

令和元年度

札幌国際大学 奨励研究 報告書

日本語能力差のある外国人留学生に対する日本語教育体制構築
にむけた基礎調査研究

- 学習者主体のよりよい留学生教育のあり方に向けて -

調査・研究メンバー

金庭 香理*

伊藤 寛**

宇留野健太***

細野 弥恵****

阿部 啓子*****

*観光学部国際観光学科

**人文学部現代文化学科

***人文学部現代文化学科

****観光学部国際観光学科

*****観光学部国際観光学科

contents

はじめに

本調査研究の趣旨

1. 大学における留学生教育の課題

1-1. コースデザインにおける日本語教育と学部専門教育との連携の必要性

1-2. 留学生に対するキャリア支援教育と日本語教育との関わり

2. 本学留学生に対する日本語教育支援

2-1. 本学留学生の J-CAT 項目別得点に見られる日本語力

2-1-1. J-CAT テスト (Japanese-Computerized Adaptive Test) の特徴

2-1-2. J-CAT テストと日本語能力試験 (JLPT) との関わり

2-1-3 本学留学生の J-CAT 得点とクラス設定 (前期/春学期)

2-1-4 本学留学生の J-CAT 得点とクラス設定 (後期/秋学期)

2-2. 大学教育における聴解力・文法力・読解力に対する対応

2-3. 本学の留学生対象日本語クラスの設計 (2019 年度)

2-3-1. 設置クラスとクラス目標

2-3-2. 授業内容と使用教材

2-4. 課題

3. 外国語教育における教育内容の基準

3-1. CEFR

3-2. JF スタンドダード

4. 大学教育において求められる日本語力

4-1. BICS と CALP について

4-2. アカデミック・ジャパニーズの優位性

5. 大学教育において求められる日本語教育の方法論（的課題）

5-1. CLILL が目指すもの

5-1-1. CLIL の 4C

5-1-2. CLIL による「わかる」から「できる」へ

5-2. 語用論的教育が目指すもの

6. 他大学における日本語教育の実際と課題

6-1. A 大学の概要

6-2. B 大学の概要

6-3. C 大学の概要

6-4. 他大学の取り組みと示唆

7. まとめ

8. 謝辞

9. 参考文献ほか

はじめに -本調査研究の趣旨-

本研究は、多様な日本語能力レベルの学部留学生に対して、今後の本学各学部における留学生教育を視野に入れつつ、より実効性の高い日本語学習指導及び学習支援体制を構築するための基礎調査を行うことを目的とする。

近年、大学の学部教育においては、受け入れた留学生の日本語力の問題や学習目的の多様性から、一律に既定の教育システムで対応することの難しさが顕在化してきている。とりわけ、日本への留学を果たした留学生の中には、一定の日本語力(N2相当)を保持しながらも、初級レベルから初中級レベルの日本語力に不安がある学生がいることも確かである。こうした学生の中には日常生活や簡単なコミュニケーションでは問題がない者も多くいるものの、調査・研究を視野に入れた学部教育や卒業後に向けてのキャリア形成においては、さらに日本語力の向上が求められる。これは、教学的にも学生指導においても、全学的な問題意識を持って対応する課題である。

こうした課題に対処するためには、現在の課題を正確に把握するとともに、それに沿ったカリキュラム作成やフォローアップ体制が必要である。特に、学部教育に適応した語学力の育成、キャリア支援としての日本社会の理解教育、また日本特有の言語慣習といった社会言語学的課題など、一般的に考えられる語学教育の枠組みを超えた言語教育的観点にたった日本語教育支援が求められる。そうした、さまざまな課題を考えるために、本研究では、本学において必要な日本語教育体制構築のための基礎調査としていくつかの項目に絞って考察を行っている。その内容は、学部留学生教育に求められるコースデザインの考え方、本学の留学生の状況と留学生に求められる日本語力としての教育スタンダード、さらには、教育内容の充実のための方法論的課題などに及んだが、その研究と実践は、今後の大学における学部留学生教育にとって必要不可欠であると考えられる。

しかしながら、現状、様々な日本語レベルが存在する学部留学生の動向とその対応についての研究は、管見の限り、少ないかあるいはほとんどない状況である。今後も、学習目的、学習環境の多様化する留学生の日本語力と大学教育が果たすべき役割との問題に対応するためにも、学部留学生に特化して、大学教育がなせることは何かを考えることには意義があると考えられる。そのために、今回の研究では、基礎調査の一環として、「学部留学生の状況」「カリキュラムと指導体制」「留学生支援のあり方」などについて他学の状況も調査した。多様な学習目的や学習レベルの留学生を受け入れ、4年間の教育を経て社会に送り出す過程で、どのような日本語教育の支援を行う必要があるのか、また、そのために解決しておかなければならない課題は何かなど、留学生が多数在籍し、なおかつ様々な問題に独自に対応している大学の事例を紹介し、本学においては勿論、今後の学部留学生に対する学習指導基盤構築の資としたい。

1. 大学における留学生教育の課題

この章では、教育機関としての大学において行われる留学生教育、とりわけ、日本語教育と学部教育、キャリア支援教育との関係について整理する。まず、日本語教育「コースデザイン」について触れ、学部留学生に対する教育においては、学習者情報の調査・分析を踏まえ、学部専門教育との関係を考えながら日本語教育のカリキュラムおよびシラバスの構築が必要であることを述べる。ついで、大学の教学体制において、卒業後のキャリアを見据えた留学生教育のあり方を日本語教育という枠組みで考える。

1-1. コースデザインにおける日本語教育と学部専門教育との連携の必要性

ここでは、組織として日本語教育の運営を考える上で必要な「コースデザイン」の考え方を整理するとともに、「コースデザイン」の策定にあたっては、まず十分な学習者情報の調査と分析が必要であることを述べる。

日本語教育機関において留学生を受け入れ、日本語習得を目的とした教育活動を行う上で必要とされる考え方に「コースデザイン」というものがある。「コースデザイン」とは、概念的には、大学等の教育機関における日本語教育に関する総体的取組みという大きな枠組みのことであるが、具体的には、「言語教育において、特定のコース（集団だけでなく個人がその単位になることもある）を対象としたひとまとまりの教育計画」（『新版日本語教育事典』（2005）「コースデザイン」の項）を指す。

「コースデザイン」の枠組みは大きく、日本語教育学会（編）『日本語教育機関におけるコースデザイン』では、「コースのデザインは授業時間を具体的に決めるだけでは不十分で、教育に関係するすべての要素を含めデザインしていかなければならない。」としている。ここでいう「教育に関係するすべての要素」というのは、「その機関の教育の全体像」（古川 2018:9）というべきものであり、これまでの「教師主体、教材ありき」の教育から、当該の教育機関全体の留学生教育の全体像を見据えたコースのデザイン設計を求めるといえるものである。この考え方は、留学生と留学生に対する日本語教育を、日本語教育部門などの組織の一部の問題とする捉え方ではなく、教育機関としての大学全体の枠組みの中で捉えなければならないとするものであり、とりわけ、学部留学生に対する大学としての教育のあり方を考える上で重要である。

さて、日本語教育における「コースデザイン」を策定するにあたっては、教育の全体像を一つの流れとして示すフローチャートを作ることが重要であるという。（日本語教育学会 1991:3）

「コースデザイン」に関しては、それをどのような過程として捉えるかについて考え方に違いがあることが知られている（須藤 2016）が、教育計画の立案において、フローチャートもその考え方の違いを反映することになる。以下に示す図 1 は日本語教育学会（1991）に示されたフローチャート、図 2 は国際交流基金（2006）、図 3 は佐々木（2007）に掲載されたものである。この三者に共通して見られるのは、「調査・分析」、「計画」、「実行」、「評価」という枠組みによってコースを組み立てるという点である。特に「調査・分析」は、「計画」以降のコースの流れを支えるということが見て取れる。

