

「外国語を教える」と「外国語で教える」の違い —「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別することの重要性—

中西 久美子

〈Summary〉

In this article, I make a difference between teaching Japanese and teaching a certain subject by using Japanese. The former means to teach Japanese as a foreign language or a second language to non-native speakers of Japanese. On the other hand, the latter means to teach a subject by using Japanese.

Recently, the number of learners who can speak Japanese as BICS, but who cannot use Japanese as CALP, has increased. And they sometimes want to study a subject in Japanese is to teach such subjects as economics, mathematics and so on by using Japanese. However, their proficiency of Japanese is not sufficient and they ought to be taught Japanese as a foreign language or a second language beforehand. If their proficiency of Japanese is not sufficient, then they should study Japanese first. After they have acquired a certain proficiency in Japanese, they can study such subjects as economics, mathematics and so on by using Japanese. It is very important to make a difference between teaching Japanese and teaching a certain subject by using Japanese.

キーワード：CALP, BICS, 日本語教育, JF スタンダード, アカデミック・ジャパニーズ
Key Word: CALP, BICS, teaching Japanese as a foreign language, JF standard, academic Japanese

1. はじめに

日本語が母語ではない非日本語母語話者に日本語を教えること、すなわち日本語教育は、国内外の日本語学校や大学などさまざまな教育機関において盛んにおこなわれている。日本語教育は、日本が他の国々と協力して多文化共生社会になっていくうえで非常に重要であり、その対応は国の政策としてもっと重視されなければならない。なぜならば、いわゆる外国人（非日本語母語話者）と共生する社会は、2020年に予定されている東京オリンピック開催を機にますます加速するからである。オリンピックで多数の外国人が来日すれば、たとえば、観光業・サービス業・マスメディアなどには非日本語母語話者への対応が必要になり、日本語教育の需要が高まる。

さらに、今後はますます少子高齢化が進み、看護師、介護福祉士など労働力は日本語母語話者（=いわゆる日本人）だけでは足りなくなる。そうすると、看護師、介護福祉士などに外国人（非日本語母語話者）を雇用することになり、彼らに対する日本語教育も必要になる。以上のこ

とは一例にすぎないが、日本は国の政策として今以上に日本語教育を重視していかなければならないと思われる。

しかしながら、現状の日本語教育にはいくつかの問題もある。その問題の一つとして本稿では、日本語教育に対する理解が不十分なことに着目する。一般的に「日本語は日本人（日本語母語話者）ならば誰でも教えられる」などと安易に考えられ、「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別することの重要性が見過ごされているのである。

そこで、本稿では敢えて「日本語教育が専門でない読者」を対象にして、大学など高等教育機関において「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別しないことの危険性を指摘する。本稿の構成は次のとおりである。まず、2. で問題提起をする。そして、3. において「日本語を教える」と「日本語を教える」の違いを明らかにし、「日本語を教える」対象は「日本語能力が低い学習者」であることを示す。4. では、「日本語ができる・できない」とはどういうことかという基準を示す。5. においては近年、「日常会話ではできても、日本語能力が低い学習者」、すなわち、「BICSは十分なのに、CALPは不十分な学習者」のような中間層が増えていることを示す。そして、「BICSは十分なのに、CALPは不十分な学習者」は「日常会話ではできる」ので、「日本語ができる」と誤解されやすいことを指摘する。BICS (Basic Interpersonal communicative skills) とは、生活場面で必要となる日常会話ができる能力で「生活言語能力」「基礎的対人伝達スキル」などと訳される。外国語で買い物をしたり、ホテルのチェックインをしたりする日常的な会話のスキルのことである。これに対して、CALP (Communicative Academic Learning proficiency) とは、「学習言語能力」「認知学力的言語能力」などと訳され、外国語で講演・スピーチなどをしたり、学術的なレポートを作成してプレゼンテーションしたりする能力はCALPに含まれる。さらに、6. では、「日本語能力が低い」学習者は、すぐには「日本語で学ぶ」ことはできないことを示す。「日本語で学ぶ」前に「日本語を学ぶ」必要があり、予備教育が必要なのである。最後に、7. で本稿のまとめをおこない、今後の課題について述べる。

2. 問題のありか

大学において日本語を学ぶ外国人留学生には、大きく分けて2種類ある。

第1は、留学生別科で学ぶ日本語学習者（以下、学習者）である。このタイプの学習者は日本語能力が低い。そのため、日本語を上達させることを目的として(1)のタイプの日本語教育がなされる。

(1) 外国語・第二言語として日本語を教える

第2は、学部留学生である。学部留学生は、大学の各学部で必要とされる単位を取得して、専門のアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）を修得することが目的である。このタイプの学習者は日本語能力試験でN1（1級）取得程度の高い日本語能力を有しているため、他の日本語母語話者の大学生と同じクラスで大学で(2)のタイプの教育がなされる。

