

大学での産出活動を意識した日本語読解授業の効果 —学部2年次留学生を対象とする日本語科目の位置づけ—

梁井 久江

The Effects of Academic Activities-Oriented Teaching in Japanese Reading Classes for Foreign Students

YANAI Hisae

Abstract

As of 2018, the number of foreign students studying in Japan reached a record high of about 300,000. Approximately 45%, of these students were enrolled in either undergraduate or graduate university programs. However, a rather large percentage of these students lacked the fluency required in academic Japanese (AJ), a prerequisite that is absolutely indispensable for intellectual and academic pursuits at the university level. In order to address this problem, educational efforts must be strengthened to improve the proficiency in AJ for these students.

In this paper, I will evaluate several Japanese courses available for international students, in lower grades, in terms of their potential to teach AJ. I will examine the current challenges faced by the students with the primary contention that in Japanese classes, strengthening reading comprehension, which is a prerequisite for activities involving the production of academic material, is vital. Apart from this, I will provide a practical report of the reading comprehension class that I lead and examine their impact on the students.

キーワード：アカデミック・ジャパニーズ (AJ)、読解授業、留学生、学術的な産出活動

1. はじめに

日本学生支援機構の「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」によると、2018年5月1日現在の外国人留学生数は、298,980人で過去最多を更新した。このう

ち大学と大学院の在籍者数は計 135,041 人で、留学生全体の約 45% に相当する。

ところが、これらの留学生の中には、大学での知的活動に欠かせない、アカデミック・ジャパニーズ (Academic Japanese、以下「AJ」) の力 (以下、「AJ 力」) が不十分で、大学生活に支障を来す者も少なくない。学年とともに難化していく学術・研究活動に対応するためには、AJ 力の向上に直接つながる教育の強化が必要である。

そこで本稿では、低年次の留学生を対象とする日本語科目について、高年次の学術・研究活動につながる AJ 力の養成という観点から考察を試みる。2 節において、学術・研究活動に必要な AJ 力とはどのようなものかを示したあと、3 節において、大学入学後の留学生に生じている学業面の課題について述べる。これらをふまえ、低年次の留学生には、知的産出活動の前提となる読解力の強化が重要であると主張し、読解授業の実践報告を行う (4・5 節)。最後にまとめと今後の課題を述べる (6 節)。

なお、以下で用いる「留学生」は、大学の学部 に在籍する留学生のことを指し、日本語学校や専門学校等、他の高等教育機関で学ぶ者は含まないことにする。

2. 学術・研究活動に必要な AJ 力

学術・研究活動に必要な AJ 力について考える前に、AJ の定義を確認する。AJ は、「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 (2000) に初出する術語で、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」と定義されている。しかし、この記述には具体性がなく定義づけに問題があると言われている (門倉 2003、森 2005 等)。森 (2005) は、定義の厳密化を試み、AJ を留学生が卒業するために必要な日本語力と捉え、「大学において授業 (講義、演習、ゼミ、卒業研究等) をこなし単位を取得することができる日本語能力」(p.121) と定義した。具体的には「講義・演習を聞く」「ノートを取る」「教科書、プリントを読む」「文献を調べる」「文献を読む」「レポートを作成する」「口頭発表する」等の技能を指すと述べた上で、AJ 養成を目的とする大学での日本語教育を、「アカデミック・ジャパニーズ教育」(p.121) と呼び、AJ と区別している。

しかし、森の示す技能は、留学生だけでなく日本人学生にとっても必須の技能と思われる。その点で森の言うアカデミック・ジャパニーズ教育 (以下「AJ 教育」) は、1 年次学生を対象とする導入教育と共通、連続していると言える。そこで、導入教育の教科書である松本・河野 (2007) を見ると、大学生が知的生活を営むには、「読む・書く・プレゼン・ディベート」という 4 つの「コミュニケーション行為」(p.3) を学ぶ必要があると述べられている。これらのうち「書く」「プレゼン」「ディベート」の 3 つが産出活動であることから、導入教育では産出技能の習得が重視されていることが読み取れる。他方「読む」は、入力・受容に関わる活動であり、産出活動ではない。しかし、優れた産出には質・量ともに十分な入力が必要不可欠であることから、3 つの産

出活動の前提として注力する必要があると考える。

このように、導入教育では「読む」力とそれをふまえた産出技能の養成が重視されている。導入教育との類似性を考えるならば、AJ教育でも同様の取り組みが重要になるだろう。

