

初級からのアカデミック・ジャパニーズ  
－『研究留学生の日本語』の試み－

九州大学留学生センター 因 京子

キー・ワード：

研究留学生、研究室のルール、社会文化的話題、文体の用法、ネガティブな感情表出

本稿は、専門分野を持つ研究留学生に対するアカデミック・ジャパニーズ教育の方法への提案として、筆者らの開発した『研究留学生の日本語』において取った、研究の現場で遭遇する可能性の高い言語項目や文化情報をなるべく多く、学習者の自主的目標設定が可能な形で提供し、人間関係構築の技能の涵養を促進することを目指すという試みについて述べた。長文読解と長文聴解に示された学習効果は概ね良好で、学習者評価も高いという結果が示されたが、小数の学習遅延者への対応、具体的な目標設定の困難などが課題である。

1. はじめに：

本稿は、高等教育を受けたり研究活動を行ったりする目的で日本語を初級から学ぶ場合の日本語教育の方法、即ち、アカデミック・ジャパニーズという特定の方向性を持つ初級日本語教育の方法に関する一つの提案として、筆者らの開発した大学院研究留学生対象の初級日本語教育教材『研究留学生の日本語』（2003、ビーエフエスアール）における取り組みとそれをを用いた実践を紹介するものである。「アカデミック・ジャパニーズ」という用語は、アカデミックな活動への参加を支える全ての技能を含む意味で用いている。昨今の日本語教育は方法の多様化、目的に応じた個別化の方向に進んでいるが、我々の提案もそうした努力の一つと位置づけられる。

大学院留学生の日本語力についての受け入れ側からの要求ないし期待は決して低くはないが、学部留学生のように母語話者と殆ど遜色のない到達度が絶対的に求められるわけではない。専門領域の特性や学習者や指導者の現実の条件に合わせて個別の選択または妥協がなされているのが実情である（村岡他 2004）。大学院留学生、研究者、あるいは高い専門性を持つ職業人など、ある程度は英語その他の共通言語も利用しながら専門家同士の関係を築いてアカデミックな分野において生産的活動を行うために日本語力を獲得したいと考える成人学習者は、国際化が進めば今後も増えていくと期待されるが、そのような学習者に対する初級教育に、一般的に行われている、導入される項目の殆ど全てについて 4 技能が獲得されることを前提に慎重に質と量とを制限して段階的に導入するような方法をとれば、現実の要求に対応するまでに膨大な時間がかかるだろう。文構造の段階的導入を基本としてカリキュラムを作るとしても、語彙・話題・ストラテジーなどの導入項目の質量、目標設定、評価の方法などについて現実的で効率的な方針を採用する必要がある。大学院予備教育など、アカデミックな活動をすることを目的として日本語を学び始める学習者のためには既にすぐれた教材がいくつか提案されているが、専門の場からの高い要求と現実的条件との折り合わせ方、学習者の個別性への対応などの点でまだ工夫の余地があると考えられる。

本稿では、まず大学院研究留学生を取り巻く状況の中での日本語教育の目的を確認した後、我々の提案する方針を述べ、その具体化として我々の開発した教材『研究留学生の日本語』の内容を紹介し、その使用結果に基づいて初級から行うアカデミック・ジャパニーズ教育の方法への展望を述べる。

## 2. 大学院留学生に対する日本語教育の目的

大学院留学生のニーズについての調査は尾崎他(1998)、市丸他(1990)、因他(1998)、米田(1999)などがある。尾崎他(1998)は、大学院の教員は「質疑応答をする」「ゼミなどで発表する」など口頭でのコミュニケーション能力への要求が高いと報告している。因他(1998)の報告では、「ゼミに出る」には95%の教員が「必要あり」と回答し、「参考書や論文を読む」80%、「口頭発表をする」77%、「論文や報告を書く」62%という結果が出ており、高いレベルの要求があることを明らかにしている。これらの調査から、大学院レベルでは「論文を書く」という最終的な成果報告は日本語で行うことが求められない場合があるが、そこに至るまでの研究活動、即ち、ゼミでのディスカッションや発表、また、実験における打ち合わせや指示など、口頭コミュニケーション技能の必要性はかなり高いことがわかる。「読む」及び「書く」技能は、直接その結果を表出することは求められないが、口頭コミュニケーション技能の向上のための手段、または、口頭での活動への準備を行う手段としての必要性があると見てよいだろう。米田(1999)は、研究室によって非常に高い能力を求める場合と日常会話さえできればよいという場合とがあり、要求が両極化していると指摘している。

