

専門日本語の学習過程

－ 研究活動支援制度を利用した学習を通して －

大隅敦子、羽太園、林敏夫、品川直美

〔キーワード〕 専門日本語、研究者、研究活動支援制度、学習、専門的文脈

〔目次〕

はじめに

1. 研究者研修の流れ
2. 研修参加者の概要
3. 研究活動支援制度を利用した活動の概観
4. 事例の検討
 - 4.1 事例 1
 - 4.2 事例 2
 - 4.3 事例の検討
 - 4.4 日本語教員のサポート
5. 研修全体の学習過程と研究活動支援制度の位置づけ

おわりに

はじめに

国際交流基金関西国際センターで行われている研究者日本語研修（1）（以下、研究者研修）では、コースデザインの基本的な枠組みとして、〈自己学習能力の養成〉〈研究活動を意識した日本語カリキュラム〉〈専門性への対応〉という3つを据えている（上田・大隅（2002））。

本稿ではこの基本的な枠組みのひとつ、〈専門性への対応〉について、平成13年度研究者研修参加者の学習行動の記録を通じて、日本語学習から研究活動にいたるまでの専門日本語学習の過程の観点から検討しようとするものである。

専門日本語教育⁽¹⁾における学習者の最終的なゴールは日本語を用いた専門分野での活動である。しかし、そこに到達するまでの学習を日本語教育がすべてカバーするのは難しく、すでに様々な形態の専門教育と日本語教育の連携が実践されてきた（横田（1990、1993）、中村（1991）、五味（1996）、札野（1996）、松本他（1998））。大きく分ければ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⁽²⁾、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⁽²⁾、その混合型などの指導形態が報告されている⁽³⁾。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も兼ねた形が報告されている。

これらの報告の多くは、「だれが…日本語教員が教えるのか、専門教育教員に任せるべきなのか」という議論（加納ほか（2001））あるいは「専門日本語教育における専門教育教員と日本語教育教員の協同指導は高い効果を挙げると評価されているが、指導上の視点の違いや役割分担、協同指導体制の確立・維持など解決すべき問題が多いことが指摘されている（深尾（1999））」といった、おもに教員側からの教育方法としての観点からコースやクラス単位での連携が試みられ、それらの取り組みに対する学習者からのフィードバックが考察されている。

関西国際センター研究者研修においては日本語教育から研究活動への専門日本語学習の試みとして、「研究活動支援制度」を実施している。これは学習者ごとに、彼らの専門分野の専門家（以下、研究アドバイザーと呼ぶ）を一名紹介し、専門的な日本語学習機会の継続的な提供を依頼しているもので、最大一週間に一回、指導を受けることになる。研究アドバイザーの選定は学習者自身の希望、あるいはセンターからの紹介によって行なった。学習者が個別に専門家に指導を仰いだり、またゼミに参加したりするという形態は、本研修が多様な専門分野およびニーズを持つ学習者を擁しているという事情から生み出されたものである。活動内容は（1）専門的な言語形式、（2）専門分野に関する知識を学ぶことに加え、学習者がディスカッションや発表を行うといった（3）運用、およびその結果としての他者からの評価、自己評価を得る（4）その他（後述）も含む。

コースあるいはクラス全体ではなく個人単位の学習活動である点、また学習者が専門分野の場へおもむくといった点、またそれにともない、学習の計画や実施がかなりの程度、学習者と研究アドバイザーに任せられており、日本語教員はどちらかというサポートに回るという点で、この制度は従来の連携とはやや異なった形態と言える⁽⁴⁾。

この制度は専門日本語学習の一環として行われているものであり、制度について考える時、「この制度はどのような学習効果をあげているのか」「それはコース全体の学習にどう活かされているか」「その際、日本語教員はどのようなサポートを行いうるか」という観点からの検討が必要である。そして学習効果について考える時、自己の専門分野での研究活動を日本語ではじめて行った学習者が、「はじめて専門の文脈に参加することによって何を、どのように学習しているか。」「何を得ているか」また「自身の学習をどう捉えているか」という面からの考察が重要なポイントになるだろう。

本稿ではこの研究活動支援制度の実践例を通して、専門日本語学習における学習過程およびその効果について、考察を行うこととする⁽⁵⁾。

本調査の具体的な手続きとして、最初に平成13年度研究者研修に参加した一人一人の学習者が、この活動を通してどのような専門的な日本語学習を行ったか、また学習者自身はその学習行動と成果をどのように内省していたかを時間の流れを追って詳細に観察する。そしてその観察をとおして、研究活動支援制度、およびそれを含むコースデザイン全体で、学習者が何を

どのように学んでいるかという、専門日本語学習における学習過程を検討することとしたい。

1. 平成 13 年度研究者研修の流れ

最初に学習者のたどった時間的な流れ、学習の流れを確認しておく。表 1 は平成 13 年度研究者研修の流れである。来日直後の第 1 期は文法や漢字といった基本的な日本語を整理し直すとともに、期末には自分の研究テーマを紹介する口頭発表および論文作成の作業を行った⁽⁶⁾。なお、研修期間を通じて週一回の日本語個別授業が行われ、日本語学習補助、研究活動補助、学習評価やカウンセリングなど、学習者と教師がその時必要と考えた学習に取り組んだ。

図 1 研修の流れ

		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	文法・漢字・論文・発表・聴解・読解・会話・コンピュータ								
	日本語個別授業	週1回								
	発信活動			発表	論文		論文・発表			論文・発表
センター外	研究活動支援				6ヶ月					
	研究活動								2週間	

