

## アカデミック日本語教育におけるアカデミック・タスクの意義 ー全学日本語プログラムでの実践を踏まえてー

藤森弘子

1. はじめに
2. アカデミック日本語教育とは
  - 2.1 横田 (1990) の橋渡し教育
  - 2.2 門倉 (2006) の AJ 教育
  - 2.3 AJ①と AJ②の統合からなる AJ 教育
  - 2.4 その他
3. 全学日本語プログラムでの取り組み
  - 3.1 全学日本語プログラムとは
  - 3.2 全学日本語プログラムのシラバスの特徴
  - 3.3 共通評価指標の枠組み
4. アカデミック・タスクの意義と課題
  - 4.1 第二言語教育におけるタスク
  - 4.2 アカデミック日本語教育におけるアカデミック・タスク
  - 4.3 タスク Can-do としての総合日本語クラス
  - 4.4 第二言語教育におけるタスク事例
    - 4.4.1 上級クラスでの事例：ディベート
    - 4.4.2 初級クラスでの事例：スピーチ・プレゼンテーション
5. おわりに

### 1. はじめに

国際交流基金の 2012 年海外日本語教育機関調査によると、海外の日本語学習者数は約 398 万人となっている。そのうちの約 8 割がアジア地域に集中しており、その総数の約半数が中等教育の学習者となっている。この理由として考えられるのは、国際交流基金が 1972 年に創設されて以来、日本語教材の開発及び海外の中等教育機関での日本語普及への支援に力を入れてきたことと、中等教育で日本語学習が取り入れられた場合、国の教育政策として行われるため、学習者数が多くなったのだと思われる。特にオーストラリアなどでは小学校から日本語教育が実践されている。また、最近ではインドネシアの学習者数の急増というのが顕著になっているが、それも中等教育で日本語を教科として取り入れたためと思われる。

一方、文化庁の2013年日本語教育実態調査によると、日本国内の日本語学習者数は約14万人となっている。1983年に「留学生10万人計画」が中曽根内閣時に策定されて以降、それをはるかに超えた数となっている。そして国家戦略の一部として、教育の国際化による国際競争力強化の観点から「留学生30万人計画」が政策として打ち出された(岡田・中島(2009: 447-9))。

このように文部科学省は、日本を世界により開かれた国として、人や物資、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に留学生受入れ30万人を目指す施策を打ち出しているのである。そのため国境を越えた大学間学術協定の締結や学生交流企画が増加し、日本の大学機関で学ぶ学習者数が増えたと予測される。この施策では、留学生への「質の高い教育の保証」がなされなければならない。そのためには大学の勉学に必要な「アカデミック日本語能力」の習得が必須であり、交流や留学による人の移動が拡大化する今日、その能力を客観的に示す、大学間を越えた「共通評価基準」が必要となる。

本稿では、大学における質の高い人材養成のための日本語教育を「アカデミック日本語教育(以後、AJ教育)」と定義し、そこで培われる能力を「アカデミック日本語能力(以後、AJ能力)」と呼ぶ。そして当該能力向上のためのタスクを「アカデミック・タスク」と呼び、本学の日本語教育プログラムである「全学日本語プログラム(JLPTUFS)」でのタスク実践を踏まえながら、その意義及び課題について考察することを目的とする。

## 2. アカデミック日本語教育とは

ここでは、アカデミック日本語教育(AJ教育)に関するこれまでの先行研究を概観する。

### 2.1 横田(1990)の橋渡し教育

横田(1990: 121)は、留学生が大学・大学院での勉学・研究を行うためには会話が滑らかに話せるだけでは十分とは言えず、専門分野の内容を学ぶための認知的技能や学習技能をも含めた日本語の習得が不可欠であると指摘している。当時の上級の日本語教育では大学での専門教育を意識したプログラムが標準化しているとはいえなかった。そのため、日本語教育から専門教育への「橋渡し教育」が必要であるとし、言語と内容を統合し、4技能を統合した形のカリキュラムで教育するのが効果的であるという言語教育観を支持した。実際、英語教育などですで行われている「アジャクント・プログラム」や「イマージョン・プログラム」は専門教育の教員との連携により実現可能なプログラムである。しかしながら、これまでの事例で専門科目教員と日本語教員との連携がスムーズに遂行された事例は少ない。

