

論文

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

—留学生別科における「日本事情」に関する一考察—

梅田 康子

要 旨

大学等への進学希望者に対して行われる日本語教育を日本語予備教育と呼ぶ。国内で日本語予備教育を行う機関は、主に私立大学留学生別科と日本語教育振興協会の認定を受けた日本語教育機関である。本研究は、留学生別科における日本語予備教育の特性とそれにあわせた日本事情教育の試みについて述べるものである。留学生別科の日本語予備教育の特性として、認定日本語学校に比べ、大学生活への円滑な移行が図りやすい半面、受験指導が十分手当てできない状況になりやすいことが挙げられる。日本語予備教育の第一の目的である学習者の進路を確保するため、留学生別科では日本語と日本事情が連携しながら相補的に行われるのが望ましい。そこで、内容重視の言語教育を用いた日本事情カリキュラムを試みた。

キーワード：日本語予備教育，留学生別科，日本事情，アカデミック・ジャパニーズ，内容重視

1. はじめに

大学等の日本の高等教育機関で行われる講義は、一部を除き日本語が用いられている。英語による講義は部分的であり、英語だけで卒業必要単位を取得できる大学はほとんどないのが現状である¹。したがって、日本の大学等に留学しようとする者には、講義が聞き取

れるだけの日本語力が要求され、その日本語力は入学前に一定レベルに達していることが望まれている。大学進学希望者に対してこうした大学での勉学に必要な日本語力（アカデミック・ジャパニーズ）を養成しようとすることを目的とした日本語教育を日本語予備教育と呼ぶ。近年、留学希望者が自国にいながら入学許可を得る「渡日前入学許可」のシステムが奨励され、実施校が徐々に増えてはいるものの、まだ少数に止まっている²。そこで、ほとんどの進学希望者は、来日後、半年から2年程度の日本語予備教育を受け、日本留学試験等によってその日本語力の証明を得る。同時に、情報収集をしながら入学志望校を絞り、入学考査を受けるというルートをとることになる。日本国内で日本語予備教育を行う機関は、1) 私立大学の留学生別科と、2) (財)日本語教育振興協会³ 認定の日本語教育機関（以下、認定日本語学校と呼称する）の二者に大別される。

本稿は、留学生別科における日本語予備教育の特性とそれにあわせた日本事情教育の試みについて述べるものである。

2. 留学生別科の特性

まず、留学生別科の特性を認定日本語学校との比較から明らかにしたい。

2-1. 設置目的・規模

留学生別科は、学校教育法により大学教育の一環として位置づけられた正規の教育課程で、日本語や日本文化・日本事情、大学進学のための基礎科目等を学ぶ外国人のために設置されている。交換留学生など正規の学部生として進学しない1年以内の短期留学生のみを対象とする留学生別科もあるが、本稿ではこれを含まず、日本語予備教育プログラムを持つ留学生別科に限定して稿を進める。

表1 留学生別科と認定日本語学校の規模

| | 留学生別科 | 認定日本語学校 |
|---------|----------------------------|--------------------------------|
| 機 関 数 | 短期大学を含め47機関 (2005年9月現在) | 388機関 (2006年3月現在) |
| 学 生 数 | 推定*1,000～2,000人 | 20,000～45,000人 (進学希望者以外を含む) |
| コース期間 | 1年以内 | 半年～2年 |
| 在 留 資 格 | 留学 | 留学または就学 |

(学生支援機構ならびに日本語教育振興協会のデータを基に作成)

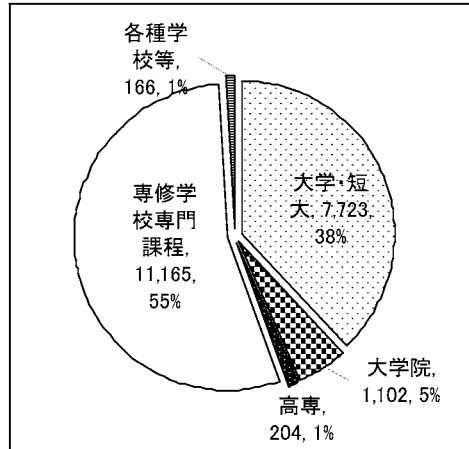
*各機関のプログラム定員から推定

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

機関数は、短期大学を含め47機関である。予備教育プログラムの定員は、30名としている機関が多く、大規模でも100～200名である。予備教育プログラムに在籍する学習者数は統計に上っていないが、定員から推定すると1,000～2,000人程度と考えられる。

一方、認定日本語学校は、日本語学習を目的として来日する外国人学生が安心して学習できるよう日本語教育振興協会が定めたガイドラインを守ってそれを認定された学校で、機関数・学生数ともに大きい。しかし、所属する学生すべてが進学希望者というわけではなく、2005年度の認定日本語学校からの進学者数は、総数25,860人に対して約8割の20,360人であり、そのうちの4割が大学・短大への進学者である(図1)。

図1 認定校学習者の進学先内訳(2005年度)



2-2. 学習環境

留学生別科は、大学キャンパス内に置かれている場合が多い。大学の設備やサービスが利用できる点や、全機関ではないが設置大学への推薦制度などが設けられており⁴、学習者にとっての魅力となっている。大学1年生は、入学直後に様々なガイダンスやオリエンテーションを連続して受け、学部、学科、コース等によって異なる科目の履修条件、単位取得のシステムやカリキュラムの把握、履修登録手続きなど、就学上重要な決断・行動を直ちに迫られる。その間、学生生活の諸注意、図書館や情報センターなどの利用ガイダンスがあり、健康診断、部活の勧誘、歓迎会などの行事も進行していく。これらを日々正確に把握しこなしていくことは日本人学生にとっても難しい課題である。したがって、大学の施設やサービスを入学前に利用することは、その場の即時的・実利的なメリットだけではなく、大学への適応という面でもプラスに働く。

また、大学のキャンパスは人的リソースも豊富である。身近に観察できる日本人学生は、ときに生きた教材として、ときに交流の相手として、ときに日本語学習のサポートとして大学生活への適応を促進してくれる。また、キャンパスの中で堂々と日本人学生と話し、生き生きと活動している先輩たちをロール・モデルとして、自分の将来と重ね合わせることができる。図書館でレポートの準備に追われる学生の姿を見て、1年後の自分の生活を肌で感じることもできる。物理的な面でも精神的な面でも適応促進の恩恵があると考えられよう。

