HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国語学位コースの外国語教育における新たな方向性を探る ： 英国の修士課程における日本語教育の試みから
Author(s)	山田, 悦子; 古川, 彰子
Citation	メディア・コミュニケーション研究, 73, 53-67
Issue Date	2020-03-26
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/78108
Type	departmental bulletin paper
File Information	3.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

《研究ノート》

外国語学位コース[1]の外国語教育における新たな方向性を探る
―英国の修士課程における日本語教育の試みから―

山　田　悦　子・古　川　彰　子[2]

1. はじめに

非母語話者向けの外国語教育に関して、その目的や性質はどのような教育の枠組みの下に位置づけられるかによって大きく異なる。その言語が使われている国で第二言語として (as a second language) の教育なのか、その言語が使われていない社会環境で外国語として (as a foreign language) の教育なのか、言語学的観点からの習得の過程に共通点はあっても、社会的な意味は大きく異なる。また、その外国語教育がどの教育段階に入るのか、高等教育の学位コースの中に入るのか、中等教育の中で国際理解教育の意味合いで取り入れられているのか、成人教育、生涯学習の中で、教養として行われているのか、ビジネス、観光目的で実用的スキルとして行われているのかによっても目的や内容は大きく異なる。

本稿は高等教育の外国語学位コースの構成要素として位置づけられている外国語教育を対象とし、従来の外国語教育の流れを整理し、今後の発展性、方向性について考察する。海外の高等教育の学位コースにおける日本語教育の事例として、英国の SOAS, University of London（ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院）の修士課程の日本語教育における試みをとりあげ、論考する。

2.　高等教育における「外国語教育」

2.1　高等教育の変遷

マーチン・トロウは「高等教育の発展段階論」によって、同年齢人口比でみた進学率が 15％までの「エリート段階」、50％までの「マス段階」、50％以上の「ユニバーサル段階」の三段階の発展段階説を確立した。また、このような段階移行は必ずしも先行段階の消滅を伴わない、つまり、複数の段階が交じり合った状態になり、多様化、複雑化の方向に向かうということを指摘し、それに伴い、大学制度の性質、学生の資質、大学への社会からの要求などが変化、ま

た多様化し、新たな葛藤や緊張が生まれることを既に 1970 年代に予測していた（1976、トロウ）。実際に主要先進国の高等教育は 1960 年代以降に大きな変革の波を経験した。大学入学者の数と新しい大学の設立による大学数がともに飛躍的に増加したことにより、高等教育は大衆化の方向に向かった。高等教育の学士号には学問を修めた証としての役割だけではなく、職業的資格としての付加価値が付与された (Coleman, 2004)。このような変革は、先進工業国の産業構造の進化により、後押しされたものである。かつての単純労働には求められなかった知的労働のための高度なスキルが、求められるようになった。時代の求める社会のニーズの変化により、大学の新しい概念が徐々に形成され、大学は学問研究だけではなく、より実用的な側面について模索し始めた。前述のトロウの説が指摘していた多様化、複雑化の方向に向かっていることは確かである。

高等教育は教育によって得られるものを明確にする必要性に迫られ、スキルの習得が強調されるようになった。「employability（雇用可能性）」を高めるための実用スキル重視はその一つであろう。外国語のスキルは「就職に役立つスペック」であるという神話が、政府主導の政策となっていることもよくある (Coleman, 2005; Di Napoli et al., 2001)。

スキル育成はマニュアルや方法論に沿ってトレーニングした結果と直結するものであり、ある仕組みの中で機能することが前提のノウハウである。従来、「教育」は「トレーニング」よりも洗練されたものと解釈し、大学教育がスキル育成を重視することに違和感をもつ見方が主流で、それは「教育なのか、トレーニングなのか」の議論にもつながった (Jarvis et al., 2003)。その後、「トレーニング」は「教育」の一部分であり、「教育」にとって不可欠のものであるという見方が示されるようになり、大学教育にも大事な要素であるという考えが普及するようになった（Fleming, 2009）。これも前述のトロワの指摘した大学の性質の変化に伴う新たな葛藤の末に導かれた変化の一例であり、複雑化の一例でもあろう。

