

教科としての「日本語」：学士課程国際コースでの 経験から

小山, 悟
留学生センター：准教授

<https://doi.org/10.15017/1495424>

出版情報：基幹教育紀要. 1, pp.77-93, 2015-03-12. 九州大学基幹教育院
バージョン：
権利関係：

教科としての「日本語」 — 学士課程国際コースでの経験から —

小山 悟

九州大学留学生センター, 〒812-8581 福岡市東区箱崎 6-10-1

Japanese as a subject: experiences from teaching IUPE

Satoru KOYAMA

International Student Center, Kyushu University, 6-10-1 Hakozaki, Higashi-ku, Fukuoka 812-8581 Japan

E-mail: koyama@isc.kyushu-u.ac.jp

Received Dec. 16, 2014; Revised Jan. 9, 2015; Accepted Jan. 9, 2015

This paper discusses the significance and the role of Japanese language education in universities based on the experiences of teaching in International Undergraduate Program in English (IUPE), Kyushu University. The Japanese language courses in IUPE are different from any other Japanese language courses which have been offered in national universities so far, in which beginners are the majority although they are one of the language and culture subjects in the general education curriculum. The author's belief is that Japanese language courses in IUPE must not only teach language but also aim at achieving the university's Character of Educational as same as the other academic subjects do, even if it is aimed at the beginners. Based on this belief, the author employed a content-based approach and incorporated an interview project and the Visit to Elementary School program into the curriculum. In this paper, the author describes first his belief in the Japanese language course as a subject in the general education curriculum, then introduces his challenges in IUPE during the past three and half years, and finally comments on how Japanese language teaching in universities should be done in the future.

1. 議論の背景

本稿は、九州大学学士課程国際コースで3年半日本語授業のコーディネートを担当した経験から「大学教育における日本語授業の意義と役割」について考えるものである。なぜ今それを問うのかと言えば、近年、高等教育の国際化の進展とともに留学生対象の日本語授業が果たすべき役割にも大きな変化が生じてきており、国際コースの日本語はまさにその象徴とも言えるからである。

学士課程国際コースとは、文部科学省の国際化拠点整備事業、いわゆる「グローバル30」による取り組みの1つとして2010年秋に農学部と工学部に新たに設置されたコースのことである。講義はすべて英語で行われるのだが、全学教育の低年次教養科目（言語文化基礎科目）の1つとし

て日本語（授業名は「基礎日本語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」）も開講され、農学部の学生は1年前期から2年前期までの3学期間に10単位、工学部の学生は1年の前期と後期に7単位を必須科目として履修することになっている。

小山・菊池（2012）や小山（2014a）でも述べたように、これまで国立大学で行われてきた日本語の授業は大きく以下の3つに分けられる¹。1つは「教養教育としての日本語」で、学部の1～2年生を対象に大学での勉学に必要なアカデミック・スキルを身につけさせることを目標としたものである。2つ目は「予備教育としての日本語」で、主として国費の大学院留学生を対象に²入学前の6ヵ月間集中的に日本語を学ばせ、日常生活に必要な基礎的なコミュニケーション能力を身につけさせようとするものである。そして3つ目は、その他大勢の大学院生や研究員を対象とした「課外授業としての日本語」で、本学では「JLC (Japanese Language Courses for International Students)」という名称で開講し、現在は5コース8レベルの授業を行っている³。

では、国際コースの日本語はこのうちのどれに該当するのと言え、これも既に前述の2つの文献で述べたように、どれとも合致しない。例えば、学部の1～2年生対象の正規の授業という点では「教養教育」と同じだが、学生の多くがゼロ初級者であるという点や、学業に日本語を必要としないという点が大きく異なる。ならば、「予備教育」と同じかと言え、そうでもない。初級者対象の授業と聞くと、(現職の日本語教員も含めて)多くの人は、基礎的な文法と語彙を導入し、日常生活に必要なコミュニケーション能力を身につけさせるものと考えてであろう。それはまさに「予備教育」の教育目標であり、「予備教育」や「課外授業」ならそれで十分である。事実、本学では現在この2つの授業を融合させている⁴。しかし、国際コースの日本語は教養教育のカリキュラムに組み込まれた正規の授業であり、その程度の内容でよいのなら単位を出す必要はなく、ましてや必須科目にする必要などない。必修科目にする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っても卒業できない」ということを意味するからである。

ならば、学業に日本語を必要としない国際コースの学生たちが必須科目として学ぶべき「初級」の日本語授業とは、一体どのようなものであろうか。少し前置きが長くなるが、まずは筆者がその答えを得るきっかけとなった2つの言葉を紹介するところから論を始めたい。

2. 大学で日本語を教えるということ

1つは、ある国立大学の留学生センターの教授が学長から問われ、答えに窮したという以下の言葉である。

「留学生センターの非常勤の先生方と日本語学校の先生は何が違うのですか。」

留セの教授を目の前にしてさすがに気を使ったのか、「非常勤の先生方」と断ってはいるが、本音は留セの専任教員全員、あるいはもしかすると日本語以外の他言語を含めた全ての外国語教員に向けられた言葉だったのかもしれない。読者ならどう答えるであろうか。

