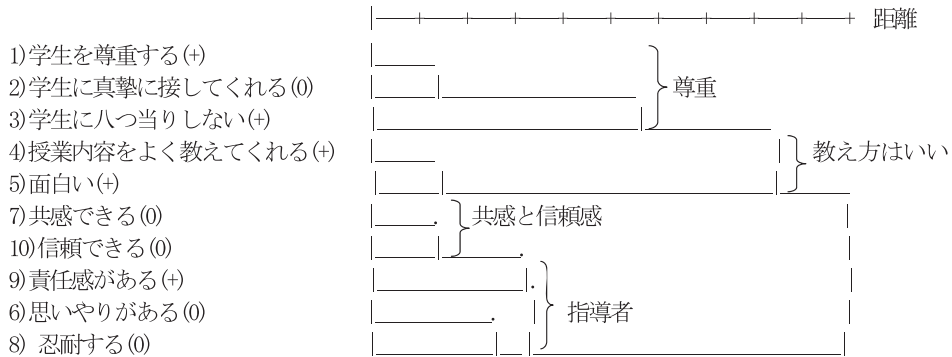


図2 被験者 B のデンドログラム

B のクラスター分析の結果は図1の通りである。クラスター1は『1) 学生を尊重する』『2) 学生に真摯に接してくれる』『3) 学生に当り散らす』の3項目でクラスター名は「尊重」である。これについて、Aは「先生は学生に対して一人の人格を持った人間として扱わず無視することがある。そのため、学生を一人の人間として尊重してくれる先生であってほしいと思う」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター2は『4) 授業内容をよく教えてくれる』『5) 面白い』の2項目でクラスター名は「教え方はいい」である。これについて、Aは「面白くて、分かりやすく教えてくれる授業をする先生がいい先生だ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター3は『7) 共感できる』『10) 信頼できる』の2項目でクラスター名は「共感と信頼感」である。これについて、Aは「頼れる先生、色々な話ができて共感できる先生がいい先生だ。辛い時や悩みがあるときに気楽に相談できる先生がいい先生だ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター4は『9) 責任感がある』『6) 思いやりがある』『8) 忍耐する』の3項目でクラスター名は「指導者」である。これについて、Aは「時には親のように私を導いてくれる先生がいい先生だ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2の比較は「学生を一人の人格を持った人間として尊重してくれる先生、学生と共感できる先生」と解釈し、全体の

イメージについては「先生と学生がお互いを尊重する間柄がよい関係だ」と解釈した。

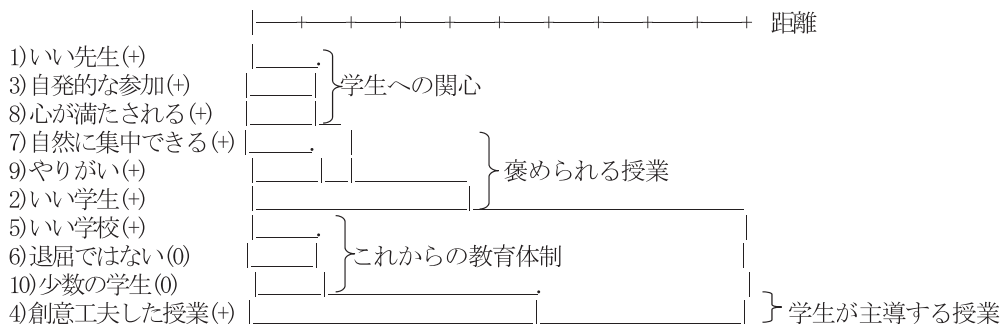
(3) 筆者らによる総合的解釈

以上、被験者自身による解釈を述べたが、ここでは筆者らによる総合的解釈を行う。Aは、現在の教師は学生の立場を理解しておらず、学生の立場に立って考える教師を『いい教師』であると考えているようだ。また、教師に対して、父親のように学生に接し、道徳、生活、倫理なども教えてくれることを期待する教師観が表れている。更に、教師は社会的な責任を果たす義務があるが、実際はそうでないと考えているようである。特に、教師としての務めを果たすためにもっとも重要なことは、学生と共感することだと考えており、そのためには教師が学生に率直に感情を出し、共感することが必要だと考えているようだ。高校までとの授業観の変化については、社会から期待される教師や自分が求めている理想的な教師は現実には存在しないと諦めている様子が窺える。Bは、先生が学生の人格を無視することがあるし、人間として学生を尊重し気楽に相談ができる、親のような教師が『いい教師』であると考えているようである。また、授業を面白くて分かりやすく教える教師が『いい教師』だと思っているようだ。Bの全体のイメージとして、学生の人格を尊重する教師像が表れていると言える。

2 授業観について

(1) 被験者Cの結果

Cのクラスター分析の結果は図3の通りである。クラスター1は『1) いい先生』『3) 自発的な参加』『8) 心が満たされる』の3項目でクラスター名は「学生への関心」である。これについて、Aは「授業が徹底していて学生に関心を持つ先生の授業は、先生からの質問に対して学生が積極的に答え、学生はわからないことがあったらよく質問する。また、先生は、『それはいい質問だ』と学生を褒めながら教える。先生



は学生に知識を正しく伝えることで、また、学生は面白くていい内容を教わったことで、お互いが満足する」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター2は『7) 自然に集中できる』『9) やりがいい』『2) いい学生』の3項目でクラスター名は「褒められる授業」である。これについて、Aは「先生や親から見た時、いい学生とは、授業に集中し、いい成績を取る学生だ。小さい時から褒められてやり甲斐を感じる学生は、先生に褒められるために授業に集中する。また、そのことが習慣となり、自然に授業に集中するようになる」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター3は『5) いい学校』『6) 退屈ではない』『10) 少数の学生』の3項目でクラスター名は「これからの教育体制」である。これについて、Aは「40名くらいの集団と一緒に授業を聞くと、先生は学生一人ひとりに気を配ることができなくなる。しかし、一部の私立学校やいい学校と言われているところは、少人数クラスだ。少人数クラスは、先生が学生一人ひとりに気配りしやすく、学生に合わせながら授業を行うことができるから、授業が退屈じゃなくなる」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター4は『4) 創意工夫した授業』の1項目でクラスター名は「学生が主導する授業」である。これについて、Aは「学校の授業では、学生に知識を一方的に教え込むが多い。しかし、学生同士の討論など色々な方法を使って教えたら、単に知識が増えるだけでなく、思考方の向上も期待できる。このような独創的な授業が『いい授業』ではないかと思う」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2の比較は「1と2は両方とも、一次的には先生に起因することである。いい先生は、学生に関心があり、授業を一所懸命に行い、学生を褒めて授業に自発的に参加させて満足感が出てくるようにする」と解釈し、のクラスター同士の関連についてはわからないと回答した。

全体のイメージについては「小説に出てくるような、生徒会長が主導する私立高校のような学校を連想する」と解釈した。

(2) 被験者Dの結果

Aのクラスター分析の結果は図4の通りである。クラスター1は『1) 全員が授業に参加する』『3) 最大限多くのことを教え、学ぶこと』『8) 忙しくてタイトな授業』『9) 課題がある』の4項目でクラスター名は「知識の習得に最適」である。これについて、Aは「学生と先生が授業に集中するイメージが思い浮かぶ。学生が知識を習得するのにもっともよい授業内容だ。」と解釈し、高校までとの授業観の変化については

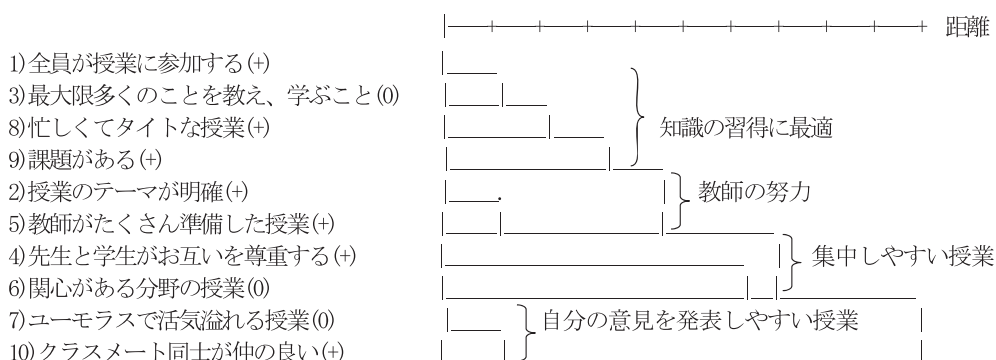


図4 被験者Dのデンドログラム

「高校の教師は入試問題を解くスキルを短時間に教えないといけないから、どうしてもタイトな授業になりがちだが、大学の授業は学生が自ら原理を理解する授業が多いのではないかと思う」と回答した。

クラスター2は『2) 授業のテーマが明確』『5) 教師がたくさん準備した授業』の2項目でクラスター名は「教師の努力」である。これについて、Aは「教師がpptやプリントなどを使って進める授業が連想される。教師が学生のために熱心に授業を進めるというイメージだ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター3は『4) 先生と学生がお互いを尊重する』『6) 関心がある分野の授業』の2項目でクラスター名は「集中しやすい授業」である。これについて、Aは「肯定的なイメージで、集中しやすい授業だ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

クラスター4は『7) ユーモラスで活気溢れた授業』『10) クラスメート同士が仲の良い』の2項目でクラスター名は「自分の意見を発表しやすい授業」である。これについて、Aは「活気溢れる授業の雰囲気というイメージ。このような活気溢れ、クラスメート同士仲がいい環境では自分の考えを発表しやすい授業だ」と解釈し、高校までとの授業観の変化はないと回答した。

各クラスター間の比較においては、クラスター1と2の比較は「1と2は、先生が熱心にやろうとする授業で、ためになる授業だ。1は受け身的で堅苦しい授業、2は能動的で自律的な授業という感じを受ける」と解釈し、他のクラスター同士の関連についてはわからないと回答した。

全体のイメージについては「ここで挙げたイメージ項目は、全部授業に必要な要素だと思う。この要素を適切に取り入れると『いい授業』になると思う」と解釈した。

(3) 筆者らによる総合的解釈

以上、被験者自身による解釈を述べたが、ここでは筆者らによる総合的解釈を行う。Cは、学生に関心を持ち、学生を褒める教師が『いい教師』で、学生は褒められることで授業に集中し、これからの教育体制として少人数クラスで、先生が学生一人ひとりに気を配り学生に合わせながら行う授業を『いい授業』と考えている。授業の方法としては、知識を一方的に教え込むのではなく、討論形式の授業が『いい授業』と考えている。全体のイメージとして、小説などで描かれている学生が主導する授業を理想的な授業と考えているようだ。Dは学生が知識を習得するのにもっとも『いい授業』として、学生と先生が集中する授業をイメージしており、その具体的な方法として先生と学生がお互いを尊重し、関心がある分野の授業が集中しやすい授業であると考えている。また、パワーポイントやプリントなどを使って、教師が努力する授業を『いい授業』であると捉えている。更に、ユーモラスで活気溢れた授業やクラスメート同士が仲の良い授業は自分の意見を発表しやすいため、『いい授業』であると考えているようだ。高校までとの授業観の変化はなかったが、『いい授業』として大学では、高校のような入試問題を解くスキルではなく、学生自ら原理を理解する自律的な授業を望んでいることが窺える。

V. 考察及び今後の課題

ここでは、第4章の結果を踏まえた上で、日韓予備教育生の教師観と授業観の特徴について考察する。まず、教師観について被験者2名の共通点を中心にその特徴を探る。

①人生や社会の先輩としての教師像

Aの『6) お父さん』『7) お師匠様』『8) 君師父一体』『15) 苦楽を共にする』『お父さんが子供に道徳、生活、倫理などを教える姿』『望ましい教師、社会から期待される教師として、こうあるべきだという姿があるはずだ』『…それでも、教師は学生を正しく導くのが務めであり存在意義だ。学問的に、人間的に、その務めを果たすのに…』『(教師は) 学生の気持ちをよく理解し、誰よりも親密な存在であるべきだ』、Bの「頼れる先生、色々な話ができて共感できる先生がいい先生だ。辛い時や悩みがあるときに気楽に相談できる先生がいい先生だ」「時には親のように私を導いてくれる先生がいい先生だ」などから教師について社会的な先輩として期待している態度構造が窺える。特に、Aの「君師父一体』『7) お師匠様』『お父さんが子供に道徳、生活、倫理などを教える姿」と、Bの「時には親のように私を導いてくれる先生」などから、

日韓予備教育生は教師に対して単に知識を教わるだけでなく、親のような人生の相談者としての教師像を期待しており、この結果は、儒教社会である韓国社会の教育の一端を示す一例であると言えよう。

②学生立場を理解し、共感する教師像

Aの『1) 学生と意思疎通』『2) 学生の意見を収斂』『3) 学生の立場で考える』『今の先生は学生の立場を理解できていない』、「…一番いい方法は先生が学生と共感することだ。その意味で学生と共感することは非常に重要なことだ」「学生の気持ちをよく理解し、誰よりも親密な存在であるべきだ。その方法は共感と意思疎通だ」と、Bの『1) 学生を尊重する』『2) 学生に真摯に接してくれる』『3) 学生に八つ当たりしない』『学生を一人の人間として尊重してくれる先生であってほしい』などから、教師が学生の立場を理解し尊重するような教師が『いい教師』であると考えられる傾向が強いことがわかる。

③高校までとの授業観の変化

高校までとの授業観の変化については、Aの1) 学生への関心(クラスター1)、2) 褒められる授業(クラスター2)、3) これからの教育体制(クラスター3)、4) 学生が主導する授業(クラスター4)、Bの1) 知識の習得に最適、2) 教師の努力、3) 集中しやすい授業、4) 自分の意見を発表しやすい授業など、A、Bともにすべてのクラスターにおいて変化がみられなかった。

次に、授業観の特徴について被験者2名の共通点を中心にその特徴を探る。

①能動的で自律的な授業観

Cの『3) 自発的な参加』『学生同士の討論など色々な方法を使って教えたら、単に知識が増えるだけでなく、思考方の向上も期待できる』『学生を褒めて授業に自発的に参加させて満足感が出てくるようにする』、Dの『1) 全員が授業に参加する』『…大学の授業は学生が自ら原理を理解する授業が多いのではないかと思う』『クラスメート同士仲がいい環境では自分の考えを発表しやすい授業』『…(クラスター)2は能動的で自律的な授業という感じを受ける』などから、学生が従来の教師中心の授業から脱皮し討論形式などの授業を通して学生自ら考える自律学習による授業が『いい授業』であると考えられる傾向が窺える。

②従来の詰め込み式授業に対する批判的な授業観

『3) 自発的な参加』『…学生が積極的に答え、学生はわからないことがあったらよく質問する』『学生が主導する授業』『学校の授業では、学生に知識を一方的に教え込むが多い。しかし、学生同士の討論など色々な方法を使って教えたら…』『…授業に自発的に参加させて満足感が出てくるようにする』『…生徒会長が主導する私立高校の

ような学校を連想する」、Dの「…自分の考えを発表しやすい授業」「…（クラスター）2は能動的で自律的な授業という感じを受ける」などから、①でも述べたように、従来の一方的な詰め込み式授業に対する批判的な態度が強く表れており、学生中心の授業を望んでいることがわかる。

③集中できる授業

Cの『7) 自然に集中できる』『先生や親から見た時、いい学生とは、授業に集中し(中略)先生に褒められるために授業に集中する。また、そのことが習慣となり、自然に授業に集中するようになる』、Dの『1) 全員が授業に参加する』『学生と先生が授業に集中するイメージが思い浮かぶ』『肯定的なイメージで、集中しやすい授業だ』などから、授業の雰囲気は散漫ではなく、学生全員が集中する授業を『いい授業』であると考えていることがわかる。

④人間関係を重視した授業

Cの「…学生に関心を持つ先生の授業」「先生に褒められるために授業に集中する」「…先生が学生一人ひとりに気を配りしやすく、学生に合わせてながら授業を行う…」「いい先生は、学生に関心があり、授業を一所懸命に行い、学生を褒めて…」、Dの『4) 先生と学生がお互いを尊重する』『10) クラスメイト同士が仲の良い』などから、教師と学生や学生同士がお互いに関心を持ち、人間関係を重視した授業が望ましい授業であると考えていることがわかる。

⑤高校までとの教師観の変化

高校までとの教師観の変化については、Cの1) 学生の立場で考える(クラスター1)、2) お父さんのようなお師匠様(クラスター2)、3) 冷静なリーダー(クラスター3)、4) 真心を込めた会話(クラスター4)、5) 率直でくれた間柄(クラスター5)、Dの1) 尊重、2) 教え方はいい、3) 共感と信頼感、4) 指導者など、A、Bともにすべてのクラスターにおいて変化がみられなかった。特に、Aの3) 冷静なリーダー(クラスター3)では「いつも私が求めている教師像だが、決して叶えられないと諦める気持ちがだんだん強くなっている」と述べていることから、韓国内の予備教育を経験し理想を求めるのを諦める気持ちが強くなっている様子が窺える。

以上、本稿ではPAC分析法を用いて日韓予備教育生の教師観と授業観について探ってみた。その結果、教師に対して人生や社会の先輩として親のように接し指導すること、教師側が学生側の立場を理解し共感することが、『いい教師』の条件として考えていることがわかった。一般に、教師中心の「儒教式の教育方法」の影響が根強く残っている韓国社会では、教師は人生の先輩として学問のみならず人生の生き方について模範を示しながら教育に携わる義務があるとされており、そのような韓国社会の教

師像の一端を示す結果であると言えよう。また、自律的な授業を『いい授業』であると考えている授業観からもわかるように、韓国の受験中心の教育に対する反動と思われる授業観が示されたのも特徴の一つであると考えられる。

教師と学生、学生同士の間関係を重視した授業が望ましいとする授業観や、学生と共感し信頼できる教師が『いい教師』とする授業観は、先行研究（安他1995, 安他2004）の日本語専攻の韓国人大学生の授業観の結果と一致する。また、『いい教師』観に関する量的研究を行った上原（2008）の報告で、日本で学ぶ中国人留学生と日本人が考える「良い先生」についての上位3位までの回答率をみると、中国人の「良い先生」は1位：生き方を含めた学問指導（29.7%）、2位：親和的・友好的（23.1%）、3位：博識（22.0%）であるのに対して、日本人は1位：学生への配慮（学生の困難理解等）（23.0%）、2位：啓発的教授法（22.0%）、2位：生き方を含めた学問指導（22.0%）となっており、日本人に比べて中国人のほうが教師に対して人生の先輩としての役割を期待する要望が強いことが示されている。上原は、（2008：75）は「中国の伝統的な教師に対するイメージは、儒教的教師観が反映されて、清廉、清貧といった言葉で表されることがある。（中略）教師は宇宙/神、皇帝、親同様に尊敬、敬畏であった」^{注5}と述べている。本研究の結果からも日韓予備教育生の教師観において、被験者Aの「君師父一体」のイメージ項目のように、儒教的な教師観に起因すると思われるものが多く見られた。このような韓国・中国の学生の教師観の共通性については、事例を増やして更に検討する必要があるだろう。

日韓プログラムの学生と一般の学生を大学進学という観点から比較した場合、1）高校在学中に学生自らの意志で日本留学を決めること、2）韓国国内の選抜試験の受験に当たっては所属高校長と市・道の「教育監」（日本の「教育長」相当）の推薦が必要であるため、教師の影響力が大きいこと、3）国費留学生として選拔され、学部4年間は授業料免除の上に奨学金が支給されるため、経済的な心配がないこと、4）韓国と日本で半年ずつ予備教育を受けてから日本の国立大学への進学が決まっているため、大学入試が免除されていること、などが大きな特徴といえる。今後、日韓プログラムの学生のこれらの特徴を踏まえながら、教師観及び授業観の結果についても更に事例を増やして検討する必要があると考えられる。また、日本での予備教育を終えた日韓予備教育生に対しても同様の調査を実施し、授業観の変容についても探る必要があると考えられる。これらを今後の課題としたい。

付記：本研究は平成24年～平成26年度科学研究費補助金（基盤研究（B）研究代表者：太田亨，課題番号24320093）による研究成果の一部である。

【注】

- 1 安龍洙（茨城大学留学生センター）、太田亨（金沢大学国際機構留学生センター）、宋有宰（金沢大学共通教育機構）
- 2 これまでの日韓プログラムの学生の専門分野のうち多数を占めるのは、機械工学、情報科学、物理学、数学などであったため、数学と物理はほぼどの予備教育でも授業科目に含まれてきた。しかしながら、化学、生物、地学は学生の専門上必要と見なされる場合に教育が行われている。
- 3 (1)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：金沢大学・太田亨)、(2)平成24-26年度科学研究費補助金・基盤研究 (B)・課題番号：24320093 (研究代表者：金沢大学・太田亨)
- 4 デンドログラムとは、与えられたデータから似通ったもの同士を集めていくつかのグループに分類するクラスター分析において、各個体がクラスターにまとめられているのを樹形図で表したもののことをいう。
- 5 このことについて上原は「共同研究者、劉徳潤先生に教示を受けた」と述べている。

【参考文献】

- 安龍洙・渡辺文夫・内藤哲雄（2004）「日本語学習者と日本語教師の授業観の比較—個人別態度構造分析法（PAC）による事例研究—」『茨城大学留学生センター紀要』2, pp.49-59
- 安龍洙・渡辺文夫・才田いずみ（1995）「韓国人日本語学習者の授業観の分析—授業に対する認知的変容についての事例的研究—」『東北大学文学部 日本語学科論集』5, pp.1-12
- 上原麻子（2008）「中国人の教師観」『中国人学生の授業観・教師観—国内学生と留日学生を対象に』第6章、広島大学高等教育研究開発センター、pp.75-89
- 内藤哲雄（1997）『PAC 分析実施法入門：「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版

Analysis on Korean Students' Attitudes Towards Instructors and Instruction, a Case of the Preliminary Education of the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students

An Yong Su, Akira Ota and Song Yu Jae

Abstract

This paper examines Korean students' attitudes towards instructors and instruction utilizing a method of the PAC Analysis, who prepare for the Japan-Korea Joint Exchange Program of Science and Engineering. They observe a "good instructor" as a person with richer life and social experience, who approaches them as a parent, understanding their position, and with empathy. Compared with their *good instructor's* view in high school, neither of two students has changed. The other two students also found a "good instruction" as 1) active and autonomous, 2) student-centered and autonomous, 3) helping students to concentrate in class, 4) emphasizing interpersonal relations, creating an overall image, that stresses on interaction between instructor and student, and/or among students. Once again, neither of their view has changed compared to the same one in high school. The fact, they put stress upon interpersonal relations and trust between instructor and student, and/or among students themselves, represents major characteristic, both common to their instructor's view and instruction's one. We hope to increase the number of cases, and to obtain suggestions to establish a better teaching method for the program.

