

日本赤十字九州国際看護大学/Japanese Red

Cross Kyushu International College of

Nursing

大学院レベルの日本語予備教育に求められるもの：
日本語の到達度は何を示すのか

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-02-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 因, 京子, 栗山, 昌子, 上垣, 康与, 吉川, 裕子 メールアドレス: 所属:
URL	https://jrckicn.repo.nii.ac.jp/records/443

日本赤十字九州国際看護大学学術情報リポジトリ

タイトル	大学院レベルの日本語予備教育に求められるもの：日本語の到達度は何を示すのか
著者	因 京子, 栗山 昌子, 上垣 康与, 吉川 裕子
掲載誌	日本語教育, 99 : pp 120-130.
発行年	1998.
版	publisher
URL	http://id.nii.ac.jp/1127/00000418/

<利用について>

- ・本リポジトリに登録されているコンテンツの著作権は、執筆者、出版社(学協会)などが有します。
- ・本リポジトリに登録されているコンテンツの利用については、著作権法に規定されている私的使用や引用などの範囲内で行ってください。
- ・著作権に規定されている私的使用や引用などの範囲を超える利用を行う場合には、著作権者の許諾を得てください。
- ・ただし、著作権者から著作権等管理事業者(学術著作権協会、日本著作出版権管理システムなど)に権利委託されているコンテンツの利用手続については各著作権等管理事業者に確認してください。

大学院レベルの日本語予備教育に 求められるもの

—日本語の到達度は何を示すのか—

因 京子・栗山昌子・上垣康与・吉川裕子

要 旨

大学院日本語予備教育の学習者は、ニーズも適性も多様であり、妥当な学習内容や到達目標を設定するのは実践を積んだ経験者にも難しい。予備教育の方針を再検討するために、九州大学留学生センターで予備教育を受けた留学生とその専門教育の指導教官に対してアンケート調査を行なって、日本語の必要性、及び、終了時の到達度とその後の研究生生活の円滑度との関連を調べた。その結果、日本語学習に対する期待が高いこと、終了時の到達度はその後の専門教育の円滑度との間に関連がないことが観察された。従って、予備教育では、直後の到達度を一定以上にすることよりも、できるだけ多様な内容と方法を提供して、学習のきっかけを提供しておくことの方が重要だと考えられる。また、日本の研究室の運営の事情について情報を提供する「研究留学生のための日本事情」のようなプログラムをカリキュラムに含めることが専門教育への準備として有益だと考えられる。

【キーワード】 大学院予備教育、日本語の到達度、研究生生活の円滑度

1. 本報告の目的

本報告は、国立大学の留学生センターで行なわれている、大学院に配属される前の主に非漢字圏出身の文部省給費留学生に対する半年間の日本語予備教育の方針を再検討することを目的とするものである。九州大学留学生センターにおいてこのコースを受講した学習者自身とその専門分野の指導教官を対象に行なったアンケート調査の結果を基に、大学院レベルの日本留学を成功に導くために日本語予備教育はどうあればよいのか、更に、このコースについて標準到達目標を設定することが有益かどうかを検討したい。

予備教育の目的は専門教育が円滑に進行するよう準備・支援することにある。従って、予備教育の内容や目標について何らかの決定をするためには、

専門教育の中で日本語が果たす役割を知らなければならない。即ち、専門教育の場でどんな日本語能力が要求されているのか、日本語学習の到達度と留学目的の達成との間に関連性があるのかについて、現状を認識する必要がある。アンケートにより、1) 日本語能力の必要性を学習者自身とその指導教官とがどのように認識しているか、2) 予備教育段階での日本語の到達度と指導教官の観察した研究生活の円滑度とがどのぐらい関連しているか、以上2点を検証し、その結果に基づいて予備教育の内容決定の方針について考察する。

2. 予備教育に関する議論の背景

大学院レベルの日本語予備教育は、1954年の国費留学生招致制度の発足と共に始まった。大阪外国語大学で行なわれていたこの予備教育が、留学生数の増加に伴って国内の各ブロックの拠点校に広がったのは1980年代半ばで、その時点において既に30年以上の実績の積み重ねがあったわけである。しかし、拠点となった大学の受け入れ体制や受け入れ人数、担当者の認識や経験など、事情がそれぞれに異なることもあって、新しく始められた予備教育の場に先発校の経験知が十分に活かされる状態であったとは言えない。既にこの予備教育についての問題は認識されていた筈だが、その認識を共有する間もなく手探りのような状態から始めて行った、という場合が多かったのではないか。以前にどのような問題が指摘されていたかを検証する作業は今後の予備教育の在り方を考える上でも非常に重要なことであると考えるが、ここではそれについては立ち入らずその必要性を指摘するにとどめる。

