

専門家との共同実施形態による 総括テストの試み

丸 山 敬 介

1. 初 め に

筆者は、「日本語教育上級段階における専門教育の一モデル——営業職にあるビジネスマンを対象に——」と題する小論¹⁾で、ビジネスマンを対象とした上級段階における指導の一形態を提案した。そこでは、日本語教師が日本語指導全般を受け持つ従来の指導形態に対して、日本人ビジネスマンもその指導に加わった、日本語教師・学習者と専門を同じくする日本人専門家(=日本人ビジネスマン)双方が対等な形で指導を行う形態の可能性を示した。こうした指導形態に対する妥当性のより一層の検証及びその実践は今後の課題であるが、筆者は数名の日本語教師・日本人ビジネスマンとそのような形態を前提とした教材を試みに制作・出版し²⁾、さらにそのメンバーの一部は作成した教材を用いて実際に外国人ビジネスマンに対する日本語指導を行いその検証を開始するに至っている³⁾。その報告によると、学習者はそうした指導形態を取ったことでそれ以前よりも高い学習意欲を示しましたそれをプログラム最後まで保持し、結果として当該単元に相当する実務の場面においては著しいコミュニケーション能力の進捗を見せるに至ったそうである。そうした私的報告・感想を一般化するのはいまにも早計に過ぎるが、日本語教師・専門家双方による共同指導形態にある程度の妥当性を見いだすことが可能なようである。

そこで、本論では、前述の小論と同様とりあえず上級段階の営業職にあるビジネスマン学習者を対象にして、そのような共同指導形態と基本的に同じような形態を持つテスト、すなわち日本語教師及び学習者と専門を同じくする日本人ビジネスマン双方が対等な形で実施に当たるテストのあり方について考察してみるのを目的とする。テストを取り上げるのは、現在ビジネスマン対象のテストが未開発の状態にある⁴⁾こと

に加えて、今日の授業設計においては評価及びそのフィード・バックをもってその完結といえるからであるが、ここでいうテストとは形成的な広い意味での「評価」ではなく、プログラム開始時あるいは終了時に行う診断的・総括的なものを取りあえず対象とする。

なお、こうした分野の先行研究であるが、上級段階において何を指導するかといった形の研究はいくつかあり⁵⁾ それをもって評価・テストの目的・内容がある程度想定することはできるが、上級段階の専門教育における評価・テストを直接明確に扱ったものはほとんどないようである。(財)日本国際教育協会主催の日本語能力試験や ACTFL (The American Council on the Teaching of Foreign Languages) 作成による外国語能力評定基準などにおいては「上級」とは何か、それをどのような形で測定するかが明確にされているが、それらは特定の分野における日本語能力を扱ったものではない⁶⁾。

2. クローズド・テスト（日本語教師主導型テスト）の現状と限界

ビジネスマンに対する日本語教育において、どのような評価方法、テスト内容・形式が取られているのかについての公の報告は現在のところ出されていない。文化庁が平成元年度一般成人の外国人学習者に対して行った大規模な調査⁷⁾ においても、ビジネスマン対象にさまざまな調査がなされているが、そこには評価方法、テスト内容・形式に関しての調査は含まれていない。そこでここでは、筆者及び筆者が所属していた日本語教育機関⁸⁾ で行っていた対ビジネスマン教育、及び筆者が他に見聞した対ビジネスマン教育を振り返ってその内容を概観してみることにするが、一般には、他の、主婦や英語教師あるいは留学生・就学生といった学習者とまったく同じテストを与えているか、教師がビジネスマンということのある程度考慮して別途テストを作成して実施するのが通例のようである。そして、そうしたビジネスマンを日本語教育機関に送りだしている企業の日本人担当者もそれら試験の結果をそのまま受け取ってその学習者の日本語能力と解釈しているのが普通である。一部の担当者は日本国際教育協会主催の日本語能力試験における認定等級をその学習者の日本語能力として見ているが、前述のようにこの試験がビジネスマンを直接の対象としていないため、全体を見回してみるとそれは特殊な例である。いずれにしろ、日本語教師がビジネスマン学習者のためのテストを作成し実施している（日本語教師のみの集団内部で作成・実施が完結

し外部の協力を仰がないという意味で、本稿ではこのようなタイプのテストを以下、「クローズド・テスト Closed Test」と呼ぶ) のが実態といってよいようである。さらに、そうした実態からは、その内容は文法・語彙・発音・漢字などを中心としたまったくビジネス領域を含まないものか、そうでなくともせいぜい日本語教師の考えるビジネス領域しか扱っていない「言語寄り」のものであることが想像できる。

