

なぜ日本語を学ぶのか

—ドイツの現状・課題・展望—

奥村 三菜子

はじめに

ドイツにおける高等教育に大きな変化をもたらしたのは、なんとといってもボローニヤ宣言¹以降、導入が開始された BA (3年)・MA (2年) 制度であろう。各種専門分野において徒弟制度の発達したドイツでは、研究分野においても「師」と「徒弟」の個人的結びつきは強く、そうした中で学びが高等教育の基盤とされてきた歴史がある。しかし、新制度導入によって、それまでの基礎課程 (2~3年) および専門課程 (3~5年) から成る Diplom/Magister 制度の廃止とともに従来の徒弟制度的な基盤も失われようとしている。こうした変化をめぐって賛否両論が飛び交っているのが、ドイツにおける高等教育の現状である。

1. ドイツの高等教育における日本語教育の位置づけ —ヨーロッパ言語教育スタンダード (CEFR) 以前・以降—

1.1 CEFR 以前

旧制度 (Diplom/Magister 制度) の中では、日本語教育は概ね「日本学 (Japanologie)」の基礎課程科目として位置づけられ、いわゆる初級日本語の授業が行われてきた。その目的は後の専門課程すなわち日本学/日本語学研究を支える「基礎」づくりにあったため、特に文献購読に必要とされる精読能力および翻訳能力の育成が目標とされてきた。日本語教育は長らく専門課程に加えられないことなく、常に基礎課程としての地位しか与えられてこなかったため、日本語教育学といった専門分野が確立されることもなく、現在に至っている。しかし、1999年に大学入学資格試験 (アビトゥア: Abitur) の外国語科目に日本語が加えられたことにより、中等教育機関における日本語科目の設置が徐々に増加しており、日本語科目を専門とするギムナジウム正規教員の養成も公的に求められるようになってきた。このことが、今後の高等教育における日本語教育分野の専門性とその地位に影響を与える可能性はあるが、具体的かつ十分な検討にまでは至っていないのが現状である。

1.2 CEFR 以降

ヨーロッパに BA・MA 制度が導入されるのとほぼ同時に言語教育に登場したのが CEFR (外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment) である。これは、2001年にヨーロッパ評議会から公表さ

れた参照枠で、背景理念は行動中心主義に基づいており、言語学習を「人間の目的行動の一つ」、言語学習者を「(目的行動に参加する) 社会的存在 (social agents)」と明記している点が特徴である。すなわち、言語学習の場を「本番前の準備段階」と考えるのではなく、それ自身が「言語を学ぶという本番」に立った目的行動とみなしているのである。学習者についても、同様に「本番前の準備を行っている未熟な言語使用者」としてではなく、「本番の目的行動に参加している一社会的成員」とみなしている。したがって、CEFR では従来のような母語話者モデルの言語教育観は見られず、既習文法項目や習得語彙数・漢字数などによって言語レベルを判定するのではなく、「言語を使ってできること (CanDo)」が判定の基準とされる。

CEFR のこうした考え方はドイツの大学における日本語教育に大きなパラダイム転換を迫るものと言える。日本語教育が長らく「基礎課程」にのみ位置づけられていたことから分かるように、従来、言語学習は未熟な段階であり、専門研究はそれが済んだ後に行われるものという考え方が根強かったからである。昨今、日本語教育関係者の中では CEFR を肯定的に捉え、これを積極的に採用する傾向が強くなり、CEFR に基づいたカリキュラム設計および評価法 (ランゲージポートフォリオを含む) が多く取り入れられるようになってきた。CEFR 導入に肯定的な日本語教育関係者は、「言語学習」も「専門研究」も共に目的行動の一つであり、日本語教育は必ずしも専門課程の前段階にのみ位置するものではないと主張する。CEFR 導入以降、日本語教育の位置づけが見直され始めている。

2. アカデミック CanDo という考え方

—言語学習と研究をつなぐもの—

では、CEFR は具体的に日本語教育と日本学をどのようにつなぐのだろうか。次の表は CEFR が示すレベル判定尺度の B2~C2 を示したものである。B2 以上のレベルでは専門研究に必要な不可欠とされる CanDo が示されており、CEFR が大学の専門研究活動にも十分に適応することが分かる。また、これらを見ると、言語学習の評価基準であるよりも、専門研究者育成に向けた評価基準とも解釈できる内容となっていることが分かり、「言語」を評価しているのではなく、「言語を使ってできること」を評価しようとしていることが明白である。ちなみに、現在ドイツの大学の日本語教育では BA 卒業レベルとして、およ

B2 程度を目標としているところが多いようである。

〈表〉 CEFR 共通参照レベル：全体的な尺度 B2～C2 抜粋

熟達した言語使用者	C2	聞いたり、読んだりしたほぼすべてのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。
	C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長いテキストを理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細なテキストを作ることができる。その際テキストを構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
自律した言語使用者	B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑なテキストの主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広範な範囲の話題について、明確で詳細なテキストを作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。

