

# 大学教育における 「日本事情」科目のあり方

友 沢 昭 江

## 1. はじめに

自国に留学生を迎え入れ、教育をすることの意味を考える時に、最優先に考慮されるべきことは、かれらの留学の目的をいかにして効率良く実現させるかということであろう。なぜかれらは日本に来ることを選択し、なにを求めているのかということが、受け入れ側である日本の大学に共通の理解としてなければならぬ。外国人であることの利点は最大限ひきのばし、不利な点はできる限り補うような配慮が求められる。

大学教育を受けるには、講義を聞いて理解し、要点を書き取り、意見を述べ、レポートや論文で研究成果を発表するために必要な言語運用能力が不可欠である。本来なら、留学中の時間は専門教育を受けることに費やされるべきであり、学生は大学入学以前にこの能力を身につけていることが条件として求められる。実際、40万人近い留学生を受け入れているアメリカ合衆国や、数としてはアメリカほどではないにしても、留学生受け入れの長い歴史を誇るフランス、イギリス、西ドイツ等の国々では言語能力が不足しているという理由で大学が入学を認めなかったり、入学を保留にするようなことがしばしばある。大学教育を理解するに足る語学力は留学生当人の責任において習得すべきものとして理解されている。

母語として使用する人口や、外国語として学習する人口の多い言語の場合はこうした条件を課することも可能であろう。また、高等教育がその国の一般に用いられている言語とは異なる言語（植民地の旧宗主国の言語である英語、フランス語などが用いられることが多い）で行われている国の場合も、教育を受け、研究をおこなうために当該国の言語を習得することは必ずしも留学生には求められない。しかし日本の場合、高等教育のみならずすべての教育、研究活

動は一貫して日本語で行われているといっても過言ではなく、日本の大学で教育を受けようとする者は、それに応じた日本語能力を身につけていることが必要である。しかし現状では日本人大学生と同等か、それに近い日本語能力を備え、専門教育に対応できるような状態で留学生が大学に入学してくることは期待できない。

日本語は、それを母語として使用する人口からいけば世界で7, 8番目に位置する言語であるが、話者の分布が日本一国に限定されており、これまで日本語を外国語として学習する人口も非常に少なく、またその歴史も浅い。日本も日本語を外国語として教育、普及させる努力はあまりはらってこなかった(戦前、戦中の東アジアの旧植民地や東南アジア諸国における日本語教育は、外国語としての日本語教育という視点や配慮は全く欠けており、そこで用いられた教授法や教材は国内の国語教育となんら変わるものではなかった)。近年、諸外国に日本語ブームとも呼べる現象があるが、専門的な教育に対応できるだけの日本語教育を自前で行える機関をもつ国は数えるほどしかなく、日本側が各国の要請に応じて専門家をようやく派遣するようになったのも、ごく最近のことである。

一般に日本の大学に入学を希望する学生は、来日してから日本の大学の留学生別科や民間の日本語学校等で一年間程度の集中教育を受けた後、外国人日本語能力試験(一級レベル)<sup>1)</sup>と共通一次テストに相当する私費外国人留学生統一試験を受け、あわせて志望大学の入学試験も受験する。こうして晴れて入学ということになるのだが、この時点でのかれらの日本語は、日本人教官の講義がすべて理解できるというところまでいっていないことが多く、留学生を問わず大学の教官と送り出すほうの日本語教師双方にとって頭の痛い問題となっている。日常のコミュニケーションや、ある程度複雑な内容のものは理解できるのだが、専門分野の指導となると意思の疎通がうまくいかない。かといって、語学の教師でもない自分には日本語の指導はできないというのが留学生を指導する教官の正直な声である。一方、多岐にわたる専門分野別の日本語教育を語学の教師に期待するのは無理だ、との主張が日本語教師側にある。

日本語は文体による位相差が大きく、政治、経済、文学、歴史、科学技術等の専門的分野を体系的に理解するには、一般に学習するものとは異なる文体を

習得しなければならない。また英語やフランス語、さらには難しいとされるロシア語に比べても、初級段階を終了するのに要する時間が格段に多いといわれている。<sup>2)</sup>一年間の集中教育を経てなおも学生は、語学学習から解放されることなく、専門教育と並行して日本語学習を継続しなければならないのである。

大学に正規科目としての「日本語」科目が設けられたのは上記のような状況を背景としている。入学前の語学学習と、入学後の専門教育の間を橋渡しするような形で、主として一、二年の間に日本語が継続して学習できるようにとの配慮からであった。その後「日本語」科目は、語学教育に主眼をおいた「日本語」科目と、広い意味での日本の文化面の教授に主眼をおいた「日本事情」科目とに分かれるようになる。ある程度のレベルに達した日本語力をもつ学生には語学教育のみならず、日本に関する基礎的な知識や認識をつけさせ、将来の専門教育の履修が少しでも速やかに行えるようにとの配慮からであった。

