

日本語能力が不十分な留学生に対する専門科目指導の取り組み

—ピア・ラーニングを取り入れた授業の試み—

Specialized Courses for International Students with Japanese Low Proficiency skills

—A report on Peer Learning practices—

次世代教育学部国際教育学科

田村 綾子

TAMURA, Ayako

Department of International Education

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：留学生，日本語能力，専門科目，ピア・ラーニング

要旨：「留学生受け入れ30万人計画」を受け，関連省庁は優秀な留学生を獲得しようと様々な方策を打ち出しているが，計画は遅々として進まない。その理由の一つに，日本語学習の困難さがある。従来，大学は留学生に日本語能力試験N1，N2レベルの日本語能力を要求してきたが，それは留学生にとって大きな負担である。本稿は，日本語能力が，日本語能力試験N4，N3レベルである学生を専門コア科目である「異文化教育特論」に受け入れ，授業を行った実践報告である。本実践では，授業にピア・ラーニングを取り入れた。その結果，①日本語のレベルがN4以上であればピア・ラーニングが有効である，②その際，日本語能力が同レベルの学生でグループを作ったほうが効果的であることがわかった。

1. はじめに

本学が，本格的に留学生を受け入れ始めて3年目となる。一般的に外国人留学を受け入れる場合，入学資格として日本語能力試験¹⁾N1，N2レベルの日本語能力を課している大学が多い。また，日本留学試験²⁾を利用する場合，日本語200点以上を受験資格としている大学が多い。しかし，本学では，日本語能力がそのレベルに達していない留学生も受け入れており，日本語能力が低い学生に対する学習支援の方法を確立することが急務となっている。

水本・池田(2002)は，日本語能力試験2級¹⁾(旧日本語能力試験，現日本語能力試験のN2とほぼ同じ)程度の日本語能力の留学生は，知的能力が同じであっても日本語能力試験1級レベルの学生に比べ，専門科目の成績が低く，学習に困難が生じると報告している。しかし，大田他(2011)は，留学生の日本語能力と単位の取得数には相関関係は見られず，学習に対する自覚と目的意識が関係しているとしている。筆者は，適切なサポート体制を整え，留学生に明確な目標

を示せれば，入学時の日本語レベルがN2以下であっても，日本語能力を伸ばしながら，講義を受講することは可能ではないかと考えた。

大学において講義を受講し，それを理解し，単位を取得するのに，日本語能力が高いほうが有利であることは容易に想像できる。しかし，「留学生受け入れ30万人計画」³⁾が提唱され，多くの留学生を受け入れることが国策として掲げられている今，多くの大学で日本語能力が低い学生も受け入れざるを得なくなっているのが現状ではないだろうか。

2013年度の「留学生30万人計画の進捗状況について(平成23年度8月現在)」⁴⁾には，受け入れる留学生を増やすために，英語のみで修了できる大学・大学院を増やすことが施策として盛り込まれている。しかし，留学生は英語圏出身とは限らない。日本の大学教育の使用言語を英語に変えるよりは，今まで行ってきた大学の講義の形式を変化させ，日本語能力がある程度あれば理解できる形態にし，学習支援体制を考えていくほうがよほど現実的なのではないだろうか。

本報告は，日本語能力試験N4～N3レベルの学生

が一般教養や専門科目を受講する上で、どのような学習支援、どのような授業展開が有効であるか知るために試みた実践報告である。

2. 研究の背景

2.1. 留学生の日本語能力

現在、日本語を母語としない外国人の日本語能力を測る基準として使われているのが、日本語能力試験である。日本語能力試験は、現在、国際交流基金と日本国際教育支援協会によって、7月と12月に実施されている。レベルはN5からN1の5段階に分けられ、数字が若くなるほど、日本語のレベルは上がる。N5、N4は、主に教室内の基本的な日本語がどのくらい理解できるかを測り、N2、N1は現実の生活の幅広い場面での日本語がどの程度理解できるかを測る。N3はその橋渡しとして位置づけられている。表

