

【特集：日本法教育研究センターにおける法学と日本語教育学の多元複層的なアーティキュレーション】

内容言語統合型学習（CLIL）で読み解く
日本法教育研究センター（CJL）のプログラムデザイン
～ミッションポリシー、カリキュラムからコミュニティ形成まで～
Program design of Research and Education Center for Japanese Law
– policy, curriculums, communities –

宮島 良子*

MIYAJIMA Ryoko

金村 久美**

KANAMURA Kumi

Abstract

This paper examines the educational program design of the Research and Education Center for Japanese Law, Nagoya University (CJL), based on the pedagogical approach known as Content and Language Integrated Learning (CLIL).

By providing opportunities for undergraduate students from developing countries in Asia to undergo training in Japanese language and Japanese law, the CJL program aims to foster highly specialized human resources that can play an important role in the field of law in Japan and in that individual's home country.

Since its foundation in 2005, CJL has been developing its educational program through a process of trial and error in collaboration with groups of experts in the fields of legal education and Japanese language education.

This firstly paper provides a brief overview of the basic conditions, process of establishment, and current foundational design of the CJL program. It then analyzes the problems CJL currently faces and offers suggestions for future improvement, providing a new viewpoint for research on programs that foster the development of highly specialized human resources.

目次

I. 序

1. 背景

2. 日本語教育のプログラム

II. CJL の教育プログラム

*名古屋大学大学院法学研究科 特任講師

**名古屋経済大学経営学部/国際交流室 准教授

1. CLIL の 4 つの C と CJL の現在の教育プログラム
 - (1) Content (内容)
 - (2) Communication (言語)
 - (3) Community (協学・学習共同体・コミュニティ形成)
 - (4) Cognition (思考・認知)
2. CLIL と CJL
- III. CJL の教育プログラムが直面する課題
 1. 教育機関としてのミッションポリシー
 2. カリキュラム
 3. コミュニティ形成
- IV. 提言
 1. 外国人学生への法学教育
 2. 日本語教育への示唆

I. 序

本稿では、名古屋大学日本法教育研究センター（以下、Research and Education Center for Japanese Law の略称である、CJL とする）の教育プログラムのデザインについて、内容言語統合型学習（以下、Content and Language Integrated Learning の略称である、CLIL とする）の理論の枠組みをもとに論じる。このプログラムは、アジアの発展途上国の大学生を、日本語と日本法を理解し、母国と日本の法律分野で活躍できる高度専門人材として育てようとする、総合的な外国人人材育成プログラムの一例である。CJL においては、設立から現在まで約 10 年にわたって、法学教育と日本語教育学分野の人材が協働し、教育のプログラムデザインを行い、様々な教育実践と試行錯誤を繰り返してきた。本稿では、この CJL の教育プログラム設立の背景となった条件、現行のプログラムのデザインとその成立過程について述べる。次に、現在のプログラムが直面する問題を分析し、総合的外国人人材育成プログラムのデザイン研究の上においても新たな視点を提供し、今後へ向けた提言を行う。本稿が、CJL の教育のみならず、外国人人材育成の経験を蓄積する一助となり、今後の発展に寄与することを願うものである。

1. 背景

近年、日本語が母語でない人々を対象とした、人材育成のニーズが高まっている。例えば、日本国内の技術研修生、アジア諸国との経済連携協定を背景とした外国人看護師・介

護福祉士候補者など、日本での就労を伴う人材育成である。また、日本語学校はもとより、大学や専門学校などの高等教育機関への留学生が急増しており、日本で専門士及び学士課程に進学する学生、編入による学位取得を目指す学生、さらには交換留学生など、そのプログラムも多様化している。高等教育機関で学ぶ留学生については、学位取得後、日本で就職を目指す学生も多い。このような人材育成のニーズの高まりの背景には、日本の少子化による若年人口の低下、労働力不足、日本周辺の新興国経済発展などが背景にあり、今後、そのニーズはさらに高まることが予想される。このような人材育成の共通点は、大半が、日本語学習そのものは主たる目的ではなく、学力の養成、資格取得、専門家としての能力養成、就職などが第一義であり、その目標の達成のために日本語能力を必要としているという点である。

一方、日本では、外国人による高度専門職としての資格取得、労働者としての受け入れの歴史は決して長くなく、外国人向けの人材育成プログラムは未だ試行錯誤の段階にあるといえよう。21世紀を迎えた今も、日本の高等教育機関、企業、就労の現場での使用言語は圧倒的に日本語である。このような人材を育成するためのプログラムには、前提としての一般的な日本語能力の養成に加え、専門的な知識や思考力の養成と、それを理解し仕事の現場で運用するための、専門に特化した日本語能力の養成が必要とされる。それだけではなく、専門知識や思考力と日本語能力は深く関与し、互いに切り離せないものと思われる。しかし、外国人人材に求められる多様な能力の育成をカリキュラムに組み込み、システムティックに人材育成するプログラムをデザインすることは容易ではない。

2. 日本語教育のプログラム

上述のように、日本語教育学は、外国人人材育成プログラムにおいて欠かせないものといえるが、このようなニーズに対して、日本語教育学分野はどのような学術的役割を果たしているのだろうか。日本語教育学には「コースデザイン、カリキュラム編成」という分野がある。日本語教師養成課程において必修科目とされており、現行の日本語教育能力検定試験（2010年に改定）では、出題範囲全5区分のうち「言語と教育」分野の主要項目として挙げられている（財団法人 日本国際教育支援協会（2010）「日本語教育能力検定試験の改定について」）。しかしながら、日本語教育学の分野における「コースデザイン」は、これまでの学習者の典型とされていた、日本語学習を第一目的とする学習者を、現在も念頭に置いているのではないだろうか。

しかしながら、現在ニーズの高まっている、日本語学習を第一目的としない、外国人向けの総合的人材育成プログラムに求められるものは、日本語学習を第一目的とする教育プログラムとは多くの点で異なる。例えば下記の3点である。

第一に、このようなプログラムは、日本語学習の部分とそれ以外の部分を切り離すこと

が困難である。効率を上げ、プログラムの目標を達成するために、日本語学習の部分とそれ以外の部分を統合することが求められる。

例えば、大学の外国人留学生向け教育プログラムを例にとって述べたい。理工系にもいえることであろうが、特に社会科学・人文科学系の分野においては、従来、漢字圏出身の留学生が大半を占めており、日本語の読み書きにおいて有利な彼らは日本の大学教育に適応しやすい条件を有していた。それ以外の学生は、大学生活が送れる程度の日本語能力を身につけてから来日または入学することが求められてきた。しかし、近年、漢字圏出身（特に韓国・台湾出身者）の学生の減少と共に、ベトナムやネパールなどの非漢字圏¹の学習者が増加したことで、状況は一変した。彼らは読み書きの点で従来の学習者に比べて不利であり、講義の理解やレポート作成などに応えられるレベルに達するには一層の努力を要するのである。別の視点から見れば、大学留学生向けの日本語教育は、漢字圏出身留学生の共有知識を背景として、日本語教育にかかる時間と労力を節約してきたとも言える。彼らにとっては、必要な日本語能力を十分身につけてから大学に入学するというスケジュールは現実的ではない。日本語の読み書きなどの能力が十分でない段階から大学での学習を開始し、専門科目の知識やアカデミック・スキル²などを身につけつつ、同時に日本語能力を育成することのできるプログラムが必要なのである。

