

論理的表現力養成を目指したディスカッションクラスの試み
—初中級レベルを対象としたアカデミック・ジャパニーズ指導実践—

An Attempt of the Discussion Class for Developing Ability to Express Logically:
A Case of Academic Japanese for Beginner-Intermediate Level Learners

野畑理佳・和泉元千春・川嶋恵子（国際交流基金関西国際センター）

NOHATA Rika, IZUMIMOTO Chiharu, KAWASHIMA Keiko

(The Japan Foundation Japanese-Language Institute, Kansai)

要 旨

本稿では、初中級レベルのアカデミック・ジャパニーズ指導の一案としてディスカッションクラスの実践を報告し、効果と課題を記述した。実践の結果、学習者のスキル面と情意面において効果が見られた。一方で、授業運営面やフィードバック方法における指導の可能性について検討する必要性も明らかとなった。さらにラウンドテーブルでの議論をもとに、研修のプログラム・デザインの特徴を省察し、特に論理的表現力育成を志向した授業における課題を示した。

In this article we will report the results and future issues of the discussion class we conducted as a part of teaching academic Japanese for beginner-intermediate level learners. The results show that discussion is effective in dealing with learners' skill development and affective aspect. At the same time, they clearly indicate a necessity to examine possibilities of redesigning the class with regard to feedback method and class management. Also, on the basis of the round-table discussion we will reflect on the characteristics of the program design, and present future issues in designing a class for developing an ability to express logically.

【キーワード】 アカデミック・ジャパニーズ, 論理的表現力, ディスカッション, 初中級

1. はじめに

大学・大学院の授業において学び、研究活動を行うために、アカデミック・ジャパニーズ能力の養成が必要であることがここ数年強調されてきた。本実践を行った「アジア・ユース・フェローシップ高等教育奨学金日本語研修」（以下、AYF 研修）も、日本の大学院に進学予定の学習者を対象としたアカデミック・ジャパニーズ能力養成を目指した日本語研修である。対象者は原則日本語未習者であるものの、7ヶ月間の研修終了後すぐに大学院での研究生生活という実践の場に出ていかなければならない。そこで、AYF 研修での日本語学習が専門分野における学びへの橋渡しとなるよう、日常生活・学生生活および大学院での研究活動に必要な、基礎的な日本語能力およびコミュニケーション能力の養成を目標としたプログラム・デザインを試みた。

留学生を対象としたアカデミック・ジャパニーズについては、初級レベルから指導を行うことの必要性が指摘されている（嶋田 2005）が、どのような指導をするのかといった具体的な実践報告とその検証はまだ少ないと言えよう。そこで本稿では、初中級レベルで行ったディスカッション授業の実践とプログラム・デザインについて報告し、このレベルで

のアカデミック・ジャパニーズの具体的な指導について提案したい。

2. 実践の背景

アカデミック・ジャパニーズは「大学での勉学に対応できる能力」という枠の中で論じられることが多いが、専門教育や研究活動の土台となる基礎能力、技能を指すものであり、大学・大学院などの機関での教育段階に応じて養成すべき能力であるとする。

門倉(2006)はアカデミック・ジャパニーズを、<学び>の基本となる「問題発見解決学習」において、学習者の「市民的教養」としての知識を活用し、「自己を表現し他者と出会う」コミュニケーション力を育成する<学びとコミュニケーション>の日本語力と位置づけており、堀井(2005)は問題発見解決を進めるためにスタディ・スキルのトレーニングも重要だと述べている。本実践は、大学院留学前の日本語研修である⁽¹⁾という点から、アカデミック・ジャパニーズを授業や学術研究に役立つ学びの能力・思考力、日本語運用能力、学習スキルを中心とした能力として捉えたプログラム・デザインの中で行ったものである。また7ヶ月間という比較的短い研修期間のうち、特に初級レベルの日本語学習を終えた2学期(5ヶ月目)から、実際の大学院での授業や研究活動場を想定した日本語スキル面の指導を行っているが、ディスカッションクラスはその授業の中の一つである(図1)。AYF研修修了生への追跡調査の結果から、日本語での文献講読や論文執筆、講義の聴講など高度な日本語を使用した研究活動は行わない場合であっても、ゼミや研究室において仲間や教員とディスカッションを行う場面が多いこともわかっており⁽²⁾、ディスカッションクラスはそれに対応できる口頭能力、および論理的表現力を高めることを目的として設けられている。