1は日本語能力試験の認定の目安である。N1、N2は「現実の生活の幅広い場面」で日本語がどの程度理解できるか測ることを目的としているため、大学で要求されるアカデミックな日本語とは若干ずれが生じている。したがって、N1、N2レベルの留学生であっても、大学入学後、アカデミック・ジャパニーズを習得するためのトレーニングが必要である。

日本語能力試験N1レベルに達するためには、漢字圏の学生で1700時間から2600時間、非漢字圏の学生では、3000時間から4800時間の学習時間を必要とする⁵⁾という。このような多くの時間をかけて日本語を習得しても、様々な国々で幅広く使用されている英語と違い、日本語は、日本または日本に関係のある企業等に就職しない限り使用機会が非常に少ない。日本語はコストパフォーマンスが非常に低い言語と言える。そのため、日本語学習は日本への留学生数が伸び悩む理由の一つとなっている。

表1 日本語能力試験認定の目安¹⁾

レベル	認定の目安
	各レベルの認定の目安を【読む】【聞く】という言語行動で表します。それぞれのレベルには、これらの言語行動を実現するための言語知識が必要です。
N1	<p>幅広い場面で使われる日本語を理解することができる</p> <p>読む ・幅広い話題について書かれた新聞の論説、評論など、論理的にやや複雑な文章や抽象度の高い文章などを読んで、文章の構成や内容を理解することができる。 ・さまざまな話題の内容に深みのある読み物を読んで、話の流れや詳細な表現意図を理解することができる。</p> <p>聞く ・幅広い場面において自然なスピードの、まとまりのある会話やニュース、講義を聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係や内容の論理構成などを詳細に理解したり、要旨を把握したりすることができる。</p>
N2	<p>日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる</p> <p>読む ・幅広い話題について書かれた新聞や雑誌の記事・解説、平易な評論など、論旨が明快な文章を読んで文章の内容を理解することができる。 ・一般的な話題に関する読み物を読んで、話の流れや表現意図を理解することができる。</p> <p>聞く ・日常的な場面に加えて幅広い場面で、自然に近いスピードの、まとまりのある会話やニュースを聞いて、話の流れや内容、登場人物の関係を理解したり、要旨を把握したりすることができる。</p>
N3	<p>日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる</p> <p>読む ・日常的な話題について書かれた具体的な内容を表す文章を、読んで理解することができる。 ・新聞の見出しなどから情報の概要をつかむことができる。 ・日常的な場面で目にする範囲の難易度がやや高い文章は、言い換え表現が与えられれば、要旨を理解することができる。</p> <p>聞く ・日常的な場面で、やや自然に近いスピードのまとまりのある会話を聞いて、話の具体的な内容を登場人物の関係などとあわせてほぼ理解できる。</p>
N4	<p>基本的な日本語を理解することができる</p> <p>読む ・基本的な語彙や漢字を使って書かれた日常生活の中でも身近な話題の文章を、読んで理解することができる。</p> <p>聞く ・日常的な場面で、ややゆっくりと話される会話であれば、内容がほぼ理解できる。</p>
N5	<p>基本的な日本語をある程度理解することができる</p> <p>読む ・ひらがなやカタカナ、日常生活で用いられる基本的な漢字で書かれた定型な語句や文文章を読んで理解することができる。</p> <p>聞く ・教室や、身の回りなど、日常生活の中でもよく出会う場面で、ゆっくり話される短い会話であれば、必要な情報を聞き取ることができる。</p>

2.2. ピア・ラーニング

日本語教育における言語教育観は時代とともに変化してきた。「学び手に言語構造を中心とした知識を伝達すること」から「学び手が実際にコミュニケーションできるようにすること」という考え方へ変化し、さらに「学び手が自ら発見を発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援すること」という考え方に変わりつつある(池田・館岡2007)。このような言語教育観の変化から、近年、日本語教育において、ピア・ラーニングが取り入れられ始めている。

ピア・ラーニングとは仲間と協力して学ぶ学習方法である。学習者は、一緒に学ぶ仲間たちとの対話を通して学習内容を理解し、教師は、学習者の学びを支援する役割を期待される。

