

第 13 回
専門日本語教育学会
研究討論会誌



2011 年 3 月 5 日 (土)

於：東北大学青葉山キャンパス青葉記念会館

専門日本語教育学会

THE SOCIETY FOR TECHNICAL JAPANESE EDUCATION

第13回 専門日本語教育学会研究討論会

発表要旨目次

1. 作文支援システム「なつめ」利用によるアカデミック日本語表現の学習効果 1
HODOŠČEK Bor (東京工業大学大学院), 仁科喜久子 (東京工業大学)
2. 知的言語活動を可能にする「アカデミック・タスク」の定義 3
— コンテンツ・ベースとの複線的シラバス化に向けて —
山本富美子 (武蔵野大学), 工藤嘉名子 (東京外国語大学), 岬 里美 (慶應義塾大学) 5
3. 理工系学部1、2年生中心の留学生日本語上級クラスにおける専門日本語教育の試み
— 理工系日本人学部生のための専門日本語教育の実践をもとに —
村上康代 (早稲田大学日本語教育研究センター)
4. 上級日本語学習者のレポートにおける「のだ」の使用 7
— 効果的な「のだ」の使用のために —
畠田美有紀 (長崎大学留学生センター)
5. 理工系専門日本語教育における教師の役割 9
— 先輩留学生を活用した教室環境作りの提案 —
田中敦子 (東海大学国際教育センター), 池田朋子 (東海大学国際教育センター)
6. 日本人工学系学生による工学系日本語教育への取り組み 11
— ティーチング・ポートフォリオの分析を通して —
リー飯塚尚子 (長岡技術科学大学工学部教育開発系)
7. 環境・エネルギー工学専攻の修士論文口頭発表におけるスライドと表現の特徴 13
林 洋子 (大阪大学国際教育交流センター)
8. インドネシア人看護師候補生の目的別日本語教育コース —事例報告— 15
佐野ひろみ (国際教養大学)
9. 介護福祉士国家試験における科目別学習漢字選定の試み 17
中川健司 (常磐大学国際学部), 中村英三 (常磐大学コミュニティ振興学部)
角南北斗 (フリーランス), 齊藤真美 (関西国際大学)
10. 学生から見た企業文化におけるコミュニケーション 19
— インターンシップに関するアンケートと聞き取り調査から —
アブドゥハン恭子 (九州工業大学工学研究院)
11. ビジネス日本語とアカデミック・ジャパニーズの比較分析 21
— ビジネスにおける「報告」のスキルを中心として —
神崎道太郎 (高知大学教育研究部), 向井留美子 (愛媛大学国際連携推進機構)
橋本 智 (徳島大学国際センター), 正楽 藍 (香川大学インターナショナルオフィス)

作文支援システム「なつめ」利用による アカデミック日本語表現の学習効果

Learning Effect on Academic Japanese Expression Usage with Writing Support System Natsume

○ホドシチェク ボル^{※1}
Bor HODOŠČEK

仁科 喜久子^{※2}
Kikuko NISHINA

キーワード：作文支援システム，評価実験，共起表現，書き換え問題，科学技術論文コーパス

Keywords: writing support system, evaluation experiment, collocations, paraphrase, academic paper corpus

1. はじめに-背景および目的-

日本語作文支援システム「なつめ」を利用することで理工系大学生に必要とされるアカデミックな文章の支援効果がどの程度見られるかを実験によって検証し、そこで見られる学習者の習得状況とアカデミックな文章におけるレジスター意識を分析することを目的とする。母語でない日本語による講義や実験実習を受け、さらに報告書や論文を作成することが留学生には困難である。本稿では「なつめ」で検索可能な「名詞・格助詞・動詞」の共起を中心に、著者らが作成した文に対して、科学技術論文としてふさわしい文に書き換えるという指示をした。学部留学生 44 名に対して筆記による課題と「なつめ」を利用した課題を課し、学習者が科学技術的な文章であると認識した文と雑誌に掲載された学術論文との差異を比較することで、指導すべき項目を明らかにし、学習の方法を検討する。

2. 「なつめ」の学習効果

2.1 学習者実験の実施

「なつめ」における共起検索の有効性について、以下の学習者評価実験を試みた。

実験対象：理系学部 1 年生、2 年生（予備教育研修生 4 名を含む）計 40 名

実験手順：実験協力者に論文らしい文および文章を作成することを課題とする。作題文はそれぞれ 1 級から 4 級および級外までの語彙がほぼ均等になるように配置され、論文のためには書き換えが必要な項目が均等に含まれる問題用紙を A、B の 2 種類を成績により均等に分け 2 グループに対して、システム使用の場合と非使用の場合を交差して出題した。いずれの場合も「できるだけ論文らしい表現になるように」と指示して解答させた。所用時間は 60 分程度であり、筆記の場合は

電子辞書の使用は許可した。「なつめ」使用の場合は「なつめ」の共起検索機能を利用して、「科学技術文」など論文に近いコーパスを参照して高い頻度のものを選択するように指示した。

採点方法：1 文中に 1 セットないし 2 セットの共起ペアの検索が可能になるように設定し、置き換えるべき共起セット 23 セット各 2 点とし、ツールを利用した場合も、筆記の場合も同じ基準で採点した。「なつめ」で検索が可能ではない語句についても評価した。科学技術論文のレジスターとして必要と思われる副詞、形容詞、形容動詞、文末モダリティなどの表現項目を 20 項目挿入し、それらの書き換えがされた場合は 1 点を加点することとした。

2.2 実験結果の考察

筆記とシステム両方に解答した 40 名について上記の評価方法によって得点を集計した。A、B それぞれのグループの得点をレベル別の得点結果を集計し、筆記実験のグループ別平均値の差を検定した結果、A、B 間の有意差は認められず ($t=-0.15$, 自由度=38, p 値=0.89)、ほぼ均一レベルの学習者に対して問題文の難易度の差がないことが確認されたことから、AB グループ合計 40 名を合わせた比較することにした。その結果上位群は「なつめ」を使用した効果の差が小さく、中位群、下位群の順で差が大きくなっている。

表 1 レベル別得点

| | 上位群 | 中位群 | 下位群 |
|---------------|----------------|------------------|-----------------|
| 対象学習者 | 8 名 | 20 名 | 12 名 |
| 筆記得点 平均点 | 58~36 43.75 | 35~16.5 26.78 | 14.5~0 9.29 |
| なつめ得点 平均点 | 62~23 45.88 | 54~23 37.36 | 40~15 24.57 |
| 差分範囲 差分平均点 | 19~-16 0.75 | 19~-5.5 10.41 | 26~7.5 15.29 |

^{※1} 東京工業大学社会理工学研究科博士後期課程

^{※2} 東京工業大学留学生センター教授

表2 母語別成績分布

| | 上位 | 中位 | 下位 | 計 |
|--------|----|----|----|----|
| 中国 | 3 | 12 | 7 | 22 |
| 韓国 | 2 | 3 | 4 | 9 |
| インドネシア | 1 | 1 | 0 | 2 |
| ベトナム | 1 | 0 | 0 | 1 |
| タイ | 0 | 1 | 1 | 2 |
| モンゴル | 1 | 1 | 0 | 2 |
| クメール | 0 | 1 | 0 | 1 |
| ベンガル | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 全体 | 8 | 20 | 12 | 40 |

40名の母語別の分布は表2の通りである。中国語、韓国語母語学習者がやや高得点であるが、下位にも存在する。全体での最高得点者はモンゴル語母語であり、非漢字圏学習者が必ずしも低得点ではない。

3. 「書き換え」の分析

筆記試験を分析することで、学習者にとっての「論文らしい文章」の認識の在り方が観察できる。この中で上位群3名(S2, S5, S7)と中位群2名(S10, S17)は筆記の結果の方が「なつめ」を利用したものより高い。上位群では、「影響を与える」「見解を述べる」など「なつめ」で学習可能な項目が正しく書き換えられているだけでなく、「V(動詞)ので→Vがゆえに」「よい手法→優れた手法」「とうとう→ついに」「してはいけないこと→すべからざること」「もっと詳しく→さらに詳細に」のように接続助詞、副詞、形容詞、文語的な述語表現の書き換えができています。これらの項目は「なつめ」が実現していない支援である。中位群(S4)でも「水の深さが変わる→水深の変化」のようなパラフレーズをしている。

筆記テストの方が高得点を取った原因として次の二点が考えられる。(1)共起以外の項目で、副詞、名詞、形容詞、形容動詞、モダリティを含む文末表現のレジスター項目を挿入しており、上位群はそれらの項目を適切に書き換えたことである。これによりツールの支援が不可能な問題で得点している。(2)ツールの操作性が考えられる。「なつめ」の操作が困難だと感じる学習者にとっては筆記で解答の方が検索に要する時間より速く、正解回答数が多くなったと推測される。

ここで(1)の結果からは、ツールなどの外的な支援を得ずに、すでに論文にふさわしい表現を習得している学生が存在することが明らかになった。一方では実験協力者の多くは、レポートなどの課題においてアカデミックな文章が要求されていることは知っているが、具体的な語法は習得していない状況が観察された。

4. 作文教育に対するレジスターの導入

ここに「レジスター」という視点を導入することで、教授項目を整備することを考える。即ち、書き言葉というモードで、アカデミックなフィールドに限定される言語の用法を記述し、それをシステムに反映させることを考える。現在「なつめ」では、J-STAGEに掲載されている学術論文を使用して、科学技術論文コーパスを作成している。事前に転載許可を得た学会誌は(社)土木学会論文誌E、(社)電気学会電気学会論文誌、日本医科大学医学会「日本医科大学医学会雑誌」、言語処理学会「自然言語処理」である。

5. まとめと今後の課題

システムの効果を評価するために共起に焦点を当てた学習者実験を行った。その結果、日本語能力1級レベル学習者において「なつめ」を利用した方が筆記より得点有意に高いことが明らかになった。しかしながら40名中5名は筆記の方が高得点であったため、詳細に分析した結果、これらの学習者は文末表現、接続法など「なつめ」がカバーしていない機能項目を習得している傾向がみられた。今後は、「なつめ」においても語の共起のほかに、これらの項目についても機能が充実するように開発を進めることが求められる。

謝辞

本研究は科学研究費補助金特定領域研究「日本語コーパス」(代表:前川喜久雄)の支援を受けて行った。

参考文献

- 1) 阿辺川武・Hodoscek Bor・仁科喜久子：日本語作文支援システム「なつめ」—利用者の視点—, 特定領域研究「日本語コーパス」平成22年度全体会議予稿集, pp. 243-244 (2010)
- 2) 小野正樹・小林典子・長谷川守寿：コロケーションで増やす表現, Vol. 1, 2, くろしお出版 (2009, 2010)
- 3) 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史：『日本語能力簡易試験 (SPOT)』の得点分布傾向, 筑波大学留学生センター日本語教育論集, 第10号, pp. 107-120 (1995)
- 4) Biber, Douglas: Variation Across Speech and Writing, Cambridge University Press (1988)
- 5) Hodošček, Bor: Development of a Register-based Writing Assistance System for Academic Japanese, Masters thesis, Tokyo Institute of Technology (2010)

