

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

平成12年度研究者日本語研修を一例として

上田 和子・大隅 敦子

〔キーワード〕 専門日本語、コースデザイン、専門性への対応、自己学習能力、対話

〔目次〕

はじめに 専門日本語教育の先行研究

1. 研究活動と日本語能力
 - 1.1 海外の日本研究事情
 - 1.2 研究活動と必要な日本語能力
 2. <研究活動に役立つ>ことを目指すコースデザイン
 - 2.1 研修の基本的な枠組み
 - 2.2 研修の流れ
 - 2.3 具体的なデザイン
 - 2.3.1 センター内学習
 - 2.3.1.1 日本語カリキュラム
 - 2.3.1.2 情報・コンピュータ
 - 2.3.1.3 論文作成・口頭発表
 - 2.3.1.4 個別クラス
 - 2.3.2 センター外学習
 - 2.3.2.1 研究チューター
 - 2.3.2.2 研究活動
 - 2.3.3 学習を支えるもの
 3. 平成12年度研究者日本語研修参加者像
 4. コースデザインの果たした役割
 5. 考察
- おわりに 今後の課題

はじめに 専門日本語教育の先行研究

深尾(1999)によれば、専門日本語教育⁽¹⁾が日本語教育の1つの分野として意識されるようになってきたのはここ10～15年であり、その研究・報告は(1)専門分野ごとに見られる語彙などの頻度調査・分類、講義・セミナーでの発話記録の分析と日本語教育での指導方法の提言、分野ごとの文章・談話構造などの分析、(2)作文・語彙・読解などの教材・教育方法の開発、専門日本語教育における専門教員と日本語教師の協同指導、(3)日本国内外のカリキュラム報告、の三分野に大別できるという。

専門日本語教育の中でも特に学術目的の日本語教育について、平尾(2000)は大阪外国語大学留学生別科・留学生センターでの45年間の留学生教育を紹介しながら、専門性をめぐる問題点を(1)研究レベルあるいは専門性のレベルと日本語能力との関係、(2)学習者が必要とする学習技能の異なり、(3)教科内容と日本語教育の関係、と整理している。

国際交流基金関西国際センターにおいても外交官・公務員⁽²⁾、司書⁽²⁾、大学院生、研究者を対象に専門日本語研修が実施されている。学術目的に限れば大学院生⁽³⁾、研究者対象の研修が挙げられる。

本稿で取り上げる研究者日本語研修(以下、研究者研修)は、日本語の初級修了程度かそれ以上の日本語能力を有する、社会科学または人文科学分野の研究者を対象に、研究活動を円滑に行うために必要な日本語の運用能力を高め、また研究に必要な情報、資料等を収集するために必要な技能を身につけることを目的として実施されている⁽⁴⁾。平成9年の関西国際センター設立以来、毎年10月～6月、9ヶ月間の研修が平成12年度までに4回実施され、現在までに計48人の修了生を送り出した。研究者研修では初年度より、研究に役立つ日本語能力、またその日本語能力を養成するコースデザインのあり方について検討を重ねてきたが、本稿ではそれらの成果を踏まえ、平成12年度研修を取り上げて、研究者研修におけるコースデザインについて検討を行うこととしたい。

1. 研究活動計画と日本語能力

大学留学生センターでの日本語教育が基本的にその大学・大学院で行われる専門教育への橋渡し教育であるのに対し、国際交流基金における研究者研修は、研修終了後基本的に帰国する研修参加者の、以後の研究活動に資することをめざしている。コースデザインにあたっては、まず各学習者の研究活動計画、研究活動に必要な日本語能力および現在の日本語能力を把握する必要がある。

1.1 海外における日本研究事情

研究活動に必要な日本語能力について検討する前に、ここで海外における日本研究事情につい

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

て若干整理しておきたい。2001年2月1日現在、海外の日本研究機関は133ヶ国1756機関を数える⁽⁵⁾。その日本研究の性格に多様なパターンが見られることは、国際日本文化研究センターのシンポジウム「日本研究のパラダイム 日本学と日本研究」(1988)などですでに論じられているところである⁽⁶⁾。

インターネット時代到来に伴って状況が変わりつつあるとはいえ、研修参加者の出身国と日本との地理的・歴史的・政治的・経済的・文化的な関係が、各国の日本研究の多様性を形づくっている。その一例として、研究資料の入手などはこれらの関係にかなりの程度左右されるのが現状である。また当然のことながら、長年培われた各国の社会的文脈における日本研究事情も、研究者一人一人に深い影響を与えている。さらに参加者各自の研究者としての職務・立場・価値観等の諸条件が、その研究目的、対象、手法等をより複雑に細分化しているのである。学習者の研修目標である研究活動の性格を正確に把握するためには、学習者のプロフィールの一環として各国の研究事情の多様さを視野に入れておく必要がある。

1.2 研究活動と必要な日本語能力

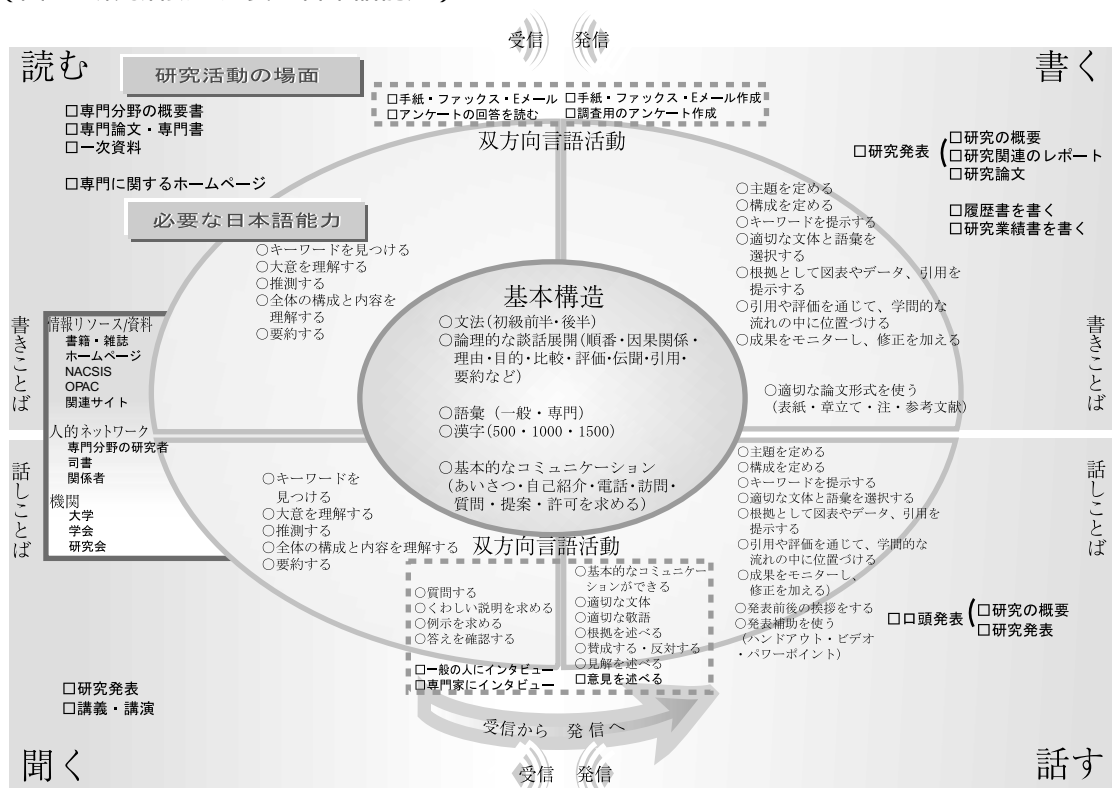
研究者研修には人文科学・社会科学の各分野からの研修参加者がいる。「専門分野によって言語の構造や語彙が異なるだけでなく、要求される技能も異なっている⁽⁷⁾」うえ、たとえ同じ分野でも文献分析に拠るのか、フィールド調査に拠るのかによって要求される日本語能力が異なってくる。

