

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—

張 瑜珊・原田 三千代

要 旨

日本語教育専攻の日本語母語話者と非母語話者の大学院生・修了生が研究生を対象に研究計画書を作成する「アカデミック日本語教室」を開設し、チーム・ティーチングで運営した。本実践では、研究計画書の作成過程の中で、専門領域を超えて大学院生に必要な基礎能力、つまり、四技能の統合や分析力・思考力を育成することを目指す。

本稿では、「アカデミック日本語教室」実践後、受講生に対するアンケート調査を行い、本実践の受け止め方を、三つの観点：(1)日本語母語話者、非母語話者を組み合わせた先輩サポーターによるチーム・ティーチング、(2)研究計画書を作成するという授業内容、(3)ピア・レスポンスという教室活動、から探ることとする。その結果、(1)先輩サポーター体制が教員より近い存在として受講生には考えられている。(2)研究計画書作成のスキルを育成する授業内容は概ね高い評価を得たが、発表に向けた活動に対しては若干評価が低くなった。(3)ピア・レスポンスに対して、役に立ったという意見の半面、異なった専攻の人に説明する難しさも指摘された。

【キーワード】 研究生、 専門日本語教育、 アカデミック・ジャパニーズ、 チーム・ティーチング、
ピア・レスポンス

1. はじめに

2008年福田政権の下で「留学生30万人計画」が打ち出され、現在の日本の高等教育機関では、留学生を単なる受け入れから積極的に獲得するという体制になりつつある。歴年の大学院生の人数を観察してみると、その数は増える傾向にある¹。言い換えれば、留学生30万人計画が進められる中で、今後より多数の留学生が大学院生として来日すると考えられる。

大学院留学生は、日本語研修というより、専門分野での研究が来日の目的である。つまり、自分の専門分野で研究課題を見つけて実験や調査を行い、研究論文を完成することが求められる。そのために、日本語を使って、ゼミで他の学生と議論したり研究構想を発表したりする必要がある。しかしながら、留学生の中には、母国で日本語は勉強したが、卒業論文などは書いた経験がない者(村岡 2008)もあり、筆者の周りにも大学院が研究よりむしろ自分の日本語力を高める場所だと認識している者もいる。

日本では、大学院留学生は研究生という非正規学生の時期を経てなった場合が多い²。研究生は2年間を限度とされ、その間に、大学での生活に慣れ、日本語力や専門分野の基礎知識を獲得し、大学院受

験に臨むことになる。滞在ビザの更新には学生であることが必須であり、多くの研究生にとっては、受験の成否が日本に滞在できるかどうかの分かれ目になる。したがって、この準備期間は進学のための知識の詰め込みに忙しく、大学院でどんな研究をしたいのかを考えたり、研究テーマについての考えを深めたりする機会がない。

大学院受験では、専門科目に関する筆記試験がある一方で、研究計画書の提出も要求されている。多くの研究生からは、知識詰め込みの受験勉強は独力でできるのだが、研究計画書の作成についてはまったく見当がつかないという声をよく耳にする。また、日本の研究室は教授を頂点としたピラミッド構造をしており、研究生仲間の少ない学科では、孤独感を味わった留学生も少なからずいる(小川 2006)。

こうした現状にある留学生を研究生として受け入れる大学は、どのような教育プログラムを用意しているのだろうか。東京の某国立法科大学を例にとって考えると、研究生は指導教員の指導の下で研究活動を行うことになっており、指導教員が担当する授業をとる。日本語については、全学的に、日本語・日本文化研究留学生(略称日研生)を対象に開いた正規科目としての日本語と日本語事情という授業

があり、非正規科目の補講日本語もある。補講の授業は、日本語能力試験対策や理系学生の初級日本語の補助が目標とされている。しかし、こうした日本語力を高めることに重点が置かれたプログラムでは、研究生が大学院で研究するためのアカデミック日本語力に対応するのが難しいのではないかと考えられる。

一方、大学院入学を果たし、博士課程に在籍している日本語教育専攻の留学生が置かれている状況はどうだろうか。彼らは将来、自国の日本語教育を担う人材であるが、留学中に教育実習以外に、日本語の教授経験がないまま帰国してしまう場合が多い。

そこで、大学院をめざす研究生と日本語教育専攻の大学院留学生のこうしたニーズに直接応えるために、大学院進学準備段階の日本語教育プログラムの開発を目指した実践研究を行うこととした。

本稿では、実践終了後に行われた「アカデミック日本語教室」に対する受講者の評価から、本実践の活動デザインの可能性と問題点を探り、研究生対象のアカデミック日本語教育の構築に示唆を得たいと考える。

2. 先行研究

2.1 アカデミック日本語とは

アカデミック日本語は「特定の目的のための英語 English for Specific Purpose(略称 ESP)」に遡ることができる。ESP は国際的経済活動と科学技術の発展のため、1960 年代に始まったビジネス英語や科学技術文章に関する文法や語彙の研究が主流であった。しかし、1970 年代のコミュニカティブ・アプローチの登場を境にして、言語の構造からその意味や機能に焦点が当たるようになり、学ぶ主体である学び手の異なりや多様性を生かそうという考え方へと言語教育のパラダイム転換が進んだ。その流れの中で、1990 年代には学術目的のための英語を学ぶ学習者を対象とする英語教育 English for Academic Purpose(略称 EAP)が行われるようになった(野口 2005)。ESP と EAP の影響を受けた日本語の領域でも、いわゆる「専門日本語」「アカデミック・ジャパニーズ Academic Japanese(略称 AJ)」という呼び名での教育が現れた。

