# 口頭発表する「内容」をもたせるための指導法 -日本語初級レベルでのアンケート調査プロジェクト-

三浦 香苗

# 要旨

初級日本語集中コースでは,一般日本語の授業と並行して口頭研究発表プロジェクトを行い,コース修了時にその成果を留学生が発表する。それは,自分が興味をもった小テーマについてアンケート調査をし,その結果を分析して結論を導き,それを聴衆の前で口頭発表するものである。

このプロジェクトは,発表の最も大切な点である「発表すべき内容」において他の 諸機関で行われている修了発表と異なる独自性をもっている。それは,第一に,知識 の紹介発表ではなく,研究発表である点である。第二に,発表の内容を高めるために, データの単なる記述に留まらず,統計的手法を用いた分析を行っている点である。

本稿は,発表すべき内容をもたせるため,次いで,その内容を発表の形式に整える ために段階的に行っている指導法について具体的に記述し,専門への橋渡し教育に関 心をもつ方々のご批評を仰ぐものである。

主として次のことについて述べる。発表すべき内容をもたせるために:準備段階, テーマを決めて研究計画を書く,アンケートの質問を作りアンケート調査をする,アンケートの答をデータ入力する,データを分析し結論を導く。内容を発表の形式に整えるために:発表のアウトラインを作る,発表用スライドを作る,発表原稿を書く。

【キーワード】発表の内容,発表の形式,口頭発表,アンケート調査,データ分析

# Ⅰ.口頭研究発表プロジェクトの独自性

昨今は多くの大学の初級日本語集中コース等の修了時にスピーチ発表が行われているが,最も大切な点である「発表すべき内容」において,筆者が担当する日本語研修コースの口頭研究発表プロジェクトとは異なっている。本プロジェクトの独自性は,知識や意見の紹介発表ではなく研究発表である点と,データの単なる記述に終わらず統計的な分析を行って発表の内容を高めている点にある。

#### 1.独自性1:知識や意見の紹介ではなく,研究発表である

#### a. 研究発表であることの意義

他大学のスピーチの内容は,自国の文化の紹介や日本に関する意見発表であることが多い。それよりも進んだものとして,自分の専門について発表することが行われている場合もある。日本語によるプレゼンテーション能力の涵養の点で,筆者は,これらの活動の意義を高く評価するものである。

一方,本コースの修了発表は,自分で決めた小テーマについてアンケート調査をし, その結果を分析して結論を導き,発表するものである。すなわち,テーマは卑近であっても,データと話すこととの整合性が問われる研究発表である。難易度でいえば,このような研究発表の方が,発表する者と指導する者の双方にとって遥かに難しい。しかし,研究留学生にとって,より有用で価値ある訓練であると考え,敢えて初級集中コース中のプロジェクトとして行っている¹。(その概要を資料1に,発表題目を資料2に示す。)

次に,専門課程での研究発表に日本語が必要かという点について述べる。本コース修了生(研究留学生と教員研修留学生)に対して筆者らが行った聞き取り調査²(早川他2002)によると,北陸地方の大学院へ進学した留学生(研究生の身分を含む)が行う専門課程での研究において,口頭発表(ゼミ発表も含む)した者の70%が,論文・レポートについては,書いた者の約50%が日本語を使用している。また,金沢大学で留学生を指導している教官194名に行った質問紙による調査(三浦他1999)によると,留学生の口頭発表を指導する際に指導教官が問題だと認識しているものは,「日本語力不足」が他のものを引き離して1位であり,文系・理系の60%以上の教官が指摘し,文系・理系の差も学部によるばらつきも見られなかった。アンケート調査では単に「日本語力不足」ということになっているが,筆者はこれを,「日本語を使って研究発表をする力が不足」していることだと考える。このことからも,留学期間の短い留学生のために,単なる自分の見解の発表ではなく,データに基づいた日本語による研究発表の練習を初級研修コース在籍中に行う必要があると考える。

<sup>1</sup> 平成7年 (1995) 後期の第1期生から口頭発表プロジェクトを実施している。平成15年 (2003) 後期で第17期となる。平成10年 (1998) 前期にそれまでの自作教材を冊子『5ヵ月で口頭発表』にまとめた。 指導方法には年々改良を加え,平成15年 (2003) 度からその試作版『Practice Public Speaking』 (仮題) も併用している。

<sup>2</sup> 分析の対象人数は28名と少数であったが、コース受講中の成績や身分等の点でコース修了者全体と違いがあると認められず(カイ二乗検定、F検定)、その分析結果はコース修了生全員について一般化できるものと考えられる。

#### b . なぜアンケート調査か

研究発表を日本語初級段階で行うとなると,日本語の文献を読んで分析するには留学生の日本語力が不足している。そこで,新しいデータを自分でとって分析するという方法をとることになる。そのデータは,生の若者言葉を録音してくるといった,特別な知識,技術,方法論,時間を必要とする実態調査では手に余る。また,たとえば,大学食堂で人気のある料理をインタビュー調査によって調べるとすると,相当な日本語力と時間が必要となる。しかし,質問紙による意識調査なら,比較的短い時間で大学キャンパス内の多数の学生に対して行うことができ,幸いにしてデータ分析の方法を指導できる教師もいる。以上のような理由により,大学キャンパス内の学生の意識を調べるアンケート調査を選んだ。

また,アンケート調査に関しては,多くの日本語コースで総合的学習として取り入れた活動が行われているにもかかわらず,アンケート項目の作り方,その分析のしかたなどに注意が払われていないようである。それは,日本語教師の中で,アンケート調査は単に日本語教育のための方便であり,わざわざその方法を教えるようなものではないという意識があるのではないだろうか。更に,データの扱いは,数(パーセンテージ)を述べるだけで十分で,それ以上の分析に余分な力を注ぐようなことはしたくないし,またその方法を知らないという理由があると思われる。

筆者は,アンケート項目の作り方や分析のしかたの指導こそ,「発表すべき内容」に とって重要であると考える。教師自身がその方法を知らない場合は,勉強して,留学 生とともに成長すればよいと思う。

#### 2.独自性2:記述から分析へと発表の内容を高める

本発表プロジェクトのもう一つの特徴は、アンケート結果を単に記述する(パーセンテージなどを述べる)だけでなく、統計的手法を用いて分析することにより、発表の内容を高めている点にある。III-5-[データ分析]の項で、その手順を述べる。

# Ⅱ. 口頭発表を可能にする必要条件と先行研究

#### 1. 必要条件

留学生の口頭発表を可能にするために必要な条件を考えてみると,以下のことが挙 げられる。

- ① 発表すべき内容をもっていること
- ② 発表内容を発表の形式に整えることができること

- ③ 語彙・表現を調べ、日本語の文を作ることができること
- ④ 口頭発表のためのレジュメや視覚資料(スライド, OHP など)作成ができること
- ⑤ 聴衆に理解可能な発音ができること
- ⑥ 口頭発表のマナーが身についていること

上記の諸点で最も重要なものは,①であり,次いで②である。その他の項目は日本語力と技術力とマナーであり,本コースでは通常の日本語の授業(コンピュータ授業を含む)の中で,それらを段階的に取り入れることにより,解決している。

#### 2. 先行研究·教材

先行研究・教材については,必要条件として挙げた上記のものの中で①と②を中心にみることにする。また,留学生を対象としているか,日本語初級の者にも使えるか,アンケート調査を扱っているかについても検討する。

#### a.専門日本語に関する研究・教材

留学生の専門領域で使われる日本語の語彙・表現,文型,談話構造の研究などは近年行われるようになり,日本語教育学会誌『日本語教育』82号(1994年3月)は,専門分野別日本語教育の特集を組んでいる。また,専門日本語教育研究会誌『専門日本語教育研究』(1999創刊)には,かなりの数の研究論文・報告がみられる。しかし,日本語教育学界全体から考えると,なお少数派であろう。

教材に関しては,特定分野の読解教材は各大学の留学生センターなどで作られている。市販されているものもある。理工系研究報告文の作文技法教材(米田2001),論文を書くための教科書(浜田他1997)などは,研究論文やレポートの日本語表現・文型・語彙だけでなく,研究論文の構成や論文を書くための方法も盛り込んでいる優れた指導書である。ただし,これらは中上級者向けであり,しかも口頭発表用のものではない。

#### b. 口頭発表に関する研究

「口頭発表/プレゼンテーション/スピーチ」に関する論文や学会発表は,日本語教育学会誌にも日本語教育学会大会予稿集にも,少ない。日本語初級レベルの口頭発表に関しては,筆者らの発表のみである(三浦他1998-b)。ただし,紀要レベルの論文はもっとあるだろうと思われる。

#### c. 一般向けの口頭発表参考書

市販されている口頭発表(プレゼンテーションとよぶ場合が多い)のための参考書を見てみると、留学生向けのものは少なく、日本人向けの、しかも営業や企画説明などのものが多い(例:富士ゼロックス ドキュメントマネージメント推進室編1989)。学会発表のためのものもある(例:川口他1993)が、日本人向けである。そして、これらの多くのものが上記の「④口頭発表のためのレジュメや資料作成」技術の説明に最も多くのページを割いている。次いで「②発表内容を発表の形式に整える(説得力のある構成にする)」や「③語彙・表現を調べ、日本語の文を作る(わかりやすい文を作る)」ための指針があり、発音やマナーに関する短い注意書きや、英語のプレゼンテーションをする上での心構えや英語そのものについての注意があるという構成であり、「①発表すべき内容」は、これらの本の読者がすでにもっていることを前提としている。

#### d. 留学生向けの口頭発表教科書

留学生向けの口頭発表の教科書は,筆者の知る限りでは二冊が市販されていて(東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会編1995,産能短期大学日本語教育研究室編1996),「①発表すべき内容」を留学生にもたせるための解説,例示,練習なども与えている点で,上記の日本人向けのものよりも留学生のために役立つ。ただし,これらは日本語中上級者向けであり,初級者にはとうてい使えない。また,資料を読んで整理し考察することによって「発表すべき内容」を得るタイプのものであり,自分で行うアンケート調査の結果を分析するものではないという点で,筆者の行うプロジェクトとは異なっている。

#### e.アンケート調査用教材

次に,アンケート調査を行うための参考書(山下・小川1994)を見てみると,インタビュー調査(アンケート用紙による調査にも応用できる)のための事前のインプットやインタビュー後のまとめなどがあり,総合学習的教材としてよく工夫されている。しかし,インタビュー項目に関しては,すでに例が載せられている。つまり,学生に自分で考えさせてインタビューの質問や答の選択肢を作らせるための指導は,ない。また,自分で行うアンケート調査の結果を分析するものでもない。

#### f . 留学生用日本語コンピュータ教材・研究

留学生に日本語でのコンピュータ・リテラシーを身につけさせるために,コンピュータのいろはから始めて,文書作成,インターネット利用,プレゼンテーション用スラ

イド作成などを丁寧に指導した教材がある(富山大学留学生センター編2002)。また 留学生のプレゼンテーション支援のためにパワーポイントのスライドなどの視覚効果をもつ表現の特徴を研究したもの(深澤2003)などの研究も行われている。

「④口頭発表のためのレジュメや視覚資料(スライド,OHPなど)作成」のためには、これらの研究は欠かせないものであろう。また、日本語初級でコンピュータが得意でない留学生には一般の日本人用の説明書は使えないため、上記教材のような詳しく丁寧な指導が可能なものは有用である。ただし、これらはコンピュータ・リテラシーのためであって、「①発表すべき内容」のためではない。

#### a . 文章作成技法の著書

『理科系の作文技術』(木下1981)を開いて文献欄を見ると,木下氏以外の著者による1970年代の理系学術論文の書き方についての著作はかなりの数にのぼる。2004年現在,学生の論文やレポート作成能力を養うための参考書が大学の書籍売り場に並んでいる。『文章の作成技術』(樺島1992)は,学術論文に限定せず,よい文章を書くに到るための発想の方法,文章の構成,文章表現,文章作成支援システム(ワープロソフト)の方法等を詳しく述べている。これらは,著名な小説家等による「うまい」文章のための論に比して,科学的で客観的な文章を必要とする大学生に有益な本である。しかし,いずれも日本人向けであり,日本語力の低い留学生の利用には適さないだろう。

#### h.プレゼンテーション能力向上のためのワークショップ

東京農工大学で行われた第1回ワークショップの報告書(東京農工大学留学生センター 越前谷1999)では、理系専門教官による論文作成指導の添削の具体例が示され、問題点の考察が報告されている。第2回ワークショップ報告書(同2001)では、複数の日本人学生に同一の小課題を与えてOHPを作成させ、教官の指導を経て、プレゼンテーションに到る過程が報告されている。このような試みは画期的なものであり、理系専門教官による研究発表技術の指導法を概観することができる。また、よいプレゼンテーションとそのための適切な文章表現の指導法を目の当たりにしたという点で、日本語教育の側からも学ぶところが多い。

この報告書は、「②発表内容を発表の形式に整える」ことと「④口頭発表のためのレジュメや視覚資料作成」の指導の具体例を示しているが、「①発表すべき内容」は、前もって与えられている。

以上、研究発表に関連するいくつかの先行研究を示した。

それをまとめると以下のようである。「④口頭発表のためのレジュメや視覚資料(スライド、OHPなど)作成」に関しては多くの本があり、「③語彙・表現を調べ、日本語の文を作る」ための研究も「②発表内容を発表の形式に整える」ための方法もかなり発表されている。しかし、「①発表すべき内容」をもつための方法に関するものはごく少ない。しかも、それに到るための方法やアンケート調査の方法はある程度示されていても、日本語能力の高い者にしか適さないものである。

そこで,「①発表すべき内容」を得て「②発表内容を発表の形式に整える」ための方法を,日本語初級の留学生指導という観点で研究することは意義があると考える。

# Ⅲ. □頭発表する留学生に何が求められるか

ここでは,発表のために最も重要な「内容」をもたせるために本コースで行ってき た指導法について述べる。それは,以下の段階を踏む。

- 1. 準備段階
- 2.テーマを決め、研究計画を書く
- 3.アンケートの質問を作り、アンケート調査をする
- 4. データを入力する
- 5. データを分析し,結論を導く

口頭発表用教科書は,本留学生センターの『五ヶ月で口頭発表』と改訂試作版『Introduction to Academic Presentation Practice』(仮題)を使っている。

#### 1. 準備段階

難度の低いことから始めて、徐々に様々な角度から準備を進める。そのために、コース開始後1ヶ月半ほどたった頃から、以下のことを行う。

- a.発表に必要なことばや表現, すなわち, データを扱うときに必要な表現(数字, 比較の表現, グラフの読み方など)や, 段落の作り方, 発表のメリハリのための表現(まず, 次に, 最後になど)を練習しておく。
- b.「日本の地理」「私の町」などの簡単な読み物を読み,その後,「私の国」について書く。
- c.コンピュータの授業で,発表用ソフト「パワーポイント」スライドの作り方,写真などの取り込み方を実習し,「私の国」の発表用スライドを作る。
- d.日本人学生との共同活動 votak<sup>3</sup>の時間,大学共通教育の「日本事情」<sup>4</sup>の時間,ラ

ンチョンセミナー5などで,多勢の聴衆を前にして「私の国」を発表する。

- e. 教室内で簡単なアンケート調査の練習をする。
- f . キャンパス外で観光客などにアンケート調査をし, その結果をまとめてクラスで 発表する。

#### 2.テーマを決め,研究計画を書く

留学生に自分の研究テーマをもたせるために,テーマの絞り方を教科書に沿って考えさせる。同時に,日本事情的な時間を設け,日本人論で一般的に言われていることなどを読み(日英対訳),自分の観察から出てきた日本人の習慣や行動に対する疑問と比較してクラス内で討論し(英語を使うことが多い),テーマを絞るという作業を行う。

テーマを絞った後に,研究計画を書く。何をどんな目的でどこまで明らかにするか, どんな方法をとるかなどを書く。(英語も可)

研究が不得意な留学生でも,テーマを絞ること,研究計画を書くことは,大概の者がさほど苦労せずにできる。

#### 3.アンケートの質問を作り,アンケート調査をする

次いで,アンケートの質問を作る。適切な質問の作り方°や答の種類<sup>7</sup>を学び,あとの分析のことを考慮に入れて自分のアンケートを作っていく。この段階で良いアンケートを作ることができれば,プロジェクトの半分はクリアしたことになる。

アンケートの質問作りは簡単ではないが,何を知るためにアンケートを行うかがわかっている留学生の場合,質問を作るにあたっての留意点を習ったあとなら,かなり良い設問ができる。そうでない留学生も,オサマさんの例®を習うことによって,要領を会得するスピードが速まった。

<sup>3</sup> Volunteer Tutors' Association of Kanazawa University の略である。日本語研修コースの授業の1コマを使って、日本人と留学生の共同活動を行っている。

<sup>4</sup> 筆者が担当する学部学生の教養的科目。日本人学生と留学生のディスカッションを行う。

<sup>5</sup> 学部学生の共通教育として昼休みに行われるセッション。教師や学生が20分間の講義や発表を行う。

<sup>6</sup> 質問の作り方:誘導的な質問をしない,抽象的にきかずに具体的にきく,一つの質問で二つのことをき かず段階的に質問する,など。

<sup>7</sup> アンケートの答には,選択肢を選ぶ答と自由記述,質的回答と数量的回答があり,答の種類によって分析方法も異なることなどを学ぶ。

<sup>8</sup> オサマさんは,教科書『五ヶ月で口頭発表』の改訂版『Introduction to Academic Presentation Practice』 (仮題)の中に,具体例として出てくる元受講生で,『五ヶ月で口頭発表』に沿って自分のプロジェクトを進め,時折のアドバイスを受けただけで立派な口頭発表を行った留学生である。

