

論文

日本語科目と専門科目をつなぐための 橋渡しプログラムの役割

阿久澤 弘陽*、岡村 佳代**、黒崎 佐仁子**、棚橋 明美***

要 旨

大学における日本語教育の役割の一つは学部留学生が専門教育を無理なく受講できるようにすることであり、日本語教育と専門教育をいかに橋渡しするかが検討課題となる。本稿では、日本語科目と専門科目をつなぐ橋渡し科目として開講された「留学生教養」の成果と課題を、受講生へのインタビュー調査を通して明らかにし、橋渡しプログラムに求められる役割について考察した。「留学生教養」については、専門科目の理解度の促進や受講生のモチベーション向上などに有効である一方、授業運営方法などの違いから、受講生が専門科目との間に難易度の乖離を感じていることが分かった。その上で、橋渡しプログラムの役割を、専門日本語教育と初年次教育の両立、講義理解力の養成、自律性の涵養という三つの観点から論じた。

【キーワード】橋渡し、アカデミックジャパニーズ、教養科目、専門科目、インタビュー調査

1. はじめに

大学における日本語教育では、日本語科目から専門科目に適切な橋渡しをすることが求められる。言語習得そのものを目的とした日本語教育から専門教育への移行には、言語獲得よりも内容獲得を重視する日本語科目（以下、橋渡し科目）を開講するなどといった内容的な転換と、日本語教員と専門教員の連携が有益であるとされる（片山 2002、佐々木 1996、品川・稲田 2019、西谷 2001、仁科 1997、松本ほか 1998、横田 1990、1993）。しかしながら、橋渡し科目は専門性が上がることから日本語教員が担当するには負担が大きいこと（横田 1993）¹、専門教員との連携は専門教員と日本語教員との間で留学生に期待する認識の差があったり、教育体制という構造的な問題があったりすることで、連携は容易ではないことが従来から指摘されてきた（佐々木 1996、仁科 1997 など）²。

こうした困難を克服するべく、阿久澤ほか（2021）では、ある埼玉県内の私立大学における橋渡しプログラムの実践が報告されている。このプログラムでは、中学校社会科教員による内容中心の橋渡し科目とともに、その橋渡し科目の理解に必要な日本語力を獲得することを目的とした日本語科目（日本語教員が担当）が設置されている。阿久澤ほか（2021）で報告されているプログラ

* 京都大学国際高等教育院

** 聖学院大学

*** ヒューマンアカデミー

ムの特徴は、専門科目に直結するような橋渡し科目を作るのではなく、様々な専門分野に広く対応できるように知識を獲得する橋渡し科目を作り、さらにその橋渡し科目を留学生が円滑に受講できるように、準備科目としての日本語科目を設置したところにある。このことにより、留学生に専門科目の理解に必要な基礎的知識を広く確実に得させるとともに、典型的な日本語科目とは異なる内容重視の橋渡し科目を受講するにあたり、どのような準備が必要であるかを学ばせることを目指している。阿久澤ほか（2021）は、このプログラムを経て専門科目を受講した留学生に対してインタビュー調査を行い、橋渡しプログラムの成果と課題を論じている。しかし、主に橋渡し科目受講のための準備科目である日本語科目の成果と課題の検証に焦点が当てられており、橋渡し科目そのものが留学生にどう捉えられたかは明らかでない。そのため、橋渡しプログラムに求められる役割については議論の余地が残されている。

そこで本稿では、当該プログラムの橋渡し科目に焦点を当ててその成果と課題を明らかにするとともに、橋渡し科目、さらには橋渡しプログラム全体に求められる役割を論じる。具体的には、学生へのインタビュー調査から得られた結果のうち、橋渡し科目の振り返りに関する語りと専門科目を受講した上で感じた困難点に関する語りを抽出し、主に専門科目への接続という観点から橋渡し科目の成果と課題を論じる。その上で、橋渡しプログラム構築において留意すべきであると思われる点について言及しながら、橋渡しプログラムに求められる役割を検討する。

2. 橋渡しプログラムの概要

本稿における橋渡しプログラムの概要を、阿久澤ほか（2021）にしたがい簡単に確認しておく。当該プログラムは、人文社会科学、政治学、経済学などを専門として学ぶ、いわゆる文系の留学生を対象としたプログラムである³。対象の留学生のレベルはN2相当で、ほぼ全員が同じレベルの日本語力を有している。プログラムの内容は、留学生が履修する専門科目の理解に役立つ基礎知識・背景知識や学習ストラテジーを留学生に獲得させることを目的に、中学校社会科教員による留学生用教養科目（以下、「教養」と）と、教養の理解に必要な日本語を学習する日本語教員によるアカデミック・ジャパニーズ（以下、「AJ」）を開講したというものである。教養は中学校社会科用教科書の『公民（東京書籍）』にそくして、高校レベルの内容の講義を行う橋渡し科目であり⁴、AJは教養の講義を理解するために必要な基礎的語彙・表現の学習、教科書の音読、聞き取り練習、重要文型を用いた作文などを行う日本語科目である。

AJと教養は連動科目であり、AJ受講後に教養を受講するよう時間割が組まれている。留学生はAJと教養を、それぞれ週2コマ（1コマ90分）ずつ一学期間受講した後（15週で計30コマ）、

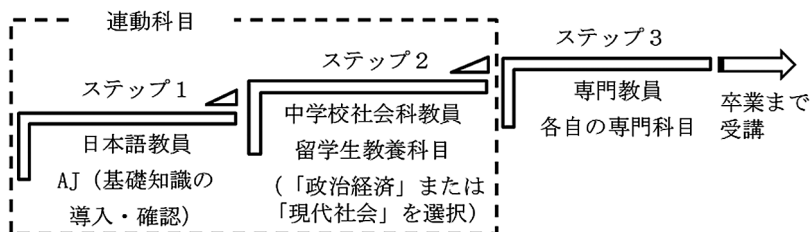


図1 橋渡しプログラムの全体像（阿久澤ほか 2021: 90）

次の学期からそれぞれの専門を受講していく。すなわち、ステップ1 (AJ)、ステップ2 (教養)、ステップ3 (専門科目) という橋渡しとなる (図1)⁵。

なお、教養の内容は専門科目の個々の科目と一対一対応していないが、留学生が受講する専門科目である「政治哲学」「地方自治論」「異文化理解」「共生社会総論」などとのつながりを念頭に、民主主義、地方自治、基本的人権、国際問題などが教養で扱われる。したがって、教養の準備学習としての立ち位置のAJでは、それらの内容に対応する教科書の数ページが各回の教材となり、教養の講義を理解するに足る日本語力を身につけることを目指している。

