

内容中心日本語教育 —— 留学生の専門への橋渡し教育として ——

横田 淳子

(1992. 11. 2受)

1 はじめに

日本語学習者の増大に伴って、従来の「一般日本語」教育だけでなく、留学生のための日本語教育、ビジネスマンのための日本語教育、中国帰国者のための日本語教育といったように、対象とする学習者を限定した日本語教育の必要性が唱えられるようになった。今日では、学習者のニーズに直接的に答えるため、さらにきめ細かく学習者の専門や職種などを考慮した日本語教育が、さまざまな教育機関で試みられるようになってきている。⁽¹⁾

留学生のための日本語教育においても、学習者の専門分野に即した日本語教育の試みが行われつつある。それらは、従来から行われてきた言語中心の日本語教育から留学生それぞれの専門の教育への橋渡しをスムーズに行おうとする試みであるとも言える。

本稿では、留学生が大学で専門教育を受ける際の困難点を指摘し、それを克服するための橋渡し教育を概観した上で、新しい「橋渡し教育」の教授法として内容中心言語教育の三つのモデルを取り上げる。さらに、筆者が試みた内容中心言語教育を具体例として示し、実施上の問題点などを検討していくこととする。

2 橋渡し教育

2-1 橋渡し教育とは

近年、「橋渡し教育」の必要性が少しずつ認められるようになってきたが、はじめに「橋渡し教育」とは具体的にどの段階のどのような教育を指し示すのかははっきりさせておきたい。

松岡(1992)は留学生の日本語力とその教育内容を4段階に分けているが、それを参考に留学生に対する教育内容を図示すると次のようになる。

図1 留学生に対する教育内容

	日 本 語	内 容
一般レベル	(a) 一般日本語	(b) 一般知識
専門レベル	(c) 専門日本語	(d) 専門内容

(a)は従来の典型的な日本語授業で、(d)は専門教育の授業で教育される部分である。(b)は「日本人であれば高校生くらいまでに当然に習得している知識や常識」²⁾で、日本に関する一般常識と各専門教育の基礎知識である。日本に関する一般常識は主に日本事情の授業で教育される。(c)は、松岡が「専門教育への橋渡し教育的な部分、すなわち、大学レベル・専門レベルの日本語力をきたえ、さらには専門分野に固有の日本語表現などに慣れさせ、専門の習得を容易にする部分」と述べているように、一般に「橋渡し教育」の部分そのものであると考えられている。「科学技術日本語」「分野別日本語」「専門日本語」などの名称で教育されている部分である。このような、(a)から(c)への縦軸方向への移動が「橋渡し教育」のひとつである。

もう一つの「橋渡し教育」は日本語から内容への橋渡しである。日本語という言葉教育を教育対象とし、日本語を習得させることを目標とする典型的な日本語教育(a)の授業と、専門内容を教育対象とし、それを日本語を使って習得させることを目標とする専門教育(d)の授業との間にあって、言語教育から内容教育への移行をスムーズにするために行う教育である。つまり、(a)から(d)へ行くためには、(a)から(c)への縦軸方向の日本語の移動だけでなく日本語から内容への横軸方向の移動も必要なのである。

本稿では、「橋渡し教育」とは「一般日本語」から「専門日本語」への移行の教育とともに「言語習得」から「内容獲得」への移行の教育を指す。

2-2 対象者

「橋渡し教育」の対象者の日本語のレベルをどのあたりとするかは、教育者の「橋渡し教育」のとらえ方による。すなわち、比較的早い時期に「一般日本語」を離れ、専門分野に直接繋がる教育をするほうが効果的だと考える教育者は初級日本語を終えた段階の学習者を「橋渡し教育」の対象とするであろうが、「一般日本語」を十分に習得した後に専門分野の教育に繋がる方がスムーズだと考える教育者は上級を終えた段階の学習者が対象になると考えるであろう。筆者は日本語

上級の段階の留学生を「橋渡し教育」の対象と考えているが、理論的にも実証的にも十分な検討がなされた上での結論ではない。「橋渡し教育」の対象としてどのくらいの日本語レベルの学習者が適切であるかは、「橋渡し教育」のあり方が研究された後に明らかになる今後の課題である。

