

# 言語過程説から見た「内容重視」の日本語教育

布施直樹 (ノートルダム大学)

## 要旨

1970年代以降、内容重視の第二言語教育(CBI)が注目を集め、アメリカの日本語教育界にも少なからぬ影響を与えてきた。一方、日本において国語学界で大きな影響力を持っていました時枝誠記は、独自の言語理論である言語過程説の立場から、戦後の「内容」と「形式」の二面観に基づく国語教育を批判した。言語を表現・理解の行為とする言語過程説の観点からCBIを捉え直した時、どのような理論的示唆を導き出すことができるか。CBIの代表的な著作では、「言語」を文法などの形式的特徴と見て、「内容」は種々の授業科目・トピックやその具体的教材などであり、形式にコンテキストを与え意味づけをするものと考えられている。言語過程説においては、それらすべてが表現または理解行為のプロセスの中に包摂されるものとして捉えられる。最後に外国語としての日本語教育におけるCBIを考察し、言語過程説における伝達と言語生活の概念の役割の重要性を論じる。

キーワード：内容重視、CBI、Content-based instruction、言語過程説、時枝誠記

## 1 はじめに

### 1.1 研究の目的

本研究<sup>1</sup>では、北米および欧州を中心として日本語を含む第二言語教育<sup>2</sup>における有力な教授法アプローチの一つである content-based instruction (以下 CBI)を取り上げ<sup>3</sup>、これを言語過程説の枠組みで捉え直し、更に外国語としての日本語教育にどのような示唆を与えるかを探索することを第一の目的としている。本研究は、CBIに対して何らかの価値評価を下すことを目指しているのではなく、言語過程説研究の一環として、CBIの基本的考え方や概念を比較対象とすることで、この言語理論の妥当性の検証や更なる発展に資することを第二の狙いとしている。

### 1.2 時枝誠記と言語過程説

なぜCBIを取り上げるのかについて述べる前に、第二言語の分野で殆ど言及されることがない「言語過程説」という理論について明らかにしておきたい。言語過程説は、日本の国語学者である時枝誠記(1900-1967)が提唱し、確立した総合的言語理論である。時枝は、東京帝国大学で伝統的国語学を中心に学び、同時に上田万年(1867-1937)や橋本進吉(1882-1945)等を通して当時最先端の西洋言語学の理論も吸収していた。在学中に近代言語学の祖とされるソシュール(Ferdinand de Saussure, 1957-1913)の理論に触れるが、1941年に刊行された『国語学原論』(以下『原論』)<sup>4</sup>を著すことには、このソシュール理論の批判とそれとの対比によって自らの理論を明確にするという意味合いが多分にあった。言語過程説という名目自体も、ソシュールの *langue* が静的・実体的

な概念であるという自らの解釈に基づき、これを「構成主義的言語観」或いは「言語実体観」と名付け、それとの対比において名付けられている(2007a: 13)。時枝は『原論』において、言語を「表現し、理解する処の主体的行為によって成立する」ものであるとし、表現行為・理解行為そのものが言語学或いは国語学の対象としての「言語」であると定義した(2007a:142)。

時枝の最初の主著である『原論』を発展させたものとして1955年に刊行された『国語学原論 続篇』(以下『続篇』)では、言語の機能や伝達の事実に焦点を置き、現在の社会言語学や語用論の分野で扱われるべき問題を多く含むものとなっている。時枝は飽くまで国語学者であって、扱う言語的事実も日本語に限られるのであるが、分析・解釈や議論の筋道は常に言語過程説の原理によって演繹的に導き出されている。これら二つの主著の他に文法論や国語教育論に関する著作も数多く公にし、特に戦後から1960年代までの日本の国語学及び国語教育学の分野に多大な影響を与えていたことは明らかである。

以上述べたとおり、戦後の国語学や国語教育に一定の影響力を持っていた言語過程説の理論は、提唱者がこの世を去って後、1970年代以降徐々に過去のものとなっていく。今日においてこの理論の発展や応用を試みる研究は稀であると言える<sup>5</sup>。第二言語及び外国語教育の分野では皆無と言って良い。本研究は、言語過程説に示された一般言語理論に普遍性と今日的意義を認め、その未開拓分野である第二言語教育への理論的発展を探る一環として位置付けられる。

### 1.3 CBIを取り上げる理由

第二言語教育における数ある教授法の理論・アプローチの中で、今回CBIを取り上げるに至った理由は、次の二点に集約できる。一点目は、今日CBIの用語で括られるアプローチが20世紀後半に北米及び欧州で勃興し、今世紀に入って第二言語教育の現場や学界に広く認知・実践されるに至り、北米の日本語教育界でも活発に取り上げられ実践されているという点である<sup>6</sup>。二点目は、時枝の国語教育に関する議論の中で「内容」の概念がしばしば取り上げられ、重要な論点の一つになっていることである。

時枝は国語教育論の中で「内容」という言葉を少なくとも二つの異なる意味で用いている。一つは「教育内容」の意味としての用法で、もう一つは言語の形式に対立する概念としての用法である。前者の用例として時枝(1963)から以下に引用する(27)。

