

専門教育への適切な接続を目指した 日本語教育の効果と課題の検証

阿久澤弘陽（京都大学）・岡村佳代（聖学院大学）
黒崎佐仁子（聖学院大学）・棚橋明美（ヒューマンアカデミー）

要 旨

本稿では、大学における専門科目への橋渡しとしての日本語教育の効果と課題を検証した。具体的には、中学校社会科教科書の『公民』を教材とした「アカデミックジャパニーズ」の実践内容と方法を紹介し、その効果と課題を学生へのインタビュー調査の分析を通して明らかにした。その結果、「アカデミックジャパニーズ」で得た語彙を中心とした知識が専門科目の理解につながっていることや、橋渡し日本語教育が受講者の学習意欲を高めることなどが分かった。一方、知識の定着や産出能力には直結しないこと、学生の自律性の涵養には難があることも分かった。専門分野ごとに橋渡しの難易度が異なることや、専門科目の授業形態に起因する難しさもあり、橋渡し日本語教育の限界も見えた。そして、橋渡しとしての日本語科目の内容と方法のさらなる改善・充実を図るとともに、授業外での主体的学習を促進するような仕掛けを作る必要があることを論じた。

【キーワード】：橋渡し 連携 専門日本語教育 インタビュー調査

1. はじめに

大学の留学生教育を取り巻く状況は、政府の外国人受入れ政策の変容に伴い大きく変わりつつある。近年は、交換留学生を主な対象に、日本語教育を英語で行う「英語シフト」の流れがある一方、日本語学校を経て大学に進学する学生も増加の傾向にあると言われる（庵 2019、牲川 2019）。実際に、一般社団法人日本語教育振興協会の2019年度の報告によれば、多くの留学生が日本語教育機関を修了して大学などに進学している。その進学先が4年制大学である留学生も少なくない¹⁾。

大学の日本語教育における課題の一つは、いかに日本語教育と専門科目で連携をとるか、いかに日本語教育から専門科目での学びに橋渡しをするかである。この課題は予備教育としての日本語教育を中心に盛んに議論されてきた。現状を見るに、こうした専門科目の連携や専門科目への橋渡しに関する議論は、なおその必要性を増していると言え、連携や橋渡しのあり方を再考する必要性にも迫られている。特に日本語学校を経て大学に進学した留学生の中には、日本語科目と専門科目のギャップに戸惑い挫折し修学意欲を失う学生がいることが報告されており（岡村 2019）、日本語科目と

専門科目をつなぐ橋渡しとしての日本語教育（以下、橋渡し日本語教育と呼ぶ）の実践と効果の検証は、大学における日本語教育の喫緊の課題の一つとして挙げられる。

本稿では、日本語教育と専門科目を適切につなぐことを念頭に企画・実践された新しいスタイルの日本語科目に焦点をあて、その効果と課題を検証する。具体的には、聖学院大学の「アカデミックジャパニーズ」をカリキュラム上の立ち位置とともに取り上げ、その実践内容と方法を報告する。そして、学生に対するインタビュー調査から見えてくる橋渡し日本語教育の効果と課題について述べる。

2. 本研究の背景と問題の所在

大学や大学院へ進学する留学生を対象とした予備教育と専門科目とのつながりが意識され出したのは80年代から90年代にかけてである。実際に、横田（1990・1993）には、日本語教育と専門教育のつながりを見すえた日本語教育の具体的な提案や授業実践の報告が見られる。例えば、橋渡し日本語教育の一つの方法として、学習者が興味のあるトピックやテーマを取り上げ内容理解や情報伝達を目標とした4技能を育成する授業が提案されている（横田 1990）。横田（1993）はこれを「テーマ中心日本語教育」と呼び、統計資料から捉えた日本の産業・経済というテーマで商学部所属の留学生に行った教育の実践を報告している。その後も、日本語教員と専門分野の教員（以下、専門教員）それぞれの役割や連携に焦点を当てた研究・実践報告が見られる（深尾 1994）。90年代後半になると、特に「専門教員と日本語教員との間に留学生に期待する能力に対する認識に差がある」「教育体制そのものが連携を困難にし得る」といった専門教員と日本語教員の連携に関する問題点が浮き彫りとなった（佐々木 1996、仁科 1997など）。その後も、経済分野（松本他 1998）、科学技術分野（五味 1996）などをはじめ、様々な分野で専門的日本語教育の方法が提案され、試行錯誤の実践が行われてきた。平尾（1999）には幅広い専門分野を対象に専門的文章の読解を中心とした教育の実践報告がある。こうした流れは国外の予備教育でも見られ（西谷 2001、前田 2007など）、その重要性は国内外を問わず認識されてきた。2000年代後半からは橋渡しや専門教員との連携という観点の実践報告は減るが、専門教育との接続を見すえた語彙選定などの研究は盛んである（小宮 2014など）。このように、橋渡し日本語教育の可能性はかなりの程度明らかにされてきたと言えるが、いまだ課題はある。