外国人に対する日本語教育という分野が、今日ようやく学問体系として形をなしてくるようになったのは、多くの留学生が日本で教育を受けることを希望し、受け入れ体制を整えなければならないという現実問題が目の前にあったことが大きく影響している。とはいえ多様な学習者に対する教授法や教材の開発、日本語を客観的に一言語として捉え、分析する研究の成果には一応の評価が与えられるだろう。ところが日本文化の教授に関しては、何をどう教えるかのコンセンサスは今のところ得られていない。現実の「日本事情」科目はそれを開設している各大学の事情や授業を担当している教官の解釈に依っており、その内容も様々である。本論では、香川大学で昨年度から開始した「日本事情」科目についての考察を行うとともに、統一した理解がなされていない、大学における「日本事情」科目のあり方を考え、その意義と今後の可能性を探ることとする。

## 2 「日本事情」科目の現状

### 2.1 「日本事情」科目の位置付け

日本語学習者の増加と多様化を反映して、日本国内だけでも多くの教育機関において日本語教育が行われている。(496機関、うち大学等は241機関：昭和62年11月1日現在、文化庁国語課調べ)しかし正規の科目(代替科目)として

「日本事情」と銘打った授業を開設している機関は案外少ない。(12大学：昭和62年2月、『国内の日本語教育機関の概要』文化庁による)このことと、「日本事情」についての共通の理解と教授方針が確立していないこととは大いに関連がありそうだ。すなわち、「日本事情」という科目が具体的に何を意味するかは解釈の仕方によってかなり違ってくこと、加えて日本語の語学教育とうまく関連させつついかに「事情」教育の独自性を確立するかが難しい問題であるため、わざわざ「日本事情」と銘打つことをさけて語学の授業の一部として処理する傾向があるのではないかということである。

「日本事情」という科目名が一般に聞かれ始めたのは、昭和37年4月18日公布施行の文部省令第21号(「外国人留学生の一般教育履修の特例について」)においてである。ここでは大学に、留学生を対象とした「日本事情に関する科目」を置くことを求め、その内容として「一般日本事情、日本の歴史および文化、日本の政治、経済、日本の自然、日本の科学技術」といったものを具体例としてあげている。また、「日本語及び日本事情」科目は特例として、一般教育科目や外国語科目等の単位として代えることができるとされ、他の正規の科目と同等の扱いを受けることになっている。「日本事情」科目は、文部省の通達に應ずるかたちで、学部留学生をもつ大学が一般科目の一つとして設置したのが始まりとなった。もちろんそれまでも、日本文化の教授は大学でもその他の教育機関でも行われていたのだが、正規の科目として卒業認定単位の一部に数えられ、また他の科目との代替性をもったためにいくつかの制約をおびることとなった。具体的には、大学における正規の科目に値する内容水準を持った授業を行わなければならないこと、それに関連して授業を担当する教官を誰にするかということ、指導の段階で日本語の指導と日本文化の指導をどのように結び付け、あるいは切り離し、調和させるかという問題である。実際の「日本事情」科目の運営はそれぞれの大学がこれらの点をどう理解し、具体化するかによって異なってくる。

## 2.2 具体例の考察 I (日本語教師によるもの)

各大学が「日本事情」教育にどのように対応しているかを、報告されているいくつかの例で見ると、その対応には大別して二つのタイプがある。一つは日

本語教師が担当するものの、語学の授業とは内容の異なる教材を選び、教授形態もディスカッションや研究発表のような学生の参加を中心とした授業を行うもの。もう一つは、日本語教師と他の専門分野の教官が協力して総合科目のような形態で講義を行うものである。<sup>9)</sup>

前者の例として東北大学の場合を見てみよう。ここでは以前から、「日本事情」科目での習得単位が他の一般教育科目に振り替えることが認められているということ考慮に入れれば、学生が在学または進学する学部の特攻分野に応じた基礎知識を合わせて学習できるように配慮し、加えて大学教育の水準にあった内容を提供する必要があり、それには日本の歴史、文化を人文系の教官が、政治、経済を社会科学系の教官が、自然科学技術を自然科学系の教官が教えるのが理想だという学内の理解があった。しかしながら、現在では日本語教師が「日本事情」科目を担当している。その理由として、留学生の日本語力が日本人教官の講義がすべてわかるレベルにまで達していないこと、専門的な内容の講義はできなくとも、専門的な内容に関して日本語に関する範囲で解説をあたえて理解させ、レポートを書かせて添削することなら日本語教師にもできるとして、留学生の実情と教育の効率を考えた結果の選択であるとの説明がなされている。実際の授業はNHK教育テレビの番組を中心に、日本語教師が日本事情の教材としてふさわしいと思われるものを録画し、45分前後に編集し、学生に視聴させた後に感想を述べさせるというもの(「日本事情Ⅰ」)と、広い範囲にわたる日本文化について専門用語を導入してから講義を行い、講義終了時点で、内容をまとめたプリントの虫食い部分に記入させて提出させるもの(「日本事情Ⅱ」)の二本立てで行われている。「事情Ⅰ」についていえば、学生からの質問があった際には、それに関連する箇所を再度ビデオでみせて理解させるとあるが、それでも理解ができない場合にはどう対処するのかは述べられていない。画面を何度見ても、語彙に関する説明を何度聞いてもまだ理解できないことは十分にありうる。特に学生の質問が専門的な知識を要するような場合に、語学教師がどう対応するかは、この授業形態の最大の問題点であると思われる。また「事情Ⅱ」の講義内容については、日本人ならだれでも知っているはずの知識を正確に、かつ体系的に講義するとあるが、「だれでも」が一般の日本人を指す

