

『できる日本語』を用いた大学集中日本語教育の実践

松田真希子・松田 佳子・伊藤 大将^{※1}

要 旨

近年、課題解決型・学習者の自律性重視の初級日本語教材が出版され、日本語教育機関で使われているが、大学でそれらの教材を使用した場合の実践報告はあまり見られない。本報告では『できる日本語』初級、初中級（嶋田和子監修、アルク、2011）を大学の集中日本語教育で使用した場合の授業実践結果、教育効果、課題について報告し、大学で使用する際にはコンテンツのアカデミック化が必要であることを、課題の改善方法として提示する。

I. はじめに

『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク2012、以下 MN）に代表される文型積み上げ式の日本語教材を用いた日本語教育は国内外の日本語教育機関で広く行われている。MN は現実の言語使用場面における運用力養成に課題があることが指摘されており（嶋田他2015）、『できる日本語』（嶋田2011、以下 DK）や『まるごと日本のことばと文化 A1』（来嶋他2013）等、Can-do 形式による課題解決型の日本語教材が複数出版されている。しかし、それらの教材を日本の大学で使用した場合の実践報告はあまり見られない。

松田真・松田佳（2016）は金沢大学の大学院入学前予備教育プログラム（集中日本語教育コース）における DK 初級、初中級を用いた日本語教育実践の報告を行った。そこでは、JLPT N4、N3のスコアを比較し、DK 初級は MN I、MN IIを用いて教えたクラスと比べた場合、聴取能力の向上に効果があること、教科書終了時に DK 初級は JLPT N4、初中級は N3「相当」に到達することを報告している。また、受講生にアンケートを実施した結果、全体的に自身の日本語能力の向上を認めていたが、特に「聞く」技能が伸びたと感じる学習者が多かったことを報告している。そして、文法知識の学びに不満を持っている学習者が多いことも報告している。

しかし、松田真・松田佳（前掲）では母語別の学習到達状況の異なりや、産出においてどのような変化があるか、聴解と比べると課題が見受けられる漢字の習得につい

ては具体的に述べられていない。また、アカデミックな文脈化の必要性も述べているが、これについての詳細な実践報告もない。さらに、学習者から回収したアンケートの結果は被験者の数が少ないため、学習者が実際にこの教科書を用いた日本語クラスをどのように評価しているか、質的な報告も有益であろう。

そこで、本稿ではどのように DK 初級、初中級を大学の集中日本語教育に取り入れたかについてより詳細な報告を行い、課題達成型の日本語教材を適切に大学の日本語教育に取り入れるための課題について述べる。

II. 授業概要

松田真・松田佳（前掲）にあるとおり、金沢大学集中日本語教育コースでは初級、初中級ともに DK 本冊に加え関連教材を用いて実施した。総学習時間はいずれも192時間（16週間×週8コマ×1コマ90分）である。授業の進め方を図1, 2に示す。初級は活動「できる！」を週1コマ設けた。初中級は1つのスモールトピック（以下 ST）内

