

査読論文

外国人大学教員に対する日本語研修 Japanese Language Training for Foreign Faculty

ニーズ調査と授業実践の報告 Report on Needs Analysis and Implementation

宮崎 七湖・ブラウン・ハワード・久住 智子¹

MIYAZAKI Nanako, BROWN Howard and KUSUMI Tomoko

This study addresses the language-related difficulties experienced by foreign faculty members working at Japanese universities and their need for Japanese-language training. In order to develop a Japanese-language training curriculum, we conducted a needs analysis based on interview data from prospective course participants. Results of the needs analysis indicated that two goals should be prioritised for the training course: the ability to participate in discussions in meetings among faculty members, and the ability to communicate in interactions with administrative staff. Based on these findings, original materials were created for the training course. The materials centered on cases for analysis and discussion, a list of terms and expressions commonly used in meetings, and scenarios for internal communication. After the training sessions, participants reported generally positive evaluations: their understanding of meetings had improved, and their confidence in speaking Japanese had increased. However, they also suggested some points for improvements in the course, including the need for more formal practice. In addition, it was confirmed that it is necessary to develop teaching materials and a curriculum to focus more directly on interaction with university administrative staff.

キーワード： 大学教員、日本語研修、ニーズ調査、ケース教材

Key words： University faculty, Japanese language training, Needs analysis, Case-based teaching materials

1 本実践の背景と本稿の目的

1-1 大学の国際化と教員の多様化

2000年代初頭以降、世界経済における日本の競争力を維持するために、大学を国際化することに重点をおいた高等教育の国際化の方針が打ち出され、大学は競争力向上に貢献できる質の高い留学生や外国人教員の採用に積極的に取り組むようになった (Hashimoto 2017)。この国際化によって、日本の大学で働く外国人教員数は明らかに増加している。1998年は、8,031人だった外国人教員は、2018年には13,637人にまで増加し (文部科学省1999・2019)、2016年には国立大学の全教員数の4.3%を占めるに至った (内閣府総合科学技術・イノベーション会議 2017)。

人数の増加だけではなく、外国人教員の立場も変化してきている。これまで、外国人教員は役割が限定された非正規の職位で採用されるケースが多く、いわゆる出島現象で、外国人教員が多く所属する国際的プログラム自体が疎外されていた (嶋内 2016)。そのため、外国人教員のキャンパス

コミュニティへの参加は、ごく周縁的なものに限定されていた (Mulvey 2017)。しかし、最近の傾向には変化が見られる。国際プログラムは、以前よりも主流になってきているため、外国人教員も通常の業務を担うケースが多くなり、十全的にキャンパスコミュニティに参加することが期待されるようになってきている (Mulvey 2017)。

しかし、業務や学内手続きは、日本の学術的、および社会的規範と結びついているため (Breaden 2012)、日本の大学における学術的な社会規範の知識や日本語能力のない外国人教員は、この新しい十全的参加から切り離され、周縁的参加にとどまりがちである。Lave & Wenger (1991) は、学習とは実践共同体のメンバーとして周縁的参加から十全的参加へとその参加の形態を徐々に変化させ、より深く実践共同体の活動に関与するようになることであるとしている。多くの大学では、教授会などの会議や事務手続きは、ほぼ日本語で行われることが多いため、業務や学内手続きに困難を感じている外国人教員は少なくなく、この日本語能力の問題が周縁的参加から十全的参加へのスムーズな移行を阻む1つの要因となっているのではないだろうか。

そして、このような現状は日本の大学の国際化や発展にとって損失となっていると考える。ネウストプニー (2003) は次のように述べている。

外国人の学者、あるいは留学生が日本に滞在することは、彼らのためになり、日本のためになる、また国際社会一般のためにもなる可能性がある。すべてに現在の日本の規範を課すると、貴重なチャンスを逃すことになる。接触場面は、単に一つの体系の規範しか認めないのではなく、徐々に多くの規範を語り、その中で最適なものを選ぶべきであろう (ネウストプニー 2003、139-140)。

ネウストプニーは、高等教育機関において外国人教員や留学生に日本の規範を押し付けるのではなく、さまざまな規範の中から最適なものを選ぶことの重要性を主張している。そのためには、外国人教員が日本の大学コミュニティに十全的に参加し、従来の日本の大学コミュニティの規範に疑問を呈し、新たな観点や考え方を提案していくことが望まれ、これが日本の大学が目指す国際化や発展に寄与していくことになるのではないか。

本実践が行われたのは、地方の小規模大学である。言語教育の強化と英語による教育の実施によって、3学部のうち2学部においては、4人に1人が外国人教員となっており、彼らのキャンパスコミュニティへの十全的な参加、新たな観点による改革、国際化が望まれている。