研究活動を行う中でのディスカッションや発表、レポート記述などにおいては、批判的・論理的・分析的思考に立った上で、聞き手・読み手を意識し論理的に説明をするための表現力が求められる。論理的な思考について、道田(2003)は批判的思考を中核に持つ思考とし、論理に関わる要点を明確に意識することや批判を通して思考を深めることが論理性に関わると言及している。ディスカッションを教育に用いることについて、Van Ments(1990)は、個人的な認識から抜け出し、理解力を豊富にし他者の考えに直接的に近づくことを可能にするとした上で、指導の利点の一つとして、明晰な分析的思考を促すと同時に説明や明確化を可能にすることを挙げている。本実践は、このような思考力・表現力を伸ばすために、これまでに組み込まれてきたような中上級や上級レベルでのライティング、リーディング指導においてだけではなく、初中級レベルでのディスカッションを通じてそのトレーニングの一部ができると考えて行ったものである。

図1 AYF研修の流れ

		1学期					2学期			
		7月	8月	9月	10月	11月	11月	12月	1月	2月
目標		基礎的な日本語運用能力 日常生活に必要なコミュニケーション能力					研究活動に役立つ日本語学習、発表技術の基礎			
日本語学習	基礎科目	日本語初級(文法、会話、聴解、読解) 漢字、発音			国紹介スピーチ 新聞作成		日本語中級 漢字		最終試験	
	スキル別科目	日本語入力					会話、聴解、読解、ディスカッション基礎			最終発表会 レポート作成
	専門科目	情報検索					研究紹介、ライティング			
	個別授業	学習相談、個別指導、進学準備、入学試験対策					学習相談、専門語彙指導、入学試験対策			
進学支援	カウンセリング	進学カウンセリング(期間中3~4回)								
	進学準備	OB研究室訪問/OBによる特別講義/面接試験練習								
	研究活動日	研究活動日(期間中5回): 大学訪問、研究活動準備、自習								
文化社会プログラム	社会文化講義	日本の社会・文化に関する講義								
	文化・生活体験	伝統芸能鑑賞、文化体験、ホームビジット、ホームステイ								
	研修旅行	奈良、東京、京都研修旅行								
	交流	大学生や近隣住民との交流								

3. ディスカッションクラスの実践

3-1. 実践の概要

ディスカッションクラスは、『みんなの日本語』⁽³⁾を主教材とした1学期の基礎的な学習を終えた後に開講する⁽⁴⁾。このレベルを「初中級レベル」とし、授業では既存の知識を使って自身の主張と根拠を述べ結論へと導くこと、相手の発話や事実に言及しながら自身の意見を述べることを目指した。

以下は授業の流れである。(1)(2)で1ユニットとし、学期中に計7ユニットを行った。

(1) 準備クラス (30分)

ある立場を表明した意見を読み、それに対する自身の意見を考え記述する。教師は学習者が表現したい内容に応じて語彙を導入する。

(2) ディスカッションクラス (50分)

① ディスカッションのための表現を学習する。

② ある立場に対して賛成、反対の意見表明をした上でディスカッションを行う。

③ 論理展開パターンにあてはめて自身の意見をまとめて述べる。

(3) 授業後: ディスカッションの内容を踏まえて自身の意見をまとめ、記述し提出する。

3-2. 実践での工夫

実践において工夫した点は以下のとおりである。

(1) 話題は成人学習者の興味に配慮して、社会性のある、かつ意見表明がしやすい話題を取り上げる。

話題の例: 「子どもにコンピュータ(インターネット)を自由に使わせるべきか」
「(地球環境のために)使い捨て製品の販売をやめたほうがいいのか」

(2) 学習者の日本語レベルへの配慮

ディスカッションを行うにはその話題の背景知識が必要となるが、初中級レベルの学習者にとって未知の語彙や文法を含む読解や聴解などの活動は負担となる。そのため、初級レベルの文型で書かれた3行程度の「ある立場を表明した意見」を読み、それについて賛成か反対かを問う。

