

専門「協賛」科目と連携したレポート作成支援の試み（2） —学部留学生の日本語学習支援として—

A Trial of the Research Paper Supports Cooperated with Specialized Subjects (2) —As Japanese Learning Support of the Undergraduate Foreign Students—

舟橋宏代*・大本達也**

Hiroyo FUNAHASHI, Tatsuya OMOTO

要 旨

2010年に続き、専門科目のレポート作成を支援する日本語科目を2科目に拡充し、11科目の専門科目の協賛を得て開設した。2010年度に問題となった、学習者の資料読解力とレポート内容の不足に対応するため、教室活動にピア・ラーニングを取り入れた。その結果、学習者の文章の質が向上し、添削による個人指導に比べて、学習者個々人の持つレポート作成スキルを向上させることができた。しかし、専門教員からは、2010年度と同様に、形式は整っていても内容が不十分であるという問題が提起された。今後、日本語科目における学習項目と教室活動について専門教員の理解を求め、日本語科目と専門科目において、レポート作成に関する学習項目を共有することを含めた協力体制の形成が望まれる。

キーワード：日本語科目、専門科目、協賛、レポート作成支援、ピア・ラーニング

1. はじめに

鈴鹿国際大学は、2010年度前期に、専門科目のレポート作成を支援する日本語科目を開設した。その授業実践の結果、学習者、専門教員双方から、日本語科目において専門科目のレポート作成を支援することは有益であるという意見を得ており、実践により明らかになった問題と、改善の方向性について舟橋・大本2010により報告した。

2011年度前期においては、専門科目のレポート作成を支援する日本語科目を「日本語作文ⅢA」「日本語講読ⅢA」¹⁾の2科目に拡充し、より多くの学習者が履修できるようにした。シラバス作成にあた

*本学教授、日本語教育(Japanese Language Teaching)

**本学非常勤講師、近現代日本文学・思想(Japanese Literature in 19-20th Centuries)

って、「日本語作文ⅢA」「日本語購読ⅢA」（以下、日本語Ⅲとする）に協賛可能かどうかを尋ねるアンケートを行った。その結果を2010年度と比較したものを表1に示す。

表1 専門教員に対する協賛可否アンケートの結果

	留学生に対するレポート作成指導についての考え	2010年度	2011年度
(1)	留学生の履修者に対してのみレポート作成指導を行う必要を感じない。	1名	1名
(2)	留学生の履修者に対してレポート作成指導を行う必要は感じるが、担当科目においては協賛不可能である。	3名	3名
(3)	留学生の履修者に対してレポート作成指導を行う必要は感じるし、協賛に興味はあるが、今回は協賛しない。	4名	1名
(4)	留学生の履修者に対してレポート作成指導を行う必要があり、今回協賛してもよい。	5名 (5科目)	10名 (11科目)
	回答者数	13名	15名

2011年度は、2010年度に比べ、回答した教員数が2名増え、協賛してもよいと答えた教員数は倍になった。(4)の「留学生の履修者に対してレポート作成指導を行う必要があり、今回協賛してもよい」と回答した教員10名のうち、協賛可能な科目が後期にしかない1名を除き、9名の担当する10科目を協賛科目とすることになった。

本稿は、2011年度における日本語Ⅲの実践に関する報告である²⁾。

2. 2011年度における改善

2010年度の授業実践においては、以下4点の問題が明らかになった。

- (1) 学習者が履修する専門科目とその課題の確認が困難
- (2) レポート課題の解釈が困難
- (3) 学習者による資料読解能力不足
- (4) レポート内容の不足

これらを解決するために、2011年度にとった対応策は以下の通りである。

- (1)は、学習者が専門科目において多くの聞き漏らしをしていたり、日本語Ⅲの開講目的に対する認識

に欠けることにより起こったものである。そのため、日本語担当教員が協賛科目の履修者を確定するのに手間取ったり、学習者がレポート課題の内容を十分に把握できないという問題が発生した。その対策として、協賛科目の確認については、学習者に履修科目表の提出を義務づけ、4週目にその最終確認作業を行った。

また、今回は、レポート課題を文書化して、日本語担当教員に対して早期に提示した専門科目も5科目あった。この、詳細かつ具体的なレポート課題文書の内容により、学習者がレポート課題の内容を把握できないという問題は解決された。同時に、学生ばかりではなく、日本語担当教員までが課題の意図を十分に判断できない(2)のようなケースの発生を防ぐことができた。

