

成城大学の日本語教育： 2008年9月～2017年7月の総括を中心に

外山 晴子

I. はじめに

2008年9月より2017年7月まで、成城大学（東京）に於いて日本語B（秋学期9月-1月）及び日本語A（春学期4月-7月）を週4コマ（90分×4）担当させていただく機会に恵まれた。2008年9月以前、日本語は非正規科目で外部の語学系専門学校に委託されていたが、2008年9月を機に正規科目としての位置付けとなり単位化、シラバスにも明記され、まず1クラスでの開講となった。管轄としては2012年までは教務課の下にあった。その後2014年4月より中・上級の2クラス編成となり、年月を経て徐々に整備されてきた。正規科目化した2008年9月からこの9年間の総括、そして外国語としての日本語像について、特にOPIの視点から考察を試みたい。

初年度（2008年9月～2009年7月）の留学生（成城大学の海外協定校から来日する留学生という意味で、以下留学生と呼ぶ）は7名でスタートした。協定校として一番古い米国ウィスコンシン大学ミルウォーキー校2名をはじめ、同じく米国の州立モンタナ大学2名、イギリスのシェフィールド大学、フランスのストラスブール大学、ベルギーのルーヴァン・カトリック大学から各1名ずつ計7名の参加で、内分けはストラスブール大学の留学生のみ大学院生、それ以外は学部生で、このように大学院生が毎年数名混ざる傾向は2015年頃まで続いた。

協定校の広がりについては、2008年度9月以降、2010年ドイツよりフリードリヒ・アレクサンダー・ニュルンベルク・エアランゲン大学、2011年オーストラリアのニューカッスル大学、2013年ウィスコンシン大学オシュコシュ校、2014年米国バドュー大学、2016年カリフォルニア州立大学フラトン校、2017年

カリフォルニア州立大学サンバーナーディーノ校、また中国からは2013年清華大学、復旦大学など、年を追うごとに増加の一途を辿ったが、一方で米国モンタナ大学のように、残念ながら協定が消滅（2015年）してしまったケースもあった。協定が結ばれる過程において、協定校の教員の方々が成城大学に来校され授業をオブザーベーションされた機会もあった。主なものとして、2010年12月に米国バドュー大学より畑佐一味先生、そして2013年5月にカリフォルニア州立大学フラトン校の柴田節枝先生のご来訪があり、実際の授業の様子を教室にて約1時間ご覧になられた。また2014年7月カリフォルニア大学サンバーナーディーノ校より来校されたアマヤマキコ先生には授業についての概要をご説明申し上げる機会を賜った。特にフラトン校からの柴田先生には、その後も俳句や短歌の授業をご教示いただいたり、来日される度に授業内容やお預かりしている留学生達のご報告を申し上げたりと協定締結以前から様々な交流を深めさせていただいた。

留学生誰もが1人もドロップアウトせずにゴールまで完走するということは基本的かつ最も肝心のミッションとして常に心がけていたことであるが、それについては、数字の上では大方達成出来たのではないかと思う。しかしながら、2008年9月から2017年7月までの計約85名の修了者のうち、留学生個人またはご家族の経済上の理由、その他の個人的事情によりコース途中で帰国してしまった学生が5名ほど出てしまったことは、残念なことであった。

9年間ほどの年も特別なものとして心に刻まれているが、中でも2010年度～2011年度のクラスは少し非日常的な経験となった。この年度の9月に来日した留学生達は5名で人数こそ少なかったが、全員が上級以上に相当していたことから他の年度ではしなかったような幾つかの実験的な試みをしていた。例えば現代文と古文の比較、時には思い切って世俗的な記事、また日本の小説やエッセイだけは飽きたらず、あえてマラマッドやサリンジャーなど外国文学（主に短編）の日本語訳を採用し翻訳独特の文体にも触れてみるなどといったことだ。留学生達はしばしば翻訳調とも評される村上春樹の文学に既に親しんでいたもので、翻訳の文体にも比較的すんなり入っていた。これは私にとっても面白い経験となったが、初めの学期を終えて春休みに入った2011年3月、未曾有の被害をもたらした東日本大震災が発生した。春休み中、留学生達は国内外の旅行をしたり母国に

一時帰国したりするのが通例で、この年も殆どが日本での旅行を楽しみ、その後3月は母国で過ごしていた。しかしこの地震及びその後の福島第一原発事故により、突如クラスの再開が危ぶまれる事態となってしまった。クラスを再開出来るのか、春休みの間、祈るような気持であったが、結局開講は全学的に延期され日本語クラスも5月始まりとなり、国の方針により日本への出国禁止命令が出たフランスの学生を除いては全員が戻り授業を再開するに至ったのは嬉しいことであった。地震後の原発事故の状況について当初世界中で様々な情報が錯綜し、危険度が高いと判断し日本を去った外国人の中には国内の留学生も多く含まれていたと聞いているが、成城では授業の存続が叶ったのである。留学生の勇気と冷静さに救われた気がした。

II. カリキュラムデザイン・シラバス・教材準備

学習状況については、まずは1クラスのみの開講であること、多くの留学生の学習歴は少なくとも初級を終えた段階での来日であることを考慮すると、広い意味での中級レベルのカリキュラムを用意する必要があった。準備に際し、同志社大学 AKP プログラムで教鞭をとられ、かつて上智大学の夏期講座でティームティーチングを3度ご一緒した桑平富子先生より、中級教材・授業計画に関するアドバイスを頂いた。また1998年まで在職した米国コネティカット州イェール大学の元同僚からメインとなる中級テキスト（『すらすら』）を何冊か調達したりした。当初は1クラスに限られていた為、本格的なプレイズメントテストは実施しなかったが、協定校それぞれの特色と個人差を考慮する必要があることから、来日以前の学習歴を記入してもらう Student Data Form と大まかな実力判定を目的とする Preliminary Level Check という筆記試験を独自に作成し、国際センター（2008年秋学期当時の名称は国際交流室）を通し留学予定者に送付、回収して頂くこととした。前者のフォームでは学習歴、特に使用してきたテキスト名や著者名、また読む・聞く・話す・書く の4技能のうち何を伸ばしたいか、など学習上の必要事項を記してもらった。筆記試験に於いては、中級レベルをスタートするにあたっての確認、特に文法、漢字の既習度を測る目的で施行した。また口頭

