

金沢大学留学生センター

# 紀要

第 4 号

原 著

中・上級レベルの日本語学習者の長い発話行動の研究

ヒルマン小林恭子 1

日本語 CAI ソフト再検討

峯 正志・鎌田倫子・笹原幸子 17

日本語研修コース 聴解試験問題改訂プロジェクト報告

長野ゆり・鎌田倫子・笹原幸子 27

日本語・日本文化研修コース 新たな試みと今後の課題

ルチラ バリハワタナ 41

金沢大学における日韓共同理工系学部留学生受入れ事業の取り組みについて

太田 亨 53

海外日本語教育事情 アメリカの協定校から

ヒルマン小林恭子 81

2001.3

# 中・上級レベルの日本語学習者の長い発話行動の研究

ヒルマン小林恭子

## はじめに

日本語の学習の中で「話す」技能は「書く」技能と並ぶ産出技能である。この「話す」技能によってその学習者が言語習得におけるどの過程にあるかを測ることは他の技能を測ると同様に重要である。また、学習者自身が「話す」という行動から自己評価を行なうということは毎日の授業や生活の中でも無意識的、意識的に行なわれている活動と言えるだろう。

そこで本研究では OPI (Oral Proficiency Interview) <sup>註1</sup>の中で得た中級以上の学習者による段落レベルの長い発話の中から学習者がどのように文やまとまった発話を繋ぎ、聞き手と日本語母語話者に近い発話管理を行なっているかを文と文の接続のしかたなどに注目して考察する。

## I . 先行研究と本研究の目的

言語の習得過程についての研究は1960年代以降、子供の発話から第一言語習得についての研究が数多く行なわれた (Ellis,1994)。これらの研究からわかったことはかなりはっきりとした言語の発達パターンがあるということである。また、発話の長さが長くなるにつれ習得が進むということも明らかになっている。否定形や疑問文に注目して形態素をどのように習得していくかなどの研究も行なわれた。

そして第二言語習得の過程の研究には上記の結果と多くの共通結果が見られる。1970年代の第二言語の形態素習得過程研究は文法項目の習得順序について調査した。Krashen は、自然な第二言語の習得順序として、まず、1) 複数形、進行形、主語と述語を繋ぐ連結詞、次に2) 助動詞や冠詞、そして3) 不規則動詞の過去形、それから4) 規則動詞の過去形、3人称単数現在形、所有のsなどが来ると仮説を立てている。しかし、この仮説は明らかに第二言語としての英語を習得する過程について示しているのに、日本語にはあてはまらないものも多い。

日本語の形態素の習得研究は1980年代の後半から研究され始めたがその一つに、Kanagy (1994) による動詞、形容詞、形容動詞(名詞)の否定形の研究がある。Kanagy

は前述したように Krashen の仮説は第二言語の習得研究において使用された言語が英語，またはインド-ヨーロッパ言語であったことに触れ，非インド-ヨーロッパ言語である日本語においても同じ結果が起こるのかを調査した。調査方法は2種類の初級クラスの学習者に二ヶ月に一度面接を行ない否定形の習得状況のデータを集めて分析した。その結果，日本語学習者の否定形の習得過程と日本人の子供の否定形の習得過程が同様の順序を取ることが明らかになった。

このような習得過程を探る研究では研究の対象となる学習者の日本語のレベルが低いことが多いのだが，中・上級の学習者の場合は前述したように発話の長さが習得過程を示す一つの指標となることは容易に仮定できるであろう。実際に口頭試験によって学習者の言語レベルを測る ACTFL (American Council On The Teaching Of Foreign Languages, 全米外国語教育協会) の OPI の評価基準にはテキストタイプと言う基準があり，初級は単語 (word) レベル，中級は文 (sentence) レベル，上級は段落 (paragraph) レベル，そして超級は長い発話の連続体 (extended discourse) となっている。(ACTFL, 1999)

李麗燕 (2000) は日本語学習者に長い発話を産出させるためには日本語母語話者がどのように長い発話を作り出し，情報伝達行動を行なっているかを分析する必要があるとして，日本語母語話者の雑談における「物語」の研究を行なった。この中で母語話者は物語を持続するために1) 接続表示，2) 注目要求，3) 時間稼ぎを行っていると指摘した。接続表示とは「発話を続けようとする意欲の表示でもあり，物語を持続するために語り手が行なう言語行動の一種だ」としている。注目要求とは，「自分の行なっている物語を他の会話参加者である物語の受け手に注目してもらう」ことにより，物語を持続させる行動である。時間稼ぎとは，語り手が物語を始めた時点では全てを明確に把握して開始するわけではないので，物語の途中で伝達する内容やその方法で問題が生じた際に，その「問題を処理するために必要な『考える時間』を稼ぐこと」である。各機能の表現の例を下の表1にまとめる。

表1 日本語母語話者の物語持続表現とその機能

機能	表現例
1) 接続表示	接続詞「で」「それで」「そしたら」「でも」「だけど」などとメタ言語的発話「何，話したかという」と「と言いますのは」など
2) 注目要求	「ほら」「あのね」「あのさ」「～ね」「～さ」など
3) 時間稼ぎ	「あの一」「え一」「なに」「なんていうの」「なんだっけ」「なんていうのかな一」「そうね」「そうだね」など

では、長い発話を中・上級レベルの日本語学習者が作り出していく時にはどのような会話管理を行ないながら話を持続させようとしているのか。日本語を話す力のレベルの違いによって会話管理のやり方に違いがあるのだろうか。このような疑問から本研究で明らかにしたい課題は次の通りである。中級以上で日本語のレベルが異なることにより、1) 発話をまとめて行く時のキーとなる接続表示は異なるのだろうか、2) 時間稼ぎはどのように活用しているのか、3) 上記、李の研究結果と同様の傾向が見られるのかを質的分析 (qualitative analysis) によって考察したい。

## II . 調査の方法

本研究の対象は4人の短期、または長期で日本に滞在中の日本語学習者である。データは筆者がACTFLのOPIを行なった際のテープを文字化して分析した。OPIを行なう前にこれが習熟度テストであること、また、研究のデータとして使用する可能性があることを説明し、4名からの了承を得ている。<sup>注2</sup>それぞれのOPIによる日本語力の判定は、下記表2の通り、学習者A、Bは中級、学習者Cは上級、学習者Dは超級と判定されている。サブレベルも参考にまとめた。<sup>注3</sup>

表2 調査対象者一覧

学習者	OPIによる判定	サブレベル	日本滞在暦
A	中 級	中	5 週間
B	中 級	高	約1年2ヶ月
C	上 級	中	約1年3ヶ月
D	超 級	—	約3年4ヶ月

分析は物語や説明をしている際にどのような表現を使って話を持続させているか、また考えたり即答できない時にどのような表現を使っているかなどに注目し考察した。

## III . 結 果

以下に対象者4名の結果を個別にまとめる。

### 1 学習者Aの場合

学習者Aは中級レベルと判定された。来日してから約5週間でOPIを行なった。中



その他の接続表示は、「例えば」、「まず」、「後で」が各1回ずつ、「それで」が2回ずつ使われている。

時間稼ぎとなる表現も洗練されているとは言えず、言葉や語彙を探している様子は「あー」「えー」などからわかる。流暢さはこのような部分でリズムを失い途切れている。また、16行目の「あーん」というのは英語の時間稼ぎである“Ummm”に発音が近く英語からの干渉 (transfer) だと考えられる。また、6行目から7行目にかけて時間稼ぎの表現が多く見られるが、ここでは「たくさん」という語彙を使うべきか、「よく」という語彙を使うべきかを悩んでいたようで心理的葛藤と日本語の知識を動員して言葉を選んでいる様子が現われている。さらに、5行目の「すみません」も機能的には物語の持続を表す接続表示に近い役割を担っていると考えられる。李の研究にはこのようなデータはなかったが、日本語母語話者はこのように接続する意志を表すのか今後の研究の課題になろう。

次の例も物語の描写を誘導している会話である。

(例2)

	話者	
01	筆者	ちょっと、スターウォーズのストーリーを教えてくださいませんか。
02	A	<u>あー</u> 、はい。 <u>あーん</u> 、そ、ちょっと難しいです、 <u>でも</u> したい、 <u>でも</u> 、したいです。
03		<u>あー</u> 、まえ、はじめ、始めて出る時に、 <u>あーん</u> 、 <u>あ</u> 、それは、それは難しいです。
04		<u>あーん</u> 、 <u>あー</u> 、ふた、 <u>あー</u> 、二人の人、みたりの人と二つのロボットを、 <u>あーん</u> 、
05		ひ、 <u>あー</u> 、 <u>あー</u> 、 <u>あー</u> 、タトイーンというようなプラネットから、 <u>あー</u> 、アルデボ
06		ランというの <u>プラネット</u> へ行きたいです。 <u>でも</u> 、 <u>あー</u> 、 <u>でも</u> 一番悪い人の、 <u>あ</u> 、
07		ダースペーダという人は、その、その人は見つけたいです。 <u>あー</u> 、 <u>ダースペーダ</u>
08		はたくさんシップス、スペースシップスが持っているので、 <u>あーん</u> 、いい人、いい
09		人、アルデボランへ行くのはとても難しかった。 <u>あー</u> 、 <u>でも</u> ダースペーダは大きい
10		なスペースシップが持って、デススターと言いました。その、 <u>あ</u> 、 <u>あー</u> 、その人は
11		デススターを壊さなければなりません。その、それはとても、とても <u>あー</u> 、
12		<u>あー</u> 、簡単な説明、 <u>でも</u> すみません。

映画の話題からAの好きだという「スターウォーズ」がどんな話を説明してもらったところであるが、「でも」の使用頻度が高く、他の接続表示を産出できないことが現われていると考えられる。また、映画のあらすじを話すという言語活動はこの中級レベルでは難しいタスクのため、前述の「あー」や「あーん」を発話している頻度が一層高くなっている。このような表現力不足は全体の発話の分析の際非常に目立ち、上級との大きな分かれ目となる段落レベルでの発話には結果的に到達していないと判断せざるを得なかった。

## 2 学習者Bの場合

学習者Bも中級と判定されているが、サブレベルでは上級に近い中級というレベルであった。この学習者も積極的に話したが、上級に至るための物語の描写に入ると日本語のレベルが落ちた。この学習者の場合は、従属節が学習者Aより多様化しており、言いたい点に焦点が絞られてきているようだった。しかし、上級に至るための一般的な考えや概念的な話をするだけの表現力や語彙力がないために具体例を挙げて説明するということが多かった。そのために「例えば」という接続表示がよく見られた。次の例は日本の中の地域の違いという話題からアメリカの中の地域の違いへと話題を移行した部分の会話である。

### (例3)

	話者	
01 02	筆者	あ、そうですか。あの、じゃ、アメリカの中でもそういう地域の違いというのがありますか。
03 04 05	B	はい、あります。 <u>あのう</u> 、特に、 <u>あの</u> 、私は、 <u>あのう</u> 、南部の方に住んでいるから、えー、北の、例えばニューヨークとかの人と比べたら、性格も、 <u>あの</u> 、発音も言葉もかなり違うと思います。
06	筆者	ああ、そうですか。どういうふうに違いますか。
07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17	B	<u>あの</u> 、発音はすごく、 <u>あの</u> 、南部の方は発音、すごくわかりにくい、 <u>なんか</u> 、発音が、 <u>何と</u> いう、深いとは言えないけど。すごく強いで、 <u>あのう</u> 、 <u>うん</u> 、北の方へ行くと、 <u>あー</u> 、そうですねー、よく友達に言われているけど、南の方へ行くと、 <u>あのう</u> 、たいてい人は親切とよく言われているけど、 <u>なんか</u> 、英語ではサザン、えー、 <u>何だっけ</u> 、 <u>何だっけ</u> 、ちょっと待って。サザンホスピタリティという <u>あの</u> の表現があります。 <u>えー</u> 、 <u>で</u> 、 <u>あの</u> 、よく友達に言われているけど、 <u>あのう</u> 、北の方にはそういう <u>あのう</u> の雰囲気がないと言います。 <u>でも</u> 実は私 <u>あの</u> 、東の北の方へ行ったことがないんですけど、 <u>えー</u> と、子供の時、子供の時は、 <u>えー</u> と、インディアナ州に <u>あの</u> 、11年間くらい育っていました。 <u>で</u> 、 <u>あの</u> 、インディアナの方とノースカロライナの方を比べると、 <u>えー</u> 、 <u>何が違う</u> でしょうか。 <u>やっぱり</u> 、 <u>両方</u> 、 <u>なんか</u> 、 <u>両方</u> に住んでた時は、いなかに住んでいたから、 <u>なんか</u> 、都市とか市内の生活とかは、あまり知りません。でもやつ。
18	筆者	でもやっぱりちょっと違う。
19	B	ちょっと違うところがあると思います。
20	筆者	どうしてね、その地域によってそういう違いが出てくると思いますか。
21 22 23	B	そうですねー、 <u>やっぱりあのう</u> 、昔、 <u>あのう</u> 、アメリカに、 <u>何と</u> 言う、い、 <u>あ</u> 、言葉忘れちゃったけど <u>あの</u> 、他の外国から来られた、 <u>あのう</u> 、昔の親戚、とか昔の人が例えばアイルランドの人が東の北の方に <u>あの</u> 、集めて住んでました、集めてました。

24	で、 <u>あのう</u> 、南の方は、 <u>えーと</u> 、イギリスとか。イギリス人が <u>あのう</u> 、よく南の方へ行ったと思います。 <u>やっぱりその</u> 、 <u>何と言う</u> 、外国の、外国人の生活も、 <u>なんか</u> 、性格も違うから、よく、その外国人が、 <u>えー</u> 、別々の所に集めていくと <u>やっぱり</u> そういう、 <u>何と言う</u> 、文化のことが、違うようになると思います。
25	
26	
27	

上記の例の中では「～けど」という表現で接続しているところが多い。他の接続表示として使われているのは「で」「でも実は」「でもやっぱり」「やっぱり」と多様化しているが、特に「やっぱり」を他の表現と組み合わせているものも目立つ。

また、学習者Aと同じく物語や説明のような長い発話を持続させるのが困難なため語彙を探したり、考えをまとめるために時間稼ぎの表現が見られるが、Aと異なりその種類は「えー」「えーと」「あのう」「あー」などと多様である。自問の表現である「何と言う」は李によると聞き手に助け舟を求めるものとされているが、Bの場合この「何と言う」をはじめとして「何だっけ」「ちょっと待って」「何が違うのでしょうか」などのような表現も同様の機能を持っていると考えられる。そしてそれが「やっぱり」と組み合わせると接続というより、時間稼ぎとしての役割をより強く担っているように見える。さらに「なんか」という表現も時間稼ぎとして何箇所かで使われているが、その使われ方は「何と言う」に近く、はっきりとした助け舟を求める表現ではなににしても聞き手への依存を表した時間稼ぎと考えられるのではないだろうか。

次の例は例3の続きである。

(例4)

	話者	
01	筆者	あのう、ま、それでこう、何と言うのかな、結構問題になることなんかたくさんあるかと思うんですけども。
02		
03	B	そうですね、 <u>なんか</u> 、昔はすごく問題と、 <u>があったと思うけど</u> 現在はそんなに問題じゃないと思います。
04		
05	筆者	あ、そうですか。どうしてそう思いますか。
06	B	<u>あー</u> 、 <u>やっぱ</u> 、 <u>ていうか</u> 、いろいろな、 <u>何と言う</u> 、法律ができたり、 <u>えー</u> 、 <u>そうですねー</u> 。 <u>やっぱり</u> 千九百、 <u>なんか</u> 、60年代から、アメリカ人の目がだんだんあけて、 <u>何と言う</u> 、あけてくる。
07		
08		
09	筆者	はい。
10	B	あけてくる。



11	筆者	千九百，何年？何年？
12	B	60年代。 <u>だから</u> そのJFK大統領が <u>あのう</u> ，いろいろ法律を， <u>あのう</u> ，作ったところ， <u>ときから</u> ， <u>うん</u> ，いろいろが変わってきたと思います。その時から。
13		
14	筆者	そうですね。今，まあ，30年くらい，になりますけれども，その30年もかなり，こう，進歩があったと思いますか。
15		
16	B	かなり変わってきました。はい。はい。
17	筆者	それは例えばどういうところで進歩があったと考えていますか。
18	B	黒人と白人の関係がだいぶ変わってきました。 <u>あの</u> ， <u>そん</u> ，30年前は， <u>えー</u> ，その関係が <u>すごく</u> ， <u>あのう</u> ， <u>違</u> うで， <u>あの</u> 黒人の方が <u>すごく</u> かわいそうだった，でした。
19		
20		<u>えー</u> ， <u>何故か</u> と <u>言う</u> と， <u>あー</u> ，黒人の方が <u>すごく</u> 差別されて， <u>いて</u> ， <u>あのう</u> ， <u>例</u> え
21		<u>ば</u> ， <u>あのう</u> アメリカでは， <u>あの</u> ，30年前でも <u>あの</u> 黒人と白人のおトイレがありました。
22		それが一つの例です。 <u>でー</u> ，それ，その問題以外，それ以外なんかも <u>と</u> も
23		<u>と</u> ， <u>たく</u> さん， <u>あの</u> ，問題があったと思います <u>けど</u> 。 <u>ま</u> ， <u>今</u> も <u>えー</u> と，その関係
24		について問題がある <u>んですけど</u> ，30年前と比べたら30前の <u>なんか</u> そういう，法律制度
25		と現在の法律制度と比べたら全然違うと思います。

ここでも例3と同じような特徴が見られる。話題が日常的な会話から離れているためにこの学習者の中の日本語を話す緊張が高まっている様子が現われている。動詞の繰り返しなども顕著に表れている。接続表示は李のいうメタ接続表示として「ていうか」と「何故かと言うと」が使われている。時間稼ぎの表現は8行目の「何と言う」の後のやり取りは、「あけてくる」という語彙選択が正しいかどうか確かめたいという気持ちが強く現われており、明確に助け舟を求めている例で筆者も「はい」という合の手を出さざるを得ない状況であった。<sup>註4</sup>

この学習者Bの2つ例の中で注目したいのは例3の中の21行目と例4の中の6行目から7行目にかけての「そうですねー」の使い方である。<sup>註5</sup>李の日本語母語話者の研究の中では「そうね」「そうだね」は伝達内容を思い出す時のみとされている。しかし、このBの発話の「そうですねー」は筆者の質問の直後に使われているが伝達内容を思い出すというより、自分の伝えたいことを頭の中でまとめるための時間稼ぎとして使われているようである。つまり、語彙などを探す言語面の不足を補うための時間稼ぎと、伝達内容そのものの処理に係る時間稼ぎが異なることを表していると考えられる。

### 3 学習者Cの場合

学習者Cは上級と判定された学習者である。この学習者は学習者AとBに比べる

とあまり自発的に話すタイプではなかったので発話を促すのに少々苦心した。30分近いインタビューの中のはっきりとした特徴は、他のA, Bと違って、「～けれども…」「～けど…」と文が終わったのか、終わらないのかを明確にせず、あいまいなまま終わる発話が非常に多かったことである。次の例の部分は日本に初めて滞在した時に日本語が話せなかったという話から日本で経験した苦労話について聞いたところである。

(例5)

	話者	
01	筆者	うーん。じゃあ、結構最初は色々大変なこともありましたか。
02	C	そうですね、 <u>あのう</u> 、ホストとかで <u>あの言葉</u> が通じなかったり、 <u>うん</u> 、 <u>あのう</u> 、日本では、 <u>何ていうんですか</u> 、たてまえと本音というの問題もあって、 <u>あのう</u> 、ホストが本当に何を伝えの、伝えたいのかよくわからなくて。 <u>え</u> 、 <u>ま</u> 、最初はちょっと問題になりました <u>けど</u> 。
03		
04		
05		
06	筆者	そうですか。そのたてまえと本音のことは、じゃ、行ってすぐぐらいに考えたわけですか。
07		
08	C	行く前にも、 <u>な</u> 、何かこういうことがあるって聞いたことがあったんですけども。 <u>あ</u> 、 <u>ま</u> 、そういう現象があるって、わかっているけど、 <u>あのう</u> 、本当に、 <u>あのう</u> 、言われる時に、 <u>あ</u> 、何がたてまえなのか、何が本音なのかとわからないんですよ。
09		
10		
11	筆者	どんな時にその、あ、こ、これはたてまえかなとか、こ、これは本音かなとか、そういうふうに色々考えたんですか。
12		
13	C	<u>あのう</u> 、特にぼくの学校について <u>あの</u> 、そのホスト、ホストマザーの考えがよくわからなかったんですよ。 <u>あの</u> 、家、 <u>そのう</u> 、ホスト先の家のすごく、すぐ近くに、 <u>あのう</u> 、公立の日大、 <u>あの</u> 、西高という高校があったんですけども。それで <u>あのう</u> 、そちらの娘さんが <u>あのう</u> その西高に通ってて、結構、 <u>あのう</u> 、と言うか、上級高校でした <u>けど</u> 、 <u>あのう</u> 、ぼくが行った、 <u>あのう</u> 、EFSというプログラムで行きました <u>けど</u> 、そういうプログラムは <u>あの</u> 、日大という <u>あのう</u> 、私立高校とは結構 <u>あの</u> 関係、関係が良くて、 <u>あのう</u> 、ま、そちらの日大高校に行かせられたんですけど。で、 <u>あのう</u> 、お母さんの方はあんまりそういう <u>あのう</u> 日大高校が、好きじゃないというか、 <u>あのう</u> 、あんまりにも勉強、勉強ができなかったんですから、 <u>なんか</u> 、あんまり好きじゃなかったそうです <u>けど</u> 。
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		

上級と判定されただけあり、この学習者は自発的に発言しないながらも段落レベルの説明をまとめる力は十分にあった。この学生の説明の中で接続表示の種類自体は学習者Bより少ないが、段落全体の流れを見るとうまく文を作り出しその内容は流れを作り出し、その説明から聞き手に訴えるポイントが明確になっている。発話内容は本

音と建前ということについてであるが、例5の部分ではそれがどのように起こり、どのようにいろいろな要因と関係しているかということについて説明を始めている。具体的な接続表示は「で」「それで」とメタ接続表示である「と言うか」が各一ヶ所ずつ使われている。また時間稼ぎの表現はほとんど「あのう」であり、その他は「え」「ま」「そのう」「なんか」である。助け舟を求めた発言は「何て言うんですか」が3行目に一度だけ使われている。

(例6)

	話者	
01	筆者	そうですか。そうですね。じゃあ、あのう、えーと、アメリカにいる時は、アメリカにいる時はって、他の国には旅行はしたことがありますか。
03	C	<u>あー</u> 、カナダに、 <u>あのう</u> 、 <u>週あのう</u> 、みつ、3日間くらいスキーに行ってきたんですけれども、家族で。
04		
05	筆者	ええ、はい。
06	C	<u>その上</u> 12歳の時に一回フランスに2週間の旅行に行ってきたんですけれども。
07	筆者	12歳の時のフランスは覚えてますか。
08	C	<u>あ</u> 、覚えてますよ。
09	筆者	あ、そうですか。
10	C	その時は、 <u>あのう</u> 、 <u>あ</u> 、実は高校の団体で行ったんですけれども、 <u>あのう</u> 、お兄さんが <u>あー</u> 、ちょうどその時に、 <u>あのう</u> 、高校の3年生で <u>あの</u> みんなで行ったんですけれども、 <u>あのう</u> 、ぼくと家族も一緒にいつてきたんですよ。
11		
12		
13	筆者	じゃあ、その時の一番の思い出というのをちょっと話して欲しいんですけど。
14	C	ははは。は <u>ー</u> 、 <u>ま</u> 、フランスというのはいろいろ、 <u>あのう</u> 、いろんなことがあるんですけれども、一番思い出に残っているのは、 <u>あの</u> この団体と一緒になる前に <u>あのう</u> 、 <u>あー</u> 、家族で、 <u>あー</u> 、家族4人で <u>えー</u> 、いろいろいなかの方に行ってきたんですけれども、 <u>あの</u> 、そういう時は一泊 <u>あのう</u> いわゆるファームハウスというか、 <u>あの</u> 、 <u>ま</u> 、いなかの一人の家に泊まって、 <u>あ</u> 、食事がすごかったですけども。 <u>あのう</u> 、まずはワインのコースとか、チーズも出て、 <u>それから</u> 、 <u>あのう</u> 、 <u>ま</u> 、パンとか、肉も何回も出て、もう <u>あの</u> 何時間も食べたっていうことがあって。それはとてもおいしかったです。うん、それは思い出に残ってます。
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

この例の部分も長い発話を促すために思い出話について質問している部分であるが、前述した通り「～けれども…」という表現が多く使われ、あいまいさ・躊躇の

ニュアンスを醸し出しているという感が否めない。これだけ頻繁に使用されているということはこの学習者の話す時の癖として捉えることが妥当であると思われるが、どうしてこの学習者が発話の際にこのような癖を習得したのか、実際に同じ年代の日本人がこのような使い方をしているのか、あるいは本当にこのようなあいまいさを残した気持ちで日本語を表現しようとしているのかは追跡調査が必要とされる。接続表示は「まず」「それから」が必要なところにのみ使われている。6行目の「その上」は接続であるが、日本語母語話者なら異なる言葉を使うであろうという不自然さが指摘される。

時間稼ぎは例5と変わらず「あのう」が圧倒的に多い。しかしながら、この学習者の場合は全体的にゆっくりと考えながら話していた上に、「あのう」という発言も同じゆっくりとしたペースで話していたために流暢さがその部分で急に落ちるということもなく、非常に安定感を感じさせる話し方であった。それゆえに、「あのう」という時間稼ぎが前述の他の学習者のように適当な語彙を探すためのものか、それとも学習者Bの「そうですねー」のように、または李の研究の中の、日本語母語話者が伝達内容をまとめる時やその方法について考える時に使用するというように、伝達する内容自体を頭の中で整理しようとしているのか、どちらの目的で使われていたかと考えれば後者があてはまるケースが多かったように思われる。また、この学習者Cの例から接続表示に多様性がなく、頻度がなくともある程度の物語は語れるということが明らかになった。

