

「初級からの専門日本語教育」への視点

関西国際センターの実践研究から

羽太園・上田和子

〔キーワード〕 初級、専門日本語教育、実践研究、負担の軽減、専門性の活用

〔要旨〕

開設からの10年間、関西国際センターでは専門日本語研修に関する実践報告が30件以上、発表されている。本稿は、これら実践報告を事例として、同センターの「初級からの専門日本語」への取り組みと、そこから得られた知見について検証する。それらは以下に要約される。

学習者の業務に役立つ日本語力が俯瞰できる資料を提供する

学習者自らが学習内容等を取捨選択する機会を作り、教師はそれを支援する

学習負担を軽減するために、科目間の連携を図る

学習者の専門家としての強みを生かすような言語活動の場を作る

実習など専門分野と連携した活動を設定し、それを支援する

実践報告では、研修に携わった教師らの長期的、継続的な記述により、多様な人々が関わりながら形作っている日本語教育実践の場が描き出されていることがわかる。このような記述は、教師らの内省を促す一方、教育実践の局面で必要となる教師の判断力養成への一助となっている。

1. 関西国際センターと実践研究

心理臨床学の立場から山本は、実践の概念を①実践技術の訓練と研鑽、②実践を裏付ける理論、③実践を通じた着想と研究、④実践の実用性と有効性、⑤実践を方向付ける価値の5項にまとめ、これらを体得していく過程を通じて、職業的専門性を身に着けていくとしている。そして、「臨床の知は、実践を通して生まれ、実践へと返されていく。だから実践すなわち研究でもある」とまとめている（山本2001）。研究と実践は、しばしば二元的に捉えられがちであるが、実践があって研究があり、研究があって実践があるとしている点に、教育という、同じく実践を仕事としている者として、共感を覚えずにはいられない。

この心理臨床学における定義を援用し、日本語教育実践を捉えてみよう。それは、日本語を教える日常の場面で、教師が訓練と研鑽を積み、そこでの体験や観察から得た様々なデータを分析・検討し、日本語学習の場という文脈における人間（学習者と教師である自分、および関わる人々）や仕組み（コースデザインやカリキュラム）について考察し、評価を行い、

そこから得られた成果をさらに教育の場に戻していこうとする行為である と言ったことができないだろうか。

さて、関西国際センターでは、1997年の開所以来、外交官、研究者、司書など職業人を対象とする専門日本語研修が行われてきた。同センターにおける専門日本語研修の特徴の一つは、対象となる学習者の多くに初級者が含まれることから、初級段階から職業的な特性を意識したコースデザインが行われていることである。通常、専門日本語教育は、一通り初級を学び終えた中級から行われると考えられる。それは、初級段階では文法や語彙、さらに漢字などの知識がまだまだ限られており、専門的な内容を表現するための日本語を扱うには、学習者への負担が大きすぎると考えられるからである。しかし、関西国際センターでは初級段階から専門的な内容を含む教育活動を導入するなど、独自の「初級からの専門日本語教育」の可能性が模索されている。

このような教育実践のプロセスは、研修を担当する日本語教育専門員らによって、過去10年間、『日本語国際センター紀要』、『国際交流基金紀要』、その他に報告されてきた⁽¹⁾。これらの実践報告は、教育実践が行われる場で直面する問題点に、教師たちがどのように向き合い行動したか、そしてそれが学習者にどのように受け入れられ、あるいは受け入れられなかったのかという記録である。そこでは多様な学習者によって構成される日本語教育の現実の場の文脈が描き出されている。

本稿は、関西国際センターの「初級からの専門日本語」研修に関する実践研究の記述を事例として、その日本語教育実践の取り組みと、そこから得られた知見について検証する。このような分析によって、「初級からの専門日本語教育」への一つの方法論を提案することを視野に入れつつ、本稿はそれにつなげるための課題の整理に留めることとする。

2. 「初級からの専門日本語教育」をめぐる状況

「初級からの専門日本語教育」は、関西国際センターだけでなく、他の専門日本語教育の現場においてもその必要性が論じられている。ビジネスマンを対象とする分野では、早くから初級からの専門性導入の必要性が指摘されてきた。田丸(1994)は、ビジネス日本語教育と一般的な日本語教育の違いとして、①語彙の領域、②情報収集・伝達の手段としての聞く・話すことの優先、③待遇表現を含む文化的・社会言語学的敏感さの重視を挙げ、それらをコースデザインにおいて考慮すべき点としている。またコース設計者に対しては、「初級では総合日本語の基礎力、専門は中上級になってからという意識を捨て」「初級の段階から学習内容を取捨選択し、選択した内容を強化することによって、短い時間で能力を高めることが必要だ」と指摘している。ビジネス日本語教育の対象者は、成人であり、目的意識が明確であり、しかし日本語学習に使える時間は限られている。こうした学習者のニーズに応える必要性については、異

