

大学院予備教育とする 「アカデミック日本語教室」の提案

張 瑜珊

1. 実践背景

1.1 留学生研究生のニーズ

2008年に「留学生30万人計画」が打ち出されたことから、これから日本に勉強しにくる外国人の増加が見込まれる。その中に、大学院進学を目指すために、まず研究生や科目等履修生という身分で来日し、一年間の入試準備をしてから受験に臨む人の増加も考えられる。しかし、大学院進学を目的は学術研究への追求に留まらず、学位取得や外国語能力の向上、目標言語国での就職準備として目的とする人も筆者の周りで観察される。

大学院での学校生活は、学部のような受身的な勉強ではなく、能動的な研究姿勢が求められているため、学部と大学院間のギャップに困惑を感じる日本人学生が現れているという(鶴田 1998)。無論、留学生も同様なギャップを経験し成長する過程にあると考えられる。しかし、大学院進学の前備教育として利用される研究生や科目等履修生体制において、その期間内には、留学生たちへの支援体制はどのように整備されているかも、同時に問う必要があろう。

留学生研究生への現存の支援体制は個人チューターシステムと(理系でよく見られる)研究室単位で面倒をみる体制があげられる。伊藤(2007)によると、個人チューターは留学生の生活面と学業にサポーターとして機能しているものの、チューター対留学生という一対一の関係でサポートを行うことにより双方に負担が多いことも観察されたという。また、留学生は研究室単位で世話を受けるのは、閉じられた人間関係にあるためストレスを感じた人もいた。(横田・白土 2004)

以上の先行研究から、留学生研究生に対して、この期間における勉強から研究への繋ぎとしての支援については、個人チューターでもなく研究室単位でもない開放的な第三の支援システムの構築が課題として認識されるのである。

1.2 日本語教育の大学院生のニーズ

日本語教育に在学している大学院生は、言語教育に関する学術的知識の習得の場が保障されるが、言語教育実践から獲得する実践知の場が欠如されている。教育実践を行うことができて、実践期間の短さや改善に向ける連続性のある実践ができないという制限がある。また、母語話者と非母語話者が協働する教室では、内容によって片方が主で片方が副という関係性に落ちやすい。そのため、母語話者と非母語話者である日本語教育専攻の大学院生が広い意味での平等で日本語教室に携わることを考えてみると、言葉の能力ではなく「大学院生である自分」の身分を活かす教室なら解決策として考えられるのではないかと。つまり、研究分野の新入生である研究生や科目等履修生へのアカデミックな支援が期待できると考えられる。

2. 「繋がり」の場(教室)の構築

留学生研究生のニーズと日本語教育の大学院生のニーズを合わせることで、先輩である大学院生が後輩である留学生研究生へのアカデミック日本語支援の体制ができるのではないかと考え、図1のような教室を立ち上げた。つまり、繋がり場の構築することによって、両者の学びを図ろうとするものである。

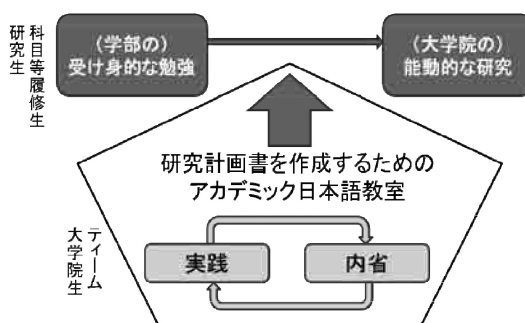


図1 アカデミック日本語支援システム

3. アクションリサーチ 1：支援システムの構築

3.1 授業の内容紹介（アカデミック・リテラシー）

初年度の教室に関わった大学院生らは研究生経験を持つ者が2名で、また全員は現役の大学院生である。それぞれ自分の研究生生活をふり返って、必要なアカデミック・リテラシーをリストアップし授業デザインをした¹。初年度の授業内容を簡略に4つの部分に分けて述べていく（表1）。また、各活動は学習者の協働を重視したピア・ラーニングで行われた。