のか、かれらと席を並べて勉強する日本人大学生を指すのかわからない。また、「畳」や「風呂」などのありふれた生活様式について、日本語教師が大学の講義に値する内容のものをあたえることができるのだろうかという思いが筆者にはある。また、多くの日本語教師がそうであるように、文科系出身の場合、広く日本文化全般にわたる内容に触れるために自然科学の項目をあげたとしても、やはりその部分が弱くなることは避けられない。留学生の専攻分野が理科系に多いという事実とも関連して考慮の余地のある点ではないだろうか。

もう一つの例として、広島大学での「日本事情」教育の報告がある。学習者のニーズを考慮に入れた授業を行うことを目的として調査した結果、講義やゼミに出席して日本語力の不足を痛感した学生は「日本事情」においても日本語能力の向上を切に希望したため、それを授業の主たる目標としたとある。ここでは新聞記事を主な教材として授業を行っているが、新聞を選んだのは、政治、経済、外交といった事柄だけでなく、人間の生き方に関するものまで内容が多岐にわたって取り扱われていること、入手、閲覧も容易で、世界的通信網が発達した今日、学生が帰国後も日本の新聞を読む機会もあるであろうとの考えからと述べられている。授業は学生に自ら関心のある記事を選ばせ、他の学生の前で発表させて質問も受けさせる、という学生の自主性を生かしたものである。記事の内容理解を促進するような教材は前もって日本語教師が用意しておく。発表当日までに学生に日本語に関して個人指導をし、自信をつけさせておく。慣れてきた頃に発表のシーンをビデオに収録し、学生に見せる。学生はこのような授業にはいたく発奮し、授業時間外にも準備にはげむようになる、と報告されている。ユニークな授業でおおいに感心させられるのだが、やはり「事情」教育のあり方についての問題点が指摘されよう。すなわち「事情」とは銘打っていても、これは日本文化および日本社会の諸現象が言語面においてどのように表れているかを理解させ、定着させるかを主眼とした授業であり、教師の役割は言語面での指導に限定される。新聞の記事で扱われる内容を、それに関連した文脈において解説を加えたり、深い分析を行うという作業は手つかずのままに終わっているのではないか。もちろんこの場合は日本語能力の向上が学生の要望であり、それに応えたものであるのだから、それ自体に問題は

ない。しかし、それならばこの授業が日本語学習の中・上級のレベルで行われている「新聞の日本語」を学習する授業とはどのように異なるといえるのだろうか。個人指導や学生の自主的な参加がこの授業をして「語学」の授業ではなく、「事情」の授業たらしめているといえるのだろうか。ここでもことばの教授と文化の教授をどう捉えるかが未解決の問題として残ることになる。

### 2.3 具体例の考察Ⅱ（専門教官によるもの）

後者の例として静岡大学の場合を見てみよう。ここでは現代日本について専門分野に留まらない認識と理解を深めること、一般教育科目の水準を保ちつつ、言語、知識の面でハンディを持つ留学生の履修上の負担を軽減させるために日本語教師と専門分野の教官が協力してキメ細かい指導を行うことを決めている。授業形態は複数の教官による講義形式で行われる。日本語教師は全体のコース設定を中心となって行う。また全講義に出席し、新しい分野に入る前に基礎的な語彙や知識を導入するとともに、学生の興味や関心を引き出し、次回担当の専門教官に伝える。専門分野の教官は、他の分野の教官と共に会議を持ち、その年度のテーマ設定を行い、講義の大きな流れについての認識を共通にする、とある。ここで興味あるのは、日本語教師が各分野の教官に、留学生に対する講義を行う際に留意すべき点を説明したメモを配付していることである。それには、日常に用いられる日本語とはかなり性格を異にする「講義の日本語」に外国人が接する際の問題点が、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことのそれぞれについて詳しい具体例とともに解説されており、それらを参考にして講義を行うよう配慮を促している。小・中学校の教師とちがいで、こうした指摘がなければ、話し方や板書のし方、授業の進め方について省みることもなかった大学の教官は、このような要求に対しておそらく面食らったことであろう。このように運営面で非常に細やかな配慮のなされた授業でも、実際にやってみるといくつかの問題点があるらしい。例えば、留学生の学力と講義で要求される力の差が大きいこと、理解させることを重視して、学生の質問や意見を引き出すことに専念するあまり、講義として与える情報量が少なくなること等である。事前に基礎的な語彙や知識が日本語教師により導入されているにもかかわらず

ず、なおも講義内容を理解することが困難であるということは重大な問題をふくんでいる。一つは語学教育を専門とする日本語教師が導入できる語彙や知識には一定の限界があること、さらには日本文化全般にわたる講義を理解するには「文化常識」というものの欠如が致命的となるということである。「常識」はあまりに我々の中に深く入りこんで、改めて意識に上がることが少ない。それは文化の一現象面を理解するのに不可欠な知識であり、それをさらに大きな枠組の中で捉えるための羅針盤の役割を果たすものである。それが欠けた状態でいかに良い講義を行っても断片的な理解に留まることになる。これは「日本事情」の教授における問題点に留まらず、外国人留学生の教育の根幹に関わる問題点であるといえよう。