すぐに思いつくのは、教授者としての専門性の観点から両者の違いを説明することであろう。しかし、それは容易なことではない。山内(2009:79)のたとえを借りれば、日本語教育の経験がまったくなかったとしても「能力のある、ちょっと気の利いた日本人」なら、日本語(特に上級)をうまく教えられるかもしれないが、外科医や弁護士の仕事は「能力のある、ちょっと気の利いた日本人」でも絶対に不可能だからである。日本語教育は長年「日本人なら誰にでも教えられる」と揶揄されてきたが、それは、日本語教育の専門性が外科医や弁護士の専門性と比べると(それが確かに存在したとしても)具体的にどのようなものであるかを明示するのが困難だったからであろう。ましてや、教授者自身がかつて苦労して身につけた外国語ではなく、母語の日本語である。外国人に「『小説を書くことは難しい』と『小説を書くのは難しい』は何が違うのか」と問われて答えに窮するといった経験でもしなければ、たとえ母語といえども(あるいは普段無意識に使っている母語だからこそ)専門的な知識と技能なしに教えることなどできないということを理解してもらうのは難しいであろう。

その上、もしもその専門家たちが日々行っている授業が日本語学校と同じ教材を使った、同じような教え方のもので、学術的な研究の成果に基づいた独自の教材を開発するわけでもなく、先駆的な教育実践によって日本語教育の発展に貢献するものでもなかったならば、どうであろうか。あるいは、日本語教育の専門家を養成するはずの大学院で学生を指導している教員たちが、外国人に日本語を教えたこともなければ、日本語教育に関する研究もしていない、それどころか日本語教育学会の会員ですらないという教員たち(例えば英語や中国語、スペイン語の教員たち)ばかりであったならば、どうであろうか(実際、そのような大学院は少なくない)。先の学長のように「日本語学校と何が違うのか」、「日本語教育に専門性など必要なのか」と疑問に感じたとしても不思議ではないだろう。

そのような状況で(自分自身のことはともかく)一般論として先の質問にどう答えればよいのかと考えてみたものの、当時は答えが見つからなかった。ようやく答えらしきものが見えたのは、それからしばらく経った後のことである。きっかけは当時の上司が国際交流基金の視察から帰って来た時に言った以下の一言であった。

「あそこはやはり教育機関ではありませんね。外交機関ですね。」

つまり、大学も日本語学校も国際交流基金も、そして地域のボランティア教室も、教えているのは確かに日本語ではあるが、それぞれの機関にはそれぞれが果たすべき「役割」があるということである。この点について、山田(2011:210)は以下のように述べている。

大学での言語教育の究極の目的は、このような言語運用能力のスキルの取得だけで満たされるものだけなのだろうか。それならば「大学」という教育機関でなくてもよいのではないか。自分が携わっているのは、大学での「教育」ではなくて、実情はスキルとしての日本語の「訓練(training)」に近いものなのではないか。外国語教育は、通常、初等、中等、高等、成人教育のいずれかの教育段階の中で行われるはずである。そして各教育段階にはそれぞれの

教育的意義や教育目的が大枠として存在するはずである。つまり最終的にはどのような人間形成、「教育」を目指しているか、があるはずである。大学教育の教育的意義や教育目的の部分と上述の言語運用能力のスキルの育成とはどのように関連するのか。それまでに関わった日本語教育の場ではそのような教育目的のほうは見えにくかったが、考察してみる価値があるのではないかと考えたのである。

言語知識の教授と言語技能の訓練だけが大学における外国語教育の目的と中身なら、大学の授業と日本語学校の授業との間に本質的な違いはなく、(学生がどう思うかは別問題として) 現在本学で行っている全ての外国語の授業を民間の語学学校にアウトソーシングすることも可能である。しかし、現実にはそれができないのは制度の問題ではなく、教育の目的と中身が違うからであり、全学教育の1科目として開講されている以上、たとえ初級者対象であっても、国際コースの「日本語」は単なる「語学」の授業であってはならないのである。そこが「予備教育」や「課外授業」との大きな違いである。

3. 国際コースの「日本語」が目指すべきもの

では、国際コースの「日本語」は何を目指すべきなのであろうか。以下は、本学の全学教育が掲げていた言語文化科目の教育目標である⁵。

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。 (下線筆者)

前段では当該言語の運用力を高めることを目標として掲げ、後段で外国語の学習を通して大学生として身につけるべき「力」について述べている。国際コースの「日本語」もこの教育目標に沿った授業にするべきであることは言うまでもないが、果たしてそれだけでよいのであろうか。

2008年に中央教育審議会が発表した答申『学士課程教育の構築に向けて』では、「分野横断的に我が国の学士課程教育が共通して目指す『学士力』」について以下のように規定している。

1. 知識・理解

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

- (1) コミュニケーション・スキル
- (2) 数量的スキル
- (3) 情報リテラシー
- (4) 論理的思考力

(5) 問題解決力

3. 態度・指向性

- (1) 自己管理能力
- (2) チームワーク
- (3) 倫理観
- (4) 市民としての社会的責任
- (5) 生涯学習力

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

本学が掲げる教育目標の後段は「1. 知識・理解」の下位項目「(1)多文化・異文化に関する知識の理解」に該当すると思われるが、それ以外の「2. 汎用的技能」や「3. 態度・指向性」、「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」については特に言及していない。理由は定かではないが、もしも他の一般教科とは違って外国語の授業にはそこまで求めないということなのであれば、看過できぬ問題である。

