

社会科学系留学生のための日本語教育

—学習者の真のニーズに応える方法—

今 村 和 宏

1 はじめに

近年、社会科学の特定分野を専攻する大学院レベルの留学生が増えてきている。彼らは日本人学生と違った視点を提供してゼミの活性化を促進すると歓迎される反面、その日本語能力の不足が研究活動を阻害すると指摘されることも多い。実際、彼らは通常一般日本語の基礎学習レベルを終了してすぐ専門分野に配属され、そこで要求される専門日本語の水準の高さに悩んでいる。そのギャップは初級とか上級といったレベルの問題もさることながら、社会科学の文脈に適した言語学習が不足しているという意味で重大である。そのような不足を埋め、専門分野での研究活動が円滑にできるように手助けする「橋渡しの」日本語教育の必要性が叫ばれる所以がそこにある。

一言で「橋渡しの」日本語教育と言っても、その時期や方法には様々なものが考えられる。しかしその中でも、総合的な一般日本語のレベルが既に入級に達した留学生のみを対象に選び、専門分野の日本語に多く触れさせ、その理解を言語面からバックアップするというのが一番代表的な考え方であろう。それは一般日本語の水準が不足していれば橋渡しの土台がないとする言語観に基づいている。それだからこそ、一旦専門日本語の教育に入っても文法や語彙に欠陥が見られると、専門分野とは一切関係のない文脈での練習に逆戻りして、時間切れとなれば専門日本語は留学生個人の努力に委ねられることにもなるのである。これでは、日本語学習に費やせる時間の限られた大学院レベルの留学生にとっては非効率的で酷な方法としか言えない。¹⁾

これとは全く反対に、初級文法を一通りやった後は専門分野のテキストでとにかく場数を踏めばよいとする社会科学系の専門教官の立場に従う方法はどうであろうか。このような方法で学習した留学生は数限りないはずだが、いずれも表面的な効果が一時は期待できても、語彙や表現の体系的で効率の良い学習が無理なだけでなく、文法的な骨格ができずに後々まで問題を残し、結局いつまで経っても「的の外れた」不正確な日本語しか使えない留学生を大量生産することになる。

両者の立場のどちらとも異なった第3の立場に立ち、社会科学の専門分野の研究への円滑な橋渡しを可能にする日本語教育の具体的な方法を探ること、それが本稿の課題である。ここで第3の立場とは、一般日本語の能力が上級に達する以前から社会科学の文脈をはっきり意識する必要性を認めると同時に、あくまでも言語学習の心理プロセスを十分考慮した体系的な日本語教育を目指すことを意味する。²⁾

2 社会科学の文脈を意識した語彙・文型教育

日本語入門の段階から社会科学の文脈を中心に据えた体系的な教育をするのは教材の整備の面からもそれを教える人材面からも無理があるだけでなく、バランスのとれた言語学習の観点から望ましくない。特に媒介言語を使わずに日本語だけで直接教授することを原則とする「直接法」においては、易しいものから難しいものへ、具体的なものから抽象的なものへ積み上げていかなければならないので、社会科学の抽象語を先に教えることはできない。しかしだからと言って、専門知識を持ち知的水準の高い大学院レベルの留学生を相手に日常的で身近なテーマと語彙や表現だけを扱うのでは、失礼極まりないし、フラストレーションを鬱積させて言語学習の障害にもなりかねない。さらに、時間の限られた彼らが早い時期に専門日本語を身に付けるためにも、先々まで社会科学の文脈を無視することはできない。では、一体どうすれば良いのか。

答えは明解である。骨組みは、既に整備された一般日本語の教材と教授法

を使用し、語彙や表現には社会科学の専門分野につながるものを補足する形で初級段階から始め、その量と質を徐々に高めていき中級が終わる頃に社会科学の文脈を中心に据えるようにすれば良い。

ここで専門分野につながる補足の仕方の具体例を見ることにする。

「伸びる」の反意語は何か、と聞かれれば、躊躇なく「縮む」だと答える。そして効果的な教育方法を考える。それが初級段階で見られる平均的な日本語教師の反応である。しかし、経済学や商学の研究者が相手なら、「伸びる」の反対が「頭打ちである」や「落ち込む」となることも同時に教える必要がある。たとえば「去年は売上げが20%も伸びたが、今年は15%も縮んだ」と書かれては困るのである。「経済がすっかり冷え込んでいる」も日本人なら誰でも知っている用法で日常しばしば目にするのに、日本語教育の現場ではそのまま通り過ぎてしまうことが多い。もちろん、専門分野に深く踏み込んだ内容は一般日本語教師では手に負えないが、この程度のことは誰でも十分対応できる。学習者は内容がすぐわかるので、簡単な数字やグラフを見れば日本語が初級レベルでも容易に理解できるのである。

「この線の上に名前を書いてください」などの形で、「線」という語彙も初級中期に学習することが多いが、それ以上の展開は通常見られない。しかし、それに続けて少なくとも「直線」や「曲線」を紹介すれば、社会科学で頻繁に使われるグラフに役立つ語彙であることが一目瞭然となり、学習者の意欲も違ってくると思われる。

何ら専門分野の知識を必要としないこのように断片的な補足は一般日本語教師がすぐ取り組むべきことであろう。但し、学習者の必要としている文脈をしっかりと意識して日頃から資料を収集しておかなければ、これを体系的な語彙教育に結びつけることはできない。

「冷え込んだ経済」との関連では、「景気」「失業」「生産量」「製品」「在庫」「投資」「物や貨幣の流通量」などの概念が同じ文脈で使われることが多いので、それぞれの例文を集めて相互の関係を整理しておけば、必要に応じてそれらの語彙と表現を効率的に提示して、適切な練習を通して定着

させることも考えられる。また、「曲線」との関連では、経済学入門で必ず出てくる「需要曲線」と「供給曲線」をグラフで図解しながら説明するのも良いであろう。この作業は、経済の仕組みについて若干の知識があった方が有利になるが、専門日本語を学ぼうとする学習者を相手にする限り、長期的にはこの辺までは踏み込む覚悟が日本語教師に求められるのではないだろうか。その際、学習者は既に内容に関する知識を持っているので、教師は内容を確認しながら、あくまで日本語を教えれば良いのである。