筆者は、日本語能力が不十分な留学生在が大学の専門教育を学ぶ時、このピア・ラーニングの考え方、手法が有効ではないかと考えた。本来、大学における学習・研究は、学習者が主体的に行っていかなければならないものである。しかし、日本語能力が不十分であるためにそれができないのであれば、教師が学習者に学び方、つまり不十分な日本語能力であってもそれをどのように使って学ばよいかを示すことで、学生は、その方法を使って、日本語能力を学生間で補い合いつつ、主体的に学んで行けるのではないかと考えたのである。そして、この方法は、留学生在が大学で主体的に学ぶ能力を得るのにも有効な方法であると考えた。

本報告書では、留学生在が受講した「異文化教育論」で行った、ピア・ラーニングの手法を取り入れた授業について報告をする。

3. 実践を行う上での仮説

1) 「学生同士が講義内容について教え合い、話し合うピア・ラーニングの手法は、講義の理解に有効である」

ここで報告する「異文化教育論」では、配布資料には振り仮名をふり、説明にはなるべく具体的な例を挙げ、噛み砕いた説明を心がけた。しかし、日本語能力の低い学生に専門用語の意味や抽象的概念を理解させるには、教師の説明だけでは不十分であることが予想された。そこで、授業の前半にその日のテーマについて講義形式の説明を行い、その後、グループに分け、話し合いながら講義内容を踏まえたタスクをさせるこ

とにした。このタスクをするための話し合いが、ピア・ラーニング、すなわち、学生間で理解が不足している部分を互いに補う活動であり、この活動が講義の理解に有効であると予測した。

2) 「学生間で行われるピア・ラーニングは学生の日本語能力を向上させる」

グループ活動を行う際、日本語が使われれば日本語能力は向上すると予測されるが、メンバーがすべて同国人であった場合、話し合いは母語で行われる可能性が高い。しかし、その場合であっても、話し合いの結果を日本語にまとめ、タスクシートに記述させ、それをもとに日本語で発表させることにより、留学生在間でモニタリングが行われ、その結果、日本語能力が向上すると考えた。

3) 「同一の言語を話すグループより、多国籍のグループによる活動の方が学生の満足度が高い」

内容を理解することにおいては、同一の母語を話すグループの方が効率的だと思われるが、多国籍での活動の方が、活動を通じてコミュニケーション能力を養えるという点で、学生の満足度は上がるのではないかと考えた。

4. 実践

4.1. 異文化間教育論について

「異文化間教育論」は、複数の文化の狭間で成長する子どもを対象とした教育について学ぶ授業である。今年度は「外国人の子どもの教育」、「海外子女教育」、「帰国生の教育」の他に、「留学生教育」、「外国人の成人に対する教育」、「多文化共生社会」についても取り上げた。

本授業の目標は、①複数の文化の間で生きる子どもがどのような問題を抱えて成長するか理解する、②①を解決するにはどのような方法があるか学びまた考える、③異文化を背景として持つ人々が暮らしやすい社会を作ることの必要性を理解する、④③のような社会を作るためにどのような方策があるか考え、まとめるという4点である。

留学生にとっては自分に引き付けて考えることができる、比較的理解しやすい科目だと考えられる。

1) 対象学生

クラスの中心はN4、N3レベルの学生であった。

国籍の内訳は表2の通りである。全員留学生のクラスになると考えていたのだが、1名、日本人学生が受講していた。

表2 「異文化間教育論」受講学生の国籍

国籍	ベトナム	韓国	カンボジア	中国	日本	合計
人数	35	2	1	1	1	40

表3 「異文化間教育論」受講留学生の日本語能力

レベル	N2	N3	N4	N4以下	合計
人数	1	14	16	8	39

日本語能力の内訳は表3にまとめた。これは授業開始時点でのレベルであるが、N2レベルの学生は1名のみであり、ほとんどがN3、N4レベルの学生で、N4レベルに達していない学生も40名中8名いた。また、国籍の内訳を見てもわかるように、中国人学生1名を除き、38名が非漢字圏の学生であった。学習した漢字の数はN3レベルの学生で1000字程度、N4レベル及びそれ以下の学生で300字～700字程度である。また、留学生39名のうち28名が、初めて日本語のクラス以外で専門教育を学ぶ学生であった。

