

留学生と日本人学生がともに学ぶ 「日本語クラス」

—グローバル化する大学の学習環境のデザイン ンとして—

館岡 洋子

要 旨

大学におけるグローバル人材育成が謳われる中で、日本語教育は留学生に対して、また、日本人学生に対して何をすべきか。留学生は日本にしながら留学生をクラスメイトとして、まずは日本語を学び、日本語レベルが「日本人並」になったら学部授業に参加できるとする現状がある。それに対して、留学生と日本人学生が大学コミュニティでの共生に向けて、ともに日本語を使うことを意識的に学ぶことができる環境整備を進める必要があるという問題意識から、留学生（中級日本語学習者）と日本人学生が、あるテーマについて考え、意見交換をし、自らの思考を更新することをめざした日本語クラスをデザインした。授業では、参加者それぞれが互いの学びを創っており、「実践に従事すること」でさまざまな気づきを得ていた。今後、留学生、日本人学生がともに学び合える場をデザインし、気づきを促していくことも、日本語教育がすべきことではないかと考える。

キーワード

グローバル化 共生化 日本語クラス 学習環境のデザイン

1. 背景と問題意識

1.1. 大学のグローバル化と日本語教育の現状

文部科学省は 2014 年度「スーパーグローバル大学創成支援」事業を開始した。この事業は、大学改革と国際化を断行し、国際通用性、ひいては国際競争力の強化に取り組む大学の教育環境の整備支援を目的とする。これを受けて、各大学はグローバル人材育成や留学生数の拡大を掲げてはいるが、近年、日本のグローバル人材育成構想に疑問を投げかける声もあがっている（例えば、西山・平畑 2014）。本稿は、そうした背景の中で、大学において日本語教育はどのような貢献ができるのかを検討するものである。

今まで、大学において日本語教育が担ってきた、そして、現在も期待されている大きな役目は、留学生に対する日本語の教育である。留学生たちは集中的に日本語の授業を履修し、あるレベルに達したら、学部、大学院で受け入れるというモデルである。それまでは、留学生は留学生をクラスメイトとして、日本語授業という閉じられた「箱(教室)」の中で、集中的に日本語のトレーニングを受けることになる。ここでは、教科書や教師たちのスキルによって、体系的かつ効率的に日本語を学ぶことによって、その後の大学での授業に十全なる参加ができる、という考え方が前提となっていると思われる。

いっぽう、留学生たちからは、「日本に留学したら日本人の友だちが増えると思っていたが、そうではなかった。」「日本に留学しても日本人と話すチャンスは多くはない。」という声を耳にする。「日本人並」の日本語力をつけてから、ようやく「本当の大学生活」が始まるのでは、遅いのである。この状況は、日本語を母語としない子どもたちが、学校という場に十全なる参加ができていない状況と似ている。これらの子どもたちが学校についていけるようになるまでの間にも成長を続けているのと同様に、留学生たちが日本人並の日本語力を身につけるまでの間にも、留学生活はすでに始まっているのである。彼らの留学を意義あるものとするには、大学コミュニティのあり方が問われる。

グローバル化大学とは、留学生数や英語に堪能な人材の数が問われるのではなく、日本人学生、留学生がともに学び合えるような場となっているのかどうか重要なのではないだろうか。大学のいろいろな授業に必ずしも「日本人並」ではない日本語力の留学生が複数存在し、留学生と日本人学生がともに助け合って学び合える環境を創出すること—共生化こそグローバル大学における喫緊の課題であろう。大学内で現在、最も普及していることばは、日本語である。そこで、共生化に向けて、留学生と日本人学生がともに日本語を学ぶ授業をデザインし、その実践を通して今後の大学における日本語教育のあり方を検討する。