研究活動を情報を検索し、受信し、発信するものと捉えるとすると、研究者研修参加者にとっては研究活動のどの部分を日本語で行うかという選択の余地もある。日本語の資料を分析して整理し、日本の学会で発表する場合は受信・発信両面で日本語を必要とする。また受信は日本語で行い、発信は母語等で行う場合もあり、受信・発信のどの部分を日本語で行うかによって、必要な日本語能力が異なる。

研究活動とそのために必要な日本語能力を検討した結果が、以下の図1である。研究活動は、必要な日本語能力は で図示してある。

図の中心にある<基本構造>と題された部分は、どのような研究活動をする場合も必要な部分、言い換えれば土台になる部分であり、(1)初級文法、(2)順番・因果関係・理由・目的・比較・評価・伝聞・引用・要約などの論理的な談話展開、(3)一般的な語彙および専門語彙、(4)漢字(最低500字)、(5)基本的なコミュニケーション、をその内容とする。さらに各研究活動の内容によって必要になる能力を<読む><書く><聞く><話す>の4技能と関連づけて提示した。

(図1 研究活動と必要な日本語能力)



2. < 研究活動に役立つ > ことを目指すコースデザイン

多様な背景とニーズを持つ研修参加者(以下、学習者)の研究活動に役立ち、かつ帰国後の継続学習に資する研修をデザインするため、まず以下のような基本的な枠組みを定めた。

2.1 研修の基本的な枠組み

先に述べたように、研究者研修では専門分野、到達目標、日本語ニーズの様々な異なる学習者が9カ月間同じコースで勉強しながら、自らの日本語を専門的な研究活動に役立てることをめざすものである。したがって第一に重要なことは、各学習者が自己学習能力、すなわち「自分が日本語を学習する意味は何なのか、それは自分の仕事とどう関連づけられるのか、この場所でこの期間に何ができるのか、何ができないのか、さらに優先順位はどうか、といった問題について、主体的に考える」力⁸⁾を深め、研修期間中、自らに必要な日本語学習を選択して構成し、自己観察、評価、調整を行っていくことが重要となる。またそれを支援するため、教師と学習者がともに研究計画、必要な日本語能力、現在の日本語能力を対置してコースデザインの最適化を探る時間をコースデザインの一部として定期的に組み入れる必要がある。

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

第二に、専門的な研究活動を意識したカリキュラムデザインが必要である。文法・漢字・語彙・基本的なコミュニケーションなど一般的な日本語の基礎の上に、研究の基礎としての日本文化・社会の基礎知識、研究活動に必要な論理的な日本語の談話構成、それを利用した論文作成・口頭発表・意見発表、入門段階の専門読解、専門家との面談を意識した会話・インタビュー練習などが考えられる。シラバスとしては専門技能を重視したタイプ、内容を重視したタイプ、それらの統合型が考えられる。

この他に情報受信をサポートするOPAC・研究者所在等の情報検索、発信を支援するパワーポイント、ホームページ作成などの情報面のカリキュラムも研究活動に役立つと考えられる。

第三に、各学習者の専門性への対応を考慮する必要がある。学習者が最終的に望むのは自身の専門分野に関する日本語学習であるが、たとえば専門語彙を扱う時も定義、学問的な位置づけなどは、専門家でなければ説明できない。また学習者が専門家と面談、発表等日本語で研究活動をするためには、専門的文脈においてその日本語使用の適切性を確認することが専門日本語教育の一環として欠かせない。この点で日本語教師がサポートできる部分は限られており、専門家の協力が必要だと思われる⁹⁾。

すでに専門教育との連携については様々な実践がなされ((横田(1990,1993)、中村(1991)、五味(1996)、札野(1996))、松本他(1998))、専門家が日本語学習者だけを対象に、言語面も考慮に入れて講義を行う保護型¹⁰⁾、内容指導を専門家が受け持ち、関連する語学指導を日本語教師が担当する連携型¹¹⁾、その混合型などの指導形態が報告されている。札野(前掲)においては留学生が関連専門分野の研究室を訪ねてインタビューを行うといった人的交流を兼ねた形、また平尾(前掲)では、各専門分野の大学院課程を修了し、日本語教育の経験を持つ者を授業担当者としていることが報告されている。

研究者研修が多様な専門分野の研究者を擁すること、また大学の留学生センターと違い研究者との接触機会が少ないなどの関西センターの諸条件を考え、どのような形の実施が適切なのかについて、検討を重ねた。

2.2 研修の流れ

以上の三点を基本的な方針として、平成12年度研修においては、研修期間を通じて<研究活動を意識したカリキュラム>によって必要な日本語を選択して学び、それを活かして第2期から<専門家からのチュータリング>を受け、さらに第3期には<日本での実際の研究活動>によって専門的文脈における日本語使用を確認して行くという、センター内からセンター外へ発展していく学習の流れを設計した(図2)。

学習者にはあらかじめ設計されたコースデザインをもとに、それぞれの目的とニーズ、日本語レベルを考慮して学習を構成していくことが求められる。また同時に教師も定期的な学習相談を通じてその支援を行うこととした。

