

[招待：実践報告]

日本の中東研究とアラビア語教育

文化とコミュニケーション重視の
SFC アラビア語教育の可能性

Middle East Studies and Arabic Language Teaching in Japan

The Potential of SFC Arabic Teaching Focusing on Culture and Communication

山本 薫

慶應義塾大学総合政策学部准教授

Kaoru Yamamoto

Associate Professor, Faculty of Policy Management, Keio University

Correspondence to: abirr@sfc.keio.ac.jp

Abstract:

日本は戦前・戦中の植民地主義を支えた国策としてのイスラーム研究を反省し、現地社会に密着した中東地域研究を戦後に発展させ、それに伴いアラビア語の需要も高まってきたが、いまだ文法・読解中心のアラビア語教育には課題が多い。一方、SFCでは文化とコミュニケーションを重視したアラビア語教育に取り組み、実践コミュニティを意識したプロジェクト型授業「アラビア語キャンプ」などを通じて、アラビア語で人々がつながる地域への関心と深い理解を育み、そこでの問題解決に寄与できるような交流へとつながる言語教育を目指している。

Reflecting on Islamic studies that supported colonialism during WWII, Japan has developed Middle East studies that are closely connected to local societies since the end of the war, and demand for Arabic has increased accordingly, but there are still many challenges in Arabic teaching, which focuses on grammar and reading. On the other hand, SFC is committed to Arabic language teaching that emphasizes culture and communication, and through project-based classes aims to foster an interest in and deep understanding of the region and to promote exchanges that can contribute to solving problems.

Keywords:

アラビア語教育、中東研究、文化、コミュニケーション、実践コミュニティ

Arabic language teaching, middle east studies, culture, communication, communities of practice

1. はじめに

日本の高等教育における本格的なアラビア語教育は、1925年に大阪外国語学校のインド語部・マレー語部の選択第二語学としてアラビア語が教えられるようになったことが嚆矢とされる。それが1940年にアラビア語部として独立し、第二次世界大戦後に大阪外国語大学アラビア語学科に引き継がれた(高階, 2010, p.96)。大阪外国語大学は2007年に大阪大学と合併し、現在でも日本でアラビア語を専攻できる大学は、この大阪大学外国語学部(旧大阪外国語大学)と、1961年にアラビア語学科が開設された東京外国語大学の二つのみとなっている。

アラビア語は西アジアから北アフリカにかけての20数か国で公用語とされ、国連の6つの公用語の一つでもある。資源エネルギー庁によれば、2022年度の日本の原油輸入はアラブ産油諸国に9割以上依存しており(資源エネルギー庁, 2024, p.98)、日本にとってアラブ諸国との関係が極めて重要であることはいうまでもない。しかしながら、日本から地理的に離れ、歴史的接点の少なかったアラビア語圏への関心は、欧米や近接するアジアの諸地域に比べて遅れて始まり、今でもけっして高いとはいえない。SFCでは2001年からアラビア語のインテンシブコースが開設されているが、英語、ドイツ語、フランス語、中国語、朝鮮語、マレー・インドネシア語、スペイン語という、日本語を除いた8つの選択必修言語の中で、履修希望者数も開設クラス数も最も少ない状況が続いている。

こうした状況を踏まえ、本論文ではまず日本におけるアラビア語教育の歩みを、日本の地域研究の動向と重ね合わせながら考察したのち、文化とコミュニケーションを重視したSFCアラビア語教育の実践例を紹介しながら日本におけるアラビア語教育の活性化と、それを地域への関心や深い理解、さらに恒常的な交流へとつなげる重要性と可能性について論じてみたい。

2. 日本の中東研究とアラビア語教育

2.1 戦前・戦中のイスラーム研究への反省とその遺産

当時の官立大阪外国語学校にアラビア語の専科が設立された1940年は、日本の政界や軍部のあいだでイスラームに対する政策的関心が高まった時期と重なる。ロシアからのムスリム系諸民族の解放を目指して国際的に活動していたシベリア・タタール人のアブドゥルレシト・イブラヒム(1857-1944)が1909年に半年弱、日本に滞在したことを機に、日本の軍関係者やアジア主義者の一部にイスラームへの関心が芽生えていた。1931年の満州事変を経て1937年に日中戦争が始まると、中国から中央アジアにかけてのムスリムに対する工作・統治政策は一気に重要度を増し、

さらに東南アジアやインドを含めた広大なイスラーム圏(当時の用語では回教圏)を研究し、工作・宣伝活動を行うための機関が1937年から38年にかけて次々に設立された(Tanada, 2007, p.216)。

