

# 中級日本語学習者が日本語を母語とする学生との共修で学ぶ

## 批判的思考

### —日本語プロフィシエンシーからの検討—

小林由子（北海道大学）

キーワード：プロフィシエンシー、中級日本語学習者、批判的思考、アカデミックコミュニケーション

#### 1. はじめに

日本語プロフィシエンシーは、OPIの基準では、機能・タスク、場面・話題、テキストタイプ、正確さにより判定される。テストの性格上、タスクは実用的な日常場面が多く「専門的な話題」は上級で現れるとされる（牧野ほか 2004）。

しかしながら、学習者によっては中級レベルからアカデミックなコミュニケーションタスクを遂行しなければならないことがある。専門的なプロフィシエンシーの発現は中級段階では困難なのだろうか、また、アカデミックコミュニケーションのプロフィシエンシーはどのように養成されるのだろうか。

本研究では、日本人学生との共修授業における中級日本語学習者の、メタ認知能力としての批判的思考の日本語による養成を主眼とした授業における、アカデミックコミュニケーションのプロフィシエンシーについて検討したい。

#### 2. 中級日本語学習者を対象とした多文化交流科目「考え方の技術」

##### 2. 1 授業の概要

北海道大学では、2013年より留学生と日本人学生が日本語で学ぶ問題解決型・プロジェクト型の「多文化交流科目」を日本語科目の最上位と位置づけ、あわせて、多文化交流活動を支える「ことば」「コミュニケーション」を実現する日本語を育成するために「北海道大学日本語教育スタンダード」を作成した。そして、中上級の日本語科目は「やりとり」「理解」「表現」の3モード、中級1～3および上級の4レベルに再編された（詳細は小河原（2016）を参照）。多文化交流科目は日本語そのものの学習を目標としていない。

多文化交流科目「考え方の技術」は、日本語を用いて批判的思考を留学生と日本人学生との共修で学ぶ目的で設置された。「批判的思考」は、「1.証拠に基づく論理的で偏りのない思考、2.自分の思考過程を意識的に吟味する省察的で偏りのない思考、3.よりよい思考を行うために目標や文脈に応じて実行される目標志向的な思考」とされる汎用的な場面で働くジェネリックスキルである（楠見 2016）。批判的思考の育成については複数のアプローチがあるが、本研究では、認知心理学の立場から、認知的誤謬や自らの思考・行動を振り返るメタ認知スキルとして批判的思考を扱う。

本研究の対象である授業「考え方の技術」は日本語レベルが中級以上の日本語学習者を対象としているが、その前身は上級日本語学習者と日本人大学生を対象とした「クリティカル・シンキング」である（詳細は小林（2014）参照）。従来の実践では、日本語非母語話者から日本語の困難さが挙げられ、内容重視型の授業であるにもかかわらず内容よりも日本語に注意が向けられることがあった。そのため、中級日本語学習者を対象とするにあたり、授業方法についてプロフィシエンシーの観点から以下のような

変更を行った。

- 1) 複雑な日本語テキストの読解を課さない
- 2) 事前学習や課題執筆時の参考文献は日本語学習者の理解可能な言語で書かれたものとする
- 3) 扱うトピックは具体的なものとする
- 4) スライドや配布資料に用いる難度の高い漢語には読み方と必要に応じて英訳を付す
- 5) 講義にあたっては用語・表現・構文などをできるだけ平易にする

授業では、いくつかのトピックを設定し、トピック毎に事前に課題を予告したグループワーク（1グループ3～4名：留学生と日本人学生の混成）ののち講義で補足を行った。授業の概要を表1に示す。

