OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 2014年度超短期プログラム「アカデミック・ジャパニーズの基礎」の実践報告 |
| Author(s) | 村岡, 貴子; 磯野, 英治; 花井, 理香 他 |
| Citation | 多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2016, 20, p. 81-93 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/55559 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

# 2014年度超短期プログラム「アカデミック・ジャパニーズの基礎」の実践報告

村岡　貴子*・磯野　英治†・花井　理香[1]・大平　　幸[2]・
上仲　　淳[1]・村上　康代[1]・金　　孝卿†

**要　旨**

本稿では、2015年２月に国際教育交流センターにおいて３週間余で実施した、韓国の２大学（ソウルと釜山）在籍の日本語能力試験Ｎ2合格以上の学部生12名を対象とした超短期プログラム「アカデミック・ジャパニーズの基礎」の教育実践について報告する。本プログラムでは、上級レベルのリーディング、ライティング、オーラルコミュニケーションの能力を総合的に向上させることを目的とした。それらの養成過程では、大学での研究活動のあり方を意識化させ、かつ、将来研究職や企業での実務で活躍できる人材となるための準備に資するものとし、ビジネスコミュニケーションの特別講義も設けた。プログラムの最後には、ブック・レポートをもとにした発表会を実施した。本プログラムにおける種々の協働的タスク活動はいずれも学習者各自の気づきを促進し、一定の評価を得た。

**【キーワード】**　超短期プログラム、アカデミック・ジャパニーズ、社会への橋渡し

## 1　はじめに

昨今日本語学習者の増加やニーズの多様化に伴い、日本語教育を３～４週間程度で集中的に行う短期プログラムを企画・実施する大学が増加している。そのようなプログラムに関する報告は、日本語教育および日本人との交流や日本文化体験・研修を併せて論じたもの（朴・水野 2007、藤森・宮城・中村・荒川 2013）や、受入れ体制や課題を扱った報告（近藤・丸山 2004、島崎 2009、吉野・西住 2010、カッティング 2015）が見られる。一方で、ビジネス日本語研修コース等「専門性の高い日本語コース」の短期プログラム開発の必要性（稲葉 2009）は一層高まると予測されるが、その実施例の報告は管見の限りあまり見られない。

大阪大学国際教育交流センターでは、2009年より、交流協定を結ぶ海外の大学の学生を中心に、初級日本語学習者を対象とした３週間の超短期プログラムを実施している。従来のプログラムは８月あるいは２月に、日本語の入門レベルの学習者が初級後半にまで日本語能力を向上させることを目的としたカリキュラムで行われ、四技能を総合的に伸ばすことに重点が置かれている。本稿では、新たに開発し、2015年２月に実施した上級レベルの学習者向け超短期プログラムである「アカデミック・ジャパニーズの基礎」の教育実践について報告する。本稿の意義はプログラム参加者を韓国の日本語上級レベルの学習者に絞り、大学での学習研究活動に必要な「アカデミック・ジャパニーズ」に特化して教育実践を行った点にある。

超短期プログラム「アカデミック・ジャパニーズの基礎」開発の背景には、韓国の交流協定校である釜山大学校や筆者ら教員が開拓した数校から、上級レベルの日本語学習者向けの「大学における日本語

*　大阪大学国際教育交流センター教授
†　大阪大学国際教育交流センター特任准教授
1　大阪大学国際教育交流センター非常勤講師
2　立命館大学嘱託講師

を使用した研究活動の向上や、将来的に日本国内の企業、あるいは韓国やその他地域の日系企業への就職を目指す大学生のための短期日本語学習プログラム」への高いニーズにある。従来このような「高度日本語人材を目指す上級日本語短期プログラム」の例はなく、加えてアカデミック・ジャパニーズとビジネス・コミュニケーションを組み合わせた内容を扱った短期プログラムも見られない。以上の経緯から、超短期プログラム「アカデミック・ジャパニーズの基礎」の開発に至った。

## 2　本プログラムの受講学生

プログラム実施期間は、2015年1月30日から2月20日の約3週間、アカデミック・ジャパニーズに関する上級日本語の授業が26コマ、ビジネス・ジャパニーズの特別レクチャーが2コマ、学外研修が2回という内容で、単位は2単位である。受講学生は釜山大学校から11名、カトリック大学校から1名の計12名である。その内訳は、表1の通り、日本語・日本文学を主専攻とする4名のほか、日本語を副専攻あるいは複数専攻[1)]としている8名で、様々な専攻分野の学生から応募があったと言える。次章では、当該プログラムの目的や実践内容を具体的に報告する。

表1　本プログラム受講学生の情報

| 専門分野 | 人数(単位：人) |
|---|---|
| Japanese Language & Literature | 4 |
| Mechanical Engineering | 2 |
| International Trade | 2 |
| Psychology | 1 |
| Political Science & Diplomacy | 1 |
| Public Policy | 1 |
| Art, Culture and Image | 1 |

## 3　プログラムの目的、使用教材とカリキュラム

### 3-1　プログラムの目的

本プログラムでは、漢字の読み書きが1,000字程度可能かN2合格以上の学生（以下、学習者）を対象とし、上級のリーディング、ライティング、オーラルコミュニケーションの能力を総合的に向上させることを目的とした。

それらの能力の養成過程においては、大学での研究活動のあり方を意識化させ、かつ、将来、研究者や企業等での実務で高度な日本語を用いて活躍できる人材となるための準備に資するものとした。今回のプログラムでは、日本語能力が比較的高度な学部学生を対象としたことから、各自のキャリア形成を意識させやすいものと期待した。

### 3-2　使用教材とカリキュラム

授業の最初の段階では、村岡・因・仁科（2013）の第1、2章を参照したタスクシートにより、学習者自身が、これまでの学生生活で培ってきた日本語能力とその獲得のための学習方法を内省した。これによって、目標とする能力を各自がより具体的に意識し、かつ適切な学習方法の探索によって、今後必要な学習方法を明らかにした。

授業は1)テーマごとのリーディングとディスカッション、2)ビジターを呼んだオーラルコミュニケーション、3)リーディング教材から各自選んだテーマによるブック・レポート作成と小グループでの共同発表、という3種類の学習活動を中心に運営した。