留学生が作った質問が適切でない場合,なぜよくないかを,合目的性,質問それ自体の明確さ,得られるであろう答の分析の難易度の予測などの点から検討させて,質問を直させる。その質問をパソコン入力し,美しいレイアウトでA4用紙一枚に仕上げさせる。

アンケート調査は,キャンパス内で行うことが多い。それは,金沢大学の学生の意識調査をしたい留学生が多いためである。各留学生が最低でも50人,できれば100人程度に対して行う。知らない日本人学生に話しかけ,アンケート用紙を手渡して記入してもらうだけでも,日本語を使った社会勉強になっている。

#### 4.アンケートの答をデータ入力する

データ入力ソフトはエクセルを使用する。コンピュータ授業で前もってエクセルの使い方を導入しておくが、コンピュータの扱いが得意でない留学生にはそれだけでは十分ではないため、教師のパソコン画面をプロジェクターに映しながら例を見せる。あとで分析しやすいように考えた枠の作り方、データの扱い方の例を示し、各自に自分の枠を作ってデータ入力させる。

データ入力は難しくない作業であるが,コンピュータに慣れていない一部の留学生には相当骨の折れることである。入力の仕方が悪いと分析の際に困ることになるので,よくチェックしなければならない。

#### 5.データを分析し,結論を導く

エクセルに入れたデータを分析ソフトを使って分析し,結論を導く。この部分は,最も重要であり,多くの留学生にとって困難ではあるが,この経験が後の研究生活において必ず役立つであろうと考える。指導に当たる教師にとっても苦労が多い。

#### 「データ分析ソフト]

データ分析の方法は,データ入力の場合と同じく,教師がプロジェクターを使って 実演して見せたあと,各自が分析作業に入る。分析には2003年度までは分析ソフト 「スタッドビュー Stat View」の日本語版または英語版を使用していたが,2004年度か らは,エクセルとエクセル統計を使用する予定である。。

<sup>9</sup> スタットビューは使い慣れれば非常に使い勝手が良いが,製造中止になったことと,比較的高価であること,要領をつかむのに時間がかかること,あまり一般的でないことなどの理由により,分析ソフトとしての使い勝手は悪いが一般に普及しているエクセルを使うことにした。

#### [データ分析]

分析は度数分布,カイ二乗検定,t 検定,相関係数と回帰分析の4つの基本的方法を用いて行うよう指導する。その際,各質問の回答が「数字のデータ」か「カテゴリーのデータ」かを考えるようにする。データの質によって用いられる分析方法が異なるからである。

#### a. 質問ひとつずつの分析

#### ・度数分布

各質問の中でどのように答えた人が何人という値 (度数) を調べる。データは「数字のデータ」でも「カテゴリーのデータ」でもかまわない。

分析ソフトを使って,年齢別の人数や,答の選択肢別の人数/パーセンテージを一瞬にして出すことができる。たとえば,学生の授業以外の1日の勉強時間が,1時間未満は20%,1時間以上で2時間未満は40%,2時間以上で3時間未満は30%,それ以上が10%というような数字を出すことができる。

ここまでは,分析の不得意な留学生も問題なくできるが,これは,単なる数の記述である。数の記述以上のことができるように,以下の分析方法を簡単な例を使って導入し,練習させ,必要に応じて使い分けるように指導している<sup>10</sup>。

#### b.2つの質問の関係を分析

#### ・カイ二乗検定

二つ以上のグループ間の比の検定(比の比較)を行う。 2 つの質問ともに「カテゴリーのデータ」である時に使う。結果はカイ 2 乗の P 値を見る。  $P \le 0.05$ であれば 2 つのグループ間の比には有意の差がある, P > 0.05であれば比に差が無いと結論する。

多くの留学生はこの検定をよく使う。留学生のアンケートでは、質問の答の種類が「カテゴリーのデータ」であることが多いからである。たとえば、勉強時間の長短"と性差"との関係を調べるときなどに使っている。

<sup>10</sup> 分析方法の指導は、留学生センターの岡澤孝雄教授が主として担当し、筆者も岡澤教授のアドバイスを受けながら指導している。

<sup>11</sup> 勉強時間 1 時間未満を「タイプ A」、1 時間以上 2 時間未満を「タイプ B」、・・・・、としておけば、数字のデータではなく、カテゴリーのデータとなる。

<sup>12</sup> 性差はカテゴリーである。

#### · t 検定

2つのグループの平均値の比較を行う。通常は「対応無しの平均値の比較」を使って検定する。一つの質問がカテゴリーのデータ(カテゴリーは2つ:例 男/女,はい/いいえ,等),もう一つの質問が数字のデータ(例 月収,年齢等)の時に使える。3つ以上のグループがあるときはグループを2つずつペアにして検定してゆく。

#### ・相関係数と回帰分析

2つの数の間の直線的な関係(比例 , 反比例)を調べる。使うデータは2つの数字のデータである。一つは説明する変数(x:独立変数)もう一つは説明される変数(y:従属変数)である。

#### c . 結論を導く

次に、分析結果を並べて、どの順番で論を展開するか、結論は何であるかを考える。教師は個別にアドバイスする必要があるが、分析の不得意な留学生の場合、何に注目するべきで何を捨象するべきかのバランスがとれず、論の展開がうまくできないことがある。分析結果と異なる結論を無理やり言おうとする者や、不必要なデータに拘る者や、分析結果をすべて述べようとするためポイントが不明になってしまう者などもある。留学生の能力、傾向、性格に応じたふさわしい対応を目指してはいるが、なかなか難しい。

# Ⅳ、内容を発表の形式に整えるために

ここでは,発表のための「内容」を,口頭発表の形式に仕上げるために本コースで行ってきた指導法について述べる。それは,以下の段階を踏む。

- 1.発表のアウトラインを書く
- 2.発表用スライドを作る
- 3.発表用原稿を書く

#### 1.発表のアウトラインを作る

教科書にある書き方に従って,発表のアウトラインを書く。アウトラインは,テーマ,研究の目的,アンケート調査の方法,調査結果,結果の分析,結論,参考文献を書く。

#### 2.発表用スライドを作る

発表用ソフトはパワーポイントを使う。

理系の発表では約1分話す内容をスライド1枚に示し,発表時間は10分程度という人が多いが,留学生の場合は日本語を話すこと自体に時間がかかるため,発表時間は15分を目処に,8枚から12~13枚のスライドを作るようにしている。

まず,発表の流れに沿って大きな要点を書く。その要点が一枚ずつのスライドの見出しとなり,要点の数だけのスライドを作ることになる。要点の下に小さな項目を並べる。それが各スライドの内容となる。文字だけのスライドの場合,一枚のスライドの項目数は4つか5つまでとし,行数は10行程度とする。項目は箇条書きにするが,箇条書きの方法は別途指導しなければならない。

スライド作成は,研究発表に慣れた留学生は,論理の展開のしかたや発表スライドに何を書くべきかを知っているので,さほどの困難はないようである。ただし,箇条書きについては指導が必要である。

一方で,コンピュータ操作に不慣れな留学生は大変苦労する。スライドを作ること 自体は「私の国」発表で練習しているが,論理展開のわかりやすい順番,視覚的にわ かりやすい書き方,表やグラフの作り方,スライドへの取り込み方などについて,相 当の指導が必要である。これは,留学生の専門分野や個人の能力・傾向にも関係して いるが,出身国での研究・教育にも関連があると思われる。

#### 3.発表原稿を書く

最後に,または,スライド作りと同時進行で,発表原稿を書く。発表原稿は,箇条書きではなく,発言するすべてのことを「です・ます体」で書き,パワーポイントをクリックする箇所なども入れる。時にはメモだけでいいという留学生もいるが,外国語(日本語)による発表であるのだから,すべて書くように指導する。

留意点として,「口頭発表は音声で発表する」ということがある。これはあまりにも 当たり前なので,つい気にとめないでいるが,重要なことである。スライドという視 覚的な補助が併用されているとはいえ,音声伝達は時系列である。すなわち,聴衆は 聞いた順番で情報を得ているのであるから,聞いてわかりやすい順番で話さなければ ならない。そのことを念頭に置いて発表原稿を書くようにアドバイスする。

次に,留学生自身がよく理解できる文構造と単語を使わせる必要がある。そうしなければ,余裕をもった発表ができない。

また,その留学生にとって発音しにくい単語は別のものに置き換え,文は別の形に 書き直させる必要がある。留学生が言いやすい単語と文に行き着くまで,何度でも書 き直す。不思議なことであるが、往々にして最も大切なキーワードに限って、聴衆にとって理解不能な発音をする留学生が多い。それは、キーワードは重要であるので、何度も言う練習をする、そうして練習すればするほど早口になり、自分流の変な発音が定着してしまうのではないかと考える。そのような変な発音を発見するためにも、書いた原稿を音読させ、聞いてわからない箇所は書き直させるという作業を行う。

以上,留学生に発表すべき内容をもたせ,その内容を発表できる形式に整えさせる ためにとっている方法を述べた。

# V.発表会にむけての準備と発表会本番

#### 1. 発音練習

発表原稿読み練習の前に,プロミネンスとポーズを意識した練習を行う。キーワード,固有名詞,専門用語,外国語などにプロミネンスをつける,文と文の間に少し長めのポーズを置くなどである。

次に,発表原稿を音読する練習をする。キーワードにプロミネンスをつけるのが難 しい留学生には,キーワードの前後に少しポーズを置いて発音させるなどの工夫をさ せる。

#### 2.リハーサル

リハーサルは1回だけでなく,数回行うべきである。聴衆の前で発表する緊張感に 慣れること以外にも,多くのメリットがある。スクリーン上に大きく写された画面に データの間違いや誤字脱字を発見することがある。また,音声,態度,視線,次の画 面へ行くためのクリック間合い,レーザーポインターの使い方,発表者交替のスムー ズさなどの留学生に関すること,そのほかに,部屋の明るさ,スクリーンの見え具合, 照明の当たり方,机の位置,マイクの音量,写真やビデオの出来栄えなどチェックす るべきことが多い。

#### 3. 発表会本番

本番の日は,留学生の緊張をほぐし自信をもたせなければならない。そのためには,新たな間違いを見つけても致命的でない限り直さず,新たな注意を与えない。一方で,スライドの出来栄えの良さや本人の服装などを褒めて,明るく楽しい雰囲気を作るように心がける。

以上のような指導を綿密な計画のもとに行うことによって,日本語初級レベルでの 研究発表を可能にしている。

# VI. 今後の課題

発表時の音声の聞きにくさが内容の良さを消してしまう場合がある。それを解決する効果的な音声指導方法を更に研究する必要がある。

また,研究留学生でありながら本プロジェクトの課題を遂行するのに困難を感じる 留学生を多数指導してきたが,それは留学生個人の問題というよりも,出身国の大学 での研究の方法に関係があるように感じることがある。その点を明らかにできれば, 対応策もとれるはずである。

初級レベルの日本語で口頭発表を可能にするための教科書(仮題:『Introduction to Academic Presentation Practice』)の出版を早急に実現したいと思っている。

# おわりに

教師の役割は,学生を生かすことにあると思う。留学生自身が最後まで主体的に関わり,力をつけ,達成感と自信をもって,留学の目的である学位取得へと歩き出すこと,それが初級日本語修コースを担当する教師の喜びである。

# 謝辞

この口頭研究発表プロジェクトの重要な部分である「分析」指導担当の留学生センター岡澤孝雄教授に感謝の意を表します。

#### 【参照文献】

- ・化学編集部編 (1994) 『若い研究者のための上手なプレゼンテーションのコツ』化学同人
- ・川口吉太郎他(1993) 『上手な学会発表を行うために Mac と IBM-PC によるプレゼンテーション』 秀潤 社
- ・樺島忠夫(1992)『文章作成の技術-知的ワープロ・パソコン利用』三省堂
- ・木下是男 (1981) 『理科系の作文技術』中央公論社
- ・産能短期大学日本語教育研究室編(1996)『研究発表の方法-留学生のためのレポート作成・口頭発表の 準備の手引き』凡人社
- ・東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会編 (1995) 『日本語 口頭発表と討論の技術ーコミュニケーション・スピーチ・ディベートのために』 東海大学出版会

- ・東京農工大学留学生センター 越前谷明子 (研究代表者) (1999) 『プレゼンテーション能力向上プロジェクト第1回ワークショップ』
- ・東京農工大学留学生センター (2001) 『プレゼンテーション能力向上プロジェクト第2回ワークショップ』
- ・富山大学留学生センター編 (2002) 『留学生のための日本語コンピュータ』
- ・浜田麻里・平尾得子・由井紀久子(1997)『論文ワークブック』くろしお出版
- ・早川幸子・三浦香苗他 (2002) 「日本語研修コース修了生の研究活動における日本語使用」『金沢大学留学 生センター紀要』第5号
- ・深澤のぞみ (2003) 「視覚効果を持つ表現の特徴-留学生のプレゼンテーション支援のために-」「富山大学留学生センター紀要」第2号
- ・富士ゼロックス ドキュメントマネージメント推進室編 (1989) 『プレゼンテーションの説得技法』日本 経済新聞社
- ・三浦香苗・岡澤孝雄・深澤のぞみ(1998-a)『5ヵ月で口頭発表』(金沢大学留学生センター開発教材)
- ・三浦香苗・岡澤孝雄・深澤のぞみ(1998 b)「初級段階の口頭発表プロジェクトー受信から発信へー」 『平成10年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
- ・三浦香苗他 (1999) 「専門教育における留学生の口頭発表(2)使用言語について」 『金沢大学留学生センター 紀要』 第2号
- ・山下早代子・小川早百合 (1994) 『インタビュープロジェクト-日本人の価値観発見』 くろしお出版
- ・米田由紀代 (2001) 『研究報告を書く 理工系専門日本語 作文技法コース I 』 大阪大学大学院工学研究 科・工学部留学生相談室

#### 【資料1】口頭研究発表プロジェクトの概要

対象:大学院予備教育中の日本語初級レベル研究留学生 プロジェクトの種類:アンケート調査に基づく研究発表 プロジェクトの期間と時間:6ヶ月(17週間)集中コースの7週目あたりから始める。はじめは週に1コマから2コマを使い,後半はコンピュータ授業の時間も使うので週に4コマから5コマになる。プロジェクトの目的と期待される効果:プロジェクトが専門領域での発表のために役立つことを目的とする。即ち,一般的な研究の方法,口頭発表の言語スタイルを習得し,口頭発表に慣れること,また,コンピュータの利用そのものに慣れ,コンピュータの利便性を活用できるようになることを目指す。

<u>作業項目</u> 1.テーマを見つける:日本人論等の読み物(英語/日英対訳)を読み,自分で発見したことについてクラスで皆と討論(英語も可)してテーマを絞る。2.アンケートを作る:何を明らかにしたいかを考えて項目を選び,後のデータ処理のことも考慮して最適な質問と答(選択肢)を考える。3.質問紙によるアンケート調査(日本語)を行う。4.データ入力:エクセルを使用。5.データ分析:度数分布, $x^2$ 検定,t 検定,相関係数・回帰分析を日本語ソフトを使って行う。6.考察と結論 7.発表のアウトライン(英語も可)8.発表スライド用箇条書き(日本語)の方法 9.発表スライド作り(日本語):Power Pointを使用し,図表,写真等を効果的に使う。10.口頭発表原稿(日本語)を書く。11.口頭発表練習:発音・態度も指導。12.口頭発表

#### 【資料2】留学生の発表題目 - 平成10年(1998)以降のアンケート調査を基にした発表のみ

16期(平成15年度前期)「金沢市民のEU ヨーロッパユニオンに関する知識」「金大学部生の勉強のしかた」「日本人は誰といっしょに食事をするか」「留学生の存在は日本人学生にとってどんな意味があるか」「大学生活と卒業後の人生の関係」「日本人学生と外国人学生のボディーランゲージ」「日本の社会における女性の役割」

\*15期(平成14年度後期)「日本の家族像:子供は叱られなくなったかー『サザエさん』を中心とした漫画

研究とアンケート調査より」

14期(平成14年度前期)「ゴミの分別について金沢市民はどう考えていますか」「金大日本人学生の英語学習に関する調査」「はんことサインのどちらがいいですか」「金大日本人学生の茶髪と伝統文化の関係」「金大日本人学生にとって成功とは何か」

\*13期(平成13年度後期)「『サザエさん』の文末表現にみられる男言葉・女言葉」

12期 (平成13年度前期) 「死刑制度に関する金沢市民の意識」「若い人の言葉: "あたし"と"おれ"」「日本人の晩婚に対する意識-30歳以降の結婚」」「阪神大震災と金沢の家の耐震設計」

- \*11期(平成12年度後期)「『サザエさん』の言葉遣いからみた夫と妻の距離感」
- \*9期(平成11年度後期)「日本の家族像-夫として父としての男性像」

8期(平成11年度前期)「日本人の長生きのひみつー金沢の日本人はどう考えているかー」「金沢大学の学生のきつえんのしゅうかん」「わかい日本人のふくそう」「けいたいでんわ」「親友関係について」「もし奨学金をもらったら日本人は留学したいですか」「金沢大学学部生の自習」「日本人のすきなスポーツ」「外国人のための女の子講座」「喫煙と自動販売機の関係について」「ふしぎなパタゴニアについて何を知っていますか」「日本人学生とアルバイトの関係について」

7期(平成10年度後期)「金沢大学の学生および教職員のコミュニケーションの方法について」「日本人の映画の見方」「日本人はラオスをしっていますか」「日本人の長生きと生活について」「日本人の好きな音楽とアメリカ文化の関係」「日本人とパチンコについて」「バス利用について」「金大の学生と勉強」「仕事の選択について」「集団見合いとふつうのお見合いについての日本人の意見」「日本人の住居表示に対する考え方について」「血液型と人の性格の関係」「日本人女子大生と外国人について」

<u>6期(平成10年度前期)</u>「日本人の薬の使い方」「金沢の女の人と家庭」「どうして留学生は日本に来て勉強するのか」「2002年ワールドカップ」「日露関係」「金大生にきいた"いじめ"のたいけん」「日本の働く文化」「日本人と広告」「金大生の原子力発電に関する考え」

\* 教員研修生の多い9期,11期,13期,15期には,「ハイブリッド・ドラマプロジェクト」(アンケート調査に基づく研究発表の中に寸劇を入れていく集団発表)を行った。

# **Guidance Regarding Contents of the Oral Presentation**-Elementary Japanese Questionnaire Research Project-

Kanae Miura

**Abstract** The Elementary Intensive Japanese course includes an oral presentation of a research project by each student at the end of the course. The student creates a questionnaire based on some topic of personal interest to them, analyzes the data and reports on the results.