(3)の学習者の資料読解能力不足と、(4)のレポート内容の不足という問題は、大変深刻なものである。これらを克服する手段として、2011年度は、ピア・ラーニングを活用した。

3. ピア・ラーニングによる問題の克服

学習者の持つ深刻な問題をするため、2011年度に教室活動として活用したピア・ラーニングとは、「ピア(peer:仲間)と協力して学ぶ(learn)方法」であり、「言語を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく」(池田・館岡2007:51)学習方法である。

茅田(2006)は、レポート作成の前段階でテーマに興味を持つことがレポートの質を高めるとした上で、テーマに興味を持てなかったり、意見を持つことが難しいと感じる学生をレポート作成に導くためには、記事の内容把握をさせるだけでなく、記事の内容についてのディスカッションをさせ、思考を深めるピア・ラーニングの重要性を指摘している。また、臼杵(2009)は、学習者がお互いの情報を交換し、修正すべき箇所を指摘し合ったり、記述を検討しあうピア・ラーニングにより学習者の自律性を養うことこそ、アカデミックライティング指導としてあるべき姿であるとしている。

本学の学習者は、日本語を専攻として学習するのではなく、日本語を媒介語として専門科目の学習・研究を進めていこうという学習者である。教室活動にピア・ラーニングを取り入れることにより、学習者を従来の教師主導の学びから脱却させ、主体的に学んでいくための訓練を試みた。換言すれば、ピア・ラーニングを活用することにより、学習者に学習のあり方を進化させる方策を授けることを狙ったのである。本実践においては、学習者の資料読解能力不足を補うためにピア・リーディングを、レポートの内容を充実させるためにピア・レスポンスを活用した。具体的な教室活動の流れを表2に示す。

(1) ピア・リーディングによる資料読解

2010年度の実践において、かなりの学習者が、資料をきちんと読んでいないのではなく、十分に読みこなせていないことが明らかになった。前田(2011)は読解力の不足による問題として、テーマの焦点化

表2 日本語Ⅲにおける教室活動の流れ

日程	授業内容
① 4/6, 7	導入—レポートについて
② 4/13, 14	資料検索1—図書館の利用法、 *協賛科目履修受状況の確認
③ 4/20, 21	資料検索2—インターネットでの資料検索
④ 4/27, 28	資料の取り扱い方、レポート構成について *協賛科目履修状況の最終確認
⑤ 5/11, 12	要約・引用について *協賛科目レポート課題の確認とその対策1
⑥ 5/18, 19	要約・引用練習 *協賛科目レポート課題の確認とその対策2 ・レポート作成支援を受ける協賛科目の決定 ・協賛科目を履修していない学習者のレポートテーマ決定
⑦ 5/25, 26	意見の展開 レポート中間発表1、ピア・リーディング（資料検討）1
⑧ 6/1, 2	「はじめに」を書く レポート中間発表2、ピア・リーディング（資料検討）2
⑨ 6/8, 9	レポート用メモの作成について レポート中間発表3、ピア・リーディング（資料検討）3
⑩ 6/15, 16	本論の展開について レポート中間発表4、ピア・リーディング（資料検討）4
⑪ 6/22, 23	「おわりに」について、レポート提出上の注意、レポート提出 ³⁾ ピア・レスポンス（レポート用メモの提出と内容検討、レポート検討 ³⁾ ）1
⑫ 6/29, 30	レポート提出、ピア・レスポンス（レポート検討）2
⑬ 7/6, 7	レポート再提出1、ピア・レスポンス（レポート検討）3
⑭ 7/13, 14	レポート再提出2、ピア・レスポンス（レポート検討）4
⑮ 7/20, 21	レポート再提出3、ピア・レスポンス（レポート検討）5

不足、考察の不十分さ、論拠となるデータの不適切さ、段階を踏んだ論証の不十分さを挙げているが、まさにこうした問題が、2010年度に提出されたレポートに散見されたのである。

そこで2011年度には、レポート用の資料を4回にわたってピア・リーディングにより学習し、その内容を検討するという作業を行った。そのため、学習者にはレポートで使用する資料のコピーを日本語担当教員に提出することを求めた。むろん学習者は入手した資料のすべてを読むことはできないが、その

一部を読むことで、より確実な読解と資料分析が期待できる。本実践においては、同一テキストについて、各自の読みについて検討するプロセス・リーディングを採用した⁴⁾。専門的な文章で書かれた資料を読み、その内容を検討することで、他の学習者の読解力および資料分析力の向上も期待できると考えた。