まず、橋渡し日本語教育が対象とする留学生に関する問題である。先行研究での授業実践の多くは、研究などを目的として来日する大学院生や各分野でのいわゆるエリートなどを対象としていることが多い（五味 1996、松本他 1998、西谷 2001、前田 2007）。したがって、より高度な内容に留学生がついていけるようにするための方策を考えることが橋渡し日本語教育の主な目的であった。一方、日本語学校経由で大学に進学し日本での就職を望む留学生が増えている現状を見ると、大学における日本語教育の実態は多面化しつつあると言える。よって、大学での専門科目を理解し、より

広く学びを深めていく助けとしての日本語教育も重要である。

二点目は、先行研究では様々な授業内容や形態が提案、実践され、橋渡し日本語教育の課題が常に挙げられるものの、その具体的な解決策が講じられていない点である。専門科目との連携の実践は、日本語教員が分野に特化した留学生用の教科書や専門的な生教材を教材化し授業を行うもの（横田 1993、松本他 1998、平尾 1999 など）、専門教員と日本語教員が交互に授業を担当するもの（五味 1996）、英語で専門科目を受講した後に同様の内容を日本語でフォローアップするもの（近藤 2000）、などがある。いずれにおいても、教材作成や授業の準備に大変な労力がかかること、及びどの形態でも語学教育に理解を示す専門教員との連携の重要性が指摘されており、日本語教員・専門教員双方に非常に負担がかかる点が共通の課題として挙げられている。しかし、こうした課題に対して具体的な解決策を講じているものは少ない。

三点目は、専門科目との連携を目指した橋渡し日本語教育の方法の考案や実践の報告は多数あるが、その効果や課題の検証が十分でない点である。いずれにも授業を実践した教員自身の内省（五味 1996、松本他 1998）や留学生・専門教員への質問紙調査（佐々木 1996、近藤 2000）、受講生・教員数名へのインタビュー（五味 1996、松本他 1998、西谷 2001）、留学生のテスト結果など（横田 1993）を通じた効果や課題への言及があるが、テスト結果、発言、質問紙への回答内容を紹介しながらの散発的なものにとどまる。実際の効果や課題を論じるには、留学生が橋渡し日本語教育をいかに捉えたかを丁寧に観察し、より体系的な分析を行う必要がある。特に、学生が橋渡し日本語教育後に実際に専門科目を受講してからの調査を行わない限り、橋渡し日本語教育の効果と課題の一面しか捉えられない。

以上を踏まえ、本研究では、日本語教員・専門教員双方に過度な負担がかからずかつ日本の義務教育課程・高等学校を経ていない留学生が必要な知識を得るための日本語教育の設計と実践を行った。以下、聖学院大学の「アカデミックジャパニーズ」の授業内容とその実践方法を、橋渡し全体の枠組みとともに簡潔に報告する。

3. 橋渡し日本語教育の背景と実践

3. 1. 橋渡し日本語教育の背景

まず、「アカデミックジャパニーズ（以下、AJ）」設置の背景について述べる。聖学院大学では留学生の増加と多様化にともない、日本に関する知識を必ずしも共有しない留学生と日本人学生との溝が顕在化し、専門科目やゼミ運営などに徐々に支障をきたすようになった。これは、専門科目の理解に必要な日本語力の不足だけでなく、日本語学校で学ぶ日本に関する知識が限定的であるためでもある。いわゆる「日本事情」科目で基礎的な日本に関する知識を得ていても、そこで得られる知識は専門科目で必要とされる知識とは異なる。留学生が専門科目についていけないという問題は、留学生側の貴重な知識を専門教員や日本人学生が活かさきれないという問題でもあ

り、多文化共生・異文化交流という観点からも解決することが望ましい。そうした状況を踏まえ、専門教員側が留学生対象の専門基礎科目を設置したり、専門科目聴講制度などを設けたりしたが、その溝はなかなか埋まらなかった。

そこで、より丁寧に日本語科目と専門科目を結びつけることで問題の解決を図る必要に迫られ、まず、専門科目の理解の前提となる知識を得る「政治経済」と「現代社会」の二つの科目が設置された。この二つの科目は、日本語科目でも専門科目でもなく留学生用の教養科目という位置づけである（以下、留学生教養科目と呼ぶ）。留学生教養科目は、大学の専門教員ではなく、中学校社会科教員が担当する点が特徴的である。そして、その科目の理解に必要な日本語力を得るという目的で、日本語科目のAJが同時に設置された。また、AJ自体は専門科目と直結していないが、専門科目の入り口としての留学生教養科目を受けることで、より高度な内容を理解するためにどのような準備が必要か、自分に何が足りないかなどの自覚を促し、専門科目受講に必須の主體的に学ぶ姿勢を身につけさせるという目的もAJにはあった。