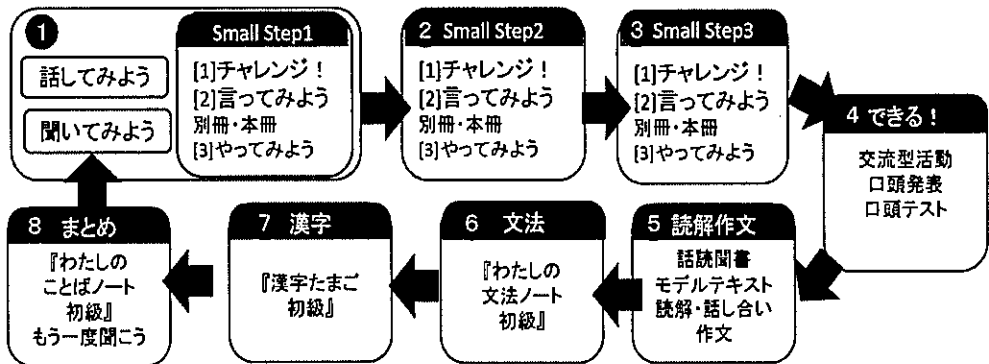


図1 『できる日本語初級』週8コマの流れ（松田真・松田佳2016：36）

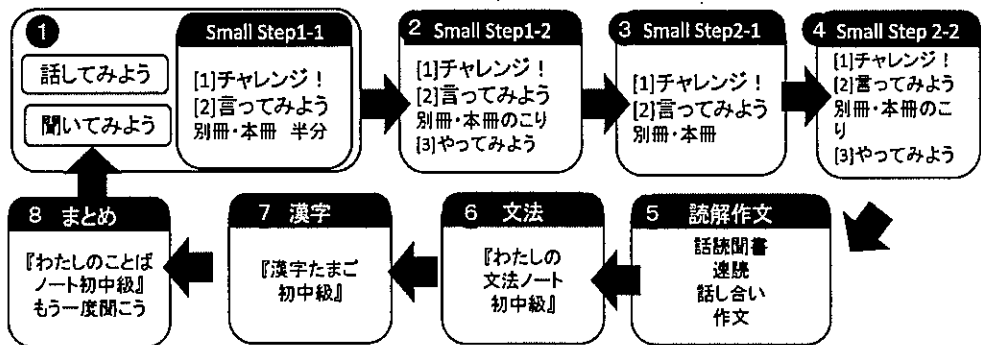


図2 『できる日本語初中級』週8コマの流れ（松田真・松田佳2016：36）

での学習事項が増えるため2コマで1つのSTを学習し、「できる！」の時間を設けず、ST内の「やってみよう」のロールプレイの時間を長くとした。

漢字の授業は、1回の授業で①小テスト、②新しい課の漢字の導入、③1つ前に導入した漢字の練習問題を行った。例えば、第5課の小テストを行う日には第7課の漢字の導入、第6課の練習問題を解く活動を行い、次の授業で第6課の小テスト、第7課の練習問題が実施されるという具合である。

受講生は多国籍の大学院研究生、学部・大学院交換留学生、大学院生等である。1クラス5-20名で国籍は、インドネシア、タイ、中国、韓国、アメリカ、ベトナム、モンゴル、フィンランド、ロシア、アルゼンチン、スペイン、ソロモン、ケニア、マレーシア、カナダ、オランダ、イギリス等である。

第1期終了時点で「文法解説書がなければ学習の継続が困難である」という意見が学習者から多数寄せられたため、ポイント一覧を英訳し解説を付与した文法解説本を作成した。また英語版語彙リストも改訂した。読解力を養成するため、初級クラスでは身近で知的な話題を用いて、ひらがなで読める教材を開発した。初中級では『たのしい読み物55初級&初中級』（嶋田2013）に加え、自作の速読テキストによる速読学習を10回実施した。

Ⅲ. 日本語能力試験スコアの国別比較

本章では、学生の到達状況について国別に報告する。比較的受講者数が多かった2014年秋学期と2015年秋学期におけるDK初級のJLPT N4の国別の結果（N=32）を表1、箱ひげ図を図3、4、5に示す。図3は聴解、図4は文字語彙、図5は文法読解のスコア（粗点）である。

分析の結果、聴解については、タイ、ベトナムの学生は得点のばらつきこそ大きいですが、どの国の学生も6割以上とれていることがわかる。一方、文字語彙、文法読解については、中国、韓国等一部の国の学生を除き6割に達する学生が少ない。これより、DKは聴解において、タイやベトナムの学生であっても、さほど国籍の差もなく、習得できていることがわかる。一方、文字語彙や文法については、中国や韓国の学生とそれ以外の学習者で、差が顕著である。

表1 DKE初級学生のコース終了時のJLPT N4模擬試験結果（粗点）

Term	Country	Grammar	Listening	Kanji	TotalAverage
2014f	America	20.00	64.29	44.12	42.80