初級の文型練習にしても、ちょっとした工夫で生きた文脈が引き出せる。「AのBはCです」という初級初期の文型でも、「私のテレビはこれです」や「ヤンさんのお母さんはドイツ人です」に終始するのか、それに加えて、一人一人の専門を事前に調査して「私の専門は金融政策です」まで練習してもらうかで、学習者の目の輝きは全く違ってくる。その目の輝きの差は語彙だけでなくそこで使われた文型の定着度にも反映されるので意味深い。

初級の一般日本語教育では、話し言葉的な文型と語彙から入り、書き言葉的な文型や語彙はかなり先に進まないと出てこない。しかし、社会科学系の専門日本語を短期間で教育するためには、早い時期から書き言葉に親しんでもらわなければならない。そうかと言って、いきなり書き言葉的な語彙と文型を同時に提示して過度の学習負担を与えても効果が上がらない。話し言葉と書き言葉を混同して、ちぐはぐな日本語を話したり書いたりするようになるのが関の山である。効果を上げるには、話し言葉で既習の文型に書き言葉の語彙を挿入したり、話し言葉の既習文型との関連でそれに近い書き言葉的な文型を提示して、「話し言葉 VS. 書き言葉」の区別とそれぞれが使われる文脈を強調しながら段階的に対処する必要がある。上記で既に前者の例を挙げたが、以下に両者を含む例を挙げる。

「～は～にあります」という物の存在場所を示す文型は日本語入門段階で必ず学習する。ただその文脈は、「辞書は引き出しの中にあります」など日常的なものである。同じ日常的と言っても、大学での文脈を考え、「この雑誌は図書館の新館にあります」「奨学金の申請書は経済学部の事務室にあ

ります」まで加えれば学習者の興味は増す。そして少し先に進み、「～は～～です」との関連で書き言葉的な「～は………することです」を導入して、「問題は8月に台風がやってくることです」「彼の長所はいつも真面目に仕事をすることです」などの後に、「本研究の目的は日本的経営の将来を予測することである」や「日本企業の特徴は自己資本率が低いことである」などに類する例文を挙げれば、学習者の活発な反応が返ってくる。但し、この文型が特に書き言葉で使われることを明らかにしなければならない。たとえば「私の来日の目的は経済学の研究です」は堅すぎるので、「私は経済学を研究するために日本へ来ました」辺りが妥当であろう。さらに、最初の存在文と類似の「～は………ことにある」を提示して、「～の目的は………ことである」や「～の特徴は………ことである」などが「～の目的は………ことにある」や「～の特徴は………ことにある」などに言い換えられること、しかしそれは極めて論文口調であることを確認しておけば知識が整理されてそれぞれの形が定着しやすくなる。このように、専門日本語につながる書き言葉的な文型や表現を一般日本語でのコースより遙に早めに導入するにしても、学習プロセスに無理のないように配慮しながらコースデザインを考えてこそ実質的な効果が期待できるわけである。それはまさに日本語教師の腕とセンスが試される分野と言える。

また、特に頻繁に使われる語彙や文型については、話し言葉と書き言葉の対照表を作って携帯させると極めて有効である。³⁾

以上、専門日本語と言っても、社会科学の文脈を明確に意識しさえすれば、一般日本語教師が何ら専門知識を必要とせずに対応できる教授内容がいかに広範に渡るか、そして、わずかに専門分野に踏み込むだけで日本語教師でもさらに専門内容に直接関わりのある言語教育ができることを見てきた。しかも、専門知識があり知的水準の高い大学院レベルの留学生が相手なら、初級の早い時期から、書き言葉の導入を通して、専門日本語へのプレリユードを奏ではじめることが可能であることも明らかになったのではないだろうか。その意味で、一般日本語教師が専門日本語教育に果たし得る役割は大きいが、

本節では、専門科目教官が一切日本語教育に関わらない前提で話を進めた。それは、日本語教育に対する専門科目教官の理解が得られなくてもすぐ実行できることが山のようにあること、また実際にそのような環境で着実に効果を上げている現場があることを指摘するためである。しかし、専門科目教官の協力が得られればさらに成果が期待できるのは言うまでもない。以下第3節では、日本語教師と専門科目教官の役割分担あるいは協力関係のモデルを考察する。

3 日本語教師と専門科目教官の連携

日本語教師と専門科目教官の専門日本語教育への関わり方を考察するために、仮に一つの専門日本語用のテキストを誰がどのように料理するかという想定で、以下に7つの単純モデルを吟味する。

- ①一般日本語教師が料理
- ②一般専門科目教官が料理
- ③一般日本語教師と一般専門科目教官がリレーで料理
- ④一般日本語教師と一般専門科目教官がペアで料理
- ⑤社会科学系日本語教師が料理
- ⑥日本語教育に踏み込んだ専門科目教官が料理
- ⑦社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官が中核になり、他の日本語教師と専門科目教官を引き込んで料理

なお、ここで一般日本語教師とは、専門分野の知識が殆どない日本語教師を指し、一般専門科目教官とは言語教育のための知識と技術を持たない専門科目教官を意味する。

話に具体性を持たせるため、次ページに専門日本語用のテキストの一例を挙げ、その取り扱い方を比較しながら一般日本語教師と一般専門科目教官の特徴をまず抽出してから先に進むことにする。

日本の経済成長力に果たす技術進歩の役割

〔資本・労働以外の寄与〕

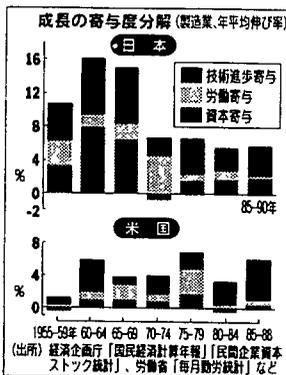
労働生産性は技術進歩と資本への代替によって向上するが、技術進歩は具体的にはどう捉えることができるのだろうか。

もちろん、個々の事例での技術進歩の説明は可能であるが、定量的にマクロ指標で把握するとなかなか難しい。そこで今回は、技術要素を経済成長のうち資本と労働の投入による寄与で説明できない部分、すなわち残差として考えてみよう。

