

日本語能力から「場」の議論へ

—留学生のライフストーリー研究から—

三代 純平¹

キーワード

ライフストーリー ことばの学び 場 経験 絆

1. はじめに

私は、留学生のライフストーリーから、留学生生活を通じた学びの形成について研究している。彼ら／彼女らが留学生生活を通じた学びとして挙げるものに、人間関係の構築がある。それは、様々な摩擦・交渉を経て、人間関係を構築した経験から得た、コミュニケーション・スキルとして捉えられている一方、スキルよりも、人間関係やそれを作るためにコミュニケーションを重ねることの重要さへの気づきであったり、そこで築かれた人間関係そのものであったりした。それは、決して、「コミュニケーション能力」ということばへすべて還元することができない豊富な学びであった。この学びをすくい取るための日本語教育研究が私の研究目的となっている。よって、本稿では、豊富なことばの学びを日本語教育の目的に位置づけるために、留学生のライフストーリーを基に、人間関係構築のプロセスにあることばの学びについて論じ、そのような学びは、日本語能力の育成という議論では、周辺化されてしまうことを述べる。さらに、そのような学びを日本語教育の目的とするためには、日本語教育という「場」に関する議論が日本語能力の議論にとって代わることを主張したい。

なお、本稿でいうコミュニケーション能力は、言語に関する知識とその運用能力やソーシャル・スキルなど広く個人がその能力を持つことで、他者とコミュニケーションが取れると考えられる能力のことである。また、日本語能力とは、日本語によるコミュニケーション能力のこととする。本稿では、その能力の内実を問うのではなく、その前提を問う。その前提とは、それを身につけることでコミュニケーションが取れるという前提と個人がその能力を持っている、持っていない、高い、低いと評価されるという前提である。この能力の育成という教育目的が持つ前提を問いなおすことが本稿の目的である。

2. 「経験」と「絆」ということばの学び—留学生のライフストーリーから

留学生のライフストーリーを考察することで明らかになったことは、彼ら／彼女らの多

くは、あるコミュニティへの参加のプロセスの中に、ことばの学びを見出しているということである（三代 2009）。それは、コミュニティのメンバーシップを獲得していく過程で経験するコミュニケーションから学んだと感じている「コミュニケーション能力」（そこには、流暢に話すという会話力の向上、職場における敬語や若者ことばの習得から、相手への配慮などのコミュニケーション・スキルの習得まで多様なものが含まれている）として語られた。加えて、そのことばの学びは、人間関係構築と密接に関わっていた。調査協力者たちは、「コミュニケーション能力」の向上と同様に、人間関係構築という経験、そこで築かれた関係性そのものも、留學生活の重要な学びとして位置づけていた。ことばの学びはその経験の中にある。同時にことばを媒介して、そのような経験と関係性は築かれていた。さらに、その関係性はことばの学びを支えていた。サークルへの参加の経験を留學生活の学びの第一に挙げた大学学部の留學生ユリ（仮名）は、以下のように語っている。

三代：・・・今、まだ日本語で困ることとかあるんですか？

ユリ：うーん、実際に会話する途中には、一応通じるから、それはもうちょっと生活するなかで解決できると思いますけどー

[中略]

三代：なんか、こう、話してて伝わらないとか、もう、そういうことはない？

ユリ：わからない単語あったら、適当に話せばわかってくれます（笑）。

ユリは、日本語の授業よりも、サークルのメンバーとの交流から日本語を学んだと感じていた。だが、同時に、まだ自分は日本語を十分に話せないとも思っていた。しかし、その話せないということに大きな問題を感じていないと彼女は語る。なぜなら、何度も話せば、相手がわかろうとしてくれるからである。このことは、ことばの学びの多様性を示唆している。従来の日本語教育は、人間関係を日本語学習の人的リソースとして、あるいは、日本語能力を獲得した後にコミュニケーションをとる相手として位置づけてきた。だが、ユリにとって、このサークルの人間関係はもっと豊かな意味を持っている。「話せばわかってもらえる」という気持ちは、話したいという動機を支え、わかり合える、コミュニケーションができるという実感を支えている。

このような、自分がコミュニティのメンバーに「受け入れられている」、メンバーたちと「わかり合える」という実感が、ことばの学びとなっている。このような語りは、コミュニティ参加の実感を持っている調査協力者の語りの特徴となっていた。友人たちとのコミュニケーションから日本語を学んだことに加え、日本語に問題があっても友人たちが助けてくれるから大丈夫だということ、さらにその友人たちとの出会いが、留學生活の何よりの学びだということを、彼ら／彼女らは語ってくれた。佐藤（1999）は、ことばの教育において、「経験」と「絆」を出発点とすることを主張したが、調査協力者たちの語りから立ち現れたことばの学びは、コミュニティへ参加するという「経験」であり、そこで形成された人間関係という「絆」であったのである。

