

『移転記念シンポジウム—アカデミック・ジャパニーズを考える— 報告書』

2004年11月6日開催、東京外国語大学留学生日本語教育センター、

2005年3月31日発行

アカデミック・ジャパニーズに求められる能力とは — 論理的・分析的・批判的思考法と語彙知識をめぐって —

山本 富美子
(立命館アジア太平洋大学)

0. はじめに

アカデミック・ジャパニーズ(AJ)の理解・発話に最も必要とされるのは、専門分野の難解な語彙知識ではなく、論理的・分析的・批判的思考法ではないだろうか。本稿では、この点について、立命館アジア太平洋大学 (APU) 基礎教育課程における AJ 教育の試みを通して考える。

本学では入学時に英語か日本語のいずれかで一定の言語能力が求められ、入学後の2年間は日・英いずれかの得意言語で専門講義を受講しつつ不得意言語を学ぶ。 「日本語科目」には初級1~3、中級、上級Ⅰ、上級Ⅱがあり、今日紹介するのは「上級Ⅰ」で行っている「論理的・分析的思考法を養成するため」のAJ教育の試みである。受講者は主に学部2年生(日本語能力試験2級50~70%程度)で、受講者人数は約200名(1クラス約20名の10クラス)。教材には『国境を越えて』本文編(2001)とタスク編(2004)を使用している。

1. アカデミック・ジャパニーズとは

1.1 アカデミック・ジャパニーズ (AJ) の定義

AJは、「大学・大学院等での学術分野のみならず、卒業後の職業生活や社会生活で営まれる知的活動を通して使用される高度な日本語」であると定義している。アカデミック・イングリッシュ(AE)は一般に「英語圏の大学・大学院等で学術目的のために使用される高度な英語」と考えられている。しかし、大学・大学院とはそもそも将来の知的社会生活を保障するために短期間学ぶところで、そこで使用される言語は大学・大学院内だけで隔絶して使用されるものではなく、将来も使用されることが期待されているものではないか。したがって、AEもAJも大学・大学院等の場所によって規定されるものではなく内容的に規定されるものだと考える。

また、学術目的のための日本語という、専門分野の難解な語彙を思い浮かべる傾向があるが、AJは語彙レベルで捉えるべきではない。語彙レベルで考えれば、大学・大学院に限らず、ある特定の場所やグループ内でしか使用されない語彙は数多く存在するし、さらに、後に示すように高度な語彙知識はAJの言語能力に必ずしも必要ではないと考えるからである。

1.2 アカデミック・ジャパニーズ (AJ) のレベル

AJは学習人口が少ない、あるいは英語教育を強化するにはAJを前面に出すべきではない等といった政策的な観点によって、AJ本来のレベルを低く規定しようとする傾向が見られる。しかし、AJのレベルはAJの能力を真に身につけたいという学習者のニーズによって規定されるべきものではないだろうか。もしそれ以外の理由でレベルを低くしたとしたら、AJを真に必要とする学習者にはどう対応したらいいのか。日本の大学や大学院で学びたいと考えている学習者、また将来日本の大学、研究所、企業で知的活動に就きたいと考えている学習者は現実

に存在する。留学生を雇う側の日本企業にしても、経済停滞が続く中で留学生を特別扱いすることはない。日本で採用する場合、日本語能力は少なくとも大学卒の日本人並み、それ以上を要求する企業も少なくないと言われる。

2. 「論理的・分析的・批判的思考法」養成のための AJ 教材とその指導例

大学・大学院における専門を越えた AJ の理解・発話に最も求められるのは、論理的・分析的・批判的思考法ではないか。この思考法は、今日さまざまな問題に対処していく上でも重要性を増し、職場・社会生活における知的活動の営みにも必須の能力であると考えられるが、これまで大学・大学院で自然に身につくものとして特に教えられることはなかったと思われる。そこで、この論理的・分析的・批判的思考法の養成を AJ 教育の課題として、そのための教材と指導例について述べる。