1930年代から1945年の終戦までの期間に活発になった日本のイスラーム研究が、イスラームの宗教的・知的共通語としてのアラビア語の研究・教育の需要と結びついていたことは容易に理解できる。たとえば元首相の林銑十郎を初代会長として1938年に設立された大日本回教協会が1945年に解散するまでの活動の中には、アラビア語講座の開講や、ムスリム向けの写真宣伝雑誌『グラフ』誌のアラビア語版刊行などが含まれていた(Tanada, 2012, p.96)。

しかし、こうした戦間期の日本のイスラーム研究は、日本の敗戦によっていったん断ち切れ、戦後に仕切り直されることになる。Sakai (2022)は、帝国主義的目的を持つヨーロッパの東洋学に相当する戦前・戦中のイスラーム研究を日本のアジア地域研究の流れの中に位置づけたうえで、戦後に多くの研究者が研究を放棄したり、研究所が戦火で焼失したりするなどして研究が継承されないケースが多かっただけでなく、研究者たちのアジア認識そのものが大きく変化したという意味で、戦後の地域研究との「不連続性」があることを指摘している(Sakai, 2022, p.4)。日本の植民地主義に立脚した戦前・戦中の研究は戦後、強く非難されるようになったのである。

一方、三沢(2002)は日本のイスラーム研究史の脈絡で、「明治期から戦前・戦中期においては、大アジア主義の影響下に日本独自の特異なイスラーム研究が主流を占めたものの、今日の日本におけるイスラーム研究の基盤が形成された時期であることは広く認識されている」として、過去の研究を学術的に検証する必要性を説いている(三沢, 2002, p.74)。しかし実際には戦前・戦中のイスラーム研究の成果の多くは失われたり忘れ去られたりしており、三沢自身も1990年代に再注目されるようになったアジア主義者の大川周明によるイスラーム研究を検討し、アラビア語やトルコ語、ペルシア語などの現地語を理解せず、一次資料を用いることができなかったその学術的限界を指摘している(三沢, 2002, p.74-5, 80-1)。

しかしそうした学術的限界の一方で、東亜経済調査局という当時のイスラーム研究の拠点の一つで主導的立場にあった大川は、国策としてのイスラーム研究を後援するだけの政治力を持っていた。そして、「自分自身で現地語を習得して本格的なイスラーム研究を展開するかわりに、そうした学術的な研究を行える研究者を東亜経済調査局に迎え入れ、彼等に研究の便宜を与えることによって、日本のイスラーム研究の進展に大きく寄与したのである」(三沢,

2002, p.81)。

そうして大川による手厚い支援を受けた中に、イスラーム思想研究者の井筒俊彦と、イスラーム史研究者の前嶋信次がいた。二人ともものに慶應義塾大学教授となり、戦後日本のイスラーム研究を主導した。イスラーム思想研究で世界的に著名な井筒は1950年に『アラビア語入門』を刊行し、1958年には『コーラン』をアラビア語原典から日本で初めて訳出した。Sumi and Sumi (2018)は、井筒の『アラビア語入門』は日本人読者向けに刊行された日本で最初のアラビア語教科書であっただろうと推察している(Sumi and Sumi, 2018, p.34)。前嶋信次はイスラーム史家としての功績に加え、長大な『アラビアン・ナイト』のアラビア語原典からの日本語訳にライフワークとして取り組んだことでもよく知られる。アラビア語をはじめとする中東諸語に通じたこうした研究者たちによって、一次資料を用いた学術的な研究が戦後、本格的に行われるようになったのである。

2.2 戦後日本の中東研究とアラビア語教育の発展

こうして日本のイスラーム研究が「再出発」(三沢, 2002, p.73)した戦後の日本では、アメリカ流のエリア・スタディーズの影響を受けた学会や教育・研究機関が多数、開設されていった(油井, 2007, p.64)。そうした一つとして1956年に発足した日本国際政治学会の学会誌『国際政治』に掲載された中東関連論文を分析した山尾(2021)は、1950年代後半から60年頃までの初期においては、脱植民地運動としてのアラブ民族主義に関する研究が多くなされ、「オリエンタリズムに批判的な日本の中東研究を反映し、現地資料を用いて詳細に事実が記述されている」点を特徴としていたと指摘している(山尾, 2021, p.119)。こうした特徴からは、当時の中東地域に関する研究が、戦前・戦中のオリエンタリズム的なイスラーム研究に対する反省を踏まえたものであったことがうかがわれる。

その後、1967年の第三次中東戦争が起きると、米ソ冷戦構造の中東戦争への影響やパレスチナ問題についての詳細な研究が蓄積されるようになり、1973年の第四次中東戦争と1979年のイラン・イスラーム革命を契機とする石油危機が起きると、エネルギー安全保障や湾岸諸国への関心が高まった。またイラン・イスラーム革命によってイスラーム復興やイスラーム主義が注目を集め、特に2001年の9.11同時多発テロ以降に「テロとの戦い」が推し進められる中で、国際政治における中東の重要性が認知されると同時に、中東の一国に力点を置いた個別具体的な研究も深化していったという(山尾, 2021, p.119-21)。こうした分析を踏まえて山尾は、日本の中東研究の多くが地域研究者によって蓄積されてきたものであり、現地の資料を用いて固有の論理を