また、留学生といっても種類がいろいろあるが、本稿では、留学生の数が現時点でも一番多く、かつ留学生受け入れ10万人計画達成時には6万人を受け入れるという見通しがたてられている学部レベルの留学生^⑧を中心に考えていくこととする。学部留学生は日本語予備教育期間が比較的長く、大学入学時に外国人日本語能力試験1級程度の実力が要求されることが多いため、日本語能力は上級段階にあると考えられる。他の種類の留学生と比べれば、一般的に日本語能力が高いのであるが、それでも学部留学生たちが一般の日本人学生と一緒に専門教育を受講していくことは必ずしも容易ではない。そのため、大学入学後、正規の授業科目として日本語教育を行っている大学が、1992年現在、国公立を合わせて204校もある^⑨ほどである。これらの大学入学後の日本語教育は、まさに「橋渡し教育」として位置付けられ、したがって内容も「橋渡し教育」にふさわしいものになる必要がある。

2-3 留学生の困難点

大学で専門教育を受ける際に学部留学生が難しさを感じる理由は、いくつか考えられる。

- (A) 専門教育で要求される日本語の伝達能力が十分に養われていない。
- (B) 専門分野の日本語の語彙、表現を十分習得していない。
- (C) 日本人の大学生がもっている日本社会一般に関する知識が足りない。
- (D) 専門分野の内容に関する基礎知識が足りない。
- (E) 大学で必要な学習技能が備わっていない。

これらの困難点が日本語教育においてどのように対処されているか、「橋渡し教育」のために開発された教材や教授法^⑩を通して「橋渡し教育」の現状を検討してみる。

困難点(A)は、具体的に言えば、講義を聞いたり、専門書を読んだり、口頭発表を行ったり、レポートや論文を書いたりする上での困難点である。従来は学部留学生に対する日本語教育でもこのような日本語能力の養成は目標とされてきたが、間接的目標の範囲にとどまっていた。しかし、ここ数年、専門レベルでの4技能の養成を教育の直接的目標に掲げた教授法や教材が開発されるようになって

きた。⁶⁾

困難点(B)は、従来の日本語教育においては内容が専門分野に属する教材は避けられていたために、最近までは十分に対処されてこなかった。しかし、近年、専門用語や表現を積極的に日本語教育において教育するべきであるという動きが出て、(A)から(E)までの困難点の中では一番対応が検討されている。それぞれの専門分野での専門語彙や表現の特定とその教育を目指して研究や教材開発が行われている。ただし、自然科学の分野では語彙の調査・分析が大分重ねられているが、社会科学や人文科学の分野ではまだ緒についたばかりである。⁷⁾ 学部留学生が各専門を学んでいく上で必要な専門語彙の特定もまだ十分に行われていない。専門語彙といっても、何もかもすべて「橋渡し教育」で教育する必要があるわけではない。日本人学生と一緒に大学の専門教育を受ける過程で、内容とともに習得していくべきものも多いからである。高校教育は大学における専門教育の基礎となるものであるから、高校の教科書を資料にしてそれぞれの分野の基幹語彙を抽出しようとする研究も行われている⁸⁾が、まだ留学生に各分野に必要な語彙を表のような形で網羅的に提示できるまでには至っていない。

表現に関しても、文科系と理科系では違いがあること、小説や随筆と論文では異なること、各専門で独自の表現があることなど、一般的な特徴は明らかになっているが、実際の教科書、論文、講義等にあって細かく実態調査・分析を行い、その結果をまとめた資料⁹⁾は少ない。そのため、例えば、経済専攻の留学生に経済分野の特徴的な表現を教えようとしても、まずどんな表現を教えるのが効果的なのか、教材の開発の前に表現調査とその分析を行わなければならない状態で、とても留学生の困難点に対処できる段階には至っていない。現時点では、専門語彙や表現を教育することを目標にしても、網羅的ではなく、読解教材や聴解教材に含まれている語彙や表現のみを取り上げるにとどまっている。

困難点(C)および(D)は、本来なら大学入学の時点でチェックされ、(C)(D)の困難点をクリアしたものが大学に入って来るはずである。しかし、現実には(C)(D)の困難点をもつ学部留学生も多いと思われる。(C)に関しては制度的には「日本事情」の授業で対処できるが、(D)に関しては大学では留学生専門教官などの個人的努力に任せ、制度的に授業などで対処するには至っていないのではないだろうか。ただし、最近、留学生向け専門分野の教科書が数多く出版されるようにはなった。¹⁰⁾

困難点(E)は、図表の読み方、メモやノートの取り方、図書館での資料の探し

方、レポートや論文のまとめ方などを知らないためにおこる。これらの学習技能は最近では日本人学生でも知らない者が多く、本来ならば大学で留学生をも含めた新入生全員に教育すべきものであると思うが、現実には教育している大学は少ない。留学生に関しては、これらの学習技能は理論的には母語からの転移も期待できるのであるが、学習技能そのものが異なっていたり、日本語能力が低いために転移がスムーズにいかないことが多いと思われる。学習技能をはっきりと示し、教育すれば、専門教育での勉学がよりスムーズに行われるようになると考えられ、学習技能の教育を目標とした教材も市販されている。¹⁰⁾