3. 2. 本研究における実践

2018年の前期（4月から7月まで）に開講されたAJは、週2コマ（一コマ90分、計30コマ）の科目で、中上級から上級前半レベル（日本語能力検定試験N2相当）の、いわゆる文系学部所属1年生の留学生を対象としている。対象学生は全て日本語学校を経由して大学に入学している。この科目は留学生教養科目（AJと同様週2コマ、計30コマ）との連動科目という扱いであり、AJ受講後すぐ留学生教養科目（「政治経済」か「現代社会」のどちらか）を受講する。つまり2コマ連続となる。すでに述べた通り、AJの主な目的は留学生教養科目の内容を理解するための基礎的な語彙、表現、日本社会についての知識を得ることである²⁾。すなわち、AJ（ステップ1）、留学生教養科目（ステップ2）をセットで一学期間受講し、その後「政治哲学」「地方自治論」「思想（倫理）」「地域福祉論」など、それぞれの分野の様々な専門科目（ステップ3）を卒業まで受講していく、という日本語科目と専門科目の橋渡しである（図1）。

留学生教養科目で採用された教科書は中学校社会科用教科書『公民（東京書籍）』

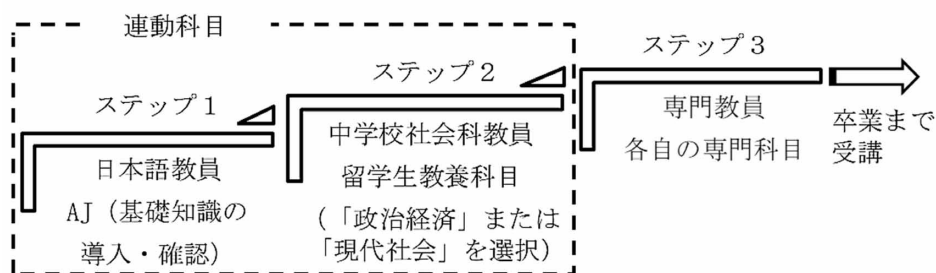


図1 本実践における橋渡しの全体像

である。『公民』は幅広い分野を網羅しており、小宮（2014）に指摘があるように、専門科目の一つである経済分野の用語の多くが『公民』の教科書に現れるため採用された。「政治経済」「現代社会」のクラスではそれぞれ、『公民』の「政治経済」「現代社会」に相当する箇所が扱われ、留学生教養科目ではその内容に基づいて高校レベルの発展的な授業が展開される。「政治経済」では、政治経済学部の専門科目「政治哲学」「地方自治論」「ミクロ経済学」とのつながりを意識し、民主主義、地方自治、市場経済などを扱った。「現代社会」では、人文学部の専門科目「異文化理解」「思想（倫理）」、心理福祉学部の「共生社会総論」「社会学」とのつながりを意識し、基本的人権、国際社会の仕組み、国際問題などを扱った。

AJでは『公民』の語彙や表現を中心に、留学生教養科目の内容を理解するための日本語能力の養成を行う³⁾。実際の授業では事前に授業で扱う該当範囲が示され、予習として教科書の語彙表を作成することが課される。授業では、留学生教養科目の理解を助けるべく、教科書の音読や重要文型を使った作文、ノートテイキングの練習や聴解練習を行う。AJと留学生教養科目で扱った具体的内容は、表1を参照されたい。

表1 AJと留学生教養科目（政治経済クラス）のシラバス一例

回	曜日時限	AJ（基礎知識の導入・確認）	曜日時限	留学生教養科目
1	木3	政治・選挙	木4	民主主義と政治／政治参加と選挙
2	月3	政党・メディアリテラシー	月4	政党と政治／マスメディアと世論
3	木3	国会	木4	国会の地位と仕組み／国会の働き

3. 3. 橋渡し日本語教育としてのAJの特徴と利点

AJの特徴の一つ目は、日本語学校を経て大学に入学してくる留学生を対象に、専門科目に最低限必要な知識を広く学べるよう設計された点である。その点で、日本で専門分野の学問に励む留学生を主な対象とした従来の橋渡し日本語教育（五味 1996、松本他 1998、西谷 2001、前田 2007）とは異なる。二つ目は、専門科目と日本語科目（AJ）を直接つなぐのではなく、その間に中学校社会科の専門教員によるやや専門的な科目（留学生教養科目）を設置して、AJとその中間段階の留学生教養科目を密接に連携させるという点である。すでに多くの先行研究が指摘するように、分野が多岐にわたりかつ内容が高度な専門科目に対応した日本語教育を行うのは、たとえ科目が一つであっても負担が大きい（横田 1993、松本他 1998、近藤 2000）。専門科目と日本語科目の間にやや専門性のある科目を挟み、その授業についていくための日本語教育を行う点、いわゆる文系学部所属の学生に必要な基礎知識が幅広く得られる『公民』という日本語教員にも扱いやすい教科書を使う点で、本実践は、日本語教員の負担をある程度減らしつつ、大学で広く学びを深める助けとなると考えられる。また、本実践では、AJ（ステップ1）、留学生教養科目（ステップ2）、そしてそれぞれの専門科目

