

(実践報告)

大学院留学生は『アカデミック日本語』における プロセスライティングをどのように受け止めたか — 学期末のアンケート調査を通じて —

トンプソン (平野) 美恵子

キーワード

修士論文 形式と内容 対話 グローバル時代 持続可能性言語教育

1. はじめに

グローバル時代における世界のボーダレス化は、教育を受け、キャリアを形成していく場を世界中に広げていくことを可能にした。日本社会においても留学生は増加傾向にあり、2008年日本政府により策定された「留学生30万人計画」によれば、優れた留学生の獲得を目指し、大学院留学生を積極的に受け入れ、修了後の就職支援を行なうよう示されている。日本学生支援機構 (JASSO) による平成22年度留学生在籍状況調査結果を見ても、大学院留学生は39,097人に及び、これは過去最多である。日本社会の少子高齢化に鑑み、高度人材の育成及び獲得を視野に入れ、大学院留学生を受け入れる動きは、今後も続く予測される。

一方、大学院留学生を対象とした留学生教育は実践報告・研究ともに緒についたばかりである。大学院留学生は学部生と異なり、目標言語の学習以上に専門分野の修得が求められ (張・原田 2009)、言語能力や研究の基礎となる教養知識などを既に有することが前提となっていることが多い。しかしながら、母国での教育状況が異なるため、言語及び教養知識の獲得状況も均一ではないと考えられる。村岡 (2008) が指摘するように、母国で卒業論文を書いた経験がない者もいる。張・原田 (2009) によれば、研究よりも日本語力を高める場として大学院生活を位置づける大学院留学生も少なくないという。そのような中、日本語能力と研究遂行能力の向上を担保し、グローバル時代を担う高度人材の育成を可能にする大学院留学生教育はどうあるべきなのだろうか。

以下、本研究は大学院留学生教育の基礎的資料として、淑徳大学大学院における「アカデミック日本語」の実践を取り上げ、当該科目を履修した大学院留学生に対して行なったアンケート調査の結果を報告する。

1

2. 持続可能性言語教育としての「アカデミック日本語」

アカデミックジャパニーズ (Academic Japanese [略称AJ]) とは、高等教育等で必要とされる高度の日本語運用能力を指し、学術目的で英語を学習する English for Specific Purpose (略称ESP) の流れをくむものである。山本 (2004) は、アカデミックジャパニーズを、高等教育における学術分

大学院留学生は『アカデミック日本語』におけるプロセスライティングをどのように受け止めたか

野に加え、卒業後の職業生活や社会生活で使用される高度な日本語、と定義している。言い換えれば、アカデミックジャパニーズは、留学生の知的活動を長期的に支え、促進する媒介手段となりえるものである。

淑徳大学大学院においても、大学院留学生増加に伴い、アカデミックジャパニーズの習得を目指す「アカデミック日本語」が2010年に新規開講された。当該科目においては、大学院での専門領域の学習、研究関心の焦点化、研究成果の統合と発信を促進するため、論文としての集大成に至る過程をプロセスライティングの手法で辿る。研究論文を執筆する過程を経験することで、学生が自主的に研究テーマを設定し、他の学生と協働的に探求していく姿勢を養う。この過程を通じ、修士論文完成のための基盤を形成するとともに、グローバル世界を切り開く人材を育成することを目指す。

「アカデミック日本語」のシラバスおよび教室活動デザインは、持続可能性言語教育（岡崎2009）の理念を参考にしている。当該科目が依拠する理論的枠組みを視覚化したものを図1に示す。