(2) 外国語としての日本語でアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）を教える

1990年代ごろまでは、大まかに言えば、(1)(2)の学習者だけを教えればよかったのだが、近年は留学生の受け入れ総数が増えており、多様な日本語学習者を受け入れなければならない状況になってきている。そのため、以下のような問題が生じている大学は少なくない。

問題 1) (1) と (2) の中間、すなわち、日常会話はできるのに、日本語能力が低い学習者が増加している。

問題 2) 問題 1) の結果、「日本語を学ぶ」学習者と、「日本語でアカデミック科目を学ぶ」学習者の区別がなされないまま、両者が同じクラスに混在させざるをえない。その結果、「日常会話はできるのに、日本語能力が低い学習者」が大学の単位が取得できず、進級・卒業に支障が生じる恐れがある。

本稿では、(1)(2)の違いを明確にして「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別すれば、上記の問題が解決できることを主張する。

3. 「日本語を教える」と「日本語で教える」の違い

3.1 「日本語を教える」とは

3.1.1 「日本語を教える」とはどういうことか

「日本語を教える」とは、外国語・第二言語としての日本語を教えることであり、「日本語で教える」対象は「日本語能力が低い非日本語母語話者」である。この場合の学習者の目標は、日本語のプロフィシエンシー（proficiency, 熟達度, 以下プロフィシエンシーと表記する）を向上させることである。

一般の日本語母語話者にとって「日本語で教える」とはどういうことかわかりにくいかもしれない。「日本語がわからない」ということがどういうことかイメージしにくいからである。

わかりやすい例で説明しよう。たとえば、下に示す(3)では「浴びます」から「浴びて」という形が作られているが、なぜ(4)の「遊びます」が「遊びて」になってはいけないか、また、なぜ(5)の「散ります」が「散りて」になってはいけないのか、一般の日本語母語話者には、答えることはできないだろう。どんな場合に「んで」になるのか、またどんな場合に「って」になるのかというルールは日本語母語話者は学校では学ばないからである。

(3) シャワーを浴びます → 浴びて

(4) 子どもが公園で遊びます → {○遊んで／×遊びて}

(5) 桜の花が散ります → {○散って／×散りて}

「簡単だ。音便で解決できる」と答える日本語母語話者もいるかもしれない。たしかに、五段

動詞には音便があると言えば簡単である。しかし、あくまでもそれは「日本語母語話者にとって簡単」というだけである。「未然形が「a」の音で終われば五段動詞」と中学校の国語の授業で学ぶからである。他方、非日本語母語話者はそもそも未然形すら作れないのだから、どれが五段動詞なのかを見分けることもできない。五段動詞が見分けられなければ、テ形は作れない。

正解は次のとおりである。日本語教育では、テ形の作り方については動詞の種類を区別することから教える。動詞の種類は、「動詞の辞書形が「る」で終わるか否か」というルールで決まる。「る」で終わる動詞は「る」を削除して「て」をつければテ形になる。たとえば、「いる、落ちる、食べる」など上一段・下一段動詞がこれに相当する。他方、「る」で終わらない動詞は「って」「んで」「いて」「いで」「して」になる法則がある。たとえば、「会う、飛ぶ、書く、急ぐ、話す」など五段動詞がこれに相当する。

動詞の種類が判別できれば、テ形の作り方は簡単である。「る」で終わる動詞は(3)のように「ます」を削除して「て」を付与すればテ形ができる。他方、「る」で終わらない動詞は、語幹に応じて「って」「んで」「いて」「いで」「して」を使い分ける。その使い分けのルールはここでは紙幅の関係から詳述できないが、細かく教えることになっている。

以上のように、日本語能力が低い日本語母語話者とは違ったルールで、外国語として日本語を習得する人は、非日本語母語話者にとってわかりやすいルールで教えるのが日本語教師の役割の一つなのである。「日本語を教えることができる」人は、このようなルールを教えられる知識を有している人でなければならないのである。

3.1.2 誰が「日本語を教える」のか

大学など高等教育機関においては、「日本語を教える」人は日本語教師としての専門の教育を受けて学位を取得しており、専門の知識と経験を身につけていなければならない。「日本語母語話者ならば、誰でも日本語が教えられる」というわけではないのである。

たしかに1980年ごろまでは「日本語教師の専門知識を有していなくても日本語母語話者ならば」という理由で日本文学や歴史学を専門とする教員たちが日本語教師を兼務していたことがあった。日本の大学など高等教育機関で日本語教育を専門とする人材がほとんどいなかったためである。