2-4 技能養成

教材を中心に「橋渡し教育」の状況を概観してみたが、それを通して、学部留学生の困難点にそれぞれ対応する教材が開発されつつあり、「橋渡し教育」の重要性が認識されてきたことがわかる。しかし、困難点の一つ一つを以上のような教材を用いて個別に対処していくことで、「橋渡し」の時期の困難を克服できるのだろうか。

困難点(A)と(B)は技能に関することで、困難点(B)(C)(D)は知識に関することである。認知心理学の用語で言えば、前者は手続型知識であり、後者は宣言型知識である。宣言型知識は知っている事実からなり、その多くは言語的に表現できるが、手続型知識はやり方を知っている技能からなり、それを言語的に表現することは非常に難しい。したがって、困難点(B)(C)(D)に対しては必要な情報を伝達することができない。また、必要ならば、留学生の母語や英語などの媒介語を使って情報を伝達することも可能である。しかし、手続型知識である、専門レベルの日本語の4技能や学習技能は記述が難しいため、これらの技術は学習者が身をもって体得していかざるをえない部分が多い。

アンダーソン(1989)は技能学習の段階を以下の3段階に区別している。¹⁰⁾

- (1) 認知段階において手続の記述が学習される。
- (2) 連合段階において技能の達成法が実行される。
- (3) 自動段階において技能は次第に敏速かつ自動的になる。

それぞれの段階を次のように説明している。最初の認知段階で獲得した知識は熟練行動にとっては全く不十分であり、次に続く連合段階で宣言型の情報を手続型へと変換させていかねばならない。熟練した行動を制御するのは宣言型知識ではなく手続型知識なのである。自動段階は連合段階の延長と考えてもよいが、この自動段階で手続は自動化され、技能の滑らかさやスピードが増し、熟練行動に

耐えるものになる。自動段階を通じて技能は徐々に向上し、自動的になる。技能が自動的になった後には、技能遂行のために必要とされる注意は少なくてよくなり、他の行動を同時に行っても干渉しなくなる。

大学で勉学・研究をするためには、理想的には4技能を自動的になる段階まで高めなければならない。日本語で4技能を行っていることに注意がいなくなると、初めて専門教育の内容を理解することに専念できるのである。日本語教育の技能養成では認知段階にとどまることなく、せめて連合段階にまでもって行かななければならない。

日本語習得を自動車の運転技術の学習にたとえて言うならば、従来の教室における日本語教育は車の運転方法そのものを習う教習所内の学習であり、大学での専門教育は車を使って目的地まで走る路上での運転である。教習所内での運転練習を終えてもすぐに一人で一般路上を走ることはできない。教習所の教官が隣に座って路上教習を行い、それを十分に練習した後、試験を受け、合格し、初めて一人で一般路上を運転できるようになるのである。教習所では車の構造や基本的な運転のしかたから始まって、教習所内のコースを実際に走り、さらにS字カーブや車庫入れの模擬的実地練習を行う。日本語習得においても日本語の教室で発音、語彙、文字、文型の言語要素の習得と同時に、実際に日本語を使っての聞く、話す、読む、書くの4技能、さらに学習技能などを習得して行く。しかし、自動車教習所や日本語の教室での目標は車の運転技術や日本語能力の習得であり、目的地へ行くことや専門内容を把握することではない。車の運転の練習では、路上教習において初めて運転技術の習得と目的地へ行くことが同時に行われる。それと同じように、日本語習得でも日本語能力の習得と内容把握という目的が同時に行われるような教育の機会が必要なのである。目的地に安全に速く、回りの状況を適確に判断しながら運転して行くという総合的判断を要する技能の習得は教習所内の練習だけでは不十分で、路上練習を重ねた結果習得できるものである。同様に、専門教育の内容を日本語で学んでいくという総合的能力も、一つ一つの技能を積み重ねるのではなく統合させる訓練を重ねることによって、習得されるのである。

学部留学生が大学での教育を難しく感じる一つの理由は、言語教育から内容教育への移行がスムーズに行われなからではないだろうか。それまで受けていた日本語教育では日本語習得が教育の目的で、日本語が教育の内容そのものであったのが、大学での専門教育では日本語は情報獲得の手段であり、専門内容が教育

の目的となっているのである。日本語を勉学の目的としてではなく、手段として使うことの練習が十分に行われていないために、日本語を伝達手段として使いこなせないのではないだろうか。日本語を手段として使う練習を行うにはどのような教育が適切であろうか。日本語教育での「路上教習」とは何であり、またその内容はいかにあるべきだろうか。