2) シラバス

異文化間教育論は、次世代教育学部国際教育学科の1年次配当の専門コア科目の一つである。国際教育学科の日本人学生は、1年次IPUニュージーランドへ留学し、ニュージーランドで本科目を受講している。

シラバスと毎回課したタスクは表4にまとめた。1回目と15回目の授業はタスクを課さなかった。

表4 「異文化間教育論」のシラバスとタスク

	内 容	タスク
1	異文化間教育論とは	
2	留学生教育	留学生にとって魅力的な留学とは何か(タスク1)
3	海外子女教育(1)	海外に日本人学校を作る目的は何か(タスク2)
4	海外子女教育(2)	海外で教育を受けた時のメリットとデメリットは何か(タスク3)
5	日本語教育(1)	外国人が知るべき日本文化とは何か(タスク4)
6	日本語教育(2)	日本で日本語教育を受けなければならない人は誰か(タスク5)
7	子どもの日本語教育(1)	外国人の子どもの教育は、日本語教育だけでいいか(タスク6)
8	子どもの日本語教育(2)	日本語教育が必要な子どもに何をどう教えたらいいか(タスク7)
9	多文化共生(1)	外国人が日本で感じる不便なことを洗い出す(タスク8)
10	多文化共生(2)	多文化共生の考え方から見た小学校(ある事例)(タスク9)
11	地域ネットワーク(1)	外国人を地域で受け入れる時必要なネットワークづくり(タスク10)
12	地域ネットワーク(2)	武蔵野市の事例を詳しく知る(タスク11)
13	地域ネットワーク(3)	外国人を受け入れるための地域ネットワークとは(タスク12)
14	地域ネットワーク(4)	外国人の子どもを受け入れる地域がすべきサポートとは(タスク13)
15	まとめ	

3) 授業の進め方

①講義：教師がその日のテーマについて説明し、問題

点を挙げる。

②グループワーク：学生はまず、講義の内容を確認し、与えられたタスクについて話し合う。授業の内容を踏まえて自分たちの考えをまとめ、それをタスクシートに書き込む。タスクは講義内容が理解できていなければ、正しく答えを書くことができないものを準備した。

次に発表用の資料を作り、原稿を書く。

このグループワークが、今回の実践の要となるものである。グループは、最初の4回は6～7名の6つのグループに分けたが、5回から8回は4～6名の8つのグループ、9回以降は3～5名の10グループに分けた。グループワーク中、教師は机間巡視をし、学生からの質問を受けた。

③発表：グループごとに代表者が発表を行う。この発表後、意見交換をしたかったのであるが、時間が足らず、発表のみで終わってしまった。

時間配分は、①講義50分、②グループワーク25分、③発表15分を予定していたが、グループワークが長引いてしまい、発表が簡単なものになってしまったり、翌週に回ってしまったりすることもあった。

4) グループワークの様子

タスク1、タスク2は、日本人学生を含む、比較的日本語能力が高い学生を各グループに数名ずつ入るように配置した。これは、授業の前半で行われる講義形式の説明内容を、日本語能力の高い学生が低い学生に教えることで学生全体がその日のテーマを理解できると考えたからである。

しかし、そのようなグループ編成ではグループワークは活発に行われなかった。日本語能力の低い学生が能力の高い学生にタスクを任せてしまい、話し合いが進まなかったのである。その結果、そのグループで日本語能力が高く、リーダーシップを取った学生の意見だけがタスクに書き込まれ、その学生の理解が不十分であるとタスクの答えも不十分となった。この状態のグループは講義への理解も不十分であると予想された。

タスク3以降は、日本語レベルに近い学生でグループを作らせたところ、タスクをするために講義内容の振り返り、タスクの指示の確認、タスクに書き込む答えの日本語の文章についてなど、活発に意見が出され、また、机間巡視を行っている筆者への質問も増えた。

5) 評価

本授業は、毎回提出されたタスクと、15回の授業終了後に課したレポートで評価した。タスクは、講義の内容を踏まえたうえでグループとして意見をまとめているかどうかで評価した。また、レポートは、講義で取り上げたテーマについて、学生が講義で学んだことと自分で調べたことをまとめ、自分の意見を書くものとし、内容が妥当かどうか、また学生自身の意見が書けているかどうかで評価した。

