

専門教育における留学生の口頭発表(1) 指導について

三浦香苗・島弘子・古本裕子・早川幸子

- I はじめに
 - II 本稿の目的
 - III 調査の方法
 - 1. パイロット調査
 - 2. 全学向けアンケート調査
 - 3. 今回の論文で扱う範囲
 - 4. アンケート対象、回収率
 - IV 結果と考察
 - 1. 指導教官から見た留学生の問題点 (質問 19)
 - 2. テーマ、資料収集、原稿や図表書きは、誰の裁量で行うか (質問 7)
 - 3. 留学生への指導 (質問 18)
 - 4. リハーサル (質問 14)
 - 5. 専門教官以外の者の協力 (質問 21)
 - 6. 発表に使われる視覚資料 (質問 13)
 - 7. 視覚資料の提示の仕方 (質問 17)
 - 8. 指導教官自身の外国語による発表経験 (質問 20)
 - 9. 外国語発表と「指導」の関係
 - V まとめと今後の課題
- 添付資料：アンケート用紙

I はじめに

金沢大学留学生センターの大学院予備教育日本語研修コースでは、一般的な初級日本語の授業のほかに専門を意識した「初級段階から始める口頭発表プロジェクト」を行っており、成果を上げてきた(三浦・深澤・岡沢 1997, 三浦・深澤 1998, 三浦 1998)。このプロジェクトの改善のため、および専門過程での口頭発表指導用マニュアル作成の可能性を探るために、1998年夏に金沢大学全学の留学生の指導教官(194名)を対象に実態アンケート調査を行った¹⁾。

アンケートは主として、指導教官の口頭発表指導の実態、留学生の発言言語の実態を聞く設問の他に、口頭発表の理想像、日本語教師の介入の可能性を聞く設問から構成されている。その中で、本稿は指導教官の指導面を中心に分析を行う。発言言語については古本他(1999)にまとめた。その他については順次分析していく予定である。

留学生の専門教育の場での日本語使用の実態を調査した報告は、仁科(1991)、庄司

(1994)、尾崎(1994、1996、1998)、越前谷(1996) などがあるが、口頭発表という側面に焦点を当てた調査は少ない。また、口頭発表の方法を教える留学生向けの教科書も、産能短大(1990、1996)、東海大学(1995) などがあるものの、専門過程での口頭発表の方法に焦点を当てた留学生向けの解説書は見当たらない。このような状況の中で、留学生の口頭発表の実態と望ましい姿を明らかにすることは、日本語教育を行う上で必要なことと考える。

II 本稿の目的

本稿では、次の諸点を検討することによって、留学生に対する口頭発表指導の実態を明らかにする。

- ・ 留学生の口頭発表を指導する際、指導教官は何か留学生の問題だと認識しているか。
- ・ テーマ決定、資料探し、原稿／図表作成は誰の裁量で行うか。
- ・ 指導教官が特に留学生に気を付けて指導している点は何か。
- ・ 発表のリハーサルは何回行われるか、何がチェックされているか。
- ・ 専門教官以外の者の協力が可能か、どんな協力が可能だろうか。
- ・ 視覚資料の作成や提示方法は指導されているか、どんな指導がされているか。
- ・ 指導教官自身の外国語による発表の経験は指導に影響しているか。
- ・ 外国語による発表に関する自由記述と指導に関する回答が呼応しているか。
- ・ 上記の結果は文系・理系で差があるか、学部間で差があるか。

III 調査の方法

1. パイロット調査

全学向けのアンケート調査に先立ち、98年6月にインタビュー形式によるパイロット調査を行った。そして、指導の理念から具体的な指導技術、指導回数に至るまで、細かく聞き取った。このインタビュー調査に協力して下さった教官8人は、5学部にまたがり、その所属は、医学部、教育学部各1人、文学部、理学部、法学部各2人である。一人当たり、30分から1時間あまりの面接の結果から、指導の実態がある程度浮き彫りにされた。得られた回答は、学部や専門領域、文系か理系か、設問などによっても大きく異なって現われた。それを検討し、全学向けのアンケートを作成した。アンケートには、指導の実態と理想、留学生と指導教官の背景的な情報についての質問を盛り込むこととした。

2. 全学向けアンケート調査

パイロット調査の後、全学向けのアンケート調査用紙(別添資料)を作成し、98年7月から8月にかけて便送し、同様の方法で回収した。

アンケートの内容は以下のものである。

- 1) 指導教官のプロフィール
- 2) 留学生による口頭発表の実態(使用する言語、発表回数など)
- 3) 口頭発表の理想像(使用言語、構成、重要項目など)
- 4) 発表の際の指導について
発表原稿、視覚資料(作り方、提示の仕方など)、練習方法・回数、話し方、発表態度、注意点、問題点、指導協力者など
- 5) その他(口頭発表用マニュアル作成のための調査項目)

設問に応じて、選択形式と自由記述形式の二種類を用意し、可能な範囲で指導教官の生の声がかみ取れるようにした。

得られたデータの比率の比較にはフィッシャーの正確確率検定法を、平均値の検定にはt検定を用いた。

3. 今回の論文で扱う範囲

調査から多くの貴重な資料が得られたが、膨大な量で、一度に全部を分析しまとめることが難しいため、何回かに分けて取り扱うことにした。

今回は、調査分析の第一部として、留学生の口頭発表の実態を、担当教官の指導の側面(本稿)と使用言語の側面(本誌掲載、古本他「専門教育における留学生の口頭発表(2)使用言語について」)から論を進める。具体的には、上記内容の1) 2) 4)を分析対象とする。

4. アンケート対象、回収率

アンケートは、1997(平成9)年度または1998(平成10)年度に留学生を受け入れて、指導した(している)教官194人を対象に送付した。そのうち、回答を寄せてくださったのは、133人であった(回収率68.6%)。同時にその指導下にある留学生256人分の情報も得た。

学部別の内訳は、工学部、医学部からの回答数が多くなっている。(表1)

文系理系別では、文系40人、理系89人、その他4人で、理系の回答者数が文系の2倍以上となっている。そのため、全体として扱うと理系寄りの傾向が見えてくることに

なる。その点に注意して考察を行った。

なお、文系理系の別は各指導教官の申告によるもので、所属学部から推測できない。例えば、一般的には理系と思われる医学部に所属する教官の専門がすべて理系とは限らない。また、文系理系については、a.文系 b.理系 c.その他の中から、回答者本人に選択してもらったため、「その他(無記入も含む)」が少数ながら含まれ、文系理系の合計は学部別の合計とは一致しない²⁾。

表1 学部別回答数の内訳

学部	文学	法学	経済学	教育学	医学系	薬学	工学	理学	合計
回答数	10	8	11	19	29	6	38	12	133

IV 結果と考察

1. 指導教官から見た留学生の問題点 (質問19)³⁾

留学生の口頭発表を指導する際に、指導教官が問題だと認識していることを調べるために、質問をし、選択肢から複数回答で選んでもらった。

98人から回答が得られ、回答の順位は、日本語力不足>基礎力不足>経験不足>英語力不足>統計などの知識不足/その他、であった。「留学生は日本語力が不足している」が最も多く(60人)、次点の「基礎力不足」(35人)、「口頭発表の経験不足」(34人)を大きく引き離している。日本語力不足は、文系も理系も60%以上の教官が指摘し、文系・理系の差($P > 0.05$)も学部によるばらつきも見られない。

2. テーマ、資料収集、原稿や図表書きは、誰の裁量で行うか

留学生の口頭発表の指導では、日本語力不足が最も大きな問題と認識されていることがわかったが、それに対してどのような手当てがなされているか、また口頭発表指導の上で何が重要と考えられているか見ていく。

まず、発表のテーマ決定、資料探し、原稿/図表作成に関して、日本語力不足を補うような指導がなされているかを見る。

1) テーマ決定 (質問7-1)

115人から回答があった⁴⁾。回答の順位は、全体で見ると、「相談して決める」(47人, 40.9%)、「指導教官が与える」(46人, 40.0%)、「留学生の自主性に任せる」(22人, 19.1%)の順であった。(表2)

文系・理系の別で見ると、文系は、相談>学生>教官の順で、理系は、教官>相談>学生の順である。文系と理系の中でも特に、「学生の自主性に任せる」と「教官が与える」の間で有意の差があり ($P < 0.01$)、文系は学生がテーマを決め、理系は教官が決める場合が多い。

表2 テーマの選択は誰がするか -文理別-

	文系	理系	全体
a 学生の自主性に任せる	14(40.0%)	8(10.0%)	22(19.1%)
b 教官が与える	2(5.7%)	44(55.0%)	46(40.0%)
c 相談して決定	19(54.3%)	28(35.0%)	47(40.9%)
回答者数	35(100.0%)	80(100.0%)	115(100.0%)

学部別に見ても、医学系・工学部・理学部は教官がテーマを与える場合が他に比べ多いのが目立っている。教育学部は指導教官と学生が相談して決める割合が高くなっている。薬学部は相談して決める教官はいなかった。

2) 資料収集 (質問7-2)

115人から回答があり、一番多いのが「留学生と教官が共同です」(69人, 60.0%)で、「留学生がする」(43人, 37.4%)が次いだ。指導教官が資料を収集するという回答は3例ながらあった。回答の分布には文理で差があり⁵⁾ ($P < 0.01$)、文系では留学生が一人である場合が多く、理系では留学生と指導教官が共同である場合が多かった。

表3 資料の収集は誰がするか -文理別-

	文系	理系	全体
a 留学生がする	22(62.9%)	21(26.2%)	43(37.4%)
b 指導教官がする	0	3(3.8%)	3(2.6%)
c 留学生と教官が共同です	13(37.1%)	56(70.0%)	69(60.0%)
回答者数	35(100.0%)	80(100.0%)	115(100.0%)

3) 原稿や図表 (質問7-3)

原稿や図表は誰が書くかという設問に対しては、留学生が書いて教官がかなり手を入

れるとした教官の割合が(116回答中65人, 56.0%)一番多く、留学生が一人で書くとした教官が(42人, 36.2%)次いだ。指導教官が下書きを書いたり(1例)、共同で書くという例(8例)は非常に少なかったが、あった。

文系理系の差は資料収集に比べると顕著ではないが、文系は留学生を書く割合が高く、理系は留学生が書いて教官が手を入れる割合が高いという傾向がある。

表4 図表/原稿は誰が書くか -文理別-

	文系	理系	全体
a 留学生を書く	17(50.0%)	25(30.5%)	42(36.2%)
b 指導教官が下書きを書く	0	1(1.2%)	1(0.9%)
c 共同で書く	2(5.9%)	6(7.3%)	8(6.9%)
d 留学生が書いて指導教官がかなり手を入れる	15(44.1%)	50(61%)	65(56.0%)
回答者数	34(100.0%)	82(100.0%)	116(100.0%)

4) テーマ・資料収集・原稿や図表書きについてのまとめ

以上から、文系・理系の一般的傾向として次のことがわかった。

- ・文系は留学生の自主性が尊重され、理系は教官の指導がかなり入る。
- ・文系は、テーマ決定の時は相談するが、資料収集を留学生が自分で行い、原稿書きは留学生が一人で書く場合と、留学生が書いて教官が手を入れる場合がある。
- ・理系は教官がテーマを与えることが多く、資料の収集は留学生と教官が共同で行い、原稿や図表は留学生が書いて教官がかなり手を入れる。

留学生の日本語力不足はどこで手当てされているかという疑問に対する答えの一部はここにある。すなわち、資料収集を教官と留学生が共同で行ったり、資料/原稿書きに教官の手が加えられるという点である。これは、理系(日本語力の高い者は少ない)に顕著であるが、文系(日本語力の高い者が多い)でも見られる現象である⁶⁾。

留学生の日本語力に関する詳細は、古本他(1999)IV 2. 2) a.「留学生の日本語力の文理差」を参照されたい。

3. 留学生への指導(質問18)

特に留学生に気をつけて指導している点を聞いた。(複数回答)

114人から回答があり、「リハーサルを行う」が最も多く(66人, 57.9%), 次いで「単純明快に話すよう指導する」(56人, 49.1%), 3位は「原稿の日本語チェックを受けるように言う」(53人, 46.5%)である。

「リハーサルを行う」を多くの指導教官が選択した学部は、医学系(22人, 88.0%), 工学部(25人, 78.1%), 薬学部(7人, 61.4%)である。

文系理系の差をみると、全体で1位の「リハーサルを行う」は文理の差があり($P < 0.01$), 理系の方が多く、文系が少ない。2位の「単純明快に話すよう指導する」は理系の方が多く傾向がみられる($P=0.06$)。3位の「原稿の日本語のチェックを受けるように言う」は、文理の差はない($P > 0.05$)が、文系では1位(21人, 65.6%)である。全体で4位の「漢字の読み方の間違いを注意する」も文理の差はない($P > 0.05$)が、文系では2位(14人, 43.8%)である。

全体の順位の低いものでは、「英語の発表では日本人にわかるように易しい言葉でゆつくり話すよう指導する」が理系に多い($P < 0.05$)以外は、文理の差はみられない($P > 0.05$)。

表5 留学生に気を付けて指導している点 -文理別-

	aリハーサル	d単純明快	b原稿日本語チェック	g漢字読み	h発音	c構文	i英語	e癖	f母語の影響	合計
文系 32人 文系での順位	8 25.0%	9 28.1%	21 65.6%	14 43.8%	8 25.0%	6 18.8%	2 6.3%	3 9.4%	5 15.6%	76
理系 82人 理系での順位	58 70.7%	47 57.3%	32 39.0%	22 26.8%	25 30.4%	20 24.4%	22 26.8%	11 13.4%	7 8.5%	244
全体 114人 全体での順位	66 57.9%	56 49.1%	53 46.5%	36 31.6%	33 28.9%	26 22.8%	24 21.1%	14 12.3%	12 10.5%	320
文理差 フィッシャー 正確確率検定	**	$P=0.06$	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	*	N.S.	N.S.	

** $P < 0.01$ * $P < 0.05$ N.S.有意差なし ($P > 0.05$)

留学生への指導のまとめ

- ・理系は、リハーサルを行い、単純明快に話すよう指導する。
- ・理系でも特に医学系と工学系はリハーサル指導をする教官が多い。

・文系は、リハーサルを行うよりも原稿の日本語のチェックを受けさせる。

日本語力不足は、「原稿の日本語のチェックを受けるように言う」ことによってある程度修正されているらしいことがわかる。質問18の回答からでは、誰がチェックするのかが明確にならないが³、IV 5.で、指導教官の他にチューター学生などの協力が得られることを述べる。

4. リハーサル

1) リハーサル回数 (質問 14 - 1)

107人から回答があった。リハーサル回数は、5回以上を5回として計算すると、全体平均で 2.28 回である。文系では平均1.23回、理系では2.62回と、理系が文系の2倍強の練習回数を示し、有意に多い (t検定, $P < 0.01$)。文系は、1回が過半数を超え、3回以上は一人もいない。理系では表6が示すように、2回と3回に集中し、かつ5回以上と答えた人も14人いた。

このことから、理系では本番の発表前に、かなりの練習をさせていることがわかる。文系の練習回数の少なさに影響を与える要素としては、文系の留学生の日本語力が理系と比べて高いという指導教官側の意識 (古本他 1999, IV 2.2) a.参照)、研究の内容の違い、発表のスタイルの違いなどが考えられるが³、何が最も大きな影響を与えるのかは今回の調査からは不明である。

表6 リハーサルの回数 -文理別-

	0回	1回	2回	3回	4回	5回以上	合計	平均回数	標準偏差
文系 26人	3	14	9	0	0	0	26	1.23	0.64
理系 81人	1	17	24	23	2	14	81	2.62	1.37
全体107人	4	31	33	23	2	14	107	2.28	1.37

2) リハーサルでチェックする項目 (質問 14 - 2)

リハーサルでチェックしている項目を複数回答で答えてもらった。

107人から回答があり、全体では平均4.46の項目が選ばれていた (表7)。文系では、一人平均2.96項目が³、理系では4.89項目が選ばれた。また、文系では3項目選んだ人が、理系では7項目選んだ人が最多であった。これにより、理系のほうが文系より幅広く、多くチェックを入れていることが分かる。

全体的に見ると、最も多かったのは「論理の展開の仕方」で90.7%の人がチェックしている。2位「時間配分」と3位「内容に誤りがないかどうか」も70%以上の人が

チェックしている。その次は、「視覚資料の出来映え」で60%強である。それに比べると発表態度や発音は、チェックはされているが、順位は低い。

次に文理別にみでみる。表7が示すように、1位から3位までは、文系・理系で順位に違いはあるが、同様の項目が選択されている。また、文理差もない($P > 0.05$)。論理展開と内容の誤りは発表の質に大きく関わることであり、時間配分はどんな発表に際しても大切なことなので、この三つのチェックが多いのは当然のことと言えよう。

視覚資料について見ると、視覚資料の「出来映え」も「提示の仕方」も理系のチェックの方が多く、文系との間に有意差がある($P < 0.01$)。また、理系は「視覚資料」が4位(83人中60人)と5位(83人中54人)であるのに対し、文系の「視覚資料」は4位の「発表態度」(24人中10人)よりも少ない。これは、文系では視覚資料はさほど重要ではないが理系では重要だということを示している。理系では、OHPを中心にした視覚資料を活用しているため、その指導にも熱がはいりようだ。(本稿 IV 6.1)「卒論・修論発表と視覚資料」参照)一方、文系で使う視覚資料はレジメが大部分を占める。文系のレジメの視覚的出来映えや提示の仕方は特にチェックするほどのことでもないので、チェック率が低くなるのであろう。

順位は低いが、「発音」にも文理の差が出た($P < 0.01$)。理系にチェックが多く文系に少ない。理系の留学生の日本語力が高くないという教官の意識が作用している可能性があるだろう。

表7 リハーサルでチェックしている項目 –文理別–

	論理展開	内容の誤り	視覚資料出来映え	視覚資料提示方法	発表態度	発音	時間配分	その他	合計	平均	標準偏差
文系 24人 文系での順位	22 91.7% 1位	13 54.2% 3位	5 20.1% 5位	4 16.7% 5位	10 41.7% 4位	2 8.7% 5位	15 62.5% 2位	0	71	2.96	1.05
理系 83人 理系での順位	75 90.4% 1位	66 79.5% 2位	60 72.3% 4位	54 65.1% 5位	46 55.4% 5位	39 47.0% 5位	65 78.3% 3位	1 1.2%	406	4.89	1.79
全体 107人 全体での順位	97 90.7% 1位	79 73.8% 3位	65 60.7% 5位	58 54.2% 5位	57 53.3% 5位	41 38.3% 5位	80 74.8% 2位	1 0.9%	477	4.46	1.84
文理差 フィッシャー 正確確率検定	N.S.	N.S.	**	**	N.S.	**	N.S.				

** $P < 0.01$ N.S.有意差なし ($P > 0.05$)

学部別では、「内容に誤りがあるかどうか」に学部の特徴がでている。この項目は、専門との関わりからか、医学系で一人を除く全員が選択していた。以下、理学部>薬学部>工学部>文学部>教育学部>経済学部>法学部の順であり、理系が上位を占めた。

3) リハーサルのまとめとして、以下のことがわかった。

- ・リハーサル回数は、理系が文系の約2倍で、理系平均は2.62回である。
- ・リハーサルでチェックする項目は、文理共に1位が「論理展開」、2位と3位がわずかな違いで「時間配分」と「内容に誤りがないか」である。
- ・理系は「視覚資料」のチェックも多く、文系との間に有意差を示す。
- ・順位は低いが「発音」のチェックは文理差があり、理系の方が多い。
- ・医学系は「内容に誤りがないか」に非常に気をつけている。

5. 専門教官以外の者の協力

1) 協力の可能性 (質問21-1)

専門教官以外の者が協力することが可能かどうかを聞いた。

112人から回答があった。協力可能と考える教官は、全体で91人(81.3%)、文系では32人(94%)、理系では59人(75.6%)であった。文理いずれも可能の方が多く、文系の方が特に多い。学部による差は特に見られず、総じて協力可能の方が多い。

2) 協力者 (質問21-2)

誰からの協力が可能かを聞いた。

協力できる人として、「院生やその他の学生」と「チューター」が同数の74人、合わせて148人であった。「日本語教師」34人、「その他」9人である。これを見ると、日本語教師よりも、留学生の最も身近にいて専門の知識のある日本人学生の協力を希望する方が多い。学部による差は特になかった。

3) 協力の種類 (質問21-3)

どんな協力が可能かを複数回答で答えてもらった。

126人から回答があった。全体的に見ると、1位「日本語の原稿を直す」59人、2位「発音を直す」51人、3位「発表に必要な日本語を教える」36人、4位は「口頭発表の一般的型」30人である。1位から3位までが日本語に関する協力で、4位が一般的型を教えること、となっている。

文理別に見てみる(表8)。理系の1位は「発音を直す」である。IV 4.2)「リハーサルでチェックする項目」で、指導教官がリハーサル時に発音のチェックをし、それは理系の特徴であることがわかったが、ここでは、協力者にも発音のチェックが期待されている。次に、1位「発音を直す」と2位「日本語の原稿を直す」は一人しか変わらない点を見る。これは、理系では、日本語として誤りのない原稿を書くことと、正しく発音することが同程度期待されていることを示す。

また、理系の3位は「一般的な口頭発表の型を教える」で、文系より有意に($P < 0.05$)多い。理系の口頭発表の型は文系に較べて一定しているように筆者らには思えるが、そのことと関係があるかもしれない。

文系は、理系と1, 2位の順位が入れ替わっただけのように見えるが、よく見ると、1位の「日本語の原稿を直す」は、回答した教官の61.5%が期待していて、2位の「発音を直す」(38.5%)を大きく引き離している。文系の教官がOHPやスライドを使わない分、原稿の日本語そのものについて正確さを要求しているということだろう。

表8 どんな協力が可能か - 文理別-

	a. 一般的テーマで練習	b. 参考文献の探し方	c. 日本語の原稿を直す	d. 発音を直す	e. 一般的な口頭発表の型	f. 発表に必要な日本語
文系 39人 文系での順位	4	10	24 61.5% 1位	15 21.7% 2位	4	12 17.4% 3位
理系 87人 理系での順位	13	10	35 40.2% 2位	36 41.3% 1位	26 29.9% 3位	24
全体 126人 全体での順位	17	20	59 46.8% 1位	51 40.5% 2位	30 23.8% 4位	36 28.6% 3位
文理差 フィッシャー 正確確率検定	N.S.	P=0.079	N.S	N.S	*	N.S.

* $P < 0.05$ N.S.有意差なし ($P > 0.05$)

4) 協力のまとめ

- ・専門教官以外の者の協力は、可能であるとする答えが全体の8割を占める。
- ・院生やチューターからの協力が共に可能である。
- ・協力の種類は「日本語の原稿を直す」が、特に文系で可能である。

- ・理系は「発音を直す」と共に「日本語の原稿を直す」が可能である。
- ・理系は「一般的な口頭発表の型を教える」も可能である。

以上、IV2.から5.まで、専門課程において留学生に不足していると認識されている日本語力は、どのような指導により補われているか、口頭発表指導において大切なものは何かという点を見てきた。

口頭発表で最も大切なのは論理展開、時間配分、内容の正確さであって、日本語自体ではなさそうだということがわかってきた。それでも、日本語で発表する場合、内容を正しく伝えるための日本語力がなければならない。しかし、留学生は日本語力が高くない者が多い。そこで、日本語の手当てをしなければならない。

手当ては様々な場合に様々な形でなされている。まず、テーマ決定・資料探し・図表や原稿書きの時に指導教官の指導が与えられ、それは特に理系に顕著である。また、文系理系ともに原稿の日本語をチェックし、理系では発音も直す。

更に、日本語の指導を補う可能性のある立場の人として、日本語教師というよりも、留学生との接触頻度の高い日本人で、専門についての知識もある大学院生などの協力が可能であるということもわかった。

6. 発表に使われる視覚資料（質問13-1）

発表に使う視覚資料（レジメも含む）を、学会、卒論・修論発表、ゼミ別に、複数回答で選んでもらった。

1) 卒論、修論発表時の視覚資料

本調査のアンケートでは、学会、卒論・修論発表、ゼミという三つの口頭発表場面について調査しているが、ここでは、主として卒論・修論発表時の視覚資料を取り上げる。卒論・修論発表は、我々がターゲットとしているフォーマルなスタイルで行われる発表の場であり、学生が身近に体験する場だからである。

全体でみると、卒論・修論発表時の視覚資料は使用度の高いものから、OHP>レジメ>スライド>コンピュータ>その他の順である。「その他」には、パネル等の回答があった。

1位と3位は文理差があった($P < 0.05$)。1位のOHPと3位のスライドの使用は、理系が非常に多い。2位のレジメの使用は文理差がない($P > 0.05$)。即ち、文系でも理系でもレジメが使われていることを示す。

「その他」を除いて、四つの視覚資料の使用の割合を図1に示した。図1は、四つの

視覚資料使用全体を100とした場合の各資料の割合を、文系・理系別にグラフにした。

文系と理系とでは傾向が異なる。文系は、使用度の高いものから、レジメ>OHP>スライド/コンピュータである。レジメの使用度が非常に高いのが特徴で、教官の86.7% (表9) が使用していて、2位のOHPを引き離している。スライドとコンピュータ使用は各々3人ずつと少ない。

理系は、使用度の高いものから、OHP>レジメ>スライド>コンピュータである。OHPの使用度が高く、教官の82.3% (表9) が使用している。レジメとスライドがそれに続き、コンピュータの利用度は低い。

表9 卒論・修論に使われる視覚資料 - 指導教官の割合 - 文理別-

	レジメ	OHP	スライド	コンピュータ
文系 30人 文系での順位	26 86.7% 1位	10 33.3% 2位	3 10% 3位	3 10% 3位
理系 79人 理系での順位	33 41.8% 2位	65 82.3% 1位	28 35.4% 3位	7 8.9% 4位
全体 109人 全体での順位	59 54.1% 2位	75 68.8% 1位	31 28.4% 3位	10 9.2% 4位
文理差 フィッシャー 正確確率検定	N.S.	*	*	N.S.

