

「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング」コース開発
—岡山大学グローバル・ディスカバリー・プログラムにおける取り組み—

牛田英子

Development of Academic Japanese Training Course for Students at the
Discovery Program for Global Learners, Okayama University
Eiko USHIDA

要旨

岡山大学グローバル・ディスカバリー・プログラムは英語だけで学位が取れる新しいプログラムであるが、制度上他学部開講の授業も履修することが可能である。全学日本語の日本語コースで日本語「を」学ぶ学生とともに他学部で日本語「で」学ぶディスカバリー生も徐々に増えている。そこで他学部の授業や教養科目を履修するディスカバリー生を対象にアカデミック・ジャパニーズ科目を新規開講することになった。Backward Design, Differentiated Instruction, Learning Strategy Instruction の手法を利用し、授業をこなし単位を取得することを目標に、学生が限られた日本語能力で最大限に対応できる「自分に合う」学習ストラテジーを開拓できるコースの開発と履修状況を報告する。

キーワード：グローバル・ディスカバリー・プログラム, アカデミック・ジャパニーズ, Backward Design, Differentiated Instruction, 学習ストラテジー

1. はじめに

「先生、日本語能力はどのくらい必要ですか。N3 くらいあれば大丈夫ですかね。」
「わかりません。N3 でもいいかもしれませんが、N1 があっても難しいかもしれません。」

これは、日本語教育を専門とする筆者が岡山大学グローバル・ディスカバリー・プログラム（以後「ディスカバリー」）に赴任して以来、他の教授陣と最も多くかわしたやり取りである。日本語学習が発展途上である学生が他学部の授業を履修する場合、どのくらいの日本語能力が必要かを確認する文脈であるが、このようなやり取りは学生の入学後だけではなく、入学前の選抜の際にもすることも多々ある。

ディスカバリーは英語だけで学位が取れる 2017 年 10 月に始まった新しいプログラムであるが、日本語が堪能であれば岡山大学の他学部が提供する科目を履修し、卒業研究まで行うこともできる。主に英語で行う国際入試で入学する学生（海外生）と、主に日本語で行う国内 A0 入試で入学する学生（国内生）が約半数ずつ在籍する。国際入試は年に 2 回、10 月入学と 4 月入学があり、毎年国内外からの出願がある。国内 A0 入試は主に国内の高校から

の出願となり、4月入学のみとなる。4月入学は全学体制で進むため、国際入試で入学する学生には高い日本語能力が必要となる。このような入試を経て入学する学生の背景は多様であり、日本国籍を持ちつつ日本国内外で教育を受けた学生もいれば、逆に外国籍を持ち幼少の頃から家族滞在で日本で育った学生もいる。出身校も現地校、インターナショナルスクール、IB校と多様で、もはや「日本人」「留学生」「帰国子女」のような分類はできず、国籍、文化、生活言語、学習言語、教育レベル（学習内容、基礎知識）などは「皆違う」ことを前提として多様な学びを実現することを目指している。

プログラムが始まってすでに3期生が入学した現在、ディスカバリー生の多くは学部を超えた横断的学びを行っているが、他学部での学修を志す海外生の学習支援が必要となってきた。そこで、本稿ではそのようなディスカバリー生を対象に新規開講したアカデミック・ジャパニーズ科目「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング」のコース開発の取り組みを報告する。

2. ディスカバリー生の日本語能力とアカデミック・ジャパニーズ教育の必要性

ディスカバリーでは英語が共通言語であるため高い英語能力は必要とされるが、主に海外生を対象とする10月入学者の日本語能力は出願資格とはなっていない。そのため、ディスカバリーに入学する学生の日本語能力は全くの初心者から日本で生まれ育ち高校まで日本語で教育を受けたネイティブスピーカーレベルまでと幅広い。筆者は「日本語アドバイザー」として全ディスカバリー生の日本語学習をサポートする立場にあるが、一人では全レベルに対応することができないため、日本語を学びたい学生は本学の全学日本語コースにて開講されるレベル別の日本語クラス（内丸・坂野・森岡 2013）でそれぞれのレベルに合った学修ができるようにし、筆者もまた全学日本語で開講される日本語クラスを教えている。担当するクラスにディスカバリー生が多い時もあれば、ほとんどいない時もある。