実はこの残差には、資本・労働以外のすべての要素が含まれ、したがって、厳密には技術要素以外の要因も含まれる。しかしこの残差の伸び率は、ほぼ技術進歩の動きを示していると考えられる。

〔成長への重要な要素〕

ここでは、資本と労働の短期的な変動の影響を除くため、5年ごとの変化率で見ている。成長の内容を労働、資本、技術進歩の3つに分けてみると、図に示されているように、日本の製造業では技術進歩の寄与が極めて大きくなっている。例えば、製造業の実質国内総生産（GDP）成長率は、1955-70年まで11-16%の高成長を遂げたが、このうち4割強が技術進歩によるものであった。そして、第1次石油危機を含む70-74年は技術進歩の寄与率は3割強に低下したが、その後はむしろ高度成長期よりも寄与率を高め、最近の製造業の成長の約6割は技術進歩によるものだ。



経済成長に対する技術進歩の重要性は米国でも同じである。特に80年代の製造業は技術進歩の寄与率が高まっている。80-84年は96%、85-88年は82%に達している。

特に85-88年は製造業の実質GDP成長率が6%の高成長を遂げたが、このうち4.9%が技術進歩によるもので、絶対的な寄与の規模でいっても60年代を上回っている。しかもこの4.9%という数値は我が国の製造業の同時期の技術進歩の寄与度3.4%を上回っている。最近、米国の製造業の復権が喧伝されているが、その兆しが80年代後半の技術進歩の高まりにうかがわれると言えよう。

〔ほとんど寄与していない非製造業〕

技術進歩という観点から、日米ともに問題があるのが非製造業である。

日米の非製造業では60年代までは技術進歩の寄与が認められるが、70年以降はほとんど寄与していない。日本では、かろうじて85-90年に3割強の寄与を示したが、それ以前の15年間は若干ではあるもののマイナスの寄与となっている。55-69年までの技術進歩は、おそらく電力などでの規模の経済を反映したものと思われるが、70年以降はその効果もなくなり、技術進歩という観点からは不振を極めたことになる。米国における非製造業も日本と同様である。65年以降、80-84年に若干のプラスの寄与があった以外は技術進歩の寄与は全く認められなかったと言っても誇張ではない。

日米ともに、非製造業の伸びは資本と労働の投入だけではほすべて説明できる姿になっている。つまり労働生産性の向上という観点からは、非製造業では技術進歩よりもむしろ資本への代替が重要な役割を担っていたことが分かる。

〔日本の資本寄与の高さ〕

技術進歩以外で目立つ点は、日本の資本寄与の高さである。これは製造業、非製造業を通じ、しかも全期にわたり該当する。日米の製造業における75年までの伸び率の大幅な差は、技術進歩の高い寄与に加えて、資本の寄与の高さによる。労働よりも資本が寄与する形は日本の非製造業も同じで、労働の寄与の方が資本のそれより大きい米国の非製造業の動きとは対照的である。

3.1 一般日本語教師が担当する場合と一般専門科目教官が担当する場合

同じテキストを扱うのでも、両者では観点が全く違う。前者は当然のこと言語学習面から攻め、後者は専門内容面から攻める。前ページのテキストの左段でこれを見てみよう。学習者は、経済学あるいは商学の大学院レベルの留学生で日本語は中級前期とする。

日本語教師はまず、個々のことばの表面的な意味を確認した後は、応用の効くような、語彙の体系性や文法・文体上の特徴に目を向ける。たとえば、「～によって」(2行目)「～による」(25行目, 30行目)が原因や手段・方法を表すときに使うことを他の文脈で見ても簡単な口頭練習をする。あるいは、5行目のように「もちろん」が文頭に来ると「もちろん…が、……」となるのが普通であることや、「～となると」(7行目)は「いざ～しようと思う」という意味で「簡単ではない、問題がある、わからない」が続くことが多いことをいずれも明確で印象的な状況設定のもとに示す。「要素」(12行目)と「要因」(13行目)のニュアンスの違いを説明するのも良い。書き言葉の特徴を抽出するのも忘れてはならない。「すなわち」(10行目)、「したがって」(12行目)、「ほぼ」(14行目)、「極めて」(22行目)、「むしろ」(28行目)は書き言葉特有の言い方で、話し言葉では「つまり」、「だから」、「だいたい、ぐらい」、「とても、たいへん」、「かえって」に言い換えることができる。そのうち、「つまり」や「かえって」は書き言葉でも使えるのに対して、「だいたい、ぐらい」や「とても、たいへん」は改まった書き言葉では使えず、「だから」も書き言葉にはそぐわないことを補足説明する木目の細かさが日本語教師には求められる。こういったことは、留学生の日本語に関わる事が多くない限り、専門科目教官にはあまり意識されない面と言える。さらに、第1段落でまず「～のだろうか」で読者に疑問を投げかけてから、第2段落で「～てみよう」で本題に誘い入れるという論調は応用範囲が極めて広いことを指摘するのも日本語教師のセンスである。

では、専門内容に関わる語彙についてはどうであろうか。一般日本語教師なら「労働生産性」は「労働の生産効率」と説明し、「技術進歩」は文字通り

「技術の進歩」, 「資本への代替」も個々の単語の意味を説明するに止まるだろう。それに対して, 専門科目教官なら「労働生産性」の一般的な定義の確認をして, ミクロ分析, マクロ分析双方における理論的な意味, 統計上の問題点を論じることができる。特に今回のようなマクロの国際比較では, 通常は付加価値労働生産性はその指標とされるが, 通貨換算の問題があり容易ではないこと, そこで便宜的にいわゆる購買力平価により換算することまで言及すべきであろう。さらに正確には, 一人当たりの労働時間を考慮しない就業者数による統計なのか, 労働時間も加味したマン・アワーベースなのかも意味を持つ。そして, 労働時間を考慮し, 購買力平価により換算した最近の統計(1989年)では, 日本の労働生産性は高生産性を誇るとされている製造業においてさえ米国より遥に劣っているというところまで話を展開する教官もいるかもしれない。「技術進歩」について言えば, 生産過程における技術の効率, 特に機械の性能の向上を意味し, 経済学では理論的には重要であるが, 直接の指標はなくて間接的に割り出される変数であることが指摘できる。また, 「資本への代替」が設備投資のことであることを解説するのも専門科目教官の役目である。