1-2 本稿の目的と意義

以上に述べた問題意識から、日本語が母語ではない外国人教員のための日本語研修を大学内の組織に提案し、実施することとなった。対象は日本語能力の不足から業務や学内におけるコミュニケーションに困難を感じている外国人教員である。この研修を実施するのにあたり、外国人教員に対する日本語のニーズ調査を行い、研修の目標を設定した。本稿は、このニーズ調査の結果、日本語研修の概要、研修後に参加者に行ったインタビュー調査の結果を報告することを目的とする。初等、中等、高等教育機関の種別を問わず、外国人教員に対する日本語のニーズ調査、ならびに、日本語研修の実践報告は、管見の限りない。この点において本報告は意義があると考えられる。

2 外国人大学教員の日本語のニーズ

2-1 参加者とニーズ調査の概要

日本語研修に参加したのは7名の教員である。表1に参加者の日本語能力と学習歴の情報を載せる。

表1 参加者の情報

	日本語能力・学習に関する情報
A	15年ほど前に日本語能力試験2級に合格
B	日本語能力試験2級に合格。前任地で1年間日本語の授業を受講
C	日本語能力試験1級に合格。3年間オンラインで個人授業の受講を継続中
D	日本語ボランティア教室への参加経験あり
E	来日後に独学
F	大学で日本語科目の受講経験あり
G	日本語ボランティア教室への参加経験あり

AからFまでは専任教員で、Gは非常勤講師である。研修参加者の母語は英語、または、他言語であるが、すべての参加者には英語の高い運用力があり、外国語としての英語科目、あるいは、英語で行われる科目の講義を担当している。専任教員については、筆者らが、日本語習熟度が中級程度であると判断した教員に声をかけ、参加の意向を示した教員である。非常勤講師のGについては、研修の対象としていなかったが、参加したいとの申し出があり、参加することとなった。

研修前にAからFの6名の専任教員（調査対象者）にニーズ調査のための半構造化インタビューを行った。ニーズ調査の手段として、半構造化インタビューを採用したのは、参加者の経験やニーズを深く聞く必要があると考えたためである。インタビューの使用言語は、英語、または日本語、あるいは両言語で、質問は、①学内でどのようなときに日本語を使う必要があるか、②日本語能力不足によって学内の業務の遂行が難しいと感じるのはどのようなときか、③どのような内容の日本語研修を受けたいか、の3つである。インタビューの長さは14分から28分程度で、インタビューは録音し、分析のために文字化した。なお、インタビューにおける調査対象者の発話のうち、英語のものは、筆者らが日本語に翻訳したものを記載する。また、発話内容の後に記載されているアルファベットは、表1の調査対象者を示している。

2-2 ニーズ調査の結果

前節で示した、①「学内でどのようなときに日本語を使う必要があるか」という質問に対し、調査対象者がインタビューで言及したものをまとめたものが表2である。表中の「○」は、質問の回答として言及されたもので、「△」は積極的に日本語を使うわけではないが、「使うこともある」といった回答があったものを示している。表2からわかるように、すべての調査対象者が「会議に参加する」と「事務局の職員と話す」の2つについて言及している。

次に、②「日本語能力不足によって学内の業務の遂行が難しいと感じるのはどのようなときか」という質問に対する回答についてみていく。回答は「会議で発言する」といった場面や行動、技能に着目したもののほかに、「日本語でのやりとり、資料や発言の理解に時間がかかる」、「語彙の不足」といった日本語能力不足の問題に着目したものの2つのタイプがあったため、両者を分けて、

まとめた。場面や行動、技能に着目した回答をまとめたものが表3で、日本語能力の問題点に着目した回答をまとめたものが表4である。

表2 学内でどのようなときに日本語を使う必要があるか

	A	B	C	D	E	F
1. 会議に参加する	○	○	○	○	○	○
2. 事務局の職員と話す	○	○	○	○	○	○
3. メールを読む		○			○	○
4. メールを書く					○	○
5. 学生と話す	△		○		△	○
6. 研究をする			○	○		○
7. 書類を作成する	○		○		○	
8. 同僚と話す					○	
9. 講義を行う			○			

表3 日本語能力不足によって業務の遂行が難しいと感じるとき（場面・技能）

	A	B	C	D	E	F
1. 会議で発言する			○	○	○	○
2. 会議での発言内容を理解する		○		○	○	○
3. メールを読む	○			○		○
4. 書類を作成する	○	○			○	
5. メールを書く				○		○
6. 冗談を理解する			○			○
7. 書類を読む					○	

表4 日本語能力不足によって業務の遂行が難しいと感じるとき（問題点）

	A	B	C	D	E	F
1. 語彙の不足	○	○	○	○	○	○
2. 場や相手に適切な(礼儀正しい)日本語が使えない	○		○	○	○	○
3. 日本語でのやりとり、資料や発言の理解に時間がかかる	○	○		○		○
4. 正しい・洗練された文法が使えない	○					○
5. 必要な情報を見逃す・聞き逃す		○				
6. 日本語を話す自信がない	○					
7. 接続表現が使えない			○			