ところが、そうしたクローズド・テストに対する学習者側・日本人担当者側からの深刻な批判は、現状ではあまり聞こえてはこない。その理由は、まとまった公の資料が皆無のこともあるが、ビジネスマン学習者の多くはせいぜい中級止りで日本語の構造的な知識・情報を得るのが日本語学習の主目的で、ビジネス場面におけるやり取りなどはまだまだ先の課題であること、コミュニケーション能力及その向上という概念の咀嚼が日本語教育の現場でまだ不十分であり、教師・学習者・日本人担当者相互でその周知徹底が進行していないこと、の二点に集約されるようである。しかしながら、初級段階の教育の現地化が著しく進む中、「一般的な日本語能力が必要なのではなく『仕事』に必要な日本語を求め、それを優先的に学習することを欲している」(高見沢 1990)⁹⁾ 今日のビジネスマン学習者が、早晚、現状のような日本語教師が作成・実施する言語知識寄りのテストに大きな不満を抱くことは大いに予想されるところである。当の教師、また日本人担当者の側からも同様の疑問が出るものと思われる。筆者は、前述の小論において、現在の対ビジネスマン日本語教育が一般にあまり目覚ましい成果を上げていない現状を指摘したうえでその原因を次の二点に帰した。すなわち、

- ① 日本語教師の考える学習者の専門領域の知識と学習者が真に求めている専門領域の知識との間に齟齬があること
- ② 日本語教師集団のみでは、ビジネス場面における一連の流れを持った単元を設定するのが困難なこと

の二点である。こうした事情によって生じている不具合が、より高度な日本語能力を持ち「内容寄り」のプログラムを求める学習者が増加すると思われる近未来の、日本語教師のみが作成・実施するクローズド・テストにおいても生じる可能性は極めて高いと考えられるであろう。すなわち、ニーズ・アナリシスなどをさらに徹底させ言語寄りのテストではなく業務内容寄りのテストを作成したとしても、①のように的はず

れのものでできてしまうこと、同じく②のように、実務経験の乏しい教師集団が作成したテストでは業務の表層を散発的に触れたのみの内容しか評価・測定できないこと、そういった恐れを持つものと思われる。こうした危惧は、前述のように、授業設計が評価をもって完結することすなわち内容寄りの指導プログラムを提供すれば内容寄りの評価システムを提供しなければならないことを考えれば、当然の帰結であろう。そして、そうした不具合を解決するためには、やはり、学習者と専門を同じくする日本人ビジネスマン（以下、ビジネスマン教師）がテストの作成・実施に日本語教師と対等な立場で加わる（日本語教師集団のみならず外部の協力を仰いだテストという意味で本稿では以下、「オープン・テスト Open Test」と呼ぶ）ことが不可欠であると考えられる。

3. 専門教師の担う役割

そこで次に、学習者と専門を同じくする日本人教師、本稿で言うところのビジネスマン教師に求められる役割とは何かについて検討してみる。前述の小論の中で現在の対ビジネスマン教育があまり芳しい成果を挙げていない理由は前記①、②にあるとしたが、具体的には次のようなことであった。すなわち、

「①教師・学習者の間に知識の齟齬がある」とは、

文字通り教師・学習者双方でその知識・情報領域が異なるとともに、同一領域でもその知識・情報の量、理解の深度が異なるという点においても齟齬が存在している。たとえば、日本企業の特徴のひとつとしてよくあげられる「終身雇用」にしても、教師は「一旦就職してしまえば定年退職まで働ける」といった程度の理解しかしていないのに対して、学習者はその背景、実態、今日的意味・問題などといったレベルまですでに知識を有しているかあるいは欲しているかしている。

ということである。また、「②一連の流れを持った単元が設定できない」とは、

指導に当たる教師が一般的にほとんど実務経験を持たず企業内の意思決定や職務の遂行がどのような手順で進行していくのかに関して知識がなく、極めて散発的な単元を設定するにとどまってしまう結果、ビジネスマンに最もふさわしい指導をと教師が意識しても、扱う内容はビジネスマン特有というよりも広く一般成人に共通するものになってしまう。たとえば、日本語教師がビジネスマンの日常を

想起して指導単元を設定する際「電話の応対」、「初対面のあいさつ」、「ある作業を依頼する・断る」などといったものを想起することがあるが、それらはなるほどビジネスマンが日常遭遇する場面・状況ではあるかもしれないが、主婦である学習者も英語教師である学習者もさらに留学生や就学生である学習者も同じように遭遇する場面・状況である。

ということであった。

対ビジネスマン教育が以上のような原因で十分な成果が上げられていないのと同様にクローズド・テストにおいてもこれら二点が問題誘発要因として働くことと仮定し、対ビジネスマン教育の問題構造をそのままテストの作成・実施に移し替えて考えるならば、前者の要因は、教師集団のみがテストの作成に当たっても評価項目の設定に妥当性を欠くという形で問題を生じさせることになる。すなわち、現状のように日本語の構造を問うものに終始するか、学習者の業務上の興味・関心に添ったものではなく教師が持ちうるビジネス関連の知識・情報しか測定・評価できない恐れを含んでいるということである。同様に、後者の要因は、評価項目測定のための素材特定に妥当性を欠くという形で表面化してくるということになる。すなわち、たとえ綿密なニーズ・アナリシスや意欲的な情報収集を通して学習者の興味・関心に添うような情報を獲得しそれを元に評価項目を設定しえても、それを学習者が日常遭遇すると思われるいかなる現実場面の中で測定すればよいかについては知識を持ち合わせていないということである。たとえば、ある企業の同業他社商品との差別化戦略に学習者が興味を抱いていることを知りそれを満足すべく学習プログラムが作成できたとしても、日本語でどれだけそれらを理解したその内容が表現できるかに関しては、どのような場面・状況を設定してそれを測定したらよいか教師集団では決定し切れないものと考えられる。