これまで日本の大学で行われてきた日本語の授業は、初級者対象の「予備教育としての日本語」にしても、上級者対象の「教養教育としての日本語」にしても、一般教科とは別枠の「語学」の授業として扱われ、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。しかし、「専門科目と語学とは本来それを通じてつながるといふより、一つの大きな傘の下に収まるような関係」（山田 2011: 222）であり、教養教育のカリキュラムに組み込まれた正規の授業である以上、国際コースの日本語も他の一般教科と同様、「学士力」の育成を目指したものでなければならないというのが筆者の考えである。とはいえ、それは従来の外国語教育観を大きく変えることであり、決して容易なことではない。国際コースを立ち上げた学府もおそらくそこまでのことは期待していなかったであろう。しかし、大学教育に携わる者としてそこを目指していかなければ、我々はただ大学で教えているというだけの「語学」の教員になってしまうし、（失礼ながら）専門外の教員たちが思いつく程度のことしかできないのであれば、我々に「日本語教育の専門家」を名乗る資格はない。

本稿は、国際コースで「教科としての日本語」を志向しつつ試行錯誤を繰り返した3年半の記録である。上記の目標を達成するために、近年欧米の高等教育機関で主流となっている「内容重視のアプローチ」（後述）を採用し、教科学習と融合した総合的な言語教育への転換を図ると大見得を切ったものの、結局は従来型の授業のマイナーチェンジで終わってしまったのが1年目。名古屋外国語大学の近藤有美氏の実践に刺激を受け、「インタビュープロジェクト」という学外活動を始めたのが2年目である。そして、ただ活動をさせるだけでなく、その様子を記録し検証を行ったのが3年目で、その結果に基づいて更なる改良を加え、ようやく理念だけでなく実践面でも成果が得られ始めたのが4年目であった。その後、残念ながら不本意な形で国際コースの担当を外れてしまったため、この試みは志半ばで終わってしまったが、「日本語」を独立した1教科として成立させることが「大学で日本語を教えることの意味」を示すことにつながり、結果として日本語教育の専門家としての我々の存在意義を示すことにもつながると考え、本稿を執筆するこ

とにした。

さて、次章に進む前に、本章の冒頭で紹介した学長の質問にどう答えるべきか、筆者の考えを示しておく。筆者ならこう答えたい。

「その比較は無意味です。大学と日本語学校では果たすべき役割が違うのですから」

読者ならどう答えるであろうか。

4. 初年度の授業

国際コースの開講は2010年10月である。本稿の冒頭でも述べたように、「日本語」は全学教育の低年次教養科目（言語文化基礎科目）の1つとして開講され、農学部の学生は1年前期から2年前期までの3学期間に10単位、工学部の学生は1年の前期と後期に7単位を必須科目として履修することが、コーディネートを引き受けた時、すでに決まっていた⁶。これは入学予定者に事前に行った卒業後の進路希望調査の結果を反映させたもので、農学部では日本での就職を希望する者が多かったため、より多く日本語を学ばせたいと考え⁷、一方工学部では大学院への進学希望者が多かったことから、まずは「日常生活に最低限必要な日本語力の習得を」と考えたようである。

表1 農学部と工学部の日本語教育カリキュラム（編みかけは選択）

	1年前期	1年後期	2年前期
農学部	基礎日本語Ⅰ	基礎日本語Ⅱ	基礎日本語Ⅲ
工学部	基礎日本語Ⅰ	基礎日本語Ⅱ	基礎日本語Ⅲ
	(4単位)	(3単位)	(3単位)

1期生は25名（工学部16名・農学部9名）で、国籍別の内訳は中国6名、インドネシア4名、インド・台湾・タイ各2名、スイス、エジプト、マレーシア、モロッコ、シンガポール、モンゴル、ベトナム、UAE、アメリカ各1名であった。開講前は、英語での学位取得を目指したコースということもあり、日本語に関しては全員がゼロ初級者、もしくはそれに近いレベルの既習者と予想していた。そのため授業名も「基礎日本語 (Basic Japanese)」とし、2年生前期までの1年半で日本語能力試験3級合格程度（初級終了程度）の日本語力を身につけることを到達目標としていた。しかし、ふたを開けてみれば、25名中3名が日本語能力試験1級の合格者で、合格はできなかったものの、それに近い成績を収めていた学生が1名おり、また、母親が日本人で日常会話には問題ないという学生もいた。そこで、初年度はこの5名を受講免除とし、残りの20名をゼロ初級クラス（9名）と初級クラス（11名）の2レベルに分け、授業を行うことにした。

表2と3は初年度前期と後期の時間割である。前期は4単位、後期は3単位であるにもかかわらず、それぞれ週6コマと4コマ授業が開講されているのは、ブロック制を採用していたためである。ブロック制というのは、1学期15週の授業を複数のブロックに分け、その合間に1週間程度の休み

を設けて週数を減らす代わりに、1週間あたりの授業数を増やす授業方式のことである。週6コマの授業を「文法」「会話」「漢字」などの技能別に分けるのではなく、留学生センターで行っている予備教育と同様、「その日の授業の続きは翌日に、翌日の授業の続きはそのまた翌日に」という流れで進行させ、成績も各ブロックごとに出すことになっていた。

表2 初年度前期の時間割

	月曜日		火曜日		水曜日	木曜日		金曜日
1	基礎日本語Ⅰ		基礎日本語Ⅰ			基礎日本語Ⅰ		
	A	B	A	B		A	B	
2								
3	基礎日本語Ⅰ		基礎日本語Ⅰ			基礎日本語Ⅰ		
	A	B	A	B		A	B	
4								
5								

初年度前期のスケジュール

第1ブロック：10月6日～10月29日（15コマ）

第2ブロック：11月8日～11月30日（15コマ）

第3ブロック：12月6日～12月27日（15コマ）

第4ブロック：1月6日～1月28日（15コマ）

計60コマ（4単位）

表3 初年度後期の時間割

	月曜日		火曜日		水曜日	木曜日		金曜日
1	基礎日本語Ⅱ		基礎日本語Ⅱ			基礎日本語Ⅱ		
	A	B	A	B		A	B	
2	基礎日本語Ⅱ							
	A	B						
3								
4								
5								

