

# 大学における日本語力教育 アカデミック・ジャパニーズに注目して

伊藤 奈賀子

文化創造学部文化創造学科初等教育学専攻

(2006年11月7日受理)

## A Study of the Ability of Japanese Language at Universities in Japan Academic Japanese

Faculty of Cultural Development, Department of Cultural Development,  
Major in Primary Education,  
Gifu Women's University, 80 Taromaru, Gifu, Japan (〒501 - 2592)

ITO Nagako

(Received November 7, 2006)

### I. はじめに

日本人の日本語力が問題視され、社会全体の危機感が高まっている。中でも特に問題視されているのが、大学生の日本語力低下である。

学生の日本語力低下という問題に対する危機感を最初に感じるようになったのは、実際に学生の指導に当たる大学の教員だとする見方がある。誤字脱字の多いレポートや場面や相手に応じた話し方ができない学生の増加が1990年ごろから指摘されるようになったことが、日本人学生に対する日本語力教育の呼び水となった。

また、企業が採用時に日本語表現力を重視する姿勢も、大学の取り組みを促す効果を持った。学生への日本語力教育は、大学での学びに対応できるようにするためだけでなく、卒業後の社会生活を円滑に行えることを目標として実施される必要性が認識されるようになってきている。

ただし、学生の日本語力があらゆる点で低下しているとはいえないという点には留意しておかなくてはならない。筒井洋一(2005)が指摘しているとおり、キャッチコピーや短縮語(PHSをピッチというなど)を作り出す力に関してはむしろ高まっているといえる<sup>1)</sup>。

それでは低下しているといわれている日本語力の実態とは何か。それを表しているのが、2000年に登場した「アカデミック・ジャパニーズ」(以下、AJとする)である。

### II. AJ教育研究の重要性

AJは、日本への留学を希望する外国人が受験する「日本留学試験」の日本語シラバスにおいて初めて示された概念である。シラバスにおいてAJは、「日本の大学での勉学に対応できる日本語力」として以下の2つの面から規定されている<sup>2)</sup>。

1 自国での教育で習得した知識を前提と

して、日本の大学で学習・研究活動を行うための日本語能力

- 2 日本での留學生活をおくる上で必要な日本語によるコミュニケーション能力

アカデミックな日本語と聞けば、1のような学習のための日本語力のことであると考えられがちだが、コミュニケーションのための日本語力にも同等の比重を置いている点にAJの特徴がある。

日本留學試験は文字通り、日本への留學を前提としており、日本人学生にとっては直接関係のあるものではない。しかし、このAJという概念の有効性に関しては、日本人学生も同様であると考えられる。

ただし、AJという概念はまだ新しいものであり、AJとは何かという根本的な理念についても研究者の間で共通理解が得られた定義は確立されていないのが現状である。それでも、門倉正美らの共同研究を発端とし、AJという概念の重要性やAJ研究の意義に対する認識は高まっており、2004年1月にはAJ研究を目的とする研究グループが日本語教育学会のテーマ研究会として設立されるなど、研究の芽は広がっている。なお、門倉によれば、現在までに共通理解が得られているのは以下の3点である<sup>3)</sup>。

- 1 AJ教育においては、学習者が自ら問題を設定し、それを解決するに至る一連の学習プロセスをいかにコーディネートするかが重要である
- 2 AJ教育のコンセプトとシラバス、教授法は日本人学生への日本語表現法にも適用できる
- 3 AJ教育研究にとっては、ESL、国語教育等の言語教育だけでなく、大学初年次導入教育、学習スキル教育、総合

的学習等の異領域から学ぶべき点が多い

1～3に共通しているのは、AJ教育研究は他の研究領域から独立したものとして存在するのではなく、様々な領域の重なりの中にあるとの認識である。先述のとおり、AJという概念そのものが生まれただけであり、AJ研究に至ってはようやく第一歩を踏み出したばかりである。

しかし、かといってこれまでにAJ教育研究がなされてこなかったわけではない。AJという言葉は用いられなかったものの、留學生教育や日本人学生への日本語力教育、大学初年次導入教育などに関して、様々な角度から研究が既に数多く行われている。このAJ教育研究と他の研究領域との位置関係についても、門倉が図1のように整理している<sup>4)</sup>。3つの領域が重なっている1の部分に位置づけられるのがAJ教育である。そして、3つの円「言葉の教育」「学び」の教育」「学習スキル教育」の具体例として、以下のような研究領域が挙げられる。

