

第 14 回
専門日本語教育学会
研究討論会誌



2012 年 3 月 3 日 (土)

於：一橋大学国際研究館

専門日本語教育学会

THE SOCIETY FOR TECHNICAL JAPANESE EDUCATION

第14回 専門日本語教育学会研究討論会

発表要旨目次

1. インターンシップにおける日本語使用の実態 1
ーインターンシップに参加した初級・初中級日本語学習者へのインタビュー調査よりー
千田 昭予 (早稲田大学)、津花 知子 (早稲田大学)、中山 由佳 (早稲田大学)、
宮崎 七湖 (早稲田大学)、村上 まさみ (早稲田大学)
2. ろう・難聴児童のための書記日本語教育 3
ー書記日本語学習者のための日本語文法可視化の試みー
江副 隆秀 (新宿日本語学校)
3. 工学系学部留学生の日本語学習プロセスの分析 5
アブドゥハン 恭子 (九州工業大学)
4. 理工系学部留学生執筆のエッセイに対する評価基準 7
池田 隆介 (北九州市立大学)
5. 日本人学部生の書き言葉習得 9
ー学年による違い、留学生との比較ー
山路 奈保子 (室蘭工業大学)、因 京子 (日本赤十字九州国際看護大学)、佐藤 勢紀子 (東北大学)
6. 新カリキュラムの介護福祉士国家試験受験に向けた科目別介護用語選定の試み 11
中川 健司 (常磐大学)、中村 英三 (常磐大学)、宮本 秀樹 (常磐大学)
7. 漢字親密度から見た看護師国家試験出現漢字の「難解さ」の評価 13
石鍋 浩 (国際医療福祉大学)
8. 社会科学系基礎文献における語彙と表現 15
ー頻度と共起の様相ー
今村 和宏 (一橋大学)、石黒 圭 (一橋大学)
9. 生理学のレポートに見られる文末の述語のテンスとアスペクトの使用傾向 17
石黒 圭 (一橋大学)
10. リビジョニストの視点より専門日本語教育カリキュラムを考える 19
大須賀 茂 (シートン・ホール大学)
11. スラナリー工科大学「日本語による会計学」実践報告 21
水崎 泰蔵 (タイ国スラナリー工科大学大学院)
12. 日本語学習者の論証文における文章構成 23
ー日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者の論証文の比較ー
近藤 行人 (名古屋大学国際言語文化研究科博士前期課程)
13. 海外における専門分野の講義の可能性と課題 25
ー日本の防災教育の講義を通してー
田島 弘司 (上越教育大学大学院)、藤岡 達也 (上越教育大学大学院)、五十嵐 素子 (上越教育大学大学院)

インターンシップにおける日本語使用の実態

—インターンシップに参加した初級・初中級日本語学習者へのインタビュー調査より—

A Study on Business Internship Trainees' Use of Japanese Language at Japanese Companies:
Interviews with Japanese Language Learners of Elementary to Lower Intermediate Level

○千田 昭予^{※1} ○津花 知子^{※1} 中山 由佳^{※1} 宮崎 七湖^{※2} 村上 まさみ^{※1}
SENDA, Akiyo TSUBANA, Tomoko NAKAYAMA, Yuka MIYAZAKI, Nanako MURAKAMI, Masami

キーワード：ビジネス日本語、インターンシップ、初級日本語学習者

Keywords: business Japanese, internship, elementary Japanese learners

1. はじめに：背景と目的

日本企業のグローバル人材採用枠の拡大に伴い、インターンシップへの参加を希望する日本語学習者の増加することが予想される。さらに、G30をはじめとする大学教育課程の国際化により、今後、多様な分野において多様なレベルの日本語学習者がインターンシップに参加する機会が増えると思われる。

インターンシップにおけるコミュニケーション関連の調査には、インターンシップに参加した学生と企業担当者への調査から、どのようなコミュニケーション能力が必要とされるかを考察したものがある(アブドゥハン 2011)。しかし、日本語学習者のインターンシップにおける日本語使用の実態を調査するものは、管見の限り見当たらない。

そこで、インターンシップに参加したビジネスパーソンを対象に、インターンシップ先での業務や日本語使用についてのインタビュー調査を行った。

2. 方法

調査協力者は 2009 年度に ETP (欧州ビジネスマン日本研修プログラム) に参加した、欧州企業に在籍するビジネスパーソンである。彼らは欧州での 4 週間の日本語集中講義の後來日し、早稲田大学で 19 週間日本語とビジネスを学び、最後に 13 週間の企業インターンシップに参加した。今回は、インターンシップ終了時、初級修了から初中級であった 17 名について報告する。

調査者は、インターンシップの終盤および終了後の

2 回、調査協力者に半構造化インタビューを行った。

1 回目は、インタビュー前日に研修先で行った業務の詳細や会社の人と行ったこと、並びにその日以外に行ったことを、2 回目は、1 回目に話したこと以外に行ったことを聞き取った。調査協力者の語りに評価的・心情的発言があった場合は、それについてさらに深く掘り下げて質問した。

インタビューは、録音、文字化した上で、調査協力者の発話に現れた行動を抽出し、質的分析を試みた。

調査協力者が語った行動は「会議に出席しました」等の場面を表すものと「メールを書きました」等の具体的な行動が混在していた。そこで、場面や行動の目的を表す大カテゴリーと具体的な行動の小カテゴリーの二つによる分類を行った。本報告では大カテゴリーを中心に分析を行う。

3. 結果および考察

大カテゴリーは、「①会議、②調査、③技術・情報提供、④見学、⑤工場・店舗実習、⑥交流」と、場面や目的ではないが、メールなどの通信媒体によるコミュニケーションである「⑦通信」の 7 つに分けることができた。さらに、いずれにも該当しないものを「⑧その他」とした。次節では、いくつかのカテゴリーを取り上げ、分析を試みる。

3.1 会議

「会議」には朝礼や定例の報告会などへの出席、取引先、関係会社等での会議への随行、プロジェクト打ち合わせへの参加等が含まれる。会議場面への参加は、調査協力者 17 名中 15 名から報告された。

また、会議場面における行動は、ただその場にいる

^{※1} 早稲田大学日本語教育研究センター非常勤講師

^{※2} 早稲田大学日本語教育研究センター准教授

「会議出席」が最も多かった(12名)。このような会議参加は、調査協力者の会議内容の理解度や業務との関連性に関わらず、求められることが多かったようである。これは、典型的な仕事場面である会議を、インターンが日本の企業文化を学ぶための場として、企業側が提供したためではないかと考える。

3.2 調査

「調査」というのは、インターネットのウェブページ、資料などからの情報収集、インタビューなどの対人による調査のための行動である。11名と比較的多くの調査協力者より報告された。

インターンは所属が一時的であり期間も短いため、通常業務を与えたり、チームで行っている業務に組み込んだりすることが難しい。そのため、単独で遂行可能な調査の業務が与えられたのではないかと分析する。

また、自ら提案し、調査を行った調査協力者が2名いたことも特筆すべきことである。これは彼らが自らの知識や経験を生かしつつ研修先に貢献し、かつ自分の知識や能力を高めていける業務であると、認識したからであろう。また、その他のケースにおいても「おもしろかった」「勉強になった」といったコメントが得られている。

3.3 交流

「交流」は、宴席や日常の昼食、気軽な飲み会やインフォーマルな雑談を交わし交流を深めるもので、16名から報告があった。一方、受け入れ先企業の要請に応じた事例として、受け入れ先企業が「ビジネスカルチャー・イクスチェンジ」プロジェクトなるものを設定し、調査協力者が社員の英語や欧州のビジネス文化の学習に貢献したというものがあつた。

また、「交流」の事例ではないが、インターンの受け入れに同様の効果を狙ったものとして、通常日本語で行っていた会議を、英語中心にしたという報告が1件あつた。これは、社内の国際化を促す人材としての期待があつたためであると考えられる。

3.4 技術・情報提供

「技術・情報提供」とは、調査協力者が自らの経験、知識、言語運用力を用いて研修先の企業の問題を解決したり、改善を図ったりするもので、9名から報告があつた。具体的にはIT関連業種の3名によるITの技

術および知識の提供が報告された。また、4名からは翻訳をしたとの報告があつた。それ以外には、店舗や製品のデザインの提案を行った調査協力者もいた。

また、2名は自ら提案して、技術・情報提供を行なったと報告している。「調査」と同様に、自らの知識や経験が生かせ、かつ研修先に貢献できる業務を模索した結果であると思われる。

4. おわりに：ビジネス日本語教育と企業への提言

インターンシップでは、チームの一員として業務を本格的に任されることは少なく、見習い・体験的な要素の業務を任されることが多い。一方、「調査」、「技術・情報提供」といった業務は、インターンが単独で行うことが可能で、自らの知識や能力向上に役立ち、企業にも貢献しうるものとしての意義があることがわかつた。このような業務を通し、調査協力者は達成感や自己有用感を得ることができたと考える。

また、企業側が態勢の整わないままインターンを受け入れ、処遇に戸惑っている実態も窺える。これは、インターンシップやグローバル人材採用といった、新しい制度が定着途上にある現在の過渡期的な状況を反映していると考察する。

以上をふまえて、次の点を提言したい。インターンシップを視野に入れた日本語教育では、初級段階でも学習者の専門性が生かせるよう、専門用語の運用力が身につくような工夫が必要である。また、初級学習者の場合、会話教育が重視されがちであるが、「調査」を行うため読解練習や日本語によるウェブ検索の練習、読解能力不足を補うためのウェブページ等を活用したストラテジー教育を取り入れる必要があるだろう。

企業側は、多様な日本語レベルの者をインターンや社員として受け入れる時代を迎えるに当たり、日本語のレベルによらず、専門性を発揮できる研修プログラムを策定する必要があるのではないだろうか。

(asenda721@gmail.com)

参考文献

アブドゥハン恭子：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一，第13回専門日本語教育学会研究討論会誌，pp.19-20 (2011)

ろう・難聴児童のための書記日本語教育

—書記日本語学習者のための日本語文法可視化の試み—

Strategies for Teaching Japanese Writing Skills to Hearing-Impaired Students:

Visualization of Japanese grammar for those learning the Japanese writing system

○江副 隆秀*
EZOE, Takahide

キーワード：「情報」と「述部」、書記日本語、文法の可視化、助詞の可視化

Keywords: “information” and “predicate”, Japanese writings system, visualization of Japanese grammar and particles

1. はじめに（背景および目的）

1975 年に日本語教育を開始し、現在に至っている。

当時は日本語の教科書も少なく、いわんや日本語教授法等の指導書もない時代で、独自に日本語教授法を開発しなければならない環境にあった。

そのような中で、構築して来た文法枠組みと教授法は、日本語の構造を「情報」と「述部」からできていると考え、その「情報」と「述部」の間の助詞は二列ではないかというものだった。更に、言語背景が様々な学生に日本語を教えるために日本語文法全体を可視化して教えるように努力してきた。

その後、会員数が 1 万人を超えている TOSS（トス：Teacher’s Organization of Skill Sharing [教育技術法則化運動]）の向山洋一代表がこの可視化した教授法を公教育の中学・高校の先生方に紹介された。その会員の一人だったろう学校の教員が、他のろう学校の先生方に紹介するという経緯を経て、全国各地のろう学校で勉強会等が開かれるようになり現在に至っている。今回の発表の背景は以上の通りだ。また、こうした外国人に対する日本語教育の一つの手法を紹介し、ご助言をいただくのが本稿の目的である。

2. 方法

「子供にだけ上げる」も言えれば、「子供だけにあげる」も言える。これを見ると、一見、「助詞は前後に入れ替える事ができる」と思える。

しかし、「京都へは行きます」は言えるけれども、「京都はへ行きます」は言えない。

そこで、仮説として「日本語の助詞は二列」というのを立ててみる。

そこで、まず、助詞とは何かを調べるが、助詞の

捉え方は、研究者によって随分異なり、一定ではない。そこで、間投助詞、終助詞など、付属的な助詞を除き、「情報」と「述部」の間に入ると考えられる格助詞（格助詞も研究者により、8 つから 11 個までである）や副助詞（副助詞も、研究者により相当異なる）など 33 の助詞を選び出した。

そして、この 33 の助詞が二列に組合わさるのではないかということから、 $33 \times 33 = 1089$ の組み合わせを作り、そこから、組み合わせが言える場合と言えない場合を洗い出して図表 1 を作成した。

3. 結果および考察

その結果、助詞は次の表のように分けられる事が確認できる。なお、二列目、「単数・複数」などの言葉の後に、「選択」を付けて読んでいただきたい。

一列目は「情報」と「述部」の間の「関係」を言う「関係助詞」、二列目は、「情報」の中から単独、

図表 1：「二列の助詞の図」

| 情報 | 括弧 | 二列の助詞 | | 述部 |
|------------------------------------|----|--------|----------|----|
| | | 一列目 | 二列目 | |
| 情報 内の 助詞 と や に か | 助詞 | 関係助詞 | 選択助詞 | |
| | って | (×) 不要 | は・単数 | |
| | と | へ | も・複数 | |
| | か | に | でも・条件 | |
| | とか | で・接続他 | さえ・比較 | |
| | 他 | を | さえも・同 | |
| | | と | すら・同 | |
| | | て・動詞 | すらも・同 | |
| | | く・形容詞 | だって | |
| | | くて・形容詞 | しか+否定 | |
| | | | なんて評価 | |
| | | | が (情報助詞) | |