最後に、③「どのような内容の日本語研修を受けたいか」という質問への回答をまとめたものが表5である。次節からは、以上のニーズ調査の結果を詳しく見ていく。

(1) 会議での発言内容の理解と発言

「会議に参加する」は、すべての調査対象者が、日本語が必要であると認識していたことである。会議への参加はさらに「会議での発言内容を理解する」と「会議で発言する」という2つの技能に分けられる。以下、両者について見ていく。

まず、会議での発言内容の理解については、「何を話しているのかは理解できる」(A)、「全体的

表5 どのような内容の日本語研修を受けたいか

	A	B	C	D	E	F
1. 場や相手に適切な言い方・敬語・マナー	○				○	○
2. 聞くことの練習		○	○			○
3. 話すことの練習		○	○			○
4. 語彙	○				○	
5. 接続表現					○	
6. 文法						○
7. 個人の質問に答えてくれる時間						○

なことはわかる」(A)といった発言が得られた一方で、日本語能力不足によって困難を感じるときとして、B、D、E、Fの4名が「会議での発言内容を理解すること」を挙げている。会議の理解上の困難については、「理解できることもあるけれど、ときどきわからない」(E)、「一般的な議題だったら、ある程度理解できるが、先生たちの個別の発言内容は理解するのが難しい。特に、発言のニュアンスは理解できない。実は賛成か(反対か)とか。最近の教員採用の件では、さまざまな意見が出て、私の理解はたぶん40%だけ」(D)、「会議のやりとりの内容を理解するのにすごく時間がかかって、反応したり、議論についていったりすることができない」(D)といった発言があった。また、「教授会のほうが(小さい委員会の会議より)やさしい。1年以上参加しているので、ルーティンになっているものもあるし、トピックがわかっているから」(B)というように定例となっている議題は理解しやすいという発言も得られた。日本語習熟度が高とも高いと思われるCであっても、着任時には会議で理解できたのは70%程度であったと述べている。これらの発話からは、会議の理解度は参加経験によって上がるものの、着任したばかりの外国人教員にとっては難しいことがわかる。以上の結果から、会議の理解については、何が話されているのかといった大きな議題の理解には問題を感じていないものの、個別の議論についていくことや、発言のニュアンスを理解することに問題があることがわかった。

また、会議の前や当日に配付される次第や資料を読むことについて、BとEの2名から言及があった。Bは会議の資料を読むことと聞くことの双方を同時にしなければならぬ困難について触れ、事前に次第や資料を読んで、理解しておくことの重要性について述べている。このことに関連してBは、事前に配付される会議の次第や資料が電子媒体で提供されれば、パソコン上のアプリケーションを使って簡単に読めるのに対し、紙媒体や会議の場で配付されるとそれができないため不便であると述べている。

次に、「会議で発言をする」ということについては、「話すのが怖いから黙っている」(A)、「100%聞くことに集中している。話すのはあり得ない。理解にフォーカスしている」(B)など、そもそも会議で発言することを放棄していると思われる発言があった。さらに、「会議のときに本当に自分の意見をうまく表現できなくて困る」(C)、「(難しいことは)自分の考えを会議で表現すること」(E)、といった発言もあった。また、会議での発言内容の理解のところで挙げたDの「会議のやりとりの内容を理解するのにすごく時間がかかって、反応したり、議論についていったりするのができなくなってしまう」という発言からは、理解に時間がかかるために、会議での発言に至らないという状況も確認できた。

また、会議での発言に関しては、会議の場での言い方の適切さや丁寧さに自信が持てないという状況が明らかになった。これは、表4の自己の日本語能力の問題として「場や相手に適切な

(礼儀正しい)日本語が使えない」ということを挙げる調査対象者が5名いたことからも明白である。以下は、この問題に関して具体的に述べられた調査対象者の発言である。「(会議で)意見を言おうとするけれども、言い方が直接的すぎるのではないか心配だ」(A)、「(会議で)失礼なことを使ってしまうかもしれない。…(中略)…ことばづかいに気をつかわないと。失礼なことを言っちゃって、いつも反省しています」(C)、「日本語では、礼儀正しさも考えの1つですね。もし、日本語を使って誤解とか、ちょっと失礼になったらって、結構プレッシャーを感じます」(D)、「○○委員会で、自分の意見を言いたいけれど、ことばがわからなかったり、語用論的に適切かどうかわからなかったりする」(E)などである。さらに、表5の「日本語研修で学びたい内容」として「場や相手に適切な言い方・敬語・マナー」を挙げた調査対象者が3名いたことから、このような意識が調査対象者の会議での積極的な発言を躊躇させていることは、明らかである。