* P < 0.05 N.S.有意差なし (P > 0.05)

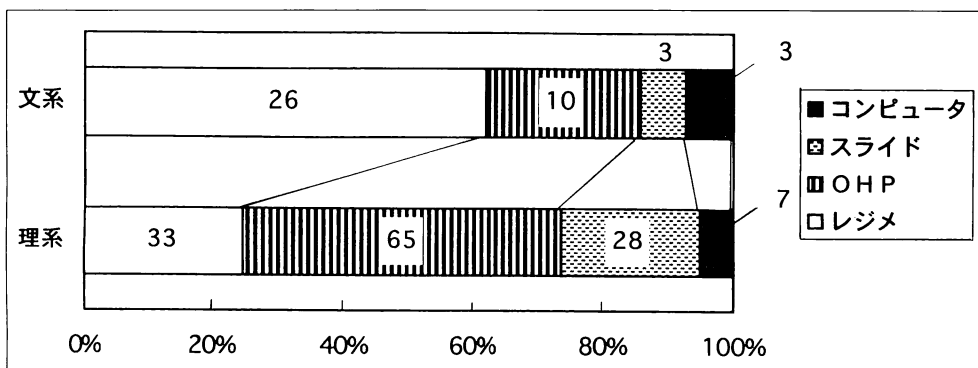


図1 卒論・修論発表時の【視覚資料】使用割合 -文理別-

以上から、文系ではレジメのような文字化した個人別プリントが重要視されるのに対し、理系はOHPやスライドのように一斉に教室で見せる映像にポイントが置かれていることがわかる。

次に、学部別に卒論・修論発表時の視覚資料使用を見る(表10)。レジメの使用が多いのは、文学部(9人中9人, 100%), 教育学部(16人中14人, 87.5%), 法学部(7人中6人, 85.7%)である。OHPの使用が多いのは、工学部(37人中37人, 100%), 薬学部(5人中5人, 100%), 理学部(91.7%)である。スライドは医学部(22人中20人, 90.9%), 薬学部(5人中4人, 80.0%)が多い。

表10 卒論, 修論発表時に使われる視覚資料 -学部別-

	文学	法学	経済	教育	医学系	薬学	工学	理学	合計
回答者数	9人	7人	7人	16人	22人	5人	37人	12人	115人
レジメ	9 100%	6 85.7%	4 57.1%	14 87.5%	2 9.0%	3 60.0%	17 45.9%	6 50.0%	61 53.0%
OHP	1 11.1%	1 14.3%	3 42.9%	12 75.0%	9 40.9%	5 100%	37 100%	11 91.7%	79 68.7%
スライド	0	0	1 14.3%	2 12.5%	20 90.9%	4 80.0%	3 8.1%	4 33.3%	34 29.6%
コンピュータ	0	0	2 28.6%	1 6.3%	2 9.1%	1 20.0%	4 10.8%	1 8.3%	12 10.4%

%は、その学部で回答した教官数に対する割合

表11 視覚資料の種類 -学部別-

	主な視覚資料
文学部と法学部	レジメ
経済学部	レジメ
教育学部	レジメ、 OHP
医学系	スライド
薬学部	OHP、スライド、レジメ
工学部	OHP、
理学部	OHP、レジメ

表11には、各学部で主として使われる視覚資料を大まかにまとめた。(各学部の回答者数に対する割合が50%以上のもののみ取り上げた。)

2) 学会発表とゼミでの発表

次に、卒論・修論発表時以外、すなわち学会発表とゼミにおける視覚資料使用について見てみる。図2 に卒論・修論発表、学会発表、ゼミでの発表、の比較を文系理系別にグラフで示した。

発表のフォーマリティーは、ゼミ<卒論・修論<学会の順で上がる。まずフォーマリティーの最も高い学会発表を卒論・修論発表と較べてみる。文系、理系共に、学会発表の傾向は、卒論・修論発表の傾向と似ているが、理系では、スライドとOHPの使用が少し増加する。

フォーマリティーの低いゼミでは、文系は、卒論や学会発表時と較べOHP使用が減った分レジメが増える程度で、あまり変らない。もともとレジメ使用率が高いからであろう。理系は、ゼミではOHPとスライドの使用が減って、その分レジメ使用が視覚資料全体127に対し58(45.7%)と、増えている。これは、卒論・修論(24.8%)、学会(18.8%)のレジメ使用率と較べると、大幅な増加である。

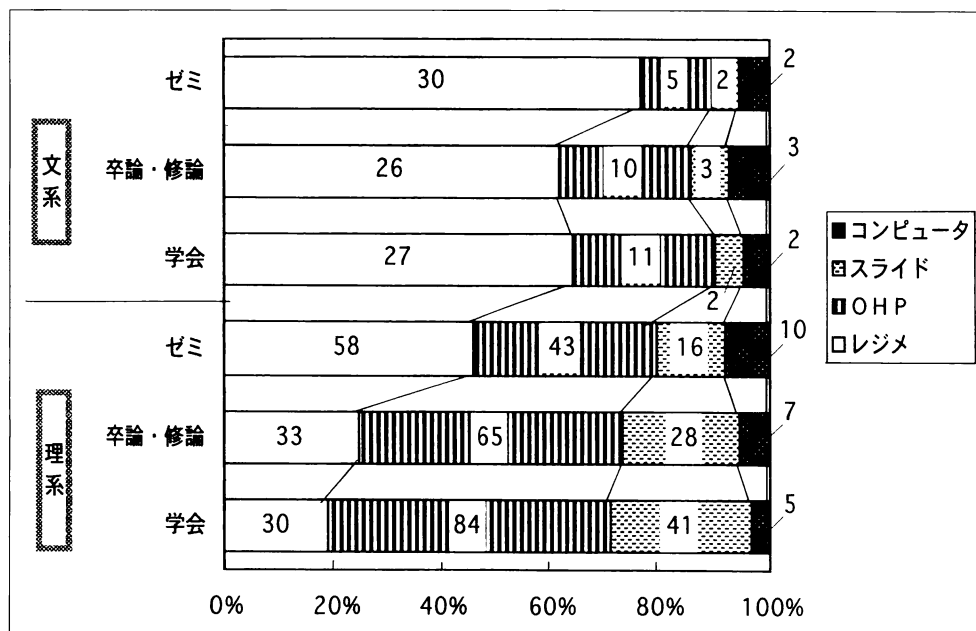


図2 学会、卒論・修論、ゼミでの【視覚資料】使用割合 -文理別-

3) 発表に使われる視覚資料のまとめ

- ・文系では、レジメ(発表の内容が文字化された、個別的に見る資料)が多く使われる。
- ・それはゼミ、卒論(修論)、学会と発表のフォーマリティーが上がっても、あまり変化がない。

- ・理系では、OHPやスライド（多くの聴衆が一斉に見る図表や写真）を多用する。
- ・理系の視覚資料使用率は、卒論・修論発表と学会発表では、あまり違いがない。
- ・理系の視覚資料使用率は、ゼミではOHPやスライドの使用が減り、レジメの使用が大幅に増える。
- ・使用される視覚資料は、学部ごとの特徴がある。

7. 視覚資料の提示の仕方（質問17-1）

視覚資料の「提示の仕方」を指導しているかをたずね、106人から回答を得た⁷⁾。文理の差があり ($P < 0.05$)、文系は32人中「指導していない」(24人, 75%)が多く、理系は74人中「指導している」(52人, 70.3%)が多かった。

上記、6.で見てきたように、理系はOHPやスライドを多用する。多用するということは、図表や写真が研究発表の大切な部分を占めるからであり、従って指導も多く与えられるのであろう。文系は主として文字化された資料(レジメ)を使うので、図表ほど指導が与えられないと推察される。

表12 視覚資料の指導 -文理別-

	文系	理系	合計
回答者数	32人	74人	106人
指導している	8 (25.0%)	52 (70.3%)	60 (56.6%)

8. 指導教官自身の外国語による発表経験の有無（質問20-1）

128人から回答があった。理系では外国語による発表の経験がある教官が79人(92.9%)だが、文系では経験の有無はおおよそ半々で、あり19人(52.8%)、なし17人(47.2%)である。理系の方に外国語発表経験のある教官が多い傾向があると言えるだろう ($P=0.054$)。

学部間では(表13)、経験ありの割合の多い順から、理学と薬学(100%) > 工学(94.4%) > 医学(89.7%) > 経済学(70%) > 法学(50%) > 文学(40%)である。

学部や専門によっては、外国語で発表しなければならないところもあるし、外国語での発表は行われなくてもある。文系には日本語で行う専門が多いようである。

表 13 指導教官の外国語による発表の経験 -学部別-

	文学	法学	経済	教育	医学系	薬学	工学	理学	合計
回答者数	全10人	全8人	全10人	全16人	全29人	全6人	全36人	全12人	全128人
経験あり	4 40%	4 50%	7 70%	11 64.7%	26 89.7%	6 100%	34 94.4%	12 100%	104 81.3%

9. 外国語発表と「指導」の関係

指導教官自身の外国語による発表の経験が、留学生への指導のどんな点に影響するかを明らかにしようと分析を試みたが、はっきりした影響は見い出されなかった。そこで、外国語発表に関する自由記述の内容が他の質問への答と呼応している教官の例をしてみる。

1) 外国語発表への自由記述と視覚資料の指導についての呼応

質問20-2：日本語による発表と外国語による発表はどんな点が違いますか。

質問17-2：(17番1で視覚資料の提示の仕方を)指導していると答えた先生に伺います。どんな点を指導していますか。

上の二つの質問に自由記述で回答してもらった。

質問20-2に対し「言語力不足を視覚資料でカバーする」という意味の記述をした教官が6人あった。その全員が17番1で「視覚資料指導をしている」を選択している。所属学部は、工学部3人、医学部2人、薬学部1人で、理系である。この6人をA群とする。

A群6人のうち5人は、質問17番2に答えて、「視覚資料を見れば内容が理解できるよう分かりやすい資料を作るよう指導している」という意味の明らかな記述をしている。(表15にコメントをそのまま記載) これをその他の記述をした教官(B群)と比較すると、表14のように違いが明らかになる。A群の83.3%が「分かりやすい資料を作るよう指導をしている」と書いているのに較べて、B群は、17.3%しか書いていない($P < 0.05$)。

表 14 「視覚資料で言葉のハンディをカバー」記述と「わかりやすい資料指導」記述の関係⁸⁾

	わかりやすい資料指導記述あり	わかりやすい資料指導記述なし	合計
A群	5 (83.3%)	1 (16.7%)	6(100%)
B群	9(17.3%)	43(82.7%)	52(100%)

A群：質問20番2で「資料で言葉のハンディをカバー」と記述した教官

B群：その他の記述をした教官

これらから、「OHPやスライドを使うことによって言語のハンディキャップをカバーする」という意味の記述をした教官は、その他の教官に比べて、「視覚資料を見れば内容が理解できるような分かりやすい資料を作るよう指導している」と言える。

理系では外国語発表の機会や義務は文系より多く、研究の性格からスライドやOHPなどの視覚資料を使う率も高いので、理系の教官の方が外国語のハンディキャップをカバーするための視覚資料の使い方に熟達し、その結果「指導」も多くなるのではないだろうか。

表 15 視覚資料に関して呼応している自由記述

「外国語による発表が日本語による発表と違うのはどんな点ですか」への自由記述回答	「視覚資料はどんな点を指導しますか」への自由記述回答
言葉のハンディを軽くするため、ついスライドに多く書きすぎる傾向があるが、本質的には差がないはず。	わかりやすいものにする
アクセント（リズム）、スピード。本来原稿を読まず、スライドに従って話した方がよいが、自信がない場合は原稿を読んだ方がよい。	分かりやすく、文字少なく、勿論no miss、1分間1枚
日本語より内容を3%少なくして話す（同じ時間なら）。わかってもらおうようにOHPを工夫する。	複雑にならない。できるだけシンプルに。
基本的には発表順や強調する点は同じ。英語の場合、発音が聴衆にわからなくても、OHP等の図表だけで、理解できるよう準備すればよい。技術分野では、内容があれば、理解してもらえるものと思う。	研究全体がわかるような導入部のOHP（キーワード等）。研究がイメージできる観察写真など、順序よく配列する。
外国語の場合、原稿を読むと発音の問題で聞き手がほとんど理解できないことが多いので、私の場合、原稿を全く作らず、スライド、OHP画面をポインターで示しながら話す。日本語より簡潔に話すことが重要。	一枚の画面上の情報は必要最小限にし、見やすく、一目で理解できる表現を指導している。
細かい内容を避ける・全体の流れに気をつける・重要な点を特に強調する・OHPの使い方を工夫する	OHPの作り方*

*このコメントは具体性がないので、「分かりやすい資料を作る指導をしている」に該当しないものとする。

2) 外国語発表への自由記述と留学生への特別指導についての呼応

1) では視覚資料の指導についての記述を扱ったため、代表的視覚資料であるOHPとスライドに関する意見だけが集まった。OHPとスライドは主に理系で使われる(IV 6. 「発表に使われる視覚資料」参照)ものであるから、理系教官からの記述しか現れなかつ

た。文系の教官の記述はどうだろうか。

そこで、「特に留学生に気をつけて指導していること」(質問18番)の選択と「日本語による発表と外国語による発表の違い」(質問20番2自由記述)について見てみると、文系教官の記述も呼応していることがわかる。

「リハーサルを行う」には3人(理系のみ)の記述が呼応した。以下、「原稿の日本語のチェックを受けるように言う」には1人(理系)、「易しい構文で話すよう指導する」には1人(文系)、「単純明快に話すように指導する」には4人(理系3人、文系1人)、「英語の発表では日本人にわかるように易しい言葉でゆっくり話すように指導する」には1人(理系)の記述が呼応した。(表16)

表16 「特に留学生に指導している点」と「外国語発表が日本語発表と違う点」の呼応

特に留学生に指導している点 (選択)	外国語発表が日本語発表と違う点 (自由記述)	所属学部
リハーサルを行う	発音練習を幾度も実施する。	医学
	* native speaker に録音してもらって、テープを聞きながら繰り返し練習する。	工学*
	練習はかなりする。	工学
原稿の日本語のチェックを受けるように言う	* native speaker に文章のチェックを受ける。	工学*
易しい構文で話すよう指導する	単純な構文で話す。	文学
単純明快に話すように指導する	細かい内容は避ける。	工学
	論旨が明確になるよう心掛ける。	文学
	簡潔に話す。	理学
	論理展開を単純化する。	理学
英語の発表では日本人にわかるように易しい言葉でゆっくり話すように指導する	相手に理解してもらうようゆっくり話す。	工学

*は、同一人物のコメントである。

文系2人、理系7人⁹⁾の教官の回答と記述が呼応したことになるが、この項目へのわずか9人の記述を以て指導の実態について云々するのは早計であろう。また、時間的制限や設問のまずさなどによって、記述されなかった教官も多いに違いない。

しかし、少なくとも9人の教官は、自分の外国語による発表の経験を生かして、意識

的に留学生の指導を行っていることがわかる。また、質問18の問いは、理系に片寄ってはいないので、文系教官の記述との呼応も出てきたのだと思われる。質問18への全回答者比(文系32人:理系82人)から見ると、文系2人:理系7人は、文系の割合が少ないとは言えない($P > 0.05$)。

3) 外国語による発表の経験のまとめ

- ・理系教官の90%強、文系教官の50%強が外国語による発表経験がある。
- ・外国語発表に関する自由記述で「言語力不足を視覚資料でカバーする」と述べた教官は全員理系で、分かりやすい資料を作るよう指導している。
- ・外国語発表に関する自由記述の内容と、留学生への指導点が呼応している教官は、数は少ないが、文系・理系にわたっている。

V まとめと今後の課題

本稿では、専門分野で行われている口頭発表の実態を、指導という側面から考察した。そして、次のようなことが明らかになった。

第一に、指導教官が留学生の日本語力不足を大きな問題として認識していることがわかった。

第二に、日本語力不足の手当てとして次のことが行われていることがわかった。

- ・発表のテーマ決定、資料収集、図表や原稿書きの時に指導教官の指導が入る。特に理系に顕著である。
- ・日本語の発表原稿チェックが文系、理系ともになされる。
- ・リハーサルでの発音チェックが特に理系で行われる。

第三に、指導教官以外の協力の可能性としては、日本語教師よりも専門知識のある日本人(大学院生やチューター)があげられている。そして、協力の内容として、文系は日本語原稿を直すこと、理系は発音と日本語原稿を直すことが求められている。

第四に、発表のリハーサルにおいては、日本語そのものの指導よりも、論理展開、内容の正確さ、時間配分が重視され、指導されている。

第五に、文系と理系の指導は次の点で異なる。

- ・理系はテーマの決定、資料収集、図表や原稿書きの全てにおいて、教官の指導が与えられることが多い。一方、文系は教官の指導は理系より少なく、教官は相談は受けるが留学生の自主性を尊重する傾向がある。

・文系は主として原稿の日本語をチェックし、理系は発表のリハーサル指導を多くの教官が何回も行う。

第六に、視覚資料の選択、作成、提示全ての面に、学部間の違いが顕著に見られる。

第七に、教官自身の外国語発表の経験は理系は90%強、文系は50%強であるが、それから得たものを留学生の指導に生かしている教官は、理系にも文系にも見られる。

以上、留学生の口頭発表指導について見てきた。指導の多寡、指導の内容などの差は、指導教官と留学生の個人的要素によっても出てくる。しかし、文系と理系の差、学部間の差などが数字として表れるのを見ていると、個人的な要素と共に、専門による研究の内容とスタイル、それに基づいた発表の内容とスタイルによって、留学生への指導のあり方が異なってくるらしい。

我々の最終目標は専門の口頭発表のための留学生用マニュアル作りである。今回は、アンケート調査によって得た膨大な資料の6割程度を分析して現状を把握しようとした(古本他1999の分も含めて)。残りの部分、特に「口頭発表の理想像」の部分早速に分析し、留学生の専門分野における口頭発表にとって、何が重要な要素であるか、何が不要であるかを割り出したい。そして、留学生にとって役に立つマニュアルを作りたいと考えているが、我々の本来の守備範囲である日本語の部分を、どのように、どの程度まで、展開していくかを考えなければならない。

【謝 辞】

お忙しい中をインタビューとアンケート調査に応じてくださった多数の金沢大学の留学生指導教官、アンケート項目作成や資料分析にいつも助言をいただいた留学生センターの岡沢孝雄教授に、深く感謝いたします。

【注】

- 1) この調査は、日本語研修コース修了生の日本語能力追跡調査班(三浦・島・古本・早川)が行った。
- 2) 文系理系別の分析の際は、非常に低い数値の「その他」が入ると検定ができなくなるため、「その他」を無答扱いとした。
- 3) 質問の詳しい内容については、添付資料(アンケート用紙)参照
- 4) 中にaとc、bとcという複数回答の例があった。これは集計上の便のため、無答扱いとした。
- 5) bの「指導教官がする」が、文系0、理系3と非常に低いため、検定ではcの「留学生と教官が共同です」に含めた。
- 6) 今回の調査では留学生への指導だけを調査し、日本人学生への指導は調査しなかったため、こういう指導が留学生に与えられる特有のものであると断定はできない。日本人学生に対しても同種の指導が行われているであろうと筆者らは推測するが、日本語力の点で問題のある留学生に対する指導の方が、量的にも頻度の点でも多いであろうと考える。
- 7) しかし、この質問(17-1)に次ぐ自由記述回答(17-2)から以下のことが判明した。即ち、回答者の中

には視覚資料の「提示の仕方」ではなく、「作り方」を指導しているという意味で「指導している」を選択した人が、かなりの割合を占めていた(60名中28名、46.7%)。つまり、視覚資料に関して「作り方」を指導している人も「提示の仕方」を指導している人も、「指導している」と答えている。その上、設問の意味を正しく受け取って、「作り方」の指導はしているが「提示の仕方」の指導はしていないので、「指導していない」と答えた人もいるはずである。従って、得られた数字は正しくない。しかるに、質問17-1で得た数字は、視覚資料に関して「何らかの指導をしている」人の最低値を表していることは確かなので、敢えてここに数字を載せることにした。

- 8) 視覚資料の指導について記述があったのは、60人であるが、レジメのみを視覚資料として使いその作り方指導について記述している教官2人を除く58人について表を作成した。
- 9) 表15で*印の記述は同一人によるものであるから、理系が7人になる。

【参考文献】

- 越前谷明子編(1996)『第2回科学技術日本語教育協議会報告書－専門教官と日本語教官の相互理解をめざして』東京農工大学留学生センター
- 尾崎明人編(1994)『日本語研修コース修了生追跡調査報告書1994』名古屋大学留学生センター
- 尾崎明人編(1996)『日本語研修コース修了生追跡調査報告書2・1996』(文部省科学研究費基盤研究(B)課題番号07458049),名古屋大学留学生センター
- 尾崎明人編(1998)『研究留学生にみられる日本語話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究－日本語研修コース追跡調査報告書3－1998』(文部省科学研究費補助金基盤研究(B)(2)課題番号07458049),名古屋大学留学生センター
- 化学同人編(1994)『若い研究者のための上手なプレゼンテーションのコツ』化学同人
- 産能短期大学日本語教育研究室編(1990)『大学生のための日本語』産能大学出版部
- 産能短期大学日本語教育研究室編(1996)『研究発表の方法』産能短期大学国際交流センター
- 庄司恵雄(1994)『大学院研究留学生の日本語使用実態に関する調査報告書』岡山大学
- 東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会編(1995)『日本語口頭発表と討論の技術』東海大学出版会
- 富山真知子・富山健(1996)『いざ国際舞台へ!理工系英語論文と口頭発表の実際』コロナ社
- 長田理(1993)『こんなに簡単!Macintosh－医学－統計マニュアル』真興交易医書出版部
- 仁科喜久子他(1991)『理工系留学生の日本語学習および能力に関する実態調査報告』東京工業大学
- 古本裕子・早川幸子・島弘子・三浦香苗(1999)「専門教育における留学生の口頭発表(2)使用言語について」『金沢大学留学生センター紀要』Vol.2
- 三浦香苗・深澤のぞみ・岡沢孝雄(1997)『5か月で口頭発表－1997試作版』金沢大学留学生センター
- 三浦香苗・深澤のぞみ(1998)「留学生の口頭発表に対する評価を探る－本当に伝えたいことが伝わるためにはなにが必要かー」『金沢大学留学生センター紀要』Vol.1, 1-15.
- 三浦香苗(1998)「初級段階の口頭発表プロジェクト－受信から発信へー」平成10年度 日本語教育学会秋季大会予稿集,日本語教育学会, 61-66.

"Guidance given to International Students regarding Oral Presentations in their Major Field of Study"

Kanae Miura, Hiroko Shima,
Yuko Furumoto and Yukiko Hayakawa

ABSTRACT The objective of this paper is to clarify the nature of advice given to international students by their academic advisors regarding oral presentations. A questionnaire sent to 194 advisors at Kanazawa University gained a response rate of 68.6% (133). The data was analyzed to see if there was a significant difference between students in the liberal arts (Group A) and sciences(Group B), and among faculties. The results are as follows. 1) The advisors recognize that the students' Japanese language proficiency is insufficient. 2) The advisors help their students in the following ways regarding language problems: (i)Advisors take initiative in choosing the theme, collecting reference materials, writing drafts and drawing charts/graphs. This help is notable in Group B. (ii)Advisors from both A and B check the Japanese in the drafts. (iii) Group B advisors check pronunciation at rehearsal. 3) For the most part, logic, accuracy, and time are checked at rehearsals. 4) Advice differs between Groups A and B: (i) in Group B advisors take initiative in choosing the theme, collecting reference materials, writing drafts and drawing charts/graphs. On the contrary, in Group A the advisor works more as a consultant and the students are allowed more initiative. (ii) Advisors in Group A tend to check the Japanese in the drafts, while Group B tend to have several rehearsals. 5) There is a significant difference among faculties in the selection, creation, and facility of visual aids. 6) 90% or more of the advisors in Group B had experience in making foreign language presentations. The figure for Group A was 50% or more. A number of advisors from both groups made conscious efforts to utilize their experience when giving advice to international students.

