

入門レベルにおける課題遂行を重視した 授業デザインの検討

—理系大学院留学生対象の「生活日本語」の実践をもとに—

宮 永 愛 子
川 崎 千 枝 見

要旨

本稿は、英語で研究活動を行う理系大学院留学生を対象とした「生活日本語」の授業の実践にもとづき、入門レベルにおいて、タスクを取り入れ、課題遂行を重視した授業デザインを検討するものである。実践にあたっては、日本語教育における動向や関連する教育実践を概観し、理系大学院留学生の日本語教育に対するニーズや、日本語学習を継続する際の問題点を整理した。本実践の結果、(1) 課題遂行を重視する授業デザインになじめない学習者がいた、(2) 学習者が、タスクを導入した授業についてどのように捉えていたか、タスクの達成度をどのように考えていたかを明らかにするために、学習者による評価を実施する必要がある、(3) 日本語プログラム全体における本授業の位置づけや、他のコースとの接続を検討する必要がある、といった課題が明らかになった。

キーワード

入門レベル、理系大学院留学生、課題遂行力、タスク、生活日本語

1 はじめに

日本国内の大学では、日本語を使用して研究活動を行う大学院留学生や研究生もいれば、英語で研究活動を行い、日本語の使用は、生活場面でのみという大学院生や研究生も多い。彼らの研究分野は、工学や化学、物理学、生物学、医学、獣医学、農学といった理系の分野であることが多いため、本稿では、このように英語で研究活動を行う大学院生を、理系大学院留学生¹⁾と呼ぶ。理系大学院留学生は、カリキュラム上、日本語が必修科目となっていないことが多いため、日本語学習の機会が少なく、学部で開講される日本語科目を聴講生として履修したり、大学院生向けの補講や、地域の日本語教室に通ったりすることもある

が、研究活動に忙しく、日本語学習に十分な時間をとることができないということも指摘されている(深川・高島 2017)。しかし、日本で生活する限りは、買い物や、外食、交通機関の利用、役所の手続きなど様々な場面で日本語の使用が求められることは容易に想像でき、また、英語で研究活動を行う留学生であっても、指導教員や研究室のメンバーとの研究以外のコミュニケーションにおいては、日本語使用の機会が多いことが、先行研究で報告されている(羽吹・篠原 2014; 深川・高島 2017; 深川ほか 2019)。

また、2016年に、筆者らが、理系大学院留学生を研究指導する教員10名を対象にアンケート調査を実施したところ、全員が自分

が指導する留学生には、日本で生活するために最低限必要な日本語はできるようになってほしいと回答した。

したがって、国内の大学における理系大学院留学生の日本語教育に関する課題としては、限られた時間で、効率的に、日本で生活するために必要な日本語を学べるようなカリキュラムを確立することであるといえる。

従来、国内の大学の日本語コースでは、正規科目の場合、単位を授与する必要があるため、評価がしやすいことや、体系的に学習しレベルを積み上げていけるようなコースデザインがされていることから、教科書を用いて文型を積み上げ式に導入するいわゆる構造シラバスを中心に授業がデザインされていることが多い。しかし、構造シラバスで学んだ、文型積み上げ式の学習法に慣れた学習者は、学習したことが実践につながらない傾向があるという報告もある（山元 2016）。

一方、近年の日本語教育の潮流としては、2001年にCEFR（ヨーロッパ言語共通参照枠）が発表されたことを皮切りに、日本でも国際交流基金により、CEFRを援用した「JF日本語教育スタンダード」が作成されるなどして、「目標言語を使って何ができるか」という「課題遂行力」が重視される傾向にあり、様々な教育実践が報告されている（羽太ほか 2017；藤森・前田 2015；真島・山元 2017 など）。

また、第二言語習得研究の理論にもとづき、英語教育からの流れを汲んで、日本語教育でも近年注目されつつあるアプローチとしては、「タスクベースの言語指導（Task-Based Language Teaching：以下、TBLT）」（畑佐 2018）がある。TBLTでは、「言語使用以外の何らかの目的を達成するために行うコミュニケーション活動」（畑佐 2018:136）であるタスクをもとに指導を行う。さらに、百濟（2013）は、実際の教育現場で、タスク中心の言語教育カリキュラムを実現することは困