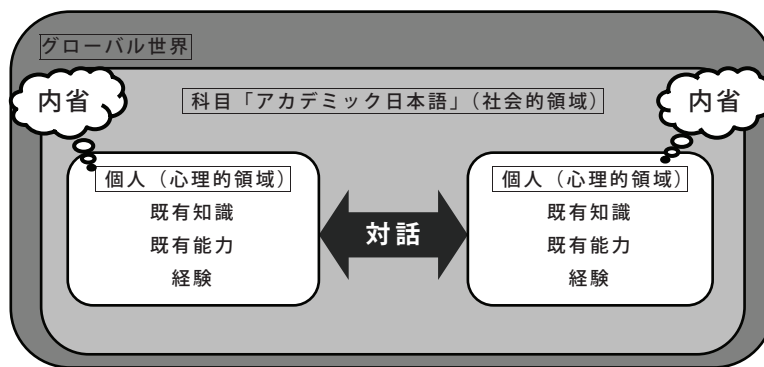


図1. 「アカデミック日本語」が依拠する持続可能性言語教育理論的枠組み

持続可能性言語教育においては、第一に、一個人が持つ既有知識・既有能力・経験を最大限に活用することを前提とし、各自がそれぞれの背景を起点としながら、「世界（専門領域）はどうなっているのか」を能動的に認識することを促す。これを心理的領域の保全と呼ぶ。第二に、各自の心理的領域で得られた世界認識（専門知識）を、批判的に検討する対話を授業の中で持ち、多角的な視座を得ることを促す。これを社会的領域の保全と呼ぶ。第三に、社会的領域における他者との対話で得られた多角的な世界認識（専門知識）を内在化させ、自身の見解を明確化するために、各自が再びそれぞれの背景と統合させながら内省することを促す。こうした学び手の既有能力を起点とした心理的領域および社会的領域の保全が、グローバル世界に埋め込まれた専門領域に関する知識とその応用力の獲得を可能にする。さらに言えば、自己を起点とした専門知識の獲得が、内省と対話を媒介する言語のありようを豊かにし、ひいてはグローバル時代を生き抜く持続可能な力を醸成する。

2 「アカデミック日本語」において、長期的な視点による持続可能な力の醸成を促す意義は大きく、競争が激化しているグローバル時代を切り開く人材の育成を目指すことに疑念はない。一方、自己を起点とした能動的認識と他者との対話を重視する学びの場は、受験、語学検定、資格取得などの短期目標を達成するための学習を積み重ねてきた者に、違和感を与える可能性もあるだろう。冒頭で述べたように、日本語力を高めるといふ漠然とした目的で大学院生活に臨んでいる場合、言語自体に焦点を置くのではなく、言語を媒介として世界認識（専門知識）を主体的かつ協働的に拡大・深化させ、自己の主張を明確化していくというアプローチがどこまで受け入れられるのだろうか。

そこで、本研究は「アカデミック日本語」を履修した大学院留学生が、授業の一連のプロセスをど

のように受け止めたかを明らかにし、彼らの意識から「アカデミック日本語」の可能性と課題を示す。

3. 研究方法

3-1. 実践概要

本研究で対象としたのは、淑徳大学大学院における前期開講科目「アカデミック日本語Ⅰ」である。主要テキストとして、『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成—』を用い、このテキストを参考にシラバスを作成した。表1に、「アカデミック日本語Ⅰ」のシラバスを示す。

表1. 2011年「アカデミック日本語Ⅰ」シラバス

回	内 容
①	オリエンテーション（「なぜ私は研究したいのか」を考える、授業目的の確認）
②	ミニ研究論文のテーマを考える（テーマ設定、思考マップ作成）
③	テーマに関する情報を調べる①（図書館の活用方法、情報のカード化、文献収集）
④	テーマに関する情報を調べる②（過去の修士論文を検討）
⑤	テーマを絞り込む（情報の整理、問いと答え（研究目的の焦点化））
⑥	目標を規定する（目標規定文（研究目的）作成）
⑦	文章を組み立てる（目標の再検討、序論・本論・結論の設定、アウトライン作成）
⑧	アウトラインを再検討する（アウトライン第二稿作成）
⑨	パラグラフを書く（パラグラフの主題（中心文）、パラグラフの種類）
⑩	ルールに則って書く（パラグラフの点検、レポートの表現、表記のルール）
⑪	引用する（論文中の引用スタイル、図表の作成、参考文献リスト、下書きの提出）
⑫	発表を準備する（パワーポイント作成、レジュメ作成）
⑬	発表する
⑭	文章・文・語句、主張の一貫性と妥当性を点検する
⑮	学んだことを振り返る（学習プロセスの振り返り、書き言葉総合テスト）

「アカデミック日本語Ⅰ」では、1学期を通して一本の研究論文を完成させることを目標とし、その過程で情報収集、研究目的の焦点化、アウトライン・パラグラフ作成、引用、口頭発表、論文の点検などを行なう。この論文を完成させる一連のプロセスを意識したシラバスには、修士論文執筆を疑似体験させるねらいがある。このプロセスの中で、学生はグローバル世界という文脈を意識しつつ、自身の研究テーマの探求を進め、その過程を様々な研究関心を持つ他の院生と共有しながら互いの思考を批判的に検討し、対話を通じて得た多角的な視座を個々の内省によって深化させる。さらには、説得力をもって発信していくための言語運用能力を身につけていく。