1.2. 地域の多文化共生の議論から

日本語教育における多文化共生の議論は、大学よりも地域住民たちの社会で先行している。日本語母語話者こそが日本語の所有者であり、非母語話者は母語話者の規範を学ぶべきだという考えに問い直しが起きている。岡崎(2002)、岡崎監修(2007)は、日本人、外国人の双方が、互いのコミュニケーションの仕方を学び合い、ともに共生言語としての日本語を作っていくべきであるという。岡崎は、接触場面で使われている日本語=共生言語としての日本語(共生日本語)とし、共生日本語は「母語話者の頭の中に内在化されているものではなく、両者のコミュニケーションの手段として、母語話者と非母語話者の間で実践されるコミュニケーションを通して場所的に創造されていくものである」とする(岡崎2002:59)。共生日本語教育においては、教室は、母語話者と非母語話者がともに学ぶ場として位置づけられる。

また、日本語が、母語話者間のみでなく、母語話者と非母語話者、非母語話者同士で使用されるようになった中で、「やさしい日本語」の必要が叫ばれ、『日本語教育』158号(2014)でも『やさしい日本語』の諸相」という特集が組まれている。現在、「やさしい日本語」と言われているものには、弘前大学の佐藤和之氏を中心とする弘前大学社会言語学研究室

(2013) の提唱する、減災のための「やさしい日本語」と、庵・イ・森 (2013) ほかの地域社会における共通言語としての「やさしい日本語」と、2つの流れがある。

「共生日本語」や「やさしい日本語」は、義永 (2015) によると、「ユニバーサルな日本語コミュニケーション」を目指す取り組みの一環であり、母語のいかに問わず、日本語話者がともに学び合う社会を目指すという意味で、日本語の「やさしさ」を追求するものであるという。これらは、日本語による共生化の提案といえるであろう。

1.3. 問題意識—グローバル化する大学の中で日本語教育はどうあるべきか

前節であげた日本語による共生化の議論は、主に地域日本語教育におけるものである。大学での留学生と日本人学生が合同で行う授業は、共生化というよりは、日本事情や異文化間コミュニケーションの授業として 1990 年ごろから展開されてきた。それに対して、多文化共生という観点からは、池田 (2008) が「大学コミュニティの多文化共生」のために協働学習としての対話的問題提起学習を実践し、その可能性を探っている。地域における対話的問題提起学習では、母語話者の参加のあり方の問題点が多く指摘されてきたのに対して、池田の実践では、日本人、留学生の双方が、提起された問題に対し、各自の立場を対等に認識しながら批判的検討を進めたことによって、非対称的な関係にならずに解決に至ったことが示された。また、杉原 (2010) では、大学における相互学習型活動において、非対称的な関係性と権力作用の顕在化がみられたが、そこから関係性を組み換える相互行為が展開される葛藤のプロセスを、「言語的共生化」に向かうものとして示している。これらの論考から、大学が共生コミュニティとなるためには、留学生、日本人学生双方の参加者が対等に参加することが重要であることがわかる。

留学生は、いわゆる「日本人並の日本語力」をもつようになったら、日本人学生を中心とする既存の大学コミュニティに参加できるということではなく、双方が担い手となって、ともに学び合える学習環境を創出していかなければならない。そこで、大学における共生化のための日本語教育という観点から、日本語教育実践をデザインするにあたり、いくつかの点を考慮する必要がある。まず第 1 に、地域における実践で多く指摘されたように、母語話者と非母語話者の非対称的な関係性がみられる可能性があり、必ずしも日本人学生が留学生に日本語を教えるといった関係性にならないような、対等性が担保されるデザインを検討していかなければならない。第 2 に、「やさしい日本語」は減災や地域住民への情報伝達を主な目的とするが、大学生として大学コミュニティに十全に参加し、留学の目的を果たすためには、伝達のための日本語だけでなく、思考を深化させることと結びついた日本語学習が必要となる。第 3 に、いわゆる「日本人並の日本語力」を身に付ける前の段階から大学の授業に参加できることを目指すには、現在すでに各学部で授業に参加している留学生より、少し低い日本語レベルの日本語学習者たちを対象とした共生のための授業が必要である。これらの問題意識をもって実践をデザインすることとした。

2. ことばの教育の実践

2.1. 協働と対話によることばの教育—日本語授業「クリティカル・リーディング」

上記の問題意識にもとづいてデザインする授業は、協働と対話による授業である。筆者はこの数年にわたって、テキストを協働で読み、他者と対話をする中で、自分の考えを更新していくことをめざした「クリティカル・リーディング（以下、CRと略す）」という留学生対象の日本語授業を実践してきた。本実践は、CRを発展させる形でデザインした。