論はないだろう。しかし、専門的な語彙や待遇表現を初級段階から導入しようとするれば、何かを捨てざるを得ない。何を捨て、何をどのように強化するのか、これが初級からの専門日本語教育の課題といえよう。

1991年に出版された『じっせんにほんご 技術研修編』は、技術研修生が60時間で現場に出るための教材である。そこで、どのような取捨選択を行ったかについて、当時の制作者は次のように述べている。

文型積み上げで教える時間はない。実際に研修生が耳にし、すぐに使える日本語を目指した。1課から普通体と丁寧体を提示、危険な場面で必要な身を守る表現を紹介し、助詞を落とす。(AJALT 2007: 14)

助詞を落とすことには日本語教師の間に抵抗感もあったというが、60時間後に現場に出て行くのは教師ではなく学習者である。そこで文型積み上げや助詞といった初級の常識を捨てる一方、導入方法や語彙の提示の仕方などで学習者の負担を減らす工夫をしたと言う。専門日本語教育の現場では、学習者や雇用主の都合は、それが日本語教師にとっては理不尽と思われるようなものであっても優先される。そこで、どのような工夫をして学習者の負担を減らし、捨てた分に見合うメリットを拾うかが重要となる。

一方、これまで中・上級者が対象とされてきた学術目的の専門日本語教育の分野でも、近年初級終了段階を意識した教材が出版されている。『初級文型で学ぶ科学技術の日本語』は、専門分野で使われる語彙や表現を、初級文型を使って導入・練習する試みである。また、『大学・大学院留学生の日本語②作文編』は、作文自体に慣れていない学習者を対象に、基礎的な作文技術や文章表現、構成パターンなどを導入・練習し、最終的に研究計画書の作成を目指している。これらは、専門文献の読解や論文作成といった最終的な目標を念頭に置いて、そこへ到達するための準備段階として初中級をとらえたものといえる。

初級からの専門日本語教育への注目は、初級段階の日本語のままで現場に出なければならない学習者の増加という現実を反映している。また、その現実に対応する中で変わりつつある教師の「初級日本語」観といったものも表している。春原(2006)は、専門日本語教育を「将来のために準備する場ではなく、今、ここに生きる世界のさまざまな課題に対して、とくに言語問題の切り口から取り組む領域」と定義した上で、その方法論に「『基礎』という期間(聖域)は本当に言語要素を配列し、積み上げていくという方法論でいいのだろうか」と疑問を呈しているが、教師たちも実際に様々な学習者に対する中で、新たな方法論を作りつつあるといえる。

3. 関西国際センターにおける「初級からの専門日本語教育」の実践研究

3.1 学習者の多様性への対応

では、関西国際センターでは「初級からの専門日本語教育」の課題にどう取り組んできたのだろうか。専門日本語教育の構成要素として、専門的な内容や言語形式をいかに教育するかという点も重要ではあるが、研修をどのように運営していくか、学習者の特性やニーズをいかにコースデザインに反映させていくか、利用していくかという点も非常に重要である。

関西国際センターにおける専門日本語教育のコースデザインは、学習者の多様な背景に一つのコースでどのように応えていけばよいのか、という問いから始まっている。同じ職業を持つグループの中でも、学習者の専門性は多様であり、日本語学習に関する学習動機や学習環境、日本語のレベルにも大きな差異が存在する。また、学習者は成人であり、職業的な経験や知識を持っている。そこで、コースデザインは「自律学習支援」の発想を基盤として行われ、学習者の目標設定、目標管理、自己評価を支援する仕掛けをコースの中に組み込んでいる。また、目標設定や自己評価には、日本語使用の場面を知り、そこで必要な日本語能力を把握し、自らの日本語能力をモニターする場が必要である。そこで、職業的な場面を体験する実習や、地域住民や学生等センター外で日本語を使って交流するプログラムなど、実社会をリソースとして利用する機会を研修内に設け、また実社会で行動できる日本語能力の養成が日本語カリキュラムにも反映されている。