アカデミック・ジャパニーズは「大学・大学院などでの学術分野のみならず、卒業後の職業生活や社会生活で営まれる知的活動を通して使用される高

度な日本語」と定義されている(山本 2004)。本実践では、アカデミック・ジャパニーズという用語が日本留学試験を想起しやすいため、「アカデミック日本語」とし、特に大学院入学を目指す研究生を対象とする。

次項では、アカデミック日本語教育の教授内容と教室形態について先行研究を概観する。

2.2 アカデミック日本語教育の教授内容

仁科(2008)では、『専門日本語教育研究』誌に掲載される論文を概観し、専門日本語教育の多くは専門語彙、文型、表現、談話構造を分析し、理工系留学生に必要なシラバス、教材の構造を探求するものであるとしている。またテキスト分析を通しての日本語能力養成方法の研究も多い。

一方、大島(2003)は、「専門日本語教育での語彙・文型・読解支援の蓄積に比べ、レポート・論文の作成へと向かう指導法について、コース全体の実践としては発表されたものが少ない」と指摘している(2003: 210)。つまり、アカデミック・ジャパニーズ³では、専門分野の語彙知識だけではなく、論理的・分析的・批判的思考法なども視野に入れて考える必要がある(山本 2004)、その流れを受けて、長坂・木山(2005)は、文系の修士一年生を対象に論理的・批判的思考トレーニングによってレポート・論文の作成への実践に取り組んでいる。

上記の研究から、どの教授内容が実施されるかは、受講生の背景や日本語レベルを配慮しなければならないことがうかがえる。

2.3 アカデミック日本語教育における活動形態

次に、本項では、アカデミック日本語教育を実践する教師側とそれを受講する学生側の両側面から、教室の活動形態を概観する。その大きな特徴は、双方の活動形態に、協働活動を取り入れていることである。

まず、運営側においては、近年大学教育のカリキュラムの細分化により、教室での教師構成に変化を来し、専門教員と日本語教員のティーム・ティーチングによる専門教育が実施されている。たとえば、理工系の学生を対象にした山本(1995)、五味(1996)、大島(2004)などの実践研究が取り上げられる。また、中村(1991)も社会科学の大学院進学留学生を対象にした事例を取り上げ、日本語教員が専門教員の協力を得てビデオ教材を作成し、教室に導入した実践を報告している。

こうした専門教員と日本語教員の協同指導は評価されているものの、指導上の視点の違いや役割分担、協同指導体制の確立・維持など解決すべき問題が多いことが指摘されている(深尾 1999)。また、専門教員と日本語教員が協同指導する教室では、同一の専攻の学生を対象にしたものであり、異なる専攻領域の受講生が集まる教室では現実的とは言えない。

一方、教師間の協働活動には、母語話者と非母語話者によるチーム・ティーチングの体制がとられているものがあり、それが外国語学習に有効で(Tajino & Tajino 2000)、若手非母語話者教師の養成にも繋がる(百瀬 1996)と報告されている。さらに、地域住民を対象とする日本語教室において、母語話者と一緒に教壇に立った非母語話者教師は、非母語話者参加者に対して認知面と情意面と社会面の支援ができることが示唆されている(古市 2007)。

次に、教室活動において、授業を受ける側の協働活動について述べる。大島(2003)では、学部生を対象にした第2言語学習者と日本語母語話者の大学生向けの授業において、レポート作成のための教室活動として、ピア・レスポンスが推奨されている。ピア・レスポンスとは、作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のことである(池田・館岡 2007)。読み手を意識し、批判的な視点を自己の中に取り込むことによって思考の深化を図るとされている(原田 2008)。そのことが協働でレポート作成に向かう課題に有効に働くと考えられる。

以上、2.2 と 2.3 をまとめてみると、アカデミック日本語教育で扱う教授内容は理系を中心にした専門用語の伝授に止まらず、論理的・批判的思考のトレーニングも必要とされている。また、チーム・ティーチングの重要性が示唆されている反面、専門教員と日本語教員の体制の維持や組織化の難しさが指摘されている。その中で、母語話者と非母語話者のチーム体制の可能性や、学習者同士の協働活動の有効性が指摘されていると言える。

上述した先行研究の示唆を踏まえて、本実践が置かれている現状から、アカデミック日本語教室をデザインする。

3. 本教室のコースデザイン

まず、本教室は日本語教育専攻の日本語母語話

者 2 人と非母語話者(中国語母語話者)2 人の院生および修士生が自主的に立ち上げたものである。はじめに述べた通り、本教室の出発点の一つには、研究生を経験した大学院生が研究生の現状の改善を試みようとしたこと、日本語教育専攻の大学院留学生に教授経験の機会を与えようとしたことがある。

