

学士課程国際コースの日本語教育 -大学の日本語教育はどうあるべきか-

九州大学留学生センター日本語教育部門准教授 小山 悟

KOYAMA Satoru

九州大学留学生センター日本語教育部門助教 菊池 富美子

KIKUCHI Fumiko

本稿は、高等教育の国際化という新たな流れの中で大学が行う日本語教育はどのようなものであるべきかを、学士課程国際コースにおける日本語教育のあり方を通して問うものである。以下では、まず第1章で国際コースにおける日本語教育の位置づけと教育目標について述べ、続く第2章で日本語教育の新たなアプローチとして言語習得と内容学習の統合を目指したCBI（Content-Based Instruction：内容を基盤とした教授法）について紹介する。その後、第3章でCBIの具体的な導入方法について検討した後、第4章で九州大学での取り組みについて紹介し、最後の第5章で副題にある「大学の日本語教育はどうあるべきか」について私見を述べる。なお、執筆は第1章から第3章と第5章を小山が、第4章を菊池が担当する。

1. 国際コースにおける日本語教育の位置づけ

筆者たちが勤務する九州大学では、2010年10月に全ての講義が英語で行われる国際コースを、学士課程では初めて工学部と農学部を設置した。これは、本学が文科省の国際化拠点整備事業（G30）に採択されたことにより新たに始めた国際化推進のための取り組みの1つで、初年度はアジアを中心とした14カ国から25名の留学生を、翌2011年度は9カ国21名の留学生を受け入れた。

このコースで「基礎日本語」は全学教育の低年次教養科目（言語文化科目）の1つとして開講され、工学部の学生は1年の前期と後期で7単位、農学部の学生は1年前期から2年前期までの3学期で10単位を必須科目として履修することになっているが、ここでまず考えなければならないのは「国際コースの学生たちは何のために日本語を学ぶのか」という点である。

これまで国立大学で行われてきた日本語教育は、大きく以下の4つに分けられる。1つは学部留学生を対象とした全学教育の日本語授業で、学生たちに大学での勉学に対応できるアカデミックスキルを身につけさせることを目的としたものである。2つ目は国費留学生を対象とした予備教育で、大学生活に必要な初級レベルの日本語を6カ月間集中的に学習させることを目的としている^{注1}。3つ目は主に大学院留学生を対象とした補講で、研究活動の合間を縫って少しでも日本語を勉強したいという学生たちのために開講されているものである^{注2}。そして最後は各大学が独自に行っている短期留学プログラムの学生たちを対象にした日本語教育である^{注3}。

これらの授業との比較で考えてみると、国際コースの日本語は全学教育の言語文化

科目として開講されているという点では学部留学生対象の日本語授業と同じだが、非漢字圏の学習者を中心にゼロ初級またはそれに近いレベルの学生が多い点や^{注4}、在学中日本語で講義を受けることを全く想定していないという点で大きな違いがある。ならば、予備教育のように、大学生活に必要な日常会話と簡単な読み書きができるようにすることが目的なのかと言え、そうではない。「日本語ができなければ、日常生活に困るから」というのは確かに日本語を学習させる理由の1つではあるが、それだけなら全学に開放された補講で十分であり、単位を出す必要はなく、ましてや必修化する必要などないであろう。必修化ということは卒業要件に加えるということであり、それは日本語の成績が悪ければ、専門科目の成績がどんなによくても卒業できないということを意味するからである。ゆえに、国際コースの日本語は初級者が主たる対象であっても、全学教育の言語文化科目として開講している以上、やはり「グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育む」^{注5}という全学教育の教育目標に適ったものでなければならないのである。では、具体的にどうすればそのような教育を実践できるのだろうか。

2. 内容を基盤とした教授法（CBI）

そこで注目したのが、近年欧米の高等教育機関で主流となりつつあるCBIである。CBIとは学習言語を媒体として歴史や文化等の学術的知識を学ばせる教授法のこと、北米では外国語教育の国家的指針であるナショナル・スタンダードの理念を実現する教授法として印欧語教育で広く実践されており、同時に、教養教育の主たる目的である「批判的・検証的思考力」の養成に貢献する教授法としても注目されている（近松2009）。