外交官・公務員日本語研修⁽²⁾における具体的な取り組みとして、上田・羽太(1999)は、「パフォーマンス・チャート」の実践について報告している。構成員のほとんどが日本語未習者で占められる外交官・公務員日本語研修では、日本経験、日本語学習経験のない学習者が自らのニーズを把握することは困難と思われた。そこで、職業的な場面における日本語能力を俯瞰できるツールとして「パフォーマンス・チャート」を作成し、目標設定や学習内容の選択のために使用している。また、上田・羽太・和泉元(2001)は、学習者が個々のニーズに合わせて学習内容を取捨選択できる「選択システム」について報告している。これは研修中盤より科目や科目内の進度を選択できるようにし、余力の少ない初級の学習者が、必要な日本語能力の習得に集中できるようにコースを設計したものである。研修終了後の聞き取り調査によると、選択システムは、学習者におおむね支持されたが、一方で「選択すること」に戸惑い、拒否反応を示す学習者がいることもわかったという。

また、研究者日本語研修⁽³⁾は、初級修了が参加の条件ではあるが、初級前半の学習者もしばしば混じっている。上田・大隅(2002)は、こうした学習者の存在も含めたコースデザインについて紹介している。それによると、研究者日本語研修では、「研究活動と日本語能力」を概念マップにして示し、「自分は今後どのような研究活動を行うのか」「そのために必要な日本語

能力はどのような種類で、かつどのレベルが要求されるか」「どのような優先順位で学習すればよいか」を考える補助として、学習相談を行っている。また、センター内でのカリキュラムのほか、日本人研究者からのチュータリングや自主的な研究活動などセンター外での研究者としての活動を重視し、それを個別クラスで支援するシステムを作っている。コースデザインの検証については、来日時に初級前半であった韓国人学習者による研修のふりかえりの記述があるが、そこでは学習相談によって何を選択し何を優先するかが明らかになっていく様子や、センター外の研究者や学生とのやりとりなど実社会における実践が満足感や成長の実感につながっている様子がうかがえる。

これらの報告では、コースデザインを行う際、①職業上必要な日本語能力をわかりやすい形で学習者に示すこと、②研修内容について「情報開示」し、学習者が自らのニーズを研修に反映させていくしかけを作ること、が重視されている。また、そこでの教師の仕事を「学習者自身が学ぶべき内容を特定し学び取っていく環境を整備すること」と捉える記述が見られる。自律学習支援を基盤にしたコースデザインは、初級の学習者を含め多様な学習者をかかえる専門日本語教育の現場で一つの可能性といえるだろう。一方で、学習者が「選択」や「自律」に感じる戸惑いは、解決すべき課題として依然として残されている。

3.2 学習者の負担の軽減

前述のように外交官・公務員日本語研修は、日本語未習者を対象とするだけに、シラバス・カリキュラムに細かな工夫が求められる。専門語彙、スピーチ、外交業務の日本語、ビジネスタスクといった専門科目の多くは選択科目となっており、研修参加者が各自のニーズを考え、優先順位をつけて学習が進められるようになっているが、選択にあたってできるだけ多くの成果をあげたいという思いと、学習負担の大きさの間で悩む研修参加者が多いことがわかってきた。

そこで、①科目の連携、②専門性にもとづく話題や内容を含む教材の選定や作成、③学習ストラテジーの配置といったカリキュラムの調整と教材開発が行われた。上田・羽太・和泉元（2001前掲）は、その一例として「漢字カリキュラムの開発」を紹介している。これは漢字学習の初期段階では、文法教材に合わせて漢字を選択・提出し、次の段階では外交業務に関する漢字をとりあげ専門語彙クラスに内容を連携させたものである。専門語彙クラスとの連携について学習者は「急にむずかしくなった印象をもったものの、必要な漢字であるという認識はもっており」教師側の考える難易度、優先度とは異なって、むしろ専門性を優先させた方がよいという声も聞かれたという。

また、羽太・上田・和泉元（2002）は、スピーチクラスと語彙クラスの連携を紹介しているが、これは学習内容の連携に加えて、学習者の興味に合わせて話題を選択させる試みである。