能力については来日後の9月開講前に ACTFL-OPI⁽¹⁾ の方式で判定し、筆記試験と合わせて総合的に実力を把握する一助とした。OPI のそれぞれは、Oral (話すこと) Proficiency (熟達度) Interview (1対1の対話方式) を指し、その目的は判定可能な会話および対話のサンプルを抽出することであるが、OPI を授業開始に先立ってのクラス分けプレースメントテストの目的で実施するだけでなく、日本語を含む様々な外国語学習に於いて、普段の授業の中でいかに活用し生かしているのかという可能性を探ることは、語学教育に関わる際の興味深いテーマの一つとなった。

カリキュラムのデザインは、高等教育としての日本語、特に平均的初級レベル、1回50分程度を週6時間程度とする、大学での1年目 (1st year Japanese) が体系的に整っているアメリカの大学をモデルとした。成城大学では90分を4コマで、これは50分授業に換算すれば週6時間程度に相当するので、成城のような Semester 制の場合、計算上はあちらの1学期分とほぼ同じ量がこなせるはずである。概してアメリカの大学はカリキュラムの requirement (コース修了のための必須の学習事項) と単位取得の相関関係が厳しく確立されており、正規科目として単位を出す以上、それらを目安とすれば、最適とは言い切れないまでも大きな失敗はないはずだと考えた。また方法論の点からもそれまでの私自身の経験が適用出来る余地があるとすれば、やはり米国式の基準であろうと思われた。

成城大学に来る米国からの留学生は比較的規模の大きな州立大学からがほとんどであったが、その地域や学習進度は予想通り幅のあるものとなった。米国の日本語教育の場合、地域および方法論的にいくつかのカテゴリーに分かれ、それぞれに特徴がある。特に初級教材に関してはそれらの傾向が顕著であるため、成城のカリキュラムを立てる際にも、ウィスコンシン大学を中心とする中西部、また後にカリフォルニア大学を中心とした西海岸に於いて頻度が高く使用されている初級教材をまず把握しておくことが肝要であると考えた。中西部で特に広く使用されている初級用テキストの『げんき』『なかま』カリフォルニア大学サンディエゴ校を中心とする『ようこそ』を勉強しなおし、初級テキストの中では私自身親しんで使用して来た、エレノア・ジョーデン先生の御著書である *Japanese: Spoken Language* を基本とし、その前身である *Beginning Japanese* については、学

生から文法説明を求められた時の解説書として手元に置いておくことにした。

北米の大学での初級日本語（いわゆる 1st. year Japanese）は集中的なプログラムで週9時間、平均的には週5～6時間で1回50分、科目によって長くても75分程度であるので、日本の大学の1コマ90分というのは留学生にとってはかなり長く感じるはずである。そこで成城では1限と2限である9時から12時までの3時間を50分×3として3分割し、10分程度のブレイクを2度とる構成にした。語学学習では集中することが求められるが、その集中力の限界がやはり50分というところであろうか。留学生の専攻に関しては、日本語を含む東アジア文化・言語専攻の学生に限らず、人文科学、社会科学、また自然科学分野まで様々であった。またこの9年間に1名、ホームスクーリングで学んで来た中西部の留学生も参加した。

ヨーロッパの大学の場合は、一概には言えないが、米国のように国・地域レベルで頻度が高い典型的または統一的とも言える初級テキストを見いだすのは難しく、個別の大学の傾向を徐々に探っていくアプローチをとった。米国では初級レベル（1st. year Japanese）はほぼ例外なく既製テキストを使用するが、ヨーロッパの協定校の中には、テキストを使用せず各大学・学部で用意されたハンドアウト等を中心に学習して来た留学生も少なからず居たため、既習項目の把握は当初少々難しかった。その点を克服するためにも、国籍、出身（校）、使用教科書などのバックグラウンドに関わりなく、インタビュー時点でのタスク遂行能力を判定するOPIの活用は有効であったと感じている。中国からの留学生については、漢字圏という強みがあること、また日本で出版されたテキストに既に精通している場合も多かったので、日本の出版社の教材を使用する際はなるべく最新で彼らがまだアクセスしていないものを意識的に選択するようにした。漢字に関しては音読みではなく訓読みの習得に重きを置くこと、それでも余裕のありそうな学生には一歩踏み込んで、大和言葉の言い回しなどを紹介した。これら協定校の国別的、地域的、また各協定大学の傾向や特色は年月を経て徐々に理解が深まってきたことである。

留学生の修了後の進路は2017年夏までのところでは、本国の日系企業、領事館、文部省のJETプログラムによる英語教師など幅広く、東アジア学や日本学を本

格的に学ぶため大学院に進学する者もいた。修了した多くの留学生にとって、成城大学は alma mater (母校) になり、彼らの履歴の大切な一部になっていることは、彼らとの SNS での繋がりを通してもよくわかる。一年間の在籍とはいえ、彼らも成城のコミュニティーの一員であり、大事な卒業生の一部であると私は理解している。

学習上において留学による利点と、あいかわらず克服が難しい点は何であろうか。米国の大学で教えていた時と大きく違う点は、やはり環境的にクラスを出ても学習者が生 (なま) の教材に囲まれていることであろう。特に友達同士でのカジュアルな会話、俗語的な表現は教室外で豊富なシーンが用意されており、成城の留学生もスポーツや文化系のクラブ活動やボランティア活動、それぞれの下宿など住まいでの会話、キャンパス外でのアルバイト等の機会が多様な生の会話に触れるチャンスがあった。この点は留学ならではの恩恵と言える。

敬語に関してはどうか。おそらく敬語学習を難しくさせている点の一つは、無意識的または快適に使いこなせる域に達するまでは、上級の学習者でも時に待遇表現全般に対し強い固定観念または苦手意識を持ってしまいがちということであろう。厳しくよそよそしい上下関係に基づいていると捉えられがちで、文法的には初級の後半から導入が始まる項目であるが、その時点で既に躓いてしまう学生もいる。敬語に代表される待遇表現ではどうしても上下やウチソトの人間関係への基本的理解が前提となるが、これが冷たい印象を与えている点は否めない。欧米の場合の人間関係の構築は逆をたどり、親しくなればなるほど使わなくなるはずだろうというロジックだ。親しくない証拠なので敬語は嫌だと、来日前から否定的に解釈している留学生もいた。また同じアジア圏でも、祖父母など親族に対してもしばしば敬語が使用される韓国語と、敬語の範囲と境界線がその都度設定される日本語独自のウチソト概念とは全く異なる。公的エリアのみならず家族という最小の社会的単位にまで入り込んで来る日本語の敬語は確かに些か特異で複雑ではある。職場等の上下関係だけではない、ストレンジャーにも、フォーマルな場合にも、または親しき仲であっても時には敬語を使うのだという例文を数多く示し、とにかく学習者の抵抗感をなくしていくことも大事であろう。教師が