「定量的にマクロ指標で把握」(6行目)と言ったとき, 経済学の知識がない日本語教師であれば, 個々の微小な経済単位ではなくて何か集計量で計算することだろうと推測はできても, 具体的なコメントをする自信はない。これが専門科目教官なら, 同じ集計量でもどのレベルでのものか, 時系列で見るとクロスセクションで見るとによってその意味合いが違うことを具体例に即して説明できるだろう。生産要素の経済成長に対する「寄与」(9行目)の数学・統計学的な意味, 「残差」(11行目)の中には実際技術進歩以外に何が含まれるか, そして残差と技術進歩の動きが一致するとみなせる根拠は何か, 「製造業」(21行目)の定義と分類, 「実質」(23行目)が「名目」の反意語だというだけでなく, 経済学では十中八九「インフレ率で補正された」という狭い意味で使われること, 等々も専門科目教官でなければ明らかにできない。

ところが、日本語レベルが中級前期の留学生にとって、これら専門分野の有用な情報は消化可能かといえ、万国共通の数式を使えばある程度内容が理解できても、言語的に特別な配慮をしない限り、話の進行中過度の負担でフラストレーションを鬱積させることは確実であるし、語彙が身につくこともあり得ない。したがって、専門科目教官のテキストの扱いは日本語教育の観点からは明らかに問題がある。

留学生が戸惑う点であるにもかかわらず専門科目教官では見逃してしまう典型的な例を今度は右段を含めて全テキストに渡って見てみよう。「極めて大きくなっている」(22行目)「マイナスの寄与となっている」(52行目)「説明できる姿になっている」(62行目)などはいずれも「1つの状態から次の状態に移る」という「なる」本来の意味ではなくて、「大きい」「寄与だ」「姿だ」とほぼ同じ内容を表すということは、日本人なら自然に文脈から読み取っている。しかも、そうした言い換えとは微妙なニュアンスの違いがあって、「何か調べてみた結果、～だということがわかる／認められる／指摘できる」という意味合いが出る。また、「～ことになる」(56行目)でも類似の心理が働いていて、「～と結論できる／わかる」という意味合いが顕れる。こういったことは、特別に授業で説明され適切な例文で練習をしなければ留学生にはわかりようがないので、日本語教師はそれなりに対処するが、普通の専門科目教官では無理だろう。

この他、「～の／という観点から」(55行目, 63行目)は論文で実に有用だが、微妙なニュアンスの違いがあって、同じ文脈で「視点から」とは言えないことを指摘したり、「ともに」(45行目, 61行目)「ものの」(51行目)「おそらく」(53行目)「における」(56行目)など、書き言葉の言い回しを整理し、その学習のために十分効果的な練習を工夫するのが日本語教師であることは繰り返すまでもない。また、「に対する」(31行目)の一般的な意味と用法を確認してから、ここでの用法が日本語として不適切であることを批判的に指摘するためにも言語学的な知識の裏付けがあった方がよい。それに対して、統計資料の妥当性を出典にあたって確認する批判精神を促すの

はもちろん専門科目教官の責務だろう。⁴⁾

以上、前節同様、専門知識のない日本語教師でも専門日本語教育にかなり貢献できるがやはり限界があるということが具体例に即して確認される一方、言語教育に踏み込まずに専門科目教官が単独で日本語教育をするのは無謀であることも明らかになったはずである。そこで次に両者の長所を取り入れて短所を補うための方法を考える。

3.2 一般日本語教師と一般専門科目教官の協力関係：リレーかペアか

小林 (1993) は、ある経済学専攻の学生での専門日本語教育の体験をもとに下図のような役割分担モデルを紹介している。

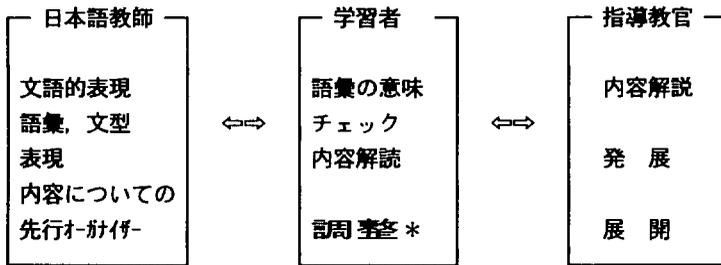


図1：日本語教師と指導教官の役割分担：リレーモデル

ここでは、あるテキストをまず日本語教師が言語的な観点から分析・解説し、練習を通して運用能力を養い、その後で指導教官が内容の解説・発展を促すというスタイルで作業が進んでいる。その際、両教官は事前の協議なしに独立に授業をする。したがって、言語面と内容面の調整は一切学習者個人の力に任されている（図中の「調整*」は筆者が加筆）。学習者が優秀なら有機的な調整が実現して効果が上がる可能性も大きいですが、両サイドの関係はあくまでボタンタッチに限られ、共同作業ではない。その意味でこのモデルをリレーモデルと名付けることにする。なお、図中の「内容についての先行オーガナイザー」とは表面的な意味内容の解説をするとともに言語的な準備を整え、専門的で深い内容理解に備えるという作業のオーガナイザーを意味

するものと思われるが、その質は、本稿で既に見てきたように、日本語教師がどこまで専門分野の文脈を意識して普段から資料とノウハウを蓄積しているかにかかっているのは言うまでもない。いずれにしても、学習者が中核になって積極的に両サイドのノウハウを交換するようにしむけるという例外的な場合を除いて、相互活性化は進まない。また、言語理解と内容理解を切り離してタイムラグのあるリレーモデルでは、認知過程で学習者に過度の負担を与えてしまうことが多い。その結果、67ページのテキストの分析を通して具体的に見たような両者の持ち味を活かしたいと思って協力関係を模索したのにもかかわらず、このリレーモデルではそれが活かしきれずに、結局一般日本語教師の限界も専門科目教官の問題も質的には克服されない。

