

金沢大学留学生センター

紀要

第 3 号

原 著

- スペイン語を母語とする日本語学習者の指示空間認識に関する基礎的研究
太田 亨 1
- オノマトペと時を表す副詞に見られる類似性について
峯 正志 23
- ハイブリッド・ドラマプロジェクト 2000
— 読解、日本事情を経て、ドラマを含んだ研究発表に至る —
三浦香苗・山口実千代 31
- 活用練習ソフト試用報告
峯 正志・鎌田倫子・笹原幸子 65
- チューターの異文化理解とチューター制度について
— チューターからの報告を中心とした実態調査より —
櫻田千采・島 弘子・松下(八重澤)美知子 77
- 帰国留学生の調査 — 外国人留学生受入れの改善を目指す基礎的調査 —
松下(八重澤)美知子・中崎崇志・林 康子・島 弘子・櫻田千采 85
- 日本語研修コース 平成 10・11 年度 (第 6 期～第 9 期) 報告書
長野ゆり・三浦香苗 99
- 日本語・日本文化研修コース 第 5 期の歩み — 更なる充実を目指して —
ルチラ パリハワタナ 127
- 「総合日本語コース」の創設と今後の展望
太田 亨 141
- 金沢大学短期留学プログラム第 1 期(1998 年 10 月から 1999 年 9 月)の報告
岡沢孝雄 151

2000.3

スペイン語を母語とする日本語学習者の 指示空間認識に関する基礎的研究

太田 亨

要 旨

【キーワード】 指示語、日本語とスペイン語、基底空間、近称・中称・遠称、スペイン語母語話者

本研究は、日本語とスペイン語の指示語使用の違いを実証的に調査しようとした試みである。調査方法は、太田（1992a）で使用した日西の4コマ漫画のうち、用法上の対応があるものを選び出し、指示語の部分を空欄にしてどれを入れるかを答えさせる方法で行った。被験者は北陸地区の国費留学生が中心で、スペイン語を母語とし、日本語学習の経験を持つ者である。またアンケートは3部に分かれており、まず被験者の母語であるスペイン語の用法について質問した全被験者共通部分のほかに、各自の日本語力にあわせて対訳を付した部分と付さない部分を選択させた。アンケートの結果、以下のようなことが分かった。

- 1) スペイン語の現場指示で隔った対象については、先行研究で言われるように中称と遠称が用いられる。（日本語は一律に遠称使用）
- 2) 現場から姿を消したばかりの対象についても、先行研究で指摘される通り、スペイン語では近称か中称が用いられる。その際、近称の使用には被験者間に揺れがある一方、中称使用は安定しており、対象に対して関心は高くても、心理的な遠心的突き放しが行われていると考えられる。（この場合も日本語は一律に遠称使用）
- 3) 初級段階では日本語の場合にもスペイン語の指示語体系の「原理」を持ち込んでいると推測される。

I. はじめに —本研究を行った経緯—

指示語は、単に空間把握の仕方を反映するだけでなく、時間関係の把握にも用いられるダイクシス（直示）の一種である。また指示語は、各言語においては様々な形で文脈指示や文脈解釈にも大きく関わっている。^{注1}

日本語やスペイン語など3分割体系の指示語を持つ言語では、「近称」「中称」「遠称」という指示項目名称がたてられており、本稿でも便宜的に名称として用いるが、各項目がカバーする指示対象の近さや遠さの程度、及び各項を使用する際の分割原理には類似点も見られる一方、相違点も数多く見られる。太田（1992a）ではその異同の差を「体系」という形で整理する試みを行ったが、論文公刊以降、まだ論証不十分な点や説明の精密化を要する点が多々見つかってきている。^{注2}

そこで本研究では、日本語とスペイン語の指示空間認識の原理差をまず実証的に確認するため、スペイン語を母語とする話し手が日本語の指示空間をどのように認識するかを確かめるための基礎的調査を行おうと考えた。被験者として選んだのは、スベ

イン語を母語とする日本語学習者である。特に今回の調査では、彼らの日本語力及び日本語学習の進捗状況により、日本語の指示語使用に変化が現れるか否かを観察することに焦点を絞った。以下に同調査の概要とその結果及び考察を述べていく。

II. 本研究調査の目的

本調査は、スペイン語を母語とする日本語学習者の指示語による指示空間把握の仕方を実証的に調べることを主な目的とする。

特に、太田（1992a）等、スペイン語と日本語の指示語を扱った先行研究で主張されてきた両言語の相違点のうちから主だった4つの用法を選び出し、スペイン語を母語とする日本語学習者が両言語の用法をどのように把握するかを調査しようと試みている。^{注3}それら4つの用法とは次のものである。

- ① 話し手から、または話し手と聞き手から一定距離隔たった対象の指示（以下「一定距離」と略す）
- ② 話し手の視界から消えて間もない対象の指示（以下「消失直後」と略す）^{注4}
- ③ 話し手と聞き手が共通知識を持つと話し手が認識する対象の指示（以下「共通知識」と略す）
- ④ 話し手が自分の記憶中で想起した対象の指示（以下「記憶想起」と略す）

これら4用法のうち①～③について簡単な補足説明を加えよう。まず、等距離用法中の「一定距離」や消失直後用法の「消えて間もない」、また共通知識用法で言う「共通知識」等は、すべて話し手の認知空間中で把握されたものであり、何メートル以上隔たったらとか、視界から消えてから何分後からだとか、また現実世界で話し手と聞き手が本当に共通経験した対象か否か、などの客観的な基準はたてられないものである。その意味でこれらはすべて話者の「主観的」基準である。

また副次的にはあるが、本研究では日本語学習が進んでいくに従って指示空間把握の仕方に変化が見られるかについても併せて考察してみたいと考えている。日本語学習の進み具合と被験者の母語であるスペイン語の指示空間把握のそれにはどのような関係があるのか。単純ではないことは予想できるし、先行研究からもそのような報告がなされている（迫田1998）。筆者自身も日ごろ日本語教育に携わる一人ゆえ、この問題に対する興味は尽きない。本研究ではその一部だけでも垣間見られればと思う。

Ⅲ. 日本語とスペイン語の指示語体系の主な相違点

本稿は日本語とスペイン語の指示語体系そのものについて記述することを主眼とはしていないが、以下の議論をより円滑に行えるようにするためにも、太田 (1992a、1992b) の要点を簡単に提示して、その中で用いられている用語を整理しておく必要があるものと思われる。

まず、話し手単独の指示空間を、金水 (1988) により「基底空間」と呼ぶ。基底空間を始め、指示空間はフォコニエ (1987) が言うところの「メンタルスペース」内にたてられる心的空間の一種であるから、基底空間も実際に話し手が視覚的に知覚している現実世界の空間と類似はしていても、完全に一致している必然性はない。^{注5}

以上の点を前提として、日本語とスペイン語の指示空間の特徴を述べると次の通りとなる。

1. 基底空間からの見え^{注6}の違い

1) 日本語

- (1) 基底空間は基本的に近称コと遠称アによって2分割される。^{注7}
- (2) 基底空間の辺縁部に経験空間がたてられる。経験空間に位置づけられる指示要素は、基底空間から「異質」なものではなく、むしろ「同質」なものに見なされて、基底空間の遠称部同様、遠称によって指示される。
- (3) 基底空間からは「異質」な要素を指示する空間として相手空間がたてられる。この空間はその名が示す通り、話し相手に関わる指示要素で、異質性を積極的に示すときに用いられる。相手空間の要素は中称ソで指示される。相手を顧慮して積極的に相手空間を用いるタイプの指示の仕方がいわゆる「対立型」の指示である。一方、相手空間の使用を一時的に抑える場合は「融合型」の指示が行われる (国立国語研究所1981の正保勇氏担当部分参照)。融合型指示の場合は基底空間と経験空間が併用される。^{注8}
- (4) 典型的な文脈指示にはテキスト空間が用いられる。テキスト空間の要素を指示するには中称が用いられる。^{注9}文脈指示には近称を用いる場合もあるが、前方照応用法にせよ、後方照応用法にせよ、文脈そのものを指し示すような一種の準現場指示用

法を介した形での文脈指示になる。そのため、国立国語研究所（1981: 104）で言う「鮮烈なイメージ」や、金水・田窪（1992: 139）で言う「発話の現場に見えない黒板が導入され、話し手が見えない指差しを行っている」といった印象に繋がっている。なお、太田（1992a）では、庵（1994a: 40、注1）同様に、遠称による文脈指示は認めておらず、経験空間を用いた観念指示の一種と捉えている。

2) スペイン語

- (1) 基底空間は3分割され、近称 *este*、中称 *ese*、遠称 *aquel* が用いられる。^{注10}
- (2) 基底空間は3分割ではあるが、「一次的見え」（近称／遠称）と「二次的見え」（近称／中称）が重なったものである。一次的見えは二次的見えよりもよりプロトタイプの指示であり、時空間を3分割でなく2分割だけ行う必要がある場合に用いられる。スペイン語における遠称の使用は積極的な〈遠〉^{注11}の表明であり、「前者」と「後者」を表すときにしばしば近称と遠称が用いられるのは、この一次的見えが利用されたものである。二次的見えは、指示対象に対して関心はあるものの、話し手が自分にとって求心的・より身近に受け取るか（近称指示）、遠心的に突き放して受け取るか（中称指示）の違いとなって表される。これらの差は田中（1992）の言葉を借りるならば、「話し手の心的態度」の反映と言える。
- (3) スペイン語の指示語3称は、伝統的に人称代名詞の「人称」概念と平行して考えられてきたきらいがあるが³ (Alarcos Llorach 1994, Alcina Franch & Blecua 1975, Bello 1981, Real Academia Española 1973, Seco 1975)、使用の実態をよく観察すると、聞き手の存在が日本語の場合のように顧慮されておらず、「指示語を使って相手側であることを積極的に表すときに中称が充てられる^{注12}」程度で、基本的には基底空間の3分割原理に依っている。^{注13注14}
- (4) 文脈指示に関わる前提空間と非前提空間の用法^{注15}は、人称代名詞や定冠詞の使用と密接な関係にある。(Bosque 1989: 179-192, Eguren 1999: 943-950)

2. 先行研究よりみた日本語とスペイン語の指示語体系の相違点

前節に示した相違点に加えて、指示語に関する日西対照研究の先行研究で指摘されてきた主な相違点は次の2点である。

- (1) 現場から姿を消したばかりの対象の指示 (Miyoshi 1979、三好1985a、1985b)。本稿で言う「消失直後」用法に相当する。
- (2) 同一指示場面であるにもかかわらず、スペイン語では中称が用いられ、日本語は遠称が用いられるような指示 (Ezawa 1992、太田1992a、江澤1994、寺崎1998) に最も顕著な相違が見られる。本稿で言う「一定距離」用法の一部、また「共通知識」用法と「記憶想起」用法に相当する。

今回の調査では、先行研究で指摘されるこの2点と、前節より、日本語の経験空間による指示が行われる場面2点ー現場指示における遠方指示「一定距離」用法ーを加えた、合計4種類の指示場면을調査対象とする。

IV. 調査方法と被験者

今回の被験者は全員で13名であり、北陸地区在住の文部省国費留学生のうち、大学院予備教育生と大学院生が中心である。国籍別に見ると、以下のようにすべて中南米出身者であり、今回の調査ではスペイン出身の被験者がいなかった。^{注16}

表1 被験者一覧

日本語レベル	出身国	名前(イニシャル)	性別	文部省留学生	追跡調査実施
日本語力ゼロ または 初級レベル	パナマ	VAF	男	○	あり
	アルゼンチン	AEE	女	○	あり
	メキシコ	VGS	男	○	実施予定
	ペルー	JLA	男	○	
	メキシコ	RSD	女		
	メキシコ	LTF	男		
中級レベル	メキシコ	MAF	女		
	メキシコ	DGR	女		
	パナマ	NHC	男	○	
上級レベル	ホンジュラス	JAF	男	○	
	メキシコ	JLR	男	○	
	アルゼンチン	MVT	女	○	
超級(ほぼネイティブ)	メキシコ	ALH	男	(元)○	

被験者の日本語力についてはまず自己評価させた後、可能なかぎり筆者が日本語での簡単な口頭のやり取りをしてチェックし、日本語能力試験受験経験のある場合はそれも勘案して最終的に決めた。また日本語力を表す、初級／中級／上級／超級という4段階は、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) の OPI (Oral Proficiency Interview) からの借用用語だが、今回の調査は厳密に OPI の手法で行ったものではないことを付け加えておく。

次に調査方法だが、太田 (1992a) で用いた四コマ漫画資料体のうちから、上記4用法に該当するものを抽出し、指示語の部分を空欄にして3称のうちのどれが入るか、また入らないとすれば指示語以外のどのような表現が入る (または入る可能性がある) かを記入してもらい、アンケート形式を採った。

アンケートは3部に分かれており、スペイン語に関する設問を「第2部」としてほぼ全被験者に課したが (表3参照)、日本語のものは同一作品から2通りのものを作成し (表2参照)、1つは吹き出し部分の指示語を隠してコソアを入れてもらう形式を採り、日本語力が中級以上の被験者に課して「第1部」とした。もう1つは、今度は吹き出し部分をそのままにし、さらに横の余白にスペイン語訳を施して日本語の絵を見て状況を考えさせながらスペイン語でどの指示語が入るかを質問した。この後者の設問形式は、日本語力が初級以下の者に課して「第3部」とした。日本語の場合もスペイン語の場合も複数回答を可とした。

次に資料体の引用箇所であるが、以下の表の通りである。^{註17}色 (濃度) の同じ部分が日西の用法が対応した部分である。引用箇所の番号は、日本語のものは巻数とページ、スペイン語は原本に付された通し番号で記してある。

表2 日本語資料体一覧

No.	引用箇所	指示原文例	指示分類	指示対象
1	三太郎 11-48	あれ	現場指示	一定距離
2	ペエスケ 2-59	あれ	現場指示	一定距離
3	ペエスケ 2-174	あいつ	現場－観念指示	消失直後
4	三太郎 2-7	あの案	観念指示	共通知識
5	コボちゃん 18-107	あの子	観念指示	記憶想起

表3 スペイン語資料体一覧^{注18}

No.	引用箇所	指示原文例	指示分類	指示対象
1	<i>Mafalda</i> 991	aquella casa	現場指示	一定距離
2	<i>Mafalda</i> 290	ahí	現場指示	一定距離
3	<i>Mafalda</i> 1768	aquella	現場指示	一定距離
4	<i>Mafalda</i> 1899	ahí	現場指示	一定距離
5	<i>Mafalda</i> 648	esa pobre gente	現場指示	一定距離
6	<i>Mafalda</i> 646	este Felipe	現場－観念指示	消失直後
7	<i>Mafalda</i> 357	esta Mafalda	現場－観念指示	消失直後
8	<i>Mafalda</i> 1202	eso	現場－観念指示	消失直後
9	<i>Mafalda</i> 622	aquellas revistas	観念指示	共通知識
10	<i>Mafalda</i> 1786	ese jabón	観念指示	共通知識
11		ese otro (jabón)	観念指示	共通知識
12	<i>Mafalda</i> 70	ese señor	観念指示	記憶想起
13	<i>Mafalda</i> 1760	esos días	観念指示	記憶想起

V. 調査結果

調査結果は以下の3つの表の通りである。表の被験者数の合計が総数と一致しないのは、こちらの説明不足から丸ごと記入を忘れた部分があったり、すべてが可能などという回答をしてきたため、無効回答と見なしたものが出たためである。

表4 日本語 (第1部) 2名

No.	引用箇所	第1位選択			第2位選択			第3位選択		
		近称	中称	遠称	近称	中称	遠称	近称	中称	遠称
1	三太郎 11-48		1	1						
2	ペエスケ 2-59		1	1						
3	ペエスケ 2-174			1						
4	三太郎 2-7			1						
5	コボちゃん 18-107			1						

表5 スペイン語（第2部）5名

No.	引用箇所	第1位選択			第2位選択			第3位選択		
		近称	中称	遠称	近称	中称	遠称	近称	中称	遠称
1	<i>Mafalda</i> 991		2	4		3				
2	<i>Mafalda</i> 290		4	3		1	2			
3	<i>Mafalda</i> 1768	2	1	3		3				
4	<i>Mafalda</i> 1899		4	2		1	1			
5	<i>Mafalda</i> 648		5	1			2			
6	<i>Mafalda</i> 646	3	4							
7	<i>Mafalda</i> 357	3	3		1	1				
8	<i>Mafalda</i> 1202		6							
9	<i>Mafalda</i> 622		2	3			2			
10	<i>Mafalda</i> 1786		5							
11			5	1			1			
12	<i>Mafalda</i> 70		6							
13	<i>Mafalda</i> 1760		6							

表6 日本語（第3部）9名

No.	引用箇所	第1位選択			第2位選択			第3位選択		
		近称	中称	遠称	近称	中称	遠称	近称	中称	遠称
1	三太郎 11-48	1	6	3	1	2	4			
2	ペエスケ 2-59	1	2	1		1				
3	ペエスケ 2-174	6	4			2	3		1	
4	三太郎 2-7	1	8	1	4		2			2
5	コボちゃん 18-107	1	1	7	1	3			1	

VI. 調査結果のまとめ

本調査から得られた結果を纏めると以下の3点になる。

- 1) スペイン語の現場指示で隔った対象については、確かに先行研究で言われるように中称と遠称が用いられる。その点が確認された。(表5の1～5)

表5の3に近称が2名現れている点には説明が必要であろう。これはマファルダが独りで雲を眺めながら、その形について述べる内言場面であり、典型的な基底空間の

場面である。Ⅲ章のスペイン語の項1)で述べたように、スペイン語の基底空間では近・中・遠のどれもが使用される可能性があり、大空を含めて話し手自身から〈近〉とする空間把握があっても何ら不思議ではない。^{注19}

2) 現場から姿を消したばかりの対象についても、先行研究で指摘される通り、スペイン語では近称か中称が用いられる点を確認された。その際、近称の使用には被験者間に揺れがある(表5の6~7)一方、中称のみの使用は安定している(表5の8)。8はマファルダの弟ギジェの奇態に突然遭遇したフェリーペが発した台詞で、「*¿eso?*」とマファルダに問う場面である(付録 *Mafalda* 1202参照)。これは対象に対して関心は高くても、心理的・遠心的突き放しが行われているとする、太田(1992a)の「二次的見え」の主張が確認されたものである。

近称と中称が分かれるのは表5の6と7であるが、これは太田(1992a)で言う「二次的見え」に相当し、近称使用も中称使用も対象への関心の高さはあるものの、その差が「心理的・内心的把持」と「心理的・遠心的突き放し」の違いとなって現れたものである。^{注20}興味深いのは、表6の3、つまり日本語力が低い被験者が日本語の場面でも近称と中称を多く選択している点である。この原文の引用例は「アイツ」であり、日本語における経験空間使用の例であるが、スペイン語を母語する被験者でまだ十分に日本語の指示語体系が習得されていない学習者の場合、日本語の場面を見てもスペイン語と同じような指示空間把握の仕方を行っている可能性が高いことが分かる。

3) 初級段階では、日本語の場合にもスペイン語の指示語体系の「原理」を持ち込んでいる可能性がある。これは初級段階における母語側の文法規則の借用転移の可能性を示唆するものである。(Selinker 1992: 260)

すぐ上の2)で述べたことと密接に関連するが、日本語の場面にスペイン語の指示語体系の原理を用いるということは、初級のかなり初期の一時的な段階ではあるが、借用転移が起きている可能性があることを示唆している。

迫田(1998)は中間言語として日本語学習者の指示語習得過程を追跡しているが、同書によれば、誤用が正用に転ずる際に最も母語干渉が顕著になり、氏の調査では中国語母語話者に最もはっきりと現れたという。また、中国語と同じ2分割体系の英語を母語とする学習者や3分割体系の韓国語母語学習者には、母語干渉と言えるまでの特徴は現れなかったそうである。

翻って、本調査の対象となったスペイン語母語話者の場合は、僅少なながらも日本語第1部の2名の被験者の例(表4)から、日本語の正用に近づいてきていることが分かる。また初級被験者のうち、2名に対して追跡調査として初級学習終了時点でもう一度同じ調査(日本語第3部)を行ってみたところ、2名とも日本語の正用に転じるという結果が得られている。

また本調査の直接的な目的からは外れるが、調査する過程で副次的に導き出された事柄がある。それは次の2点である。

1) スペイン語の指示語体系にも方言差があるものと思われる。

中南米の指示語用法がほとんど近称と中称の2分割体系になっているという指摘はすでに Kany (1970: 170, 320) によってなされ、かつ近年では Eguren (1999: 940) でも同様の言及が見られるが、本調査ではスペイン語の〈遠〉に中称を用いるか遠称を用いるかについて、メキシコ人被験者に前者が多く、アルゼンチン人被験者及び資料体の原文(やはりアルゼンチン人作者による)には明らかに遠称使用が多くなっていることが看守された。

この点については、スペイン語にも各地の方言がある以上、指示語の用法も地域差があっても何ら驚くには値しない。ただ筆者の知る限りにおいて、先行文献で指示語の用法における地域差を指摘したものは非常に少ない。そこで本稿では、今後のより精密な調査の必要性を強調しておきたかったのである。

2) 日本語を母語とするスペイン語学習者の指示語の扱い方についても調べてみる必要がある。(Ezawa 1992)

またこの点については、本調査を実施中に思いついたことであり、ちょうど本調査と対をなすような補完的な調査を、今度は日本語を母語とするスペイン語学習者に実施してみてはどうかという印象を受けたことによる。^{註21}もしこのような調査を実施して、同じようにスペイン語力ゼロ～初級程度の日本語母語学習者にも同様の「原理借用」が見られれば、初期の段階での文法規則の部分的な借用転移が起こっている可能性が濃厚と言うことになるだろう。

VII. 今後の課題と展望

最後に、今回の調査を通して筆者自身が感じた問題点を挙げておく。

1) 絶対数不足及び出身国が限定されている点の改善

13人のみの被験者から得られた結果からこれらの結論を導きだすのは危険を伴う。その点は筆者も重々承知している。今後は本稿で述べてきたことを「仮説」として、さらに多くのサンプルを集める必要があるだろう。

2) 手順の説明不足、未回答箇所の多さの解消

今回の調査では石川県外の被験者に対しては郵送とEメールの両手段を使って行った。回答方法をスペイン語文で施しはしたものの、それを補足するための説明が直接行えなかった。そのためであろうか、このような間接回収をした調査表のデータの中に無効となるものが多く見られた。今後、被験者の数を増やしていくには今以上に間接的方法に頼らざるを得ないのだから、その点に対する対策を考えなければならない。

3) 調査者側の調査方法の確立 (一貫性)、追跡調査の定期的な実施

今回の被験者のうち、初級のRSDとLTFと中級のMAFとDGRの調査は本調査開始のごく初期に行ったものである。実はその当時(1998年10月ごろ)はまだアンケートの第2部はなく、日本語の指示語だけの調査であった。その後メキシコ以外の国籍を持つ被験者を調査するようになってから、彼らの母語であるスペイン語の指示語についても併せて行ったほうがよいと考えるようになった。その意味で今回の調査に一貫性がないという批判を受けることは十分承知している。

また追跡調査の実施を開始したのも随分と遅れてしまった。現時点までに実施したのは2例だけである。今後は定期的に、しかも初級終了時だけでなくさらに中級(可能なら上級)段階でも追跡調査を実施したいと考えている。またその際、アンケート用の作品も他の資料体を用いるなどの工夫も施したい。

4) 被験者の背景 (スペイン語の方言、家庭環境、学歴・職歴、日本語環境)

スペイン語の方言差に問題については前章の副次的結果の1) で触れた通りだが、さらに被験者の母国での家庭環境や学歴・職歴、日系人の場合^{註22}は母国での日本語(学習)環境についても調べておく必要性を感じた。

5) 漫画を使った間接体験、題材の文化的背景が被験者にうまく伝わらないこと

指示語における場面状況の重要性を鑑みて資料体に4コマ漫画を用いたのだが、それゆえか、被験者には漫画を読み解くための、日本や日本社会に対する背景知識が不足していることに気がついた。もうこの調査を始めてかなりの時間が経過した後であったため、調査自体を取りやめたり調査方法を変更したりすることはしなかったが、今後同様の調査を実施するに当たっては、漫画の題材やその話題に対する背景知識部分の説明をスペイン語で簡単に施す等の配慮が必要と考える。

また、視覚情報のある漫画ではあっても、やはり被験者自身が体験する直接場面とは異なる。漫画を見ながら答えるということは、一度漫画の登場人物の立場に自分自身を置き換えるなどして間接的にその場面を経験することにほかならない。このようなやり方で本当に被験者の「直感的語感」が引きだせるのか、以前から筆者は疑問を感じていた。それでもこのようなアンケート方式を続けているのは、それ以外の方法が現時点では見当たらないからにほかならない。今後は、より被験者に「その場を体験させる」調査法を考案しなければならないと考えている。^{註23}

これら5点を含め、また前章の最後の部分で述べた補完的調査を今後実施していくことを今後の課題として本稿を締めくくりたい。

【資料体】

- 植田まさし (1988) 『コボちゃん』18、蒼鷹社
サトウ サンペイ (1984) 『フジ三太郎名場面』11、朝日新聞社
園山俊二 (1987) 『ベエスケ② ガタピン危機一髪』、朝日新聞社
Quino [Joaquín Salvador Lavado] (1990) *Mafalda*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor

【参考文献】

- 庵 功雄(1994a)「結束性の観点から見た文脈指示－文脈指示に対する一つの接近法－」、『日本学報』13、大阪大学文学部日本学研究室
庵 功雄(1994b)「定性に関する一考察－定情報という観念について－」、『現代日本語研究』1、大阪大学文

- 学部日本語学科現代日本語学講座
- 庵 功雄(1995a)「語彙の意味に基づく結束性について一名詞の項構造との関連から」、『現代日本語研究』2、大阪大学文学部日本語学科現代日本語学講座
- 庵 功雄(1995b)「テキストの意味の付与について一文脈指示における「この」と「その」の使い分けを中心に」、『日本学報』14、大阪大学文学部日文学研究室
- 庵 功雄(1996)「指示と代用一文脈指示における指示表現の機能の違い」、『現代日本語研究』3、大阪大学文学部日本語学科現代日本語学講座
- 庵 功雄(1999)「ア系統指示詞の用法に関する一考察」、『現代日本語研究』6、大阪大学文学部日本語学科現代日本語学講座
- 江澤照美(1994)「指示詞の日西対照研究に関する一考察－現場指示と文脈指示の間－」、*Hispánica* 38、日本イソパニア学会
- 太田 亨(1992a)『日本語とスペイン語の指示語体系について』、東京外国語大学修士論文
- 太田 亨(1992b)「日本語とスペイン語の「談話場」の特徴」、『日本語教育』77、日本語教育学会
- 金水 敏(1988)「日本語における心的空間と名詞句の指示について」、『女子大文学(国文編)』39、大阪女子大学国文学科
- 金水 敏・田窪行則(1992)『日本語研究資料集〔第1期第7巻〕指示詞』、ひつじ書房
- 国立国語研究所(1981)『日本語教育指導書8 日本語の指示詞』、大蔵省印刷局
- 追田久美子(1998)『中間言語研究－日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得』、溪水社
- 田中京子(1992)「指示詞が指し示すもの－日西比較の試み－」、『言語文化論集』14-1、名古屋大学言語文化部
- 寺崎英樹(1998)『スペイン語文法の構造』、大学書林
- フォコニエ、ジル(1987)『メンタル・スペース－自然言語理解のインターフェイス』(坂原茂他訳)、白水社
〔原著：Fauconnier, Gilles: *Espaces mentaux*, Paris, Éditions de Minuit: 1984〕
- 三好準之助(1985a)「スペイン語の指示詞と人称」、*Hispanica* 29、日本イソパニア学会
- 三好準之助(1985b)「指示詞の指示方法：日西語の場合」、『京都産業大学国際言語科学研究所所報』7-1
- 山梨正明(1992)『推論と照応』、くろしお出版
- 山梨正明(1995)『認知文法論』、ひつじ書房
- Alarcos Llorach, Emilio (1994) *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe
- Alcina Franch, Juan & José Manuel Blecaua (1975) *Gramática española*, 10ª edición, Barcelona, Editorial Ariel
- Bello, Andrés (1981) *Gramática de la lengua española destinada al uso de los americanos*, Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello, Santa Cruz de Tenerife
- Bosque, Ignacio (1989) *Categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*, Madrid, Editorial Síntesis
- Bühler, Karl (1979) *Teoría del lenguaje*, traducción de Julián Marías, Madrid, Alianza Universidad
- Eguren, Luis J. (1999) Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas. In Ignacio Bosque & Violeta Demonte [ed.] *Gramática descriptiva de la lengua española Vol.1: Sintaxis básica de las clases de palabras*, Cap.14, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe
- Ezawa, Terumi (1991) Los demostrativos españoles y japoneses – Estudio contrastivo, *Lingüística Hispánica* 14, 関西スペイン語学会
- Ezawa, Terumi (1992) La correspondencia de los demostrativos españoles y japoneses, *Lingüística Hispánica* 15, 関西スペイン語学会
- Fernández Ramírez, Salvador (1987) *Gramática española: 3.2. El pronombre*, Madrid, Arco/Libros
- Kany, Charles E. (1970) *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Editorial Gredos
- Miyoshi, Junnosuke (1979) Este/Ese en una deixis especial, *Lingüística Hispánica* 2, 関西スペイン語学会
- Real Academia Española (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe

Seco, Rafael (1975) *Manual de gramática española*, 10ª edición, Madrid, Aguilar

Selinker, Larry (1992) *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman

【注】

- ^{注1}例えば、日本語に関して「結束性」という観点から論じる庵氏の一連の論文や、談話管理理論から迫る田窪・金水両氏の論文等を参照のこと。
- ^{注2}例えば、筆者がSELE99 (1999年8月27日、愛知県労働者研修センター)で行った口頭発表の際に、「視界から姿を消したばかりの対象」について、東京外国語大学の川上茂信氏より「対象は姿を消しても、話し手にとっては身近な存在として受け止められている」とのコメントを得ていることなどを挙げておく。
- ^{注3}指示語研究で用いられる指示対象による分類で言うと、本調査の対象のうちの①が純粋な意味での「現場指示」用法であり、②は現場指示から「観念指示」への移行した時点での用法、そして③と④が「観念指示」用法ということになる。なお、江澤 (1994) では「想定指示」という名称が用いられているが、内容的には観念指示とほぼ重なっており、本稿では「観念指示」で統一して呼ぶことにする。
- ^{注4}「視界から姿を消したばかりの対象」という概念は、元は Bühler (1979) の *Deixis am Phantasma* まで遡ることができるが、スペイン語においてはまず Fernández Ramírez (1987) によって *Deixis de la fantasía* として言及され、また日本では対照研究的観点から三好準之助氏の一連の論文で指摘されたものである。
- ^{注5}この区別は、山梨 (1992) や山梨 (1995) が言う、「状況レベルの意味」と「認知レベルの意味」という考え方に大きく依存している。
- ^{注6}「見え」とは、大雑把に言って「どのように見えるか」と言う意味で用いている。詳細は太田 (1992a) を参照。
- ^{注7}但し、わずかながらだが、近称でもない遠称でもない、いわば緩衝地帯を指示するために中称ソが用いられることがある。例えば挨拶の時によく用いられる、漠然とした所を指す「ちよつとそこまで。」と言った用法である。なお、指示語は多品詞に亘っているので、慣例に倣ってコ/ソ/アで代表して記してある。
- ^{注8}日本語における指示は、太田 (1992b) で言うところの「共通点模索型」指示であり、田中 (1992: 17) の言葉を借りれば、「話し手＝聞き手という関係を強く表している」指示と言える。他方、スペイン語のそれは、「視点保持型」指示 (太田 *op.cit.*) であり、「話し手＝対象という関係を強く表している」指示 (田中1992: *ibid.*) と言えよう。
- ^{注9}筆者は庵功雄氏の一連の論文読後、特に庵 (1995b) の「結束性に基づくテキストの意味の付与」という考え方に共感を覚えて以来、太田 (1992a) で行ったようには簡単に割り切れないと考えるようになった。同様のことは注15でも述べる、スペイン語の文脈指示についても再考せねばならないと考えている。日西の文脈指示用法に関する対照研究は、今後の筆者の課題の一つである。
- ^{注10}スペイン語の指示語は文法性と数による異形態を持つため、本稿では男性単数形で代表させてある。
- ^{注11}心理的な遠近度を表すパラメータで、〈遠〉は〈近〉と対称の関係にある。
- ^{注12}聞き手に属することを指示語の中称以上に積極的に表す場合は所有代名詞が用いられる。
- ^{注13}寺崎 (1998: 85) はスペイン語の指示語と人称概念の平行性に関して、次のように慎重な記述を行っている。しかしながら本稿筆者は、やはり日西語の指示語の違いを決定的にしているのは基底空間の差だと考える。「スペイン語の指示詞は (中略) 基本的に日本語の指示詞「これ、それ、あれ」の体系と類似している。(中略) しかしながら、スペイン語の3系列と日本語の「こ・そ・あ」の間には微妙な相違が生ずることがあり、特に *ese/aquel* の分布と日本語の「それ/あれ」の分布との間にはずれがある。その主な原因と考えられるのは、*ese* の指示領域が日本語の「それ」より広いことである。話し手と聞き手が共通に経験している事物、たとえば両者が共に目前にしているものは、両者からかなり離れていても *ese* の指示領域となる。」
- ^{注14}スペイン語の指示語の分割領域と人称概念との平行性について疑問を投げ掛け、本稿と同様、直示の中心としての話し手から主観的にどのくらい隔たっているかに拠る所を求める希少な先行研究例として、

Eguren (1999:940, 958-959) の存在を挙げることができる。

^{注15}前提空間と非前提空間は観念指示や文脈指示に関わる心的空間である。これらの空間の使用には太田 (1992b) で導入した「談話場」の使用が深く関与している。太田 (1992b) では、「前者は中称で、また後者は遠称で指示される」と、現場指示の見えとの平行関係を強調していたが、その後筆者自身がその妥当性に疑問を抱き始めており、機会を改めて検討しなければならないと考えている。なお、スペイン語にも日本語同様、準現場用法を介した照応用法の文脈指示が存在する。

^{注16}北陸地区にやって来るスペイン語母語留学生の中に、スペイン人が極端に少ないためである。ちなみに、筆者が勤務する金沢大学で最も最近スペイン人留学生がいたという記録は、1992年に1人となっている。残念ながら、それ以前の情報は手元の記録にはない。いずれにしても、将来はスペイン人も被験者に取り入れるため、アンケート回収にインターネットを使うなどの方策を講じる必要があると考えている。

^{注17}資料体の掲載には著作権の問題が絡んでおり、本稿はこれを遵守する立場から、原著作を掲載せずに関況解説付きの台詞部分を【付録】という形で本稿末尾に載せてある。漫画を資料体とする立場から絵がないのは説得力に欠けるが致し方あるまい。なお、本調査の資料体のうち一部は太田 (1992b) に原著そのものが掲載されており、それらは原著者の許可を得ているのでそちらを参照していただきたい。またすべての資料体を閲覧されたい場合は、お手数でも直接作品に当たっていただくより方法がない。

^{注18}太田 (1992a) は複数の資料体を用いているが、そのうちから本稿で対象とする4つの場面に相当するものを選定していった結果、*Mafalda* のみが残ってしまった。*Mafalda* はアルゼンチンの作者の手による作品であり、指示語の用法に作者のものあるいはアルゼンチンのものと思われる特徴（遠称使用が他のスペイン語諸国の作品に比べて比較的多い）が見られる。この点は本稿最後の「今後の課題」でも「地域・方言差を考慮しなければならない」という形で指摘してある。

^{注19}このような空間把握の仕方は日本語の場合でも可能なはずである。

^{注20}田中 (1992) では「話し手の心的態度」という術語が用いられているが、氏はこの術語をいろいろな場面で説明するのに用いていて、心的な「どういう態度」なのかが未分析のままである。

^{注21}本稿執筆時点 (1999年12月現在) において、筆者が勤務する金沢大学には、教養の科目を含めてスペイン語科目がまったく開講されていない。そのため、このような調査を実施に移すにしても、スペイン語講座を持つ他学で行うほかはないのが現状である。

^{注22}今回の調査では上級のMVTが日系2世であった。本人の話では、小学校のころ日系人組織の日本語学校に通った経験があるという。そのことが調査時点で上級であったことと関係があるとは一概に言えないが、逆に無関係とも断言できない。その他に、日系人の場合は家庭でも祖父母と日本語で話している（または、話していた）という場合も十分に考えられるため、調査時の背景を今以上に調べる必要性を感じている。

^{注23}現時点で筆者が漠然と考えているのは、「バーチャルリアリティー」の手法を用いたコンピュータシュミレーションのようなものを刺激として与えて、それに対して回答を引き出すというものである。まだ考案段階ではあるし、それなりの予算と準備と知識が必要な方法ゆえ、今後の一つの目標・課題としていきたい。

【付録】

【日本語資料体用例】

1. フジ三太郎 (第11巻、48頁)

(1) 1コマ目

(会社で、北原部長に尋ねる万年課長)

万年課長：もし部長が女性宇宙パイロットなら何をなさいますか？

(2) 2コマ目

北原部長：アレをつれていきますワ

(と言って、離れたところ [席] で居眠りする三太郎を指さす)

(3) 3コマ目 (台詞なし)

(宇宙空間。スペースシャトルと思われる宇宙船、北原部長が操縦している。三太郎をアームが捕まえようとしている。)

(4) 4コマ目 (台詞なし)

(アームが三太郎を宇宙空間に放り出す。)

2. ペエスケ (第2巻、59頁)

(1) 1コマ目

(ベッドに横になるペエスケ、寝ているガタビシを見ながら)

ペエスケ：やっぱり必要だな

(と言って犬小屋の必要性について考えている)

(2) 2コマ目

(ガタビシ用の犬小屋を造るペエスケ)

一郎 (ペエスケの甥)：義兄^{にい}にいさん、こんにちは

ペエスケ：やあ、一郎くんか

(3) 3コマ目

ヒロ子 (ペエスケの妻)：一郎、あなた受験勉強でしょ。早く帰ったら

一郎：にいさん、あれ^{あれ}いただいでいーすか

(ペエスケの造った犬小屋を指さす)

ペエスケ：せっかくつくったんだけどな…

(4) 4コマ目 (台詞なし)

(神社の境内、神主が木につるされた犬小屋を見ている、犬小屋の裏面に文字が書かれている。)

「高校受かりますように 一郎」

3. ペエスケ (第2巻、174頁)

(1) 1コマ目

(歩きながら)

ペエスケ：生まれたよ！！

(2) 2コマ目

ペエスケ：男の子だ！！

(にっこり笑うペエスケ)

(3) 3コマ目

ペエスケ：おめでとー！！

(駅員に定期券を見せながら改札を通り抜けようとする。)

(4) 4コマ目 (駅員の独白)

駅員：あいつ、なんで今日ボーナス出るのはってんだろ (?????)