〈表1〉「考え方の技術」の授業内容と流れ

| トピック     | グループワークのテーマ   | 講義                                  |
|----------|---|-------------------------------------|
| ガイダンス    | 「考え方の技術」とはどんなものか  | 授業の概要                               |
| 読み手を考える  | メンバーに対する自己紹介／メールの比較分析                                     | 読み手による情報の調整                         |
| メタ認知     | どうすれば外国語は上達するか  | メタ認知とその重要性<br>批判的思考はメタ認知である         |
| ステレオタイプ  | 他のグループメンバーの国に対するイメージ<br>自分の持っているステレオタイプ                   | 素朴概念、ステレオタイプの危うさ<br>偏見／先入観などとの関連    |
| 社会通念の形成  | 血液型と性格に関連はあるか<br>メンバーの知っている都市伝説<br>血液型と性格の関連や都市伝説はなぜ生まれるか | なぜ都市伝説や疑似科学やオカルトを<br>信じてしまうのか       |
| フェイクニュース | 自分の知っているフェイクニュース<br>フェイクニュースはなぜ生まれるか                      | フェイクニュースの種類<br>フェイクニュースはなぜ生まれるか     |
| 認知バイアス   | 認知バイアスについて知っていること<br>自分の持っている認知バイアス                       | 認知バイアスの種類と要因                        |
| レポートの書き方 | よいレポートの条件とは   | レポートの構成／情報の留意点                      |
| 最終発表     | 自らのステレオタイプ／認知バイアス／認知的誤謬<br>その他（自由テーマ）                     | *事前にアウトラインを教員に提出し<br>個別にフィードバックを受ける |

具体的なトピックとして疑似科学・都市伝説・オカルト・フェイクニュースを採用したのは、認知心理学の立場からこれらのトピックを用いて批判的思考の育成を行っている菊池（2012ほか）に倣ったためである。受講者には、グループワークの課題をあらかじめ予告し、グループワークで参照するための資料を日本語で1ページ程度にまとめてくることを課した。まとめを課したのは、筆者の担当した他科目でウェブサイトのプリントアウトを資料として持参し事前準備として機能しなかった例が複数生じたことによる。留学生に対しては事前準備の資料は母語など理解可能なものを参照することを推奨した。また、授業で使用したスライドについては、難度が高いと思われる漢語に読み方を付し、重要箇所のプリントアウトを全員に配布した。最終発表は、授業でとりあげたトピックか自由課題を選び、グループ内で発表しフィードバックを受けて日本語で2ページ以上の最終レポートを作成するために行った。

## 2. 2 「考え方の技術」で遂行されなければならない日本語タスク

受講者が遂行しなければならない日本語のタスク（スキル）は以下の通りである。

- 1) グループワークであらかじめ課されたトピックについて話す（話す）
- 2) グループワークで他のメンバーの話を聞く（聞く）
- 3) グループワークで他のメンバーに質問・コメントする（聞く・話す）
- 4) グループワークで話されたことについてクラス全体に報告する（話す）
- 5) グループワークの話題について事前にまとめる（書く）
- 6) グループワークの準備のために資料を読む（読む：留学生は母語など理解可能な言語で）
- 7) 講義で示されたスライドを読む（読む）
- 8) 講義で教員の話を聞く（聞く）
- 9) 最終レポートのアイデアについてグループ内で話しコメントを受ける（話す・聞く）
- 10) 最終レポートを日本語でまとめる（書く）

### 3. 本研究の対象者の「考え方の技術」における日本語タスク遂行

#### 3. 1 対象者の日本語レベル

本稿で考察の対象とするのは、多文化交流科目「考え方の技術」を受講した3名の中級日本語学習者である。いずれも非漢字圏出身で、海外の大学（学部）で日本語を専攻している。調査にあたっては、あらかじめ調査の同意を得た。

この3名に対し、日本語で30分程度のインタビューを行った。OPIの判定基準を鑑みると、対話においては2名が2～3文の段落で説明ができたが1名は段落単位でまとめた説明をする際に困難があった。また流暢さと正確さにおいて問題が見られたことから、おおむね中級の中から上レベルであると判断した。日本語のクラスは「北海道大学日本語スタンダード」による中級2レベルに在籍している。

#### 3. 2 対象者の「考え方の技術」における日本語タスク遂行

授業における日本語タスク遂行度の判断は、授業中のパフォーマンスの観察・提出物・前述した日本語でのインタビューによって行った。

筆者の観察では、授業中のグループワークについては、3名とも積極的に発言しグループワーク後の全体発表も担当していた。グループ内で説明や質問に困難を生じることもあったが、その際には日本人学生が補うことによりコミュニケーションが成立する場面が少なからず見られた。最終レポートについても、日本語の正確さやまとまりに難はあったが、授業内容を踏まえた理解可能なレポートを作成することができた。