(ステップ3) という段階を踏ませているが、こうした段階を踏んだ日本語教育と専門科目の連携のあり方は、すでに横田(1993)や松本他(1998)において、橋渡し日本語教育の理想的な形の一つとして言及がある。

橋渡し日本語教育の大きな課題の一つに専門教員との連携が挙げられてきたが(仁科1996、佐々木1997)、その具体的な解決方法は提案されてこなかった。これには、そもそも専門科目と日本語教育を直接結びつけることに無理があったためであると推察される。AJは、あえて専門科目との連携を目指さずに、留学生教養科目との連携を密にすることで擬似的な専門科目との連携を実現した点で新しいと言える。

4. AJの効果と課題の検証

AJの効果と課題を探るべく、AJ(と留学生教養科目)を一学期間受講した後に専門科目を受講した学生にインタビュー調査を行った。本節ではその結果の分析を行う。

4. 1. 調査の概要と分析方法

2019年1月下旬に日本語による半構造化インタビューを実施した。調査対象者は2018年度前期にAJを受講し、後期から専門科目を受講している留学生12名である。対象者はインタビュー時点において全員1年生で、年齢は21歳～36歳であった。滞日年数は2年～3年9ヶ月(通算だと5年9ヶ月が最長)、大学入学前の日本語学習歴は1年3ヶ月～3年であった。出身国・地域は、中国が3名、ベトナムが6名と、スリランカ、ミャンマー、台湾がそれぞれ1名で、所属学部は、政治経済学部が10名、人文学部、心理福祉学部がそれぞれ1名である。なお、聖学院大学では政治経済学部所属の留学生が最も多く、対象者に政治経済学部が多いのはそのためである。

対象者には、研究目的や方法に関する説明に加え、調査への協力は任意であること、インタビューはいつでも中断でき、インタビュー終了後にも辞退できること、プライバシーは守られることなどについて書面と口頭で説明を行った。これらについての同意が得られた段階でインタビューを開始した。なお、インタビューの内容は、対象者の同意を得た上でICレコーダーに録音した。インタビューは1人30分～1時間程度で(総データ時間412分)、主な質問項目は、1) AJの授業の振り返り、2) 専門科目の授業の感想である。1)の質問では、授業の良かった点や改善点、自身の取り組みや現在の生活や授業に活かしている点などを振り返ってもらった。2)の質問では、専門科目の授業の良かった点や困難点とそれに対する対処法、自身の授業への取り組みや理解度などを振り返ってもらった。

インタビューで得られた内容を全て文字化(計98981字)したのち、KJ法(川喜田2017)を援用し分析を行った。具体的な手順として、まず、「AJの振り返り」と「AJ受講後の専門科目の授業理解についての認識」に関する語りを抽出し、各データの内容に基づきラベルを作成した。例えば、AJの授業を振り返ってもらい「①その時(AJ

受講時) はほんとに何か言葉も通じない (分からない) し難しいと思いました。でも、②今はアカデミックジャパニーズの授業を受けたからとても役に立ったと思います。」という回答があった場合、①には「AJの語彙の難しさによる授業困難の認識」というラベルをつけ、②には「AJが専門の授業に役立つことへの認識」というラベルをつけた。また、専門科目の授業の理解についても同様に「日本語と違って (専門) 科目のほうが難しいと思いますが。(中略) 今、政治学と経済学勉強してるから、何というか、最初、難しいですね。」という回答には、「日本語科目より困難度の高い専門科目」というラベルをつけた (カッコ内は前後の文脈より筆者追記)。このような作業により、それぞれ107、88のカードが作られた。次に、類似性の高いラベルをまとめてグループ化し、そのグループの内容を反映するグループ名をつけた。類似したものが見つからない場合は、無理にグループ化することは避けた。さらに、類似性の高いグループ同士をまとめ、より大きいグループを作成し、グループ名をつけた。これらの一連の作業を共同研究者4名で行い、協議を重ねた上で最終的なグループを決定した。

4. 2. 結果

以下では、留学生の「AJの振り返り」と「AJ受講後の専門科目の理解度に関する認識」の2点についての分析結果を取り上げる。なお、文中の説明においては、大カテゴリーを『 』、中カテゴリーを []、小カテゴリーを《 》、単独カードを〈 〉として表記する。図については、図中記号を参照されたい。

4. 2. 1. AJの振り返り

分析の結果、AJの振り返り (全107例) は、『AJの内容・枠組みへの肯定的評価』(45例)、『AJ受講による効果と課題の自覚』(20例)、『AJ拡充への期待』(15例)、『取り組みへの自己評価』(12例)、『AJにおける困難』(8例)、『クラス運営への指摘』(7例) の6つの大カテゴリーに分類された (図2)。

