

グローバル時代に求められる総合的日本語教育

森 山 新

1. 外国語教育の歴史

これまでの外国語教育の歴史を振り返ると、ある時代に用いられた教授法がその時代の影響を大きく受けて変化してきたことがわかる。20世紀前半における教授法は「文法訳読法 (grammar translation method)」が主流であったが、それは外国との接触の機会が主に書物によるものであったためであろう。しかし戦後、電話やラジオ、テープレコーダーなどが普及すると、それまでの海外との交流の主たる媒体であった書物、すなわち文字言語は音声言語にとって代わられていく。その結果20世紀中盤の教授法は、「オーディオリンガル法 (audiolingual method)」が主流となる。さらに20世紀後半になると、国境を超えた人的交流がさかんになり、いわゆる国際化 (internationalization) の時代が到来する。人的交流がさかんになると、言語のみならず、広くコミュニケーション能力の育成が求められるようになっていく。この時代の教授法としては、ナチュラル・アプローチ (natural approach) など、意味の伝達に重点 (focus on meaning) が置かれた「コミュニケーション・アプローチ (communicative approach)」が主流となった。

Canale and Swain (1980) によると、コミュニケーション能力とは、「文法能力 (grammatical competence)」に加え、「談話能力 (discourse competence)」、「社会言語能力 (sociolinguistic compe-

tence)」、「方略的能力 (strategic competence)」を含んでおり、コミュニケーション能力の育成のために言語教育が扱うべき範囲が大幅に拡大していることがわかる。

21世紀を迎え、国境を超えた交流がさらに活発になると、国際化はさらに「グローバル化 (globalization)」へと進み、異なる言語、異なる文化を有する人が日常的に共生する「多言語・多文化共生社会 (multilingual, multicultural symbiotic society)」が形成されていく。

2. グローバル時代に求められる日本語教育とは

ではこのようなグローバル時代に求められる第二言語としての日本語教育とはどのようなものであろうか。本稿が提案したいのは以下の3つである。

①総合的教育 (holistic education)

ここでいう総合的な言語教育とは、言語にとどまらず、文化をも同時に教えようという試みである。

②多文化教育 (multicultural education)

これは多文化共生社会 (multicultural symbiotic society) に求められる、文化を読み解く能力である「文化リテラシー (cultural literacy)」を育てる教育である。

③多言語教育 (multilingual education)

これは、多言語同時使用 (multilingualism) の環境を作り出し、それにより多言語使用に対する

*お茶の水女子大学大学院

動機づけを高め、多言語習得を促進しようとするものである。

以下、1つずつ説明する。

2.1 総合的教育

2.1.1 日本語教育で扱われる文化とは

佐々木(2002, 2004)によれば、日本語教育で扱われる文化は以下の3つである。

- ①知識、所産としての文化
- ②コミュニケーションに介在する文化
- ③個としての文化

①は「祭り」、「歌舞伎」など、日本の文化を知識、または所産として紹介するもので、伝統文化だけでなく、日常文化、大衆文化、精神文化、専門性の高い文化などが含まれる。かつての日本事情の授業ではこのような文化が主に扱われた。ところが人的交流がさかんになり、コミュニケーション能力が重要になってくると、②のコミュニケーションに介在する文化がより重要さを増していく。さらにグローバル化を迎え、多文化が共生する社会では、個々人が自身の母文化のみならず、様々な文化の影響を受けるようになり、もはや文化を国や民族の単位で語るができなくなり、文化を「個」としてとらえる必要が出てくる。③がそれである。そうすると、もはや①の知識をもって個々人の持つ文化を見つめることは、逆にステレオタイプを助長することになってしまう危険性があり、より柔軟で多様な見方が求められていく。文化リテラシーとはつまり、ステレオタイプにとらわれることなく、柔軟に個に接し、そこから正しくその文化をとらえ、評価、価値を認めることができる能力をさす。文化を取り入れた総合的言語教育では、そのような文化リテラシーの育成までもが求められているわけである。

