室蘭工業大学
学術資源アーカイブ
Muroran Institute of Technology Academic Resources Archive

英語で研究活動を行う留学生・研究者を対象とした日本語教育教材開発への示唆：市販教材使用の結果から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 北海道言語研究会 公開日: 2018-01-19 キーワード (Ja): 研究室コミュニティ, サバイバル日本語, 教室外環境, 主体的学習 キーワード (En): 作成者: 山路, 奈保子, 因, 京子, アプドゥハン, 恭子 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10258/00009525

北海道言語文化研究
No. 15, 23-37, 2017.
北海道言語研究会

英語で研究活動を行う留学生・研究者を対象とした日本語教育教材開発への示唆
―市販教材使用の結果から―*

山路　奈保子，因　京子，アプドゥハン　恭子

Some Implications on Development of Japanese Teaching Materials to be Used by International Students /Researchers who Use English for Research Purposes: From the Results of Using Existing Materials on the Market

Naoko YAMAJI, Kyoko CHINAMI, Kyoko APDUHAN

要旨：英語で研究活動を行う前提で日本語学習歴を持たずに来日した留学生・外国人研究員を対象に、既存の「サバイバル日本語」教材を用いて実施した授業実践と調査の結果を報告し、それに基づいて、安定的出席や学習時間の確保が難しい一方で、研究室コミュニティにおいて日本語の話し言葉に日常的に接している留学生を対象とした日本語教育の方針と内容を検討する。学習者がそれぞれの環境を生かし日本語を主体的に学習していくための動機付けとなることを目標に、①週 1 回×10 回完結のコース、②通常の初級授業に入る前の導入コースを試行し、教室外での日本語使用と観察の促進を重視した活動を取り入れた授業を行った。学習者による評価は概ね良好であったが、提示した表現が実際の場面での使用や理解と必ずしも結びついていないケースもみられ、より彼ら自身の環境に沿った表現の選定や場面設定が必要であることが示された。

キーワード：研究室コミュニティ、サバイバル日本語、教室外環境、主体的学習

1.　はじめに

本稿は、日本の大学で研究室に所属し、研究上の受信発信の主たる手段としては英語を用いつつ、日本での研究生活をより実り多いものにするために日本語学習を志す留学生や外国

人研究員を対象に試行した日本語会話入門コースについて報告するとともに、こうした日本語学習者に適した日本語教育の方針と方法について検討するものである。

近年、国際競争力強化の旗印の下、多くの大学で英語使用が推進されている。講義やゼミはもとより、学習・研究活動のすべてにわたって英語を使用し、日本語習得を参加要件としないことが海外から優秀な留学生を獲得するための必須条件であるとみなされている。特に、理工系分野では、従来から日本語学習が「不要」とされてきた博士後期課程だけでなく、博士前期課程においても、講義やゼミをすべて英語で行い英語のみで学位が取得できる「英語コース」を開設する大学が増えている。

「英語コース」への留学生をはじめ、日本語は不必要との前提で来日した留学生や研究者は、公式には日本語力を要求されない。しかし、生活のためだけでなく、研究室メンバーとのコミュニケーション、さらには研究の幅や将来の可能性を広げるという点でも日本語によるコミュニケーション力があったほうが望ましいと認識しており、日本語習得のために何らかの努力を行う学生が多い（山路ほか 2013）。一方で、大学で実施されている日本語教育は、必ずしもそうした留学生や研究者のニーズを満たしていないことが、英語コースの留学生・元留学生に対するインタビュー調査から明らかになっている（山路ほか 2012）。「文字習得に時間がかかりすぎ、途中で挫折した」「授業で習う日本語は役に立たないと思い履修をやめた」等の声が聞かれ、「役に立たない」と感じる理由としては「授業で習う日本語は実際には誰も使っていない」「長期間勉強したにもかかわらず周囲で交わされる会話がまったく理解できない」「文法規則は教えられるが、それを生活の中でどう使うかは教えられない。文法は知っているが文を作ることができない」等、理解に関する問題と産出に関する問題の両方が挙げられている（山路ほか 2012、2013）。庵（2015）が指摘するように、制度上日本語学習が必須とされず時間的制約も多い彼らが日本語を継続して学習するためには、日本語での成功体験による動機づけが必須であり、従来型の初級文法シラバスに則った教育を行っている限り、日本語を用いて何かができたと実感できるまでに時間がかかりすぎる。「聞く・話す・読む・書く」の 4 技能すべてを上級レベルまで学習することを射程に入れた「エリート日本語学習者」（野田 2005）への入門教育とは異なる対応が必要である。

「話せるようにならない」日本語教育への批判・反省から、近年、コミュニケーションへの直接的応用を謳う日本語会話教材が数多く出版されており、時間的制約の多い学習者への配慮がみられるものもある。しかし、それらの多くは短期留学生や一般社会人を対象とするか、あるいは地域日本語教室での使用を想定しており、研究活動に携わる留学生や研究員のニーズとは一部重なる部分はあるものの、彼らにとっての日常のコミュニケーション全体を活性化するために十分な内容とはいえず、新たな教材の開発が必要であると思われた。

そこで筆者らは、研究活動に従事しつつ限られた条件の中で日本語を学びたい学習者に対する教材のシラバスと学習活動への示唆を得るために、ローマ字表記と英語訳・英語による解説のついた同一の市販教材を二つの方法で使用して結果を観察した。一つは、1.5 時間×