第 2 期には研究活動支援制度（前述）が始まった。実際の活動形態は、研究アドバイザーから研究活動へのアドバイス、文献紹介、研究者紹介を受けたり、また研究アドバイザーのゼミに参加したり、あるいはそこで発表を行うなど様々であった。また一週間ほどの自主研修旅行時に、専門分野の研究者を訪ねたり、文献収集を行うなど、研究活動を行った者もいた。期末には再び口頭発表・論文作成を行った。

第 3 期は日本語の授業は約 1 ヶ月で終了し、その後は個人的な研究活動、論文、発表、そして最終試験である口頭試問へという流れであった。

2. 研修参加者の概要

次に、13 年度研究者研修参加者の概要をまとめる（表 1）。本年度は人文科学分野 7 名、社会科学分野 6 名、コース開始時の日本語力は初級 8 名、中級 5 名であった。9 ヶ月後の学習目標としては論文作成が 13 名中 6 名で、口頭発表が 5 名、資料の読解等が 5 名。専門的な会話等が 4 名、日常会話も 4 名など、ゴールが多様なのは例年通りの傾向である。

表1 平成13年度研究者研修参加者

番号	出身国 母語	所属機関 での職位	研究テーマ	日本語学習の到達目標
1	韓国	研究員	日本の政党体制の変化と持続	・学会などで論文を発表 ・日本語で論文などを書く語学力
2	韓国	研究員	日本の財政システム	・日本人との会話
3	韓国	研究員	朝鮮時代の韓国と日本の音楽交流	・論文の翻訳 ・セミナー等で論文発表、討論
4	中国	講師	外来語と日本の文化	・日本の専門の書物が読める ・専門についての論文作成
5	中国	副教授	倫理教育日中比較研究	・専門家訪問 ・日本の専門分野関連の資料を調べる
6	中国	講師	日本近代文学	・日常会話・専門会話の能力を向上させる ・自分の意見や考えを自由に発表 ・レポート・論文を書く
7	中国	副研究員 (助教授)	近年の対中国 ODA 政策の変遷と思考	・日本語力・専門知識の向上
8	中国	講師	中日経済関係における ODA の役割	・日本語力全般の向上 ・日本人との会話
9	インドネシア	講師	現代日本文学における国際的文学	・口頭発表をすることができるようになる ・レポートを書くことができるようになる
10	ベトナム	研究員	日本語及びベトナム語における基礎漢字の比較研究	・日本語の資料を理解できるようになる ・日本語で論文を書けるようになる
11	ベトナム	研究員	徳川時代の社会・政治構造	・研究のため、日本の歴史に関して資料収集し読解、専門家と交流を持つ ・テレビ、ラジオを視聴し、日本の人々と社会問題について話し合う
12	エストニア	プロジェクト マネージャー	日本と自国の商業登録比較分析	・日本の企業社会における登記 ・中小企業の設立、支援の過程分析についての日英両語による情報収集
13	ラトビア	講師	文化的現象学と倫理学	・研究と仕事のための日本語力向上 ・日常会話と専門における会話と発表能力の向上。 ・最重要課題は、読解力の向上。古典日本語を学習したい ・日本語ソフトの運用

3. 研究活動支援制度を利用した活動の概観

研究活動支援制度は第2期（1月）から開始されたが、学習者の専門、ニーズはまちまちであり、実際の活動は多様な形態を取った。この活動全体を概観するために、第2期末（4月初）および3期末（6月末）に行なった個々の活動内容に関するアンケート、およびそれを踏まえた聞き取り調査の結果を、以下に集計する形でまとめた（表2）⁽⁷⁾。

最も多くの学習者が経験している「専門分野について質問に答えてもらう」活動は、さまざまな場面で起こりうる活動であり、答えを得るだけでなく質問・応答を交わすなかで、日本人研究者の見方、新しい論点がわかり、自分の視野が広がったと述べている者もいた。また全期

専門日本語の学習過程

間を通じて文献読解を行ったり、論文作成の際のアドバイスを受けるなどの活動を経験している者が多かったほか、第2期には少なかったが、第3期にはゼミに参加してディスカッションしたり、口頭発表の際の助言を受けたり、また専門関連の講義を聞く、というように活動内容の幅が広がっている。さらに専門文献や研究者、研究会や講演の紹介も行われたり、また研究アドバイザーの所属する大学で図書館に案内され、大学図書館の充実振りを指摘している声も聞かれるなど、研究アドバイザーがさまざまな研究リソースの獲得につながっていることがうかがえる。