また、技術研修や介護福祉士・看護師などの専門職を目指す人材は、来日後に求められる日本語使用は特殊な場面や技能に特化しているため、日本生活への定着、業務に必要な語彙や表現、専門知識の習得を学習初期段階から優先する必要がある、日本語学習とこれらを同時に進行するカリキュラムを整備しなければならない。

第二に、外国人向け人材育成を目的としたプログラムは、日本語習得を第一目的とする典型的なプログラムと比較すると、その背景となる条件が大きく異なる場合が多い。

例えば、場所と環境の点である。このようなプログラムの多くは、母国から日本への移住を伴い、学習者には、日本語や日本理解が十分でない段階から日本で就労する機会が多い。奨学金を得て学ぶ学生であるか、または、留学費用の捻出や技能実習のため働く就労者であるかによって、周囲の人々との関わりの深さ、社会で求められる役割の重さ、生活におけるプレッシャーは大きく異なる。これに加えて、学習者の母国は途上国であることが多く、日本と母国は、社会制度、価値観、教育習慣などの違いが大きい。これらは暗黙知³として示されることが多く、これらの違いを理解し体得することは、教科の学習内容以

¹ 非漢字圏ではあるものの、ベトナムは漢越語と呼ばれる漢語由来の語彙が多いため、学習が進み、比較的難解な漢字語彙の方が漢字学習の負荷は軽減されると考えられる。

² 安藤（2001）は「勉学、研究のための日本語運用力」を「アカデミック・スキル」と呼び、「自らテーマを見つけ、調査、分析、発表する力」としている。館岡（2002）は「大学での勉学に必要な能力」とし、「具体的には、資料収集力、分析力、思考力、批判力、発表力、論文記述力などの技能能力」としている。

³ 暗黙知は、“we can know more than we can tell” (Polanyi, 1966). と定義され、暗黙知は経験からしか得られず、形式知化（言語化、顕在的共有知化）は不可能とされることが多いが、筆者らは“Explicit knowledge is the knowledge that can be written down and relatively easily transferred from one person to the next. Tacit knowledge on the other hand is more difficult to articulate because it often arises out of experience. (Nonaka & Takeuchi, 1995)” というように、形式知化可能な部分も暗黙知の

上に難しい。このような厳しい条件のもとで、学習者には新しい環境に適応しながらプログラムの目標の達成に取り組むことを求めているということ、人材育成プログラムの設計においては念頭に置かなければならない。環境への適応がうまくいかなければ、プログラムの目標の達成も困難になるからである。

また、厳密なアーティキュレーション⁴が各機関に求められる点も特徴的である。限られた時間の中で、困難な目標を達成し、一般社会人、あるいは専門職として人材が社会に出ていく際、彼らが社会で役に立つ十分な力を身につけているかどうか厳しく評価される。もし就職や業務が十分成し遂げられなければ、プログラムの存続は難しくなる。プログラムの成功のためには、送り出し機関、受け入れ機関、そしてプログラム終了後の就労環境との間で、到達目標を詳細に定め、人材のパフォーマンスを評価し、教育の現場にフィードバックを返していかなければならない。この厳しさは、教養を第一義とする日本語教育プログラムとは大きく異なる点であると言えよう。

さらに言えば、近年の少子化や人材不足を背景として誕生した外国人材育成プログラムは、プロジェクト的な性質が濃く、非常設の、短期的なものであることが現在も多い。このようなプログラムでは、教員とスタッフの雇用状態が不安定であり、必然的に教育組織としての安定性が低くならざるを得ない。教育機関としての伝統が育ちにくく、過去の経験を利用できず、今後もノウハウが蓄積されていかないことが予想される。失敗が繰り返され、共有されないまま、消えていくプロジェクトが多いのではないだろうか。常に構成員が入れ替わるということは、教員やスタッフが相互に高め合うコミュニティの成長を阻害する。このことが教育実践にもたらす影響は見過ごせないほど大きい。これを改善するためには、一人の教員の能力や努力では足りず、組織として取り組む必要があるが、教員が教育に携わりながらこのような問題の解決にも取り組むことは容易ではない。

以上のように、現在の日本において必要性の高まりつつある総合的な外国人材育成の課程において、日本語教育学の果たすべき役割はますます大きくなりつつあるといえる。その一方で、このようなプログラムにおいて、日本語教育を担当する者の果たすべき役割は、日本語科目の内容や教え方のみに留まらない。教育プログラム全体の意義を考える視点を持ち、さらに、目標達成のために、専門科目や各業種の専門家と共にプログラムに積極的に関わり、試行錯誤し、実践する姿勢が求められるのである。本稿で論じる CJL の取り組みは、外国人向け総合的人材育成プログラムの一例といえ、特に、日本語教育と他分野との接合という面においてユニークな事例を提供するものとする。

ままにされてしまっている部分があると考え。

⁴ アーティキュレーションは、接合、連結、つながりなどと翻訳される。Byrnes (1990)は” the well motivated and well designed sequencing and coordination of instruction toward certain goals” と定義している。

II. CJL の教育プログラム

ここでは、CJL の現在の教育プログラムの特徴について述べる。

CJL の教育プログラムの全体像は次のようなものである。海外の大学内に、名古屋大学が CJL を設置し、法学を専攻する学部生を選抜して、日本法を教える特別コースを開講する。コースは学部入学から卒業までの 4 年間（CJL モンゴルのみ 5 年間）にわたり、学生は現地の所属大学の正規課程と並行して、日本語と日本法の科目を履修する。CJL の科目の履修時間は概ね週 10 時間前後、年間 400 時間程度である。入学者のほとんどは日本語学習経験がなく、コース終了時には CEFR⁵の B2⁶程度の日本語能力を目指す。日本語の学習と同時に、日本法の基礎を日本語で学び、コース終了後に日本の大学院修士課程に進学して法学分野を専攻することを目指す。

2016 年現在、CJL は、海外 5 カ国（ウズベキスタン、モンゴル、ベトナム、カンボジア、ラオス）の 6 大学に設置されている。いずれの国も市場経済へと移行する過程にあり、アジアの新興国に分類される。本プログラムの最終目的は、これらの国々で、日本の法や社会を深く理解し、母国の法整備分野で活躍する人材を育てることにある。近年は、全 CJL から年に 10 名前後の学生が文部科学省などの奨学金を得て名古屋大学法学研究科修士課程⁷等に進学している。

各国の CJL には、日本人および各国出身の教員 5 名前後が勤務している。日本人の法学教員および日本語教員それぞれ 1 名ずつが特任講師として名古屋大学から派遣⁸され、現地で採用された日本人教員や各国出身の教員と共に教育にあたっている。学生は、日本語学習の比較的初期の段階から、法学教員の指導を受けることができ、また、日本人と母国出身の教員の両方から指導を受けることができる。

CJL は現在、上記のような全体像を有するが、2005 年の設立当初からこのようなイメージが描かれていたわけではなかった。当初は、「現地大学の法学部の学生の中から日本の大学院に進学可能な学生を 1、2 名輩出する」という目標だけが示され、そこに至るまでの過程は各地の CJL に派遣される教員に一任されていた。各地の CJL の立ち上げに関わった教員は、教育内容以前の様々な問題解決にまず取り組むことになった。教務上の制度作りがその一つである。学年暦を把握することが最初の問題であった。当時の CJL 設置校には学年暦という概念が希薄で、年間の授業週数や長期休みの時期などが不確定であったため