まず、『AJの内容・枠組みへの肯定的評価』には、語彙調べ学習や文法・表現の解説、教科書の音読などのAJの授業内容を肯定的に評価し、満足している [授業内容への肯定的評価]、AJの授業内容が専門科目の受講において役に立つと認識している [専門科目へのつながりの認識]、AJで課されていた予習が重要であったと感じている [予習に対する肯定感]、AJの授業が全般的に役に立ったと認識している《AJの有用性の認識》、日本の義務教育課程、高等学校を経ていない留学生にとって必要な授業内容であると認識している《留学生教養への有用性の認識》、〈教科書の活用による体系的学習の有用性〉、〈日本語学習としてのAJの有用性〉が含まれる。留学生が大学の専門科目を十分に理解するだけの日本語能力を身につける上で、AJの授業内容や課されていた予習などが役に立つものだと認識し、肯定的に捉えていることが示されている。

次に、『AJ受講による効果と課題の自覚』には、日本社会や日本と外国の関係など

AJの内容・枠組みへの肯定的評価(45)		AJ受講による効果と課題の自覚(20)	
授業内容への肯定的評価(16) <ul style="list-style-type: none"> ●語彙学習の効果の認識(10) ・AJにおける文法学習の有用性 ・現状のAJへの満足感 ・AJの内容への興味 ・教科書の音読の効果の認識 ・日本語学校では学べない政治・経済分野に関わる日本語を学べるAJの有用性の認識 ・授業内容への満足感 	専門科目へのつながりの認識(14) <ul style="list-style-type: none"> ●専門科目におけるAJの有用性の認識(8) ●専門科目理解のための漢字学習の有用性の認識(5) ・社会福祉(専門科目)におけるAJの知識の関連性 ●AJの有用性の認識(5) ●留学生教養への有用性の認識(2) ・教科書の活用による体系的学習の有用性 ・日本語学習としてのAJの有用性 	社会への理解の深まり(8) <ul style="list-style-type: none"> ●日本に関する一般知識獲得への有用性(4) ●国際理解のためのAJの有用性の認識(2) ●日本理解の促進(2) 	AJをきっかけとした意欲の向上(4) <ul style="list-style-type: none"> ●日本語習得への意欲(2) ・内容の良さによる努力への動機付け ・社会一般の知識の獲得への意欲
予習に対する肯定感(6) <ul style="list-style-type: none"> ●予習の重要性の認識(4) ●義務的な予習への肯定的評価(2) 		ステップアップ不足の自覚(3) <ul style="list-style-type: none"> ●AJでの学びが定着していないことへの自覚(2) ・会話が上達していないことへの自覚 	日本語能力向上の自覚(3) <ul style="list-style-type: none"> ・AJによる予習の習慣形成への自覚 ・AJによる専門授業への自信の獲得
AJ 拡充への期待(15)	取り組みへの自己評価(12)	AJにおける困難(8)	クラス運営への指摘(7)
授業内容・方法への要望(9) <ul style="list-style-type: none"> ●授業内での語彙運用機会確保への要望(4) ●授業内での文法説明への要望(2) ●協働学習への欲求(2) ・AJにおける政治分野への興味のなさ 	AJに対する努力(8) <ul style="list-style-type: none"> ●自分の努力への肯定感(4) ●授業の困難軽減のための対処(2) ●テストに向けた努力(2) ●多少の努力不足の認識(2) ・将来での知識の活用にも意識が及んでいないことへの自覚 ・母国で得た前提知識の有用性 	大学の学業としてのAJにおける苦勞(4) <ul style="list-style-type: none"> ●日本語の難しさによる授業困難(2) ●学業の難しさによる辛さ(2) ●語彙調べの大変さ(3) ・教科書の音読への困難 	教師への評価(5) <ul style="list-style-type: none"> ●厳格なクラス運営への要望(2) ●教員の指導法への高評価(2) ・教員による雰囲気づくりへの高評価 ●協働学習が乱されることへの苛立ち(2)
留学生カリキュラムへの指摘(6) <ul style="list-style-type: none"> ●AJシラバス改善への要望(3) ●政治分野の扱いの少なさの認識(2) ・AJの類似科目増加への要望 			<図の説明> <ul style="list-style-type: none"> 大カテゴリー(件数) 中カテゴリー ●小カテゴリー ・単独カード

図2 留学生の「AJの振り返り」(全107例)

への理解が深まったという [社会への理解の深まり]、AJの受講により日本語能力の向上や知識を得ることへの意欲が高まったという [AJをきっかけとした意欲の向上]、専門科目を受講する中でAJで学んだ内容が定着していないことや口頭能力が不足していることを認識した [ステップアップ不足の自覚]、自分の日本語能力が向上したと感じている《日本語能力向上の自覚》、〈AJによる予習の習慣形成への自覚〉、〈AJによる専門授業への自信の獲得〉が含まれる。AJの授業を通して、社会の基本的な知識、専門科目の受講に必要な日本語能力、予習の習慣、自信を獲得できたと認識している一方、専門科目の理解や口頭での表現では課題を自覚している内容である。

『AJ拡充への期待』には、AJの授業内容や授業方法をより充実させてほしいという [授業内容・方法への要望]、AJで取り扱う範囲や分野を、変更したり、増やしたりしてほしいという [留学生カリキュラムへの指摘] が含まれる。より多くの専門科目、さまざまな授業方法にも留学生がスムーズに対応できるよう、AJのさらなる充実を望む内容である。