2-3. カリキュラム

日本語予備教育の最大の目標は、学習者の希望にかなった進学先への入学である。そのためには、まず日本語の基礎的な知識とスキルの習得を目指し、次に入試対策を考えるのが常道と思われる。試験対策としては、現在、学部の留学生入試にもっともよく利用されている共通試験「日本留学試験」⁵に関する指導が中心となる。

そして、次なる目標は、進学先への円滑な適応である。国や文化が異なれば、その教育方法や学習経験も異なってくる。TOEFLの得点が高くてもディスカッション型の講義で発言できず、欧米の大学で力を発揮できない日本人学生の話は一つの典型である。同様に、日本語力が一定のレベルに達したとしても、日本の勉学のスタイルに対応したスキルを身につけなければこれを発揮できない。本稿ではこのようなスキルをアカデミック・スキルと呼ぶこととする。アカデミック・スキルへの対応は、進路が決まりつつあるコースの最終段階で行われることとなる。

具体的にどのようなカリキュラムを組むかは、各機関の教育理念によるが、留学生別科と認定日本語学校には概ね以下のような傾向が見受けられる。

2-3-1. 受験指導

留学生別科の予備教育プログラムの場合、規模も小さく、設置大学への推薦入学を実施する場合もあるため、進学先の絞込みから始まる一連の受験指導の対象となる学習者の絶対数が少ない。それに対して、認定日本語学校の予備教育課程の学習者のほとんどは、進学先の絞込みから細かい受験指導までを必要としている。ここ数年、専修学校へ進学する者の割合が高くなってきたが、大学・短大・大学院への進学者も実数ではほぼ横ばいと言ってよい。そうなると、進学指導も多様化せざるを得なくなる。質的にも量的にも受験指導が重要となってくるわけである。

日本留学試験の試験科目は「日本語」のほかに「理科」「総合科目」⁶「数学」があり、各大学が受験科目を指定する。認定日本語学校では、日本語以外の学科科目も指導している機関が多い。ちなみに、留学生別科で学科科目の指導を実施している機関は17機関で、全体の4割弱にすぎない。

なお、日本留学試験受験後は、面接試験や小論文など大学の独自試験に対する指導に進むのが一般的である。

2-3-2. アカデミック・スキルの指導

留学生別科のコース期間は1年で、「日本留学試験」までの日程が極めて短い。認定日本語学校のような手厚い試験対策が実施しにくい面がある。そのため、約4分の3の機関は初級程度の日本語既習を入学の条件としている。さらに、週当たりの授業時数を増やし、徹

底した集中 (intensive) コースの形を取る機関が多い⁷。

また、学部で講義を持っている教員が留学生別科を兼担するケースも多いので、学部入学後にどのような能力が求められるかを具体的に把握しやすい。大学進学を想定したアカデミック・スキルに重点を置く傾向が生まれる。最終段階における教育で、別科の持つ物理的環境や人的リソースを利用した学部での勉強へ円滑に移行しやすい工夫が容易である。

以上をまとめると、留学生別科の日本語予備教育の特性として、1) 大学キャンパスにおける物的・人的リソースに恵まれた学習環境、2) 大学入学後に必要となるアカデミック・スキルに対応した教育内容により、大学生生活への円滑な移行が図りやすい。半面、3) 「日本留学試験」対策、他大学への受験指導などが十分手当てできない状況になりやすいことが挙げられる。

3. 「日本事情」の役割

上述のように、留学生別科のカリキュラムは、日本語の基礎的な知識やスキルの育成に費やす時間を極力抑え、日本留学試験対策をタイトなスケジュールで組むこととなる。カリキュラム・デザイナーは、アカデミック・ジャパニーズの育成以外、1コマも無駄にしたくない心境である。その中で、日本事情科目をどのように位置づけるかは、意見の分かれるところであろう。

3-1. 学部教育における日本事情

そもそも「日本事情」とは、1962年文部省によって四年制大学の卒業要件の単位に通算することを認められた留学生のための科目で、その教育内容は「一般日本事情、日本の歴史、文化、政治、経済、日本の自然、日本の科学技術といったもの」であり、「日本人学生に対する一般教養科目の趣旨と同様の教育意図」を実現できるように留意するとともに、当該学生が「学部の専攻分野に応じた基礎知識」をもちあわせて学習し得るように配慮することが望ましいとされた (長谷川 1999)。

しかし、ここに挙げられた「日本事情」の教育内容は広範で曖昧としており、そのため、アプローチも様々な学問分野から多様な切り口で試みられている。安田・小川 (2000) は、従来の日本事情の授業では「日本語力をサポートするための背景的な知識」「日本社会、文化に関する一般教養知識」「専門課程への基礎的知識」に関する「情報の提供」「学生の母語社会との比較、対照」が行われてきたが、そこに新たに「日本社会という異文化の理解と適応」という視点から「異文化対処能力の育成」が加わったことを指摘している。

このような流れから、「日本人論」「日本文化論」を扱う試みが増え、それに伴いステレ

オタイプの助長も懸念されるようになった。そこで、「確固たる日本文化」の注入を恐れ、日本文化を「知識」として扱うことを避け、インタビュー活動等を通して日本人の多様な価値観を見出すような方法がとられるようになった。

小川 (2002) はこうした傾向に一石を投じ、新知識型「日本事情」を提言した。すなわち、ステレオタイプを含む社会文化知識をあくまでも「素材」として提供し、学習者が提供されたその素材を検証するという形の活動である。教師は、学習者が検証したくなるような方法で素材を提示し、学習者が素材を検証しやすくなるようなサポートを準備しておくというものだ。

「日本事情」の内容と方法は、多分野多領域の学問の枠組みから、今後さらなる広がりを見せるものと思われる。

3-2. 留学生別科における日本事情

では、留学生別科において、日本事情はどのように位置づけられるのだろうか。予備教育の目的が学部教育のそれとは異なるからには、これまで見てきた学部の日本事情とはまた違う位置づけが必要となるだろう。

