The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「日本語・グローバル理解演習」のコンセプトと設計の指針
Author(s)	大谷, 晋也; 西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2019, 23, p. 29-34
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/71584
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

『大阪大学国際教育交流センター研究論集　多文化社会と留学生交流』第23号（2019）

「日本語・グローバル理解演習」のコンセプトと設計の指針

大谷　晋也*・西口　光一†

要　旨

大阪大学国際教育交流センターの上級日本語教育は、大阪大学が主導する「共通教育・教養教育改革の方向性」を踏まえつつ、独自に再定義された「国際性」や「教養」を有する「地球市民」を育てる教育を目指す。その一つの形態が、現在企画中の「日本語・グローバル理解演習」である。同科目は、CLIL（内容言語統合型学習）研究の成果の実践として行われるだけではなく、ヴィゴツキーの思考と言語の発達理論やScarcella and Oxfordの言語促進活動の理論を踏まえた上で、教養教育と日本語習得の融合を期して開講されるものである。

【キーワード】教養教育、国際性教育、グローバル理解、第二言語習得、認知と発達

1　はじめに

日本では何のために異言語が学習されてきたか。それは、端的に言えば、目標とする言語のもつ文化文明を学び、生きた教養とするためであった。

漢籍・漢文が貴族必須の教養とされた時代から千数百年、近代的な教育制度が定着するまで、それは常に知識階級の中核に存在し続けた。途中、たとえばオランダ語を学習して医学を学ぶようなこともあったが、異言語学習（としては特異な形態ではあるが）の中心は、あくまで漢籍・漢文であった。

近代に入って、英語やドイツ語、フランス語やロシア語などの学習がそれに取って代わった。たとえば、明治のドイツ語学習は近代医学への扉であったし、戦後思想の多くはフランス語を介して入ってきた。ロシア語は共産主義思想やロシア文学の媒体としてだけではなく、いわゆるスプートニクショックの後には科学技術を学ぶ言語としても重視された。英語が「西洋流の文明富強国」（福澤諭吉）の言語の最右翼として実利的にも教養的にも価値を持ち、重視されたことは言うまでもない。その一方、「漢文」は新たに台頭した「国語」という教科との競合を経て、戦後に至っては国語科の中でやや添え物的に教授される存在になってしまったが、漢籍に起源を持つ膨大な表現は、現在でも日本の文化文明に深く根付いている。

話を戦後の異言語教育に限ると、中等教育においてはほぼ英語のみが学習言語として選定された。高等教育においても英語が重視され、他言語はごく一部の専門家養成を除けば「教養」として学習されることが大勢を占めた。その「教養」すら必要性を問われ続け、近年では、英語教育（しかも実利的なそれ）のみを推進すればよいという声が大きくなっている。そこで求められているのは、「ユニクロシンガポール支店の支店長を一人作るために残り三九人を犠牲にしているような教育」（平田他 2017）と喝破されているとおりではないかという危惧を禁じ得ない。

「実利的な英語」といっても多様であるが、ほとんどの大学教員がまず想起するのは、各自の専門を理解し、発信するための英語であろう。しかしながら、研究者を目指すわけでもない多くの学生にはそれは当てはまらない。元来多様であるはずの英語学習動

*　大阪大学国際教育交流センター准教授
†　大阪大学国際教育交流センター教授

機は、産業界からの有形無形の強い圧力にさらされて、ビジネスに役立つ英語に駆り立てられるマインドが形成され、結局はTOEICで高い点数を取ることへと収束してしまうような危うさを持ってしまう。

「実利」が、冒頭に述べたような「医学」「思想」「文学」「技術」などであり、その内容を習得するために異言語が学習されるのであれば、平田の懸念は生じないであろう。ところが、たとえばTOEICで高らかにうたいあげられているのは「特定の文化を知らないと理解できない表現を排除している」ことであり「知識・教養としての英語ではなく、オフィスや日常生活における英語によるコミュニケーション能力を幅広く測定」することである。テストの目的を考えれば、それが間違いであるとは言わないが、大学における英語教育が雪崩を打ってそこへ向かうような性質のものではない。「知識・教養として」「ではなく」「特定の文化を知らな」くてもいいような異言語教育に、大学が力を入れて取り組む意味があるだろうか。