関連 URL

東京工業大学留学生センター仁科研究室で開発している日本語学習支援システム「あすなろ」「なつめ」
<http://hinoki.ryu.titech.ac.jp>

知的言語活動を可能にする「アカデミック・タスク」の定義

— コンテント・ベースとの複線的シラバス化に向けて —

The Definition of Academic Task to Promote Intellectual Language Use

— For the double-tracked syllabus of task-based and content-based instruction —

○山本富美子^{※1}

Fumiko YAMAMOTO

工藤嘉名子^{※2}

Kanako KUDO

岬里美^{※3}

Satomi MISAKI

キーワード: アカデミック・タスク, タスク・ベース教授法, コンテント・ベース教授法, 論理的思考
Keywords: Academic task, Task-based teaching, Content-based teaching, Logical thinking

1. はじめに (背景および目的)

ある目的を達成するために学習者が主体的に作業を進め、意味交渉する中で現実社会に対応する術を身につけるタスク・ベースの教授法が関心を集めている。しかし、これまでこの教授法の定義として一致した見解はなく、タスクがどの言語技能にどう関与しているのかあまり明らかにされていない。また、情報の選択、推論、分類、配置、変換といった認知面にタスクが関与していると指摘されているながら (Ellis 2003:7), 実際どのように関与しているのかに言及している研究も少ない¹⁾。本研究では、「タスク」「課題」を扱っている日本語の教科書分析を通して、大学生・大学院生、知的業務に携わる社会人に必要な論理的思考・表現の育成にタスクがどう関与するのかを検討し、「アカデミック・タスク」の定義を試みる。

2. 方法

1980年以降に出版された主な日本語教科書262冊のうち、「タスク」「課題」(以後、どちらも「タスク」と呼ぶ)という用語を使っている55冊を抽出し、そこで要求されている内容を分析した。

3. 結果および考察

3.1 7タイプのタスクと教科書のレベル

分析の結果、表1に示す7タイプのタスクが検出された。タスクを課している教科書は中上級レベルが最も多く24冊、ついで初級レベルが15冊であった。初級はすべてタイプ1であるのに対し、中上級レベルの教科書には全タイプのタスクが散見された。

3.2 タスクの学習項目とトピック・コンテンツ

表2にタスクが扱っているトピックないしはコンテンツをタイプ別に示す。

タイプ1はPPPのpresentで音声・音韻、文法・文型、語彙(漢字語彙)・表現の学習項目を提示してpractice(練習)した後、produce(産出)の段階でさまざまなタスクを課すものである。タスクでは学習項目の言語知識の使用が期待され、その応用練習とともとれる。実際3割余のタスクは従来の構造シラバスによる応用練習と変わらずタスク支援型(task-supported) (Ellis 2003:28-29)と言えよう。初級だけでなく中上級レベルでも日常生活・学習場面の一般的なトピックで、発話中心のタスクが全体の三分の二を占めている。作文、読解に結びつけているものもあるが、発話技能以外のタスクは付随的扱いの場合が多い。

タイプ2はタスクに必要な言語スキル・ストラテジーを確認した上で、ロールプレイなどの練習により言語形式が提示されている。基本的な言語知識は持ちながらコミュニケーション能力の乏しい初中級以上、特に中上級の学習者を対象とした、発話中心の産出行動に結びつけているタスクが多い。トピックは初中級から上級まで、日常生活場面をはじめ学習者の所属する教育機関、地域社会、職場場面で学習者の環境適応を促進する内容になっている。

タイプ3は周辺の地域・施設、身近な問題に関する情報を集めて実際に見学・体験し、理解を深めるものである。このタイプはタイプ2,4,5との組み合わせで提示されている。

タイプ4は初中級では生活・学習・社会場面のトピック、中級、中上級では日本事情、上級では日本史のコンテンツが文字・音声・視覚情報としてタスクに盛り込まれている。初中級ではトピックを理解した上で、簡単なインタビューや商品調査、発表、ディベート、新聞作成などの産出に導き、ロールプレイや穴埋めなどの言語形式の練習もその過程に組み込まれている。一方、中上級、上級ではアカデミックなコンテンツの理解に焦点がおかれ、その理解内容や意見をまとめて話す、作文するといった単純なタスクになっている。

^{※1} 武蔵野大学文学部教授

^{※2} 東京外国語大学留学生日本語教育センター准教授

^{※3} 慶応義塾大学日本語・日本文化教育センター専任講師

表1 7タイプのタスクとレベル別教科書数(延べ61冊^{※1})

| タスクの7タイプ | 初15 | 初中9 | 中6 | 中上24 | 上4 | 無 ^{※2} 3 | 計:延べ61 |
|-------------------------------|-----|-----|----|------|----|-------------------|--------|
| 1 言語知識の確認・運用練習 | 15 | 2 | 1 | 4 | 0 | 1 | 23 |
| 2 タスク先行型の言語スキル・ストラテジーの確認・運用練習 | 0 | 2 | 3 | 7 | 1 | 1 | 14 |
| 3 情報の理解から実体験へ | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 4 情報の理解から産出行動へ | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 | 8 |
| 5 作文に必要な学習項目の確認・運用練習 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| 6 論説文の作成・発表に必要な学習項目の確認・運用練習 | 0 | 0 | 1 | 6 | 1 | 0 | 8 |
| 7 知的情報発信のための論理的思考・表現の確認・実践活動 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 |

※1 55冊の教科書のうち3冊は複数のタイプのタスクを併せ持っているため、延べ61冊になっている。

※2 「無」というのはレベル指定のない、どのレベルでも使用可能な教科書のことである。

表2 タイプ別タスクのトピック・コンテンツ(延べ教科書数)

| t/c 計 | 生活 16 | 生活・学習 22 | 生活・社会 6 | 日本事情 10 | 生活・職場 1 | 学習 (年少)1 | 職場 2 | 教養・専門的 (非体系的) ^{※3} 6 | 教養・専門的 (体系的) ^{※3} 4 | 無 ^{※4} 3 |
|----------|----------|-------------|------------|------------|------------|-------------|---------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| タイプ1 | 4 | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 |
| タイプ2 | 7 | 3 | 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| タイプ3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| タイプ4 | 3 | 1 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| タイプ5 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| タイプ6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 |
| タイプ7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 |

※3 ある専門分野の文・文章を体系的に読ませているものは「体系的」、タスクの例として取り上げているものは「非体系的」とした。

※4 「無」というのはトピック、コンテンツが特に提示されていないものである。

タイプ5は生活・学習場面、社会問題の一般的なトピックで、日記や日誌、メモ、要旨、説明文などのさまざまなジャンルの文章作成に特化して、文章構成、文体、語彙・表現、文型などの練習をタスクとして課している。一方、タイプ6は教養的・専門的なコンテンツから抽出した短文、数段落の文章を例に挙げて、研究計画書、調査報告書、レポート、論文などのアカデミックな文章作成のタスクを課している。

タイプ7はレポート・論文作成とプレゼンテーションに必要な、事実の説明、討論、図表解説、調査、情報収集、論理的説明(主張・理由・根拠)を育成するためのサブタスクが、抽象度の高い社会科学系コンテンツとともにシラバス化されて提示されている。

3.3 タスクとコンテンツとの必然的関係性

タイプ2~7の中上級以上では、アカデミックなトピック・コンテンツのもとにタスクを課しているものもある。しかし、タイプ2~6は大半が日常生活から日本事情、専門分野まで、一貫性のないトピック・コンテンツがタスク達成のための手段として提示されている。専門的なコンテンツを中心に読ませるものは、逆にタスクが単純になっている。それに対して、タイプ7は専門的なコンテンツとタスクが連動して示され「コンテンツに必然的なタスクの遂行を通して論理的思考・

表現を育むもの」となっている。たとえばある国の社会変化、経済変化に関するコンテンツを理解した後に、図表解説のタスクが課される。図表解説では単にデータの言語的説明だけでなく、データの背景にある社会的・経済的意味を考え論理的・整合的に説明すること、つまり解釈が求められる。単にコンテンツを理解するだけに終わらず、そのコンテンツに必然的なタスクを関連付けて遂行することにより、論理的思考のプロセスの中で言語的理解・産出が行われていると言えよう。

4. おわりに

知的言語活動に必要な論理的思考・表現の育成には、「抽象的思考を要するコンテンツに必然的なタスクの遂行を通して、学習者自身が論理的思考のプロセスの中で言語的理解・産出をすること」が重要であると考えられる。それを可能にするタスクを「アカデミック・タスク」の定義とする。なお、各コンテンツとタスク、論理的思考・認知・表現との関連、およびシラバス化については今後の課題としたい。

引用文献

- 1) Ellis, R.: Task-based Language Learning and Teaching, Oxford, Oxford University Press (2003).

理工系学部 1、2 年生中心の留学生日本語上級クラス における専門日本語教育の試み

—理工系日本人学部生のための専門日本語教育の実践をもとに—
A report on Specialized Language Education in an Advanced Japanese Class
for Science Undergraduates

村上 康代*
Yasuyo MURAKAMI

キーワード：理工系留学生、理工系日本人学部生のための専門日本語教育、アカデミック・ライティング、口頭発表
Keywords: international science undergraduates, technical Japanese education for Japanese undergraduates, academic writings, classroom presentations,

1. はじめに

本発表は、理工系学部留学生の日本語上級クラスにおける入門期の専門日本語教育の実践報告である。本実践の特徴は、学部 1、2 年生中心のクラスであるため、実践の目的と方法が理工系の専門日本語教育、アカデミック・ジャパニーズ、日本語表現教育等の諸分野にまたがっている点にある（図 1）。

そこで、本実践ではこれらの分野での先行研究や実践を踏まえ、理工系日本人学部生のための専門日本語教育^{1),2)}の一例である筆者による教育実践^{3),4)}（以下、日本人クラスと記す）の、理工系留学生の専門日本語教育への応用可能性を探った。

2. 実践の概要

2.1 調査の対象

調査協力者は、理工学部留学生 1、2 年生中心の上級日本語クラスにおける中国人留学生 9 名と理工学部の日本人ボランティア学生 2 名である。

2.2 実践の概要

本実践では、理工系専門教育の基礎となる、作文と口頭発表の日本語能力の向上を目指した。授業の計画は、筆者による日本人クラス^{3),4)}の実践をもとにしている。表 1 に、半期 15 回、週 1 コマ 90 分授業の実践の流れを示した。留学生対象の実践のために、以下の 1) から 4) の工夫を行った。

1) 日本人ボランティア理工生の積極的参加

学習者の先輩である理工学部日本人ボランティア学生（修士 1 年生と学部 3 年生各 1 名）が毎時出席し、種々の話し合いに参加し、各種のシートにも記入した。

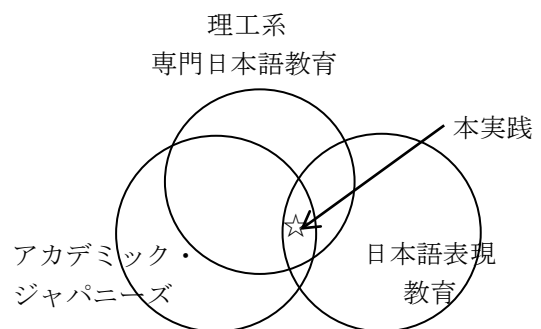


図 1 本実践の背景

また、卒業論文発表のスライドを利用しての理工系口頭発表のスライド作成要点の解説や、学会発表をもとにしたモデル発表等の支援を行った。彼らは、学習者を専門分野の世界へ案内する重要な役割を担った。