スピーチクラス、専門語彙クラスは初級前半の段階でスタートする。初級学習者にとってはかなりの負担となるため、提出語彙を重複させ、語彙クラスで勉強した語彙をスピーチクラスで使えるようにしている。また研修後半では、両クラスで①経済・社会、②文化・社会といった2コースを設定し、話題が選択できるようにし、両クラスの内容の連携について、学習者への事前説明を徹底するようにした。その結果、履修者全員が話題の選択について「よかった」「役に立つ」と感じ、また両科目が「連携することで負担が少なくなる」と教師側の意図が伝わっていることもわかったという。この結果は履修率の増加にもつながっており、「各科目の内容がつながっている」という意識や「話題が選択できる」ことによる動機付けが、学習者の負担感を軽減したものではないかとされている。

専門分野について日本語で表現していくためには、漢語を含む語彙の習得が必要であり、それは初級学習者の負担となりがちである。しかし、そこで行われているのは、学習項目を減少させるという手段ではない。異なる科目間の連携を図り、①科目間で内容を重複させる、②同じ内容で様々なクラス活動を行う、③興味のある話題で動機づけをする、④カリキュラムの連携を学習者に意識させるなどの工夫を行っている。これらは、教師が学習者を観察し、学習者からの評価を受けながら、生み出して行ったものである。そして、スピーチであれ漢語を多く含む専門語彙の学習であれ、学習者が十分に動機付けられているかぎり、多くが自ら選択して学習を成し遂げられることを、教師もまた学んできたといえる。

3.3 専門家としての知識や経験の活用

外交官・公務員日本語研修の参加者は、「初級」ではあるが、「専門家」でもある。限られた期間中に一定の成果をあげるためには、初級であることのデメリットを減らしていく一方、専門家としてのメリットを生かし、職業上の知識や経験が利用できるようなタスクを学習活動に取り入れることが必要である。そこで、外交官・公務員日本語研修では、外交官の職業上のタスクであるスピーチを研修に取り入れ、初級前半の段階から科目として設定している。スピーチを作成し、発表し、聴衆からの質問に答えるという活動は、初級段階では困難に思われているが、羽太・熊野(2003)は、教材作成上の工夫とタスクが内包するコミュニケーションストレスを段階的に上げることによって学習者の負担が軽減されていることを報告している。

和泉元・魚住・熊野・羽太・三浦(2005)は、研修参加者への聞き取り調査から、スピーチクラスの成果として①語彙や文法などの言語能力の向上、②話題に関する知識の獲得、③まとまった話ができたとする満足感や日本語使用に対する自信、④クラスメイトや教師との信頼関係の構築を挙げている。また、羽太・熊野(2003前掲)は、クラス発表時の質疑応答での発話の分析から、「学習者は初級としてはかなり高度な内容について表現している」点を指摘し、それは「タスクの内容が職業人としての意欲と興味を引き出し、学習者が主体的に活動してい

ることで能力が引き出されている」ためではないかと述べている。

こうした例は、研究者日本語研修にも見られる。研究者の場合は、「論文作成」や「研究発表」といった専門的な活動がコースデザインの中に組み込まれている。実際は海外の研究者にとって日本語で論文を書く必然はないケースが多い。しかし、研究者にとって論文作成や研究発表は、なじみ深い行為であり、どうふるまうべきかを知っている言語活動である。大隅・羽太・林・品川(2003)は、初級後半にある学習者のチュートリアル記録を元に、専門日本語の学習過程を学習者の認識面から追っているが、そこでは論文作成や研究発表は研究者にとって強い動機付けとなり、論文を書くために行う作業が日本語習得を助け、負担感の大きさにも関わらず研修終了時には肯定的な評価を得ているという。

これらは、「日本語研修参加者の専門家の能力(スキル)・知識・経験を言語学習に生かすクラス設計」の報告である。ここでは、学習者が自身のフィールドで主体的に活動することによって、初級では難しいと思われる活動が可能となり、学習者がその活動のプロセスを効果的な日本語学習の場と捉えていることがわかる。初級からの専門日本語教育において、日本語教師は学習者そのものをリソースとして、あるいは学習者自身が自らがもつリソース性を認識できるようにすることが重要である。