*学校法人江副学園 新宿日本語学校 校長

あるいは、複数など「情報」を選択する「選択助詞」と名称を付ける事にした。

また、「が」については、一列目にも二列目にも入らないので、「情報」に付く助詞として独立させざるを得ないこともわかる。

4. 可視化した教材・教具の実際

「助詞は二列」であるという構造理解をした後、これを実際にろう児童でも目で見てすぐにわかるように一つ一つ可能な限り可視化していく。

図表2は、図表1の表を更にカード等を利用して文法の可視化を試みた図表で、これが可視化の全体像と言っていいだろう。

例として、「で」という助詞の場合、例えば、「手段の『で』」は図表3のようなカードを利用して、「バスで行きます」と可視化する。更に、そこにお箸を入れれば、図表4のように「お箸で食べる」といった状況が理解できる。

図表2：全体像

| 情報句 | | 二列の助詞 | | 述部 ()内・選択の説明 |
|-----|-----|-------|---------|----------------------|
| 情報 | | 括弧助詞 | 関係助詞 | |
| | | | 情報句 (×) | |
| と | って | へ | は | (単独選択) |
| や | と | に | も(が) | (複数選択) |
| ↑ | か | で | でも | (条件選択) |
| に | とか | で | さえ | (比較選択) |
| ↓ | か | で | さえも(が) | (比較選択) |
| | か | で | すら | (比較選択) |
| | と | を | すらも(が) | (比較選択) |
| | と | を | (なり) 極少 | (だって=「は」の代用を除く口語・選択) |
| | 動詞 | で | だって | |
| | 形容詞 | で | しか(+否定) | (否定・選択) |
| | 形容詞 | で | (なんて) | (評価・選択) |
| | | | 情報助詞 | |
| | | | が | (時として文) |

実用新案登録第 3168028 号

図表3



図表4



助詞は、理解すれば使用できるので、可視化したカード等で助詞がどのようなはたらきをするのかを見せ、同時に各品詞との結合から全体像を推測させる方法は、実際に本人が助詞を使う時に役立つ。

4. おわりに

ろう・難聴児教育というと手話を思い浮かべる方も多い。しかし、IT 革命以降、E-mail や携帯メールなどが彼らの生活に深く根をおろしている。そして、その通信手段を使いこなすには、「書記日本語能力」が欠かせない。

現在、当校で起こっていることは、1975年に始まった外国人に日本語を教える現場で、独自に発展してきた可視化を中心にした文法教育あるいは、教授法が、偶然、ろう・難聴児教育の書記日本語教育の需要に応えられたのだと思っている。助言もあり、このシステムは実用新案 3168028 号として特許庁から登録の許可をいただいている。このことは、補助金ゼロの小規模日本語学校の教育研究活動としてはささやかながら画期的なことだと思っている。

手法、視点を変えれば、外国人に対する日本語教育の現場で培った教授法が、全国のろう・難聴教育事業に貢献できることを、実践を通して証明できていることに対しそれなりの自負と責任を感じている。各方面からのご助言をいただき更に発展させていきたいと思っている。

(ezoe_sng_1975@sng.ac.jp)

参考文献

- 1) 伴一孝他：向山型国語教え方教室，2007年2月号，明治図書
- 2) 山中圭一：日本語のかたち，東京大学出版会（1998）
- 3) 仁田義雄：日本語のモダリティとその周辺，1～4，ひつじ書房（2009）
- 4) 江副隆秀：日本語の助詞は二列，創拓社（2007）
- 5) 江副隆秀：見える日本語、見せる日本語(1)(2)，新宿日本語学校（2011・2012）

工学系学部留学生の日本語学習プロセスの分析

A Qualitative Analysis of the Learning Process of an Undergraduate Engineering Student

アブドゥハン 恭子^{*}
APDUHAN, Kyoko

キーワード：学部留学生，学習プロセス，質的分析

Keywords: undergraduate students, learning process, qualitative analysis

1. はじめに

学部で学ぶ留学生に対する日本語教育は、主に初年次、2年次に置かれた留学生対象の日本語科目、日本事情科目という形で行われており、留学生はその後日本人学生と同様の教育課程を進む。この期間の日本語教育の果たす役割は予備教育段階での日本語学習スキルから、日本語を使って新しい知識を学ぶという段階への移行を円滑に行うように支援することだと考えられる。しかし実際には、入学当初の日本語能力がかなり高く、専門基礎科目の学習に大きな問題を生じずに取り組んでいたように観察された学生が、専門課程で行き詰ってしまうことがある。一方、日本語力が非常に高いとは言えなかった学生が、学年が進む中で学習の方法を自ら問い直しつつ、うまく適応していくことが場合もある。こうした違いがどこから生じるのか、適応を果たし学習動機を高く保つ学生はどのように自己の学習を認識しているのかを知ることは、学部留学生の支援方法を考案する上で重要な意味を持っていると考えられる。

そこで本発表は、工学部に入学した留学生が卒業研究に取り組むまでの日本語および専門の学習についての学習者自らの認識を半構造化インタビューによって調査し、その内容を時間軸に沿って質的に分析した。専門課程における日本語学習プロセスが明らかになれば、学部留学生支援への有意義な示唆が得られると期待できる。

2. 方法

2.1 調査対象者

工学部土木系の学科4年次に在籍する非漢字圏東南アジア出身の学習者N(女性)である。大学入学以前に、母国の日本語学校6カ月、日本の日本語学校2年間の日本語学習歴があり、入学時点では既に日本語能力試験1級に合格していた。母語と日本語の他には、英語の学習歴がある。

2.2 インタビュー調査

大学入学からの日本語学習への取り組みや専門分野

の学習・研究全般について、2度にわたって計約90分の半構造化インタビューを行った。対象者の同意を得て、ICレコーダーで録音した。

2.3 分析方法

録音資料を文字化し、それを変容プロセスの質的分析に用いられるSCATの手法で分析した。テキスト内の注目すべき語句を抽出して概念化し、テーマに沿ってストーリーラインを作成した。学習の目的の認識と学習ストラテジーに特に着目して、発達プロセスを観察した。

3. 結果および考察

3.1 学習者の日本語学習プロセス

以下、作成したストーリーラインをもとに、節目となる出来事とその時期の学習プロセスを記述する。

3.1.1 専門科目での問題解決(2年次)

専門科目の講義が始まったころ、Nは自分の聴解力が不足していることを発見する。以下、本人の語った文言を引用する。()内は、前後で表れた談話の要約である。

「(1年生の時はわからないとは思ってなかったが)、2年生の時、たまに授業で先生達、学生が分かりやすいために例を言い出しましたが、全然分からなくて。文章が難しかったから、先生が工夫して例を出したのに、分からなかったんですよ。分からないという聞きとるのが遅かったんですよ。分からないまま授業終わっちゃったからどうしようって思って、レコーダー買いました。そうしたら役に立ったというか、自信がありました。例えば、そんなところ、今聞き取れなくても、ちゃんとその時の時間をメモしたら、まあ次のステップを聞きとればって、自信もってちゃんと授業受けました。」

講義が聞き取れないときに焦りと不安に襲われ、集中力がなくなって、全てを聞き逃すのが問題だと、自分の問題を分析し、それを解決する「録音」という方法を考案し、問題解決に成功している。情意ストラテジー、メタ認知ストラテジーを用いていることが観察される。この経験を通して、初年次の理解が「曖昧な理解に過ぎなかった」という認識が生まれた。

^{*}九州工業大学大学院工学研究院人間科学系教授

3.1.2 形式から内容へ：3年次

レコーダー使用し始めたNは、自分のプレゼンの論音を聞いて、自分の発話が不自然だと認識した。そこで日本語教師に支援を求め、発音・アクセント・フレーズ・プロソディ等の練習を5ヶ月間、断続的に行った。ある程度の達成感を得て、弁論大会に挑戦するが入賞できず、かなりの挫折感を味わう。しかし、この挫折を契機に、新しい目標の発見に成功する。

「私はどちらか分かんですけど、一人ずつ自分の日本語の勉強の流れが違うんですよ。私は外見の日本語を大事にしてしまったんですよ、外見というか発音とか、早く言えるとか、それは今とりあえずどうでもいい、自分は今、中身を大切にしていますから。<きっかけは何なの？>去年の弁論大会が終わってから、中身のある話が大事、今はそれに気づいたんです。」

弁論練習で、発音面に力を注ぐあまり、内容の推敲が十分でなかったことが問題だったと気付いたNは、日本語学習の目標を大きく転換する。これは、専門学習の目標設定に苦慮していた時期と重なっている。

3.1.3 内容の追及と目標の内面化：3年次後半から

ある専門科目の履修をきっかけに、自己の興味の方向性を自覚して研究への動機づけを高めた。しかし、自分の興味と研究室で行われている中心的な研究内容が一致しておらず、しかも、自分の興味を追求しても将来母国で活かせる可能性が少ないなど、目標設定に困難を感じ始めた。専門書を読む、グループ活動でも積極的に発言するように努めるなど、努力をしながらも、日本人学生に対して劣等感を拭えないでいた。しかし、ある先輩留学生を身近なモデルとして認識するようになり、現実対応に成功する。

「Lさん、めっちゃしゃべってて、（私は）後輩だし声出せなくて、めっちゃ悩んでたんですけど、今考えたら（あの人はああいう）タイプですよ。やはり社交的なほうが、他の人とコミュニケーション、技術を勉強している人にとっても、人に説明するとか必要ですから、やっぱりとりあえず社交、活発までいなくても、（私にもそういう面が）必要ですよ。」

ここでNは、身近な他の留学生に目を向け、相手との違いを認識しながらも、目標とすべき点を見出している。

3.2 発達プロセスの原動力

黒田ら（2011）の分析によると、ある程度日本語が使用、理解できるようになった学習者は、「日本語使用の機会拡大に伴い、自身の日本語使用、および理解に疑似・仮想的な不全感を抱く」ようになり、それが自身の日本語使用・理解の適切さに対する過剰な意識

を誘発し、それによって「日本語を使用すればするほど不全感が強化されるという負のスパイラルに陥ることがある」という。

Nの場合、2年次での最初の挫折から4年次に至っても自分の日本語能力には常に不全感を抱いているのだが、大きな挫折感の後に目標の再定義が行われ、成長に結びつく具体的な行動が始まっている。「負のスパイラル」に陥ることから免れているのである。

Nの前向きな姿勢を支えているのは、留学経験への肯定的評価であると思われる。「（母国で）夢でしかないことにここでは触ることができる」という留学自体の意義の認識、先進技術が社会を発展させていく過程を実感する機会のない日本人に比べて自分を感じることができるという自負が、挫折を発展に結び付ける原動力となっている。日本語学習における挫折と目標の再定義が、学習全般の目標の深化と明確化につながっていることが注目される。

4. おわりに

学部生Nはいくつかの節目で日本語上の課題と取り組むことを通して、日本語学習の目的を再定義するとともに学習全般についての理解を深めていった。その過程で、学内外の他の留学生との接触が有用な刺激を与えた。このことから、専門課程在籍者にとっても、日本語を学び続けること、できれば、分野の異なる留学生と共に日本語を学ぶ場を持つことが有用であることが示唆される。技術者としての将来を視野に入れて他の留学生からの刺激を受け取りながら共に課題に取り組む場を持つことが、問題の認識と挫折感を、「負のスパイラル」でなく、新たな成長への有用な契機として機能させることになるだろう。

(apduhan@dhs.kyutech.ac.jp)

参考文献

- 1) 大谷尚：4ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）, 第54巻第2号, pp. 27-44 (2008)
- 2) 黒田史彦, 古屋憲章：日本語学習者の学習プロセスに関する質的分析, 2011年度日本語教育学会秋季大会予稿集, pp. 184-189 (2011)
- 3) レベッカ・L・オックスフォード：言語学習ストラテジー, 凡人社, 東京 (1990)
- 4) バリー・J・ジーマン, デイル・H・シャンク編著：自己調整学習の理論, 北大路書房, 東京 (2006)

理工系学部留学生執筆のエッセイに対する評価基準

Criteria Used in Evaluating Essays Witten be Undergraduate Foreign Students Majoring in Engineering

池田 隆介*
IKEDA, Ryusuke

キーワード：エッセイ、作文評価、母語話者、評価者グルーピング、熟達度

Keywords: essay, criteria for writing, native speaker, classification of evaluators, proficiency

1. はじめに

日本語学習者の作文の熟達度向上のためには、現実の読み手の評価基準を把握することが不可欠である。第二言語としての日本語で「書く」ことへの苦手意識は文法や語彙等の日本語レベルが向上しても解消されにくく¹⁾、読み手の母語話者の評価基準も千差万別²⁾であるため、上級学習者も「書く」ことの困難さに直面し続けることとなる。解決には、作文の実際の評価者（＝教室外の専門家）の評価基準を把握し、その評価傾向を認識した上で教室活動に利用していく試みが必要だ。そこで、本研究は、留学生執筆のエッセイを題材に、現実的な日本語母語話者の作文評価基準を探り、学習者の作文熟達度を高めるために教室内で如何なる指導を行うべきかを考察する。

作文評価は、教師という「言語エキスパート」のみの仕事ではなく、誰もが日常的に行い得る作業である。³⁾点数・添削を伴う教室内の評価は、ある程度の一貫性、公平性が担保されており、学習者もその基準を容易に確認できる。だが、現実では、評価基準が一見不明な母語話者（＝何らかの評価の専門家ではあるが言語エキスパートではない人々）からの評価の方が、学習者にとって生活を左右する重要で切実な項目となる。⁴⁾それ故、教室外の母語話者の評価観の解明を目的とした研究は既に幾つかの実績がある。^{2-6等)}しかし、アカデミックな環境で必要とされる文章量を有する作文に対する評価観についての調査は不十分だ。

2. 作文評価基準の因子分析

2.1 評価対象となる作文

理工系学部留学生が執筆した約 1600 字のエッセイ 8 本を評価対象とした。これを対象とした理由は、「言語の量的な豊かさ」「日本語母語話者であれば誰でも理解できる内容」「専門家による評価の存在」