それに対し、言語面と内容面の調整を日本語教師と専門科目教官が協議しながら進める「ペアモデル」では、積極的に両者のノウハウが交換され相互活性化が実現する。その時、それぞれがお互いの教授内容を意識しながら授業を行うことになるので、言語理解と専門内容理解が殆ど乖離せずに学習が進む。そのように理想的な補完関係が成立するペアモデルはリレーモデルに比べて遥に優れているはずである。ところが現実には、このモデルは実質的に機能せずに終わってしまう可能性が高い。それは以下の理由による。

まず、日本語教師と専門科目教官という全く専門の違う教師が協力関係を結ぶ際の学問的・心理的な障害がある。露骨な表現を使えば、専門科目教官は日本語教師の仕事を学問としては厳密性に欠けたレベルの低い活動と見なし、日本語教師の方は社会科学系の専門科目教官の学問を実生活には応用の効かない知的なお遊びとして捉えることが多い。そして、学習者のニーズに合った効果的な日本語教育のためにはどれだけの教授経験と言語・教授法についての研究が必要かを専門科目教官は理解しないし、社会科学の諸分野の研究成果が実社会の仕組みを理解しその問題を解決するための手助けになることを一般に日本語教師は実感できない。こうした誤解が障害となり、両者がお互いの分野の内容を積極的に理解しようとする雰囲気はなかなか生まれない。その結果、留学生にとって、日本語能力が研究を円滑に進めるために

必要不可欠な手段であることを専門科目教官が認め、専門日本語教育の質を高めるために専門科目教官の協力が要になることを日本語教師が痛感している、前向きな協力関係を結び、それを常に改善するエネルギーを持続するのは極めて難しい。⁵⁾

こうした人間関係の心理的な側面に加えて、実際の共同作業のプロセスで専門日本語教育に関する理念が問題になる。ともすると、日本語教師は専門分野の知識がないためその内容やそこで使われる日本語について教えを請う側にまわり、専門科目教官は日本語の効果的な教授方法の問題は意識せずに留学生が到達すべき水準に捕らわれてそのニーズのみ前面に出す。その時、日本語の学習プロセスを十分考慮しない、外見だけ立派な専門日本語教育が成立してしまう。これでは折角のペアワークも台無しである。もちろん学習効果は期待できない。このような状況はなぜ発生するのか。それは教育理念が不明確なためだと筆者は考える。

専門日本語教育は、専門分野の文脈・内容を意識せずには成り立たない。当然それはシラバス（学習／教授項目）の選択に影響を及ぼす。しかしながら、専門日本語教育は日本語教育である限り、その実施段階において学習者の認知学習過程を重視する日本語教育の視点が中心に位置しなければ意味がない。この基本理念が日本語教師と専門科目教官の共通理解になってはじめて、積極的な協力関係が相互活性化を通して実質的な成果に結びつく下地ができるのである。したがって、実際の授業を始める前の事前協議が特に重要になる。その場で日本語教師は共通理解を確認するとともに、自信を持って自分の教育活動の意義をわかりやすく説明する努力が必須である。その作業を通して、専門科目教官が抱えている日本語教育に対する偏見を取り除き、具体的な教授技術を紹介しながら中核となる教育の視点を明らかにできる。そのように日本語教育の視点が明らかになった時点で、専門科目教官の方もその専門分野の基本的な物の見方をやはりわかりやすく説明すべきである。もしそれに成功し、相互に相手の分野の内容に少しでも親しむことができるようになれば、前述の心理的な障害も徐々に解消され、相互的な信頼関係の

下にノウハウを交換しながら授業を進める本来のペアワークが実現するのである。そしてそのようなペアワークから生まれる教育の質は向上し続ける。

以上、一般日本語教師と一般専門科目教官の協力関係について、「リレーモデル」と「ペアモデル」を比較した。相互活性化を促進するペアモデルは理論的には遥に優れている。しかしその実現性を考えると、リレーモデルが何ら煩わしさを伴わずすぐ実行に移せるのに対して、ペアモデルには心理的な障害が付きまとうためそれなりの心構えと準備がなければ実行に移すことができない。また教育理念が不明確なら実質的に機能しない。したがって、短期的にはリレーモデルを実施し、長期的にはペアモデルに向けて努力するというのが得策であろう。いずれにしても、日本語教育と専門内容の調整が単純ではないことが明確になったはずである。以下ではこの難題を解決するために新しいアプローチを考察する。

3.3 社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官

日本語教師と専門科目教官という異分野の人間同士のコミュニケーションが困難なら、既に両分野に通じた人材に専門日本語教育を任せるという方法が考えられる。但し、非常に異なる両分野を専攻し様に極めるのは現実にはまず不可能なので、やはりどちらかに比重がかかる。社会科学の諸分野の知識がある日本語教師か、日本語教育の知識と技術をある程度持ち合わせた社会科学の専門科目教官である。前者を社会科学系日本語教師、後者を日本語教育に踏み込んだ専門科目教官と呼ぶことにする。

社会科学系日本語教師の典型は、社会科学のある分野の学歴を持ち現在は日本語教育に情熱を傾ける教師であり、日本語教育では業績があっても社会科学での活動は限られている。逆に、日本語教育に踏み込んだ専門科目教官の典型は、日本語教育にも深い関心を持ち実際に知識と経験を積みつつあるがもともと社会科学系の学歴を持ち現在もその専門分野で業績を上げている教師であろう。両者ともまだ稀な人材と言えるが、これから需要が増大することは間違いない。

それは、社会科学の内容を有機的に取り入れた日本語教育を実現する上で重要な役割を果たし得るからである。日本語教育にも社会科学の専門内容にも通じた彼らは、他人に頼ることなく自分自身の中で両分野の円滑な調整を既にかなり成し得る。その具体例は、次節で詳しく見る。また、専門日本語教育を実際に行う過程で不十分な点が明らかになれば、それを比較的容易に両面から補うこともできる。そこで大事なのは、授業で問題が生じた時に、それが文献に当たれば一瞬にして解決できることなのか、数時間または数日要することなのか、それとも他の専門家に聞かなければわからないことなのかを判断し、両分野の文脈での重要度との兼ね合いでその取り扱いを決定する能力である。その能力を十分に養成するために、社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官はいずれも非常に有利な立場にあると言える。それに対して、一般日本語教師や一般専門科目教官が同じレベルに達するために多くの障害が伴うことは、67ページのテキストで具体的に見たそれぞれの問題点を引用するまでもなく明らかであろう。