『取り組みへの自己評価』には、AJの受講において工夫をしながら努力をしたという [AJに対する努力]、やや努力が足りなかったという《多少の努力不足の認識》、〈将来での知識の活用にまで意識が及んでいないことへの自覚〉、〈母国で得た前提知識の有用性〉が含まれる。AJの授業における自分自身の取り組みを振り返り、良かった点や悪かった点、自分自身のどのような点がこの授業で活かされたか、どのような点が十分ではなかったかなどを評価している。

『AJにおける困難』には、AJの授業において扱う日本語や内容が日本語学校で学んでいたものよりも難しくなったと感じている [大学の学業としてのAJにおける苦労]、予習として課される語彙調べが大変だという《語彙調べの大変さ》、〈教科書の音読への困難〉が含まれる。専門科目へつなげるための基礎的な内容を扱うAJにおいても、入学当初は日本語学校とのギャップを感じていたことが示されている。

最後に、『クラス運営への指摘』は、AJ担当教員の授業の方法や雰囲気作りを肯定的に捉えたり、より厳格に私語などを注意してほしいと感じたりしている [教師への評価]、AJの授業で連帯意識の低いクラスメートによって協働学習が妨げられることへ苛立ちを感じていたという《協働学習が乱されることへの苛立ち》が含まれる。教員、クラスメートなどの学習環境に対して意識が向けられている内容である。

4. 2. 2. AJ受講後の専門科目の授業理解についての認識

「AJ受講後の専門科目の理解度に関する認識」(全88例)は、『専門科目の難しさの認識』(34例)、『専門科目受講の不慣れによる戸惑い』(19例)、『専門科目が理解できることによる満足感』(18例)、『専門科目理解における既有知識の援用』(10例)、『専門科目理解のための方策の認識』(7例)の5つの大カテゴリーに分類された(図3)。

『専門科目の難しさの認識』には、専門科目の内容がしっかり理解できていないことや日本語科目よりもさらに難しさが増すことを認識している [専門科目理解に対す



図3 留学生の「AJ受講後の専門科目の理解度に関する認識」(全88例)

る消極的自己評価]、「日本の政治」を理解することへの難しさを感じている [専門科目の政治を理解することの困難]、専門科目における専門語彙や日本語の表現が難しいと感じている [専門科目における日本語の難しさ]、専門科目受講の際の聞き取りの難しさや、日本語教員でない専門教員とのコミュニケーションをスムーズにとることの難しさを感じている [専門科目における日本語能力不足の自覚] が含まれる。日本語学校とも日本語科目とも異なる大学の「専門科目」において、自身の日本語能力や授業の理解の状況を振り返り、難しさを感じていることが示されている。

『専門科目受講の不慣れによる戸惑い』には、専門科目の授業進度の速さや、板書やPPTの見方が分からないことにより授業が理解できないという [専門科目の授業の進め方への不適応]、今まで経験したことのない出題形式であることなどからくる専門科目の試験への不安である [専門科目の試験への不安] が含まれる。専門科目において、これまで経験したことのない授業の進め方、試験の方法などに接し、不安や戸惑いを感じているものである。

『専門科目が理解できることによる満足感』には、留学生にも理解しやすいような授業方法や、実用的な内容を肯定的に捉えている [専門科目への肯定的認識]、専門的な内容が学べることに喜びを感じている《専門的な内容を学ぶことへの喜び》、専門科目についてもしっかり理解できているという《専門科目の高い理解度》が含まれる。日本語学校を経て、ようやく自分の学びたかった内容を学び、それをしっかり理解できることに満足している様子がうかがえる内容である。

『専門科目理解における既有知識の援用』には、AJの授業や母国での学習経験から得た知識が専門科目の理解には重要であると認識している [専門科目理解のための前提知識の重要性の認識]、使用されている語彙に馴染みがあることや、漢字語彙を理解できることによって専門科目が理解しやすくなると認識している [語彙力による専門科目の理解] が含まれる。専門科目においては、既有知識や語彙力があることが重要であり、それが理解度の高さにもつながると認識していることが示されている。

『専門科目理解のための方策の認識』には、専門科目の内容を理解するために個人的に様々な工夫、努力をしているという [専門科目の授業理解のための個人的対処]、〈専門科目に対応する予習クラス設置への要望〉が含まれる。専門科目を理解するためにどのような対処をすればいいかを理解し、個人的に努力していることが示されると同時に、一人では対応しきれない場合には、大学としてAJのような前提知識を学べるクラスをもっと設置してほしいという要望があることも示されている。