九州大学で行われた外国人研究留学生対象の教育・研究環境についての調査(2003)は、講義やゼミに日本語で対応する必要が薄いと思われる理学系・生命科学系・工学系の博士課程の学生でも4割強が「研究活動において日本語に困難がある」と感じている事実を報告している。「困難がある」というのは必要があることを前提にした認識であり、「理工系は日本語はいらない」というしばしば口にされる「常識」が当てはまらない場合が予想外に多いことを示した(pp.23-24)。これは米田(前掲)とも重なる結果である。また、同調査は、日本語能力が研究活動の道具そのものとして要求されているだけでなく、共同研究が一般的な理工系においては、共同作業や相互コミュニケーションへの前向きな姿勢をある程度保証するものとしての日本語力への期待があることを示している。指導教員対象のアンケート調査の中で、「指導が著しくうまく行ったと感じられる学生について、その成功の最大の要因は何だと考えるか」という問いに対して「日本語が達者でこちらの言うことがよくわかった」ことをあげた教員が多く、また、「本人の資質」とした場合にも、「進んで日本人学生とコミュニケーションを持つ姿勢」の意義を強調したり、「(協調的な態度の結果として)学生や事務官からサポートを受けやすかった」ことを指摘したりしたものが多い。留学が所期の目的を達成し得るかどうかは複数の要因に左右されるが、日本語力の高さ、または日本語学習としばしば相関する受容的態度によって研究活動が円滑化する可能性は高い。従って、高等教育の場での活動を前提として日本語教育が行われる場合には、狭い意味での言語知識と技能の獲得そのものを視野に入れるだけでなく、日本の大学という新たな環境における人間関係に対する受容性と積極的態度を促進することが重要であると考えられる。

研究留学生の日本語力に対する期待は非常に高いのであるが、現実問題として日本語がどの程度使用されるかは、専門分野によっても学習者の能力によっても異なり、個々の状況に応じて選択がなされている(村岡他 2004)。専門教育の側からの要求が一定してないだけでなく、学習者の年齢や母語や異文化への寛容さなどの個人的要因も様々であり、極端に言えば、言語的知識やスキルそのものについては、これだけはなければならないという必要ラインやこれだけあれば大丈夫という十分ラインは定めることが難しい。そうであれば、「言語知識・スキル獲得の達成度」によって「目的」を定義するのではなく、「アカデミックな活動を主とする環境において機能する」という目的を再認識し、その目的への接近を最大限促進する言語知識の提示とスキル訓練のあり方を考えるのが現実的であろう。

筆者らは、大学院研究留学生への日本語教育の目的を上のように捉え、そのために行う初級日本語教育の要件を、1)言語面では専門研究への参加を支える日本語力への到達の可能性を保障すること、2)文化面では日本の研究環境で円満な人間関係を構築するための知識と技能を提示すること、3)学習方法の面では学習速度や必要性に応じて自分の目標を学習者が自主的に設定するための具体的な手がかりを提供することであると認識した。

### 3. 『研究留学生の日本語』での取り組み

『研究留学生の日本語』の最も基本的な方針は、一般的には初級では扱われない項目であっても研究留学生が遭遇すると思われる言語的素材はなるべく多く取り入れ、その代り完全学習を求めないということ、及び、「発信 (production)」よりも「受信 (comprehension)」を優先するということである。現場での言語活動はいわゆる「日常会話」から「実験やゼミでのやりとり」、更には「研究会や学会での発表」まで種類も難度も多様であるが、そうした活動に参加するにはまずは理解することが基本で、発信が多少不完全であっても致命的ではないからである。

『研究留学生の日本語』は、基本的には構造シラバスに基づいて文型を段階的に導入していく 24 課からなる教科書で、「モデル会話」「例文 (項目別)」「練習 (4段階)」という構成となっているが、前節の最後に述べた 1)―3)の要件を満たすために以下に述べる①―⑨のような方針で編纂した。

#### 3-1 専門研究への参加を支える日本語

初級の語学教育では日常生活に対応する技能の養成を欠かすことはできないが、研究留学生たちが遭遇する日常生活とは研究室でのそれである。語学学習に高い適性を持つ学習者であろうとも、研究活動に加わっていく時点で、日常的にとびかっている言語が自身の知識や技能を圧倒的に超えるという現実と向き合わざるを得ない。専門研究への参加のためには、そういう現実への耐性を備えていることが必須であろう。『研究留学生の日本語』では、研究関連用語を積極的に使用し、研究室での場面を提示し、研究室における暗黙のルールについて意識化する機会を提供した。

##### ① 研究生活・大学院生活基礎語彙を積極的に導入する。

モデル会話及び例文に、研究室で日常的に使われると考えられる語彙 290 を用いている。どの専門分野でも用いられるような専門共通語彙、及び、キャンパス・ライフに関係のある語彙である。以下は品詞別の数と例である。

名詞 171：仮説、技術、学位、原因、条件、資料、誤差、データ、締め切り・・・

動詞 81：まとめる、調べる、適する、添付する、検討する、記録する・・・

形容詞 15：確実な、理想的な、一般的な、簡潔な・・・

副詞 14：まず、一応、比較的、最後に・・・

助詞相当句 7：～とともに、～にしたがって、～について、～に基づいて・・・

② 研究室での学習・研究活動、またはその周辺の活動を提示する。

以下のような活動を提示している。

課	活動
1	研究室の人々と初対面の挨拶をする。
2	図書館と研究室で必要なものの在り処を尋ねる。
3	学会出席の予定や研究の進捗状況について情報交換する。
4	ゼミでの発表の準備を手伝ってくれるよう電話で頼む。
11	ゼミでの発表を聞いて、質問をし意見を述べる。送別会について話す。
13	薬品の使い方について尋ねる。
14	学会発表の準備について相談する。懇親会の意義について話す。
22	先生に叱られたことについて相談し、慰められる。
23	口答試験の出来ばえについて友人に報告し、心境を吐露する。
24	大学院修了時の祝賀会で挨拶をする。一時帰国の前に先生に挨拶をする。