大学など高等教育機関で「日本語を教える」人には、単に「ボランティアで1年程度日本語を教えたことがある」「海外の大学で必要に迫られ、日本人だからという理由だけで短期間だけ日本語を教えるポストについての経験がある」などは含まれてはならない。このことについては大学機関などに所属する日本人（日本語母語話者）であっても、日本語教育が専門でなければまだ理解されていないことがある。日本語教育を質の高いものにしていこうとする大学など教育機関の運営においては、日本語教師は専門職であることを認識し、日本語・日本語教育の分野でしかるべき学位を取得した専門家が担当しなければならない。

3.2 「日本語で教える」とはどういうことか

「日本語で教える」とは、たとえば、日本語を使って専門のアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）を教えることである。この場合、教えるのはあくまでも経済学や法学などであり、学習者の目標は経済学や法学の知識を修得することである。日本語を習得することは目標ではない。このタイプの学習者はたとえば日本語能力試験でN1（1級）取得程度などの高い日本語能力を有していなければならない（学習者のレディネス）。「日本語で教える」とは、「日本語ができる」人を教えることなのである。では、「日本語ができる・できない」とはどのように評価するのだろうか。

4. 「日本語ができる・できない」とはどういうことか

4.1 古いタイプの「日本語ができる・できない」の評価基準

先行研究など従来の日本語教育では、旧日本語能力試験（Japanese Language Proficiency Test, 以下 JLPT）の1～4級を基準にして熟達度（プロフィシェンシー）が示されてきた。たとえば、表1からわかるように、学習時間600時間で漢字を1,000字習得しているなどのように、「どのような文法を知っているか、単語や漢字をいくつ知っているか」が基準となっていた。

表1 旧 JLPT の基準

旧 JLPT	級	4級	3級	3～2級	2級	1級
	学習時間	150時間	300時間	300～600時間	600時間	900時間
	漢字数	100字	300字		1,000字	2,000字
主な教科書名		みんなの日本語初級Ⅰ	みんなの日本語初級Ⅱ	みんなの日本語中級Ⅰ	みんなの日本語中級Ⅱ	
語彙数		約1,000	約900	約1,000	約2,500 (含：固有名詞)	

4.2 新しいタイプの「日本語ができる・できない」の評価基準

ところが、日本語能力試験も新しい基準N1～N5が設定され、日本語教育でもヨーロッパの言語教育の枠組みCEFR（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; ヨーロッパの言語教育・学習の場で共有される枠組み）の考え方を基礎にして開発されたJapan Foundation日本語教育スタンダード（JF Standard for Japanese-Language Education, 以下、JFスタンダード）をプロフィシェンシーの判定に用いることが多くなっている。両者の対応はおおよそ表2のようになると考えられる。

表2 新 JLPT の級と JF スタンダードとの対応

JF スタンダード	A1～A2	A2～B1	B1	B2	C1～C2
新 JLPT の級	N5～N4	N4～N3	N3～N2	N2	N1
旧 JLPT の級	4 級	4～3 級	3～2 級	2 級	1 級

JF スタンダードとは、どのような文法を知っているか、単語や漢字をいくつ知っているかではなく、「日本語を使って何ができるか」という課題遂行能力をレベルの指標にしている。この課題遂行能力を「～できる」という文で記述した Can-do は、低い方から「A1 → A2 → B1 → B2 → C1 → C2」と上がっていき、この6レベルは CEFR と共通である。たとえば、いわゆる初級の（日本語能力が低い）学習者、すなわち、JF スタンダードの「基礎段階の言語使用者」は、「仕事や自由時間に関わる身近な日々の話題について、直接的で簡単な情報交換を必要とする通常の課題ならコミュニケーションできる」といった A1～A2 の Can-do ができるようになる。

そして、少しレベルアップした段階、すなわち、JF スタンダードの「自立した言語使用者」は、「自分の関心や専門分野に関連した、身近な日常のおよび非日常的な問題について、自信を持って話し合いをすることができる。情報を交換、チェックし、確認できる。あまり日常的でない状況にも対処し、問題の在処を説明できる。映画、書籍、音楽などの抽象的な文化的話題について、自分の考えを表現できる。」などといった B1～B2 の Can-do に対応していく。

さらに、日本語能力が高い学習者、すなわち、JF スタンダードの「熟達した言語使用者」は「いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。」といった C1～C2 の Can-do に対応した段階になる。

このように「何ができるか」という新しい評価基準が用いられるようになると、いわゆる「日本語能力が高い／低い」はどう規定されるのだろうか。以下で詳しくみていくことにする。

4.3 日本語能力が高い学習者とは

日本語能力が高い学習者とは、BICS も CALP も習得できている学習者で、表3の「C1～C2」のような日本語能力を有している。先述した(2)のタイプの学習者に相当する。