The most important aspect of this project is that the contents of each presentation shall be unique and different from other end-of-semester reports. Firstly, the project should involve actual research, rather than merely an informative presentation about some topic with which

the student is already familiar. Secondly, data should be analyzed, rather than simply described.

This paper reports on the step-by-step guidance undertaken in order that the presentation have the desirable contents, and that the contents be in a format appropriate for presentation.

Overall, the following are discussed: in order to ensure the appropriate subject matter for the presentation, the student's project will entail the following steps: preparation, deciding a theme and committing a research plan to paper, creating and distributing a questionnaire, collecting the responses and inputting data, and finally analyzing the data to form conclusions. The contents of this research should then be put in a form appropriate for the oral presentation by means of creating an outline of one's presentation, making Power Point slides, and writing the draft of the presentation itself.

**Keywords**: Presentation contents, presentation format, oral presentation, questionnaire, data analysis.

# 日本武道に見られる思想の研究(その3) -日本武道における「型」の一考察-

ビットマン ハイコ

### はじめに

日本の武道は現在世界中に広がりつつあり、国際化している。人々は単に身体的・技術的な面だけではなく、修行において心・精神面も求めているように思われる。言うまでもないが、武道は、単なる結果として示される成績だけを目的としているのではなく、人格を完成する「道」であることにつながる。即ち、勝敗のような計ることのできる結果は優先的なことではなく、修行のプロセス自体がより大切なことである。武道の本質はそのような「心技体」の密接不可分な統一である。

これまで,筆者は,「日本武道における「道」の一考察」<sup>1</sup>,及び「日本武道における「空」の一考察」<sup>2</sup>,において「道」及び「空」について論じてきた。今回はそれに引き続き,武道文化の中で「型」という概念がどのような意味や役割を持っているのかを考察してみたい。

# 「型」及び「形」の概念試論

日本の伝統的文化は「型の文化」と言われる。。しかしながら「道」や「空」と同様,「型」の概念は広範囲に及ぶために,その意味は容易に捉え難い。例えば外国語に翻訳する場合,当てはまる言葉を探そうと試みると,その分野によって,「フォルム」,「手本」,「タイプ」,「スタイル」などいくつかの可能性が生じてくる。

「型」は基本的に伝統的な日本の「芸」・「道」やそれらの「流派」の中の一つの修行方法であり、今日に至るまでたいがい修行の中心に置かれている。武道の修行者は「型」を通じて、その「道」の達人によって工夫・創造された一人あるいは数人の仮想敵、あるいは実際の練習相手に応用した技や身体の動きを繰り返しながら行って身につけるものである。しかし、「型」は例えば儀礼化された戦いを習得すること、また基本技法をより深く身につけること、あるいは美的な動きを表出することに止まらない。即ち、それぞれの武道の技や動きを取得すること、いわゆる技術・身体的な面に加えて、内面的(心・精神的・感覚的)な原理、たとえば基礎的な戦略や思想なども含んでい

る。空手道の例をもって示そう。空手道のすべての「型」の最初の動作は〈防御的技〉ないし〈受け〉である。その中には,その道の一つの基本的原理を見てとることができる。即ち危急以外の日常では,先手攻撃を行わないということが明確に示されている。故に「型」は「技」や「体」のみを修行範囲に含めるだけではなく,それらによって「心」の修行も可能にしているのである。

根底にある意味レベルでは,「型」は伝統的な「芸」・「道」ないし,より狭義の意味で,各々の「流派」の本質的な要素や原理を含んでいる。型は繰り返し見習うことによって,また主として直観的な伝承と習得の実践によって,本質的な要素や原理の認識とその習得を可能にする。即ち,型は「芸」・「道」ないし「流派」の本質をつかむ手段であると同時に,各々の「芸」・「道」や「流派」の本質的な身体・技術的,そして内面的な内容の〈容器〉でもある。少なくとも本質的な内容はこの〈容器〉を通じて,世代から世代に伝えられ,さらに維持することができる。

この根底にある意味レベルの段階において,型による修行プロセスは決して完結することのないものと見なされる。修行プロセスは,もちろん根底にある意味レベルの段階を含みながら,もっと広義のレベルで,三つの段階を包含している。その三段階は武道においてもしばしば「守・破・離」4と称されている5。

「守」と言う最初の段階では,「型」が修行者の,いわゆる自分自身による何かしらの変化を加えることなく,もっぱら真似る,ないしは模写することを求められている。このことは日頃の反復練習,即ち稽古の繰り返しを通じて,習得したことにある種の自動的な表出が生じるまで,そして修行者が型の所定の枠の外ではむしろ行動しづらくなるまで続けられる。即ち,この段階では型に含まれるそれらの「芸」・「道」ないしはそれらの「流派」の本質的な要素や原理が修行者と固く結ばれるように深められるべきなのである。

次いで「破」の段階に入る。この段階では,型の基礎を完成させるために努力しながら,型の持つ所定の枠を破る。即ち,自分自身から生じてくる型の限界,例えば身体的・技術的な限界を知り,そしてそこから自らに合ったバリエーションを造り出すべきである。

次の第三段階は「離」である。ここでは本質的な要素や原理と調和した上で,所定の型の枠から解放され,自らの自由が回復し,行為が個人的な意思に従い,創造的な行動を行う。空手道四大流派の一つである和道流開祖大塚博紀はこの「離」の段階を自分の流派の中で次のように説明している:

「... 全てを離れてより勝れた新しいものを創造せよという意である」。<sup>6</sup> しかし,この創造的な行動は多くの場合,おそらく少なくとも本質的な要素に影響を 及ぼさない,より高度の発展である。本質的な要素に変化が及ぶ場合には,新しい「流派」が誕生することになり,より進んだ場合には,新しい「芸」あるいは「道」が誕生する。言うまでもなく,この新しい「流派」あるいは「芸」・「道」には社会的な承認が条件となる。

修行者がどの段階まで至るか, それにはさまざまな要因があるが, 最終的には自らの努力次第であると思われる。

日本の文献の中で「かた」という概念を表わす時,武道以外の伝統的な「芸」・「道」においては,主として「型」の文字が用いられている。武道の場合,「型」が使われる一方,「形」という文字も見受けられる。しかし,空手道を例に取ると,どちらの文字に関してもそれらを使う理由の説明はほとんどなされていないのが現状である<sup>7</sup>。

字源となっている〈絵〉を見ると,「型」の文字は「法則になる土がた」ないしは「鋳型」を示す。。武道の「型」は一義的に運動の〈手本〉を示しているので,全く同じコピーはできないが,ほぼ同じようなコピーが無限にできる。この点では上に述べた意味と一致している。しかし,物をつくる鋳型とは異なり,〈人間〉であるが故に,練習いわゆる稽古を怠れば身につけた運動フォルムを再び消失する可能性がある。

「形」という文字が「いろいろな模様をなすわくどりやかたのこと」。を示す。他の伝統的な「芸」・「道」とは異なり、武道の「かた」の場合は、敵を想定し、相手がいることを前提しているので、武道家のある人々は次のように主張する。「形」は固定されたフォルムを示す「型」よりも、所定のフォルムがあったにしても、相手に対応することあるいは変化することの自由をより強調しているのである<sup>10</sup>。

中林信二はこの二つを次のように見ている。

「... 武道において先人から,われわれに伝達されているのは「型」の概念としてとらえられよう。「形」は実際に表現され,具体的なかたちとしてとらえられる場合の概念といえる」。"

武道では「かた」の概念を示す時に,どちらの文字を用いるかは,その人が何を強調したいかということに懸かっている。これに対して,服部幸雄は次のように述べる。

「「型」は基本的に「形」(フォルム)であるけれども,ただ一度の機会にだけ行われた「形」は「型」ではない。ある「形」が「型」になって定着し,固定するのは,幾度も繰り返してその「形」が演じられ,時代の観客 [や修行者] によって承認されること,そして,その「形」がある種の規範となって,[世代]から [世代]へと伝承されることが前提となる」。<sup>12</sup>([]]は筆者による)

この解釈に従えば、「形」あるいは「型」は本質的に意味が異なるのであり、どちらの 文字を用いても良いということは、この二つの文字を同等と見なす現代的傾向の中で 初めて可能になる。

#### 【注釈】

- 1 ビットマン ハイコ (2002) 「日本武道における「道」の一考察」, 『金沢大学留学生センター紀要・第 5号』, pp. 33-38。
- 2 ビットマン ハイコ (2003) 「日本武道に見られる思想の研究 (その 2) , 日本武道における「空」の一 考察」、『金沢大学留学生センター紀要・第6号』, pp. 49-54。
- 3 中林信二 (1987) 『武道のすすめ』, 中林信二先生遺作集刊行会, p. 163, また源了圓 (1989) 『型』, 創文社, p. 32を参照。
- 4 この三段階の分け方は,茶道江戸千家開祖川上不白 (1719-1807) によるものと言われている (源了圓 (1992) 『型と日本文化』,創文社,p.31を参照)。江戸千家は表千家からの分派である。
- 5 さまざまな「芸道」に関する文献は,表現が異なっていても,「型」を守る大切さを強調しながら,型の中に留まってはならないことや,型から離れなければならと言う戒めが多数見受けられる。
- 6 大塚博紀(1970)『空手道第一巻』, 大塚博紀最高師範後援会, p. 14。
- 7 例外的に「かた」の文字に関する使用根拠を示しているのは次の文献である:大塚博紀 (1970) 『空手 道第一巻』,大塚博紀最高師範後援会,pp.16-17,あるいは,藤原稜三 (田中晶編) (1977) 『空手道』, 創造,p.166。
- 8 源了圓 (1989) 『型』, 創文社, p. 9。さらに, 藤堂明保 (2000) 『学研 漢和大字典』, 学習研究社, p. 274を参照。
- 9 藤堂明保 (2000) 『学研 漢和大字典』, 学習研究社, p. 438。
- 10 Friday, Karl F. "Kabala in motion: Kata and pattern ractice in the traditional bugei". Journal of Asian Martial Arts, 1995/4, p. 37を参照。例として,空手道の四大流派を見ると,これに似た見解を示すのは和道流開祖大塚博紀である(大塚博紀(1970)『空手道第一巻』,大塚博紀最高師範後援会,pp.16-17を参照)。しかし剛柔流開祖宮城長順,糸東流開祖摩文仁賢和,及び松濤館流の父と言われている富名腰義珍は彼等の著した文献の中では「型」の文字を用いている(参考文献を参照)。
- 11 中林信二 (1987) 『武道のすすめ』, 中林信二先生遺作集刊行会, p. 163。
- 12 服部幸雄(1983)「型掌論」、『文学・第51巻,第11号』、岩波書店,p.90。服部は「型」・「形」を歌舞伎において解説している。なお「世代」は原文では「俳優」である。

#### 【参考文献】

今村嘉雄(1966)『日本武道全集』, 人物往来社

大塚博紀(1970)『空手道第一巻』, 大塚博紀最高師範後援会

田中晶編(1977)『空手道』, 創造

藤堂明保(1977)『「武」の漢字「文」の漢字・その起原から思想へ』, 徳間書店

藤堂明保(2000)『学研 漢和大字典』, 学習研究社

中林信二(1987)『武道のすすめ』, 中林信二先生遺作集刊行会

服部幸雄(1983)「型掌論」,『文学·第51卷,第11号』,岩波書店,pp.82-92

ビットマン ハイコ (1997)「空手道の歴史と『教え』について」、『東北アジア体育・スポーツ史学会組織委員会,東北アジア体育・スポーツ史学会第2回大会抄録集』、東北アジア体育・スポーツ史学会組織委員会, pp. 439-449。

二木謙一,入江康平,加藤寛(1994)『日本史小百科·武道』,東京堂出版

富名腰義珍(1935)『空手道教範』, 大倉廣文堂

摩文仁賢和, 仲宗根源和(1938)『空手道入門(別名空手術教範)』, 京文社書店

源了圓(1989)『型』, 創文社

源了圓(1992)『型と日本文化』, 創文社

宮城長順(1934)『唐手道概説』, (手稿)

Bittmann, Heiko. Karatedô - Der Weg der Leeren Hand. Meister der vier grossen Schulrichtungen und ihre Lehre. Biographien - Lehrschriften - Rezeption. Ludwigsburg und Kanazawa: Heiko Bittmann, 1999.

Friday, Karl F. "Kabala in motion: Kata and pattern practice in the traditional bugei". Journal of Asian Martial Arts, 1995/4, pp. 26-38.

Hammitzsch, Horst. "Zum Begriff 'Weg' im Rahmen der japanischen Künste". NOAG 82 (1957), pp. 6-14.

# The Term "Form" in the Japanese Ways of the Martial Arts

Heiko BITTMANN

**Abstract** Traditional Japanese culture is often called a 'culture of kata'. Nevertheless the term kata (here translated as 'form') is hard to define because of its broad meaning. Basically, although the form can be one of several practice methods, it is to this day the central practice method of most traditional Japanese way-arts and their schools. Through the form, practitioners of the Way of the Martial Arts (budô) should acquire technique and movement sequences created by masters, which they have to perform or carry out repeatedly against one or several imaginary opponents or even against one or several real practice opponents. However, the form contains more than just the learning of a ritualized fight, the deep memorization of basic techniques, or the development of aesthetic movements. Through the form, beyond the appropriation of the technique and movement sequence (that is to say the outer components), inner principles like the basic strategy and philosophy of a martial art (or in a narrower sense that of a school), can also be experienced. For example, in Karatedô if one looks at the first movement of all forms, which is a defensive technique or a block, one can ascertain a basic principle, namely that there is no first attack under normal circumstances. Therefore kata make possible not only the tempering of body and technique, but also through them the discipline of the heart.

On a fundamental level, the form contains the essential elements and principles of a particular traditional way-art (or in a smaller sense, of a respective school), which, through

repeated imitation, and the largely intuitive transmission and experiential praxis, can be recognized and appropriated by the practitioner. In other words, it is a means to make the essence of a way-art or a school comprehensible. At the same time, the form represents the 'container' through which at least the essential outer as well as inner content of a way-art or school can be passed on and preserved over generations.

However, at this fundamental level of meaning, the discipline process of the form is by no means seen as complete. In a broader sense, the discipline process is often comprised of three stages, which are often termed 'preserve, break through, and detach' (*shu ha ri*). Which of the three stages a practitioner finally reaches obviously depends on many factors, but surely individual effort is of primary importance.