高等教育機関同士の競争が激しくなって市場原理が導入されたことにより、高等教育は「商品」、教師は「生産者」、学生は「消費者」と位置付けられるようになったという説がある (Naidoo & Jamieson, 2005)。近年の高等教育の世界的傾向として、見えやすく即効性のある結果を求めるという結果が強まり、教育におけるランキング指標、授業評価など、数値目標が盛んになり、商業主義的な性質はいっそう強まる傾向にある。英国では国際性や研究力を中心とした大学世界ランキングだけでなく、2017 年から「Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (TEF)[3] 」のような教育に関する指標も取り入れられるようになった。社会のグローバル化の影響で、大学も学生の国境を超えた移動を含む「大学の国際化」に対応せざるを得なくなり、国際的な比較が可能な「見えやすい成果」を求める大学教育への変革をさらに迫ったと言えよう。このような高等教育全体の性質の変化は、その傘の下にある外国語教育の方向性にも影響していると考えられる。

2.2 外国語教育の変化

前述の先進国における高等教育そのものの変革期は、外国語教育における教授法の大きな変化の時期と時を同じくしている。特に 1970 年代に登場したコミュニカティブ・アプローチ (Communicative Language Teaching: CLT) の影響は大きく、過去数十年の高等教育における外国語科目の性質を決定づける要因となったのではないかと考えられる。

1960 年代初めまで、大学の外国語学位コースでは、外国語科目と専門科目（または地域研究、その対象言語を使用している国の歴史、文学など、academic content subjects）は「学問の追究」という共通の目的によりつながりが保たれ、1 つの方向性を共有していた（Lodge, 2000）。原書購読の「アカデミックな」分析の力が求められる大学の外国語学の学びの性質に最も適しているのは、テクストを母語を介して解釈する活動を中心とした文法訳読法 (Grammar Translation Method) であったと言えよう。その後、人と人とのやりとりが盛んになり、国を超えての移動も頻繁になり、外国語は実際のコミュニケーションに使われるようになり、それまでの文法訳読法の弱点、とりわけ口頭スキルの育成の欠如が指摘されるようになった。その弱点を補強すべく、1960 年代はオーディオリンガル法 (Audio-lingual Method) が盛んに取り入れられるようになった。オーディオリンガル法は行動主義の影響が強く、伝える意図がないままの表現を口頭で繰り返しているだけで、産出する力を育成できていないとして批判され、短期間で下火になった (Byram, 2013)。そこへ登場したのがコミュニカティブ・アプローチであり、従来から言語のより実用的な運用力の育成法を求め続けていた外国語教育現場の潜在的なニーズを短期間に幅広く捉え、惹きつけることとなった。現在に至るまで約半世紀間、コミュニカティブ・アプローチは外国語教育へ根強い影響を持ち続けている（Savignon, 2013）。

前述のように大学の性質自体が大衆化し、「就職のためのスキル」を重視する傾向が強まったことは、大学の外国語教育における実用的なコミュニケーションスキルの育成をいっそう強化する一因となったと考えられる。それに加えて高等教育においては 1980 年代ごろから、国を超えた大学間交流協定締結が盛んになり、半年から 1 年間の海外の協定校への「交換留学」が盛んになったことも、「コミュニケ―ション力」の習得を強化する方向性へとつながっていった。英国では、1980 年代末までにすべての大学の外国語専攻の学士課程において、当該言語を使用している国への交換留学が、外国語学系の学位の取得の必須条件となった (Coleman, 1996; Evans, 1988)。留学前教育においては、対象言語が使われている国での生活の準備の一環としての実用的な言語スキル、留学終了後は、留学中に得てきた実用的な言語スキルの維持と向上に、外国語教育の焦点が当てられるようになった。

2.3　コミュニカティブ・アプローチの再考と新たな方向性

1970 年代から勢いを増したコミュニカティブ･アプローチとそれ以前の文法訳読法やオーディオリンガル法との大きな違いは「社会コンテクストの考慮」の有無である。

コミュニカティブ・アプローチは、北米と欧州の二つの離れた地域で同時に発生していた社会の変化に押される形で生み出された（杉下、2007; Byram and Mendez, 2009; Savignon, 2013）。これらの地域では 1960 年代の産業構造の変化や経済共同体の発達による労働者不足のため、大量に移民を受け入れ、急遽、移民労働者の生活に必要な言語運用力の育成の必要性に直面していた。北米においてはそれまで重視されていなかったコミュニケーション能力 (communicative competence) の育成の必要性を Hymes (1971) が訴え、欧州においては欧州評議会 (Council of Europe) が中心となって、「機能―概念」を基盤にした外国語教育シラバスの開発に着手し、「Threshold level」において学習者が日々の生活に必要な言語を使って「何ができるか (can-do)」を主眼とした、必要とされる最低限度のレベルの言語能力についての記述を策定した (van EK and Trim, 1991; Wilkins, 1976)。これが後の「Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001)」の原型となり、2018 年には追補版も発行されて現在に至っている (Council of Europe, 2018)。コミュニカティブ・アプローチの議論は大西洋を越えて活発に行われながら、認知心理学、社会心理学、文化人類学等の影響を取り入れて形成されていき、Canale and Swain (1980) による文法能力、社会言語能力、方略的能力からなる「コミュニケーション能力」の再定義により一つの到達点に達し、1980 年代以降はコミュニカティブ・アプローチの定着が進んだ (Savignon, 2013)。