具体例として、11 課のモデル会話の一部を示す。ここでは、学部生による研究の中間発表が行われ、留学生を含む先輩たちが意見を述べている。4, 13, 14 課の助手や先輩を相手にしたモデル会話では留学生が助言を受ける立場にあるが、11 課では留学生を指導や助言を与える立場においている。質問の切り出し方、批判の述べ方、適切な応答がない場合のかわし方などを提示しているが、発信のための最低目標としているのは、質問の切り出し方である。

ジェローム：あの、ちょっと質問してもいいですか。

武田：はい。

ジェローム：この実験に使った物質をどうやって選んだか教えてください。

武田：えーっと、特別の基準を作らないで、生活の中で簡単に手に入るものをなるべくたくさん使うことにしました

ジェローム：うーん、まあ、そういう考え方もあるかもしれないけど、一応、何かの基準を作って、その基準に従って選んだほうがよかったと思いますが。

武田：そうですねえ。次はそうします。

ソムシャイ：ぼくもちょっと質問。あのう、温度以外の条件は設定しなくてもいいですか。他の要因による影響はありませんか。

武田：いやあ、それはあるかもしれません。条件をコントロールして調べる必要があると思います。

(第 11 課)

③ 日本の研究室における暗黙のルールを明示的・暗示的に提示する。

モデル会話の中に、市丸・栗山・因(1992)、因・柴田(1992)、因他(1993)、因他(1998)などの調査でトラブルとして報告された事例などから示唆を得て、日本の研究室で一般的に期待されていると思われる暗黙のルールを意識化するきっかけとなる事柄や発話を含めた。モデル会話の内容について話し合ったり、自分の出身地の状況と比較させたりするなど、教師の適切な働きかけによって、意識化を進めることができるだろう。

課	提示したルール
1	助手は教員団の一員である。
4	締め切りは厳守しなければならない。 援助や助言を先輩に求めてもよいが、まず相手の都合を尋ねなければならない
7	飲み会などの交流に参加することが期待されている。準備は皆で協力して行う。
8 16「	体調不良、家族の来日など十分な理由があるときは早退や遅刻をしてもよいが、予め連絡をしておく必要がある。
11	他者の研究を批判してもよいが、同時に配慮も示したほうがよい。 レストランなどでコンパをする場合には、予定人数が変わると困る場合が多い（出席と返事をしておいて連絡なく欠席してはいけない）。
13	実験室では危険防止に責任を持たなければならない。 わからないことを全ていちいち先輩に聞くのではなく、自分で調べられることは自分で調べたほうがよい。 悪天候でも自動的に休講になるとは限らない。
14	教員や先輩に研究上の援助や助言を求めてもよいが、まず自分にできる最大限の努力をすることが前提である。
16	研究室に家族を挨拶に連れてくるなど、個人的な関係を披瀝することは認められている。
19	一旦決まった予定を自分の都合で変えることは、たまになら了解してもらえが、一度了解されたからといって度々繰り返すべきではない。 正直に言いにくいような事情であっても、正直に説明して誠実さを示すことが、多くの場合信頼と理解を得ることになる。
22	教員が厳しい指導を行うのは、多くの場合期待感の表われであり、悪意や軽蔑などの感情に基づくわけではない。
22・ 23	先輩など同じ研究室の仲間は、家族のように助け合う関係であることが珍しくない。 愚痴を言って慰めてもらうことができる反面、個人的な領域に踏み込む質問をされることがあるかもしれない。
24	親しい仲間に対しても、「けじめ」の時には、改まった挨拶をすることが期待されている。

具体例として、第19課の一部を示す。

山口洋子：先生、勝手なことを言って申し訳ないんですが、データ入力の仕事をあしたに変えて頂けないでしょうか。

上村教授：え、具合が悪いの？

山口洋子：いいえ、そうじゃないんですけど、実はソムシャイさんに、天才チェリストのコンサートに行こうって誘われまして・・・

上村教授：うーん、そういうことか。予定を変えられると、困りますねえ。

山口洋子：あ、やっぱりそうですか。

上村教授：そう言いたいところですが、いいですよ。行ってらっしゃい。

山口洋子：あ、ありがとうございます。あした必ずちゃんと入力しますから。(第19課)

この部分は言語的には「難しい依頼をする」ことがポイントとなっている。「依頼の内容を提示する前に相手への迷惑を認知する」「丁寧な形式で依頼する」「補償方法を申し出る」などのストラテジーを観察させると共に、「山口さんは、よくこういうお願いをするのだろうか」「もし身体の具合が悪いと言ったら上村先生は予定を変えてくれるだろうか」「身体の具合が悪いと言ったほうが目的を達するためにはいいのではないだろうか」などの問いを投げかけて議論を行えば、活発な言語活動を引き出すだけでなく、期待される行動や、「社交的偽りがどの程度許されるか」など、背後にある価値観について意識化を図ることができるだろう。