		第1期			第2期			第3期		
		10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月
センター内	日本語 必修科目 選択科目	必修科目(基礎構造:初級文法・漢字語彙・テーマ別クラス) 選択科目(中級文法、聴解、読解、会話・スピーチ、発音、作文)						研究活動中 日本語休み		
	発信活動		論文・口頭発表			論文・口頭発表			論文・口頭発表	
	情報検索		情報検索			パワーポイント			ホームページ	
	個別支援	個別クラス(個別ニーズに応えた日本語、発表準備、学習相談、期末評価面談)								
センター外	専門					研究チューター				
								研究活動		

(図2 研修の流れ)

2.3 具体的なデザイン

以下、具体的なデザインの各部分について述べる。

2.3.1 センター内学習

2.3.1.1 日本語カリキュラム

「研究活動と日本語能力(図2)」における基本構造、即ち初級文法、漢字(最低500字)、語彙、テーマ別日本語を参加者がどのような研究活動を行う場合であっても日本語運用力の基礎として不可欠であると判断し、必修科目として配置した。テーマ別日本語では論理的な談話構成のシラバス、内容シラバスを総合し、各クラス毎に学習者が選択したテーマ内容を扱いながら、日本文化・社会の基礎知識及び関連語彙を学び、同時に学習者に必要な論理構成を学ぶ場となるよう設定した(表1)。

一方、その他の中級文法、聴解、読解、会話・スピーチ、作文、発音については自由選択科目とした。ニーズの高かった専門読解への過程として、選択科目には人文科学・社会科学の分野別読解、また研究活動を意識した会話やインタビュープログラムを会話・スピーチの授業に取り入れた。

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

日時	担当	項目	活動1(基本内容)	活動2(応用)	補助教材、課題
2/14(水)	上田	事前課題	・事前課題より話題について考える		・ワークシート
2/20(火)	伊藤	導入	・教育一般の語彙 ・現代日本の教育関連の話題 ・語彙ノート	・各国教育制度事情 ・グラフ説明	・「日本を話そう」
2/21(水)	上田	展開1	・各国教育制度発表 ・本文読解	・現代日本教育問題 ・各国教育問題	・新聞記事 ・読解タスク
2/27(火)	伊藤	展開2	・ディスカッション ・意見発表の表現	・ディスカッション準備 ・賛成・反対・根拠・論証	・「論理的日本語」(自主作成教材)
2/28(水)	大隅	発展1	・発言者	・二人の討論、三人の討論 ・ディベート	・「論理的日本語」(自主作成教材)
3/3(土)	交流会	発展2	・発言者	・司会 ・書記	ビジネスマンとのディスカッション
	課題	まとめ	・ディスカッションのまとめ ・作文		

(表1 テーマ別クラスA 進行予定表「教育」)

2.3.1.2 情報・コンピュータ

学習者が自身で情報を収集できるようになるための有力な手段として、専門関連サイトでの資料(書籍、雑誌、文献目録、著作目録)および研究者の所在、内容等の検索が挙げられる。研修開始直後に日本語入力から始め、E-mail、インターネット検索まで、情報検索についての説明、実習を行った。2期、3期は発信支援としてパワーポイント作成、ホームページ作成などのクラスを実施した。

2.3.1.3 論文作成・口頭発表

その期の成果を口頭または論文の形式を選択して発表することにより、日本語授業での学習を総合するとともに、専門語彙、論理的な談話構成をまとめた形で学び、使用することをめざした。第1期は日本語での発表に慣れることをめざして一般的な題目が多かったが、第2期以降は次第に専門分野関連のものへと移行した。これらの発表のため、個別クラスでその準備を行った。第3期はほとんど全ての学習者が論文・口頭発表の両方を行い、口頭発表の際は外部招待者⁽²⁾と、質疑応答も交わされた。

2.3.1.4 個別クラス

個別対応を図るため、個別ニーズに応えた日本語学習補助、口頭発表・論文作成準備を行う時間を週1回設けた。またこの時間には個別の学習状況を把握するとともに、学習相談、評価面談も行った(2.3.3 で後述)。

2.3.2 センター外学習

2.3.2.1 研究チューター

第2期から希望者を対象に、各学習者の専門分野を専門とする若手日本人研究者から、専門日本語に関する1対1のチュータリングが受けられる機会を設けた。内容は学習者が各自のチューターと相談して決めたが、教師は内容の報告を受け、進行状況を把握するほか、開始後にチューター・学習者双方から聞き取りおよび調整を行うなど、コーディネーターとしての役割を果たした。

チュータリングの内容は各学習者のニーズにより文献講読、質疑応答、論文作成補助、資料紹介、学会・研究会の紹介、また学会・研究会発表の際の補助等で、1回2時間、回数は最高月5回までで、場所は基本的には専門関連資料の揃う先方大学とした。チューターには学習者の希望、また担当分野教授の推薦により、大阪、京都地区の大学に所属する研究者に依頼した。基本的には1対1の形で実施したが、先方からの申し出により、数人のチームを組んで対応していただいた事例もあった。

2.3.2.2 研究活動期間

第3期の4月22日から5月12日までの3週間、学習者が自主的に研究活動を行う期間を設定した。この間、学習した日本語を用いて専門家との面談、学会・研究会・シンポジウム参加、文学館・博物館訪問、資料収集などを、いずれも学習者が独力で申し込み段階から行った。活動期間終了時はほぼ研修終了の1ヵ月前であり、教師・学習者ともに帰国後の継続学習を念頭に置きながら研修の成果について振り返りを行った。

2.3.3 学習を支えるもの

上述のように、事前のニーズ調査に基づいて組み立てられたコースデザインも、実際の運営では学習者の学習過程と相互に擦り合わされ、調整されることが必要である。

当研修の場合、過去に専門分野、研究活動、必要な日本語力、現在の日本語能力など多くの面で多様な学習者が、9ヵ月間同じ研修を受けているうちに、自分が日本語を学習する意味は何なのかを見失い、それとともに目の前の日本語クラスと自分の仕事とどう関連づけられるのかといった点を見失うことが見られた。到達目標が一樣でないだけに、「目標である研究活動とコースデザイン、さらには個々の日本語クラスの関連づけ」も学習者の数だけあるといえ、一律に提示できるものではない。むしろ当研修の場合、個別の学習者が自己学習能力を発揮し、今後の研究活動に照らしての日本語面での到達目標を明確化することによって自己を動機づけし、自身のコースデザインを選び取る過程こそ、学習を支えコースデザインを意味あるものにする基盤になると考えた。

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

具体的には、毎週1回の個別クラスで必要に応じ学習相談を行い、個別の学習者が教師とともに、学習者の研究計画、必要な日本語能力、現在の日本語能力などを対置して授業選択、専門性への対応の進め方などを構成し、一人一人にとってのコースデザインの最適化をめざした。