言葉の教育：日本語教育，国語教育，ESL

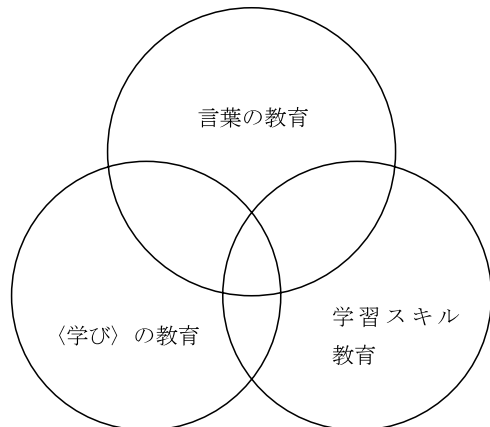


図1 AJ教育研究と関連領域との位置関係 (門倉 2006より)

(English as a Second Language)

学びの教育：大学初年次教育  
学習スキル教育：リサーチ法(調査・研究法)  
このうち、すでにAJ教育研究として位置づけられるような研究の実績が多く見られるのが日本語教育と大学初年次教育の領域である。

日本語教育研究においては、そもそもAJという概念が日本留学試験に関わって示されたものであり、そのことからAJ教育の必要性が最初に認識され、その教育カリキュラムの開発や教育実践が次々と行われている。

また大学初年次教育に関しては、大学生の学力低下問題とも関わり、大学での学び、さらには大学生としての生活を円滑に行うための教育が様々な角度から行われている。その方針は大学によって、また担当教員によって大きく異なり、コンピュータ教育を重視するものもあれば、ガイダンスから図書館の利用方法、文献資料の検索方法まで包括的に教育を行うものもある。日本語力の向上を目的とする教育に取り組む大学もかなり存在しており、多くの研究成果が明らかにされている。

そこで本稿では、日本語教育や大学初年次教育の領域におけるAJ教育研究のこれまでにについてまとめ、今後の展望を示したい。なお、本稿における「日本語教育」とは日本語

を母語としない主に外国人に対する日本語の教育を指し、日本語母語話者に対するそれは「日本語力教育」として区別して用いる。

### Ⅲ．日本語教育領域におけるAJ教育

AJということばを出現させた日本留学試験は2002年より実施されている。それまで留学生入試において日本語力を測定するものとしては日本語能力試験があり、多くの大学で1級もしくは2級が出願要件とされていた。しかし、日本語能力試験はあくまで日本語能力一般を測定するものであり、日本の大学での学びに対応できる日本語力を測定する試験が必要であるとの認識に基づいて作り出されたのが日本留学試験である。それが、AJ教育研究の必要性を喚起した。

大学の側でもまた、AJ教育の必要性に対する認識が広がった。それは当初、留学生の日本語力を、大学での学習を可能にするレベルにまで高める教育であると考えられていた。

堀井恵子(2003)は、留学生に対するAJ教育の明確化を目的として、AJを図2のように表した<sup>5)</sup>。キャンパス・ジャパニーズとは授業以外の大学生活に必要となるもので、例えば掲示板や学内放送、履修登録や奨学金申請といった提出書類の日本語が該当する。

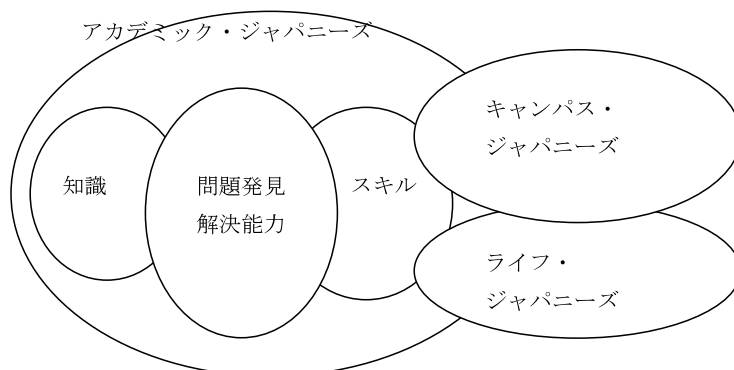


図2 アカデミック・ジャパニーズの構成要素(堀井 2003より)