10 回の日本語入門コースを週 1 回実施し 10 回で完結するコースとして用いるもので、もう一つは、初級コースの導入段階として組み入れ、標準的な文法・機能シラバスの教材を用いるコースにつなぐものである。両者に関して、1) 授業担当教員による観察、2) 受講者を対象としたコース途中および終了後の記述式調査・聞き取り調査を行って受講者のニーズを分析し、それを満たすコースの要件を検討した。

2. 教材開発の背景

日本語会話入門コース用教材の開発に着手するに至ったきっかけは、2012 年頃から顕著になった、留学生や研究員の質的変化である。前節で述べた試行コースを実施した筆者の一人の所属大学は工学系の単科大学で、大学院博士前期の初級前半レベルの補講コースを従来から実施していた。使用教科書は『日本語初級１　大地』（スリーエーネットワーク）、受講生の大半は漢字圏出身で、母国で日本語を学習した経験が少しはあった。身分は研究生と交換留学生が中心で、時間的な融通が利くため欠席もほとんどなく、一学期（15 週）で初級前半を終えることが可能であった。

ところが、2012 年ごろから、博士後期課程の学生や非漢字圏出身の学生の受講が増え始め、さらに、外国人の博士研究員が日本語補講コースの受講を希望して問い合わせてくるようになった。しかし、博士後期課程の学生や研究員は、実験に時間を要したり遠方での学会に出かけたりなどで連続して欠席することが多く、週 3 回の授業に安定的に出席することが困難であり、また欠席した分を補うために自習する時間を確保することもできない。そのため、受講を断念するか、受講し始めても継続できないことが多かった。また、漢字圏出身の既習者にあわせた進度に非漢字圏出身者がついていけず、初級前半コースを再度受講する学生が続出した。一方で、漢字圏からの交換留学生にも日本語学習経験を持たない受講者が増加し、彼らのためにひらがな・カタカナを学習する時間を取る必要が生じたが、それは来日前に学習歴を持つ者には不利益になる。さらには、交換留学生、研究生、研修生、客員研究員などが学期途中に来日して日本語補講の受講を希望するなど、従来の補講コースでは対応が困難になってきた。すなわち、補講コースに参加する時間的余裕がない学習者や、補講コースを受講するための準備を要する学習者への対応が必要になってきたのである。

日本語未習者に対する短期間・短時間の教育としては、「サバイバル日本語」と呼ばれる様々な試みが従来から行われてきた。大学で実施される「サバイバル日本語」コースに関する論考もいくつかあり、短期留学生を対象とするもの（国頭 2013、平山 2013 など）と、本研究と同様に研究活動に従事する留学生・研究者を対象とするもの（向井ほか 2004、菅野ほか 2007、林・佐藤 2011 など）がある。「サバイバル日本語」については、短期間・短時間であるという以外に必ずしも共通した定義があるわけではない。大別すると、対象となる学習者が遭遇すると想定される場面で、その場面を乗り切るために必要となる最低限の語彙や表現を与えることで手当てするという方針のものと、短期間で学習可能となるよう、従来の文法積み上げ式のものより簡略化された文法シラバスを用いて最低限の構造的知識を与えるという方針のものがある。いずれにせよ「最低限」という想定のもとにパッケージ化された言

語的知識をコース中にできうる限り提供することをめざすものであるといえる。

筆者らが想定する対象者の場合、そうした先行研究での試みよりもさらに短時間で[注1]、かつ欠席や途中からの参加にもある程度柔軟な対応が求められることから、それらとは異なるアプローチが必要であると考えられた。

3. コースおよび教材の基本方針

2 章に述べたような学習者の状況から、コースそのものの中で完結して知識の獲得を目指すのではなく、むしろ学習者の置かれた環境そのものを学習の場ととらえ、教室はそのための動機付けと支援の場と位置づけてコースおよび教材の設計を行っていくこととした。

本研究が対象とする日本語学習者は主に大学院に所属する正規の留学生と外国人研究員であり、対象者の多くが研究室で日本人の学生に囲まれて過ごし、日常的に日本語による会話に接している。指導教員とのやりとりは英語で行い、学内での事務手続きや病院の診察などサポートが必要な場面では日本人学生や日本語ができる留学生が付き添うが、一般的には研究室での主要言語は日本語であり、彼らに対する場合のみ英語が用いられる。指導教員の方針にもよるが、日本人学生と一緒に実験を行ったり、ゼミやミーティングに出席して日本語による研究報告を聞いたりなどしている場合も多い。

こうした環境を生かし、限られた語彙・表現により周囲への働きかけができる可能性を少しずつ増やしつつ、周囲で話される日本語への観察力を高めることをコースの目的とし、その目的に合致した教材の開発をめざすこととした。周囲とのかかわり方に部分的にでも日本語を持ち込むことで、周囲の人々を日本語学習に巻き込むこと、断片的でも「わかった」という体験を意識させることによって周囲で話される日本語への観察力を高めることができると考えた。

コース内の活動としては、彼らが日常的に遭遇する場面を提示し、その場での理解と産出のために有用な言語表現の知識を与えつつ、彼ら自身がそれまでに得た知識や体験や疑問を積極的に述べるよう促し、場合によってはそうした疑問などを主軸として進行する余地を残しておくことを基本方針とした。教室外で得た体験や知識を教室内で共有する時間を持つことで、日本語使用と観察が意識化され強化されることを期待した。

4. 試行コースの設計－10 回完結コースと補講コース開始期の導入コース

3 章に述べた基本方針に基づく新たな教材への示唆を得るため、まずは既存の市販教材を用いて、1.5 時間×10 回の日本語入門コースを 2 つの異なる運営方法で実施した。１つは週 1 回実施し 10 回で完結するコース（以下「完結コース」とする）、もう 1 つは初級教材『日本語初級１　大地』を用いて行う補講コースに入る前の導入コース（以下「導入コース」とする）である。完結コースは 2015 年 4 月から 7 月までの 10 週、導入コースは 2016 年 4 月から 5 月までの週 2 回×5 週でひらがな学習と並行して実施した[注2]。