日本語教育の「路上教習」の場としては、専門内容の教授と日本語の教授を統合させた教育の場がふさわしく思われる。そこでは勉学・研究に必要な4技能と共に学習技能も習得されていくのではないだろうか。内容の教育と日本語の教育を組み合わせた教育を「内容中心日本語教育」と名付け、次に学部留学生対象の「内容中心日本語教育」としてどのようなものが可能であるかを考察していく。

3 内容中心言語教育

3-1 特徴

内容中心言語教育では言語技能と専門内容を同時に教育する。言語教育のカリキュラムは専門教育の流れに沿って組み立てられ、学習者が言語よりも意味に注目し、言語を使って専門の内容を学び、考えるように仕向ける。これは、意味のある状況で言語が提供され、学習者が情報の伝達に意識を集中させる場合に一番よく言語学習が行われるという前提による。このように、言語要素や言語技能ではなく専門の内容を授業の組み立ての中心にすることが内容中心言語教育の第1の特徴である。

2番目の特徴は、内容中心言語教育では学習者が専門教育を受ける際に要求されるさまざまな課題を反映したものとなる結果、学習者のニーズにあったものになることである。そこでは、実際の専門教育を受ける時と同じように、講義を聞き、専門書を読み、発表し、ディスカッションし、レポートを書くといったことを行うことになり、必然的にノートの取り方や資料の収集の仕方などの学習技能も習得していくことになる。

3番目の特徴としては、情報の伝達に中心をおくために、学習者に適切なインプットが与えられることである。教材は言語を教える目的のために選ばれたものではなく、情報伝達という言語本来の目的で言語が使われているという点で、「本物」の教材と言える。しかし、教材が学習者の日本語能力をはるかに超えるものであったならば、コミュニケーションが成立しなくなるため、教師によって必要な手直しや補助教材が加えられることは当然である。講義においてはやさし

いことばへの言い換えや学習者の理解度のチェックなどが頻繁に行われる。

3-2 内容中心言語教育のモデル

横田(1990)は、専門教育とつながる日本語教育の方法として、(1)トピック／テーマを中心にしたミニコースプログラム、(2)内容を基礎とした技能養成プログラム、(3)研究目的のための日本語プログラム、(4)アジャнкт・プログラム、(5)イマーション・プログラムの5つを指摘した。このうち、(2)および(3)は専門を意識した教授法ではあるが、専門内容を教育することが目標となっていないことで、内容中心言語教育には含まれない。内容中心言語教育としては、したがって(1)、(4)、(5)がある。これらを大学において実施する場合、実際にどのような形になるか、ブリントン(他)(1989)⁹³で示されている大学レベルでの内容中心言語教育の3つの原型モデルを次に検討していく。

「テーマ中心言語教育(theme-based language instruction)(以下、「テーマ中心」)」は、横田(1990)が「トピック／テーマを中心にしたミニコースプログラム」と名付けたものと本質的には同じであるが、必ずしもミニコースである必要はなく、1コースすべてを、例えば、環境問題というような大きなテーマを中心に行うこともできる。学習者の興味や必要度にあったテーマを選び、それを中心に言語教育のコースのカリキュラムを組む。言葉は言語教育のためではなく実際の言葉の使われ方に近い形で導入する。聞く、読むの技能は情報を得るために使われ、話す、書くの技能は情報を伝えるために使われる。この方法は、既存の日本語教育の枠組みの中で実施可能なので、すでに多くの機関で取り入れられ、実施されている。⁹⁴

「保護内容教育(sheltered content instruction)(以下、「保護」)」は横田(1990)では「イマーション・プログラム」と名付けたものである。元来「イマーション」という言葉は、初等、中等教育において、言語以外の教科を子供たちの第二言語を使って教育し、教科教育と第二言語教育を同時に行おうとする教育方法に使われている。そこでは一人の教師が教科の教師と言語の教師の二つの役割を担っている。しかし、大学レベルでは一人の教師が専門の内容と言語の教育を行うことは不可能である。「保護内容教育」では専門教育の教師が専門の内容を教えるが、言語の教育は行わない。対象者は留学生だけであって、日本人学生は含まれず、留学生は日本人学生から「保護される」のである。対象者が留学生だけであることから、伝達をスムーズにするために必要な修正が加えられる。例えば、教科書は分かりやすく、構成のしっかりしたものを選ぶ。講義は教科書に