まず、期間中には、4-1-5で後述する通り、週に複数回鎌田・仁科（2014）の『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』（スリーエーネットワーク）を用い、アカデミックな文体とコロケーションに着目した日本語表現を分析させつつ、トレーニング的な語彙学習を強化し、小テストも定期的に実施した。また、二通他（2012）『日本語力をつける文章読本』（東京大学出版会）から複数課分を活用し、トピックベースの学習活動を、リーディング、ディスカッション、ビジターとのオーラルコミュニケーションのクラスで行った。

プログラムの後半には、個人で作成するレポートと、最終的なブック・トークのグループ発表に向けて準備を行った。授業では各活動に資するライティング能力の強化を図った。各自、二通他（2012）から1課分を選んでレポートを作成し、レポート改訂を通して文章の構成や論理展開の方法や的確な表現を学び、推敲能力も向上させた。プログラム後半には3名ずつグループを構成し、選んだ文章についてブック・レポートを作成し、その発表会を実施した。

なお、成績評価等については巻末の〈資料1〉に掲載した通り、オリエンテーションにおいて注意喚起を行った。

次章では、授業の種類ごとに教育実践について報告する。

## 4　教育実践の報告

### 4-1　読解とディスカッション

本授業では、アカデミックな上級レベルの読解能力の向上をめざし、論理的な文章を読むための読解力を養成する授業を実施した。さらに、読解教材のテーマについてのディスカッションを通して、自己表現と相手への伝達能力の向上をめざした。これは、本プログラムのオーラルコミュニケーション、ブック・レポート、ブック・トーク活動等（大島・大場 2013）につながる、読解・表現能力を育成する活動でもある。

#### 4-1-1　学習目標

アカデミックな研究・実務活動においては、論文や専門書等の読解力が必要となる。また、自己表現における論理的な考え方と他者への正確な伝達能力が求められる。本授業では、テーマごとのリーディング活動を通して、内容を正確に把握し、オリジナリティ（独創性）ある考え方や意見を正確に伝達できる能力の習得を目標とした。

授業を通して、論理的な思考に基づいた理解・表現力を習得することにより、オーラルコミュニケーション、レポート作成、発表活動の促進・支援につながると考えた。

#### 4-1-2　実施方法

授業は、1テーマを2回（90分2コマ）に分けて行い、4テーマ、全8回実施した。使用教材は、3-2で示した二通他（2012）『日本語力をつける文章読本──知的探検の新書30冊──』（東京大学出版会）から、文化的、社会的、心理的、言語的な4つのテーマを扱った[2)]。テーマは、『都市と日本人──「カミサマ」を旅する──』（上田篤著）、『「あたりまえ」を疑う社会学── 質的調査のセンス』（好井裕明著）、『美人は得をするか──「顔」学入門──』（山口真美著）、『ことばと思考』（今井むつみ著）である。

まず、授業の準備として、事前に読んで内容を把握してくることを前提とした。授業の1回目は、全体的な内容を問いながら、全体から細部への内容理解活動を行った。また、学生たちに音読を課すことにより、表現理解および漢字の読み練習にもつなげた。

2回目は、読解タスクシートを使用しての演習を実施した。タスクシートは、より深く内容を理解し、自身の考えをまとめ、問題を意識化するものである。巻末の〈資料2〉に一例を示す。さらに、クラスメートとのディスカッションでは、問題の意識化から自身の意見を整理し、伝達する実践的な演習を実施した。

#### 4-1-3　他の活動との連携

まず、読解については、ブック・レポートにおける各自のテーマの内容理解や分析、また、ブック・トークにおける内容の整理やまとめの準備作業としての役割を担うと考え、読解により理解能力を高め、ディスカッションにおいて表現産出活動を行った。

また、オーラルコミュニケーションでは、読解のテーマについてビジターとのコミュニケーション活動が準備されているため、クラスメートとのディスカッションでは、テーマへの関心と問題点を理解し、自己表現と他者の意見を受容する実践演習を実施した。

#### 4-1-4　授業成果

内容理解、タスクシートの演習を通し、文章を読んで正確に内容を理解する力が高められ、論理的な思考、意見伝達が意識化された。特に、教材のテーマは、すべてが関心のあるものであったため、活発な意見交換が行われた。韓国と日本を比較することにより、より2国間の類似・相違点等が明確化された。日本だけでなく、韓国について関心が向けられたことは、今後の研究・実務活動においても幅広い見識を有することができたと考える。これらが、クラスメートとの協働作業や自己表現能力の促進に役立った。

また、本授業は、オーラル・ビジターセッションでのディスカッションの深化に役立ち、ブック・レポートやブック・トークの基礎固めに有用であったと考える。

学生のアンケートからも、「読むこと、意見の交換等の活動をしながら、他者に伝えることに少し慣れるようになった。（学生A）」「漢字はまだ難しいが、全体的に文章を理解するのは向上した。（学生B）」等、本授業が一定の成果を挙げていることがうかが

える。

#### 4-1-5　パラフレーズ演習と小テスト

読解の授業に合わせ、パラフレーズの演習とそれに基づいた小テストを作成して実施した。使用教材は3-2で示した鎌田・仁科（2014）『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』である。

パラフレーズ演習では、参加者がアカデミックな日本語表現とそのコロケーションを学び、上級レベルの各種表現を分析しつつ、円滑に習得できることを目標とした。アカデミックな活動においては、さまざまな形の言い換え（パラフレーズ）の知識やその運用能力が求められる。例えば、文章を簡潔にまとめる、レポートや論文に適した文体で文章を書く、自分の主張を引用によってサポートする等の場合にも、パラフレーズの活用が重要となる。このような理由から、パラフレーズを通して、アカデミックな日本語表現に関する理解を深める時間を設けた。また、この時間に学んだ表現や言い換えのスキルは、文章読解や発表、レポート作成活動に活かせるよう授業を計画した。

実施の概要は以下の通りである。授業は全10回、1回90分を使って実施した。

**(1)　パラフレーズ演習**

授業では、まず、基礎的な知識として、話し言葉から書き言葉への言い換えを含む単語レベルの言い換え、文意を読み取って要約を行う文レベルの言い換え等を学習し、さらにその応用として、文献の引用、発表スライドの作成、レポート作成の実践的な演習を行った。