教育内容とは、一般には、教育活動において教授される事柄であると考へられ、端的にいへば、教科書に盛られた教材を指すものとされてゐる。従つて、それは教師によって教授されるものであり、児童生徒によって学び取られるものであるから、教師及び生徒に外在する第三者的なものを意味する。理科の教科書に説明されてゐる「自然」がそれである。このやうな内容の概念は、内容教科といはれる理科、社会科の学習については、よくあてはまる考へ方である。

国語教育の場合には、その内容が何であり、また、その内容と児童生徒との関係はどうであるかといふ問題は、さう簡単には説明できない。

上で使用されている「内容」の概念は、学習者に何を教育するか、と言った時の「何」を指しており、理科や社会と言った「内容教科」における「何」と国語科における「何」は性質が異なることを述べている。以下に国語科における教育内容についての時枝(1963)の定義を引用する(31)。

本書においては、国語科教育目標を、児童生徒の「話す」「聞く」「書く」「読む」の言語的実践活動の完成といふことに置いた。従つて国語教育の教育内容は、そのやうな実践活動を遂行することができる能力自体であり、国語教育は、そのやうな能力を育成することである。

更に同書の別の部分において、「国語教育の目標は、正しい伝達を成立させるための方法と技術の教育である」と明記している(38)。上の主張における「国語」を外国語としての日本語に置き換えれば、日本語教育は、他のいわゆる内容教科と異なり、学習者自身の日本語の技術や能力の育成を目指すものであるということになる。

一方、形式に対する概念としての「内容」の例としては、『現代国語教育論集成』(1989:141)にある次のような時枝の記述が挙げられる。

国語を、内容(あるいは思想)と、形式(音声あるいは文字)とに分ち、国語を教育するといふことは、国語を生徒に与へること、特に内容を与へることが重要であると考へるところに、内容主義の国語教育観が成立する。

また、同様の趣旨で時枝(1963:151)では、次のように述べている。

今までの通念の基礎になつた言語観といふのは、言語を、形式と内容、音声・文字と意味・概念といふ二面あるいは二要素の結合した構成体であるとする考へ方で、従つて、国語教育には、形式面技術面の教育と、内容面思想面の教育とがあると考へられて來た。(中略) また戦後、国語教材の範囲が拡大されて、文学的なものばかりでなく、科学、哲学、芸術その他に及んだ(以下略)。

以上で時枝の言語過程説に基づく教育論による「言語」と「内容」の捉え方が明らかになったと思うのであるが、これをそのままCBIにおけるlanguageとcontentの考え方と比較することには以下の二点で問題があると考えられる。まず、時枝は第一言語(或いは母語)教育としての日本語を前提に議論を展開したのであって、これをそのまま第二言語教育の場面に置き換えることの適否が問題になる。もう一つは、時枝における教育内容としてのcontentと言語の形式に対する意味内容としてのcontentという二つの概念をどのように処理するかという問題である。繰り返しになるが、本研究は時枝の国語教育論ではなく、言語過程説の基本的な考え方が第二言語としての日本語教育にどのような示唆を与え得るかを探究することが主目的である。従つて、本稿では以下の通り論述を進めていくことにより、上の問題点を解消することができると考える。

(1) CBIの「言語」と「内容」に対する基本的な考え方を確認する。

- (2) 次いで CBI における「言語」「内容」の概念を言語過程説の一般言語理論に基づいて解釈・規定する。
- (3) 最後に CBI のアプローチを取り入れた外国語としての日本語教育を言語過程説の観点から捉え直し、理論的な示唆を導き出す。

## 2 CBI 理論における「言語」及び「内容」の概念

上に述べたように、言語過程説の理論的観点から CBI の基本的考え方を捉え直すために、この節ではまず CBI において「言語」の概念と「内容」の概念がどのように考えられているか確認していく。

### 2.1 CBI の代表的著作

まず CBI における「言語」「内容」の概念の定義をどのようにして明らかにすべきかという問題がある。本研究では、豊富な CBI 研究の内部における議論や見解の相違よりも、それらが共有する CBI の最も根本的な基盤となるものを抽出し、それを考察の対象とすることを狙いとしているので、ここでは CBI 研究の代表的かつ包括的な解説書と目され、広く引用・参照されている著作に示された「言語」と「内容」の概念を見ていくこととする。そのような著作として、本稿では Brinton 等によって 1989 年に発表された *Content-Based Second Language Instruction* の 2004 年版を用いることとする。

### 2.2 Brinton et al (2004) に見られる「言語」「内容」の概念

Brinton et al (2004:2) が定義するところの CBI については、佐藤他 (2015) によっても紹介されている通り、簡潔明瞭である。重要な記述を列挙すると以下の通りになる。

- [T]he integration of particular content with language-teaching aims
- [T]he concurrent teaching of academic subject matter and second language skills
- [A]cquiring information via the second language and, in the process, developing their academic language skills