表2 研究活動支援 活動内容の概観

活動内容	2 / 3 期	よく 行う	時々 行う	行 わ ない	合計	自由記述
専門関連の文献を読む	2 3	7 7	2 2	2 4	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 紹介された専門文献を一部読み、残りを持ち帰って次回までに読む ■ 文献は自分で読むが、読み進める際のアドバイスを多少受けた
専門関連の講義を聴く	2 3	2 4	1 4	3 5	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 専門に近い講義は役立つが、それ以外はリスニング練習という位置付け ■ 授業参加を勧められたが、センターの授業と重なるので断った。自分には日本語の勉強のほうが大切だと考えたため ■ 講義を聞いたかったが、学部学生用の概論的な授業しかなかった
専門ゼミに参加し、ディスカッションする	2 3	2 7	2 1	7 5	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ ゼミに出席し、発表を聞いて討論したりコメントしたりしている ■ 自分も2度発表し、先生からコメントをもらった ■ 日本語での説明は専門用語が多く理解が難しかった(3) ■ ゼミ生の専門は各々違い、知識を広めるといふ点で興味深かったが、このようなゼミには研修前半で参加したかった
専門分野の質問に答えてもらう	2 3	10 10	1 2	0 1	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 大学院生を紹介してもらい、専門用語の読み方や資料収集の方法などを教えてもらった。直接手伝ってくれる存在がいてくれたことがよかった ■ いろいろな論点について教えてもらった ■ 大学院生との付き合いから、見聞が広がり、研究の視野が広がったと思う ■ 日本人の立場からのテーマの見方、研究方法がわかってよかった ■ 紹介された大学院生と英語でコミュニケーションできなかった
レポート・論文について専門・日本語面で指導	2 3	6 7	1 2	5 4	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 最初に論文の構成について説明して指導してもらった。執筆後、言語表現（専門用語、母語との違い、書き言葉、論文の表現）を直してもらった ■ 論文（2本）を見てもらい、コメントをもらった（3） ■ 研究アドバイザーからコメントがもらえたことで論文の質が良くなった
口頭発表に際し研究・日本語面で指導	2 3	3 6	1 2	7 5	11 13	
研究計画にアドバイスをしてもらう	2 3	8 5	0 5	3 3	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ テーマの選び方、研究の現状、データ収集や分析方法について助言をもらった。日本でやるべきこと、帰国後やるべきことがわかった
専門文献を紹介してもらう	2 3	9 7	2 3	0 3	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 資料やデータ、論文をもらった ■ 数多くの文献の中から自分で取捨選択することは難しいが、アドバイスを受けることができ役立った ■ 大学院生に資料収集も手伝ってもらった
研究者を紹介してもらう	2 3	6 8	2 1	3 4	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 研究活動期間中の面談相手として専門家を紹介してもらう予定 ■ 現在の研究状況や流れについて情報を得た。また日本でのネットワークを作ることができたのは大きい ■ 大学院生を紹介してもらったが、帰国後も連絡を取り合いたい ■ 博士課程の外国人院生を紹介してもらったが、2回しか会っていない ■ 3回の訪問が人の紹介に終わってしまった
研究会・講演を紹介してもらう	2 3	6 6	2 1	3 6	11 13	<ul style="list-style-type: none"> ■ 研究アドバイザーが学会会長であり、大会への参加が可
その他						<ul style="list-style-type: none"> ■ 図書館が充実していた（3） ■ 日本の研究の流れがわかってよかった ■ 日本での研究者との付き合い方を学んだ

(括弧内の数字は同意見を持つ者の人数)

表3 研究活動支援への振り返りの概観

技能	2/3期	自由記述
読む	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 専門書を読む速度、理解度が向上している(6) ■ 読み方のヒントや多読の課題等が提示されることで、読む能力が高まっている(2) ■ 今のところ大きな変化が見られない
	3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 専門書を読む速度、理解度が向上している(2) ■ 読み方のヒントや多読の課題等が提示されることで、読む能力が高まっている(2)
書く	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 今のところ大きな変化が見られない(4) ■ よくなった(2) ■ 書き言葉が理解できるようになった
	3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 論文を書くのに役立った(4) ■ ゼミでもらう日本人学生のレジュメが、論文作成に役にたった ■ 今のところ大きな変化が見られない
聞く	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 専門用語の聞き取りに慣れが出てきた(5) ■ ゼミに参加して、自己の聴解能力のレベルに対する気づきがあった(2) ■ あまり変わらない(2) ■ 習った文法を活用できる。文法のクラスで習っただけでは忘れてしまうが、討論の中で出てくれば「ああ、これは習った」と思い出せる。文法クラスがゼミでの聞く練習に役立ち、ゼミが文法学習に役立っている ■ よくなった
	3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 高くなった(4) ■ 専門用語の聞き取りに慣れが出て来た ■ 全体の流れがつかめれば、内容を追って行けるようになった ■ 変化しない ■ 先生の講義を聞くことが、内容、日本語学習の両面で役に立った
話す	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 特に進歩を感じていない(3) ■ 専門用語の使用方法が身についた(2) ■ 丁寧な話し方が身についた(2) ■ 専門的なテーマについて話すことにだんだん慣れて来た ■ ゼミに出席をする前にコメントの準備をすることで、話す練習ができた ■ 大阪方言が話せるようになった ■ 少しよくなった
	3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 会話力が高くなった。(4) ■ 特に進歩を感じていない(2) ■ 丁寧な話し方が身についた ■ ゼミで発表の仕方のモデルを見ることができ、参考になった
語彙	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 専門語彙が豊富になった(5) ■ 今のところ大きな変化が見られない(2) ■ 発音になれ、正確に読めるようになった
	3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 専門語彙が増えた(6) ■ 大きな変化が見られない
その他	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 語彙の発音に慣れたことがコンピュータでの正確な日本語入力に結びつき、論文執筆の速度が速まった ■ 研究アドバイザーから紹介された大学院生が、学習者の属する文化における日本研究の歴史に詳しくない
	3	<ul style="list-style-type: none"> ■ 研究アドバイザーが忙しかった(2) ■ 自分は研究者なので、研究は基本的には自分で進めるものだと思っている。しかし何か疑問があったときに答えてもらえる研究アドバイザーがいてよかった。その距離感がよかったと思う ■ ゼミで何回か発表したけど、研究アドバイザーや学生からコメントをもらえることが貴重な体験だった。センターの発表会は日本語研修の場として捉えれば有意義だが、やはり研究者にとって発表を行う意味は、発表に対する意見や批判を得ることである。この制度はよい制度だが、各大学のゼミなどで発表の機会が設けられるとよりよくなると思う ■ 前半で色々な大学の授業やゼミに参加して、後半はその中で自分の専門や興味に合うものに参加する形がよい ■ ゼミで発表しなかった