2.1 『国境を越えて』の内容 (content) について

『国境を越えて』(CNB : *Cross National Boundaries*)の本文編の内容作成では、以下 4 点に留意し、学生に論理的・分析的・批判的思考を促すようにしている。

(1) 抽象化・普遍化された考え方を提示する

時事性の強い具体的・個別的な話題は避け、背景にある構造的問題をテーマにして抽象性・普遍性を持たせた。これは、長期間同じテーマで使用できるメリットがある上に、学生の身近に起きている最新の具体的・個別的な問題は副教材として取り上げることにより、具体性から抽象性へと導き、構造的な問題として捉えなおすことを可能にさせる。

(2) 具体的事例を学生自ら探求して問題意識を深める

具体的・個別的な事例を読解の主教材として扱うと、その場だけの受身的な理解に終わりがちで、論理的・分析的・批判的な読み方をする 것도 難しく議論も深まらない。具体的事例は学生自ら探求することで問題意識が深まり、抽象化、普遍化の作業も可能になる。

(3) 挑発的・刺激的な意見を提示する

時には学生の感情を刺激し、嘆かせ怒らせる意見をあえて提示する。そして学生自ら、熱くなった感情に対し、なぜと問いかけ、冷静に客観的に分析し、論理的に説明する行動へと導く。

(4) 解決策を明示しない

その場の状況、陣容等、限られた条件の中で最善策を考え出すことが最良の解決策であるとして、学生自ら調べ考えた解決策を他者にうまく伝え支持を得られるようにする。

2.2 論理的・分析的思考による理解から表現へ

CNB [本文編] の各テーマにおける読解・聴解を終えた後、[タスク編] でそのテーマに関する課題を通して、学生自ら調べ考えたことを文章・口頭で表現する練習を行う。本文編とタスク編の関係は図 1 のようになっている。また、タスク編の内容は表 1 に示す 6 つの課題である。

図 1 CNB [本文編] と [タスク編] の関係について

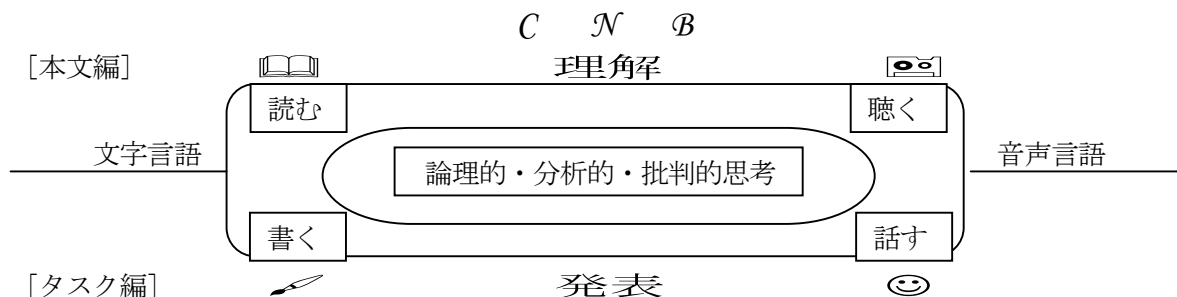


表1 CNB タスク編の学習項目 (CNB 本文編の関連の課)

