

研究コミュニティを活用した 主体的学習支援のための入門期日本語教育 ——周辺環境の学習リソース化をめざして——

山路奈保子・因京子・アブドゥハン恭子

要 旨

日本語未習で来日し、授業への安定的出席が困難な大学院留学生・外国人研究員に対する効率的な日本語教育方法の開発を目標に、学習者が自らの周辺環境を学習リソース化していく技能の獲得を促進することで継続的な日本語学習につなげることをめざす短期日本語入門コースを実施した。研究室において日本語の話し言葉に日常的に接しているという環境を生かし、それらが断片的にでも理解できることを意識させる仕組みを教材および教室活動に取り入れ、周囲で話される日本語への観察力を高め、滞日期間全体に亘る継続的学習への動機とすることを試みた。授業およびコース終了後の評価アンケートでは、研究室における日本語コミュニティに加わりたいという明確な意志を持つ学習者は、学習した表現を使用してみた経験とともに、周囲で話される日本語を観察した結果をさかんに報告しており、こうした学習者にはコースの基本方針が強く支持されたことがわかった。

【キーワード】 日本語入門コース, 大学院留学生, 教材開発, 研究室, 会話の観察

1. はじめに

本稿は、英語による研究活動遂行を前提に日本語学習経験を持たずに来日した研究留学生・外国人研究員への日本語教育方法を開発するための示唆を得ることを目標として、筆者らが開発した教材を用いた入門コースの実践を分析した結果を報告するものである。

近年、多くの大学で英語のみで学位取得が可能なプログラムが開設され、講義、研究発表、論文執筆などすべて英語で行われるようになってきている。そうしたプログラムを選択し入学した留学生をはじめ、日本語は不要という前提で来日した留学生や研究者は、公式には日本語力を要求されない。研究室に所属せず英語の講義を受けるのみの学部生や、留学生が多数を占め日本語以外が主要言語となっている研究室に所属する大学院生であれば、本人の希望により「学外での行動に必要な日本語」あるいは「教養としての日本語」を手当てすればよいという考え方もできよう。

しかし、日本人学生が多数を占める研究室で一日の大半を過ごす留学生や研究員の場合は事情が異なる。90年代からすでに「英語化」が進んでいた理工系大学院の研究室に所属する留学生を対象にした調査では、英語でのコミュニケーションに積極的ではない者も含めた日本人学生との関係構築の成否が研究活動そのものに影響することが指摘されてい

る（三牧ほか 2002, 因 2005, ソーヤー 2006 など）。また、ゼミに出席して日本人学生による日本語での発表を聞くなど、他メンバーの研究内容について把握しておくよう求められる場合もある（山路ほか 2019）。このような研究生活上の必要から、あるいは研究の幅や将来の可能性を広げたいという考えから日本語習得を志す留学生も多い。

しかし、公式に日本語力が要求されない以上、彼らに対して日本語学習のための時間的な配慮がされるとは限らず、学習を開始しても途中で断念するケースも少なくない。本稿で報告する入門コースが実施された大学でも、従来から実施していた文法積み上げ式の初級教育では、コース途中で受講を断念したり、受講を希望しつつも時間的余裕がなく最初からあきらめたりするケースが相次いでいた。

このように制度上日本語学習を求められず強い時間的制約のある学習者に対しては、従来型の教育、すなわち「聞く・話す・読む・書く」の4技能すべてを上級レベルまで学習することを射程に入れた「エリート日本語学習者」（野田 2005：3）への日本語教育とは異なる対応が必要となる。近年、こうした強い時間的制約のある学習者のためのいわゆる「サバイバル日本語」コースが実施されるようになり、教材も多く発行されている。日本語未習者を対象としたこれら短期集中コースや教材の多くは、学習者の生活に必要と思われる「最低限」の言語知識のセットを提示し、学習者が生活上遭遇する特定の場面を乗り切るのを可能にすることをめざしている。典型的には、学習者が何かを達成するために使用できる表現と語彙、それに対するレスポンスとして想定される表現と語彙をリストアップして提供しておくというものである⁽¹⁾。

本稿で報告する教材及びそれを用いたコースは、修了後に続けて日本語授業を受講するかしないかにかかわらず、学習者自身がそれぞれの環境を生かして自律的かつ継続的に日本語学習を進めるための基礎づくりをめざすものである。対象としている学習者の多くは、週1～2回の授業でも安定的に出席することが難しい一方で、研究室では日本語の話し言葉に日常的に接している。三牧（2010）は、研究室に所属する留学生特有のこうした環境に着目し、中級レベルのコースで研究室の概要とルールの把握、研究室内のコミュニケーションの観察（場面や人間関係に応じたスピーチレベルの使い分けの観察と記録）をタスク化することにより「教室での日本語学習と研究室の相互にまたがる循環的な学習を促進する」（三牧 2010：43）ことを試みたものであるが、本実践も同様の考えに基づき、入門レベルの短期コースにおいて研究室環境の活用を試みる。入門レベルの短期コースであっても、上述の「サバイバル日本語」が主に学外での場면을想定し、学習者が可能な限り日本語のみで何かを達成することをめざすのとは異なり、英語が基本のインターアクションの中で日本語による働きかけを行える可能性を少しずつ拡大するとともに、周囲で行われる日本語によるコミュニケーションの観察を習慣化することにより、学習者の周辺環境の学習リソース化を促進することを基本的方針とする。

本稿では、試作段階を経て2017年に完成した教材の概要を提示し、それを用いた授業実践を授業中の観察結果とコース終了後アンケートの結果に基づいて報告し、教材およびこれを用いたコース活動の有用性を検証する⁽²⁾。