4.2. 授業の理解度

学生の授業の理解度は、本授業の評価で示すことができる。

表5は12回のタスクの成績、すなわちタスクが出された講義の理解度をまとめたものである。理解度は、「ほぼ理解している」、「やや理解に不足がある」、「理解不足である」、「理解していない」の4段階とし、順にA, B, C, Dの評価をつけた。グループは、授業開始時は6, 5回から8回は8, 9回以降は10に分けた。講義内容によってタスクの難易度は異なるが、回を重ねるうちにグループ活動がスムーズになり、講義内容を理解している学生が増えていることが分かる。

表5 講義の理解度

タスク	グループ数	ほぼ理解	やや不足あり	理解不足	理解していない	ほぼ理解%
1	6	2	2	2	0	33.3%
2	6	4	0	2	0	66.6%
3	6	1	3	1	1	16.7%
4	6	3	3	0	0	50%
5	8	6	2	0	0	50%
6	8	3	5	0	0	37.5%
7	8	4	4	0	0	50%
8	8	7	1	0	0	87.5%
9	10	1	3	3	2	10%
10	10	8	2	0	0	80%
11	10	7	3	0	0	70%
12	10	5	3	2	0	50%
13	10	8	1	0	1	80%

タスク3で、「ほぼ理解している」と評価したグループが減っている。タスク3は、日本語能力が同レベルの学生でグループを作って行った最初のタスクだったので、日本語能力が低い学生にやや戸惑いがあったものと思われる。また、タスク9の理解度が低い理由は、このタスクが難しかったからである。同様のタスクを日本人学生のクラスで行ったところ、やはり理解度が低かった。これは日本語能力の問題ではなく、このタスクが具体的なイメージを持ちにくいということに問題があったようだ。

タスク13は最後のまとめとなるタスクで、外国人の子どもや帰国生の抱える問題を、周りの環境と関連付けて考えさせたものである。子どもを取り巻く人たちが

がどのような支援ができるか考えさせた。図1はあるグループがタスク13の発表に使ったシートである。



図1 タスク13 発表用

本授業では、複数の文化の間で育つ子どもたちの教育について学ぶものであり、子どもたちが直面する問題を把握し、それをどのように解決していくか考えることが大きな目標の一つであった。これらのシートを見る限り、このグループのメンバーは、子どもがどのような環境に置かれ、子どもの抱える問題が社会のどの部分と結びついているか把握し、解決策について考えることができていた。この図を作成したのはN4レベルの学生である。

また、図2は授業後のレポートの成績の分布である。Gと書かれているのは未提出者学生である。この内、1名は帰国したため提出ができなかった学生である。提出した38名中36名は程度の差はあるが、授業について理解をしていた。蛇足であるが、90点以上取っている学生は留学生である。

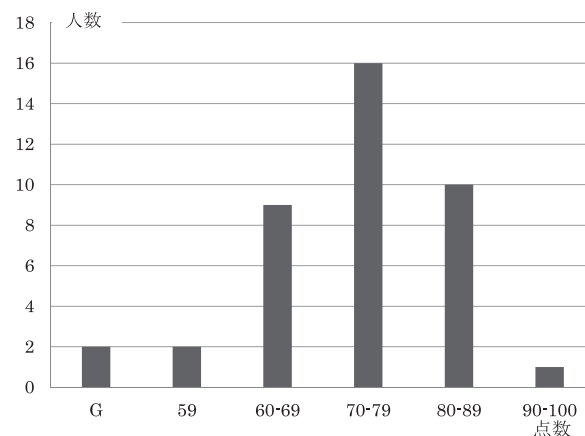


図2 レポートの得点分布

5. 考察

5.1. 仮説の検証

1) 「学生同士が講義内容について教え合い、話し合うピア・ラーニングの手法は、講義の理解に有効である」

学生同士で講義の内容について確認し、話し合うことは、少なくとも「異文化間教育」において講義の理解に有効であると言える。本授業を受講している学生のほとんどが日本語能力がN4、N3レベルであり、一般的に大学で専門科目の授業を受講できると考えられている日本語能力を有しない。しかし、毎回のタスク、最終レポートを見る限り、程度の差こそあれ、授業を理解し、課題について考え、その結果を自分の言葉でまとめ、日本語で発表することができている。