(6) は「日本語能力が高い」学習者による OPI¹⁾ データであるが、この学習者は表1の B2 は最低でも満たしていると考えられる。

(6) 教師：あ、じゃ、何を勉強してらっしゃるんですか

学習者：えーと、今あの、国際開発研究科の、〈はい〉えーと国際協力専攻です、〈あ、国際協力専攻〉はい

教師：あー、それは、どういう、勉強、なんでしょう

表3 CEFR（文法的正確さ）の基準による「日本語ができる」
（吉島・大橋（訳・編）（2008:124））

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。

学習者：えーと、あの幅広いんですけど、〈ええ〉えーと、わたしの、あの専門ていうか、あの、まー第3世界と、〈はい〉ある先進国との、〈ええ〉における、〈はい〉そういうあのー社会変容とか、文化変容過程の比較っていうことになってるんですけど、〈あー〉もっと狭くいくと、わたしの場合は、あのちょっとどちらかという民族学的な、〈あ、そう〉そのあの神話とか、〈はい〉あの伝説、昔話、〈ええ〉そしてまあそこらへんの部分を、〈うん〉民話などをとってきて、〈ええ〉そこにある要素から、〈ええ〉あの文化的社会的なそういうものを、ひっぱりだしてくるっていう

（KY コーパス，KS01，韓国語母語話者，超級）

このタイプの学習者は、日本語能力が高いので、「日本語でアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）を学ぶ」ことができる。

4.4 日本語能力が低い学習者とは

日本語能力が低い学習者とは、表4のA1～A2の学習者のことで、(7)は日本語能力が低い学習者のOPIデータである。先述した(1)のタイプの学習者に相当する。

(7)において、学習者は名詞文の質問、簡単な動詞文の質問には答えられる。しかし、後半部分で動詞文に答えられていない。

(7) 教師：じゃあこれはなんですか

学習者：たばこ

教師：たばこ、うん、そうですね、たばこですねこれは

学習者：雑誌

表4 CEFR（文法的正確さ）の基準による「日本語ができない」
（吉島・大橋（訳・編）（2008: 124））

基礎段階の言語使用者	A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報，買い物，近所，仕事など，直接的関係がある領域に関する，よく使われる文や表現が理解できる。簡単に日常的な範囲なら，身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や，直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
	A1	具体的な欲求を満足させるための，よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し，用いることもできる。自分や他人を紹介することができ，どこに住んでいるか，誰と知り合いか，持ち物などの個人的情報について，質問をしたり，答えたりできる。もし，相手がゆっくり，はっきりと話して，助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。

教師：うん，雑誌です，これは韓国の雑誌ですか，にほんの雑誌ですか

学習者：にほんの雑誌

教師：そうですねーにほんの雑誌です，知ってますか，このグループ

学習者：スマップ

教師：おー，有名ですか，韓国で

学習者：んー，にほん，〈ん〉歌謡，歌謡，う，〈あっにほんの歌謡〉**，〈うん，し〉この，〈ん〉この雑誌は，〈うん〉わたしの，です

教師：あっこの雑誌，学習者（S）さんのでしたかーご [笑い]，〈はい〉ありがとう，〈はい〉あーそうですか，えどこで買いましたか

学習者：え

教師：韓国で，買いましたか，〈おー〉，あっこれは，どこに，ありますか，に，ほんで買いまし，あっごめんなさいね，えーと，いつ，いつ，いつ，これを

学習者：，なに

教師：持ちましたか，うん，〈[笑い]〉あっうん，じゃあちょっとやめましょう，ごめんなさい難しいですね，

（KY コーパス，KNL2，韓国語母語話者，初級）

(7) の学習者は，前半のやりとりで，「具体的な欲求を満足させるための，よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し，用いることもできる。自分や他人を紹介することができ，どこに住んでいるか，誰と知り合いか，持ち物などの個人的情報について，質問をしたり，答えたりできる」。このことから，(6) の学習者の日本語能力は表1の「A1」程度と考えられる。そして，後半の質問「韓国で買いましたか」に対しては返答できていない。つまり，「簡単に日常的な範囲なら，身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる」というわけではないので，表1の「A2」には至らないと判断でき，「A1」となる。(7) のような学習者は BICS が十分ではないし，CALP もまったく習得できていない。先に示した (1) のタイプの学習者で，

外国語・第二言語として日本語を学ぶ必要がある。(7)のような学習者はBICSが十分ではないので、日本語学校や大学の留学生別科などで日本語を語学として習得しなければならない。留学生別科とは大学の中にある語学専門学校のようなもので、「簡易な程度において、特別の技能教育を施すことを目的とし、修業年限が1年（最大2年まで）とされる教育課程であり、学校教育法により大学・短期大学等が設置できるとされている。ほとんどの場合、予備教育（大学などへの進学のための1年の教育）をおこなうことを目的としている。