3.4 実社会での活動の設定と支援

関西国際センターの専門日本語研修では、センター外に実習の場を持つことが一つの特徴となっているが、「実習」の意味と目的は、研修によって異なる。外交官日本語研修では、大使館での実習が研修の中に組み込まれているが、その目的は、将来の仕事場や生活の場を見ることと、そこでの日本語使用の現実的な場面を知ることであり、日本語運用が目的ではない。英語や母語による活動も可能なため、初級であることのハンディは特にないと見える。一方、研究者日本語研修では、フィールドワークなどの研究活動や大学のゼミへの参加、日本人研究者との面談などが、実習の場となる。研究者にとっての実習は、専門分野の日本語を運用する機会であり、初級学習者にとってはかなり難しい活動となるが、前述のようにむしろ研究活動によって、動機付けが高まり、日本語学習の成果を実感する場となっている。また、研究活動によって学習者のあいまいなニーズが明確になることも報告されている(上田・大隅2002前掲)。

一方、司書日本語研修⁽⁴⁾では、図書館実習として、研修後半の2ヶ月間、週に1回近隣の図書館に滞在して、図書館の仕事の見学や実地体験、また調査などを行っている。図書館実習の役割は、「日本の図書館事情を理解し専門知識を深めること」と「職務に必要な日本語を実践的に学ぶこと」(金・野畑2003)とされている。司書日本語研修の参加資格は初級終了程度が条件だが、研究者日本語研修と同じく、初級段階の学習者も含まれている。また初級終了者であっても、専門の職場に入り日本語で調査や業務を行うことは、かなり難しいタスクである。

そこで、実習や見学場面で必要となる日本語能力を分析・検討し、専門日本語科目の設定や教材開発を行った(登里・亀井2005)ほか、日本の図書館の機能やシステムの基礎知識を学ぶための「図書館事情」の講義や演習が、図書館司書と日本語教員の協働により行われている(亀井・浜口2007)。実習を契機に、司書日本語研修をめぐるさまざまな課題が明らかになり、それが教材作成やコースデザインに反映されている例である。

多様な専門性を各自が深めるための実習 その実習を支える専門日本語研修 という実習と日本語学習との相互的なかわりか、新たな方策をコースデザインに与え、実習という機会を設定することの意義や「専門日本語」と何をどのようにリンクさせるべきなのかについて、教師にも新たな視点を与えている。それは「何を学ぶか」から、「何のために学ぶか」へ視点が深まっているということであろう。

3.5 到達目標の検討

上述のように、外交官・公務員日本語研修では、いわゆる初級の範疇をはずれる専門語彙の学習や言語タスクを研修内容にとりこむため、学習者の負担の軽減や動機付けを図ってきたが、その次の段階として、研修の結果である学習者の習得の状況に着目し、研修として適切な目標設定、また目標達成に必要な学習内容について検討している。

熊野・石井・亀井・田中・岩澤・栗原(2005)は、研修終了時のオーラルテストの発話を書き起こし分析した結果、成績上位者の特徴として、「基本的な文型に専門性の高い語彙を入れ込み、結束性のある段落を構成することで、まとまった専門的な内容を伝えられる」点、また「会話の開始や展開のキーとなる表現(待遇表現含む)を使用している」ことに着目している。オーラルテストでは、①一般的な話題についてのQA、②二国間関係や業務内容など専門的な話題についてのQA、③アポイントメントの変更などビジネス場面でのロールプレイ の3つのタスクを行うが、上記の特徴は主に専門性の高い②と③のタスクに現れていたという。すなわち、運用できる文型は限られていても、語彙力と談話形成能力、会話を展開するキー表現によって、難易度の高いタスクを達成するストラテジーを獲得していたといえる。

この結果をふまえ、次年度よりオーラルテストの評価基準から、「文型の豊富さ」をはずし、それまで文法運用能力の一部としていた「談話形成能力」を主要な評価項目とするなど、目標とする言語能力像に変更を加えている。また、カリキュラム、シラバスについても、いわゆる初級文型・語彙を必要最小限に絞り込み、一方で専門性の高い語彙を使った会話練習やスピーチ練習に重点を置いたコースデザインへと改訂が行われたという。

研修は、その期間・対象・実施体制その他の条件の中から目標を定め、そこへ到達するためのコースデザイン、カリキュラム整備、教材制作を行うが、対象である学習者の能力、特性、強みや弱点は、研修を実施し学習者を観察していかなければわからない。特に、高めの目標を

設定した際に学習者が使用するストラテジーには、学習者の個性が現れる。初級の専門日本語研修では、それらの個性にグループとしてどのような特徴があるかを見極め、目標への最短距離となる道筋をつけ、その道筋で何を捨て、何を強化するかを、学習者にも意識させていくことが必要である。