(2) 事務局の職員とのやりとり

「事務局の職員と話す」ことは、すべての調査対象者が、日本語が必要なこととして挙げたもう1つのことである。筆者の「事務局の職員とは日本語で話すのか」という問いに対して、Cは「事務局のスタッフは(英語が)あまりできない。英語で話すのはちょっと大変じゃない? スタッフが英語で表現できるとは思わないし、時間もかかる」と回答している。この回答からも、調査対象者が事務局の職員とは日本語で話さざるを得ないと考えていることがうかがえる。

また、どのような内容についてどのようなやりとりがあるのかについては、「総務や教務や管理部門の人と話すとき…(中略)…誰かに何かを頼むとき、例えば、アドバイザー学生と連絡を取るとか、書類の作成でわからないことを確認して、書類を正しく書けるようにする」(B)、「主に事務的な手続きをするとき必要」(D)、「かなり広範囲でインターアクションがある。いちばん難しいのは規則に関すること。特に、IT関係の技術的なことに関して」(D)、「財務や研究計画、外部資金の申請、資金の返還に関すること」(D)、「依頼。英語科目のこととか、科研費に関することとか、出張費とか」(E)といった発言があった。

また、「事務所へ行って事務局の職員と話す前に、事前にことばを調べてから行く」(B)、「事務局の職員とは日本語を話さなければならないけれど、誰が英語を話せるか知っている。急いでいるときは英語を話せる人を探す」(A)といった問題解決のストラテジーを使っていることもわかった。

2-3 日本語研修の目標

以上のニーズ調査の結果をまとめると、日本語を母語としない教員が大学で業務を遂行する上で、日本語が必要であると認識しているのは、第1に、会議に参加をするときである。会議の参加には会議における発言の理解と発言の2つの側面があるが、調査対象者は、特に会議で発言することに困難を感じている。その理由は、会議の場や相手に適切な表現や敬語を使うことができないと認識しているためである。第2に、日本語が必要なのは事務局の職員と話すときである。多くの調査対象者は、事務局の職員の英語能力、特に会話能力に懐疑的で、職員とは日本語でコミュニケーションを取らざるを得ないと考えている。その内容は、旅費等の研究費や科研費等の外部資金のための書類の作成に関することなど、学内の事務的な手続きに関することのほか、授業運営上の問題解決に関することなどで、機能的には依頼が多い。以上のニーズ調査の結果より、日本語研修の目標を、①会議で議論に参加できるようになること、②事務局の職員との必要なやりとりができるようになること、の2つに設定した。なお、これらの目標は、研修初日に配付した研修の概要にスケジュールとともに記載の上、担当教員から参加者へ説明がなされた。

3 日本語研修の概要

3-1 カリキュラムと教材の開発

前章で挙げた2つの日本語研修の目標達成のために、「ケース教材」、「会議で用いられる表現のリスト」、「学内コミュニケーション」の3つの教材を作成し、2019年11月から2020年2月にそれらを用いて日本語研修を実施した。90分の授業を週に1回、全12回のカリキュラムである。表6は、週ごとの日本語研修の内容と使用教材をまとめたものである。

表6 日本語研修の内容

週	研修内容と使用教材
1	自己紹介、他者紹介、ディスカッション「うちの大学のいいところ、悪いところ」 会議で用いられる表現のリスト1「ディスカッションの表現」の配付
2	ケース1「アクティブじゃない学生をどうする？」 学内コミュニケーション1「わからないことをたずねる」
3	ケース2「絶対評価、それとも、相対評価?」、日本語学習ツールの紹介
4	ケース3「就活生は休んでもいいの?」、「会議の種類・流れ・よく使われることばや表現」
5	ケース4「外国語研修の予算の使い方」
6	ケース5「卒業研究の履修判定」
7	ケース6「大学のウェブサイトに必要な言語と情報」、 会議で用いられる表現のリスト2「司会の表現」の配付
8	ケース7「XYZ (学内施設名)の利用者を増やすにはどうしたらいい?」
9	ケース8「卒業論文の剽窃をどうする?」
10	学内コミュニケーション2「依頼」、学内コミュニケーション3「メールの書き方」
11	ケース9「どの人を採用すべき?」
12	ディベート「入学が難しく卒業がやさしいのと入学がやさしく卒業が難しいのとではどちらがよいか」

表6に記載した教材のうち、9つの「ケース教材」と2つの「会議で用いられる表現のリスト」(第1週、第7週)、「会議の種類・流れ・よく使われることばや表現」(第4週)は、前述の①「会議で議論に参加できるようになること」の達成を目指して作成したものである。ケース教材を用いた活動、ならびに、第1週のディスカッション「うちの大学のいいところ、悪いところ」、第4週の「会議の種類・流れ・よく使われることばや表現」、第12週のディベートの活動は、①の目標達成を目指した活動である。一方、3つの「学内コミュニケーション」(第2週、第10週)の教材は、②「事務局の職員との必要なやりとりができるようになること」の達成を目指して作成したものである。このほかにも、パソコン上の日本語の理解や学習に役立つウェブサイトの紹介(第3週)も