教師集団のみの指導における問題構造とクローズド・テストにおける問題構造を同じであると仮定して以上のような考察を行うと、オープン・テストに加わるビジネスマン教師に求められる役割とは評価項目を明示すること及びその測定素材を提供する（場合によっては場面・状況を設定する）ことの二点であり、その二点をもってオープン・テストはクローズド・テストと一線を画しうるといえる。

4. オープン・テストの基本的枠組み

次に、以上のような考察を元に、オープン・テストにおける日本語教師・ビジネスマン教師双方の役割分担について検討してみる。前述の小論において、日本語教師とビジネスマン教師による共同指導形態におけるそれぞれの役割を以下の通り設定した。

日本語教師の役割

- a. プログラム全体の運営
- b. 各単元の運営
- c. 一般的な言語要素に関する指導

ビジネスマン教師の役割

- d. ビジネス情報の提供
- e. 専門用語の指導
- f. 単元全体の枠組み設定
- g. 模擬練習における状況設定

日本語教師とビジネスマン教師による共同指導形態というプログラム設定における理論的枠組みとビジネスマンの協力を仰いだオープン・テストという評価システムにおける理論的枠組みとは、共に現在の対ビジネスマン教育の問題点の把握という同じ土台の上に構築されている。そこで、本論のオープン・テストにおける双方の教師の役割分担の検討においては、前述同様とりあえず上記 a～g の役割分担を踏まえ、それをテスト・システムに移行する形でその可能性を検証していくものとする。また、学習者はとりあえず上級段階で学ぶ営業職にあるビジネスマンとするが、その評価・測定対象能力の特定については、「一般外国人に対する日本語教育の実態に関する調査研究報告書」（国際日本語普及協会）で明らかにされたように、ビジネスマン学習者が日頃特に力を入れて学習したいと感じている口頭能力（同報告書 70ページ）に絞って検討を進めていくものとする。そして、テストの形としては、学習者にある営業活動の場面をロール・プレイで行わせその模様を評価・測定するパフォーマンス・テストを想定することにする。ただし、口頭能力に特定したのにはそれ以上の積極的な理由を持たず、オープン・テストの可能性をそこに限定するものではない。

さて、上記 a～g をテスト・システムに移行すると、a, b はその運営に相当する

ものである。また、c～eは評価項目に読み替えられるものである。さらに、f、gは評価項目を測定する際の具体的素材及びその特定・選択であると考えられる。以下、テスト・システムの運営、評価項目の特定、評価項目測定のための素材の特定・選択に分けて検討していく。

まず、a、bのテストの運営であるが、先の小論でこれらを日本語教師の役割としたのは共同指導形態においてビジネスマン教師が指導に加わったとしても指導の主体は日本語教師にあるからであった。これは、クローズド・テストにおいてもそのまま同様に考えられて当然であろう。そもそもテスト・評価自体が日本語教育プログラムの欠くべからざる一環として存在するのであり、それだけが日本語教師の手を離れてビジネスマン教師の手にゆだねられたとしたらそれはプログラムの根本的破綻を意味する。したがって、テスト全体がどのように進行しそのどの局面においていかに専門家である日本人ビジネスマンの協力を仰ぐのか、さらにそれに対して日本語教師はどのような作業を分担して受け持つのかといったテスト・システムの構築は教育プログラム全体を掌握する日本語教師の任であり、また、実際のテストに臨んでそれを実施・運営するのも日本語教師の任でなければならない。すなわち、運営の主体性は日本語教師にある。

次に項目の特定c～eは、学習者のビジネスマンとしての知識・情報を正しく評価・測定するために、ビジネスマン教師と日本語教師との協力が最も求められる部分である。共同指導形態では、基本的に日本語教師はことばの指導、ビジネスマン教師は業務遂行上の指導という分業体制を取った。それをテストにおける項目特定に読み替えるならば、日本語教師は、なされたやり取りを分析し日本語の用法として適切であったかという観点から日本語能力の測定・評価を行う、一方、ビジネスマン教師は、その状況における営業活動がいかに効率的に行われているか、そしてそのためにどれだけ必要十分なやり取りがなされまた適切な用語が用いられたかなどといった観点から学習者の業務遂行能力の測定・評価を行うことになろう。ただし、日本語能力測定のための項目特定に際して日本語教師が、従来からある日本語の構造的知識に焦点を絞ったような観点にのみ立っていたのでは学習者のビジネスマンとしての日本語能力をまっとうに測定したかどうか疑問が残ると思われる。なぜならば、学習者を営業職にあるビジネスマンと特定すると、その目指すところは営業活動の円滑な遂行であ

るはずである。したがって、個々の語句・表現がいかに正しく適切に用いられたかではなく、それらがいかに営業活動を支援し円滑にするためのものであったかといった観点から評価・測定する必要がある。おそらくそこには、ビジネスマン教師側からの発想をも取り込んだ観点が求められるものと思われる。これについては、「問題点」として後に述べる。

