

朝日大学留学生別科日本語研修課程における「日本事情科目」指導の実践的課題
Practical Tasks for Teaching “Japanese Culture and Society” in Japanese Curriculum
at Asahi University’s Extension School for Foreign Students

横山 博信

要旨

本稿は、朝日大学留学生別科日本語研修課程における「日本事情科目」の指導の在り方に係る実践的課題を明らかにするものである。1962年4月の文部省「外国人留学生の一般教育等履修の特例について」（通知）に位置付けられた後の、「日本事情科目」と「日本語科目」との関係性並びに教育内容・教育方法に関する研究者の先行研究を踏まえ、日本語能力の習得過程にある留学生、特に日本語研修課程へ入学後の「日本事情科目」の指導の在り方を検討する。

日本の文化、歴史、社会などの「日本事情科目」の指導にあたっては、留学生の日本語能力の習得状況に留意すること、授業者と学習者が共に「日本事情」に関する自らの知識・体系を構築するような、探究的な指導の在り方(教育内容・教育方法)を目指すことが必要である。

日本事情教授型、日本事情発見型、日本事情意味獲得型の3つの型に分け、「日本事情科目」の指導の在り方を整理しようとした。

キーワード

日本事情科目 教育内容・教育方法 日本事情教授型 日本事情発見型
日本事情意味獲得型

1. はじめに

朝日大学の留学生別科日本語研修課程（以下「日本語研修課程」という。）は、2001年4月に開設した後、2016年3月修了に至るまでの15年間に708名の修了者を送り出している。進路先の内訳は、朝日大学472名、他大学25名、朝日大学大学院21名、他大学大学院10名、専門学校及び各種学校103名であり、修了生のうち89.1%の学生が日本国内の学校に進学している。うち朝日大学及び同大学院への進学率は69.6%に上る。

また、本大学日本語研修課程を修了した留学生の国籍内訳は、中国483名、ベトナム132名、ミャンマー31名、台湾24名、ネパール11名、ドイツ7名、韓国6名、モンゴル6名、タイ2名、パキスタン2名、シンガポール、カザフスタン、カナダ、マレーシアが各1名となっている。留学生を国籍別人数の推移で見ると、日本語研修課程開設以降15年間に大きく変化してきている。2001年4月の開設当初には、中国籍留学生がクラス40人のうち38人と全体の95%を占めていたが、2016年4月入学生では、クラス29人のうち中国籍留学生は1名となり、ベトナム国籍留学生が24名と増え、全体の82.8%を占めるように変わってきている。

漢字圏である中国籍留学生が多かった開設当初から15年を経て、ベトナムからの留学生を多く受け入れている2016年の現在である。本大学日本語研修課程における教育内容や教育方法も一度検討すべき時期になっている。特に、ベトナムからの入学生が増えたことは、漢字や語句の理解、文型・文法の学習に大きな抵抗が生じており課題となっている。

2016年4月より本大学の日本語研修課程で教鞭をとることとなった筆者は、「日本事情科目」及び「基礎教育科目」を担当している。具体的には、「日本事情科目」では、必修科目としての「日本の文化」、選択科目としての「異文化理解」、「日本の歴史」、「日本の社会」を担当し、「基礎教育科目」では、選択科目としての「小論文指導A」、「小論文指導B」を担当している。僅か1年間の実践ではあるが、日本語研修課程における「日本事情科目」指導の在り方について課題を感じてきた。

ここでは、「日本事情科目」のとらえ方に関する先行研究を探り、筆者の感じている実践的課題を整理する。その上で、朝日大学日本語研修課程における「日本事情科目」指導の在り方を明確にしたいと考えている。

2. 「日本事情科目」のとらえ方

2.1 「日本語科目」と「日本事情科目」との関係性

本大学日本語研修課程における教育内容は、他大学の日本語研修課程と同様に「日本語科目」、「日本事情科目」、「基礎教育科目」の3つに分けられる。

「日本語科目」では、「文型・文法」、「口頭表現」、「文章表現」、「読解」、「聴解」、「総合演習」について、前後期それぞれA・B・Cの日本語能力レベル別の授業を位置付けている。また、「日本事情科目」では、前後期に「日本の文化」を位置付けると共に、前期に「日本の歴史」、

「日本の法律」、後期に「異文化理解」、「日本の社会」を位置付けている。「基礎教育科目」では、前期に「英語A」、「世界史」、「小論文指導A」、後期に「英語B」、「数学」、「小論文指導B」の授業を位置付けている。