ことばを学ぶということは、自分と相手とのやりとりの中で、互いに関係を構築しつつ、理解に達そうとするやりとりのプロセス自体であり、そのような場を教室に創出できるかどうか、ことばの教室のデザインとして重要ではないかと考える。このCRのコンセプトが共生に向けた授業のデザインにも必要である。もう少し説明すると、CRでは、直接の言語獲得をめざすというよりも、学習者が他者との対話を通して自分自身のことを振り返り、現在の自分を位置づけたり自分の考えを更新したりするプロセスと、そのプロセスでことばが学ばれることは一体だと考えている。つまり、自分自身のことを振り返り自分が何者であるのかを追究し自らの思考を更新していく過程をタテ糸とし、日本語の文章を成り立たせている言語形式としての日本語の拡充をヨコ糸とし、対話によってタテ糸とヨコ糸が一体となって編みあげられるのが日本語の授業だと考える（館岡2015）。そもそも、この両者は別々に分けられないものである。しかし、現実の日本語の授業では、ヨコ糸のみを重視しているか、あるいはタテ糸とヨコ糸が乖離している場合が少なくない。

2.2. 提案—問題意識を解決するための新しいCRの構想

ここで提案する、留学生と日本人学生がともに学ぶ日本語の授業は、タテ糸の「思考の更新」とヨコ糸の「日本語の拡充」が対話をとおして一体化されるというCRの特徴を有する。タテ糸の観点からすれば、日本人学生と留学生の区別はない。テキスト解釈やテーマをめぐって多様な考え方がぶつかり合い、活発な議論が起こりうる。一方、ヨコ糸の観点からすれば、日本人の日本語力のほうが優位に立ちがちであり、「教える⇔教えられる」という場面が生まれうる。しかし、実際の授業は、「思考の更新」と「日本語の拡充」の絡み合った中に成り立っている。これが、もし、「日本語の拡充」が切り離されて、まず先にあるとすると、「日本語の拡充」は「今ここ」の活動ではなく、「下準備としての言語教育（杉原2010）」となってしまふ。さらに、「日本語の拡充」が焦点化されると日本人学生が留学生に日本語について説明する場面が増え、非対称的な活動となりやすい。本実践では、大学コミュニティにおける共生に向けて、あくまでもテキストのテーマを自分に引きつけて考え、それを互いに対話をとおして交換していくことによる互いの理解と自身の思考の更新をめざした。この活動は、語りたい内容なくして実現しない活動である。自らの「思考の更新」をめざした他者とのやりとりが授業の第一の目的であり、それを果たすために「日本語の拡充」が必要になり、やりとりのプロセスにおいて必要な場面で必要なことばが学ばれる。これは、言わんとすることが十分に表現できない発話に対しては、「こういうこと？」と問いかけてくれる共感的他者との協働があってこそ遂行できる活動である。この時、タテ糸とヨコ糸が同時に成り立っているのであり、ここでは、日本語の力は相互理解

の活動の中に包摂される。

つまり、CRのデザインを使うことによって、1.3.にあげた3つの課題のうちの2つが解決される。まず、第1の課題である対等性の担保の点からいえば、すでに述べたように、タテ糸とヨコ糸が乖離せず一体化した相互行為においては、留学生と日本人学生のより対等な関係性が構築されると予測する。さらにこの特徴は、第2の課題である思考と結びついた日本語を学ぶという機会を与えることになる。また、第3の課題である「日本人並の日本語力」をもつ前の段階の人を対象とする点については、すでに学部留学を果たしている留学生の日本語よりやや低い中級レベルの日本語学習者を対象とする。

これらのデザインに加えて重要なのは、日本人学生をボランティアではなく、授業の正規履修者とした点である。ボランティアとして日本語の授業に参加することで、「助けてあげる人」となってしまう可能性を排除するためである。双方に単位が出、授業内容や課題ももちろん同一である。この点は、第1の対等性の課題の解決につながる。