そこで、以下、この「調査・分析」に重点を置き、「コースデザイン」における学習者情報の重要性を検討する。

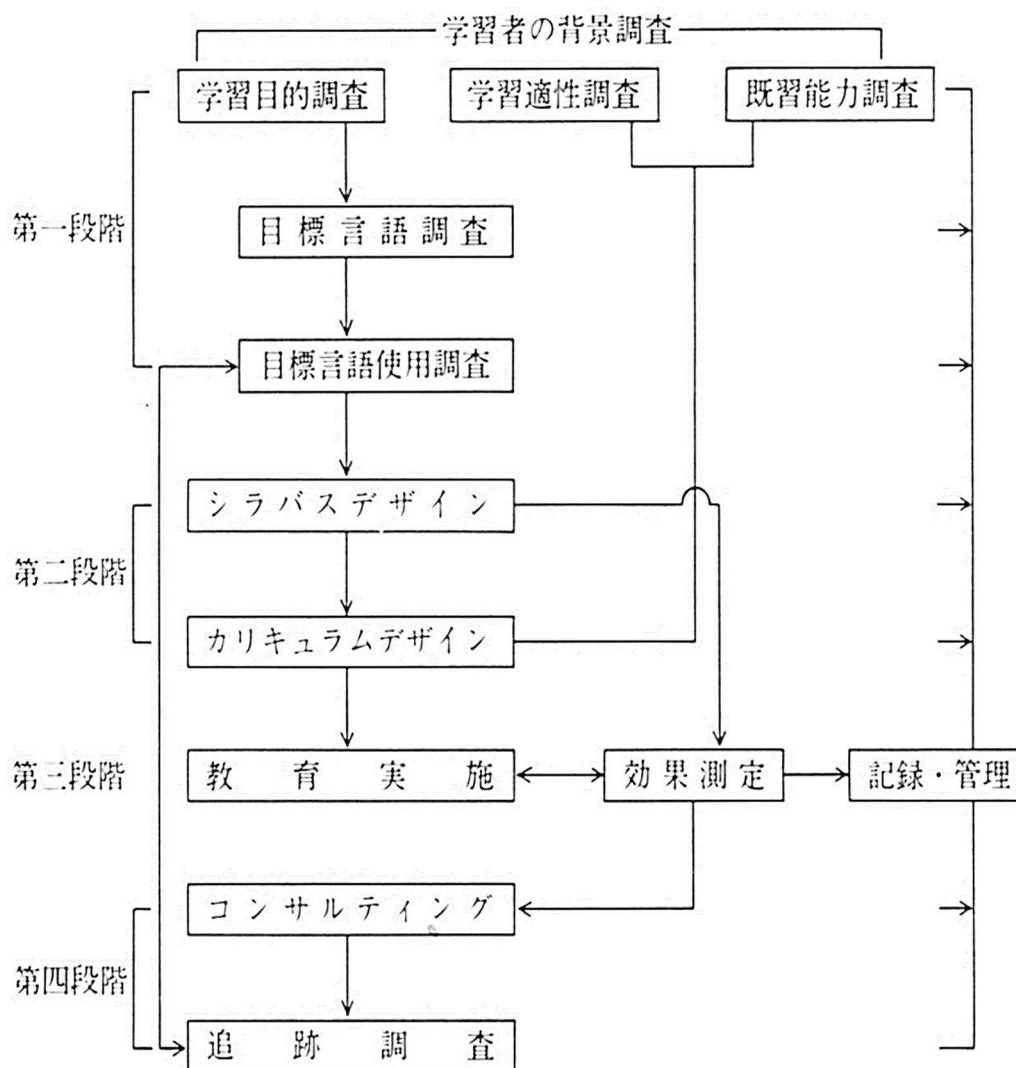


図1 コースデザインの概要（日本語教育学会 1991）

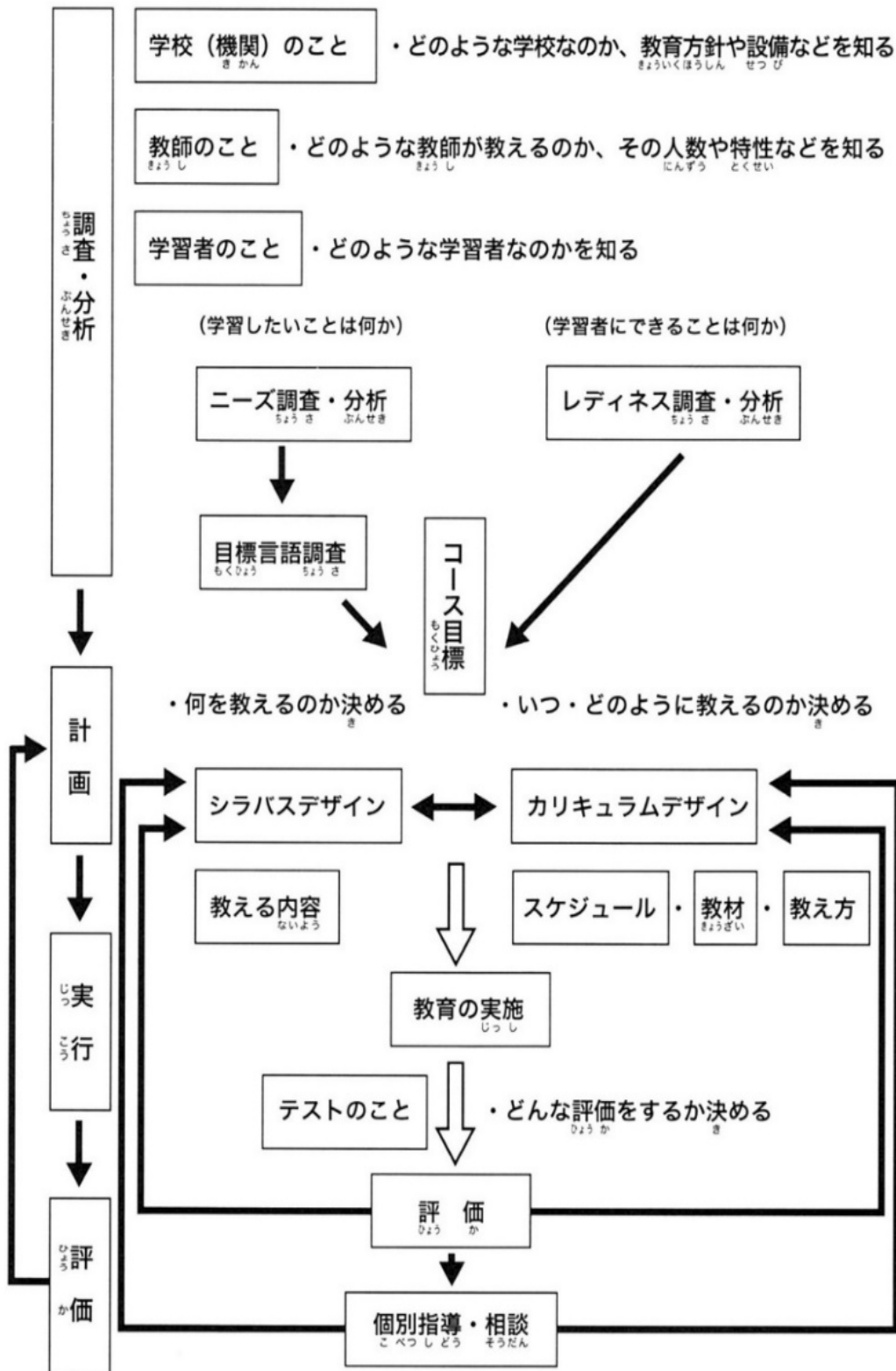


図2 コースデザインの流れ（国際交流基金 2006）

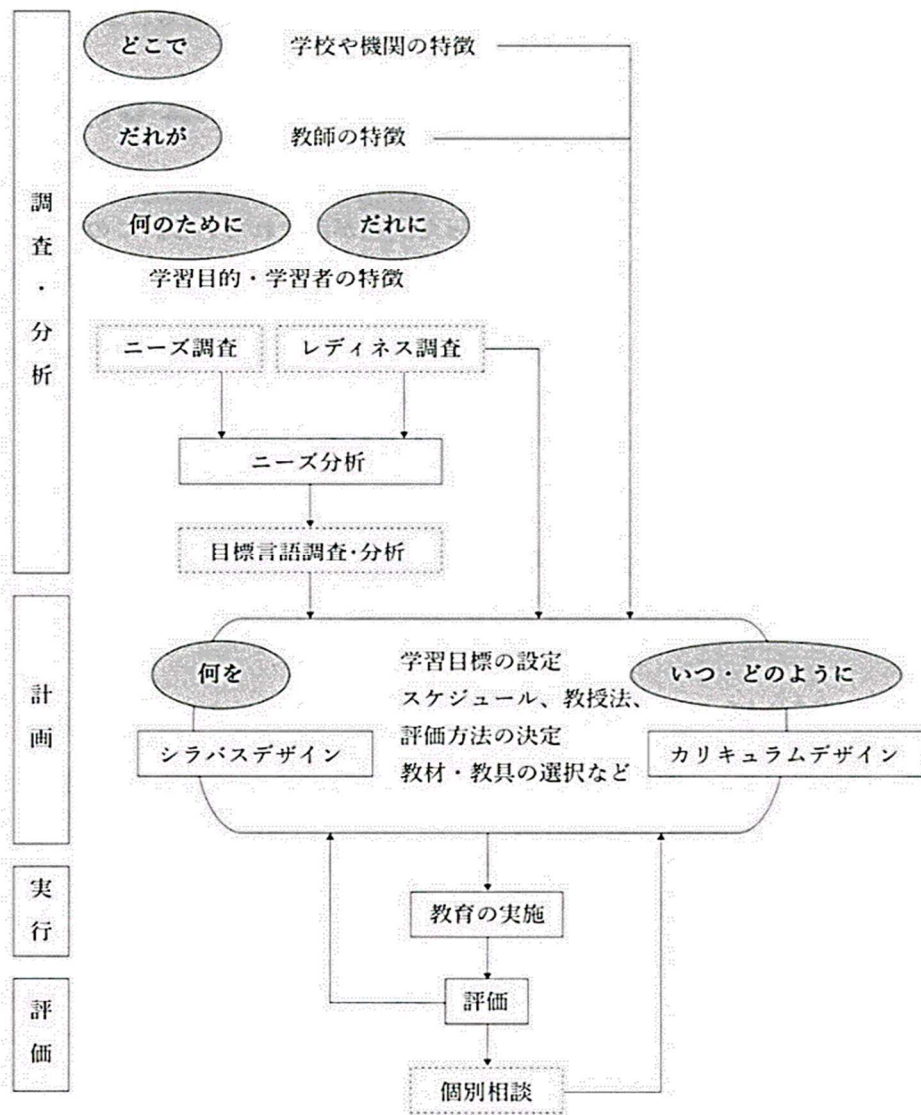


図3 コースデザインの流れ (佐々木 2007)

上記の図1、図2、図3の三つの「コースデザインの流れ」では、まず学習者に関する「調査と分析」が授業計画の前提になることがわかる。この前提の元、学習者に対して、どのようなことがらを、どの時点で、具体的にどのように教えるかが決定される。その意味で、本来的には「調査・分析」の段階は、大学の日本語教育のコースデザインにおいても欠かせない段階となると言える。「学習者主体」の教育計画を立案するという立場に立てば、さまざまな学習者情報を分析した上で「教育計画」すなわち、シラバスの確定とカリキュラムの決定がなされるのは当然で、組織として留学生の日本語教育を考える以上、学習者情報は欠かせない要素である。

さて、学習者情報の中でも重要な情報は、学習者の学習目的や到達目標、具体的にどのような日本語が必要となるかといった「ニーズ調査」によって得られる情報である。学習者の日本語学習に関するニーズを知ることは、学習者に教えるべきものを明確にする（日本語教育学会 1991:6）という点で重要な意味を持つ。それに加え、学部教育で求められる日本語力という学習者のための、いわゆる「目標言語」の領域設定のために必要な項目となる。大学に入学した留学生にとっては、特定の専門領域を学ぶ学部所属したというだけで、個々の日本語学習目的が均一化されるわけではない。留学生にとって、また留学生を受け入れた学部にとって、さまざまな学習者の学習情報が考慮されなければならない。

「ニーズ調査」によって明らかにする学習者情報と同様に、コースデザインにおいて重要な情報に学習者の「レディネス」がある。「レディネス」とは、「学習者がすでにどのような状況にあるか」（佐々木編 2007）ということで、教育対象となる学習者の学習経験やその時点の日本語能力に限らず、学習者のこれまでの学習教材、日本語以外の外国語学習歴とレベルなども含まれる。さまざまな日本語教育機関においては、この学習者の「レディネス」調査と分析の結果は、「ニーズ」の分析と併せて、学習計画特にカリキュラム・デザインに必要な情報を提供することになる。これは、大学の学部教育におけるコースデザインにとっても同様に、「レディネス」調査とその分析は、学部教育の目標を見据えた日本語教育のカリキュラム検討に欠かせない情報となる。参考として、国際交流基金（2006）に掲載されている「レディネスチェック項目」を表1として挙げる。表1からもわかるように「レディネス調査」の項目については、学習者自身に関わる状況（学習経験・学習能力、学習に関する嗜好、学習観など）と学習者の環境的状況（学習可能な時間、所有機材、人的環境）に分けて考えることもできるが、表1では両者を合わせて「レディネス」としている。また、これに加えて「言語学習適正テスト」を行い、その結果も「レディネス」に加えるという考え方もある（佐々木編 2007）。

学習者の「レディネス」を調査・分析することにより、学習者の「ニーズ」分析もより具体的になることが期待できる。その一方で、大学の学部留学生を対象とした「レディネス」調査の項目は、それぞれの状況に応じて内容を検討する必要もある。中でも、学習経験と学習能力については、日本語能力に関する、より具体的な情報も必要になる。章を改めて述べることになるが、言語習得研究における「BICS（生活言語能力）」と「CALP（学習言語能力）」もそのひとつである。（「BICS」と「CALP」については、2-2, 4-1で改めて述べる。）初年次教育を含む大学における教養教育に加え、学部における専門教育において対応できる日本語能力を考えれば、BICS、CALP 両面での学習者の状況を知ることまた、学部留学生のためのコースデザインには有益な情報となることが考えられる。

表1 学習者に対するレディネスチェック項目

レディネスに関する項目			チェック
学習者 自身のこと	年齢	あなたの学習者は何歳ですか	
	職業	あなたの学習者の職業は何ですか	
	国籍	あなたの学習者の国籍は何ですか	
	母語など	あなたの学習者の母語は何ですか あなたの学習者は何カ国語を話すことができますか	
学習経験・ 能力	日本語 学習	あなたの学習者は日本語を学習したことがありますか	
		どのくらいのレベルですか	
		どのような技能（話す、書くなど）が得意ですか どのような教科書で、どのような所で学習しましたか	
	外国語 学習	あなたの学習者は日本語以外の外国語を学習したことがありますか	
		どのような言語で、どのくらいのレベルですか	
		どのような教科書で、どのようなところで学習しましたか	
その他	学習者はことばの学習以外にどのような分野が得意ですか		
学習環境	時間	どのくらいの期間学習する予定ですか	
		一週間にどのくらいクラスに出席できますか	
		どのような時間帯の授業が可能ですか	
		学習者には自宅で学習する時間はありますか	
	機材	学習者が自宅で使える機器（CD プレイヤーなど）には どのようなものがありますか	
	その他	学習者のまわりには日本人がいますか（地域社会、親など） 日本語を使う機会が多いですか	
学習法など の好み	学習者はどのような練習方法が効果的だと思っていますか		
	学習者は普段どのような学習スタイルをとっていますか		
	学習者は人前で発表することが好きですか		
	学習者は暗記することが得意ですか		
言語観・ 学習観	学習者は日本語は難しいことばだと思っていますか		
	学習者は授業中たくさんの知識を得たいと思っていますか		

(国際交流基金 (2006) 『日本語教授法シリーズ1 日本語教師の役割/コースデザイン』 11)

このような学習者に関するさまざまな情報調査とその分析によって、個々の学生にとって最適と考えられる学習コースが設定されることになるが、大学などの教育機関においては、年齢や学習目的などよりも、入学時点での日本語能力が問題になることが一般的である。そのため、学習コースの設定なども、日本語能力を基準としたコースが組まれる。(なお、ここでは、今後、単にコースと言う場合は、この学習コースを指す。) この日本語力は、それぞれの教育機関で何らかのテスト(例えば、大学独自の能力測定試験やJ-CAT等の試験)を行って計られる。個々の学習者のコースへの振り分けも、通常はこのテストの結果に寄るところが大きい。ただ、この時点では、これまで述べてきたような学習者の「ニーズ」については考慮されているとは言えず、また「レディネス」についても、言語能力に関する項目の比重が大きい。ここに、大学という教育機関で留学生を受け入れる場合の課題がある。

さて、捉え方に多少の違いあるものの、図1から図3における「コースデザイン」の流れから、学習者(場合によって学習者受け入れ機関)の「ニーズ」と「レディネス」の調査・分析を前提として、次に行われるのが、「目標言語調査」である。学習者にとっての「目標言語」がどのようなものであるか。「目標言語調査」は、これまでの調査と分析で明らかとなった学習者に必要な日本語の具体的使用例を調査・分析するものである。理想的には、この「目標言語調査」によって得られた言語使用情報をもとに教授法、教材、学習時間を決めるという流れになるが、実際には、市販の教材を使い、その教材を設計するにあたって考えられた教授法や言語項目、学習時間が採用されるのが普通である。日本語初級は言うまでもなく、中級レベルでも、想定される「目標言語」を基準としたさまざまな教材が開発されている。一方で学部留学生を対象とした大学における日本語教育では、特に中上級以降の日本語力育成にあたっては、学部の教育内容・教育目標との整合性がとられなければならない。そこで、考えられるのが、学部教育を見据えた「目標言語」の検討である。

大学の学部教育といった枠組みの中で、個々の留学生の日本語力を、日本語科目だけでなく学部の専門科目においても伸ばしていく方策を検討することは重要である。ただし、ここで考えなければならないことは、日本語担当教員が必要とする目標言語の内容と学部専門科目担当教員が留学生にとって必要と考える目標言語の内容とはずれがあるということである。山本(2003)では、日本の大学学部教育においては、日常会話とは異なるアカデミックな内容の言語(音声・文字)情報の読解力や聴解力を前提としており、そのため、学習研究活動を行う上で、特に文系大学教員が留学生の日本語力に期待するレベルは、日本人学生並みの能力であるという指摘がある。これは、多くの大学の教育課程が日本人学生を対象としたものであることも影響していると考えてもよい。しかし、現状でJLPTのN1あるいはN2取得の留学生であっても、専門教育の理解において母語話者である日本人学生と同様に行える状況

にはない。学部留学生に対する日本語教育の「コースデザイン」においては、学部専門科目を考慮したカリキュラム・デザインやシラバス・デザインが行われなければならないが、これには、日本語担当教員だけの問題ではなく、学部教学体制全体の問題として検討されるべき問題である。

日本語教育の「コースデザイン」は、これまで述べてきた枠組み、すなわち、学習者情報の調査と分析、学習者並びに教育機関の必要とする「目標言語」検討を経て、教育計画設定の段階として、「シラバス・デザイン（何を教えるか）」と「カリキュラム・デザイン（どのように教えるか）」の段階に入る。「シラバス・デザイン」の「シラバス」とは、言うまでもなく「学習項目」あるいは「学習項目の一覧表」のことである。コースを基準に考えれば、個々のコース全体で扱う学習項目をコース・シラバスといい、またそのコース・シラバスの策定をシラバス・デザインという。（佐々木 2006）それに対して「カリキュラム・デザイン」は、コース・シラバスの決定の上になされるもので、学習項目の提出順序、時間的な枠組み、教授法、教室活動などが検討され、使用する教材や到達目標の設定、評価の方法などについても決定される。このような「シラバス」と「カリキュラム」に基づいて実際の教育が行われることになる点からも、本来は、この段階の計画をいかに練るかが重要になる。特に、「シラバス・デザイン」に関しては、コースの目的とどのような「シラバス」によってコースを組み立てるかとは密接に関係しており、それが教材の決定などのカリキュラム・デザインを左右すると考える必要がある。

以上を踏まえて、本学の状況を振り返ると、本学の日本語教育コースデザインにおいては、学習者のその時点での既習言語能力に注目し、学習集団を検討するという方法がとられている。これは本学に限ったことではなく、いわゆる診断的評価としてプレースメントテストを課すのは、その時点での既習事項の習得状況が教育計画に強く影響するという理由から、多くの大学で採用されていると考えてよい。しかし、それは、個々の学習者の学習方法の嗜好傾向や学習観、言語観については十分に配慮されているとは言い難いということであり、先の学習者情報の調査・分析がコース全体の方向性を決めることにもなる点を考えると、問題は、今後の本学の日本語教育コースデザインにおいては、学習者個々の情報をどこまで教育計画に生かせるかによる。