ではこうした文化は、どのように日本語などの外国語教育で扱うことができるであろうか。①は知識の伝達によって可能であるかもしれないが、②、③は実際に人と人とがふれあい、コミュニ

ケーションをすることでしか学ぶことができない。言い換えれば人と人とがふれあえる環境を造成しなければ、②や③を教育することはできない。これが「交流」が重要である1つの理由である。しかも多文化共生が日常化した社会の市民を育てるには、「自文化中心主義 (ethnocentrism)」に陥ることなく、さまざまな文化を相対化し(文化相対主義: cultural relativism)、それぞれの価値を認めることができる能力の育成が必要となる。そのためにはさまざまな文化に対等な立場でふれあうことを可能にする教育環境が日常的に造成される必要がある。

2.1.2 言語と文化を同時に教えること

言語と文化を同時に教えることは、最近さまざまなところで主張され始めており、日本語教育能力検定試験の出題範囲も大幅に拡張されるにいたった。しかし言語と文化を同時に教えることは、実際にはそれほど容易なことではない。例えばアジアの日本語学習者は日本語には関心があり、日本語が上手になることには熱心だが、日本文化にはあまり関心を持たないことも多い。また日本語学習者の多い韓国、中国などの国では、過去の歴史感情が日本の文化への関心にブレーキをかけることも少なくなかった。一方欧米では、日本文化に対する関心は高くても、それが日本語学習に結びついているとは限らない。また日本語に対する言語間距離が大であるために、習得に時間を要する。そのような理由から、日本語に対する関心は必ずしも高いとは言えない。さらに日本との距離が遠く、人的接触、交流の機会が少ないことも日本語学習の動機づけが低い理由の1つである。

2.1.3 教授法としての交流

このような「言語と文化の壁」を解決してくれるのが「交流」である。李(2009)が交流を教授法としてとらえ、「交流法」という用語を用いているのも、交流が言語と文化を総合的に教える絶好

の場であることに注目したためである。ただし李も述べるように、「交流」は一時的なものであり、その重要性とともに、限界をも認識しておく必要がある。「交流」は始めの一步であるが、始めの一步でしかないということである。

そのような可能性と限界を踏まえた上で、交流の重要性について考察してみたい。

まず、交わることで文化への知識は体験となるという点である。これは歴史的变化の過程において、書物での交流の段階から人的交流の段階へと進んだ変化と対応する。

第二に、交わることでコミュニケーションが生まれ、コミュニケーションに介在する文化を学ぶことができるようになる。

第三に、交わることで個に出会える。総体としての「知識、所産としての文化」だけでなく、「個としての文化」に接し、学ぶことができるようになる。同時にそれは、文化リテラシーを育む場ともなる。

さらに交わることで、自分を紹介しよう、相手を知ろうという気持ちが起き、相手への関心が生まれ、動機が高まる。この動機づけの高まりが、言語と文化の間に存在する壁を乗り越え、言語に関心のある学生には文化を、文化に関心のある学生には言語を学ばせる原動力となる。言い換えれば、言語と文化を同時に学ぶ総合的日本語教育は、交流の力を借りて、はじめて現実のものとなるのである。

またそもそも言語と文化とは本来一体のものである。子供の母語習得に際しても母語と母文化とは一体のものとして学ばれる。それを第二言語教育では分けて教育を行っているわけであり、多言語・多文化が共存するグローバルな時代にあっては、それを分けて教えなければならない必然性もはや少なくなってきていると言えるのではないだろうか。つまり、本来一体のはずの「言語と文化」を一体のものとして学習者に提供してくれるのが交流なのである。