# 「メキシコ人日本語学習者の指示語習得調査」と 基本統計結果

太田 亨

#### I. はじめに

本稿は、平成15年度文部科学省在外研究(決定番号15-短-55)により、2003年4月7日から9月19日までの日程で、メキシコ市の日本語教育機関・他日墨文化学院を受け入れ機関として行われた「メキシコ人日本語学習者の指示語習得調査」(以下、「メキシコ調査」)の概要を報告し、調査によって得られたデータの基本統計結果部分のみをまず先行して公表するものである。

# II.メキシコ調査の目的

メキシコ調査は基本的に,太田 (2000) で行った予備的な先行調査での方法を踏襲した。そして,さらにメキシコ人日本語学習者(以下,「メキシコ人被験者」とも略す)という集団に限定した形で,短期集中的に大規模な母集団を得ようと試みた。

メキシコ調査の主な目的を要約すると次の3点にまとめられる。

- 1.被験者の母語であるメキシコ・スペイン語の指示語用法の実態を調査する。
- 2.スペイン語と同様の場面における,被験者の日本語の指示語習得状況を調査する。
- 3.調査には次の4種類の場面を用い,日本語とスペイン語の指示語用法の差を調査 する。
  - A) 一定距離隔たった対象に対する指示(「一定距離」と略記)
  - B) 現場から消えたばかりの対象に対する指示(「消失直後」と略記)
  - C) 聞き手との「共通知識」に対する指示(「共通知識」と略記)
  - D) 話し手が記憶想起した対象に対する指示(「記憶想起」と略記)

そして上記3つの目的を踏まえ,また太田(2003)における予備検証をあらゆる側面から発展的に改良するため,さらに次のような統計学的な目標を加えた。

- ① 被験者の日本語の指示語習得状況と日本語レベルとの関係を統計学的に検証する。
- ② 日本語の指示語選択時に,被験者の母語であるメキシコ・スペイン語による影

響がないか統計学的に検証する。

また,メキシコ調査実施中の副次的産物として,次の目標も追加することにした。

- ③ メキシコ在住のスペイン語を解する日本語母語話者(以下,「日本人被験者」)に対して同様の調査を"副次的に"行い,メキシコ人被験者との比較対照を行う。」これら①~③は,太田(2000)の"暫定的"結論とも言える次の3点について,メキシコ人日本語学習者という母集団において検証することにほかならない。
  - (ア) スペイン語の現場指示で隔たった対象には中称ないし遠称が用いられる。
  - (4) スペイン語で,現場から姿を消したばかりの対象については近称か中称が用いられる。近称の使用には被験者間で揺れがある一方,中称使用は安定している。
  - (ウ) 日本語レベル初級段階では,日本語の場合にもスペイン語の指示語体系の「原理」を持ち込んでいる,すなわち借用転移の可能性がある。

# Ⅲ.メキシコ調査の実施方法

メキシコ調査は,冒頭に述べた日墨文化学院を拠点として次のような方法で行った。

- a.調査は個別ないし集団での直接面接方式で行った。
- b.太田 (2000) と基本的にまったく同様のものを用い,スペイン語と日本語の4コマ漫画の資料体から上記A) ~ D) に相当する4種類の場面を用意した。資料体については次章に一覧を掲載する。
- c.被験者には"直感"で何が入るかを選択するよう強調し,回答してもらった。
- d.回答は四択式(近称,中称,遠称,その他²)で,「その他」の回答の場合は代替語句までを記入してもらった。
- e.回答に先立って被験者の属性(年齢など10項目)を併せて記入してもらった。 以上のような方法で得られた調査数合計は632例 ,調査協力機関は以下の表 1 のとおりで ,メキシコ市およびその周辺部を中心とする13校  $\cdot$  17機関であった。 $^3$

# 表 1 調査機関別・日本語レベル別被験者数集計表

機関名/原語(スペイン語)名	初級	中級	上級	超級	小計
日墨文化学院 Instituto Cultural Mexicano Japonés, A.C.	101	51	1	0	153
メキシコ大学院大学・アジア・アフリカ研究センター El Colegio de México, A.C., Centro de Estudios de Asia y Áfirca	0	0	2	0	2
メキシコ国立自治大学・外国語教育センター Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	94	13	1	0	108
メキシコ国立自治大学・アラゴン校・外国語センター Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Aragón, Centro de Lenguas Extranjeras	29	0	1	0	30
メキシコ国立自治大学・アカトラン校・外国語センター Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP Acatlán, Centro de Idiomas Extranjeros	15	0	1	0	16
国立工科大学・イスタカルコ UPIICSA 校・語学センター Instituto Politécnico Nacional, UPIICSA, Centro de Idiomas	24	14	1	0	39
国立工科大学・サント=トマス校・外国語センター Instituto Politécnico Nacional, Unidad de Santo Tomás, Centro de Lenguas Extranjeras	35	0	0	0	35
国立工科大学・サカテンコ校・外国語センター Instituto Politécnico Nacional, Unidad de Zacatenco, Centro de Lenguas Extranjeras	15	1	2	0	18
チャピンゴ自治大学・語学センター Universidad Autónoma Chapingo, Centro de Idiomas	8	4	0	0	12
モンテレイ工科大学・ソチミルコ校 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus de Xochimilco	12	0	0	0	12
日墨協会・日本語教育センター Asociación Mexico-Japonesa, A.C., Centro de Enseñanza de Idioma Japonés en México	1	11	0	0	12
天理教・日本語教室 Asociación Religiosa Tenrikyo, A.C., Tenrikyo Nihongo Kyoshitsu	16	4	0	0	20
中央学園 Chuo Gakuen, A.C.	7	5	0	0	12
日本メキシコ学院・日本語教育部 Liceo Mexicano-Japonés, A.C., Departamento de Idioma Japonés	77	1	9	9	96

ベラクルス大学・語学部・外国語学科 Universidad Veracruzana, Facultad de Idiomas, Departamento de Lenguas Extranjeras	21	0	0	0	12
ベラクルス工科大学・語学センター Instituto Tecnológico de Veracruz, Centro de Idiomas	28	0	0	0	28
クリストバル=コロン大学・語学部 Universidad Cristóbal Colón, Departamento de Idiomas	9	0	0	0	9
その他,個人 Individuales y otros	3	1	4	1	9
合 計	495	105	22	10	632

# Ⅳ.調查資料体一覧

次に調査資料体一覧(表 2)と設問箇所原文一覧(表 3)を示す。メキシコ調査の資料体はすでに述べたとおり太田(2000)と同一のものだが,一部番号を振りなおした部分があるため改めて掲載する。 $^4$ 

資料体は全3部構成であり,第1部(No.  $1-1\sim12$ )がスペイン語資料体を通じて被験者の母語であるメキシコ・スペイン語の指示用法を調査する。第2部(No.  $2-1\sim5$ )と第3部(No.  $3-1\sim5$ )は同一の日本語資料体を使っているが,前者はすべての噴出し部分がスペイン語に置き換えられており,スペイン語の指示としての回答を求めた。それに対して,第3部は日本語の指示としての用法を調査するものである。

表2 メキシコ調査資料体一覧

西 No.	引用箇所	指示原文例	指示対象	指示原文例	引用箇所	日 No.
1-1	Mafalda 991	aquella casa				
1-2	Mafalda 290	ahí		xxx sujeto あれ	フジ三太郎 vol.11, p.48	2 - 1 3 - 1
1-3	Mafalda 1768	aquélla	A) 一定距離		71	
1-4	Mafalda 1899	ahí		vvv assita	ペエスケ	2 – 2
1-5	Mafalda 648	esa pobre gente	xxx casita		vol. 2, p.59	3 – 2

1-6	Mafalda 646	este Felipe				
1-7	Mafalda 357	esta Mafalda	B) 消失直後	xxx あいつ	ペエスケ vol. 2, p.174	2 - 3 $3 - 3$
1-8	Mafalda 1202	eso				
1-9	Mafalda 622	aquellas revistas				
1-10-1	Mafalda 1786	ese jabón	C) 共通知識	xxx idea あの案	フジ三太郎 vol. 2, p.7	2 – 4 3 – 4
1-10-2	Maraida 1700	ese otro			7.1	
1-11	Mafalda 70	ese señor	D)記憶想起	xxx niño	コボちゃん	2 – 5
1-12	Mafalda 1763	esos días	D) 記憶思起	あの子	vol.18, p.107	3 – 5

# 表 3 資料体設問箇所原文一覧

Pt 1	原 文	Pt 2	原文5	Pt 3	原 文
1-1	¡Mi dedo es más grande que la torre de (aquella) casa				
1-2	Pero ¡(ahí) está!	2 – 1	Me llevaría a ( ) sujeto.	3 – 1	(あれ) をつれて いきますワ
1-3	(Aquélla), por ejemplo, tiene forma de				
1-4	¡Pobre, (ahí) preso!	2 – 2	Oye, cuñado,	2 2	にいさん(あれ) いただいていー
1-5	¡Oh! Y ¡(esa) pobre gente!	2-2	¿me regalas ( ) casita?	3 – 2	すか
1-6	¡Jáh! ¡(Este) Felipe! Estuvo gracioso, ¿no?		¿Cómo fue que		(あいつ) なんで
1-7	¡(Esta) Mafalda tiene cada ocurrencias! JA-JA-JA	2 – 3	( ) se enteró que hoy es el día del pago del	3 – 3	今日ボーナス出 るのしってんだ ろ
1-8	¿Y (eso)?		aguinaldo?		
1-9	Hola, Susanita. Venía por (aquellas) revistas que te presté.		Algún día cuando		いつか, ウチを
1-10-1	¿Tenés (ese) jabón en polvo que anuncian por televisión?	2 – 4	reconstruyamos la casa, adoptaremos		建てなおすとき (あの) 案とり入
1-10-2	No, (ese) otro de "SE COOOMEN, SE COOOMEN"		( ) idea.		れようネ

1-11	Entonces (ese) señor que aparece en los billetes			
1-12	Pareciera que hoy mi imaginación piensa hacerme pasar uno de (esos) días moviditos.	Ahora ( ) niño ya estará comiendo su paleta.	3 — 5	(あの) 子いまご ろたべてるなー

# Ⅴ.被験者(メキシコ人日本語学習者)の属性

被験者の属性については以下の表  $4 \sim 10$ に示すとおりであるが, 先に概要をまとめておくと, 次のような集団であることが分かった。 $^6$ 

すべて有効回答であったが,統計検証を行う段階においては被験者の属性に関する さまざまな付随要素を取り除くため,「メキシコ国籍を有し,かつ母語がスペイン語の み」の被験者581名に限定して検定を行う。

#### ▶ 被験者総数:632名

うちメキシコ国籍かつスペイン語のみを母語とする者:581名 (統計のための母集団で,以下のVI「基本統計量」はこの標本に基づく)

- **男性:333名(52.69%),女性:299名(47.31%)**
- ▶ 平均年齢: 22.66歳
- ▶ 修了学歴(最頻値):中等教育まで(414名,65.61%)
- ▶ 職業 (最頻値):大学生 (313名,49.53%)
- ▶ 日本語レベル (最頻値):初級 (495名, 78.32%)
- ▶ 平均日本語学習時間:532.34時間(全体)

(初級458.37時間<sup>7</sup>,中級683.10時間,上級1223.86時間,超級1104.70時間)

# 表4 メキシコ人被験者データ(性別)

	男性	女 性	合 計
度 数	299	333	632
%	47.31	52.69	100

#### 表5 メキシコ人被験者データ(年齢) 欠損値2

	10代	20代	30代	40代	50代	60代~	合 計
度 数	137	443	33	7	7	3	630
%	21.75	70.32	5.24	1.11	1.11	0.48	100

# 表6 メキシコ人被験者データ (母語)8

	西語	仏 語	英語	日本語	ナウア語	合 計
度 数	604	3	6	17	2	630
%	95.57	0.47	0.95	2.69	0.32	100

## 表7 メキシコ人被験者データ(修了学歴)欠損値1

	~初等 教育	~中等 教育	~高等 教育	大学院~	合 計
度 数	55	414	142	20	631
%	8.72	65.61	22.50	3.17	100

# 表8 メキシコ人被験者データ(日本語レベル)

	初級	中 級	上 級	超級	合 計
度 数	495	104	23	10	632
%	78.32	16.46	3.64	1.58	100

#### 表 9 メキシコ人被験者データ(日本語学習時間) 欠損値 1

hrs	0-500	500- 1000	1000- 1500	1500- 2000	2000 – 2500	2500- 3000	3000 — 4000	4000~	合 計
度 数	419	127	56	20	4	1	2	2	631
%	66.40	20.13	8.87	3.17	0.63	0.16	0.32	0.32	100

表10 メキシコ人被験者データ(職業)

職業	度数	%	職業	度 数	%
大学生	313	49.525	建築関係	3	0.475
高校生	93	14.715	労働者	3	0.475
中学生	58	9.177	主婦	2	0.316
大卒	48	7.595	医師	2	0.316
教師	32	5.063	商業関係	2	0.316
会計士	10	1.582	コミュニケーション関係	2	0.316
デザイン関係	11	1.741	会社役員	2	0.316
会社員	9	1.424	大学院生	2	0.316
各種学校生	8	1.266	著述業	2	0.316
専門職	6	0.949	通訳・翻訳	2	0.316
経営リサーチャー	5	0.791	その他	2	0.316
事務補佐	4	0.633	ビジュアル・アーティスト	1	0.158
法律関係	4	0.633	観光ガイド	1	0.158
プログラマー	4	0.633	輸出管理	1	0.158
			合 計	632	100

# VI.基本統計量

すでに述べたように,以下に示す基本統計量は「メキシコ国籍を有し,スペイン語のみを母語とする日本語学習者」という条件により選定された581名のデータに基づくものである。

「その他」の値が著しく大きい場合は、内訳を示す表を別に掲載して適宜解説を加える。 1.第1部

表11 設問(1-1)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	27	409	145	0	581
%	4.65	70.40	24.96	0.00	100

表12 設問(1-2)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	39	416	102	24	581
%	6.71	71.60	17.56	4.13	100

#### 表13 設問(1-3)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	127	314	136	4	581
%	21.86	54.04	23.41	0.69	100

## 表14 設問(1-4)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	29	248	142	162	581
%	4.99	42.69	24.44	27.88	100

表15 設問(1-4 「その他」内訳)

	Ф	allá	ese	de este	de ese	aquel	de aquel	del	está	niño	その他	合計
度数	115	1	2	1	5	7	3	5	18	3	2	162
%	70.99	0.62	1.23	0.62	3.09	4.32	1.85	3.09	11.11	1.85	1.23	100

原文では指示副詞 ahí が用いられているが ,該当語を抜いた設問時の文脈が必ずしも 指示語の使用を前提とはしていない。ゼロ (何も入れない) という回答 (162例中115 例) や ,動詞 estar の直説法現在三人称単数形 está の回答が選ばれていることからもそ の様子が窺える。

表16 設問(1-5)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	75	376	109	21	581
%	12.91	64.72	18.76	3.61	100

表17 設問(1-6)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	268	224	1	88	581
%	46.13	38.55	0.17	15.15	100

表18 設問(1-6 「その他」内訳)

	Φ	che	pobre	Qué	その他	合 計
度 数	78	2	3	2	3	88
%	88.64	2.27	3.41	2.27	3.41	100

三好氏の一連の論文で日本にも紹介された「消失直後」の場面で,この1-6と次の1-7ではどちらも「( )+固有人物名」という統語環境である。この場合はゼロ(何も入れない)回答(1-6で88例中78例,1-7で81例中76例)も無視できない割合を占めていることが分かる。

表19 設問(1-7)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	254	245	1	81	581
%	43.72	42.17	0.17	13.94	100

表20 設問(1-7 「その他」内訳)

	Ф	Qué	その他	合 計
度 数	76	2	3	81
%	93.83	2.47	3.70	100

表21 設問(1-8)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	76	482	8	15	581
%	43.72	82.96	1.38	2.58	100

表22 設問(1-9)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	17	165	181	218	581
%	2.93	28.40	31.5	37.52	100

表23 設問(1-9 「その他」内訳)

	las	mis	Φ	その他	合 計
度 数	207	5	2	4	218
%	94.95	2.29	0.92	1.83	100

マファルダがスサニータに貸した雑誌を返してもらいに来るという前提下の第一声として発せられた文の一つである。相手との共通知識があり、かつその知識を喚起する状況なので、当然指示語の使用が圧倒的かと予想していた。しかし、この場面では指示語ももちろんだが、むしろ定冠詞(女性複数 las)の使用のほうが多かった。

Leonetti(1999:794-5)によると,スペイン語の定冠詞は「聞き手がその場に備わった情報から指示対象を間違いなく同定できる,と話し手が予想する(原文,西語)」場合に用いられるというが,この定義は日本語の遠称指示のうち,いわゆる「共通知識」のある場合の使用条件を思い起こさせる点をまず指摘しておきたい。

その上で,太田(1992°:54-5)でも述べたとおり,スペイン語の定冠詞が通時的に指示語に由来することから,現代語においても1-9のような場面で両者が近接した関係にあることを物語っているということが言える。

表24 設問(1-10-1)

	近称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	14	340	116	111	581
%	2.41	58.52	19.97	19.10	100

表25 設問(1-10-1 「その他」内訳)

	Φ	de ese	de aquel	del	el	合 計
度 数	13	5	2	13	78	111
%	11.71	4.50	1.80	11.71	70.27	100

1-10-1も1-9と同様に1コマ目の第一声で発せられる台詞中で用いられる指示語部分を問うたものである。1-9との違いは、この台詞を発する女性が店番のマノリートに対して「テレビで放送している粉石けんを知っているのでは」という予想のもとに発話している点である。この想定の下では、上記のLeonetti(ibid.)の定冠詞使用条件を満たしており、確かにメキシコ人被験者の回答も定冠詞の使用が無視できない数に上っていることが分かる。

しかしながら,1-9の場合と比べて話し手の女性が相手マノリートの共有知識に対する発話開始時点での"確信"の度合いが落ちており,その結果,指示語のほうが喚起する度合いを高めているのだと解釈できる。

表26 設問(1-10-2)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	54	241	123	163	581
%	9.29	41.48	21.17	28.06	100

表27 設問(1-10-2 「その他」内訳)

	Ф	de este	de el	del	el	es	合 計
度 数	11	1	1	7	141	2	163
%	6.75	0.61	0.61	4.29	86.50	1.23	100

前項1-10-1と同様の資料体中の1コマ後で同じ女性が発する台詞中に出てくる 指示語場面である。1-10-1の女性の問いかけに対してマノリートが答えたことに よって女性側の知識も活性化され、「それではなくて、ほら例のあの粉石けんよ」と受 け答えている場面である。

ここで注目すべきは、会話が少し進み相手が指示対象を同定できるという想定の度合いが少しでも高まったことによって、1-10-1よりも定冠詞の使用が格段に増えている点である。

表28 設問 (1-11)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	115	323	53	90	581
%	19.79	55.59	9.12	15.49	100

表29 設問(1-11 「その他」内訳)

	el	del	las	Ф	その他	合 計
度 数	83	1	1	1	4	90
%	92.22	1.11	1.11	1.11	4.44	100

記憶想起の例で,フェリーペの話を受けてはいるがマファルダの発話そのものは独り言である。この場合も定冠詞(男性単数)の使用が無視できない数(83例)に上ることが分かる。