4. 3. 考察—AJの効果と課題から見る橋渡し日本語教育の展開—

本節では、上記の結果を踏まえて見えてくるAJの効果と課題について、先行研究での知見と合わせながら述べ、橋渡し日本語教育の今後の方向性について論じる。

まず、受講生は、AJの内容や専門科目とのつながりを肯定的に捉えていること、AJ

受講による様々な効果や自身に関する課題を認識していることが示された。特にAJでの漢字や語彙学習の有用性が強く認識されているが、五味（1996）でも留学生が漢字学習を有用だと思っていることが指摘されており、それと同様の結果が得られたと言える。専門科目へのつながりを認識している語りも多く見られ、自身のAJへの取り組みを肯定的に捉えていたり、AJをきっかけとして意欲を向上させたりしていることも分かる。これらのことから、AJは橋渡しとしての役割を十分に果たしていると考えられる。近藤（2000）でも、専門科目に関する知識を事前に得ることで学習意欲が向上すると報告されており、同様の点が今回の検証から浮かび上がってきたと言えるだろう。冒頭でも触れたが、岡村（2019）は、日本語学校である程度日本語ができていると思っていた留学生でも、大学の専門科目の日本語が理解できないことなどにより挫折し、学業不振に陥ることを報告している。大学における成功体験がないままに専門科目の難しさのみに直面した場合には、大きな挫折を感じる可能性もある。一般的な日本語科目とは異なるAJで、専門科目とのつながりや社会とのつながりを意識しながら学び、意欲が増し、自らも努力することができたとの認識は、大学での学びの第一段階における成功体験であると言える。AJは留学生教養科目である「政治経済」「現代社会」と密接に連携しており、（擬似的な）成功体験の提供としても機能したと思われる。日本語学校と大学の専門科目をつなぐ橋渡し日本語教育が、そのギャップ、特に心理的なギャップを埋める上で一定の役割を果たしたと考えられる。

一方、課題もある。AJの振り返りにおいて、語彙を自身のものとして身につけアウトプットにつなげる力に不安を持っている様子がうかがえる。同様の課題は、松本他（1998）でも報告されている。こうした課題は、語彙を実際に使用する、より深みのある内容に主体的に取り組むといった機会が不足していることに起因すると思われる。これは、専門科目に対する認識の「専門科目における日本語能力不足の自覚」の〈教員とのコミュニケーション不全〉という語りとも通底するもので、知識のインプットとアウトプットのバランスをとることが橋渡し日本語教育改善の鍵となるだろう。

他にも、分野によって橋渡し日本語教育の効果が異なることが分かった。受講生の多くが専門的な内容を学び、理解することに喜びを感じ、専門科目を理解するために、個人的に努力をしたり工夫をしたりして対処している様子がうかがえるが、AJ受講後においても専門科目でのすべての難しさが解消されるわけではないようである。AJの振り返りに《政治分野の扱いの少なさの認識》に関わる語りがあり、専門科目に対する認識でも政治関連科目の難しさが強調されている。その背後には自国との政治体制の違いからそもそも対応概念を持ち合わせていないこと、母国での政治に関する教育が不十分であったことなどの構造的な問題があると思われる。こうした分野による困難や理解度のかたよりは橋渡し教育の内容を考える上で一つの課題となろう。

くわえて、予習習慣があまり身につかなかったという問題が指摘できる。語彙や漢字の学習が専門科目理解の助けになると認識している反面、AJの振り返りでは予習に

対する語りは少なく、専門科目理解のための方策には困難に対する事前の対処よりも事後の対処に関する語りが多かった。また、AJ受講後の専門科目の理解においても、『専門科目理解のための方策の認識』における〈専門科目に対応する予習クラス設置への要望〉といった語りがあるが、これはAJの効果を学生が認識していることが分かる一方、学生がむしろ橋渡し教育に依存してしまう可能性を示唆する。AJ設置の目的の一つは、予習習慣の形成と専門科目での困難を乗り越える方策を見つけ自律的に勉強に取り組む力を身に付けさせることであったが、その目的が達成されたとは言いがたい。その背後には、専門科目の授業が教科書の内容を順に消化するわけではないこと、必ずしも教科書を使用するわけではないこと、などの事情があると思われる。

上記の課題から、まず、語彙や日本語表現などのインプットだけでなく、アウトプットの機会が橋渡し日本語教育に求められるということが言える。専門科目理解に役立つ語彙や表現を身につけてある程度使いこなせるような教育が必要だろう。さらに、橋渡し教育自体に学生が依存することなく自らの力で専門科目での困難を乗り越えられるような仕掛けが求められる。例えば、単に専門科目に関係する語彙や表現の授業を行うのではなく、授業中のテーマに合わせて適度な難易度の問題設定を行い、その解決をグループで行わせるなどして、ピアで学ぶ機会を与えることが考えられる。その過程で問題解決の方略を学んだり、学生の協働学習に対する意識が高まったりすれば、日本語教員の助けなしで困難を乗り越えることにつながるだろう。また、専門分野によっては内容を丁寧に取り上げたり、時間を多めにかけたりすることで、分野ごとのかたよりに対処する必要もある。今後はこうした点を踏まえて実践内容・方法を改善していくことで、橋渡し日本語教育がより充実したものになると考えられる。