⁵ CEFR は Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment の略で、日本語では、「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」である。

⁶ B2 の自立した言語使用者は、「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。かなり広汎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。」レベルとされているが、CJL の学生の場合、かなり広汎な範囲の話題についてという点では困難が伴うといえる。

⁷ 大使館推薦やその他の奨学金や自費で名古屋大学以外に留学する者も存在する。

⁸ CJL ホーチミンについては、現地大学が主体で運営されており、2016 年 7 月現在、名古屋大学からは、日本語教員 1 名の派遣と、現地の法律事務所に勤務する日本人弁護士に協力を得て、法学教育を支援している。

である。また、各地の CJL 設置校では単位制度がまだ導入されておらず、学生は履修科目を選択することなく、履修科目の時間割がすべて決められていたのであるが、その中に CJL の開講科目の時間を確保するための交渉が必要であった。日本語学習経験が全くない新入生の中から、CJL が提供する日本語と日本法の厳しい学習に耐え得る学生を選抜する方法も、難しい問題の一つであった。音声や文字などの日本語学習の適性を測る試験が試用されたり、現地語による作文試験から論理的思考能力を測る試みなども行われている。CJL 設立当初、名古屋大学から現地に派遣されていたのは日本語教員のみであったため、これらの問題は日本語教員が単独で現地大学の教職員と協議を行い、解決にあたった。

教育プログラムの内容に関しては、学部生に対して、大学院進学を目指す指導を行う上では、日本語だけでも法学だけでもない総合的な思考力の涵養が求められる。しかし、設立当初、その学習の過程のモデルはどこにも示されていなかったため、多くの教員の手により試行錯誤が行われ、現行の教育プログラムのパーツとなる部分が作られていった。

さて、これまで CJL で行われてきた様々な教育実践には、共通する特徴がある。第一に、内容重視という点である。これは、短期間に、日本で法学を学ぶ大学院生として自立させることを目指すという目標に照らせば、当然の帰結であった。具体的には、知識伝達型ではなく課題遂行型のもの、学生の活動が法学分野の学習に結びつくような、真正性の高いもの、学習教材や成果物がコミュニケーションの素材となり、学習共同体の中で情報交換する価値を持つもの、などが目標とされた。例を上げれば、CJL 設置国に住む日本人に母国についてインタビューやアンケートをとるなどして、データをまとめて発表する課題

(CJL ベトナム 1 年生対象のプロジェクトワーク)、CJL 設置国に住む日本人が直面する法律問題を調べ、その解決方法を説明するハンドブックを日本語で作成する課題 (CJL ウズベキスタン 2 年生対象のプロジェクトワーク)、現地の社会問題についてその背景や法律的な解決策の提案を、日本や他国の学生に理解してもらえるように発表し、記事を執筆する課題 (CJL カンボジア 2 年生対象のプロジェクトワーク) などである。

第二に、言語観については、法学学習や大学院での研究を達成するための言語能力や思考力の育成を優先し、学習者に対して日本語ネイティブと同等の日本語能力を必ずしも求めないことである。これは、CEFR の背景にあるとされる「部分的言語能力」を肯定的にとらえる姿勢(Council of Europe 2001)と重なる。CJL の教育プログラムにおいて、途上国という困難な条件の中にあって、短期間で高い目標を達成させることを目指すならば、習得すべき能力に優先順位をつける必要があり、これも必然的な結果であった。

1. CLIL の 4 つの C と CJL の現在の教育プログラム

CJL が、上記の 2 点のような特徴を有するようになったのは、既に述べたように、CJL の置かれた条件から生じた結果である。従って、CJL では、日本語能力試験などの幅広い

日本語の知識量や理解力を測定する試験で高得点を取れることを到達目標には含めていない。このことは、市川（2015）の「CLIL は内容に特化した言語スキルが練習されるため、授業で行った課題と一致していないテストにおいては不利になる可能性がある」という指摘と重なる。その結果、学習の証明として日本語能力試験の合格⁹を求める学生や現地大学などとのずれが生じることもある。

この点以外にも、CJL の現行の教育プログラムは、CLIL と共通・類似する点が多い。以下では、CLIL の骨子である、Content、Communication、Community、Cognition という4つのCの観点から、CJL の現行の教育プログラムの特徴を整理し、説明する。表1には、これをまとめる。

表1 CJL の4つのC

Cognition		
大学院での研究を達成するための学習スキルの育成 持っている知識、技能、態度、興味、経験の日本語での応用 自身の日本語学習過程の意識化と法律家としての今後の目標設定 *CJL で学んだことや現地大学の講義や演習で学んだ知識や技能の日本語による利用		
Content	Communication	Community
日本法に関する内容、語彙、概念 法学の基礎知識を日本語で法学を学ぶコミュニティと関連させる 新しい状況に適応し、活動しながら関連の技能を身につける 主に日本社会や日本人一般の理解という面についての、日本語による文化的な内容を盛り込む 内容が教室の内外のコミュニティと密接に関連する 内容の量は多くないけれども質がある	授業やコミュニティでの活動でコミュニケーションに積極的に参加する 教材内容がコミュニケーションをサポートする 学生と教員が意味のやり取りをする 法学の基礎知識の学習を通して日本語力を高める ことば/コミュニケーション技能はすべての科目で発達する	日本語で法学を学ぶ学習コミュニティの一員としての意識を持つ 学習コミュニティの中で他の学生と知識を共有する 教員と学生は教育のパートナーとなる

⁹ 日本語能力試験を否定しているわけではなく、CJL の教育についてこられる学生は日本語能力試験の N2 レベルであれば、概ね合格可能であると考えられる。

(1) Content (内容)

CJLの教育プログラムの内容は、日本語学習、法学学習という2つの基本要素から成り、これらが研究力養成という志向に沿って進められるが、それぞれが互いに切り離せない形で進行する。また、学生の言語的及び認知的な学習段階に沿って、易から難へ、具体から抽象へという順序で進むよう設計されている。

まず、日本語学習に関しては、コース開始当初は最も集中して行われ、習得が進むにつれ日本語そのものの学習の比重は徐々に軽くなる。1年次には初級レベルの日本語の習得に集中し、中級前半レベルに達する2年次とそれ以降には、文法・会話・アカデミックライティングなどの指導が行われるが、法学に関連せず日本語学習だけを行う授業時間数は年を追って少なくなる。

次に、法学学習に関しては、法学準備教育として2年生前期から日本語による日本事情の学習を開始する。2年生後期には、日本語による日本史と公民の学習を行い、日本の法制度の歴史の変遷、現行憲法を中心とした日本の社会制度を、名古屋大学作成のテキスト「日本法を学ぶための日本史・公民」を使用して学ぶ。3年次には、日本法の特徴を比較法的観点から説明する、名古屋大学作成のテキスト「日本の法システム」を用いて日本法の基礎を学び、4年次には、日本の民法の基礎を学ぶ。法学学習においては、日本について学ぶだけでなく、自国と日本を比較し、日本を比較対象として母国の法制度を振り返り、批判的に検討する活動を重視する。これは、日本の法曹資格取得を目指すのではなく、母国の法制度を外国法と比較する視点を持つ専門家の育成を目指しているからである。