また、大学の学部留学生および交換留学生の学習目的は、本来的には日本語そのものの学習というよりも、所属する学部・学科の専門科目の習得であり、そのために必要な日本語力であることは容易に想像できる。しかし、これも大学における日本語コースデザインの難しさのひとつの要因でもある。学部教育にとっても有用な日本語能力の育成を視野に入れた、教学全体の問題としてコースデザインを考えていかなければならないと言えよう。

本学の現状を考えると、別の章で示したとおり、学習者の能力別クラス編成を実施

しているが、これは、原則として、学習者のレディネス調査のうち、日本語能力を診断的評価 (diagnostic assessment) によって判定し、それによってクラス分けを実施したものである。特に学部留学生の本来の学習目的が学部の専門的内容を習得するという点にあることを考えると、その学習に適応できる日本語力が求められるという観点から、「読み、書き、聞き、話す」といった言語技能を支える文法力や語彙力を診断できる方法での調査が特に問題だとは言えない。しかし、学部留学生 (交換留学生も含む) 用日本語教育のコースデザイン策定においては、日本語力調査とともに、診断的評価 (例えば、クラス分けのためのプレースメントテスト) だけでは得られない、学習者自身の日本語学習の目的を知るニーズ調査を検討し実施するとともに、コース展開中にも、形成的評価 (formative assessment) を実施するなど、学習者の学習状況をモニターしながら学習者に合わせて調整できるコースデザインを考える段階にあると考えられる。

1-2. 留学生に対するキャリア支援教育と日本語教育との関わり

日本語教育という枠組みは、大学教育の枠組みの中で機能するものであることから、大学の一授業としての捉え方だけでは学習者主体の教育体制とはならないのは論をまたない。留学生にとっても、卒業後の進路決定は日本人学生と同様かあるいはそれ以上に重大な問題となる。そこで、ここでは、キャリア支援教育と日本語教育との関わりについて、今後押さえておかなければならない課題を、日本語力の育成という観点から整理する。

さて、加速する日本企業のグローバル化、深刻な人材不足、インバウンド対策などを背景に、高等教育機関で学ぶ留学生に対しては、大学卒業後、日本での就職が受け入れる側からも送り出す側からも注目され、期待されている。2019年6月、政府は「外国人留学生の就職支援」について閣議決定を行い、「高度外国人材」として留学生の獲得に乗り出した。2013年度の外国人留学生 (学士・修士・博士) の日本国内の就職率は3割程度であったが、2020年度までに5割まで引き上げることを目標としている。(文部科学省 2017) それに伴い、大学等においては日本の企業文化、ビジネス日本語講座の開設やインターンシップといった特別プログラムの実施など、日本で就職するためのキャリア支援教育が求められることとなった。

奥田(2015)は、就職支援としてのビジネス日本語教育の領域は「就職・就業に必要な活動」「職業・職種の変動に関わらず必要なスキル」「アカデミック・ジャパニーズ + α 」の三つに大別されると述べ、その関連を図4のように示している。

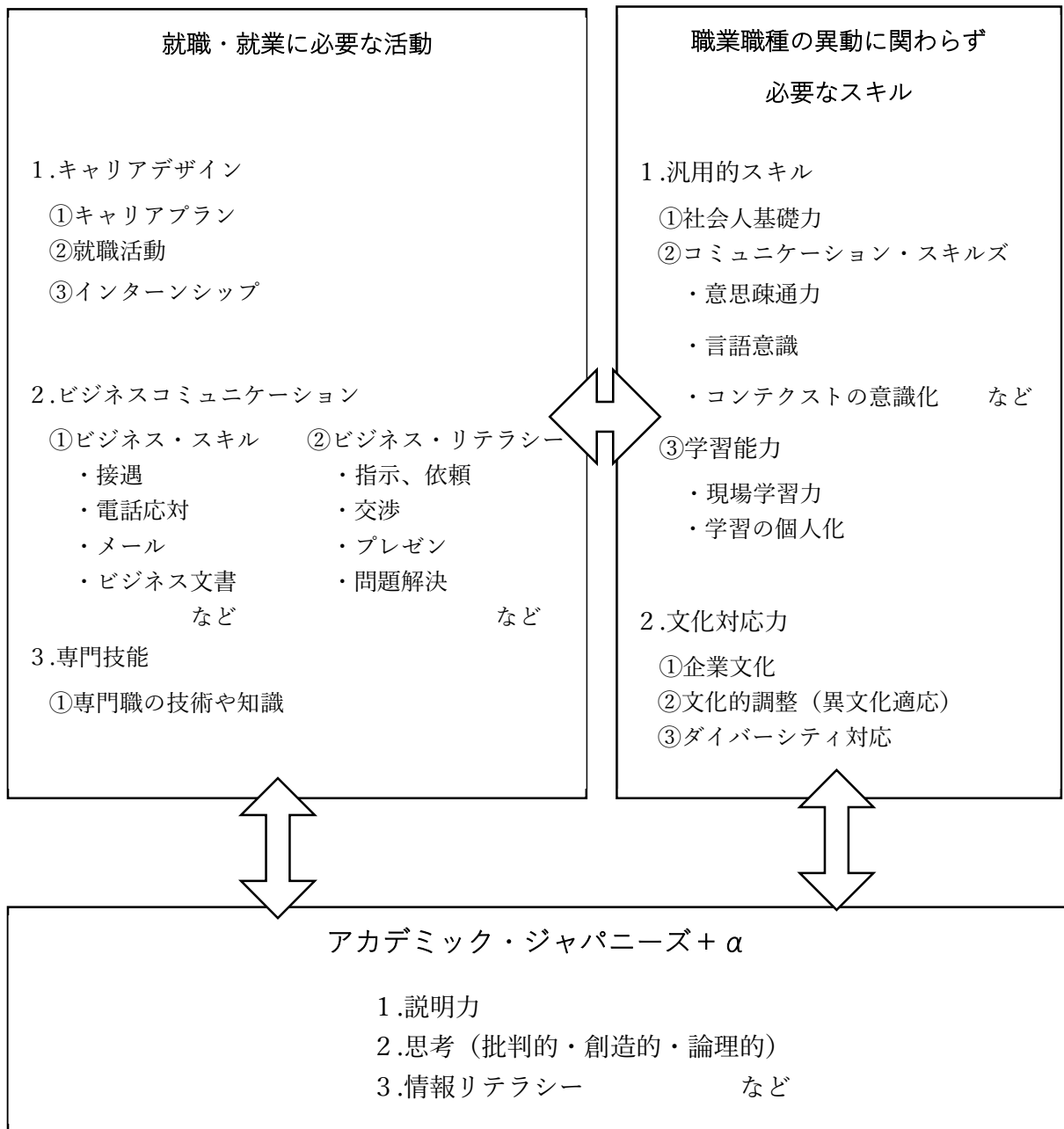


図4 ビジネス日本語教育の領域 *奥田(2015)の図表を元に作成、一部改編あり

この図4で特に注目されるのは、「アカデミック・ジャパニーズ+ α 」の捉え方である。菅長・中井(2015)は、大学で学ぶアカデミック・ジャパニーズ(以下、「AJ」とする)をAJ①(大学での勉強に必要な日本語のスキル)とAJ②(大学教育で求められる能力養成の一環)という二つの視点で分け、AJが「職業人としての仕事にどのように活かされているか」、「学生時代に培ったAJと仕事上求められるものとは何が違うか」について聞き取り調査を行った。その結果、直接社会に出てから役立つの

は、問題発見・解決能力、基本的な思考・考え方など、AJ②によって培われた思考能力であり、AJ①の言語的スキルは、要点を伝える際のプレゼン力という面において、大学でも社会でも共通して要求されると報告している。(AJについては、4-2で、大学教育における優位性についても述べる。)

池田(2019)もまた、コミュニケーション・スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力など「汎用的技能」は日本人学生も留学生も身につけるべきキャリア教育であるとした上で、留学生には汎用的技能を発揮する際の意味疎通の基盤となる「日本語能力の育成」が不可欠であると述べている。一方で、「就職に必要な日本語」「企業が留学生に求める日本語レベル」「求める能力」の曖昧さについて指摘している。ディスコ(2018)が実施した「企業が外国人留学生に求める日本語力」の調査結果では、日本の企業が求めるのは、「N1」や「母語話者レベル」といった単純な基準で測られてしまうが、実際に留学生との交流会に参加した企業からは「こんなに日本語ができるとは思わなかった」という意見も聞かれるという。そして、その一因を企業側が外国人留学生を正しく理解できていないことだと分析している。そのため、企業が独自に設定した採用基準と採用したい留学生のコミュニケーション能力の実態の理解と乖離しているのではないかと指摘している。こうした乖離を防ぎ、企業人として必要な実践的な日本語運用能力を身につけるには、大学の講義のような座学だけではなく、状況的学習^{*1}や正統的周辺参加^{*2}による学習が必要であると示唆している。

このように、社会的知識を付与するキャリア支援教育と言語的基盤を形成する日本語教育は留学生のキャリア支援教育を進める上で切り離せないことが明らかとなった。しかし、高等教育機関における留学生のキャリア支援教育はまだ始まったばかりであり、その教育方法は確立していない。その中で、双方の教育を相互補完できるようなカリキュラムの策定やコースデザインが必要である。

*1 状況的学習：学習を「習得すること」と見る見方に対して、学習を「参加の過程」と捉え、さまざまな社会的な活動に参加することで学びが得られるとする考え方

*2 正統的周辺参加：状況的学習の中心的な概念。「学習主体の行為の変化（熟達化）、実践についての理解の変化を、社会的実践の構造との関係から包括的に捉えるための枠組み。」(西口 2001)
学習者が社会的実践に参加して、徐々に能力を発揮していく過程を捉えた学習観

2. 本学留学生に対する日本語教育支援

ここでは、本学留学生に絞って、現在行われている日本語教育支援について述べる。本学の留学生に対する日本語教育は、日本人学生に対する初年次教育（通年）と同様に位置付けられており、大学での学習に必要な日本語力（アカデミック・ジヤパニーズ）の涵養を目指したものである。表2に示すとおり、日本語学習経験がほとんどない交換留学生をはじめ、大学院進学を目指す編入生など多様な日本語レベルの留学生が在籍している。このような状況を踏まえ、共通シラバスによって同一目標を設定しつつ、日本語力によって学生を六レベルに分け、各レベルに応じた授業を展開している。レベルによるクラス分けには、J-CAT テスト（Japanese-Computerized Adaptive Test）を用いている。また、授業はCEFRやJFスタンダードの基準に基づき、4技能（聞く・話す・読む・書く）を総合的に学習する内容となっている。なお、CEFRやJFスタンダードの詳細については別の章で述べる。

その他、日本語教育に関連する科目として、「学びの技法（留学生）」「日本事情」「キャリア形成論」などがあるが、現在は語学教育というよりも教養教育としての側面が強い。

(1) 留学生の状況（2019年度）

表2 留学生の国籍・在籍期間（2019年度）

留学生	在籍期間	国籍
学部生（新入生・編入生）	2年～4年	中国、台湾、香港、韓国、ベトナム
交換留学生	半年～1年	中国、台湾、韓国
大学院生	2年	中国、台湾、韓国、ベトナム

(2) 本学の日本語シラバス（全レベル共通）

2019年度の留学生日本語科目については、共通教育の科目が原則共通シラバスを設定することになっている点を踏まえ、表3に示すように、全クラス統一シラバスとして示している。ただし、個別的には、それぞれのクラスにおいて、教育内容、到達目標をはじめとして評価に至る具体的なシラバスを提示し、詳細な説明を行っている。

表3 日本語 I~VI シラバス (2019 年度)

開講期・単位	1年 前後期・2単位 (演習)
講義の目的および概要	この科目は、日本語非母語話者のための日本語科目である。授業では、各レベルに応じて「聞く・話す・読む・書く」の4技能を総合的に学習する。この日本語科目を通して大学での学習に必要な日本語力(アカデミックジャパニーズ)の向上を目指す。
講義方法/課題に対するフィードバックの方法	<p>【講義方法】 授業では、個人やペア、グループなどさまざまな形で活動を行う。語彙や文法に関する知識、学習内容の理解については、小テストやレポート、試験などで確認する。</p> <p>【課題に対するフィードバックの方法】 課題の結果は授業内で説明し、必要に応じて全体または個別に補助資料を配布する。</p>
授業計画	<p>以下の通りに実施していくが、進度・学生のレベルにより変更することもある。</p> <p>①ガイダンス・クラス分け ②～⑦ 各レベルに即した学習内容(文法・文型、語彙、音声その他) Unit1 ⑧学習内容に関する中間的確認テスト ⑨～⑭ 各レベルに即した学習内容(文法・文型、語彙、音声その他) Unit2 *レベルごとの学習内容の詳細は別途配布する。 ⑮まとめ(復習テスト)</p>
到達目標/卒業認定・学位授与の方針との関連	<p>【到達目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれのレベルに応じた「聞く・話す・読む・書く」の4技能を向上させる。 ・状況に応じた適切な日本語を考え、使えるようになる。 ・大学での学習で使う日本語(アカデミックジャパニーズ)について理解する。 <p>【卒業認定・学位授与の方針との関連】 「自立して生きていくための幅広い教養・技能を身に付けている。」に基づき、大学での専門科目に必要な日本語力、日本社会で活用する日本語力を身につける。</p>

成績評価基準 と方法	<ul style="list-style-type: none"> ・毎時の課題に対する取り組み 20% ・授業中の積極的な回答または発表 20% ・毎時の学習内容に関する小テスト 20% ・まとめの課題／復習テスト 40%
テキスト・ 参考文献	<p>【テキスト】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・クラスレベル毎に授業時に指示する。 ・副教材・資料などは必要に応じて指示する。 <p>【参考文献】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・必要に応じて紹介する。
授業外学習	<ul style="list-style-type: none"> ・学習した内容の復習やまとめを行うこと。 ・小テストや課題の準備をすること。 ・次回に学習する課の予習を行うこと。

(3) 日本語教育担当教員 (2019 年度)

専任 5 名、特任 1 名、非常勤 2 名が担当している。上級クラスを除き、各クラスともチームティーチングによる授業を実施している。

(4) その他の日本語支援【ワーク・スタディ制度】

日本人学生が留学生の日本語の支援をする制度である。平日の午後、「International Lounge」と呼ばれる留学生のためのサポートルームに日本人学生が常駐しており、支援を希望する留学生が自主的に訪問する。

内容は大学の授業に関する質問をはじめ、大学生活や異文化に関する質問も行われており、日本の生活文化理解や日本語支援だけでなく、日本人学生との交流の場としても機能している。