また、授業で学んだ知識を応用可能な知識にするため、できるだけ授業内容をブック・レポートやブック・トークの準備作業と関連させることを試みた。例えば、授業で引用方法を学習した際には、ブック・レポートでの引用部分の検討作業を活動として組み入れた。発表スライド作成の方法を学習した際には、ブック・トークに使用する視覚資料を内省的に分析する活動を行い、学習内容の意識化を図った。

**(2)　小テスト**

パラフレーズ演習実施の翌日には毎回小テストを行った。このテストは参加者の理解の度合いを測るとともに、知識の定着を促すために実施した。テスト結果は毎回学習者にフィードバックし、自律学習に役立てるようにした。必要な場合には、授業においてもフィードバックを行った。

授業の成果として以下２点をあげる。

まず、第一に、学習者が上級レベルの各種表現を習得するとともに、アカデミックな文章についての理解を深めることができた。また、この時間を読解の授業と組み合わせることで、各テクストで使用されている文章の文体や表現を分析的に見る視点が養われた。

第二に、この時間に学んだ知識をアカデミックな活動に応用できるようになるまで一貫した指導ができた。これにより、学習者が授業で学んだ知識を使える知識へと昇華させることができた。このことはブック・レポート、ブック・トークの準備作業においても効果的であったと評価できる。学習者は、授業において、名詞化、引用・剽窃等の概念やその方法を学び、これらの知識への理解を共有していた。そのため、指導をより円滑に進めることが可能となった。このことは参加者同士がグループでの協働作業をスムーズに進めることにも貢献していたと観察される。

以下は学生アンケートの記述である。

- 書き言葉の練習を繰り返したため、実力が上がったと思う。（学生C）
- 「パラフレーズ」を通じて、話し言葉と書き言葉を使う場面を区別することができるようになった。（学生D）
- この前までには、ただ日本語基礎だけを習っていろんな言葉を覚えたが、何が日常的に使う表現かレポートとかに使えるかをなかなか知らなかったんだが、よくわかるようになった。（学生E）

以上のコメントからも、学習者がアカデミックな日本語表現への理解を深められた様子がうかがえる。

### 4-2　オーラルコミュニケーションとビジターセッション

4-1の読解の授業で学習した内容をもとに、オーラルコミュニケーションの授業では関連テーマについて司会者を立てたディスカッションや対立討論のような話すスキルの向上を目指した教室活動を行い、他者の意見を傾聴した上で自身の意見を論理的に述べたり反論したりする練習を行った。また、本学の大学院生をビジターとして招き、大学院生によるプレゼンテーションと質疑応答を中心としたビジターセッションを展開した。以上の授業活動の後、振り

返りシートに記入することで学生の内省を促した。本セクションではその成果も踏まえて報告する。

#### 4-2-1　学習目標

読解の授業からつながるトピックをベースとし、当該テーマに関する新たな資料の読解を通して様々な観点から問題点について考察した上で、自らの主張を論理的に組み立て効果的にアウトプットできる能力を相対的に向上させることを目標とした。そのために、フリーディスカッションだけでなく、司会者と討議者の役割を分担した統制された条件下でのディスカッションや、肯定側と否定側に分かれた対立討論等、多様な形式のディスカッションの場を提供した。さらに、よりアカデミックなコミュニケーション能力の養成に資する目的で、ビジターセッションを設け、本学の大学院生という人的リソースを活用して日本の社会や文化および大学院生の生活や研究に対する知見を高めるような交流活動も合わせて行った。

#### 4-2-2　実施方法

本授業は、第一回目と二回目の計2回、それぞれ90分1コマとし、前のコマの30分を準備に充てた。グループのメンバー間の協働的タスク活動を中心とし、グループにビジター（本学の日本語教育学専攻の大学院生、各授業3名）を一人ずつ配置した。教師は事前にビジターと打ち合わせをし、全体の流れと評価法、ビジターセッションのテーマについても話し合いを行った。大枠の実施手順は図1の通りである。

**(1)　ディスカッションに向けた準備活動**

第一回目は、読解テーマ「都市と日本人―カミサマを旅する―」に関連した資料「日本人の生活と宗教」（近藤他 2009より抜粋）を読み、内容確認を行ったのち教師側で用意した質問シートに沿って自らの考えをまとめさせた。また、こちらで準備した日本と韓国の宗教別人口の円グラフを比較し、議論のためのデータとした。二回目のテーマは「『あたりまえ』を疑う社会学」で、「普通であること」の定義を考え、いくつかの事例を挙げ、フリーディスカッションの素材づくりをした。さらに、対立討論のテーマを考えて立論の作成と証拠となるデータ集めの時間とした。

**(2)　ビジターセッション**

第一回目のテーマは、「日本のカラフルなマンホールのデザイン」と「場面によって異なる意味を持つ日本語の言葉」、第二回目は、「大学院生の研究活動と生活」について、それぞれ計3名の大学院生によるプレゼンテーションと全体での質疑応答を行った。

**(3)　グループ分けと役割分担・ルール確認**

第一回目は司会者と討議者が担う役割と使用する言葉や定型表現の紹介、第二回目は対立討論の目的とルール、および肯定側と否定側がそれぞれ行うべき事柄について、資料を配布して説明を行った。

**(4)　ディスカッションの形態**

下記の図1に示したように、1)フリーディスカッションから、4)ディベートまで多様な形態のディスカッションの場を用意した。4)が最も難易度が高いが、今回は学生の意向を取り入れ、時間的にも難易度的にも4)の実施は難しいと判断して行わず、1)から3)の教室活動に絞った。3)と4)は両者とも肯定側と否定側に分かれるという共通点があるが、4)は「立論→尋問→反駁→総括」という一連の流れを厳密に守って進める点が異なる。これらの活動中、教師は机間巡視をし、学習者とビジターの様子を観察・評価し、進行状況と時間の管理を行った。