### 3-2 日本の研究環境で円満な人間関係を築くための知識

研究留学生や研究生にとっては、仲間と円満な人間関係を築くことが非常に重大な意味を持っていることが調査によって示されている。アカデミックな活動を円滑化するためには、逆説的なようであるが、研究上の情報を手に入れるとか研究上の援助を依頼するなどの直接的な目的がなくても周りの人々と積極的に話すこと、日本の社会や文化に対して興味を示し受容的な態度を示すことが役に立つであろう。『研究留学生の日本語』では、人間関係構築のモデルを示すために、目的追求型ではない談話、いわゆる「世間話」をする場面を積極的に取り入れた。話題として日本の現代社会の現象や伝統文化を取り上げ、成人同士の話し方における文体使用の様相を提示し、また、善意に基づいた明示的で順調な発話だけでなく潜在的リスクを伴う場面やネガティブな感情表出を行う場面を取り入れた。

#### ④ 日本文化・日本社会に関する世間話を積極的に提示する。

次のような世間話の場면을提示した。

課	世間話の参加者	話題
4	学生同士	学部生の学生生活（アルバイトとクラブ活動）
5	学生同士、友人の家族	日本家屋、近隣の環境、家族
6	学生同士	インドネシアの有名遺跡
7	学生と教授	日本人の好きなスポーツ
9	学生同士	日本人の敬称の使用法
10	学生と事務員	通信販売、体格の変化、健康
15	学生同士	書道、源氏物語、平安時代の恋愛
16	助手と学生、学生の家族	親族同士の関係についての前提、バンコクの名所

17	学生同士	将棋
18	複数の学生と教授	テレビ番組、健康への関心、科学技術の発達
19	学生同士	携帯電話
20	学生と学外の日本人	俳句、句会
21	学生同士	日本の教育事情、フランスの高校生のアルバイト

例として、15 課の一部を示す。このモデル会話をきっかけに、「恋愛に成功する条件」の国ごと時代ごとの比較、古典文学、書道のような伝統的スキルなどについて発展的に話すことができ、学習者から自分の国の文化についての情報を引き出すことにもつながる。

ソムシャイ：日本人はみんな書道をやりますか。

ソムシャイ：小学校で少し教えると思いますけど、熱心に練習する人は、今はあまりいませんね。

ソムシャイ：吉田さんは、どうして書道の練習を始めたんですか。

吉田：それはですね、大人になったときに、ラブレターがきれいな字で書けるように練習しなくてはいけないと思ったんです。

ソムシャイ：え、ラブレター？

吉田：冗談ですよ。でも『源氏物語』などを読むとわかりますが、平安時代にはきれいな字で手紙が書けることが、恋愛に成功する大切な条件の一つでした。

ソムシャイ：へー。じゃあ、字が上手に書けない人は困ったでしょうね。（第 15 課）

#### ⑤ 文体についての知識を導入する。

初級では学習者に原則として丁寧体で発話することを訓練するのが一般的である。この段階の学習者に文体の細かな使い分けを期待するのは非現実的である以上、丁寧体での発話を訓練するというのは妥当な方針であると言えるが、成人である学習者たちの現実対応能力を高めるためには、初級の段階から種々の文体の存在や使用の様相を提示し、文体に対する意識を高めておくことが望ましい。但し、「使い分け」（発信）は要求せず、目標はあくまで「理解」または「存在の認知」に置く。

『研究留学生の日本語』では、主な登場人物として修士課程に在籍する「ソムシャイ」を中心に、指導教員の「上村教授」、助手の中国人「趙」（男性）、博士課程在籍の「吉田」（女性）、先輩格の留学生「ジェローム」（男性）、後輩の学部生の「武田」「山口」「パク」などを登場させ、人間関係と言語表現との関係を示している。文体が実際にはどのように使われるかを示すこと、最低限、学習者の多くにとっては同等と認識されるかもしれない「先輩と後輩」「助手と学生」などの関係において、一方が普通体もう一方が丁寧体を用いるという非対称の形で会話が進められることが多いという事実などは、是非認識させておくべきであろう。下の会話例は 14 課のモデル会話の一部である：

趙：発表するのは初めて？

ソムシャイ：小さい研究会で発表したことはありますが、学会で発表するのは初めてです。

趙：そう。発表した後で、聞いてた人が質問したり意見を聞いたりするよ。ちゃんと答えてね。

ソムシャイ：ああ、心配だなあ。趙さん、どんな質問が出るとおもいますか。

趙：それを考えるのが一番いい勉強になると思うよ。自分で質問を予想して、どう答えるか考えてみて。(第 14 課)

『研究留学生の日本語』では、指導教員である「上村教授」と「姉」のような位置にある「吉田」はソムシャイに対して基本的に丁寧体を使用し、「兄」のような位置にある「趙」は、初対面の挨拶のときを除けば、上の例のように同性同士の親しさを示すべく普通体で話す。こうした提示によって、「上位者でも丁寧体をしばしば使用し、それは相手（下位者）への個人的敬意というより場の改まりや自己の品位を示すものである」、「上位者の普通体使用はしばしば下位者に対する身内意識の表れである」、「下位者は相手の使用する文体にかかわらず丁寧体を使用すべきだが、自発的感情表現などは例外である」など、文体の使われ方についての基本的知識を与えることができる。学習者自身には原則的に丁寧体で発話するように指導するとしても、こうした文体使用の現実の一端を提示することは、研究現場における成人同士の人間関係を準備するために必要な措置であろう。