2-1. 本学留学生の J-CAT 項目別得点に見られる日本語力

留学生は受験の際には、日本語能力試験や日本留学試験といった公的試験の成績を参考として用いているが、受験時期と来日時期の時間的間隔が大きいいため、再度、日本語能力の測定が必要となる。効果的な日本語教育を実施するためには、できるだけ正確に日本語力を把握し、レベルにあった日本語授業の提供が不可欠である。このような状況に対応するため、本学では、留学生の日本語のレベルの判定及びクラス分け

に、J-CAT テストを用いている。まず、当該テストの特徴について示し、続けて本学留学生の状況について説明する。

2-1-1. J-CAT テスト (Japanese-Computerized Adaptive Test) の特徴

このテストは、非母語話者の日本語能力を、コンピューターを使って自動で判定するテストである。このテストの最大の特徴は、コンピューターが項目応答理論に基づき受験者の能力を判断し、受験者の能力にあった問題を自動的に順次出題するという点である。これにより、能力差がある受験者であっても、同時受験が可能である。2点目の特徴は、受験者数や受験場所の制約を受けないことである。コンピューターがあれば、来日前のレベル判定も可能である。さらに、受験後、コンピューター処理により、すぐに試験結果が通知されることから、試験実施の省力化と迅速なクラス分けが可能である。

2-1-2. J-CAT テストと日本語能力試験 (JLPT) との関わり

このテストは、「聴解」「語彙」「読解」「文法」の4分野から出題され、各分野100点満点、合計400点満点のテストである。出題は『日本語能力試験出題基準(改訂版第2刷)』の出題基準及びレベル分けに基づき設計されていることから、日本語能力試験のレベルによる受験者の日本語力を推測することができる。今井ほか(2012)などの先行研究により、日本語能力試験との関連付けの検証がされている。(表4)

表4 J-CAT テスト得点と日本語能力試験 (JLPT) との関わり

J-CAT のスコアについて			
スコア互換表			
J-CAT	Proficiency Level		JLPT 日本語能力試験
-100	Basic	初級	Level 4
100-150	Pre-Intermediate	中級前半	Level 3
150-200	Intermediate	中級	
200-250	Intermediate-High	中級後半	Level 2
250-300	Pre-Advanced	上級前半	Level 1
300-350	Advanced	上級	
350-	Near Native	日本語母語話者相当	

* 「J-CAT」 HP より一部抜粋

2-1-3. 本学留学生の J-CAT 得点とクラス設定（前期/春学期）

J-CAT 総合点によるクラスレベルとクラス項目別得点（前期/春学期 89 名）

表 5 クラスレベルごとの項目別得点

クラス レベル	J-CAT 点数区間	J-CAT				
		合計平均	聴解平均	語彙平均	文法平均	読解平均
日本語VI	280-316	296.6	80.6	73.1	67.5	75.4
日本語V	249-270	261.4	62.0	58.2	70.4	70.8
日本語IVa	234-247	240.7	63.4	58.5	61.2	57.7
日本語IVb	217-232	225.8	61.2	56.9	51.6	56.2
日本語IIIa	214-200	208.6	55.1	56.8	46.8	49.9
日本語IIIb	180-199	186.3	48.8	49.9	39.2	48.4
日本語II	163-179	171.4	47.5	45.5	40.8	37.6
日本語I	79-153	125.0	30.5	41.4	21.9	31.2

（注）教師の判断、学生の希望によるクラス移動があったため、実際のクラス分けとは一部異なる。

本学における留学生日本語では、J-CAT の総得点を目安に、8 レベルにクラス分けを行なっている（表 5）。適切なクラスサイズとの兼ね合いから、J-CAT の得点範囲ではなく、効果的な学習が可能となるよう、1 レベルにつき 15 名以下になるよう調整しているため、レベル間の得点幅は等しくない。

日本語VI・Vは、上級レベルのクラスであり、ほぼ全項目において他のレベルより平均点が高いが、特に読解の得点率が7割以上であることがわかる。さらに、日本語VIは、聴解力も高いことが明らかとなった。一方、日本語II以下では、特に読解力が著しく低いことがわかる。この点からも、クラス毎の学習内容を随時検討し、学習者主体の学習内容になるように努める必要が認められた。

2-1-4. 本学留学生の J-CAT 得点とクラス設定（後期/秋学期）

J-CAT 総合点によるクラスレベルとクラス項目別得点生の項目別得点(後期/秋学期)

表 6 クラスレベルごとの項目別得点

クラス レベル	J-CAT 点数区間	J-CAT				
		合計平均	聴解平均	語彙平均	文法平均	読解平均
日本語VI	271-336	291.2	82.0	69.6	66.8	72.9
日本語V	251-270	259.9	74.3	61.3	61.6	62.8
日本語IVa	228-246	233.6	64.1	53.9	56.0	51.9
日本語IVb	215-226	220.2	59.2	58.1	51.1	51.9
日本語IIIa	214-202	207.7	57.0	51.6	46.7	52.4
日本語IIIb	180-199	188.6	53.1	44.3	45.1	46.1
日本語II	150-178	163.3	40.4	44.2	37.3	41.4
日本語I	108-148	133.0	34.2	39.7	20.2	31.2

表 6 から日本語VIレベルの得点を見ると、文法の平均が前期よりもやや下がっていることがわかる。その要因の一つとして、上級レベルのクラスでは、JLPT の文法項目を授業では扱わないことが考えられる。J-CAT のような試験では、積み上げてきた学習によって得点力に差が出るものと思われる。また、前期同様、上級レベルでは、聴解・読解の得点率が高い。一方、日本語 I レベルでは、全ての分野において得点が低く、文法や語彙といった基礎力の低さが聴解や読解の理解を困難にしていると推測される。こうした状況は、1章で述べたように、学習者のニーズ調査と分析、レディネス調査と分析を学習途中でも行う必要性を示唆しており、形成的診断と併せて、次年度に向けての課題となる点である。

2-2. 大学教育における聴解力・文法力・読解力に対する対応

本学の日本語教育はアカデミック・ジャパニーズの涵養、すなわち、大学の講義理解を目指していると前項で述べた。まず、大学の講義は、日本語学校における日本語教育とは大きく異なるものであることを確認しておきたい。日本語学校では、文法や語彙をたくさん知っている、文法が正確であるという日本語の基礎的事項のインプットに重きが置かれるが、大学の講義では、その基礎的な日本語能力に加え、学習言語能力（CALP=Communicative Academic Learning proficiency）が必要であると先行研究で指摘されている。（中西 2016）ここで、注意したいのは、基礎的な日本語力が不十分である場合、学習言語能力を高めることは難しい。つまり、学習言語能力は、基礎的な日本語力の上に醸成されるということである。

では、留学生が第二言語で大学の講義を理解するにはどのような技能が必要だろうか。片山(2002)は、「講義を聞く」「板書や資料を読む」「理解したことをノートに書く」の3技能を挙げ、講義を理解するための三つのステップを示した。その中で、「講義を聞く」という作業が、単に聴解力の問題だけではなく、音を聞き取る、音の強弱を聞き分けポイントを判断する、ポイントをメモするという一連の作業の一つのスキルにすぎないことがわかる。文法力、読解力も同様に、教師の板書や教科書の内容を理解するだけでなく、教師が与える課題の意味を理解する、課題について考える、課題を書いて提出するといった様々な場面での複合的な関わりを理解することが真の理解といえるだろう。このような視点から表5、表6に示すテスト結果を見た場合、日本語レベルの高い学生の聴解力は学習言語能力における聴解力であると想像できる。一方、日本語レベルの低い学生の聴解力は基礎言語能力の比重が高い聴解力ではないだろうか。様々なレベルの学生が在籍する場合、田中・椎名(2018)が、留学生の聞き取り調査によって、講義理解の困難点を調査したように、本学においても、個々の学生（もしくはレベル）が抱える困難点を明らかにする必要がある。その上で、レベルに応じた能力の養成を検討すべきである。

ステップ2 講義中

ノートを取りながら先生の話聞く。

- ・講義の本題に入る前に述べられる「その日の講義について」を聞き逃さない。
- ・ポイントを示す言葉以外の手がかり（大きい声・ポーズ・ジェスチャー）活用。
- ・分からないことがあっても、止まらない。大切な内容は、言葉や表現を変えてくりかえし話されるので、大丈夫。

図5 「講義を理解するための三つのステップ」（片山 2002）から一部抜粋

2-3. 本学の留学生対象日本語クラスの設計（2019年度）

これまで示してきたように、日本語運用の面で能力差のある留学生に対し、きめ細かく効果的な日本語授業を実施するため、以下の基準によりクラス設計を行った。

- ・少人数制クラスの設置（平均15名）
- ・4技能を学ぶ総合型日本語授業
- ・コミュニケーション重視の授業
- ・全レベル共通シラバス準拠による各レベル到達目標の設定と明確化
- ・レベル到達目標準拠によるクラスごとの目標設定と授業内容の決定
- ・同一レベル内における評価基準の統一

2-3-1. 設置クラスとクラス目標

設置クラスとクラス目標は以下の通りである。（表7）各レベルのクラス数は、学生の異動により前期・後期で異なる。

表7 設置クラスと到達目標（2019年度）

レベル	授業数	授業項目	到達目標
日本語 VI	2コマ /週	AJ	①専門学術的な文法・語彙・表現を習得し、大学の講義を受講する上で必要な総合的な日本語力を身につける。 ②複雑なテキスト等から必要な情報を探し、整理したうえで、自分の意見を論理的に表現することができる。
		読解	
日本語 V	2コマ /週	AJ	①専門的な文法・語彙・表現を習得し、大学の講義を受講する上で必要な総合的な日本語力を身につける。 ②専門的な資料から、情報や意見などを読み取り、自分の意見を正確に表現できる。
		読解	
日本語 IV	2コマ /週	AJ	①中級レベルの文法・語彙・表現の発展を図り、大学の講義を受講する上で必要な総合的な日本語力を身につける。 ②中級後半の文（中文から長文）を読み、主張や結論を把握する力を身につける。 ③的確な構成、文体で自分の意見を表現できる。
		読解	

日本語 Ⅲ	2 コマ /週	作文	①中級レベルの文法・語彙・表現の定着を図り、大学の講義を受講する上で必要な総合的な日本語力を身につける。 ②中級程度の文（短文から中文）を読み、主張や結論を把握する力を身につける。 ③既習事項を用いて自分の意見を表現できる。
		読解 文法	
日本語 Ⅱ・Ⅰ	4 コマ /週	作文	基礎日本語の定着を図り、大学の講義を受講する上で必要な総合的な日本語力を身につける。
		読解	
		文法	

(注) 1 コマは 90 分

2-3-2. 授業内容と使用教材

各レベルの到達目標達成のため、表 8 の教材を指定したが、教科書は主に学生の予習・復習用である。それぞれの授業においては、大学生活や専門科目の履修が容易になるようなトピックの選定、タスクの実施を目指し、オリジナル教材を多用した。

日本語初級（入門期）の交換留学生在が在籍する基礎クラスにおいては、日本の紹介を交えながら、教科書の内容を中心とした基礎的な授業を展開した。

表 8 授業内容と使用教材（2019 年度）

レベル	主な使用教材（上段：前期、下段：後期）	授業内容
日本語 Ⅵ・ Ⅴ	『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』 『留学生のための読解トレーニング』 『国境を越えて』本文編、タスク編、語彙・文法編 『2019 年の論点 100』	教材だけでなく、新聞記事やラジオなど実際のテキストを用いた演習。AJ と読解はそれぞれ独立した講義内容。
	『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』 『留学生のためのジャーナリズムの日本語』 『2019 年の論点 100』 『国境を越えて（本文編）』	

日本語 IV	『話す・書くにつながる日本語読解』中級	科書+タスク活動により、社会的な知識を養成。チームティーチング。
	『新中級から上級への日本語』	
日本語 III	『どんどん使える！日本語文型トレーニング』 『読む力 中級』 『中級を学ぼう 中級前期日本語の文型と表現 56』	教科書準拠+基礎的知識の定着を図る活動。チームティーチング。
	『中級を学ぼう 中級中期日本語の文型と表現 82』 『中級を学ぼう 中級前期日本語の文型と表現 56』	
日本語 I・II	『初級日本語文法総まとめ ポイント20』 『大学・大学院 留学生の日本語 ①読解編』改訂版	基礎文法や読解ストラテジーの定着を図る内容。チームティーチング。
	『中級へ行こう 日本語の文型と表現 55 第2版』	

(注) 各教材の発行所等は文末に記す

2-4. 課題

2019年度の日本語授業実施の結果、次のような課題が明らかとなった。

(1) J-CAT テストの得点による技能別の能力の把握

口頭でのコミュニケーションは得意だが、テキストが読めない、レポートが書けないという学生や、逆にレポートは書けるが、口頭表現ができないという学生もおり、レベルに応じたクラスであっても、学習項目によってはクラス内で差が生じている。

(2) 非漢字圏学生に対する漢字教育の必要

非漢字圏の学生にとって、やはり漢字の習得が難しく、読解などインプット課題において、困難を極めている。特に、中級以下のレベルで、漢字学習が日本語学習の支障となっている例が見られる。2019年度は、漢字学習に特化した授業を行っておらず、学生の自立学習に任されたことも一因である。

(3) 大学の学習生活に対する意欲

留学生は、来日とほぼ同時に大学生活や授業が始まる。履修登録や生活の諸手続きなど煩雑なことが多く、大学生活の充実感が得られにくい状況にある。そのため、授業出席や日本語学習への意欲が下がってしまう学生が一部に見受けられる。

(4) 日本留学の動機づけ

留学の目的がはっきりしない状態の学生も見受けられる。大学での学習やその後の進路に対する展望など、明確な目的がないと、学習全体の意欲が失われ、日本語力向上にもつながらない可能性がある。

3. 外国語教育における学習者の言語運用能力判断の基準

この章では、日本語教育を含む外国語教育に関して、学習者の言語運用能力を測る尺度としてヨーロッパで考案され運用されている国際標準規格である「CEFR (Common European Framework of Reference for Languages、日本では「ヨーロッパ言語共通参照枠」)」とその CEFR をモデルとして国際交流基金によって開発された「JF 日本語教育スタンダード」を取り上げる。その目的は、大学学部教育における日本語教育の教育内容を考える上でも、学習者の言語運用能力に関する客観的な指針をもとに学習到達目標を検討し、それを教育内容に反映させる必要があるからである。言語運用能力の客観的尺度は、学習者にとってもまた教育担当者にとっても、その時点での学習者の日本語力を評価・判断する基準として機能する。それぞれの概要は次項以降に述べることにするが、学習者の言語運用能力に関する評価は、診断的な評価として一時的に行われるものではなく、その時点での形成的な評価にも関わるものである。