2. 教材の概要

2-1 教材開発の背景

本実践は工学系単科大学で行われたものである。この大学では従来から大学院留学生を対象に『日本語初級Ⅰ 大地』（スリーエーネットワーク）を使用した初級前半レベルの日本語補講コースを実施していた。受講者の多くが漢字圏からの留学生で、母国での日本語学習経験があり、かつ時間的余裕のある研究生と交換留学生が中心であったため、週3回の授業で欠席もほとんどなく一学期で初級前半を終了することができていた。しかし、大学の国際化の方針により留学生数が大幅に増加したこと、外国人研究員の受け入れが積極的に行われるようになったことに伴い、ある時期から日本語学習経験のない博士後期課程の学生や博士研究員の受講希望者が増え始めた。こうした学習者が、「かな既習」が前提となっていることや週3回の出席が必要とされることを理由に受講を断念したり、受講しても「かな学習」など他の者より学習負荷が大きく、実験や学会出席等でしだいに欠席が多くなるため途中からついていけなくなって受講を中断したりするといった事態が続いたため、何らかの対応が必要となった。

そこで、愛媛大学の実践（向井ほか 2004，菅野ほか 2007）等を参考に⁽³⁾、日本語学習経験のない学習希望者を対象とした入門コースを試行することにした。基本的に、通常の文法積み上げ式による初級コースを受講する前の準備コースとして位置づけるが、入門コースのみ受講する学習者もいることを前提とした。当初は市販の「サバイバル日本語」教材を活用し、効果を観察しつつ、当該大学の大学院留学生や研究員の実情に合わせた教材と教育方法を模索した。

2-2 教材およびコースの基本方針

因（2005）は、母語話者に囲まれて研究活動に従事する留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ教育として、「一般的には初級では扱われない項目であっても研究留学生が遭遇すると思われる言語的素材はなるべく多く取り入れ、その代わり完全学習を求めないということ、及び、『発信（production）』よりも『受信（comprehension）』を優先するということ」（因 2005：95）を基本方針として初級日本語教材を開発し、良好な学習効果と学習者評価を得たとしている。

山路ほか（2017）は、大学院留学生および外国人博士研究員を対象に、市販教材『Nihongo Fun & Easy : Survival Japanese Conversation for Beginners』（緒方由希子ほか著、アスク出版、2009）を用いて実施した短期の日本語入門コースの実践を報告している。この実践では、コース開始以前から日本に滞在していた研究員が多く受講しており、その経験に基づいた授業中の質問およびアンケートやインタビューおけるコメントから、1) 日本語未習者であっても、日本語会話中に繰り返し現れるあいづち表現は特に聞き取りやすく記憶に残りやすいこと、2) いわゆる「サバイバル日本語」で取り上げられる表現の中でも気候や感想など社交上の機能を果たす形容詞表現のほうが、依頼や行動予定といった動詞表現よりも優先度が高い可能性があることを指摘している。

本研究では、これらの実践を参考に、教材開発にあたり、学習者が日常において日本語を部分的に使用する機会と、部分的に理解する経験を少しずつ拡大していくことを基本方

針とした。この方針のもと、教材の主要素は、単純で汎用性が高く使用機会の多いものに限定した「基本表現」と、豊富な情報を含んだ「モデル会話」とした。限られた語彙・表現により周囲への働きかけができる可能性を少しずつ増やし、周囲とのかかわり方に部分的にでも日本語を持ち込み、それによって自分の日本語学習に周囲の人々を巻き込むこと、および、周囲で話される日本語を観察して断片的にでも「聞こえた」「わかった」という経験を繰り返すことによって日本語観察の力を高めることを目的とした。日本語の話し言葉を実際のコンテキストとともに観察し、既存知識と照合し、疑問があれば周囲の人々に質問し、その結果を日本語教室で教員や他の受講生と共有することを習慣化することが、学習者それぞれがその環境において自律的に学習を継続することにつながると期待した。

2-3 教材の構成

開発した教材『Everyday Interaction at/around Laboratory』は10課からなり、各課は1)「モデル会話」、2)「基本表現」(各課につき3項目)の解説と運用練習、3)その他モデル会話中に現れる有用表現の解説で構成される。各課のタイトル、モデル会話の場面、および基本表現を表1に示す。基本表現中の[]内を可変部分として運用練習を行う。ひらがな学習と並行した会話の学習が可能となるよう、かな漢字表記とローマ字表記を併用し、すべて英語訳を付した。

「基本表現」の選択においては、実用性を最優先した。「お願いします」「大丈夫です」などさまざまな文脈で使用可能な表現を多く取り入れる一方で、使用場面が限られるものは除外した。例えば、多くの教材の第1課で導入される「はじめまして」は、日本語の発音に不慣れた学習者には覚えにくく発音しにくいという点に、来日後の一時を除いて使用機会は少なく、「こんにちは」でも代替可能であるため導入していない。表1からわかるように、構造は、名詞または形容詞を入れ替えれば使用できるものにし、特に感想や天候について述べるなど社交上の機能を果たす形容詞文を早い段階で導入する。話し言葉を学習の主対象としているため、助詞省略が自然な場合には省略した形を提示している。動詞を入れ替える練習は第8課の「～たいんですけど…」「～でもいいですか」、第10課の「～ました」「～ませんでした」のみであるが、動詞文じたいは第4課のモデル会話中に「わたしもあとで買います」という台詞で提示して解説を付しているほか、第7課にも、バス停で知らない人に聞く／答えるという設定で「これ、[バスターミナル]、行きますか」「あ、これは、行きませんよ」という会話練習がある。初期段階では、動詞文を使えることよりも、まず動詞を認識できること、すなわち「～ます」と聞こえればそれは動詞であり、「～ません」は動詞の否定であると判断できるようになることを優先している。

「モデル会話」の場面は研究室やキャンパス内が中心であるが、試作段階で行った試行コースでの結果に基づき、買い物や飲食店での注文場面(第5課)、公共交通機関利用場面(第7課)も取り入れている。山路(2017)で学習者の記憶に残りやすいとされたあいづちや、フィラー、終助詞を早い段階で提示し、通常の日本語教材では取り上げない口語的表現も多く取り入れ、学習者が「聞こえた」という体験を持てるよう図った。モデル会話の例として第3課(Making Small Talk 1)のものを示す⁽⁴⁾(ふりがな、ローマ字および英訳は省略)。第1課と第2課のモデル会話中のウェルカムパーティーで知り合った、それ