上記2つの要素の学習においては、研究力養成という志向がコース全体に織り込まれている。1年次では、初級レベルの日本語の学習が中心となるものの、身の回りの出来事を紹介する新聞を作成したり、自国の社会について発表するプロジェクトワークなど、社会に対する関心を喚起させる発信型の活動が中心に据えられている。2年次では、まず日本事情と日本史・公民から成る日本法学習の準備科目の学習成果として、交通規則、環境問題や麻薬といった社会問題とそれに関連する法的な問題についてまとめ、学習コミュニティの人々に対して発表するプロジェクトワークが行われる。3年次では、ディベートなどの論理的思考の訓練を行い、「日本の法システム」の学習を経て、3年次末には母国の法的問題についての研究論文「学年論文」を日本語で作成する。4年次には、日本民法の学習と並行して、自国の法制度の問題についてより専門的に研究するゼミが開講され、母国法についての研究テーマを発見し、研究の端緒に着くための指導が行われる。留学を目指す学生は、4年生後期に研究計画を作成する。

研究力養成のための指導を行う上で、アウトプットを重視し、学習コミュニティに参加し、学生自身がその一部を担うよう意識付けることが意図されている。発表を行う際には、テレビ会議システム等を利用して他国のCJLの学生、母国や日本の法整備支援関係者に向けて発表し、対話をするといった機会が設けられる。3年次末には、選抜された学生を対

象とした短期研修が名古屋大学で行われ、各国の CJL で学ぶ留学候補生が集まって発表やディスカッションを行うことを通じて、未来の法整備人材のための学習コミュニティとしての一体感を深める。このことを通じて、自身が法整備を担う人材の一人であると実感し、母国の状況を俯瞰的に見る視点を養い、高次の認知スキル¹⁰を向上させることを目指している。

(2) Communication (言語)

CJL では、将来的に日本語で法学分野の研究者として自立するという目標に向け、単に語彙、文法や四技能だけではなく、コミュニケーションを支援するための言語スキルの養成が求められる。これには、単に教員とのやり取りを行うだけではなく、テーマの発見、情報の検索や整理、文献講読、論理的思考ができるようになることも含まれる。

CLIL の Communication においては、3 つの言語 (language of learning、language for learning and language through learning) が重視されているが、これは CJL の教育プログラムにおいて重視されているものと共通する。まず、language of learning とは、内容を理解するために必要な言語能力を指すが、CJL ではこれに対応するものとして、法学学習に必要な専門用語や文法表現を学ぶ。これらは、上述した、CJL の学生向けに編まれたオリジナルテキストや、3 年次に執筆する研究論文である「学年論文」、4 年次のゼミ、研究計画の作成などを通じて学習される。次に language for learning は、学習を進める際に必要な言語スキルを指すが、CJL においては、アカデミックライティング、プレゼンテーション、文献検索の指導などが行われる。language through learning は、上記二つをもとに、学生が課題を遂行する過程で身につける言語能力を指す。よりよい学習のためには対話が重要であるという学習観、学習者が学んだ内容について話したり、書いたりすることによって理解が深まり、より高度な言語能力を身につけることができるようになるという学習観から成っており、CLIL で身につける能力の中でも特に重要なもの (Coyle, Hood & Marsh, 2010) とされている。CJL においても、この育成を重視し、既に述べたようなプロジェクトワークや発表などを CJL 内外のコミュニティにおいて発信し、話し合う機会を多数設けることにより、より理解を深めようとしている。これは単に日本語能力を身につけさせるためだけではなく、同じ志を持つ人々や自分の学ぶ分野に関心を持つ人々とのつながりを作り、意味のあるコミュニケーションを成立させることにより、学習の真正性をより深め、学生の学習動機付けを強めるとともに将来のビジョンを描かせる役割を果たしている。

この Communication の面については、各学年の日本語能力の到達レベルを明文化した到達目標が 2008 年に作成され、その後、改訂を経ながら使用されている。これは、遠隔地に

¹⁰ CLIL では、創造 (Creating)、評価 (Evaluation)、分析 (Analyzing) を高次思考力 (Higher-order Thinking Skills) とし、応用 (Applying)、理解 (Understanding)、記憶 (Remembering) を低次思考力 (lower-order Thinking Skills) としている。

ある各国の CJL 教員の間で、学生が卒業後、日本の大学院で法学が研究できるようにするために、どの学年までに何ができるようになっておく必要があるのかを共通認識として共有する必要性が認識され、当時、各国の CJL で勤務する日本語教員らの手によって作られたものである。CEFR を基盤とし、現在、CJL のために取捨選択や加筆修正を行いながら使用されている。表 2 に、CJL 到達目標に含まれる、各学年で身につけるべき能力を示す。

表 2 CJL 到達目標に含まれる能力

1 年生	2 年生	3 年生	4 年生
日本語力 (聴解・口頭・読解・ 書記)	日本語力 (聴解・口頭・読解・ 書記)	日本語力 (聴解・口頭・読解・ 書記)	日本語力 (聴解・口頭・読 解・書記)
異文化・自文化理解力 プレゼンテーション 力	プレゼンテーション 力	プレゼンテーション 力	プレゼンテーショ ン力
協同学習力 情報収集力	協同学習力 情報収集力	交渉力 問題発見力	交渉力 問題発見力
	問題発見力 批判的思考・批判的 読解力	批判的思考力・批判的 読解力	批判的思考力・批判 的読解力
		論理的思考力・論理的 記述力	論理的思考力・論理 的記述力

(3) Community¹¹ (協学・学習共同体・コミュニティ形成)

CJL では、CJL の学生を中心とした学習コミュニティ形成に、これまで多くの労力を割いてきた。これは、教室内の指導だけでなく、教室外の活動が CJL にとって非常に重要であることを、CJL 設立当初から教員が強く意識し、教員がこれに積極的に貢献してきたことが基盤となっている。

これは、CJL の置かれた困難な条件を乗り越えようとした結果である。困難な条件とは、まず、時間的制約である。現地大学の正規学生として現地法を学びながら、学部入学から卒業までという限られた学習期間で、日本語と日本法を学び、日本の大学院進学を目指すという高い目標を達成する必要がある。しかしながら、教室内で学べる内容・量には限界がある。次に地理・環境的な制約である。海外の途上国という条件から、教室内は同国人ばかりであり、日本人と接したり、日本語・日本文化に触れられる機会は少なく、インターネットなどのリソースの利用も CJL 設立当初は限定的であった。このような環境におい

¹¹ Culture の方が適当であるという意見があるが、それは CLIL が欧州で複合主義 (Pluralism) の推進を目的に開発されたもので、教室内に様々な文化的背景をもつ学習者がいる学習環境であることを前提とされているからである。この前提がない場合、Community の概念を用いるほうが適切であるとする考え方 (渡辺,池田,&和泉 2012) もあり、CJL の場合は、学習共同体として、Community を用いる。

では、学生自身が学ぼうという積極的な意欲を持ち、自ら進んで学習に長時間浸らせることが非常に重要である。そこで、学習コミュニティ形成という手段が有効であると考えたのである。