全学日本語コースは教養科目であるため、学生は日本語を学び続けることができるが、入学時初級であれば、在学中日本語クラスを履修し続けたとしても応用日本語（日本語7）を終了する頃には、卒業年次になってしまう。しかし、現実的には1・2学期または3・4学期またがり週4コマある全学日本語の総合日本語クラスはディスカバリーの授業と一部重複することが多く、日本語学習を継続することは、ほぼ不可能であることもわかってきた。現在の総合日本語クラスの形態は短期留学生や大学院生には妥当かもしれないが（内丸・坂野 2014）、入学前の日本語予備教育がない正規学部生であるディスカバリー生が入学後日本語学習にかけられる時間は多いとは言いがたい。英語だけで学位が取得できるプログラムではあるが日本の大学で4年間生活を送るために日本語能力が必要であることは学生も感じており、日本語継続学習が可能となる時間割改編への要望がディスカバリー生の間で出始めている。

一方で、ディスカバリー生は制度上他学部開講の授業も履修することが可能であるため、

高校まで日本語で教育を受けた学生や日本語能力に自信がある海外生は入学直後から日本語で学ぶ他学部の授業や教養科目を履修している。さらに、学期が進むとともに日本語能力がまだそれほど高くはなくても日本語で学ぶ他学部の授業に挑戦しようとする海外生がいることもわかってきた。つまり、全学日本語コースの日本語クラスで日本語「を」学ぶのではなく、他学部の授業で日本語「で」学ぶことを自ら選んだことになる。他学部の教員の多くは全学日本語の教員のような言語教育の専門家ではないため、このような学生への言語的配慮や特別支援は期待できず、学生は何とか授業について行く方法を自分で見つけなければいけない。筆者はこのような学生の履修動向を観察し、他学部で授業を履修している学生たちがどのような状況にあるか聞き取り調査をした。問題なくこなしている学生もいたが、「不安」、「いつも一人」、「どうやって勉強したらいいかわからない」という声の方が多かった。そこで、このようなディスカバリー生の学修を支援すべくアカデミック・ジャパニーズ科目を新規開講することになった。

次に、ディスカバリー生に適したアカデミック・ジャパニーズ科目のコース開発の方法や工夫、そして履修状況を報告する。

3. コース開発

3.1. アカデミック・ジャパニーズ教育

「アカデミック・ジャパニーズ」の定義には様々な議論があるが、最も一般的には「日本の大学での勉学に対応できる日本語能力」が使われている(堀井 2005, 森 2005)。さらに、森(2005)は「留学生だからこそ必要な能力」として、「授業をこなす単位を取得することができる日本語能力」とし、「アカデミック・ジャパニーズを養成するための教育」の方法を検討し、シラバス構築につなげようとしている。「授業」と言っても座学的な大人数の講義、実験のような演習、少人数のゼミ、卒業研究など、学部や年次により形態は様々である。単位を取得するために具体的に必要となるのは「講義や演習を聞き理解する」、「ノートを取る」、「教科書、資料、参考文献を読み、理解する」、「レポート・論文、発表のために情報収集する」、「レポート・論文を書く、発表する」、「実験する」などのような力だが、学生にとって困難だと感じる部分は、学生の母語、所属学部、科目区分によっても異なる(因 2001, 村上 2001)。講義を聞いて理解し、レポートを書き、試験に合格するという普通の勉学が海外生にとっては決して容易ではないことは明らかだが、英語を使う、あまり専門用語を使わないなどの便宜を図る教員もいれば、日本人学生と同等のパフォーマンスを求める教員もいる(山本 2001)。