本プログラムの特徴は、従来日本語教員が主だって担当することが多かった橋渡し科目を、日本語教員ではない中学校社会科教員に担当を変更し、それを擬似的な専門科目と見なしたことである。教養では、担当が日本語教員ではないため、日本語の語彙や表現の説明はしない、ティーチャートークにならないなど、より専門教員に近い授業方法になることに加え、授業後にコメントシートを模した内容確認を行ったり、ノートを配付し授業内容のノートテイキングを課したりすることによって、授業形態の面でも専門科目の受講に近い形が目指された。その上で、その科目と連携した日本語科目のAJを開講することで、橋渡し科目の内容理解を助けるとともに、その理解のためにどのような準備が必要であるかを学ばせる機会を作ったことも特徴の一つである。以下、橋渡し科目の受講生に対して行ったインタビュー調査を通して、橋渡しプログラムの成果と課題を見ていく。

3. 方法

3.1 対象者

本調査の対象者は1年次の秋学期 (2018年9月末～2019年1月末) に橋渡しプログラムのAJと教養を受講した後に専門科目を1年間受講した留学生16名である。対象者は調査時点において全員2年次で、所属学部は政治経済学部11名、人文学部4名、心理福祉学部1名であった。出身国は中国9名、ベトナム7名で年齢は21歳から30歳であった。なお、対象者の選定にあたっては、2018年度後期に橋渡しプログラムの科目を受講した留学生の構成を反映するように出身国や所属学部配慮した。対象者のうち政治経済学部の留学生が多いのはそのためである。

3.2 調査・分析の手続き

上記の対象者に協力を得て、2020年1月末にインタビュー調査を実施した。調査に際しては、研究目的や方法に加えて、調査への協力は任意であり、インタビューはいつでも中断、辞退できること、またそれによって不利益が生じることは一切ないこと、プライバシーは守られることなどを書面と口頭で説明した。これらについて同意が得られてから、インタビュー調査を開始した。調査者3名がそれぞれ5～6名を担当し、個別に一人当たり30分～1時間、日本語でのインタビューを実施した。インタビューは、半構造化インタビューとし、教養と専門の授業を振り返ってもらい、授業の感想などを自由に回答してもらった。インタビュー内容は、対象者の許可を得て、録音した。

録音した音声文字化したものを分析データとして用い、まず、教養の振り返り (授業はどうだったか、今の自分になにか役に立っているか、活着しているところはあるか、など) に関する語りを抽出した。

以上の方法で抽出したデータを、KJ法 (川喜田2017) を援用して分類した。まず、各データの内容に基づいて単位化し、それぞれにラベルをつけた。その際、ひとまとまりの語りのなかにも2

つ以上の内容が含まれる場合には、それぞれ別のラベルをつけた。次に、ラベルの類似性の高いものをまとめてグループ化し、そのグループの内容を反映するグループ名をつけた。類似したものが見つからない場合は、無理にグループ化することは避け、単独カードとして残した。さらに、類似性の高いグループ同士をまとめて、より大きなグループを作成し、グループ名をつけた。このように、小さいグループからより上位のカテゴリーへとまとめていった。専門科目における困難（専門科目の授業においてどのようなことが大変だったか）に関する語りについても抽出し、同様に分類、整理を行った。

4. 結果

本節では「専門科目受講後における教養の振り返り」と「専門科目における困難」の分析結果を取り上げる。本文中での結果の記述では、大カテゴリーを【】、中カテゴリーを『』、小カテゴリーを《》、単独カードを〈〉で示す（図については図中記号を参照）。また、カテゴリー名においては、専門科目を「専門」とする。

4.1 専門科目受講後における教養の振り返り

専門科目受講後における教養の振り返り（全122例）は、【授業の運営方法に関する評価】（26例）、【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】（17例）、【教養の内容に関する意見】（14例）、【教養に対する自身の能動的姿勢への肯定的評価】（13例）、【教養における困難への方略】（12例）、【教養における困難】（11例）、【専門への橋渡し科目としての機能不全】（11例）、【AJと教養の連携がもたらす効果】（8例）、【教養に対する自身の消極的姿勢の認識】（7例）の9つの大カテゴリーと中カテゴリー『教養受講による社会適応への有用性の認識』（3例）に分類された（図2）。

まず、【授業の運営方法に関する評価】には、授業で用いられる映像教材や視覚資料、復習プリントなどへの好意的な評価である『教材・教具への好意的評価』（7例）、教員の丁寧な説明や映像教材により理解が深まったと感じている『学生に適したアプローチによる内容理解の深まりの認識』（6例）、学生の理解を促すような丁寧な教え方や工夫があったことへの好意的な評価である『学生の理解を促すための配慮への好意的評価』（6例）の3つの好意的な内容である中カテゴリーに加え、教養において語彙の説明がないことや周囲の学生が騒がしくすることへの不満である『授業の運営方法に関する否定的評価』（3例）という中カテゴリー1つが含まれる。その他に、これら4つの中カテゴリーに含まれない小カテゴリー《教養教員の優しさへの好感》（4例）が見られた。

【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】には、教養と専門科目にはつながりがあり、専門科目受講のために教養が役に立つ、必要であるという認識である『専門受講のための教養の存在意義の認識』（11例）という中カテゴリー1つと、《教養での学びによる専門理解促進の認識》（3例）という小カテゴリー1つ、それらに含まれない〈教養受講による専門受講へのレディネスの獲得感〉、〈今後のゼミ受講での教養における現代史部分の有用性の予想〉、〈教養と専門のつながりの認識から得られた専門への興味の惹起〉という3つの単独カードが含まれる。