[Keywords] Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students, preliminary education program, instructor's view, instruction's view, Analysis of Personal Attitude Construct (PAC)

日本語学習者の相づち表現の分析

－接触場面の雑談データをもとに－

宮永 愛子^{注1}

要 旨

本稿では、日本語の会話運営において重要な相づちに注目し、日本語学習者の相づち使用の実態を知り、会話教育で取り入れるべき項目を知る手がかりを得るために、接触場面の雑談会話をもとに、母語話者との比較と学習歴による違いという観点から、学習者が使用した相づち表現の種類を、まず量的に調査した上で質的にも分析した。その結果、母語話者は学習者と比較して、繰り返し系、「そう」系受入型、「へー」系の出現頻度が高く、学習者は、「そう」系主張型と「あ」系の頻度が高く、学習歴が長いグループと短いグループを比較すると、長いグループは、「はい」系、繰り返し系が多い、短いグループは、「そう」系主張型、「うん」系が多い、といった特徴が見られた。さらに、実際の使用例を観察することで、母語話者とは異なる表現の使い方や、学習者にとって難しいのではないかと思われる点がいくつか明らかになった。

1. はじめに

会話という相互行為において相づちは、「単に相手の話を聞いていることを相手に伝えるという消極的な働きだけでなく、相手の話に興味がある、相手の話を理解していることを相手に伝えるという積極的な働きがある」(畠1982:66)、「聞き手が話し手から送られた情報を共有したことを伝える」(堀口1997:42)、「続けてというシグナルだけでなく、内容理解を示す、話し手の判断を指示する、相手の意見、考え方に賛成の意思表示を示す、感情を強く出す、情報の追加・訂正・要求などをする」(メイナード1993:160)などといった様々な機能を持ち、円滑なコミュニケーションのためには欠くことのできないものである。相づちがこのような様々な機能を持つのであれば、会話の参加者が相づちを打つか打たないかによって、あるいは、どのような相づちを打つかによって、その後の会話展開が左右されると考えてもよいのではないだろうか。そのように考えれば、相づちは、日本語教育においても、会話の運営がスムーズに行えるようにするための重要な項目であると言える。実際に、近年の会話教育において

は、積極的に相づちの指導も取り入れられている。しかし、日本語母語話者（以下母語話者とする）が日本語学習者（以下学習者とする）と会話をしていて、相手があまり相づちを打たない、あるいは、適切な相づち表現が選ばれていないために、相手が会話の内容を理解しているか不安になったということを耳にすることがある。非母語話者にとっては、どのような相づち表現を、会話のどの展開で用いればよいのかということを知得することは、容易なことではないと予想される。本研究は、学習者にとってどのような相づち表現が難しいのかを知る手がかりを得るために、接触場面の雑談において、母語話者と学習者で、あるいは、学習歴の差によって、使用する相づち表現にどのような違いがあるのかを探るものである。

II. 先行研究

日本語学習者の相づち使用の実態に関する研究には、様々な研究がある（堀口1990、渡辺1993、窪田2000、村田2000、楊2001など）。このうち、分析対象とするデータに関しては、堀口（1990）は学習者同士の会話を、渡辺（1993）は母語話者とのインタビュー会話を、窪田（2000）は、母語話者との対面自由会話を、楊（2001）は母語話者との電話自由会話を扱っているが、本研究では、日本語の言語行動規範をより意識して会話が行われると考えられることから、母語話者との会話を、そして、インタビュー会話よりも実際に使用機会の多い対面自由会話を扱うことにした。また、これらの研究のうち、学習者の習得レベルや滞日歴による相関を見た研究は、堀口（1990）、渡辺（1993）、窪田（2000）である。堀口（1990）は、上級日本語学習者のデータをもとに、学習が進めば相づちの頻度、種類、適切さの点において、日本人に近いものになっているが、頻度の点においては、日本人の5分の1程度でしかないと報告している。中国語・韓国語・英語を母語とする学習者を分析対象とした渡辺（1993）は、頻度の点において、学習段階との間に相関関係がほとんど見られず、学習段階や母語に関係なく、「繰り返し」「言い換え」「先取り」の相づちについて学習者の誤用が共通して現れることを報告している。英語を母語とする初級と上級の学習者を分析対象とした窪田（2000）は、頻度と日本語能力とは相関がなく、能力が上がるにつれて、より「相づち詞」を多く使用できるようになる傾向があると指摘している。これらの研究は、量的な分析が中心で、相づちを詳細に分類し、具体的にどのような相づち表現が、どのような会話展開において使われていたのかという質的な分析に関しては十分であるとは言えない。一方、村田（2000）は、初級後半から上級のイギリス人学習者の相づちの使用例を会話展開の中で詳細に分析し、コミュニケーション上の問題点を指摘し

ている。本研究では、母語話者との比較と滞日歴による違いという観点から、学習者が使用した相づち表現の種類を、数量的に調査した上で質的にも分析を行うことにする。

Ⅲ. 調査方法

1 データの概要

本研究で分析対象としたのは、初対面の日本人と学習者のペアの接触場面における30分程度の雑談、8会話（総録音時間237分）である。会話者はいずれも20代の学生で、個室にて録音されたものである。会話の話題は、出身地、学生生活、旅行の体験談、就職活動、食べ物の話などであった。学習者の属性は表1に示す通りである。いずれも自国では日本語を専門としていた学生で、初対面の日本人と支障なく会話を30分間続けられるのに十分な日本語能力を有していると判断された学生である。8人の学習者のうち、比較的日本語学習歴が長い（6年以上）大学院生のグループを上位群、学習歴が短い（4年以下）学部短期留学生のグループを下位群とした。

表1 学習者の属性

	学習者	国籍	母語	所属	学習歴	滞日歴
上位	NN01	中国	中国語	博士課程2年	8年	4年
	NN02	台湾	中国語	博士課程1年	7年	3年
	NN03	韓国	韓国語	博士課程1年	6年	1年
	NN04	中国	中国語	修士課程2年	8年	2年
下位	NN05	中国	中国語	学部4年	4年	8ヶ月
	NN06	インド	マラディ	学部4年	4年	8ヶ月
	NN07	中国	中国語	学部4年	4年	8ヶ月
	NN08	中国	中国語	学部4年	3年	8ヶ月

2 相づち表現の種類

本研究の相づちの定義は、相づちをその使用者と出現位置から厳密に定義しているメイナード（1993）に従い、「話し手が発話権を行使している間に聞き手が送る短い表現」とし、応答詞や、話し手が順番を譲ったとされる反応を示したものは、相づちとみなさなかった。また、本研究では、言語的な相づち表現の種類に注目したため、相づちと同様の機能を持つと考えられる、頷き、頭の横振り、身振り、まなざし、笑いなどの、非言語的、あるいはパラ言語的な手段も扱わなかった。相づち表現の種類に関しては、感声的表現と概念的表現に区別し類似のものをまとめた小宮（1986）を整理した大浜（2006）の次頁の16の系を採用した。

感声的表現：あ系，うん系，え系，お系，はい系，ふーん系，へー系，ほー系，まあ系

概念的表現：そう系，すごい系，本当系，いや系，いい系，なるほど系，繰り返し系

さらに、「そう」系は、「主張系」「同意系」「受入系」の3つのタイプから、繰り返し系は、下の3つのタイプから、成るとする。

繰り返し：先行する発話の一部または全部を繰り返すもの

言い換え：先行する発話の一部または全部の内容を言い換えるもの

文完成：会話の相手が始めた文に続けて文を完成するもの

IV. 調査結果

1 相づちの頻度

本研究では、Ⅲ.2で述べた通り、相づちは会話参加者が聞き手の役割を担っている間に打つものとしたため、相づちの頻度を数える際には、疑問文などの発話権を譲るとみなされる発話は排除し、話し手が発話権を行使する発話の音節数を数え、100音節あたりの聞き手の相づち数を出した。母語話者群（表中ではJP）と学習者群（表中ではNN）の相づち出現数と頻度は、表2に示

表2 母語話者と学習者の相づち回数と頻度

		JP		NN	
		回数 ^{注2}	頻度	回数	頻度
上位群	会話1	72	4.6	51	4.6
	会話2	90	5.0	47	3.6
	会話3	92	5.0	45	3.1
	会話4	110	5.9	67	5.4
下位群	会話5	91	5.9	55	4.0
	会話6	192	8.3	66	4.9
	会話7	100	5.2	24	4.0
	会話8	95	5.3	52	4.2
	合計回数	842		407	
	平均頻度（全体）		5.7		4.2
	平均頻度（上位）				4.2
	平均頻度（下位）				4.3

す通りである。100音節あたりの母語話者群の相づち頻度の平均は5.7回、学習者群は平均4.2回で、t検定をしたところ、母語話者群の方が、学習者群よりも、相づちの使用頻度が有意に高かった（ $p < .05$ ）。これは、母語話者群が5.5回、学習者群が3.9回とする渡辺（1993）とほぼ同様の結果である。一方、上位群と下位群を比較すると、上位群が平均4.2回、下位群は平均4.3回で、両グループに有意な差はなかった。これも、学習歴と頻度に相関関係はなかったとする渡辺（1993）、窪田（2000）と同様の結果である。日本人は、他の言語の話者と比べて相づちの頻度が高いというのはよく言われることである（メイナード1993、大浜2006など）。学習者は接触場面では、母語場面と比べると意識的に相づちを使うようにしていることが予想されるが、それでも、上位群

でも母語話者ほど頻度が高くない
 という事は、学習者の相づちに対
 する意識とも関係があることが予
 想される^{注3}。

2 相づち表現の種類

次の表3は、母語話者群（JP）と
 学習者群（NN）の相づち表現の種
 類ごとの出現数を、表4は、学習者
 の上位群と下位群の出現数を比較
 したものである。母語話者群（JP）
 と学習者群（NN）で表現の出現頻
 度が異なるかについて、 χ^2 検定を
 行ったところ、両者に有意な差が認
 められた（ $p<.001$ ）。学習者と比較し
 て母語話者に出現頻度が高かった
 表現は、「そう」系受入型、繰り返
 し系、「へー」系、学習者に使用頻
 度が高かった表現は、「そう」系主
 張型とあ系であった（表3の斜体部
 分参照）。次に、学習者グループ間
 で、出現頻度が異なるかについて
 χ^2 検定を行ったところ、両者に有
 意な差が認められた（ $p<.001$ ）。下位
 群と比較して上位群に出現頻度が
 高かった表現は、「はい」系と繰り返
 し系、下位グループは、「そう」
 系主張型と「うん」系が高かった
 （表4の斜体部分参照）。

3 結果の考察

母語話者が多く使う表現で、学習
 者、特に下位群に使用頻度の低いも

表3 相づち表現の母語話者と学習者の比較

相づち表現		JP	%	NN	%
感 声 的 相 づ ち	あ系	114	13.5	105	25.8
	うん系	137	16.3	65	16.0
	え系	30	3.6	19	4.7
	はい系	96	11.4	54	13.3
	ふーん系	16	1.9	5	1.2
	へー系	111	13.2	9	2.2
	ほー系	0	0.0	1	0.2
	はー系	2	0.2	2	0.5
	おー系	1	0.1	1	0.2
	わー系	1	0.1	0	0.0
概 念 的 相 づ ち	そう系主張型	12	1.4	34	8.4
	そう系同意型	33	3.9	30	7.4
	そう系受入型	129	15.3	39	9.6
	すごい系	22	2.6	6	1.5
	本当系	6	0.7	1	0.2
	いや系	1	0.1	2	0.5
	いい系	7	0.8	3	0.7
	なるほど系	9	1.1	3	0.7
	繰り返し系	116	13.7	28	6.9
合計	842		407		

表4 相づち表現の学習者グループ間の比較

相づち表現		上位	%	下位	%
感 声 的 相 づ ち	あ系	59	28.2	46	23.2
	うん系	25	12	41	20.7
	え系	2	1.0	17	8.6
	はい系	46	22.0	8	4.0
	ふーん系	4	1.9	1	0.5
	へー系	3	1.4	6	3.0
	ほー系	0	0.0	1	0.5
	はー系	1	0.5	0	0.0
	おー系	1	0.5	0	0.0
	わー系	0	0.0	0	0.0
概 念 的 相 づ ち	そう系主張型	8	3.8	26	13.1
	そう系同意型	11	5.3	19	9.6
	そう系受入型	20	9.6	19	9.6
	すごい系	3	1.4	3	1.5
	本当系	0	0.0	1	0.5
	いや系	0	0.0	2	1.0
	いい系	1	0.5	2	1.0
	なるほど系	3	1.4	0	0.0
	繰り返し系	22	10.5	6	3.0
合計	209		198		

のとして、繰り返し系が挙げられる。その出現数の内訳は、母語話者は、繰り返し56例、言い換え23例、文完成37例、学習者は、繰り返し14例、言い換え6例、文完成2例であった。繰り返し系は、他言語の話者との比較においても、出現頻度の多さが指摘されている相づちの種類であり（大浜2006）、日本語に頻繁に見られる繰り返しの意図が十分に理解できず、適切な応答に困難を感じる学習者もいるという報告もある（アクドール・大浜2006）。さらに、繰り返しの後に来る相手の発話の情報内容に注目したアクドール・大浜（2006）によると、日本語の繰り返しは、詳しい情報を要求する文に相当するという。すなわち、他言語では、明示的な情報要求文が使われるところを、日本語では繰り返しが、同様の働きをするものとして選ばれるということである。このような会話ストラテジーは、会話教育において取り入れてもよい項目ではないだろうか。繰り返し系は、相手の発話を聞き取り、ポイントだけを繰り返したり、相手の発話の意図を理解して、別の表現で言い換えたり、続きを言って文を完成させるなど、高い談話能力が必要とされるものである。そのため、出現数が少なかったものと思われる。「そう」系受入れ型も、母語話者がより多く使用する傾向にある表現であるが、中でも、母語話者は「そうなんですか」の使用が多かった（母語話者が「そう」系受入れ型の総数129のうち72例、学習者が39例のうち12例）。井上（2002）によると、「そうですか」は、「聞いたことがないことを聞いた」ということを表明するものであるのに対して、「そうなんですか」は、「話し手が知り得なかった実情に言及するものである」という。使い分けには、適切な談話の理解が要求されるものであり、「そうなんですか」を使うべきところで、使えていないということも予想される。「そうですか」と「そうなんですか」の使用実態を詳細に調査する必要がある。

また、学習者（特に下位群）に出現頻度が高かった表現として、「そう」系主張型があった。特に、下位群に多かったのは、「そう」や「そうそう」である。串田（2002）によると、「そう」は「相手の発話が自分の計画に沿うものの、自分では十分な形で言わなかったことを代弁したものと認定する」とされている。すなわち、「そう」は、相手の発話に対し、それが自分が言いたかったことなのだということを主張することになるため、適切に使用するには問題ないが、使用頻度が高すぎると印象が悪くなる可能性もあるため、使用には注意が必要であると言える。

V. 学習者の相づち使用例についての考察

1 「そう」系主張型

本研究で調査対象としたのは、日本語学習歴3年以上のいわゆる中級レベル以上の

学習者であるため、円滑なコミュニケーションを妨げるような相づちの例は見られなかったが、一部、母語話者には見られないような、談話展開上不自然ではないと思われる使用例もいくつか見られた。最も多かったのが、「そう」系主張型の例であり、4例見られた。IV.3で述べたように、学習者（特に下位群）に使用頻度が高い「そう」系主張型は、使用には注意が必要な相づちの一つである。例1は、質問の応答として「そうそう」が使われている例である（太字波線部分参照）。この場合、「ワンピースとか読みます？」というJP05の質問に対しては、相づちではなく「はい」などの応答詞や「読みます」と答えた方が適切であろう。

例1^{注4}

JP05^{注5} なんか、私今は買ってないんですけど、高校の3年まで買ってたから、結構2,3

NN05

JP05 年くらいまで読んでて、ずーっと読んでて、だから、え、ワンピースとか読みます？

NN05

JP05 分かる分かる、私もすごい漫画、読みますね。

NN05 あ、そうそう

次の例2は、NN04が、JP04に近くに花火を見るのによいところはないかと尋ね、JP04が、花火の名所を紹介しているところである。そのJP04の言わば専有的な情報に対して、NN04が、「そうそう」と相づちを打つのは少々不自然である（太字波線部分参照）。この場合、「そう」系受入型（「そうですか」、「そうなんですか」など）を使った方が自然であろう。

例2

JP04 でも、竹原も尾道も、夏の、7月の終わりか、8月の最初なんですけど、花火大会が

NN04

JP04 あって、 すっごくきれいなんですよ

NN04 あー、そうなんですか あ、あの時行った方がいい

JP04 そうですね、絶対。花火と海水浴と見えるんです

NN04 ですね そうそうそう

IV.3で述べたように、「そう」は、相手の発話が自身の発話の代弁であることを示すため、この場合、JP04の発話内容をNN04が既に知っていたと誤解される恐れもある。

2 「そう」系受入れ型

また、「そうですか」は、例3のように、上昇イントネーションで発話されたために、不自然な例が2例あった（太字波線部分参照）。

例3

JP06	なんかインド料理とか作られるんですか？ 家で？	えー、嬉しい カレーと
NN06		はい 一緒に作っても
JP06	かですか？	へー、私辛いのが好きです、辛い料理
NN06	はい カレーでも作れるし	<u>あ、そうです</u>
JP06	インドの料理、辛いですか？	(笑い)
NN06	<u>か？</u>	ええ、辛いですね

「そうですか」は下降イントネーションで発せられれば、受入れ型の相づちになるが、上昇イントネーションを伴えば、相手の発話内容に対する驚きや納得のいかなさを示すことになる。そのためか、JP06は、「インドの料理辛いですか？」と、直前の発話の前提になるような質問を改めてしており、その後に「(笑い)」が見られる。

3 繰り返し系

繰り返し系は、学習者と比較して母語話者に出現頻度の高かった表現であるが、特に学習者に少ないのは、文完成で、上位群の一人の話者にしか使用が見られなかった。相手の発話の意図をくみ取り、続きを予想しなければならない文完成は、繰り返し系の中でもより高度な談話力が必要とされる相づちである。次の例3は、JP03の「お風呂入る時間すらも分刻みで」という発話に、NN03が「ゆっくりこう楽しめない」と続けて文を完成させている（太字部分参照）。

例4

JP03	なんか、それに合わせて、ま、起きる時間もそうなんですけど、私、朝お風呂に入	
NN03		
JP03	るんですけど、お風呂入る時間すらも分刻みで、	そう、こ
NN03		<u>ゆっくりこう楽しめない</u>
JP03	<u>それをゆっくりしすぎると朝ごはんが食べられないと思って</u> (笑い)	
NN03		そうなんですよねー

さらに、繰り返しの相づちの後、母語話者の場合、その相づちを自身の発話に取り込んで、発話を続けるということが多い(例4の波線部分参照)。このように、会話者間で発話を完成させるのは、いわゆる「共話」(水谷1993など)と呼ばれる会話の進め方である。

このような相手の文完成相づちを取り込み、発話を完成させるのは、例4と同様の話者 NN03でのみ見られた。例5では、NN03の「毎日いろいろなことがあって、あまり家事とかは大変だと」という発話の続きを、JP03が「とかもあまり感じないくらい周りが大変なんですね」と述べ(太字部分参照)、さらに NN03がその発話を取り込み、「そういうことあまり研究とかに比べたら問題にならない問題というか」と文を完成させている(波線部分参照)。

例5

JP03

NN03 こっちに来て毎日、毎日、こう勉強とか、いろんなことを処理しなければならない、

JP03

NN03 いろいろなことがあって、そういうことは、あまり家事とかはあまり問題にならない、大

JP03

とかもあまり感じないくらい周りが大変なんですね

NN03 変だと、大変だと、

はい、そういう

JP03

そうなんですね

NN03 ことあんまり研究とかに比べたらあんまり問題にならない問題というか

一方、下位グループの話者の場合、次の例6や例7のように、相手の文完成相づちを(波線部分参照)、自身に取り込むことはせず、相づちがまるで存在しないかのように自分で文を完成させる(太字部分参照)話者もいた(JP06)。共話的な会話方法に慣れていない学習者にとっては、発話は一人の話者で完結させるものだという意識があるのかもしれない。

例6

JP06

抵抗がない

NN06 **だから、日本語を学ぶとき、ま、母語に似ているからあんまり**

苦勞し

JP06

へー

NN06 **ませんでした**

例 7

JP06	産業で	うん
NN06	すごく、ま、あ、IT、さ、	情報産業で
JP06	すごく優れてる才能の持ち主というふう	
NN06	に印象を持っていて	

母語話者が頻繁に行い、日本語の特徴とも言える、相手の相づちを自身に発話に取り込み、会話者双方で会話を続けていくような会話運営の仕方が、上級以上の話者になってもほとんど見られなかったことから、学習者は、このような会話方法をあまり知らないという可能性が考えられる。より日本語として自然な会話の仕方を学びたいと望む学習者には、このような話し方があるという紹介をしてもよいのではないかと思われる。