各期末には評価面談も設けたが、その際使用した成績評価表(表2)は学習者自身が、目標である研究活動と必要な日本語能力の関連づけを把握し、現在の能力を評価して、さらに学習を最適化する過程に役立つことをめざし作成したものである。

	科目別評価表の例(読解)		
成績評価表 目次			項目
総合評価			
1. 履修科目成績一覧表			
2. 技能別総合評価			
3. 口頭運用能力評価			
4. 発信の記録			
科目別評価表			
必修科目			
1. 文法			
2. 漢字			
3. テーマ別			
選択科目			
4. 談話展開			
5. 聴解			
6. 読解			
7. 会話スピーチ			
8. 作文			
9. 発音			
10. 情報技能			
コースデザイン			
1. 平成12年度研究者研修概要			
2. 研究活動と日本語能力			
3. 文化・社会活動日程表			
4. 文化・社会活動分類表			
講評：継続学習に向けて			
	一般日本語		
	研究日本語		
	1	ひらがな・カタカナで書かれた文を読むことができる。	1・2・3・4・5
	2	初級文型を使った単文を読み、意味を理解することができる。	1・2・3・4・5
	3	初級文型を使った文章のキーワードを読み取り、大意が類推できる。	1・2・3・4・5
	4	初級文型を使った文章を読んで、内容と構成を理解し、要約ができる。	1・2・3・4・5
	5	簡単な新聞記事を読んで、キーワードを探し、大意を類推することができる。	1・2・3・4・5
	6	簡単な新聞記事を読んで、内容と構成をほぼ理解し、要約することができる。	1・2・3・4・5
	7	簡単な新聞記事を読んで、日本文化・社会の知識の中に、適切に位置付けて理解できる。	1・2・3・4・5
	8	専門分野を扱った日本語教科書の、文章のキーワードを探し、大意を類推することができる。	1・2・3・4・5
	9	専門分野を扱った日本語教科書の、内容と構成を把握し、要約することができる。	1・2・3・4・5
	10	専門分野を扱った、日本語教科書を読んで、専門分野の学問的な知識の中に、適切に位置付けて理解できる。	1・2・3・4・5
	11	専門分野の概説書の文章を読んで、キーワードを探し、大意を類推することができる。	1・2・3・4・5
	12	専門分野の概説書の文章を読んで、内容と構成を理解することができる。	1・2・3・4・5
	13	専門分野の概説書の文章を読んで、学問的な知識の中に、適切に位置付けて理解できる。	1・2・3・4・5
	14	専門書の文章を読んで、キーワードを探し、大意を類推することができる。	1・2・3・4・5
	15	専門書の文章を読んで、内容と構成を理解し、要約することができる。	1・2・3・4・5
	16	専門書の文章を読んで、学問的な知識の中に、適切に位置付けて、理解することができる。	1・2・3・4・5

(表2 評価内容(成績表目次)と科目別評価の例(読解))

3. 平成12年度研究者日本語研修参加者(学習者)像

ここで、このコースデザインを実施した平成12年度研究者研修の学習者を紹介する(表3)。研修参加者は全員で13名、男女比は7対6、年齢は研修開始時25~39歳で、平均は31.3歳である。い

ずれも人文科学・社会科学の各分野の研究者で、多様性に富む構成となった。平成12年度の特徴としてはマスメディア、音楽研究者が参加したことが挙げられる。来日時の日本語能力は初級7名、中級6名の構成であった。

表4は研修前に行ったニーズ調査から学習者自身が最優先としたニーズを希望者が多い順に集計したものである。全員に共通するニーズはないが、専門文献読解を希望する者が一番多く(8名) ついで手紙・ファックス・メールを読む/書く(7名) 電話で訪問を約束する(5名)など連絡・約束取りつけ等の希望が多い。一方、レポート執筆が5名、口頭発表が4名と、情報発信は受信に比べ希望者は少ない。

9ヶ月後の日本語到達目標では専門文献読解、専門家との交流、研究発表などの研究活動が多くを占める。

資料番号	出身国 母語	研究テーマ	日本語ニーズ (最優先として選択した項目、複数選択可)	9ヶ月後の到達目標 (自由記述)
1	韓国 韓国語	1945年以後日韓 高等教育(史)研究	・専門文献読解・専門家にインタビュー・インターネット検索 ・手紙・ファックス・メールを書く/読む	・論文を書く・研究発表
2	中国 中国語	日本テレビメディア の運営と管理	・専門文献読解	・会話・新聞、雑誌読解 ・講義視聴・日本語入力
3	中国 中国語	日中間の 社会・文化比較	・OPAC利用・専門文献読解 ・手紙・ファックス・メールを書く/読む	・流暢な日本語会話、読解、作文能力 ・専門家との交流、関係構築
4	中国 中国語	北アジアの 国際金融・保険	・専門文献読解・統計・講義視聴 ・専門家にインタビュー・フィールド調査 ・会議で意見述べ・口頭発表・レポート執筆	・研究・日中交流
5	中国 中国語	産業における日中の 発展比較	・専門文献読解・電話で訪問約束	・専門文献読解・日本社会・経済の理解 ・専門家との交流、関係構築
6	香港 広東語 英語	近代の日本の哲学 (西田哲学)	・OPAC検索・インターネット検索・専門家にインタビュー ・専門文献読解・会議で意見述べ・口頭発表 ・レポート執筆・手紙・ファックス・メールを書く/読む	・専門文献読解 ・専門文献翻訳(日・中・英) ・専門家との交流、関係構築
7	ベトナム ベトナム語	日本の歴史	・新聞・雑誌読解・専門文献読解 ・講義視聴・会議で意見述べ・口頭発表 ・レポート執筆・電話で訪問約束	・日本語の情報収集 ・講義視聴 ・専門家との交流、関係構築
8	ベトナム ベトナム語	日本における 環境汚染予防策	・OPAC検索・インターネット検索 ・手紙・ファックス・メールを書く/読む	・会話・漢字 ・文法それぞれの上達
9	キューバ スペイン語	日本の現代政治の 分析	・新聞・雑誌読解・専門文献読解 ・フィールド調査	・会話・読解・作文
10	コロンビア スペイン語	シルクロードの音楽 と正倉院の楽器	・電話で訪問約束 ・手紙・ファックス・メールを書く/読む	・日本の舞台芸術の資料を西語に翻訳 ・日本の会議・セミナーへの参加 ・母国で日本語教授
11	ロシア ロシア語	20世紀初頭の 露韓関係	・ニュース視聴・講義視聴・フィールド調査 ・会議で意見述べ・口頭発表・レポート執筆 ・手紙・ファックス・メールを書く/読む	(無記入)
12	グルジア グルジア語	財政学	・ニュース視聴・講義視聴 ・電話で訪問約束 ・手紙・ファックス・メールを書く/読む	・能試1級程度の日本語力 ・母国での日本文化、経済紹介 ・日本でのグルジア紹介
13	ロシア ロシア語	与謝野晶子の作品	・インターネット検索 ・専門家にインタビュー・会議で意見述べ ・レポート執筆・電話で訪問約束	・研究発表・レポート執筆 ・日本語で講義をする ・短歌webページ作成