3-2. 対象者

対象者は、淑徳大学大学院国際経営・国際文化研究科に所属し、2010年および2011年に「アカデミック日本語Ⅰ」を履修した大学院留学生である¹。2010年は10名（中国9、ネパール1）、2011年は7名（全員中国）で、日本語能力は中級から上級が混在していた²。淑徳大学大学院への入学経緯は、学部・専門学校・日本語学校からの進学と様々だが、母国で四年制大学を卒業しておらず、高等教育を受ける機会を日本で得た学生が大半である。彼らの専門は、国際経営、財務会計、経営情報、マーケティング、異文化コミュニケーション、日本文学、など多岐に渡る。

大学院留学生は『アカデミック日本語』におけるプロセスライティングをどのように受け止めたか

3-3. 分析データ

対象とした分析データは、2010年および2011年前学期期末に実施した「アカデミック日本語Ⅰ」に関するアンケートである（アンケート内容は、稿末資料を参照されたい）。今回分析の対象とした質問項目は、以下の通りである。

5. 「アカデミック日本語Ⅰ」で学んだものの中で、役に立ちそうなことは何ですか？ ○をつけてください（複数可）。
6. 「アカデミック日本語Ⅰ」で学んだものの中で、もっと詳しく勉強したかったことは何ですか？ ○をつけてください（複数可）。
7. 「アカデミック日本語Ⅰ」で学んだものの中で、勉強する必要がないと思うものはどれですか？ ○をつけてください（複数可）。

テーマを考える思考マップ・書き言葉の表現（クイズ）・図書館での検索方法・情報カード・問いと答え・目標規定文・アウトライン・パラグラフ・引用・図表・発表・下書き・その他（ ）

分析においては、質問ごとに学生が選択した項目を数量化し、大学院留学生による「アカデミック日本語Ⅰ」に対する意識の傾向を探った。また、2011年履修学生の一部に対し、研究に対する意味づけについて行なった半構造化インタビュー³の資料を、副次的データとして用いた。

4. 結果と考察

分析の結果、大学院留学生は「アカデミック日本語Ⅰ」において導入された言語形式、論文の構造、研究の作法など、‘研究成果をどう見せるか’に対する関心が高かったことが分かった。一方、研究テーマを精緻化していくプロセスで必要な思考の整理・活性化や、情報収集・整理など、‘研究をどう掘り下げていくか’に対する価値づけは比較的低かった。以下、順に見ていく。

まず、「アカデミック日本語Ⅰ」において、大学院留学生に有用だと捉えられた事柄を図2に示す。

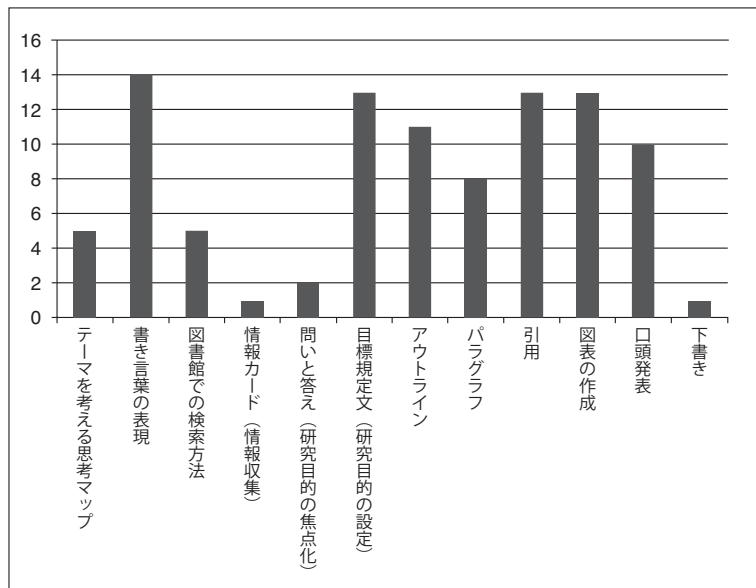


図2. 「アカデミック日本語Ⅰ」の中で、有用だと思われる事柄

図を見ると、「書き言葉の表現」「目標規定文（研究目的の設定）」「アウトライン」「引用」「図表の作成」「口頭発表」について、有用であると捉えていたことが分かる。これらを大別して考えれば、言語形式、論文の構造、研究の作法など、‘研究成果をどのように見せるか’に対する関心が高かったと言えるだろう。一方、「テーマを考える思考マップ」「図書館での検索方法」「情報カード（情報収集）」「問いと答え（研究目的の焦点化）」「下書き」は、比較的评价が低い。したがって、論文完成に至るプロセスで不可欠な思考の整理・活性化、情報収集・整理、研究目的の精緻化、段階的な執筆など、‘研究をどのように掘り下げていくか’に対する関心は高くないことが窺える。