(少々離れたところで、ペエスケが喜び勇んで駅の階段を駆け上がって行く。)

4. フジ三太郎 (第2巻、7頁)

(1) 1コマ目 (台詞なし)

(子供用机売り場、三太郎一家が品定めしている机は横についたアームを回すことによって高さが調整できるようになっており、店員がアームを回して見せている。)

(2) 2コマ目

三太郎：いつか、ウチを建てなおすとき、あの案をとり入れようネ

(机に向かう娘に語りかける三太郎、娘の部屋は日が当たらず陰っている。)

(3) 3コマ目 (台詞なし)

(家の土台部分に家具店で見たと同様のアームがついていて、三太郎がそれを回して家を持ち上げている。)

(4) 4コマ目 (台詞なし)

(部屋から太陽が見えて喜ぶ娘)

5. コボちゃん (第18巻、107頁)

(1) 1コマ目 (台詞なし)

(コボちゃんが鼻歌を歌いながら、アイスクャンディーをなめている。そのコボちゃんをうらやましそうに見ながら指をしゃぶっている男の子がいる。コボちゃんがアイスクャンディーをなめる「チュー、チュー」という音がしている。)

(2) 2コマ目

男の子の母親：指しゃぶってるんじゃないの

(男の子の腕を引きながら)

(3) 3コマ目

男の子の母親：あとで買ってあげるから

男の子：ほんとー？！

(コボちゃんがアイスクャンディーをなめながら二人を見つめている。)

(4) 4コマ目

(コボちゃんの家の中、この台詞はコボちゃんの内言)

コボちゃん：あの子いまごろたべてるなー

(と、思い出しながら)

お母さん：いつまでも棒しゃぶってるんじゃないの

【スペイン語資料体用例】

1. *Mafalda* (991)

(1) 1コマ目 (台詞なし)

(離れた建物の尖塔部を前にしてミゲリートの左親指が大きく現れている。)

(2) 2コマ目

Miguelito: ¡Sorprendente! ¡Mi dedo es más grande que la torre de aquella casa!

(横でマファルダ少々驚いた顔でミゲリエの親指が示す方向を見ている。)

(3) 3コマ目

Mafalda: ¿Sabé por qué ves más grande, Miguelito?

Miguelito: ¡Claro!

(4) 4コマ目

Miguelito: Porque el dedo es mó y me importa muchísimo más que la torre.

2. *Mafalda* (290)

(1) 1コマ目

(砂浜を歩きながら)

Mafalda: ¡Pobre Miguelito!

Papá ¿Qué pasa?

(2) 2コマ目

Mafalda: Que desde el día en que se imaginó que el mar era sopa, no puede verlo sin descomponerse del estómago.

(3) 3コマ目

(海の中にいるミゲリートを見つけて喜ぶマファルダ)

Mafalda: Pero... ¡Ahí está! ¡En el mar!...

(4) 4コマ目

(喜んでミゲリートの方へ走り寄るマファルダ)

Mafalda: ¡Bravo, Miguelito! ¡Tomaste coraje!

(5) 5コマ目

Miguelito: NO. Tomé Alka-Seltzer.

3 . Mafalda (1768)

(1) 1コマ目

(上空の雲を眺めながら、これより全てマファルダの内言)

Mafalda: Es divertido buscar forma de qué tienen las nubes.

(2) 2コマ目

Mafalda: **Aguila**, por ejemplo, tiene forma de...

(3) 3コマ目

Mafalda: de...

(4) 4コマ目

Mafalda: de...

(上空の雲が2つに分裂してしまう。)

(5) 5コマ目

Mafalda: de...

(分裂した雲が消えてしまう。ここでマファルダの内言が断ち切れてしまう)

(6) 6コマ目 (台詞なし)

(同じ姿勢のまま上空を眺め続けている。)

(7) 7コマ目

Mafalda: ¡Ideales democráticos?

4 . Mafalda (1899)

(1) 1コマ目

(通りを隔てたところにマンションがあり、その2階のバルコニーには網が張り巡らされている。バルコニーには男の子が網につかまってうらやましそうに外を眺めている。)

Guille: ¡Pobre, ahí preso!

Mafalda: ¡Y buh!... Tiene que pagar su delito, Guille.

Guille: ¿Por qué? ¿Qué ha hecho?

(2) 2コマ目

Mafalda: Ha cometido nacimiento en época actual con intento premeditado de perpetrar niñez en domicilio de radio urbano.

5 . *Mafalda* (648)

(1) 1 コマ目

(電車の車窓から外を見ながら)

Mafalda: ¡Látima que Mamá tuerma, Papá ¡Es todo tan lindo!... ¡Sembrados y sembrados!...

(2) 2 コマ目

Mafalda: ¡Eh!... ¡Y vaquitas!

(3) 3 コマ目

Mafalda: ¡Oh!... Y esa pobre gente!... ¡Qué ranchito miserable!...

(4) 4 コマ目

(マファルダ一家の後ろの席に座っていた初老の紳士が立ち上がり、マファルダに向かって諭すように語りかける。)

Caballero en el asiento atrás: “*Pintoresco*”, nena, “*pintoresco*”.

6 . *Mafalda* (646)

(1) 1 コマ目

(明日、夏のバカンスに出かけるマファルダ。そのマファルダにバカンスの話を持ちかけるフェリーペ)

Felipe: ¿Sí que mañana salí de veraneo para los lagos del sur? ¡Qué bueno!

Mafalda: Sí mi mamá fue (*sic*) allá cuando se casó y dice que es muy lindo.

(2) 2 コマ目

Susanita: ¡¡Es que cuando uno se casa, debe ser todo tan hermoso!!... ♪ ~~Felipe?~~ ♪

(スサニータに悩ましげに寄り掛かれ、フェリーペは真っ赤になる。)

(3) 3 コマ目

Felipe: ¡¡Noooooooooooo (台詞切れ)

(フェリーペ、一目散に逃げ去る。寄り掛かっていたスサニータは支えを失って倒れる。)

(4) 4 コマ目

Susanita: ¡Já!... ¡Este Felipe!... ¡Estuvo gracioso, ¿no? ¡El muy bobo no se dió (*sic*) cuenta que lo dije en broma!

(立ち上がって落ちたサングラスを掛け直しながら)

(5) 5 コマ目 (台詞なし)

(と言ったものの、スサニータのサングラスの下から涙があふれている。それを横で見ているマファルダ)

7 . *Mafalda* (357)

(1) 1 コマ目

Papá Adiós, Mafalda, que se mejore el mundo.

(と言いながら会社へ出かけるパパ)

Mafalda: Gracias.

(ベッドに寝かせた地球儀の前で浮かぬ顔で座り込むマファルダ)

(2) 2 コマ目

Papá ¡El mundo enfermo! ¡Esta Mafalda tiene cada ocurrencia!... JA-JA-JA

(と笑いながら通りを歩いて行く。)

(3) 3 コマ目

Papá J...

(新聞売りをしている裸足のみすぼらしい少年に出会って、思わず笑い止む。)

(4) 4コマ目

(会社で考え込むマファルダのパパ、同僚の質問攻めにあう)

Colega de la compañía 1: ño?

Colega de la compañía 2 : El mundo está qué

8 . *Mafalda* (1202)

(1) 1コマ目 (台詞なし)

(マファルダとフェリーペが並んでソファに腰掛けて、漫画らしきものを読んでいる。)

(2) 2コマ目 (台詞なし)

(突然、ズボンもパンツもはかないマファルダの弟ギジェとそれを追いかけるママが二人の前を走り抜けていく。驚いた顔で見ているフェリーペ、マファルダは対照的に平然とその光景を見ている。)

(3) 3コマ目

Felipe:   eso?

(と、マファルダの方を向いて尋ねる。)

(4) 4コマ目

Mafalda: Nada. El Guille en versión completa huyendo de la censura.

(と、平然と落ち着き払って漫画を読み続けながら、フェリーペに答えるマファルダ)

9 . *Mafalda* (622)

(1) 1コマ目

(スサニータの家を訪れるマファルダ、スサニータに貸した雑誌を受け取りに来た。)

Mafalda: Hola, Susanita. Venía por **aquellas revistas** que te prest e

Susanita: Ah, sí Ven ı vamos a mi pieza que las busco.

(2) 2コマ目 (この台詞マファルダの内言)

(小ピンに貼られたラベルを不思議そうに眺めながら)

Mafalda: (10 nov. 66) (17 jul. 66) (3 ene. 67)

(スサニータは横でマファルダに借りた雑誌を一生懸命に探している。)

(3) 3コマ目

Mafalda: Qué d ens en estos frasquitos con fecha, Susanita?

(4) 4コマ目

Susanita: Lágrimas; es mi colección de malos-ratos.

10. *Mafalda* (1786)

(1) 1コマ目

(マノリートの父親が経営する雑貨店「Almacén Don Manolo」でマノリートが店番をしている。近所の奥さんと思われる女性が店にやって来てマノリートに尋ねる。)

Señora vecina: Buenas, Manolito,  ens **ese jabón** en polvo que anuncian por televisión?

(2) 2コマ目

Manolito:   Cu  el de   BL  N-BL  N   "PULCRILIMP"?

(3) 3コマ目

Señora: No, ese otro de   SE COOOMEN   SE COOOMEN  

(Los dos) : SE   COOOMEN LA MUGRECITA.   LAS   BURBUJITAS   DE "SAVONEX"  

(4) 4 コマ目

(女性が洗剤を買って店を出て行った後、店に独り残るマノリート、深刻な顔をしている、この台詞内言)

Manolito: Y pensar que hay profesiones en las que se puede estar actualizado sin necesidad de estar ridículamente actualizado.

11. *Mafalda* (1786)

(1) 1 コマ目

(マノリートの父親が経営する雑貨店「Almacén Don Manolo」でマノリートが店番をしている。近所の奥さんと思われる女性が店にやって来てマノリートに尋ねる。)

Señora vecina: Buenas, Manolito, ¿enés ese jabón en polvo que anuncian por televisión?

(2) 2 コマ目

Manolito: ¿Cuál el de ♪ BLÍ N-BLÍ N ♪ “PULCRILIMP”?

(3) 3 コマ目

Señora: No, ese otro de ♪ SE COOOMEN ♪ SE COOOMEN ♪

(Los dos) : SE ♪ COOOMEN LA MUGRECITA. ♪ LAS ♪ BURBUJITAS ♪ DE “SAVONEX” ♪

(4) 4 コマ目

(女性が洗剤を買って店を出て行った後、店に独り残るマノリート、深刻な顔をしている、この台詞内言)

Manolito: Y pensar que hay profesiones en las que se puede estar actualizado sin necesidad de estar ridículamente actualizado.

12. *Mafalda* (70)

(1) 1 コマ目

(マファルダとフェリーベが歩いている。フェリーベはお札の裏に印刷された人物像を見ながら)

Felipe: ¿Sabés que se imprimen más ejemplares de billetes que de cualquier otra cosa?

Mafalda: No.

(2) 2 コマ目

Felipe: Pues así es la cosa. Los billetes son el “BEST-SELLER” del año.

(3) 3 コマ目

Mafalda: Entonces ese señor que aparece en los billetes...

(と言って考え込む。)

(4) 4 コマ目

Mafalda: ¿Es James Bond?

(とフェリーベに尋ねる。)

13. *Mafalda* (1760)

(1) 1 コマ目 (台詞なし)

(お腹の突き出た恰幅のよい男性に通りで出会うミゲリート)

(2) 2 コマ目 (台詞なし)

(空想するミゲリート、男性のお腹をティンパニーとみためて叩こうとする。)

(3) 3 コマ目 (台詞なし)

(今度は水道管と思われるものが置かれた工事現場を通り過ぎるミゲリート)

(4) 4 コマ目 (台詞なし)

(再び空想するミゲリート、今度は水道管を女性用のカーラーに見立てて女性の頭に巻き付けている。)

(5) 5コマ目 (ミゲリートの内言)

Miguelito: Pareciera que hoy mi imaginaci3n piensa hacerme pasar uno de esos d3as moviditos.

A Basic Study on the Acquisition of the Japanese Demonstratives by Native Spanish Speakers

Akira Ota

Keywords: Demonstratives, Japanese and Spanish, Basic-Mental Space for Demonstratives, Nearer Term/Medium-Distance Term/Farther Term, Native Spanish Speakers

ABSTRACT I attempted to investigate differences in usage of demonstratives between Japanese and Spanish. As my method of investigation, I adopted a questionnaire consisting of 4-frame comic strips, as used in my MA thesis (Ota 1992a). For the purpose of the study I've selected comics where there is correspondence between demonstrative usage in the two languages.

Respondents to the questionnaire were native Spanish speakers, all from Latin America, who were monbush3scholarship students studying and/or performing research at the national or regional universities in the *Hokuriku* area.

The questionnaire has been divided into three parts;

- 1 . For those whose Japanese proficiency level is higher than intermediate;
- 2 . For all students (this part is designed to examine their usage of demonstratives in their native language; i.e. Spanish) ;
- 3 . A compensatory part for #1, for those whose Japanese level is lower than basic (zero-level included) .

Through this questionnaire, I obtained results as shown below:

- 1 . For subjectively distant objects, both *ese* and *aquel* are used in Spanish, while in Japanese cartoons these uses are invariably demonstrated with *a-*.
- 2 . For those objects which have disappeared recently from the sight of the speaker, the Spanish native will indicate these with *este* or *ese*. However, the use of *este* is inconstant while usage of *ese* is so constant that it can be induced that the speaker is psychologically shifting their interest away from the object in question in spite of their interest in it.
- 3 . For majority of respondents' whose Japanese level was lower than basic, there exists a possibility that they introduced the Spanish demonstrative principle into similar conversational situations in Japanese; that is, there is possibly a 'ban' of the principle of their Native Language into the Target Language usage.

オノマトペと時を表す副詞に見られる類似性について

峯 正 志

はじめに

本稿でいう「時を表す副詞」とは、ある出来事が起きる時間軸上の点を示す様々な要素のことで¹、例えば、

「きのう、彼女と映画を見に行った。」

「第二次世界大戦は、1936年に始まった。」

における「昨日」や「1936年に」を指す。

問題は、このような表現に助詞の「に」が現れる場合と現れない場合があるということである。例えば、「昨日」、「明日」、「来年」のような語には「に」が現れないのに、「10月に」とか「平成12年」とかいった要素には「に」が現れる。また、「三日前」や「3時間後」などでは、「に」が現れたり現れなかったりする。

これには「相対的時間」と「絶対的時間」といった概念が用いられて説明されるときもあるが、うまく説明できないこともある。

ところで、オノマトペ表現にも似たような現象がある。

「太陽がぎらぎら輝いていた。」

「太陽がぎらぎらと輝いていた。」

のように、助詞の「と」が現れたり現れなかったりするオノマトペもあれば、「すっかり」のように「と」が現れないものもある。また「くるっと」のように必ず「と」が現れるものもある。

この現象については、田守・スコウラップ（1999）が「オノマトペ度」という概念で説明している。

この研究ノートでは、この二つの現象の類似性を指摘し、「時を表す副詞」の方も「オノマトペ度」と類似した概念で説明できる可能性を示唆する。

I. 時を表す副詞における助詞「に」の出現条件について

時を表す助詞「に」の出現の条件については、いくつか説がある。例えば、野田（1991）では、名詞の意味的な違いから説明している。

同書によると²、「明日、おととい、来年、今」のような、「話をする時点を基準にした相対的な「時」を表すことば」の場合は「に」が現れず、「1988年、3月、3時、江戸時代」のような「話をする時点を基準にしない絶対的な「時」を表すことば」の場合は「に」が現れるという。

同書の持つ入門書としての性格のため、説明が非常に単純化していることを割引いても、この説明では不十分であろう。例えば、「相対的」・「絶対的」という概念も、単純に二分できるようなものではない。たとえば、「～前」・「～後」という表現は次の例に見るように、指示的のように見えるが、助詞「に」は現れたり現れなかったりする。³

例文：二日前、あの家に空き巣が入りました。

私は二日前に、ブラジルから来日しました。

このような場合に、「に」が付いている場合が「絶対時」で付いていない場合が「相対時」である、というような説明は難しいであろう。

また、寺村（1991）では、名詞の意味的な違いに加え、情報の焦点の有無も関わっていることを指摘している。

同書では⁴、このような名詞を甲類（「に」が必須的であるもの）、乙類（「に」を付けることができないもの）、丙類（付けても付けなくてもよいもの）の3つに分類する。そして、甲類を「時の流れを人為的にきざんで名付けた『何年、何月、何日、何時、何分』といった名詞」で「発話時、談話場面と関係ないという意味で客観的」であるとする。乙類については、「発話の時点を中心としてある時点を指し示す種類の名詞」とする。

この分類は野田のものと同様なものである。違いは、甲類に関して「この種の名詞が「二」を必要とするのは、しかし、これらの語本来の性質に由来するというよりも、構文的な問題を考えたほうがよさそうだ」として、情報の焦点が関わっていると指摘している点である。つまり、「一般に、『いつ～する（した）か』が情報の焦点、ないし情報の重要な部分をなしているときは、『二』が必要であるのに対して、『これこれの時、どういう事が起こったか』が情報の焦点、ないし重要な部分であるときは、『二』なしで——種の提題のように一文頭におかれるようである。』と指摘している。これに関しては、文頭に置かれるかどうかは別にして、そのような使い分けがあることは筆者の内省でも正しいように思われる。

同書ではさらに、他の意味の違いによる使い分けの可能性も指摘している。乙類の名詞に関して、

彼とは来週 $\left\{ \begin{array}{l} \text{に} \\ \phi \end{array} \right\}$ 会うことになっています。

のように、「に」を伴うこともあると指摘して、「時の幅を表すこともある名詞の場合、その幅のなかの一点を特定する場合は「ニ」が使われ」とする。同書では、

彼とは {^{来週}_{*来週に}} ずっと一緒に仕事をする事になっています。

という例文が挙げられている。

以上、名詞のもつ性格 (指示的か、絶対的か) によるという説、情報の焦点が関わっているという説、その名詞句の意味的違いによるという説を見てきた。

いずれにも納得できる点はあるが、どれか一つが正しいのかということになると、いずれとも決めかねる。また、いずれも一面の正しさを伝えているとしても、これらの3つがどのように関連しているのかについてはわからない。

また、これらの説はいずれも、両者の違いがどのようなものであるかという点については説明しているが、なぜ「に」が付いた方がそのような意味になるのか (「に」が付かない方がなぜそのような意味にならないか) については説明していない。このような点について留意しながら、次にオノマトペにおける類似現象を見てみよう。

II. オノマトペ表現における助詞「と」の出現条件について

この章では、上で述べた「時を表す副詞」における助詞「に」と類似した、オノマトペ表現における現象について述べる。

田守・スコウラップ (1999) では、「日本語オノマトペは、文中で副詞として機能するとき、その音韻形態および統語的・意味的機能によって、助詞との共起の仕方が異なる。」⁵として、

- 1) 助詞「と」を随意的に伴うもの
- 2) 通常助詞を伴わないもの
- 3) 「と」を伴った方が好ましいもの
- 4) 「と」を義務的に伴うもの
- 5) 「に」を義務的に伴うもの

の5種類に分類した。以下、同書に従いどのようなオノマトペがどれに分類されるのかを見ていく。

まず、助詞「と」を随意的に伴うものであるが、これは「カタカタ・カタカタと」、「ザブザブ・ザブザブと」といったCVCVという2モーラの反復形や、「キンキン・キンキンと」、「スウスウ・スウスウと」といった(C)VNないし(C)VVの反復形、「はっきり・はっきりと」、「ぼんやり・ぼんやりと」といった(C)VNCVriの音韻形態を持ったもの等がそうであるとしている。

以上のものは様態副詞として使われるものだが、同じ2モーラ反復形のオノマトペでも、頻度副詞、程度副詞として機能するものは、2)の通常助詞を伴わないものに分類されるという。例として「ちょいちょい」、「どしどし」や「グングン」、「すっきり」等が挙げられている。ここで「通常」とあるのは、「と」の付加を許容する話者も存在するから、と記されている。

3)の「と」を伴った方が好ましいものとしては、(C)VCVriないしCVCVNの反復形を持つオノマトペを挙げている。これらのオノマトペは、「と」の伴わない例も存在するというものの、伴った方が安定した文になるという。例としては「フワリフワリと」、「ピカリピカリと」等が挙げられている。

4)の「と」を義務的に伴うものは、1)～3)以外の音韻形態を持つ、様態副詞として機能するオノマトペであるとする。例として「ぱつと」、「ぐつと」、「コンと」、「ポンと」、「パラッと」、「バタンと」等が挙げられている。

5)の「に」を義務的に伴うものは、助詞が「と」でないということと、この場合のオノマトペが「結果副詞」として用いられるという点で1)～4)と異なっており、助詞「と」の出現条件の問題からは除外出来ると考える。

ここまでの議論では、「と」の出現は音韻的条件に基づいているように見える。しかし同書ではさらに考察を進め、別な条件が「と」の出現に関わっていることを主張する。

同書はまずこの場合の助詞の「と」と引用の助詞「と」との関連を指摘する。そして、1)擬音オノマトペは擬態オノマトペよりも引用的に用いられやすい、2)「と」を義務的に伴うオノマトペは「と」を必要としないものよりも引用的に用いられやすい、3)異形はそのもとのオノマトペよりも引用的に用いられやすい、といった点から、「オノマトペが引用的に用いられやすいほど、オノマトペ度が高く、語彙性は低い」という結論を導き出す。

ここでオノマトペ度とは「ある語が話者によって直接的な模倣として認識される程度」を指し、語彙性とは「オノマトペと推測される語が言語の中でどれほど完全に語として機能しているかという程度」を指す。直接的な模倣として認識されればされるほど通常の語彙としては認めにくくなると考えられるため、オノマトペ度が高いほど語彙性は低くなり、また逆にオノマトペ度が低いほど語彙性は高くなる。例えば、物をたたく音として「カンカン」はよく使うが「グワーン」はそれほどでもない。これを上の用語で説明すれば、「グワーン」の方がより音を忠実に再現していると考えられるので、オノマトペ度が高い。また「カンカン」の方が「グワーン」よりも語彙として定着しているので語彙性が高いと考えるのである。これを反映して、「鍋をカンカンたたく。」は言えるが、「*鍋をグワーンたたく。」とは言えないのである。

そして、オノマトベ度の高い、つまり語彙性の低い表現はどのような効果を持った表現になるかという、「もっとも具体的な描写力に富み、類像的で、直接的で、生き生きとした臨場感がある」表現になるという。

同書の結論をまとめると、オノマトベ度の高い（語彙性の低い）オノマトベの場合には「と」が現れやすく、オノマトベ度の低い（語彙性の高い）オノマトベの場合には「と」が現れにくいということになる。

Ⅲ. 両者の平行性

両者の平行性を以下に述べる。

まず両者とも、助詞を伴ったり伴わなかったりすることがあり、1) 常に助詞を伴うもの、2) 常に伴わないもの、3) 伴ったり伴わなかったりするもの、の3種類に分類されるという点が上げられる。しかしこれだけでは、単に出現の仕方が似ているだけで、その出現の条件は全く異なっているかもしれない。

ここで、野田(1991)の指摘を思い出してみよう。「明日、おととい、来年、今」のような、「話をする時点を基準にした相対的な「時」を表すことば」の場合は「に」が現れず、「1988年、3月、3時、江戸時代」のような「話をする時点を基準にしない絶対的な「時」を表すことば」の場合は「に」が現れるという指摘だが、「あす」とか「いま」といった語彙と、「1988年」や「6時50分」といった語彙を比較してみたらどうだろうか。田守・スコウラップ(1999)のいう「語彙性」と関連させてみると、「あす」や「いま」といった語彙の方が「1988年」や「6時50分」より語彙性が高いと言えないだろうか。つまり前者は日常よく使うが、後者の方は前者に比べ使用頻度は非常に低く、また非常に個別的であり一般性に欠け、新しく作り出した聞き慣れないオノマトベと共通する何かを感じるのである。

では、語彙性が高いものはなに度が低いのだろうか。つまりオノマトベの場合の「オノマトベ度」にあたるものはなんであろうか。

本稿では仮にこれを「副詞度」と呼んでおきたい。時を表す副詞がどれだけ個別的、特定のであるかということで「特定度」としても良いかもしれないが、要はその結果どれだけ副詞としての地位が固まっているかということだからである。その意味では、オノマトベ度も「副詞度」の一種と捉えてもよいかもしれない。

では、このように考えた場合、どのような利点があるのだろうか。

まず第一の利点は、このような名詞の場合は「情報の焦点」、このような名詞の場合は「時の幅の中の特定の一点」を示す、というような、どのように関連するか分から

ない二つの基準に基づいているとするより、「副詞度」という一つの基準で説明できるという利点である。また、同様に、時の副詞とオノマトペによる（様態）副詞という異なった要素が、類似した概念によって説明できることも挙げられる。

第二の利点は、第2章で出した疑問、つまり「(焦点や名詞の性質の説は) 両者の違いがどのようなものであるかという点については説明しているが、なぜ「に」が付いた方がそのような意味になるのか（「に」が付かない方がなぜそのような意味にならないか）については説明していない。」という疑問の答えになるということである。つまり、情報の焦点説では、どうして「に」の付いている方が焦点表現となるのかについて明確に説明しにくい⁶、「副詞度」という概念を使った、「副詞度が高い要素は単独で文中に立ちやすいが、低いものは助詞の助けがなければ文中に単独では立ちにくい」という説明なら理解が容易であろう。

また、この考え方は、焦点や時の幅の中の特定の一点といった説明もそれ自身から導き出せる。「に」のついている時の副詞は、語彙性の低いオノマトペ表現のごとく、非常に情報量が多い（日常的な意味とは異なる）表現となり、非常にインパクトが高い故に情報の焦点となりうる、といった説明が可能であろう。また、時の幅を表す名詞に関しても、時の幅を表す名詞は「その間ずっと」を意味するのが通常の用い方であるため、「その幅の間のある一時点」を表す使い方は「通常」の使い方と異なるが故に「に」が用いられた、という説明が可能になる。

また、このように考えることで、英語でも同様の現象があること⁷の説明も可能になる。英語においても today や now といった語彙の方が、1998 や 10 o'clock といった語彙よりも語彙性が高いのは同じだからである。

しかし利点と同様、難点もある。例えば他の概念に比べ、基準がより恣意的になりうるという点、また「オノマトペ度」についても言えることだが、「語彙化が進んでいるから助詞が現れない」、「助詞が現れないから語彙化が進んでいる」という循環論になりうるという点である。

しかし、類似した現象を同じ原理で説明できるようになるという利点は、否定できないであろう。

IV. 終わりに

本稿での指摘をもう一度まとめてみたい。

「時を表す副詞」にも「オノマトペ」にも、場合により助詞を伴ったり伴わなかったりする現象が見られる。本稿では、この二つの現象の類似性を指摘し、「時を表す副

詞」の方も「オノマトペ度」と類似した概念で説明できる可能性を示唆した。すなわち、「副詞度」である。

【参考文献】

- 田守育啓、スコウラップ・ローレンス、1999、『オノマトペ 一形態と意味一』、くろしお出版、東京。
寺村秀夫『日本語のシンタクスと意味 III』、くろしお出版、東京。
野田尚史、1991、『はじめての日本語文法』、くろしお出版、東京。

【注】

- ¹ 当然ながら、「三日ご飯を食べていない。」に見られる「三日」のような「期間」を表す副詞は、時に関する副詞ではあるがこれには含まれない。
² 野田 (1991) p.66 ff.
³ このことは、同書 p.67にも指摘がある。
⁴ 寺村 (1991) p.270ff.
⁵ 田守・スコウラップ (1999) p.64 ff.
⁶ 「時の幅の中の特定の一点」説の場合は、「に」がもともと時点を表す助詞であるため、説明は可能である。
⁷ 寺村 (1991) p.272に指摘されている。

On the parallel behavior of the particles used in temporal adverbials and onomatopoeic adverbials

Masashi Mine

ABSTRACT The particle "ni" used in the temporal adverbials shows very interesting behavior. It appears in one occasion and disappears in another. There are theories to explain this, using terms such as "(information) focus", or "semantic role". Interestingly, the particle "to", as used in onomatopoeic manner adverbials, shows the same behavior. Tamori and Schourup (1999) say that it is conditioned by the "mimeticity". This short paper points out the possibility that the case of the particle "ni" could also be explained with the same kind of concept, namely "adverbiality", setting focus or semantic role theory as its corollary.

ハイブリッド・ドラマプロジェクト2000

—読解、日本事情を経て、ドラマを含んだ研究発表に至る—

三浦香苗・山口実千代

キーワード：ドラマ、研究発表、ハイブリッド、楽しく学ぶ、日本事情、漫画読解

- I. ドラマプロジェクトの理念と方法
 - 1. ドラマプロジェクトの理念
 - 2. ドラマプロジェクトのテーマと方法
- II. 準備
 - 1. 指導者側の準備
 - 2. なぜ『サザエさん』を選んだか
- III. 活動の実際
 - 1. 研究グループ
 - 2. ドラマグループ
 - 3. 合同練習とリハーサル
- IV. ドラマプロジェクト発表会
 - 1. 発表会の進行
 - 2. 発表の形態と内容
 - 3. 発表会の評価
- V. 反省と展望
 - 1. 研修生達の感想
 - 2. 指導者側からの反省
 - 3. 展望

資料

- 1. 発表中の寸劇の要約と出典
- 2. 研究グループの発表原稿
- 3. 写真

英文要旨

はじめに

金沢大学留学生センターの日本語研修コースは、平成7年(1995)10月の開講以来、年間2回連続して開講され、平成12年(2000)3月には、第9期を修了した。

本コースでは、専門教育への橋渡しとするための「口頭研究発表プロジェクト」を通常の日本語授業と並行して行い、着実な成果をあげてきた。しかし、毎年、前期と後期とで留学生のタイプが異なるため、「口頭研究発表プロジェクト」の実施による教

育効果に差が生じていた。すなわち、コースの受講生が研究留学生のみからなる前期の場合は、「口頭研究発表プロジェクト」の実施により、受講生の日本語能力のみならず、研究上の意欲と能力の向上に顕著な効果が認められたのに対し、研究発表に不慣れな教員研修生中心の後期の場合は、「口頭研究発表プロジェクト」を実施するために相当の困難を生じていた。そこで、後期の受講生のために、日本語と日本事情を主体的に楽しく学びながら、同時に、専門教育への橋渡しとなるものはないかと考えた。

従来、「口頭発表プロジェクト」では、自分でテーマを見つけ、データを収集・分析し、それを研究発表の形で対外的に報告できるところまでまとめられるように指導する方針を一貫してとってきた。しかし、後期研修生に対しては、そのような指導の理念は必ずしも必要ではなく、また適切でもないと思われた。そこで、従来の口頭発表のための指導の成果を生かしつつ、新たなパラダイムを展開するために、複合的な教育課題としてとりあげようと試みた。

様々な試行錯誤のうえで着目した構想は、「ドラマ」という形式であった。すなわち、個々の学生ごとに個別に行う従来の口頭研究発表でなく、特定の口頭研究発表に合わせて、その発表内容に即したドラマを同時に補完する形で進行させ、それに受講生全員が参加するという「ドラマプロジェクト」の構想を得た。この方法により、受講生は狭義の言語としての日本語の学習に加えて、非言語行動を含む日本文化、生活事情をドラマという形式をとりつつ三次元的に学習し、さらに同時進行の形で行われる研究・調査方法、口頭発表技術等との連携を学ぶことになる。その意味で、異種の要素を組み合わせつつも全体としては一つのプロジェクトとなる学習形態であることから、これを「ハイブリッド・ドラマプロジェクト」と名付けた。

本稿は、その初めての試みの現場報告であり、2000年2月23日のドラマプロジェクト発表会の直後に執筆したものである。もとより、詳細な検討を経たものではなく、暫定的な中間報告にすぎず、各方面のご批判・ご意見を受けるためにあえて緊急に発表したものであることをあらかじめお断りする次第である。

I. ドラマプロジェクトの理念と方法

1. ドラマプロジェクトの理念

—21世紀へ向けて開かれた日本語教育を模索する

日本語学習者は、若年層を除いて、大学で学ぶ留学生のみならず社会人も自分の専門的な領域をもっているのが通例である。サバイバルや初級の段階であっても、それを使いこなしつつ自己発現を行いたいというのが知性を備えた学習者の欲求である

う。研究者でなくても、成年の社会人であれば、ビジネスマン、技術者、あるいは主婦等にもそれぞれの専門的な研究上の意欲と活動がある。日本語はその専門領域における研究活動を可能にする手段として学習されているものと認識すべきである。それゆえ、我々は、その学習者の需要に応えるものを提供する必要がある。

その意味で、それを可能にする日本語教育は、学習者に単に「日本語を教えればよい」という段階を超えなければならない。ことに、学習者が主体的である以上、彼らが主体的に関わるものでなければならない。しかも、学習意欲を維持し、昂進させるためには、達成感のある、しかも楽しさのある学習活動を企画しなければならない。そして、学習者の本来の能力を生かし、より高度な言語活動へと昇華させなければならない。

そこで、本プロジェクトの性格を次のように定めた。

- ・ 大学で行う日本語教育という枠の中で
- ・ 学習者の主体的な取り組みを促す活動
- ・ 研究活動へのスムーズな移行を可能にする日本語学習
- ・ 達成感のある、しかも楽しさのある活動
- ・ 普通の日本語の授業と平行して、5ヶ月の集中コース内のできる活動

2. ドラマプロジェクトのテーマと方法

9期生の大きなテーマは、本プロジェクトの性格をふまえ、限られた時間の中で一定の効果を上げるため、教師側があらかじめ準備し、「日本の家族像」とした。

そして、次のような方法をとることとした。

- (1) 本コースに参加した学習者は、日本語レベル中・上級者と初心者に分かれたので、その両方がそれぞれのレベルに応じた役割を担うこととした。すなわち、中・上級者（研究グループ）は研究発表をし、初心者（ドラマグループ）は研究発表の一部として寸劇をする。¹

なお、実際の指導は、研究グループを三浦、ドラマグループを山口が中心となって行うこととした。

- (2) 日本事情を兼ねて漫画読解を行う。
- (3) 素材として4コマ漫画とシリーズもの漫画の数場面を利用する。
- (4) 小テーマは、教師が幾つか準備しておき、研究グループと教師が読解を行う課程で話し合い、絞り込む。
- (5) 研究グループは、小テーマに関するアンケートを作成し、金沢大学の日本人学生にアンケート調査を行う。アンケート結果と読解から得た結論をまとめ、研究

発表する。

- (6) ドラマグループは、(5)の研究発表の中で、漫画からとった数シーンの寸劇を演じて発表に参加する。

II . 準備

1 . 指導者側の準備

前節に述べた性格のプロジェクトを行うために指導者側で行った準備は以下の通りである。

【第9期のドラマプロジェクトの方向性を決める】

1999年10月²⁾に、このドラマプロジェクトの方向性を決めるためのブレインストーミングを行い、複数の日本語講師の意見を参考にすることができた³⁾。そして、大きなテーマを「日本の家族像」とすること、4コマ漫画の寸劇を取り入れること、研究グループ（日本語力が中上級の者）とドラマグループ（日本語力が初級の者）の役割を分けることを決定した⁴⁾。

【素材となる漫画の選別】

三人の教師によるプロジェクトチームを組み⁵⁾、数種類の漫画を手分けして読んで、素材となるものを選別した。その結果、『サザエさん』、『コボちゃん』、『クッキングパパ』を採用した。いずれも日本の家族の生活を描いているが、『サザエさん』は昭和の古き良き時代を思わせる家族像、『コボちゃん』は現代の中堅層の子供時代の家族像、『クッキングパパ』は現代に生きる新しいタイプの家族像である。主として『サザエさん』を使い、『コボちゃん』は補助的に、『クッキングパパ』は現代の若い家族像として採用することにした。他に、『ちびまるこちゃん』、『クレヨンしんちゃん』を検討したが、今回は扱わないこととした。なお、選別の根拠については、II-2 . 「なぜ『サザエさん』を選んだか」を参照されたい。

【下位テーマ候補を見つける】

下位テーマを見つけるために、三人で手分けして三つの漫画を詳しく読み、以下の諸点で特に注目される数編を選びだした。すなわち、日本の平均的な家族像を探る意味で、(a)家族の父親または夫に対する言葉遣い、(b)家族の父親または夫に対する態度、(c)家庭の内外で起きる日常的な出来事の内容などの諸点を重視した。

この作業を行った理由は、漫画読解授業の中で学生自身が下位テーマを見つけるように指導するためには、適切な素材を提供しなければならないからである。

選んだ下位テーマ候補は次のものである。

「夫として父親としての男性像」

「家庭内での男尊女卑」

「家族の言葉遣いに表れた男性の地位の変遷」

「叱られた時に子供の取るストラテジー」など。

【ドラマ指導の準備となるものの選別】

家庭生活の場面を想定して、発音指導教材、日本のうた、短い会話文を選別した。

2. なぜ『サザエさん』を選んだか

4コマ漫画『サザエさん』は楽しく笑うことのできる家族漫画として、また完成度の高い優れた作品として、長い間多くの人々によって支持されてきた。そのことも『サザエさん』を選ぶ一つの理由であるが、今回の目的にかなうものとして、次の点が特に優れていると思われる。すなわち、『サザエさん』の家族構成が歴史性（終戦後から高度経済成長までの大家族制）と現代性（経済安定にはいつても好まれるようになってきた娘夫婦との同居など）を合わせもつことである。

サザエさんの一家は、平均的とまでは言わなくとも、いわば日本の家族の一つの典型として考えられる。単なる大家族というのは希有な例であるので一般的ではない。また、核家族では行動の状況と会話の多様性がない。日本語教育の目的の立場から考えると、『サザエさん』のような設定は、多くの示唆を与えるものである。

また、『サザエさん』が4コマ漫画という短く展開の速いものであることも、初級者の劇として演じやすいと思われた。

他方、人気漫画という点で一般に評価されている『ちびまるこちゃん』と『クレヨンしんちゃん』を本プロジェクトにおいて採用しなかった理由についても簡単に触れる。『ちびまるこちゃん』は前述の大家族制、現代性の両方をもつが、トピックが主として子供の目から見た世界に限られ『サザエさん』ほどの多様性をもたない点と、主要なストーリーが今回のような研究発表の中の寸劇にはむかない点で不採用とした。また、『クレヨンしんちゃん』は、表現・語彙の下品さもさることながら、核家族であることに因る会話の多様性の乏しさと、社会性のなさ（幼稚園以外の地域社会との接点がない）から、候補となり得なかった。

Ⅲ．活動の実際

ここでは、活動の報告を研究グループとドラマグループに分けて述べる。

1．研究グループ

このグループの構成員は、研究留学生四人で始めたが、途中で一人が脱落し、一人がドラマグループに入ることを希望した。研究発表したのは残った二人（オーストラリアのMと、デンマークのJ）であった。以下、学生名はイニシャルで記す。なお、指導は三浦が担当した。

発表会本番までに次のような段階の活動を行った。

第1段階：オリエンテーション

第2段階：大テーマ「日本の家族像」を掴むための数種類の漫画読解

第3段階：小テーマを決定する

第4段階：小テーマに基づいたアンケート調査

第5段階：研究発表へ向けての準備（アウトライン書き、原稿書き、スライド作り）

第6段階：合同練習（ドラマグループと合わせてみる）

第7段階：リハーサル

11月18日、コースが始まって1ヶ月を経過した頃に第1段階を始め、毎週1回1コマ（1コマは90分）、リハーサルを含めて費やした時間は、合計で授業時間16コマ程度、課外指導や宿題に12時間程度であった。

【第1段階：オリエンテーション】

プロジェクトの理念、テーマ、方法、最終プロダクトが何であることを理解させることを目的とする。レジュメに沿って教師が解説するとともに、学生の主体的な参加が不可欠であるため、留学生との話し合いでプロジェクトが進行するように留意した。更に、従来の研究発表用教材『5ヶ月で口頭発表』の内容を紹介し、優れた口頭発表例をビデオで研究させるため、1コマを使った。

