

大学院留学生の日本語教育 －ベトナム・台湾からの留学生日本語クラスを事例に－

The Japanese Education for Graduate International Students － the Case of Students from Vietnam and Taiwan －

仇 曉芸

QIU Xiaoyun

要 旨

本研究は大学院に在籍する留学生を対象にした日本語教育の実践報告である。普段の教育現場の様子や試行錯誤の中で気づいたことを報告し、今後の研究につなげていくことを目指している。クラスの構成をはじめ、授業の中身や教室内外での取り組み、「直接法」と「間接法」のバランスに関する工夫、勉強手法の模索、「耳型学習者」と「目型学習者」の特徴、期末試験の実施などを紹介した。また、教師の多様性や日本語教育における非母語話者教師の役割にも触れた。

1 学生の状況把握とクラス分け

1.1 情報収集

担当する大学院の留学生は「在校生」と4月からの「新入生」が含まれる。まず、全体の人数とそれぞれの出身国・地域、日本語学習歴、専門分野についてなど、学生の状況把握を行い、所属する大学院の担当教員とも積極的に情報交換を行った。また、学生と個別面談の時間も設け、日本語の運用能力及び性格的なものを含む個性の理解に努めた。最初に在校生から調査をはじめ、新入生に関しては来日前から大学院の担当教員から色々聞き取りをした。来日後、留学生と会話をする中でさらに情報収集を行った。このような一連の活動を踏まえ、ようやくクラス分けをする準備が整った。

1.2 クラス分け

まず、プレイスメントテストを行った。在校生の場合、教えたことのある留学生については

ある程度のレベルを把握していた¹⁾。教えたことのない留学生に対しては、「聞く・話す・読む・書く」という四技能のバランスに配慮したテストを作成し、実施した。

一方、新入生の場合は、事前情報と実際の日本語運用能力の間にズレがあることもあり、在校生と異なる別の試験を作成し、プレイスメントテストを行った。テスト作成の準備として、新入生の自国・地域で学習した日本語教材を検討し、どこまで学生が勉強したのかを把握し、初級の学習者が達すべきタスクのことも考えながらテスト作成した。

なお、留学生の出身国・地域によって学習者を「漢字圏」と「非漢字圏」に分けることができる。漢字への馴染みに関して、「漢字圏」と「非漢字圏」の学習者の間には大きな開きがある。そのため、クラス分けをする際、「漢字圏か非漢字圏」という点も考慮した。

このようなステップを踏み、受講学生数が明らかになった段階で3クラス各2名、計6名のクラス編成をした。表1は合計6人の大学院留学生の日本語クラスの状況である。

表1 3クラスの状況(2014年前期 大学院留学生の「日本語」)

クラス・人数	出身国・地域	漢字圏か非漢字圏	媒介言語
A 2名	台湾	漢字圏	中国語
B 2名	ベトナム	非漢字圏	英語
C 2名	ベトナム	非漢字圏	英語

Cクラスの2名は2013年の4月から留学生別科で日本語を1年間習った。Bクラスの場合、1名は2013年10月から筆者と1:1で勉強した学生で、もう一人は2014年の4月に来日した新入生である。その学生はひらがなが少し読めて、『みんなの日本語－初級I本冊』を母国で7課まで目を通したようである。Aクラスの二人は2014年4月の新入生で、台湾の学校でそれぞれの進度と教科書で日本語を少し勉強していた。

1.3 日本語レベルの定義について

非母語話者向けの世界最大規模の日本語の試験である「日本語能力試験 (Japanese-Language Proficiency Test 略称: JLPT)」は2010年から新しくなり、N1～N5という5段階のレベルに分かれている。独立行政法人国際交流基金の基準によれば主に次のような3つのブロックに分けることができる。(1)N4とN5は主に教室内で学ぶ基本的な日本語がどのくらい理解できているかを測る。(2)N1とN2は現実の日常生活の幅広い場面で使われる日本語がどのくらい理解できるかを測る。(3)N3は上記二つのブロック、N4、N5からN1、N2への橋渡しのレベルである(『日本語能力試験公式問題集 N1』p.78)。

大学院留学生の日本語レベルがまだ判定しにくい段階であるため、表1では「レベル」を設けないことにした。教えている側の手応えで言えば、2014年の5月、スタートして2ヶ月が経った時点で、Aクラスが「初中級」、Bクラスが「初級」、Cクラスが「中級」であった。しかし、7月末にすべての授業が終わり、期末テストの結果、Aクラス(台湾からの留学生)のレベル