(括弧内の数字は同意見を持つ者の人数)

次に学習者が、これらの活動が専門日本語を学習する上でどのような効果があったと考えているか、については、表3に見られるような各学習者の振り返りが見られる。これもまた、第2、3期末のアンケートと聞き取り調査から得られたものである。

全体として、提示された課題への積極的な取り組み、研究アドバイザーおよび学生との会話やゼミへの参加等を通じて、特に「読む」「聞く」などの理解技能が伸びたという気づきが第2期から先行した。「読む」能力が伸びたと捉えていたのは2期の時点で11名中8名であり、研究アドバイザーから紹介された文献、またゼミなどの課題文献など、専門資料を読む機会が増えたことが「読む」能力向上につながったと分析している意見があった。「聞く」能力も2期の時点で7名が向上したと捉えている。さらに第3期には「書く」技能においても、活動で得たものがセンターで課された論文の執筆に役立ったというコメントが複数見られるようになった。また「ゼミに参加して聴解能力の不足に気づいた」というコメントにもあるように、専門分野の文脈に参加することにより、そこで必要とされる日本語能力と、現在の自己の日本語能力を対置して気づきを得る機会にもなっていることがうかがえる。

また来日後の日本語学習と、この活動の相乗効果を指摘する声もあった。表3中の「習った文法を活用できる。文法のクラスで習っただけでは忘れてしまうが、討論の中で出てくれば『ああ、これは習った』』と思い出せる。文法クラスがゼミでの聞く練習に役立ち、ゼミが文法学習に役立っている」というコメントは、この効果が意識化されている一例であろう。

学習者がさまざまな活動に取り組むことが日本語学習にも好影響を与え、また自身の日本語能力について気づきを得る機会となっている。問題点としては、日本語力が不十分な場合負担感が大きくなることや、表3の「ゼミや講義が難しかった」「媒介語の使用を希望したがかなわなかった」などのコメントからうかがわれる。

4. 学習行動と内省の記録から

以上のように概観したところで、2期から3期、つまり1月～6月にかけて、研究活動支援制度を中心に時系列に沿って個別の学習者の学習過程を観察する。前述したように各学習者の専門分野、ニーズは多様であるが、さらに研究アドバイザーの状況もさまざまであり、したがって学習者と先方研究者の形成する関係も多様である。

本稿では紙数の都合から、以下の学習過程の異なった2人の学習者を選び、その学習活動と内省を追いたい(表4、5を参照)。検討の対象としたデータは、日本語教員による日本語個別授業の記録および第2、3期末に行なった研究活動支援制度に関するアンケートとそれを踏まえた聞き取り調査の記録である。先にも触れたが、日本語個別授業は、週に一回の割合で日本語学習や研究活動に関わる補助、あるいはカウンセリング等を、その時の必要に応じて実施しているものであり、日本語教員は各個別授業後にその内容と所感を記録に残している。表4、

5では、研究活動に関わりがあると思われる記録内容を抽出した。一人目は研究アドバイザーから助言を受けながら論文を作成していった者、二人目はおもに研究アドバイザーのゼミに参加することで、そこでの発表や討論などから学んだ者である。

4.1 事例1

H氏は、第1期にコースで文法、漢字、会話、発表、論文、聴解、読解、コンピュータを履修して、期末には一般的な自我介绍をテーマとする発表と小論文執筆を行った。

第2期も引き続き同科目を履修した。また公立大学X教授に研究活動支援を依頼し、文献紹介を受けて資料収集を行う一方、本人が執筆し、日本語教員が日本語面をチェックし、さらにアドバイザーが専門面をチェックするという流れで、ほぼ一ヶ月に一章のペースで論文を作成して行った。論文執筆は苦しいようすであったが、H氏は、研究アドバイザーの助言を得て内容の質が高まり、またアドバイザーから肯定的な評価を受けたことで、研究者として自信を得たと振り返っている。またこの間、日本語面では、読む・書く技能の能力が高まったとらえている。期末には専門にかかわる口頭発表と論文執筆を行った。H氏にとって日本語で専門的な内容の論文を書くのは初めてだった。

第3期は文法、漢字、発表、論文、聴解を一ヶ月間履修し、引き続き研究活動支援制度を利用して同様の流れで論文作成を続けた。個別の研究活動期間には研究アドバイザーから紹介を受けた専門家を訪問し、その内の一人H大学Y教授と面談、教授のゼミで急遽発表を行い、また発表後ゼミ参加学生ともディスカッションを行った。またK研究所Z研究員と面談したがこれらの発表、聞き取り、話し合いに大きな問題はなかったと感じている。期末には再び専門にかかわる口頭発表と論文執筆を行った。またそれと相前後して研究アドバイザーの大学ゼミで発表も行った。