そのために行われた取り組みは多数ある。物質面の例としては、CJL内に学生の共有スペースを設け、大学にいる時間中はいつも出入りできる居場所とすること、図書室を整備し、海外では貴重な日本の図書やインターネットといったリソースを自由に利用できるようにすることなどである。人的リソースについては、CJLを支援する日本人ボランティアを受け入れ、日本人を身近に感じると共に、授業外に会話したり学習の応援をしてもらえるようにすること、CJLの先輩が後輩を支援する機会を多く設け、縦のつながりを作り学生が相互に助け合う関係を作ること、他国のCJLとのつながりができるよう、学習成果物をCJL間で相互評価したり、テレビ会議システム等を利用して発表や交流を行ったりすること、さらに近年ではSNSを用いてCJLの結束を強め、他国のCJLや日本人との交流を円滑・容易にすることなども取り入れられている。そこでは、各国で行われている日本語スピーチコンテストに参加する学生に対し、学生同士が相互に応援しあったりしており、CJL生の結束を高める役割を果たしていると言える。

(4) Cognition (思考・認知)

CJLは、成長段階にある学部生を対象として研究者養成をする総合的な人材育成プログラムであるため、単に言語能力や法学分野の知識だけでなく、認知的な発達を促す指導が必要となる。認知能力育成のためのカリキュラムとして明文化されたものは多くなく、指導方法は未知数である中、CJLでは多くの教員が様々な試行錯誤を行ってきた。CLILにおいては高い認知負荷をかけることで高い学習効果を得る(Coyle, Hood & Marsh, 2010)とされているが、CJLでは認知負荷の低い活動から高い活動へと、繰り返し螺旋状に進めることによって、学生の成長を促す方針をとっている。

図1はCJLの教育プログラムのイメージ図である。第一に、学生に課す課題の内容を易から難へ、具体から抽象へと段階的に配置することである。CJLの日本語教育ではプロジェクトワークをカリキュラムに組み込んでいるが、日本語が初級段階にある1年次には、年中行事などの母国の慣習という身近な話題を用い、2年次前半では、身近な社会問題の中に法律の問題を発見させることをテーマとして、3年次には母国の法律分野に特化した問題を「学年論文」のテーマとして扱うといったように、徐々に抽象的な問題へと導くようになっている。法学分野の学習の面でも、

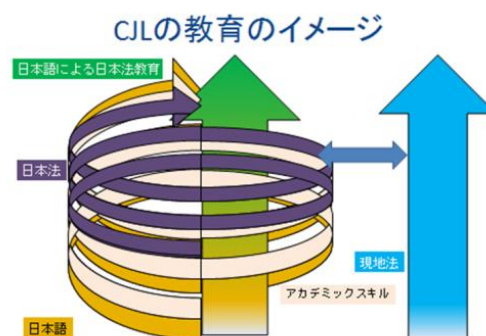


図1 CJLの教育プログラムのイメージ図

法学分野の学習の面でも、

学習言語である日本語能力は学習を制約するものであり、学習初期の段階から抽象度の高い法律問題を学ぶことは困難である。そこで、2年次には日本事情や日本史・公民といった、日本社会の背景となる環境や歴史の文脈の知識を得ることから始め、次に3年次に比較法的観点から日本の法制度の特徴を知った上で、4年次に実定法の学習を開始するという流れがとられている。一方、歴史や比較法も抽象度が決して低いものではなく、学生の理解度をより深めるためには、提示順の変更や、各科目内での学習目標の明確化の必要性など、今後もより洗練させる必要がある。

第二に、日本語学習経験のない段階から日本語での法学学習へと、学生をスムーズに移行させるための取り組みである。日本語中級レベルの2・3年生から、日本史・公民や比較法など、専門性の高い内容を日本語で学ぶことは容易でなく、言語的負荷を軽くする必要がある。そこで、CJL学生のための教材は、法学教員が書いたものを日本語教員が学習者向けに修正しながら作成した。教室での指導においても、テキスト中の一般的な語彙や文法などの説明や、長文の読解スキルの指導を日本語教員が行い、専門用語や内容については法学教員が指導するというように、日本語教員と日本法教員の密接な協働を行っている。さらに、2年次の日本史・公民においては、中級レベルの学習者向けに、日本語教育の専門知識のない法学教員も講義ができるよう、講義台本を日本語教員の協力のもと作成し、講義での説明の仕方の参考資料として使用できるようにしている。法学教育が中心となる3年次以降、教室内外の指導において、法学教員は、日本語を母語としない学生に教える方法について戸惑いを感じることが多いが、センター日本語教員と法学教員が常に相談しあい、学びあえる環境にある。

第三に、アカデミック・スキルの育成についてである。CJLでは、3年次に課す研究論文である「学年論文」や、4年次の研究計画作成を通じて、文献検索、研究テーマの絞り込み、章立て、執筆といったスキルを指導している。CJLの学生は、日本語教員による言語支援と法学教員による内容支援を常に受けることができる。いずれも、負荷の高いものであり、教室外の自律的な学習も必須となる。

これに加え、学年論文や研究計画を、他国のCJLやCJL外の法整備支援専門家などに向けて発表したり、議論したりする機会を多数設けている。1・2年次からプロジェクトワークなどを通じて発表や議論の機会を多く設けており、法学分野の発信的活動はその延長線にある。このような機会を通じ、評価、分析、俯瞰的視点といった高次の思考力養成の基礎を培おうとしている。

2. CLIL と CJL

II章の冒頭で述べたように、CJLは、様々な制約を乗り越える方法を模索する中で、結果としてCLILに類似した手法をとることになった。

青木（2013）は CLIL による超短期研修プログラムを通し、「日本語教育が CLIL を取り入れようとする時、最大のハードルとなるのは、CLIL は日本語教師だけではできないという制約だろう」と振り返り、さらに「日本語教師が CLIL をやりたいと思ったら、コース・デザインの段階から、授業実践に至るまで、内容の専門家との緊密な連携にもとづいたチーム・ティーチングが不可欠である。しかし、それを可能にするためには、カリキュラムや単位認定などの制度的な制約を整備することから、リソースの配分まで教育機関ぐるみでの取組が必要になる」と述べている。

これらの点において、CJL は、多くの困難を抱えながらも、プログラム実現のために教育機関全体で取り組みが実現されてきたといえる。それは、CLIL の指導法のコアとなる特徴として、多様な視点・多焦点（multiple focus）、安全で豊かな学習環境、本物らしさ（authenticity）、積極的な学習（active learning）、足場作り¹²（scaffolding）、協力（co-operation）という 6 つ（笹島 2011）があり、加えて、学生の総合的な発達を支援し、その目標が、能力を身につけ、動機づけされ、必要な言葉を使い、自立した学習者に育つことにあるという点が、CJL の教育プログラムにおいて必要であったものと重なっていたためであると考えられる。これらの点で、CJL の教育プログラムは CLIL 的であるといえることができる。

III. CJL の教育プログラムが直面する課題

上述したように、CJL の教員は、教育プログラムの全体像を構想し、これを基盤として学年暦を作り、教材や到達目標を作成し、試験制度を整え、構想を徐々に実現させてきた。その過程においては、教育プログラムの実現を困難にする、様々な障害が起こった。

これらの問題は、一見、教育内容とは関わりがないように見えるものもあり、教員、スタッフ、運営母体の機関などのプログラムの関係者は、これらを自身の業務とは関わりのない問題とみなしてしまいやすい。しかしながら、それらの問題の多くは、CJL の教育プログラムの背景に根ざしたものであり、プログラムの成功を左右する根本的な問題なのである。

そこで、この III 章では、現在も CJL が直面する 3 つの問題を取り上げ、その背景や解決方法について論じる。ここでは、これらの問題の、CJL をはじめとする、外国人を対象とする総合的な人材育成プログラムにとっての一般性について論じ、日本語教員をはじめとする、プログラムに貢献する全ての関係者が、当事者意識を持って取り組むべき問題であることを述べたい。