の 3 点にある。

「言語の量的な豊かさ」は作文の本質的な評価を行うために必須だ。先行研究では長くとも原稿用紙 1~2 枚の作文が対象⁶⁾だったが、文章全体の構成、段落構造、文体等、上級レベル学習者でも苦手意識を抱く作文特有の言語処理を実行させるには、一定以上の文章量を要求しなければならない。

また、本研究においては、専門性・特殊性が高い場面で要求される構成・文体等の要素を学習者に要求しつつ、内容理解そのものは誰でも理解可能な作品を選定する必要があった。そこで、学習者が自身の異文化体験を綴るエッセイを対象とした。

更に、この作品は実際に開催されたコンテスト⁷⁾への投稿を行っている。コンテストでの実際の判定を専門家による評価として利用する。

2.2 調査協力者

日本語母語話者 106 名（日本語教師、日本人学部学生、日本人大学院生、会社員、大学職員、主婦他）。

2.3 作業手順

調査協力者に以下の作業を依頼した。(1)エッセイ 8 本を読む。(2)「よい」と思った作品を 3 本選定。選定基準は評価者自身に任せる。(3)作文評価基準に関するアンケートへの回答。^{注1)}

2.4 評価基準の因子分析結果⁸⁾

因子分析（最尤法、プロマックス回転）の結果、24 の質問項目を 4 つの評価観点に要約することができた（表 1）。^{注2)}

3. 評価者グルーピング

3.1 因子得点のクラスタ分析

表1 評価基準の4因子⁸⁾

| |
|---|
| 第1因子<正確さ>:「難しい文法が使える」「誤字脱字が少ない」等、文法・語彙レベルの正確さに関わる。 |
| 第2因子<全体性>:「起承転結がしっかりしている」「作文全体にまとまりがある」等、作文全体の構成に関わる。 |
| 第3因子<文体>:「書き言葉と話し言葉の区別」等、文体の統一感に関わる。 |
| 第4因子<話題>:「発想の奇抜さ」「テーマの面白さ」等、作文で扱う話題に関わる。 |

*北九州市立大学基盤教育センターひびきの准教授

調査協力者の因子得点を算出し、クラスタ分析を実施。その結果、調査協力者を評価傾向によって4グループに分けることができた。(表2)

3.2 各グループの評価傾向

各グループの評価傾向の解釈を表3に示す。

3.3 専門家の評価との一致度

調査協力者の各作品への評価結果を表4に示す。

網掛け作品A・C・Gが実際のコンテストの上位入賞作だが、調査協力者全体の評価とは一致していない。

そこで、3.2のグループごとに実際の評価との一致度を計算した。調査協力者の選定が入賞作と1つ一致していれば1点として計算し(つまり、最大3点)、各グループの平均点を算出した。その結果、グループ1(話題重視型)が専門家の評価との一致度が高く、逆に、グループ4(正確さ重視型)との一致度が非常に低い

ことが明らかになった。(表5)

4. まとめ

上記結果より、以下の示唆を得ることができる。

(1) 1600字程度の作文に関しては、実際の評価者は、話題を重視し、文法・語彙の正確さ、文体、文章構成などにはそれほど注目していない。

(2) 日本語教師が、文法・語彙に着目し正確さの向上に注力したとしても現実の評価には結びつきにくいと予想される。

(3) 「正確さ」「全体性」「文体」等、作文の言語面の指導に価値がないと解釈できるわけではない。日本語教師は作文の成立に必須の下位能力の存在を把握しているため、一般の母語話者に比べ分析的に評価を行う傾向がある。^{6,8)}「話題」重視の評価を行う何らかの専門家と、学習者の言語形成過程に関与する日本語教師とは立場が異なるため、現実の評価方法を盲目的に優遇する必要はない。

表2 クラスタ分析による評価者グループピング

| | 人数 | 因子得点の平均値 | | | |
|-------|----|----------|-------|-------|-------|
| | | 正確さ | 全体性 | 文体 | 話題 |
| グループ1 | 30 | -0.71 | 0.11 | -0.72 | 0.99 |
| グループ2 | 48 | 0.30 | 0.58 | 0.71 | -0.42 |
| グループ3 | 21 | -0.29 | -1.01 | -0.59 | -0.22 |
| グループ4 | 7 | 1.88 | -1.42 | -0.02 | -0.71 |

表3 各グループの評価傾向の解釈

| |
|---|
| グループ1<話題重視型>:「話題」因子が強く影響しており、「どう書くか」よりも「何を書くか」を重視。 |
| グループ2<首尾一貫性重視型>:「全体性」「文体」の2因子の影響がやや強く、作文の内容的・形式的統一性を重視。 |
| グループ3<非突出型>:突出して影響を及ぼす因子なし。 |
| グループ4<正確さ重視型>:「正確さ」因子が突出しており、文法・語彙の正確さを重視。 |

表4 調査協力者のエッセイ評価(%)

| 作品評価 | A | B | C | D | E | F | G | H |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 30.19 | 33.96 | 50.94 | 31.60 | 65.09 | 18.87 | 52.36 | 17.92 |

表5 外部評価との一致度(3点満点)

| | グループ1 | グループ2 | グループ3 | グループ4 |
|-----|-------|-------|-------|-------|
| 一致度 | 1.98 | 1.06 | 1.33 | 0.43 |

(4) 日本語教師は、現実の専門的分野においては、作文の到達度が評価されているわけではないと心得る必要がある。既に、言語テストに関して、到達度と熟達度を教師が取り違えることにより生じる問題があることが指摘されているが⁹⁾、試験以外の教室活動においても同様の状況があると言える。実際の専門的文書作成に対応する指導を行うには、到達度に拘泥しないよう方針を改めなければならない。

(5) 専門日本語領域の文書作成指導においては、「評価には直結しにくい文書作成に必須の要素」を指導する前提として「現実の評価のされかた」を把握する視野が求められる。

(iked@kitakyu-u.ac.jp)

注

注1 24項目について5段階評価で回答。質問項目の詳細は池田(2012)⁸⁾に掲載。

注2 因子パターン行列の詳細は池田(2012)⁸⁾に掲載。

参考文献

- 1) 石毛純子：第二言語の作文に対する学習者の意識、アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル、第1号、pp.17-24 (2009)
- 2) 宇佐見洋：文章の評価観点に基づく評価者グループピングの試み—学習者が書いた日本語手紙文を対象として、日本語教育、147号、pp.112-119 (2010)
- 3) 宇佐見洋：学習者の日本語運用に対する、日常生活の中での評価—個人の「評価観」の問い直しのために必要なこと—、日本言語文化研究会論集、2009年第4号、pp.19-32 (2008)
- 4) 野原ゆかり：発話の「分かりやすさ」を判断する要因—一般日本人と母語話者日本語教師の比較を通して、人間文化創成科学論叢、11、pp.165-174 (2008)
- 5) 渡辺倫子：日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明、日本語教育、125号、pp.67-75 (2005)
- 6) 田中真理・初鹿野阿れ・坪根由香里：第二言語としての日本語における作文評価—「いい」作文の決定要因—、日本語教育、99号、pp.60-71 (1998)
- 7) 小倉南ロータリークラブ：留学生懸賞論文、2011年度、北九州市立大学国際教育交流センター・小倉南ロータリークラブ (2012)
- 8) 池田隆介：作文の評価基準—一般母語話者と日本語教師の比較—、基盤教育センター紀要、第12号、(印刷中)
- 9) 菅井英明：熟達度テストの観点から見た大規模標準日本語テスト、世界の言語テスト、国立国語研究所編、pp.189-209 (2006)

日本人学部生の書き言葉習得

— 学年による違い、留学生との比較 —

Japanese University Students' Learning of Academic Written Style:
-Differences between the 1st and 3rd years, and from International Students-

○山路 奈保子^{*1} 因 京子^{*2} 佐藤 勢紀子^{*3}
YAMAJI, Naoko CHINAMI, Kyoko SATO, Sekiko

キーワード：書き言葉、習得、日本人大学生、留学生

Keywords: Academic written style, leaning, Japanese university students, international students

1. はじめに

日常会話で用いる表現とは異なる書き言葉の教育は、留学生の日本語教育において重要な位置を占めるが、日本語母語話者である日本人大学生においても、書き言葉表現の誤った使用や話し言葉との混用が多くみられる。大島ほか(2008)、佐藤ほか(2011)の調査からも、日本人学生にとって書き言葉表現が必ずしも自然に習得されるものでないことは明らかである。本研究は、佐藤ほか(2011)と同様の調査を工学部の1年生と3年生に対して実施し、両者の正答率の比較、および、佐藤ほか(2011)における留学生の正答率との比較を行い、日本人学生が大学入学までにどの程度の書き言葉を習得しているか、大学教育においてアカデミックな文章に触れることによってどの程度習得が進むのか、あるいは、進まないのかを考察した。日本人学生の書き言葉習得状況を把握すれば、書き言葉指導において何に重点を置くべきか、日本人学生と留学生と共通して指導できる点と留学生に対して特別に配慮が必要な点はどのようなところが明らかになるだろう。

2. 調査の概要

大学工学部の新入生および3年生に対し、話し言葉の文体や表現を論文やレポートなどに使われる書き言葉表現に置きかえることを求める計60問のクイズを実施した。

2.1 調査の対象者

1年生は工学部機械系学科「フレッシュマンセミナー」(必修)受講者154名、3年生は工学部機械系

学科機械システム工学コース・航空宇宙システム工学コース「コミュニケーション技法」(必修)受講者108名である。いずれの受講者にも留学生が含まれていたが、データからは除外してある。いずれの講義においてもクイズは4月に実施した。対象となった3年生が受講する文章表現指導に特化した講義は、「コミュニケーション技法」のみである。

2.2 設問

クイズは二通ほか(2009)のコラム3「句・節・文の末尾の形」およびコラム5「話し言葉と異なる表現」をもとに作成された佐藤ほか(2011)と同様のものを用いた。

調査項目の内訳は以下のとおりである。

A. 文体に関する問題

- 1) 「である」体の使用(8問)
- 2) 縮約形の不使用(2問)
- 3) 連用中止法の使用(5問)

B. 表現に関する問題

- 4) 名詞・名詞の一部(3問)
: 「本調査」「田中ら」など
- 5) 動詞(6問): 「異なる」「示す」など
- 6) 形容詞的表現(5問)
: 「多くの」「さまざまな」など
- 7) 指示表現(7問): 「前述の」「前者」など
- 8) 疑問表現(2問)
: 「どのような」「いかに」など
- 9) 副詞的表現(14問): 「全く」「最も」など
- 10) 接続表現(5問): 「その結果」「かつ」など
- 11) その他(3問):
「～に過ぎない」「～可能性がある」など

3. 結果および考察

正答率は設問ごとに大きく異なり、1年生でもほ

^{*1} 室蘭工業大学国際交流センター准教授

^{*2} 日本赤十字九州国際看護大学看護学部教授

^{*3} 東北大学高等教育開発推進センター教授

表 1

| 3年生の正答率が高いもの | 1年生 | 3年生 |
|--------------------------------|------|------|
| 文体に関するもの | | |
| 論じる | 64.9 | 85.2 |
| 取り上げない | 64.9 | 79.6 |
| 少ない | 66.2 | 82.4 |
| 表現に関するもの | | |
| 田中ら | 28.6 | 50.9 |
| (調査結果を)示す | 39.0 | 55.6 |
| (以下に)述べる | 61.0 | 76.9 |
| いわゆる | 44.8 | 57.4 |
| このような | 68.2 | 78.7 |
| 前者 | 64.9 | 80.6 |
| 後者 | 63.6 | 80.6 |
| 常に | 63.6 | 80.6 |
| その結果 | 38.3 | 53.7 |
| したがって | 54.5 | 64.8 |
| また | 48.7 | 65.7 |
| 可能性がある | 69.5 | 82.4 |
| 1・3年生とも正答率が低く、 差がないもの | 1年生 | 3年生 |
| 何であろうか | 50.0 | 54.6 |
| わずかな | 64.9 | 66.7 |
| 解明されておらず | 42.9 | 44.4 |
| 前述のように | 51.9 | 52.8 |
| 前掲の | 0.0 | 0.0 |
| すなわち | 1.9 | 2.8 |
| 3年生の方が正答率が高いが、 50%以下にとどまるもの | 1年生 | 3年生 |
| 上述の | 7.8 | 18.5 |
| 後述の | 38.3 | 48.1 |
| (男女)ともに | 23.4 | 30.6 |
| …、…、…など | 20.8 | 36.1 |

ば全員が正答しているもの（である体への単純な変換、縮約形など）、1年生より3年生のほうが正答率が高いもの（表1参照）、1年生も3年生も正答率が低いもの（表1参照）がある。それぞれ大学までに自然に習得できるもの、個人的学習により習得できる可能性があるもの、個人的学習では習得困難で教育が必要なもの、とみなすことができよう。また、1年生のほうが高い正答率を示したのも一部あった（「考えましょう」→「考えよう」、「ずっと」→「はるかに」など）。

1年生の上位グループと下位グループの比較からは、「である体」の中でも難易度の高い文末表現や連用中止形、指示表現に関する設問に大きな差がみられた。

書き言葉には高校までの教科書や一般書でも多く接するが、「(人名)ら」「(結果を)示す」「(以下に)述べる」「その結果」などは、書き言葉の中でも専門書や論文などに特有の表現である。1年生、3年生

の正答率に差がみられたということは、これらの表現は、文章表現に特化した指導がなくとも、大学入学以後の2年間におけるアカデミックな文章との接触によってある程度習得が進むと期待できる。

「前述、上述、後述、前掲」等の指示表現は、個人的学習による習得は期待できず、アカデミックライティングの実践指導が必要とされると考えられる。

「考えよう」「はるかに」の正答率が3年生で下がったのは、これらが工学系分野の論述の方法に馴染まない語彙であることが影響している可能性がある。

佐藤ほか（2011）における留学生の正答率をみると、難度の高い連用中止法（「進まず」「増えており」「解明されておらず」など）、指示表現（「前述」など）、副詞的表現（「全く」「最も」など）が低い。接続表現については、「すなわち、その結果、したがって」がどれも正答率が低く、「すなわち」だけに低い正答率を見せた日本人学生の場合と異なっていた。連用中止法、指示表現、副詞的表現、接続表現の習得度が低く、重点的な指導が必要であると思われた。