#### 4 学習者Dの場合

学習者Dは超級と判定された。この学習者の発話テキストを見ると ACTFL の OPI 基準の超級レベルに要求されている「拡大した談話 (extended discourse)」がどの発話部分を取っても現われている。そこでこの学習者に関しては次の例7の発話から分析を行なう。この部分は学習者Dのバックグラウンドから日米の大学教育制度の比較についての質問を行なったところの答である。

##### (例7)

	話者	
01	筆者	そのアメリカと大学,アメリカと日本の大学のシステムについてよく,こうあのう,記事になったりとか,いろいろ言われたりするんですが,実際に二つを見てみて学生として在籍してみても,あの,Dさんはこういうもどどういうふうにお考えというか,思っいらっしゃいますか。
02		
03		
04		

05 D うーん、まあ、ま、よくそういう新聞記事に載るのは日本の大学、大学がだめで、  
06 あのう、アメリカの大学のシステムがこう、こんなに優れているんですよと、お子  
07 様でも送ったらどうですかというものばかりですけど、それはちょっと。私はやっ  
08 ぱりそういう見方はできませんね。と言いますのは、アメリカの、アメリカの方は、  
09 何がいかと言いますとそれは勉強させる、言わばもう日本の高校みたいな感じて  
10 すね。それは例えば80年代ですともう日本の何でもいい、何でもいいんだとアメリカ  
11 人は一般、一般的には思っていたんですよ。日本の何でもよくて、それは、それは  
12 は日本の教育制度から、何で、就職まで、そしてその勤労制度まですべて。日本の  
13 方がこれからモデルになるだろうと、みんなそう言っていました。で、その時にど  
14 いう、どういう差が、あのう、ま、見られていたかと言いますと、その、高校ま  
15 での日本の教育は非常にしっかりしていて、それはやっぱり、あのう、もし、あの、  
16 ま、日本語とか、そういう、そういう言葉の問題は置いていてアメリカ人の高校生  
17 がもし日本の高校に入ろうと思っても、まずそれは授業にはやっぱりあのう出られ  
18 ない、難しすぎて。そうしまして、そのう、日本人が、こう、それから、ここまで、  
19 いろいろと勉強しているんだけど、大学に入ればどうなるかと言いますと、それは  
20 4年間の休みというような感じに、遊んで、遊んでばかり。ただし、アメリカ人  
21 は大学に入った時はもう、ほとんどその何も勉強していないで、ただまあ、成績が  
22 良かったんで入れて、しかしその4年間、はしっかり勉強していて、その、その、  
23 あたっている分の勉強を、全部、その、その、そこでやる。ていうのは明らか、明  
24 らかなその教育、ま、日本の教育ではないんですけど、その教育の差がそこであの、  
25 出てくる。アメリカ人が高校までにできなかった分は大学で、そこで補う、ちゅう  
26 見方でした。今となつてはそのまあ、日本の高校教育が、そういう場合だと、また、  
27 そういう論が浮上してそれでじゃ大学制度がそこらへんの負担をこれからかかえ  
28 ないといけなと言われてるんですけど、じゃ、大学制度はそれでどう違うかと  
29 言いますと、その日本の大学の制度はやはり、大学に入る時点ではもう、その最低  
30 レベルのその、まあ、言わば、常識、大学生としての常識はもう押さえていて、こ  
31 れからは専門のところをやる。専門のところにまあ、集中しな、あの集中とこう表  
32 に言わなくても、そのとりあえず専門にしぼってやるという形で、それで専門を勉  
33 強、その専門的な勉強をするのにやはり余裕が必要です。その、その、おし、あの  
34 う、日本の高校やアメリカの大学のように、その詰め込みはやっぱりできないんで  
35 すね。ある程度自由でもってその自分の興味のあるところを勉強して、そして自分  
36 の興味のあるところを例えば実験とかあのう研究とかそこらへんをさせなければ  
37 やり専門的な勉強には成り立たないんですね。アメリカの場合はそれはあのう大  
38 学に入った時点ではとりあえずその学習能力があるかないかそこらへんを測りま  
39 す。それでそれをまあ予備知識とかそれはある程度なくてはならないんですけど、  
40 日本のようにそのこれから専門的なことをやるんだというのではなくて、最初  
41 1、2年はその言わば大学生としての常識それをそ、そこで教えるんですね。それ  
42 で3、3、4年に、3、4年生に入ってより専門的なことをやるんですが、それは  
43 それでも実は不十分。で、今までよく言われているのはその大学院に行かないと  
44 まともな職にはつけない。アメリカでそういう問題が、今浮上してきている。そう  
45 いう、そういう点でその日本は大変その自由に勉強ができてそして専門的な所は自  
46 分の好きな、ところに集中して勉強することができる。それに対してアメリカの、  
47 アメリカの方はそのう教わっていない常識とか、あとは、まあやはりあのう専門に  
48 入る前段階としてのその予備知識などはそれはあのうまず、おし、教えなければな  
49 らない。それはちょっと知っていてももらないと、ならないのでアメリカの大学の  
50 やり方としては、まあ、日本の昔の高校のようにこの全部を詰め込むという感じて  
51 すね。

この学習者の接続表示は「それから」「しかし」「それで」「例えば」「そして」「まず」などである。「そういう点で」や「それに対して」も使われている。「と言いますのは」「て言うのは」というメタ接続表示も現われている。この例では「それで」が一番よく使われている。また、この学習者の30分にわたるインタビューの中では「と言いますのは」もよく使われている。これは、この学習者が自分の意見を説明するためのサポート部分を十分述べるだけの力があるため一つ一つの発話の長さが例7の通り長くなり、特に理由の部分が常に長くなるために「と言いますのは、」に始まり、「それで」を使って自分の考えや意見に付け加えていくという構成を多くとっているからだと考えられる。その結果として超級のレベルに必要とされる発話テキストになっている。ただ、17行目から18行目の「そうしまして」は日本語学習者としての不自然さが出ており、日本語母語話者は異なる接続表示を使うであろうと考えられる。

また、時間稼ぎの表現は「あのう」「まあ」「その」などが使われているが、伝達している情報量に対して時間稼ぎの言葉は非常少ない。また、流暢さとその伝達内容は超級判定に十分に足るものであった。そこで、この学習者Dの例から超級に至ると情報内容を十分に伝える力があるために接続表示や時間稼ぎに依存することなく長い発話を持続することができるレベルであるということが実証されていると考えられる。また、これはACTFLに記述されている「言語の使い方の不自然さによって聞き手の理解を妨げることはない」という超級レベルに合致している。

#### IV. 結 論

以上の4名の学習者の結果から、次の主な3点について明らかになった。まず、第1に発話をまとめて行く時の接続表示は学習者によって異なり、レベルとの相関関係があるかはこの結果からは明確な傾向は見出せなかった。しかし、超級に関して言えば、明らかに様々な接続表示を効果的に使い分けていることがわかった。また、メタ接続表示はレベルが上がることによって使用されるようになっていた。さらに、接続表示に依存せず、文や話の流れを作ることにより長い発話を作り上げている例も明らかになった。

第2に時間稼ぎの頻度、種類や使い方に関しては中級になるほど時間稼ぎを使用している頻度が高く、また使用する際流暢さが著しく落ちた。超級では情報量に対して時間稼ぎを使用する頻度が低く、日本語のレベルが反映していた。また、学習者A、Bの「あのう」の使い方と学習者Cの使い方はより詳細に見るとその機能が異なるのではないかということがわかった。つまり、日本語のレベルが低い場合の時間稼ぎは

言語の問題で時間を稼ぐ必要がある時に使われていた。それに対して上級になると、言語の問題処理というよりも発話の伝達内容の整理やその伝達方法を思考するために時間を稼ぐという日本語母語話者の本来の時間稼ぎの方法に近い使い方をしているのではないかということがわかった。

第3に、李の研究結果と比べると時間稼ぎの使い方の日本語母語話者と日本語学習者のずれは、「そう（です）ね。」と他の接続表示に現われている。それは、日本語母語話者は「そうね」が伝達内容を思い出す時のみに使い、他の接続表示は伝達内容をまとめることが必要な時に使われているという李の結論に対し、日本語学習者の場合は、「そうですねー」は伝達内容をまとめる時にも使用され、他の接続表示は言語の問題を処理する必要のある時にも使われているということである。この点と第2点目で指摘した「あのう」の機能は、より詳しく学習者の時間稼ぎを分析し、その機能を細分化することが今後の課題となろう。

また、李の結果にあった注目要求のための言語活動は本研究の結果には見られなかった。それは、このデータの収集状況がOPIという場であり、インタビュアーが注目しているという前提からそのような言語活動を行なう必要がなかったということが原因と思われる。

学習者Cなどの「～けど。」とあいまいにぼかす言語活動はどのような言語環境から習得されたのかなど日本語学習者の中間言語がどのように日本語母語話者の現実を映し出しているか、またどのような表現は習得が難しいのか、例えばメタ接続表示を産出できるようになるにはどのような習得過程を経るのかなどを追って探っていくことも意義深いことと思われる。

本研究の対象者数は4名と極めて少ないためにこの結果が全ての中・上級レベルの学習者にあてはまるとは考えられない。しかし、同様の研究を今後も様々な日本語学習者に行なっていくことにより、一層学習者の言語習得の過程と各学習者の持つ個別の習得過程を明らかにすることができ、またその結果が日本語教授法に活用されればと思う。

#### 参考文献

- Ellis, Rod (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press  
Kanagy, Ruth (1994) 'Developmental sequences in learning Japanese: look at negation', *Issues in Applied Linguistics* 5, 2, 255-278.  
American Council On The Teaching Of Foreign Languages (ACTFL) (1999) *Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*, ACTFL, Inc.

李麗燕 (2000) 『日本語母語話者の雑談における「物語」の研究—会話管理の観点から』 くろしお出版

<sup>注1</sup>OPIとはACTFL (American Council On The Teaching Of Foreign Languages, 全米外国語教育協会) の「話す」力を測定するための面接方式のテストで所要時間30分以内という制限の中で面接官との会話的なやりとりとロールプレイで日本語能力を測定する。日本語能力の基準には大きく分けて、初級 (Novice), 中級 (Intermediate), 上級 (Advanced), 超級 (Superior) の4つがあり, 初級, 中級, 上級に関しては低 (Low), 中 (Mid), 高 (High) の三つのサブレベルに分かれる。

<sup>注2</sup>このような経緯からこのデータが実際の会話の中でのやりとりではないと考えた上で文字化した。そして各学習者があるまとまった発話をしている所を特に取り出し, 今回の分析対象とした。

<sup>注3</sup>この判定は筆者とOPIのトレーナーの両者による判定結果である。

<sup>注4</sup>OPIではインタビュアーは間違いの訂正や言葉を与えることは禁じられている。

<sup>注5</sup>例4の3行目「そうですね」は筆者の質問に対する同意を表しているもので時間稼ぎとはみなさない。

## How Japanese language learners at non-elementary levels create long speech acts : a qualitative analysis

Kyoko Kobayashi Hillman

**Abstract** This study explores how Japanese language learners at the intermediate, advanced, and superior levels, based on the OPI criteria of ACTFL, create paragraph-length speech. The research examines the following : 1) how learners at the different proficiency levels connect sentences to make longer speech, 2) how they use fillers and hesitation devices, and 3) whether or not the results of this study will show the same tendency as the results found by Lee (2000) in her study which identified the tendencies of native Japanese speakers.

The results of this study indicate the following points :

- 1) The learner at superior level used a greater variety of connective expressions than other learners at lower levels though the results as a whole did not indicate a clear relationship between the use of connective expressions and the difference of proficiency levels. Also, meta-connective expressions appeared more often in the speech acts of higher level learners.
- 2) Higher learners are less dependent on fillers and hesitation devices. Also higher learners use fillers and hesitation devices when they try to organize information that they want to convey as native speakers of Japanese do. On the other hand, learners at lower levels use fillers and hesitation devices in order to supplement their insufficient linguistic abilities
- 3) Not all results of this study agree with Lee's study, inferring that the ways of using fillers and connective words differ between native speakers and language learners.



There were several limitations to this study such as the limited number of subjects examined. However, this type of study should be continued in order to shed light on both the overall language acquisition process and the individual acquisition pattern of Japanese language learners.

# 日本語 CAI ソフト再検討

峯 正志・鎌田 倫子・笹原 幸子

## はじめに

筆者らのグループは、近年飛躍的に普及してきたコンピュータを日本語学習に役立てることが出来ないかと考え、平成9年度よりコンピュータを用いた日本語学習ソフトの開発にあたってきた。そのため、まず平成9年度はどのようなソフトが留学生に望まれているかを探るニーズ調査を行い、平成10年度には日本語の活用形を学ぶソフト(試用版)を日本語教師のみで開発、平成11年度にはそれを実際の授業で試用した<sup>1</sup>。試用の結果明らかになったのは、自学自習用のソフトを作ろうという当初のもくろみとは異なり、実際には自学自習用のソフトとはなりえていなかったということであった。従ってこのソフトはこのまま使用することはできずかなりの手直しが必要となった。それは単に細かい点を修正すると言ったものではなく、構成を根本から変えることが必要である。

構成を変えた上でソフトを作り直すと言う作業は非常に時間のかかる作業である。そのため今年度は新しいソフトの作成を断念し、まずソフトのコンセプト、構成を基本から考え直すことに集中することにした。次章以下で、試用後の反省に基づき、どのようにコンセプトを変えたかを述べていく(第1章、第2章)。そして、この新しいコンセプトで前回の活用ソフトを作り直した場合、どのような構成になるかについても言及する(第3章)。そして更に、これを助詞の練習ソフトに応用した場合、どのようなものになるか、一つの可能性を挙げる(第4章)。

## 1. 試用版の反省

私たちの行ったニーズ調査で、金沢大学の留学生が一様に最も求めている CAI ソフトの形態とは、「いつでもどこで練習できる簡便なソフト」であるということがわかった。ソフトで学習したい内容については様々であり、一様ではなかった。そのため、

---

<sup>1</sup>これらについては、峯他(1998)、(1999)、(2000)を参照されたい。

まずは初級用の活用形を学ぶソフトを作ることにした。そして「初級で学ぶ活用形をすべて網羅したものはあるにも拘わらず、構成はシンプルで学習者が難なく使用できるもの」を目指して作成した。

ところが、平成11年度に実際に金沢大学の留学生を対象として試用した結果、学生の評判も良く、効果についてもある程度の効果が見られたのではあるが、基本的な部分で筆者らの目論見がはずれていることが明らかになった。すなわち、最初の目的であった「自学自習用のソフト」になっていない、ということである。詳しく述べると、まず最初から練習問題をやるという構成になっている。説明ボタンがあり、説明を見ることはできるが、ボタンが非常に小さく、これをまず押して説明を読んで理解してから問題を始めようとする学生はまずいないであろう。従って、現実にはいきなり何の説明も受けず問題に入る構成となっており、これでは単に小テストを行うだけのソフトとなっているのである。そのため、自習用のソフトとしてみた場合、文法事項を良く理解した学生はどんどん練習を行うことができ、学習効果が高まるが、十分に理解していない場合は練習を進めていっても解答できないし、また間違ってもどうして間違ったのか理解できないことになる。<sup>2</sup>

私たちの最初の問題提起は、「学生は専門の勉強もあり、なかなか授業に出て来られない。そうして、多くの学生が学期後半になると脱落してしまい、そのまま日本語の学習を諦めてしまう。そのような学生をなんとか出来ないか。」というものであった。つまり授業だけでなく、ちょっとした隙間の時間に自分で簡単に学習できないか、という問題提起からこの計画が始まったわけである。その意味で自学自習用のソフトを開発しようとしたわけであるから、これでは当初の目的が全く果たされていないことになる。

## 2. 新しいソフトのコンセプト

そこで、このような反省点をふまえて、次のようなコンセプトに基づくソフトを開発することとした。すなわち、「隙間の時間に自学自習する。」という目的を果たすためには、次のようなやり方にした方が効果的なのではないかと考えたのである。

まず最初のもは、小項目主義とでも呼ぶべきものである。例えば、前回の活用練習ソフトを例に取れば、「て形」なら「て形」のすべての形が一回の練習の中に提出され

---

<sup>2</sup>峯他(1999)で行った試用調査では、このソフトは指導者立ち会いのもとで使用しており、学習者が単独で使用したわけではない。学習者は、疑問があった場合指導者に直接聞くことが出来るわけで、厳密に言うと「自学自習用のソフトとして」試用したとは言いにくい。

うる形になっていた。て形を学ぶと言っても、て形の作り方は動詞の種類によって様々である。つまり、かなり多くの学習項目がひとつの練習の中に込められているのである。このような場合、て形の作り方を更に細かく分けて、それぞれについて解説したり練習問題を解いていく必要があるであろう。学習項目をできるだけ細分化した方が、自分は今何を学んでいるのかという点を更に明確に自覚することが出来るのである。また、そうすることでひとつの学習項目の練習時間を短縮することが出来、「隙間の時間にやるソフト」に更に近づくことになる。

次にできるだけ「学習項目の構造化」を図る。これは学習項目の配列に関しての方針といえる。特定の初級用教科書に基づいてその復習用に作るのであれば、配列はその教科書に準拠すればそれで済むのだが、そうでない場合、自学自習のソフトである以上、ソフト自身の基準に基づく配列が必要となる。小項目主義でできるだけ細分化した学習項目を、単に同じカテゴリーでまとめるだけでなく、項目の意味構造などを考慮して出来るだけ効率的な順で提出するようにしなければならない。例えば、て形の活用ソフトを例にとると、当然のことながらまず学習の容易な母音動詞（グループ）を学んでから子音動詞（グループ）に進む必要があるだろう。というのは、逆の順序での提出は学習効果がより低くなると考えられるからである。この「学習項目の構造化」については、第4章で助詞「に」と「で」の用法を取り上げ、さらに詳しく例示する。

上の二つを大原則として、さらに次のようないくつかの細かい方針を立てた。

まず、文法解説を読んでから問題に入るということ。前回のように、分からないときに見るという方式としない。こうすることによって、学生は文法を自分で学ぶことが出来ると同時に、今からどういう練習問題を行おうとしているのかを自覚することが出来る。

次に、文字入力を避け選択式とすること。試用をする前には考えても見たことの無かった問題点が、学生が日本語の文字入力の方法を知らないということであった。もちろん日本語を学ぶ以上（ワープロを使う必要がある）、いずれは学生も日本語入力方法を学んでいかなければならないのだが、初級文法を学習する段階の学生には、時間的に難しいであろう。また、中級以上の学生の場合も、入力の早い学生ばかりではなかろうし、また「簡便」なソフトを意図しているのであるから、素早く解答できる方式の方がより望ましい。このような意味で解答の仕方をキーから日本語を直接入力する方式ではなく、クリックによる選択式をとる。

最後に、習得のためにより効果的と思えば、初級者に対する通常の学習上の配慮などにこだわらないこととした。例えば、初級では教科書に用いる語彙なども、よく用

いられる基礎的なものしか取り上げられていない。前回のソフトではこれに従い、学習者の負担にならないよう、学ぶ動詞の数を70~100語程度に制限していた。しかし、もし学習上その方がより効率的、効果的であると判断される場合には、このような制限に特にこだわらないこととする。例えば（これは極端な例で、実際に私たちがそのように考えているという訳ではないが）、語幹が-tで終わる動詞のて形を練習する場合には、出来るだけ多くの-tで終わる動詞の例を与えてたくさん練習させる方が、語形の習得、定着に良いわけだから、「たつ（立つ）」、「うつ（打つ）」だけでなく、「勝つ、放つ、保つ」などの動詞も与えて練習させた方が「-つ」と「-って」の語形のつながりをはっきりとする、という考え方も成り立つかもしれない。また同様の理由で、同じ「たつ」でも「立つ、建つ、経つ、絶つ」などの動詞を一緒に与えることも考えられる。もしそのように考えるならば、あえて語彙数の制限などもしないということである。

### 3. て形への応用

では、実際にこのような方針で試用版のソフトの構成を書き改めるとすれば、学習の流れは一体どのようになるのであろうか。一般的なものとしては、次のようなものであろう。

#### 【第一段階】動詞分類

まず動詞分類についての説明から始まる。既習の場合はスキップできるようにしておく。ここで、1) 子音動詞（グループ）、2) 母音動詞（グループ）、3) 不規則動詞（グループ）に分かれて進むことになる。<sup>3</sup>

#### 【第二段階】各グループの作り方の説明

2) と3) に関してはそのまま簡単な説明の後、すぐに練習問題にすすむことになる。3) の不規則動詞グループの場合は、「来る」、「する」の2動詞と、名詞派生動詞をグループ分けしてもいいかもしれない。

1) に関しては、更に1) s語幹、2) k, g語幹、3) m, n, b語幹、4) t, r, w語幹に分かれて説明を受け、そして練習問題に進むという構成になる。

#### 【第三段階】それぞれのグループでの練習問題

こうしてそれぞれのグループで「て形」を作る練習問題をするようになる。この場合グループごとに行うのであるから、練習問題の答えはすべて（動詞語幹の部分

---

<sup>3</sup>ここで母音動詞・子音動詞の見分け方の例などを与え、簡単な練習をしてもよいだろう。

を除いて) 同じになり、解答するのは易しい。しかし類似の解答を多くの動詞で作ることによって、語幹の形と「て形」との間の語形の連関を覚えていくことになる。

もし、これでは問題があまり単純になりすぎ問題をやる意味がないと考えるならば、適当に他のグループと組み合わせて一緒に学ぶようにしてもよい。

#### 【第四段階】 まとめの問題

最後にはまとめの意味ですべての動詞を対象にした「て形」を作る練習問題を設ける。これを行うことによって初めて、学習者が「て形」の形成法を習得したかどうかを確認されるわけである。

試用版では第四段階の「まとめの問題」のみが存在するという構成になっていたが、このようにその前段階を用意することで、単なる小テストソフトでなく自学自習ソフトとなるわけである。

## 4 . 助詞の用法習得への応用

前節までで述べた新しいコンセプトで助詞の習得練習を自律的に行う CAI 教材を作成するためには、それぞれの助詞の意味用法を整理して詳細に把握し、どのような順で提出するかという点をよく考えて、ソフトを作る必要がある。その為の準備として今年度は助詞の意味用法の整理とソフトの構造化をどのように関連させるかを考察した。

助詞の中でも多くの意味を持ち、用法の整理が重要な「に」と「で」について、試みに意味用法の整理とソフト化の試案を提出する。

### 4 . 1 「に」の用法

助詞の二には多くの用法があり、すべてを網羅することは難しいが、初級から、初中級に出てくる用法を試みに整理してみただけでも、以下のように多様な用法が見られる。

- 1) 動詞の項 置く 入る 乗る 座る 触る 住む 会う 慣れる
- 2) 場所格 A いる ある 置く ここに名前を書く
- 3) 間接目的語 あげる もらう かりる 貸す 手紙を書く 電話をかける
- 4) 時 6時に 25日に 4月に 土曜日に <二が入るもの入らないもの>
- 5) 範囲 1週間に1回 1年に3回
- 6) 場所格 B の ニとデ 庭に埋める 植える 庭で埋める 植える
- 7) 所属のニ 会社に勤める 会社で働く

8) 目的の二 勉強に来ました 花見に行きます

9) 変化 10歳になります 勉強になります

さらに、前に来る名詞句が「時を表わす語」「場所を表わす語」「人を表わす語」「事柄を表わす語」「ものを表わす語」の5種にまとめると、

「時を表わす語」 4) 6時に 25日に 4月に 土曜日に <有無の判別>

5) 1週間に1回 1年に3回

「場所を表わす語」 2) いる ある 置く ここに名前を書く

7) 会社に勤めている クラブに属している

1) 置く 住む 会う 慣れる

「人を表わす語」 3) あげる もらう かりる 貸す 手紙を書く 電話をかける

1) 触る 住む 会う

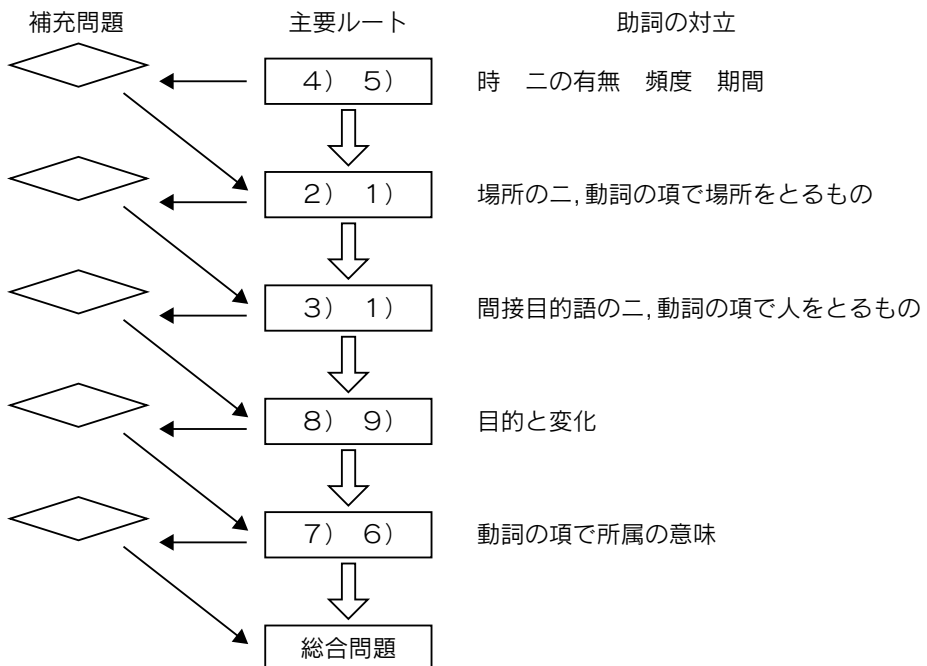
「事柄を表わす語」 8) 勉強に来ました 花見に行きます 旅行に行きます

9) 10歳になります 勉強になります

「ものを表わす語」 1) 置く 入る 乗る 座る 触る 慣れる

6) 庭に埋める 植える

これらの意味類の初級における提出順を考えると、4) 3) 2) 5) 8) 9) 1) 7) 6) のようになる。この提出順を優先して、主要ルートの順とし、それぞれにできなかった場合の練習問題を付加して、以下のような流れ図（フローチャート）を考えた。