上の引用からも分かるように、CBI とは「内容」と「言語」の教育を統合するものであり、より具体的には、教科あるいは授業科目の知識と第二言語の能力や技術を同時に教えることとされる。更に、第二言語を通して知識を獲得していく過程で、同時にアカデミックな言語技術の養成を図ることも目指される。このような CBI の定義を米国大学における日本語教育に当てはめれば、外国語である日本語を通して日本語以外の科目・分野に関する知識の獲得を促し、それによって日本語能力自体の養成にも繋げていくという意味に解釈できる。

しかし、上のような CBI の定義の中からだけでは「内容」が「言語」に対立する概念である以上のこととは分からない。そこで、引用が長くなるが、この定義の前提となっている部分の記述に注目してみる (1-2)。

Regardless of the specific methodology used, language teachers have generally found it desirable to present new items through meaningful content; in fact, “contextualizing” lesson presentations has become a widely accepted rule of good language teaching.

..simply “contextualizing” language lessons which are organized around structures or functions is not enough. Rather, theorists and practitioners have suggested as a starting point the use of *authentic texts* which are relevant to the learner’s second language needs – i.e., written or oral texts which were created for a purpose other than language teaching. These provide in concrete form the structures, functions, and discourse features to be taught. One view is that these features, once identified, can then be taught at least partially in isolation, with lessons focused on particular language forms, functions, and patterns. A second view is that the emphasis on the informational content itself provides an effective means for incidental acquisition of the language features it presents. Content-based language-teaching approaches, in fact, often combine focus on form with experiential techniques.

上の記述から、CBIにおける content (内容) と language (言語) がどのようなものとして捉えられているかが分かるのである。まず「内容」の概念については次のように要約することができる。

### **CBIにおける「内容」**

学習者のニーズに合った第二言語の音声・文字テキスト (written or oral texts) のことを指す。それらは学習言語が使用される際の具体的・実際的なコンテキスト (文脈や状況) になり、学習言語に具体的意味を与えるものである。

この「内容」に対して「言語」というのは次のように考えられていると見てよい。

### **CBIにおける「言語」**

具体的コンテキストである「内容」に意味づけられた文章・談話の構造 (structures) であり、機能 (functions) であり、談話的特徴 (discourse features) を指す。

つまり CBIにおいて「内容」と「言語」が対立概念として用いられる場合、「言語」はいわゆる形式的・文法的な事項として捉えられ、「内容」はそれら形式的特徴を内包し、文脈的意味を付与する具体的テキストとして考えられているのである。これは、1.3 節で見た「形式」「内容」二面観に通じるものがある。時枝はこの対立概念を当時の一般的な言語観であるとして批判的に言及したのであるが、その言語観とは言語を「内容=思想・意味・概念」と「形式=音声・文字」の結合したものであるとする見方である。Brinton et al (2004) では「形式」を主に文法形式として見ているのであるが、「意味」に対立するものとしての「形式」とする点で共通しており、このような考え方を取れば、発音・文字・文法等は一括して「形式」に含めることができるのであろう。ただし、CBIにおいては、言語を意味と形式の複合体とするのではなく、意味的なものを

「内容」として言語の外に置き、「言語」の概念を専ら形式的なものとして捉えている点で、言語過程説的見地から時枝が退けた構成主義的な言語観とは異なると言える。

では、CBIにおいて形式的言語に意味的コンテクストを与える「内容 = oral and written texts」とは、実際の授業の現場ではどのようなものを指すのであろうか。まず、この節の冒頭で Brinton et al (2004) が定義するところの CBI に触れた中で、授業科目 (academic subject matter) が「内容」に当たるものとして扱われているのを見た。このことから、初・中・高等教育の場における自然科学・社会科学・数学などの種々の知識体系をもって CBI の「内容」であると考えることができる。また、似た概念としてテーマ (theme) やトピック (topic) といった用語も「内容」に当たるものとして使用されている。これら学科目やテーマ・トピックといった広義の「内容」の下に、より具体的な狭義の「内容」として授業で使用される種々の音声・文字教材が想定されていると見てよいであろう。また、それら教材が言語を含まない図画・図表・映像記録のようなものであっても、それらに関する語彙や説明の「テキスト」が引き出され得る限りにおいて、それを「内容」と見做すことはできるであろう。

以上見てきた CBI における「言語」と「内容」の考え方において重要な点は、学習者のニーズに応えるべく選択された具体的テキストである「内容」は、常に学習されるべき形式的「言語」の意味的コンテクストになっていると考える点である。言語形式という器に盛られる意味内容を第二言語教育の重心としつつ両者を統合するという CBI の考え方の特徴として注意すべき点である。

### 3 言語過程説からみた CBI の「言語」と「内容」の概念

第2節で Brinton et al (2004) に代表される CBI の教育理論において、「言語」と「内容」がどのような概念として使用されているかを見た。この節では、言語過程説の言語観や理論体系において、CBI における「言語」「内容」の概念に相当するものがどのように位置付けられ得るかを考察する。