また、会話の文体と論述の文体に差があるという事実も示しておくことが望ましいだろう。次の例は第 22 課の一部である。論述を引用することによって、会話体と論述体の差異を示している。

和子の母：あなたねえ、忙しい、忙しいって言ってないで、一日に一度くらい思いっきり笑ったほうがいいのよ。ほら、この雑誌にも書いてあるわよ。

吉田和子：私は興味ないの、そんな雑誌。

和子の母：ほらほら、ここ。「笑うことは心身に顕著な影響を及ぼす。末期ガンの患者 15 人に、一か月間、毎日落語を聞かせてみた。その結果、明らかに苦痛の現象が観察されたのである」って書いてあるよ。(第 22 課)

⑥ 潜在的にリスクを伴う談話やネガティブな感情表出を含む談話を提示する。

研究室では平穏で好意的な状況のみが続くわけではなく、大小さまざまなトラブルやトラブルの火種が存在している。(因・柴田 1992、因・森山・白土・柴田 1993)。トラブルが深刻化するのを防止するためには、トラブルが起こりうるという事実を明示してそれが当たり前だという認識を生じさせると共に、当然起こってくる不満や不安などを適切に表現できる手段を与えておくことが是非とも必要であると思われる。『研究留学生の日本語』に取り上げたのは下のような発話である。

課	発話の内容
5	身内をほめられた場合に、貶す発話で応ずる。
8	暗示的に誘い、暗示的に断る。補償的発話をする。
11	後輩を批判する。批判をかわす。
13	依存的な態度を先輩にたしなめられる。先生の措置への不満を先輩にこぼす。
14	学会発表への不安を助手に訴え、たしなめられ、励まされる。
16	身内のゆきすぎた行動をたしなめる。



18	家族について愚痴を言う。冗談として自慢めいた発話をする。
19	親しさの表出として攻撃的発話をする（からかう）。からかう形で釘をさす。
20	年長の相手に受け入れられやすい形のほめを行う。
21	日本の社会現象を批判する。
22	先生に叱られたことを先輩にこぼし、なぐさめられる。反論しながらも、最後には妥協的態度を示す。家族にストレスをぶつけ、なぐさめられる。
23	面接での行動について、後悔の気持ちを述べる。

例として、第 22 課のモデル会話の一部を示す。

ソムシャイ：ああ、やんなっちゃう。

吉田：どうしたんですか。元気がありませんね。

ソムシャイ：ええ、先生に怒られてしまいました。

吉田：あら、まあ。

ソムシャイ：ぼくほど怒られてる人、ほかにいないですよ。

吉田：そんなことはないでしょう。

ソムシャイ：いいえ、そうです。

吉田：もしそうだったら、それは先生がソムシャイさんに期待していらっしゃるからですよ。あの先生、期待している学生にはすごく厳しいんです。だから、怒られなくなったら、心配した方がいいですよ。

ソムシャイ：そうかなあ。

吉田：私も以前はよく怒られましたよ。

ソムシャイ：信じられないなあ、吉田さんが怒られてたなんて。

吉田：ふふふ。あまり失敗が多かったんで、機械を使わせてもらえなかったんですよ。一つ一つの手順を何度も何度も繰り返させられたし、論文も、何度も何度も書き直させられました。

ソムシャイ：吉田さん、大変でしたね。

吉田：ええ。でも、よく考えたら教える先生も大変でしたね。

ソムシャイ：ああ、それは・・・そうかもしれません。 (第 22 課)

### 3-3 学習者による主体的な目標設定

提示する学習内容の量が多いということは、当然、学習者には心理的に大きな負担をかけることになる。完全学習を求めないのは当然の措置であるが、学習者が自分にとって妥当な目標を自主的に設定し、必要な事項を選び取っていけるように援助しなければならない。そのために、⑦-⑨のような手段を取った。

⑦ 自分の発話目標モデルを主体的に選べるようにする。

⑥ における記述で述べたように、モデル会話には常連のメンバーが登場する（資料 1 参照）。この中で、学習者は最低限の目標として、主人公であり学習者のアイデンティティとの共通性が最も高いと考えられる「ソムシャイ」の発話を流暢に言えるようになることが期待されている。もう少し余裕があると感じる者は加えて「ジェローム」「趙」の発話、

更に余裕のある者は母語話者の登場人物の誰かまたは全ての発話をこなせるように練習することになっている。『研究留学生の日本語』（会話・ドリル・タスク）にはモデル会話の場面と内容をマンガ形式で示した部分があり、そのページでは、絵を中央に、右側にソムシャイまたは難度の低い人物の発話、左側にそれ以外の人物の発話を配置して（資料 2 参照）、必要に応じて発話を示した文字部分を隠しながら、ストーリーの流れそのものを暗記しなくても場面に応じたシミュレーション練習ができるようにしている。このように、人物を使って区別することによって、段階的な複数の目標を学習者に明瞭に把握させることが可能になった。