Morioka（2009）は従来アメリカの大学で行われてきた外国語教育の問題点として、授業で扱う内容が学生の知的レベルに合っておらず、学生が外国語のクラスを他のクラスより軽んずる傾向が見られる点や、市販の教材に学生の批判的思考力を伸ばすものや知的モチベーションを高めるものが少ないなどの点を指摘しているが、これは日本の大学も同じであろう。その意味では、言語習得と内容学習の両立を目指したCBIというアプローチは、日本の大学においても積極的に取り入れられるべきと考えるが、一方で、日本語教育に関しては北米でも一部の上級クラスでの実践に留まっており、国内での実践となるとまだ数えるほどしかないというのが実情である。

これには2つの原因が考えられる。1つは「内容」の定義である。CBIはもともと年少者対象のイメージング・プログラムで実践されていたバイリンガル教育の手法を成人の第二言語教育に応用したもので、このプログラムで扱う「内容」とは子供たちが学校の教科として勉強する算数や理科のことであった。ゆえに、その図式をそのまま大学生に当てはめてしまうと、大学生にとっての教科、すなわち医学や経済などの学術的な内容を初級者に、それも今まさに学習中の日本語で学ばせることになってしまう。これでは初級レベルでの実践が進まないのも当然であろう。もう1つは日本語という言語自体の問題で、非漢字圏の学習者には読み書きのハードルが高すぎて、使える教材が限られてしまうという点である。少なくともこの2点を克服しない限り、その理念には賛同できても、非漢字圏出身の初級者が多い国際コースの授業にCBIを

導入することは難しいであろう。

3 「内容」の定義の見直し

そこで「内容」の定義の見直しである。成人学習者対象のCBIが「上級にならないと難しい」と考えられてきたのは、授業で教えるべき「内容」を学術的なものに限定していたからであろう。しかし、全学教育における言語文化科目の教育目標が「グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育む」ことにあるのなら、必ずしも学術的知識の注入を前提とする必要はない。そのよい例が早稲田大学の細川英雄氏の提唱する「総合活動型日本語教育」であり、名古屋外国語大学の近藤有美氏の教育実践である。

総合活動型日本語教育とは、言葉はコミュニケーションの道具であると同時に、人間の思考そのものであると考え、学習者自身の「考えていること」を素材に、教室参加者で話し合いながら、教室そのものを作っていこうとする教育のあり方である。細川（2000：19-20）は「コミュニケーションを目的とした言語教育とは、ある一定の内容を知識として教授するのではなく、学習者自身の中にある、さまざまな「考えていること」をどのように表現させるかということを目指して行われるものである」との前提に立ち、「学習者にとって具体的な目標を持った活動を軸に、その活動への明確な意思を発信する日本語学習へと、教育のパラダイムを転換させることが新しい言語教育の方法論として求められている」と述べている。そして、その理念に沿った教育実践の一例として「○○と私」というテーマで12,000字のレポートを書かせる活動を行い、その過程を詳細に報告している（細川2000, 2012）^{注6}。

一方、近藤氏の実践も細川氏と同じ活動型のものである。「日韓の報道比較^{注7}」や「上海万博のテーマソング盗作疑惑問題^{注8}」など、メディア・リテラシーをテーマにした実践の他に、前任の長崎外国語大学では同僚の川崎加奈子氏と共に長崎市の地域性を生かした「戦争体験者へのインタビュー^{注9}」や「長崎市の防災対策^{注10}」などのテーマを取り上げ、グループ単位の活動を通して様々な局面で学生たちに日本語を使わせ、与えられたテーマについて考えさせている。

これらの活動は学術的知識の習得を意図したものではないが、批判的思考力や問題解決能力の養成という点ではCBIの理念と方向性は同じと言ってよいであろう。そして、このような活動型の授業であれば、テーマにもよるが、情報収集や知識獲得のために必ずしも難解な文章を読む必要はない。つまり、授業で扱う「内容」を学術的知識に限定せず、幅広く解釈することによって、初級者であっても全学教育の教育目標に沿った日本語の授業を行うことは十分に可能だということである。

そこで、我々が担当する国際コースでも、近藤氏のアドバイスを受けつつ、インタビュープロジェクトという活動型の実践に挑戦してみることにした。以下はその実践報告である。

4 九州大学での取り組み—初級クラスでのインタビュープロジェクト

九州大学の国際コースでは、1年次開講の「基礎日本語Ⅰ・Ⅱ」において、コースの一部にインタビュープロジェクトを取り入れている。この実践では、地域学習や発

表活動を行うことによって、学習者の知的レベルに合った内容学習、後々まで学習者の力として残るような達成感のある体験学習が成立することを期待している。本稿では、菊池が担当した2011年のゼロスタートクラスでの実践を報告したい。