コミュニカティブ・アプローチの隆盛が高等教育の外国語教育にも大きな利点をもたらしたのは確かである。実用的なコミュニケーション力を身につけるために一定の効果があるとされていること（Lightbown and Spada, 2013）のほか、「学習者中心」の性質により、学習者の自発性や自律性が注目されるようになった（Klapper, 2006; Savignon, 2013）。また、外国語教育が隣接する様々な領域や言語能力以外の能力にも目が向けられるようになった。コミュニケーションには不可欠な「社会言語能力」や、「Intercultural Communicative Competence (Byram, 1997, 2008)」などである。Savignon (1997) は、文法能力は言語学という一つの領域内におさまってしまうものであったが、社会言語能力は言語使用の社会規範として複数の領域に関連し、つながりをもっていることを指摘している。

その反面、コミュニカティブ・アプローチは、大学レベルの外国語教育にいくつかの問題点をもたらしたと考えられる。Brown (2000) は、学問的な「テクスト」から離れてしまうことを指摘しており、学問的な「テクスト」を通じて広げていけるはずの学際的な概念に向けてのより幅広い間口がコミュニカティブ・アプローチによってもたらされたのに、アカデミックに「テクスト」を用いてそれらを広げていくという学問の場での価値ある機会につながらなくなったという皮肉な結果がもたらされたとしている。学問的なテクスト離れは、中上級レベルに比べて初級レベルでかなり著しい。また、コミュニカティブ・アプローチは文法能力の強化に効果があるとされている（當作、1991; Hymes, 1971; Lightbown and Spada, 2013; Widdowson, 1979）一方、コミュニカティブ・アプローチで扱う文法は口頭を中心としたコミュニケーションのためのもの

であり、学問的な文献を扱うことには対応できていないということも指摘されている（Broady, 2005）。

これらに加え、コミュニカティブ・アプローチは、実用性を優先することによりスキルへの傾倒を招き、外国語教育の「instrumentalism（道具主義）」と形容される側面を強化したと指摘されている (Klapper, 2006; Lodge, 2000; Phippes and Gonzalez, 2004)。即効性のある実用的な外国語のスキルを強化するという傾向を強めれば強めるほど、高等教育において外国語を学ぶことのアカデミズム、学問性のほうは弱まっていくことになる。これは前述のスキルと、トレーニングとの関係にも通じるものである。Phipps and Gonzalez (2004: 57) は、「外国語科目はまるで、商品棚に陳列されている商品 (commodity) としての売りもののようになっている」と表現することによって外国語教育のスキル傾倒を批判し、外国語スキルは「取り外し可能なもの (detachable) になってしまった」としているが、これは本来、外国語教育は、「教育」であり、より深く、人の生き方にかかわるべきものという主張に対しての揶揄である。

このように高等教育における外国語教育で実用的なコミュニケーションの強化の傾向が進むにつれ、外国語学位コースにおける外国語科目と専門科目（地域研究）との乖離が進んでいったと考えられる。Lodge (2000) は「大学の外国語科目は、道具 (instrument) なのか、学問 (discipline) なのか」と疑問を呈している。Parks (2020) は英国の 2 大学、米国の 2 大学を調査し、外国語学位コースにおける外国語科目と専門科目との乖離が続く現状について分析している。このような乖離は外国語科目が「学問」として認められなくなり、外国語科目の地位を自ら低めてしまったという側面も持っている。細川（2004）は日本研究と日本語教育との間の主と従という関係を指摘し、日本語教育に一つの学問としての独立性を持たせるべきであると主張している。Di Napoli et al. (2001) もまた、現代の大学教育における学びは、純粋に学問研究のみを追究するよりも、学問と実用知識との両面が統合した形が望ましいと主張している。独立性を持ち、学問性と実用性が融合したような外国語教育をどのように実現するかについて、以下に考察する。

2.4　外国語学位コースの外国語教育で育成すべき能力、方向性

外国語教育における思考や分析は、言語学的観点の対象としての言語のほか、主に扱う「内容」から誘導されることが多く、外国語科目がスキル習得に傾倒する傾向から脱却するには、内容重視型の活動を取り入れることが提言されている（Johnson et al., 2011）。内容重視のアプローチは米国発祥のものでは CBI (Content-based Instruction) 、欧州発祥のものでは CLIL (Content and Language Integrated Learning) が、共によく知られている。言語体系の習得ではなく「内容」を学習の中心に据え、目標言語を使って指導する、ゆえに語学学習のために作られた教材ではなく生教材を使用することが多い点などが、両者に共通している（渡部ほか、2011）。