インタビューで3名すべてに共通していた事項は以下の通りである。

##### 【事前知識】

- ・批判的思考について事前に学んでいたことはほとんどなかった

##### 【講義】

- ・スライドの漢語の読み方は自分で調べることができ有用だった。内容は理解できた。
- ・講義は概ね理解することができた。

##### 【トピック】

- ・おもしろく興味を持てた

##### 【グループワーク】

- ・自分の意見は言える
- ・わからないこともあるが日本人の学生が助けてくれるので理解することができた
- ・さまざまなトピックについて話すことができ、日本語のよい練習になった

一方、対象者間で異なった意見としては、「文法がむずかしくてわからない点があった」「文法と語彙がわかっても意味がわからないことがある」「ディスカッションを増やしてほしい」「パソコンでの文書作成より iPhoneの方が楽」「わからないことはネットで調べられる」「書くことが大好きなので楽しかった」などが挙げられた。

#### 4. 中級レベルにおけるアカデミックコミュニケーション能力の育成および今後の課題

本実践では、実用的で正確な日本語タスクの達成ではなく、中級日本語学習の正確さを重視しないアカデミックコミュニケーションに焦点を当てた。その結果、以下の点が示唆された。

- ・ 中級日本語学習者は、正確さや流暢さに問題はあるものの事前知識がない内容について日本語でのアカデミックコミュニケーションが可能であり一定の成果をあげることができる。
- ・ 漢語の読み方などの補助など日本語への配慮があれば専門的な内容はある程度理解可能である。
- ・ 具体的なトピックは内容理解とモチベーションに貢献する。
- ・ 独力では達成が困難な日本語での発話や理解が日本人とのグループワークにより可能となる。

山田(2019)では、日本語を用いた留学生と日本人学生の共修授業において日本人学生の日本語使用に配慮が見られたことが報告されている。日本人学生との共修はアカデミックコミュニケーションにおいて有力な足場となると考えられる。また、興味の持てる具体的なトピック設定や術語の理解などのサポートも、アカデミックコミュニケーションを促進する。

OPI から始まった日本語プロフィシエンシー研究では、実用的な日本語使用場面における独力での発話の複雑さや正確さが焦点化されることが多いが、「上級」で現れることが多いとされる専門的な話題に関するスキルについては、中級レベルから適切な支援によって養成していくことが可能であろう。

本稿では、中級レベルでの複雑さや正確さの不足をどのように補っていくか、日本語の授業とどのように協働していくかについては言及できなかった。また、具体的なやりとりの実態についても精査していく必要がある。トピックの設定や支援の方法の具体化とともに今後の課題としたい。

なお、本研究は JSPS 科学研究費補助金 19H01276 の助成を受けている。

#### 参考文献

- 小河原義朗(2016)「多文化交流活動に必要なコミュニケーション能力を育成するための日本語スタンダードの開発」, 『北海道大学国際教育センター紀要』,20, 5-16
- 鎌田修(2009)「ACTFL-OPIにおける“プロフィシエンシー”」, 『プロフィシエンシーと日本語教育』, 3-20, ひつじ書房.
- 菊池聡(2012)『なぜ疑似科学を信じるのか：思い込みが生み出すニセの科学』,化学同人.
- 楠見孝(2016)「市民のための批判的思考力と市民リテラシーの育成」,楠見孝・道田泰司(編)『批判的思考と市民リテラシー』,2-19,誠信書房.
- 小林由子(2014)「多文化交流科目：クリティカル・シンキング」, 『北海道大学留学生センター紀要』18, 61-68
- 牧野成一ほか(2004)『ACTFL OPI 入門 日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』,アルク.
- 山田悦子(2019)「多文化クラスにおける日本の学生の言語行動：使用言語の異なるクラスの比較から」, 『高等教育ジャーナル：高等教育と生涯学習』, 26, 11-23, 北海道大学高等教育推進機構.