何もしなくても教室外で流れ込んでくるカジュアルな会話と違い、多少機械的なドリルに頼りがちになったとしても、敬語はやはり初級の段階から教室で学んでおくことが必要だと考える。

同時に、敬語は必要だろうか時に冷たく忌々しいものであるという留学生の直感的ともいえる意見は、あたってはいたなくもない。敬語はそれが心からの尊敬や優しさを表すときは実に美しく最も有効な手段であることは間違いないが、使われる動詞や場面によっては、これほど残酷で回りくどい表現もないからだ。自分にとって辛いことを話される時、もう要旨は分かっているのにもかかわらず、相手からの過剰な丁寧語で余計傷つけられた経験は誰にでもあるのではないか。また敬語は日本語能力を測る時の一定の目安にもなっている点にも注目したい。これが使いこなせれば‘美しい日本語’として晴れて実力が認められネイティブ並であると評価されることはよくある事で、確かに OPI においても待遇表現はテストされる要素の一つだ。また今後どんなにプラクティカルな道具としての日本語が仮に優勢になっていくとしても、謙譲語はともかく尊敬語は生き残っていくと予測される。そこで‘美しい日本語’達成のためでなく、やはり原点に立ち返り、相手への敬意や思いやりを表すためにはどうすればいいのか、そのために使用される敬語をより分かりやすく紹介するにはどうしたらいいのかという課題については、今後も考えていきたい。

III. 『すらすら』と『それから』

中級教材のメインに据えたのは中級テキスト『すらすら』(Yale University Press)で、副教材は毎年ほとんど変えてみたが、中級レベルのカリキュラムを組み立てる時、この教材だけは9年間変えない唯一のものであった。『すらすら』では初めの第1章から4章は初級レベルの復習が網羅されている。従って、全員が充分に中級レベルであると判断した場合は第5章から、基礎を固めつつ進める場合は第1章からの使用とした。Martin Cortazzi と Lixian Jin の研究によると、語学テキストは大きく分けて Source culture、Target culture、International target culture という3つに分類されるということだが⁽²⁾、『すらすら』は内容的に日本

中心で日本を学ぶ内容になっているので、この理論に於いてはターゲットカルチャーの典型的な教材と言える。テーマは日常的な「地下鉄の中で」「両親への手紙」「つりに行こう」といったものから、「世界の料理」、「日本語の特徴」「民族の問題」「中国への旅」「宗教について」「秀吉と利休」「世界の経済」など社会文化的なトピックまで多岐にわたる。「宗教について」の前半には、芥川龍之介の『蜘蛛の糸』が紹介されているが、それ以外の全ての章の読み物と設問は著者による書き下ろしである点も特色の一つだ。「日本語の特徴」では、日本語の歴史的成り立ちを再認識出来るので、既に知識のある学習者にもそうでない学習者にもインフォーマティブな内容として有益である。第4章と7章には「浦島太郎」と「一寸法師」という日本の昔話が含まれているが、これらにより単に読解力だけでなく、日本文化に流れる典型的なエッセンスもさりげなく導入出来る。昔話、御伽話の類いは決して子どもだけのものではない。例えば有名な聖書の一節に親しんでいることは西洋文化に入っていく時の下地となり得るように、これらの話も、日本文化に深く入って行く為の初めの一步として欠かす事が出来ない。各章は選んで使用することも出来るが、基本的には新しく登場する文法項目は既習済みの項目を再確認しながら順を追って積み重ね方式で学べるように作られているため、巻末の索引等も上手に利用し着実に読み進めれば、中級までに終えているべき文法項目をほぼ全てカバーすることが出来る。文法であれ語彙であれ‘積み重ねること’(accumulativeであること)が上達のため不可欠であるというのは、私自身が米国の大学でのティーチングの中で身を以て体験してきたことである。『すらすら』は全体的にアメリカの大学生向けにデザインされているため、各章の設問もアメリカ文化を前提にしているものが多いが、これは個々の教師が意識的に多国籍的、多民族的な設問をつけ加えることにより充分調整が可能である。

『すらすら』と同じように毎年ほぼ変えなかったもう一つの教材は、夏目漱石のいわゆる前期3部作とされている作品の一つ『それから』である。ただし、こちらは上級と確信されたクラスでの使用に限った。まず大まかな筋を理解した後、原文の一部を抜粋して読み、最後に映画に触れるという順序で進めた。『それから』に限らないが、漱石のような古典的文学、また古典的日本映画では、学生達はその長い‘沈黙’に耐えられるか、沈黙を意味あるものとして解釈出来るかどうか

が上級に匹敵するかどうか、OPI で言えば最高レベルである超級の域にまで到達出来るかどうかの‘踏み絵’のようなものであろう。プリンストン大学の牧野成一先生は、毎年ご指導される OPI 講習会において、インタビューに於けるテスターによる発話抽出の極めて大切なスキルの一つとして、被験者の発話を‘待つ’ことの重要性を説かれている。私が何年間も教材としての『それから』に固執したのも、この‘沈黙’そして‘待つこと’が、日本語学習とどうしても切り離せないものと実感したからである。

『それから』に対する教室での留学生の反応はどうだったであろうか。小説にせよ、映画にせよ、最後まで来ると‘心に深く訴えるものがあつた、やはり日本が好き’と心酔し、その後の『門』のみならず、後期3部作と言われる『彼岸過迄』『行人』『ころ』まで読破しようと挑戦する学生がいた反面、そのミステリアスともいえる、一見わからない終わり方に啞然とする学生もおり、‘これは一体何なのか’‘これで本当に話は終わりですか’という反応も出た。そこで彼らに“『それから』は、それからどうなると思うのか”と問うてみたところ、以下のような様々な解答が出た。独立した作品として解釈した場合である。

