

学習者の専門分野を合わせた日本語教育 (Japanese for Specific Purposes)

藤岡典子

1. はじめに

「学習者に専門分野を合わせた日本語教育」とは、学習者が日本語とは別の専攻科目や仕事の分野を持ち、日本語を外国語として駆使しながら国際的な場で成功できる人間を形成することである。大学卒業前に国際的な教育の場の1つである海外での企業研修を行なう経験は、国際的な視野を育成することができ、就職率を著しく高くする。以前は、専門性の高い日本語は、コミュニケーション手段として日本語がある程度自由に使えるようになってから、専門科目を学習しながら習得していくことが主流であった。初級レベルからの専門日本語教育のカリキュラムは、いまだに試みの段階ではあるが、海外で生活をしながら仕事をする社会で同化して行けることを配慮しながら開発する必要性が見いだされてきている。記録上、筆者の勤務先であるシンシナティ大学は、企業研修の基盤となっている協同教育の発祥地であるため、当校で始まった協同教育プログラムと国際企業研修プログラムの背景とカリキュラムについて紹介し、学習者の専門分野を合わせた日本語教育カリキュラム開発について具体例を示しながら、開発の過程、コースの内容や問題について述べ、今後の課題について検討する。

2. 協同教育

日本でも学習者の専門分野と関係した企業で、授業では教えることのできない知識と実践的な就業経験を補い、学生の学習意欲を高め、専門分野への深い興味を引き出す機会を与え、さらにその経験を将来のキャリアにつなげられるという学生の利点と産業の活性化という企業側の利点から、インターンシップが産業界と教育の現場で注目を集めている(ETICインターンシップサポートセンター 1998)。インターンシップのプログラムを成功させるには、国際社会のさまざまな分野で活躍できる優秀な人材を育成するために学校と企業が密接なコミュニケーションを持って協力していかなければいけないが、この企業研修は、協同教育(Cooperative Education)の概念が基盤になっている。

2. 1. 協同教育の背景

企業研修がアメリカ合衆国で本格的に普及し始めたのは1970年代からであるが、今から1世紀以上前の1906年にシンシナティ大学の工学部長だったハーマン・シュナイダー(Herman Schneider)が協同教育の概念を開発した。この協同教育とは、理論と実践の反復が行えるように教室での授業と就業体験を交互に実施することで、学生の専門分野に関する知識の幅を広げて深められるため教育効果が向上するという理念の上に成り立っている。シンシナティ大学では、アメリカ合衆国の公立大学の中で最大数になる年間5,000人の学生が2年時から大学での授業と、将来のキャリアに関連した就業体験を1,500の企業で交互に行なっており、同大学で開発された協同教育のモデルは、世界中に広がり、現在約50か国の大学が採用している。

2. 2. グローバルな視野へ発展した協同教育

ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology, Inc.) (2005)の基準による工学プログラムの条件では、グローバル、経済、環境、社会的文脈の中で工学が持つ効果が理解できる幅の広い教育が必要であるとされている。また、1990年代の主なRANDの研究結果は、学生た

ちはグローバルな性質の経済を理解し、多言語を話し、他文化理解の能力を持つことが不可欠であり、そのような学生を育成するためには総合的なアプローチが必要で学習内容と関連性のある仕事の経験が最も重要な要素であることを示している。このような要素を満たしたプログラムは、学生、雇用主、大学の3者にとって有益である(Bikson, 2010)。

学生にとって、海外で働いた経験は海外で活躍できるグローバルなマーケットに出る準備となり、外国語の能力を伸ばし、卒業時に雇用の機会を広げることになる。海外で生活し、国際的な場で働くことは個人的にも専門職の分野でも成長でき、異文化理解とコミュニケーション技能を高めることができることからきわめて重要なことである。雇用主にとっては、国際的に発展した協同教育のプログラムを持つ大学と強い関係を作り、高い動機付けを持った学生たちを職場に引きつけることで、技術的な専門技術の知識、グローバルな見識、第二言語能力を持った被雇用者を獲得することができる。海外で働く協同教育やインターンの学生を雇うことは、外国で成長し、社会に強い影響を与えられる可能性のある将来のリーダーに投資することになる。また、大学は、世界的視野が得られるように海外で働くという選択肢が学生に与えられ、主要な産業の有力者との結びつきを強め、産学間の技術の流れを増加させることで、一般的なカリキュラム以上の価値が付随した教育を好む学生を引きつけることができる。

以上のように、このようなプログラムの利点は明確であるが、海外で働く目的を到達させるためのプログラムのモデルは非常に多様である。大学にとって困難である点は、大学内の各部門が行なっている仕事の調整と国際的なプログラムを通して学生たちが将来の原動力になれるように効果的な準備方法について産業界と共通理解を得るための意見交換をすることである。

2.3. 海外実施の協同教育の例

筆者が勤務するシンシナティ大学では、20か月間の協同教育を含んだ5年間の学部レベルのプログラム(baccalaureate program)がある。そ

れに留学を付け加え発展させたものが、「国際企業研修プログラム (International Co-op Program, 以下ICP)」で、協同教育が設立してから約90年後の1990年代前半に始まった。ICPの発足時は工学部の学生のみが対象だったが、現在は経営学部の学生とDAAP (Design, Architecture, Art, Planning) 学部のデザイン、建築、芸術、都市計画専攻の学生も参加している。ICPに参加することで、国際的視野を持った被雇用者になれることがシンシナティ大学に入学を希望する理由の一つにもなっており、学生の興味と雇用主の必要性に焦点を当てた以下の文献でも同様な結果を示している。

ヘイワードとシアヤ (Hayward & Siaya, 2001) は、「国際教育についての2か国での調査報告書 (A Report on Two National Surveys about International Education [2001])」の中で、500人の大学進学を予定している高校生の調査結果について論述している。その調査の対象者の90%が国際的な教育は職場で有効な競争力になると述べている。1990年代前半に、工学専攻の学生が国際的な教育の選択肢を持つことはまれであった。シンシナティ大学は、国際工学教育の分野では草分けで、さまざまなオプションを設けたプログラムは高い動機付けを持った学生たちを引きつけた。トルーボフとバーグとレイマン (Trooboff, Berg, & Rayman, 2008) が全米の352の企業に配布し、29パーセントの回収率を得た調査結果を引用した「雇用主の留学に対する意見 (Employer Attitudes toward Study Abroad)¹」の中で、インターンシップや留学は、大学での他のどの経験より価値があるものと指摘している。

シンシナティ大学のICPに入る条件は、大学での全科目の成績の平均が3.0 (4点満点) で、アメリカ国内での企業研修プログラムで優れた成績を収めていなければならない。ICPに入った後は、外国語 (日本語、ドイツ語、スペイン語、またはフランス語) の学習を含めた、厳しい準備が課される。ICPに登録する条件を満たし、プログラムに入ることを自己で選択し、各コースの課題を全て修了した学生は、国際的な職場で成功でき、海外で生活し仕事をするを現実的に考えられるようになっていると考えられている。