先行研究において指摘されていたように、母語話者と非母語話者によるチーム・ティーチングの利点を鑑み、本実践でも全員が一緒に教壇に臨む体制をとる。授業中受講者のペースに合わせて柔軟な個別対応ができると予測し、その際、日本語母語話者と非母語話者が相互に協力し合うことによって、全員の持てる力を最大限に発揮すると考えられる。

本実践に関わる 4 名の大学院生・修士生は研究計画書を作成し受験を経て修士課程を修了した者である。このうち、特に非母語話者の 2 人は留学生で研究生の経験もあるため、自らの体験から研究生に対する進学のアドバイスに対応できることが期待される。このように、アカデミック日本語教室を運営する大学院生(修士生)は、専門教員とは異なる立場であるため、先輩サポーター⁴と呼ぶことにする。

次に、本学の研究生の構成を見てみると、専攻として日本語教育を目指す者が多いものの、他の領域の研究生も多数在籍している。また、文系に所属する者が多く、中上級の日本語力はずで持っていると考えられる。このような異なる専門領域の研究生が集まる教室では、大学院に進学する際に必須となる「研究計画書」の作成を通して、今後研究する上で不可欠なアカデミック日本語力、つまり、四技能の統合力と思考力・分析力の養成を目指すことが重要だと思われ、それをこの教室の目標とした。言い換えるなら、研究計画書作成のプロセスにおいて、四技能を駆使しながら、思考力や分析力を高めることが期待でき、それが今後研究を目指す彼らのニーズにも応えられると考えられる。

本実践では、異なる専攻領域の研究生に共に学ぶ場を提供するため、先行研究で概観した協働活動を重視することとする。仲間との協働活動によって、批判的な視点を取り入れ、自らの思考の深化を図る必要があると考えたからである。具体的な方策としては、先行研究と同様にピア・レスポンスを取り入れ、日本語母語話者の受講も歓迎した。

4. 研究目的

本稿では、以上述べたアカデミック日本語教室の実践後の受講生の教室評価を報告する。この受講生の教室評価を検討することにより、研究生を対象とするアカデミック日本語教室の活動デザインへの示唆を得るとともに、新たなアカデミック日本語教育プログラムの開発を目指したいと考える。

5. 教室の概要

本節では、まず受講者と先輩サポーターの構成を述べ、次に教室活動の目標と行われた教室活動を紹介する。

5.1 受講期間と受講者

本教室は2008年4月15日～2008年7月22日まで週に1回90分(午後5:00～6:30)の授業を13回実施した。この教室の受講は学生の自由意志によるものであり、また受講によって単位の取得はできない。

その中には、大学院入学をめざす研究生9名、科目等履修生1名と卒論を抱えている日研生1名と日本人学部生1名の受講者がいた。その内訳は表1で表す。

表1 受講生の構成

身分	専攻(人数)	国籍(人数)
学部生	哲学(1)	日本(1)
日研生	日本語(1)	ロシア(1)
研究生	保育・教育(1)、 心理学(1)、 日本語学(1)、 日本語教育(6)	中国(6)、 インド(1)、 マレーシア(1)、 インドネシア(1)
科目等履修生	日本語教育(1)	韓国(1)

5.2 先輩サポーター

先輩サポーターは日本語母語話者2人と中国語母語話者2人という構成員からなる。4人のプロフィールは表2の通りである。

表2 サポーターの構成

		研究生 経験	身分(学年)	Aとの 関係
A	NNS	2年	現役大学院生(D4)	—
B	NNS	半年	現役大学院生(D4)	同級生
C	NS	なし	現役大学院生(D2)	後輩
D	NS	なし	修了生	同級生

*NSとは日本語母語話者で、NNSとは日本語非母語話者である。

5.3 教室活動

受講生を募集する際に、アカデミック日本語教室の目標を5つ示し(I.研究テーマを決める、II.論文のポイントを絞って読める、III.研究計画書を書く、IV.論理的表現を学ぶ、V.仲間と一緒に学ぶ)、教室の趣旨を説明した。

表3(次頁)は「アカデミック日本語教室」活動を示したものである。各授業の最後には振り返りの時間を5～10分取り、次の授業の最初に、それをまとめてサポーターが報告することとした。

アカデミック教室活動は、主に10項目の活動で組み立てられている。それは、①文献の探し方(2回目)、②クラスで共通の論文を読む(3、4、5回目)、③論文によく出てくる表現を学ぶ(4回目)、④自分が選んだ論文からRQ(Research Question)表⁵を作る(5回目の宿題と6回目)、⑤自分が選んだ論文からアウトラインを作る(5回目の宿題と6回目)、⑥自分が選んだ論文のRQ表やアウトラインを発表する(7回目)、⑦ポストイットを使用したアイデア整理(8回目)、⑧サポーターたちに相談する(2回目以降の放課後と13回目)、⑨ピア・レスポンス活動(2回目以降の授業の中で組み込まれている)、⑩自分の研究計画を発表する(11、12回目)である。