3. 日本語能力をめぐる議論の問題

「経験」と「絆」がことばの学びの中心にあることを述べた。この学びを日本語教育の

目的とする上で、日本語能力の議論がどう機能するのかについて次に考えたい。

日本語教育は、日本語によるコミュニケーション能力の育成を目的とし、どのように学習者にコミュニケーション能力を育成するのかという議論と、何を育成すべきコミュニケーション能力とするのかという議論を並行して行ってきた。その根底には、教育とは学習者の能力を高める営みであるという暗黙の前提がある。そして、そこには、前述したように日本語能力を獲得することで、コミュニケーションが取れる、そしてその能力は評価することができるという前提がある。近年、状況的学習論などの新しい学習観の影響から、コミュニケーション能力を個々の中ではなく、関係性の中に見ようという立場も現れている（川上 2005；山下 2005）。しかし、個々から関係性へと能力の所在が移行しても「能力の育成」という前提は問い直されることはない。また、関係性に内在する能力は、どのように捉えられるのかという議論は不十分で、ともすれば、それは個々の能力の集合とされ、結局は、個々の能力の育成の議論に回収されてしまう。

前節で論じたように、「経験」と「絆」は能力に還元されるものではない。コミュニティ参加の経験を通じて得た「受け入れられている」という実感は、話そうという気持ちを支えている。そして、話を聞いてくれる仲間は、生活のあらゆる面で支えとなる。またその「経験」と「絆」は、抽象的な能力によって支えられているのでなければ、留学生個人の問題としてあるものでもない。その状況、状況に応じた具体的な経験と、相互関係の積み重ねによって支えられている。つまり「経験の共有」と「継続的なコミュニケーション」が「経験」と「絆」を形成している。能力の議論は、この経験とコミュニケーションを抽象化することで、教育における具体的な経験の意味を問うことを困難にしている。能力の育成を前提とすることで、教育活動は、能力を育成したかどうかによって評価される。また教室活動を通じてできるようになったことが能力の獲得というレトリックで描かれることで、教室外における言語経験の社会性が教室の中で問題化されにくくなる。

私は、能力があるか、ないかの議論には参加しない。なぜなら、能力はアприオリに存在する本質的な何かではなく、社会的に構成されたものである。能力をどのように捉えるのかということは、能力の評価に先行しない。問題は、能力をどのように設定することが社会的にどのような意味があるのかである。ここで重要なのは、ことばの学びは決してコミュニケーション能力に収斂しないということと、それを中心に議論することにより、「経験」と「絆」ということばの学びが日本語教育で周辺化されているということである。

実際、私がインタビューした調査協力者の多くは、日本人と共にコミュニティへ参加することに困難を感じていた。その背景には、日本語が十分に話せないという理由や、異文化への戸惑い以上に、留学生が制度的に日本人のコミュニティへ参加する機会が限定されていること（例えば、日本語教育の場には教師以外に日本人がいなく、そこでの勉強に時間を割けば、他の活動に時間がとれないなど）や、日本人、留学生のそれぞれのコミュニティに流通している社会的言説が相互に摩擦を起こしていることなどがある。これらの問題は社会的問題であり、個々の能力の問題というアプローチはその社会性を隠蔽する。

さらに、「経験」と「絆」を形成する交流は、能力育成中心のカリキュラムでは周辺化される。交流を目的とした授業は、付加的な選択科目として用意されるか、単位の出ない活動として位置づけられる。能力中心の学習観は、学習者の間でも共有される。調査協力

者の多くは、日本語教室よりも教室外でのコミュニティ参加に学びを見出していたが、それを教室内で実現するものとは考えていなかった。ユリは、人間関係自体を学びとして感じていたが、そういったものを、学びと呼ぶことを躊躇していた。教育の経験からの乖離は、デューイ（2004 [1938]）以来の古くて新しい問題であるが、能力中心の学習観が日常の経験を通じた学びから乖離していると言える。能力獲得を中心とした学習観では、生活を通じたコミュニケーションの経験の意味を十分に学びとして描けないのである。そして、そのことにより、「経験」や「絆」が学習の中では周知的なものとなされ、時には、それは教育が扱うものではないとさえ言われる。

4. 「場」の議論へ

ことばの学びは、コミュニティ参加、そこでの人間関係構築の「経験」と、そこで得られた「絆」にあった。そして、それは、社会に埋め込まれた相互行為の中に、「今・ここ」で生起する出来事であり、抽象的な能力に還元しえないものであった。そのような「今・ここ」で生起する「経験」と「絆」を教育の目的として位置づけるためには、日本語教育の「場」がどのような場所であるのか、あるべきかという議論が必要になっている。

日本語教育が行われている「場」—それは多くは、日本語教室であるが、その他、チュータリングやオンライン上の学習ツールなども広くは含まれるだろう—が、どのような「経験」と「絆」を生み出しているのか、または、どのような「経験」と「絆」を生み出せないでいるのか、という具体的な議論をするためには、日本語教育が学習者個々にどのような能力を育成したのかを評価するのではなく、日本語教育という「場」はどのような社会的状況で組織され、その「場」で、参加者がどのような「経験」と「絆」を形成しているのか、そして、その「経験」と「絆」は、参加者や社会にとってどのような意味があるのか、ということを議論すべきである。能力の議論は、様々な問題を能力に置き換えていくことでかえって「今・ここ」で起こっている問題を捉えにくくしている。