ICPに参加する学生のスケジュールは表1の通りである。1年次にICPに応募, 2年次にICPオリエンテーションコースを履修し, 国内の企業研修を開始する。3年次でも国内の企業研修を受けるほか, 春学期から言語・文化のコースを履修し始める。3年次の夏学期にも前半に企業研修を受けるが, 途中から言語集中コースを受講する。4年次では秋学期に引き続き言語・文化のコースを受け, 春学期が始まる1月から5か月間, 海外での企業研修を行なう。

ハート・リサーチ・アソシエーツ(Hart Research Associates)の研究²(2010)では, 67パーセントの回答者がグローバルな文脈の状況が理解でき, 決定が可能である能力の育成を行なうことを学習目標として大学は強調すべきであると感じている。そして, 65パーセントの回答者がグローバルな問題や開発に取り組み, 将来の状況が予測できる能力育成を学習目的の中にも含めるべきであると考えている。さらに77パーセントの回答者がインターンシップや他の実践的な経験を通して現実社会の環境に知識と技能が応用できる能力が重要であると感じている。協同教育の文脈の中での文化に対応できるようになる準備として, シンシナティ大学のICPのオリエンテーションのコースは, 海外での協同教育の仕事を得る適格者になるための必要条件について理解させること, また, 国際的な仕事場で成功させるために, アメリカの文化と関係付けながら多文化が見識できる力を育成することの2つを主目的としてカリキュラムが組まれている。そのため, 学生は外国に居住し勤務する前に, 海外生活で実際にどのようなことが起こるのか予期できるようにさまざまな情報を得ながら, 新しい文化に適応できる対処メカニズム(coping mechanisms)について学習する。

3. 専門分野を合わせた日本語教育

「専門日本語教育」「専門分野を合わせた日本語教育」という用語を定義づけることは難しい。春原(2006)によれば, 「専門日本語」は何事かをなすための, 何者かになるための言語活動で, 汎用性・流通性・代替性・交換性を持った「非専門/特定日本語」の対になるものである。し

表1 ICPのスケジュール

学年	スケジュールの流れ
1年次	ICPに応募
2年次	秋学期：ICPオリエンテーションコース履修 春学期：国内企業研修開始
3年次	秋学期：国内企業研修 春学期：言語・文化コース履修 夏学期：（前半）国内企業研修 （後半7週間）言語集中コース履修
4年次	秋学期：言語・文化コース履修 春学期－夏学期：海外企業研修
5年次	正規の授業履修

かし、専門日本語教育の分野の可能性について考慮すると、「現在を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を専門日本語教育(p. 14)」と定義できる。この観点では、学習者が職場などの専門性を必要とされる場面の文脈の中で構成される内容が「専門日本語教育」での学習の中心となり、そのような環境で学習者が育成されることは多い。

3.1. 専門日本語教育の背景

何十年も前にさかのぼれば、専門の学習に必要な専門性の高い日本語は、コミュニケーションの手段としての日本語が自由に駆使できるようになった後で、学生の専攻などの専門教科を学習しながら習得していかばいいとされていた。その後、学習者の専門の事情に詳しい教師が、その分野の内容を学習するための言語活動の手段にできるよう適切な教材を使用して教えることが重要であると言われるようになった。その傾向から、日本語教育の教材の中に含まれなかった専門的内容を持った、専門分野の内容に対応できる留学生のための橋渡しになる教材が作成、発表さ

れた。近年では、専門日本語教育に関する研究は増えてきているが、概して上級学習者を対象としたものが多い。しかし、徐々に初級レベルから専門分野を合わせた日本語授業のカリキュラム開発の報告も出てきている(田中・池田 2009)。

学生の専門分野の内容の統合を強めたコンテンツベースカリキュラムに対する関心が日本語教育のみでなく外国語教育の分野全般で増している。同時に、留学経験は、米国の大学生の進路に大きな影響を及ぼしている。しかし、多くの研究が、海外での学習期間の言語発達に焦点を当てて実施されている (Carson & Longhini, 2002; Segalowitz & Freed, 2004など)。ノリスとガレスピー(Norris & Gillespie, 2009)は、1950年から1999年までの国際的な教育プログラムに参加した17,000人の参加者を対象に、海外留学経験の卒業後のキャリアへの影響と留学後の外国語使用についての縦断研究を行なった。この研究は、国際的な教育経験がある卒業生は、大学院の学位を取得し、国際的なキャリア志向を高められる傾向があることから国際的な教育経験の効果を明らかにしている。この結果は、グローバルな視野と他文化理解の育成が重要であると指摘した上述のハート・リサーチ・アソシエーツ(Hart Research Associates)の研究結果(2010)と類似している。

日本語教育の分野でも、日本語能力とグローバルな見識を強化することの重要性が議論されている。2007年には、特定の目的のための日本語教育SIG(スペシャル・インタレスト・グループ)が全米日本語教師会(American Association of Teachers of Japanese)の前身である団体(Association of Teachers of Japanese)で、ビジネスや技術などの特定の分野に日本語コースを統合する教師を支援する目的で設立された。しかし、高見(Takami, 2010)が指摘しているように、学生がグローバルな専門家になるために言語、文化、内容を統合することによって意味のある日本語学習環境を展開するカリキュラムを開発することは容易なことではない。

日本に留学または研修に訪れる学習者たちを対象に専門分野を合わせたカリキュラムデザインをする場合、コンテンツベースカリキュラムの

中で語彙学習・同じ専門分野の日本人学生との相互作用（インタラクション）を取り入れたプロジェクトベース学習と口頭発表に焦点を当てる傾向がある。各コースでの実践記録からは、このようなコースの履修者たちは、高いモチベーションで自律的な学習が促せる一方、各プログラムのコース間の連携の調整の不備や学習者の専門科目の勉強や仕事から生じる時間的制約などから、日本語学習の負担が大きくなってしまいう傾向があるという問題点もあげている。

3. 2. 専門語彙の強化の例

語彙力は読解力と相関関係が強く（森 2003）、語彙力不足は読解力ばかりでなく、読解活動を通しての語彙学習にも悪い影響を与えている（Haynes, 1993; Haynes & Bloch, 1993）。産出面でも、語彙力が高ければ文章の結合性（coherence）や凝集性（cohesion）などのディスコースレベルの学習まで発展できるが、語彙力が低ければ伝達したいことが単語レベルでつまづいてしまうわけである。このように、第二言語学習における語彙力の重要性が認識されている一方、現在、大学の初級日本語レベルで学習する語彙は「サバイバル」的な語彙に偏り、学習者の専門や興味におけるニーズを満たすことができないという指摘もある（富田 2005）。