6. 分析方法

「アカデミック日本語教室」全体の授業に対する受講者の評価を見るために、第12回目の授業の後半に、アンケート調査を行った⁶。アンケートの内容は主に7つのカテゴリーに分けて質問をしたものである。1.教室活動について(10項目:5.3項の①～⑩を参照)、2.サポーターについて、3.宿題について、4.クラスの改善点、5.その他の要望、6.自分自身の振り返り、7.受講者の今後の計画である。詳しい内容は付録1を参照されたい。

また、受講者のクラスに対する評価を探るために、主に質問1.「教室活動」に関する10項目を取り上げ、その5段階評価(1～5点;1点:役に立たなかった、2点:あまり役に立たなかった、3点:ふつう、4点:かなり役になった、5点:とても役に立った)及び評価の理由に関する自由記述をデータとした。

その際、この教室の特徴を考えて、分析観点として以下の3点を設けた。

表3 アカデミック教室活動

回	月/日	教室活動
1	4/15	クラス説明、自己紹介、参考文献の読み方
2	4/22	文献の探し方
3	5/13	論理的な文章展開、RQ(Research Question)表作成
4	5/20	RQ表をペアで確認、アウトラインと引用表現の練習
5	5/27	進捗状況によりRQ表・アウトライン作成及び確認作業のグループ活動
6	6/3	仲間と一緒に読む意義の討論、自分が選んだ論文から作成したRQかアウトラインのピア・レスポンス
7	6/10	自分が選んだ論文のRQ表かアウトラインの発表(発表+質疑応答)
8	6/17	研究テーマ決定に至るプロセスを整理
9	6/24	研究アイデアのピア・レスポンス
10	7/1	自分の研究テーマに基づくRQ表の検討
11	7/8	自分の研究計画の発表①(発表+質疑応答)
12	7/15	自分の研究計画の発表②(発表+質疑応答)
13	7/22	個別相談(自分の研究計画書についてグループでボーター達と話し合う)

(1)チーム・ティーチングの構成

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、先輩サポーター(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・ティーチングを行った点。

(2)教室活動で扱う内容

受講生の専門分野に特化し、専門の語彙や表現の獲得を目指した従来の専門日本語教育に対して、専門分野には特化せず、各々の受講生の「研究計画書」を教室活動の内容として扱った点。

(3)教室活動のあり方

専門領域を超えて大学院生に求められる能力(四技能の統合、分析力・思考力)の養成には、他者との議論を通して、思考の広がりや深まりを体験することが必要であると考えられるため、教室活動の一つとして、ピア・レスポンスを取り入れた点。

さらに、(1)(2)(3)の分析観点に対して、アンケートの質問2「サポーターについて」と、質問4の中にあった「同じ専攻/違う専攻の人と一緒に学ぶことについて」の自由記述も、分析の対象とする。併せて毎回活動後、提出したふり返りシートも参考資料とした。

7. 結果の考察

本節では、教室活動に対する受講生の評価全体を概観し、上記で述べた分析の観点にそって述べていく。

まず、図1は、教室活動に対する受講生の評価の平均得点を示したものである。

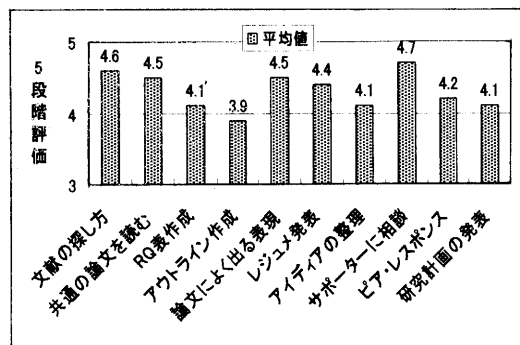


図1 教室活動の評価得点の平均値

図1から、平均得点が「アウトライン作成」以外、すべて4.0以上を獲得していることが分かる。このことからアカデミック日本語教室の活動は、概ね受講生に肯定的な受け止め方をされていると言える。次に(1)~(3)の分析観点に従って、さらに詳しく結果を分析する。

7.1 チーム・ティーチングの構成

図1の平均評価得点の中で、最も高い評価を得ているのは、「サポーターに相談する」ことである。そこで、受講生にとって本実践のサポーターがどのような存在であったか、受講生の自由記述から探してみる。

教室活動を4名全員がチーム・ティーチングで行ったことに対して、受講者は「よかったと思う。

意見を交換できるから」「とてもよかったと思います。たくさんサポーターの意見、感想を聞いていただけから」など、全員肯定的に捉えている。初めてティーム・ティーチングを体験した受講生からは、次のような記述があった。

最初の日にはびっくりしました。今までの教室のイメージは学習(者)が多い。先生一人だったんだけど、(この教室では)先生が多いから、どの先生に集中したらいいのかなど、まだ慣れていなかったの、おかしかったんだけど、先生二人が欠席して、残り2人の先生が授業をやったときは逆に寂しかったです。学生もいろいろな学生が集めて、それぞれの意見を聞くのがいいことと同じに、先生も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、学生を教えてくれて本当に関心で嬉しいです。ティーム・ティーチングがGood。(受講生 S)