さらに、導入する論理展開パターンやディスカッションのための表現の数を制限し、負担を軽くすることで、議論される内容についての相互交渉に焦点が当てられるようにした。またディスカッションに必要なほとんどの関連語彙は、準備クラスやディスカッションクラスで教師が適宜導入した。

(3) 論理的表現力養成のために

論理的表現力の養成を意識し、次の点に配慮した。

まず準備クラスでは、あるテーマに対していい点・悪い点を最初に考え、双方の主張の根拠となり得る点を理解した上で立論し、自身の意見を記述する。「～すべきか」といった問いかけから始めるディベート形式を採用しているのは、立場と根拠を明確にするためである。

また、ディスカッションクラスで「一般的には～と考えられている」といったディスカッションのための表現を導入することで、学習者は自身と他者の意見を区別して表現する。また他者の意見に言及してから自身の意見を次々に述べていく「リレーディスカッション」も練習として行う。さらに、紹介した論理展開パターンを使って、「主張-根拠-まとめ」の構造や、「たしかに」を使って反対の立場の意見に言及した上で自身の意見を主張する構造を用いて自身の意見をまとめて述べる。

ディスカッション終了後は、宿題として「議論を踏まえた上で自身の意見を書く」作業を通じ、自身の主張を整理し、再構成する。このように特に初中級レベルに必要な繰り返しの言語使用により定着が図れるよう工夫した。

4. 実践の振り返り

4-1. 学習の効果

実践の振り返りにあたり、授業終了後に学習者および授業担当の教師に聞き取りを行ったところ、(1)スキル面および(2)情意面において学習の効果が見られたことがわかった。

(1)スキル面での効果として、研修終了時に実施した口頭試験の「意見を述べる」セクションにおける学習者の発話を文字化した結果、「意見—根拠—結論」といった展開での意見表明や、論理展開パターンで紹介した「なぜなら」「また」「確かに」等の接続詞を効果的に利用した発話が観察された。このような点から、論理展開への意識化が生まれたのではないと思われる。ただし、このような発話はディスカッションクラスでの指導のみならず、他の授業との関わりによるプログラム・デザイン上の工夫により生み出された効果であると考えている。またディスカッション授業後の学習者への聞き取りから、(2)情意面については「自身を表現できる機会があり、達成感がある」「他者の意見を知ることは学習意欲を高める」「もっと早くからこのような活動を始めたい」といった意見が見られ、自己表現ができることによる達成感が生まれ、他者に関する興味・関心を高めていたことがわかった。

授業担当の教師への聞き取りからも実践の工夫により生み出された成果として、(1)(2)が挙げられた。特に(1)学習者の論理展開および言語形式への意識化を促すことができたのは、準備クラスでの「立論」段階、およびディスカッション授業後に行う「意見の再構成」の段階で、教師が2度にわたり記述式フィードバックを行った効果でもあるとの声が聞かれた。

4-2. 実践の課題

実践の課題として、授業の時間配分などの運営方法のほかに、〈1〉話題の選択にさらに配慮する必要があることがわかった。意見に多様性が見られず、単純な論理展開の主張に陥りやすい話題については学習意欲を低下させる場合が観察されたからである。また同様に、教員が意図的に文法や読解の授業などで扱った話題と同じ話題をディスカッションで取り上げた場合にも、学習意欲の低下が散見された。

また〈2〉フィードバック方法については4-1.に記述したとおり効果的な側面もある一方、論理的表現力の養成という点からは再考が必要である。論理的表現力は論理展開の型だけで完成するものではない。特に初中級レベルでは語彙・文法知識、処理的知識など、基礎的な日本語運用能力の不足から議論がうまくいかないこともある。さらに、前置きが長すぎて主張がわかりにくい、根拠の説明が不完全で結論部分が予測しにくいなど、論理が不自然であると感じてもディスカッションの最中には指摘することが難しく、また宿題として記述したものだけでは論理を修正する過程として十分ではないと言える。そのため、論理性を検証できるようなメタ認知的な指標を設けた上で、学習者の気づきを促す方法を探ることも一つの方策である。ディスカッションの意見述べの場合、結論部分が冒頭に話した主張とずれがないか、述べた一つ一つの根拠が結論部分との整合性があるか、根拠は具体的か、根拠の部分に結論部分で述べるような主張が入りすぎていないか等が、振り返りの具体的な指標となるだろう。