2014f	Argentina	25.71	60.71	26.47	37.63
2014f	China	94.29	92.86	88.24	91.79
2014f	China	74.29	85.71	58.82	72.94
2014f	China	68.57	78.57	85.29	77.48
2014f	China	77.14	85.71	64.71	75.85
2014f	China	48.57	71.43	67.65	62.55
2014f	Germany	57.14	92.86	52.94	67.65
2014f	Indonesia	62.86	92.86	76.47	77.39
2014f	Indonesia	68.57	89.29	61.76	73.21
2014f	Indonesia	68.57	92.86	61.76	74.40
2014f	Kenya	80.00	96.43	73.53	83.32
2014f	Malaysian	65.71	78.57	67.65	70.64
2014f	Slovakia	45.71	85.71	26.47	52.63
2014f	Solomon	25.71	53.57	23.53	34.27
2014f	Thai	42.86	78.57	29.41	50.28
2014f	Thai	37.14	42.86	38.24	39.41
2015f	China	71.43	82.14	82.35	78.64
2015f	China	91.43	92.86	97.06	93.78
2015f	Finland	62.86	96.43	70.59	76.62
2015f	Indonesia	60.00	92.86	79.41	77.42
2015f	Indonesia	40.00	78.57	50.00	56.19
2015f	Indonesia	45.71	89.29	44.12	59.71
2015f	Indonesia	45.71	85.71	47.06	59.50
2015f	Indonesia	45.71	78.57	41.18	55.15
2015f	Indonesia	48.57	85.71	44.12	59.47
2015f	Indonesia	40.00	82.14	61.76	61.30
2015f	Korea	65.71	92.86	76.47	78.35
2015f	Malaysian	45.71	82.14	47.06	58.31
2015f	Russian	42.86	82.14	50.00	58.33
2015f	Slovakia	40.00	85.71	52.94	59.55
2015f	Thai	60.00	78.57	61.76	66.78
2015f	Thai	60.00	92.86	64.71	72.52
2015f	Thai	40.00	75.00	26.47	47.16
2015f	Thai	37.14	57.14	38.24	44.17
2015f	Vietnam	54.29	75.00	35.29	54.86
2015f	Vietnam	37.14	60.71	41.18	46.34

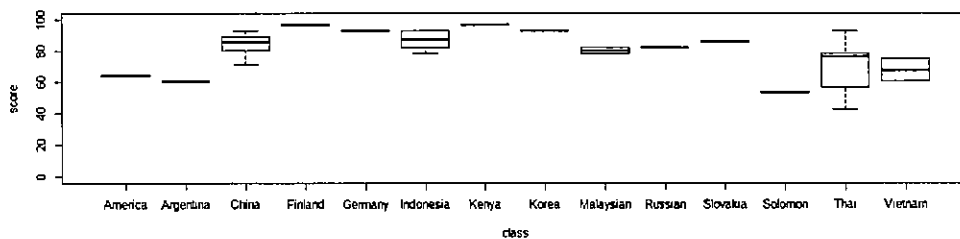


図3 JLPT N4 国別結果 (聴解 N=36)

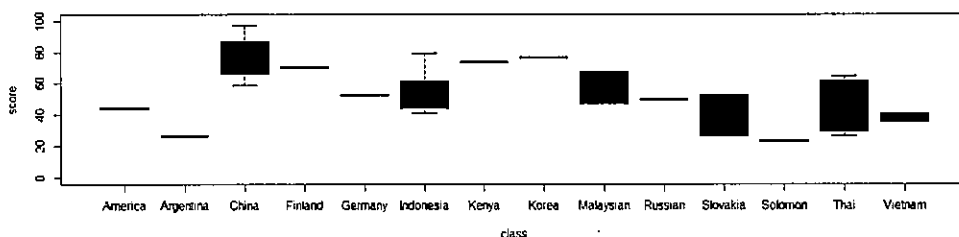


図4 JLPT N4 国別結果 (文字語彙 N=36)

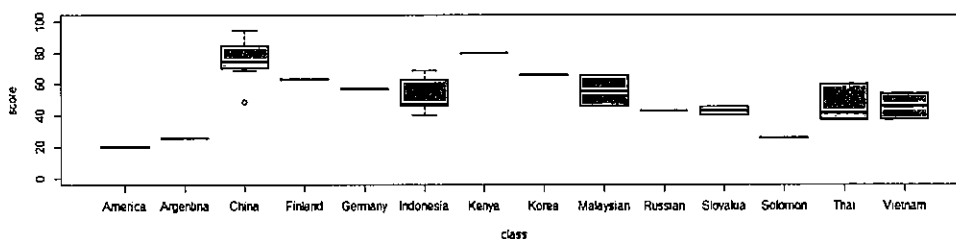


図5 JLPT N4 国別結果 (文法読解 N=36)