論理的・分析的思考法養成のための学習項目	言語学習項目
< 1 > スピーチ:文化紹介 (L1)	
1. トピックを絞りこむ 2. 自文化・他文化を通して、近代化論、文明論の普遍的理論との関連について考える	1. 文章表現とフォーマルな口頭表現の違い 2. スピーチ・パターン 3. わかりやすいスピーチ表現
< 2 > 討論:人口問題 (L2)	
1. 自国の人口動態に関する資料収集 2. 他国の人口問題を知り、グローバルな視点から人口問題の共通課題を考える	1. 討論用資料のためのレポート・スタイルの文章表現 2. 司会者と討論者の口頭表現 3. フォーマル・インフォーマルな口頭表現の違い
< 3 > 図表の解説: 社会変化の説明 (L3-4)	
1. 各国・地域の社会変化を示す資料を探す 2. 他国・他地域との異同について考える	1. 図表解説のためのレポート・スタイルの文章表現 2. 図表解説のための口頭表現
< 4 > ディベート: ~の開発に{賛成!vs. 反対!} (L5-6)	
1. 身近なテーマを選び、賛成・反対を決める 2. 論拠とする資料を探し、立論 3. グループで各論拠を整理し、作戦を練る	1. 作戦シート作成で、項目化・見出し、補足説明等、レジュメ作成のための基本項目となる文章表現 2. ディベートの立論・質問・反駁のための口頭表現
< 5 > 調査: 身近な?について調べる (L8)	
1. グループで身近なテーマから調査内容を決定 2. 調査目的、対象、調査方法を考える 3. 結果をまとめ、解明点、課題を明らかにする	1. レジュメ形式の調査計画案・調査票の書き方 2. 面接調査のための口頭表現 3. 調査報告書の書き方 4. 調査報告のための口頭表現
< 6 > レポートの作成・発表: 共通課題「多文化の共生」 (L1-14)	
1. テーマを選定し、主張を明らかにする 2. 主張の根拠となる資料を探す 3. 資料と主張との関連、全体構成を考える 4. レポート発表により主張を展開し、他者の理解・共感を得、多文化の共生について考える	1. 根拠となる資料の要旨の書き方 2. 資料の引用・注・参考文献の書き方 3. タイトル、章、節、目次の書き方 4. レポート発表のための口頭表現 5. 発表に対する批評・コメントのための口頭表現

2.3 論理的・分析的・批判的思考法養成のための教育実践例

[本文編] 第1課 文明の多様性と異質性

本文① 自然・風土の多様性、 本文② 多文化の時代、 聞く練習 文明の類型について

[タスク編] 文化紹介: 各国の具体的な文化事例から近代化論、文明論の普遍的理論に
 学生が全員発表した後、本文編で紹介した風土論、近代化論、文明論との関連について再び考え、話し合う。アジア諸国出身の学生による文化紹介では、伝統的な民族衣装から各宗教の独自の儀式を伴うお祭り、お正月のお祝い、結婚式など、実に多様な発表がなされたこと、それとは対照的に、カナダとオーストラリアの学生は、「カナダのピリアード・ゲーム」と「オーストラリアのパーティ」について紹介し、その第一声がともに「私の国には伝統的な文化はありませんから」と話し始めたことを思い出し、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ブラジルなどの「新大陸」の学生は、イースターやクリスマスあるいはカソリックに通じるカーニバルな

ど、西洋のキリスト教文化に通じる同質性を持っていることに思い至る。ここで、学生は自ら紹介した具体的・個別的文化が、本文編で示された風土論、近代化論、文明の類型論に通じることに気づく。同時に新たな疑問も抱くが、それは自身の問題意識として次に持ち越される。

3. AJ の理解・発話に必要な語彙知識とは

3.1 AJ の理解・発話能力と文字・語彙試験の結果

AJ という、専門教員からは語彙指導の要望が強く出され、AJ 教育=専門分野の難解な語彙指導という見方が強い²⁾。AJ の理解・発話能力に高度の語彙知識は本当に必要であろうか。AJ の総合評価が A の 6 名と、日本語能力試験の文字・語彙試験が 60%以上であった 5 名の成績評価を表 2 に示し、AJ の言語能力と語彙知識との関係について見てみる。AJ の総合評価には表 2 に示した下位評価項目の他、表 1 の学習項目ごとに与えている課題の全評価が含まれている。評価はクラス担当教員 2 名で行った。1 - 2 の学生 2 名は、3 種の日本語能力試験の結果と AJ の総合評価が一致していて問題ない。しかし、3 - 6 の学生 4 名は、日本語能力試験の文字・語彙試験は悪いのに AJ の総合評価は高い。逆に、① - ⑤の学生 5 名は、文字・語彙試験の成績がよく語彙知識は高いと思われるのに、AJ の総合評価は B で、学習者の AJ の言語能力と語彙知識は評価が最も食い違うように思われる。