90年代に入って全国的に共通する予備教育の到達目標を設定しようという提案が幾つかの研究会で続けて行なわれた。1993年9月の「国立大学日本語教育研究協議会」のセンター部会、1994年12月に名古屋大学の主催で行なわれた「口頭試験の方法に関する協議会」、1995年3月に岡山大学留学生センターが主催した「国立大学日本語研修生コース担当者会議」などである。

このように、ある程度の実践を経て、各センターがかなりの経験的知識を積み重ねた後に、日本語学習の到達目標が問われ共通の拠り所を求める動きがあるということに、大学院日本語予備教育の難しさが端的にあらわれている。通常の語学コースであれば、ある学習期間にどの程度の内容が盛り込めるかを判断し、平均的学習者にどのぐらいの成果が期待できるかを予測することは、一定以上の経験のある担当者にとってそれほど難しいことではある

まい。しかし、大学院予備教育の場合には、「平均的」「標準」ということがどのぐらいの意味があるのかに戸惑いを覚えざるを得ないほど、個々のケースの事情がそれぞれに異なっているのである。

予備教育は学習者の希望によって参加するコースではなく、全員に、言わば強制的に、参加が求められている。しかし、全員（或いは、大多数）の学習者にとって「このレベルまでは必要である」、または「このレベルまで習得すれば専門教育は大丈夫である」と自信を持って示すことのできる基準は、直観的には見つけにくい。配属される研究室の方針や学習者自身の能力も含めた諸般の条件によって、どの程度の日本語能力が必要とされるか、どの程度の現実的妥協がなされるか、実にいろいろの場合があるからである。

また、日本語の能力が専門研究の上で決定的な利点となるかということ、我々の経験の範囲の中だけでも必ずしもそうではないと思われる事例をいくつも見いだすことができる。客観的に見て日本語習得がかなり困難であった学習者が専門教育の場では全く問題なく留学生活を送り円滑に学位取得まで至ったケースもあれば、逆に、平均的な人よりも遥かに進歩の早かった学習者が日本語力が不足だと指摘されたケースもある。

ニーズも学習適性も学習動機の強さも異なる学習者に対して、どのような内容をどの程度まで提供するのが妥当なのか、標準的到達目標という依拠すべき基準を求めたいと担当者が考えるのは無理もないところがある。しかしそうした基準を設定する主目的がコース内容の妥当性に保証を与えることにあるとすれば、それは誰のための基準なのだろうか。到達目標を達成したかどうかの判定を受けるのは、直接的には、個々の学習者である。日本語力においてある目標値に達することが留学の目標達成に対し何らかの関連を持つことを立証しなければ、目標値を設定して達成したかどうかを判定しても、学習者にとっては大きな意味を持たない。目標設定の努力を始める前に、日本語予備教育の中で到達度テストにどのような意味を持たせるのが妥当なのかの議論を行なう慎重さが必要であろう。

3. 調査の方法と結果

3-1 調査方法

調査は、1991年の4月から1995年の3月まで九州大学留学生センターで日本語研修を受けた元学習者とその指導教官、それぞれ237名のうち、既に帰国／退官しているため回答を得られないことがはっきりしていた人々を除い

て、各176名にアンケート用紙を送り、元学習者88名と指導教官133名から回答を得た。指導教官からの回答回収率は75.6%と大変高く、自由回答欄にも多くのコメントが寄せられ、指導教官の予備教育に対する関心の高さが感じられた。

3-2 日本語の必要性について

元学習者と指導教官に、①ゼミに出る、②参考書や論文を読む、③論文を書く、④口頭発表する、の四つの活動を日本語で行なう必要があるかどうかを尋ね、表1のような結果を得た。

表1 日本語の必要性についての認識

	教 官	学 生
①ゼミ	95% (126人)	94% (83人)
②読む	80% (106人)	65% (57人)
③書く	62% (83人)	18% (16人)
④発表	77% (102人)	61% (54人)