(表3 学習者(研修参加者)の出身国、母語、研究テーマ、ニーズ、到達目標)

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

(人)

専門文献読解	8
手紙・ファックス・メールを書く / 読む	7
電話で訪問約束	5
会議で意見述べ	5
レポート執筆	5
講義視聴	4
口頭発表	4
専門家にインタビュー	4
インターネットで検索	4
OPAC利用	3
フィールド調査	3
ニュース視聴	2
新聞読解	2

(表4 日本語ニーズの分布)

4. コースデザインの果たした役割

ここではこれまで述べて来たコースデザインが、参加者にとって実際にどのような役割を果たしたか、という観点から検討してみることにする。まず、研修終了時の学習者全体アンケートを以下にまとめる(表5)

センター内	<p>カリキュラム 日本語クラスについては、概ねよかった、役に立ったという評価だった。漢字・語彙については専門語彙の勉強に時間を割いてほしい、という希望があった。またテーマ別のクラスについて、同じ授業をめぐり、日本の文化・社会全体について理解と認識が深くなったというコメントがある一方、自分の専門と関係のないテーマについては興味が持てないという意見もあり、一部に一般的な日本事情を越えてより専門に集中したいという志向が見られた。</p> <p>学習者の情報リテラシーは日本語で入力し、電子メールで連絡するという段階から、インターネット検索、パワーポイント、ホームページ作成まで既に経験済みという段階まで様々だったが、選択者各自にとって、概ねよかった、役に立ったという評価だった。情報検索の面では、国立情報学研究所(Nacsis)の大学図書館目録検索(Webcat)で検索した資料をインターネットライブラリーローンで借り出したり、研究資源情報(DiRR)で検索した研究者と会った学習者もいた。ただ日本では役に立つが、帰国後は自由にインターネットが使えない状況なので役に立たないという感想もあった。</p> <p>論文作成・口頭発表 論文作成については「よかった」「いい勉強になった」という評価。「大変だったが、そのおかげで新しい専門語彙をたくさん学んだ」という感想があった。また口頭発表については「いつも心配だった(2)」と負担を感じるのと声があった一方で、「たのしんだ(2)」「いい勉強」間違ったこともあったが、だんだん自信がついてきた。外国語を勉強するには勇気が必要」などの意見も見られた。</p> <p>個別クラス 「わからない時に詳しい指導を受けた」「専門の漢字を学べてよかった」とより細かいレベル、ニーズへの対応が評価されていた。</p>
センター外	<p>研究チューター この制度により、「論文作成上の添削をしてもらった」「専門用語の分からない部分を確認できた」「自分の日本語レベルでは、クラスでは日常会話が中心になるが、チューターと話す中で、専門的で複雑なことも話せるようになった」など、所期の専門日本語指導の面での効果が見られた。また「専門上の知見、アドバイスが得られた」「チューターを通じて、さらに多くの研究者などネットワークにアクセスすることができた」など、専門の上で得るところもあったとの感想も見られた。 ただチュートリアル(基本的には先方)の遠さが負担との意見も少なくなかった。</p> <p>研究活動期間 全体的には「日本語面でも、専門面でもとても役に立った」という評価が多かった。授業との関連については「スピーチクラス、テーマ別クラスが役に立った」と授業が研究活動に役立ったという声があった。 日本人研究者と会う際、「緊張した」という感想、「専門語彙数が不足、また専門に関する会話・聞き取りが難しい(6)」「敬語や正式な場面でのあいさつの言葉などが必要(4)」「口語体で話すことも必要(1)」「大阪弁に困った(主に関西方面で研究活動をした者)」「日本人は自分の意見をはっきり話さないで、苦労した」など、専門日本語面での不足、生の日本語のバラエティや日本人の言語習慣に触れてその面での能力の不足を感じた者が多く、不足の認識から今後の学習の方向づけを行った。 実施時期について、ゴールデンウィーク等休日は研究者に会いにくく、時期を外してほしいとの要望があった。</p>

(表5 学習者の終了時全体アンケート) なお、()内の数字は同趣旨の回答数を示す

以上学習者全体の評価を項目別に評価をまとめた。ただコースデザインの妥当性を検討するためにはこれらの項目をばらばらに見るのではなく、各項目の相関性や、その中で学習者の変化の過程を追う必要がある。この点を掘り下げるための一例として、筆者(大隅)は学習者K氏に、研修終了後3カ月の時点で、4日間・計5時間の聞き取りを行った。

K氏は、表3の資料番号1(韓国からの参加者)である。来日時は初級文法・漢字250字読み・書きの試験で共に50%を取ることができず、口頭試験でも「ます」「ました」を使い分けられない状態であった。しかし9カ月の研修を経て、帰国前にある国立大学の正規ゼミで、到達目標の一つであった研究発表を行った。研修の最終目標を達成したK氏の内面の軌跡を、学習者自身の振り返りによってたどることは、学習者の一例としてK氏の日本語力の成長を見るという意味だけでなく、コースデザインの評価、今後の課題を考える上でも有意義だと思われる。以下、K氏からの聞き取りをまとめる。

【 研修前・研修後の自分の日本語を比較すると 】

言語には所記と能記があり、さらに所記にも事実と事実に対する評価があるとすれば、来日前に韓国で勉強していた時は能記、および所記のうちの事実だけを理解していた。日本へ来て所記のうちの評価的な部分も理解できるようになった。来日前も日本語の本を読んでいたが、研修を経て筆者の評価、表面に表れない文脈、さらに専門的文脈における位置づけなどもわかるようになった。

【 日本語クラス 】

全体的に見て文法、会話、テーマ別クラスなどの日本語学習が、その後自分が研究活動をしていくためのマップ(原文ママ)になった。センターの中での学習が、センター外の活動へ結びついて行った。

文法、会話などは日本語能力の養成につながったし、テーマ別クラスでは例えば日本人の考え方とか、教育とか、憲法とか、日本の社会と文化の基礎的な部分について学んだ。専門外のことを学ぶ必要がないという意見を持っている研修生もいたが、私は日本研究をしたり、日本人の研究者と会うのなら、社会や文化の基礎的なことは知っておいた方がいいと思う。