次に、「アカデミック日本語Ⅰ」において、大学院留学生がより詳細に学習する必要があると認識した事柄を図3に示す。

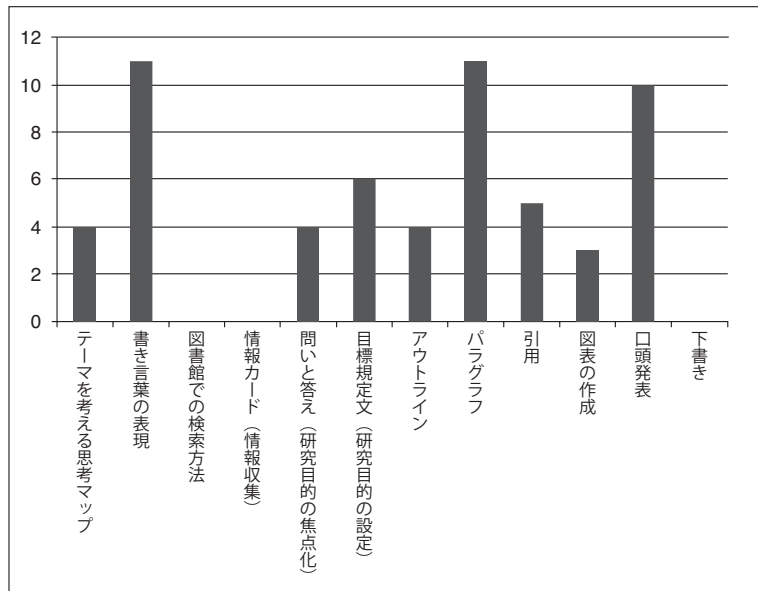


図3. 「アカデミック日本語Ⅰ」の中で、より詳しく学習が必要な事柄

図を見ると、「書き言葉の表現」「パラグラフ」「口頭発表」に対する学習ニーズが高いことが分かる。図2と合わせて考えると、大学院留学生が「書き言葉の表現」という言語形式の学習を非常に重視していることが窺える。また、図2を見ると、パラグラフ作成、口頭発表については、言語形式ほど有用であるとは捉えられていないものの、図3のデータから、さらなる研鑽の必要性が認識されていると言える。大学院留学生にとって、自己の主張と根拠を効果的に織り交ぜながらパラグラフを作成することや目標言語で発表することは、至難の業であろう。インタビューによると、母国の教育においても、重点先行型の論理展開を経験していない、あるいは公的な場での発表に馴染みがない学生が多い。したがって、‘研究成果をどのように見せるか’という技術に対し、学習の不足を認識していたと考えられる。