堀井(2005)はアカデミック能力として知識、学習スキル、問題発見解決能力をあげ、知識を増やすだけでなく、自律学習につながる学習スキルと問題発見解決能力の育成を目指すトレーニングを日本語教育に盛り込む必要性を唱えている。山口(2019)は内容重視の日本語科目の中にこのようなアカデミック能力やアカデミック・ジャパニーズを養成する取り

組みを紹介しているが、これは岡山大学全学日本語の総合クラスのようにクラス内の学生の日本語レベルがある程度揃っていることが前提であろう。ディスカバリーの場合、他学部の授業を履修する学生の日本語レベルに加え志望分野も多様であり、内容重視の日本語科目の中でアカデミック・ジャパニーズ教育を行うのは学生にとって有益ではない。

そこで到達目標を「アカデミック・ジャパニーズ科目を修了した後、一人で他学部の授業をこなす、単位を取得できるための日本語能力、学習スキル、問題発見解決能力を育成すること」と定め、日本語能力や志望分野が異なる学生が同じクラスで受講できるようにした。また、コース名は「アカデミック・ジャパニーズ」ではなく、「アカデミック・ジャパニーズ」を養成するための「トレーニング」とし、「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」と「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング II」を開講し、学生を2学期間に渡り「訓練」できるようにした。

3.2. カリキュラム設計のアプローチ

日本語クラスを設計する際に使うアプローチは、どんな授業にも利用できる教育的手法であるとし、以下を取り入れ「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング」コースを開発した。

① Backward Design 「逆向き設計」(Wiggins and McTighe 2005)

- 最終的な結果(アウトカム)を明確にした。
- アウトカムの達成度を図る評価法として形成的評価(formative assessment)および総括的評価(summative assessment)の方法を設計し、初日に模範例とともに紹介した。
- 最後にアウトカム達成に向けた授業を計画し、実行した。

② Differentiated Instruction (DI) 「差別化教授法」(Tomlinson 2000)

- 学生の日本語能力、基礎知識、志望分野、強み、弱点、他学部の授業で求められていることなど各学生のニーズを把握し、ニーズに合わせた個別指導を柔軟に行った。

③ Learning Strategy Instruction 「学習ストラテジー教育」(Chamot 1998)

- 形成的評価では常に「振り返り」を重視し、メタ認知学習ストラテジーを身につけ、自律学習を促すようにした。
- 個別指導と学生の振り返りで各学生の問題点、困難だと感じている部分を把握し、問題解決に向けた学習ストラテジーを紹介し、学生に体験させ、自分に合うストラテジーや大学生として必要な学習スキルを身につけられるよう指導した。

④ Learner-Centered Classroom 「学習者主体の学び」

- 岡山大学が推奨するアクティブ・ラーニングを体験させるため、常に学生に自己の学びに責任を持たせる学生中心の授業にした。
- 教師は学習を円滑に進める「ファシリテーター」に徹しつつ、必要な時は知識を与える教える立場もとった。

⑤ ICT(Information Communication Technology)の利用 「情報通信技術」

- 大学生として必要な ICT スキルを身につけるため、岡山大学のコース運営プラットフォームである Moodle と協働作業に適した Google Drive (Gmail, Google Form, Google Sheet, Google Form, Google Slide) を最大限に活用し、ディスカバリー全体への学びに貢献することも心がけた。

3.3. 「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」 シラバス

「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」は 2018 年第 2 学期に特別開講科目として始まったが、2019 年度から「アカデミック日本語科目」として毎年開講の専門教育科目(自由選択科目 1 単位)となった。

2019 年第 1 学期に開講した「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」のシラバスに記載した到達目標は前述の通り「日本語で提供される他学部の授業をこなし、単位を取得するためのスキルと学習ストラテジーを身につける」である。学習目的は、「日本語で提供される他学部の授業(講義、演習、ゼミ)をこなし、単位を取得するために必要となる要素を明らかにし、限られた日本語能力で最大限に対応できる自分に合う学習ストラテジーを開拓する」とし、日本語能力自体を上げるクラスではないことも示した。授業計画は「学生のニーズに合わせて、学習報告を中心に進める。学生が履修する他学部の授業の進捗状況により、計画を変更する場合がある」、授業形態—履修者への連絡は「授業は学習報告、課題解決のためのディスカッションが中心となる。課題は授業が始まった後、学生のニーズに合わせて調整する」とし、学生が主体的に学ぶ必要性と学びの柔軟性について記載し、基本的にこのコースは学生によって学習内容や指導方法を差別化することを示した。