【第2段階：大テーマ「日本の家族像」を掴むための数種類の漫画読解】

この段階の目的は、「日本の家族像」を把握し、下位テーマを幾つか発見することである。方法としては、三人の教師の準備グループが選別した漫画の20シーン程度の読解を行った。『サザエさん』、『コボちゃん』、『クッキングパパ』を漫画の描かれた時代

を追って検証することにした。1編ずつ読んで意味を確認し、可笑しきの理由を話し合い、日本と自国の事情の違いを話し合ったりした。出身国がデンマーク、ポルトガル、オーストラリア、アルメニアと異なるため、互いに他国の事情を知ることにもなり、興味深い話し合いができた。この段階のために1.5コマを使った。

このグループの三人（以前日本に滞在した経験がある）の日本語力には丁度良いレベルで、よく笑いよく話した。初めて来日した一人には日本語のレベルがやや高すぎたようで、この留学生は後にドラマグループに移った。

【第3段階：小テーマを決定する】

ここでは、今回のプロジェクトの下位テーマを絞ることを目的とする。前段階で検討した下位テーマ候補の中から、留学生自身が興味を覚えたものについて、費やすことのできる時間、探すことのできる資料、アンケート調査のしやすさ、ドラマグループが演じやすいもの等の点から検討した。話し合いの結果、日本の家庭における「父親の権威」と「夫と妻の関係」を終戦後の昭和20年代から平成まで時代を追って検証するという方法をとろうということになった。下位テーマを「夫として父親としての男性像」と定めることにした。

「家庭内の男尊女卑」についても検討したが、漫画『サザエさん』には、男尊女卑よりもむしろ「女性に支えられた男性の権威の可笑しさ」がよく表されていること、及び『クッキングパパ』に「家事を主体的に行うことによる近未来の男性の権威」が象徴されていることに着目して、「夫として父親としての男性像」の方を選んだ。ちなみに、このテーマは研究グループが参加している教養的科目「日本事情II」の討論でも取り上げられたテーマである。そのため、アンケートの質問も作りやすかった。この段階にも1.5コマを要した。

【第4段階：小テーマに基づいたアンケート調査】

この段階では、従来の口頭発表プロジェクトの要領で、アンケート調査の準備（アンケート項目作り）、実行、データ入力、分析、まとめが日本語でできるようになることを目的とする。計3コマの授業時間と7～8時間程度の課外活動（宿題、アンケート実施を含む）を要した。

[アンケート作り]

アンケート項目作りのために教師が与えたものは、わずかであった。即ち、「夫として父親としての男性」の側面を浮き彫りにするような質問の例と、答えの選択肢の作

り方を与えただけであった。従来の口頭発表プロジェクトでは、アンケート項目の作り方を重視して、有効な質問や選択肢の作り方を丁寧に教えるが、このグループは日本語力も高い上、時間の制限もあったので、あまり教えなかった。そのためか、留学生が自力で作ったアンケートは教師によって大幅に修正されなければならなかった。なお、アンケート作りには1コマと課外指導時間を3時間程度費やした。

[アンケート調査実施]

アンケート調査は、12月20日に行った。教養的科目の「日本事情II」をとっている1・2年生を中心とした金沢大学の若い日本人学生を対象とした。50人のデータが集まった。留学生だけでキャンパス内でアンケートをとったが、2～3時間かかったと思われる。

[データ入力、分析、まとめ]

教師がデータの入力方法を簡単に教え、一人の学生が宿題としてデータ入力した。

生のデータ（エクセルに入れた数字や記号の表）を見ながら、そこから何が読み取れるかを授業で検討した。その際、データ処理に詳しい理系専門教官の同席を願った。留学生は、このような分析に不慣れなせいか、一つの項目についてのパーセンテージを見るだけで終わってしまい、データを組み合わせて分析するような操作をしなかった。そこで、各自が分析しその結果を出すことを宿題としたが、教師の要求したレベルの結果を出せた留学生はいなかった。

この段階で、この種のデータ分析やコンピュータの扱いができない二人の留学生が脱落した。そのうちの一人はドラマの方が自分も活躍できるという理由で、ドラマグループに移った。残った二人もアンケート調査の分析はあまり得意ではなかったため、ごく単純な分析に留まった。学習者がコンピュータを使った高度な分析能力をもつという幸運には恵まれない場合の対処法を次回への課題として考えなければならない。

なお、データ入力と分析及びまとめには、授業として2コマ、課外指導として2時間程度を費やした。

【第5段階：研究発表へ向けての準備】

研究発表のためのアウトライン作り、原稿書き、スライド作りを目的とする。

[アウトライン作り]

前段階の分析が単純であったためか、二人の留学生達は中心となる論点を見出すことができず、発表の筋書きをうまく作ることができなかった。そこで、教師が「男

性像」の焦点となる「従来の父親の権威」「従来の夫としての男性」「現代的な若い家庭の男性像」でまとめてみることを提案し、その案に基づいてアウトラインを作る宿題を出した。

留学生のアウトラインは非常に簡単なもので、未完成であったため、構成や表現方法などに関して、教師による多くの助言と修正を要した。アウトライン作りは、「口頭発表プロジェクト」でも難しい箇所であるが、日本語初級者でも一応自力で書くことができる。今回、日本語力があるにもかかわらず十分に書けなかった理由として、時間不足以外に、「口頭発表プロジェクト」のような指導を一切しなかったことが考えられる。授業時間は2コマであったが、宿題として2～3時間時間費やしたものと思われる。

[原稿書き]

アウトラインと同じく、学生が書いた原稿は未完成である上、日本語の間違い及び分かりにくさ、日本事情に関する知識不足による勘違い等が見られた。そのため、教師によって多くの添削が施されねばならなかった。原稿書きは、日本人学生の場合、初めと最後の言葉や聴衆にスライドを見ることを促す言葉等は原稿には書き入れないと思われるが、留学生の場合は、言う言葉すべてを原稿に書いておく必要がある。研究グループの二人は、そのことにも気付いていなかったようで、発表の節目節目の決まり文句（先ず初めに、次に、最後に、では次の寸劇を御覧ください等）も、自分で書いた原稿には抜けていた。

「口頭発表プロジェクト」では、これらの言葉やタイミングを前もって教えるので、普通程度の学生なら自力で随所に入れることができる。日本語力が中・上級ということになっていても、また研究留学生であっても、これらを日本語で適切に使いこなすことは、教えられなければ難しいものだと実感した。外国語で発表することの難しさである。また、スライドを作った後、スライドを映すタイミングの印を原稿に書き入れた。

この段階では、授業時間2コマ、宿題として数時間を費やした。

[スライド作り]

聴衆の理解をたすける、発表にふさわしいスライドの作成を目的とする。

どのようなスライドを作るかを一緒に原稿を見ながら選別し、作成はコンピュータの得意な留学生Jに任せた。わかりやすい日本語に直す部分を教師が手伝った。今回はグラフや図表のスライドを作らず、聴衆の理解をたすける短文のスライドを10枚作っただけだったため、短時間ですんだ。スキャナーで漫画を取り込み編集する作業には時間がかかるので、宿題とした。

授業時間は1コマ、宿題として数時間を使った。

以上、研究グループの第5段階までの活動内容を記した。

2. ドラマグループ

このグループは日本語力初級の留学生8人で始めた。国で少し独習をしたS(タイ)以外はほとんど日本語学習歴ゼロの学生であった。途中で研究グループを抜けたPが加わり、9人となった。集中コースが始まって2週間余り経過した時点でのスタートで、教科書『みんなの日本語』の10課を学習している段階であった。毎週2回2コマ(1コマは90分)が充てられたが、そのうち1コマは流動的で、コンサルテーションや文法の時間にもなった。リハーサルまでに計27コマを使った。

指導は主として山口が担当した。オリエンテーションは三浦が担当し、立ち稽古にも数回、リハーサルにも加わった。

発表会本番までに次のような段階の活動を行った。

- 第1段階：オリエンテーションと発音練習
- 第2段階：発音、動作、挨拶や短い会話の練習
- 第3段階：発表用シーンの漫画の読解と日本事情
- 第4段階：役の決定と、シナリオを使ったシーンの台詞練習
- 第5段階：シーン練習(立ち稽古)
- 第6段階：合同練習(研究グループの発表と合わせてみる)
- 第7段階：リハーサル

【第1段階：オリエンテーションと発音練習】

[オリエンテーション]

目的は、ドラマプロジェクトの理念、テーマ、方法、最終プロダクトについて理解すること、及び寸劇の練習が日本語習得に役立つことを納得することである。

日本語のレジュメを読むことができない段階なので、教師が口頭で日本語と英語を使って説明した。更に、従来の研究発表用教材『5ヶ月で口頭発表』の内容を紹介し、優れた口頭発表例をビデオで研究した。漫画『サザエさん』の紹介もした。ここでは、発音練習と合わせて1コマを使った。

[発音練習]

音声面が非常に重要であることを理解させるために、発音練習をした。

各人に「おはようございます」「ってきます」「すうがくのきょうしです」などの簡単な文を言わせ、教師のモデル発音と比較して問題点を指摘するように言った。実際には留学生は問題点が何であるかほとんど指摘できない。そこで、教師が音自体の正確さ、拍、リズム、卓立、ポーズ、イントネーションに分けて、指摘し、練習させた。この段階での留学生の音声は問題点だらけで、先が思い遣られたが、少なくとも自分の問題点がある程度意識できるようになったことは収穫であったと考える。

【第2段階：発音、動作、挨拶や短い会話の練習】

この段階の目的は寸劇を演じるための基本練習である。

方法としては下記の4項目を学習することにした。

- ・日本の歌を歌う (発音練習と日本事情)
- ・挨拶を通して感情の入った日本語を学ぶ
- ・教科書による会話練習
- ・漫画を見て読んで理解し、演じてみる

[日本の歌を歌う]

日本の歌を歌うことにより、発音やリズムの練習をし、歌の情景や歌詞から日本人の生活感情を汲み取ることを目的とする。

『ふるさと日本のうた』(金沢大学留学生センター 1997) を使って、毎回1曲づつ順に練習した。テープを聞き、歌詞の読みと意味の確認、口ならし、曲に合わせて歌う、という手順で練習した。歌が特に好きだという人はいないようだった。学生の希望により毎回1曲目から通して歌ったが、何人かは回を重ねても歌詞は追っていたが楽譜の部分は全然見ずに歌っていた。5回まで練習を重ねた。

結果的には成功したとは言えなかった。わかりにくい語彙に対する抵抗感をなくすために、また発音練習のために懸命に歌わせたが、この姿勢での指導に問題があったかと思う。そのほか、教師サイドの問題点として、楽しくリズムや発音の練習をさせる方法を教師自身が身につけなければ、いくら練習しても学生の身につかないこと、また、日本人の生活感情がわかるように説明することも必要であった。

[挨拶を通して感情の入った日本語を学ぶ]

まず、「行ってきます」「行ってらっしゃい」から始めた。毎回復習を重ねながら4

回目の、天候を話題にするところまで続けた。具体的な方法としては言葉の意味、使い方を教え発音練習し、ペアで言い交わした。次に動作をつけてペア練習をした。さらに感情を込めての練習へと発展させた。例えば、「うれしい」という形容詞を教え、その否定形「うれしくない」とともに二つの感情を込めての練習を行った。「行ってらっしゃい」「いってきます」の練習の場合には次のような絵カードをあらかじめ準備した。

絵カード1 嬉しそうに送り出す妻／嫌そうに出勤する夫

絵カード2 嬉しそうに帰宅する夫／嫌そうに迎える妻

最初は嬉しいのか嬉しくないのか、見ている者にはどちらかわからないという状態であった。そこで、演じる人が自由にどちらかの感情を表現し、見ている人がどちらの感情を演じたのか当てるといったゲームをする等の工夫をすることによって、徐々に下手なりに気分を出して楽しむという余裕も出てきた。Vはすぐ上手に表情と態度で感情を表すことができた。Wは自分ではできなくても他の人にアドバイスしようとした。いつもはやや暗いと思われているMも終始笑顔を見せた。みんな興味を持って取り組んでいた。

[教科書による会話練習]

使っている教科書の会話の復習をした。普段の授業ではできなかった細かい点にも注意して演じてみるということで取り入れた。卓立、ポーズを中心に発音練習をした。どこをはっきりさせるか、はっきりさせるとは具体的にどうするかなどをみんなで考え、きちんと相手にわかってもらえるよう練習した。

復習であったにもかかわらず、学生の中には語彙を忘れていた者もいた。忘れていない者でも、手で指し示す、会釈するなどの身振りを伴った発話は難しいようだった。この段階の学生にとっては文を言うだけでも精一杯だったのだろう。

[漫画を見て読んで理解し、演じてみる]

まず、漫画『サザエさん』とその家族構成などを資料で紹介した。そして、次の第3段階（発表用シーンの漫画の読解と日本事情）へのスムーズな移行を意図して、以下のような工夫をした。

まず、状況がわかりやすい漫画の読解から始めた。すなわち、絵だけや簡単な文だけで状況が把握できるような漫画である。（例：出産祝いにつけたマスオが、通された部屋で蒲団の中の三つ子を見て思わず「や!!三びきか!」と行って赤ん坊の家族のひんしゅくを買うというもの）このような漫画を3編選んだ。

段階的に語彙・表現や文法の説明・練習を行ってからおいてから簡単な漫画を見せると、

留学生は説明なしに漫画の意味が理解できる。爆笑が起こる。それは、漫画の可笑しさにもよるが、自ら理解できたという喜びでもある。

次に、学生に見せる漫画として、台詞の部分を「ですます体」に書き替え、語彙も少し替えたものを準備した。書き替えられない言葉には英語で訳をつけた。理解できた後、原文のままの漫画を渡した。発音練習等は原文で行った。漫画4編を選んだ。

【第3段階：発表用シーンの漫画の読解と日本事情】

この段階での目的は発表するための漫画を読解することである。そのためには日本事情も理解する必要がある。

方法としては、家族の呼称、家族の構成員が家庭内で各々果たす役割など自国と比較しながら考えた。(家庭内での立ち居、振る舞いなど日本事情に関する部分は他にも多々あるがそれには第5段階で言及する。)漫画は原本を見せて学生の理解できない部分は日本語、英語で説明した。

【第4段階：役の決定と、シナリオを使ったシーンの台詞練習】

演じる劇が理解できれば次の段階での目的は役の決定、台詞練習となる。しかし、この第4段階はすべての発表シーンが理解できてから役を決め台詞練習したというわけではない。実際には何編かずつ漫画を見て、読んで理解する、感情を込めて台詞を読み、覚える、演じる(立ち稽古)という手順で、徐々にレパートリーを増やしていった。即ち何編かの漫画について第3段階から第4段階、第5段階へと進む。そしてまた次の漫画何編かについて同様の順に進展させていくという具合である。

【配役の決定】

第2段階で練習した漫画3編については学生を二つのグループに分けて同じものを二つのグループが演じて互いに批評し合ったりした。その結果、一応の固定した配役を決めた。発音、演技の上手下手だけではなくいろいろな人がいろいろな役を演じるという前提で決めた。しかし、その後は学生同士で自主的に役を決めさせた。結果的には本プロジェクトの理念どおりだれもが楽しく参加できたと思う。

【シナリオを書く】

漫画は4コマだが、ドラマとなるとコマとコマの間に動作や台詞がなければ成立しないのでシナリオを補う必要がある。シナリオには他の意味もあった。演技のまずさ、発音の悪さをカバーすることである。そのための手段として以下のような配慮をした。

まず、台詞を多く長くすることによって、一言、二言聞き取りにくい言葉があっても全体の意味はわかるようにする。演じている動作がわかりにくい場合は何をしているか台詞で述べる。ただし、台詞の長さの程度も、学生の能力との兼ね合いがあり、余り長くはできない。

次に、発音の悪さのため意味不明な言葉は、その学生が言いやすい語彙・表現に替える。それによって、聴衆が聞いてわかるようになる。

[授業内容]

授業内容としては、毎回以下のようなものであった。

- ・復習 これまで練習したすべての漫画を演じる
- ・発展 演技を見ながら発音、身振り、表情などの指導、台詞の変更など行う。この点については、初期の頃は自分達の練習の様子を撮影したビデオを見て、学生が互いに批判、反省することもあった。
- ・練習 新しい漫画2、3編の台詞練習と立ち稽古

毎回新しい漫画の練習をした。最終的に選別された漫画は12編で、その全部の練習終了後は、練習はなくなり、復習・発展のみの授業内容となった。それが次の段階である⁶。

【第5段階：シーン練習（立ち稽古）】

この段階での目的はきちんと台詞が言え、演技ができるようになることである。そしてそれができなければ観客に伝わらないということである。

[シナリオ書き換え]

観客に伝える手段として、役者の発音や演技力に併せて適宜シナリオを書き換え台詞や動作を変更した。これは第4段階でも行ったが、第5段階になるとさらに頻繁に行わざるを得なかった。このことによって徐々に客観的に見てわかりやすいものになっていった。

[大道具、小道具]

また、この段階では観客の理解を助けるためには大道具、小道具などもできるだけ多く必要であった。学生は台詞を覚えることと発音矯正が大変で他の事まで手がまわらなかったため、それらの準備は必然的に教師の役割となってきた。また準備したものをどこに保管しておくか等の問題も起きてきた。保管場所については、後に開放センターの

ご配慮により教室隣の図書室に置かせてもらえるようになり、随分と助かった。

[音声の問題]

この問題は最初から最後まですべての段階で一番頭を悩ませた問題だった。ともかく発音が大切と言うことで特にリズム、卓立に重点を置いて指導した。イントネーション、ピッチと注意点は挙げればきりがないが、一朝一夕に矯正できるものではなかった。

[発音矯正例]

- 1) W (ミャンマー) は、語頭の両唇破裂音 [p] と両唇摩擦音 [Φ] の区別ができない。雨が降ってきたのに気付いて「降ってきた」と言う場面で、「ふってきた」と言わせると、何度直しても「ぷってきた」になる。文頭にもう一つ音を入れて、「あ、ふってきた」と言わせると、それらしく聞こえるようになった。状況をよりわかりやすくするには主語を入れるといいと思い、「あ、雨がふってきた」と言わせた。ところが、何度も練習しているうちに、「あ、雨がぷってきた」と、もとの「ふ」に戻ってしまった。発音する音が増えると、注意がそちらに行ってしまうのだろう。そこで、元の「ふ」と「ふ」の区別に戻って、ろうそくをフーツと吹き消す絵を描いて、「フーツ」と言う練習をさせた。「フーツ、フーツ、フーツ、ふってきた」と、一度で直った。W も嬉しそうだった。

ところが、数日後、また「あ、雨がぷってきた」に戻っている。ろうそくの絵を思い出させる他に、新たに「ぷって」を緊張した感じで、「ふって」をホツとした弛んだ感じで言わせる。緊張、弛緩の動作をつけて発音する。「ふって」ができたところで、すぐ「あ、雨が」を加えるという練習をした。

W の発音は、最終の発表会ではきれいに「あ、雨がふってきた」と直っていた。本人も必死で練習したらしい。

- 2) M (ミャンマー) は「変なとこで見栄を張るんだから、お父さんは」と言う時文末が上がってしまう。口頭で説明しても分からないようだったので、手で示したり線を書いたりした。しかし音符を書いて指導したのが最も効果的だったようだ。また、動作をつけて「おとうさんは」と段々体全体の力を抜くようにしたが、指導が下手だったせいかあまり効果がなかった。

発表会当日、三浦、山口が気にして見守る中、やはり文末が上がっていた。

- 3) R (インド) の場合は、「何だ、このザマは！」が「なんだ、このじゃまは」となり、「俺だってたまには怒鳴るぞ！」が「おれだってたまにはどなるじょ」となっていた。「ざ」と「じゃ」、「ず」と「じゅ」、「ぞ」と「じょ」の対立で言わせて

も、なかなか直らない。舌の位置を教えても、発音できない。そこで「じゃ、じゅ、じょ」と書いて、この小さい「や、ゆ、よ」を取りなさいと言うと、すぐはつきりした「ぎ、ず、ぞ」ができ、「このぎまは」「どなるぞ」が言えるようになった。

指導した側には、なぜ彼が突然できるようになったのか理解できなかったが、文字を使ったことにより、何らかの法則がRなりに作れたのだろうと思った。Rは、気を抜いている時にはもとの「じゃま」と「どなるじょ」に戻ったが、本番ではきれいに発音できた。

他にも、すべてのメンバーがそれぞれの音声の問題を抱えていたが、それらの紹介は後にゆずる。

[動作や表情の問題]

これも先に述べた第2段階における日本事情と関連した問題である。例えば、わかりやすい例で言うと、丹前を着るという動作一つにでも問題が出る。左前に着ないとか帯の結び方、結ぶ位置などである。他にも枚挙に暇がないが、波平（サザエさんの父）役に、窓を開ける動作をしなさいと指示すると、留学生は観音開きに外へ押し開けようとする。国の窓は観音開きであるらしい。

V（メキシコ）は感情を表情、身振りなどに上手に表した。しかし彼が波平として子供を叱る時、畳から立ち上がって部屋の中をうろうろしながら両手のこぶしを上げたり下げたりした。日本人の父親は威厳を保つためにじっと座って叱るのだと言うと、驚いていた。

演技となると日本人にも難しい。彼らにとって殊に難しかったのは、恥ずかしさを隠すためにする行動、いわゆる「照れ隠し」の演技だったようである。例えば④「めしはまだか」で孫に自分の威張った様子の物真似をされて「まいったな、こりゃ」と言うシーン、⑦「どれ、肩をもんであげよう」の夫にいたわられた妻が「まあまあ、あした雨がふらなければいいですけど」と言うシーンである。

④⑦は資料の漫画の番号、「」はそのタイトルで、便宜的につけたものである。
資料1参照)

[上達した点]

枚挙するときにないが2点だけ述べたい。ひとつは①「お父さんはもう許さんぞ」で父親が子どもを叱り子どもは大声で泣いているシーンである。この時、母親と姉が一言も言わずうなだれて聞いているのだが、この演技が実に進歩したと思った。

練習段階の初めの頃は、動作の心が何もわからず単に視線を下にやっていたのだが、リハーサル近くには、当惑して視線が下に向いてしまう様子が上手に表現できるようになった。練習によって演技が成長したのだろう。これは三浦も山口も感じたことだ。演技ではなく日本語がいわば体得されたように思えた。

あと一点は指導の基本としていたことが達成されたことだ。それは「大きな声ではっきりと話す」と、「観客のほうを向いて話す」ということである。たとえ二人で話し合うという場面でも半ば観客のほうを向かねばならないとよく注意した。全員がすべて上手だったとは言い難いが、この点は上達したと思う。途中でドラマグループに加わってきたPを見てこの感を強くした。彼はドラマグループの中で最も日本語の実力があつたにも関わらず、この基本ができていないため、台詞と姿勢がしっかりしていなかった。

以上、ドラマグループの第5段階までの活動内容を記した。

3. 合同練習とリハーサル

【合同練習（研究グループとドラマグループの合同発表）】

合同練習は実際には次の段階のリハーサルまで持ち越してしまった。研究グループの原稿の完成が遅れたためである。

【研究グループ】

この段階では、ドラマグループの寸劇に合わせて研究発表の練習をするはずであったが、実際には原稿をわかりやすく読む練習だけで終わった。

二人の発表者は日本語力がかなりあり、音声は聞き取りやすい方で、初級者のドラマグループと比較すると音声の問題が少なかった。一つ一つの音が比較的良かった。しかし、キーワードの発音が聞き取りにくいことがあった。(例：「父親の権威」がどうしても「父親のケニ」になるなど)

その他の大きな問題は、卓立をつけることが難しいこと、音の高低を間違えること、及びイントネーションがおかしいことであった。しかし、練習時間が少なかったため、特に重要なキーワードの発音と卓立の練習をするに留まった。2コマを要した。

【ドラマグループ】

発表原稿が仕上がらなかったため、研究グループと合わせた練習ができなかったが、

寸劇の上演順に合わせて出番以外の者が舞台準備をする手はずなどを取り決めた。

[発表会用のプログラム作成]

この段階では発表会のプログラムについても準備を始めた。教師が行った。その構成は以下のようである。

- ・表紙

タイトルー金沢大学留学生センター第9期生ドラマプロジェクト発表会
漫画に見る日本の家庭像-- 夫として父親としての男性--

- ・参加学生のプロフィール

両グループ11名の写真、氏名、国名、専門

- ・教官挨拶

- ・研究発表要旨

- ・漫画原本と配役

原本は、観客が何を演じているかわからないと困るので掲載した。

- ・練習風景の写真

[リハーサル]

リハーサルでは本番さながらにすべてを手順よく行えることを目的とする。

発表前日に1回目、発表日の本番前に2回目を行った。

[発表の舞台とその使い方]

教室前方に幕つきの舞台を設営した⁷。舞台の裾に演台を置き、研究グループの二人がそこで交代で研究発表をした。スライドを映すスクリーンは舞台右横で演台後方の小スクリーンを使用した。二人の発表の最中は幕が引かれ、舞台の準備がなされた。発表者が「では次の場面をごらんください」と言うと幕が開けられ、寸劇が演じられる。終わると幕が引かれ、発表が続く、という具合に進行させた。寸劇は全部で12演じられた。

[研究グループの発表技術]

発表技術の中で重要なコンピュータ操作⁸に関しては、情報工学専攻のJが得意であったので、任せることができた。スクリーンに映された図を観客にわかりやすく示すポインターの使い方や、スライドを出すタイミングを練習した。音声のチェックも行った。

[ドラマグループの寸劇]

合同練習なしのリハーサルであったが、寸劇の内容に支障はなかった。ただ発表原稿が直前まで仕上がらなかったため、寸劇と寸劇の間の時間がどのくらいとれるのかという点が明確ではなかった。この点で舞台裏準備にややとまどいがあった。

[リハーサルの達成度]

リハーサルは、1回目は幕や照明のタイミングが合いにくく、研究グループの発表の仕方も上手とは言えなかった。ドラマグループは、それまでの練習の成果か、演技に関してはかなり完成されたものであったが、大道具・小道具の設置の手際があまり良くなかった。2回目はそれらの問題はかなり軽減された。あと1回リハーサルをすることができれば、更に問題が少なくなったと思われる。

しかし、プロジェクトを始めた頃と較べて上達したとはいえ、音声面のわかりにくさは残っていた。特に日本語を始めて4ヶ月強のドラマグループの音声は、指導した者にはすばらしい上達と思えたが、寸劇を初めて見る観客にどの程度わかってもらえるかという不安が残った。

IV. ドラマプロジェクト発表会

1. 発表会の進行

発表会は平成12年(2000)2月23日の1時から2時半まで、金沢大学教育開放センターに於いて次の手順で行われた。

- ・担当者の挨拶
- ・発表(研究発表とその中で行う寸劇12幕) 1時間
- ・発表者紹介
- ・観客からの感想や質問

2. 発表の形態と内容

【発表の形態】

発表者二人が舞台の裾に設置された演台で、コンピュータ操作をしながらスクリーンに映されるスライドに沿って発表した。その発表の中の説明などに当たる部分として、ドラマグループが12の寸劇を演じた。約一時間を要した。

【発表の内容】

プログラムに載せた留学生の発表要旨をそのまま記す。

[発表要旨： 日本の家族像…夫として父親としての男性]

私達は、日本の家族の日常を描いている漫画『サザエさん』等を使って、終戦後から平成までの家族像を研究しました。それと並行してアンケート調査を行い、その結果を分析し、漫画研究と合わせて考察しました。

アンケート調査では次の三点を調べました。1.家庭の中の父親の権威、2.夫としての男性、3.現代的な若い家庭での男性の地位。調査対象は、金沢大学の日本人学生50人(男女各25人、平均年齢20.6歳)です。調査と考察の結果、以下のことがわかりました。

(1)日本の家庭では、家長である父親が権威をもっているが、その権威は実は女性に支えられてきた。(2)父親の権威は時代が現代に近づくにつれて弱くなってきている、或いは、権威の表れ方が優しさや子供の自主性を重んじる方向へと変わってきている。(3)夫としての男性も、時代が下るにつれて妻に対する優しさが要求されてきた。(4)日本人は夫も妻も愛情表現に関して恥ずかしがり屋なので、率直な優しさの表現は苦手である。(5)若い学生の間では、男性が家事と子育てをすることは男らしさを損なうものではないという認識が普通になってきている。(6)近未来において、若い夫や父親は、家事や子育てに主体的に関わることによって、家庭の中での確かな地位を保つことになるかもしれない。

この研究を通して、男性だけでなく女性も、両方が相手に対して思いやりをもち、優しさを表し、家事と子育てに主体的に関わる必要がある、という考えを新たにしました。

【寸劇】

発表中に演じた寸劇のタイトル、出典、原画の要約を資料1に記した。

3.発表会の評価

【観客】

60人(本コースの教師を除く)の観客で満席となった。本コースの発表会始まって以来の観客数であった⁹。

【評価】

2回目のリハーサル時よりも更に上達していた。留学生達は緊張気味であったが、

大きな失敗はなかった。

以下に、観客からのアンケート結果に基づいて評価を試みる。

観客には発表に関する簡単なアンケート用紙に記入してもらった。アンケートは、発表全体、研究グループの発表、ドラマグループの寸劇に分けて、印象を5段階で答えてもらった。(5たいへんよい、4よい、3ふつう、2まあまあ、1よくない) 研究グループの発表には下位項目を設けた。(内容や構成、発音、スライドの出来栄え、発表技術) その他に、自由記述で意見や感想(発音、演技など)の記入も願った。

回答のほとんどが非常に好意的で、「たいへんよい」や「よい」が多かった。「ふつう」も少し見られた。心配した音声面については、研究グループの評価は「よい」または「ふつう」が多く、「まあまあ」が一人あっただけである。「発音」という下位項目を設けなかったドラマグループに関する発音評価は不明であるが、意見欄には発音がわかりにくいという意見はなかった。演技の良さが際立ったVに対する褒め言葉が多数見られた。また、留学生はこのプロジェクトを通して日本人の心を学んだというコメントもあった。

観客は留学生を応援してくださる方々ばかりだったので、好意的な回答が多かったものと思われるが、それを差し引いても、この発表会は成功であったと言えるだろう。

V. 反省と展望

1. 研修生達の感想

【感想文書きとその指導】

従来の「口頭発表プロジェクト」では、口頭発表した原稿と図表などを各自がコンピュータで編集し、それに思い出の写真などを添えた文集をコースの記念として作らせている。今期は個人の発表ではないので、ドラマグループは各自の感想文を、研究グループは発表原稿を文集に載せることにした。この文集作りは発表会の後に行った。ドラマグループには演じた経験を、学んだ日本語を使って形にさせるという目的で感想文を書かせた。

発表会後からコース修了まで余り時間がなかったため、教師が例を作って与え、それを学生が読んで必要な文型や表現・語彙を取り出し、それらを利用しつつ各々の言葉で書く、という方法をとることにした。即ち既習の文型、文法、漢字などを使いできるだけ一般的なモデル作文を準備した。具体的には練習の初めの頃の思い、練習時の様子、感想、役柄、難しかったこと楽しかったこと、日本の漫画に対する意見、発表会当日のことなどに少しずつ触れたものである。

留学生が自分で書く時は、各自が主張したい部分を拡張して書けば各自の個性も出るはずであった。しかし、皆同じような個性のない作文が提出されてしまった。これは実地指導の不備もあるかと思われる。提出された作文は、一旦学生に戻して、自分らしいものを書き直させ、文集に載せた。

【ドラマグループの感想文より】

研修生達は、異口同音に寸劇を演じる楽しさと苦勞、日本の生活習慣に深く触れて発見したこととその喜び、教師やクラスメートとの一体感、及び非常に大きい達成感について述べている。今回は各人が複数の役を演じたが、いろいろな人に変身する面白さについても書かれている。

「楽しく学ぶ」というキーワードで始めたが、ドラマグループは大変楽しく学び、しかも通常の日本語授業からは得られない深さで日本人の心のようなものを感じ取ったようであった。

【研究グループの感想】

研究グループは感想文を書かなかったので、発表した二人に質問してみた。

発表会については、観客の反応を見て、成功であった、そして大変嬉しかったということであった。二人の達成感に関しては、かなりの満足度はあるが、ドラマグループほどではない。その理由として、自分達はもっと努力して関わるべきであったのに、他の日本語の授業や専門の勉強で忙しすぎて深く関われなかった、というものであった。テーマに関しては、Jは自分の専門（情報工学）とかけはなれていたのに、それほど熱心になれなかったと言い、Mは専門の日本教育史に関連のある興味あるテーマだったと言った。はっきりとは言わなかったが、Jには真面目に取り組まなかった他の二人の態度に対する疑問と、その二人の脱落のせいで、試験で忙しい時に自分達ばかりに仕事がまわってきたことへの不満もあるようだった。Jは、研究グループの役割はわかっているし、勉強になったし、日本語による発表の経験は有益なものだったが、ドラマをやった方がもっと楽しそうだったと言っていた。

以上の感想をまとめると、両グループとも達成感があり、ドラマグループは非常に楽しんでプロジェクトを行い、苦勞もしたが勉強にもなった。研究グループは、勉強にはなったが、もっと楽しくやればよかった、ということだろうか。

2. 指導者側からの反省

本プロジェクトは、大学で行う短期間の日本語教育という枠の中で、普通の日本語の授業と並行して、5ヶ月の集中コース内でできる活動として模索されたものであった。しかも、学習者の主体的な取り組みを促すとともに、今後の研究活動へのスムーズな移行を可能にする日本語学習である必要があった。しかし、今回の特徴的な要因は、達成感のある、しかも楽しさのある活動であるとともに、多元的な教育手法を採用しようとしたことにある。数多くの困難が予想されたが、一応の成果を示すことができたものと思われる。しかし、「ドラマ」という手法に指導する側も不慣れなことから、初歩的な間違いも多く、今後の課題となった。

3. 展望

今回の試みは、文字通り、実験的なものであったが、複合的な要素、多元的な要素は日本語教育にきわめて重要であることを改めて痛感させられるものであった。文字を読んで言葉をしゃべるだけではなく、文化と社会事情をふまえた言語表現こそが日本語教育の重要な課題の一つであろう。その意味で、今回のいわば稚拙とも思われる試みは今後に大きな展開の場を示すことになった。関係各位のご批判やご意見を受けて、また、各方面での追試的な活動を受けて、よりよい形で発展できることを望む次第である。

【謝辞】

本プロジェクトが教育活動としての一つの方向が示せたのは、多くの方々の支援を得たおかげである。関係各位に対し、厚くお礼を申し上げたい。

とりわけ、深澤のぞみ氏(富山大学留学生センター助教授)、鎌田倫子氏(金沢大学留学生センター非常勤講師)にはプロジェクトを始めるにあたって貴重なアドバイスをいただいた。また、小寺弘子氏(石川県日本語講師会講師)には基礎練習のための優れたコントを提供していただいたが、今回のプロジェクトでは活用できなかった。ルチラ・パリハワダナ氏(金沢大学留学生センター助教授)には準備段階で、岡澤孝雄氏(金沢大学留学生センター教授)にはデータ分析等でお世話になった。また、会場として使わせていただいた金沢大学教育開放センターの方々にはいろいろと便宜をはかっていただいた。ここに心からの感謝を述べる次第である。

【注】

- ¹⁾ これ以降、中・上級者を研究グループ、初級者をドラマグループとよぶ。
- ²⁾ 第9期は、平成11年(1999)10月18日に開講され、翌年(2000)3月6日に修了した。
- ³⁾ 謝辞参照。
- ⁴⁾ 日本語能力が中・上級の者を研究グループとし、口頭発表を行わせる一方で、初級の者をドラマグループとし、口頭発表の中で寸劇を演じさせる。
- ⁵⁾ ルチラ・パリハワダナ金沢大学留学生センター助教授と三浦・山口による準備チーム。

- 6) 研究グループの発表アウトラインが決まらないうちは、どの漫画が最終的に選ばれるか不明であったため、候補となるような漫画の寸劇練習をしておく必要があった。
- 7) 舞台は貸し舞台業者に依頼した。
- 8) マッキントッシュ G3 のパワーブックをスライドプロジェクターに繋ぎ、パワーポイントで作成したスライドをスクリーンに映しながら行った。
- 9) 観客集めは、招待状と E-mail で行った。招待状は、留学生や語学教育関係の少数の本学教官・事務官、日本語教師、留学生のホストファミリーや行事でお世話になった地域の方々に出した。E-mail は本コースのボランティアチューターと留学生に出した。

【参考文献】

- クロード・ロベルジュ、木村匡康、川口義一（1990）『日本語の発音指導—VT法の理論と実際—』凡人社
土岐哲・村田水恵（1987）『発音・聴解』外国人のための日本語例文・問題シリーズ12 荒竹出版
ベタル・グベリナ、ミルコ・クラベッシュ（1994）『ヴェルボトナル法入門』第三書房
三浦香苗・岡沢孝雄・深澤のぞみ（1998）『五ヶ月で口頭発表—1998試作版』金沢大学留学生センター
三浦香苗・深澤のぞみ（1998.3）「留学生の口頭発表に対する評価を探る—本当に伝えたいことが伝わるため
にはなにが必要か—」『金沢大学留学センター紀要』vol.1、pp.1 - 15.
三浦香苗（1998.10）「初級段階の口頭発表プロジェクト—受信から発信へ—」平成10年度日本語教育学会秋
季大会予稿集、日本語教育学会、pp.61 - 66.