発掘するという、現地に密着したスタイルをとっていると指摘している(山尾, 2021, p.122)。

こうした日本の中東地域研究の発展が、中東の主要な言語のひとつであり、イスラームの宗教的・知的共通語でもあるアラビア語の教育需要とも連動していたことは想像に難くない。日本におけるアラビア語教育の歴史と現状をまとめた Sumi and Sumi(2018)によれば、東京外国語大学に日本で二番目となるアラビア語専科が開設されたのが1961年、民間語学学校のアジア・アフリカ語学院でアラビア語が教えられ始めたのが1962年であり、これは山尾(2021)が指摘していた脱植民地運動としてのアラブ民族主義への関心や、高度成長期を迎えた日本におけるアジアへの関心の高まりによってアジア経済研究所(1960年)や東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所(1964年)が開設された流れと重なる(油井, 2007, p.64)。1973年の第一次石油危機の後にはアラビア語需要が高まり、東京外国語大学でも大阪外国語大学(当時)でもアラビア語科の定員が増やされ、私立大学におけるアラビア語科目の数も増加したという(Sumi and Sumi, 2018, p.21-2)。同時期には同じく石油危機の影響を受けて中東関連の研究施設が創設されるようになり、1985年には日本中東学会が発足している(油井, 2007, p.64)。

2001年の9.11同時多発テロの後にイスラームに対する関心が高まる中で、アラビア語科目を提供する日本の大学は2001年の40校から2006年には50校に増えたが、その後また少し数を減らし、2013年時点では46校であった(Sumi and Sumi, 2018, p.23)。それに対してアメリカ合衆国ではほぼ同時期に、アラビア語科目を提供する大学数は倍増しており、中国語よりも大きな伸びを示していたというところに、アラビア語に対する関心の高まりを強く感じる(Sumi and Sumi, 2018, p.24)。

Ryding(2018)によれば、かつては研究対象としても興味対象としてもアメリカ人にとって周縁的な分野であったアラビア語は、今では戦略的に有用で重要な言語であると認識されるようになり、アラビア語を学ぶ理由も具体的に身近な国益と関連づけられるようになったという(Ryding, 2018, p.12)。また、昔は古典語として文法と訳読中心に教えられていたアラビア語だが、第二次世界大戦を機にアメリカでは外国語教育全般において、読み・書き・翻訳と同じく話す・聞く能力を重視する機能主義へのシフトが行われ、アラビア語教育においてもコミュニケーション能力重視の教育法が模索されてきた(Ryding, 2018, p.12-4)。

こうした実用重視の傾向は、アメリカの大学生がアラビア語を学習する動機にも見て取れる。Brosh(2013)の調査によれば、「言語への興味」や「アラブ文化/歴史への興味」

といった統合的な動機が最も強いものの、「就職に有利」「政府機関で働く」といった経済的な動機もかなり強い傾向が見受けられ、特に「政府機関で働く」という回答には、アラビア語の知識が国家の安全保障に寄与するという意識が反映されている(Brosh, 2013, p.32-3)。日本の大学生と単純に比較できるわけではないが、最近、SFCのアラビア語履修生や東京外国語大学のアラビア語専攻学生などを主な対象として、筆者が指導する学部生が行ったアンケート調査では、「文化への関心がある」「アラビア語学習が楽しそう」「中東諸国へ旅行したい」などと比較して、「将来の仕事の準備のため」という道具的な動機はかなり弱いことが示されていた(クレシ, 2024)。

アラビア語学習動機の違いについては、筆者も個人的な経験から感じるがあった。日本の外務省研修生も学んでいるエジプトのアラビア語学校を数年前に視察した際に、その学校に研修生を送っているアメリカ連邦機関の担当者として話をすることがあった。日本人学生のアラビア語学習動機は何かと問われ、将来の就職に活かせるという認識は日本ではそれほど強くないと話すとき非常に驚かれ、アメリカでは多くのアラビア語学習者が軍や連邦機関にリクルートされると聞かされた。また別の機会に中国の大学でアラビア語を教える教員たちと懇談した際には、中国人のアラビア語学習者にとっては中東とのビジネスに携わることが大きな動機になっていると聞き、日本の学生との違いに驚かされた。

