

## 初修外国語教育における「教養的要素」の構築 —初修中国語の教育学習体験に関する現場の語りを例に—

樊 怡 舟



# 初修外国語教育における「教養的要素」の構築

—初修中国語の教育学習体験に関する現場の語りを例に—

樊 怡 舟\*

## 1. 研究背景と問題の所在

本稿は初修外国語教育の「教養的要素」について、その一般的定義やあり方について議論するのではなく、初修中国語の授業を例に、担当教員と学生らが授業における活動経験からどのように「教養的要素」という抽象概念を解釈しているのか、という点について明らかにすることを目的とする。

教養科目として位置づけられた初修外国語は語学修得という要素と、何らかの「教養的要素」があるとされる（大学教育学会25年史編纂委員会，2004；樊，2021）。大学設置基準大綱化以来、カリキュラムの再編に伴い、初修外国語教育の最低履修単位数が大きく削減され（吉田，2013）、授業として語学修得上の機能不全が指摘される中（岩崎，2007）、結果的に学生の語学力や授業満足度の低下が多数報告されている（高橋，1991；郭，2007；松根・葛城，2009）。それらの課題を機に、効果的な語学修得を目指したICT活用など教授法の開発が著しく増加してきた（壇辻，2011；茂木，2014；田中，2014など）。比べて、「教養的要素」の一面に関しては、「教養」という概念の抽象度が高いこともあり、「外国語の教養とは何か、実用とは何か」というような理念レベルの論争があるものの（武田，2005；高田，2005など）、現場における「教養的要素」のリアリティに焦点を当てたものはまだ少ない（樊，2021）。

「教養的要素」に関する理念レベルの従来の議論は専らいわゆる「あるべき」論の下で展開されている。例えば、三浦（2004）や中央教育審議会（2002）等では、現在初修外国語の根本的問題は正しい「教養的要素」の理念の不在にあるとし、その上で、「新しい時代に求められる教養は何か」という理念レベルの議論を行い、「あるべき」制度や授業法の理想図をそれに従って提示している。即ち、「あるべき」理念の下で「あるべき」制度が設けられれば、「あるべき」認識が自然と共有され、結果として「あるべき」学習成果が得られるという論理展開である（樊，2021）。

言うまでもなく、「あるべき」論の前提は、理念レベルの「教養的要素」と実際の教育学習活動における「教養的要素」は同一物として、客観的に定義できるという信念である。しかし、そういう信念は現実において成り立ち得るのか。

実は、「あるべき」論は外国語教育研究のみならず、従来のカリキュラム研究においてよく見られる考え方である。カリキュラム論の視点からいうと、カリキュラムは意図されたものと、実施されたものと、学生の学びとの間に、隔たりが常に存在していると考えられている（Bovill

\* 広島大学大学院教育学研究科教育学習科学専攻（高等教育学）

&Woolmer, 2019; Ono, 2011; Bouangeune et al., 2008)。例えば Goodlad の枠組みでは、カリキュラムを、「理念レベルのカリキュラム」、「制度レベルのカリキュラム」、「教員に認識されたカリキュラム」、「実施されたカリキュラム」、「学生が受け止めたカリキュラム」等のレベルに細分化している (Goodlad, 1979)。本稿が扱う初修外国語の「教養的要素」のような、共通認識されにくいもの (高橋, 1991; 樊, 2021) は、それぞれのレベルのカリキュラムの間で、「教養的要素」が示す内容に関する「ずれ」が生じやすいと考えられる。本稿のテーマで言い換えると、教室において、教員が想定している「教養的要素」と学生が受け止めている「教養的要素」は含意や形式が必ずしも同一ではないと想定される。

この現象の解決策について、「あるべき」論に乗っ取って考えると、そういった「ずれ」の存在がカリキュラムの形骸化を意味しており、FD を通した理念の浸透やより理念を反映した教科書の開発等、「ずれ」を是正する方向に議論が収斂していく (例えば Ono, 2011; Bouangeune et al., 2008などが挙げられる)。

但し、「ずれ」の存在は同時に、空洞化された理念が実現可能なものへ再構築されていく過程でもある。樊 (2021) が指摘するように、『「教養的要素」という抽象概念に関する議論は正解や定論のない世界』で、一方的な「価値判断自体は無理がある」。「教養的要素」に対する「あるべき」論は結果的に理想論に留まりがちで、現場における「教養的要素」のリアリティに近づいていかないという課題がある。

「あるべき」論の限界を超えるために、理念レベルの議論から現状を是正するというような問題関心から脱却し、「教養的要素」を客観的な実存物に基礎付けられていない単なる抽象概念 (即ち反基礎付け主義、詳しくは次節を参照) として扱う必要がある。そうすることで、実際の教育実践の現場から着手し、現場の文脈に落とし込まれた「教養的要素」のリアリティ (教員と学生による「教養的要素」に対する解釈) をとらえなおすことが可能となる。先行した研究の中で、樊 (2021) は上記の問題意識の下で、初修外国語を担当している教員らの語りに注目し、教員の認識における「教養的要素」という抽象概念の構築について分析した。結果から、教員の語りにおいて「教養的要素」は授業内容を後付的に制度的文脈に埋め込んで再解釈したものであることが判明した。