表 2 AJ の理解・発表能力と文字・語彙知識 (1 クラス 24 名のうちの 11 名)

	出身	基準言語	AJ 理解・発表能力					日本語能力試験(1993 年度版)				期末 読解 3 聴解 1	最終 評価
			総合	調査		レポート		文字 語彙	聴解	読解 文法	総合 %		
				報告書	発表	文章	発表						
1	韓国	英	A	A+	A	A	B	81.1	89.3	164	83.6	99	A+
2	韓国	日	A	A	A+	A	A-	65.6	96.4	152	78.5	85	A
3	韓国 X	英	A	A+	A+	A	A	48.9	82.1	146	69.2	93	A+
4	インドネシア	英	A	A-	A	A	A+	42.2	53.6	124	55	70	A
5	インドネシア	英	A	A	B+	A	A	47.8	82.1	113	60.7	90	A
6	タイ	英	A-	A	A	B	A	31.1	57.1	90	44.5	51	B
①	中国	日	B+	A	B+	A-	B-	67.8	71.4	150	72.3	81	A
②	中国	日	B	A-	B+	B	B-	64.4	71.4	113	62.2	80	A
③	マレーシア	英	B	A	B	B+	B-	64.4	46.4	106	54.2	76	B
④	中国	日	B-	B+	B	C	C+	60.0	71.4	98	57.3	76	B
⑤	中国(台湾)	日	B-	B-	B-	C-	B-	62.2	85.7	124	68	67	B

3.2 AJ の言語能力が高く語彙知識の低い韓国学生 “X” のケースについて

今、表 2 に示した 3 番目の韓国の学生、“X” について、もう少し詳しく見てみよう。X は、「上級 I」終了時点で、学習期間 12 ヶ月、学習時間 360 時間、在日期間 1 年 4 ヶ月である。この後 2 ヶ月間の夏休みを経て在日期間 1 年 6 ヶ月の時点で、2003 年度日本留学試験(第 2 回)を受験させたところ、290 点(聴解・聴読解 100 点、読解 90 点)の高得点をとっている。レポートは「アジアハイウェー建設に向けたアジア諸国間における協力体制」について書いている。

“X”の能力を診断すると、以下のようなだろう。

- 1) 読解・聴解では論理的展開を把握する能力、大意を把握する能力が高い。また、論理的・分析的に表現する能力(文章・口頭)も高く、4技能がバランスよく総合的能力が高い。
- 2) 文字・語彙知識が低いため1語、1文単位では理解困難だが、文脈情報があれば理解可能である。自ら調べているテーマや関心のあるテーマの語彙は産出能力もあり、問題ない。
- 3) 1級レベルの文法項目は文脈情報があれば理解可能だが、正確に産出する能力には欠ける。また、自動詞・他動詞、受身形(特に被害受身形)の用法などに間違いが多い。しかし、これらは自然言語でも正確に使用されないことがあるためか、発表時には気にならない。

語彙知識が低くて1級試験には合格できないもののAJの総合評価は高い3-6のタイプは、学習時間数、在日期间が少ない英語基準の学生に多い。これらの学生は、一般の大学や従来の日本語能力試験を主とした入学選抜では不合格になるケースが多いと思われる。しかし、こうした学生こそ、日本の大学でもっと積極的に受け入れていくべきではないかと考える。その意味で、4技能評価を重視する日本留学試験の行方には期待がかかるが、AJの言語能力の診断テストとしての妥当性については、今後の更なる分析・検証が必要とされよう。

3.3 AJ素材の語彙分析から見た語彙知識

AJ素材にはどの程度難解な語が用いられているのか。日本語教育の級別語彙を用いて、いくつかのAJ素材の語彙構成を分析してみた(表3³⁾)。延べ語数の比率では、AJの素材でも4級語彙が半数以上を占めている。異なり語数でも4級語彙が最も多く、そして2級語彙の占める率が高い。この結果は、2級以下の語彙がしっかり定着していれば少なくとも7割は理解でき、文脈の助けが加われば大意はほぼ把握できることを示唆するものと言えないだろうか。