2　大学に求められる異言語教育とは

では、大学に求められる異言語教育とはどういうものか。

大阪大学教育改革支援室が示した「共通教育・教養教育改革の方向性についてのまとめ」(2017.2) によると、「教育の基本を学問の神髄を極める専門性の獲得に加え、次の3点を三大資質として涵養することを目指している」〈原文ママ〉として、

1. 幅広い見識に基づく確かな社会的判断力としての「教養」
2. 異なる文化的背景を持つ人と対話できる「国際性」
3. 自由なイマジネーションと横断的なネットワークを構想する「デザイン力」

を挙げている。そして「外国語教育改革においては、以下の二つの目標を設定する」として、

a. グローバル化する社会に対応し国際的に活躍できる英語力を有する人材の育成
b. 多言語・多文化への深い理解にもとづく国際的視野を持った人材の育成

をうたう（各項目冒頭の数字とアルファベットは筆者)。以下、3は措くとして、1と2、aとbについて若干の考察を加えてみたい。

明治以来の「教養」「実利」の2分法でいえば、1が前者を担い、aが後者を担っているとひとまずは言える。新たな「方向性」があるとすれば、2とbであろうか。これらが求めるのは、たとえば英語圏（中国語圏・ドイツ語圏……）の文化を理解して英語（中国語・ドイツ語……）話者と円滑な対話ができるようになること（だけ）ではない。可能かどうかは別にして、もっと汎用的な、まさに「多言語・多文化への深い理解にもとづく国際的視野を持」ち、種々の「異なる文化的背景を持つ人と対話できる」ことを目指している。

aだけでは、そもそも異言語教育を英語教育に限っており、下手をすれば容易に「ユニクロシンガポール支店の支店長を一人作るため」の英語教育に陥りかねないが、1と2とbが担保されるならば、それは避けられるはずである。これら3つを涵養するための一翼を異言語学習に担わせ、それ自体を教育の目標とするとともに専門性獲得の前提とするならば、とりあえず大きな異存はない。

さて、2とbを統合した資質を想定すれば、「国際」と「教養」が異言語教育のキーワードになる。ただし、「国際」という語は、近代国家と国境を前提として、相互に分断された政治・社会集団を往来するものとしてイメージされるが、多国間であれ一国内であれ、多言語・多文化が複雑に絡み合いながら流動・共存している現状を鑑みれば、あまりふさわしい言葉とは言えない。むしろ「異言語・異文化際」とでも言った方がまだ実態を表しているだろう。上記2の「異なる文化的背景を持つ人」とは、諸国家間に言及する「国際」という狭い意味を超えて、言語・地域・民族・ジェンダー・年齢・職業・教育・健康状態等に始まる、あらゆる「異言語・異文化」にかかわるからだ。2の「国際性」やbの「国際的視野」は、国家や国境を前提としたものとしか読めないが、「異なる文化的背景を持つ人」や「多言語・多文化への深い理解にもとづく」といったせっかくの文言が、狭い「国際」の語に収束されてしまうのはいかにも残念である。しかしながら、たとえば「異言語・異文化際」「文化際」「民際」「人際」などと考えてみても、適切な言葉を選択したり創造したりすることはできないので、以後、「国際」は上記「三大資質」と「二つの目標」よりも広い、「異なる文化的背景」や「多言語・多文化」間に関わる用語として用いることとする。

「教養」のほうはどうか。1から直接読み取れる「教養」は、「幅広い見識」を前提としている。ただ、「見識」とまで言ってしまうと、逆に「教養にもとづく見識」も容易に想起されてしまう。むしろ、幅広い「知識」を有機的に結びつけて形成されるものを「教養」と定義したい。また、1では「社会的判断力としての「教養」」と記すことで、「教養」を「社会的判断力」に押し込めてしまっているが、「教養」とはむしろ、それにもとづいて思考を深め、その帰結の一部として理性的判断を下すことができるような、知識の有機的結びつきのはずである。さらに、「教養」は、それを飼い慣らし、思考を深める力、いわば「知性」と呼べるようなものと不可分でなければ機能しない。その知性をも包摂したものをこそ、涵養を目指す「教養」と呼びたい。