表1 各課タイトル, モデル会話の場面, 基本表現

1	<p>Getting to Know Each Other</p> <p>場面：学内で開催されたウェルカムパーティーで、隣席になった初対面の学生と話す</p> <p>1. [ワン・イー] です。よろしくお願ひします。 2. [お名前] は？ - [アイスン] です。 3. [留学生] ですか？ - いいえ, [研究員] です。</p>
2	<p>Talking about Foods</p> <p>場面：学内で開催されたウェルカムパーティーで、勧められた料理を受け入れたり、断ったりする</p> <p>1. [肉], だめなんです。[宗教] で。 2. [しょうゆ], ありますか？ - はい, お願いします。/ いいえ, 大丈夫です。 3. これ, [おいしい] ですよ。</p>
3	<p>Making Small Talk (1)</p> <p>場面：キャンパス内での立ち話で、現在の環境への感想と故郷の環境について話す</p> <p>1. ここは [買い物] が不便です。 2. [寒い] です。/ [寒くない] です。 3. [中国] の [北のほう] から来ました。</p>
4	<p>Asking for Things You Need</p> <p>場面：研究室で使いたい物の在処を教えてもらう/ レストランでトイレの場所を聞く</p> <p>1. [定規], ありますか？ 2. [トイレ] はどこですか？ 3. もうちょっと [小さい] の, ないですか？</p>
5	<p>Placing Orders at Shops and Restaurants</p> <p>場面：コンビニで弁当を買う/ コーヒーショップで飲み物を注文する</p> <p>1. [お箸], ご利用ですか？ - はい, お願いします。/ いいえ, けっこうです。 2. [カフェラテ, ふたつ] お願いします。 3. [540] 円です。</p>
6	<p>Making Small Talk (2)</p> <p>場面：キャンパス内での立ち話で天気や近況について話す</p> <p>1. きょうは [いい天気] ですね。 2. 最近, [研究] はどうですか？ - [大変] です。 3. [先生, 厳しい] ですか？ - ちょっと [厳しい] です。</p>
7	<p>Asking/Directing How to Get a Place by Public Transportation</p> <p>場面：バス停でバスの行き先を確認する/ 駅でホームを確認する/ タクシーで経路を指示する</p> <p>1. これ, [バスターミナル], 行きますか？ 2. [函館] 行きは, ここですか？ - ここじゃないです。 3. [左に] お願いします。</p>
8	<p>Asking for Consent or Permission before Doing Something</p> <p>場面：研究室で他の学生と時間の調整をする/ 研究室でそうじやゴミの捨て方について聞く</p> <p>1. [ここ, そうじしたい] んですけど… 2. [あと] でもいいですか？ 3. [これ, ここに捨てて] もいいですか？</p>
9	<p>Talking about Physical Conditions</p> <p>場面：研究室で体調不良を訴え、クリニックの診療時間や要予約かどうかについて聞く</p> <p>1. どうしたんですか？ - [歯] が痛いです。 2. いつからですか？ - [きのう] からです。 3. [歯医者], 何時までですか？ - [6時] までです。</p>
10	<p>Being Nice and Friendly after Absence</p> <p>場面：研究室でお土産を渡し、遠方での学会発表と学会終了後の行動について報告する</p> <p>1. [スカイツリー] に行きました。 2. [スカイツリー] に上りましたか？ - いいえ, [上り] ませんでした。 3. どうか行きましたか？ - はい, [スカイツリー] に行きました/ いいえ, どこも行きませんでした。</p>

ぞれ別の研究室に所属する博士研究員と留学生が、数日後にキャンパス内で出会ったという設定である。

ワン：あ、アイスンさん、おはようございます。

アイスン：あ、おはようございます。こないだはどうも。

ワン：もうこの生活に慣れましたか？

アイスン：はい、慣れました。でも、ここは、買い物が、ちょっと不便ですね。

ワン：ああ、そうですね。

アイスン：それに、すごく寒いですよね。

ワン：え？ そうですねか？ ぼくは全然寒くないですよ。

アイスン：え？ 寒くないですか？

ワン：ええ、ぼくは中国の北の方から来ました。そこは、冬は、もっと寒いです。
マイナス 30℃ぐらいです。

アイスン：ほんとですか？！それはすごい。

囲み部分が基本表現である。下線部分は「その他有用表現」として解説を付したもので、この課では 1) 「こないだはどうも」、2) 「もう、ここの生活に慣れましたか」、3) 終助詞よ／ね／よね、4) 「そうですね」、5) 「ほんとですか？」、6) 「(それは) すごい」、7) ぼく、の 7 項目である。

「基本表現」「モデル会話」ともに、表現上も文脈上も自然であることを優先し、学習者が観察するであろう実際の会話とできるだけ一致するように作成した。いずれも文法解説を付し、構造的に正しいとされる文と、会話の中におけるその現れ方の両方を情報として提示している。また、運用練習でもモデル会話でも、「明日何をしますか？」などのように、文型提示のためには有効であるとしても何らかの先行文脈がなければ不自然になるような発話は避けた。例えば第 1 課では、登場人物同士がはじめから自己紹介をしているのではなく、パーティーで隣に座ったのをきっかけに話が始まるという流れになっている。