一方、専門教育へ移行する橋渡し教育としての「コンテンツベースのミニコース」や「技能養成プログラム」、「研究目的のための日本語(Japanese for Academic Purposes)プログラム」は日本語教員だけでも教授可能であり、JAP教材・技能別教材の開発などを推進することが今後の課題であるとしている。ここでいう「橋渡し教育」がアカデミック日本語能力を向上させる

ための教育につながると思われる。このような考えをシラバス指標として具体化し Can-do 文で記述したものが「JLC 日本語スタンダードズ<sup>1</sup>」(2007, 2009, 2011) である。横田 (2006) はその後「技能別養成プログラム」の強化を目指してスタンダードズ研究会を結成し、技能別・段階別の教授項目を立て、技能別授業を行う際の行動目標を示し、大学に必要な日本語力及び技能養成のための指標を作成するに至った。

## 2.2 門倉 (2006) の AJ 教育

門倉 (2006: 7-13) は、大学での勉学の根本は「学び方を学ぶ」ことであり、専門領域の学び方を学ぶ教育こそが学生にとって有意義な教育になるとしている。その意味で「問題発見解決学習」は重要であり、これは概念的に初等・中等教育での「総合的学習」とつながる。また、アカデミック日本語の土台となるのが「市民的教養」であり、それを構成する総体は「知的教養」と「コミュニケーション力」からなると考える。市民としてのコミュニケーション能力とは「自分を表現し、他者と出会い、他者とつながる」力のことを指し、学びとコミュニケーションの日本語力を養成するのが AJ 教育であるとし、留学生、日本人学生両方が対象となると考えている。

## 2.3 AJ①と AJ②の統合からなる AJ 教育

本学留学生日本語教育センターで開講している「全学日本語プログラム」での AJ 教育に関する理念について述べる。鈴木他 (2010) では AJ 能力が「大学の勉学に必要な日本語力とそのスキルの養成 (AJ①)」(横田: 1990) と「大学教育で求められる能力養成の一環 (AJ②)」(門倉: 2006) と異なった捉え方があることを踏まえ、全学日本語プログラムの「総合日本語」ではその両者を統合した形の AJ 能力向上を目指した授業実践を行っている (図 1 参

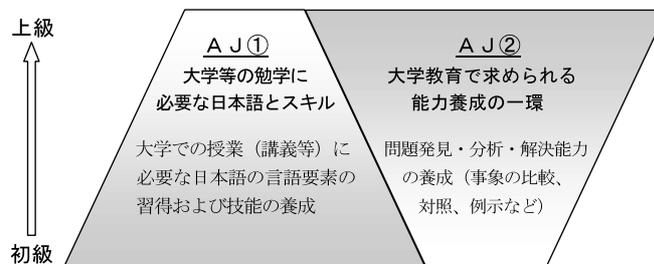


図 1 アカデミック・ジャパニーズの 2 つの視点 (鈴木・中村・藤森 2010)

照)。「総合日本語」は本プログラム 300 レベル (中級入門) から 700 レベル (上級後半) まで開講されており、300、400、500 レベルでは週 5 コマ、600 レベルは週 3 コマ、700 レベルは週

<sup>1</sup>「JLC 日本語スタンダードズ」は本学留学生日本語教育センターで開講している 1 年間の大学入学前予備教育課程の日本語コースの内容をもとに、初・中・上級のどの段階 (全 6 レベル) に言語を使って、何ができるようになるかが示されたものである。2005 年より日本語スタンダードズ研究会を立ち上げ、研究活動の結果、教育 GP (平成 20~22 年度、代表者: 坂本恵) を獲得し、「世界的基準となる日本語スタンダードズの構築—留学生のアカデミックな日本語力の飛躍的な向上を目指す—」のテーマのもと、技能別評価指標として 2009・2011 年版が発刊されるに至った。すでに <http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/jlc-gp/doc/standards-j.pdf> が公開されている。

2 コマ、1 学期完結型で開講されている。授業運営及びタスク設定の方針としては、以下のような特徴がある。

- ①学生の多様性を生かし、発信型の活動を行う
- ②学生が有する「アカデミック・スキル」を活用できるようにする
- ③学内の日本人学生を交えて行うタスクを組み込む
- ④運用力を支える言語的知識の増強を図る