5. 問題となる中間層の学習者——「日常会話はできるのに、日本語能力が低い」とは——

JFスタンダードを用いて「何ができるか」という新しい評価基準が用いられるようになると、「日本語能力が高い／低い」という単純な区分では不十分になってくる。

具体的に言えば、C1とA2のあいだに、表5のB1～B2のような「日常会話はできて、日本語能力が低い学習者」、すなわち、「BICSは十分なのに、CALPは不十分な学習者」が増えているのである。

「BICSは十分なのに、CALPは不十分な学習者」とは、日常会話はできるが、たとえば、聴解能力、口頭表現能力、作文能力、読解能力などに不十分さが残る学習者のことである。このような学習者は「日常会話はできる」ので、「日本語ができる」と誤解されやすい。

(1)と(2)の中間層、すなわち、「BICSは十分なのにCALPは不十分な」学習者とは、どういう学習者なのだろうか。このレベルの学習者は、大学の学部などで外国語としての日本語でアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）を学ぶことはできない。日本語能力に「聴解能力、口頭表現能力、作文能力、読解能力」のいずれかに不十分さが残るからである。以下では、「BICSは十分なのにCALPは不十分である」とは具体的にどういうことかを示す。

表5 CEFR（文法的正確さ）の基準による「中間層の学習者」
（吉島・大橋（訳・編）（2008:124））

自立した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
	B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のあるテキストを作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。

5.1 「BICS は十分なのに CALP は不十分な」中間層の学習者①

— 「日常会話はできるのに聴解能力が低い」とは —

「日常会話はできるのに聴解能力が低い」、すなわち、「BICS は十分なのに CALP は不十分である」とはどういうことかを明らかにするため、以下の (8) のような調査をおこなった。

- (8) 調査協力者：2015 年度秋学期の京都外国語大学の外国人留学生科目「日本語」の受講者（日本語学習者 16 名（中国 11 名，タイ 1 名，シンガポール 1 名，韓国 3 名））

タスク：下の の中の文章をナチュラルスピードで 3 回聞き，(9) を初めとするいくつかの質問に答える。

調査協力者は全員日本語能力試験 N2 に合格しているが，63%（10 人）は N1 に合格していない。つまり，日常会話はできるが，CALP は不十分な学習者が半数余りいるということである。

森永トナさんは，いま埼玉県の養護老人ホームで生活している。トナさんは明治 35 年，広島の貧しい農家の 5 番目に生まれた。親はもう子供はこれ以上要らないと思い，「トメ」と名付けたが，役場の記載ミスでトナとなった。もっともその後弟と妹が生まれて兄妹は 7 人になった。（以下，省略）

出典 山下早代子・小川早百合（1994）『インタビュープロジェクト』第 5 課，くろしお出版。

- (9) 質問 トナさんはなぜ両親が決めた名前（トメ）にならなかったのですか。

(9) の正答は「役場の記載ミスでトナとなった」である。しかし，調査の結果，正答は 16 名中で 4 名（25%）しかいなかった（白紙 3 名，無回答 3 名）。誤答としては (10) のようなものがあった。

- (10) ・離婚したから
- ・それ以降子供がいるので
 - ・二人の兄弟できましたから
 - ・あと弟と妹が 7 人いる
 - ・両親はこれ以上の子どもが入りたくないからだ
 - ・子供がこれ以上いないから
 - ・兄弟が 7 人になった
 - ・前の子につけたから
 - ・子供がトメよりトナのほうがいい

・両親はトナさんが本当の名前も知らないからだ

つまり、日常会話が聞き取れる学習者でも、初めて聞く複雑な構造の文章になると、75%の者は内容を正しく聞き取れないという結果となったわけである。大学の授業では、(8) のタスクよりさらに専門用語が頻出する話を聞き取らなければならない。したがって、学習者にとっては困難なことが多いはずである。

5.2 「BICS は十分なのに CALP は不十分な」中間層の学習者②

— 「日常会話はできるのに作文能力が低い」とは —

日常会話はできるのに作文能力が低い学習者は、特に、帰国子女や渡日生徒などに多くみられる。つまり、日本語を母語とする両親と家庭内で日本語を話すため、口頭表現能力は日常会話なら問題がないが、作文など書きことばに関しては、語彙的にも文法的にも文章構造も単純で稚拙ということがあり得るわけである。

先行研究では、非日本語母語話者である留学生が書く文章には、構造が不十分だという問題があると指摘されている。第一に、「段落の区切りが明確でないという問題（植田和美・今井美登里（2008: 40-41）」がある」。非日本語母語話者は、「書こう（ママ）思った概念を事前に構成を立てることなく、また文と文の論理的なつながりを考えずに書き始めている」からである。

第二に、文章を段落で区切りすぎるという問題もある。非日本語母語話者は「別の話題へと転換しようとしたが、思考が前の話題で停滞したままになっていたり、前の話題に戻ってしまったりする（植田和美・今井美登里（2008: 38）」からである。