4. おわりに

1年生と3年生の正答率の比較からは、文章表現に特化した指導が行われなくとも自然に習得が進むと期待できるものとそうでないものが存在することが示された。書き言葉の指導においては、論文特有の表現について明示的導入を行うと共に、留学生や日本人学生の一部については、既知語彙の文体的側面についての意識化を進める必要がある。

(yamaji@mmm.muroran-it.ac.jp)

参考文献

- 1) 大島弥生・二通信子・因京子・山本富士子：大学・大学院の学術コミュニティへの新規参加者に対する日本語表現能力育成の可能性—専門日本語教育分野の蓄積からの支援策を考える—，大学教育学会，30-2，pp. 59-61（2008）
- 2) 佐藤勢紀子・因京子・大島弥生・山本富美子：レポート・論文作成指導の課題—書き言葉習得度調査の結果を中心に—，2011年度日本語教育と日本学研究国際シンポジウム，2011年5月，同済大学（上海）
- 3) 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子：留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック，東京大学出版会（2009）

新カリキュラムの介護福祉士国家試験受験に向けた 科目別介護用語選定の試み

Constructing a prioritized list of technical terms for the respective subjects in
State Examinations for Certified Care Worker based on new curriculum

○中川 健司^{※1}

NAKAGAWA, Kenji

○中村 英三^{※2}

NAKAMURA, Eizo

○宮本 秀樹^{※3}

MIYAMOTO, Hideki

キーワード：介護福祉士国家試験科目、専門用語

Keywords: subjects in the State Examinations for Certified Care Workers, technical terms

1. はじめに（背景および目的）

介護福祉士国家試験（以下国家試験）は、EPA（経済連携協定）候補者（以下候補者）が最初に受験する第 24 回(2011 年度)試験より新カリキュラムに基づくものになる。国家試験の漢字や語彙に関する先行研究は旧カリキュラムのものを対象としたものがほとんどで、新カリキュラムを対象とした分析はまだ進んでいない。そこで、本研究では新カリキュラムの国家試験に向けて候補者が優先的に学ぶべき科目別介護用語を選定した。

2. 国家試験の新旧カリキュラムについて

今回の国家試験カリキュラムの見直しの背景には、近年の高齢者や障害者等に対する介護ニーズの変化、多様化、高度化などの社会的状況の変化や「尊厳を支えるケアの実践」「現場で必要とされる実践的能力」など 12 項目にわたり示された「求められる介護福祉士像」の実現の動きがある。このことから新カリキュラムにおいては、従来の「老人福祉論」「障害者福祉論」「社会福祉援助技術」等のように、一つの科目で完結的に学ぶのではなく、各科目が密接に関連して構成されていることが特徴である。旧カリキュラムと比べると、介護に関わる様々な価値や介護技術の変化が重点的に内容に反映されている。

3. 科目別介護用語の選定

3.1 選定方法

新カリキュラム準拠の介護分野の教科書等 3 種類の文献^{※1}の索引の見出し語を調査対象とし、複数の文献で扱われている語を科目別に採用した。調査対象は、新カリキュラムの 12 科目のうち、既に教

科書が刊行されている 11 科目である。

3.2 選定結果

上記の方法で、11 科目について延べで 2890 語、異なりで 1498 語の見出し語が抽出された。表 1 は見出し語が何科目に出現したかを示したものであるが、1 科目のみ出現する語は、異なり語数の 57.3% にすぎず、見出し語の中には複数の科目に共通する語も少なくない（平均で 1.9 科目に出現）ことがわかる。中には「ADL」や「チームケア」のように 11 科目中 10 科目で用いられているものもあった。

また、2890 語のうち、漢字を含む語が全体の 82.7% に及ぶことから、漢字が専門用語学習の鍵となることが改めて浮き彫りになった。同時に、カタカナ語も 13.1% と多く、配慮が必要なことがわかった。アルファベットのみからなる語、ひらがなのみからなる語はそれぞれ 3.9%、0.2% であった。

4. 介護用語の問題点

ここから、選定作業を通じて明らかになった、介護用語の問題点について考察したい。

4.1 医療・介護用語に関する先行研究

開原¹⁾は医学用語の問題点として、不十分な標準化と難解さの 2 点を指摘している。前者の例として、

表 1 見出し語の出現科目数

| 科目数 | 語数 | 科目数 | 語数 |
|-----|-----|-----|------|
| 1 | 859 | 7 | 13 |
| 2 | 298 | 8 | 13 |
| 3 | 155 | 9 | 6 |
| 4 | 82 | 10 | 2 |
| 5 | 47 | 11 | 0 |
| 6 | 23 | 合計 | 1498 |

※1 常磐大学国際学部専任講師

※2 常磐大学コミュニティ振興学部准教授

※3 常磐大学コミュニティ振興学部助教

異表記（例；「嘔吐」と「呕吐」）や同義語（例；「副甲状腺機能亢進」と「上皮小体機能亢進」）の問題、後者の例として医療関係者は頻繁に使うが、一般の人にとって理解が難しい語（例；「予後」「転帰」）の問題を挙げている。

また、日本語教育学会「看護と介護の日本語教育」WG²⁾は、第23回試験中の用語・文章の中で、難解と思われるものを1)専門用語、2)一般的用語、3)難解な表現、4)長い語の4つに分類した。

4.2 本研究で選定した介護用語の問題点

先行研究で指摘された問題点のうち、①表記、②同義語、③専門用語、④長い語の4つの問題は、本研究で選定した介護用語についてもあてはまる。

4.2.1 表記の問題点

今回調査対象となった見出し語の中には「骨粗鬆症/骨粗しょう症」や「ハウレンソウ/報連相」のように複数の表記が見られるものがあった。また、漢字の異体字が用いられている見出し語の例としては「京都盲啞院/京都盲啞院」があった。

4.2.2 同義語の問題点

介護用語には「ADL」＝「日常生活動作」のように、英語の略語とその日本語訳という形の同義語の組み合わせが少なくない。これらは第23回試験から略語の元の語と日本語訳が併記されるようになっているため、学習上の問題は少ない。また、同義語の中には、正式名称「介護支援専門員」と介護現場で専ら使われる「ケアマネジャー」のような例もあった。

4.2.3 専門用語の問題点

法律や制度には「福祉用具の研究開発及び普及の促進に関する法律」＝「福祉用具法」のように、正式名称と通称の両方が出てくる場合が多いが、国家試験では注で正式名称と略称について説明されている。また、「痴呆」と「認知症」のように、過去に用いられていた語が廃語となり、現在は異なる語が用いられている場合がある^{注2)}。

4.2.4 長い語の問題

長い語の多くは法律名や制度名である。今回選定した見出し語の中では「高齢者、障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律」が25文字で最も長く、漢字のみの語の中では「地域密着型介護老人福祉施設入所者生活介護」が20字である。これらの学習が候補者にとって負担となるのは想像に難くない。

4.2.5 それ以外の問題

それが使われる場面に応じて、外来語が外来語のまま、あるいは日本語に敢えて置き換えられたり

(例；リハビリテーション)、また臨床の場面で元の言葉が加工されるような形（例；エンパワメント）で使われたりなど、つまり＜幅のある使われ方＞をされる語の一群がある。

前者のリハビリテーションの場合、「(高齢者等が)リハビリに行ってくる」という使い方のように、ノーマライゼーションと同様、言葉そのものが日本語化している。しかし、思想を問う形でリハビリテーションを日本語に置換すると、「全人間的復権」という訳語(造語)が使われる場合がある。日常と専門との行き来をする語と位置付けられる。また、後者のエンパワメントのように、利用者主体を理念として掲げている現在の社会福祉の流れの中、「エンパワされた」「パワレスな状態に置かれていた」などの使われ方をし、臨床の中でこそ生き生きとする語もある。

5. おわりに

現在、著者の研究グループでは、本研究で選定した介護用語及びそこに含まれる漢字を学習できるウェブサイト『介護の漢字サポーター』を開発している。そこでは、本研究で取り上げた同義語や表記に関する情報も取り上げて、候補者が国家試験に向けて、より効率的に学べるよう支援したいと考えている。
(kaigokanji@gmail.com)

付記

本研究は2011年度常磐大学課題研究助成を受けて行った研究成果の一部である。

注

注1 本研究の調査対象としたのは、以下の3種類の文献である。『新・介護福祉士養成講座』全15巻(中央法規出版)、『介護福祉士養成テキスト』全12巻(ミネルヴァ書房)、『介護福祉士基本用語辞典』(エクスナレッジ)

注2 「痴呆」については、以前は国家試験でも用いられていたが、第20回(2007年度)試験からは用いられなくなった。しかし、制度名等ではまだ使われており、見出し語にも「痴呆性老人処遇技術研修事業」という語が入っている。

参考文献

- 1) 開原成允：医学用語の現状と課題，日本語学，2010年12月号，pp.14-24. (2010)
- 2) 日本語教育学会「看護と介護の日本語教育」ワーキンググループ：23回介護福祉士国家試験問題の難解さに関する調査報告(2011) (2011年7月9日閲覧)

漢字親密度から見た看護師国家試験出現漢字の「難解さ」の評価

Evaluation of KANJI Difficulty of the National Examination for Nurse: A Study by the KANJI Familiarity

○石鍋 浩*
ISHINABE, Hiroshi

キーワード：漢字親密度，看護師国家試験，医療福祉留学生

Keywords: KANJI familiarity, National Examination for Nurse, foreign paramedical students

1. 背景と目的

漢字親密度は、ある漢字を見た時の「なじみ」の程度の評定値である。単語親密度との相関も認められるため、漢字難易度を示す指標としての利用が期待される（近藤ら 2000）。

医療福祉を専門とする非日本語母語話者（以下、医療福祉留学生）をめぐる問題点として、日本語教育の立場から「日本語の難しさ」が指摘されている（日本語教育学会 2010）。同様に、医療現場からも日本語面の不安が指摘されている（王ら 2007）。それらの問題点に対する学習支援の検討には、経済連携協定（EPA）に伴う教育実践報告（登里ら 2010）、専門漢字の分析（石鍋 2010，中川 2010）、臨床現場の談話分析（永井 2007）、国家試験問題の語彙分析（奥田 2007）などがある。

医療福祉領域の専門漢字は、医療福祉留学生にとって学習を困難にする要因の一つと考えられる。しかし、専門漢字のうち日本語能力試験級外の漢字は限定的であるため、教授法の工夫などにより学習の効率化が可能であることが示されている（石鍋 2010，中川 2010）。今後、医療福祉領域の日本語の客観的な分析結果が蓄積されることにより、さらに効果的な学習支援策の開発が期待される。

本研究では、漢字親密度に基づき看護師国家試験の出現漢字の「難解さ」を定量的に評価することを目的とした。

2. 方法

看護師国家試験（A）の出現漢字の漢字親密度を検討した。司法試験（B）、新聞社説（C）、日本語能力試験全レベル出題範囲（D）の出現漢字を比較対象とし、A～Dの漢字親密度を検討した。Aは、2006

年度～2010年度の5年分を使用した（延べ52,999字，異なり1,530字）。Bは、2008年度～2010年度の3年分を使用した（延べ64,669字，異なり1,252字）。Cは、朝日新聞，読売新聞，日本経済新聞の3誌各21日分を使用した（延べ35,602字，異なり1,380字）。Dは、国際交流基金（2006）を使用した（延べ2,057字）。

親密度の検索は、NTTデータベース日本語の語彙特性 SSD Srch バージョン 1.00 Copyright SANSENDO Co., Ltd. 2008 を使用した（以下、SSD）。SSDでは、日本工業規格に定められた文字から罫線素片を除いた全ての文字（6,847字）を評定対象としている。評定は、低（1）－高（7）の7段階で行われた。SSD 全文字から、ひらがな，カタカナ，ローマ字およびその他の特殊文字を除いた漢字6,355字の親密度の平均値は3.68（SD = 0.35，N = 6,355）であった（近藤・天野，2000）。本研究では、この6,355字を検索のための基礎資料とした。

表計算ソフト（Microsoft（R）Excel 2000）のフィルタ機能を用いて、A～Dの漢字の親密度を抽出した。親密度抽出後、A～Dの結果を検討した。図1は、親密度抽出作業の模式図である。「中」は6.79で、親密度の高い漢字と考えられる。「顎」は3.46で平均付近、「腓」は2.33で親密度の低い漢字であることがわかる。

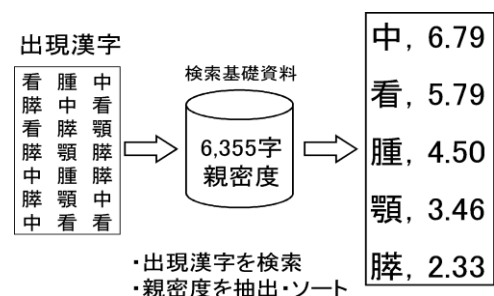


図1 親密度抽出作業の模式図

*国際医療福祉大学国際交流センター助教

3. 結果

表1は、A～Dの漢字親密度の結果（平均と標準偏差）一覧である。分散分析の結果、A～Dの漢字親密度の平均の差は有意であった（ $p < .01$ ）。多重比較の結果、A vs. B（看護師 vs. 司法試験）、A vs. C（看護師 vs. 新聞社説）は、A（看護師国家試験）の親密度が有意に低かった（ $p < .01$ ）。B vs. D（司法試験 vs. 日本語能力試験）、C vs. D（新聞社説 vs. 日本語能力試験）は、D（日本語能力試験）の親密度が有意に低かった（ $p < .01$ ）。A vs. D（看護師国家試験 vs. 日本語能力試験）、B vs. C（司法試験 vs. 新聞社説）は有意差が認められなかった。

