

大学院生が協働で研究生対象のアカデミック日本語 教室を運営する意義

張 瑜珊

1. 問題の所在

日本では修士や博士課程へ進学するための準備期間として研究生制度が設けられている。研究生である間に、彼らは専門分野に関する知識を身につけながら、大学院で研究できるアカデミック日本語力を高めていきつつ、焦眉の課題でもある入学試験のために研究計画書を作成しなければならない。日本の高等教育機関に進学する留学生の増加が見込まれる中で、現段階の大学の日本語プログラムを観察してみると、「日本語・日本語文化研修留学生（いわゆる日研生）」と「学部留学生、研究留学生（いわゆる国費留学生）」を対象とし、日本語の勉強に主眼を置くものが多く、大学院進学を志す研究生留学生のニーズに合っていないという研究生の声が聞かれる（庄司 2003:45）。研究生の受け入れ体制を築いた上で、彼らのニーズにこたえていく必要がある。

そんな研究生の日本語や研究面を支援するのは、チューターの制度が想起できる。チューター制度とは、研究留学生（教員研究留学生も含む）には渡日後最初の一年間（予備教育期間を除く）、一対一で留学生の修学・生活支援をする先輩学生をチューターとして付ける制度である（横田・白土 2004:165）。日本人チューターは留学生の勉強面・生活面・精神面への支援が評価される一方、一対一の関係であるため、留学生と日本人学生共にストレスを感じる欠点も指摘される（伊藤 2007）。一方、理系の研究生を支援する体制には研究室体制が見られる。この体制では、「教授との徒弟的関係、日本人学生との先輩・後輩関係、研究室全体が一つの家族のように常に一緒に行動する慣習などが保持されている。」それに「非常にうまく適応している留学生でも、胸底には疑問と不満を抱えていることもある」（横田・白土 2004:158-159）。そこで、チューター制でも、研究室指導制でもない、研究生のニーズに応え、支援できるような新たな形の教育形態を模索する必要

がある。

2. 日本語教育の先輩院生によるアカデミック日本語教室の試み

上記のような問題意識から、張・原田（2009）と張・原田・穆・鈴木（2009）は日本語教育専攻の大学院生が大学院進学志望の研究生に研究計画書の作成をサポートするプログラムを試みた。教室は、日本語母語話者2人と非母語話者2人の大学院後期課程の院生及び修了生が企画段階から教室運営まで協働的に行ってきた。専門教員と日本語教員で分担して行う従来の専門日本語教育の体制に対して、院生サポーター（日本語教育専攻の院生および修了生）全員で臨む体制のチーム・ティーチング（以下はTT）を行った点が特徴である。

教室終了後受講生の評価シートから、4人が先輩であるからこそ、「先生より近い存在で相談しやすかった」、「サポーターは同じ経験があるから、コメントはとても役になった」と高い評価されている。また、授業内容に関して、「テクニック（研究計画書作成に向けて、自分のアイデアを育てるスキル）の部分は大変役に立ちました」と述べられている。このような院生サポーターによる「アカデミック日本語教室」運営の可能性が示唆されると考えられる。

しかし、このような体制のプログラムに関して受講生である研究生からの評価が見られたが、サポート側の大学院生らの学びはまだ解明されていない。院生サポーターにとってこの教室の企画運営はどのようなものであったのだろうか。このような教育形態が有効であるというためには、院生側の学びも解明される必要がある。

3. 研究課題

本稿では、院生サポーターは、TTで研究生の研

究計画書作成のアカデミック授業を運営することによってどんな気づきが得られたか、つまり、この実践を通して、院生サポーターはどんな力量形成が見られるか、を明らかにすることにする。

4. サポーターの構成 (2008 年度現在のデータ)

本教室は2名の中国語母語話者(AとB)と1名の日本語母語話者(C)の現役大学院生によって発足した。また、企画の段階で、教室活動にピア・レスポンスという活動形態を取り入れるため、それを専門とする日本語母語話者の修了生(D)の協力を求めた。4人に関するプロフィールは表1の通りである。