3. コースの概要

本稿では、筆者の 1 人が所属する大学において 2017 年度後期と 2018 年度前期にそれぞれ実施したコースについて報告する。コースは 1 回 90 分×15 回で、2017 年度は週 1 回で 10 月から 1 月まで、2018 年度は週 2 回で 4 月から 6 月上旬まで、開発した教材を用いた授業を実施した。受講者の身分と国籍を表 2 に示す。17 年度の受講者は 8 名であったが、F～H は出席が 50% 未満、D は無欠席であったものの終了後ただちに帰国したため、終了後アンケートの対象にはなっていない。18 年度の受講者は 7 名で、全員がほぼ無欠席であった。受講者は、2016 年に別の教材による試行コースを受講した G を除き、全員が来日直後であり、日本語学習経験がなかった。なお、当該コースは非正規授業であり、成績評価の対象ではない。

教材での学習に入る前の初回授業で、日本語の発音、日本語に関する基礎知識、挨拶・お礼・謝罪などの基本表現を導入した。基礎知識として、日本語の話し言葉は相手や場面の改まり度によって文体や語彙などが大きく異なるの

表 2 受講者の身分と国籍

2017 年後期	
* D は帰国, E～H は出席不足のためコース評価調査対象外	
A	研究生, インドネシア
B	博士後期課程, 中国
C	博士後期課程, 中国
D	(客員研究員, マレーシア)
E	(博士研究員, インド)
F	(博士後期課程, インド)
G	(博士後期課程, インド)
H	(博士後期課程, タイ)
2018 年前期	
I	博士後期課程, インド
J	博士後期課程, ベトナム
K	博士後期課程, ベトナム
L	研究生, 中国
M	交換留学生, 中国
N	交換留学生, 中国
O	交換留学生, 中国

が特徴であることを示した。そのうえで、授業で学習するのは基本的に話し言葉の丁寧体であり、学習初期段階では誰に対してもその話し方で違和感を持たれる心配はないこと、および、周囲の学生の会話を観察してほしいが、そこには目上に対する使用が不適切な語彙や表現が多く含まれているので、直ちに模倣するのではなく、誰が誰にどのような場面で使うかに注意を払ってほしい旨を伝えた。

初回授業では受講学生に次のような観察の課題を与えた。挨拶表現として、朝研究室に来たときは「おはようございます」、退室して帰宅する際は「お先に失礼します」「お疲れさまでした」を提示する。しかし、実際に何と言うかは、研究室によって、また個人によっても異なるので、自分の研究室では学生たちが何と言っているか観察して報告することを課題とした。第2回授業の冒頭で課題の報告を求めると、「習った通りだった」、「来た時も帰るときも、途中で授業などに行く時も、どんな時でも『お疲れ様です』だった」、「何も言わずに来て何も言わずに帰る学生もいる」等、さまざまな報告がなされた。この課題によって、実際の会話を観察すれば、共有するに値する新たな情報を得られると受講者たちが認識することを期待した。以後、2017年度においてはほぼ毎回、2018年においては2回に1回程度、授業の冒頭で、日本語を使ってみる機会があったか、どんな表現を使ったか、周囲の日本人学生などから新しく聞き覚えた表現があるかを尋ねた。また受講者が教室外で抱いた日本語に関する疑問を積極的に提示するよう促した。

4. 結果および考察

以下、授業中に学生から提示された質問と、コース終了後に実施したコース評価アンケートの結果から、教材とコースの有用性を検証する。

4-1 授業中の質問

受講者から出された質問の例を表3に示す。初期段階での質問内容は、例①や②のように日本人の発話に頻出する挨拶、あいづちやフィラーに関するものが中心で、学習が進むにつれ、提示された表現の異なるコンテキストでの使用可能性(例④)や、提示された表現と耳にした表現との違いや関連についての質問(例⑤、⑥)が出るようになった。また、例③のように、提示される表現とは直接関係のない表現についての疑問が提示されることも増えた。

例⑥について、質問提示前後の状況をもう少し詳細に述べる。第10課基本表

表3 授業中の質問(例)* ()内は発話者

① 授業3回目 ・「ありがとうございます」というのを聞いた。「ありがとうございます」と違うのか (F)
② 授業4回目:「これ」は既出だが、まだ指示語を体系的に教えていない段階で ・Thisは「これ」Thatは「あれ」とわかるが、それ以外にもう1つあるようだ。それは何か (A) ・「この」とか「あの」とか言っているのは何か (B) ・今説明した「あの」は、何か話すときはじめに「あのー」と言うのと同じか (A) ・今説明した「あのー」は「えっと」と同じか (B)
③ 授業7回目:店やレストランで使用する表現 (L5)の学習時に ・お店で店員が「ただいま」というのを聞いた。「ただいま」はI'm homeだと思っていたが違うのか (C)
④ 授業11回目:許可をもらうための表現「写真を撮ってもいいですか」が提示された際に ・この表現は自分の写真を撮ってほしい時にも使えるのか (A)
⑤ 授業13回目:「おなかが痛い」が提示された際に ・研究室の学生がよく「おなかすいた」というが、同じ「おなか」か (I)
⑥ 授業15回目:「行きません」が提示された際に ・「いけない」というのは何か。文脈から察するにhave toの意味だったと思う。(「～なくてはいけない」でhave toの意味になると説明すると) どうしてhave toなのに「ない」という否定表現なのか (A)

現2(表1参照)で動詞丁寧形の否定と過去, すなわち「Vます・Vません・Vました・Vませんでした」をまとめて提示し, 会話練習で使用する動詞(行く・見る・食べる等)のそれぞれの形を確認していた際に, Cが「『食べない』というのは何ですか」と質問した。そこで普通形での言い方をひととおり説明し, 「食べる」のほか「行く」を例にそれぞれの形(行く・行かない・行った・行かなかった)を示したところ, Aが「『いけない』はどういう意味ですか。研究室で学生たちが言っていました」と質問した。それに対し「『行けない』はCannot goの意味です」と説明したところ, Aは納得しない様子で, 少し考えてから「学生たちは, 自分たちがしなくてはいけない何かについて話していたと思います」と述べた。そこで, それはおそらく「～なくては行けない」と言ったのであり, その意味はhave toであると説明したところ, Aはさらに「『なくては行けない』の『ない』は否定ですね。否定なのにどうしてhave toになるのですか」と尋ねた。それに対して「しない(do not do)」ことが「いけない(no good)」というように否定が二重になっており, その結果としてhave toの意味になることを説明し, そこでAは納得した。このように, 入門レベルの学習者には時期尚早と思われる内容であっても, 彼らの知的好奇心を満たしさらなる観察を促すため, 質問に対しては可能な限り説明を尽くすようにした。