表1. 親密度の結果

| | Mean | SD |
|-----------|------|------|
| A 看護師国家試験 | 5.67 | 0.87 |
| B 司法試験 | 5.88 | 0.61 |
| C 新聞社説 | 5.86 | 0.60 |
| D 日本語能力試験 | 5.72 | 0.62 |

4. 考察

看護師国家試験の漢字は、司法試験や新聞社説よりも難解である可能性が示された。日本語教育学会（2010）と王ら（2007）は、医療福祉留学生にとっての日本語の問題を指摘している。本研究の結果を通し、「難解さ」の程度を定量的に示すことが可能であると考えられる。

一方、日本語能力試験との有意差は認められなかった。また、司法試験と新聞社説の漢字親密度は、日本語能力試験の漢字ほど難解ではない可能性が示された。ここから、日本語能力試験1級レベルまでの漢字を習得している場合は、常用漢字外の漢字が問題に混在しても、難漢字への対応は決して不可能ではないと考えられる。

医療分野の専門漢字の出現頻度や出現数の調査では、1級レベルおよび級外の漢字数は限定的であるため、学習項目を適切に選択することにより学習効率の可能性が示されている（石鍋2010, 中川2010）。漢字親密度の点からも、先行研究の指摘が支持される可能性があると考えられる。

5. 結語

漢字親密度に基づき看護師国家試験の出現漢字の「難解さ」を評価した。その結果、看護師国家試験に出現する漢字は、司法試験や新聞の社説に出現す

る漢字よりは難解であると考えられた。一方、日本語能力試験との間に親密度に差が見られなかったため、学習項目を適切に選択することにより効果的な学習支援への可能性が示された。今後、詳細な調査を進めることにより、学習者のレベルやニーズに合わせたシラバスや教材を開発するための基礎的な資料となることが期待される。

(steintopf@iuhw.ac.jp)

参考文献

- 1) 石鍋浩：医療福祉領域日本語学習者のための選定漢字の評価—専門科目の授業場面における検討—, 茨城大学留学生センター紀要 8, pp. 53 - 64 (2010)
- 2) 王麗華・大野絢子・木内妙子：日本における外国人看護師の保健医療活動への適応実態—医療現場という視点から—, 群馬パース大学紀要 4, pp. 465 - 472 (2007)
- 3) 奥田尚甲, 看護師国家試験の語彙とその分析, 2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集, pp.247-248 (2007)
- 4) 国際交流基金・国際教育支援協会：日本語能力試験出題基準改訂版, 凡人社, pp. 7 -9, 42 -50 (2006)
- 5) 近藤公久・天野成昭：NTT データベースシリーズ 日本語の語彙特性 第5巻 文字特性, 三省堂, pp. 19 - 56, (2000)
- 6) 永井涼子：看護師による「申し送り」会話の談話管理—スタイルシフトを中心に—, 日本語教育 135, pp. 80 -90, (2007)
- 7) 中川健司：基礎医学術語を学ぶ上で優先的に学習すべき漢字の選定の試み—二漢字語及び基礎医学術語中の出現漢字傾向調査を基に—, 日本語教育 145, pp. 61 - 71 (2010)
- 8) 日本語教育学会「看護と介護の日本語教育」ワーキンググループ：介護福祉士国家試験問題の日本語の難しさについて考えるための基礎資料（改訂版）—第21回・第22回試験の全問分析結果のまとめ—, <http://www.nkg.or.jp/kangokaigo/images/kisoshiryou-v2.pdf> (2012.02.01 閲覧) (2010)
- 9) 登里民子・石井容子・今井寿枝・栗原幸則：インドネシア人介護福祉士候補者を対象とする日本語研修のコースデザイン—医療・看護・介護分野の専門日本語教育と、関西国際センターの教育理念との関係において—, 国際交流基金日本語教育紀要 6, pp. 41 - 56 (2010)

社会科学系基礎文献における語彙と表現

— 頻度と共起の様相 —

Terms and Expressions in the Fundamental Literatures in Social Sciences:
Patterns of their Frequencies and Co-frequencies

○今村 和宏^{※1} 石黒 圭^{※2}
IMAMURA, Kazuhiro ISHIGURO, Kei

キーワード：社会科学、頻度、共起、対照分析、専門用語化

Keywords: social science, frequency, co-occurrence, comparative study, making of specialized term

1. はじめに（背景および目的）

一橋大学では、学内の教育研究改革・改善プロジェクト経費を使って、「留学生のための専門日本語教材の作成」を目指し、商学・経済学・法学・社会学など、各分野の専門科目教員の協力のもと、社会科学の幅広い専門文献 25 冊を選定し、それを言語コーパス化する作業を進めている。

本発表では、商学・経済学・社会学の 3 分野のそれぞれ 3 冊、計 9 冊^{※1}について、コーパス分析から見えてきた、分野、文献ごとの語彙の特徴、及び 3 分野に共通する傾向について若干の考察を加える。その際、特定の専門分野に頻出する語彙について、専門用語化の度合いを特定する客観的基準を探る。

そのうえで、複数の語彙や表現が高頻度で共起する文例を抽出し、その振る舞いに光を当てる。

なお、分析にあたっては、専門分野の語彙教育への応用の可能性を考察する一方、教育現場の視点から語彙分析の方法へフィードバックする。

2. 方法

2.1 文献選定

2011 年 4 月～5 月にかけて、各専門分野の教員とやりとりしながら、以下 3 点の基準に沿って、分野ごとに専門基礎文献 5～7 冊を選んだ。

- ①学部 3 年次の専門ゼミナールにおける専門基礎の内容と語彙をバランスよくカバーしていること
- ②文章に癖がなく、難解でないこと
- ③文献間でページ数に極端な偏りがないこと

2.2 コーパス化と語彙分析の手順

本研究では、以下の手順で調査している。

- 1) 各文献の全文をスキャナーで読み込み、OCRソフトで文字データに変換した生データを、原文と照合してエラーを手作業で取り除く
- 2) 形態素解析システム「茶筌」を使って頻度分析する方法と MS-Word の検索・置換機能を使う方法を併用して、分野ごと、文献ごとに語彙の頻度を抽出する
- 3) それぞれの分野の高頻度語を比較対照する
- 4) 全文検索システム「ひまわり」を使用して、語彙や表現の共起の様相を見る。
- 5) 教育現場への応用を探るとともに、そこから分析の進め方へフィードバックする。

3. 結果および考察

3.1 二字漢語の頻度

二字漢語の頻度は、二字漢語が単独で出現する場合だけを数えるなら、「茶筌」での形態素解析の結果を利用すれば、容易に割り出せる。しかし、語彙教育の立場からその重要度を評価するためには、それぞれの二字漢語が四字漢語や六字漢語などの複合語の部分として現れるものまで含める必要があり、それを効率的に計算するのは困難を伴う。本研究では、一橋大学で 1990 年代に実施した語彙調査で抽出した「高頻度二字漢語 700」（商学・経済学・社会学）をキーワードに MS-Office の検索機能を使って「高頻度二字漢語 100」を抽出した。

以下では、特徴が際立っていて興味深い、商学と社会学の文献の分析結果の一部を抜粋する。

表 1 中、頻度上位 10 番までは、商学の専門用語と認知しやすいものが並んでいる。それは社会学文献での頻度との大きな差からも見て取れる。しかし、11 番以降では、明らかに専門用語らしいものによって、一般語彙と思われる漢語が見られる。特に「場合」「必要」「可能」「問題」「関係」などは、文

※1 一橋大学経済学研究科准教授

※2 一橋大学国際教育センター准教授

献間、分野間での差異が少ないことからそのことが裏付けられる。

一方、28位の「決定」、36位の「方法」、59位の「行動」などは、一見、一般語のように見えても、文献間、分野間での頻度差が著しいという事実が、これらが専門用語として用いられている可能性を示唆している。そこで、これらの語彙について、「ひまわり」で全文検索した結果と照合してみたところ、「決定」については、418件のうち、201件は「投資決定基準」という六字の専門用語として現れていることがわかった。

ここで注目すべきは、以下2点である。

第一に、一般語に見えても、分野、あるいは文献

によって頻度に大きな偏りのあるものは、複合語の形で専門用語化している可能性があるのも、その振る舞いをつぶさに観察して、語彙教育にも反映させなくてはならない。

第二に、分野別、文献別の頻度の偏りや複合語化の度合いが、語彙の専門用語化の度合いを測る尺度として使える可能性がある。

その他、「場合」「問題」「必要」などは「学術共通語彙」に、「組織」「価値」「情報」などは「社会科学共通語彙」に、「製品」「市場」「事業」などは「商学共通語彙」に分類できそうである。それに対して、「投資」「資本」「株式」などは特殊な分野で極めて高頻度に現れていることが興味深い。

3.2 共起分析

紙幅の関係で割愛。

4. おわりに

今回、90年代に実施した調査の結果に類似する点が多々見られた。今後、3分野の残りの文献や法学文献を加え、均衡のとれた新コーパスを構築したい。

(imamurak@gol.com)

注

注1 3分野の対象文献、計9冊は以下のとおり。

商学：沼上幹『組織デザイン』（日本経済新聞出版社）、フィリップ・コトラー、ケビン・レーン・ケラー『コトラー&ケラーのマーケティング・マネジメント 基本編（第3版）』（ピアソンエデュケーションジャパン）、砂川伸幸・杉浦秀徳・川北秀隆『日本企業のコーポレートファイナンス』（日本経済新聞出版社）

経済学：猪木武徳『経済思想』（岩波書店）、南亮進・牧野文夫『日本の経済発展（第3版）』（東洋経済新報社）、小川一夫・得津一郎『日本経済：実証分析のすすめ』（有斐閣ブックス）

社会学：江原 由美子、山崎 敬一（編）『ジェンダーの社会理論』（有斐閣）、小泉潤二・志水宏吉（編）『実践的研究のすすめ 人間科学のリアリティ』（有斐閣）、綾部 恒雄（編）『文化人類学 20 の理論』（弘文堂）

参考文献

1) 今村和宏：社会科学系基礎文献におけるサ変名詞のふるまい — 作文指導への指針と「専門用語化指数」の試案一，専門日本語教育研究，6，pp.9-16（2004）

| ランク | 語彙 | 組織デ | マーケ | コーポレ | 商3冊 | 社3冊 |
|-----|----|-----|------|------|------|-----|
| 1 | 企業 | 91 | 1291 | 1736 | 3118 | 27 |
| 2 | 製品 | 245 | 1458 | 276 | 1979 | 5 |
| 3 | 顧客 | 60 | 1247 | 38 | 1345 | 4 |
| 4 | 市場 | 175 | 841 | 276 | 1292 | 48 |
| 5 | 投資 | 16 | 84 | 1172 | 1272 | 6 |
| 6 | 事業 | 347 | 138 | 605 | 1090 | 4 |
| 7 | 組織 | 871 | 161 | 8 | 1040 | 115 |
| 8 | 価値 | 21 | 315 | 660 | 996 | 152 |
| 9 | 価格 | 14 | 726 | 122 | 862 | 2 |
| 10 | 利益 | 11 | 272 | 538 | 821 | 36 |
| 11 | 場合 | 303 | 330 | 179 | 812 | 481 |
| 12 | 資本 | 4 | 5 | 752 | 761 | 145 |
| 13 | 経営 | 62 | 82 | 608 | 752 | 15 |
| 14 | 販売 | 75 | 598 | 53 | 726 | 0 |
| 15 | 必要 | 202 | 300 | 214 | 716 | 356 |
| 16 | 株式 | 0 | 1 | 704 | 705 | 1 |
| 17 | 評価 | 57 | 210 | 364 | 631 | 139 |
| 18 | 消費 | 7 | 588 | 15 | 610 | 40 |
| 19 | 戦略 | 120 | 299 | 177 | 596 | 50 |
| 20 | 株主 | 0 | 8 | 573 | 581 | 0 |
| 21 | 可能 | 254 | 200 | 121 | 575 | 470 |
| 22 | 問題 | 247 | 147 | 150 | 544 | 793 |
| 23 | 生産 | 298 | 212 | 17 | 527 | 201 |
| 24 | 情報 | 148 | 256 | 98 | 502 | 133 |
| 25 | 関係 | 171 | 99 | 184 | 454 | 767 |
| 28 | 決定 | 60 | 257 | 101 | 418 | 100 |
| 36 | 方法 | 62 | 228 | 55 | 345 | 526 |
| 59 | 行動 | 34 | 133 | 20 | 187 | 409 |

生理学のレポートに見られる 文末の述語のテンスとアスペクトの使用傾向

Selecting Tense and Aspect in L1 Academic Essays on Physiology

石黒 圭*
ISHIGURO, Kei

キーワード：テンス、アスペクト、レポート、アカデミック・ライティング、生理学
Keywords: tense, aspect, academic essay, academic writing, physiology

1. はじめに

留学生が日本語で学術的な内容のレポートを書くとき問題になりやすい文法カテゴリーがいくつかある。なかでも、経験上、誤りが多いと考えられるのが、テンス・アスペクトである。引用の「と述べた」を「と述べている」と直したり、考察の「と知っている」を「と思う」に直したりすることは、留学生が日本語で書いたレポートで、かなり頻繁に行わなければならない修正である。

レポートというジャンルでテンス・アスペクトに誤りが多いのは、このジャンル特有の時間把握が関係しているように思われる。

現実世界で自己の経験を描写する場合、テンスとアスペクトは、話している時点を軸に、経験した時点との関係を描けばよいので、時間の捉え方は感覚的にわかりやすい。

しかし、レポートの場合、引用文献が書かれた時点、実験を行った時点、結果がわかった時点、考察を加えた時点などを、書いている現時点とどう関係づけてよいか、感覚的に捉えにくいのである。