①の「ゼミに出る」は指導教官95%、元学習者94%が必要と答えており、両者の認識はほぼ一致しているが、他の3つはいずれも指導教官の数値の方が元学習者の数値を上回っている。特に両者の意識に隔たりが見られるのは、③の「論文を書く」で、指導教官の62%が必要と答えているのに、元学習者の方は16%と大きな差がある。指導教官はこうあってほしいという理想を述べ、元学習者は実際やっていることを回答しているためであろう。教官側は研究においても日本語を使用したいという希望を持っているが学習者の側には必ずしもこの希望が認識されていないのである。

指導教官側からは自由回答欄にも多くのコメントが寄せられたが、コメントに見られる傾向は表1の数値から受ける印象とは少しく異なり、「日常生活は日本語、専門教育は英語」と割り切っている発言が大変多い。「日本語コースは、日本の文化、生活習慣に対する理解を深めるための意義が大きいと思います。もちろん日常生活への便利さは言うまでもありません。専門教育に関しては、英語の能力があれば十分間に合いますし、私共の研究室ではその方針で行なっております。(長崎大・医)」「自然科学の場合は英語能力が十分あれば教育が可能ですので、日本語と同時に英語能力についても御配

慮願したい（長崎大・水産）」など、研究を進めていくには日本語よりむしろ英語を必須のものと考えており、センターに英語教育を行なうよう求めているものも数例あった。日本語能力の高さは日常生活や環境適応との関連において好意的に評価されている。「熱心に日本語を勉強できる留学生は日本社会への順応も早く、受け入れる側にも大変なメリットがあると思う（長崎大・医）」「英語でのコミュニケーションをあてにして日本語が進歩しない人もいるのに、彼はよくやっている（鹿児島大・水産）」などのコメントが見られた。

日本語力も英語力も低い学習者とのコミュニケーションには、当然大きな困難がある。「日本語も英語も弱いですが、専門についての知識はあるので何とかやっている。細かい指示はできない（熊本大・教育）」「研究室で一番困るのは英語も日本語も中途半端な学生です（九大・工）」「指導教官として心配しているのは日本語ではなくむしろ英語の力が日本に来て落ちている点です（九大・薬）」「この学生は日本語より英語をもっと勉強してほしい。研究には日本語は必要ない。（九大・農）」など、どちらかと言えば日本語力よりも英語能力が低いことに対する心配や苛立ちが大きい。こうした場合教官側は、学習者に英語力を向上させることを期待するようであるが、この期待が学習者側の希望と食違う場合もままあるのではないかと推測される。学習者が予備教育終了後に更に日本語クラスを続けて受講したいと強く希望しているのに、指導教官が「話は英語ですだから専門の勉強に専念せよ」と指示して日本語クラスへの出席を許可しなかったという例も少なくない。

3-3 研修期間中の日本語の到達度とその後の研究生活との関連

教官の判定が得られた元学習者133名について、日本語の到達度を、予備教育期間中にそれぞれ15回行った面談試験と聴解・筆記試験の成績に基づいて判定した。それぞれ最後の3回の成績を平均し、面談、筆記、及び面談と筆記の合計の3つを、それぞれを「話す」「書く」「総合」の成績として1から10までの10段階に判定した（10が最高、1が最低）。

表2 予備教育終了時の到達度（教官判定と照合可能な133名分）

日本語能力	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
会話試験成績／人	10	4	14	14	7	23	15	18	24	4
筆記試験成績／人	4	2	2	5	23	16	21	22	24	11

但し付け加えておきたいが、これは相対的評価である。元学習者は課外活動などを含めて550時間に上る日本語学習に参加して、朝8時半から午後3時半まで10名前後のクラスで日本人の教師と共に過ごし、持ち帰り課題をこなし、週に一度は試験を受けるという学習を17週にわたって行なった。この経験を通じて、成績判定が非常に低い学習者でも、日本語使用環境への耐性、即ち、自分から積極的に日本語を話すには至らなくても、日本語を話す相手に対してあきらめずにコミュニケーションを維持しようと試みる態度は獲得していたと言える。具体例をあげるならば、インタビュー試験においては、対話者が言った日本語に対して、日本語の単語で応ずる、複雑なことは英語で答える、ということは、成績が最低レベルと判定される学習者も行なうようになっていた。

研究生生活の円滑度は、指導教官アンケートに基づき、①研究についてのコミュニケーション、②研究室での日常的コミュニケーション、について6段階に判定した。また、③研究の進捗状況全般について、大変よい、許容できる、問題あり、のいずれかを教官に選んでもらった。但し③については、判定が3段階であり、殆どが「大変よい」と「許容できる」であったため、相関の有無は判定していない。