週 2 回以上の出席が困難な学生・研究員の利便性を考慮して、まずは補講コースとは別に週 1 回の完結コースを開始したが、同様の方法は従来から提供している定期的受講を前提と

した補講コースの導入部としても有効なのではないかと考え、翌年から、補講コースの開始期の活動としても実施することにした。これには、2 章に述べたように、ひらがな・カタカナが未習の学生と既習の学生がいる場合に、未習の学生の文字習得を待つことなく全員が同時に会話の学習を始められるという利点のほか、研究活動が本格的になる前の来日直後の時期は比較的時間があり、日本語学習にある程度時間を割くことができるため、その期間に学習継続のための土台を形成しておくというねらいもある。学習継続のための土台とは、日本語に関する極めておおまかな知識と、それに基づく観察力、および、周囲の人々に「この人は日本語を習得しようとしている」と認識され協力が得られる環境である。こうした土台が形成されることにより、その後の補講コースに出席できなくても学習そのものは中断しないこと、また文法積み上げ式の学習に対して学習者が抱きがちな「勉強しても話せるようにならない／周囲の会話が理解できない」という不満が軽減されることを期待した。

教材は、日本で生活する一般社会人を主な対象とした会話教科書『NIHONGO FUN & EASY：Survival Japanese Conversation for Beginners』(緒方由希子ほか著、アスク出版、2009)から抜粋して使用した。この教科書は、各ユニットが独立した「積み上げ不要」（表紙より）の構成となっており、長期欠席や途中からの参加が多いコースでの使用にも適している。ユニットは場面、機能あるいはトピックごとにまとめられており、ユニットごとに 3 つのフレーズとその機能が提示され、各フレーズを状況に応じて使用できるよう代入練習、談話練習が付属している。文法解説も参考情報として付加されており、体系的に学びたい学習者のニーズもある程度満たせるようになっている。

5. 完結コースの概要と結果

5.1. コースの概要

完結コースの受講者は、途中からの参加者や受講を中断した者も含めて 11 名で、全期間を通じて参加したのは 6 名であった。受講者の属性と出席状況を表 1 に示す。博士研究員 5 名、博士後期課程の学生 2 名、交換留学生 2 名、研修生 1 名、および博士研究員の家族 1 名が受講した。漢字圏出身者は 1 名（H）のみである。受講者のうち 5 名が来日して半年から 1 年が経過してからの参加で、残りは来日直後からの参加であった。全員、母国でも日本でもクラス授業での日本語学習経験がなく、D、E のみ独習による学習経験があった。受講を中断した者は 3 名で、中断の理由は一時帰国（G）、多忙（H）および留学期間終了（I）である。

表 1　受講者の属性および出席状況(完結コース)

	身分	出身	来日	出席状況
A	博士研究員	南アジア	2014.10	全期間
B	博士研究員	南アジア	2014.10	
C	博士研究員	南アジア	2015.4	
D	博士研究員	中東	2014.10	
E	研究員の家族	中東	2014.10	
F	博士後期課程	南アジア	2015.4	
G	博士研究員	南アジア	2014.4	中断
H	博士後期課程	東アジア	2015.4	中断
I	交換留学生	ヨーロッパ	2015.4	中断
J	交換留学生	東南アジア	2015.6	途中参加
K	研修生	東南アジア	2015.6	途中参加

山路奈保子
因 京子
アプドゥハン恭子

授業各回の内容を表 2 に示す。使用した会話教科書にはこの他「場所を尋ねる（Unit2)」、「交通（Unit7)」などの項目もあるが、受講者は基本的に大学構内や大学周辺の徒歩圏で生活し、買い物などで行く場所もほぼ固定されているため、優先度が比較的低いと考えて本コースでは採用しなかった。

表 2　各回の内容(完結コース)

1	Introduction / あいさつ	
2	自己紹介	（Unit1）
3	買い物	（Unit3）
4	コンビニやレストランでの会話	（Unit4）
5	許可を得る	（Unit5）
6	依頼する (1)	（Unit6）
7	依頼する (2)	（Unit6）
8	予定や行動について話す	（Unit8）
9	感想を言う	（Unit9）
10	世間話をする	（Unit11）

第 1 回の「Introduction」において、発音や日本語の基本的な構造についての知識のほか、話し言葉と書き言葉の違い、丁寧体と普通体の違い、および若者言葉について説明したうえで、コースで提示するのは「指導教員に使っても失礼にならず、年下の学生に使っても現段階では違和感がない程度に丁寧な話し言葉表現」を基本とすることを示した。その上で、周囲で話される日本語を積極的に観察してほしいが、話し手と聞き手の関係に留意すべきであること、例えば同じ日本人の学部生でも相手が同級生、先輩、教員の場合では使用する表現が異なることを伝えた。

その後の各回においては、提示する表現は以下の方針に従って教材中にあるものと適宜入れ替えた。

1) 特定の場面でしか使えない汎用性の低い表現、文法項目として重要であっても当面の必要度の低い表現はできるだけ省略するか、情報として与えるのみにとどめる。
2) 教材で提示されているのとは別の場面、特に大学内や研究室内での場面に応用できる可能性の高い表現は、そうした場面での練習を加える。