IV. 学習者の産出の特徴

本章では学習者の産出の特徴について報告する。下記はDK 初級 L6終了時の学習者の口頭テストの産出を文字化したものである。学習者は当日初めて聞いた「どんな週末でしたか」という質問に対し、15文を産出している。一つ一つの文は短いですが、まとまった量の発話ができていることが窺える。

こんにちは。せんしゅうまつーのどようびー、バスりょこうが、ありました。あー、

わたしは一りゅうがくせいと一30人で、のとへ、いきました。てんきがよくなかったですが、うみの、けしきは、とてもきれいでした。あー、うみのけしきを一みました。たくさんしゃしんをとりました。それから、ごはんをたべました。にほんのレストランでたべました。あーさかなと、ごはんと一いろいろなやさいをたべました。おいしかったですよ。あん、それから一きー、もりーをあるきました。もりに一あるきましたー。あき、きは、とてもきれいです。あー、それから一んー、ごごごじに一かえりました。バス旅行はたのしかったです(略)(DK初級 ケニア, 女性)

また、DK初級はMNに比べフィラーや感嘆詞等の口語表現の導入が充実しているため、産出時に終助詞やフィラー、感嘆詞の使用がよく見られた。図6はDK初級の受講生が自主的に運営していたLINEグループのやりとりの一部である。次の学期に向け、どのクラスを受講するか日本語でやりとりしているが、その中で感動詞(まじ)、フィラー(うーん)、終助詞(かな、よ)、などの自然な使用を見ることができた。



図6 DK初級受講生のLINE画像

V. 学習者の漢字の習得

初級の漢字の授業では、漢字を読み、書き、意味がわかるようになることを目標とした。一方、初中級では読みと意味の理解を中心にし、書く能力を伸ばす活動の比重を低くした。パワーポイントを使った新出漢字の紹介では、イラストを入れて漢字で

書いてある語彙を予測できるようにしたり、学生同士がペアを作り漢字を読みあうペア読み練習、フラッシュカードを用いての読み練習、DKに準拠した『漢字たまご初級』『漢字たまご初中級』にある練習問題を解く活動をしたりした。

漢字の習得が聴解と比べて低くなる理由として考えられる点は、本冊で取り扱われる内容や新出語彙と漢字たまごで紹介される漢字の間にギャップがあることである。例えば、初中級の第1課はアルバイトを探すこと、アルバイト先で新しい友達を作るために必要な日本語を習得することを課題としており、導入される漢字は、アルバイトを探す時に必要な漢字や自分のことを話すときに使う漢字である。その中に、「泳ぐ」という単語があるが、初中級第1課では使われておらず、初級本冊の第9課で導入されている語彙である。さらに、漢字たまごの第8課は「引越す」というテーマで、建物や日本で部屋を借りる時に使われる漢字を紹介しているが、本冊にはそれに合致した課はない。そのため、単語と漢字を口頭での反復練習が少ない状況下で同時に覚えなければならず、学習者の負担が大きくなる。また、次節、「アカデミックな文脈化の実践」（ここでいうアカデミックな文脈とは、大学及び大学院に所属する学生が日常生活で遭遇しうる状況を指す）で詳しく触れられることであるが、アルバイトに関する漢字や引越すするときに使われる漢字、そしてそれに関する練習問題は、日本に長期間滞在する学生には有益かもしれないが、そういったことをしない学生にとっては、漢字を覚えようとするモチベーションにつながらないことがある。本学で授業を履修している学生は、短期留学生在がほとんどで、アルバイトはせず寮に住んでいる学生が多いため、「仕事を探すことはないし、引越すすることもないのに、なぜ学ばなければならないのか」といった疑問を呈すこともある。本冊とのギャップと、課によって上下するモチベーションが、文法語彙の点数が聴解ほど高くない理由だと考えられる。

VI. アカデミックな文脈化の実践例

松田真・松田佳（前掲）で述べたように、DKを大学生に使用する場合、内容をいかにアカデミックな文脈にするかが課題であった。ここでいうアカデミックな文脈とは、大学及び大学院に所属する学生が日常生活で遭遇しうる状況を指す。本章では、最終発表を例にDKをどのようにアカデミックな文脈にしたか、また、アカデミックな文脈化のためには何が必要かについて述べる。