#### 3.1 言語過程説の基本的考え方

言語過程説の言語観や基本的考え方を理解する上で最も適したものとして、1.2節で紹介した時枝誠記の『原論』とその『続篇』が挙げられるが、以下はその中から更に基本的な事項をごく簡潔に列挙したものである。

- **言語の定義**：音声あるいは文字を介して思想を表現し、また理解する行為(その過程)であり、具体的には「話すこと、書くこと、聞くこと、読むこと」そのものが「言語」である。
- **言語成立の三条件**：行為の主体、行為の場面(主に相手)、表現の素材
- **言語行為に常に伴うもの**：表現・理解の技術、表現の価値意識
- 表現と理解は常に相互を前提として、何らかの生活目的を達成するために行はれる。この表現から理解への流れが一般に伝達(コミュニケーション)と呼ばれるものである。

- 上のような伝達を介して、個々の言語行為は他の人間の諸生活と機能的関係を結ぶ。これを言語生活の実態と呼ぶ。

前節で見た通り、CBIでは「言語 (language)」と「内容 (content)」を対立させて論じる場合、「言語」は「話す」「聞く」などの行為としてではなく、主に文法構造や談話 (discourse) の形式的特徴などを指し、「内容」はそれら形式に意味的肉付けをするものとして考えられている。言語過程説はCBIがその源流として表舞台に出始める以前 (1950年代) に理論の大枠が定まったので、提唱者である時枝がCBIを念頭に置いて、その批判として理論を構築したのでは勿論ない。では、上に挙げた言語行為そのものであると定義する言語過程説において、発音・文字・文法などの一般に「形式」とされるもの、そして形式に対する具体的意味や、意味を支えるコンテクストなどといったものは、それぞれどのように位置付けられるであろうか。

### 3.2 CBIにおける「言語」の言語過程説的位置付け

意味に対する「形式」として捉えられた発音或いは言語音声という事実は、言語過程説の観点からは次のように説明される。「言語」を表現の行為或いは表現を理解する行為そのものであるとする立場では、発音は脳の運動神経から発声器官の運動・調節に連なる生理的過程として「話す」行為全体の一過程である。これを理解行為である「聞く」立場から考えれば、発音された音声 (物理的過程) は、聴覚機構を経由して脳で言語音として認識され、統語的プロセスを経て意味理解に到達する一連の過程の出発点となる。文字はどうかと言えば、紙面やスクリーンに見出される文字そのものは、表現行為においては、「書く」という伝達を目的とした行為の結果、物理的存在として残されたものである。そのような文字列は、伝達の受容者である読み手によって視覚的に捉えられ、脳内の理解過程を経るという意味において、「読む」という言語行為の出発点であると言うことができる。

同じく「形式」として扱われる文法構造その他の文法的事実や特徴というものは、やはり表現・理解行為における脳神経の複雑なプロセスの一種として考えられるもので、その生理的過程の具体的詳細については未解明であっても、人間行為のプロセスの一段階として位置付けられる事に変わりはない。但し、ここで注意すべき点は、通常言語教育においてある文法事項を教えるという時、その文法項目というものは既にある表現行為全体を文字に表したものと客観的に指しているということである。一例で日本語の場合を取り上げれば、次のような事が言える。「先生が学校に来ます。」という文を取り上げて、これを主語と述語に分析したり、或いは語という文法単位に分析し、名詞、動詞、助詞などの品詞に区分したり、或いは動詞の活用形や語尾変化の法則及び文の伝達機能について説明したりすることは、一般的に文法的な事実を取り上げたと言われるだろう。これを言語過程説の立場から言えば、「先生が学校に来ます。」という表現行為 (話す・書く) 全体を行為者や行為の場面から切り離し、客観的・静止的に取り上げ、論理的・抽象的に分析した結果の事実であり、言語 (行為) そのものとは言うことができない。このことは、例えば五線譜に表された音符その他の記号やそれを解説する事が、それを見て演奏する行為そのものとは別次元の事実であると類似している。

### 3.3 CBIにおける「内容」の言語過程説的位置付け

前節では、CBIにおいて「内容」に対立する「形式」として扱われる「言語」の概念を取り上げ、それが言語過程説的な考え方ではどのように説明されるかを明らかにした。CBIを含め、一般的に言語教育において形式的なものとして取り上げられる発音・文字・文法的事実は、言語過程説においては言語行為の過程的段階に帰せられるか、過程的事実を客観的・静態的に捉え論理的・概念的に分析し記述した事実であると見ることも述べた。では、CBIにおける「内容」は言語過程説ではどのように考えられるであろうか。

2.2節で見たように、CBIでは「内容」を学習者の興味やニーズに基づいて選択された、作り物でない実際的(authentic)なテクストであり、具体的には、様々な授業科目で扱われるテーマやトピックに関する講義や各種の音声・文字・映像教材がそれに当たると考えられる。CBIでは、このような第二言語による講義や教材で学ぶことを通して、そこに含まれた「言語」即ち形式的事柄は、生きた意味的コンテキストである「内容」を伴ったものとして同時的に学習されることが期待されている。