予備教育の第一の目的は学習者の希望にかなう進路の確保である。入学から7ヶ月後に「日本留学試験」受験という厳しいスケジュールでこの目的を達成するために、留学生別科の日本事情は、日本語学習と連携しながら相補的に行われるのが望ましいだろう。すなわち、日本語の授業で十分に手当てできない部分を優先的に取り込むことである。

しかし、これはあくまで「相補的」であって、日本語教育の「補完」ではないことに留意する必要がある。「日本事情」は集中コースの中でも週に1コマ程度の数である。また、日本語教員がこの科目を担当することも多々見受けられるので、いきおい「補完」的に見られがちであるが、日本事情教育も日本語教育同様、予備教育の目的に照らしてシラバスの設計を行うものである。無論、使用言語も日本語に限らず、目的にあわせて有効なものを選択すればよいだろう。先に述べた留学生別科の特性から考えれば、教育内容は試験対策として有用であるかどうかを基準として選択し、大学の物的・人的リソースを取り込んで学習活動を行うことが望ましい。

また、第二の目的である「進学先での勉学に対する備え」という点で、自律的学習力の育成も視野に入ってくる。田中 (2000) は、留学生別科の限られた時間で身につけられる知識には限界があるとし、学習者自身が考える能力を身につけ、知識を獲得していくことが必要であり、これを別科における日本事情教育の目標のひとつとした。これは、大きく捉えれば、知識のインプットがない状況においても自ら学びを創造する力であり、自律的学習力の範疇だと考えられる。

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

自律的学習力の育成は、学習の中に埋め込んで行う方法がよいと言われているが、日本事情に限らず、日本語教育の中にも埋め込んでいけるものであろう。自らの必要性に基づいて計画し、適当な方法を考えて実践し、その効果を振り返り必要なら修正するという過程は、大学・大学院での勉学・研究で常に繰り返されるものである。大学入学直後にも履修登録でさっそく学習内容を選択する必要に迫られるが、これにとまどう新入生が毎年見受けられる。

このように、予備教育の目的から考えると、留学生別科の日本事情は、日本語学習との相補的連携の面から試験対策を考慮に入れつつ、進学後の勉学への備えとしてアカデミック・スキルと自律的学習力を育てる仕組みを用意することが求められている。

さらに、進学予備教育の特性からではないが、異文化環境に生活する者へのサポートとして、異文化環境でのソーシャル・スキル⁸も重要と考え、最後にこれを加え、留学生別科に求められる「日本事情」項目として表2にまとめる。

表2 留学生別科で扱う「日本事情」項目

| 目的 | 内容 | スキル |
|---------|------------------|--------------------|
| 試験対策 | 日本社会・文化に関する一般的知識 | 論理的な文章力 |
| 進学後の備え | 大学での勉学に関する基礎知識 | 情報収集・討論・論述・PCリテラシー |
| | 自律的な学習態度 | 学習の振り返り、評価等 |
| 異文化への対処 | 日本という異文化の理解 | ソーシャル・スキル |

4. 愛知大学留学生別科の日本事情教育

以上、留学生別科における日本事情のあり方について考察した。ここでは、具体的なカリキュラム例として、愛知大学留学生別科（以下、愛大別科）の「日本事情」について述べる。愛大別科の日本事情は担当者（筆者）のバックグラウンドを生かし、内容重視型言語教育（後述）の方法論を用いている。

以下、この試みについて記述するとともに、学習者アンケートの結果を参考にしてその可能性について述べたい。

日本事情は日本語学習との相補的な連携という前提のために、まず愛大別科の日本語コースについて触れておく。

4-1. 愛大別科の日本語コース

日本語コースは3つのねらいのもとに、以下の学習内容を組んでいる。

- 1) 基礎的な日本語力の養成：日本語の基礎的な知識とスキルの習得を目指す。

まず、初級レベルで構造シラバスと機能シラバスの複合シラバスで編まれた教材を使用し、文構造の理解、コミュニケーション力の育成に重きを置く。中級レベルに進むと、読解・聴解から調べ学習へと発展させ、インタビュー、発表、作文などのアカデミック・スキルにつなげる基礎作りを行う。

使用教材『新文化初級日本語』、『文化中級日本語』、『J501』、『日本への招待』など

2) 試験対策：日本留学試験や大学受験に対応する。

日本留学試験の試験項目にあわせ、読解・聴解・聴読解、記述など項目別に市販の問題集などを使用し、問題を解きながら試験形式に慣れるとともに実践力をつけることを目指す。日本留学試験後は、面接や小論文に焦点を当てる。

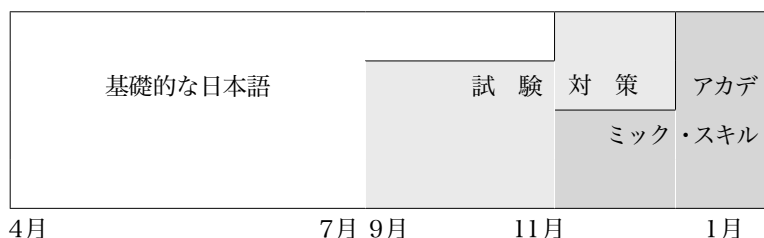
3) アカデミック・スキルの育成：大学入学後すぐに必要となる勉学スキルの習得を目指す。

「調べる」「考える」活動を中心に理解と運用のスキルを学習する。理解面では大学の講義を意識し、生教材を多用した。運用面ではディスカッションやディベート活動などを取り入れた。他に、インターネットによる情報収集、図書館OPACを利用した蔵書検索や貸し出し予約、PCを使ったレポート作成やプレゼンテーションの技術など。

これらの学習は、概ね以下のように並行しつつ段階を踏んで進んでいる。

- ・4月～7月：日本語の基礎的な知識とスキルの習得に集中する段階
- ・9月～11月前半：基礎的な日本語力の養成と試験対策を並行して進める段階
- ・11月後半～1月：大学の勉学で求められるアカデミック・スキルを中心とする段階

図2 階段状に組み込む3つのねらい



4-2. クラス特性

田中・斉藤 (1993) は、学習者の3つの多様性として1) 集団カテゴリーの多様性, 2) ニーズの多様性, 3) 学習特性の多様性をあげ、それぞれに対する対処法として、1) カテゴリーに合わせた教授法の工夫, 2) ニーズの多様性に合わせたコースデザイン, 3) 学習の個性化を図る自律的学習をあげている。