【資料】 専門の口頭発表についてのアンケート

このアンケートは良い口頭発表とはどのようなものか、また留学生が学会やゼミで口頭発表するとき、指導教官がどのように指導されているか、その時どのような問題があるのかを調査するものです。結果は今後の日本語教育に反映させたいと思っておりますので、ご協力お願いいたします。

なお、アンケートのデータは上記以外の目的で使用しないことをお約束いたします。また、このアンケート結果につきましては後ほどご報告させていただきます。

1. お名前 _____ 2. 学部・学科 _____ 3. ご専門 _____ (a.文系 b.理系 c.その他)
4. 留学生の発表言語 5. 指導の際の言語 (別表)
6. 留学生一人あたりの発表頻度と各発表についての持ち時間
 - 1) ゼミや演習 (① _____ 回/年 ② 発表 _____ 分 ③ 質疑応答 _____ 分)
 - 2) 卒論・修論発表会をしますか。
選択肢: a. する (① 時期は _____ 月頃 ② 発表 _____ 分 ③ 質疑応答 _____ 分) b. しない
 - 3) 学会発表 (① _____ 回/年 ② 発表 _____ 分 ③ 質疑応答 _____ 分)
7. (ゼミ以外の発表で) テーマの選択などは誰の裁量部分でしょうか。
 - 1) テーマの選択:
選択肢: a. 留学生の自主性に任せる b. 指導教官が与える c. 相談して決める d. その他
 - 2) 資料収集
選択肢: a. 留学生がする b. 指導教官がする c. 留学生と教官が共同です d. その他
 - 3) 原稿や図表
選択肢: a. 留学生が書く b. 指導教官が下書きを書く c. 共同で書く d. 留学生が書いて教官が
かなり手を入れる e. その他
8. 発表の際の望ましい言語はどれですか。
①ゼミ・演習 () ②卒論・修論 () ③学会 ()
選択肢: a. 必ず英語で b. できれば英語で c. 英語・日本語どちらでもいい d. できれば日本語で
e. 必ず日本語で f. その他
9. 一般的によい内容の口頭発表に当てはまる項目を重要度の高い順に3つ選んでください。
1番 () 2番 () 3番 ()
選択肢: a. 問題点が要領よくまとめられている。b. 主張が明快である。c. 新しい発見がある。
d. 研究の意義をはっきり打ち出している。e. 内容が聞く人に正しく伝わるような発表である。
f. 内容が高度である。g. 内容の信頼性が高い。h. オリジナリティーがある。i. データ
収集の仕方がいい。j. 発表した内容について議論を誘うような発表である。k. わかりやすい。
l. 十分な勉強がされている。m. 構成がいい。n. よく準備されている。o. 視覚資料がわ
かりやすい。p. 時間を守っている。q. その他

10. 口頭発表と論文に関して

口頭発表は論文と比べてどこが違いますか。該当する項目を重要度の高い順に3つ選んでください。

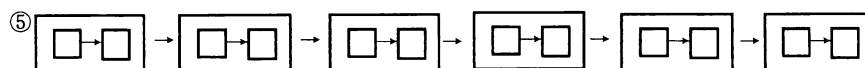
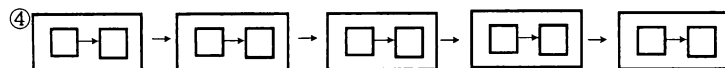
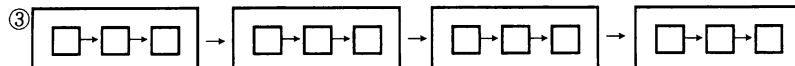
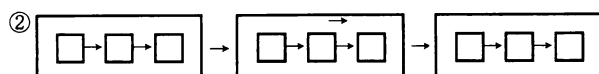
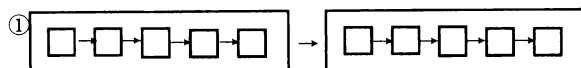
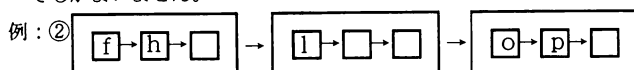
1番() 2番() 3番()

選択肢：a.論文より論理展開をわかりやすくする。b.論文に比べて結論は早めに言う。c.最初に目的を言い、最後にまとめをする。d.ポイントを整理する。e.提出するデータを最小限にする。f.細かい説明を省く。g.「です・ます」体で話す。h.レジメだけ用意すればよい。

その他

11. 学会発表、卒論・修論発表の構成と時間配分

1) 学会発表、卒論・修論発表などに最もふさわしい構成を①～⑤のパターンから一つ選び、それぞれの枠に当てはまる項目を下欄から選んで、提出順に記入して下さい。一つの項目を複数回入れてもかまいません。



選択肢：a.序論 b.はじめに c.発表手順 d.問題提起 e.テーマ f.目的 g.背景 h.先行研究 i.本論 j.研究方法(実験・調査などの方法) k.実験手順 l.仮説 m.結果 n.考察 o.論証 p.結論 q.まとめ r.発表の意義 s.問題点 t.今後の課題 u.おわりに

2) 学会発表、卒論・修論発表の時間配分に典型的なパターンがあるとお考えの先生はその比率を書いて下さい。

(自由記述)

12. 発表のための原稿(レジメ以外)について

1) 発表原稿は必要でしょうか。

選択肢：a.必要 b.どちらでもよい c.必要ない

2) 「a.必要 b.どちらでもよい」と答えた先生に伺います。原稿は読み上げたほうがいいですか。

選択肢：a.読み上げた方がいい b.読み上げない方がいい c.どちらでもいい

13. 視覚資料について

1) 学会、卒論・修論発表、ゼミ別に、使用する視覚資料を記号で選んで下さい。

学会 (_ _ _) 卒論・修論 (_ _ _) ゼミ・演習 (_ _ _)

a. レジメ b. OHP c. スライド d. コンピューター e. その他 ()

2) 視覚資料を作成するにあたって注意する点を書いて下さい。

①レジメ (自由記述) ②OHP (自由記述) ③スライド (自由記述)

④コンピューター (自由記述) ⑤その他 (自由記述)

14. 練習回数と方法

*卒論・修論発表や学会発表をする学生を指導なさっている先生に伺います。

1) 発表の本番前の予行演習は本番1回に対して何回させますか。

選択肢: a. 0回 b. 1回 c. 2回 d. 3回 e. 4回 f. 5回以上

2) チェックしている項目は次のどれですか。(複数回答)

選択肢: a. 論理の展開の仕方 b. 内容に誤りがないかどうか c. 視覚資料のできばえ d. 視覚資料の提示の仕方 e. 発表態度 f. 発音 g. 時間配分 h. その他

15. 発音・話し方に関して注意する点は次のどれですか。該当する項目を重要度の高い順に3つ選んで下さい。

1番 () 2番 () 3番 ()

選択肢: a. 全体的にゆっくり話す。b. 重要なところをゆっくり言う。c. はっきり区切って話す。

d. 普段とは発声や力の入れ方を変えて強い調子で話す。e. メリハリをつける。f. 聴衆を引き込むような話し方をする。g. 大きな声で話す。h. 個性を生かした話し方をする。i. 話しかけるように言う。j. 語尾をはっきり最後まで言う。k. 「語尾のばし」など若者言葉を使わない。l. くれすぎた表現を使わない。m. その他

16. 発表態度

1) 発表態度で気をつけることがありますか。

選択肢: a. ある b. 特にない

2) *「ある」と答えた先生に伺います。どんな点を注意していますか。(複数回答)

選択肢: a. 相手の顔を見て話す。b. 下を見たり、外を見たりしない。c. リラックスした態度で話す。d. 適度の緊張を保つ。e. ポケットに手を入れない。f. ふらふら動かない。g. その他 ()

17. 視覚資料の提示について

1) 視覚資料の提示の仕方を指導していますか。

選択肢: a. 指導している b. していない。

2) *「a.指導している」と答えた先生に伺います。どんな点を指導していますか。

(自由記述)

18. 特に留学生に気をつけて指導している点は次のうちどれですか。(複数回答)

選択肢: a. リハーサルを行う。b. 本番の前に、原稿の日本語のチェックを受けるように言う。c. 易しい構文で話すよう指導する。d. 単純明快に話すよう指導する。e. 癖のある話し方をしないように注意する。f. 母語の影響によるなまりを注意する。g. 漢字の読み方の間違いを注意する。h. キーワード、専門用語の発音の間違いを注意する。i. 英語の発表では日本人にわかるように易しい言葉でゆっくり話すよう指導する。j. その他

19. 留学生の口頭発表を指導する際の問題点は次のうちどれですか。(複数回答)
選択肢：a.留学生は基礎力が不足している。b.留学生は統計やコンピューターの知識がない。c.留学生は英語力が不足している。d.留学生は口頭発表の経験が少ない。e.留学生は日本語力が不足している。f.その他
20. 外国語による発表について
1) 先生ご自身、外国語で発表なさった経験がありますか。
選択肢：a.ある b.ない
2) *「a.ある」と答えた先生に伺います。
日本語による発表と外国語による発表はどんな点が違いますか。
(自由記述)
21. 留学生の口頭発表の指導について
1) 専門教官以外の者が協力することが可能でしょうか。
選択肢：.可能である b.可能ではない
2) *「a.可能である」と答えた先生に質問します。次の誰が可能でしょうか。
選択肢：a.日本語教師 b.テューター c.院生やその他の学生 d.その他()
3) どんな協力が可能でしょうか。(複数回答)
選択肢：a.一般的なテーマで発表の練習をさせる。b.参考文献の探し方を指導する。c.日本語の原稿を直す。d.日本語の発音を直す。e.一般的な口頭発表の型を教える。f.発表に必要な日本語を教える。g.その他
22. 留学生のための口頭発表マニュアル作成について
1) 留学生のための口頭発表マニュアルは必要でしょうか。
選択肢：a.ぜひ必要 b.どちらかといえば必要 c.どちらかといえば不要 d.全く不要
2) *「a.ぜひ必要 b.どちらかといえば必要」と答えた先生に質問します。
(1) どんなレベルの留学生を対象者としたマニュアルが望まれますか。
例：(ゼミなどで困難を感じるような日本語能力レベルの留学生) など
(自由記述)
(2) マニュアルにはどんな内容が盛り込まれているといいですか。(複数回答)
選択肢：a.発表で使う日本語表現 b.発表のための作文技術 c.一般的な構成 d.理系・文系別の構成 e.専門科目別の構成 f.発表態度 g.視覚資料の作り方の一般的な注意 h.視覚資料の提示の仕方 i.その他
23. その他、口頭発表に関して、重要な点・お気づきの点などありましたら、何でも結構ですから、お書き下さい。
(自由記述)
ご協力ありがとうございました。

専門教育における留学生の口頭発表(2) 使用言語について

古本裕子・早川幸子・島弘子・三浦香苗

I はじめに

日本語予備教育の最終目的は、留学生が大学院で研究するのに支障がない日本語を身につけさせることである。留学生が専門教育の場で必要とする日本語については、仁科(1991)、庄司(1994)、尾崎(1994、1996、1998)などで調査が行われてきた。村上(1998)、黒野(1994)、小林(1994)は、留学生の日本での研究生活に不可欠なものとして、「日本語で講義や発表を聴く」に次いで「日本語で質疑・応答をする」「(ゼミなどで)日本語で発表する」「日本語でディスカッションをする」があげられるとしている。これらのすべてがゼミや学会での口頭発表と関係を持つ要素であるにもかかわらず、口頭発表についての調査はまだ少ない。専門教育の場でどのような口頭発表がなされているのか、実際に日本語が必要とされているのか、それは専門分野によって違うか、指導教官の指導はどのようになされているかなどについて、日本語教師が詳しく知る必要がある(三浦 1998)。

これらについて調査するために、1998年夏に金沢大学で留学生を指導している専門の教官(194名)にアンケートを行った。調査の詳細と、教官の指導についての分析結果は「専門教育における留学生の口頭発表(1)指導について」三浦他(1999)にまとめられている。本研究では、留学生が専門教育の場で行っている口頭発表を、使用している言語の側面から明らかにする。

II 目 的

留学生の口頭発表の以下のような項目に焦点を当てて調査し分析する。

- 1 ゼミ、卒論・修論、学会の口頭発表の回数や時間はどのくらいか。
- 2 指導教官が留学生を指導するときを使用している言語は何か。
- 3 留学生はゼミ、卒論・修論、学会の口頭発表でどのような言語を使用しているか。
- 4 留学生が卒論・修論の口頭発表で使用する言語を選ぶのに、どのような要因が関係しているか。
- 5 指導教官は留学生がゼミ、卒論・修論、学会の各口頭発表でどのような言語を使

用することを希望しているか。

6 上記の結果は文系・理系で差があるか。学部間で差があるか。

III 調査の方法と回答者

調査の方法と回答者である指導教官については、三浦他(1999)を参照されたい。アンケートでは指導教官に指導生である留学生一人一人の日本語力や口頭発表の言語、その留学生に対する指導言語などを尋ねた。その結果、指導教官133人から留学生256人についての情報を得た。留学生についての詳しい情報は「2.1) 情報を得られた留学生について」で述べる。

IV 結果と考察

最初に口頭発表の回数や時間的な側面の実態を明らかにする。後に、口頭発表の言語的な側面、つまり発表にどのような言語が使われているかを分析する。

1. 口頭発表の実態

ここでは、口頭発表の実態を、ゼミ、卒論・修論発表、学会発表の3つの場面に分け、公式度の低いゼミから高い学会発表の順にまとめる。

1) ゼミの口頭発表の実態

アンケートの回答では、ゼミの発表と質疑の時間を合わせて一コマ(90分)で納まる場合が多かったが、中には一回のゼミに5・6時間以上もかかるというものや、その時その時で違うので簡単に答えることができないというものもあった。得られた数値も非常にばらつきの大きいものであった。

文系と理系¹⁾とを比較すると、ゼミの回数や時間に有意差は見られないが、質疑応答の時間は文系の方が理系より長い($P < 0.01$, Mann-Whitney's U Test, 表1)。

ゼミでは、学生は専門書を訳読したり、いろいろな研究論文を紹介したり、自分の研究を発表したりするなど、その内容は一様ではなく各専門・指導教官によって違う。また、それに要する時間もその時の内容や指導される留学生によって違うため、ばらつきが大きいのであろう。

しかし、平均すると年間8.5回のゼミが行われ、発表の時間も質疑応答の時間も決して短いとは言えず、学生はゼミ発表に多くのエネルギーを使わなければならないことが分かった。

表1 ゼミの口頭発表の実態(文系・理系の差)

	ゼミ回数			ゼミ時間			ゼミ質疑応答時間		
	文系	理系	全体	文系	理系	全体	文系	理系	全体
回答数	33	71	108	28	72	104	27	67	98
平均	7.1回	9.1回	8.5回	40.0分	35.9分	36.6分	30.6分	18.8分	22.3分
標準偏差	11.2	9.3	9.8	21.2	29.2	26.8	21.5	15.0	17.8
文系・理系の差	有意差なし			有意差なし			P<0.01		

2) 卒論・修論の口頭発表の実態

卒論・修論の口頭発表は回答した指導教官108人の78.7%が行われているとしているが、この割合は理系のほうが文系より高かった(P<0.01, χ^2 検定, 表2)。卒論・修論発表がないというのは、卒業研究が課題となっていて卒論・修論がない場合や、論文は書くが口頭発表がない場合である²⁾。

発表時間の長さは文系(26.2分)のほうが理系(20.8分)より長い³⁾、有意の差はない。質疑応答については文系が長い(いずれもP<0.01, Mann-Whitney's U Test)。

表2 卒論・修論の口頭発表の実態(文系・理系の差)

	卒論・修論発表の有無				卒論・修論発表の時間			卒論・修論の質疑の時間		
	文系	理系	全体		文系	理系	全体	文系	理系	全体
回答数	31	77	108	回答数	15	69	87	14	68	85
発表有りの数	17人	68人	85人	平均	26.2分	20.8分	22.7分	14.3分	9.5分	11.4分
割合	54.8%	88.3%	78.7%	標準偏差	15.1	9.6	12.1	6.5	6.2	9.4
文系・理系の差	P<0.01				有意差なし			P<0.01		

3) 学会の口頭発表の実態

学会の口頭発表の回数は、理系が文系よりわずかに多いという傾向があるが、いずれにしても年に1・2回といったところである。発表時間は文系は、卒論・修論発表と同じくらいの時間であるが、理系は短く両者には差があった(P<0.01)。質疑応答時間も文系が理系のおよそ2倍で有意差があった(P<0.01, いずれも Mann-Whitney's U Test, 表3)。

表3 学会の口頭発表の実態（文系・理系の差）

	学会回数			学会時間			学会質疑応答時間		
	文系	理系	全体	文系	理系	全体	文系	理系	全体
回答数	14	68	85	11	67	80	11	64	77
平均	1.0回	1.4回	1.4回	24.5分	12.1分	13.7分	10.0分	4.7分	5.4分
標準偏差	0.6	0.7	0.7	9.1	3.6	6.4	2.2	1.9	2.7
文系・理系の差	P=0.05（傾向あり）			P<0.01			P<0.01		

学会と一口にいても、短い時間に多くの人が発表する学会や、選ばれた少人数が発表する学会といったように、いろいろな種類がある。10分以内に発表する場合と、25分間も発表する場合には、発表の構成の仕方や使用する資料の種類など、非常に違った戦略が必要とされるであろう。

4) 口頭発表の実態のまとめ

この節では、ゼミ、卒論・修論発表、学会の回数や時間などを調査し、以下のようなことが分かった。

- 1 ゼミの回数・時間は教官によってばらつきが大きい。質疑の時間は文系の方が長かった。
- 2 卒論・修論発表はしない人もかなりいる。質疑の時間は文系の方が長かった。
- 3 学会発表回数は理系が多い傾向があり、発表時間と質疑時間は文系が長い。

2. 口頭発表の使用言語の実態

ここでは、口頭発表に使用されている言語について見ていく。まず、指導教官が判断した留学生の日本語力を分析する。その後、指導に当たる教官の使用している言語を見た上で、卒論・修論発表で使われている言語が何かを見る。そして、そこで使われる言語と、学生の専門、学生の身分、指導教官の希望する発表言語といった他の要因との関係を観察する。最後に、ゼミ、卒論・修論、学会発表という3つの発表場面について、指導教官の希望する言語や、実際に使われている言語の違いを観察する。

1) 情報を得られた留学生について

情報を得られた留学生は、256人で、国籍は28ヶ国であった。分析のため、出身圏によって漢字圏と非漢字圏の二つのグループに分けた。

漢字圏：173人(中国153人・韓国16人・台湾4人)

非漢字圏：83人(マレーシア13人・バングラデッシュ11人・ロシア11人・インドネシア6人・タイ6人・エジプト6人・アメリカ4人・フランス3人・イギリス3人・ルーマニア2人・ブラジル2人・ガーナ2人・チュニジア2人・スリランカ 以下1人・フィリピン・ベトナム・イタリア・フィンランド・ブルガリア・ポーランド・ラトビア・アイルランド・ニュージーランド・パナマ・ペルー)

身分は、大学院後期 113人(44.1%)、大学院前期 54人(21.1%)、その他(学部生、研究生、専攻生、日本語・日本文化研修生、教員研修生、短期留学生)89人(34.8%)である。なお、医学研究科の学生は全員大学院後期とした。

指導教官の専門から判断すると、情報が得られた留学生の専門は、医学系55人(21.5%)、教育学32人(12.5%)、経済学22人(8.6%)、文学20人(7.8%)、法学19人(7.4%)、薬学8人(3.1%)、理学18人(7.0%)である。文系理系の別は、文系78人(30.7%)、理系160人(62.5%)、その他または不明が18人(7.0%)であった。

2) 指導教官が判断する留学生の日本語力

留学生一人一人の日本語力を、指導教官の判断によって「上手」、「まあまあ」、「下手」という3段階で判定してもらった。その結果、留学生(回答数231人)の40.7%が「上手」、37.2%が「まあまあ」、22.1%が「下手」と判断された。この結果が留学生の客観的な日本語レベルを表しているわけではない。しかし、留学生の77.9%が「上手」または「まあまあ」と思われているというのは、留学生の日本語力がある程度指導教官の満足のいくものとなっていることを示している。

一方、この結果は同時に行った、アンケート質問19「留学生の問題点」の回答の分析結果と矛盾する点がある。質問19で留学生の日本語力が低いことを問題点としてあげているのは、自分が担当する留学生の日本語力が「上手」と判断した指導教官の47.1%、「まあまあ」と判断した指導教官の66.7%、「下手」と判断した教官の75.6%である。「下手」と判断される留学生の指導教官のほうが、他のレベルよりもこのことを問題と考えているという点は頷ける。しかし、質問19の結果からは指導教官が留学生の日本語力に満足していないということが浮き彫りにされているのである。

つまり、ここで指導教官が判断し、答えている日本語力は単に日常生活を支障なく送るための日本語力で、研究生活で使える日本語力はまた別であった可能性がある。特に「まあまあ」というレベルは高度な研究をするのに十分なものではないと解釈していいだろう。

a. 留学生の日本語力の文理差

留学生の専門が文系か理系によって、指導教官が判定する日本語力に差があるかを見る(図1)。この場合、留学生の日本語力と、文系・理系別の両方のデータがそろっている、215名のみ分析の対象とした。その結果、留学生の日本語力は、文系のほうが理系よりも上と判定される率が高いことがわかった($P < 0.01$, χ^2 検定)。

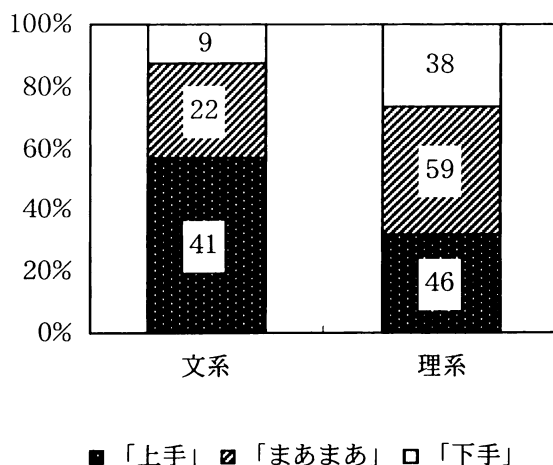


図1 指導教官の判断による留学生の日本語力(文理差)

b. 留学生の日本語力の専門分野による差

指導教官が判断する日本語力は、専門によって違いがあった(図2, データのそろった231人の分析, $P < 0.05$, Kruskal-Wallis rank test)。文学・法学が専門の人は日本語が「上手」な人が多く、理学部は少ない。

各学部の留学生の非漢字圏出身者の割合を調べると、理学部(72.2%)が特に多く、そのことが留学生の日本語力と関係しているかもしれない。しかし上記の日本語力は、指導教官の専門によって判断する基準が違う可能性もあり、留学生の実際の日本語力との比較をしなければならない。

c. 留学生の日本語力の出身地による差

漢字圏出身³⁾の留学生と非漢字圏出身の留学生の日本語力に差があるかどうかをデータのそろっている231名について調べた(図3)。漢字圏の学生は非漢字圏の学生と比べて「上手」の割合が多く、「下手」の割合が少ないことがわかった($P < 0.01$, χ^2 検定)。

日本語の習得にとって、漢字の障壁は大きいものがあるが、特に専門書を読みこ

なすためには漢字の力が不可欠である。この点で、漢字圏出身者は非漢字圏出身者に比べ、非常に有利な立場にある。指導教官の判定にもそれが現れていると言えよう。

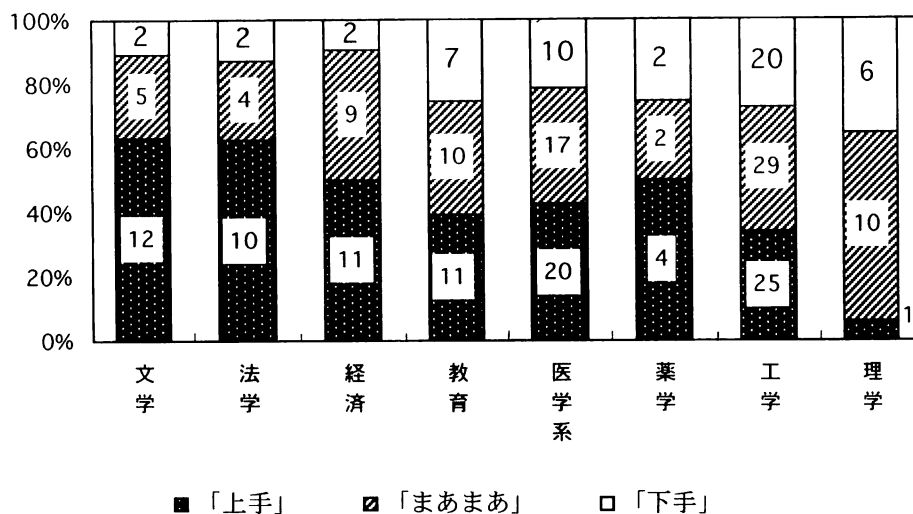


図2 指導教官の判断による留学生の日本語力(学部差)

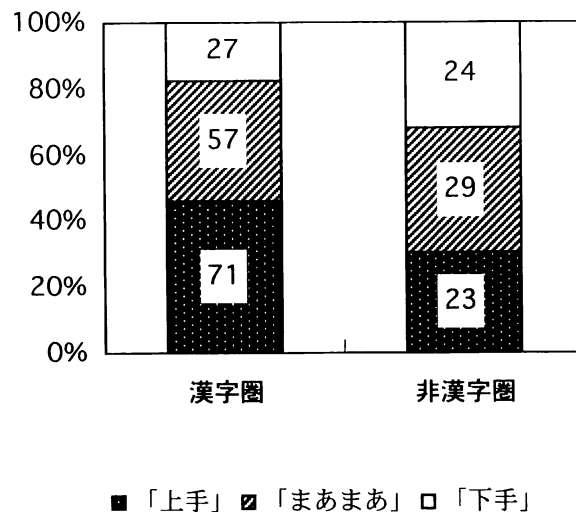


図3 指導教官の判断による日本語力(漢字圏と非漢字圏の差)

d. 留学生の日本語力の身分による差

留学生の身分による日本語力の差を見るために、大学院後期・大学院前期・その他の学生の日本語力をまとめたが(231名分, 図4), 身分によって日本語力に差があるとは言えなかった(χ^2 検定)。