具体的には、例えば第 2 回の「自己紹介（Unit1)」で導入される挨拶「はじめまして」と名詞文の否定「～じゃありません」は紹介するにとどめた。「はじめまして」は初対面場面限定の表現で、日本語の教室での受講者同士の自己紹介には用いられるであろうが、来日直後のごく短い時期を除き教室外で使用する機会が頻繁に訪れるとは考えにくいうえ、初対面場面でも「こんにちは」などで代替できる。「～じゃありません」も、「いいえ、A じゃありません。B です」とあえて言う必要はなく、「いいえ、B です」のみでも問題がない。こうした表現は、従来必須項目として取り扱われてきたが、その必要性を再考する余地が大きい。

2) については、例えば第 3 回の「買い物（Unit3)」で導入される「～、ありますか」という表現は、買い物以外にもさまざまな場面、例えば研究室の備品や機材の有無を尋ねる、ひいては、それを使用したいという意思を伝えるといった場面に応用可能である。そこで、この回の授業では、必要になった文具を隣席の人に借りるという場面を想定して、「修正テープ、ありますか」「ありますよ。どうぞ」「ありがとうございます」という会話の練習を追加した。

5.2. 調査の概要

コース開始後 1 か月の時点で記述式の調査を、コース終了後に個別聞き取り調査を実施し

た。記述式調査、聞き取り調査とも英語で行った。記述式調査では、調査時点での日本語使用状況、使用した表現と場面、耳にした表現、日本語学習がもたらした変化等について質問した（資料 1)。聞き取り調査は、否定的評価をも述べやすい状況を作るため、授業担当者は立ち会わず、それ以外の 2 名が、コースの内容および教室活動や授業回数・頻度に対する評価、日本語学習の意義のほか、学習支援ニーズを探るため自宅学習や e ラーニングの可能性等について、半構造化インタビューを行なった。記述式調査協力者は調査時に受講していた A～G の 7 名、聞き取り調査協力者は全期間を通じ受講した 6 名のうち A～E の 5 名であった。

5.2.1. 授業担当教員による観察

授業では、提示した表現に関連して、自分が耳にしたことのある表現との違いに関する質問や、体験に基づいて「こういう場合は何と言えばいいのか」といった質問が頻繁に出された。

耳にしたことのある表現についての質問で最も早く出されたのは、あいづちに関する質問である。教科書中のモデル会話にあった「そうですか」について説明したところ、「『そうですね』もよく聞くが、『そうですか』との違いは何か」という質問や「『そうか』というのは同じ意味か」との質問が出されたため、イントネーションによる違いも含めてそれらの使われ方を説明した。指導教員や研究室の学生による会話を観察していると頻繁に耳にするとのことであり、こうした表現に興味を持ちつつも意味を確認する機会がないことが窺えた。

「何と言えばいいのか」という質問で最も重要と思われたのは、食べられないものについて伝える言い方である。第 2 回で「～が好きです」という表現を提示した際に、南アジア出身者の 1 人から「私はベジタリアンなので肉が食べられない。それをどう伝えればいいのか」という質問があった。それをきっかけに、それぞれの受講者に食べられないものについて述べてもらった後、「すみません、～はちょっと…」「～は大丈夫です」等の表現を導入した。宗教上であれ健康上であれ、避けるべき食べ物を示すことは切実であり、いち早く導入すべき表現であることが示唆された。

一方、一見切実とは思われないが、社会生活上早めの導入が望ましいと考えられるのが、気候に関する語彙や表現である。「寒い」「暑い」など気温を表す語彙、「雪」「雨」などの天気を表す語彙について、3 回目の授業の冒頭で質問があった。これは教員の側から「今日はあったかいですね」と呼びかけ、その意味を説明したことがきっかけであったが、すぐに「じゃあ cold は？」と質問があり、その他の語彙についての質問も次々に出された。その後日本や受講者たちの国の気候についての話題が続いたため、本来授業 10 回目に教える予定であった天候の言い方を先に少し導入することにした。最初に質問した受講者は「『寒い』とずっと言いたかった」と述べていたが、「寒い」という事実が伝達できなくて困っていたわけではなく、「寒い」という感覚を日本語で共有することに意義を感じたためだと思われる。

反対に、「知っている」「聞いたことがある」という反応が予想外に少なく、関連した質問も少なかったのが「許可を得る」「依頼する」「予定や行動について話す」の回である。「許可を得る」では「写真を撮ってもいいですか」、「依頼する」では「ちょっと待ってください」

に興味を示す受講者が多かった程度であり、あくまで観察者の主観的な印象であるが、練習でも「この表現を知っていれば使える」といった積極的な態度ではないように感じられた。許可求めや依頼については、教科書に提示されているような単純なものであれば、簡単な英語と状況からの推測でも通じるものであり、わざわざ日本語で言う必要を感じないのかもしれない。また、「予定や行動」についても、例えば「昨日何をしましたか」「うちで日本語を勉強しました」のような会話が、日本語学習の目的以外で何の前提もなく成立するかどうか、その表現を使う状況を彼ら自身の日常生活の中に想定できるかどうかは改めて検討してみる必要があると思われた。

5.2.2. 記述式調査

記述式調査で日本語使用頻度を尋ねたところ、5 名が「quite often」、2 名が「sometimes」と回答した。具体的には、研究室での挨拶・お礼等の定型表現の他、「～ありますか？」、「けっこうです」「だいじょうぶです」など具体的なインターアクションに関わる表現も挙がった。耳にした表現としても定型表現が多く挙がったが、「お名前は」「お国は」と聞かれた（A）との回答や、今までも耳にしていた「ちょっと…」という表現の意味が授業を通してわかるようになった（G）という回答もあった。