最後に、「アカデミック日本語Ⅰ」において、大学院留学生に学習する必要があるないと捉えられた項目を図4に示す。

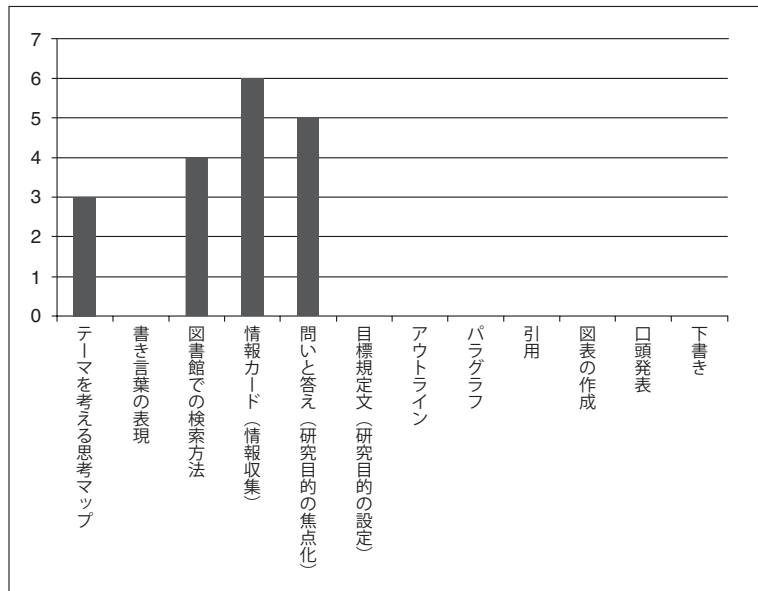


図4. 「アカデミック日本語 I」の中で、学習の必要がないと思う事柄

学習の必要がないと判断された事柄は、概ね少なかったものの、「テーマを考える思考マップ」「図書館での検索方法」「情報カード (情報収集)」「問いと答え (研究目的の焦点化)」に対し、若干の評価の低さが見られた。これらの結果は、図2の結果と連動しており、思考の整理や活性化、そして情報収集・整理に対する価値づけが低いことが改めて確認された。このことから、「アカデミック日本語 I」という公的な学習の場に、研究テーマを精緻化していくプロセスを組み込み、'研究をどう掘り下げていくか' という問いを追究することに対し、大学院留学生が消極的な姿勢を持っていることが示唆された。

5. 「アカデミック日本語」の可能性と課題

以上の結果から、「アカデミック日本語 I」で導入された言語形式、論文の構造、研究の作法に対する肯定的な認識かつ学習意欲が確認された一方、思考の整理・活性化、情報収集・整理に関しては消極的な姿勢が垣間見られた。言いかえれば、'研究成果をどう見せるか' という点については、抵抗なく受け入れられていたものの、'研究をどのように掘り下げていくか' という点については、その意義が認識されていない可能性が窺えた。つまり、比較的短期的に成果が実感できる事柄に対する関心が高く、長期的に漸進的な歩みが想定される事柄については、「アカデミック日本語」での扱いを期待していないと言える。2章で懸念を示したように、言語を媒介とした世界認識 (専門知識) を主体的に深めていくことが、言語そのものを学習することに比べ、容易に受け入れられていないのである。

この一因として考えられるのは、大学院留学生の多様な専門関心である。'研究成果をどう見せるか' という点においては、テーマに限らず、普遍的に共通する学習項目として捉えられ、他者との対話を通じて理解を深めていく有用性を見出すことが容易だったと考えられる。他方、'研究をどう掘り下げるか' という点においては、研究テーマの内容が異なる場合、テーマに対する共通理解の形成が困難で、批判的検討を行なうところまで到達しなかったのではないか。研究テーマに馴染み

のない他者に対し、平易な言葉で分かりやすく説明することは、自身の論理展開の矛盾点や不足点に気づき、説得力ある論文を作成することにつながるだろう。自身の見解を論理的に整理し、展開する能力は、大学院修了後のキャリア形成や知的活動にも作用すると考えられる。しかし、このことに学生が意義を見出していなければ、丁寧な説明による共通理解の形成も、その後の批判的検討も起こらず、研究テーマの精緻化という内容への着目は薄れてしまう。

では、「研究をどのように掘り下げていくか」という点に対し、大学院留学生は、「アカデミック日本語」などでの公的な支援なしに、各自主体的に臨むことができているのだろうか。インタビューによれば、研究テーマに関し、母国で学習した経験はなく、日本での大学院生活を通じて知識を獲得したいという。また、母国では日本語という言語を中心に学習しており、何等かの研究テーマを一定期間追究し、卒業論文を完成させる過程を経験した学生は多くない。これらのことから推測されるのは、自身の興味関心を整理し、研究テーマを精緻化させることや、研究関心に応じた文献収集と整理を学ぶ必然性は十分あるということだろう。これらの事柄は、修士論文執筆に欠かせない要素であり、また修了後の社会生活においても有用である。

次なる疑問は、持続可能な人材育成を可能にする「アカデミック日本語」が提供すべき学習項目と、大学院留学生のニーズの不一致をどう克服するかである。彼らが切望するように、言語形式に代表される「研究成果をどう見せるか」に注力することで、グローバル世界を見通しながら彼らの研究に対する知見と見解を拡大・深化させることができるのか。「研究をどのように掘り下げていくか」を強化した場合、対話の媒介となる言語に上手く働きかけ、言語形式と内容の学習を共起させることができるのか。