筆者自身は先に述べたような戦前・戦中の日本の植民地主義を支えた国策としてのイスラーム研究を反省し、欧米追従ではない、現地社会に密着した日本の中東地域研究のあり方を支持する立場であり、アメリカや中国でのようにアラビア語学習が自国の安全保障や経済を直接的に利するという認識が広がることを必ずしも望んでいるわけではない。しかし日本の原油輸入がアラブ産油諸国に大きく依存している現状や、グローバルサウスの存在感が今後ますます強まるだろうという予測を踏まえ、日本のアラブ・中東地域やイスラームに対する関心はもっと高まるべきだと考えている。また、紛争や移民・難民といったグローバルに影響を及ぼす問題を多く抱えているアラブ・中東地域での問題解決に、日本がより一層寄与することも望んでいる。

アラビア語を履修することを入り口に、アラビア語で人々がつながる地域への関心をいかに高め、そこでの問題解決に寄与できる人材を育成することができるのか。次章では、こうした問題意識を踏まえ、文化とコミュニケーションを重視したSFCでのアラビア語教育実践について論じてみたい。

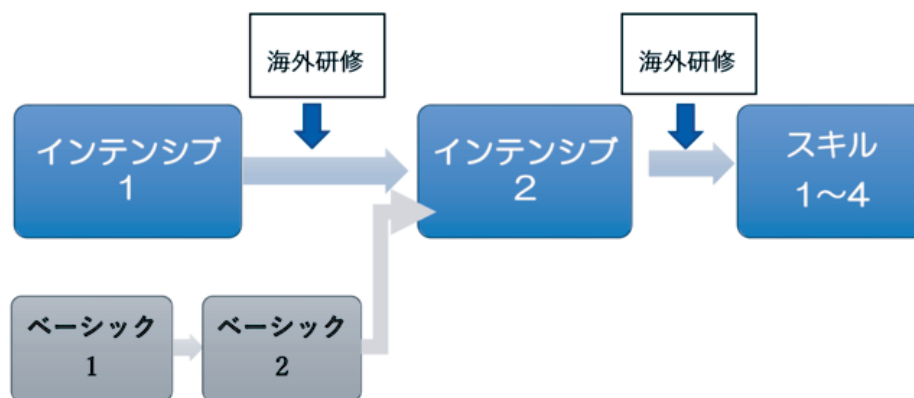


図 アラビア語授業形態図 (SFC 言語コミュニケーション科目ウェブサイトより)

3. SFC アラビア語教育の特徴とその可能性

3.1 SFC アラビア語教育の概要

現在、SFC では週 4 コマのアラビア語インテンシブ 1 とアラビア語インテンシブ 2 が春学期と秋学期に 1 クラスずつ開講され、週 2 コマのアラビア語ベーシック 1 が秋学期に 1 クラス、春学期にベーシック 2 が 1 クラス開講されている。インテンシブ 2 を修了すると、レベルと内容別に 4 クラスあるスキル科目を組み合わせて繰り返し履修することができる (図)。

インテンシブ 1 は CEFR の A1 レベル、インテンシブ 2 は A2 レベルを想定しており、スキルでは B1 レベル以上に達することを目標としている。アラビア語を教えている日本の大学の多くが週 1 コマ開講で、主に非ネイティブの日本人講師が担当している (Sumi and Sumi, 2018, p.26) のに比して、週 4 コマの授業を日本人講師とネイティブ講師のチームティーチングで実施するインテンシブコースを中心に、中上級レベルまで学習を継続できるコース設計になっており、海外研修科目や常勤のネイティブ講師 (訪問講師) まで備えている SFC には、日本有数のアラビア語学習の環境がある¹⁾。

「はじめに」でも述べたように、2001 年にアラビア語のインテンシブコースが SFC に開設されて以来、履修希望者数も開設クラス数も、アラビア語はほかの言語に比べれば少ないものの、第二外国語としてアラビア語を教えている他学部や他大学と比べればかなり多く、その継続率も高いと推測される。コロナ禍で一時的に落ち込んだ履修希望者数はこの数年で大きく回復し、2022 年度にはのべ 109 人 (継続・重複履修者を含む) がいずれかのアラビア語科目を履修し、そのうち春学期および秋学期からの新規履修者は 52 人だった。2023 年度のアラビア語履修者はのべ 160 人に増え、そのうち新規は 61 人だった。2024 年度春学期には新規履修者 29 人を迎え、履修者全体の数はのべ 89 人になり、秋学期を含めると、一年間の履修者数はさらに増加

することが見込まれる。さらに注目すべきはその学習継続率で、アラビア語を 2 学期または 3 学期履修した後でないと登録できない中・上級レベルのスキル科目の履修者が、2022 年度には 37 人、2023 年度には 70 人、2024 年度の春学期だけで 46 人おり、制度設計が異なるため単純には比較できないものの、SFC の言語科目の中でもスキル科目の履修者数では上位に位置し、学習継続率はかなり高い。