¹² 構成主義（constructivism）において、学習者の自律性を尊重し、段階的に足場を作って学習者の学習を支援するプロセスのこと。

1. 教育機関としてのミッションポリシー

まず、教育機関としてのミッションポリシーをめぐる諸問題について述べる。

CJLは、学部在籍期間である4年間（モンゴルは5年間）を通じ、厳しい学習を続けるプログラムである。最終年次に行われる、国費留学の大学特別枠に推薦するための選抜試験である「推薦試験」に合格した学生は、名古屋大学大学院法学研究科への研究留学の機会が与えられる。

CJLの教員は、学習目標を設定し、学生に目指してほしい将来像を示し、学生の学習動機を高める指導を行うことが求められる。一方で、設立から今日までの間、この指導を教員が行う際に直面する問題が断続的に起きている。CJLに入学した学生の大半は、その過程で挫折している。留学できないのであれば、学習を継続する意味がないと言う学生も少なくない。留学できるのは少数の学生だけであるため、留学できない、或はしない学生をどう動機づければよいのかが見えない状況に陥る。人的リソースが限られていることもあり、留学を目標とする学生のための教育と、留学を目標とはせずに就職をする学生のための教育の両方を提供することに困難を感じ、指導方針が不安定となり、指導計画が立てられないという声が聞こえることもある。

また、現行のプログラムでは、1つのCJLに一人以上の合格が約束されているわけではなく、1つのCJLの受験者すべてが不合格となる場合があるのだが、これに対して、必ず一人以上の合格を約束してほしい、そうでないと学生の学習動機を維持できない、と教員が訴えるというようなケースもあった。

上記のような現状からも、CJLは、「なぜ日本語で日本法を学ぶのか」、「何を教えるのか」という根本的な問いに対する答えを用意することが求められていると言える。このようなミッションポリシーが必要である理由として、以下の2つもあげられる。

一つは、現地の社会背景があげられる。外国法、特に日本法を学ぶことは、CJLの設置国において一般的なことではない、ということを知っておかなければならない。CJLの設置されている各国は、いずれも市場経済に移行中の発展途上国であり、社会常識、価値観、キャリアプランが大きく異なる社会である。外国法を専攻する場合においては、彼らの国の宗主国や世界の覇権国の法を選ぶのが普通の選択であり、特別な指導を受けない限り、日本法を選ぶ学生はいないと言ってよい。このような条件のもとでは、日本法を学ぶことの意義や利点を学生に対し明確に提示し、繰り返し、十分に説明する必要がある。大学での専攻科目は、誰にとっても、その後の人生を大きく左右する重大な選択であり、プログラムに関わるものすべてがその説明責任を果たさなければならない。すなわち、日本語や日本法の学習が学生の将来にとって有益であるというビジョンを、この教育プログラムに関わる教員すべてが共有していなければならないのである。

また、制度設計上、CJLで学んだ学生全員が留学できるわけではない。加えて、各国に

において日本語や日本法の知識が就職など将来のキャリアに役に立つと考える人は多くない。このような社会背景の中で、高い目標に向けた学習の動機づけを強化し、維持する必要がある。しかし、このような方針はCJLにおいてこれまで明文化されておらず、加えてそのノウハウも意識的に蓄積されてはこなかった。以上のことから、CJLの教育では、知識だけではなく、日本法を学ぶことの意味を明文化し、これを教員と学生の間で共有した上で、日本語で日本法を学ぶ文化を学習コミュニティにおいて醸成する必要があるといえよう。

もう一つは、CJLは、設置国の法整備に貢献できる人材を育てるという目標があるからである。日本はCJL設置国に法整備支援を行っている。CJLの学生には、母国に対して俯瞰的な視野を持ち、他国と批判的に比較検討する視点が求められる。すなわち、CJLでは、母国の将来を考え、よりよい社会に向けて貢献しようという、社会のリーダー的人材として学生を動機づけ、バランスの取れた自信とプライドを身につけさせていかなければならない。そのためにはプログラム上の目標を共有する必要がある。また、母国人の習慣や価値観との違いを意識し、日本人をはじめとした外国人の価値観を理解し、同時に母国人の習慣や価値観との違いを意識した上で、その間の齟齬を調整しようという意欲を持った者を育てることが求められる。そこで、プログラムに関わる者は、伝えるべき価値観を明確化し、これを意識的に学生に伝えていかなければならない。これは例えば、日本が期限や約束の遵守を重視すること、知的財産権を尊重すること、不正行為を排除すること、評価の透明性を確保すること、努力の価値を重視することなどの価値観を伝えることなどではないだろうか。これらの多くは母国で生まれた時から過ごした社会で身につけた習慣や価値観と対立するものが多く、教員が一度や二度言葉で伝えるだけで一朝一夕に身につくものではない。学生との信頼関係を作るためには、ルールを作り、伝え、運用することが有効であるが、それが明文化されていない上、それを学生に意識づけるノウハウも共有されていない。CJLのようなプログラムを運営するためには、プログラムの学生規約や学則として明文化し、長期間に渡って実際に運用し、教職員もこれに沿って振る舞い、口頭でも何度も根気強く説き、学習の過程で必要があれば厳しい対応を取ることで、ようやくその意味を学生に理解させることが可能になる。これはいずれCJLの「文化」となり、学生自身の信条や価値観となって体現され、彼らの将来に生かされることになるのである。

上に述べたように、CJLを例とする総合的な人材育成プログラムは、単に語学スキルや専門知識の習得だけを目的とすればよいというものではない。学習期間が長く、学習時間の集中度が濃くなるほど、学生に強くコミットし、その価値観や信条に大きな影響を与え、学生自身の将来を大きく左右するものとなる。

このようなプログラムは、「なぜ学ぶのか」「何を伝えるのか」を明文化したミッションポリシーを掲げるべきである。これが、教職員間の共通理解となり、機関として教員を結束させ、指導や教育的判断を一貫させることができるようになる。これができて初めて、一貫したメッセージを学生に伝え、学生の動機づけを高めることもできるようになる

のではないだろうか。

CJLのプログラムは、単に語学力を育成し、知識を詰め込むだけのプログラムではなく、現地大学では提供されていない可能性の高い、論理的思考と俯瞰的な視野を身につけ、社会のリーダーを養成する、総合的な人材育成の取り組みであることを教員も学生も認識する必要がある。特に、CJLのように複数の国にわたって展開され、共通理解を醸成するための話し合いが頻繁には行えないプログラムにおいては、このようなミッションポリシーの意義は特に大きいと思われる。

2. カリキュラム

次に、カリキュラムに関して、CJLの試行錯誤の経験について述べ、そこから得られる総合的な外国人材育成プログラムに対する示唆を述べる。

II章で述べたように、CJLは設立からこれまで、各地の法学及び日本語教員のアイデアにより、さまざまな教授活動が試行されてきた。これらは現行のカリキュラムの一部としてすべてのセンターで統一的に実践されているものもあり、現在も新たな試みが行われ、カリキュラムの改善が試みられている。

これらの活動の多くに共通するのは次のような点である。第一に、知識伝達型ではなく課題遂行型であり、学生が社会に関わりプログラム内外の人々に対して何らかの働きかけをすることを目標とすることである。第二に、真正性のある言語使用が意図され、言語面の上達だけを目指すのではなく、同時に、プログラムの主たる目的である社会科学全般や日本法の学習・研究の一助となることである。第三に、学習者間やプログラム内外の関係者とのコミュニケーションが生まれ、コミュニティの育成の一助となることである。