2.1.4 カリキュラム

では日本語で日本文化をどう教えたらよいのであろうか。これが総合的日本語教育の残された課題である。

これまで、文化は日本語能力がある程度のレベルに達するまでは切り離されて教えられてきた。また初級で文化を教えられる際には日本語を用いずに媒介語を用いて教えられるのが普通である。しかし子供は初めから母語と母文化を同時に学ぶ。これと同じように、初級から言語と文化を同時に教えることはできないであろうか。これについてはさらなる検証が必要であろうが、カリキュラムの工夫次第で可能であると思われる。つまりそれぞれのレベルで教授可能な日本文化があるはずで、それをうまく取捨選択し、レベルに応じて配列して教えればよいと思われる。例えば、初級では挨拶に伴う非言語行動などを教え、中級ではアニメ、サブカルチャーを導入する。日本学という専門性の高い文化は上級になって教えるというような具合である。これまでもこのようなカリキュラムは考えられなかったわけではないが、カリキュラムの整備が不十分であったこと、そこに交流というリソースを活用してこなかったことなどの理由で実用化には至らなかったと思われる。

2.2 多文化教育

グローバル化時代の多文化共生社会の実現に必要なのは何であろうか。これは特に日本、韓国などのように、世界の中で比較的単一「的」な文化的環境で生まれ、育った学生たちにとっては重要な課題である。そのような学生にとっては単一「的」な文化的環境からの脱却を余儀なくされる。しかし注意しなければならないのは、このことは自分の文化を捨てること、もしくは自分の文化を軽視することではないということである。自分の文化を愛し、大切にするように、相手にもそのような文化があることを知り、それを学ぼうということである。本稿で紹介する、教育実践としての

国際遠隔教育は、以下で述べるように、さまざまな文化が「対等な立場」で、しかも日常的に触れ合えるような環境を造成できるという点で重要である。

2.3 多言語教育

グローバル化時代の日本語教育に求められる第三の点は、多言語教育である。日本でも日本人と留学生が同じ教室で学ぶ、いわゆる「交流型授業」が実践されており、私もいくつかの交流型授業を行っている。しかし、そこに参加する留学生の多くは日本語能力にすぐれており、日本語でコミュニケーションすることに不自由がないため、あえて多言語同時使用環境を造成する必要がなくなってしまう。しかし本稿で紹介するグローバルな遠隔交流授業では、海外の日本語クラスとTV会議システムなどを介して交流型授業を展開するものであり、その際、海外の学習者は必ずしも日本語でのコミュニケーションが十分であるとは限らず、多言語同時使用環境が造成しやすい。

このTV会議システムなどを用いた遠隔交流授業では「相手とのコミュニケーションのために何語を用いてもよい」という前提で授業が行われる。これは日本語などある特定の言語を教育することを使命とする言語教師にとって、やや抵抗のある前提であるかもしれない。しかしグローバル化時代に求められる「共生型教授法」を考える上においてはむしろ重要な前提となると思われる。

また、こうした多言語同時使用の環境下では、複数の言語の文法などを構造シラバスなどで1つ1つ教える教授法は事実上不可能で、用いられる教授法があるとすれば、「内容中心教授法 (content-based instruction)」や「プロジェクトワーク (project work)」などになるであろう。言い換えれば、授業中に文法や語彙のすべてを教師が教えようとするのではなく、単に(多)言語を使う環境、(多)言語を学ぶ動機を高める場を提供することが授業の、また授業を行う教師の役目となる。

る。

2.4 教育目標

次にこのような総合的で、多文化・多言語的な教育における目標について考えてみたい。

まず日本人の学生が目指すのは以下の3つの目標である。

第一に、多言語・多文化への挑戦の第一歩とすることである。単一的言語・文化環境に住みなれてきた日本人の学生にとっては、このような多文化・多言語的な「交わり」の日常化が何よりも必要で、遠隔交流を通じ、それを実現し、慣れ親しんでいく。

第二に、コミュニケーション能力、ディスカッション能力、プレゼンテーション能力を育成することである。日本人にとって異なる意見・背景を持つ相手に、自身の意見をはっきりと、わかりやすく言うのは、たとえそれが日本語を用いたものであったとしても、それほど容易なことではない。しかしそれを可能にすることはグローバル化への重要な一歩となる。まずは日本語で、その次に母語以外の言語でコミュニケーションやディスカッション、プレゼンテーションを行うことのできる能力を育成するのが第二の目標である。