行った。

3-2 会議で議論に参加できるようになるための授業

(1) ケース教材を使った活動

日本語研修の①の目標「会議で議論に参加できるようになる」ために、ケース教材を用いた活動が効果的ではないかと考えた。ケース教材というのは、ケースメソッド教授法で用いられる教材で、できごとを物語的に記述したものである（竹内 2010）。ケースメソッド教授法というのは、参加者が判断や対処を求められるケースを教材に、討論しながら当事者の立場に立って、自分ならばどのように行動するべきかを判断できるようになることを目的とする参加型・問題発見・解決型の学習方法である（岡田・竹鼻 2011）。

この教授法は、日本語教育に応用され、実践が行われている。近藤・金（2010）では、ビジネス上のコンフリクトのケース教材を用いた活動を行った結果、活動を通じて、問題発見解決能力が育成されることが示唆されたとしている。さらに、元留学生社会人交流会における実践（金 2018）や留学生を対象に行われたビジネスコミュニケーションのためのオンラインコース（金・山田 2019）の報告がある。一方、宮崎（2012）は、留学生が生活の中で遭遇しそうな身近な問題を題材としたケース教材を開発し、それを用いた実践の報告をしている。この実践は、主に問題発見解決能力の育成を狙って行われたが、コース終了時の受講生へのアンケート、インタビュー調査からは、ケース教材を用いた活動は、問題発見解決能力のみならず、他者の意見を聞く、ディスカッションを進行するといった技能の習得にも資することが示唆されたとしている。ケース教材を用いた活動は、他者の意見を聞くことと自己の意見を述べることが主な活動となる。また、参加者の職場に特化した内容のケース教材を使用することによって、大学で業務を行うのに必要な語彙だけでなく、会議の理解に必要な語彙を増やし、さらに、それらを使って発言をする技能を伸ばすことができると考えた。以上から、ケース教材を用いた活動が、会議で議論に参加できるようになるという本研修の目標を達成するのに適切な方法であると考え、援用することにした。

ケース教材の作成は、岡田・竹鼻（2011）と宮崎他（2012）を参考に行った。作成にあたっては、大学教員が日頃直面する問題、学内の会議で議論される内容など、参加者の実際の業務に関連するものになるようにした。例えば、問題のある学生への対応（ケース1、3、8）、チームティーチングの教員との考え方の相違（ケース2）、教員向け外国語研修の予算の使い方（ケース4）、大学ウェブサイトの内容の検討（ケース6）、学内施設の利用学生をどう増やすか（ケース7）、教員採用候補者の中から誰を選ぶか（ケース9）などである。作成した9つのケース教材は、①ケース本文、②内容理解を確認するための質問、③ディスカッションの論点となる質問の3つの部分で構成される。なお、ケース本文はA4で1枚程度の分量とした。例として、ケース2の本文のあらすじと内容理解のための質問、ディスカッションの論点を表7に載せる。

(2) 会議で用いられる表現のリスト

会議で用いられる表現を理解し、さらには、自分で使えるようになることを目指し、「会議で用いられる表現のリスト」として「ディスカッションの表現」と「司会の表現」の2つの教材を作成した。作成にあたっては、黒崎編著（2013）と東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会（1995）を参考にした。

「ディスカッションの表現」は、機能別に分類した7つの大項目、「意見を述べる」、「発言の許可

を求める」、「説明を求める」、「話をもとに戻す」、「相手の発言を確認する」、「相手の発言と自分の発言を関連させる」、「注釈する」を立てた。さらに、小項目に分類したものもある。それぞれの項目では、2つから5つの表現を取り上げた。例えば、「発言の許可を求める」という大項目の「質問する」という小項目では、「～について伺いたいののですが」、「教えていただきたいことがあるのですが」といった表現を取り上げた。

次に、「司会の表現」は、司会を担う人が用いる表現をまとめたものである。全部で9項目あり、「はじめの挨拶」、「討論の主題・目的を明らかにする」、「討論全体のまとめをする」といった会議の進行や、「発言を促す」、「発言の意図を確認する・説明を求める」といった発言者とのやりとりの項目を含んでいる。例えば、「討論全体のまとめをする」という項目では「では、本日の話し合いのまとめをします」、「本日は解決策まで話がまとまりませんでした、多方面から有益な意見が出され、実り多い話し合いだったと思います」といった表現を、「発言を促す」という項目では、「何か付け加えることはないでしょうか」、「他にご意見はありませんか」といった表現を取り上げた。