大学生のレポート指導で、昔から問題になっていることの一つに、剽窃の問題がある。佐藤・二通(1999)は、外国人留学生と日本人学生のレポートで共通する問題として、文章の大部分が他人の文章の引用もしくは無断借用であるとし、特に留学生の場合は、自分の稚拙な文章を書くことを恐れ、日本語母語話者の文章を書き写してしまいがちであると指摘している。学習者には出典を示した引用を指導しているが、さらに、ピア・リーディングで用いた資料を、提出された第一稿と照らし合わせて、要約や資料解釈の正否をチェックするのに使用した。

(2) ピア・レスポンスによる推敲

ピア・レスポンスとは、「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交代しながら検討する活動」(池田・館岡2007:71)である。よく言われることだが、作文指導の方法が添削という一方法だけである場合、学習者の作文を丁寧に添削すると、学習者は真っ赤になって返ってきた原稿を見て苦痛を感じ、学習意欲を失ってしまうという弊害がある。添削指導を受けることは受動的な活動であるのに対し、ピア・レスポンスは読み手の意見を聞き、自分自身も発言し、考え、話し合い、交渉しながら推敲を進めるという、能動的な活動である。池田・館岡(2007)は、ピア・レスポンスは、「現実の読み手を明確にした学習であり、誰に読まれるものであるのか、何を伝えたいのか、どう伝えるのかという作文の目的と意図、手段が明確にされる」(池田・館岡2007:83)としている。今回の実践では、大井・石川(2006)の作成したピアレビュー用質問事項を参考にして、教室活動の指示を出した。⁵⁾

2010年度は、レポートの内容の充実を図るため、支援レポートの提出期限を最終週の1、2週前に設定しピア・レスポンスの時間を2回設けたが、時間不足で十分な内容検討ができず、結局授業時間外に個別指導の時間を設けることとなった。このため、2011年度ではレポート提出期限を早め、残りの時間をピア・レスポンスにあてた。その結果、個別指導時間を設けることなしにレポート内容の検討を終えることができ、場合によりレポートの書き直し・再提出を求め、レポート内容の向上をはかることができたと考えている。

4. 2011年度における新たな問題点

今回の実践過程において、新たな問題が2つ生じた。

第一の問題は、レポート提出期限である。コース開講時には協賛科目のレポート提出期限日は不明であったが、最終の第15週を提出期限日と仮定した場合、第12～14週の3回の授業をピア・レスポンスに当てることができる。仮に協賛科目レポートの提出期限日が1、2週早くても、1回はピア・レスポンスができるだろうとの見込みであった。ところが、この提出日設定で3つの問題が発生した。

まず、協賛科目側のレポート提出期限設定の問題である。学習者が履修した協賛科目とその提出期限の一覧を表3に示す。

表3 協賛科目履修状況一覧

協賛科目	月ア	月イ	火ア	火イ	水	金ア	金イ	金ウ	金エ
レポート提出期限	7/11	7/11	6/24	7/19	7/1	7/22	8/2	7/22	7/22
作文ⅢA 履修者	A		◎	○					
	B							◎	
	C			○		○	◎	○	
	D		○				◎	○	
	E		○				◎		
講読ⅢA 履修者	G								◎
	H	◎							
	I	○			◎				
	J		○				○	◎	
	K		○				◎	○	
	L		○					◎	
	M		◎				○	○	
N		◎				○			

○：履修協賛科目 ◎：支援対象となる協賛科目 □印：欠席過多、レポート未提出等で失格になった学習者

2011年度における日本語作文ⅢAの履修者は5名、日本語講読ⅢAは11名の合計16名であり、そのうち協賛科目を履修した学生は前者5名、後者8名の計12名であった。

開講後に公表された提出期限日のうち、最も早いものは協賛科目火アの第11週にあたる6月24日であった。協賛科目のレポート提出期限日が、日本語科目のレポートの提出期限日より前になるという想定外の事態が生じたのである。対策として、火アをレポート支援科目に選んだ学習者Aにのみ早期にレ

ポートを提出させ、レポート内容についてのピア・ラーニングを前倒して行うという計画変更が必要となった。このような場合、学習者はレポート作成に関して授業での指導を十分に受けないうちにレポート作成に着手しなければならないことになる。そうなると、レポート作成支援というこの授業の前提自体が損なわれてしまいかねない。レポート提出時期が原因かどうかは不明であるが、学習者Aはその後、授業を欠席するようになり、レポートの提出はされなかった。