「初級で専門」あるいは「初級から専門」は必要性が論じられながらも未開拓の分野だったといえるかもしれないが、ここで報告された実践内容をさらに検討することで、何が障壁となっているのか、それをどう解決するかについていくつかの方法が提示されているのではないだろうか。

4. 「初級からの専門日本語教育」への視点と課題

初級の専門家、職業人を対象とした日本語研修に必要なこととして、関西国際センターの実践研究の記述から、それに取り組んだ教師らが得た知見は以下のようにまとめられる。

学習者が自らが学習内容を取捨選択する機会を作り、教師はそれを支援すること

学習者の負担を軽減するために、科目間の連携を図る。方法として次の事項があげられる。

- ・異なる科目間で内容を重複させること
- ・同じ内容を使って様々なクラス活動を行うこと
- ・興味のある話題で動機づけを行うこと
- ・カリキュラムが有機的につながっていることを意識させること

専門家としての強みを生かすような言語活動の場を作ること

実習のような専門分野と連携した活動を設定し、それを支援すること

専門家グループの学習上の個性を見極め、それを生かすこと

これらは関西国際センターの持つ事情 専門分野、日本語力の多様性、日本に現場がないなどから生まれた行動志向のコースデザイン（矢澤2006）と、それを支えるカリキュラム開発、教材制作、専門家との協働という実践から生まれてきた知見といえよう。そして、専門分野を持つ学習者の日本語レベルが初級段階であることは、専門性の導入を阻むものではなく、むしろ専門性の導入によって学びやすさや学習効果につながるものであるという認識は、この10年の間に専門日本語研修に携わる教師たちの間で共有されてきた。

一方、教師の役割についても固定観念を捨て、一段と柔軟な取り組みができるような能力が必要であることが認められている。もちろん、それは容易なことではないが、本稿で考察したような実践研究とその記録が、有効な手がかりを提供してくれることが考えられる。一つ一つの事例を記録していくことの意義として、以下の点があげられよう。

教師や教師グループによる教育実践の点検、振り返り

同僚間での情報の共有、認識の共有

教育実践に対する評価

問題と対策への意識の共有

関西国際センターの10年を振り返ると、当初は長期研修を中心とした専門日本語研修だけであったが、次第に海外の大学生や高校生を対象とした研修など多彩な研修を実施するようになり、しかも、日本語教育専門員は通常、年間複数の長期、短期研修を担当することとなってきた。そのなかで、仕事の間を記録することは容易ではない。しかし、冒頭で述べたように、私たちが「日本語を教え学ぶ日常的な場所で訓練と研鑽を積み、そこでの体験や観察から得た様々なデータを分析、検討し、日本語学習の場という文脈における人間 学習者と教師、および関係者、や仕組み コースデザインやカリキュラム について考察し、評価を行い、そこから得られた成果をさらに教育の場に戻していこうとする活動」を継続していくためには、このような仕事の場の記録こそが意味を持つといえないだろうか。関西国際センターという一つの場を共有し、そこで活動する教師たちが多角的に自らの活動を描いてきたという意味で、この蓄積は評価することができるだろう。

ただし、そこから得たものをそれぞれが各自の実践の中で生かしていくために、また、他者に対しても「共感」という形での評価を得るためには、個々の自身に対する振り返りから一歩踏み込んだ問いかけが必要なのではないか。失敗も成功も含めて実践の体験にとらわれ、過去の繰り返しに陥らないためには、自らを振り返り、振り返りの記録を公表し、それを共有することが重要ではないか。そこではじめて、10年という時間の節目は意味を持つことになるだろう。

ショーンの言葉をかりると、行為の中の省察が実践的省察へとつながり反省的实践家となっていくという。それによって、専門的技法が明らかになり、専門家の仕事の役割と責任の明確化が生まれてくる(ショーン2001)。真の意味でそのような実践家として国際交流基金関西国際センターの日本語教育専門員らが成長しているかどうかについては、さらに綿密な分析と検討が必要だが、何より、私たち自身がそれらをどのように受け止めているのかという、自己の内側に向かった問いかけと語りが必要だろう。それによって、10年の記録から得たものを教育の場に還元していくことが可能になるはずである。それを次への課題としたい。

〔注〕

- (1) 巻末資料として「関西国際センターにおける専門日本語研修に関する研究発表」をまとめた。
- (2) 外交官・公務員日本語研修は、海外の若手外交官・公務員を対象とした日本語研修。研修期間は、平成18年度までは9ヶ月の研修だったが19年度より8ヶ月に短縮された。
- (3) 研究者日本語研修は、日本をフィールドに研究を行う海外の研究者を対象とした9ヶ月の日本語研修。平