沿ったものにし、聞き取りをカバーするためにハンドアウトを多く配布するようにするなどである。専門内容の伝達を目標にしながら、学習者の母語や英語などの媒介語を使わず日本語を使って伝達することには、母語が学習者によって異なることや教師が学習者の母語を使えないなどの消極的理由の外に、日本語を使って内容を把握する機会を学習者に提供するという積極的な理由がある。

「アジャнкт言語教育 (adjunct language instruction) (以下「連携」)」は横田 (1990) で「アジャнкт・プログラム」として説明したものと同じである。留学生は二つの連携したコース——専門教育のコースとそれに対応する日本語のコース——を同時に受講する。日本語のコースは留学生だけを対象とした保護コースであるが、専門教育のコースは日本人学生と一緒にコースである。このような連携コースの設定には現在の大学のカリキュラム全体に関わる見直しやコース設定にあたっての周到な計画・打ち合わせ・準備が必要で、すぐには実現が難しいように思える。しかし、留学生の日本語授業を受け持っている日本語教師が、留学生全員が受講している、例えば専門基礎科目の教師と連絡し合い、このような連携コースの可能性を探っていくことは意義のあることである。

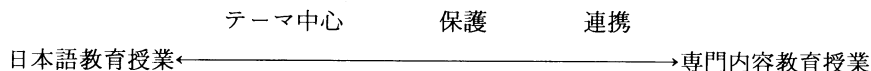
以上3つの内容中心言語教育の原型モデルをコースの目標、教育形態、教育責任、学習者、評価の対象の点から比較検討すると、表1のようにまとめられる。

表1 内容中心言語教育の3つの原型モデルの特徴⁹⁾

	テーマ中心	保 護	連 携
目 標	ある特定の分野での日本語能力の養成	専門内容	専門内容 勉学・研究上の 日本語 学習技能
教育形態	日本語教育	専門教育	専門教育 日本語教育
教育の責任	内容・日本語とも日本語教師	内容は専門教師 日本語学習は付随的	内容は専門教師 日本語は日本語教師
学 習 者	留 学 生	留 学 生	専門教育は日本人と留学生 日本語教育は留学生のみ
評価の対象	日本語技能習得度	内容理解度	専門教育では内容 日本語教育では日本語技能

次に、横軸の左端に典型的な日本語授業を置き、右端に専門教育の授業を置いて、以上の3つの原型モデルの相対的な位置関係を図示すると、連続した形で図2に示すような位置に置かれる。3つの原型モデルは言語や内容との関わりの度合いが少しずつ異なるが、まさに日本語授業と専門教育の授業との間にあって、2つの教育のギャップを埋める橋渡し教育である。これらのモデルは内容中心言語教育の3つの原型であり、これをそのままの形ですぐに実際の留学生教育で実施できるわけではない。

図2 内容中心言語教育の3つの原型モデルの位置⁶⁶



次に筆者が大学の日本語授業で試みた内容中心言語教育を通して実施上の問題点を検討していく。

4 内容中心日本語教育の試み

4-1 1990年度および1991年度のコース

筆者は1990年4月から日本大学商学部において学部留学生1年生の日本語授業を担当している。1年生全員の必修授業であり、週1コマ90分である。

1990年度は東京外国語大学留学生教育教材開発センターで開発した『人文・社会系留学生のための現代社会／経済（試用版）』を1年を通しての教科書とした。これには『学習者用ノート』や『練習問題』が副教材として整っていた。教科書の外には経済に関係のある新聞記事やテレビ番組のビデオを何本か扱った。経済の内容を日本語教育で正面から取り上げるのは筆者にとっても初めての試みで、中学と高校の社会科の教科書や参考書、新書版程度の経済関係の本を何冊か揃えた。最初は経済の専門語彙を教えたいが専門語彙だけを単独で取り出して教えるわけにはいかないので、経済の教科書を使うという気であったが、実際には3つの原型モデルのうちの「保護内容教育」に近いことを試みることになった。

正直に言って、経済の専門でもない者が高校程度とは言え経済の教科書を教えるのは大変な負担であった。専門語彙を導入していくつもりであったが、語彙だけを教えるわけにはいかず、内容に踏み込むことになった。教科書だけではおもしろくないので、内容的に膨らます必要があり、毎週、授業の前には教科書の該

当箇所の子習に何時間も費やし、分からない所や疑問は経済の専門家に聞いたり、図書館で調べたりといった調子であった。学生の反応は、留学前に経済を学んでいる学生が少なかったためか、経済の専門語彙が習得できてよかったとの声が多かったが、教師の負担が大きすぎるというのが率直な感想であった。