国際交流基金関西国際センターは、9か月間の自国で日本に関係する職務につく可能性が高い外交官日本語研修・公務員日本語研修を実施した報告をしている。この研修では、日本語を全く学習したことがない初級レベルの研修参加者に9か月間、外交や政治、経済を学ばせる。羽太・和泉元・上田（2002）は、言語能力があるレベルに達するまで専門的な分野に合わせた学習を待つという方法は、学習者のニーズ、興味や認知レベルを無視することになるため、初級段階から必要な分野の日本語をより少ない負担で学習できるようにすることを目標にデザインした外交官・公務員対象の日本語研修における専門語彙クラスとスピーチのカリキュラムデザインを紹介している。語彙クラスの目的は、業務に関連のある専門語彙を分野別に提示し、その語彙の接辞や品詞転換、縮約形などに焦点

を当てて日本語語彙の分析と応用力の養成を行なうことであった。また、スピーチを書き発表するという活動は、既習文型や語彙を使った文章構成の絶好のトレーニングとなるため、語彙クラスと平行して設置したが、履修者を対象に実施した聞き取り調査の結果から、「準備に時間がかかって他のことができなかった」「[経済や社会問題など]大切なテーマだが、語彙がむずかしい」など学習の負担が大きいことが明らかになり、スピーチクラスと語彙クラスの内容を連携させることで語彙学習の負担を軽減するように試みたそうだ。このプログラムのカリキュラムでは2学期目と3学期目にカリキュラム調整を行なっているが、2学期目には、両科目で取り扱うトピックは連携させずに語彙を可能な限り重複させた。3学期目には、一般語彙コースも専門語彙コースと平行して設け、スピーチのコースを含めたコース間で話題や内容の連携を配慮し、カリキュラムの連携と学習効果について研修参加者に履修決定前のオリエンテーションを実施した。コース間の連携を徹底した結果、2学期目には両科目の履修者数は全体の70%を超えたが、3学期目になると「スピーチクラス」で36%、「語彙クラス」で54%と減少し、両科目を履修することの負担は依然と大きいことが明らかになった。しかし、「一般語彙コース」を設定してテーマの選択の幅を広げたことも一因だと考えられるが、前年度と比較すると20%以上履修者が増えていた。

田中・池田（2009）は、日本語学習の経験がなく、将来日本企業への就職を前提に大学院で日本人学生と講義を受けて研究する予定の原子力専門の理工系留学生を対象にした初級日本語コースの実践報告を行なっている。このプログラムでは、2008年には、専門語彙の習得には、ある程度の日本語力が必要だと考え、初級を終了した後、原子力に関する専門日本語教育を開始した。しかし、未履修の漢語動詞が多く扱われていたことや原子力発電推進と関連した一般的な語彙（地球温暖化など）が学習者がわからなかったなどの問題が生じた。そのため翌年は、専門日本語教育への橋渡しとして、初級前半から環境問題を題材にした読み物教材を作成して漢語動詞や科学用語などを繰り返し学習させて、多くの語彙を習得させることをねらいとした。主に地球温暖化について読み物教材を

使用して行なった予備教育前期の専門日本語の授業（名詞文、動詞文、形容詞文、存在文が出た3週目から開始し、全10回実施）の最終回では温暖化防止に対する自国での取り組みについて学習者が各自で調べたことを発表した。その結果、学習者自身が興味がある分野の語彙が学習できたため、積極的に取り組み、「難しかったが開始時期は今のままでよい」「教科書で初級の文法だけを勉強するより楽しかった」などの肯定的な学習者からの意見が得られ、初級レベルでの専門日本語教育へ入るための橋渡しの期間の有用性が示された。

1990年代から工学専攻の学生を対象に「専門教育への橋渡しのための教育」の教材やカリキュラム開発に取り組んできている深澤・札野(2000)は、一般語使用の重要性を指摘している。深澤らによると、科学技術の分野に必要な日本語を学習するためには研究論文などの専門語を中心とした語彙表現が必要であるが、同じような内容でも実験室や発表などで使用する口頭コミュニケーションの表現では、専門語や漢語が使われずに一般語が中心になることがある（札野・深澤 1995）。専門語は、同一の言葉が各専門分野によって定義や使用法に違いがある場合もあるため、一般語の範囲で科学技術の内容を扱った教材を初級レベルから取り扱い、情報を意味ある受信と発信をする活動を橋渡しの教育として考えている。橋渡しの教育での「意味ある受信」を起こすということは、科学技術で使用されている語彙表現の実際の文章での使われ方を学ぶことで、学習者の認知的な要求に応える内容で初めて情報を得ることを指す。また「意味のある発信」を実現するためには、伝えたい事実と意図があり、論理構成が確固としており、簡潔で一義的な表現であることが求められる。この学習目標に達するためのコースの読解の授業では、教材を理解するための時間不足などを指摘する苦情があったそうだが、一般語と基礎的な科学技術日本語表現を使用しながら「意味ある発信」を行なった課題をこなした学生たちからは、技術的な用語を実際に使ったスピーチの練習の大切さをあげた意見があった。

以上のように、初級の段階から専門日本語をコースに導入する際、学習者の負担を考慮しながら入念なコース間の連携を図ったカリキュラム・

教材開発が重要であることが示唆され、日本語初級用教科書から専門日本語教育の橋渡しは必要不可欠であることがうかがわれる。

3.3. 日本語母語話者との相互作用（インタラクション）を統合した例

前節でも触れたように、札幌は金沢工業大学夏季日本語プログラムのために、カリキュラム及び教材開発を何年にもわたって進めてきている。1990年代には、アメリカの大学で1年から2年程度の日本語学習を終えた後の留学生たちを金沢工業大学の各研究室に1名ずつ配属し、日本語の授業の一環として研究に必要な専門用語を学習し、日本人学生たちが取り組んでいる研究の内容についてインタビュー調査し、その結果を口頭発表するという「ホストラボ」という活動を行なった。札幌(1996)によると、このホストラボ活動の意義は、(1)各留学生の多様な専攻分野に対応できる、(2)早期から実践的に日本語でコミュニケーションができるという自信をつける、(3)口頭発表の練習をすることによりパブリックスピーキングの練習ができることである。また、札幌はホストラボ活動の課題の一つとして、学生たちの時間的制約をあげているが、「擬似イマーション学習」が実施できたと、この学習活動について評価している。しかし、2009年度に大学が3学期制から2学期制に移行したために、日本人学生たちの授業との兼ね合いの問題で「ホストラボ」の制度が継続できなくなった。そこで、それまで使用してきた「日本の環境問題への取り組み」のテーマの読解教材を使用し、留学生だけの学外見学とインターネット調査を行ないながら、個人的に日本人学生や教職員にアンケート調査を実施した結果を発表する活動へ変更したが、留学生の授業満足度が低下したため、それまでの日本人学生との相互作用（インタラクション）を含めた授業を復活するために、留学生たちが日常生活でも使用できる科学技術表現を学習し、日本人学生たちとの日本語での意味のあるやりとりを通して、日本の生活事情の理解も深められる「問題発見型プロジェクト授業」を始めた（札幌・藤井・魚立・松橋2012）。