### 3 香川大学における「日本事情」科目

#### 3.1 実施にいたる経過と実施形態

香川大学における「日本事情」科目は、「日本語」科目に一年遅れて昭和63年度に始まった。日本事情をどのような授業形態で行うかは、日本語教育担当教官である筆者に一任された。熟慮の結果、筆者は複数教官による講義形式で行うこととした。その理由は、(1)あくまで大学の正規の科目であり、文化の表層面のみの解説に留まらず、学問体系の一環としての日本文化理解を目標とするには、専門的内容に限定することはなくとも、やはりそれぞれの分野の専門教官が担当すべきである、(2)言語が文化の一つの表れであることはいうまでもないが、文化はあくまで独立した内容を持ち、語学教育とは一線を画したところで教授されるべきである、(3)多くの教官の講義を聞くことで、学生がいろいろな話し方、教え方に接する機会が持てる、(4)言語の構造に関する知識や運用能力を高めることを主眼とする語学の授業だけでは、留学生のもつ日本に対する様々な関心に応えられないという不満が語学教師と学生の双方にあった、(5)留学生数が急増したとはいえ、依然全学で40名前後という少数であり、特に教育学部においては留学生の受け入れ、教育、指導ということに対して馴染みが薄かった。大学のみならず学部の国際化にむけて教官の間に留学生教育の一端を担うという意識を分かちあってもらいたいと希望した、(6)香川大学の一般教育科目とし



て定着している、複数の教官が分担する総合科目の先例があったことなどである。日本文化は日本語を通して日本語の文脈の中で理解されることが重要であるとの考えもあって、初年度は受講資格を比較的日本語能力の高い学生（日本語クラスの中・上級に在籍する者）に限定し、講義は日本語で行うこととした。

講義開始までの手順は、まず「日本事情」科目の講義項目を筆者が選択し、その内容と専門分野が比較的近いと思われる一般教育担当教官および教育学部教官に依頼した。項目の選択に際しては、筆者が昭和54年から数年間、大阪外国語大学留学生別科で担当した日本文化の講義において、学生が特に関心を示したものを参考にした。この時の学生は、全員がそれぞれの専門分野の研究を行うために来日した大学院研究留学生であり、その予備教育として日本語を学習していた。来日直後で日本語にも日本の文化にも慣れていなかったが、これから滞在し、研究活動を行う日本という国に対する興味は並々ならぬものがあった。ここでは文化の概論ということで、内容の理解を主眼としたため講義は英語で行った。概論とはいえ多岐にわたる分野の講義を準備しなければならず、文献探しや配布資料の作成の難しさ、つっこんだ質問に答えられない時のいらだちなど、専門教官でないことの限界を痛感していたこともあって、語学の教師はあくまで運営担当と語学面での指導に徹しようと考えていた。幸い授業担当を依頼した教官の方々が快く受けて下さったことでなんとか開講の運びとなった。

具体的な授業内容や授業の進め方などについては、運営担当である筆者の提案したものと、担当する教官の専門分野とが必ずしも一致しなかったことや、大学としても初めての試みであることなどを考慮して専門教官に一任することとした。本来ならば学生の日本語力や講義の際に留意すべき点について、授業開始に先立ち、運営責任者である日本語教師から説明する機会をもつべきであったが、時間的余裕がなく、事前に簡単な説明と学生の名簿を配るに留まった。授業日程については、日本の自然や歴史、日本語の成り立ちなどの広い範囲にわたるものを前半に、食生活や住居など個別的な内容のものは後半に配置した。担当教官は17名、授業回数は4回の予備日を含めて24回、一回の授業を担当した教官14名、2回担当は3名であった。講師の所属は教育学部15名、経済学部1名、非常勤講師1名であった。教育学部の教官でほとんどの授業が担

当できるというのは、多岐にわたる専門分野の教官をかかえる学部が強みであろう。講義項目は日本の自然、政治、歴史、経済、日本語、家族、宗教、男と女、教育、食生活、コミュニケーション、公害、スポーツ、住居、文学（実施順）であった。学生は10名（日本語のレベルでみると上級4名、中級6名）、構成は大学院生6名、学部生1名、聴講生3名で、専攻分野は経済学4名、農学2名、教育1名（聴講生の学部での専攻は経営学2名、語学1名）であった。出身国別では、アメリカ合衆国2名、中国2名、フィリピン、インドネシア、マレーシア、ブラジル、スペイン、ガーナ各1名であった。滞日年数は短い者で一年半、長い者で四年であった。授業はすべて日本語で行われた。筆者はすべての講義に出席し、講義の際に用いられた用語（専門用語のみならず、講義形式の授業に共通して使われる言い回し、語句など）を集め、その中から重要と思われるものを各講義項目につき30選び、リストを作成して学生に配布し、4回の予備日の際に復習材料として利用させていただいた。