四人のサポーターに共通して言えるのは、彼らが博士後期課程の学生および修了者であるということである。受講生は「先生よりも近い存在だったので、アドバイスも飲み込みやすかった」「サポーターはたぶん何年前にもこういう経験があるかと思いました、コメントはとても役に立ちました」「先輩という感じがしたので、普通の先生よりももっと距離感が短くなって、壁を感じるのがなかったです」「体験談を聞かせて(もらって)、気持ちが落ち着いた」と記述している。受講生に対してサポーターは、現在進行形で研究や論文作成に研鑽を積んでおり、その経験を生かすことのできる存在であった。受講生にとって、サポーターの存在自体が一つのロールモデルとなり、「とても励みになります」と考えられていた。したがって、ティーム・ティーチングを構成するサポーターは、研究計画書を書くための知識や方法の情報提供者であるばかりでなく、受講生にとっては教員より近い存在、すなわち、自分たちがこれからたどる研究者としての体験を共有できる先輩として、認識されていたのではないかと考えられる。

それに付け加えて、サポーターが日本語母語話者と非母語話者で構成されていたことに対しては「日本語母語話者がいて、発表から文章まで直してくれて、ありがたいことです。たまに、日本語でうまく説明できないことを非母語話者が助けてくれます。

良かったと思います」と述べている。とりわけ非母語話者のサポーターについては、「自分の国の母語話者ですから、とてもいいと思いました」「日本語でのニュアンスを感じにくいところを中国語で教えていただいたほうが理解に役立つ」「学習者として日本語の間違いを気にせず、内容について考えることができた」というように、自分と同じ母語を持つサポーターに相談できることの利点や親近感を述べている。しかし、受講生の中には、母語が違う非母語話者のサポーターであっても、「私の場合は非母語話者なので、日本語が下手でも私を誰よりも理解してくれている温かい目があって、もっと勇気もらいました」と述べている者もいる。第二言語を媒介にして勉学する留学生にとって、非母語話者のサポーターの存在は、教室活動の運営者としてだけではなく精神的な支えにもなり得たのではないかと考えられる。

本実践のティーム・ティーチングは、従来の専門教員、日本語教員からなる先行実践とは異なり、日本語教育専攻の先輩サポーターによって実施されたものである。受講生にとって、先輩サポーター、とりわけ非母語話者のサポーターは、体験を共有できる近い存在と評価され、そのことが、このプログラムを実施する推進力となり得たのではないかと考えられる。

7.2 教室活動で扱う内容：研究計画書作成

次に、2つ目の分析観点として、教室活動で扱う内容を見てみる。本実践において、研究計画書作成に関連する項目は、大きく2つに分けられる。一つは①「文献の探し方」、「共通の論文を読む」、「論文によく出る表現」で、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育成に関するものである。もう一つは②「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」で、研究計画書作成に向けて自分のアイデアを熟成し、プレゼンテーションにつながる活動である。2つのグループの平均評価得点を比べてみると、前者(①：4.53)のほうが後者(②：4.12)より高い。前者の得点が高かったのは、「(この教室で一番得たのは方法と言えます)」「テクニックの部分は大変役に立ちました」と述べられているように、前者は研究計画書作成のスキルとして直接研究計画書に反映されやすいと考えられたからではないだろうか。

これに対して、後者のグループの得点は押並べて低い。その原因の一つとして、これらの項目を教室活動として評価するのか、あるいは自分自身の課題が達成できたかどうかを評価するのか、受講生の中に2つの判断基準が混在していた可能性がある。受講生の自由記述のコメントから推察すると、アウトラインの作成や自分の研究計画の発表などの教室活動の意義を十分理解していたとしても、「アウトラインを作るとはちょっと難しい感じでした」「(研究計画を)今までよく整理していない、できていない」など、活動に対する自分自身の到達度を低く見なしている時には、評価点自体も低くなっているからである。

また、受講生の中には、学習経験として、「読む」「書く」「議論する」などの多技能を統合させながら、プレゼンテーションするという活動を、日本語でも母語でも体験したことがない者が数多くいた。そのことが、「研究計画の発表」というなじみのない活動の難しさを実感することになったと考えられる。それは、次のような受講生 H の活動後のふり返り：「論文を読んで理解することと書くこと、また他人にうまく説明するのは全然異なって難しかった」にも表れている。つまり、達成感や自己評価が低い活動に対しては、結果として、活動そのものに対する評価も下がったのではないかと推測される。

「アカデミック日本語教室」において、専門が異なっても大学院生に必要な基礎能力の養成をめざすなら、今後、個々の活動の実現のみならず、それらの活動の有機的な関連づけを図る必要がある。その上で、自分のアイデアを育てるためのスキルとそのアイデアを熟成しプレゼンテーションに向かう活動の連携を考えていかなければならないであろう。

その中で核になる活動として、「共通の論文を読む」活動をあげたい。今回の実践では、論文の構成がわかりやすく、統計処理などが含まれている論文を受講生に紹介したが、受講生の理解は研究方法の範囲に留まってしまった。今後は、論文の内容そのものを重視した活動(岡崎 2002)によって、自らの問いを喚起し、受講生の自発性や自律性を促す活動に結びつけたいと考える。そのためには、論文を選択する際に、その論文が受講生にとって多様な論点を含んでいるか、問題提起がしやすいかなどを十分吟味する必要がある。例えば、研究手法よりも研究の