表1 先輩サポーターの構成

	母語	身分(学年)	研究生経験	日本語教育経験
A	中・台	院生(D4)	2年	1年
B	中国語	院生(D4)	半年	0年
C	日本語	院生(D2)	なし	2年
D	日本語	修了生(0年)	なし	20年

A(筆者)は自国では中学生に日本語を教えた一年の教育実習経験をもち、また日本で外国人と日本人が共に学ぶ地域の日本語教室に3年半ぐらいついてきた。Bは日本で5年近く外国人子供の母語保持や教科支援に関わってきた。AとBは共に研究生経験をしていた。Cは非常勤講師として日本語学校に勤務している。3人が共通している点は、皆大学で教えた経験がないことである。Dは4人の中で日本語教育歴が一番長いものである。民間の日本語学校の授業コーディネーターを経験後、大学で留学生の日本語授業を担当している。

5. 意識構造の調査 (PAC 分析)

同じ教授体験でも、個々の背景によって異なる気づきや学びが予測されるため、本稿は、アカデミック日本語教室の企画・運営に関わっていた院生サポーターの個々の意識を調べるのに、「個」の研究に有効な方法として評価されているPAC(Personal Attitude Construct)分析を利用した。

調査手順は以下の通りである。①「大学院志望の留学生に対するアカデミック・ジャパニーズのクラスを企画・運営し、どのような学びや気づきがありましたか」という刺激語を提示し、連想項目を想

起させた。思い付いた内容を想起の順番にパソコンに入力してもらった¹⁾。②その後、各項目における5段階の重要度を決め、重要度順位を項目数で1から最後まで番号を付けた。そして、項目間の類似度を7段階評価で判定してもらって、③その回答結果を統計ソフト「HALBAU」でワード法によるクラスター分析を行い、デンドログラムを作成した。④どんなクラスターのまとまりが形成されるか、各々のクラスターに関するイメージや解釈は何か、そして、クラスター間の関係を、個別にインタビューした。⑤インタビューの最後に、項目に関するイメージをプラス(+)か、マイナス(-)か、どちらともいえない(0)かを付けてもらった。

PACインタビューのデータ収集にあたって、Cの協力を得た。

6. 研究結果

以下、4人のデンドログラムから読み取れる本教室からの学びや気づきを見ていく。

図1のAのデンドログラムは3つのクラスターで形成された。全体をまとめると、Aはこの教室の企画・運営を通して《自分の研究活動へのふり返り》に繋がった。また、《学生との接触に現れる自分》には、そのような教師である自分がいながら、研究生を研究者同士と見なし、研究者としての自分も現れた。そして、《TTの充実感》を評価しているが、チームでの役割分担に戸惑いもみせた。

Bの結果は図2に示した。全体のデンドログラムについてBのイメージでは、個々の受講生の《自律》を、サポーターが《研究イメージ作り》で示した方法でサポートする。また、それを支えるものとして、多数のサポーターとその他の受講生がいて、《協働によって繋がっていて》一緒に目標に向かっていく。すべてのプロセスを経て、自分によっては《企画・運営に関する学び》が得られたという。

また、Cの気づきや学びは図3に示した。Cはこの教室を日本語学校での実践と比較し、日本語学校でできないことが当該教室ではできることを肯定的に捉えていた。研究生に対しては、まず《自分が研究することの意味》を考えてもらいたいと希望している。Cが研究生を支えていくことは、Cにとって《院生としての自分》が支えられていることにもなる。しかし、他分野の受講生に対して、《日本語教師として対応と限界》を感じるものの、それは