難であると指摘し、タスクを言語学習の中心とするのではなく、言語学習支援の目的で利用する「タスク統合型」の言語教育デザインを提案している。

そこで、本稿では、先行研究を概観したうえで、筆者らの授業実践にもとづき、入門レベルの理系大学院留学生を対象に、タスクを利用し、課題遂行を重視した授業デザインを検討する。

2 先行研究

2.1 理系大学院留学生の日本語教育のニーズ

理系大学院留学生の日本語教育のニーズに関する研究には、羽吹・篠原（2014）、深川・高島（2017）、深川ほか（2019）等がある。理工系大学院留学生の大学生活や日常生活における日本語使用実態を探るため、アンケート調査を行った羽吹・篠原（2014）によると、研究活動自体は英語のみで行えたとしても、研究室のメンバーと交流を深めたり日本人学生とよりよい関係を作ったりする上では日本語を使ったほうが望ましく、大学以外の日常生活では否応なく日本語使用が求められる実状があることが報告されている。また、よく日本語を使う場面としては、「飲食店」、「買い物」、「交通機関」、「市役所などの手続き」、「病院」などの場面が挙げられている。

深川・高島（2017）も、理系大学院留学生は、「大学生活に必要な書類を読む」、「クラスメートや研究室の人とコミュニケーションする」といったアカデミックな場面だけでなく、「買い物」、「市役所」、「病院」といった生活場面でも日本語使用のニーズがあると報告している。また、研究や専門分野の学習で非常に多忙な大学院生が、日本語を定期的に履修することの物理的な難しさにも触れている。

深川ほか（2019）は、深川・高島（2017）の対象者をさらに広げ、言語行動

調査を行い、研究自体は英語を使って行う環境においても、指導教員以外の日本人や学内の職員などから、必要な情報を得るためや、人間関係を築き上げていく上での日本語習得の必要性を指摘したうえで、研究・日常生活で必要度の高い場面において、日本語でやりとりができるようになることを目指した場面・話題シラバスを提案している。

2.2 課題遂行力を重視した教育実践

JF 日本語教育スタンダードの枠組みで、課題遂行力を重視した教育実践の報告には、羽太ほか（2017）、真島・山元（2017）等がある。

羽太ほか（2017）は、それまでの文型積み上げ式カリキュラムにおける、コース目標とカリキュラムのずれ、受講者間のレベル差の拡大や、学習意欲の維持の難しさといった問題を解消するために、日本語を使って何がどのようにできるかという「課題遂行能力」の育成を重視した実践を行ったところ、特に、中位下位レベルの受講者の口頭運用能力について一定の成果が見られたほか、「ためらいなく話す」、「目的を果たすためにとにかく話す」、「要点だけを聞こう、読もうとする」といった課題遂行を重視する姿勢が明確な変化として現れたと報告している。

真島・山元（2017）は、課題遂行式学習により初級日本語学習を修了した学習者の課題遂行能力について、「JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト」を実施して評価したところ、文型積み上げ式学習による同コースを修了した受講生と比較して、平均的に口頭でのやりとり能力が高かったと報告している。

また、TBLT の理論を取り入れた教育実践としては、小口（2019）がある。小口は、初級レベルの理系大学院留学生を対象に、文型積み上げ式の構造シラバスを用いたコースの中で、タスクを導入し、その効果を検討した

ものである。その結果、タスクのもつ真正性の高さが、学習者の動機付けを高め、教師の狙い通り、能動的な授業参加や、内容中心のコミュニケーションを促す一方で、学習者のもつビリーフスや、コースの評価方法が TBLT に合わない場合は、不安や戸惑いを感じるという報告をしている。

これらの報告から、日本語学習に十分な時間を割くことが難しい入門レベルの大学院生が、学習への動機付けを高め、能動的にコミュニケーションに参加するためには、従来の構造シラバスではなく、課題遂行を重視し、できるだけ実際の場面に近づけたタスクを導入したカリキュラムが有効であると考えた。