これは〈3〉論理的表現力をどう評価するかにも関連している。研修終了時に行う口頭試験はアチーブメントテストとしての要素が強く、論理的表現力を測る尺度が示されているわけではない。短期間の学習においてこのような能力の向上度を測ることは本来の目的ではないが、作文研究における成果も援用しつつ、フィードバックを行うための評価ツールの検討が必要であろう。

5. ラウンドテーブルでの議論

ここでは主に、ラウンドテーブルにおいて本実践について得られたコメントを中心に記述し、今後の実践の課題につなげたい。

本実践の報告により、授業の運営面に関して多くの指摘を得た。以下は主なものである。

<話題>

- ・一つのテーマを深めていくため、読解、作文、ディスカッションのように教師が意図的に話題を統一した場合に学習者側に「飽き」が生じてしまうことがある。

<授業>

- ・学習者の負担を軽くするために話題に関連する読解などを省略しては、十分に議論するための準備ができず、結果的に思考が深まらない可能性がある。
- ・学習者が論理展開の型を意識するには、発話の内容に集中しすぎない程度の余裕が必要である。

<学習者>

- ・論理的表現力を高めるには、同じような日本語レベルの学習者だけではなく、日本語レベルの高い学習者などと議論することも必要なのではないか。
- ・学習者が初級レベルに近ければ、表現力が足りないことで十分に意見を表明できず、学習意欲が低下する場合もある。
- ・社会性のある話題で議論できるということは、もともとの論理的思考力が高い可能性もある。

<論理的表現力>

- ・初中級レベルの抽象度が高い語彙が運用できない段階で、論理的表現力を高めることは難しいのではないか。
- ・論理的表現力を高めるための達成の基準となるものがあればよい。
- ・論理的表現力を測る評価ツールがなければ、ディスカッションがうまくできても論理的思考力が養成されているかどうかはわからないのではないか。

このようなコメントは実践の振り返りをさらに深めるものであり、授業を改善していく上での新たな視点となった。例えば、学習者の負担を軽減するために省略せざるを得なかった背景知識についての指摘は、母語で得られる情報を含め何らかの資料に目を通した上でディスカッションを行う等によって対応することも可能であろう。

さらには、ラウンドテーブルの全体ディスカッションの場で議論された、学習者が他者との関わりから自己の世界を広げ、多面的な視点で物事を捉えられるようになり、また何らかのコミュニティへアクセスし社会とつながりを持つということを実現するためには、学習を長期的に捉えた上で、一つの科目だけではなくプログラム全体を通じた支援をすることが有効であると考えられる。

6. 大学院留学前の日本語教育におけるアカデミック・ジャパニーズ指導

最後に、上で述べたこれまでの実践の振り返りとラウンドテーブルでの議論を踏まえ、大学院留学前のアカデミック・ジャパニーズ能力の養成を目指した本実践のプログラム・デザイン上の特徴をもとに課題を整理したい。

(1) 科目間の緩やかな連携

本実践において、初級レベルの学習を終えた段階である2学期に実施されている科目や活動には、学習する日本語スキルやストラテジーおよび内容（話題）に関連を持たせている。例えば、ディスカッションクラスで取り上げる話題の一部は、文法クラスで扱った話題に関連しており、また面接練習（入試面接の模擬）や研究紹介クラス（専

門テーマに関する口頭発表)および会話クラスで学習した表現や語彙、談話の構成やストラテジーはディスカッションクラスとも重なりがある。これは、特に初中級レベルでは繰り返し学習することにより、効果的に日本語運用能力が伸ばせることが期待されるためである。一方で話題が完全に重複していることによって内容面の相互交渉に対する学習者の意欲が低下してしまうことにも配慮し、科目間の「緩やかな」連携が保てるよう適切なバランスを持ってデザインする必要がある。