表3 AJ素材の級別語彙構成

AJ素材		級外	一級	二級	三級	四級
朝日新聞 論壇 ⁴⁾	延べ語数比率	10.0%	9.5%	20.4%	9.6%	50.5%
	異なり語数比率	18.3%	16.5%	29.5%	13.3%	22.4%
朝日新聞 囲み記事 ⁵⁾	延べ語数比率	9.2%	4.8%	13.8%	9.4%	62.8%
	異なり語数比率	18.8%	8.0%	23.9%	15.6%	33.7%
国境を越えて 第1課本文①	延べ語数比率	8.1%	4.8%	24.0%	6.3%	56.8%
	異なり語数比率	13.8%	9.2%	31.4%	8.8%	36.8%
講義 ⁶⁾ 「環境政策」	延べ語数比率	3.1%	3.1%	17.7%	12.7%	63.4%
	異なり語数比率	13.1%	8.4%	32.7%	14.5%	31.3%
研究発表 ⁷⁾ 話し言葉コーパス	延べ語数比率	9.4%	5.4%	18.2%	11.9%	55.1%
	異なり語数比率	17.8%	7.9%	29.0%	13.0%	32.3%

おわりに

以上、論理的・批判的・分析的思考法を養成するためのAJ教育の試みを紹介し、AJの言語能力に必要とされる語彙知識について考察した。AJの教授法、言語能力の評価法、および日本留学試験との関連については、今後さらに探求していきたいと考えている。

注

- 1) 英語で入学許可された英語基準学生は TOEFL500 点以上、日本語で入学許可された日本語基準学生は 1 級 240 点もしくは 2 級 280 点以上の条件を満たしている必要があるが、この基準より劣る場合でも相応の日本語・英語科目を受講することができる。日本語科目の初級 1～3 は各 4 単位で、1 セメスターに①4 単位、②8 単位、③12 単位を学ぶ 3 コースが設置されている。中級、上級Ⅰ、上級Ⅱは各 4 単位である。
- 2) 専門教員に対するアンケート調査による。この結果については山本(2003)で報告した。
- 3) 級別の語彙構成は、川村よし子氏開発の「リーディングちゅー太」により級別に解析を行った後、級外として判別された語彙を専門教育出版(1998)の『A～D レベル別 1 万語語彙分類』によって分類修正した。
- 4) 「夢の新居は『シックハウス』」朝日新聞 2000 年 5 月 7 日付け。CNB 第 6 課本文①で引用。
- 5) 土居征夫「日本企業とアジアからの留学生」朝日新聞論壇 1999 年 6 月 9 日付け。CNB 第 12 課本文①で引用。
- 6) 講義「環境政策」立命館アジア太平洋大学の 1 講義科目(2001 収録分、初めから約 30 分)
- 7) 『日本語話し言葉コーパス』(2001 研究発表 A01f0019)

参考文献

- 門倉正美(2003)『日本留学試験が日本語教育に及ぼす影響に関する調査・研究——国内外の大学入学前日本語予備教育と大学日本語教育の連携のもとに』平成 14～16 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1)一般)研究成果中間報告書
- 専門教育出版(1998)『A～D レベル別 1 万語語彙分類』
- 山本富美子(2001)『国境を越えて』本文編、新曜社
- 山本富美子(2002)「アカデミック・ジャパニーズのシラバス形成に向けて」『日本留学試験の「日本語」を考える』平成 14 年度秋季日本語教育学会パネルセッション
- 山本富美子(2003)「留学生に求められる日本語能力と大学学部教学体制の国際化」門倉正美、前掲報告書所収
- 山本富美子(2004)「アカデミック・ライティング教育の課題—学部留学生への指導—」平成 16 年度春季日本語教育学会春季大会パネルセッション
- 山本富美子、瓜生佳代、甲斐朋子他(2004)『国境を越えて』タスク編、学内出版