【教養の内容に関する意見】には、教養の授業内容や課題が適切であるという評価である『教養の授業内容の適切性への好意的評価』（7例）、試験や内容理解が容易であるという『教養の難易度の低さの認識』（4例）という2つの中カテゴリーと《教養の意義に対する疑問》（3例）という小

頑張り) という単独カードが含まれる。

【教養における困難への方略】には、未習事項や講義の聞き取りに関する困難に対し、自身の工夫や友人からのサポートを得て対処したという『教養における困難への対処』(9例)と《教養で生じた問題の放置》(3例)が含まれる。

【教養における困難】には、AJで扱われなかった発展的⁶な内容が理解できないという『教養の発展的内容における理解不全の認識』(6例)、教養教員の話の聞き取り困難や使用される日本語が難しいという『教養教員の日本語の難しさの認識』(3例)の2つの中カテゴリーと〈リアクションペーパーの記入の大変さ〉、〈授業中の困難対処による授業理解の遅れ〉という2つの単独カードが含まれる。

【専門への橋渡し科目としての機能不全】には、専門科目と教養の難易度の乖離の認識やAJと教養を同一視していることにより教養の有用性や必要性に疑問を感じている『専門への橋渡しとしての意義に対する疑問』(5例)、専門科目とのつながりを見据えて難易度を高くすることや取り扱う範囲を広くしたほうがいいという『専門と教養の乖離解消への要望』(3例)、AJと教養のそれぞれの役割を認識していない『AJから専門への段階性の認識欠如』(3例)の3つの中カテゴリーが含まれる。

【AJと教養の連携がもたらす効果】には、AJの受講により教養が理解しやすく、内容の理解も深まったという『AJと教養の連携が果たす理解促進の認識』(7例)と〈教養受講におけるAJの有用性の認識による学習意欲の向上〉という単独カードが含まれる。

【教養に対する自身の消極的姿勢の認識】には、教養の内容が理解できないことによる学習意欲の低下や、AJと教養の内容が重なっているとの認識から気の緩みが生じたという『教養における意欲の低さの認識』(5例)と《自己の取り組みへの消極的評価》(2例)が含まれる。

これらの大カテゴリーに含まれない中カテゴリーとして、教養で得た知識が日常生活に役立った、自分自身の成長につながったという認識である『教養受講による社会適応への有効性の認識』(3例)が見られた。

以上の通り、授業の運営や内容に関する意見、授業における困難、自身の取り組みへの評価、反省など様々な角度から教養を振り返る内容が得られた。教養の役割や効果に関しては、【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】、【AJと教養の連携がもたらす効果】や『教養受講による社会適応への有用性の認識』に示されているように、受講生自身が教養の役割、効果を肯定的に認識しているカテゴリーが得られた一方で、【専門への橋渡し科目としての機能不全】や『教養の難易度の低さの認識』、《教養の意義に対する疑問》のような教養の効果や意義が感じられないとするカテゴリーも示された。

4.2 専門科目における困難

専門科目における困難(全72例)は、【専門日本語力不足】(21例)、【単位取得課題への取り組みの難しさ】(17例)、【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】(10例)、【授業における機能的な視覚情報の不足】(7例)の4つの大カテゴリーと『授業形態・方法に起因する困難対処のしにくさ』(4例)という1つの中カテゴリー、《専門の内容理解の難しさ》(9例)、《日本人との混合授業における発表への不安》(2例)の2つの小カテゴリーと〈専門の科目数の多さへの対応困難〉、〈ゼミでの課題遂行の難しさ〉の2つの単独カードに分類された(図3)。

【専門日本語力不足】(21例)には、専門科目の語彙の理解や漢字に難しさを感じている『文字

ミでの課題遂行の難しさ」という2つの単独カードが見られた。

以上の通り、留学生の専門科目における困難として、日本語能力が十分ではないことに起因する困難の内容が示された。それらに加えて、これまで母国や日本語学校、日本語科目において経験してきた授業とは異なる、いわゆる「普通の大学の授業」に不慣れであることによる困難を感じていることが示された。

5. 考察

上記の教養の振り返りに関する結果から、まず、学生が教養をどのように評価したかについて述べる。その後、日本語科目であるAJと専門科目の間にある橋渡し科目として、教養がどの程度橋渡しの役割を果たしたかについて論じる。その際、専門科目での困難点に関する結果も参照しながら、橋渡しという観点から教養という科目で得られた成果と残された課題を見ていく。

5.1 教養の内容的側面

本節では、教養が受講生にどのように捉えられたか、すなわち、教養の内容的側面について述べる。この点を検討するには、まず【授業の運営方法に関する評価】が参考になる。この大カテゴリーには、一部運営方法に関する否定的な評価があるものの、教材・教具、受講生の理解を促すための配慮などについて肯定的に評価する語りが含まれており、授業の運営が一定の評価を得ていることを示している。特に、『学生に適したアプローチによる内容理解の深まりの認識』という中カテゴリーは、橋渡し科目において大きな目標の一つである専門受講のための発展的知識の獲得が、教養である程度達成できたことを示していると言える。加えて、【教養の内容に関する意見】における『教養の授業内容の適切性への好意的評価』も注目に値する。これらの語りからは、教養が、授業方法と内容の両方の観点から概ね評価されたことが分かる。ただし、【教養の内容に関する意見】には、『教養の難易度の低さの認識』という教養の内容に関する否定的な評価もあることは無視できない。この点については、専門と教養の接続という観点から後述する。

関連して、【教養に対する自身の能動的姿勢への肯定的評価】に、『知識欲による教養の楽しさの認識』や『教養教員の指導によるモチベーションの高まりの認識』という語りが含まれているのも興味深い。こうした語りからは、教養が受講生の知的興味を喚起したことが分かる。ただし一方で、『教養に対する自身の消極的姿勢の認識』に『教養の理解不全による意欲低下』という小カテゴリーが含まれていることから分かるように、わずかではあるが、教養の内容の理解に苦勞をしている受講生や自己の取り組みを消極的に評価している受講生もおり、こうした点には留意する必要がある。