- * 代助は、この後三千代と会い2人で別の街に行つて新しく生きる。これから良い仕事を見つかるかもしれない。ロシア語の先生などどうでしょう。
- * 代助だけが1人で旅に出る、三千代は行かない。
- * 三千代は亡くなってしまう。その後代助も亡くなる。
- * 2人は大切な人を裏切つたが、結局はその罪の意識に耐えられない。あるいは呪いのカルマ的に上手くいかず最後は別れてしまう。
- * 代助は、とにかくもう一度街でストリートカー（路面電車）に乗ってみる。そのストリートカーは今度こそ月に行くかもしれない。

など、こちらの想像を超えた解答が出た。

『それから』では、繊細で洗練されたメタファーをいくつも見いだすことが出来る。言い換えや比喩をどのくらい駆使出来るかも、OPI 的には上級のサインと

なる。家族同士でも時に敬語を駆使する当時の上流階級独特の会話スタイル、都会でのモダンな生活、文明開化により紹介された舶来の品々、和装と洋装の混在する過渡期の風俗、路面電車と人力車、クロード・モネの絵画を思わせる日本庭園での太鼓橋、雨の中の百合の花の香りなど、一つ一つが絵になるようなシーンが象徴的に描かれている。コロンビア大学のキャロル・グラック先生はビデオ『Pacific Century』の中で「現代社会は人間にとって中々大変なもの (Modern times are tough.)」だと述べられているが⁹⁾、『それから』でも、現代文明との魅力的な出会いは、それまで慣れ親しんだ伝統とお別れを意味している。代助が勘当され家を出て行くのも、伝統と個人意志の衝突であり、守るべき道を踏み外したのであるから個人はそれを潔く受けとめる。『それから』において、路面電車が月に昇って行ってしまいかもしれない想像の世界は、乗り合わせても隣にいる人はもう誰だかわからない、都会での開放された自由と少しセンチメンタルな淋しさを表している。これは『それから』の代助のみならず、現代社会に生きる人間ならば誰もが共感出来ることであろう。だがモダンな生活の快適さを少しでも知ってしまった以上、それを手放すのは難しいことだ。『それから』を含む漱石作品を留学生向けの教材として捉えた場合、そのような比喩や象徴の意味を理解するには、OPI で言えば超級レベルに近い実力が求められることは勿論だが、それは同時に異文化への共感、想像力を兼ね備えてこそ達成される。

クラスでは『それから』に登場する数多くの動詞を拾い上げて勉強したが、やはり意識的に注目させたのが「待つ」という動詞とそのコンセプトの使われ方である。代助と三千代のシーンの沈黙を支えている中心的行為は「待つ」ことであるが、「待つ」を情緒ある心情動詞と見なすと漱石の文学はより深く理解できるのではないか。この動詞を分解してみる。‘ 駅で友達を待つ ’ とは言える。だが他動詞ならば、‘ 料理を作っておく ’ ‘ 辞書で調べておく ’ のように ‘ ~ ~ ておく ’ (エレノア・ジョーデン先生の *Beginning Japanese* での説明を拝借すれば *do things in advance for future use or benefit*) という形で言いたいところだが ‘ 待つておく ’ とは普通言えない。日本語の「待つ」は独特で、ただ動作や発話が一時的に停止することを意味しない。それは理解であり、共感であり、時に許しや忍耐、信じること、期待することとも無関係ではないであろう。日本語の奥深さ、優しさ、謙

虚さを最も表現出来る動詞の一つと言えるかもしれない。

米国での学生生活を始めた頃、英語で流暢に発言することがほとんど出来なかった私が、静かを通り越してしばしば‘無能’だとクラスメートから相手にされず悔めな思いをしていたのは、実力不足だけでなく沈黙の文化を引きずっていたことも大きい。後に日本の大学生達や日本語を学ぶ留学生と一緒に語学学習に関わっていく中で、しかしながら、沈黙や待つことは少し違った意味を持つようになってきた。OPIでもテスターは常に被験者の沈黙の意味を考え待たなければならぬ。つきあげ⁽⁴⁾による挫折現象なのか、考えているのか、または躊躇っているのか、見極めるために‘待つ’のである。

IV. 誰のための日本語か

留学生と共に学びながら、私の日本観、日本語観も変化してきた。その中で年々強く感じていることは、主として教える側の、また時には学習者による揺るぎない日本文化への憧れや希求が根強く存在する一方で、それとは手の届かないところで着実に起こっている日本語の独り歩きである。言い換えれば、先の『すらすら』に入っている昔話や『それから』の沈黙の意味を、どんなに時代は変わっても根底に流れる日本文化として誠実に理解してほしいという望みと、型にはまらず自由に行使される日本語や日本文化の出現という、2つの共存である。前者は主に母語話者からの期待であり後者は非母語話者による発想と言えよう。

毎年留学生が来日する度、こちらは教材を準備し、日本を‘教えよう’とする。それは必要であるし、文化は習得され分かち合われ継承されていくものだ。しかし近年強く思うのは、非日本語母語話者である学習者もまた日本や日本語を形成している一員であるという実感である。それは単に、他校や他大学で既に日本語を学習済み、初来日ではなくリピーターの学生が多くなったこととは違う。日本、日本語が日本人だけのものではなく、地図もガイドブックも、また決まったテキストも持たないけれど、世界中で自由に一人歩きしているという感覚である。留学生と向き合っていると、こちらが日本、日本語を教えたつもりでいながら、実は彼らの創りだしている日本、日本語の世界に導かれていることが多々ある。

それらはフレッシュでとらわれない、文化的他者によって創り出されている日本語である。そしておそらくその傾向はこれから益々強くなるであろう。

今のところ日本語を母語とする人々の間で、今後どのような日本語にしていけるのが適当かという議論は充分になされてはいない。現状はともすれば2極になりがちである。一つは美しい日本語を目指すべきというもので、あくまで日本語の母語話者の日本語が理想であるから学習者はそれに近づくよう努力しなければならない、というもの。もう一つは、母語話者か否かに関わりなく言葉を使いこなすタスク遂行や機能中心の日本語である。多くの母語話者にとって、前者は譲りがたいものだ。一方、後者の方では敬語もそれほど重きを置かれなくていいであろう。緊急事態の際は人間関係に基づいたウチソトのボーダーを確認し慎重に言葉を選んでいる余裕など無くサバイバル優先であるし、ビジネスや交渉でも、明瞭こそ重要であり過度な待遇表現や婉曲表現はかえってリスクや誤解を高めるからだ。であるとすれば、どのような日本語がこれからの日本語として理想的であるのか。実際のところは、両者が共存していると考えられる。つまり伝統的な部分で根強く生き続ける日本語を維持しつつ、同時にもう一方ではタスク遂行中心で機能する日本語を受け入れていることが現実ではないだろうか。