2) 段階的学習

作文と発表は、日本人クラスと比べてより細かいステップで段階的に学んだ。作文では、理工系の文章の書式と表現²⁾の学習も重視した。簡潔な文体や、正確に情報を伝える図表、専門分野で汎用される 2 段組書式について、学習および練習の時間を増やす一方で、最終レポートの規模は半量（A4 版 2～3 頁）とした。

3) 個人とグループによる口頭発表

口頭発表は、自己紹介から始める個人発表とグループ発表との二種類を行った。グループ発表では、1 年生と上級生が協働する体験を重視し、日本人クラスと比べ、相談回数と準備時間を増やした。

4) 語彙クイズと期末テストの実施

口頭発表のための科学用語の正確な読みの確認と、レポート作成および口頭発表の基礎知識の定着を図るため、毎週の語彙クイズと期末テストを実施した。

*早稲田大学日本語教育研究センター非常勤講師・

慶応義塾大学理工学部非常勤講師

表1 実践の流れ (90分×15回/学期)

| 回 | 作文 | 口頭発表 |
|----|---------------|-----------------|
| 1 | 短作文 アンケート | 自己紹介 |
| 2 | 話し言葉と書き言葉 | ショートスピーチ・発表の要点 |
| 3 | 文体練習 レポートとは | ショートスピーチ振り返り |
| 4 | 2段組書式 新聞記事紹介文 | ボランティア参加・紹介 |
| 5 | 新聞記事紹介文を2段組に | グループ発表テーマ決め |
| 6 | 2段組新聞記事紹介文修正 | スライド作成法・準備 |
| 7 | 質問・コメント票 振り返り | グループ発表 (撮影) |
| 8 | 学期中間の振り返り | 発表振り返り (視聴) |
| 9 | 文章の要旨作成 (ペア) | 口頭発表の要点の読解 |
| 10 | 目標規定文作成・相談 | 個人発表アウトライン相談 |
| 11 | 質問票 仮アウトライン相談 | ボランティア院生模擬発表 |
| 12 | 質問・コメント票 相談 | 個人発表上級生 (撮影) |
| 13 | 質問・コメント票 相談 | 個人発表1年生 (撮影・視聴) |
| 休 | 最終レポートドラフト | |
| 14 | テスト 引用 | 発表予備日 (視聴) |
| 15 | 短作文 アンケート 文集 | ボランティアを囲む会 |

*グレーの網かけ部分は、留学生クラスとしての工夫を示す。

| |
|--|
| <p>【初回】「私の日本語学習の課題」</p> <p>日本へ来てから3年半経ちました。この3年半で日本語がひらかなレベルから今まで生活するのにこまらない程度になりました。と言って、自分の日本語は全然自慢できるものはありません。「日本人のように日本語を話したい、使いたい」という気持ちは時とともに増加しています。こういう言い方はマ (2年生女子A)</p> <p>【最終回】「私の日本語学習の課題」</p> <p>日本語は日本文化の精髓だと思います。現在の私は生活用語を自由に使えるのですが文章がまだみについていないと感じます。これから、どう日本語を学習するのかは以下のような3つの課題を挙げてみました。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 学術発表できるていねいな日本語 2. 落語を平気に味わえる日本語 3. 心の細いな気持ちを伝える日本語 <p>以上三つ課題を求め日本語レベルアップに努力したいと思います。(2年生女子A)</p> |
|--|

図2 学習者の短作文の変化の例

3. 調査結果および考察

調査対象は、調査協力者によるアンケートの回答内容、質問・コメント票と今日の学びの記述内容および作文類であり、筆者の授業観察を加えて分析した。

3.1 高い満足度

調査の結果、学習者の授業評価は全体に高かった。学習目標とした作文と口頭発表の日本語能力について、作文は9名中8名、発表は9名全員が日本語能力の向上を認めた。これは日本人クラスでの実践結果^{3),4)}と同傾向であった。図2の学習者の同一テーマの作文例の初回と最終回の変化から、重点先行や箇条書きの利用、明確な構成など、理工系の文章の特徴を習得した成長ぶりがうかがわれる。書いて修正する経験を数多く積んだことにより、能力の向上を実感したようである。

1年生は2年生から専門分野に一步近づいた学びを見聞きし、2年生は1年生との活動の中で専門的学習の重要性に対する自覚を高め、授業の牽引役となった。また、1、2年生は日本人大学院生ボランティアや4年生の発表を聴き、理工学部での研究の一端を垣間見て、将来の研究のイメージを持つことができた。

特に、日本人ボランティアの参加については、全員が高く評価し感謝の言葉を述べていた。学習者は、教材や種々の資料に加え、クラスの仲間やボランティア等も日本語学習のリソースとして活用し、学習目標を達成したと思われる。

3.2 課題の指摘と自覚

高い評価を得た一方で、学習者の過半数が宿題の多さと時間不足を指摘した。限られた授業時間の中でテーマの深化は特に困難であり、作文での適切な引用や助詞の選択、発表での聞き易い正確な発音などの課題も自覚していた。極めて多忙な理工学部留学生のため、適切な課題やより効率の高い学習法が求められる。

4. おわりに

本実践の結果より、留学生の理工系専門日本語教育に対する日本人クラスの応用可能性を、限られた範囲ではあるが示せたといえよう。今後は、これらの工夫や学習環境の改善方法を検討する必要がある。中でも理工学部の先輩である日本語ボランティア学生が本実践で果たした役割は非常に大きく、留学生クラスにおける理工学部大学院生のTA制度の充実が望まれる。

(yasumrkm@aoni.waseda.jp)

参考文献

- 1) 山崎信寿：理工系日本人学部生のための専門日本語教育，専門日本語教育研究，第2号，pp.4-7 (2000)
- 2) 山崎信寿：専門日本語の気配り，専門日本語教育研究，第10号，pp.19-24 (2008)
- 3) 村上康代：理工系日本人学部生のための少人数演習日本語教育における実践—口頭発表に対する質問をレポート作成に活かす—，WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2008年度日本語教育実践研究フォーラム，(2008)
- 4) 村上康代：理工系の口頭発表学習のための段階的な学びの場を創る—日本語教師による理工系学部生のための専門日本語表現教育の試み—，アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル，第2号，pp.56-65 (2010)

上級日本語学習者のレポートにおける「のだ」の使用

—効果的な「のだ」の使用のために—

The Usage of “NODA” in the Essays Written by Advanced Japanese Learners

— For effective usage of “NODA” —

多田 美有紀*

Miyuki TADA

キーワード：のだ、レポート、上級、日本語学習者

Keywords: NODA, essay, advanced level, Japanese learners

1. はじめに

レポート作成は学部一年生の時から一般教養科目や専門科目で課せられる。しかし、日本語学校などで日本語を学んだ日本語学習者は、自分でテーマを見つけ、自分の意見を述べるといった作業には慣れていない^{注1}。そのため、筆者は長崎大学で主に学部一年生を対象に開講されている全学日本語を大学での一般教養教育・専門教育への橋渡しと位置づけ、大学の授業で課せられると思われる活動を行ってきた。具体的には、自分でテーマを選んでレポートを書く、グループで意見をまとめて発表を行う、の二つの活動である。

レポート作成の指導では、書き手の意見を明確にするための文の関連付け方や論構成の仕方を中心にしてきた。しかし、指示語の使い方や時制の一致など、レポートを書く際に重要な項目と、前回のレポートで全体にフィードバックした方がよい項目も取り上げた。個々の問題については解説を書いて返却した。

個々にコメントを書いたものには、「のだ」に関するものがいくつかあったが、前後の文との関係を説明する必要があるものがほとんどであったため、クラス全体では取り上げなかった。それらの中には文法的には間違っていないものの、読み進めていくと不自然な印象を受けるものがあった。このような問題が複数の受講学生に見られるのは、今まで「のだ」の使い方に着目するだけだったのではないかと、文章という枠組みの中で「のだ」を考えさせれば、レポートにふさわしい「のだ」の使い方ができ、より「よいレポート」になるのではないかと考えるようになった。

2. データの概要

分析の対象とするのは 2005 年度～2009 年度の筆者が担当した全学日本語で受講学生が提出したレポートである。全学日本語は週に一度、2 コマ (90 分×2) ^{注2} を 14 週行っている。2005 年～2008 年は 1 回目に短い

読解・レポート作成・グループ発表、2 回目は読解・レポートの書き方の説明・レポート作成、3 回目はグループ発表の仕上げ・グループ発表を行った。4 回目～13 回目は 2 回目と 3 回目の活動を繰り返し、14 回目は読解とレポート作成かグループ発表を行った。2009 年はレポート作成と発表原稿の作成について、それぞれ下書きと清書を行うことにした。1 回目はそれまでと同様にしたが、2 回目は読解と内容の理解、レポートの書き方の説明と下書き、3 回目はレポートの清書とグループ発表の仕方の説明と準備、4 回目はグループ発表の仕上げとグループ発表を行った。5 回目～13 回目は 2 回目～4 回目の活動を繰り返した。14 回目は読解とレポートの清書を行った^{注3}。

このような授業で書かせた 2008 年までのレポート延べ 349 枚と、2009 年の清書されたレポート延べ 54 枚、合計 403 枚で使われた「のだ」を分析の対象とする。受講学生の内訳は中国 34 名、台湾 2 名、韓国 2 名、ベラルーシ、ベトナム、ラオス、マレーシア各 1 名である。なお、受講学生の 7 割が日本語学校で日本語を勉強している。

さらに、受講学生のデータと比較するために、日本で作られている教科書 9 冊^{注4}における「のだ」の説明をみる。

3. 結果および考察

3.1 学生が使用した「のだ」

403 枚のレポートには、誤用を含めて「のだ」が使われていた文が 252 例あった。このうち「のだ (のである・のだらうを含む)」のみで使われていたのは 100 例あった。機能別に見ると、「主張」が最も多く 52 例、ついで「説明」が 27 例、「理由」が 21 例であった。これらは本論で使われていることが多く、特に「主張」の用法では連続して使われているものや、前後に事実の説明の文があるものなど、前後の文との関連から不自然に感じられるものがあつた。

*長崎大学留学生センター講師

一方、「のだ」に他の表現が接続されて使われていたものは152例あった。最も多かったのは「疑問詞+のか」で75例、ついで「～ではないか」で47例、「疑問文+のか」が16例、「～のだが」が8例、その他が6例であった。これらは読解で用いた文章で使われていた文や筆者のレポートの指示の文をそのまま使っているものが多かった。「疑問詞+のか」は本論の導入として使われていたものが多いなど、定型表現として理解し、使うべき位置を考えていると思われた。

また、受講学生別に見ると、全レポート中に1回しか使っていない学生が最も多く11人、ついで6回と8回が各5名、3回と4回が各4名と、ほとんどが9回以内の使用であったが、10回以上使っていた受講学生が5名いた。これらの受講学生には、連続使用や不適切な箇所での使用が見られた。

誤用は「のだ」のみで使われた「主張」が6例、「説明」と「理由」が各3例、表現で使われた「のではないか」が3例、「疑問文+のか」が1例であった。3人は複数の誤用をしていた。10回以上使っていた受講学生で誤用があったのは1人で、1例のみであったことから、多用する学生は「のだ」の機能を理解していると言える。