またライフ・ジャパニーズは、日本での生活に関して必要となるもので、買い物やアルバイトなどの場面が考えられる。

AJの構成要素としては、知識・問題発見解決能力・スキルの3つを挙げ、中でも問題発見解決能力をその中心に位置づけ、次のように述べている<sup>6)</sup>。

日本語による知識とスキルを使いながら、問題発見解決のプロセスの枠組みで総合的・体験的に学習を積み重ねることによって、アイデンティティや生きる力にもつながるAJ力が育成され、本質的な学びを得ることができると考えた。

ここで注目すべきは、AJの能力を「アイデンティティや生きる力にもつながるもの」と捉えている点である。AJとは単なる日本語力ではなく、また大学において講義のノートをとったりレポートを書いたりするための日本語を指すのではない。大学を卒業した後の社会生活に対応できるだけの日本語力であるとともに、日本語を使って問題を発見し、それについて考え、解決していく能力をも含んでいるのである。

日本語教育の領域においては一般的に、図2でいうところのスキルの教育を重視してきた。具体的に言えば、「読む」「書く」「聞く」「話す」という4技能を向上させるのが日本語教育の重要な目的であった。

AJという概念の導入は、こうした日本語教育領域の方向性に多大な影響を与えた。日本語教育は単なるスキル教育では不十分であり、日本語で考え、日本語で伝え、日本語で社会生活が不自由なく送れるようにすることが日本語教育領域におけるAJ教育の目的なのである。

そしてそれと同時に、このAJとは留学生だけに必要なものではなく、日本人学生にも同様に必要な能力ではないかとの認識に至り、日本語教育領域からAJ教育の重要性や実践報告などが明らかにされるようになった。

これまで日本語教育は留学生教育とほぼ同義であり、そこでの日本語教育とは、専門への橋渡しを目的とするものと考えられてきた。しかし、AJという概念の導入により、日本語教育の領域にも変化が生まれ、留学生の教育との位置づけから、日本人学生をも含めた大学生全体のAJ教育へと領域を拡大し、今後より大きなテーマとなっていくことが予想される。

#### IV. 初年次教育領域におけるAJ教育

それでは、初年次教育領域ではAJ教育をどのようにとりあげてきたのか。

初年次教育や教養教育をテーマとする大学教育学会(旧一般教育学会)においては、既に1981年、「大学教育における論述作文、読書及び対話・討議に関する意味づけと方策」を課題研究として取り上げ、研究活動を開始した。この背景にあったのは、大学の大量化に伴って生じた、学生の学習に対する自主性や日本語力の低下に対する危機感であった。つまり、大学教育学会においては、1980年代初頭の時点で既にAJ教育の必要性が認識されていたといえる。

では、そこでのAJという概念はどのように考えられていたのか。

讃岐和家(1998)は、大学全入時代を目前にし、今後日本の大学ではこれまで以上に教養教育の役割が重要になることを指摘し、従来行われてきた知識伝達型の教育からの転換の必要性を訴えている<sup>7)</sup>。そして、学生の問題解決能力の育成、創造性の開発、情

報発信型人間の育成，という3点を目指す教育の必要性を説いている。 については堀井が図2において指摘したのと同じ視点である。 に関しては、仮に優れたアイデアがあっても、その情報を十分に伝達する能力がなければ、周囲の理解を得ることは困難である。

をも含め、この讃岐の指摘からは自己表現能力の重要性が示唆されており、これをAJとして位置づけることができよう。

初年次教育領域においては、実践に取り組んだのが日本語教育や国語教育など言葉の教育、あるいはコミュニケーション教育といったような専門分野の教員ではない場合が少なくなかった。そのため、各教員は試行錯誤を経て実践研究を重ねることとなった。しかし、専門家ではないがゆえにそれぞれの専門分野に関連付けた教育を行うことができ、2～4年次、あるいは卒業後の方向性を視野に入れた教育が可能になったという側面も指摘できる。

初年次教育領域でのAJ教育研究は、留学生教育を専門としてきた日本語教育領域より先んじて行われるようになり、多くの知見が得られている。今後はそれぞれの専門性やこれまでの蓄積を踏まえて連携を深め、AJ教育研究を深めていくことが重要である。