こうした例から窺えるように, 受講者のすべてではないものの, AやCをはじめとする一部の学習者は日本語によるコミュニケーションの観察を積極的に行っており, 観察の結果抱いた種々の疑問を解決する場として授業を活用していた。

4-2 コース評価

コース終了後に記述式アンケート調査を実施した。調査では, 日本語の使用頻度, 使ってみた表現, 実際の会話で聞こえた表現, 「日本語が話せればよかったのに」と思った経験, 各課の評価, コース全体を通じた評価と改善案を尋ねた。すべての質問項目を表4に示す。対象となった受講学生は全員が回答した。中国人学生の一部は中国語で回答し, その他は英語で回答した。以下, 表中では英語での回答は学習者が回答した通りに, 中国語での回答は日本語に翻訳して示す。

調査結果からは, 教材および授業活動はおおむね支持されているものの, 授業の目標の達成度に学習者による違いがあることが示された。自由記述による回答を詳細にみると, 「日本語が話せれば」と思う場面として何を挙げるかによって支持の度合いが異なる可能性が窺えた。

各課の評価を表5に示す。教材の各課を2(Very helpful)～-2(Not helpful)で評価してもらったところ, 受講者Nの回答には-1と0が多く, Bも0と評価しているものはいくつかあった。NとB以外の受講者は, ほとんどの項目で「2(Very helpful)」と回答している。Nは研究室メンバーのほとんどが中国人である研究室に所属する交換留学生で, 研究室での日本語の受信・発信の必要がなく, 本実践が主な対象として想定する学習者ではない。そのため, 指導内容がNのニーズに合致しなかったことは, これ以外の調査項目からも窺えた。Bについては後述する。

表6に受講者が挙げた「使ってみた表現」と「聞こえた表現」を, 表7に「日本語が話せればよかったのに」と思った経験を, 表8に「コースの良かった点」に関する記述を示

表4 授業評価アンケートの質問項目

Q1【日本語の使用頻度】 How often have you used expressions you learned in the course 'Japanese Conversation for Beginners', except short greetings such as 'konnichiwa' 'arigatōgozaimasu' or 'sumimasen'? A lot of times / Quite often / Sometimes / Once or twice / Hardly ever
Q2【使ってみた表現】 What expression(s) did you use, and to whom or when did you use them?
Q3【実際の会話で聞こえた表現】 Have you heard expressions you learned actually spoken by somebody? What expression used by who and when?
Q4【『日本語が話せればよかったのに』と思った経験】 Have you ever been in a situation where you said to yourself "Damn! If only I could speak Japanese!" What did you wish you had been able to say? Would you describe the situation?
Q5【各課の評価】 How have you found the contents of the lessons? Evaluate each item below from 2 to -2. (表は省略)
Q6【コースの良かった点】 What have you found useful or interesting about this course?
Q7【コースの改善すべき点】 Please provide us with any additional suggestions, comments or ideas you have for improving our course.
Q8【日本語が話せれば何ができるようになると思うか】 What benefits do you expect will be brought about to you by becoming a better speaker of Japanese?

表5 各課の評価 (Q5) (2: Very helpful ~ -2: Not helpful で評価)

	A	B	C	I	J	K	L	M	N	O	平均
1. Getting to Know Each Other	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	1.6
2. Talking about Foods	2	2	1	2	2	2	2	2	-1	1	1.4
3. Making Small Talk (1)	2	1	2	2	2	2	2	2	-1	2	1.6
4. Asking for Things You Need	2	1	2	2	2	2	2	2	-1	2	1.6
5. Placing Orders at Shops and Restaurants	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2.0
6. Making Small Talk (2)	2	1	2	2	2	2	2	1	0	2	1.6
7. Asking / Directing How to Get a Place	2	1	2	2	2	2	1	2	-1	1	1.3
8. Asking for Consent or Permission	2	0	2	2	2	2	1	2	0	1	1.3
9. Talking about physical conditions	2	0	2	2	2	2	2	2	0	2	1.6
10. Being Nice and Friendly after Absence	2	1	2	2	2	2	2	2	-1	2	1.6

す。「使ってみた表現」「聞こえた表現」について、受講者のうち A, C, I の3名は具体的に多く挙げている。特に A は習った表現を自分なりに組み合わせて言いたいことを表現していたり、指導教員による普通体の発話を聞き取ったりしていたことがわかる。これら3名の挙げた「日本語が話せればよかったのに」と思った場面(表7)をみると、「実験や機器の使用についての相談」(A, C)、「先生が日本語で何か聞いてきて、わからないと英語で言いなおしてくれるのが申し訳ない」「友達と冗談を言い合いたい時、うまく話せない」(A)、「楽しそうに話している輪の中に入れなくて寂しい」(I) など研究室や大学内でのコミュニケーション場면을挙げており、彼らが研究室における「インフォーマルな活動」(ソーヤー2006)⁶⁾に積極的に加わりようとして試みていることが窺えた。この3名は、コースの良かった点(表8)として、「先生が毎週『どんな表現を使いましたか?』と聞くので、何を言ったか思い出そうとした」(A)「日本語についての基礎的な知識が得られる」「このコースは日本語を徹底して学ぼうという気持ちにさせてくれる」(I)と述べるなど、コースの方針を理解し積極的に評価していた。