3.2 日本語教科書における「のだ」

初級の総合教科書を見ると、いずれも書き言葉での使われ方は説明せずに、会話での使い方として「理由や原因の説明」と解説している点が共通していた。さらに、初級の作文教材に共通していたのは「意見を述べる」、中級の作文教材ではそれに「判断」が加わり、上級の作文教材では「意見を述べる」と「疑問点・問題点の指摘」の2つの説明が共通していた。

3.3 学生の「のだ」と日本語教科書の「のだ」

受講学生のレポートを見ると、初級の総合教科書で上位に提示されている「理由」より、作文教材で上位に提示されている「主張」の使用のほうが多かった。このことから、書き言葉としての「のだ」の用法を理解していることがうかがえる。

しかし、筆者が見た教科書では、いずれも文章の中での使い方は説明されていなかった。このことから、ある機能、例えば、意見を述べるために「のだ」を使うということには考えが及んだが、全体としてみると、連続使用になっている、前後の文との齟齬がある、といった問題があるということまでは気づけなかったのではないかと考えられる。

4. おわりに～「のだ」のとりあげ方の示唆～

筆者が分析した受講学生のレポートに使われていた

「のだ」、あるいは「のだ」を含む表現は、文法的には問題のないものがほとんどであり、筆者が見た初級の総合教科書や初級から上級までの作文教材で扱われていた「のだ」の説明に沿ったものであった。

しかし、「のだ」のみで使われたもののうち、連続使用のものは、自分の主張が強く押し出され、客観性が重視されるレポートにはふさわしくない印象を受けた。このことから、一般教養教育・専門教育への橋渡しのためには今までに学習したと思われる一文レベルでの意味・機能を確認するだけでなく、さらに「のだ」が与える自己主張の強さについても言及し、レポート全体で多く使ったり、連続して使ったりするのは控えた方がいいことを提示したほうがいいように思われる。そして、推敲の際には、機能だけでなく、どの箇所での程度使うべきかにも着目することを指導すれば、推敲活動がより明確になり、今後の自立学習も役立つと思われる。

また、「のだ」に表現を接続して使われていたものは定型表現として用いられており、使われていた位置もほぼ同じであったことから、定型表現を提示する際、それを使う位置も提示すると、効果的な使い方ができると推測される。

今後は「のだ」のレポートでの使用を進めるべきか否かの考察、「のだ」を多用する日本語学習者への内省調査、各専門の論文で使われている「のだ」の分析などにより、本授業がより効果的な一般教養教育・専門教育への橋渡しとなるようにしたい。

注

- 1: 長崎大学には、学部一年生を対象とした教養セミナーという必修の授業がある。これは大学での勉強に慣れるための橋渡しの授業で、学生向けガイドブックの説明から、長崎大学ではレポートで「自分の意見を述べること」が求められていると考えられる。
- 2: 学部ごとに履修できる曜日が決まっているため、全学部の学生が本授業を受けたわけではない。
- 3: 2005年～2007年は7回、2008年は8回、2009年は（下書きと清書をあわせて1回と数えて）5回行った。
- 4: 『みんなの日本語Ⅱ』（スリーエーネットワーク）、『Situational Functional Japanese vol.2』（筑波ランゲージグループ）、『日本語作文とスピーチのレッスン—初級から中級へ—』（アルク）、『日本語の表現と技術 初級後半』（古今書院）、『日本語の表現と技術 中級』（古今書院）、『実践にほんごの作文』（凡人社）、『小論文のための12のステップ』（スリーエーネットワーク）、『大学生と留学生のための論文ワークブック』（くろしお出版）、『日本語の表現と技術 上級』（古今書院）である。

理工系専門日本語教育における教師の役割

—先輩留学生を活用した教室環境作りの提案—

A Consideration of the Teacher's Role in Technical Japanese Language Education for Science and Engineering

- A Proposal for Classroom Management that Utilizes Senior Students -

○田中 敦子^{*1} ○池田 朋子^{*1}
Atsuko TANAKA Tomoko IKEDA

キーワード：理工系専門日本語教育, 原子力, 先輩留学生, 教室環境, 教師の役割

Keywords: Technical Japanese Language Education for Science and Engineering, Nuclear Energy, Senior International Students, Classroom Management, Teacher's Role

1. はじめに

近年、日本企業の外国人留学生に対する期待が高まり、理工系留学生は高度な専門知識と同様に日本語力も求められるようになってきている。このようなニーズを受け、東海大学大学院では2008年秋学期より原子力を専門とする理工系留学生のための日本語プログラムをスタートさせ、大学院入学前の日本語予備教育において専門日本語の授業を行っている。

そこでの問題点の一つに、専門分野の異なる日本語教師が専門内容を教授することは学習者の学習意欲を低下させるということが挙げられる(田中・池田2010)。専門日本語教育は専門家との連携や協力が必須であると言われるが、専門家が毎回の授業に参加することは各機関で事情も違い、容易ではない。専門日本語教育において、教師は学習者の専門分野に関する知識を持つ必要があるのかという疑問は必ず直面するものであり、筆者らの問題もこの点に起因すると考えられる。

本発表では、専門家の卵である先輩留学生が学習者を支援する教室環境作りの試み(池田・田中2011)を報告し、専門日本語教育を担う教師の役割について提案する。

2. 実践概要

本プログラムでは、大学院入学前に約6か月の予備教育期間を設けており、日本語がゼロレベルで来日する学習者を対象に週17.5コマ(90分/1コマ)の日本語教育を行っている。この内、週1コマを専門日本語の授業とし、初級レベルでは自然科学に関する専門日本語、中級レベルでは原子力に特化した専門日本語教育を実施している。

1で述べた問題点が明らかになった2009年春学期からは、3期に渡り同プログラムの大学院生である先輩留学生に中級レベルの各授業に一人ずつサポーター

として参加してもらい、内容の解説と学習者と教師からの質問に答えることを担当してもらった。授業の概要は表1に示す。

教材はオリジナル語彙シートと絵カード、穴埋め式の宿題を作成し、使用した。尚、授業はすべてICレコーダーで録音し、各学期修了後に学習者、先輩留学生双方に質問調査及びインタビュー調査を行った。

表1 授業概要

| 期間 | 2009年春 | 2009年秋 | 2010年春 |
|-----------|--|--------|--------|
| 学習者 | 3名 | 2名 | 6名 |
| 先輩留学生 | 2名 | 5名 | 6名 |
| 専門日本語時間数 | 1コマ×5週=5コマ(7.5時間) +教室外活動3時間 | | |
| 授業の目的 | <ul style="list-style-type: none"> 原子力及び原子力発電に関する基本的な語彙を習得する。 学習した語彙を使って、各授業のトピックに関する説明ができるようになる。 | | |
| トピック | 第1回：ウランの核分裂反応 第2回：燃料集合体の構造 第3回：原子力発電のしくみ 第4回：核燃料サイクル 第5回：放射性廃棄物の処理・処分 第6回：教室外活動(電力館見学) | | |
| 使用教材 | オリジナル絵カード, オリジナル語彙シート(図入り), ビデオ教材 | | |
| 毎回の授業の進め方 | 1. 導入：トピックに関連する図を提示し、学習者に日本語や英語を使って説明させ、知識を引き出す。 2. 日本語の導入：先輩留学生に1の図について日本語で説明してもらい、意味を確認する。 3. 確認：語彙シートやビデオ教材を使って語彙と内容の理解を確認する。 4. 【次の回の授業】復習：前回のトピックについて、日本語で説明する。 宿題：内容の復習(図について日本語で説明できるように練習してくる) | | |
| 評価 | 語彙確認テスト, 宿題, 見学レポート | | |

*1 東海大学国際教育センター講師

3. 先行研究—教師に求められる専門知識

Hutchinson & Waters (1987) は、教師は学習者の専門内容をどの程度知っている必要があるかという点について、以下の3つのポイントを挙げている。

- ①専門内容に興味を持つ
- ②基本的な原理を知る
- ③自分がどの程度知識を身につけているかを知る

この3点を踏まえた上で、教師は専門家のように高度な知識を持つ必要はなく、それよりも内容に興味を持つ学生となって学習者に的外れでない質問ができるようにすればよいとしている。

本プログラムでは初級修了直後から原子力に特化した専門日本語の授業が始まったため生教材を使用することは難しく、教材は教師が作成した。具体的に筆者らの例を挙げると、日々、原子力や原子力発電に関する新聞記事やニュースに関心を持って接し(上記①)、教材作成のために専門書や関連HPを読んだり、原子力プラントメーカーOBに助言を求めたり、学習者の原子力発電所見学に同行したりするなどして基本的原理を学んだ(同②)。授業中の学習者とのインターアクションはそのようにして得た知識の理解を確認する機会となる(同③)ため、その行為を繰り返すことで教師も知識を増やし、自信を持つようになり、その一方で、教師が学習者に積極的に質問をすることは授業の活性化にもつながる。

しかし、インタビュー調査で「専門の内容は専門家に教えてもらいたい」という学習者の声がたびたび聞かれた。教師がこの3点を網羅し、ある程度の専門知識を身に付けたとしても、学習者は専門分野に関わる内容である限り、自分と同じ世界に身を置く専門家からの教授を求める傾向がある。リー飯塚(2009)は、学習者が日本語教師に求めるものは言語的知識・技能の教授であって専門知識ではないと報告しており、授業における専門性の部分をどのように扱うかについて教師は慎重に考慮しなければならないだろう。

4. 結果と考察—先輩留学生在が支援する教室環境

前述の問題を解決すべく、本プログラムは先輩留学生をサポートとして授業に参加させる教室環境を試みた。3期に渡る授業記録と質問及びインタビュー調査から、学習者の日本語習得、専門内容の理解、学習意欲の向上という3つの成果が見られた。

まず、日本語習得の面において、先輩留学生は専門語彙が実際に専門分野でどのように使われているかを具体的に示すことで、日本語教師には知り得ない部分を補っていた。次に、専門内容の理解という面でも、先輩留学生在が学習者の質問に数式を用いながら回答したり、自身の日本での体験に基づいた情報を交えて補

足したりするなど理解を促すだけでなく、さらなる興味をかき立てる存在となることがわかった。また動機付けの面からも、学習者は数か月早く来日した先輩の姿を自分の将来像として捉えており、「先輩のようになりたい」という思いが学習者の意欲を高めていることも明らかになった。

これらは教師だけの教室環境では見られない事柄である。日本語能力に十分な自信を持っていない学習者が専門日本語を学ぶ際、教師と共に先輩留学生在が参加する教室環境は学習者の知的好奇心を満たし、学習面でも情緒面でも効果があると考えられる。専門家としての強い自意識を持つ学習者と対峙するには、教師はあくまで言語習得の立場から向き合い、学習者の専門領域を侵すべきではないという認識を持つ必要があるだろう。

5. まとめ

本発表は原子力を専門とする学習者のための専門日本語教育において、教師が学習者の専門分野をどう扱うかという視点から、新たな教室環境の取り組みについてHutchinson & Watersを理論的枠組みとして考察した。専門日本語教育では「学習者にとって日本語学習は副次的な活動であり、学習に使える時間は制限されている」(佐野2009)というケースが多く、コースデザイン、使用教材、学習活動などにおいて効率性が求められる。そのような限られた時間の中で学習者がどれだけ学習意欲を持って授業に臨めるかは学習成果に大きく影響する要素となる。どこかに学習意欲を削ぐ原因があると考えられる場合、それを探し出し、取り除く手段を講ずることも教師の役割であろう。