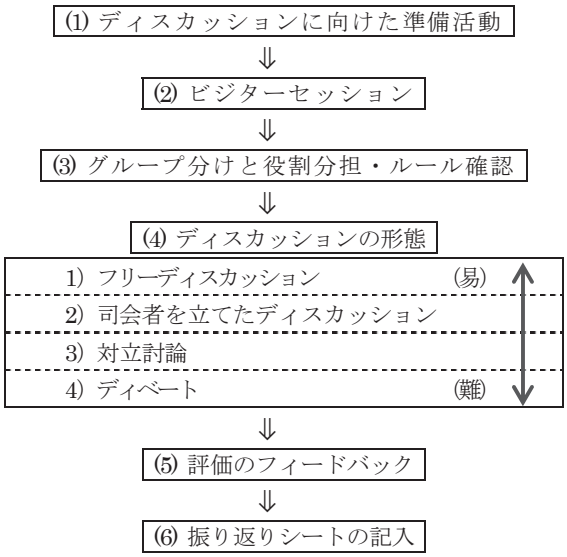


図1　オーラルコミュニケーションの授業の実施手順

**(5)　評価のフィードバック**

対立討論の場合は、肯定側と否定側の勝敗の判定を各グループ担当のビジターに一任した。また、ビジターによる評価と教師の総評をフィードバックとした。

**(6)　振り返りシートの記入**

最後に、振り返りシートを作成することで学生の内省を促し、記録として提出させた。

### 4-2-3　評価基準と授業成果

パフォーマンスの評価基準と授業成果としての参加者の反応について以下にまとめる。

**(1)　パフォーマンスの評価基準**

「司会者を立てたディスカッション」の評価基準は次の通りである。まず、1)討議者に対しては、①内容（与えられたトピックに沿って話ができているか・相手の反応を見ながら聞き手が興味を持てるような話ができたか)、②論点が明確か（論点が明確で、論理立てて話せているか)、③話し方（分かりやすさ・流暢さ・発音・スピードは適切か)、④日本語の運用(語彙が豊富か・文法のミスが少ないか・談話ストラテジー・相手や場面に合わせた話し方ができているか)、⑤定型表現の使用（授業で紹介した定型表現の活用ができたか）をもとにそれぞれ3段階で評価した。また、2)司会者に対して、①議論の流れをうまくコントロールできたか（全員に発言の機会を与えるように心がけていたか・話が脱線したときの対処法）②司会者のことばの定型表現が適切に使えたか、③はじめの挨拶と最後のまとめが適切に行えたか等、それぞれ3段階で評価した。

一方、「対立討論」の評価基準の場合は、①主張を論理的に組み立てられたか、②対立する意見を聞いて的確にポイントが把握できたか、③相手の論理的な弱点を効果的に攻め、反論ができたか等も評価基準に加えた。

**(2)　授業成果―参加者（学生・ビジター）の反応―**

ここでは、授業成果としての参加者の反応を、「振り返りシート」の記述内容と、学生のパフォーマンスに言及したビジターのコメントから示す。（以下のSは学生を指す）

①　オーラルコミュニケーション活動への反応

学生の自己評価を見ると、「色々なストーリーや経験を活用してディスカッションに生かせた（S7)」、「積極的にディスカッションに参加した（S12)」「戦略的に話すことができた（S11)」等、肯定的な評価が見られた一方、自身の足りないと感じた点としては、「もっと単語を増やすべきだ（S6)」、「自分ばかり長く話しすぎたかもしれない（S5)」、「司会者の役割が難しかった。司会者は中立の立場なので自分の意見が言えないから（S11)」等の感想があった。また、「内容や論理は分かりやすくよかったが、語彙力、運用力の問題で韓国語の助けが必要な場面が多かった（ビジターNがS2に言及)」という記述から、一部の学生は日本語能力の不足を母語の使用で補ったことがうかがえる。他に、ビジターの観察から、「(S6は）質問に正しく応答し、相手が上手く質問できないときはサポートするほどだった（ビジターNがS6に言及)」という記述があり、参加者が相互に助け合っていた様子がうかがえる。今後は、「司会者の役割が上手にできるようにテレビのディスカッションの番組を見たり、大学でもっと練習したいと思った（S11)」、「普段から物事についてもっと深く考えてみることが必要だと思った（S7)」等、今回の経験を生かし、さらなる向上へと繋げようとする姿勢が見られた。

②　ビジターセッションへの反応

ビジターセッションへの反応をテーマごとに紹介すると、1)『日本のマンホールデザイン』に関しては、「先学期に都市環境について習ったので、地域的な特色をマンホールに描いて美しく見せるのはとてもいい考えだと思った（S9)」というように専門分野との関連付け、2)『言葉の多義性』に関しては、「韓国語と日本語で、同じ表現でも使い方が異なることが多いので調査してみたい（S10)」というように探究心への刺激となっている例があった。3)『日本の大学院生の研究活動と生活』に関しては、「まだ将来について悩んでいるものの、大学院生の生活や年間スケジュールがわかってよかった（S1)」というように将来の進路の参考となっている例も見られた。

以上の授業の結果、学習者には各々の気づきがあり、積極的に議論に参加した経験としてさらなる学習に繋がる布石になる等、一定の成果が得られたと言える。

## 4-3　ライティングとブック・レポート

本授業では、上級レベルの日本語アカデミック・ライティングの能力向上を目的とし、レポートや論文の執筆に必要な知識を獲得しつつ、ライティング力を強化する実践を行った。学習活動では、リーディングクラスと共通の読解教材からテーマを選び、個人とグループによる二種類のブック・レポートを作成した。ブック・レポートへの改訂作業とグループによる発表を通じ、構成力や表現力、論じる力を

高め、総合的な発信力の錬成を行った。レポート作成のため、学習者は教室活動に加え、交流スペースや帰宅後の自室での自主活動に多くの時間と労力を必要とした。

#### 4-3-1　学習目標

アカデミック・ライティングでは、学術的に意義ある内容の発信はもとより、読み手への十分な配慮（山崎 2008）を明示するために、各分野の学術的な慣習に従うこと、例えば投稿時に執筆要領の各項目を遵守することが必要である。そこで、本授業では、主な学習目標として「本授業および本プログラム全体での学びを生かし、日本語アカデミック・ライティングにおける基本的ルールを守った、1500字のブック・レポートを書き切ること」を掲げた。

#### 4-3-2　実施方法

##### (1)　実施方法の概要

本授業の目標を達成するため、主に以下の三つの活動に取り組んだ。まず、アカデミック・ライティングの効果的な学習法と基礎知識を習得するため各種のタスクを行い、次に、本授業のレポート執筆要領に従って、学生個人によるブック・レポート（以下、個人レポートと記す）を作成した。個人レポートは初稿への教師のコメントや本授業での学習事項、さらに本プログラム全体での学習事項を活用し、各自で推敲し、改訂版を完成した。最後に、3名の小グループによるブック・レポートを元にした発表（以下、グループ発表と記す）を行った。