以下では、筆者らが国内の大学において、入門レベルの理系大学院留学生を対象に実践した課題遂行を重視したカリキュラムの授業について、概要とその課題、および今後の展望について述べる。

3 「生活日本語」の概要

3.1 学習者とそのニーズについて

本実践は、2021 年 10 月から 12 月にかけて週 2 回 8 週間、全 16 回（計 24 時間）行った「生活日本語」という授業の実践である。学習者は、12 名のうち、文系の交換留学生 1 名を除き、全員が、英語で研究活動を行う理系の大学院生、もしくは、大学院進学を目指す研究生で、出身は、インドネシア、バングラデシュ、ラオス、ミャンマー、エリトリア、アメリカ合衆国である。学習者のレベルは、上述の交換留学生と、来日後 1 年以上経った 1 名を除き、残りの 10 名は、来日直後で、この授業で初めて日本語を学ぶ学習者である。

今回の対象者とは別に、2016 年に、筆者らが、同じ大学の初級レベルの理系大学院留学生を対象に、ニーズ調査を行ったところ、全員が、「日本語で日常生活ができるようになりたい」、「指導教員や同じ研究室のメン

バーと日本語でコミュニケーションができるようになりたい」と回答していたため、本実践の学習者も、同様のニーズがあるものとみなした。また、受講者募集の段階で、同時期に開講される他の日本語コースとは別の位置づけで、「日本で生活するために必要な日本語を学ぶための授業であること」を周知した。

3.2 授業の内容について

本実践の場となった大学では、入門、および初級レベルの理系大学院留学生や研究生が日本語を受講する場合、従来、文型積み上げ式の構造シラバスでデザインされた授業を受講するしか選択肢はなかった。しかし、理系大学院留学生は、研究が忙しいなど、時期によっては欠席が続くことも多く、一旦欠席が続くと、再びクラスに戻ってきた時には、授

業についていくのが難しくなり、期間途中で、受講をやめてしまうというケースも少なくなかった。そこで、本実践では、深川・高島（2017）、深川ほか（2019）が提案するように、場面・話題シラバスを採用し、できるだけ授業回ごとに完結させる形で授業計画を立て、各場面、話題ごとにタスクを設定した統合型の授業デザインを実践することとした。

下の表 1 は、各回の場面・話題と、到達目標、タスクを示したものである。授業であつかう場面は、羽吹・篠原（2014）、深川・高島（2017）、深川ほか（2019）や、筆者らが 2016 年に実施したニーズ調査の結果を参考に、「食堂」、「大学の事務窓口」、「図書館」、「交番」、「病院」、「交通機関」、「買い物」、「旅行の予約」とした。

表 1 各回の場面、到達目標、タスク

回	場面	到達目標	タスク
1	自己紹介 1	あいさつ、自己紹介ができる	
2		数字、時間について言える	
3	食堂	食堂で注文ができる	
4	事務窓口	学内の看板が読める	キャンパスで自分が読める看板を探す
5		大学の事務の人に問い合わせができる	留学生担当の事務窓口で、奨学金について問い合わせる
6	図書館	図書館で本が借りられる	図書館で、自分が借りたい本がどこにあるかを聞く
7	体調を言う	体調について言える	
8		保健センターで病状を伝えられる	保健センターで、体調が悪いことを伝えて、薬をもらう。
9	交番	身の回りの物の色や特徴が言える	
10		失くしたものについて交番で問い合わせができる	交番で、財布を落としたことを伝える
11	買い物	支払い方法や欲しいものが買える場所を聞ける	生協で、自分が欲しいものが買えるか聞く
12	交通機関	交通機関を使うことができる	
13	旅行の予約	旅行の予約ができる	生協で、長距離バスの予約をする
14	自己紹介 2	自分の趣味や研究などについて話すことができる	
15	プレゼンター	自分の国について話すことができる	
16	ション	自分の国について話すことができる	自分の国についてプレゼンテーションをする