文部省が「日本事情科目」について指針を示したのは、1962年4月の「外国人留学生の一般教育等履修の特例について」(通知)である。しかしその後、「日本事情科目」の扱いについては、日本語教育の1科目としてとらえる考え方や日本語教育とは別個の独立した科目であるとする考え方があり、研究者の中でも認識の違いがある。このことは、橋本(1994)の『「日本事情」考』に詳しい。

…「日本事情」を日本語教育の一部と考え、また日本文化に関する知識・情報とする考えの立場に止まっていたのでは、「日本事情」は日本語教育に従属し日本語習得に寄与するのみで、学問として独自の目的を持つことも明確な理念を打ち立てて体系化することもなく、ましてや自立することすらできない。「日本事情」を学として自立させるには、「日本事情」は日本語教育とは別個のものであり、研究者・学習者双方がそれを対象にして「知性」を磨き、日本の政治・経済・地理・歴史・風俗・思想・科学などの現象をその根底において支えている日本という精神風土と日本人の物の考え方感じ方即ち精神性を理解することが「日本事情」学であるとする立場に立たなければならないということである。

橋本は、日本語教育とは別個の独立した科目であるとする考え方に立っている。

1962年4月の文部省通知に戻ると、「特例による科目開設にあたっての留意事項」には、

- (1)日本語科目および日本事情に関する科目(以下日本語科目等という。)を置き、これを開設する場合、いくつかの授業科目に分けて実施することができるものとする。たとえば、日本事情に関する科目としては、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が考えられる。
- (2)日本語科目等として開設する授業科目は、大学教育の水準に応じた内容を有することを要し、初歩的内容のものは従来どおり基礎外の扱いとする。

とあり、「日本事情科目」は、「日本語科目」と別個な科目として位置付けられている。

しかしながら、細川(1994)の「日本語教師のための実践『日本事情』入門」にも示されているように、

…「日本事情」という概念それ自体が非常にあいまいであることは今さら言をまたない。たとえば、多くの大学関係者がしばしば「日本語・日本語事情」と言い違える。これは単に言いにくさの問題だけではなく、「日本事情」という概念が定着していないことを示すものだろう。極論すると、「日本事情」とはどのようなことをするのかということは何れにもわかっていないのではないかとさえ思われる現実がある。

この細川の指摘は、「日本事情科目」について、文部省通知で示された後、30年以上を経た1994年のものであり、その後更に20年以上経た現在も同じ状況が続いているといえる。

日本語研修課程で指導する立場から言えば、「日本事情科目」の授業は、実践の上で「日本語科目」の授業と全く別個ではありえないという感想を抱く。それは、留学生の「日本語科目」における習得の程度に大きく影響を受けざるを得ない「日本事情科目」の実際があるからである。言い換えれば、留学生の日本語能力の高まりがあつて初めて、「日本事情科目」の学習がより保証されるという関係性が厳然として存在するということである。しかしながら、「日本語科目」と「日本事情科目」は、教育内容・教育方法共に全く異なる「科目」であるという認識も確かにある。

「日本事情科目」は、「日本語科目」とは別個のものであるが、「日本事情科目」は、「日本語科目」の習得の程度、つまり留学生の日本語能力の習得状況により大きく左右されるものでもあるという関係性が存在している。

2.2 「日本事情科目」の教育内容・教育方法の検討 —先行研究の整理—

「日本事情科目」教育の歴史について、細川(2004)は「日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—」において、「1 言語文化教育研究史」の中に、膨大な「日本事情」関連論文の調査を行い、「日本語教育から日本文化をどう見るかの観点」を次のように整理している。

- A 日本文化実体視型
 - 一 実体教授型
 - 二 実体発見型
- B 日本文化流動視型

細川の整理は、「日本語教育から日本の文化をどのように見るかの観点」と示されたように、「日本の文化のとらえ方」といった狭義な印象も持ってしまうが、「日本事情科目」における文化や歴史、社会等の教育内容・教育方法に関する根本的なとらえ方を整理したものといえる。この整理を参考にすると、日本語研修課程における「日本事情科目」の課題も理解しやすい。