以下にとり上げるクリティカル・アプローチは CBI や CLIL とは内容を重視するという共通点はあっても、内容との「取り組み方」において全く性質の異なるものである。どのような「内

容」を取り入れ、どのようにその「内容」に取り組むのかが、非常に重要であると考えられる。外国語教育の分野、特に英語教育の分野では既にクリティカル・シンキングを取り入れた教育や研究が 1990 年代より盛んになっているが、クリティカルな取り組みが可能な「内容」を扱うというのがクリティカル・アプローチの特徴である。

舘岡（2015）は日本語教育においてテクストを読んでそのまま正確に理解するという従来の読解活動は、「解読作業」に陥っていると指摘している。そのような「解読作業」ではなく、テクストに含まれている意味を自分なりの視点から解釈しようと能動的に取り組み、それに基づいた自分なりの考えを発信していくような「自分」を能動的に絡めていく「クリティカル・リーディング」を提案している。また、久保田（2015）は、教材を読んでそのまま理解するということは、その背後にある政策や言語の持つ政治的な思想もそのまま鵜呑みにしてしまうことにつながると指摘し、クリティカル・アプロ―チによる日本語教育の可能性について論じている。

また、英語圏の大学の外国語学位コースでは、専門科目は英語で教えられていることが多いが、専門科目のような科目を内容重視型、クリティカル・アプローチ型で目標言語を使って行うことも外国語スキルが単なる道具としての役割を超えて内容の学びに統合されることになり、外国語科目の道具主義への傾倒に歯止めをかけることにつながると考えられる（近松 , 2009; Parks, 2020）。久保田（2015）はカナダの大学で戦争の記憶について日本語で扱い、近松（2009）は米国の大学で米国日系人史について日本語で扱っている。これらは内容重視型のクリティカル・アプローチが目標言語の使用により一層、効果的に発揮されている例として挙げられるであろう。また、Parks (2020) はホロコーストについてドイツ語で扱った米国のドイツ語学位コースについて、履修学生のクリティカルな視点が育成されている例として挙げている。

以下に、独立性を持ち、学問性と実用性が融合したような外国語教育をどのように実現するかについて探求している英国の大学の修士課程における日本語教育の例を紹介する。

3. SOAS の修士課程における日本語教育の試み

以上のような外国語教育の変遷、今後の目指すべき方向性についての論考を元に、英国、SOAS の修士課程の日本語教育におけるコースデザインを紹介する。前述の細川（2004）の指摘する、日本語教育を独立させた位置づけに近い。つまり日本語教育を一つの学問分野として独立させて、他の幅広い専門分野とのチャンネルを持つよう、また緩やかにつながるように設計されている。よって、従来の日本語教育の位置づけのように、日本語を学ぶことが専攻した専門分野で日本語を使うという目的に直結するような結びつけられ方ではない。そのような設計により、独立した日本語教育そのものの性質がどのように変わるのか。以下に考察する。

3.1　コースの枠組み

本稿で述べるコースは 2014 年より開始され、「MA［専門科目］and Intensive Language (Japanese)」という修学期間 2 年間（フルタイム）または 4 年間（パートタイム）の修士課程コースである。「専門科目」の部分に関しては、以下の表 1 にある通りで、日本学の他、歴史学、医療人類学などがあり、特に日本学の分野に限らない。その年により、様々な専門科目を選択する学生が入学し、集中日本語コースを履修しながら、専門科目に取り組む。

表 1　Intensive Language (Japanese) を含む SOAS の修士学位コース一覧

MA Anthropological Research Methods and Intensive Language (Japanese)
MA Anthropology of Food and Intensive Language (Japanese)
MA Anthropology of Media and Intensive Language (Japanese)
MA Anthropology of Travel and Tourism and Intensive Language (Japanese)
MA Medical Anthropology and Intensive Language (Japanese)
MA Migration and Diaspora Studies and Intensive Language (Japanese)
MA Social Anthropology and Intensive Language (Japanese)
MA Social Anthropology of Development and Intensive Language (Japanese)
MA Historical Research Methods and Intensive Language (Japanese)
MA History and Intensive Language (Japanese)
MA History of Art and Archaeology of East Asia and Intensive Language (Japanese)
MA Japanese Studies and Intensive Language (Japanese)
MA Korean Studies and Intensive Language (Japanese)
MA Linguistics and Intensive Language (Japanese)
MA Religions of Asia and Africa and Intensive Language (Japanese)