そこで、本稿は樊 (2021) を踏まえ、さらに「教員に認識されたカリキュラム」と「学生が受け止めたカリキュラム」との「ずれ」について、特に担当教員と学生らの語りから、「教養的要素」という抽象概念がいかに授業内容や学習経験によって構築されるかについて理解することを主な目的とする。

具体的に本稿は、教員と学生らが実際の授業<sup>1)</sup>をどう評価しているかを把握したうえで、学生らがその中の「教養的要素」についていかに認識しているのかを分析する。それを踏まえ、さらに「教養的要素」に関する教員と学生の認識の隔たりについて検討する。

即ち、本稿は次の三つの研究問題に答えていく。

- ① 教員がいかに初修外国語の授業実践を語るか。そして、学生はいかに授業体験を語るか。
- ② その中で、「教養的要素」という抽象概念について学生側はどう解釈するか。
- ③ 教員側から「教養的要素」として認識された具体的な教育内容に対して、学生側はそれぞれ

どのような言語資源（語りの論理と言葉遣い）を用いて自身の学習経験を言語化するか。

## 2. 本稿の研究手法と対象

### (1) 反基礎付け主義と解釈主義的な研究デザイン

「あるべき」論の方法論は、即ち初修外国語の「教養的要素」を実存物として扱う基礎付け主義の立場（野村，2017）に立ち、「教養的要素」に関して、何らかの「あるべき」理想図からかけ離れた現場の実践は是正すべきという実証主義的な研究デザインである。

対して本稿は、「教養的要素」を、客観的な実存物によって基礎付けられていない単なる抽象概念であることとしている。即ち本稿は「教養的要素」に対して反基礎づけ主義の立場をとる（野村，2017）。特に教育現場の制限及びそこに立ち会う教員と学生の理解の多様性を考慮し、実際に初修外国語を担当している教員と履修学生の認識より、その概念の構築を理解することとする。このような存在論的立場に応じて、具体的に本稿は、現場の学生と教員がどのような文脈に埋め込んで「教養的要素」を解釈するかに注目し、研究協力者一人一人の認識における「教養的要素」という概念の構築について理解していくという解釈主義的な研究デザイン（野村，2017）を用いる<sup>2)</sup>。

### (2) ナラティブ分析と解釈学的アプローチ

本研究における分析手法として、白松（2019）が提案する解釈学的アプローチによるナラティブ分析法を用いる。ナラティブ分析とは研究協力者らのナラティブ（語り）をインタビューなどで取得し、そのテキストデータを分析する研究手法である。一方、テキストに関する質的研究法は、「Text as Proxy for Experience」と「Text as Object of Analysis」という二つの考えに大きく分類することができる（Guest et al., 2012）。

「Text as Proxy for Experience」という考え方は、テキストデータを個人が経験した事件の伝言とみなし、その伝言を材料に個人の経験を分析することが可能であるとしている。このような考え方の代表例として、グラウンデッドセオリーなどテキストデータをコード化する手法が挙げられる。そういった手法はコード化された概念が客観的実在に基礎付けられているものと扱い（基礎づけ主義）、テキストを通してその構造を把握することを目指している（Bernard & Ryan, 1998）。

一方、「Text as Object of Analysis」という考え方は、テキストが反映している事象ではなく、テキストそのものに関心を寄せており、白松（2019）が提案する解釈学的アプローチによるナラティブ分析法もこの見方に基づいている。「教養的要素」を客観的実在として扱わない本稿も「Text as Object of Analysis」という見方になる。具体的に言うと、本稿の場合では、「教養」とは何か（「教養」が指している客観的事象とは何か）という一般化される真相（truth）というより、個々人が「教養」を語る際（解釈実践・Interpretive Practice, 真実構築・construction of reality）の論理と表現（言語資源, narrative resources）の使用に焦点を当てることとなる（Sørdeide, 2006；Bernard & Ryan, 1998；白松, 2019）。

解釈学的アプローチを用いる際に、白松（2019）が指摘しているように、「研究者の持ち込む理

論上の資源（視点や論理）と研究協力者の持ち込む実践上の資源（視点と論理）」の「透過性」に注意を払う必要がある。特に「教養的要素」や「教養教育カリキュラム」等の言葉に馴染みのない学生に対するインタビューでは、「語り」は研究者とのやり取りの中で構成されたものに過ぎない。ゆえに、研究者がいかにかそれらの概念を投げかけて研究協力者のどのような語りを引き出しているかも記録して分析の対象にすることが重要とされる。

### (3) 研究対象の選定及びインタビューの内容

研究対象となったのは、某地方国立大学（以降 A 大学）で初修中国語教育を担当している L 先生及びその授業を履修している学生たちである。A 大学は歴史の長い地方国立大学であり、L 先生はそこに長年勤務してきた中堅教員で、中国語の母語話者である<sup>3)</sup>。

筆者は2021年度の第2セメスターより L 先生の授業（コロナ禍の影響を受けすべてオンライン）を参観し、以下5名の学生協力者を有志で集めた。毎回授業後（計7回）にそれぞれの学生に対し、30分ほどの半構造化インタビューを行った。

表1 研究協力者の基本情報一覧

仮名	性別	
L 先生	女	准教授
学生 A	男	大学一年生
学生 B	男	大学一年生
学生 C	男	大学一年生
学生 D	女	大学一年生
学生 E	女	大学一年生