次に、協賛科目の授業進捗とレポート提出期限の問題である。協賛科目金ウでは、授業中にある映画を見てその映画についてレポートを書くことが課題であった。金ウのレポート作成支援を希望する学習者Bを通じて確認してみると、映画を見終わるのは第14週にあたる7月15日の予定であり、第12週6月22日での支援レポートの提出は不可能であることが判明した。そこでBには、その映画のDVDを借りて先に見て、提出期限である第12週6月22日にレポートを提出するように指導した。学習者Bは授業より先にDVDを視聴して、日本語Ⅲの期限にレポートを提出し、推敲を経たレポートを専門科目の担当教員に提出することができた。

これらの問題は、学習者が日本語担当教員にレポートを提出すると、そのレポートはピア・レスポンスの素材となり、協働推敲し書き直したうえで再提出が求められるという、日本語Ⅲのピア・ラーニングプログラムについて、事前に専門教員に理解を求めるところを果たせなかったことにより起こったものである。今年度の場合、問題に気がついたときにはもう後戻りできない状況であったため、次回新たに協賛科目を募る時点で専門科目担当教員に周知し、理解と協力を求めていく必要がある。

最後にあげるのは、資料収集に関する問題である。第7週から11週にかけて、それぞれの学習者はレポートの中間報告をする。それに加えて学習者は毎週、収集した資料の紹介を含む、自らのレポート研究の進捗状況を報告しなければならない。協賛科目金アでは、レポート課題とともに、数冊の参考資料が紹介された。このように、参考資料が明示された場合、学習者はまず大学の図書館で参考資料を探す。ところが、図書館に当該資料はあるとしても1冊である。他の図書館でも事情は同様で、借りられないからと言って購入しようとしても、絶版になっていることも多い。いずれにせよ、履修者が多ければ、積極的に資料検索をしたとしても、全員に同じ参考資料はまず行き渡らない。

そこで、明示された資料を収集するためには学習者間の協力が重要となる。つまり、収集した資料を見せ合ったり、コピーしあったりして共同保有するのである。より多くの資料を参照することが、レポートの向上にむすびつくのはいうまでもなく、日本語担当教員の立場からはより多くの参考資料を履修者が所有していることが望ましい。そこで、資料収集において協力するよう促したのだが、協力関係は一部の友人間にしか見られなかった。

レポート中間報告によると、ある学習者は大学図書館からいち早く資料のひとつを借りている。そして、ある学習者は他の図書館で借り、別の学習者は自ら購入している。そこで問題となるのが、こうし

て収集した資料を、他の学習者と共有することを日本語担当教員が強制あるいは推奨すべきなのだろうかということである。

今回は、収集した学習者が資料共有を了解した場合のみ、他の学習者に提供するという方策を採用した。実際には、すべての学習者が収集した資料を快く提供してくれた。けれども、いち早く借り出した資料や遠くの図書館まで赴いて入手した資料、そして自らが身銭を切った資料を他者に提供するのは嫌だという心理も働くだろう。さらに、資料の独占は他の学習者よりも優位に立つための戦略ともなり、研究者間においても資料の独占をめぐる攻防がしばしば見られる。それゆえ、了解を取することを重視したのである。資料の共同利用にはこのようなデリケートな問題が含まれるため、日本語担当者は慎重に対処しなければならない。

5. 専門教員の評価と学習者による評価

コース終了後、レポート作成支援を受けた学習者を担当した専門教員6名に、日本語Ⅲにおける学習者の評価を知らせた上で、①専門科目における学習者の評価はどのようなものであったか、②支援を受けた学習者のレポートが、他の学生たちのものより優れた点があったか、③支援を受けた学習者のレポートが他の学生たちのものと同様に持っている欠点があるか、④日本語科目で特に指導を強化してほしい点、気づいたことなどがあるかについて問い合わせた。

2010年度は、レポート支援を受ける学習者が確定した後で、学習者名を専門教員に知らせていたが、今回は支援を受ける学習者の有無のみを告知した。支援を受けている学習者を特定することにより、そのことが学習者の評価に影響を及ぼすことのないようにという配慮であると同時に、レポート作成支援を受けた学習者とそうでない学習者の作成したレポートにどのような違いがあるかについて考察するための措置でもあった。