一部の効果や課題はすでに先行研究で述べられてきたことと重なるが、専門科目との溝を埋めるのは容易ではないという橋渡し日本語教育の限界や、それ自体に学生が依存してしまう可能性があるという構造的な問題は、専門科目受講までを含めた詳細な検証により初めて明らかになることである。今後も実践と考察を重ねながら、橋渡し日本語教育の展開を論じていく必要があるだろう。

5. おわりに

本研究では橋渡し日本語教育の効果と課題を、留学生の意識から明らかにした。具体的には、AJという新しい試みを報告し、その効果と課題を、専門科目を受講した学生のインタビュー調査を分析しながら論じた。その結果、学生が橋渡し日本語教育としてのAJの効果を実感していることが分かった一方、授業内容に関する課題、橋渡し先の分野独自の難しさに起因する課題などが見えた。また、学生の自律性を育てるという観点からは改善すべき点があることが判明した。

橋渡し日本語教育は、専門日本語教育研究の一つとして捉えられる。適切な橋渡しを目指した研究は語彙や知識などの内容面に着目したものが多く（小宮 2014 など）。

そうした研究を蓄積することの価値は揺らがないが、カリキュラムを含めたより大きな視点での橋渡し日本語教育の試みとその効果と課題の検証も同様に重要であろう。教材開発や語彙・表現の選定だけでなく、橋渡し教育の実践が留学生にどう捉えられたのかを、専門科目受講後も把握しながら論じる価値は十分あると考えられる。

注

- 1) 一般社団法人日本語教育振興協会の2019年度の報告を見ると、2018年度中に協会が認定する日本語教育機関を卒業した留学生のうち75.3%が大学や専門学校に進学し、そのうちの26.5%が4年制大学に進学している。
- 2) 横田(1990)は、留学生が受講する専門科目に直接結びついた形でのクラスを設置し、そこで該当の専門科目を理解するのに必要な日本語能力の養成を行うという橋渡しの方法を提案している。横田はこれを「アジャнкт・プログラム」と呼んでいるが、本稿でのAJは「政治経済」「現代社会」に「アジャнкт」しているという点で、アジャнкт・プログラムの一つとして捉えることができる。違いは、「政治経済」「現代社会」がカリキュラム上は留学生教養科目として取り扱われ、厳密には専門科目ではないという点である。
- 3) なお、AJ担当の日本語教員と「政治経済」「現代社会」担当の専門教員は、事前にシラバスや授業内容の調整を行った。

参考文献

- 庵功雄(2019)「第2章 学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育と〈やさしい日本語〉」 牲川波都季(編著)『日本語教育はどこへ向かうのか』くろしお出版、57-78
- 一般社団法人日本語教育振興協会(2020)「令和元年度 日本語教育機関実態調査 結果報告」、〈<https://www.nisshinkyō.org/article/pdf/overview05.pdf>〉(2020年7月31日アクセス)
- 岡村佳代(2019)「留学生の修学意識—修学と就職の間で揺れる留学生—」『留学交流』99、13-25
- 川喜田二郎(2017)『発想法—創造性開発のために—改訂版』中公新書
- 小宮千鶴子(2014)「留学生のための「経済の基礎的専門語」の有効性」『日本語教育』157、47-62
- 近藤安月子(2000)「専門科目と連携した上級日本語教育—東京大学教養学部短期交換留学プログラムでの試み—」『異文化間教育』14、142-153
- 五味政信(1996)「専門日本語教育におけるチームティーチング—科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み—」『日本語教育』89、1-12
- 坂上康俊ほか(2017)『新編 新しい社会 公民』東京書籍

- 佐々木倫子（1996）「日本語教育と専門教育の連携」『日本語学』15-2、35-45
- 牲川波都季（2019）「はじめに一動している外国人受け入れ政策―」牲川波都季（編著）『日本語教育はどこへ向かうのか』くろしお出版、7-18
- 西谷まり（2001）「日本語教官と専門科目教官の協力体制―東北師範大学赴日本国留学生予備学校の事例から―」『専門日本語教育研究』3、35-40
- 仁科喜久子（1997）「日本語教員と専門教員の連携」『日本語学』16-6、118-124
- 平尾得子（1999）「大阪外国語大学の日本語教育における「専門性」をめぐる諸問題」『専門日本語教育研究』1、50-56
- 深尾百合子（1994）「工学系の専門読解教育における日本語教育の役割」『日本語教育』82、1-12
- 前田佳奈（2007）「専門日本語教育の内容と方法に対する日本語教師と専門教師の認識差―マレーシアの理系予備教育の担当者へのアンケート―」『専門日本語教育研究』9、49-54
- 松本隆・山口麻子・高野昌弘（1998）「経済分野の専門的日本語教育―語学教師と専門家の連携を目指して―」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』21、1-40
- 横田淳子（1990）「専門科目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、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―」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19、43-60

本稿の執筆にあたり、二名の匿名査読者の方から大変有益かつ建設的なコメントをいただいた。記して感謝申し上げます。