資料

【資料1】 発表中の寸劇の要約と出典

* 番号は上演順で、「」内のタイトルは便宜上つけたものである。要約の会話の部分とその表記は原画どおりである。

- ①「お父さんはもう許さんぞ」『サザエさん』長谷川町子 朝日新聞社 昭和25年 第4巻 p.34
波平がカツオを叱っていて、カツオは大声で泣いている。舟とサザエはうなだれて両者の成りゆきを見守るしかない。その時波平はサザエを呼んで廊下に出た。そしてサザエに「きのきかんやつだ。はやくとりなさんか」というのであった。
- ②「おい、子どもたちはもう寝たのか」『サザエさん』同 昭和35年～37年 第23巻 p.110
酔って遅く帰宅した波平。迎えに出た舟に「おいッ、子どもたちはどうしたっ!!」と大きな声で聞く。しかしみんな寝たと知ると態度が一変し、舟に平謝りする。そこへタクシーの運転手が笑いをこらえながら玄関から顔を出す。料金がまだだったのだ。
- ③「おはようくらい言ったらどうだ」『サザエさん』同 昭和41年 第33巻 p.30
朝、洗面所でカツオとすれちがった波平。「オイおはようぐらいいったらどうだ?」と言うが「おはようぐらいいわなくなたっていいじゃない!」と言い返されてしまう。「ま、そういやそーだ」と妙に納得してしまう波平。しかしそんな波平にサザエと舟は「そこがだいじなとこよ、おとうさん!」「そこから日本はくずれていくんですよ!」と意見する。
- ④「おい、めしはまだか」『コボちゃん』植田まさし 蒼鷹社 昭和58年 第2巻 p.106
こたつでくつろぐコボちゃん一家。コボちゃんがおじいちゃんの実似をする。「オイ!、メシはまだか!」「フロはわいてるか!」その後台所に顔を出したおじいさんは普段とは違って遠慮がちに丁寧に「あの一

ごはん まだですか？」と尋ね「やめてください きもちわるい」と一蹴されるといふもの。

⑤「まあ、寄ってきたまえよ『サザエさん』長谷川町子 朝日新聞社 昭和32年 第18巻 p.38

マスオが急に会社の同僚たちを家に連れてくる。次つぎと家に入る客をにごやかに出迎えるサザエ。だがマスオが入ってくると恐れ顔でにらみつける。ところがにらみつけたのはマスオによく似た客だったのだ。「あのかたあなたににてんのね。まちがっちゃった」が最後のサザエの言葉。

⑥「あ、雨がふってきた。迎えに行つてやろう『サザエさん』同 昭和41年 第33巻 p.48

舟をバス停まで迎えに行きじっと待つ波平。しかし帰ってきた舟には「なに、たつたいまタバコ買いにきたついでだ」と言う。舟は「へんなどこでみえをはるんだから」とお見通しである。

⑦「どれ、肩をもんであげよう『サザエさん』同 昭和31年 第9巻 p.8

夜、夫婦二人。新聞を読んでいた波平は縫い物をしている舟の肩をもんでやる。舟は感謝と当惑の気持ちを「まあまああした雨がふらなければいいが」という言葉にする。ところが雨がふることは隣室で寝ようとしていたカツオにとって大問題だった。彼は「よしてよおとうさん」と父の行動を制する。明日はカツオの遠足だったのだ。

⑧「今でもあたしを愛していらっしゃるんですか『サザエさん』同 昭和39年 第28巻 p.47

平謝りの波平。「いまでもあたしを愛してらっしゃるんですか？」という問いにも「あいしているとも！」と答える。しかし舟の機嫌が直るや否や、あわててテレビに走り寄り、スイッチを入れた。野球はまさに今9回の裏、見どころであった。

⑨「おれだってたまにはどなるぞ『サザエさん』同 昭和25年 第4巻 p.49

会社から帰ってきたマスオが目にしたのは散らかり放題の部屋だった。意を決して怒鳴ったマスオ。「すみません」と言うサザエの目には涙があった。それを見てすぐ謝ってしまったマスオだが次の瞬間、サザエの涙はたまねぎを切っていたからだと気付く。

⑩「むろん君だ『サザエさん』同 昭和46年 第42巻 p.62

サザエの家の隣の夫婦。庭仕事に余念のない夫に妻が話しかける。話題は都知事選だ。「あなた、ミノベさんとハタノさんどっちえらぶ？」と聞く妻に夫は反射的に「むろんキミさ！」と答える。一瞬きょとんとした妻だったが、仕事と妻とどちらが大事かいつも夫に答えさせているからだと納得する。

⑪「婦人週間だ。ゆっくりおしよ『サザエさん』同 昭和31年 第16巻 p.3

会社から帰宅した男たち（波平、マスオ）は口ぐちに婦人週間だからゆっくりしろと言う。だが「ゆっくりおし」「のんびりおしよ」と言いながらのんびりしている男たちと違って女たち（サザエ、舟）にはしなければならぬことがたくさんあるのだ。

⑫「たらこ200グラム『サザエさん』同 昭和41年 第33巻 p.52

会社帰り、帽子にはさんだ買物メモを見てデパートに寄る波平。買物後のデパートで「それはボクのほうだ！」と声をかけられる。帽子がそうなら買った「たらこもおたくのわけだ」ということで中年男二人は帽子だけでなくたらことそのお金も交換するのであった。

【資料2】研究グループの発表原稿

「日本の家族像 - 夫として父親としての男性」

「日本の家族像 - 夫として父親としての男性」について発表させていただきます。

1. 導入

日本は、この世紀に入って以来、様々な変化を遂げました。人間関係、特に家族関係においても、変化が起こっていると思います。外国人は、日本に関して次のように教えられています。すなわち、日本の特徴の一つは、伝統的で堅固な家族構成であり、父親の地位が高く、父親が家族の日常を支配しているということです。しかし、私達は、それが現代の日本の家族の本当の姿なのだろうか、現実はそうではないのではないかと考えました。

そこで、日本の家族の日常を描いている漫画『サザエさん』などを使って、終戦後から平成までの家族像を研究しました。それと並行して、アンケート調査を行い、その結果を分析してみました。

2. アンケート調査

2 - 1 . 主に次の三点を調べました。(1)父親の権威は家族の中で堅固なものであるか、(2)夫としての男性はどのように扱われているか、(3)現代的な若い家庭では、男性の地位はどうなっているか。

2 - 2 . 調査の方法：

金沢大学角間キャンパスの学生にアンケート調査をして、回答用紙に記入してもらいました。24の質問を書いた1枚のシートで、答えは選択式です。去年の12月20日に調査を行いました。全部で56人から回答を得ました。その中に6人の外国人留学生が入っていましたが、今回の分析では日本人学生50人だけを対象にします。回答者の年齢は、幅が小さく、18歳から24歳、平均年齢20.6歳です。男女比は、男性25人、女性25人です。アンケート調査で得たデータの分析に際して、必要な場合はカイ自乗検定を行いました。

3. 調査結果と考察

3 - 1 . 『サザエさん』の家族構成

調査結果と考察は、漫画からとった場面を演じながら述べていきます。そこで、漫画『サザエさん』の家族構成を、ここで一応確認します。これは『サザエさん』の家族構成です。

#スライド 『サザエさん』一家の図

サザエさんは、この人です。サザエさんは、お父さん「磯野波平」とお母さん「磯野舟」の長女です。サザエさんには、年のはなれた弟と妹がいます。「磯野カツオ」と「磯野ワカメ」です。そして、サザエさんは結婚していて、夫は「ふぐ田マスオ」です。ですから、サザエさんの名前は「ふぐ田サザエ」となります。マスオとサザエには小さい子供がいて、「ふぐ田タラ」ちゃんです。この人たちが、全員で一軒の家に住んでいます。

3 - 2 . サザエさんの家庭の父親の権威

では、このサザエさんの家庭の父親の権威を見てみます。まず、「子供を叱る」という点で見ました。アンケートで「次のような場面はあなたの家でも実際にあるか」とききました。父が子供を厳しく叱るのですが、叱りながらも、実は家族の年長の女性がとりなしに入るのを待っているという場面です。次の場面をごらんください。

寸劇：お父さんはもう許さんぞ 昭和25年

このように、父は家族の一番偉い人として子供を叱りますが、実は女性のとりなしによって丸くおさめたいと思っているのです。

アンケートの結果では、50人中18人(36%)が、このようなことが自分の家庭でもおこる、と言っています。18人の「はい」と答えた人の中で、父が叱り、母がとりなす家庭は10で、反対に母が叱り父がとりなす家庭は3です。データの数が少ないので、はっきりしたことは言えませんが、やはり父が叱る方が多いようです。

この芝居のもととなった漫画は、実は昭和25年に描かれたもので、終戦後まもないころです。調査の結果から、このような強い父と、それをかげで支える母や姉という図式は、平成の現代でも残っていると言える

と思います。

では、本当に父親は強く偉かったのかというと、実は子供にわからないところで、子供の母、つまり自分の妻に、頭を下げていたりするのです。次の場面をごらんください。

寸劇：子供たちはもう寝たのか 昭和30年代

また、時代が現代に近付くにつれて、父親の権威があやうくなってきている様子も漫画に示されています。これは昭和41年の漫画からとった場面です。

寸劇：おはようぐらい言ったらどうだ 昭和41年

御覧のように、父の権威が弱くなっています。

次の場面は、『サザエさん』ではなく、『コボちゃん』という漫画からとったものです。

『コボちゃん』の家族構成を簡単に言いますと、おじいちゃんとおばあちゃん、コボちゃんのお父さんとお母さん、そして「コボちゃん」が一つの家で暮らしています。むじゃきな子供のコボちゃんがおじいちゃんの威張った様子をまねをします。おじいちゃんは、それまで自分で気付かなかった威張ったものの言い方が恥ずかしくなります。

寸劇：おい、めしはまだか 昭和58年

時代が段々現代に近くなると、威張ってばかりいる男はみつともない、と思われてくる、ということがわかります。

次に二つのアンケート結果について述べます。アンケートで次の質問をしました。

質問：お父さんが子供の前でお母さんにやさしくしたとします。そんな時、父親としての権威が損なわれるとあなたは思いますか。

答えは、はいが1人、いいえが45人でした。つまり、ほとんどの人が、父が子供の前で母にやさしくすることは、父親の権威を損なわないと言っています。現代では、子供の母にやさしくする父親が、家族に受け入れられる、ということだと思います。

もう一つのアンケートは、重大なことの決定権に関するものです。次の質問をしました。

質問：あなたの家では、進学、就職、結婚に関する最終決定権を持っているのは誰ですか。

答えの選択肢は、父、母、父と母、本人、その他（ ）です。答えは「本人」が圧倒的に多く、父だけと答えた人は、進学で7人、結婚で1人でした。昔のデータがないので断定できませんが、これは戦前の日本と較べると、ずいぶん違う結果なのではないかと思います。

以上、父としての男性の権威について見てみました。

父の権威に関して次のことが言えると思います。

1. 日本の家庭では、家長である父が一応権威をもっていますが、実はその権威は女性に支えられていること。
2. また、父の権威も時代が現代に近くなるにつれて、段々弱くなってきている、あるいは権威の表れ方が、妻へのやさしさや、子供の自主性を重んじる方向へと変わってきていること。この二つが言えると思います。

3-3. 夫としての男性

次に、夫としての男性を見てみます。

次の場面は、夫マスオが突然会社の同僚を家に連れてきた時に、妻サザエが外交的な笑顔で従順な妻の役を演じますが、夫に対しては怒った顔を見せる、というものです。昭和32年の漫画です。

寸劇：まあ、寄ってきたまえよ 昭和32年

アンケート調査の質問は、「あなたの家ではお母さんは、外に対しては従順な妻の顔をして、夫には怒った顔を見せますか」というものです。80%の人が「いいえ」とこたえました。

では、夫は妻に対して態度や言葉でやさしさをあらわすか、という点を見てみましょう。

サザエさんのお父さんの年代の人は、妻に対してやさしくすることはあるのですが、それを恥ずかしがるようです。次の場面は、昭和41年ごろのことです。雨が降ってきたので、波平が妻舟をバスの停留所まで傘をもって迎えに行く、という場面です。ちょっと説明を加えますと、現代では雨が降って来た時にバス停までかさを持って家族を迎えに行くことは、あまりしなくなったようですが、昔は駅やバス停まで迎えに行く人が多かったのです。

寸劇：あ、雨が降ってきた。迎えに行つてやろう。昭和41年

このように、夫は、妻にやさしさを示すのは恥ずかしいようです。外国人の私達には、これは日本の男性の特徴のようにみえます。

これに関して、アンケートで次のように聞いてみました。

質問：あなたのお父さんは、お母さんにやさしくして、ありがとうと言われた時に何と言いますか。

答えの選択肢は、三つです。a.「お前のことが好きだからしたんだよ」という意味のことを言う。 b.見栄をはって「何でもないよ」と言う。 c. 何も言わない。

結果は、aの「好きだという意味のことを言う」が少なく、3人だけでした。bの「何でもないよ」は12、cの「何も言わない」は34でした。bcに関しては、予想どおりでしたが、aと答えた日本人が3人もいたのは、ちょっと意外でした。

次は、夫にやさしくされると、妻も驚きますが、他の家族も驚くという場面をお見せします。昭和31年(1956)の漫画です。留学生のために、ちょっと説明を加えますと、日本人は、ふだん怠けている人が突然よく働いたり、ふだん悪いことばかりしている人が突然いいことをしたりすると、神様がびつくりして「雨が降る」と言います。だから、ふだんやさしくない夫が突然妻にやさしくすると「あした雨が降るんじゃないか」と心配します。では、御覧ください。

寸劇：どれ肩をもんであげよう 昭和31年

次は、夫は他の人が見ていなければ、妻にやさしくしたり、あやまつたりすることができますが、少し恥ずかしいと思う、という場面です。まず、としより夫婦、波平と舟の場面です。

寸劇：今でもあたしを愛していらつしやるんですか 昭和39年

ととつた妻でも、やはり「愛している」とたまには言ってもらいたいし、「愛している」と言われると、怒っていても、機嫌をなおします。波平は、妻に対して「愛している」と言ったことが、やはり恥ずかしいので、すぐテレビの野球に飛びついたのでしょう。

次は、若い夫婦マスオとサザエです。時代は少し古く、昭和25年です。ふだんはやさしいマスオですが、家に帰ってくると、家の中がとてもちかっています。怒ったマスオは、「おれだつて、たまにはどなるぞ」と決心して、どなります。すると、サザエが泣いたので、あわててあやまります。気の弱い、やさしい夫です。

寸劇：おれだつてたまにはどなるぞ 昭和25年

次は、夫は妻のこわさをよく知っていて、妻に聞かれると、「君が一番大切だ」とか「愛している」とか言いますが、実は上の空だ、という場面です。どこの国にでもあることかもしれません。

寸劇：むろん君だ 昭和46年

このように見てくると、日本人の夫は妻に素直にやさしさを示すのは苦手で、恥ずかしい気持ちがあるらしいということが分かります。妻も、夫のその恥ずかしさがわかっていて、夫がうまく愛情を表現できなくても、許します。日本人は男性も女性も、愛情表現に関しては、恥ずかしがり屋のようです。

しかし、日本人の女性は、ほんとうは、夫に言葉や態度でもっとやさしさを示してもらいたがっているのではないかと私達は考えて、アンケートで次の質問をしました。

質問：お母さんは、お父さんからの優しさを直接に示されるほうを好むと思いますか。

答えは、はい：いいえ=25：21 で、約半数ずつでした。

「直接に示される」の意味を回答者がどう受け取ったかが分からないので、はっきり言えないのですが、約半数が「いいえ」だったのには、驚きました。「はい」が多いだろうと予想していたからです。この結果を見て、日本の男性が恥ずかしがり屋で愛情表現がへたなのは、実は、女性も恥ずかしがり屋が多いからではないか、と考えるようになりました。

次に、「やさしくすること」についてのアンケート結果を述べます。アンケートで以下の質問をしました。

質問：あなたのお父さんは、家族の前でお母さんにやさしくしますか。

質問：あなたのお母さんは、家族の前でお父さんにやさしくしますか。

答えは、どちらも「はい」と「いいえ」が約半分ずつでした。そして、父が母にやさしくする家庭では、母も父にやさしくする、という相関があることがわかりました。

以上、日本の夫としての男性像を見てみました。夫としての男性も、時代が現代に近づくにつれて、威張って自分勝手なことばかりしてはいられなくなり、妻に対するやさしさを、それなりに示さなければならなくなってきたようです。ただし、日本人は、夫だけでなく妻も、愛情表現に関して恥ずかしがり屋なので、率直な「やさしさ」の表現は、なかなか難しいらしい、ということがわかりました。

3 - 4 現代的な若い家庭での男性の地位

次に、現代的な若い家庭では、男性の地位はどうなっているかを考察します。

その前に、まず、「婦人週間」というキャンペーンが始まったころの『サザエさん』の家庭を見てください。昭和24年（1949）から「婦人週間」が始まりました。婦人の参政権行使を記念して、婦人の自主性と地位向上を目指した活動を行うためのものですが、『サザエさん』のような普通の日本人家庭では、「婦人週間」といっても、ことばだけだったようです。

現代の私達には当たり前の考えでも、その時代の人には難しいことだった、ということがわかります。すなわち、婦人の地位向上のためには、家庭の中での家事労働を女の人だけに押し付けず、男の人でも家事に参加するべきだ、という考えは、ひと昔前の人、特に男性には、それが具体的に何をすることなのかわからなかったらしい、ということです。

寸劇：婦人週間だ。ゆっくりおしよ。 昭和31年

御覧になったように、波平さんもマスオさんも、良い夫のつもりなので、「婦人週間」だから婦人が楽にすればいいと思います。そして「ゆっくりしなさい」と口で言います。しかし、行動が伴わず、相変わらず自分は何もしません。婦人達は、そのことを怒りますが、「けっきょく男は昔から何も家事をしないんだから」と思ってあきらめているようです。夫だけではなく、妻の方にも、「家事は女がするものだ」という暗黙の了解があるのでしょう。

では、男は家庭のことを何もしなかったかという、そうでもありません。たとえば、会社の帰りに都心のデパートで食べ物を買ってくるように妻に頼まれば、買ってくるのです。

妻はメモ用紙に「たらこ300グラム」と書いて、夫に渡します。夫は、それを忘れないようにメモ用紙を自分の帽子の中に入れておいて、会社の帰りにデパートに寄って、買い物をして帰ります。

寸劇：たらこ200グラム 昭和41年

こういう手伝いなら、昭和中期の夫も、良い夫であれば恥ずかしがらずにできたのです。しかし、これは、自分が主体的に家事の責任をとる、ということではなく、あくまで、ちょっとした手伝いをするだけです。家事は全面的に妻が責任を負っていたのです。夫は、外で働いて、給料を運ぶだけで、家事の責任は妻がとる、という図式です。

そこで、次のことが問題になります。

父としての権威が弱くなり、昔のように「威張っていて、やさしさなんか示さない夫」が嫌われ、馬鹿にさ

れるようになった今、日本の男達は、家庭の中で、一体どうすれば、高い地位を保つことができるでしょうか？
その一つの解決策として、漫画『クッキング・パパ』が登場します。では、『クッキング・パパ』の簡単な紹介をします。

昭和61年（1986年）に出た漫画です。主人公は、福岡市に住むサラリーマンで、

##スライド 漫画（荒岩一味の顔）

荒岩一味という名前で31歳です。金丸産業という会社の営業主任をしています。

妻荒岩虹子は新聞社に勤める新聞記者です。

##スライド 漫画（荒岩虹子の顔） いわゆる共働き家庭です。

子供が一人いて、誠という名前で7歳です。

##スライド 漫画（荒岩誠の顔）

一味は、仕事をバリバリこなして、急いで家に帰り、夕飯を作ります。料理が大好きでプロ並みの腕前です。この日は、イタリアン鍋という料理を作ります。

##スライド（料理場面）

御飯のあとは、子供と一緒に風呂に入って、その後一緒にゲームをして遊びます。

##スライド（風呂、ゲーム場面）

仕事で忙しい妻が帰って来ると、「めし、できてるぜ」と言います。妻は「うん、サンキュー」と言います。

##スライド（妻が帰って来た場面）

一味は、それから会社へもう一度行って、残業をします。残業が終わって帰ってくると、妻は家で仕事をしています。

##スライド（夫婦宅、妻仕事の場面）

そして、「お弁当、今日もうまかったよーつ」と言って、お弁当箱を夫に渡します。

##スライド（弁当を渡す場面）

夫は明日の朝ごはんの下ごしらえをしています。妻は、夫に甘えて「何してんの？」と抱きつきます。夫は抱きつかれて、ちょっと恥ずかしそうにして「明日の朝はうどんにしようと思ってな。」と言います。

##スライド（抱きつく場面）

「こんな家庭が日本にあるのだろうか？」と思いませんか。こんなに家事を全部やっているくせに、男っぽくて、仕事もバリバリこなして、子供にも妻にも愛されて、尊敬もされているらしい。これは、女にとって都合のいい「夢のような男」が描かれているだけだ。こんな男は、女を増長させ、墮落させるだけだ。これは、漫画だ！

日本人の結婚している女の人にきいてみると、口をそろえて「こんな夫だったらいいわねえ」と言います。ほんとうに日本の女性は、こういう男性を望んでいるのでしょうか。そこで、アンケート調査で、次の質問をしました。

質問：家庭で料理をする男は男らしくないと思いますか。

質問：家庭で掃除をする男は男らしくないと思いますか。

質問：家庭で子育てをする男は男らしくないと思いますか。

答えの選択肢は、1. 2. 3ともに、a. はい、男らしくない b. そんなことはない c. いいえ、男らしいです。結果は、「a. はい、男らしくない」は、ゼロでした。

そして、積極的に「男らしい」と答えた人は、料理と子育てが15人、掃除が14人、で、消極的に「男らしくないことはない」と答えた人は、その約2.2倍の33人か34人でした。つまり、料理、掃除、子育ての全部に関して、「男らしくないとは言えない」という結果が出ました。

アンケートに答えてもらったのは、18歳から24歳、平均年齢20.6歳です。30代以上の人の見解は聞いていないですが、少なくとも、この年代の若い大学生は、家事をすることは男らしさを損なうものではない、と思っているのです。

ほんの数十年前までは、「男は台所に入るものではない。それは女のすることだ」という意味で、「男子厨房に入らず」と言われていたそうです。何という意識の変化でしょう。

しかし、現実はどうでしょうか。日本には家事を主体的にやっている夫がいるでしょうか。まわりを見回してみても、「クッキングパパ」のような人は一人もいません。どうしてだろうか、と不思議な気がします。

ちなみに、私はデンマーク人ですが、私の父は「クッキングパパ」のように家事をどんどんやります。そして、男らしい人です。それは、私の国ではめずらしいことはありません。

アンケートの質問に、「あなたは家事や子育てを主体的にやる夫になりたいですか」という項目を入れなかったため、残念ながら、答えはわかりませんが、近い将来にはそんな男性も出てきてもらいたいと、私は思います。

以上、現代的な若い家庭での男性の地位を見ました。「クッキングパパ」は漫画でありますし、かなり極端な形ではあると思いますが、漫画はその時代の世相をある程度反映します。また、アンケート結果からも、家事をする男のイメージは悪くなく、むしろいいイメージをもたれていると思われます。

結論

以上の考察をまとめて、結論を述べます。

1. 「父親の権威は家族の中で堅固なものであるか」という点に関しては、
 - ・日本の家庭では、家長である父が一応権威をもっているが、その権威は女性に支えられていること。
 - ・また、父の権威も時代が現代に近くなるにつれて、段々弱くなってきている、あるいは権威の表れ方が、やさしさや子供の自主性を重んじる方向へと変わってきていることが言えると思います。
2. 「夫としての男性」に関しては、
 - ・父親としての男性と同じく、時代が下ってくるにつれて、威張ってばかりいるのではなく、妻に対するやさしさを、それなりに示さなければならなくなってきたと言えます。
 - ・ただし、現在40代から50代半ばの日本人は、夫だけでなく妻も、愛情表現に関して恥ずかしがり屋なので、率直な「やさしさ」の表現は、なかなか難しいようです。
3. 「現代的な若い家庭における男性の地位」に関しては、
 - ・若い学生の間では、男性が家事と子育てをすることは男らしさを損なうものではない、という認識が普通になってきていることがわかりました。
 - ・近未来において、若い夫や父親は、家事や子育てに主体的・積極的に関わることによって、家庭の中の確かな地位を確保できるだろうと思います。

戦後から高度経済成長、バブルとその崩壊を経て、平成になって新しい価値観が求められています。そのような時代に、弱くなってきた父親の権威と、あやうくなってきた夫の地位を回復するために、賢い男達は、外に出た女達が手放したものの、つまり、やさしさと家事と子育て、の主導権を握ることによって、家庭内での確固とした地位を確保しようとしているのではないのでしょうか。

女達は、自分に都合のよい男が増えた、と喜んでばかりはいられません。やさしさと家事と子育てを置き去りにしてしまうと、ひと昔前の日本の男ようになってしまいます。

どうやら、男も女も、両方が、相手に対して思い遣りをもち、やさしさを表し、家事と子育てに主体的に関わる必要があるようです。

以上で、「日本の家族像 - 夫として父親としての男性」についての発表を終わります。ご静聴ありがとうございました。

【資料3】 写真（発表会当日と練習の様子）

写真1 舞台と観客席

正面左手に黒く見えるのが幕、右が発表席で上方にスクリーンが見える。



写真2 発表の様子

スクリーンの右下に立っているのが発表者。プログラムを見ながら発表を聞いている観客。

写真3 寸劇

波平がバス停で待っているとバスが来る場面。「あ、雨が降ってきた。迎えに行つてやろう」より





写真4 練習風景の①
「お父さんはもう許さんぞ」より



写真5 練習風景の②
「おれだつてたまにはどなるぞ」より



写真6 練習風景の③
「婦人週間だ、ゆっくりおしよ」より

Hybrid Drama Project 2000
— **Based on reading comprehension and Japanese Studies ,**
a presentation of research results utilizing drama —

Kanae Miura , Michiyo Yamaguchi

ABSTRACT The five - month intensive Japanese language course that we provide was originally based on the concept of being preparation for the students' individual research. As such , we provided instruction to the students in oral presentation in the form of a "Oral Presentation of Research Data Project" , the guidance for which was held in parallel to their regular Japanese classes. However , it became apparent that this presented an overload of mostly irrelevant work for participating students who were not going on to become research students. Moreover , the project did not always attain its primary purposes of equipping the student with new tools for their research , or improving their skills , language or otherwise. This obligated us to search for a different and more effective means of combining the study of Japanese language and affairs , while providing a background that would be useful in their post-program education/research. The resulting program is our first effort to provide such a "complete package".

The central factor of this project was the synthesis of the concepts of drama and oral presentation. More specifically , we abandoned the original format of having each student give an individual presentation on their own research theme , choosing instead to have them create and present a drama that was directly related to a central research topic that was shared by all. By putting all the students "in the same boat" , and having them work progressively on a single project , there is (we propose) a sense of accomplishment that can be gained upon successful completion of the project; and the imperative teamwork fosters cordial relations among the involved members. Considering the idea in terms of its educational merit , the concept of removing studies from the narrow confines of language acquisition , and combining it with elements unrelated to language study , such as cultural studies and lifestyle , creates a unique opportunity for the student to learn in a three-dimensional fashion. Furthermore , this mode of study is combined with research , survey (and the accompanying analysis techniques) skills , and oral presentation skills within this new format. In that sense , this project still remains faithful to fundamental objectives of the course , while introducing these new elements. For this reason , we designated it the "Hybrid Drama Project"

This report is a summary of the results of our experiment , written immediately after the completion and presentation. As such , it is not a detailed examination of the project , but merely a write-up to be passed among colleagues. We hoped that our alacrity in its publishing would prompt useful observations and comments from our comrades in the field of education.

活用練習ソフト試用報告

峯 正志・鎌田倫子・笹原幸子

はじめに

筆者らのグループは、平成9年度よりC A Iソフトの開発をめざし、ニーズ調査（平成9年度）、ソフトの開発（平成10年度）を行ってきた。平成11年度は、その活用練習ソフトを試用してさらなる改良をめざすこととした。本報告はその試用の計画から実際の試用の結果、さらに実際にソフトを使ってみた学生の反応をみるためにアンケートを行ったが、そのアンケート結果、またこれらを通じて筆者らが感じたソフトの改良点等についての報告である。

I. ソフト開発の経緯

1997年度に、金沢大学に在籍する留学生に対して、1) 日本語学習のニーズ、2) 補講コースを受講しない理由、3) コンピュータやネットワークを利用した日本語学習の可能性、を明らかにする目的で調査を行った。学習したい内容についてはニーズは様々であったが、ソフトそのものについては、手軽にいつでも好きなときにつかえるようなソフトが求められているということが分かった。そこで、最初の試みとして、活用形の練習をするためのソフトを開発することとなった。¹

II. ソフトの概要

オーサリングソフトとしては、コンピュータに詳しくない日本語教師でも開発に参加できるようにということで、Macintosh コンピュータ用のHyperCard J-2.3を用いた。ソフトの目的は動詞の活用形を正しく憶えるというもので、日本語の活用形のすべてについて練習できるようにした。問題の動詞を正しい活用形にして入力するという形式で、コンピュータがその場で正否を学習者に教える。一定数の問題を終了すると、得点が表示される。²

Ⅲ. 試用調査報告

1. 試用調査の概要

今回の試用はソフトの使い勝手を試そうというのが主目的ではあったが、効果もある程度測定してみたいと考えたため、試用の前後に事前テストおよび事後テストを行い、それらの点数を比較することによって練習がどの程度点数を上げることに役立ったかを明らかにしたいと考えた。つまり、[(1)事前テスト—(2)何回かの練習—(3)事後テスト] という流れになる。

当初の構想では、(2)の部分の練習として、自宅での練習を考えていた。つまり、学生に活用練習ソフトをコピーしたフロッピーディスクを配布し、宿題として家で練習させるというのである。しかし、いくつかの理由で断念した。その理由は以下の通りである。

- 1) 実際に試用してもらおうと考えていた学生の多くが、自由に使えるマッキントッシュパソコンを持っていなかったこと。
- 2) 宿題として試用してする場合、学生によって使用度にかかなり大きな違いが出ること。

今回は使用勝手だけでなく使用効果も測ってみようと考えたため、第2の理由は決定的であった。そのため、今回はすべての学生に対して同じ使用法で試用してもらうこととした。そこで、ソフトを自宅や研究室でなく、教室で教師の指導の元に使ってみるということになった。

2. 事前テスト・事後テストについて

既に述べたように、動詞活用ソフトを使って練習をした学生達にどの程度の成果が現われたかを知るために、練習前にさせる事前テスト (pre-test) と、練習終了後にさせる事後テスト (post-test) を作成し³、テスト結果の差を観察した。

テストの作成方法は、学生が練習をする時と同様に各動詞活用ソフトを動かし、順に出てくる動詞20個をテスト問題として採用した。つまり、各活用問題70~80の動詞の中で、6のランダム数で現れてきた動詞がテスト問題になっている。学生が練習する時と同様に出てくる動詞の組み合わせは毎回違うので、事前テストと事後テストの問題も異なっている。

20問中同じ動詞が現われた場合は、その動詞を飛ばし、次の動詞を採用した。さらに、20問中3グループの動詞が出てこない場合は、それらをテストに付け加えた。

このような方法で事前テスト2種類、事後テスト2種類、計4種類を各活用毎に作成し、練習時にはこれらの事前／事後テストの中から1種類ずつ選んで観察のためのテストとして使用した。⁴

3．試用調査の結果

3．1 前期の試用調査

99年度前期には、日本語研修コースと総合日本語コース（前年の補講コース）の2つのコースで、動詞活用ソフトを使って活用練習を試験的に実施し、練習の効果を見ると共に学習者の意見を採集した。一つの活用形の練習は、事前テスト、練習2回（1回20問）、事後テストで構成され、1回目の練習の後でアンケートに答えてもらった。

日本語研修コースでは、授業時間に、各自のコンピュータで、全員を対象に、計4回練習を実施した。第1回目5月17日(月)は、ソフトの使い方の説明、て形の練習、最後にアンケートを実施した。5月28日(金)辞書形、ない形、6月21日(月)命令形、6月25日(金)仮定形と、第2回目からは一回につき二つの活用形を練習した。最終的にすべて入門レベルの10人の学生から、のべ49件のデータを得た。

総合コースでは、6月23日(水)角間校舎と7月9日(金)小立野校舎の計2回、練習日を設けて希望者に練習を実施した。ノートブック型パソコンを5台用意し、希望するいくつか活用形を練習し、最後にアンケートに回答してもらった。最終的にはA（入門）からD（中級）までの15人の学生から、のべ27件のデータを得た。

結果については、研修コースの事前（18.3）と事後の小テスト（18.4）の平均点にほとんど差は認められなかった（20問で20点満点）。総合コースの事前テスト（17.9）と事後テスト（18.6）の平均点の差は総合コースよりやや大きかったがこの二つのグループ間に有意差は認められなかった。しかし、事前テストの成績別に上位、下位の2群の平均点を比較すると、2グループ間に有意差が認められた。

ともあれ、ソフトの効果についての詳しい分析は本稿の直接の目的ではない。

3．2 後期の試用調査

99年度後期の日本語研修コースでは、11月29日に1回、「て形」についてこのソフトを試用してみた（対象8名）。事前テストと事後テストの間には20問の練習を2回行った。

また、総合コースでは、前期の結果を参考に、練習日方式ではなく、30分で交替する予約方式による自習練習を、12月6日、13日、20日の計3回実施した。小立野校舎で、漢字クラスの教室内に、ノートブック型パソコンを2台用意し、事前テスト、練習2回、事後テストという前期と同様の構成による練習で、5人から計5件のデータ

を得た。予約方式は、少人数で落ち着いて練習できるメリットはあるが、予約しながら現れない学生や、コンピュータに不慣れな学生が時間超過したため、次の予約の学生が帰ってしまうなど、別な問題点も見られた。

99年度後期、福井大学の日本語補講の入門クラスでも、12月14日にて形の活用練習を希望者に1回実施し、5人の参加者から4件のデータを得た。ここでの練習は研修コースでの授業の中での一斉練習と、総合コースでの希望者による練習日方式の練習の中間的な形式になった。授業で「て形」の作り方を導入した次の空き時間に、希望者全員をマルチメディア室に連れて行って、5台のコンピュータで一斉に練習した。練習の時期や施設には恵まれていたが、練習日に限って欠席した学生が3人、希望しないで帰った学生が1人、練習は始めたが最後までしないで帰ったコンピュータに不慣れな学生が1人いた。予期していた以上に、コンピュータ練習に障害が多いことがわかった。また、マルチメディア室のコンピュータは、台数が多いのは良いが、型が古く、ソフトを動かすのに時間がかかるのも問題であった。

後期の場合については詳しい結果分析が出来るほど資料数がないため、効果についての言及はしない。

4. アンケートとその結果

前期に行った22人の試用アンケート5に見られる学生のプロフィールは、CAI教材を使った経験のある学生は比較的少なく（研修10.0%：総合41.7%：全体27.3%）、今までは「口で言ったり」（68.2%）「ノートに書いたり」（45.5%）して覚えていたが、動詞の活用練習は「まあ、好きな方」（3点満点2.52）といったところであった。

実際に使った後の学生のCAI教材での練習についての評価は高かった。使用効果の項目は5点満点で、効果的か（研修4.3：総合3.9：全体4.1）、また使いたいか（4.5：4.3：4.4）、楽しいか（4.7：4.2：4.4）の3項目の全てに、比較的高い評価を受けたが、すべての項目について研修コースの学生の評価の方が高かった。

自由記述欄には、「また、練習したい」「おもしろかった」「役に立った」というコメントと共に「研究室でも使いたい」「マウスを使いたい」「スピードがもっと早いほうがいい」という改善点に関するコメントも見られた。問題点についての指摘でも「時間がかかる」を挙げた学生が過半数を超えた（54.5%）。

また、総合コースの中級クラスに在籍しながら、活用形の変換規則を学習したことが無かったという二人の学生 No312（13→17）No314（13→19）の場合のように成績が著しく向上した例も見られた。

IV. 開発者から見た長所・短所

今回の試用調査によって、開発の段階では考えていなかった短所あるいは長所がはっきり became. この章ではそれらについて述べる。

1. 長所

以下のような長所は、開発当初から筆者らが目指していたものであり、また今回の試用にあたってはそのことは確認できた。

まず、日本語教師でもプログラミングができるため、簡単に改良できる。つまり、カスタマイズが簡単であるということ。

また、コンピューターにハイパーカードがインストールされていれば、いつでもどこでも手軽に使えること。

フロッピー一枚に納められる大きさなので、学生に簡単に配布でき、学生が自主的に自分の研究室等で学習できること。

各活用が別スタックになっているので、自分のしたい、または弱い活用が簡単に選べること。

各活用の練習が20問で終了し、得点が表示される形式なので、学生が高得点を目指してゲーム感覚で楽しく学べること。

得点形式なので、必要なら練習記録を教師に提出できること。

初級レベルの学生だけでなく、それ以降のレベルの学生の弱点強化にも有効であること。中級にレベル分けされている学生の中にも基本的な活用を忘れてしまっていたり、知らなかったりする学生が割合多いことが分かったが、そのような学生にも役立つ。

すべての活用形が揃っていて、全体が自習できるように構成されているので、習得に時間がかかる学生や、基礎を学習していない学生に個別に対応できること。

フィールドやボタンの配置が感覚的に分かりやすく出来ている。ソフトの使用説明を見なくてもほとんどの学生が結果的に使えた。

活用の使い方が分からない時は文法説明を見れば分かるようになっている。(実際には使われなかったが)

2. 短所

一方、短所については、今回の試用調査によって思わぬところに潜んでいることが明らかになった。

まず、ソフトを立ち上げたり、次の練習に移る時に時間がかかりかかる。⁶できるだけ、新しいコンピュータを使わなければこの時間は短縮できない。(ただ、後にマッキントッシュG3の機種を使って試したところ、全く問題ない速度で動いたので、この点に関しては当初予想していたほどの欠点ではないことが分かった。今回の試用で起動に非常に時間がかかったのは、使用した機種が³Macintosh Powerbook Duo 2300c および Macintosh Powerbook 5300cs であったことによると思われる。)

また、答えの入力方法がキーボードからのローマ字入力であるために、日本語のワープロソフトを使い慣れてないと、入力を誤ったり打ち込みミスを起こしたり等で、思うように練習ができないことがある。(事前にローマ字日本語入力の方法を教える必要がある)

間違った場合は正答を見るが、それだけでは間違いの原因を探れない。つまり、動詞のグループを間違えているのか、音便が違っているのかが学生自身が判断できない。

文法説明が全く使われていないのは、必要がないのか、または何か作り方に問題があるのかもしれない。もっとも今回のような試用方法では、教師に聞いたりすることもできるし、他の学生がいるため(競争のように)ひたすら問題を続けていったからかもしれない。

“こたえ” ボタンを押さないと正答が見られない、というのも良くないように感じられた。正解でも間違いでも自動的に正答を表示する方が、学習者に強いイメージを与えるのではないか。

単純練習なので、このソフトが役に立つ練習期間は短く、活用形を習得した学生には退屈であるという練習の種類の問題も見られた

“check” ボタンを過ぎて2回押すと、問題が不正解でカウントされてしまい得点が正確に出ないとか、学生の誤操作で重要なフィールドが消されるなどといった単純なプログラムミスも見られた。

また、マッキントッシュ・コンピュータでしか使えないので配付できる対象者が限られることや、コンピュータが苦手な学生には敬遠されるなど対象者についての問題も見られた。⁷

V. 改良点

さて、前章で明らかになった短所をふまえ、今後このソフトをどのように改良すべきかという点を考えてみる。

まず、スクリプトの改良などで全体的にソフトのスピードを速くする必要があるだろう。ただ、これは既に述べたように、動作の速い機種を使えば全く問題がないので、筆者

らが当初考えていたほど重要ではないことが分かった。

次に、使い勝手が良くないことが分かったソフトの細かな点を修正しなければならない。その際、回答の入力位置と次へのボタンが離れているのもっと近づけるといったレイアウトの問題や、Next ボタンを押さなくても次のカードへ行くとか、正答がボタンを押さなくても現れるようにするといった操作性の問題はもちろん修正するが、もっと重要なことはソフトの全体構成上の問題である。

現在の活用ソフトを作るときには、筆者らは「自習的」ソフトを作ったつもりであった。つまりそれを使うことで活用の作り方を理解し、練習で習得の強化を図るというものであった。ところが現実に試用してみると、たんなる活用の練習ソフトのようになっていることがわかった。文法説明はあるものの、学生が利用しにくいものになっている。練習をしても正答か誤答かを知らせるだけで、どうして誤答なのか、どうすれば正解なのかといった点についてはわからない。従って、いまのままでは自習には用いられない。教師が活用形の作り方を説明した後で、練習のために用いるのに適した形となっている。

筆者らがニーズ調査を元に構想したようなものとするためには、もっと文法的説明を増やし、かつ利用しやすいものとする必要がある。そのためには、今のような文法説明の部分を設けるより、学生が間違いを犯したときや疑問が生じたときにすぐ問題を解決するようなヘルプ機能を持たせる形にした方がよいのではないかと思われる。

ソフトそのものの改善点ではないが、（このソフトを使うような初級学習者の中には）ローマ字日本語入力の方法を知らない学生が多いことも改善すべき点である。現時点ではキーボードからの入力以外に簡単な入力方法がないからである。日本語研修コースの学生の場合には、週2回のコンピュータクラス（日本語ワープロ等のコンピュータソフトの操作法を教えるクラス）があり正しい入力方法を習うことが出来るが、日本語総合コースの学生にはそのようなクラスがないため⁸、初級のクラスのシラバスに組み込む必要があるように思われる。

最後に、ソフトの改良というより、設備面での改善であるが、研修の学生は一人一台コンピューターを持っていて、まとめて授業を受けているので、練習をさせやすいが、総合コースの学生のためには、いつでも学内で練習できるように、何台かのコンピューターが設置されているの望ましい。本来は配布用に作ったものだが、ハイパーカードのインストールのことなどを考えても、常設されていれば、学生個人個人に対応した丁寧な弱点強化メニューも作れるだろう。

VI. おわりに

今回の試用調査で筆者らのソフトの様々な改善点が明らかになった。これらをもとにさらに改良を続けていく予定である。そして筆者らの構想に近いものが出来れば本格的な学習効果の調査を行っていききたい。また、活用練習だけでなく、助詞や接続詞などの学習にも、このソフトを応用していきたいと考えている。

【参考文献】

- 峯正志、鎌田倫子、能波由佳、深澤のぞみ（1998）「日本語C A I 教材の開発に向けて—金沢大学留学生に対するニーズ調査—」『金沢大学留学生センター紀要』第1号
- 峯正志、鎌田倫子、深澤のぞみ、笹原幸子、芳浦恵、深川美穂（1999）「金沢大学留学生センター開発の活用練習C A I ソフトについて」『金沢大学留学生センター紀要』第2号

【注】



- 1 調査については峯他（1998）、ソフト開発の詳しい経緯については峯他（1999）参照のこと。
- 2 詳しくは峯他（1999）参照のこと。
- 3 事前テスト、事後テストについては資料1参照のこと。このようなテストを練習の前と後に行った。
- 4 このテストは作成方法上、難易度及び1グループと2グループの動詞の数は全くコントロールされていない。学生が練習をする時と同様、ランダムに出てきた動詞を採用するという基本方針なので、事後テストのほうが事前テストより難しいという可能性もある。すなわち、調査結果に何らかの影響を及ぼしている可能性が否定できない。
- 5 アンケートは資料2を参照のこと。
- 6 特に起動時には非常に時間がかかる。今回事前テストを設けたのも、この待ち時間を有効に利用して学習者のいらいらを防ぐという目的もあった。
- 7 ニーズ調査の時点ではマッキントッシュコンピュータの使用者がかなりいたこと、および研修コースの学生にマッキントッシュコンピュータの貸し出しを行っていたこと等が理由でHyperCardを選んだのだが、今回の使用調査でWindowsでの練習ソフトが是非とも必要であることを痛感した。
- 8 平成11年度後期から、そのようなクラスが週1時間だけできたが、設備の関係上、登録できる学生は10名までに限られている。


Report on Testing of Conjugation Drill Beta Software

Masashi Mine, Tomoko Kamada and Sachiko Sasahara

ABSTRACT Beginning in 1997, for the purpose of developing CAI (Computer Assisted Instruction) software, the authors have conducted surveys concerning learner's needs (1997), and created beta software (1998). In 1999, conjugation practice software was tested in order to determine what improvements were necessary. In this report, the authors describe the

results produced by both the planning and actual testing. A survey was conducted to examine the response of the students that used the software, the results of which are presented here along with the aspects of the software that the authors propose require improvement. Generally speaking, the response of the students was favorable, though the one outstanding fault of this software was made apparent; although this was created with the intention of being a self-learning tool, in its present form, it requires direct guidance from the instructor to be utilized. The revision of this aspect will be central in development of this software.