1991年度は前年度の反省から、経済の教科書を使うことはやめにし、大学の勉学に役立つ日本語技能の養成と専門語彙の教授を目標とした。「保護内容教育」から「テーマ中心言語教育」へ少しスライドさせたのである。2-3で述べたように、留学生が大学教育を受ける上での困難点の一つに日本社会一般に関する知識が足りないことが挙げられる。日本事情の授業では、日本社会に関する知識ということで日本の伝統的な文化が教えられることも多いが、商学部に在籍する留学生の必要度を考慮すると、日本の国土や産業についての知識が専門教育を受ける上で予備知識として大切だと思われた。また、前年度教えた経験からも、例えば中京工業地帯がどこにあるかといった常識に属する知識が不足し、そのために専門教育を受ける上でハンディになっていることが窺えた。以上の理由から、日本の産業・経済のすがたを統計資料を用いてとらえた『日本のすがた』が適切であると判断し、教科書には『日本のすがた』を選んだ。『日本のすがた』は内容的には最新の統計資料に基づき、大学生にも役立つのだが、言葉の点では小学生向きのようで、「です/ます体」で書かれ、漢字にも振り仮名が振られている。しかし、留学生にとっては「です/ます体」と「だ/である体」の使い分けが難しいこと、漢字語彙の読み方（促音、長音など）が苦手なことから、教材として使うこととした。留学生には、漢字の正確な読みはワープロを使う時に絶対に必要な知識であることを理解させ、専門語彙は振り仮名を見て正確に覚えることを課した。そして、漢字の読み方を毎回試験した。教科書以外には前年度と同じように新聞記事やビデオを用いた。

1990、1991年度と内容伝達を目標にしたが、なおかつ助詞、助詞相当句、表現、専門語彙の読み、話し言葉と書き言葉の違いなど通常の日本語教育で取り上げるような項目も授業で教授項目に含めた。学習者へのアンケートから、学習者が自分の日本語をなんとなく意味が通じるが正確さに欠け、特に話し方（日常会話ではない、教室などの公の場での話し方）と書き方が弱いと感じていることが分かった。大学に入るまでの予備教育課程での日本語教育は主に日本語能力試験を目指して行われるが、話し方と書き方はその試験範囲に入っていないため、あまり練習してこないようであった。2年間の経験を踏まえて、1992年度は以下の

ようなコースを計画し、実行している。

4-2 1992年度のコース

(1) 学習者

正規留学生23名、交換留学生2名、研究留学生1名

(中国9名、韓国5名、台湾4名、マレーシア5名、シンガポール1名、
チュニジア1名、香港1名)

(2) 教授目標

留学生が a から f ができるようになることをコースの目標としていることを
最初の授業で学習者に知らせ、徹底させる。

- a 今日の日本の産業に関して正確な知識を持つ。
- b 書き言葉の語彙、表現、文体を正しく使う。
- c 教師の講義・説明を聞く。
- d 必要な情報を探して教科書を読む(図表の読み方を含む)。
- e 口頭で教師の質問に答え、自分の考えを発表する。
- f 設問に対する回答を書く。

(3) 方法

3つの原型モデルの中では「保護内容教育」寄りの「テーマ中心言語教育」
を目指す。テーマとして「日本の産業」を取り上げることとし、教科書として
は『日本のすがた1992』(222ページ)を用いる。これは統計の図表が多いの
で、1回で10ページから20ページ進むこととする。

教師は、毎回、教科書の内容や統計に関する読解設問、ある事実に対してな
ぜそうなるかを問う問題などを書いたプリントを用意し、学習者に渡す。さら
に教室では教科書に沿って事実を付け加えたり、必要な読解を加えたりする。
前述のように『日本のすがた』は言語的にはあまり難しくないで、教科書の
語句の説明は最小限にし、確認程度にとどめる。解説や説明の中でプリントの
設問や答えを教師が述べたり、学習者に意見や答えを言わせたりする。教師の
説明や学習者とのやり取りを通して、学習者が教科書の内容ならびに設問の答
えを把握したことを確認した後に、プリントに答えを書かせる。答えは教科書
と違って「だ／である体」で書くように指示する。学習者が答えを書いている
間、教師は机間を回り、個別に質問を受けたり、注意したりする。プリントの
設問すべてに答えを書かせた後、提出させ、1回の授業は終わる。

授業の後、教師は回答の書かれたプリントをチェックする。答えの内容は授

業中に述べているので、内容の誤りはほとんどなく、聞いたことを書く練習のチェックになる。つまり、日本語の問題、例えば漢字、助詞、表現、文法、文体などの間違いが訂正される。学習者の多くが書き方の練習を希望しているのであるが、25名ほどの学習者に毎回それぞれ好きなことを書かせ、それをチェックすることは時間的に不可能であるので、設問の答えという限定された形の文章をチェックすることになっている。次回の授業のはじめにプリントを返却し、多数の学習者に共通した間違いは日本語の問題として授業で取り上げ、説明し、練習する。