しかし、社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官はいずれも両分野に通じているとは言っても、本来の分野を強みとすることに変わらない。その事實は、どのレベルの学習者に対して最も適性があるかに関係してくる。同じ専門日本語教育でも、初期には特に日本語教師の視点が重要なので社会科学系日本語教師がより適している。反対に上級レベルでは専門内容の掘り下げたディスカッションが言語的に可能なだけでなく動機付け及び学習効果の観点からも有用なことを考えれば、当然日本語教育に踏み込んだ専門科目教官が最もふさわしい。そして、その間に両者が同等の適性を持つレベルが存在するはずである。この点までも考慮して人材を登用することが可能なら、効率の高い人員配置が約束される。

ところで、このように単独でも両分野に関わる問題を内面的に処理できる日本語教師と専門科目教官の両者が協力して専門日本語教育を担当する場合は一体どうだろう。その効果が計り知れないのは容易に想像がつく。両者の見方と知識にはかなり共通性が見られ、互いに相手の分野が十分理解できる

ため、それぞれの専門分野の知識やそこから生まれるアイデアが無駄なく交換され相互活性化のプロセスが最大限機能するからである。その時、真に両者の長所が取り入れられ、短所が補われる。しかも、この両者の協力関係が一度確立すれば、長期的にはそれを中核として他の日本語教師や専門科目教官を巻き込んで、専門日本語の教育体制はさらに拡充していくことが期待できる。そこでは異分野間のコミュニケーションの問題はもはや存在しない。まさにこれが、専門日本語教育の理想的な姿だと言えるのではないだろうか。すなわち、66ページで挙げた7つのモデルのうち⑦が最終的な目標とすべき専門日本語教育の体制だと結論できる。

では、その実現の可能性はどうだろうか。要となる社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官という人材が見つかりさえすれば、比較的容易に実現できる。だが、これがなかなか見つからない。社会科学系日本語教師はまだ稀な存在だが、それでも社会科学系の学生が日本語教育に興味を持ち始めた姿を見れば、これから徐々に増えていくことが予想される。また、一般日本語教師の一部が、独自に社会科学系の内容に踏み込み時間をかけた結果、社会科学系日本語教師の名に恥じない人材になるかもしれない。ところが日本語教育に踏み込んだ専門科目教官の方は、まだ殆どいない上、これから増加するという萌しも見えてこない。それは、社会科学の専門分野で一度業績を上げはじめた学者にとって、日本語教育は個人的な興味を持つ対象であったり必要に迫られたりすることはあっても、敢えて深く踏み込む価値はないと思われるものだからだ。72～73ページでも論じたこの偏見が社会科学の分野から消えるにはまだ時間がかかるだろう。しかしその時期を少しでも早めるために、日本語教師の側からの熱心なPR活動があってもよいのではないか。それによって、日本語教育に踏み込んだ専門科目教官という人材が社会的に評価されるようになれば、特別な使命感に燃えたプロが専門科目教官の中から出てきてもおかしくない。社会科学の分野で、2つ3つのかかなり異なるテーマを掘り下げる専門科目教官がしばしば見られることを考えると、社会科学の中で1つの専門分野で研究を続けながら日本語教育

にも情熱を傾けることは時間的に不可能だとは思われない。また蛇足ながら、社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官の両者が揃わない場合、片方だけでも一般日本語教師と一般専門科目教官の両陣営を円滑に調整する要になり得ることを付け加えておきたい。

以上3節では、まず一般日本語教師と一般専門科目教官の特徴を具体的なテキストの取り扱い方を通して比較した上で、両者の協力関係の2タイプ：リレーモデルとペアモデルの理論的価値と実現性を評価した。そして、社会科学系日本語教師と日本語教育に踏み込んだ専門科目教官が専門日本語教育に単独でも果たし得る役割の大きさを確認した。さらに、その両者を中核に一般日本語教師や一般専門科目教官をも含む理想の教育体制を掲げ、それを実現させるために日本語教師も積極的に働きかける必要性があることを論じた。さて、抽象論がしばらく続いたので、最後に、社会科学系日本語教師が持ち味を発揮する専門日本語教育の具体例を紹介する。

4 社会科学の内容のディスカッションから語彙・表現学習へ

横田(1990)は、言語と内容を統合して教育する考え方の理論的な根拠を4つ挙げている。

- ①言語は、意味のある、社会的、学問的コンテキストの中で、最も効果的に学習される。
- ②内容が言語学習のために必要な動機と認知的基盤を与えてくれる。
- ③言語には、分野によって特有の言い回しや語彙、文法構造がある。
- ④分類、統合、批判、評価など抽象的な思考操作をある言語で行うための訓練には、専門分野の内容とつながりのある言語教育が最適である。

以上の4点のうち、①と②は同じことを別の側面から言い表しているものと思われるが、どれをとっても筆者が本稿で論じてきたことと何ら矛盾しない。但し、②の解説で、「言語は内容を知る(情報獲得の)ために学習されるようになる」という受け身のコミュニケーション・スタイルに止まっている

ことには、不満を抑えきれない。

特に大学院レベルの留学生の場合、知的水準の高さとそれに劣る言語能力のギャップのため、伝えたいことが言い表し切れないもどかしさを常に感じている。彼らにとって、言語は内容を知ることにも増して、内容を能動的に伝えるための手段として意義がある。したがって、知識や意見を発表したい、討論したいという欲求をテコにして体系的な専門日本語教育へと結び付ける方法は必ず効果が上がるはずである。「社会科学の内容のディスカッションから語彙・表現学習へ」というアプローチがそこから出てくる。⁶⁾

たとえば、日本の中小企業と大企業の関係について書かれた以下のようなテキストを用いて、内容の読解をしながら語彙や表現を学ぶという伝統的な方法との比較で、このアプローチの特徴を吟味してみよう。学習者は大学院レベルの社会科学系留学生で、日本語は中級前期とする。

日本の経済においては、一方で比較的少数の近代的な大企業が存在するとともに、他方において数多くの中小企業が併存していることが特徴的である。そして、この両者の間には、生産性の面でも、また賃金その他の労働条件の面でも大きな格差が存在してきたことから、こうした経済構造は一般に二重構造といわれる。