助詞の詳細な意味項目による対立問題を4問ずつ作り、まず第一の意味類項目で正答率を計算し、3問(正答率75%)以上は次の意味項目へ進み、それ以外は補充問題のループに入る。補充問題4問で3問以上正答すると、主要ルートの次の意味項目に進むが、そこでも間違うとさらに別の補充問題を練習する。補充問題を3回すると正答率に関らず主要ルートの次の項目に進む。したがって、その意味項目の問題に全く問題のない学習者は4問でその類を通過し、理解していない学習者は最高で16問の問題をすることになる。このような問題群を主要ルートと補充問題に構造化することによって、より効果的な問題演習をすることができる。

主要ルートには意味項目が5段階用意され、各項目で4問の問題を確認するので、問題数は全部で20問である。各意味項目は3回分、即ち12問の補充問題を準備しておく、補充問題のループには計60枚をもち、カード総数は80枚となる。さらに最後にすべての意味項目と含む10問程度の確認問題が準備されている。各意味項目の初めに説明カードを1枚つけ、必ずそれを見なければならぬようにする。同一の意味類の練習を続けてすることにより、練習をすることで自然に意味用法が理解されることを狙っている。

このように、自律的に助詞「に」の意味用法を学習する CAI 教材は、主要ルート、補充問題、確認のための総合問題の各問題群と説明カードを、全員が必ず通過する単一の流れ図に沿って配置することで、簡単に構造化されることになる。

前章でも述べたが、一昨年度に作成したランダムに問題を提示する動詞活用練習ソフトのような問題は、最終段階の確認問題に当たるということが明瞭に認識される。

#### 4.2 「で」の用法

「で」も「に」と同様、構造化をするために、まず用法を整理してみる。

助詞デには以下のような用法がある。

- 1) 手段や道具 車で行く ペンで書く 英語で話す
- 2) 動作の行われる場所 駅で新聞を買う 京都で祭りがある
- 3) 範囲の限定 一年で スポーツの中で 世界で
- 4) 動作の完了の時間 10日で終わる 3月で卒業だ
- 5) 動作の原因, 理由 風邪で休む 地震で家が壊れた
- 6) 材料 木でできた家 紙で作った鳥
- 7) 動作の行われる状態 みんなで行く 現金で持っていく 大きい声で話す
- 8) 主体の量的限定 2個で100円する 1ヶ月で10キロやせる 全部で千円だ
- 9) 動作の主体である組織 委員会で調査する 学校で主催する



またこれらを前に来る名詞句で大別すると、

「ものを表す語」

7) 車で行く ペンで書く 英語で話す

6) 木でできた家 紙で作った鳥

「場所や組織を表す語」

8) 駅で新聞を買う 京都で祭りがある

9) 委員会で調査する 学校で主催する

「数量や時を表す語」

9) 一年でいつが

10) 10日で終わる 3月で卒業だ

7) 10kmで走る

8) 2個で100円する 1ヶ月で10キロやせる

となる。これらの初級テキスト「みんなの日本語Ⅰ,Ⅱ」における提出順を考えると、

1) 2) 8) 3) 7) 4) 6) 5) になる。9) の動作の主体を表すものは扱っていない。

次に学習者が助詞の「で」の使い方を習得するまでにたびたび犯す他の助詞との混乱を見てみると、助詞「に」とに関しては、以下のような意味類同士の混乱があると思われる。

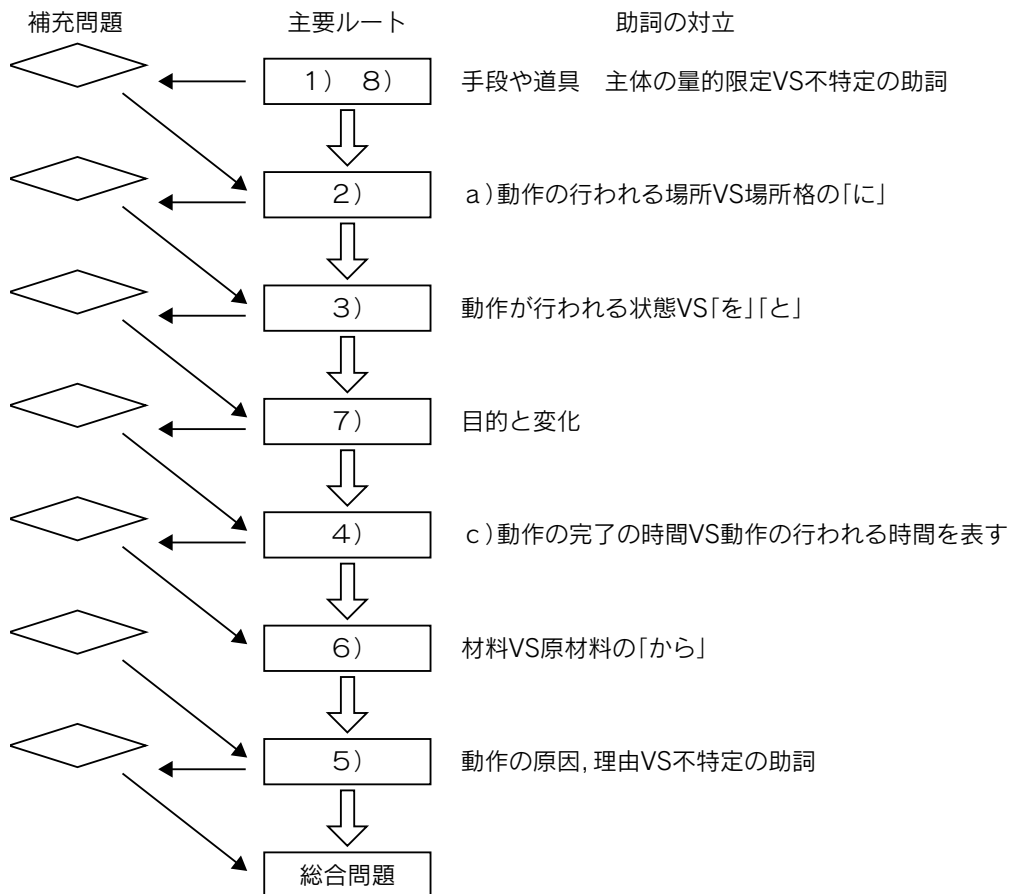
a) 動作の行われる場所を表す「で」と存在を表す「に」

b) 範囲の限定をする「で」と範囲を表す「に」

c) 動作の完了の時間を表す「で」と動作の起こる時間を表す「に」

その他の助詞との混乱を考えてみると、材料を表す「で」と原材料を表す「から」などが挙げられる。また動作の行われる状態を表す「で」は前に来る名詞の種類によって対象の「を」や共同作業の「と」と混乱すると思われる。このように特定の意味類同士の混乱が予想される場合は、それらに対立させる形で練習をさせれば助詞習得の助けになるだろう。

以下は練習の流れを表したフローチャートになる。



以上のように主要ルートと補充問題,それに確認の為の総合問題で一つのまとまりとなる。「に」の練習と同様に,間違った答えを選ぶと,補充問題のループに入る。補充問題で正答すると正規のルートにもどり,次の問題に進む。その意味類に問題のない学習者は補充問題に進むことなく,次の意味類の問題に進むことになる。

#### 4.3 助詞構造化ソフトの利点

このような意味項目の詳細な把握に基づき,構造化された CAI 教材の利点を再度確認しておこう。

- 1) 意味項目を構造的に配置することで,意味のミニマル・ペアにより自律的に使い分けを理解することができ,単純ドリル型の CAI ソフトよりも高い学習効果が期待できる。
- 2) 単なるドリルではなく,意味項目毎の理解度の応じて補充問題に進むか,主要ルートを進むか選択されるため,無駄の少ない練習ができる。

- 3) このような構造を持った単一な流れ図に沿ったソフトは、スクリプトも要らないほど構造が単純で、殆どリレーション・ボタンだけで構成することができるので、HyperCardのようなオーサリング・ソフトばかりでなく、ファイルメーカーのような汎用性の高いソフトで簡単に作る事ができる。

## 5 . 終わりに

これから私たちが作るべき CAI ソフトの基本的な考え方を上で示してきた。コンセプトを大幅に変えることによって、より「自学自習の」ソフトに近づいたと言えるのではないだろうか。

第4章の助詞の構造化については、今回はあくまでこのようなソフトも考えられるという意味で述べた。他の構造化も可能であろうし、また上で述べたように実際に授業の補助として用いる場合は、特定の教科書に準拠した方がよいだろう。

私たちの次の短期的目標は、このコンセプトで前回の活用練習ソフトを改訂することであるが、できたらここで述べた助詞の用法習得も、そしてさらに自動詞・他動詞の習得など他の項目にも、広く応用していければと考えている。

### 参考文献

- 峯 正志, 鎌田倫子, 能波由佳, 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 p. 85~106
- 峯 正志, 鎌田倫子, 深澤のぞみ, 笹原幸子, 芳浦恵, 深川美穂 (1999) 「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」『金沢大学留学生センター紀要』第2号 p. 83~94
- 峯 正志, 鎌田倫子, 笹原幸子 (2000) 「活用練習ソフト試用報告」『金沢大学留学生センター紀要』第3号 p. 65~75

### The Drill Software Reviewed

Masashi Mine, Tomoko Kamada and Sachiko Sasahara

**ABSTRACT** The authors developed a beta version of a drill CAI program in 1999 and tested it through actual use during 2000. The problems of the program are discussed in Mine et al. (2000). In order to revise the program into a more autonomous self-study program, which we originally intended, this paper presents some new pedagogical concepts. Among those concepts, the following two are considered most important: 1) Each study unit should be minimal and 2) They should be optimally structured

# 日本語研修コース 聴解試験問題改訂プロジェクト報告

長 野 ゆ り  
鎌 田 倫 子  
笹 原 幸 子

日本語研修コースでは、第11期（平成12年10月～13年3月）に定期試験の聴解問題の改訂を行った。以下に、その改訂の内容について報告する。

使用教科書、したがって試験範囲となったのは『みんなの日本語 初級Ⅰ，Ⅱ』（スリーエーネットワーク）である。

## 1. 従来の聴解試験問題の問題点

研修コースではこれまで、1995年秋のコース開設時に作られた聴解問題を手直しして使用していた。開設当初の聴解テストは、1番、2番に単音識別や会話応答などの集中的な、正確に把握する聴解問題、後半に大意把握を中心とする聴解タスク等の問題を配置し、回を追って大意把握問題の割合が増えるように構成されていた。

1996年春学期に、定期試験の間隔を毎週から隔週に改めたのに伴って、3～4人の担当者でそれまでの2回分の聴解問題を1回分にまとめる編集作業をした。1回分のテストの問題配置や聴解テスト全体としての構成に関する議論も充分でないまま細切れに分担した結果、回により問題の選択基準が異なり、当初の構成意図も不明瞭になった。

当初の問題では、会話応答形式の集中的な、正確に把握する聴解問題が前半に必ず配置されていたが、改編されたテストでは最後の7回、8回のテストはすべて既製の聴解タスクで構成され、集中聴解問題はなくなるなど、当初のテストの全体構成の意図が失われていた。会話的な表現機能を重視した応答問題には難度の高いものが少なく、後半にくるとこのような応答問題は単純すぎるというような、テスト全体の構成意図を理解していないための批判が出ていたこと等によると思われる。また、既製のタスクを使った聴解問題では、教科書にない語彙が多く見られ、その後、語彙リストを追加するなど、対処的な手直しも行われていた。

以上を要約すると、全体構成に対する議論が不十分なまま改編作業が行われた結果、選択基準や全体構成の不統一が生まれ、既製タスクの多用から語彙のはみ出しが多い

ことなど、内容的に問題の多い状態となっていた。その他、録音に関しても、回により録音状態の出来不出来があること、1回のテストの中で音量の変化が大きいこと、問題を見る時間や繰り返し部分が録音されていないこと等から、テスト実施者が調節しなければならない多くの不備な点が指摘されていた。

このような状態で、聴解テストの改訂は以前から懸案となっていたが、今期、内部からの要請により、プロジェクトとして改訂することになった。

## 2. 改訂の基本方針

1. の問題点を踏まえ、改訂の基本方針を次のように決めた。

- (1) 『聴いて理解する』とは何か』を考え、そのために必要な能力を問う問題を1回の試験問題の中に網羅的に取り入れる。問題は、音韻の最小単位である単音から、ある程度の長さを持ったまとまりのある会話のレベルまで、段階的に配列する。聴解能力というと漠然としているが、耳から入った音を認識してそれをいかに処理していくかということであり、いろいろな知識と能力が求められる。

まず音韻を弁別したり認識したりする能力で、音を他の音と区別すると同時にアクセントやイントネーション、プロミネンスを聞き分ける能力も要求される。

次に語彙・文法などの言語に関する知識でこれによって音のまとまりが一つの意味をなすようになる。

また文法・言語に関する知識の他に言語外知識も同様に求められる。その社会や文化特有のスキーマや、話の流れを決めるスクリプトの知識を持つことにより、会話の流れを予測したり、不十分な知識を補充して意味構成を助けたりする能力である。

その他聴解をする際、耳から入ってきた音声言語を処理する能力としては、必要な情報を取捨選択する能力や、文脈、状況、言語外知識から未知の意味を推測する能力や因果関係などの論理的関係を見出す能力や音声の早さに対応する能力などが不可欠だと言われている。

聴解試験問題を作る際は以上のような能力をバランスよく測る必要がある。

また、1回の試験問題の構成としては、1番で単音、単語、節、一つの文のレベルまでを扱い、2番で1往復の質問文と応答文、3・4番ではある程度の長さで内容的まとまりのある会話文、という順番で配列した。

- (2) 1回の試験問題の構成と各問題の形式は、8回の試験を通じて共通のものにする。

(1)で述べた基本方針を8回の試験すべてにおいて実現するため、従来不統一であっ

た1回から8回までの構成と問題形式を統一した。

### (3) 基本的にアチーブメント・テストにする。

できる限りその時点までに学習した語彙・文法項目の中から出題する。

試験というものは基本的に「教えたことから出題する」のが最も誠実な実施方法であり、学生もその方が日常の学習に励みが出るだろう、との考えに基づき、「教えられたことを真面目に勉強していれば必ず点が取れる」問題を目指した。

しかしながら、既成の教材で「試験範囲の語彙・文法項目がバランスよく入っており、且つ未習の語彙・文法項目は入っていない」ものを見つけることは、きわめて難しい。と言うより、殆ど不可能である。その結果、4題の問題のうち、1番から3番までの問題は手作りのものとなった。

このように、基本は飽くまでもアチーブメント・テストであるが、最後の1題：4番だけには既成の聴解教材を取り入れた。その理由は、まず第一に、聴解においては多少の未習要素があってもそれを推測したり補充したりする能力も要求されること、また第二に、録音技術の点において、手作りのものでは実現できない要素が既成教材では実現されていること、による。すなわち、効果音の使用による実際の場面に近い臨場感や、プロの声優の出演による声質の多様さ・発音の明瞭さ、などである。

このような理由により1題だけは既成の教材を取り入れたが、基本は飽くまでもアチーブメントテストとすることにした。

### (4) 第3回試験までは、答案用紙の問題の指示に英訳をつける。

口頭での指示は日本語だけであるが、答案用紙に書かれた問題の指示には、第3回までは英語の訳をつける。

## 3. 問題形式

### 3.1 総論

2. の(1)で述べた聴解能力をバランスよく測るために、問題形式は以下の四つのものでした。

(1) ミニマル・ペアにより、音韻、アクセント、イントネーション、プロミネンスを聞き分ける問題

音声言語の場合、意味を区別する要素は単に音韻だけでなく、他にアクセント、イ

ントネーション，プロミネンスが挙げられ，実際には単音，単語の枠を越え，文単位でこれらの要素を意識して聞き分ける必要があると思われる。1番の問題はその能力をチェックする問題となっている。音韻を聞き分ける問題は改訂前の第1回の問題にもあったが，今回は全回に入れ，問題として出される語彙も基本的に試験範囲内のものを使用した。

#### (2) 正しい会話のやりとりを選択する問題

ある問いかけに対して，どの表現が応答として正しいかを選ぶ四択問題。この問題では文法・語彙などの言語知識の習得度を見ると同時に，どんな答え方をその文化や社会の中で一般的にするのかという言語外知識の両方の達成度を測ることを目的にしている。

この形式は，改訂前から採用されており，今回はそれを引き継ぐ形となった。

#### (3) まとまりのある話を聞き，内容の正否を問う問題

ストーリー性のある会話を聞き，内容を把握する問題になっている。一つの話のまとまりは，学生の記憶力に過度の負担をかけないように適度な長さによってある。内容正否を問う設問はすべて音声言語で学生に提示され，文字言語を排除した。これは読み能力の影響で聴解能力の測定が左右されるようにしたものである。文型・語彙の使用に関しては，試験範囲内のものを意識的に多く取り上げてあるので，言語知識の達成度が測れるようになっている。またストーリー性のある内容なので，2.の(1)で述べた種々の処理能力（推測する，取捨選択する，論理的関係を見出す，音声の早さに対応する等）を問う問題にもなっている。改訂前にも内容の正否を問う問題はあったが，試験の第1回から第8回にわたって連続性のあるストーリー仕立てにした会話文の問題は今回が初めてである。

#### (4) 既成の聴解問題集からの問題

問題(1)～(3)はクラスで学習した項目のアchievementの要素が強く，語彙的にもはみ出し語がないように作成されている。問題(4)では未知の語彙がある程度入っている既成の聴解問題を使ってみた。文法項目は試験範囲内のものを選び出し，問題形式は一定にせず，いろいろな形式の問題を使ってみた。この問題では未知の意味を推測したり，聞いた文脈から内容を推測する能力等が要求される。

次に，上に述べた各問題形式について，もう少し詳しく述べる。

### 3.1 ミニマル・ペアにより、音韻、アクセント、イントネーション、プロミネンスを聞き分ける問題

全体を通して基本的な聴解力を見るために音の聴解問題を、常に1番に配置して、単音の弁別能力、単語の聞き分け能力、イントネーションやプロミネンスの聞き分け能力を8回のテストを通じて、順次確認することにした。

前半(第1回から第4回)は単語を中心に聴解問題を作成した。第1回は平仮名表記と発音、第2回(撥音/長音/拗音)、第3回(促音/清濁音/アクセント・イントネーション)のように特殊音を順次、網羅的に配置した。単語は『日本語教育ハンドブック 発音』(国際交流基金)のミニマル・ペア等も参考に、できる限り試験範囲の語彙の中から選ぶようにした。

後半(第5回から第8回)は単語から句や文のイントネーションやプロミネンスの聞き分けに進み、特殊音も少し長い句の中での聞き取りを確認するように作成した。

以下に第4回と第5回の1番の問題例を挙げる。

#### 第4回試験

- |                        |                         |
|------------------------|-------------------------|
| 1番 例) あつい、あつい          | ①. あつい b. あおい           |
| (1) ピザ, ピザ             | a. ピザ b. ピザ             |
| (2) ぞう, ぞう             | a. ぞう b. ぞう             |
| (3) ぶっか, ぶっか           | a. ぶっか b. ぶか            |
| (4) おと, おと             | a. おっと b. おと            |
| (5) たいしかん, たいしかん       | a. たいしか b. たいしかん        |
| (6) おじさん               | a. おじさん b. おじいさん        |
| (7) ちゅうしゃじょう, ちゅうしゃじょう | a. ちゅうしゃじょう b. ちゅうしゃじょう |
| (8) おしょうがつ, おしょうがつ     | a. おしょうがつ b. おしょうがつ     |

#### 第5回試験

- (1) すきましたか, すきましたか  
a. すきましたか b. つきましたか
- (2) なにか 見えますか, なにか 見えますか  
a. なにか 見えますか b. なにか 見えますか
- (3) 水道の水, 水道の水  
a. 水筒の水 b. 水道の水
- (4) なにを知っているんですか, なにを知っているんですか。  
a. なにをしているんですか b. なにを知っているんですか
- (5) 間違えて来てしまいました, 間違えて来てしまいました  
a. 間違えて来てしまいました b. 間違えて切ってしまいました



- (6) 机の上にあるんですか？、机の上にあるんですか？  
 a. 机の上にあるんですか？ b. 机の上にあるんですか？
- (7) そこにおいといてください、そこにおいといてください  
 a. そににおいておいてください b. そこにおいといてください
- (8) 試験に失敗したんですか、試験に失敗したんですか  
 a. 試験に失敗したんですか。 b. 試験に失敗したんですか。

このように1番に発音問題を常時配置して、拗音、促音、撥音などの特殊音の聴解を確認し、回を追って、単音から語、句、文の聴解へと次第に単位を大きくすることで、難度を次第に上げていくように調整した。これによって個人の聴音能力の進歩を確認することもできるし、難易度が段階的に調整されているので、テストとしての妥当性も高まったと考えられる。

### 3.2 正しい会話のやりとりを選択する問題

この問題は、学習した文法・語彙を使って話される会話が、短い談話単位で正しく使われているか否かを判断する問題である。質問とそれに対する答えの問答形式になっていて、問い掛けに対して、正しい答え方をしているものを選ばなければならない。これらの問題はテキスト「みんなの日本語Ⅰ，Ⅱ」の練習Cで主に扱われる学習内容をベースに作られている。練習Cでは、ある状況や場面でどのようなコミュニケーションをとるか短い談話レベルで学習できるようになっている。例えば「みんなの日本語Ⅱ」26課学習項目「～んです」の練習Cでは、「1理由説明する」、「2自分の事情説明をして依頼する」、「3自分の事情説明をしてアドバイスを求める」等の機能を目的にした短いやり取りを学習する。これらの機能はそのまま各課の学習目標になっていることが多く、練習Cの機能的場面的会話を習得することが、コミュニケーション力を養成する上で重要だと思われる。

この問題は言語的知識で処理できる問題と、それ以外に言語外知識が要求されるものに分けられる。言語知識が要求されるものは文法と語彙の知識があれば、正しい答えが選べる問題で、例として第2回と第8回を挙げる。

#### 第2回試験

- (2) a. もう昼ごはんを食べましたか。 いいえ、食べませんでした。  
 b. もう昼ごはんを食べましたか。 いいえ、もう食べません。  
 c. もう昼ごはんを食べましたか。 いいえ、まだです。  
 d. もう昼ごはんを食べましたか。 いいえ、結構です。

### 第8回試験

- (2) a. あのレストラン, おいしいでしょうか。 友達の話によると, おいしそうですよ。  
b. あのレストラン, おいしいでしょうか。 友達の話によると, おいしいはずです。  
c. あのレストラン, おいしいでしょうか。 友達の話によると, おいしいそうです。  
d. あのレストラン, おいしいでしょうか。 友達の話によると, おいしいと言いました。

これらの問題は「もう」に対しては「まだ」、伝聞の表現として「そうです」を使えばいいという文法的知識があればできるようになっている。聴解試験の各回の2番の問題は6問あるが、その内のかかなりの部分がこのように文法力を問う問題になっている。

また言語外知識を要求する問題としては、次のようなものが挙げられる。

### 第2回試験

- (1) a. 今晚いっしょに映画を見ませんか。 今晚ですか。 今晚はちょっと…。  
b. 今晚いっしょに映画を見ませんか。 今晚はだめです。  
c. 今晚いっしょに映画を見ませんか。 今晚は見ません。  
d. 今晚いっしょに映画を見ませんか。 今晚は約束があります。

### 第3回試験

- (1) a. 寒いですね。窓を閉めましょうか。 すみません, おねがいします。  
b. 寒いですね。窓を閉めましょうか。 すみません, しめましょう。  
c. 寒いですね。窓を閉めましょうか。 すみません, しめせんか。  
d. 寒いですね。窓を閉めましょうか。 すみません。しめてもいいです。

第2回の問題では、日本では勧誘に対して断わるときはあまりストレートに言わず、やんわりと都合が悪いことを相手に伝えなければならないことを知らなければならないし、第3回の問題では、申し出があった場合、感謝の気持ちを表してお願いするのが普通だということを知らなければならない。このように単に文法的知識だけではなく、「断り」「申し出」などの場合に必要な談話の流れやスキーマをある程度は理解していなければならない。

問題を作成する際は一往復のやりとりで状況を理解させなければならないので、複雑なもの、状況が分かりにくいものは避けた。この問題は4択であるため一見難易度が非常に高いように見えるが、正解のペアは、すべて教科書中の「会話」や「練習C」にそのままの形で載っているものなので、学生は正しいペアを聞いた時点で迷うこと

なく正解を選ぶことができ、したがって、学生の記憶の負担はそれほど大きくはない。

以上のように問題2番は主に練習Cの学習項目を踏まえ、コミュニケーション力の到達度を測るために作られている。問題提示の形式としては文字情報を一切無くし、音声のみでa～dを学生に提示している。また問答形式なので異なった2人の声で録音されている。録音のスピードはノーマルスピードを心掛けた。

### 3-3. 会話の内容把握問題

2番の1往復の応答から1歩進んで、3番は、もう少し長さで内容的まとまりのある会話を聴く問題である。学生は、ひとまとまりの会話を聴いた後で、その会話の内容について述べた二つないし三つの文を聴き、その文の正否を○×で答える。

学生はまず第一段階として、数行から成る会話を聴いて大意を把握し、次に第二段階として、今聴いた会話とは多少異なる語彙・文法項目を用いて表現された文の意味を理解し、第三段階として、それが会話の内容と合っているか否かを判断しなければならない。またこの会話は、(すべて既習の語彙・文法項目から構成されているというものの) 学生は初めて聴く完全な応用問題である。

このように3番は、2番の「正しい応答文のペアを1組選ぶ」(しかもその組み合わせは殆どの場合、そのままの形で教科書の「練習C」や「会話」に載っている) よりもかなり高度な聴解能力を要求するものとなっている。