教科書については、筆者が執筆した *J.BRIDGE for Beginners Vol. 1 & 2* (凡人社) を使用することにした。留学生センターの日本語教育部門内には「課外授業」で使用している『げんき 1, 2』(The Japan Times) を使ってはどうかという意見もあったが、教材というのはそのコースの目標に合わせて選択するものであり、言語知識の教授と言語技能の訓練に重きを置いた「課外授業」と同じ教科書を使うという選択はあり得なかった。数ある教科書の中から本書を選択したのは、自分が作った

本だからというわけではなく、初級者向けの教科書でありながらトピックシラバスを採用しており、内容重視のアプローチを実践するのにもっとも適していると考えたからであった。

内容重視のアプローチ (CBI: Content-Based Instruction) 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で、北米では外国語教育の国家的指針である National Standard 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)。その具体的なモデルとして、学府の教員が留学生だけを対象に易しい日本語で専門の講義を行う“Sheltered”留学生に日本人学生と同じ専門の講義を受けさせる一方、それと並行して日本語の教員が講義理解の助けとなる補助的な授業を行う“Adjunct”、日本語の授業の中に専門の講義で扱う内容を盛り込んでいく“Theme-based”の3つがあり (Brinton et al. 2003)、筆者の教科書 (特に Vol. 2) は第3のモデルに近いものであった。例えば、過去の習慣を表す「～ていた」や推量の「～ようだ」を教える場合には、それらの文型・文法を「江戸町民の生活」という話題の中に組み込んで提示し、また、「～ておく」や「～である」などのアスペクト形式について教える場合には、同じく「科学とマジック」という話題の中に組み込んで提示するといった具合である。

もちろんどの教材にも内容らしきものはある。例えば、以下の読み物である。

この動物の名前を知っていますか。カンガルーです。オーストラリアに住んでいます。1778年にイギリスのキャプテン・クックは船でオーストラリアへ行きました。そして、初めてこの動物を見ました。クックはオーストラリアの人にこの動物の名前を知りたいと言いました。その人はオーストラリアの言葉で「カンガルー (私は知らない)」と言いました。それを聞いて、イギリス人はみんなこの動物の名前はカンガルーだと思いました。それから、この動物の名前はカンガルーになりました。(出典：『みんなの日本語 I』21課)

これは初級の代表的な教科書である『みんなの日本語 I』に掲載されているもので、カンガルーの名前の由来について紹介した文章である。大変よくできており、内容的にも興味深いのだが、この課の重点は「～と思います」「～と言いました」という引用節の学習に置かれており、残念ながらこの文章はこの2つの言語形式をわかりやすく楽しく学習させるための「ネタ」でしかない。事実、この課のモデル会話はサッカーの親善試合で日本とブラジルのどちらが勝つと思うかを話すという、上記の文章とはまったく無関係な話題となっている。

この「ネタ」と「内容」の違いは重要で、例えばフランス語の授業で授業の合間合間に挿入されるフランスの文化や歴史に関する興味深い話も「ネタ」である。つまり、ここで言う「内容」とは授業の目的そのもので、上記の文章が「ネタ」ではなく「内容」であるためには、この課のすべての言語活動が「動物や物の名前の由来」というテーマで統一されていなければならないのである。そこが従来の教科書と *J.BRIDGE for Beginners Vol. 1 & 2* の大きな違いであった。学生の興味・関心を引くための「ネタ」程度の内容では、学術力の構成要素である「論理的思考力」や「問題解決力」、「創造的思考力」の育成にはつながらないであろう。

J.BRIDGE for Beginners の学習内容

Vol. 1	Vol. 2
話題 1 家族	話題 1 感謝
話題 2 新しい生活	話題 2 ラブストーリー
話題 3 生活空間	話題 3 科学
話題 4 ライフスタイル	話題 4 ふるさと
話題 5 レジャー	話題 5 日本の歴史
話題 6 クイズ	話題 6 卒業研究
話題 7 仲間	話題 7 私の生きる道

5. 教科としての「日本語」

このような経緯で始まった初年度の授業であるが、先にも述べたように「内容重視のアプローチを採用し、教科学習と融合した総合的な言語教育への転換を図る」と大見得を切ったものの、終わってみれば、教材を変えたというだけで、結局は従来型の授業のマイナーチェンジで終わってしまったというのが実情であった。

理念と実践の乖離に苦しんでいたその時、筆者を救ってくれたのが近藤有美氏の実践であった。近藤氏の実践は、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ることによって、大学生として必要な「考える力」を身につけさせようとする点にある。例えば、「キム元従業員と拉致家族との面会」に関する報道を題材にした実践（近藤 2009）では、日韓の報道を「記事の見出し語」や（キム元従業員の）「肩書きの記し方」、「取り交わした贈り物をめぐる報道」などの観点から比較させることによってメディア・リテラシーの育成を試みている。また、東日本大震災を受けて行った実践（近藤・川崎 2013）では、学生たちに長崎市の防災計画について調べさせ、その計画に外国人居住者の存在が想定されていないことを学生たちが発見すると、活動をさらに発展させ、「外国人のための防災マニュアル」の作成へとつなげている。その他にも長崎市の伝統行事「長崎くんち」を見学に行かせ、印象に残ったことをクラスで報告・共有するといった実践（近藤・川崎 2011）や、長崎市の平和公園を訪れる戦争体験者らしきお年寄りに声をかけ、体験談をまとめるといった実践（川崎 2012⁸）があり、大変興味深い。そして、このような活動型の実践であれば、与える課題の内容によっては初級者対象のクラスでも実践可能で、本学の全学教育が掲げる教育目標はもちろん、学士力の育成にもつながるのではないかと考えた。