最後に評価項目測定のための素材の特定・選択 f, g であるが、どのような素材、場面・状況をもって以上のような項目を測定するかは、基本的にはビジネスマン教師の任であろう。現在の対ビジネスマン教育が不十分な理由の二番目②にあげたように、実務経験のない日本語教師が業務遂行の流れを想定するのは不可能でありたとえそれを想定したとしても散発的でかつビジネス特有とはいえないごく一般的なものにしかなりえない。したがって、ビジネスマン教師が、日常の一連の営業活動において通常に用いられると思われる素材、通常に生ずるとと思われる場面・状況の中から、その頻度・一般性、学習者の勤務企業・業務特性・取り扱い品目、学習項目、テスト実施上の制約などを勘案していくつか選択するのが妥当である。また、場面・状況の設定に当たっては、外部の協力を仰いだり自らがロール・プレイの相手になるなどする必要があろう。

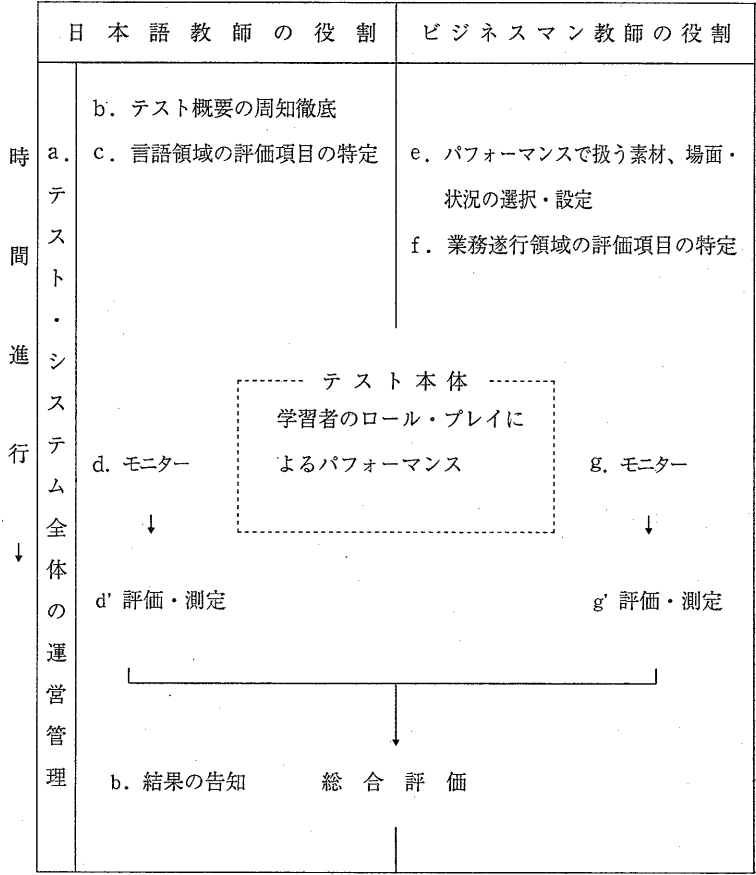
以上の役割分担をまとめると、以下の通りである。

日本語教師の役割

- a. テスト・システム全体の運営
- b. テスト・システム各局面における運営
- c. 評価対象とする言語能力の特定
- d. 上記 c の観点からのモニター、評価

ビジネスマン教師の役割

- e. 評価対象を測定するための素材、場面・状況選択・設定
- f. 評価対象とする業務遂行能力の特定
- g. 上記 f の観点からのモニター、評価
- h. ロール・プレイなどにおける模擬的相手あるいはその確保



5. 問 題 点

日本語教師とビジネスマン教師との共同指導形態については小論で次のような問題点とその考察をあげておいた。

① 専門領域担当教師の資格明確化とその確保

問題点

いかにしてビジネスマン教師を確保するか。共同指導形態においては、学習者と同

業種にあり同品種を扱う同業務についているビジネスマンが最も理想的な専門領域担当教師ではあるが、実際は、必ずしもそこまで追求しなくとも十分であると予想される。しかしながら、そのように選択の幅を広げたとしても指導に加われるビジネスマンが確保できるものかどうか。

考察

まず、本当にビジネスマン教師が必要なのは指導のどの部分かを見極めること。次に、企業の外国人社員受入担当者の協力を仰ぐこと。また、教師養成講座などで人材を発掘する可能性がないか探ること。

② 日本語教師と専門領域担当教師との役割分担の明確化

問題点

役割分担が不明確だと効率的な共同指導にはならない。日本語教師は言語の指導、ビジネスマン教師は業務遂行上の指導という基本線がこの共同指導には不可欠であるが、それを細部の作業において明確にしておかないと効率的な指導にはならない。

考察

プログラム全体の運営は日本語教師の役割である。したがって、役割分担の明確化は日本語教師がその任として負う。

③ ビジネスマン学習者以外の学習者に対する専門教育への応用の可能性追求

問題点

共同指導形態が、留学生や学術研究者、芸能・芸術研究者などの場合にも可能か。

考察

共同指導形態は、学習者とその日常接する専門領域で活動する日本人とが盛んな相互やり取りを行いながらある「プロジェクト」を遂行していく場合には有効と思われる。ところが留学生や学術研究者の場合、いわゆるゼミなどではあるプロジェクトを共同で遂行していくような活動がなされることがあるかもしれないが、一般的には専門を同じくする日本人（大学教員など）とのやり取りといっても講義を聞く、レポートを提出する、試験を受けるなど一方的なコミュニケーションしか要求されないことが多い。そうした場合には、専門領域担当教師に模範的な専門家としてのやり取りを求めても意味がないものと考えられる。同じく、芸能・芸術研究者などの場合も、学習者自らが演者になるなどの場合は別として、通常は共同指導形態を取