以上のやり方を基本とし、随時教科書の内容に関連する読み物、新聞記事、ビデオを導入し、単調にならないように心掛けているが、どうしても教師主導型の授業であるため、学習者の話す機会が少なくなる。また、教室で意見を述べる者が限られてしまう。学習者に調査させ、発表させることも考えているが、それを成功させるには相当な準備が必要である。また、アジア系の学生は一般的に教師主導型の授業に慣れていて、学習者同士のインターアクションによる学習に必ずしもなじまないようである。こうしたことが障害になり、学習者主体の授業は実現していない。

(4) 評価

夏休み前に前期の試験を行った。試験内容は、日本の産業に関する問題（Ⅰ）15%、漢字の読み方問題（Ⅱ）29%、文法・表現・語彙に関する問題（Ⅲ）40%、専門読解および設問に対する答えを書く問題（Ⅳ）16%であった。ペーパーテストであったため、技能を授業目標にたてながら、聞く技能や話す技能は評価していない。

同じ時期に日本大学商学部の日本人学生1年生54名に同じ試験を受けてもらった。彼らは全く別の授業の学生であり、突然試験を受けさせられた形であった。留学生と同じ学年の一般の日本人学生が、日本社会一般に対しどれだけの知識をもち、日本語についてどれだけ留学生と違った能力をもっているかを見ることによって、「橋渡し教育」で目標とすべきことが明らかになってくるのではないかと考えたからであった。日本人学生は時間の都合上問題（Ⅳ）は答えていないので、これを省き、問題（Ⅰ）（Ⅱ）（Ⅲ）について、留学生と日本人学生の平均点を比較すると以下のような結果となった。⁹⁰

表2 留学生と日本人学生の点数（平均点）

	留学生（23名）	日本人学生（54名）
I（15点）	12. 13	11. 65
II（29点）	21. 00	28. 61
III（40点）	30. 60	37. 02

このような結果が何を意味し、何が知見として導き出されるのかについてはまだ十分な検討を行っていないため、結論は出せない。ただ留学生は日本の産業について学習し、知識を身につけたとは言えるだろう。

5 おわりに

「橋渡し教育」のひとつとして内容中心日本語教育を取り上げた。言語教育の目標としての日本語から専門教育を勉強・研究していく上での伝達手段としての日本語に移行させる方法として有効な教育方法であると思える。内容としては学習者の専門の基礎となるようなものが、学習者のニーズに直接的に合うと思われるが、必ずしもそのような内容でなくてもいい。特に学習者が理科系の場合は、文科系出身の日本語教師だけで理科系の専門の基礎になるものを扱うことは不可能であろう。⁹⁸

専門教育の教師との協力が難しく日本語教師だけで行う場合は、「テーマ中心言語教育」になり、内容は日本事情的なものにして、その中でより学習者のニーズに合ったものを取り上げるのが得策であろう。その場合でも日本語教師は内容と言語の両方の教師役を行わなければならないため、負担は大きい。しかし、学習者の知的興味やニーズを満たす内容を提供することは上級日本語教育の教師に課せられた役目であろう。

留学生予備教育課程で行われる理科や社会、数学の授業は専門レベルでの日本語技能養成の最適の場でもある。内容中心言語教育の原型モデルのうちのまさに「保護内容教育」にあたる。日本語教師が直接に教育にあたらないために、日本語教育の場としての可能性がまだ十分に検討されていない。今後の課題である。

「アジャクト言語教育」はなによりも日本語教師と専門教育の教師の協力体制が必要である。制度的に確立させるまでに試行錯誤を重ねて実験的に実施していかなければならず、主に日本語教師の専門教育への歩み寄りが要求される。

以上どの教育方法もまだ確立したのではなく、実践を通して検討を重ねてい

かなければならない。実践にあたっては従来の日本語教育以上の負担を日本語教師に強いるものであるが、留学生教育を成功させるためには検討していく価値があるものだと思われる。