なお、学習者の言語運用能力の評価に関しては、ACTFL(American Council on the Teaching of Foreign Languages、全米外国語教育協会)の OPI (Oral Proficiency Interview) による基準もあるが、ここでは言及しない。

3-1. CEFR

CEFR の特徴は大きく二つ挙げられる。まず、1点目は、「複言語主義」に基づいている点である。CEFR は、複言語・複文化社会であるヨーロッパ地域において、外国語の運用能力を言語の枠や国境を越えて同一の基準で測ることができる国際的な指標として規定された。そのため、学習者、教授する者及び評価者が外国語の熟達度を同一の基準で判断できるように開発されている。2点目は、「行動中心アプローチ (action-oriented approach)」に基づいている点である。行動中心アプローチは、文法を先に学ぶのではなく、「言語を使って何ができるか」という視点に立つ。例えば、「自己紹介をする」「買い物をする」といった具体的なタスクを先に示し、タスク達成に必要な言語や文法を習得するという方法である。したがって、CEFR の共通参照レベルでは、初級から上級の基準を記載する際に、このレベルの学習者であれば、「Can Do (～ができる)」という指標を用いている。

レベルは、図6に示すとおり、C2、C1、B2、B1、A2、A1の6段階に分けられ、各レベルで求められる到達目標(全体的尺度)を「Can Do (～ができる)」で表している。例えば、A1レベルでは、簡単なやりとりしかできないが、A2レベルでは、日常的な情報交換ができ、他者の助けがなくても課題を遂行できる内容となっている。

る。さらに、この全体的尺度を具体化するため、各レベル別に、493 のカテゴリリスト（活動・方略・テキスト・能力）が設けられている。

**「学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」(CEFR)
共通参照レベル： 全体的な尺度**

C2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。 ○ いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
C1	<ul style="list-style-type: none"> ○ いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。 ○ 言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。 ○ 社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。 ○ 複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
B2	<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。 ○ お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。 ○ かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
B1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。 ○ その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。 ○ 身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
A2	<ul style="list-style-type: none"> ○ ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。 ○ 簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。 ○ 自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
A1	<ul style="list-style-type: none"> ○ 具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。 ○ 自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。 ○ もし、相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

吉島・大橋(訳・編) 2004: pp.25 より ©Goethe-Institut Japan in Tokyo

図6 CEFR 「全体的な尺度」(国際交流基金 HP より転載)

3-2. JF スタンドアード

国際交流基金（Japan Foundation）の JF スタンドアードは、「相互理解を理念とした日本語教育のための枠組み」として開発されたもので、グローバル社会に則した日本語教育のコースデザイン、授業設計、評価を考えるためのものとして知られている。以下、国際交流基金のホームページ (<https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do>) で紹介されている「JF 日本語教育スタンダード」の内容に則して、その概略を示す。

まず、JF が基本的理念としてあげる「相互理解」のための日本語教育では、何よりも日本語コミュニケーション能力が重要である。その「言語によるコミュニケーションを通じて相互理解を深めていく」ための能力として挙げられているのが、

課題遂行能力：言語を使って具体的な課題を達成する能力

異文化理解能力：お互いの文化を理解し尊重する能力

の二つである。

国際交流基金の活動が『文化』と『言語』と『対話』を通じて日本と世界をつなぐことを基本とすることから考えれば、相互の文化理解を築き上げる「異文化理解能力」は日本語を第 2 言語として習得を目指す外国人留学生にとっても重要な目標になり得る。ただ、大学の学部教育でより重要性の高いものとは考えると、やはりさまざまな課題に向き合い、それを日本語という言語によって解決するためには、「課題遂行能力」の育成は欠かせない。

「JF 日本語教育スタンダード」では、この「課題遂行能力」は、「コミュニケーション言語活動」と「コミュニケーション言語能力」とに分けている。このうちの「コミュニケーション言語活動」は、さらに「受容」「産出」「やりとり」といった三つのカテゴリーに分類されて、それぞれ「JF Can-do」によって「A1」から「C2」までの 6 段階に分けられている。（図 7）

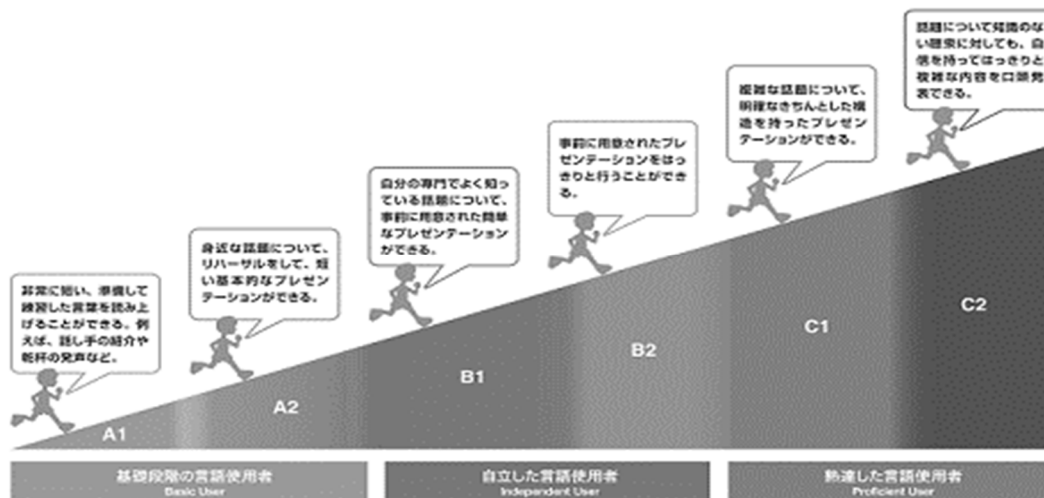


図 7 「Can-do の 6 レベル」（国際交流基金 HP より転載）

なお、「受容」「産出」「やりとり」といった言語活動は、具体的な状況における言語活動を参照しつつ、それぞれ「何ができるか (Can-do)」といった基準で活動内容が解釈され、学習者がどこまで「できること」として日本語を活用できるによって課題遂行能力が測られるという仕組みとなっている。一方、「コミュニケーション言語能力」は、文字、語彙、文法、といった日本語の言語知識や日本社会における言語運用に関する能力を念頭に、「言語構造的な能力」「社会言語能力」「語用能力」の三つの能力が想定されている。この三つの能力が先の「コミュニケーション言語活動」を支える能力となる。

以下の図 8 は、「課題遂行能力」を支える「コミュニケーション言語活動」と「コミュニケーション言語能力」のカテゴリーを示したものである。

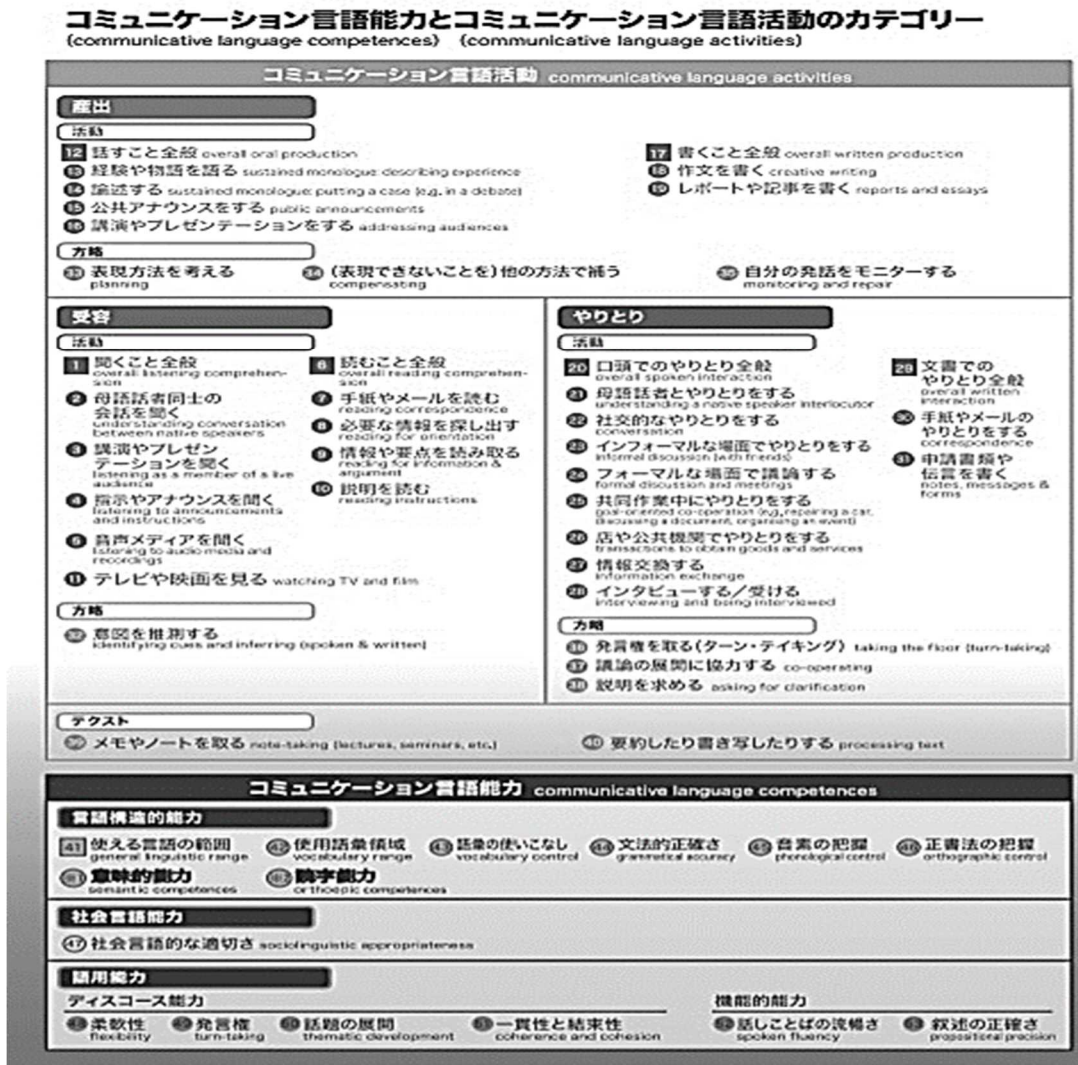


図 8 コミュニケーション言語活動とコミュニケーション言語能力の項目

(国際交流基金 HP より転載)

図8を見る限りにおいて、「コミュニケーション言語活動」は、「受容」「産出」「やりとり」いずれにおいても、具体的な行動場面に基づいて捉えるような枠組みとなっている。さまざまな行動場面を何らかの枠組みで捉えることは、難しさが伴う反面で、日本語学習者にとっては、行動目標が明確となる点で、学部留学生の大学生活、特に学習場面で必要とされる言語活動としては、その有用性が高いと思われる。その上、「方略」という項目で、学習者の言語学習ストラテジーが取り上げられている点も、大学の専門科目の学習にも応用できる項目である。

「JF日本語教育スタンダード」が国内外のさまざまな日本語学習者を対象とし、グローバル社会における「相互理解」を理念として考案されたことから考えると、これをそのまま大学の学部教育における日本語教育コースデザインに取り入れることは、現状ではそれほど簡単なものではない。ただ、「Can-do」をもとにした日本語によるコミュニケーション能力の客観的な判断基準を提示している点は非常に参考になる点である。また、この基準が「課題遂行能力」に基づくものであるという点で、大学教育においても、留学生の日本語による「課題遂行能力」育成を検討するための指針ともなるものであると考える。

4. 大学教育において求められる日本語力

ここでは、学部留学生が大学の専門教育について学ぶためには、どのような言語力が求められるのかという点について、生活言語と学習言語との相違、学部留学生教育におけるアカデミック・ジャパニーズの優位性の二つの観点から述べることにする。

まず概略的に、大学の学部教育において、留学生にはどのような日本語力が求められるのかについて触れておきたい。それは、何よりも大学教育全体の枠組みの中で留学生教育をどのように考えるかにつながる視点がそこにあるからである。

一般的に、日本の大学の学部教育で行われている学習には、日本人学生と留学生の区別なく、いわゆる言語の4技能（「読む、話す、聞く、書く」）のすべてにおいて、日常的に使う日本語力とは異なる、比較的高いレベルが求められると考えられている。実際に、初年次教育から教養教育、専門教育への過程において、必要とされる日本語力が徐々に難しくなるというよりは、いずれの段階においても、講義の内容理解・文献の購読・資料の収集と分析・プレゼンテーション・レポート作成など、さまざまな機会を通して、日常生活日本語とは次元の異なる日本語力が求められる。言い換えれば、大学の学びに必要な日本語力は、日本人学生と留学生の区別なく、求められるレベルは想像以上に高いと考えて良い。

その一方で、留学生の大学における単位修得においては、日本語力よりも留学生の学習に対する自覚と目的意識が関係する（大田ほか 2011）という報告もあるが、田中・椎名（2018）では、留学生の講義理解の困難点に焦点を置き、(1)「内容理解に関わる困難」、(2)「教師の発話行動にかかわる困難」、(3)「教師から提示される資料にかかわる困難」、(4)「教師による講義構成・方式にかかわる困難」、(5)「講義を踏まえたアウトプット活動・場面における困難」、(6)「意識レベルの困難」の6つの困難点についての報告を行っている。この留学生が抱える困難点のうち、(2)、(3)、(4)は教師由来の問題でもある。この点については、1のコースデザインでも触れたように、学部留学生に対する日本語教育支援体制が全学的な課題でもあることを踏まえ、学部教育における留学生への対応にあたっては、常に学習者のニーズおよびレディネスを形式的に診断しつつ、学部としての留学生教育のあり方が検討され、学部科目の運用がなされることが期待される。一方、留学生由来の困難点として、特に日本語力に関わるのが(1)と(5)である。実は、この(1)「内容理解に関わる困難」にしても、(5)「講義を踏まえたアウトプット活動・場面における困難」にしても、純粋にその時点での日本語力が影響しているとは言えないところがある。田中・椎名（2018）では、(1)の困難点について、大学の講義で用いられる用語（専門用語に限らない）の使われ方、その聞き取りなど、日本語母語話者の想定を超えた問題で講義理解が十分に進まないケースがあることを示唆している。さらに、内容理解を支える背景知識の不足は、