他にも、【教養における困難】から、受講生にとって教養がどのようなものであったかを見て取ることができる。【教養における困難】は、概ね、内容の難しさに関する語りと教員の日本語の難しさに関する語りの二つに分かれている。困難と言うと解消すべき問題であるように思われるかもしれないが、こうした語りは、教養がある程度発展的な内容を扱っており、日本語教員とは異なる日本語に触れる機会を提供していることを示している。よって、受講生にとって授業理解が著しく困難である場合には何らかの対処を施す必要があるだろうが、教養の難易度の調整や授業方法の変更でこうした困難に丁寧に対処すべきかは慎重な判断が必要となることに留意されたい。これは、専門科目への橋渡し科目としての教養が、単に発展的知識の獲得だけでなく、専門科目受講においてぶつかるであろう困難への対処法を会得するという役割も果たすべきだからである。上述の教員の日

本語の難しさに関する語りは、2節で述べたような、教養が意図した目的の一つ（日本語教員でない教員の日本語に慣れる）がきちんと機能した結果とも言えるのである。

ここで【教養における困難への方略】を見てみると、辞書の使用や意味推測、教科書の事後確認など個人での対処が中心的であることが分かる。また、《教養で生じた問題の放置》という語りもあり、困難への対処方法が限定的であることがうかがえる。したがって、教養が日本語科目よりは難度の高い困難をある程度提供することに成功していると言えるが、困難への対処方法を学ぶ機会として教養の役割を考えるのであれば、対処方法を学ぶ仕組みへの目配りが今回の教養には不足していた可能性が示唆される。

5.2 教養の接続的側面

本節では、橋渡し科目としての教養を検討するべく、AJと教養および専門科目と教養の接続に関する語りを検討する。

まず、【AJと教養の連携がもたらす効果】という大カテゴリーから見て取れるように、教養とAJとのつながりが肯定的な評価を得ていることがうかがえる。ここに含まれる《AJと教養の連携が果たす理解促進の認識》という中カテゴリーは、まさに教養での学習効果がAJによって高まったことを示唆していると言える。

それでは、教養と専門科目の接続はどうであろうか。【橋渡し科目としての教養の専門に対する貢献・役割遂行】という大カテゴリーからは、専門科目を受講するにあたって教養が一定の役割を果たしたことが分かる。また、『専門受講のための教養の存在意義の認識』という中カテゴリーに含まれる《教養での日本語技能向上による専門への有用性の認識》や《教養での学びによる専門の理解促進の認識》のように日本語能力の向上や専門的知識が専門の受講に役立つという言語的な側面に言及があるのと同時に、〈教養受講による専門受講へのレディネスの獲得感〉も含まれており、教養が内容的にも専門受講前の心的な準備としても一定の役割を果たしたことが見て取れる。

一方で、接続の効果が不十分であることを示唆する語りも複数見られる。とりわけ、【専門への橋渡し科目としての機能不全】という否定的な意見が注目に値する。ここに含まれるのは、一部教養と専門科目を同一視する語りもあるが、多くは教養と専門科目の間の乖離に関する語りである。カテゴリーに含まれる語りの詳細を見てみると、専門科目受講後に教養との難易度の差を感じたのでそれを解消したいという『専門と教養の乖離解消への要望』と、その乖離のために教養が橋渡しとしての役割を十分に果たせていないのではないかという『専門への橋渡しとしての意義に対する疑問』という中カテゴリーが見られ、どちらも教養の難易度の低さに関する言及であると考えることができる。ここで専門科目における困難についての語りを見てみると、文字語彙の理解、図書の読解、聞き取りなどで困難を感じるという【専門日本語力不足】という大カテゴリーが目立つ。この事実は、教養で学ぶ高校レベルの知識でも専門科目受講では不十分であることを示しており、橋渡しという観点から見ると、教養の難易度設定には検討の余地がある⁷。

この点について、教養の振り返りの【教養の内容に関する意見】に含まれる『教養の難易度の低さの認識』という教養の内容に対して否定的な中カテゴリーにも注目したい。ここでは、教養の理解の容易さや教養における試験の易しさ、さらには《教養の意義に対する疑問》といった受講生にとっての教養の位置づけへの懐疑の念が語られている。こうした語りの背後にある理由としては以下の二点が考えられる。一点目は、AJでの準備学習が教養の目新しさや困難点を取り除きすぎてしまっている可能性である。実際に、【専門への橋渡し科目としての機能不全】に〈AJと教養の同

一視による教養の必要性の否定」という語りが見られ、AJと教養の間の段階性を感じ取れなかった受講生がいる。【教養に対する自身の消極的姿勢の認識】に〈AJと教養授業の重なる認識から生じる気の緩みの自覚〉という語りがあっても示唆的である。したがって、AJが教養の理解を深めるという側面があった反面、AJと教養の役割分担が曖昧になった恐れがある。

二点目は、【授業の運営方法に関する評価】に含まれる語りが示しているように、映像教材・視覚資料や教員の手厚い説明が、受講生に教養の講義理解に余力を生じさせた可能性である。ここで専門科目の困難点を見てみると、【専門日本語力不足】だけでなく【単位取得課題への取り組みの難しさ】【日本語科目とは異なる授業進度への不慣れによる困難】【授業における機能的な視覚情報の不足】といった大カテゴリーが示すように、授業の運営方法に関する困難点についての語りが多いことが分かる。したがって、接続という観点から考えると、単に教養の難易度を上げるというだけでは解決しない、授業方法に起因する課題がある。2節で述べたように、教養では専門科目とのつながりを見据えてノートテイキングも課していたが、【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】に含まれる〈講義中のノートテイキングの難しさ〉に示されるように、ノートテイキングスキルの向上にも依然課題があるようである。この点は、ノートテイキングについての困難に関する語りが教養の振り返りには見られないことは対照的であり、スキルをより向上させるために何らかの方策を立てる必要があることを示唆する⁸。