H氏は研究活動支援を振り返り「この間に日本語で論文を書くことができるようになった。もちろん研究は自分で進めていくものだが、何か疑問がある時に答えてもらえる存在として研究アドバイザーの存在は大きかった。またその距離感もよかった」と述べている。また自らも論文原稿をチェックした日本語教員は、研究アドバイザーから日本語における適切な専門用語（たとえば「逆語序」など）の導入を受けたことが、論文が専門性を備えるのに貢献したと捉えている。

4.2 事例2

事例2は、韓国人研究者I氏である。I氏は母国の古代音楽の研究者である。当時の日本に伝えられ、今でも日本の様々な祭に名残が見られるという韓国の古代音楽の旋律、音楽、様式、編成などの情報を収集し研究するために、日本語を学ぶ必要があった。専門日本語のニーズは論文の翻訳、セミナー等で論文発表、討論することである。来日時の日本語能力は、初級後半であった。

I氏は、第1期にコースで文法、漢字、会話、発表、論文、読解、聴解、コンピュータを履修し、既に専門にかかわる口頭発表と小論文執筆をセンターで行っている。

第2期にも同科目を履修しつつ、研究活動支援制度の研究アドバイザーとして、国立大学A教授のゼミに参加した。I氏は当初、このゼミ参加について「専門について学び、日本語を磨くこともできる場なので、刺激的で有意義」と述べているが、一ヵ月後には「ゼミ参加者各々の研究テーマが自分とは重ならないので、視野を広めるにはいいが、発表を聞いても質問をすることが難しい」という受け止め方に変わって来ている。したがってH氏と異なり論文作成や口頭発表といった産出面では研究アドバイザーから支援を受けることはなかった。

この制度を利用した活動の結果、I氏は第2期末において自身の日本語能力について、専門関連文献読解時の理解度が高まり、書き言葉も理解できるようになったと感じている。ゼミで使用される、先生に対する丁寧な言葉遣いや大阪方言についても理解が進み話せるようになったと感じている一方で、自らの聴解力の不足を感じるという気づきの場でもあった。

I氏にとって専門ゼミへの参加は専門的な言語形式を得る場として、特に意味があったようである。ゼミで配布される日本人学生のレジュメを論文作成の参考にしたこと、また研究発表のモデルを見ることができ学会発表の内容がわかるようになったこと、などが3期の振り返りとして挙げられている。

4.3 事例の検討と考察

以上の事例から得られる観察を、先に「はじめに」においてこの制度の目標として挙げた(1)専門的な言語形式、(2)専門分野に関する知識、(3)運用と評価、および(4)そのほかという4つのカテゴリーにしたがって分類、考察すると、以下のような学習過程が浮かび上がる。

H氏の場合は論文作成の過程を通じて(1)から(3)までをまんべんなく学んでいる。

すでに母国で研究活動を行っているH氏にとって論文を執筆するという事は、日本語学習の成果をまとめる過程であるとともに、これまでの研究者としての職業的活動の蓄積すなわち専門的知識、構成や表現などの言語形式の知識などを活性化させ、利用を図る過程であった。研究アドバイザーからのチェック、助言はこれまでのH氏の蓄積を踏まえてそれに加える形で、日本語で論文を書くにあたって必要な専門用語、内容についての知識などを、論文の文脈の中にすなわちH氏の研究の文脈に位置づけながら供給している。つまりこの活動において、学んだ日本語を専門的な文脈で使用しているとともに、これまでの研究者としての専門的な蓄積が引き出され、専門日本語学習に役立っていると言える。日本語でこの活動を行うことによって、日本語学習の成果、過去の研究活動の蓄積などが総合的に活用されているのである。

また(3)にあるように、H氏は専門的な文脈において学習した日本語を用いて論文を作成し、アドバイザーから一定の評価を得た。論文作成が自身の本来の目標であるだけに、このこ

表6 研究活動支援制度と学習過程

H氏		I氏
<ul style="list-style-type: none"> ■ 意識的な摂取ではないが、日本語教員、研究アドバイザーのチェックを受けながら論文を執筆するという行為が、専門的な言語形式を獲得するための過程となっている。 	(1) 専門的な言語形式	<ul style="list-style-type: none"> ■ 学生の発表から発表のモデルを学んだり、発表用のレジュメを論文作成の参考にしたりしている
<ul style="list-style-type: none"> ■ 研究アドバイザーより、概念にふさわしい、適切な専門用語の導入を受けたことにより論文の専門性が向上している 	(2) 専門分野に関する知識	
<ul style="list-style-type: none"> ■ 主に論文作成を通じて運用を行うことにより、「日本語で論文を書くことができた」という自らの専門日本語の伸びを評価している ■ 内容について研究アドバイザーから評価を受けたことにより、自身のプラス評価へつながっている ■ 論文の内容面のチェックを受けたことにより、論文としての質が高まったと捉えている 	(3) 運用と評価	<ul style="list-style-type: none"> ■ この活動に初めて参加した際、「自分に欠けているものが何かわかった」という不足への気づきがあった。発表や論文作成といった産出は行っていないが ■ 当初、聴解力の不足を感じたが、その後学会発表が理解できるようになったという聴解力の伸びへの気づきがあった ■ 一般的な会話力および丁寧な話し言葉や大阪方言などゼミで使われる言葉への理解が増したことを自己評価している
<ul style="list-style-type: none"> ■ 文献、研究者紹介などリソースへのアクセス、また研究者との付き合い方を学んだことを評価している ■ 研究は自分でするものだが、何か疑問がある時に答えてもらえる教授の存在は大きいと捉えている 	(4) そのほか	<ul style="list-style-type: none"> ■ 文献紹介などリソースへのアクセスが、日本における研究の流れの理解に貢献したと捉えている。 ■ 大学院生から資料収集の方法を教わるなどして、直接手伝ってくれる存在として評価している。