VI. まとめと今後の課題

会話運営において重要な働きをする相づちに関して、学習者の使用実態を把握すれば、学習者にとってどのような項目が難しいのか、どのような項目を会話教育に取り入れればよいのかということを知る手がかりになると考えた。そこで、本研究では、接触場面の雑談データを用いて、母語話者と学習者、学習歴が長いグループと短いグループで比較したところ、相づち表現の使用頻度に違いがあることが分かった。まず、母語話者と学習者で比較すると、母語話者には、繰り返し系、「そう」系受入型、「へー」系の出現頻度が高く、学習者には、「そう」系主張型と「あ」系の頻度が高かった。次に、学習歴が長いグループと短いグループを比較すると、長いグループは、「はい」系、繰り返し系が多い、短いグループは、「そう」系主張型、「うん」系が多い、という特徴が見られた。繰り返し系や、「そう」系受入型などの母語話者に使用頻度が高く、学習者（特に下位群）にあまり見られなかった表現は、学習者にとっては、使いにくい相づちではないかと考えられる。さらに、実際の使用例を見ると、「そう」系受入れ型を使った方が自然な場面で、「そう」系主張型を使用していたり、イントネーションが不自然なために適切に理解されていない可能性があるような場面があったり、母語話者の繰り返しの相づちを自身の発話に取り込んでいない学習者がいた。今回の調査は、主にアジア諸国出身の学習者を対象としているが、母語によっては、また異なる結果が出るのが予想される。今後、様々な母語の話者を対象に調査することで、普遍性を高めなければならないが、今回の調査結果からは、会話教育に提案できるこ

ととして、次のようなことが言える。

- (1) 母語話者がよく使う、繰り返し系の相づち、すなわち「繰り返し」「言い換え」「文完成」を早い段階から紹介する。また、これらの相手の相づちを自身の発話に取り組むという、会話者間相互の相づちの練習をする。さらに、繰り返しには、情報要求文と同様の働きがあることを紹介する。
- (2) 「そう」系受入れ型「そうですか」と「そうなんですか」の使い分けの説明をする。
- (3) 相づちを紹介する際には、イントネーションも考慮に入れて説明する。

これらの点を取り入れた、より広い談話展開を意識しながら会話参加者間相互の関わりの中での練習が必要であると思われる。

今回は、初対面の相手でも会話を滞りなく続けられるいわゆる中上級レベル以上の学習者を調査対象としたが、初級レベルではもっと母語話者との差が出るのではないかと考えられる。また、相づちは、個人による使用の差も大きいものである。従って、横断的なデータで、学習歴による比較をしても、必ずしも各グループの特徴をすべて把握できるわけではない。縦断データをもとに、一人の話者がどのように習得していくのかということも今後は、見てみたい。さらに、相づちのような会話戦略は、母語話者との会話経験を積むことで、自然に習得していく面も大きいと思われるが、授業で指導する効果はあるのだろうか。このような指導効果の点についても、今後考察してみたい。

【謝辞】

本稿は、平成24年度日本語教育学会第3回北陸地区研究集会（於富山大学）にて発表した内容を、加筆・修正したものです。発表時に貴重なご意見を頂いたことをここに記して感謝いたします。

【注】

- 1 金沢大学国際機構留学生センター非常勤講師
- 2 相づちの出現回数にはばらつきがあるのは、会話によって母語話者と学習者の発話権を行使する割合が異なっていたためである。
- 3 例えば、中国語母語話者と日本語母語話者に対するアンケートによる相づちに関する意識調査を行った楊（2000）は、日本人は積極的に会話に参加するために相づちを多用するのに対して、中国人は、人の話は静かに聞くものだという考えから、非言語行動の相づちを好むというように、日中両言語で相づちに対する意識の相違があることを報告している。
- 4 会話例の引用には、二人の会話者の重なりや話者交替が分かりやすいように並行して表記した（総譜ス

タイトル)。JP (母語話者) と NN (学習者) の発話を二行ずつ横方向に時系列に沿った表記を行い、二人の発話が重なる場合は、縦方向に重ねて表記した。この表記形式を採用したのは、相づちがどのタイミングで発せられたかが分かりやすいためである。

5 例文中の「JP05」「NN05」の JP は母語話者、NN は学習者であることを示し、05は、話者の番号を示す。

【参考文献】

- アクドーアン, プナル・大浜るい子 (2008) 「日本語会話とトルコ語会話に見られる繰り返しとその応答について－依頼場面を中心として－」『日本語教育』137号, 1-10.
- 井上優 (2002) 「“是吗?” に関する覚え書」定延利之編『「うん」と「そう」の言語学』ひつじ書房.
- 大浜るい子 (2006) 『日本語会話におけるターン交替と相づちに関する研究』溪水社.
- 申田秀也 (2002) 「会話中の「うん」と「そう」－話者性の交渉との関わりの中で－」定延利之編『「うん」と「そう」の言語学』ひつじ書房.
- 窪田彩子 (2000) 「日本語学習者の相づちの習得－日本人との初対面にける会話資料を基に－」『南山日本語教育』第7号, 76-114.
- 小宮千鶴子 (1986) 「相づちの使用実態－出現傾向とその周辺－」大東文化大学語学教育研究所『語学教育論叢』第3号, 43-62.
- 畠弘己 (1982) 「コミュニケーションのための日本語教育」『月刊言語』第11巻13号, 56-71.
- 堀口純子 (1990) 「上級日本語学習者の対話における聞き手としての言語行動」『日本語教育』71号, 16-32.
- 堀口純子 (1997) 『日本語教育と会話分析』くろしお出版.
- 水谷信子 (1993) 「「共話」から「対話」へ」『日本語学』12巻4号, 4-10.
- 村田晶子 (2000) 「学習者のあいづちの機能分析－『聞いている』という信号, 感情・態度の表出, そして turn-taking に至るまで－」『世界の日本語教育』10号, 241-260.
- メイナード泉子 K. (1993) 『会話分析』くろしお出版
- 楊晶 (2000) 「相づちに関する意識の中日比較－アンケート調査の結果より－」『人間文化論叢』第3巻, お茶ノ水女子大学大学院人間文化研究科, 87-100.
- 楊晶 (2001) 「電話会話で使用される中国人学習者の日本語の相づちについて－機能に着目した日本人との比較－」『日本語教育』111号, 46-55.
- 渡辺恵美子 (1993) 「日本語学習者の相づちの分析－電話での会話において使用された言語的相づち－」『日本語教育』82号, 110-122.

An Analysis of Backchannel Expressions Used by Japanese Language Learners: Based on the Free Conversation Data in Contact Situations

Aiko Miyanaga

ABSTRACT

For the purpose of understanding the actual situation of using backchannel expressions by Japanese language learners, I analyzed quantitatively and qualitatively the free conversation data in contact situations, comparing the use of backchannel expressions between Japanese native speakers and Japanese language learners and between two groups of learners divided according to the period of time in learning Japanese. The results were as follows: (1) native speakers use more repetitions, *so*-type acceptance and *he*-type expressions than learners, (2) learners who have learned for a longer time use more *hai*-type expressions and repetitions, (3) those who have learned for a shorter time use more *so*-type insistence and *un*-type expressions. In addition, the qualitative research revealed that learners use backchannel expressions in different ways from native speakers and there are difficult points for them in acquiring backchannels.

JSL 日本語学習者の漢字学習に対する意識

－ JSL 日本語学習者へのアンケート調査を通じて－

ブシマキナ・アナスタシア^{注1}

要 旨

本稿は、JSL^{注2}日本語学習者（以降、JSL 学習者と略記）を対象にした漢字学習についてのピリーフ調査の報告である。漢字圏日本語学習者（以降、漢字圏学習者と略記）と非漢字圏日本語学習者（以降、非漢字圏学習者と略記）の漢字学習に対する意識の違いを探るため、アンケート調査を行った。調査の結果、漢字圏、非漢字圏を問わず、日本語学習者は漢字学習には記憶力と反復練習が必要不可欠であり、努力すれば漢字が得意になれるという考え方を持っている。また、漢字圏、非漢字圏を問わず、漢字学習が日本語学習全体に欠かせないものであるため、漢字の読み書きが得意になりたいという意識も見られた。非漢字圏学習者の漢字学習への期待は様々であることが分かったが、漢字圏学習者の具体的期待については、このアンケートだけでは十分に探ることができなかつたので今後の課題として残った。

【キーワード】 漢字圏、非漢字圏、ピリーフ

I 問題の背景と本研究の目的

1. 問題の背景

非漢字圏出身の JSL 学習者にとって、漢字は最も難しい項目の一つであることはよく指摘されている（海保&ハットトワ2001）。また、漢字圏出身にとっても日本語の漢字の読みや、漢字語彙の使用法の習得は困難点の一つである。日本の大学では実施されている外国人留学生のための漢字クラスは、漢字圏と非漢字圏の学習者が同じクラスを履修する機会が多い。このような状況に置かれた教師も、学習者も、様々な問題に遭遇することが予想される。

2. 本調査の目的

漢字圏学習者と非漢字圏学習者は、漢字を学習する際、漢字のどんな特徴を難しい

と感じているのか、またどんな学習方法が漢字学習に効果的だと思っているか、異なる背景のJSL学習者の漢字学習目的はどのように違うかを明らかにしていくことで、漢字学習の指導の際の注意点を探るための基礎資料を作成することが本調査の目的である。

そこで、本調査では、以下の項目について、アンケート形式で調査を行い、漢字圏学習者および非漢字圏学習者のそれぞれの意識の違いを明らかにしようと試みた。

(1)漢字に対して難しいと感じている点、(2)漢字学習の目的、(3)漢字学習の指導と学習者の自律性^{注3}に対する意識、(4)適切だと思っている漢字学習方法

II 調査対象者と方法

調査として、JSL学習者を対象にアンケート調査を行った。以下に詳細を述べる。

1. 調査対象者のプロフィール

本調査は、2011年2月に、金沢大学留学生センター総合日本語プログラムの漢字クラスを受けている外国人留学生を対象に実施した。2010年度秋学期の最後の週に実施し、回答の得られた質問紙は、16の国や地域から来た留学生（インドネシア5名、タイ12名、ベトナム9名、モンゴル2名、韓国4名、中国33名、台湾2名、香港1名、米国8名、英国2名、ドイツ2名、フランス1名、フィンランド1名、ポーランド1名、ロシア2名、ブラジル1名）、合計86名であった。調査対象者のプロフィールを次の表1に示した。

表1 調査対象者のプロフィール

国（漢字圏／非漢字圏） ^{注4}	性別	平均年齢	日本語力レベル ^{注5}
漢字圏 36人	男性 35人	24歳	初級 37人
非漢字圏 50人	女性 51人		中級 30人
合計 86人	86人		上級 19人
			86人

2. アンケートの内容

上に示したJSL学習者を対象に、質問紙によるアンケート調査を実施した。内容は、「あなた自身について」と「あなたの漢字学習についてのビリーフ」からなっている。アンケートの説明文及び質問項目は日本語（振り仮名付き）、英語、中国語、ベトナム語、ロシア語、5ヶ国語版を使用し、調査を実施した際、学習者は自分の判断で自分にとって答えやすい言語版を選んだ。

JSL 学習者のビリーフについての質問項目作成時には、Horwitz (1988) の Beliefs About Language Learning Inventory : BALLI を参照した。

本調査に用いたアンケートを作成した際、1) 漢字学習の難易度についてのビリーフ、2) 漢字学習適性についてのビリーフ、3) 漢字学習の性質についてのビリーフ、4) 漢字学習の動機と期待、5) 自習学習と漢字学習の指導という5つのテーマを設定し、各テーマ内に複数の質問項目を設けた。回答者には、合わせて45項目の選択式質問項目について、あてはまる、ややあてはまる、どちらでもない、ややあてはまらない、あてはまらないの5段階で評定してもらった^{注6}。さらにアンケートの最後に、「コメントやこれから漢字の学習を始める人にアドバイスがあったら、書いてください」という項目を設け、自由記述形式で答えてもらった。

III 調査の結果

調査の結果について、上記に示したビリーフのカテゴリごとの結果を報告する。さらに、自由記述に記されたコメントについてもまとめて報告する。

1. 漢字学習の難易度についてのビリーフ

このカテゴリのビリーフについての平均値、標準偏差及びP値を表2にまとめた。

表2 「漢字学習難易度」の平均値及びt検定の結果

項目番号	内 容	平均値 (標準偏差)		P 値
		漢字圏	非漢字圏	
B2	漢字の習得はやさしい。	3.75 (1.05)	2.36 (1.06)	0.000**
B4	漢字は簡単だ。	3.31 (1.26)	2.16 (0.93)	0.000**
B6	漢字の書きが難しい。	2.39 (1.18)	3.78 (1.00)	0.000**
B7	漢字の読みが難しい。	3.61 (1.05)	3.70 (1.02)	0.694
B11	漢字の意味の理解が難しい。	2.31 (0.98)	2.98 (1.02)	0.003**
B25	漢字の読みより書きのほうが難しい。	2.58 (1.40)	3.96 (1.23)	0.000**
B26	漢字の使い分けが難しい。	4.03 (1.00)	4.20 (0.86)	0.394
B27	漢字は、読みも、書きも、意味の理解もすべて難しい。	2.92 (0.84)	3.38 (1.11)	0.038*

**p<.01, * p<.05

上記の表2の結果は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の漢字学習の難易度についての意識を示した。

このカテゴリの結果では、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の意識の違いが明確に表れた。

非漢字圏学習者は、B2「漢字の習得はやさしい」とB4「漢字は簡単だ」のピリーフに否定的な回答をしている（平均値はB2では2.36、B4では2.16）のに対し、漢字圏学習者は肯定的に捉えている（平均値はB2では3.75、B4では3.31）という結果が見られた。B2とB4の両方のピリーフは、t検定の結果 $P = .000$ であり、差は有意である。このように、非漢字圏学習者は漢字圏学習者より漢字の学習自体を難しいと感じている。

漢字の書きに関して、B6「漢字の書きが難しい」では、非漢字圏の平均値が3.78であり、漢字圏の2.39より高かった（ $P = .000$ ）。また、B25「漢字の読みより書きのほうに難しい」の結果、非漢字圏の平均値は3.96であり、非漢字圏学習者はこの考え方に賛成していることが分かった。t検定の結果、漢字圏と非漢字圏の平均値の差は有意であった（ $P = .000$ ）。この結果から非漢字圏学習者は、漢字圏学習者より漢字の書きを難しいと感じていると言える。

漢字の意味の理解について、B11「漢字の意味の理解が難しい」の平均値は、漢字圏では2.31で、非漢字圏では2.98であり、漢字圏より非漢字圏のほうがこの考え方を肯定していることが分かった。（ $P = 0.003$ ）。

漢字の読みについて、B7「漢字の読みが難しい」の平均値を比較した結果、漢字圏（3.61）と非漢字圏（3.70）では有意な差は見られなかった。

漢字の使い分けについて、B26「漢字の使い分けが難しい」の平均値は、漢字圏と非漢字圏の両方のグループでは最も高く（漢字圏では4.03；非漢字圏では4.20）、漢字圏学習者も非漢字圏学習者もこのピリーフを持つという結果が得られた。母語別の差はなく、JSL学習者は漢字の使い分けが困難だと感じていることが分かった。

2. 漢字学習適性についてのピリーフ

このカテゴリーのピリーフについての平均値、標準偏差及びP値を表3にまとめた。

表3 「漢字学習適性」の平均値及びt検定の結果（漢字圏／非漢字圏）

項目番号	内 容	平均値平均値（標準偏差）		P 値
		漢字圏	非漢字圏	
B1	絵や図を描くのが上手な人は漢字が得意だ。	2.67 (1.15)	2.80 (1.25)	0.614
B3	私の国の人は漢字を学ぶのが上手だ。	3.92 (1.12)	2.18 (0.90)	0.000**
B8	漢字は、非漢字圏より漢字圏の人のほうが習得しやすい。	4.42 (1.03)	4.72 (0.67)	0.101
B10	いろいろな物事をカテゴリー化して捉えることが得意な人は漢字が得意だ。	2.78 (1.10)	3.52 (0.84)	0.001**
B19	学習の工夫が得意な人は漢字が得意だ。	3.61 (0.90)	4.00 (0.88)	0.050*
B24	漢字は記憶力が必要だ。	4.50 (0.61)	4.46 (0.79)	0.800
B31	会話が得意な人は漢字も得意だ。	2.22 (0.90)	2.40 (0.99)	0.396

** $p < .01$, * $p < .05$

表 3 の結果は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の漢字学習への適性についての意識を示した。

漢字学習と出身国の関係について、B8「漢字は、非漢字圏より漢字圏の人のほうが習得しやすい」という項目の平均値はどのグループも高かった（漢字圏では4.42，非漢字圏では4.70）。また、B3「私の国の人は漢字を学ぶのが上手だ」という項目の平均値は非漢字圏では2.18，漢字圏では3.92であり，この差は有意であるという結果が得られた（ $P = .000$ ）。このように，漢字圏学習者も，非漢字圏学習者も，漢字圏出身者のほうが漢字の習得がしやすいという考え方をしていることが分かる。

漢字学習には，何が必要であるかのピリーフについて，以下の結果が得られた。

B24「漢字は記憶力が必要だ」という項目の平均値は，漢字圏と非漢字圏共に高く（漢字圏では4.50，非漢字圏では4.46），漢字圏，非漢字圏を問わず，漢字習得には記憶力が必要と考える学習者が多いことがうかがえる。漢字習得と絵や図を描くことの関係（B1），あるいは会話との関係（B31）については，学習者は否定的にとらえていることが分かる。

一方，B10「いろいろな物事をカテゴリー化して捉えることが得意な人は漢字が得意だ」という項目では，漢字圏より非漢字圏のほうが平均値が高かった（漢字圏2.78，非漢字圏3.52， $P = 0.001$ ）。

3. 漢字学習の性質についてのピリーフ

このカテゴリーのピリーフについての平均値，標準偏差及びP値を表4にまとめた。

表 4 「漢字学習の性質」の平均値及びt検定の結果（漢字圏／非漢字圏）

項目番号	内 容	平均値（標準偏差）		P 値
		漢字圏	非漢字圏	
B5	漢字の学習で最も重要なのは，漢字の読みを覚えることである。	4.00 (1.29)	3.60 (1.07)	0.120
B9	漢字が上手にならないと日本語が上達しない。	3.36 (1.33)	3.90 (3.06)	0.040*
B12	漢字学習は時間がかかる。	2.89 (1.28)	4.36 (0.75)	0.000**
B13	漢字学習は漢字の授業に出たほうがいい。	3.64 (1.07)	4.00 (1.07)	0.127
B15	教師がいないと，漢字の学習はできない。	2.22 (1.17)	2.66 (1.19)	0.094
B16	漢字を習うときは，日本語母語者に習うのが一番良い。	3.22 (1.25)	3.28 (1.18)	0.827
B17	漢字の起源（成り立ち）の理解が必要だ。	3.33 (1.15)	3.44 (0.99)	0.646
B18	漢字学習には反復練習が欠かせない。	4.44 (0.65)	4.10 (1.09)	0.096
B20	努力すれば，誰でも漢字が得意になれる。	4.78 (0.49)	4.50 (0.69)	0.039*
B28	漢字の使い方の規則性が分かったら，習得しやすくなる。	4.08 (1.00)	3.92 (0.85)	0.417

B29	漢字の学習で最も重要なのは、漢字の意味を覚えることである。	3.33 (1.04)	4.16 (0.77)	0.000**
B30	漢字の学習で最も重要なのは、漢字の使用の規則を理解することである。	3.78 (0.90)	3.80 (0.83)	0.906
B32	すべての漢字が書ける必要はない。	3.56 (0.97)	3.48 (1.13)	0.764
B33	すべての漢字が読める必要はない。	2.47 (1.25)	2.76 (1.27)	0.300

**p<.01, * p<.05

上記の表4の結果は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の漢字学習の性質についての意識を示した。

漢字学習で重要な要素とは何かについて尋ねたところ、B18「漢字学習には反復練習が欠かせない。」という項目の平均値は、どのグループも高く（漢字圏では4.44、非漢字圏では4.10）、漢字圏学習者も、非漢字圏学習者もこのピリーフを持っていることが分かった。また、B20「努力すれば、誰でも漢字が得意になれる」というピリーフも、漢字圏も非漢字圏も平均値が高かった（漢字圏では4.78、非漢字圏では4.50）。教師の役割について、どのグループもB15「教師がいないと漢字の学習ができない」という項目の平均値は低かった（漢字圏では2.22、非漢字圏では2.66）。

B12「漢字学習は時間がかかる」という項目の平均値は漢字圏では2.89、非漢字圏では4.36であり、この差は有意であるという結果が得られた（P = .000）。このように、非漢字圏は、漢字圏出身者より漢字学習に時間が必要であるという考え方を持っていることが分かる。また、B29「漢字の学習で最も重要なのは、漢字の意味を覚えることである」という項目の平均値は、漢字圏では3.33、非漢字圏では4.16であり、この差は有意であるという結果が得られた（P = .000）。このように、非漢字圏学習者は、漢字圏出身者より漢字の意味を覚えることが重要であると考えているようである。

4. 漢字学習への動機と期待についてのピリーフ

このカテゴリーのピリーフについての平均値、標準偏差及びP値を表5にまとめた。

表5 「漢字学習への動機と期待」の平均値及びt検定の結果（漢字圏／非漢字圏）

項目番号	内 容	平均値（標準偏差）		P 値
		漢字圏	非漢字圏	
B14	日本語の新聞や本が読めるようになりたいから、漢字を勉強している。	2.33 (1.12)	4.00 (1.13)	0.000**
B34	日本語の能力検定試験でいい成績を取るために、漢字を勉強する。	2.36 (1.10)	3.12 (1.37)	0.007**
B35	日本語のウェブ・ページが読めるようになりたいから、漢字を勉強したい。	2.41 (1.13)	3.70 (1.25)	0.000**
B36	漢字が得意な人は良い仕事のチャンスがある。	2.80 (1.22)	3.56 (1.16)	0.005**

B37	専門書が読めるようになりたいから漢字を勉強したい。	2.41 (0.97)	4.22 (0.89)	0.000**
B38	漢字の読み書きが上手になりたい。	4.69 (0.62)	4.52 (0.70)	0.240
B39	日本ででの日常生活の中で必要な日本語の看板やお知らせが読めるようになりたいから漢字を勉強している。	2.92 (1.20)	4.40 (0.95)	0.000**

**p<.01, * p<.05

上記の表 5 の結果は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の漢字学習への動機と期待を示した。

B38「漢字の読み書きが上手になりたい」という項目の平均値はどのグループも高く(漢字圏では4.69, 非漢字圏では4.52), 漢字圏, 非漢字圏を問わずこの考え方に賛成しているという結果が得られた。