大学生や大学院生であれば、授業やゼミ、学会等で学術的な口頭発表が求められる。そのため、学期終了前には初級、初中級クラスともに最終発表を行い、学術的な発表

の基礎練習ができる場を設けている。初級は「私の大学」、初中級は「私が気になるニュース（こと）」をテーマに行っている。以下、2016年度春学期初中級クラスの実践を紹介する。

1. 目的

最終発表の目的は、(1)日本語での発表の基本的な流れ（はじめに、調査方法、調査結果、考察、まとめ）を身につけること、(2)信頼できる客観的資料を集めて、資料の内容と自分の考えを日本語で話せるようになること、(3)発表をしっかりとサポートするパワーポイントが作成できるようになること、(4)発表の際の基本的な態度（目線、声の大きさとスピード、聴衆への問いかけ）を身につけることの4点であった。

2. 工夫した点

DK 初中級15課のテーマは「気になるニュース」で、目標は「あるテーマについて調べた情報やそれについての自分の考えを発表することができる」である。本課を使用することで、グラフの説明に使う表現「V形きます」「V形いきます」や理由を表す表現「普通形ために」が学べる。また、「聞いてみよう」(DK 初中級 p.212)に「将来、手紙はなくなるかどうか」についての発表例があり、短いものではあるが上述した発表の基本的な流れとなっている。しかし、これらを学習しただけでは学術的な発表の基礎練習としては十分とは言えず、いくつかの工夫が必要であった。

工夫した点は大きく3点ある。1点目は、「最近」のニュースとそれに関する実際の情報を発表例に使用した」という点である。テーマとして最近のニュースを取り上げるのであれば、発表例も実際の最近のニュースでなければ意味がない。また、学術的発表では自分が調査して得た情報、あるいは文献や資料から得た情報を紹介する。どこから持ってきたのか不明であるような信頼性の低い情報であってはならない。しかし、DK 初中級第15課の発表会話例「将来、手紙はなくなるかどうか」は最近のニュースではなく、情報の出典も不明で信頼性があるとは言えない。そこで、2016年春学期は発表例として「日本の投票率」を提示した。これは、2016年7月から18歳以上も選挙権が与えられ、投票できるようになったというニュースをもとに作成した。

2点目は、「発表に役立つ日本語表現の追加」である。「聞いてみよう」では発表に必要な表現は使用されていたが、「はじめに」から「まとめ」までの発表全体をカバーしたものではないため、発表に役立つその他の日本語表現を提示する必要がある。そこで、追加表現として問題提起を示す「では、～のでしょうか」、内容を効果的につなげるための接続詞やつなぎの表現「そこで、また、次に、以上のことから」、グラフ

から分かることを示す表現「このグラフから～ということがわかります」などを発表例のスクリプトに入れて提示した。そして、これらの表現を使ってスクリプトを作成するよう指示した。

3点目は、「パワーポイントの例を見せた」という点である。目的の(3)に挙げたように、本活動を通して、発表をしっかりとサポートするパワーポイントの作成を目指していた。学術的な発表では聴衆にとって分かりやすいパワーポイントの存在は欠かせない。しかし、DK 初中級第15課は発表会話例の提示にとどまり、パワーポイントまでは掲載していない。そのため、パワーポイントでの例を作成し、指導の際には文字の大きさや色、文章ではなくキーワードを書くこと、図表が見えやすいように提示すること、記号や数字の効果的な使用法などを伝えた。

以上の3点に留意した発表例を学生に見せ、テーマ探し、アウトライン作成、スクリプト作成、パワーポイント作成、リハーサル、発表という流れで実施した。発表はクラス内での発表であり、聴衆はクラスの担当教員とクラスメイトであった。

3. 結果と考察

学生が実際に発表したテーマは、いずれも最近、話題になっているニュースがきっかけとなる内容であった。例えば、スマホでのオンラインショッピングが増えているニュースをきっかけにタイのオンラインショッピング事情を紹介したもの、日本で朝早く起きて会社に行くまでの時間を有効に使っているという朝活のニュースを知り、朝の時間の使い方のアンケート結果を紹介したものであった。発表では、発表で使える追加表現を使っており、パワーポイントも長文が書かれているのではなく、内容を図や絵、キーワードで示し、発表内容をサポートした分かりやすいものとなっていた。