毎回のインタビューは基本的に2つの部分から構成される。一つは、その日の授業に対する振り返りで、具体的に印象に残っている授業内容及びそれに対する理解について尋ねることである。もう一つは「教養」や授業への意識に関する部分である。その部分に関して、具体的に、「教養的要素」とは何か、どのような授業が理想なのか、各自の勉強法などの質問を、各回のインタビューに分けて聞くことにしている。

また、L 先生に対し、60分から90分の半構造化インタビューを計3回行った。それぞれのインタビューでは、「教養的要素」に関する意識、コロナ禍における授業実践、学生インタビューで言及された授業内容の元々の狙いについて聞いた。

本稿は上記の授業を分析事例として、初修外国語の授業及びその「教養的要素」に関する協力者らの語りに注目し、「教員が認識したカリキュラム」と「学生が受け止めたカリキュラム」との「ずれ」について検討していく。

### 3. 分析

#### (1) 「実践されたカリキュラム」——授業実践と授業体験の語りについて

「実践されたカリキュラム」について、L先生は、現在のオンラインの授業と従来の対面式の授業という対立構造から語っている。学生の反応が把握できない以上、学習意欲に頼っている現状の制限を語った同時に、L先生はスライドや小テストなどの取り組みについて積極的に評価している。

「I：今コロナの中で授業をしていて、先生的に最も難しいと思ったのはどこですか。

L：まずは、相手の顔が見えないから、反応がないというのが一番難しいところ。…誰がどうしてるかは私見てないし、見る余裕もない。…対面なら、聞いてない子がいたらすぐに注意するけど…（今は）どちらかというとしたい子のために。オンラインだから聞いてない、もしくは練習したくない子はもう、言い方悪いが、ある意味捨てざるしかないかな。…但しね、対面授業と比べて、スライドを共有してるから今どこ説明しているかという指示が伝わりやすくなった。

…（学生に伝わったかどうかを確認するために）テスト・練習問題はなるべく毎回やっています。今まで対面だと、逆に伝わったと思いきむこともあるかも。で、今は小テストで確認したりして、小テストの結果を見て、…（間違いやすい点が）逆にわかりやすいという。」

対して、筆者は学生らに、「初修外国語は高校までの英語の授業とどう違うか」と授業の特徴に対する認識を聞いたところ、学生らは主に学習の自主性や英語以外の言語の文化的意義などから、高校と差別化された初修外国語教育の授業体験を語っている。

つまり、「大学の初修外国語」というカリキュラム上の位置づけを投げかけられると、コロナ禍によりオンライン授業への切替等の特殊な状況が発生したにもかかわらず、学生らはそのことに関連付けて学習経験の特徴を語ったわけではなかった。その代わりに、授業の特徴をカリキュラムの意義づけという文脈に埋め込み、授業の大学らしさや必要性から自身の授業体験を振り返って構築している。

「A：高校の英語の授業は…なんか結構先生の話の聞いてるだけっていうイメージでした。…そこまで自分から動いて学ぶことが少ないイメージがあったんですけど。まあ、大学はむしろ自分から行っていかないとわかんなくて…ちゃんと発音とかしとかないと全然頭には入らない。」

「B：高校まで、英語しか学ぶことはないですけど…やっぱり英語だけじゃこの世界すべての人と関わることは難しいし、他の言語を学ぶことによって、まあ、言語の面だけじゃなく、その国の文化にも触れたりするので、やっぱり大学生になっても他の外国語の勉強が必要だと感じました。…例えば、中国のなんか数字の語呂合わせとか…中国語の勉強として今まで知らなかったことについてちょっと知れたので、ちょっといいなと思いました。」

一方、理想形の中国語の授業について聞かれた際に、学生らはオンラインなどの制限された現状について言及するようになる。ある程度を理解を示しながらも、「会話」や「コミュニケーション」等のキーワードを用いて、理想形と相対化しながら、授業参加者間の交流が図りづらいというコロ

ナ禍の現状に対する認識を語っている。

「B：オンラインで行われる授業としてすごく満足しているけど、やっぱり高校までの対面で…ペアで二人一組の練習で…席替えとかもあって、色々な人とコミュニケーション取れ…せっかく色々な人と一緒に中国語を学んでるので、色々な人と中国語で話す機会もあるとなんかいいのかな。」

「C：やっぱりオンラインよりかは対面のほうが良くて、なんかその語学はやっぱりなんか会話する時間があつた方がいいと思うので、やっぱりオンラインにしても、対面にしても、多分ちゃんと相互会話っていうか交流ができるような場があるのが一番理想で、一方的に喋るもんじゃなくて、ちゃんとした会話でやるのが一番いいのかなと思いますよね。」

そんな中、構造的に、笑顔マークやハートなどのリアクション機能が残り少ない交流の道具となっている。結果的に、教室の雰囲気調節する冗談や小話が、そういった教室内コミュニケーションを誘発する機能を担うこととなると双方から認識されている。特に学生らは、スライドを操作する教員が恐らく見えないだろうと推測しながらも、「気持ちを伝える」や「もう一回授業（聞くのを）頑張ろう」などの表現を用いて、ある種授業に参加したという実感と結びつきながら言語化している。

「A：授業の最初に『雷があつた時に、おへそ取られるんで気をつけよ』っていうところでハートを送りました。…なんかちょっと面白いギャグって言うか、そういう冗談みたいな、先生がいえばしょうもない（ところもあるけど）…（リアクションボタンを）押しちゃいますね。」