それでは、日本語教育という「場」はどのような「場」であるべきなのか。それは、多様な現場の環境や社会的位置づけなどによって異なり、一概にここで述べることはできないが、コミュニティ参加の過程で「経験」と「絆」という学びが生起すること、同時にそれが難しいような社会的構造があることから、次の3点が重要になるであろう。

- ①日本語教育という「場」が一つのコミュニティとしてあること。
- ②日本語教育という「場」を通じて、参加者が参加したいと望むコミュニティへの参加が促進されること。
- ③日本語教育という「場」が、さまざまな「場」を取り結ぶ交流の「場」となること。

まず重要なことは、日本語教育という「場」自体が、一つのコミュニティとして、関係性を構築する場所として機能していくことである。私がインタビューしてきた大学学部生の留学生の多くは、大学の日本語の授業を、日本語能力を身につける場というよりも、他の留学生と知り合える場所として高く評価していた。ただし、その「場」は留学生に限定された「場」であった。日本人学生も含む多様な参加者がコミュニケーションを通じて、コミュニティを形成していく場として日本語教室を組織することで、「経験」と「絆」へ

つながる日本語教育が実現できると考えられる (①)。

同時に、留学生は、個々が期待するアイデンティティを獲得するために参加したいと希望するコミュニティがある。そのコミュニティへの参加を支えることも、日本語教育の重要な役割である。これをコミュニケーション能力の獲得により支えることができるという論理に従来の日本語教育の議論は立脚しているが、前述のように、その議論は、能力以外の重要な学びを周辺化することで、時にはかえって、コミュニティ参加自体を困難にしている。より多様かつ具体的な方法で留学生の個々のコミュニティ参加を支援できる「場」としての機能が日本語教育には求められている (②)。

さらに、個々への支援より重要になることは、日本語教育という「場」自体が、学内、地域において、多様なコミュニティとつながっていくことである。日本語教育という「場」がこの機能を持つことが、留学生のコミュニティ参加を支えるためにもっとも重要なことであり、このことの意味が、能力の議論で最も周辺化されてしまうものだと考えられる。つまり、日本語教育という「場」が、多様なコミュニティや多様な人々をつなぎ、多文化共生へ向けたコミュニケーションを重ねる「場」として機能することが、日本語教育の目的になりうるし、その観点から日本語教育の実践を研究していく必要があるのである。日本語の学びは、社会に埋め込まれたコミュニティ参加という関係性の構築として捉えられる。それは、個人の学びである以上に、留学生を受け入れる社会が多文化共生社会へ向かうために必要な社会的学びなのである。日本語教育という「場」が、社会的配置—それは、具体的な人や物の配置に加え、学習観などの配置である—を能力の育成というレトリックを媒介せず、より直接的に再構成していくことが、日本社会がコミュニティとしてコミュニケーション能力を持つことにつながる。コミュニケーション能力をあえて論じるならば、それは、個々の能力としてではなく、社会自体が多様な他者の声を聞き、つながるための交渉の場を保障しているという、社会的な能力として捉えられるべきである (③)。

日本語教育という「場」は、留学生、日本人学生など多様な参加者が参加し、既存のコミュニティや自己が持つ文化、言説、その中にある権力関係を問い直すことができる省察の場であり、同時に、多様性や差異を前提として新しいアイデンティティや価値観を構築していける実践の場であることで、社会の中で、上述の意味での「コミュニケーション能力」としてあることができる。そのような「場」として、日本語教育を再構築するために、「場」という観点からの議論が必要になっているのである。

注

- 1 みよ・じゅんぺい (徳山大学経済学部・講師)

参考文献

- 川上郁雄 (2005) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」リテラシー研究会 (編) 『リテラシー1—ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版、pp. 3-18
- 佐藤学 (1999) 『学びの快樂—ダイアログへ』世織書房
- デューイ、J.、市村尚久 (訳) (2004) 『経験と教育』講談社 (Dewey, J. (1938) *Experience and Education*, the Macmillan Company)
- 三代純平 (2009) 「コミュニティへの参加の実感という日本語の学び—韓国人留学生のライフストーリー

リー調査から一」『早稲田日本語教育学』6号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、pp. 1-14
山下隆史（2005）「学習を見直す」西口光一（編）『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社、pp. 6-29

【付記1】本研究は、筆者の博士論文「留学生活における言葉の学びと日本語教育—韓国人留学生のライフストーリーから」（早稲田大学大学院日本語教育研究科、2010年）の一部を修正・加筆したものである。

【付記2】本研究は、科学研究費補助金（特別研究員奨励費）「韓国人留学生の留学生活における学びの形成に関する調査研究」（2008 - 2009年、課題番号08J06294）の研究助成による成果の一部である。