第三に、非日本語母語話者は「結論であることを明確に示す語彙の運用力がない（植田和美・今井美登里（2008: 39）」という問題もある。たとえば、「結論の文頭に結論であることを示す「このように」や「以上に」などの接続詞が使われていない（植田和美・今井美登里（2008: 39）」などの問題がある。

第四に、「留学生の文章は、序論や結論などの必要要素がない（植田和美・今井美登里（2008: 39）」という問題もある。「本論では自身の経験をもとにそれを具体的に記述すればいいが、序論や結論ではそれとは異なる思考作業が必要（植田和美・今井美登里（2008: 39）」だからである。序論や結論での適切な内容が発想できないために序論や結論を書けない（植田和美・今井美登里（2008: 39）」のではないかとのことである。

具体的に、非日本語母語話者の作文（12）を見てみよう。（12）は、（8）で示した調査の協力者の一人が、（11）の指示を受けて書いた作文である。

- (11) 介護が必要な両親がいるために、会社を退職した男性 A（50 歳、独身）がいます。一方で、会社を退職せずに、介護ヘルパーさんに買い物や掃除、洗濯、両親のトイレの補助と食事の世話を依頼し、かろうじて会社を退職せずにいる男性 B（50 歳、独身）

がいます。AさんとBさんの人生の選択についてメリット（長所）とデメリット（短所）を書いてください。

- (12) Aさんは選択するのが退職して、自分で両親を介護する。短所は、元々病気になっている両親が働けないし、Aさんも仕事をやめる。家庭には経済的によくないで、三人の日常費用が誰からも支えてもらいましょうか。Bさんは会社を退職せずに、プロの介護ヘルパーさんに頼んで、自分も仕事に集中ができるし、稼いでいるお金が大切なところに使用ができる。そして、社会的に就職の問題も解決になると思う。Bさんのように、仕事をやめて、自分で介護したら、社会には悪循環になるので、デメリットだと思う。(中国語母語話者)

(12) を正しく修正すると、(13) のようになる。

- (13) AさんとBさんの人生選択について個人的な意見を述べるなら、Bさんに賛成する。Aさんが選択したのは、退職して自分で両親を介護することである。Aさんの選択の短所は、元々病気になっている両親が働けないし、Aさんも仕事をやめることである。この家庭は経済的によくない状況で、三人の生活費は誰からも支援してもらえない。これに対して、Bさんは会社を退職せずに、プロの介護ヘルパーさんに頼んだので、自分も仕事に集中ができるし、稼いでいるお金を大切なところに使用できている。そして、社会全体から見た場合、就職の問題も解決できるというメリットもある。しかしながらBさんのように、仕事をやめて自分で介護をしたら、社会的には悪循環になるので、デメリットもあると思う。

(12) には、接続表現の欠如、ねじれの文の問題などもあるが、やはり、AさんとBさんの選択を区別する段落がなく、構造が不十分であるという問題が大きい。そのために、主張が不明確になってしまっていると考えられる。

垣根由香里・田中真理（2015）によると、非日本語母語話者が第二言語として書く日本語の小論文を「いい構成」にするには、「1）メタ言語の使用、2）適切な段落分けをし、段落内の内容が完結していること、3）反対の立場のメリットを挙げた上で反論するという展開、4）支持する立場、支持しない立場に関する記述量のバランス」が必要である。このような構造の作文を書けるようになるためには、やはり「日本語を学ぶ」授業が必要である。換言すれば、「日常会話は十分できているのにCALPの聴解能力は低い」「日常会話はできているのにCALPの作文能力は低い」などの問題を抱える学習者は、たとえ日常会話ができたとしても「日本語を学ぶ」必要があるということである。

6. 「日本語で教える」ために必要な予備教育

6. では、「日本語ができない」学習者は「日本語で学ぶ」ことはできないことを示す。そして、「日本語で学ぶ」ためには予備教育が必要であることを示す。

6.1 「日本語で教える」ための予備教育とは

以下の (14) (15) をお読みいただきたい。

(14) ベクトルをスカラーで表す。

(15) 高い導電率をもつ金属、合金磁性薄板中における磁気弾性波の理論的解析について述べる。絶縁性媒体の場合と異なり、導電性媒体中を磁気弾性波が伝搬すると、磁化の揺動により渦電流を生じ弾性波は電磁的な伝搬損失を伴う。このため理論には準定常電流近似のマクスウェルの方程式を組み込む必要があり、解析は絶縁性媒体の場合に較べて一層複雑なものになる。(井上光輝 (1985))