この新しいカリキュラムでのプロジェクトは、以前使用実施していた読解活動を止め、留学生サポーター「留サポ(札幌ら 2012)」と呼ばれる日本人学生の生活の様子を日本語でインタビューし、留サポが困っていることを見つけ出し、オンライン辞書を利用してウェブ上の発明品サイトや通信販売カタログなどから解決策を得て、それについてスライドを使って日本語で口頭発表を行なう活動であった。問題発見から解決策を見だし、発表準備へという段階を経た結果、留サポとの相互作用を取り入れた活動は留学生たちに高く評価された。それは留学生たちが留サポと会話する機会が得られ、話す力や聞く力がついたという自信が持てたという理由ばかりでなく、日本の物価高や住宅事情などを含めた日本の生活文化を理解するのに役立つトピックを教室に持ち込めたから期待した以上の成果を得られたのではないかと札幌らは分析している。

したがって、前節で述べたコース間の連携を図ったカリキュラムの必要性のほか、問題解決技能の育成やコミュニケーション能力の向上のために相互作用を取り入れたカリキュラムが受講者の授業満足度を高める結果となっている。

4. ICP 日本語カリキュラムの開発

日本で専門分野を合わせた日本語教育の学習に取り組む多くの人たちは、「生活者としての外国人」の立場で日本に滞在する。この場合、教育機関に存在して、そこでのカリキュラムにしたがって、日本語能力検定試験などの目標に向けて学習を進める学習者たちとは異なり、「学習者」という言葉と区別された「第二言語のユーザー(Cook, 2002)」として社会の中で有能な一員として扱われ、ユーザー自身も自分の言語能力に満足することができるのが学習目標になる。

ICP全体のスケジュールとICPのオリエンテーションコースについては説明済みであるので、ここでは、日本で企業研修を行なう学生たちのためのICP日本語コースについて紹介する。他の専門日本語のためのプログラムでも指摘されているように、初級日本語の授業の内容と連携を図りながら専門語彙力を養成することと、日本語母語話者との相互作用を取

り入れたプロジェクトに取り組んだ成果を口頭発表させることで、内容の伝達ができるという自信をつけさせる場をICPのカリキュラムに含めた。

4.1. ICPの学生の学習スタイル・学習ビリーフ

シンシナティ大学のICPは、工学、経営学、デザインなどを含めた3学部の学生たちが参加しているが、プログラム発足当時は工学部の学生のみが対象であったため、現在でもプログラム全体の98%の学生が工学部の学生である。カリキュラムデザインをする際、教授スタイルと学生の学習スタイルを統合することは、学習効果をあげることに必要な一要素であるため、工学や科学を専攻する学習スタイル・学習ビリーフを考慮した。先行研究からは、工学専攻の学生は知識は確固で絶対的なものであるとみなし、組織化した授業を好む傾向があることが示されている。グラシャ (Grasha, 1996) によると、専攻分野間の指導スタイルの比較では、専門家 (Expert)/権威的 (Formal Authority) 指導スタイルが、数学/コンピューター科学専攻と芸術/音楽/演劇専攻の学生を指導するときに使われる傾向が強く、促進的 (Facilitator) 指導スタイルと個別モデル提示的 (Formal Authority) 指導スタイルは、数学/コンピューター科学専攻の学生にあまり使われない傾向があると述べている。藤岡 (Fujioka, 2000) は、工学、科学専攻の学生が回避型 (Avoidant) 学習スタイルと依存型 (Dependent) 学習スタイルを持つ傾向があるということを示している。また、ジェン、ジョンソン、アンダーソン (Jehng, Johnson & Anderson, 1993) は、工学、経営学専攻の学生は確定知識 (Certain Knowledge) の学習ビリーフを持つ傾向があると調査の結果を報告している。ジェン、ジョンソン、アンダーソンが使用したのと同じ認識論的ビリーフの調査表を使用してデータを統計分析した結果でも、工学、科学専攻の学生が確定知識のビリーフを持つ傾向があることがわかった (Fujioka, 2000)。工学専攻の学生の学習スタイルと学習ビリーフの結果は、ICP日本語カリキュラムを作成する際に参考にし、ヨルダン (Yalden, 1980) のプロポーショナルアプローチを採用することにした。

4.2. ICP日本語カリキュラムの概要

ICP日本グループの学生が日本に企業研修に行く以前の日本語のレベルは初級から中級だが、ヨルダン(Yalden, 1980)のシラバスの概念に基づき、言語構造を作る基礎能力を確立することから始め、最終的には学習者が自分の専門分野やアメリカ国内での企業研修の経験を活用して、海外での実際の生活状況やビジネスの場での日常会話が駆使できるようになることと、日本で研修中に各個人が自律的に学習が進められるように学習者を育成することの2点を、学生が各研修先に赴任するまでの日本語コースの目標にした。夏期集中コース(6週間 週30時間授業/計180時間)では、週28時間の言語のクラスで『げんき1 (坂野・大野・坂根・品川・渡嘉敷 1999)』を、週2時間の文化のクラスでは『The Japanese Today (Reischauer & Jansen, 1995)』を使用した。秋学期(10週間 週3時間授業/計30時間)では『ビジネスのための日本語(米田・藤井・重野・池田 1998)』の前半とビデオ教材を使用し、冬学期(10週間 週3時間授業/計30時間)では『ビジネスのための日本語』の後半とウェブサイトやビデオ教材を使用した。春期集中コース(2週間 週30時間授業/計60時間)では、午前は秋学期と冬学期に『ビジネスのための日本語』を使って学習した内容を復習しながら、ビデオ教材を副教材として使用し、午後の時間は専門分野や日本の文化について学べる企業、研究所、大学、博物館の見学にあてた。春期集中コースは、日本で実施したが、他のコースはアメリカで行なった。

4.3. 初級レベルの授業に専門語彙を導入した夏期集中コース

ICPの場合、学生の専門分野が特定されているため、言語学習と専門分野の内容を統合することは、学習者の学習動機を高め、日本に赴いた後に従事する企業研修の場で有能な一員となり、学生が各自で日本語能力を向上させられる能力を育成できるようになる助けになる。

ネーション(Nation, 2001)は、辞書は情報を提供するリソースとしての利用に加えて、学習を補助するものとしても使われるとし、辞書の

使用目的を理解 (comprehension), 産出(production), 学習(learning)の3つの側面から分析している。1つ目の理解の面であるが,(1) 聞いたり, 読んだり, 翻訳している際にあつた知らない言葉を調べる,(2) 部分的にしか知らない言葉の意味を確認する,(3) 文脈から推測したことを確認する, という3つの目的を挙げている。産出のための辞書使用目的については,(1) 話す, 書く, 訳すのに必要な言葉で, 知らないものを調べる,(2) 話す, 書く, 訳すのに必要な言葉で, 部分的にしか知らない言葉のつづり, 発音, 意味, 文法, 使用上の制限, 語の配置, 活用, 派生語を調べる,(3) 知っている言葉のつづり, 発音, 意味などを確認する,(4) ある言葉が存在していることを確認する,(5) 知っている言葉の代わりに使える他の語を見つける,(6) 間違いを直す, の6点を挙げている。最後に, 学習の面での辞書の使用目的は,(1) 学習するために知らない言葉を選ぶ,(2) 部分的にしか知らない言葉について, 語源を含め, 知識を広げることであると述べている。