(2) 将来に向けた日本語学習の目標の明確化とプログラム・デザイン

日本語学習において動機付けを維持し、かつ効率よく成果をあげるためには、学習者と教師の双方が進学後の個々の日本語使用ニーズをできるだけ具体的に把握し、日本語学習の目標を明確化する必要がある。特に本研修のような比較的短い期間の研修の場合は、それらの目標を踏まえてどのような科目を設置するか(あるいはどんな科目を設置しないのか)、各科目の目標をどこに据えるか等を検討しなければならない。本研修では、研修期間中に進学希望先の大学院研究室を訪問し、教員や同僚の院生からアドバイスを受ける機会を設けている。さらに、本研修修了生による講義などを通じて研修参加者が研究活動や大学生活に関する情報を得る機会を設けるなどの工夫をしている。そこで得られた情報や明確化した学習目標が教師にも共有された上で、予備教育段階で取り上げるべき日本語使用場面や学習スキルについて取捨選択していくという視点を、プログラム評価の一指標として意識しなければならないだろう。

(3) 社会との繋がり の活用

AYF 研修では7ヶ月間という研修期間を考慮して、各科目の目標設定においては言語形式面により重点を置いている。しかし進学後に遭遇する実際の場面では、日本文化社会への理解を深め地域社会との繋がりを活用しながら、様々な問題を対処したり、学習を進めたりする能力が不可欠である。そのために必要な日本理解や日本語能力は予備教育段階でも意識されるべきだろう。AYF 研修では、修了生との面会や大学訪問などにより進学後や帰国後などの将来を視野に入れた関係の構築が可能となる環境を提供したり、近隣の人々や学生と交流を行う機会を設けたりしている。ただし、このような活動が実際に進学後の学習者の社会性と学びの能力にどう寄与しているのかについては検証できていない。

7. 今後の実践に向けて

本稿では、初中級レベルのアカデミック・ジャパニーズ指導の一案としてディスカッションクラスの実践を報告し、効果と課題を記述した。実践の結果としてスキル面と情意面における効果を述べたが、実際には短い研修期間の中の一つの科目によって論理的思考力・論理的表現力が高められていくのではなく、プログラム・デザイン上の工夫や他科目との連携によって養成されていくものだと考えている。また、リーディングやライティングといった他のスキルと関連付けた指導も可能であり、より多面的に方略を検討することも必要であろう。

今後は、ラウンドテーブルでの議論を経て、論理的表現力を構成する要素をいかに具体的に示すことができるかという点を踏まえての実践が必要となる。さらに、省察によって得られた授業運営面やフィードバック方法における指導の可能性について検討した上で、次なる実践に臨みたい。

注

(1) 学習者は研修中あるいは研修終了後に大学院を受験し、進学する。研究生となる場合もある。

- (2) 学習者の専門は農学・化学・経済・教育などさまざまであるが、追跡調査により文系理系に関わらず、研究活動にはある程度の日本語運用能力が求められていることがわかっている。
- (3) スリーエーネットワーク編『みんなの日本語初級』
- (4) 2学期の文法の主教材として、スリーエーネットワーク『中級へ行こう』等を使用している。

参考文献

- (1) 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, 67-78
- (2) 嶋田和子(2005)「日本留学試験に対応した日本語学校の新たな取り組み ―課題達成能力を目指した教育実践―」『日本語教育』126号, 45-54
- (3) 堀井恵子(2005)「日本留学試験の「日本語」シラバスを再考する―「アカデミック・ジャパニーズ」という概念を教育に埋め込む試みから」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(2)』平成14～16年度科学研究費助成金(基盤研究(A)(1)一般)研究成果報告書, 16-29
- (4) 道田泰司(2003)「論理的思考とは何か」『琉球大学教育学部紀要』63, 181-193
- (5) Van Ments, Morry. 1990. *Active Talk: The Effective Use of Discussion in Learning*. New York: St Martin's Press.