上記のことから、橋渡しプログラムを考える上では、AJと教養の接続のあり方と教養の授業運営方法という二つの観点も含めた上で教養の難易度を再考し、その位置づけを考える必要があると言える。

6. 教養の成果と課題から見る橋渡しプログラムに求められる役割

前節まで、受講生へのインタビュー結果とそこから得られた橋渡し科目としての教養の成果と課題について述べてきた。それでは、この結果からはいかなる示唆が得られるだろうか。本節では、橋渡し科目一ひいては橋渡しプログラムに求められる役割一に対して得られる示唆を、①専門日本語教育と初年次教育の両立、②講義理解力の養成、③自律性の涵養という三つの観点から論じたい。

6.1 専門日本語教育と初年次教育の両立

橋渡し科目の役割を考える際に、橋渡し科目が専門分野の語彙や表現を学ぶ機会であるという点を外すことはできない。実際に、橋渡し日本語教育において受講生が漢字や専門語彙学習の有用性を強く認識していることや、専門科目に関する知識を事前に得ることで学習意欲が向上することが報告されている（阿久澤ほか 2021、近藤 2000、五味 1996 など）。専門科目における困難として【専門日本語力不足】が筆頭に挙げられるのもその裏返しであると思われる。したがって、橋渡し科目の適切な難易度設定は、受講生の専門分野・レベルに合わせて常に検討され続けなければならない。

一方で、専門科目における困難のうち、例えば【単位取得課題への取り組みの難しさ】は、その背後には専門日本語力不足もあると思われるが、どちらかと言えば、藤田（2006）や矢野（2010）が言うような「初年次教育」に含まれるスキルが不得手であることに起因すると思われる⁹。藤田（2010）は初年次教育の一つとしてレポートの書き方を挙げているが、これはまさに今回の受講生が専門科目を受講した上でぶつかった『レポートへの対応困難』にあたる¹⁰。すなわち、すでに工藤（2000）が指摘するように、日本語科目から専門科目への橋渡しを考える際には、特定の専門

分野に特化した知識や言語表現の習得を目指すだけではなく、大学で勉学・研究という知的活動を行うために必要な基礎知識の習得も目指す必要があるということになる^{11,12}。

日本語の授業を必要としない日本語を母語とする学部生とは異なり、留学生は日本語科目を履修する必要があることから、初年次教育関連の科目を受講するタイミングが専門科目受講のタイミングと重なる場合がある。したがって、留学生向けの橋渡しプログラムでは、専門日本語や専門知識を学ぶ機会であると同時に、大学での学問の方法に関する知識を得る機会であることが求められる¹³。

6.2 講義理解力の養成

留学生が専門科目の講義を理解する上でさまざまな困難にぶつかることは想像に難くない。よって、橋渡しプログラムは正確な講義理解に至るまでの障壁を超える手段を会得する機会としても機能することが望ましい。

専門科目における困難を見ると、すでに6.1節で指摘したような、概ね初年次教育の範疇に入るような困難点が見られる一方で、【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】や【授業における機能的な視覚情報の不足】といった、講義理解に関連した困難点で大カテゴリーが形成されていることが分かる。ここで、教養の振り返りの【教養における困難】と専門科目における困難を比較してみると、教養にはないが専門科目にはある困難点として、『講義中のノートテイキングの難しさ』『機能的な板書の不在』『配付プリントの内容の理解の難しさ』があることが分かる^{14,15}。このように、教養と専門科目の困難点を比較すると、両者の間にあるギャップが見えてくる。

まず、『講義中のノートテイキングの難しさ』という語りからは、その語りを含む大カテゴリーである【日本語科目とは異なる授業速度への不慣れによる困難】が示すように、授業速度（または授業ペースや授業テンポ）について、教養と専門科目の間にギャップがあることが分かる。【教養における困難】にも『教養教員の話す日本語の速さによる聞き取りにくさ』という速度に対する困難についての語りがあるが、専門科目における同様の語りと比べると少ない。これは、専門科目の授業速度が教養と比べて速く、留学生がそれについていくことに苦勞していることを示唆している。

そして、『機能的な板書の不在』と『配付プリントの内容の理解の難しさ』からは、視覚情報についてのギャップがあることが見て取れる。これらの語りは、教養の振り返りにおける【授業の運営方法に関する評価】に含まれる『授業における映像教材使用への好意的評価』『視覚資料を用いた説明への好意的評価』といった語りや、『復習プリントを使った復習に対する好意的評価』という語りと対照的である。

こうした速度や視覚情報に関する困難はどのように解消し得るであろうか。講義理解における困難は、語彙の種類（講義で新たに提供され専門性の高い「専門用語」、中等教育レベルで紹介される概念や知識を表す「学問用語」、一般的な概念を表す「(上級)一般用語」)の区別がつかないといった日本語力に関連した問題(平尾 1999b)や、講義構成を正しく捉えるためのディスコースマーカーとしてのメタ言語（「今回は～について話します」など）を聞き流す、話題のまとめりとその中心文を捉えられないといったことなどにより講義の全体像を正確に把握できないという講義構造の問題があると指摘されている(石黒・田中 2018、片山 2002、2009)。したがって、基礎的な語彙力を鍛えることはもちろんのこと、講義の全体像を把握できる力を鍛えられるような仕組みを提供することが、講義理解力を向上させる有効な手段となると思われる。

専門科目受講に必要な知識を確実に身につけるといふ点においては本研究の分析対象である教養のような授業スタイルが向いているであろう。しかし、受講生が専門科目の講義で提供される多く

の情報（とりわけ口頭情報）を適確に処理する、必要な情報を書き取る力を鍛えるという観点からすれば、橋渡し科目においては、授業のテンポを上げたり、映像資料教材や配付資料などの視覚情報をあえて減らしたりすることで、受講生の講義理解力を向上させることが求められる¹⁶。

6.3 自律性の涵養

日本語教育でもしばしば学習者の自律性（学習者オートノミー）の重要性が指摘されているが（青木 2001、2008）、橋渡しプログラムにおいては受講生がプログラム自体に依存してしまい、自律性の涵養を阻害する恐れがあるという構造的な問題をはらんでいることが指摘されている（阿久澤ほか 2021）。