学習者の最終評価については、専門科目と日本語Ⅲで完全に一致した。科目のカテゴリーを問わず、最終評価には授業参加度、課題提出状況など、レポート以外の要素も関わっている。学習者のレポートを日本語Ⅲの最終評価より一段階高く評価した専門科目もあった。

レポート作成支援を受けた学習者のレポートが他の学生たちのものよりすぐれていた点は、学習者の作成した文章に、文法や語法上の誤りが見られないか、あっても文章理解に支障を来さない程度であることが、専門教員全員に指摘された。段落相互の接続がスムーズであること、留学生のレポートに見られがちな接続語や指示詞の不適切な使用がみられないという指摘もあった。自説と引用の区別を明確にし、出典が示されていたという声もあった。そして、専門教員6名中3名が、レポートの内容構成がよいと評価している。章立てや見出し語により論述の流れを明示できており、課題に答えるのにふさわしい形になっていたということである。

しかし、構成を評価した同一の教員が、「課題に答えるべくしっかりした構成がなされているだけに、かえって「答えられていない部分」が目立つ」「序論、本論、結論という形式があったが、その内容は一定のレベルに達してはいなかった」というコメントも寄せている。そして、学習者の提出したレポートが形式的に整ってはいても、内容的に不十分であるという問題は、日本語Ⅲでレポート作成支援を受けた学習者だけの問題ではなく、留学生だけの問題でもなく、日本人学生まで含めた全体的な問題であると指摘されている。

このような事情から、日本語の授業には、学習者がレポートの内容を充実させていけるような指導を望む声が聞かれた。レポートや論文を作成するということは、文献やインターネットサイトから得た情報を消化した上で自説を主張することに他ならないので、「大胆に自分自身のことばで表現する」重要さを教えてほしいというのが代表的な意見である。そして、ある専門教員は、内容がなければいいレポートにはならないと気づかせ、なぜ「内容がないと言われるのか」考えさせてほしいとコメントしながら、この点に関しては、日本語指導の範疇ではないのかもしれないという感想を述べている。この点について、学術的な論文には、それぞれの分野特有の書式があり、日本人学生であれ留学生であれ、その書式に則って書かれていないため、論文構成と論述方法に問題が出てきており、書式に関する指導は、本来その分野を担当する専門教員が行うべきであるとの指摘も見られた。

一方、学習者の評価については、コース終了直前に授業評価アンケートを行い、日本語Ⅲの履修者 16 名中 10 名の回答を得た。

授業の満足度について、10 名中 2 名は、文章作成力が思うように伸びなかったこと、同一クラスで多くのテーマについて扱うためわかりにくかったことをあげ、あまり満足していないとの回答であったが、残り 8 名は満足しているという回答であった。

どの学習項目が役に立ったか、という設問については、①資料検索の方法、②レポートの構成法、③資料の引用・要約方法、④資料の整理・メモ作り作業、⑤レポート推敲のうち、①～③までは全員が役にたったとしているのに対し、④の資料の整理・メモづくり作業は 3 名が、⑤のレポート推敲は 2 名があまり役に立たなかったと回答している。学習項目に対する学習者の意識は、2010 年度と概ね変わらない。

次に、学習者たちがレポートを書く際、どのような点に困難を感じたかという設問に対する回答を、2010 年度の回答と比べた表 4 をみてみよう。

回答者総数は、偶然、2010 年度も 2011 年度と同様、10 名である。2010 年度、2011 年度のいずれかで、学習者の半数以上が困難を感じているのが、「資料の要約」「正しい文法で書くこと」「文章をまとめること」「自分の意見を表現すること」である。この中でも、「自分の意見を表現すること」が一番困難であると答えた学習者は、2 年に渡り半数を超えている。また、2011 年度で一番困難であるとされたのは「正

表4 学習者がレポートを書く際に困難を感じた点と回答者数

学習者がレポートを書く際に困難を感じた点	2010年度	2011年度
パソコンに入力すること	0	1
資料の引用	*	4
資料の要約	4	5
文を書くこと	1	3
正しい文法で書くこと	4	6
段落と段落のつなぎ方	1	1
文章をまとめること	6	4
自分の意見を表現すること	7	5
字体や書式、参考文献の書き方などを守ること	4	2