留学生の来日の経緯は、学部生からずっと日本に滞在し学年が上がっていくパターン、日本に1年だけいるパターン、大学院から日本に来るパターンなどいろいろある。日本語・日本文化研修生は日本に1年だけいる学生だが、日本語を専攻している学生であるから日本語力は一般に高い。また、大学院後期になって来日する学生もいるが、これらの学生は一般に年齢も高く、日本語学習歴が短い。その上、日本語学習に時間を割くことができないことから日本語力が低い場合も多い。留学生の身分と日本語力の関係が低い理由にはこのような学生の日本語学習歴の違いが関係しているだろう。

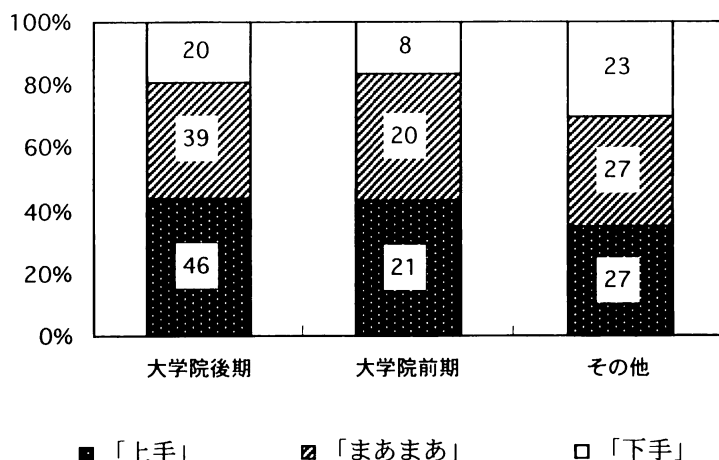


図4 指導教官の判断による日本語力（身分による差）

e. 留学生の日本語力のまとめ

この節では、指導教官の判断による留学生の日本語力について分析をしたが、次のことが分かった。

- 1 全体的には日本語力は「上手」または「まあまあ」と判断されることが多い。
- 2 文系の方が理系より日本語力が高いと判断されている。特に理学を専攻する学生は、指導教官から日本語力が高いと判断されることが少ない。
- 3 漢字圏の学生が非漢字圏の学生より日本語力が高いと判断されている。
- 4 学生の身分によって日本語力に差があるとは言えない。

3) 指導教官が指導に使用する言語

指導教官が留学生を指導するとき、どの言語を使用するかを日本語・英語・その他の言語の中から複数回答可で選んでもらった。一人一人の留学生の指導について尋ねたた

め、回答は指導教官の数よりも多い。

全体的に見ると、データを得られた232人のうち155人(66.8%)が日本語のみで指導しており、このグループが一番多い(表4)。残りの77人(33.2%)中、日本語と外国語を併用しているのは36人(15.5%)、外国語のみで指導しているのが41人(17.7%)である。外国語を使用するかどうかについて文系・理系では有意差があり($P < 0.01$, χ^2 検定)、理系の方が外国語を使用する率が高い。

表4 指導教官が指導に使用する言語(文理差)

		文系		理系		全体				
日本語のみ		60(87.0%)		90(61.2%)		155(66.8%)				
外国語使用	日本語・英語併用	9 (13.0%)	5 (7.3%)	57 (38.8%)	25 (17.0%)	77 (33.2%)	32 (13.8%)			
	日本語・ その他の外国語併用		7 (10.1%)		1 (1.4%)		26 (17.7%)	0 (0%)	36 (15.5%)	2 (0.9%)
	日本語・英語・ その他の外国語併用		1 (1.4%)		1 (0.7%)		1 (0.7%)	2 (0.9%)		
	英語のみ		2 (2.9%)		30 (20.4%)		40 (17.2%)			
	その他の外国語のみ		0 (0%)		31 (21.1%)		1 (0.7%)	41 (17.7%)	1 (0.4%)	
合計		69(100.0%)		147(100.0%)		232(100.0%)				
文系・理系の差		P < 0.01 (日本語のみと外国語使用)								

4) ゼミ、卒論・修論、学会発表の言語の比較

留学生が体験する口頭発表の場としてはゼミ、卒論・修論、学会があり、それぞれ発表の長さや質疑応答の時間が違っていることがわかっている。これらは性質も異なっているため、指導教官の希望する言語や、実際に使われる言語にも違いがあるはずである。ここでは、これらの3つの場面の違いを見ていく。

a. ゼミ、卒論・修論、学会発表について指導教官の希望する言語の比較

指導教官(133人)が留学生に口頭発表で使用してほしいと思っている言語を選んでもらった。問いは、a. 必ず英語で、b. できれば英語で、c. 英語・日本語どちらでもいい、d. できれば日本語で、e. 必ず日本語で、f. その他、の中から選ぶものだったが、回答はaとbを合わせ英語希望、cを日・英語希望、dとeを合わせ日本語希望としてまとめた。

その結果、指導教官が卒論・修論、学会の3つの場面で学生に使ってほしいと思っ

ている言語には偏りがある傾向が見られた ($P=0.07$, χ^2 検定, 図5)。ゼミや卒論・修論では日本語を希望する指導教官が一番多いが, ゼミ, 卒論・修論, 学会と進むにつれて, 日本語希望の率が減り, 日本語でも英語でもいいとする教官が増える。学会発表では日英どちらでもいいとする教官が一番多くなっている。英語のみを希望する指導教官は一貫して非常に少ない。

文系と理系の違いを見ると, 全体的に文系の教官のほうが日本語を希望する率が高く, 理系では日本語でも英語でもよいとする率が高くなっている。英語のみを希望する教官は文系にはなかった。ゼミ, 卒論・修論, 学会という3つの場面を比較すると, どちらもこの順に日本語を希望する率が減り, 日英どちらでもよいとする率が増える (理系のみ有意差あり $P < 0.05$, χ^2 検定)。

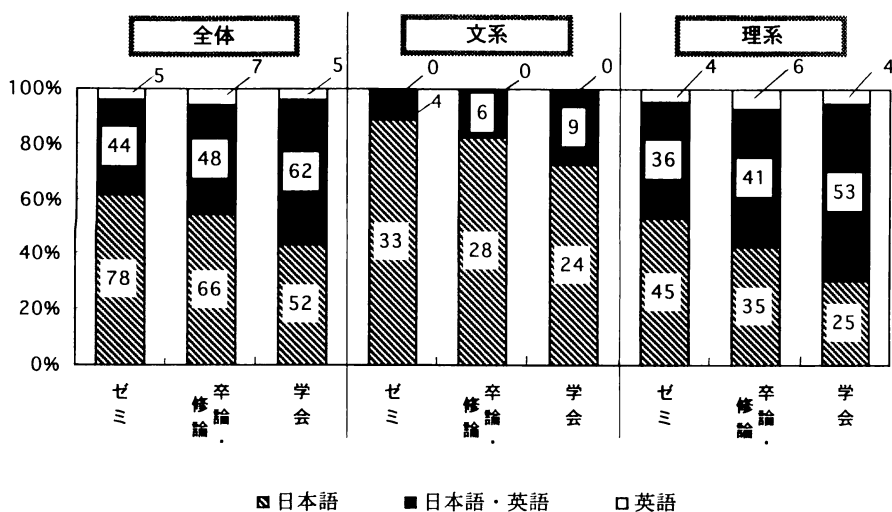


図5 三つの場面で指導教官の希望する発表言語 (文理差)

b. ゼミ, 卒論・修論, 学会で留学生が実際に使用する発表言語の比較

留学生がゼミ, 卒論・修論, 学会で発表に使用する言語について見る。どの場面でも, 日本語のみを使用する留学生が半数以上であった (図6)⁵⁾。

卒論・修論発表では, ゼミに比べて外国語のみの使用者が増えて, 日本語使用者が減っている。また, 日本語, 英語を併用する人の数が他の場面と比べ少ない⁶⁾。学会発表は卒論・修論より日本語のみを使用する人の割合が低く, 英語と日本語を両方使う人が増えている ($P < 0.05$, χ^2 検定)。この場合の両方使うの意味がはっきりしないが, 経験的には学会の種類によって, 日本語を使用する場合と英語を使用できる場合を分けているのではないと思われる。

文系ではどの場面でも日本語のみの使用率は高く83.1%から94.7%に達し、理系と比較すると有意に高い。また、ゼミ、卒論・修論、学会発表の順で、日本語のみの使用率が高くなる。理系では、前述の順で、日本語のみの使用率が少なくなる。

この結果と、本研究の「IV.2.4) a. ゼミ、卒論・修論、学会発表について指導教官の希望する言語の比較」とで得られた結果とを比べてみると、文系では指導教官にどちらでもよいと言われると日本語を使用し、理系ではどちらでもよいと言われると英語を選択する傾向が強いことが分かる。

指導教官の判断による留学生の日本語力の判定では、文系の学生は理系の学生に比べて高い日本語力を持っていた。学会の発表が文系が理系の倍の長さであったとしても、文系の学生は日本語で発表するのが当然の雰囲気なのかもしれない。それに対して、理系では日本語が不得意な留学生の割合が文系より高い。学会のように公式なものほど英語の発表が許されているとすれば、英語を使用して発表する留学生の率が上がるのだと思われる。

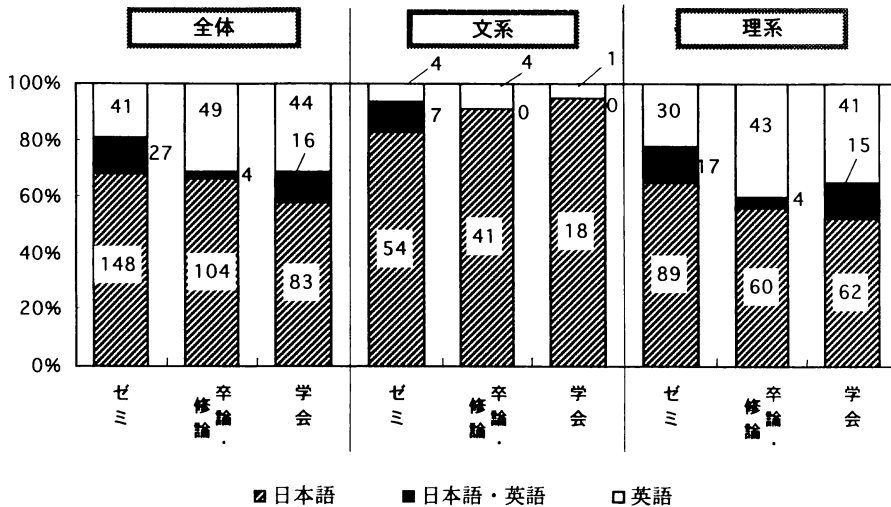


図6 三つの場面で留学生が使用する言語 (文理差)

c. ゼミ、卒論・修論、学会発表言語の比較のまとめ

以上、指導教官が希望する発表言語、留学生が使用する言語を、ゼミ、卒論・修論、学会発表という3つの場面に分けて比較した結果、次の点が分かった。

指導教官の希望する使用言語については、

- 1 3つの場面で日本語のみの使用を希望する教官が一番多かった。
- 2 文系・理系ともゼミ、卒論・修論、学会の順で日本語でも英語でもよいとす

る率が上がった。

留学生の実際に使用している言語については、

- 3 3つの場面で日本語のみを使用する留学生が一番多かった。
- 4 文系のほうが理系よりも日本語のみの使用率が高かった。
- 5 文系ではゼミ、卒論・修論、学会の順で日本語のみの使用率が上がり、理系では外国語の使用率が上がる。

5) 卒論・修論発表に使用される言語

留学生が口頭発表で使用する言語を決定するのに影響を及ぼす要因を調べるため、卒論・修論発表の場に注目して分析する。卒論・修論発表は、我々が注目しているフォーマルなスタイルで行われる発表の場であり、学生が身近に体験する場だからである。

留学生が卒論・修論発表に使用した言語について日本語・英語・その他の言語の中から複数回答を許す形式で指導教官に選んでもらった。留学生256人一人一人について尋ねたが、回答を得られたのは157人であった。回答数が少ないのは、本研究の「IV.1.3) 卒論・修論発表の実態」からも明らかのように、卒論・修論発表を行わない留学生がかなりいるからである。

結果を見ると、卒論・修論で日本語および英語以外の言語を使う留学生はいなかった。そこで、日本語のみを使用するグループ(104人、66.2%)と、英語を使用するグループ(53人、33.7%)の二つに分けた。これは、ちょうど留学生の3分の2が日本語だけを使用して発表し、残りの3分の1が何らかの形で英語を使用して発表したことを示している。英語を使用するグループはさらに英語のみを使用する49人(全体の31.2%)と、日本語と英語を併用する4人(全体の2.5%)に分けられた。

a. 指導教官が見た留学生の日本語力と卒論・修論発表に使用される言語

指導教官が判断した留学生の日本語力のレベルと卒論・修論発表の言語の関係を調べた結果を表5に示した⁷⁾。これを見ると、日本語が「上手」な人ほど日本語で発表しており、使用言語は日本語力と関係があることが分かる。日本語が「上手」な人の91.0%、「まあまあ」の人の56.6%、「下手」と判断される人の28.6%が日本語のみを使用しており、その比率には有意差があった($P < 0.01$, χ^2 検定)。

b. 文系と理系の差と卒論・修論発表に使用される言語

卒論・修論発表で使用される言語が文系と理系で違うかどうかを見る。データのそろっている152人について分析すると、表6に示したように、日本語のみを使用

する率が文系で90%以上で多く、理系(51%)との間に有意な差があった($P < 0.01$, フィッシャーの直接確率法)。

「IV. 2. 2) 留学生の日本語力の文理差」の分析で、文系のほうが理系よりも上と判定される率が高いことがわかっているが、卒論発表の使用言語の差に日本語力の差がそのまま現れている可能性もある。

表5 卒論・修論に使用される言語(指導教官の判断による日本語力の違いによる差)

	「上手」	「まあまあ」	「下手」
日本語のみ使用	61(91.0%)	30(56.6%)	8(28.6%)
日・英語併用 英語のみ使用	6(9.0%)	23(43.4%)	20(71.4%)
合計	67(100.0%)	53(100.0%)	28(100.0%)

表6 卒論・修論発表に使用される言語(文理差)

	文系	理系
日本語のみ使用	41(91.1%)	60(56.1%)
日・英語併用 英語のみ使用	4(8.9%)	47(43.9%)
合計	45(100.0%)	107(100.0%)

c. 専門と卒論・修論発表に使用される言語

次に、専門による使用言語の特徴を両方のデータのそろそろ157人について調べた⁸⁾(表7)。文系の文学、法学、経済では「日本語のみ」の使用が85%以上と高く、これら間に有意差はなかった。文系と理系が混じる教育学部では全員が日本語のみで卒論・修論の発表を行っている。理系の医学系・薬学部・工学部は文系に比べて低く、50%から60%台であった。理系でも理学を専門にしている学生は日本語のみの使用が特に少なく、文系だけでなく、医学系($P < 0.05$)、工学($P < 0.01$)と比較しても有意に少なかった(分析は、フィッシャーの直接確率法または χ^2 検定)。

表7 卒論・修論に使用される言語（専門の違いによる差）

	文学	法学	経済	教育	医学系	薬学	工学	理学
日本語のみ使用	8 88.9%	6 85.7%	13 86.7%	19 100%	14 53.8%	4 57.1%	38 63.3%	2 14.3%
日・英語併用 英語のみ使用	1 11.1%	1 14.3%	2 13.3%	0 0%	12 46.2%	3 42.9%	22 36.6%	12 85.7%
合計	9 100.0%	7 100.0%	15 100.0%	19 100.0%	26 100.0%	7 100.0%	60 100.0%	14 100.0%

専門が理学の留学生は、他の専門に比べ日本語のみの使用率が低い。また、本研究の「IV.2.2）.b.留学生の日本語力の専門分野による差」によると、留学生の日本語力が指導教官によって、「上手」と判定される率が低いという点で他の理系の分野と違う。理系でも、医学系・工学系などは実学的な要素が強く、一般の会社や病院との結びつきを必要とする分野であるので、日本語も必要である。これに対して、理学は理論的な要素が強く、この分野での研究者間で通じる英語ができるなら、必ずしも日本語は必要ではないのかもしれない。

d. 身分と卒論・修論発表に使用される言語

留学生の身分と卒論・修論に使用される言語との関係を見ると（157人分、表8）、大学院後期よりも前期、その他の順に「日本語のみ」を使用する学生の割合が多くなる。これらの比率には有意差があった（ $P < 0.01$, χ^2 検定）。大学院後期の学生が一番「日本語のみ」の使用が少ないことは注目される⁹⁾。

表8 卒論・修論に使用される言語（身分の違いによる差）

	大学院後期	大学院前期	その他
日本語のみ使用	50(55.6%)	35(79.5%)	19(82.6%)
日・英語併用 英語のみ使用	40(44.4%)	9(20.5%)	4(17.4%)
合計	90(100.0%)	44(100.0%)	23(100.0%)

e. 指導教官の希望する発表言語と卒論・修論発表に使用される言語

回答のあった121人の教官のうち、日本語を希望する教官が66人（54.5%）で

一番多く、日本語・英語両方どちらでもよいとする教官が48人(39.7%)、英語がよいとする教官は7人(5.8%)と非常に少なかった。

文系では大多数の教官が日本語を望んでいるが、理系では半数がどちらでもよいと答えており(表9)、文理で希望する言語が異なるという結果が出た($P < 0.01$, χ^2 検定)。

表9 指導教官の希望する発表言語(文理差)

		文系		理系		全体	
指導教官 の希望	日本語のみ使用	28(82.4%)		35(43.2%)		66(54.5%)	
	その他	日・英語 両方可	6(17.6%)	46(56.8%)	41(50.6%)	55(45.5%)	48(39.7%)
		英語使用	0(0.0%)		5(6.2%)		7(5.8%)
	合計		34(100.0%)		81(100.0%)		121(100.0%)

専門が文系である学問領域では、扱われる内容が日本文化そのものであったり、日本の文学であったり、日本人であったりする場合が多い。このような内容を研究するにあたっては、日本語で研究するほうが都合がいいのであろう。これに対し、理系の専門領域では、扱う内容が日本に関するものに限定しないいわば世界共通のものになっている可能性が高い。そうした分野では発表言語を必ずしも日本語に限る必要はないのかもしれない。

次に、指導教官の意向と留学生が卒論・修論発表で実際に使用している言語との関係を見る(表10)¹⁰⁾。日本語で発表を奨められている学生、日本語・英語のどちらでもよいと言われている学生、英語が推奨されている学生、の順で日本語のみの発表が少なくなっている($P < 0.01$, χ^2 検定)。学生の発表言語に教官の意向が影響を及ぼしていることが分かる。

しかし、日本語が推奨されている学生の17.5%が英語のみを使用していること、英語が推奨されている学生でも2人は日本語のみで発表している点には注意しなければならない。日本語や英語の能力の問題で、指導教官の意向に添った言語で発表できない学生がいるのである。

表 10 指導教官の希望言語と留学生が卒論・修論発表で実際に使用している言語

		留学生が卒論・修論発表で実際に使用している言語			合計
		日本語のみ使用	日英語両方使用	英語のみ使用	
指導教官の希望言語	日本語のみ希望	64(80.0%)	2(2.5%)	14(17.5%)	80(100.0%)
	日・英語両方可	37(53.6%)	2(2.9%)	30(43.5%)	69(100.0%)
	英語希望	2(28.6%)	0(0%)	5(71.4%)	7(100.0%)
合計		103(66.0%)	4(2.6%)	49(31.4%)	156(100.0%)

f. 卒論・修論の発表言語のまとめ

これまで、卒論・修論の発表言語を決める要因として、文系・理系の別、専門、学生の身分、指導教官の希望する言語、日本語力の5つについて検討してきた。その結果次のことが分かった。

- 1 日本語だけで発表している留学生の割合は、文系のほうが理系より多い。
- 2 専門が教育の留学生は日本語だけで発表する率が高く、専門が理学の留学生は英語を使う率が高い。
- 3 大学院後期の留学生が日本語のみで発表する率が一番低く、次に大学院前期の留学生が低く、その他の留学生は日本語のみで発表する率が一番高い。
- 4 指導教官の希望する言語が日本語である場合は、日本語のみで発表する留学生の割合が多い。
- 5 指導教官の判定した日本語力が上の留学生ほど日本語だけで発表している。
- 6 文系・理系の別、専門、学生の身分、指導教官の希望する言語、日本語力、以上検討した全ての要因が、留学生が卒論・修論の口頭発表するときどのような言語を使うかに関係している。

しかし、これらの要因同士がどう関係しているのかは、分からない。また、卒論・修論の口頭発表の言語を決める要因としてどれが強く、どれが弱いのかについて知るためには、更に分析を進めなければならない。

V まとめと今後の課題

この論文では、専門分野で行われている口頭発表の実態を形態的な側面、言語的な側面から調べた。

第一に分かった点は、専門の口頭発表における日本語の必要性が大きいことである。指導教官の指導に使用される言語、留学生に希望する発表言語、留学生が実際に使う言

語も日本語のみという場合が多かった。口頭発表のための日本語は必要とされている。

第二には、文系は日本語力・日本語での発表の必要性が高く、理系と差が大きいことである。また、文系・理系の差だけでなく専門分野によっても日本語の必要度が違うことが分かった。日本語教師は文系・理系の差、専門の差に応じた指導を工夫していかなければならない。

第三としては、ゼミ、卒論・修論、学会の口頭発表はその長さや回数だけでなく、指導教官の希望する言語や留学生が発表に使用している言語にもそれぞれ特徴があつて、同じではないことが分かった。日本語教師が留学生に口頭発表の援助をする場合も、これらの違いに注意して指導に当たる必要がある。

第四に、留学生が卒論・修論の口頭発表で使用する言語は、日本語力、文系か理系の別、専門、身分の違い、指導教官の希望する言語などと関係していることが分かった。しかし、要因同士の関係のしかたや、強弱について分析することができなかった。今後はそれを追求していく必要がある。

【謝 辞】

事前のインタビューやアンケートに、貴重な時間を割いて快く答えてくださった留学生の指導教官の皆様
に感謝いたします。また、アンケート作成方法、統計的な検定方法について多くのアドバイスをくださった金
沢大学留学生センターの岡澤孝雄先生に感謝いたします。

【注】

- 1) 調査した指導教官に自分が文系か・理系か・その他かを選んでもらった。そのため、例えば教育学部は文系・理系・その他の分野の教官が存在する。また、無答もあるので文系と理系の合計が全回答数と異なる。以下文系・理系というときは同様の意味で使っている。
- 2) 今回の調査では各学部や各学科で口頭発表が義務かどうかや、発表言語に規定があるかどうかについて、詳しく聞くことができなかった。
- 3) 漢字圏出身者と非漢字圏出身者それぞれの文系・理系の割合に有意差はない。
- 4) ここで言う「外国語」は、英語と「その他の外国語」を含めている。「その他の外国語」の内訳は、ロシア語(1人)、中国語(1人)、タイ語(1人)、不明(2人)であった。
- 5) その他の言語が選択されたのはゼミで2人のみと、わずかであったため、留学生の使用言語を分析する際も指導教官の使用言語のグループ分けと同様にした。
- 6) ただし、一つの発表の中で日本語と英語を併用したのか、卒論と修論を別の言語で行ったのかについてはわからない。
- 7) この結果は、日本語力と卒論・修論の発表言語の両方の回答が得られた148人だけについて分析している。
- 8) 個々のセルに入る度数が少ないので、表全体の統計的な検定はできない。このため、専門同士を個別に比較し、検定した。
- 9) この場合、大学院後期の学生は、修論発表・卒論発表のときを思い出して回答されたか、博士論文の発表言語を想定して回答されたかははっきりしない。同様のことは他の身分の学生についても言える。

10) 留学生一人一人につき、実際に 卒論・修論発表のとき使用している言語と、担当の指導教官が希望している言語を比較している。また、この両方のデータがそろった留学生 156 人のみ分析の対象になっている。

【参考文献】

- 尾崎明人 (1994) 『日本語研修コース修了生追跡調査報告書 1994』名古屋大学留学生センター
- 尾崎明人 (1996) 『日本語研修コース修了生追跡調査報告書 2・1994』(文部省科学研究費基盤研究 (B) (2) 課題番号 07458049)、名古屋大学留学生センター
- 尾崎明人 (1998) 『研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究—日本語研修コース修了生追跡調査報告書 3—』(文部省科学研究費補助基金基盤研究 (B) (2) 課題番号 07458049)、名古屋大学留学生センター
- 黒野敦子 (1994) 「研究生活で必要とされる日本語能力と留学生の実態」『研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究—日本語研修コース修了生追跡調査報告書—』39-49.
- 小林浩明 (1994) 「日本語使用の実態」『研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究—日本語研修コース修了生追跡調査報告書—』尾崎明人, 11-27.
- 庄司恵雄 (1994) 『大学院研究留学生の日本語使用実態に関する調査報告書』岡山大学
- 仁科喜久子 (1991) 『理工系留学生の日本語学習および能力に関する実態調査報告』東京工業大学
- 三浦香苗 (1998) 「初級段階の口頭発表プロジェクト—受信から発信へ—」平成 10 年度 日本語教育学会秋季大会予稿集, 日本語教育学会, 61-66.
- 三浦香苗・島弘子・古本裕子・早川幸子 (1999) 「専門教育における留学生の口頭発表 (1) 指導について」『金沢大学留学生センター紀要』VOL.2
- 村上京子 (1998) 「質問紙調査による結果の概要」『研究留学生にみられる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究—日本語研修コース修了生追跡調査報告書 3—』尾崎明人, 7-21.