3. 留学生に生じている、学業面の課題

1節で触れたように、留学生の中にはAJ力の不足から大学生活に支障を来す者もいる。本節では、留学生自身の回答やAJ教育担当教員による指摘をもとに、留学生に生じている学業面の課題について検討する。

3.1 留学生自身による回答

高橋（2017）は、日本語学校卒業後大学へ入学した留学生を対象に、日本語学校で学習した日本留学試験（Examination for Japanese University Admission for International Students、以下「EJU」）や日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test、以下「JLPT」）の対策、大学の授業等についてインタビューを行っている。それによると、大学入学前の試験対策で培った速読や大意把握の力が大学で役立っていると、複数の留学生が回答している。それに対し、EJUの論述練習については、その有効性をめぐり留学生間で意見が分かれている。これについて高橋は、大学のレポートでは、複数の文献を扱い、自分の意見と引用したものとを区別することが求められるため、EJU対策だけでは対応が難しいと考察している。他方、日本語学校は会話や発表等の産出活動が不足していたという不満も回答されている。入学前の産出活動不足が大学での活動に影響していることが示唆される。

3.2 AJ教育担当教員による指摘

前項では、留学生自身が感じている学業面の課題について取り上げた。では、彼らに対しAJ教育を行う教員側はどう感じているのだろうか。AJ教育担当教員による記述を見てみると、アカデミック・ライティング（Academic Writing、以下「AW」）の担当教員による指摘が目を引く。たとえば幸田（2017）は、これまで指導してきた留学生について、論理的な表現や形式を積み上げる形で学んでも、「自分のレポート構成時にこれらを統合的に結び付けて展開するまでには至らない」とし、「部分から全体への構築が難しい」とまとめている（p.85）。

論理的な書き方を指導するだけでは不十分だという記述は、脇田（2009）や二通（2006）にも見られる。脇田は、妥当な論証ができるようになるには、文章を批判的に読み、それを書くことにつなげていく学習が必要だと述べ、AWとアカデミック・リーディング（Academic Reading、以下「AR」）、とりわけ批判的読解との関わりを強

調している。

ARに関してはほかに、文章の要約がうまくできないという指摘がある。川森(2015)によると、留学生の要約は情報過多になったり、「ことば相互の関係づけ」(p.171)に問題が生じたりするという。前者については、情報を切り捨てることへの躊躇や、より抽象的な別の表現でまとめ直す発想・技術の欠如が関わっているとする一方で、後者については次のような例を挙げて説明している。

もとの文：私たちの内面には、①現在の利益を重視する②ギリギリ的な自分と

①将来の利益を考えようとする②アリの的な自分がいます。

不適切な要約：私たちの内面には、②ギリギリ的な自分と②アリのな自分がいる。

(川森 2015, p.171 より改変し一部抜粋。例文中の下線は筆者による。)

川森は、要約にはもとの文の②(「ギリギリ的な」「アリのな」)よりも抽象度の高い①(「現在の利益を重視する」「将来の利益を考えようとする」)を使用することが適切であるとし、「ことば相互の関係づけは、第一言語ほど語彙を自在に操れなかったり、文章を読解した際に同義語の中で理解できたことばにとらわれてしまったりするため、教師の予想以上に難しかった」(p.171)と述べている。以上により、トップ・ダウン読みにも用いられる、論点抽出等の読解ストラテジーだけでなく、別の語や表現で言い換えるパラ・フレーズの技術や、喩えるものと喩えられるものの対応という比喩の理解¹⁾についても注意を要することがうかがえる。

そのほかに、ノート・テイキングについても指摘がある。ノートを取らない留学生が多い現状を問題視し、ノート・テイキングを指導している國弘(2013)は、留学生が大学の講義を聞いてノート・テイキングができるようになるには、ノート・テイキングの学習とともに日本語力のさらなる向上が必要だと述べている(p.50)。

3.3 AJ教育で取り上げたいこと

以上を考慮すると、留学生対象のAJ教育では、批判的読解力、構成員力、論証力、それらを口頭で表現する産出力、ノート・テイキング力の養成が重要なのであり、これらの養成を通じて学術・研究活動を行える程度にまで日本語力自体も引き上げていく必要があると言える。その中でも筆者が注目するのは、「読む」活動を通じた読解力の強化である。2節で触れたように、「読む」ことは種々の産出活動の前提となっているため、強化すればAJ力全体の底上げにつながるからである。河野(2007)によると、学術研究活動には、あるテーマに関して、重要な著者や論文、その他の資料にざっと目を通す「速読(通覧的速読)」と、ある文献について、そこに