## V. AJ教育実践の特徴

AJという概念の中身はこのように領域や研究者によって異なる。しかし、AJ教育の重要性を認識し、その実践を推進する立場にあるという点は共通している。

実際に学生のAJ能力育成を目的とする科目は「日本語表現法科目」と呼ばれている。その特徴を筒井(2006)は以下の3点にまとめている<sup>8)</sup>。

### 1 「ことば」を通じた相互理解のプロセ

スである

- 2 「ことば」とそれが使われる背景を含めた生活環境を対象とする
- 3 実習やグループワークなどの実践授業的な方法論を主体とする

全国的に日本語表現法科目が設置され、AJ教育が体系的に行われるようになったのは1989年の桜美林大学国際学部や1990年の学習院大学等1990年前後からのことである。中でも学習院大学は1980年代に附属中・高校の教員らとともに「学習院言語技術の会」を発足させ、独自の教科書作成などを行い、日本語表現法科目の開発に大きく貢献した。また、桜美林大学国際学部は口頭表現法の教育を文章表現法と同等に位置づけた点に特色があり、特に口頭表現法教育に関して重要な示唆を多数行っている。

日本語表現法科目は桜美林大学や学習院大学を初めとして私立大学でまず設置され始めた。それに続いて1990年代に入り、国立大学でも教養教育カリキュラム再編の動きに連動して新設されるようになった。その中でもいち早く取り組みを始めたのが1993年の富山大学「言語表現科目」である。その後、高知大学や広島大学などで、科目名は様々であるものの、全学や学部の必修科目としてAJ教育が次々と行われるようになった。

こうした日本語表現法科目の開講状況を、筒井(1997)は表1のようにまとめている<sup>9)</sup>。これによると、国交私立大学を問わず、また学部を問わず、きわめて多くの大学でこの科目が設置され、AJ教育が実施されていることが分かる。日本語表現法科目の多くは文章表現法を中心に据えて行なわれている。これは、大学での学びにあたり、レポートや論文作成といったことがどのような講義内容あるいは専門分野であっても避けて通れないこと

表1 日本語表現に関する科目を開講している大学リスト(筒井 1997より)

(私立大学)			(国, 公立大学)		
大学名	実施学部	科目名	大学名	実施学部	科目名
駿河台大学	文化情報学部	オリエンテーション科目	筑波大学	学類指定	国語
東京経済大学	コミュニケーション学部	表現コア科目	岡山大学	工学部	技術文章学
	経営学部	日本語表現	宇都宮大学	工学部	
学習院大学	文学部	表現法	埼玉大学	工学部	
玉川大学			東京工業大学	工学部	
多摩美術大学			富山大学	全学部	言語表現科目
工学院大学	工学部	テクニカルコミュニケーション概論	豊橋技術科学大学	工学部	日本語法
桜美林大学	国際学部	口語表現法 文章表現法	広島大学	全学部	教養ゼミ
明治学院大学	国際学部	言語表現法	愛媛大学	全学部	教養ゼミ
政経大学	経営学部		高知大学	全学部	日本語技法
神奈川大学	全学部	日本語学(講義のみ)	九州工業大学	工学部	
中部大学	全学部	国語表現法	琉球大学	全学部	日本語表現法
立命館大学	経営科学部	言語表現の技術	東京都立科学技術大学	工学部	入門テクニカルライティング

が起因していると考えられる。このため、問題意識が教員の間で共有されやすい点がある。また、口頭表現法を文章表現法と同等に位置づけた実践が少ない要因として荒木(1999)は、以下の4点を挙げている<sup>10)</sup>。

- 1 少人数の実習形式で行う授業であるため教室や教員の確保が難しい
- 2 日本の教育制度の中で「話す」教育の歴史が浅く指導方法が確立していない
- 3 「読む」「書く」教育に比べ「話す」教育の重要性に対する認識が欠如している
- 4 教員自身の「話す」教育への消極的態度と苦手意識

また、「察し」の文化といわれる日本社会においては口頭表現の重要性に対する認識が一般的に高くない。このことも口頭表現法に取り組む大学があまり増加しない要因となっている。

しかし、日本社会は国際化、情報化することによって同質性を低下させ、「言わなくてもわかる」社会から「言わなくてはわからない」社会へと変貌しつつある。つまり、これまでの日本社会が「察し」ということばで象徴されるような言葉を用いないコミュニケーションを中心として成り立っていたのに対し、異質な人々との接触が多くなれば、「察し」の文化は成立しない。「察し」の文化から言葉による自己表現を中心とするコミュニケーションの文化への変化が、「話す・聞く」