ること自体があまり意味を持ちえないか、そうした形態を取ったとしても本稿のモデルとは根本的に異なった枠組みを持つのではないと思われる。

以上のうち、①については、オープン・テストにもそのまま当てはまると考えてよからう。専門領域担当教師が確保できなければオープン・テストそのものが成り立たないが、そのために具体的などのような作業を専門領域担当教師に望むか明確にし、あらゆる可能性を探る必要がある。また、先には指摘しなかったが、専門領域担当教師を確保した場合には当然のことながらその金銭的手当ても二倍になる。オープン・テストにおいても同様である。人件費の一部倍増は共同指導形態・評価共同実施形態が抱える根本的な課題であるが、それはその有効性と負担を勘案して機関・実施者が決定する事項であろう。②についても前述したとおりである。実際の実施に当たっては、役割を明確化するとともに、それを衆知徹底させるための教育を専門領域担当教師に行う必要があろう。当然のことながら、専門領域担当教師は日本語教育の知識を持ち合わせていないのが普通である。その彼らに、オープン・テストの主旨と全体像、専門家として行ってもらいたい作業などを明確しておくのは、その実施に不可欠の要素であろうと思われる。

しかしながら、③は共同指導と評価共同実施とでは事情が異なるように思われる。共同指導においては、専門領域担当教師が模擬専門家として学習者とやり取りすることが日本語教師集団のみによる指導の限界を破るものとして重要な意味を持ち、ビジネスマンの営業活動のように相互に盛んなやり取りを行いながらプロジェクトを遂行していくものには有効である反面、一方的なやり取りが活動の多くを占める留学生や学術研究者、芸能・芸術研究者などの場合にはその積極的意義が今一つ見いだせないとした。しかし、テスト、殊に本稿で扱ったような診断的あるいは総括的テストの場合、評価対象能力を相互コミュニケーションを前提としないたとえば読み・書き能力に限定すれば、その場に専門領域担当教師が存在する必要がある。評価項目とその測定のための素材を事前に選択・特定しておき、テストそのものの運営は日本語教師に任せる、さらに学習者のパフォーマンス（この場合は学習者が読み取りそれを書き記したものあるいは自らの意見・考え、知識などを文字で書き表したもの）に専門家としての観点から評価を下す、という形態は十分可能である。したがって、形態の一部修正などの可能性は考えられるものの、留学生や学術研究者、芸能・芸術研究者とい

った学習者にも、オープン・テストは実施の可能性を持つものと考えられる。

その他、①～③以外のオープン・テストの持つ問題点を検討しておく。

④ 対ビジネスマンテストの持つ問題構造把握の妥当性

前述の小論では、現在の日本語教師集団のみで行われる対ビジネスマン指導では、学習者の欲している知識と教師が持ち合わせている知識との間に齟齬があること、教師が学習者の日常遭遇する一連の業務過程を想定することができないことにより十分な効果を上げていないこと、を出発点に共同指導形態を提案した。そして本稿では、それと同じ問題構造をビジネスマン対象のテストが持っているとの前提でオープン・テストを提案・考察してみた。そのような前提に立たざるをえなかった背景にはビジネスマンに対する日本語教育、とりわけ評価に関しては公になったつまびらかな研究・報告がないというやむを得ない事情があったが、その一方で、そもそも、そうした前提がどれだけ妥当性を持ちうるかについては検討しておく必要があろう。

前述のとおり、筆者が指導を行ってきた民間の日本語教育機関に話を限れば、従来、ビジネスマン学習者に、業務を離れた内容の教材で指導を行いそこに盛られた日本語の構造的な知識を対象に評価を行っていてもその評価の妥当性が問われることはまれであった。そこには、学習者がせいぜい中級段階の日本語能力しか持ち合わせていないという事情があった。ところが、'90年代に入ってから、一般に日本人ビジネスマンがこぞって購読し情報を取っているとされる「日本経済新聞」などの専門分野の記事を十分に読みこなし、それら専門分野の用語を用いながらディスカッションをするなどという学習者が現れ始めた。ビジネスマン学習者総数からすればまだその数は多くないものの、計13～14クラスのうち1～2クラス、数にして6～7名から13～14名が常にそうした学習者で占められる。さらに驚くべきことは、そうした中の欧米系すなわち非漢字系学習者は決して少数派ではなく、中国・台湾・韓国といった漢字系学習者と肩を並べるくらいの数に達している。そうした日本語能力の急激な向上を考えると、より高度な日本語能力を持った上級段階のビジネスマン学習者の興味・関心が、実務経験のない日本語教師のそれとは大きく乖離し日本語の構造的知識とは違う方向に向かっているであろうことは想像に難くない。また、そうした日本語能力を備えた外国人ビジネスマンが、各勤務先企業において、単なる日本人補佐の役割ではなくある程度の責任と裁量を持ち合わせて自主的に業務遂行を行っている部分があるで