一般の日本語母語話者ならば、読むことはできる。しかし、それがどういうことかということまでは理解できないのではないだろうか。専門知識がないからである。

これと同様に、BICSは十分なのに、CALPは不十分な学習者は、たとえ日常会話程度の日本語はできるとしても、大学の専門科目の講義を日本語で聞いて単位を取得することはできない。「日常会話ができる」ならば「日本語ができる」と誤解されやすい。しかし、「たとえ日常会話ができても、日本語能力が低い学習者」には日本語に不十分な点があることがある。

専門知識やCALPが習得できていない学習者に必要なのは、次のページの(16)に示すような「予備教育」である。予備教育とは、大学などへの進学のための1年の教育のことで、従来は日本の大学の留学生別科でおこなわれる。予備教育の目標は以下のようなアカデミック・ジャパニーズの修得である。アカデミック・ジャパニーズとは、「日本の大学での勉強に対応できる日本語力」のことである。門倉正美(2003: 129)も指摘しているが、「アカデミック・ジャパニーズ」といって、大学教員、特に学部の専門科目教員で留学生教育に多少関心のある教員は、専門術語の導入を主とする「専門教育への橋渡し教育」を連想するようだ。「アカデミック」という用語で、もっぱら自分たちが専攻する学問の学習にとって有用な「日本語教育」を想定するからだろう。しかし、「橋渡し教育」は、アカデミック・ジャパニーズの一部分であることはたしかだとしても、決してその主要部分ではない。アカデミック・ジャパニーズにとっては、専門科目との関連でいえば、専門科目を学習するための土台となるような「知の技法」の習得をめざす「基礎ゼミ」のあり方や役割の方が参考になる。「アカデミック・ジャパニーズを大学の現在の科目分類からいえば、専門教育よりも教養教育に位置づけられるべき(門倉正美(2003: 230))」なのである。

(16) 予備教育

1) 「講義を理解するための技術」の習得：専門的な内容を理解する準備

- ・日本の大学で専門科目を受講し、単位を取得するために必要とされる日本語能力を身につける。
- ・講義を理解する技術、ノートを取る技術、学術的な日本語でレポートを書く技術、講義の重要なポイントを聞き取る技術などを身につける。

2) 講義を理解するための基盤となる知識の習得：専門用語・専門分野の基礎知識の習得

日本の大学で日本語で専門科目を受講し、単位を取得するために必要とされること、たとえば、専門用語・専門分野の基礎知識の習得などが挙げられる。

1) のための教材としては、産業能率短期大学日本語教育研究室編（1988）などがある。また、2) のための教材としては、岡田泰男・野澤素子・村田年（1995）、野澤素子（1992）などがある。

予備教育は日本語でおこなわれるのが普通であるが、必要であれば、英語や中国語でおこなう可能性もあるだろう。しかし、野澤素子（1992）で（17）のように述べられているとおり、予備教育の教材やカリキュラムは各大学によって異なり、整備されていないのが実情である。

(17) 大学で学ぶ留学生のための適切な教材は少ない。私が教鞭を取る慶應義塾大学においても学部一、二年の留学生には、日本語の学習が課せられてはいるが、そこで一体何を教えるべきか、手探りの教材開発が続いた。大学で日本語を学習する留学生に要求される日本語能力は講義を聞き、その内容を理解し、ノートを取り、要約することであろう。しかもその講義は日本語教師が踏み込めない様々な専門分野である。そこで大学の専門分野における講義のスタイルや語彙、そして何よりもその専門分野の内容を知るために、それぞれの専門の先生がたにお願いして、留学生のためのミニ講義を行っていただいた。条件としたのは、話し方は通常の講義と同じであること、時間は30分前後であること、したがって内容は入門的であること、以上の3点である。その結果、多くの先生がたのご協力をいただいて、経済学、経営学、法学、政治学、社会学、図書館学、史学、国文学等の分野から数多くの講義テープを集めることができた。

今回出版するのはその内、社会学、政治学の分野から、人口問題に関係する四本の講義である。日本の家族問題、政治における政策課題、日本の社会現象、それぞれが人口問題と深い関わりを持つことを、各専門分野の専門家が講義している。

多くの留学生に興味を持って聴いていただけることを希望している。

（野澤素子（1992）より、下線は筆者による）

これまでの日本語教育は、BICSやCALPを習得させるための教材が多く作成されたが、今後は、CALPを身につけた日本語学習者が、どう専門科目の知識を身につけるかという予備教育の教材も整備されていかなければならない。

日本の大学を卒業しようという外国人留学生は、必要に応じて大学に入学、あるいは編入学をする前に、専門科目の講義の単位を取得するための準備として予備教育を受けるべきであり、そのための期間を整備すべきなのである。

6.2 誰が「日本語で教える」のか

先述したとおり、大学など高等教育機関において「日本語を教える」人は日本語教師としての専門の教育を受けて学位を取得しており、専門の知識と経験を身につけていなければならない。