「E：ちょっとでも気持ちを伝えよう…みんなが送ってるの見て、私も送ろうと思って送りました。」

「B：先生多分…反応が見えてないですね。…まあ、今日だったら雷がすごかったじゃないですか、その雷でおへそを見てって…そういうジョーク聞いて…もう一回授業頑張ろうとか（思った）」

「L：拍手のスタンプ…を見たら、…楽しいっていうか、交流でき（てると感じる）。…いつも笑わせようとしてるのは確か。…教室の雰囲気が良ければ、学習効果も（高いだろう）」

実は、冗談や小話に関する語りは、さらに教室内の人間関係に関する語りを引き出す。例えば、L先生の場合、冗談や小話について授業進行上の機能にとどまらず、自身の子供の話と結び付け、親代わりの目線から、そういった余談の狙いと機能について語った。対して、学生Aの場合、冗談や小話に続き、先生の怒った出来事や「下ネタも言うよ」という教員らしくない発言についても、「面白い」と説明している。そのように、学生Aは自身の「面白い」授業体験を、友達感覚で非伝統的な教員像を感じ取ったことに埋め込んで言語化している。

「L：（授業で「雷でおへそ取られないように気を付けて」っていう）冗談を言ったことに関して）何で（そんなつまらない冗談も）喋るのか、家に帰って後悔した。うちの娘がまだ小さかった頃、私いつもそう言ったらね、娘がすぐ（自分のおへそを）見るじゃん、それがすごく可愛かったよ。授業後に娘にLINEで、『大雨だから、足元とおへそ注意』って送った。

『おへそ大丈夫です』って、すごく冷たくいわれて、『(娘が)大きくなったね』って、ちょっと何よと思った。」

「A：今日なんか誕生日… (のところが)面白かったですね、結構。(答えられなくて、嘘ついた子に対して) ちょっと怒ってたじゃないですか。…「なめてんの」みたいのを言いましたよね。そんなことは言うんだ、あの先生とって、…地雷踏んだなあと思って、結構面白かった。…何か、「こんな初対面で悪いですけど、下ネタ私は全然いますよ」みたいなこと言ってたから、何かそんなこと言うんだと思って何か凄い面白かったです、その時は」

## (2) 「教養的要素」への認識

つぎに、「教養的要素」を解釈する際に、学生がいかなる言語資源を使うかに注目する。

例えば、学生 A や学生 B の場合、「教養」という抽象的概念は「教養教育」と結びついて語られている。中でも、二人は大学の専門教育を終点とするカリキュラムの階段を表現しており、教養教育については「高校と大学の架け橋」という意味合いを付与して、教養教育カリキュラムそのものの位置づけと必要性を強調している。そのような位置づけと必要性に関する認識を背景に、「教養」とは何かと聞かれる際に、「最低限」や「基本」といった言葉が用いられる。

「A：うん…ちょっと教養的っていうのが、ちょっと自分の中で…完全に分かってる訳じゃないですけど。なんか…大学で勉強するにあたってみんなが知らなきゃいけない最低限のことだと思うんですね。…例えば疑問文で聞く形の文法とかなんか…本当に基本中の基本みたいな感じだと思うんですよ。…なんか高校から大学への勉強の架け橋って言うか、引き継ぎみたいな。」

「B：教養の中広く学んだりすることで、物事を色んな角度というか、いろんな考え方をを使って物事を考える…これからやっぱ学年上がっていくことで専門も深めていくと思うんですけど、そういう専門を学ぶように繋がるというか、…いろんな物事をいろんな方向から見方…簡単な日常会話の中でもよく使われる表現…言語の基本となる部分…凄い教養だと思います。…学問の導入というか、基礎と言うか…専門(の)…土台の部分になってると思います。…教養教育で養われるもの…まあその専門に進まんにしても、社会に出た時に…生かせるって言うか」

カリキュラムの位置づけという文脈のほかに、学生 B の語りにおいて、「考え方」などのキーワードも使われている。実はそれらのキーワードは、学生 D や学生 E の語りでも用いられている。ただし、学生 D、学生 E の語りでは、「教養」の概念が教養教育カリキュラムの位置づけに埋め込まれていない。その代わりに、授業内の「教養的要素」は授業外の「生活を豊かにする」ものとして解釈されている。具体的に見ると、二人とも授業内の知識をカテゴライズしており、そのうえで「教養的要素」を「がつつり学問」もしくは「直接的に役立つもの」の反対面として構築している。

「D：教養は大きくいったら人生をより豊かにしてくれるって言うか、価値観を自分の価値観とかを広げてくれるものだな。…こういう考え方もあるとか、思いがけないところで役に立ったりすると思うんですね。…ガッツリ学問じゃなくて、…興味の幅も広がるって言うか。」

「E：生きていく上とか、具体的に目指してる職業に絶対必要っていう訳じゃないけど、ちょっとだけ生活が豊かになる知識みたいなのは、「教養」かなと思ってます。…そんなに教養教育を積極的に生活に直接的に役立て（なくても）…知ること自体に意義があるかなと思います。」

以上の分析からわかるように、「教養」という抽象概念を投げかけられた際に、学生のいずれも、外国語教育をベースとせず、教養教育カリキュラムのどの科目でも適用するような一般論的な語り方を取っている。