このような多くの特色のある教授活動が行われてきた一方で、面白く有益と思われる活動を次々に試すことだけに注力してしまうと、逆にプログラムの目標の達成を妨げかねないことも、CJLの経験から明らかになってきている。

その理由は、第一に時間の制約である。学部4年間（または5年間）という非常に限られた時間のなかで、学習に集中させ高い目標を達成させるためには、学習項目の取捨選択が重要な意味を持つ。学生が、CJLでの学習を終え留学先や就職先で厳しい評価を受けることを常に念頭に置き、プログラムの主旨に適したものだけを厳選する必要がある。その結果、CJLの教育にとって優先順位の低い活動は、いかに特色があり一般的な評価が高い活動であっても、思い切って止めなければならない。その取捨選択は、教員独自の判断で行うことは難しいため、教員の創造性を高め合い、同時によりよいシラバスを目指して取捨選択を行う、建設的な雰囲気での会議の場を年に複数回設ける必要があるだろう。

3. コミュニティ形成

最後に、コミュニティ形成の問題について述べたい。ここでは、CJL 教員を中心とし、受け入れ側であり運営母体である大学院、CJL 学生、CJL 外の支援者などが関わるコミュニティの形成の過程とそのありかたについて論じる。この問題は、日本語学習を含む教育プログラムの問題としてこれまで論じられてこなかったが、CJL の実践経験の中からその重要性が明らかになったものである。

CJL においては、法学教員と日本語教員、日本語母語話者教員と非母語話者教員、経験の長い日本語教員と経験の浅い教員、各国の CJL に派遣されている教員と母体である名古屋大学の教員、といった異なる背景を持つ教員が共に働き、CJL 学生の指導に当たる。しかしながら、属性の異なる教員の間での協力関係の構築は容易なものではなく、現在まで様々な問題が起こっている。

典型的な問題としては次のようなものがある。日本語教員と法学教員の間においては、3 年次以降の学年論文や研究計画の指導などにおいて、日本語教員がこれを分野外と考え、指導を積極的に行うことができない。逆に、法学教員が、日本語の学習途上にある学生に対する講義、個別指導、クラス外の学生対応などを適切に行えない、という場合である。次に、経験年数の異なる教員の間では、経験の浅い教員が、プロジェクトワークのような自由度の高い教授活動や、日本語上級レベルの学生の指導、アカデミック・スキルの指導、学生の自主的な活動の指導などを行った経験がない教員が、これらのクラスを担当できないという場合である。日本語教育の経験の浅い教員は、1 年次の初級レベルの授業を担当することが多いが、そこで、これまで自身が経験してきた、教師中心的・文法積み上げ式の教え方になってしまい、先に述べたような CJL の内容中心的な志向へと学生を導けなかったり、CJL のカリキュラムに沿った学習進度を守れないといった問題も起こる。さらに、教員が教育に対して持つイメージの違いによって問題が生じることもある。教育とは講義形式で知識を覚えさせることであるというイメージを有する教員が、課題達成型の活動を指導することに困難や抵抗を感じる場合や学生の到達度からフィードバックを得て指導を改善することができない場合がある。

CJL の教員がこのような困難に直面するのは、明示的な成果が求められ評価される、総合的な人材育成プログラムの特性上、避けられないことであるとも言える。プログラムの目標を達成するためには、複数の分野の科目を総合的に教えるため、教員が開講時間の制約に合わせてシラバスや講義内容を厳密に調整する必要がある。また、課外活動にも教員が関与する必要がある。そして、単に教えるだけで満足せず、このようにして育てた学生のアウトプットやパフォーマンスを客観的な基準で評価し、これを参考に指導方法へのフィードバックを得て、指導を改善することも重要になる。これらは、単に教えることに終始するのではなく、教えた結果、学生がどこまで成長したかを重視する、目的志向の姿勢

であるともいえる。このような働き方は、多くの教員にとって未経験であると思われ、適応に困難を覚える教員がいることも不思議ではない。

一方で、これらのいずれの問題においても、それぞれの教員が困難を感じた際に、同じ職場内の他の教員や他国のCJLの教員などに協力を求め、自分とは異なる分野の専門家とのやり取りの中から知見を得て、改善を図ることができるはずであるが、このような協力的行動がうまく行われない場合がある。また、教案や教材など、これまでの取り組みの蓄積があり、これを利用して改善を図ることもできるが、これも十分に利用しようとする教員は多くない。その結果、学生への指導は停滞し、属性の異なる教員の間には対立的な関係が生じて、学生の学習も十分に達成されないという事態も起こる。このような事態は、CJLではこれまでたびたび起こってきた。すなわち、高い目標を掲げた教育プログラムにおいて、教員が困難を乗り越えるためには、属性の異なる教員同士の協力的行動が鍵となると言える。

協力的行動が起こりにくい理由の一つは、教員のビリーフの衝突にあると考えられる。そもそも、異なる属性を有する教員が共に働くという条件は、教員のビリーフに抵触する事態が生じやすい。日本語、法学、日本語母語や非母語、経験年数といった、互いに異なる属性を有する教員は、それぞれ、教員としてのビリーフも異なることが多い。例えば、日本人日本語教員の間では、学生の理解度を確認した上で、自身の学生に対する話し方を調節することや、教員同士が授業を見学して改善意見を出し合うことは広く行われており、これを日本語教員間で行うことには抵抗がない。しかし、これを他の分野の教員との間で行うことは容易ではない。法学分野では、シラバス、教授内容や授業内での教員の振る舞いは個人の領域に属するという考えが一般的であり、これらを他の教員の目に触れさせたり、これらについて他の教員から意見されたりすることに抵抗を感じる教員が多いようである。他の例を挙げると、CJL設置国の教育においては、教員と学生の間の上下関係が堅固で、教育は教員主導的に行われるべきという考え方が強い国が多い。そのため、学生からのフィードバックを参考に教授方法や学生に対する態度を変えることを求められる際に、これに抵抗を感じることや学生の自主性や自律性を重視すべき指導においても、教員主導的に傾いてしまうことがある。ビリーフは個人的なものであり、また、言語化されることが少なく、本人もこれを客観的に意識していないことが多い。また、これを抵触されると、自尊心が傷つけられたり、怒りを感じるなど、感情的に反応してしまいやすい。そのため、教員間で互いのビリーフの違いが原因となる問題が生じると、教員らは自身の違和感を説明することができず、また、相手のビリーフに踏み込み、これを変えさせるようなことをするのはタブーと感じ、避けようとしてしまうのである。その結果、協力的行動が生まれず、業務上の問題は放置されることになる。

このような問題を乗り越えるためには、教員間の垣根を超えたコミュニティ形成が有効な手段であると考えられる。複数分野の教員が協力的に、学生に強く働きかけ、総合的な人材育