「初級からの専門日本語教育」への視点

成15年度より大学院生日本語研修と統合され、2ヶ月・4ヶ月・8ヶ月の3コースとなった。

(4)司書日本語研修は、海外で日本関係の図書を扱う司書を対象とした6ヶ月の日本語研修。平成20年度より研究者・大学院日本語研修に統合される。

〔参考文献〕

- アカデミック・ジャパニーズ研究会(2001)『大学・大学院留学生の日本語②作文編』アルク
- AJALT国際日本語普及協会(2007)「教科書で見るAJALTの歴史」14『AJALT』30号、12-15、国際日本語普及協会
- AJALT国際日本語普及協会(1991)『じっせんにほんご 技術研修編』国際日本語普及協会
- 和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史(2005)「まとまりのある話をするための教材の政策 『初級からの日本語スピーチ 国、文化、社会についてまとまった話をするために』制作の実践から 『国際交流基金日本語教育紀要』1号、201-216
- 上田和子・大隅敦子(2002)「専門日本語研修におけるコースデザインの検討」『日本語国際センター紀要』12号、51-70
- 上田和子・羽太園(1999)「パフォーマンス・チャートの実践 外交官・公務員日本語研修における自律学習」『日本語国際センター紀要』9号、19-35
- 上田和子・羽太園・和泉元千春(2001)「専門日本語教育のプログラム・デザイン 外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践」『日本語国際センター紀要』11号、69-87
- 大隅敦子・羽太園・林敏夫・品川直美(2003)「専門日本語の学習過程」『日本語国際センター紀要』13号、65-82
- 亀井元子・浜口美由紀(2007)「司書と日本語教育専門員との協働による海外の司書のための専門日本語教育 「図書館事情」における実践報告」『国際交流基金日本語教育紀要』3号、169-182
- 金秀芝・野畑理佳(2003)「日本語研修における図書館実習の役割」『日本語学』5月号、明治書院
- 熊野七絵・石井容子・亀井元子・田中哲哉・岩澤和宏・栗原幸則(2005)「初級レベルの専門日本語研修のためのオーラルテスト評価基準開発 外交官・公務員日本語研修での試み」『国際交流基金日本語教育紀要』1号、175-188
- シヨン・ドナルド(著) 佐藤学、秋田喜代美(訳)『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』(2001) ゆみる出版
- 田丸淑子(1994)「ビジネス・スクールの日本語教育 コースデザインの課題」『日本語学』13-12、54-61、明治書院
- 仁科喜久子・土井みつる・高野知子(2007)『初級文型で学ぶ科学技術の日本語』スリーエーネットワーク
- 登里民子・亀井元子(2005)「司書日本語研修における図書館関連専門プログラムの展開」『国際交流基金日本語教育紀要』1号、161-174
- 春原憲一郎(2006)「専門日本語教育の可能性 多文化社会における専門日本語教育の役割」『専門日本語教育研究』第8号、13-18、専門日本語教育学会
- 羽太園・上田和子・和泉元千春(2002)「初級からの専門日本語のカリキュラム・デザイン 外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践」『日本語国際センター紀要』12号、115-122
- 羽太園・熊野七絵(2003)「職業人の特性を活かす学習環境 外交官・公務員日本語研修スピーチクラスの検証」『日本語国際センター紀要』13号、47-63
- 矢澤理子(2006)「専門職従事者のための日本語研修 行動志向のコースデザイン」『専門日本語研究』第8号、3-8、専門日本語教育学会

山本力(2001)『心理臨床実践と事例研究』『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』、213、北大路書房

資料：関西国際センターにおける専門日本語研修に関する研究発表

1. 『日本語国際センター紀要』(国際交流基金)