【資料1】  

【資料2】 

チューターの異文化理解とチューター制度について —チューターからの報告を中心とした実態調査より—

櫻田千采・島 弘子・松下美知子
(八重澤)

I. 問題と目的

新たに来日した留学生に対し、学習と研究の向上を図る目的でチューター制度が設定されて以来、金沢大学でも、チュータリングの実質的な充実を目指して、直接的・間接的に様々な検討を重ねてきた。留学生の受入れにあたっては、教職員だけではなく、日本人学生をも含めた全学的な協力・支援態勢が必要とされたからである。

留学生センター設置以前、学内措置でおかれた留学生教育センターでは、既に1993年の時点で、チューター制度についてのパネルディスカッションを行っている。留学生の指導教官、日本語担当講師、留学生担当カウンセラー、留学生係、チューターである日本人学生と共にそれぞれの立場より制度についての検討を行ったが、その内容については金沢大学留学生教育センター紀要第2号(1993.10)に報告済みである。

その後1995年に留学生センターが設置され、チューターに関連する全てが、留学生センター・相談指導部門の担当となり、それ以来下記の取り組みを行ってきた。

- ・チューター実施要項の作成・整備
- ・チューターのためのマニュアルの作成・整備
- ・チューターの承認
- ・チューター・オリエンテーションの実施
- ・チューターの指導計画・経過報告等の検討と分析
- ・その他、チュータリング全般に渡るアドバイジングとカウンセリング

ここでは、金沢大学でのチューター制度の現状について、チューターからの報告書を中心に検討を進める。その中でも特に、チューターとなった多くの日本人学生たちが、チュータリングを通して文化的な違いをどのように受け止め、異文化に対する認識を深めていったのかを取り上げて明らかにしたい。さらに、1995年の留学生センターでのチューター制度の整備を行った後のチューターの活動状況についても明らかにする。従って、ここでの具体的な目的を下記に記す。

1. チューター活動を通して異文化理解はどのように深化するのか
2. チューター活動の現状とより充実したチュータリングのための課題について

II. 手続き

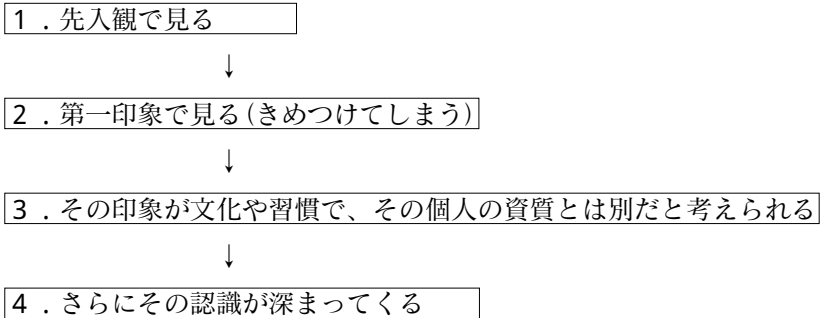
- ・対象 1997年度に留学生のチューターとしてチュータリングを行った日本人学生・留学生。これは1995年以来その整備を進めてきたチューター制度の運用が徹底された時期に当たるからである。チューターはオリエンテーションで、チューターの役割、活動等について十分説明を受けた後に、チューター活動に入った。
- ・方法 チューターから提出された指導計画・経過報告・年度（学期）末報告書の約60のレポートを中心に分析する。さらに、熱心なチューター活動を行っている学生に対しては、面接を実施した。

III. 結果と考察

① チューター活動を通じての異文化理解の深まり

一般的な深化のパターンとして次のことを認めることが出来る。

チューターをすることによって、異文化理解がどの程度深まってくるのか、をチューター経験1年目のあるチューター自身（以下 A）の言葉で言えば



という段階まで来たということで、これは、まだ留学生を外側から観察する段階ではあるが、その深化の様子を示している。

このチューターは、アジアの国の文化や人々に旺盛な好奇心と好意をもっているにもかかわらず、イスラム圏の留学生に対しては「校内で禁煙を守らない」「集団でパーティーの時間に遅れる」などから好印象を持っていない。さらに、「日本人なら、若干遠慮というものがあるんじゃないか」と、感じている。その一方で、研究室で親しくなった韓国人留学生に対しては、その国に行ったとしても違和感がないのではないかと、

と思うくらいの親近感を抱いている。韓国の文化は儒教文化で、それはわれわれ日本人には新しいものではない。しかし、イスラム文化は新しく接した文化であり、彼らの行動パターンがまだよく理解できない。その差が、チューターのいづく印象に影響を与えている。

Aには、チュータリングそのものより留学生との交流が面白い、あるいは自分の将来希望している仕事（地場産業の工業製品を海外で販売する）に非常に役立つ体験をしているなど、留学生との関わり合いについて積極的評価が見られた。

一方大変熱心にチュータリングをしている学生には、相手が外国人という意識があまりなく、日本人学生でも同じ対応、感触であろうというものであった。チューターB（チューター経験が1年以上）にとっては、目の前にいる学生が困っているから助けようということ、留学生だからという意識はないようだった。しかし、チューター活動に入っていけばいくほど、留学生が日本語で教育を受ける困難さに気づき、手助けをしたいという気持ちが強くなっていったようだ。

異文化理解促進の要素として考えられるのは、「いっしょに料理を作る」、「旅行する」などの行動を共にする機会があるかどうかということである。学部生のチューターは「チューターをすることによって、いままでは通り過ぎていく存在だった留学生が、どんな生活をしているのかを理解し、よい点は見習おうという気持ちになった。」と述べた。また、他のチューターは留学生から家族の写真を見せられて、家族の話をよくすることに気づき、日本人はこんなに家族の話はしないのではないかと思ったという。

このように、自国の文化や習慣、言葉を説明する場合、そこでは当然比較がなされる。自国と相手国の違いを明確にすることで、今まで当然と考えていたことが当然ではないと考える文化もあることに気づき、異文化理解は深まる。すなわち、異なるものへの気づきが、異文化理解の第一歩といえよう。それは、さらに自文化への理解をも促すことにもなり、自分の文化、考え方を客観的に見ることができるようになる。

学部生のチューターをした学生は「初めは日本の文化や日本人の考え方を積極的に教えられなかったが、それは相手が欧米人であることに自分が無意識にコンプレックスを感じていたからだ気づいた。そう気づいたら、相手と素直に接することができた。」と感想を述べている。

さらに、留学生との接触を通して、違うことが当然ということを理解する事も大切な異文化理解である。

② チューター活動の状況

留学生が文系か理系か、あるいは学部生か大学院生か、あるいは長期滞在か短期滞

在かなどによって、要求されるチュータリングが違い、必要度も違ってくる。
必要とされるチュータリングの内容は、おおよそ表に示したように分類される。

所 属	日常生活面	学習面(専門分野)	日本語	日本文化・日本事情
文 系	○	○ 専門書の読書援助◎	○	○
理 系	○	◎	○	
院 生	○	○ 入試対策◎	○	
学部生	○	◎	○	
短期生	○		◎	◎

現在もっともチュータリングに熱心に取り組んでいるのは学部生のためのチューター達である。

そこには一人の献身的なチューターの存在があり、そのチューター抜きにしては現在の学部生のチューター制度は考えられない程である。

<学部生のチューター制度>

学部生のチューター制度は原則として2年間で、現在チューターのついている留学生は約20名である。チューター実施要項に従えば、留学生の専攻と同じ研究室からチューターが選ばれる。学部によってはキャンパスが違うので、総合教育を受講している1、2年生の学部生は専門課程にいるチューターと日常的に会うことができない。従って、受講科目の中でも留学生が共通して理解できない教科については、総合教育棟の留学生相談室を拠点にして学習会を開くことにしている。これらの活動は学習会のためのコーディネーター的な役割を果たしているチューター（自然科学研究科後期課程・チューター活動4年目）を中心に、すべてチューター達の自主的な活動による。

○定期的な活動

総合教育棟（主として、学部1、2年生対象の授業が行われる）の留学生相談室を拠点として続けられている活動は以下の通りである。

毎日昼休み、学部生のためのチューター有志が一人ずつ当番となって部屋に待機し、学習をはじめとして留学生のあらゆる相談に応ずる。留学生も特に用がなくてもこの部屋に出入りしている様子が見られた。（常時、留学生とチューターの7、8人から10人が在室）

週に1回、主として、工学部の留学生などを主な対象として、理工系の専門教科の学習会を開いている。この学習会は、留学生側から希望の出た教科を専攻しているチューターを探し（いない時はチューター以外でも）時間の調整をして学習会を開く。

○恒常的な活動

授業のノートを見ながら復習の手助けを行っている。日本語力が授業に追いつけないのは、学部1、2年生に共通の悩みである。教官の中には教科書を用意しないで、黒板だけで授業をする人もあるが、これは留学生にとってはかなり大きな負担になる。さらに、せっかく取ったノートが、教官の話すスピードについていけなくて意味不明だったり漢字を間違えていたりで、役に立たないこともある。

チューターの専門ではない教科については、留学生とともに「先生の授業が分からないという学生がこんなにいるんですけど」と言いに行ったこともある。（その時の対応として「日本人の学生も落とすから。気長にがんばって。1回や2回落ちたくらいでショック受けないで。追試いっぱいやるから」と教官から言われ、留学生は「フーッ」とため息をついた。）

日本の高校では必須教科となっているものが、自国ではそうでなかったことから、大学での専門の講義が分からないという留学生のために、週1回程度定期的な復習援助をしたり、試験の前に再度復習するなど、工夫している。

○その他の活動

年に数回のパーティーや年に1回の2泊3日程度の旅行などの行事を実施している。

学部1、2年生の場合は留学生相談室に行けば、必ずチューターか誰かいて、相談に乗ってくれるという体制を作っていることが大切である。分からないことは、ここで聞けば良く、日本人学生だけでなく、同国人の先輩もいて、留学生相談室の果たしている役割は大きいといえよう。

<院生の場合>

院生には大学院入試前の研究生の期間も含み、原則として、チューター期間は1年である。

学部生と違い、院生および研究生の時期は来日当初から各研究室に所属する。当然チューターも通常は同じ研究室の学生が担当するが、大学院入試の試験勉強をみても問題の中には、難しくて担当のチューターだけでは手に余るという場合もあり、研究室のメンバーが全員でバックアップするという集団学習の形態をとることもある。

○学習面でのチュータリング

学習面や専攻決定などの入試対策に関する援助を行う。

専門に関するものとしては、下記のもものがあげられよう。

・工学系は研究に入る前に必要なレクチャーをする。中にはシラバスのようなものを作り計画的に講義や演習をしているチューターもいた。

・文系理系ともに専門用語の知識、漢字の読み方、専門書を独力で読める日本語力養成。

(日本語講師の立場からは、ここまで一人のチューターに要求するのは難しいと思われる。)

○日常生活面でのチュータリング

校内外の事務的な手続きや住居やアルバイトを探すときの援助を行う。

<文系と理系のチュータリングの違い>

理系においては、専門教科を理解し、研究生生活に入るためのチュータリングが第一であるため、チューター自身も学んできた経験を生かすことができ、留学生にとって必要なチュータリングというものがよく見えている。従って指導計画を立てる段階から迷いもなく、また終了時の達成感も大きい。

一方、文系は理系に比べると留学生個人でできる範囲が広く、チューターの必要度が低い。指導計画を立てる段階から、チューター・留学生双方とも目標を明確化し得ず、チューターの達成感も小さい。「担当留学生は自分のチュータリングを必要としていなかったのではないか」という感想を述べたチューターもいた。

<短期留学生のチュータリング>

短期留学生の場合は日本語、日本文化、日本事情などに学習内容が限定されている事が多い。留学生によっては、チューターからより多く日本のことを学び取ろうと積極的であるが、中にはチューターを必要とせず、ほとんどかかわる機会を持たない留学生もある。

短期留学生から日本語の専門的な質問を受けてもうまく答えられなかったり、どこまで教えていいのか分からなかったという感想の記入も見られた。

短期留学生の中には日本語力の低い者もいるので、日本語を短期留学プログラムの必須科目としている本学においては日本語学習のサポートがチューターの大きな役割となろう。そのためにはもう少し組織だったチュータリングの方法が考えられる。主として日本語を教えたいチューターと支援を希望する留学生をマッチングし、現行の日本語のクラスとの連絡を密にし、日本語教師を含め三者で協力する体制であるが、どうであろうか。

③留学生チューターによる留学生のためのチュータリング

自分自身が留学生であり、留学生のためのチューター活動を行っている学生が6名

含まれていた。

彼らと日本人チューターとの違いは、かつての自分の経験を生かそうとする姿勢が強く、留学生にとって何が必要かをよく心得ていることである。特に自国の留学生についてチューターは、日本人の考え方や、研究室のルールを教え、なるべく日本人と同じように行動すること、そのためには日本人学生と教官のやり取りなどを観察するように、など後輩の留学生が無用のトラブルを起こさないように細かなアドバイスを与えている。

アルバイトを探すことにも積極的に関与し、親身に世話をする。

IV. 今後の課題

上述した点をふまえて、今後のチューター制度の内容の改善のためには次の3点が考えられる。

① チューターリングの形態を柔軟にする

学部生に対する留学生相談室での活動や、理系の大学院入試前の研究生に対する指導のように、研究室全体で支援体制を取っている現実を考えると、現在の留学生1人にチューター1人という形態を守るのではなく、それとは別に、集団のチューターリングという考えもあってもよいのではないかと思われる。

それは、現在のように特定の研究室やチューターの個人的な好意をたよりとするのではなく、全学的なバックアップ体制が有効と考えられるからである。

学部留学生に対する現在ある留学生相談室のようなものつまり、必要なときには、いつでも、誰でも利用できる学生の溜まり場のようなものを作ることを提案したい。そこでは、日本人学生も留学生も集まって、必要な情報が与えられるようなシステムになっている。このようなシステムは特に来日間もない学生にとっては、非常に効果的である。

② チューターに対するケア

「その程度のことなら一人で大丈夫だからサポートは要らない」と言われた学部留学生のチューターや、専ら留学生の話の聞き役で、「自分は本当に必要とされているのか」と悩んでいたチューターがいた。

そのチューターの自己評価を見ると、「最後に自分がどのくらい留学生から必要とされているか」を5点法で評価するようになっていところの評価が、非常に低い評価になっている（3点が4、2点が5）。自分でつけていますますます気持ちが萎縮してし

まったのではないかと気の毒になってくる。

新規留学生だから機械的にチューターをつけるというのではなく、教官が双方をよく観察し、本当に必要な所に必要な援助が行くように、チューター側にも教育的な配慮をもって充分達成感を持たせることが大切である。

また、報告書の中には実におぎなりで、毎月同じ事を印刷したように書いてあるものもあった。そうした事態に陥らないように、教官は始めの一月は注意して様子を見る、問題が起こったら相談に乗る、などの配慮が必要であろう。

また、チューターが異性か同性かの問題もある。つまりアジア系女子留学生は、ついたチューターが異性だと遠慮して何も問題がないと言っているのではないかと推測される状況があり、留学生とチューターの組み合わせに対する配慮も必要と思われる。

③留学生チューターの採用を

チューターは日本人学生に限るわけでも、日本人学生の異文化理解のためだけにあるのではない。留学生の日本での生活がより円滑に行くように存在する制度である。留学生チューターの留学生に対する対応を見てみると、年齢的なこともあるが、たいへんよく面倒をみている。精神的なケアも含めてチューター制度を考えるなら、留学生チューターはもう少し増えてもよいのではないだろうか。

On cross-cultural understanding of tutors and tutor system — A primary research with tutor's reports —

ABSTRACT The purpose of this paper was to reveal the present situation of tutoring activity after the tutoring system was reorganized in 1995. Next two points were particularly focused.

- 1 . How does cross-cultural understanding deepen by means of tutoring activity ?
- 2 . What is the task to improve tutoring based on the current tutoring activity ?

About 60 reports handed in by tutors were analyzed. In addition, intent tutors were interviewed. Results were as follows.

- 1 . The opportunity to work together surely promoted to understand cross-cultural, but the other factors, finding differences and gaps between cultures, objectively evaluating own culture were also important.
- 2 . The different tutoring was required for the different types of international student, undergraduate/graduate, type of major, short-term program or not.
- 3 . In order to enhance tutoring activity, the peer tutoring style should be flexibly practiced, tutors should be motivated through achievement, and international students should be employed as tutors.

帰国留学生の調査 —外国人留学生受入れの改善を目指す基礎的調査—

松下美知子¹⁾・中崎崇志²⁾・林 康子²⁾・島 弘子¹⁾・櫻田千采¹⁾
(八重澤)

I. 問題と目的

日本の高等教育機関で学ぶ留学生数は1999年 5月現在で 55755人と、統計を取り始めてから最も多くの数値を示している。留学生10万人計画が提言され(1983年)、留学生受入れの整備に着手(1984年)してから現在までの間、来日する留学生を取り巻く状況は大きく変化した。留学生の出身国における教育環境、例えば高等教育機関の整備をはじめとする教育機関の充実、あるいは経済的状況など、様々な外的条件によって、個々人の持つ留学への動機もまた影響を受けてきた。このような海外からの留学生の要求に答えるべく、受入れ側である日本の高等教育機関も複数の受入れコースを準備し対応している。近年の例として、2000年10月からの、日韓の交流プログラムが開始されたことに伴って予備教育を受ける韓国からの留学生が渡日することが既に決まっている、等がそれにあたる。同時に留学生の受入れ体制にはますますその充実が求められるところである。

現在、日本で留学生を送っている留学生に対しては様々な調査が実施され、日本での生活や学習あるいは研究の状況、カルチャーショック、文化的適応・異文化理解などについて明らかにすると共にその改善点について提言している。そのような、いわば現在進行形である留学生を対象とした調査と比べると、帰国した留学生に対する調査は極めて少数である。その理由の一つには、帰国した留学生と連絡を取ることの難しさがあげられよう。とりわけ、出身国に直接帰国するわけではなく、さらなるステップアップを目指して、英語圏経由で帰国の途につく留学生が目立ち始めた最近の傾向にあってはなお一層のことである。従って、帰国した留学生がその後どのような生活を送っているのか、日本に留学したことはどのような影響を与えたのかについて調査することには大いなる必要性を感じながらも同時にその困難性によって実行に移しがたい面があった。

¹⁾ 金沢大学留学生センター

²⁾ 金沢大学大学院社会環境科学研究科

帰国留学生に対する体系的な調査としては岩男・荻原（1988）による帰国留学生の追跡調査、帰国留学生の事例研究があげられる。岩男らの調査対象は1975年の時点で日本の大学に在籍しその後帰国して8～9年が経過したかつての留学生の回答が中心であったが、日本での勉学内容と関連する職業に就いていること、仕事に対する満足度が高いこと、および日本への留学を高く評価し、対日イメージも良好に変化していることを明らかにしている。他にも、東京外国語大学留学生日本語教育センターが、1970年度～1993年度の国費学部留学生を対象にセンターでの教育をはじめ、留学の目的、日本留学の影響、帰国時のカルチャー・ショック、留学の評価、等を分析している（1995）。

帰国留学生を調査することの有効性は、日本留学の全行程を捉えた総合的評価という点にある。現在進行形の留学生であったならば、認知できなかったであろう諸要因の軽重についての判断も可能となろう。このようないわば国外からの、経験に基づく実際の評価は、今後大学が提供する教育・研究をはじめ、専門的な指導や支援を向上させる上で欠くことが出来ないものである。これからの留学生教育を一層充実させるためにも、帰国留学生の調査は不可欠であろう。

本調査では帰国した留学生が、日本で送った留学生活と帰国後の留学経験の影響について明らかにすることを目的とする。とりわけ、帰国後の職業選択や日本語の使用、日本人イメージ、さらにはカルチャー・ショックの様子などについて明らかにする。

II. 手続き

【質問紙の作成】

先行研究を参考に、大学が位置する地域差の考慮、大学への要望などの自由記述を加えて計30項目からなるオリジナルな質問紙を作成した。なお、日本語と英語の併記であり、回答しやすい言語の選択が可能である。質問紙の具体的な内容は、以下の通りである。

- ・ 回答者の属性（性別、年齢、国籍、母語、職業、等）
- ・ 日本での留学生活（日本での教育あるいは学校歴、経済的支援、留学の開始と終了・終了、留学目的、留学後の進路、等）
- ・ 留学経験の影響（日本語、専門の学問、人間関係、自分の人生、等）
- ・ 日本留学の評価
- ・ カルチャー・ショック
- ・ 日本留学全体に渡る要望（大学、地域、情報、等）、その他

【方法】

本学を卒業または修了した元留学生に対し、無記名による郵送法で回答を求めた。質問紙は1998年12月に発送し、翌1999年 2月迄に返信してきたおよそ 100名（これは帰国留学生全体の約2割にあたる）について集計していたが、その後数ヵ月遅れて回収したものも加え、最終的には 102名の回答について検討した。

Ⅲ. 結 果

【人口統計学的分析】

本調査の結果、回答が得られたのは102人であった。これらの回答者の人口学的な内訳は、Figure 1 および Figure 2 に示した。

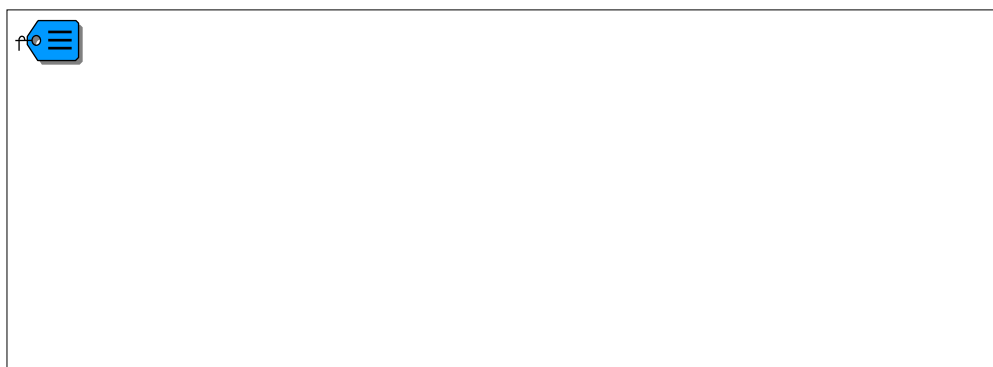


Figure 1 からわかるように、回答の内訳は、男性が79.4%、女性が 20.6% であった。また30代・40代からの回答が多く得られ、この年代が回答者全体の71.2% を占めている。したがって、今回の調査の結果の傾向としては、いわゆる働き盛りの年代の男性の回答が中心になっているといえる。

国籍では、中国が最も多く34.3%、次いでアメリカが8.8%、インドネシア7.8%、韓国・バングラデシュがいずれも4.9% であった。回答者の国籍は、アジア、ヨーロッパ、アメリカなど広範囲にわたり、34カ国に分布していた。また、母語でも中国語が最も多く35.3% となった。

【在日期間との関連】

今回の調査は、合計で30問の質問で構成されていた。その中で、留学したことによって、生活や研究、個人の意志決定などにどのような影響が現れたかに特に注目して分

析した。分析の対象とした質問は、問8：初めて留学したときの年齢、問9：在日期間の合計、問18：使用可能言語（特に日本語の順位）、問25：留学したことの影響（12項目）、問29：帰国後にカルチャー・ショックを感じたかどうか、の5問であった。これらの回答を統計的に分析する際には、各項目ごとに無回答のデータを除いて分析にかけた。

まず、在日期間と留学の影響について分析する。

Figure 3は、問25に用意された12項目に対して、4件法でどのような回答が得られたかの回答の内訳を示したものである。これらの項目の中で、特に“非常に影響がある（4）”という回答が多かったのは“職業選択”および“日本人イメージ”であった。逆に“全く影響がない（1）”という回答が多かったのは“結婚”であった。これらの3項目について、在日期間と影響の大きさの関連を検討した。

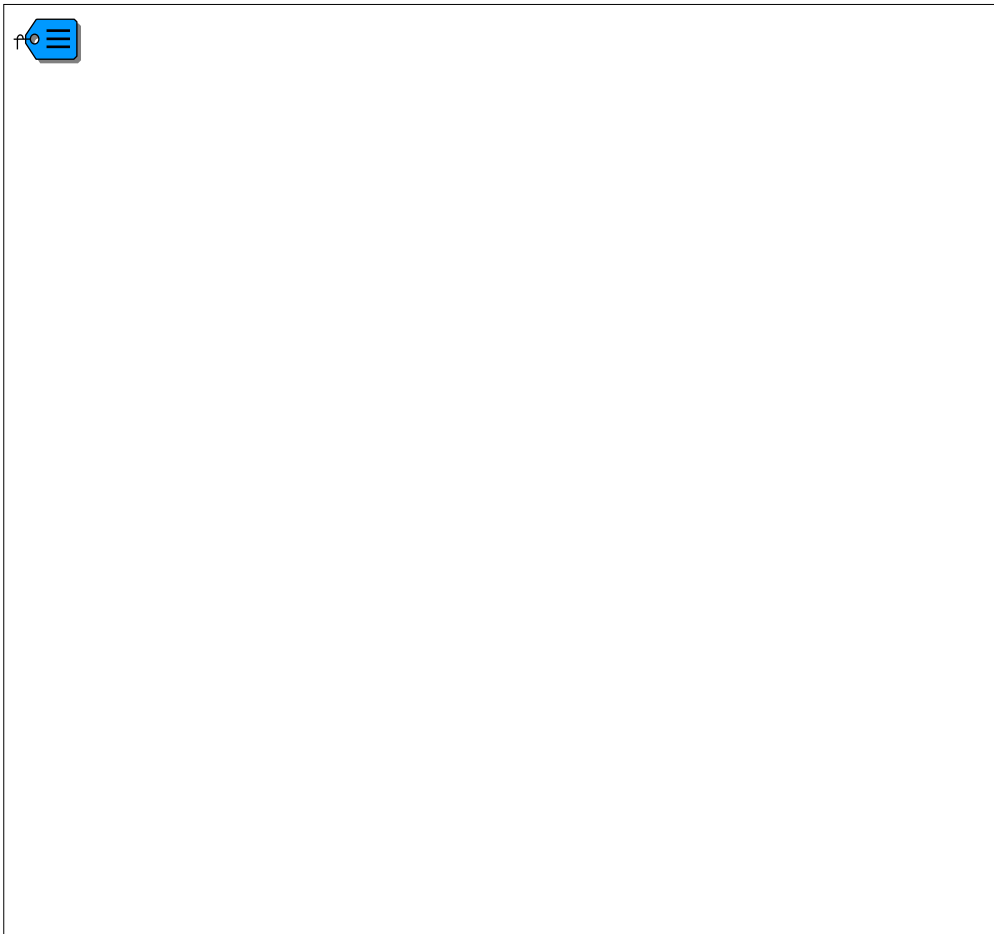


Figure 4 は、これらの項目と在日期間との関連を示したものである。在日期間は、すべて月数に換算してある。したがって、図中の“～12”は1年以下、“13～36”は1年1カ月から3年、“37～”は3年1カ月以上在日していたことを示している。

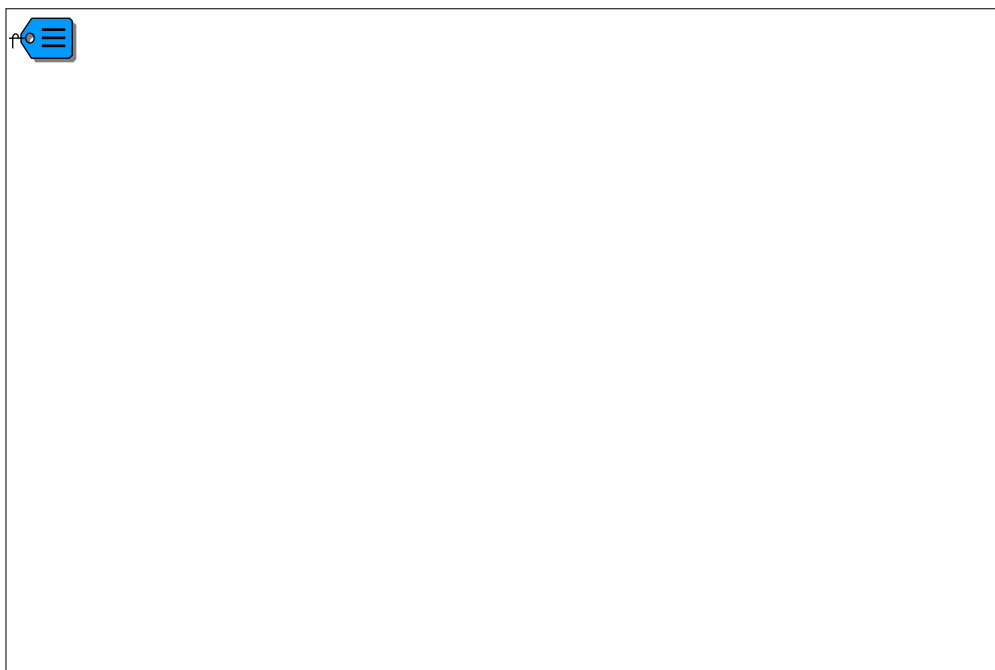


Figure 4 a には、職業選択と在日期間との関係を示した。ここからわかるように、在日期間が長くなるほど、職業選択に対して影響が強くなることを示している。これは、留学中に学んだ日本語や専門教育がその後の職業に対して影響を与えていることを示唆するものである。特に、留学期間が長い者の多くは大学院を修了するケースが多いため、職業の選択としても留学の影響が現れると考えることができる。

ただし、留学の目的として日本語以外の専門知識を得ることを挙げている留学生が、102名中64名いる。つまり、留学する時点でその後の職業の選択も視野に入れて留学してきている可能性も極めて高いといえる。したがって、専門職に就けるだけの専門知識を習得できた、つまり留学が、所期の目的を達成する方向で職業選択に影響したのか、あるいは留学中に学んだ事柄をもとに職業を選択したのかまでは、判断できない。

回答の1と2、および3と4をまとめ、それぞれ“影響なし”と“影響あり”としてカイ2乗検定をおこなったが、傾向差が現れるにとどまった ($\chi^2=5.12$, $df=2$, $p<.10$)。

Figure 4 b には、日本人イメージと在日期間との関係を示した。ほとんどの回答者

が“非常に影響がある”または“少しは影響がある”と回答しており、留学したことによって、日本人に対して抱くイメージが何らかの形で変容していることがわかる。しかしながら、具体的にどのような変容があったかを問う項目が調査の中に用意されていなかったため、どのようなイメージの変容が起こったかは分析できなかった。特徴的なのは、1年以下の回答者の80%近くが“非常に影響があった”としているのに対し、1年を超えて日本に滞在している場合は、そのように強い影響を受けている者が半数程度になっていることである。これは、1年以下の短い留学期間であるほど、日本人に対するイメージの変容が起こりやすい可能性を示すものである。

回答の1と2、および3と4をまとめ、それぞれ“影響なし”と“影響あり”としてカイ2乗検定をおこなったが、在日期間1年以下および3年1カ月以上のグループにおいて影響がないとする回答が得られなかったため、カイ2乗統計量は算出できなかった。

Figure 4 cは、上述の2項目とは異なり、留学によって影響を受けていない結婚に関してまとめたものである。いずれの年代でも、6割から8割近くの留学生在が結婚には留学は影響していないと回答している。これは、留学時に既婚であった者も回答者に含まれているため、あるいは留学の目的が多くの場合は日本語の習得や専門知識の習得にあり、結婚の問題とは切り離して考えている留学生が多いためではないかと推測される。

一方で、回答時に既婚であった者のうち配偶者が日本人である者は6名いるが、この6名はこの項目に対して、いずれも“非常に影響がある”もしくは“少し影響がある”と回答している。これは上記の日本人イメージの変容とも関連する問題かもしれない。このように、留学中に結婚や異性との交際の問題に関わりを持たない留学生ばかりではないことも考慮すべきであろう。

このデータに対しても、回答の1と2、および3と4をまとめ、それぞれ“影響なし”と“影響あり”としてカイ2乗検定をおこなったが、結果は有意ではなかった($\chi^2=1.44$, $df=2$, n.s.)。

【日本語能力と職業選択】

留学の目的として日本語の習得を挙げている回答者が102名中44名いた。また上述のように、留学によって職業選択に影響があるとする留学生も多いことから、日本語の習得の程度も、ある程度は職業選択に影響すると考えることができる。そこで、問18に示された日本語の順位と、問25の“職業選択”との関連を検討した。問18には必ず母語と日本語を交えた上で、6言語まで回答することができるようになっている。し

たがって、得意な言語ほど、より上位に来ると考えられる。この質問について、日本語を1位に挙げた回答者はいなかったため、日本語を母語以外では最も得意とした者、つまり日本語を2位に挙げた者と、4位以下の下位順位にランクした者に分け、職業選択への影響を探った (Figure 5)。日本語を2位に挙げたのは53名、4位以下に挙げたのは11名であった。ただし、4位以下に挙げているということは、同時にそれだけ多くの言語を操ることができることを意味している。

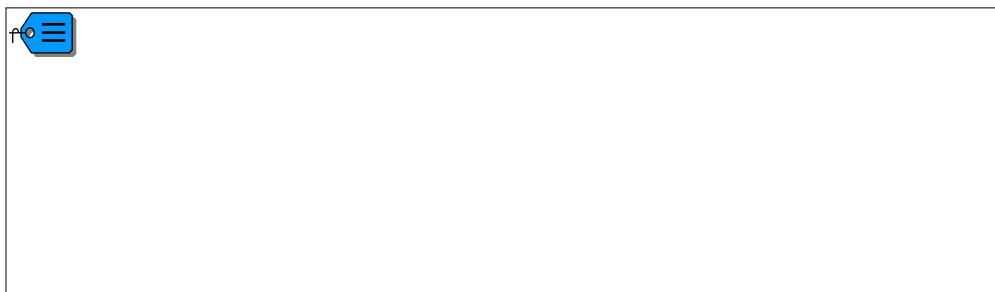
回答の1と2、および3と4をまとめ、それぞれ“影響なし”と“影響あり”としてカイ2乗検定をおこなったが、有意ではなかった ($\chi^2=0.11$, $df=1$, n.s.)。



【留学時の年齢とカルチャー・ショック】

初めて留学してきたときの年齢を30歳前と30歳以降を境に2つの年齢群に分け、カルチャー・ショックの有無を検討した。

この質問に対して無回答だった回答者が13名いたので、総回答数は89名であった。このうち、帰国後にカルチャー・ショックを感じたと回答したのは38名であった。これらの回答者の年齢群別の内訳は、30歳前グループで24名、31歳以降グループで14名となった。一方、感じなかったとした回答者は51名で、30歳前グループで29名、31歳以降グループで22名となった (Figure 6)。カイ2乗検定は、有意にならなかった ($\chi^2=0.36$, $df=1$, n.s.)。



しかし、この項目については、カルチャー・ショックを感じたと回答した者がその内容として挙げたものがより興味深い。カルチャー・ショックとして挙げられた内容としては、ことばや食習慣、生活習慣などのふだんの生活態度に関する問題、他者に対する接し方や礼儀などのコミュニケーション上の問題が主であったが、日本人の習慣や思考が身につについて、そのせいで帰国後に困難を感じたとする意見もあった。この中には日本人は勤勉である（帰国後にそれを感じた）という意見がある一方で、日本人の優柔不断さが身についてしまって苦勞したという意見もあった。

IV. 考察および今後の課題

【日本での留學生活の全体的評価】

留學の全体的な評価を尋ねた「留學したことはよかったですか」（問25・4件法）には「あまりよくなかった」および無回答の計2名を除く全員が、極めて高い評価をしていた。こうしたプラスの評価があるからこそ、「自分の兄弟や子供も日本に留學させたいと思いますか」（問28）についても、9割前後の高い割合で肯定していることが理解されよう。日本留學の諸側面についての意見は多々あると思われるものの、全体的に見てよかったですとする回答に、留學生関係の仕事に従事する者にとっては満足すべき評価であると思われる。もっとも、このような調査に協力する事自体が、既に好意的な評価をする回答者に限られてしまう可能性も否めない。留學経験が極めて不愉快で、記憶の中から消し去りたい留學生が回答してくるとは考えにくいからである。このことを踏まえて、留學の全体的な評価については、今後とも慎重に捉えて行くことが必要である。

また、大学や地域での満足な点やよかったです点（問21・30）には、

「親切な人が多く落ち着いて勉強することができる」

「教師、友人、皆さんからの励まし、暖かい友情など、現在でも続いている」という記述に代表されるように、身近な周囲の人々との関係をあげている。その中でも特に、「日本人の友人」、「先生や職員」との人間関係が帰国後も維持されていることがわかる（問24）。

留學中の困ったり、苦勞したこと（問20）は、「ホームシック」は当然としても、「金沢の風土と気象」についての回答は日本人学生と同様である。特に、暖かい地域からの留學生には従来通り、地域の特性を強調したオリエンテーションが必要である。

【留学経験の影響】

「専門的な知識や技術」については9割に近い回答者が、また「日本語」については8割を超える回答者が、現在の仕事や生活に役立っているとしている（問19）。在日期間の長さは職業選択と強く関連しており、その多くが大学院での学位取得後帰国して、医師・教職・研究職などの専門職に従事していること（問5・9）は、いわば当然予想された結果である。

留学経験が与えた影響の中で最大であったのは「日本人イメージ」に関してであった（問25）。その内容がどのようなものであるかについて本調査では推定のみにも留まるが、岩男・荻原（1988）の先行研究によれば、「帰国留学生は在日時に比べると対日イメージもはるかに良好なものになっていることが確かめられた。（中略）ただし、ここでは日本社会の閉鎖性や日本人は偏見があるというイメージは、帰国後も弱まることなく残っている点にも十分な注意を払う必要があるように思われる。」（pp95）と指摘されている。本調査でも、影響のあった日本人イメージの内容と影響の側面について、今後とも継続して明らかにする必要があるだろう。それと平行して、1年以内の短期の留学生に日本人イメージの変容が起こりやすいとする結果を踏まえるならば、偏りの少ない日本人イメージの形成はどのようにしたら可能であるか、さらに進めて、相互理解や相互交流を促進する好意的なイメージの形成は出来るのかなどについて、今後一層検討することが求められる。

【帰国後のカルチャー・ショック】

日本に長期滞在すればするほど、行動の仕方などの表面に顕れた部分だけでなく日本的なものの考え方、捉え方、価値観などを身に付けて行くことは広く知られた事実である。しかも、価値観に関しては30才未満の比較的若い層の変化が大きいことが明らかにされている（大橋、1994）。本調査においても、同様な傾向が認められ（問29）、日本の価値基準を内面化したため、帰国してから「△△△人は、皆、無礼な人のように見えてしまって、困ったことが多かったです」あるいは、「真面目すぎて、回りの人と合わない」などの回答を寄せてきた帰国生もいた。

帰国後に予想されるカルチャー・ショックについては、帰国前のオリエンテーションや既に帰国した同窓生との連絡網を活用するなどの対策が考えられる。

【大学や地域への要望】

留学に必要な情報として当然のことながら、「大学」と「自分の研究分野」があがっている（問27）。インターネット等の利用により諸情報の入手が可能になった現在、大

学や研究領域を掲載したホームページの一層の充実が望まれるところである。またこれと平行して、留学フェアなどを通じて留学生の出身国での留学相談はもちろん、留学に対するニーズをも明らかにする必要がある。

大学における改善点（問26、自由記述）では、記入そのものが少なかったが、大学における教育システム（「もっと指導してほしい」、「大学院では授業をしないことが理解できない」等）や日本人学生・留学生どうしの交流を希望する意見があった。特に大学における教育システムについては今後の大きな課題である。

【参考文献】


- ・岩男寿美子・荻原滋 1988 日本で学ぶ留学生 勁草書房
- ・大橋敏子 1994 外国人留学生の帰国適応問題 異文化間教育8 アカデミア出版会
- ・東京外国語大学留学生日本語教育センター 1995 国費学部留学生に関する調査報告


A Survey of Former International Students in Japan

ABSTRACT The main purpose of this study was to investigate the value of studying in Japanese university for international students. Subjects were 102 former international students of Kanazawa University. The questionnaire consisted of 30 items including student profile, student life in Japan, effect of study experience on private life, evaluation, reentering culture shock and requirements was used in this survey.