一方、このカテゴリーの結果では、漢字圏と非漢字圏の学習者の意識の違いが明確に表れた。非漢字圏学習者は、B14「日本語の新聞や本が読めるようになりたいから、漢字を勉強している」、B37「専門書が読めるようになりたいから漢字を勉強したい」、B39「日本ででの日常生活の中で必要な日本語の看板やお知らせが読めるようになりたいから漢字を勉強している」というピリーフを持つ(平均値は B14では4.00, B37では4.22, B39では4.40) のに対し、漢字圏学習者はこれらの項目を意識していない(平均値は B14では2.33, B37では2.41, B39では2.92) という結果が得られた。t 検定の結果、漢字圏と非漢字圏の平均値の差は有意であった (P = .000)。

漢字学習と日本語のインターネットの使用について、B35「日本語のウェブ・ページが読めるようになりたいから、漢字を勉強したい」という項目の平均値は、非漢字圏では3.70, 漢字圏では2.14であり、この差は有意であるということが分かった (P = .000)。

5. 漢字学習の自律についてのピリーフ

このカテゴリーのピリーフについての平均値、標準偏差及び P 値を表 6 にまとめた。

表 6 「自習及び漢字学習の指導」の平均値及び t 検定の結果 (漢字圏/非漢字圏)

項目番号	内 容	平均値 (標準偏差)		P 値
		漢字圏	非漢字圏	
B21	授業以外でも漢字の自習が必要だ。	4.47 (0.65)	4.30 (0.76)	0.277
B22	自分で漢字学習方法や進度を決めるのが一番効果的である。	3.67 (0.89)	4.22 (0.93)	0.007**
B23	最も効果的な漢字学習方法は教師がよく知っている。	3.20 (0.79)	3.22 (1.28)	0.916
B40	漢字の教科書がないと学習ができない。	2.31 (1.06)	3.70 (1.36)	0.000**

B41	学習者同士で漢字の学習方法を相談するとよい。	3.81 (0.89)	3.88 (0.80)	0.685
B42	漢字授業では学習者が全員同じ活動をしたほうが良い。	2.89 (0.92)	3.10 (1.15)	0.364
B43	たとえ自分のやり方とは違っていても教員のアドバイスに従う。	3.08 (1.03)	3.22 (1.09)	0.559
B44	自分で学習内容を決めるのは、効果的ではない。	2.36 (0.93)	2.72 (1.09)	0.113
B45	漢字学習で進歩がないのは、教師の教え方に責任がある。	2.39 (0.84)	2.02 (0.96)	0.067

**p<.01, * p<.05

上記の表6の結果は、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の漢字学習の際の自習と漢字授業についての意識を示した。

漢字学習の際の自習の必要性について尋ねたところ、B21「授業以外でも漢字の自習が必要だ」という項目の平均値は、どのグループも高く（漢字圏では4.47、非漢字圏では4.30）、漢字圏、非漢字圏を問わず、自習を重視していることが分かった。

漢字学習の際の教科書の必要性に関して、B40「漢字の教科書がないと学習ができない」という項目では、非漢字圏は漢字圏より平均値が高く、この考え方に賛成するということが分かり（漢字圏では2.31、非漢字圏では3.70）、この差は有意であるという結果が得られた（ $P = .000$ ）。

漢字学習と教師の役割について尋ねたところ、B45「漢字学習では進歩がないのは、教師の教え方に責任がある」という項目の平均値は、どのグループも低く（漢字圏では2.39、非漢字圏では2.02）、漢字圏、非漢字圏を問わず、JSL学習者はこの考え方を否定的にとらえていることが分かった。

漢字学習の際の学習者の自律性について、B44「自分で学習内容を決めるのが効果的ではない」という項目の平均値は、どのグループも低く（漢字圏では2.36、非漢字圏では2.72）、漢字圏学習者も、非漢字圏学習者も自分で学習内容を決めることは効果的だと思っている。一方、B22「自分で漢字学習方法や進捗を決めるのが一番効果的である」という項目では、非漢字圏は漢字圏より平均値が高く、この考え方に賛成するということが分かった（漢字圏では3.67、非漢字圏では4.22、 $P = .007$ ）。

6. ビリーフの評定の結果のまとめ

調査の結果をまとめると、以下1)～5)のようになる。

- 1) 漢字学習の難易度について、漢字圏と非漢字圏の学習者の意識を比較した結果、非漢字圏のほうが漢字学習全体を難しいと感じていることが分かった。具体的な漢字の難点（書き、読み、意味の理解など）について、非漢字圏は、漢字圏より

漢字の書きと意味の理解が難しいと感じている。漢字の読みと使い分けに関しては、漢字圏と非漢字圏の有意な差は見られなかった。特に漢字の使い分けについて、漢字圏も、非漢字圏も難しいと考えていることが分かった。

- 2) 漢字学習への適性について、JSL 学習者は、漢字圏出身者のほうが漢字の習得がしやすいという考え方を持っている。また、漢字圏も、非漢字圏も、漢字学習には記憶力が必要不可欠であることを意識しているようである。一方、漢字学習の際に物事をカテゴリー化する能力は、漢字圏より非漢字圏のほうが大事だ思っているという結果となった。
- 3) 漢字学習の性質については、漢字圏学習者も、非漢字圏学習者も、漢字学習には反復練習が欠かせない、また努力すれば漢字が得意になれるという意識を持っている。
- 4) 漢字学習への動機と期待について、漢字圏、非漢字圏を問わず、漢字学習が日本語学習全体に欠かせないものであり、漢字の読み書きが得意になりたいという考え方であった。一方、具体的な漢字学習の目的について、非漢字圏は、日本での日常生活の中で必要な看板やお知らせの読みからはじまり、新聞や雑誌、専門書、日本語のインターネットが読めるようになるということまで、様々な目的を持っていることが浮かび上がった。
- 5) 漢字圏、非漢字圏を問わず、授業外の自習を重視していることが分かった。どのグループも自分で学習内容を決めることが効果的な学習方法であると思っているようである。一方、自分で学習方法や進度を決めることについて、非漢字圏のほうが効果的であると考えている。また、非漢字圏は、漢字圏に比べ、漢字の教科書に頼る傾向が見られた。

7. 漢字学習ストラテジーについての自由記述の結果

ここで、アンケートの最後に、「コメントやこれから漢字の学習を始める人にアドバイスがあったら、書いてください」という質問項目の結果をまとめる。

86人中39人（漢字圏21人、非漢字圏18人）がコメントを書いた。日本語以外の言語（英語、ロシア語、中国語、ベトナム語）で書かれたコメントは、日本語に訳し、全てのコメントを1) 漢字学習ストラテジー、2) 漢字学習教材と漢字授業、3) 漢字学習への動機づけ、という3つのテーマに分け、分析した。以下、学習者の具体的な記述を引用し、その結果を述べる。

1) 漢字学習ストラテジー

漢字圏も、非漢字圏の学習者も効果的な漢字学習方法として、反復練習、日本語を

たくさん読む、例文を作って文脈の中に漢字を使う、漢字の書き方をよく練習する、知らない漢字があったらインターネットや辞書などで調べる、などの具体的なストラテジーについて言及した記述が見られた(例1～例5)^{注7}。

例1) 繰り返し練習と復習が必要です。(K11)

例2) 一番大事なものは、とにかくたくさん日本語を読むことだと思う。漢字はたくさん使えば使うほどよく覚えられる。そう思う。(HK 6)

例3) やっぱり例文の中で勉強した方が、覚えやすいと思います。(K 6)

例4) 漢字の書き方を覚えるのがとても大切だと思いますので、工夫して、何回も書いて覚えてください。(HK 7)

例5) 知らない漢字があったら、是非辞書やネットや友だちなどから聞きましょう。作文やレポートを書くとき、できるだけ漢字を書きましょう。(K13)

また、どちらのグループにも、漢字学習時の自律を重視しており、定期的に復習する、毎日漢字を2つ3つぐらい覚える、自分に合った学習方法を見つけると言うストラテジーを勧めている記述があった(例6～例8)。

例6) 授業外にたくさんの練習と復習が必要です。(K20)

例7) 毎日新しい漢字を2つか3つぐらい勉強しよう。(中略)(HK 4)

例8) 自分に合った学習方法を見つけ出すと良い。例えば、私はいわゆる目型なので、漢字を見るだけで覚える。何回も書く、またはストーリーを作る(中略)人もいる。(HK13)

非漢字圏では、漢字の基礎(漢字には音読みと訓読みがあるということなど)を学ぶ、記憶を助けるストーリーを考える、新しい漢字を習う時それと関連の漢字も一緒に覚えるというアドバイスを書いた学習者がいた(例9～例10)。

例9) 最初は、漢字には訓読みと音読みがあるなど、規則を覚える。(HK 5)

例10) 最初は一番よく使われている「読み」を中心に勉強し、そして(またはそれと同時に)使い方に着目しよう。特に、上級の漢字の場合、いくつかの読みがあることが多いが、それぞれの読みを使った語彙と一緒に覚えると良い。復習、復習、復習! 部首を覚えて、記憶を助ける工夫も考えよう。(HK12)

漢字圏では、日本語の漢字を習う際の漢字圏特有な問題について言及している学習者がおり、日本語中国語の漢字の意味の違いや発音の問題に注意して練習することを勧めている。また、漢字圏では、非漢字圏の学習者にとっての困難点についても考え、漢字の書き方を練習することを勧めている学習者もいた(例11～例13)。

例11) 漢字圏の学生(特に中国人)は日本語の漢字を簡単だと思いがちだが、私は漢字圏の学生にとっても漢字は難しいと思う。なぜなら、日本語の漢字の意

味と中国語の漢字の意味とは間違えやすいので、それらの漢字の暗記が必要です。(K8)

例12) 漢字の発音、特に長音と短音をはっきりしなければならない。(K10)

例13) 非漢字圏の学習者にとって、漢字を書くことは一番難しいところだと思う。たくさん練習したほうがいい。(K21)

2) 漢字学習教材と漢字授業

漢字学習教材について、使ったほうがいいと思う具体的な教材名を書いた学習者がいた。漢字の授業について、批判的な声もあったが、全体的に出た方がいい、という意見が多かった。漢字の授業に出る際のストラテジー（予習と復習をすること、テストのための勉強の仕方、授業以外に漢字を使う）についてのアドバイスもみられた(例14～例16)。

例14) James Heisig の "Remembering the Kanji" は、使ってみるとよさそう。私自身はまだ使ったことがないが、使おうと思っている。(HK 2)

例15) 私が知っている学習方法の中で、「あんき」という電子フラッシュカードのソフトが一番効果的だと思う。私自身は、反復やリスト、そして使っているテキストの練習問題などもよく使う。全体的に、一番効果的な漢字学習方法は、新しく習った漢字を作文、日常生活や読む練習などの中に使うことだと思う。(HK11)

例16) 毎日新しい漢字を2つか3つぐらい勉強しよう。そうすれば、テストの日に、ほとんどの漢字が分かっていることに気づく。また、(日本語の)本や文章を見つけて、その中のいくつかの漢字をピックアップして、その意味を推測してみ、本／文章の大体の意味が分かるかどうか試してみると良い。(HK 4)

3) 漢字学習への動機づけ

漢字学習について、最初は難しくても段々慣れてくるから頑張ってみよう、という励ましの言葉を書く学習者がいた。非漢字圏の学習者の一人は、漢字が分かれば、日本での生活に必要なことが分かるようになり、色々楽しくなるということを指摘し、難しくとも継続することの重要性について述べている。また、漢字の学習方法は人によって違うので、学習者の意識が大事であるという意見もあった(例17～例18)。

例17) 日本語の道路の標識などが読めたから道が分かった時は、この「できた！」という気持ちが励ましになる。バスの案内や、レストランのメニューなど理解できて嬉しい。漢字の勉強は難しそうに思っても、今の自分の努力の成果

を想像してみると、動機づけになる。(HK9)

例18) 漢字の学習方法は人によって違いますので、最も重要なことはぜひ是非覚える心です。そして、たくさんの場合の漢字を覚えて、分からないところは辞典で調べる。意識と心は大切なものです。(K19)

IV 考 察

1. 漢字学習の性質：記憶力、反復練習、努力について

日常生活に漢字を使用しており、漢字に慣れ親しんできた漢字圏出身者が、日本語の漢字学習を易しいと思うことは、直感的に誰でも予想できることである。アルファベット環境で育った非漢字圏学習者のほうが漢字学習全体が難しいと感じていること、また、非漢字圏は、漢字圏より漢字の書きと意味の理解が難しいと感じていることなどが、今回の調査であらためて、漢字圏出身者のほうが漢字を習得がしやすいということを意識していることがデータで裏付けられた。

漢字学習の性質についてのピリーフでは、学習者の多くが記憶力と反復練習を必要なのだと評価していたが、この結果は以前からある一般的に広く使われている漢字学習方法を反映していると考えられる。最近では新しい漢字学習方法の提案がされることがあるが、その際にも、やはり記憶と反復に対する学習者のピリーフを考慮に入れるべきであろう。

一方、言語学習には記憶力が不可欠であるが、記憶力だけに頼る学習方法は学習者の負担を大きくし、学習への動機づけの阻害要因にもなると考えられる。今回の調査対象者は、漢字圏、非漢字圏を問わず、努力すれば誰でも漢字が得意になれるという考え方を持っていた。しかし、非漢字圏出身者と漢字圏出身者は、同じクラスで同じ内容を学習し、教師に同じことを欲求されている環境では、漢字圏出身者と非漢字圏出身者の努力の度合いには大きな差があることもうかがえる。中級レベルになると漢字語彙が増えてくるので、漢字圏学習者と非漢字圏学習者の学習進度に差が出てくるということはよく指摘されているが、これは非漢字圏学習者の努力の度合いにも左右される。ブシマキナ (2012) はロシアの大学で日本語を教えているロシア人日本語教師の漢字教育についてのインタビュー調査の結果を報告しているが、ロシア人日本語教師は、ロシア人学習者の漢字に対する苦手意識の問題を取り上げている。ブシマキナ (2012) は、ロシアの大学で実施されている学習者側の記憶力と努力に頼る漢字学習方法は漢字に対する苦手意識の原因になるのではないかと指摘している。ロシアの例に比べ、日本の大学で漢字を学んでいる非漢字圏学習者は、漢字学習へのモチ

バージョンの問題はそれほど深刻でないかも知れないが、JSL 漢字学習の指導の際の注意点の一つになる可能性がある。

2. 漢字学習への動機

本調査の対象者は、全員漢字のクラスを履修している学習者であり、「日本語の読み書きが上手になる」という大きな目的を持っていることは当然である。一方、今回の調査では漢字圏学習者の具体的な動機や漢字学習への期待を見出すことができなかった。その原因の一つは、漢字圏学習者の漢字学習目的を反映する質問項目がなかったことであるのではないかと思われる。漢字圏出身者であっても、漢字学習は、授業に出た方がよいと思っている学習者もいることが分かったので、漢字圏出身者のニーズを見出すためには、今後新たな調査が必要である。

また、非漢字圏学習者の漢字学習への期待は様々であることが分かったが、現在実施されている漢字の授業はその期待に応えているのかについての分析が必要であろう。それぞれのレベルの漢字授業の内容を決める際、学習漢字と漢字語彙の数や難易度に加え、具体的な学習者ニーズを想定することが求められる。

3. 漢字学習の指導と自律学習

筆者の担当する日本語プログラムでは、漢字の授業は、基本的には一週間に一回という制度になっており、授業外でも漢字の自習が必要という考え方は全員に共通し見られた。さらに、漢字圏、非漢字圏を問わず、単なる自習ではなく、「自分で学習内容を決めることが効果的である」というピリーフを持つ学習者が多かった。自由記述のコメントにも見られるように、学習者は自分にとっての良い方法を探すことを重視している。

自分で学習方法と進度を決めることを非漢字圏学習者のほうが高く評価しているが、一方で非漢字圏学習者は教科書に頼りがちな状況も見られた。これは漢字の知識や能力が不十分である中、とりあえず教科書を学習の中心に据えたいという気持ちの表れであるのではないかと思う。今後の漢字クラスにおける指導内容を検討する際には、自習や学習計画案の作成も含んだ形で行う必要があることや、学習者が教科書を重視することなどを考慮に入れるべきであろう。

V おわりに

以上の考察では、漢字を学習する際の JSL 日本語学習者にとっての、漢字圏と非漢字圏の学習者の意識の相違を見てきた。外国人留学生のための漢字クラスを担当する際、漢字圏と非漢字圏の学習者は同じクラスに置かれていても、それぞれのニーズや学習目的、難しいと感じている点、漢字学習指導についての意識が異なる。また、今回の調査では確認できなかった漢字圏学習者の漢字学習の具体的な目的について、今後の課題にしたい。

【謝辞】

本調査にご協力してくださった金沢大学留学生センターの松田真希子先生、一瀬美智子先生、河内由紀子先生、田中由紀子先生、藤田佐和子先生、八木真生先生、学生のみなさんに謝意を表します。また、アンケートの中国語訳とベトナム語訳、そして中国語とベトナム語で書かれた自由記述の日本語訳にご協力をいただいた張楊さん、ポー・ティエー・バオ・アンさんに感謝を表します。

【注】

- 1 金沢大学留学生センター非常勤講師
- 2 JSL は「Japanese as a Second Language (第二言語としての日本語)」の略で、JSL 日本語学習者とは日本語が使用されている環境で日本語を学習している学習者を指す。
- 3 本研究における「自律学習」の定義は、宮崎 (2009) 「自身で学習の目標を決め、学習の計画を立て自己評価をすること」に従う。
- 4 漢字圏 (36名) : 中国、台湾、香港の出身者 ; 非漢字圏 (50名) : 韓国、ベトナム、インドネシア、タイ、モンゴル、米国、英国、フランス、ドイツ、フィンランド、ポーランド、ロシア、ブラジルの出身者とした。なお、今回の調査に当たって、若い世代の韓国出身者は母国で十分な漢字教育を受けていないことがほとんどであるという理由で、韓国も非漢字圏に分類した。
- 5 当大学が実施する総合日本語プログラムのクラスは A (初級) から F (上級) までのレベルに分けられている。A と B レベルを初級、C と D レベルを中級、E と F レベルを上級と位置付けた。
- 6 資料 I を参照
- 7 K : 漢字圏 ; HK : 非漢字圏

【参考文献】

1. 海保博之、ハットトワ・ガヤトゥリ (2001) 「非漢字圏日本語学習者に対する効果的な漢字学習についての認知心理学からの提言」『筑波大学心理学研究』第23号 pp. 53-57
2. ブシマキナ・アナスタシア (2011) 「ロシアの高等教育機関における漢字教育の現状とロシア人学生の漢字学習に対する意識－ブリーフ調査の結果から－」2011 (平成23年度) 第4回日本語教育学会研究集会 (福井県・福井大学) 発表要旨 <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/kenkyushukai/2011/kk-11-04yoshi.pdf>

3. ブシマキナ・アナスタシア (2012) 「ロシア人日本語教師にとっての漢字指導と問題点－ロシア人日本語教師を対象としたインタビューを中心に」 日本語教育国際研究大会名古屋2012発表要旨
4. 宮崎里司 (2009) 「自律学習支援のためのタスクとストラテジー」 『タスクで伸ばす学習力－学習ストラテジーを活かした学びの設計』 伴紀子監修 宮崎里司 (編) pp.12-27
5. Horwitz, E. (1987) *Surveying student beliefs about language learning*. In A Wenden, and J.Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning* London: Prentice Hall

資料 I

漢字学習についてのアンケート調査

あなたの漢字学習についてのピリーフ

次の質問に対してあなたの考えにあてはまるかあてはまらないか、次の1～5の中から一つ選んでください。

- 1－あてはまらない, 2－ややあてはまらない, 3－どちらでもない, 4－ややあてはまる, 5－あてはまる
1. 絵や図を描くのが上手な人は漢字が得意だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 2. 漢字の習得はやさしい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 3. 私の国の人は漢字を学ぶのが上手だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 4. 漢字は簡単だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 5. 漢字の学習で最も重要なのは、漢字の読みを覚えることである。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 6. 漢字の書きが難しい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 7. 漢字の読みが難しい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 8. 漢字は、非漢字圏より漢字圏の人のほうが習得しやすい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 9. 漢字が上手にならないと日本語が上達しない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 10. いろいろな物事をカテゴリー化して捉えることが得意な人は漢字が得意だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 11. 漢字の意味の理解が難しい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 12. 漢字学習は時間がかかる。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 13. 漢字学習は漢字の授業に出たほうがいい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 14. 日本語の新聞や本が読めるようになりたいから、漢字を勉強している。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 15. 教師がいないと、漢字の学習はできない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 16. 漢字を習うときは、日本語母語者に習うのが一番良い。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 17. 漢字の起源 (成り立ち) の理解が必要だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 18. 漢字学習には反復練習が欠かせない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 19. 学習の工夫が得意な人は漢字が得意だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 20. 努力すれば、誰でも漢字が得意になれる。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 21. 授業以外でも漢字の自習が必要だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 22. 自分で漢字学習方法や進度を決めるのが一番効果的である。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 23. 最も効果的な漢字学習方法は教師がよく知っている。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 24. 漢字は記憶力が必要だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 25. 漢字の読みより書きのほうが難しい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 26. 漢字の使い分けが難しい。(「はかる」:「図る」「測る」「計る」) 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 27. 漢字は、読みも、書きも、意味の理解もすべて難しい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
 28. 漢字の使い方の規則性が分かったら、習得しやすくなる。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5

29. 漢字の学習で最も重要なのは、漢字の意味を覚えることである。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
30. 漢字の学習で最も重要なのは、漢字の使用の規則を理解することである。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
31. 会話が得意な人は漢字も得意だ。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
32. すべての漢字が書ける必要はない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
33. すべての漢字が読める必要はない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
34. 日本語の能力検定試験でいい成績を取るために、漢字を勉強する。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
35. 日本語のウェブ・ページが読めるようになりたいから、漢字を勉強したい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
36. 漢字が得意な人は良い仕事のチャンスがある。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
37. 専門書が読めるようになりたいから漢字を勉強したい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
38. 漢字の読み書きが上手になりたい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
39. 日本での日常生活の中で必要な日本語の看板やお知らせが読めるようになりたいから漢字を勉強している。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
40. 漢字の教科書がないと学習ができない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
41. 学習者同士で漢字の学習方法を相談するとよい。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
42. 漢字授業では学習者が全員同じ活動をしたほうが良い。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
43. たとえ自分のやり方とは違っていても教員のアドバイスに従う。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
44. 自分で学習内容を決めるのは、効果的ではない。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
45. 漢字学習で進歩がないのは、教師の教え方に責任がある。 1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5
46. コメントやこれから漢字の学習を始める人にアドバイスがあったら、書いてください。

Attitudes to Kanji Learning of JSL Learners : From the Prospective of JSL Learners' questionnaire study

Anastasia Bushmakina

ABSTRACT

A questioner study has been conducted to find out the differences in beliefs about learning Kanji between Japanese learners from Kanji-area and non-Kanji area countries. The results show that learners from both groups believes, that memory abilities and drills are compulsory for learning kanji and that anyone can master kanji given the appropriate effort. Representatives of both groups also believe that Kanji learning is compulsory for learning Japanese in general, and all of them express a wish to master Kanji. Learners from non-Kanji countries presented various expectations towards Kanji learning, while the research was unable to find out particular goals that learners from Kanji countries put into Kanji learning.