このような「内容」を言語過程説の観点から捉えるため、まず便宜上カリキュラムレベルと教室レベルに分けて考察を進めることとする。

- カリキュラムレベル：「授業科目」或いは「テーマ・トピック」
- 教室レベル：具体的教材(音声・文字テクスト)、講義(音声テクスト)

カリキュラムレベルにおける「授業科目」について考える上で、一例として「日本の歴史」を取り上げてみる。言語教育をひとまず度外視して常識的に考える時、この授業科目の「内容」とは過去に起こった様々な歴史的・人間的事実のことであり、そのような事実そのものは、言語行為的事実ではない。従って、そのような意味での科目内容は言語過程説理論の枠外の事実である。他の教科、例えば自然現象を扱う自然科学の分野でも同様に、自然現象・事実そのものは非言語的事実である。このことは「テーマ」や「トピック」にも適用できる。いかなる事実も、言語的表現・理解を経ない限り、それは非言語的事実でしかない。しかし、CBIにおいて「授業科目(subject matter)」を「内容」という時、それは飽くまで既に言語表現化された事実、特に学習者にとっての第二言語によって表現された事実を指している筈である。3.1節の冒頭で触れた通り、言語表現の対象となる事実を、言語過程説においては「素材」と名付け、言語成立三条件の一つとして捉えている。つまりCBIにおける「内容」としての授業科目は、様々な事実を素材として言語表現化したものであると言うことができると思うのである。

では、実際の授業の現場レベルにおける「内容」はどうであろうか。授業では、様々な教材を扱うことになるが、それらは以下のように言語外のものと言語(行為)自体とに分けることができる。

- (1) 言語以外：絵や図表など、文字や言語音声を含まない視覚教材
- (2) 言語：小説や論説文等の文字教材、講師の口頭説明、映像・音声記録で文字や言語音を伴う教材

上の(2)の教材は、文字・音声からなる物理的存在・現象であるが、それは表現や理解を前提としている以上、言語過程説においては、伝達における物理的過程に属するものである。書き手或いは話し手の立場から言えば、言語表現行為の結果であるし、学習者の立場では、それが読まれたり、聞かれることを通して初めて意味をなすのであるから、言語理解行為の出発的であると言うことができる。また、(1)のような言語以外のものでも、それらを基に単語学習に利用したり、説明を加えたり、意見を述べあつたりする場合、言語成立条件の「素材」としての役割を果たすことになり、言語表現行為を引き出すものとして考えることができる。以上のことまとめると次のようになる。

- CBIの「内容」としての科目、トピック、テーマ  
= 人間的事実や自然現象を言語表現行為の素材として言語表現化したもの
- CBIの「内容」としての言語的教材  
= 言語表現・理解行為の過程における物理的段階(音声・文字)
- CBIの「内容」としての非言語的教材  
= 言語表現行為の素材(言語成立条件の一つ)

以上見てきたように、CBIにおいて「内容」とされるものは、言語過程説においては言語表現そのものであるか、その言語過程の一段階であるか、または言語行為を促し、そのような行為を成立させる「素材」として捉えられることとなるのである。下の図はCBIにおける「内容」を言語過程説における言語行為プロセスの中に位置づけたものである(図1)<sup>7</sup>。

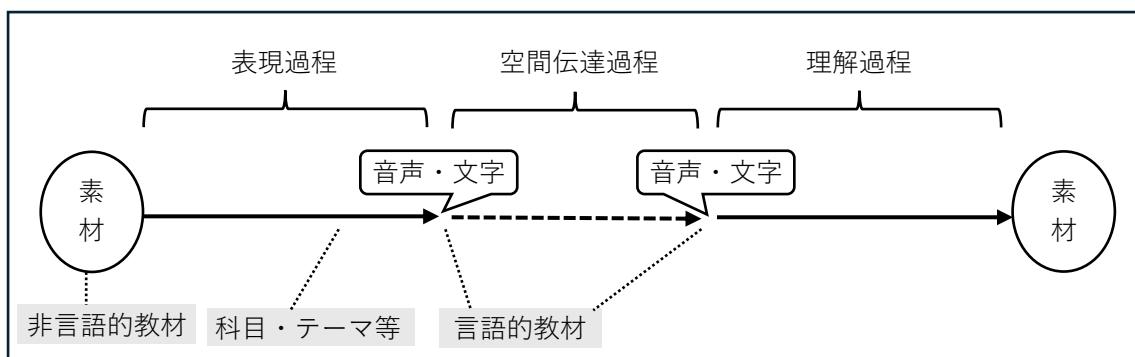


図1：言語過程説におけるCBIの「内容」の位置付け

#### 4 言語過程説から見たCBIの日本語教育

前節までは、CBIの基本的考え方をその「言語」と「内容」の概念に焦点を当てて考察し、更にこの二つの概念が言語過程説の基本的理論体系においてどのように位置づけられるかを明らかにした。CBIにおいて形式的なものとして把握される「言語」は、言語過程説においては「話す」「聞く」「読む」「書く」という表現・理解の行為(言語過程説における「言語」)の過程的な段階であるか、言語表現を客観的・論理的に捉えた