表7 ケース教材の例：ケース2「絶対評価、それとも、相対評価?」

<p>① ケース本文(あらすじ)</p> <p>Aは、来学期からB先生といっしょに新しい科目を担当することになった。講義内容や担当する回、評価項目などを話し合う中で、問題が発生した。絶対評価を採用すべきだと考えるAに対して、B先生は、海外の大学の例を挙げて、相対評価にするべきだと言って譲らない。大学に特にルールはなく、担当教員に委ねられている。これがきっかけとなって、Aはあらためて評価について考えることとなった。</p>
<p>② 質問(内容理解確認のための質問)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 絶対評価と相対評価をそれぞれ説明してください。 2. Aは、相対評価で正しく学生の能力が評価できていると思いますか。 3. Aは、クラスの全員がAの評価を取ることにどのように思っていますか。
<p>③ 考えよう(ディスカッションの論点)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. あなたの国の大学では相対評価と絶対評価、どちらが一般的ですか。 2. 絶対評価と相対評価のそれぞれのメリットとデメリットは何でしょうか。 3. あなたは、どちらを採用していますか。 4. あなたは学生の評価項目や方法を決めるときにいちばん重要なのは何だと思いますか。 5. あなたが日本の大学で働いた経験の中で、学生の「評価」について疑問に思ったことやおかしいと思ったことがありますか。それは何ですか。

(3) 授業の進め方

表6で示したように、ケース教材を用いた授業を全部で9回行った。進め方は以下の通りである。ケース教材は1週間前に配付し、本文を読み、理解確認のための質問とディスカッションの論点に関する質問の答えを考えてくることを宿題とした。授業では、まず、内容確認のために段落ごとに音読してもらい、必要に応じて、文型や語彙に関する解説をした。次に、理解確認のための質問の答えを全体、もしくは、ペアで確認した。その後、ディスカッションの論点について、ペアで意見交換をし、最後に全体でその内容を共有し、意見交換をした。ペアでの意見交換には10分、全体での内容共有と意見交換には20分程度の時間を使った。

ケース教材を用いた活動の際には、前述の「会議で用いられる表現のリスト」も併用した。第1週には「ディスカッションの表現」を、第7週には「司会の表現」を配付し、以降の授業に毎回持っ

てくるように指示した。毎回の授業のはじめに、特に、その日に意識して使ってほしい表現を「ディスカッション表現」の中から1、2項目取り上げ、ホワイトボードに提示し、意味や使い方を確認した。その後、ペアでのディスカッションの際、また、その後の全体での意見の共有の際に、それらの表現を用いるよう促した。

なお、ペアやディスカッション後の全体での意見共有の進行は、カリキュラム前半は教員が行い、後半は参加者から募り、申し出た者が務めた。また、参加者の発話の中で気になった表現、繰り返される間違いなどがあれば、活動の区切りや授業の最後にまとめて板書し、全体で確認した。

3-3 事務局の職員とのやりとりのための授業

(1) 学内コミュニケーションのための教材

日本語研修の②の目標「事務局の職員との必要なやりとりができるようになる」ために、「学内コミュニケーション」の教材を3つのテーマで作成し、表6に示したように第2週、第10週の2回の授業で扱った。授業で扱ったテーマとその内容は表8の通りである。

表8 学内コミュニケーションのテーマと内容一覧

テーマ	内容
1. わからないことをたずねる	担当の職員をたずねる、書類の書き方をたずねる、必要な手続きをたずねる
2. 依頼	依頼を引き受ける、依頼を断る
3. メールの書き方	メールのタイトル・書き始めの表現、会議を欠席する、打ち合わせのスケジュールを決める

(2) 授業の進め方

学内コミュニケーションの授業は完結型で、各回の進め方は異なる。ここで、授業の1例を紹介する。「依頼」を取り扱った回では、まず、学内でどのような依頼を受けたことがあるか挙げてもらった。その後、依頼を引き受ける場合の表現を紹介した。例えば、「承知しました」、「私であれば、喜んで」といったものである。続いて、短い会話のスクリプトを用いて、ペアでパタンプラクティスをし、その後、授業のはじめに挙げてもらった依頼場面でロールプレイを行った。最後に、メールでの依頼場面を紹介し、口頭による依頼との違いを確認した。依頼を断る場合についても、同様の手順で練習を行った。

4 研修後のインタビュー調査の結果と考察

研修終了後、協力の同意が得られたA、B、C、D、Eの5名の参加者に、研修に関してどのように思ったかをたずねるインタビューを行った。インタビューは、筆者のうち研修を担当していない教員2名で行った。インタビューの長さは、16分から23分程度で、インタビューは録音し、分析のために文字化した。インタビューで得られた発言を項目ごとに整理したものが表9である。なお、参加者7名の全12回の出席回数は、BとGは12回、AとDは11回、Fは10回、Cは8回、Eは5回であった。CとEの欠席の理由は、それぞれ業務と体調不良のためであった。なお、参加者の評価は行っていない。