##### (2)　使用教材とブック・レポートの対象

各種タスクには、村岡他（2013：22-29）の内省タスクとその他のテキスト分析タスクを用いた。

なお、学習期間の制約から、個人レポートおよびグループ発表では、リーディングで用いた二通他（2012）から1課分を選んでテーマとし、考察対象は、原著ではなく、各課における抜粋および解説とした。

#### 4-3-3　授業の流れ

週1回で全3回、1コマ90分で計5コマ実施した授業の流れを、表2に示した（ゴシック体は主な課題を表す）。

表2　ライティング授業の流れ

| | 教室活動 | 課題等 |
|---|---|---|
| 第1回2コマ | •ライティング授業案内<br>•ライティング内省タスク<br>①「書く」活動で重要なこと<br>②アカデミックな文章の特性<br>③文章作成前の準備<br>•Q＆A協働タスク（レポート・論文の作成）<br>•ブック・レポート作成案内 | ［事前］グループテーマ・個人テーマ選択<br><br>•作文課題1指示：個人ブック・レポート初稿<br>1500字程度<br>執筆要領遵守<br>執筆期間6日 |
| 第2回1コマ | •既習事項確認<br>•グループレポート作成案内<br>•内省タスク　④引用<br>•テキスト分析タスク（引用について学ぶ）<br>•引用練習 | **•作文課題1提出**<br>•作文課題2指示：<br>グループレポート<br>2000字程度<br>作文課題1コメント反映<br>•作文課題1コメント返送<br>•作文課題1改訂指示 |
| 第3回2コマ | **•ブック・トーク発表会**<br>（グループレポート改訂版準拠）<br>•個人ブック・レポートFB<br>改訂版ポイント確認<br>相互コメントタスク | **•作文課題2提出**<br>**•作文課題1修正版提出**<br>•作文課題2コメント返送<br>**•発表会準備作業**<br>スクリプト・PPT作成 |

大まかな流れとして、第一週は課題作成の準備を行い、第二週には各自で課題作成に従事しながら、教室で執筆上の重点確認と引用の練習を行い、第三週で改訂作業と成果発表を行った。なお、事前作業として本授業開始前に、グループと個人の二種のレポートテーマを選択した。3名ずつの小グループは、予め教師が選定した4課から発表テーマを選んだ。各テーマは『千年、働いてきました』（野村進著）、『悪あがきのすすめ』（辛淑玉著）、『生物と無生物のあいだ』（福岡伸一著）『わかりやすいはわかりにくい』（鷲田清一著）の4つである。個人のテーマは、リーディングクラスで扱った課とグループテーマを除いて上記二通他（2012）から各自で選択し、原則全員別テーマとした。

第1回の授業では、学習者が学習目標を十分理解した上で課題作成に取り組むための準備を中心に行った。まず、内省タスクにより「書く」活動における重点やアカデミックな文章の特性、アウトライン等の書く前の準備の意義を確認し、本授業に取り組む土台を固めた。次いで、Q＆A式のタスク等を活用して、一般的な学術的文章の作成法および本授業で執筆するレポートの構成面からの理解を深めた。協働的にタスクを行うことを通じて、本授業でのライティングの目標を、ブック・レポートの執筆要領の要件に照らして確認した。内容面では①的確な内容要約、②根拠の明示、③独自の主張の必要性を指摘し、形式面では①書き言葉の文体使用、②本文中の引用明示、③参考文献リストの完備を求めた。②、

③の不備は、無断引用として剽窃扱いされる旨を強調した教室外の活動として、学習者は、各自でレポート作成に取り組み始めた。

第２回の授業では、学習者がレポート執筆に当たって最も経験が浅く、最も困難を覚えると予想される引用を中心に扱った。前回の学習項目を振り返った上で、内省タスクにより引用の意義を理解し、テキスト分析タスクを用いて具体的な引用方法を学び、引用練習として各自のレポートにおける引用部分の検討を行った。授業外では、教師がコメントを付した上で、個人レポートの初稿が各自に返送された。学習者は、このコメントを参考にしつつ、本プログラムでの学びを総動員して、改訂作業を開始した。

第３回の授業は、グループ発表のブック・トーク発表会と個人レポートのフィードバック（以下、FB）を行う、本授業にとっての最終的な学びと総括の場であった。発表の準備では、グループごとにブック・レポートをメールで提出し、教師からコメントを受け取り、グループでの再検討を経て、発表資料を作成した。発表会では、質疑応答を含めた学習者達の渾身のパフォーマンスが披露された。会には本プログラムの他の教師や、スタッフも聴衆として参加し、発表風景の録画も行った。発表後に、個人レポートのFBを行った。FBの項目は、教室で学習者が提案し、全員で共有した上で、グループ内で相互コメント活動を行った。前日が提出日という時間的な制約から、改訂版への教師のコメントは手書きとし、教室で各人に返却された。

以上の授業において、学習者は、1500字の個人レポートの初稿、改訂版および協働制作した2000字のグループレポートの計３本を提出し、さらに発表準備としてスクリプトと提示資料の作成と発表練習に取り組んだ。約３週間での上記の量と質を求める課題への取り組みは、大きな成長が得られると同時に大きな負担になる可能性もあった。

#### 4-3-4　授業成果

最初の作文課題である個人レポート初稿には、内容と形式の両面において種々の問題点が認められたが、学習の進行に従って、改訂版やグループ発表では初稿からの進歩が確認された。以下に主な観察結果を挙げる。

**1)　話し言葉と書き言葉**

文体の適切な選択は、日本語能力試験（JLPT）のレベルにかかわらず困難であった。１級合格者でも初稿では、文末表現に丁寧体の「です・ます」の混用が散見され、文中には「ちょっと」、「～たら」、「踏んだりけったり」等の話し言葉の使用が多数認められた。このような問題点は、改訂版や、グループレポートでは大きく減少した。これは、4-1-5における学習者アンケートでの、学習効果に対する肯定的な記述とも一致している。

**2)　要約と引用**

一部の上級生や、日本語専攻の２年生等、日本語レポート作成経験者を除き、初稿では、引用明示に関する問題点が多数観察された。しかし、改訂版では引用を示す文末表現や引用文献への言及が増え、直接引用記号の不使用、引用頁の記載漏れなどの情報不足も大いに改善した。ただし、間接引用を活用しての適切な要約力の養成には、さらなる訓練も必要と思われる。