そのため、会話の長さは、学生の記憶の負担とならない程度のもとし、また設問は、単なる記憶力を問うものではなく、ストーリー展開の上で意味のある内容を正しく理解したかどうかを問うものにした。学生は会話・設問を続けて聴いた後で、もう一度会話・設問を続けて聴く。(設問を一度聴いた上で会話をもう一度聴いた方が、問題となる箇所を注意を絞って聴くことが可能になるからである。)

「ある程度の長さで内容的まとまりのある聞き取り」としては、会話の他に講義やニュースなどがあるが、学生が授業で日常的に学習しているのは会話文であるので、「アチーブメントテストにする」という基本方針を尊重した結果、必然的に会話文になった。

この会話文を作成するにあたって留意したことは、次の3点である。

- (1) 試験範囲の語彙・文法項目をできる限り万遍なく含み、且つ日本語として自然な会話文であること。

試験範囲の語彙・文法項目はできるだけ万遍なく入ることが望ましいが、しかしそのために不自然な会話になることは絶対に避けなければならない。学生が日常生活の実際の場面で使えるような、全く自然な日本語であることが望ましい。

(2) 学生にとって身近な登場人物や状況を選ぶこと。

学生が親近感を持って楽しく聴くことができ、また実際の生活の中で応用することもできるように、できるだけ学生に身近な登場人物や、遭遇する可能性の高い状況を設定した。登場人物はミャンマー人の女子学生ワンさんと日本人の友達、教師、大学の職員などで、ワンさんが来日して間もない頃から、東京の会社に就職が決まるまでを、幾つかの場面に分けて描いている。

(3) ストーリーに連続性を持たせること

この会話は毎回の試験でその都度完結するものではなく、1回から8回まで連続性を持ったストーリーになっている。このように連続性を持たせた理由としては、まず、主な登場人物が固定している方が聴解において学生の負担が少なく、したがって、ストーリーの展開が容易でありふくらみを持たせやすいこと、第二に、学生が「次はどうなるのだろう」という期待と興味を持って聴くことができること、が挙げられる。

例として、第4回試験（試験範囲：『みんなの日本語』19～25課）の問題を挙げる。  
(下線部分は試験範囲の新出文型)

(1) 田中：ワンさん、冬休みはどうするの？

ワン：うーん、国へ帰りたいけど、勉強があるから…。

田中：じゃ、金沢にいるの？

ワン：うん。

田中：じゃあ、クリスマスにみんなでパーティーをしない？

ワン：いいね。

田中：あ、もうすぐ三上さんが金沢へ来るから、紹介するわ。

三上さんは、ミャンマーへ行ったことがあるのよ。

ワン：へえ、そう。

**設問1**：ワンさんは冬休み、勉強がありますから国へ帰りません。

**設問2**：三上さんは、クリスマスにミャンマーへ行きます。

(2) (クリスマスの音楽が流れる)

田中：三上さん、最近テニスをしていますか。

三上：いえ、最近はあまりしていません。

ワンさんは、休みの日はいつも何をしていますか。

ワン：日本語のビデオを見たり、料理を作ったりしています。

三上：あ、ミャンマーの料理はおいしいですね。

田中：私、ワンさんが作ってくれた料理を食べたことがあります。

私の誕生日に作ってくれたけど、とてもおいしかったですよ。

三上：あ、そうですか。ワンさんは料理が上手なんですね。

**設問1**：三上さんは、ミャンマーの料理が好きじゃないと言いました。

**設問2**：ワンさんは、田中さんの誕生日にミャンマーの料理を作ってあげました。

(3) 三上：日曜日のハイキング，よかったらワンさんも一緒に行きませんか。

ワン：日曜日ですか。…月曜日に試験がありますから…。

三上：そうですか。でも、土曜日までに準備が終わりませんか。

ワン：うん…，そうですね。…頑張ったら大丈夫だと思います。

三上：じゃ、行きましょう！

田中：でも、雨が降たらどうしますか。

三上：雨が降っても，どこか行きましょう！

**設問1**：ワンさんは月曜日に試験がありますから、ハイキングに行きません。

**設問2**：三上さんは、雨が降たら，どこも行きたくないです。

上記の会話の中に出てくる試験範囲の新出文型は、次のとおりである。

(未習の語彙・文型は全く使っていない。)

19課：「～ことがあります」「～たり～たり」

20課：普通体 ((1)全体が普通体である。)

21課：「～と思います」「～と言いました」

22課：連体修飾

24課：「～てあげます」「～てくれます」

25課：「～たら」「～ても」

23課の新出文型：「～とき」「～と」だけは入っていないが、他の課の新出文型はすべて含まれている。

反省点としては、録音の際のスピードがやや遅かったこと、また素人による吹き込みのため、表現力が充分でない点があること、が挙げられる。

### 3.4 既製の聴解タスクからの問題

4番に既製の聴解タスクの問題を残したことは、議論を呼ぶ可能性がある。1節で批判したようにタスクとテストは異なる機能を果たす以上、聴解タスクをテストに転用することには問題が多いからである。しかし、敢えてここに既製の聴解タスクを残したことに実的な聴解力を試すという狙いがあるのである。

生活場面では常に様々な雑音があるので、その中で必要な情報を聞き取る実践的な聴解力を試す応用的な聴解問題も必要である。しかし、電車の音や雑踏の音などの効果音の入ったテープを作成することが、一つには技術的に難しいこと、さらに、役者

の数が限られていて女性が多いという制限から、さまざま声音の実際の人の声を聞かせることが人的制約上難しいこと、さらに、教室活動として常に聴解タスクをテープで聞かせている以上、それに近い問題もあることが望ましいこと等の理由から、4番だけには以前の聴解テストで主流であった、既製の聴解タスクを残したのである。

応用的な聴解力を試すためには、試験範囲の表現が使われている、効果音付きの自然な会話教材が望ましいが、実際にはそのような教材を選定することは難しかった。文法項目によってはそのような表現を使った会話テープがなかなかない場合もある。

4番に関しては、あまり適切な教材が見つかっていない回では、今後少しずつ差し替えていく必要もあると考えている。

## 4. 実施結果

第2回から第7回までの（第1回の改訂は、実施までの時間が充分になかったため今学期は行っていない。また第8回は、まだ実施されていない。）実施結果を以下に記す。

第11期生で定期試験を受けた学生は6名であった。この6名の得点、平均点、標準偏差は以下のとおりである。（試験は30点満点。）

	2回	3回	4回	5回	6回	7回	平均点
学生 1	28	28	29	23	23	27.5	26.4
学生 2	22	21	22	16	24	20	20.8
学生 3	26	27	25	22	29	18	24.5
学生 4	27	22	19	17	22	21	21.3
学生 5	25	29	25	22	27	24	25.3
学生 6	24	22	28	21	24	24.5	23.9
平均点	25.3	24.8	24.7	20.2	24.8	22.5	
標準偏差	2.2	3.5	3.7	2.9	2.6	3.5	

この6名の学生は、日常の学習態度も良い平均的な学生たちであるので、試験の難易度を測る基準とするには標準的な素材であると言える。また、個々の学生の得点の順番は、教師の日頃の評価とほぼ一致している。

ここで注目を引くのは第5回であるが、平均点が最低であり（最高の第2回に比べて5.1点低い。2, 3, 4, 6回と比較して危険率は0.05であり、有意の差が認められる。）、また6名全員が自己最低の点を記録している。今のところ考えられる原因とし

ては、それまで単語レベルしか扱っていなかった1番の問題に、第5回で初めて文レベルの問題、またイントネーションやプロミネンスを問う問題が登場したこと、その際、「何を問われているか」が学生によく理解されなかった可能性があること、が挙げられる。問題の指示が不十分・不明確なことが原因で平均点が低いのであれば早急に改善しなければならないので、来学期の実施に際しては、問題の指示をより詳しく明確にし、再度実施結果を検討したいと思う。

各問題の正答率も出してみたが、紙面の関係、また、6人の学生に1回ずつのみの実施結果なので、ここに数値を紹介することは控える。今回は、6人の学生に1回ずつ実施しただけであるので有意な分析結果を導き出すことはできないが、今後、数回の実施結果を記録し分析することによって、学生の強みや弱点などの傾向を調べていきたいと思っている。改訂前は、各回の構成と問題形式が異なっていたため、このような分析をすることは困難だったが、問題形式が8回を通じて統一されたため、問題の難易度や学生の傾向をある程度明らかにすることが容易になった。

## 5. 反省点と今後の展望

### 5.1 反省点

まず、2番（正しいやり取りのペアを選ぶ問題）について。

留学生センター内の検討会で「どのペアが最良か、判断に迷う場合がある」との指摘を受けた。たしかに、前後関係を伴わない一往復だけのやりとりにおいて、やり取りの適切さ・不適切さを充分明確に表すことは難しい。しかしながら、十分な工夫をすることによってそのような曖昧さは排除できると思うので、問題となる箇所を改良していきたいと思っている。

また同じく2番について、「aからdまでの質問文は、完全に同じように発音されていなければならないのに、それが実現されていない部分がある」との指摘も受けた。この指摘は全く正しいので、今後改善していきたいと思っている。

発音・録音に関しては、全体的に改良の余地がある。発音の明瞭さや表現力が充分とは言えず、また、特に会話の部分では、発音の明瞭さを目指すあまり、ナチュラルスピードよりやや遅すぎる部分があった。

録音技術が未熟であったことも言うまでもない。

このように、細部において、また技術面において、未完成の部分が多々あることは確かであるが、しかし今回の改訂は、基本方針において概ね間違っではおらず、またその基本方針は、大筋において実現されたと考えている。

今後、上記の点をはじめ諸々の不備を修正して、一層良いものにしていきたいと思っている。

## 5.2 今後の展望

今回の改訂で実現した新しい試みの一つは、3番の「ストーリー性を持った会話」である。1回ずつまとまってはいるが、同じ人物が毎回登場してストーリーを展開していくという、言わば「連続ドラマ」風の聴解問題は、今まではあまり見られなかったものではないだろうか。

この形式による聴解問題は、学生が登場人物に親しみを持ち、「次はどうなるのだろう」という興味と期待を持って楽しく聞くことができる、という利点がある。

今回は定期試験の試験問題として作成されたが、これを、日常の授業で使用する聴解タスクとして作成することも考えられる。

今回は、定期試験の問題であるために回数も8回と限られたものになったが、授業で使用する聴解タスクであれば、回数をもっと増やすことも可能である。

『みんなの日本語』には各課に「会話」があり、これを聴解タスクとして用いることもできるし、また、各課に付いている「問題」には聴解問題も含まれているが、これらはいずれも、1回毎に完結するもので、連続したストーリー性を持ったものではない。

たとえば『みんなの日本語』の各課毎に、あるいは2～3課毎に一つの聴解タスクを作成し、それを50課で完結する「連続ドラマ」になるように組み立てる、という可能性も考えられる。

このように、今回の改訂では、単に「試験問題の見直し」にとどまらず、日常の授業で使用する聴解教材のあり方、ひいては、日常の授業で何を教えるべきか、ということについても、広く考えさせられた。今回の作業を通じて得た考察を、今後いろいろな方向に発展させていきたいと考えている。

### 【付 記】

ルチラ・パリハワダナは、本報告の執筆には加わらなかったが、作業に先立って行われた改訂の基本方針についての話し合いをはじめ、試験問題の作成、録音など、改訂プロジェクトの全般に携わったことを付記する。

### 【参考文献】

- 土岐 哲・村田水恵 1989 『外国人のための日本語例文問題シリーズ 発音・聴解』（荒竹出版）  
国際交流基金 1981 『教師用日本語教育ハンドブック⑥ 発音』（凡人社）





# 日本語・日本文化研修コース 新たな試みと今後の課題

ルチラ パリハワダナ

## はじめに

本コースは2000年10月で第6期を迎え、受講者数もほぼ倍増した。量の増加と共に必然的に、学生層の多様化が生じた。日本研究に真剣に取り組みたい学生のみならず、日本での留学経験を得たいという日本語・日本文化研修生<sup>1</sup>も多くなり、留学目的の多様化に拍車がかかった。同様に日本語運用力の面においてもばらつきが目立つようになった。従って、多様なニーズの学生をいかに一つのコースで教育させ、コース修了目標まで到達させるのかという課題に以前にも増して取り組まなければならなくなっている。

そこで本報告書では、第5期の後期(2000年4月～9月)、及び第6期の前期(2000年10月～2001年3月)を記述の対象にしつつ、上述の問題を克服するために本コースで現在いかなる取り組みが試みられているのかを記し、コースの今後の課題と展望について述べたいと思う。

## 1. 研究指導, 及び研究発表会

第5期生の研究発表会を本コースの初めての公開発表会として2000年8月11日に大学教育開放センターにて行われた。学生の多くはパワーポイントを用いて、視覚的にデータなどを提示しながら、20分間の口頭発表を行った。

発表に向けての準備は、研究テーマの選択、データ採集・分析、アウトライン作り、合宿中の発表練習(4月3日から5日までの期間に実施)、レポート作成、及び口頭発表の指導、中間発表会(4月12日)、発表練習、予行演習という形で進めていった。

第5期生11名の研究テーマは以下の通りである。

1. 英会話時における日本語母語話者の会話特性による干渉
2. 文体分析のモデル - 川端康成の『雪国』を例に -
3. 日本語, 及び中国語における漢字の用法
4. 近松門左衛門の作品『心中天の網島』に反映されている義理と義理についての現代日本人の考え方について

5. 能楽の歴史
6. 政府と企業 ー共にすすめる環境管理ー
7. 日本の高齢者福祉
8. 現代日本語の変化と乱れ
9. 『世間胸算用』の分析の試み ー江戸時代の町人の生活を巡ってー
10. 現代日本人の家族関係の変貌と社会問題
11. 援助交際問題と親の責任

上記の研究テーマは言語、文学、伝統芸能、歴史、社会、経済、政治という様々な分野に渡るものであるため、文学部、経済学部、法学部の先生方にも指導のサポートをしてもらった。

発表に向けての指導を行う際に痛感したことは研究を行った経験を殆ど持たない学部学生である日研生に深まりのある研究を求める以上、その指導体制を整えなければならないことであった。その反省を踏まえて、第6期からは「調査実習」という必修科目を新設した。調査実習科目の概要については2-1節で詳しく取り上げたいと思う。

## 2. 第6期におけるカリキュラムの改定

調査実習科目が新たにカリキュラムに加わることにより6期生の教育課程は次の表-1のような構成となった。

表-1 日本語・日本文化研修コース第6期 教育課程

授 業 科 目		コマ数 (1コマ=90分)	
		前 期	後 期
必修科目	日本語 (中・上級)	3コマ	3コマ
	漢字 (日本語のレベルに応じたクラスを選択)	1コマ	1コマ
	日本文化演習 「変わり行く日本社会と文化」	2コマ	2コマ
	調査実習	1コマ	1コマ
選択必修	技能別日本語 (読解, 聴解, 作文, レポート, 口頭発表, コンピュータから選ぶ)	1コマ	1コマ
選択科目	一般授業科目 (日本人学生用の授業: 教養的科目, 文学部, 教育学部, 法学部, 経済学部の授業)	学生1人当たり 約2コマ選択	学生1人当たり 約2コマ選択
合計必修コマ数		8コマ	8コマ

## 2-1 日本語教育

日研究生は総合日本語コースに編入し、週5コマの日本語科目を必修科目として受講する。総合日本語コースはAクラスからFクラスまでの日本語のレベルに分かれており、それぞれに対応する漢字クラス（各レベル1コマ）や技能別クラスから構成されている<sup>2</sup>。2000年度春学期からFレベルのクラスも2コマから3コマまで増え、その結果全レベルのメインコースは3コマ構成となった。

上述のように第6期生は19人と人数が増え、それと共に日本語能力のばらつきが目立つようになった。第6期生の日本語のレベルは下記のとおりである。

表-2 日本語レベル別受講者数（第6期生）

日本語のレベル	受 講 者 数	
	2000年度秋学期	2001年度春学期（予定）
Bクラス	1	0
C-1クラス	2	1
C-2クラス	3	2
Dクラス	3	3
Eクラス	8	3
Fクラス	2	10

全体的な傾向として日本語能力の低下が否めない。特に、BレベルやC-1レベルに配置された学生の場合、1年間の留学期間中に研究発表に必要な日本語力を身に付けるのは困難であると考えられる。また、留学生の聴講に関する配慮が比較的少ない日本文化演習科目、及び日本人学生用の一般授業科目の受講も困難であると思われる。

日研究生の日本語教育に関して依然として問題になっているのは、最上級のFレベルに1学期目から配置される学生に対する対応である。この問題の対応策として2000年度春学期から1学期目と異なった教材を2学期目に用いることにしている。しかし、Eクラスから進級してくる学生を中心にFクラスのレベル設定をしなければならないので、2学期連続してFクラスを受講する学生にとって易しすぎるものが懸念される。

## 2-2 日本文化演習

日本事情Ⅰ、及びⅡを日本文化演習Ⅰ・Ⅱとして科目名を改め、演習科目として位置付けた。いくつかのサブセクションから構成されているこの授業科目の場合、各サブセクションにおいて体験型授業や学生が発表し、討論を行う討論会を設けてある。このように体験や討論会をカリキュラムに加えた結果、講義型授業から学生の積極的

な参加が要求される学生参加型授業へと変化したので、演習科目として位置付けた。

第6期生を対象とした日本事情教育のプログラムを「変わり行く日本社会と文化」と名づけて、「変化」を1年間のテーマにした。第6期生は日本で新世紀を迎えることを考慮してのテーマ選びであった。日本社会と文化が戦後においていかなる変化を遂げてきたかをいくつかの角度から考察し、今、何を残し、何を捨てていこうとしているのかを考察することを主たる目的としたカリキュラムである。その授業構成は以下の表-3、及び次頁の表-4の通りである。

金沢という大学所在地の誇る豊かな伝統文化などの特性を生かしながら、日本社会と文化を概観するカリキュラムを目指した。この授業の実施に当たり、学内外の専門家、芸術家、職人の方々の惜しめない協力を得た。

表-3 日本文化演習Ⅰ（2000年度秋学期）の構成

サブテーマ	担当教官	講義題目
自然環境に対する意識の変化	川北良造（非常勤講師 人間国宝 造形作家）	講義1．「木の温もり－21世紀に残すもの－」
	清水建美（非常勤講師 金沢大学名誉教授）	講義2．「北陸地方の樹木」
		講義3．「社会変化による森林生態系への影響」
	岡澤孝雄 （留学生センター教授） ルチラ パリハワダナ （留学生センター助教授）	講義4．「実地見学－天然記念物指定樹木見学－」
		講義5．「実地見学－川北工房見学、木と漆器産業－」
	鹿野勝彦（文学部教授）	講義6．「日本農村における環境利用と環境意識の変化」
	中村浩二（理学部教授）	講義7．「自然環境に対する意識の変化－討論会－」
生活における変化	鏡味治也（文学部助教授）	講義1．「ライフスタイルにおける変化」
	橋本和幸（文学部教授）	講義2．「人間関係の変化」
	柴田正良（文学部助教授）	講義3．「価値観の変化」
	横山壽一（経済学部教授）	講義4．「社会の高齢化とその対応策」
	岡田 茂（非常勤講師 金城短期大学教授）	講義5．「日本人の生と死に対する意識の変化－医学 の観点から－」
		橋本和幸（文学部教授）
	岡澤孝雄 （留学生センター教授）	講義7．「日本人の栄養摂取」
		福田久子（非常勤講師 元金沢女子短期大学教授）
講義9．「日本人の味覚の変化－日本料理体験Ⅱ－」		
言葉を通して見る変化	加藤和夫 （教育学部助教授）	講義1．「日本語の変化」
	藤島秀隆（非常勤講師 金沢工業大学教授）	講義2．「滅び行く民話を追って」
		木越 治（文学部教授）
	上田正行（文学部教授）	講義4．「文学作品を通して見る社会変化Ⅱ」
	ルチラ パリハワダナ （留学生センター助教授）	講義5．「言葉と変化－討論会－」

	渡辺香根夫 (非常勤講師 金沢大学名誉教授)	講義 6. 「俳句を通して見る変化」 講義 7. 「実作の試み」
教育における変化	石原多賀子 (非常勤講師 金沢市教育長)	講義 1. 「義務教育の現状」 講義 2. 「社会変化に応じた新たな試み」 講義 3. 「高等学校訪問」 講義 4. 「中学校訪問」
	疋田勝一 (非常勤講師 金沢市立工業高等学校教頭)	講義 5. 「変化する教師と生徒との人間関係」
	江森一郎 (教育学部教授)	講義 6. 「教育における変化－討論会－」
伝統文化における変化 I	大樋年雄 (非常勤講師 陶芸家大樋焼本家11代目)	講義 1. 「陶芸の世界－変化と不変化－」 講義 2. 「不変の日本の美意識 －茶道体験を通して－」

表－4 日本文化演習 II (2001年度春学期) の構成

サブテーマ	担当教官	講義題目
中間発表会	ルチラ パリハワダナ (留学生センター助教授)	発表会 1. 「日本社会と文化における変化」 発表会 2. 「日本社会と文化における変化」
伝統芸能における変化 II	広岡治樹 (非常勤講師 樹心院伝統文化研究所)	講義 1. 「華道の世界－変化と不変化－」 講義 2. 「華道体験」
	西村 聡 (文学部助教授)	講義 3. 「能楽における変化」
	後藤祐自 (非常勤講師 能面作家)	講義 4. 「不変の日本文化－能面制作に携わって－」
社会変化と伝統産業界	毎田健治 (加賀友禅作家)	講義 1. 「加賀友禅の世界－変化と不変化－」 講義 2. 「毎田加賀友禅工房見学」
	大向 稔 (非常勤講師 大向高洲堂社長)	講義 3. 「輪島塗－変化と不変化－」
	坂本宗一郎 (非常勤講師 紙衣作家)	講義 4. 「和紙の世界－変化と不変化－」
	津田千枝 (非常勤講師 津田水引折型三代目専務)	講義 5. 「水引産業－変化と不変化－」 講義 6. 「水引制作体験」
	山本勝美 (非常勤講師 金沢経済同友会会長)	講義 7. 「味噌工場見学」 講義 8. 「大野からくり記念館見学」
経済界の変動	橋本哲哉 (経済学部教授)	講義 1. 「戦後日本経済の変動」
	海野八尋 (経済学部教授)	講義 2. 「バブル時代とその崩壊後の日本経済の姿」
	小林 昭 (経済学部学部長 教授)	講義 3. 「日本の財政と財政再建」
	伍賀一道 (経済学部教授)	講義 4. 「変貌する日本の企業－雇用と失業－」
	鄭承衍 (経済学部講師)	講義 5. 「国際化・情報化と日本経済」 講義 6. 「経済界の変動－討論会－」
日本政治における変化	加藤喜代志 (法学部教授)	講義 1. 「戦後日本政治の変遷」
	宋 安鍾 (法学部助教授)	講義 2. 「国旗・国歌とは何か？ －変化する国民の意識－」
	河村和徳 (法学部助教授)	講義 3. 「戦後日本の民主主義政治を巡って －世論形成と政治活動－」

	鹿島正裕 (法学部教授)	講義4.「国際社会における日本の役割」
	畑 安次 (副学長 法学部教授)	講義5.「今後の政治に期待するもの」
	宋 安鍾 (法学部助教授)	講義6.「日本政治の今後の課題－討論会－」
変わり行く日本社会と文化 －総論－	加藤喜代志 (法学部教授)	講義1.「捨てていこうとしているもの」
	畑 安次 (副学長 法学部教授)	講義2.「次世代に残すもの」
発表会 (予行演習)	ルチラ パリハワダナ (留学生センター助教授)	発表会1.「変わり行く日本社会と文化 －私の提言I－」 発表会2.「変わり行く日本社会と文化 －私の提言II－」

### 2-3 調査実習

上述したように研究した経験を殆ど有しない日研究生に研究方法を指導し、口頭発表の練習の場を与えることを目的に調査実習科目を新設した。調査実習に研究指導を行うこと以外に日本人学生との交流の場を提供するという狙いがある。

日研究生コースのボランティアチューターとして交流活動に励んでいる「りゅうとも」の日本人学生も調査実習に出席する。留学生と日本人学生の混在グループを形成し、日本社会または文化についてのテーマを決め、それについて分担しながら、調査を行い、口頭発表を行う。口頭発表会の際には日研究生は自分の分担について必ず発表を行うが、日本人学生は個別に担当分野について発表する場合もあれば、グループの代表者のみがクラスの前に出て発表する場合もある。また、口頭発表を行う時にパワーポイントを用いて視覚的に資料を提示し、聞きやすい発表にするための工夫を行う。

1学期目は先ずクラス全体として発表したいテーマをいくつか絞り出し、各自発表したいテーマのグループに入ることでグループ分けを行った。バランスをとるための微調整を行ったものの、原則として研究したいテーマを基準にグループ構成をした。グループ別に作業を行いつつ、選択したテーマについて考察する観点を決め、調査方法を選び、先行研究を調べる作業に入る。実際の調査に関しては下位グループを形成しながら、それぞれの分担を決め、下位グループ別に、または個別的に調査を行う。その結果を分析し、発表の原稿を執筆する。最後に、全体を一つの発表にまとめ上げ、スライドを作るなどと発表の準備をする。

上記の形式で1学期目に4グループに分かれながら、2度に分けて発表会を行った。準備段階のグループディスカッションや実際の発表の時間を含むと合計で12週間かかった。実際の発表会是一个のグループにつき1コマをとり、発表後に質疑応答と討論会を行った。1学期15コマの授業であるが、最初の1コマを授業のガイダンスや