ちなみに、「教養とは何か」について、教員の語りは学生Dや学生Eの意見と共通している部分がある。事前インタビューでは、L先生が担当している語学の授業を背景に、普通の「語学の技術」と差別化しながら、「教養的要素」の概念を構築している。そして、L先生は特に「教養的要素」は教え込むのではなく理解させるものであると強調しており、「教養」をいわゆる「深い学び」の様なものとして捉えていることが読み取れる。

「L：構造的なもの、じゃあ日本語はなぜこういう語順、中国語はなぜこの語順、実際この語順の中に何か面白いと言えないかなっていう風に意識させたりする。それが私の中で、この語学の知識が教養、技術じゃない。…語学の技術を教え込むよりは、説明する、理解させる…中国語ペラペラになるじゃなくて、語学は…こういうような面白さがあるんだ（と理解させることことが重要）」

次節では、教員の方から「教養的要素」として認識された授業内容について、学生がいかに語るかを分析する。

### (3) 教員目線の「教養的要素」と学生の学習経験について

本節では、学生の各授業に対する振り返りと教員のそれぞれの授業内容の狙いに関する説明を対象に、教員が「教養的要素」にあたる授業内容と認識しているいくつかの例を取り出し、それに対する教員と学生の語り方について比較しながら分析していく。

#### ① コカ・コーラの話<sup>4)</sup>について

L先生はコカ・コーラに関して、授業にそういう話をするのは、「中国語の技術」のためではなく、「教養」的目的がメインだと説明している。そして、そうした授業内容の狙いについて、L先生はまず語学的な意味合いとして「漢字だらけの国」における「外来語の受容」を理解させることを挙げている。そのうえで、漢字の大事さを覚えさせることに言及し、そのことを将来の仕事でも活用できうる国際観であると意識や考え方などに結び付けて、さらに授業内容の意義を強調している。

「L：なぜそういう話をするかっていうと、…（外来語を）カタカナ（にする）日本語に慣れてる皆さんにとって、意味を表す漢字の国では、この言語をどうやって音声で表すかって。…まず一つ目的は…漢字だらけの世界では、どういうふうに外来語を受容するかをわからせること。そしてもう一つの目的は…漢字文化圏に何らかの商品持っていく場合、…漢字ではどうやって表現される可能性があるかイメージした方がいいかと思います。…さっき言ったことはまさに今の教養が将来に役に立つんじゃないかって、言葉喋れるか喋れないかじゃ

なくて。

I：今の話は「教養的要素」にあたる部分になりますか。

L：そうそう、そうです。その「教養」は私からすると、中国語の技術よりはその感覚が大事なんですよ。それが国際観なんですよ。」

では、学生らがどのように語っているだろうか。コカ・コーラに関して、学生Cと学生Dは、L先生とかなり近いことを語っている。「国際観」等の意義付けこそそこまでしてないものの、学生らは、主に中国語の特徴を、母語である日本語との対比から受け止めており、その対比について「面白い」と説明している。一方、学生Aは、日常的な言葉である「コーラ」の中訳そのものに対して興味を示したものの、当て字や音訳などのキーワードへの理解を言語化していない。その内容を授業で聞いたところ中国語の特徴として受け止めていないと推測される。

「C：中国は外来語が…何かちゃんと意味も通るような漢字でやって（いると思いました）…例えばコーラとかも何か結構意味のあるように中国語に直していますし。何か中国語は音だけを取るんじゃないで意味も取ったりするっていうのが何か面白くなってしまいましたね。

I：どこで面白みを感じたんですか。

C：日本語は昔から（カタカナで外来語を訳している）…中国語は…意味も何か中国人の感覚に落とし込んだりしてるっていうのは、何か違う国の言葉をちゃんと自分たちの感覚に落とし込んでいるというか、そういう部分が何か面白くなって感じました。」

「D：（印象に）結構残ってるのはコカ・コーラのやつとか。「ま、これ『可口可樂』って言うんだ」っていうか、…発音そして言葉の雰囲気も似てるし…面白くなってしまいましたね。日本だったら、…もう外国から来た言葉は大体カタカナにすれば何とかなるみたいな感じ…中国語だったら全部当て字にしないといけないんだなって思って、そこはやっぱり違うなって思いました。」

「A：コカ・コーラの方が音訳って言って…「コーラ」のところが何か日本語と結構似てると思ったし…後、中国語でこういうんだって思って、なんか印象深かったです。紹介されて「へー、こういうんだ」と思って…（音訳の話は）正直よく分からなかったかもしれないです。」

## ② 「生産的」な母音<sup>5)</sup>について

L先生は中国語の母音を教える際に「i,u,ü」のことを「生産的」な発音という特殊な言葉遣いをしている。「生産的」という聞きなれない言葉をあえて使用する狙いについて、しゃべり方が上品ではないという中国人へのステレオタイプを背景に、中国語の発音上の特性を強調するためであると説明した。そのうえで、そのような中国語の特性への認識こそ、語学技術を超えたような「教養」と述べている。

「I：授業参観していて、僕印象的なのは、発音を教える時に「生産的」という言葉を使われましたね。その狙いは何でしょうか。

L：『i,u,ü』ね。…『i,u,ü』の話で、「生産的」というのは、結果的に…『i,u,ü』の言葉が多いから、中国人が喋るときに口大きく突き出して左右（に動く）っていう感覚で、忙しんです

