

専門職従事者のための日本語研修

—行動志向のコースデザイン—

矢沢理子*

独立行政法人国際交流基金関西国際センターでは、外交官・公務員、司書、研究者・大学院生を対象に専門職従事者のための専門日本語研修プログラムを提供している。研修参加者の目的は日本と関わる各自の業務のより円滑な遂行であるため、研修の目標として、業務遂行に必要な 1)言語能力と 2)異文化間能力が等しい重みを持って並び立つ。しかし、参加者の活動拠点は基本的に海外にあり、日本の「業界」への参入は予定されていない。また、各自の専門も日本語能力も業務上の日本語ニーズも多様、多岐にわたり、レジスターやジャンルの共通コアの特定が困難である。こうした制約の中で参加者の多様性をむしろ研修の資産として活用すべく選択されたのが、個人やグループでのプロジェクトを織り込んだ方法シラバスであり、専門性と現実性を保証するために「業界」との接触を促し、主体的学習を支援する行動志向のコースデザインである。本稿では過去 10 年にわたる実践を振り返り、同センターの専門日本語研修の現在と今後の課題について報告する。

キーワード： 専門日本語、目的別研修、行動志向、主体的学習、プロジェクト

1. はじめに：機関の特色と機能

独立行政法人国際交流基金関西国際センター(以下、JF 関西センター)は、1997 年に開設された日本語研修施設で、海外から招聘された参加者を対象に「専門日本語研修」(外交官・公務員、司書、研究者・大学院生)を提供している^{注1}。

海外における日本語学習支援をその日本語事業の使命としてきた国際交流基金(当時^{注2})にとって、国内研修施設開設の意図は、海外の学習者数の増大とそれに伴う学習目的の多様化に応え、それぞれの目的に合った研修の提供という形でその支援を拡充することにあつた¹⁾。JF 関西センターの開設は、1989 年に北浦和に開設された日本語国際センター(以下、JF 浦和センター)に次ぐ国内二つ目の日本語研修施設開設であり、以来、先発の JF 浦和センターは日本語教師研修にその役割を特化させ、後発の JF 関西センターは JF 浦和センターから移管された外交官研修、司書研修

に加え、新規に公務員、研究者、大学院生研修の提供を開始した。両者はそれぞれ異なる「目的別研修」を提供していることになる。嶋津¹⁾は日本語教室を構成する三要素として「教師」、「学習者」、「教材」を挙げ、JF 浦和センターは「教師」と「教材」に関する支援を、JF 関西センターは「学習者」に対する支援を担うものとして二者の担う機能の違いを説明している。

本稿ではこの「学習者」に対する支援を担う JF 関西センターの専門日本語研修の特色について紹介する。

2. 「専門日本語」の意味するもの

上述したように JF 関西センターの「専門日本語研修」は学習者の特定の目的(Specific Purposes)に対応することを意図した「目的別研修」であり、そこには外交官、公務員、司書のような職業のための日本語(Japanese for Occupational Purposes)も研究者、大学院生を対象とした学術目的の日本語(Japanese for Academic Purposes)も含まれる^{注3}。

*独立行政法人国際交流基金関西国際センター日本語教育専門員

表1 JF 関西センターの専門日本語研修概要

専門職	期間	人数	資格条件	日本語	募集
外交官	9ヶ月	30名	若手外交官	未習	非公募
公務員		10名	政府機関/国際機関の公務員		
司書	6ヶ月	10名	日本語資料を扱う司書	既習	公募
研究者 大学院生	2ヶ月	40名	社会科学または人文科学系の研究専門職従事者または大学院在籍者		
	4ヶ月	25名			
	8ヶ月	15名			

そのため、英訳では Japanese Language Program for Specialists となっている。すなわち、JF 関西センターでいう「専門日本語」は、専門職従事者のための日本語を意味する。各専門職別の研修概要を表1に示す。

研修参加者は成人で、各自の専門分野や職場での業務遂行のために日本語の学習を必要としている専門職従事者（大学院生の場合はその予備軍）である。日本語を必要とする業務例としては、以下のようなものがある。

- 外交官：在日公館への赴任、本省での日本デスク、情報収集、広報、プロトコルなど。
- 公務員：日本との共同プロジェクト推進、国際会議開催、技術交流、文化交流など。
- 司書：日本語資料の収集、整理、レファレンスサービスなど。
- 研究者・大学院生：日本に関連したテーマでの研究活動；資料収集、調査、(学位)論文執筆、フィールドワーク、研究者との意見交換、研究成果発表など。