6.2 年目の授業

2期生は初年度より4名少ない21名（工学部16名・農学部5名）で、国籍別の内訳は中国5名、タイ4名、韓国・ベトナム3名、インドネシア2名、ハンガリー、アメリカ、ノルウェー、インド

各1名であった。

授業を始めるに当たり前年と同じ方法でプレースメントを行ったところ、1期生は初級者と上級者に二極分化していたが、2期生の場合には上級者（1級合格者）がおらず、かわりにゼロ初級者7名、初級者7名、中級者7名と均等に3つのレベルに別れた。しかし、国際コースの日本語に当てられた留学生センターの予算は、常勤教員の担当授業を含めて週12コマ分（週6コマ×2クラス）しかなかったため、2年目はブロック制を採用せず、週4コマ×3クラス体制で授業を行うことにした⁹。表4と5は2年目の前期と後期の時間割である。

表4 2年目前期の時間割

	月曜日		火曜日		水曜日	木曜日		金曜日
1	基礎日本語Ⅰ		基礎日本語Ⅰ			基礎日本語Ⅰ		
	A	B	A	C		B	C	
2	基礎日本語Ⅰ		基礎日本語Ⅰ			基礎日本語Ⅰ		
	B	C	A	B		A	C	
3								
4	基礎日本語Ⅲ							
5			基礎日本語Ⅲ			基礎日本語Ⅲ		

表5 2年目後期の時間割

	月曜日		火曜日		水曜日	木曜日		金曜日
1	基礎日本語Ⅱ		基礎日本語Ⅱ			基礎日本語Ⅱ		
	B	B	A	B		A	C	
2	基礎日本語Ⅱ							
	A	B	C					
3								
4								
5								

日本語のカリキュラムに関する大きな変更点は、明らかに「全学教育の日本語科目を受講できる日本語力がある」と判断した学生以外は全員に「基礎日本語」を受講させることにし、学生の習熟度に合わせて授業内容を適宜変えることにしたことである。理由は3つある。

1. 前年度受講を免除した学生の中に1名、その後日本語のコミュニケーション能力がほとんど改善されなかった学生がいたこと（日本人学生との接触や日本語を話す機会は思いのほか少ないようである）。
2. 「基礎日本語」の受講を免除すると、最大週4コマが空き時間になってしまうこと。

3. 生まれて初めて海外で暮らす学生が大半であり、「生活適応」「異文化理解」という点からも、最低限最初の1学期だけは「基礎日本語」を受講させた方がよいと判断したこと。

一方、内容面での大きな改善は、前述の近藤有美氏の実践を参考に「インタビュープロジェクト」を取り入れたことである¹⁰。既に述べたように、国際コースの日本語は低年次教養科目の1つとして履修を義務づけられたものであり、「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」という全学教育の目標に沿ったものでなければならない。その上でさらに「学士力」の育成をも目指すには「言語習得と教科学習の融合」を目指した内容重視のアプローチが有効と考え、トピックベースの教科書を使い、Theme-based モデルに沿った授業を目指したのであるが、結局は従来とあまり変わらぬ授業になってしまった。

最大の原因は授業時間数で、1, 2 巻合わせて 42 課ある教科書を 10 単位分の授業数 (150 コマ) で終えようとする、1つの話題にかけられる時間はせいぜい 3 コマ (270 分) 程度であった¹¹。これでは内容について十分に掘り下げられないまま授業を進行させなければならず、授業時間の大半を文型・語彙の導入と練習に費やしてしまう。とはいえ、1つ1つの内容を丁寧に掘り下げていては授業が一向に進まない。そこで、近藤氏の実践を参考に教科書の学習とは別に1学期間かけて1つのテーマについてじっくり考えさせることを思いついたのである。それがインタビュープロジェクトを取り入れた第1の理由であった。

そして、もう1つの理由として、学生たちを取り巻く環境の問題があった。1期生を見ていてわかったのは、国際コースの学生たちは日本の大学で勉強しているにも関わらず日本人学生との交流が乏しく、日本語の授業以外ではほとんど日本語を話さないということであった。しかも、自室にテレビもなく、ニュースも見っていないようであった¹²。そこで、学生たちに半ば強制的に日本語を使わせることで日本語の習得を促すと同時に、自分がこれから少なくとも4年間暮らす社会に目を向けさせ、理解を深めさせようと考えた。

インタビュープロジェクトというのは、簡単に言えば、休日に町へ出かけ、通りすがりの人を捕まえてインタビューしてくるという活動であるが、難しかったのはテーマの選択である。国際コースのカリキュラムでは、ゼロ初級レベルの学生たちが第1学期に学習する文法事項は動詞の「辞書形」と「テ形」までで、専門外の人たちにもわかるように言い換えれば、どうにか単文が作れるようになるところまでである。質問するだけなら質問を丸暗記しておけばよいが、相手の返答も理解しなければインタビューは成立しないため、初級者にもできるよう、語彙・単語レベルでの返答が期待でき、且つ、中上級者にとっても言語の習得に役立つよう、学生からの働きかけ次第で話題が広がるテーマでなければならない。そして、言うまでもなく全ての学生にとって生活適応の一助となるテーマ、深い思考につながるテーマでなければならない。思案の結果、来日直後の第1学期ということもあり、まずは「自分が住んでいる町のことを知る」を目標に「福岡と言えれば何ですか」と聞いてくることにした。見様見真似で始めた活動で、深い思考につながるかどうか不安であったが、学生たちは思いのほか積極的で、グループ全体で 100 人に聞いてくるというノルマを設けたにもかかわらず、あるグループは週末に天神 (福岡市の中心地) に出かけ、一気に 70~80 人にインタビューしてきたとのことであった。