*2010年度は、設問に「資料の引用」はなかった

しい文法で書くこと」である。学習者にとって、正しい文法規則に則った文を書くということは、「文を書くこと」とほぼ同じであることを考えると、2011年度の場合、9名の学習者が「正しい文法に則って文を書く」ことに困難を感じたということになる。

次に、この授業でやらなかったことで、やってほしかったことについて自由記述を求める質問に対しては、2件の記述しかなかった2010年度に比べ、2011年度は、感想を述べた2名を含めて、全員が具体的な記述をしている。設問で求めたのは、「やらなかったが、やってほしいこと」であるが、記述の内容を見てみると、学習者の回答は、「授業でとりあげられたが、もっとやりたかったこと」になっている。その内容は、「正しい文法で書くこと」をもっと練習したかったというものが1名いる他、資料収集を含め、参考文献についての説明をもっと詳しくゆっくり行ってほしいというものが3名、どこを引用したらよいのかと言うことを含めた引用と要約の練習をもっとしたかったというものが2名、テーマの選択及び、テーマの拡大や縮小に関する指導がほしいというものが1名、自分の意見を表現する練習をもっとしたかったというものが1名と、テーマを始めとした内容について、より多くの指導を求める声が聞かれた。

そして、今後、よいレポートや論文を書くために、自分で注意して勉強しようと考えていることは、引用と要約をしっかりとすることと答えた学習者が4名で最多であった。そのうち2名の学習者が引用と要約をしっかりとすることに合わせて、自分の意見を十分に書きたいと答えている。そして、ある学習者は、もっとこの科目を履修する学習者が増えて、多くの学習者がお互いに学びあうことを望んでいる。

6. 総括

日本語Ⅲは、学習者が専門科目において評価されるレポートが作成できるような支援を目的としたものである。そこで、専門教員による学習者評価と、学習者による評価で得られた学習者自身の情報を照らし合わせながら、今回の授業実践についてまとめてみたい。

専門教員の一致した意見として、学習者の作成した文章には、文法や語法上の誤りが見られないか、誤りがあっても、文章理解には支障を来さない程度であったということがある。添削による個人指導を行うことなしに、学習者の書いたものがレポートとして最低限の条件を備えたものに仕上がったということで、ピア・ラーニングの活動は効果があったとみてよいだろう。学習者からも、授業評価アンケートの自由記述において、「より多くの学習者がお互いに学びあえればいい」とピア・ラーニングの活動を評価する声が開かれた。同じアンケートの項目で、今後のために学習しようと思うこととして、10人中7人が具体的なかつ詳細な記述を行い、その中でも引用と要約をあげた学習者が4名いたことは注目に値する。2010年度は同じ設問で、10人中8名が今後の課題について記述しているが、「もっと練習したい」「よく資料を読んだらいい」という抽象的な記述であり、引用と要約にふれた学習者は1名のみであった。専門教員からは、引用表現と出典の提示が不十分な学習者がいたと指摘されているが、前回に比べれば、引用表現を駆使した出典の明示の重要性を意識づけることには貢献しているのではないだろうか。ピア・ラーニングの導入により、学習者の産出する文章の質が向上し、添削による個別指導に比べて、学習者個々人の持つ「レポート作成スキル」形成を促進することができたと見る事ができよう。

そして、専門教員から提起された最大の問題点は、形式が整ってはいたが、内容が不十分であるということである。これは、留学生だけの問題ではないという点も指摘されており、一般学生を含めた学部全体で考えるべき問題である。但し、留学生の場合は、文を書くこと自体が難しいという問題を見逃せない。今回は、文法的に正確な文を書くことを困難と答えた学習者が10人中9人と、2010年度の倍近くになっているが、2011年度の学習者が2010年度の学習者より日本語の運用能力が劣っているわけではない。両年度の学習者とも似たような日本語の運用能力を持っているのだが、2011年度の学習者はピア・ラーニングを行うことにより、「レポート作成スキル」が形成される過程に身をおき、文法的に正確な文を書くことの重要性に気づいたと見るべきである。内容の吟味を重要課題としつつも、同じぐらいのウェイトを置いて文、そして文章の作成を支援するために、日本人の一般学生とは別に、留学生向けの日本語科目においてレポート作成を支援する必要がある。

今後必要なのは、専門教員と日本語担当教員の相互理解と協力である。専門分野におけるフォーマットの提示、論述方法の指導は専門教員が行うべきであるという意見も専門教員から聞かれている。日本語科目と専門科目、それぞれが指導する学習項目、そして、双方とも指導する学習項目について、合意形成が必要ではないだろうか。専門科目で指導する学習項目については、日本語指導の立場からは計り