含まれる立論が正しいかどうかを検討しながら読み解く「批判的読解」が必要である(p.12)。すなわち、当該テーマにおいて「系統的な拾い読み」をしながら、各テキストの価値や位置づけを判断していかなければならないということである(同)。読解指導に際してもこの点を意識する必要があるだろう。その実践例として、次節以降筆者自身が担当した読解授業を取り上げ、その内容を考察する。

4. 読解授業の概要

4.1 対象科目とその位置づけ

2018年度に大東文化大学外国語学部日本語学科で開講された「日本語2A」という科目を考察対象とする。同学科2年次留学生を対象とする必修の日本語科目の1つで、「読む」ことに特化した内容である。1コマ90分間の通年授業である。

大東文化大学外国語学部日本語学科(2019)によると、低年次の留学生を対象とする日本語科目は、2018年度の場合、上述の「日本語2A」を含め8科目あり、「読む」「書く」「口頭表現」「日本事情」の4科目を1年次と2年次それぞれに履修することが必修となっている。また、2年次留学生対象の上記以外のAJ教育関連科目には「リサーチ・スキルズ」もある。

4.2 受講者の情報

受講者は、中国(5名)、ベトナム(4名)、タイ(2名)、台湾(1名)の計12名である。入学前の日本語レベルはJLPTのN2不合格からN1合格までと幅広くなっている。

4.3 シラバス

目的

学術的な文章を読み解く力を高め、それを種々の産出活動につなげられるようにする目的で、批判的読解を行う。また、補助的、継続的に多読を行い、読むことの習慣化、読解速度の向上、総合的な日本語力向上を目指す。

到達目標

批判的読解：文章を予測しながら読める／文章の内容を正確に理解できる／文章の内容を批判的に(疑問を持ちながら／距離を取りながら)読める／文章の内容を自分の問題と引き付けて考えられる／発見したり考えたりしたことをわかりやすく説明できる／異なる立場や考え方を受けとめられる

多読：日本語の文章を楽しみながら読める／未知語があっても文章全体の意味がわかる／一定以上の速度で読み通せる／よく使われる語彙や文型がわかる

内容

批判的読解：レポート作成や発表を意識して文章を批判的に読み、それにもとづいてペア・ワークやディスカッションを行う（4.5項で後述）。

多読：4つの多読の規則（栗野ほか2012参照）に従い、読みたい本を読み、「読書通帳」に記録する。前後期の期末及び夏季休暇明けに多読報告を行う。

進め方

授業中は批判的読解（60分間）を主とし、残りの時間を多読（30分間）に充てる。

教科書等の教材（後述）

多読は教科書を使わない。批判的読解は、以下の①と②の教科書のほか、『JLPT公式問題集』のN2・N1の読解問題からの文章を使用する。

- ①一橋大学留学生センター（2005）『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』（スリーエーネットワーク）
- ②アカデミック・ジャパニーズ研究会（2015）『改訂版 大学・大学院留学生の日本語③論文読解編』（アルク）

評価方法

平常点80%（予習プリント、発表レジュメ、「読書通帳」、多読報告会、授業中の参加度）、各期末の批判的読解力のチェック20%（前後期各10%）

4.4 授業日程

学部・学科の公式行事と授業日が重なり、2018年度の授業回数は28回であった。その日程を表1に示す。主として行った批判的読解を中心にまとめる。左から順に、実施回、教科書の課、本文のトピック、中心的な学習項目を示す。

4.5 批判的読解の内容

授業では、取り上げる課の学習項目を中心に据えはしたものの、教科書に沿って問題を解く方法はとらなかつた。前期から後期前半にかけては、読後の産出活動に役立つ読み方を習得させる目的で、筆者が作成したワークシートを用いて授業を行った。

前期は、ワークシートの冒頭に、読後の産出活動を意識させる設定（たとえば、「文章の内容とそれに対する自分の意見をクラスメイトに説明しなければならない」等）を書いた上で各問題を配置した。その問題とは、話題や内容理解、文章の筆者の主張に関する問いのほか、文章の内容や構造をチェックするアウトライン²⁾、要約、読後に感じた疑問点、筆者の主張に対する反論と反駁、トピックに対する自分の意見、比喩表現の言換え等である。これだけの問題を授業時間内に解くことは困難なため、予習として課すことにし、授業中はそれにもとづきペア・ワークやディスカッションを行った。