表1 初年度に行われたアカデミック・リテラシー育成の授業内容

(A)情報収集・分析能力	文献の探し方、RQ表とアウトライン
(B)文構成・学術用語	論理的な文章展開、引用表現の仕方
(C)研究アイデアを練る	先輩のテーマ選択のプロセス、ポストイットによるアイデアのキーワード整理
(D)発信する力	興味のある論文のあらすじの発表、自分の研究計画発表

3.2 受講生からの評価（研究1：張・原田2009）

まず、初年度の実践に参加した研究生や科目等履修生がこの教室をどのように評価していたか、教室終了後に記入してもらった評価シートを基に、三つの観点から見ていった。自由記述の部分を紹介する。

(1)大学院生のNS・NNSのチーム・ティーチングについて：「先輩はアドバイス感じで、気軽に聞いて、また、説得できる。先生は、どうしても、ちょっと壁がある感じがする」というように、研究生は教室の運営者が自分の先輩に当たる人たちであるため、先生より議論しやすいとコメントした。また、複数以上の人数が教壇に上がることについても、「先生が一人以上がやるのがもっと良かったです。相互保安(相互補完)しながら、学生を教えてください本当に関心で嬉しいです」というように高い評価をしてくれた。

(2)教室のあり方（ピア・レスポンス）：「意識していない点に気づき、自分一人ではなかなか考えつかない考え方に会うことができた」のように、教室にいる仲間の視座を積極的に評価する一方、「専門の違う人に対するコメントが難しい」という悩みを抱えているようである。

(3)教室活動について：教室活動をさらに①アイデ

ィアを育てるスキル育成（「文献の探し方」、「共通の論文を読む」、「論文によく出る表現」と②アイデアを熟成し、プレゼンテーションに繋がる活動（「RQ表作成」、「アウトライン作成」、「アイデアの整理」、「レジュメ発表」、「研究計画発表」）に分けて、それぞれの5段か評価得点を見てみた。①の得点は高かったが、②の得点はやや低くなった。

上記をまとめてみると、初年度のアカデミック教室は研究生らのニーズにこたえたと言える。

しかし、本教室に通ったが、最終的に自分の研究テーマが形成できず、研究計画書が書けなかった研究生もいた。教室実践を行った大学院生らにとっては、考えなければならない課題となった。

3.3 大学院生のふり返り（研究2：張・鈴木2009）

上記の教室は授業をデザインした大学院生にとっては、教師としての実践知の獲得の場としてどのように機能したか、研究2では経験の浅い3人を対象に各自の教室体験をふり返ってもらい調べことにした。PAC分析を行い、それぞれのデンドログラムへの解釈の語りを分析した。

結果としては、3名の共通認識が以下の5点のように浮かび上がった。

- (1)チーム・ティーチング体制への評価：仲間と一緒に授業を企画・運営することによって、教師として勉強できる点が多い。
- (2)（ゼロからの）教室の運営・企画の醍醐味：仲間との共通認識の下で、目指したい教室を作り上げることは、教師として信念を実践活動に実現していく喜びがある。
- (3)受講生とのインターアクションから、教室内の自己認識：自己想像上の教師像ではなく、授業を行うことによって、実践活動における自分の教師像を対象化することができ、実践知を獲得できた。
- (4)自分自身の研究へのふり返り：このようなアカデミック・リテラシー育成の授業を通して、教師としての自覚だけではなく、研究者として、自分の研究方向やスタンスにも自覚させるきっかけとなった。
- (5)教室内容への課題認識：授業に参加してきても、最終目的である研究計画書の完成ができない受講生がいることへの認識から、筆者らがデザインした教室活動、つまり、アカデミック・リテラシー育成を中心とした教室について、検討すべき課題が見えてきた。