開始時点の日本語の既習レベルにより、ゼロ初級を対象とした「初級スタート」と日本語初級レベル終了程度（CEFR の A2 レベル既習相当以上）を対象とした「中級スタート」の二つのルートがあり、それぞれ、修士課程修了時には CEFR の B2 レベル、C1 レベルに達することを目指している。学生の出身国は英国のほか、イタリア、オランダ、スイス、スペイン、ポーランド、米国、インド、中国、ロシアなどである。

英国の大学では、文系の修士課程の修業年限はフルタイムの場合、通常は 1 年間であるが、本修士課程では 2 年間に設定し、その分日本語能力も向上させ、学問の道に進んだり、将来のキャリアで日本語を使いこなしたりできる学生を育成することを目指している。現在のプログラムの構成は、初級スタートの場合は、1 年目に SOAS にて「集中初級日本語 1 」という週 10 コマ（1

コマ 50 分）のスキル別の授業を、中級スタートの場合は、「集中日本語１」という週 8 コマのスキル別の授業と週 1 コマのセミナーを受講し、最終試験後、夏に日本の協定大学で２つのレベルに分かれて、合計 100 時間のサマープログラムである「集中日本語２」を受講する。2 年目には、初級スタートの場合は「日本語４」という中上級コースに入り、中級スタートの場合は「集中日本語３」という上級コースを取り、週 3 コマの生教材中心の授業と、週 2 コマのセミナー (以下参照) を受講する。以下、中級スタートの 2 年目のコースである「集中日本語３」のセミナーに焦点を当てて、述べる。

3.2 「集中日本語３」のセミナー

このコースでは学生が卒業後も自立して、学問のため、または職業上必要とされる日本語能力を、いわゆる道具としてのスキルのレベルを超えて、習得させることを目的としている。学生によって、学者の道を進む場合や、就職して日本語を使ってビジネスをするなど、目的は様々であるが、卒業後に自分のニーズに合わせて、日本語をストラテジーとして使いこなし、学問における論理的議論、ビジネスでのプレゼンテーションや顧客との交渉などのコミュニケーションをプロフェッショナルに使いこなせるようになることを目指している。つまり、新聞やウェブ上の記事などの生教材を読めるだけでなく、筆者の意図、その意図を伝えるための言語使用のストラテジーを意識し、真意を読み解き、批判的に、かつ柔軟に捉える能力や、日本語で表現する際、自分の言語使用に責任を持ち、学問や仕事上では論拠、データなどに基づいた論理的な説明を、効果的かつ適切に表現することができるようになることを目的とする。

このセミナーの特色は、基本的に「negotiated syllabus (Breen 1987)」を取り入れていることと、クリティカル・アプローチで進められていることである。なお、授業はすべて日本語で行われている。「negotiated syllabus」は「process syllabus」とも呼ばれ、教材の選定、どのような方法でどのように教材に取り組むか、どのような活動を行うか、どのような評価方法をとるかを含むあらゆる側面について、学習者がシラバス決定の交渉に参加して、シラバスを決定していく方法である。「designless design」に陥る可能性 (Clarke, 1991) や初級レベルに適用することの難しさ（横溝、2000）、決定を行う際の慎重さが不可欠（半田、2011）などの側面が指摘されてはいるが、このシラバスを取り入れている理由は、上記に示したコースの目的を達成するのに適しているからである。つまり、学生に学習計画の段階から自己の学習に自主的に関わる機会を設け、学習目標を何段階かに分けて設定させ、学習過程で必要になった教材を学生に選ばせ、柔軟に取り入れることで、自己の学習に責任を持たせることができる。また、3.1 で述べたように、専門科目も様々で、日本学においても、日本文学、日本映画など、トピックにバラエティーがあり、学生の興味やニーズも変わっていくために、前もって詳細に計画されたシラバスでは対応できなくなるが、このシラバスでは積極的に取り入れることができる。個々の学習者の目的、希望などを考慮しながら、学生とともにコースを作り上げていくことができるのである。

2学期間行われるセミナーは1学期は論文の構成、各セクションの目的などをカバーしたあとで、社会問題などから、学生にトピックや読み物を選ばせ、2学期の論文執筆に向けて、問題の原因などの指摘、分析、批判的考察、文化的、社会的な背景などの柔軟な考察、結論、解決策の提言などをする。