「」内は本人のコメント

とは大きな意味を持っていたと思われる。専門的な文脈における運用は、日本語での研究活動能力を評価するための貴重な機会として機能した。研修開始以来、つねに日本語能力に自信のないようすであったH氏であるが、論文作成でアドバイザーから、また自己としてもプラスの評価を得て、さらにのちの研究活動期間中に準備なしにもかかわらず発表、ディスカッションを問題なく行い得たと感じている。本研修の目標である「日本語で研究活動をする」という視点から捉えると、H氏はこの時点で、自立した研究者として活動を開始しつつあると言える。

一方I氏の場合は研究活動支援制度を利用した発表や論文作成は行わなかった。これはI氏がもともと母国の古代音楽を専門としており、日本でぴったり同じ専門を持つ専門家に会うことの難しさにも関係があるだろう。論文や発表は自身で行っており、日本語教員が日本語面のチェックや助言を行うにとどまった。

I氏の場合、おもにゼミへの参加の中で、発表を聞いたり、レジュメを参考にしたり、会話をするなどを通じて、とくに(1)言語形式の面で、自身の専門日本語の学習方法を意識的に模索しているようすがうかがえた。それとともに(3)運用と評価面の、「不足している」「向上した」など自己の専門的な日本語能力についての評価も活発に行っている。I氏の姿勢も、やはり自己の研究者としての職業的蓄積の上に日本での研究活動についてのイメージを持っており、そこで必要な日本語能力と現在の日本語能力を対置して何が不足しているか、それを充足するにはどうすればいいかを問うているものであり、その具体的な評価の場として、そして必要な聴解力、会話力などを磨く場としてこのゼミへの参加を活かしていると言える。

両氏にとって(4)そのほか、の項で共通して挙げられているのは、文献紹介、研究者紹介などであり、この制度を通じて専門家に会ったことが、さらに大きな日本での研究リソースへのアクセスになっていることがわかる。滞日時間が限られている研究者研修参加者にとって、この制度はセンター外の専門的ネットワークへ効果的につなげる手段の一つとして機能していると言えるだろう。

また、H氏が「研究者とのつき合い方を学んだ」というように、研究活動を進めていくのに適切な関係について知ることも、今後の研究活動を進めていくうえで小さくないことだと思われる。

この研究支援制度における学習過程は、研究アドバイザー、活動内容、回数など、さらに学習者自身のこれまでの研究活動の蓄積、日本語能力などの諸要素が異なるため、一人一人似ている部分はあっても、実際は一つとして同じものはない。本稿では紙数の都合から、そのうちの2例のみを提示した。それぞれ上に挙げた各要素の組み合わせの中で各自に合った学習方法を採用して活動をすすめ、その結果を各自の専門日本語学習の中に位置づけているようすがうかがわれる。

4.4 日本語教員の支援

研究支援制度を利用した活動に関しては日本語教員も、以下の(1)～(6)のサポートを行うとともに、定期的に聞き取りを行って現状の把握および調整につとめた。

- (1) 学習者が依頼先の研究アドバイザーに論文を見てもらう前段階として、日本語面をチェック、助言
- (2) 学習者が活動の一環として発表する際に、レジュメや発表についての日本語チェック、助言
- (3) 学習者が研究アドバイザー、学生等へ送る事前質問等のメールや手紙、お礼状の日本語面のチェック、助言
- (4) 研究アドバイザーがなかなか見つからない場合などに、日本語教員が専門関連資料を一緒に講読し、日本語面に関して説明を行ったり、感想などを話し合う。

(5) 専門書を読むのに必要な古語文法の授業を行い、古語資料を講読する。

この制度を利用した活動は、活動内容や方法、回数などすべてを研究アドバイザーと学習者が相談の上決めるため、日本語研修という観点から見れば学習者の自己学習的な側面が強く、日本語教員はおもにその活動準備・補助などのサポートを行うことになる。

この章ではH氏、I氏を中心に、研究活動支援制度において学習者がどのような学習を行っているか、またそれをどのように振り返っているか、また日本語教員がどのようにサポートして来たかを見てきた。以下、これらの研究活動支援制度が日本語研修全体において果たす役割を考察する。

5. 研修全体の学習過程と研究活動支援制度の位置づけ

来日直後の第1期は、日本語学習に専心する期間であり、基礎的な日本語クラス、論文クラスや発表クラスの学習成果を総合し、専門もしくは一般的なテーマに関して小論文を書いたり、発表を行ったりする。学習は全体的にセンター内で行われている期間であり、H氏、I氏ともにセンター内で学習を進めた。H氏は日本語教員とともに専門文献を講読しているが、I氏は自力で資料収集、講読できる力を持っており、もっぱら音声面、文法面などを整理している。両氏にとって、日本語をしっかりと固めて、日本の研究現場へ出るための準備期間だと言えるだろう。

2期は研究活動支援制度が開始され、それぞれにとって、専門的な文脈での専門日本語学習の第一歩となる。H氏は論文作成を軸に活動し、その成果を得てはじめて専門的な論文を書くことができ、発表も行った。