3　大学における上級日本語教育が目指すもの

ここからは、国際教育交流センターの取り組む日本語教育について考えてみたい。以上のような「国際性」や「教養」を身につけるために、日本語教育には何ができるのか。

もちろん、基礎（初級）段階や中級段階でも種々の気づきによる「国際性」や「教養」の涵養は十分あり得る。たとえば、基礎（初級）段階で取り扱う人称表現や親族呼称、あるいは挨拶表現だけでも、言語の違いによる異なる世界観の形成に気づくことはむずかしくない。教師は、別の言語文化に対する学習者の気づきを引き出し、興味を持って学習を進められるよう導きつつ、知識を増やしながら視野を広げていけるよう指導する必要がある。

しかしながら、教授内容としてより直接的に「国際性」や「教養」に資するリソースを取り扱うことができるのは、やはり中上級から、特に上級以上であることは論を俟たない。近年、外国語教育学においては、内容と言語を統合した教育方法が注目され、北米においてはCBI（Content-Based Instruction）の名の下に、ヨーロッパにおいてはCLIL（Content and Language Integrated Learning）の名の下に、教育が企画されて実践され、成果を挙げている。

大阪大学における上級日本語教育は、現に日本に居住している比較的高い日本語能力をもつ学習者を対象としており、第二言語学習者をネイティブ教師が指導する形態がプロトタイプであるCBIとの親和性が高い。その意味では、日本語力の増強を図ると同時に、日本（人）や日本語が生み出してきた営みとしての文化を理解するという2つの側面を有する複合的な科目として企画し実施することが、留学生の興味・関心にも合致し、日本語の教育としても有効であろうと判断される。一方で、さまざまな言語文化的背景を有する留学生という学習集団での学習において「国際性」や「教養」を身につけるという観点からは、日本の社会や歴史や文化などを単に学習するのではなく、学生集団が有する文化的多様性をも学習のための資源として投入しつつ、文化の相互浸透や拡散の状況などにも注目して、現代社会におけるグローバルな状況についての理解を深めることが重要である。その観点からは、欧州評議会の唱える複言語主義の下「ヨーロッパ市民」の育成を目指して発展してきたCLILの思想に近いものを目指していると言える。

国際教育交流センターが行う上級日本語教育は、大阪大学が主導する「共通教育・教養教育改革の方向性」を踏まえつつ、再定義された「国際性」や「教養」を有する、いわば「地球市民」を育てる教育を目指す。その一つの形態が、現在企画中の「日本語・グローバル理解演習」科目である。

4　「日本語・グローバル理解演習」における内容学習と日本語習得

4.1　「日本語・グローバル理解演習」における内容

本節では、前節で論じた「国際性」や「教養」を内容として実践される上級段階の日本語教育である「日本語・グローバル理解演習」（以降本文では「JGU演習」と略記する）における内容学習と言語習得の関係について検討する。まずは、JGU演習における内容について論じる。

JGU演習は、日本の社会や歴史や文化を留学生に教授することを意図するものではない。それらは、前節でも論じたように、学生集団が有する文化的多様性と掛け合わせることで、現代の「地球市民」としての「教養」として涵養する。他方、日本語は高度な知的活動が可能な言語として発達しており、日本語によって人類の貴重な文化遺産である学問、科学技術、芸術、思想、批評が創造されている。日本の文化と言う場合にはそのようなものも含まれるわけで、JGU演習ではそれらにも内容として注目する。

CLIL 等の研究において、内容学習と言語学習とを統合することの意味や意義、第二言語の使用法を学ぶことと第二言語で学ぶことの融合、そして内容学習と言語学習の統合の仕方などについては、Coyle et al.（2010）や渡部他（2011）や奥野編（2018）などですでに論じられている。本節では、思考と言語の発達理論の観点から、JGU 演習における内容学習と言語学習について検討する。

まず、はじめに、ヴィゴツキーの思考と言語の発達理論を参照する。次に、実際の言語活動に従事することを通した第二言語習得の見方である、Scarcella and Oxford の言語促進活動の理論について論じる。そして、そうした考察を踏まえた上で、JGU 演習において期待される教養教育と日本語習得の融合について検討する。