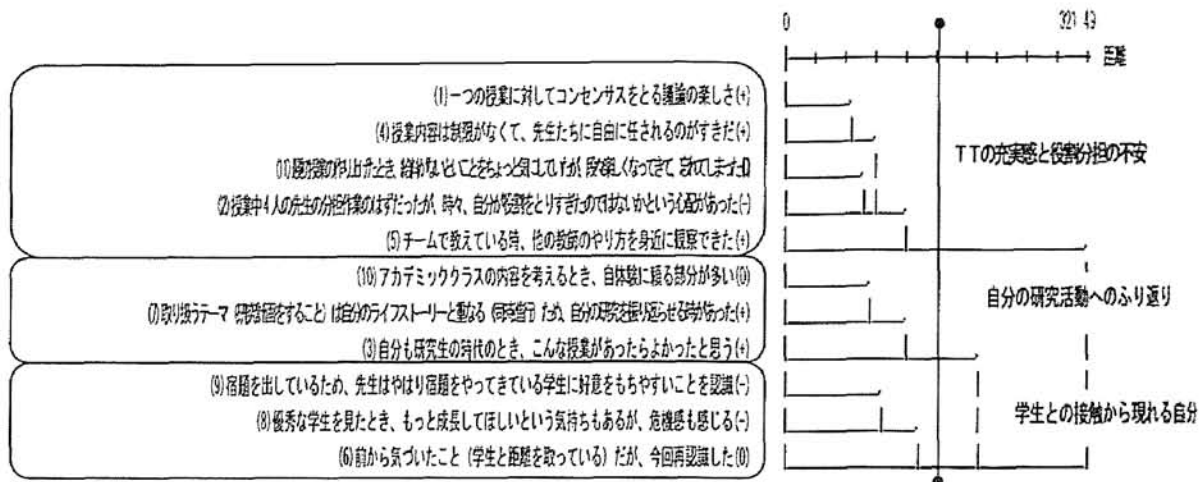


図 1 A のデンドログラム

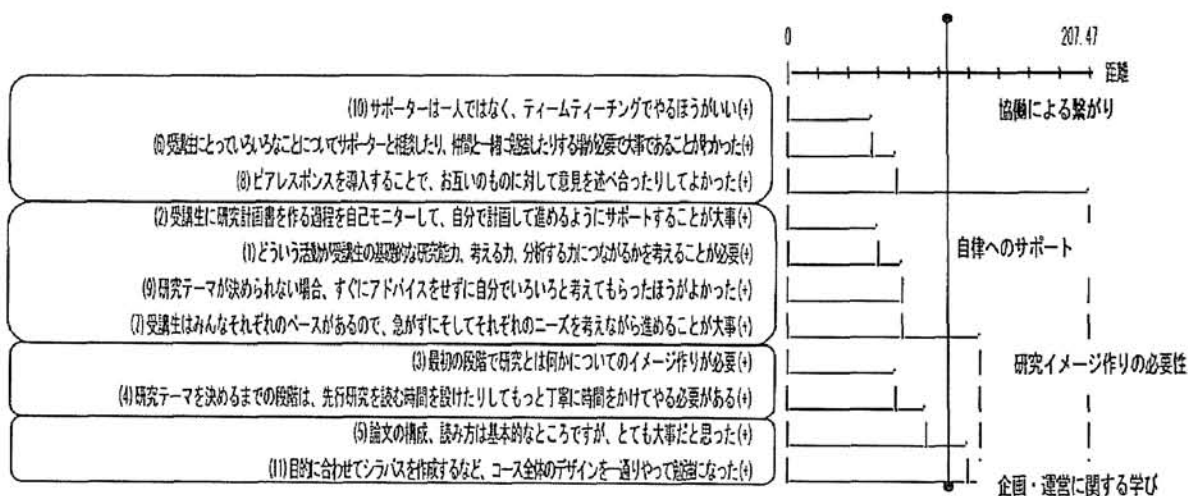


図 2 B のデンドログラム

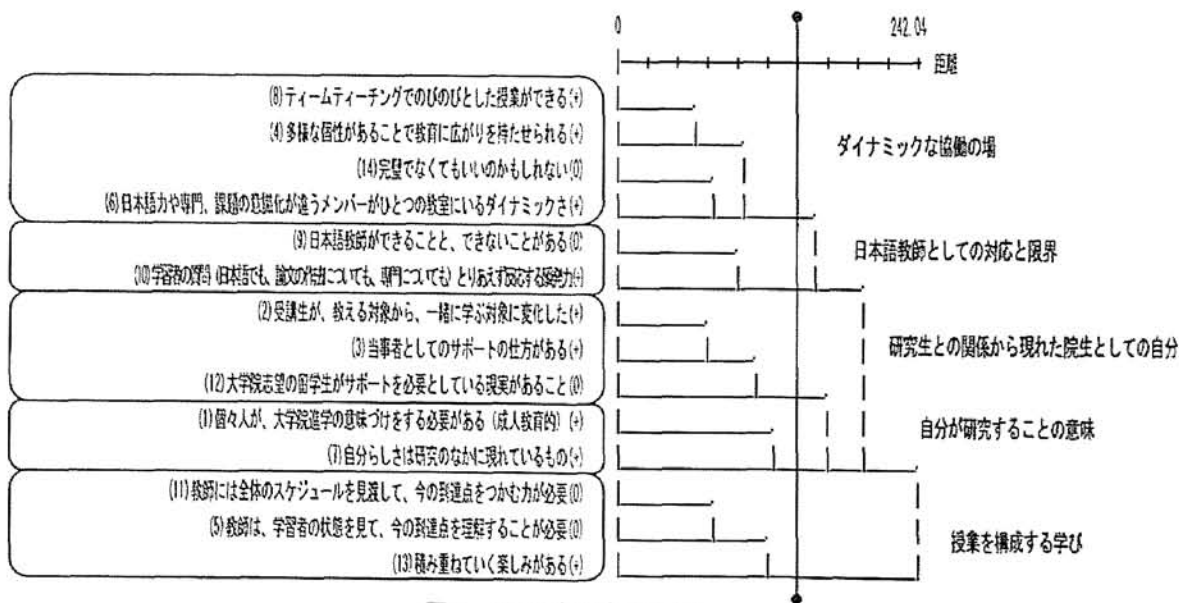


図 3 C のデンドログラム



図4 Dのデンドログラム

TT による《ダイナミックな協働》から補うことができ、完璧ではない自分でも存在する意義がある。授業と学習者の成長を段階的に積み重ねていくことに《授業を構成する学び》を感じる。

最後に、D のデンドログラムを図4に示した。Dはこの教室は日本人、留学生、多専攻の人たち、それぞれの個別性を持つ《多様な受講生》がいる場として捉えている。多様な受講生を扱う研究計画書作成の教室を一通りにやってきてから、《受講生の現状から教室の今後》をどのように改善すればいいか考えたという。それを支えていくのは、大学院生サポーターがとっている《教師の協力体制》ではないかと考えられた。

7. 終わりに

上記の4人の結果から、異なる学びや気づきが見られたものの、共通している学びも観察された。それは4人ともTTについて語る点である。また、教師としての気づきだけではなく、研究者である自分が研究者になろうとしている後輩を当事者として捉える視点も見られた。最後に、授業の改善方法や日本語教師の限界などが提起された。これらの解決を目指し、次の実践が期待される。

8. 教育的示唆

上記の4人のPAC分析の結果から分かるように、このような先輩の大学院生が研究生に、研究計画書

作成のアカデミック日本語教室を運営することにあたって、院生自身の気づきや学びがあったと考えられる。つまり、このような教育形態が研究生に有効に働いただけではなく、サポーター側である大学院生にも有意義な教育実践であると言えよう。

注

1. 金沢工業大学の土田義郎氏が開発したPAC分析支援ツールを使用した。

参考文献

- 伊藤孝忠 (2008) 「チューター活動と留学生相談室の支援—山梨大学の事例から—」『言葉の学び、文化の交流：山梨大学留学生センター研究紀要』3、3-11.
- 庄司恵雄 (2003) 「(留学生のことを聞く—対在学留学生調査の結果の概要)留学生センターが求められているもの」『お茶の水女子大学留学生センター年報』1、36-51.
- 張瑜珊・原田三千代 (2009) 「研究生のための「アカデミック日本語教室」の試み—協働で学ぶ研究計画書作成—」『言語文化と日本語教育』37、31-40.
- 張瑜珊・原田三千代・櫻紅・鈴木(清水)寿子 (2009) 「『アカデミック日本語教室』の実践報告」『大学院で考える新しい日本語教育—共生日本語教育実習とアカデミック日本語教室—』61-94. お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻岡崎研究室
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC分析実施法入門 [改訂版] 「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 横田雅弘・白土哲 (2004) 『留学生アドバイザー—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版

ちよう ゆさん／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座

yusan52@gmail.com