I氏はゼミ参加、資料収集を軸にして学習をすすめ、研究は自力で進めた。I氏もこの期になってはじめて自身納得する専門的な論文を書き、発表を行った。論文の発表および口頭発表などの運用は、センター内で行われている。第2期は学習者が日本滞在中に専門の世界と出会い、そこでの学習の進め方、関係の作り方を模索しつつ、専門的な文脈で言語形式や知識を学ぶ時期と言えるだろう。日本語教員は活動が円滑に進むよう、サポートを行っている。

第3期は2週間の研究活動期間があり、先方への連絡等を含めH氏、I氏とも自力で研究活動を始める。H氏はセンター外ではじめての発表を行う。またI氏も古代音楽が残る日本の祭りをたずねてフィールド調査を行うなど、両氏ともセンター外に運用の場を移し、自立した研究者としての活動を開始しつつある。

ここへ至るまでには研修全体のカリキュラムが関係している。基礎的な日本語クラス、論文・発表の表現など専門のための日本語クラス、論文・発表、研究活動支援制度、個人研究活動などのカリキュラムの各部分は図4にあるように相互に結びつき、作用することによって学

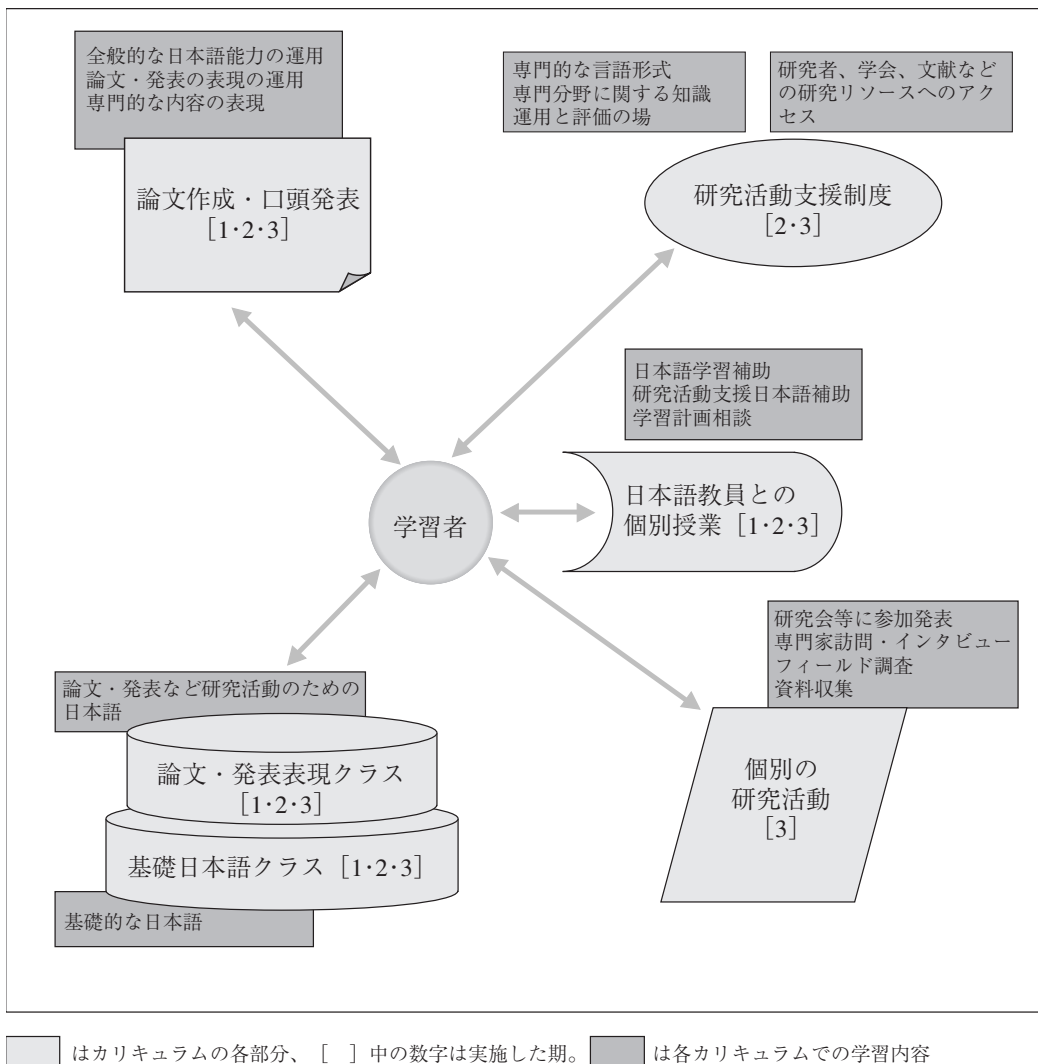
習効果を挙げている。

ここでは、たとえば研究支援制度と論文作成の関係に触れてみたい。

H氏、I氏、そのほか全体のアンケート、聞きとりにも見られるように、第2期から始まった研究活動支援制度の中で論文や発表に関して支援を得ることが、論文作成に際しても、専門的な言語形式や内容を備えるのに一定の役割を果たした。