例えば、「少子化問題」をトピックとした場合、教師が関連した読み物を全て準備するのではなく、授業の最初に「少子化問題」について、各学生に、自分の知っていることをブレインストーミングさせる。そして、このトピックについて、一体どのような問題が考えられるのか、また、それらの問題の原因は何なのか、クラスメイトと話し合う（問題提起、考えられる原因の指摘)。そして、それぞれの問題について、さらに調べるにはどうしたらいいか、考える（問題分析のための調査方法)。すべきことがわかったところで、教師は問題提起となるサンプルの読み物などを紹介する。「少子化問題」の場合は、新聞記事、データなどが使える。問題を掘り下げる準備が少なくともある程度できたところで授業を終え、各学生は次の授業までに「少子化問題」について調べてきて、クラスで口頭で紹介する。それぞれの学生が自分で探してきた読み物を紹介するので、その後のディスカッションの方向は前もって決められていないが、実生活でも議論や交渉は前持って計画されているものではないので、現実的であり、応用力もつけやすくなると言える。

次のステップは、自分なりに更に研究や調査を進め、まとめることである。ここでも授業では調査内容、方法などについてのディスカッションをし、実際の調査は各学生が次の授業までにしてくることにしている。今までの例としては、トピックにもよるが、この段階で、SNSを使ってアンケートをし、データをまとめる学生もいる。「少子化問題」から関連のある「過疎化問題」に広げて、地方の小さな町での町おこし対策の調査に移行する場合もあった。グループによってはある程度の方向づけを与えないと、先に進まないこともあるが、トピックを広げるか、新しいトピックに移るかは、学生の関心やニーズによって変えられる。

さらに調べてまとめたことを、発表まで持っていくことも目的の一つであり、各学生はトピックについてそれぞれ調べながら、パワーポイントなどにまとめ、発表の準備をする。クラスで発表する時に、学会を想定して、お互い質問や問題指摘などもできる環境を作る。

このコースでは、日本語で学術論文を書き、学会発表に申し込み、日本語で発表することを目的の一つとしているので、最終的（2学期）には、一般的な社会問題でなく、自分の研究分野でのトピック選び、先行研究のまとめ、問題提起、研究方法の検討やデータ収集、分析、考察、結論へと、主体的に進められるように指導していく。その過程で、他の研究者の主張などを考察し、自分の論点と関連づけ、自分の論点を客観的に検討し、受ける可能性のある反論を考え、さらに効果的に論を進める能力もつけていく。各学生は、専門科目のコースや指導教官との話し合いを通して、自分の研究を進めながら、クラスで読みたい学術論文などを選び、他の専攻のクラスメイトでも大きな負担を感じることなく論文が読めるように、語彙リスト を作り、前

もって全員に配布する。授業では学生自身が中心に論文を読み進め、教師は授業の進行に関わる誤解などが見られた場合には介入することはあるが、基本的には学生中心の授業とする。社会問題の場合と同様、セミナー 2 では学会発表ができるよう、研究を形にしていく。

以上が主な流れであるが、このようなコースはインターネットなどを駆使すれば、日本国外でも実現できるコースであると言える。コースの性質上、授業は学生からのインプットに基づいて進められていく。将来、研究者を目指す学生の場合、他の初中級レベルの学生のように文法、聴解、会話、作文、読解、翻訳のようなスキル別クラスに加えて、学問の進め方といった、より一般的な能力の育成が可能となる。将来の目的に関わらず、批判的思考のみならず、他者の文化的、社会的背景を尊重しながら、柔軟に、効果的に話を進められる場をつくるための日本語能力の習得は CEFR で求められている「仲介能力」とも繋がっていく。このような能力はこのコース、レベルに限らず、全レベルで必要な能力であることは言うまでもない。また、このような能力は専門科目に縛られないという意味で一般的であるがゆえに、日本学に限らず、様々な専攻の学生のニーズに対応できるとも言える。研究者を目指す学生は、博士課程のような、次なる段階へと繋げていくことができ、企業などに就職する学生は、このコースで学んだことを、ビジネス上の交渉やプレゼンテーションなどに活かせるだろう。個々の学生の関心、ニーズ、将来の計画などを考慮した授業を行うことができれば、動機も高まり、学生主体の「empowerment（エンパワメント）」にも繋がっていくだろう。

3.3　評価

セミナーの評価はポートフォリオ、3,000 字の学術論文、及び口頭試験である。プロセスシラバスとも呼ばれる「negotiated syllabus」の性質上、ポートフォリオのようなプロセスの記録と評価が最適だと思われる。ポートフォリオの中身は、学習目標、学習の振り返り、各学生が自分で調査したものや、その他、学習に使ったものとなっている。