上記の提案を実践することを通して、第3節以下では、①留学生と日本人学生はともに何を学んだのか、②両者がともに学ぶためにどのような場をデザインすべきかを考察する。

3. 実践のデザインと授業概要

対象となるのは、日本語教育研究センター設置の中級日本語テーマ科目「クリティカル・リーディング」とグローバル・エデュケーション・センター設置科目の日本語教育学/マルチリテラシーズのひとつ「ことばの学びと学習環境デザイン」との合併科目である。前者は中級の日本語学習者を対象とし、後者は日本語教育や異文化間コミュニケーションなどに関心をもつ全学の学部生を対象としている。シラバスは以下の通りである。

目的：このクラスでは、テキストを協働で読み、テキストのテーマを自分の問題として考え、自分と異なった人々の意見を聞くことにより、自らの思考を更新していくことをめざしています。具体的な目標は以下のとおりです。

- ・ 日本語の評論文を読み、筆者の主張を理解することができる。
- ・ 筆者の主張を「批判的に」検討し、自分の問題として考えたうえで、自分なりの意見（自分ならどうするか）をもつことができる。
- ・ それを仲間に伝えたり、仲間の主張を理解したりすることができる。
- ・ 仲間と意見を交換することによって、自分の考えを深めることができる。
- ・ 仲間や自分自身について振り返ることができる。

合併の理由（背景）：グローバル化される大学において、日本語レベルが異なった人々、背景や経験が異なった人々がそれぞれの違いを生かしながら、互いに協力して学び合うことが求められています。留学生にとっては、今もっている自分の日本語の力で発信していくことが必要ですし、日本人学生にとっては日本語を母語としない人々とコミュニケーションをしていく力が必要です。そのような「協働力」をつけるために多様な人々が共存する場で学ぶことが求められていると考えます。

特徴：今までの「読解」授業のイメージとは少し違うかもしれません。テキストを読んで「理解することだけでなく、自分とテーマとの関係を考え、クラスメイトと意見交換をすることによって自分の「思考を深める」ことをめざしています。

2015年度春学期の履修者（合併クラス）は、留学生19名、日本人学生13名で、そのほかに実習生18名、TA1名、担当教員（筆者）が参加した。全15回は4つのユニット（1ユニット3～4回）からなり、1つのユニットは主に「テキストを読む→テキストの主張を理解する→テキストのテーマを自分の問題として考える→他者との意見交換により自分の考えを再検討する／更新する」という流れで進められた。授業はほとんどがグループによる対話である。1グループは4名で、留学生と日本人学生がほぼ半々の構成となるよう編成し、ユニットが変わるたびにグループ編成を変えた。

4. 検討

分析のための材料として、学期開始時および終了時に行った自由記述式アンケート、授業中の観察メモ、フォローアップ・インタビューを用いた。

4.1. できるようになりたいこと／できるようになったこと

学期の開始時と終了時にアンケートを実施し、「できるようになりたいこと（開始時）／できるようになったこと（終了時）」をたずねた。ここでは、その回答（自由記述）を検討する。検討するにあたって、本授業の特徴として先にあげたヨコ糸としての【日本語の拡充】とタテ糸としての【思考の更新】という2つの観点を用いる。まず、全ての回答を【日本語の拡充】と【思考の更新】の2つのグループに分けた。【日本語の拡充】とは、日本語が上手になることや読解力が上がることなど、狭い意味でのスキルとしての日本語の力が向上することを示している回答をこのグループに入れた。一方、【思考の更新】とは、考えが深まる、多様な意見を受け入れるなど考えが変わったり影響を受けたりしたという回答をこのグループに入れた。大きくこの2つに分けたが、分けられないものは「その他」とした。さらに同じグループの中で、似ている回答をまとめ、[]でカテゴリー名をつけた。例えば、【日本語の拡充】のグループの中には、[読解力の向上]というカテゴリーがあり、その中には、「読むのがもっと上手になりたい」「日本語のテキスト（マンガ以外）を理解できるようになりたい」という回答があった（「 」は実際の回答）。表1は、開始時と終了時の[カテゴリー]を示したものである。