Oral Presentations given by International Students in their Major Field of Study : Language Utilized

Yuko Furumoto, Yukiko Hayakawa,
Hiroko Shima, and Kanae Miura

ABSTRACT In order to determine the actual state of language utilization when international students give oral presentations on their specialization, we analyzed information obtained through questionnaires sent to the students' supervisors at Kanazawa University. The results of the analyses are summarized as follows: 1) In many cases Japanese is used exclusively. This was the case when supervisors advise their international students (66.8%); the supervisors recommend the language to be used in graduate and master's theses presentations (54.5%); students gave the actual presentation (66.2%). 2) A higher percentage of liberal arts students (91.1%) used solely Japanese in their presentations as compared to students in the sciences (56.1%). The rates also varied depending on the student's faculty. 3) Whether or not supervisors recommended use of Japanese was found to depend on the occasion with the rates for seminars, graduate or master's theses presentations, academic meetings being 61.4%, 54.5%, and 43.7%, respectively. 4) However, the rates of actual Japanese usage in students' presentations differed from the recommendations; the actual

rates in the three examples being 68.5%, 66.2%, and 58.0%. 5) The factors controlling the language used by international students in oral presentations of their graduation thesis are: Japanese ability; their academic area (liberal arts or science); their major; the status of the student (master's course, doctoral course, or other); and suggestion made by the supervisor.

日本人ボランティア・チューターの意識調査

深澤のぞみ・岡澤孝雄

はじめに

金沢大学留学生センター日本語研修コース¹⁾では、金沢大学に在籍する日本人学生からボランティア・チューターを募集して、留学生のための日本事情紹介と日本語学習支援を目的とした活動を週1回開催している。これは、学部や学年を問わずに希望する日本人学生が、ボランティア・チューターとして留学生の教室を週1回訪れ、留学生と共に何らかの活動をしたり、話をしたり、あるいは留学生の日本語学習の手伝いをする、という活動である。この活動は、日本語研修コースが初めて開講した平成7年の第1期から現在平成10年の第7期までずっと継続しており、その都度、募集方法や活動内容なども改良しながら、一定の成果を上げてきた²⁾。

しかし、留学生と日本人学生双方にとって、ボランティア・チューターの活動への参加が意味あるものになるためには、まだ改良する点が多く残っている。特に、ボランティア・チューターの日本人学生の積極的な参加と、さまざまな経験の蓄積は欠かせないものであるが、何期にも渡って参加する学生もいれば、すぐにやめてしまう学生もいる。

そこで、本稿では、これまでこの活動に参加した日本人学生に対するアンケートから、どのような学生がどのような動機で参加したか、また、外国人と話すときの日本語に対する考え方などの特徴を調査し、今後のボランティア・チューター活動の運営や指導の指針とするものである。

I. ボランティア・チューターの活動の概要

まずはじめに、ボランティア・チューターの活動の目的について述べ、次に、対象となった留学生の属性について簡単に示す。その後で、日本語研修コースにおけるボランティア・チューターの活動の概要について述べるが、前述したように、第1期から現在の7期に至るまで、募集方法や活動内容には多少の違いがある。その点にも触れながら、各期ごとの概要についても簡単に述べていく。なお、今回の調査では第6期までの結果を使用するので、活動の概要も第6期までのものを取り上げる。

1. ボランティア・チューターの活動の目的

日本語研修コースに在籍する留学生は、それぞれの受け入れ大学に配属されるまでは、毎日1限から4限まで、6か月間に渡ってずっと日本語の授業に出席しなければならない。その間顔を合わせるのには、日本語教師と留学生仲間、そして留学生課の担当者だけという状態であり、日本人と付き合いたいと思っても、研究室や授業で出会うということもない。またそのような状況では、せっかく授業で習った日本語を使ってみるための機会がないということになる。翻って、日本人学生にとっては、留学生と話してみたいと思っても、なかなかそういったチャンスが少ない。

そこで、日本語研修コースでは、留学生と日本人学生が交流する場を設けており、それがこのボランティア・チューターの活動である。この活動の目的は、先に述べたように、留学生に対しては、じかに日本事情を知ったり日本語を使うための機会を提供するということである。一方、日本人学生に対しては、留学生と知り合ったり、諸外国の情報を得たりする機会を提供するだけでなく、日頃母語として何気なく話している日本語を客観的に見たり、また、語学教師を目指す学生には留学生の前に立つ機会を与える、という目的もある。

2. 対象となる留学生の属性

ボランティア・チューターの活動の対象となる留学生は、日本語研修コースに在籍する国費留学生で、日本語学習の経験があまりない学生が中心となっている。

1期から6期まで、対象となった留学生は5、9、9、15、18、9名、計55名であった。次に、留学生の性別や年齢などの属性について、表1に示した。

表1 留学生の属性

性別	年齢	留学生の種類	専門分野
男性 37人 (67.3%)	平均 28.9歳	研究留学生 37人 (67.3%)	文系 19人 (34.5%) 理系 33人 (60.0%)
女性 18人 (32.7%)	(21歳から 35歳まで)	教員研修生 18人 (32.7%)	その他 (芸術系や体育系など) 3人 (5.5%)
合計 55人			

まず、性別では、男性が37名(67.3%)と、女性に比べて多い。また年齢は、21歳から35歳までで、平均28.9歳であった。

日本語研修コースに在籍する留学生は、大学院などでの研究を目的とする研究留学生と、自国ですでに現役の教員である留学生が、日本の大学で学校教育について研究を行うことを目的とする教員研修生に分れる。この研究留学生と教員研修生の内訳は、研究留学生が37名(67.3%)、教員研修生が18名(32.7%)である。これは留学生のうち、少なくとも約3分の1が、自国では教員であるということになる。

また、留学生の専門分野では、工学などの理系の学生が60%を占めており、文系は34.5%にとどまっていることがわかる。文系の中では、法学や経済学、国際関係学といった分野が大半を占めている。

次に、国籍の地域別の分布を表2に示す。

表2 留学生の国籍 (人)

アジア	オセアニア	北米	中南米	西欧	東欧	中近東	アフリカ	合計
31 (56.4%)	2 (3.6%)	0	9 (16.4%)	1 (1.8%)	3 (5.5%)	6 (10.9%)	3 (5.5%)	55

アジアの留学生が55名中31名(56.4%)と多く、次に中南米の学生が9名(16.4%)と続いている。アジアの留学生の国籍は、タイ、インドネシア、フィリピンなどが多い。

3. 各期ごとのボランティア・チューターの募集方法と活動の内容

ここでは、活動の概要について、各期ごとに述べていく。

(1) 第1期(1995年10月～1996年3月)

募集：口コミで言語学などを専攻する学生に依頼するという方法を取った。

内容：主に日本語学習に遅れがある留学生を中心に、学習した日本語項目の復習や宿題を個人指導したり、話し相手になるという形をとった。

(2) 第2期(1996年4月～1996年9月)

募集：口コミの他、学内と学生寮の数箇所にポスターを貼った。

内容：日本人学生の交流の時間と個人指導の時間の両方を行った。交流の時間には、自己紹介を行った後、日本人学生がゲーム(ひらがなのかるたなど)や歌などを指導した。個人指導の時間は、週3回ほど、毎日の授業が終了したあとに、適宜、留学生の宿題を手伝ったり、話し相手になるという活動を行った。

(3) 第3期 (1996年10月～1997年3月)

募集：特に新たな募集を行わず、1期や2期からの継続の学生や、口コミで参加を希望した学生を中心に活動をした。

内容：これまでの教師主導の活動をやめて、日本語教師を目指す学生が中心となって、ゲーム(ひらがなのかるたや折り紙、伝言ゲームなど)や歌、日本語教科書の音読の指導を行った。

(4) 第4期 (1997年4月～1997年9月)

募集：学内や学生寮にポスターを掲示した他に、口コミなどでも参加学生を募集した。これまでに参加していた学生で継続した学生も数名いた。

内容：参加学生の中から企画係を募り、その学生たちを中心に、折り紙、早口言葉、伝言ゲーム、歌などの活動を行った。企画を担当した学生に対しては、活動の前後に担当の日本語教師が指導を行った。

(5) 第5期 (1997年10月～1998年3月)

募集：ポスター掲示の他に、第4期に登録した学生を中心に案内状を送付したり、「日本事情」「日本語教授法」を担当している教官に依頼して、募集を行った。

内容：第4期と同様、企画係の学生を決めて、活動案を考えた。担当の教師の指導に加えて、月1回、日本人ボランティア・チューターと担当教師のミーティングを設け、問題点や新しい企画案などの話し合いをした。その話し合いの中から、「Show and Tell」方式で、日本人学生、留学生がそれぞれ自分の国について短いスピーチをする活動案などが、新たに始まった。また担当教師が、日本人学生に対して、留学生に伝わりやすい日本語についてや、具体的な問題点の事例について、指導を行った。

(6) 第6期 (1998年4月～1998年9月)

募集：第5期と同様、ポスター掲示の他に、これまで登録していた学生に案内状を送付したり、「日本事情」「日本語教授法」を担当している教官に依頼して、募集を行った。

内容：参加している日本人学生に二人ぐらいのグループを作らせ、各グループで交替で活動を担当することにした。具体的には、折り紙、地名ゲーム、ジェスチャーゲーム、漢字神経衰弱、七夕、などを行った。また日本人学生と担当教師のミーティングも、月1回程度の割合で行い、活動案についての反省や新しい案などについて話し合った。

II. 調査の目的と方法

1. 調査の目的

ボランティア・チューターの活動に参加した日本人学生に対して、アンケート調査を行い、学生の属性や参加した動機、日本語に対する意識などを探ることを目的とする。

2. 調査の方法

調査は、筆記アンケート方式を取り、ボランティア・チューターの活動に参加した日本人学生全員を対象に行った。ただし、この活動は正規の授業ではないこともあり、学生の出入りが多く、必ずしも全員の人数が把握できていない。また何らかの理由で記入しなかった学生、あるいは回収できなかった学生もいる。したがって、正確なアンケート回収率は出せなかったが、最終的には88名のアンケートを回収することができた。

実施方法と時期は、ボランティア・チューター活動の最初の説明会か第1回目、第2回目の活動日に調査票を配布し、原則として、その場で記入してもらい、その後回収した。

なお、調査に用いたアンケートは、資料として論文末に掲載した。

III. 調査の結果と考察

1. ボランティア・チューターの活動に参加した日本人学生の属性

ボランティア・チューターとして参加する学生は、圧倒的に女性が多かった³⁾(表3)。また、ボランティア・チューターは、学部2年生と3年生の学生が全体の半数以上を占めており、平均年齢は20.5歳であった。学生の専門分野は、文系が4分の3を占めた。

表3 ボランティア・チューターの属性

性別	年齢	学年	専門分野	学部
男性 24人 (27.3%)	平均 20.5歳 (18歳から 28歳まで)	1年生 13人 (14.8%)	文系 67人 (76.1%)	文・語・社会 29人 (23.0%)
		2年生 21人 (23.9%)		法・経 18人 (20.5%)
		3年生 29人 (33.0%)		教育 20人 (22.7%)
		4年生 16人 (18.2%)		理 6人 (6.8%)
		修士 7人 (8.0%)		工 7人 (8.0%)
女性 64人 (72.7%)		その他 1人 (1.1%)	理系 21人 (23.9%)	医・保健 8人 (9.1%)
		不明 1人 (1.1%)		
合計 88人				

さて、これらのボランティア・チューターの属性と、表1で示した留学生の属性とを比べると、次のような特徴が見られる。

まず、性別については、留学生では男性の方が全体の70%近くを占めているのに対し、ボランティア・チューターでは、女性の方が70%以上を占めている。また年齢について、研修コースに在籍する留学生は、それぞれの国で大学の学部や大学院を終えてから、あるいは教職や研究職を中断して来日し、日本で大学院の修士課程や博士課程で学ぶために日本語を勉強している訳だが、そういった留学生たちの年齢は最も若くても21歳で、平均はおよそ29歳である。一方、ボランティア・チューターの日本人学生の平均年齢20.5歳で、留学生の平均年齢とはかなり開きがある。やむを得ないこととは言え、活動の内容や興味の対象などに食い違いが出てくることもある⁴⁾。

興味の対象ということに直接関わりがあるかどうかはわからないが、ボランティア・チューターと留学生とでは、専門分野にも違いが見られる。ボランティア・チューターの専門は文系が多く、その中でも文学、語学、史学などが多い。理工系の学生は、実験などで忙しく時間がないこと、工学部や医学部のキャンパスが離れていることなどのため、少ない。一方、留学生では、文系の学生は少なく、理工系の学生が大半を占めている。このような点からも、ボランティア・チューターの活動に工夫が必要であることがわかる。

2. ボランティア・チューターの参加年と継続状況

次に、ボランティア・チューターの参加年と継続状況について、表4に示した。

表4 参加年と継続の状況 (人)

参加年	すぐやめた	1期間継続	2期間以上継続	合計
1995年後期 (1期)			1	1*
1996年 (2,3期)	4	5	6	15
1997年前期 (4期)	25	21	4	50
1997年後期 (5期)	2	3	2	7
1998年前期 (6期)	3	8	4	15
合計	34	37	17	88

* 1期の合計が1人となっているが、これは1期のボランティア・チューターの合計が1人という意味ではない。1期には、ボランティア・チューターの活動形態がまだ定まっていなかったため、ボランティア・チューターとして参加した学生全員にアンケート調査をすることができなかったためである。

表4で参加年というのは、学生が初めて参加した年のことで、参加状況は、「すぐにやめた」、「1期間継続」、「2期間以上継続」の3つに分類した。なお、1期間というのは研修コースの開催期間に対応し、半年間を指す。

ここで特徴的なのは、4期のボランティア・チューターである。登録した学生の42%が1期の間活動したが、2期以上継続した学生は、8%と少なかった。また、すぐやめてしまった学生は50%であった。4期には、他の期に比べて、大勢の学生がボランティア・チューターとして応募してきて、大勢の学生がすぐにやめていることがわかる(χ^2 検定, $p < 0.1$)⁵⁾。他の期では、それほど多くの学生が応募してはこないが、すぐにやめてしまう学生よりも、1期以上継続する学生の方が多い。この原因として考えられるのは、4期では、留学生の数が比較的多く、またこのボランティア・チューターの活動の枠組みが次第にはっきりしてきたこともあって、学内の募集の掲示を積極的にするようになったこと、また掲示したポスターに「異文化体験をしませんか」、「英語も話せます」といった文言を入れたことなどが考えられる。そのため、外国や外国人などに興味のある学生が一度に集まったが、実際にボランティア・チューターの活動に参加してみると、期待していた活動内容とは違ったために、間もなく活動に参加するのをやめたのではないかと考えられる。

なお、ボランティア・チューターが活動を継続する要因については、6.でもう一度、考察することにする。

3. ボランティア・チューターの志望動機とこの活動に期待すること

志望動機を選択肢で、この活動に期待することを自由記述で回答してもらった。

「留学生と交流したい」(74名)ということと、「言葉に興味がある」(54名)というのが、大きい動機になっていることがわかる(表5)。自分の所属する研究室に留学生がいったりしない限り、留学生との交流の場というのはありそうでないため、話をしてみたいという気持ちが強いのであろう。

また、「言葉に興味がある」と答えた学生のうち、最も多かったのは「英語の練習に」(26名)という回答で、「言語一般に」(21名)、「日本語」(20名)、「特定の言語」(8名)に比べると多い。

一方、「何となく」と答えた学生はほとんど皆無であったことを考えると、ボランティア・チューターの学生は、「留学生と交流する」ことや「言葉への興味」といった、確固たる動機をもって、参加してくることが窺われる。

表5 ボランティア・チューターの志望動機

(88人中 複数回答可)

志望動機	人 (%)
言葉に興味がある	54 (61.4%)
言語一般に興味がある	21 (23.9%)
日本語に興味がある	20 (22.7%)
英語の練習	26 (29.5%)
特定の言語に興味がある	8 (9.1%)
留学生と交流したい	74 (84.1%)
自分も留学したい	21 (23.9%)
異文化体験という言葉に引かれて	25 (28.4%)
日本語の授業に興味がある	12 (13.6%)
何となく	1 (1.1%)
無回答	4 (4.5%)

ボランティア・チューターの活動に期待していることを自由記述で回答した67名のうちで、一番多いものは、「友達をつくる」ことであった(21名)(表6)。「外国文化に親しむ」(18名)「国際交流をする」(17名)がそれに次ぎ、「外国語の習得」(8名)「日本語、外国語教育への関心」(5名)はあまり多くなかった。

これらの結果から、ボランティア・チューターは外国の文化を体現している留学生と交流し、友達になりたいと考えていることがわかる。しかし、言葉に興味はあるが、ボランティア・チューターになってすぐ外国語を習得できるとは考えていない。

表6 ボランティア・チューターの活動に期待すること(自由記述) (人)

友人をつくる	外国文化に親しむ	国際交流をする	外国語の習得	日本語、語学教育への関心	漠然と	ボランティア活動への興味	その他	合計
21	18	17	8	5	3	1	5	67

4. ボランティア・チューターの海外居住歴や外国人の友人の有無

海外居住歴があると答えた学生はあまり多くなく13人(16.0%)(表7)、そのほとんどは、高校や大学に入ってから1年程度の留学や、1か月程度のホームステイである。居住

国は、アメリカが最も多く、次にイギリスで、他に中国、ベルギー、メキシコなどである。

外国人の友人については、いと答えた学生が45.7%で、半分弱の学生が外国人の友人をすでに持っていることになる。外国人の友人の人数は、海外居住歴がある学生は8名ぐらいから多数と答えた者が多く、そのほかの学生は、2、3名が中心のようである。また外国人の友人の国籍については、イギリスやアメリカ、または オーストラリアなどの英語圏が多い。

海外居住歴のある学生はない学生に比較し、外国人の友人がある割合が有意に高い (χ^2 検定, $p < 0.01$)

表7 海外居住歴と外国人の友人の有無

		海外居住歴		合計 (%)
		ある人 (%)	ない人 (%)	
外国人の友人	ある人	11	26	37 (45.7)
	ない人	2	42	44 (54.3)
	合計	13 (16.0)	68 (84.0)	81 (100.0)

5. ボランティア・チューターの語学レベルや語学学習の状況

ボランティア・チューターは、自分の語学のレベルをどのように評価しているのだろうか。また、学習経験については、どのような特徴があるのだろうか。それらについてまとめたのが、表8、表9、表10である。

表8 ボランティア・チューターの語学レベルについての自己評価 (人)

ゼロか 挨拶程度	サバイバル 程度	日常会話 程度	日常会話より やや高度な 程度	かなり高度に 話し、書くことが できる程度	ネイティブ スピーカー と同じ程度	無回答	合計
6 (6.8%)	38 (43.2%)	30 (34.1%)	8 (9.1%)	1 (1.1%)	0	5 (5.7%)	88

表8によると、ボランティア・チューターは自分の語学レベルを「サバイバル程度」か「日常会話程度」と考えている学生がほとんどで、さほど語学に自信があるということではなさそうである。

3.の志望動機のところでも明らかになったのは、「留学生と交流したい」と「ことばに興味がある」という動機でこのボランティア・チューターに参加する学生が多いという

ことであつた。そのことと表8の結果を併せて考えてみると、学生たちは、このボランティア・チューターの活動に参加することで、留学生と交流ができるだけでなく、あまり自信がない語学にとって役に立つかもしれないことを期待しているとも考えられる。しかし、3.でも述べているように、すぐに外国語の習得に結びつけてはいないようである。

次に表9に、語学を外国人教師に習ったことがあるかどうかについての結果を示した。

表9 外国人教師による語学教育を受けた経験 (人)

	ある	ない	無回答	合計
外国人教師による 語学教育を受けたことがあるか	57 (64.8%)	25 (28.4%)	6 (6.8%)	88

6割以上の学生が外国人教師に語学教育を受けたことがあると答えている。そのほとんどは大学での語学の授業で、英語が最も多く、他に第2外国語である中国語、ドイツ語、フランス語という回答が多かった。外国語教師による語学教育の有無は、ボランティア・チューターの志望動機や語学レベルの自己判定に影響を及ぼしていなかった。

一方、表10は、ボランティア・チューターが自ら、語学を他人に教えた経験があるか、また今後教えてみたいか、について質問した結果である。

表10 ボランティア・チューターの語学教授経験や希望 (人)

	はい	いいえ	無回答	合計
語学を教えた経験があるか	5 (5.7%)	79 (89.8%)	4 (4.5%)	88
将来、語学を教えてみたいか	44 (50.0%)	32 (36.4%)	12 (13.6%)	88
日本語などを教える方法を 習ったことがあるか	11 (12.5%)	73 (83.0%)	4 (4.5%)	88

語学を実際に教えた経験を持つボランティア・チューターは、5名であり多くない(表10)。日本語教授法などを学んだことがある学生は、それに比べるとやや増え11名であるが、これも多いとは言えない。しかし、将来、何らかの形で語学を教えてみたいと答えた学生は、半数以上であった。3.でも述べたように、ボランティア・チューター

の志望動機には「言葉への興味」が上位に挙がっていたが、単に興味があるというだけでなく、語学を教えるという仕事への志向にもつながっているとと言える。

6. ボランティア・チューターの活動継続の要因

上にも述べたように、ボランティア・チューターは、この活動に応募してきて、1期以上継続するボランティア・チューターもいれば、すぐにやめてしまう学生もいる。ここでは、長く継続するボランティア・チューターに何か共通の属性があるのかについて、考察する。

まず、性別や学生の所属などによって、継続するかしないかに違いは認められなかった。

志望動機について見てみると、2期に渡って継続したボランティア・チューターに「英語の練習」という回答が多い (χ^2 検定とU検定, $p < 0.1$)。また「異文化体験という表現に引かれた」という回答も、1期、2期継続した学生に割合が有意に多い (χ^2 検定とU検定, $p < 0.05$)。

その他の属性について、「外国語を教えた経験がある」と答えたボランティア・チューターにすぐやめる者はなく、1期以上継続している (χ^2 検定とU検定, $p < 0.05$)。また統計的には有意ではなかったものの、2期継続した学生に、「外国語を将来教えてみたい」と答えたボランティア・チューターの割合が多い。

以上のことから考えてみると、ボランティア・チューターに応募してくる学生は、漠然と留学生と交流したいと考えている学生よりも、言葉への興味、さらには、言葉に関する仕事の経験や志向を持つ学生の方が長く継続していることが浮かび上がってくる。表現をかえれば、このボランティア・チューターの活動内容は、そういった学生の目的に合致していると言うことができる。

7. ボランティア・チューターの日本語観

ここでは、ボランティア・チューターが、外国人にとって日本語のどのような点が難しいと考えているのかなどについて、述べていく。

1) 外国人に日本語を教えることについて

まず、表11に、外国人に日本語を教えることと、外国人が日本語を習得することの難しさについて、5段階評価をした結果を示す。

表 11 日本語教授と日本語習得の難しさ (人)

	たいへん 易しい	かなり 易しい	普通	かなり 難しい	たいへん 難しい	無回答	合計	平均 *
日本語を外国人 に教えるのは	0	1 (1.1%)	17 (19.3%)	47 (53.4%)	18 (20.5%)	5 (5.7%)	88	2.5
外国人が日本語を 習得するのは	0	0	19 (21.6%)	44 (50.0%)	20 (22.7%)	5 (5.7%)	88	4.0

* 「たいへん易しい」－1点、「かなり易しい」－2点、「普通」－3点、「かなり難しい」－4点、「たいへん難しい」－5点に換算して、その平均を出した。

これを見ると、日本語を外国人に教えることについても、外国人が日本語を習得することについても、「かなり難しい」、あるいは「たいへん難しい」を合わせると7割以上になり、ボランティア・チューターは、日本語教授や習得は難しいと考えていることがわかる。

2) 外国人にとっての日本語の困難度について

まず表12は、ボランティア・チューターに、日本語における「聞く」「話す」「読む」「書く」の四技能について、それぞれの技能がどの程度難しいと考えているかを、「たいへん易しい」「かなり易しい」「普通」「かなり難しい」「たいへん難しい」の5段階で評価してもらったものである。

表 12 外国人にとって、日本語の四技能の難しさは (人)

	たいへん 易しい	かなり 易しい	普通	かなり 難しい	たいへん 難しい	無回答	合計	平均点
聞き取りは	0	8 (9.1%)	39 (44.3%)	28 (31.8%)	8 (9.1%)	5 (5.7%)	88	3.4
話すのは	0	5 (5.7%)	42 (47.7%)	26 (29.5%)	10 (11.4%)	5 (5.7%)	88	3.5
読解は	0	1 (1.1%)	18 (20.5%)	42 (47.7%)	22 (25.0%)	5 (5.7%)	88	4.0
書くのは	0	1 (1.1%)	14 (15.9%)	38 (43.2%)	30 (34.1%)	5 (5.7%)	88	4.2

四技能のうちでは、「聞く」と「話す」に関しては、「普通」と答えている学生が一番多い。それに対して、「読む」と「書く」については、「かなり難しい」と答えている学

生が多く、さらに「たいへん難しい」と答えた学生も多い。

また、5段階評価の「たいへん易しい」から「たいへん難しい」まで1～5の点数を与えて集計すると、各技能の平均点は、「聞く」(3.4点)が最も低く、「書く」(4.2点)が最も高いという結果になった。

本来、ある言語の特徴や難易度というものは、相対的な問題であり、断定することはできない。しかし、一般的に、日本語では発音は比較的存在する音素の数が少なく(乾, 1998)、その分単純だと言われている。また文字については、ひらがな、カタカナ、漢字と3種類の文字が存在するために、複雑な体系を持つと言われている。表12や、各技能の平均点を見てみると、ボランティア・チューターが考える日本語の4技能の難しさも、これに対応しているようである。