じつは、レポートでは、「目的」「先行研究」「方法と資料」「結果」「考察」「まとめ」といった各章の役割に連動して、テンス・アスペクトの表現がある程度決まってくる(石黒 2012)が、そうしたことを学習者が理解していることは少ないし、そうした観点からの研究自体これまで少なかった。

しかし、清水(2010)が、先行研究の引用に関連づけてテンス・アスペクトを取りあげたことで、この領域の研究の進展が期待される状況に変わった。

そこで、本稿では、「結果」と「考察」、この 2 点を中心に、テンス・アスペクトのありようを見ていくことにしたい。

2. 方法

今回の発表では、ある国立大学の医学部に在籍する、日本語を母語とする学部生が 2011 年の秋に同じテーマで書いた 30 本の生理学の実験報告のレポートのうち、「結果」と「考察」の部分の文末の述語をすべて取りだし、そのテンス・アスペクトの選択について集計した結果を報告する。

具体的な方法は次のとおりである。

①句点をもとに文末を判定し、その文末の述語を抜き出す。

②その文末の述語のテンス・アスペクトがどのような形式であるかを整理し、その傾向を見る。ただし、ここで注意すべき点が二つある。

一つは、集計結果を、「結果」と「考察」とで分けて考えることである。その述語が存在する章の役割によって、テンス・アスペクトの選択が影響を受けるのか。受けるとしたらどのような影響を受けるのかを見るためである。

もう一つは、集計結果を、文末の述語のタイプによって分けて考えることである。述語のタイプとテンス・アスペクトは連動していることが多く、述語を分類して初めて結果が明瞭になるからである。

使われている述語を概観した結果、以下の五つのタイプに分けて考えるのが適当だと考えた。

調査述語：調査・分析自体を表す述語

「行う」「測定する」「計算する」など

結果述語：調査・分析の結果を示す述語

「なる」「わかる」「得られる」など

考察述語：調査・分析結果を解釈・評価する述語

「考えられる」「思われる」「言える」など

説明述語：調査・分析について説明する述語

「表す」「による」「名詞+である」など

参照述語：文章中のほかの箇所をメタ的に参照・指示・言及する述語

*一橋大学国際教育センター准教授

「示す」「参照する」「記す」など

3. 結果および考察

「結果」の章におけるテンス・アスペクトの使用傾向をまず見てみたい(表1を参照)。

調査述語の「した」形、結果述語の「した」形が多いことがすぐわかる。これは当然の帰結である。実験報告のレポートなので、「調査した」→「結果になった」という組み合わせが多いからである。

一方、不思議なのは「結果」の章なのに考察述語の「する」形が多いことである。これは、124例中82例までが「考えられる」であったことがヒントになる。「調査した」→「結果になった」の直後に「考えられる」で結果の解釈を示すことが非常に多いのである。なぜそうなったのか、理由をきちんと説明するようにという教場での指導がこうした結果を導いた可能性が高い。

また、参照述語の「した」形が多いのも理由は明瞭である。「次の表・図のようになった」という表現が多いのである。今回の分類では、図・表を参照したものは参照述語に振り分けたため、結果を図・表で説明したものは、結果述語ではなく参照述語に含まれている。そのぶん、参照述語が増えている。

表1 「結果」におけるテンス・アスペクト

| 形態 タイプ | 動的述語 | | | | 静的述語 | |
|-----------|------|----|----------|----------|------|---------|
| | する | した | して いる | して いた | ある | あつ た |
| 調査述語 | 2 | 53 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 結果述語 | 54 | 73 | 25 | 4 | 14 | 14 |
| 考察述語 | 124 | 1 | 0 | 0 | 18 | 0 |
| 説明述語 | 13 | 2 | 3 | 0 | 26 | 0 |
| 参照述語 | 18 | 53 | 4 | 1 | 11 | 0 |

表2 「考察」におけるテンス・アスペクト

| 形態 タイプ | 動的述語 | | | | 静的述語 | |
|-----------|------|----|----------|----------|------|---------|
| | する | した | して いる | して いた | ある | あつ た |
| 調査述語 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 結果述語 | 242 | 25 | 35 | 0 | 25 | 2 |
| 考察述語 | 92 | 1 | 0 | 0 | 14 | 0 |
| 説明述語 | 43 | 0 | 6 | 0 | 106 | 1 |
| 参照述語 | 32 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 |

一方、「考察」の章におけるテンス・アスペクトの使用傾向は表2のとおりである。

上から順に見ていくと、調査動詞が少ないのは自明として、目立つのは結果動詞の「する」形が圧倒的に多いことである。「結果」の章を凌駕し、「する」形への偏りが極端である。それはなぜだろうか。

「考察」の章は、「結果」の章を踏まえ、どうしてそのような結果になったのか、あれこれ思考を重ねるなかで背後にある理由をあぶりだす作業をする章である。そのため、この章のなかでは多様な思考実験が行われている。それが、「する」形の結果動詞の増加という形で反映されているのである。

また、「考察」の章のわりには、「結果」の章よりも考察述語が少ないようにも見えるが、それは比較の問題であって、さほど少ないわけではない。むしろ、説明述語の多用が目立つが、それは考察述語と説明述語で考察を進めているからであろう。

とくに、説明の静的述語では、専門語を使った名詞述語文「アシデミアである」「I型糖尿病である」「浸透圧利尿の作用である」などが多い。専門的な概念に帰着させる説明が「考察」に多いのである。

参照述語は「結果」の章よりも少ないが、「する」形だけは倍近い。これは、データを示すことよりも言葉を尽くして説得するという考察の性格上、「考察する」「示す」「述べる」「記す」といった論述を予告する表現が多いからである。これもまた、「考察」の章にふさわしい特徴と見ることができる。

4. おわりに

調査の結果、「結果」の章に考察述語が多く、「考察」の章に結果述語が多いという一見不思議な結果が出たが、述語のテンス・アスペクトの特徴を考えあわせることで、じつは各章の目的に適った分布になっていることが明らかにできたと思われる。

今後は、「したと思われる」のような複合的な文末のテンス・アスペクトや、個々の述語のタイプの下位類型にきめの細かい整理を施し、その分布の詳細を明らかにすることが重要な課題になる。

(k.ishiguro@r.hit-u.ac.jp)

参考文献

- 1) 石黒圭：論文・レポートの基本，日本実業出版社（2012）
- 2) 清水まさ子：先行研究を引用する際の引用文の文末表現—テンス・アスペクト的な観点からの一考察—，日本語教育，147号，pp. 52-66（2010）

リビジョニストの視点より 専門日本語教育カリキュラムを考える

Reconsidering Professional Japanese Language Curriculum through a Revisionist View

大須賀 茂*
OSUKA, Shigeru

キーワード：日本語カリキュラム、専門日本語教材、語彙学習、リビジョニスト

Keywords: Japanese curriculum, professional Japanese teaching materials, vocabulary, revisionist

1. はじめに

一般的に日本語教育は、日常生活に必要なコミュニケーション能力を習得する目的でカリキュラムが編成されており、学習者の専攻・専門分野の日本語を初級の段階から学習する機会は少ない様である。リビジョニスト（歴史再審論者）の指摘によると、産業革命以降に学校教育にチャイムや時間割りが導入されたのは、工場で時間通りに働く事ができる労働者を育成する為であった。^{注1} つまり、社会生活に必要な事項は学習の初期段階から意識的に初等教育のカリキュラムに組み込まれていたのである。もし、リビジョニストの指摘が正しいなら、専攻・専門分野の日本語学習は中・上級からという今までの日本語カリキュラムを再考し、専攻・専門分野の日本語を学習の初期段階から計画的に導入する必要があるのではないだろうか。本研究は、北米で日本語学習をしている302名を対象に行ったアンケート調査の結果から、新しい日本語教育カリキュラムや教材の必要性について考察をしてみたい。

2. 方法

『次世代日本語教育カリキュラム調査』(Japanese Language Survey for the Next Generation Curriculum)と題して、2010年ー2011年に北米8大学の日本語学習者を対象にアンケート調査を行ない、計302名の日本語学習者（1年目115名、2年目71名、3年目45名、4年目以上71名）より回答を得た。^{注2} 専攻別の内訳としては、東アジア・日本/日本語学が70名、国際関係・政治学が46名、コンピューター・数学・工学が34名、生物学・

化学・健康学が31名、経済学（国際経済・貿易・会計・経営を含む）が29名、美術・芸術・放送学が20名、その他文系（哲学・歴史・英語・文化人類学を含む）が23名、その他社会系（心理・新聞・コミュニケーションを含む）が17名、その他理系（物理・地理を含む）が4名で、専攻未定が28名であった。

本研究では、アンケート調査の全56の質問項目の中から、下記の4項目について考察をする。①日本語学習に専攻分野の学習を含むべきであると思うか。②日本語学習に専門分野や職業に関連する学習を含むべきであると思うか。③いつから専攻の語彙を学習したら良いと思うか。④いつから専門分野や職業に関連する語彙を学習したら良いと思うか。質問を理解し易くするために、専攻と専門・職業と分けて質問をした。また、③と④に語彙を含んだのは、語彙学習は言語習得の基本で、回答者が具体例として質問を理解し易い様に考慮した為である。

3. 結果および考察

3.1 全体のデータから

①については、76%が専攻分野を日本語学習に含むべきだと回答した。②についても、79%が専門・職業に関する学習を含むことを希望している。また、③については、55%の学習者が初級（1年目）から、18%が中級（2年目）から、9%が上級（3年目）から専攻分野に関しての語彙学習を希望している結果であった。更に、④についても、51%が初級から、21%が中級から、8%が上級からという結果であった。全体として、75%以上の学習者が専攻・専門分野を日本語学習に含むことを希望し、回答者の半数以上が初級から専攻・専門分野に関連する語彙学習を希望していることが考察できた。

*シートン・ホール大学アジア学部准教授

3.2 学年別のデータから

㉔については、1年目が76%、2年目が81%、3年目が74%、4年目が74%と専攻分野の日本語学習を希望している。㉕についても、1年目が79%、2年目が83%、3年目が78%、4年目が81%と高い率で専門・職業につながる日本語学習を希望している結果であった。次に、㉔について初級からと回答したのは、1年目が49%、2年目が60%、3年目が67%、4年目が56%であった。また、㉕についても初級からと回答したのは、1年目が53%、2年目が57%、3年目が29%、4年目が60%であったが、3年目の39%が中級からと回答した。各学年とも初級から専攻・専門分野に関する語彙学習を希望しているのが考察できるが、㉕の3年目の学習者の回答に分散が見られた。

3.3 専攻別のデータから

㉔を専攻別に考察すると、東アジア・日本/日本語学が95%、国際関係・政治学が93%、経済学が90%、美術・芸術・放送学が78%、コンピューター・数学・工学が73%、生物学・化学・健康学が54%、その他社会系が53%、その他文系が50%、専攻未定が78%と、専攻分野に関連した日本語学習を希望している。

また、㉕についても、国際関係・政治学が97%、東アジア・日本/日本語学が88%、経済学が88%、美術・芸術・放送学が81%、コンピューター・数学・工学が72%、その他社会系が71%、その他文系が65%、生物学・化学・健康学が56%、専攻未定79%と専門・職業に関する学習を希望している結果であった。

次に、㉔で初級からと回答をしたのは、東アジア・日本/日本語学が69%、経済学が63%、美術・芸術・放送学が63%、生物学・化学・健康学が57%であったが、その他文系が46%、その他社会系が46%、国際関係・政治学が42%、コンピューター・数学・工学が34%と50%以下であった。更に、コンピューター・数学・工学専攻の36%の学習者は専攻に関連した語彙学習は必要ないと回答した。上記専攻の学習者を調査してみると、日本語学習の理由として、語学学習や日本文化が好きで、既に一般教養の語学単位を取得し、必修科目に関係なく日本語学習を継続している3年目の日本語学習者であった。

更に、㉕についても、初級から専門・職業に関連する語彙を学習したいと回答したのは、東アジア・日本/日本語学が68%、美術・芸術・放送学が61%、経済学が55%、その他文系が47%、その他社会系が46%、国際関係・政治学が45%、生物学・化学・健康学が40%、コンピューター・数学・工学が28%という

結果であった。こちらも㉔と同様の理由で、コンピューター・数学・工学専攻の39%の日本語上級の学習者は、専門分野や職業に関連する語彙を日本語学習に含む必要はないと回答した。

4. おわりに

アンケート調査の結果より、北米の日本語学習者は専攻・専門分野や職業につながる日本語学習を希望している事が考察できた。また、日常生活に必要な日本語運用能力の習得だけではなく、初級の段階から専攻・専門分野の語彙等も学習したいと希望している日本語学習者も多数いることが分かった。更に、専攻別のデータから、北米ではビジネス日本語教育^{注3}の他にも、国際関係・政治学、美術・芸術・放送学、コンピューター・エンジニアリング、生物学・化学・健康学(医療)等を含んだ専門日本語教育が必要な事も考察できた。

今回のアンケート調査は北米の302名を対象とした調査であったが、他の地域(国)でも同様な調査をし、学習者の日本語学習の目標や目的を理解する必要があると思われる。また、意識的に初級から専攻・専門分野を含んだ日本語教育は、学習者の学習意欲の増進や自律学習の支援にもつながると考えられる。専門日本語教育は中・上級からという従来の日本語教育のカリキュラムから、初級から学習者の専攻や専門分野を含んだ、新しい日本語教育カリキュラムや日本語教材の開発が必要な時期なのかも知れない。リビジョニストの視点は日本語教育の再考を提起しているのではないだろうか。

(osukashi@shu.edu)

注

注1 リビジョニスト(Revisionist)と言われる歴史再審論者としてミシェル・フーコー(Michel Foucault: 1926-1984)などが挙げられる。

注2 アンケート調査に協力して戴いた下記の諸先生と日本語学習者のご協力に感謝したい。Koji Arizumi & Chika Kobayashi (U of Alabama), Masako Hamada (Villanova U.), Naoko Ikegami (Lafayette College), Hiroko Kataoka (California State U. Long Beach), Hiroko Ogino & Fumiko Bacon (Seton Hall U.), Yukino Tanaka (Ursinus College), Takehiro Kanaya (U of Montreal), and Yoshitomo Yamashita (Colby College).