アカデミックな日本語運用能力を高めるためには、AJ①<言語知識+言語技能>という能力と AJ②<問題発見・分析的思考力・問題解決能力>といった能力の両者が総合的に必要であるとし、その養成のために「総合日本語」授業が位置づけられるとしている。ただし、同じ授業名称であっても、図 1 のように習熟度に応じて AJ①と AJ②の割合が異なると指摘している。即ち、初級では言語要素の知識習得の部分が大きく、習熟度が増すにつれて、比較対照・分析・問題解決能力の養成部分が大きくなるということである。さらに、AJ 能力の養成にはタスク型活動・内容中心のシラバス<sup>2</sup>によるところが大きいことも特徴であるといえる。

## 2.4 その他

その他の先行研究を紹介する。日本語アカデミック・ライティング教育について、大島 (2003) はジャンルアプローチを中心に、これまでのアカデミック・ライティング教育研究を概観し、その上で書くことによるアカデミック・ライティングを意識化させるためのタスクとコースを開発することが、日本語非母語・母語話者双方に資するとしている。

ウエイ (2007) は内容中心教授法による大学での日本語教育の事例を報告している。内容中心教授法とは何かのテーマを中心に行われる言語の授業、また言語能力の限られた学習者の理解を促進するよう教科内容を簡略化・組織化した授業と定義し、アメリカの大学では文学・歴史・ビジネス・工学・文化などを内容中心教授法で教えるコースを大学・大学院で開講し、成果を上げていると述べている。目標言語を媒介としてアカデミックな領域の新しい情報を得て、考え、自分の意見を述べるというのは、まさに AJ 教育といえる。しかしながら、以下のような問題点も指摘されている。

- ①教室内で誤用の訂正の機会が少ないため、誤用が定着してしまう。
- ②教室内で使われる言葉の機能が限られ、教室内での使用にしか対応できない。
- ③聞く力はネイティブ並みに発達するが、語彙力、会話力が伸びない。理解語彙は増えるが、産出語彙はあまり増えない。
- ④わからない表現や単語は聞き飛ばしているため、大意把握はできるが、正確さの能力は伸びない。

<sup>2</sup> 工藤 (2010) は AJ 能力に求められるものとして学術的知識、思考力、表現力の 3 つを挙げている。

### 3. 全学日本語プログラムでの取り組み

#### 3.1 全学日本語プログラムとは

「全学日本語プログラム (JLPTUFS)<sup>3</sup>」は本学留学生のための日本語プログラムとして、2004年度に様々なカテゴリーの学生たち<sup>4</sup>の日本語プログラムを統合する形で発足した。それまでは、研究留学生の授業、補講といった形態で別々に実施されており、一貫したプログラムとは言えなかったが統合することにより、一貫性をもたせ、予算的にも合理化・効率化を図ったものである。ここではどのカテゴリーの学生であっても、自己のニーズ・習熟度に応じて日本語が学べる。学習内容についてはJLC日本語スタンダードを参照したシラバスで、教育の質の維持を図っている。学生は最初にプレイメントテストを受けた結果により、各レベルにプレイスされる。

表1 JLPT 日本語レベル・科目 (2012年度春学期)

レベル	日本語レベル	週あたり授業開講コマ概要	レベル 修了時の CEFR 対応
100	初級前半～ 後半	集中日本語クラス 10 コマ	A2
200	初級後半～ 中級初め	集中日本語クラス 10 コマ	A2~B1
300	中級 1	総合 5 コマ+読 1+聴 1+話 1+書 1+文法 1*	漢字 1 漢字 2 漢字 3 漢字 4 各 1 コマ
400	中級 2	総合 5 コマ+読 1+聴 1+話 1+書 1+文法 1	
500	中上級	総合 5 コマ+読 1+聴 1+話 1+書 1+文法 1	
600	上級 1	総合 3+読 1+聴・時 1+話 1+書 1+文法 1	
700	上級 2	総合 2+読 1+聴・時 1+話 1+書 1+文法 1	
800	超級	ドラマ 1+時事 1+ビジネス 1+ライティング 1	