3.4. 成績評価の方法

シラバスにある通り、課題は授業が始まってから学生のニーズに合わせて調整するため、毎学期内容が異なることから、成績評価法も授業が始まってから学生と話し合っ決めていく。これは学生に自分の学習に責任を持たせる自律学習にもつながる。筆者が予め準備しておいた課題は学習ポートフォリオとプロジェクト「虎の巻」(表 1)であるが、第 1 週目の授業で学生がやり方や内容を承認した上で成績への配点を話し合っ決めていく。初めて開講した 2018 年第 2 学期開講「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」では、出席と授業参加が 30%、単語リストが 15%、学習ジャーナルが 15%、学習ポートフォリオが 20%、プロジェクト「虎の巻」が 20%であったが、2019 年第 1 学期開講「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」からは、単語リストと学習ジャーナルを学習ポートフォリオと考え、学習ポートフォリオ区分を削除した。その代わりに筆者からのメールを受け取ったら翌日までに返信をするという大学生に必要なスキルである「メール」を課題として組み込み、出席と授業参加が 50%、学習ポートフォリオ(単語リスト)が 10%、学習ポートフォリオ(学習ジャー

ナル) が20%, メールが10%, プロジェクト「虎の巻」が10%となった。

成績評価法について学生の合意が取れた後、評価表(ルーブリック)を Moodle に入れ、教師は毎週評価表に点数を記入し、個別指導で学修の進行状況や問題となっている部分を確認し、今後の改善に向けた解決法を話し合う際に利用した。これは評価を「見える化」することにより成績がわからないという不安を緩和するとともに、本コースの目的でもある「授業をこなし、単位を取得するために必要な要素」への意識を高める訓練として行った。

表 1. 課題の内容 (2019 年第 1 学期開講「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」)

課題	学生のタスク
<p>学習ポートフォリオ</p> <p>Google Sheet でテンプレートを準備し、入れるべき内容の例を提示しておいた。</p>	<p>Sheet 1: 単語リスト</p> <p>週 10 語以上 (語数は学生が決める)</p> <p>漢字, 読み方, 意味, 使用例, など</p> <p>教科によっては漢字の代わりに記号, 英語なども可とする</p> <p>Sheet 2: 学習ジャーナル</p> <p>① 授業の情報</p> <p>講義番号, 授業科目名, カテゴリー, 授業日時, 教員名, 成績評価, 目標</p> <p>② 授業の流れ (週, 授業内容, 課題・試験)</p> <p>③ 学習方法(1) 実践報告と振り返り</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 予習でしたこと, 感想 ● 授業でしたこと, 感想 ● 授業後の学習 (復習, 課題, テスト勉強など) <p>④ 学習方法(2) 今後の改善</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 改善方法 ● 改善方法の評価 ● 評価の理由 <p>⑤ フィードバック (AJ コースでしたこと, 教員からのアドバイス)</p>
<p>プロジェクト「虎の巻」</p> <p>Google Slide でテンプレートを準備し、入れるべき内容, 発表スクリプトの例を提示しておいた。</p>	<p>「もう一度この授業を履修するなら, どのようにもっと効果的に勉強するか」</p> <p>スライド 1: タイトルページ</p> <p>スライド 2: 授業の概要</p> <p>スライド 3: 学習の流れ (図示)</p> <p>スライド 4: これまでの自己評価</p> <p>スライド 5: 苦勞したこと Top 3 とその対応法</p>