表9 研修後のインタビュー結果

項目	発言内容
全体	よかった (A)、(B)、(E)
	楽しかった・おもしろかった (A)、(B)、(E)
	役に立った (B)、(C)、(D)
	適切だった・ニーズに合っていた (A)、(D)、(E)
	やる気ももっと上がった (D)
会議の発言内容の理解	(会議の)トピックによっては理解できるようになった (B)
	会議で前より理解できることが増えた (E)
話すこと	日本語を話すことに自信が得られた (A)、(B)、(E)
	日本語を話すことが前よりも自然にできると感じる (D)
	会議で話すのは、まだまだ (B)
	会議で実際に使えるようにはなっていない (E)
会議で用いられる表現のリスト	もっと構造的なパターンプラクティスが必要 (A)
	(会議の)表現のリストは、役に立った (B)、(C)、(D)
語彙	すぐに使えることばが習えた (A)
	授業で出てきたことばが会議で使われているのに気づいた (B)
	ケースの中のキーワードを(漢字を見るだけでなく)発音を聞きながら覚えることができた (C)
ケースを読むこと	読むのはあまり難しくなく、適切なレベルだった (A)、(B)、(C)、(D)
	事前にケースを読んで業務に必要なことば、表現、構文を勉強することができた (D)

表9からわかるように、研修全体について「よかった」、「おもしろかった・楽しかった」、「役に立った」などの肯定的な評価を得ることができた。

①の目標「会議で議論に参加できるようになること」については、「会議で前より理解できることが増えた」、「トピックによっては理解できるようになった」という会議における発言内容の理解の向上に関するコメントが得られた。また、話すことに関しては、「日本語を話す自信が得られた」、「話すことが前より自然にできると感じる」などの話すことへの心理的な障壁を取り除くことができたと考えられるコメントが得られた。本研修の活動が日常会話ではなく、仕事の場面において日本語で話すことへの自信につながったのではないかと考えられる。

さらに、「事前にケースを読んで業務に必要なことば、表現、構文を勉強することができた」というようなケースを読むこと自体からの学びや「すぐに使えることばが習えた」、「授業で出てきたことばが会議で使われているのに気づいた」、「ケースの中のキーワードを(漢字を見るだけでなく)発音を聞きながら覚えることができた」というような発話からは、教材や活動から適切な語彙を学ぶことができ、必要なことばの習得につながっていることがうかがえる。会議における理解の促進や日本語を話すことへの自信を得ることは、「会議において議論に参加できるようになる」という目標への一歩となったと考えられる。

その一方で、3名から「表現のリストは役に立った」という意見が得られたものの、「会議で話すのは、まだまだ」、「会議で実際に使えるようにはなっていない」といった、発話もあった。これは、ニーズ調査で語られた、「(自分は)場や相手に適切な(礼儀正しい)日本語が使えない」という意識が働き、研修では気兼ねなく発言ができて、改まり度の高い会議での発言に躊躇してしま

うためではないかと考えられる。この問題を解決するために、会議で用いられる比較的改まり度の高い表現を学び、その表現を使う場として、ケース教材を用いたディスカッションの活動を行ったのであるが、会議で発言をするには至らなかったということが言えるだろう。

このことに関しては、「授業のペースが速すぎた」(A)、「もっと構造的なパンプラクティスが必要」(A)、「表現をマスターするには練習が足りなかった」(E)といった意見もあり、実際に表現が使えるようになるためには、表現を絞った上で、形式的な練習をする必要があると感じている参加者がいることもわかった。インタビュー協力者のうち3名は自らが言語教員や言語習得の研究者であったことから、彼らが明確な言語学習観を有しており、それが形式的な「練習」や「反復」への期待や重要性への言及につながったと考えられる。また、ケース教材を用いた活動はもともと内容重視の活動である。内容面への意識が集中するあまり、「どのように述べるか」という言語の形式面へ意識が向かなくなってしまうこともあるだろう。どのようにして形式面への意識を向けつつ、意見を述べる活動が行えるかが課題であろう。

次に、②の目標「事務局の職員との必要なやりとりができるようになること」については、参加者からの積極的な言及はなかった。調査者からの質問に対して「よかった」との肯定的な評価はあったものの、研修全体の中で、この目標を達成するために行った活動の回数は少なく、時間も短かったため、このような結果になったと思われる。しかし、「やっぱり職員とのやりとりも大事じゃないかな」(C)といったコメントやこの目標のための活動を「増やしてもいい・増やしたほうがいい」(A)(C)という意見が、研修後のインタビューで得られ、今後は職員との円滑なやりとりのための教材の整備を進め、②の目標達成のための活動を充実させていく必要があるだろう。

5 まとめと今後の課題

以上、外国人大学教員への日本語研修の必要性を述べ、ある小規模大学で行ったニーズ調査の結果とその結果をもとに、①会議で議論に参加できるようになること、②事務局の職員との必要なやりとりができるようになることの2つの目標を設定した。目標達成のためにケース教材、会議で用いられる表現のリスト、学内コミュニケーションのための教材を開発し、授業実践を行った。参加者へのインタビュー調査の結果からは、おおむね肯定的な評価を得ることができ、①の目標の達成に近づくことができたと考える。その一方で、いかに形式に焦点を当てた、定着のための練習を取り入れるかも課題であることがわかった。