コース終了時には修士論文の一部に相当する内容で、3,000 字の論文を提出する。この段階では修士論文にはまだほとんど着手していないことが多いので、専門科目の中で興味があるトピックかその一部分を選び、セミナーで学んだ手順（先行研究、問題指摘、研究方法、データなどの提示、結果、考察、結論、参考文献）で、教師からの指導を元に書き進めていく。口頭試験は論文の要約とその内容に基づいた質疑応答で、小規模な「viva（口頭諮問）」のような形式を取る。目的が 3.2 に述べたようなものなので、細かい文法の間違いや、辞書を使えば解決できる語彙の間違いよりも、論の進め方、他者の論点の理解と提示、言語使用のストラテジーの選び方などに重点を置く。

3.4　学生からの反応

2 年間の修士課程というプログラム自体、英国では独特なものであるので、学生もこのことを

意識し、中級の時から日本語のスキルを身につけるだけでなく、様々な表現のニュアンスを意識し、規範文法などに縛られない日本語使用を目指して、学習に取り組む様子が伺えた。「集中日本語３」を終えた学生からは、「自分の能力を出し切ることができた。」、「アカデミックな日本語は特に役に立った。このプログラム以外では学ぶことができなかったと思う。」といったコメントや、「日本語コースではあまり対象とされない一般的な分析能力を身につけることができた。」というコメントがあった。卒業後に奨学金を取って、さらに研究を進める学生、博士課程に進んだ学生などもあった。

改善点としては、学生に「negotiated syllabus」についてもっと知ってもらうことがある。学生は今まで教材や語彙リストなどは教師から提供されることに慣れているので、自分たちが関わって選定したり、作成した教材にどの程度の自信を持てるか、半信半疑になっていないか、など、ケアが必要だと思われるからである。新しい試みにはこのような問題は付き物であるので、学生からフィードバックを得て、さらにコースを発展させていきたいと考えている。

4.　今後の大学の外国語学位コースにおける外国語教育

現代の大学教育の複雑さ、多様さを考慮すると、大学の外国語学位コースにおける外国語教育は、社会から求められるスキル重視の方向性に過剰に傾倒することなく、実用的な外国語スキルの習得を適切に受け入れていかなければならないであろう。それと同時にその実用性を多様な方向に活かせる形で学問性のある目標言語の素材（特にテクスト）にクリティカルな視点から取り組み、分析し、自分自身の考えを構築していく力、また課題に取り組む自律性を育成していくことを目指すべきではないかと考える。

外国語学位コースにおける外国語教育自体がそのような方向性を探り、独立した学問としての存在を模索することにより、むしろ専門科目との乖離の距離は縮めることができ、道具としての役割を超えてつながりを持つことができると考えられる。

参考文献

久保田竜子（2015）『グローバル化社会と言語教育―クリティカルな視点から』くろしお出版
杉下奈美（2007）「「コミュニカティブ・コンピテンス」の概念による外国語教育への示唆―ハイムズにおける「運用」の概念からの照射―」『教育学研究』74(4)、pp. 128-140
舘岡洋子（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
當作靖彦（1991）「文法とコミュニケーション能力発達の関係―日本語のクラスでの実験をもと

にした考察―」『日本語教育』73、pp. 58-72
トロワ、マーチン（1976）『高学歴社会の大学―エリートからマスへ―』天野郁夫・喜多村和之（訳）、東京大学出版会
近松暢子（2009）「米国におけるコンテント・コミュニティベース授業の試み―米国シカゴ日系人史―」『世界の日本語教育』19、pp. 141-156
半田佳奈子（2011）「ビジネス日本語コースにおけるプロセス・シラバスの実践―シラバス作成への学習者の参加を考える―」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_P19_handa.pdf （2019 年 10 月 20 日閲覧）
細川英雄（2004）「日本学を超えて―日本語教育学の位置づけと課題―」『早稲田大学日本語教育研究』4、pp. 27-35
山田悦子（2011）「高等教育における言語教育の目的を考察する」『神田外語大学紀要』23、pp. 209-226
横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
渡部良典・池田真・和泉伸一（2011）『CLIL（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』上智大学出版

Breen, M. (1987). Contemporary paradigm in syllabus design. *Language Teaching*, 20(2), 81-91.
Broady, E. (2005). The Four language skills or 'Juggling simultaneous constraints'. In J. A. Coleman & J. Klapper (eds), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp. 52-66). Abington, Oxon. & New York: Routeledge.
Brown, K. (2000). Conclusion: Creative thinking about a new modern languages pedagogy. In S. Green (ed), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 183-194). Clevedon: Multilingual Matters.
Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multiligual Matters.
—— (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
—— (2013). Audiolingual method. In M. Byram & A. Hu (eds), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd edn) (pp. 65-67). London & New York: Routledge.
Byram, M. & Mendez, M. C. (2009). Communicative language teaching. In K. Knapp & B. Seidlhofer (eds), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 491-516). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Clarke, D. (1991). The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12 (1), 13-28.