年度	号	種類	論文名	著者
1999	9	研究ノート	パフォーマンス・チャートの実践 外交官・公務員日本語研修における自律学習	上田和子・羽太園
		調査研究報告	司書日本語研修修了者の追跡調査 中国人研修参加者の場合	Gehrtz 三隅友子
2001	11	研究ノート	インターネットを利用したConstructivistタスク型教材 “Web Quest”の紹介と実践	島田徳子・リチャード・ハリソン
		研究ノート	専門日本語教育のプログラム・デザイン 外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践	上田和子・羽太園・和泉元千春
2002	12	研究ノート	専門日本語研修におけるコースデザインの検討 平成12年度研究者日本語研修を一例として	上田和子・大隅敦子
		研究ノート	双方向学習の試み 交流セッションから見えるもの	上田和子・Gehrtz 三隅友子
		報告	初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザイン 外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチ クラスの実践	羽太園・和泉元千春・上田和子
2003	13	研究ノート	職業人の特性を生かす学習環境 外交官・公務員日本語研修スピーチクラスの検証	羽太園・熊野七絵
		研究ノート	専門日本語の学習過程 研究活動支援制度を利用した学習を通して	大隅敦子・羽太園・林敏夫・品川直美
		研究ノート	言語テスト開発過程の記述と検証 実践知の共有をめざして	和泉元千春・上田和子・廣利正代
2004	14	調査報告	研修修了者追跡調査手法の確立への一考察 国際交流基金関西国際センターにおける研修修了者追跡調査の試み	和泉元千春・岡本仁宏・野田昭彦
		報告	外交官にとって必要な漢字教育の試み	石井容子・熊野七絵・田中哲哉

「初級からの専門日本語教育」への視点

2. 『国際交流基金 日本語教育紀要』(国際交流基金)

年度	号	種別	論文名	著者
2005	1	実践報告	司書日本語教育における図書館関連専門プログラムの展開	登里民子、亀井元子
		実践報告	初級レベルの専門日本語研修のためのオーラルテスト評価基準開発 外交官・公務員日本語研修での試み	熊野七絵・石井容子・亀井元子・田中哲哉・岩澤和宏・栗原幸則
		実践報告	まとまりのある話をするための教材の制作 『初級からの日本語スピーチ 国、文化、社会についてまとまった話をするために』制作の実践から	和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史
2006	2	研究ノート	外交官・公務員日本語研修における専門語彙の習得	石井容子・熊野七絵
2007	3	実践報告	研究者・大学院生日本語研修における『自己評価支援システム』の検証 学習者と教師の認識のズレをめぐって	今井寿枝・羽太園・金秀芝・西野藍
		実践報告	司書と日本語教育専門員との協働による海外の司書のための専門日本語教育 「図書館事情」における実践報告	亀井元子・浜口美由紀
		報告	『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって	上田和子

3. 『日本語学』連載(明治書院)

発表年	論文名	著者
2003. 2	関西国際センターにおける外交官・公務員への日本語研修	魚住悦子
2003. 3	研究者のための専門日本語能力の養成	大隅敦子
2003. 4	多様性対応のためのコースデザインを目指して 自律的学習支援カリキュラムの一例報告	中込達哉
2003. 5	日本語研修における図書館実習の役割 海外司書日本語研修における図書館実習	金秀芝・野畑理佳
2003. 6	目的別日本語研修における実習 関西国際センターの事例	上田和子
2003. 7	大学学部生への研修における日本語授業 新たな学習視点を啓発するための授業科目	境田徹
2003. 8	長期研修における交流プログラムについて	逢坂浩二
2003. 9	自律学習と評価システムの開発	上田和子
2003. 12	コースデザインを反映させた教材制作	和泉元千春・熊野七絵
2004. 1	「日本」をキーワードに日本語研修と連携する図書館 独立行政法人国際交流基金関西国際センター図書館の仕事	浜口美由紀
2004. 2	「日本理解」のための取り組み	田中哲哉
2004. 3	研修事業の評価 専門日本語研修の成果を測る試み	羽太園・林敏夫・品川直美

4. その他の論文・報告

発表年	発表先	発表形態	タイトル	発表者
1998. 3	分野別専門日本語教育研究会国際交流基金関西国際センター	報告書	『第1回分野別専門日本語教育研究会自律学習をどう支援するか 報告書』	浜田盛男・上田和子・Gehrz三隅友子
1999. 10	分野別専門日本語教育研究会国際交流基金関西国際センター	報告書	『第2回分野別専門日本語教育研究会自律学習の支援体制づくり 報告書』	浜田盛男・上田和子・Gehrz三隅友子
2006. 8	国際交流基金関西国際センター	報告書	『看護・介護のための日本語教育支援データベース開発調査報告書』	上田和子
2006. 12	『専門日本語研究』第8号専門日本語教育学会	特集への寄稿	専門職従事者のための日本語研修 行動志向のコースデザイン	矢澤理子