実践報告

グローバル人材育成としての日本語教師養成 その実践と成果

深澤のぞみ・太田 亨・峯 正志^{※1}

要 旨

昨今では、社会のさまざまな面でグローバル化が重視されるようになった。金沢大学国際学類の日本・日本語教育コースでは、国際機構留学生センターと連携して、グローバル人材としての日本語教師養成を行っている。本稿では、その実践と成果について報告する。

I はじめに

グローバル化の影響が社会のあらゆる面で言われるようになって久しいが、金沢大学でも、グローバル人材の育成に力を入れて教育を行っている。金沢大学における日本語教師養成は、2008年に3学域16学類への改組が行われる前の教育学部時代から続いてきているが(深澤他2013)^{※2}、人間社会学域国際学類では、この日本語教師養成を引き継ぎ、国際機構留学生センターと連携しながら、グローバル化社会により適合した形で、かつ、大学の国際化戦略に拠って日本語教師の養成を行っている。本稿では、現在金沢大学において展開されている日本語教師養成の実際を、現カリキュラムの概要を報告した上で、日本語教育実習、海外日本語教育実習、医学部補講という実践を特に取り上げ、その内容と成果について報告していきたい。

(文責：深澤)

II 金沢大学における日本語教師養成の取り組み

1 国際学類日本・日本語教育コース

現在、金沢大学では、人間社会学域国際学類の中の日本・日本語教育コースにおいて日本語教師養成が行われており、「異文化とのしなやかな共生」を目指す国際学類の

中で、専門職としての日本語教師養成とともに、グローバル人材としての日本語教師養成を意識した教育が行われている。この日本・日本語教育コースでは、グローバル化する現代社会における質の高い日本語教師の需要に適合したカリキュラムの提供が大きい目的であり、国際学類ホームページにも、日本の文化・社会・歴史や日本語・日本語教育に対する深い理解と知識を持ち、同時に英語を中心とした外国語コミュニケーション能力を備えた国際人を養成するための、幅広いカリキュラムを用意するとある^{注3}。

大きい特徴としては、グローバル化する現代社会をマクロな視点から理解することと、英語やその他の言語での外国語コミュニケーション能力を身につけることを、日本語教師養成の重要な基盤と位置づけられていることが挙げられる。そのために、国際学類内はもとより、留学生センターや海外日本語教育実習先の中国北京師範大学などとの緊密な連携をはかりながら、教育が行われている。以下では、その詳細を述べて行くこととする。

2 カリキュラムと専門科目

日本語教師養成プログラムという点、となく日本語や日本語教授法だけに焦点が当てられがちであるが、本コースは、国際学類の中の一コースであることを強みとし、その上で上述した日本語教師養成に求められる教育内容に適合するような日本の文化や社会、歴史、そして日本語と日本語教育に関する知識を積み上げていくカリキュラムになっている。

表1は、本コースで単位取得後に付与されることになっている「日本語教育主専攻相当資格」の科目表である^{注4}。

表1 日本語主専攻資格取得のための科目表

単位取得のために開設される授業科目			備考（必修・選択必修の別、科目区分、どの科目区分から何単位修得が必要かなど）
科目名	開講学期	単位数	
現代日本の文化と社会	2年	2	「社会・文化・地域」 15科目中より 10単位以上
日本人の思想と文化	2年	2	
国際学入門	1年	2	
国際関係論	2年	4	
国際協力論	2年	2	
日本文化	1年	2	
日本史概説	2年	2	
日本経済論	2年	2	
日本の伝統芸能 ※隔年開講	2年	2	
日本政治・外交史	2年	2	
日本の文学	2年	2	

日本の近代文学 ※隔年開講	2年	2	選択必修	「社会・文化・地域」 15科目中より 10単位以上
日本の現代文学 ※隔年開講	2年	2	選択必修	
日本文化体験 A	2年	2	選択必修	
日本文化体験 B	2年	2	選択必修	
社会言語学	3～4年	2	必修	「言語と社会」 10科目中より 8単位
社会言語学実習	3～4年	1	選択必修	
国際コミュニケーション論	2年	2	選択必修	
現代中国論 A	2～4年	2	選択必修	
現代中国論 B	2～4年	2	選択必修	
東アジア国際交流史	2～4年	2	選択必修	
米英言語思想論	2～3年	2	選択必修	
英語圏文化論	3～4年	2	選択必修	
現代ヨーロッパ社会論	2～4年	2	選択必修	
ヨーロッパ社会言語学	2～4年	2	選択必修	
異文化理解	1年	2	選択必修	「言語と心理」 3科目中より 4単位以上
第二言語習得論	3～4年	2	選択必修	
発達と学習の心理	2～4年	2	選択必修	
日本語教育学基礎	2年	2	必修	「言語と教育」 9科目中より 14単位
日本語教科書研究	2～4年	2	必修	
日本語教授法 A	2～4年	2	必修	
日本語教授法 B	3～4年	2	必修	
日本語教育とコンピュータ	3～4年	2	選択必修	
日本語教育評価法	3～4年	2	選択必修	
日本語教育実習 A	3～4年	1	必修	
日本語教育実習 B	4年	1	必修	
日本語教育史	3～4年	2	選択必修	
日本語学概論 A	2年	2	必修	「言語」 13科目中 14単位
日本語学概論 B	2年	2	必修	
日本語の文字・表記	2～4年	2	選択必修	
日本語の語彙・意味	2～4年	2	選択必修	
日本語史 A	2～4年	2	選択必修	
日本語史 B	2～4年	2	選択必修	
日本語文法 A	2～4年	2	必修	
日本語文法 B	3～4年	2	選択必修	
音声学	2～4年	2	必修	
言語学概論 1	2～4年	2	選択必修	
言語学概論 2	2～4年	2	選択必修	
対照言語学	3～4年	2	選択必修	
認知言語学	3～4年	2	選択必修	

本コースの科目では、日本語教育に関する専門的な知識を深めるとともに、実践的なスキルを育成することにも重点がおかれている。「日本語教授法 A, B」では日本語教授法に関する基礎知識が教授項目であるが、さらに模擬授業を行い、知識をわか

り身につける。そして、「日本語教授法 A, B」の履修の後、「日本語教育実習 A, B」を履修する計画となっている。またその他、希望によっては、日本語学校や国際交流機関でのインターンシップも経験できる。本稿ではまず、「日本語教育実習 A」について、詳細を述べる。

(文責：深澤)

Ⅲ 日本語教育実習 A

1 「日本語教育実習 A」沿革とカリキュラム上の位置づけ

「日本語教育実習 A」は、人間社会学域国際学類 日本・日本語教育コース選択指定科目（3年後期）として平成22（2010）年より始まった。だが、それ以前の平成15（2003）年から平成22（2010）年まで、教育学部人間環境課程日本語・日本文化教育コース 専門科目（4年前期）の「日本語教育実習」として、8年間の実績があった。「日本語教育実習 A」となってからは、教育学部時代に初級と中級前半レベルの実習を一緒に行っていたものを分離し、中級全般レベルのみに特化した授業へと発展・改良した。

「国際学類日本・日本語教育コース」のホームページ中にある「教育内容」項目によると、「本コースは、平成12年に本学教育学部人間環境課程に開設された日本語・日本文化教育コースを発展的に受け継ぐもので、1年次は共通教育科目を中心に学域共通科目と学類共通科目を、2年次では学類共通科目を中心に日本語学・日本語教育の基礎的科目を履修し、人間社会学域および国際学類の基礎的な素養を身に付けます。3・4年次には、日本語教師養成（主専攻レベル）に必要とされる内容を軸とした科目を深くかつ集中的に学びます。また、「日本語教授法」「日本語教育実習」等の演習・実習科目を2年次から4年次にかけて用意し、並行して留学生センターの日本語授業のティーチングアシスタント等を通して現場を体験します。」（<http://sis.w3.kanazawa-u.ac.jp/course/japanese.html>, 2012.12.18参照）とあり、国際学類のカリキュラム体系において、初級クラスの実習演習を行う「日本語教授法 B」（3年前期）と、留学生配偶者支援のための日本語クラス運営を行う「日本語教育実習 B」（4年前期）との中間に位置し、両者を橋渡しする役割を果たしている。

2 「日本語教育実習 A」授業目的・目標

「金沢大学 Syllabus2012」（<http://sab.adm.kanazawa-u.ac.jp>）によれば、「日本語教育実習 A」の授業目標は、「日本語教授法 A」から「日本語教授法 B」を通して学んできた内容を土台として、中級レベルの日本語授業見学や教案作成と実習を行うことで日本語教育を実践的に学ぶ。さらに、本実習で学んだことを次の「日本語教育実習 B」

へとつなげること」である、という。

3 「日本語教育実習 A」 シラバス

授業シラバスは、前項で触れた「金沢大学 Syllabus2012」に簡易版のものを掲載してあるが、同時に詳細シラバスを学生に配付している。一例として、平成24 (2012) 年度の授業で使用したものを以下に示す。

表2 平成24年度「日本語教育実習 A」 詳細シラバス

回	日付	授業トピック	授業活動内容
1	10/03	オリエンテーション, Acanthus Portal 使用法教案と レポートについて、	本授業の進め方や注意事項について説明, Acanthus Portal を利用した授業の進め方 Excel での教案・レポートの書き方
2	10/10	「授業の流れ」と中級の授業, 授業ビデオ視聴のポイント	授業の流れと中級の授業について確認, 授業視聴の 指導・学習項目確認と授業展開イメージトレーニング, (1週間内に C ₂ 授業ビデオ視聴&レポート)
3	10/17	C ₂ 実習準備	C ₂ 実習の指導・学習項目確認『文化中級日本語 I』
4	10/24	C ₂ 授業実習 1	実習生 1 担当: 1 課 導入, 本文 1-1 実習生 2 担当: 1 課 本文 1-2 実習生 3 担当: 1 課 聴解
5	11/7	C ₂ 授業実習 2	実習生 4 担当: 2 課 導入, 本文 2-1, 練習 a, 実習生 5 担当: 2 課 本文 2-2, 練習 b
6	11/14	C ₂ 授業実習 3	実習生 6 担当: 2 課 本文 2-3, 文型 4-5 実習生 7 担当: 2 課 練習 c, 聴解
7	11/21	C ₂ 授業実習 4	実習生 8 担当: 4 課 本文 4-1 実習生 9 担当: 4 課 本文 4-2 実習生 10 担当: 4 課 表現・語句 11 「性格や行動の 傾向を表す言葉」, 聴解
8	11/28	C ₂ 実習フィードバック, D 授 業見学	C ₂ 実習後のフィードバックなど 授業見学の指導・学習項目確認と授業展開イメージ トレーニング, (この 1 週間のうちに D 授業見学& 見学レポート)
9	12/05	D 実習準備	D 実習の指導・学習項目確認『上級へのとびら』
10	12/12	D 授業実習 1	実習生 1 担当: 9 課・読み物「日本の教育の現状」 (1~37行目), 内容質問 1~6 実習生 2 担当: 9 課・読み物「日本の教育の現状」 (38~69行目), 内容質問 7~10
11	12/19	D 授業実習 2	実習生 3 担当: 9 課・会話文 1~2, 会話練習 1, (ロー ルプレイ 2), 実習生 4 担当: 9 課・会話文 3~4, 会話練習 2, (ロー ルプレイ 1)
12	01/09	D 授業実習 3	実習生 5 担当: 9 課・文化ノート 5 「日本人のジェ スチャー」, 発展会話 実習生 6 担当: 6 課・(本文を読む前に 1), 読み物 1 「日本人の生活と宗教」, 内容質問・読み物 1

13	01/16	D 授業実習 4	実習生 7 担当：6 課・(本文を読む前に 2)，読み物 2 「天の岩戸」，内容質問・読み物 2 実習生 8 担当：6 課・会話文 1～3
14	01/23	D 授業実習 5	実習生 9 担当：6 課・発表，発表の後で 実習生 10 担当：6 課・本文を読む前に 3，文化ノート 2 「日本の色々な迷信」
15	01/30	「日本語教育実習」授業評価	「日本語教育実習」授業全体に対する評価作業

授業ビデオ視聴：2012年10月中旬 C₂ 『文化中級日本語 1』(中級前半)

授業見学：2012年11月最終週 D 『上級へのとびら』(中級後半)

注意事項：

- ①留学生センターの総合日本語プログラムの授業見学日は、日本語教育実習の開講時限(毎水曜 4 時限目)とは異なるため、参加できない場合はすぐに届け出ること。
- ②授業実習は一人当たり 2～25分(C₂)程度、25～30分(D)程度を予定している。

4 「日本語教育実習 A」授業の実施内容と進め方

授業は、「Excel を使ったレポートと教案の書き方・操作方法」，「学習管理システム Acanthus Portal を使った資料配付とレポート提出方法」，「中級レベルの授業内容の検討」，「中級前半レベルの授業ビデオ視聴とレポート」，「中級前半レベルの教案作成・教育実習・実習授業見学レポート」，「中級後半レベルの授業見学とレポート」，「中級後半レベルの教案作成・教育実習・実習授業見学レポート」，「日本語教育実習 A 全体の授業評価」で構成される。

授業の中心をなす教育実習では、学生が Excel を使って教案を書いて教員にメール添付書類として送り、教員が Excel のコメント機能を使って添削・コメントして送り返す。そして、「最終稿」と認められるまで修正と添削を繰り返す。学生は、「最終稿」と認められた教案を学習管理システム Acanthus Portal の指定箇所にアップロードし、その後実習のための教材と教具の準備を整えて本番に臨む。

実習には、留学生センターの総合日本語プログラム C₂(中級前半) と D (中級後半) を受講している留学生の中からボランティア 5 名程度を募り、実習のためのクラスを編成する^{注5}。

実習当日、教員は実習の様子をメモしながら授業を録画し、授業後に録画映像を数回見直した上 100 点満点で採点する^{注6}。

このような実習を中級前期レベルのものの中級後期レベルのもの 2 回行う。実習を担当しない回の学生は実習担当者の様子を観察しレポートにまとめていく。

以上、15～16回で 1 学期間の授業は構成されている。

5 「日本語教育実習 A」における評価方法

「日本語教育実習 A」全体の成績評価は、授業見学レポート (10%)、模擬授業見学レポート (20%)、教案作成及び実習評価 (25%×2=50%)、出席 (10%)、授業参加度合い (10%) の5つの観点から総合的に判断し、最終的には大学の標準評価方法である、「S (達成度90~100%)」、「A (同80~90%未満)」、「B (同70~80%未満)」、「C (同60~70%未満)」、「D (同60%未満)」により、S~Cを合格としている。

2回行う実習の評価は、それぞれ「教案の作成・過程」(20点)、「教材・教具・説明内容」の「適切さ」(10点)、さらに「使用・技術」(20点)、「授業運営」の「運営・流れ」(30点)、同「対学習者」(20点)の計100点満点で、教員が主観評価を行う。

さらに、レポートについては、「授業ビデオ視聴」と「授業見学」については、「指導項目」の記述 (20点)、「授業の流れ」の記述 (60点)、「注目するポイント」での授業コメント (15点)、「学習者の様子」の記述 (5点)の計100点満点で、教員が主観評価する。一方、実習授業を見学して簡易レポートとして提出したものについては、「A」(大変よくまとめている)、「B」(必要十分な記述がある)、「C」(レポートに何らかの不備がある)、「D」(提出期限遅れ)の4段階で評価し、さらにA~B段階は必要に応じて「+」と「-」の下位ランクをつけることがある。

6 「日本語教育実習 A」の果たす役割

この節の最後として、本授業の果たす役割をまとめてみると、次の4点が挙げられる。

- ① 中級レベルの留学生を相手に、中級レベル全般の実習クラス授業を実際に行う。
- ② 初級模擬授業演習の「日本語教授法 B」を引き継ぎ、留学生配偶者対象の日本語クラス運営を行う「日本語教育実習 B」へとつなげる。
- ③ 授業見学と見学レポート及び教案書きを通じて、観察力と客観的な記述力、及び企画力を向上させる。
- ④ 教案及びレポート書きを通して Excel の様々な操作と活用法に慣れさせる。

①は本授業の主目的であり、授業の中核をなす部分である。②は国際学類日本・日本語教育コースのカリキュラム上の位置づけを表す。そして、③と④は受講する学生の修得スキルに関する目標と言える。

これらの目的・目標を達成するため、これからも時代の要請に合わせ「日本語教育実習 A」は内容をさらに調整し、改善・改良を図っていくつもりである。

(文責：太田)

IV 日本語教育実習 B（留学生配偶者への日本語支援活動）

1 「日本語教育実習 B」の目的

3年次後期の日本語教育実習 A に続き、4年次前期に、日本語教育実習 B が開講される。この科目を受講できるのは、日本語教授法 A、B の両方を履修し、日本語教育実習 A も履修済みの学生だけである。この日本語教育実習 B は、国際学類が設置されて初めて開設された科目である。

日本語教育実習 B で目指すのは、学生が日本語教育実習 A で中級レベルの日本語授業見学や教案作成と実習を経験した後、実際の日本語教育の場で活動できるような実践的なスキルを身につけることである。具体的には、日本語学習者のニーズ分析に基づいたコース全体のデザインを行い、その目的や参加者のニーズに適合したカリキュラムを計画した上で、実際のコースの運営と授業の担当、さらに授業評価やコース評価も行うことを目標とする。ここに至る前の日本語教授法や日本語教育実習 A では、日本語クラスの一部分の内容を計画し実践することを経験したのに対し、日本語教育実習 B では、学生が協力して、小規模で限られた期間ながらも、実際の日本語教室の運営をするのが特徴である^{注7}。

日本語教育実習 B では、原則として、学生がコースデザインやシラバスデザイン、コース運営と授業の実施など、すべてを協力しながら担当するが、この教育実習のコースを受講する日本語学習者については、あらかじめ、原則として「留学生の配偶者」と限定することにした。金沢大学の留学生センターでは、様々なニーズに適合した日本語の授業を豊富に提供しているが、すべて金沢大学に籍を置く留学生が対象であり、留学生の配偶者に対して提供される授業はなかった。しかし留学生の配偶者も日本社会に適応していくために、日本語授業を受講したいという希望がこれまでもあった。留学生センターの日本語授業については、定員に余裕がなく、配偶者のためのコースを新たに開講する予算措置を行うのも困難であるため、日本語教育実習 B として、留学生配偶者を対象とした日本語導入コースを開講することにし、留学生配偶者を大学の外で開講されている日本語教室^{注8}へつなぐ役割を果たすとともに、実習を行う学生にとっても、日本語を学ぶ日本語学習者と直に触れ合い、実際のコースを企画運営する機会を提供するものである。

2 「日本語教育実習 B」の実施内容

日本語教育実習 B は、2011年に初めて開講され、その後、2012年に2度目の開講がされた。まず、4月から5月にかけて、留学生配偶者の受講生を募り^{注9}、ニーズ調査を

経て、コースデザインを行った上で、8回程度の日本語授業から成るコースを企画運営するという流れになる。コース終了後、コースの見直しを行い、まとめレポートを書いて、実習の終了となる。

2012年の日本語教育実習Bのスケジュールは、表3のようであった。

表3 平成24(2012)年度「日本語教育実習B」スケジュール

回	月 日 (月曜・4限)	内 容
1	4月9日	オリエンテーション、今後の作業内容の決定
2, 3	4月16日, 23日	コース開設準備①②
4	5月7日	参加者向けオリエンテーション実施
5, 6	5月14日, 21日	コース開設準備④⑤
7~13	5月28日, 6月4日, 11日, 18日, 25日, 7月2日, 9日	留学生配偶者向けサバイバル日本語コース 1回~7回
14~16	7月17日(火), 23日, 30日	振り返り、フィードバックなど

平成23(2011)年度のコースの履修者(教育実習生)数は11人で、平成24(2012)年は8人であった。そして、この留学生配偶者のためのコースに参加した日本語学習者は、平成23(2011)年は8人、平成24年は数回のみ参加の学習者などもいたが、6人であった。

2011年と2012年のコース内容は少し異なるが、どちらのコースにおいても、参加予定の日本語学習者に対してオリエンテーションを行い、教育実習生と参加予定の日本語学習者との顔合わせと日本語に関してどのようなことを学びたいか、どのようなことに困っているかのニーズ調査を実施した。教育実習生の話し合いの結果、生活に密着したテーマで、簡単な会話表現と、地域の情報などを得られるような内容の授業を行うことに決まった。具体的には、買い物に関するテーマや、金沢でのバスの乗り方、病気と病院についてのテーマ、学習者の国を紹介してもらうなどのテーマが選ばれた。必要な語彙や表現、そしてそれを使った会話練習のほかに、学習者にも積極的に話してもらう活動や、日本語力のレベル差があってもできるような教室活動などが工夫された。