【 学習相談 】

一週間に一回の個別面談の日は、より自分の専門分野に近い日本語学習の時間であり、またその時の学習計画を教師に相談する場であった。第2期初めから第3期初めにかけては、今自分の日本語はどのような段階か、残された時間で日本語学習、日本語での研究活動の何を優先とするかについて思案し、教師に相談した。第2期から研究活動を優先しようかと思ったが、相談の結果、このような研究者向けの日本語研修は他に機会がないことでもあり、第2期までは日本語学

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

習に注力して、できるだけ多くのクラスを選択することにした。第3期は日本語で実際に研究活動することによって専門的な日本語能力を伸ばすことを優先したので、必修科目の他は発音クラスだけを選択した。

【 センター内日本語学習からセンター外へ】

センター内の学習がセンター外の基礎になったが、逆に言えばクラスでなかったことも、クラスだけでは覚えられないし、使えない。

例として、授業の中で反対意見の言い方を習ったが、日本人のあいまいな表現は韓国語での表現と違うので、その時は難しいと思った。その後研修生活の中で使い、ホームビジットのホストファミリーと話したり、さらにセンター外の研究活動で使う中で次第に慣れて使えるようになっていった。

【 論文作成・口頭発表の意味】

期末の論文作成や口頭発表は、日本語クラスで学んだことすべての総合だった。準備はかなり負担だったが、終わった後は「自分は日本語で論文が書けた」「発表ができた」という大きな達成感が得られ、その後の自信になった。【 研修前・研修後を比較して】で述べた、ことばの評価・判断の部分、また表面に現れない文脈が理解できるようになったと強く感じたのも、発表、特に第3期の研修の最終発表および国立大学での発表の時である。聞き手は最終発表では研究チューター、会話パートナー、ビジネスマンの会の方、国立大学では研究チューターの指導教官のゼミの学生だった。どちらも発表の後質疑応答があったが、自分が受けた質問から聞き手の受け止め方や印象を把握して、どのように答えたらいいか、その答え方を考えることができた。

【 なぜ判断・評価的な部分がわかるようになったのか】

なぜそのような判断・評価的な部分がわかるようになったのか、それは今となってははっきりと述べられない。日本人と直接に接しているので、顔の表情や言葉の調子が直接見られる、というのはたしかに一つの情報源だったが、その他に実際の場面で言葉の使われ方に注意していたからかもしれない。

研修が終わって帰国してから、ソウルの自分の大学の先生(日本人)が資料を探しに来られたことがあった。自分はその先生と担当者(韓国人)の日本語での会話を横で聞いていた。先生は「Aもない」「Bもない」「Cもない」と言われ、担当者はこれを聞いて先生が「AとBとCがない」という事実を述べたと理解していた。研修前の私だったら、やはりそのように理解しただろう。しかし日本人は反対意見をはっきり言わないのと同様、ふつう否定を繰り返したりしない。先生のことばを聞いて、私はその落胆と評価の低さを感じた。実際のところ先生がどう考えられたかはわからないが、少なくともそのような可能性があることに研修を経て初めて気がつくようになったと思う。

【 研究チューター】

第2期から始まった研究チューター活動は、私の場合チューターの指導教官のゼミへの参加、また各種研究会への参加(いずれもチューターが同席し必要に応じサポートを得る)、およびチューターとの読書会が中心になった。研究チューターの指導教官は尊敬する研究者であり、そのゼミに参加させてもらうことは大変有意義なことだった。

チューターとは継続的に会ったので緊張がなくなり、習った日本語を思い出しながら、内容について質問したり、はじめて専門に関して、日本語で会話をすることができるようになった。チューター活動は日本語的な面でも専門的な面でも、その後の研究活動の土台になったと思う。

またこの活動を通じて、専門の研究動向だけでなく日本の研究風土について学ぶことができた。例えば日本で研究活動をする場合、しかるべき筋の紹介が大変重要だということなどである。韓国でも紹介はあった方がいいが、日本ほどの重みはない。

【 研究活動期間】

第2期までは教師の作ったカリキュラムに従っていて楽だった。第3期になり研究活動期間が近づいて来て、教師から最初の紹介はするけれど、後は全部自分でやって下さいと言われ、正直困惑した。自分の場合、研究チューターと指導教官の関係から紹介してもらった先はまだよかった。しかし特に地方の大学については、コンピュータで検索して研究者の所在を確認し、最初の連絡はセンターからしてもらえるものの、その後自分で電話して、訪問の希望と趣旨を伝え、時間を決め、交通をチェックしたりすることに非常に負担を感じた。しかし一方ではとつする部分、自国で行うのと同じように自立しなければだめだ、と思う部分もあった。今になると、自分で全部をやったことがとてもよかったと思うようになったし、それが現在の自分の研究活動に役立っていることを実感する¹³⁾。

活動期間中は朝早く出かけ、夜ホテルに帰って来てその日のことをまとめる、という生活が続いた。日本語で専門家と面談することは、もちろんとても緊張した。センターの環境とは違い、色々な日本語の話し方(方言、年齢、個人のくせ)があった。例えば旧京城帝国大学卒業者の話を聞いて回ったが、それらの人は一番若い人でも80歳ぐらいで、話し方だけでなく語彙も少し違うように感じた。

面談では自分の興味対象、専門の研究状況などについて質問したり、資料を見せてもらったりした。内容の70~80%ぐらいは理解できたが、毎晩ホテルでその日の面談を振り返り、わからない部分について辞書をひいたり考えたりして理解を補った。そんなふうに振り返っているうちに、次の面談に向けての注意点がわかるようになった。また質問のアイデアも浮かんだ(以上でK氏からの聞き取り終了)。

5. 考察

以上の全体アンケート、K氏の聞き取りから、平成12年度研究者研修について以下考察と評価を行いたい。

全体アンケートからは、テーマ別の日本事情を内容とする授業をめぐって「日本の文化・社会全体について理解と認識が深くなった」という評価が見られる一方、「専門以外のテーマに興味を持ってない」という声もあった。また漢字・語彙面でも専門志向がうかがえるなど、一部の学習者のアンケートには、一般的な日本事情、漢字・語彙を超えて、より専門に集中したいという意向が見られた。筆者が研修を通じて受けた印象では、この「専門に関係するか」「専門に役に立つか」という問いが、いつも学習者の心の中を占め、学習の指針となっているようであった。

学習者全員が、学んだ日本語で最終的に何らかの研究活動を行うことを希望する中で、K氏の事例は、それを実現していった例だと言えるだろう。K氏からの聞き取りは学習者全員を代表するものではないが、ある学習者の学習過程とこのコースデザインの相互交渉を見て取ることができる。