本発表ではその有効な手段の一つとして、先輩留学生という身近な人的リソースを活用し、学習者の学習意欲を向上させ、専門性レベルを保つことを目指した教室環境作りを提案したい。

参考文献

- 1) 池田朋子・田中敦子(2011 予定)「先輩留学生を活用した理工系専門日本語教育—学習者を支援する教室環境作りの取り組み—」『東海大学紀要 国際教育センター』創刊号
- 2) 佐野ひろみ(2009)「目的別日本語教育再考」『専門日本語教育研究』第11号, 9-14
- 3) 田中敦子・池田朋子(2010)「学習者を支援する教室環境作りを目指して—理工系大学院生の専門日本語教育」『2010年度日本語教育学会秋季大会予稿集』285-290
- 4) リー飯塚尚子(2009)「ベトナム人工学系教師主導による工学系日本語教育への取り組み」『専門日本語教育研究』第11号, 51-56
- 5) Hutchinson, T. and Waters, A.1987. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

日本人工学系学生による工学系日本語教育への取り組み

ーティーチング・ポートフォリオの分析を通してー

An Approach of technical Japanese language education by Japanese students of engineering:
analysis of teaching portfolios

リー飯塚 尚子*

Naoko IIZUKA LEE

こちらの発表業績は、発表者からの取り消し申請を受け、2014 年 8 月 22 日当学会臨時幹事会にて申請が承認され、削除されました。

環境・エネルギー工学専攻の修士論文口頭発表における スライドと表現の特徴

Characterization of slides and expressions in master's degree presentation
in the division of Sustainable Energy and Environmental Engineering

林 洋子*

キーワード：スライドと表現、修士論文口頭発表、環境・エネルギー工学専攻、コーパス検索サイト
Keywords: Slides and Expressions, Master's degree presentation,
the Sustainable Energy and Environmental Engineering, JECPRESE

1. はじめに（背景および目的）

プレゼンテーションは留学生、日本人を問わず、アカデミックな生活において必須の達成項目である。しかし、どのようにスライドを構成するか、どのような表現を用いるか、どのようなプレゼンテーションが効果的か、など、その詳細についての報告は少ない。

そこで、我々はまず実際に行われた日本語・英語によるプレゼンテーションを集めてコーパスおよび検索サイトを構築し¹、それらを解析することによってプレゼンテーションを指導するための知見を得ることを目的に研究を行っている。

本報告では、関西に位置する大学の環境系大学院で実際に行われた修士論文口頭発表から 8 例を取り上げ検討したケーススタディである。

2. 方法

対象とする発表は 2009 年 2 月に行われた。発表時間は 8 分、その後、4 分の質疑応答が行われた。我々は専攻から発表者全員 77 名分のパワーポイント・ファイルおよび予稿集原稿の提供を受け、また、発表を録音する許可を得た。その中から、研究内容が関連しており、指導教員のインタビューも可能と思われる 8 発表を選び、調査者が文字化した。

8 発表者を仮に A~H とする。

3. 結果および考察

3.1 時間とスライド枚数

表 1 に時間とスライド枚数を記す。平均すると 1 分につきスライド 2 枚となっている。C と G のスライドが 13 枚と少ないのに時間がかかっているのは、過剰な敬語や日常語使用が原因の一つと思われる。（後述）これより、一般的なプレゼンテーションの指導は日本人学生に対しても必要と考えられた。

*大阪大学国際教育交流センター非常勤講師

表 1 調査対象者と発表時間

| | 領域 | 指導教員 | スライド数 | 発表時間 | 序論部 |
|---|----|------|-------|-------|-------|
| A | ● | X | 16 | 8分31秒 | 3分07秒 |
| B | ● | X | 14 | 7:21 | 2:55 |
| C | ◆ | Y | 13 | 8:24 | 1:29 |
| D | ● | X | 15 | 8:10 | 3:16 |
| E | ● | X | 16 | 8:03 | 3:12 |
| F | ● | X | 17 | 8:10 | 2:52 |
| G | ● | Z | 13 | 8:04 | 1:10 |
| H | ● | X | 16 | 8:14 | 1:27 |

3.2 スライドの表現

3.2.1 語種および数字と表記

語種が混在する場合でも、かな・漢字は MSP ゴシック、アルファベット・数字は Arial で表記され、フォントは図表中を除き基本的に 20~40 ポイントであった。漢数字は使用されていない。また、スライドの文にカンマは「、」が用いられているが、ピリオドはほとんどみられなかった。文のフレイズ化が顕著である。

3.2.2 始めと終わり

これら 8 発表における始めの挨拶は「それでは、(タイトル)と題しまして(所属)の(苗字)が/より発表させていただきます/を始めます」であったが、5 例が終わりの挨拶で「ご清聴ありがとうございました。」と述べていた。この表現はこれまで調査した他専攻ではほとんどみられなかったことから、その理由を考えた。

日本において修士論文口頭発表は修士学位取得のための重要なセレモニーであるため、プレゼンテーションは学生、および評価者である教員双方にとって義務となる。従って、これまでは一般のプレゼンテーションの場合のような“Thank you for your kind attention.”という表現はとりにくかった。しかし、環境エネルギー専攻は比較的新しい専攻で、海外との交流も多いため、このような挨拶が一般化したと考えられる。

3.2.3 タイトル中の名前・所属の位置

7名が右下に所属・その下に名前を小さく記していたが、1名は下中央に名前を記していた。英語のプレゼンテーションでは、タイトルの下中央にまず名前を書くことも多いことから、これも英語からの影響と考えられる。

3.2.4 スライドの見出し Heading

8スライドでは見出しに「目的・研究背景・実験材料・方法・結果・考察・総括ならびに結論・謝辞・今後の課題」などの語を用い発表の構成を明らかにしていた。なお、概要を表すスライドはなかった。しかし、予稿集では「はじめに(8例)、結論(3例)まとめ(1例)」の見出しがみられた。これらの語は錯綜しており、また、専攻によっても使い方が異なると思われるので、今後調査対象を広げさらに検討したい。また、英語のプレゼンテーションでは Issue、challenge などの他、疑問詞を用いた見出しがよくみられる。これは「問題をたてそれに答えていくという発表のスタイル」をよく表している。一方、日本語の発表においては、発表の構成をなぞって様式化・形式化が進んでいると考えられる。

3.2.5 タイトルと第1文

米田ら(2003)²が指摘しているように、発表者は序論部の構成、およびプレゼンテーションで始めの挨拶のあとまず何を述べるかに困難を感じることは数多くある。本発表で対象とした8発表はプレゼンテーションの第1パラグラフで、タイトル中のキーワードを説明・定義していた。プレゼンテーションの始めにタイトル中のキーワードを定義・説明しなさいという指示はプレゼンテーションの指導において極めてわかりやすく、専門日本語プレゼンテーションの指導として有効と考えられる。しかし、ここで「～は～のことである」といったような通常の日本語教育で指導される定義の表現は用いられていないことに注目する必要がある。

【例3】タイトル：水生植物根圏より分離したブチルフェノール分解菌の特徴づけ

第1パラグラフ：4-tert-ブチルフェノール, 4-n-ブチルフェノール, 以下これらを4-t-BP, 4-n-BPと略させていただきますが, これらのブチルフェノール類, すなわちBP sは油性フェノール樹脂や, ポリカーボネート樹脂, 香料などの原料として使用されている, 工業分野において非常に有用な物質であります。

3.2.6 フィラーと敬語

8名中4名にフィラーや敬語の過剰使用という問題がみられた。これは時間超過、曖昧性による内容の信頼性の低下につながる問題であり、将来ビジネスに携わる日本人学生にとっても評価を貶める問題となる。

また、3名の発表中に「世界初・世界に先がけて・世界最高の」というアピールがみられた。このような表現はこれまでの修士論文の調査にはみられなかった。これらは謙譲の美德といった従来の日本的価値観より「世界にアピールする発表を」という新しい流れに沿ったものと考えられる。

3.3 これからの専門日本語教育への提言

実際に行われている修士論文口頭発表のスライドからは、この他にもさまざまな知見が得られる。これまで専門の発表はすべて専門教員の指導に任せられていたが、その負担は過重なものになってきている。今後は発表の前指導を日本語の教員が行う必要が出てくると思われるが、日本語の教員が理工系発表の詳細を熟知しているとは言い難い。

専門日本語教育としては、各自の専門分野のキーワードの定義・説明を中心に、背景・問題点・目的の構成をもつイントロダクション(口頭発表時間の平均30%を占める)の発表をさせ、フィラーや敬語使用について注意を喚起するような指導が有効であると思われる。このような指導は語学教員にとっても可能であり、このような専門日本語教育は留学生、日本人学生を問わず必要になると考えられる。

4. おわりに

比較的新しい専門分野である環境・エネルギー専攻の修士論文口頭発表8例をとりあげ、予稿集原稿・パワーポイントのスライド・録音を比較検討した。具体的な表現・表記についての知見が得られ、また、英語からの影響や日本人学生の問題点が表れた。

さらに、専門日本語教育が今後、日本人学生の指導へと向かっていく可能性がみられた。今後はさらに英語の発表と比較し、英語の発表につながる専門日本語指導法について検討したい。

参考文献

- 1) <http://www.jecprese.sci.waseda.ac.jp>
- 2) 米田由喜代・林洋子：口頭発表の序論部の談話構造と語彙・表現-農学部卒業論文発表の分析から-専門日本語教育研究., 第5号 p.37-43(2003)
- 3) 林洋子・国吉ニルソン・野ロジュディー・東條加寿子：化学系と機械系の口頭発表における基本語彙, 工学教育 2010/11 vol.58-6 pp. 130-136 (2010)
- 4) 林洋子・国吉ニルソン・野ロジュディー・東條加寿子：工学系修士論文口頭発表のムーヴ解析, 工学教育 2009/11 vol.57-6, pp. 137-143 (2009)
- 5) 林洋子・国吉ニルソン・野ロジュディー・東條加寿子：若い研究者の言語獲得, 電子情報通信学会技術研究報告, IECE Technical Report, TL2008-3 (2008-05), pp. 11-16 (2008)
- 6) 林洋子：工学系修士論文の口頭発表に用いられた語彙表現, 専門日本語教育研究, 第6号, pp. 25-32 (2004)

インドネシア人看護師候補生の目的別日本語教育コース

－事例報告－

Japanese Language Course for Specific Purposes for Indonesian Nurse Candidates

－ A Case Study Report －

佐野ひろみ[※]

Hiromi Sano

キーワード：経済連携協定、専門職向け日本語教育、看護師国家試験、一般日本語、業務日本語、
Keywords: EPA, Japanese for professionals, National Test for Nurse, General Japanese, Japanese for work

1. はじめに

本発表は昨年 4 月から本年 2 月にかけてインドネシア人看護師候補生（以下、候補生）に対して実施された目的別日本語教育の事例報告である。昨年 1 月、インドネシアと日本の経済連携協定（以下 EPA）に基づき、2 名のインドネシア人看護師候補生が秋田県湯沢市にある医療法人で就労・研修を開始した。秋田県の公立大学法人国際教養大学（以下 AIU）は、県への地域貢献の一環として、この 2 名のインドネシア人看護師候補生に対して日本語学習支援を実施することとなった。この候補生向け日本語教育コースは、専門職向け日本語教育の典型例といえるので目的別外国語教育のコースデザインの考え方に則り事例報告を試みたい。