3.3 授業の流れについて

標準的な授業の流れは、次の通りである。一つの場面・トピックについて、2回分の授業時間を使い、1回目の授業では、1.到達目標の提示、2.ウォーミングアップ、3.会話音声聞いて場面の理解をチェック、4.モデル会話をもとに語彙や表現の紹介、5.教室内で会話ボランティアとともにロールプレイの練習やタスクの準備を行い、2回目の授業で、6.実際の場面でタスクの実践、7.フィードバックを行った。

タスクを授業の最初に行うべきか、最後に行うべきかということしばしば議論になることである。山内(2015)は、最初に力試的にタスクを課し、その後で、タスクの遂行がスムーズになるための表現を教える「タスク先行型」の授業を提案している。本実践でも、これを検討したが、このタイプの授業は、ある程度表現を知っている中級レベル以上の学習者であれば有効であると思われるが、本実践の対象者のように、入門レベルの学習者には、難しいと判断し、表現や語彙を紹介してから、タスクは、授業の最後に課した。

授業では、教科書として、補助的に『いろいろ 生活の日本語 入門(以下、いろいろ)』を用いた。『いろいろ』は、「JF日本語教育スタンダード」の枠組みで、国際交流基金によって作成され、オンラインで無料公開されている教科書で、日本での生活の中で、日本語を使って実際の場面で「できる」ことを増やすことを学習目標とされている。「買い物」、「職場」、「交通機関」といったトピックにもとづいて構成されているので、授業の中で、該当するトピックがある場合だけを部分的に使用するというのも可能であった。また、授業の中では、詳細な文法説明は行わなかったため、文法について知りたい学習者については、『いろいろ』の該当箇所を示し、自分で勉強するよう指示した。

3.4 実施したタスクについて

本実践で行った主なタスクは、以下の通りである。

- 1) 留学生担当の事務の窓口で、奨学金について問い合わせる。
- 2) 図書館で、自分が借りたい本がどこにあるかを聞く。
- 3) 交番で、財布を落としたことを伝える。
- 4) 学内の保健センターで、体調が悪いことを伝えて、薬をもらう。
- 5) 生協で、旅行の予約をする。

これらのタスクは、できるだけ、実際の場面に近づけるため、事務窓口や、図書館、交番、保健センター、大学生協には、現地に赴き、実際の担当者に対応を依頼した。

担当者には、事前にタスクの具体的な内容を伝えることはせず、できるだけ普段通りに話してもらうようにした。したがって、授業の中では、相手が言ったことが理解できなかった場合に、繰り返してもらうよう頼んだり、英語で意味を確認したり、英語が話せるかどうかを相手に確認したりするために必要な表現の紹介もした。

4 結果と考察

4.1 タスクの難易度について

全体的にみると、授業の到達目標が、日常生活で遭遇しうる実際の場面において、課題を遂行することであるため、実践者の狙いどおり、従来の構造シラバスとは異なり、学習者の積極的な授業参加が観察された。例えば、「生協で旅行を予約する」というタスクでは、実際に、休暇中に家族を日本に呼び寄せる予定があり、フライトスケジュールや価格を尋ねるなどして、授業内活動と現実場面との境界がなくなるほど、熱心にタスクを遂行する学習者もいた。また、交番で、相談をするというタスクでは、授業で提示されたタスクに加えて、「国際運転免許証はどこで取

得できるのか」といった、実際の生活に必要な質問を積極的にする学習者もいた。

しかし、授業で提示されたタスクが難しいと感じる学習者もいたようである。自分で書いたメモを常に見たり、書いたことを丸暗記したりする学習者や、タスク遂行中に、日本語母語話者である学生ボランティアに助け船を求める学習者もいた。今後は、タスクの難易度を考慮しながら、より学習者に合った内容を検討する必要がある。