K氏によれば、日本語クラスで日本語面、文化・社会面のマップを得たことが、その後のセンター外での、より専門に近づいた学習の土台となり、またクラスで学んだ日本語も、センター内外の使用経験を経て運用できるようになったという。センター内からセンター外へという段階的なコースデザインは、K氏が日本語を学び、研究活動に活かして行く学習過程に有効に作用していたと言える。

論文作成・口頭発表は、クラス学習の総合であると同時に、専門分野について調べ、整理し、発表するという場となった。ここにおいて、学習の場は日本語クラスの枠を超え、センター外環境における専門日本語学習の前段階として機能したと捉えられる。

さらに専門性への対応について、第2期から開始された研究チューター活動において、K氏ははじめて内容を伴った専門的な会話ができるようになったと述べている。また研究チューターの指導教官のゼミ、その他の研究会への参加は、K氏自身はその意義を高く評価しており、日本語学習にとっての動機づけとして、その意味は決して小さくなかったと思われる。「日本語教師が対応できない専門性への対応」「日本語を専門的文脈で使用し、専門家から専門日本語面のフィードバックを得る」という所期の目的が一定程度達成され、動機づけの面でも意義のある活動だったと言えるだろう。

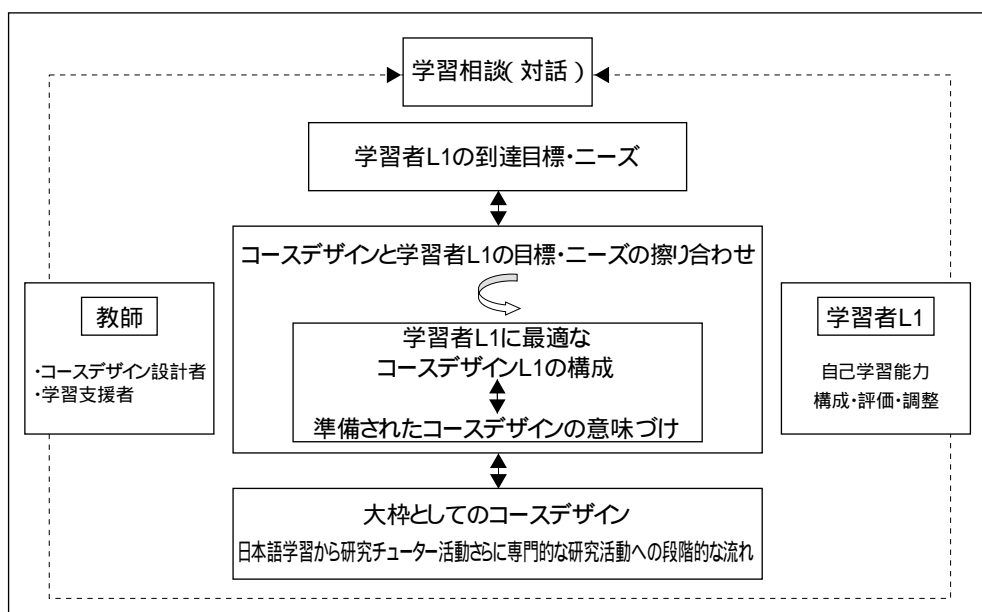
第3期の研究活動では、K氏は研究活動を事前準備から独力で行った。毎日、研究活動の実践と振り返りを繰り返し、独力で研究活動、そして内容理解ができる域に達したと、自身で評価し

ている。

センター内での日本語学習が、その後のセンター外の研究チューター活動、さらに日本語での実際の研究活動のマップになったこと、一方クラスでの学習事項もその後のセンター外での活動によってはじめて使用できるようになったというK氏の振り返りは、日本語カリキュラムから専門性に至るコースデザインの段階的な流れが学習過程に有効に作用したことを物語っていると言えるだろう。

一方、他の学習者もそれぞれの目標をめざして学習を展開していた。紙数もあり、ここで全体を紹介することはできないが、限られた研修期間の中で国では日本語学習の機会がないからと9ヵ月間すべての日本語授業を選択して、研究活動で日本語を使うことよりもクラス学習を優先したのもいた。また日本語学習は必修科目のみに絞り、個別の専門分野に関わる日本語学習を中心に学習を構成していたものもいた。

このような学習者の多様な目標・ニーズに従った日本語学習を実現化していった過程には「学習相談」が一定の役割を果たしていた。この時間に教師は一人一人との対話を通じて、各時点での学習者の日本語学習および日本語を使っての研究活動の状況を把握することをめざし、彼らが自身の学習を構成し評価、調整して学習の最適化を図れるよう支援を行った。



(図3 対話を通じた学習者にとって最適なコースデザインの模索)

図3のように、教師と学習者が対話を持ち研究活動とそのために必要な日本語能力、他方で提示されたコースデザインを対置して擦り合わせて最適なコースデザインを探ることは、一人一人の

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

学習者にとって、目の前のクラスを到達目標へと関連づける過程としても作用した。

そしてこの、学習者一人一人が、自身にとって意味あるコースデザインを構成していくという過程が、研修全体のコースデザインそのものを支え、あらかじめ計画された日本語カリキュラムや専門性への対応などの、一つ一つの部分を意味ある生きたものとして機能させたことを、K氏の事例は伝えていると評価できるのではないだろうか。

おわりに 今後の課題

以上、平成12年度研究者研修を例に、研究活動に役立つことをめざす日本語カリキュラム、専門性への対応にポイントを置いた段階的な流れ、および実際にコースデザインを意味あるものとして位置づけるための学習者の自己学習能力の発揮、それに対する教師の支援の場としての学習相談を埋めこんだコースデザインの設計について述べた。さらに学習者一人を取り上げ、コースデザインと学習過程の相互交渉の過程を考察した。

研修の今後の課題としては、<研究活動に役立つコースデザイン>の深化をめざし、(1)研究活動に役立つカリキュラムデザイン、および論理的な談話展開、日本文化・社会知識などの教材作成の検討を続け、他方で(2)研究活動を専門日本語の観点からさらに調査し、どのような言語行動が行われているのか、どのようなアプローチでどのような成果を得られるのかをより深く把握し、その成果を(1)のカリキュラムデザイン、上に挙げた教材作成等へ還元して行く必要があるだろう。また、多様な到達目標、ニーズを持つ各学習者が、意味ある研修を自ら選び取っていくため、(3)図1のような到達目標と必要な日本語能力の関係を自分で確認できるもの、表2のように自己の学習を観察・評価できる形での評価、といった自己観察・評価補助をより充実させて行くこと、さらに(4)研究者研修における日本語教師の役割について議論を重ねることで、学習者への学習支援の質を高めていく必要があると思われる。