1) 筆者は2013年度本学付属の留学生別科で日本語を教えていた。その時、当該留学生2人は受講していた。

と既に1年以上学習歴のあるCクラス（ベトナムからの留学生）との開きがありません。とわかり、一部のものはAクラスのほうがよかった。期末試験に関してはまた2.6で述べる。

2 授業について

2.1 授業数と構成

週8コマのペースで全体の授業が行われた。新入生のAクラス、Bクラスは週3回で、在校生のCクラスは週2回である。一回90分の授業を前半と後半に分け、間に休みを入れた。実質上、40分の授業二つという構成となっている。休みを入れることによって、筆者自身がゆとりを持つだけでなく、学生も集中力が高まったように感じている。

2.2 「授業」以前のこと

「授業」が軌道に乗るまで少し時間がかかった。それぞれの国の文化や個人差があり、一部の在校生や来日したばかりの新入生にとって、時間通りに教室に来ることはややハードルが高かったようだ。

最初、時間になっても学生がいないこともあり、空っぽの教室で学生を待ったり、学生の携帯に電話をしたりしていた。「授業以前のこと、こんなに難しい」と実感した。授業に遅れる理由としては寝坊の他、電車の乗り間違えが特に目立っていた。特に非漢字圏のベトナム留学生にとって日本の電車は難しいようである。乗り方、具体的な看板の見方、快速か各駅停車かなどがよくわからなかったようである。慣れるまでに2ヶ月ぐらひはかかっていた。3ヶ月目に入ってからはいよいよ安定するようになり、遅刻や欠席も減ってきた。

幸い、時間通りに来る学生もいたので、筆者の心の中のバランスはなんとか保つことができた。慣れない異国の環境にいただけでも大変ということ、かつて留学生だった筆者は理解している。寛容な姿勢でありながらも、きちんと伝えなければならない点も伝えてきた。

2.3 教授法の位置づけと教師の多様性

2.3.1 教授法

これまで日本国内の日本語教育では学習者の媒介言語を使用しない「直接法」が主流であった。また、日本国内の日本語教師養成専門学校でも「直接法」を軸としてカリキュラムが展開されている学校がほとんどである。量的にも当然日本語母語話者教師が圧倒的に多い。一方で「間接法」とは学習者の母語など学習者に通じる媒介言語を用いて教えることを指す。2.3.3で両者のバランスについて述べる。

2.3.2 日本語教師の多様性

日本語教師には「日本語母語話者教師」（以下、NS教師）と「非日本語母語話者教師」（以下、NNS教師）がいる。

石井（1996）は日本国内ではNS教師の認識が非常に強く、実際世界の日本語教育機関には非常に多くのNNS教師が活躍しているにもかかわらず、教師の多様性に関する議論はほとんど表に出て来ないと指摘している。さらに、NNS教師の役割にもっと光をあてるべきとの見

解を示している（石井1996）。

なお、NNS教師の欠点に関してこれまで主に「発音」、「文法」、「日本語運用能力の不足」が指摘されてきた（陳2012）。しかし、NNS教師のメリット、利点に注目している研究も少なくない。主に「三同」、つまり学習者と「同母語・同文化・同（学習）経験」が挙げられている（阿部・横山1991、陳2012）。また、「学習者と円滑な関係が持てる」（阿部・横山1991）、「学習者にとって、一種のロールモデルになれる」（陳2012）といったメリットもあると述べられている。

石井（1996）はNS教師とNNS教師の相互発信の重要性について述べている。筆者もNS教師とNNS教師が協力しあう姿勢が大事だと考えている。

2.3.3 「直接法」と「間接法」のバランス

これまで授業を行ってきた本学の教場で筆者は戸惑いを感じ、「直接法」と「間接法」を効率的に使うにはどのようにしたらいいのかを考え、自分の「スタイル」を模索してきた。そこで「直接法」と「間接法」の使い分けのバランスが大事だと気付いた。例えば、初心者向けの「導入」の場合、ほぼすべて「直接法」で教えている。一方で「文型の説明」や「微妙なニュアンスの違い」、「日本文化・日本語の特徴」、「日本人の習慣」などを説明する時「間接法」を用いている。表2は一部の例を示している。

表2 学習者の媒介語を用いて使う場面

微妙なニュアンスの違い	日本文化・日本語の特徴
「a. けど > b. でも」（一般的）：	「ごめんね」：感謝の時にも使う。（「謝罪」以外）
a. 「～けど、～」：柔らかい	「ちょっと」：都合が悪い時に使う。（「少し」以外）
b. 「～、でも～」：ちょっと強い言い方になりやすい。	Sit down please. → ①「座って（ください）。」 友達バージョン Sit down please. → ②「（どうぞ）おかけください。」 目上の人・先生・お客さんへのバージョン