Through the statistical analysis of the questionnaire, we had several findings as follows.

- 1) Former international students especially in the older days, about 10 years ago or more, gave a very high mark in evaluation on their campus life in Japan.
- 2) The experience of studying in Japan strongly effected on the job selection and the image of Japanese.
- 3) Young generation under 30 years old tended to feel the reentering culture shock after they returned to own country.
- 4) The essential information to decide studying in Japan was the profile of universities and research field. Information source such as a homepage on the web site should be enhanced.



帰国留学生の調査（松下・中崎・林・島・櫻田）





日本語研修コース 平成10・11年度(第6期～第9期)報告書

長野ゆり・三浦香苗

はじめに

この報告書は、日本語研修コース第6期～第9期（平成10年度前期～平成11年度後期）に関するものである。第1期については『日本語研修コース第1期報告書』（1996）、第2期・第3期については『日本語研修コース 平成8年度報告書（第2期・第3期）』（1997）、第4期・第5期については『日本語研修コース 平成9年度報告書（第4期・第5期）』（1998）を見ていただきたい。

この報告書は、基本的には第6期から第9期までに共通する基本的な枠組みについて述べたものである。各期の具体的な運用状況、前学期に比しての相違点・変更点などは、【特徴点】として記した。

記述の構成は次のとおりである。

- I．日本語研修コースの概要
- II．教育内容と時間割構成
 - 1．日本語
 - 2．専門への橋渡し
 - 2-1．コンピューター入門
 - 2-2．口頭発表プロジェクト
 - 2-3．ドラマプロジェクト
 - 3．日本文化・日本事情・異文化交流
 - 3-1．日本人ボランティア・チューターとの時間（「日本・世界事情」）
 - 3-2．ビデオ・歌・書道
 - 3-3．ホームステイ・見学・ハイキング
 - 4．コンサルテーション・カウンセリング

参考資料

資料1～12(研修生名簿 授業進度表 授業時間割)

I．日本語研修コース(正式名:大学院入学前予備教育日本語研修コース)の概要

<対象>

文部省の国費外国人留学生のうち、北陸地区に配属される留学生で、年齢は35才未

満。定員は30名。

研究留学生と教員研修生の二種類がある。研究留学生は、日本の大学院で大学院生または研究生として研究活動を行う予定のものであり、教員研修生は、自国においては初等・中等・高等教育の現役教員で、日本の大学で学校教育に関する研究活動を行う予定の者である。

コース開始時の日本語のレベルは、原則としてゼロ初級。ときには中・上級の学生が混じることもあるが、大多数は、平仮名と挨拶言葉程度以外、日本語の学習歴を持たない者である。

【特徴点】

この報告書の中では、「日本語研修コース」を履修する留学生を、研究留学生・教員研修生ともに「研修生」と呼ぶことにする。6期～9期の研修生の氏名、研究留学生・教員研修生の別、国籍、研修コース修了後の進学先、専門分野については、末尾の資料「研修生名簿」を参照のこと。

自国ですでに日本語学歴を持ち、日本語のレベルが初級修了程度以上と認められる者については、金沢大学の全学の留学生を対象として開講されている「総合日本語コース」で学習してもらう。該当する研修生は学期始めに行われるプレースメントテストを受け、各自に適したレベルのクラスで学習する。「総合日本語コース」においては「B」が初級修了レベルであるので、プレースメントテストで「B」以上と認定された研修生は「総合日本語コース」で日本語を学習することになる。

ただし、この場合も、「専門への橋渡し」「日本事情・日本事情・異文化交流」の授業・活動にはできる限り参加する。また、Bクラスに行った学生も、研修コースの進度がBクラスの進度に追い付いた時点で、できる限り研修コースに復帰する。

このように配慮する理由は、無論まず第一に、「総合日本語コース」に行った研修生にも研修コースで提供する教育内容をなるべく多く享受してもらいたいからであるが、それだけではなく、彼等にも「同期の研修生」としての連帯感を持つ機会を与えたいからでもある。研修コースで学ぶ研修生たちは、慣れない日本でゼロから日本語を学び、殆ど全員が同じ学生寮に住み、1日6時間、共に日本語を勉強する。その「苦労をともにした」という連帯感は大い。コース修了後、各々の専門分野に進んだ後も、研修コース時代の思い出は強烈な印象として残ることが多い。日本語を総合日本語コースで学ぶ研修生たちにも、その思い出をできるだけ共有してもらいたいと願い、可能な限り研修コースの授業・活動に参加するよう指導している。

日本語を総合日本語コースで学んだ研修生の数は、次のとおりである。

- 6期(平成10年度前期):10名中2名
- 7期(平成10年度後期):14名中4名
- 8期(平成11年度前期):15名中4名
- 9期(平成11年度後期):13名中5名(当初14名だった研修生のうち1名は、
医学部に所属を移した。)

<目的>

日本における日常生活及び研究活動に必要な日本語力を6ヶ月で集中的に習得させる。日本語能力級の3級程度を目指す。

<開講期間・授業日数>

1コースの期間は6ヶ月(17週間)、授業は週5日、1日4コマ(コマは90分)である。1年に2コース(前期:4月～10月、後期:10月～3月)が開講される。

詳細については資料の「授業進度表」参照。

II. 教育内容と時間割構成

<教育内容>

本コースで提供する教育内容は、大きく分けて次の4つである。

- 1 日本語
- 2 専門への橋渡し
- 3 日本文化・日本事情・異文化交流
- 4 コンサルテーション・カウンセリング

<時間割構成>

上記の教育内容は、週の時間割の中でおおむね次のように実現されている。

1・2・3時限目は、原則として日本語の総合的学習にあてられる。

1・2時限目:発音・語彙・文法項目の学習。主教科書を1日1課のペースで進む。
原則として隔週水曜日の1時限目には、試験を行う。試験のない水曜日には、コンサルティングを(コース開始後3～5回程度)行う。期によっては2時限目に文法解説の時間を設けた。

コース開始後8週間目頃から、「専門への橋渡し」として行われている「口頭発表プロジェクト」(9期は「ドラマプロジェクト」)のた

めに、週1～1.5コマをあてる。

3時限目：文字学習（平仮名・片仮名・漢字）と、午前中に学習したことの応用練習による定着と発展。

4時限目：曜日によって、また随時、次のような学習活動が行われる。

文法解説、ビデオ（日本語及び日本事情の学習）、読み練習、コンピューター、日本の歌、書道、日本人ボランティア学生との交流、など。

「口頭発表プロジェクト」発表会の数日前からは、3・4限目もそのための作業・練習にあてられる。

次に、各教育内容とその実施方法を、もう少し詳しく述べる。

1. 日本語

<主教科書>

- 6・7期：『新日本語の基礎Ⅰ』『新日本語の基礎Ⅱ』（海外技術者研修協会編
1997 スリーエーネットワーク）本冊および翻訳・文法解説書各国語版
- 8・9期：『みんなの日本語Ⅰ』『みんなの日本語Ⅱ』（スリーエーネットワーク編
1999 スリーエーネットワーク）本冊および翻訳・文法解説書各国語版

【特徴点】

8期から教科書を『みんなの日本語』に変えた。『新日本語の基礎』は技術研修生を対象として作られたものであるため、語彙に多少の偏りがある。『みんなの日本語』の方が語彙的にも内容的にも一般性があり、研修生のニーズにより適していると判断したためである。

<副教材>

『絵とタスクで学ぶ日本語』（村野良子他 1988 凡人社）、『楽しく聞こうⅠ,Ⅱ』（文化外国語専門学校 1992 凡人社）、『楽しく話そうⅠ,Ⅱ』（文化外国語専門学校1995 凡人社）、『楽しく読もうⅠ,Ⅱ』（文化外国語専門学校 1996 凡人社）、『初級日本語 ドリルとしてのゲーム教材50』（栗山昌子他 1992 アルク）、『クラス活動集101』（高橋美和子他 1994 スリーエーネットワーク）、『続クラス活動集131』（高橋美和子他 1994 スリーエーネットワーク）、『にほんご きいてはなして』（元橋富士子他 1989 ジャパンタイムズ）、『留学生の12か月』（村野良子他 1993 凡人社）、『モジュールで学ぶよくわかる日本語Ⅰ,Ⅱ』（コーベニ他 1993 アルク）、『日本語コミュニケーション』

ンゲーム80』(CAGの会 1993 ジャパンタイムズ)、『わくわく文法リスニング99』
(小林典子他 1995 凡人社)、『Basic Functional Japanese』(Pegasus 1987 The Japan
Times)、『Situational Functional Japanese』(筑波ランゲージグループ)、『Japanese for
Everyone』(名柄他 1990 学習研究社)、『Japanese for Busy People ワークブック』
(国際日本語普及協会 1993 講談社インターナショナル)

これらの副教材は主として応用タスクのために使われる。各課の学習内容に合った
タスクを上記の教材から選びだし、課毎のタスクリストとしてまとめてある。

<文字学習教科書>

『かなマスターひらがなカタカナ練習帳』(アークアカデミー専門教育出版)
『Basic Kanji Book Vol. 1』(加納千恵子他 1995 凡人社)

<発音指導教材>

『An Introduction to Modern Japanese』(水谷修・水谷信子)
『外国人のための日本語例文問題シリーズ発音・聴解』(土岐哲・村田水恵 1989
荒竹出版)
自主教材(わらべ歌・ことわざ・早口言葉・かるた・現代詩・短歌・俳句などから
選び、必要に応じて英訳・挿し絵をつけた。)

<授業の進め方>

1時限目:最初の各5分程度で発音練習と前日学習した箇所の書き取りを行う。発
音練習の教材は、前半は『An Introduction to Modern Japanese』、後半は①『外国人のた
めの日本語例文問題シリーズ発音・聴解』と②自主教材(曜日によってどちらか)を
用いた。

教授法としては直接法とオーディオリンガル法を用いる。授業で使用するのは本冊
(漢字・かな混じり版)であるが、学生には翻訳・文法解説書各国語版を渡し、当日
の学習項目は予習してくるよう指導している。

1時限目と2時限目で主教科書の1課分を終えるので、1時限目には導入、1課分
の学習項目の前半の説明、その定着を図るための練習問題、タスクを行う。

原則として隔週水曜日の1時限目には試験を行う。試験の前には復習日を設ける。

2時限目:学習項目の後半について、説明、練習問題、タスク、「会話」練習を行う。

3時限目:文字(ひらがな・カタカナ・漢字)指導と応用タスク。ひらがな・カタ

カナの習得後、漢字学習に入る。原則として教科書の1課分を2日で終え、2課毎にテストを行う。また、午前中に学習した項目を、より応用的なタスクによって発展させ、現実の場面における言語運用能力を養う。

4時限目：曜日によって、ビデオ、読み練習、文法解説。ビデオは学生が既習の日本語の範囲で理解できるものを選び（「ヤンさんと日本の人々」国際交流基金国際センター、「新日本語の基礎 復習ビデオ」海外技術者研修協会、など）、「習った日本語を実際の場面でどのように使うか」という運用力を身につけさせることを目指した。読み練習では、毎日の発音練習だけではカバーできない「ある程度まとまりのある文章を、聞く人に分かりやすく読む」練習をする。これは「口頭発表プロジェクト」発表会のためにも重要である。文法解説では、学生にとって難しいと思われる項目、試験や宿題で間違いの多かった箇所、また学生から質問が出た事項などについて、必要であれば初めの頃は英語も使って説明する。

【特徴点】

上記の「授業の進め方」は、学生のレベル・状態に応じて一部変更されることがある。7期には、第3回試験終了あたりから、遅れている学生2人に対して3限目に「個人授業」を行った。3時限目は漢字と応用タスクの時間であるが、担当教師が2人いる曜日に限り、1人の教師は予定どおり漢字とタスクの授業を行い、あとの1人の教師は個人授業を行った。（学生のうち比較的できる1人は漢字のときだけクラスに合流し、応用タスクのときは個人授業を受けた。あとの1人は全面的に個人授業を受けた。）このように時間割を柔軟に運営することにより、遅れている学生のケアを行うよう配慮している。

8期は、第26日目（教科書 第19課終了の段階）から授業進度の異なる2クラスを設けた。それまでも、比較的できるグループと比較的できないグループとで2クラス編成であったが、なかでも特別ペースの遅い3人は、他の学生と同じ進度で学習することは非常に困難と判断したためである。

通常クラスでは1日1課進んで50課まで終了するところを、この「特別クラス」では第26日目以降（第25日目までの既習箇所の復習にも充分時間をかけながら）1日半で1課のペースで進み、37課まで終了した。

「特別クラス」の3人の学生は、自分たちのペースに合った進度で学習することが可能になったため表情も明るくなり、「理解した」という満足感をもってコースを修了することができた。このような進度の遅いクラスを設ける場合には、そこに参加

することを、まず学生本人が十分に納得し、意義を見出していることが重要である。

「今の進捗で消化不良のまま進んで50課まで行くのと、37課まで確実に理解するのとどちらがいいか」と聞いたところ、3人は迷うことなく後者の方がいいと答えた。

このように「特別クラス」の3人の満足度は非常に高かったが(うち1人はまもなく入院したため、残念ながら以後の授業にはほとんど出られなくなったが)、一方、通常クラスの方には多少の不満が生じた。従来クラス分けでは5人と6人という編成であったが「特別クラス」を設けたことにより3人以外は全員同じ一つのクラスになったため、クラス内でレベル差が生じ、できるグループは特に問題はなかったが「中間組」から「練習の時間が少なくなった」「できる人たちにさえぎられて十分に発言できない」といった不満が聞かれるようになった。できれば通常クラスをレベルによってさらに二つに分けたいところだったが、それは物理的条件によって不可能であった。また、3時限目の授業のうち教師が1人のときは合同クラスになるが、進度の異なる2クラスの合同授業になるため、しばしば「複式授業」にならざるを得ないなど、教師の苦労も大きかった。

このような問題はあったものの、「特別クラス」を設けたことは、概して長所の方が多かったと思われる。全員同じ進捗で進んだ場合、3人が殆ど何も理解できずに置き去りにされたであろうことを考えると、多少の足踏みを余儀なくされる学生が出たとしても、やはり3人のケアを行ったことの意味は大きかったと考える。

<宿題>

毎日、その日の学習内容を範囲とする宿題を配布し、翌日に提出させる。1時限目に前日の宿題を回収して採点し、3時限目に返却する。同時にその日の宿題を配付する。6期までは『新日本語の基礎』準拠の『標準問題集』を配付していたが、7期からは教師が作成した宿題に切り替えた。

【特徴点】

6期まで使用していた『標準問題集』は基本的に文型練習のためのドリルであり、文型定着のためには大いに有効であるが、一方単調で内容的に面白味に欠け量も多いので、宿題提出は義務づけたにもかかわらず、提出率は必ずしもよくなかった。そこで7期に『標準問題集』とは全く異なる宿題を教師が分担して作成し、以後それを使用している。新しく作成した宿題は、次のようなものである。

- 1) その日の学習項目を取り入れた対話文を作り、ポイントとなる箇所を()にして埋めさせる。この対話文はできる限り研修生の日常生活に密着したもの

で、彼等が遭遇する可能性の高い場面・状況の中で行われるものにした。

2) 学生自身についての質問に答えさせる。

3) 分量：原則としてA4用紙1枚程度

この宿題の長所は、①単調で機械的な反復練習を避け、分量も従来のものの約半分減らしたことにより学生の負担感を軽減し、結果として提出率もかなり上がった、②習ったことを現実の場面において運用する手助けになる、ということである。

しかし一方、文型練習が欠落しているため文型定着がおろそかになるという短所もある。このタイプの宿題は基本的に、その日の学習項目が正しく理解されたかどうかをチェックするためのものであり、「練習させる」ためのものではない。「練習する」ことは学生が自主的に行うであろうことを前提として作られている。この短所を如何に補完していくかが今後の課題である。

作成時の7期には教科書として『新日本語の基礎』を使用していたが、8期から『みんなの日本語』に変わったので、8期に文法項目・語彙の面で見直しを行った。

現在も学生の反応、採点者の意見などを取り入れながら、作成者が随時見直しを行っている。

<定期試験>

主教科書の既習範囲について、定期的に試験を行う。1回の試験範囲は5～7課分で、1課から50課までを8回に分けて行う。試験は聴解・口頭・筆記から成る。試験問題の詳細については、「日本語研修コース 平成8年度（第2期・第3期）報告書」を参照されたい。採点后、学生にフィードバックを行い、結果を学生に（個別的に）知らせる。間違いの多かった箇所については、できる限り平常の授業、及び文法解説の時間に採り挙げて説明する。

【特徴点】

8期から教科書が『みんなの日本語』に変わったため、文法項目・語彙の見直しを行った。

<日本語能力試験>

コース修了直前に、日本語能力試験（3級、平成6年度版）（8期の「特別クラス」は4級）を実施する。これは、学生が到達した日本語能力のレベルを知るためであり、成績評価には影響しない。

【特徴点】

6期～9期の受験結果は次のとおりである。

6期：受験者8名、合格者4名 7期：受験者10名、合格者6名

8期：(3級)受験者8名、合格者8名 (4級)受験者2名、合格者1名
(4級を受けるべき1名は入院のため未受験)

9期：受験者8名、合格者5名

<評価>

学生の総合的評価は次のような配点にもとづいて行う。

試験：250点 (定期試験：200点、漢字テスト：50点)

口頭発表プロジェクト：150点

平常点：100点 (出席、宿題提出、態度など)

400～500点はA、350～399点はB、300～349点はCと評価される。

<コース評価>

修了時に、学生にコースの評価をしてもらう。評価はアンケート形式で行い、授業及び他の活動の各々について、「大変いい」(4)、「いい」(3)、「あまりよくない」(2)、「ぜんぜんよくない」(1)、という4点法で採点してもらう。

2. 専門への橋渡し

研修コースを修了した留学生たちは、その後ただちに各自の専門分野における研究活動に入る。日本語能力のレベルは初級修了程度であっても、原則として日本語で専門分野の学習・研究をし、レポート・論文を書き、ときには研究会や学会で発表しなければならない。そのような事情を鑑み、このコースでは、日本語そのものの学習のほかに、学生の専門分野における活動への橋渡しとなるような教育も行っている。これには「コンピューター入門」と「口頭発表プロジェクト」がある。また9期には「口頭発表プロジェクト」に代わる新たな試みとして、「ドラマプロジェクト」を行った。

2-1. コンピューター入門

週に2回、4時限目に「コンピューター入門」の授業がある。この授業の目標は、パソコンを用いて、まず日本語の文章が打てるようになること、次に、「口頭発表プロジェクト」のために必要なアンケート調査の集計と分析、発表用の図表の作成、そしてコー

スの最後に作成される「文集」の原稿作りができるようになること、である。

学生は、各自1台のノートパソコンを使用して練習することができる。

2-2. 口頭発表プロジェクト

<目的>

冒頭に述べたような事情を考慮し、「口頭発表プロジェクト」をコースの中に組み入れている。

このプロジェクトは、各自が選んだテーマについて日本人にアンケート調査を行い、調査結果を分析して結論を導き、それを口頭発表するというものである。ここで重視されるのは、単に発表の際の日本語としての完成度ではなく、調査→分析→まとめという過程、すなわち、日本語での研究発表の基本的な方法の習得である。

このようにして研修生たちに日本語での研究発表の練習の機会を与えることにより、研修コース修了後、専門分野での研究活動に少しでもスムーズに移行できるよう、手助けすることを目指す。

<教材>

プロジェクト開始以来改良を重ねて作られた教材が、『5か月で口頭発表』（三浦香苗・岡沢孝雄・深澤のぞみ）という冊子にまとめられている。プロジェクトの開始時からこの教材を使用することにより、学生はプロジェクトの目的をはっきり認識できるようになる。この冊子では特に「アンケート項目の作り方」と「調査後のデータ処理と結果の出し方」を分かりやすく解説している。

<進め方>

コース開始後8週間目頃から始め、毎週1～1.5コマをそれにあてる。「コンピューター入門」の授業も後半からは、プロジェクトの進行状況に合わせて行われる。口頭発表までのプロセスは以下のとおりである。(各プロセスの具体的内容については、『5か月で口頭発表』参照。)

1) 基礎練習

- ① 読解教材を読み、それを応用して自分のことについて発表する
- ② 発表に必要なことばや表現を学ぶ

2) インタビューの練習とインタビュー調査

- ③ インタビュー聞き取り練習、インタビューに必要な表現の練習、ミニインタビュー練習

- ④ テーマの決め方を学ぶ
- ⑤ 関連文献や資料を読む
- ⑥ インタビュー項目の作り方を学ぶ
- ⑦ 自分のテーマを決め、インタビュー項目を作る
- ⑧ パソコンで調査票を作る
- ⑨ インタビュー調査をする
- ⑩ データの入れ方、統計の取り方を学び、自分のものを分析する
- ⑪ インタビュー結果のまとめ方を学び、自分のものをまとめる

3) 口頭発表の準備

- ⑫ アウトラインの作り方を学び、自分のアウトラインを書く
- ⑬ 発表原稿の書き方を学び、自分の原稿を書く
- ⑭ 図と表の説明の仕方を学ぶ

4) 口頭発表のための準備

- ⑮ 発表のための発音練習
- ⑯ 発表技術を学ぶ
- ⑰ リハーサルを行い、そのビデオを見て検討・反省する。

5) スピーチ発表会

発表会の前に、留学生センターの教官、留学生課の事務官、研修生の指導教官や言語教育に関心のある教官、また日本人ボランティア学生やホームステイ先の日本人家族などに案内状を送付する。学生は、7～10分程度で発表を行う。

【特徴点】

コンピューターの操作、それを使った発表技術、さらには研究の進め方に関して、前期の学生と後期の学生の間には差がある。前期の学生は全員研究留学生であるため、当然研究の基本的方法は心得ており、またパソコンの操作にも慣れた者が多い。これに対して後期の学生は教員研修生が中心であり、年令も比較的高いため、研究の方法もパソコンの操作も前期の学生に比べると十分に会得していない者が多い。また発表に至るスケジュールも、前期の方が余裕がある。前期のスピーチ発表会は9月であるので、夏休みの一部を準備にあてることが可能なのに対し、後期の場合、冬休みという比較的短い休みの後、2月末の発表会まで授業が続くので、発表の準備はどうしても時間が不足気味になる。

上記のような前期・後期の相違は、6期から8期にもそのままあてはまる。

6期と8期は前期であったため、スピーチ発表会の準備は比較的余裕をもって行うことができた。技術面では、6期から、プレゼンテーション用パソコンソフト（パワーポイント）を用いてスライドを作成しプロジェクターで大画面に写し出すことが可能になったため、視覚的に分かりやすくインパクトがあり楽しいプレゼンテーションに、皆が工夫を凝らすようになった。

7期は後期であったので、発表までにはかなりの苦勞が伴った。最終的には全員無事に発表にこぎつけることができたが、1人の学生に関しては、直前になっても準備ができておらず、教師がほぼ全面的に発表原稿とスライドを作成する結果となった。（発表を免除するという事も考えられたが、1.でも述べた「研修生としての連帯感」を考慮すると、1人だけ発表しないという事態は避けたかった。）

このように、発表に至るまでの過程はかなり苦しく、学生の負担感も大きいようであるが、それだけに、発表を成し終えたときの喜びもまた大きい。発表までは全員口をそろえて「大変だ」と言うが、発表後はやはり全員が「発表してよかった」という感想を述べている。専門分野での研究に進んだ後も、「あるとき発表したことが役に立った」という学生が多い。

このように苦勞も多い代わり達成感も大きい口頭発表であるが、9期には、特に教員研修生の負担を考慮して、口頭発表に代わるプロジェクトとして「楽しく」をモットーに、「ドラマプロジェクト」を行った。

<評価>

スピーチ発表会の後、留学生センター教官と非常勤講師で発表の評価を行う。「構成」・「内容」・「音声」・「プレゼンテーション」の4つの観点から評価し、当日の発表の評価とする。準備段階で学生が提出する「全体的プラン」「アウトライン」「草稿」の各々の評価に当日の発表の評価を加えて、プロジェクトの総合的评价とする。

<文集作り>

スピーチ発表会の後、発表原稿を文集の形にまとめる。口頭発表のための原稿を、読むための原稿に書き直す。原稿の他、研修生の顔写真、思い出の写真、学生及び教師の寄せ書き、住所録なども入れ、研修コースの勉強の成果と思い出を1冊にまとめる。「司会者が中心になって方針について話し合う」「係をきめて作業を分担する」「相談しながら作業を進める」といった過程も、重要な学習活動の一つである。

2-3. ドラマプロジェクト

9期に、8期までの「口頭発表プロジェクト」に代わる新しい試みとして「ドラマプロジェクト」を実施した。

概括すると、これは従来の中につかの寸劇を組み込んだものである。

総合日本語コースEクラス(上級1)で学ぶ研修生2人が「日本の家族像一夫として父親としての男性」と題する発表を行い、発表の途中随所で、発表内容に関連したエピソードという形で、寸劇が演じられる。寸劇は12回演じられ、うち11回は『サザエさん』、1回は『コボちゃん』の4コマ漫画を再現したものである。

このプロジェクトについての詳しい報告は、本紀要中の三浦香苗・山口実千代「ハイブリッド・ドラマプロジェクト2000—読解、日本事情を経て、ドラマを含んだ研究発表に至る—」をお読みいただきたい。

特にドラマを演じた初級の学生たちが、練習を通じて一層親しくなったこと、最初無表情に見えたある学生の表情が明るく豊かになったこと、また当日の発表会場には笑い拍手が絶えなかったこと、などが印象的であった。

3. 日本文化・日本事情・異文化交流

研修生たちの、日本の生活・習慣・文化への理解を深めると同時に、日本人学生や地域の日本人との交流をはかるために、以下のような活動を行っている。

3-1. 日本人ボランティア・チューターとの時間(「日本・世界事情」)

<目的>

研修生には、日本語を使う場、日本人の友人を作る場、日本を知る場、自国の文化を紹介する場を、日本人ボランティア学生には、異文化接触体験の場、語学教師志望学生の練習の場、外国人の友人を作る場を提供する。

授業の一部であるが学生の自主性を重んじ、研修生と日本人学生の双方に利益があることを目指す。

<募集と説明会>

金沢大学の学生からボランティア・チューターを募集する。学内にポスターを貼ったり、前の期に参加した学生に案内状を送付したりする。学生同士の口コミで参加する学生も少なくない。応募・参加する学生は、15～25人程度である。

授業での活動の前に、日本人学生に対する説明会を行う。また、活動日のうち3日を日本人学生と教師だけの話し合いの日とし、その初回には日本人学生を6つの斑に

分け、各々の班のリーダーを決める。活動の内容は各班で話し合い、教師に予定を報告し、助言を受ける。実施後には活動報告を提出する。

<活動の概要>

週に1回日本人学生が研修生の教室を訪れ、研修生とともに活動・会話を行う。

まず日本人学生が中心となって、日本事情を学ぶために役に立つ活動を計画・実施する。例えば、日本語での名刺作り、日本地理の知識を得るためのゲーム、日本の歌、日本の伝統的な遊び（福笑い、すごろく、手押し相撲など）、日本の年中行事紹介、等である。また、日本語学習の手伝いもする。

研修生の方も、自分の国を紹介する発表を行う。これは「口頭発表プロジェクト」の1段階として行われるもので、日本語での発表の練習にもなり、また、日本人学生に研修生の国について知る機会を与えるものである。8期には、充分な下準備の後であれば、日本語での質疑応答・討論が行えるまでになった。

毎回活動後約30分は、研修生と日本人学生が個別的に自由会話を行う。

<活動の評価>

この活動の特徴は、日本人学生が研修生に一方的に日本についての知識を授けたり、日本語学習の手助けをしたりする、言わば「一方通行」の活動ではなく、研修生の方も日本人学生に自国の事情をはじめ様々な知識・経験を提供する、双方からの共同活動である、ということである。（この活動を「日本・世界事情」と呼ぶ所以である。）

特に日本人学生の、この活動に対する評価は高く、「留学生と親しくなれた」、「知らない世界に触れることができた」、「日本語を教える機会が持てた」、「文化的背景の異なる人に、ものごとを分かりやすく説明する訓練ができた」、「留学生にとって分かりやすい日本語の使い方を練習することができた」、「専門分野の違う日本人学生と付き合いができた」、などを主な収穫として挙げている。

3-2. ビデオ、日本の歌、書道

週に1コマ、ビデオ視聴と日本の歌の時間を設けた。ビデオは日本語学習のためのものの他に、日本の生活習慣・日本事情を紹介するもの、日本の歌は、小学唱歌やカラオケでよく歌われるものなど、多くの日本人に親しまれている歌を選んで聞かせ、また歌う練習もした。書道は、1期に2コマ（連続）を設け、書道が得意な教師が教えた。

3-3. ホームステイ、見学、ハイキング

地域の日本人家庭の訪問やホームステイ、学校見学、ハイキングなども行っている。

ホームステイ先の日本人家族とは、その後も交流が長続きするケースが多く、特に研修コース終了後も金沢大学に留まる研修生とは、離日まで親しい付き合いが続くことが多い。

4. コンサルテーション・カウンセリング

コース開始後3～5回程度、試験のない水曜日にコンサルテーションを行う。一人一人の学生と個別に話し、日常生活上・学習上の問題がないかどうか、また日本語の学習をどのように行っているかを聞き、必要なアドバイスを行う。

また、留学生センターには相談指導部門の専任教官1名がおり、留学生の相談、留学生受け入れ研究室の相談、留学生支援組織との連携、などの活動を行っている。

参考資料

金沢大学留学生センター (1996) 『日本語研修コース 第1期報告書』

金沢大学留学生センター (1997) 『日本語研修コース 平成8年度報告書』

金沢大学留学生センター (1998) 『日本語研修コース 平成9年度報告書』

三浦香苗・岡沢孝雄・深澤のぞみ (1998) 『5か月で口頭発表』

三浦香苗・岡沢孝雄・深澤のぞみ (1999) 「留学生と日本人ボランティア・チューターの能動的共同活動『日本・世界事情』」(日本語教育方法研究会 発表要旨)

資料 1

<第6期(平成10年度 前期) 研修生名簿>

氏名 研究留学生・教員研修生の別	国籍	専門分野	研修コース修了後の進学先
Sada Betty Lika 研究留学生	ブラジル	薬学	富山医科薬科大学薬学部
Le Xuan Hai 研究留学生	ベトナム	薬学	富山医科薬科大学薬学部
Hasrin Haji Masri 研究留学生	ブルネイ	コンピューター	北陸先端科学技術大学院大学 情報科学研究科
Kitiyodom Pastsakorn 研究留学生	タイ	土木工学	金沢大学自然科学研究科
Ahmed M.Naili 研究留学生	リビア	政治学	金沢大学法学研究科
Wanai Cristina de Souza 研究留学生	ブラジル	医学	富山医科薬科大学薬学部
Patrik Degenaar 研究留学生	オランダ	物理学	北陸先端科学技術大学院大学 材料科学研究科
Md. Osama Alhalabi 研究留学生	シリア	コンピューター	北陸先端科学技術大学院大学 情報科学研究科
Jose F. Abaraca M. 研究留学生	ホンジュラス	化学	福井大学工学部
Anna Andreyeva 研究留学生	ロシア	文学	金沢大学教育学研究科

資料2

<第6期(平成10年度 前期) 授業進度表>

月日	曜日	「新日本語の基礎」の課	文字学習	その他(P:口頭発表プロジェクト)
4/8	水	コース説明50音の導入	平仮名	
9	木	生活オリエンテーション		
13	月	開講式 発音・挨拶・自己紹介・数字1~10	平仮名	
14	火	1	平仮名	テープの使い方 文法 ビデオ
15	水	2	平仮名	
16	木	3	平仮名	日本の歌 ビデオ
17	金	4	平仮名	見学(伝統工芸館、兼六園でお茶)
20	月	5	平仮名	コンピューター
21	火	6	平仮名	文法 ビデオ
22	水	復習	平仮名	日本人学生との時間
23	木	試験1	平仮名	文法 日本の歌 ビデオ
24	金	7	平仮名	コンピューター パーティー
27	月	8	平仮名テスト・カタカナ	コンピューター
28	火	9	カタカナ	文法 ビデオ
5/6	水	10	カタカナ	日本人学生との時間
7	木	11	カタカナ	日本の歌 ビデオ 読解
8	金	12	カタカナ 漢字1-1	コンピューター
11	月	13	カタカナ 漢字1-2	コンピューター
12	火	復習	カタカナ 漢字2-1	文法 ビデオ
13	水	試験2	カタカナ 漢字2-2	文法 日本人学生との時間
14	木	14	カタカナ 漢字3-1	日本の歌 ビデオ 読解
15	金	15	カタカナ 漢字3-2	コンピューター
18	月	復習	礼状を書く	コンピューター
19	火	16	漢字テスト1	文法 ビデオ
20	水	コンサルテーション	漢字4-1	日本人学生への指導
22	金	18	漢字5-1	コンピューター
25	月	19	漢字テスト2	コンピューター
26	火	復習		生け花
27	水	試験3	漢字5-2	文法 日本人学生との時間
28	木	20	漢字6-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
29	金	21	漢字6-2	コンピューター
6/1	月	22	漢字7-1	コンピューター
2	火	23	漢字7-2	文法 ビデオ
3	水	コンサルテーション	漢字テスト3	日本人学生との時間 P
4	木	24	漢字8-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
5	金	25	漢字8-2	見学(泉野図書館)
8	月	復習	漢字テスト4	コンピューター
9	火	26	漢字9-1	文法 ビデオ

10	水	試験4	漢字9-2	日本人学生との時間 P
11	木	27	漢字10-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
12	金	質問に答える		
15	月	28	漢字10-2	コンピューター
16	火	29	漢字10-3 復習	文法 ビデオ
17	水		漢字11-1	日本人学生への指導 P
18	木	30	漢字テスト5	日本の歌 ビデオ 読み練習
19	金	31	漢字11-2	コンピューター
22	月	32	漢字12-1	コンピューター
23	火	復習	漢字12-2	文法 ビデオ
24	水	試験5	漢字13-1	日本人学生との時間 P
25	木	33	漢字13-2	日本の歌 ビデオ 読み練習
26	金	34	漢字テスト6	コンピューター
29	月	35	漢字14-1	コンピューター
30	火	36		書道
7/1	水	コンサルテーション3	漢字14-2	日本人学生との時間 P
2	木	37	漢字テスト7	日本の歌 ビデオ 読み練習
3	金			見学 (YKK)
6	月	38	漢字15-1	コンピューター
7	火	39 復習	漢字15-2	
8	水	試験6	漢字15-3	日本人学生との時間 P
9	木	40	漢字16-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
10	金			輪島旅行
13	月	41	漢字16-2	コンピューター
14	火	42	漢字17-1	文法 ビデオ
15	水	コンサルテーション4	漢字テスト8	日本人学生への指導
16	木	43	漢字17-2	日本の歌 ビデオ 読み練習
17	金	44 45	漢字18-1	コンピューター パーティー
9/1	火	復習	漢字18-2	文法 ビデオ
2	水	試験7	漢字19-1	日本人学生との時間 P
3	木	46	漢字19-2	日本の歌 ビデオ
4	金	47	漢字テスト9	コンピューター
7	月	48	漢字20-1	コンピューター
8	火	49	漢字20-2	文法 ビデオ
9	水	50 復習		日本人学生との時間 P
10	木	試験8	漢英辞典の使い方	P
11	金	日本語能力試験		P
14	月	スピーチ練習・発表予行演習		
16	水	スピーチ発表会		
17	木	文集作り		
18	金	文集作り		コース評価アンケート
21	月	閉講式		