力の重要性を高めさせている。

また、野呂(2000)も次のように述べ、自己表現力の観点から、母語である日本語でのコミュニケーション力の重要性を指摘している<sup>11)</sup>。

これからの国際化、情報化の時代には、外国語の前にまず母語である日本語で、自らの思想や感情を表現する能力が必要になってくる。なぜなら、母語で自己表現できなければ、外国語で表現することはさらに難しいからである。

自己表現とは必ずしも話すことのみによって行われるものではなく、書くこともきわめて重要な自己表現の一形態である。日本の教育制度は書くことの訓練に関しては非常に重視をしてきたものの、話すことの訓練がなされることはほとんどなかったといつてよい。その結果として長年に渡って存在している日本人の話すことに対する苦手意識が生じ、そのまま放置されてきた。

この状況を問題視し、「話す・聞く」力の育成を目的として行われるようになったのが、1989年に始まった桜美林大学の実践である。

#### 1. コミュニケーション力育成重視の実践

桜美林大学は国際学部新設に当たり日本語表現法科目を1年次の必修科目として設置した。その日本語表現法科目は文章表現法を前期に、口頭表現法を後期に配置し、大学教育を受けるに当たって必要となる日本語に関する基礎知識や伝達技術の習得とコミュニケーション能力の育成に重点をおいて行われている。

具体的な実践方法を以下に要約する。参加

学生は毎回スピーチをし、それを録音・録画しておく。そして、その間他の学生は聞いているスピーチについてコメントやアドバイスを記入し、本人に渡す。スピーチを行った学生は終了後に録画した映像を見て自己評価をして教員に提出し、さらに授業後には、録音したテープをすべて書き起こし、自己分析を加え、要約した内容とともにレポートとして提出する。教員はそれをチェックし、授業中のメモなども参考にしつつコメントやアドバイスを次の授業時に返却するという形式である。なお、より詳細な授業内容および指導方法に関しては、荒木(1993)を参照されたい<sup>12)</sup>。

口頭表現法の成果について荒木は、授業を通して自分の話し方を自己分析し、友人からのアドバイスを受けることによって自分自身を発見し、また客観的な評価力を身につけていくことは、大学生活のためだけでなく、将来的にも有意義であると述べている。

様々な理由により、口頭表現法に関する実践は残念ながらいまだ多くない。しかし、文章表現法の実践でも、一連の作業の中に口頭発表を取り入れるなどしたものが増えつつあり、今後の進展が期待される。

#### 2. 人材育成の一環としての実践

AJ能力育成をある方向性の人材育成の一環として位置づける考え方は、例えば岡山大学工学部の平成16年度特色GP「日本語力の徹底訓練による発想型技術者育成」に見られるものである<sup>13)</sup>。同大は、科学技術論文の執筆を可能にするための技術文章ルールの徹底訓練と、学生の創造性を高める発想教育、そして専門的な知識を深めるMOT(Management of Technology)教育の3つをスパイラルアップで向上させられるよう連携し、発想型技術者の育成を目指している。

こうした教育の方向性は、専門分野との接続をスムーズにする役割をも果たし、その点でも非常に有効である。ただし、専門分野と強く関連付けた AJ 教育を行うためには、日本語表現法科目に専門分野の教員が深く関わる必要がある。

AJ 教育の担い手は、日本語表現法科目が行われ始めた当初は必ずしもことばの教育の専門家ばかりではなかった。当時の状況については筒井(2005)に詳しく述べられているが、危機感を持った有志の教員による取り組みが多く見られた<sup>14)</sup>。しかし、実践が進むにつれ、日本語教育や国語教育、コミュニケーション論などを専門とする教員が実践を行う例が増加している。これは、日本語表現法科目の教育効果向上のためには非常に有効である。特に日本語教育の専門家である日本語教師については、学生に対し日本語を教えるのみでなく、学生が日本語で何かの表現を行えるようにすることを教育の目的としている点で、AJ 教育との共通点が非常に多い。

一方、様々な専門分野の教員(以下、専門教員とする)はこれとは教育の目的が異なる。専門分野に関する知識を伝達し、それを活用して何かの表現や活動を可能にするという点では同様であるものの、基本的には表現の方法やスキルではなく、その内容に関する教育が主体となっている。このため、専門分野の教員が日本語表現法科目を担当する場合、その授業設計や運営の負担が大きくならざるを得ない。