次に、ボランティア・チューターの考える日本語の難しさをもう少し細かい項目で知るために、難しいと考えられる項目を自由記述で答えてもらう一方、発音、文法、語彙、漢字、敬語、会話の流れの6項目について、5段階の難易度で回答してもらった。

自由記述では72名から回答を得、「読み書きを含む漢字」を挙げた者が一番多く29名いた(表13)。日本語には「ひらがな、カタカナ、漢字の3種類がある」ことを指摘したものが13名おり、漢字を含めると、半数以上のボランティア・チューターが文字の問題を日本語学習の困難な点として挙げたことになる。続いて、敬語(16名)、助詞(12名)が多かった。

表13 外国人にとって、日本語学習の困難な点(自由記述) (人)

漢字 (読み書き)	敬語	文字 (3種ある)	助詞	文法	発音	会話	言外の意味 など	その他	無回答
29	16	13	12	9	6	5	5	26	16

5段階の難易度で回答してもらった6項目のうち、敬語、漢字を難しいと考えるものが多く、「大変難しい」という回答が最も多く、「かなり難しい」を加えると、ほとんどすべての回答がこの中に含まれた(表14)。発音や会話の流れについては、「普通」という回答が最多であり、わずかであるが、「大変易しい」「かなり易しい」という回答もあった。これは、表12で見たように、「聞く」「話す」という技能について、ボランティア・チューターはさほど難しいと捉えていないことと対応している。また、「文法」や「語彙」については、「普通」と「かなり難しい」という回答がほとんどを占めている。

平均点で見ても、「漢字」と「敬語」が高く、反対に「発音」は最も易しいという評

価を受けていることになる。

表 14 外国人にとって、日本語の難しさは (人)

	たいへん 易しい	かなり 易しい	普通	かなり 難しい	たいへん 難しい	無回答	合計	平均点
発音は	3 (3.4%)	8 (9.1%)	43 (48.9%)	25 (28.4%)	3 (3.4%)	6 (6.8%)	88	3.2
文法は	0	4 (4.5%)	30 (34.1%)	31 (35.2%)	18 (20.5%)	5 (5.7%)	88	3.7
語彙は	0	0	31 (35.2%)	37 (42.0%)	15 (17.0%)	5 (5.7%)	88	3.8
漢字は	0	0	2 (2.3%)	36 (40.9%)	45 (51.1%)	5 (5.7%)	88	4.5
敬語は	0	0	3 (3.4%)	30 (34.1%)	50 (56.8%)	5 (5.7%)	88	4.6
会話の 流れは	1 (1.1%)	3 (3.4%)	52 (59.1%)	21 (23.9%)	6 (6.8%)	5 (5.7%)	88	3.3

3) 外国人と話すときに気をつけなければならない点について

自由記述で、71名から回答を得た(表15)。「はっきり話す」ことに気をつけている者が一番多く、29名であった。「ゆっくり話す」(24名)、「相手のレベルに合わせる」(15名)、「正しい日本語(共通語)で話す」(14名)が、それに続いた。「方言で話さない」という者が8名あったが、共通語を使うことと同じことを意味している。

表 15 外国人と話すときに気をつけている点 (自由記述) (人)

はっきり 話す	ゆっくり 話す	相手のレベル に合わせる	正しい日本語 を使う	方言を 使わない	その他
29	24	15	14	8	14

IV. まとめ

以上、ボランティア・チューターとして参加した学生のアンケート調査の結果について述べてきた。この結果から、この活動に参加しているボランティア・チューターの特徴として、次のようなことがわかった。

- (1) ボランティア・チューターとして参加しているのは、女性が圧倒的に多い。また専門分野としては、文系が多い。
- (2) 留学生と交流したいというような漠然とした動機よりも、すでに語学を教えた経験があるとか、将来教えたいなどの具体的なイメージや目的を持っている学生の方が、ボランティア・チューターの活動が長続きする傾向がある。
- (3) ボランティア・チューターは、外国人にとって、日本語の発音や会話などはさほど難しくないと考えているが、文字や敬語については難しいと考えている。ボランティア・チューターは志望動機に「言葉に興味がある」と答えている学生が多いが、むやみに日本語が外国人にとって難しいと考えている訳ではなく、他の言語とも比較した上で、日本語を客観的に捉えているらしいことが窺われる。

V. おわりに

今後は、ボランティア・チューターとして参加した学生に対して、この活動に参加したことが学生生活の中でどのような意味を持ったのかについて、追跡調査をしたい。また、本稿で明らかになったことや、追跡調査の結果を参考にして、この活動を、留学生にとってだけでなく、ボランティア・チューターとして参加している日本人学生にとっても有益なものとするように、内容を改善していきたいと考えている。

【謝 辞】

このボランティア・チューターの活動は、現在は三浦香苗教授の指導のもと、深澤が主に担当しているが、これまでに何人かの非常勤講師が担当してきた。特に、古本裕子非常勤講師と早川幸子非常勤講師は、ボランティア・チューターに対するアンケートの原案作成や調査の一部分を担当され、今回の論文にそれらを使用することを快諾して下さった。深く感謝の意を表したい。

【注】

- 1) 金沢大学留学生センター日本語研修コースは、第1期を1995年10月から開講し、現在の第7期に至るまで、6か月間の大学院予備教育としての日本語教育を行っている(1998年11月現在)。
- 2) 各期の活動の詳細は、金沢大学留学生センター日本語研修コース報告書(1996, 1997, 1998)参照のこと。
- 3) 金沢大学全体の学生数は、1998年現在、大学院生も含めて10243人である。そのうち女子学生は3252人で全体の3分の1にあたる(金沢大学広報資料 1998年)。そのことから考えても、このボランティア・チューターに参加する女子学生の比率は大きいということがわかる。
- 4) ボランティア・チューターだけのミーティングで、話をしていると留学生の方がずっと大人に思われて、ギャップを感じることもある、という意見が数度出た。
- 5) ここでの検定に1期は含めていない。

【参考文献】

- 乾 秀行 (1998) 「最も音素が少ない言語」『言語』5月号 (第27巻 第5号) pp.22-25, 大修館書店
- 金沢大学庶務部庶務課 (1998年) 『データで見る金沢大学 1998秋～1999夏用』(金沢大学広報資料No. 16)
- 金沢大学留学生センター (1996) 「課外個人指導」『日本語研修コース 第1期報告書』 p.24
- 金沢大学留学生センター (1997) 「日本人学生との交流」『日本語研修コース 平成8年度報告書 (第3期・第4期)』 pp.22-23
- 金沢大学留学生センター (1998) 「日本事情－日本人ボランティア・チューターとの時間－」『日本語研修コース 平成9年度報告書 (第4期・第5期)』 pp.23-25

A Study on Japanese Volunteer Tutors Helping International Students

Nozomi Fukasawa and Takao Okazawa

ABSTRACT Japanese students have been helping international students learn Japanese in the intensive course for beginners at Kanazawa University as volunteer tutors. A questionnaire was circulated among these volunteer tutors in order to clarify their personal characteristics, motivations, and views on Japanese as a foreign language. Three main points became clear from the survey: (1) the percentage of women students and students majoring in humanities are high; (2) students who have experience teaching languages, or who intend to become language teachers tend to continue participating as volunteer tutors; (3) volunteer tutors do not think that Japanese pronunciation and conversation are difficult, but they do believe that Chinese characters and honorific expressions are difficult for international students to learn.

(資料)

金沢大学留学生センター
日本人学生ボランティア・チューター アンケート

留学生センターのボランティア・チューターに応募していただき、ありがとうございます。
今期の活動の参考のために、アンケートにご協力をお願いいたします。また、ご意見や感想など何でも
おきかせください。

氏名 _____
学部、専攻、学年 _____ 年

1. 出身地はどこですか。
1-1 () 県 1-2 () 市
2. ボランティア・チューターに応募した動機は何ですか。○をつけてください。(複数回答可)
2a () 言葉に興味がある
2a-1 () 言語一般に
2a-2 () 日本語・日本語を教えることに
2a-3 () 特定の言語に () 語
2a-4 () 英語の練習に
2b () 留学生と交流したい
2c () 自分も留学したい
2d () 「異文化体験」という表現に心ひかれて
2e () このコースの日本語の授業を見てみたいと思って
2f () 何となく
2g () その他
3. 外国語ができる人は、自分のレベルを自己判定して○をつけてください。
3-1 () 語
3-2 レベル () (下の5～0から選んでください)

5: 普通のネイティブスピーカーと同じ程度 4: かなり高度な内容について話し、書くことができる 3: 日常会話より少し高度な程度ならできる 2: 日常会話程度 1: サバイバル程度 0: ゼロか、「こんちわ」や「ありがとう」が言えるだけ

4. 海外に住んだ経験はありますか。
4-a () はい 4-b 国名 () 4-c 期間 () か月
() いいえ
5. 外国人の友人はいますか。
5-a () はい 5-b 国名 () 国人 5-c 人数 () 人
() いいえ

6. 外国人の先生に外国語を習ったことがありますか。

6-a () はい 6-b 言語名 () 語 6-c 期間 () か月
() いいえ

7. 外国語(外国語としての日本語を含む)を教えた経験がありますか。

7-a () はい 7-b 言語名 () 語 7-c 期間 () か月
7-d 頻度(週に 回) 7-e 生徒の国 ()
7-f 生徒のレベル(1.初級 2.中級 3.上級)
() いいえ

8. 将来、外国語(日本語を含む)を教えてみたいですか。

8-a () はい 8-b 言語名 () 語
8-c (1.パートタイム 2.フルタイムで本職として)
() いいえ

9. 日本語を教える方法などを勉強したことがありますか。

() はい
() いいえ

以下は、外国語としての日本語について、現時点であなたがどう思うかを答えてください。

1から5までの数字で答えてください。

1. 大変やさしい	2. かなりやさしい	3. 普通	4. かなり難しい	5. 大変難しい
-----------	------------	-------	-----------	----------

10. 日本語を外国人に教えるのは、一般的に言って ()

11. 日本語の習得は外国人にとって ()

12. 外国人にとって、日本語技能の中で

12-1 聞き取りは? ()

12-2 話すのは? ()

12-3 読解は? ()

12-4 書くのは? ()

13. 外国人にとって

13-1 発音は(イントネーションも含む)? ()

13-2 文法は? ()

13-3 語彙は? ()

13-4 漢字は? ()

13-5 敬語表現は? ()

13-6 会話の流れは? ()

14. 外国人にとって日本語学習の際に、最も困難な点は何だと思いますか。

15. 外国人と日本語で話すときに、どんなことに気をつけるべきだと思いますか。

16. このボランティアの活動を通じて、何かを得ることを期待していますか。それは何ですか。

もしよければ書いてください。

17. この活動の実施の方法について希望があれば書いてください。

ブラジルの公教育における日本語教育

太田 亨

I. はじめに

ブラジルの学校教育〔以下「公教育」〕で行われている日本語教育の学習者数は非常に少ない。日本語普及センター（1996）によれば、ブラジル全土でも1,000人前後であろうと推測される。しかも国際交流基金日本語国際センター（1995）〔以下「基金調査」〕の数字と併せてみると、ブラジルの日本語学習者総人口18,372人のうち、96.5%以上が公教育外で行われる、日系人を対象とした日本語教育^{注1}の枠組み内で学ぶ学習者であることが分かる。こうした経緯から、今までブラジルの公教育における日本語教育の全体像はなかなかつかみにくかった。本稿はこうした公教育における日本語教育のデータ提供をその目的としている^{注2}。

II. 公教育における日本語教育に関する情報源

1. 先行情報および文献

筆者がブラジルで公教育の日本語教師に対する研修業務に従事し始めた当初^{注3}ブラジルの公教育における日本語教育に関する包括的かつ詳細なデータは皆無状態に等しかった。現地ですべて入手できるのは口コミによる断片的なものが多く、包括的かつ詳細と呼ぶには程遠いものであった。また、1994年当時の段階で学会誌等に報告されていたのはサンパウロ大学（USP）に関するものがほとんどであり^{注4}、他大学の情報や初等・中等教育における情報は数も少なく満足のいくものとは言えなかった^{注5}。

もちろんそれにはそれなりの理由がある。サンパウロ大学は1963年から長年にわたってブラジルの日本研究をリードしてきた機関であり、現在第一線で活躍している日本語教育関係者の大多数を輩出してきた。また、国際交流基金の拠点機関として客員教授が常時派遣され、1996年度からは日本研究での大学院修士課程開設にもこぎ着けたのである。

したがって、上記のような情報上の偏り状態が生じたのも十分納得がいく。しかし、1980年代以降ブラジル各地にもそれぞれの形態で日本語教育を行なう公教育機関は着実に増えてきており、それらも含めてより包括的な情報が必要とされるようになって

てきた。

いま一つの情報源は日本側が行なった世界規模の調査である。1990年と1993年の基金調査、それに先立つ3回(1975, 1981, 1987)の『海外日本語教育機関一覧』、外務省が2度にわたって行なった『世界の日本語教育機関一覧』(1970)と『日本語教育—その成長と悩み』(1990)である。特に基金調査は大規模なため、ブラジルの日本語教育の状況を世界のそれと対比できるという利点を持つ。その一方で、(1)数的に少数派である公教育の日本語教育の状況が把握しにくい、(2)調査票を配布・回収する方式で行なうためブラジル全体で78.3%という回収率は十分かどうか^{注6}、(3)自己申告式のデータの信頼性はどれくらいか、といった問題点も併せ持っていると言えよう。

2. 筆者が国際交流基金サンパウロ日本語センターで行なった訪問形式の調査概要

以上のような情報の偏り状態に対処すべく、筆者がサンパウロ日本語センターでの業務の一環として行なったのが「ブラジルの公教育における日本語教育調査」である。本調査はブラジル全土に散らばる、日本語講座を持った公教育機関すべてを対象とし、現地を訪問する形を原則とした。調査概要は次のとおりである。

(1) 目的

現在、ブラジルの公教育カリキュラムに沿った学校で、さまざまな形で行われている日本語教育の現状のデータを可能な限り収集する。

(2) 方法

日本語教育が行われているという情報があった機関を直接訪問し、原則として日本語講座担当者または講座責任者に質問する形式で情報を収集するとともに、できるだけ日本語教育の現場も訪れて授業参観を行なった^{注7}。

(3) 調査項目

主な調査項目は、設置主体、所在地(州・市)、機関(講座)名、講座開始年、教師数、学生数、学期制・学習年数、日本語学習時間数、主教材、主な学習動機、問題点などである。本稿末に調査票の見本を添付しておく。

Ⅲ. 公教育における日本語教育主要データ

「正課校」等の用語の使用は太田(1997:205-6)に準ずるとして、本稿ではそこに掲載しきれなかった主なデータを中心に紹介し、補足説明していきたいと思う^{注8}。

1. 高等教育機関

1) 正課校

最も歴史が長いのはサンパウロ大学である。哲文学・人文科学学部の中に位置付けられた日本語学科を持つ一方、学内に「日本文化研究所」も有する。同校のカリキュラム等についての詳細は、同校スタッフの手による報告論文に委ねることにして、ここでは詳述することを避けたいと思う。次に古いのはリオデジャネイロ連邦大学である。同連邦大学には、現在のブラジルにはまだ数少ない非日系の専任スタッフがあり、また1997年より国際交流基金の日本語教育専門家派遣が開始された。さらに他の3校は歴史的には浅いものの、学位の面で特徴がある。リオ・グランデ・ド・スル連邦大学の場合は「翻訳学学士号」、州立パウリスタ大学とブラジリア大学の場合は「教育学学士号」がそれぞれ卒業生に授与される。特に教育学学士号取得者にはブラジルの中等学校以下の公教育機関で教える資格が与えられる。これは日本で言うところの「教職課程」に相当すると考えればよい。もちろん、いずれの学士号も「日本語専攻」であることは言うまでもない。

表1 正課校の日本語教育主要データ

設置主体	所在地	機関名	学位	開始年	教師数	学生数	学期制・学習年数	学習時間数	主な主教材	主な学習動機
国立 (連邦)	リオデジャネイロ州 (RJ) リオデジャネイロ Rio de Janeiro	リオデジャネイロ連邦大学 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	文学士	1978	6	84	2学期 4年	800	新日本語の基礎1・2 日本語中級 (東海大学) 朝日新聞で日本語を読む	留学・日本語教師志望・日本語を生かした職に就くため
国立 (連邦)	リオ・グランデ・ド・スル州 (RS) ポルトアレグレ Porto Alegre	リオ・グランデ・ド・スル連邦大学 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	翻訳学士	1986	2	31	2学期 4年半	540	Fundamentos da Língua Japonesa I, II Introdução aos Ideogramas Kanji de Uso Cotidiano 実用漢字入門	翻訳家志望
州立	サンパウロ州 (SP) サンパウロ São Paulo	サンパウロ大学 Universidade de São Paulo (USP)	文学士	1963	7	221	2学期 4年	540	-Curso de Língua Japonesa I -Introdução à Gramática da Língua Japones	日本語教師志望 日系企業に勤務している 日本文化を知るため
州立	サンパウロ州 (SP) アシス Assis	州立パウリスタ大学アシス校 Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Assis	教育学士	1992	4	48	2学期 4年	225	新日本語の基礎1	日本語教師志望

2) 2外校

ここで2外校とは、学位は出さないものの、カリキュラム上で第2外国語の一定の単位として認定されるようなシステムを持つ大学のことを指す。現在は州立カンピーナス大学がこれに当たる。正課校のブラジリア大学も96年度まではこの2外校であり、正

課のカリキュラムと並行して2外校時代のカリキュラムも残そうとしていることから、96年度までのデータを表2に提示した。また、ブラジリア大学にも非日系の専任講師が1名いる。一方、州立カンピーナス大学は、外国語教育一般や外国人に対するポルトガル語教育の分野でブラジルをリードする、同校の応用言語学科に組み込まれた「外国語教育センター」の中に位置付けられており、日本語のほか8つの言語が教えられている。

表2 2外校の日本語教育主要データ

設置主体	所在地	機関名	開始年	教師数	学生数	学期制・ 学習年数 認定単位	学習 時間数	主な主教材	主な学習動機
国立	ブラジリア連邦区 (DF) ブラジリア Brasília	ブラジリア大学 Fundação Universidade de Brasília (UnB)	1981	3	129	2学期 3年	360	日本語初歩	留学・日本語 に対する興味
						最高32 単位まで			
州立	サンパウロ州 (SP) カンピーナス Campinas	州立カンピーナス大学 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1985	4	73	2学期 3年	300	文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ	留学・日本文 化に対する興 味・日本語文 献購読
						4単位			

3) 公開講座校^{注9}

ブラジルの大学における公開講座は単なる一般市民講座ではなく、大学が地域コミュニティに向けて広く学習の機会を提供するという、大学業務の一環として行われている点に特徴がある。その中でバイーア州立、州立ロンドリーナ、州立マリングア、リオグランデドスル・カトリック、パレ・ド・リオ・ドス・シノスの各大学は日本語独自で「研究院」や「研究センター」の形をとっている。またバイーア連邦大学は「アフリカ・東洋研究所」に二つしかない語学講座の一つとして日本語が取り上げられており、しかも開始年が非常に早い。ちなみにもう一つの言語とはアフリカのヨルバ語だという。

いずれにしても、各校それぞれに奮闘している様子が伺えるのだが、共通した悩みも抱えているようである。それは予算の問題である。公開講座には正課ほどの予算が回ってこず、資金面でやりくりし苦勞するらしい。また、そこから生ずる問題として教師の待遇が低く、慢性的なスタッフ不足に悩まされている機関が多い。

また分布的には、日系人の多い南部のサンパウロ州とパラナ州の2州に固まっている。これはブラジルの日本語教育が「日系」と共に歩んできたことを考えれば首肯できる現象である。その一方で、最南端のリオ・グランデ・ド・スル州はドイツ系やイタリア系移民の多い所であり、また東北伯地方のバイーア州はアフリカ系の末裔が多い所である。これらの州は日系とはあまり関係ないにもかかわらず、複数の機関がほぼ同じ市内に存

在しているところが興味深い。

表3 公開講座校の日本語教育主要データ

設置主体	所在地	機関名	開始年	教師数	学生数	学期制・ 学習年数	学習 時間数	主な教材	主な学習動機
州立	バイーア州 (BA) サルバドール Salvador	バイーア州立大学 Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	1994	2	18	2学期 未定	90 /学期	文化初級日本語1	日本文化に対する興味
国立 (連邦)	バイーア州 (BA) サルバドール Salvador	バイーア連邦大学 Universidade Federal da Bahia (UFBA)	1962	2	25	2学期 未定	120 /学期	新日本語の基礎1	留学・宗教関係・日本の技術に対する興味
州立	セアラ州 (CE) フォルタレーザ Fortaleza	セアラ州立大学 Universidade Estadual do Ceará (UEC)	1993	2	11	2学期 未定	90 /学期	日本語初歩	日本文化に対する興味
国立 (連邦)	バラ州 (PA) ベレン Belém	バラ連邦大学 Universidade Federal do Pará (UFPA)	-	1	-	2学期 -	-	Conversação em Japonês (国際交流基金)	-
国立 (連邦)	パラナ州 (PR) クリチバ Curitiba	パラナ連邦大学 Universidade Federal do Paraná (UFPr)	1975	7	121	2学期 4年	120 /学期	日本語初歩 日本語本2 (学友会)	留学・日本語を忘れないようにするため
州立	パラナ州 (PR) ロンドリーナ Londrina	州立ロンドリーナ大学 Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1972	1	33	2学期 3年	90 /学期	サバイバルジャパニーズ 日本語で話そう ビデオで学ぶ日本語	留学・出稼ぎ
州立	パラナ州 (PR) マリンガ Maringá	州立マリンガ大学 Fundação Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1984	4	88	2学期 6年	120 /学期	新日本語の基礎1	家庭コミュニケーション・留学
国立 (連邦)	リオ・グランデ・ド・スル州 (RS) ポルトアレグレ Porto Alegre	リオ・グランデ・ド・スル連邦大学 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1984	4	44	2学期 4年	480	横山式日本語ダイレクトメソッド	留学・技術研修・宗教関係
私立	リオ・グランデ・ド・スル州 (RS) ポルトアレグレ Porto Alegre	リオ・グランデ・ド・スル・カトリック大学 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	1961	2	53	2学期 3年	360	実用日本語 新日本語の基礎1	文化や技術に対する興味・留学
私立	リオ・グランデ・ド・スル州 (RS) サンレオポルド São Leopoldo	バレ・ド・リオ・ドス・シノス大学 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	1990	3	23	2学期 5年	450	日本語初歩	靴の製造技術を学ぶため・留学・日本語に対する興味
国立 (連邦)	サンタカタリーナ州 (SC) フロリアノポリス Florianópolis	サンタカタリーナ連邦大学 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1988	1	21	2学期 未定	90 /学期	Curso Básico de Japonês 1, 2 (日伯文化連盟)	日本の技術に興味がある

2. 初等・中等教育機関

現在、初等教育の5年生以上から中等教育^{注10}で日本語教育を行っている学校はブラジル全土で延べ22校ある。そのうちサンパウロ州とその南隣のパラナ州では州立学校の特別課外プログラムの一貫として外国語教育を行っており、その一つに日本語が取り入れられている。サンパウロ州のものは「語学学習センター」(CEL - Centro de Estudos de Línguas, 以下「CEL」と略す) と言い、州内に7都市8校ある。一方、パラ

ナ州のものは「現代外国語センター」(CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, 以下「CELEM」と略す)と言い、日系人の多い州北部に固まった形で11都市12校存在する。あと2校は、リオデジャネイロ連邦大学付属(初等・中等)校が同大学日本語学科の学生の実習用に開設する日本語講座と、パラナ州のさらに南隣のサンタカタリーナ州の州都 Florianópolis 市にある州立学校が単独で行っているものである。ここではサンパウロ州のCELとパラナ州のCELEMについて説明しよう。

1) CEL (サンパウロ州)

CELが発足した経緯に関しては、深沢(1995: 125-6)および São Paulo, Secretaria da Educação (1989) に記述があるが、さらに筆者の知り及ぶところを併せて補足すると次のようである。すなわち、南米(南部)共同市場(Mercosul, スペイン語では Mercosur)の発足により、ブラジルと周辺のスเปน語圏諸国との関係が強化された。またポルトガル語との語彙や文法を始めとした言語間距離の近さもあって、州立学校に通う児童・生徒に、課外講座として広くスเปน語を学ぶ機会を与えようと1987年に発足したプロジェクトであるという。そこに日本語が組み込まれたのが1988年で、日系人が多い州南部のレジストロ市から始まった。1997年上半期現在、州内の8校で日本語が教えられている。

CELには現在アシスとコチアに1名ずつの非日系人教師がいる。特にアシスの場合は、州立パウリスタ大学の4年次に在籍する学生である点に注目していただきたい。同大学が教職課程の日本語専攻コースであることを考え合わせると、アシスのCELはちょうど教育実習の場を提供していることになると言えるだろう。

表4 CELの日本語教育主要データ

所在地(市町村)	学校名	教師数	生徒数	主教材	主な学習動機
アダマンチーナ Adamantina	フレウリーデス・カヴァリーニ・メネキノ初等学校 EEPG Fleurides Cavallini Menechino	2	49	文化初級日本語I	出張者・親戚とのコミュニケーション
アシス Assis	ドナ・カロリーナ・フランシーニ・ブラリ初等中等学校 EEPSG Dona Carolina Francini Burali	1	62	文化初級日本語I	出張者・日本に対する興味
コチア Cotia	ペドロ・カゼミロ・レイチ初等中等学校 EEPSG Prof. Pedro Casemiro Leite	2	35	文化初級日本語I	日本文化に興味がある・日系人だから
レジストロ Registro	ドットル・ファビオ・バレット初等中等学校 EEPSG Dr.Fábio Barreto	2	152	文化初級日本語I	出張者、家族の影響・日本語や文化に興味がある
サン・ジョゼ・ド ス・カンポス São José dos Campos	エステヴァン・フェリ初等中等学校 EEPSG Estevam Ferri	2	34	Curso Básico de Japonês 1-6 Basic Kanji 500	日本文化に興味がある・日系人だから