以上、大学院生のふり返りから、教師としてま

た研究者としての自覚が鮮明に呼び起されたため、本実践は教室をデザインした側にとっても意義があると言える。しかし、実践について残される課題も取り上げられた。

先輩・後輩体制のアカデミック日本語教室を試みた後、研究1と研究2を通して筆者はこのような教室実践の大切さを体感し、その意義を社会的文脈において再度解釈したところ、実践を改善する方向性も見えてきた。以下、4.1と4.2で述べていく。

4. 実践背景の考え直し

4.1 初年度の教室運営後の筆者自身の変化

アカデミック・コミュニティに入るためには、学位論題の設定が入門儀式の一つだと言われている (Hasrati and Street 2009)。研究者の卵である大学院生は学位を取得するまでに、修了論文に関連する課題と向き合わなければならない。自分にとって研究し続けられる課題の設定の重要性が窺えるだろう。

筆者自身の研究生活をふり返ってみたい。筆者は日本語教育という応用言語学に所属するが、研究してきた論題は教室実践との間にギャップを感じ、研究と実践が分離しているように思えた。しかし、日本語教育という専門分野は対人研究の一環であるため、学術と実践の間の統合が必要だと思い始めた。

教室実践をし、また研究1と研究2をしてきて、筆者は実践的研究者を目指すようになった。実践フィールドに基づかない研究論題の意義も考え直した。言い換えれば、筆者は自分にとっては自分がやるべき研究とは何かを、上記の実践の場を通して、研究によって自己省察が起こされ、自分の研究論題を変えることにしたのである。研究論題は社会との関連性を考えなければならないという理念の変化があった。

4.2 変動の社会

現在の社会では、大学期間において会社で働くのに必要とされる「即戦力」育成の教育に変わりつつある。所謂本人の思考力を育てる「教養教育」が低く評価されてきている。それを日本語教育に置き換えても同様である。「ツールとしての日本語教育」は言語の応用能力を重視し、「内容重視としての日本語教育」は内容の学習がメインである。ただ、ツールとしての日本語教育を実施するだけでなく、内容重視としての日本語教育も併行すべきである。それが可能になるのは、岡崎 (2009) が提唱した持

続可能性日本語教育である。持続可能性日本語教育は、自分を起点として自分の生活と世界のコト、モノ、ヒトとの関連性について四技能を駆使しながら考えるものである。

筆者は教室の他の実践者と上記の理念に同感をし、「自分にとって研究とは何か」「研究の持つ社会的意義とは何か」という問いを他者と対話する教室活動を二年目の教室に取り入れた。

5. アクションリサーチ2：教室内容の改善

5.1 授業の内容紹介（持続可能性日本語教育）

二年目の試みは持続可能性日本語教育の理念を取り入れ、実践者の解釈で研究計画書作成のアカデミック日本語教室に導入できる活動内容をデザインしたものである。初年度のアカデミック・リテラシーの育成の面も残しつつ、自分と研究の関係性（特に研究と私について）を考えていく活動をした。その活動内容は表2に示した。すべての活動は、初年度と同様に、対話とピア・ラーニングの授業形式をとった。

表2 二年目に行われた持続可能性日本語教育を取り入れたアカデミック日本語教室の授業内容

(A)研究と私	ライフライン図による自己と他者を知る、博士課程の先輩の生き方、自分の生き方
(B)研究とは何か	文献検索、論文の読むプロセス、批判的読み、アウトライン、読んだ論文の発表、など
(C)研究テーマを考える	先輩のテーマ選択のプロセス、自分のアイデア整理、自分の研究計画を発表

5.2 大学院生である自分のふり返り（研究3投稿中）

二年目の実践に関わった大学院生は5人である。筆者はその中の1人であるが、その教室を自分の研究フィールドにしたのは他の大学院生のスタンスと異なる。本研究では、持続可能性日本語教育を取り入れた教室は、筆者はどのような経験をしたのか。また、その実践直後のふり返りについては、自分がその教室実践に対して、どのようなフレーム (Sch 1983/2007) を持っているか、一年後の現在、省察していきたいと思う。