教養の振り返りを改めて見ると、『授業の運営方法に関する否定的評価』に《教養に出現する未知の語彙の説明がないことへの不満》という語りがあることが分かる。専門では未知の語彙が頻出するが、教養ではAJでの事前学習もあり、未知語彙の出現が少ない。そのために、受講生が語彙説明は網羅されるべきものという認識になったと考えられる。AJと教養を順に受講するという連動が、専門で必要とされる自律的な学習態度の育成を阻んだ可能性が示唆される。それだけでなく、2節で述べたように、日本語という言語への説明を与えないことが教養では目指されていたが、その意義が理解されなかった可能性もある。

また、すでに5.1節でも述べたように、【教養における困難への方略】には《教養で生じた問題の放置》という語りがあり、困難への対処をしないという選択をしている受講生が一定数いたことがうかがえる。一方で、きちんと困難に対処したという語りも『教養における困難への対処』に見られるが、辞書や教科書もしくはクラスメートの助けなどを借りた対処についての語りにとどまり、対処法が限定的一例えば、教員への質問による困難の解決といった対処法は見られない一であるとも言える。辞書での課題解決は専門にいたると不十分であること、専門によっては教科書の指定がないことも十分あり得ることなどを考えると、教養における困難の対処方法では、専門での困難に対応できないことが想像される¹⁷。

よって、橋渡しプログラムでは、留学生が幅広い専門に対応する基礎的知識を得ることと同時に、プログラム後に自らの力で専門科目での困難に対処する方法を会得することを目指さなければならない。すなわち、一方で専門受講のために必要な知識を与え、一方で自律性を涵養するという二点を両立することが求められる。

こうした目的を達成するために考えられることの一つは、講義内容に関連した自由度のある課題を設定し、その解決のために、補助学習などを提供する学習支援センターや図書館といった外的リソースの利用を促すことである。実際に青木（2001）は、学習者の自律性を育てるにあたり教員側に必要なことの一つとして、学習者が情報にアクセスできる環境を作ることと、そこで得た情報をうまく利用できるように助言をすることを挙げている（青木 2001: 191）。こうしたことにより、困難対処の選択肢が増え、専門科目での困難にもうまく対処できることにつながるであろう。他にも、グループ課題などを課すことで、受講生同士が授業外で協力して課題に取り組む機会を作ることもあるかもしれない¹⁸。いずれの手段を採用するにせよ、橋渡しプログラム内で学びが完結しない、外部との連携が上手く機能するような仕組みが求められる。

さらに、AJのような橋渡し科目への準備を主目的とした補助的な授業を同時に開講するのであれば、そこでの学習があくまでも補助的なものであることを明確にしなければならない。補助的な授業は、基礎的知識を得させることを主たる目的とするのではなく、受講生自らがより発展的な授

業を日本語で理解するために求められること（例えば予習・復習の必要性）に気づき、それを実現するための方法を学ぶ機会となることが望ましい。そのために、補助的な授業を隔回開講にすることで理解度のギャップに気づかせたり、教員主導ではない授業形態を徹底したりというやり方も考えられるだろう。場合によっては、ある程度授業が進んだ段階で授業自体を取りやめるといったことで、受講生が橋渡し科目の理解に必要な事前学習を自ら行っていくよう仕向ける必要もあるかもしれない。

日本語科目から専門科目への橋渡しでは、段階を踏んで専門理解のための基礎知識を獲得していくことが望ましい形の一つとされる（松本ほか 1998、横田 1993）。橋渡し科目である教養の成果からもそのような段階性が専門の理解において一定の役割を果たし得ることが分かる。しかし、そうした段階性を持った橋渡しプログラムは、足場かけ（scaffolding）の多い堅牢な構造（鈴木・平岡 2021）となり、自律性の涵養を阻む可能性もはらんでいる。その点に留意しながら、橋渡し科目の内容と方法を吟味する必要がある。

7. おわりに

本稿では、橋渡し科目である教養の効果と課題を、受講生へのインタビュー調査で得られた結果から見てきた。その結果、先行研究（松本ほか 1998、横田 1993 など）の指摘通り、橋渡し科目は留学生が専門を受講する上で有効であることが分かった。しかし、橋渡し科目において懇切丁寧な講義を行ったり、準備学習が存在したりすることで、自律的学習態度の育成には負の影響を及ぼす可能性があることが示唆された。また、橋渡し科目の講義スタイルが専門のそれと大きく異なることで、受講生が橋渡し科目と専門に乖離を感じる一因となることがうかがえた。

こうした結果を踏まえ、専門日本語教育と初年次教育の両立、講義理解力の養成、自律性の涵養という三つの観点から橋渡しプログラムの役割について議論し、考えられる対応策について述べた。橋渡しプログラムの改善には、上記の観点に留意しながら、橋渡し科目やその事前学習科目の内容、そして運営方法を検討することが欠かせないだろう。ただし、本稿の調査・分析は、一つの橋渡しプログラムを対象とした質的検証である。今後の課題としては、質問紙調査などを通して、今回得られた結果や示唆がより広範な対象に敷衍可能かを検証することが挙げられる。

注

- 1 大学の講義理解や研究のための日本語力の涵養を目指した日本語教材である砂川・砂川（1988）にも同様の指摘があり（砂川・砂川 1988: iii）、橋渡し教育が本格的に論じられるようになる前から日本語教員による専門教育の難しさや限界が共有されていたと言える。
- 2 また、専門科目での学習内容は多岐に渡ることから、その全てに対応する橋渡し科目を作るというのは現実的ではないという問題もある。平尾（1999a）のように、様々な専門科目に対応できるような多種多様な科目を開講するというケースもなくはないが、その場合は豊富な人的リソースが必要となる。
- 3 ただし、文系留学生全員の必修プログラムではなく、学部入学後のプレイスメントテストにおいて、日本語レベルがN1相当と判断された留学生は本プログラムの対象とはならない。
- 4 教科書として中学校社会科用教科書である『公民』が採用されたのは、橋渡しプログラム対象者の専門分野である人文社会・政治経済系の内容を広く扱っているためである。例えば、留学生の専門分野の一つに経済学があるが、大学学部の経済関係学部で用いられる教科書に現れる基礎的専門語