本稿の終りにあたって、研修期間、また以後も、K氏をはじめ平成12年度研修参加者より有益なコメントをいただいたことをここに記して、心より感謝申し上げたい。

〔注〕

- (1) 専門日本語教育の定義については、ここでは深尾(1999)に従い、専門(研究活動)のための日本語教育とおく。
- (2) 外交官研修、司書研修とも日本語国際センターでの研修を引き継ぎ、平成9年度より関西国際センターで実施されている。
- (3) 海外の大学院などで社会科学または人文科学の分野を専攻し、日本語の習得または日本語の能

力向上を望む人を対象とする日本語の集中研修。期間・定員は平成13年度まで2ヵ月(年1回、定員40名) または4ヶ月(年2回、各回定員20名)

- (4) 関西国際センタープログラム案内(2000)
- (5) International Research Center for Japanese Studies(2000) 付表
- (6) ネウストプニー(1988)の一部により、以下の表を作成した。

<p>日本研究の 地域的スタイル</p>	<p>ガルトウング(1981)の提唱による分類。 サクソニック・スタイル：Oxbridgeとアメリカの主要大学を中心とする。データを重視し、理論にはあまり強くない。学会発表では共通の知識体系への貢献度から評価される テュートニック・スタイル：ドイツのミュンスター、ハイデルベルク等、古典的な大学を中心とする。データに弱く理論を重視する。教師と弟子の関係が存在する。 ガリク・スタイル：パリを中心とする。データに弱く、理論に強くない。各学者が別個の世界を作ることが多い。 ニッポニック・スタイル：東大・京大を中心とする。データに弱く、理論を重視する。理論や学者の社会は「家元式」で範囲が狭い。 但しネウストプニーは、この地域的スタイルの類型論を成り立たせるための実証研究が不足していると結論づけている。</p>
<p>日本研究の パラダイム</p>	<p>ジャパノロジー型パラダイム：心理的・地理的に離れた日本へのアプローチであり、政治史・文化史・文学史・史的言語学等人文科学の種々の側面を全体として研究対象とした。 日本研究型パラダイム：構造主義の理論・方法論を取り入れて、対象も社会科学に広がった。このパラダイムの底流を流れるテーマは「日本の近代化」である。 現代型パラダイム(もしくはポスト・モダン型パラダイム)：一方で国際社会での協力と多民族化、他方で先進国での生産の向上とそれに伴う社会観の変化を背景とし、単一社会と見なされてきた日本内部のバリエーション、たとえば社会階級、少数民族、地方社会、男女差などのテーマにも関心を寄せる。</p>
<p>日本研究の 機能的タイプ</p>	<p>イデオロギー的機能タイプ：体制支持を含む種々の政治的な立場を支持する。 接触機能タイプ：個人レベルで日本と接触がある、外国人の利益を代表する。 異文化理解機能タイプ：異文化への好奇心の充足を目指す。 職業維持機能タイプ：職業の維持を第一に考える。 批判機能タイプ：日本社会の種々の面について批判的な態度を取る。</p>

(表6 日本研究のフレームワーク)

- (7) 横田(1990) : p124
- (8) 三隅他(印刷中) : p2
- (9) 深尾(1993)は「専門読解の最終目標は内容理解であるから、専門知識を持たない日本語教師の読解指導には限界がある」と述べ、「工学系の専門読解に至るまでの日本語教育において日本語教師ができること、できないこと、すべきことを明確に」している。
- (10) 横田(1993) : p51
- (11) 横田(1993) : p51
- (12) 阪南日本語クラブ(学習者の日本語運用能力向上を目指した、会話パートナー活動の相手先)、ビジネスマンの会(異業種交流NPO。3回ほど交流会を開催したほか、この会の月例会で学習者が発表を行うなど、交流を深めた)、研究チューター(2.3.2.1で後述)など、研修として日本

専門日本語研修におけるコースデザインの検討

語教育支援をお願いしている相手先の方々。

(13) K氏は現在も日本で研究活動を続けている。

〔参考文献〕

- 上田和子・羽太園(1999)「パフォーマンス・チャートの実践 外交官・公務員日本語研修における自律学習」『日本語国際センター紀要』9号 19-35
- 上田和子・羽太園・和泉元千春(2001)「専門日本語教育プログラム・デザイン - 外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践 - 」『日本語国際センター紀要』11号 69-87
- 来嶋洋美(1995)「実務者を対象とした日本語教育」『日本語学』14巻7号 71-79
- 五味政信(1996)「専門日本語教育におけるチームティーチング」科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み 『日本語教育』89号 1-12
- 佐々木倫子(1996)「日本語教育と専門教育の連携」『日本語学』15巻2号 35-45
- 中村重穂(1991)「専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育 一橋大学に於ける実践報告」『日本語教育』74号 172-184
- ネウストプニー、J・V「日本研究のパラダイム」『世界の中の日本 国際シンポジウム第一集』80-105 国際日本文化研究センター
- 平尾得子(2000)「大阪外国語大学の日本語教育における『専門性』をめぐる諸問題」『専門日本語教育研究』1号 50-56
- 深尾百合子(1994)「工学系の専門読解教育における日本語教育の役割」『日本語教育』82号
(1999)『専門日本語教育』研究に期待するもの』専門日本語教育研究』1号 6-9
- 札野寛子(1996)「日本人学生との交流を通して学ぶ科学技術基礎日本語短期プログラム 金沢工業大学夏季日本語プログラム(KIT-SPJ)」『世界の日本語教育』4号 153-172
- 松本隆・山口麻子・高野昌弘(1998)「経済分野の専門的日本語教育 語学教師と専門家の連携を目指して」『アメリカ・カナダ大学連合日本語研究センター紀要』21号 1-40
- 山本一枝(1995)「科学技術者のための専門文献読解指導 チームティーチングによるMIT夏期集中日本語講座」『日本語教育』86号 190-203
- 横田淳子(1990)「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育』71号 120-133
(1993)「内容中心日本語教育 留学生の専門への橋渡し教育として」『東京外国語大学留学生センター論集』19号 43-59
- Gehrtz三隅友子、上田和子、羽太園(印刷中)「関西国際センター日本語研修プログラムにおける実習の役割」『専門日本語教育における実習の役割』 国際交流基金関西国際センター

International Research Center for Japanese Studies(2000).*Japanese Studies around the World 2000.*

Kyoto, International Research Center for Japanese Studies

Galtung,J(1981) *Structure, culture and intellectual style : An essay comparing saxonic, teutonic, gallic and nipponic approaches.* Social Science Information Vol.20, No.5, pp817-856

Jordan,R.R(1997) *English for Academic Purpose; A Guide and Resource Book for Teachers .* Cambridge, Cambridge University Press