日本語の成績判定（「話す」「書く」「総合」と、研究の場でのコミュニケーションの円滑度判定（「研究コミュニケーション」「日常コミュニケーション」）との関連を、成績データの不足3名を除いた残り130名について調べた結果が次頁の図である。これが示すように、予備教育終了時の日本語の到達度と研究室でのコミュニケーションの円滑度に関する教官判定との間には、いずれの組合せについても相関性が認められなかった。

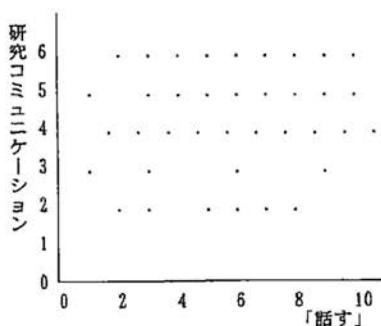
この結果には、日本語の重要性が比較的少ない理科系の留学生が多いという事情も関係している可能性もある。しかし、予備教育終了時の日本語の到達度と研究生生活の円滑度とが比例するものではないという結果は、2節で述べたような、予備教育担当者がいくつかの事例から得ている素朴な印象と基本的に一致するものである。

4. 予備教育に求められるもの

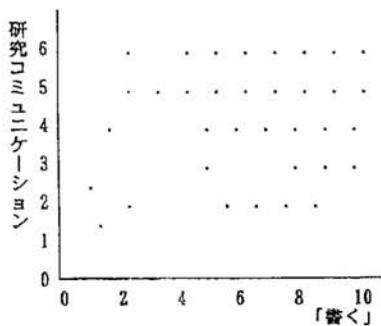
4-1 専門教育の場で求められる日本語能力

調査の結果を見ると、専門教育の場で必要とされる日本語の程度について具体的な基準を見いだすことはやはり難しいように思われる。「研究生生活に

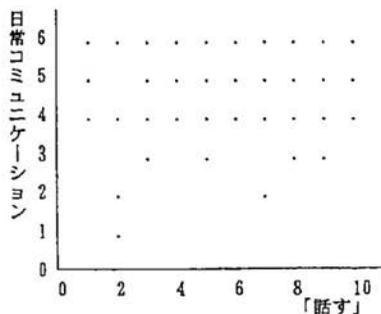
(7) 「話す」と研究コミュニケーション



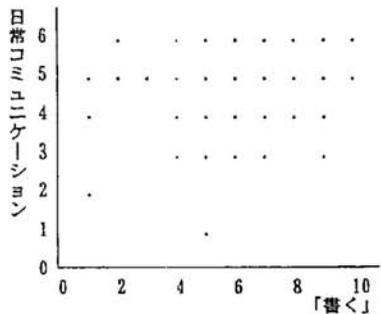
(イ) 「書く」と研究コミュニケーション



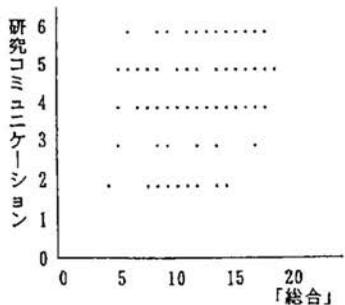
(ク) 「話す」と日常コミュニケーション



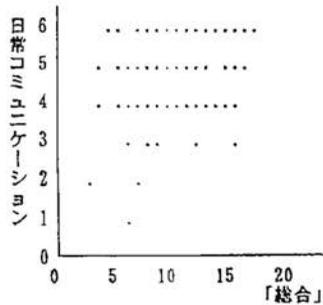
(イ) 「書く」と日常コミュニケーション



(カ) 「総合」と研究コミュニケーション



(キ) 「総合」と日常コミュニケーション



(よこ軸：到達度 たて軸：円滑度)