一方で、各期末に論文を書き、発表を行うことが各学習者が支援制度で得た成果をより確か

図2 研修全期間を通じての学習過程と研究活動支援制度



なものにして、その後学習者が専門的な文脈で発表などを行っていく土台を作ったと言えよう。コース開始前後の研修生の意識の変化を見るとコース開始前の到達目標では、日本語で論文を書くニーズを持たない学習者が半数いたが⁽⁸⁾、研修修了時には、論文執筆の負担感の大きさにもかかわらず、ほとんど全員が肯定的に評価するようになっている⁽⁹⁾。そしてその理由として論文を(1)研究者として必要、(2)書くために多量の読解、語彙や文法の理解、論文の表現が必要であり日本語の学習方法として有効、(3)日本語で発信できることで研究者としての活動の幅が広がることを挙げている。これを先にみた研究支援制度に関するアンケート(表3)の、「論文を書くのに役立った(4名)」「ゼミでもらう日本人学生のレジュメが、論文作成に役にたった」と読み合わせると、この制度で得た専門的な言語方式や内容に関する知識が論文という形で統合されることを、学習者自身も「学習方法として有効であり、研究者としてより幅広い活動を可能にする」と捉えていると言える。

このようなカリキュラム間の相互作用の中で、本稿で取り上げてきた研究活動支援制度は、学習者が日本語教員のサポートを受けながら、自らのこれまでの日本語学習および研究者としての蓄積を活かしつつ、専門的な文脈において必要な言語形式、知識を、運用し評価して総合的に学ぶ場として機能していた。また文献や研究者の紹介といった専門的なネットワークへのアクセス、さらに日本人研究者とのつき合い方を学ぶなど、本研修の目標である「日本語での研究活動」を自力で行う前の段階として、一定の役割を果たしたと言える。

おわりに

本稿は、平成14年度研究者研修において、専門日本語の学習過程に研究活動支援制度が果たしている役割を考察し、図2でまとめたような研修全体における学習とフィードバックが連携し合う中で、自立して研究活動を行う前段階として一定の役割を果たしていると結論づけた⁽¹⁰⁾。

「日本語で研究活動ができるようになる」という目標のためには、どのような形態で専門分野との連携を進めて行くのがよいのだろうか。多様な学習者を擁する研究者研修として、今後も学習者のニーズを汲み取り、また学習者の持っている様々な蓄積を最大限に利用する形での学習方法を模索して行きたい。

〔注〕

⁽¹⁾ 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。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5回実施され、現在までに計66人の参加者を迎え入れている。

(1) ここでは深尾(1999)にならい、「専門(研究活動)」のための日本語と定義する。

(2) 横田(1993): p51

(3) 横田(1993)、松本ほか(1998)では、専門日本語の分類として、保護、連携の前の学習段階として、テーマ学習(あるいは松本(1998)では話題シラバス)が取り上げられている。これは日本語教員がすべてをカバーするものであり、ここで述べている「日本語教育と専門教育の連携」には当たらないため、本稿では割愛することとする。

(4) 先行報告の中では、個別学習者毎に行われるという点、学習者が先方の専門家のところへおもむくという点で、札幌(1996)の夏季コースでの実践にやや近いと言える。

(5) なおここで学習と教育については、学習(learning)を、経験を通じての知識や技能の獲得、教育(education)を知識や技能を持った者が、他者(学習者)にそれらを伝え、さらに発展させていく力を伝えようとする営み、と捉えておく(市川(1995))。

さらに学習行動を、頭の中で知識が構成される過程のみと捉えるのではなく「人間や道具を含む社会的環境での振る舞いかた(市川:前掲)」をも含むとする社会認知の視点にまで広げて、一人一人の学習者が、学習環境において、自己のニーズと得られる学習リソースを組み合わせてそれぞれ学習を組み立てている様子を観察することに意義があると言えよう。

(6) この時点で比較的日本語レベルが低かった学習者には自国紹介が課された。

(7) 第2期は日本語学習に注力することを選んで個別支援学習を希望しなかった者が1人、希望したがまとまるのに時間を要した者が1人いたため、実施人数は11人であった。

(8) 13名中希望しているのは6名(表1参照)

(9) 修了時の評価は13名中、とてもよい・よい合わせて12人

(10) 13名中、希望しているのは5名、修了時の評価はとてもよい・よい合わせて11人、ふつう2人

[参考文献]

市川伸一(1995)『学習と教育の心理学』岩波書店

上田和子・大隅敦子(2002)「専門日本語研修におけるコースデザインの検討」『日本語国際センター紀要』12号 国際交流基金日本語国際センター 51-70

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 国際交流基金日本語国際センター 19-35

大隅敦子(2002)「日本語学習から研究活動へ—内省の中の学習過程—(研究者研修参加者へのインタビュー記録から)」『日本学刊』6号 香港日本語教育研究会 45-54

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 日本語教育学会 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 明治書院 35-45
- 佐野ひろみ (2000) 「経営大学院生のための日本語集中コース実践報告—経営大学院生のための体験学習クラス—」アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要23号 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 70-91
- 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 日本語教育学会 172-184
- 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 専門日本語教育研究会 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 専門日本語教育研究会 6-9
- 札幌寛子 (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 国際交流基金 日本語国際センター 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 アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター 1-40
- 村岡 貴子・因 京子・仁科 喜久子・深尾 百合子・加納 千恵子 (2001) 「専門日本語教育の現状と将来の方向」『平成13年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 231-242
- 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 日本語教育学会 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 日本語教育学会 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 東京外国語大学留学生センター 43-59