3. 研修参加者の目的と研修目標

上に見るように、参加者の目的(aim)は日本と関わる場面での業務遂行能力の向上であり、言語能力の獲得は目的に必要な目標(objective)である^{注4}。従って、JF 関西センターの専門日本語研修目標の第一に掲げられるのは、

1. 専門日本語能力：各専門分野での業務遂行に役立つ日本語能力

となる。また、事業母体である国際交流基金が文化交流を通じた国際理解と国際平和の実現をその第一のミッションに掲げていること、日本と関わる業務が参加

者にとって異文化との接触を意味することから、

2. 日本理解：日本に関わる業務遂行に必要な異文化間能力

も言語能力と同等の重みを持つ目標として設定される。ここでは文化は日本語学習を支える副次的要素（適切な言語行動のために不可欠な要素）というより、異文化間での業務タスク遂行のために欠かせない能力であり、したがって、問われるべきは言語と文化のかかわりより、相互行為としての業務アクションと文化のかかわりとなる。

これら二つの研修目標へのアプローチ、すなわちコースデザインにおいても「業務遂行」という目的にふさわしい行動志向性が要求され、そのシラバスは教室での学習内容がセンター外でのプロジェクト^{注5}活動を支え、活動の成果が次の学習を方向付ける方法シラバス¹²⁾に傾く。

4. 行動志向性をもたらすもの

行動志向 (action-oriented¹³⁾) は元来、特定目的のための言語教育 / 学習 (Language Education / Learning for Specific Purposes, 以下 LSP) 実践から導き出された概念であり、目的別という研修の性格から言って当然の帰結とも思えるが、実のところ、当センターの「方法」に傾くプロジェクトベースのコースデザインは LSP の常道からはやや逸脱している。

多くの場合、LSP は学習者の等質性（専門分野、業務上の日本語ニーズ、中級以上の言語能力レベル）を前提として、レジスターやジャンルを特定し、学習「内容」としての言語形式や技能を絞り込むことが可能であり、これを定番アプローチとしている⁹⁾¹⁴⁾¹⁵⁾。しかし、JF 関西センターの場合は、その 1) 環境の閉鎖性と、2) 参加者の多様性、3) 参加者の「業界」参入度の希薄さが、定番である「内容」への依存を阻み^{注6}、代替策として「方法」寄りへシフトすることを余儀なくさせている。

4. 1 環境因子：立地と宿泊型研修

当センターは関西空港対岸の新開発地域にあり、近隣の町並みからやや離れ、大阪の中心からも遠い。また、宿泊型研修であるため、敷地内に教室も宿泊棟も食堂もあり、センター内で生活の基本はまかなえてし

まう。日本の、関西という歴史ある地域に滞在しながらも、日々の生活の中で地域社会に溶け込んで日本語環境に浸ることはできない。こうした状況下では、センター外の環境を研修に意識的、積極的に取り込み、活用する必要がでてくる。

4. 2 参加者特性因子1：輻輳する多様性

JF 関西センターの研修参加者は、職種は同じでも専門分野、職業人としての練度、業務種が異なるため日本語ニーズに共通コアが見出しにくい。日本語能力についても、未習者コースでは限られた研修期間のうちに参加者の専門性を満足させる「内容」をいかに盛り込むかが課題⁷となるし、既習者コースでは初級前半から上級まで日本語能力がばらついている中で、各自に専門的な業務を遂行する機会と動機付けを与え、日本語による実行力を身に付けさせなければならない。また、専門に関わる多様性は、参加者の専門性が高ければ高いほど個別に対応するしかないが、それが日本語教師の手に余ることは明白である。とすれば、学ぶべき「内容」を教師が選択して学習者に「学ばせる」ことや学習者を「導く」ことよりも、学習者個人に主体的に「内容」を特定し、学び取り、業務タスクを遂行してもらう環境を整備することが重要になる。「内容」は言語であれ、専門であれ、参加者が主体的に学び取るものであり、コースデザイナーの役目はその「方法」を提供することにある。

多様性を対処しなければならぬ「ばらつき」としてではなく、研修のリソース、資産として認知することで、専門性の尊重＝個性性の尊重＝多様性の尊重であることが教師側に明確に意識でき、教師の学習へのかかわり方は学習内容の選択提示と導入ではなく、主体的学習の奨励となる。