留学生もその両面を上手に使い分けているように思われる。習い初めの動機や学習過程においては、必ず個人的な‘好き’という気持がどこかにあったはずである。それも80年代以前に主流であった、経済が強い日本だから日本語を選ぶという動機ではなく、伝統的文化への興味は勿論、90年代以降顕著な、日本映画やアニメなどのポップカルチャー、さらには旅行や食文化を経験して日本が好きになり学習するきっかけになった等の、極めて個人化された動機である。経済に影響される外国語は時としてブームになりがちであり、米国でも冷戦後のロシア語、その後バブル期までの日本語、そしてその後の中国語など、その時々を経済情勢の優劣を反映し、それが言語の学習者数をも左右してきた点は確かにある。そのような中で、個人的動機は一見すると弱いものに見える。しかし個人化された動機はそれがどんなに小さいものであっても強固で持続性がある場合が多い。近年、日本は多くの外国人を惹き付けているが、個人化された動機や学習理由を持つ留学生をはじめ、文化的他者である多様な人々をいかに取り込んでいけるか、

仲間として付き合っていけるか、ということが日本語を好きになりさらに広めてもらうことのみならず社会をより寛容でソフト向きにさせていくことに繋がるのではないかと考える。

V. OPI のスタイルをクラスでどう実践するか

OPI はアメリカで開発された口頭能力をみるテストで英語や日本語だけでなく世界約 40 カ国以上で使用されているが、日本語部門でも近年、非母語話者が少しずつテストターになり始めたとのことである⁽⁵⁾。英語をはじめ多くのヨーロッパ言語では既にかなり以前から起こっている現象であるが、日本語でも遂にそれが始まったということだ。この点からも日本語がもはや母語話者だけが独占出来るものでなく、いかに様々な場所で独り歩きをしているかがうかがえる。

受け手の立場 (addressee-oriented) が大切である日本語では、共感を持てるかどうかで、語彙の選択も変わる。ではタスク遂行の実力を判定する OPI を、授業、特に文法項目の習得に応用するにはどのような可能性があるだろうか。おそらく一番分かり易く取り入れる方法は、ディスカッションにおいてである。OPI での 1 対 1 でのインタビュー、そしてロールプレイを、そのまま教室における学習者との会話に当てはめてみる。例えば、話の筋などの詳しい説明が出来ること、さらにテストターからの抽象的な質問にも対応出来ることが上級レベルの条件の一つであるが、これらを意識した会話とはどのようなものであろうか。以下は例である。まず広い意味での中級を想定してインタビューを開始し、テストターが無理なく話せるレベル (下限) を設定した上で、一通りの会話をした後、説明が必要となる話題に持っていく。

テストター (教室では教師) じゃあ、～～さんは最近何か本を読みましたか？

テストター (教室では学生) ええ、遠藤周作の『沈黙』を読みました。

テストター：ああ、有名ですよ。どのような話か、筋を詳しく教えて下さいませんか。印象に残った部分も話して下さい。

その後、話の筋を離れ、抽象的な質問へと移行する。

テスター：キリシタンの人達が最後まで信仰を捨てなかったところが特に印象的だったということですが、では、～～さんは、信仰のある人生は人間を幸せにするとおもいますか？ どのように？

抽象論への展開は他のどのトピックでも可能であるから、ディスカッションでは常に具体的内容から抽象化された質問までを頭の中で用意しておく。例えば、女性の政治家という話題では、‘では（あなたの言った）スウェーデンの女性の地位について説明してください’ ‘ゲームが好きだと言いましたね。ゲームは現実からの逃避だという人がいますが、それについてはどう思いますか’ ‘お寿司が好きということですが、今はいろいろな所で日本食が食べられるようになりましたね。寿司はどうして世界中に広まっていったと思いますか’ など、話題を変えずに内容のみ抽象化する。信仰は勿論、女性の地位そのものも、ゲームと現実逃避の可能性という話も目には見えない。トピックはそのままで質問の中身だけ深化させていくプロセスは、テストとはいえ OPI の醍醐味であり、テスターにとっても知的好奇心を刺激される部分である。アチーブメントテストでは測る事の出来ない面、すなわち、この言語を使って何が出来るのか、どのようなタスクが遂行出来るのかを試される。テストの答え次第でトピックは多岐に渡りテスターの知識も試されるのがチャレンジングで楽しいところだ。

文法習得における OPI の応用はどうであろうか。ここでも教室での体験を振り返り、英語と比較しながら検討してみる。上級になっても中々定着しない項目の一つとして、あげる、もらう、くれる、の授受動詞があるが、中でも‘くれる’は少し厄介で、これを使いこなせるかどうかはレベルの問題というよりは、共感の感覚を持てるかどうかにも関わると実感している。日本語で‘くれる’のニュアンスを表すためには、不自然な英語であるが、Someone did something for me and so I am thankful/ I appreciated it very much. といった説明が必要となる。「友達が東京を案内しました。」「大家さんが美味しい料理を作りました。」は事実を述べる目的なら構わないが、自分がありがたく思った、そのことを感謝している、

という気持は伝わらないので受け手としては物足りなく、時に失礼な印象さえ与えてしまう。「先生はよく教えました。(Sensei taught me so well.)」に至ってはいいかにもまずい。一年間必死に教えた後で、授受動詞と待遇表現をきれいに入れて「先生はよく教えてくださいました。」と言ってもらうためにはどうすれば良いのか。視点が大事になるわけだが、この授受動詞は通常テキスト等では初級の後半、セメスター制の二学期目に登場する。そこで OPI を応用するならば、その 3 つの授受動詞のうち、少なくとも‘くれます’だけは第 1 章の挨拶や親族用語の後くらいの、ごく早めの段階で導入したら良いのではないかと提案したい。これは日本で教えるようになって初めて感じたことである。特に初めての留学や来日の場合、初めはサバイバル体験の連続である。留学生はいろいろなことを‘してもらう’機会が多く、第一週目の授業の初めには「週末何をしましたか」的な質問に答え始めなければならないからだ。授受動詞がすらすら言えることにより感謝の念が伝えられ、人間関係もスムーズになるだろう⁽⁶⁾。