日本語学習によって何か変わったかという質問には、5 名が「yes」と回答し、「研究室でのインターアクションが増えた（B）」、「日本人との関わりに自信が持てるようになった（G）」などといった回答が見られた。1 名（A）は「Little change」と答え、日本語をさらに学習してからの周囲とのコミュニケーションに対する期待を記した。

5.2.3. インタビュー調査

コース終了後のインタビューでは、授業について協力者全員が「満足」とし、「授業で習った表現を研究室の学生たちに使ってみて、間違いがあれば直してもらったりした（A）」「今は流暢に話すことはできないが、相手の言いたいことは時々わかるようになったので助かる（B）」「授業はよく理解できた。実用的なことも教えてもらった（C）」等のコメントがあった。授業の頻度については週 1 回もしくは 2 回が適当でそれ以上は難しいとした。日本語を学習する意義については、「自分が日本語を話せば周りの人がより親切になる（A）」、「研究上も情報が得やすくなる（C）」等の回答があった。

授業に関連し e-learning での学習の可能性について尋ねると、肯定的な答え（C、D）もあったが、「研究のためいつもコンピュータの前に座っているのでクラスで受けたい（A）」、「研究のほうを優先してしまうので e-learning だけでは難しい（B）」との意見もあった。

6. 導入コースの概要と結果

6.1. コースの概要

導入コース受講者の属性と継続状況を次ページ表 3 に示す。受講者は 11 名で、博士後期課程の学生が 5 名、博士前期課程の学生が 1 名、交換留学生が 5 名であった。漢字圏出身の学生が過半数の 6 名で、残りは東南アジアの出身であった。1 名（L）を除き、全員が来日直後からの参加であった。既習者は 2 名（L、T）で、残り 9 名はひらがなも含めほぼ学習経験が

なかった。L は導入コース開講の 6 か月前に来日しており、来日直後から補講コースを受講したが、多忙のため途中から参加できなくなったため再履修を希望し、
本人の意向により導入コースから受講することになった。T は「学習経験がない」と自己申告して受講していたが、実際には来日前に独習しており、初級前半レベルの日本語は習得済みであった。

表 3　受講者の属性および出席状況(導入コース)

	身分	出身	来日	継続状況
L	博士後期課程	東南アジア	2015.10	補講コースまで継続
M	博士後期課程	東南アジア	2016.4	
N	博士後期課程	東南アジア	2016.4	
O	博士後期課程	東南アジア	2016.4	
P	交換留学生	東アジア	2016.4	
Q	交換留学生	東アジア	2016.4	
R	交換留学生	東アジア	2016.4	
S	交換留学生	東アジア	2016.4	
T	博士前期課程	東アジア	2016.4	コース変更
U	交換留学生	東アジア	2016.4	継続せず
V	博士後期課程	東南アジア	2016.4	

導入コース終了後、補講コースまで継続して参加したのは 8 名であった。既習者の T は、途中でレベルが合わないと判明したため、上のコースに移るよう勧めたが、本人の強い希望で導入コース終了まで受講し、その後補講コース中の上位レベルのコースに移動した。2 名（U、V）は導入コース途中から欠席が多くなり、導入コース終了後は日本語授業を履修しなかった。

授業各回の内容を表 4 に示す。完結コースでの結果を受け、いくつか修正を施している。まず、第 2 回では Unit 1 の「～が好きです（日本料理が好きです、等)」の後に、以下のようなモデル会話を新たに作成して提示し、料理や食べられない理由を適宜入れ替えて練習した。

A:　納豆、食べますか。
B:　あ、納豆はちょっと…苦手で。
A:　あ、そうですか。じゃ、さしみは、どうですか。
B:　あ、さしみは、だいじょうぶです。

使用した教材『NIHONGO FUN & EASY』には、Unit10 で食べられないものとその理由を伝える表現が提示されているが、何が不可であるかだけでなく、何であれば可であるかを伝える表現も必要であると考え、このようなモデル会話と練習を追加した。

また、天候に関する話題をより早い段階で導入し（第 4 回)、そこから故郷の天候に関する話題に発展させる以下のようなモデル会話を新たに作成し提示した。練習では学習者自身の故郷の話題に置き換え、「すごく寒い」「そんなに寒くない」「あったかい」など必要に応じて副詞・形容詞を補った。

表 4　各回の内容(導入コース)

1	Introduction / あいさつ	
2	自己紹介	（Unit1）
3	好きなこと／食べられないもの	（Unit1）
4	世間話をする	（Unit11）
5	買い物	（Unit3）
6	買い物	（Unit3）
7	コンビニやレストランでの会話	（Unit4）
8	許可を得る	（Unit5）
9	依頼する	（Unit6）
10	感想を言う	（Unit9）

A:（B がニューヨーク出身であるという設定で）ニューヨークは冬、寒いですか。
B: ええ、寒いです。マイナス 10 度ぐらいです。
A: マイナス 10 度ですか。それは寒いですね。

一方、完結コースでは 2 回にわたっていた「依頼する」は 1 回に減らし、「予定や行動について話す」は優先度が相対的に低いと考えて外した。

6.2. 調査の概要

導入コース終了時（2016 年 5 月）と補講コース終了後の学期末（2016 年 8 月）に記述式の調査を実施した（資料３、資料４）。質問は英語で行い、回答は学習者自身の母語で可とした。導入コース終了時調査では、調査時点での日本語使用状況、使用した表現と場面、耳にした表現等について質問し、コースに対する評価を求めた。学期末調査では、導入コースを実施してから補講コースに入るという方法に対する評価を尋ねた。いずれも受講者全員が回答した。なお、完結コースではインタビュー調査を実施したが、導入コース受講者は英語があまり流暢ではなく、英語でのインタビューは負担になると考えて実施しなかった。