注

- (1) Mulvihill (1992), 『月刊日本語』11月号 (1992) など参照。
- (2) 松岡 (1992) 331頁。
- (3) 文部省学術国際局留学生課 (1992) 9頁。
- (4) 同書, 22頁。
- (5) 1989年までの教材や教授法, 研究については, 横田 (1989), (1990) 参照。
- (6) 深田 (他) (1992), 鈴木 (他) (1992) など。
- (7) 羽田野・田口 (1992) が自然科学系に引き続き, 社会科学系の語彙についても漢字を中心に調査している。
- (8) 土屋 (1991), (1992)。
- (9) 本田 (他) (1992), 仁科 (他) (1992) など
- (10) 東京外国語大学留学生日本語教育センターや東海大学留学生教育センター発行の理科, 社会, 数学の教材や山崎 (他) (1991), 藤森・野澤 (1992) などがあるが, これらの教材の使い方, 教え方に関してはまだ十分な検討がなされていない。
- (11) 産能短期大学日本語教育研究室 (1991) など。
- (12) アンダーソン, J.R. (1989) 235-248頁。
- (13) Brinton, D. M., Snow, M. A. & Wesche, M. B. (1989) pp. 1-25.
- (14) 中村 (1991) の試みもこのカテゴリーに入る。
- (15) Brinton, *op. cit.* p. 19.
- (16) *Ibid.* p. 23.
- (17) 日本人学生のデータ収集では日本大学商学部岡野道夫教授にお世話になった。
- (18) 吉村 (1992) は理科系留学生に教える立場から日本語教師が理科系の言語活動に手を出すことに否定的である。

参考文献

- アルク (1992) 「外国人ビジネスマンと日本語」『月刊日本語』11月号, 3-23。
- アンダーソン, J. R. (1989) 『認知心理学概論』誠信書房 (原著名 *Cognitive Psychology and Its Implications*)
- 産能短期大学日本語教育研究室 (1991) 『大学生のための日本語』産業能率大学出版部。
- 鈴木・横田・高木・石本・南雲 (1992) 「テレビニュースを中心とした日本語学習用 C A I システムの開発」『世界の日本語教育』2号, 国際交流基金日本語国際センター, 157-169。
- 土屋信一 (1991) 「文化語彙の探索—共出現からみた社会科教科書」『共立国際文化』創刊号, 1-18。
- (1992) 「文化語彙の探索—社会科基幹語彙表」『共立国際文化』2号, 57-102。
- 中村重穂 (1991) 「専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育—一橋大学に於ける実践報告—」『日本語教育』74号, 172-185。
- 仁科・武田 (1992) 「助詞相当句を中心にみた科学技術日本語テキストの分析」『日本語教育学会創立30周年・法人設立15周年記念大会予稿集』173-178。
- 羽田野・田口 (1992) 「目的別語彙教育」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』103-108。
- 深田 (他) (1992) 「専門分野における読解学習支援 C A L L システム」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』91-96。
- 藤森・野澤 (1992) 『—日本語で学ぶ—日本経済入門』創拓社。
- 本田 (他) (1992) 「講義における日本語—理科系・文科系の講義の構文上の特徴—」『日本語教育学会創立30周年・法人設立15周年記念大会予稿集』153-158。
- 松岡弘 (1992) 「一橋大学における日本語教育」『一橋論叢』第107巻3号, 313-335。
- 文部省学術国際局留学生課 (1992) 『我が国の留学生制度の概要』
- 矢野恒太記念会編 (1992) 『日本のすがた1992』国勢社。
- 山崎・富田・平林・羽田野 (1992) 『理工学を学ぶ人のための科学技術日本語案

内』創拓社。

横田淳子 (1989) 「日本語教育と専門教育」『日本語学校論集』16号, 67-83。

_____ (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号, 120-133。

吉村弓子 (1992) 「専門分野別日本語教育—豊橋技術科学大学の試み—」『日本語論究1』和泉書院, 239-256。

Brinton, D. M., Snow, M. A. & Wesche, M. B. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*, Newbury House Publishers.

Mulvihill, E. A. (1992) “ Designing a Japanese-for-Specific-Purpose Course : Putting Theory into Practice ” 『世界の日本語教育』2号, 国際交流基金日本語教育センター, 171-197。

Content-Based Japanese Language Instruction

— As a Means of Bridging Language Education
and Academic Subject Matter Education —

YOKOTA Atsuko

It is not easy for foreign students to pursue their studies at universities even after studying Japanese up to an advanced level. In order to bridge the gap between a Japanese language class and academic subject matter classes, two shifts will have to be made. One is a shift from Japanese for general purposes to Japanese for specific purposes. The other shift is from language to content. In order to acquire Japanese as a means of studying content subjects, content-based Japanese language instruction seems to be effective. In this paper, three prototype models of content-based instruction, namely, theme-based language instruction, sheltered content instruction and adjunct language instruction are introduced and analyzed. The author's experience of content-based Japanese instruction is also reported.