もう一つ導入時期が早くても良いのではと感じる項目は受身(受動態)である。英語では話し言葉でも書き言葉でもあまり奨励されないが、日本語では実に多い。いわゆる迷惑受身(誰かに足を踏まれて痛かった。ペットに死なれて悲しい。等)は日本語では自然で頻繁に使うわけだが、英語では通常、能動態で話す。しかし「誰かが私の足を踏んだ。痛かった。」では必ずしも‘痛み’が伝わってこないのではないか。日本における英語学習の方では、その逆が起きているようだ。日本語的には受身はよく使われるので、英語を習う時もかなり早くから受動態が紹介されている。これも OPI 的な発想としては、第二外国語としての日本語では受身を早めに導入しドリルしてしまう方が日本文化への適応が早いのではないか。

文法項目ではないが、感情を引きずるという点では、日本語はしばしば過去に起こった出来事が完了せずに次の会話がなされる言語である。過去をひきずる会話とでも言えばいいだろうか。例えば「この間はどうも」の挨拶は英語でどうすることも出来ない。英語でも過去のことを振り返らないわけではないが、それは切り出しの言葉としては直訳不可能だ。英語はむしろいつも話す時がスタート地点で新しい出会い、新しい話題を作りやすい言語である。もっとも英語では、偶然会った見知らぬ者同士でも「今日はすごくいい天気だね」等の社交的やりとり

を気軽に交わすわけだが、逆にそれは日本語では本当に稀だ。日本語では過去の出来事を共有した特定の人に、「この間は～」が適用される。さらにその過去のある一点から経ている時間がものすごく長い場合も多く「この間」どころか、何ヶ月か前はもちろん、時には何十年か前のことであっても、遡って決して忘れず、「あの時はどうもありがとうございました。(お世話になりました)」などと挨拶することも珍しくない。この「引きずる」感覚も、良い悪いは別にして既に慣習的となり、多くの場合その後の会話を円滑に進める役割を果たしている。これは言語能力そのものというより文化の理解の問題である。このような文化的側面も OPI の実践に取り込まれるべく教室で早めに教えておいた方がよいのではないか。

VI. トライアンドエラー

9年間の教材やプロジェクトについて、エラー及びエラーすら出来なかった取り組みを数点あげておく。むろんこちらの使い方がいけないのであって、教材(素材)そのものの問題ではない。教材では、朝日新聞の「天声人語書き写しノート」がその一つで、発売直後にすぐ宿題として利用すべく飛びついた。まず書くことに慣れ、その中で新しい語彙も習える、さらに時事問題や旬のテーマにも明るくなる等の点から理想的に思えた。第一、ただ書き写すのなら、レベルの幅のあるクラスでも誰でも行えるはずではないか。しかし週二回どの日の中でも良いから天声人語を選び書き写すように指示したところ、翌週からすぐにやりたくないという抵抗にあった。ペン習字の練習なども似ているが、日本では写経的な書き写しの機会は珍しくなく、むしろ小さい頃から比較的訓練されている学習方法である。少し我慢してやればそのうち効果が出て来るからと言ってみたが、それもむなしく大不評のうちにこの書き写しノートは打ち切りとなった。私の分析では、こちらの工夫が足りず、クリエイティブな要素がほとんどゼロであったのがどうもまずかったのだろうと思う。それに対し、自由に書かせる作文、悩みと回答から成る人生相談記述の宿題などは、留学生達の本領発揮であり彼らも得意げであった。

試みたが果たせなかったプロジェクトは、スキットとランゲージテーブルであ

る。スキットは学生による脚本の寸劇であり、米国の大学で毎学期末行っていた。テーマを決め、台本から全て学生が制作・練習し、教師が適宜指導する。劇の内容が既習教材の中身を反映したものになるため、少々‘内輪的に’楽しむことになってしまうところが弱点だが、セリフ等の完全暗記を通して流暢にセリフが言えるようになるまで練習するので、contents based の教材のアウトプットとしては効果があり⁷⁾、学習した語彙や表現もかなり定着する。イエール大学では5名から7名程度の学生を1グループとし、5つくらいで競わせていた。またミドルベリー大学のサマースクールで恒例であったサウンド・オブ・ミュージックのように、レベル別、全員によるパフォーマンスでも良かった。成城の留学生は(2017年時)約20名前後であったので、人数的に出来ないことはないが、授業の一環としては一度も試せなかった。指導を含めた練習時間も確保する必要があったが、一年間という期限付きの留学期間の中で、学期末に大きなイベントをするというのはキャンパシー的にも難しく、カリキュラムの一環としてのスキットは提言も実践も出来ずじまいに終わった。

ランゲージテーブルの方は、近いものは初年度の2008年秋から2011年夏まで試みた。これも米国の大学で経験したことに近いことをしようと計画したことだ。キャンパスの食堂で週一回 Japanese (他には French, Spanish, German Chinese 等) Language Table というスペースを作り、それぞれの言語を学習している学生と教師がレベルを超えて会話しながらランチするというもので、他の学生もその言語に興味がある人達なら歓迎である。イエール大学では学部からその予算が出ていたため、学生はプリペイド式のミールカード、教師は決まった日に無料で利用出来た。ランゲージテーブルによる共食(人類学で言うところの commensality)では精神的絆が生まれ、授業中には中々出て来ない、くだけた会話や本音も飛び出すことから、初級レベルの学生には特に有効であると経験上知っていた。成城でも日本の学生達にテーブルをおさえて参加してもらい、これに近いものを実践しようとした。毎回定期的に参加してくれる学生達の協力のおかげで3年近く続き、ゆくゆくは他の言語のランゲージテーブルとの合同なども提案してみたいと考えていたが、実施できたのはその3年間だけであった。2012年以降は、留学生のオフキャンパスでのアルバイトやインターンシップ等の機会の増加、個々の留学