6.2.1. 授業担当教員による観察

授業中の活動の際に「自分はこう言いたいがどう言えばいいか」という質問はあったものの、完結コースと比べると、教室外での経験から派生した質問は少なかった。これは、①滞日歴の違い、②年齢層や立場の違い、③英語力の違いが影響していると考えられる。完結コースが南アジア・中東出身の研究員が中心で、英語使用に慣れており、また滞日歴が半年から 1 年の受講者が半数を占めたのに対し、導入コースは東アジア出身の交換留学生（出身国の博士前期課程に在籍）と東南アジア出身の博士後期課程の学生が多く、来日直後の学生がほとんどであったため、具体的な疑問を持つには至らないか、疑問があっても積極的に発言しようという姿勢になりにくかった可能性がある。こうしたことから、滞日歴の浅い学生であっても、周辺で行われる日本語コミュニケーションへの観察と教室へのフィードバックが習慣化するような仕掛けを作っていく必要があると思われた。

6.2.2. 導入コース終了時調査

導入コース終了時の記述式調査では、毎日の挨拶を除いた日本語使用頻度を 5 段階で尋ねた。「a lot of times」が 1 名、「quite often」が 2 名、「sometimes」が最も多く 7 名、「once or twice」が 1 名であった。使用した表現や使用されるのを聞いた表現を具体的に尋ねると、多くが挨拶表現を挙げたが、「いくらですか」「袋、けっこうです」「もうちょっと大きいのありませんか」など買い物やレストランで用いる表現を挙げたもの（5 名）や、新入生歓迎会などの機会が多かったためか、自己紹介表現を使って多くの日本人学生と交流できたことを挙げたものもあった（4 名）。その他、具体的表現ではなく各ユニットのタイトルを挙げ「毎日、研究室のメンバーと『自己紹介』『好きなこと』『世間話』で習った表現を使った。『許可を得る』で習った表現を耳にした（O）」と回答したものや、具体的場面を挙げ「指導教員に『今日はいい天気ですね』と言われ、すぐに『そうですね』と返すことができた（P）」と述べたものもあった。

各課の評価を見ると、1 名（S）が第 3 回と第 7 回についてのみ「どちらともいえない」という評価をした以外は、すべて「非常に有用」または「有用」とした。コース全体についても「学んだことを実際に活用することができた（P)」等、概ね高く評価するコメントがされていた。以前に補講コースを受講した経験のある L は「このコースで期待した以上のものを得ることができた」と述べ、実際には既習者であった T も日本語で「日本語に対する怖が消えたでした。はじめての私は発音と表現がきこちない思って怖かった（原文ママ)」と書いており、既習者であっても会話に自信をつけるという点で有用であることが示唆された。

6.2.3. 学期末調査

導入コース終了後の補講コースでは『日本語初級１　大地』を用い、当該学期では 1 課から 12 課までを学習した。学期末調査では、導入コースを実施してから補講コースに入るという方法について、「現状でよい」「導入コースが長いほうがよい」「導入コースが短いほうがよい」「導入コースと『大地』をはじめから両方進めたほうがよい」「導入コースに時間を使わず直接『大地』での学習を進めたほうがよい」のいずれかを選択することで評価してもらった。

その結果、「現状でよい」が 2 名、「長いほうがよい」が 3 名、「両方進めたほうがよい」が 2 名で、残り 1 名は「現状でよい」「長いほうがよい」「両方進めたほうがよい」の３つにチェックを入れていた。導入コースを入れた分『大地』を使用した学習の進度が遅くなることに不満が出ることも懸念されたが、そのような回答はみられず、導入コースの意義は学習者にも支持されたといえる。ただし、文法積み上げ式の学習に先行するのと同時進行とどちらが真に効果的かは検討すべき課題である。

７．まとめと今後の課題

実施した 2 種類のコースについての評価はいずれも概ね良好であり、日常的に日本語による会話に接しているという環境で実践的に日本語を学習していくための動機付けおよび支援をめざすという方針は支持されたと考えられる。週に 2 回以上教室に通う時間も確保できない多忙な学習者を対象としたコースはもちろん、文法積み上げ式で学ぶ前提の学習者に対しても、文法学習に先行あるいは並行して実施する会話入門コースとして実施すれば、文法積み上げ式の学習に対して学習者が抱きがちな「勉強しても話せるようにならない」という不満の解消につながる可能性が示された。

本研究では、市販教材の中では本実践における対象者に最も適していると考えて『NIHONGO FUN & EASY』を使用したが、本来は一般社会人対象の教材であるため、提示順や提示する表現、場面設定等も、研究室に所属し研究活動を行うという学習者の日常により適したものに置き換えていく必要がある。いわゆる「サバイバル日本語」では目的達成のための表現が重視されがちであるが、毎日接する研究室メンバーとの関係作りという意味では、形容詞文を用いて天候や感想などを話し、「共感すること」を重視して行う「世間話」のほうが優先度が高い可能性もあることが、本実践により示された。一方、日本語学習を継続させるには、何らかの形で動詞文を取り上げる必要があるが、「昨日何をしましたか」のよう

な無目的な会話ではなく、学習者自身の日常に即した状況設定の中での現れ方を提示する必要がある。

本実践での結果をもとに、2016 年度後期には、新たな会話教材を試作し、導入コースで試用した。教材は表 5 に示すような構成になっている。各課にはまとまった長さのモデル会話が提示されており、5 課を除き大学キャンパス内での場面設定が中心となっているが、導入する表現の使用例の提示や運用練習では、その他のさまざまな場面での応用を重視した。この教材の試用結果については稿を改めて報告する予定である。