よ。…実際、『i,u,ü』とか生産的というような話を勉強して、…中国人の口の動きは大きい（理由が分かる）。…（言葉の）技術面で納得してほしいのと、もう一つは教養として、なぜ韓国人と中国人が喋るときには、しとやかさの感じがしないといわれるのか。」

一方、学生らに聞いたところ、「生産的」という言葉遣いに戸惑いを示し、理解できないという意見が多数ある。そんな中、学生Dは、その言葉遣いに反応していないものの、ほぼL先生の狙い通りの学習経験を言語化しており、しかも自身の過去の経験と結び付けながら、授業内の学習経験を、ステレオタイプを壊す「教養」的なものとして受け止めているという。

「B：国語とか英語とか学ぶ時は、そういうなんていう言葉生産性が高いとか言う説明は今までやっぱり受けたことなかったので、斬新って言うか…ちょっと戸惑った部分も少しはあるんですけど、そうですね。ちょっと難しい。」

「A：初めて『生産的』って言われた時はちょっと『ん？』って思っちゃいました…わかっているかといわれたら、ちょっと分かってなかったんで、まあちょっと自分なりに理解したかなって感じです。」

「D：最初の方にL先生が言った、多くの日本人が思ってると思うんですけど、中国人は大きい声で喋るっていうのか…これは普通にもう言語としての特徴があって、最初の方で母音とか子音とか学んだ時にも日本語を喋る時よりもっと口を開けてとか、そういう特徴があるから。大きな声で喋ろうとして喋ってるってわけじゃなくて、そういう言語としての特徴がそこに現れているんだなっていうのを知って、あ、そういうことなんだっていう風に思います。…自分自身がL先生の話聞いて、納得したし…教養（として）、勝手に自分の中で作ってた中国人のイメージとか…ステレオタイプ…壊すきっかけ…事実を知るきっかけになった。」

中国語の発音に関して、学生Aも、お笑いのネタなどの従来の経験と結び付けており、それを通して授業内容から感じた中国語教育の親近感を語っている。但し、その語りでは、発音に関する授業内容は、早口で大声という中国人に対するイメージへの裏付けとして言語化されている。

「A：中川家のネタで何か中国人の人が喋ってるやつとかあるじゃないですか。なんか中国の料理人のなんか「ぶあ〜」と喋ってる時。…小さい時とか面白がってたやつを、なんか今実際にこうやって授業で聞いてて、先生が喋ってるのとかで聞いたりとか自分で喋ってみたりとかして何か本当はこういう風なことを言うんだな…面白いなって思いましたね。」

具体的な授業内容の受け止め方を聞かれた際に、学生らは自身の経験の延長線上に授業内の学習経験を構築している。そして本節で例として挙げた語りからも確認できるように、学生らは自身の経験と結びつけたうえで、気づきや納得感を表す「面白い」や「へーそうなんだ」などのキーワードの下で授業内容に対する理解を言語化している。一方、そうした学習経験は必ずしも結果的に教員目線の「教養的要素」（深い学びによる語学の特性への理解や国際観の形成など）と合致した形で構築されるとは限らない。学習経験を語る際に、ただの面白いエピソードとして受け止めるケースや、場合によって個人の経験という文脈に拘束されて、教員の狙いと逆の方向に授業内容を解釈するケースも見られる。

## 4. まとめと考察

### (1) 知見整理

本稿の分析により、リサーチクエスションに対し、以下のことが明らかになった。

- ① 授業に関して、教員は主に現状への不満と現行の取り組みの有効性の二点から語っており、学生らは授業の大学らしさや必要性から語っている。また、授業内のやりとりの不足が指摘される中、教室内の交流や人間関係の形成は、主に教員の冗談や小話によって誘発される。
- ② そんな中、学生の語りにおいて「教養的要素」という概念は、主に教養教育カリキュラムそのものの位置づけや、価値観・考え方に関する学習経験に基づいて構築されている。
- ③ 学生らが振り返るときには、教員が「教養的要素」として認識した教育内容に関して、印象深いと感じているところが多い。但し、それらの授業内容に対する解釈から見ると、学生の受け止め方は必ずしも教員の狙い通りではない。学生はそれらの内容を各自の経験に埋め込んで語る際に、結果的にただの面白いエピソードで受け止めるケースや、さらに場合によって自身の経験の文脈拘束性により、教員の狙いと逆の方向に学習経験を語るケースもある。

### (2) ディスカッション

本稿は反基礎付け主義の立場から、「教養的要素」を教養論から演繹的に定義せずに、代わりに現場の教員と学生の語りに注目し、そこから各レベルのカリキュラムにおける「教養的要素」の構築を試みた。本稿の試みにより、「教員が認識したカリキュラム」と「学生が受け止めたカリキュラム」における「教養的要素」の構築とその「ずれ」について検討することができる。

まず、概念構築という視点から見ると、樊(2021)によると、教員の認識において、「教養的要素」の概念構築は、教養教育カリキュラムを前提にした初修外国語教育の意義づけの正当化の過程である。対して、4.2で示したように、学生らは「教養的要素」の概念構築をする際に、外国語教育をベースとしていない。教員の語り方と比べて、学生らは「教養的要素」という抽象概念について、教養教育全般にさすような極めて一般論的な解釈実践を行っている。もちろん語り手によって、教員と学生の両方の語りに共通している部分もあるが、語り方から見た両方の概念構築上の相違は、外国語教育のみを教えている教員と、教養教育の一環として外国語を履修している学生の異なる視点の違いを反映しているとも考えられる。