学生のアンケートの大半は「引用について徹底的に理解するようになった」「ぜんぜん知らなかった『引用』について具体的に学んで、後の日本語レポートで活用できる」「ただ使うことに慣れていましたが引用する方法を教えられて、相手や著者、知的財産を大事にするようになった」のように高い評価であった。一方で「『引用』はやはり難しく思う。これは引用するかしなくてもいいかは分かるようになったが、引用の形式が難しい」との指摘もあった。

**3)　執筆要領の遵守**

学部生である学習者の場合、執筆要領に従ってレポートを書いた経験がほとんどないためか、母語話者と同様に書式を軽視する傾向が大きかった。ページ設定における文字数や行数、余白、行間の調整や、フォントの適切な種類とサイズの選択が難しく、初稿では大半の学生が書式に関して注意を受けた。しかし、ほとんどの学習者は、コメントを反映して、改訂版では書式を整えることに成功していた。

#### 4-3-5　実践上の気づき

今後、本授業をより効果的に行うため、以下の二点、学習者のレベルと課題の与え方に言及しておきたい。

日本語能力がN2レベルに達しない学生の場合は、改訂版においても引用に関する修正が極めて不十分となった。その理由は、引用明示を求めた日本語によるコメントが理解できず、かつ、引用ルール設定

の意義に対する理解も不足していたためであった。将来、母国の教育機関での剽窃問題発生を予防することも視野に入れ、再度の書き直しを求め、学生によっては個別指導も行った。

また、学習者の執筆経験の背景も教育実践に影響を及ぼす。学習者の過半数は、日本語での執筆経験が日記か友人へのメール程度であった。この経験に対し、今回の課題は、1500字から2000字という相当量の、初稿と改訂版およびグループレポートの３本の提出であった。そのため、学習者の負担も添削を行う教師の負担も多大であったことがアンケートからもうかがえる。成果は明らかであったものの、課題の提示方法を検討する余地があると思われる。

### 4-4　特別講義とビジターセッション

本特別講義は、ビジネスコミュニケーションに焦点を当てた、ケース学習によるワークショップ型の授業である。ケース学習とは、ケース活動を組み合わせた学習形態である。ケース活動とは、事実に基づくケース（仕事上のコンフリクト）を題材に、設問に沿って学習者が協働でそれを整理し、時には疑似体験をしながら考え、解決方法を導き出し、最後に一連の過程について内省するまでを指す（近藤・金 2010）。以下、詳細を述べていく。

#### 4-4-1　学習目標

本プログラムに参加した学習者は現役学部生であり、近い将来企業等へ就職する可能性がある。彼らがすでに持っている日本語や日本文化に関する知識や情報を、「企業で日本語を使って働く」という文脈に置いて考える機会を与えることは、ビジネスコミュニケーションについての意識（知識・スキル・態度）を高める上で重要であると考える。そこで、本授業では、学習目標として「ケース学習の体験を通して、企業活動における異文化摩擦、業務の進め方の違い等について、他の参加者と対話し、問題発見解決のプロセスについて意識を高めることができる」を立てた。

#### 4-4-2　実施方法

**(1)　使用教材**

『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 ── 職場のダイバーシティで学び合う ──【教材編】』（近藤他 2013）のケース１（「まだ９時半です！」）を用いた。当教材は、日本人と外国人が働く職場で起きたコンフリクトを題材に書かれたもので、時間の感覚のずれや仕事の進め方、人間関係の構築の仕方等を読み取りながら、個々のケースにおける問題を発見し解決方法を導き出すようデザインされたものである。

**(2)　実施手順**

２回（90分２コマ）の授業と事前・事後の活動は、次の手順で行った。

① 事前に各自でケースを読み、メモを作成してくるよう指示した（ワークシート）。
② １回目の授業では、担当講師が授業の目的と日本企業の留学生採用」について紹介し、グループ（学生３名とビジター１名）でのケース活動を実施した。活動は、ワークシートの設問に沿って、問題の所在と解釈、解決のための行動等を話し合うものである。
③ １回目の授業後に、問題解決につながる言語行動（会話例）を考えることを宿題とした（ワークシート）。
④ ２回目の授業では、グループごとにロールプレイを行った。ロールプレイ活動では、「A. グループ名を決める」「B. 会話例の共有と問題解決のためのシナリオを作成する」「C. ロールプレイを行い、解説を付ける」の３点を指示した。
⑤ ２回目の授業終了後に、各自内省シートの作成と提出が課された。

**(3)　ビジター**

ビジターは日本語教育学を専門とする本学の大学院生４名である。参加協力を募る際に、授業の目的と形態、ビジターへの期待等を事前に知らせた。ビジターには一人の参加者として自分の意見や経験を交えて討論に参加するよう依頼し、学生と同様に①～⑤に取り組んでもらった。

#### 4-4-3　評価（分析と考察）

本授業の評価として、グループ活動中の「学生のパフォーマンス」と学習者・ビジターの「内省シートの記述内容」から参加者の反応を記述することとする。

**(1)　ビジネスコミュニケーションについての意識化**

各自の作成した会話例は、グループで共有され、学習者はそれをベースにシナリオを作成した。その

過程で、次のような行動をとっている様子が窺えた。

- 問題発見解決のためのコミュニケーションを具体的に考える（上限関係や文末表現、関係づくりの言語・非言語行動）
- 登場人物の人格や性格、相手との関係に配慮した言語行動に修正する
- 言語面の適切さ、非言語面の情報、ディスコースの情報が加えられる

一例として、グループＡ（３名）の作成したシナリオと解説を示す。（登場人物：田中（上司）とマハ（社員））

【グループＡのシナリオ】

田中：明日までに発注データを処理しておくようにしてくれたまえ。
マハ：はい、かしこまりました。明日何時までに提出すればよろしいでしょうか。
田中：明後日の会議でその資料が必要だから、明日の午前中には出してほしいんだけど。
マハ：すみません。明日の午前中までに処理しなければならない仕事が三つあるんですが……。少し締め切りを延ばしてもらえませんでしょうか。
田中：あ、そうか。じゃ、今頼まれている仕事のリストを見せてもらえるかな。
マハ：はい。こちらにあります。
田中：ああ、この仕事は後でも大丈夫。これは急がなきゃならないものだから、この仕事が終わったらすぐ私の仕事を頼むぞ。もう一つ、わからないことがあったらすぐ私に聞いてくれたまえ。