4. 3 参加者特性因子2：「業界」との関わり方

JF 関西センターの専門日本語研修を特異なものとしている今ひとつの参加者特性は、「業界」との関わり方、その立ち位置である。「海外の日本語学習者を支援」⁷する JF 関西センターの研修参加者は、公募/非公募の別を問わず「招聘」対象者であり、その活動の拠点は研修前も研修後も海外にある。国内で行われている日本語教育が多かれ少なかれ日本滞在者への社会（地域、職場、学校等）参入支援、あるいは日本社会への

参入を見越した「予備教育」としての機能を果たしているのに対し、国際交流基金が提供している日本語研修プログラムは、参加者の研修後の帰国を義務付けており、そのため、留学生や職業人にとっては日々の「現場」であり、予備教育の場合は前提として学習者に保証されている「業界」、すなわちディスコース・コミュニティへの構成員としての直接参加は織り込まれていない。専門日本語学習の動機付けと直結する専門性と現実性を保証するためにもやはり、センター外の環境、特に「業界」との接触は欠かせない。この接触の機会として「実習」タイプのプログラムを設定する必要がある。

5. 行動志向デザインの仕組み

前節に挙げた

- センター外環境の活用
- 専門性、個性性の尊重
- 主体的学習の奨励

は、コースデザインの基本方針として専門員間に共有され⁸、二つの研修目標に対応する二つの仕組み、

1. 日本語科目
2. 社会文化プログラム

と、その成果を収斂する仕組みとして

3. 実習プログラム

が設定された。

この三者はそれぞれが行動志向性を持つというだけでなく、相互に絡まりあい、教室とセンター外の活動を有機的に関連付けながら、コースに整合性と一貫性をもたらしている。以下、上掲とは逆順ながら、各仕組みの概要とその行動志向性及び相互関連性について触れる。

5. 1 実習プログラム

「業界」との接触場面として各研修の最終段階に組み込まれている「実習」タイプのプログラムは、参加者にとっては研修のゴールプロジェクトでもある⁹。実習プログラムでは、authentic な¹⁰環境で業務の実態観察、擬似業務体験、業務遂行などが可能になるため、このプログラム中に参加者は各自、業務関連の課題プロジェクトを実行することが求められている。表2に研修別の実習プログラムの内容を示す。

表2 各研修の実習プログラム

専門職	プログラム名	内容
外交官	Research Assignment	在外公館や関係機関を訪問して業務の実態を調査する
公務員		関係機関を訪問して取材や人脈作りを行う
司書	図書館実習	大阪府下の図書館で業務を実習する
研究者 大学院生	研究活動集中 期間	センター外で資料収集、調査、研究者との意見交換などを行う

実習プログラムは、事後のレポート執筆や報告/発表活動までを含め、研修の総仕上げとして位置付けられている。

5. 2 社会文化プログラム

「業界」との接触から最大限の効果を引き出すためには、学習者の異文化環境における行動レディネスを高めておかなければならない。実習に向けて主体的学習を進める行動能力が身につくよう、コース開始時から様々な仕掛けが「社会文化プログラム」^{註11}の中に用意されている。

表3に示したものは社会文化プログラムの例である。ほとんどの社会文化プログラムに事前に情報ガイド的なレクチャーや必要になる日本語のケアやテーマ関連の調査タスクが組み合わされている。

表3 社会文化プログラムの例

プログラム	種別	内容
地域オリエンテーリング		グループで交通機関を利用して指定ポイントをめぐり、調査タスクをこなす。
研修旅行	ツアー	東京、京都、広島などでの観光と社会見学
	自主企画	定められた予算内で個人的に関心のある場所への旅行を企画し、手配し、実行する。
訪問	施設/機関	省庁、NGO、学校、工場、防災センター、博物館などの訪問見学
	家庭	ホームビジット、ホームステイ
文化社会 理解	講義	歴史、地理、政治、経済など専門基礎に関わるテーマでの識者による講義。(英語/日本語)
	ワークショップ	日本人の非言語コミュニケーション、家族観、労働観などテーマを選んで、互いの知識経験をシェアし、議論する。(英語)
文化体験	体験	着物着付け、華道、茶道、合気道、陶芸など
	鑑賞	伝統芸能、音楽など。
交流	交流会	地域住民、NGO、大学院生、ビジネスマンなどとの交流会
	ビジター セッション	ディスカッションやインタビュープロジェクトの取材などを行う。
	発表	交流相手の団体の会合で、ゲストスピーカーとして自国紹介や専門紹介のスピーチをする。
	行事参加	地域の祭りや運動会などのイベントに参加する。