### 3 2 アンケート調査の方法と結果の考察

初めての試みでもあり、反省材料と今後の参考とするために、担当教官には各担当講義終了後に、学生には全講義終了後にそれぞれアンケートを行い、つぎのような回答を得た。

学生に対するアンケートと結果 （回答数10、選択回答、◇印は自由回答）

- 問1 以前に日本人による講義を受けたことがありますか。  
（はい 7、いいえ 3）
- 問2 どこで聞きましたか。  
（以前に日本語を勉強した大学や学校で 6、その他 1）
- 問3 講義は何語で行われましたか。（日本語 5、英語と日本語 2）
- 問4 以前に日本事情の授業を受けたことがありますか。（はい 6、いいえ 4）
- 問5 どこで受けましたか。（日本語を勉強した大学や学校で 6）
- 問6 授業は何語で行われましたか。  
（日本語 1、英語と日本語 2、英語 3）

香川大学の今年度の日本事情について質問します。

- 問7 講義の内容が理解できましたか。  
 a 完全とはいえないがほとんど理解できた (8)  
 b 日本語は理解できたが、講義の内容が難しい (1)  
 c 日本語による講義は難しくあまり理解できなかった (1)
- 問8 講義の項目が15分野にわたりましたがどう思いますか。  
 a 広い範囲にわたって講義を受けるのがいい (7)  
 b 範囲が広すぎて深く理解できなかった。限定した方がいい (2)  
 c 一つの分野について一学期または一年にわたり講義を受ける方がいい (0)
- 問9 講義を担当する教官が毎回変わるのがいいですか、2, 3回続けるのがいいですか。理由を述べてください。  
 a 毎回変わるのがいい (3)  
 ◇毎回異なる専門家の講義を受けることがおもしろい。専門家に話を聞くことに意義がある。  
 b 一人が2, 3回続けるのがいい (5)  
 ◇一回の講義では理解することが難しい。日本人ではないから。  
 ◇一つの分野について2, 3回続けて聞けばたいいのは理解できる  
 ◇一回目は概論、次に用語の説明やディスカッションをすればいい  
 ◇一回では時間が足りないので内容もおおざっぱなものになる
- 問10 日本事情の授業に対して希望することはなんですか。  
 a 日本語を話すスピードを少し遅くしてほしい (3)  
 b もっとはっきり日本語を話してほしい (5)  
 c 漢字の言葉や専門用語をたくさん使わないでほしい (0)  
 d 板書をもっとしてほしい (4)  
 e 黒板に書くときにはっきり、きれいに書いてほしい。漢字にはルビを打ってほしい (6)  
 f 英語やその他の外国語を使わないで日本語だけで説明してほしい (5)  
 g 英語やその他の外国語で説明してほしい (2) (◇全然分からない時だけ)  
 h 全部英語でしてほしい (0)  
 i 理論だけでなく具体的な例をあげて説明してほしい (6)  
 j ビデオやスライド、絵や写真など視覚教材を使ってほしい (7)  
 k できるだけ専門性の高い内容を聞かせてほしい (4)  
 l もっと簡単な内容について聞かせてほしい (5)  
 m 教室の中だけで勉強するのではなく、見学など学外で実際の学習をしたい (8) (◇工場、魚市場)  
 n 講義を聞くだけでなく実技も学びたい(茶道、華道、柔道、日本料理など) (6)  
 o 外国人だけでなく日本人の学生といっしょに聞いたほうがいい (4) (◇日本人学生と討論ができる)  
 p 教科書があったほうがいい (1)
- 問11 講義の中でよく理解できたものはありましたか。なぜよく理解できたと思いますか。  
 ◇日本語がはっきりしていた  
 ◇いろいろな例をあげて説明したり、絵や写真などを見せたので理解しやすかった  
 ◇講義の内容が易しかった  
 ◇講義を聞いた後で討論の時間があり、その時に学生が自分の意見を発表した。そのことでいろいろな文化背景を持った学生の考えを比較できた  
 ◇講義の内容に以前から興味があった  
 ◇資料(配布物)をあまり使わずに易しいことばで内容を説明した

教官に対するアンケートと結果 (回答数16, 選択回答, ※は自由回答)