留学生に対する日本語教育の領域では扱えないことが多いことも、講義理解を妨げる要因ともなることが指摘されている。また、(5)に関しては、特にプレゼンテーションとレポート作成に困難を抱えている点は、大学での学習における日本語力を考える上で、客観的な指標になるものと思われる。

学習者である留学生の側から捉えた大学の講義理解に関する課題は、大学の教学組織が取り組まなければならない課題を提示するとともに、留学生にとっての学習に必要な日本語力の考え方を見直すことにもつながる。そこで、以下、いわゆるバイリンガル教育で問題となる BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills)と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)、および「日本留学試験」の実施以降日本語教育の世界でさまざまな議論されて現在に至るアカデミック・ジャパニーズ (Academic Japanese) の考え方を取り上げ、学部留学生の日本語教育・日本語習得支援との関わりを述べることにする。

4-1. BICS と CALP について

先に 2-2 において、学習言語能力 (CALP) は基礎的な日本語力の上に醸成されると述べたが、ここでは、その CALP と生活言語能力として知られる BICS を併せて、大学生活において留学生が必要とする日本語力について考える。

BICS と CALP は、いずれも言語教育学者である Jim Cummins によって示された言語能力に関する概念である。BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) は、対人伝達言語能力とも訳されるが、一般的には生活言語能力として知られている。いわば、日常の生活場面で必要とされる言語能力である。一方、CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) は、認知・学習言語能力、簡単には学習言語能力と呼ばれる。いずれも、本来はバイリンガル教育における子どもの言語発達に関連して、Cummins が提唱したものである。では、この BICS と CALP という概念はどのようにして考え出されたものか。また、この考え方は、大学教育という場における日本語教育とどのように関わるのかを見ていくことにする。

まず、BICS と CALP という概念に関して、本林 (2000) は、「表面的には流暢に第二言語を操る子どもたちが、学業の場面においては困難を示す」という現象を説明するために生まれた言語能力に関する区別であると述べている。また、真砂 (2012) では、日常会話などの「表面的な流暢さ」と「教育から恩恵を受けるのに必要な学習言語能力」は区別されなければならないことであるとし、「単純な伝達機能を学習者が習得したように見えても、教室で認知的・学力的に必要とされる学習言語能力が相対的に欠けている場合がある」ことから、BICS と CALP との区別の必要性が生まれたことを指摘している。

留学生に限らず、日本語非母語話者が、特に大きな支障もなく日本語による会話を成立させる場合、その言語能力の高さを評価するというのは、一般的にあり得ることである。しかし、日常的な内容を扱う会話と教育現場における学習場面で使われる日本語を同一視するのは、学習者の日本語力を見誤る危険性がある。以下の図 9 に示すのは、コンテキストの高低レベルと学習者の感じる認知的負荷の大小によるコミュニケーションの違いを四象限で示し、BICS と CALP の違いを表したものである。

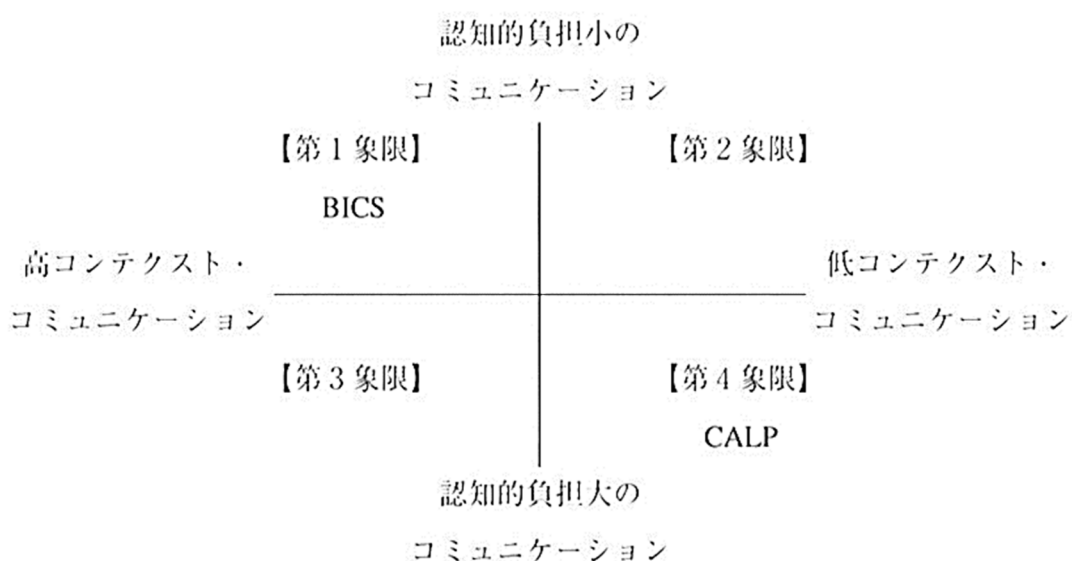


図 9 BICS と CALP の位置づけ (迫田 2002 132 より転載)

図 9 の「高コンテキストコミュニケーション」とは、言語に頼らずに場面や状況の助け、場合によっては非言語行動(身振り手振りなど)が言語行動の助けとなる場合を示し、「低コンテキストコミュニケーション」は、反対に場面に依存することが少ない場合を指す。また、「認知的負担」の大小は、情報処理のレベルが高く、多くの情報量を処理しなければならない場合、その負担は大きくなり、さまざまな思考力が要求される。反対に、日常的、慣習的な対応ですむ場合は、情報量も少なく、複雑な思考を必要としなければ、その負担も小さくなる。

このように、BICS と CALP とでは、場面・状況依存的にも、知的負荷の観点からも、言語活動におおきな違いがあることがわかる。生活言語能力が高い一方で学習言語能力が低い場合でも、日常会話ができることで日本語ができると誤解されやすい(中西 2016)という傾向は、ことばの運用面で問題が生じて学部専門教育に順応できない留学生がいても、日常会話レベルの日本語力によってそれが見過ごされてしまうという点も危惧される。この段階で、学部留学生を如何に学部専門教育に適応

させるかは、日本語教育担当者にのみ任せられるものではなく、学部教育全体で対応すべき問題であることがわかる。母語話者とは、学習者のレディネスが異なる以上、組織的対応のなかで、特に留学生日本語のあり方を検討していく必要があると考える。

先にも述べたが、この BICS と CALP という概念は、第二言語環境にある年少者に対するバイリンガル教育を考える上で提唱されたものである。しかし、言語能力には認知的に二通りの能力があるというこの捉え方は、大学という場で学ぶ留学生にとっても有用である。齋藤・池田 (2016) では、「大学で講義を聞いたり資料を読んだりレポートを書いたりする活動には、CALP が必要である」とした上で、母語話者の CALP が中等教育段階で育つのと異なり、大学入学時点では日本語力が BICS のレベルにとどまっている多くの留学生は、入学後に CALP を獲得しなければならないとしている。日本人学生や大学教職員との日常会話である程度のコミュニケーションがとれていたとしても、そのまま大学における学習・研究活動に適應できるかどうかは未知数である。この点からも、日本語科目の充実も視野に入れつつ、CALP 形成の学習支援のシステムを構築しなければならない。

4-2. アカデミック・ジャパニーズの優位性

学部留学生が大学での学びで求められる日本語力は、前項で指摘したとおり CALP、すなわち学習言語能力である。ここで言及するアカデミック・ジャパニーズ (Academic Japanese; 以下 AJ) は、この大学教育を享受するにあたって求められる日本語力として位置づけられる。

AJ が、そのことばの本義とは別に、日本語教育の世界で注目されたのは、2002 年から導入された「日本留学試験」のシラバスに取り上げられてからである。その後、その規定のあり方を含め、AJ とは何かがさまざまに議論されてきている。そうした議論の中で、その後の AJ 研究を牽引してきた門倉 (2006) は、AJ を「教養教育」と位置づけ、次のように整理している。

AJ とは、「大学での勉学に対応できる日本語力」をさしている。「大学での勉学」の根幹は、「学び方を学ぶ」ことにある。「学び方を学ぶ」ことは、初年次教育において最も有効だが、大学教育全体を通じての〈教養教育〉の中心的課題である。(9)

これに先だって、門倉 (2006) は大学における専門教育にも言及し、次のように述べている。

専門教育においても、「専門知識の習得」というプロセスにおいて、専門領域の「学び方を学ぶ」教育こそが学生にとって有意義な教育となるだろう。(7)

これは、学部留学生のみならず日本人学生にとっても示唆的である。

AJ ということばから、一般論として、大学での学びにおいては専門教育で使われる学術的語彙の習得や専門知識の理解が求められると考えられがちだが、その必要性は否定しないものの、何よりも日本語という言語で「学び方を学ぶ」ことの方が、留学生にとっての大学での学びに寄与するところが大きいというのは十分に傾聴すべき点である。

さて、留学生にとって大学での学びに有効な手立てとなることが期待される AJ であるが、それをどのように日本語教育さらには学部教育において運用するかが問われなければならない。この点について、堀井 (2006;69) では、それまでの日本語教育において注目されてこなかった「何のために言葉を使うのか、何のために大学で学ぶのか」という視点から、「日本語を使っていかに問題を発見するか、いかにその問題を考えていくか、そして、いかに自分が考えたことを伝えていくかを中心に据えるトレーニングを意識的に授業の中に織り込んでいくことが大切ではないか」と考えている。さらに、問題の発見とその解決のプロセスを進めるための「スタディ・スキル」を積極的に取り入れることの必要性にも言及している。

このような「問題発見・課題解決のプロセス」とそれを支える「スタディ・スキル」をどのように大学教育の枠組みとして留学生教育に取り入れていくかが課題となるが、藤森ほか (2011) では、鈴木ほか (2010) の「アカデミックな日本語運用力を高めるためには、AJ①〈言語知識+言語技能〉という能力と AJ②〈問題発見・分析的思考力・問題解決能力〉といった能力の両者が必要である」という指摘に言及し、図 10 を引用して、日本語習熟度の違いに応じて「AJ①」「AJ②」の扱う割合の違いを示している。その上で、「AJ 能力の養成はタスク型活動・内容中心のシラバスによるところが大きい」とも特徴であると指摘している。

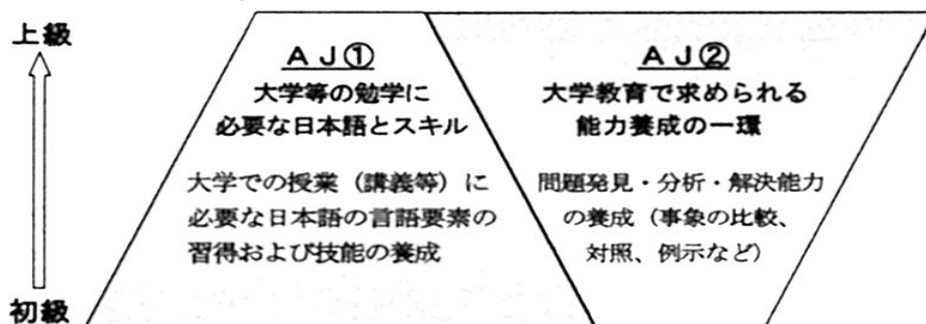


図 10 アカデミック・ジャパニーズの 2 つの視点 (藤森 2011 より転載)

このように、大学学部教育で求められる日本語力を考えると、文法や語彙、音声といった日本語の言語要素の習得を目指すだけでは、学習者の CALP の伸びは望めず、本来の目的である大学教育に対する適応にも支障を来すことになる。繰り返すことになるが、日本語を教えることを基軸に展開する日本語教育部門では、学習レベルに合わせた「AJ①」「AJ②」の具体的なカリキュラム開発が求められるとともに、専門科目の教育を基軸とする学部教育部門においても、それを支援する教学的対応と専門科目におけるカリキュラムの検討が必要である。

さらに、学部留学生にとっては、学部専門教育の理解と併せて卒業後の進路も視野に入れた日本語力の育成も課題になる。いわゆるビジネス・ジャパニーズ(以下、BJ)を大学の留学生教育の中にどのように組み入れるか、これは、留学生にとっても重要な関心事となる点であろう。この点については、1-2 においてもキャリア支援教育との関わりから言及したが、AJ の習得と BJ の学習とが乖離しては、留学生の負担は大きくなるばかりである。

橋本(2011)は、大学における AJ とビジネス場面(特に、相談場面)において必要とされるスキルを比較した上で、「ビジネス場面で必要な言語的な要素やスキルは、アカデミック・ジャパニーズと共通した部分が多いと言える。」と述べている。「言語的要素やスキル」が、具体的にどのような内容か、また BJ の領域をどのように考えるかにもよるが、AJ と BJ とで基本的に共通する点は、基本的には、さまざまな対人コミュニケーション場面で適切な言語運用ができるかどうかにかかっているように思われる。大学での学習において使われる AJ は、単に大学という場だけで通用するというものではなく、社会生活においても運用可能であるべきだが、一方で、それをコミュニケーション能力と併せてどのように育てていくかが問われることになる。この点については、大学での教育場面においても求められる日本語使用の「適切さ」とも関係すると考えている。これは日本語教育における語用論的な指導の必要性とも慣例する課題であり、次章にて述べることにする。

5. 大学教育において求められる日本語教育の考え方-ひとつの方法論として-

この章では、特に大学における日本語教育で、今後取り入れていくべき教育のあり方について、二つの考え方を取り上げる。一つは、近年注目されている CLIL (Content and Language Integrated Learning) であり、もう一つは、語用論的指導である。それぞれの教育観を通して、日本語教育においてそれぞれが目指すものが何かを整理する。

前者を取り上げる理由は、それが、留学生にとって「日本語で学び」ながら「日本語を学ぶ」ことで、先に取り上げた AJ が目指す「問題発見・課題解決のプロセス」とそれを支える日本語力をも含む「スタディ・スキル」の習得に寄与するところが大きいと考えられるからである。