4.2 学習者間のレベル差について

授業開始当初から、学習者間にはレベル差があった。このことから、タスクを遂行するのが難しい学習者もいれば、課されたタスク以上のことを実践する学習者もいた。しかし、このレベル差に対応する際に有効だったのが、日本語母語話者の学生ボランティアの存在である。ボランティアは計8名おり、自身の授業やテストと重なるなどして、必ずしも毎回全員が参加できたわけではないが、各回につき2,3名は参加し、会話の練習やタスクのための準備のサポートをしていた。本実践では、学習者とボランティア学生とのやりとりを詳細に聴き取ることはできていないが、今後、やりとりを録音するなどして、どのようなサポートが行われていたのかを分析したい。

また、本実践では、ひらがな・カタカナの指導は行わず、授業で扱う教材は、ローマ字もしくは英語表記であった。したがって、学習者の中には、既にひらがな・カタカナが読める、もしくは書ける者もいれば、全く読めない者もいた。今後、学習者が日本語学習を継続し、日本で生活するためには、かなを習得する必要もあろう。限られた授業時間において、かなを導入すべきか、また、どのように導入するかは、今後の課題である。

5 実践後に残された課題

5.1 学習スタイルについて

実践開始当初から、教師が紹介した表現や会話文などについて、一語一句英訳を求めたり、文法的な説明を求めたりする学習者がいた。教室外に出て、実践的な活動を行うよりも、教室でじっくりと文法を学びたいという学習者もいたことが想定される。

このように、正確な言語形式の産出を重視するという言語学習ビリーフを持つ学習者が課題遂行を重視する授業になじみにくいという問題については、小口(2019)でも指摘されており、対応としては、評価方法について検討したり、フィードバックの時間を長めにとったり、教室での授業とe-learningを組み合わせたブレンディッドラーニングを取り入れるなどの提案がなされている。

今後は、授業開始時のオリエンテーションで、授業の方針について、丁寧に説明をし、文法などを詳しく学びたい学習者のために、Moodle¹⁾等を利用して、自習できるように教材を準備しておく必要があると思われる。

5.2 学習者による評価

授業実践後のアンケートによると、「授業に満足したか」という質問に対して、学習者は全員、「非常に満足した」もしくは「満足した」を選んでいった。しかし、各タスクについては、そのタスクがどの程度、自身の日本語学習にとって有効なものであったか、どの程度自身のタスクの達成度に満足したのかということについては、聞いていない。

小口(2019)は、学習者がタスクをベースにした教育実践をどのように受け止めていたのか明らかにするために、学習者によるコメントシート、インタビュー、教師による振り返りメモを用いて、「学習者」とその「反応」に基づくマイクロ評価を行っている。次回実践する際には、授業回ごとに、学習者が

どのように受け止めていたかを知るために、コメントシートなどを利用したい。

また、本実践では、途中から欠席が続き、履修を放棄してしまった学習者が数名いた。研究が忙しくなったため欠席が続いたのか、言語形式を重視するのではなく、課題遂行を重視するアプローチになじめなかったからなのか理由は分からないが、このように継続できなかった要因を探ることは、今後の課題としたい。

5.3 日本語プログラム全体における位置づけ

本実践の場である「生活日本語」は、全16回（計24時間）限りの授業である。しかし、日本で生活するために最低限必要な日本語が、24時間で到底習得できるわけではない。本科目を修了後も、大学で日本語の履修を希望する場合は、現状では、文法積み上げ式でデザインされた従来の日本語プログラムの開講科目を履修するしかない。

言語形式の正確な産出ではなく、課題遂行を重視した学習スタイルに慣れた学習者にとっては、文法積み上げ式のカリキュラムに適応し、学習を継続していくことに困難を感じることも予想される。

「生活日本語」の続きとなる授業を開講し、1年かけて、生活日本語を学び、さらに学習を継続したい学生には、従来のコースに合流することができるよう、プログラム全体の位置づけから、本科目について検討する必要がある。そして、課題遂行を重視した学習スタイルに慣れた学習者の意欲を維持するために、今回の実践結果をふまえて、構造シラバスでデザインされたプログラム自体も検討しなければならないことは言うまでもない。