【グループＡのシナリオの解説】

まず、私たちが設定した場面は、上司の田中さんがマハさんに仕事を頼む時で、上司から「明日までに」と言われたことに対して、マハさんは「明日の何時までに～」とはっきり締め切りを聞いています。また、田中さんは「明後日の会議で必要だから」という明確な理由をつけて説明していました。私たちはコミュニケーションが足りないと思ったので、田中さんが理由を説明したり、マハさんが自分の状況を説明して締め切りを延ばしてもらうというように、お互いに自分の具体的な状況を話すことでトラブルが起こらないようにしました。最後に、言い方は厳しい田中さんでしたが、「わからないことがあったら聞いてくれたまえ」のようにやさしい上司の一面を表現してみました。

まず、コンフリクトの原因（問題の所在）について、学習者は、上司の田中さんが「明日までに」という表現での指示が曖昧であったこと、そのため部下のマハさんの解釈とずれてしまったことに問題の所在を見出している。その解決には、「指示の目的・話者の意図をより明示的にすること」、「指示を受ける側も、自分の状況を伝え、働きやすい環境を作ること」が必要であるという結論を導き出しているように見受けられる。このように曖昧なコミュニケーション・スタイルを明示的な説明によって補うことや、当事者間で各々の状況や意図を共有するといった対話的アプローチは、職場の異文化間コンフリクトを管理する上で有効な方略である（Ting-Toomey and Oetzel 2001）。

こうした観点は、他のグループのシナリオにも見られる。例えば、「私が“明日までに”と言ったのは明日の午前中までという意味だったの。うちの会社では一般的ですよ」といった表現から、話者の意図と会社の文化（があるとすれば）を伝えることが必要であるとの見方を示していた。

次に、４つのグループに共通に見られたものとして、「相手に対する気遣い」の側面が挙げられる。グループＡの例では、部下の気持ちに配慮する行動を通じて、優しい上司像を演出している。その他に、上司からの指摘に対し、「ご指摘ありがとうございます。すぐに直して提出します」といった表現をシナリオに加える等、指示する側・される側の双方の立場に配慮した表現を考えていた。こうしたMutual-Face Givingも対話的アプローチの具体的な行動として挙げられる（Ting-Toomey and Oetzel 同上：191）。

### ⑵　対話と内省によるケース学習のプロセス

一連のケース学習の体験は、参加者にどう受け止められたか。内省シートの「新しく知ったこと」、「話し合いを通じて気づいたこと」の記述内容は次の３点にまとめられる。

1）言語使用についての気づき

- 「だが」という表現は、文体的なので、「しかし」または「でも」を使ったほうがいいが、不評や言い訳に聞こえるので控えたほうがいいこともわかった（S1）。
- 一人で宿題をするときは敬語を使えなかったが、ビジターと話し合うときは、「します」等いろいろな丁寧な言葉を学ぶことができた（S2）。

2）問題解決・コミュニケーションについての意識化

- 最初は、後ろでうろうろしている上司の行動を読んで、一方的に良くないと思っていたが、グループで話し合ううちに、上司の心の中や行動の背景にある考えについても想像することができた（S7）。
- 今回のケースを通じて、ある問題が生じたときの対処の仕方や、どのように行動すればよいか

を学ぶことができた。やはり、対話を図ることが解決に役立つと思う（S3）。

- 会社の中で上司の気配りと社員への尊敬の念は、コミュニケーションがうまくいく条件であるといえるかもしれない。「嫌だ」という気持ちから脱出して、何ができるかを考える力が必要である（ビジターC）。

3）対話的学びへの価値づけ

- ほかの人と話し合うことがこんなにも面白かったのかと再認識するきっかけとなった（S9）。
- この短時間でシナリオを書き、演じるまでできたことが素晴らしい。また、役割分担もできる人に偏るのではなくみんなへの配慮が素晴らしい。多くの視点があり、それをシェアし、みんなの考える力、まとめる力、問題解決能力のすごさを実感した（ビジターT）。

## 5　総合的考察

プログラム終了後の学習者に対するアンケート調査においては、学習者各自の日本語能力の向上に関する自己評価、プログラムの教育効果、および今後の学習方法やキャリアに関する展望等について記述式で回答を求めた。

具体的に、ほとんどの学習者に見られた代表的なコメントを以下に引用する。「パラフレーズを通じて、話し言葉と書き言葉を使う場合を区別することができるようになった」として、表現の使い分けや文体の差異への意識が高まった様子が記述されていた。また、「ディスカッションや授業とか、グループレポートを通じて、他者と協働する力が培えました」といったコメントや、ただ文章を理解するだけでなく、それをもとに、意見交換を行い、「他者に伝えることに慣れるようになった」といったコメントが見られ、明らかに、日本語を用いて他者との「協働」を志向し、それを実際に行動に移せたことを高く自己評価していた。さらに、「たくさん演習して引用ができるようになった」、「引用する時に何を書くべきか、確実にわかってきました」「引用する方法を教えられて、相手や著者の知的な財産を大事にするようになった」とのコメントから、読解とブック・レポート、およびそれらの協働作業による発表会での成果報告を通じ、1)情報の取捨選択、2)アカデミックな発信方法、3)それらの重要性について、本プログラムで学び、過去にない気づきを経験したものと推察される。

以上の結果、本プログラムは、大学生活に必要なリテラシーへの理解を深め、また、種々の協働的タスク活動による学習者各自の気づきを促進し、一定以上の評価を得たと考えられる。上記の「協働」や「知的財産の重要性」への「気づき」は、社会人としても肝要なもので、本プログラムが一定以上成功した証左であると言えるものであろう。

なお、1名書記言語能力が高くないケースには課外に特別な対応を行ったが、リーディングとライティング双方で困難を伴ったことから、短期集中型の上級日本語プログラムの実施に際しては、海外の送り出し大学側と学習者の日本語レベルの詳細を十分に確認する重要性が指摘できる。その際に、母国で日本語による一定量のレポートというジャンルの文章を作成した経験の全く無い学習者の場合には、今回のプログラムではやや困難を伴うと考えられる。