後者については、学部留学生の学習生活において、CALP の習得に加えて認知的な負荷のかかる対人コミュニケーションにおける言語能力も欠かせない要素となるからである。前章で、学部留学生にとって、さまざまな教育機会を通じて CALP (学習言語能力) を獲得することが重要であるという点に言及したが、小川 (2011) は、学部留学生の日本語コミュニケーション能力と専門分野での学習スキルに関する調査を行った上で、このコミュニケーション能力と学習スキルとは「強い相乗関係を持ち、お互いに影響し合っている」ことを検証している。つまり、学部留学生にとって CALP の獲得にあたっては、人間関係構築のための日本語による対人コミュニケーション能力についても十分に考慮されなければならないのである。その意味で、コミュニケーション・スキルと言語学的知識を獲得する上で、語用論の考え方を日本語指導に取り込むことは、教育的効果から考えても有用であると考えられるのである。さらに、大学での学習において育成すべき AJ が学部専門科目の理解にとどまらず、社会生活を視野に入れた能力と位置づけられるとすれば、大学での教育場面における日本語力に求められる「自然な日本語」の育成として、大学の日本語教育における語用論的指導により、対人コミュニケーション能力の育成に関わると考えられる。

以下、この二つの考え方の基本的捉え方と、その目指すところについて述べていく。

5-1. CLIL が目指すもの

CLIL (Content and Language Integrated Learning) とは、日本語では「内容言語統合型学習」と訳される。ある特定の内容 (教科) を、目標言語で学ぶことにより、内容と言語を統合させるという方法である。90 年代から、ヨーロッパを中心に広ま

り、近年、国内でも統合型教育アプローチとして注目されているが、実践報告など、先行論文が少ないため、ここでは『日本語教師のための CLIL 入門』(小林ほか 2018)を参考に、全体像を概説する。

5-1-1 CLIL における「4C」

CLIL の特徴は、Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Community / Culture (協学・文化) という「4C」の概念に沿って学習を設計する点であり、従来の様々な教育理論や方法を統合している。以下に、それぞれの「C」について説明を加える。

①Content (内容)

Content は、教科のテーマやトピックである。CLIL では、トピックを宣言的知識 (わかる知識) と手続き的知識 (できる知識) に分けて考え、意味のある文脈やコース全体の流れの中で、教科学習をさせるものである。その際、言語学習を単体では行わない。

②Communication (言語知識・言語使用)

Communication とは、目標言語をコミュニケーションのツールとして使用することである。例えば、英語学習をするのではなく、数学の学習をする際に、クラスメートや教師とのやりとり、レポート作成などを英語で行うということである。その際、語彙や文法を合わせて学習する。言語学習と言語使用の双方を組み合わせることにより、内容理解と思考の深化を目指す。

③Cognition (思考)

Cognition では、学習者は、暗記などに代表される LOTS (Lower Order Thinking Skills) と呼ばれる低次の思考から、分析や創造といった HOTS (Higher Order Thinking Skills) と呼ばれる高次の思考に発展すると考えられている。そのため、LOTS と HOTS の双方をつなげた授業展開が求められる。

④Community / Culture (協学・異文化理解)

CLIL の授業ではペアワークやグループワークなどの協働学習を取り入れる。多様な文化との接触や意見交換が視野を広げると考えられている。Culture (異文化理解) には広義の意味と狭義の意味がある。前者は異なる地域や文化であり、後者は個人間の違いを指している。多様なグループメンバーとの経験や意見の交流によって養わ

れる相互理解が、内容についての思考力を高め、使えるツールとして「言語力」も高めると捉えている。

5-1-2. CLIL による「わかる」から「できる」へ

日本語教育といった場合、まず、日本語知識のインプットと想像しがちであるが、「ビジネス日本語教育」や「看護、介護の日本語教育」のように、実践的な日本語使用領域においては、既に、CLIL と同じような日本語学習が行われている。学習者は「できる」ことと「わかる」ことを相互補完しながら、短期間に必要な日本語スキルを身につけるのである。

2章で、大学と日本語学校の日本語教育について触れたが、大学における日本語教育は言語学習の側面よりも内容学習の側面が強い。このことから、CLIL の視点を取り入れ、日本語教育や学部専門教育を再構築することにより、留学生の学びの質が向上し、講義理解が深まるものと思われる。

5-2. 語用論的教育が目指すもの

ここでは、日本語教育に語用論的指導が必要とされる理由について述べることにするが、その前に、ここで問題とする語用論について整理しておきたい。

まず、語用論という領域は、端的に言えば、「言語コミュニケーションにおける文脈と意味との関係」を研究対象とする言語学の一分野である。具体的には、あるコミュニケーション場面において、話し手が伝えようとする意味と聞き手が解釈する意味とのずれを考えて、どのようにコミュニケーションが成り立っていくかを考えるものであるとあってよいだろう。コミュニケーションは言葉を使って行うものであるが、発話された言葉そのものの意味よりも言葉にならない言葉の方がより重要である場合が多い。言葉はそれをきっかけとして、「推論によって相手の意図を探り合うのが人間のコミュニケーションの特徴」(松井 2007)でもある。この「推論」は、話し手の発話、すなわちコミュニケーションの目的を正確に捉えるための必要不可欠の要素(清水 2009;91)であり、この時に、日本語学習者に求められるのが、理解のための語用論的知識ということになる。

次に、この語用論が日本語教育において果たす役割を考える上で、最も重要な観点は発話における「適切さ」である。清水(2018)は、これまでに日本語教育において「コミュニケーション能力の獲得」の育成の観点から行われてきている教育実践の枠組みとして、コミュニケーション・アプローチ、OPI、JF スタンドアードの Can-do について検討し、そこには言語コミュニケーションにおける「適切さ」の側面が軽視され

ている点を指摘している。この「適切さ」が対人コミュニケーションにおいて重要な意味をもつのは、学習者の発話が言語構造的に正しいものであっても、その発話の意図が本来の目的を達成できない場合である。この点について、清水（2018）では、次のように整理している。

「言語形式的に正しい文」の中から自分の発話意図を的確に伝えられるものを選んで、会話の場面や相手との関係にふさわしい話し方で話すことです。これが「適切さ」です。(22)

このコミュニケーションにおける「適切さ」は、言語構造の知識、すなわち、発音、語彙、文法などの知識と言語運用の知識、すなわち「いつ」「どこで」「何を」「誰に対して」「どのように」話すかという知識によって成り立っている。このうち「運用の知識」が、ここで取り上げる語用論的知識ということになる。さらに、語用論的知識は「機能的知識」と「社会言語学的知識」の二つの側面を持つ。清水（2018）は、英語の“Can you～?”という疑問文を取り上げ、英語母語話者のこの疑問文に関する「機能的知識」と「社会言語学的知識」の違いを説明している。要するに、“Can you～?”という疑問文が、英語母語話者にとっては、何らかの能力の有無を問う「質問」の機能ではなく、慣習的に「依頼」を表す機能を有しているという知識を持っていること、さらに、この疑問文が「依頼」を表すことを知っていても、自分の先生に推薦状を頼むという場合には不適切な表現になるということを知っていること、この二つの知識があって初めて、「適切な」言語使用が可能になるというのである。(28-29)ここで、コミュニケーション行動における「適切さ」に関わる、この「機能的知識」と「社会言語学的知識」を以下のように整理しておきたい。

機能的知識：言語形式と伝達意図との対応関係に関する知識

「発話・文」と「コミュニケーション上の目的」との関係に関する知識。

ある言語形式が、どのような発話意図（たとえば、依頼・質問・誘い・断り、など）を実現するかを知り、その意図を遂行できる知識。

社会言語学的知識：発話と発話の社会的・状況的文脈との対応関係に関する知識

特定の状況において、適切な発話を産出したり、その発話の意図を解釈したりすることを可能とする知識。

ある言語形式が、ある状況や文脈で適切か・不適切かを判

断できる知識。特にポライトネスに関する知識は、「発話の社会的・状況的文脈」が発話行為を行う場合に必要な相手に対する配慮として影響する。

ここで特に取り上げて置くべき問題は、後者の知識が関わるコミュニケーションにおける聞き手への配慮の問題である。特に日本語のコミュニケーションにおいては、言語形式の一つである敬語の使用とその複雑さが留学生のみならず日本人学生にとっても社会生活上の課題であることがわかっている。(早野 2017) ただ、日本語のポライトネスを考える場合、それが敬語使用の問題として語られるのは早計で、いかにコミュニケーションの相手に不快な思いをさせずに発話の目的を達成できるか、そのためにはどのような語用論的指導が求められるのかが問われなければならない。

清水 (2018) は、日本語教育における語用論的指導のために留意すべき点として五つのポイントを挙げ、その一つとして「意図の伝達と相手への配慮のバランスを意識させる」(92-95) ことの必要性を説いている。つまり、「意図の伝達」は「機能的知識」の領域の問題であり、「相手への配慮」は「社会言語学的知識」の領域の問題である点から、「機能的知識」を増やす一方で、それが使われる状況や文脈に則した使用上の知識を得られるような指導が求められることになる。

語用論的知識の欠如は、特に日本語上級者の場合に問題となることが多い。というのも、コミュニケーションの相手が日本語母語話者である場合、学習者の日本語に対する注目は、その日本語の構造に向きやすい。日本語が拙ければ、その場に相応しい言語形式が習得されていないという点で問題にならないことも、上級話者の場合は、言語運用力が高ければ高いほど、状況や文脈に則した使用が行われない場合、発話行為が相手の不快感につながり、学習者自身の不利益になる場合もある。このような点を、清水 (2018) では「語用論的失敗」といっている。この「語用論的失敗」は、社会生活においてのみ現れる問題ではなかろう。大学における専門教育の学習に求められる CALP の必要性と併せて、大学生として必要な日本語力の育成の一環として、語用論的指導が必要となるのである。

6. 他大学における日本語教育の実際と課題

今回、本調査研究を行うにあたっては、今後の本学における日本語教育体制ならびに留学生支援についての参考とすべく、国内数カ所の留学生に対する日本語教育において先進的な大学を訪問し、聞き取り調査をさせていただいた。幸いなことに、個々の大学では、実に丁寧に、それぞれの日本語教育体制と留学生支援に関する取り組みについてお話を伺う機会を得た。

今回訪問した大学では、すべての大学が、本学が今後考えるべき教育的課題と同じ課題を有しているわけではなかったものの、日本語教育に関する考え方、教育場面と支援場面との関わり、そして何よりも日本語教育体制と学部教育との関係などについて、実にさまざまな意見をいただいた。これまでに述べてきた章のひとつひとつの話題は、この調査訪問を通して得た知見をもとに構成されているところが多い。

さて、ここでは、他大学の日本語教育の実際を調査し、本学の今後の教育体制を検討するにあたって、ここでは以下に挙げる3大学を取り上げる。それは、とりもなおさず本学における学習者主体の日本語教育体制構築のために示唆的であることが理由である。留学生数、コースデザインはもとより、なによりも留学生支援のための特別な取り組みが個々になされていることが大きい。今後の検討すべき内容である。なお、内容等を考慮して、具体的な大学名は伏せて記載する。

6-1. A 大学の場合

(1) 留学生数

*数字はいずれも調査時点

- ・202名（1年生32名）
- ・中国（主に3年制の大学）からの3年次編入学者がいるため、3年次から人数が多くなる。

(2) クラス編成及び科目

- ・入学時のオリエンテーションで、プレースメントテストを実施する。
- ・テストはオリジナルの問題を用いる。
- ・留学生は日本語4単位必修である。
- ・専門科目の担当教員は留学生の状況（日本語能力など）を理解し対応している。
- ・専門科目は日本人学生向けの内容となっており、留学生も同内容を受講する。
- ・日本語科目は国際観光学科の「学科共通科目」である。
- ・一部の学科科目にのみ、「コース科目」として「日本語会話」という科目を設置している。当該科目は演習科目で、日本語のレベルは問わない。

(3) 特別な取り組み

- ・プレースメントテストで「専門科目に対応できない」と判断された学生は別カリキュラムで、日本語科目だけを集中的に履修する。
- ・日本語での専門科目の履修が困難な留学生に対して、母国語教員による補習授業の機会を設けている。(週1回) 補習では、復習や課題消化の指導を行う。
- ・初年度に専門科目の単位が取れなかった場合、次年度に再履修する。「授業がわからない」「不可」「再履修」といった苦い経験が、大学での学びにつながることも多い。

(4) その他

- ・留学生の半数は卒業後に帰国し、半数は日本で就職または進学する。

6-2. B 大学の場合

(1) 留学生数

- ・498名(1年生100名程度)
- ・3年次転入による留学生が多い。

(2) クラス編成及び科目

- ・J-CATを用いてプレースメントテストを実施している。
- ・1年生の日本語能力はJ-CATの点数で把握する。2・3年生も、年1回、J-CATを受験する。
- ・1年生対象の科目は以下のとおりである。
 - 日本語中級A・B(総合日本語) 日本語応用A・B(口頭・文章表現)
 - 日本語応用C・D(漢字語彙・文章表現): 非漢字圏留学生対象クラス
 - 大学基礎論I・II: 留学生クラス設置、同時に基礎学力クラスも履修必要
- ・2年生対象の科目は以下のとおりである。
 - 日本語上級A・B(総合日本語)、日本語上級C・D(日本語能力試験対策)
 - プロゼミI・II: 留学生クラスあり
- ・3年生以上の科目は以下のとおりである。
 - ビジネス日本語A・B: 就活用クラス、BJT対策クラス
 - 専門日本語A・B: 漢字圏留学生クラス、非漢字圏留学生クラス
- ・その他、以下の留学生科目を設置している。
 - 留学生対象就職活動セミナー、大学院進学特別講座
- ・留学生は、専門科目の日本語を理解することを目的に、「大学基礎論」と「基礎学力クラス」をあわせて履修する。(1科目として単位認定)

(3) 特別な取り組み

- ・留学生の孤立化を防ぎ、全学で情報共有をするため、事務手続き等におけるワン

ストップ制度を廃止している。定例会を開き、学生の情報交換をしている。

- ・日本人学生から「留学生サポーター」を募り、各種イベントの手伝いや別科の授業におけるサポートなどを実施している。
- ・非漢字圏留学生については、「日本語 C・D」（主に漢字・語彙・文章）が必修科目に追加された。
- ・交換留学生クラスは 1・2 時間目連続講義で、1 時間目は下のレベルの学生に合わせた授業を行い、上のレベルの学生は復習やドリルを行う。2 時間目は交替する。
- ・成績評価については、クラス間のレベル差を鑑み、傾斜配点を用いている。
- ・日本語科目の履修指導を行い、3 年次以降も日本語科目を履修できるよう配慮している。