このような構造的特徴は、資源や資本に乏しく、過剰な労働力の存在するなかで、明治期以降急速な近代化がなされてきたことの結果であるといってもよい。すなわち、……(中略)……近代企業の重点的な育成が図られ、諸条件に恵まれた少数の大企業群が形成……他方では低廉な農村労働力を背景とした数多くの中小企業群が形成……両者が一面では互いに競合関係に立つことにより、コスト水準の引下げを促し、また別の面では相互に協力・補完関係に立つことによって、調和が図られ、これまでの日本経済の発展がなされてきたのである。

(日本語で学ぶ『日本経済入門』p118より)

テキストを見てすぐ気が付くのは、中級前期としてはかなり難しい日本語なのに、大学院レベルの社会科学系留学生が読み終わっても新たに獲得できる情報量はそれほど多そうではない点だろう。つまり、内容を知るために言語を学習するという動機付けは、このようなテキストを漫然と読解するだけでは実践できないのだ。しかし反対に、特殊な内容のものを理解させるには、日本語のレベルをかなり落とさないと負担が大きすぎて効果が期待できない。そこら辺が、専門内容の読解授業で動機付けを図る時の難しさである。

実際筆者の経験からも、最初は専門日本語ということで、将来読んだり、書いたり、話したりする時に役立つと思うだけでかなりの意欲で授業に望んでいた学生も、授業が進むにつれて、読解をやりながら語彙や表現の練習をするだけでは意欲に欠けて辛そうになってくる。それには進度の問題も関係する。この程度のテキストで語彙や表現の意味を確認しながら練習をして、話し言葉と書き言葉の違いを強調しながら中級前期の学習者を相手に授業を進めれば、90分講義で最低2コマにはなる。週2回の授業でこれだけの内容を読むのに1週間かかるとなれば、まとまった内容がなかなか見えてこないのは確かで、受動的な情報獲得は動機として弱すぎるわけである。

その対応策としては、テキスト本文の解釈から、関連の内容の質疑・応答やディスカッションへと話を広げる方法が採れる。そうすることで、内容が積極的に意識できる。それでテキストを読むのにさらに1コマ分余計に時間がかかっても、その時は内容に関する意見を少なからず発表しながら日本語を勉強しているという満足感があるので、動機付けは十分である。実は動機付けのためには、本文に入る以前に内容に関するウォーミングアップをするのが極めて有効なのだ。そうした具体例を次に見てみよう。大学院レベルの社会科学系留学生の大半は経済学や商学を専攻する学生であるが、12~13人のクラスのうち2人は社会学、1人は法律学の学生とする。

経済学と商学の学生だけではないことを考慮して、いきなり専門内容に切り込まずに、中小企業と比べた大企業をとにかくイメージしてもらい、両者の概念を周辺部から攻める方法を考える。「企業」も「大企業」もちろん

日本語中級の社会科学系留学生にとっては既知の語彙だろう。しかし大企業以外の企業を常にまとめて「中小企業」と言うことは自明なことではないので、確認する必要がある。国によっては、中企業と小企業を分けて考えるのが普通である場合もあるからである。さて大企業のイメージであるが、「大きい」「有名だ」「強い」などがすぐ出てくる。そして、「安定している」「給料がいい」なども言おうとするが、正しい語彙を使えない学生がいるのが普通である。その時、教師がすぐ訂正してしまうのではなく、学生同士で教え合うように持っていく方がよい。当然「給料がいい」の後に、「賃金／賃金水準／賃金レベルが高い」まで眼中に入れるようにする。「国の経済を発展させる」が出てくれば、使役形の復習もできる。だがもし良い点ばかり挙げるようだったら、「欠点はありますか」と質問する。「もちろんあります」に続いて、「大きすぎて会社の中で一人一人が見えない」「人間より会社(組織)が大事だ／を優先する」「利益だけ考え社会のために良いことをしない」「自分の利益のために政治を動かす」「環境を破壊する」「中小企業に命令する／中小企業を搾取する」など、さまざまな意見が交わされるはずである。「たくさん海外に輸出する／進出する」という意見に対しては、若干反論が返ってくるかもしれない。日本も含めて国によっては中小企業で活発に輸出している例は過去現在とも数限りない。「大きな機械を作る」という少し的の外れた意見で皆を笑わせる者がいる場合もある。しかしこれも、大企業のために部品を作る中小企業が多い一方、大企業では部品を製造する企業が少ないことを考えれば、少なくとも製造業においては、それほど的是はずれたイメージではないと言える。そこまでフォローする木目の細かさがあれば、皆が自信を持って意見を交わす雰囲気ができる。「資本金が多い」「従業員数が多い」「売上高が大きい」「利益(率)が大きい」などに話が展開していけば、賛否両論が聞かれて、「大企業」の一般理解、経済学上の定義へと収束していくに違いない。その中で、たとえば、従業員数何人以上を大企業というかは国によってかなり異なる。もしそうしたデータを持つ者がいれば、情報交換をさせると、ディスカッションがさらに活性化する。

話がどこまで進むかは学生しだいである。教師は日本語教育の観点から、少し誘導したり、意見を述べたりすることはあっても、原則的には学習者の自発的なディスカッションの流れを円滑にすることに注意を集中させるべきである。教師の権威はあくまで日本語にあるのであって、専門内容は教えるという立場をとってはならない。学生と同レベルで意見を述べていることを明らかに示すのである。そうすれば、かれらの知的自尊心は満足し、積極的に「これも言いたい、あれも言いたい。そのためには適切な日本語を勉強したい」と思うようになり、また、それができる授業に対しては熱意を持って参加するようにもなるのである。

これだけ動機付けができ、内容についての言語的な下地も整っていれば、78ページのテキストの読解に入るのは容易である。そこでももちろん、学生の質問や意見に答えて、ディスカッションを繰り広げていく。但し、内容のディスカッションはあくまで日本語を学習してもらうための手段であることを教師がしっかり意識して、日本語のポイントは必ず押さえるという教師のバランス感覚が舵取りを担わなければならない。このように自由な内容展開の中で言語学習を促進するという方法は、まさしく社会科学系日本語教師の得意技と言えるのではないだろうか。しかし同時に「この程度なら少し勉強すれば自分にもできる」と思う一般日本語教師も少なくないはずである。