認識の所産であるとした。また、CBIにおいて「内容」とされる科目や教材は、言語過程説においては、言語表現の素材であるか、言語表現そのものであるか、或いは表現や理解を前提とした言語過程の段階(文字・音声)であるとした。ここまでではCBIの基本的考え方を言語過程説的に捉え直したのである。

この節では、「内容」を基礎または出発点とする第二言語としての日本語教育ということに焦点を移して、言語過程説の立場からどのような見解を下すことができるかを考察する。2.2節で見たように、Brinton et al (2004)では、CBIとは内容教育と第二言語教育の統合であり、これを外国語としての日本語教育の場合に当てはめれば、日本語以外の科目・分野に関する知識の教育と日本語能力の養成を同時にを行うということになる。このような教育の取り組みが、実際の教育現場で、現在までにどのような効果を挙げて来たのかという問題も非常に重要であるが、本研究の目的の範囲外であるので、ここでは飽くまで内容教育と日本語教育の統合の言語過程説的解釈と見通しに絞って考えることとする。

#### 4.1 CBI教育における二つの立場：内容優先と言語優先

外国語である日本語の教育と内容の教育を統合する場合、基本的立場の相違として、次の二つが考えられる。一つは内容である科目・テーマ・トピックを学習の主目的とし、日本語能力の養成は副次的なものと位置付ける立場である。もう一つは日本語能力の養成を主とし、内容はその効果的手段として重視するという立場である。当然のことながら、内容・言語の双方を同等に重視し、相互の学習効果を高めるという立場も考えられるのであるが、本稿では、どちらかを優先する立場を考察する事により、考え得る論点を浮き彫りにしたいと思う。

#### 4.2 内容優先の立場の課題：第二言語による伝達の問題

3.3節で論じた通り、CBIにおける内容、即ち講義や教材は、言語過程説においては言語表現の素材か言語表現自体、或いは言語行為の段階である文字・音声に属するものとして解釈される。従って、「内容」教育とは、学習者の側から見れば、言語表現を通して表現素材としての事物を理解する行為の場であり、また理解した事物を音声や文字に表す行為の場であると言える。教師の立場においても同様で、口頭での授業・講義は言語表現行為に他ならないし、種々の課題・試験・評価も口頭あるいは文字表現行為によって行われる。このことは数学、自然科学、社会科学等の科目の別に関わらず、「学問」「科学」と名の付くもの全てに共通することであり、言語表現を介さない学術的知識の伝達や理解、習得というものを考えることはできない。結局のところ、内容教育は常に言語行為と本来的に結びついていると言える。

CBIの教育現場において「内容」学習を主眼とする際に問題になるのは、「内容」の伝達が学習者の第二言語で行われるという点にあり、第一言語に比して当然ながら伝達の困難の度合いが増すという事実である。要するに表現から理解へと流れる伝達の問題であり、学習者にとって不完全な言語能力で「内容」を理解し、知識として身につけることにおける問題である。言語による伝達がうまく成立するか否かが内容教育の効果

に直接的影響を与えるということは全ての教育に言えることだが、第二言語を介する場合、その影響は決定的であると言える。

米国で外国語である日本語を介して他教科・他分野の「内容」を教えるという場面は、需要の面から考えて特に高等教育レベルでは稀であろう。しかし、日本語プログラム単位或いは個別のコース単位で、特定の分野のテーマ・トピックを基にカリキュラムや授業を組み立てていくという場面は十分考えられる。仮にそのような場面で「内容」の習得を優先する場合を考えてみる。既に述べたように、外国語である日本語を介した「内容」の表現を学習者が理解するという伝達過程をいかにスムーズに成立させるかということが最も基本的な問題として横たわっている。「内容」の日本語レベルと学習者の日本語能力のレベルが開き過ぎていれば、学習者が教師の説明や教材の表現を理解することが困難であり、伝達の成立が阻害されることを意味し、学習効果は得られないこととなる。逆に、「内容」の表現が学習者にとって易しすぎる場合、「内容」の理解と学習には難がないものの、日本語能力の養成という点では当然問題が出てくる。

学習者が第二言語を用いて「内容」を理解し習得することにおいて、言語過程説的な意味での「伝達」は、効果的な教育方法を考える上で常に付きまとう根本的課題である。ここにおいて、第二言語教育研究や実践の知見が重要な役割を担うであろうことが予想されるのである。「内容」学習を主目的とする CBI の現場において、伝達をスムーズかつ効果的にするような第二言語教育的サポートが必要とされる所以である。外国語としての日本語教育の場合、まず講師が個々の学習者の日本語能力レベルを正確に把握し、口頭での講師の表現や教材・課題の表現を通して効果的に伝達が成立するために、どのような外国語教育的サポートが適切かを考えることが重要になる。本研究はその具体的なサポートの考察にまで及んでいないのであるが、言語過程説的なアプローチでは、発音・文字・文法という「形式」的な「言語」ではなく、学習者の理解(或いは表現)行為のプロセス全体を一つの能力・技術として養成していくためのサポートを考え、実践していくことになる。