表30 設問 (1-12)

	近 称	中称	遠 称	その他	合 計
度 数	23	522	34	2	581
%	3.96	89.85	5.85	0.34	100

### 2.第2部

表31 設問(2-1)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	26	357	196	2	581
%	4.48	61.45	33.73	0.34	100

表32 設問(2-2)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	22	447	97	15	581
%	3.79	76.94	16.70	2.58	100

表33 設問(2-3)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	215	126	60	180	581
%	37.01	21.69	10.33	30.98	100

表34 設問(2-3 「その他」)内訳)

	Φ	él	aquel	este	Pesuke	その他	合 計
度 数	146	22	2	3	2	5	180
%	81.11	12.22	1.11	1.67	1.11	2.78	100

1-6 同様に消失直後の例である。資料体は日本語のものだがスペイン語として回答してもらったため、1-6 や 1-7 と同じ傾向を示すことが期待され、事実近称と中称の用法についてはその通りになった。

ただし,この文脈は西訳された文における統語上の制約により,三人称単数の主格 人称代名詞または代名詞が省略されたゼロの回答が現れることが当初から予想され た。

結果はもちろん予想通りであったわけが,このような統語条件下にあっても指示語の使用も十分に可能なことが確認された。その意味で意義は大きい。

表35 設問(2-4)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	143	336	93	9	581
%	24.61	57.83	16.01	1.55	100

表36 設問(2-5)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	191	244	123	23	581
%	32.87	42.00	21.17	3.96	100

### 3.第3部9

### 表37 設問(3-1)

	近 称	中称	遠 称	その他	合 計
度 数	26	285	236	31	578
%	4.50	49.31	40.83	5.36	100

### 表38 設問(3-2)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	33	350	185	10	578
%	5.71	60.55	32.01	1.73	100

### 表39 設問(3-3)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	196	188	159	35	578
%	33.91	32.53	27.51	6.06	100

表40 設問(3-3 「その他」内訳)

	Ф	ペエスケ	彼	その他	合 計
度 数	29	1	2	3	578
%	82.86	2.86	5.71	8.57	100

2-3同様に消失直後の例であるが,原文及び金水&田窪(1990:91ff) などの先行 文献が示すとおり,この場面は日本語では話者から隔たった対象と認識され,遠称指示がふさわしいと予想される。ところが,メキシコ人被験者の回答は非常に混乱しており,近称と中称がほぼ同程度で多く,それを少し下回る程度で遠称が用いられるという回答である。

この3-3の解釈については,太田(1992°)以来一貫して主張してきたように,日 西両言語の指示語使用における場面把握原理が根本的に異なることを如実に物語るといえるが,詳細については2-3及び日本人被験者の3-3の回答との統計的な比較 分析を待ちたい。

### 表40 設問(3-4)

	近 称	中称	遠称	その他	合 計
度 数	130	267	178	3	578
%	22.49	46.19	30.80	0.52	100

### 表41 設問(3-5)

	近 称	中 称	遠称	その他	合 計
度 数	154	203	219	2	578
%	26.64	35.12	37.89	0.35	100

### Ⅵ.考察

本稿ではメキシコ調査の基本統計量のみを提示した段階であるが,この段階から述べられる事柄をまとめると次の3点が挙げられる。

- ① 日西どちらの言語の場合でも,一定距離離れた対象に対しては中称が最も多く, ついで遠称が用いられる。<sup>10</sup> また,スペイン語で話者一人が対象と一体感を持てるような場合(1-3)には近称も可能である。<sup>11</sup>
- ② スペイン語で現場から姿を消したばかりの対象について(1-6,1-7,2-3)は,近称と中称が同程度(やや近称のほうが多い)用いられる。しかし,同様の場面でも心理的な突き放しで対象を捉える場合(1-8)は中称が圧倒的になる。
- ③ 現段階では,スペイン語の原理が日本語の指示語選択時にも用いられているかどうかはまったく断定できないが,第2部と第3部が非常に似通った傾向を示しており,特に近称と中称の用法についてその傾向が顕著である。

## Ⅷ. 今後の課題

今後は,本稿で公表した基本統計量データをもとに統計的な検証を行うことが急務である。そして,さらに統計検証から得られる結論と,その結論が示唆する事柄を考えねばならない。具体的な課題である次の4点を示して本稿を終えたい。

a.データはほとんどが順位変数同士であることから,ノン・パラメトリック法の

Spearman ないしは Kendall の順位相関検定を行う。12

- b.「日本語レベル」および「日本語学習時間数」と日本語の指示語用法(すなわち第 3部)データ間には、対応のない多群間の差の検定である Kruskal-Wallis 検定を行 う。
- c. 冒頭の統計学的な目的③に掲げた「メキシコ在住のスペイン語を解する日本語母語話者のデータとの比較により、メキシコ人日本語学習者の特に第3部の特徴を解明する。
- d.分析から導き出される結論から,まずは何が言えるか,そしてさらにスペイン語を母語とする学習者に対する日本語教育に何が言え,どのような貢献ができるかを考える。

### 参考文献

Bosque, Ignacio & Violeta Demonte [eds.] (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española* Vol.1 : *Sintaxis básica de las clases de palabras*, Real Academia Española, Madrid, Espasa-Calpe

Eguren, Luis J. (1999) 'Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas'. In Bosque & Demonte [eds.], Cap.14

Hottenroth, Priska-Monika (1982) 'The System of Local Deixis in Spanish', In Jürgen Weissenborn & Wofgang Klein [eds.] *Here and There: Cross-linguistic Studies on Deixis and Demonstration*, Amsterdam, John Benjamins 金水 飯&田窪行則 (1990) 「談話管理理論からみた日本語の指示詞」,『認知科学の発展』3,日本認知学会, 講談社

金水 敏&田窪行則(1992)『指示詞』, ひつじ書房

国際交流基金日本語国際センター (2000) 『海外の日本語教育の現状1998年』

Leonetti, Manuel (1999) 'El artículo'. In Bosque & Demonte [eds.], Cap.12

Miyoshi, Jyunnosuke (1979) 'Este/Ese en una deixis especial', Lingüística Hispánica 2, 関西スペイン語学会

三好準之助 (1985°) 「スペイン語の指示詞と人称」, Hispánica 29, 日本イスパニア学会

三好準之助(1985)「指示詞の指示方法:日西語の場合」、『京都産業大学国際言語科学研究所所報』7-1

太田 亨(1992°)『日本語とスペイン語の指示語体系について』, 東京外国語大学修士論文

太田 亨 (1992°) 「日本語とスペイン語の「談話場」の特徴」,『日本語教育』77,日本語教育学会

太田 亨 (2000)「スペイン語を母語とする日本語学習者の指示空間認識に関する基礎的研究」、『金沢大学留学生センター紀要』第3号

太田 亨 (2003)「スペイン語母語話者の指示空間認識に関する調査の統計的検証」,『スペイン語学研究』 17.東京スペイン語学研究会

Siegel, Sidney (1983) 『ノンパラメトリック統計学-行動科学のために-』 (藤本熙訳), マグロウヒル・ブック

### 「メキシコ人日本語学習者の指示語習得調査」と基本統計結果

太田 亨

### 要旨

本稿は、「メキシコ人日本語学習者の指示語習得調査」の概要と調査から得られた基本統計量を公表するものである。

上記調査は,平成15年度文部科学省在外研究によりメキシコ市の社団法人・日墨文化学院を受け入れ機関として行われた。調査に協力してくれた日本語教育機関は17機関に上り,回収された調査数は632件であった。

上記調査は太田 (2000, 2003) を踏まえて改良を加え,メキシコ・スペイン語を母語とし日本語学習を行っている,または学習した経験のあるメキシコ人を対象として,できるだけ大きい母集団を得ようと試みた。

本稿では,かなりの数に上る基礎統計量のみを先行して発表し,まず簡単な考察を加えた。そして,統計学的なノン・パラメトリック分析を行うことと,その結果から最終的に日本語教育にどのような貢献ができるかを今後の課題として提示した。

# "Research on the acquisition of the Japanese and Spanish demonstratives of Japanese and Spanish by the Mexican learners" and its basic statistic results

OTA Akira

**Abstract** This paper publishes a summary of the research on the acquisition of the demonstratives of Japanese and Spanish by the Mexican learners, and its basic statistic results.

The research mentioned above is held in Mexico City, and the *Instituto Cultural Mexicano Japones*, A.C. received me as a visiting researcher sent by the Japanese Ministry of Education. The total number of the Japanese educational organizations collaborated summed up 17, and I could retrieve 632 questionnaires in total.

This research has been improved on the previous ones based upon my papers Ota (2000, 2003), and attempted to collect as a big population as possible, constituted by the Mexican

learners of the Japanese language.

This paper publishes only a large size of its basic statistic results as precedent, adding my brief observations. The subsequent and emergent issues of this research will be: 1) non-parametric statistical analyses and 2) how we can contribute to the Japanese language education for Spanish-native learners, deduced from its statistical conclusions.

- 1 メキシコ在住でスペイン語を理解しかつ日本語を母語とする被験者に対する調査結果については,本稿の主旨から外れるため別稿に譲る。
- 2 日西両語の近称,中称,遠称は次の表のとおりとする。なお,誤解のないように断っておくが,近・中・遠はそれぞれの言語内でのみ有効な区分基準であり,日本語・近称がスペイン語・近称にそのまま対応しているとは限らない。

	近 称	中称	遠称
日本語	コ系列	ソ系列	ア系列
スペイン語	este/aquí 系列	ese/ahí 系列	aquel/allí 系列

- 3 調査にご協力いただいた学習者,各機関関係者,とりわけ受け入れ機関でもあった他日墨文化学院にこの場を借りてお礼を申し上げます。
- 4 資料体の原画掲載については,太田(2000:15)の注17で述べたとおり,著作権遵守の立場を踏襲する。
- 5 資料体の第2部は,厳密に言えば「原文」が存在しないことになる。
- 6 国際交流基金日本語国際センター (2000) によると,1998年時点でのメキシコにおける日本語学習者総数は4,099名であったという。この数が2003年時点でも維持され続けているとすれば,今回のメキシコ調査で得られた632名はその15%を占めることになり,そこから得られた特徴は現在のメキシコ人日本語学習者をある程度代表することになると言えるだろう。
- 7 メキシコ調査を行いながら,一般に言われる「初級300時間まで」はメキシコに関する限り該当しない という印象を受けたが,基本統計からもほぼ裏付けられたことになる。
- 8 スペイン語以外のケースはすべてスペイン語とのバイリンガルであった。
- 9 第3部には3-1から3-5まですべて無回答による欠損値が8例ある。
- 10 太田 (2000:4) で指摘したとおり,スペイン語には伝統的に指示語の現場指示用法が「人称」概念と平行しているという考え方が強い。それに対して Eguren (1999:940) は, Hottenroth (1982) の言う「話者中心」的側面もあると主張している。メキシコ調査はこの Eguren (1999) の主張を,メキシコ・スペイン語という但し書きつきではあるが,ある程度確認できたと言えるだろう。
- 11 金水&田窪 (1990:92-3) で取り上げられた「この山が富士山です。」の例を待つまでもなく,もちろん日本語においても近称把握は可能であるが,メキシコ人被験者の回答(表12及び図3)を見る限り,近称が遠称と同程度近くにまで達しているという点で,相対的に近称使用の可能性が高いのではないだろうか。メキシコ調査に平行して行った日本人調査の結果と対比してみたい。
- 12 ノン・パラメトリック検定については,ジーゲル(1983)を参照するとともに,同僚でもある岡沢孝雄 氏にご教示いただいた。この場を借りてお礼を申し上げます。

# 理系大学院留学生の生活とニーズに関する事例研究 - 金沢大学留学生生活実態調査の分析より-

岸田 由美

### 1.はじめに

2003年,日本への留学生がついに長年の目標値であった10万人を突破した。量的拡大は質的な変化,出身の国・地域・社会階層の多様化,留学目的の多様化をもたらす。量から質への関心の移行とともに,新たな留学生政策,留学生教育制度のあり方が模索されている¹。留学生教育もまた,変動社会における教育がさらされている今日的課題に直面していると言ってよいだろう。このような状況において,実際に留学生を受け入れ,教育機会を提供する各受け入れ大学においては,教育対象となる留学生の実態やニーズを把握することがますます重要になってきている。

金沢大学では,2002年7月から10月にかけて,全在籍留学生を対象に,基本プロフィール,入学の経緯,経済状況,生活環境,交友関係,大学生活とその満足度,希望進路等を内容として,質問紙(使用言語は英語,日本語,中国語)による実態調査を行った<sup>2</sup>。質問紙配布時の在籍留学生数は,学部・大学院(修士及び博士)の正規生及び非正規生と,短期留学プログラム等の学生を合わせて340人であったが,その内167人より回答を得た(回収率49.12%)。在籍340人のうち最大グループは理系大学院正規生(以降「理系大学院生」)である(142人)。今回の調査では,そのうち64人(45%)より回答を得ることができた。これは,回答者全体の38パーセントに当たり,在籍身分・分野別にみてやはり最大グループとなっている。

本調査に関しては,筆者は先に松下美知子(金沢大学留学生センター)と共同で,年齢等の属性別に,講義・ゼミ,指導教官,チューター,研究・学習環境,留学生活,留学生サービスの6項目について満足度の比較分析を行った。その際も最大集団である理系大学院生を母集団としたのだが,本稿では,その理系大学院留学生とはどのような人々であるのか,その実像に接近し,留学の経緯,生活,学習の実態と,学習環境に対するニーズ等を明らかすることを目的とする。まず,学部生,文系大学院生,研究生といった他の回答者グループの傾向と比較しながら,理系大学院生の特徴について分析・考察する。分析にあたっては,さらに理系大学院生内部にある差異にも接近を試みるが,特に出身地域別の特徴については別に節をたてて考察していく。

分析対象は最大グループとは言え数的に限られ、あまり細分化して分析することが困難なため、内的な多様性への知見については極めて限られたものしか提供できない。それにより、実際にはより多様で交差的な留学生に、極度に単純化したイメージを与えかねないことを危惧するが、実態調査の結果を踏まえることで、過去の個人的経験やメディアに流布するイメージ等からくるステレオ・タイプを排除し、一定の客観的な認識を提供するという意義はなおあるのではないかと考える。実際に彼/彼女等に接する教職員、日本人学生に対して、一定の基礎的な知見を提供することはできるだろう。加えて、留学生教育研究一般への貢献も期待できる。調査結果は当然在籍校の教育環境や地域性を背景としている。しかし、比較参照可能な他大学での同分析枠組みでの調査結果がないため現時点は明確には言えないが、以降の分析から導かれる理系大学院生としての、また出身地域別の諸特徴は、地方国立大学の事例として、また、大学とその所在地によらない集団属性に応じた事例研究としても、今後の研究に資するものを含むと考える。他大学で留学生教育に携わる教職員にとっても、何らかの知見を提供できれば幸いである。

### 2.回答者全体からみた理系大学院生の特徴

### 2-1.基本プロフィール及び留学の経緯

「理系」に分類される大学院としては、留学生の在籍者が多い順に、工学系、医学系、理学系、薬学系がある。文系同様修士課程と博士課程からなるが、文系大学院生に比べて全体に年齢層が高いことが特徴的である(課程別内訳は不明)。30歳以上の割合が56%という数値は際だって高く、結果的に、既婚者の割合も高くなっている(後述)。40代の回答者がいるのもこの集団のみである。留学前の身分について、職務経験者の割合が7割弱と最も高く、文系大学院生の場合と比べて、教師・研究者・医師等の専門職にあった者が4割を占めることが特徴的である。

留学先の希望については,日本が第一希望であった者が約6割と他集団に比べ低くなっている。一方,金沢大学に入学した理由として63人中16人(25%)が知名度や研究水準の高さを選択しており,これは正規生の中では最も多い。金沢大学そのものへの関心は比較的高いグループととらえることができるだろう。逆に,金沢という土地への関心や知り合いがいるといった大学の外部的要因に基づく選択は,他集団に比べて最も低かった。

金沢大学をどこで知ったかという質問への回答として最も多かったのが知人の紹介であった。回答者の57%が知人を介して知ったと回答しており,正規生のなかでは高

くなっている。逆に日本語学校の存在感がかなり薄いことから,個人的なネットワークがより重要な役割を果たしているとも考えられる。

### 2-2.経済状況及び生活環境

生活収入(表 1)については、97%が奨学金を主たる収入源の一つにあげている一方、アルバイトをあげた者は39%と「その他」グループを除いて最も低い(平均45%、文系大学院生67%)。しかし、奨学金の受給額をみると、わずか 1 万円のみ 4 と回答した者が46%と半数近くを占める。また、アルバイトをしている者についても、月 2 万円までの収入しかないという者が33%と多い(文系では 7 %)。学部生も同程度の回答率だが、学部生の場合は仕送りがある者がいるが、理系大学院生ではゼロである。奨学金だけでは明らかに生活できない学生が多いにもかかわらず、後述する週あたりの登校日数の際だった高さに見られるような学習・研究にかける時間の多さから、アルバイトをしたくても出来ない、しても短時間のみという理系大学院生の困難な状況がみえてくる。加えて、次のような特徴は、経済的な困難をさらに感じさせる。理系大学院生の既婚率(63%)は文系大学院生(30%)と比べて大幅に高く、世帯で居住している者も5割弱に達する(文系では 2割弱)。住居の形態についても学生寮や留学生向けの寮に住んでいる者は文系26%に対し13%にすぎず、ほとんどが民間のアパート等に住んでいる。世帯で民間アパート等に住むとなれば、家賃や食費、光熱費など、当然生活支出は多くなってしかるべきだが、その差は意外に小さい。文系大学院生に