学生同士の自己紹介などに当てた。また、最後の2週をプレゼンテーション技術の指導に当てた。1学期目の授業の構成をまとめると次の表－5の通りになる。

表－5 調査実習科目の授業構成

回	授業内容
1回	説明会，自己紹介，グループ形成，各グループのテーマ選択
2回	グループ別作業：考察の観点の選択，研究方法の選択，フリーディスカッション
3回	データ収集の方法，グループ別作業，フリーディスカッション
4回	グループAの発表1，質疑応答，討論会
5回	グループBの発表1，質疑応答，討論会
6回	グループCの発表1，質疑応答，討論会
7回	グループDの発表1，質疑応答，討論会
8回	グループ別作業：調査方法の決定，フリーディスカッション
9回	グループ別作業：データ分析の方法，フリーディスカッション
10回	日研究生単独発表，グループAの発表2，質疑応答，討論会
11回	日研究生単独発表，グループBの発表2，質疑応答，討論会
12回	日研究生単独発表，グループCの発表2，質疑応答，討論会
13回	日研究生単独発表，グループDの発表2，質疑応答，討論会
14回	日本語でのプレゼンテーションの技術1
15回	日本語でのプレゼンテーションの技術2

本コースの初めての試みとして授業を1学期行ってみたが、浮上した問題点は以下の通りである。

第一に発表は調査報告の段階に留まり、研究としての深まりに欠けたことを指摘しなければならない。一つの発表会にかけられる時間が6週間に限られているため、範囲を限定し、深く掘り下げていくタイプの研究は到底望めない。限られた時間のなかでも、深みを出し、発表の問題点と将来の展望を明確にできるように指導しなければならない。

発表のテーマに関しても、第1回目は「日本人の考え方」、「日本人の話し言葉」、「日本の家族構成の変化」というような発展性のあるテーマが多かった。しかし、2回目になると「金沢のお店の紹介」、「武道」、「日本語の諺」「年末年始の行事」などと面白く発表できるテーマへと変わった。学生の自主性を重んじ、テーマ選択の自由を与えたが、日研究生に研究方法を身につけてもらうという授業の本来の目的からは外れていく傾向があるので、今後何らかの対策を講じなければならない。

発表会の後、質疑応答、及び討論会を行った。日研究生にのみならず、日本人学生にも日本の時事問題等について自由に発言し、ディスカッションする能力を身に付けて



もらうためである。しかし、クラス全体での学生主導型ディスカッションはなかなか実現しない。グループ単位で試みても、必ず司会者が必要となり、そしてその司会者が決まった日本人学生になることが多い。考えながら発表を聞き、それに対して意見や主張を持ち、その意見などを自由に発言できる形にしていかなければならない。

もう一つの問題点は授業にかかる費用である。調査などに出かける際に交通費や材料費などが必要となり、費用がかかるが、現在のところ学生の個人負担となっている。

もう一つ浮上した問題は、そもそもグループ活動を逃避し、グループに入りたがらない日研究生も2、3人いたことである。日本人学生との交流に抵抗感を感じるこのような学生の場合、無理やりグループに入れることは無意味なことで、単独発表をさせた。しかし、調査自習科目はグループ作業を中心に構成されているので、単独発表を行うことは本来の意図から外れる。

日本人学生にとって本授業は単位にならない。しかし、将来国際舞台で活躍することを希望している学生たちが多く集まってくれる。国際感覚を磨く機会を与えることにより、日本人学生にとってもメリットのある授業を目指していかなければならない。更に、一方通行でない真の異文化理解と国際交流が調査実習科目を通して実現するように心掛けていかなければならない。

#### 2-4 一般授業科目

日本語能力の向上のため、そして専門知識の取得のため一般授業科目を履修することが重要であると思われる。一般授業科目はその上、「りゅうとも」の交流活動に加わっている日本人学生以外の日本人学生と出会う良き場でもある。従って、各学期の初めにガイダンスを行い、一般授業科目の履修についてコース全体として、そして個別的に情報提供を行っている。

しかし、いくつかの科目に登録はしてみるものの、実際の授業になかなかついていけないので、履修を断念するケースが多くなった。日研究生第5期生は1学期一人当たり3科目程度日本人学生用の一般授業科目を履修していたが、第6期生の場合一人2科目程度しか履修していない。その主な理由として、上述した平均的な日本語能力の低下が挙げられる。しかも、日本での留学期間中に専門的な勉強を続けたいと考える学生が減少したことも挙げられるだろう。その上、日研究生が受講したいと思う日本の文学、言語、社会、政治、経済についての科目はさほど多く開講されていないという現状も指摘できる。

### 3．日本文化体験，及び授業外研修

日本社会・文化について学びたいという点において日研生全員が共通している。しかも，金沢大学を留学先として選択した理由を聞くと最も多く挙げられるのは，金沢が豊かな伝統文化に恵まれている点である。故に，なるべく多く文化体験を盛り込んだプログラム作りを目指さなければならない。第6期生を対象に実施している文化体験，または実地見学などは下記の通りである。

表－6 第6期生を対象とした日本文化体験，及び実地見学等

日本文化演習科目の一環としての体験		授業外研修としての体験	
2000年度秋学期	2001年度春学期 (予定)	2000年度秋学期	2001年度春学期 (予定)
天然記念物指定樹木，栢の大杉の見学 山中漆器産業技術センター，及び川北公房見学 日本料理体験 俳句作り，及び句会 中学，及び高等学校訪問 <sup>5</sup> 茶道体験 <sup>6</sup> ，及び大樋美術館見学	華道体験（中村記念館にて） 毎田加賀友禅工房見学 水引作り体験 味噌工場見学 大野からくり美術館見学	金沢巡り <sup>3</sup> 書道体験 座禅体験（大乘寺にて） 和服体験 <sup>4</sup> 蕎麦打ち体験（キゴ山ふれあいの里にて） キゴ山ハイキング (予定)	合宿（能登青年の家にて） 陶芸体験 てん刻体験 和太鼓体験 和菓子作り 紙漉き体験，及び坂本和紙工房見学 能楽鑑賞 金箔作り 富来町西海祭り参加

日研生からは上記授業外研修として行っている体験を授業化してほしいという要望が出ている。授業として立てることは功罪相半ばすることであると考えられるが，日本語・日本文化研修コース専門委員会の議を経て，第7期から選択授業科目として位置付ける方向に向かっている。

### 4．里親，及び日本人学生との交流活動

日研生に直に日本人の考え方や心に触れる機械を与えることを目的に第5期から里親制度及び金沢大学の日本人学生との交流プログラムを立ち上げた。二年目に入り，交流活動が深まりを増したものの，依然として問題点も多い。

#### 4－1 里親との交流活動

地元の田上公民館の協力を得て，第5期からスタートした里親制度も徐々に軌道に

乗りつつある。第6期生の場合、来日して10日後に対面式を行い、里親となる家族を紹介した。里親と旅行する、お正月を共に過ごす、自国の料理を紹介するなど様々な形で交流が行われている。

しかし、思惑通りに進まないケースもある。相性が合わない場合やお互いに遠慮してしまった結果、表面的な付き合いに留まってしまう場合などである。双方の意見を聞きながら、大学側及び公民館側の企画担当者同士で話し合いを行い、対策を練るが、里親を変えることは困難である。なぜならば、そうすることにより人間関係がうまくいっていないことを率直に認めることになり、お互いを傷つける結果をもたらしかねないからである。上記のような場合、仲良くしている日研生の友達と行動を共にするように仕向け、その友達の里親にもう一人の学生との交流も願う。

立ち上げ当初の第一の目的だったのは、日本人の家庭を通して日本社会を自らの目で観察する機会を日研生に与えることであった。しかし、留学生をお客さん扱いにしない、意識しないレベルでの普段着の付き合いは、そう簡単に実現しない。偏見や不安や心の壁を取り除き、ありのままにお互いを認め合えるようになるには、一種の訓練を要するかもしれない。年月が経つに連れ、交流が深まっていくことと期待して止まない。

#### 4-2 日本人学生との交流活動

第6期生からは「りゅうとも」、すなわち日研生と日本人学生との交流組織の活動形態に変化が見られた。日研生の必修科目として調査実習を新たに設け、その授業に「りゅうとも」のメンバーである日本人学生にも出席してもらうようになったからである。日研生が国際交流に関して消極的であり、友達になる最初のきっかけがなかなか見つからないという日本人学生の悩みを解消するための対策である。つまり、交流の基盤作りのための場を与えるのが狙いである。

調査を共にすることにより、相互理解が深まると考えられる。しかし、授業によって課せられた義務を超えたレベルでの交流は双方の自由意志により作り上げるべきものであり、教師が操作できるものではない。「英会話を練習する相手がほしい」「日本語を話す機会がほしい」などというような具体的な目的に基づいた交際の仕方も見られるが、利益関係を超越した本当の友達として付き合っているケースもある。

どのような活動方針を立て、どのような方向を目指して交流活動を進めていくのか明確に定まっていないというのは「りゅうとも」の現状と言えよう。その理由として日本人学生の間にも意見のくい違いがあり、また一方的に留学生のお世話をする体制ではなく、日研生と共に作り上げていくものとしての交流活動になっていないという

点が挙げられる。継続して交流活動に励んでくれる学生を増やしていくためにも、基本方針を確かめ合い、お互い何を求めているのか検討しなければならない。

## 5 . アフターケア

第5期生を含むと本コース修了者は48名に上る。第5期生11名の中、日本の大学院への入学を希望し、再度日本留学を希望している学生は現在のところ3名いる。このような学生に対し、研究計画に関するアドバイス、指導教官紹介、入学願書などの送付、奨学金に関する情報提供などを行っている。また、翻訳や通訳などの仕事に関する情報を求めてくるケースもある。

一人の教官が全プログラムコーディネーションに当たる現体制では十分にアフターケアに当たる余裕はない。しかし、日研生に日本とそれぞれの国との掛け橋になってもらうことが本コースの目的の一つであるとすれば、アフターケアを軽視することは不可能である。徐々にアフターケア体制を整えていかなければならない。

## 6 . 終わりに

第6期生を迎え一層国際色豊かなコースとなったが、その反面平均的な学習意欲の低下も避けられなかった<sup>7</sup>。日本で学びたいことが定まっていない場合や、留学の経験を得ること自体が目的であり、課せられた義務を最小限に果たせばそれで充分だという考え方すら見られるようになった。そのような学生にも十分にモチベーションを与える工夫を凝らし、楽しく学びながらコースの到達目標まで持っていけるようにしなければならない。コースの教育内容の更なる充実を目指して努めなければならないことは言うまでもない。コースの水準を高めていくと同時に、受講者の選考基準の明確化を図り、本コースに合った学生に来てもらえるコース作りに励んでいきたいと思う。何よりも学ぶことの喜び、及び日本を知ることの喜びに触れられるコースを目指していきたい。

<sup>1</sup>以下「日研生」と記す。

<sup>2</sup>2000年度秋学期から初級から中級への橋渡しのレベルとしてC-1クラス(週3コマ)が新たに設けられ、CレベルがC-1、及びC-2レベルに分割された。

<sup>3</sup>金沢巡りは「りゅうとも」の交流活動の一環として実施された。

<sup>4</sup>和服体験は金沢国際交流財団の協力の下実施された。

<sup>5</sup>金沢市教育委員会の協力の下、金沢西高等学校、及び大徳中学校を見学した。

<sup>6</sup>茶道体験は大樋年雄先生のご協力の下行われた。

<sup>7</sup>第6期生は14カ国17大学からである。



# 金沢大学における日韓共同理工系学部留学生 受入れ事業の取り組みについて

太 田 亨

## I . 金沢大学における日韓共同理工系学部留学生受入れ事業開始決定の経緯

### 1 . 日韓共同理工系学部留学生受入れ事業に関する文部省からの打診とそれに対する金沢大学の回答

日韓共同理工系学部留学生受入れ事業（以下「本事業」または「日韓プログラム」と称す）の発端は、平成10年10月の金大中・大韓民国大統領訪日の際、当時の小渕恵三総理大臣との間で発表された「日韓共同宣言－21世紀に向けた新たなパートナーシップ－」に付随する、付属書「21世紀に向けた新たな日韓パートナーシップのための行動計画」中の「青少年交流の拡大」項<sup>註1</sup>にまで遡る（文部省学術交流局留学生課1998）。

上記共同宣言付属書に基づいて、文部省（現、文部科学省、以下同）から全国の国立大学のうち、理工系学部と留学生センターを同時に持つ大学、及び東京と大阪の外国語大学に本事業受入れの可否等についての打診があった。金沢大学もその中の一つであり、早速、本部学生部留学生課と留学生センター及び工学部関係者が受入れの可能性を検討し、最終的には文部省に対して受入れ「可」との回答を行った。平成11年10月12日付けの文書でのことである。

その時の回答内容の要旨は概ね以下の通りである。

- ① 受入れ学部は工学部5学科(当時)<sup>註2</sup>とし、当初は各学科1名ずつの受入れとする。
- ② 本事業の受入れに当たっては、全学協力体制の下、留学生センターと工学部が中心となって計画・立案する。
- ③ 日本語教育については、留学生センターが責任を持ってこれに当たり、同センターの既存の日本語コースを積極的に活用するほか、本事業のための新設コースも開設し、両コースの折衷案とする。
- ④ 専門教科教育については工学部と協議し、実施の可能性を検討する。
- ⑤ 宿舎は予備教育期間中の半年間、本学の国際交流会館を保証する。
- ⑥ 学部への受入れ時には改めて書類選考を行う。

## 2. 留学生センターにおけるコーディネーションの決定

全学体制でのワーキング・グループの結成については次章に譲るとして、ここでは留学生センター内での本事業担当の決定が本稿筆者になった経緯について簡単に触れる。

筆者に対して留学生センター内での日韓プログラム担当の打診がセンター長よりあったのがいつだったか定かではないが、当時筆者が担当していた「総合日本語コース」(太田2000)の立ち上げからまだ間もない、平成10年の後期開始間もない頃であったと記憶している。

担当をわずか半年で交代することに筆者としては少々逡巡したが、結局最終的には日韓プログラム担当を引き受けることとし、それが準公式の場<sup>注3</sup>で承認されたのは、平成10年11月16日の「センター教官と留学生課との打ち合わせ」の席上であった。

## II. コース・デザイン及びプログラム立ち上げまでの準備

### 1. ワーキング・グループ結成

ワーキング・グループは、本事業を中心となって立案・計画する留学生センターと工学部によって結成することになった。メンバーは、前者からは担当の筆者が、後者からは工学部の留学生専門教育教官(当時、以下「留学生教官」と同学部の教務委員長が選出された。

本事業の実務部分は筆者と留学生教官の2人で十分であったが、工学部の学務委員長が加わったのには理由がある。この後、本章第3項で触れるように、本事業のコース・デザインにははできる限り既存の授業を活用する方針で臨んだ。そのため、工学部関係の授業への聴講許可をスムーズに取り付けるため、教務委員長に本事業の概略を把握してもらい、学部教務委員会等の席上で関係教官の承諾を取り付けてもらおうという狙いがあったからである。

こうして結成されたワーキング・グループは平成10年12月から早速活動を開始し、その後必要に応じて工学部内で会合を持ったほか、常時電子メールやファックス等で十二分に連絡を取り合ってきた。

### 2. 第1期本事業韓国内予備教育機関及び理工系専門教育機関訪問

本学は、石川県国際交流協会と共に平成12年3月に訪韓する機会を得た。そこでこの機会に、本事業第1期生の韓国側での予備教育が行われることになっていたソウル市の私学・慶熙大学校国際教育院と、理工系専門教科教育の現場を見学するために同

じくソウル市内の私学・西江大学校の理科大学と工科大学<sup>註4</sup>を見学した。なお、西江大学校を見学先に選ぶに当たっては、本学工学部の韓国人教官・尹治文講師（当時、物質化学工学科）のアドバイスを受け、また同講師には訪韓にも同行してもらった。

慶熙大学校国際教育院では、予備教育生100名と直接会い、彼らから質問を受ける機会を得たほか、日本語教育の現場も簡単に見学させてもらうことができた。また、同教育院の金重燮・教育部長及び日本語教育の責任者・酒匂康裕講師から、韓国側予備教育に関する話も直接聞くことができた。（図1～3）



図1 第1班（初級1）授業風景



図2 予備教育生100名との集合写真（前列右から5番目が筆者）



図3 右より，慶熙大学校国際教育院の金部長，酒匂講師，鄭義鎔・専門職員



図4 左より，柳基豊・西江大学校企画部長（兼・工学部教授），李・同理科大学長，尹・本学工学部講師



図5 西江大学校理科大学内の2年生による実験風景



次に西江大学校理科大学及び工科大学では、理科大学長（日本で言う「学部長」）の李厚成博士から同大学の施設と授業現場を直接案内してもらった。筆者は専門教科教育の素人なので同大学のレベルがどんなものかの判断はできなかったが、同行した本学の尹講師の話によると、韓国内でこれだけの施設と教育カリキュラムを持つ大学は少なく、日本の平均的大学の施設と比べても遜色ないレベルであるということである。（図4～5）

西江大学校の教育レベルから、短絡的に韓国全体の理工系教育のレベルを推し量ることはできないし、ましてや第1期予備教育生の学力レベルを推定することなどは不可能だが、見学後の筆者の受けた直感的印象を述べると、第1期生の学力レベルは日本側であまり心配する必要はないのではないかという感触を受けた。

### 3. コース・デザイン

次にコース・デザインの話に移る。コース・デザインを行う際の方針としては、次章第3項で詳細について触れるが、次の3点を基本に据えて立案した。

- ① 新たな予算を極力かけない
- ② 既存授業を最大限に活用する
- ③ 最終到達目標を「金沢大学工学部入学に必要な知識レベル」とする

①については、本事業が年度途中の平成10年秋に立案開始されたことと深く関係している。つまり、本事業を開始するに当たって、少なくとも初年度は新たな予算措置がないままコース運営を開始しなければならなかったのである。

②は、①からの帰結とも言える方針なのだが、日韓プログラムは、(1)受入れ学生が韓国からの1国と限定されていること、(2)受入れ学生数が本学では当初5名と少人数のクラス編成となること、(3)受入れ学生の進学先が工学部に限定された学生であること、の3点から鑑みて、当初から次の2つの基本的なコース・デザインの方法の可能性が考えられた。

- ① 「日韓プログラム」専用コースを新たに設ける
- ② 新たなコースを設けずに既存のコースや授業をできるだけ活用する

方法①も②もラディカルな基本方針とするには無理があった。まず方法①は、本事業の性格を鑑みるに理想的ではあるが、上述の基本方針①に真っ向から反していた。また方法②は基本方針①にはかなっていたが、学部予備教育の専門教科科目までをコースに盛り込まなければならないという本事業の性格上、徹底的な既存コースの活

用は絶対に不可能であった。例えば、もっとも活用が可能と考えられていた日本語教育でさえ、「専門日本語教育」を組み込まねばならぬことや、配置されてくる予備教育生の日本語力が均一であるという保証がないことなどを考えると、結局のところ、専門日本語教育は日韓プログラム専用または準専用にし、配置予備教育生の日本語力のばらつきに対応して既存の総合日本語コース（前述）を活用するという、2つの方法の折衷案でいくのが最も本学の現実に合うであろうという結論に達した。

最後に基本方針の③についてだが、これは工学部側からの要請である。予備教育後の4月から工学部1年生として入学するわけだが、入学後の授業についていけないのでは入学した意味がなく、留年や卒業ができないといった事態にも発展しかねない。そうならないよう、日本語力は「学部の授業や講義が理解できる」レベル、また専門教科科目も「受講できるだけの基礎知識を有すること」が求められた。非常に抽象的な表現だが、これらの2点を出発点として具体的なコース・デザインが始められた。

付録1は、以上のようなコース・デザインの基本方針に沿って組まれた第1期生用カリキュラムであり、付録2は専門基礎教育のうち既存の授業の聴講が可能なもの30科目をデータベース化したもののサンプル抄<sup>註5</sup>である。

#### 4. 日韓プログラム生へのサポート

日韓プログラムのもう1つの大きな特徴は、今まで東京外国語大学及び大阪外国語大学以外の国立大学が経験したことのない「学部予備教育」であり、留学生の年齢が18～19歳と若年層であるという点である。この年齢の若者が日本にやって来て、予備教育を含めると実に4年半もの長期間に亘って国費留学生として<sup>註6</sup>日本で留学生生活を送るのである。この年ごろの若者はどこの国からの出身者でも青春を謳歌したくなる年齢層であり、筆者らの訪韓時の印象から推して、もちろん日韓プログラム生も例外ではないだろうと予想された。

そこで、本学で考えたのが、サポート体制における以下の2点の充実であった。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>① 謝金チューター（しかも学部生）の確保</li><li>② カウンセリング（ホームルーム）の定期的実施</li></ul> |
|--|

この2点については多くの説明を必要としないであろうが、趣旨は、日韓プログラム生が4年半に及ぶ日本での留学生生活をつつがなく、かつ勉学・交友関係ともに有意義に送れるようなサポート体制を構築することにその目的があった。

また、上記の2点に少々コメントを加えておこう。サポート①は次項に述べる学内規定関係の変更及び改定を伴ったという点、そしてサポート②については、韓国

人の大学院生に対する謝金を確保し、カウンセリングの際に同席してもらい、日韓プログラム生に直接韓国語で口頭または書面の形でのカウンセリングを可能にした点である。

## 5. 各種法規の整備

次に日韓プログラムの立ち上げに際しては、当然のことながら、このプログラムの規定をつくらなければならなかった。また、すぐ上で触れたように、日韓プログラム生に謝金チューターを付けるためには、謝金チューター実施要項運用の部分的修正も必要であった。

### (1) 日韓プログラム規定

日韓プログラム規定の制定には、本学の事務局・学生部留学生課並びに総務部総務課法規係に素案を作成してもらい、それを筆者が交じって検討するという体制で作成に当たった。

規定の作成に当たっては、他学での日韓プログラム規定の素案等も参考にしたが、その流れとしては概ね次の2つの方向が考えられた。

- ① 日韓プログラム専用の規定を制定する
- ② 日韓プログラムも予備教育であり、かつ文部省からの文書でも「研修コース」扱いとなっているから、同コース規定の中を含める

筆者としては、プログラムの運営に支障が出なければ、どちらの方向で規定が制定されても問題なしと考えていたため、素案作成は事務局に一任していたのだが、最終的には②の方向で調整が進められた。

表1 金沢大学留学生センター外国人留学生日本語研修コース規定の改定前と改定後の変更点

	改定前	改定後
<b>第2条 受講資格</b>	研修コースを受講できる者は、国費外国人留学生制度実施要項（昭和29年3月31日文部大臣裁定）に定める研究留学生とする。	研修コースを受講することができる者は、次に掲げる者とする。 (1) 国費外国人留学生制度実施要項（昭和29年3月31日文部大臣裁定）に定める研究留学生（以下「研究留学生」という。） (2) 日韓共同理工系学部留学生事業実施要項（平成12年8月1日文部省学術国際局長裁定）に定める予備教育期間中の日韓理工系留学生（以下「日韓理工系留学生」という。）
<b>第4条 定員</b>	研修コースの定員は、30人とする。	研修コースは、次の各号に掲げる種類に分けるものとし、それぞれの定員は、当該各号に定める数とする。 (1) 研究留学生に対する研修コース <b>30人</b> (2) 日韓理工系留学生に対する研修コース <b>学長が定める人数</b>

こうして改定された「金沢大学留学生センター外国人留学生日本語研修コース規程」は、第2条「受講資格」と第4条「定員」が「大学院予備教育（いわゆる日本語研修コース）」と「日韓プログラム」の2つに分かれたほかは従来の規定がすべて活用される結果となった。上の表1は、分岐された改定部分のみを示したものである。

## (2) 謝金チューター実施要項運用の改定

謝金チューター実施要項の変更については、平成12年8月4日に開かれた留学生センター委員会生活小委員会の場で、本件に関して検討・討議が行われた。その結果、謝金チューター実施要項そのものを改定せずに、規定に付属する「運用」に以下のような条項を追加することとなった。

実施要項2「対象となる留学生」の(1)には、入学が確定している学部予備教育生を含む。

「日韓プログラム生」というような直接的表現ではなく、下線を付した部分のような文言になったのには理由がある。それは、今後も日韓プログラムのような学部予備教育プログラムの創設が将来において十分に考えられるため、その時にまたその新たなコースでの謝金チューターの実施・運用をスムーズにさせるためである。

## Ⅲ．日韓プログラム計画に当たっての金沢大学内外の諸条件

### 1．施設面での条件

施設面での条件としては、本学の場合大きく分けて次の2点があった。

- ① 留学生センターに専用設備がない
- ② 工学部がある小立野キャンパスとメイン・キャンパスの角間キャンパスの間が直線距離にして約2.7km 離れている

現在、留学生センターの授業は総合教育棟という、教養的科目の授業に使われる教室の空き時間帯を利用させてもらっているが、本事業のためにも新たに午後の時間帯の空き教室を探して押さえる必要があった。

予定した授業分の教室確保は何とかできたが、このように専用施設がない場合、突然の変化、すなわち補講等が必要になったときに対処しようがないといった難点がある。例えば、日韓プログラム第1期においては、後ほど第5章で触れるように、予備教育生たちは、日本語でのコンピュータ入力や日本語プログラム、特にワープロ・表計算・インターネットブラウザの使用や電子メールの送受信の操作の基本について、

こちらが考えていた以上にその能力が欠如していることが判明した。そこで急遽コンピュータ教育講習会を催そうとしたのだが、留学生センター専用のコンピュータ室がないため、かなり苦勞した揚げ句、ようやく本学の総合情報処理センターの学生自習のための時間帯の一部を利用させてもらうことができたのである。

次に施設面条件の②に移る。角間・小立野両キャンパスの配置は下の図6に示す通りで、直線距離にすればそれほどないように見えるが、実は角間キャンパスはかつての金沢城内キャンパスからの移転後、周囲に何も無い山の中に移ってしまった。また同キャンパスは浅野川という川に向かって谷になっていて、そこからまた小立野キャンパスがある台地に向かって急坂を上がっていくというロケーションとなっている。