愛大別科の予備教育プログラムは定員30名である。学習者は、進学希望という共通のカ

テゴリーの中にあり、大まかには共通のニーズも多い、比較的均質な学習者集団とってよいが、目標言語のレディネスにおいては散らばりが大きい。入学時のプレースメントテストによって2クラスに編成しているが、レディネスの高いほうのクラスは例年散らばりが著しく、学習の個性化を図る必要があった。

4-3. 日本語学習との連携

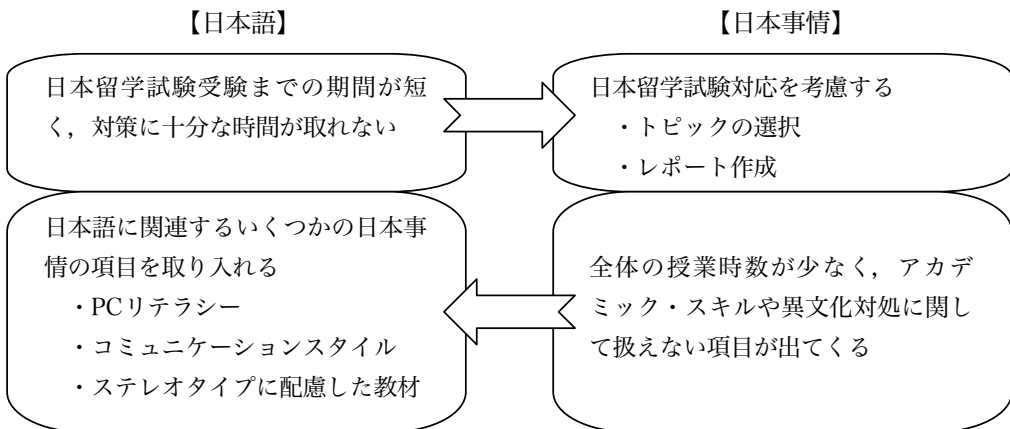
以上のような特徴を持った日本語コースと日本事情の相補的連携について図3にまとめた。

週あたりの学習時数を比較すると、日本語と日本事情は17:1であるから、日本事情の範疇とされる学習内容の一部でも日本語と関連する内容を日本語授業で補うことも考慮に入れた。すなわち、日本語力をサポートする背景知識、日本社会・文化に関する一般的知識、日本社会という異文化の理解と適応に関すること、ステレオタイプを乗り越えるための様々な活動などの一部である。

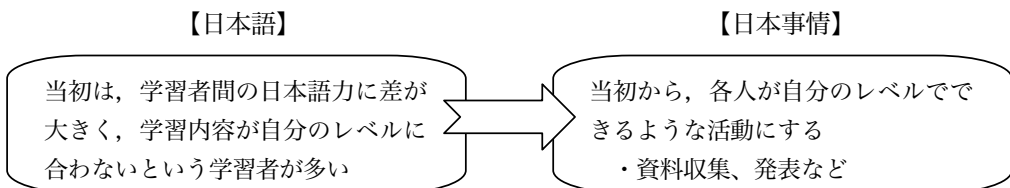
また、対象クラスは学習者12名で、1名を除き漢字圏出身者である。入学当初の日本語力は、日本語能力試験の基準に合わせると4級から1級までの広がりが見えた。日本語クラスでは初級後半の内容からスタートしたため、一斉授業では物足りなさを感じる学習者が出てしまう状況であり、これにも配慮するように心がけた。

図3 日本語学習との相補的連携

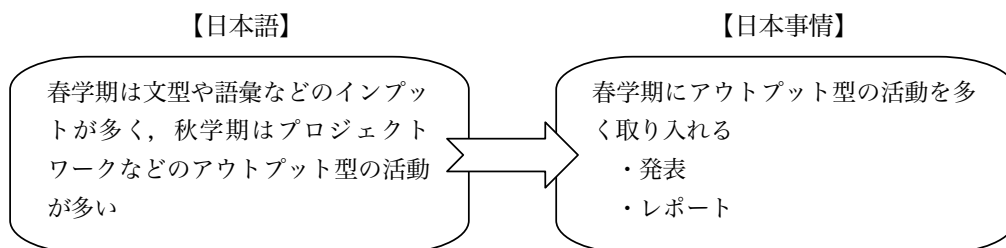
<コースの目的から見た連携>



<クラスの特徴から見た連携>



<授業の形態から見た連携>



4-4. 内容重視のアプローチ

上述のような連携の枠組みから、日本事情の大まかな輪郭は1) 日本社会・文化に関する一般的知識、特に現代日本社会の課題・問題をテーマとする学習内容で、2) 入学当初から個人の能力に合わせたアウトプット型の学習活動を取り入れることとなる。これをどのように配列し、どのように教えるかについて、以下の2つの観点から考えた。

4-4-1. 日本語を用いた体験学習であること

学習者が1年後に学ぶ学部教育課程では、一般日本人学生を主な対象とした講義を受け、レポートやテストなど彼らと同じ課題を達成することで単位を取得していかなければならないことを考えると、日本語を使ってそうした活動を模擬的に体験することも重要であろう。その意味でも日本事情は日本語を用いて行うことが妥当と考えた。

4-4-2. 内容重視であること

内容重視 (content based) とは、言語教育を言語以外の諸教育のカリキュラムと相互交流させることによって、言語の学習以外の学習と言語学習との統合的学習を成立させることを目指すものである (岡崎, 1994)。フランス語母語話者の子どもに英語で教科を教え、英語母語話者の子どもにフランス語で教科を教えるカナダのイマージョン・プログラムが代表的な例である。日本語教育では、中国帰国者の子どもに日本語で教科を教える年少者教育の実践が知られている。従来からの方法では、学ぶべき言語形式が先に決められ、その理解や定着を図るための「文脈」としての「内容」が考えられていた。内容重視では、まず「内容」を優先し、その内容を実現するための手段として言語が学ばれる。そして、その「内容」は学び手のニーズによって規定されるものである。

また、内容重視のアプローチは、現実的必然性や知的興味のある内容を学習することにより、学習への動機付けと主体的能動的な学習姿勢を作り出しやすいと考えられている (齋藤, 1998) が、この点も日本事情の目的に合致する。