#### 4.3 言語教育優先の立場の課題：内容重視をどのように実現させるか

前節では、内容教育は言語教育と本来的に結びついており、言語による伝達を介して内容が知識として習得されることを確認した。また、講義や教材等に表現された知識の獲得を優先する立場から考えた時、第二言語による伝達の阻害状況に対してどのように対処するかということが根本的課題であることも見た。では、外国語としての日本語能力の養成を第一の目的とする立場において CBI の教育を考えた時、言語過程説は理論的にどのような問題を見出すであろうか。

米国の大学では、日本語は通常言語文化系の学科において独立した外国語プログラムの一つとして教育される。そこでは当然外国語としての言語教育が主であり、日本語を用いて数学、歴史、物理学、工学、経済学などの授業を学ぶ必要性や需要がそもそも存在しない。従って、このような環境で CBI を導入する際に前提として期待されていることは、「内容」をカリキュラム作成の基礎としたり、授業活動の中心に据えたりすることによって、学習者の日本語能力をより効果的に養成するということである。

CBIにおいて「言語」は専ら形式的な発音・文字・文法構造等として把握されるが、3.2節で述べた通り、言語過程説においては、それらは言語行為の一段階(文字・発音・統語プロセス)か、行為を客観的・理知的に捉えたものである(文法的特徴の記述)。また「内容」はそれら形式的なもののコンテクストとなって具体的な意味づけをするものとして考えられているが、言語過程説では、そのような「内容」も言語行為のプロセスの一部として包摂されることになる(図1)。このことは前節で述べた内容教育が本来的に言語教育に結びついているということを別の形に言い換えたのに過ぎないのである。以上を踏まえて、CBIの考え方を言語過程説的に捉え直したもので、日本語教育に当てはめると、日本語の教材や講師の口頭表現(内容)を理解するという行為を学習者に経験させることによって(伝達を通じて)、学習者自身の音声・文字認識から意味・意図の理解に到達する技術・能力を養成するということになる。また、講師や学習者同士で「内容」に関する質問に答えさせたり、意見や感想等を述べさせたりすることによって、学習者の表現行為の技術・能力の向上を図ることも考えられる。

言語過程説の観点から「内容」と「日本語」を統合する学習を考えると、内容の学習は言語行為(形式的要素を含む理解のプロセス)を通して達成され、日本語の学習もまた、理解・表現の言語行為の活動を通して為されるという結論になり、理解行為と表現行為の比重以外に、両者の間に根本的な相違が認められないよう思われる。ここで再度視点を学習対象そのもの、即ち「内容」と「日本語」に移してみる。「内容」が主な学習対象であるならば、予め決められた「内容」である授業科目や特定のテーマやトピックに沿ってカリキュラム・教材・課題が設定されていくが、「日本語」が主な対象であり、「内容」はその効果的学習のための重要な手段である場合、問題はどのような「内容」をどのような基準で選択し、どのように教育・学習過程に組み入れていくか、という点が考慮すべき重要な課題となるであろう。また、そのような「内容」の選別を判断する前提として、どのような日本語能力をどの段階でどの程度養成すべきかという問題も同様に考慮されていなければならない。以上述べたことをまとめると次のようになる(表1)。

CBIの二つの立場	「内容」学習優先	「日本語」学習優先
言語過程説の視点から見た特徴と課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者が日本語表現の素材(内容)を理解する行為(聞くこと・読むこと)を通して「内容」が学習される。</li> <li>日本語の使用が表現から理解への流れである伝達の阻害要因になる。</li> <li>日本語の難易度の調整が重要。</li> <li>「内容」学習が効果的に遂行されるために、日本語教育によって学習者の理解行為を補助したり向上させたりすることが求められる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習者が日本語表現の素材(内容)を理解する行為(聞くこと・読むこと)や「内容」に関する質問に答えたり、意見を述べたりする行為(話すこと・書くこと)を通して日本語が学習される。</li> <li>日本語の使用が表現から理解への流れである伝達の阻害要因になる。</li> <li>日本語の難易度の調整が重要。</li> <li>養成すべき日本語能力の種類・範囲・段階などを特定し、それらが効果的に習得できるような「内容」の種類・範囲・段階などがある基準によって決められることが求められる。</li> </ul>

表1：言語過程説から見た日本語CBIの「内容」優先と「言語」優先の教育

本研究では、養成すべき「言語」の能力(外国語としての日本語能力)がどのようなものであり、また、そのためにどのような「内容」を選択すべきか、という問題に関して具体的に考察を進めていくところまでは到達できなかったのであるが、今後の研究に残された課題として、また、一つの方向性を与える意味で、以下にごく概略的なことを述べて置く。