今回のニーズ調査と日本語研修後のインタビュー調査から、今後の日本語研修をどのように改善すべきか示唆を得ることができた。また、ニーズ調査からは外国人教員が直面する困難が明らかとなり、研修以外にも大学としてどのような対応や支援ができるかを考える資料にもなるだろう。また、今回の分析は、客観的手法によるものとは言いがたく、今後、さらなる実践と、より客観的な手法による分析を行っていきたい。

謝 辞

本調査にあたり、快く協力してくださった調査対象者のみなさまに心より感謝申し上げます。

参考文献

[日本語文献]

- 岡田加奈子・竹鼻ゆかり編著 (2011)『教師のためのケースメソッド教育—学校における実例ケースからのスキルアップ いじめ・発達障害・保健室登校など—』少年写真新聞社
- 金孝卿 (2018)「元留学生社会人交流会「サロン・デ・ゼクスパット」におけるケース学習の実践—企業と大学の協働による学びの場の構築に向けて—」『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—』22、57-65
- 金孝卿・山田真知子 (2019)「オンラインでのケース学習における学習者の学び—問題解決のための協働的なコミュニケーションに着目して—」『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—』23、43-52
- 黒崎典子編著・石塚久与・高橋純子・二瓶知子・渡辺恵子 (2013)『もっと 中級日本語で挑戦!スピーチ&ディスカッション』凡人社
- 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—」『日本語文化研究会論集』6、15-31
- 嶋内佐絵 (2016)『東アジアにおける留学生移動のパラダイム転換—大学国際化と「英語プログラム」の日韓比較』東信堂
- 竹内伸一 (2010) 高木晴夫監修『ケースメソッド教授法入門—理論・技法・演習・ココロ—』慶應義塾大学出版会
- 東海大学留学生教育センター口頭発表教材研究会 (1995)『日本語 口頭発表と討論の技術—コミュニケーション・スピーチ・ディベートのために—』東海大学出版会
- 内閣府総合科学技術・イノベーション会議 (2017)「イノベーションの担い手の活動状況」<https://www8.cao.go.jp/cstp/stsonota/katudocycosa/h27/innovation10.pdf> (2021年10月1日アクセス)
- ネウストプニー、J. V (2003)「アカデミック・インターアクションの理解にむけて」平成14年度～16年度科学研究費補助金基盤研究費 (A) (1) 課題番号14208022研究成果中間報告書『日本留学試験とアカデミックジャパニーズ』139-150
- 宮崎七湖 (2012)「ケース教材を用いた討論活動から留学生は何を学んだのか」『2012年度日本語教育学会秋季大会予稿集』182-187
- 宮崎七湖・江後千香子・武一美・田中敦子・中山由佳・村上まさみ (2012)「学習者の経験と視点を取り入れた教材の開発—留学生用のケース教材集開発のプロセスから—」『2012年日本語教育国際研究会大会予稿集 第1分冊』294
- 文部科学省 (1999)「学校基本調査 平成10年度 高等教育機関 学校調査 大学・大学院 職名別外国人教員数」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=5&query=%E5%A4%96%E5%9B%BD%E4%BA%BA%E6%95%99%E5%93%A1%E6%95%B0&layout=dataset&stat_infid=000021089781&metadata=1&data=1 (2021年10月1日アクセス)
- 文部科学省 (2019)「学校基本調査 平成30年度 高等教育機関 学校調査 大学・大学院 職名別外国人教員数」https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400001&tstat=000001011528&cycle=0&tclass1=000001123176&tclass2=000001123203&tclass3=000001123204&tclass4=000001123206&stat_infid=000031776673 (2021年10月1日アクセス)

[英語文献]

- Breaden, J.(2012). Internationalisation and paternalist micro-management in a Japanese university. *Japanese Studies*, 32(1), 21-37. doi: <https://doi.org/10.1080/10371397.2012.663728>
- Hashimoto, H.(2017). Government policy driving English-medium instruction at Japanese universities: Responding to a competitiveness crisis in a globalizing world. In A. Bradford & H. Brown (Eds.), *English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges, and outcomes* (pp. 19-24). Bristol: Multilingual Matters.
- Lave, J., & Wenger, E.(1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. (佐伯胖(訳) (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書)
- Mulvey, B.(2017). Recent government policy and its impact on English-medium instruction: Why this time may be different. In A. Bradford & H. Brown (Eds.), *English-medium instruction in Japanese higher education: Policy, challenges, and outcomes* (pp. 25-49). Bristol: Multilingual Matters.

注

¹ 新潟県立大学国際地域学部