4.2　子どもにおける認知の発達と言語の発達

ヴィゴツキーによる思考の発達の見解では、子どもは現在自分一人ではできない認知的な課題状況に、より有能な他者と共に、その支援を得ながら従事することを通して、より高次の水準へと認知発達を達成する。ヴィゴツキーは、自分一人でできる課題状況の外側に存在する、他者と共にその支援を得ながらであれば従事できる認知的活動のゾーンを ZPD（最近接発達の領域、the zone of proximal development）と呼んでいる。ZPD はしばしば図 1 のように図式的に表示される。内側の円内が子どもが独力でできる認知的活動の水準で、その外側のドーナッツ状のゾーンが支援を得られればできる活動のゾーン、つまり ZPD となる。

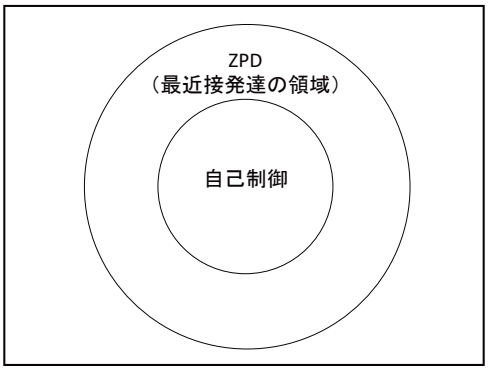

図 1　ZPD

ZPD の視点は、ZPD 内にある認知的な課題こそが教育指導が有効となるものであることを示すと同時に、高次精神機能の発達は、間心理的水準（interpsychological plane）で、つまり学習者と学習支援者の間で行われる段階を経て、心理内的水準（intrapsychological plane）に編入されて学習者その人の精神機能となることを示している。つまり、学習者は、ZPD 内でより有能な他者と共にその援助を得ながらやっていたことを自身の精神機能として内具化して、やがてそれに基づいて独力で認知的課題ができるようになる、ということである。ヴィゴツキーの発達理論にバフチンの対話原理を交叉させると、言語的思考は、間心理的水準における対話と、それに触発し媒介された内的な対話を経て達成されると見ることができる。その状況は、図 2 のように図式化できるだろう。

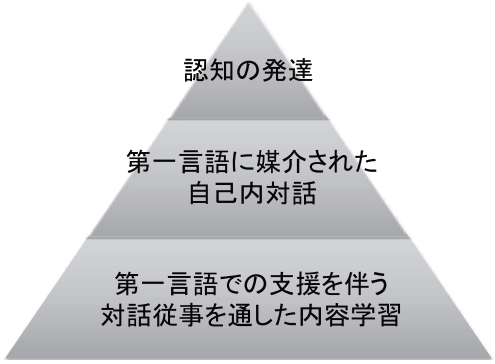

図 2　一般的な認知の発達

人格の発達全般を視野に入れるヴィゴツキーの発達理論では、認知の発達を言語的思考の発達というふうに認知の発達と言語の発達を相即的なものとして捉えている。人類史的な認識発達を考えても、個人における思考や認知の発達を考えても、そこでは言語を中心とした記号による媒介が枢要な役割を果たしており、そうした記号なくして思考や認知は考えられない（Goodman 1978）。ただし、その場合に、言語以外の記号も重要な役割を果たしうることは言うまでもない。図 2 では、認知の発達における言語（内的言語と外的言語）や対話（外的対話と内的対話）の役割が示されている。

4.3　第二言語の発達

第二言語の習得に関しては、従来より、入力仮説、産出仮説、相互行為仮説が提唱されているが、現在では、それらを包摂する形で提唱された言語促進活動仮説（language-promoting interaction hypothesis、Scarcella and Oxford 1992）が有力である。

言語促進活動仮説は、「受容的な活動であれ、産出

的な活動であれ、相互行為であれ、言語活動に従事している最中に必要な支援をまさに必要なときに受けることで第二言語の習得は促進される」と主張する。学習者にとって第二言語という記号がどのようなもので、どのような心理過程を経て第二言語発達に繋がるのかまでは論じていないが、Scarcella and Oxford は、かれらの仮説はヴィゴツキーの精神発達理論に準じたものであると言っている。

言語促進活動仮説を図式化すると図３のようになる。間心理的水準での対話とその従事を通した言語促進活動と、それに触発し媒介された内的対話を経て、第二言語の発達が達成されることが示されている。