知らないものがあるため、まずは日本語Ⅲの学習項目と、ピア・ラーニングシステムの周知を行い、専門科目と共有できると考えられる学習項目を提案する必要がある。その上で、2011年度に発生した、専門科目のレポート提出時期の問題や、学習者がレポート作成のために収集した文献をいかに学習者間で共有するか、という問題についての理解と協力を要請していきたい。

7. おわりに

今回の実践において、日本語Ⅲの担当者は、2010年度に明らかになった問題解決のため、当時は部分的に取り入れていたピア・リーディングを授業の中核にすえた活動を行うことで、内容の充実をめざした。その結果、学習者のレポート作成技術に関する意識が高まり、支援したレポートの完成度としても、一定の成果は得られたものと考えている。

我々の実践の目的は、留学生のための日本語教育と専門教育のあいだに橋掛かりとなることで、学習者の研究活動の充実に貢献することである。そして、それにより留学生の大学生活が明るく、意義深いものとなることを心から望んでいる。留学生の学究生活を充足させることに貢献することこそが学部における日本語教育の使命である。そのための教育実践を改善していくには、日本語担当教員が、日本語教育の視点しか持たなければ、前に進んでいくことは困難である。

2010年度に、協賛科目2科目で始めた日本語レポート作成支援は、今回、10科目もの協賛科目を得て実施することができた。大学内の業務が多様化し、各教員の負担増加がとまらない現状において、このように多くの専門教員からの協賛申し出があったということは、嬉しい驚きであった。今回の実践において、コース終了後に、専門教員より日本語Ⅲの支援を受けた学習者や、留学生以外の一般学生を含めた学習者全体の問題点やその改善方法について、詳細なフィードバックを得ることができた。心より感謝し、今回の実践で得られた知見を今後の改善に生かしていきたい。

注 1) 「日本語作文ⅢA」は水曜日開講、「日本語講読ⅢA」は木曜日開講である。将来は、学習内容を明確にした科目名に変更する予定であるが、2011年度は科目名変更前先立つ試行期間として暫定的に同一内容でありながら科目名が異なることになった。学習者にはオリエンテーションとプレースメントテストにおいて、書面と口頭による説明を行っている。

注 2) 日本語作文ⅢA、講読ⅢAは、2010年度同様、大本が授業を担当し、舟橋が協賛科目との連絡及び授業の進行状況の確認、コース終了後の協賛科目担当教員インタビューなどを行った。

注 3) 提出期限の早い「協賛科目火ア」「協賛科目金ウ」履修者の提出期限であり、「作文ⅢA」のみの授業内容である。

注 4) 池田・館岡(2007)は、ピア・リーディングの方法として、プロセス・リーディングと、グループのメンバーが各

自異なったテキストを読み、その情報を交換し合う「ジグソー・リーディング」の二種類を紹介している。

注5) 大井・石川(2006)は、ピアレビューに以下内容の Peer review sheet を使用したとしている。

- (1) Is the composition convincing? Why not?
- (2) Is there enough information for you to understand? What part(s) are confusing?
- (3) Is the writer's argument coherent? What part(s) are confusing?
- (4) Is the composition objective? Why or why not?
- (5) Is the writer's argument logically supported? Why or why not?
- (6) Is the composition well organized? What part(s) are confusing?

【参考文献】

- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 白杵美由紀(2009)「アカデミック・ライティング指導の果たすべき役割とは何か——留学生のための日本語支援を通して——」『上越教育大学研究紀要』第28巻
- 大井恭子・石川直美(2006)「「知識伝達モデル」から「知識変形モデル」への発展を志向するアカデミック・ライティング指導——「問いかけ」とピアレビューの重要性に着目して」『千葉大学教育学部研究紀要』第54巻
- 佐藤不二子・二通信子(1999)「留学生に対するアカデミックライティング教育——1年間の指導内容と今後の課題——」『経済と経営』第30巻第2号、札幌大学経済学会
- 茅田美有紀(2006)「学部留学生のためのレポート作成指導のために——2005年後期全学日本語Ⅲのデータから——」『長崎大学留学生センター紀要』第14号
- 前田真紀(2011)「超級アカデミック・ライティング——2010年度春学期実践報告」『東京外国語大学留学生日本語センター論集』第37号