資料3

<第6期(平成10年度 前期) 授業時間割>

	1時限目 8:50~10:20	2時限目 10:30~12:00	3時限目 12:50~14:20	4時限目 14:30~16:10
月	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター
火	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	文法 ビデオ
水	試験 コンサルテーション	文法 (プロジェクトワーク)	タスク活動 文字学習 (プロジェクトワーク)	日本人学生との時間
木	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	日本の歌 ビデオ
金	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター

資料4

<第7期(平成10年度 後期) 研修生 名簿>

氏名 研究留学生・教員研修生の別	国籍	専門分野	研修コース修了後の進学先
Roy DEBRATA 研究留学生	インド	電子工学	金沢大学自然科学研究科
Teh CHENG GUAN 研究留学生	マレーシア	国際関係学	金沢大学法学研究科
Thandar LAY 研究留学生	ミャンマー	経理・経済	富山大学
Chaani GALI 研究留学生	イスラエル	デザイン学	金沢大学教育学研究科
Al-AKeel ALI SOLIMAN 研究留学生	サウジアラビア	薬理学	富山医科薬科大学
Williams JERMAINE DEMETRIE 研究留学生	アメリカ合衆国	比較法学	金沢大学法学研究科
Mercedes Valeria TAMASHIRO 研究留学生	アルゼンチン	運動生理学	富山医科薬科大学
Cassel Pi KRISTOFFER 研究留学生	スウェーデン	日本史学	金沢大学教育学研究科
VICTORIA 教員研修生	ミャンマー	地理学	金沢大学教育学研究科
Kurae NAPHAPHONG 教員研修生	タイ	デザイン学	富山大学
Zabala Nelia SALAYUG 教員研修生	フィリピン	小学校教育	富山大学

Thepvongsa BOUALY 教員研修生	ラオス	数学	福井大学
CHENG Hong 教員研修生	中国	数学	金沢大学教育学研究科
CHEN Hui Rong 教員研究生	中国	英語教育	福井大学

資料5

<第7期(平成10年度 後期)授業進度表>

月日	曜日	「新日本語の基礎」の課	文字学習	その他(P:口頭発表プロジェクト)
10/8	木	コース説明 教科書配布	50音平仮名	
12	金	開講式 発音 挨拶 自己紹介 数字1～10 平仮名50音小テスト 生活オリエンテーション		テープの使い方 テープレコーダー貸し出し
13	火	1 数字100まで	平仮名	文法 ビデオ
14	水	2	平仮名	
15	木	3	平仮名	日本の歌 ビデオ
16	金	4	平仮名	コンピューター
19	月	5	平仮名	コンピューター
20	火	6	平仮名	文法 ビデオ
21	水	コンサルテーション1	平仮名	日本人学生との顔合わせ
22	木	7	カタカナ	日本の歌 ビデオ
23	金	復習	カタカナ	コンピューター パーティー
26	月	8	カタカナ	コンピューター
27	火	9	カタカナ	文法 ビデオ
28	水	試験1		日本人学生との時間
29	木	10	カタカナ	日本の歌 ビデオ 読み練習
11/4	水	11	平仮名・カタカナ復習	日本人学生との時間
5	木	12	カタカナ小テスト	日本の歌 ビデオ 読み練習
6	金	13	漢字1-1	コンピューター
9	月	14-1	漢字1-2	コンピューター
10	火	復習	漢字2-1	日本の歌 ビデオ 読解
11	水	試験2	漢字2-2	文法 日本人学生との時間
12	木	14-2	漢字3-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
13	金	15		見学
16	月	16	漢字テスト	文法 ビデオ
17	火	17	漢字3-2	コンピューター
18	水	コンサルテーション2	漢字4-1	文法
19	木	18	漢字4-2	日本の歌 ビデオ 読み練習
20	金	19	漢字テスト2	コンピューター
24	火	復習	漢字5-1	コンピューター
25	水	試験3	漢字5-2	文法 日本人学生との時間

26	木	20-1	漢字5-3 復習	日本の歌 ビデオ 読み練習
27	金	20-2	漢字6-1	コンピューター
30	月	21	漢字6-2	文法 ビデオ
12/1	火	22		P コンピューター
2	水	23	漢字テスト3	日本人学生との時間
3	木	24	漢字7-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
4	金	25	漢字7-2	コンピューター
7	月	復習	漢字8-1	ビデオ 文法
8	火	26	漢字8-2	コンピューター
9	水	試験4	礼状の書き方	P
10	木	27	漢字9-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
11	金	28	漢字9-2	見学 (泉野図書館)
14	月	29	漢字テスト4	ビデオ 文法
15	火	30	漢字10-1	コンピューター P
16	水	コンサルテーション3	漢字10-2	パーティー p
17	木	31	漢字10-3 復習	日本の歌 ビデオ 読み練習
18	金	32	漢字テスト5	コンピューター
1/11	月	33		書道
12	火	復習	漢字11-1	コンピューター
13	水	試験5	漢字11-2	日本人学生との時間 P
14	木	34	漢字12-1	日本の歌 ビデオ 読み練習
18	月	35	漢字12-2	ビデオ 文法
19	火	36	漢字13-1	コンピューター P
20	水	コンサルテーション4	漢字テスト6	日本人学生への指導 P
21	木	37	漢字13-2	日本の歌 ビデオ 読み練習
22	金	38	漢字14-1	コンピューター
25	月	39	漢字14-2	文法 ビデオ
26	火	復習	漢字15-1	コンピューター
27	水	試験6	漢字15-2	日本人学生との時間 P
28	木	40	漢字15-3 復習	P
29	金	41	漢字テスト7	コンピューター
2/1	月	42	漢字16-1	文法 ビデオ
2	火	43	漢字16-2	コンピューター
3	水	44	漢字17-1	日本人学生との時間 P
4	木	45	漢字テスト8	日本の歌 ビデオ 読み練習
5	金	46	漢字17-2	コンピューター
8	月	47	漢字18-1	文法 ビデオ
9	火	復習	漢字18-2	コンピューター P
10	水	試験7	漢字19-1	日本人学生との時間 P
12	金	48	漢字テスト9	コンピューター
15	月	49	漢字19-2	文法 ビデオ
16	火	50	漢字20-1	コンピューター

17	水	試験 8	漢字20-2	日本人学生への指導 P	
18	木	スピーチ原稿のチェック	スピーチの練習		
19	金	日本語能力試験	スキー旅行		
22	月	スピーチ練習 スピーチ予行演習			
23	火	スピーチ発表会			
24	水	文集作り	漢英辞典の使い方		
25	木	文集作り			
26	金				
3/1	月	閉講式			
					コース評価アンケート 京都旅行

資料6

<第7期(平成10年度 後期)授業時間割>

	1時限目 8:50～10:20	2時限目 10:30～12:00	3時限目 12:50～14:20	4時限目 14:30～16:10
月	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	文法・ビデオ
火	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター
水	試験 コンサルテーション	文法 (プロジェクトワーク)	タスク活動 文字学習 (プロジェクトワーク)	日本人学生との時間
木	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	日本の歌 ビデオ
金	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター

資料7

<第8期(平成11年度 前期)研修生名簿>

氏名 研究留学生・教員研修生の別	国籍	専門分野	研修コース修了後の進学先
Charoen CHINWANITCHAROEN 研究留学生	タイ	化学工学	金沢大学
Cristina Tagalog CAMAGONG 研究留学生	フィリピン	金属化学	金沢大学
Isaac Itamar GUTIEREZ 研究留学生	パナマ	エネルギー工学	金沢大学
Adriana Edith EDWARDS 研究留学生	アルゼンチン	史学	金沢大学

Paolina Ivanova KOLEVA 研究留学生	ブルガリア	社会福祉学	金沢大学
Viara Gueorguieva BOJKOVA 研究留学生	ブルガリア	経済政策学	金沢大学
Yuliya Vitalyevna SOVASTEEVA 研究留学生	ロシア	金融経済学	金沢大学
Myint Maung SOE 研究留学生	ミャンマー	物理学	北陸先端科学技術大学院大学
Vladimir Augusto FABREGA 研究留学生	パナマ	情報工学	北陸先端科学技術大学院大学
Valerie Ann ZIMANY 研究留学生	アメリカ合衆国	造形学	金沢美術工芸大学
Ali NASER NOADDELI 研究留学生	イラン	医学	富山医科薬科大学
Adriane Akemi FURUSAWA 研究留学生	ブラジル	医学	富山医科薬科大学
Mohamad Assad TAHA 研究留学生	レバノン	建築学	福井大学
Anelise EHRHARDT 研究留学生	ブラジル	応用化学	福井大学
Malika Maralovna ISRAILOVA 研究留学生	ウズベキスタン	医学	福井大学

資料 8

< 第 8 期 (平成11年度 前期) 授業進度表 >

月日	曜日	「新日本語の基礎」の課	文字学習	その他 (P:口頭発表プロジェクト)
4 / 8	木	コース説明 教科書配布	50音導入	平仮名
12	月	開講式 発音 挨拶 自己紹介 数字1~10	平仮名50音小テスト	コンピューター
13	火	1 数字100まで	平仮名	文法 ビデオ
14	水	2 数字1000まで	平仮名	日本人学生の指導
15	木	3	平仮名	日本の歌 ビデオ 会話
16	金	4	平仮名	市内見学
19	月	5	平仮名	コンピューター
20	火	6	平仮名	文法 ビデオ
21	水	復習	平仮名	日本人学生との顔合わせ
22	木	試験 1 試験フィードバック	平仮名	日本の歌 会話 ビデオ
23	金	7	平仮名復習・小テスト	コンピューター
26	月	8	カタカナ	コンピューター
27	火	9	カタカナ	ビデオ 文法
28	水	10	カタカナ	交流パーティー
5 / 6	木	11	カタカナ	
7	金	12	カタカナ	コンピューター
10	月	13	カタカナ小テスト	コンピューター
11	火	復習	カタカナ 復習	ビデオ 文法 P
12	水	試験 2	漢字 1 - 2	日本人学生との時間

13	木	14	漢字1-2	日本の歌 ビデオ
14	金	15	漢字2-1	コンピューター
17	月	16	礼状の書き方	コンピューター
18	火	17	漢字2-2	ビデオ 文法
19	水	コンサルテーション1	漢字テスト1	日本人学生への指導
20	木	18	漢字3-1	P
21	金	19	漢字3-2	コンピューター
24	月	20	漢字4-1	コンピューター
25	火	復習	漢字4-2	大学図書館見学 P
26	水	試験3	漢字5-1	日本人学生との時間 P
27	木	21	漢字5-2	日本の歌 ビデオ
28	金	22	漢字テスト2	コンピューター
6/1	火	23	漢字6-1	P
2	水	コンサルテーション2	漢字6-2	日本人学生との時間 P
3	木	24	漢字テスト3	日本の歌 ビデオ
4	金	25	漢字7-1	ハイキング
7	月	復習	漢字7-2	コンピューター
8	火	26	漢字8-1	ビデオ 文法
9	水	試験4	漢字8-2	日本人学生との時間 P ビデオ
10	木	27	漢字9-1	日本の歌 ビデオ
11	金	28	漢字テスト4	コンピューター
14	月	29		「百万石まつり」見学
15	火	30	漢字9-2	ビデオ 文法
16	水		漢字10-1	日本人学生への指導 P
17	木	31	漢字10-2	日本の歌 ビデオ
18	金	32	漢字11-1	コンピューター
21	月	33	漢字テスト5	コンピューター
22	火	復習	漢字11-2	ビデオ
23	水	試験5	漢字12-1	日本人学生との時間 P
24	木	34		書道
25	金	35	漢字12-2	コンピューター
28	月	36	漢字13-1	P
29	火	37	漢字テスト6	ビデオ 文法
30	水		漢字13-2	ビデオ 日本人学生との時間
7/1	木	38	漢字14-1	日本の歌 ビデオ
2	金	39	漢字14-2	コンピューター
5	月	40	漢字テスト7	コンピューター
6	火	復習	漢字15-1	P
7	水	試験6	漢字15-2	日本人学生との時間
8	木	41	漢字15-3	P
9	金	42		「紙梳きの里」見学
12	月	43	漢字16-1	コンピューター

13	火	44	漢字16-2	P
14	水		漢字テスト8	日本人学生との時間 P
15	木	45	漢字17-1	P
16	金	46	漢字17-2	コンピューター パーティー
8/30	月	復習	漢字18-1	P
31	火	47	漢字18-2	
9/1	水	試験7	漢字19-1	ビデオ 日本人学生との時間 P
2	木	48	漢字19-2	ビデオ P
3	金	49	漢字テスト9	P
6	月	50	漢字20-1	P
7	火	復習	漢字20-2	P
8	水	試験8	漢英辞典の使い方	日本人学生との時間 P
9	木	日本語能力試験		P
10	金		スピーチ予行練習	
13	月		スピーチ発表会	
14	火		文集作り	
16	木		文集作り	コース評価アンケート
17	金		閉講式	

(上記の進度表は、「通常クラス」のもの。進度の遅い「特別クラス」は、19課終了以降、1日半で1課のペースで進み、37課まで終了した。漢字学習、その他の活動については「通常クラス」と同様である。)

資料9

<第8期(平成11年度 前期)授業時間割>

	1時限目 8:50~10:20	2時限目 10:30~12:00	3時限目 12:50~14:20	4時限目 14:30~16:10
月	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター
火	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	文法 ビデオ
水	試験 コンサルテーション	文法 (プロジェクトワーク)	タスク活動 文字学習 (プロジェクトワーク)	日本人学生との時間
木	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	日本の歌 ビデオ
金	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター

資料10

<第9期(平成11年度 後期)研修生名簿>

氏名 研究留学生・教員研修生の別	国籍	専門分野	研修コース修了後の進学先
Sathuluri Ramachandra RAO 研究留学生	インド	生物工学	北陸先端科学技術大学院大学
Melisa Rosa LUXTON 研究留学生	オーストラリア	教育学	金沢大学教育学研究科
Jesper Kvist LAGERBERG 研究留学生	デンマーク	情報学	金沢大学自然科学研究科
Pedro CarlosFreitas AIRES 研究留学生	ポルトガル	比較文学	金沢大学文学研究科
Aleksandr Mikhaili SARGSYAN 研究留学生	アルメニア	国際政治学	金沢大学法学部
Sriwongsitanont SUPAPORN 研究留学生	タイ	薬学	富山医科薬科大学
W.BAWM CHANG 教員研修生	ミャンマー	数学教育学	福井大学
NYUNT WIN 教員研修生	ミャンマー	理科教育学	福井大学
Htay Htay MYINT 教員研修生	ミャンマー	理科教育学	福井大学
Lina HNG 教員研修生	インドネシア	コンピューター	福井大学
Qing Zhe AN 教員研修生	中国	日本語教育学	福井大学
Thamavonseng SOURICHANH 教員研修生	ラオス	数学教育学	福井大学
Santiago Victor Manuel GARCIA 教員研修生	メキシコ	小学校教育	福井大学

資料11

<第9期(平成11年度 後期) 授業進度表>

月日	曜日	「新日本語の基礎」の課	文字学習	その他(P:口頭発表プロジェクト)
10/13	水	コース説明 日本語力インタビュー	教科書配布 50音導入 平仮名	
18	月	開講式 クラスでの呼び名 発音 挨拶 自己紹介	数字1~10 テープの使い方 平仮名	平仮名50音小テスト
19	火	1 数字100まで	平仮名	コンピューター
20	水	2 数字1000まで	平仮名	日本人学生への指導
21	木	3	平仮名	ビデオ 易しい読み物
22	金	4	平仮名	コンピューター
25	月	5	平仮名	文法
26	火	6	平仮名	コンピューター
27	水	7	平仮名	日本人学生との顔合わせ
28	木	復習	カタカナ	P
29	金	試験 1	カタカナ	ビデオ コンピューター
11/8	月	8	カタカナ	試験1フィードバック P
9	火	9	カタカナ	コンピューター
10	水	コンサルテーション1	カタカナ	日本人学生との時間 P
11	木	10	平仮名・カタカナ復習	P
12	金	11	カタカナ小テスト	ビデオ コンピューター
15	月	12	漢字 1-1	ビデオ P
16	火	復習	漢字 1-2	コンピューター
17	水	試験 2	漢字 2-1	P 日本人学生への指導
18	木	13	漢字 2-2	ビデオ P
19	金	14	漢字 3-1	コンピューター
22	月	15	漢字 3-2	試験2フィードバック 文法
24	水	コンサルテーション2	漢字テスト 1	文法 日本人学生との時間
25	木	16	漢字 4-1	P
26	金	17	漢字 4-2	コンピューター
29	月	18	漢字テスト 2	ビデオ 文法
30	火	復習	漢字 5-1	コンピューター
12/1	水	試験 3	漢字 5-2	P 日本人学生との時間
2	木	19	漢字 6-1	P
3	金	20	漢字 6-2	コンピューター
6	月	21	礼状の書き方	試験3 フィードバック
7	火	22	漢字テスト 3	大学図書館見学
8	水	コンサルテーション3	漢字 7-2	P ビデオ 日本人学生との時間
9	木	23	漢字 8-1	P
10	金	24	漢字 8-2	
13	月	25	礼状を書く	ビデオ
14	火	復習	漢字 9-1	コンピューター
15	水	試験 4	漢字 9-2	P ビデオ 日本人学生への指導

16	木	26	漢字10-1	P
17	金	27	漢字10-2	コンピューター
20	月	28	漢字テスト4	試験4フィードバック ビデオ
21	火	29	漢字10-3	コンピューター
1 / 11	火	30	漢字テスト5	コンピューター
12	水	コンサルテーション4	漢字11-1	P 文法 ビデオ 日本人学生との時間
13	木	31	漢字11-2	P
14	金	32	漢字12-1	コンピューター
17	月	復習	漢字12-2	文法 ビデオ
18	火	33	漢字13-1	コンピューター
19	水	試験5	漢字13-2	P ビデオ 日本人学生への指導
20	木	34	漢字14-1	P
21	金	35		書道
24	月	36	漢字テスト6	試験5フィードバック ビデオ
25	火	37	漢字14-2	コンピューター
26	水	コンサルテーション5	漢字15-1	田上小学校見学 日本人学生との時間
27	木	38	漢字15-2	P
28	金	復習	漢字テスト7	ビデオ コンピューター
31	月	39	漢字15-3	文法 ビデオ
2 / 1	火	40	漢字16-1	コンピューター
2	水	試験6	漢字16-2	P ビデオ 日本人学生との時間
3	木	41	漢字17-1	P
4	金	42	漢字17-2	コンピューター
7	月	43	漢字18-1	試験6フィードバック ビデオ
8	火	44	漢字18-2	コンピューター
9	水	45	漢字テスト8	ビデオ 日本人学生との時間
10	木	49	漢字19-1	P
14	月	復習	漢字19-2	文法 ビデオ
15	火	46	漢字20-1	コンピューター
16	水	試験7	漢字20-2	P ビデオ 日本人学生への指導
17	木			P
18	金			P スキー旅行
21	月			P
22	火	ドラマ発表会 予行演習		
23	水	ドラマ発表会		
24	木	47	漢字20-3	ビデオ ドラマ感想文
25	金	48	漢字テスト9	文集
28	月	50 復習	漢字21-1	ビデオ
29	火	日本語能力試験 復習	漢字21-2	文集
3 / 1	水	試験8	漢英辞典の使い方	文法 ビデオ 日本人学生との時間
2	木			文集
3	金			文集 コース評価アンケート
6	月	閉講式		

資料12

<第9期(平成11年度 後期) 授業時間割>

	1時限目 8:50~10:20	2時限目 10:30~12:00	3時限目 12:50~14:20	4時限目 14:30~16:10
月	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	文法 ビデオ
火	発音練習 書き取り 前課の復習 導入・練習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター
水	試験 コンサルテーション	文法 ドラマ	タスク活動 文字学習	日本人学生との時間
木	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	ドラマ
金	発音練習 書き取り 前課の復習	導入・練習	タスク活動 文字学習	コンピューター

日本語・日本文化研修コース 第5期の歩み —更なる充実を目指して—

ルチラ パリハワダナ

はじめに

金沢大学日本語・日本文化研修コースは1999年10月で5年目を迎えた。5期生を含むと本コースで学んだ総学生数が47名に上る。5年半というコースの歴史の中でコースコーディネーターが3度変わり、カリキュラムなどにもその特色が反映された。しかも、この期間中に、短期留学プログラムの開設に伴い「日本語補講」も「総合日本語コース」として生まれ変わり、その結果、日本語・日本文化研修生¹が受講している日本語コースのカリキュラムにも大幅な改定が行われた。第5期生（1999～2000年度の学生）の受け入れと共に、日本事情科目のカリキュラム再編成、里親プログラム、及びボランティアアチューター活動の導入などを通し、学生のニーズに応えるコース作りを目指して再出発を図った。

そこで本報告書では、本年度導入した新たな試みを再検討しつつ、本コースの抱えている問題点を明らかにしたいと思う。

I. プログラム全体の概要

1999年10月に第5期生として9ヶ国から11名の留学生が入学した。女性10名に男性1名で、全員留学生センターの所属²となった。国費・私費の別では、国費留学生10名、私費留学生1名という構成である。第4期生として2名の私費留学生を引き受けたことがあるが、その2名の留学期間は半年だったことを考えると、1年間のフルコースの受講者として初めて私費留学生を受け入れたことになる。学生の選考という観点からいうと、大学推薦の学生が4名、大使館推薦の学生が6名である。

1999年10月中旬に本コース開設以来、初めて開講式を行った。開講式を行うことに関して、留学生センター内では賛否両論があったが、ベストを尽くすつもりで1年間に臨みたいという気持ちを確かめ合う場として開講式は是非必要であるという意見を通すことができた³。

なるべく早く新しい環境に慣れてもらうことを目的に10月中旬に里親との対面式を

行い、1泊のホームステイを実施した。日本文化に直に触れてもらうために里親制度を本年度の新しい試みとして導入したが、その目的及び活動内容などについて4.節で詳しく取り上げたいと思う。

新入生、及び修了生用のアンケートを作成し、第4期生を対象に修了後の意見調査、第5期生を対象に来日前のニーズ調査を実施した。ニーズ分析を行った結果、とりわけ日本事情科目に関してカリキュラム改定の必要があると考え、改定を行うことにした。しかし、筆者が担当を引き受けた1999年度秋学期に関しては既に採用する非常勤講師が決定されていたので、その範囲内でしか再編成を行うことができなかった。1999年度採用が予定されていた非常勤講師の数は18名で、1999年度春学期に講義を担当した非常勤講師は1名である。従って、カリキュラム改定の第一歩としてニーズ分析の結果を反映したプログラムではなく、残り17名の非常勤講師を生かしたプログラム作りに努めなければならなかった。

II . 日本語教育、日本事情科目、一般授業科目

1999～2000年度の日研生の教育プログラムは下記のように編成されている。

表一 1 教育課程の構成（授業科目、及び授業時間数）

授業科目		コマ数（1コマ=90分）	
		前期	後期
必修科目	日本語（中・上級）	3コマ ⁴	3コマ
	漢字 （日本語のレベルに 応じたクラスを選択）	1コマ	1コマ
	日本事情科目	（日本の政治経済と暮らし） 2コマ	（日本の社会と文化） 2コマ
選択科目	技能別日本語 （読解、聴解、作文、レポート、口頭 発表、コンピューターから選ぶ）	1コマ、乃至2コマ ⁵	1コマ、乃至2コマ
	一般授業科目 （日本人学生用の授業： 教養的科目、文学部、教育学部、 法学部、経済学部の授業）	学生1人当たり 3、4コマ選択	学生1人当たり 3、4コマ選択

1 日本語教育課程とその問題点

日研生に対する日本語教育は総合日本語コースに編入する形で行われている。金沢

大学総合日本語コースは A レベル (ゼロ初級) から F レベル (上級) までの 6 コースからなっているが、5 期生の受講した日本語のレベルは下記の通りである。

1999年度秋学期：C レベル 2 人、D レベル 1 人、E レベル 5 人、F レベル 3 人

2000年度春学期 (予定)：D レベル 2 人、E レベル 1 人、F レベル 8 人

日本語教育に関して浮上している一つの大きな問題は 1 学期目から F クラスを受講する学生の対応である。プレースメントテストの結果、最上級レベルに配属される学生の場合、2 学期目に進級する上級のクラスが存在しない。しかも、留学生センターの限られた教育スタッフでは、現段階においては超 F レベルのコースを開設する余裕はない。しかし、日本語は必修科目となっているので、その履修を免除することも不可能であり、何らかの早期対策が迫られている。本年度の応急措置としては、総合日本語コースの担当者に、1、2 学期目の F クラスの教材を異なったものにしてもらった。しかし、例え応急措置として教材を変えたとしても受講者の日本語能力の向上はさほど期待できると思えない。なぜならば、全体的なレベルを E クラスから進級してくる学生に合わせなければならない事情は依然として変わらないからである。同レベルの再履修を無理に命じることにより、学習意欲の低下が懸念されるので、委員会の了承を得て同単位数の日本人学生向けの一般授業科目からの単位振替を可能にする方法を考えている。

2 日本事情教育とその問題点

上記の表—1 で示されているように日研生は日本事情科目を週 2 コマ受講しなければならない。筆者が担当を引き受けた段階においては各学期における授業科目名はそれぞれ「日本の政治経済と暮らし」、及び「日本社会と文化」という風に定められていたので、なるべくその科目名に沿ったカリキュラムを編成しようと努めた。しかし、日研生コースは 1 年間に及ぶものであるので、1 年単位でカリキュラムを編成しなければならないと考えた。1 年間のメインテーマを「日本人の考え方」とした上で、いくつかサブテーマを設けて、サブテーマ内の構成を練り、講義題目をつけた⁶。次頁の表—2、及び表—3 の通りである。

日本事情科目は学内外からの応援を受け、1 教官、1 乃至 2 コマを担当する形で構成した。学内では文学部、教育学部、法学部、経済学部の教官に講義をしてもらった。それぞれの分野の専門家にそれぞれのセクションを担当してもらっているが、学内の先生にその理論編を、学外の専門家に実体験編を依頼する形を目指してサブテーマ内の構成を練った。

上述したように1999年度春・秋学期の採用予定者として登録されていた非常勤講師は18名であった。一方、2000年春学期に採用を依頼したのは5名である⁷。春学期採用する非常勤講師の数が多少減少したと思われるが、協力してくださる学内の先生の数が増加したことと、2学期目に中間発表、及び最終発表が組まれたことがその主な要因であると考えられる。

表一 日本事情科目「日本の政治経済と暮らし」の構成

サブテーマ	講義 題 目
間近に見る日本の暮らし —金沢という町—	講義 1. 「金沢の歴史と文化」 講義 2. 「金沢巡り 1」 講義 3. 「金沢巡り 2」
政治から見た日本人の考え方	講義 1. 「マスメディアに作られた国民性」 講義 2. 「日本の視点から見た国際関係」 講義 3. 「日本政治の課題」 講義 4. 「日本政治の課題 —討論会—」
経済活動から見た日本人の考え方	講義 1. 「日本を取り巻く環境の変化 —環境変化への対応から見た日本人の考え方Ⅰ—」 講義 2. 「日本を取り巻く環境の変化 —環境変化への対応から見た日本人の考え方Ⅱ—」 講義 3. 「日本の風土から見た経済活動」 講義 4. 「環境と経済活動」
産業と日本社会	講義 1. 「日本のテレビ業界における演技法」 講義 2. 「地域社会と産業」 講義 3. 「環境保護策 —その現状と課題—」 講義 4. 「食品輸入産業の今後」 講義 5. 「21世紀における伝統産業」 講義 6. 「輪島塗と日本の美学」 講義 7. 「金山の歴史」 講義 8. 「産業界における「古」と「新」の共存—発表会(1)と討論会—」
共存する「和」と「洋」	講義 1. 「茶道に現れる日本人の心」 講義 2. 「茶道体験」 講義 3. 「コーヒー文化論」 講義 4. 「西洋を好む日本人」
生活から見た日本人の考え方	講義 1. 「日本人の生活感」 講義 2. 「日本人の精神 —義理と人情—」 講義 3. 「日本の行事とその精神—お祭り—」 講義 4. 「長寿国日本の現状と課題」 講義 5. 「日本人の生と死」 講義 6. 「生活から見た日本人の考え方—発表会(2)と討論会—」

表一3 日本事情科目「日本の社会と文化」の構成

サブテーマ	講義 題目
中間発表会	発表会 1. 「外国人から見た日本人の考え方Ⅰ」 発表会 2. 「外国人から見た日本人の考え方Ⅱ」
伝統芸能と日本人の心Ⅰ	講義 1. 「華道の心」 講義 2. 「華道体験」
言語から見た日本人の考え方	講義 1. 「方言に反映される日本人の考え方」 講義 2. 「日本語における人称表現」 講義 3. 「視点論から見た日本人の考え方」 講義 4. 「曖昧性から見た日本人の考え方—「うち」から「そと」へ—」 講義 5. 「待遇表現から見た日本の考え方」 講義 6. 「言語から見た日本人の考え方—発表会(3)と討論会—」
俳句に見る日本人の心	講義 1. 「俳句の心」 講義 2. 「私が詠んだ俳句—実作の試みと角間散策—」
文学から見た日本人の考え方	講義 1. 「日本古典文学」 講義 2. 「日本近代文学」 講義 3. 「日本現代文学」 講義 4. 「文学から見た日本人の考え方—発表会(4)と討論会—」
教育と日本社会	講義 1. 「日本の教育制度—その現状と課題—」 講義 2. 「教育問題の解決方法—新しい教育を目指して—」 講義 3. 「中学・高等学校訪問Ⅰ」 講義 4. 「中学・高等学校訪問Ⅱ」
伝統芸能と日本人の心Ⅱ	講義 1. 「お能と日本人の心」 講義 2. 「能面と日本人の表情 —表情のスケッチワークショップ—」
宗教と日本人の考え方	講義 1. 「日本人の宗教意識Ⅰ—仏教—」 講義 2. 「日本人の宗教意識Ⅱ—神道—」 講義 3. 「日本人の信仰心」 講義 4. 「宗教と日本人の考え方—発表会(5)と討論会—」 講義 5. 「大乘寺座禅体験Ⅰ」 講義 6. 「大乘寺座禅体験Ⅱ」
発表会	発表会 3. 「外国人から見た日本人の考え方Ⅰ」 発表会 4. 「外国人から見た日本人の考え方Ⅱ」

カリキュラム編成に当たり、第一に生じた問題は、上述したように採用が決定されていた講師に合わせ、プログラムを作成しなければならないことであった。すなわち、学生のニーズに合ったカリキュラムを編成し、そのために必要な人材確保に努めると

いう方法を実行するには2000年度春学期を待たなければならなかった。しかし、2000年度春学期にはその問題の解決に向けて、第一歩を踏み出すことができた。2000年度春学期に実施する予定の「日本の社会と文化」科目の構成は上記の表—3の通りである。

2000年度10月から始まる第6期生用のカリキュラムを編成する際に、異なったサブセクションなどを導入し、大学の所在地である金沢の特色を生かしながら、学生の留学目的に合った新しいプログラムを作成したいと考えている。

サブセクションのテーマと関連のある題で学生に発表してもらい、そのまま討論会へと発展させるタイプの発表会を年間合計5回実施することにした。一つの発表会につき学生2名、または3名に10分から15分程度のミニ発表をしてもらい、それについて質疑応答を行い、同テーマで全員参加して討論を行った。授業を担当してくれる、そのサブセクションの専門家の先生にも学生の発表についてコメントをしてもらった。討論に参加することに関し、学生は学期初めのころはやや遠慮気味であったが、度を重ねる毎に少しずつ慣れてきた様子であった。

一方的に教官側から学問的知識を与えるタイプの授業ではなく、学生が主体的になって自ら積極的に学ぶ学生参加型授業を実施したいと考えているので、ミニ発表を取り入れた。その上、ミニ発表を通して、研究テーマの見つけ方、先行研究の調べ方、発表原稿の書き方、発表原稿の読み上げ方などを練習する場を与えたいと考えている。なお、2学期目に行う予定の中間発表会と学期末の発表については3.節で取り上げたいと思う。

3 一般授業科目の履修について

第5期生の母国大学での専攻は日本語、日本語学、国際関係論、日本古典文学、日本近代文学、日本現代文学、日本文化、言語学などと多種多様である。そのため、その全範囲に対応できるプログラムを留学生センターで提供することは到底不可能である。従って、日研生に各自の興味に応じて学部学生の授業を履修するように勧めている。

日本人学生向けの一般授業科目の履修を勧めるもう一つの理由は、日本語科目、及び日本事情科目は留学生専用の授業なので、日本人学生と交わる機会が殆どないことである。日研生は全員金沢大学の留学生寮である国際交流会館で生活しているため、同年代の日本人学生と出会う場が少ない。

また、一般授業科目の受講をきっかけに学部の先生と知り合いになり、その先生からも自分の研究テーマについて指導を受けるようになった学生もいる。その意味においても学部の授業の受講は貴重であると考えられる。

学生に履修に関する情報をなるべく多く与えようと考えた。そのため5期生を受け入れる前に、本年度開講予定の文学部、教育学部、経済学部、法学部の授業科目、及び教養の科目の中で学生が関心を持ちそうなもののリストを作成し、来日後に配布した。その後は個別対応で学生の興味のある科目を選択し、履修させたが、表―1で記した通り、学生一人当たり3、4科目受講することになった。

一般授業科目の履修に関して指摘できる一つの問題点は、現状では一般授業科目の単位を母国大学の単位として認めてもらうシステムが存在しないことである。協定校が増えるに連れ、単位互換制度を求める学生も増加してきているので、必要に応じて一般授業科目の単位を母国大学の単位として認めてもらう制度を整備する必要があると考えられる。

単位互換制度に関するこの問題は一般授業科目に限って生じるものではない。特に、単位授与が認められていない、留学生センターが開講している日本語・日本事情科目に関しては時間数と成績評価のみを記した成績証明書を出すことに留まらなければならないのである。母国大学での卒業を延ばさずに日本に留学することを可能にするためには、日研究生を対象とした単位互換制度の導入が必要であると考えられる。

Ⅲ．口頭発表、レポート作成、及び文集

日研究生は、日本文化・事情に関わりのある研究テーマを選択し、そのテーマについて1年間追求し、学年末に口頭発表を行う。口頭発表後に同テーマについてレポート形式でまとめ上げ、提出することが義務付けられている。第1期生から日研究生の作成したレポートを学年末にレポート集として発行している。

本年度は日本事情科目のサブセクションのテーマであった日本の政治、経済、産業、生活、文化、伝統芸能、言語、文学、教育、宗教のいずれかに関連付けてテーマを選択するよう指示した。各自のテーマ、及びどの観点から考察を行うのかなどを記したレポートの構想を1月上旬に提出してもらった。テーマの選択や研究範囲の限定などについて個別的にアドバイスした。4月に行う予定の中間発表までに先行研究を調べること、データ収集を行い分析すること、必要に応じてアンケート調査も行うことなどを示すように指示した。

しかし、日研究生は学部3、4年生なので、確立した研究方法を身につけていない。研究の仕方、レポートの書き方、及びスピーチ原稿の書き方について口頭でアドバイスしてもさほど効果的とは言いがたい。自覚を持たせ、1年間真剣に研究に取り組んでもらうために次の手段を考えた。

第一に、各自のテーマになるべく近い学部の特任の先生に学生の研究指導の応援をお願いする。留学生センターの方でレポートの作成法やスピーチのプレゼンテーションの仕方などについて指導するが、研究の中身について各学部の先生とタイアップして指導を行う。学生の観点からすれば、二重に指導を受けるようになるというメリットがある。しかも、同様なテーマで研究を行っている日本人学生と知り合うきっかけにもなると考えられる。

第二に、4月の中間発表会の前に合宿を行い、研究方法やレポート作成について指導を行うことにした。合宿の際に後述する日本人ボランティアチューターも何人かを連れて行き、個別的に指導できるようにしたいと考えている。

口頭発表に関しては、春学期開けに日本事情科目の授業の一環として中間発表を行い、夏休み前の最後の授業で予行演習的に発表を行うことにした⁸。本年度は、夏休み前の最後の授業で行う発表を本発表とせず、8月上旬に改めて発表会を行うことにした。その理由は下記の通りである。

まず、予行演習として行う発表会でコメントをしてもらい、それを生かした形で本発表に臨んだ方がより高いレベルの発表へと発展できると思われる。第二に、日本語科目、及び一般授業科目の試験やレポート提出と重なる時期に本発表を行うことは日研生にとって大変な負担であり、全てが中途半端な形となる恐れがあるからである。第3の理由はコース運営上の都合であるが、実習期間とされている8、9月の間に何ら指導も行わないことは学生に対して無責任であると筆者には思われてならないからである。

本発表会は単なる授業の一環としてではなく、1年間の集大成の発表会として行いたいと考えている。その際、5期生を1年間支えてくれた日本語の先生、学部の先生、非常勤講師、里親、ボランティアチューター、留学生センター及び留学生課のスタッフを招き、日研生の1年間の成長振りを見てもらいたいと思う。

本発表を行った後、発表原稿をレポートの形に書き直し、レポートとして提出してもらおうが、そのレポート提出の期限を9月中旬とした。単なるレポート集としてではなく、日研生の1年間が反映されるような写真やエッセイや卒業生からのメッセージなども取り入れた文集として作成したいと考えている。

レポート作成のためのデータ処理などを行うためにコンピューターの使用が不可欠である。現在、日研生11名に、二人、乃至三人でコンピューター1台という割合で、ノートパソコンの貸し出しをしている。しかし、集中的にパソコンを使用しなければならないことを考えると、一人1台貸し出しできることが理想的である。自由に使えるパソコンがあれば、レポート作成や発表の準備がより効果的にできるようになると

思われるからである。

しかし、現在直面している最大の問題は研究することに対する自覚を学生にどのように持たせればよいのかということである。1年間という短い留学期間中に日研生にしてあげられる最大のことは日本に関しての一つのテーマについて深く追求するための手助けをすることであるという信念を持って指導に臨んでいるつもりである。それにもかかわらず、学生の反応は「休み中は旅行したい」、「合宿はいやだ」というようなものである。その気持ちを分かちあけるべきか否か教師としての経験の浅い筆者は葛藤を覚えるときがあることは否めない。1年間を有意義に過ごしてほしいのは無論だが、学生にストレスを与えない、学ぶ喜びが実感できるコースを何としても目指したい。

Ⅳ．里親制度、及びボランティアチューター活動の導入

上述したように日研生全員金沢大学の留学生寮で生活している。この寮は79名収容できる施設であるが、3名の日本人のチューターを除くと入居者全員外国人である。授業に関しても一般授業科目以外の授業は留学生同士で受講するので、日本人と交わり、直にその生活習慣や文化について学ぶ機会は少ない。しかし、充実した留学生生活を送るためには、日本人の生活様式を自分の目で観察し、同年代の日本人学生の考え方や目指している生き方などを直接知ることが重要であると考えられる。それを可能にするきっかけ作りとして5期生から里親制度とボランティアチューター制度を導入した。