細川は、「日本語教育から日本文化をどのように見るかの観点」について、「A 日本文化実体視型」と「B 日本文化流動視型」の2つに分類し、「A 日本文化実体視型」の中を「一 実体教授型（体系的知識を学習していく立場）」から、「二 実体発見型（コミュニケーション活動を取り入れた問題解決を図る立場）」へ歴史的に移行しつつ、双方の間で「日本事情科目」の内容が問題視されてきたと述べている。更には、「日本文化流動視型（文化は流動的で変化するという立場）」を加えることで、「日本事情科目」の教育内容・教育方法に係る歴史的な変遷の全体像を明らかにしている。

この整理により、「日本事情科目」の教育内容・教育方法について、〈何を教えるか〉、〈ど

のように教えるか>、<学習者は何を学ぶべきか>といった内容が大きな課題となってきたことが理解できる。

長谷川(1999)は、『日本事情』—その歴史的背景—において、「権威者による知識の伝達よりも、学習者に直接日本という異文化に触れさせ、学習者が自ら日本人・社会と相互作用を持つ中で、自らの目で確かめた日本文化を自らの知識・体系として構築していく。それこそ真の学習であり、“その学習法”こそが『日本事情』として学ぶべきところである。」と述べている。この長谷川の「日本事情科目」に対する考え方も細川と同じように、体系的な知識を学習していくことだけでは「日本事情科目」の目的を果たせないという考え方に立っている。

同じく、川上(1999)は、『日本事情』教育における文化の問題』において、「新しい『日本事情』教育の可能性」として、

- 1) 第1に、文化を「一体性のあるもの」「均質性のあるもの」「確固たる伝統」とみる静態的モデルを放棄し、文化や社会には異質性、多様性があり、流動的で絶えず変化しているとみる動態的モデルに立つことである。
- 2) 第2は「日本事情」教育を「何かを教える」科目から、学習者対授業者という枠を超えて、「日本文化のイメージを共に探求し、共に練り上げていくプロセス」ととらえることである。

と指摘していることも、「日本事情」科目のあるべき内容を示唆している。

その他、『日本事情科目』では何を教えるのか』に関わって、「文化」をどうとらえるかについて、河野(2000)は“戦略”的『日本文化』非存在説—『日本事情』教育における『文化』のとらえ方をめぐって—において詳しく論じている。河野は、文化観を「文化無定義」、「文化固定説」、「文化流動説」、「文化・文化論二分説」の4つに分類し、“戦略”的に『日本文化』は存在しないという立場での「日本事情科目」の教育内容を提案している。

以上の先行研究をみると、「日本事情科目」の教育内容・教育方法について、1962年4月の文部省通知「特例による科目開設にあたっての留意事項」に、「…日本事情に関する科目としては、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が考えられる。」と示されたものが、実は具体的な教育内容・教育方法が確定できていないこととなる。

細川、長谷川、川上、河野それぞれが、「日本事情科目」の授業については、授業者が固定的にとらえた恣意的なものを教授する授業を行うことではなく、授業者と学習者が共に探求する中で、日本事情に関する自らの知識・体系を構築していくような授業こそが大切であるとしていることが分かる。「日本事情科目」においては、<何を教えるか>、<どのように教えるか>、<学習者は何を学ぶべきか>といった内容が大きな課題として存在し続けている。

3. 本大学日本語研修課程における「日本事情科目」の実情

3.1 大学学部における「日本事情科目」と日本語研修課程における「日本事情科目」

大学学部入学後における「日本事情科目」と日本語研修課程における「日本事情科目」では課題も大きく異なると考えなければならない。このことについては、田中(2000)の「留学生別科における日本事情教育」が参考になる。

…留学生別科の第一の特徴として、大学・大学院へ進学するための1年間の予備教育課程であることがあげられる。このため留学生別科生(以下、別科生)の目標は、大学・大学院の勉学に必要なと、日本語能力の習得と、日本文化・社会についての知識の習得となる。第二の特徴として、予備教育課程であるがゆえ、留学生別科にはゆとりがないことがあげられる。これには留学生別科カリキュラムのゆとりのなさ、別科生のゆとりのなさがある。まず、留学生別科は進学のためのカリキュラムが組まれているため、日本事情教育のための時間的なゆとりがない。さらに、別科生自身にも精神的ゆとりがない。これは、1年間で進学しなければならないという焦燥感、日本語能力試験に絶対合格したいという強い意識、勉強以外にも進学費用のためにアルバイトをしなければならないという厳しい現実によるものである。この二つのゆとりのなさが留学生別科における日本事情教育を難しくしているのである。この点で学部の日本事情教育と大きく異なっている。