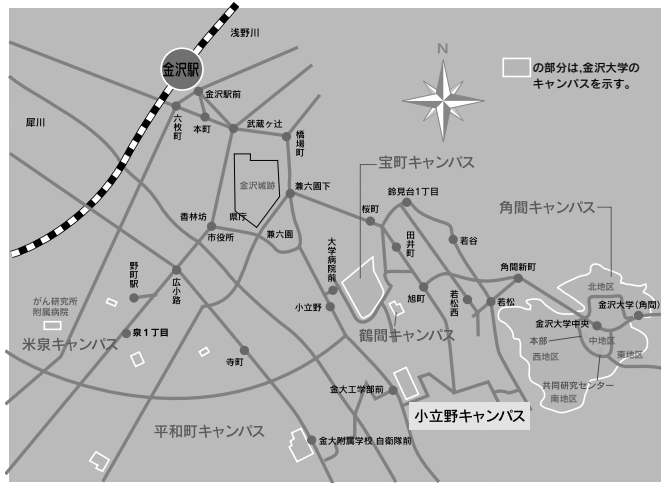


図6 金沢大学角間キャンパスと小立野キャンパスの配置図  
 (『工学部概要平成10年度版』より)

予備教育が行われている期間中、日韓プログラム生は角間キャンパス内の金沢大学国際交流会館にいて、授業もすべて同キャンパスで受けられるが、国際交流会館の入居許可は原則として予備教育期間中しか認められていない。そして、工学部に入学後は民間のアパートに入居しなければならなくなるのだが、2年生の前期までは角間キャンパスで行われる専門基礎科目や教養的科目の履修が中心となるため、小立野キャンパスの近くにアパートを探すと、今度は2年半を角間まで通わなければならなくなるのである。すぐ上に述べた通り、両キャンパスの往復には自転車通学が最も現実的だが、これとて冬期期間中は雪のため不可能になることがしばしばである。代案としては公共交通のバスを使うという手が考えられるが、金沢のバス網は中心部に向かって放射線状に伸びているものが多く、横の路線が極端に少ない。小立野-角間間も例外ではない。したがって、わざわざ中心部まで一度出て別のバスに乗り換えてか

ら角間へ向かうという方法を取らざるを得ない。こうなると、日韓プログラム生は時間もバス代もかなりの浪費を余儀なくされるのである。

この問題は、後ほど第5章第2項で「留生活面の問題点」として触れる、国際交流会館を退館した後のアパート探しの問題へとつながっており、現在第1期生の大きな悩みの一つとなっている。

## 2. 予算面での条件

予算面の条件については、既に概略部分を第2章第3項で述べたので、上記部分で触れなかった「日本事情教育」に関係する事柄に絞って、予算面での条件がどのように日韓プログラムに影響を与えたかについて述べたい。

「新たな予算を極力かけない」という基本方針の下、日本事情教育のカリキュラムで筆者が心がけたのは、「できるだけ市内で、かつ公共交通を使って、しかも安価な料金で、古今の日本事情理解につながるもの」であった。その過程においてはいくつもの候補が上がったが、結局、最終的に実現可能として残ったのは付録1に示す8ヶ所である<sup>註7</sup>。これらのうち、第6回目の「コマツ粟津工場」と第7回目の「Eizo ナナオ」は現在の日本、しかも日韓プログラム生の専攻を意識して、地元の先端企業の中からこれら2社を選定した。また、この2社は上記の原則に反して公共交通の利用が困難なため、大学の公用車を借りて行くことにした。

そして、その他6回の日本事情訪問は、金沢の伝統・文化を体験的に知ることを念頭において選定されたものである。

日本事情教育の内容についての詳細は次章第2項で述べるが、金沢や石川という土地が生み出した利点を享受させてもらっているということが言える。この点についてはすぐ後の第4項でまた触れる。

## 3. 教員人材・教材面の条件

教員人材や教材面でも本学は恵まれた環境にあった。まず専門日本語教育の面では、同じ金沢市内にある金沢工業大学ですでに理工系専門日本語教育に関する教育・研究が進んでおり、同学の関係者と本学留学生センター教官が既に知己があったため、本事業に当たっても教材面で特に協力を得た。また、本学工学部の留学生教官(現・鹿児島大学留学生センター助教授)畝田谷桂子氏がアメリカにおいて既に理工系専門日本語教育の経験を持っていたことも大きな助けとなった。

次に専門教科教育についてであるが、上記の金沢工業大学機械系ピークルシステム教授・深沢塔一氏が専門日本語教育に深い興味を示してくれ、「物理」を担当するのみ

ならず、専門日本語教育の「聴解」も担当してくれることになった。また「数学」と「化学」については、工学部の関係学科からの推薦により、それぞれ勝見昌明氏と佐藤富士雄氏を非常勤講師として迎えることができたのである。

#### 4. 地の利－日本事情教育プログラムを組む際の利点

更に金沢は、日本事情教育プログラムを組む際にも大変恵まれた土地であった。金沢は前田家・加賀百万石の城下町として、「小京都」とも呼ばれる、日本の伝統と文化を今に残す土地柄である。それに町の規模が、北陸の中心地と言われる割にはこじんまりとしていて、日韓プログラム生が日本の伝統・文化を体験するのにうってつけの町であると言える。

その上、金沢及び近郊には日本、否、世界でも名前が十分に知られた最先端企業がいくつもあったことも、日韓プログラムの日本事情教育にとっては有り難い助けとなった。

筆者はこのような金沢及び石川の土地の「利」を活かさぬ手はないとかねてより考えていた。そこで、本事業の立案に当たって次のようなスローガンを掲げたのである。

**地の利を活かす**

### IV. プログラム開始後の現状

#### 1. シラバス

シラバスについては、日韓プログラム開始前の平成12年9月時点で各授業担当者に提出をお願いしたが、その後、次章で述べるように、配置学生3名の渡日が大幅に遅れ、それに伴ってシラバスも一部変更を余儀なくされた。したがって、本稿末に付録として掲載するのは、ほとんどが改訂版のシラバスである。掲載するシラバスは以下の通りである。

専門日本語（読解）	付録3	専門教科（数学）	付録7
専門日本語（レポート）	付録4	専門教科（物理）	付録8
専門日本語（聴解）	付録5	専門教科（化学）	付録9
専門日本語（発表）	付録6		

## 2. 授業の現状

第1期生3名<sup>注8</sup>の渡日は10月27日であった。渡日後、すぐに外国人登録や銀行口座開設等の諸手続を済ませたが、11月1日から本学は大学祭の期間に入り、またその後すぐに留学生センター主催の1泊2日の関西研修旅行に出かけたため、実質的な授業開始は11月9日からとなった。

授業担当者には1ヶ月に一度「月報」という形で報告書を提出してもらい、シラバスと対比しての進捗状況、学生の理解度、学生を観察しての問題点等を報告してもらっている。

授業の詳細を本稿で述べることは不可能なので、以下に各授業の特徴を簡潔に記すにとどめる。<sup>注9</sup>

### (1) 専門日本語（読解）

授業では、実際に教室内で読む前に必ず予習してくることを宿題のプリントなどを出して義務付け、そのプリントの質問などを基にしながらか場合にはより詳しい質問をして内容理解を深めている。文法や語彙として大切なものはそこで詳しく取り上げることもあるが、内容をどれだけ理解しているか確認する作業を授業の中心としている。漢字と語彙の小テストは読む作業が終わった後に1教材につき1回実施している。また、各学生が正規学生として専門の勉強を始めた時にある程度の速さで教科書を読み進めて行くことができるようにと速読の練習も毎時間取り入れている。

### (2) 専門日本語（レポート）

大学生のレポートの書き方、特に実験等を伴う理科系レポートの書き方の基本を簡単に学んだ後、日本事情の見学を行った施設について簡単なレポート書き練習を行っている。

### (3) 専門日本語（聴解）

大学に入学してからの授業を想定して、教師が少し速めにしゃべっても聞き取れるよう、まずやや速いスピードで話し、その後ゆっくりと内容の解説をし、最後にまたやや速いスピードで話をしている。黒板の字も、大学の教師の字を想定して、少し乱暴に書いても理解できるように努めている。



(4) 専門日本語（発表）

専門日本語（聴解）の授業で取ったメモを基にして、その内容を板書や図表などを使って簡単に発表させている。発表はビデオ撮影し、撮影した映像を使って、学生同士や教師によるコメントを行っている。

(5) 専門教科（数学）

韓国の高等学校の数学と日本の大学基礎課程の数学との間隙を埋めること、大学基礎課程の数学を少し先取りした内容を紹介している。韓国と日本ではさほど内容の差はないが、数学記号（logとln）の違いが少しあるようなので、その様な習慣上の差異についても話している。計算力の強化を図り、同時に高等学校までには行われなかった定理の紹介も取り入れている。

(6) 専門教科（物理）

韓国の学生は漢字の意味は分かっても発音ができない場合が多いので、説明文や問題文をきちんと声を出して読ませ、物理用語と共によく現れる漢字の読み方・発音も学ばせている。授業は、演習問題を中心に、なるべく多くの問題を解かせるようにしている。

(7) 専門教科（化学）

授業の形態は、順番にテキストの説明文を読んでもらい、間違った読み、発音を訂正した後、簡単に解説を加える。また必要であれば、専門用語をパソコンから大きなフォントでプロジェクターに投影し、漢字（ルビ付き）、英語で示すようにしている。また、計算問題などについては、テキストの例に従って黒板に公式や計算例を記し説明をしている。計算を必要とする内容については、各章が完了した段階で、小テストを実行し、テキストを参照可として問題を解いてもらい、計算の過程をチェックしている。

(8) 日本事情教育

前章第4項で述べたように、「地の利を活かす」を基本方針にして、毎週金曜日の午後（毎月月末を除く）、金沢市内を中心としたエリアに出かけて、日本文化を体験したり、日本の先端企業を訪問したりしている。図7～12は、現在までに行った日本事情体験学習の中から、その一部を紹介したものである。



図7 箸に金箔を貼り付ける体験学習(金箔工芸さくだ)



図8 市内・ひがしやま茶屋街訪問



図9 市内長町武家屋敷地区訪問(金沢市ボランティア観光ガイド「まいどさん」と)



図10 市内・尾山神社訪問



図11 石川県立歴史博物館にて、鎧の試着



図12 コマツ粟津工場見学

### 3. ホームルーム(カウンセリング)

ホームルームは毎月最終金曜日の午後に行っている。内容は、まずカウンセリングシートに韓国語または日本語で記入させ、その後筆者の研究室で個別の面談を行っている。記入させる項目は以下の7項目である。

- ① 日本語学習（総合日本語コース・専門日本語）について
- ② 専門教科（数学・物理・化学）について
- ③ 日本人チューターとの関係について
- ④ 生活面（国際交流会館・買い物等）について
- ⑤ 経済面について
- ⑥ 健康面について
- ⑦ その他（自由記述）

なお、ホームルームの際には前述の通り、本学大学院・社会環境科学研究科・博士課程在学の韓国人留学生に翻訳並びに通訳の手伝いをしてもらっている。

なお、平成13年1月中旬までに2回のホームルームを行ったが、そこから浮き彫りになった問題点は次章で述べる。

#### 4．謝金チューター

日韓プログラムに謝金チューターを付けられるようにした経緯は第2章第4項ですでに触れたので、ここでは謝金チューターの具体的な人選から現状までについて述べたい。

第1期日韓プログラム生の渡日が遅れたため、謝金チューターの人選から各種委員会での承認の手続き過程もそれに伴って遅れた。人選作業は、留学生センターの生活指導部門教官、及び本学経済学部の留学生教官と、同じく経済学部所属の朝鮮語<sup>註10</sup>を担当する韓国人教官の協力を得て、朝鮮語を2年連続して受講した学部日本人学生の中から、日韓プログラムの趣旨に賛同してくれた学生3名を推薦してもらった。今回は偶然にも3名とも経済学部の学生になったが、候補者の名前が筆者の手元に届いたのは、平成12年11月下旬のことであった。

その後、早速筆者が3名と個別に会い、日韓プログラムの趣旨とチューターの仕事内容を口頭で説明した上で本人の承諾を得た。それから平成12年12月11日の留学生センター委員会生活小委員会でチューター候補者の承認を受けた上で、同月15日にチューター候補者が留学生センター生活指導部門教官のチューター・オリエンテーションを受けて、ようやく本格的な活動が開始されたのである。

したがって、本稿執筆時点（平成13年1月中旬）では個別のチューター活動内容までに立ち入って言及することはできない。

## V．現時点における第1期日韓プログラムの問題点

### 1．大幅な渡日の遅れとそれに伴う奨学金支給の遅れ

前述の通り、日韓プログラム第1期生の渡日は、10月当初の予定が大幅に遅れて、同月27日までずれ込んだ。この遅れがプログラム全体に及ぼした影響は計り知れない。例えば、シラバスを変更したり、日本事情の訪問先に他のコースの学生を連れていたり、各種諸手続き及び各自の時間割編成を2日間で行ったりと、細かく挙げていったら枚挙にいとまがない。また、実際の授業の遅れ分については、平成13年3月に2週間程度の補講を現在検討中である。とにかく、渡日の遅れはこれが最初で最後であることを祈るのみである。<sup>注11</sup>

この遅れと連動して、奨学金と渡日一時金の支給も大幅に遅れ、初回の支給は平成12年11月30日であった。実はこれがプログラム開始1ヶ月間(平成12年11月)、日韓プログラム生の最大の不安要因となった。

また、渡日前に彼らと十分に連絡が取れなかったため、渡日の際に用意すべき物や所持金の額についてアドバイスを与えることができなかった。そのため、日韓プログラム生3名はそれぞれ家族や友人などからアドバイスを受けて、必要と思われる金額を持参してきた。渡日時の所持金は、もともと金額の多かった学生で10万円、もともと少なかった学生で5万円であった。そして、後者の学生は平成12年11月中旬に所持金が底を尽き、前者の学生に2万円の借金をしたが、その2万円も月末には底を尽いて、奨学金支給が行われた月末日までの1週間には筆者も1万円を貸与した。

非常に細かい金額まで記したが、所持金に関する情報も与えず、また奨学金支給がほぼ2ヶ月間行われないというのは異常な事態であり、学業に必要な教科書類はおろか、食料にまで事欠くというのでは、落ち着いて勉強に打ち込めるはずはない。

とにかく、繰り返しになるが、このような事は最初で最後であってほしい。

### 2．プログラム運営上の問題点

ここでは、奨学金支給が開始されて、ようやく落ち着きを見せ始めた平成13年1月中旬現在の時点で、日韓プログラム運営上どのような事柄が問題となっているかについて述べる。

#### (1) 日本語教育面

問題点を列挙すると以下の通りである。

① 漢字力がまだ不十分である。

1名の学生の漢字力がまだまだ不十分であるが、全員に共通して、知っている漢字でも使おうとしない傾向がある。特に漢字力の低い学生には、今後何らかの課題を課すなどの方策を採る必要がある。

② 文法的知識に比べて口頭表現能力が追いつかない。

日韓プログラム生たち自身が現在非常に気にしている問題である。しかしながら、日韓の文法的特徴がいかに近いにせよ、わずか半年足らずの韓国での予備教育を受けた後で、しかも渡日後1～2ヶ月で日本語が自由自在に話せる方がおかしい。彼らには、もう少し根気強く、授業の中でも外でも積極的に自分の考えを表現するよう指導している。

③ 第1期ということもあり、教材の内容面が日韓プログラム生のニーズやレベルにぴったりと合わない。

日韓プログラム生の専攻分野が各自異なる上に、日本語力にも幾分かのレベル差があり、なかなかぴったりと彼らのニーズに応えられるような教材が確定できない。特に今回は第1期ということもあり、教材面でも教授法面でも試行錯誤部分が多い。

④ 日本語のコンピュータ入力や日本語プログラム操作法の教育カリキュラムが不十分である。

日韓プログラム生の専攻を考えたとき、計画当初から日本語でのコンピュータ操作に関する教育をカリキュラムに組み込まなかったことは大きな反省点の一つである。

(2) 専門教科教育面

数学に関しては、内容面での異同は日韓間であまり大きくないものの（대한민국 교육부 1992）、日本での数学教育の「過程重視」（大阪大学留学生センター・日韓共同理工系学部留学生受入方法検討ワーキング2000：41）の解答方法にまだ日韓プログラム生が慣れていないという指摘がなされている。

物理に関しては、教授内容の焦点が絞りにくく、教える内容の割に時間が少なすぎるという報告がなされている。

また化学に関しては、学生たちは基本的な化学の理解力はあるものの、日本語での化学の教科書を読むときの読み方や書くときの表現の違いに戸惑いが見られるという。

### (3) 留学生生活面

奨学金支給についての問題が解決した現在、日韓プログラム生の一番の心配事は、平成13年4月以降の住まいの問題に移ってきた。

彼らは予備教育期間中に引き続いて金沢大学国際交流会館への入居を希望しているが、日韓プログラム生の同会館への入寮許可は予備教育期間中の半年間しか保証されておらず、更に半年間の入寮許可が下りるかどうかは現時点（平成13年1月中旬）では、可能性はあるが、まだ流動的である。

そのため、筆者は日韓プログラム生に対して、アパートを探すことを前提に指導を行っており<sup>註12</sup>、平成13年1月下旬のホームルームの際には、彼らを内外学生センターに連れて行って、物件の探し方などを指導する予定である。

もう1点、現在問題になってきているのは、日韓プログラム生の専攻も影響してか、ラップトップ・コンピュータの購入を計画し始めたという点である。しかしながら、彼らの現在の所持金からすると、現金で購入することはできず、ローンを組むか、クレジットカードで購入するかの手段しかない。ところが、彼らは外国人であるうえ、未成年であるため、どちらの方法も不可能であり、勢い、彼らの購入欲望をあおる結果となっている。

筆者としては、彼らがコンピュータの購入を急ぐあまり、十分な奨学金が支給されているにもかかわらず、アルバイトに勤しんで学業に影響が来したりすることがないように、注意を払っていくつもりである。

## VI. おわりに

本稿執筆時（平成13年1月中旬）現在、第1期日韓プログラムは実質的なコース開始からまだ2ヶ月しか経過しておらず、この時点でコース評価を下すことは難しい。しかしながら、計画したことがまったく役立たないものでなかったことだけは確かである。後は、それぞれの局面において細かい軌道修正を行っていきながら、第1期生3名が平成13年4月、無事に本学の工学部1年生として入学できるようサポートを続けていく所存である。また、第1期の様々な反省材料を基に、第2期以降の日韓プログラムの改善を続けていきたいと考えている。

更に、日韓プログラムを実施する他学の関係者とも常時連絡を取り合い、お互い切磋琢磨しあいながら、それぞれの大学の実情に合った日韓プログラムを構築していき、引いては日韓両国の地に足のついた本格的な相互交流につながれば、というのが筆者の願いである。

最後に、本稿が本学の日韓プログラムに対する取り組みを単に紹介するだけにとどまらず、これから日韓プログラムに取り組もうと考えておられる他学の関係者にとっても参考材料となれば幸いである。

#### 【参考文献】

- 大阪大学留学生センター・日韓共同理工系学部留学生受入方法検討ワーキング（2000）『大阪大学留学生教育・支援シンポジウム「日韓共同理工系学部留学生のための予備教育－期待される専門教科教育を中心に－資料」』2000.5.29（於大阪大学）
- 太田 亨（2000）『総合日本語コース』の創設と今後の展望』、『金沢大学留学生センター紀要』第3号，141-150
- 大韓民国・国際教育院（2000）『「日本工科大学留学生派遣事業」予備教育課程説明会資料』2000.1.13（於東京大学）
- 文部省学術国際局留学生課（1998）「日韓留学生交流について」平成10年11月9日付文書
- 文部省学術国際局留学生課（2000）「日韓共同理工系学部留学生事業について」平成12年8月1日付文書
- 경희대학교 국제교육원（2000）『「일본 공과대학 과전 예비교육과정」2000년3월2일～8월31일』（慶熙大学校国際教育院『日本工科大学派遣予備教育課程』）
- 대한민국 교육부（1992）『고등학교 교육과정』（大韓民国教育部『高等学校教育課程』）
- 대한민국 국제교육진흥원（2000）『「日本工科大学派遣事業」국내 예비교육과정연 수기획서』

#### 注

- <sup>①</sup> 両国は、将来のより良い日韓関係のため日韓間の留学生・青少年交流が重要であることを再確認し、韓国の理工系大学学部留学生の派遣・受入れ事業を共同で実施し、今後10年を目標に、その時点で日本の理工系大学に在学する韓国人留学生が1,000人に達することを目標とする。
- <sup>②</sup> 平成12年4月より工学部の学科改組があり、「電気情報工学科」が「電気電子システム工学科」と「情報システム工学科」に分科され、現在は6学科体制である。また、上記2学科以外を列挙すると、「土木建設工学科」、「機能機械工学科」、「物質化学工学科」、「人間・機械工学科」の4学科である。
- <sup>③</sup> ここで「準公式」と述べたのは、当時の「センター教官と留学生課の打ち合わせ」は組織としての決定権を持つ、言わば教授会のような集まりではなかったことによる。なお、平成12年4月からは、この集まりが決定権を持つ「留学生センター教官会議」となっている。
- <sup>④</sup> 日本で言うところの「理学部」と「工学部」に相当する。
- <sup>⑤</sup> 紙幅の関係上、本稿ではデータベースのサンプルを掲載するにとどめたが、将来的には本紀要をオンライン・ジャーナル化する構想が留学生センター内にあり、そうなった暁にはリンクを張ってデータベースに直接アクセスできるようにしたいと考えている。
- <sup>⑥</sup> 「国費留学生として」という表現は厳密には正しくない。なぜなら、本事業は原則として「日韓両国の経費折半」であり、日本側の国費留学生と韓国政府の派遣留学生が半数ずつの原則だからである。しかしながら、実際はこの原則の徹底が両国間の交渉中に難航したようであり、受入れの各大学内では経理面を除いて「日韓共同理工系学部留学生」という名で統一して扱ってほしいという連絡が文部省よりあった。（文部省2000）
- <sup>⑦</sup> 見学場所の選定に当たっては、以下のインターネット情報を主に参考にした。  
<http://www.city.kanazawa.ishikawa.jp/kankou/dento/bunya/bunya.html>  
（石川県金沢市ホームページ「伝統工芸・技めぐり」）  
<http://www3.nsknet.or.jp/ci/company/kigyo/index.htm>

(石川県商工会議所連合会ホームページ「企業紹介」)

- <sup>注8</sup> 第1期生3名の工学部配置予定学科は、「土木建設工学科」(高光必・男)、「物質化学工学科」(申東美・女)、「情報システム工学科」(李丞才・男)となっている。
- <sup>注9</sup> 筆者の担当以外の授業については、それぞれの担当者に原稿を執筆してもらい、それを基にして筆者が本稿の文体に合うよう一部字句を修正した。協力して下さった日韓プログラムの各担当者、勝見昌明氏(数学)、深沢塔一氏(物理、専門日本語・聴解)、佐藤富士雄氏(化学)、ヒルマン小林恭子氏(専門日本語・読解)の各氏に対し、この場を借りて謝意を表したい。
- <sup>注10</sup> 本学の教養の科目の授業名として採用されている名称からも、また言語学的に見ても、朝鮮半島の言語を「朝鮮語」と「韓国語」に分ける必要性がないということを筆者は承知している。しかしながら、本事業が韓国1国に特定されている点や、「韓国語」という名称が人口に膾炙してきている現状から見て、本稿ではこの部分以外は「朝鮮語」という名称は用いず、「韓国語」で統一した。
- <sup>注11</sup> 遅れの理由については、平成12年12月11日に富山大学留学生センター主催の「研究・教育フォーラム 日韓共同理工系学部留学生プログラムの現状と課題」の席上、文部省学術国際局留学生課の本事業担当者の説明で明らかにされた。それによると、日韓両国の交渉レベルでの合意取り付けが難航したことによることである。
- <sup>注12</sup> 金沢大学角間キャンパスと小立野キャンパスのほぼ中間地点付近のアパート物件の相場を考慮して、日韓プログラム生には奨学金から毎月4万円を貯金するよう指導している。この金額を貯金していけば、予備教育期間中の6ヶ月間で24万円貯まることになり、アパート入居時の敷金・礼金や入居時の必需品購入費用に充てるのにちょうど良い金額が手元にあることになる。また、月4万円貯金の習慣を予備教育期間中からつけておけば、アパート入居後にもこの金額がちょうど家賃に相当することになり、生活のリズムもつくため、一石二鳥である。

## 要 旨

**【キーワード】** 日韓理工系学部留学生受入れ事業、金沢大学留学生センター、金沢大学工学部、専門日本語、専門教科科目

本稿は、金沢大学における日韓共同理工系学部留学生受入れ事業の取り組みを、事業の発端にまで遡って詳細に記述したものである。構成は、(1)受入れ準備段階での訪韓やコース・デザイン、(2)金沢大学が置かれた諸条件、(3)第1期生渡日後の事業の現状、(4)本稿執筆時点(平成13年1月中旬)での第1期プログラムの問題点の順で、具体的に金沢大学の対応と取り組みを紹介している。

## Efforts for the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students in Kanazawa University

Akira OTA

**【Keywords】** Japan-Korea Joint Exchange Program for Science & Engineering Students, International Student Center at Kanazawa University, Faculty of Engineering of Kanazawa University, Japanese Language for Specific Majors, Subjects of Specific Majors



**Abstract** This article describes a detail of preparatory and ongoing process for the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students (J-K Program) in Kanazawa University (KU). It consists of 1) an observatory visit to the universities in Korea and a course design in KU, 2) some conditions inside and outside of KU, 3) an ongoing information of the J-K Program after the arrival of the 1<sup>st</sup> term-three students, 4) actual problems of the 1<sup>st</sup> term, and presents concrete details and various efforts of KU for the J-K Program.