第三に、思考様式や行動様式の異なる海外の学生との協働作業を通じ、グローバル時代に必要な社会性を身につけることである。これまでにも、日本人の学生が留学生との協働作業を行う中で、日本人同士では味わったことのないさまざまな葛藤を経験するのをこの目で目撃してきた。しかしそのような葛藤は、共生を実現していく上で必ず経験し克服していかなければならない課題である。

次に海外の日本語学習者や日本の留学生がめざす目標について考察する。

第一に日本語・日本文化を学び・理解することである。ノンネイティブの学生にとっては、やはり、日本語を使い、コミュニケーションや、ディスカッション、プレゼンテーションができるよう

になることが最大の目標である。また日本文化について、日本の学生と語りながら学ぶ場である。とりわけ、コミュニケーションに介在する文化、個としての文化はこのような交流でしか学ぶことはできない。

第二に、多言語・多文化への挑戦である。この点は日本人学生と同様である。

第三に、協働作業を通じ、グローバル化時代に必要な社会性を育成することで、この点も日本人学生と同様である。

第四に日本語と日本文化を同時に学ぶための動機を高める場である。前述したようにアジアの学生のように言語に関心のある学生には文化に対する興味を、欧米の学生のように文化に関心のある学生には言語に対する動機を付与するきっかけを持ってもらうことである。

3. 遠隔教育のための教授法の開発

遠隔教育のための教授法はいまだ十分な研究が進んでいないとは言えない。たとえ内容中心教授法やプロジェクトワークが有効であると言っても、それをTV会議システムなどを介した遠隔教育でそのまま用いることはできないであろう。これらをいかに遠隔教育の中で行うかについての考察は、今後の課題として残されている。

TV会議システムなどを用いた遠隔教育はそれぞれが自分の国にいながらにして海外の学生との協働学習を可能とする。それは実際の交流に比べ直接に接することができないなど、限界が存在することも事実である。その点では日本で日本人と海外の学生とが同じ教室で学ぶほうがよい。しかし後者のような直接接触の場合、海外の学生がマイノリティの立場に立ち、意識的、無意識的に自身の意見をマジョリティである日本人の学生に合わせているということも少なくない。しかし遠隔教育では、互いが自国にいながらにして交流ができ、一方がマジョリティ（ホーム）、他方がマイ

ノリティ（アウェイ）という不平等な立場に置かれることなく、対等な立場（ホーム&ホーム）での対話が可能になるというメリットが存在する。また遠隔は交流の場をユビキタス（ubiquitous）に提供し、交流の日常化にも都合がよい。教授法を開発するにあたっては、このような遠隔教育の利点を積極的に生かし、欠点をカバーしうる教授法を考案する必要がある。

このような考えの中で、2009年9月、世界の7大学が合同で、「多文化・多言語サイバーコンソーシアム（Multicultural & Multilingual Cyber Consortium : MMCC）」が立ち上げられた。これは遠隔での交流により、上述した、グローバル化時代に求められる新しい言語教育の在り方を実践しつつ模索する具体的な試みである。

第一に、言語と文化を同時に学ぶ、総合的な言語教育のあり方を模索するものである。

第二に、文化リテラシーを育み、多文化共生社会を実現するための多文化教育をめざすものである。まず、自分の国・文化を様々な角度から見つめ、文化リテラシーを育成するとともに、互いの文化の間にあるさまざまな問題（ステレオタイプ、偏見、誤解）をディスカッションにより克服し、相互理解をめざす。

第三に、多言語同時使用環境を作り、それに慣れ、新しい形の多言語教育を模索するものである。

具体的にはこれまでに以下のような教育実践を行っている。

3.1 日韓大学生国際交流セミナー

毎年夏に、韓国の同徳女子大学との間で「日韓大学生国際交流セミナー」を実施している。今年は第6回目となるが、今回新たに事前の遠隔交流を取り入れ、大きな成果を上げた。具体的には8月の交流セミナーの開催にさきがけ、4月から映像を用いたメッセージや文字チャットなどを介してグループごとの交流を開始した。



図1 2009年第6回日韓大学生国際交流セミナー
(草津セミナーハウスでの発表会)