	<p>スライド6:もう一度この授業を履修するならどのように勉強するか: 成功の秘訣 Top 3</p> <p>スライド7:効果的な学習の流れ (スライド3 とスライド6 の統合を 図示)</p> <p>スライド8:ディスカバリー生への一言アドバイス</p> <p>スライド9:謝辞</p>
--	--

3.5. コースの流れ

「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング I」のコースは8週間で完結するが、授業として履修者が全員教室に集まるのは通常第1週、第2週、そして最後の第8週目となる(表2)。第1週目にはコースの説明をし、コースの成績評価法を話し合い、全員が Moodle と Google Drive にアクセスできることを確認し、Google Sheet のテンプレートに他学部の授業の情報を記入させる。これは他学部の授業をこなし、単位を得るために、具体的にいつ、何をしなければいけないのかをできるだけ早い時点で理解させ、学習計画を立てるトレーニングの一環だが、同時にその授業に合格できそうかどうか見極めるためでもある。その結果、自信がなくなり、履修を取り消したいと申し出る学生もいる。その場合、あいてしまった時間に他に履修する授業を探す必要もあるが、履修登録締切が翌日のような場合は、残った授業時間は緊迫した雰囲気と化す。実際過去にそのようなケースがあり、「時間を戻せるなら戻したい」と名言を残した学生もいた。全学生の履修が確定している場合は、第2週目に行う内容を全て第1週にし、第2週目から個別指導を始める場合もあった。また、第1週目には本コースのアウトカムとなるプロジェクト「虎の巻」について説明し、過去の学生の「虎の巻」をまとめたダイジェストを紹介しながら、他学部での授業にどのように取り組んだらいいかを考え始めさせている。

表2. 基本的なコースの流れ

週	授業内容	授業外活動
1	コースについての説明, 先輩の経験談(「虎の巻」ダイジェスト) 紹介, 他学部の授業履修についての情報収集, 履修授業の決定	① メール返信 ② 他学部授業の学習(予習, 復習, 課題, テスト勉強)
2	課題の説明, 評価基準の決定	
3~7	個別指導	③ 学習ポートフォリオ
8	プロジェクト「虎の巻」発表, 振り返り, 今後の履修計画と学習法再考	● 単語リスト ● 学習ジャーナル ④プロジェクトの準備

個別指導は1人週1時間、または同じ授業を履修している学生がいる場合は授業毎に週1時間指導を行っている。個別指導の前に筆者は学生全員にメールをし、個別指導のアポをとる練習とメールを正しく書く練習を行う。学生は個別指導までに単語リストを完成し、学習ジャーナルは記入できるところまで記入させる。筆者は個別指導の前に単語リストとジャーナルを見て、日本語の添削をし、ジャーナルの内容についてのコメントを記入する。個別指導では、単語リストやジャーナルにあった内容についてのフィードバックをし、問題解決の方法についてアドバイスをしたりする。残った時間で履修している授業の学習支援を行った。具体的には、教科書や資料の読み合わせ、漢字の読み方、読めない漢字の探し方、専門用語の意味や使い方の説明、録音した講義を聞いて説明するなど、日本語を介した内容理解に関する指導が多かった。筆者は専門分野の専門家ではないが、学生の文化的背景知識や経験不足のために全く授業内容が理解できないような場合はできる範囲で知識構築のための支援も試みた。それでも解決できない場合は、一緒にネット検索し、関連内容を探すなどの協働作業も行った。また、書くレポートが課される授業の場合は、個別指導の時間以外に学生が書いたレポートの日本語を添削し、個別指導の際にフィードバックをした。

4. 履修状況

4.1. 履修者数と他学部履修科目

「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング(AJ)」コースは2018年度第2学期に初めて開講され、以後、「AJI」、「AJII」を交互に開講している。履修対象者は原則として日本語で提供される他学部の授業や教養科目を履修(または聴講)するディスカバリー海外生とし、語学的支援が必要であれば誰でも履修できる。履修者数は多くはないが、概ね一年通して需要があり(表3)、学生が他学部で履修した授業も多岐に渡る(表4)。