生のニーズとライフスタイルの多様化などにより、彼らがまとまってキャンパスで過ごす時間が必ずしも確保出来なくなってきたこと、また小さな理由としてはヴェジタリアンやヴェーガンの学生への対応も十分に出来なかったこともあり、毎週小さく開催されていたこのランゲージテーブルの試みは2011年7月を最後に消滅した。

クラス編成は2008年9月から2014年3月まで1クラス、その後2014年4月から2017年夏まで2クラスで来たが、協定校のカリキュラムとのスムーズな連携という観点からも、早く3クラスまたは4クラス構成でよりきめ細かく対応したいという望みはつるばかりであった。クラスの増加については2015年よりご検討をお願いしていたが、残念ながら私自身はそれを見届けることは出来なかった。

なし得なかったこと、不十分だったことは沢山ある。その中で概ね成功したと感じる側面としては、私自身が関心のある人類学的な素材が留学生の興味に一致した時であろう。上級レベルでは少人数であることを利点と捉え、一人一人の興味のありそうなものに配慮してトピックを選ぶようにした。例えば2016年から2017年に扱ったトピックとしては、トランスジェンダー、アイヌの人々などマイノリティーについて、宗教観と信仰、入れ墨と身体、食物文化、先住民と環境問題などが挙げられるが、その中の幾つかは活発なデスカッションを促すことが出来た。日本語は留学生の学ぶ学問分野の一つであり、それが大学で学ばれている以上、教養的側面を持ち、世界観を広げるものにならなければならないと考えて来た。研究と教育は教員の務めのすべてであるが、この2つに対する努力の振り分けが半分ずつであるのが理想で80対20が限度であると言われている。これ以上開くと大学としては破滅らしい。私の場合、30対70位であったと反省している。

最後に私は何をやってきたかを顧みると、一言であらわすならば、言葉と人間との関係の探求であったと云うことが出来よう。言葉はこれで完全ということはなく、またこれではいけないということもない。流暢に話せるのは素晴らしいが、誤解を恐れずに言えば、上手く話せることが全てではない。洗練されたとは言い

難しい朴訥なレベルであっても、その人らしさが溢れ、他者を思いやる気持がある時、言葉は最も輝きを放つのではないか。留学や語学習得は、実は自己と向きあう地味な作業の連続である。異文化に放り出された時、自分がそれまで慣れ親しんできた文化を超えて、いかに文化的他者とやりとりしていけるかどうかこそ私達が試される本当のテストである。それは明るく楽しい経験だけでなく、しばしば不安や予期出来ないネガティブな感情を伴い、さらにその成果はすぐに目に見える形、見返りのある形としては返って来ないかもしれない。しかしそれでも語学学習から得られる意義は大きい。私はやはり学習者1人1人の個人化された動機と彼らを惹き付けている文化を尊重したいのである。外国語学習は自己形成、ひいてはアイデンティティの発展と結びついているからだ。哲学者 Paul Ricoeur が言うところの、自己はその人間が関わっている象徴や言語（異文化における象徴や言語も含めての話だが）を通して形成されるものである、という理解なしに自己理解はない⁽⁸⁾という言葉を変えて考える。その感覚を日々教室で味わえたことは幸せなことであった。この機会を与えてくださった成城大学、中でも終始一貫力を貸して下さった英文学科の松川祐子先生、自分の原動力となったイェール大学時代に大変お世話になった Chie Chao 先生、山口栄鉄先生はじめ講師の先生方、OPI のご指導を賜った牧野成一先生、そして貴重な時間を分ち合った海外協定校からの留学生の皆さん、成城生の皆さんに心からの感謝をしてこの稿を終えることと致します。

Notes

- (1) ACTFL は The American Council on the Teaching of Foreign Languages (アメリカ外国語教育学会) の略称で、1967年に設立された。OPI では Superior (超級) Advanced (上級) Intermediate (中級) Novice (初級) のレベルが設けられており、初級、中級、上級の各級では更に下位レベルとして High (上)、Mid (中)、Low (下) の3つに分けられている。あらかじめ決められた範囲の中で学習したことを試される、いわゆる Achievement Test (学習効果をみるテスト) ではなく、日本語を使って何が出来るか、課されたタスクをどこまで達成出来るかを判定する Proficiency Test (達成度をみるテスト) である。詳しくは『ACTFL-OPI 入門 日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』(著: 牧野成一、鎌田修、山内博之、斉藤真理子、荻原稚佳子、伊藤とく美、池崎美代子、

中島和子) p.8-9, また2つのテストの違いについては p.15 をご参照されたい。

- (2) Cortazzi, M., and Lixian J., *Cultural Mirrors: Material and Methods in the EFL Classroom*, In Hinkel, E (Ed), *Culture in Second Languages Teaching and Learning*, p.204.
- (3) ヴィデオ *The Pacific Century: The Meiji Revolution*. (1992 PBS Emmy Award ten-part documentary series) に於いて、明治維新に際しての人々の心の状態についてコメントされたものである。
- (4) この言葉は、OPI の日本語部門の創始者であるプリンストン大学牧野成一先生が英語では probe と呼ばれているものを訳されたもので、テストが被験者の話す能力の上限を見極める為に必要なものである。様々な突き上げ現象がある。詳しくは注(1)で記した『ACTFL-OPI 入門』 p.14 をご参照されたい。
- (5) 2017年8月2日の牧野成一先生のご講演「OPI の過去・現在・未来——日本語 OPI 研究会の歩みとともに——」(於：成蹊大学)にて、牧野先生ご自身が最新のテスト事情について説明して下さったことから、この情報を得た。
- (6) この授受動詞(特に‘くれる’)の導入順序に関して、2017年8月2日の牧野成一先生のご講演「OPI の過去・現在・未来——日本語 OPI 研究会の歩みとともに——」に於ける質疑応答の際、外山から提起させていただき、牧野先生がディスカッションして下さった。その際、受動態についても先生が OPI 的視点よりご意見を述べられた。ここで記した私の意見はその際の牧野先生のご見解から学んだことが大きい。
- (7) Content-based を語学学習に取り入れることの有効性に関しては、Brinton, D.M., Snow, M.A., and Wesche, M.B (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House の文献をご参照されたい。
- (8) Ricoeur の *There is no self-understanding without understanding that the self is formed through symbols and language including those of another culture with which one engages*. の箇所を本稿で外山が日本語に訳したものである。Ricoeur の言語と自己形成の理論に関しては、*From Text to Action* trans. Kathleen Blamey and John B. Thompson (Evanston: Northwestern University Press, 1991.) の “On Interpretation” をご参照されたい。