ネーション(Nation, 2001)とシェフィールド(Scholfield, 1982)は, 辞書を引く作業は一般的に考えられているより複雑であり, 特別な技術が求められるとし, 辞書の使い方について教室内での指導が必要だと指摘している。この主張のように, 日本での企業研修開始時に学生が辞書の使用方法に慣れているようにするため, 日本への出発前に, 辞書を効果的に学習に利用させられる適切なトレーニングを与えることは重要である。また, 過去の ICP の学生を対象にしたニーズ分析結果から, 筆者を含めた ICP の教員や工学専攻の学生が共同開発している『技術用語学習辞典』は企業研修の後半より前半で使用されていることが判明したため, 当辞典や他の辞書を使用して早い時点から専門分野に関係したことが伝えられるようになるために, 夏期集中コースから必要語彙を見つけ, 使用できるようになる機会を与えた。

具体的な学習活動として, 学生たちがアメリカ国内で行なった企業研修について, 専門用語を使用させながら書かせた。この学習活動の目的は, まず, 国際企業研修中に各個人の自律学習の方向付けがスムーズに図れるように, 日本での研修が開始した時点で学生が既に当辞典の内容や

使い方に慣れていくようにすることである。また、辞書は学習者のニーズに適応しながら自律学習能力を促進させ、辞書を効果的に学習に利用できるようにさせられるように、適切なトレーニングを与えるということも目的の1つにした。

夏期集中コースでは、日本語初級用テキスト『げんき1』の会話・文法編は12課まで終わらせ、読み書き編の漢字は12課分全て導入したが、企業研修のトピックで作文を書く時間を確保するために、読み教材や書く練習は「日本の会社員」についてのレポートを読む8課まで授業で学習させた。作文を書くときは授業1コマ(50分)を使ってコンピューターラボへ連れて行き、トピックを与え、コースが開始した時点から学生が持っている“The Oxford Starter Japanese Dictionary (Burt & Hall, 2000)”と企業研修者向けに開発してきている『技術用語学習辞典』のほか、“Jim Breen’s Dictionary (Breen, 2004)”などのオンライン辞書を使用させた。

コンピューターを使用して作文を書かせ始める前に、以下の指導を行った。

作文1. 「私の専門」(1週目)

- 日本語学習歴がない学生たちであったため、辞書とコンピューターを利用して作文を書く課題をやらせる前に、ローマ字入力による日本語入力の仕方を説明し、コンピューターを使ってタイプを打たせる練習を行う必要があった。その際、特にひらがなで不規則な文字(「ぢ」、「を」など)、カタカナの特別な文字(「シェ」、「ファ」、「ヴァ」など)や、拗音、促音便を含む言葉を教員が発音して、学生に聞いた音や言葉をコンピューターのキーボードを使って打たせた。
- 「です」以外の動詞は全く知らなかったため、コンピューターを使って自己紹介を簡単に書くように指示した。

作文2. 「企業研修のスケジュール」(2週目)

- 「辞書形」から「ます形」の活用が履修済みであったた

め、名詞と動詞をできるだけ多く辞書で調べるように指示した。

作文 3. 「企業研修のオフィス」(3 週目前半)

-場所を説明するときに必要な名詞や動詞を正確に使用するよう助言した。

作文 4. 「企業研修の一週間のスケジュール」(3 週目後半)

-教科書でさまざまな動詞を学習しているため、いろいろな動詞を使い、正確に活用するよう指示した。

作文 5. 「企業研修の仕事」(4 週目)

-できるだけ多くの名詞、動詞、形容詞を辞書で調べて正確に使うよう指示を与えた。

夏期集中コースの終了時のアンケート結果を見てみると、「辞書を使って作文を書くことについてどう思ったか」との問いに、全員が自分の専門分野と関係した語彙と日本語の授業で既習した文法を練習する機会になったという理由から、辞書を使って作文を書くことは役に立ったという意見を述べていた。さらに、「異なる種類の辞書の長所と短所がわかったのがよかった」「文法を理解したり語彙の範囲を広げるのにいい方法だと思う」と作文を書くことの有益な点をあげていた。また、コースの終わりに作文 1 から 5 までをまとめて口頭発表した経験については、ほとんどの学生が作文を書いて発表することで、将来、専門用語を使用することに役立ったと思うと答えていた。以上のように、この学習活動は、日本で企業研修する際に文法や語彙などの既習事項を実際に使用できるようになるために有益で、早期から実践的に日本語でまとめた内容の伝達ができるという自信をつけさせる第一歩になったようであった。しかし、作文のトピックに関する意見で、企業研修についてだけではなくさまざまなトピックについて書きたかったという回答もあった。毎回、作文のトピックは変えていたが、いつも企業研修だけに関係することを書かせていたので、札野(1996)と深澤・札野(2000)が一般語と専門語や漢語の間の橋渡しの教育の重要性を述べているように、日本

語学習を開始して間もない段階では、語彙のみではなく、学習活動のトピックの選択も、より身近な概念を取り入れられるものを選んだほうが適切なのであろう（藤岡・中窪 2007）。

4.4. コンテントベースカリキュラムを統合した春期集中コース

先行研究³から、初級・中級レベルの学習者が海外留学の場でコンテントベースカリキュラムに基づく学習を行えば、学習を有益にする相乗効果が上がるということが示されている。また、コンテントベースカリキュラムを第二言語学習と統合すると、さまざまな利点がある。グレーブとストーリー(Grabe & Stoller, 1997)によると、その1つは、学習言語を使用しながら海外の企業研修に従事することで、外国の文化だけでなく海外企業で専門分野を学び、グローバルな視野を広げて卒業後の就職に役立てることができることである。

ICPの春の集中コースのカリキュラムを作成する際、札幌(1996)が開発した金沢工業大学のIntensive Japanese for Science and Technology (以下IJST)のホストラボ活動を参考にした(3.3を参照)。IJSTもシンシナティ大学のICPも専門分野の学習や企業での実践への「橋渡し」の場を提供したいという共通した目標がある。しかし、コースの期間がIJSTは6週間であるが、ICPの春期集中コースは、その3分の1の2週間であり、期間の短さが問題であった。さらに、札幌が留学生の日本語学習と日本人学生の英語学習のどちらの目的を優先されるべきかということ指摘していたように、どこまで英語を使用しながら専門分野の内容を学ばせるかななどの問題を考慮しなければいけなかった。2001年に春の集中コースをシンシナティから東京に移した際、午前中は教室内での授業、午後は大学・研究所・企業・博物館などの学生の専門分野や日本の社会・文化について学べる場所を見学するというスケジュールで学習させることにした。午後の訪問先で得た知識を整理し、それを教室内での言語の授業で口頭発表させることで言語学習とコンテントベースをカリキュラム上で結びつけた。