意義や動機づけ、あるいは研究者自身の価値観に照らし合わせて考えられるようなテーマや調査を含んだ論文を取り上げてみることも可能であろう。

また、スキルの習得については、自発的な取り組みを加えながら進めていく必要があると考える。「論理的表現を学ぶ」を例にとると、今回の実践では、サポーターから、論文によく出る接続詞や文末表現、あるいは論理的文章の構成方法を提供した。しかし、受講生がそれらを知識として受容するだけでなく、論理的表現が含まれた文章構成・展開のプロセスを、自らが文章を読んでいく中で発見、学習していけるような課題を組み込むことが考えられる。それによって、それぞれの研究分野の特徴や研究に対するスタンスの違いを認識できるかもしれない(井上 2004)。さらに、受講生がそれぞれどのような「読み方」をしているのかを議論することも、自発的な読みやストラテジーの獲得の面から意義があるのではないだろうか。

7.3 教室活動のあり方

本実践では、教室活動全体にピア・レスポンスを取り入れた。言語を媒介とした仲間との協働活動が、批判的な視点の獲得や、自らの思考の深化を図るために有効に働くと考えたからである。受講生の自由記述を見てみると、「自分の考えていたことが少しずつ形になってきた、一人では無理だったと思う」「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」「いろいろなことがひらめいたことがいちばんよかったです」などに示されているように、仲間とのピア・レスポンスが、思考の活性化や視野の広がりに影響を与えている可能性が示唆されている。

しかしながら、ピア・レスポンスの平均評価得点を見てみると、受講生からはそれほど高い評価がなされていない。それは、ピア・レスポンスが、教室活動全体を通して様々な形で組み込まれており、個別の活動として評価されにくい面があった、あるいは、「文献の探し方」や「論文によく出る表現を学ぶ」のように、目に見える形で直接研究計画書に反映される活動とはみなされなかったからではないだろうか。

それに加えて、ピア・レスポンスの是非を問うた場合、専門が異なる学生の間でピア・レスポンスを行うことに対する認識の違いが評価得点に顕れた可能性がある。一方は「普通(普通の作文でピア・レ

スポンズをすること)はいいけど、研究計画書を話し合うのは同じ専攻の人がもっといいんじゃないかな」「皆の専門はやっぱり違うから」「専門の違う人に対するコメントが難しい」というものである。専門に対する知識の有無が、活動を難しくさせると感じている人がいたことが、得点分布の範囲を広げ、結果として平均点を下げたと考えられる。もう一方は、専門の違う仲間とのピア・レスポンスに対して「自分の研究の専攻している学生ではない人だからこそ、発表を聞いて質問したことについて、うまく答えられるかどうかは自己の理解度を高めて、考えを多面的にさせる」というものである。つまり、説明したりコメントしたりする際に専門が異なる人にごそわかりやすい説明が要求され、それが自分の理解度や考えの幅を広げることに結びつく可能性があることを意味している。このようなコメントが肯定的評価としてあったと考えられる。

今回の受講生の評価からは、ピア・レスポンスに対する賛否両方の考え方がうかがわれた。ただし、異なる専門を持つ者の間のピア・レスポンスでは、同じ専門を持つ者同士や日本語作文クラスにおけるピア・レスポンスと比較すると、それぞれ選ぶ論文やテーマが異なるため、何について議論するかの前提の部分から、受講者同士で構築していかなければならない。その構築のためには、何のためのやり取りかという動機づけと、受講生同士の関係づくりが必要になってくる。特に、自分の研究の骨子に関わる研究テーマの決定を促すには、“どんな研究がしたいか”“なぜ研究をするのか”をこれまでの自分のライフスタイルに照らし合わせながら考えることが肝要である。その際、他者の視点から投げかけられた率直な疑問やコメントが、様々な研究領域に対する興味・関心を喚起することにつながる場合がある。また、7.2でも述べたように、活動の初期段階で、スキルの獲得や研究テーマ決定の前に、一つの論文を共有して内容そのものを吟味し議論する活動を設けることが考えられる(岡崎 1994)。「国が様々な背景知識が違うから、共通のものを読んで、他の人の意見を聞くのが楽しかった」というある受講者のコメントを、教室全体の活動に反映させるには、様々な視点から議論を巻き起こしやすい論文を全体で取り上げ、できるだけ多く議論に参加する機会を取り入れたいと考える。

8. まとめと今後の課題

以上、本実践に対する受講生のアンケートから、3つの観点：(1)ティーム・ティーチングの構成、(2)教室活動で扱う内容、(3)教室活動のあり方、に基づいて分析した結果をまとめる。

まず、ティーム・ティーチングの構成員であるサポーターは、日本語教育専攻の院生(修了生)であり、正規の教員ではない。しかも、それぞれの受講生の専門に対応しているわけではない。しかし、受講生にとっては、研究者として少し先をいく先輩、あるいは非母語話者の受講生の悩みや立場を共有できる存在であったと言える。今後、研究生の増加が予想される中で、本実践のような先輩サポーターによる「アカデミック日本語教室」運営の可能性が示唆される。