2. ニーズ調査とコースデザイン

2名の候補生は2009年11月に来日、筆者は12月に簡単な聞き取りニーズ調査を実施した。2011年2月には筆者が施設を訪問、施設責任者、直属上司、同僚に面会すると同時に施設内見学と現場見学を行い、詳細なニーズ・目標言語調査を実施した。2名とも20代前半で、インドネシア語以外にジャワ語、バタク語を話す。EPA研修前の日本語学習歴は無く、研修で初めて日本語を学び始めた。看護師としての仕事経験は3年未満であった。一連のニーズ調査の結果分析から2名に必要な日本語能力が3つの領域（右表参照）に分けられると分析し、それぞれの日本語学習コース担当者を決めて指導を開始した。3つの習得必要日本語領域については、登里 他（2009）などが提示しているものと基本的に同じだが、それぞれが独立した領域ではなく、重なりを持っていることから指導担当者に重なりが見られる。

その後2010年5月に形成的ニーズ調査として再度2名の候補生に担当部門での困難点などの聞き取りを実施し、コース内容の微調整を図った。

表 1 候補生日本語教育 3 領域分担表

| | |
|---------------------------|---|
| 1) 日本語能力試験対策および一般日本語教育コース | 施設責任者、同僚 地域の日本語教室（湯沢市と雄勝町が実施する週2時間のクラスに参加） |
| 2) 業務遂行上必要となる日本語コース | 施設責任者、各業務の担当者、同僚（OJT方式で仕事中に随時指導） |
| 3) 国家試験対策日本語コース | 施設責任者、看護師長、看護師 AIU |

3. コースの実施：AIU担当コースの概要

AIUは国家試験対策以外に業務上必要となる日本語の習得に関する助言指導、地域ボランティア教室の先生方および施設職員に対する指導も行ったが、ここでは特に国家試験対策のコースを紹介する。

3. 1 トレーニングペーパーの実施

国家試験対策として最も大きな課題となる漢字学習のために毎日トレーニングペーパー（以下 TP）をメールで送付し、候補生が解答を記入して返送、AIU で採点添削をして返送することとし、本学大学院生が筆者の指導の下でこの仕事を担当した。使用したテキストは、日本語指導グループ” Y”（2009）、増田光司 他（2006）の 2 冊である。TP の様式は熟語の意味と読み方を記入するだけの簡単な形式とし、昼休み時間を利用して返送できるようにした。毎日テキスト 1 頁分、10～15 の熟語に限った。週末テスト、月末テストも課された。大学院生は、毎日の TP 送付の際に必ず日常の出来事や社会的なニュースについての短い手紙文を付け、返送の際には、候補生から感想や生活の様子を書いた文が送られてきた。

3. 2 訪問授業

毎日の TP とは別に、本学教員 1 名と筆者の 2 名が交

[※]国際教養大学専門職大学院日本語教育実践領域教授

代で月 1 回の訪問授業を実施した。テキストとして、医療情報科学研究所(2010, 2011)を使用し、国家試験の過去問題の解説を中心に読み進め、熟語と知識の習得を目標とした。専門職向け日本語教育の典型とも言える授業である。少人数クラスで、日本人看護師国家試験受験生が利用する過去問題集を使用しての学習者主導型授業となった。つまり、教師は日本語の確認と質問に答えるのみで、専門知識に関しては学習者が教師に説明する形で進められた。

4. アセスメントとコース評価

2 名の候補生の日本語能力の伸びを測るアセスメントとコース全体の評価を得るために、ニーズ調査時に面会した施設責任者、看護師長、直属上司に本年 1 月に再度インタビューを実施した。また、毎日の TP の成績結果集計、最終的には 2 月 20 日に実施される看護師国家試験の結果などを参考にしてコース評価をまとめてみたい。

4. 1 候補生の日本語能力アセスメント

2 名の候補生の 2010 年 1 月時点の日本語能力は、日本語能力試験 N 3 に達しておらず、日常会話でも様々な支障をきたしていた。漢字の読み能力も不十分で勤務表も十分に読めない状態であった。国家試験問題については、2 問を読み解くのに 30 分を要していた。

2010 年 7 月に 2 名とも N 3 レベルに合格した。TP の漢字学習には熱心に取り組み、毎日きちんと返送を繰り返し、常に 90% 以上の高い成績を維持した。週末・月末テストの結果も同様である。国家試験の模擬試験も 12 月からは 70% 近い成績を挙げ始めている。2 月 20 日の受験とその結果発表を待ちたい。

2011 年 1 月に実施した施設でのインタビューから得られた日本語能力評価例を下にいくつか示してみる。

看護師長；

- ・ 1 年前は毎朝の朝礼内容を殆ど理解していなかったが、現在は問題なく 90% 以上理解している
- ・ 申し送り事項連絡会議の内容も現在では十分理解しており、対応も適切にこなしている
- ・ 業務内容を 90% 以上理解しており、次の業務を予測して措置を講じることができる
- ・ 保険など日本特有の制度に関する理解も進んだ

直属上司；

- ・ 日常場面での不自由さは皆無となった
- ・ 1 週間一人だけで業務をこなすこともできた
- ・ 日本語の待遇表現への理解も進んだ
- ・ 伝票の書写、入院台帳の記入もこなす

施設責任者；

- ・ 当初頻りに聞かれた言葉の質問が殆どなくなった
- ・ こちらの話を 9 割方理解している

- ・ 当初文化的摩擦に苦しんだが今は殆ど解消している

4. 2 コース評価

コース評価に関してもアセスメント同様の聞き取り調査を実施したが、国家試験前という状況で候補生へのインタビューが実現していない。口頭発表でこの 2 名へのインタビュー結果を報告したい。また、国家試験の結果がコース評価に大きく関わるが、現時点ではまだ分からない。施設側への聞き取り調査では以下のようなコメントが得られた。

TP に関して；

- ・ 時間のメリハリがついて良かった
- ・ 毎日の積み重ねは大きい
- ・ TP だけで勉強は十分と思う傾向が見られた

訪問授業に関して；

- ・ 毎月この日に向けて頑張って勉強していたので効果があったと思う
- ・ 授業の後、国家試験に関する質問がよく出てこちら勉強になった

日本語コースを 3 つに分けたことについては特にコメントはなかったが、施設側から自分たちがやらねばならないことが分かって良かったとのコメントがあった。

5. おわりに

口頭発表は国家試験終了後の 2 名へのインタビューを踏まえたものとなるので、より詳しいコース全体の評価になる予定である。看護師候補生の日本語教育は課題の多い分野であるが、本発表が目的別日本語教育の視点を示す一例となれば幸甚である。

参考文献

- 1) Dudley Evans, T. & St. John, M.: Developments in English for Specific Purposes, A multi-disciplinary approach. 1998. Cambridge Language Teaching Library.
- 2) 医療情報科学研究所 編：クエスチョン・バンク看護師国家試験問題解説 2010, 2011 メディックメディア
- 3) 日本語指導グループ” Y ”：介護の言葉と漢字ハンドブック 《インドネシア語版》 2009 社団法人 国際厚生事業団
- 4) 登里民子・栗原幸則・今井寿枝・石井容子・境田徹：インドネシア人介護福祉士候補者を対象とする初級からの専門日本語教育研修プログラム 2009 日本語教育学会春季大会予稿集
- 5) 増田光司・佐藤千史[編著] 中川健司・隈井正三[著] 留学生のための二漢字語に基づく基礎医学術語学習辞典—日本で働く医療関係者のために— 2006 凡人社

介護福祉士国家試験における科目別学習漢字選定の試み

An attempt to construct a prioritized list of kanji to study respective subjects
in the State Examinations for Certified Care Worker

○中川 健司^{※1} ○中村 英三^{※1} ○角南 北斗^{※2} 齊藤 真美^{※3}
NAKAGAWA Kenji NAKAMURA Eizou SUNAMI Hokuto SAITO Mami

キーワード：介護福祉士国家試験科目、漢字学習

Keywords: subjects in the State Examinations for Certified Care Workers, kanji learning

1. はじめに

EPA 介護福祉士候補者にとって漢字が国家試験受験上の障壁となっている。これまでの国家試験を対象とした調査や教材は試験全体で用いられる漢字に着目したものであったが¹⁾、候補者は試験の全 13 科目を同時に学ぶわけではなく、それぞれの科目を個別に学んでいくため、ある科目を学ぶ際に知っておくべき漢字のデータは必要不可欠である。また、国家試験に向けた漢字学習は、科目の学習順と密接に関わっているため、それを踏まえた学習計画が必要となってくる。

そこで、本研究では、候補者が国家試験対策学習をする上での漢字の学び方の一つの形を示すことを目的に以下の手順を踏んだ。まず、各科目の内容面から候補者が国家試験受験の準備をする上で 13 科目をどの順番で学ぶべきかを考察した。次に科目毎の優先学習漢字を選定し、前述の科目順に従って各科目の優先学習漢字を学んだ場合、科目学習のそれぞれの段階でどの程度の数の漢字を学べばいいのかを試算した。

2. 国家試験 13 科目の学習順

2.1. 国家試験の概要

国家試験は年 1 回実施されており、EPA 候補者が最初に受験するのは 2011 年度に実施される第 24 回試験からである。試験は「社会福祉概論」をはじめとする 13 科目から成り、選択式の問題が全部で 120 問ある。合格するためには、13 科目を 12 に分けた科目群全てで得点をあげ、なおかつ総得点が 60% 程度必要である。

2.2. 国家試験各科目の内容による位置づけ

表 1 は、①介護現場への近さ（候補者への近さ）、②内容の具体性という 2 つの尺度から、国家試験の 13 科目を位置づけたものである。例えば、左下に位置する「形態別介護技術」は、候補者が介護現場で日常的に接することが中心であり、内容も介護の方法やその際の留意点など非常に具体性に富んでいる。それに対して右上に位置する「社会福祉概論」は、候補者にとってなじみのない日本の社会制度や福祉の歴史について

表 1 各科目の内容による位置づけ（抜粋）

| | 現場に近い | 現場から遠い |
|-----|----------------------------|----------------------|
| 抽象的 | ・社会福祉援助技術 ・介護概論 | ・社会福祉概論 ・老人福祉論 |
| 具体的 | ・介護技術 ・形態別介護技術 ・医学一般 | ・リハビリテーション論 ・精神保健 |

であり、内容も介護分野の諸概念など抽象性が高いものが多い。候補者にとって学びやすいのは、この表の左下に位置する「介護現場に近い（候補者になじみがある）」「内容が具体的な」科目であり、日本語能力が高くない初期の段階には、ここから学び始めるのが、現実的であろう。逆に最も学びにくいと考えられるのが、右上に位置する「介護現場から遠い（候補者になじみがない）」「内容が抽象的な」科目である。しかし、学習が難しく、時間をかける必要がある科目だからこそ、早い段階で始めるべきだとも言える。

2.3. 国家試験各科目の学習順の選定

国家試験の準備の際、通常日本人の受験者は 1 科目目の「社会福祉概論」から順に学ぶことが多いが、日本の社会制度になじみがなく、抽象的な概念を学ぶには日本語力が十分でない候補者が同じ順番で学ぶことは困難である。本研究では、学びやすい科目から始め、時間のかかる「介護現場から遠い」科目や「内容が抽象的な」科目をはさんでいくという形で「①介護概論」「②形態別介護技術」「③介護概論」「④医学一般」「⑤社会福祉概論」（以下省略）のように科目学習順を選定した。