田中の「留学生別科も留学生もゆとりがない」という指摘は、現場で指導する筆者にとって共感するものがある。本大学においては、学業に専念するため入学後6カ月はアルバイトを禁止しているが、毎日の予習・復習なども含め留学生はゆとりのない生活を送っていることは確かである。もちろん仮に、予習・復習を減らすことで留学生の負担を軽減することは考えられるが、これは本末転倒の話である。日本語能力の向上と大学進学という留学の目的を実現するためには、事前の予習、授業、事後の復習に十分な時間をあてることは当然のことである。しかしながら、日本語研修課程の留学生は、日本語能力を向上させ大学へ進学することが第一の目的であり、「日本事情科目」の扱いは「日本語科目」の次に位置付けられてしまっていると感じられる。その点で、田中の「学部の日本事情教育と大きく異なっている」の指摘も共感できる。

本大学では、大学入学に際し、N3レベル以上(できればN2レベル)の日本語能力を身に付けていることが期待されている。N3レベルの日本語能力を持った学生に対する「日本事情科目」と、本大学日本語研修課程のように、大学へ進学するための予備教育課程の留学生(入学当初はN5レベル程度)に対する「日本事情科目」とでは、留学生の日本語能力の習得の違いにより、教育内容・教育方法も異なるはずである。日本語研修課程における「日本事情科目」の教育内容・教育方法をより明確にするべき必要がある。

3.2 日本語研修課程における「日本事情科目」の授業集団の違い

本大学の日本語研修課程における「日本語科目」と「日本事情科目」・「基礎教育科目」との大きな違いは、「日本事情科目」・「基礎教育科目」の授業集団が、N5レベルからN3、N2レ

レベルまでの日本語能力の差が大きい留学生たちが混在して学んでいることがあげられる。「日本語科目」の授業集団は、入学当初のプレースメントテストにより、日本語能力別クラス編成された授業集団になっている。

留学生たちは、留学生試験を受けてきており、ある程度の日本語の能力を身に付けているはずである。しかしながら、2016年4月の本大学入学生29名を例に考えると、「日本語科目」のためにプレースメントテストを実施し4つのクラスに分けた結果、①クラス（N5レベル程度又はそれ以下）に12名、②クラス（N4レベル程度）に12名、③クラス（N3レベル）に5名、④クラス（N2レベル程度）は0名という構成であった。N5レベル程度の日本語能力を身に付け入学してくるという前提はあるが、入学生のすべてがN5レベル以上を身に付けているとは言いがたい実態もある。

「日本事情科目」及び「基礎教育科目」は、「日本語科目」のような能力別のクラス編成とは異なり、N5レベルからN2レベルまでの学生が混在する授業集団での学習となっている。ここに、日本語研修課程における「日本事情科目」及び「基礎教育科目」の指導上の課題も存在するのである。

4. 日本語研修課程における「日本事情科目」の指導

「2.1『日本語科目』と『日本事情科目』との関係性」において、『日本事情科目』は、『日本語科目』と別個な科目として位置付けられている」とした。しかし同時に、「留学生の『日本語科目』における習得の程度に大きく影響を受けざるを得ない」、「留学生の日本語能力の高まりがあつて初めて、『日本事情科目』の学習がより保証されるという関係性が厳然として存在する」とも述べた。

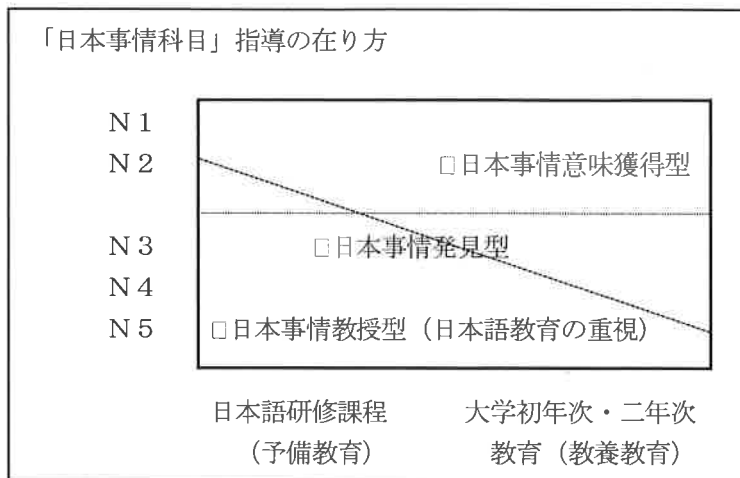
留学生たちは、大学に入学するために日本語能力をより高めたいと願っている。しかし、日本語能力が十分身に付けていない日本語研修課程入学段階（N5やN4レベル段階）で、「日本事情科目」を学習しなければならない。