毎回の授業は2人の教育実習生が行い、他の教育実習生はチューターとして活動に参加し、日本語学習者のサポートや、授業のサポートなどを行った。

3 「日本語教育実習B」の実施評価

まず、コースを受講した日本語学習者からの評価としては、授業ごとにチューター

が内容や学習者のレベルに適合しているかどうかなどを聞いて、次の授業への参考とした。その結果、概ね、学習者の評価はよく、身近なテーマの授業を、チューターのサポートを受けながらゆっくり学べるということを述べた日本語学習者が多かった^{注10}。

教育実習生には最終レポートを提出させているが、ほとんどの学生が、コースそのものを企画運営することの大変さと、うまく運んだときの充実感を挙げている。教育実習のコースであっても、日本語コースを開講するということは、社会的な責任が生じていることだということに気づいた学生もいる。また、日本語教授法のコースで学んだ典型的な文型積み上げ形式の日本語授業や、日本語教育実習 A で経験した教科書を用いた中級レベルの日本語授業とは違い、地域交流型に近いタイプのコースを企画して運営実施したことの困難さと充実にも触れられている。日本語教育が極めて多様化している昨今では、教育実習で日本語授業の様々なタイプを経験させることは大きい意味を持つと思われる。

課題として残っているのは、教育実習 B の開講時期についてである。この授業は、4年次の前期に開講されるが、一般就職を目指す学生にとっては、就職活動の只中の時期に重なってしまう。また、さらには、教職免許取得を目指す学生は、この時期に学校教育実習を行う場合もある。この授業は、教育実習であるから、授業自体に出席し、それぞれの学生が主体的な役割を果たさなければならないことは言うまでもない。しかし、就活や学校教育実習のために、欠席が多くなってしまいう学生が少なくないのは、やむを得ない事情とは言え、大きい問題である。学生たちは、あらかじめ、それぞれの都合を考慮しながら、準備と授業担当の日の調整を行っていたが、それでも問題がなかったわけではない。日本語教育実習 B は、仕上げの役割をする科目でもあるため、開講時期は、やはり4年前期しか考えられないが、日本語コース開講の時期については、学生の予定を考慮しながら工夫するなど、あらかじめ、十分検討する必要があると思われる。

(文責：深澤)

V 海外日本語教育実習

日本語教育実習 A と B の双方を履修した学生のうち、希望する学生については、4年次の夏季休暇中に中国の北京師範大学外国語文学学院日本語系にて、日本語教育実習を行っている。北京師範大学は金沢大学の協定大学であり、かつ大学院レベルでも二重学位プログラムを共に行っている大学で、従来から交流を継続している大学で

ある。

北京師範大学での教育実習は、これまで平成24（2011）年度に初めて実施され、その後平成25（2012）年度にも引き続き実施された。詳細を表4に示す。

表4 北京師範大学での教育実習の概要

年度	期 間	参加人数	内 容
2011	9月11日(日)~24日(土)	1人	総合日本語（1年生）、会話（2年生）など
2012	9月9日(日)~23日(日)	2人	総合日本語（1年生、2年生）、会話（2年生）など

実習期間は2週間で、1週目は授業の見学、そして2週目から実習生が授業担当をするという内容であった。授業担当の際には、北京師範大学の担当教員が事前に教案チェック、授業後にフィードバックと、たいへん丁寧な指導をしていただくことができた。また、1週目の週末には、学生の希望により、観光も行った。

本教育実習の単位認定は、国際学類設置後に初めて開講された授業でもあり、希望者や実施内容の予想がつきにくかったこともあり、2011年度および2012年度には、「異文化体験実習A」の単位が付与された。しかし、実施が軌道に乗り、内容も教育実習として十分満たされていると判断され、2013年度からは専用の単位として「海外日本語教育実習」として2単位が付与されることになった。

参加学生からの感想としては、初めて海外での教壇に立って授業を行ったことは、非常に努力を要することであったが、北京師範大学の学生たちの日本語学習への熱心さに助けられ、充実した実習を行えたというものであった。また、北京師範大学の授業担当教員から金沢大の教員とは違う観点からの丁寧な指導が受けられ、ためになったという感想もあった。国内での日本語教育と海外での外国語としての日本語教育では、目的も教授法も、日本語教師の役割も異なる。そのことを直に実感できたのではないかと考えている。

2012年度の実習は、中国国内での反日デモが最も激しかった時期と重なり、教育実習の実施自体をどうすべきかを検討せざるを得なかった。北京師範大学の担当教員や国際学類内の中国に詳しい専門家と協議し、反日デモが起こっている背景を理解させた上で、中国国内での行動を慎重に行えば大丈夫であろうとの結論に至り、実施することになった。北京師範大学内では、特に反日の動きはなく、また同時に北京師範大学の関係者からは、実習中、様々な配慮をいただいたため、問題なく教育実習が終了できたことについては、安堵するものであった。このことは、苦しい経験ではあったが、受講学生はもちろんのこと、関係者にとっても、日本と世界の関係について熟慮

する機会となった。

直接、教育実習と関係する事項ではないが、教育実習中、北京師範大学の大学院生がTAとして空港への出迎えや、大学内外の案内や支援をしてくれた。この大学院生は、教育実習終了後10月から、金沢大学に二重学位取得プログラムの大学院生として留学予定の学生であったため、逆に留学生の金沢来日の際には、日本語教育実習に参加した国際学類生が、ずっとサポートをした。よく知り合っている学生同士で、交流が深まった。副次的ではあるが、協定校同士の交流の多様化や深化に貢献できたのではないかと感じている。

(文責：深澤)

VI 学内インターンシップとしての医学部補講 TA

この章では、金沢大学での日本語教師養成の一つの興味深い試みとして、留学生センターの日本語プログラム「総合日本語プログラム」の医学部補講における学内インターンシップとも言える試みについて紹介する。

日本語教師養成には、実際に学んだ知識を実践する場が不可欠である。金沢大学では通常の教育実習の他、希望者には県内の日本語教育機関でのインターンシップや海外教育実習の機会も提供するなどし、実践的な活動を重視しているが、実際に日本語教師として採用されるには日本語教育の現場での経験が求められるため、これら以外にも可能な限り日本語教師としての経験に結びつくような機会を作っている。そのような試みの一つがここで紹介する「医学部補講」での日本語授業実地研修と授業補助なのである。

以下、まず創設の経緯を述べ、実際の学生による授業運営の様子・教員の指導体制について述べ、最後にこの試みについての国際学類および留学生センターからの評価を述べる。

金沢大学で行われている唯一の日本語プログラム、「総合日本語プログラム（以下総合プログラムと呼ぶ）」は、現在、角間キャンパスと宝町キャンパスの二つのキャンパスで授業を行っているが、医学部補講を行っている宝町キャンパスでの授業は、平成18年度春学期から新しく始まったものである。平成17年度の春学期終了後、工学部が角間キャンパスに移転したことに伴い、総合プログラムは一旦角間キャンパスのみでの開講となった。しかし、角間キャンパスでの受講が難しい医学部の学生から、宝町キャンパスで是非日本語の授業を行って欲しいという強い要望を受けたため、留学生センターの予算から謝金を出し、週2回だけの日本語クラスを始めることにした。こ

れが現在の医学部補講である。

医学部にも様々なレベルの学習者がいるにもかかわらず、1レベルしか設ける余裕がなかったため、当初は複式授業形式で行っていたが、これは当然ながら学習者にも授業担当者にも不評であった。そこで、改組が行われる以前の教育学部日本語教育専攻学生に手伝いを依頼し、主に文法項目導入後の会話練習の相手などをしてもらうことにした。そのうち、将来は日本語の教師になろうという強い意志を持ち、積極的に留学生の教育に関わってみたいという意欲の高い学生が現れるようになったため、彼らの教育実践の場としてうまく授業の中に組み込めないうかと思えるようになった。そのようにすることで、日本語専攻の学生は貴重な日本語指導の練習をする機会を持つことが出来る。また、留学生センターの方も、教える人間が増えることにより複式授業を解消でき、更にレベルを増やすことも出来る可能性が出てくる。このように双方にとって利点があることなので、問題はあっても進めていこうということになった。

この試みを始めるうえで好都合だった点として、医学部補講がいくつかの点で他の総合プログラムの授業とは異なる性格を持つものであったことが挙げられる。角間キャンパスで行われる授業は、登録期間中に正式に登録した学生だけが受講できる上、定期試験もあり、学期末には総合成績に基づき合格・不合格が決定される。さらに、その成績に基づいて次の受講クラスが決定される。これに対して医学部補講は、登録期間を設けず学生を随時受け入れている。また、評価は出席のみで、定期テストも行わない。つまり、医学部所属の学生に日本語の授業を受ける機会を与えるということを重視したクラスなのである。試験で合格・不合格を決めるような厳格な他のクラスと異なり、医学部補講は研修としての日本人学生の授業担当を受け入れやすい素地があったと言える。

では、実際にどのような形で運営されているのであろうか。まず担当するのは、日本語教育専攻で教授法や教育実習をすでに終えた大学院生または4年生である¹¹⁾。これらの学生が国際学類教員や留学生センター教員の監督の下、授業を週1度担当するのである。教材および授業構成についての指示を受けた後、学生が教案を作成し、教員のチェックを受けた上で授業に臨む。これらの授業に、日本語教育専攻の2、3年生が更に授業補助として教材準備、会話練習の相手などを務めることもある。これらの授業は、同じ時限に行われる国際学類または留学生センターの専任教員による授業と同じ教室で行われる(パーティションで仕切られている)ため、専任教員が様子を把握することが出来る。授業後は、専任教員と彼らのミーティングが行われる。ここでは教員からフィードバックが与えられるだけでなく、彼らの専任教員の授業に対する

感想なども話し合われる。このような形で、現在まで休むことなくこの試みは続けられている。

このインターンシップとも呼べる授業の現地研修には毎年3～4名の希望者がおり、熱心に取り組んでいる。対象となる授業には、4～5名、時にはそれ以上の人数の留学生が受講している。

では、このような試みは、担当する日本語教育専攻の学生と彼らを指導する国際学類、そして金沢大学に所属する留学生の日本語学習を支援する留学生センターにとってどのような意義があるのであろうか。

この学内インターンシップに参加する日本語教育専攻の学生は、ほとんどが日本語教師を実際に目指す学生である。これまでこの現地研修に参加した学生は大学院に進学したり、国内・国外の日本語学校に常勤講師として就職し活躍している。日本語教育機関への就職には、現場での経験を求められることが多く、教育実習だけでなく様々な場での実践経験を積んでおく必要があるが、ここでの経験はまさにそのようなものとなりうる貴重なものであると言えよう。また、実際に授業を担当するだけでなく、その前後の専任教員による指導、また共に研修に従事している学生との討議などもあり、多くのことを学習できる場でもある。担当した学生への聞き取り調査では、「医学部補講」での経験が非常に役に立ったという意見が多く出ている。また、彼らの教えている医学部留学生は、彼らが角間キャンパスで接することの多い文系留学生と非常に異なる背景を持った学生であるため、この研修で日本人学生は、多様な学習者、多様な学習ニーズに触れることが出来る。これも彼らの経験の幅を広げることになるだろう。彼らを指導する国際学類の教員にとっても、この試みは、一定期間継続的に授業担当を通して指導しアドバイスできる貴重な機会となっている。金沢のような地方都市では、学生に現地訓練の場を見つけるのは難しいので、この医学部での研修は彼らにとって不可欠なものになっていると言える。

さて、全学の留学生に対する日本語教育を提供している留学生センターにとってもこの試みは非常に有益なものである。まず、現状では専任教員・非常勤講師だけで医学部補講に多くのレベルの授業を提供することは出来ない¹²。しかし現実には医学部には様々なレベルの学習者が来る。そのため、これまでは自分のレベルに合う授業がなく仕方なく受講を諦める学生もいたわけだが、日本人学生による授業を取り入れることで、レベル数を増やすことが出来、このようなミスマッチを減らすのに役立っている。留学生にとっては、自分に合ったレベルの授業を受ける可能性が広がったわけで、うれしいことであろう。また、日本人学生の担当する授業は、留学生が実際に授業に来た後にレベルのチェックやニーズの聞き取りを行うため、通常の（教育内容の

固定した) クラスとは異なった, 学習者のためのオーダーメイドの教育となっていることも利点の一つであろう。

また, 歳の近い日本人学生の指導は, 留学生にとっても新鮮なものようである。留学生に感想などを聞いたところ, 親しみやすい, 質問しやすい, 若い日本人の考えを直接聞くことが出来るというような意見があり, 好評であった。

このように, 現在この学生インターンシップは, 担当する日本人学生, 国際学類教員, 留学生センター教員の三者いずれにとっても意義があり, 必要不可欠な存在となっている。日本語教師養成プログラム担当の部局と留学生への日本語教育プログラム担当の部局の業務は互いに補完し合える部分が多く, 協力体制を築くことが出来ればお互いに資することが多いと思われるが, 現実には様々な理由によってなかなか協力体制が取れないのが現実のようである。しかし, 金沢大学の医学部補講でのこの試みは, そのような協力関係の一つの例と言えるのではないだろうか。

(文責: 峯)

Ⅶ おわりに

以上, 金沢大学におけるグローバル人材育成を日本語教師養成を軸に見てきた。もちろん, 金沢大学ではグローバル人材育成のために様々な分野で様々な試みが行われており, 日本語教師養成はその一部に過ぎない。しかし, ここまで述べてきたように, 日本語教師養成のために, 国際学類日本・日本語教育コースと留学生センターや大学内での関係部署, そして, 大学外部の機関との連携などが広く行われ, 推進されてきていることがわかる。このコースから, 日本語教師として国内外で活躍する学生だけでなく, 日本語教師として学んだことを活かし, グローバル企業での人材育成に関わったり, 多文化共生社会を目指す行政機関で施策の提案や実施を行うなど, 多様な方面での活躍が期待できると思われる。

本稿では触れなかったが, 大学院人間社会環境研究科内に, 国際学専攻日本語教育・日本文化コースがあり, 在籍している大学院生は, 留学生の TA や医学部補講での活動で活躍している。大学院生の中には留学生も多く, 中には母国での日本語教師を目指す学生もいるが, 現在はまだ, このような留学生に十分な実習機会を提供できていないのが現状である。グローバル人材養成には, 日本人学生だけでなく, 当然, 留学生も含まれるであろう。今後も時代のニーズに適合したカリキュラムや活動を提供していきたいと考えている。

(文責: 深澤)

【注】

- 1 深澤のぞみ（国際学類）、太田亨・峯正志（国際機構留学生センター）
- 2 金沢大学におけるグローバル人材育成の理念と日本語教師養成の関係については、深澤他（2013）の「グローバル人材としての日本語教師養成」『金沢大学留学生センター紀要』第16号にまとめて述べてある。
- 3 国際学類日本・日本語教育コース公式ホームページによる。
<http://sis.w3.kanazawa-u.ac.jp/course/japanese.html>
- 4 平成12年に出された「日本語教師の養成に関する調査研究協力者会議」（文化庁）による「日本語教育のための教員養成について」では、主専攻・副専攻の区分等は設けないとされているが、日本語教育機関の審査認定する日本語教育振興協会における「日本語教育機関の運営に関する基準」では、日本語教師の資格として大学日本語教育に関する主専攻（日本語教育科目45単位以上）という表現を用いている。なお、本コースでは、「日本語教育副専攻相当資格」についても、所定の単位を取得すれば付与されることになっている。
- 5 実習に協力してくれた留学生には国際学類長から「ボランティア証明書」が授与される。
- 6 評価の内訳については次項で触れる。
- 7 教育実習のコース運営に当たっては、この授業の受講生が中心に行うが、コース内容や授業を決めるための指導助言、最終チェックは担当教員の深澤が行う。また日本語教育を専攻する大学院生がTAを勤め、共に議論し、必要に応じて支援や助言を行った。
- 8 金沢市内では、石川県国際交流協会が提供する日本語教室（有料/無料）や、金沢市国際交流財団が提供するボランティアによる日本語教室などがあり、そのほか、大学の留学生別科や日本語学校などでも、日本語の授業を受講できるところがある。
- 9 留学生配偶者の受講生募集にあたっては、学内などにポスターを掲示する以外に、留学生センターの日本語授業のオリエンテーションや、国際機構支援室国際交流係の窓口の協力などもいただいた。また、実際に参加した日本語学習者は、留学生の配偶者だけでなく、留学生の兄弟なども含まれている。
- 10 2011年については、日本語教育実習Bの後、さらに日本語の勉強を続けたいという学習者が多く、日本語教育専攻の大学院生の調査も兼ねて、留学生配偶者のための夏コースを実施した。このコースも、最後まで熱心に通ってきた留学生配偶者が数人いた。
- 11 日本語教育能力試験にも合格している学生がほとんどである。
- 12 医学部補講開始時は1レベルしかなかった。その後2レベルになり、現在は「入門、初級、中級」の3レベルで開講している。「入門」と「初級」を終えると、角間キャンパスでの初級前半が終了することになる。「中級」は初級後半から初中級レベルをカバーする授業である。

【参考文献】

深澤のぞみ・志村恵・加藤和夫（2013）「グローバル人材としての日本語教師養成」『金沢大学留学生センター紀要』第16号，pp.1-13

The Training Course of Japanese Language Teacher as Global Human Resource Development -Its Practice and Outcomes-

Nozomi Fukasawa, Akira Ota and Masashi Mine

Abstract

Globalization comes to be thought as important with social various aspects. The Japanese Studies Course, the School of International Studies trains Japanese language teachers in cooperation with International Student Center. This paper reports practice and outcomes of the training course of Japanese language teacher.

金沢大学におけるビジネス日本語教育の実践報告

～ビジネス日本語講座パイロットケース受講生への調査から～

深川 美帆・島 弘子・太田 亨^{※1}

要 旨

本稿は、金沢大学留学生センターが開講しているビジネス日本語講座の第1期（パイロットケース）についての実践と、受講生への調査から見てきた今後のビジネス日本語教育の方向性について報告するものである。本講座は金沢大学で行われていたアジア人財資金構想プロジェクトを基に、2011年4月より金沢大学の全学の留学生を対象とした講座として行われている。2011年4月から2012年8月までの第1期のパイロットケースで行った各回の授業アンケートおよび修了生への聞き取り調査の結果から、本講座のカリキュラムや授業内容について受講者はおおむね満足しており、特に就職活動の流れや大学卒業・修了後の自分のキャリアについて考えるといった、本講座の目的を達成できたことがわかった。これらの結果から、本学の学生の状況やニーズに適したカリキュラムや授業内容の方向性についても明らかにすることができた。

【キーワード】 ビジネス日本語教育、アジア人財、就職支援、グローバル人材

I はじめに

本稿は、2007年度から2011年度にかけて行われたアジア人財資金構想プロジェクト（以後、「アジア人財」と略す）のノウハウを生かして開講した「ビジネス日本語講座」の第1期（パイロットケース）を終えての実践に関する報告である。特に受講生へのアンケートとインタビュー結果から、本講座での成果と、今後の方向性について述べる。

II ビジネス日本語講座の概要

金沢大学のビジネス日本語講座開講は、アジア人財資金構想プロジェクトからの自立化を目指す方向で、2010年4月から企画・立案され、翌年度2011年に留学生センターによって運営されている総合日本語プログラムの中の1コース（パイロットケース）

として、開講した^{注2}。

1. 目的

この講座の目的は、金沢大学に在籍する外国人留学生で日本企業または海外の日系企業への就職を目指している学生への就職活動に必要な基礎知識と支援（1年目前期と夏季集中講義、および後期）、就職後に必要な知識やスキル（2年目前期および夏季集中講義）とそれを支える日本語力を育成することである。

表1 2011-2012年度ビジネス日本語講座（第1期、パイロット版）カリキュラム

科目名	開講時期・曜日時限	主な内容
ビジネス日本語Ⅰ	2011年前期 毎週木曜	日本の経済・企業文化について、就職活動の流れ、採用試験について
ビジネス日本語Ⅱ	2011年前期 毎週火曜	基礎ビジネス日本語（敬語、メールの書き方）
ビジネス日本語Ⅲ	2011年夏季集中、8月	キャリアデザイン、業界研究
ビジネス日本語Ⅳ	2011年後期 毎週木曜	面接対策（自己分析、エントリーシートの書き方、模擬面接）
ビジネス日本語Ⅴ	2011年後期 毎週火曜	上級ビジネス日本語Ⅰ（ディスカッション、新聞読解）
ビジネス日本語Ⅵ	2012年前期 毎週木曜	企業での働き方、日本社会について
ビジネス日本語Ⅶ	2012年前期 毎週火曜	上級ビジネス日本語Ⅱ（入社後に役立つビジネスマナー、待遇表現、ディスカッション）
ビジネス日本語Ⅷ	2012年夏季集中、8月	ビジネス企画と発表（プロジェクトワーク）

2. 対象者

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

今回のビジネス日本語講座には、1年目前期に16名（文系学類生2名、文系大学院修士2名、理系大学院修士10名、理系大学院博士1名）、1年目後期に15名（文系学類生1名、文系大学院修士1名、理系大学院修士12名、理系大学院博士1名）、2年目前期に10名（文系大学院修士2名、理系大学院修士8名）、2年目夏季集中に4名の学生（理系大学院修士2年）が履修した^{注3}。

3. カリキュラム

カリキュラムは1年半の8科目からなる。最初の1年間で、就職活動に役立つ知識とビジネス日本語を学び、次の半年間で入社後に役立つビジネス日本語と社会人とし

て必要な知識を身につける内容となっている。

4. 教師

ビジネス日本語講座の授業は、留学生センターの専任教員2名と非常勤講師及び謝金講師（各学期2名および夏季集中2名）、そして元アジア人財プロジェクト・オフィサー（現 日中韓環境・エコプログラム、プロジェクト・オフィサー）1名で担当した。また、これ以外にも、講義の内容によっては外部（および学内の）専門家やアジア人財修了生に講義を依頼した。