一方で、学部生の日本への短期留学には、日本語能力の向上に加え、日本での文化体験や交流活動にも期待が高く、今後のプログラム開発には、提供可能なカリキュラムと学習者のニーズとの擦り合わせがより重要になると言える。

## 6　おわりに

本稿では、漢字圏で母語が同じ12名の学習者を対象とした上級レベルで「アカデミック・ジャパニーズの基礎」と位置づけた特徴を有する超短期プログラムについて、限定された範囲での報告を行った。本報告の結果は、多くのプログラムに一般化可能なものではないが、特徴を有する実践報告としての記録に一定の意義があったと思われる。

**謝辞**

複数のビジターセッションに参加してくれたビジターの大学院生の皆さんに心から感謝の意を表する。本研究は平成26-29年度科学研究費補助金基盤研究(B)（課題番号26284072（研究代表者：村岡貴子）の助成を受けて行った。

**注**

1）ここでの複数専攻とは、二分野以上の専門を主専攻として、単位や学位を認定する制度を示す。

2）ブック・レポートやブック・トークのテーマ以外

のものである。

**参考文献**


池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 ―創造的な学びのデザインのために―』ひつじ書房

稲葉みどり（2006）「日本語・日本文化短期研修プログラムの開発と実践」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第9号，pp.35-42

大島弥生・大場理恵子（2013）「ブック・トークとポスター発表を通じた読解の方略の獲得支援」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』第5号，pp.20-28

カッティング美紀（2015）「短期留学プログラムにおける「意義のある学習」の実践―留学におけるアウトカムの体系化と学生思考の教育デザインへの挑戦―」『異文化間教育』第41号，pp.111-126

鎌田美千子・仁科浩美（2014）『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク

金孝卿（2015）「大学におけるビジネス日本語コミュニケーション教育の挑戦―持続可能な社会と個人の幸福を目指して―」第8回大阪大学　専門日本語教育研究協議会報告書

近藤安月子・丸山千歌（2004）「短期留学プログラム―海外の日本語教育機関との連携―」『小出記念日本語教育研究会論文集』小出記念日本語教育研究会，pp.97-112

近藤彩（2014）「日本語非母語話者と母語話者が学びあうビジネスコミュニケーション教育―ダイバーシティの中で活躍できる人材の育成に向けて―」『専門日本語教育研究』第16号，pp.15-22

近藤彩・金孝卿（2014）「グローバル時代における日本語教育：プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション」『NSJLE Proceedings 2012』pp.103-114

近藤彩・金孝卿（2010）「「ケース活動」における学びの実態―ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて―」『日本言語文化研究会論集』第6号，国際交流基金・政策研究大学大学院，pp.15-31

近藤彩・金孝卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子（2013）『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習―職場のダイバーシティで学び合う―』ココ出版

近藤純子・江森祥子・花井善朗・石井智（2009）『上級へのとびら―コンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語―』くろしお出版

島崎薫（2009）「学習コミュニティーの形成を目指した取り組みとその考察」『言語科学論集』第13号，東北大学文学部，pp.59-69

二通信子・門倉正美・佐藤広子（2012）『日本語力をつける文章読本―知的探検の新書30冊―』東京大学出版会

朴鍾祐・水野マリ子（2007）「「夏期日本語日本文化研修プログラム」における国際的教育戦略」『留学生センター紀要』第13号，神戸大学留学生センター，pp.1-19

藤森弘子・宮城徹・中村彰・荒川洋平（2013）「異文化体験型シラバスに基づいたショートステイプログラム2012の実践と課題」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』第39号，pp.137-152

村岡貴子・因京子・仁科喜久子（2013）『論文作成のための文章力向上プログラム―アカデミック・ライティングの核心をつかむ―』大阪大学出版会

山崎信寿（2008）「専門日本語の気配り」『専門日本語教育研究』第10号，pp.19-24

吉野文・西住奏子（2010）「千葉大学短期交換留学プログラム（J-PAC）の現状と課題―学部交換留学を中心に―」『国際教育』第3号，千葉大学国際教育センター，pp.55-65

Stella Ting-Toomey and John G. Oetzel（2001）*Managing Intercultural Conflict Effectively.* SAGE Publications. Publications.

〈資料1〉

## カリキュラムの方針および成績評価

（紙幅の都合上、ふりがなは外した形で掲載する）

本プログラムでは、基本的には、日本語を活用して次のような行動がより高度なレベルで可能となるよう、教材を活用しつつ、さまざまな学習活動を展開する。

① 目的や場面に応じて、論理的な思考に基づいたオリジナリティ（独創性）ある考え方や意見を効果的な表現によって正確に伝達できる。
② そのために、他者からの学びや他者との協働を以下の通り重視する。
　1）他者（人的リソースや文献）から多様な視点を学ぶ。
　2）他者との積極的な協働を志向する。
　3）他者（読み手・聞き手）に対する配慮について意識化する。
（傾聴の姿勢、他者の立場に立った発信方法（内容・構成・表現）の熟慮、準備と時間管理）
③ ルールを遵守し、目的や場面に応じたマナーを意識しつつ、表現活動を行う。

以上の3点を重視した学習活動の成果を、成績評価に反映する。成績評価はオリエンテーションで説明した通り、以下の割合で行う。

- 毎回の出席（30%）
- 授業への積極的な参加の程度（30%）
- 小テスト（10%）
- 発表（ブック・トーク）と提出物（ブック・レポート）（30%）

なお、全体の出席が80%を下回る場合には、成績評価と単位付与を行わない。法定伝染病への感染やその他の重篤な病気にかかったケース、および家族や親類の不幸以外には、欠席は認められない。欠席した場合は、その日の課題を必ず完了させること。

〈資料2〉

## (1) 『都市と日本人「カミサマ」を旅する』読解タスクシート

（紙幅の都合上、解答欄の枠とふりがなは外した形で掲載する）

問題1：アメリカの高層ビルには屋上がない理由や背景について、本文中の表現を使いながら、以下の質問に答えなさい。

(1) 上記の疑問への解答は、誰からの情報にもとづいて説明されているか。
(2) アメリカの高層ビルに屋上がない理由は何か。
(3) 社会学者マックスウェーバーの言葉が引用されている理由は何か。

問題2：本文を読んで、韓国の場合はどうか、クラスメートと知っていることを述べ合って、日本型かアメリカ型か、それ以外の型になるか、考えなさい。