現代社会の一般常識なら、どのようなバックグラウンドを持つ教授者にも教えることはできるだろうが、教授法の選択は教授者のバックグラウンドにかかわる問題である。日本語教

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

育のバックグラウンドを持つ教授者（筆者）は、第二言語教育の方法論のひとつである内容重視の言語教育という枠組みからシラバスを作成した。

4-5. シラバスと教材

岡崎（前出）は、学部留学生を対象にした読解コースの授業で、大学の教養教育から内容をとってそれをテーマとする theme-based⁹ 形態の内容重視の日本語教育を行った。菅谷（2000）は留学生別科の日本事情科目で、過去の大学入試、特に小論文の出題傾向からテーマ選択をしている。本研究では、日本留学試験を意識した現代日本社会の課題・問題をテーマに準備し、その中から学習者が選択する方法を用いた。学習内容に対する選択肢の用意は、自律的学習へのステップともなっている。

学部の講義では、一般書や入門レベルの専門書を教科書に、あるいは教員のレジュメを把握しながら講義を聞き取ったり、レポートや記述試験で論述したり、ゼミで発表や討論を行ったりすることが求められる。そこで、

- 1) 教材は一般日本人向け図書を使用し、
- 2) 学部授業でよく使われる活動を取り入れ、これらを模擬体験できるように配慮した。

コース開始時は背景知識もなく日本語力も弱いので、春学期の教材は、日本人に関する様々な調査データをまとめた『数字で読む日本人』（溝江昌吾著、自由国民社）を使用することとした。一般向け図書であるが、文章は短めで図表の解説が中心となるため、読解しやすい。テーマは各自が本の目次から興味のある章を1つ選んだ。

秋学期の教材は、『常識「日本の論点」』（『日本の論点』編集部、文春新書）を選んだ。大学入試の小論文対策や就職試験準備によく使われる図書である。春学期同様目次を利用したが、各自が興味のある章を複数マークし、興味の重なっているものを優先に選び出す方法をとった。その結果が表3である。

表3 日本事情のテーマ一覧

| | 春学期『数字で読む日本人』 | 秋学期『常識「日本の論点」』 |
|---|------------------------|----------------|
| 1 | 健康（病気、医療） | いじめ |
| 2 | 社会（国民として、隣人として、国際人として） | 学級崩壊 |
| 3 | 個人（身体、外観） | 性別役割分担 |
| 4 | 文化（芸術・芸能、活字） | 日本的経営 |
| 5 | 住環境（住宅、環境） | 成人年齢 |
| 6 | 余暇（娯楽、旅行、スポーツ） | 福祉国家 |
| 7 | 心（信仰、死） | 人口爆発 |

| | | |
|----|---------------------|------|
| 8 | 仕事（職業，サラリーマン，退職・失職） | 地球環境 |
| 9 | カップル（結婚，セックス，離婚） | 規制緩和 |
| 10 | 食事（栄養，食材，し好品） | 核武装 |
| 11 | お金（蓄え，年金，消費） | 安楽死 |
| 12 | 情報（パソコン，電話・郵便，電波） | |

() はサブテーマ

4-6. 活動

日本語授業でインプットが多い春学期には、発表と質疑応答を中心としたアウトプット型で、各人が自分のレベルでできるような活動が中心である。発表準備段階で、資料探しのための図書館の利用、レジュメ作成のためのPC利用など、アカデミック・スキルに対応した活動を行った。また、発表とその後の質疑応答では、日本人学生をクラスゲストとして呼び、ディスカッションに参加してもらうなど、物的・人的リソースを活用する工夫をした。このような活動を主としながら、自律的な学習を意識化する時間も設けた（表4）。

日本語授業でアウトプットが多くなる秋学期には、インプット型の活動を組み合わせることとした。読解教材の難易度が高く、量も多くなったため、発表の代わりに講義を聴く時間を作って教師から内容理解のための補足をした。講義の後、そのテーマに関連して自由に話し合う時間を設けた。日本留学試験終了後には、講義を聞いてノートを取ることの模擬学習として、10分程度のスピーチ番組を聴取し、内容をノートにまとめる活動も行った（表5）。

表4 日本事情の活動内容とねらい（春学期）

| | 活動内容 | 試験 対策 | AS 対応 | 自律 学習 |
|------------------|----------------------------------|----------|----------|----------|
| 発 表 | 『数字で読む日本人』から各自の興味関心によって自由にテーマを選ぶ | ◎ | | ◎ |
| | 発表者は分担部分を読み，レジュメと追加資料を用意する | ◎ | ◎ | |
| | 発表者は授業で発表する | | ◎ | |
| | 発表後，質疑応答を行う | | ◎ | |
| | 授業後，発表はどうだったか相互評価を行う | | | ◎ |
| | 2つの発表が終わるごとに，どちらかのテーマでレポートを書く | ◎ | ◎ | |
| 自 律 学 習 | 現状を知る①「お悩み相談室」 | | | ◎ |
| | 現状を知る② わたしの日本語 過去・現在・未来 | | | ◎ |
| | 未来を考える① わたしの日本語 大切なもの | | | ◎ |

AS…アカデミック・スキル

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

表5 日本事情の活動内容とねらい（秋学期）

| | 活 動 内 容 | 試験 対策 | AS 対応 | 自律 学習 |
|-----------------------|---------------------------|----------|----------|----------|
| 講 義 を 聴 く | 『常識「日本の論点」』から興味のあるテーマを選ぶ | ◎ | | ◎ |
| | 講義の予習として教材を読解し、レジュメを作成する | ◎ | ◎ | |
| | 講義を聴く。教師作成のレジュメと自分のものを比べる | ◎ | ◎ | |
| | 講義のテーマに沿って、ディスカッションを行う | ◎ | ◎ | |
| 他 | ビデオ『視点・論点』の聴解 | | ◎ | |
| | 聴解しながらノートを取り、それをもとに要約文作成 | | ◎ | |

4-7. 評価と考察

内容重視の言語教育では、その効果を内容面と言語面の双方から測る必要がある。1年間のコースを通して、確かに個々の学習者は日本語力にもまたアカデミック・スキルの面でも進歩を見せている。しかし、授業時数の割合から見ても、日本事情科目だけの効果を測ることは言語面にせよ内容面にせよ困難である。ここでは、内容重視のアプローチが学習への動機付けや主体的な学習姿勢を作り出すという考えから、この授業における動機付けについて、学習者へのアンケート結果をもとに考察したい。