3.2 文化とコミュニケーション重視のアラビア語教育

国際関係や中東地域研究の専攻がない SFC では、ほとんどの学生がアラビア語を履修したことをきっかけにアラブ・中東地域やイスラームに関心を持つようになる。スキルまでアラビア語学習を継続する学生の多くは中東・イスラーム関係の学びが可能な研究会に所属し、国内外の大学院に進んで研究者の道を志す者も育っている。アラビア語学習を入り口にアラビア語が用いられるアラブ・中東地域やイスラームの社会へと関心を広げるために、SFC では特に文化とコミュニケーションを重視したアラビア語教育を行っている。

言語教育における文化の重要性については多くの研究があるが、日本のアラビア語教育においても文化への興味が学習意欲等と結びつくことを示す先行研究がある (Sumi and Sumi, 2015)。SFC アラビア語ではインテンシブとベーシックコースにおいてオリジナルのテキストを教材として用いているが、ベースとなるスキットはヨルダンとシリアでの現地研修で得た生活経験を基に場面が設定されており、文化要素が豊富に含まれている。さらに現地で撮影したスキット動画をテキストと併用することで、ネイティブの発音だけでなく、その身振りや表情、現地の学校や家庭の様子までリアルに知ることができる。また通常授業のほかに、毎学期、アラブ人留学生との交流やアラビア書道のワークショップといった文化交流・文化体験の回を必ず設けることで、日本で普通に生活しては接する機会が極

めて限られているアラブ人やアラブ文化との接点を増やすことに力を注いでいる。

この点においてネイティブの非常勤講師だけでなく、常勤の訪問講師(招聘)を雇用できるSFCの利点は、アラビア語のような日本でなじみの少ない言語にとって特に大きい。アラビア語を教えている日本の大学で、SFCの訪問講師(招聘)に相当する制度を備えているのは、筆者が知る限り、アラビア語専攻がある大阪大学外国語学部と東京外国語大学のみである。SFCでは訪問講師が国内外に有している人的ネットワークを活用して、アラビア語ネイティブと交流する機会を豊富に設けており、授業内で学習したアラビア語を日常的に実践する環境にある。

アメリカなどでは数十年前からコミュニケーション重視の教育法にシフトしているのに対し、日本の大学では文法・読解中心の授業が続けられており、コミュニケーション能力を高めたいというアラビア語履修生の学習動機とのあいだにギャップがあることが指摘されている(Sumi and Sumi, 2018, p.31)。それに対し、SFCアラビア語のオリジナルテキストは場面と機能をベースにした構成になっており、日本の大学でいまだ主流の文法中心の授業とは一線を画している。週4コマのインテンシブと週2コマのベーシックは非ネイティブの日本人教員とネイティブ教員のチームティーチングで行われ、成績評価においても筆記試験と口頭試験に同じ比重を置いており、コミュニケーション重視を明確に打ち出している。

さらに夏季と春季の休校期間中に現地で行う海外研修に参加する学生たちは、現地の語学学校で学ぶだけでなく、日本語を学ぶ現地の学生たちと交流したり、チューターになってもらったりするプログラムを通じて、さらに文化への理解とコミュニケーション能力を高めることができる。ここ数年、夏はヨルダン、春はモロッコで研修を行っており、特にモロッコでは旧市街の一般家庭にホームステイをすることで日常生活を経験できる。こうした経験を通じてアラビア語履修生の多くは、地域社会への理解と関心を深め、そこでの課題の発見と解決に関わろうとする意欲を育んでいく。

3.3 プロジェクト型授業「アラビア語キャンプ」と実践コミュニティ

最後に、この数年、SFCアラビア語が最も重視している教育活動の一つである特別研究プロジェクト授業「アラビア語キャンプ」の取り組みを紹介したい。特別研究プロジェクト授業は休校期間中に集中的に行われる科目で、「アラビア語キャンプ」は、もともとはコロナ禍によって海外研修が実施できなくなった代わりに、学内で現地に近い学習環

境を提供することを目的に始められた。アラビア語の常勤・非常勤講師とアシスタントのアラブ人学生(大学院生はティーチングアシスタント(TA)、学部生はスチューデントアシスタント(SA)と呼ばれる)と共に3日間、プロジェクトベースのアラビア語学習とアラブ文化の体験ワークショップに取り組む。2023年度からは学内の宿泊施設(βヴィレッジ)を利用して、まさに「キャンプ」の名称通り、寝食を共にしながらの学習が可能になった。

当初は海外研修の代替として、長期休校中もアラビア語に触れる機会を絶やさないということが一番の目的であったが、普通の授業では限られている①プロジェクト型の学習、②実践コミュニティを意識した学習、という2点を実践できる機会としての利点が次第に明確になってきた。