⑧ 練習の質を意識的に選択する態度を促進する。

クラスで行う学習活動は共同作業であり、学習者個々人の自由な選択が可能ではない場合が多いが、個人で行う課題、即ち「宿題」やもともと個人作業である「書く」作業などについては、選択して行う課題を常に含めている。各課に付随している主に構造的文法項目の理解の確認のための課題である「Comprehension Check」と「Review」の提出は必須であるが、Q・A（部分作文となる）のタスクは行わなくてもよいことにしている。そのほかに 2 種の練習問題集があるが、これも「基本」のほうは義務的であるが、「応用」の方は希望者だけに与えている。（但し、学習者が残した課題は、夏休み・冬休み及びコース終了後の復習の課題として利用している。）

⑨ 項目別の知識と総合的な運用力を別々に評価する。

学習者が自分の目標に向かって意欲を持続させていくためには、進歩や問題点を自覚することが必要であるが、そのためのきっかけとして、評価は重大な意味を持っている。予備教育コースの修了認定は出席を含む平常点や最終発表などの他の要素を加味して行うが、日常的な評価としては、宿題の完成度の評価と定期試験とを行っている。

宿題は、文法・読解・漢字・作文など数種類あるが、原則として 5 段階で評価し、3 以下の場合には再提出を求め、再提出された結果がよければ評点を変更する。活用形、助詞付与、語彙や表現に付随する制約など、構造的知識については、「予習」「復習」の二つのチェックプリントを準備して 2 段階で確認する。漢字と語彙のクイズは行うが、構造については記憶を確認するテストは行っていない。

定期試験は、はじめの 2 回は 2 課に一度、後は 4 課に一度、全部で 7 回行っている。細かな構造的知識を問う問題は含めず、聴解と読解・作文の総合問題を出題している。教科書で提出した談話と類似した素材に基づく問題もあるが、それに加えて、教科書やクラス活動で扱っていない内容についてはかなり長い素材を含めている。読解・作文試験では辞書の使用を認めている。即ち、定期試験においても宿題の場合と同様、記憶そのものを直接問うことは行っていない。長文読解問題の例として、第 13—16 課に対応した第 5 回試験（後半期の最初の試験）の中の 1 問を示す。

<p>1976 年、大阪で、マンションの 5 階の窓からこどもが落ちた。お母さんはそのとき外にいたが、窓の下まで 80 メートル走って、こどもを受け止めた。こどもは大丈夫だった。</p> <p>マンションの 5 階の高さは焼く 12 メートルである。こどもが 12 メートル落ちる時間でお母さんは 8 メートル走ったのだ。ずいぶん速い。この事故のあと、10 人のスポーツ選手</p>
---

に参加してもらって、実験をした。12メートルの高さからボールを落として、選手たちは8メートルのところから走って行ってボールを受け止めるのである。選手たちはお母さんよりずっと早く走れる筈だし、ボールはこどもよりずっと軽い。しかし、だれもボールを受け止めることができなかった。

お母さんはどうしてこどもを受け止められたのだろうか。その理由は「火事場の馬鹿力」である。

「馬鹿力」というのは「馬鹿だけが出せる大きい力」という意味である。しかし、馬鹿ではない人でも「馬鹿力」が出せる場合がある。それは火事などの緊急の場合である。家事が起こったとき、大変大きい力を出して、ふつうは持ち上げられない重い物を持って「火事場」から逃げる人がいる。この、緊急の場合の特別な力を「火事場の馬鹿力」という。窓からこどもが落ちたとき、お母さんは、この「火事場の馬鹿力」を出して、すごいスピードで走り、すごい力でこどもを受け止めたのである。

緊急のときに「馬鹿力」が出る理由は、パニックで脳がコントロールできなくなるからである。人は、走ったり重い物を持ったりするとき、いつも自分の力を100%使うことができない。100%の力を使うと筋肉を傷つけるかもしれないので、ふつうのときは脳がコントロールしていて、70%ぐらいの力しか出せないのである。しかし、緊急のときは、脳がコントロールするのを忘れてしまう。それで大きな力が出せるようになるのである。

もしスポーツ選手が試合のときに「馬鹿力」が出せたら、素晴らしい結果が出せるだろう。重量挙げの選手は、「ウオー！」と大きな声を出しながらバーベルを持ち上げる。これは、「馬鹿力」が出したいので、大きい声を出して、脳を少しの間パニックにしているのだそうだ。（原文は漢字にはすべて振り仮名付）

問

1. 正しいものに T, 間違っているものに F を書いてください。(問題文全 5 問省略)
2. 「火事場の馬鹿力」の意味を説明してください。
3. 「火事場の馬鹿力」の例を一つ書いてください。(本文に書いてあるのとは違う例)
4. 人間が普通のとときに 100%の力出せないのはどうしてですか。説明してください。

上の文に使われた構造は導入済みのもののみで、漢字にはすべて振り仮名を付け、なじみの薄いと思われる語には英訳を付している(上の問題では、カタカナ語「マンション、ボール、パニック」、名詞「選手、馬鹿、力、緊急、脳、筋肉」、動詞「受け止める、失う、傷つける」に英訳を付けている)。また、採点は、内容が当を得ており日本語教師でない日本人が読んでほぼ理解できると考えられる表現で書いてあれば、文法・表記上の誤りがあっても、訂正はするが減点はしないという方針で行っている。このように、難易度を緩和する処置をしているが、初級者にとってはかなり負荷の大きい課題であることは確かである。しかし、こうした難易度の高い課題を敢えて用いることが、はじめに述べた「専門研究を支える日本語力への到達の可能性を保障する」ために不可欠であると考えられる。「辞書を使って難しいものを自分で読む」というのは実際に行う可能性の高い作業であり、要点を掴んで的確に反応することが研究者として最も必要な運用力であることは言うまでもない。またこのような実戦的な課題に取り組みさせるのは、一定程度は必ず見られる、一般的な discrete point 式のテストでは高得点をあげるが談話の理解力や実際の運用力に問題がある学習者に対して、自己の問題点を認識し学習方法を見直す機会を提供することも目的の一