4-7-1. 学習者のアンケート評価

この調査では、学習動機について「役に立つから学ぼうとする」道具的な側面と、「学習素材への興味・関心から起こる」統合的な側面から2つの質問項目を考え、それぞれ「有効感」「興味」と題した。そして、春学期・秋学期に使用した教材と行った学習活動について、それぞれ「有効感」と「興味」を尋ねるとともに「難易度」についてもあわせて尋ねた（回答は3択方式）。

アンケートはコースの終了時に行った。回答数は12（100%）であるが、うち1は部分的に無回答を含んでいる。統計的処理は行わず、実数集計で示すこととする。

① 学習内容

教師の立場から見ると、春学期の『数字で読む日本人』より秋学期の『常識日本の論点』のほうが読解の難易度は明らかに高いが、アンケート結果では、学習内容の難易度について春学期も秋学期も「簡単だった」という回答は0人で、「ちょうどよい」7人、「難しい」4人の同数であった。しかし、春学期に「難しい」と回答した者と秋学期に「難しい」と回答した者はまったく重なりが無い。何を「難しい」と感じるかは学習者の個別性によることがあらためて感じられた。

また、内容について「おもしろかった」という回答が春学期で7人、秋学期で8人、「おもしろくなかった」という回答が秋学期に1人、「ふつう」という回答が春学期4人、秋学期2人であった。

有効感を尋ねた結果は春学期と秋学期が同じ回答数で、11人が「役立つ」と回答、「役立つしない」という回答は無く、「わからない」と答えた者が1人である。

図4 内容の難易度と興味

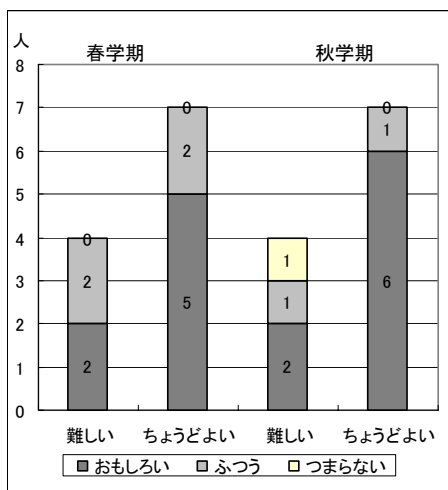
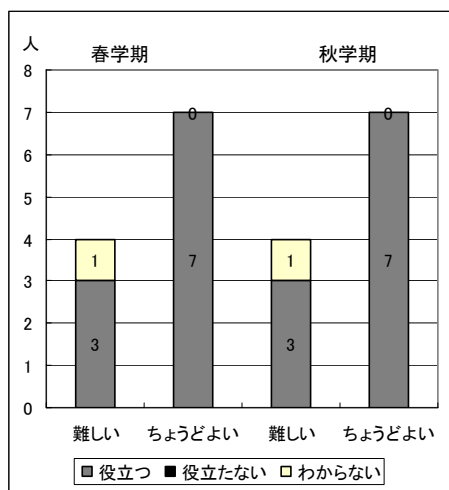


図5 内容の難易度と有効感



難易度別に分けてみると、図4の通り、「ちょうどよい」群に比べ「難しい」群は興味が低かった（内容が「おもしろかった」という回答がそれぞれ78%と50%）。同様に、有効感を難易度別の内訳で見ると、1名の違いであった。「わからない」と答えていた1名は「難しい」と感じていた者であった（図5）。

結局、内容を「難しい」と感じている群のほうが興味も有効感も低めではあったが、両群とも有効感は総じて高かった（全体を平均すると「役立つ」が90%）。ひとまず教材に関しては、自らテーマを選べたこともあり、一定の学習動機が維持されたと評価してよいだろう。

半面、興味に関しては難しさとの関連が見受けられた。興味を軸にしてまとめると、「難しい」と答えた人の割合が、「おもしろい」で15人中4人（27%）、「ふつう」で7人中4人（58%）、「つまらない」で1人中1人（100%）と増えている。

②活動

次に、学習活動が難しかったかどうかを尋ねた結果を図6に示す。「難しい」と答えた者の割合が大きい活動から順に並べたものである。「難しい」と感じた者が多かった活動は、

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

「資料収集・レジュメ」と「(他の学習者の) 発表を聴く」で、それぞれ11人中8人と6人が「難しい」と答えている。

「資料収集」とは、教材以外の発表用追加資料の準備である。春学期に行った活動なので、課題に対する慣れという面から「どんな資料」を「どのように探すか」という課題の到達目標がつかみにくかったとも考えられる。

あるいはレジュメをまとめるのに必要な要約力や、名詞句のようなレジュメに欠かせない表現に苦労したということかもしれない。いずれにせよ、「発表する」より発表準備のほうが大変だったということであろう。

また、一般的にインプットよりアウトプットのほうが難易度の高い活動であるが、発表するより聴くほうに難しさを感じる人が多いのは、理由は不明だが一般とは違う傾向にあるようだ。