前述の長谷川がいう、「真の学習（より望ましい学習の在り方）」を目指すことは当然である。しかしながら、学習者である留学生の日本語能力がどのレベルであるかにより、「日本事情科目」の教育内容・教育方法も大きく変わってくると考えなくてはならない。

大学学部における「日本事情科目」と日本語研修課程における「日本事情科目」の在り方について、前述の細川の整理を基に、「教授型」から「発見型」、「意味獲得型」への3段階でとらえ、日本語研修課程から大学学部における「日本事情科目」を図1のように考えた。

- A 日本文化実体視型
 - 一 実体教授型 → ① 日本事情教授型
 - 二 実体発見型 → ② 日本事情発見型
- B 日本文化流動視型 → ③ 日本事情意味獲得型

図 1



日本語研修課程における「日本事情科目」の授業については、N5からN3レベル（入学当初についてはN5レベル学生が中心）の留学生が学習者である。したがって、日本語研修課程入学当初は、日本語を駆使してコミュニケーションを図るなどの姿を期待できるものではなく、日本語を使った授業には大きな抵抗があると考えたい。

そこで、入学当初については、「①日本事情教授型」の教育内容・教育方法から丁寧な指導を行うことが、「日本事情科目」の授業に対する抵抗も少なく、留学生たちの理解を促すと考えられる。特に、教育内容については、使用言語の質・量共に精選することが求められる。留学生たちは、「文法・句型」、「読解」、「聴解」などの「日本語科目」の学習が始まったばかりの段階である。「日本事情科目」についても、基本的な文法・句型を意識したり、簡単な言葉や全体の文量などを配慮したりすることが大切になってくる。

更に、1年という短い期間ではあるが、日本語研修課程後期の段階には、留学生たちの日本語能力の向上を見極めつつ、学生相互のコミュニケーションを図りながら「②日本事情発見型」の教育内容・教育方法を追究する必要がある。留学生が大学学部に進学した以降については、自ら知識・体系を構築できるような「③日本事情意味獲得型」の教育内容・教育方法によって、前述の長谷川の示す「真の学習」へと発展するのではないかと考えたい。

図1のように、日本語研修課程における「日本事情科目」指導の在り方については、留学生の「日本語科目」による日本語能力の習得状況に留意しながら、「①日本事情教授型」から「②日本事情発見型」を中心に、内容によっては「③日本事情意味獲得型」へと展開する必要がある。「日本事情科目」の教育内容・教育方法については、以下のようにとらえた。

① 日本事情教授型（体系的知識を学習する型）

- ・知識として体系化されたもので個人として変えようのない知識の学習であり、教授型中心の授業。「日本事情科目」の「日本の歴史」、「日本の法律」、「日本の文化」、「基礎教育科目」の「数学」、「世界史」が、この型に組み入れられるであろう。

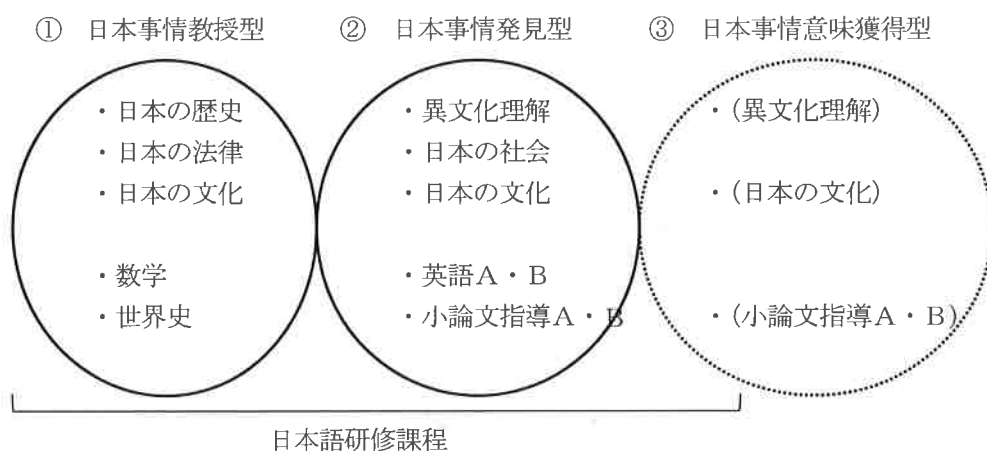
留学生が入学直後であることに配慮し、教育内容として示すテーマに関する事象や事物、使用言語や量などを精選する必要がある。