最終発表は(1)日本語（語彙・表現の豊かさ、正確さ）、(2)内容、(3)当日の発表（流暢さ・発音、スライド、発表態度）の3点、計50点満点で評価した。2016年度春学期に14名発表した結果、平均は39.8点で、最低点が31点、最高点が47点であった。全体平均が約8割であったことから、おおむね最終発表で求められた目的を達成できたと言える。

今回の実践から言えることは、DKをアカデミックな文脈を意識したものにカスタマイズするには、DKで示されている目標をアカデミック場面に合わせた具体的な目標に書き換える必要があるということである。DK 初中級15課では「あるテーマについて調べた情報やそれについての自分の考えを発表することができる」という目標が掲げられている。しかし、だれにどのような目的で発表をするのか、発表する情報は自分

で調査して得た情報なのか、それとも、資料を引用したものなのか、自分の考えとはどの程度の内容の深さを求めるものなのか、発表の際にはどのような補助資料を使って発表するのかなど具体的な点を考える必要があった。具体的な目標が決まらなければ、何をポイントに指導すべきか、練習すべきかが明確にならない。DKを今後、アカデミック場面で生かすことを考えるならば、まずは課の能力記述文をアカデミックな文脈を考慮したものに書き換えることが求められる。それにより、DKで扱われている内容の中でも特に練習に力を入れるべきものとそうでないものとの重みづけができるだろう。また、目標によっては、課題達成のために必要な内容の追加も求められるだろう。DKの能力記述文の改訂により、課題遂行型を軸としたアカデミック場面に役立つ日本語学習が可能になると考える。

VII. 『できる日本語』の受講生からのフィードバック

松田真・松田佳（前掲）でも報告した通り、第2、第4期の2回、受講生にWebサーベイを実施した(N=11)。更に、本論文執筆にあたり、第5期の学生2名（1人はクラスで習得がいい学生、もう1人はやや苦勞している学生）に対し、それぞれ1時間ほどの聞き取り調査を行った。

Webサーベイで5を最大としてそれぞれの能力がどれくらい伸びたと感じるか聞いたところ、平均値が漢字3.72、読む4.18、聞く4.45、話す3.9、読む4であった(図7)。全体的に高めたが、「聞く」を伸びたと感じる学習者が比較的多かった。Ⅲ章の結果と合わせても特に聴解能力の養成に効果のある教科書であると言えるだろう。

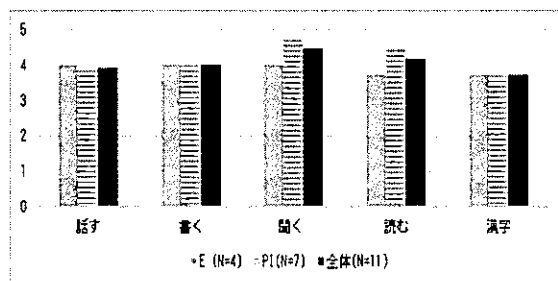


図7 『できる日本語』学習者アンケート結果 (N=11)

学生に行った聞き取り調査では、DKに対して好意的な意見が多く出た。二人とも発話の機会が多く、会話力、特に聞く能力が伸びると感じており、うち一人の学生は普通の会話の中で習った新出表現をできるだけ使おうと試みている様子が窺えた。

しかし、DKで提示された課題が、短期留学生の生活に合致していない点がいくつか見られた。大学内に日本人の知り合いがいない学生は、普段日本語で会話をする機会がない。そのような学生にとっては、教室で習った文型を実際に応用して使うことがないためか、紹介された文法はその紹介されたコンテキストだけでしか使えないと勘違いをすることもあるようだ。例えば、第6課で出てくる「キラキラツアーは温泉もあるし、このツアーにしましょう」の「～し」は旅行について話す場面でのみしか使えないと学生は勘違いしていた。また、「言ってみよう」の対話式の練習がドリル式であり、ある特定の場面での会話なので、こういった形で日常生活に応用できるか、自分で応用した場合にそれが正しいのかについて不安があると述べた。例えば、授業で習った表現を偶然日本人の友達が使ったときに「こう使えるのか」という発見をしているらしい。このことから、「できる！」の活動はその課で取り上げられた課題に関連したものにとらわれることなく、学生の日常生活に合わせたものに変える必要があるだろう。