「アカデミック日本語」の課題をクリアしていくためには、大学院留学生が研究をどのように意味づけているのか、キャリア形成において大学院生活をどのように位置づけているのかを、さらに把握する必要がある。彼らの研究に対する意味づけとグローバル世界における就業観を探ることにより、今回明らかになった彼らのニーズの背後にある価値観を明らかにし、グローバル時代を切り開く持続可能な人材育成を目指す「アカデミック日本語」の展望を見出すことが可能になると考えられる。今後の課題としたい。

注

1. 2010年度は、日本人学生が1名履修していたが、今回は分析対象としていない。
2. 中級は日本語能力試験N2、上級はN1に相当する。
3. この半構造化インタビューは、現在進行中であり、今後もインタビューを増やしていく予定である。インタビュー結果については、6章に今後の課題として示したように、別稿を用意したい。

参考文献

- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂（2005）『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成—』ひつじ書房
- 岡崎敏雄（2009）『言語生態学と日本語教育 人間の存在を支えるものとしての言語』凡人社
- 張瑜珊・原田三千代（2009）「研究生のための『アカデミック日本語教室』の試み—協働で学ぶ研究計画書作成—」『言語文化と日本語教育』（37）, 31-40.
- 日本学生支援機構（2010）「平成22年度外国人留学生在籍状況調査結果」
http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/data10.pdf
 2011年8月20日アクセス

大学院留学生は『アカデミック日本語』におけるプロセスライティングをどのように受け止めたか

村岡貴子 (2008) 「日本における大学院レベルの日本語学習者を対象としたアカデミック・ライティング教育とは」『言語文化共同研究プロジェクト2007アカデミック・ライティング研究Ⅱーより効果的な教育のために』11-20.

文部科学省 (2008) 『『留学生30万人計画』骨子の策定について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm 2011年8月20日アクセス

山本富美子 (2004) 「アカデミックジャパニーズに求められる能力とはー理論的・分析的・批判的思考法と語彙知識をめぐってー」『東京外国語大学留学生日本語センター移転記念シンポジウム資料集 パネルディスカッション3』98-103.

稿末資料

授業に関するアンケートのお願い

1学期間、「アカデミック日本語Ⅰ」の受講お疲れ様でした。来期に開講される「アカデミック日本語Ⅱ」そして来年の「アカデミック日本語Ⅰ」をよりよくデザインするため、以下アンケートにご協力ください。よろしく願います。

1. 授業の速さ・ペースについて、○をつけてください。コメントも書いてください。
とても速かった・速かった・ちょうどよかった・遅かった・とても遅かった
コメント ()
2. 授業で使用した配布資料について、○をつけてください。コメントも書いてください。
とても難しかった・難しかった・ちょうどよかった・簡単だった・とても簡単だった
コメント ()
3. パラグラフライティングを学ぶことができたと思いますか? ○をつけてください。そして理由を書いてください。
学ぶことができたと思う・理解できなかった・まだ分からない
理由 ()
4. 論文の書き方が理解できるようになったと思いますか? ○をつけてください。そして理由を書いてください。
理解できるようになったと思う・理解できなかった・まだ分からない
理由 ()
5. 「アカデミック日本語Ⅰ」で学んだものの中で、役に立ちそうなことは何ですか? ○をつけてください (複数可)。
テーマを考える思考マップ・書き言葉の表現 (クイズ)・図書館での検索方法・情報カード・問いと答え・目標規定文・アウトライン・パラグラフ・引用・図表・発表・下書き・その他 ()
6. 「アカデミック日本語Ⅰ」で学んだものの中で、もっと詳しく勉強したかったことは何ですか? ○をつけてください (複数可)。
テーマを考える思考マップ・書き言葉の表現 (クイズ)・図書館での検索方法・情報カード・問いと答え・目標規定文・アウトライン・パラグラフ・引用・図表・発表・下書き・その他 ()
7. 「アカデミック日本語Ⅰ」で学んだものの中で、勉強する必要がないと思うものはどれですか? ○をつけてください (複数可)。
テーマを考える思考マップ・書き言葉の表現 (クイズ)・図書館での検索方法・情報カード・問いと答え・目標規定文・アウトライン・パラグラフ・引用・図表・発表・下書き・その他 ()
8. 「アカデミック日本語Ⅰ」を通じて、何を学びましたか。自由に書いてください。
9. 「アカデミック日本語Ⅱ」で学びたいことがあれば、自由に挙げてください。

ご協力ありがとうございました。

(受理 平成23年9月26日)