参考文献

Language Textbooks (和文)

- 安藤節子・佐々木薫・赤木浩文・坂本まり子・田口典子 著 専修大学 国際交流センター『改訂版 トピックによる日本語総合演習：テーマ探しから発表へ 上級』スリーエーネットワーク、2011年。
- 荻原稚佳子、斉藤眞理子、伊藤とく美 著『日本語超級話者へのかけはし：きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク、2008年。
- 西原純子、井上真理、吉田道子『上級者向け日本語教材 日本文化を読む』編者(財)京都日本語教育センター アルク、2008年。
- 三浦昭 監修 岡まゆみ 著『中・上級者のための速読の日本語』*Rapid Reading*

Japanese: Improving Reading Skills of Intermediate and Advanced student. Tokyo: The Japan Times, 2007.

水谷信子監修、松本隆・高橋尚子著『分かる！話せる！日本語会話 発展文型125』Jリサーチ出版、2015年。

Language Textbooks (欧文)

Aoki, Soichi and Tamaki Kono ed. *Kanji in Context [Revised Edition] A Study System for Intermediate and Advanced Learners.* Tokyo: The Japan Times, 2014.

Banno, Eri, Yutaka Ohno, Yoko Sakano, Chikako Shinagawa, and Kyoko Takashiki. *Genki: An Integrated Course in Elementary Japanese I.* Tokyo: The Japan Times, 2008.

Banno, Eri, Yutaka Ohno, Yoko Sakano, Chikako Shinagawa, and Kyoko Takashiki. *Genki: An Integrated Course in Elementary Japanese II.* Tokyo: The Japan Times, 2008.

Jorden, Eleanor Harz and Hamako Ito Chaplin *Reading Japanese.* New Haven: Yale University Press, 1976.

Jorden, Eleanor Harz with the assistance of Hamako Ito Chaplin *Beginning Japanese Part 1.* New Haven: Yale University Press, 1963.

Jorden, Eleanor Harz with Mari Noda. *Japanese: The Spoken Language Part 1.* New Haven: Yale University Press, 1987.

Jorden, Eleanor Harz with Mari Noda. *Japanese; The Spoken Language Part 2.* New Haven: Yale University Press, 1990.

Jorden, Eleanor Harz with Mari Noda. *Japanese; The Spoken Language Part 3.* Yale University Press: New Haven, 1990.

Kuwahira, Tomiko and Keiko Uesawa Chevray. *Schaum's Outlines Japanese Grammar.* New York: The McGraw-Hill, 2012.

Makino, Seiichi and Yukiko Abe Hatasa, and Kazumi Hatasa. *Nakama 1: Japanese Communication, Culture, Context.* Boston: Houghton Mifflin Company, 1998.

Makino, Seiichi, Yukiko Abe Hatasa, and Kazumi Hatasa. *Nakama 2: Japanese Communication, Culture, Context.* Boston: Houghton Mifflin Company, 1998.

Martin, Samuel. *Essential Japanese: An Introduction to the Standard Colloquial Language.* Vermont: Charles E. Tuttle Company, 1993.

Seto, Masahito and Chie Imaizumi Chao. *すらすら [SURA-SURA] A Text for Intermediate Japanese.* New Haven: Yale University Press, 1996.

Takematsu Kikuko, Yoko Tateoka, Takashi Matsumoto, and Tsukasa Sato. *Formal Expressions for Japanese interaction.* Tokyo: The Japan Times, 2007.

Tosaku, Yasu-hiko. *Yookoso! An Invitation to Contemporary Japanese.* New York: McGraw-Hill College, 1999.

Tosaku, Yasu-hiko. *Yookoso! Continuing with Contemporary Japanese.* New York: McGraw-Hill College, 1999.

Dictionaries

Makino, Seiichi and Michio Tsutsui. *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. 日本語基本文法辞典 Tokyo: The Japan Times, 2008.

Makino, Seiichi and Michio Tsutsui. *A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar*. 日本語文法辞典 (中級編) Tokyo: The Japan Times, 2011.

Makino, Seiichi and Michio Tsutsui. *A Dictionary of Advanced Japanese Grammar*. 日本語文法辞典 (上級編) Tokyo: The Japan Times, 2011.

Books (洋書)

Borthwick, Mark. *The Pacific Century: The Emergence of Modern Pacific Asia*. Westview Press, Boulder, CO., 1992.

Read Real Japanese: Contemporary Writings by Popular Authors. New York: Kodansha USA, 2012.

Books (和書)

内田美智子 原案 坂本義喜 『いのちをいただく みいちゃんがお肉になる日』 講談社、2014年。

瀬川拓郎 『アイヌ学入門』 講談社現代新書、2015年。

夏目漱石 『それから』 新潮文庫、1985年。

牧野成一 『ウチとソトの言語文化学：文法を文化で切る』 アルク、2001年。

牧野成一、鎌田修、山内博之、斉藤眞理子、荻原稚佳子、伊藤とく美、池崎美代子、中島和子 『ACTFL OPI 入門：日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』 アルク、2007年。

Journals

『言語』 大修館、10月2004年。

『日経おとなのOFF 美しい日本語と正しい敬語が身に付く本』 日経BP社4月2012年。

『日本語学：敬語研究の新視点』 6月2017年。

Toyama, Haruko. *Teaching Culture for Intercultural Competence in Foreign Language Learning*. 成城法學『教養論集』第20号2006年。

Other sources (audio visual)

The Pacific Century PBS Adult Learning Service, 1992年。

『しばわんこの和のこころ 空高し 秋 編』 NHK エンタープライズ、2007年。

『しばわんこの和のこころ ふわり春風 編』 NHK エンタープライズ、2007年。

『しばわんこの和のこころ 初夏の香り 編』 NHK エンタープライズ、2007年。

『しばわんこの和のころ 冬は楽しく 編』NHK エンタープライズ、2007年。

『And Then それから』東映株式会社、2005年。

Website

<https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages>