体制としては習熟度別に日本語ゼロから超級まで8レベルのコースを設定し、春学期(4~9月)・秋学期(10~3月)の2学期制で、習熟度や目的に応じて日本語の授業を受講できるようになっている。CEFRやJLPT(日本語能力試験)との対応もなされている。CEFRとの対応(あくまでも目安)については表1を参照されたい。JLPTとの対応については、100レベル前半修

<sup>3</sup> 詳しくは本学のホームページを [http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/program/program\\_ja.html](http://www.tufs.ac.jp/common/jlc/program/program_ja.html) 参照のこと。本プログラムの立ち上げについては坂本(2005)が詳しい。

<sup>4</sup> 全学日本語プログラムには研究留学生(大学院入学前予備教育)、日本語・日本文化研修留学生(日研生)、教員研修留学生(教研生)、ISEPTUFS(本学の短期交換留学プログラム)及び特別聴講学生、国費・私費研究生といった5つのカテゴリーの学生が学んでおり、各カテゴリーのアドバイザーをおいている。その他本学の大学院学生(平和構築・紛争予防専修コース)やAA研の研究生なども一部受講している。なお、2012年度より教育関係共同利用拠点として認定され、他大学の留学生も「委託留学生」として本プログラムを受講することができるようになった。

了時に N5、100 修了時に N4、400 修了時に N3、500 の修了時に N2、600 か 700 修了時に N1 が目安である。学期ごとの全開講授業数は、週当たり約 80～90 コマ<sup>5</sup>で、同学期の受講学生数は約 200 名である。出身地域も多様で、毎学期約 50 カ国・地域から来ている。

### 3.2 全学日本語プログラムのシラバスの特徴

全学日本語プログラムのシラバスの特徴は、JLC 日本語スタンダードズ (2011) に準拠しているため、各技能別に行動目標を立て、何ができるようになるかが示されていることである ([http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/international\\_student/doc/2013fall\\_syllabus.pdf](http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/international_student/doc/2013fall_syllabus.pdf) 参照)。

グローバル化が進む昨今、以下のような教育の連続性 (アーティキュレーション<sup>6</sup>) が求められている。アーティキュレーションには異なるレベル間のアーティキュレーションと、同じレベルのクラス、プログラムの間のアーティキュレーション、日本語のクラスとそれ以外のクラスの関連性に関する 3 種類のアーティキュレーションがある (當作他 2012)。

- ① 縦のアーティキュレーション
- ② 横のアーティキュレーション
- ③ 教科間のアーティキュレーション

言語教育においても、「初等—中等—高等教育」「初級—中級—上級」「留学前—留学中—留学後」など上記と同様の課題がある。

習熟度別の縦のアーティキュレーションの必要性は以前から言われてきていることであるが、特に最近では自国で初級を勉強してきて、日本で中級以上の学習を行うものや、海外でも 1 つの地域だけで日本語を学ぶのではなく、複数の地域にわたって日本語を学ぶ学生が増えてきたという背景があげられる。一方、欧州では経済統合だけでなく、教育統合も目指すべく、複言語主義の推進や高等教育改革などの動きがあり、すでに「CEFR<sup>7</sup>」(ヨーロッパ言語共通参照枠組み) が実施されてきている (ヨーロッパ日本語教師会 2005)。欧州の日本語教育もその流れの中で、実践とその検証、問題点や課題の抽出などが行われてきているといえる。

海外の大学から日本に留学する学生数が増えてきており、日本の大学の国際化のためにも「質の高い外国人学生」を輩出することが重要である。短期プログラム等による交換留学生数も増えていることから、「留学前—留学中—留学後」のアーティキュレーションを考慮したプログラムモデルも開発の必要があるといえるだろう。先のようなアーティキュレーションがうまく連携できれば、単位互換などがスムーズになり、教育の質の保証がなされ、学習者の習得がよ

<sup>5</sup> 1 コマ 90 分である。

<sup>6</sup> 習得目標達成のためのカリキュラム、インストラクション、評価の異なるレベル間の連続性、連携、同じプログラム内のクラスの連続性、一貫性を「アーティキュレーション」と言う。(當作 2008, 2009, 2012)