表3. 「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング(AJ)」履修者数と他学部履修

年度・学期	AJ	履修者数	他学部履修										
			医	薬	工	農	理	環	文	経	教育	教養	
2018年第1学期	開講前				○		○					○	○
2018年第2学期	I	8	○	○	○	○	○			○	○	○	○
2018年第3学期	II	5			○	○		○	○				○
2019年第1学期	I	8			○	○		○	○	○			
2019年第2学期	II	6			○	○		○	○				
2019年第3学期	I	5				○	○					○	

大学年度が4月始まりであるため、他学部の授業は第1学期からの積み上げ式になっていることや、「1・2学期またがり」の授業も多いため、第1学期から他学部の授業を履修することが推奨されるようだ。つまり、10月入学の海外生は最短で入学後半年後に、4月入学海外生は入学と同時に挑戦できることになる。日本語にあまり自信がない場合は、開始時期を遅らせる、または履修登録をせず「聴講」という形でまずは他学部の授業を体験し、その後、継続できるかどうか指導教員と相談し最終的には自分で判断するよう指導している。

表4. AJ受講生の他学部履修科目（聴講含む）

学部	授業名
医学部	インドの医療と社会
薬学部	創薬化学, クスリとリスク, 動物実験の教育訓練
工学部	工学ガイダンス, 微分積分1, 線形代数1, 工学基礎実験実習, 微分積分2, 線形代数2, 確率統計1, 微分方程式1, 物理学基礎(力学)1, 物理学基礎(電磁気学)1
農学部	栄養生化学1, 農業生物学1, 農生命化学1, 応用微生物学1-1, 農業資源学1, 基礎微生物学1, 農業生物学2, 農生命化学2, 応用微生物学1-2, 農業資源学2, 基礎微生物学2, 応用動物科学コース概論1, 農芸化学コース概論1
理学部	基礎生物学 A1, 基礎生物学 A2, 一般化学2, 分子生物学 1A, 遺伝学 IA
環境理工学部	都市地域計画学 A, 電気化学1, 物質化学入門, 基礎物理化学, 熱力学 I
文学部	人文学講義心理学 a, オランダ語 a
経済学部	経済の歴史, 会計学入門, アントレプレナーシップ入門
教育学部	教育統計学, 学校教育心理学 c1, 教育心理学概説 DI
教養科目	初等数学1, 初等数学2, スペイン語ベーシック1, フランス語初級 I-1 (読本)

4.2. AJ履修者の日本語能力

他学部の授業履修を希望するディスカバリー生の日本語能力も多様で、全学日本語コースの日本語2（初級）を修了したばかりの学生もいれば、応用日本語（上級）を履修した学生、また日本語コースを取る必要のないネイティブレベルの海外生が混在する（表5）。通常であれば、他学部の正規留学生は日本語能力試験（JLPT）や日本留学試験（EJU）で各学部で必要とする日本語能力と基礎学力を持っていると判断されているはずだが、ディスカバリーはどちらも選考基準ではないため、従来では学部の授業を履修できない日本語レベルの学生が

クラスにいることになる。しかしながら、興味深いことに学生の日本語能力が低いからと言って必ずしも他学部での学修ができないわけではないことも判明した。例えば、日本語2-2の初級を終えたばかりの学生が他学部の授業をこなす一方で、応用日本語（日本語7）の上級の学生が他学部では単位を落とすこともありうるのである。しかし、これは日本の高校を卒業した日本人学生にも普通に起こる現象であるので、単位が取れるかどうかは日本語能力だけでわかるものではないことは自明なはずだが、なぜか留学生の場合は「日本語能力」が一般的な判断基準とされてきている。その意味でも、ディスカバリー生その他学部履修の動向と成績は従来の留学生受入れ規定を再考するきっかけとなる可能性もある。

表5. 他学部履修以前の最終日本語クラス

レベル	全学日本語クラス	学生数
初級	日本語2-1, 2-2	2
中級	日本語3-1	1
	日本語3-1, 3-2	2
	日本語4-1	1
	日本語4-1, 4-2	3
	日本語5-1	2
上級	日本語6-1, 6-2	2
	日本語6 選択クラスのみ	2
	日本語7（書く）	3
ネイティブ		3
	計	21