付録1 日韓共同理工系学部留学生コース 金沢大学 留学生センター・工学部

2000.10.20現在

	月	火	水	木	金
1時限 または 2時限	総合日本語	総合日本語	総合日本語	総合日本語	<日本語B> 総合日本語
3時限	数学 (勝見)	専門日本語 [レポート] (太田)	物理 (深澤)	専門日本語 [発表] (太田)	ホームルーム または 日本事情 (太田)
4時限	専門日本語 [読解] (小林)	数学 (勝見)	専門日本語 [聴解] (深澤)	化学 (佐藤)	
5時限	<日本事情>				

□ は「総合教育棟2階A3教室」, ■ は「総合教育棟2階A2教室」, ■ は「総合教育棟4階第2演習室」, 太枠内が新規増分, < > は教養的科目

日本事情見学予定 8回

1. (2000.10.20) 兼六園, 金沢城址, 中村記念美術館
2. (2000.11.10) 石川県菓子文化会館 (和菓子作り体験は11/11(土)午前10時より石川県観光物産館)
3. (2000.11.17) ひがし茶屋街, 金箔工房 (金銀箔工芸さくた)
4. (2000.12.01) 長町武家屋敷跡, 尾山神社, 近江町市場
5. (2000.12.08) 金沢周遊 (ふらっとバスまたは金沢周遊バス)
6. (2001.01.12) コマツ栗津工場
7. (2001.02.02) Eizo ナナオ (13:30~15:00)
8. (2001.02.09) 福光屋 (酒造り見学)

※ □ はボランティア観光ガイド「まいどさん」依頼

ホームルーム・その他予定 7回

1. (2000.10.13) オリエンテーション・外国人登録
2. (2000.10.27) 10月分ホームルーム
3. (2000.11.24) 11月分ホームルーム
4. (2000.12.15) 12月分ホームルーム
5. (2001.01.26) 1月分ホームルーム (内外学生センター訪問)
6. (2001.02.16) スキー教室参加
7. (2001.02.23) 総括・コース評価

付録 2

学科・科目	土木建設工学科								
授業科目	流体力学及び演習								
授業科目(英文)	Fluid Dynamics and Exercise								
開講学年	1年後期	区分	必修						
学期	後期	曜日	火曜日	時限	2時限	科目番号	205	単位数	2
担当教官	石田啓教授, 由比政年講師								
講義の目的	自然界や人間社会に広く存在する水や空気などの流体（ニュートン流体）は、人類の生存のための必要不可欠な物質であるが、自然環境の保全および文明社会の発展のためには、これらの力学的・運動学的特性の理解が極めて重要である。このような観点から、流体を支配する諸法則を表す基礎式の誘導および解法と利用法を講義し、関連する問題の演習を行って理解の徹底を図る。授業内容の具体的な対象は、河川、湖、海洋、土水道や下水道の水の運動、あるいは大気の運動などであり、水理学や河川・海岸工学の基礎となる授業であるため、本講義は土木建設工学分野の最も基礎的な学科目の一つであると言えるが、さらに水や空気のみならず、全ての連続体の力学を扱うための基礎理論の学習と数学理論の利用法をも併せて学習することを目的としている。								
講義の内容	<p>物質を力学的観点から大別すると、流体、弾性体および塑性体などに分類できるが、流体を対象として、オイラー的（場の立場）およびラグランジュ的（粒子の立場）方法による支配方程式を誘導する。</p> <p>すなわち、</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 質量保存則からオイラーの連続式を誘導し、各種座標系での表現および水理学で使われる表現を演習する。この際、テイラー級数展開およびベクトル積とテルソン表現を学習する。</li> <li>(2) ニュートンの運動法則から、非粘性流体の運動を表すオイラーの運動方程式を誘導し、静水圧・相対静止・河川等流への応用を演習する。さらにオイラーの運動方程式からベルヌーイの式（拡張された圧力方程式）の誘導を行う。この際、全微分の物理的内容を学習する。</li> <li>(3) 一般的な連俗体に対する運動方程式を誘導し、線形粘性流体の構成式を適用することにより、ヤビヤ・ストークス式を誘導する。この際の、ストレッチングとスピンおよび応力・歪テンソルを学習し、連続体力学への接続を図る。また、水理学への応用として、開水路と管水路の層流について演習する。</li> <li>(4) 運動学に関する基礎知識として、流線と流跡線、速度ポテンシャルと流れ関数、回転と非回転（過度の有無）、過度方程式と循環を学習する。この際、ストークスの定理の物理的内容を理解させる。</li> </ol>								
教科書	<p>教科書：明解水理学（日野幹雄著，丸善）</p> <p>参考書：水理学（岩佐義郎著，朝倉書店） 流体力学（日野幹雄著，朝倉書店）</p>								
成績評価の方法	中間試験，期末試験，レポートを総合評価する。								
その他（関連科目など）	水理学第1及び演習，水理学第2及び演習，流体解析学，連続体力学，海岸海洋工学，河川・水文学へ接続する。また，その他の力学関係の授業および数学（特に微分方程式やベクトル）の理解に有益である。								
履修条件	数学（微分積分1，線形代数1），物理1の理解を望む。								

付録3

日韓理工系学部留学生コース  
専門日本語（読解）シラバス

担当：小林 恭子 (kkhill@kenroku.kanazawa-u.ac.jp)

回数	月日	内 容
1	10/16	自己紹介（アンケート，診断テスト）
2	10/23	読解1 「住まいの工夫」1
3	10/30	「住まいの工夫」2 小テスト
4	11/13	読解2 「ガラスの利用」1
5	11/20	「ガラスの利用」2 小テスト
6	11/27	読解3 「人工知能」1
7	12/04	「人工知能」2 小テスト
8	12/11	中間テスト
9	12/18	読解4 「ひとしずくの水にあふれる個性」1
10	01/15	「ひとしずくの水にあふれる個性」2 小テスト
11	01/22	読解5 「ゾウの時間ネズミの時間」1
12	01/29	「ゾウの時間ネズミの時間」2 小テスト
13	02/05	読解6 「ロボット学とロボットセンサ」1
14	02/19	「ロボット学とロボットセンサ」2 小テスト
15	02/26	最終テスト

・小テストは読解教材の語彙と漢字を範囲とする。

主な教材：

東京外国語大学留学生日本語教育センター『中級 日本語』，凡人社，1994年。

「人工知能 生きた脳のエッセンス取り出す」，朝日新聞，1999年1月。

土岐 哲 他『日本語中級 J501—中級から上級へ—』，スリーエーネットワーク，1999年。

付録 4

日韓理工系学部留学生コース  
専門日本語 (レポート) シラバス [改訂版]

担当： 太田 亨 (akirao@kenroku.kanazawa-u.ac.jp)

回数	月日	内 容
1	11/14	教科書・第1部第1・2・3章「レポートの基本」
2	11/21	「金箔工房 (金銀箔工芸さくだ)」のレポート
3	11/28	教科書第1部第4・5章「記号と引用」
4	12/05	「長町武家屋敷跡, 尾山神社, 近江町市場」のレポート
5	12/12	教科書・第2部第9章「資料の利用」
6	12/19	教科書・第2部第10章「レポートの作成」
7	01/16	「コマツ粟津工場」のレポート
8	01/23	「コマツ粟津工場」のレポート添削作業
9	01/30	「韓国紹介」について (3人による共同作業)
10	02/06	「Eizo ナナオ」のレポート
11	02/13	「福光屋」のレポート
12	02/20	期末試験 (あらかじめ課題を与えておく)

- ・  の回は教科書を使用する。
- ・ それ以外の回は前回の日本事情見学 (金曜日 3～5 時限目) の報告をレポートとしてまとめる。

教科書：

二通信子・佐藤不二子

『留学生のための論理的な文章の書き方』, スリーエーネットワーク, 2000年

付録5

日韓理工系学部留学生プログラム  
専門日本語（聴解）シラバス（改）

担当： 深澤 塔一 (toichi@neptune.kanazawa-it.ac.jp)

回数	月日	内 容
1	11/15	イントロダクション, ゾウの時間ネズミの時間
2	11/22	液晶のしくみ
3	11/29	ビル風
4	12/6	バーチャル・リアリティー
5	12/13	橋はどれだけ長くできるか
6	12/20	磁気をとり込む石ころ
7	1/17	電線の鳥は感電しないのか
8	1/24	使い捨てカイロのしくみ
9	1/31	阪神大震災の教訓
10	2/7	振動と応答
11	2/14	ロボット
12	2/21	最終テスト

- ・前の週に、宿題として、基本的表現・単語の予習をさせる。
- ・本文について講義を行い、ノートを取らせる。
- ・問題・タスクをやらせる。

参考図書：

札野寛子, 深澤のぞみ, 能波由佳, “科学技術基礎日本語 留学生・技術研修生のための使える日本語 -読解編-”, 金沢工業大学, 2000年。

付録 6

日韓理工系学部留学生コース  
専門日本語（口頭発表）シラバス〔改訂版〕

担当： 太田 亨 (akirao@kenroku.kanazawa-u.ac.jp)

回数	月日	内 容
1	11/09	自己紹介（特に出身校やこれからの専攻について発表）
2	11/16	「ゾウの時間ネズミの時間」に関する発表
3	11/30	「液晶のしくみ」に関する発表
4	12/07	「ビル風」に関する発表
5	12/14	「バーチャル・リアリティー」に関する発表
6	01/11	「橋はどれだけ長くできるか」に関する発表
7	01/18	「磁気をとり込む石ころ」に関する発表
8	01/26	「電線の鳥は感電しないのか」に関する発表
9	02/01	「使い捨てカイロのしくみ」に関する発表
10	02/08	「阪神大震災の教訓」に関する発表
11	02/15	「振動と応答」に関する発表
12	02/22	最終テスト（各自の専門に最も近い内容をもう一度発表）

- ・ 前週回の深澤教官の講義（水曜日4時限目）の内容を要約発表する。
- ・ 発表をビデオに撮影し全員で検討する。

教科書：

札野寛子・深澤のぞみ・能波由佳

『科学技術基礎日本語留学生・技術研修生のための使える日本語－読解編－』，金沢工業大学，2000年。

付録7

数学シラバス

1. 講義の概要・目標

日韓共同理工系コースの予備教育の目的に合うように、留学生が大学一般教育課程の数学の科目に無理なく順応していくことが出来るように授業を行う。

高等学校までに学んできた数学を確認しながら大学基礎課程の数学の基礎的部分を解説する。内容は微分積分学と線形代数の初歩であるが、以上の目的から計算問題のみならず、基本的な定理の証明も行う積りである。

以下に授業の内容を示すが、確定したものではなく学生の学力に応じて、必要な変更が行われる可能性がある。

2. 授業の内容

微分積分学

1. 関数および極限

微分積分学の根本である関数と極限についての解説を行う。

ここでは  $\varepsilon - \delta$  論法による極限の定義などは説明せず、極限の求め方や、幾つかの定理を紹介するにとどめる。逆正弦関数などの幾つかの新しい関数も紹介する。

2. 微分

まず導関数を求める計算を行い、平均値の定理、Taylor の定理など基本的な定理の証明を行う。その後で導関数の応用として、関数の極大・極小、凹凸、不定形の極限を求めるための l'Hospital の定理を説明する。

3. 積分

不定積分・定積分の計算練習を中心に、積分に関する平均値の定理などの基本的な定理の解説、証明を行う。余裕があれば広義積分についても言及することにする。

線形代数

1. 空間のベクトル

大学基礎課程で行われる抽象的なベクトル空間のモデルとなる、三次元ユークリッド空間におけるベクトルの1次独立・従属性、ベクトルの内積・外積、直線・平面の方程式について解説する。

2. ベクトル・行列

空間のベクトルの拡張である、n次元数ベクトルを説明した後に、行列についての幾つかの基礎事項（基本変形、逆行列、及び連立1次方程式）を解説する。

3. 使用教科書・参考書など

矢野健太郎： 微分積分学（裳華房）

矢野健太郎・石原繁： 線形代数要論（裳華房）

テキストとしては上記2冊の必要な部分をコピーして用いる。

付録 8

日韓理工系学部留学生コース  
物理シラバス

担当： 深沢 塔一 (toichi@neptune.kanazawa-it.ac.jp)

回数	月日	内 容
1	10/18	プレースメントテスト
2	10/25	運動の法則
3	11/ 1	運動量の保存
4	11/15	仕事と力学的エネルギー
5	11/22	物体の運動
6	11/29	熱と気体分子の運動
7	12/ 6	波の性質
8	12/13	音波
9	12/20	光波
10	1 /17	電場
11	1 /24	電流と磁場
12	1 /31	電磁誘導と電磁波
13	2 / 7	電子と光
14	2 /14	原子と原子核
15	2 /21	最終テスト

ただし、学生のレベル、必要とする能力、要求事項、などに応じて、適宜変更する。



## 付録9

## 日韓理工系学生受け入れコース 化学シラバス

(佐藤富士雄)

回数	日程	内容	詳細	テスト	宿題
1回	11月9日	導入	自己紹介, テキスト配布と説明, シラバスの説明, 宿題の説明など		
2回	11月16日	物質の構成 I	テキスト18P ~31P		内容の復習と小課題
3回	11月30日	物質の構成 II	テキスト32P ~41P		内容の復習と小課題
4回	12月7日	物質の状態 I	テキスト42P ~51P	復習テスト	内容の復習と小課題
5回	12月14日	物質の状態 II	テキスト52P ~61P		内容の復習と小課題
6回	1月11日	物質の変化 I	テキスト62P ~69P	復習テスト	内容の復習と小課題
7回	1月18日	物質の変化 II	テキスト70P ~79P		内容の復習と小課題
8回	1月25日	物質の変化 III	テキスト80P ~91P		内容の復習と小課題
9回	2月1日	無機化合物	テキスト92P ~139P	復習テスト	内容の復習と小課題
10回	2月8日	有機化合物	テキスト140P ~177P		内容の復習と小課題
11回	2月15日	応用化学	テキスト178P ~191P		内容の復習と小課題
12回	2月22日	まとめと試験	日本語のテキスト参照可として, 物理化学的な計算問題, 無機, 有機化合物の性質についてのテストを実施予定。	修了テスト	

使用テキスト 数研出版 フォトサイエンス 化学図鑑	752円
参考テキスト 講談社 元素111の新知識	1,000円

## 海外日本語教育事情 アメリカの協定校から

ヒルマン小林恭子

### はじめに

金沢大学の協定校の数は大学協定と学部、部局間協定を含むと50を超えた。また、文部科学省は留学生10万人計画の目標を達成すべく、様々な方針を提出するよう各国立大学に協力を要請している。このような状況の中、筆者は1年という任期付きで金沢大学と1991年以来協定校である米国バージニア州ウィリアム・アンド・メアリー大学から来日する機会を得た。今回この職務に就くにあたり最も大きな利益は両校の益々の関係強化が図れ、お互いが交換している学生たちがそれぞれの場所でどのように有意義に生活を送っているのか、問題点は何かなど、詳細に渡って視察、意見交換できるということであろう。

日本語を教え、送り出す側として気になるところはもちろん日本語教育がどのように行なわれ、米国に帰国するのかということである。今回は金沢大学留学生センターにおける日本語教育に第一線で関れるまたとない機会を得たわけである。毎日教える中で色々とカリキュラムの違いに驚くこともあった。また、金沢大学の教官・講師陣側にも受け入れている学生が母国でどのような日本語教育を受けてきたのかと素直に疑問を持っている様子がうかがわれたので、今回はアメリカの日本語教育現場の一報告としてウィリアム・アンド・メアリー大学で行なわれている日本語プログラムの現状をまとめることにした。<sup>註1</sup>

## I . 概 要

### 1 . 大学概要

ウィリアム・アンド・メアリー大学はアメリカ東部のバージニア州ウィリアムズバーグ市にある州立大学である。首都のワシントン DC から車で約2時間半南東に走ると、人口が3万人ほどの小さい町、ウィリアムズバーグに着く。今は小さい町だが、アメリカの歴史上大変重要な役割を果たした町で、最近の20年を見ても、サミットが開催されたり、天皇陛下を始め首都を表敬訪問する外国要人の観光先にもなっている。ウィリアム・アンド・メアリー大学はその名が示す通り、イギリスのウィリアム王とメアリー女王の許可により1693年にアメリ

カでハーバード大学に次ぐ2番目の大学として設立された。この大学で学んだ大統領は、トーマス・ジェファーソンを始めとして何人かが挙げられる。

## 2. 学部と日本語科の概要

日本語科 (Japanese Language Section) のある現代言語文学部 (Department of Modern Languages and Literatures) はアメリカで最も古い現代言語文学部である。現在はスペイン語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ロシア語、中国語、アラビア語、そして日本語の言語、文学、そして文化のコースを設けている。

日本語科では毎年80名前後の学生が日本語を勉強している。専任教官は日本文学の教授が1名、常勤講師 (Full-time instructor) が2名、そして助講師 (Tutor) が1名の計4名が日本語の授業及び日本語関連の諸行事、事務を担当している。本来は日本文学の教授が日本語プログラムのコーディネータであるが、1998年度から2000年度までは不在であったため、もう一人常勤講師がチームに入り、常勤講師がコーディネータ業務も分担した。<sup>注2</sup>

80名の学生の内訳は、日本語学習の1年目が例年約40名前後、2年目が15名前後、3年目が10名、4年目が10名弱、5年目以降が、3～5人というのが一般的な内訳である。学生の専攻で最も多いのは、東アジア研究 (East Asian Studies)、国際関係学東アジア集中 (International Relations Concentration on East Asia)、経済学などである。日本語が一般教養の外国語となるため、日本語学習の1年、2年目は理系学生が文系学生と一緒に登録するなど、専攻が多様化する。3年目、4年目の単位は専攻によっては必修単位となるためアジア関係専攻の学生の比率が高くなる。副専攻に日本学もあるので、そのような学生も当然入っている。年によっては専攻に関係ないが面白いので取りたいという学生も少数ではあるが、いる。5年目以降は自主研究 (Independent Study) というコースを設け、学生個人のニーズに合わせていく。

日本語を3年以上学習した学生の進路は文部科学省のジェットプログラム (JET Program) で来日する学生や大学院に進む学生もいるが、アメリカの一般企業に就職する学生も多い。

## II. 授 業

### 1. 授業スケジュールと教授法、教科書

日本語の授業は一般のコースと同じスケジュールで行なわれる。各年度は主に2学期で構成され、8月末から12月中旬までが秋学期、1月末から5月中旬までが春学期であ

る。秋学期は8月の第4水曜日から始まり,11月末頃授業が終わり,12月のはじめ約2週間が期末試験期間となる。春学期は1月の第3水曜日から始まり,4月末頃授業が終わり,5月のはじめ約2週間が期末試験期間となる。それぞれの学期は15週ずつである。

1週間の授業スケジュールは1年目から3年目までは毎日1コマ(50分)ある。月曜日,水曜日,金曜日は講義(Lecture)と呼ばれ,常勤講師が新しい文型や表現などを導入し,練習も行なう。火曜日と木曜日は練習(Drill)と呼ばれ,前回に学習した新しい文型,表現を定着させるための時間となり,助講師,または常勤講師が担当する。4年目になると週2回,1コマ80分で,常勤講師が担当する。講師陣が少人数であることもあり,学生は1学期を通じて1名,または2名の教師に日本語を教わることとなる。

教授法はコミュニケーションアプローチを使い,4技能の獲得が目標となっている。2年目までで初級の基礎文法が終わり,3年,4年目が中級のレベルである。漢字は1年目で約100字,2年目で約300字を学習し,3年目から復習を兼ねながら1000字を目指す。しかし,西海岸とは異なり,漢字などアルファベットとは異なる文字を見ることに慣れていない学生が多いため漢字の学習は日本語を学習していく中で大きい障害と感じている学生は少なくない。

教科書は,下記表1の通り,1年目は「なかま第1巻」,2年目は「なかま第2巻」,3年目は「中級の日本語」,そして4年目はその担当教師の裁量によって選ばれ,学生の専攻や興味によって扱う教材に柔軟性を与えている。また,5年目は自主研究(Independent Study)になり,1名~3名までで研究したいテーマに基づいて週1~2回の頻度で教師と会って勉強する。

表1 使用教科書・教材一覧

	教科書名	著者・编者	出版社
1年	「なかま 第1巻」	牧野 成一他	Houghton & Mifflin Company
2年	「なかま 第2巻」	畑佐由紀子他	Houghton & Mifflin Company
3年	「中級の日本語」 「わくわく文法リスニング99」	三浦 昭他 小林 典子他	ジャパンタイムス 凡人社
4年	新聞,小説,等 (主教科書なし。)		
5年以降	小説,翻訳教材,学生の専攻に 関連する教材,等		

## 2. 日本語授業の実際

詳しい授業内容は次の通りである。<sup>注3</sup>

### (1) 1・2年生

1・2年生では「なかま」の教科書2巻を通じて基礎文法を導入し、定着を図っている。「なかま」の設定はアメリカ人学生が日本に留学したという設定になっており、日本での生活に必要なとされるいわゆるサバイバルジャパニーズから始まる機能面を重視しながら、文法が教えられるようになっていく。毎日授業があると言っても4技能の習得を同時に図っていくのは大学の一般教養の中の一外国語の位置付けからはなかなか難しいため、週3回ある講義の時間にはほぼ毎回、小テスト、もしくは宿題の締切日がある。宿題は教科書についてくるワークブックをするのであるが、このワークブックには文法の復習問題とテープを聞いて書きこむという問題があり、非常に盛りだくさんな内容となっている。このため、授業中はひらがなとカタカナが定着すれば、「話す」「聞く」に重点を置き、「書く」そして「聞く」は宿題を通して学ばせている。また、第1巻の3課から読解教材も入っているので、それは授業の中で行っている。

教科書の各課には漢字導入部分もあるので、それに沿って授業の中で漢字を導入、練習している。そのため、漢字だけの授業というものはない。

定期テストは1年生では2課に1回、2年生では各課に1回行う。また、口頭試験も各学期に中間、期末と1度ずつ行う。口頭試験の時は、簡単な質問と動詞などの形を瞬時に代える問題、そしてパートナーとロールプレイをしてもらう。教師が二人いる場合は、学生が退室後すぐに採点し、教師が1人の場合はテープに録音し採点した。

教科書から離れた活動としては、作文とスキット（寸劇）がある。作文は原稿用紙を使って書くという練習を1年生の1学期目から始める。この場合は1回目に学生が書いて提出すると、教師は記号を使って間違っている所、不自然な箇所を指摘するだけで学生に返却し、学生はその記号を見てもう一度自分で訂正し2回目の提出を行なう。そして教師側はその2回目の原稿を徹底的に直す。そして、その作文の口頭発表を授業内で行ないビデオ撮りをして成績をつけている。1年目の1学期目などでは、部屋の中に何があるかななどの内容の作文であるため、そういう場合は学生は絵などを用意し、それを他の学生に見せながら説明する。1年目はこのような視覚補助（Visual Aid）を使用しながらの発表が多い。このような場合は原稿を見ずに自分の視覚補助だけを見ながら説明し、原稿を読まない学生も多い。

話す力を伸ばすことを目的とした活動としてスキット（寸劇）も取りいれている。これは2～3人のグループを作り、学習した文法を使いながらストーリー性のある劇

を作り、演じるというものだ。スキットをする前にグループ分け、台本作りをさせて提出させる。教師はその内容や日本語のチェックをして返却し、学生はそれを練習して当日他のクラスメートの前で演じる。ほとんどの場合、そのためにいろいろな状況設定のための小物や絵や服なども各グループが用意してきてその場に臨む。全てのグループの発表が終わればクラスの中でどのグループ、または学生の演技が良かったか投票をしたり、わかりやすかったかなどをフィードバックとして返す。また、成績はビデオ撮りしたものを見て後日教師が返す。最近では教室の中では本当の場面設定ができないということで、ビデオドラマを作ってきて授業で上映するということがあった。この活動では各学生の個性が普通の授業内よりもよく現われるため、学生の新しい一面が発見できたりしてとても楽しい活動となっている。

## (2) 3年生

3年生のシラバスはまず「読む」「書く」の活動と「話す」「聞く」の活動のバランスが大体同じになるように考えた。(シラバスを参照されたい。)これは、一般的な傾向として「読む」「書く」が得意な学生は他の二つの技能が落ち、「話す」「聞く」が得意な学生はその逆であることが多いと考えたからである。また、授業内の発言が多く、十分にクラスに貢献している学生の場合は上述の後者の場合が多く、実際には筆記試験などで成績が悪く、結果的に授業内の発言などの彼らの得意分野を評価の対象にできる仕組みを作らなければがんばっても結局は授業で静かにしている学生の方が成績が良いということになる。このような問題を考慮しシラバスの成績のバランスを考えたわけである。

3年生の教科書には各課にモデル会話が三つ載っているのので、授業では二つだけを取り上げた。そして各課にあるモデル会話と類似した場面設定のロールプレイを行なう助けとして会話の流れを示すプリントを使って練習をした後、ロールプレイの練習をした。また、課によっては総合練習まで発展させられるものもあり、その場合は部分的に練習した後、総合的な練習を行なった。例えばアルバイト探しがテーマの課ではアルバイトを募集している会社に電話をかける場面から、面接にこぎつけて自己紹介をした後、自分のできることを売り込み、採否の通知を受ける場面までを少しずつロールプレイなどで練習し、日本の履歴書も書き、全ての場面を一気にやり遂げられるまで練習した。聞き取り練習は教科書のものだけでは不十分なため補足教材を課し、提出させた。生のビデオ教材も授業の中で取り入れた。また、読解教材は精読分と速読があったが、主に精読分を授業で読んだ。文法は上記のような活動の間に導入し、宿題に教科書内の文法練習を課し、提出させた。2課に1回筆記試験と口頭試験を行なった。筆記試験は教科書の内容に基づいたもので、口頭試験は授業の中で練習した

ロールプレイを行ない、それをテープに録音して成績をつけた。

また、教科書外の活動として、書く力をつけるために1学期目はジャーナル（週間日誌）を日本語で書いてもらい、毎週提出させた。これはどんなことでも書いてもらい、「書く」ということが苦にならないようにしたいと思い行なった。教師側からも間違いの訂正だけでなく、できるだけその内容にコメント、質問などを長々と書くようにして返却した。1学期目のジャーナルは必ず1頁以上書く、また新出の文法を必ず使うということで課題を出したが、2学期目は長めの作文を構成を考えながら書くという方向に発展させ、同じ作文を2度ずつ書いて自分で間違いが訂正できるようになることを目指した。

「話す力」特に、段落レベルで話せる力を養成するために「お茶の時間」と呼ぶ口頭発表を行なった。この発表は各学生が1学期に2度の発表を毎週木曜日の授業内ですというもので、必ず発表前に教師にその原稿を見せ、訂正を行なったり、口頭で練習をしたりした後発表するというものである。トピックは何でも良いということで、2学期間に渡るこの活動は毎回全て異なる内容で各学生の個性や興味が明確になり教師だけでなく、同じクラスメートも興味深く思ったようだった。その一部の例と内容を以下の表にまとめた。