<sup>7</sup> Common European Framework of Reference for Languages の略で、欧州評議会が中心となって 1970 年代から言語能力を示すためのヨーロッパ共通の枠組みを開発している。

り促進されることになるであろう。

このような背景のもと、全学日本語プログラムでは、JLC 日本語スタンダードズ (2011) を参照してきたが、一貫性、連続性等の面で再考の余地があり、現在アーティキュレーションを目指して、共通評価指標となりうる Can-do リストを開発中である。

### 3.3 共通評価指標の枠組み

まだ開発途上のため、あくまでも中間的な試案ではあるが、共通評価指標としての Can-do 設定に向けた枠組みの可能性としては、以下の3つの相が考えられる。

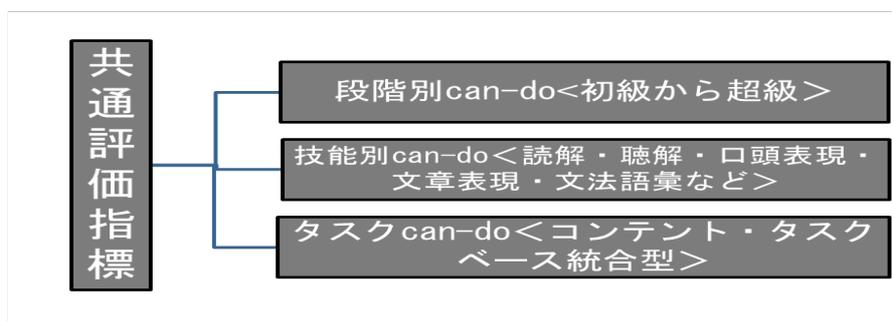


図2 共通評価指標の枠組み試案

まず「段階別 Can-do」は初級から超級までのレベルを指す。「技能別 Can-do」は読解、聴解、口頭表現、文章表現、文法語彙という5つの部分から成っている。そして「タスク Can-do」は「コンテンツ・タスクベース統合型」シラバスに活用できるものと考えている。次章では、タスクの中でも集中及び総合日本語クラスで使用されるタスクを取り上げ、アカデミック・タスクとしての意義と課題について述べる。

## 4. アカデミック・タスクの意義と課題

### 4.1 第二言語教育におけるタスク

タスクの定義はさまざまであるが、ここでは「タスクとは、与えられた課題に対して、自由な言語表現を用いて目的を達成する課題解決活動」とする (Ellis 2003; 今井他 2010)。タスクを中心とした言語教育を TBLT (Task-Based Language Teaching) と言い、そのシラバスでは意味のあるやり取りが重視される。

今井他 (2010) は日本の英語教育について、TBLT の意義は認めつつも、EFL 環境であり、日本の英語教育の指導要領では構造シラバスとなっており、タスクシラバスで進めることが困難であると指摘している。またその弱点として、タスクシラバスのみで行うと、言語使用の流暢さは促進できても正確さを伸ばすことが難しいことであると指摘している。そこで、このような問題の解決策の一つとして、Task-Supported Language Teaching (TSLT) の有効性を主張し

ている。TSLT でかつ文法形式に焦点をおいたタスクを **focused grammar task** とよぶ。文法形式に気づかせ、「第二言語の知識・技能を発達させることを目標として体系的・意図的に取り組まれる特定の活動」を目指して練習させる。さらに、今井他（2010: 388-9）では、コミュニケーションを図る活動を「タスクを志向した活動→タスク活動→タスク」の順で、中学校→高等学校へと段階的に進めることを提案している。これは英語教育における縦のアーティキュレーションの例である。具体的な学生の活動としては「提示→練習→産出」という段階を示している。

#### 4.2 アカデミック日本語教育におけるアカデミック・タスク

山本（2012）は、アカデミック・タスクについて「抽象的思考を要するコンテンツに必然的なタスクで、学習者自身が論理的思考のプロセスの中で言語的理解・産出することを可能にするタスクであり、抽象的要素を含むコンテンツはアカデミック・タスクの遂行に不可欠なものである」と述べている。筆者が上級クラスで使用した教科書<sup>8</sup>の著者でもあり、以下のような6種の「タスク」と「コンテンツ」を挙げている。