4-1 活動の目的と方法

①コミュニケーションを通じた学び、②他者との協力による問題解決、③日本人との直接接触、④地域に関する内容学習が行われることを企図し、福岡をテーマに母語話者へのインタビューとグループ発表を行った。①のコミュニケーションに関しては、特に「他者（町の日本人・教師・グループのメンバー・発表の聞き手等）に意図を伝えるため、アイデアと言語表現を主体的に調整・選択すること」の体験を重視している。学習者に伝えられた活動の目的は、(1)「福岡と言えば？」をテーマとして日本語でインタビュー調査・資料作成・口頭発表を行うこと、(2)グループで協力して主体的に活動をすすめること、の2点である。

活動期間は約3カ月で、時間数は60コマのうち90分×7コマをあてた。時期としては、18週のコースの中の5週目から17週目にあたる。ほかのコマでは主教材『J Bridge for Beginners vol.1』を使った授業を並行して進めているが、内容が関連しているわけではなくそれぞれ独立している。

表1 活動内容および並行している日本語授業の進度

回	時期	インタビュープロジェクトの内容	『J Bridge for Beginners vol.1』での既習項目
1	5週目	オリエンテーション	L5 動詞と助詞
2	6週目	調査計画を立てる	
3	8週目	準備	L7 形容詞、好き／嫌い
4	10週目	準備	L8 動詞・名詞の過去形
5	12週目	準備	L10 あげもらい
6	15週目	準備	L12 形容詞の過去形、理由
7	17週目	発表と自己評価シートによる振り返り	L14 比較、～こと、～たい

学習者は7名で、いずれもアジア国籍の学部1年生である。熱心で明るく仲のいいクラスで、口頭能力にやや差はあるものの、レベル差は小さい。クラスの媒介語として英語を使用している。

7名は2グループに分かれ、「福岡といえば？」というテーマで100人にインタビューを行い、結果をグループで発表する。1グループの発表は15分でその後質疑応答を行う。このテーマは、前述の近藤氏と川崎氏が長崎外国語大学で実施した活動を応用したもので、学習者にとって身近な社会である「地域（居住している町）」についての学習活動であること、言語タスクとして1問1答インタビューが可能であることから、このクラスに適していると考えた。

細川（2000）と近藤氏・川崎氏の活動型授業を見ると、教師が情報を持ちそれを学習者に与えるのではなく、活動を通して学習者にあえて苦心させ、自分なりのことば

を編ませることを重視している。また、その言語体験や他者との協働が、学習者のものの見方、表現のしかた、学習のしかたを揺らし、コースを終えたあとも学習者のコミュニケーションを支える力になるだろうという期待のもと、実践が行われている。本実践ではこれらの点を活動型授業の重要な理念だと解釈し、表現や構成の事前指導を行わず、教師は主に作業の進み具合の確認を行い、質問を投げかけるよう努めた。インタビューのプランニング、発表の構成、評価基準など、活動内容に関しても学習者にできるだけ決定権を与えた。

4-2 活動の様子と学習者の自己評価

初級学習者は、このような活動にどう取り組んだか。また、実際の活動にどのような「学びの片鱗」が見られるか。7回分の授業記録（授業担当者が自由な形式で書いた記録）と、自己評価シートの自由記述部分7名分を資料とし、活動の様子と学習者の自己評価について報告したい。学習者の発言や記述の引用は、特に断りがなければ、原文の英語を菊池が訳したものである。

全体的には、学習者は初回から最後まで非常に意欲的で熱心であった。深刻な衝突はなく、グループ全員でインタビューに出かける、構成や全体の内容について話し合い分担を均等に割り振るなど、よく協力していた。インタビューは、授業外の時間に最寄りの駅や繁華街に出かけ、スマートフォンの録音・録画機能などを活用しつつ、数日かけて実施している。グループ内の相談、教師への質問・発話はほとんど英語で行われた。難しい日本語表現に対する戦略としては、日本語ができる家族や友人や教師に質問するという方法が多くとられていた。

実践目的の1つであった、コミュニケーションを通じた学びという観点からみると、どのような活動が起こったのだろうか。4回目の活動で、インタビューを大方終えたという学習者Kと学習者Aに対し、教師が「インタビューはどうでしたか。おもしろかったですか。」と聞いたところ、2人は顔を少し曇らせた。

おもしろくなかった。親切じゃない人もいた。「すみません、今よろしいでしょうか。」と言って何度か断られたから、丁寧に「すみません、私たちは留学生です。インタビュー1分ぐらいよろしいでしょうか。」と言うようにして、受け取ってもらえるようになった。【授業記録4回目、Kの発言】