表1から、留学生は、開始時も終了時も、【日本語の拡充】への関心が高く、読解力向上を始めとして、日本語力向上が多くあげられている。[正確に伝える力の向上]から[自分の意見が言える力の向上]へと変化しているのは、意見交換のプロセスにおいて正確さよりも自分の主張が伝えられることが重要だと考えるようになったのであろう。また、実際の使用を通して、[日本語で話すことへの自信]をつけていったこともわかる。留学生にとって、クラスメイトに日本人学生がいたことは、大変歓迎されており、「自分の日本語が伝わる」という経験から自信を得ている。【思考の更新】の中には、終了時に「いろいろな国から来た人と話し合っ、自分だけでなく他の人の意見もわかるようになってよかった」と【他者理解】を示したものもある。

一方、日本人学生は、開始時から留学生に対する自身の日本語説明力を向上させたいと考えていたようだが、終了時には、実際に目の前の非母語話者にどう伝えればいいかとい

表1 「できるようになりたいこと」(開始時)と「できるようになったこと」(終了時)

	留学生 (開始時)	留学生 (終了時)
【日本語の拡充】	[読解力の向上] [全体的日本語力の向上] [正確に伝える力の向上] [ディスカッション力の向上]	[読解力の向上] [日本語で話すことへの自信] [自分の意見が言える力の向上]
【思考の更新】	[批判的思考] [思考の深化]	[批判的思考] [他者理解]
	日本人学生 (開始時)	日本人学生 (終了時)
【日本語の拡充】	[読解力の向上] [自分の意見を主張できる力の向上] [非母語話者に配慮した日本語の説明能力の向上]	[聞く力の向上] [非母語話者に配慮した日本語の説明能力の向上]
【思考の更新】	[思考の深化] [異文化への理解]	[自分の考えをもつこと] [自分の考えを変えられること]
【その他】		[留学生を留学生とみないこと] [さまざまな考えに共感すること]

う観点が出てきており、「日本語で留学生に質問したり、説明したりすることが、上手になったと思う」「日本語が母語でない人に対して、どのように伝えると相手に伝わるかということが少しわかったような気がする」など、体験をとおして具体的にどう伝えるとよいのかを意識するようになったといえよう。興味深いのは、日本人学生の多くが開始時にもっていた「さまざまな国の出身の人とかかわることによって、背景となる文化からくる発想や考え方を知ることができればよいと思う」「交流を通して異なる文化や考え方を身につけたい」といった【異文化への理解】が終了時になくなっていることである。終了時には、具体的に言語サポートができるようになったことや、自身の固定観念を捨てることができたことなどがあげられている。学期開始時に漠然とイメージしていた「異文化理解」とは、実は、目の前の相手を理解しようとする事だったのではないだろうか。

留学生も日本人学生も、相手がいることによって、「自分の」意見を述べることや「相手に伝わるように」述べるできるようになったという。これらは、相手があって、相手に受け止めてもらうことによってできるようになったのであり、学びや成長は相手とともに構成しているのである。

4.2. 実践に従事させること

4.2.1. ある留学生の体験

先にみたように、留学生の「日本語が上手になりたい」という漠然とした願いは、終了時には、「自分の意見が相手に伝わる」という相手との関わりの中での自信へと変わっていった。留学生のWさんは、授業の中で「あなたにとって大学生活（日本の生活）とは？」

という問いに対して、次のように説明した。

- ①入学前（来日前）に考えたこと：正しい日本語が大切
- ②今、感じていること：通じる日本語が大切
- ③わたしが大切にしていること：人間関係

おそらく来日前には、相手のない場での学習、あるいは正解のある学習をしていたため、「正しい日本語」を身につけることが重要だと考えていた。しかし、今は相手がいる中で「通じる日本語」が重要であり、自分が大切にしているのは「人間関係」だと気がついた、という。正しい日本語を身につけることに意味があるのではなく、相手とよい関係を築くためにことばを使うのであり、それには相手に通じるような日本語が重要である、ということになる。自分の考えたことを相手に向けてなんとか伝わるように表現する、それを相手が受け止めて応答する、その応答に対してまた考えて応答する、そのやりとりの中で人と人のつながりは築かれていく。対話を重ねる中で、そのことを実感していったのではないだろうか。切り離して【日本語の拡充】を図るのではなく、まさに【思考の更新】と【日本語の拡充】は一体であり、相手がいるからこそ相手に伝えるために日本語を使うのである。ここでは、相手が自分の学びの一部を担っている。留学生として大学コミュニティの一員になる中で、こうした「実践に従事すること」で得る実感こそ、重要であろう。