- ①「スピーチ」に繋がる「多様性と異質性を含む問題」
- ②「討論」に繋がる「質的な違いを含む構造的な問題」
- ③「図表の解説」に繋がる「構造的変容」
- ④「ディベート」に繋がる「二律背反的な問題」
- ⑤「調査」に繋がる「科学的研究の意味と方法」
- ⑥「レポート・プレゼンテーション」に繋がる「多面性を含む問題」

これらタスクの遂行によって、比較・対照・分類及びカテゴリー化・現状からの推論及び未来への予測・総合的判断から自身の主張へといった認知プロセスを経ていき、AJ能力の向上が図れるとしている。

図1で示したように、上級に行けばいくほど、AJ②の能力をより活性化して使用するようになっており、上記のような抽象的な思考や分析能力の育成も図れる。では、初級レベルのアカデミック・タスクはどのようなものが適切といえるのだろうか。これについては、4-1で述べたTSLTのシラバスが有効と考える。次節では初級と上級のアカデミック・タスクの事例を示しながら、その意義と課題を考える。

#### 4.3 タスク Can-do としての総合日本語クラス

全学日本語プログラムにおける「総合日本語」クラスは、300（中級入門）レベルから700（上級後半）レベルまでの各レベルにおいて、総合的な活動を通してAJ能力を培う目的で開講さ

<sup>8</sup> 山本富美子編著（2007）『国境を越えて：本文編改訂版』，新曜社。  
\_\_\_\_\_（2007）『国境を越えて：タスク編』，新曜社。

れている。授業運営及びタスク設定の方針としては、以下のような特徴がある。

- ① 多様な地域から来る学生の背景知識を生かし、発信型の活動を行う。
- ② 内容中心シラバスでアカデミック・タスクを遂行できるよう、コースデザインする。
- ③ 学生が有する「アカデミック・スキル」を活用できるようにする。
- ④ 留学生同志のインターアクションだけでなく、学内の日本人学生を交えて行うタスクを組み込む。
- ⑤ レベルに応じて、日本語運用力を支える言語的知識の増強を図る。

日本語 レベル	中級 300	→	400	500	上級 600	700	800
トピック	身近なもの		→ 抽象度の高いもの				
タスク 活動例	300 ・ミニ発表 →話し合い			600 ・ディスカ ッション ・ディベート		700 ・プレゼンテ ーション ・ディスカッ ション	

図3は総合日本語クラスのアカデミック・タスクの特徴である。レベルが上がるにつれてトピックは抽象度の高いものになっていく。タスク活動も複雑になっていく。

図3 総合日本語クラスのタスクの特徴 (鈴木・藤森・中村 2010)

#### 4.4 第二言語教育におけるタスク事例

##### 4.4.1 上級クラスでの事例：ディベート

上級クラス(600)でのアカデミック・タスクの例としてディベートを取り上げる。以下は、ディベートのタスク Can-do である。

- ① ディベートを行うために必要なトピックに関する情報を収集することができる。
- ② 肯定・否定両立場の根拠・理由を考えて、分類し、まとめることができる。
- ③ ディベートの場で、適切な表現文型を用いて、引用したり事象の因果関係などの説明したりできる。意見を述べる際に、根拠を示して、論理的に説明できる
- ④ ディベートでの相手側の説明に対し、質問したり反論したりできる。
- ⑤ 同じチームの学生と協働作業を通して、意見をまとめたり、サポートし合える。
- ⑥ レジュメの文体(普通体)と討論の文体(口語丁寧体)を適切に使い分けられる。

また、ディベートを通して養成される論理的思考と言語化のプロセスを以下に示す(山本 2012: 46-7)。これにより、文法シラバスの中上級の文型を意識化して使うことになる。

- ① 比較による共通点・相違点の指摘：「～は...という点で共通している／異なる」
- ② 共通点・相違点の分類・整理からカテゴリー化へ：「ABCとXYZは～と～に分類される」

- ③ 同じ物事を異なる背景・枠組みから異なる意味づけ：「～は...の点では～だが、...の点からみると～だ」
- ④ 現状から原因の推論・未来の予測へ：「～は...だからではないだろうか」
- ⑤ 総合的判断から自身の主張へ：「以上から、～だと言える／ではないかと思われる」