図 日本語到達度と研究生活の円滑度との相関

において必要だ」ということに予備教育の到達目標の根拠を見いだすことはできそうもない。しかし、大多数の教官が理想的には専門研究の場でも日本語を使用できた方がよいと考えていることは確かであろう。「日本語は日常生活のためだけでよい」という意見を述べた教官が多いとはいえ、これも、限られた滞在年数で一定の研究成果をあげなければならないという制約の下での止むを得ない選択ということであろう。日本語にかける時間と労力を節約するためであって、サバイバルのレベルを超える日本語学習を本質的に無用のものと考えているわけではない。「当学部（＝法）の場合は日本語の力が修学の程度を決定します（九大）」「非漢字圏出身の学生でも、専門教育のための日本語を習得するよう指導して頂けたら（九大・工）」「日本語の読み書きも必要です（九大・工）」などのコメントも見られる。現実的には個々の学習者の事情に応じた妥協的選択がなされ、研究の手段として英語を用いている比率が高いが、原則としては、研究分野についての意思伝達も日本語で行なえるレベルに至ることが期待されていると言えよう。従って、予備教育段階では、努力と適性次第で最終的には高いレベルに達することができるよう、その基礎となる日本語教育を行なうことが望ましいと言える。

一方、予備教育終了時の到達度は、その後の研究生活が順調に進むかどうかとは関係がないという結果が出た。従って、試験結果のよし悪しについて拘泥する必要は少ないと言える。3-3で述べたように、今回の調査対象者たちは到達度評定が低い者も「日本語使用環境への耐性」とでもいうべき態度を獲得していた。指導教官の「全く日本語を覚えようとしないう先輩留学生もあるのに、彼はよくやっている」などのコメントから窺えるように、日本語使用を拒絶するような態度は日本の研究室環境そのものへの反発と解釈されトラブルに結びつきやすいが、日本語を話す相手に対して何とかコミュニケーションをとろうという態度さえ失わなければ、上手でなくてもそれだけでは大きい問題とはならないのだと解釈できる。従って、研究生活への準備のためには、日本語を使用することへの積極性、というよりもむしろ、それに象徴される日本という環境を受容する態度を育てることが、予備教育の大きな役割であると言えるだろう。

4-2 予備教育のカリキュラム作成の方針

予備教育の期間に行なう日本語学習は、努力と適性次第で最終的にはかなり高いレベルに達することができるような、少なくともその基礎となるようなものであることが求められる。この期間で学習可能な量の最小と最大の幅

の中で選ぶとすれば、最大に近い方を提示すべきだということになるろう。しかし同時に、学習が期待どおり進捗しない学習者に対して過大な要求によって日本語及び日本での生活に対して否定的な気持ちを抱かせるようなことにならないよう注意する必要がある。

多くの学習内容を提供しながらも学習者を過度に圧迫しないようにするためには、学習直後に観察される習得度・定着度に拘泥しないことが最も肝要であると考えられる。直後の習得を重視すると学習の遅い学習者に大きな圧迫感を与えてしまう。しかし、学習内容を制限して適性の高い学習者を足踏みさせることになるのは望ましくない。最大量の学習内容を提示して、「このうちの2割でも3割でも9割でも可能な限り習得すればよいのであって、たくさん習得した方が有利ではあるが、習得量が少ないからといって落胆することもない」ということを学習者も担当者も納得し、学習者が自分の学習を主体的に選び取っていくようにすればよいのではないだろうか。学習直後に効果が検証できるかどうか拘泥している限り、予備教育の学習者の多様性や知的要求に十分な対応はできない。

具体的なカリキュラムとして、学習時間を全員に参加を求める部分と本人の選択によって参加する部分に配分することで適性とニーズの違いに対応することが現実的であろう。そして、学習者の潜在的可能性についての判断基準がはっきりしない以上、「全員参加部分は殆どの学習者が確実に習得できるよう内容を制限し、それを超える内容は選択参加プログラムとして適性と意欲の高い者に提供する」というのではなく、逆に、「全員参加の学習内容に最大限の多様性を盛り込む。完全学習を求めない」という方針を採るべきであろう。選択プログラムは、能力の傑出している学習者向けのものばかりでなく、学習に困難のある学習者への対応も当然考えるべきであろう。その一つとして、研究上のコミュニケーションに支障があることが予測され、それが英語学習によってかなり克服される見通しがある学習者に対しては、全体的なコミュニケーション能力の向上のために英語での表現力を高める機会を与えることも検討してもよいのではないだろうか。日本での留学経験が留学生本人にとってもまわりの人々にとっても爽り多い、幸せな体験であるように支援することが予備教育の存在意義である。日本語力の向上ということにのみ捉われずに、生産的な関係を生み出すための方策を考えていくべきであろう。