また、今回の実践では、同じレベルの日本語能力を持つ学生同士でグループを作ったほうが、グループワークが活発に進み、より効果があることが分かった。

しかし、日本語能力がN4に達しない学生だけのグループは、タスクを全く理解していないか、理解不足であった。このことから、ピア・ラーニングを取り入れた授業であっても、少なくともN4レベル以上の日本語能力を持っていないければ、授業を理解するのは難しいのではないかと推測できる。

2) 「学生間で行われるピア・ラーニングは学生の日本語能力を向上させる」

本授業のグループワークでは、タスクシートに記入する学生と発表する学生を毎回変えた。記入や発表の係になった学生は、他の学生からの指摘を受けながらタスクシートに書き込む日本語や発表原稿の日本語を直し、より完成度の高いものを作っていた。

ここから、話し合いが母国語を使って行われていたとしても、学生の日本語能力を向上させるための練習ができると考えられる。

3) 「同一の言語を話すグループより、多国籍のグループによる活動の方が学生の満足度が高い」

本授業の受講学生はほとんどベトナム人学生であった。カザフスタン、韓国、中国の留学生と日本人学生を、毎回異なるグループに入れ様子を観察したが、同国人だけのグループであっても、多国籍であっても、活動にさほど差は見られなかった。

これは、学生にとって、話し合いで使われる言語より、日本語の講義を理解し、タスクに日本語で答える

活動の方が重要だったからではないだろうか。

5.2. 日本語能力の低い学生が望む学習支援

本実践を終了後、数か月時間を置き、本授業を受講していた学生に「専門科目を理解するためには必要な学習支援は何か」というアンケート調査を行った。

回収できたアンケートは26枚である。

ほとんどの学生が、授業で教師がゆっくり説明すること、難しい専門用語には解説文もしくは翻訳をつけること、資料の難しい漢字に振り仮名をつけることが学習の助けになると答えていた。

そして、N3レベルの学生の6割、N4レベルの学生の9割以上が学生のグループワークは授業を理解するのに有効であると答えた。N3の学生は、留学生間の活動より日本人学生とのグループワークが有効であると答えた者が多かったのに対し、N4レベルの学生は、留学生間のグループワークの方が有効であると答えた者が多かった。

日本語能力が低い学生が望む学習支援は、まず、教師の講義の進め方における配慮であり、また、本実践で行ったピア・ラーニングの手法も学習に有効であると評価されたようだ。

6. まとめ

本実践結果から、日本語能力試験N4レベルの学生でも、専門科目によっては受講が可能だということが分かった。日本語学習と専門科目の受講が並行してできれば、留学期間が短縮され、留学生の負担が減る。今後も留学生の学習支援の方法を模索していきたい。

注

- 1) 日本語能力試験 <http://www.jlpt.jp/iNdex.html> (2015年11月23日)
- 2) 日本学生支援機構>日本留学試験 <http://www.jasso.go.jp/eju/> (2015年11月23日)
- 3) 「留学生30万人計画」骨子の策定について http://www.mext.go.jp/b_meNu/houdou/20/07/08080109.htm (2015年11月20日)
- 4) 留学生30万人計画の進捗状況について (平成23年度8月現在) http://www.mext.go.jp/compoNeNt/a_meNu/educatioN/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/08/03/1324282_01.pdf (2015年11月20日)
- 5) 日本語教育センター 日本語能力試験 学習時間

数の比較データ「2010～2015年」

<http://www.studytoday.com/JLPT.asp?lanNg=JP>
(2015年11月20日)

参考文献

池田玲子・館岡洋子著『ピアラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』, (株) ひつじ書房, 2007年

水本光美・池田隆介著「日本語能力試験2級レベルの学部留学生が抱える問題点－理工系学部留学生のケーススタディー」, 『専門日本語教育』, 第4号, pp.19-26, 2002年

太田絵梨・近森節子・山本修司・太田啓子著「学部留学生の単位僅少を防ぎ, 学業の達成を支援する政策の構築－立命館大学を事例として－」, 『大学行政研究』, 第6号, pp.1-15, 2011年