#### 4.4.2 初級クラスでの事例：スピーチ・プレゼンテーション

初級クラス（100）では focused grammar task が頻繁に用いられる。週 10 コマの集中クラスでは、適宜タスクを取り入れている。これは先述の今井他 2010 の指摘する構造シラバスで言語形式を指導する方法にタスクを組み込む TSLT の手法と類似している。その中でもアカデミック・タスクと言えるのは、「スピーチ・プレゼンテーション」である。以下はそのプロセス例である。

表 2 初級教材『大学生の日本語』Vol.1 第 6 課「読みましょう」より抜粋

【『大学生の日本語』（2012）第 6 課 導入 文型シラバスでは存在文を扱う課】

にほん こくど  
日本の国土  
にほん ひがし  
日本は東アジアにあります。おお しま  
大きい島が4つあります。ほんしゅう ほっかいどう しこく きゅうしゅう  
本州、北海道、四国、九州です。  
ちい しま  
小さい島もたくさんあります。にほん こくど  
日本の国土の 70%はやま、へいや  
山で、平野は 30%ぐらいです。じんこう  
人口は  
1 億 2 千万人ぐらいです。その 10%はとうきょう  
東京にいます。とうきょう にほん しゅと  
東京は日本の首都です。

上記本文を読解したあとに、自国の地理や人々の生活の紹介スピーチをするというタスクシラバスになっている。次に、第 13 課で「日本の習慣」について読解文を読んだ後、「私の国の習慣—日本と比較して—」についてスピーチをする。1 人当たりのスピーチは 3 分程度である。作文を書かせた後、教師が構成や文法の誤用などを指摘し、書き直した後にスピーチをするという手順になっている。初級前半では、現在のところ、以下のような Can-do リストが自己評価<sup>9</sup>の判定項目となっている。全学日本語プログラムでは、毎学期初めと学期末に自己評価による Can-do チェックを行っている。それにより、学習者は 1 学期間にどのぐらい何ができるようになり、何がまだ十分できていないかが意識化できるため、動機づけを高めたり、学習の方向付けに寄与できるといえる。今後の課題としては、これら Can-do 記述文自体の妥当性が十分に検証されていないことであり、今後学生のデータを収集して、検証する必要がある。

<sup>9</sup> 自己評価用の Can-do チェックリストは、全学日本語プログラム運営委員会が管理し、運用している。

表3 初級レベルの Can-do 自己評価リストより抜粋

【初級前半の自己評価 Can-do 項目】

- ① 自分のことについて話せる
- ② 自分の身の回りの物事について話せる
- ③ 短文レベルの発話ができる
- ④ 主語と述部の対応に注意して話せる
- ⑤ 時の概念に注意して話せる
- ⑥ いつ・どこで・だれが・何をするか(したか)について話せる
- ⑦ 人や物の様子、形状などについて簡単な説明ができる
- ⑧ 特殊拍(「ん」「っ」)などに注意して発音できる
- ⑨ 外来語(主にカタカナ語)を日本語らしく発音できる

## 5. おわりに

以上、アカデミック日本語教育におけるアカデミック・タスクの意義と課題について述べてきた。さまざまな地域から、多様な母語の背景をもち、多様な目的で留学に来ている学生たちのニーズを満たすためには今後も学生の動向や要望を調査し、教育に反映していきたいと考える。今後も、Can-do リストをより精度の高いものにし、共通評価指標としての到達基準の策定を目指して、研究を進めていきたい。