一方、語彙の習得に関しては、フラッシュカードやアプリを使用しているが、「言ってみよう」の練習に何度も同じ単語が出てくるので、授業内での活動中に語彙が増えていくという利点もあるというコメントが出た。リストを用いて機械的に覚えるのではなく会話の中で語彙を獲得・定着させる教科書の意図が一定の成果を得ているといえよう。

教科書で紹介されたテーマについて、学習した文法表現を使って話す練習をさせたという意図で、日本人学生を授業に呼んで会話活動をしているが、それに対しては辛口の評価が出た。一人の学生は「よく知らない日本人にどんな料理を作るかやその料理の作り方を聞いたりはしない（第7課）」と言い、教科書から離れたテーマで話をする時には習った文型を上手く会話で使えないと述べた。

教室の外でどう教科書を使うか聞いたところ、課題が自分たちの日常生活に合わないためか、家での勉強には巻末にあるポイント一覧を使い、教科書のメインページは見ないという。なぜ見ないかと聞いたところ「なんのために見るんですか？」という質問が逆に帰ってきた。学生は、「場面が特別で、こういったことを私に話してくる人はいない」と言っており、それぞれの課に出てくる課題が、大学生の日常生活に合致していないためだと言えるだろう。

VIII. まとめと今後の課題

以上、大学の集中日本語教育における課題達成型の教材DKを用いた授業概要と母

語別の学習到達状況の異なり、産出の特徴、漢字学習の課題、アカデミックな文脈化の実践例、受講生からのフィードバックについて述べた。

国別比較や産出の特徴、受講生からのフィードバックより、『できる日本語』は、聴取・産出などのオラリティの習得に国籍問わず効果があるといえる。

次に、これまでの実践や学習者からのフィードバックを踏まえると、DKを大学で使用する際、課題となる能力記述文を大学や大学院に所属する学生が日常的に遭遇しているものにアレンジする必要がある。例えば、初中級第9課、アルバイト先のルールは研究室や寮のルールを説明するといった課題である。また、本稿では、読解と作文については報告できなかったが、これらについても工夫の余地はある。読解では、考えを深め共有できるような知的好奇心をそそる読み物の選択、初中級の作文では課の後半で初めて意見文を書くが、物事を客観的に捉え論理的に書く練習を初中級の早い段階から行うことも大学生には意義があると思われる。以上のようなアカデミックな文脈化を今後の課題としたい。

【注】

- 1 金沢大学国際機構留学生センター

【参考文献】

- 来嶋洋美・柴原智代・八田直美 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化 入門 A1 りかい』三修社
- 嶋田和子監修 (2011) 『できる日本語 初級』アルク
- 嶋田和子監修 (2012) 『できる日本語 初中級』アルク
- 嶋田和子監修 (2012) 『漢字たまご 初級』凡人社
- 嶋田和子監修 (2013) 『漢字たまご 初中級』凡人社
- 嶋田和子監修 (2013) 『できる日本語準拠 たのしい読み物55初級&初中級』アルク
- 島田めぐみ・伊能裕晃・坂田陸深・澁川 晶・新谷あゆり・東泉裕子・宮本典以子・谷部弘子 (2015) 『Cando statements シラバスに基づく日本語初級教材の開発』『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』66(2), pp.539-547.
- スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語初級 1 第2版 本冊』スリーエーネットワーク
- 松田真希子・松田佳子 (2016) 『「できる日本語」を用いた大学集中日本語教育の実践—「みんなの日本語」と比較して—』『日本語教育方法研究会誌』Vol.23 No.1, pp.36-37

A Practical Report of an Intensive Japanese Language Program using *Dekiru Nihongo*

Makiko Matsutda, Yoshiko Matsuta and Daisuke Ito

Abstract

In recent years, task-based Japanese teaching materials, such as *Dekiru Nihongo* (hereafter referred to as *DK*), have been published and widely used at Japanese language schools. However, not many universities have adopted task-based textbooks; hence, there are few reports on how such textbooks are used at a university level. This study provides a practical report on intensive Japanese language classes which used *DK* as a textbook. The authors explain how the elementary and pre-intermediate courses were structured, how effectively students acquired “listening and speaking” skills, and what challenges arose and how these challenges were dealt with. In order to use the above textbooks at a university, contents must be modified to fit academic lives of university students.