表 1 生活収入(複数回答)

上段:有効回答数 下段:%	回答者 合計	奨学金	アルバイト	仕送り	貯 蓄	借金
全体	153	142	69	8	11	5
全体	100%	92.8%	45.1%	5.2%	7.2%	3.3%
学部生	34	31	19	5	3	2
子即生	100%	91.2%	55.9%	14.7%	8.8%	5.9%
理玄十冷险中	61	59	24	0	4	2
理系大学院生	100%	96.7%	39.3%	_	6.6%	3.3%
<b>力</b> 至上 <b>兴</b> 险止	21	19	14	1	1	0
文系大学院生	100%	90.5%	66.7%	4.8%	4.8%	_
TT 5亿 件	20	16	11	2	3	1
研究生	100%	80%	55%	10%	15%	5%
7 m/th	17	17	1	0	0	0
その他	100%	100%	5.9%	_	_	_

比べて自動車の所有率・通学時利用率が低く,対してバイク,自転車,徒歩での通学率が高かったことはその一例であろうが,多くの理系大学院生が,生活費を切りつめ「慎ましい」生活を送っている様子がうかがわれる。

以上より,経済的に困難な状況にある学生が比較的多いことが観察されるが,そんな時に誰を一番頼りにするかということについても,文系との違いが見られた。それは,指導教官の存在感である。文系では指導教官をあげた者は皆無であったが,理系では21%(割合として最多。研究生が14%で続く)が指導教官と答えている。文系と理系の特徴的な相違点としては,生活時間に占める大学で過ごす時間の大きさとともに,指導教官の存在感の大きさがあげられるのではないだろうか。

### 2-3.交友関係

交友関係をみると、理系大学院生は文系大学院生と比べて、日本人及びその他の外国人の友人については少なく、同国人の友人については多いという傾向が読み取れた。回答者の国籍数をみた場合文系では7ヶ国(うち5ヶ国が回答者1人のみ)、理系では15ヶ国(うち9ヶ国が回答者1人のみ)であり、いずれにおいても最大集団は中国出身者である。回答者のみに限定しても理系で国籍の多様性がないというわけではなく、他国人との交流関係について言えば異なる研究科・講座間の交流状況が、日本人を含む交友関係の広さ一般に関して言えば、留学生や国際交流に関心がある日本人学生が幅広く集まる行事やサークルの組織状況などの影響もあるのではないかと考えられる。理系ではもとより自宅と研究室の往復という傾向が強いと思われる上、理系大学院生の8割以上を占める医・薬・工学系の大学院生の多くは、留学生センター、留学生課、大学や地域の留学生向け宿舎があるメインキャンパスから離れた別キャンパスで学んでいる。従って、交流行事の情報量、開催度は低くなっているのが実情であり、多様な留学生の交流の場となっている留学生用宿舎に入居している学生の割合も低い。これらの事情も影響していると考えられるだろう。交友関係の広がりをもたらす機会が少なければ、同国人同士の凝集性が高まってくることは自然と考えられる。

### 2-4. 大学生活

先にふれたように,理系大学院生の登校日数は際だって多くなっている。週に5日以上登校するという者が98%(文系大学院生48%)で,6日以上,つまり週末も登校しているという者が7割を超える(同33%)。これが自由意思なのかどうかは判断する材料がないが,大学(研究室)と生活の密着度の高さは明かである。一方,講義への出

席率をみると、休むことが多い、ほとんど出席していないという学生は文系大学院生ゼロに対して19%もある。この休みがちな傾向を諸属性別にみてみると、この回答は母国で教師・研究者(構成比25%)であった者に集中しており、他の職業であった者にはそれぞれ  $1\sim2$ 人、あわせても47人中4人しかいないのに対して、16人中8人にもなる。この結果自体はさほど意外ではないとしても、文系の元教師・研究者(構成比19%)にはこの傾向は全くみられなかった。研究活動に対する講義の位置付け、出席が要求される程度に分野による違いがあるのかも知れない。

講義・ゼミの満足度(満足度の尺度は共通で、「満足」「やや満足」「やや不満」「不満」の4段階)に関しては、「満足」の割合が高い(34%で正規生中最高)一方「不満」の回答率も11%で最も高かった(他は学部生で3%あったのみ)。特に元教師・研究者層に不満傾向が強く、「不満」が21%にも達している(やや不満をあわせると36%)。「やや不満」「不満」と回答した者があげた理由としては、そのほとんどが講義で話される日本語が分かりにくいとことであった。元教師・研究者には非漢字圏出身者の割合が最も高く(57%)、言語の壁が大きいことが想定される。しかし、希望(複数回答3件まで)として日本語教育の充実をあげた者(16%)は英語による講義を希望した者(39%)の半数以下しかなく、これは文系での割合とちょうと逆転している。英語使用への要望の高さは理系の特徴の一つと考えてよいだろう。ただし、滞日期間による違いも観察される。1~3年の者と、3年以上の者では日本語教育の充実を希望する割合は前者で倍以上高い。滞日期間にかかわらず英語使用への要望の方が多いが、1~3年滞在の者ではその差はほとんどない。

関連して,非常に満足度が高かった指導教官に関しても,文系大学院生では皆無の英語による指導を希望した者が9%あった。また,留学生活の長さによるニーズの違いも観察された。全体では,希望の1位は「研究や勉強の内容・進め方について具体的な指示がほしい」(31%),2位が「研究や勉強の悩みを理解し,励ましてほしい」(18%)でその他が続くが,留学生活がすでに5年以上になる層についてはこの2つ以外の希望がほとんどなくなり,両者の差もほとんどなくなる。留学目標達成に向けて,具体的な成果に結びつく指導と一層の励ましが求められていると言えよう。

チューターの満足度は他の項目に比べて全体に低いなかで,理系大学院生は「満足」「やや満足」を合わせて7割強と最も高い満足度を示している。チューターへの希望に表れた特徴としては,文系では39%を占め最多の日本語学習の補助は16%しかなく,かわって文系ではゼロであった日常の世話や日本の社会・文化の紹介が専門分野の学習の補助と同率の28%を占めている点があげられる。文系では日本語と専門をあわせ学習補助への希望が約7割になり,学習支援がチューターに期待される主な役割と

なっているが,理系では日常の世話や相談相手といったその他の希望が55%を占め, チューターに学習以外での支援を期待する傾向が強い。

学習環境については,「満足」の割合が文系より大幅に高く,5割を超える。不満傾向を示した者の数が10人と少ないため背景をつかむことは難しいが,その内容として専門分野の指導が十分に受けられないことをあげた者が半数にのぼることには留意が必要だろう。また,希望としては,他分野の教官や学生の意見を聴く機会がほしいという回答が最も多かった(3つまでの複数回答で56%が選択)。この希望が特に集中したのは元教師・研究者である(73%が希望)。人的・社会的・文化的資本が少なく,特に行動範囲が狭くなってしまいがちな留学生に関しては,人的ネットワークの構築についても教育組織として配慮していくことが求められている。

### 2-5.希望する進路

留学終了後の予定については、すぐ帰国するという学生が48%で他のどの集団よりも多く、帰らないと明確に回答した学生は5%のみで最も少なかった。未定の割合が高いことは他集団と同様なものの、日本への就職について希望する者の割合も、18%で最も少ない。留学前の職業別に見た場合、元公務員、元教師・研究者については大多数が帰国を予定しているのに対し、元会社員だった者の多くは帰国の意志がなく、未定と回答している。一方、希望する職業をみると、元々その職にあった者の割合(25%)を遥かに上回る70%が大学・官公庁での教育・研究職を希望している。企業の研究職を加えれば研究職希望が79%となり、研究職への「キャリア・アップ」をねらっていることがうかがわれる。元公務員や教師・研究者については帰国後のポストが保障されている場合も少なくないだろうが、その他の者にとっては、「どこで」よりも、「何を」するかが重要になっているのではないだろうか。

### 2-6. 留学の満足度

金沢大学での学習研究生活については、「満足」と回答した者の割合が48%と正規生のなかで最も大きい。しかし、「やや不満」「不満」と回答した者も11%はあり、少ないとはいえ留意すべきであろう。また、大学の留学生サービスに関しても、「満足」が41%とやはり正規生のなかで最も高い満足度を示している。2-3.交友関係の項で述べたように、留学生に特化した情報提供や行事の開催、宿舎の提供という面では、理系大学院生はむしろサービスを受けにくい環境にある。「留学生サービス」というとそういったことに目が向きがちだが、それ以外の、より一般的なサービスが評価されているということなのかもしれない。何が満足度を高めているかについて明確に示す

回答項目は今回設定されていなかったのだが,これまでの分析から,指導教官との関係の近さにみられたような一般的な教育指導や学生サービスの働きを想定することは可能であろう。教職員の目が届く距離に学生が,学生の声が届く距離に教職員がいる,ということは,留学生に限らず教育一般の理想形態である。そのような機能がどのような経路で,どの程度働いていると言えるのか,さらにどうしたらよりそれを高めていけるのか,留学生の独自のニーズに対応する専門的サービスとの連関性とあわせ,検証していくことが望まれる。

### 3. 出身地域別の特徴

国籍について地域ごとにみてみると、東アジア38人、東南アジア11人、南アジア5人、中東4人、アフリカ3人、欧州1人という構成になった。そこで回答者数の少ない後4者をまとめ、〈東アジア〉(38人)、〈東南アジア〉(11人)、〈その他〉(13人)という3つのグループに編成し、それぞれの回答傾向から特徴的かつ教育指導上留意すべき事項について取り上げていくこととする。

### 3-1. 留学の経緯

私費留学生の割合については、地域ごとの違いが明確に出ている。〈東アジア〉では95%と圧倒的に多いのに対して、〈東南アジア〉36%、〈その他〉36%であった(図1)。東アジア出身者(主として中国)は日本留学生の最大グループであるため奨学金の競争率が高いということが背景として考えられるが、私費でも日本に留学しようという学生が多くいるということを示してもいる。つまり、日本留学の牽引力は、東アジア地域以外では比較的弱いということであろう。金沢大学への入学理由をみても、私費留学生の少ない〈東南アジア〉・〈その他〉については、本人の意思以外の要素である協定関係や割り振りをあげる者の割合が少なくない。〈その他〉に関してはそれが最多回答であった。対して〈東アジア〉の場合、他にはみられない理由として、金沢という場所を重視して選んだという者が27%もあった。これは先に理系大学院生において最も少ないことを指摘した選択理由であるが、東アジア出身者に限っては知り合いの存在等の人的コネクションが確かに働いているようだ。金沢大学を知った経路についても、〈東アジア〉では82%が知人の紹介をあげている(他では18%以下)。

### 3-2.経済状況

この私費留学生における東アジ ア出身者の多さは,私費留学生向 けの各種奨学金の獲得競争も厳し いことを意味する。結果的に, 奨 学金受給額として月に1万円のみ と回答した者の割合が, 〈東アジ ア>62%, <東南アジア>18%, くその他>31%という結果となっ ている (図2)。逆に ,15万円以上 受給しているという学生はそれぞ れ6%,82%,62%で,出身地域 別の格差は大きい。また,指導上 留意すべき事柄としては,奨学金 の高額受給者が多くを占めるく東 南アジア>・<その他>のグルー プ内にあって奨学金をほとんども らうことができないでいる学生に ついては,なぜ自分だけが,とい う形で不満が高まるおそれがある ことを指摘しておきたい。

この格差は,生活支出に反映している。世帯居住者の割合では, 〈東アジア〉53%,〈東南アジア〉30%,〈その他〉62%という率であったのに対して,月8万円以下で生活していると回答した者の割合は,それぞれ68%,9%,15%,14万円以上の割合はそれぞれ3%,27%,62%であった。図3は一人暮らしの者について,図4は家族と暮らしている者について,それぞれの生活支出をグラフ

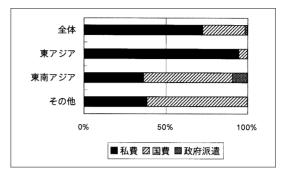


図1 出身地域と留学形態

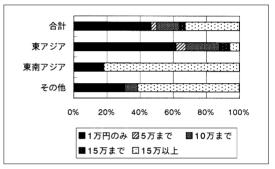


図2 出身地域と奨学金受給額

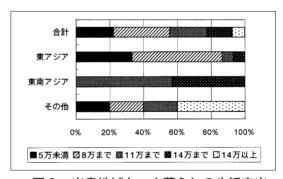


図3 出身地域と一人暮らしの生活支出

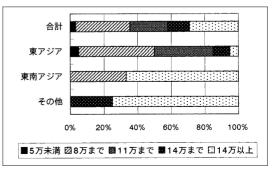


図 4 出身地域と世帯居住者の生活支出

化したものであるが,いずれの場合でも東アジア出身者がかなり少ない費用で暮らしていることがわかる。

### 3-3.大学生活

「全ての講義に良く出席している」と回答した者の割合について、〈東アジア〉81%、〈東南アジア〉46%、〈その他〉46%、「休むことが多い」、「ほとんど出席していない」という回答を合わせた割合では、それぞれ5%、46%、31%と、東アジア出身者の授業出席率の高さが観察された。しかし、講義に出ないことが、そのまま勤勉さに欠けるということにはならない。週6~7日、つまり週末まで大学に来ているという者の割合をみると、〈東アジア〉60%、〈東南アジア〉82%、〈その他〉92%となる。経済的に安定している学生が多く来やすいということはあるだろうが、講義にきちんと出席するというのとは別の意味での「勤勉さ」を、他地域出身者は持っているのかもしれない。

〈東南アジア〉と〈その他〉については,講義・ゼミに関する満足度評価においても,不満の傾向が高くなっていた。「やや不満」「不満」の割合として,〈東アジア〉8%に対して〈東南アジア〉18%,〈その他〉42%である。〈その他〉については,学習環境についても31%と比較的高い不満傾向を示した(〈東アジア〉14%,〈東南アジア〉9%)。〈東南アジア〉についてはさほど不満がない割に出席状況が悪く,〈その他〉については不満も多く出席状況もあまり良くないということになる。これは,2-4.でふれた理系の傾向,元教師・研究者の傾向からも説明しきれない。。〈東アジア〉に比べ数が少ない〈東南アジア〉・〈その他〉の留学生については分野,講座が限られるということも考えられるだろうが,研究分野の違いのみに起因すると

主っ	出身地域と講義・	ガミへの契胡	(複数回答3件まで)	
衣∠	山分心場と開我・	ヒス・ハの伊里	(複数凹音 3 計みし)	

上段:有効回答数 下段:%	回答者 合計	専門分野 の教育の 充実	専門分野 の基礎教 育	日本語教 育の充実	英語によ る講義	ディスカッ ション・発 言機会の増 加	教授法・ 指導法の 改善
全 体	58	38	24	10	21	14	20
土 冲	100%	61.3%	38.7%	16.1%	33.9%	22.6%	32.3%
東アジア	38	28	16	9	10	11	13
来 ノン ノ	100%	73.7%	42.1%	23.7%	26.3%	28.9%	34.2%
東南アジア	10	7	5	0	4	1	5
R 曽 ノ ン ノ	100%	70%	50%	_	40%	10%	50%
この40の抽屉	10	3	3	1	7	2	2
その他の地域	100%	30%	30%	10%	70%	20%	20%

も考えにくい。母国の価値・規範の影響も考えられるであろうし,日本語力不足に起因して,出席しても内容がよく分からないから,ということも考えられるだろう。

言語の問題は特にグループ間で違いが大きいようである。講義・ゼミへの希望(表2)からさらにグループ毎の傾向を読みとってみよう。日本語教育の充実は〈東アジア〉以外はほとんど希望しなかったのに対して,英語による講義は,〈東アジア〉26%に対し,〈東南アジア〉では40%,〈その他〉では70%の者が希望した。〈東アジア〉と〈東南アジア〉で最も希望を集めたのは専門分野の教育の充実で,それぞれ74%と70%が希望したが,〈その他〉の場合3割以下に留まっている(その他の選択肢も全て3割以下)。この英語へのニーズの高さが〈その他〉の特色と考えらよう。指導教官への希望(1つのみ選択)に関しても,〈その他〉では英語による指導が27%で最も高くなっていたが,これは他グループでは少数回答であった。〈東南アジア〉と〈その他〉は,いずれも日本語習得が比較的困難とされる非漢字圏に属するが,〈その他〉の方が,日本の言語環境,教育環境への適応により困難を感じ,不満を抱く傾向があるのではないかと推察される。

指導教官への希望(図5)については,東アジア出身者の特色も読み取れた。このグループでは46%が「研究や勉強の内容・進め方について具体的な指示・指導がほしい」と希望したのに対して,〈東南アジア〉では20%,〈その他〉では皆無であった。中国出身の学生の特徴としてこれまでにもしばしば指摘されてきたことだが,自主性や創造性を期待される日本の研究指導スタイルに戸惑っている様子がこの数値に表れていると考えられる。