その結果、それまでは1週間の交流がすべてであった交流セミナーは、4月からの半年近くに及ぶ交流セミナーとして、長期化、日常化させることに成功し、8月の1週間のセミナーをより実りあるものとするを可能にした。このことは遠隔交流を用いることで、交流の課題である「日常化」をめざす1つの方策となったということで評価できるであろう。

3.2 多文化・多言語サイバーコンソーシアム

数年前より、グローバル文化学環の「言語と文化」「グローバル化と日本語教育」などの授業(担当:森山新)で、釜山外大、ヴァッサー大学を相手にTV会議システムによる国際ジョイント授業を行ってきたが、2009年9月からはそれをさらに拡大し、世界の7大学が合同で、TV会議システムとパワーポイントを用い、「遠隔交流授業(MMCC Project 2009)」を展開している。参加大学は以下の7大学である。パワーポイントには「ノート」の部分にナレーションのテキストが付いているだけでなく、ナレーション録音機能を用いて学生たちがナレーションを録音しており、日本語と日本文化を同時に学べる教材として、海外の学生が教室でまたは自律学習で使用できるようになっている。

釜山外国語大学 (Korea)
ヴァッサー大学 (USA)
ボン大学 (Germany)
チェンマイ大学 (Thailand)
ワルシャワ大学 (Poland)
カレル大学 (Czech)
お茶の水女子大学 (Japan)

このプロジェクトはこれまで述べてきた、「グローバル化時代に求められる外国語(日本語)教育の3つの課題」を集大成したものであり、かつそのあり方について、実践の中で模索することをめざしている。9月に開始して以来、予想外の盛り上がりを見せている。

総合化、多文化化、多言語化をめざす新しい言語教育への試みはまだ始まったばかりで実践を通じた模索の最中である。今後、実践を通じて得られたさまざまな成果を蓄積し、グローバル時代に求められる新しい言語教授法構築にたどり着くことを期待したい。



図2 ヴァッサー大学とのTV会議授業 (2009年)

参考文献

- 李徳奉 (2004) 「韓国における総合的日本語教育と日本学の連携事情」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』、お茶の水女子大学
李徳奉 (2009) 「「交流法」による多文化理解教育の効果と限界」『平成20年度大学院教育改革支援プロ

- グラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成20年度活動報告書（学内教育事業編）、お茶の水女子大学
- 佐々木倫子（2002）「日本語教育と「文化」概念」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』第4号、くろしお出版
- 佐々木倫子（2004）「日本語教員と文化リテラシー」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』、お茶の水女子大学
- 森山新（2004）「国際日本学との連携による総合的日本語教育の可能性」『第5回国際日本学シンポジウム報告書』29-31、お茶の水女子大学
- 森山新（2005）「文化を取り入れた総合的日本語教育をユビキタスに提供するIT利用について」『研究年報』1: 121-132、比較日本学研究センター
- 森山新（2007）「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」『研究年報』3、111-117、お茶の水女子大学比較日本学研究センター
- 森山新（2009a）「文化を取り入れた総合的日本語教育のための新たなとらえ方：国際交流型授業国際と遠隔協働授業」『平成20年度大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的伝達スキルの育成」平成20年度活動報告書（学内教育事業編）』
- 森山新（2009b）「教授法研究の活性化のために：認知言語学からの提言」『月刊日本語』、2009年9月号、66-69、アルク
- 森山新（2009c）「認知言語学と第二言語としての日本語教授法」『国際シンポジウム「認知言語学の拓く日本語・日本語教育の研究と展望」予稿集』33-36、北京大学
- Canale, M. and Swain, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics Vol.1 No.1.*

関連サイト

「多文化・多言語サイバーコンソーシアム(Multicultural & Multilingual Cyber Consortium:MMCC)」
<http://globalnetwork2009.blogspot.com/>

注) 本稿は2009年11月17日 ヴェッサー大学で行われたワークショップでの講演「Holistic Education of Japanese Language in the Global Era」の英文原稿を和訳し、加筆修正したものである。