- 問1 これまでに外国人(留学生を含む)を対象とする授業, 講演をしたことがありますか。ある場合はどこで, 誰に, 何語でか書いてください。  
(今回は初めて 11, 以前にある 5)  
※アメリカでアメリカ人に英語で  
※アイスランド, イギリス, タイでスポーツ関係者に英語で  
※国際学会で各国の研究者に英語で  
※中国で中国人の日本語研究者に日本語で  
※ヨーロッパ各国の大学で英語で
- 問2 日本語で授業を行うに際して特に注意をはらったことがありますか  
(特になし 0, ある 16)  
具体的な点を選んでください(複数回答可)  
a 話すスピードを遅くした (11)  
b 漢語を平易な表現に言いかえたり, 抽象表現を避けるなどして使用語彙を制限した (9)  
c 文字を明瞭に書いたりルビをうった (6)  
d 英語(またはその他の外国語)による説明を随時加えた (7)  
e 具体的な事例を多く引用して説明した (5)  
f 副教材を使ったり詳細なレジメ等を配付した (5)  
g その他  
※講義の時間を減らして質問に答える形にした  
※すべて共通語を用いた。外来語を言いかえて易しい表現を用いた  
※書物や文献等の実物を提示した(留学生に限らない)
- 問3 学生の授業内容の理解度についてお聞きします。  
a 完全にはいわないまでもなんとか理解している (10)  
b 日本語については理解しているようだが内容の把握にまではいっていない (4)  
c 日本語による授業は少し無理がある (1)  
※人により日本語能力の差が大きい (3)  
※話すことに集中して学生が自分の授業の内容を理解しているかどうか把握できなかった
- 問4 講義内容の選択についてお聞きします。  
a 今回のように広い範囲にわたるのが良い (10)  
b 分野が多岐にわたりすぎて焦点が定まらない。限定したほうが良い (4)  
c 一つ分野について通年にわたり講義を行うのが良い (2)  
※専門的内容の理解を目指すなら(c), 広く日本を理解することを目的とするなら(a)  
※一人の講師が行うなら(a), 総合科目方式で行うなら(bかc)
- 問5 一教官一講義のシフトについてお聞きします。  
a 一回の講義で十分 (2)  
b 一回の講義では不十分 (10)  
c どちらともいえない (4)  
※話にふくらみを持たせたいので2回程度は必要  
※一回だとテーマの広がりや時間の制約の間でジレンマを感じる  
※学生の関心にあった授業をするには教師と学生間のコミュニケーションの機会を持つことが必要。最低2回行えば学生の期待にそった授業ができるのではないかと

※2回目以降は、前回の反応を参考にして講義を進められる

- 問6 実際に講義をして難しいと思われた点は何ですか。
- a 学生の日本語が十分でないために講義の内容を理解しているのかどうかの確認ができないし、フィードバックもあまりない (4)
- b 日本人が共有する文化的、歴史的背景がないために説明に余分な時間をとられる (6)
- c 専門用語や抽象表現の使用が著しく限定される (4)
- d 学生の関心がどのようなものが事前にわからないので準備段階で戸惑った (9)
- e 話すスピードを遅くしたり、発音に気を配ったり、また身振りを入れるなど普段とは異なる講義の進め方をしなければならない/しなければならないようなプレッシャーを感じた (4)
- f その他  
 ※学生が理解しているかどうか判断する余裕もなくテーマの内容を話し切ってしまうなければならなかった
- 問7 今後日本事情の授業を発展させていくにはどのような配慮が必要だと思われますか。
- ※運営担当者が講義項目だけでなく主体性をもって授業内容を決めたほうが良い
- ※事前に担当者が集まって意見交換をする必要がある
- ※学生の関心、日本語のレベル、その他の予備知識が提供されていればやりやすい
- ※教官に担当を引き受けてもらうことは大変なこと。運営責任者は協力を得るための気配りが必要
- ※総合科目的方式で分担するのは難しい。大学の講義は教師になるための訓練を受けていない者が担当していることが多い。日本語教師の免許は今のところないが、とにかく特別な技能を必要とするものであり、それを他の教官に期待しても無理
- ※初めての経験でよく事情がわからなかったが回を重ねればうまく行くような気がする
- ※講師の日本語を含めた語学力を高める必要がある
- ※ディスカッションを十分に取り入れた講義形式にする
- ※資料を豊富に揃えることが大切。ビデオや実物などを見せるなど、ことばによらないコミュニケーションが有効
- ※フィールドワークを取り入れる
- ※前もって講義に用いるテキスト等に慣れてもらうとおもしろい講義ができる
- ※次年度の参考にするため講義後の学生の感想を知りたい
- ※学内非常勤的な手当での支給

年度の前定が3分の2程度終了した段階の12月の初めに、講義を終えた教官の方々に集まっていたいただき、意見交換のための反省会を催した。その際アンケートに書かれた意見や要望に加えて、さらにいくつかの提言がなされた。いくつかを紹介すると、(1)広い範囲にわたる講義項目をシラバスに加えることは大切だと思うが、すべてを一年で消化することは無理。項目を分けて3年ぐらいで完結するようにする。但し一つの項目については2, 3回連続して同一の

教官が行い、学生は2、3年かけてすべてのテーマを受講することとする、(2)日本語教師の役割を明確にし、協力態勢を強める。例えば専門語彙などを教官からあずかり、前もって導入する、外国人に対して講義を行う際の留意点などを周知させる、専門教官との連絡を密にすることなど、(3)初年度のことであるから問題はあるだろうが継続してやっていくことが大切である、などであった。はじめての体験で戸惑ったが、やってみると「こんなものか」という安心感と同時に、「もう一度やる機会があればもう少しうまくやれるのではないか」という自信もでてきた、との声もあった。今後の「日本事情」科目の充実のために大いに参考となる意見が聞かれたことは有意義であった。