表1 授業日程

実施回	教科書の課	本文のトピック	中心的な学習項目
1・2	教科書① 6	選択的夫婦別姓制度	批判的読解力チェック・方法
3	-----	-----	多読・方法
4	-----	-----	図書館実習
5・6	教科書① 1	法と動物／ゴーン流文化肯定力	キーワードの抽出
7・8	教科書① 2	少子高齢化／国民審査	論点表示文の抽出
9	教科書① 3	ことばに焼きつけられているもの／消費者の求めているもの	結論表示文の抽出
10・11	教科書① 5	死刑制度廃止論／外国人参政権	二項対立を見抜く
12・13	教科書① 7	国際関係におけるNGOの意義／IT革命が企業を変える	列挙の構造をつかむ
14	教科書① 6	環境税導入の是非	批判的読解力チェック・解説
15	-----	-----	多読報告／前期総括
16	-----	-----	多読報告／後期導入
17・18	教科書① 4	バブル経済／もはや戦後ではない	歴史の文章で前後・因果関係をつかむ
19	教科書②	-----	担当者(「先生役」)を決める、担当者どうしの読み合い・話し合い
20～22	JLPT公式問題集N2・N1の読解問題	「環境問題」は「人間問題」／人はなぜ危険に近づくのか／読書の心理学／絵をかくよるこび／ヒトとサルをあいだ／父親力／やきものの世界	速読／話題とキーワード／内容理解／筆者の主張／比喩の理解と言換え／疑問と反論／自分の意見
23	教科書② 1 課	異文化適応	段落内の構造
24	教科書② 5 課	日本人の意識	文章全体の構造論
25	教科書② 8 課	まじめという言葉	引用
26	教科書② 10 課	がん告知	要約
27	-----	茂木健一郎・恩蔵絢子『化粧する脳』(集英社新書、2009年)より	批判的読解力チェック
28	-----	-----	多読報告／授業総括

一方、後期前半は、『JLPT 公式問題集』の読解問題の文章を批判的に読む活動をした。授業中に一斉に取り組む方法に変更し、制限時間内にテキストの位置づけを考えながら速読するよう促した。

後期後半は、教科書の課ごとに「先生役」を決め、その受講者を中心に批判的読解の授業（60分間）をした。教員（＝筆者）は調整役に徹した。1つの課につき2～3名が「先生役」となり、課ごとに交代する。「先生役」は、当該の課の位置づけや、文章の内容と構造の理解、文章の筆者の主張に対する疑問点、議論したいトピック等をまとめたレジュメを作成して授業に臨んだ。「学生役」に課題を課すグループもあった。「先生役」の一方的な講義ではなく、「学生役」を巻き込む方式であったので、「学生役」も予習の段階から能動的に取り組む必要があった。

5. 受講者の反応

受講者の反応を確認するため、ここでは、批判的読解、多読それぞれの最終回のふりかえりシートの内容から、受講者の自己評価を見る。

5.1 批判的読解に対する自己評価

表2は、批判的読解の目標a～fについて、その達成度を5段階で回答してもらい、平均値、中央値、最頻値を算出し、高い順に示したものである（回答者数は8名）。これを見ると、平均値は3.5から4.0の間、中央値と最頻値はfを除き4以上になっていることから、批判的読解の学習に対して一定以上の効果を感じていることがうかがえる。

表2 批判的読解の目標達成度

目標	平均値	中央値	最頻値
a. 異なる立場や考え方を受けとめられる	4.0	4	4と5
b. 発見したり考えたりしたことをわかりやすく説明できる	3.9	4	5
c. 文章の内容を批判的に読める	3.8	4	4
d. 文章の内容を自分の問題と引き付けて考えられる	3.8	4	4
e. 文章を予測しながら読める	3.6	4	4
f. 文章の内容を正確に理解できる	3.5	3	3

次に、受講前と比較し、読んだり書いたりする方法がどう変わったのかを自由記述式で尋ねた結果、文章理解と批判的な読み方の2つに言及が集中した（回答者数は8名。一人が複数のことに言及している場合がある）。以下、例を挙げて説明する。原文に見られる誤用のうち、意味の理解に支障が出かねない誤用のみ修正して記載す

る。下線の強調も筆者による。

文章理解について言及したのは5/8名である。このうち3名が、キーワードや構成をつかむことで文章の大意がわかるようになったと回答している（例1・2）。また読後の活動（ここでは「発言」）を意識して読むことで、理解がより深まったという回答もある（例3）。