社会文化プログラムがプロジェクトワーク実践の場として利用される事も多い。更に、プログラム自体がプロジェクト型の場合は、事後に体験や取材したことをレポートにまとめたり、発表会を行ったりしている。

5. 3 日本語科目

上記二種のプログラムは、コース期間中に「島」として点在する学習推進、業務遂行促進の仕掛けである。一方、日本語科目は、これらのプログラムにおいて学習者自らが効果的にふるまい、最大限の成果を引き出せるよう、その行動を日本語面から支援するものであり、コースを線状に貫いて流れていく。付録1に示したのは、筆者が関わった2003年度研究者・大学院生4ヶ月コースのコースデザイン図である。各自の業務タスクに応じて必要な日本語科目が選択できるようになっている。また、付録2は、研究活動と日本語能力のかかわりを示した概念図(2002年度版)である。この図に見るように、日本語基礎がための初級段階では4言語技能が、学習が進み、日本語を運用しての活動の現実性が増すにつれ3つの研究活動の「モード」^{註12}が編成概念として採用されている。3モードは業務(この場合は研究活動)を遂行するという行動のモードであり、学習の焦点は言語素材の獲得(中央灰色部分。「基礎的な日本語能力」)からその運用(楕円内白色部分のミクロスキルのリスト)へ、さらに行動能力(業務タスクのリスト)へと移行していく。この概念図には行動志向の言語能力観¹⁹⁾が反映されている。

6. 今後の課題

言語能力へのアプローチからは日本語教材の開発、改善が繰り返されているが、異文化間能力については開所以来10年を経た今もその方法論についての議論が続いている。言語であれ、文化であれ、動的な対象は捉え難く、その評価は規格や標準に照らし合わせる種類のものではない。評価は、量よりは質に、提供側よりも学習者側の主観に委ねられる。研修修了時の参加者アンケートにみる高い満足度は、コースデザインの妥当性を裏付けるものと自負してはいるが、行動志向という性格が定型化を許さない。常に発展形であり続ける覚悟をコースデザイナーは迫られている。

注

注1 JF 関西センターの研修事業の全体像については「日本語学」2003年1月号から2004年3月号にシリーズ連載されている。文献1)-8)はその一部である。

注2 独立行政法人化は2004年。同年、日本語事業の方針は海外の日本語学習「支援」から「推進」へと転換が図られた。

注3 但し、JF 関西センターの場合、対象は現職者(in-service)に限られており、職業訓練や養成は研修に含まれない。

注4 aim と objective の使い分けは Widdowson⁹⁾に倣う。

注5 プロジェクト学習の特徴は学習者の興味中心、活動のプロセス重視、体験、協働を通じての学びにある。その史的変遷と教育的価値については佐藤¹⁰⁾に、言語教育におけるプロジェクト学習については Legutke&Thomas¹¹⁾に詳しい。

注6 阻まれているものは「内容」ベースのコースデザインであって、「言語的内容」はけして軽視されていない。「言語的内容」の絞り込みと教材化の努力は絶えず続けられており⁷⁾、市販化に至ったもの¹⁶⁾もある。

注7 文献16)はこの課題に対する解答の一つでもある。

注8 専門員＝専任日本語教師。基本方針は公式文書化はされておらず、文言は確定していないが、開設準備期から内部で討議され、その理念は開設時に専門員間で確認、共有された。

注9 プログラムは提供側からみた枠組みであり、プロジェクトは学習者の活動のタイプである。

注10 上田⁶⁾は実習設定の意義を Authenticity をキーワードに包括的に論じている。

注11 田中⁸⁾には専門性、体験性から見た社会文化プログラムの分類と文化の学習サイクルが論じられている。

注12 「モード」は米¹⁷⁾、加¹⁸⁾の言語教育スタンダードに見られる用語で、当該文献ではコミュニケーションのモード(Interspersal, Interpretive, Presentational)を意味する。

参考文献

1) 嶋津拓：海外の日本語学習者の現状と日本語学習支援の課題，日本語学，第22巻，第1号，pp86-94（2003）
 2) 魚住悦子：関西国際センターにおける外交官・公務員への日本語研修，日本語学，第22巻，第2号，pp88-96（2003）
 3) 大隅敦子：研究者のための専門日本語能力の養成，日本