3. 各科目の優先学習漢字について

3.1. 各科目の優先学習漢字の選定

本研究では、学習の効率化を目的として過去 9 回の国家試験の出現漢字を調査し、各科目の延べ漢字カバー率 90% を目安に、科目別優先漢字（最小で 261 字最

※1 常盤大学

※2 フリーランス

※3 関西国際大学

大で 412 字) を選定した。複数の科目に共通するものも多いため、試験全体では、異なりで 871 字となる。この 871 字の日本語能力試験のレベル別割合は、級外 31 字 (3.6%)、1 級 204 字 (23.4%)、2 級 443 字 (50.9%)、3 級 130 字 (14.9%)、4 級 63 字 (7.2%) である。

3.2. 各段階の学習漢字数及びカバー率の試算

ここでは、2.3. で選定した科目学習順で優先学習漢字を学んだ場合、それぞれの段階でどの程度の漢字を学ぶ必要があるのかを試算した。

候補者は導入研修で一定数の漢字を学んでいるが、研修を行った機関により学習する漢字数は異なる^{2, 3)}。また、施設に配置後、どの段階で国家試験の準備を始めるかについても一律ではないため、全候補者に該当する既習漢字数を想定するのは難しい。ここでは便宜的に旧日本語能力試験 3, 4 級の漢字知識のある候補者が国家試験の準備をする場合を想定した。

まず、1 科目目の「介護技術」の優先学習漢字は 412 字であるが、そのうち 149 字は 3, 4 級の漢字であるため、この段階では残りの 263 字を新出漢字として学ぶことになる。同科目の学習時には、既習の 3, 4 級の漢字 245 字+同科目学習時の新出漢字 263 字=508 字の漢字知識を持つことになる。その後同様に漢字を学んでいった場合の試算の結果が図 1 である。グラフの灰色の部分が既習漢字で右側の白い部分がその科目学習時の新規導入漢字である。また、各科目学習時に漢字知識が増えていくに伴い、試験全体の出現漢字 (延べ) に対するカバー率も高くなっていく。それを表したのが、表 2 である。5 科目目の「社会福祉概論」学習時の既習漢字数 790 字 (3, 4 級漢字 245 字+科目別学習漢字 545 字) で、全ての科目のカバー率が 90% 以上となり、試験全体のカバー率も 95% を超えている。この科目別学習漢字はカバー率 90% を目安としたものであるが、学習漢字には複数科目に共通するものが少

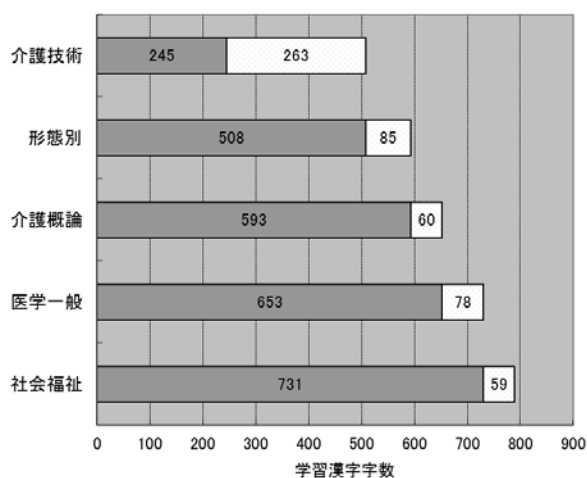


図 1 各科目学習時の既習漢字数の推移

表 2 各段階の科目別カバー率

| 科目学習順 | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
|-------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 漢字総数 | 508 | 593 | 653 | 731 | 790 |
| 科目 | 介護技術 | 形態別 | 介護概論 | 医学一般 | 社会福祉 |
| 試験全体 | 82.8% | 87.3% | 90.4% | 92.7% | 95.1% |
| 介護技術 | 91.3% | 93.5% | 94.9% | 95.7% | 96.1% |
| 形態別 | 86.4% | 93.1% | 94.3% | 95.3% | 95.9% |
| 介護概論 | 84.0% | 88.6% | 94.6% | 95.3% | 96.2% |
| 医学一般 | 75.7% | 80.9% | 82.9% | 94.0% | 94.9% |
| 社会福祉 | 78.2% | 81.2% | 86.0% | 88.4% | 96.6% |

* 社会福祉=社会福祉概論 形態別=形態別介護技術
(図 1、表 2) ** 太字の数字は当該科目カバー率

なくないため、871 字を全て学ばなくても全科目の延べ漢字の 90% 以上がカバーできる。もちろん、一度学んだ漢字がそのまま定着すると考えるのは現実的ではないが、新しい科目を学ぶ際に追加でどの程度の漢字を学ぶ必要があるかを見る一つの目安となるだろう。

4. おわりに(個別の候補者への学習支援に向けて)

本研究では、国家試験の各科目を学ぶ際にどの程度の漢字を学ぶ必要があるのかを試算したが、実際には候補者により漢字知識や科目の学習順は異なると考えられる。そのため漢字学習支援には、候補者の個別の状況に対応できる柔軟性が求められる。現在、著者の研究グループでは、国家試験対応の漢字学習ウェブサイト『介護のかんじサーチ (仮)』の開発を計画している。このサイトによって、国家試験と漢字の対応に関するデータを利用者が自由に活用し、より効率的に学べるよう支援したいと考えている。(プロジェクトに関する情報提供サイト：<http://kaigokanji.jimdo.com>)

参考文献

- 1) 中川健司 (2010) 「介護福祉士候補者が国家試験を受験する上で必要な漢字知識の検証」『日本語教育』147 号 79-92
- 2) 登里民子・栗原幸則・今井寿枝・石井容子 (2009) 「インドネシア介護福祉士候補者を対象とする初級からの専門日本語教育研修プログラム」『2009 年度日本語教育学会春季大会予稿集』176-181
- 3) 辻 和子・小島美奈子・高田 薫 (2010) 「2009 年度日本・インドネシア経済連携協定に基づく看護師・介護福祉士候補者に対する事前研修における日本語研修実施報告—看護・介護の職場に立つ人材に必要なコミュニケーション力構築の試み—」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 17 No. 2 4-5

学生から見た企業文化におけるコミュニケーション

－インターンシップに関するアンケートと聞き取り調査から－

On Conversational Business Communication from Students' Viewpoint

－ From questionnaires and interviews on internship －

アブドゥハン恭子^{※1}

Kyoko APDUHAN

キーワード：インターンシップ、理工系学生、コミュニケーション能力、聞き取り調査

Keywords: internship, science and engineering students, communication skills, interview

1. はじめに

近年、キャリア形成教育が大学の大きな課題の一つとされている。留学生に対しても、日本企業への雇用促進が大学の国際化や日本の活力増進のために期待されており、ビジネス日本語教育の重要性が増している。

企業が大学生に最も求めるのはコミュニケーション能力であると言われている。IT化に伴い、エンジニアにとってもコミュニケーション能力がますます重要になっているが、理工系の学生には、技術に関わる専門職として、一般的なビジネス日本語における対人交渉能力とは少し異なる技能が必要とされると考えられる。理工系学生に企業でどのような日本語能力が必要とされているのかを具体的に明らかにすることがキャリア形成教育、留学生に対する日本語教育においても重要な視点であると考えられる。

そこで本研究では、大学3年生、大学院博士前期課程1年生が参加するインターンシップ（以下、実習と略す）についてキャリアセンターで行ったアンケートを基に、聞き取り調査を行った。学生が実習でどのようなコミュニケーション能力の必要性を感じたのか、企業が求めるコミュニケーション能力とは具体的にどのようなものかを検証し、アカデミックジャパニーズや留学生に対する日本語教育への示唆を探る。

2. 方法

九州工業大学工学府・工学部におけるインターンシップは、5学科の事務室がそれぞれ企業との仲介を行っていたが、平成21年にキャリアセンターが設置され、キャリアセンターに窓口が統一されつつある。今回の調査はキャリアセンターが行ったアンケートや報告会での学生のプレゼンテーションを基にして、聞き取り調査を加えて分析を行った。

調査の種類と対象数、調査項目・内容は以下の通りである。

① 実習学生アンケート 39通

参加動機、実習で得たもの、実習前後の考えの変化、後輩へのアドバイス、感想など

② 企業の実習担当者アンケート 14通

実習学生の学習意欲、スキル（技術）、知識（専門・一般）、礼儀、コミュニケーション能力、総合の6項目についての5段階評価とコメント

③ インターンシップ報告会での実習学生のプレゼンテーション 6件

実習内容、実習で感じたこと得たこと、後輩へのアドバイスなど

④ 聞き取り調査

・実習学生 3名

・キャリアセンター職員 1名

学生と企業双方からの見方が判明している者の事例をさらに詳しく知るために聞き取り調査を行った。上記①②③のすべての結果があるのは1名のみであった。その1名に対する聞き取り調査に加え、②と①の双方の情報がある9名の中から、企業担当者からの評価において礼儀やコミュニケーション能力に特徴があると思われる2名を選び、計3名に聞き取り調査を行った。調査は半構造化インタビューで、実習の内容、大変だったこと、学んだこと、今後の就職への希望などをそれぞれ30分～50分聞いた。

キャリアセンター職員への聞き取り調査の目的は、学生と企業との連絡などで頻繁に接した者として、教員や上司とは違った立場からの観察を得るためである。

3. 結果および考察

3.1 インターンシップで得たこと

アンケート①や報告会③で学生が実習から学んだこととして挙げたものは、仕事に対するイメージが変わり不安が解消した、時間管理の重要性を認識した、就職に際しての判断材料が増えた等、働くことに関するものの他に、大学の勉強と仕事との大きな違いとして、

^{※1}九州工業大学大学院工学研究院人間科学系教授

「時間の制約がある、自分で問題点を見つけて答のない解決方法を考える、一人ではできず協力が必要」という認識であった。研究室に配属されていない3年生であることが要因だが、大学で学ぶことが将来にどのように役立つかというイメージを持たせつつ基礎知識を習得させる教育プログラムの必要性を感じさせる。

3. 2 学生が必要と感じたコミュニケーション能力

アンケート①および報告会③で学生が「コミュニケーション能力」を発揮すべきものとして挙げた言語行動としては以下のようなものがある。

- a. 円滑な人間関係を作るための言語行動
 - 世代の異なる人と話す
 - 必要な時に積極的に人間関係を構築する
- b. 問題解決のための言語行動
 - 分からないことをそのままにしない
 - 自ら考えて意見を出す
 - 様々な意見を調整して解決に導く

これらは、企業アンケート②のコミュニケーション能力評価における企業担当者の記述にも対応する。

「職場の雰囲気や溶け込む」、「色々な人と話す」「積極的にコミュニケーションをとる」という職場の人間関係構築の側面と、「報告・連絡・相談の的確さ」「自分で理解して質問する」など業務上の遂行能力の側面の両面が評価の対象となっている。ただし、企業担当者は、学生が話をどの程度理解してどのような質問を出しているかによって学生の能力を判断しており、知らないことに対してどのように反応するかが学生の能力を測る物差しになっていることが分かる。