また、具体的な「教養的」教育内容への理解という点に関しては、4.3の分析からわかるように、「教員が認識したカリキュラム」と「学生が受け止めたカリキュラム」との間に「ずれ」が大きく生じているケースもある。学習経験の語り個人経験という文脈に拘束されている以上、教員の意図との「ずれ」の発生は、教員目線から見ると予想できない部分もかなりあると思われる。特にオンラインの授業で、学生の反応などが確認しにくい今、「学生が受け止めたカリキュラム」を教員の狙い通りにすることに無理があるのであろう。それはあるべき指導法の不在というより、「学生が受け止めたカリキュラム」における「教養的要素」の構築のメカニズムは各学生の経験や勉強法などに結びついているからであろう。

本稿の分析結果から見ると、「教員が認識したカリキュラム」と「学生が受け止めたカリキュラム」の接点は、まさに気づきや納得感を表す「面白い」や「へーそうなんだ」などのキーワードであろう。そういった「教養的」な授業内容に対して、学生のある種共感を示す瞬間は、注意喚起という教員の意図によるものであると同時に、授業内容を振り返る際に、学生が自身の経験に拘束されながら、学習経験を後付的に構築し始める瞬間でもある。そういう意味で、4.1で分析した冗談・小話は案外「教養的要素」と深く関わっている可能性がある。

### (3) 今後の課題

一方、本稿は次のような限界と課題を抱えている。まず、本稿の対象は地方国立大学の初修中国語に限定している。学生の学力が保証されている地方国立大学は、教員がある程度自由に創意工夫のできる環境になっており、本稿にとって分析しやすい事例だといえる。解釈学的アプローチを使用している本稿は一般化された結論を目指していないが、概念構築の多様性を理解するという意味で、さらに他の教育機関や他の言語など研究対象を広げていくことが必要である。また、ディスカッションで提起したように、「面白い」というキーワードとかかわりの深い授業内の冗談や小話がいかに学生の認識における「教養的要素」の構築に寄与しているかは、本研究を進めていくうえで非常に興味深い課題である。最後に、4.3の分析では、教員の認識に準拠して「教養的要素」にあたる教育内容をピックアップしているが、今後学生の認識に準拠していくことも今後の課題として考えられる。

### 【注】

- 1) コロナ禍の影響を受け、授業のオンライン化によって、授業内容や授業法の変更が見受けられる（清水・宮崎，2021）ほか、学生と大学の関係の希薄化も指摘される（小浜，2021）。ゆえに、本稿の分析対象も、そういった環境の変化に応じて、ある種特殊なものになると考えられる。一方、「教養的要素」がそもそも定義できないものとして扱う本稿の場合、一般化された結論を得るよりも個々の文脈における「教養的要素」という抽象概念を分析することが主な目的なので、コロナ禍による分析事例の特殊性は本稿の含意を歪曲化させているわけではないと思われる。
- 2) 一方、解釈主義のデザインはさらに細分化され、中でも、グランデッドセオリーなどポスト実証主義の影響を汲んだものもある。それらのアプローチは概念の定義の社会的構築を目指し、理論化または仮説提起を試みるのもので、各個人の認知の主観性を認めているものの、概念そのものを社会的に構築されて定義できるものとして扱うリアリズムの一面もあり、「知見の一般化を重視するあまり、『概念』を実存物として、解釈実践ではなく、実証主義的に発見可能な『対象』としている」との批判も受けれる（白松，2019）。そういった批判を踏まえ、白松（2019）反基礎づけ主義の立場を徹底した解釈学的アプローチが提唱した。
- 3) 本稿では、研究対象となっているのは初修中国語の授業であった。そうした理由は、筆者は中

国語を話せるということにある。中国語の授業を分析対象とすることで、研究協力者らが文法や発音等の具体的な授業内容について触れた際に、筆者がナラティブの細部を理解、よってより適切な質問ができると思われる。一方、本稿はあくまで解釈学的アプローチを用いて個々人の解釈の構築についての検討なので、「教養的要素」の類型化や一般化された定義の解明を目指していない。とはいえ、中国語の授業のみを対象にしているが、結果から見ると本稿の知見は中国語のみならず、他の言語にも通じうると考えられる。また、L先生は筆者のこれまでの研究に協力した経験があります。ゆえに、ある程度信頼関係ができて、授業参観や学生協力者の募集など、よりスムーズな研究進行を意識してL先生の授業を対象に選定した。

- 4) 教科書の中国人の食卓に関するコラムで、コカ・コーラ（中国語訳は「可口可乐」）もその中に入っている。「可口可乐」は音訳で、即ち、音に寄せて漢字を当てはめているケースであるが、一方、当て字に選ばれた漢字はそのまま「口に合って楽しめる」という意味となる。音訳にもかかわらず、商品のイメージについても相当配慮した良い翻訳の典型例とされている。
- 5) 中国語の母音は「a,o,e,i,u,ü」の6つあり、そのうち「a,o,e」よりも「i,u,ü」のほうが複母音を構成するときによく使われている。そのことから、授業においてL先生はあえて「i,u,ü」を「生産的」な母音と呼んでいる。