これは、他者（町の日本人）に自分の意図を伝えるために、その場で言語表現を調整した例とまずとらえることができる。言語的な部分だけでなく、おそらく非言語的表現も調整されているであろうと考えられる。さらに、Kは自己評価シートに「いろいろな日本人がいることがわかった」「日本人とどうやりとりすればいいかを学んだ」と記述しており、この時の体験が表現の面を超えた学びになっていると推察できる。

もう一点、事例をあげる。同じく4回目の授業でインタビュー結果のまとめの作業をしているとき、学習者Aが教師に質問をした。

“in your opinion” は日本語で何ですか。「福岡を一言で説明してください」と

言うと、事実を言おうとして、自分の考えを言ってくれない人がいた。【授業記録4回目、Aの発言】

Aは、一般的な発想でなくその人の個人的な考えを聞き出すためにどのような問い方をしたらいいかを、インタビューの後で考えている。これも他者とのやりとりのために表現を主体的に選択しようとしている例だと言えるだろう。

ほかにも、「グループ全体の結論をどうまとめるか悩む」「発表中の言葉は聞き手がわかりやすいものを選ぶ」など、アイデアと言語表現を自発的に調整する様子が記録に残っている。教師に見えなかった部分、記録できなかった時間を考慮すると、学習者は教師側が企図したコミュニケーションを十分体験していると言えるのではないだろうか。

表2に、自己評価シートの自由記述部分をまとめたものを示す。

表2 活動を振り返る自己評価シートの自由記述部分（7名分）

楽しかったこと	<ul style="list-style-type: none"> ・たくさんの日本人と話せた。(6) ・グループでいっしょに楽しく活動できた。(5) ・有名な場所に行けた。 ・親切じゃない日本人にも会えた。 ・日本語が伸びた。 ・日本人の考えを知ることができた。
大変だったこと ・嫌だったこと	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語、日本人の言いたいことがわからなかった。(4) ・失礼な日本人がいた。 ・活動の時間が長く感じた。 ・ない。
最も学んだこと	<ul style="list-style-type: none"> ・福岡について。(4) ・日本人の考え方。(3) ・新しい日本語の言葉。(3) ・インタビューへの答え方に日本人の性格・特徴が出ていたこと。 ・日本人とのやりとりのしかた。 ・日本語を伸ばすには、恥ずかしがらずに日本人と話すようにしたほうが良いということ。
もう一度やる機会があれば変えたいところ	<ul style="list-style-type: none"> ・もっと情報を得るため／おもしろくするため／答えてもらいやすくするために、インタビューの内容や対象を変えたい。(4) ・母語でも緊張するタイプだが、緊張しないで発表したい。 ・ミスをなくすため、リハーサルをしたい。

※（ ）内の数字は同様の記述の数

自己評価シートによると、学習者自身は、この活動を通して、地域や日本人の考え方について学んだと考えている。最も学んだことには、「日本人の考え方」「インタビューへの答え方に日本人の性格・特徴が出ていたこと」「日本人とのやりとりのしかた」という答えがあげられている。これらは、細川（2000）が述べるところの、「思考と表現の体得」という言語習得のあり方を想起させ、興味深い。次回改善したい点については、調査方法や活動方法に関して批判的に省みる記述が多い。教師に与えられたタ

スクをこなすのではなく、自分たちの活動として責任を持って取り組んできたことがこのような反省を生んだのではないかと考えられる。

4-3 今後の課題

学習者は今回のインタビュープロジェクトを、おおむね肯定的にとらえていたようである。活動を通して、他者とのやりとりのため発想と表現を調整する様子が観察された。日本人との直接対話ができ、グループワークで楽しく協力できた点、地域・日本人に関する理解が深まった点については特に評価が高く、自分たちの活動や表現のあり方に関する批判的な反省も見られた。

実践の大きな課題は評価方法の見直しである。本実践では評価方法に関する決定権を学習者に与えたが、あくまでコース全体のごく一部の時間を使用した活動であったため、学習者が設定した評価は成績に十分反映されず、当初計画したようには機能しなかった。むしろ、自己評価シートの自由記述にあったような豊かな反省を共有することのほうが、学習者にとって意義が大きいだろう。評価基準は教師が設定し学習者の了解を得る、学習者には自己評価や他者からの批判的意見が十分フィードバックされるよう活動をデザインする、というように改善できる。