教科書にある基本的なものを重視するほか、表2に示されている「生きている日本語」、「通じる日本語」のポイントを学生に伝えている。

「教師の言語シフト」に学生が混乱しないように、筆者がどのような時日本語を使うのか、どのような時媒介語を使うのかを学生に伝えることにしている。そうすることによって、学生が教師の多言語使用のタイミングを知り、授業がより進みやすくなった。学生もより安心して、「問」の良い時に質問するようになった。

さらに、学習者としての経験があるNNS教師は、日本語が覚えやすくなる規則性を知っており、勉強のコツとして現場では役に立つ場面も多い。この点において筆者も実感している。

2.4 教室内の授業

2.4.1 「3セット」

これまで日本および母国中国での言語学習の経験に基づき、筆者は「語彙」と「チャンク」を大切にしている。

「チャンク」(chunk)の元々の意味は「(肉やパンなどの)大きな塊」であり、言語学的には文の中にある「意味のかたまり」という意味で使われている。本研究においても文の中にある「意味のかたまり」という意味で用いる。

新しい会話や文章を学生と共に勉強する段階としてまず「3セット」を事前に選定する。「3セット」とは「単語、フレーズ、センテンス」のことである。選定し終わった後、見直しをしてから、授業で学生に伝える。

教科書にある「テキスト」を学習者がどのように勉強していくか。それはステーキのようなちょっと大きめの食べ物を食べることに似ている。まず、切らなければならない。ナイフやフォークなどを使って、食べ物を小さく切ってから口に運ぶ。それと同様に、「単語、フレーズ、センテンス」の「3セット」はまさに大きな肉を細かくする作業である。順番としてはまず「単語」から着手する。必要性や使用頻度が高く、覚えたほうが良いと判断した単語を選定し、色ペンなどでわかりやすく教科書に印をつける。元々教科書にある単語も参考にしている。

次に、「単語」と異なる印で「フレーズ」を選定する。フレーズ選定のポイントは助詞を入れることである。例えば、「図書館で勉強する」、「駅で涼子さんに会った」、「～と考えられる」。一部のフレーズは短いセンテンスでもあるので、ものによって次のステップである「センテンス」に入れることもある。「動詞と助詞のペアがあること」、「動詞と助詞は一緒に覚えたほうが便利だ」ということを伝えている。効果としては学生が暗記することによって、「正しく動詞を使える」のほか、「助詞の間違いを減らすこと」もあるだろう。

最後は「センテンス」の段階で、つまり「文」を選定する。選ぶ基準としては「典型的な文型」、「日常生活において使用頻度が高い文」などがある。

このように新しい「テキスト」を「単語」、「フレーズ」、「センテンス」の「3セット」の形で展開している。実際、学生はこの勉強方法におよそ3回の実践で慣れてくる。また、「3セット」を声に出して朗読し、授業の後、宿題としてノートに3回ずつ書き写す作業も欠かせない。「音読」と「書き写し」の相乗効果が大事である。このように目・口・手・耳をフルに使うことで、学習効果が高まってきている。

2.4.2 教科書

学習者のスタートラインが異なることもあって、教科書選びは少し時間がかかった。最初の2ヶ月は試し段階で、いくつかの教科書の内容を試しながら少しずつ手応えを感じ、最終的に2冊の教科書にたどり着けた。1冊は会話や文型などが入った総合的な教科書で、もう1冊は語彙の補助となる教科書である。2冊目の教科書は「単語」、「役に立つ表現」なども豊富に収録されており、1冊目をサポートする役割もある。

一方で、読解用の材料として色々なところから文章を探してきた。例えば、ルビのつく『朝

日小学生新聞』、絵付き単語カード、絵本、雑誌、WEB記事などである。また、e-learningの一貫としても位置づけられるパソコンやipadなどの活用で、視覚・聴覚的な刺激を与えることも試みた。

2.4.3 ディクテーション

「ディクテーション」は「聞く」と「書く」が同時に行われる上、書記体系の確認にもつながっている活動で、学習者自身への一種のフィードバックにもなる有効的な手法である。耳で聞けても書けないことも多い。またその逆のケースも多く見られる。

表3 「耳型学習者」と「目型学習者」の特徴

	得 意	不 得 意	出 身
耳型学習者	聞く（音声） ・ 漢字への馴染みが薄いため、日本語を「音」として覚える傾向がある。	書く（特に漢字） ・ 画数が少ないものは書ける人もいるが、画数が多くなると大変である。	非漢字圏 例：ベトナム
目型学習者	書く（特に漢字） ・ 漢字の意味をある程度字面で推測できるため、日本語を「文字」として処理する傾向がある。	聞く（音声） ・ 一部の「音」を聞いて、それに対応する漢字が浮かばない時、意味がわからないことが多い。	漢字圏 例：台湾