語学，第22巻，第3号，pp88-99、（2003）

4) 中込達哉：多様性対応のためのコースデザインを目指して，日本語学，第22巻，第4号，pp108-118（2003）

5) 金秀芝・野畑理佳：日本語研修における図書館実習の役割，日本語学，第22巻，第5号，pp76-86（2003）

6) 上田和子：目的別日本語研修における実習，日本語学，第22巻，第6号，pp98-110（2003）

7) 和泉元千春・熊野七絵：コースデザインを反映させた教材制作，日本語学，第22巻，第12号，pp70-82（2003）

8) 田中哲哉：「日本理解」のための取り組み，日本語学，第23巻，第2号，pp82-94（2004）

9) Widdowson, H.G.: Learning Purpose and Language Use, Oxford University Press (1983)

10) 佐藤隆之：キルパトリック教育思想の研究，風間書房（2004）

11) Legutke, M. & Thomas, H.: Process and Experience in the Language Classroom, Longman (1991)

12) White, R. V.: The ELT Curriculum, Basil Blackwell Inc. (1988)

13) Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee: Common European Framework of Reference for Language, Cambridge University Press (2001)

14) Hutchinson, T. & Waters, A.: English for Specific Purposes, Cambridge: Cambridge University Press (1987)

15) Dudley-Evans, T & St John, M. J.: Developments in English for Specific Purposes. Cambridge. Cambridge University Press (1998)

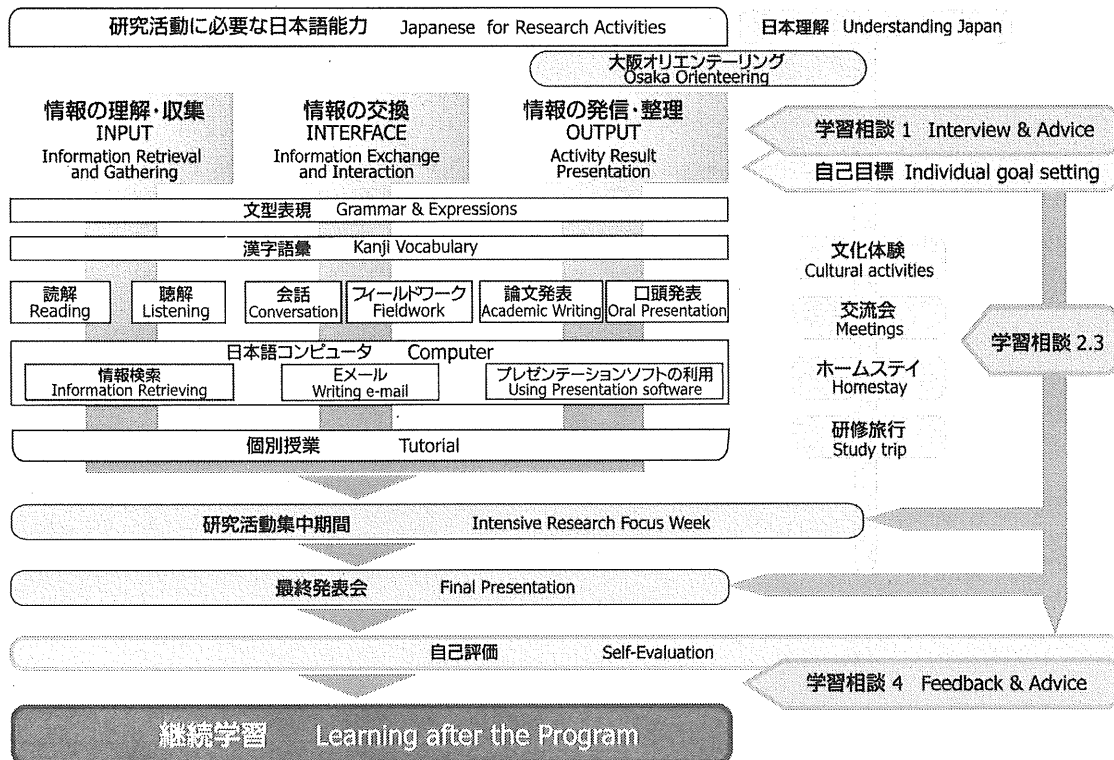
16) 国際交流基金関西国際センター：初級からの日本語スピーチ，凡人社（2004）

17) The National Standards in Foreign Language Education Project: Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (1999)

18) Alberta Learning: The Common Curriculum Framework for International Languages, Western Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education (2001)

19) 矢沢理子：シラバスデザインに見る言語能力観，日本語教育連絡会議論文集，vol.17, pp.50-57（2005）

付録1 研究者・大学院生日本語研修(4ヶ月コース)のコースデザイン図 (2003年度版)



付録2 研究活動と日本語 (2002年度版)