- ② 日本事情発見型（コミュニケーション活動等を取り入れ知識を整理する型）
- ・言語活動や体験活動を通して知識・技能を獲得することを期待する授業。「日本事情科目」の「異文化理解」、「日本の社会」、「日本の文化」、「基礎教育科目」の「英語A」、「英語B」、「小論文指導A」、「小論文指導B」が、この型に整理できるであろう。授業者が示す事象や事物から発展的に調べ進めるような内容の選定が必要になる。
- ③ 日本事情意味獲得型（具体的事物や事柄の流動性と普遍性から意味を生み出す型）
- ・より高度な日本事情の獲得を目指す授業。「日本事情科目」の「異文化理解」、「日本の文化」、「基礎教育科目」の「小論文指導A」、「小論文指導B」が、この型に整理されるであろう。異なった事象や事物から本質を見抜き、自らの知識・体系を構築するような仕組みが必要となる。

日本語研修課程入学後の留学生が日本語能力を習得しようとする段階から、①・②、③の教育内容・教育方法を適切に選択し授業を行うことが大切であると考えたい。

以上の内容から、図2のように、本大学日本語研修課程における「日本事情科目」及び「基礎教育科目」の指導分類(案)を仮に整理する。

図2 朝日大学 日本語研修課程における「日本事情科目」及び「基礎教育科目」の指導分類(案)



5. まとめ及び実践的課題

「日本事情科目」は、1962年4月の文部省「外国人留学生の一般教育等履修の特例について」(通知)により正式な授業科目として位置付けられたが、教育内容・教育方法共に研究者の

中で繰り返し問題となってきた歴史的経緯がある。大学のような高等教育機関における学術的な専門性の確立だけでなく、留学生という日本語能力について未習熟な学生に、〈何を教えるか〉、〈どのように教えるか〉、〈学習者は何を学ぶべきか〉という授業者の自問自答の歴史とも重なっている。これは、日本語研修課程における「日本事情科目」を担当する授業者にとって大きな課題となっている。

次に、留学生は、大学の日本語研修課程に入学した直後から「日本語科目」の授業を中心に日本語能力を身に付けていこうとする。ここでは、日本語能力のレベルに応じた教科書が用意されている。一方、「日本事情科目」の授業では、教科書と呼べるものは少なく、教育内容・教育方法は全て授業者に任されている状況がある。本稿で「図 2 朝日大学 日本語研修課程における『日本事情科目』及び『基礎教育科目』の指導分類(案)」を設定しようとしたことから分かるように、どのような教育内容・教育方法を用いるかについて、授業者が決定して授業に臨むことが求められている。

日本語研修課程入学当初の段階で、「教えること」に躊躇する必要はない。ただし、学習者である留学生が日本語能力の習得が不十分であることに留意すること、次に「教えること」に終始することなく、日本の文化、歴史、社会などの「日本事情科目」の学習を通して、留学生が自らの知識・体系を構築していくような教育内容・教育方法へと展開することが求められていると考えたい。

今後の実践的課題として、「①日本事情教授型」、「②日本事情発見型」を中心に、留学生に提示する教育内容の吟味とそれぞれの教育方法の明確化、更に実践の検証を通して、本大学における「日本事情科目」の指導の在り方を確立する必要がある。

参考文献

- ・ 文部省通知「外国人留学生の一般教育等履修の特例について」（1962年4月）
- ・ 橋本啓司『『日本事情』考』広島大学留学生センター紀要（1994年2月）
- ・ 細川英雄「日本語教師のための実践『日本事情』入門」（1994年4月）
- ・ 細川英雄「日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践—」（2004年）
- ・ 長谷川恒雄『『日本事情』—その歴史的背景—』『21世紀の『日本事情』』創刊号（1999年10月）
- ・ 川上郁雄『『日本事情』教育における文化の問題』『21世紀の『日本事情』』創刊号（1999年10月）
- ・ 河野理恵「“戦略”的『日本文化』非存在説—『日本事情』教育における『文化』のとらえ方をめぐって」『21世紀の『日本事情』』第2号（2000年10月）
- ・ 田中信之「留学生別科における日本事情教育」北陸大学紀要第24号（2000年）

（朝日大学留学生別科日本語研修課程教授）