あろうことも想像される。高見沢のいう現在のビジネスマン学習者が「一般的な日本語能力が必要なのではなく『仕事』に必要な日本語を求め、それを優先的に学習することを欲している」様が、指導現場では如実に顕著になってきているといえる。したがって、教師と学習者間に知識の齟齬があって評価項目の特定に妥当性を欠く可能性、また教師に一連の業務遂行過程に関する知識が欠如しているゆえに評価のための素材特定が行えない可能性があるものと考えて差し支えないものと思われる。

さらに、今日の授業設計においては、「評価」という作業は他の授業をめぐる諸作業から独立して行われるのではなく、コース・デザインという一連の流れの完結部分として存在している。「指導」はコース・デザインの中心にある作業で「評価」の直前に位置する部分である。しかも、「評価」と「指導」とは単に段階的に並び続けるのではなく、「指導」を受けて「評価」の全体像が決定されるといういわば相互表裏一体の関係にある。こうした今日のコース・デザインの特性をかんがみても、現在の対ビジネスマン指導が持つ構造と同じ構造を持った問題がそのまま対ビジネスマン評価に反映していくのは極めて当然の帰結と考えてよいのではないかと思われる。

よって、オープン・テストの提案・検討に当たった問題把握にはかなりの妥当性があるものといえるが、その妥当性を一層高めるために今後の実践を通して検討を行う必要を否定するものではない。そうした検討は、現在考察するに及んでいないオープン・テストの持つ新たな問題構造をも明らかにしていこう。

⑤ 新しい観点設定の必要性

オープン・テストにおいては、日本語教師が日本語能力の観点から評価項目を設定しビジネスマン教師が業務遂行能力の観点から同じく評価項目を設定するという分業を前提としている。けれども、そのうちの日本語教師による評価項目の設定には今後新たな検討を要するものと考えられる。

従来、初・中級段階のビジネスマンに対しては、日本語の構造的知識の観点から評価項目が設定されそれに基づいて評価システムが構築されテストが実施されていた。そこで重要なのは、文法や語彙、漢字などに関する知識であった。しかし、実際の業務において求められるのは、そうした個々の知識をいくつ持ち合わせているかといった能力よりも、むしろ、その場・状況を総合的に把握し、そこに横たわっている課題・問題をその中においていかに解決していくかといった能力であると思われる。す

なわち、認知心理学でいうところの「問題解決」能力こそが業務遂行に求められているのだと思われる。同じ日本人で成人として一般的な日本語能力を持ち合わせていながらも、実際の業務遂行に当たってはそれぞれ能力に差が生じてしまうのはこのためであるといえる。

したがって、学習者の業務遂行能力を高めるにはこうした問題解決の能力を高めることが重要であるが、これは、即座にことばの教育の放棄を意味するのではない。なぜならば、業務遂行上の問題解決には常にことばが介在するからである。通常の業務上の問題解決の各過程には常に相手の存在があり、その相手とのやり取りを踏まえてその次の、より高次の過程へと進んでいく。したがって、もし、その過程の全体像を事前に想定し、その折々のやり取りを事前に想定しておけばより円滑に業務の遂行が図られると考えられよう。たとえば、「価格交渉」といった場面・状況において、こちらがまず提示する価格がいくらで、それに対して相手がいくらぐらいの譲歩を求め、その譲歩がどの範囲内であれば認めるがそれを越えれば認めない、といったような過程をあらかじめ想定し、その各過程でなされるであろうやり取りを予想しておく、といった発想は現実の業務遂行には極めて重要なものと思われる。

そして、こうした発想にのっとりた指導を日本語教育の現場で十分に行っておけば、学習者が現実の同様な場面・状況に遭遇した場合に大過なく円滑なやり取りを行うであろうと考えられる。共同指導形態においては、それを、「ある局面で交換すべき情報あるいは解決しておかなければならない事柄は何でそれらをどのような手順を踏んでなし遂げればよいか、そしてその際にはどのようなことに留意しなければならないのか、などといった発想にのっとりた指導」とした¹⁰⁾。こうした発想は、従来からいう「談話」を拡大解釈したものである¹¹⁾が、上級段階になってより内容が重視される指導においては欠くべからざるものであらうと思われる。

さて、もう一点新しい観点として考えておかなければならないのは、「成熟した、大人のやり取りといえるか」、「大人のコミュニケーションとして成熟しているか」といった問題である。

前述のとおり、従来の対ビジネスマン教育においては個々の文法項目などが重要視されていたが、評価に当たってはそれらがいかに「正確に」習得されているかという点に関心が払われていた。学習者が初・中級段階のいわばことばのルールを学ぶ段階

にしていることを考えればそれは当然であったであろう。個々のルールが正確に構築されてこそひとつの体系を成す。しかしながら、学習者がビジネスマンということを見ると、彼らは生活のあらゆる局面で一人の社会成員としてみなされ、しかも対外的には時として企業を代表し相互の利益に直接かかわる存在として認められる。それは、学習者の発話に話を絞れば、とりもおさずそこに、社会成員とみなされるだけの、企業の利益代表と認められるだけの必要かつ十分な条件が求めていることに他ならない。ここでは仮にそれを「発話として成熟していること」、「成熟した発話」としておくが、それがどういったものを指すのかといった特定は今後の検討課題とする。しかし、たとえば、発話の次のような要素を成熟を形成するものとしてあげてみる。