成をするというプログラムにおいては、分野・背景の異なる教員が、互いの分野を尊重しつつ一歩踏み込んで、ミッション達成のために、建設的な意見交換を行い、譲歩し、協力することが不可欠である。時には、上記のように個人的な領域に属する問題についても話し合い、個人のビリーフを変容させる必要もある。このようなことは、自由に発言ができ、依頼、提案、譲歩などの立ち入ったコミュニケーションのできるコミュニティにおいて可能になる。そこでは、教育プログラムの目標の達成に向かって、メンバーが結束していなければならない。プログラムの目標達成の下では、メンバーの間に上下関係はなく、全員がそれぞれの立場から貢献する重要なメンバーとして尊重されなければならない。また、業務にあたって話し合いや交渉を行う際に、ビリーフに抵触する事態があったとしても、個人を攻撃したり貶めたりする意図はないということが了解されていなければならない。

このようなコミュニティを形成するためには、その前提として、教育プログラムの目標が、ミッションやポリシーといった形で明示され、関係者間で共有されていなければならない。この点は、Ⅲ章3節で述べたことと関連する。また、教員の業務内容が明確にされており、例えば教室外の活動の指導や、他の教員との協力が必要であることなど、果たすべき任務が明文化されているべきである。そのような前提の上で、教員間がチームメンバーとしての信頼関係を構築するための時間と場を設けることが必要であると思われる。

CJLにおいては、早くからその必要性が認識され、様々な試みが行われてきた。特に、遠隔地にいる教員間の話し合いの場は必要とされ、各CJLに派遣されている教員全員が集合して行われる会議が設立当初より行われており、関係強化のための見直しが2010年から行われている。また、各CJLの教員だけでなく、運営母体でありCJLから輩出される留学生の受け入れ機関側も、CJLのコミュニティの一員であることが意識されるようになり、話し合いやブラッシュアップの場が求められ、法学講師研修(2012年～)、日本語講師研修(2013～)が行われるようになった。各CJL間の教員が他のCJLを視察し意見交換する、現地採用講師の他CJL派遣研修(2009年～)も行われている。これに加えて、CJLの教育プログラムの目標や意義の理解を深め、共通理解を得るため、教員が各CJLに派遣される前のオリエンテーションの強化(2010年～)なども行われている。上記はいずれも試行錯誤の段階にあり、コミュニティ形成についてはCJLにとってこれからも課題となると思われる。

IV. 提言

ミッションポリシーを定義し、学生、教員に明示し、共有することは、「人材育成プログラム」の備えるべきものであり、教育プログラムをデザインする上で重要な要素であると言える。そして、そのポリシーに沿って学生だけでなく教員も行動できるように環境を整

える必要がある。

また、特に CJL のように CLIL 的な教育プログラムの場合、いわゆるカリキュラム内だけではなく、カリキュラム外での活動や環境の整備が重要な役割を果たし、その成否に大きな影響を与え得ると言える。

加えて、高等教育機関での教育プログラムの場合、学生はその国の社会を反映した年齢相応の価値観を身につけており、学生の自主性、学生が自分の人生を決める権利を尊重しなければならない。自主性をさらに育てるためにも信頼関係を作ることが求められ、その手法として CLIL 的なアプローチが有効と言えるのではないだろうか。

1. 外国人学生への法学教育

Ⅲ章 3 節でも述べたように、筆者らが法学分野の教員と対話してきた経験からは、教授活動のスキルは個人技的であると考えられているように思われる。これは法学分野に限らず、高等教育機関の教員の意見として聞こえてくることが多いが、教育学、教育研究という学術研究分野についての理解があまりないような言動も散見され、CJL において日本語教員と衝突することの一因と考えられる。

確かに法・法学研究という分野は、他分野や異文化に開かれた経験が短いためか、自分野における論文のレトリックやスピーチスタイルなどについて、非自覚的であることが多いように思われる。

研究分野によってその分野の文化、暗黙知があるはずであるが、外国人学生に対して、日本法を効果的に教えるためには、これらを可能な限り形式知、顕在的共有知へと転換させる必要がある。CJL の取り組みは確かに挑戦的な課題であるが、法学は言語でのみ語られ価値が評価される研究分野であり、言語研究との親和性は高いと思われる。

CLIL 的なアプローチを用いた CJL の教育プログラムによって、外国語学習の早い段階で、専門能力に関わる課題を行うことは、モチベーションを高め、学習を促進することが示されているが、一方で、言語の成長段階は認知的な能力を制約するということも忘れずに教育にあたる必要がある。

2. 日本語教育への示唆

CJL 設立時から現在まで、CJL の教育プログラムを策定する上で、日本語教員は、CJL のプログラムに携わる人々の中で、教育プログラムの運営に関する専門的経験を有する立場に立ってきた。関係者の中で、教材作成、カリキュラム作成、評価の計画立案、コースデザインなどについて学んだり関わったりした経験があるのは、日本語教員だけであった。

語学教育の範疇を超えた、日本語が関与する教育プログラムの企画・運営において、日

本語教員は専門的な役割を果たせる可能性がある。

そこでは、既に述べたように、チームで働くことが求められ、自らの専門分野から対象となる分野へ一歩踏み出し、専門家として発言し、提案し、貢献することが求められる。

例えば、他分野の教員を含めたチームの中で、教育ポリシーの立案にかかわるかもしれない。教員研修をする立場になるかもしれない。他分野の教材作成をすることになるかもしれない。今後、そのような機会が増えていくと思われる。そのときに躊躇なく踏み込み、他分野の人材と協力関係が築ければ、日本語教員の活躍の場は今後も増え、より一層社会に貢献できると思われる。

<参考文献>

青木直子・脇坂真彩子・小林浩明（2013）「日本語教育と芸術学のコラボレーション-大阪大学文学部における CLIL の試み-」『第二言語としての日本語の習得研究』第 16 号, pp.91-106 .

池田真(2011)「CLIL と英文法指導:内容学習と言語学習の統合」『英語教育』10月号, pp.34-36 大修館書店.

和泉伸一・池田真・渡部良典（2012）『CLIL（内容言語統合型学習）上智大学外国語教育の新たな挑戦 第2巻 実践と応用』上智大学出版.

市川新剛（2015）「CLIL 内容重視型教授法の特徴とその効果」『名古屋学院大学論集 言語・文化篇』第 27 巻,第 1 号, pp.51-57.

奥出直人（2012）デザイン思考と経営戦略、NTT 出版株式会社.

児玉典子他（2014）「学系統合教科の理解を促進する構成主義的内容言語統合型学習（CLIL）法」『神戸薬科大学研究論集：Libra』, 14, pp.29-61.

笹島茂編 Peter Mehisto 他（2011）『CLIL 新しい発想の授業—理科や歴史を外国語で教える！？』三修社.

館岡洋子（2002）「日本語でのアカデミック・スキルの養成と自律的学習」『東海大学紀要』22 号,留学生教育センター, pp.1-20.

野中郁次郎・竹内弘高（1996）梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社.

三輪充子（2006）「アメリカ合衆国におけるイマージョン教育—2 言語併用教育の可能性を考える—」『国立教育政策研究所紀要』第 135 集, pp.189-201.

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挑戦 第1巻 原理と方法』上智大学出版.

Byrnes, H. (1990). Priority: Curriculum articulation—Addressing curriculum articulation in the nineties: A proposal. *Foreign Language Annals*, 23 (4), pp.281-292.

Council of Europe (2001).” Common European Framework of Reference for Languages: Learning,

teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom.

Lange, D. (1982). "The problem of articulation". In Higgs, T. V. (Ed.). *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series, 13, pp. 1–18. Lincolnwood, IL: National Textbook Co. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 210908) cited in Etsuko Takahashi, Shinko Hattori. *High school-college articulation in JFL education: Voices of teachers and students*.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.