インタビュープロジェクトとともに始めたもう1つの学外活動が小学校訪問であった。福岡市の教育委員会を通じて伊都キャンパス近郊にある、国際交流活動に熱心な小学校を紹介してもらい、1月下旬に交流授業をさせてもらった。この訪問では出身国別にグループを作り（1人しかない場合は1人で）、体育館に9か所のブースを設け、自分の国について紹介するポスター発表を5回ずつ行った。インド出身の学生などはゼロ初級者であるにもかかわらず1人で発表をしなければならなかったため、最初は非常に不安がり、筆者がそばについていたが、2度3度と同じ発表を繰り返すうちに子どもたちの質問を予想できるようになり、言葉だけでなくサリーなどの実物を見せるといったコツを掴んだ結果、最後は筆者の助けをまったく借りずにプレゼンができるようになった。また、日本の小学校の実情を学ぶという観点から交流活動が終わった後、子どもたちといっしょに給食を食べ、昼休みを共に過ごし、校内清掃も体験させてもらった。初年度に比べれば、大幅に学外での言語接触を増やすことができ、日本語以外の何か（内容）を日本語で学ばせることによって「教科」としての要素を盛り込めたのではないかと思われた。しかし、それでもやはり課題は残った。

7.3 年目の授業

3期生は前年度よりさらに8名少ない13名（工学部9名・農学部4名）であった。国籍別では中国7名、ベトナム3名、韓国・タイ・インドネシア各1名という構成で、中国出身の学生が多いのは例年どおりであったが、入学者の半数を超えたのは初めてであった。プレースメントの結果、前年度と同様3レベル（ゼロ初級5名、中級5名、上級3名）に分かれたが、日本語能力試験1級に合格している学生が3名（全員中国出身）いたことや、受験歴はないものの1級合格水準に達していると思われる非漢字圏出身の学生が1名いたことが前年度との違いであった。このように既習者の日本語力は総じて高かったが、前年度に決めた方針どおり受講免除はせず、全員に日本語の授業を受けさせた。

授業では前年度に引き続きインタビュープロジェクトと小学校訪問を実施することにした。後者については特に改善すべき点はなかったが、前者については前年度の反省を踏まえ、いくつかの改善を試みた。一番の反省点は、テーマの設定に問題があったのか、どのグループも同じような調査結果になり、活動全体としての広がりや欠いたこと、また、調査結果に対する考察が不十分で、深い思考につながらなかったことである。要するに、ただ単に学外でインタビューしてきたというだけの活動に終わってしまったということであった。もちろん、それはそれで意味のあることではあったが、学士力の育成も視野に入れるのであれば、それで満足しているわけにはいかなかった。

そこで前年の「福岡と言えば？」に少し修正を加えて「福岡の〇〇と言えば？」とし、〇〇の部分は学生たちに自分たちで考えさせることにした。また、これから先日本で暮らしていく上で、自分たちがどのようなイメージで見られているのかを知っておくことも重要であろうと考え、学生の母国に対するイメージを聞く「＜学生の母国＞と言えば？」という質問を加えた。3期生は中国出身の学生が多く、時期的にも領土問題が話題になっていたため少し躊躇するところもあったが、「それも現実」と考え、実施することにした。

また、インタビューの実態を把握するために、市民とのやりとりをスマートフォンのボイスメモ機能を使って録音させ、音声ファイルをインタビュー終了後に提出させた。提出されたファイルは文字起こしをし、第二言語の習得を促すとされる意味交渉のストラテジーが、「質問-答え」の隣接ペアを基準にしたユニットごとにどの程度の頻度で出現するのかを調べたが、残念ながら、学生と市民との会話は意味交渉が必要となる状況にはなっていなかったことが明らかになった（小山, 2014a）。そのため、①より深い思考につなげるにはどうすればよいか、②より多くの意味交渉を引き出すにはどうすればよいか次年度の課題となった。

表 6 3年目前期の時間割

	月曜日		火曜日		水曜日	木曜日		金曜日
1	基礎日本語Ⅰ		基礎日本語Ⅰ			基礎日本語Ⅰ		
	A	B	A	C		B	C	
2	基礎日本語Ⅰ		基礎日本語Ⅰ			基礎日本語Ⅰ		
	B	C	A	B		A	C	
3								
4	基礎日本語Ⅲ					基礎日本語Ⅲ		
5	基礎日本語Ⅲ							

表 7 3年日後期の時間割

	月曜日			火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1	基礎日本語Ⅱ			基礎日本語Ⅱ		基礎日本語Ⅱ	
	A	B	C	B		A	
2	基礎日本語Ⅱ						
	A	B	C				
3							
4							
5							

8.4 年目の授業

4年目は再び入学者が増え、23名（工学部17名・農学部6名）となった。国籍別の内訳はインドネシア5名、インド・ベトナム4名、中国3名、韓国、グアム、マレーシア、エジプト、ウズベキスタン、タイ、シンガポール各1名で、非漢字圏出身の学生が初めて8割を占めた。中国出身の学生が減ったこともあって、3レベル構成という点は前年度と同じであったが、3人に2人がゼロ初級クラスという結果になった（ゼロ初級15名、初中級5名、中級後半3名）。