表6 使ってみた表現 (Q2), 聞こえた表現 (Q3) *下線部は教材中に提示されていない表現

	使ってみた表現	実際の会話で聞こえた表現
A	<p>1. [日本人の名前] san,ashita gakusei no happyo wa nanji kara desu ka? (With my friend)</p> <p>2. [日本人の名前] san, watashi wa kono zubon o karitai, mo ii desu ka? (With my friend)</p> <p>3.Sumimasen Sensei, Eto ashita wa, watashi wa tomodachi no renshu ni kimasen.Watashi wa saporo de yuki matsuri ikimasu. (With Sensei)</p>	<p>1. A san, daijobu. Ashita kyoshikette. (Sensei) *「気を付けて」の誤りか</p> <p>2. A san, Itsu Indonesia ni kaeri kara? (Sensei) *帰るかな?の誤りか</p> <p>3. Sensei: [日本人の名前], <u>iru?</u></p> <p>4. Kenkyushitshu no gakusei: <u>Inai desu.</u></p>
B	ふだん、スーパーや百貨店や研究室でよく使った	同じくスーパーで店員さんが簡単な日本語で話した
C	<p>お疲れ様です：授業を受けるとき、研究室を出るとき のあいさつ</p> <p>大丈夫です：他の学生や友達に自分の状況を聞かれた 時の答え</p> <p>いいですか：他の学生に何かお願いがあるとき</p> <p>お願いします：他の人にお願いがあるとき</p>	<p>少々お待ちください：会計の時、セブンイレブンの 店員さんが言う</p> <p>わかりました：学生が先生に何かをしてくださいと 言われたときの返事</p> <p>どうしたんですか：先生が学生のことを心配して聞 いた言葉</p>
I	<ul style="list-style-type: none"> ・ Koko mo ii desu ka? [Before sitting anywhere] *「ここ、いいですか?」の誤り ・ Gyuniku to butaniku, dame nan desu. Shukyo de. [If asked my food preferences] ・ Do shita ndesu ka? [Asking my lab mates, if they are not okay] ・ Fukuro keka desu [when I don't want plastic bag, while purchasing] ・ Basic Japanese introduction, like, o-namae wa? O-kuni wa? Ryugakusee desuka? O-sumai wa? Daigaku wa? Sensee wa? 	<ul style="list-style-type: none"> ・ Honto desu ka? [One of my lab-mates used to another in a conversation] ・ Etto/ So desu ne. [When I ask anything to any of my labmates about anything they start with this expression] ・ <u>Nande</u> [All my labmates uses this expression when they want to ask why] ・ O-saki ni [I am tired, at the end of the day some of my labmates uses] ・ <u>O-naka ga sukimashita!</u> [Everyone uses when they are hungry] ・ Chotto made kudasai [Whenever anyone needs a moment they say this]
J	I used expressions in Japanese to talk about greetings, names, ages, the weather, shopping, healthy and job with my friends when I were in our laboratory and in the dormitory. However, I only used simple sentences.	I have heard these expressions when I have gotten in touch with everyone in the lab, shopping places and in the dormitory. Such as; -How are you -What is the weather like today -what's your name -where are you from
K	I used short greetings for my professor, Japanese students in my laboratory.	Yes, I have. I learned Japanese on Youtube.com
L	When there were some new students come to my lab, I introduced myself by Japanese.	When I went to the market, I can hear some people say 'いくらですか'. When I went to the 'いちご豚肉祭り' I can hear someone say 'いちご豚肉祭りは何時から何時までですか'
M	研究室に入って、先生や学生を見たとき「こんにちは」と言える。友達に助けてもらったとき「ありがとう」と言える。先生に質問しに言ったとき「すみません」と言える。	食堂で、日本人の友達が私に聞いた。「ここ、いいですか」「りゅうがくせいですか」「おなまえは」「おくには」
N	When I go shopping, I ask for spoon, chopsticks and bag. When someone talk to me with Japanese, I say I can't speak Japanese. Some daily expression like yes, no, so desu ka? So desu ka.	Only basic expression I can understand.
O	おはよう、こんにちは、おつかれさま、おさぎにしつれいします、ちょっとまってください (研究室の学生、先生/研究室、セブンイレブン、アルバイト先で)	おいしい、かわいい (先生、研究室の学生)

一方、それ以外の受講者では、使用した表現として基本的なあいさつや相槌などが挙がるものの、聞こえた表現については具体的に挙がらない場合が多く見られた。そうした受講者の「日本語が話せればよかったのに」と思った経験（表7）についての回答を見ると、「ゼミが理解できない」と回答したLを除くと、研究室以外の場面を挙げたもの、および、そもそも「話したい」という意欲が希薄であると思われる回答が目立った。

まず、Jは留学生全体のウェルカムパーティーで周りの人々の話が理解できなかったこと、Kは日本人学生のサークルに入ろうとして苦労したことを挙げており、いずれも学内ではあるが研究室の場面ではない。この2名は母国では教員で周囲の学生とは年齢が離れており、研究室の他の学生とは距離感があり親密な接触が少ない可能性がある。

Bは「使った表現」「耳にした表現」（表6）『日本語が話せれば…』と思った経験（表7）で一貫して学外での場面（スーパーや病院）を挙げている。Bは前述のように各課の評価（表5）が全体的に他の受講者と比べ低かったが、詳細にみるとL2（食べ物について話す）とL5（店やレストランで注文する）については高く評価している。つまり、B