表2 口頭発表「お茶の時間」の例

発 表 例	内 容
日本の運動会紹介	ジェットプログラムで日本の高校にいた学生が日本の運動会を紹介した。
テキサス州の朝食紹介	テキサス州出身の学生が日本、アメリカ、テキサス州の3種の朝食を紹介し、実物を試食させた。
映画比較 「七人の侍」と「荒野の7人」	黒澤明の「七人の侍」とそのリメイクであるハリウッド映画「荒野の7人」の共通点と相違点を実際に映画を見ながら比較した。
小説 「将軍」と日本史比較	日本でも放映されたドラマ「将軍」の原作小説の登場人物と物語を日本の歴史上の人物、史実と比較した。
韓国の歴史と現代文化	韓国の歴史と伝統的だった文化がどのように変わったかを特に若者文化に焦点をあて、ビデオなどを視聴しながら紹介した。
日本語キャンパスツアー	ウィリアムアンドメアリー大学は観光地としても人気が高く、学生によるキャンパスツアーが常時行なわれているが、その内容を日本語にして日本語のクラスの学生を対象にツアーを行なった。
ベーグルの歴史	現在アメリカの食卓に欠かせなくなったベーグルの歴史についてインターネットで調べてまとめた。

この他にもクラブ活動の紹介や旅行に行ったところの紹介、自分が読んだ本の紹介として「ビルマの豎琴」の紹介などもあった。

学期の終わりには読解教材として2～3種類の日本料理の作り方を読み、それに基づいた教室内活動を行なった後、日本語ハウスと呼ばれる寮で実際にその料理をグループに分かれて作り、昼食会にした。

### (3) 4年生

4年生の授業は毎年学生の人数が5～10人の範囲で変動することと、その学生たちの専攻、興味も変動すること、また、日本への留学から帰国した者もいれば、ウィリアム・アンド・メアリー大学での日本語が4年目という者もいるため、年によって取り上げる教材を学生に合わせる必要性があった。1997年度までは読解教材と文法の練習問題などを中心に授業が行なわれた。その後はビデオ教材なども入れて生教材を使う比率を上げていき、1999年度の春学期には新聞なども多く取り入れた。ここでは、1999年度の春学期の内容を紹介する。

4年生の日本語の授業は3年まで毎日あった授業が週2回の頻度に減るため、予習となる宿題を課して授業ではその予習に基づいて話し合いができるように導いた。このレベルでの学生の日本語力のばらつきは非常に激しい。日本に1年留学して帰った学生とずっとアメリカにいる学生とでは日本語に接した時間が全く異なるからである。

その両者を抱えるだけのコースということで、コース前半部の週1回はテレビドラマのビデオによる聴解力を伸ばす活動を、もう1回は新聞の読解を行った。新聞の内容は現在の日本社会を投影するものを選び、その中から討論のテーマを選んで準備、練習段階を経て討論を行った。この時の討論のテーマは茶髪を学校教育の中で許すべきか否かということで激論を戦わせた。また、ドラマや新聞に関しては必ず要約と感想を書いてまとめてもらい、宿題として提出させた。

学期の後半は、多くの学生が苦手で、しかし使えるようになりたいと希望した敬語を練習し、その後、2人1グループでそれまで読んだ新聞のテーマに関連した興味のある分野を考え、それをウィリアム・アンド・メアリー大学で研究中の日本人の教授やその夫人、またウィリアムズバーグ在住の日本人に質問をするというインタビュープロジェクトを行った。一応、それぞれのインタビューテーマについて答えることができる社会人の方々を対象とし、インタビューの内容が表面的なものにとどまらず専門的または現実的な質問になるよう準備させた。また、敬語を使わなければならない場面であるということも十分に理解させ、事前練習も行った。インタビューは教室内で行い、聞き取りに自信のないグループはテープに録音することを許可した。そして、



インタビューの次の時間にその報告を発表させたが、その時にインタビューされた方々もお招きした。こうすることにより、一層このプロジェクトの緊張感が増し、敬語も使いながら、かつ聞いた内容をできるだけ正確に報告し感想を述べるという発表となった。

インタビューの後は、文学に興味のある学生を考慮し、エッセイのような読み物と短歌を組み合わせた読解教材を準備した。この中で短歌がどのように詠まれているかをエッセイの内容読解から知り、実際に短歌を詠んで発表をした。この後、長めの読解教材をと考え、ノンフィクションとフィクションの読み物をそれぞれ読み、コースを終えた。しかし、最後の教材は生教材ではなく、日本語学習者用教材を利用した。

また、1学期に1回の頻度で「お茶の時間」の口頭発表を3年生と同じ要領でやってもらった。<sup>注4</sup> 話す時間は3年生のレベルよりも長く20分を目安にしたが、たいていはそれよりも長くなった。この時も、韓国語紹介、ビルマ語紹介、日本の紅花染めの工程とその歴史紹介などユニークなものが多かったが、一番興味深かったのは、戦後すぐに日本に進駐軍の一員として来日した学生が行った、その当時の日本の子供たちが物不足の中で遊んでいたゲームの紹介であった。その学生は当時の状況を出来る限り再現するために、当時の写真やゲームに使う道具を作って持って来た。そして発表の後、クラスにいる学生が実際にゲームをやってみた。

学期を通して読解教材の中の新出語彙や漢字の小テストを行ない、中間テストは筆記試験を、期末はテストにせず、新聞記事などを読んで調べたことの要約と感想をまとめてレポートにし提出させた。

#### (4) 自主研究 (Independent Study)

日本語の4年生が終わった学生は、自主研究というコースを登録し、各自が日本語を使いながら集中的に勉強したいこと、または、日本語の特別に伸ばしたい技能などに集中する。これは週に1回から2回という頻度で教師と1対1または、2～3人の学生のグループで集まり学習する。内容は学生によって異なり、日本のある小説を集中的に読みたい、ビジネスに活かせる日本語、翻訳、短歌など様々である。1997年度に筆者が担当した学生は文化人類学の卒業論文を書くために、長崎県の島部に残るかくれキリシタンの現在の宗教的儀式や慣習をまとめた専門書を日本語で読む作業を行なった。

### III . 課外活動

授業以外の活動としては以下のものがある。

## 1. 日本語ハウス

日本語ハウスとは、学生寮の1フロアに日本語を学習している学生と日本人学生を集め、その空間のコミュニケーションは日本語で行なうという目的で作られた住居空間である。また、日本語学習者がそこで催される文化的活動などを通じて日本文化に親しむという役割も担っている。アメリカの大学は規模は様々であるが、このような形で目標言語の学習できる空間を大学が提供しているところが少なくない。ウィリアム・アンド・メアリー大学では、日本語以外の言語のハウスがあり、このような外国語ハウスに住む母語言語者も雇用している。日本語ハウスも同様に助講師 (Tutor) を雇用し、この助講師は日本語初級の練習 (Drill) の授業を週に10時間教えながら文字通り24時間体制で日本語、日本文化を紹介するために学生と共同生活を行っている。

この助講師を中心として、日本語ハウスでは会話テーブル (Language Table) とムービーナイト (Movie Night) と呼ばれる日本語や日本文化を紹介する活動をほぼ毎週行なっている。1999年度の実績は次の通りである。

表3 日本語ハウスの活動実績一覧

	会話テーブル	ムービーナイト (Movie Night)
9月8日	カレーライス試食会1	テレビ番組「マジカル頭脳パワー」1
9月22日	抹茶アイス試食会	映画「タンポポ」
9月29日	豚汁試食会1	学生自作日本語スキットビデオ
10月6日	折り紙1	なし
10月13日	やしそば試食会	テレビ番組「日本で生活している外国人」1
10月20日	書道1	なし
10月27日	せんべい試食会	映画「乱歩」
11月10日	おにぎり作り1	テレビ番組「幸せ家族計画」1
11月17日	なし	映画「戦場のメリークリスマス」
12月1日	すきやき試食会	なし
2月2日	節分	テレビ番組「幸せ家族計画」2
2月9日	おもち試食会	テレビ番組「炎のチャレンジャー」1
2月16日	豚汁とおにぎり作り2	テレビ番組「炎のチャレンジャー」2
2月23日	なし	テレビ番組「炎のチャレンジャー」3 「テレビチャンピオン」
3月1日	日本のお菓子	映画「エンジェルダスト」
3月15日	折り紙2	なし

3月22日	書道2	なし
3月30日	日本食レストランで食事	なし
4月5日	お好み焼きの試食会	なし
4月12日	焼肉試食会	テレビ番組「マジカル頭脳パワー」2
4月19日	日本語クイズ大会	なし
4月26日	カレーライス試食会2 日本語クイズ大会	テレビ番組「日本で生活している外国人」1

会話テーブルでは日本の料理紹介が多いが、これはこのような活動が学生を集めるのに大変有効であるということが毎年の傾向からわかっていること、活動計画を立てる際に学生からの希望調査を行なった上で、学生の代表者と助講師と担当講師がミーティングを開いたが、その際の希望を反映したものである。試食会の準備は約20人分の料理を作るため、場合によっては講師が助っ人として手伝う。

また、12月1日のすき焼き試食会は地元にある日米協会バージニア半島支部の協力により開催された。これはすき焼きの材料となるものを全て協会の日本人女性の方々が即料理できる状態で持ちこみ、料理をするというもので、約50人近い参加者であった。このように日米協会とのつながりから、例年2回隣接の町で開かれるお茶会にも学生は参加している。

また、2月28日には京都の佛教大学から20人前後の英語研修中の日本人学生がキャンパスを訪問したため、日本語ハウスの学生との合同夕食会が開かれ、同年代日本人との会話ができる機会となった。

## 2. 学内・学外スピーチコンテスト

ウィリアム・アンド・メアリー大学の日本語の学生は、10年ほど前から学外のスピーチコンテストに出場し、優秀な成績を収めてきた。その伝統を踏襲すべく、現在の講師陣もスピーチコンテストへの出場を奨励してきた。以前は日本大使館のスピーチコンテストを始めとして様々な日本関係の組織がスピーチコンテストを開催していたが、日本経済の悪化とともにアメリカに進出している日本企業からの経済的支援も滞り始め、スピーチコンテストの開催数が減少してきた。このような背景からウィリアム・アンド・メアリー大学では、学内のスピーチコンテストの開催を1997年度からスタートさせた。これは4つのレベルを設けて話す力を競い、日本語科外からの審査員によって公平に出場者の日本語力を評価してもらうよい機会となっている。

この学内大会の上位入賞者は、学外スピーチコンテストとしては歴史の長いノース

カロライナ州のデューク大学のスピーチコンテストに進む。学内のスピーチコンテストでは、講師陣はあまり指導を行わず公正を期するために学生個人の努力に期待しているが、デューク大学のコンテストは、ノースカロライナ州近辺の地域で一番大きい大会であるため、出場者が決まると学生は講師と1対1で毎日のように練習に励む。リハーサルとしてビデオ撮りも2回行ない、審査員及び観客からどのように見えるかも研究し、最大限の発表に持っていくようにする。当日は車1台もしくは2台で講師全員と学生全員が会場に向かい参加する。この活動は講師側にも学生側にもかなりの負荷がかかるのであるが、作文指導から発音指導まで授業内でできないことが細部にわたりでき、終わった後の達成感も大きいため、実施する価値があると考えている。

### 3. 各種日本関連行事

上記で挙げた日本語関係の行事の他に日本学関係の行事もある。日本大使館広報担当参事官の児玉和夫氏、日本文学者のバージニア大学ミチコ・ウィルソン教授、経済学者の慶応大学竹中平蔵教授、社会学者の東京工業大学橋爪大三郎教授などの著名人による英語の講演が行なわれた。

また、1999年度の新しい試みとしてアジアフィルムフェスティバルを開催した。このフェスティバルでは4本のアジアの映画を鑑賞し、日本映画学者のアイオワ大学吉本光宏助教授による講演が行なわれた。

### 4. 留学制度とインターンシップ

留学制度は金沢大学を協定校とし、毎年1～3名の学生を選考し、送り出すようにしている。大学として正式な留学生制度はこれまで金沢大学とだけであったが、2000年度から慶応大学湘南藤沢校との交換留学も始まった。また、正式な大学間の協定に頼らず個人で留学する学生もいる。これまでの実績からは、南山大学、関西外国語大学が多い。また、夏休みを利用して北海道国際交流センターや国際基督教大学の集中日本語講座に出席する学生もいる。

インターンシップは、夏休みなどの長期休暇の間、一般企業などで働いて実務経験を得るものとしてアメリカの大学生の中では人気が高いが、現在ウィリアム・アンド・メアリー大学からは毎年1名をキャノン(株)にインターンとして送っている。経済が好調だった時期にはこのような国際貢献に積極的であった日本企業であるが、現在は積極的に呼び掛けを行っても海外からのビザ取得の煩雑さなども加担してなかなか引き受けてくれる企業を探すのが難しい状況となっている。

#### IV . まとめと今後の課題

以上大まかな記述ではあったが、ウィリアム・アンド・メアリー大学の日本語教育事情を述べた。アメリカ東海岸という日本からは遠隔な立地条件の中でどのように日本語と日本文化を理解してもらえるのか、そういう疑問を毎日の授業や関連行事の中で問い続けているからこそ、このような盛りだくさんな企画・運営となり、そのほとんどを4名という少人数で切り盛りしてきた。しかし、ウィリアム・アンド・メアリー大学で行われていることが他の大学と比べてずば抜けて素晴らしいというわけでは決してなく、平均的なアメリカの大学の日本語教育事情だと考えている。

今後のウィリアム・アンド・メアリー大学の日本語プログラムとしての課題は、より安定したプログラムの構築の一言に尽きる。というのも、上記内容の時期は初級レベルの教科書を替えたため、それぞれの日本語コースでは過渡期の混乱も生じていたからである。また、その間コーディネータの日本文学の教授職が空き続けていたということも、大きな問題であった。

今回、筆者が日本の大学で日本語を教えるという機会を得て日本語教育に関して多くの新しい視点を得た。特にウィリアム・アンド・メアリー大学で日本語を学習した学生たちがどのように日本の大学生活を始め、授業に取り組んでいるかということを目の当たりにできたことは何ものにも代えがたい経験であった。アメリカの大学でも外国人の学生がいるが、日本ではより多くの国から、特にアジアからの留学生が多くそのような学生たちとアメリカからの学生が同じ教室で学び、競争していかなければならないという現実もわかった。さらに、日本語だけでなく日本文化紹介や生活面での支援も手厚く行なわれていることもわかった。これらの新たに得た知識・経験は、日本留学を希望している学生をどのようにアメリカで育て送り出し、また迎え入れればいいのかということ、特に日本語のレベル設定をどのようにしていくかということを考える時の大きな参考となった。

教授法については、アメリカの大学ではなかなか中級以上のレベルにまで学生を伸ばすのが難しい上にそこからどのように上級に橋渡しをするかということに関しても学ぶ機会が少なかった。その点は、金沢大学のような大きなプログラムで様々なヒントを得たと考えている。特に読解教材や語句・表現の選び方、取り上げ方、指導方法はアメリカでの日本語教育関係者が学ぶべき点は多いと言える。

今後は金沢大学と海外協定校の日本語教育の情報交換が活発になり、二つの大学を行き来する学生のスムーズな受入れ、送り出しを目指して、電子メール等を利用した教える側同士の直接対話の道も開ければ一人一人の留学生を立体的に捉えられる助け

となり、それが個々の学生が持つ日本語習得過程のどの段階か、もしくは日本文化理解の道しるべをたてる重要な足掛かりになるかもしれない。この報告がそのような情報交換の第一歩となればと強く願っている。今後も今回の筆者が得た機会のような一歩進んだ協定校との関係が進められることを期待してやまない。

注)

注1 今回の報告で報告される内容は1997年度から1999年度のものである。また、筆者が担当した日本語コースとその年度は次の通りである。

日本語コース	担当年度
1年：初級レベル	1997年度，1998年度
2年：初級レベル	1999年度
3年：中級レベル	1999年度
4年：中級レベル	1997年度，1998年度
5年以上 自主研究 (Independent study)	1997年度

注2 また、ビザ、立地等の問題で非常勤講師は一切雇うことができず、どうしても人数的に無理がある場合は日本人の学部生をアルバイト教員として雇わざるを得なかった。

注3 教科書が同じであっても、その年に担当する教師の考え方や個性もあり、いつも内容が全く同じというわけではない。それで、ここからは特に筆者が担当した時の内容を中心に報告したい。

注4 1998年度春学期の学生たちは、3年生時には「お茶の時間」発表は行っていない。

**The College of William and Mary**  
**Department of Modern Languages and Literatures**  
**JAPN 302 : Advanced Japanese | 2000 Course Syllabus**

I . Prerequisite

JAPN 101, 102, 201, 202, and 301 or equivalent with the instructor's permission

II . Course Schedule

Lecture MWF	1 . 1 : 00— 1 : 50	EWLL 260
	2 . 2 : 00— 2 : 50	WASH 308
Discussion TR	1 . 8 : 30— 9 : 20	WASH 304
	2 . 11 : 00— 11 : 50	AND 207

III . Instructor

Kyoko Kobayashi Office : WASH 227

E-mail:kxkoba@facstaff.wm.edu

kokokoba@widomaker.com kyokokoba@widomaker.com(for JPN/ENG)

Office Hours : MW 3 : 00 — 4 : 00

TR 9 : 30 — 10 : 30 or by appointment

IV . Textbooks

- <Required>           The Japan Times  
*An Integrated Approach to Intermediate Japanese* (中級の日本語)  
by Miura and McGloin Course Packet
- <Recommended>    Tuttle *Kanji and Kana* by Hadamitzky and Spahn  
The Japan Times *A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar*  
by Makino, Tsutsui Kodansha International *Furigana Japanese-*  
*English Dictionary* and *Furigana English-Japanese Dictionary*

V . **Objectives** : As a continuation of JAPN 301, you will be able to approach a more natural usage of Japanese language expressions based on your previous knowledge of the Japanese language acquired in JAPN 100 and 200. Also, you will continue to expand and enhance your knowledge of vocabulary and kanji in this course to create a bridge

to JAPN 400 for you. The goals regarding the skills of speaking, listening, reading, and writing will be as follows :

Speaking : You should be able to use proper grammar structures and expressions including various speech styles reflecting the situation. Also, you should be able to describe situations and tell short stories while linking sentences together smoothly into paragraphs.

Listening : You should be able to understand expressions of others, including native speakers, in various situations. Also, you should become comfortable with the natural conversational speed of native speakers.

Reading : You should be able to understand the overall content of the modified reading material in the textbook with the help of vocabulary and kanji lists. Also, you should be able to skim and scan the content of readings for meaning when necessary. In addition, you should be able to read more kanji.

Writing : You should be able to describe your own situations and express your own opinions using connective words and subordinated clauses. Also, you should be able to write more kanji.

## VI . Grading

1) Attendance+Participation	15%	A (93-100)	C (73-76)
2) Quizzes	10	A- (90-92)	C- (70-72)
3) Lesson tests	15	B+ (87-89)	D+ (68-69)
4) Homework assignments		B (83-86)	D (66-67)
作文・文法練習	15	B- (80-82)	D- (65)
聞き取り	5	C+ (77-79)	F (0-64)
5) Presentation (お茶の時間)	10		
6) Oral interviews	10		
7) Final oral interview	5		
8) Final exam	15		
<hr/>			
Total	100		

## VII . Remarks

### 1) Class attendance and Participation :

You are required to attend each class on time. It will be best to talk to the instructor about



any unavoidable absence in advance. If possible, please submit an official note to justify the necessity of the absence.

Two late arrivals (10 minutes or later) will count as an absence. You will receive an automatic F if you are absent from class 10 or more times without official notes.

In cases of emergency such as illness, leave a clear message and your name on the instructor's voice mail (221-1472) or send one by e-mail (kxkoba@facstaff.wm.edu kxkoba@facstaff.wm.edu) and submit a doctor's note later if possible.

Those who fail to follow the above procedures regarding absences will not be able to make up quizzes or tests.

To improve your speaking and listening skills as a student in the advanced course, it is very important for you to participate actively in classroom and other extra-curricular activities. Demonstration of an active attitude toward Japanese language learning outside of the classroom such as in Japanese House activities will be included in your grade.

## 2) Quizzes :

There will be quizzes on vocabulary and kanji throughout the semester.

## 3) Lesson tests :

There will be two lesson tests covering two lessons each throughout the semester.

## 4) Homework assignments : There will be three kinds of homework assignments in this course.

### ◎作文ノート

You are required to write 作文 on two topics in this course. You will revise one 作文 twice. Although you can write whatever you would like, there will be some rules :

- 1 . Create your sentences using the latest grammar structures, vocabulary and expressions that you have learned in this course as well as in the previous courses such as JAPN 301.
- 2 . Use as many kanji that you have already learned as possible.
- 3 . Try to link sentences using connective words and subordinated clauses.
- 4 . Organize 作文 with a logical cohesion, and be consistent in using the written style.

The purpose of this assignment is to increase kanji and vocabulary that you are likely to need to express yourselves and to encourage you to write something meaningful with a logical organization in Japanese. The grade of the 作文 is based on grammar, vocabulary, expressions, kanji, complexity of the sentences, accuracy, content and

organization.

◎文法練習

You are required to submit a sheet containing the answers of 文法練習 in each lesson.

◎聞き取り練習

You are required to submit the 聞き取りの宿題 worksheets in the course packet for each lesson.

You are required to submit homework by the specified due date. Late submissions will decrease the percentage of the full score given as follows :

2 days late	90%
4 days late	80%
1 week	70%
2 weeks or more late	50%

5) Presentation( お茶の時間 )

There will be a presentation called 「お茶の時間」 by each student during the semester. This presentation will be held at the beginning of classes on Thursdays throughout the semester. Each student will present whatever s/he would like for about 10 minutes. You can explain something about a field interesting to you, show something such as pictures and videos, or play a game. The rules are that you must speak only in Japanese and encourage other students' participation. You are required to meet with the instructor to practice with her by the Monday before the Thursday presentation. The grade of the presentation is based on oral proficiency. The criteria will be pronunciation, fluency, clearness of the explanation, the use of vocabulary and sentence structure, and originality and attractiveness to the audience.

6) Oral Interviews :

There will be three oral interviews including the final oral interview throughout the semester. Your performance will be graded based on accuracy of the target expressions, vocabulary, and sentence structures, pronunciation, fluency, and amount of speaking.

7) Final exam :

The final exam will consist of 3 parts : kanji, grammar, and an oral interview. The final exam is scheduled for Tuesday, May 2, at 1 : 30. You must take the exam on this date according to the requirements of the college.

Course Schedule(Subject to change)

JAPN 302 : 2000

Week	M	T	W	R	F
1 (1/19-21)			Syllabus	Review	L. 6
2 (1/24-28)	L. 6	L. 6	L. 6	L. 6	L. 6
3 (1/31-2/4)	L. 6	L. 6	L. 6	OI 1	L. 6
4 (2/7-11)	L. 7	L. 7	L. 7	L. 7	L. 7
5 (2/14-18)	L. 7	L. 7	L. 7	L. 7	L. 7
6 (2/21-25)	L. 6+7 Test	L. 7	L. 8	L. 8	L. 8
7 (2/28-3/3)	L. 8	L. 8	L. 8	L. 8	L. 8
8 (3/6-10)	Spring Break	Spring Break	Spring Break	Spring Break	Spring Break
9 (3/13-17)	L. 8	L. 8	L. 8	L. 8	L. 9
10 (3/20-24)	L. 9	OI 2	L. 9	L. 9	L. 9
11 (3/27-31)	L. 9	L. 9	L. 9	L. 9	L. 9
12 (4/3-7)	L. 8+9 Test	L. 9	L. 10	L. 10	L. 10
13 (4/10-14)	L. 10	L. 10	L. 10	L. 10	L. 10
14 (4/17-21)	L. 10	L. 10	L. 10	L. 10	Final Oral
15 (4/24-28)	Video	Video	Review	Review	Review



*Class Preparation* : 授業の前じゆぎょう まえに予習よしゆうをしましょう！

- 1 . Culture Notes must be read before the class.
- 2 . Listen to 会 話 (main dialogues) on the tapes at the Language Lab and work on your pronunciation. Remembering the key sentences will help your presentation of the role play.
- 3 . 読み物 (reading material) includes many new words and kanji which are given in the vocabulary list. Before the reading exercise in class, you need to check all unfamiliar readings of kanji and comprehend the content.
- 4 . 漢字リスト (the list of newly introduced kanji) has two sections : 書くのを覚える漢字 (kanji to remember writing) on the top, and 読めればいい漢字 (kanji for reading only). You are required to practice them and to be ready for kanji games and quizzes.
- 5 . 文法ノート (grammar notes) are for assisting you in preparing for class. You are expected to read them before class.
- 6 . 文法練習 (grammar practice) will be assigned as homework while some will be practiced in class.
- 7 . 運用練習 (practice for actual usage) will be used in class for role play activities. You are expected to use as many new vocabulary and grammar structures as possible.
- 8 . 聞き取り練習 (listening practice) will be homework. You need to submit the worksheet provided.
- 9 . 速読 (speed reading) may be covered in class.

# Research Bulletin

---

## Vol.4

### CONTENTS (Articles)

---

- How Japanese language learners at non-elementary levels create long speech acts : a qualitative analysis  
K. Kobayashi Hillman 1
- The Drill Software Reviewed  
M. Mine, T. Kamada and S. Sasahara 17
- A Report on the Listening Comprehension Test Revision Project of the Intensive Japanese Language Course  
Y. Nagano, T. Kamada and S. Sasahara 27
- A Report on Japanese Language and Culture Program (2000.4-2001.3)  
Ruchira Palihawadana 41
- Efforts for the Japan-Korea Joint Exchange Program for Science and Engineering Students in Kanazawa University  
A. Ota 53
- A Report on Japanese Language Education Overseas : from an affiliated school in the U.S.A.  
K. Kobayashi Hillman 81

International Student Center  
Kanazawa University

2001.3