インタビュープロジェクトは、前年同様、「福岡の〇〇とえば？」と「<学生の母国>とえば？」という2つのテーマで実施したが、以下の3点について変更を加えた。1つは、インタビュープロジェクトと小学校訪問を「セミナー」という名称で科目化し、4期生全員が参加する合同授業にしたことである¹³。過去2年は通常授業の中で一部時間を割いて行っていたが、4期生からは週に1度の単独授業とした。これにより言語知識の意識的な学習という点では到達目標を下げざるを得なくなったが、過去2回の様子を見ていると、学生たちは、プレゼンに必要な表現・語彙は授業で習っていても自主的に学習し使用していたため、必要なものから順次学ぶといことで十分に不足分は補えるであろうと判断した。

2つ目はインタビュー調査の結果報告を学期の半ばに中間発表として行わせたことである。前年度までは学期末に行っていたため、発表した内容についてフィードバックを返す機会がなかったが、中間発表の後に教師からのフィードバックを参考に、ネットなどで調べた情報を新たに加えさせ、学期末にもう一度発表させることにした。ただ、その結果、日本語の学習を始めてわずか4週間から7週間で学生たちはインタビューに行かなければならず、活動のハードルは確実に高まった。

そして、3つ目はインタビューに行く前の準備活動として「学内でインタビューの予行練習を行う」、「相手の返答が理解できない時は、スルーせず聞き返すよう指導する」、「会話を引き延ばすための具体的なストラテジーを明示的に教える」の3点を行ったことである。

学生と市民の会話は前年同様スマートフォンのボイスメモ機能を使って録音させ、小山（印刷中）で初級クラスの学生15人が提出した297の音声ファイル（録音時間5時間29分10秒）を分析したが、意味交渉の頻度に前年との違いは見られなかった。しかし、「①質問された市民が一般論ではなく、個人の意見・感想として答えることができるテーマを選ぶと会話が弾む」や「②教員は一方的に話し続ける傾向があり、インタビューの相手としては不向き」など、改善に役立つヒントが得られたことは重要な成果であった。

表 8 4年目前期の時間割

	月曜日			火曜日	水曜日	木曜日			金曜日
1	セミナー			日本語 A		日本語 A			
	合同			A		B	C	D	
2	日本語 B			漢字・語彙		漢字・語彙			
	A	B	C	A		B	C	D	
3									
4									
5									

その後、日本語教育部門内の事情から不本意な形で国際コースの担当を外れてしまったため、筆者の試みは志半ばで終わってしまったが、大学のカリキュラムに組み込まれた正規の授業としての日本語は、言語技能を伸ばし、グローバルな異文化理解や豊かな国際的感覚・国際的教養を育むだけでなく、さらに他の一般教科と同様、「学士力」の育成を目指したものでなければなら

ないという考えは今も変わらない。一部の同僚からは「批判的思考なんて、初級者には無理」と一刀両断されたが、これは「できる／できない」の話でもなければ、「したい／したくない」の話でもなく、大学教員として「しなければならない」ことだと考えるからである。ただ、ようやく少し霧が晴れてきたとはいえ、いまだ理念先行で実践が伴っていないのは、残念ながら事実である。

9. 結びに変えて：本学の日本語教育に対する提言

最後に、国際コースで日本語の授業を担当する中で見えてきた本学の日本語教育の展望と提言について述べたい。

筆者が本学に着任したのは1996年、それまで「補講」という名称で行われてきた全学向け日本語授業と、その2年前に始まった短期留学プログラム“JTW (Japan in Today's World)”の日本語授業を整理・統合し、“JLC”を立ち上げた年であった。当時の留学生数はおよそ800人で、初年度春学期のJLCの受講者は春学期が155名、秋学期が168名であった（延べ受講者数ではそれぞれ221名と238名）¹⁴。その後、留学生数の増加とともにJLCの受講者も増え続け、2009年度にピークを迎える（春学期の受講者数は415名、秋学期は513名。延べ受講者数ではそれぞれ729名と781名）¹⁵。以後、受講制限をかけることで抑制を図ってはいるが、2014年11月1日現在の留学生数が2,000人を超え¹⁶、2020年には3,900人にまで増えることが予想される中、留学生800人時代に作られた現在のシステムでは対応できないことはもはや明らかである。

ここで考えなければならないのは、第2章でも述べたように、同じ国立大学内でも教育の目的と中身の異なる複数の日本語の授業があるという点である。本稿ではそれを「教養教育としての日本語」、「予備教育としての日本語」、「課外授業としての日本語」の3つに分類した。本学ではこれまで、その目的も中身も異なる授業を極力統合し、パイを大きくすることで細かくレベル分けされた多種多様な日本語授業を提供してきたが、それは本稿で用いた例で例えるなら、大学の日本語授業と日本語学校の授業を統合するようなものである。言語知識の教授と言語技能の訓練だけが日本語教育の目的と中身なら、相手が学部生であろうが大学院生であろうが、あるいは日本語専攻の学生であろうが理科系の学生であろうが関係ない。日本語は日本語である。しかし、日本語の授業を通じた「大学教育」という視点で考えるなら、学部生対象の授業と大学院生対象の授業が同じであってよいはずはなく、また、大学のカリキュラムに組み込まれた正規の授業と課外授業が同じであってよいはずはない。