活動型授業をコースに取り入れる試みは今も継続中で、すでに本報告の反省を踏まえた2度目の実践を終えている。これについてはまた機会をあらためて報告したい。

5 独立した一教科としての「日本語」

これまで国立大学で行われてきた日本語教育は、初級者対象の予備教育にしても上級者対象の全学教育にしても、一般教科とは別枠の「語学」の授業として行われ、生活適応や専門教育への橋渡しといった補助的な役割を果たしているに過ぎなかった。当然、教員の意識や関心も言語技能の上達に向けられ、「大学生として何を学ぶべきか」が真剣に議論されることはあまりなかったように思われる。

Morioka (2009) はアメリカの大学の外国語教育の問題点について、第2章で紹介した2点以外に、外国語の授業が大学教育の根幹となるアカデミックなものとなっていない点や、学位があっても研究をしていても語学の教師は second class citizen として低く見られる傾向があることを指摘しているが、この点でも日本の大学は同じであろう。「グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育む」のような教育目標はどの大学でも掲げられているが、そこで行われている外国語（特に初修外国語）の授業は、日本語に限らず、当該言語の構造的な理解と規則の習得が中心で、雑談的に紹介される「ネタ」はあっても、大学生にとって学ぶに値する内容は非常に乏しいように思われる。

大学での勉学に日本語を必要としない理科系の学生たちに、全学教育の低年次教養科目として日本語の履修を義務づけたことは、今更ながら「大学の日本語教育はどうあるべきか」を考える契機となった。本稿で紹介した九州大学での取り組みは試み的なものであり、我々が目指しているものにはまだ遠く及ばぬが、純然たる「語学」の教育に終始し、これまでなら「批判的思考力の養成なんて初級者には無理」という一言で片付けられていたところに、やり方次第ではそれが十分に可能であることを、不

満足な内容ながらも示せたことは1つの成果であった。初級者対象の授業であっても学生の知的レベルに見合った内容を盛り込み、他の教科と同様、「日本語」を独立した1つの教科として成り立たせること。それが今後の課題である。

注

- 1 入学前予備教育としては、これ以外にも、日本政府と韓国政府の共同事業として開設された日韓共同理工系学部留学生予備教育コースがある。
- 2 九州大学では5つの技能別コースが初級から上級まで8レベル開講されている。
- 3 九州大学には専門の講義を英語で行うJTWプログラムと日本語で行う日本語・日本文化研修コース（JLCC）という2つの短期留学プログラム（1年）があり、日本語に関しては（一部上級クラスを除いて）「補講」を受講することになっている。
- 4 初年度は25名のうち20名がゼロ初級またはそれに近いレベルの学生たちで、2年目も21名中7名がゼロ初級者であった。
- 5 全学教育の教育目的と教育目標には「言語文化科目は、国際社会を積極的に生きるために必要な、また、専門分野を学習するために必要な外国語運用能力を涵養・向上させ、グローバルな異文化理解と豊かな国際的感覚、国際的教養を育むことを目標とする」と規定されている。
- 6 この活動は上級者を対象としたものであるが、このような「具体的な内容と目標をもった言語学習は初級段階から可能」であり、言語学習は「その当初から具体的な目標を持った総合的な活動として設定されるべき」であるとも述べている。
- 7 近藤有美（2009）「メディア・リテラシー要素を取り入れた日本語教育の実践-日韓報道を比較して韓国人大学生は何を見つけたか-」2009年度日本語教育学会秋季大会（於：九州大学、福岡）
- 8 近藤有美（2010）「メディアを利用した実践-従来型の授業と比較して学びの質はどう変化したか-」九州日本語教育連絡協議会研修会（於：九州大学、福岡）
- 9 川崎加奈子（2012）「戦争を「内容」として-日本国内の大学（留学生対象）での実践報告-」2012年日本語教育国際大会（於：名古屋大学）
- 10 近藤有美・川崎加奈子（2012）「活動型授業における教師の介入-内容重視の教育でいかに言語指導を行うか-」2012年度日本語教育学会九州沖縄研究集会（於：熊本学園大学）

参考文献

- 近松暢子（2009）「米国におけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み-米国シカゴ日系人史-」『世界の日本語教育』19, 141-156. 参考文献
- 細川英雄（2000）「新しい個の表現をめざして-早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・総合」の実践と試み-」『講座日本語教育』36, pp. 18-40
- 細川英雄（2012）『研究活動デザイナー-出会いと対話は何を変えるか』東京図書
- Morioka, A. (2009). *Teaching Japanese with Content-Based Instruction - Addressing critical thinking, learner autonomy, and motivation*. VDM Publishing House Ltd.