つである。

#### 4. 『研究留学生の日本語』使用結果

学習効果を示唆する指標として、定期試験の前学期（7回実施）と今学期（現在6回まで実施の）結果を、学習者の教材に対する取り組み方を示す指標として、宿題など課題の提出状況と2コース評価の結果とを報告し、文化理解の度合いについては指導担当者としての観察を述べる。

まず、定期試験の結果は次のようである。

##### 2004年春学期定期試験7回分平均点 24名

	出身地	読解 100	聴解 15		出身地	読解 100	聴解 15
1	ミャンマー	73	8.4	13	モンゴル	92	13.1
2	ブラジル	94	14.7	14	タイ	82	9.1
3	メキシコ	71	8.9	15	メキシコ	81	8.9
4	フィリピン	54	7.6	16	ベトナム	67	9.7
5	タイ	87	10.4	17	バングラデシ	70	11.0
6	ベトナム	46	7.4	18	ミャンマー	86	10.3
7	イラン	67	9.0	19	マレーシア	42	6.1
8	ジンバブエ	61	8.4	20	インドネシア	97	12.9
9	インドネシ	93	12.0	21	コスタリカ	96	9.7
10	パナマ	45	11.5	22	アルバニア	82	10.3
11	韓国	90	11.7	23	韓国	99	13.3
12	バングラデ	69	11.0	24	マレーシア	85	10.7

読解 40-49 : 3名 50-59 : 1名

60-69 : 4名 70-79 : 3名 80-89 : 6名 90-100 : 7名

聴解 6.0-6.9 : 1名 7.0-7.9 : 2名 8.0-8.9 : 4名

9.0-9.9 : 4名 10.0-10.9 : 4名 11.0-11.9 : 4名 12.0以上 : 5名

##### 2004年秋学期定期試験6回分平均点

	出身地	読解 100	聴解 15		出身地	読解 100	聴解 15
1	エクアドル	88	12.7	10	アメリカ	100	13.0
2	マレーシア	82	10.8	11	ハンガリー	89	12.2
3	インドネシ	69	10.0	12	ミャンマー	66	11.4
4	フィリピン	59	12.0	13	ペルー	60	8.4
5	イラン	34	10.6	14	バングラデ	75	14.0
6	スリランカ	64	10.8	15	エチオピア	35	9.2
7	バングラデ	67	8.8	16	中国	100	15
8	韓国	99	14.6	17	韓国	99	14.3
9	ミャンマー	88	10.8	18	インドネシア	58	11.0

読解 : 30-39 : 2名 50-59 : 2名

60-69 : 5名    70-79 : 1名    80-89 : 4名    90-100 : 4名

聴解 : 8.0-8.9 : 2名

9.0-9.9 : 1名    10.0-10.9 : 5名    11.0-11.9 : 2名    12.0以上 : 8名

定期試験問題集を2004年3月に完成し、2004年の前期から用いているが、後期については7回目をまだ実施していないため6回目までの平均点を示した。読解は、一応の合格ラインと見なしている6割に達した者が前期は24名中20名(83%)、後期は18名中14名(78%)である。しかも、8割以上の高得点者が前期は13名、後期は8名と、それぞれ54%、44%を占めており、予想以上によい結果であった。聴解も、6割以上を得点した者が前期20名(78%)、後期は16名(89%)と、読解と同等またはそれ以上の好成績である。

宿題などの提出状況は、前期の1名を除いて全員が必須の提出物の95%以上を提出した。希望者だけに与える選択課題を規則的に行ったのは、必要を自覚している社会科学系専攻者、余裕のある漢字圏出身者など、前後期それぞれ3-4名程度であった。提出状況が芳しくなかった前期の1名の学生は、夏休み明けに遅れて提出した。

前期末に行ったコース評価を見ると、4点満点で前期の総合評価は3.7、教材についての評価では「字のフォントを大きくしてほしい」などの技術的問題を指摘した声はいくつかあったが、全員が「大変よい」「よい」と評価した。試験については、「毎回、試験の読解問題が面白かった、楽しみだった」という声もあり、学習者の支持は得られたと見てよいと考える。

学習者の文化理解が進んだかどうかについては、確実な証拠となるべき調査は行っていないため、指導担当者としての観察を述べるに留まる。筆者は各課の導入を担当していたので、モデル会話の内容について話す機会がしばしばあった。概ね学習者は非常に積極的に意見を述べたが、このように、教材の内容を種にして価値観や習慣の違いに留意し言語化する態度を促し得たことは文化理解と適応のために有益であったと考える。もちろん、一般的な教材を使用している場合にも学習者からの質問や教師からの働きかけによって文化的な理解の深化に繋がる議論が行われることはあるが、教材自体にそうした種が埋め込まれていれば、そうした議論がより頻繁に活発になるのは確かである。特に学習者の運用力や理解の進んだ後半期においては、ほぼ毎回、既に学習の終わった課に出て来た例なども引用しながら日本人の行動原理や習慣や伝統文化などについて話し合う機会を持つことができた。こうしたことが真のコミュニケーションを教室内に産み出すという点で言語学習としても効果的であることは指摘するまでもない。