表５　開発中の教材各課の内容

0	Introduction / あいさつ
1	自己紹介
2	食べられないもの／食べられるものについて話す
3	世間話をする（１）新しい環境について感想を述べる
4	必要なものの場所を尋ねる
5	コンビニやレストランでの会話
6	世間話をする（２）近況を述べる
7	許可を得る
8	体の不調を訴える

注

1) 平山（2013）は週 3 回、林・佐藤（2011）は週 2 回で一学期間（15 週）を通した授業、向井ほか（2004）および菅野ほか（2007）は 1 日 2 コマ（計 3 時間）×2 週間の短期集中コースであり、国頭（2013）も 40～45 時間での実施を想定した論考である。いずれも本研究での試み（15 時間）より時間数が多い。

2) 完結コースは 2016 年前期にも実施したが、受講者が 3 名と少なかったうえ、本来の対象である研究員は 1 名のみで、残り 2 名は研究員と留学生の家族であったため、分析の対象とはしていない。

謝辞

* 本研究は科研費基盤研究（C）課題番号 16K02791 の助成を受けたものです。

参考文献

庵功雄：日本語学的知見から見た初級シラバス，庵功雄・山内博之（編），データに基づく文法シラバス，くろしお出版，pp.1-14（2015）

菅野真紀子ほか：来日直後の留学生支援のためのサバイバルコース実践報告―改訂版教科書を使用して―，日本語教育方法研究会誌 14(2)，pp.24-25（2007）

國頭あさひ：短期留学生のためのサバイバル日本語教育，創価大学大学院紀要 35，pp.243-263（2013）

野田尚史：コミュニケーションのための日本語教育文法の設計図，野田尚史（編），コミュニケーションのための日本語教育文法，くろしお出版，pp.1-20（2005）

林里香、佐藤尚子：サバイバル日本語の教材開発と授業実践，国際教育（4），千葉大学国際教育センター，pp.25-42（2011）

平山紫帆：教室での学習内容と実践をつなげる活動案―サバイバル日本語コースでの試み―，立教大学ランゲージセンター紀要 29，pp.43-50（2013）

向井留美子ほか：「日本語教育」と「生活支援」を一体化した「サバイバルコース」の試み，日本語教育方法研究会誌 11(2)，pp.34-35（2004）

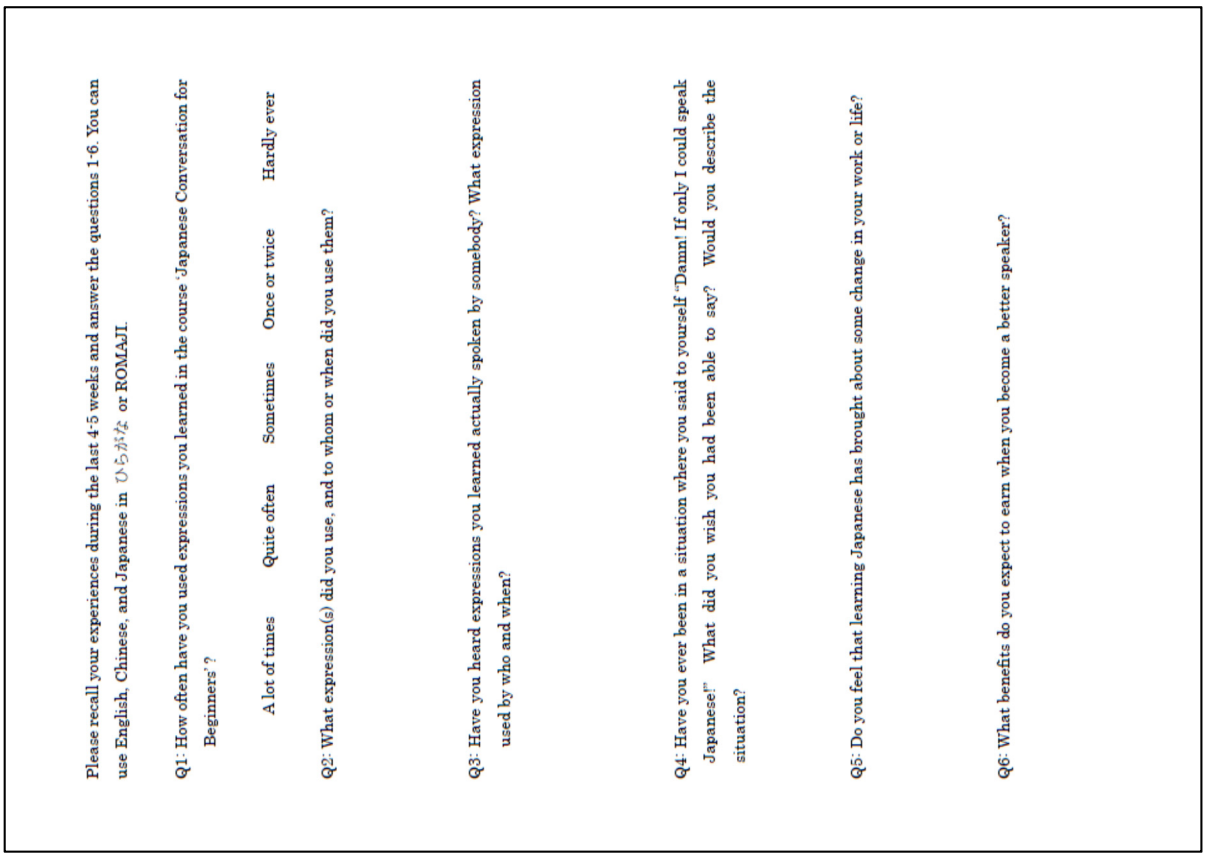
山路奈保子、因京子、アプドゥハン恭子：工学分野の大学院留学生の日本語ニーズ―インタビュー調査と試用教材への評価から―，2012 年度日本語教育学会秋季大会予稿集，pp.171-176（2012）
山路奈保子、因京子、アプドゥハン恭子：「英語コース」所属研究留学生の研究室適応と日本語使用状況，第 15 回専門日本語教育学会研究討論会誌，pp.12-13（2013）