5. おわりに

本稿では他学部で日本語で提供される授業に果敢に挑戦するディスカバリー海外生を支援する「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング」コースの開発と学生の履修状況について報告した。

学生のニーズを汲み取った個別指導は学生にとって最適であると筆者は思っているが、まだコース改善の余地がある。まず、履修者数が多くなりすぎると何らかの代替案を考える必要もあろう。また、どれだけ支援しても不合格になることもあり、その時は不合格になった原因を「問題」と捉え、その解決法を学生とともに発見していかなければならない。さらに、週1時間の個別指導で対応できる内容は学生1人につき1教科であり、複数の教科を履修している学生の場合、もっとも苦戦している授業に特化して指導した。そのため、指導が十分行き届かなかつたかもしれない。また、授業内容によっては筆者が全く知識のないものも

あり、支援できる範囲も限られていた。しかし、学生は筆者と協働して知識構築していくプロセスの中で必要な学習スキル、学習ストラテジー、問題発見解決能力を徐々に育成できたのではないだろうか。

学びの量としては、むしろ学生よりも筆者の方が多かったかもしれない。学生が学習ジャーナルに書いた振り返りや毎週の個別指導でのやり取りから、筆者は他学部の授業について多くの情報を得ることができ、学生とともに授業内容について学ぶことができたのがこのコースの最大のメリットであったとも言える。このような情報や知識の構築は、今後「アカデミック・ジャパニーズ・トレーニング」のコースを受講する学生を指導する際に役に立ち、また「虎の巻」が増えるにつれ、先輩ディスカバリー生の経験と知見が後輩達に受け継がれていくことも期待できる。学習ジャーナルおよびプロジェクト「虎の巻」の内容は「日本語で提供される他学部の授業（講義、演習、ゼミ）をこなす、単位を取得するために必要となる要素」、そして「アカデミック・ジャパニーズ教育とは何か」を考える上で非常に示唆に富むことがわかった。

「先生、日本語能力はどのくらい必要ですか。N3くらいあれば大丈夫ですかね。」と聞かれた時、「X, Y, Zがあれば、概ね大丈夫でしょう。」のような回答ができる日が来ると期待している。「X, Y, Z」は稿を新ためて報告したい。

引用文献

内丸由佳子・坂野永理(2014)「岡山大学全学日本語コース新カリキュラムに対する評価—2013年度留学生アンケート調査報告—」『大学教育研究紀要』10, pp. 69-78.

内丸由佳子・坂野永理・森岡明美(2013)「岡山大学全学日本語コースのカリキュラム改編について」『大学教育研究紀要』9, pp. 79-88.

因京子(2001)「学部留学生の学習活動の現状と意識—九州大学の場合—」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』アカデミック・ジャパニーズ研究会, pp. 63-72.

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」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ(2)』 科研報告書, pp. 16-29.

村上京子(2001)「大学教育と日本留学試験(1)—学部留学生の大学生活における日本語運用上の困難—」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』アカデミック・ジャパニーズ研究会, pp. 47-61.

森朋子(2005)「大学教育における「アカデミック・ジャパニーズ」を考える」『東京家政学院大学紀要』4, pp. 117-122.

山口和代(2019)「アカデミック・ジャパニーズの養成を目指した授業実践—総合政策学部「日本語 III (総合)」における取り組み」『南山大学外国人留学生別科紀要』2, pp. 51-62.

山本富美子(2001)「留学生に求められる日本語能力と大学学部教学体制の国際化」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』アカデミック・ジャパニーズ研究会, pp. 73-87.

Chamot, A. U. (1998). *Teaching Learning Strategies to Language Students*. Washington, DC: Centre for Applied Linguistics. ERIC Document Reproduction Service, ED 433719.

Tomlinson, C. A. (August, 2000). *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, ED443572.

Wiggins, G., and McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.