5 おわりに

専門日本語教育のための本格的な教材を開発するには、専門分野において重要な広義の「専門語彙・表現」の調査や、講義・講演の分析、レポートの書き方、ゼミの発表方法などの入念な言語的研究が待たれる。⁷⁾そこに学生スラング、教師スラングまで含めて考えるべきかもしれない。日本語教師と専門科目教官が力を結集しても、かなり時間と労力のかかる作業となろう。しかし、その一つ一つが両者が互いに学んでいく学習プロセスになるということは否定の余地がない。それを念頭に置いた建設的な協力関係が結ばれ、長期的に維持されることを期待して、筆をおきたい。

- 1) 日本語能力試験1級合格以上の水準が入学前に確保されている学部留学生に対する日本語教育としては、この方法でも一定の効果が期待できる。
- 2) 松岡(1992)や横田(1993)は、社会科学の専門分野の研究への円滑な橋渡しを可能にするには、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習得への教育も考慮するのが適切だと指摘している。横田(1993)はさらに、言語技能と専門内容を同時に教育する「内容中心日本語教育」の必要性を訴えている。これに対して筆者は、専門日本語の学習には当然専門内容を積極的に利用すべきだとしても、それはあくまで日本語教育の手段であって目的ではないとする立場をとる。学習者にとっては獲得した専門日本語の技能を手段として専門分野の研究を進めるのが最終目的であることに変わりはないが、それは学習者の真のニーズに合った日本語教育が成果を納めれば自然に果たされるものであろう。特に既に専門分野が細分化され知的水準の高い大学院レベルの留学生が相手の場合、それぞれの学習者に根本的に新しい専門内容を教育するなどというのは、日本語教育では所詮無理な話である。
- 3) 山本他(1987)は専門書によく使われる副詞をp106にあげている。これに話し言葉を対照させればすぐ使える。また、小林(1993)も文型において話し言葉と書き言葉の対照表を作っている。その他個人ペースで類似の表を作った者は数えきれないだろう。誰でも直ちに取にかかるとき作業の1つである。山崎他(1992)は自然科学の分野のものではあるが、実に参考になる。
- 4) テキスト中の下線部分でここで取り上げなかったものについてはそれぞれにその取り扱いを考えていただきたい。
- 5) 中村(1991)の場合、専門科目教官と事前・事後の協議をして授業を進め、明らかにペアモデルに近いものを実現している。それが、諸事情で1回の試みで終わってしまったのが残念である。
- 6) 少し焦点の当て方は違うが、谷口(1991)はディスカッションをしながら読解をする実践例として、三宅(1985)は「理解とインターアクション」の認知科学的背景を知るために参考になる。
- 7) 羽田野(1988)は早くから大学物理教科書や実験講義の語彙・表現調査を行い成果を上げている。また、羽田野(1992)では、高校の教科書を使って社会科学系と自然科学系の漢字・語彙の比較研究を行っている。しかし、大学レベルの専門基礎文献を扱っていないのが難点である上、社会科学系の専門科目教官の協力が十分得られず、内容への踏み込みが足りないこと、また語彙・表現の学習プロセスに対する考慮があまり見られないことにより、社

社会科学系に関しては有効な教材開発に至っていない。なお、科学技術日本語教育では、仁科喜久子(1989, 1993)も数々の成果を納めている。志柿(1991)は、経済学文献を対象とした漢字頻度調査を行い、参考になる。しかし、語彙・表現まで踏み込んでいない上、頻度のみで漢字の重要度を決定し、あるコンテキストにおける概念的優先度を考慮できていない。これは、やはり専門科目教官のフィードバックがないためであろう。土屋(1992)も高等学校社会科教科書5冊で、社会科基幹語彙表を作成して参考になるが、大学レベルではない。そこで、一橋大学はこれらの問題を解決すべく、大学レベルの社会科学系基礎文献を基に語彙・表現の統計的調査を開始した。ここでは、頻度のみでなく、有機的関連度や概念的優先度まで考慮して重要語彙・表現を選定するほか、そのデータを基礎に語彙・表現の学習教材の開発を目指している。その際、日本語教師と専門科目教官の有機的な連携が要になるのは言うまでもない。

参考文献

- 小林幸江(1993)「「上級」日本語教育について——ある文科系の学生の場合」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, p. 93-107
- 志柿光浩(1992)「経済学専攻の非漢字系学習者にはどんな漢字を教えればよいか——経済学文献を対象とした漢字使用頻度調査の結果と分析」『日本語教育』76号, 日本語教育学会, p. 67-87
- 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号, 日本語教育学会, p. 37-50
- 土屋信一(1992)「文化語彙の探索」——社会科基幹語彙表——『共立 国際文化』2号, p. 57-101
- 筒井通雄(1989)「MITにおける科学技術者のための上級日本語集中講座」『日本語教育』68号, 日本語教育学会, p. 216-227
- 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, 日本語教育学会, p. 172-185
- 仁科喜久子(1989)「工学系の専門のための日本語教育——事例研究」東京工業大学, p. 1-141
- 仁科喜久子(1993)「科学技術日本語教材の開発」平成2~4年度文部省科学研究費補助金(試験研究B)研究報告書

- 羽田野(1988)「理工系の留学生のための日本語教育」——慶応義塾大学理工学部の場合——『日本語教育』67号, p.207
- 羽田野(1992)「目的別語彙教育」平成4年度日本語教育学会秋期大会予稿集, 日本語教育学会, p.103-108
- 藤森三男/野澤素子(1992)「——日本語で学ぶ——『日本経済入門』」創拓社
- 松岡弘(1991)「一橋大学における日本語教育——これまでの十年, これからの十年」一橋論叢第107巻 第3号
- 山崎/富田/平林/羽田(1992)「理工学を学ぶ人のための『科学技術日本語案内』」創拓社
- 山本/田山/坂本(1987)「読解演習 はじめての専門書」凡人社
- 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号, 日本語教育学会, p.120-133
- 横田淳子(1993)「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——」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, p.43-59
(一橋大学専任講師)