その方法としては、まず筆者が PAC 分析におけるインタビューを受けて、教室活動へのふり返りをした。そして、一年後に、自分の語りによる解釈を文字化し、「なぜそう考えたのか」という自分の信

念の背後にある前提（フレーム）を省察することにした。その結果、PAC インタビューから四つのカテゴリーが観察された。それは「同僚への配慮」、「実践研究に込めた思い」、「教室活動への試行錯誤」、「研究テーマへの執着」である。省察を深めることにより、筆者は「協働支援者の中の自分」、「実践研究者としての自分」、「教育者としての自分」、「博論論題を変更した自分」という多様なアイデンティティが現れたことに気付き、自己理解が深まった。そして、内容重視の受講生評価基準のレポートリーが増加し、持続可能性日本語教育への理解も進化した。

5.3 受講生の学びの過程（研究 4：今後の研究計画）

この教室に参加した受講生にとって、自分と研究との間の関係性を探求するプロセスはどのようなものであるか。また、どのような学びが得られたのか。授業中のやり取りを質的な調査を通して、その展開を示したい。また、半年後のインタビューデータや、毎回授業後の振り返りシート、教室終了後の評価シートと合わせて、受講生の学びの内容を明らかにし、この持続可能性日本語教育を取り入れたアカデミック日本語教室の意義を考察したい。一方、教室実践の問題点も指摘し、次回の改善に繋ぐ材料を提案する。

6. 教育的示唆と今後の課題

上記の研究 1 から研究 4 を通じて、このような言語教室で、「受講生である研究生間」、「教室をデザインする側である大学院生間」、「教室にいる研究生・大学院生間」の協働や対話が生じ、互いに支え合う支援システムの構築が出来たと見えよう。また実践側の「実践—内省」の繰り返しによって、今後、持続可能性日本語教育を取り入れたアカデミック日本語教室のプログラムの精緻化ができると思えよう。

今後の課題としては、これから行う予定の研究 4

から分かってきた課題を新たな教室実践に取り入れ、その改善の効果や、受講生の反応を調べる必要がある。つまり、アクションリサーチの続きであり、実践研究のあるべき姿でもあると言える。

注

1. 院生全員が受けたトレーニングに関しては佐々木・菅生（2010）を参照されたい。

参考文献

- 伊藤孝恵(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.
- 岡崎敏雄(2009)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン—生態学的リテラシーの育成」『文藝言語研究・言語篇』55, 1-24.
- 佐々木嘉則・菅生早千江(2010)「大学院博士前期課程応用言語学専攻における研究法授業の開発」『言語文化と日本語教育』39, 6-16.
- 鶴田和美(1998)「学生相談で語られる「勉強」から「研究」への移行過程」『名古屋大学学生相談室紀要』10, 3-10.
- 原田三千代(2009)「大学院進学予備教育における持続可能性日本語教育の試み：元日本語教師の PAC 分析より」『人間文化創成科学論叢』12, 353-362.
- 横田雅弘・白土悟(2004)『留学生アドバイジング—学習・生活・心理をいかに支援するか』ナカニシヤ出版
- Hasrati, M. & Street, B. (2009) PhD topic arrangement in 'D'iscourse communities of engineers and social sciences/humanities, *Journal of English for academic purposes*, 8, 14-25.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action* (柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007)『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房)
- (研究 1) 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.
- (研究 2) 張瑜珊・鈴木(清水)寿子(2009)「アカデミック日本語教室の実践を経た大学院生の内省：PAC 分析からの考察」『人間文化創成科学論叢』12, 153-162.
- (研究 3) 投稿中である

ちょう ゆさん／お茶の水女子大学大学院 国際日本学専攻
yusan52@gmail.com