プロジェクト型の言語学習とは、学習者が何らかの課題を解決するために外国語でのコミュニケーションを取れるようになることを目指す行動中心主義的な学習法(玉木, 2009)であり、アラビア語キャンプではあるテーマにそった動画をグループで作成し、発表することを毎回のプロジェクトに設定している。たとえば、「SFCのアラビア語教育についてのPR動画を作る」というテーマの時には、アラブの食・ファッション・アートなどを紹介しながら、言語だけでなくそうした文化を学べるのがSFCの特徴であることを表現した動画や、アラビア語履修生たちにアラビア語を学ぶ理由をインタビューした動画などが作成された。「アラビア語の慣用表現について、実際に用いられる場面をリサーチして寸劇動画を作る」というテーマの時には、たとえば「アルハムドリッラー(神に祝福あれ)」という表現が、日本語の「おかげさまで」「ごちそうさま」など、様々な場面で用いられることをコント風に表現した動画などが作成された。

こうしたプロジェクトの遂行においては、学生たちが自主的に役割分担や計画立案を行い、教員やTA/SAはファシリテーターやサポート役に回るという点に最大の特徴がある。「アラブの伝統的な笑い話であるジュハールの民話をアレンジし、寸劇動画を作成する」というテーマで2024年8月に実施されたアラビア語キャンプを例に、実際の流れを説明する。

- ① 参加する学生たちのアラビア語レベルが均等になるように事前にグループ分けしておく(今回は6~7人ごとの7グループ)。
- ② キャンプ初日にグループメンバーを発表した後、言語ゲームを通じて互いに知り合い、打ち解ける準備時間を設ける。
- ③ 事前に用意していた民話のアラビア語テキストをグ

- グループごとに選び、協力して読解する。その際、教員とTA/SAが分散して各グループのサポートにあたる。
- ④ 各グループが読解した民話のあらすじと、笑いのポイントを全体発表で確認する。
 - ⑤ 笑いのポイントを明確にした上で、メンバーそれぞれが役割を果たせるように、登場人物や場面を自由にアレンジしたシナリオをアラビア語で作成する。教員とTA/SAは参加者がアラビア語の質問やセリフの発音練習に来た時にサポートする。
 - ⑥ 動画を撮影、編集する。セリフやナレーションはアラビア語とし、アラビア語と日本語で字幕をつけて完成させる。
 - ⑦ キャンプ最終日の発表会で上映し、教員やゲストが講評を行う。

今回のテーマであるジュハールの民話は中世のアラブ社会で生まれ、トルコやペルシアなどイスラーム世界に広く流布した笑い話であり、生活文化や慣習、思想・信条など幅広い文化情報を含む。それを理解するだけでも大きな学びになるが、そのままでは現代の日本人には必ずしも笑いのポイントが伝わらない。そこでメンバー間のディスカッションによって時に大胆な改変が行われ、アラブと日本の言語文化を架橋する7作品が完成した。

アラビア語キャンプでは上記のプロジェクトを3日かけて遂行する合間に、アラブ文化体験のワークショップも行う。今回は初日の夕方に学内宿泊施設のキッチンでアラブ料理を調理し、最終日の午前には外部から専門家を迎えて、イスラーム幾何学文様のデッサンとパズルに挑戦した。これまでのキャンプでは、モロッコやパレスチナの刺繍なども体験してきた。こうした文化体験は、単にその文化事象について知るというだけでなく、その文化を生み出し、実践している社会について知る点でも重要だと考えている。そのためたとえばイスラーム幾何学文様であれば、そうした文様が発達した思想的・歴史的背景についても学び、またパレスチナ刺繍であれば、パレスチナの歴史や政治経済状況を踏まえて、刺繍が文化的抵抗や女性のエンパワメントといった側面を持っていることも学ぶ。

もう1点の実践コミュニティもまた、上記のプロジェクト型学習と密接に結びついている。実践コミュニティとは、学習を個人ではなく社会的な活動ととらえる理論に基づき、同じ関心や目的を共有する学習者たちが互いの交流を通じて実践的な学びを深める集まりのことである(トムソン, 2017)。「アラビア語キャンプ」には学習歴が1学期しかないインテンシブ1から1年以上の学習歴があるスキルの学生まで、普段はそれぞれのクラスに分かれているアラビア

語履修者が交ざり合ってグループを作り、自主的な話し合いと共同作業を通じてプロジェクトを遂行する。通常の授業では教員が教える側、学生は教わる側になるが、アラビア語キャンプではそうした役割の垣根は崩れ、それぞれの知識や経験を互いに教え合い、学び合いながら目標に向かう実践コミュニティが形成されるのである。