#### 4. 問題点と今後の可能性

アンケートの結果や反省会での提言を参考にして、一年間の「日本事情」の授業を振り返ると、いくつかの改めるべき点が指摘されよう。大学の一般教育科目として、広く日本文化全般にわたる内容を日本語で、外国人である留学生に教授することの難しさは相当なものがある。その理由は学生の日本語力の不足に加えて、「講義の日本語」は日常の日本語とは異なる文体で語られることが多く、また研究者特有の術語や言い回しを多用しがちであること、留学生の側に日本人であればおそらく共有しているであろう文化全般にわたる「常識」が欠如していること、外国人に日本語で専門分野について語る機会を教官があまり持たなかったこと、などが考えられる。日本人学生を対象に教育をする限りにおいては、これらのハンディはほとんど意識されずに済む。ところが日本語で専門分野について講義をするという当然のことも、相手が留学生となると、たちまち難しいことのように思えるのもこれらの要因が顕在化するからである。かれらに「理解させる」には、教授の際、次のような技術面での工夫が考えられる。(1)講義のシラバスの作成段階において、担当教官がテーマの設定や全体の構成について協議する、(2)一項目につき複数の授業回数を充てて時間的余裕をもたせ理解を深める、(3)ビデオによる映像、写真やスライド、文献や書物などの実物を見せて具体的なイメージを伝える、(4)講義中の板書や話し方、使用語彙、論理の運び方などに配慮する、(5)見学や実技など教室外での学

習を取り入れる、(6)日本語教師は語学力全般の向上に努めるだけでなく、専門語彙の導入作業も担当する、などである。これらの工夫はすでに試みられているものもあり、授業の回数を重ねていけば着実に効果をあらわすものと考えられる。

教育の場における「達成」という観点からいえば、「理解させる」ことを第一段階とすれば、第二段階としては「理解した」と「わからせる」ことの重要性が指摘されなければならない。アンケートの結果を見ると、講義を「ほとんど理解できた」とする学生が大半を占め、また多くの教師が学生は「なんとか理解している」と考えている。しかし一方で、「学生が理解しているかどうかをチェックすることができなかった」という教師の意見や、「講義が難しすぎてよくわからなかった」という学生の意見もある。おそらく教師の多くは「日本語もできるだけ明瞭に話した、板書も楷書できれいに書いた、具体例も示した、資料も配布した、そしてある程度学生も理解しているように思った」、がそれにもかかわらず「何かメッセージが届いていないような不満が残る」というのが本当のところではないだろうか。学生は講義の中から「何かを理解した」と自ら「知る」手立てを与えられていないし、教師の側も学生に「理解させた」と「知る」手段がないことが理由であろう。このことは本来ならば外国人を対象とする授業のみならず、日本人を対象とする教育のあらゆる場面においても必要な作業である。もちろん「評価」の作業はテストやレポートなどの形でなされている。しかしテストの成績が良いことでその学生が「よく理解している」とは一概にいえないし、それによって測ることのできる部分がすべてではない。「理解した」と「わからせる」ことの難しさと大切さが、外国人を相手にして初めて意識されるといえば言い過ぎになるであろうか。

外国人の場合、いくつかの制約があって理解に手間取ることは事実である。日本文化のさまざまな現象を分析し説明を加えるとはいえ、あまり複雑すぎてまた情報量が多すぎても困る。「文化常識」という判断の座標軸をもたないかれらは、知識としてはなんとか理解しても、歴史や日本社会の大きな枠組みでは把握することができない。理解できない部分が多いと達成感が得られずに、学習の意欲がそがれたり拒否反応を示すこともある。専門領域に深く入って考

察することを少し控えてでも、かれらに「理解した」という感覚をもたせることが重要である。だからといって一般的な文化の表層面をなぞる程度では「知的訓練の場」としての大学の授業とはいえないし、学生自身もそれを望んでいない。両者の適度なバランスの上に成立する授業は具体的にどのような形態となるのであろうか。試行錯誤の繰り返しを続けるばかりの筆者にはその解答はまだみえていない。しかし一つ言えることは、かれらが自らの専門分野の教育を受ける際にも、一般の教養科目を受ける際にも、「質疑、批判、議論、討議」を繰り返すことによって「知的教育」はなされる、という共通の認識もっていることである。こうした過程を経てかれらは「なにかを学び、理解し」かつ「理解したと知る」ようである。筆者の担当する語学の授業でも、中級や上級の新聞記事などを教材とする授業のみならず、日本語がまだ覚束ない初級クラスにおいても、学生が語句や文法事項の説明を「わかる」まで何度でも繰り返して要求したり、反論を加えたり、授業の進め方に批判を加えることは日常茶飯事である。かれらの要求を鵜呑みにすれば、予定した通りに授業を進めることができないばかりでなく、激しい議論になりかねないこともある。語学の授業は普通、易しいものから複雑なものへと系統立てて学習事項を導入する。特に留学生に対する日本語教育のように習得の必要性が高く、時間も限定されている科目においては、構文理論についての説明に終始することを避けながら、かつ効率よく学習を進めなければならない。しかし教師のもくろみに反して、学生の要求で文法事項の説明にかなりの時間をさいたり、必要に応じて高いレベルの事項を導入したりすることがしばしばある。時間的には遠回りと思われるようでも、「理解したとわかる」まで納得しないことが、かれらにとって大学で学ぶことの最も重要なことであるらしい。