6 おわりに

本稿では、日本語教育における動向や関連する教育実践を概観したうえで、英語で研究活動を行う理系大学院留学生を対象とした

「生活日本語」の授業の実践にもとづき、入門レベルにおいて、タスクを取り入れ、課題遂行を重視した授業デザインを検討した。

実践の結果、以下のような課題が明らかとなった。

(1) 正確な言語形式の産出よりも、課題遂行を重視する授業デザインになじめない学習者がいた。

(2) 学習者が、タスクを導入した授業についてどのように捉えていたか、タスクの達成度をどのように考えていたか、などについて、各回において、評価を実施する必要がある。

(3) 日本語プログラム全体における位置づけや、他のコースとの接続を検討し、学習者の学習意欲を維持させるための工夫が必要である。

百済（2013）が、「実際の教育現場でタスク中心の言語教育カリキュラムの実現は、困難であるが、それでも、言語教育の中心となる構成要素が文法・句型中心に戻ることはない」（百済 2013:80）と述べるように、本実践が、実践の場となった大学の日本語プログラム全体の検討に与えた影響は大きいと考える。今後も、検討を続けていきたい。

（留学生センター 准教授）

（留学生センター 助教）

【参考文献】

- (1) 百済正和, 2013, 「TBLT の日本語教育への応用と実践:タスク統合型の言語教育デザインに向けて」『第二言語としての日本語の習得研究』第16号, 74-90.
- (2) 小口悠紀子, 2019, 「大学の初級日本語クラスにおけるタスクベースの言語指導—マイクロ評価に基づく考察を中心に—」『日本語教育』第174号, 56-70.
- (3) 畑佐由紀子, 2018, 『日本語の習得を支援するカリキュラムの考え方』くろしお出版.

- (4) 羽太園・野畑理佳・東健太郎・戸田淑子・安達祥子, 2017, 「『まるごと 日本のことばと文化』を主教材とした専門日本語研修のコースデザインと成果」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号, 55-70.
- (5) 羽吹幸・篠原亜紀, 2014, 「理工系大学院留学生の日本語使用に関する一調査」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号, 131-144.
- (6) 深川美帆・高島智美, 2017, 「理工系大学院留学生を対象とした日本語教育のニーズとコースデザイン」『金沢大学留学生センター紀要』第21号, 15-27.
- (7) 深川美帆・高島智美・多胡夏純・筒井昌子, 2019, 「理工系大学院留学生を対象とした初級日本語教育シラバスの構築」『金沢大学国際機構紀要』第1号, 61-80.
- (8) 藤森弘子・前田真紀, 2015, 「Can-do 行動目標に基づいたタスク型初級教材の開発と実践—タスク遂行のプロセスに焦点をあてて—」『日本語教育方法研究会誌』第22号, 102-103.
- (9) 真島知秀・山元淑乃, 2017, 「課題遂行能力の向上を重視した初級日本語学習—JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテストによる評価結果—」『琉球大学国際教育センター紀要』第1号, 39-52.
- (10) 山元淑乃, 2016, 「文型積み上げ式シラバスによる初級日本語学習修了者の課題遂行能力:ロールプレイテストによる評価と質問紙調査の質的分析を通して」『琉球大学留学生センター紀要』第3号, 55-63.
- (11) 山内博之, 2015, 「学習者の話す力を伸ばすタスク先行型授業」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第12号, 1-12.

【資料】

『いろいろ 生活の日本語 入門 A1』2020, 国際交流基金

【注】

- 1) 本実践に参加した学習者の専門分野は、経済学、理学、獣医学、農学で、必ずしも「理系」という枠組みで括れるものではないが、英語で研究活動を行う大学院生としての共通点があり、本稿では、便宜上、「理系大学院留学生」とした。
- 2) Moodle とは、本実践のフィールドとなる大学で利用されている、e ラーニング・プラットフォームである。本実践では、学習の出席状況の管理や、授業で配布した教材やトピックに関連する教材を保管するといった授業管理のために利用はしたが、今後は、文法などをさらに学習したい学習者のために、教材をアップロードするなど自習を支援するための利用も検討したい。

【謝辞】

本実践にあたり、協力をしてくださった皆さまにはこの場を借りて感謝いたします。