通常の外国語授業で課題となる「外国語を使う場面がない、外国語を使う仲間がいない、外国語を使う目的が見えない」(トムソン, 2017, p.7)という課題は、アラビア語のような日本ではマイナーな言語において特に深刻である。SFCでは言語ごとの共同研究室やTA/SA制度などによって、各言語のコミュニティが日常的に意識されやすい環境に恵まれてはいるものの、アラビア語キャンプはアラビア語を使って仲間同士が同じ目的に向かって協働するという、実践的な学びが特に意識される設計になっている。また、アラビア語を学ぶ仲間はSFC内に留まらないことに気づかせるために、2回目の開催となった2021年夏以降、毎夏のアラビア語キャンプに横浜国際高校でアラビア語を学ぶ高校生を招待し、一緒にワークショップに参加したり、最終発表でプレゼンテーションをしたりしてもらっている。横浜国際高校は第二外国語としてアラビア語を教えている日本で数校しかない高校の一つであり、SFC生以上にアラビア語に習熟した生徒も少なくないため、大学生にとって大きな刺激となる一方、この交流をきっかけにSFCに進学し、中東・イスラーム研究を志す高校生も出てきている。

さらに今年の8月に行われたキャンプには、亜細亜大学でアラビア語を学ぶ学生たちにも参加してもらい、SFC生と同じ3日間のプログラムに参加して、寝食を共にしながらプロジェクトに取り組んだ。こうした交流によって、普段は孤立しがちなアラビア語履修者同士が仲間を見つけ、刺激し合うことは、学習意欲の向上や学習目標の明確化といった、学習上の効果にもつながると予想される。キャンプ終了後にはアラビア語で振り返りのレポートを提出することが最終課題になっているが、そこでの記述を見ても、「レベルがより高い先輩たちが講師陣とアラビア語で会話するのを見て刺激になった」「他大学の学生と、互いが知らないことを教え合うことができたのがよかった」「自分の方が後輩たちから学ぶことがむしろ多かった」といった感想が多く見られる。今後はキャンプ実施後にアンケート調査を実施し、学習効果を学術的に検証してみたいとも考えている。

また、日本でアラビア語を学ぶのは、日本の高校や大学の学生だけではない。在留外国人の増加によって、継承語としてアラビア語を学ぶアラブ人やムスリムの子どもの数も増えている。特にSFC周辺地域には、スリランカ人ムスリムの大きなコミュニティがあり、2022年春のキャンプで

は、SFCの教員がボランティアでアラビア語を教えているスリランカ2世の小中学生を迎えて、SFC生と一緒にアラビア語でゲームをしたり、プレゼンテーションをしたりした。また、SFCおよび横浜国際高校でアラビア語を教えているネイティブ教員の子どもたちにも毎回のキャンプに参加してもらっている。最終発表でプレゼンテーションしてもらうだけでなく、日本語とアラビア語のバイリンガルである子どもたちには、学生たちをサポートしてもらうこともある。こうした交流を通じて、日本社会の多様化と共生についての問題意識が育まれることにも期待している。

4. おわりに

ここまで文化とコミュニケーションを重視したSFCのアラビア語教育について、実践コミュニティを意識したプロジェクト型授業「アラビア語キャンプ」の例を中心に紹介してきた。こうした教育法を通じて、単に言語を学ぶだけでなく、その言語で人々がつながり、文化を生み出しているコミュニティや地域への関心と深い理解を育み、そこでの問題発見と解決に寄与できるような交流へとつなげることができると言語教育をSFCアラビア語では目指している。

しかし、そのための課題はまだ多い。たとえば、コミュニケーション重視といった場合、アンミーヤをどう教えるかという大きな課題に直面する。アラビア語は公的な場面で用いられるフスハーと呼ばれる標準語と、私的な場面で用いられ、地方差が激しいアンミーヤと呼ばれる日常語との差が大きいダイグロシア(二言語変種使用)を特徴とする。日本の大学教育では通常、フスハーのみが教えられ、SFCでも通常の授業内でアンミーヤを教えることはほぼない。しかしフスハーでのコミュニケーションをいかに学んでも、海外研修や旅行で現地を訪れた時に、簡単な日常表現であればあるほどアンミーヤとの差が大きく、やりとりに困難を覚えるのが実情であり、このことはアラビア語学習者の学習動機や達成感に大きくマイナスに作用する。たとえばアメリカではアンミーヤをアラビア語教育にいかに取り込むかについての議論や試みが日本よりはるかに先行しているが(Ryding, 2018, p.13-4)、適切な解決法は見つかっていない。