次に、活動への興味と有効感を見る。

図6 活動の難易度

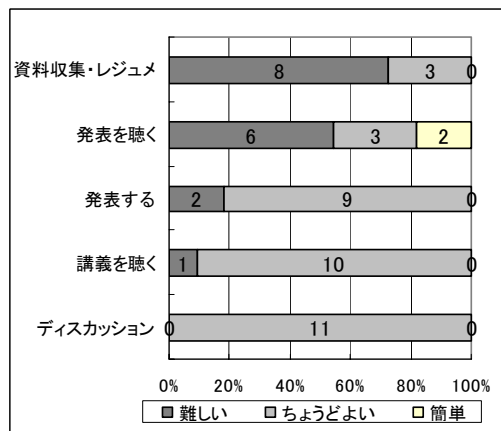


図7 活動に対する興味

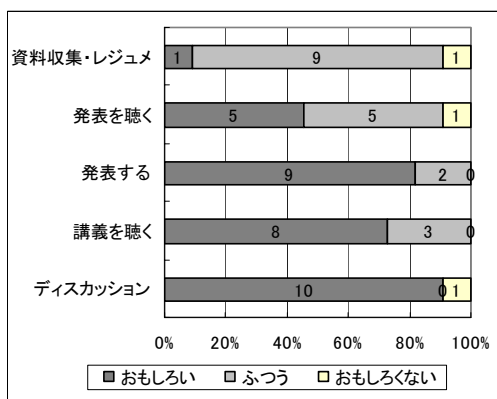


図8 活動ごとの有効感

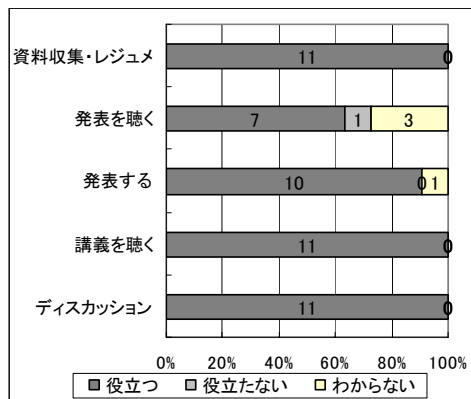


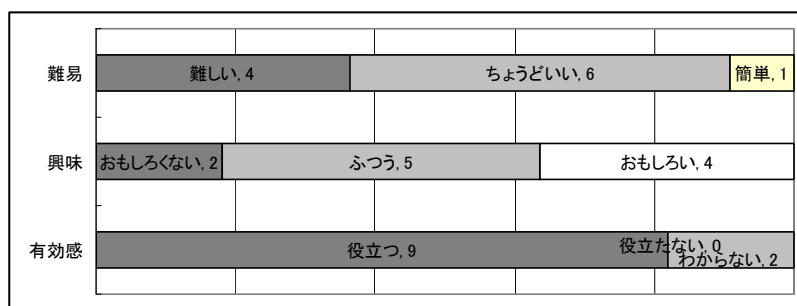
図7によると、「資料収集・レジュメ」が「おもしろい」と答えた者は1人のみ、「発表を聴く」活動を「おもしろい」と感じた人も半数以下(5人)であり、難しいと感じる人の多い活動は、おもしろいとは思われていないことが顕著であった。これに対して「発表する」「講義を聴く」「ディスカッション」などの難易度がちょうどよいと感じる活動は「おもしろい」という評価が多かった。量的な分析はできないが、少なくともこのクラスでは、活動が難しいかどうかとおもしろいと感じるかどうかとは、関連があるようだ。一方、

「有効感」は、図8に見るとおり、難易度とも興味とも関連は見られず、一定の傾向はなかった。ただ、「発表を聴く」活動は、難易度、興味、有効感すべての面で意見が分かれる活動であることがわかった。

③ 自律的な学習の意識化

春学期において、自分の学習を振り返り、現状を把握し、計画を立てるという活動を組み入れた。図9のように、役立ちそうだと思う人が多いものの、学習をメタ的に見るところが難しく感じられたり、おもしろさを感じられなかったり、様々な反応が見られた。

図9 自律的な学習の意識化



④ 自由記述

意見・感想などを書く自由記述欄を設けたところ、10人が回答した。

コメントは、1) テーマや内容に関するもの、2) 活動に関するもの、3) 日本語に関するものに分けられた。

表6 自由記述におけるコメント

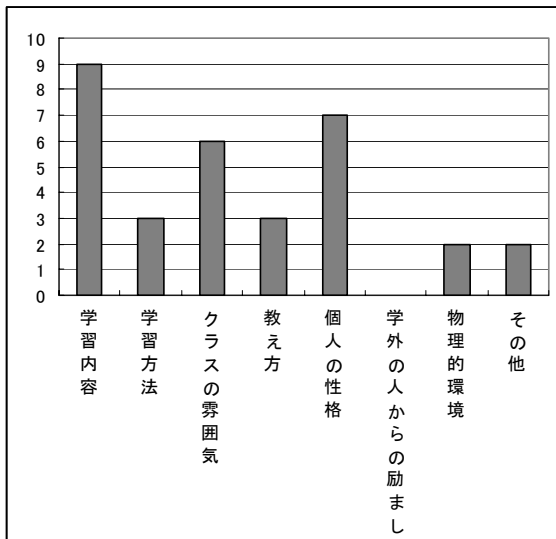
| |
|---|
| <p>1) テーマ・内容に関するコメント (5)</p> <p>テーマがおもしろかった / みんなが興味を持てるテーマで日本の現状も理解できた 日本の文化の勉強が面白かった / 大学への勉強と深い関連があった 今話題のテーマだったので、入試の小論文を書くとき役に立った</p> <p>2) 活動に対するコメント (3)</p> <p>日本語で自由に意見を述べられたのがよかった 学生がまず自分で考え、分析し、それから一緒に分析していく方法がよかった ディスカッションが内容を印象付け覚えやすくし、日本語の口頭能力アップにも役立つ</p> <p>3) 日本語力に関するコメント (3)</p> <p>読解力がついた / 『視点・論点』のビデオが聞き取れなかった ディスカッションが口頭能力のアップにも役立つ (再掲)</p> |
|---|

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

学習者のコメントがテーマや内容に多く触れていることは、内容重視という趣旨が学習者にも無意識に理解されていたと考えられるのではないかと考えられる。活動に関しても、意見述べやディスカッション（一緒に分析する）など、テーマや内容に能動的にかかわる学習活動の評価が高かった。また、漢字や語彙リスト、文型・表現練習など日本語の言語形式にまったく触れない授業であったが、日本語学習としてのコメントもあったことは興味深い。

⑤学習動機の持続と要因

図10 動機持続の要因（複数回答）



アンケートの最後に、「日本事情」の学習に対して、1年を通じて「やる気が続いたか」と尋ね、「やる気が続いたりなくなったりする理由」について複数回答で答えてもらった。

1年を通じて「やる気があまり出なかった」と答えた者が1人、「ときどきなくなったが続いた」が3人、「やる気がずっと続いた」が7人であった。

学習動機の持続の要因は、図10のとおり、学習内容、個人の性格、クラスの雰囲気が多くあげられた。

4-7-2. 考察

日本事情教育の目的であった試験対策および学部授業への準備の2点では、学習者から内容・活動ともに「役に立った／立つだろう」という評価が多く、おおむね良好だった。また、これは、内容や活動の難易度やおもしろさに左右されていなかった。動機付けの面でも良好であった。コメントにも積極的な学習姿勢が認められた。