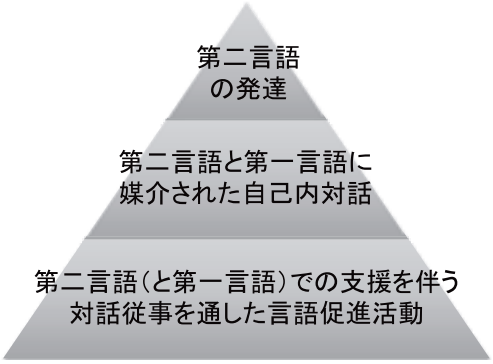

図３　第二言語の発達

4.4　認知と第二言語の発達

図２と図３を参考にしながら JGU 演習における認知と第二言語の発達について言語による媒介と言語による支援を中心にして検討する。

内容学習である認知の発達の場合には、内的対話は第一言語に媒介される。また、支援も第一言語によって行われる。支援のある対話的な認知活動従事は、内的対話を経て、形を変えながらも学習者に内化される。そして、総体として、より高次の言語的思考が達成されることとなる。

言語学習である第二言語の発達では、内的対話は第二言語と第一言語の両様で行われると仮定される。言語促進に関わる支援は主として第二言語で行われることを旨とするが、第一言語で行われることもしばしばある。支援のある対話的な言語活動従事を触発し、それを、第二言語と第一言語両様の内的対話を経て第二言語による言語的思考が徐々に形成され、第二言語発達が進む。

認知と第二言語の発達においては、内的対話は、第二言語の発達の場合と同様に第二言語と第一言語の両様で行われるだろう。内容学習と言語促進に関わる支援も、第二言語の発達の場合と同じく、主として第二言語で行われることを旨とするが、第一言語で行われることもしばしばあるだろう。そして、認知と言語という両面の支援のある対話的な認知的言語活動従事は、第二言語と第一言語両様での活発な内的対話を触発し、それを経て第二言語で認知的により高次のディスコースを編成することができるようになり、同時に第二言語によるより高次の言語的思考が促進されるのである。このような状況を図式化したのが図４である。

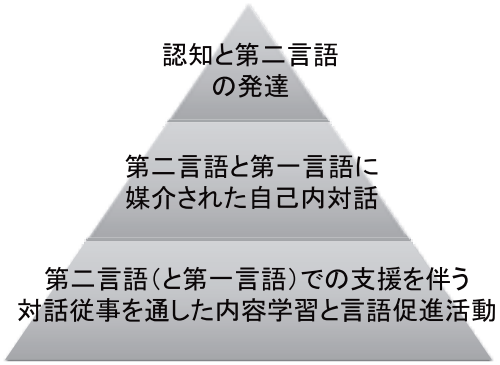

図４　認知と第二言語の発達

5　結び

JGU 演習においては、内容学習である認知の発達と言語学習である第二言語の発達とを統合して達成できるように意を用いつつ教育・学習活動を行い、本稿において再定義された「国際性」と「教養」の涵養を目指す。学習者は、日本語（と可能であれば各自の第一言語）での支援を受けながら、対話従事を通した内容学習と言語促進活動に取り組む。そして、日本語と各自の第一言語に媒介された自己内対話を活性化させながら、より高次の日本語による言語的思考が可能となるよう努めるとともに、そこで取り扱われている内容に関しても認知を深めることを目標とする。そのような認知と第二言語の発達が達成できれば、JGU 演習の教育実践は成功したと言える。

参考文献

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D.（2010）*CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cam-

bridge University Press.
Goodman, N.（1978）*Way of Worldmaking*. Hackett Publishing Co., Inc.
平田オリザ他著（2017）『経済成長なき幸福国家論』, 平田オリザ・藻谷浩介, 毎日新聞出版
一般財団法人　国際ビジネスコミュニケーション協会（2018）「TOEIC® Program とは」（2018. 12. 25閲覧）, https://www.iibc-global.org/toeic/toeic_program.html
奥野由紀子編著（2018）『日本語教師のためのCLIL（内容言語統合型学習）入門』凡人社
Scarcella, R. C. and Oxford, R. L.（1992）*The Tapestry of Language Learning: The Individuals in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle. 牧野高吉訳・監修、菅原永一他訳（1997）『第2言語習得の理論と実践── タペストリー・アプローチ』松柏社
渡部良典他著（2011）『CLIL（クリル）内容言語統合型学習 上智大学外国語教育の新たなる挑戦 第1巻 原理と方法』ぎょうせい