これに対して、大学など高等教育機関において「日本語でアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）などを教える」人は日本語教師である必要はない。各専門分野の専門の知識と経験を身につけた専門家であればよい。

今後は「誰が「日本語を教える」のか」「誰が「日本語で教える」のか」という役割分担を徹底していくことが重要になる。そして、「日本語を学ぶ」学習者と、「日本語でアカデミック科目を学ぶ」学習者の区別も明確にしなければならない。「日本語を教える」と「日本語で教える」の違いを明確にして「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別すれば、2. で提示した問題 1) 2) は解決できる。

7. おわりに

本稿では、「日本語を教える」と「日本語で教える」はどう違うかを明らかにした。

「日本語を教える」とは、非日本語母語学習者に対して日本語を外国語・第二言語として教えることである。他方、「日本語で教える」とは、たとえば、日本語を使って専門のアカデミック科目（経済学、法学、数学、言語学など）を教えることである。

「日本語を教える」相手は日本語能力が低い非日本語母語学習者であるが、「日本語で教える」相手は、基本的には日本語能力試験でN1（1級）取得程度の高い日本語能力を有している学習者である。近年、両者のあいだには中間層が拡大しつつある。「日常会話はできて、日本語能力が低い学習者」、すなわち、「BICSは十分に身につけているのに、CALPは不十分な学習者」が増えているのである。大学など高等教育機関においてこのタイプの学習者に「日本語で学ぶ」をさせることもあるが、注意しなければならないのは、「日本語を学ぶ」が不十分な場合はすぐには「日本語で学ぶ」はできないということだ。「日本語で学ぶ」前に「日本語を学ぶ」必要があり、予備教育も必要である。「日本語を教える」と「日本語で教える」を明確に区別し、「誰が教えるか」「何を教えるか」の役割分担することが重要なのである。

特に、近年増えている「日常会話はできるのに、日本語能力が低いという学習者」には、日本の大学に入学する前に「予備教育」が必要である。日本の大学を卒業しようという外国人留学生

は、大学に入学、あるいは編入学をする前に、専門科目の講義の単位を取得するための準備として予備教育を受けるべきであり、そのための教材や教員を整備していくことが今後の課題になると思われる。

さらに、今後の課題としては、「日本語を教える」と「日本語で教える」を区別できる人が教育をマネジメントすることが挙げられる。マネジメントが円滑に進められれば、「日本語を教える教師」と「日本語で教える教師」が連携し、場合によってはティームティーチングなども可能になるだろう。

注

- 1) OPI とは、Oral Proficiency Interview の略で、アメリカで開発された会話能力テストである（牧野成一ほか（2001））。

参考文献

- 井上光輝（1985）「渦電流損失効果を考慮した磁気弾性波伝搬特性の理論的解析」『大阪府立工業高等専門学校研究紀要』, 1985, 19, p. 39-48.
- 岡田泰男・野澤素子・村田年（1995）『はじめての経済学 — 日本語と英語で学ぶ経済用語 1000』慶應通信株式会社.
- 垣根由香里・田中真理（2015）「第二言語としての日本語小論文評価における「いい内容」「いい構成」を探る — 評価観の共通点・相違点から —」『社会言語科学』18-1, pp. 111-127, 社会言語科学会.
- 学習技術研究会（2002）『大学生からのスタディスキルズ 知へのステップ』くろしお出版.
- 門倉正美（2003）「アカデミック・ジャパニーズとは何か」『日本留学試験とアカデミック・ジャパニーズ』科学研究費補助金（基盤研究（A）（1））研究成果報告書 平成14年度～平成16年度 pp. 123-132, 横浜国立大学留学生センター.
- 門倉正美, 筒井洋一, 三宅和子編（2006）『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつじ書房.
- 産業能率短期大学日本語教育研究室編（1988）『講義を聞く技術』（目的別日本語教材シリーズ）産業能率大学出版部.
- 槌田和美・今井美登里（2008）「留学生の文章のわかりにくさの原因を探る — アカデミック・ライティングの効果的指導のために —」『桜美林言語教育論叢』4, pp. 25-42.
- 野澤素子（1992）『講義シリーズ〈日本語で学ぶ日本〉第1巻 日本の歴史』教学出版株式会社.
- 野澤素子（1992）『講義シリーズ〈日本語で学ぶ日本〉第3巻 日本国憲法／日本の裁判制度／現代日本の社会における紛争解決／法と生活／家族と法／日本における犯罪と法』教学出版株式会社.
- 牧野成一ほか（2001）『ACTFL — OPI 入門 — 日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク.
- 吉島茂・大橋理枝（訳・編）（2008）『外国語教育Ⅱ 外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』朝日出版社.
- Jim Cummins, Nancy H. Hornberger（2001）“An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins” (Bilingual Education and Bilingualism, 29).