- (1) 前は文章の最初から最後まで読むが、この授業を受けたら、序論、本論、結論を分けて読むようになりました。時間があまりなさそうな時に、文章からキーワードを抜き出し、ききたいことにこたえる。
- (2) 言葉の意味を飛ばして文章の意味を理解する方法に進んでいる。
- (3) 発言するために質問を考えるようになった。大学に入る前、専門学校で試験対策として様々な文章を読んでしたが、批判的読解はもちろん、文章自体の理解さえしっかりやっけていなかった。

一方批判的な読み方について言及したのは6/8名である。このうち3名が、疑問を持ちながら読むようになったと答えている（例4・5）。

- (4) 大学に入る前の自分より上手になった気がする。例えば、今まで何げなく読んだが、今は「この内容はおかしいなあ」とか考えるようになった。
- (5) 以前、いつも「なるほど」というふう読んでいた。しかし、頭の中に疑問を思い浮かべたいから、以前よりもっと考える力を使って、もっと集中して読むことができた。

また、2名が、自分の意見が言えるようになったと回答している（例6）。

- (6) 前に文章を読むとき、文章の内容の理解だけで十分だと思う。他のことをあまり考えなかった。自分の意見も考えなかった。現在、文章を読んで、自分の考えや疑問を持って読むことができます。

さらに、2名が、文章の内容や筆者の主張の妥当性を、さまざまな方向から検証するようになったと回答している。次の(7)からは、批判的な読み方が身についたことで書き方(AW)も変化してきたという、受講者の実感が読み取れる。

- (7) 読む時は、文章の内容を先に理解して、その後自分の立場や他の人の立場から考えて、文章の内容は全て当てはまるかどうかを考えるようになりました

た。また、書く時は、先行資料を考察し、様々な立場から考えて、説得力がある文章を書くようになりました。

5.2 多読に対する自己評価

表3は、多読の目標a～dについて、その達成度を5段階で回答してもらい、平均値、中央値、最頻値を算出し、高い順に示したものである（回答者数は10名）。これを見ると、平均値は3.9以上、中央値と最頻値は4以上で、全体的に達成度が高くなっている。読書の習慣化や総合的な日本語力の向上について考えると、たとえ短時間でも多読を行うメリットは大きいと思われる。

表3 多読の目標達成度

目標	平均値	中央値	最頻値
a. 日本語の文章を楽しみながら読める	4.7	5	5
b. 未知語があっても文章全体の意味がわかる	4.4	4.5	5
c. 読む速度が速くなった	4.2	4	4と5
d. よく使われる語彙や文型がわかる	3.9	4	4

6. おわりに

以上、低年次の留学生を対象とする日本語科目について、AJ力の養成という観点から考察してきた。導入教育との類似性や留学生の学業面での課題について検討し、日本語科目では知的産出活動の前提となる読解力の強化が重要であると主張した。その上で、産出活動を意識した読解授業の報告を行い、受講者が学習効果を感じていることも確認した。

今後は、特定のテーマのもとに収集した複数の文章を相互に比較する中で評価づけていく活動が必要になるとと思われる。内容や方法のさらなる改善を図りたい。

【注】

- 1) 梁井（2018）は、学習者のスキーマが働きにくいテキストに比喩が使用される時、内容理解がより困難になる恐れがあると述べている。
- 2) アウトラインの作成は、通常、文章を書き始める前に構想を練る目的で行うが、この授業では逆に、書かれた文章の内容や構造を吟味するために行った。たとえば、二項対立の文章の場合、両者の主張と根拠を対比させたアウトラインを書くことにより、根拠の数や質の違いを視覚的に整理できる。それを見ることで、主張と根拠に対する疑問や意見が浮かびやすくなったり、文章自体の評価づけがしやすくなったりするメリットがある。図1に、ある受講

者が作成したアウトラインを例として示す。14回目の批判的読解チェックで使用した「環境税の是非」のアウトラインである。これを見ると、対立する主張が左右に書き分けられ、それに対応させる形で根拠も漏れなく示されていることがわかる。