(高校卒業レベルの専門語)の多くが『公民』に出現することが明らかにされている(小宮 2014)。また、日本の義務教育を経ていない留学生が大学の専門科目を理解するために必要最低限の日本社会に関する基礎知識や一般常識を得るのに、中学社会で学ぶ内容が適当であると判断したことも、『公民』を採用した理由の一つである。

- 5 留学生教養科目は、留学生の専門分野に応じて「政治経済」と「現代社会」の二つが開講された。扱う内容が重なっている部分も多いが、専門科目での学習内容に対応させるため、内容には一部異なりがある。
- 6 本稿では「発展的」という用語を、「応用や実践へのつながりを見据えた、より高度な内容を含む」という意味で用いる。
- 7 難易度の調整と言っても、教養で扱う内容を調整する必要があるのか、授業運営方法を変更する必要があるのか、AJによる事前学習の内容や方法を調整すべきなのかなど、その内実は複合的なものであり、複数の観点から難易度設定を検討すべきである点に留意されたい。
- 8 こうした課題は、本稿での取り組みが、後述するいわゆる初年次教育的な位置づけを考慮に入れていなかったことに起因すると思われる。
- 9 藤田(2006)は、初年次教育について、「主に高校を卒業して大学に入学してきた学生、すなわち大学新入生に対して行われるものである。新入生たちの基礎学力、学習に対する動機づけ及び授業への取り組み方にはかなりの個人差がある。その多様な学生たちを速やかに大学生活に移行させることを目的とした教育が初年次教育である(藤田 2006: 1)」と述べている。
- 10 矢野(2010)はアメリカの初年次教育を例にとり、初年次教育に含まれるアカデミック・スキルとして、学習の仕方、ノートの取り方、時間管理の方法、試験の心得、レポート課題への対応などを挙げている(矢野 2010: 15)。専門科目における困難を見ると、こうしたスキルは【単位取得課題への取り組みの難しさ】に含まれる語りの多くと対応しており、ここで示される課題を解決できるような橋渡しプログラムの構築を目指すことが望ましいと思われる。
- 11 留学生に対する初年次教育的性質を持った日本語教育の具体については、堀井(2006)が詳しい。堀井(2006)はこれを「留学生に対する初年次日本語教育」と呼び、留学生が大学入学後に必要となるスキルを育成するためのタスク・シラバスやその実践方法が紹介されている。こうした知見を橋渡し日本語プログラムにも活かしていくことが今後求められる。
- 12 2節で、教養を専門科目と似た形態にするためにコメントシートを模した取り組みを行ったと述べたが、コメントシート関連の語りは見られなかった。この取り組みがどのように捉えられたのかについては今後追って検証する必要がある。
- 13 こうした考え方と日本語教育を結びつけたものとして門倉(2005)がある。門倉(2005)は、「日本の大学での勉強に対応できる日本語力」であるアカデミック・ジャパニーズは一本稿におけるAJは科目名であり、門倉の言うアカデミック・ジャパニーズとは異なることに注意されたい。単なる専門領域への導入教育としてではなく、「転換期教育(受け身の学習から能動的な学習への転換)」と「市民的教養の育成(問題発見のための知識や知性の統合体)」として捉え直されるべきであると述べており、学問一般さらには知的探求一般に適応できる日本語能力を鍛えることの重要性に言及している。
- 14 専門科目における困難として、他にも『授業形態・方法に起因する困難対処のしにくさ』『専門の内容理解の難しさ』がある。前者は、語学教育と大学の一般的な講義科目のギャップによる困難という点で初年次教育的な問題で、後者はそもそもの専門科目の内容的難易度という専門教育の問題であり、両者とも学習ストラテジーには関与しない困難点であると考えられる。《日本人との混合授業における発表への不安》については、どちらかと言えば心的な問題として捉えられるもので、学習ストラテジーを会得することで解決するような問題ではないと思われる。
- 15 ノートテイキングについては、矢野(2010)が初年次教育に含まれるアカデミック・スキルに数えているため、初年次教育の範疇に含まれると考えることもできるかもしれないが、留学生と日本語母語話者の間にノートテイキングのストラテジーに差があり、そのことが困難点の有無を左右して

いる可能性は十分ある。例えば、山下（1999）は、留学生と日本語母語話者の講義ノートを調査し、視覚情報の書き取りには差が出ないものの、教員の講義内容に対する個人的なコメントといった口頭情報の書き取りは留学生のほうが少ないこと、留学生は簡略や省略をあまりせず簡潔さを欠くといったことを明らかにしている。

- 16 田中・椎名（2018）は専門科目を受講する留学生へのインタビューを通して、専門科目受講における困難点とそれに対処するための学習ストラテジーについての調査を行っている。田中・椎名（2018）はその結果に基づき、留学生の持つ講義理解に対してできる支援の一つとして、専門教員側の配慮（発話スピードに注意を払う、明瞭な発話を心がける、板書や配付資料を工夫するなど）を挙げている。小規模の大学であればこうした意識を教員研修などで共有することで支援体制を構築することが可能かもしれないが、専門教員側に配慮を求めるよりも、橋渡しプログラムにおいて講義理解力を高める方策を模索する方が、より現実的で一般化可能な道筋であると思われる。
- 17 本研究が対象とする橋渡しプログラムが専門科目と連携していないのは、全ての専門科目と内容的な連携をすることが、日本語教員の専門性から言っても、専門教員と日本語教員が密接に連携することの障壁の高さから言っても現実的ではないためである。例えば、専門科目における困難として《専門の内容理解の難しさ》という小カテゴリーがあるが、これは専門日本語の範囲を越えた専門科目特有の難しさであり、これを専門教員以外が補うのは難しい。
- 18 この点については、タスク中心の教授法（Task-based Language Teaching, Ellis et al. 2020、松村 2017 など）の知見が参考になるとと思われる。