こうした問題に対し、ひとつの問題解決策としての可能性を示しているのが、東京海洋大学における実践である。

東京海洋大学では、ことばの教育を専門とする教員(以下、ことばの教員とする)と専門教員によるチーム・ティーチングを取り入れることにより、専門分野と連携した AJ 教

育を行っている。

大島弥生(2004)によると、ことばの教員と専門教員によるチーム・ティーチングにおける両者の役割分担は下記のとおりであるという<sup>15)</sup>。なお、この授業は口頭発表やペアやグループによる討論・協同推敲等を行った上で、論証型のレポート(2~4000字)作成を行うものであり、その際のテーマは水産学部専門性を考慮したものとなっている。なお、「こ」はことばの教員、「専」は専門教員がその活動の主たる担当者であることを示している。

- 1 その日の学習項目の説明「こ」
- 2 その学習項目が今後の大学生活に同役立つか、動機づけ「専」
- 3 学習項目に関する細かい説明「こ」
- 4 課題の取り組み方の説明「こ」
- 5 課題取り組み中の学習者に対する机間指導とコメント、グループワークの手助け「こ」「専」
- 6 フィードバック、宿題の説明「こ」

このようなチーム・ティーチング形式の授業に関し、授業後のアンケートでは約85%が肯定的に評価していたという。また、専門教員からもこの形式での教育を成功と捉えている教員が多く見られたという。

こうした連携に基づく教育には事前の準備が不可欠であり、実施はたやすいことではない。しかし、それぞれの役割分担を明確にし、事前の準備段階で相互に十分な意思疎通を図っておくことで、AJ 教育のひとつの方法として重要な役割を果たすものと考えられる。

## VI. おわりに

AJ 教育はひとつの専門分野として確立さ



れているものではなく、図1のとおり、様々な専門分野との重なりの中に存在している。また、先述の岡山大学工学部や東京海洋大学の例のように、専門分野との関わりも教育内容に含める必要性も高い。このため常に、他の分野との連携は欠かすことができない。AJ教育は、日本語表現法科目の運営方法は多様であっても、ことばの教員ひとりで行えるものではなく、ことばの教員と専門教員との連携を背景とすることによってより高い教育効果が期待されるのである。

AJ教育に取り組む大学は今後一層拡大していくものと思われる。その際重要なのは、すべての教員が、自身もAJ教育の関係者であるという認識を共有することであり、そうした共通理解を得ることからAJ教育は始まっていくのだといえよう。

#### 参考文献

- 1) 筒井洋一：言語表現ことはじめ、ひつじ書房、2005
- 2) 「日本留学のための新たな試験」調査研究協力者会議：日本留学のための新たな試験について 渡日前入学許可の実現に向けて、2000  
<http://www.jasso.go.jp/eju/report.html>
- 3) 門倉正美：学びとコミュニケーションの日本語力、門倉正美・筒井洋一・三宅和子編：アカデミック・ジャパニーズの挑戦、ひつじ書房、2006、pp.3-20
- 4) 門倉：2006、p.10
- 5) 堀井恵子：日本人大学生に必要な「日本語力」とは何か。それはどのように育てることができるのか。、武蔵野大学文学部紀要、第5号、2003、pp.19-25
- 6) 堀井：2003、p.20
- 7) 讃岐和家：21世紀初頭のわが国における大学教育の使命と課題、大学教育学会誌、第20巻第1号、1998、pp.3-8
- 8) 筒井：「共通する視座」の発見、門倉正美他編：前掲3、p.137
- 9) 筒井洋一：大学生に日本語を教える授業が広がっている、大学と教育、第22号、1997、p.6
- 10) 荒木晶子：日本語口語表現法の実践指導方法と留意点、大学教育学会誌、第21巻第2号、1999、pp.78-81
- 11) 野呂幾久子：日本人大学生を対象とした日本語話し言葉教育の試み、静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）、第31号、2000、pp.1-10
- 12) 荒木晶子：日本語口語表現 指導方法の開発とその成果、国際学レビュー、第5号、1993、pp.133-149
- 13) 国立大学法人岡山大学：日本語力の徹底訓練による発想型技術者育成、平成16年度特色GP採択事業、  
<http://www.okayama-u.ac.jp/pdf/GP.pdf>
- 14) 筒井：前掲1
- 15) 大島弥生：専門科目の教員と言語の教員とのチーム・ティーチングの中での指導と助言、日本語学、第23巻第1号、2004、pp.26-35