(4) その他

- ・新規入学生（1 年生）は、主に別科または日本語学校からの入学者が多い。

6-3. C 大学の場合

(1) 留学生数

- ・395 名（1 年生 48 名）
- ・近年、留学生数は減っている。

(2) クラス編成と科目

- ・日本語学習歴と日本語力を総合的に判断する
- ・日本語 I～IV を前期、V～VIII を後期に履修する。（必修）
単位取得できなかった場合は、次年度に再履修する。前期に単位未取得でも、後期を履修できる
- ・日本語 IX～X（一部学科、2 年次必修）
- ・授業は全てオリジナル教材を使用している
- ・留学生関連科目として以下を開講している。
 - ゼミナール（1 年次必修）
 - 日本史 I・II（選択）
 - 地域言語（一部学科・2 年次選択）
 - 日本語論文作成演習（3・4 年次選択）
- その他、一部学科において初年次必須専門科目を指定している。

(3) 特別な取り組み

- ・以前は専門科目とのペア科目（専門科目に対応する日本語）という講義があったが現在は無い。

- ・オリエンテーションを充実し、出席管理や各種調査を行なっている。
頻繁に学生を呼び出し（犯罪防止、奨学金の説明など）、会う回数を増やすことによって、学生の様子を把握したり、サポートしたりする。頻繁に呼び出すことによって、学生が緊張感を保っている。
- ・事務局と教員の連携体制を構築に努めている。
- ・各科目の授業理解度確認調査を実施している。（学生・教員）
学生の理解度、専門教員の授業スタイル（話し方・板書）、反転授業の導入、ふりがな有無（PPT）、授業受講時の座席位置など。
- ・留学生支援部署教員(教授会)との連携を図り、関係法令の改正など情報の共有を図っている。
- ・入試担当部署及び教授会との連携(留学生支援担当部署)を図っている
- ・出願時において学生のレディネス及びニーズ調査を徹底している。
入学前の経歴(学歴)、日本語教育機関の出席率(9割以上)、日本語学習歴に対する日本語力の伸び、将来計画、今まで使用した教材の確認、出入国状況など。
- ・新規入学生は、日本語学校からの入学者が多いので、在校生を通じて、出身日本語学校の日本語教育関係、支援体制、各校の日本語到達レベルなどを確認している。

6-4. 他大学の取り組みと示唆

この章では、本調査研究の目的に沿って、日本語教育で先進的な取り組みを行っている他大学の調査を行い、中でも本学にとって示唆的な取り組みを行っている3大学の状況とそこから得られる課題を取り上げた。

改めて、全体的なまとめでも述べることになるが、今後の日本語教育の体制を検討するにあたって必要なことは、留学生の多様性に対する考え方、対応の仕方を検討しなければならないということである。現在日本の大学で学ぶ留学生、特に学部留学生は、大学入学時点における学習目的、学習環境、これまでに培ってきた日本語力、大学卒業後の進路に対する考え方など、ひと時代前との状況とは異なり、実に多様化している。そうした多様化した留学生に対しては、従来の大学側、教師側から一方向的に提示されたカリキュラムやシラバスではなく、学習者のニーズやレディネスを十分に考慮したさまざまな対応が求められる。これは、ここに取り上げた3大学はもちろん、先進的な留学生対応を行っている大学でも、試行錯誤を繰り返してたどり着いた留学生支援の対応であることがわかった。

今後の日本語教育も含めた留学生教育支援の体制構築のためには、今回の調査で示唆された事柄をさらに検討していく必要がある。

7. まとめ

本研究では、多様化する留学生が大学で主体的に学ぶために大学は何ができるのかを検討するため、現状の課題を分析した。大学および学部と日本語教育部門が一体となって留学生教育支援を進めるために、日本語教育のコースデザインとそれに関わる学習者を主体とする調査・分析の必要性、今後、大学教育における日本語教育で必要となる学習言語獲得理論、日本語教育に関する捉え方の基準などについて整理し、併せて、他学の先進事例を調査した。

その結果、ともすると分離して考えがちである留学生と留学生に対する日本語教育、日本語教育と学部教育について、大学組織全体の課題として捉えることが必要であることが明らかになった。これは、本学における学習者主体を目指す日本語教育支援体制構築のための第一歩になるのではないかと考えている。

先に紹介した先進大学においては、留学生担当部署、入試担当部署、教授会等との連携や、留学生の孤立化を防ぐため、大学一丸となって留学生を支援するという工夫も見られた。また、専門科目と専門科目を理解するための日本語のペア科目の設置や、専門科目の単位付与を安易に行わないなど、留学生の主体的な学びを促進させる取り組みも見られた。本学においても、このような支援体制やカリキュラムの検討が必要であろう。

さらに、プレースメントテストといった診断的評価だけではなく、入学時点での留学生の既習言語能力や、所属する学科での学習目的・将来計画を正しく把握することも重要であることが明らかになった。レディネス・ニーズ調査で得られた学習者情報に基づき、学部教育と連携した日本語教育のデザインを構築することや日本語習得状況の段階的な状況把握のための形成的評価の導入など、ひとつひとつ本学の状況に合わせた取り組みを行っていく必要もある。

本調査研究を通して、実に多くの課題が明らかになってきたが、これを具体的に進めるには、やはり大学全体で留学生教育支援を考えることに尽きる。それが留学生の主体的な学びと成果につながると考えられるのである。

8. 謝辞

本調査研究をまとめる上では、多様な留学生に対する日本語教育に工夫をもって対応されている大学を訪問させていただき、留学生教育および日本語教育体制についてご意見を伺う機会をいただきました。さまざまなお経験やいただいたご意見は、本学にとっても今後の留学生に対する日本語教育体制の構築に示唆に富むもので、本調査研究をまとめるにあたっての方向性も示していただきました。また、本研究では言及できなかった校内連携体制や大学入学前の日本語教育についても、いろいろとご教示いただきました。

本報告では、執筆者の力不足と諸般の事情により、頂戴した知見のごく一部しか、具体的な記載ができませんでした。ご協力いただいた皆様に深くお詫び申し上げますと共に、頂戴した温かいご指導ご鞭撻、ご協力に心より感謝の意を表します。

今回、ご協力いただきました、神戸国際大学瀬古悦世先生、堀口亜希様、大手前大学加藤恵梨先生、龍谷大学木下謙朗先生、長崎国際大学塚原和之様、佐藤和美様、長崎外国語大学富田高嗣副学長先生、一宮啓祥様、明海大学西川寛之先生、松田尚様、亜細亜大学三門準先生、八木章公様、目白大学鈴木秀明先生には、ご校務諸事お忙しい折にも関わらず、留学生教育に関する調査にご対応いただくとともに、幅広い知見からご助言いただきましたこと、ここに深く感謝申し上げます。

9.参考文献ほか

- 池田佳子(2019)「外国人留学生のキャリア支援・就職支援のための日本語教育—座学も実践も取り込む「総合教育プログラム設計」—」『ウェブマガジン『留学交流』』(101),1-12 日本学生支援機構
<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/index.html>
- 今井新悟, 黒田史彦, Imai Shingo, Kuroda Fumihiko (2012)「〈報告〉J-CAT と既存のテストの関連付けの方法」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(27), 57-66
- 今井慎吾,伊東祐郎,中村洋一,菊池賢一,赤木禰生,中園博美,本田明子(2010)『J-CAT Japanese Computerized Adaptive Test—日本語能力をコンピューターで測る—』山口大学留学生センター
- 太田絵梨・近森節子・山本修司・太田啓子 (2011)「学部正規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』6,1-15
- 小川都 (2011)「大学学部における留学生の日本語コミュニケーション能力および学習スキルの実態に関する研究—共分散構造分析を通して—」『専修大学外国語教育論集』39, 77-92
- 奥田純子(2015)「留学生への就職支援としての日本語教育」『ウェブマガジン『留学交流』』(57),3-22 日本学生支援機構
<https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/index.html>
- 小林明子,佐藤礼子, 元田静,渡部倫子(2018)『日本語教師のための CLIL 入門』奥野由紀子編 凡人社
- 片山智子(2002)「講義理解への橋渡し教育—アジャクト・コースの日本語クラス—」『ポリグロシア』5,129-141,立命館アジア太平洋大学弁護教育センター
- 門倉正美 (2002)「アカデミック・ジャパニーズとは何か」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成14年～16年度 科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)研究成果報告書
- 門倉正美 (2006)「〈学びとコミュニケーション〉の日本語力—アカデミック・ジャパニーズからの発信」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房
- 国際交流基金 (2006)『国際交流基金日本語教授法シリーズ 1 日本語教師の役割／コースデザイン』ひつじ書房,8
- 齋藤伸子・池田智子 (2016)「日本語プログラムの実践：『日本語専門基礎』を中心に」『Obilin today：教育の現場から』16, 13-20

- 迫田久美子 (2002) 『日本語教育に活かす 第二言語習得研究』アルク,131-132
- 佐々木泰子 (編) 『ベーシック日本語教育』第 10 章 (久保田美子執筆) ひつじ書房,116-120
- 清水崇文 (2009) 『中間言語語用論概論 第二言語学習者の語用論的能力の使用・習得・教育』スリーエーネットワーク
- 清水崇文 (2018) 『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくりー日本語教師のための語用論的指導の手引き』スリーエーネットワーク
- 菅長理恵・中井陽子(2015) 「学生時代に培われたアカデミック・ジャパニーズと職場での活動のつながり:一理系・文系の元国費学部留学生の事例からー」『日本語教育方法研究会誌』 22(2), 2-3
- 須藤拓 (2016) 「学習者に合わせて調整可能なコースデザインを目指して」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 7,59-85
- 田中里奈・椎名渉子 (2018) 「留学生の抱える講義理解における困難点とストラテジーから支援体制のあり方を考えるーフェリス女学院大学における事例検討ー」『フェリス女学院大学文学部紀要』 53,113-136
- ディスコ(2018) 「企業が外国人留学生に求める日本語力」
[https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2019/01/global_kigyouchosa_201812 .pdf](https://www.disc.co.jp/wp/wp-content/uploads/2019/01/global_kigyouchosa_201812.pdf)
- 中西久美子(2016) 「外国語を教える」と「外国語で教える」の違いー「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別することの重要性ー」『研究論叢』 (87), 41-56, 国際言語平和研究所
- 西口 光一(2001) 「状況的学習論の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』青木直子他編 世界思想社 105-119
- 西口 光一(2003) 「日本語教育と状況的学習論」『日本語・日本語教育を研究する』 21 国際交流基金 6-8
- 日本語教育学会編 (1991) 『日本語教育機関におけるコースデザイン』第 1 章 (田中望執筆) 凡人社,3-4
- 橋本智 (2011) 「ビジネス日本語とアカデミック・ジャパニーズの連続性についてー大学におけるビジネス日本語教育の一考察ー」『徳島大学国際センター紀要・年俸』 1-7
- 早野香代 (2017) 「大学における敬語のニーズー日本人学生と留学生のレディネス分析からの考察ー」『三重大学高等教育研究』 23,1-13
- 久川伸子 (2013) 「日本の大学における学部留学生向け日本語プログラムの現状と課題ー改善のための協働ー」『東京経済大学 人文自然科学論叢』 134,41-50

- 藤森弘子・鈴木智美・鈴木美加・中村旭・花園悟・藤村知子・柳沢絵美 (2011) 「全学日本語プログラムの取組と課題ーアカデミック・ジャパニーズ能力向上の観点からー」『東京外国語大学 留学生日本語教育センター論集』 37, 119-134
- 古川嘉子 (2018) 「日本語教育におけるコースデザイン論の展開とその課題」『国際交流基金日本語教育紀要』 14,7-18
- 眞砂薫 (2013) 「学習言語能力 (CALP) の重要性」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要 外国語編』 3-1,111-128
- 本林響子 (2006) 「カミンズ理論の基本概念とその後の展開: Cummins(2000) "Language, power and Pedagogy" を中心に」『言語文化と日本語教育』 31, 23-29
- 松井智子 (2007) 「『語用論』から見たコミュニケーション教育ー言葉の裏にある話し手の意図の理解ー 『BERD』 11, ベネッセ教育総合研究所 WEB サイト (https://berd.benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2007_11/feat_matsui_01.html) [2020.4.6 閲覧]
- 森朋子 (2005) 「大学教育における『アカデミック・ジャパニーズ』を考える」『東京家政学院大学紀要』 45,117-122
- 山本富美子 (2002) 「留学生に求められる日本語力と大学学部教学体制の国際化」門倉正美代表『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』平成 14 年～16 年度 科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)研究成果報告書

〈WEB サイト〉ほか

- 国際交流基金「JF 日本語教育スタンダード」
<https://jfstandard.jp/summary/ja/render.do> (2020.4.1 閲覧)
- 国際交流基金「CEFR とは」
<https://jfstandard.jp/cefr/ja/render.do> (2020.3.31 閲覧)
- Council of Europe「Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)」
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
(2020.3.31 閲覧)
- J-CAT HP <https://www.j-cat2.org/> (2019.10.1 閲覧)
- 文部科学省 (2017) 「外国人留学生の就職促進について (外国人留学生の就職に関する課題 等) (2017 年 6 月)」
https://www.jasso.go.jp/gakusei/career/event/guidance/_icsFiles/afieldfile/2017/07/04/12_h29guidance_ryuugakusei-session_monkasyou.pdf
(2020.4.1 閲覧)

〈教材一覧（出版社）〉

- 『アカデミック・ライティングのためのパラフレーズ演習』スリーエーネットワーク
『留学生のための読解トレーニングー読む力がアップする15のポイントー』凡人社
『国境を越えて 本文編 留学生・日本人学生のための一般教養書』新曜社
『国境を越えて タスク編 留学生・日本人学生のための日本語表現練習ノート』新曜社
『国境を越えて 語彙・文法編 中・上級留学生のための語彙・文法ノート』新曜社
『2019年の論点100』文春MOOK
『留学生のためのここが大切 文章表現のルール』スリーエーネットワーク
『留学生のためのジャーナリズムの日本語』スリーエーネットワーク
『話す・書くにつながる日本語読解 中級』アルク
『新中級から上級への日本語』ジャパントイムズ
『どんどん使える！日本語文型トレーニング』凡人社
『読む力 中級』くろしお出版
『中級を学ぼう 中級中期日本語の文型と表現82』スリーエーネットワーク
『中級を学ぼう 中級前期日本語の文型と表現56』スリーエーネットワーク
『中級へ行こう 日本語の文型と表現55 第2版』スリーエーネットワーク
『初級日本語文法総まとめ ポイント20』スリーエーネットワーク
『大学・大学院 留学生の日本語 ①読解編』改訂版 アルク

提出：令和2（2020）年4月30日