今後、本学の日本語教育の再編を考える際、これまでの統合・拡大路線を見直し、教育目標と中身の観点から整理し直すことも必要なのではないだろうか。

注

- 1 小山・菊池（2012）ではこれ以外にも「短期留学生のための日本語」を挙げているが、本学の場合、1996年以来「課外授業としての日本語」に統合されているため、本稿では3つに分類する

ことにした。

- 2 かつては国費の大学院留学生が中心であったが、近年は日韓共同理工系学部留学生予備教育プログラムのように、学部留学生対象で、中上級レベルのコースもいくつか設立されている。
- 3 ただし、それは箱崎地区のみで大橋地区では 2014 年度現在 1 コース 1 レベルしかなく、筑紫地区でも 1 コース 3 レベルが開講されているのみである。同じ九大の留学生でありながら、所属キャンパスの違いによって学習機会にこれほど格差があるのは不平等ではないかとの指摘もある。
- 4 日本語研修コースの授業は、JLC が開講されている 4 月中旬から 7 月中旬までは JLC と同じスケジュール・同じ内容で授業が行われ、7 月中旬から 8 月中旬は研修コース単独で授業を行っているようである。ただし、教科書は同じ『げんき』。(『九州大学留学生センター紀要』22 号に掲載された日本語研修コースの報告書による)
- 5 2014 年度からは基幹教育となり、教育目標も改訂されている。ここで提示した教育目標は、交際コース開設当時の全学教育時代のものである。
- 6 基礎日本語の単位数を当初 7 単位とした理由は、現在留セで開講されている JLC の初級クラスが週 3 日×12 週×3 学期 (計 108 コマ) で運営されており、これが全学教育の 7 単位 (15 週×7 単位=105 コマ) に相当するためである。しかし、以前は同じ授業が週 4 日×12 週×3 学期 (計 144 コマ) という比較的余裕のあるスケジュールで開講されており、これに従えばおよそ 10 単位 (15 週×10 単位=150 コマ) ということになる。国際コースの学生は非漢字圏の学生が多いため、脱落者を出さないよう、1 年半 (10 単位) で初級を終えるという緩やかなスケジュールを組んだ。
- 7 農学部では教養教育を終えた 2 年後期以降も必須科目として日本語学習を学習することになっている (2 年後期と 3 年前期に「ビジネス日本語」を各 2 単位、3 年後期と 4 年前期に「科学日本語」を各 1 単位履修)
- 8 発表者は川崎氏であるが、実践そのものは近藤氏と共同で行われた。
- 9 ブロック制はできるだけ早く日本語を習得してほしいという願いのもと導入されたが、学生の立場からすると週 6 回は多すぎるようで、結果的にはこれが正解であった。
- 10 近藤氏の実践については小山 (2014b) で詳しく紹介している。
- 11 単純計算では 3.5 コマだが、試験や漢字・語彙の練習に当てる時間を考慮すると、3 コマ確保するのがやっとであった。
- 12 2012 年 10 月 20 日に博多駅で通り魔事件が起こり、地元では大きなニュースとなったが、当時教えていた 2 期生 (2 年生) と 3 期生 (1 年生) はだれもこのニュースを知らなかった。
- 13 2013 年度までは 1 年生と 2 年生は前期の授業を別々に受けていたが (1 年生: 基礎日本語 Ⅰ/2 年生: 基礎日本語 Ⅲ)、2014 年度からは習熟度別クラス編制に変え、授業も曜日・時間ごとに技能別編成とした。表 8 の「日本語 A」(文法)、「日本語 B」(コミュニケーション)、「漢字・語彙」の 3 クラスは 1,2 年生合同の授業。「セミナー」は 1 年生だけを対象とした合同授業である。
- 14 留学生センター教員会議の会議資料に基づく
- 15 『九州大学留学生センター紀要』22 号に掲載された JLC の報告書より
- 16 <http://www.isc.kyushu-u.ac.jp/intlweb/cmnn/data/pdf/international.pdf>

参考文献

- 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 パネル発表「大学の日本語教育の内容を問う」
- 小山 悟・菊池富美子 (2012) 「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—」 『留学交流』 Vol. 19, 1-8.
- 小山 悟 (2014a) 「中上級学習者を対象とした CBI の実践報告—「歴史」の授業における学習者の質問の変化—」 『日本学刊』 17 号, 69-85.
- 小山 悟 (2014b) 「インタビュープロジェクトは初級者の日本語の習得を促しているか—学生と市民の会話の分析から—」 『九州大学留学生センター紀要』 22 号, 175-189.
- 小山 悟 (印刷中) 「国際コースの学生を対象としたインタビュー・プロジェクト—意味交渉ほどの程度生じたか—」 『九州大学留学生センター紀要』 23 号.
- 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—」 日本語教育学会秋季大会.
- 近藤有美・川崎加奈子 (2011) 「本物の発信者を目指した活動型授業の実践」 日本語教育学会春季大会.
- 近藤有美・川崎加奈子 (2013) 「留学生の自助力育成を目指した実践—『防災マニュアル』作りの過程で見た自助力育成の可能性と課題—」 2013 年度日本語教育学会全国大会.
- 中央教育審議会 (2008) 「学士課程教育の構築に向けて」 (答申)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1217067.htm
- 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, 141-15.
- 山内博之 (2009) 『プロフィシェンシーから見た日本語教育文法』 ひつじ書房.
- 山田悦子 (2011) 「高等教育における言語教育の目的を考察する」 『神田外語大学紀要』 第 23 号, 209-226.