筆者は「逆戻りの教育」と自嘲も含めてそう呼んでいるが、日本文化の教授を目的とする「日本事情」科目においては、このような傾向は一層顕著であると思われる。文化の一現象面を理解させるには、まずその現象に関する解説をし、あとは学生が自らの座標にどう位置付けるかの指針を示せばよいのである。しかし、解説時に用いる語句の中にはさらに解説を必要とするものが含まれていることはよくある。教師と学生が「文化常識」を共有する場合には語句の提



示や意味の説明で済ませられるものも、長々しい文脈説明が要求されるのである。議論を前に進めようとするほど授業が後退していると気づくこともある。しかもその解説はパラフレイズされた日本語でなされねばならないという条件付きなのである。世界の中の日本を、日本人にしか通用しないかたちで示すのではなく、「翻訳可能な普遍言語」に転換して語らなければならないということである。その意味するところは、曖昧な認識ではなく明瞭に言語化されたメッセージであり、また論理の立て方である。英語で説明すればよいとか、学生の日本語力を向上させればよいという単純なものではなさそうだ。

こうして見ると「日本事情」の授業は教師泣かせの難問ばかりを要求しているようで心もとない。しかしその意義をいえば、担当する日本人教師に、自らの専門分野に関連して日本文化を普遍言語化して語り、さらにその正当性や浸透度をその場で知る機会を供するということになろう。何をどのように語るか、かれらからどのようにフィードバックを引き出すかは経験を要するが、日本人同士の議論では見られない展開をしめす可能性をもった授業が行えるのではないだろうか。同時に、こうした配慮や工夫は日本人の学生にも還元できるし、おおいに歓迎されるものでもある。

## 5 おわりに

文化の教授において「常識」や「価値観」を共有していない学生を対象とすることは困難である。日本語を用いようと英語を用いようとそれは変わらない。日本文化の特殊性や異質性を語ることに専念してきた日本人は、それを「理解させよう」との努力を怠ってきたし、外国人に「理解できる」とも思わなかった。日本にいる留学生の8割以上はアジアの国々から来ており、日本もアジアの一国でありながら、かれらと日本を結ぶ媒介となる共通の基盤もあまりない。しかしかれらは日本という国を観察対象として注視しており、今日の日本を形成するに至った過程や背景に多大な興味をもっている。日本のすべてをコピーするのではなく、その中から自国の参考となる普遍的な部分を汲み取ろうとしているのである。今日の国際的な地位をもたらした日本経済は、単に経済構造の分析対象としてあるのではなく、ある種の「文明論の本質」までももつとい

える。例えば「日本経済の発展と現状」という通しテーマの下に、その実現に「寄与」した教育制度、政治制度、その弊害ともいえる自然環境の破壊、個人の生活などを論じることでもできるだろう。日本語の習得に留まることなく、こうした観点から留学生の求める知的好奇心に応える場を提供できるのは、大学における「日本事情」の授業において他にないのである。

#### 注

- 1) 日本語能力試験の構成および認定基準によると、「一級レベル」は「高度の文法・漢字(2,000字程度)・語彙(10,000語程度)を習得し、社会生活をする上で必要であるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役立つような総合的な日本語能力を持つ」とある。学習時間は900時間程度とされている。
- 2) 日本語は初級レベルの達成に約300時間かかるといわれているが、フランス語はその6分の1、難解だとされるロシア語でも3分の1で達成できると考えられている。(宮地 裕「日本語教育への反省—アメリカでの教育の現状と問題点」、『日本語教育』、第19号、1973年5月、p.62)
- 3) この他に最近では、「日本事情」科目を専門に担当する教官をおく大学も徐々にではあるができていく。日本語教師の多くが国語学や言語学、および文学関係を専門とするのに対して、日本事情担当の教師は社会学、歴史学、経済学等の社会科学分野や、化学や工学等の自然科学分野を専門とする場合が多い。「日本事情」科目専門教官による日本事情については、改めて別の機会に考察を行いたいと考えている。

#### 参考文献

- 1) 文部省学術国際局留学生課『我が国の留学生制度の概要』(平成元年7月)
- 2) 文化庁『国内の日本語教育機関の概要』(昭和62年2月)
- 3) 総合研究開発機構『日本語教育および日本語普及活動の現状と課題』(昭和60年7月)
- 4) 原土 洋「日本事情のとらえ方—東北大学教養部の場合」(『日本語教育』第65号、1988年6月)
- 5) 佐々木倫子「大学正規科目としての日本事情教育」(『日本語教育』第65号)

- 6) 奥田久子「学生中心の『日本事情』－基本的な着眼点と授業研究」(『日本語教育』第65号)
- 7) E. D. ハーシュ『教養が、国をつくる－アメリカ立直し教育論』(邦訳：中村保男，TBSブリタニカ，1989年2月)
- 8) 矢野 暢『国際化の意味－いま「国家」をこえて』(日本放送出版協会，1986年8月)
- 9) 松浦良充「すべての人にとっての最良の教育－学習社会のリベラル・エデュケーション」(『現代思想』Vol.17－8，1989年7月)