金沢大学での留学生活全般の評価は、満足傾向を示した者が9割と良い。最も高いのが〈東南アジア〉で、「満足」が73%、「やや満足」が27%で不満傾向を示した者はなかった。最も不満傾向が高いのが〈その他〉出身者で、「やや不満」、「不満」が23%となっている。一方、大学が提供する留学生サービスに関しては、「満足」と回答した者の割合が最も高いのが〈その他〉で58%であった。しかし、不満傾向に関してみると、〈東アジア〉11%、〈東南アジア〉0%、〈その他〉17%となり、やはり東南アジアが高い満足傾向を示している。全体を通じて、〈東アジア〉以外は十数名と調査母集団が小さいため、どうしても個人差が大き〈表れてしまう。その背景を集団属性に結びつけて推察することには限界があり、今回の調査ではどのグループに不満が表れたかの指摘にとどめざるを得ない。

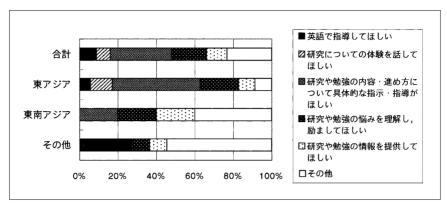


図5 出身地域と指導教官への希望

### 3-4. 留学後の予定

留学終了後の帰国予定についても顕著な差がみられた。すぐ帰国すると回答した者の割合について、〈東アジア〉34%、〈東南アジア〉73%、〈その他〉62%となっている。では東アジア出身者にはその後も日本に留まる予定の者が多いかというと、その割合も3%と最も低い。未定と回答した者の割合が55%と飛び抜けて高くなっているのである。この牽引要因としては、2-5.で帰国予定者がほとんどいないことを指摘した元会社員の8割が東アジア出身者であることが大きい。日本での就職希望に関しても、希望する/しないいずれの回答も他グループより低率で、「わからない」が42%を占めている。自由記述からは、希望しないとした者も含めチャンスがあればしたいが難しいからといった、可能性を求めつつその困難さも認識し、揺れているという様子が読み取れた。第三国への移動も視野に入っているのだろう。金沢大学大学院修了生として日本の職業市場へ、あるいは第三国へと出ていく潜在的可能性は、東アジア出身の元会社員に最も高い。

### 4.おわりに

これまで指摘してきた諸特徴のなかでも,特に今後の留学生教育に示唆的な事項について確認しつつ,まとめとしたい。

文系大学院生に比しての,年齢層及び既婚率の高さ,世帯で暮らしている者の多さが確認された。しかし,その生活の基盤は不安定な学生が多い。特に東アジア地域出身の学生については,他地域出身者とはまったくその構成を異にし,私費留学生がほとんどである。奨学金の受給状況を見ても,他地域出身者ではその7割以上が月15万

円以上受給しているのに対して,東アジア出身者では逆に1万円しかもらっていない者が6割以上を占める。この経済格差は非常に大きい。アルバイトもごく限られた時間しかできないため,東アジア出身者は,単身者はもちろん,世帯で暮らしている者も,他地域出身者に比べ大幅に少ない生活費で暮らしている様子が確認された。アルバイトをするのが難しい背景の一つとしては,研究に割く時間の多さがあげられる。講義への出席にかかわらず毎日大学に来ているという学生がほとんどであった。このような生活スタイルのなかでは,指導教官や所属研究室との関係が社会関係の大半を占めてくることもまた自然であろう。文系に比べ頼れる相手としての指導教官の存在感が大きいことが観察された。また,専門の研究に費やす時間の多さの裏返しだろうか,文系に比べ日本人や他国人との交友関係(行動範囲)が狭い傾向があると同時に,他分野の教官や学生との交流を望む声も大きかった。

理系大学院生の特徴として,英語による教育・研究を望む声が比較的多いことを指摘した。これは特に東アジア以外からの学生に顕著な傾向で,東南アジア出身者では4割,南アジア・中東・アフリカ等出身者では7割が希望している。この両者については,ほとんどが週末まで大学に来る一方で講義は休みがちな傾向も確認された。特に後者については講義・ゼミ,学習環境への不満傾向も高めで,同じ非漢字圏ではあっても特に日本の大学の言語環境,教育環境との間に葛藤を感じていることがうかがわれた。一方東アジア出身者の場合は,講義等のフォーマルな学習を重視し,指示的な研究指導を好む傾向があることが観察された。

はじめに述べたように、今回の調査結果から導かれた以上の諸特徴はあくまで一事例の域を出ず、どの程度の一般性を持つかは今後の検証を待つしかない。他地域、他大学の場合との比較考察も不可欠であろうし、今回充分接近できなかった仮説的部分には、質的調査も含め継続的な研究を行っていくことが望まれる。これらは、今後の課題としたい。

### 【付記】

本稿は,生活実態調査の結果をふまえての分析・提言集(2004年3月発行予定)作成と同時進行で執筆したものである。本稿に関しても,分析・提言集の共同執筆者である松下美知子氏(金沢大学留学生センター),宮崎悦子氏(金沢大学経済学部),中崎崇志氏(金沢大学非常勤講師)との意見交換の成果が生かされている。

### 【注】

1 中央教育審議会は2002年11月より新たな留学生政策の検討を始め,2003年10月7日に,従来の受け入れ中心の政策から,送り出し,日本人の海外留学支援政策の強化へ,また,受け入れにおいても量より質を重視する政策へとの方向性を示す中間報告(「新たな留学生政策の展開について(中間報告)〜留学

生交流の拡大と質の向上を目指して~」)を提出した。

- 2 回答者全体の調査結果及び質問項目の詳細については,金沢大学留学生相談・指導専門員会編『金沢大学2002年留学生生活実態調査報告書』(金沢大学留学生センター,2003) を参照されたい。
- 3 岸田由美・松下美知子「留学満足度に関する事例研究-金沢大学留学生生活実態調査から-」『異文化間教育学会第24回大会発表抄録』2003,54-55頁。性別,年齢,留学期間,言語(漢字圏,非漢字圏), 奨学金受給額,婚姻関係の有無,居住形態(世帯/単身),留学前の身分(学生/有職者),日本人/同国人の友人の多さ,大学選択理由別にグループ分けし,満足度を比較した。結果として,比較的明確に差が現れたのが日本人の友人の有無であった。日本人の友人がいないと回答した者と,いると回答した者では,すべての満足度評価項目において,いると回答した者の方が高い満足度を示した。
- 4 これは県の奨学金として、留学生全員が申請により受給できるもの。
- 5 特に理工学系の大学院はその規模自体が大きく、分野ごとに研究棟が異なるという事情もあって、文系 に比べ同一研究科に所属する学生同士でも分野が異なると接する機会が少ないということは考えられ る。
- 6 欠席しがちな傾向の強い元教師・研究者についても、休みがち、あるいはほとんど出席していないという者は、<東アジア>17%に対し、<東南アジア>100%、<その他>60%であった。

# A Case Study on Campus Life and the Needs of International Students at Science Graduate Schools: An Analysis Based on Date from a "Survey on the Actual Circumstances for International Students in Kanazawa University"

Yumi KISHIDA

Abstract Today, Japanese universities accept more than 100,000 international students with diverse needs from diverse background. To be accountable for the quality of education it is becoming more and more important for university stuffs to know 'who' their students are. The purpose of this paper is to illustrate some part of the lives and the needs of international students belong to science graduate schools analyzing the data from a Survey on the Actual Circumstances for International Students in Kanazawa University, 2002. The number of target respondents is 64 (45% of total enrolment); 38 of them are from East Asia, 11 are from Southeast Asia, 13 are from the rest of the Eurasian and the African continents. Firstly, this paper examines the feature of science students mainly through the comparison with arts students. Then, it approaches the difference among science students depends on their national

or cultural backgrounds.

Science students are older than arts students. More students are married and live with family. It is natural for them to need more life cost but their financial sauce is more limited. The number of students who have part-time job is less and they earn less money. Financial problem is especially critical for East Asian students. Almost all of them are self-supported and more than 60% of them get only \(\frac{1}{2}\)10,000 scholarship par month while more than 70% of students from the other area getting more than \(\frac{1}{2}\)150,000. Consequently, East Asian students live with much less money when they live with family as well as when they live alone.

Science students do less part-time job probably because they have less time for it. Most of them come to campus every day include weekend. Such lifestyle leads their tendency to have stronger tie with their supervisor and have narrower social relationship than the case of arts students.

They tend to find more difficulty in language used for study. It is stronger tendency for the students other than East Asian and the strongest for students who are not East nor Southeast Asian. 40% of those students are not satisfied with the present lecture mainly because Japanese used in the class is not easy to understand. 70% of them want to be taught in English. Southeast Asians are not familiar with Chinese character, either, but less complain about it. On the other hand, most East Asian students much more punctually attend and satisfied with lectures. However, they distinctively request their supervisors more instructions on what and how to study.

# 日本語教育に関するニーズ調査結果

峯 正志・長野 ゆり

### 1.はじめに

金沢大学留学生センターでは,2002年3月に金沢大学で学ぶ全留学生に対して,日本語教育に対するニーズを把握するためのアンケート調査を行った。改めて留学生にそのような調査を行った理由は,私たちがこれまで金沢大学留学生センターで行ってきた日本語プログラム(主として総合日本語コース)を大きく改革する必要性を感じているからである。

改革の必要な理由はいくつかある。

ひとつは,世界のグローバル化に伴い,大学の国際交流が高まるにつれ,様々な目的を持った留学生が来るようになったことが挙げられる。これまでのように学部や大学院で学位を取る学生だけでなく,経験を豊かにする目的の短期留学生や日本語学習の単位を必要とする留学生など,様々な学生が来るようになり,日本語学習に対する目的意識が異なる学生が増えてきたのである。このような学生を果たして一つのコースで教えるのが妥当かどうか検討しなければならない。

また国立大学の法人化を控え,コース経営の効率化を図る必要もある。補講コースから総合日本語コースに改革した際,レベルの増加や技能別クラスの増設などで提供コマ数がかなり増加したが,そのようないわば贅沢な改革はこれからは難しくなる。必要な授業,求められている授業を見極め,クラスを整理していく必要があるだろう。

また,金沢大学は角間キャンパスへの統合も控えている。現在では角間キャンパス, 小立野キャンパスの両方でクラスを開設しているが,平成17年度後期以降は小立野

<sup>1</sup> 金沢大学の総合日本語コースは、補講として日本語を学びたい学部生、大学院生、研究生などの他に、日本語の単位が必修となっている日本語・日本文化研修コース生、金沢大学短期留学プログラム (KUSEP) 生、日韓共同理工系学部留学生コース生も受け入れている。本来目的の違う学生には違うプログラムを提供すべきなのかもしれないが、財政的な理由等でこのような (総合的な) プログラムとしている。なお、金沢大学留学生センターが行っている日本語プログラムには、この他に大学院入学前予備教育日本語研修コースがある。

キャンパスが角間キャンパスに移転するため、小立野キャンパスで行っていたクラス<sup>2</sup>をどうするかという問題が生じる。全くなくすのか、医学部・薬学部の学生のためのクラスを新たに設けるのか、あるいは角間キャンパスのクラスの充実に使うのか、議論しなければならないであろう。

このような理由から留学生センターで行っている日本語プログラムは改革の必要が あるのであるが,その改革の方向性を探る資料を得るため,このようなアンケート調 査を行ったわけである。

今回の報告は、そのアンケートの結果報告である。これを基に今後詳しい分析を行い、それを踏まえた上で、平成16年度の終わりまでに新しい総合日本語コースの改革案をまとめる予定である。

### 2.調査の概要

調査目的は,

- 1) 金沢大学で学習・研究している留学生にとっての日本語の必要度を探る。
- 2) 希望する日本語の授業形態を明らかにする。

### の2点である。

調査期間は,2002年3月(各学部の事務の協力を得て,金沢大学で学ぶすべての外国人留学生に対しアンケート調査用紙を配布した。回答の期限は2週間とし,各学部の学務係に届いた記入済み調査用紙を回収した。)

調査対象は,2001年11月現在金沢大学在籍の外国人留学生365人。

回答数は,男性50人,女性40人で,回収率は24.7%。

質問用紙の見本を論文末に載せる。(資料1)

### 3.調查結果

この章では,質問項目それぞれの回答内容について報告する。(以下,見出しの数字は調査用紙における質問の番号である。)

<sup>2</sup> 金沢大学には角間キャンパス(文学部,法学部,経済学部,教育学部,理学部),宝町キャンパス(医学部,薬学部),小立野キャンパス(工学部)があるが,総合日本語コースは角間キャンパス,小立野キャンパスでのみ行っている。小立野キャンパスでの授業は,工学,医学,薬学専攻の留学生を対象としたものである。

- 間1 ここでは、アンケート対象者の属性について尋ねた。
  - 1.1 年齢:10代1人 20代41人 30代44人 40代4人 アンケート対象者の平均年齢は30.0歳であった。
  - 1.2 性別: 男50人 女40人
  - 1.3 国籍

中国48人, エジプト5人, バングラディシュ5人, フィリピン5人, 韓国4人, タイ3人, イラン, オーストラリア, ベトナム, モンゴル, ロシア各2人, アルゼンチン, インド, インドネシア, カメルーン, チェコ, ドイツ, パレスチナ, ブルガリア, ポーランド, マレーシア各1人。

### 1.4 所属

自然科学研究科	42人	社会環境科学研究科	2人
医学部・医学系研究科	14人	理学部	1人
教育学部・教育学研究科	11人	工学部	1人
留学生センター <sup>3</sup>	5 人	薬学部	1人
経済学部・経済研究科	4人	その他⁴	6人
文学部・文学研究科	3人		

- 1.5 身分 学部生5人 大学院生60人 研究生20人 その他5人
- 1.6 来日から何年経つか(アンケート実施時点)

半年未満	21人	2年以上3年未満	15人
半年以上~1年未満	6人	3年以上4年未満	10人
1年以上~1年半未満	14人	4年以上	19人
1年半以上~2年未満	4 人	不明	1 人

### 1.7 予定日本滞在期間

1年未満	9人	4年以上~5年未満	9人
1年以上~2年未満	6人	5年以上~6年未満	9人
2年以上~3年未満	1人	6年以上	7人
3年以上~4年未満	14人	不明・未定	35人

<sup>3</sup> 日本語研修コース生,金沢大学短期留学プログラム(KUSEP)生,日本語・日本文化研修コース生, 日韓共同理工系学部留学生コース生から成る。

<sup>4</sup> 不明な回答および無回答のもの。

アンケート時点での平均留学期間は28ヶ月であった。また 帰国時期を(月まで)明確に答え留学予定期間を計算できる学生(55人)の平均留学期間は44.6ヶ月であった。

### 1.8 来日前の日本語の学習歴

3ヶ月未満7人1年以上1年6ヶ月未満3人3ヶ月以上6ヶ月未満13人1年6ヶ月以上2年未満4人6ヶ月以上1年未満7人2年以上14人

### 問2 日本語の必要度

ここでは、留学生個々の日本語の必要度について聞いてみた。必要度のレベルを「とても必要・かなり必要・普通・あまり必要ではない・不要」の5段階で評価してもらい、その後「とても必要」を5点とし、以下1点ずつ下がり「不要」を1点として点数を付けた。ここでは、それぞれの平均点を載せる。

1) 生活に必要なレベル

読む 4.1 書く 3.7 話す 4.7 聞く 4.7

2) 日常的な話題を扱うレベル

読む 3.9 書く 3.8 話す 4.6 聞く 4.6

3) 知的な話題を扱う日本語

読む 4.0 書く 3.5 話す 3.8 聞く 4.1

4) 自分の専門分野のことを扱う日本語

読む 4.2 書く 4.1 話す 4.3 聞く 4.4

問3 今,金沢大学で日本語のクラスを受けているか

受けている36人 受けていない54人 履修率40%

金沢大学の留学生数は約350人前後であり,毎年総合日本語コースと日本語研修コースで120人前後受け入れているので,金沢大学の日本語プログラムの履修率は大体30%強ということになる。ここでの数字もそれに近い数字になっている5。

問4 問3の質問で「受けている」と答えた人は、どのクラスを受けているか

総合日本語コース 27人

教養的科目日本語B 5人

その他6 3人

無回答 1人

### 問5 今受けている日本語クラスの満足度

問4の回答に見られるように,回答者には総合日本語コース以外の日本語プログラムを受けている学生も含まれている。それらの回答を一緒にして満足度を出すのには問題があるので,以下に示すものは「総合日本語コースを受講している」と答えた27人の回答の結果である。

5.1 今受けているクラスに,どのくらい満足しているか

「満足」を5点、「不満」を1点として平均点を計算すると3.8点である。

満 足	大体満足	普 通	あまり満足していない	不 満
4人	18人	2人	1人	2人

5.2 今受けているクラスのレベルは、あなたの日本語のレベルに合っているか

高すぎる	やや高い	ちょうど合っている	やや低い	低すぎる
0人	6人	18人	2人	1人

5.3 クラスの時間数 (週何回か) についてどう思うか

多すぎる	やや多い	ちょうど良い	やや少ない	少なすぎる
0人	5人	16人	5人	1人

5.4 クラスで教えられている内容について,どう思うか

「とても良い」を5点、「良くない」を1点として平均点を計算すると3.9点である。

とても良い	大体良い	普 通	あまり良くない	良くない
4人	16人	6人	1人	0人

<sup>5</sup> 金沢大学総合日本語コースの履修率 (在籍留学生に対する履修者の割合) については、『金大キャンパスの国際化を考える 金沢大学留学生センター自己点検評価1995.4~2002.9』 (2003) 金沢大学留学生センターの p. 80~81を参照のこと。