一方、学習者の感じる「おもしろさ」は「難しさ」との関連が認められた。しかし、因果関係は特定できなかった。興味を持って選んだテーマであっても、難しいと感じた場合、興味が減退するのかもしれないし、逆に興味の薄いテーマの場合、難しさを感じやすいのかもしれない。あるいは興味自体が移ろいやすい性格を持っているのかもしれないのである。しかしながら、図10のように、学習内容が動機の持続を左右するのなら、内容重視のアプローチの場合、テーマ選びが重要となるのに違いはない。

5. おわりに

今回の取り組みで、内容重視のアプローチが学習者の知的興味を維持し、主体的な学習態度を作り出す可能性を持っているものと思われた。留学生別科のような差し迫った学習目的を持つ学習者にとっては、「役立つ」という道具的側面で学習活動が支えられるが、「興味がある」という動機もあわせ持つことができれば、さらに能動的な学習へと向うことができよう。また、内容重視のアプローチはどのようなバックグラウンドを持つ教授者でも用いることができる点が、もうひとつの利点である。今回、日本語の言語形式に関するインプットは何も行わなかったが、それが学習者の不満につながることは無かった。

今後の課題となる1つは、ステレオタイプへの対応である。たとえば、「いじめ」を取り上げたが、ひとつの読み物とディスカッションだけでは「日本はいじめが多い」「日本の学校は怖い」というステレオタイプにはまってしまう可能性もある。そうではない学校、そうではない理由、そうならないような対策などを調べるのが用意できなかったのが残念である。学習者にもカリキュラムにも時間的ゆとりがないならば、教授者こそ、その工夫を考えることが課題である。

また、日本事情が週2コマあれば、今回の内容以外にもいろいろな取り組みができた。異文化対処に関する項目を後半に配置することもできただろう。日本語授業との時間配分を見直すことも考えるべきではないだろうか。

留学生別科という限られた時間の中で、日本語と日本事情が相補的に連携しながら、共に進学予備教育課程の目的に向かって授業を展開していくことが肝要である。

付記：

いわゆる「留学生受け入れ10万人計画」を受けて本学の留学生受け入れも本格化し、1988年短期大学に外国人留学生別科が設置された。以来2005年度までの18年間にわたって518名に日本語予備教育が行われた。その間、留学生別科の教育を支えたすべてのスタッフに敬意を表したい。

特に、筆者が本学別科での職務を果たす際、コーディネーターとしてサポートして下さった鈴木千寿氏、鶴見雅子氏、山田克利氏、非常勤講師の枠を超え熱心に指導にあたって下さった安藤伸二氏、梶川しのお氏、加藤郁子氏、久野かおる氏、鈴木裕子氏、都築順子氏、水木一恵氏の諸氏にこの場を借りて心よりの謝意を表したい。

日本語予備教育における内容重視型日本語教育の試み

参考文献

- 岡崎眸 (1994) 「内容重視の日本語教育」『東京外国語大学論集』第49号 pp. 227-244
- 小川小百合 (2002) 「文化“知識”としての“日本事情”再考」『21世紀の「日本事情」』第4号 pp. 52-66
- 齋藤ひろみ (1998) 「内容重視の日本語教育の試み—小学校中高学年の子供クラスにおける実践報告—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第6号 pp. 106-130
- 菅谷有子 (2000) 「日本事情<実践報告>—東アジアの留学生と—」『21世紀の「日本事情」』第2号 pp. 78-89
- 田中望・斉藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- 田中信之 (2000) 「別科における日本事情教育」『北陸大学紀要』第24号 pp. 339-345
- 長谷川恒雄 (1999) 「『日本事情』—その歴史的展開—」『21世紀の「日本事情」』創刊号 pp. 4-15
- 安田芳子・小川小百合 (2000) 「大学教育の目標から見た『日本事情』教育」『21世紀の「日本事情」』第2号 pp. 66-76

日本学生支援機構 (JASSO) HP <http://www.jasso.go.jp/index.html>

日本語教育振興協会HP <http://www.nisshinkyoo.org/index.html>

- 1 日本学生支援機構HPによると、学部教育課程の講義が英語で行われ、日本語の学習を義務付けない大学は3校である。http://www.jasso.go.jp/study_j/schinfo.html (2006年4月閲覧)
- 2 学校間の個別の協定等により、海外の高校からの推薦入学を実施している大学がある。また、文科省の政策として「日本留学試験」(注5を参照)を利用した渡日前入学許可制度も奨励されているが、これを実施している大学は2006年2月現在60校にすぎない (JASSO HP)
- 3 日本語学習を目的として来日する外国人学生が安心して日本語を学習できるよう、日本語教育機関(日本語学校)の質的向上を図るため、文部科学省、法務省及び外務省から設立許可を受け1989年に設立された団体。一般の日本語教育機関のうち、「留学」または「就学」の在留資格が得られるのは、日本語教育振興協会の認定校だけである
- 4 約6割の機関が当該大学への入学が「望ましい」としている (JASSO留学情報センター)
- 5 日本の大学等で必要とする日本語力及び基礎学力の評価を行うことを目的とする試験。これまで多くの大学が受験を義務づけていた「日本語能力試験」と「私費外国人留学生統一試験」(2001年12月をもって廃止)の二つの試験に代わる試験で、2002年より実施。利用率は、国立大学97%私立大学46%である (2005年10月現在, JASSO HP)。
- 6 「総合科目」では、日本の大学での勉学に必要なと考えられる現代日本についての基本的知識、および近現代の国際社会の基本的問題について論理的に考え判断する能力が測られる。具体的には、政治・経済を中心として地理、歴史の3分野から総合的に出題される。
- 7 約4分の3の機関が週当たり15コマを超える授業時数である。一方、一般教育機関は午前・午後の二部制をとっているところが多い。
- 8 「日常生活の中で出会うさまざまな問題や課題に、自分で、創造的でしかも効果ある対処のできる能力」WHO

- 9 Brintonら (1989) は、大学生を対象とした内容重視の第二言語教育のプログラムとして、1) theme-based, 2) sheltered, 3) adjunctの3つの形態を提起している。詳しくは岡崎 (1994) を参照のこと。