春の集中コース・コンテンツベースカリキュラムの流れは、まず、日本に渡航する前にウェブサイトアドレスを含めた訪問先一覧表を配布して事前学習を行なわせ、日本到着直後に見学訪問先で質問をしたり意見交換ができるようにキーワードや関連表現を10語ほどあげさせた。コース中には、見学訪問先で専門分野についてあらかじめ調べた語彙を使って研究や事情内容についてインタビューした結果をまとめて発表原稿と資料を作成し、コースの最後に報告発表会を開催した。学生の反応や春の集中コース中の体験について書かせたジャーナルから、同一の大学のプログラムに所属して専攻が同じであっても年毎のグループ間で見学訪問先に対する学生の好みが違う結果が現れた。したがって、見学訪問先を決めるにあたり、さまざまな傾向の学生が集まる可能性に対応できるように柔軟性を持たせることを考慮すると同時に、見学訪問の意義を言語学習と結びつけながら説明し、渡航前の授業でも技術用語を使う課題を与えるなど早い時期から教育を始めることがそれぞれの見学訪問先を通して得られることを最大限に生かす助けになるであろう（藤岡・中窪 2007）。

5. 今後の課題と展望

前述したように、ICPのカリキュラムの課題は、日本語学習を開始してから日本での企業研修を始めるまでの期間が7か月しかないことであった。その問題を、漢語が多い専門用語を母語で知っていることを日本語でなぞられるようになるだけでなく、「意味ある受信」「意味ある発信」（深澤・札幌 2000）が可能になるように、橋渡しの教育を取り入れることで補った。企業研修中に学生が個々に日本語の学習が続けられることは、学習と生活の間にある柵を越える手段や能力を持つ自律学習能力者（Barnes, 1976; Bruner, 1966; Illich, 1979）となるのに最適な機会である。各学生が独立して自律学習が効果的にできるように、GE Japanのウェブサイトを基に日本の企業・日本で働く女性について理解を深めさせられる読解・聴解教材を作成した（藤岡・中窪 2007; Fujioka-Ito & Elliott, 2012）。また、企業研修中に専門用語が使用されている場で

自習がしやすいように『技術用語学習辞典』の語彙が学習できるオンライン教材を作った。

2012年に、シンシナティ大学の学期制がクォーター制（3学期制）からセメスター制（2学期制）に変更したことにもない、ICP日本語カリキュラムの改訂を行ない、試行している。ICPのプログラム全体のスケジュールは表1に示したが、新しいICP日本語コースカリキュラムのスケジュールと使用教材は表2の通りである。以前のクォーター制のカリキュラムと比較すると、日本語学習を開始してから日本で企業研修を始めるまで、クォーター制のときは7か月しかなかったが、セメスター制になり、準備期間が1年間に増えた。しかし実際には、クォーター制のカリキュラムでは夏に日本語学習を始めてからブランクなく春まで日本語の授業があったが、セメスター制になってからは、3年次の春学期の授業が4月下旬に終わってから7月中旬に日本で集中コースを受け始めるまで、アメリカ国内の企業研修に従事し、その間は日本語の授業を何も履修しないため、春学期中にその後の約3か月に各自で学習が続けられる方向付けをしなければいけないという課題がある。また、クォーター制の時には、導入時の授業を集中コースで受講していたが、セメスター制になってからは、春学期は専攻の授業や実験で夜中まで大学に残らなければいけないほど多忙な状況の中、日本語の授業も履修している。さらに、学生の専攻の専門科目の授業で多忙であるため、日本語の授業時間も週3時間と少ない。以上のような学生の状況を考慮して、3年次の春学期の授業には、教室と学習者がコンピューターを使用した独自の学習環境を結び付けてブレンディッドラーニングコースカリキュラムを作成し、学習初期段階からオンラインを利用した学習環境や教材に慣れさせている。その際、以下の3点を工夫した。

まず、通年の日本語1年目の週5時間の授業と比べると、教室で練習する時間が少ないことを補うためだけでなく、教員が学習者と接する時間が短いので各学習者の発話を詳細に評価する機会を持つために、話す練習の宿題を出した。この宿題は教室活動と連動したもので、主に、使用教科書『げんき1改訂版』の各課の最後にある「まとめの練習」の中の

表2 セメスター制変更後のICP日本語コースの流れ

学期	場所・期間・授業時数	教材
3年次 春学期	アメリカ・シンシナティ 14週間 週3時間授業 計42時間	『げんき1改訂版』（坂野・池田・大野・品川・渡嘉敷2011）1課から7課
3年次 夏学期 7月中 旬から	日本・東京 7週間 週20時間授業 計140時間	日本語学校がCEFR ⁴ に基づいて開発した教材
4年次 冬学期	アメリカ・シンシナティ 14週間 週3時間授業 計42時間	『上級へのとびらーコンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語』（岡・筒井・近藤・江森・花井・石川 2009）1課から5課

統合的な練習を参考に発話を録音し提出させる練習問題を作成した。コンピューターを使用しても実際のコミュニケーション場面に近づけるように、絵、音声、ビデオなどの視聴覚教材を同時に取り入れ、効率よく採点ができるように、アメリカに15か所あるナショナル・ランゲージ・リソースセンターズ(National Languages Resource Centers)の1つであるCLEAR(Center for Language Education and Research)が開発したリッチ・インターネット・アプリケーションズ(Rich Internet Applications)というオンラインソフトウェアの中のビューポイント(Viewpoint)とスマイル(SMILE)に入れた教材をマッシュアップス(Mashups)を使ってビデオ、オーディオ、テキスト、簡単な練習・テスト問題を組み合わせ、答えをオーディオ・ドロップボックス(Audio Dropbox)に入れるように設定した。ブラックボード(Blackboard)というコー

ス・マネージメント・システムに内蔵されているアサイメント (Assignment) の中に宿題ごとにフォルダーを作り,その中にリッチ・インターネット・アプリケーションズのリンクを入れることで,問題なく宿題の提出ができる。なるべく一問一答型の練習を避けたが,その場合でも教員が質問をしている様子を撮影したビデオクリップを見せて,実際に会話を行なっているような環境を作った。その他,(1) ビデオや情報を入れた図表を見ながら質問に答えさせる,(2) 会話の音声を聞かせて質問に答えさせる,(3) 必ず答えが決まるように条件を細かく決め,段落レベルの会話をさせるなどのオンラインを使った話す練習問題なども宿題に入れた。