3. 3 聞き取り調査

企業担当者の評価が分かっている学生について多方面から観察を加えることが目的であった。調査によって評価の根拠を推測することができた。また、学生が企業文化について感じ取ったがアンケートや報告会では語らなかった点を知ることができたので、合わせて報告する。（☆は企業担当者評価備考欄、★は聞き取り調査での筆者の観察、*はキャリアセンター職員の観察）

学生A：「礼儀：2（5段階中）」「コミュニケーション能力：5」という評価を企業担当者から受けた

☆言葉づかいがややフランクであり、人によっては嫌悪感を抱くかもしれない

★声が大きく、挨拶もきちんとして、はきはき話す。意欲もある。

*目線がきつく、うなずくときにも視線が上を向いている。せっかちなところがある。

学生B：「コミュニケーション能力：3」

☆特になし

★声が小さいが、素直で真面目。特にコミュニケーション能力が劣るようには思われない。

*受け答えが明瞭でない。「はい」と言わずに「はあ」と答え、首を振るだけで返事することもある。必要なこと以外は話さない。

学生C：「コミュニケーション能力：5」

☆意欲を持って積極的に過ごしてくれた。

★対人関係の調整能力が高い。（以下に詳述する）

*明るく積極的である。

学生Aが礼儀についての低い評価を受けたのは、話し相手に対する視線に加え、休み時間に職場の人に経歴やアドバイスを尋ねたことなどにも原因があると思われる。これは、場をわかまえる社会言語能力の重要性も示唆している。

学生Bに関して、身振りなど言語外的なコミュニケーションスキルにも配慮が必要であることが分かる。

学生A、学生Cからは、実習の強い印象として、上司との関係を中心にした職場でのコミュニケーションの様子が語られた。部下を叱るタイプの上司に対して周囲の人の様子を観察しつつ自分なりに納得する対応を見つけ出したようである。学生Cは他に女性のいない職場での女性の居づらさも経験したようである。企業文化において自己認識を確立しながら人間関係を構築していくことの重要性が示唆される。

その他、キャリアセンター職員への聞き取り調査では、学生の連絡メール、企業への礼状など、最低限の書式が身に付いていない学生が多いという指摘がなされた。

4. おわりに

以上、インターンシップに関連して理工系学生に必要なコミュニケーション能力を調査し、1) 円滑な人間関係を構築する能力、2) 業務遂行上の質問や説明、説得能力、3) 社会言語能力、4) 最低限の書き言葉の書式、の重要性について報告した。

理工系大学生は専門知識の基礎を習得する段階で、授業で教えられたことを学習するという高校生活の延長上にあり、正解のない問題を世代の異なる人と協力して解決していくことが現実であることを知らない。別世界の文化を理解してその中で自分の能力を評価し、新しく人間関係を作っていくことが重要である。前項で述べた学生たちは実習報告会や聞き取り調査でその体験を言葉にすることで、実習体験の意味を自分の中に確立していると思われる。その意味で、異文化教育において実践的なプログラムを用意し、それを言語化して内面化する過程を含めたシラバスを提供することが、キャリア形成教育、留学生の日本語教育にとって有益であると考えられる。

ビジネス日本語とアカデミック・ジャパニーズの比較分析

— ビジネスにおける「報告」のスキルを中心として —

Study of comparative analysis about language skills on business Japanese education and academic Japanese education

— A case of “report” on business situations —

○神崎 道太郎^{※1}

Michitaro KANZAKI

向井 留実子^{※2}

Rumiko MUKAI

橋本 智^{※3}

Satoshi HASHIMOTO

正楽 藍^{※4}

Ai SHORAKU

キーワード：アカデミック・ジャパニーズ、ビジネス日本語、報告、スキル

Keywords: academic Japanese, business Japanese, report, skill

1. 本研究の背景

「アジア人財資金構想」の開始をきっかけとして、大学においてもビジネス日本語教育（以下BJ教育）が行われるようになった。従来はすでに就職を果たした学習者を対象として行われていたBJ教育が、就職活動中や就職後に求められる能力の養成をも含めた日本語教育となったのである。そのため、従来行われていたアカデミック・ジャパニーズ教育（以下AJ教育）との関係が問われることになった。AJとは日本留学試験「日本語」シラバスでは「日本の大学において勉学に対応できる日本語力」と規定されており、ある程度の共通認識が存在するが、大学で教育されるBJには、現在のところ共通認識が確立されていない。実際、BJの教材を見てみると、職場の会話を中心とするもの、マナーを扱うもの、社会人基礎力の養成を目指すものと、様々である。そのため、AJとBJとの関連性・連続性のある教育を行うことが難しい状況となっている。しかし、山本(2006)は「大学学部で養成されるべきアカデミック・ジャパニーズは、単に大学・大学院等で必要とされる日本語力ではない。卒業後の知的活動の根源となるべき言語能力」としている¹⁾。つまりAJもBJと同様、社会で求められる能力を目指しているのである。とすれば、両者の共通部分も多く、それを土台とすれば、連続性のある教育が可能になるのではないだろうか。

そこで本研究グループでは、ビジネスで求められるスキルを具体的に上げて、それがAJ教育で養成しようとするスキルとどのように対応し、対応しない部分はどのような特徴をもつのかを明らかにする調査

^{※1} 高知大学教育研究部准教授

^{※2} 愛媛大学国際推進連携機構准教授

^{※3} 徳島大学国際センター准教授

^{※4} 香川大学留学生センター講師

を行っている。

2. 本発表の目的

本発表では、ビジネスにおいて重要とされるいわゆる「報告・連絡・相談（ホウレンソウ）」のうち、「報告」にかかわるスキルを取り上げ、AJとの比較分析を行った結果を提示する。さらに、そこから見いだせるAJとBJの連続的な教育への可能性を探る。

なお、「報告」を取り上げた理由は、それが①上司から命令・指示されたこと、②結果があること、と定義され、「連絡」や「相談」と比べて、送信者と受信者の関係が明確で、内容も限定されるため、特徴が見いだしやすいと考えたからである。

3. 調査の対象と方法

今回の調査では、対象を口頭で「報告」する場面に限定した。ビジネス関連書籍やビジネス日本語の教科書47冊から「報告」場面で必要とされているスキルを抽出し、さらに、具体的にわかるよう、その下位スキルを設けた。AJは東京外国語大学の「JLC 日本語スタンダード2009」（以下JLC）を用い、「話す（独話）」と「聞く話す（質疑応答・ディスカッション）」にある「スキル」項目を対応させた²⁾。

4. 調査結果

抽出された口頭「報告」場面のスキルは、次の11のスキルとその下位スキルである。

1) 適切な相手に報告できる

- ①自分と相手の状況や立場を考えて報告できる
- ②場の状況や相手の立場に応じて相手の人数を考えて報告できる

2) 適切な手段で報告できる

- ①対面か非対面かを選択できる
- ②話すか書くかを選択できる

- 3) 適切なタイミングで報告できる
 - ①仕事の流れや内容に応じて報告ができる
 - ②相手の状況に応じて報告できる
 - 4) 報告の優先順位がわかる
報告内容を、重要度、緊急度、難易度、将来度、
によって順位付けできる
 - 5) 相手の求める情報を報告できる
 - ①必要な情報をもれなく伝えることができる
 - ②既知の情報と新たな情報を分けて伝えることができる
 - ③事実と意見・推論を分けて報告できる
 - 6) ポイントをまとめて報告できる
 - ①5W3Hの要領で述べるができる
 - ②必要なことだけを話すことができる
 - ③具体的に話すことができる
 - ④必要に応じて資料やデータを用意しておくことができる
 - 7) 適切な手順で報告できる
事実や結論から先に話すことができる
 - 8) 相手が報告と認識できるような形式に沿って報告できる
 - ①形式・構成がわかる
 - ②慣用表現が使える
 - ③話しながら自分自身で確認しつつ報告できる
 - 9) 適切な表現で報告できる
 - ①誤解のない言葉を選ぶことができる
 - ②わかりやすい表現で簡潔に説明できる
 - ③失礼のない表現を選択できる
 - 10) 相手と適切にやり取りしながら報告ができる
 - ①不明な点を確認することができる
 - ②相手が理解しているかを確認できる
 - ③相手が誤解している点を正しい理解に導くための説明ができる
 - 11) 報告の際に適切な態度を取ることができる
 - ①内容に応じた表情・姿勢を取ることができる
 - ②内容や関係に応じた体勢がわかる
- 以上のスキルを JLC のスキルに対応させたところ、対応したものと、対応しなかったもの（JLCになかったもの）は以下のとおりであった。
- 対応したスキル 5) 6) 8) 9) 10)
対応しなかったスキル 1) 2) 3) 4) 7) 11)

5. 考察

JLC のスキルに対応した「報告」場面のスキルは、表現や会話形式の選択、情報の提示方法であった。これらはいわば言語そのものにかかわるものである。一方、対応していないスキルは、適切な相手、タイミング、業務の優先度、伝達方法、態度など、言語活動を

成立させる環境に関わるもので、対人関係や、ビジネス習慣の知識とかかわっている。これらの結果から、次のことが言えるだろう。

- a. 「報告」場面で使われる言語に関わるスキルはA Jのスキルに対応する
 - b. 「報告」場面を構成する人、物、業務の関係についての文化的・習慣的知識とそれを現場で使えるスキルはA Jのスキルにはないものである
- これは JLC が日本語能力のみを扱っているということを考えれば、当然のことであるが、この点は重要である。つまり、大学のA J教育においては、b の言語活動を成立させる環境に関わる部分はカバーされないということであり、A Jに加えて意識的な指導が必要であるということになる。

しかし、一方で、a に示したように、A Jは「報告」場面の言語的な部分はカバーしている。従ってB J教育においてはA J教育で養成される言語スキルを土台として、ビジネス知識を身につけていくことが有効であり、それが両者を有機的につなげていくことになるのではないだろうか。

6. まとめ

本発表では、「報告」場面を取り上げ、そこで求められるスキルとA J教育で養成されるスキルを対比させてみた。その結果、A J教育とB J教育の連続性について示唆を得ることができた。引き続き「連絡」「相談」についても調査を行いたい。

調査資料

- 1) 日本映像教育社(2004)『ビジネス日本語 テキスト ①内定者編』凡人社
- 2) 米田隆介他(2006)『新装版 商談のための日本語』スリーエーネットワーク
- 3) TOP ランゲージ(2006)『新装版 実用ビジネス日本語』アルク
- 4) 高橋宗照(2008)『めざせ！仕事のプロ デキル人ほどやっている報・連・相のコツ』シーアンドアール研究所
- 5) 細川馨(2007)「リーダーが実行する新ハウレンソウの本」中経出版
(以上は資料の一部である)

参考文献

- 1) 山本富美子(2006)「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房 pp.79-98
- 2) 東京外国語大学(2009)「JLC 日本語スタンダード」

第13回 専門日本語教育学会研究討論会誌

2011年3月5日発行

© 専門日本語教育学会 2011

北九州市立大学基盤教育センターひびきの分室

池田研究室気付

〒808-0135 北九州市若松区ひびきの1-1

TEL: 093-695-3228 FAX: 093-695-3328

発行所 第13回専門日本語教育学会実行委員会

(実行委員長: 佐藤勢紀子)

発行人 専門日本語教育学会会長 仁科喜久子

専門日本語教育学会