以上、概ね良好な使用結果を得たが、定期試験の結果を見ると、多数の高得点者がいる一方、少数ではあるが到達度が低い学習者がある。これらの学習者が我々の方法に不満を示したわけではなく、むしろ意義を認めて他の学生以上の熱心さを示した者もあったのであるが、もっと一般的なサバイバル技能に特化した教育内容であればより高い到達が望めた可能性も否定できない。もちろん、そのような教育内容であっても学習が円滑に進まないこともあり得るわけで、易しい内容でも芳しい速度で学習が進まないことの方が決定的な意欲喪失を引き起こす可能性が高いかもしれない。本稿で提案した方法では、学習者自身が意欲的であれば目標は達しているという主張も成り立つのではあるが、こうした学習速度の遅い学習者への対応をどうするか、その決定をいつ行うかは、今後の課題として残された。

## 5. 成人に対するアカデミック・ジャパニーズ

アカデミック・ジャパニーズは教育研究活動に参加するための日本語であるが、参加の仕方は一様ではない。学部生と大学院生や研究者では、活動内容にも学習条件にもかなりの違いがある。大学院生のような、既に定まった専攻分野を持ち年齢も高めの成人に対するアカデミック・ジャパニーズ教育においては、母語話者に囲まれた環境の中で自分の知識・能力を超える言語的困難に直面するという事態に対処する柔軟性を養うことが最も大切であると考えられる。そのためには、学習者の産出によって到達度を測るのを一旦控えて理解力の涵養を中心に据え、質量共に豊富な内容を提示していくのが適切ではないだろうか。本稿で提案した方法は、一般的な日本語初級と比べればかなり冒険的な質量の情報を与えて学習者自身に選択を行わせるというものである。この方法は、本質的に柔軟性を内包するものであるため、コース目標を、獲得される言語知識の一定量や言語技能の一定の到達度として示すことができない。それを言語教育コースとしての致命的欠陥と看做す事もできるのかもしれないが、製品管理のような規格を設定するのではなく、それぞれがそれぞれに学ぶこと、他者がそのように学んでいることから学ぶことを許容する方法が、そろそろ復活してもよいのではないかと考える。

## 参考文献

- 市丸恭子・栗山昌子・因京子（1992）「日本語研修コースの改善に向けてⅡ」『九州大学留学生センター紀要』第4号、1-26.
- 尾崎明人他（1998）『平成7年度-平成9年度科学研究費補助金基盤研究(B)(2)研究成果報告書：研究留学生に見られる日本語発話能力の変化と日本語使用環境に関する基礎的研究 日本語研修コース修了生追跡調査報告書3（研究代表者 尾崎明人）』
- 九州大学留学生教育・研究環境調査委員会（2003）『外国人研究留学生（大学院生および研究生）の教育・研究環境改善のための基礎的調査報告書』
- 因京子・柴田俊造（1992）「研修コースにおける研究室訪問の試み」『九州大学留学生教育センター紀要』第4号、109-25.
- ・森山日出夫・白土悟・柴田俊造（1993）「研究室訪問に関するアンケート」『九州大学留学生センター紀要』第5号、133-71.
- ・栗山昌子・上垣康与・吉川裕子（1999）「大学院レベルの日本語予備教育に求められるもの-日本語の到達度は何を示すのか-」『日本語教育』99号、120-130
- ・池田伸子（2003）『研究留学生の日本語』会話・ドリル・タスク（上）（下）ビーエフエスアール
- ・池田伸子（2003）『研究留学生の日本語』各課解説、ビーエフエスアール
- ・池田伸子（2003）『研究留学生の日本語』発展情報・語彙、ビーエフエスアール
- ・山路奈保子・福間康子（2004）『研究留学生の日本語試験問題集』九州大学留学生センター
- ・ジラジランチアイ、アンカー・金有景・山路奈保子（2004）『研究留学生の日本語 基礎練習問題集』九州大学留学生センター
- ・ジラジランチアイ、アンカー・金有景・山路奈保子（2004）『研究留学生の日本

- 語 応用練習問題集』九州大学留学生センター
- 札幌裕子・辻村まち子 (2003) 「大学生に期待される日本語能力に関する調査について」『日本語総合シラバスの構築と教材開発指針の作成報告書』第 4 巻第 2 部 日本語学習者・教育方法・学習活動』国立国語研究所
- 村岡貴子・仁科喜久子・深尾百合子・因京子・大谷晋也 (2003) 「理系分野における留学生学位論文使用言語」『専門日本語教育研究』第 5 号、専門日本語教育研究会、55-60.
- 米田由喜代 (1999) 「光学系研究留学生の研究活動上の使用言語について—教官へのアンケート調査から—」『専門日本語教育教材作成に向けて：大阪大学工学部教官の認識に関する調査』平成 11 年度報告書、大阪大学工学部留学生調査室、3-24