1 里親制度

地域住民との交流を目指したホームステイプログラムは現在までも実施されてきたが、1回限りで終わるものとしてではなく、1年間に渡って同じ家族と気軽に付き合える制度を作ることを目的に、学生一人につき、1家族を紹介した。この制度を導入するに当たって、大学の最寄りの公民館である田上公民館に全面的に協力してもらった。

学生が来日し、10日程経った頃に、対面式を行い、里親家族と学生をそれぞれに紹介した。田上公民館主催の様々なイベントにも学生を招待してもらった。その上、年末金沢に残り、一人で年を越す予定だった学生を里親の家にホームステイさせることにした。

大学側としてできるのは出会いの場を提供することのみであり、その後の交流の深

まりは里親家族と学生次第である。幸いなことに現在のところ日研究生は里親との交流を大変楽しんでいるように見受けられる。帰国後に再び日本に戻って来ても、我が家族のように迎えてくれる日本人家族が第二故郷の金沢にできることを願ってやまない。

2 ボランティアチューター制度

勉学に関することのみならず、生活全般に関することを気軽に相談できる日本人の友達がいれば、留学生にとっては大変心強いと思われる。特に、日本語・日本文化を専攻している彼らにとっては、日本語の文章をチェックしてもらいたい、発表についてコメントをしてほしい、一般授業科目で分からなかったところを聞いてみたいなどと日本人の友達の助けを借りなければならないことが少なくないと思われる。日本文化を学ぶ上でも、同年代の日本人の若者と意見交換をし、討論などを行うことにより、視野が広がると考えられる。しかし、残念ながら文部省の現規定では日研究生に謝金チューターはつけられない。

従って、ボランティアで上記の役目を果たしてくれる金沢大学の学生を募集したところ、5学部から14名の学生が集まってくれた。1999年度の秋学期は2部に分かれてそれぞれ週1回の頻度で集合し、日研究生のミニ発表のお手伝いなどを行った。

4月に実施する予定の合宿の際にもボランティアチューターに同行してもらおうつもりである。合宿中に発表の練習などを行うが、留学生の発表を聞いて、同年代の日本人としてボランティアチューターに意見を述べてもらい、討論会へと発展させたいと考えている。

また、日本伝統文化体験に関しても可能な限り、チューターの学生と共に経験するようにし、留学生とチューターが感想を述べ合う場を作りたいと考えている。その第一歩として、合宿の際に行う陶芸、及び七宝焼き体験にチューターの学生にも参加してもらおう予定である。異なった文化的背景を持つ留学生と日本人学生の感性の相違を比較することにより、それぞれが自分の文化を再認識すると共に、相手の文化についての理解を深めることが期待される。

2000年度春学期にそれぞれの文化を紹介し合うための活動を実施する予定である。その一環としてクッキングパーティーを幾度か開催し、留学生に自国の料理の作り方を、日本人学生に日本料理の作り方を紹介してもらおう予定である。

ボランティアチューター制度を導入して、問題として痛感しているのは日本人学生との活動参加に関する留学生の消極的な態度である。国際交流に関して日本人学生は非常に積極的であるのに対し、組織化された交流活動に対して日研究生はあまり情熱的ではない。そもそも「ボランティア」とはいかなることであるかという疑問が生じる

が、本制度に関して言えば謝金を払わない点で「ボランティア」活動なのである。しかし、一方的な交流活動は長続きするはずがないので、日研生の参加を促す方法を模索しなければならない。

単に楽しいというレベルを超越した活動内容で、留学生もチューターも役に立つと感じるものを用意しなければならないと考えられる。しかし、留学生の発表テーマに関連付けた形での討論会を行うと勉強の一環のように感じ取られ、参加者が減少する。留学生の意見を取り入れるとしたら、パーティー形式の会合を行わなければならない。しかし、専用の建物を有しない留学生センターではそれに相応しい場所もなければ、飲食に使える資金もない。とりわけ日本人学生がアルバイトなどをしながら生計を立てているので、毎回会費を出させるわけにもいかない。公費を飲食代に当てることは無論不可能であるが、チューター活動を維持するための活動資金の確保は避けては通れない課題なのである。

チューター活動の今後の方向性としては、学生主体のものが望まれる。すなわち、双方の話し合いの下でやってみたい活動内容を決め、その計画を立て、自ら実行に移す方法である。このように学生が主体的となって活動を行うことにより、一体感が生まれるだけでなく、達成感や充実感も感じられるはずである。

V. 日本文化体験、及び授業外研修

日研生は、日本文化を学ぶ目的で留学してきているので、文化体験を数多く実施したいと心掛けている。金沢の誇る豊かな伝統文化を学生に紹介し、町の特色を生かしたコースにしたいという狙いもある。文化体験を実施する際、地域住民の協力は欠かせない。金沢、及び周辺地域の住民は非常に協力的であり、その点大変恵まれている。

文化体験、及び実地見学は伝統文化を紹介するものと日本社会の様々な側面を紹介するものとに二大別することができる。金沢の特色を生かそうとすると伝統文化体験の方は多くなる。また、学生の要望も同様で、工場見学などよりも陶芸体験や和菓子作りの方を望んでいるようである。しかし、日本事情教育のための実地見学も重要であると考えられる。

文化体験を授業の一環として行う場合もあるが、授業時間外に課外活動として行う場合もある。授業の一環として文化体験を行うのは、授業で紹介した理論編を補い、その実体験を通して直に日本文化に触れてもらうためである。

5期生を対象に実施した、あるいは実施する予定の文化体験、または実地見学は下記の表-4の通りである。

表一 4 第5期生を対象にした日本文化体験、及び実地見学

日本事情科目の一環としての体験		授業外研修としての体験	
1999年度秋学期	2000年度春学期 (予定)	1999年度秋学期	2000年度春学期 (予定)
金沢巡り(町の構造を 考える)	華道体験、及び中村 記念美術館見学	畳、板金、表具、瓦な どの制作・体験(金 沢職人大学にて)	陶芸体験(大社焼き) 七宝焼き作り(能登 青年の家にて)
茶道体験、及び大樋 美術館見学	俳句作りと角間散策 中学・高等学校訪問 座禅体験(大乘寺に て)	味噌工場見学 大野からくり記念 館見学 和服体験、及び成人 式体験	和菓子作り お能鑑賞 富来町西海祭り参加 日本料理教室

その他にも留学生センターの全学生を対象にした行事として11月に実施された伊勢への見学旅行、及び2月に実施されたスキー旅行にも日研生は参加した。

文化体験などを実施する際浮上する一つの大きな問題はマスコミへの対応である。ボランティアとして地域住民の協力を依頼していることを考えると、マスコミの取材依頼を全面的に拒否するのは難しい。しかし、学生のために企画するはずのイベントが行き過ぎた報道合戦によりその姿を変えてしまうのは不本意なことと言わざるを得ない。取材する価値があると思って取材しているのだというマスコミの主張を理解したいとは思っているが、企画の意図をマスコミ関係者に理解してもらうために努めなければならない。

また、実地見学や文化体験などを行う際に入場料金や材料費、講師料などが必要になる。しかし、公費の使い方に関しては制限があるので、公費が使えない場合がかなり多い。お金を使わなくてもできる活動には限度があるので、日研生のプログラム運営のための必要経費の確保も今後の課題であると言えよう。

VI. おわりに

第5期を迎えるに当たり、日本事情科目のカリキュラム改定、レポート作成、及び口頭発表の指導体制の改善、里親制度、及びボランティアチューター制度の導入、合宿や文化体験などの新たな導入などを試みた。しかし、これらはあくまでも更なる充実に向けての第一歩に過ぎない。試行錯誤を繰り返しながら、一層充実したコース作

りを目指して前進しなければならない。

頻繁に学生のニーズ調査を行い、その結果をコース作りに生かしていきたいと考えている。特に、日本事情科目に関しては、学生の専攻などに合わせたカリキュラムを毎年組まなければならないと思われる。

また、修了生の近況報告などを文集に載せることや日本の大学院受験を希望する修了生に対する情報提供なども行わなければならない。日研生のアフターケア体制の整備も本コースの今後の課題の一つと言えよう。

【注】

- ¹ 以下、「日研生」と記す。
- ² 金沢大学では第3期(1997年度10月)から留学生センターも日研生の所属先の一つとなったが、第4期(1998年10月)からは全員留学生センターの所属となった。第1期から第5期までの受け入れ学生数、及びその所属先については付録の表—5を参照。
- ³ 6期目(2000年10月)からは留学生センター所属の他のプログラムである日本語研修コース、及び短期留学プログラムと合同で開講式を行うことになった。
- ⁴ Fレベルの学生は1999年度秋学期に2コマのみ受講。2000年度春学期からは3コマ開設することになった。
- ⁵ Fレベルの学生は1999年度秋学期において技能別クラスを2コマ履修することが義務付けられた。日本語メインコースの不足した1コマを補うためである。
- ⁶ 担当教官の希望により講義題目に多少修正を加えたものもある。
- ⁷ 本年度から1学期毎に採用予定の非常勤講師を委員会に提出し、承認を得ることにした。
- ⁸ 表—3を参照。
- ⁹ 4期生11名の中私費留学生の2名は1999年4月から1999年9月までの半年のみ在籍していた。

【付録】

表—5 第1期から第5期までの受け入れ学生数、及び所属先

年 度	奨 学 金			所 属 先						合 計 学生数
	国 費		私 費	文 学 部	教 育 学 部	法 学 部	経 済 学 部	理 学 部	セ ン タ ー 留 学 生	
	大学推	大使館								
第1期生 1995/10～1996/9	4	5	0	4	1	1	2	1	0	9
第2期生 1996/10～1997/9	3	3	0	2	2	0	2	0	0	6
第3期生 1997/10～1998/9	5	5	0	0	0	0	2	0	8	10
第4期生 1998/10～1999/9	3	6	2 ⁹	0	0	0	0	0	11	11 ⁹
第5期生 1999/10～2000/9	4	6	1	0	0	0	0	0	11	11
合 計	19	25	3	6	3	1	6	1	30	47

「総合日本語コース」の創設と今後の展望

太田 亨

I. 総合日本語コース創設の経緯

総合日本語コース（以下、「総合コース」と略記）創設の直接のきっかけは、金沢大学における短期留学プログラム（KUSEP）の導入にある。KUSEPは全国の短期留学プログラムに先駆けて日本語を必修としたが^{註1}、カリキュラム設定の際に最も大きな問題となったのが、必修科目としての日本語と専門科目との時間割調整であった。つまり、日本語を受講しながら専門科目も受講できるように時間割を組むことが課題として求められたのである。具体的に言うと、日本語を午前中に集中させ、かつ専門科目を午後に集中させるように時間割を組まなければならなかったのである。

これとは別に、平成10年度・前期時点まで行われていた「全学向け日本語補講」には、すでにKUSEP準備の時点で様々な問題点が指摘されており、カリキュラムの大幅な改編が求められていたことも理由の1つとして挙げられる。それまでの全学向け日本語補講の主な問題点とは次の4点である。

① レベル間に一貫性や系統性が欠如していた。

かろうじて初級だけは教科書が確定していた（『新日本語の基礎』）ものの、中級以降はその時担当した教員の判断によって教材が選ばれていた。

② 時間数の割に進度が速すぎた。

例えば、初級の場合、『新日本語の基礎』を1日1課のペースで進めており、十分な定着時間やタスク練習が行えていなかった。

③ 授業内容が金沢大学におけるニーズに合っていなかった。

金沢大学の留学生に求められる日本語学習のニーズがコース全体の中で反映されないまま、とにかく日本語学習だけが行われていた。

④ 日本語学習が卒業や修了の単位として部局で認定されない上に、「補講」という名称が「空いた時間に日本語でもやろう」くらいの安易な気持ちを学習者に抱かせていた。

すぐ上の事項とも関連するが、留学生にとっては、名称上も内実も日本語学習は「空いた時間を充てる補講」程度にしか考えられていなかった。また、留学生セン

ターとしても留学生の日本語学習意欲をそそり、かき立てるだけの日本語コースを提供できていなかった。

また、これらとは別にもう一つの現実的な問題があった。それは授業を運営する教員数の不足である。留学生センター専任教官も学内外の非常勤講師も担当授業数はずでに手一杯の状態であり、KUSEP 導入によって既存の補講とは別に新たな日本語コースを創ることはできない状態だった。また、金沢大学における日本語学習の目標などを考えると、改革が必要となっていた既存の補講をこの際大幅に改編して、複数のコースで共有するような日本語コースを創設したほうが、様々な面から利点が多かったことも事実である。

さて、このような背景から、「全学向け日本語補講」をベースにして改編・創設された「総合コース」では、金沢大学の各学部・大学院研究科で学ぶ留学生のための「全学向け日本語補講」と、留学生センターに所属する「日本語・日本文化研修コース」、また1998（平成10）年秋学期より始まった「金沢大学短期留学プログラム（KUSEP）」、及び日本語・日本文化研修コース（以下、「日研コース」と略記）の留学生と一緒に日本語を学べるようにした。こうすることの利点はいくつか挙げられるが、主なものは次の4点である。

- ① 核となる必修^{注2}の「日本語クラス」と選択が可能な「漢字クラス」及び「技能別クラス」を切り離すことによって、各留学生が自分の必要に応じて日本語学習が可能となった。特に KUSEP や日研コースでは、午後に独自の専門科目の授業やプログラムを抱えているため、専門科目の授業との重複で日本語学習に支障をきたすというケースが以前に比べると激減した。
- ② 結果的に「全学向け補講」のころに比べると、日本語の学習時間が2倍以上に増え、そのため進度の上からも余裕が出てきてタスク等の口頭練習を行える時間が増えた。
- ③ いわゆる漢字圏の国から来る留学生は、以前から特に口頭表現レベルでの日本語レベルと、漢字のレベルに不均衡が見られことが多かったため、クラス運営の上で問題となることがあったが、漢字クラスと日本語クラスのレベルを切り離して受講できるようにすることによって、そのような問題が解消された。
- ④ 大学での研究生生活に必要なスキルに焦点を当てた、「読解」・「作文」・「講義の聴解」・「口頭発表練習」・「レポート作成」・「コンピュータによる論文集作成」の6つの授業を選択制の「技能別クラス」として創設することにした。^{注3}

また総合コースは基本的に、平成12年度から始まる「日韓理工系学部留学生受け入れ事業に伴うコース」（以下、「韓国工学コース」と略記）にも部分的に供されることになる予定である。^{注4}

総合コースの創設によって、金沢大学留学生センターで提供される日本語コースは、以下の図1のように、大学院予備教育の「日本語研修コース」（以下、「研修コース」と略記）と、この総合コースの二つに集約されたことになる。

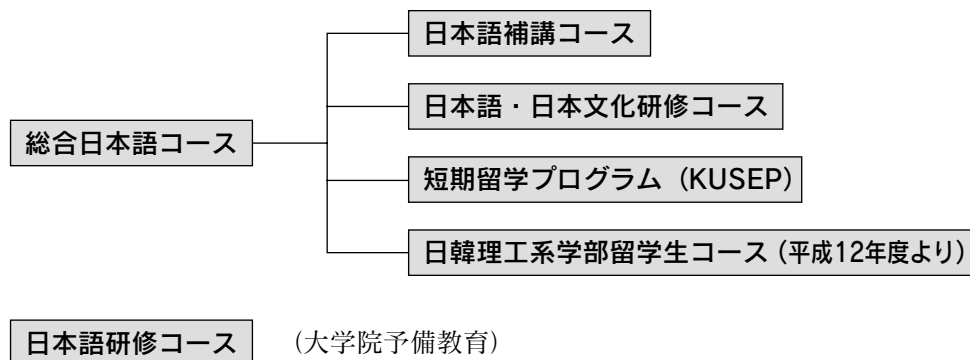


図1 金沢大学留学生センターが提供する現在の日本語コース体制

II. 「総合日本語コース」のカリキュラムと旧・日本語補講からの主な変更点

上述のように、総合コースでは旧・日本語補講を大幅に増強・改編してカリキュラム作成を行ったが、両者の主な違いは次の4点である。

- ① 表1のように、漢字クラスや技能別クラスを設け、様々な学生のニーズに応えられるように開講授業数を大幅に増強した。(平成11年現在、一部未実施状態)
- ② 技能別クラスでは、留学生の研究生活に焦点を絞った授業を設定し、授業の継続性や内容の専門性の観点から、専任教官を配置した。(現在未実施)
- ③ KUSEP や日研コースにおける専門教育に配慮して、日本語関係の授業をほとんど午前中に集中させた。(但し角間キャンパス^{注5}のみ)
- ④ 日本語クラスにおける中・上級の授業の充実を図る (日本語Fレベルの設置) とともに、教科書が流動的だったのを改め主教材を確定した。

ちなみに、総合コース創設までの日本語補講と比べて総合コースがどのように変わったかを視覚的に分かりやすくするため、以下の表1と表2の形で対比させてみよう。

表1 総合日本語コース・カリキュラム（平成10年度後期～）^{注6}

日本語クラス・必修	コマ	漢字クラス・選択	コマ	技能別クラス・選択		相当レベル・コマ	
A・初級1	5	5 (漢字109字学習を含む)					
B・初級2	4	漢字B	1				
C・中級1	3	漢字C	1	読解		1	Cレベル相当
D・中級2	3	漢字D	1	講義の聴解	作文	1	Dレベル相当
E・上級1	3	漢字E	1	レポート作成	口頭発表技術練習	1	Eレベル相当
F・上級2	2	漢字F	1	コンピュータを使った論文集作成		1	Fレベル相当

表2 旧・日本語補講・カリキュラム（～平成10年度前期）

日本語クラス・必修	コマ	漢字クラス・選択	コマ
A・初級1	5	漢字	1
B・初級2	5		
C・中級1	3		
D・中級2	3		
E・上級	3		

Ⅲ. 総合日本語コースの各レベルの目標・シラバス・教材・評価基準

1. コース目標

大学で使うための日本語力を伸ばすことにある。また最終到達の目安は、具体的には日本語能力試験の2級を合格する程度とする。(学習総時間675時間、語彙数約6千語、漢字数約1,100字)

2. 受講資格

(大原則)

金沢大学に在籍する留学生（学部学生，大学院生，研究生，特別聴講生等）で，日本語を母語とせず，かつ日本語力が中級以下（日本語能力試験で言う「2級」以下）の者

具体的には次のような場合が考えられる。

- 1) 従来の日本語補講として日本語学習を希望する学部・大学院留学生
- 2) 日研コース生、KUSEP生
- 3) 研修コース生で、日本語力が本コースのC以上と認められる者

但しクラス定員に余裕がある場合、次のような優先順位で上記の学生以外の者を受け入れる場合がある。

(「日本語を母語とせず…」以下は上記の大原則に準じる)

- 1) 金沢大学に在籍する外国人客員研究員
- 2) 金沢大学の外国人教職員
- 3) その他留学生センター長が特に認めた者

3. 教科書

表4 日本語クラス

	教科書名	著者・编者	出版社	総合コースレベル
初級	『みんなの日本語』 1 / 2	スリーエーネットワーク	スリーエーネットワーク	A / B
中級	『文化中級日本語』 1 / 2	文化外国語語専門学校	凡人社	C / D
上級	『日本社会探検』	架谷真知子他	スリーエーネットワーク	E
	自主制作教材(生教材)			F

表5 漢字クラス

	教科書名	著者・编者	出版社	総合コースレベル
初級	『Basic Kanji Book』 1 / 2	加納千恵子他	凡人社	A / B / C
中級	『Intermediate Kanji Book』 1	加納千恵子他	凡人社	D
上級	自主制作教材(生教材) 予定			E
				F

表6 技能別クラス

	教科書名	著者・编者	出版社	レベル
読解	『「わたし」をはなそう』	三浦香苗他	金沢大学留学生センター	C
作文	『にほんご作文の方法』	佐藤政光他	第三書房	D
講義の聴解	『講義を聞く技術』	産能短大日本語教育研究室	産能短大	
レポート作成	『大学生と留学生のための論文ワークブック』	浜田麻里他	くろしお出版	E
口頭発表技術練習	『日本語口頭発表と討論の技術』	東海大学留学生教育センター	東海大学出版会	
コンピュータ…	自主制作教材			F

(注3と6を併せて参照のこと)

4. 授業履修

- 1) 最大履修可能授業数

1学期に取ることができる授業時間数は、日本語・漢字・技能別クラス合わせて5

コマまでである。必修の日本語はレベルによって異なるが、2～5コマまで取れる。1学期に受講できる日本語のクラスは1レベルのみなので、Aレベルはもうこれ以上取ることはできない。それに比べて2コマや4コマのレベルの場合は、後の1～3コマを漢字1コマと技能別を2コマまでで補うことによって合計で5コマとなるように履修すればよい。漢字クラスと技能別クラスは選択制なので、必修だけでいいという学生は日本語のみの受講も可能である。また、1学期にもっとたくさん授業を受けたいという学生もいるかも知れないが、外国語学習という性格から、1学期ごとにコンスタントに授業を受けさせることを念頭においてこのような措置を採った。

2) 授業運営や内容について

授業運営は、専任教官が務める「コース責任者」の下に、コース責任者が指名する「レベル責任者」と数名の教員のチーム・ティーチング方式で行われる。^{注7}コース開始前に全体ミーティングを開催し、教員間の打ち合わせとともに「コース・スケジュール」^{注8}を作成し、それをコース責任者に提出する。レベル責任者はそのレベルの取りまとめ役として重要や位置にあり、専任教官またはベテランの非常勤講師に委嘱される。レベル責任者は毎月「月報」をコース責任者に提出し、学生の異動や理解状況、問題点の提起などを行っている。

授業内容は、レベルごとに作成されたコース・スケジュールを基にして行われ、コースごとに設定された目標が達成されるよう担当教員のチームワークの整った授業が行われている。^{注9}教員間では、レベル責任者を中心に最低でも学期中2回のミーティングが義務づけられているほか、授業の引き継ぎや様々な連絡に電話・ファックス・電子メール^{注10}等が利用されている。

5. 評価

1) プレースメント・テスト

留学生が総合コースを初めて受講しようとする際は、まずプレースメント・テストを受ける必要がある。(期日は学期ごとに変更があるのでその都度予告)

テストは2種類用意してある。上のレベル(中・上級)のテストは日本語能力試験2級相当のもので、下のレベル(初級)のテストは同じく3級レベル相当のものである。どちらを受けるかは受験を希望する学生の自己申告とするが、目安はAからCレベルを希望する学生には初級レベル試験を、D以上のレベルを希望する学生には中級レベル試験を勧めている。但し、試験開始10分以内に試験のレベル変更希望を認め、その場合試験を交換した時点から90分行わせることとする。(聴解ははじめからそのレ

ベルで受験した学生と一緒に試験開始30分後に行う)
 レベル判定の基準 (目安) は以下の通りである。

初級レベル試験	中・上級レベル試験
00～30未満→A	00～50 未満→初級レベル試験にて再試験
30～50未満→B	50～60 未満→D
50～80未満→C	60～80 未満→E
80～ →中級レベル試験にて再試験	80～ →F

また実際のクラス分けを行う際には上の基準とともに、受験者の得点の統計分布をみた上で、できるだけ各レベルの受講者数に偏りが生じないように人数調整を行う場合がある。試験後、レベルが合わずに「再試験」と判定された者及びプレースメントテスト当日に来られない学生のために再試験を行うことにしている。(期日は学期ごとに変わるので、その都度予告)

また、漢字クラスや技能別クラスのみを希望する学生はプレースメントテストを受ける必要はなく、直接授業に出席して担当教員のレベルチェックを受けることになる。

2) レベル確定

原則的にはプレースメントテストによって行うが、実際にクラスに入ってレベルが合わなかった場合のことを考慮して以下の期間内のレベル間の異動を認めている。

日本語	→ 授業開始 3 週間以内
漢字/技能別	→ 授業開始 4 週間以内

レベルの異動を行う場合は、担当教員と学生が話し合った上で、その教師が適当と認めた場合に限る。また担当教員は学生が異動しようとする先の担当教員の承諾を事前に取り付けておかなければならない。そして、これらの条件がすべて整った上で、レベル責任者経由でコース責任者の許可を受けたときに初めてレベル異動が認められる。また、レベル異動ができる範囲は、漢字や技能別も含め、原則として上下に1レベルのみである。来日が遅れた等の理由でプレースメントテストを受けずに直接クラスに現れた学生への対応は、以下の原則によるものとし、それ以外の場合はレベル責任者を通じてコース責任者の最終判断を受けるものとする。

(原則)

前期・後期とも，コース開始に間に合わなかったことに関して正当と認められる理由がある場合（例：入国日を示すパスポートのコピーを提出した），開始日から2ヶ月以内に限って受講を認めるものとする。その際，クラスに入って来ようとする学生は，プレースメントテストを個別に受けた上で，レベル判定の後に適当なレベルに入るものとする。

2ヶ月を超えての受講は原則として認めない。2ヶ月を過ぎてからの受講希望の場合は次の学期まで待たなければならない。(特例措置が必要な学生についてはレベル責任者経由でコース責任者が最終的に判断する)

3) アchievement・テスト及び総合評価

総合評価は「定期試験」（2回以上、そのうち2回は中間試験と期末試験）と「平常点」と「出席点」の合計（100点満点）でつける。比率と総合評価は次の通りである。

A～Dレベル及び漢字クラス	定期試験：平常点：出席点：＝70：20：10
E～Fレベル及び技能別クラス	定期試験：平常点：出席点：＝60：30：10

素点	評価	判定	措置
0～60未満	D	→ 不合格	(次学期の受講の際は今学期レベルから行う)
60～70未満	C	→ 合格	(次のレベルへの進級可)
70～80未満	B		
80～100	A		

IV. 問題点・今後へ向けての課題

以上、おおまかに日本語補講から総合コースへの改編の道筋を追ってきたが、上述の通り、総合コースが創設されたことで改善された点も数多くある一方で、いまだもって改善されていない問題や、KUSEPや日研コースの内容が充実するにしたがって総合コースに対して新たに求められている課題も多々ある。また本年、平成12年度後期からはいよいよ韓国工学コースが開始される。それに伴っていまだ予想もしていないような課題や問題点が浮かび上がってくることも十分考えられる。

そこで最後に、現段階ですでに把握されている問題点と改善へ向けての展望を以下

に述べて本稿を締めくくろう。

- ① 現在のコース責任者を務める専任教官は1人であり、他の専任教官の補佐協力は得られるものの、責任者が広範な総合コースをくまなくカバーすることを余儀なくされている。これからは、上級レベルの日本語の整備や教材開発そして上級漢字クラスと技能別クラスを統括するための専任教官がぜひもう1人必要である。^{注11}
- ② 平成11年度前期には日本語Aクラスで、また後期には日本語Cクラスで学生数が20名を超える事態が生じた。前期は対処する術がなく担当教員の寛大な理解が得られて学生数の自然減を待つ方法を採用し事無きを得たが、後期からは「特別クラス」を設けて対処した。特別クラスとは、3名の非常勤講師からなるチームを1つ用意しておき、学生数の多いレベルを分割するとき用いられるものである。しかしながら、この方法にも問題点がある。分割が必要でないときにはそのチームに今度はどのような業務を委託するのか、また分割が必要なレベルが複数生じた場合はどうするのか等である。現在、これらの問題に対する対処法を検討中である。
- ③ カリキュラム上、日本語のレベル間の接続がうまくいっていない部分はまだ見られる。例えば初級から中級へのBからCでは学生の日本語力が教員が期待するレベルに達していないケースが多く見られるという。このレベル間ギャップを埋める問題も今後の課題の1つである。
- ④ 選択制を導入して学生への便宜を図った代償として、時間割編成作業が非常に難しくなった。またそれとともに、日本語レベルと漢字レベル、技能別レベルが合わない学生が、最悪の場合、自分の取りたい授業を取れないというケースが生じている。同時帯に限られた教室数で授業編成を行う関係上致し方のないことではあるが、選択制を改革の柱の1つとして掲げる総合コースである以上、看過できない問題である。これも今後の大きな課題の1つである。
- ⑤ 上級レベル、特にFレベルの授業の充実が求められている。現在Fは週2コマであり、少なすぎるという指摘が出ている。これから韓国工学コースが開始されると今以上に上級レベルに入る学生数が増えることが予想されるため、授業数や教材開発を含めた内容の充実を図ることが求められている。また、上級レベルの充実には、現在、学部留学生のために開講されている教養教育の教養的科目の「日本語B」クラス（週2コマ）との連携も考えられよう。
- ⑥ 全学向け補講の時代からの問題点であった、学部・大学院所属の留学生が自分た

ちの専門が忙しくなると日本語の授業に来なくなる、という問題がいまだに未解決のままである。特に、現在でも補講としての受講者が圧倒的多数を占める小立野キャンパスではこの問題がいまだに深刻である。

肝要なのは、どのような状況や事態に遭遇しようともそれに対応できるような柔軟なコース設定をしておくことではないだろうか。それとともに、学習者のニーズを十分に汲んでそれをコースに反映させつつ、各教員が最善の授業を行い、それに応じた評価がなされる、そのような日本語コースこそ、金沢大学留学生センターの「総合日本語コース」がこれからも一貫して目指すところである。

【注】

^{注1} 短期留学プログラム本来の趣旨から考えると日本語の必修化には異論があり得るが、金沢大学の KUSEP 小委員会では「日本語の必修化」を KUSEP の一大特徴として前面に押し出すことにしたという。

^{注2} ここで言う「必修」とは、KUSEP で言う単位認定のための「必修」とは異なり、「原則として、総合日本語コース内で必ず受講することが求められる」という意味で用いられている。日本語の授業が、いわゆる「卒業や修了のための単位認定」につながるかどうかは、各留学生在が所属する部局において行われることになる。

^{注3} 大学内の研究ニーズに即した授業を行うという観点から、「技能別コース」は専任教官の担当を予定している。平成11年度現在において、このコースに当たる専任教官の配属を文部省に要求しており、平成12年度に増員が見込まれている。

^{注4} 本稿執筆段階（平成12年1月）において、韓国工学コースの詳細はまだ確定していないが、今までに前例のない「学部予備教育」となるため、工学部教官も交えて本稿執筆者がコース責任者としてカリキュラム作成に当たっている。なお、筆者は総合コース創設時はそのコース責任者の立場にあった。

^{注5} 工学部及び医学部、薬学部の留学生は、工学部キャンパスである「小立野キャンパス」で行われる総合コースの授業に参加する学生が多い。小立野キャンパスでは、工学部の御好意により学生自習室の1室が日本語学習のために貸与されている。このため、角間キャンパスと異なり、時間上の制約を受けずに済んでいる。

^{注6} 網掛け部分は、平成11年度現在、配属教官がいいため、「未実施」または「部分的実施」などになっていることを表している。

^{注7} 漢字クラスや技能別クラスのように単独の教員が行うクラスはこの限りではなく、レベル責任者のみの体制である。

^{注8} 日程や使用予定の副教材等についての情報も含まれる。

^{注9} 本稿は総合コース全体を俯瞰的に記述することを目的にしているため、ここでは各授業でどのような活動を行っているかについての詳細には言及しない。もちろん、本稿を読まれる日本語教育関係者の方々にとってはその内容の方にも御関心はあろうが、本稿の論点を明確にするためにも、それについては稿を改めて報告したい。

^{注10} 平成11年度後期現在、留学生センターの非常勤講師17名全員が電子メールを使える環境にあり、事務連絡の他にも、作成した教材・試験を確認する作業にも用いられている。

^{注11} 注3でも触れたように、平成12年度予算で増員が見込まれている。

金沢大学短期留学プログラム第1期 (1998年10月から1999年9月)の報告

岡 沢 孝 雄

金沢大学短期留学プログラム (Kanazawa University Student Exchange Program:KUSEP) 第1期は金沢大学と交流協定を結んでいる海外の大学からの留学生を受け入れ1998年の10月に開講され、1999年9月に修了した。

ここで学ぶ留学生は広く世界の学生や金沢大学の学生との交流を進めつつ日本への理解を深めていくこと及び国際社会で使える知識を学ぶことが期待されている。このプログラムの特徴は、1年という短い留学期間であるため来日前の日本語学習の負担が軽くなるよう、英語による日本事情・日本文化の授業や専門科目の授業を受けることができることと、来日後は日本語が必修になっており初級から上級まで留学生のレベルにあった日本語の学習ができることにある。

第1期はアジアの協定大学2校、オセアニア1校、ヨーロッパ3校、北米4校から、10月受け入れ20名、4月受け入れ7名、計24名の留学生が本プログラムで学んだ(表-1)。それらの学生のうち出身大学で学部レベルの学生18名は留学生センターに所属し、出身大学で修士課程にいる学生やそれに相当する学年の学生6名はそれぞれの専門が学べる研究科に所属した。開講された授業科目と担当教官のリストは表-2に示した。

表-1 金沢大学短期留学プログラム学生

	氏名	出身大学	国	金沢大学での所属
1年間 (秋学期・ 春学期)	Li Dexia (李徳霞)	蘇州大学	中国	留学生センター
	Rully Rahadian	バンドン工科大学	インドネシア	自然科学研究科
	Jirasaowapak Sinee	モンクット王工科大学	タイ	自然科学研究科
	Nuampituk Preeyanuch	モンクット王工科大学	タイ	自然科学研究科
	Lisa McLachlan	オーストラリア国立大学	オーストラリア	留学生センター
	Simon Johnson	ニューヨーク州立大学バッファロー校	アメリカ	留学生センター
	Chuk Lam	ニューヨーク州立大学ニューボルト校	アメリカ	留学生センター
	Tiffany Hill	ウイリアムアンドメアリー大学	アメリカ	留学生センター
	Nathalie Briand	ダブリンシティー大学	アイルランド	留学生センター
	Sandra Prendergast	ダブリンシティー大学	アイルランド	留学生センター
	Marcin Szumilo	ルブリン工科大学	ポーランド	自然科学研究科
	Zbigniew Zielonka	ルブリン工科大学	ポーランド	自然科学研究科
	Leika Hancock	リバプールジョンモアズ大学	イギリス	留学生センター
	Konstantinos Konstantinidis	リバプールジョンモアズ大学	イギリス	留学生センター

1年間 (秋学期・春学期)	Clive Ransom	リバプールジョンモアズ大学	イギリス	留学生センター
	Steven Resco	リバプールジョンモアズ大学	イギリス	留学生センター
半年間 (秋学期)	Ulrich Dietze	ジーゲン総合大学	ドイツ	経済学研究科
	Johanna Grundkoetter	ジーゲン総合大学	ドイツ	留学生センター
	John Baird	ウイリアムアンドメアリー大学	アメリカ	留学生センター
半年間 (春学期)	Lisa Liu	タフツ大学	アメリカ	留学生センター
	Miyeon Lee	タフツ大学	アメリカ	留学生センター
	Naomi Wartel	タフツ大学	アメリカ	留学生センター
	Jefferson Litten	タフツ大学	アメリカ	留学生センター
	Alexander Wong	タフツ大学	アメリカ	留学生センター

表-2 教育プログラム

科目名	コーディネーター	単位数	開講学期
必修科目			
日本語	三浦 香苗 (留学生センター)	5単位	秋学期、春学期
選択必修科目			
日本人の心理と思想	小牧 純爾 (文学部)	2単位	秋学期
化学風土紀-加賀・能登のサイエンス-	本浄 高治 (理学部)	2単位	秋学期
日本の社会と文化	志村 恵 (文学部)	2単位	秋学期
日本の自然と生物	中村 浩二 (理学部)	2単位	秋学期
選択科目			
英語学演習 I	斉木麻利子 (教育学部)	2単位	秋学期
東アジアの国際政治	ポール・ミッドフォード (法学部)	2単位	秋学期
日本経済・発展の過程と世界経済との関係	小林 昭 (経済学部)	1単位	秋学期
身近な微生物と地球環境	田崎 和江 (理学部)	2単位	秋学期
数学A	石本 浩康 (理学部)	2単位	秋学期
Introduction to Modern Physics	久保 治輔 (理学部)	2単位	秋学期
Introductory experimental Physics	鈴木 治彦 (理学部)	2単位	秋学期
ハローケミストリー-化学最前線-	須原 正彦 (理学部)	2単位	秋学期
化学課題研究	須原 正彦 (理学部)	3単位	秋学期
植物と環境	和田敬四郎 (理学部)	2単位	秋学期
計算科学A	伊藤 達郎 (理学部)	2単位	秋学期
東洋医学	鈴木 永雄 (薬学部)	2単位	秋学期
土木建設工学総論	鳥居 和之 (工学部)	2単位	秋学期
計算機援用工学演習	山崎 光悦 (工学部)	2単位	秋学期
数学B	一瀬 孝 (理学部)	2単位	春学期
物質化学概論	須原 正彦 (理学部)	2単位	春学期
化学課研究課題	須原 正彦 (理学部)	3単位	春学期
計算科学B	樋渡 保秋 (理学部)	2単位	春学期
電気・電子・情報工学の技法	作田 忠裕 (工学部)	2単位	春学期
流体力学と伝熱	木村 繁男 (工学部)	2単位	春学期
高分子化学入門	石田真一郎 (工学部)	2単位	春学期
自主研究		2単位	秋学期、春学期

日本語は現在留学生センターが実施している総合日本語コースのAレベル（ゼロ初級）からFレベル（上級）のいずれかで学ぶ。クラス分けは開講前に行われるプレイアメントテストによって決められる。第1期秋学期での受講状況は、Aレベル9名、Bレベル6名、Cレベル3名、Fレベル1名、春学期はAレベル3名、Bレベル4名、

Cレベル11名、Dレベル2名、Fレベル1名であった。

自主研究では留学生が希望する研究テーマを提出してもらい、学部レベルの留学生についてはそのテーマについて指導教官を捜し紹介した。修士レベル留学生については研究科での受け入れ教官が指導に当たった。

日本語が堪能な留学生は学部で正規に行われている講義の聴講も可能である。春学期には文学部、法学部、教育学部の5科目を6名の留学生が履修した。

正規の授業での学習のほかに、希望者は2度の研修旅行(大阪・京都方面及び松本・高山方面)、白山一里野へのスキー旅行、ホームステイ等の行事に参加した。そのほかに、日本文化を実地体験する課外活動が企画され、お茶、お華、和菓子工場の見学、大樋焼き(お茶の茶碗を作る)、座禅(大乘寺)、山中塗り(漆)等を実際の現場に行つて自分の身体を使い体験した。正規の授業以外の活動も留学生が日本をより深く理解する上で非常に重要なものであり、さらに充実させていく必要がある。

Research Bulletin

Vol.3

CONTENTS (Articles)

- A Basic Study on the Acquisition of the Japanese Demonstratives by Native Spanish Speakers
A. Ota 1
- On the parallel behavior of the particles used in temporal adverbials and onomatopoeic adverbials
M. Mine 23
- Hybrid Drama Project 2000
— Based on reading comprehension and Japanese Studies, a presentation of research results utilizing drama—
K. Miura, M. Yamaguchi 31
- Report on Testing of Conjugation Drill Beta Software
M. Mine, T. Kamada and S. Sasahara 65
- On cross-cultural understanding of tutors and tutor system
— A primary research with tutor's reports —
T. Sakurada, H. Shima, M. Matsushita 77
- A Survey of Former International Students in Japan
M. Matsushita, T. Nakazaki, Y. Hayashi, H. Shima, T. Sakurada 85
- Report on Intensive Japanese Course for Beginners 1998-1999
Y. Nagano, K. Miura 99
- Report on Japanese Language and Culture Program
Ruchira Palihawadana 127
- Report on Integrated Japanese Language Program
A. Ota 141
- Report on Kanazawa University Student Exchange Program 1998-1999
T. Okazawa 151

International Student Center
Kanazawa University

2000.3