また、インテンシブ2までは週4コマペースでアラビア語専攻並みの授業内容を提供できていると自負しているが、スキルに進むと週1コマ開講の4つのスキル科目を自由に選択することになる。スキル1と2を同時履修し、1年後にはスキル3と4に進むという、週2ペースでの履修を推奨してはいるが、学習ペースは確実に落ちてしまう。また、スキルに進む学生はアラブ・中東地域やイスラームについての研究をより意識するようになるため、それまでのコミュ

ニケーション中心から、文法・読解も重視した授業へと移行させなければならないが、よりスムーズで効果的な移行を実現するための教材や教授法をさらに発展させる必要性を感じている。

最後に、日本には現在、アラビア語能力試験が存在しない。学習の成果を測れないだけでなく、学習目標を持っていない・保てないことにもつながり、日本のアラビア語学習者全体にとっての不利益となっている。SFCアラビア語では、将来のアラビア語能力試験実現に向けた働きかけも行っていくたい。こうした試みによって、いまだ文法・読解中心で、教材や教育法の研究や開発も遅れている日本のアラビア語教育全体を活性化させることにも寄与できるよう願っている。

注

- 1) 大阪大学外国語学部と東京外国語大学のアラビア語専攻では週5コマのアラビア語科目が開講されている。ほかに日本国内でアラビア語を専門的に学べる大学としては、慶應SFCのほか、亜細亜大学国際関係学部多文化コミュニケーション学科、大東文化大学国際関係学部、早稲田大学文学部・文化構想学部が挙げられる。亜細亜大学と大東文化大学では選択必修のアジア地域言語の中に週3コマのアラビア語科目があり、大東文化大学は海外研修も実施している。早稲田大学では2017年に中東・イスラーム研究コースができて以来、基礎外国語(英語以外の第二外国語)8つのうちのひとつにアラビア語が設定され、初級では週4コマが必修となる。

参考文献

- Brosh, H. (2013) "Motivation of American College Students to Study Arabic", *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(19), p.27-38.
- Ryding, K. C. (2018) "Teaching Arabic in the United States II", In Wahba, K. M., et al., eds., *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II*, New York & London: Routledge, p.11-9.
- Sakai, K. (2022) "Area studies and Japanese International Relations", <https://jair.or.jp/en/about.html> (2024年8月16日アクセス).
- Sumi, A. M. and Sumi, K. (2015) "Interest in Arabic Culture among Arabic Language Students in Japanese Universities", *Annals of Japan Association for Middle East Studies*, 31(2), p.151-82.
- Sumi, A. M. and Sumi, K. (2018) "Teaching and Learning Arabic in Japan", In Wahba, K. M., et al., eds., *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century, Volume II*, New York & London: Routledge, p.20-37.
- Tanada, H. (2007) "Islamic Studies in Wartime Japan: An Analysis of Historical Materials of the Greater Japan Muslim League", *Annals of Japan Association for Middle East Studies*, 23(2), p.215-36.
- Tanada, H. (2012) "Islamic Research Institutes in Wartime Japan: Introductory investigation of the "Deposited Materials by the Dai-Nippon Kaikyo Kyokai (Greater Japan Muslim League)", *Annals of Japan Association for Middle East Studies*, 28(2), p.85-106.
- クレシ明留 (2024) 『日本のムスリムのアラビア語学習動機と現状—課題と展望』慶應義塾大学総合政策学部2024年度春学期卒業プロジェクト(未刊行).
- 資源エネルギー庁 (2024) 「令和5年度エネルギーに関する年次報告(エネルギー白書2024)PDF版」<https://www.enecho.meti.go.jp/about/whitepaper/2024/pdf/> (2024年8月16日アクセス).
- 高階美行 (2010) 「大阪大学世界言語研究センター アラビア語研究室・アラビア語教育・アラブの言語事情・アラビア語早分

- かり』『生産と技術』62(2), p.96-9.
- 玉木佳代子(2009)「外国語学習におけるプロジェクト授業—その理論と実践」『立命館言語文化研究』21(2), p.231-46.
- トムソン木下千尋(2017)『外国語学習の実践コミュニティ参加する学びを作るしかけ』ココ出版.
- 平高史也、古石篤子、山本純一編(2005)『外国語教育のリ・デザイン—慶應 SFC の現場から』慶應義塾大学出版会.
- 平高史也(2021)「言語教育における「共生」を問う」『社会言語科学』, 24(1), p.52-66.
- 三沢伸生(2002)「大川周明と日本のイスラーム研究」『アジア・アフリカ文化研究所研究年報』37, p.73-83.
- 山尾大(2021)「第七章 日本国際政治学会における中東研究の変遷」『国際政治』204, p.117-25.
- 油井大三郎(2007)「日本における地域研究の現状とこれから」『アジア経済』48(9), p.58-68.

[受付日 2024. 8. 6]