注3 Motoko Tabuse (2009) は米国で約14の大学でビジネス日本語を開講し、年間350-380名が受講していると報告している。Breeze, Vol. 38, (Spring 2009)

スラナリー工科大学「日本語による会計学」実践報告

—タイ日系企業聞き取り調査から見える会計実務の実情と、本実践の有効性の検証—

A Teaching Case Report of "Japanese Accounting" at Suranaree University of Technology :

Investigation of an Account Book's Translation of Japanese Companies in Thailand
with Verification of the Effectiveness of this Teaching Case

水崎 泰蔵*

MIZUSAKI, Taizo

キーワード：ビジネス日本語、日本語会計、簿記検定、第二言語

Keywords: business Japanese, Japanese accounting, the official business skill test in bookkeeping, L2

1. はじめに

タイ国スラナリー工科大学社会工学部経営工学科日本語履修者対象として、ビジネス日本語教科内に「日本語による会計学」分野を導入し実践を行う。初中級日本語学習者に専攻領域日本語の解読を課し、その際の学生の会計学知識を活用した日本語学習への効果を検証することが本実践の目的である。財務会計論既習の学生が、簿記勘定科目に関する日本語基礎用語の学習を行なう。実践では日商簿記検定初中級レベルの試験問題を活用し、学習者の日本語知識と会計学知識の関連について分析を行う。さらに先行例について、タイ進出日系企業の実務により確認するため日系企業への聞き取り調査を行う。本調査の目的は、日系企業における社内使用言語と日本語を使用する領域を明らかにすることにある。本調査集計結果から、日本語・英語・タイ語混在程度の分析、およびタイ人日本語通訳者と、外国語を使用する会計や工学系専門職の今後の採用動向を明らかにし、本実践の有効性を検証していく。

2. 日本語会計帳簿の作成への取り組み

2.1 会計専門知識「仕訳作業^{注1}と勘定科目^{注2}」

会計帳簿における日本語とは、長文は皆無であり単語のみが記された帳面であると言って差し支えない。それではタイ日系企業の会計帳簿解読業務について単語知識と勘定科目翻訳だけで会計業務が完結するであろうか。実際は勘定科目名の判断、および仕訳の誤りについて、翻訳者に会計知識がない場合は判別は困難であると考えられる。

2.2 「日本語による会計学」実践概要

「日本語の会計帳簿を作成する」という観点から

実践を行った。本コースの中では原則、会計知識に関する指導は行わない。これについては池田・田中(2011)による報告と考え方を踏襲している。対象は本学経営学科 2~3 年生で、学科専門科目として財務会計論履修済、かつ日本語学習は 2 年生 36 時間、3 年生 108 時間修了という段階である。事前予告なしで、かつ日本語の勘定科目名に関する説明のみを行うという条件である。

2.3 会計学知識を活用した日本語学習への効果

表 1 は日商簿記検定 4 級程度の出題文を、初級日本語的文章に改良した課題例と正答率の結果である。当実践の結果、本コース履修学生の会計学力は日商簿記検定 3~4 級程度はあり、日本の商学部 1~3 年生に相当することが確認できる。

当課題文は会計学を履修したことのない日本語学習者にとって読解は安易ではない。しかしながら日本語学習 100 時間前後の学生であっても専門知識を活かし、会計日本語を正確に読解していることが、正答率の高さから読みとれる。

次に誤答者への対応であるが、「日本語力」および「日本語・会計学力双方」が劣っている学生に対し事後指導が必要となってくる。日本語教員の専門知識については、採点時に誤答の原因を分析する段階に限っては、会計専門知識が必要となる。ただし会計単語を講義する段階では、高度な会計専門知識を必要とされることはない。

学生の会計学専門知識と日本語履修時間との関係について、正解率をみると 2・3 年生ともほぼ同水準であることがわかる。解答方法は単語のみの羅列である。会計日本語に関しては出題文の意味さえ正確に解読できれば、必ずしも長時間におよぶ日本語学習を必要としないことがわかる。

*タイ国スラナリー工科大学大学院外国語研究科講師

表1 日商簿記検定4級レベル課題例と実践結果

| | | | | |
|---|------|------|-----|----|
| お客さんは、わたしの店から商品 60 万円を買いました。現金で 40 万円を支払いました。20 万円を売掛金としました。わたしの店の仕訳を書いてください。 | | | | |
| 解答内訳および分布 単位 = 人 | | | | |
| 年度 | 2010 | 2011 | | |
| 学年 | 3 年 | 3 年 | 2 年 | |
| 正解 | | 17 | 13 | 12 |
| 誤答原因 | 日本語力 | 1 | 1 | 0 |
| | 会計知識 | 2 | 1 | 4 |
| | 両方 | 0 | 3 | 0 |
| 学生数 合計 | 20 | 18 | 16 | |
| 参考; 3 級問題 2011 年度 3 年 正解 9 人 | | | | |

3. 企業実務に見る先行例と調査結果分析

3.1 使用言語分析と考察

タイ語と日本語を現に用いている会計先行例について、タイ日系製造業 14 社に聞き取り調査をおこなった。表 2 を見ると、書類言語と会話言語について、分布が異なっていることがわかる。会話実務ではタイ語が広く取り入れられている一方、会計帳簿を含む書類言語では、タイ語を排除している企業が一部存在することが確認できる（言語区分 E と EJ）。会話よりも翻訳業務につき苦心している様子が見えてくる。非英語圏タイにおける英語の位置づけは、日系企業においてはタイ語の代用語として用いられていることを示唆するものといえる。

3.2 会計実務先行例にみる通訳の役割分担

次に表 3 は、会計書類翻訳業務の現状を示したものである。通訳には書類翻訳を期待しているが、通訳の会計知識が期待するレベルまで達していないことがわかる。会計実務と日本語翻訳両方に精通している人材が不足している現状が読みとれる。

表2 タイ現地専門職との共通言語

| 言語区分 | TJ | TE | TEJ | E | EJ |
|---------------------------------|----|----|-----|---|----|
| 書類言語 | 6 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| 会計書類言語 | 5 | 2 | 1 | 6 | 0 |
| 現地専門職との会話 | 7 | 0 | 7 | 0 | 0 |
| タイ語 = T 英語 = E 日本語 = J / 単位 = 件 | | | | | |

表3 タイ人通訳への会計実務依存について

| 独学 | 翻訳のみ | 翻訳不能 | 依存実績なし |
|----|------|------|--------|
| 1 | 2 | 3 | 8 |

表4 日系企業の求める新規採用学生の技能

| 新規採用する学生の技能 | 積極採用 | 有利 | 予定なし | 回答なし |
|-------------|------|----|------|------|
| 技術 + 英語 | 9 | 0 | 2 | 3 |
| 会計+日本語 | 2 | 6 | 4 | 2 |
| 通訳専門 | 0 | 2 | 10 | 2 |

4. 聞き取り調査結果にみる本実践有効性の検証

表 4 は会計知識と日本語両方の技能がある学生に対する日系企業の採用意欲を示したものである。会計知識のある学生の採用について、採用にあたり有利に働くがあると回答した企業が多く見られたが、技術系専門職採用に比べ、会計専門職の採用意欲性は高くなかった。ただし通訳職採用よりは関心が高いという結果が出ている。一方、日本人駐在は長期化しており、会話に限ってはタイ語レベルは高いという回答もあった（回答数 5 件）。現職通訳には専門知識において大きな期待ができず、新規採用を抑制する傾向を裏づける企業の声といえる。

将来の会計専門職育成に向け、本実践は企業実務への取り組みという点においては、概ね評価は良好だといえる。しかし会計部門は製造業にとって本業部門ではないため、会計専門職は必要数も関心も、技術系専門職に比べると高いとはいえないことが本調査結果からわかる。

5. おわりに

就職活動における志望動機として会計分野をあげることは、製造業の本業ではないため企業向け説得力に欠けるという障害がある。調査対象を製造業だけでなく金融機関・会計監査法人等に拡大し、日本語知識のある会計専門職のニーズを探っていくことが今後の課題である。またタイ以外の非英語圏における日本語会計を調査していくことも課題となる。

(taizo03mizusak@sut.ac.th)

注

注1 仕訳; 取引がどの勘定科目に該当するかを分類し、借方と貸方に分けること。

注2 勘定科目; 取引を帳簿へ記録する際、性質が同じものに整理・分類する。この分類項目のこと。

参考文献

田中敦子・池田朋子: 理工系専門日本語教育における教師の役割, 第13 回専門日本語教育学会研究討論会誌, pp.9 (2011)

日本語学習者の論証文における文章構成

—日本人大学生、ウズベク人大学生、ウズベク人日本語学習者の論証文の比較—

Organization of Argumentative Essay of Japanese Language Learners: Comparison of Argumentative Essay about Japanese Students, Uzbek Students, and Uzbek Japanese Learners

近藤 行人*

KONDO, Yukihito

キーワード：演繹法、帰納法、論証文、文章構成、ウズベキスタンの日本語学習者

Keywords: deductive, inductive, argumentative essay, organizational pattern, JFL Uzbek learners

1. はじめに

本発表は、書き手の社会文化的背景がアカデミックライティングの一種である論証文の文章構成にどのような影響を与えるかに関する分析を目的とする。

論証とは、「人に影響を与える目的で、意見、態度、価値観を正当化する言語的な行為¹⁾」である。従来、論証の手法は、冒頭に主題を示してからこの論拠を示しながら論証する演繹法と、論拠を示してから主題を示す帰納法の二分法が広く提唱されてきた。

一方、文章構成の類型は、文章のどの位置に主題、つまり統括機能を配置するかにより、頭括型、尾括型、双括型、中括型、無括型などが利用されてきた。このうち、頭括型は論証法の演繹法と共通する特徴を持ち、尾括型は帰納法と共通する特徴を持つ。

書き手の背景要因である母語が、産出する文章構成にどのような影響を与えるかについて、日韓の新聞社説を比較した李²⁾では、日本の社説は主題を最後に持ってくる傾向があり、韓国では主題が複数の位置に示される割合が高いという。しかし、大学院生の書き手の文章構成を検討した杉田³⁾における日本人の書き手は演繹的に書いており、母語を同じくする書き手でも異なる構成を持っていることになる。

しかしながら、書き手の産出する文章構成に影響を与える要因には母語の違いだけでなく教育要因など多様な社会文化的要因が存在し、かつそれらの要因が複合的に影響を与えているという指摘もある⁴⁾。

そこで本発表では、書き手の社会文化的背景が論証文の文章構成にどのような影響を与えるのかを分析することを目的とし、ウズベク人大学生、日本人大学生、中上級のウズベク人日本語学習者の論証文の文章構成の比較を行い、3 群の論証文の文章構成は、どのような点が異なり、どのような点に類似点がみられるかを検討する。

2. 方法

2.1 データ収集

日本人大学生 21 名 (JJ)、ウズベク人大学生 23 名 (UU)、ウズベク人日本語学習者 20 名 (UJ) に対し、「死刑制度について賛成か、反対か。」について 800 字程度の作文を課し、アンケートへの回答を得た。

2.2 分析方法

本発表では、論証文における文章構成を「論証の役割を担う機能的単位の連鎖」と定義する。そして、論証の役割を担う機能的単位として Kamimura & Oi⁵⁾を参考にした 9 つの Organizational Unit (OU) を設定し、論証文をコーディングした。このうち本発表では文章構成の型を規定する OU である [意見表明]、[結論]、[背景情報] に焦点を当てその出現位置について分析を進める。[意見表明]とは、死刑制度について自らの意見を表明している部分、[結論]はこれまでの議論の要約や、意見を再度表明している部分で、[背景情報]は賛否に関するいずれの立場もとらず、中立的に制度の説明や情報を書いている前置きや紹介の部分である。

OU の分析は、10 編の作文について、二名の分析者が独立に行なった分析の Cohen's Kappa 係数を算出し、 $\kappa=0.75$ という二名の分析はほぼ一致しているとされる値を得た。この分析により一致しなかった部分は分析者二名の協議により解決した。

これらの OU を利用し、文章型の判定を行った。統括機能を持つ OU の配置により、頭括型、双括型、中括型、中尾括型、尾括型に判定した。

3. 結果および考察

三群で異なる傾向がみられた。それぞれの群に表出した文章型の結果を図 1 に示す。

JJ の特徴

今回、JJ には、まず [意見表明] を行い、最後に

*名古屋大学国際言語文化研究科博士前期課程

再度立場表明を行う双括型の文章型を好む傾向がみられた。文中の議論の要約をする作文も 38%見られた。アンケートでも、[意見表明] は最初に行うと答えた者が 13 名に上った。

日本の中学の国語教科書には、演繹的な文章構成への指示がある。JJ は国語教育での作文指導と一致する文章構成を見せ、「職業として社説等の文章を書く書き手ではない一般的な書き手」としての典型的な類型がみられたと言えるのではないだろうか。

UU の特徴

UU では、最初に意見を表明する頭括、双括型の作文は 3 割、真中、最後に意見を表明する中括、中尾括、尾括型の作文が 7 割見られた。ほとんどの作文で、[意見表明] の前に [背景情報] がみられた。死刑制度の賛否を離れた主張や提言で終結させる作文も 26%見られた。アンケートでも意見は真中や最後に書くと答えた書き手が 14 名見られた。