### <参考文献一覧>

- Brinton, M.D., Snow, A.M. & Wesche, M. (2003) *Content-Based Second Language Instruction*. Michigan Classics Edition. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ellis, Rod (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- 今井典子・村上美保子・杉浦理恵・人見徹・高嶋英幸 (2010) 「日本の英語教育の方向性を決定づける「タスク」—練習からタスクへの言語活動の充実—」, 『平成 20~22 年度大学院教育改革支援プログラム 国際基準に基づく先端的语言教育者養成 平成 21 年度報告書』, pp.381-401.
- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性 —日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して—」, 『言語文化と日本語教育』, pp.198-224.
- ウエイ諸石万里子 (2007) 「内容中心教授法による日本語習得」, 『第 2 回国際日本学コンソーシアム: 国際ジョイントゼミ I (日本語学・日本語教育学)』, pp.32-43.
- 岡田昭人・中島久朱 (2009) 「現代日本における留学生受け入れ政策の課題と展望」, 『日本語教育学研究への展望』, 藤森他編, pp.445-463, ひつじ書房.
- 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」, 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』, pp.3-20, ひつじ書房.
- 鎌田修 (2000) 「日本語の会話能力とは何か —プロフィシエンシーの観点から—」, 『日本語教育学会春季大会予稿集』, 日本語教育学会, pp.17-26.
- 工藤嘉名子 (2010) 「アカデミック・プレゼンテーション能力を養うために —コンテンツベース教材を用いた段階的指導法—」, 東京外国語大学留学生日本語教育センター日本語教育国際シンポジウム, 「大学におけるアカデミック・ジャパニーズの現状と課題」配布資料.

- 坂本恵 (2005) 「全学日本語プログラムの立ち上げと現状」, 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 31, pp.185-196.
- 鈴木美加・中村彰・藤森弘子 (2010) 「アカデミックな日本語運用能力を高めるために 一中～上級クラスの実践から見えてきたこと」, 『第 15 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム』 口頭発表.
- 鈴木美加他 (2012) 「日本語学習における目標記述をめぐって—全学日本語プログラムの Can-do リスト作成に向けて」, 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 38, pp.121-130.
- 鈴木美加他 (2013) 「大学教育における日本語コースの Can-do 設定 —日本語の技能を言語知識や態度と結びつけた記述の試み—」, 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 39, pp.65-82.
- 當作靖彦他 (2012) 「日本語教育グローバルネットワークシンポジウム」, 『日本語教育国際研究大会名古屋 2012』 発表資料
- 浜田麻里他 (2006) 「日本語学習者と学習環境の相互作用をめぐって」, 『日本語教育の新たな文脈 —学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』, 国立国語研究所編, pp.67-102, アルク.
- 藤原雅憲・初山洋介編 (1997) 『上級日本語教育の方法』, 凡人社.
- 藤森弘子他 (2011) 「全学日本語プログラムの取組と課題 —アカデミック・ジャパニーズ能力向上の観点から—」, 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 37, pp.119-134.
- 藤森弘子 (2012) 「上級日本語教育に関する—考察 —ディベートを活用して—」, 『日本語教育論集』 8, 国際シンポジウム編, pp.4-18, 東北師範大学出版社.
- 増田真理子・二通信子・菊池康人 (2005) 「論文作成を目指す留学生のための上級アカデミック・ライティング—「専門分野の違いを肯定的に捉える」という視点—」, 『日本語教育学会秋季大会 予稿集』, pp.237-238, 日本語教育学会.
- 山本富美子 (2006) 「タスク・シラバスによる論理的思考力と表現力の養成」, 門倉編『アカデミック・ジャパニーズへの挑戦』, pp.79-98, ひつじ書房.
- 山本富美子 (2012a) 「アカデミック・タスクによる論理的認知プロセスに基づいた言語化 —大学レベルのコンテンツ・タスクベース統合型授業分析より—」, 『Global Communication』, 創刊号, pp.47-57.
- 山本富美子 (2012b) 「アカデミック・タスクで活性化されるコンテンツの意義と活用法」, 『これからの教材開発・教育リソース研究を考える』, 東京外国語大学留学生日本語教育センター統合 20 周年記念国際シンポジウム予稿集, pp.46-47.
- 横田淳子 (1990) 「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」, 『日本語教育』 71, pp.120-133, 日本語教育学会.
- ヨーロッパ日本語教師会 (AJE) (2005) 『ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』, 国際交流基金.

#### < 参考資料一覧 >

- 国際交流基金 (2012) 『海外日本語教育機関調査』 (2013 年 11 月 11 日アクセス)  
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html>
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター 『JLC 日本語スタンダード』 2011 年版
- 東京外国語大学全学日本語プログラム [http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/international\\_student/](http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/international_student/)
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 (2012) 『大学生の日本語』 Vol.1 試用版
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編著 (2012) 『大学生の日本語』 Vol.2 試用版