5. 授業の様子とアンケートの結果

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

以下、授業の種類別にその結果を考察する。

1) ビジネス日本語Ⅰ（企業での働き方，日本社会について）

この科目では、入社後に必要なビジネス場面における基礎知識を身につけるために、ビジネス文書・メールの書き方の指導、日系企業事例研究、日本経済と企業の動向、メンタルヘルス、ワーク・ライフ・バランスなどを授業に組み込んだ。全11回授業を行い、学期開始時履修登録した学生10名が、実際に授業が始まると、出席した学生は2～4名になった。その理由としては、この時期はちょうど就職活動の追い込みの時期であり、4、5月は最終面接の時期と重なる学生も多く、また6、7月は5月までに内定が決まらなかった学生が再度応募や面接に挑む時期であったためである。しかしながら、参加した学生に、これらの各回の授業について「授業は役に立ったか」「授業はよく理解できたか」「授業に満足しているか」の3項目について5段階で評価してもらったところ、評価はいずれの項目も平均4点以上であり、参加すれば学生たちにとって意味のある内容であったといえる。

2) ビジネス日本語Ⅱ（ビジネス日本語）

この科目では、入社後に役立つビジネス場面における特に日本語力の向上を目的として、ビジネスマナー、待遇表現、日本のビジネス場面をテーマとしたディスカッションを授業に組み込んだ。こちらの科目でも全11回授業を行い、学期開始時履修登録した学生10名が、敬語やビジネスマナーを取り上げた学期の前半は5～8名の出席が

あったが、上級レベルの読解やディスカッションを取り上げた学期後半になるにつれ、出席者は少なくなっていた。これらの各回の授業について「授業は役に立ったか」「授業は難しかったか、易しかったか」「授業に満足しているか」の3項目について5段階で評価してもらったところ、授業の難易度についてはばらつきがみられたが、「授業が役に立ったか」と「満足度」については平均4点以上であった。

3) 夏季集中

この科目では、チームによるプロジェクト型活動、企画・発表の練習を6日間（1日2コマ）で行った。履修した学生は4名と少なかったが、これらの学生はほぼ毎回出席し、最後のプロジェクト発表会でチームとしてプレゼンテーションを行った。講義最終日に参加した3名の学生らに書いてもらったコメントには、自分の力の伸びを感じた点として「チームワークの意識」や「プレゼンテーションの仕方」などが挙げられていた。履修者が少なかったことについては、開講時期が学生たちの学業・研究面でのスケジュールと合っていないことや、内定を得た学生の多くは修士論文や研究のほうに集中したいと考えていることなどが原因ではないかと思われる。

Ⅲ 修了生へのインタビュー

2012年8月でビジネス日本語講座第1期のコースが修了した。第1期は全ての科目を合わせて16名の履修者がいた。2012年9月の時点で、そのほぼ全員が日本企業への内定を得たと聞いている。この第1期に履修した学生7名（全員中国人留学生）を対象に、このビジネス日本語講座が彼らの就職活動においてどのような意味があったかを知り、今後のビジネス日本語講座の内容に活かすために個別にインタビューを行った。質問はおおむね以下の内容に沿って行われた。

- 就職活動で大変だったこと、困ったこと
- 自身の就職活動をどのように行ったか
- 就職活動についての後輩へのアドバイス
- 受講したビジネス日本語講座に対する意見
- その他

インタビューの所要時間は1人30分から50分程度で、筆者ら（深川と島）が同時にまたはいずれか1名がインタビュアーとして質問を行った。インタビューに回答した学生については表2のとおりである。

表2 ビジネス日本語講座 第1期受講生 インタビュー回答者の内訳

	専攻・学年	日本語学習歴	就職先（業種）	ビジネス日本語受講歴
1	文系（人文）・修士2年	6年	小売業	Ⅳ，Ⅴ，Ⅵ，Ⅶ
2	理系（電子）・修士2年	4年	メーカー	Ⅰ～Ⅶまでほとんど出席
3	理系（電子）・修士2年	12年	シンクタンク	Ⅰ～Ⅵまでほとんど出席
4	理系（電子）・修士2年	3年	メーカー	Ⅰ～Ⅴ，Ⅷ
5	文系（経済）・修士2年	6年	小売業	Ⅰのみ
6	文系（法学）・修士2年	9年	メーカー	Ⅰ，Ⅱ，Ⅳ，Ⅴ
7	理系（電子）・修士2年	10年	情報・通信業	Ⅰ，Ⅱ，Ⅳ，Ⅴはほとんど出席，Ⅵ，Ⅶはたまに出席

1. インタビュー結果

1) 就職活動で大変だったこと

就職活動において大変だったことは人により違いは見られるが、複数の学生が挙げていることとしては、「志望する職種・企業を絞り込む過程」であった。なぜ母国ではなく日本の企業で働くのか、自分がどのような業界のどのような職種で働きたいか（業界・企業研究）や、自分にはどのような仕事が適しているか、自分がしたいことは何か（自己分析）については、ビジネス日本語Ⅰ，ⅢおよびⅣで数回にわたって取り上げ、授業で指導をしてきたが、実際に自分自身で就職活動を始め、書類をまとめたり面接を受けたりしていく段階で、何度も反芻する場面に遭遇したと述べていた。特に、最初に自分が希望した企業や職種での就職が決まらなかった場合には、もう一度自分自身を振り返り、自身の就職活動を立て直していった学生も少なくなかったようである。こうしたことから、この講座で扱った業界研究、自己分析といった内容は、学生が自分自身で就職活動を進めていく上で重要な位置を占めると言える。そのほかには、就職活動での地方（金沢）と首都圏間の移動の大変さ（経済面・時間面・体力面）を挙げる学生が多かった。これは、大企業などへの就職を希望する場合に地方大学で学ぶ学生にとってはやむを得ないことであるが、修了生たちは先輩や友人から情報を収集し、それぞれに工夫し、計画性を持って就職活動に臨んだことがわかった。

2) 自身の就職活動について

就職活動が当初の自分の志望どおりに順調に進んだ学生もいれば、何度か軌道修正をして内定を得た学生もおり、人によって異なる点があるのは当然のことであるが、学生の専門分野によっても違いが見られた。理系の場合は自分の大学院での専門分野が志望先の業界や職種に直結することが多く、順調に行けば大学での専門を活かした職種への内定が決まる。しかしながら、理系・文系を問わず、自分の専門知識と実際

にやりたい仕事での分野が異なっていたり、また自分の専門分野にこだわりすぎた場合には、企業側の意向とのミスマッチがあり、なかなか思ったとおりの職種や業界へ就職することが難しい場合もあることがわかった。また、今回の修了生は全員修士課程の学生であったということもあり、就職活動と自分の専門分野の研究をいかに両立させるかという点に苦労が多かったことがわかった。

3) 後輩へのアドバイス

自身の体験を踏まえての後輩への就職活動のアドバイスとしては、志望する業界や職種の決め方に関するものが多かった。また、文系と理系での事情の違いも彼らのコメントから窺い知ることができた。以下にその一部を挙げる。「将来何の仕事をしたいか、HPで興味を持った業務と合わせて説明できるように。」(理系)「業界・企業研究は大事である。自己分析と業界軸、自分軸が一本になれば、どんな質問をされても大丈夫。」(理系)「就職活動の前に必ず自己分析を。自分の強み、欠点を知ってから会社の就職活動をした方がいい。」(理系)「本当に自分が日本で就職する意欲が高いか、自分がやりたいことは何かをはっきりさせる。」「就職の情報の収集も大切。特に日本人の友達からも情報を得られるとよい。」「理系と文系で状況がだいぶ違う。」「大学名よりも、本人。日本語力と考え方、コミュニケーション力、プラスアルファで専門性と資格。」(文系)「最初から企業や業界を絞りすぎない。専門の周辺部分への広げ方が必要かもしれない。」(文系)

これらは、ビジネス日本語講座を受講しはじめてから修了までの1年半で自分自身の専門やキャリアについて考え、行動し、自身で見出した彼らの答えであるともいえよう。

4) ビジネス日本語講座を受講しての感想・提言

複数の学生が挙げているのが、まず日本における就職活動の流れが理解でき、それをふまえて自身の就職活動に臨めたことである。自国での就職事情とはかなり状況が異なり、また日本人学生とはさまざまな面で事情が異なる留学生にとって、企業への就職へのプロセスがどのようになっており、どのようなことに留意しなければならないかといった情報を収集するのは、容易なことではない。このビジネス日本語講座では、就職活動が本格化する前のビジネス日本語講座Ⅰ(1年目前期)で就職活動の流れを理解し、どんな準備が必要かを知ることができる。こうした点において受講生からの評価は高かった。

次に、実際の就職活動に必要なエントリーシートや履歴書の書き方、個人面接やグ

ループディスカッションの練習も役に立ったと述べている学生が多かった。これらはビジネス日本語講座Ⅳ（１年目後期）において重点的に行った内容であるが、授業で一通り体験し、複数の講師やクラスメイトからのフィードバックを受けたことが、その後実際の就職活動に役立ったようである。

また、ビジネス日本語講座に参加したことで、同じ志を持つ留学生の仲間と知り合い、情報を共有したり励まし合ったりできたことも、受講生にとってはよかったようである。学生のコメントには「ビジネス日本語のクラスの中でいろいろな人と知り合い、交流や情報交換ができた」「ビジネス日本語講座の授業への負担は特にならない。（ビジネス日本語講座の）授業に出るとメンタルヘルスによい。結果的にそう感じた。」といったものがあった。

5) その他

ビジネス日本語講座を修了して、翌年春に企業へ入社するにあたり、何か不安なことなどがなかったとたずねたところ、何人かの学生は、自分の日本語力のことや、日本人社員との人間関係の作り方について、よくわからないので不安であると答えた。このビジネス日本語講座が目指すところは、単に企業の内定を勝ち取るところで終わるのではなく、日本企業へ就職し、その後、その企業において一社会人として日本人とともに活躍できる人材を育成することにある。こうした点から見ると、入社後に日本語や日本社会の習慣などで戸惑うことのないよう、大学在学中に学生たちのこうした面での知識や力を高める必要があると思われる。

IV 今後への課題

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

(1) カリキュラムのさらなる改善

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

(2) BTA^{注4}関係；学内外の専門家，企業との一層の連携

ビジネス日本語で扱う内容は、日本語教育関係者のみで指導するには限界がある。この第1期においても、外部講師を迎えての授業を組み込んだ^{注5}結果、日本語教師だけでは到底網羅しきれない分野や、現在の日本企業の姿を正確に捉え理解することができ、学生からの評判もよかった。今後もさらに学内および学外の専門家，企業との連携を深めていく必要がある。

(3) 学内 BJ 講師の養成

ビジネス日本語科目は、通常の日本語の授業とは、目標や内容、授業の進め方も大きく異なる。特に本稿で取り上げた第1期後半では、ビジネス場面で必要な日本語スキルの習得や、ビジネス場面を意識したディスカッションやプロジェクトワークであった。こうした授業を担当し学生が満足する、受講する価値のある授業だと評価されるレベルのものを提供するには、教師側にもビジネス分野の知識が必要であり、就職活動を念頭に置いた教育内容も工夫が必要である。ビジネス日本語講座をコースの1つに正式に位置付け、学生に授業を提供していくのであれば、学内でビジネス日本語科目を担当できる講師を今後本格的に養成していく必要がある。また、これと共に学内の就職支援室との連携も一層強めていき、どこまでを留学生センターの授業として提供すべきか、どこからが全学の学生に共通して必要な指導なのかといった点を見極めていく必要がある。

(4) 大学の留学生政策の中での位置付け

ビジネス日本語教育は、いわゆる日本語教育とは異なり、Japanese for specific purposeの一つであり、また学生のキャリア教育という側面を持つ。今後、金沢大学がどのような留学生を世に送り出し、社会にどのように貢献していくつもりなのか、大学としての学生への教育の方向性を明らかにした上で、それと合わせて今後のビジネス日本語教育の発展の方向を、コース運営の点からも、カリキュラムの点からも定めていく必要がある。

以上の点を踏まえ、今後も本学における留学生のためのビジネス日本語教育の形を確立していくつもりである。

【謝辞】

最後に、ビジネス日本語講座に協力して下さった学内および学外の講師の方々、およびアジア人財資金構想プログラム OB・OG の方々に心からの謝意を申し上げます。

【注】

- 1 深川美帆, 太田亨 (金沢大学国際機構留学生センター), 島弘子 (金沢大学大学院自然科学研究科日中韓 環境・エコプログラム プロジェクト・オフィサー)
- 2 アジア人財資金構想プログラムからの自立化についての詳細は深川・太田・島 (2012) を参照されたい。
- 3 前期履修した学生のうち、文系学類生 3 名, 文系大学院修士 1 名, 理系大学院修士 2 名が後期の授業を履修しなかった。代わりに、後期から新たに理系大学院修士 4 名と文系大学院修士 1 名が加わった。
- 4 BTA とは、Business teaching assistant の略。
- 5 外部講師を招いての講義の一部は特別公開授業とし、ビジネス日本語講座の正規受講生以外でも興味のある学生が聴講できるようにした。

【参考文献】

1. 深川美帆・島弘子・太田亨 (2012) 「金沢大学におけるビジネス日本語教育の実践報告～アジア人財プロジェクト自立化後のパイロットケース～」『金沢大学留学生センター紀要』第15号, pp.77-90.

Japanese Business Language Education by Kanazawa University: Results of the first period

Miho Fukagawa, Hiroko Shima and Akira Ota

Abstract

This paper reports on the first semester offering of the course called “Japanese Business Language Education” at Kanazawa University. First, the background and details of the Program, which was designed based on the findings from the Advanced Education Program for Career Development for Foreign Students in Japan, are explained. Then, the outcome of the first year of this course, based on the results of the students’ questionnaires and interviews, is explained. From the questionnaire and interview results, it is concluded that the contents of the course generally satisfied the students and was valuable for both job hunting and thinking about their career after graduation from the university. Further research and refinement of this course will take place to ensure that it continues to fulfill the needs of students and society.

自然科学研究科主催「留学生ラウンド・テーブル・トーク」からの示唆

－留学生支援の立場より5年間の議論と今後の課題の検討－

苗田 敏美・岸田 由美・松下美知子^{※1}

【要旨】

金沢大学自然科学研究科で開催された留学生ラウンド・テーブル・トーク第1回(2008年度)から第5回(2012年度)までを振り返り、どのような学習環境等の変化が見られ、また引き続き課題として取り組むべき事柄は何かを検討した。留学生の量的拡大に伴う質的变化により、授業や学内環境における言語の問題が大きくなっていることが明らかとなった。言語については日本人学生との交流の面でも大きな問題となっているが、言語学習にせよ、交流にせよ、学生自身の意欲や行動力が第一であることが指摘された。留学生寮などの住居の提供は、特に私費留学生にとっては進学先選びの決め手の一つであることも指摘されており、2020年までに留学生受け入れ1,000人を目指す金沢大学にとって、早急に取り組むべき課題と言える。

I はじめに

金沢大学自然科学研究科(以降「自然研」)では、研究科の教育学習環境の一層の国際化を推進することを目的とした率直な意見交換の場として、留学生・日本人学生・教職員をはじめ、必要に応じて学外関係者も交えた「ラウンド・テーブル・トーク」を、2008年度から本年度(2012年度)まで、計5回にわたり独自に開催してきた。その議論の内容は、自然研にとどまらず、金沢大学全体の国際化にも及ぶものである。その議論を振り返り、どのような学習環境等の変化が見られ、

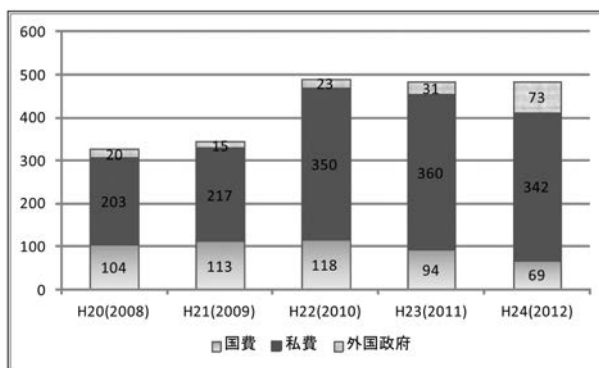


図 金沢大学留学生受け入れ状況(平成20年度～平成24年度)

また引き続き課題として取り組むべき事柄があるのかについて、金沢大学全体にとって示唆的な内容に絞って検討を行うことが本稿の目的である。

政府の「留学生30万人計画」を受け、本学でも留学生の受け入れ拡大策を推進した結果、2009年度まで350名前後を維持してきた留学生受け入れ数は、2010年度には前年度を146名上回る491名と急増し、それ以降2012年度の現在まで500名前後となっている。さらに2013年度には700名、そして2020年度までには、全学生数の10%にあたる1,000人を受け入れるというのが本学の方針である。

全留学生の約3分の1が集中し、従来から多くの留学生を受け入れてきた自然研においても、2009～2010年度には学期ごとに20～30人ずつ留学生数が増加し、2011年度後期までにはほぼ倍増した。アジア人財資金構想・高度専門留學生育成事業、国際インタラクティブ特別プログラム、交流促進特別枠、日中韓環境エコ技術特別コース、二重学位プログラムなど、留学生向けの様々な特別プログラムを含め、より多くの、より多様な留学生が自然研で学ぶようになっている。

このような状況の中で、2010年度の急増を挟む前後5年間で、留学生たちは本学でどのような留学生生活を送り、学習環境をどのように捉えているかを知るために、各年度のメインテーマを概観するとともに、留学生が毎回必ず意見や提言を行った「言葉の問題（言語面）」、「日本人学生との交流」、「住宅問題」について、留学生支援の立場から取り上げ、改善の示唆や方向性を検討する。

なお、本稿で取り上げるラウンド・テーブル・トークでの議論は、第1回から第4回までは岸田が、第5回は苗田が記録した各年度の実施報告書に基づいている。参加者は在籍留学生の1～2割であり、議論は必ずしも在籍する全留学生の意見を反映したものではない。留学生の発言は英語で行われたものも多く含み、それらは記録者が日本語に翻訳・意識して記録している。

II 自然科学研究科主催「留学生ラウンド・テーブル・トーク」 第1回～第5回の概要

第1回 学生から見た留学・国際交流の意義と国際化に対する企業の期待

【日 時】2009年3月16日(月) 14:00-17:30 【会 場】自然科学大講義棟 A ブロック

【参加者】49人：教職員19人、学生28人 [留学生23人 (すべて院、2)], 企業関係者2人

【概 要】国際化及び留学について、大学、学生、企業それぞれの視点から様々な意見が示された。大きなテーマは次の3点である。

- (1) 国際化とは何か。国際化に対応するために必要とされる知識・能力について
- (2) 国際化に対応するために必要とされる大学の教育や施策について
- (3) 留学先としての日本、金沢大学の魅力、留学生数を増やすための課題

第2回 留学生から見た金沢大学の魅力：入学のビフォー&アフター

【日 時】2009年11月24日(火) 15:00-17:30 【会 場】自然科学大講義棟 A ブロック

【参加者】29人：教職員15人，学生14人（留学生9人，日本人学生5人）

【概 要】下記テーマについて、関係する2007年度金沢大学留学生生活実態調査結果を参照しつつ、議論した。

- (1) 世界に情報発信する効果的なツールとコンテンツ
 - ・在籍留学生は、金沢大学をどうやって知り、どうして選んだのか。
 - ・世界のより多くの人々に、金沢大学を知り、魅力を感じてもらう効果的な方法は？
 - ・自然科学研究科及び金沢大学の広報，学生募集方法の改善点
- (2) 留学生から見た自然科学研究科の教育方法・環境について
 - ・留学生が実際に来てみて意外だったこと，良かったこと，困ったこと
 - ・指導教員が留学生を指導する中で感じた驚き，良かったこと，困ったこと
 - ・留学生と教員双方にとってストレスのない，効果的なコミュニケーション・指導方法は？
 - ・「研究室」での人間関係：日本の特徴と上手な関係作り

第3回 ことばの壁を越えて－留学生の増加・多様化に応える研究支援・指導の現状と課題－

【日 時】2010年12月21日(火) 16:30-18:30 【会 場】自然科学大講義棟 A ブロック

【参加者】60人：教職員21人，学生39人（留学生29人，日本人学生10人）

【概 要】自然科学研究科において前年度から急速に留学生数が増加している状況を踏まえて、授業，研究室，サポートや生活場面それぞれのコミュニケーションの現状，日本語及び英語のコミュニケーション能力の向上，円滑なコミュニケーションに向けて大学に求められるサポートを主なテーマとして意見交換を行った。

第4回 チューター制度について語ろうー留学生・チューター・教員の三者間対話を通してー

【日 時】2011年12月20日(火) 16:30-18:00 【会 場】自然科学大講義棟 B ブロック

【参加者】25人：教職員11人，学生14人（留学生11人，日本人学生3人）

【概 要】留学生数が増加する中で人手不足やチューターの負担増が懸念されるチューター制度について，留学生，チューター，指導教員それぞれの立場から意見交換を行った。

第5回 留学生受け入れ1,000名を目指して

【日 時】2012年12月21日(金) 16:30-18:30 【会 場】自然科学大講義棟 B ブロック

【参加者】31人：教職員16人，学生15人，（留学生12人，日本人学生3人）

【概 要】現在全学で策定している「金沢大学の国際化戦略（案）」及び「金沢大学の国際化の理念・基本方針に関する具体的なアクションプラン（案）」から，いくつかの方針や今後の施策を取り上げ，「留学生が本当に望んでいる大学としてのアクションは何か」，「何に Priority を置いて進めていけばよいのか」，「平成32年までに1,000人の留学生を受け入れる（留学生比率10%）ためには何が必要か」について学生から生の声を聴き，意見交換を行った。

Ⅲ ラウンド・テーブル・トークの議論を受けて

1. 言葉の問題（言語面）

(1) 国際化に対応するために必要とされる知識・能力

留学生からは国際化とは言語やコミュニケーション能力であるという意見があがり，参加した企業関係者からは「留学経験は大切であるが，ただ留学したというだけでなく，そこでどんな経験をしたかのほうが重要であろう」という意見があった。教員からは「コミュニケーション能力というが，それは言語だけではない。言語の授業では習えないことがある。授業で言語を習うより，半年でも海外に行かせて暮らす経験をさせたほうがいいのではないかと思う」という意見があった。

(2) 授業言語について

留学先に金沢大学を選んだ経緯として，まず，日本語，中国語，英語の3言語でウェブサイトがつくってあることで金沢大学の情報がわかりやすかったことがあるようだ。また，英語による博士学位プログラムがあることで金沢大学を選んだ学生もいる