(吉島・大橋, 2004: p.25 より)

さらに、CEFR では A1～C2 の 6 段階の基準システムやそれぞれの能力記述文について「単なる提案であり、義務でも押しつけでもない。[中略] ここでの尺度と記述項目を批判的に捉えて使って欲しい」(吉島・大橋, 2004: pp. xv) と明記していることから、大学教育において専門研究を目標とする場合には、それにふさわしい枠組み作りや CanDo 記述が可能となるのである。大学における日本語教育が専門研究を視野に入れた CanDo 記述として「アカデミック CanDo」を検討・作成することができれば、具体的かつ明示的な指標となるのではないと思われる。そして、それは言語教育と専門研究とをつなぐ懸け橋として、将来的に日本語教育と日本学の両者が相互的かつスパイラルに教育を行うことを可能にするものと考えられ、その検討の意義を強く感じる。

3. アカデミック CanDo の実際とその効果

3.1 アカデミック CanDo の実際

アカデミック CanDo による日本語教育と日本学の相互補完関係を現実的に導く例として、遠隔合同授業の実践について以下にその一部を報告する。

(1) 2009 年夏学期 (4 月～7 月)

対象：日本語科 BA3 年生後期 6 セメスター(中級中期：B1-B2 レベル) 約 40 名

CanDo：ドイツのことをよく知らない人たちに対

し、ドイツの情報をパワーポイントを使用して分かりやすく説明することができる。

*パイロットプロジェクトとして部分的に参加。作品公開した内容は以下のとおり。

- ドイツ紹介型の作品：「ドイツの標識」、「ドイツ観光ガイド」(5 月)
- データ収集や調査・分析による作品：「ドイツの今と昔」(6 月)

これらは、いずれもナレーション付のパワーポイント作品であり、共有ブログに公開。

(<http://globalnetwork2009.blogspot.com/>を参照)

上記作品のうち「ドイツの今と昔」では、オープン授業デーを設け公開プレゼンテーションを行なった後、同様の内容をレポートの形式でも提出。その後、お茶の水女子大学などとの共有ブログを通して日本側から寄せられたコメントに対して、部分的ではあるがドイツ側からも回答。

(2) 2009/10 年冬学期 (2009 年 10 月～現在進行中)

対象：日本語科 BA3 年生前期 5 セメスター(中級中期：B1 レベル) 約 50 名

CanDo：・各国の人々の持つドイツに対するイメージを把握し、その是非について客観的かつ分かりやすく説明することができる。
・自文化について、客観的事実に基づいて分かりやすくまとめることができる。

*「多言語多文化サイバーコンソーシアム：7 大学共

同プロジェクト 2009」(日本・ポーランド・チェコ・タイ・韓国・アメリカ・ドイツ)に参加。「ステレオタイプとその実際」というテーマに基づくアンケート調査にも加わる。

まず、アンケート調査集計結果をもとに「ドイツのステレオタイプとその実際」をテーマにグループ毎の主要テーマを決定し、その分析のための調査を行なった。その後、日本人ビジターを教室に招いたビジターセッションにおいて中間報告を行うと共に、補足点や改善点について討論。現在、他大学(6大学)を対象としたナレーション付パワーポイント作品を作成中。後日公開し、共有ブログ等を通して意見交換が行われる予定。(2009年12月18日、お茶の水女子大学とTV会議を実施。)

3.2 アカデミック CanDo の効果

上記のプロジェクトへの参加を通して得られた直接的・間接的な効果は以下のとおりである。

①学生

a. 日本語を使って「できること (CanDo)」を実体験・自己評価

EU 圏外の言語の学習においては、CEFR の CanDo 記述を実体験できる場が極めて少ないことが問題とされており、このことが自己評価のためのランゲージポートフォリオの実践を難しくしている(自己判定を行える場がない)と言われているが、今回のようなプロジェクトでは CanDo に基づいた自己評価が明確に行える点で非常に効果的である。

b. 現在の日本語力のレベルを客観的に把握、日本語学習への意欲・動機の維持

これは、a を通して自らの日本語力を客観的に知る機会を得たためと思われ、自分が「できること」と「できないこと」を自己査定する中で、今後の新たな目標設定と言語学習の動機づけにつながっている様子が見られる。(特に、言語力の進歩を感じづらい中級の学習者にとっては非常に効果的であろう。)

c. 協働学習力の向上・自律学習力の向上

こうした学習力は、言語学習だけでなく、専門研究を行う際にも要求される大切な力であるが、今回の活動では、作品完成までの約4週間ですべきことの概要のみ配布し、スケジュール管理や業務分担は一切学生に任せたことから、教室内外に学び合い(資料読解・収集、作品構成、器材技術、ナレーション原稿の校正など)の場が自然発生し、共に学ぶ・自ら学ぶ力の育成に功を奏した。