## 【参考文献】

- 岩崎克己（2007）「日本の大学における初修外国語の現状と改革のための一試案」『広島外国語教育研究』第10号，57-83頁。
- 小浜朋子（2021）「コロナ禍における『コミュニケーションのユニバーサルデザイン』に関する考察—SUACの学生レポートの分析から—」『静岡文化芸術大学研究紀要』（21），77-80頁。
- 郭春貴（2007）「大学における第2外国語の中国語教育の位置づけ」『広島修大論集 人文編』48（1），165-179頁。
- 清水稔・宮崎充治（2021）「初年次教育におけるコミュニケーションの構築と『知の技法』の生成～新型コロナ禍におけるオンライン学習の中で」『弘前大学教養教育開発実践ジャーナル』（5），33-47頁。
- 白松賢（2019）「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性：教職ナラティブを通じたりアリティ構成に着目して」『教育社会学研究』104，279-297頁。
- 高田和文（2005）「大学におけるイタリア語教育の現状と第二外国語学習の意義について」『静岡文化芸術大学研究紀要』（6），1-9頁。
- 高橋明郎（1991）「初修外国語としての中国語教育—本学の現状と問題」『香川大学一般教育研究』40，75-90頁。
- 武田修志（2005）「大学における初習外国語教育の意義について—ドイツ語科目を例にして」『鳥取大学大学教育総合センター紀要』（2），1-7頁。
- 田中幸子（2014）「ICTを融合的に用いた英語授業：ICT使用のタスクベースの授業（ICTを活用

- した教育・学習/一般)』『日本教育工学会研究報告集』14 (2), 41-44頁。
- 大学教育学会25年史編纂委員会編 (2004) 『あたらしい教養養育をめざして 大学教育学会25年の歩み—未来への提言』 東信堂。
- 壇辻正剛 (2011) 「共通教育における ICT 支援の外国語教育と発音指導 (オーガナイズドセッション1, 聴覚・音声・言語とその障害/一般)」『電子情報通信学会技術研究報告 SP, 音声』110 (452), 1-6頁。
- 中央教育審議会 (2002) 『新しい時代における教養教育の在り方について (答申)』 ([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020203.htm)) <2021年8月30日アクセス>。
- 日本学術会議 (2010) 『21世紀の教養と教養教育』 (<http://www.scj.go.jp/jA/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>) <2021年8月30日アクセス>。
- 野村康 (2017) 『社会科学の考え方: 認識論, リサーチ・デザイン, 手法』 名古屋大学出版会。
- 樊怡舟 (2021) 「初修外国語教育における「教養的要素」: 現場の教員の語りに注目して」『大学教育学会誌』43 (1), 101-109頁。
- 松根伸治・葛城浩一 (2009) 「教養教育再編の視点」『香川大学教育研究』1-11頁。
- 三浦淳 (2004) 「第二外国語教育を壊滅から救い, 新たな制度とイデオロギーを生み出すために」『人文科学研究』114, 75-96頁。
- 茂木淳子 (2014) 「外国語活動における ICT の活用とその効果」『教育実践研究』24, 25-29頁。
- 吉田文 (2013) 『大学と教養教育—戦後日本における模索』 岩波書店。
- Bernard, R., & Ryan, G. (1998). Text analysis: Qualitative and quantitative methods. In H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp. 595-645). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Bouangeune, S., Latsanyphone, S., & Hirakawa, Y. (2008). Gap Between Intended and Acquired Curriculum of English in Secondary Schools in Laos, *THE JOURNAL OF ASIA TEFL*, 5(3), 133-170.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum, *Higher Education*, 78, 407-422
- Goodlad, J.I., & Associates (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, McGraw-Hill Book Company.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). INTRODUCTION TO APPLIED THEMATIC ANALYSIS, *Applied Thematic Analysis*, 3-20.
- Ono, Y. (2011). Bridging the Gap between Intended and Implemented Curriculum: Japanese Experience of Education Development, *CICE 叢書*4, 53-62.
- Søreide, G. E., (2006). Narrative Construction of Teacher Identity, *Teachers and Teaching*, 12(5), 527- 547.

## **Construction of “Liberal Arts Component” of the Second Foreign Language Education: From the Narratives of Faculty and Students in a Chinese Lesson**

Yizhou FAN \*

Second foreign language courses, which are positioned as a liberal arts subject, are said to have a “liberal arts component” other than or beyond the language learning. However, compared to the goal of language learning, the “liberal arts component” is not as clear. This paper attempts to discuss the following questions via a hermeneutic approach. Firstly, how do the faculty and students evaluate the actual class held under COVID-19? Secondly, what are students’ views on the “liberal arts component” of the curriculum? Finally, this paper will discuss the gap between the “curriculum as perceived by the faculty” and the “curriculum as perceived by the students”.

The main result of this paper reveals that, in terms of their interpretation of the course content, the students’ perceptions are not always what the faculty intended. Students tend to embed the narrative about their learning experiences into their own life experience. As a result, in some extreme cases, they even construct their learning experience in the opposite to what the faculty intended, which suggests that there is a huge gap between the faculty’s perception of the curriculum and the students’ perceptions of the curriculum, especially on the construction of its “liberal arts component”.

---

\* Doctoral Student, Graduate School of Education, Hiroshima University