次に、扱う内容としての研究計画書は、受講生にとって切実な現実問題であると同時に、大学院で必要なアカデミック能力を養成するための素材でもある。研究計画書作成過程の中で、作成するためのスキルを習得するだけでなく、研究に対するアイデアを熟成させ、研究テーマを見つける、あるいはプレゼンテーションに向かう活動と連動させる必要が示唆された。課題に取り組む受講生のペースに合わせ、それぞれの活動に何らかの関連性や方向性を持たせることを考慮すべきである。

最後に、協働活動としてのピア・レスポンスに言及する。本実践では、その活動自体には興味を持って取り組めたが、異なった専門を持つ者同士のピア・レスポンスに対して、疑問を呈する受講生も存在した。今後、①お互いを知り合い自己を見つめる、②異なる領域に対する興味関心を喚起する、③扱う論文の選定を考慮する、④論文の内容そのものを吟味して議論する、といった活動の組み立てを考える必要がある。そういった活動によって、専門を超えた共通の基盤で議論していく素地ができるのではないだろうか。

「研究計画書」を書くことが、単に書類を埋める作業ではなく、将来の大学院生として、自己を見つめ直し、研究の意義を考えていけるような活動の実現となることを目指したいと考える。それが、専門に特化したリスキルの習得に重点を置いたアカデミック日本語教育に対する、もう一つの選択肢を提供することにつながると思う。

今回は、コース後に行った教室活動に対する受

講生の評価アンケートのみの分析を通して、改善に向けての示唆を得るにとどまった。今後の課題として、このような評価をした受講生の授業における相互作用を分析し、彼らの教室活動に対する評価が実際の教室活動ではどのように表れていたのかを探りたい。それによって、教室の実態に即した活動デザインを考案することができるのではないかと考えられる

今後、日本の大学は、留学生 30 万人計画の遂行や少子化による定員割れという教育現場の中で、留学生、とりわけ、研究生の数が確実に増え続けると考えられる。また、将来研究の道に進もうと考え、準備段階にいる人を研究生とみなせば、受講生には科目等履修生などの母語話者も含まれる。大学という環境の下で、それらの多様な背景を持つ研究生と科目等履修生が、共に研究計画書の作成を通して議論し、支え合える場を提供することの意義を、この研究をきっかけとして、さらに考えていきたい。

注

1. 大学院生の人数は、平成 16 年度は 29514 人、平成 17 年度は 30278 人、平成 18 年度は 30910 人、平成 19 年度は 31592 人、平成 20 年度は 32666 人と変遷している。
<http://www.jasso.go.jp/statistics/index.html> (2009/1/24 検索)
2. 高野靖子の留学生ページ(東大センターニュース 1999 年 4 月第 15 号掲載に加筆・修正されたもの)
<http://geo-g.com/04essay/contents/other/19990610.htm> (2009/05/08 検索)
3. 先行研究の用語は参考文献に従う。
4. ここで言う先輩サポーターはチューターと異なり、先輩との関係は一対一ではなく、複数でクラス運営にあたる。
5. RQ 表はお茶の水女子大学日本語教育コースの佐々木嘉則氏が作成した雛型を利用した。
6. アンケートに記入したのは、12 回目に出席した研究生・科目等履修生 9 名と日本人学部生 1 名である。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 井上京子(2004)「論文の書き方コンプレックス—文型学際領域から—」『専門日本語教育』6号 3-8.
- 大島弥生(2003)「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性—日本語非母語・母語話者双方に資するものをめざして—」『言語文化と日本語教育 2003 年 11 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線』198-224.
- 大島弥生(2004)「専門科目の教員と言語の教員とのチーム・ティーチングの中での指導と助言(特集 指導と助言の言語学)『日本語学』23(1) 明治書院 26-35.
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 岡崎眸(1994)「内容重視の日本語教育—大学の場合—」『東京外国語大学論叢』49号 227-224.
- 岡崎眸(2002)「内容重視の日本語教育」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』細川英雄編 凡人社 49-66.
- 小川佳万(2006)「日米への留学動機に関する比較研究—韓国・中国・台湾の工学系教授へのインタビュー調査」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』55(1), 37-58.
- 五味政信(1996)「専門日本語教育におけるチームティーチング—科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み—」『日本語教育』89号 1-12.
- 中村重穂(1991)「専門教育と日本語教育との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育—橋大学に於ける実践報告—」『日本語教育』74号 172-189.
- 長坂水晶・木山登茂子(2005)「1 年間の修士コースにおける留学生のための日本語表現科目—論理的・批判的思考トレーニングを目指した事例研究—」『日本語文化研究会論集』政策研究大学院大学 75-87.
- 仁科喜久子(2008)「専門日本語教育の 10 年と今後の課題—日本語教育の立場から—」『専門日本語教育』10号 25-28.
- 野口ジュディー(2005)「ESP からの提言」『専門日本語教育研究』7号 3-6.
- 原田三千代(2008)『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性—活動プロセスの分析を中心に—』お茶の水女子大学人間文化研究科博士論文(未公刊)
- 深尾百合子(1999)「「専門日本語教育」研究に期待するもの」『専門日本語教育研究』1号 6-9.
- 古市由美子(2007)「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」野々口ちとせら編集『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』127-139. 雄松堂出版
- 村岡貴子(2008)「日本における大学院レベルの日本語学習者を対象としたアカデミック・ライティング教育とは」『言語文化共同研究プロジェクト 2007 アカデミック・ライティング研究Ⅱ—より効果的な教育のために—』11-20.
- 百瀬侑子(1996)「海外における若手 Non-native 教師養成のための日本語 Team Teaching」『日本語国際センター紀要』6号 33-50.
- 山本一枝(1995)「科学技術者のための専門文献読解指導—チームティーチングによる MIT 夏季集中日本語講座」『日本語教育』86号 190-203.
- 山本富美子(2004)「アカデミックジャパニーズに求められる能力とは—理論的・分析的・批判的思考法と語彙知識をめぐって—」『東京外国語大学留学生日本語セ