ので、日本語がわからなくても日本で勉強できるということが魅力の一つと言える。

国際化に対応するために必要とされる大学の教育や施策について、留学生から「英語で講義をしてほしい」、「日本語での講義でもよいが、テキストや資料は英語にしてほしい」、「日本語は理解できるが、試験や宿題は英語で書いて出してもよいことにしてほしい」など、日本語レベルによって授業で使用される言語に対する意見や要求が異なっている。日本語を勉強して理解できるようになっても教員の話すスピードが速く聞き取れなかったり、わからない日本語も多かったりするので、授業内容が十分理解できていないようである。

また、日本語で行われるクラスの授業に参加できなかったり、自分で研究テーマや内容を決めなかったが、情報が探しにくかったりと、日本語能力が低いことでやりたいことが十分できる環境にないこともわかった。

一方で、「日本語で専門知識を勉強したいので、英語で授業をする必要はない」、「留学生だけではなく、博士前期課程、博士後期課程には日本人学生もいるので、英語だけの授業はあまり意味がないと思う」という留学生もいた。

日本語が十分理解できない留学生が増えてきていることを受け、英語で授業をしている教員、基本は英語で行い日本語で要約をする形をとっている教員、教材を英語に訳したりしている教員の実践も紹介された。しかしそれは一部で、英語でやりたいという気持ちはあっても現実の対応が追いついていないのが現状のようだ。

一緒に授業を受ける日本人学生からは、英語で授業をされると日本語で授業をされていたころよりも難しく、負担に感じていることが示されたが、一方で、両方の立場を考えると英語で授業されることも受け入れられるとの発言もあった。

日本語が十分理解できない留学生からは英語での授業を求める声が強かったが、日本語で専門の勉強をしたいから日本に来たという留学生にとっては英語で授業をされることは不満のようである。しかし、日本で就職したい学生や日系企業に就職したい学生にとっては日本語はもちろん英語も必要なため、両言語を使用する機会が求められているようだ。日本人学生からは理系の学生（博士前期課程、博士後期課程）のための英語で論文を書くための授業や英語でプレゼンテーションするための授業の要望があった。授業だけではなく、英語を話せる環境作りという点では、食堂の近くに English Café のようなものがあるとよいという意見もあった。教員からは留学生のことだけではなく、日本人のことも考えて英語の授業は充実させる必要があり、国際的な大学になるためにはみんなががんばらなければならないとの意見があった。

(3) 研究室など大学生活での現状

国際インタラクティブ特別プログラムの場合は、すべて英語で単位を取ることができるとは、大学の掲示板やアカンサス・ポータルの情報日本語であることや、生活面や事務室での対応で困ったり、日本人学生との交流に参加できない等、やはり、授業以外の場面でも日本語力がないと不便な状況が多いようだ。英語による博士学位プログラムの学生が学生生活で不便を感じないように学習環境を整えることが求められている。

研究室でも日本人学生は、英語を話そうとしないという印象を留学生に与えがちで、日本語ができない留学生が共通の言葉がないと感じているという問題も提示された。

また、授業が英語で行われていても、研究発表等授業以外の場面で日本人学生が英語を使用することが少ないため、研究活動に十分参加できないと感じているようである。

一方、日本語が話せない学生のチューターをしている日本人学生からは、研究場面や手続き等では、専門的な英語がわからなかったり、留学生に英語で説明することが難しかったりとうまくコミュニケーションがとれなかった経験が語られた。そのような中でも、英語で日常的なことばを交わすことは貴重な経験になったし、おかげで英語に免疫がついたといったプラス評価をしている学生もいた。

(4) 留学生の日本語力について

教職員から、留学生の日本語力を向上させるには、入学選考時に日本語の語学試験を課すことが必要ではないかという意見や、日本に来たのだから留学生も日本語を学ぶべきだという意見もあった。最初はほとんど英語だった留学生も、なるべく日本語を使うようにすると、1年も経つと基本的なコミュニケーションは日本語でできるようになる。しかし専門的な内容を日本語で理解するには相当の時間と努力が必要となる。留学生からは、「留学生には日本語を学びたい学生もいれば、学びたくない学生もいるので、それぞれの学生に対して違うアプローチが必要だ」という意見もあった。

日本語を勉強したくても、専門の勉強が忙しく、留学生センターが提供している日本語のクラスに参加できない学生もいる。全学的な見地からは、日本語学習を望む学習者のニーズに合った多様なスタイルの日本語教育を提供することが今後の課題となる。

(5) その他

1) 日本人学生の英語力向上について

日本人学生からは、日本人学生の英語力を向上させるには英語の授業を増やすという意見が複数あがった。日本人と外国人が出会える場を増やすという提案もあったが、

大学側が場を用意しても学生が参加しない現状の指摘もあり、教員からは学生自身の意欲や行動を求める声もあがった。同じく英語を母語としない留学生が英語を話すのに、自分は英語で応えることができず恥ずかしかった経験が意欲につながったという日本人学生の経験談も示された。日本人学生の英語学習意欲をどう高めるかは、まだまだこれからの課題だと言える。

国際的な大学になるためには、留学生のためではなく、日本人の英語力向上の問題として大学の言語環境をとらえることが必要なのではないかという意見もあった。

2) チューター制度について

日本語ゼロの留学生の場合、大学からの通知がすべて日本語なので、そのたびにチューターのところに行って訳してもらい必要がある、チューターは入学後1年間しかつかないので、その後が困るという意見があがった。つまり、英語で情報が提供されないために2年目以降もチューターに頼らなくてはならない状況であり、それは望ましくないということであろう。英語あるいは日本語が理解できる留学生に対しては英語や日本語で情報を提供すれば、問題は解決するであろうが、英語も日本語も理解できない学生に対してはやはりチューターが必要となってくる。様々な意見が出たが、チューター制度に関しては特に問題を指摘する参加者はいなかった。

一方、チューターにとっては英語で説明したりするのは大変負担のようではあるが、参加したチューターの学生は国際化に関心があり、英語も学習したいので、英語を使用することは負担ではあるが、それを受け入れることができると話していた。留学生が多い分野においては、人手不足から前向きにチューターを引き受ける学生ばかりではないのが実情ではあるが、このような人材が増えれば周りの学生も刺激されるであろう。

3) 言語プログラム、カリキュラムについて

プログラムやカリキュラムについては「母語を教えてお金をもらえるようなプログラムがあったらいいと思う」、「言語に関する比重は大きく、充実しているが、文化に焦点を置く必要もあるのではないか。日本文化だけでなく、各国の文化も注目すべきではないか」という意見もあがった。

(6) 考察

以上、第1回～第5回までの留学生ラウンド・テーブル・トークであげられた留学生、日本人学生、教職員の意見を見てきた。日本語がわからない学生からは英語での

情報を求める意見が第1回から出ていたが、第5回ではこの意見は出なかった。議論の傾向は各回の参加者個人の属性にも依存するが、改善が認められてきているのかもしれない。英語による学位取得プログラムで留学生を募集するのであれば、やはり授業だけではなく、学内の言語環境も整えていく必要がある。アカンサス・ポータルが多言語化や、留学生をターゲットにした情報発信・交流サイト「金沢大学留学生ネット」の開設（2011年度）、事務からの通知文書の英語化など、情報の提供の仕方が徐々にではあるが改善されてきている。

留学生から授業を英語でしてほしいという意見が毎回出ていたが、第5回ではこの主張はなかった。一部の専攻や教員で英語による授業が開講されていることや、理工学域のFDシンポジウム（2010年度）で授業での英語使用が取り上げられるなど、教員全体の認識向上が図られたことも大きな要因であると考えられる。また、日本人学生や英語が十分理解できない留学生もいることへの理解も、ラウンド・テーブル・トークでの議論を通じ、留学生の間で深まったことも要因の一つとして考えられる。英語対応が全くない授業では留学生も授業が理解できず不満の声が上がるが、資料を英語にする、板書を英語にするといった一部の対応があるだけでもずいぶん理解を助けているようで、不満が減ったようである。

授業が英語で行われるのは留学生のためだけではなく、日本人学生の国際化のためでもある。国際化を進めていくにはやはり、留学生も日本人学生も一緒に授業が受けられる環境作りが必要だと考えられる。英語で授業がされることによって日本人学生の理解が低下すれば日本人学生の不満が高まるし、日本語だけで授業をすると日本語が理解できない留学生が受講できず、不満となる。したがって、今後も留学生、日本人学生がともに同じ環境で学習できる方法を考えていく必要がある。

留学生の留学目的は様々で、研究だけが目的の学生もいれば、文化体験、日本人との交流、日本語学習を求めている学生もいる。それぞれのプログラムで留学生を募集する際にその目的が達成されるようなカリキュラムももちろん大切であるが、それらを達成するための環境作りも必要である。環境が整っていないければ目標に向かって集中できないこともあるので、それを整えていくことが望まれている。

留学生の中には日本語を勉強したいが研究が忙しく、日本語を勉強する時間もないという学生もいる。金沢大学角間キャンパスでは留学生センターが2012年度現在、10レベル（AS, A1, A2, AA, B, C1, C2, D, E, F）の日本語クラスを開講している^{注2}。しかし、週に3～4回授業があるので、出席できなければどんどんわからなくなっていき、途中で履修をやめる学生が自然研の学生には多い。この現状を踏まえ、2012年度秋学期はサバイバル日本語クラス（AS；ゼロ初級対象）が週4回（1回45分、16時30分～

17時15分) 開講されたが、忙しい理系学生のニーズに合った日本語クラスの開講ということも検討されてよいだろう。

第1回～第5回の留学生ラウンド・テーブル・トークで出た意見は一部の学生の意見ではあるが、学生からの率直な意見として、主催する自然研はもとより、全学の国際化戦略を進めていく上でも、本稿を通じ活用されることを望みたい。

2. 留学生と日本人学生との交流

留学生・日本人学生双方の交流を阻害する要因として常に問題とされているのが、言葉の壁と心の壁、日本人学生の消極的な態度である。留学生からは、留学生とあまり話そうとしない日本人学生たちの姿が指摘された。その代表的な発言を拾ってみる。

- ・日本人学生は、英語を話すのが難しいので話そうとしないのかなと感じることがある。皆親切だけど、共通の言葉がない。
- ・3年間日本人学生と一緒にやってきた。自分から誘わないとだめ、待っていてはだめと日本語の授業でも聞いていたので、そうするようにしてきた。
- ・約10年日本で生活してきた。日本人の友人で外国人と話したいという人は多かったが、英語が話せず、外国人に話しかけるのを恥じらって、結局話すのをあきらめてしまう人がたくさんいた。
- ・日本人学生は英語を話すのが難しいようだが、もっと留学生に話しかけて欲しい。留学生には日本人の教員や学生の手助けが必要。

しかし留学生との交流への関心は、日本人学生にもないわけではない。話の壁となるのも英語力のようなのだが、同時に、英語力の向上のために留学生との交流を求める実利的な志向も観察される。日本人学生からの関連発言の一部を紹介する。

- ・日本人学生の英語力が問題。留学生と話すチャンスも少ないと感じるので、日本人と外国人が会える場を増やすとよいのではないか。
- ・自分の研究室は海外に行きたいと思っている学生が多いので、留学生と積極的に話したいと思っているけど、何を話したらいいかわからないということはある。何か話さなくてはいけない状況になって、無理をしなければ英語で話さないで、1対1でセットしたりするのがいいのではないか。
- ・実際役に立つかどうかということに目がいきやすいので、国際交流とか留学とかやってどういうメリットがあるのか、わからない人が多いと思う。視野を広げるとか、いろんな経験をするとか、自分はそういうことに価値があると思っているが。

前述した留学生・日本人学生双方の意見に対して、教員側からは、日本人学生に留学生に負けない積極性や行動力を求める声や、留学生に専門の勉強以外にも幅広く日本社会に関心を持ち、交流のネットワークを自ら広げる努力を促す声、大学として、両者の共同学習の機会を増やす必要性を指摘する意見などがあつた。

授業を通じての交流場面の創出としては、現在は全学的な語学力の補強と並行して、留学生と日本人学生の双方が共に学ぶ語学プログラムの開発等を国際機構留学生センターでは行っている。

理工学域では、留学生教育研究室が留学生自身が企画したものを含め大小様々な文化紹介行事を行ってきているほか、留学生学習サポートルームの活動の中で、留学生と日本人学生が英語や中国語などで気軽に会話できる機会も以前から提供されてきた。ラウンド・テーブル・トークの議論からは、それらの活動が十分に認知されていない状況も明らかになった。参加者拡大に向け、一層の周知を進めるとともに、参加しやすいよう、実施形態のさらなる工夫が求められる。

全学的な取り組みの中では、自然研の留学生の多忙な状況を考慮すると、夏・秋に実施する「いしかわ金沢学」なども交流の一機会を提供するためのものとなるだろう。「いしかわ金沢学」夏コースは、留学生・日本人学生・地域住民と一緒に、地域の伝統文化を体験的に学ぶコースであり、秋コースはクールジャパンを教材としている。地域と日本の伝統文化の習得はもちろんのこと、学生同士や地域住民との直接的な交流がもう一つの目標である。

3. 住居の問題－住環境は改善されているか

留学生の受け入れは住宅の確保と直結する。大学に用意されている会館や寮には、入居資格・年数などの制限があり、留学生の希望には必ずしも十分にできていないのが現状である。ラウンド・テーブル・トークにおいても、特に経済的に余裕のない私費留学生にとって、留学生寮の存在が進学先を選ぶ際の決め手の一つになっていることや、寮の絶対量が不足していることから、寮に入れる学生と入れない学生が生じ、留学生が格差を感じている現状が指摘され、留学期間中、継続して住める住居の確保が求められてきた。

急増する留学生に対して本学も住居問題には様々な対応を次々に行ってきた。学生寮など既存の大学施設を利用した宿舎の提供、生協との提携による低家賃物件の斡旋や留学生・日本人の混住新寮の建設（2012年度完成）などである。しかし、2012年度の現在まで住宅問題は依然として解消されない状況にある。

新設された混住寮では104室が入居可能となっており、当初予定していた人数分の

300室は建設されていない。現在の入居率が高くなってくれば、新たな寮を作って室数を増やしたり、現在の入居年数は最大1年であるが、室数が増えた場合は入居年数も増やす予定となっている。

また、旧来からの学生寮に住む留学生からは、大学へのアクセスの悪さ（交通手段はバスしかなく本数も少ない）を嘆く声が聞かれるが、学生寮に住む日本人学生にとっても問題は同じである。

寮費についても、新設の寮に入る場合、寄宿料と諸経費で月額3万円ほどかかるが、個室のユニット形式だけでなく、より安価な2～4人部屋なども選択できるようにしてはどうかなど、より安価な住まいを求める声があがった。

留学生の希望とそれに対応する住宅供給の問題は、これからも絶えず論じ続けられるであろう。しかし、2020年までに留学生受け入れを1,000人規模にするという本学の計画を実現させるためには、最も緊急かつ真剣に取り組むべき課題である。

IV 今後の課題

以上、第1回（2008年度）から第5回（2012年度）まで計5回にわたり開催された留学生ラウンド・テーブル・トークでの議論を、「言葉の問題（言語面）」、「日本人学生との交流」、「住宅問題」に絞って振り返ってきた。ここでは、留学生受け入れ拡大を進める金沢大学全体への示唆として、各項目で得られた知見を再確認しておきたい。

自然研では二重学位取得プログラムの開設など、様々なプログラムによって留学生が増加、多様化してきている。日本語力が高い留学生のみではなく、ゼロレベルの留学生が増加している状況は、他の研究科でも同様である。自然研の学生が指摘した授業や学内での言語の問題は、全学的な問題にほかならない。自然研での議論からは、留学生が増えたから英語で対応すればいいといった単純な問題ではないことが明らかになった。留学生にも日本人学生にも英語が苦手な学生もおり、言語的に多様な学生と一緒に教育を受けられる環境作りに向け、全学的な努力が求められる。

次に、交流についてだが、留学生の多くは日本人学生との交流を求めているし、日本人学生の中にも積極的に交流を希望している者もいる。国際機構留学生センターが行っている「いしかわ金沢学」などはこのような学生のニーズに応えるものの一つである。大学から提供する交流の機会に加え、学生の自発的・積極的な交流活動を支援する枠組み作りも必要である。

住居の問題については、安価で安定的に入居できる留学生向け住居の絶対量が不足している問題への対応が、本学の留学生受け入れ1,000人計画の実現に向けて急がれる。

【注】

- 1 苗田敏美 (理工研究域)・岸田由美 (理工研究域)・松下美知子 (国際機構留学生センター)
- 2 宝町キャンパスでは3レベル (医学部補講入門, 初級, 中級) 開講している。

【参考文献】

- ・金沢大学研究国際部国際課『金沢生活ガイドブック』2012
- ・金沢大学自然科学研究科主催留学生ラウンド・テーブル・トーク実施報告書 (第1回～第5回)
- ・金沢大学理工学域教育方法改善委員会『金沢大学理工学域・自然科学研究科 第2回FDシンポジウム報告書』2010
- ・金沢大学留学生相談・指導専門委員会『金沢大学2007年度留学生生活実態調査報告書 留学生センター』2010

Suggestions from the ‘International Student Round Table Talk’ hosted by the Graduate School of Natural Science and Technology : Examining the five years discussions and the remaining challenges for supporting international students

Toshimi Noda, Yumi Kishida and Michiko Matsushita

Abstract

This paper examines the discussions at five years record the ‘International Student Round Table Talk’ s hosted by the Graduate School of Natural Science and Technology since 2008 to find out the improvements and the remaining challenges in the campus environments for international students at Kanazawa University.

Recent expansion in the number of international students has brought the increase of students who do not understand Japanese. Today, more classes and laboratories are facing the challenges of the insufficient communication due to lack of language skills, the language barrier between Japanese and non-Japanese students. Such condition requests the faculty to introduce new teaching methods and students to be more motivational and active to overcome the communication barrier. Provision of cheap and stable accommodations for international students is one of the urgent issues for Kanazawa University in order to double its international students up to 1,000 by 2020.

金沢大学国際機構留学生センター 『留学生センター紀要』投稿規程

1. 本誌への投稿は金沢大学の教員（非常勤講師を含む）に限るが、共著者にそれ以外の者を含むことができる。ただし、国際機構留学生センター（以下、「センター」と略す）が依頼する原稿についてはこの限りではない。
2. 投稿できる原稿のテーマは次のとおりとする。
 - (1) 留学生教育に関するもの
 - (2) 異文化理解教育に関するもの
 - (3) 語学、語学教育に関するもの
 - (4) その他、編集委員会が認めるもの
3. 投稿原稿の種類は次のとおりとする。
 - (1) 学術論文
 - (2) 実践報告
 - (3) 調査報告
4. 投稿原稿は未発表のものに限る。
5. 投稿原稿の内容・記載については、第三者の著作権を侵害しないこと、研究手法において人権を侵害しないこと、法令を遵守することを確認すること。
6. 本誌は原則として毎年3月に発行する。発行までの日程は下記のとおりとする。
 - (1) 投稿申込み締切り 10月末日
 - (2) 原稿提出締切り 1月中旬
 - (3) 採用可否通知 1月末日
 - (4) 校 正 2月初旬～中旬
 - (5) 発 行 3月中
7. 投稿者は、投稿原稿の著作権がセンターに帰属することに同意するものとする。
8. 投稿者は、完成原稿とその電子ファイルをセンターに提出する。
(bulletin@isc.ge.kanazawa-u.ac.jp)
9. 出版に要する費用はセンターで負担するが、別刷り増刷を希望する場合は著者負担とする。
10. センターは編集委員会を設置し、原稿の採否及び編集と校正に係る。

この規程は第16号から適用する。

金沢大学国際機構留学生センター 『留学生センター紀要』執筆要項

1. 原稿はA4判用紙にワープロで横書きとし、ページ当たり40文字×36行の書式で、最大15ページまでとする（注、参考文献等を含む）。提出用の電子ファイルはMicrosoft Wordフォーマットで保存すること。
2. 原稿の使用言語は日本語か英語とする。提出前に母語話者によるチェックを受けるなどして完全原稿を提出すること。
3. 原稿作成にあたっては次のことを遵守すること。
 - (1) 原稿には日本語及び英語で、タイトル、著者名、所属、要旨（日本語300字程度、英語150語程度）を添えること。
 - (2) 章、節、項の区分にはI、1、1)の順に用いること。
 - (3) 本文は明朝体10.5ポイント、章区分及び章タイトルはゴシック体12ポイント、原稿タイトルはゴシック体14ポイント、著者名と所属はゴシック体9ポイントのフォントを用いること。
 - (4) 注は後注（文末注）とし、執筆者の所属も注に含めること。
 - (5) 参考文献、図表番号、引用方法の様式については、当該分野の標準形式に従うこと。
4. 著者校正は第2校までとし、校正段階における原稿の修正は字句訂正に限定する。

この要項は第16号から適用する。



Research Bulletin

Vol.16

CONTENTS (Articles)

The Training Course of Japanese Language Teacher as Global Human Resource Development
Nozomi Fukasawa, Kazuo Kato and Megumi Shimura 1

Analysis on Korean Students' Attitudes Towards Instructors and Instruction, a Case of
the Preliminary Education of the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science
and Engineering Students
An Yong Su, Akira Ota and Song Yu Jae 15

An Analysis of Backchannel Expressions Used by Japanese Language Learners:
Based on the Free Conversation Data in Contact Situations
Aiko Miyanaga 31

Attitudes to Kanji Learning of JSL Learners: From the Prospective of JSL Learners
questionary study
Anastasia BUSHMAKINA 45

(Reports)

The Training Course of Japanese Language Teacher as Global Human Resource
Development -Its Practice and Outcomes-
Nozomi Fukasawa, Akira Ota and Masashi Mine 63

Japanese Business Language Education by Kanazawa University: Results of the first period
Miho Fukagawa, Hiroko Shima and Akira Ota 81

Suggestions from the 'International Student Round Table Talk' hosted by the Graduate
School of Natural Science and Technology: Examining the five years discussions and the
remaining challenges for supporting international students
Toshimi Noda, Yumi Kishida and Michiko Matsushita 91

International Student Center
Kanazawa University

2013.3