死刑制度への [意見表明] を最初に述べるのではなく、まず [背景情報] を書くという特徴がみられた。[背景情報] には、死刑制度の歴史的事例、現在の情勢、人間とはどうあるべきか等の記述がみられる。これにより、これからどのような論を展開していくかを読み手に考えさせようとしている可能性がある。

UJ の特徴

最初に意見を表明する頭括、双括型の作文が 6 割見られた。真中や最後に [意見表明] をする中括、中尾括、尾括型の作文は 4 割見られた。アンケートでは最初に書くと答えた書き手は 9 名、真中、或いは最後に書くとしたものは 7 名おり、二つのタイプの書き手に分かれていた。[意見表明] 前に [背景情報] があるものは 65%、ないものが 35%であった。

UJ の多くは頭括、双括型の演繹的な文章構成の作文を書き、日本語教育の関与が UJ の文章構成に影響を及ぼしていたと言える。一方で [背景情報] への言及は、彼らの母語の教育で規範的である可能性が高い。母語における作文の特徴は、日本語で書く作文にも見られたのである。

先行研究では、母国で外国語として目標言語を学習している場合、母語のグループ (L1) に近い傾向を示すことが報告されている⁶⁾。しかし、本稿の結果は、ある書き手は母語集団に、ある書き手は目標言語集団に近い文章構成の特徴を示すことを明らかにした。UJ は文章構成において、大きく二つのタイプに分かれていたのである。

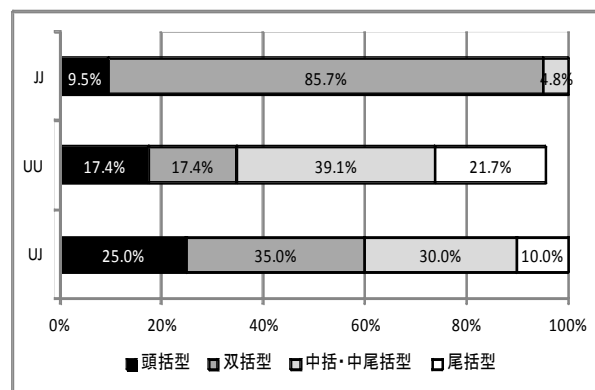


図 1：三群の文章型の結果

4. おわりに

文章構成は、書き手が作文を書く際に従う型でもあり、明示的に学ばれることが多い。そのため、文章構成には教育の影響が現れやすいといえる。本稿の結果から、学習者が目標言語で書く文章は母語・母文化における文章構成の規範から目標言語集団の規範へ段階的に移行する過程を経るのではなく、母語・母文化の規範の影響を強く受ける書き手と、日本語教育の影響を強く受けている書き手がいることが明らかとなった。母語、第二言語双方の教育がともに学習者の文章構成に影響を与えているのである。

アカデミック・ライティングでは、演繹的で三段構成を持つ論証が推奨されることが多い。しかし、学習者は異なる信念を抱いており、日本語学習を経ても変容しない可能性がある。三段構成や演繹的な文章構成を是としない学習者の存在を考慮した文章指導が必要である。

(yukihitokondo@gmail.com)

参考文献

- 1) 鈴木健：コミュニケーション論からのアプローチ、レトリック論を学ぶ人のために（菅野盾樹編），pp.112-138, (2007)
- 2) 李貞ミン：韓日新聞社説における「主張のストラテジー」の対照研究，ひつじ書房，(2008)
- 3) 杉田くに子：日本語母語話者と日本語学習者の文章構造の特徴-文配列課題に現れた話題の展開，日本語教育 vol.84, pp.14-26, (1994)
- 4) Atkinson, D.: Contrasting rhetorical/contrasting cultures: why contrastive rhetoric need a better conceptualization of culture. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, pp.277-289. (2004)
- 5) Kamimura & Oi : A Cross-cultural Analysis of Argumentative Strategies in Student Essays. *World Englishes*, 17, 3, pp.307. (1998)
- 6) Kobayashi, H.: Rhetorical patterns in English and Japanese, *TESOL Quarterly*, 18, pp.737-738. (1984)

海外における専門分野の講義の可能性と課題

—日本の防災教育の講義を通して—

The Possibility and Problem of Lecture Abroad in Specialized Fields
Through the Lecture of Japanese Disaster Prevention Education

○田島 弘司^{*1} 藤岡 達也^{*2} 五十嵐 素子^{*3}

TAJIMA, Koji FUJIOKA, Tatsuya IGARASHI, Motoko

キーワード：海外の大学、専門分野の講義、防災教育

Keywords: overseas university, lecture in specialized fields, disaster prevention education

1. はじめに

本研究は、科学研究費補助金による共同研究「東アジア等の自然災害に関する防災・減災教育についての日本の教育貢献可能性」(研究代表者:藤岡達也)における日本語教育に関わる成果を報告するものである。

筆者らは、共同研究の一環としてベトナム・ハノイにある H 大学の日本語学科の学生に対して「日本の防災教育」について日本語による講義を行った。その際には、アンケート調査を行うとともにビデオにも録画がした。

講義を実施したのは、日本の防災教育の専門家であったため、講義内容がどの程度学生に理解され意味があるのか、講義の日本語は学生にとって適切なレベルであるのか、あるいは、講義自体の評価はどのようなかなどを明らかにする必要があると考えた。そのため、それらについて学生のアンケート項目への回答やそれに関する自由記述などを分析し考察することとなった。

本研究は、専門分野の講義(日本の防災教育)が、海外(ベトナム)の大学の日本語学習者によって、どのように受け止められたかを調査することによって、海外における専門分野の講義の可能性と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 実施時期：2010年9月

2.2 対象者：ベトナム・ハノイの H 大学日本語学
科学生 45 名

^{*1} 上越教育大学大学院学校教育研究科准教授

^{*2} 上越教育大学大学院学校教育研究科教授

^{*3} 上越教育大学大学院学校教育研究科准教授

2.3 測定具：専門分野に関する 4 項目、日本語に関する 6 項目、講義の評価に関する 7 項目 (ARCS モデルの 4 要因に関わる項目) の計 17 項目 (4 段階尺度形式)、興味を持った防災教育の内容を問う 1 項目 (3 者択一形式)、日本語能力 (級) を問う 1 項目 (3 者択一形式)、自由記述の 2 項目で構成されるアンケート (ただし、自由記述以外の多くの項目にも自由記述欄あり)。

2.4 分析方法：因子分析、t 検定

3. 結果および考察

3.1 4 段階尺度形式の項目の結果と因子分析

本調査は、45 名から回答を得ることができた。そのうち、日本語能力が不明の 3 名を除いた 42 名分の回答を分析に用いた。項目毎の平均値、標準偏差は、表 1 に示すとおりである。なお、17 項目中、3-4、3-5 の項目以外はすべて天井効果を示しているが、その中には ARCS モデルの 4 要因に関わる項目も含まれているため、項目内容以外に問題がある可能性が高いと考え、17 項目すべてを用いて、因子分析(主因子法、プロマックス回転)を実施した。

その結果、固有値 1 を基準として 4 因子を抽出した(表 2)。回転前の 4 因子によって全分散を説明

表 1 講義に関する項目の記述統計量

| | 平均値 | 標準偏差 |
|---|------|------|
| 1-1 日本の自然災害や自然景観について、興味や関心は高まりましたか。 | 3.18 | .80 |
| 1-2 授業後、ベトナムの自然災害や自然景観について、興味や関心は高まりましたか。 | 3.55 | .67 |
| 1-3 自然災害への防災について、意識や意欲は高まりましたか。 | 3.45 | .63 |
| 1-4 今回のような話をもっと聞きたいですか。 | 3.76 | .53 |
| 2-1 授業の日本語は、わかりやすかったですか。 | 3.55 | .59 |
| 2-2 授業は、日本語の学習としても役に立つと思えましたか。 | 3.81 | .40 |
| 2-3 授業で使ったパワーポイントの資料は、わかりやすかったですか。 | 3.62 | .58 |
| 2-4 授業で使ったビデオ映像は、わかりやすかったですか。 | 3.81 | .40 |
| 2-5 授業の速さは、適切でしたか。 | 3.50 | .80 |
| 2-6 授業内容の量は、適切でしたか。 | 3.57 | .77 |
| 3-1 授業は、おもしろかったですか。 | 3.88 | .33 |
| 3-2 授業は、あなたにとって意義がありましたか。 | 3.79 | .42 |
| 3-3 授業で学んだことは、役に立つと思えましたか。 | 3.79 | .47 |
| 3-4 授業は、よく理解できましたか。 | 3.21 | .61 |
| 3-5 授業の内容を覚えることができましたか。 | 3.33 | .53 |
| 3-6 授業を受けてよかったですか。 | 3.93 | .26 |
| 3-7 授業は、総合的によかったですか。 | 3.71 | .51 |

表2 因子分析結果

| | I | II | III | IV |
|--------|------------|------------|------------|------------|
| 1-1 | .87 | -.09 | .00 | -.12 |
| 1-2 | .76 | .06 | -.07 | -.12 |
| 1-3 | .57 | -.03 | .12 | .02 |
| 1-4 | .53 | -.03 | -.17 | .31 |
| 2-1 | .04 | .80 | -.02 | -.29 |
| 2-2 | -.23 | .53 | -.10 | .18 |
| 2-3 | .36 | .48 | -.23 | .17 |
| 2-4 | .24 | .45 | .31 | -.06 |
| 2-5 | -.03 | .43 | .25 | .14 |
| 2-6 | -.01 | .21 | .79 | -.23 |
| 3-1 | -.03 | -.16 | .75 | .01 |
| 3-2 | -.26 | .14 | .47 | .30 |
| 3-3 | .33 | -.24 | .41 | .23 |
| 3-4 | -.15 | .05 | -.13 | .76 |
| 3-5 | .17 | -.22 | .13 | .50 |
| 3-6 | .25 | .28 | .04 | .41 |
| 3-7 | -.02 | .30 | .12 | .37 |
| 因子相関行列 | I | II | III | IV |
| I | — | .37 | .20 | .37 |
| II | | — | .48 | .44 |
| III | | | — | .32 |
| IV | | | | — |

する割合は、59.37%である。第1因子は、講義が適切であるためよく理解できることを意味することから、「講義の適切さ・わかりやすさ」因子と命名した。第2因子は、講義の内容や日本語が実際に役に立つことを意味することから、「講義の有用性」因子と命名した。第3因子は、講義がもっと聞きたいと思うほどおもしろく満足できるものであることを意味することから、「講義のおもしろさ・満足度」因子と命名した。第4因子は、講義の内容が興味深く関心を持って取り組めたことを意味することから、「講義内容への興味・関心」因子と命名した。

次に、 α 係数を用いて各因子の下位尺度の内的整合性を検討したところ、第1因子は.76、第2因子は.70、第3因子は.64、第4因子は.66であった。第3・4因子は.70以下であり、若干信頼性が低いように見えるが、項目数が少ないことを考慮すると内的整合性に問題はないと考えられる。

3.2 各下位尺度得点の日本語能力による比較

回答を分析対象にした42名のうち、日本語能力が2級の者は32名、3級の者は10名であった。そこで、日本語能力の違いによる各下位尺度得点の差をt検定で検討した。ただし、3級の人数が10名と少ないため、等分散性の検定の結果も併せて検討した。その結果、第1因子の有意確率(両側)は.287、第2因子は.084、第3因子は.582、第4因子は.049であり、第4因子のみ5%水準の有意差が認められた。なお、各因子の下位尺度得点は、すべて3級が2級に比べて低かった。

3.3 自由記述の分析

自由記述欄には、日本語またはベトナム語の記述がなされた。ベトナム語は、ベトナム人留学生(H大学の日本語講師)が翻訳した。

第1因子に関わる記述では、「講義の適切さ・わかりやすさ」に関連する「ビデオとパワーポイントのわかりやすさ」「先生の声の大きさと発音のきれいさ」を挙げる者が多かった。第2因子に関わる記述では、「講義の有用性」に関連する「自然災害から身を守る方法が分かった」「知らない日本語や日本のことを学ぶことができた」を挙げる者が多かった。第3因子を構成する項目には自由記述欄がなかった。第4因子に関わる記述では、「講義内容への興味・関心」に関連する「日本の様々な自然災害と自然景観」「ベトナムの台風、大雨、風水害」を挙げる者が多かった。これには近年ハノイで洪水が多発していることが影響していると考えられる。

3.4 考察

当初、専門用語の多い日本の防災教育に関する講義は、日本語能力が2級と3級の学生には多少難しいと考えていたので、ほとんどの項目に天井効果が出てしまうことを予想できなかった。要因としては、「海外から来て特別講義を行う講師への配慮」を否定できないが、4因子が示すとおり講義の内容と方法のよさが結果に影響を与えたと考えられる。今後は、4段階尺度を6段階尺度に変更するなどアンケートの工夫が必要であろう。また、今回中学校用の防災教育ビデオを使用した。高校用のビデオに変更することや講義内容を多少難しくすることも検討する必要があるだろう。

海外の大学の日本語学習者に対して日本語教師ではない専門家が専門分野の講義を実施することは、内容と方法を工夫することにより十分可能であり、日本語能力が3級程度の学生でも受講が可能であることが明らかとなった。

課題としては、講義の内容と日本語のレベル設定の難しさ及び講義を評価するためのアンケート尺度の事前調整の必要性が挙げられよう。

4. おわりに

昨年度から開始した共同研究における海外での第1回目の講義に関する調査から研究をまとめるのに1年以上経過してしまった。今後、海外の大学において日本語で講義を行う専門家の方々への参考になれば幸いである。

(tajima@juen.ac.jp)

第 14 回 専門日本語教育学会研究討論会誌

2012 年 3 月 3 日発行

© 専門日本語教育学会 2012

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 14 回専門日本語教育学会実行委員会

(実行委員長：五味政信)

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