所在地(市町村)	学校名	教師数	生徒数	主教材	主な学習動機
イピランガ(サンパウロ) Ipiranga	アレシャンドレ・デ・グスマン初等中等学校 EEPSG Alexandre de Gusmão	1	32	文化初級日本語Ⅰ Kaiwa Book(日伯文化連盟)	出稼ぎ・留学したい
サント・アマロ(サンパウロ) Santo Amaro	インテルラーゴス中等学校 EESG Interlagos	2	57	文化初級日本語Ⅰ	日本や日本文化に対する興味
サント・アナスタシオ Santo Anastácio	オズヴァルド・ラナジ初等中等学校 EEPSG Prof. Oswaldo Ranazzi	1	50	文化初級日本語Ⅰ	日系人と接触する機会がある・自分達の言葉とは全く違うから

2) CELEM (パラナ州)

サンパウロ州と同様、日系人の多い州として知られるパラナ州は、日系以外にポーランドやウクライナなどからの移民がいることでも有名である。パラナ州教育局では、その子弟たちに自分たちの祖先の言語や文化を知る機会を与え、かつ州立学校に通う生徒一般にも必修の英語以外の言語を学ぶチャンスを提供する目的から1989年にCELEMを開設した(Paraná, Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação 1988)。CELの場合と同じように、当初は仏・独・西・伊の4言語で始まったという。ところが、すぐ上にも述べたとおり、パラナ州では移民のあった民族の言語をこのCELEMに取り入れることが決定し、日本語も加わることになったというわけである。CELEMで日本語が教えられ始めたのは1990年からで、日系人が多く住む州北部のマリンガ市の学校であった。現在はそれが北部を中心に12校にまで広がっている。

表5 CELEMの日本語教育主要データ

所在地(市町村)	学校名	教師数	生徒数	主教材	主な学習動機
アルト・パラナ Alto Paraná	ライーニャ・ダ・パス中等学校 Colégio Estadual Rainha da Paz	1	27	文化初級日本語Ⅰ	将来役に立つと思うから・ポルトガル語と違う言語で面白そう
アプカラーナ Apucarana	アルベルト・サントス・ドゥモン初等中等学校 Escola Estadual Alberto Santos Dumont	1	43	Curso Básico de Japonês 1, 2	出稼ぎ・配偶者が日系人だから
アサイ Assaí	バロン・ド・リオ・ブランコ初等中等学校 Colégio Estadual Barão do Rio Branco	1	72	文化初級日本語Ⅰ	日系人と交際するため・銀行での接客業務
バンデイランチス Bandeirantes	マイロン・メディロス初等中等学校 Colégio Estadual Prof. Mailon Medeiros	1	35	Curso Básico de Japonês 1, 2	出稼ぎ・留学したい
コルネリオ・プロコピオ Cornélio Procopio	モンテイロ・ロバット初等中等学校 Colégio Estadual Monteiro Lobato	1	13	文化初級日本語Ⅰ	日系人の親戚がいる・出稼ぎ・言語や文化に対する興味
グアイーラ Guafra	プレジデンテ・ルーズヴェルト初等中等学校 Colégio Estadual Presidente Roosevelt	1	91	文化初級日本語Ⅰ 長沼現代日本語Ⅰ Curso Básico de Japonês 1	留学したいから
イビボラン Ibiporã	ウニダージ・ポロ初等中等学校 Colégio Estadual Unidade Polo	1	4	Curso Básico de Japonês 4	町に日系の日本語学校がないから

所在地(市町村)	学校名	教師数	生徒数	主教材	主な学習動機
ロンドリーナ1 Londrina	マルセリーノ・シャンバニャット初等中等学校 Colégio Estadual Marcelino Champagnat	2	63	Curso Básico de Japonês 1, 2, 4, 5	日系人だから・日系人の友人や親戚がいるから・出稼ぎ
ロンドリーナ2 Londrina	ヴィセンテ・リージョ初等中等学校 Colégio Estadual Vicente Rijo	1	47	Curso Básico de Japonês 1	祖父母と日本語で話したい・出稼ぎ・いつか役に立つから
マリンガ Maringá	アイルトン・プライザント初等学校 Escola Estadual Ayrtton Plaisant	1	39	文化初級日本語 I	観に勧められた・出稼ぎ
パラナヴァイ Paranavá	パラナヴァイ初等学校 Escola de Primeiro Grau de Paranavá	1	47	特別にはなし	周りが難しいというので逆に興味を抱いた
	レオネル・フランカ初等学校 Escola Estadual Leonel Franca				
サンタイザベル ドイヴァイ St. Izabel do Ivaí	フェルナンド・アゼヴェード初等学校 Escola Estadual Fernando Azevedo	1	67	文化初級日本語 I	将来自分のためになるから
	ナルシーゾ・メンデス初等学校 Escola Estadual Narciso Mendes				

IV. 公教育における日本語教育が抱える問題点

1. 高等教育

- (1)正課校の場合、ブラジル教育省の方針により外国語学は必ずポルトガル語学を並行して履修しなければならない。そのため日本語教育に割ける時間が1年次で100～120時間前後と限られ、さらに2年次以降は日本文化や日本文学なども履修しなければならない関係上、日本語教育そのものに使える時間数が減る。その結果、日本語力ゼロから始めた学生の卒業時の日本語力が教授陣が期待しているレベルまでなかなか到達しない。
- (2)教授スタッフ確保が難しい。採用基準を満たすには最低でも正課校の日本語学科を卒業する必要がある、さらに正課校では修士号以上を取得していることが望まれる。また、近年は待遇上の問題から教師のなり手が減っており、教師不足に拍車をかける結果となっている^{注11}。
- (3)教材が不足している。日本で市販されている教科書はブラジルの現実には合わないものが多い。Ilari (1992)が指摘するように、ブラジルではポルトガル語教育の影響から、語学教育一般が文法教育に重点を置き、教える方も教わる方も文法にこだわる傾向がある。この点をきちんと押さえないかぎり、どんなに最新の教授法を使った教科書を持ってきても学習者のニーズを十全に満たすことはできない。そのためには何よりもポルトガル語で文法説明が書かれた日本語教科書が不可欠となるが、ブラジルの大学で制作された教科書は現在、正課校2校のものが存在するだけであり、まだ学習者のさまざまなニーズを満たしているとはいえない。

(4)修了しても学習した日本語を生かせるような環境がブラジルには少なく、学習の励みにならない点や、学生が手軽に入手できるような辞書や教科書類がない点が挙げられている。前者の問題については、ブラジルに進出している日系企業が社員の日本語力をどのくらい評価するかを調査した山下(1990)があるが、それによると日系企業は社員の日本語力や日本語学習に対して積極的な評価をしているようには見えず、本稿筆者たちの聞き取り調査で得られた問題点とちょうど符合した結果となっている。

2. 初等・中等教育

- (1)カリキュラム外の講座なので、CELやCELEMを自分の学校に開設するかどうかはすべてその学校の学校長の最終判断によることになる。また開設することになったとしても、カリキュラム内の正規授業に支障がないように、時間や教室の割り当て等のコーディネートには十分な配慮をしなければならない。ただし、CELのアダマンチーナ、コチア、レジストロのように、地元と学校側の努力により専用の校舎が確保された例もある。
- (2)財政的な基盤が脆弱なため、教材不足や待遇の低さから生じる教師不足が深刻な問題である。
- (3)州の教育局の中には日本語を専門とする人物がいないので、カリキュラムや教授法上のアドバイスやオリエンテーションが不足している。
- (4)日系人教師の場合、日本語が話せるという理由でそれぞれの土地のコロニアから選ばれたり、依頼されて教師になったケースが多い。したがって、日本語を外国語として客観的にながめたり^{注12}、日本語教師としての十分なトレーニングを積まないままいきなり教壇に立つ場合が多い。また、非日系人教師を始めとする、非日本語母語教師の場合、日本語能力が不十分なまま教え始めるケースもある。
- (5)場所によっては低所得層家庭の児童・生徒もいて、教材費はもちろんコピー費さえ十分払えない状態である。その結果、学習者一人ひとりに教科書を持たせることができない。

V. 対応策・試案

1) 各種レベル・ニーズに応じた研修システム

まだ学習者数の少ない公教育の分野だが、高等教育機関と初等・中等教育機関では目的や対象となる学習者層の違いはあれ、教師不足を補うための教師養成・研修業務が不

可欠な点では共通している。それぞれの機関、特に高等教育機関の場合は正課校と公開講座校ではやはり目的が異なるわけで、養成や研修の内容と方法も自ずと違ったものになるはずである。正課校の場合は日本語に関する専門教育の必要性もあるため、日本語教育の他に日本語学や国語学の分野での専門家が必要である。現在はサンパウロ大学だけに派遣されている客員教授だが、ブラジルの国土は日本の約23倍と広大なため、派遣された客員教授が正課校各校を定期的に巡回指導することは難しい。この客員派遣枠を広げることも望まれる。一方、2外校や公開講座校の場合、日本語教育全般を地域別にサポートする必要があるものと思われる。また初等・中等教育では、サンパウロ州とパラナ州の州立学校で行われている日本語教育は共通点が多いので、似たようなプログラムによる研修が可能である。

2) 日本語力のアップ

高等教育機関の場合カリキュラム上の制約から、日本語学習時間が十分確保できないために、学習者の日本語力が教授陣の期待しているレベルに達しないという問題を見た。各校ともすでに補講等の措置を採っているものの、それでも十分とは言えないようである。また、非日本語母語教師の中には、機会さえあれば自分の日本語をもっとブラッシュアップしたいと考えている者も多い。したがって、これらの人々の日本語力を伸ばすための支援体制が必要であろう。具体的には、夏季および冬季の休業期間中を利用した集中日本語講座の開催が考えられる。

3) 教材寄贈プログラムと自主的な教材制作の促進

どの機関も日本語教材の不足を訴えていたが、この問題に対する支援プログラムの一つに、国際交流基金本部が年1回行なっている「教材寄贈プログラム」がある。しかし、このプログラムは年1回である上、申請をしてから実際に手元に届くまでに半年近くの時間がかかる。この点を補うような「現地版」教材寄贈プログラムが必要であろう。また将来的には、各機関で現地に合った教材を自主制作できるよう教材開発を促すための政策も採りたい。

4) ブラジルの州教育局へのコースデザイン協力

サンパウロ州とパラナ州の州教育局には日本語を専門とする担当者がいないことを見た。そのためにシラバスやカリキュラムを含めたコースデザインがまだ不十分である。この点を継続的にサポートしていかなければならない。

5) 巡回指導システムによるサポート

国際交流基金日本語国際センターや国際協力事業団 (JICA) が世界に向けて行なっている研修は、年1回の選考試験を通った教師のみが参加できるシステムになっている。しかも一度研修を受けた後は、最低でも5年間の期間をおかないと再応募資格がない。これでは中核となるべき現地教師を効率よく継続的に指導していくことは困難である。この点をカバーするためには、現地で研修できるシステムを確立しておくことが不可欠となる。ブラジルの場合、それに加えて地理的・距離的な問題が存在する。つまり、研修会が頻繁に行なわれるサンパウロのような都市に出てくるためには、時間の面からも費用の面から、参加する日本語教師に多大の犠牲を払わせる結果となるのである。この問題を解決するためには、サンパウロのような研修会場に受講者を呼び寄せるのではなくて、研修を行なうスタッフのほうが逆に現地の方に出かけていくという案が考えられる。また、そのような訪問型の研修を行なった場合は、その研修効果がどれくらい出ているかを評価するため、また日本語教育の現場を知るためという両面から、事後の出張・巡回フォロー・システムを創ることも考えられよう。

VI. おわりに

対応策の一部は、国際交流基金サンパウロ日本語センターのプログラムとしてすでに実現化している。しかしながら、一機関だけでブラジル全土をくまなくカバーするというのは、人的にも資金的にもどだい無理な話である。ブラジル側の機関とパートナーシップを保ちながら相互協力・連携体制を創り上げなければ、対応策の十全な実現は望めないだろう。しかも、その連携はさらに大きくネットワーク化して、公教育という枠を越えていくことが望ましい。たとえば公教育の内部を取ってみても、高等教育各機関との連携、初等・中等機関の場合は州の教育局との連携、ブラジル教育省との連携等が考えられる。また、ブラジルの日本語教育が歴史的にもまた現在も、コロニアの日本語教育に多くを拠っていることから、コロニアの日本語教育との連携も求められる。目を転じて、学習者ニーズの中で「出稼ぎ」が少なからぬ要因になっていることから、それが現在社会問題化している日本の教育関係者との連携を図ることも必要であろう。要は、それぞれの機関がそれぞれの個性を十分発揮しながら、しかも連帯し、互いに尊重し合いながらブラジルの、そして世界の日本語教育の発展に寄与できるような連携のネットワークを創り上げることが肝要ではないかと思うのである。

【参考文献】

- 太田亨(1997)「海外における日本語教育の連携－ブラジル」、『日本語学5月臨時増刊号 日本語教育－21世紀への展望－』第16巻第5号, 明治書院
- 国際交流基金日本語国際センター(1995)『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査 1993年』
- コバヤシ, エレナ(1997)「日本とブラジルの教育のあり方の相違」、『共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人(上) 論文篇・就労と生活』(渡辺雅子・編著), 明石書店
- 斎藤明(1984)「リオデジャネイロにおける日本語教育」、『日本語教育』53号, 日本語教育学会
- 酒井順子(1997)「南米における日本語教育の現状と問題点－1996年度ポルトガル語圏並びにスペイン語圏 日本語教育巡回セミナー講師を経験して－」、『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』23号, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- ジルー＝ムラカミ, サカエ・竹内美智子(1985)「ブラジルの日本語教育」、『国文学 解釈と鑑賞』第50巻3号, 至文堂
- 鈴木英夫(1979)「ブラジル日系社会における外来語」、『紀要A (人文科学・社会科学)』23号, 名古屋大学教養部
- 鈴木妙(1994a)「ブラジル日系人の敬語行動と文化変容」、『世界の日本語教育』第4号, 国際交流基金日本語国際センター
- (1994b)「ブラジルにおける日本語教育－サンパウロ大学を中心に」、『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』第1号, 国際交流基金日本語国際センター
- 長尾勇(1975)「ブラジルの言語生活」、『言語生活』No.284, 筑摩書房
- (1977)「ブラジル日系人の日本語－母国語の忘却と日本語の教育」、『言語生活』No.308, 筑摩書房
- 日本語普及センター(1994)『日本語学校並びに教師に対する実情調査報告書』未刊行資料
- (1996)『'95シンポジウム記録書－ブラジルにおける21世紀の日本語を考える』, サンパウロ
- 野元菊雄(1969a)「ブラジル便り」、『言語生活』No.213－No.215, 筑摩書房
- (1969b)「ブラジルの日本語」、『言語生活』No.219, 筑摩書房
- 半田知雄(1952)「ブラジルにおける日本語の運命」、『時代』第15号, 土曜会, サンパウロ
- (1980)「ブラジル日系社会に於ける日本語の問題」、『言語生活』No.346－No.348, 筑摩書房
- 深沢リジア真澄(1995)「85周年を迎えたブラジルの日本語教育」、『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』第2号, 国際交流基金日本語国際センター
- 本堂寛(1981)「ブラジルの日本語－その調査と実態の一端」、『日本語教育』44号, 日本語教育学会
- (1990)「日本語使用と日本的意識－ブラジル日系人の場合」、『日本語教育研究論集』第5号, 東北大学
- 馬瀬良雄(1986)「ブラジル便り－ブラジル日系人の日本語」、『言語生活』No.418, 筑摩書房
- 山下晁美(1990)「ブラジルの企業における日本語の評価」、『日本語教育』73号, 日本語教育学会
- ワキサカ, ジェニー(1991)「サンパウロ総合大学の日本語・日本文化研究」、『世界の日本研究』第2号, 国際日本文化研究センター
- 脇坂ジェニー・深沢リジア真澄(1984)「ブラジルにおける日本語教育－サンパウロ大学文学部日本語日本文学講座の場合－」、『日本語教育』53号, 日本語教育学会
- Almanaque Abril 1995. Editora Abril, São Paulo, Brasil
- Ilari, R. 1992. A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa, 4^a ed., Martins Fontes, São Paulo, Brasil
- Paraná (Estado), Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação (1988), *Instrução N^o 01/88: Regulamentação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM*, Curitiba, Brasil
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação. 1989. *CEL/ Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudos de Línguas*, São Paulo, Brasil

Suzuki, T. 1986. As Expressões de Tratamento da Língua Japonesa no Brasil: Uso e Processo de Acluturação, In *Estudos Japoneses* Vol.6, Revista do Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
 _____ 1995. As Expressões de Tratamento da Língua Japonesa, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

【注】

- 注1 日系社会のことを現地では「(日系) コロニア」と呼んでいることから、本稿でもこの術語を採用し、日系人に対する日本語教育を「コロニアの日本語教育」と呼ぶことにする。
- 注2 筆者がブラジルに勤務する機会を与えてくれた国際交流基金、ならびにブラジル滞在中に筆者の調査をサポートしてくれた同サンパウロ日本語センターに対し、この場を借りて感謝の気持ちを表します。
- 注3 筆者が国際交流基金サンパウロ日本語センターに勤務していたのは1994年4月より1997年2月までである。なお1998年4月1日より国際交流基金サンパウロ事務所が「国際交流基金サンパウロ日本文化センター」に組織変更されたことに伴って、国際交流基金サンパウロ日本語センターは同日本文化センター内の「サンパウロ日本語センター」と組織名称が改められた。しかし本稿で「サンパウロ日本語センター」と言った場合は、組織変更前の、筆者が勤務していた当時のものを指すものとする。
- 注4 脇坂・深沢(1984)、ジルー＝ムラカミ・竹内(1985)、ワキサカ(1991)など、サンパウロ大学のスタッフか、同大学の客員教授の手によるものが中心である。
- 注5 例外は、筆者の知る限り、リオデジャネイロ連邦大学を中心にした斎藤(1984)であろう。また、初等・中等教育機関に関しては鈴木(1994b)と深沢(1995)にある程度紹介されており、太田(1997)はそれらを補完する目的で執筆されたものだが、紙幅の関係で当初の目的を達成できずに終わっている。
- 注6 たとえばブラジルのコロニアの日本語教育の場合、日本語普及センター(1994)によれば、同センターの会員になっている学校だけでもブラジル全国で319校あり、基金調査でそれに対応すると思われる数字(268校)と少なからぬずれがあることが分かる。なお、同資料は未刊行だったために入手が大変困難であったが、酒井(1997: 157-165)に主要な部分が転載され、閲覧が容易になったことを付け加えておく。
- 注7 調査にはアップル社マッキントッシュPower Book 180cを携行し、クラリス社のファイルメーカーPor2.1v1(1997年2月現在で3.0にバージョン・アップしてある)を使って作成した調査票に、聞き取ったデータを直接記入してデータベース化した。
- 注8 データは96年度第1学期のものに基づいている。本稿の表1～5では、付録に掲げた調査票の項目のうち主なもののみを掲載するにとどめた。また項目中の「所在地」の州名と「機関名」の欄で用いたアルファベットの略字は、ブラジル国内で公式に用いられるものを踏襲したものであり、「問題点」は表中ではなく、後に第4章で「公教育における日本語教育全体が抱える問題」として要約する形で扱った。なお、「学習動機」は授業参観をしたクラスの学習者と日本語教育担当者の話の中から多かったものを列挙したものであり、アンケートをとった上で統計的な処理を施したものではないことをお断りしておく。
- 注9 リオグランデドルス連邦大学は正課コースと並行して公開講座コースも併せ持っているが、太田(1997)並びに本稿では、機関単位で数えた関係でデータは両コースのものとも提示したものの、数の上では正課校としてのみ扱った。なお、パラ連邦大学のデータは不完全にしか収集できず、情報未収集部分を表3では「-」と表わした。
- 注10 ブラジルの教育制度は基本的に8・3・4制であり、11年の「基礎(教育)レベル」と4年の「高等(教育)レベル」からなる。さらに前者は義務教育である8年の「第1課程」と、日本で言う高等学校に相当する3年の「第2課程」に分かれる。本稿ではこのような直訳名称を使用せずに、「基礎レベル・第1課程」を「初等教育」、「基礎レベル・第2課程」を「中等教育」とした。なお、*Almanaque Abril 1995*の「教育」欄には、これらの情報をはじめとして、現在のブラジルが抱える教育問題がコンパクトな形でまとめられていて大変参考になる。

注11 ブラジルは1994年まで10年間近く高インフレ経済が続き、その間教師の給与調整を適正に行なつてこなかったために、全般に給与が大幅に目減りしてしまったという。例えば1996年5月7日付けの*Folha de São Paulo*紙は、現在のサンパウロ州の州立学校教師の給与額が、米ドル換算で30年前の約5分の1まで落ち込んだと報じている。

注12 コロニア内で継承される日本語が、教えようとする日本語とは「違っている」という事実から出発しないことよって生じた問題と言えるのではないだろうか。なお、前者の日本語（の一方言）は現地で「コロニア語」と呼ばれており、鈴木（1979）、長尾（1975, 1997）、野元（1969a, 1969b）、半田（1952, 1980）、馬瀬（1986）等の先行文献にその特徴が挙げられている。

要 旨

【キーワード】 ブラジル公教育の日本語教室（調査）、正課校・2外交・公開講座校、CEL（サンパウロ州）、CELEM（パラナ州）、連携のネットワーク

ブラジルの公教育における日本語教育は1960年代にサンパウロ大学から始まった。しかし1980年代に入ると、ブラジル各地にも日本語学科を設置する大学や第2外国語としての単位を認定する大学、また公開講座として広く地域社会に開放した日本語講座を開設する大学も現れてきた。一方、初等・中等教育のレベルでは、サンパウロ州のCEL（1988年）とパラナ州のCELEM（1990年）で日本語教育が始まった。現在CEL8校、CELEM12校が開講しているが、両州ともカリキュラム外の課外講座としての日本語教育であり、まだ基盤が脆弱で克服すべき課題も多い。これら各レベルでの日本語教育を支援していくには、それぞれに合った研修システムや教材寄贈プログラム、コースデザイン協力などが必要だが、それだけではまだ不十分である。関係各機関を結ぶネットワークを作り上げることによって、連携体制を整えることが不可欠である。

The Japanese Language Education in Brazilian Public Schools

Akira Ota

Keywords : (Research for) the Japanese language education in Brazilian public schools, Regular/credit/open course, CEL, CELEM, Network of collaborations

ABSTRACT The Japanese language education in Brazilian public schools started in the University of Sao Paulo in 1963. Since the decade of the 80's, Japanese as a foreign language at the higher educational level has expanded to other universities, and now its course has increased to sixteen in the whole country: five regular courses, one credit course and ten open courses. At the elementary and middle educational level, two southern states have adopted the language as an extra - curricular program: the CEL of the Sao Paulo State and the CELEM of the Parana State since 1988 and 1990 respectively. Actually 8 CELs and 12 CELEMs are functioning. Both programs are, however, still unstable and have a lot of problems because of their extra - curricular nature. It is necessary to offer proper support - programs to each educational level : seminars, donation-programs of teaching materials, an orientation of the course design for the CEL and the CELEM, etc. But it is also important to create a network of collaborations among the Japanese language institutions for a satisfactory realization of the programs.

ブラジル公教育日本語教育機関調査票

【付録】

調査日: _____ 運営母体: _____ 小中高大: _____ 調査性種: 正課 準正 課外 開講 休校

機関名: _____

機関略称: _____ 管轄: _____ →管轄データ

代表者: _____ 正責任者: _____

講座名: _____

機関住所: _____ 市町村: _____

州名: _____ CEP: _____ TEL: _____ FAX: _____

教師代表者: _____

連絡先住所: _____ TEL: _____

開設年: _____ 他言語 英語 仏語 独語 伊語 西語 露語 その他...