表7 『日本語が話せればよかったのに』と思った経験があるか』という質問（Q4）への回答

A	1. When my Sensei asked me something with the Japanese language, I could not catch or understand. So Sensei had to say it again in English. At the time I thought I was unrespect to Sensei. 2. When my Sensei or friend was teaching me about how to use machine testing, we found complicated. They should use google translate by their mobile phone and it was unsafety. 3. And also, sometimes when my friend and me wanted to make a joke I did not know to respond it. How poor I am. If only I could speak Japanese...
B	病院で医師に症状についていろいろ聞かれた時、「なんで私は日本語ができないんだ」と思いました。
C	実験室で、修士の学生や学部生と一緒に実験をする時、日本語ができればいいなと思いました。そうしたら、計器の使用手順や原理について議論できるし、データも一緒に分析できます。1年生の私たちにとって、実験について習熟することが最も差し迫った要望です。
I	In parties everyone speaks in Japanese, I see everyone is laughing and having fun, cracking jokes but most of the time it is in Japanese. I don't blame them but I feel sorry about me because if I could speak and understand Japanese properly, I could have been part of that. Same things happen when most of the students gather and chat in the laboratory. Most of the time when they are laughing I don't understand why they are laughing because conversation was going on in the Japanese.
J	I have met these situations a lot of times such as a bus stop, at the center for international relations or in a party. I got very difficult in communication because I had not enough Japanese vocabularies to talk. Especially, at the welcome parties, most people who spoke each other in Japanese so I did not understand what they said. At that time, I felt very sad, lonely and disappointed. And I said to myself 'If only I could speak Japanese well, I would able to be confident in communication more as well as I could enjoy about Japanese culture better.
K	Yes, I have. -When I wanted to join in Japanese student badminton club, I didn't know how to say and Japanese student cannot understand English. After that, I had to use some applications on mobile phone. -When I got a call from Japanese people, I didn't know what they talked.
L	I wish I could speak Japanese and understand Japanese every time I joined our lab seminar. Because I really can't understand what my Japanese classmates said.
M	日本人の友達と交流したいと強く思っているが、知っている日本語がまだじゅうぶんではないため、「日本語が話せればなあ」と残念に思う。
N	Many time when I am in classroom, restaurant or on the street, someone talk to me in Japanese. Only I want to say is, sorry, I can't speak Japanese.
O	Sorry, no. Of course, I hope I can speak Japanese smoothly.

表8 授業のどんな点が役に立つ、または面白いと思ったか (Q6)

A	I thought all of the topics in this course is good for me. This subject was not only theory but also practice. Every week, before class was started, Sensei asked the student, what expression did you use? It made me tried to recall again what I did. And also with using a picture or things to explain some topics was a good idea, it made me understood easier.
B	どれも役に立つ、というより、すべて常用で、とても重要です。
C	この授業は日常的で簡単なことばを教えてくれて、とても役に立つと思います。研究室で、クラスメートと簡単な会話ができ、日本人の日常生活でしゃべるときの習慣も理解することができます。
I	Getting the basic idea of Japanese language. Also an overview of how I can start a basic introductory conversation. Some writing techniques of Hiragana. And most importantly I found this course makes you interested in learning the Japanese language thoroughly.
J	I feel this course very interesting and useful. It helps me able to communicate to Japanese more well.
K	1) (教員名) is very kind and friendly. 2) Teaching method with many interesting photos.
L	There are many people from different countries in our class. (教員名) is very humorous. We can simply talk to our Japanese friends about the weather and food.
M	(教員名) の授業はとてもおもしろい。授業では他の学生とペアワークをするのがとても良いと思う。
N	Learning Japanese and practice English at the same time. And teacher's teaching is very good.
O	たくさんの必要な日本語を学んだ。とても実用的だ。英語で日本語を学ぶのもおもしろかった。

は学外での生活場面の利便性向上に重点を置いていたと考えられる。ただし、「授業のどんな点が役に立ったか」という質問 (Q6) (表8) に対しては、「どれも役に立ち、重要」と述べており、コースの基本方針にたいに不満があったわけではないと思われる。Nは「『日本語が話せれば…』と思った経験」(表7) として学内の場面を挙げたものの、「日本語で話しかけられるので『日本語は話せません』と言いたい」という消極的な姿勢を示し、Oは「ない」と回答している。

これらの結果から、本実践で開発した教材およびコースは、研究室の日本語コミュニティに積極的に加わりたいと思っている学習者には強く支持され、周囲で話される日本語を観察し、質問し、自分の知識とすることの習慣化へと導くことに一定程度成功したと考えられる。一方で、自分が一対一で話しかけられるような場面のみに関心を向け、周囲で行われる日本語コミュニケーションに関心が向いていないと思われる学習者もいた。このように学習者間で差異が生じるのは、上に挙げた年齢や性格などに起因する研究室の他の学生との距離感や、研究上のコミュニケーションではなく買い物や旅行など学外での生活の利便性向上のための日本語を求めているなどといった学習目的の違いのほかに、研究室内で共同作業の有無や活発なコミュニケーションが行われているか否かといった個別の環境の違い、あるいは学習戦略の違いなど様々な要因が考えられる。

5. まとめ

本実践における教材およびコースの運営方針は、研究室における日本語コミュニティに加わりたいという意欲を持つ学習者には強く支持され、周囲で話される日本語への観察意欲を高め、周辺環境を学習リソース化するという目的は一定程度達せられたと考えられる。

当該コースを最後まで受講した者は、帰国した交換留学生・研究員を除き全員がそれに

続く日本語初級コースを受講した。特にコースの基本方針を支持した A, C, I の 3 名は、その後多忙などによる教室学習の中断がありながらも、教職員や日本人学生との会話においては基本的に日本語を用いるようになっていく。学習者自身がそれぞれの環境を生かして自律的かつ継続的に日本語学習を進めるための基礎づくりをめざすという本実践の方針は、少なくとも一部の学習者に対しては有効であったと考えられる。

一方、異なる動機づけが必要と思われる学習者も存在し、そうした学習者への対応が今後の課題である。さまざまな条件から他の学生と接触しにくい学習者もおり、また、「学習とは教室に座って正しい知識を与えられるもの」と考えている学習者であれば、周囲の雑多な会話が学習リソースになり得るとは気づきにくいであろう。そうした学習者には、周囲の学生への働きかけや観察の方法を課題としてより具体的に指示することが有効かもしれない。