CBIにおいては、「内容」は日本語教育における基礎または出発点として位置付けられるのであるが、言語過程説において、言語表現行為のプロセス中に包摶される「内容」を基礎・出発点とした日本語教育とはどのようなものを指すことになるのであろうか。言い換えれば、日本語教育で習得・養成されるべき日本語表現能力の選別、指定はどのような基準でなされるであろうか。3.1節で見た通り、言語過程説では言語を単なる形式的・文法的なものではなく、生活目的を達成するために行為されるものとする。したがって、養成すべき日本語能力も、学習者が日本語をどのような生活場面で、どのような目的をもって用いるか、という学習者の日本語生活のニーズや想定場面の分析から割り出されることになる。

言語過程説の提唱者である時枝誠記は国語教育において求められる言語能力をこのような言語生活の概念から導き出したのだが、その詳細は晩年に出版された『国語教育の方法』(1963)にまとめられている。そこでは言語生活は人間の社会生活の中の様々な言語行為の総称として把握される。時枝は言語生活が他の諸生活と機能的に関連している状態を言語生活の実態と定義した。要するに、言語過程説的見地においては、人間の社会生活という広いコンテクストの中から分析された言語生活の実態を基礎として、教育すべき言語能力を選択していくことになる。言語過程説は、外国語としての日本語学習者の日本語生活の実態(留学生活や観光旅行やビジネスなど)や日本語学習希望者の求める日本語生活の体系的分析・整理の中に、CBIの日本語教育の「内容」的基礎を求めようとするのである。

## 5 おわりに

本研究の主目的は、冒頭に示したようにCBIを言語過程説の理論の視点から捉え直し、特に外国語としての日本語教育にどのような示唆を与え得るかを探ることにあつた。これは、言語過程説という一般言語理論の検証と展開という長期的研究の一環として着手したのである。今後の言語過程説研究としては、言語教育分野における主な基礎的研究課題として以下のものが挙げられる。

1. 言語過程説による第二言語教育と国語教育の根本的相違
2. 言語過程説に基づく言語能力の定義の検証
3. 言語過程説に基づく言語教育の方法論の整理と検証
4. 日本国内外における言語生活研究の歴史的展開と現在
5. 外国語としての日本語学習者の日本語生活の実態・可能態の分析と体系化

今回CBIを取り上げるにあたり、現在の第二言語教育界で盛んに研究・実践されているアプローチと半世紀以上前に日本の国語学者が確立した理論を比較することには元より困難が予想された。結果的にCBIに対する理解や比較の仕方など、粗漏や未熟な

部分が多々あろうかと思うが、大方の叱正を得て今後の研究に活かしたいと願う次第である。

## 注

1. 本稿は 2024 年 4 月 20 日に開催された The 30th Central Association of Teachers of Japanese Conference (CATJ 30) で発表した内容に基づいているが、発表後にいくつかの論点を見直し修正したものである。
2. 以下特に指定しない限り、第二言語という場合は外国語の意味も含めることとする。
3. 通例「内容重視の言語教育」などと訳される。類似のアプローチに主に欧州で使用される *content and language integrated learning (CLIL)* があるが、本稿では教授上「言語」と「内容」を何らかの形で統合するという基本的考え方を共有する限りにおいて、同様のものとして取り扱うこととする。
4. 2007 年に岩波書店から文庫版が上下 2 冊本で刊行されている。本稿で言及・引用する際はすべてこの文庫版による。
5. 日本国内の比較的まとまった著作としては、川島 (1999)、佐々木 (2004)、佐々木 (2017)、佐々木 (2023) などがある。国外では Senko K. Maynard が日本語の談話分析などの一連の著作において言語過程説の理論を部分的に取り上げている。一例としては、Maynard (2007) がある。
6. 一例として比較的新しいものに、佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理編 (2015) が挙げられる。
7. 時枝 (2008: 45) の言語過程図を参考にした。

## 参考文献

- 川島正平 (1999) 『言語過程説の研究』 リーベル出版.
- 現代国語教育論集成編集委員会 (編) (1989) 『現代国語教育論集成 時枝誠記』 明治図書出版.
- 佐々木昌 (編) (2004) 『言語過程説の探求 第一巻』 明石書店.
- 佐々木昌 (編) (2017) 『言語過程説の探求 第三巻』 明石書店.
- 佐々木昌 (編) (2023) 『言語過程説の探求 第二巻』 明石書店.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) (2015) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 ココ出版.
- 佐藤慎司・長谷川敦志・熊谷由理・神吉宇一 (2015) 「内容重視言語教育」 再考：内容重視の「批判的日本語教育 (Critical Content-Based Instruction)」に向けて 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を作る言葉の教育をめざして：内容重視の批判的言語教育の理論と実践』 第 1 章, ココ出版, pp.13-36.
- 時枝誠記 (1963) 『国語教育の方法』 有精堂.
- 時枝誠記 (2007a) 『国語学原論 上』 岩波書店.
- 時枝誠記 (2007b) 『国語学原論 下』 岩波書店.
- 時枝誠記 (2008) 『国語学原論 続篇』 岩波書店.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2004) *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Maynard, S. K. (2007) *Linguistic Creativity in Japanese Discourse: Exploring the Multiplicity of Self, Perspective, and Voice*. Amsterdam: John Benjamins.