表3のように、学習者は「耳型学習者」と「目型学習者」の2種類に分けることができる。「耳型学習者」は耳に頼りがちで、日本語の音声をキャッチしやすいが、漢字を書くと多少困難になるタイプを指している。一方、「目型学習者」は目で日本語の漢字を見ることに頼りがちで、漢字が浮かばない「音声」に出会うと不安な気持ちに陥りやすい傾向がある。

実際の内容としては教師が発音し、学生がそれを聞いてから書くだけでなく、黒板に「ひらがな」や「漢字」などを書いて、学生はそれに対応する漢字と読み方を書くことも実施した。漢字検定関連の書籍も学生に勧めている。なお、「ディクテーション」の内容は前日の「3セット」から取るものが多い。時々もう一冊の教科書にある語彙や役に立つ表現からも選ぶようにしている。

学習全体の順番として「ディクテーション」は①「3セット」の導入 → ②音読練習、書き写し作業 → ③ディクテーション → ④フィードバックの三番目にあたる。

2.5 教室の外

教室の外での時間はin-class授業のマンネリ化を防ぐ役割があり、また学生と教師の円滑な関係作りにも効果的である。

以下写真Aは七夕の時、願い事を日本語とベトナム語両方で書いたベトナムの留学生である。写真Bは台湾出身の留学生が図書館で『アナと雪の女王』の展示を見ている時の様子である。



写真A



写真B

2.6 期末試験について

2.6.1 テスト全体

期末試験は「聞く・話す・読む・書く」四技能のバランスを意識し、出題内容に関しては以下表4にある5つの部分に分けた。合計100点である。

表4 期末試験の配点

項 目	100点
① 聴解 リスニング	10
② 発話 スピーキング	20
③ 文法 グラマー	30
④ 読解 リーディング	20
⑤ 作文 ライティング	20

採点した結果、総合的な評価としてほぼすべての学生は6割以上をクリアした。

2.6.2 「スピーキング」について

日本語能力試験に項目として取り入れていない「スピーキング」をあえて期末試験に入れることにした。流れとしては①事前準備、②試験当日、③事後の把握の三段階があった。

「事前準備」では学生の話し相手となる「試験補助員」（テスト・アシスタント、以下TAと称す）を確保することから始めた。周りの人に協力を求め、本学の教員、職員、学生が一人ずつTAになってくれた²⁾。何をどうすればいいのかという説明が必要であるため、TAたちと一

2) この場をお借りして、力を貸して下さった皆さんにお礼を申し上げます。

人ずつ打ち合わせを行った。

「試験当日」は学生に「スピーキング・テスト」のやり方を説明した。筆者が教室で試験監督をしている間に、学生が一人ずつ筆者の研究室に行き、そこでスタンバイしているTAと会話をし、その後、事前に配布されている「会話シート」を教室に戻った後に書くという流れだった。会話の時は会話に集中するよう、書く作業は教室に戻ってからというポイントを強調した。TAには時間測定もお願いし、一人の学生が10分程度で、TAも会話の後、「TA用の会話シート」に記入してもらった。TAと学生が使ったシートは「インフォメーション・ギャップ・シート (information gap sheet)」を用いた。

「事後の把握」では試験終了後、TAから感想を聞き、TA自身の感想をはじめ、学生の様子や全体の雰囲気などを把握し、それらの情報に基づいて評価を行った。

普段テストに取り入れれないことの多い「スピーキング」を期末試験に導入した試みは、大変な作業も伴ったが、実施してよかったと思っている。学生も最初はやや驚いた顔だったが、普通にやれたところで手応えを感じたようである。

3 今後に向けて

2014年前期は筆者が初めて大学院留学生の日本語授業を担当し、試行錯誤の中で日本語授業のあり方、カリキュラムの整備など考えさせられたことが多い。これらのことを今後継続して課題としたい。

参考文献

- 阿部洋子・横山紀子 (1991) 「海外日本語教師長期研修の課題－外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて－」『日本語国際センター紀要』第1号 pp.53-74 (国際交流基金日本語国際センター)
- 石井恵理子 (1996) 「非母語話者教師の役割」『日本語学』第5巻2月号 pp.87-94
- 陳良慶 (2012) 「教育実習を通じて見えてきた非母語話者日本語教師の利点」『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(3)』 pp.206-230
- 独立行政法人国際交流基金 公益財団法人 日本国際教育支援協会 編 (2012) 『日本語能力試験 公式問題集 N1』凡人社