また,自律学習能力を日本語学習開始時から育成できるよう,クォーター制のカリキュラムと同様に,専門用語を使用させながら企業研修に関するトピックの作文を書かせるほか,コーススケジュールの中に,授業の予定,試験,宿題とともにジャパタイムズのウェブサイトに入っている『げんき I 改訂版 (坂野・池田・大野・品川・渡嘉敷 2011)』の教科書に準拠したオンライン教材を主に自習事項の中に入れた。さらに,春学期が終了してから夏の集中コースが始まるまでの約3か月間,ICPの学生たちは,アメリカ国内の企業研修に従事するのだが,その間,各自で日本語学習できるように『げんき I 改訂版』のオンライン教材を使用し続けることを奨励したり,学習の孤独化を避け,学習の満足度や学習者間の相互作用を高めさせるためにハローハロー (hello-hello) やライブモカ (Livemocha) などのオンライン・ラーニング・ソーシャルネット・ワークのウェブサイトを紹介している。

学期制変更前のカリキュラムのように日本での春の集中コースを行わないため,セメスター制変更後の夏の集中コースは日本で行なうが,各授業の目標が「できる技能」の指標で示されているCEFRに基づいたカリキュラムを使用している東京の日本語学校に委託している。秋学期の授業では,『上級へのとびらーコンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語ー (岡・筒井・近藤・江森・花井・石川 2009)』の教科書を使用し,内容のあるコミュニケーションに必要な日本についての一般常識や現代日

本事情の情報を得ながら、日本についての理解を深めさせる。特に、学生の専門分野に結びついた活動としては、「日本のテクノロジー」の課が、工学部の学生たちにとって専門に関する内容を伝える学習ができ、日本の職場で使用する語彙を学習し話題に慣れさせることができるため、教科書の読み物「人とロボット」を学習した後、ロボットの人間生活での役割に関する理解が深められるように、ウェブサイトなどを使って調査した結果をブラックボードのディスカッションボードに書き込むことで学生間で情報を共有し、さらに、クラスに登録している学習者のみが使用する非公開のウィキペディアに各学生が知識を寄り合わせて、日本のテクノロジーに関する記事を日本語で作成する課題を与える。

その課題の学習目的は、以下の4点である。(1) ロボットを作成しているメーカーのウェブサイトや雑誌などの記事を探し、各ロボットの特徴など必要な情報を探し出す技能を身につける、(2) 学習者にとって身近なテクノロジーに関するテレビ番組などを視聴し、映像やテロップを助けにしながら、取り上げられている問題の主要な点を理解できるようになる、(3) 調査した資料や視聴したテレビ番組を通して理解したテクノロジーに関する内容について友人や知り合いと意見を交換することができるようになる、(4) 介護の現場におけるロボットの有用性についてインタビューをして、ロボットを使用するきっかけとなった理由や採用に至るまでの問題点について聞いて理解し、テクノロジーの人間社会との融合について分析・考察できるようになる。

一般的に、専門分野に合わせた日本語教育コースでは、学習者の専門科目の学習や仕事の時間的束縛が大きいため、学習者が限られた時間内に効率よく学習しながら、仕事場で有能な一員として日本語が駆使できるようにカリキュラムを工夫する必要がある。ICPの場合、クォーター制のカリキュラムと比較すると、日本での企業研修の期間が5か月から8か月と延び、日本での研修を開始するまでの日本語学習の準備期間が7か月から1年間に増えた。しかし、可能な限りコースカリキュラムの工夫を試みているが、大きな課題は、学生が夏にアメリカ国内の企業研修に従事している期間に日本語のコースが取れないため、日本語コース履修

期間上の空白があり、その間の日本語学習の継続が各自にゆだねられるので、学習効果は学生によって異なってしまいます。その期間にどのような手助けができるかをさらに検討していかなければならない。

6. おわりに

カラナンとベンジング(Callanan & Benzing, 2004)が、最近の大学卒業生を比較し、インターンシップを経験した学生は、経験しなかった学生より4.43倍仕事を確保する可能性が高く、第二言語能力があり、海外でのインターンシップを終了した学生は、就職率が急上昇すると述べているように、ICPのようなプログラムは、グローバルな視野や第二言語能力を得られるだけでなく、さまざまな面で学習者を成長させ、将来有望な社会人を育成することに貢献できる。

ICPの学生が卒業後の仕事を探し始めるとき、ICPでの経験は仕事獲得に有利なる。ICP経験者の就職の面接は、多くの場合、日本で仕事をしたときの経験について語ることで終始する。そして、ICPで学んだ言語が話されている国だけでなく第三言語に当たる別の言語の国でも就職することが可能になっている。これは、海外で目的を到達した経験があると世界のどこでも成功できると雇用側は考える傾向があるということを示している。ICPの卒業生たちは、現在、日本、中国、カナダ、南アメリカ、ヨーロッパ、中東で働いている。そして、ICPに参加した学生たちは、プログラムに対して忠誠的な姿勢で、後輩たちが自分たちと同じような機会が得られるように進んで手助けをする。卒業生たちは、自分の雇用主にICPについて宣伝し、アメリカ国内および海外で企業研修プログラムが実施できるように働きかける努力を惜しまない。国際的なプログラムを設立・運営することは、費用と時間がかかり、膨大なエネルギーと忍耐を必要とすることである。しかし、このようなプログラムの開発に成功している大学は、学生、教員、雇用主、そしてコミュニティにもたらすメリットが大きいことを理解している。

注

(1) この調査の回答者の11パーセントは、最高経営責任者の社長などで、残りの89パーセントのうち、65パーセントの回答者は大学生のリクルーターや人事課の代表者であった。

(2) 25人以上の雇用者を持つ組織の302人から回答を得た調査結果である。

(3) 例えば、田中とエリス (Takana & Ellis, 2003) は、留学を開始する時点での言語レベルが高い学生ほど、低い学生と比較すると留学中の言語到達度の伸びは低いことを報告している。また、ジェニース (Genesse, 1987) とジョンソンとスワン (Johnson & Swain, 1997) のコンテンツベースカリキュラムは言語レベルを上級に伸ばす効果があると述べている。

(4) CEFRとはCommon European Framework of Referenceの略語で、日本語訳は「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」である。これは、ヨーロッパ全体で外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである。

引用文献

ETIC. (1998). インターンシップサポートセンター編『インターンシップ活用術』日経事業出版社

岡まゆみ・筒井通雄・近藤純子・江森祥子・花井善朗・石川智 (2009). 『上級へのとびらーコンテンツとマルチメディアで学ぶ日本語ー』くろしお出版

田中敦子・池田朋子 (2009). 「初級からの専門日本語教育の導入へ向けてー理工系学習者のためのシラバス・教材作成ー」『2009 年度日本語教育実践フォーラム報告』1-9.

富田英夫 (2005). 『大学生の知的レベルに合わせた日本語教育』 Paper presented at the 7th Annual International Conference of the Japanese Society of Language Sciences on June 25-26, 2005 Tokyo, Japan.