また、本稿で報告した実践より以前に行った教材試作段階における試行コースでは、本実践の受講者 A と同じ研究室所属で、「『日本語が話せればよかったのに』」と思ったことはない。先生とは英語で話すし、必要な時は助けが得られるから不自由はない」と終了後アンケートで回答した受講者もいた。A が「先生が英語で言い直してくれるのが申し訳ない」「実験装置の説明で混乱した」「冗談を言い合えない」と述べた（表 7）のとは対照的である。つまり、同じ研究室であっても、学習者本人が、周囲の特別扱いを要しない正統なコミュニティの一員になろうとしているか否かによって学習リソースとしての環境のあり方が大きく変わる可能性があるということである。今後も継続して教材・コース評価のデータを蓄積しつつ、研究室環境や学習者個人の周囲とのかかわり方についての調査も行っていきたい。

謝辞

本稿は、2018 年度日本語教育学会秋季大会におけるポスター発表「研究室コミュニケーションのための入門期日本語教育—周囲で話される日本語への観察意欲の向上をめざして—」に大幅な加筆修正を加えたものです。また、本研究で使用した教材は、試作段階で 2017 年度日本語教育学会秋季大会における「交流ひろば」に出展しました。両会場において、同様の学習者への指導に携わる先生方よりさまざまなアイデアをいただきました。加えて、査読者の先生方から貴重なご意見をいただきました。この場を借りて、心より御礼申し上げます。

付記

本研究は 2016-2018 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）課題番号 16K02791）による助成を得て行ったものである。

注

- (1) 「サバイバル日本語」にはこのほかに、文法シラバスに基づき学習項目を短期学習用に選定・簡略化したものもある（林・佐藤 2011 など）。
- (2) 授業と終了後アンケートによるデータ収集については、口頭および書面により目的と使用

範囲を説明し、書面による同意を得ている。

- (3) 向井ほか (2004), 菅野ほか (2007) は日本語教育と来日初期の生活支援を統合したコースの試みであるが, 本実践は生活支援については扱っていない。
- (4) 『Everyday Interaction at/around Laboratory』は2大学で使用され, 会話場面と基本表現は共通であるが, 会話の細部や置き換え練習の語彙などはそれぞれの環境に合わせて少しずつ異なる。ここで紹介する第3課の会話文は, 本稿で報告する実践の行われた大学の気候的環境に合わせた仕様のものである。
- (5) ソーヤー (2006: 114-115) は, 研究室での活動にはアカデミックな活動とノンアカデミックな活動があり, それぞれに制度的枠組みに基づくフォーマルな活動と学生自身がオーガナイズするインフォーマルな活動があるとしている。

参考文献

- (1) 菅野真紀子・串田真知子・田中喜美代・土井美智子・林智子・藤田紀代子 (2007) 「来日直後の留学生支援のためのサバイバルコース実践報告—改訂教科書を使用して—」日本語教育方法研究会誌 14 (2), pp.24-25
- (2) 林里香・佐藤尚子 (2011) 「サバイバル日本語の教材開発と授業実践」『国際教育 (4)』 pp.25-42
- (3) ソーヤーりえこ (2006) 「理工系研究室における装置へのアクセスの社会的組織化」上野直樹・ソーヤーりえこ編著『文化と状況的学習 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』 pp.93-126, 凡人社
- (4) 因京子 (2005) 「初級からのアカデミック・ジャパニーズ—『研究留学生の日本語』の試み—」『平成14年度～16年度 科学研究費補助金基盤研究費 (A) 研究成果報告書: 日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ (2)』 pp.93-109
- (5) 野田尚史 (2005) 「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」野田尚史 (編), 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 pp.1-20, くろしお出版
- (6) 三牧陽子・北浜榮子・浜田麻里・山田泉 (2002) 「留学生の言語生活と日本語学習—留学生および受け入れ側に対するインタビュー調査から—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第6号, pp.79-91
- (7) 三牧陽子 (2010) 「研究場面における対面コミュニケーション能力養成に向けて—『参入する研究コミュニティを知る』アクティビティ—」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第14号, pp.41-48
- (8) 向井留実子・高橋志野・Vergin Ruth・村上和弘・宇野美登里・田中喜美代・藤田紀代子・串田真知子・林智子・土井美智子・築地伸美・菅野真紀子 (2004) 「『日本語教育』と『生活支援』を一体化した『サバイバルコース』の試み」日本語教育方法研究会誌 11 (2), pp.34-35
- (9) 山路奈保子・因京子・アブドゥハン恭子 (2017) 「英語で研究活動を行う留学生・研究者を対象とした日本語教育教材開発への示唆—市販教材使用の結果から—」『北海道言語文化研究』第15号, pp.23-37
- (10) 山路奈保子・因京子・アブドゥハン恭子 (2019) 「日本語で行われるゼミにおける外国人研

**Developing a Teaching Method for Beginners
That Utilizes Their Environment as a Major Learning Resource
to Promote Their Active Participation in a Research Community**

YAMAJI Naoko, CHINAMI Kyoko and APDUHAN Kyoko

In order to develop a teaching method to help graduate-level international students and researchers who have come to Japan with little or no knowledge of Japanese, but who can devote only a limited amount of time to receiving formal instruction, we designed learning materials and activities for use in a short-term introductory course. The focus was on developing learners' skills to make use of their own environment, where they are daily exposed to real spoken communication, as a learning resource; they were encouraged to observe and catch expressions used in their laboratory in order to share them in class, so that they should gradually become aware of their own ability to learn the language by themselves and become sufficiently motivated to continue learning throughout their stay. Learners' evaluation at the completion of the course showed that both the materials and activities were greatly welcomed by the participants, who were eager to join in the laboratory's predominately Japanese community; they reported frequently using acquired expressions to initiate interactions as well as actively making observations.

(Yamaji: Muroran Institute of Technology, Chinami and Apduhan: Kyushu Institute of Technology)