最後に、今回の調査の指導教官からのコメントを見ると、予備教育に日本

の大学環境への導入のプログラムを含める必要があることが強く示唆されている。元学習者との間に困難の生ずる要因の一つとして多くの教官が指摘しているのは、元学習者が、大学のシステムについて（教官から見れば）誤った認識を持っていることである。いくつかの例をあげると、「日本の大学のルールを十分理解させるのに時間がかかる（九州芸工大）」「研究室での意志決定ルールや友人との付き合い方など慣れるまでに多くのトラブルがあった（九大）」「**大の誰誰さんはどんな待遇である、どんな機器を買ってもらっている、コピーは無料、といったようなことをよく情報交換しています。研究室、学部によって事情が異なることを理解させてもらえれば有り難いと思います（大分医科大）」「望むらくは、日本人の性格や習慣あるいは日本における研究の事情（テクニシャンははず、教官も自ら研究や実験を行なっている、など）ということを理解させてもらいたい（鹿児島大）」と指摘している。こうしたトラブルの何割かは元学習者の方に一般的な事情についての情報があれば避けられたかもしれない。大学生や研究者に大きな特権が与えられている国や地域から来日した人々などの認識は日本人とは大きく異なることがあり、留学生の側の情報不足が感情的もつれへとつながる可能性がある。一般に、日本の研究室のシステムはわかりにくいと訴える留学生が多く、研究室側にも説明への努力を望みたいが、大学の研究室の一般的なシステムについての情報を提供する「研究留学生のための日本事情」のカリキュラムを開発して予備教育の一部とすることは、大学院レベルの留学を成功に導くために大いに役立つと思われる。

5. 終わりに

日本語予備教育は、語学学習の場ではあるが、語学の上達を主目的とする人々への訓練ではなく、研究生活を送るための準備・支援が目的である。この機能を果たすには、語学技能を少しでも高めるという目標に向かって工夫するだけでなく、多様な特性とニーズを持つ学習者に対して可能な限り柔軟な対応をし、総合的な準備を手助けする方法を模索していくことが求められる。柔軟な対応をしていくということは、何をすべきか、それは何故なのかを常に問い続けることを意味し、担当者は実務的にも心理的にも大きな負担を抱え続けることになる。しかし、あたかも「製品」に「品質基準」を設けるかのように、学習者が到達すべき一定の目標を設定して学習内容を標準化すれば、手順の効率化はできるかもしれないが、予備教育にとって最も大

切な柔軟性を失うことになるであろう。

到達度という、直後に観察できる変化によって有効性を証明することに關心が向きすぎると、学習の潜在的適性が高い学習者への対応が不十分になる一方、適性の低い学習者へは過大な圧力を感じさせる結果を招きやすい。現段階では、特性もニーズも多様な学習者に対する多様な対応をどのように無理なく共存させるか、また、到達度を指標にしないとすればコースの有用性の評価はどのようなところに見いだせばよいのか、その具体的方法について各機関の経験を集積していくことが、予備教育の所期の目標に適う努力であると考えられる。

参考文献

- (1) 市丸恭子・栗山昌子(1990)「日本語研修コースの改善に向けて」『九州大学留学生教育センター紀要』第2号,九州大学留学生センター,17~33頁
 - (2) 市丸恭子・栗山昌子・因京子(1992)「日本語研修コースの改善に向けて II」『九州大学留学生センター紀要』4号,九州大学留学生センター,1~26頁
 - (3) 因京子(1992)「研修生コース授業設計の現在と今後の課題」,『九州大学留学生センター紀要』4号,九州大学留学生センター,93~108頁
 - (4) 岡野美恵,他(1994)「学習者の習熟度と興味の多様性への対応:日本語研修コース実践報告」『九州大学留学生センター紀要』6号,89~106頁
 - (5) 奥田邦男(1995)「国立大学における日本語教育の現状と課題」『日本語教育』86号別冊,日本語教育学会,38~48頁
 - (6) 三登由利子他(1996)「一時滞在者としての外国人留学生の適応戦略と日本語学習:博士課程留学生7名のケーススタディから」『平成8年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会
 - (7) 因京子(1997)「予備教育における日本事情:適応を促進する体験学習の試み」『九州大学留学生センター紀要』8号,九州大学留学生センター,17~26頁
 - (8) 畠弘巳(1997)「大学における短期集中日本語教育」『日本語学』第16巻6号,明治書院,125~33頁
- (因・上垣・吉川-九州大学留学生センター,栗山-福岡女学院大学)