執筆者紹介
氏名：山路奈保子
所属：室蘭工業大学国際交流センター
Email：yamaji@mmm.muroran-it.ac.jp

氏名：因　京子
所属：日本赤十字九州国際看護大学看護学部

氏名：アプドゥハン恭子
所属：九州工業大学教養教育院

資料 1　コース開始後 1 か月時点での記述式調査（完結コース）



Please recall your experiences during the last 4-5 weeks and answer the questions 1-6. You can use English, Chinese, and Japanese in ひらがな or ROMAJI.

Q1: How often have you used expressions you learned in the course 'Japanese Conversation for Beginners'?

A lot of times　Quite often　Sometimes　Once or twice　Hardly ever

Q2: What expression(s) did you use, and to whom or when did you use them?

Q3: Have you heard expressions you learned actually spoken by somebody? What expression used by who and when?

Q4: Have you ever been in a situation where you said to yourself "Damn! If only I could speak Japanese!" What did you wish you had been able to say? Would you describe the situation?

Q5: Do you feel that learning Japanese has brought about some change in your work or life?

Q6: What benefits do you expect to earn when you become a better speaker?

英語で研究活動を行う留学生・研究者を対象とした
日本語教育教材への示唆
－市販教材使用の結果から－

山路奈保子
因　京子
アプドゥハン恭子

資料 2　コース終了時の記述式調査（導入コース）

Please recall your experiences during the last one and half months and answer the questions 1-8. You can use English, Chinese, Thai, Vietnamese or Japanese in ひらがな or ROMAJI.

Q1: How often have you used expressions you learned in the course 'Japanese Conversation for Beginners', except short greetings such as 'konnichiwa' 'arigatogozaimasu' or 'sumimasen'?

A lot of times　Quite often　Sometimes　Once or twice　Hardly ever

Q2: What expression(s) did you use, and to whom or when did you use them?

Q3: Have you heard expressions you learned actually spoken by somebody? What expression used by who and when?

Q4: Have you ever been in a situation where you said to yourself "Damn! If only I could speak Japanese!" What did you wish you had been able to say? Would you describe the situation?

Q5. How have you found the contents of the lessons? Evaluate each item below from 2 to -2.

	Very helpful				Not helpful
1.Introduction / Pronunciation / Greetings	2	1	0	-1	-2
2.Getting to Know Each Other	2	1	0	-1	-2
3.Talk about Your Interests / Talk about Foods You Avoid	2	1	0	-1	-2
4.Making Small Talk	2	1	0	-1	-2
5-6.Shopping	2	1	0	-1	-2
7.Placing Orders at Shops and Restaurants	2	1	0	-1	-2
8.Getting Consent or Permission before Doing Something	2	1	0	-1	-2
9.Making Requests	2	1	0	-1	-2
10. Talking about Impressions	2	1	0	-1	-2

Q6. What have you found useful or interesting about this course?

Q7. Please provide us with any additional suggestions, comments or ideas you have for improving our course.

Q8. What benefits do you expect will be brought about to you by becoming a better speaker of Japanese?

Thank you very much!

資料 3　学期末における記述式調査（導入コース）

Please answer the questions 1-6. You can use English, Chinese, Thai, Vietnamese or Japanese in ひらがな or ROMAJI.

Q1: In this course, we had 10 sessions using 'Japanese Conversation for Beginners', and then started to work on the textbook 'だいち'. How do you evaluate the use of these two textbooks? Please choose one from 1-6 below which seems to most agree with your own opinion.

1. The use of the two textbooks has been OK.
2. It would have been better if we had **MORE** number of sessions where we worked with 'Japanese Conversation for Beginners'
3. It would have been better if we had **LESS** number of sessions where we worked with 'Japanese Conversation for Beginners'
4. It would have been better if we used **BOTH** 'だいち' and 'Japanese Conversation for Beginners' together from the very beginning of the course.
5. It would have been better if we had started with the textbook 'だいち' **WITHOUT** spending time with 'Japanese Conversation for Beginners'.
6. Others'(please explain your opinion)

-Could you please explain the reason for your choice above?

Please recall your experiences during the last four months.

Q2: How often have you used expressions you learned in the course 'Japanese Conversation for Beginners', except short greetings such as 'konnichiwa' 'arigatogozaimasu' or 'sumimasen'?

A lot of times　Quite often　Sometimes　Once or twice　Hardly ever

Q3: Do you feel that learning Japanese has brought about some change in your study or life?
If your answer to the above question is "Yes", what change do you feel in what situations, for example?

Q4: Have you ever been in a situation where you said to yourself "Damn! If only I could speak more Japanese!" What did you wish you had been able to say? Would you describe the situation?

Q5: Please provide us with any additional suggestions, comments or ideas you have for improving our course.

Q6: What benefits do you expect will be brought about to you by becoming a better speaker of Japanese?

Thank you very much!