Tajino, A. & Tajino, Y. (2000) Native and non-native: what can

ちょう ゆさん／お茶の水女子大学大学院・はらた みちよ／お茶の水女子大学大学院研究員
yusan52@gmail.com・michiyoharata@jcom.home.ne.jp

付録1 アンケート内容

<p>1.このクラスの内容について このアカデミック日本語教室を通して、自分に役に立ったものは何ですか?5段階で評価してください。その後、なぜそう思うか、理由を説明してください。 (1~5点:1点役に立たなかった、2点あまり役に立たなかった、3点ふつう、4点かなり役に立った、5点とても役に立った) ①文献の探し方 ②クラスで共通の論文を読むこと 劉輝(2007)「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどう変わるか」 森永康子(1997)「大卒・短大女性の仕事に関する価値観」 ③自分で読んだ論文からRQ表をつくること ④自分で読んだ論文からアウトラインを作ること ⑤論文によく出てくる表現 ⑥自分の探した論文をまとめて発表すること ⑦ポストイットのアイディア整理 ⑧サポーターたちに相談できること ⑨ピア・レスポンス(仲間にコメントしたり仲間からコメントをもらってアドバイスをし合う活動) ⑩自分の研究計画を発表すること</p> <p>2.このクラスのデザインについて 以下の項目についてあなたが考えたこと、率直な意見をください。 (1)サポーターが4人いること(チーム・ティーチング)。 (2)サポーターの中に日本語母語話者、非日本語母語話者がいること(NS/NNS)。 (3)サポーターは博士後期課程の院生・修士生であること。</p> <p>3.毎回の宿題について (1)宿題は(多かった・大変だった・ちょうどよかった・実行しやすかった)ですか?</p>	<p>(2)毎回の宿題は、自分にとって役に立ちましたか?役に立ちませんでしたか?どうしてですか? 4.もし今後このようなクラスを開講されるなら、以下の点について、あなたはどのように思いますか? (1)クラス全般について ①クラスの時間帯(火曜日5:00) ②クラスの長さ(90分) ③カリキュラムの回数(全13回) ④クラスの開講時期(前期) (2)受講の対象者について ①人数(12人ぐらいい) ②同じ専攻/違う専攻の人と一緒に学ぶことについて 5.他にどんなサポートが必要ですか?あるいは、どんな内容をクラスに取り入れたいですか? また、改善したほうがいいと思うことは何ですか。なるべく具体的に書いてください。 6.最後にふり返ってみてください。 (1)最初にどのようなつもりでこのクラスに参加しましたか。 (2)このクラスはその期待にどの程度こたえられましたか。 (3)研究計画を書くというクラスの目的が自分のニーズに合っていましたか。 (4)このクラスへの参加を通して何を得ましたか。 7.研究計画書完成するために必要なこれからの自分の計画を考えてください。 (1)研究計画書完成には、どのようなことが必要だと考えますか。 (2)今自分は、研究計画書完成までのプロセスのどこにいますか。 (3)自分にまだ不足しているところがありますか。それは何ですか。 (4)研究計画書完成のために、これからどんな予定を考えていますか。</p>
---	--

A trial of "Academic Japanese Class" for research students

— Focusing on collaborative learning creating research plans —

CHANG Yusan・HARATA Michiyo

Abstract

We opened an academic Japanese class for research students in a university for helping them to create research plans. Two Japanese native and two non-native speakers who are major in Japanese education run the class in team-teaching and taught at the same time. This class was held on collaborative learning named peer-response among the participants who are in different major fields. Through the creating process we concentrated on the learning of the integration of four skills, and the promotion of analyzing and thinking abilities. It aims at the building of the academic ability for the future graduate students.

In this paper we examined the effect through questionnaire survey we took after the class has been finished. From three perspectives: (1) native and non-native senior's team-teaching, (2) teaching creating research plans, (3) peer-response as a classroom activity, we found (1) the research students felt closer to us as a supporter rather than their supervisors, and (2) the activities of learning the skills of creating research plans earned higher grades but the content of presenting activity were not so high, and (3) some participants evaluated peer-response well, but some felt difficulty describing their specialty to the others.

【Keywords】 research student, Japanese for specific purpose, Japanese for academic purpose, team-teaching, peer-response

(Department of Applied Japanese Linguistics, Graduate School, Ochanomizu University)
(Research fellow of Ochanomizu University)