参考文献

- (1) 青木直子（2001）「教師の役割」青木直子・尾崎明人・土岐哲（編）『日本語教育学を学ぶ人のために』、182-197、世界思想社
- (2) 青木直子（2008）「日本語を学ぶ人たちのオートノミーを守るために」『日本語教育』138、33-42。
- (3) 阿久澤弘陽・岡村佳代・黒崎佐仁子・棚橋明美（2021）「専門教育への適切な接続を目指した日本語教育の効果と課題の検証」『小出記念日本語教育研究会論文集』29、87-102。
- (4) 石黒圭・田中啓之（2018）「日本語学習者の講義理解に見られる話段と中心文—人文科学系講義の理解データの分析から—」『表現研究』108、49-58。
- (5) 片山智子（2002）「講義理解への橋渡し教育—アジャクト・コースの日本語クラス—」『ポリグロシア』5、129-141。
- (6) 片山智子（2009）「留学生と専門講義—講義理解の支援方法—」『立命館経済学』57-5/6、49-58。
- (7) 門倉正美（2005）「教養教育としてのアカデミック・ジャパニーズ」『言語』34-6、58-65。
- (8) 川喜田二郎（2017）『発想法—創造性開発のために— 改版』中公新書
- (9) 工藤嘉名子（2000）「専門教育への橋渡しとしての日本語教育—『新書ライブラリー』における否定表現の分析より—」『小出記念日本語教育研究会論文集』8、23-38。
- (10) 小宮千鶴子（2014）「留学生のための「経済の基礎的専門語」の有効性」『日本語教育』157、47-62。
- (11) 近藤安月子（2000）「専門科目と連携した上級日本語教育—東京大学教養学部短期交換留学プログラムでの試み—」『異文化間教育』14、142-153。
- (12) 五味政信（1996）「専門日本語教育におけるチームティーチング—科学技術日本語教育での日本語教員と専門科目教員による協同の試み—」『日本語教育』89、1-12。
- (13) 坂上康俊ほか（2017）『新編 新しい社会 公民』東京書籍
- (14) 佐々木倫子（1996）「日本語教育と専門教育の連携」『日本語学』15-2、35-45。
- (15) 品川なぎさ・稲田朋晃（2019）「医学部留学生を対象とした医学日本語授業の実践—医学教員との連携による日本語教育の取り組み—」『専門日本語教育研究』21、61-68。
- (16) 鈴木克明・平岡齊士（2021）「ICTを活用した授業デザイン原則の提案—交流距離理論の足場かけ

総量再解釈に基づいて一』『名古屋高等教育研究』21, 143-165.

- (17)砂川裕一・砂川有里子 (1988)『ラジオ番組「朝日新聞の声」を聴く 教師用—日本語で現代日本を考える—』くろしお出版
- (18)田中里奈・椎名渉子 (2018)「留学生の抱える講義理解における困難点とストラテジーから支援体制のあり方を考える—フェリス女学院大学における事例検討—」『フェリス女学院大学文学部紀要』53, 113-136.
- (19)西谷まり (2001)「日本語教官と専門科目教官の協力体制—東北師範大学赴日本国留学生予備学校の事例から—」『専門日本語教育研究』3, 35-40.
- (20)仁科喜久子 (1997)「日本語教員と専門教員の連携」『日本語学』16-6, 118-124.
- (21)平尾得子 (1999a)「大阪外国語大学の日本語教育における「専門性」をめぐる諸問題」『専門日本語教育研究』1, 50-56.
- (22)平尾得子 (1999b)「講義聴解能力に関する一考察—講義聴解の特徴と日本語学習者が抱える問題点—」『日本語・日本文化』25, 1-21.
- (23)藤田哲也 (2006)「初年次教育の目的と実際」『リメディアル教育研究』1-1, 1-9.
- (24)堀井恵子 (2006)「留学生初年次(日本語)教育をデザインする」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, 67-78.
- (25)松村昌紀 (2017)「タスク・ベースの発想と言語教育の方法論」松村昌紀(編)『タスク・ベースの英語指導—TBLTの理解と実践—』大修館書店
- (26)松本隆・山口麻子・高野昌弘 (1998)「経済分野の専門的日本語教育—語学教師と専門家の連携を目指して—」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』21, 1-40.
- (27)矢野裕俊 (2010)「海外における初年次教育の動向—アメリカ・英国・香港の調査から—」『大学と学生』80, 14-21.
- (28)山下直子 (1999)「講義でのノート・テーキングの問題点—外国人留学生と日本人学生の比較—」『専門日本語教育研究』1, 24-31.
- (29)横田淳子 (1990)「専門科目とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」『日本語教育』71, 120-133.
- (30)横田淳子 (1993)「内容中心日本語教育—留学生の専門への橋渡し教育—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』19, 43-60.
- (31)Ellis, Rod, Peter Skehan, Shaofeng Li, Natsuko Shintani, and Craig Lambert (2020) *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roles of the Bridging Program Between Japanese Language Courses and Specialized Courses

Koyo Akuzawa*, Kayo Okamura**,
Satoko Kurosaki**, Akemi Tanahashi***

Abstract

One of the main goals of Japanese language education at universities is to enable international undergraduate students to take specialized courses without difficulty. Therefore, we need to examine how to bridge Japanese language courses and specialized courses. In this paper, we first clarify the effects and problems of the subject “Liberal Arts for International Students (LAIS),” offered as a bridge between Japanese language courses and specialized courses, by examining the data from interviews with students. We then discuss what is required in the bridging program. LAIS was found to be effective in promoting understanding of specialized subjects and increasing students’ motivation; however, students found a discrepancy in difficulty between the LAIS and specialized subjects due to differences such as teaching methods. Based on these findings, we discuss the roles of the bridging program by focusing on the following three aspects: balancing specialized Japanese language education and first year experience, fostering lecture comprehension, and cultivating autonomy.

Keywords: Bridging, Academic Japanese, Liberal arts, Specialized subject, Interview survey

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Seigakuin University

*** Human Academy