物事の進め方の要素

前述のことも関係するが、問題解決の段取りが通常の過程を踏んでいなかったりある部分が欠落していたりする場合には成熟していない（日常的な表現では、「気がきかない」、「計画性がない」、「詰めが甘い」などと表される）とみなされることがある。たとえば、客先訪問するのに事前に連絡して相手の承諾を得てない、どこに何時に行けばよいか確認していない、どのような事がらをどうするために訪問するか相手がどういう出方をしたらどう受けとめるかといった事がらを事前に決定していないなどといったことはこうした事がらに関係するであろう。

コミュニケーション・メディアの要素

上記のことに関連して、各々の過程におけるコミュニケーション・メディアの適切さも考慮せねばならないことがらである。すなわち、相手に働きかける場合に、直接口頭で行うのか、電話ですむのか、ワープロで打ったものの方がいいのか手書きのものがよいのか、人を介すべきなのかといった事がらである。現実社会ではこれらのことが意外にその人物の成熟さを決定していることが多いものと思われる。

話題の要素

実際のやり取りでは常に高い価値を持つ情報ばかりが行き来するのではなく、その前後にあるいはその途中途中に付随的な、実質的な価値を持たない発話が挿入されることが普通である。あいさつやいわゆる世間話といった類である。たとえば、一般に特定の目的のない世間話は日本語学習者には最も難しいものとされるが、本題に入る前にあるいは場つなぎとしてどのような話題が適切か、ひとつの日本社会の規

範があろうと思われる。天候の話題ひとつにしても、それがどのような人間関係の場合になされ、どうなされ、どれだけの時間をかけるべきか、にある程度の基準が存在しよう。それが時事問題などであれば、事前の知識も必要になってくる。そして、ある話題・その提供のしかたが日本社会の規範・基準にそぐわなければ、やはり「子供っぽい」、「変だ、変わっている、日本人とは違う」などといった評価を受ける。これらも広い意味での成熟・未成熟とみなされる事がらであると思われる。

用語法の要素

単に待遇表現が使えるかどうかではなく、抽象語、時事語、専門用語、格助詞相当語句（～によって、～とともに、～に対して、などの類）、接続詞相当語句（それにしても、それにもかかわらず、そうはいっても、などの類）、文末表現などが発話に与える成熟性は相当高いものと考えられる。加えて、これらの表現はどれだけ数多く使えるかばかりではなく、状況を考慮していかに加減して少なく使うかも成熟さの程度を左右しよう。

以上のような成熟さといった観点からの評価・測定は従来の日本語教育では扱っていなかったものである。しかしながら、現実の社会では発話のたとえばこういった要素によってその人物の評価の一部がなされているのではないと思われる。ビジネスマンに対するオープン・テストにおいて、学習者の専門に関わる部分を日本人ビジネスマンに譲ると日本人対象の入社試験や昇進試験とどこがどう異なるのかと疑問を抱く向きもあると思うが、上記のような成熟さといった観点からの評価は文化的基盤を日本社会に持たない外国人には不可欠のものであり、そしてその評価の実施はビジネスマンではなく日本語教師でなければならぬものである。よって、オープン・テストにおける日本語教師の役割は従来のクローズド・テストのそれに比べて決して軽んじられるものではなく、むしろ、今まで顧みられなかった新たな観点からの評価・測定といった重要な役割を担うものとなろう。

以上、「問題解決」の視点にしる「成熟さ」といった視点にしる、オープン・テストにおいて学習者と専門を同じくする者を加えることは従来の日本語教育では思いもつかなかった観点設定の多様化を意味するものと思われる。その検討にはより一層の時間と努力を要しよう。しかしながら、そうしたさまざまな観点到らされるのが現

実のコミュニケーションであり、それを避けていたのでは学習者はいかに長く意欲的な学習を続けても成熟した社会の成員にはなれない。オープン・テストはその壁を打ち破るひとつの試みである。

6. 終 わ り に

ビジネスマン学習者の数の特定は現在までになされていない。'88年当時の「商用ビザ」取得者の数は38,957人（法務省 在留外国人統計 平成元年度版）であるが、これは企業の管理者や経営者のみに与えられたビザであり彼らの下で働く役職なしのビジネスマンはその数倍になろう。さらに、短期観光ビザで来日して商用を行う者、とりあえず日本語学校でビザを取得しはしたものの放課後に企業に赴いて業務をする者などを加えると相当数に上るとされる。また、各方面で引用される文化庁の調査報告書「平成2年度 国内の日本語教育機関の概要」によると、'90年度に一般の日本語教育機関・施設で学ぶ学習者総数44,013人のうちビジネスマンは2,768人となっている。法務省の調査に比べると意外なくらいに少数であるが、実はこの数は調査時点（具体的には'90年11月1日）でのものであり、年間合計数になるとこの2倍近いビジネスマン学習者がいるものと考えられる（民間の教育機関は1年2期制を取っているところが多いため、「2倍近い」とした）。さらに、「ビジネス予備軍」と考えられる就学生27,184人、技術研修生2,197人を合計するとやはり相当数になるものと考えられる。たとえ以上のうちの最小の数2,768人を取ったとしても、実にその数は多いものだというのが教育現場の実感である。