<sup>6 「</sup>その他」としたのは、どのクラスか特定できないものである。

- 5.5 5.4で「あまり良くない」「良くない」と答えた人に聞く
  - **5.5.1** 「どこが良くないか,書ける人は書いてください<sup>7</sup>。」
    - ・漢字が非常に難しい。日本語(平仮名のことか?)と中国語(漢字のことか?)を読むことを学習するのは難し過ぎる。
    - ・会話練習が足りない。
    - ・全体的な内容としてはいいが,例えば文法や会話については,日本人が しょっちゅう使う表現なのに我々はクラスで習わなかった,ということが ある。
    - ・(C1クラスの文法) 宿題がもっと多いほうがいい。上達がもっと速くなる だろう。
    - ・私たちがやらされたスピーチや作文は,いつも同じようなものだった。文法は,すでに知っていることの繰り返しが大部分だった。トピックの幾つかは後味の悪いものだった。例:「はんにん」について学ぶとか,アフガニスタンで殺された人たちについての新聞記事を読むとか。聴解練習はつまらなかった。教師はこれに時間をかけ過ぎである。

(各一人)

5.5.2 「『もっと教えて欲しい』と思うことはどんなことですか。いくつで も選んでください。」

話し合い活動	14人	(51.9%)
会話練習	13人	(48.1%)
聴解	13人	(48.1%)
読解	9人	(33.3%)
ビデオ	8人	(29.6%)
文法	7人	(25.9%)
漢字	5人	(18.5%)
スピーチ	5人	(18.5%)
作文	3人	(11.1%)
その他	0人	

<sup>7 「</sup>あまり良くない」と答えたのは1名であるが、その学生以外にも意見を書いた学生がいたので、それらの学生の意見もここに載せた。日本語で書かれたものは、できる限り原文をそのまま載せたが、そのままでは分かりにくいと思われるものについては、多少意訳したりまとめたりした。英語・中国語で書かれたものは翻訳した。() 内は筆者のコメントである。

### 5 6 教授方法についてどう思うか

「とても良い」を5点、「良くない」を1点として平均点を計算すると3.9点である。

とても良い	大体良い	普 通	あまり良くない	良くない
3人	18人	5人	1人	0人

- 5.7 「5.6で『あまり良くない』『良くない』」と答えた人は,どこが良くない か書ける人は書いてください<sup>8</sup>。」
  - ・教師によって教え方が違う。
  - ・何人かの教師は,私たちのレベルが分った後でも,もっと低いレベルの人 たちに話すように話した。
  - ・励まし方が足りなかった。(各一人)
- 5.8 「クラスについて,問題,希望などがあれば書いてください。」
  - ・非漢字圏の学生の漢字学習の大変さを理解し,その手当てを十分にしても らいたい。
  - ・コンピュータを使って日本語を書くこと
  - ・習ったことを使って話すこと
  - ・会話の練習がもっと多かったらいい。
  - ・発音が困難である学生のことを理解してほしい。
  - ・聴解,作文をもっとふやしてほしい。
  - ・時間割について。あるレベルの時間割は,いつも同じ時間帯でない方がいいと思う。たとえば私のBクラスの場合,4日の授業のうち3日が2限目だったが,実験との関係でとても困った。
  - ・クラスで使われる言葉はAクラスであっても日本語のみである…が、OK。
  - ・読解クラスでは,新聞や雑誌のような,もっと実践的なものを学習した方がいい。
  - ・とにかく教え方がつまらなかった。もっと学ぶべきことは沢山あるが,新鮮なアプローチが必要である。作文や聴解練習の他にも教え方がつまらなかったのであまり一生懸命勉強しなかった。いつも同じ変わり映えのしない古臭いものだった。
  - ・ビデオをたくさん見たい。

<sup>8 「</sup>あまり良くない」と答えたのは1名であるが,ここでも意見を書いた学生が他にいたので,それらの 意見も載せた。

- ・ 進度が速い。(各一人)
- 5.9 今受けているクラスはどのくらい負担になっているか

とても負担	かなり負担	普 通	あまり負担になっていない	全然負担になっていない
0人	8人	14人	5人	0人

5.10 5.9で「とても負担」「かなり負担」と答えた人に聞く。その理由は? (いくつでも)

6人

専門が忙しいから

日本語のクラスが難しい(大変だ)から 0人

アルバイトが忙しいから 1人

家庭の事情があるから 2人

その他 1人

(「その他」の内容:宿題が多い。いくつか他の講義も受けたいから。)

問6 問3の質問で「受けていない」と答えた人に聞く(対象54人)

6.1 どうして日本語のクラスを受けていないのか (いくつでも)

専門の授業が忙しくて日本語のクラスを受ける時間がない。 39人 (72.2%)

今の日本語のクラスの内容が私には合わない(必要ない)。 14人(25.9%)

今の日本語能力で十分だ。 11人 (20.4%)

専門の授業と時間が重なる。 11人(20.4%)

指導教官が専門に専念するように言っている。 6人 (11.1%)

日本語の授業が面白くない。 3人 (5.6%)

日本語は必要ない。 1人 (1.9%)

アルバイトが忙しい。 1人 (1.9%)

家庭の事情で受けられない(配偶者や子供のことで忙しい,等)。

1人(1.9%)

その他 5人 (9.3%)

「その他」の内容:

- ・もう学位を取って帰国するから
- ・研究で忙しいから
- ・修論を書いているから
- もうすぐ帰国するから
- ・Fクラス(最上級クラス)まで行ったから

- 6.2 どんな日本語のクラスがあったら,受けたいと思うか(いくつでも)
  - 6.2.1 時間

週あたりの回数が少ない(週1~2回)クラス 17人(31.5%)

5 限以降のクラス 12人 (22.2%)

もっと短期間 (1~2ヶ月) で終わるクラス 10人 (18.5%)

今のままでもよい。 9人 (16.7%)

一回の授業時間がもっと短いクラス **8**人 (14.8%)

その他 7人 (13.0%)

### 「その他」の内容:

- ・短くて効果的
- ・専門用語を教えてくれる/5時以降のクラス
- ・空いている時間…例えば夜…のクラス
- ・今やっている授業はやさしいから
- ・授業時間がもっと短い方がいい。内容がもっと多彩であってほしい。
- ・1限の開始時刻が早過ぎる。2限以降に始まるようにしてもらいたい。
- ・大学院生に単位が出るクラス
- 6.2.2 どんな日本語のクラスがあったら,受けたいと思うか(いくつでも)

サバイバル会話 29人 (51.9%)

口頭発表 24人 (42.6%)

聴解 22人 (40.7%)

レポート・論文作成 19人 (35.2%)

作文 17人 (31.5%)

読解 16人 (29.6%)

ビデオ 14人 (25.9%)

新聞購読 13人 (24.1%)

宿題がないクラス 13人 (24.1%)

予習・復習をしなくてもいいクラス 9人 (16.7%)

小テストがないクラス 8人(14.8%)

漢字を勉強しない(ひらがなとカタカナだけの)クラス 0人(0.0%)

その他 8人 (14.8%)

### 「その他」の内容:

- ・漢字クラス
- ・学生の専門別クラス

- ・とてもよくできる中国人学生と、非漢字圏の初心者の違いを考慮してほしい。
- ・数回でよいから、発表の仕方についてのクラスをして欲しい。
- もっと練習したい。
- · 文法,練習
- ・日本語能力試験1級と同じレベル
- ・英語が話せる教師。そうすれば説明が分かりやすくなるし,その課の学習 の必要性がよく分かり,単に文法構造を暗記するよりも,(以下不明)
- · 専門用語 分野別 (例: 半導体系, 情報系)
- ・来日直後の半年間,研究活動<u>をせずに</u>日本語の勉強をすることを大学が許可してくれたらいいと思う。大部分の学生は,限られた期間内に研究活動をしなければならないという悩みを持っているからである<sup>9</sup>。

### 4.終わりに

総合日本語コースの最大の問題は、「日本語学習に関して、ニーズ・学習環境が異なる学生たちが同じコースで学んでいる」ということである。一方には、日本語の他に専門を持ち、その学習・研究活動の傍ら日本語を学習する学生(大学院生、研究生など)がおり、他方には、日本語が必修であり日本語学習にその大部分の時間を割くことができる学生(留学生センター所属の学生)がいる。角間キャンパスにおいては、上記の二つの異なるタイプの学生たちが同じ日本語コースで学習している<sup>10</sup>。

現在のコースデザインは圧倒的に日本語必修の学生に対応しており,他に専門を持つ学生には十分対応できていない。そのため,これらの学生にとって日本語学習の継続がかなり困難であることは,総合日本語コースのかねてからの懸案であった。

今回の調査では、「日本語クラスを受講している学生」36人についてだけでなく、「日本語クラスを受講していない学生」54人の状況をもある程度把握することができた。

<sup>9</sup> この意見は、「提案」として最後のページの欄外に書いてあったものである。下線原文のまま。

<sup>10 「</sup>専門で忙しい」と答えた学生は、研究生やその他の学生より院生の方が多い(有意差あり)。また、院生は研究生やその他の学生に比べて、日本語の授業を受ける学生が(有意に)少ないことも今回の調査で確認された。面白いのは、それでも自然科学研究科の学生は、医学系研究科の学生に比べ受講している学生が比較的多いことである。医学系の院生の場合は、自分のキャンパス(宝町キャンパス)で日本語の授業が行われていないことが影響している可能性がある。

問6.1「どうして日本語のクラスを受けていないのか」に対し、「日本語は必要ない」及び「今の日本語能力で十分だ」という回答、すなわちはっきりと「日本語学習の必要性がないから」と答えた回答の合計は12であるのに対し、その他の回答の合計は77である。中でも、「専門の授業が忙しくて日本語のクラスを受ける時間がない」「専門の授業と時間が重なる」(この二つの回答の合計:52)「日本語の授業が面白くない」「今の日本語のクラスの内容が私には合わない(必要ない)」(この二つの回答の合計:17)という回答は、現在のコースデザインがこれらの学生のニーズと学習環境に応えておらず、改良の必要があることを示している。

総合日本語コースが日頃抱える問題,また今回の調査の結果は,日本語が必修でない学生が日本語学習を無理なく継続できるようなコースデザインを提供することの必要性を示唆している<sup>11</sup>。

今回の報告では,結果の詳しい分析までには至らなかったが,総合日本語コースの 向かうべき方向の決定に際して考慮すべき重要な要素は,ある程度明らかになった。

これからこれを基にどのようなコースに変えていくか検討し,実行に移していかな ければならない。

<sup>11</sup> 例えば、日本語の授業を受けていない人で「専門で忙しい」や「時間が重なっている」を選んだ人は、「週あたりの回数が少ないクラス」や「短期間で終わるクラス」を選ぶ傾向がある。「専門で忙しい」と答えた人は、更に「夕方・夜に行うクラス」を選ぶ傾向もあり、また宿題がなかったり、予習・復習をしないでよいクラスを選ぶ傾向がある。このような特徴を持つクラスは現在の総合日本語コースには存在せず、このことは、これからどのようなコースに変えていくかという点についての重大な示唆となろう。

(資料1)アンケートの質問内容
以下の質問に答えてください。□にはチェック( )してください。( )には日本
語 (または英語か中国語) で答えてください。
問1 あなたのことについて聞きます。
1-1 年齢 ( )歳 1-2 性別 □男 □女
1-3 国籍( )
1-4 所属 □学 部 ( ) □研究科 ( ) □その他 ( )
1-5 身分 □学部生 □大学院生 □研究生 □その他( )
1-6 いつ日本に来たか ( ) 年 ( ) 月 来日
注:金沢大学に来た時ではなく,今回日本に来た年と月を書いてください。
1-7 いつ自分の国に帰るか ( )年( )月 帰国予定 □分からない
1-8 来る前に日本語を勉強したか。 □はい ( 年 ヶ月) □いいえ
問2 次のような日本語は,あなたにとってどの程度必要ですか。
1) 生活に必要なレベル (例:買い物をする,乗り物に乗る,レストランで食事を
する,病院に行く,などのときに使う日本語)
(「1.読む,2.書く,3.話す,4.聞く」のそれぞれについて下のような5
段階評価をしてもらった。以下の設問でも同様。)
□とても必要 □かなり必要 □普通 □あまり必要ではない
□不要
2) 日常的な話題を扱う日本語(例:ホストファミリーと話す,ホストファミリー
に礼状を書く,テレビドラマについて話す,自分の国について話す,などのとき
に使う日本語)
3) 知的な話題を扱う日本語(例:新聞や雑誌を読む,文学,音楽,美術,科学,
社会,経済などについて情報を得る,などのときに使う日本語)
4) 自分の専門分野のことを扱う日本語(例:学会で発表する,ゼミで討論する,
論文を書く,専門書を読む,などのときに使う日本語)
問3 あなたは今,金沢大学で日本語のクラスを受けていますか。
□受けている  □受けていない
ここで , 「受けている」を選んだ人問4→問5と進んでください。
ここで、「受けていない」を選んだ人問6へ進んでください。

問4 問3の質問で「受けている」と答えた人は,どのクラスを受けていますか。
□総合日本語コース □研修コース □日本語 B
□その他 (コース名: )
問 5 今受けている日本語のクラスについて答えてください。
問5-1 今受けているクラスに,どのくらい満足していますか。
□とても満足 □大体満足 □普通 □あまり満足していない
□不満
問5-2 今受けているクラスのレベルは,あなたの日本語のレベルにあっている
すか。
□高すぎる □やや高い □ちょうど合っている □やや低い
□低すぎる
問5-3 クラスの時間数(週何回か)についてどう思いますか。
□多すぎる □やや多い □ちょうど良い □やや少ない
□少なすぎる
問5-4 クラスで教えられている内容について,どう思いますか。
□とても良い □大体良い □普通 □あまり良くない □良くない
問5-5 5-4で、「あまり良くない」「良くない」と答えた人に聞きます。
問5-5-1 どこがよくないか,書ける人は書いてください。
(例:文法説明が少なすぎる,書く練習が多すぎる,話し言葉についてあまり教:
てくれない,など)
(
問5-5-2 「もっと教えてほしい」と思うことは,どんなことですか。いくつ
も選んでください。
□文法 □作文 □読解 □聴解 □漢字 □話し合い活動
□会話練習 □スピーチ □ビデオ □その他(
問5-6 教授方法について,どう思いますか。
□とても良い □大体良い □普通 □あまり良くない □良くない
問5-7 問5-6で、「あまり良くない」「良くない」。
どこがよくないか,書ける人は書いてください。
(例: 先生によって教え方が違う, 英語を使って説明しない, 宿題が多い, クラン
の人数が多い,進度が速い,先生が厳しすぎる,など)
(

問5-8 クラスについて,他に何か問題・希望があったら,自由に書いてください。
(
問5-9 今受けているクラスは、あなたにとってどれくらい負担になっていますか。
□とても負担 □かなり負担 □普通 □あまり負担になっていない
□全然負担になっていない
問5-10 5-9で、「とても負担」「かなり負担」と答えた人に聞きます。
その理由は何ですか。いくつでも選んでください。
□専門が忙しいから □日本語のクラスが難しい(大変だ)から
□アルバイトが忙しいから
□家庭の事情がある(小さい子供がいる など)から
□その他( )
問 6 問 3 の質問で「受けていない」と答えた人に聞きます。
問6-1 どうして日本語のクラスを受けていないのですか。いくつでも選んでく
ださい。
□日本語は必要ない  □今の日本語能力で十分だ。
□専門の勉強が忙しくて日本語のクラスを受ける時間がない
□専門の授業と時間が重なる □アルバイトが忙しい
□家庭の事情で受けられない。(配偶者や子どものことで忙しい,など)
□日本語のクラスがおもしろくない
□今の日本語のクラスの内容が私には合わない(必要ない)
□指導教官が専門に専念するように言っている
□その他( )
問6-2 どんな日本語のクラスがあったら、受けたいと思いますか。いくつでも
選んでください。
問6-2-1 時間について
□今のままでもよい □一回の授業時間がもっと短いクラス
□週あたりの回数が少ない(週1~2回)クラス
□もっと短期間(1~2ヶ月)で終わるクラス □5限以降のクラス
□その他( )
問6-2-2 どんな日本語のクラスがあったら,受けたいと思いますか。いくつ
でも選んでください。
□サバイバル会話 □作文 □読解 □聴解 □レポート・論文作成

□口頭発表 □新聞講読	□ビデオ	
□漢字を勉強しない(ひらが)	なとカタカナだけの)クラス	
□宿題がないクラス □予	習・復習をしなくてもいいクラス	
□小テストがないクラス		
□その他(		)

ご協力ありがとうございました。

# Survey of Japanese Language Learner's Needs at Kanazawa University

Masashi Mine and Yuri Nagano

Abstract The Kanazawa University International Student Center conducted a survey of all the international students studying at Kanazawa University to know what they really expect from the Japanse Language Program offered here. There are several reasons for us to conduct such a survey. For example, on one hand, the transition from "a national university" to "a national university corporation" and the integration of Kodatsuno Campus to Kakuma Campus force us to downsize our program. On the other hand, the increasing number of international students forces us to make our program more flexible, because they have different needs. Our survey, therefore, is to obtain basic data to help us decide which direction we should go.

The present paper shows the results of this survey. A detailed analysis has not yet been performed, nevertheless some hints for the nature of reform have been obtained. The following two are typical: 1) Some students are not attending Japanese classes not because they don't need them, but because they are too busy. 2) Postgraduate students are busier than other students and tend to need less frequent classes or evening classes.