Coleman, J. A. (1996). *Studying Languages. A Survey of British and European Students*. London: CILT.

―― (2004). Modern languages in British universities: Past and present. *Arts and Humanities in Higher Education*. 3(2), 147-162.

―― (2005). Where do our graduates go? Languages and careers. In J. A. Coleman and J. Klapper (eds), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp.17-22). Abington, Oxon. And New York: Routledge.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

―― (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Companion volume with new descriptors*.
https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
（2019 年 10 月 20 日閲覧）

Di Napoli, R., Polezzi, L., & King, A. (2001). *Fuzzy Boundaries ?* London: CILT.

Evans, C. (1988). *Language People. The experience of teaching and learning modern languages in British universities*. Milton Keynes: Open University Press.

Fleming, M. (2009). Introduction Education and training: Becoming interculturally competent. In A. Feng, M. Byram & M. Fleming (eds), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training* (pp.1-12). Clevedon: Multilingual Matters.

Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J.B.Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics* (pp. 53-73). Harmondsworth: Penguin Books.

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. (2003). *The Theory & Practice of LEARNING* (2nd edn). London: Kogan Page.

Johnson, B., Rosamond, M., Myles, F. & Ford, P. (2011). *Developing Student Criticality in Higher Education*. London & New York: Bloomsbury.

Klapper, J. (2006). *Understanding and Developing Good Practice. Language teaching in higher education*. London: CILT.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th edn). Oxford: Oxford University Press.

Lodge, A. (2000). Higher education In S. Green (ed), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 105-123). Clevedon: Multilingual Matters.

Naidoo, R. & Jamieson, I. (2005). Empowering participants or corroding learning? Towards a research agenda on the impact of student consumerism in higher education. *Journal of Education Policy,* 20(3).

267-281.

Phipps, A. & Gonzalez, M. (2004). *Modern Languages Learning & Teaching in an Intercultural Field*. London: Sage Publications.

Parks, E. (2020). The separation between language and content in modern language degrees: implications for students' development of critical cultural awareness and criticality. *Language and Intercultural Communication*, 20(1), 22-36.

Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. *Texts and contents in second language learning* (2nd edn). USA. McGraw-Hill Companies, Inc.

—— (2013). Communicative language teaching. In M. Byram & A. Hu (eds), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2nd edn) (pp.134-140). London & New York: Routledge.

van EK, J. A. & Trim, J.L.M. (1991). *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.

Widdowson, H. G. (1979). Directions in the teaching of discourse. In C.J.Brumfit and K. Johnson (eds), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Yamada, E. (2008). Fostering criticality in a beginners'Japanese language course: A case study in a UK higher education modern languages degree programme. (PhD thesis) Univeristy of Durham.

---

1 本稿では「Chinese Studies(中国（中華圏）学)」、「German Studies（ドイツ（ドイツ語圏）学)」、「Japanese Studies（日本学)」など、大学における外国語とその言語を使用する地域の研究を含めた「外国語学位コース」、英語圏の大学で「Modern Language Degree Programme」と称するものを指す。

2 SOAS, University of London（ロンドン大学アジア・アフリカ研究学院）日本語コース主任（SOAS: School of Oriental and African Studies）

3 英国の高等教育機関の学部レベルにおける教育水準を評価した指標で、学生の満足度、学生の継続率、学生支援体制、就職状況などについて、金、銀、銅の 3 段階の評価を出した。2017 年 6 月に初の施行結果の発表。実際には評価の方法、基準などに関し、批判も多い。

《SUMMARY》

Exploring a New Dimension of Language Education in Modern Language Degrees: An attempt at Japanese language education in an MA degree programme in the UK

YAMADA, Etsuko　FURUKAWA, Akiko

The direction of language education in modern language degree programmes has been led by the changing trends in language teaching methodology. However it has also been driven by the transformation of the nature of higher education in the last several decades. This article aims to review how language modules in modern language degree programmes have inclined to be instrumental in the context of the flourishment of Communicative Language Teaching (CLT) and undertakes a quest of establishing its own dimension in language education itself. In order for language education to establish its status as an independent academic position, an attempt to adopt a negotiated (process) syllabus and a critical approach into Japanese language education in an MA module at a British university is introduced.