最近の日本語教育は、コース・デザインという教育工学的に優れたシステムを導入したお陰でさまざまな学習者の実態を明らかにすると同時に彼らを個別に分類する方向に進んでいるが、その流れの中で浮かび上がってきたのは個々の学習者の興味・関心のありようをいかに指導に反映させるかという問題であった。個々の問題を個別に持ちながらもその一点においては、学部留学生も学術研究者も宣教師も帰国子女も研修生も同一に論じられるようになった。ビジネスマンに対する日本語教育というと日本語教育の中でも特殊な領域と見られがちであるが、各々の学習者の興味・関心を具体的に教育プログラム化する JSP (Japanese for Specific Purposes) の範疇の中で考えれば実は他の学習者対象の教育と同じ問題構造を持った領域に他ならない。

筆者自身の経験も含め、「学習者の個性」が次々と明らかにされていく過程の中で、日本語教師の間に一種無力感が広がっていくことがある。専門のことはわからない、結局専門家にはかなわない、といった無力感である。共同指導形態、評価共同実施形態という発想は、実は、そうした無力感をプラス方向に転化し日本語教師のありようを再構築した結果生まれたものである。その細部の妥当性、実施に向けての数々の問題の解決など、疑問の残るところも多い。しかしながら、教育プログラムにおける日本語教師の役割を見直しそこに専門家を取り込むという発想だけは、ある程度の妥当性を持つものと考えている。それを、今後の実践を通して検討していかなければならないと思っている。

- 1) 「同志社女子大学 日本語日本文学」3号 1991. 10 所収
- 2) 「Talking Business」The Japan Times 1991. 11.
- 3) 山本一男氏, 野中純子氏らによる。
- 4) ビジネス日本語研究会, ビジネス日本語協会といったグループ・団体が結成され、ビジネスマンのための能力試験開発をその活動のひとつにしているようであるが、まだその具体的な成果は公にされていない。
- 5) 最近のものでは、たとえば「日本語教育 71号」(日本語教育学会編)は「上級の日本語教育」を特集しているが、そこには、「上級の日本語教育」(駒井明), 「アメリカの大学における日本語『上級』の問題点と提案」(上山民江), 「上級日本語教育の現状と課題: モナシュ大学の場合」(尾崎明人, 吉光邦子, 矢野順), 「一般上級日本語教育に対する提言」(坂本徹)などといった論文が収録されている。さらに、ACTFL を扱ったものとして「Proficiency のための日本語教育—アメリカにおける『上級の指導』」(鎌田修), 「上級日本語教育プログラム—アメリカ・カナダ大学連合日本研究センターの場合—」(西口光一)が収録されている。
- 6) たとえば、日本国際教育協会による日本語能力試験の1級の認定基準には、「高度の文法・漢字(2,000字程度)・語彙(10,000語程度)を習得し、社会生活をするうえで必要であるとともに、大学における学習・研究の基礎としても役立つような、総合的な日本語能力。(日本語を900時間程度学習したレベル)」とある。一応大学教育を視野に入れてはいるもののそれを明確に打ち出したものとはいえない。(下線は筆者による)
- 7) (社)国際日本語普及協会が文化庁より研究委嘱を受け、日本語学習者の学習実態を明らかにするために、日本語教育機関、学習者、教師、一般外国人と接す

る日本人に対して行った調査研究。その詳細は、「一般外国人に対する日本語教育の実態に関する調査研究報告書」としてまとめられている。

- 8) 筆者は、1980年から1990年にわたって、日本語教育機関(財)国際教育振興会において一般成人対象の日本語指導を行った。その間、テストの作成・実施を含め直接指導に当たったビジネスマン学習者は数百名、それら学習者を委託してきた企業は約50社ほどである。また、'81~'83年度のそうしたビジネスマン学習者の実態を調査・分析し、「経済活動を営むために日本語を学習する者の特徴とその効果的な会話の教授法」として発表した('84 5「日本語教育学会」)。
- 9) 高見沢孟 「ビジネス日本語とは何か」1990「月刊 日本語'90/1」
- 10) 前掲1) 42ページ
- 11) 通常「談話」というと一文を越えた文法、ある一文に影響を与える諸要素の集合といった意味で用いられることが多いが、ここでは、文法事項よりも内容的にまとまりのあるある一連のもの、すなわちあるひとつの内容を越えて全体の内容を統括しているもの、あるひとつの内容に影響を与える他の諸内容の集合といったもののことをいい、そういう意味で「拡大解釈」といっておいた。

参 考 文 献

- (社)国際日本語普及協会「一般外国人に対する日本語教育の実態に関する調査研究報告書」1990
- アルク出版「特集 経済はことばを制すか」「月刊 日本語」1990/1
- 横田淳子「専門教育とのつながりを重視する上級日本語教育の方法」日本語教育学会「日本語教育 71号」1990
- 丸山敬介他「Talking Business」The Japan Times 1991
- 川島一男他「図で読む心理学 発達」福村出版 1991
- 安西祐一郎「問題解決の心理学」中公新書 1988

(本学専任講師)