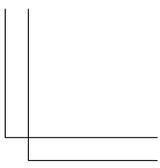
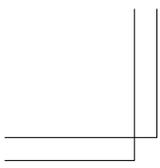
羽太園・和泉元千春・上田和子 (2002). 「初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザインー外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践ー」『日本語国際センター紀要第12号』115-121.

- 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の役割－」『専門日本語教育研究』8, 13-18.
- 坂野永理・大野裕・坂根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子(1999).『初級日本語げんき 1』*An integrated course in elementary Japanese I*. The Japan Times.
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子(2011).『げんき 1 改訂版』*An integrated course in elementary Japanese I [Second Edition]*. The Japan Times.
- 深澤のぞみ・札野寛子(2000).「科学技術日本語読解教材の開発－「意味ある受信」を支える教材選択と「意味ある発信」を実現させるタスク練習－」『専門日本語教育研究』2, 30-37.
- 藤岡典子・中窪高子(2007).「コンテンツベースを導入した国際企業研修プログラムのためのカリキュラム」『世界の日本語教育(日本語教育論集)』17, 153-167. 国際交流基金
- 札野寛子(1996).「日本人学生との交流を通して学ぶ科学技術基礎日本語短期プログラム－金沢工業大学夏季日本語プログラム(KIT-SP)－」『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』4, 153-172. 国際交流基金日本語国際センター
- 札野寛子・深澤のぞみ(1995).「理工系留学生を対象とした実験・研究に必要な日本語指導のための語彙表現研究－『科学技術基礎日本語』教材開発に向けて－」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』186-191.
- 札野寛子・藤井清美・魚立康夫・松橋由佳(2012).「日本人学生とのインタラクティブを通して学ぶ短期留学生のための問題発見解決型科学技術基礎日本語プロジェクト」『専門日本語教育研究』14, 35-40.
- 森美子(2003).「日本語における語彙習得」畑佐由紀子編『第二言語習得への招待』47-66. くろしお出版
- 米田隆介・藤井和子・重野美枝・池田広子(1998).『ビジネスのための日本語』スリーエーネットワーク
- ABET Engineering Accreditation Commission. (2005). Criteria for accrediting engineering programs. *Effective for Evaluations During*

- the 2005-2006 Accreditation Cycle*, 2. Retrieved September 27, 2005, from <http://www.abet.org/forms.shtml>
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Hamondsworth: Penguin.
- Bikson, T.K. (2010). *Global preparedness and human resources: Colleges and corporate perspectives*, Santa Monica, CA, USA: RAND.
- Breen, J. (2004). *WWWJDIC Japanese-English dictionary server*.
<<http://www.csse.monash.edu.au/~jwb/wwwjdic.html>>.
- Bruner, J. (1996). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bunt, J. & Hall, G. (eds.) (2000). *The Oxford starter Japanese dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Callanan, G., & Benzing, C. (2004). Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. *Education + Training*, 46, 82-86.
- Carson, J.G., & Longhini, A. (2002). Focusing on learning styles and strategies: A diary study in an immersion setting. *Language Learning* 52, 401-438.
- Cook, V. (2002). Background to the L2 users. In V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 User*, 1-28. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fujioka, N. (2000). *The interrelationship of Japanese language learners' epistemological beliefs and learning styles with their perceptions of error treatment in the Japanese language classroom at the college level*. (Doctoral dissertation, The Ohio State University, 2000) Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services, A Bell & Howell Company.
- Fujioka-Ito, N., & Elliott, G. (2012). Strengthening academic curricula and students' future career by enhancing Japanese language and cultural understanding in International Cooperative Education. *Japan Studies Review* 16, 3-16.

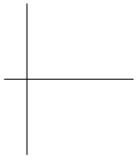
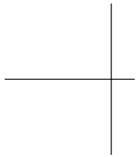
- Genesse, F. (1987). *Learning through two languages: Studies for immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Grabe, W., & Stoller, F.L. (1997). Content-based instruction: Research foundation. In Snow, M.A. & Brinton, D.M. (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*, 5-21. NY: Longman.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style*, Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Hart Research Associates (2010). *Raising the bar: Employers' views on college learning in the wake of the economic downturn*. Washington, D.C.: Hart Research Associates.
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. In T. Huskin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, 46-64. Norwood, NJ: Ablex.
- Haynes, M., & Bloch, J. (1993). American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text. In T. Huskin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*, 130-149. Norwood, NJ: Ablex.
- Hayward, F., & Siaya, L. (2001). *Public experience, attitudes, and knowledge: A report on two national surveys about international education*, Washington, D.C.: American Council on Education.
- Illich, I. (1979). *Deschooling society*. Hamondsworth: Penguin.
- Jehng, J-C., Johnson, S.D., & Anderson, R.C. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18 23-35.
- Johnson, K., & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.

- Norris, E.M., & Gillespie, J. (2009). How study abroad shapes global careers: Evidence from the United States. *Journal of Studies in International Education*, 3 382-397.
- Reischauer, E.O., & Jansen, M.B. (1995). *The Japanese today: Change and continuity*. Tokyo: The Japan Times.
- Scholfield, P.J. (1982). Using the English dictionary for comprehension. *TESOL Quarterly*, 16, 185-194.
- Segalowitz, N., & Freed, B.F. (2004). Context, contract, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2). 173-199.
- Takami, T. (2010). Meeting student needs: Perspectives on teaching Japanese for professional purposes. *Occasional Papers Association of Teachers of Japanese* 10, 1-4.
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85.
- Trooboff, S., Berg, M.V., & Rayman, J. (2008). Employer attitudes toward study abroad. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 17-33.
- Yalden, J. (1980). *The design of a balanced syllabus*, Paper presented at the Conference on Second-Language Teaching and Learning. University of Western Ontario, April 1980.



英文要旨

Programs of “Japanese for Specific Purpose” educate students majoring in different subjects or in working in different fields other than Japanese. These kinds of programs teach them how to succeed in international working places while making full use of the Japanese language as a foreign language. International education experiences such as internship experiences overseas before graduating from universities foster global perspectives and enhance employability. International programs that possess these capabilities are expensive, time intensive, and require a tremendous amount of energy and patience to become established; however, universities that have successfully developed international programs understand the strong benefits they bring to their students, faculty, employers, and communities.



In the past, it was typical that the Japanese language designed for specific purposes was acquired while learning students’ major subjects after they were able to use the Japanese language as a means of communication with a certain level of fluency. Although it is considered that developing the curriculum of “Japanese for Specific Purposes” from the beginning level is still at the trial stage, it is necessary to develop curricula that enable learners to acculturate themselves in a society where they live and work overseas. On record, the University of Cincinnati (UC), where the author of this chapter is employed, is the birthplace of cooperative education, which was extended to the International Co-op Program (ICP). Therefore, this chapter introduces backgrounds and curricula of cooperative education and the ICP of UC; discusses the developmental process and course content, showing examples of several Japanese courses for specific purposes; and considers the future directions of the program.