②シラバス、カリキュラム

a. 2年次からパワーポイントを使ったプレゼンテーションを開始

3年次での活動を意識し、2年次4セメスター(初中級後期:A2-B1レベル)の CanDo 記述に「パワーポイントを使用して出身地の紹介ができる」を新たに設け、必須指導項目として取り入れて実践を行なった結果、非常に有意義な学びが実現された。現在行っている(2)のプロジェクトにはこの活動を経験した学生たちが参加しており、(1)の時よりも作品の質が向上していることがうかがえる。

b. 1年次から写真を使った「Show and Tell」を導入 2年次・3年次への伏線として、1年次1セメスター(初級前期:A1レベル)の CanDo 記述に「写真を見せながら、旅行先での思い出・家族や友だちについて説明することができる」を新たに設け、プレゼンテーションの基礎となる「Show and Tell」を実施。初級段階から可能な活動があることが認識できた。

ここで、ビジターセッションに参加した日本人留学生からのフィードバックの一部を紹介する。

ある対象を研究・調査する上では、比較するものが必要だと感じました。「ドイツを知るための日本文化、日本を知るためのドイツ文化・・・等々」の比較物を具体的に出してきているグループは比較的スムーズにこのセッションをこなせたのではないのでしょうか？[中略]私自身痛感した事は、参考資料などの準備があれば比較的、意思の疎通がはかりやすいという事です。[中略]楽しくスムーズにコミュニケーションが進む事もまた(言語学習においては)重要な経験となると思いました。

このフィードバックでは、言語の授業が言語学習にのみ終始するものではなく、テーマ性の高いコミュニケーションの場においては、①「何語を話すか」という言語面、②「何を話すか」という内容面、③「どのように話すか」という方法面の三つが相まってコミュニケーションの達成度や完成度を決定する様子が示唆されている。つまり、「言語を使って何ができるか」を目指すことによって、ある目的のために自らの学びのベクトルを自らで設計・修正しながら実現へと導いていく応用力の育成が重要だということである。

このプロジェクトでアカデミック CanDo を設定し、それを目標とすることによって、学生たちの日本語力(語彙力、表現力、理解力、解釈力)は明らかに向上しており、また同時に、自文化・他文化の問い直し、ひいては「文化」の定義の問い直しにも視点を広げている様子が見える。こうした成果は、「まず言語、次に専門研究」という積み上げ式ではなく、言語と文化的専門研究を同時に行なったことによって得られたものであることから、言語教育と専門研究が相互補完的に学びの場を構築している例

と言えよう。

4. 日本語はだれのものか？

—むすびにかえて—

言語力が社会への参加度を左右する要因と考えられることは多い。現在ドイツが行なっている移民統合政策 (Integration) でも、「移民のドイツ語力を向上させることによって、移民は社会的に同等な市民となれる」と謳っており、近年、移民のドイツ語力向上に力を注いでいる。この考え方は、前述の「言語教育は本番前の未熟な段階であり、この段階を終えた後に専門研究である本番に参加できる」という考え方に非常によく似ている。では例えば、日本語力が不十分な者は日本語が使用される活動場面で同等な参加者になれないのだろうか。逆に、日本語力さえ十分ならば、容易に同等な参加者になれるのだろうか。

CEFR は学習者を「社会的存在 (social agents)」とみなし、社会の成員は言語力に関係なく誰もが社会的に同等の立場にあると考える。同様のことは、上述の多国間共同プロジェクトを行う中にも見られる。ここでは日本語が唯一の共通言語であるが、日本とドイツの二国間プロジェクトではないことから、日本語母語話者 (多数派優位) V.S. 日本語非母語話者 (少数派劣位) という関係は成り立たないのである。また、仮に言語力は十分でなくとも、共通の目的活動に十分参加できることで、参加者の平等性・

公平性が保たれている。

以前、「日本語は日本人だけのものではありません。日本語を使うその人のものです」と主張した学習者がいた。文化間移動の盛んな現代において、確かに日本語は日本語母語話者だけが優位に立てる道具ではなくなりつつある。グローバル時代の高等教育機関においては、日本語を通して自文化・他文化を、そして文化そのものを問い直すといった連鎖や循環の中で、視野が広く、洞察の深い言語使用者や研究者が育成されることを強く期待する。そして、ここに「なぜ日本語を学ぶのか」という問いに対する答えが隠されているように思えてならない。

注

1. 1999年にイタリアのボローニャにおいて採択・署名され、2010年までにヨーロッパ29か国が足並みを揃え、共通のBA/MA単位制度を導入するというもの。

参考文献

- 吉島茂・大橋理枝他訳・編 (2004) 『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社。
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金著・編 (2005) 『日本語教育国別事情調査 ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』独立行政法人国際交流基金。

おくむら みなこ／ボン大学 東洋アジア学研究所 日本語科