スタッフ名	性	生年月日	最終学歴	教師歴

学習時間 (学期×修了まで) _____ × _____

入学金・授業料等 _____ 待遇 _____

講座名称	時間	学生数	修了者数	学年次	担当者

学習動機

金沢大学留学生センター開発の活用練習 CAIソフトについて

峯正志・鎌田倫子・深澤のぞみ・笹原幸子・芳浦恵・深川美帆

はじめに

金沢大学には多くの留学生が学んでおり、また留学生を対象とした日本語クラスも開講されている。しかし留学生の専門や研究環境などは多岐にわたっており、日本語に対するニーズもさまざまである。筆者らは、このような個々のニーズに対応するための方策として、コンピュータを利用した教授メディアが持つ可能性に注目し、金沢大学における日本語教育の中にも導入することができるのではないかと考えた。そこで、まず昨年度に金沢大学の留学生を対象として、日本語学習や日本語に対するニーズについての基礎調査を行った。その結果をもとに、今年度にはコンピュータを利用したCAIソフトの開発を目指して、どのような教材がふさわしいのかなどの検討とともに、実際のCAIソフトの試作を進めた。

本稿では、昨年度の基礎調査の結果に触れながら、金沢大学の日本語教育ではどのようなCAIソフトが求められているかについて述べ、その後、実際に開発を試みたソフトの概要や使用法、また今後このソフトの改良点と、さらにはその他のソフトも含めた開発計画についても述べる。

I. CAIソフト開発の目的

1. 留学生に対する基礎調査の結果

金沢大学に学ぶさまざまな留学生は、日本語に対するどのようなニーズを持ち、実際にはどのような日本語学習を行っているのだろうか。またコンピュータやネットワークを利用したシステムや教材が、留学生の日本語学習を支援することはできるのだろうか。著者らは、このようなことを明らかにするために、1997年度に留学生を対象として調査と分析を行った(峯他, 1998)。これは、1997年度に日本語補講コース¹⁾の対象となっている留学生275名に対して、筆記アンケート形式で行われた。CAI教材開発と直接関係があると思われる主な結果を、次に示す。

まず、調査した留学生のおよそ60%が日本語補講コースに出席していると答えたが、出席していない学生のほとんどは、専門の勉強が忙しいためと答えている。一方、出席

していない学生で日本語が必要ないと答えた学生は約6%に過ぎず、これはクラス以外での日本語自習教材の必要性を示唆しているとも考えられる。

次に、留学生のコンピュータの使用に関する事柄では、コンピュータが使えると答えた留学生は全体の80%以上に達しており、また、現在自由に使えるコンピュータがあると答えた学生も、全体の70%以上いた。しかし、CAI教材を使ったことがある学生はほとんどいなかった。この結果からは、留学生にとってもコンピュータは今や極めて身近なものであるが、語学学習の場ではほとんど使われていない、ということがわかる。

さらに、CAI教材を使うとしたら、どのようなことを学習できるものか、またどのような形で学習したいか、について尋ねた。CAI教材で学習したい項目は、大学院生と学部生で違いが見られたが、両者で共通のものとしては、「作文」「読み物」「会話」「文法」が挙げられ、一方、希望が少なかったものとしては「かな文字」「専門」で、またソフトの形式としては「ゲーム的なもの」の希望が少なかった。ここで回答した留学生はほとんどCAI教材を使ったことがないのであるから、断定は避けるべきだが、これまでよくCAI教材で開発されてきた「文字」に関するものや、ゲーム的なものは、再考の余地があることを示している。

コンピュータ教材を使う際の時間や場所については、「研究室や自宅で、いつでも」と答えた留学生が多く、授業時間中に使うことを希望した学生は少なかった。

2. 開発するCAI教材の基本理念

1.で述べた、留学生に対するニーズ調査の結果から、次のような教材の基本理念が浮かび上がってきた。

- (1)専門の勉強で忙しい留学生のために、いつでもどこでも使えるような教材であること。
- (2)留学生が学習したい項目の希望に応えるものであること。したがって、「作文」「読解」「会話」「文法」のうちから、対象となる留学生の属性や、CAI教材としての適応性なども考慮して、教材の学習項目を選択すること。
- (3)ゲーム的なものではなく、学習的な内容であること。

これら3つの項目は留学生の視点からの理念であるが、一方、実際にCAI教材を作成し、使用する教師側の視点から見ると、次のような点が重要になってくる。

まず、語学学習の中でも、教師と学生との間のやり取りが大事な会話の練習や作文²⁾よりは、学生の個人的な学習が必ず必要となる「文法」や「読解」の方がCAI教材に向いている、ということである。

また、後にも詳しく述べるが、それらの教材を作成する際に、あまり大がかりなオーサリングソフトを使用すると、プログラミングの知識がない日本語教師には扱えないも

のになってしまったり、学生にCAI教材を実際に使わせる際に、場所やコンピュータの機種などの困難な点が出てくる可能性がある。

これらの点を踏まえて、著者らは、オーサリングソフトとしてハイパーカード(Hyper card2.3)³⁾を利用して、「会話」「読解」「文法」といったいくつかのCAI教材を試作した上で、「動詞の活用」ソフトを開発した。ハイパーカードは、プログラミングに無縁な日本語教師でも簡単にプログラムを組んで、独自のソフトを作ることができるだけでなく、コンピュータにハイパーカードがインストールされてさえいれば、フロッピー一枚で学生に配布することもできる。

また、「動詞の活用」ソフトを開発したのは、動詞の活用の習得にはどうしても繰り返し練習が欠かせないが、このCAI教材を使うことで、学生が効率的に学習できると考えたからである。さらに、この教材で現在完成しているのは「て形」のみであるが、「ない形」、「辞書形」といった各活用形の教材を簡単に増やしシリーズ化できるというのも、その理由の一つである。

次章では、開発した「動詞の活用」ソフトについて、概要を述べる。

II. 開発したCAI教材の概要

1. 「動詞の活用」ソフトの構成

「動詞の活用」ソフトは、新しい動詞の活用形を学習した留学生が、各動詞の活用形を繰り返し練習するためのソフトである。本章では、「動詞の活用」ソフトのデザインコンセプトや特徴を述べるのに先立ち、このソフトの構成と使用法について述べる。

「動詞の活用」ソフトは、ホームカード、表紙、メニューカード、活用の練習カード、得点カード、終了カード、文法解説カード、使用方法の説明カード、から構成されている(図1, 2, 3参照)。

図1に示した順番で説明すると、まずCAI教材のソフトを立ち上げ、ホームカードを表示させる。このカードで学習したい項目、たとえば、「どうしのかつよう」のボタンをクリックすると、表紙「どうしのかつよう」カードが表示されるようになっている。

2. 「動詞の活用」ソフトの使用法

本節では、「動詞の活用」ソフトの使用者が実際にソフトを立ち上げてから、それを終了するまでの手順を説明していくことにする。

1) 使用者の名前を記入してメニューカードに進む

「動詞活用」ソフトを立ち上げると、表紙「どうしのかつよう」カードが表示される

(1節の図1参照)。このカードの「スタート」ボタンをクリックすると、名前を記入するフィールドが表示される。そこに使用者の名前を入力すると、自動的に「どうしのかつようメニュー」に進む。このカードは10種類の活用形のボタン、各活用の文法解説のための「せつめい」ボタン、および「おわり」、「つかいかた」ボタンで構成されている。

2)–1 「どうしのかつようメニュー」から「このソフトのつかいかた (About the program)」に進む

「どうしのかつようメニュー」を開いた時点でソフトの使い方が分からない場合、「つかいかた」ボタンをクリックすることによって、「このソフトのつかいかた (About the program)」に進むことができる(図2参照)。このカードでは、フィールドへの入力法、各ボタンの使用法が英語で表示されている。使用法のカードからは、「メニュー」ボタンをクリックすることによって「どうしのかつようメニュー」に戻ることができる。

2)–2 「どうしのかつようメニュー」から「文法ノート」に進む

各活用形のボタンの横にある「せつめい」ボタンをクリックすると、「文法ノート」のカードに進む(図3参照)。各活用を使った文型や、文法解説がカードに表示されている。文型は日本語の文に英訳が付けてある。文法解説は英文表示されている。「文法ノート」から「どうしのかつようメニュー」に戻れる場合は「メニュー」ボタンをクリックする。

2)–3 「どうしのかつようメニュー」から各活用練習を始める

活用のボタンをクリックすると、各活用練習スタックに進み、動詞の活用練習のカードが表示される(図1の4枚目のカード参照)。一番上のフィールドの左に現われている数字は問題数で、今何問目をしているかが分かるようになっている。

使用者はまず空欄のフィールドに、活用形をキーボードを使って入力する。次に入力した答えが正しいかどうか「check」ボタンをクリックして確認する。正答の場合はハープシコード音が、誤りの場合はブーイング音が鳴る。いずれの場合も、「こたえ」ボタンは後から表示されるので、学生が答えを入力してからしか、正答が確かめられないようになっている。「check」をすることによって点数を計算するようになっているので、チェックを忘れると、次の問題には進めないようになっている。また「check」を誤って2回すると、「このもんだいはもうしました。つぎへいってください」というフィールドが表示され、「はい」のボタンを押すと、自動的に次の問題に進む。「いみ」ボタンをクリックすると、意味が英語で表示される。

チェックが終わったら、右矢印のボタンをクリックして次の問題に進む。次のカードが現われたら、同様の手順で問題を進めていく。このソフトではランダムに10問が1セットで出題されるようになっている。

3) 得点を見る

問題を10問終わると、自動的に得点のページが表示される。得点欄には初めに記入した使用者の名前と得点が表示されている。10問中、何問正答だったかを100点を満点として、見ることができる。

4) 得点を印刷する

得点を印刷する必要があるとき、「とくてん」のカードにある「プリント」ボタンをクリックすると、印刷することができる。

5) 練習を続ける

10問で1セットの練習が終了したあと、活用練習を続けたい場合は「とくてん」のカードにある「メニュー」ボタンをクリックする。メニューカードに戻り、練習を続けることができる。

6) 練習を終了する

10問で1セットの練習が終了したあと、活用練習を終了させたい場合、「とくてん」ボタンにある「おわり」ボタンをクリックする。次に『『どうしのかつよう』のれんしゅうをおわりますか?』という終了カードが表示されるので、終了させたい場合は「はい」をクリックする。この時点でもう一度「どうしのかつようメニュー」に戻りたかったら、「いいえ」ボタンで戻ることができる。

7) 練習を途中で終了する

「どうしかつよう」では各カードに「おわり」ボタンが用意されているので、10問1セットの練習の途中でも、練習を終了することができる。各カードの「おわり」ボタンをクリックすると、終了カードに進み、練習を終了することができる。

Ⅲ. 開発したCAI教材のデザインコンセプトと特徴

1. ソフトのデザインコンセプト

このソフトの第一の特徴は、コンピュータの専門知識がない日本語教師によって開発されたソフトであるという点である。前節で述べたようにオーサリングソフトとしてハイパーカードを用い、最も基本的なスクリプトだけを使って構成されている。つまり、ある程度の知識があれば、簡単に作れるソフトである。

また、留学生センターにはコンピュータ室がないため、一部の留学生にはノートタイプのパソコン(マッキントッシュ)を貸与しているが、この現状を考慮して、現在使用しているパソコンで動き、持ち運びや配布に便利なソフトを選ぶ必要があった。さらに自宅での自立学習を促すためにはコンピュータに不馴れな使用者が一人でソフトを扱うことも想定して、誤作動がなく、手順のわかりやすい教材であることが求められる。使用解説書や解説ページなど、自立学習を視野に入れたきめ細やかな配慮が望まれる。したがってコンピュータに不馴れな使用者が自宅で自立学習できるわかりやすく使いやすいソフトというのが、コンセプトとして挙げられる

2. 「動詞活用ソフト」の特徴

2-1 全体構成の特徴

このソフトは、メニュースタック、文法解説スタック、使用説明書スタックの3つの共通スタックと各活用形の練習カードのスタックで構成されている。全体構成を機能単位毎にモジュール化することで、誤操作を防ぎ、入力や修正の分業化、簡素化を計った。

練習カードは、各活用形毎に50～60枚の動詞カードからなり、各カードのフィールドに正答や英訳が入力してある。ランダムに次のカードに進むこと、回答の正誤判断、得点の加算などはすべて、各練習カードのボタンとカード情報に組み込まれている。したがって、カードの後からの追加や削除も容易で、融通性に富んだ構成になっている。

全体の流れをわかりやすくすることを常に念頭に置き、スタックの分け方や各カードの順序などの構成と、カードからカードへの動きやすさを左右するボタンの配置とデザインなども詳細に検討し、無駄のない全体構成、見やすいカードデザインになるように努めた。

2-2 カードデザイン

将来C A I教材が増えることを想定して、これから作る各教材に行くボタンを備えた「金沢大学留学生センターC A I教材」のホームカードを用意した。各教材のカードのバックグラウンドは、教材の種類毎にデザインを統一することにしたので、動詞の活用練習はメニューカードと練習カードのバックグラウンドを共通にして、統一感を出した。文法解説スタックや使用説明書スタックは異なるバックグラウンドにして、種類の異なるスタックであることが一目でわかるように配慮した。

各カードのデザインコンセプトは、1)人を惹き付ける楽しいデザイン、2)目

が疲れずシンプルで飽きないデザイン、3) 操作がわかりやすいデザイン、の3つを基本とした。学生が、いつも携帯できて思い立った時にとりだして見ることができ練習帳のように手軽で、身近なものを目指した。

1)、2) のためには既成のバックグラウンドデザインなどを活用し、イラストも入れて、学習者が手にとりたくなるような魅力的なデザインを検討した。3) のためには終了ボタンやメニューボタンのようなものは練習カードフィールドの外に、その練習そのものにかかわる「チェック」や「こたえ」などといったボタンはフィールドの中にという配置を基本とした。ボタンやフィールドの配置には、特に手と目の動線の進行方向に注目し、必要なボタンを目線の流れる先に配置するよう留意した。各カードやボタンのデザイン、イラストの選定、ボタンのレイアウトなどを詳細に検討した結果、シンプルで見やすいデザインに変わってきた。

また、指示や説明のことはと表記も統一し、分かりやすいものにするため、調整を重ねた。英語の使用は文法解説や使用説明書に限定し、題やボタン名はできるだけ日本語で、ひらがな、カタカナの表記とした。

2-3 スクリプトの特徴

動詞活用練習ソフトの全てのモジュールを統括しているのは共通スタックのメニュースタックである。

メニュースタックは、表紙、メニューカード(活用形一覧)、得点、終了の順に並んだカードで構成されている。メニューカードがすべてのスタックと行き来するキーボードとして機能し、全活用形の練習スタックのボタンと文法解説スタックの「せつめい」ボタン、使用説明書スタックの「つかいかた」ボタンが集まっています、ここからすべてのスタックに行くことができます。

動詞活用ソフトでは、ドリル練習としての基本的な条件として、1) 練習する動詞をランダムに重複することなく提出すること、2) 10問で自動的に終了すること、3) 正答数を自動的に表示すること、4) 答え合わせをせずに先に進んだり、正答を見てから答え合わせをすることを防ぐことの4点が不可欠な条件と考えた。

各練習カードには、学習者の書いた回答を調べる「check」ボタンと、スタックの中からランダムに選んだ次のカードに進む「矢印」ボタンが配置されている。「check」ボタンには、回答の正誤によって音を鳴らしたり、正答のフィールドを現わしたり、問題数や得点を加算したりするスクリプトが組み込まれている。(図4) 正答フィールドを「check」ボタンを押した後に現れるようにすることで、カンニングを防止した。「矢印」ボタンには、ランダム係数によって何枚か先のカードへ

進んだり、「check」ボタンを押さずに先へ進むことを防いだり、10問の問題を終えると得点カードへ進むスクリプトが組み込まれている。(図5) IF文とREPEAT文だけの基本的なスクリプトで、ドリル練習としての基本的な条件は確保することができた。

さらに、5) カーソルを自動的にフィールド内に入れること、6) 使用者の名前を表紙カードで登録して、得点カードにそれが記入されるようにすることなども、使いやすくするために試用モニターの意見を取り入れて改良した。

3. 問題点

現在の活用練習ソフトは10問1回の練習で終了するが、10問のドリルを複数回くり返すように成績管理頁を改良していく必要がある。長期的な計画としては、より完成度を高めていくためにも、工学部等とタイアップして専門家の助言を得て、さらに高度なソフトを開発することも考慮する必要があると思われる。

IV. 展望

筆者らのグループは、来年度以降も続けてCAIソフト開発を続けていく予定である。そこで、この章では、今回開発したソフトのこれからの改良および拡大の計画について述べ、さらにここ1～2年中に着手し、できたら完成させたいと考えているソフトの開発計画について概略を述べる。

まず今回のソフトについては、実際に留学生に用いてもらうことによって、ソフトの持つ欠点や拡張すべき点を明らかにしようと考えている。具体的には、主として金沢大学日本語総合コースのAクラスおよびBクラスに在籍する留学生に3.5インチFDで配布し、自宅での学習に使用するよう指導する。そして、使用感、使い勝手等について調査を行い、問題点を洗い出す予定である。

また、今回のソフトは比較的単純なドリルのソフトであり、他の項目の学習にも比較的移植が簡単であると思われる。たとえば、同様の形式で、初級学習者に対しては「助詞の選択問題」練習ソフトなどが開発できそうである。また中級学習者に対しては、接続詞、副詞、文末助詞等の、教科書では大きな項目としては扱われないような、様々な細かい文法要素の学習に応用できそうである。峯他(1998)の調査で明らかになった学生のニーズの中に、「研究室や自宅で、いつでも」使えるソフトというのがあったが、接続詞、副詞、文末助詞といったいわゆる「隙間」的な要素の学習こそ、このようなソフトに最適なのではなかろうか。また上級者に対しては、それぞれの専門分野で使われ

る「専門用語」の学習に使えるであろう。

最後に、このようなソフトがどうしても必要なのかについてひとこと言っておく必要がある。というのは、このようなソフトならすでに開発されたもっと洗練された立派なプログラムがあるのではないかと、という反論が成り立つからである。それにたいしては、大きなプログラムでは手軽に使えないということ、他人によるプログラムは自分の必要とするプログラムと必ずしも一致しないこと、の二点を指摘すれば十分であろう。そして自分の必要とするプログラムを開発するには、日本語教師が簡単に扱えないようなオーサリングソフトを使うわけには行かないのである。今回筆者らが開発したタイプのソフトには十分な存在価値がある。

このようなわけで、筆者らのグループでは今後とも、現場で実際に必要と思われるような文法項目や語彙の学習のための、手軽に使えるソフトの開発に従事していく計画である。

V. おわりに

今回のソフトはまだ試用版であり、多くの改良点があるようにおもわれる。また、第4章「展望」で述べたようなソフトをこれから開発していくためには、コンピュータに関する知識を増やしていく他に、どのような項目を学習させるべきか、言い換えるとどのような項目が中級学習者、上級学習者に必要かという問題に関する調査が必要となろう。私たちに課せられた課題はまだ非常に多いが、一つ一つ段階的に進めていこうと考えている。

【謝 辞】

金沢大学では1998年7月4日(土)、同9月5日(土)の2回にわたってCAI講習会を行った。その内容は、ハイパーカードとハイパートークについての基礎的な講習である。この講習会がなかったら、今回のソフト開発は到底不可能であった。お忙しい中、2度にわたって講師をしていただいた関西外国語大学教授、大川英明先生に深く感謝いたします。

【注】

- 1) 金沢大学日本語補講コースは、今年度から、これまでの補講コースの受講対象者に加え、新たに短期留学プログラム生が加わったことにより、日本語総合コースと名称が変更され、クラス編成や内容の一部も変わった。
- 2) 作文を書くことそのものは、学習者の個人的な作業であるが、書いたものについては、教師が目を通して添削するなど、何らかの指導が必要になってくる。
- 3) HyperCardは、Macintosh用のマルチメディアソフトで、カード型のデータベース機能を持つソフトである。最も大きい特徴は、一般のユーザーでも簡単にプログラミングができ、自分自身でスタックを作るこ

とができることである。

【参考文献】

峯 正志, 鎌田倫子, 能波山佳, 深澤のぞみ (1998) 「日本語 CAI 教材の開発に向けて — 金沢大学留学生に対するニーズ調査 —」, 『金沢大学留学生センター紀要』, 第1号

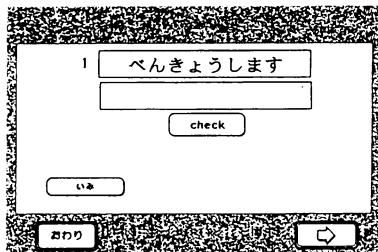
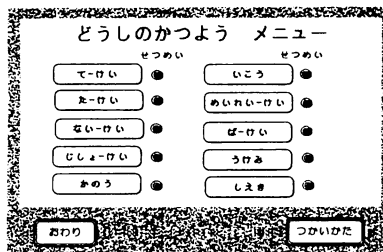
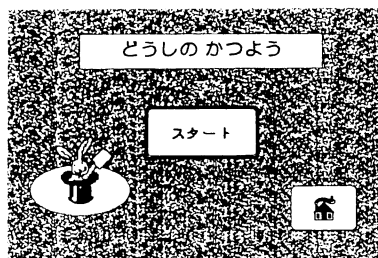
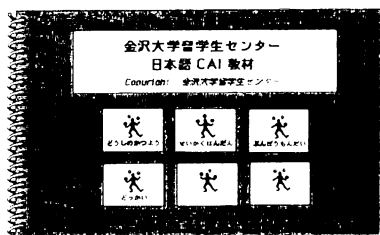
On the Japanese conjugation drill software developed by International Student Center, Kanazawa University

Masashi Mine, Tomoko Kamada, Nozomi Fukasawa,
Sachiko Sasahara, Megumi Yoshiura and Miho Fukagawa

ABSTRACT The aim of this paper is to show the outline of the computer program for conjugation drills that has been developed at the International Student Center, Kanazawa University

The concept of this program is mainly based on the results of our preliminary research conducted in 1998 at Kanazawa University, (cf. Mine et al. 1997), which showed that the students need an easily accessible program that they can use at their spare time. What we have developed this time is a HyperCard stack that assists elementary level students in learning and practicing various forms of basic Japanese verbs.

Our program is still a pilot version, so we intend to test it through actual student usage. We are also planning to apply this program to other kinds of drills such as the learning of idioms.



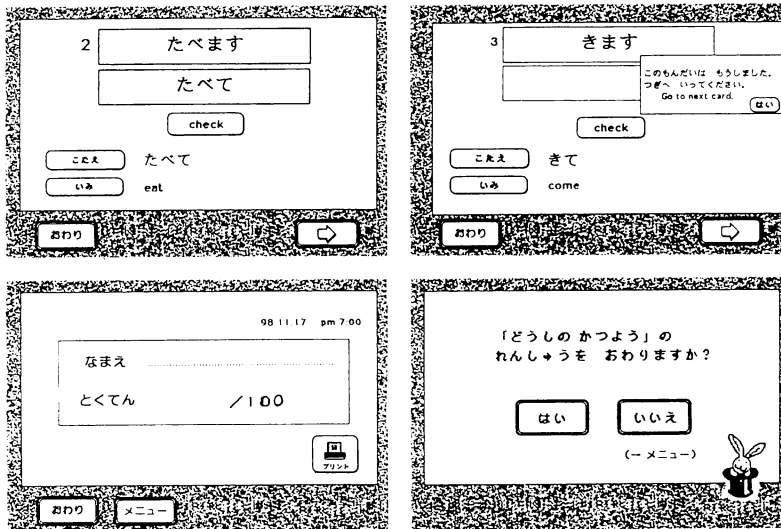


図1 動詞の活用練習「て形」の例

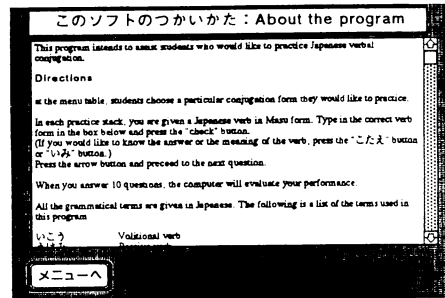
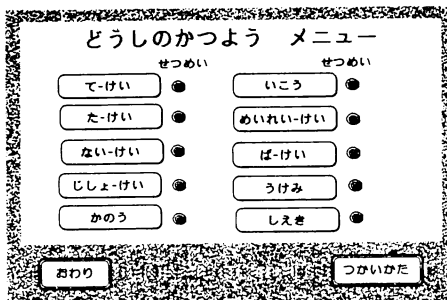


図2 使用方法の説明カードへ

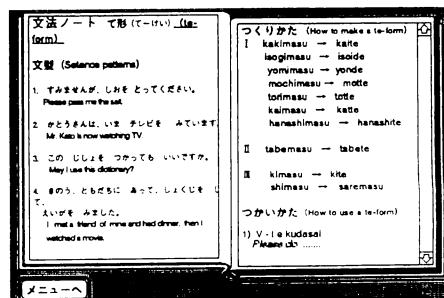
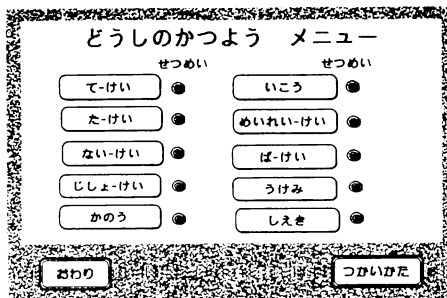


図3 文法解説のカードへ

「checkボタン」のスク립ト

```
on mouseDown
  hide bg fld 4
  add 1 to bg fld 4
  show bg button 1
  add 1 to bg fld 8
  get bg fld 8 of this card
  put it into x
  if x=2 or x>2
  then
    show bg fld 9
    show bg btn 5
  else if bg fld 3=" やすんで"
  then add 1 to bg fld 7
end mouseDown

on mouseUp
  if bg fld 3=" やすんで"
  then play "flute" c5q g4q
  else play boing
end mouseUp
```

図4

「矢印ボタン」のスク립ト

```
on mouseUp
  get bg fld 4 of this card
  put it into x
  if bg fld 8=0
  then beep
  else if x=11 or x>11
  then
    get bg fld 7 of this cd
    put it into y
    get bg fld 4 of this cd
    put it into x
    get y/(x-1)*100
    visual effect barn door open very slow
    go to stack"メニュー"
    go to cd id 6269
    put it into cd fld 3 of cd id 6269
  else
    lock screen
    put random(6) into z
    repeat z
      get bg fld 4 of this cd
      put it into bg fld 4 of next cd
      get bg fld 7 of this cd
      put it into bg fld 7 of next cd
      go to next cd
    end repeat
    unlock screen
    click at the location of bg fld 3
  end if
end mouseUp
```

図5