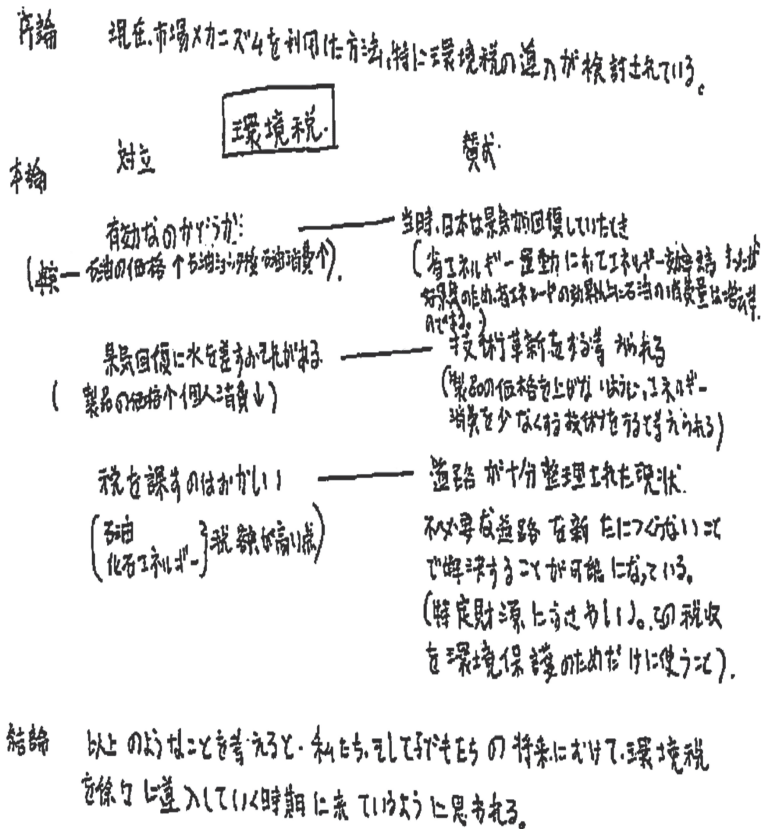


図1 14回目の授業において、ある受講者が作成したアウトライン

【引用文献】

粟野真紀子・川本かず子・松田緑(2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版

門倉正美(2003)「アカデミック・ジャパニーズとは何か」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究—国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに—』平成14年度~16年度科学研究費補助金基盤研究費(A)(1)中間報告書, 123-132.

川森めぐみ(2015)「ストラテジーを使った読解授業の成果」『同志社大学日本語・日本文化研究』13, 163-178.

國弘保明(2013)「日本橋学館大学留学生対象初年次科目におけるノートテイキングの指導

- ーノートテイキングの習慣化とその意義についてー』『日本橋学館大学紀要』12, 43-52.
- 河野哲也 (2007) 「第1章 テキストの読解と要約の方法」松本茂・河野哲也『大学生のための『読む・書く・プレゼン・ディベート』の方法』玉川大学出版部
- 幸田佳子 (2017) 「日本語中上級クラスにおける論文作成指導とその問題点」『語学教育研究論叢』34, 83-98. 大東文化大学語学教育研究所
- 国際交流基金 (著・編)・日本国際教育支援協会 (編) (2012a) 『日本語能力試験公式問題集 N1』凡人社
- 国際交流基金 (著・編)・日本国際教育支援協会 (編) (2012b) 『日本語能力試験公式問題集 N2』凡人社
- 高橋秀介 (2017) 「アカデミック・ジャパニーズ能力の形成と課題—日本語学校コミュニティで学習した外国人大学生に着目して—」『言語教育研究』7号, 51-66.
- 二通信子 (2006) 「アカデミック・ライティングにつながるリーディングの学習」門倉正美・筒井洋一・三宅和子編 (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房, 99-113.
- 大東文化大学外国語学部日本語学科 (2019) 『大東文化大学日本語学科年報』26
- 松本茂・河野哲也 (2007) 『大学生のための『読む・書く・プレゼン・ディベート』の方法』玉川大学出版部
- 梁井久江 (2018) 「説得の文章における比喩の役割—説得を目的とした比喩が日本語学習者にとって難しいのはなぜか—」寺村政男 (編) 『水門の会 特別刊行叢書 言語の研究』「水門 (みなと) —言葉と歴史」編集部, 73-88.
- 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.
- 脇田里子 (2009) 「論理的思考を鍛えるための批判的読解」『同志社大学日本語・日本文化研究』7, 17-31.

【引用 URL】

- 独立行政法人日本学生支援機構 (2019) 「平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果」
<https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html>
- 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議 (2000) 「日本留学のための新たな試験について—渡日前入学許可の実現に向けて—」
<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/study_j/eju/about/about_a/foundation.html>
- (いずれも最終閲覧日は2019年8月5日)