4.2.2. ある日本人学生の体験

一方、日本人学生の中に、アンケートで「できるようになったこと」として「留学生を留学生とみないこと」と書いた学生がいた。興味深く思い、Mさんにフォローアップ・インタビューを依頼した。

「留学生を留学生とみないこと」ということはどういう意味かをたずねたところ、Mさんは以下のように答えてくれた。Mさんの許可を得て引用する。

M-①:「最初のうちは、留学生をサポートしよう、単語など出来ない部分は補おうと思っていた。どこかで自分より出来ない人という認識で見えていたと思う。しかし、そのうち、留学生はすごく優秀な人達で、自分よりずっと優れた意見を持っているかもしれないのに、それを上手く伝えられないなんて、とてももどかしいだろうな、と思うようになった。そこから、出来るだけ留学生が発することばをくみとって、こういうことが言いたいんですか？と伝えたいことを確認する作業をするようになった。無意識に持っていた上下関係がなくなったような感じがあった。」

そこで、私はMさんが「もどかしいだろう」と自然と思ったのか、「無意識にもっていた上下関係」は、どんなときになくなったのかをさらに質問した。

M-②:「ユニット3の班だったとき。比べてしまうのは申し訳ないが、それまで同じ班になった人と比べると意見交換が難しかった。最初のうちは引っ張っていかないと、という気持ちだったが、ふと、自分も英語で話せと言われたらこの人達の4分の1も話せないな、と思った。その時に上下関係がなくなり、むしろ尊敬の気持ちが芽生え

た。きっとこの人達はあー、とか、えーっと、とか言っている間にすごい量の母国語が巡っているんだろうな、と思い、出てきた言葉はそれがつまったものなんだと思い、できるだけ読み取ろうと思った。(中略) また、最初は留学生というくくりで見ていたが、途中から、留学生である以前に〇〇さん、△△さんという個人なんだよな、と思うようになった。これも、私が留学生を留学生と見ないと書いた理由である。」

Mさんが体験の中で自らが無意識にもっていた上下関係に気づき、「すごい量の母国語が巡っている」と思い至り、「読み取ろう」という姿勢が変わったという。そしてひとくりに「留学生」とみるのではなく、〇〇さんという個人である、という気づきを得ている。これは、目の前の相手とのかかわりの中での学びであり、その実践に従事してこそその学びである。なぜ個人だと思うようになったのかたずねてみると、以下のように答えてくれた。

M-③：「最後の班の時、元エンジニアだったり、家業の仕事をしてから学び直したり、母国で日本語の勉強をしていたりと、3人が3人とも大きく違うバックグラウンドを持っていた。院生の元会社員のOさんもいたため、皆さんそれぞれの経験を持った人生の先輩なんだなと思った。それぞれ違った生き方をしてきたことを知ったことで、一緒くたにするのは阿呆らしいな、と思った。」

Mさんは目の前の一人ひとりの人に接触する中で、実感をもって「一緒くたにできない」と感じたようである。Mさんは留学生よりもむしろ日本人の話し方に対して、「やたら早口だったり、回りくどい言い方をしたり」しているとやや批判的である。しかし、その後、次のように述べている。

M-④：「しかし、ある意味では、その人達は留学生と日本人を区別しないで見ていたのかなと思うようになった。以前、他の授業で、日本人の友達とは自分と話す時と周りの日本人と話す時で全然話し方が違う、と言っている留学生の方がいたのを思い出した。いつまでも違う話し方をしていると、相手が馬鹿にされているような気持ちになるかもしれない。一方で、理解できないまま話が進んでしまうのは申し訳ないし、避けたい。どういう話し方が一番いいのか、授業の間ずっと考えていた。」

Mさんは日本人の話し方を批判したものの、それが自然であれば「馬鹿にされている」感じを与えなくていいのかもしれないという迷いもある。Mさんの中で相手とのかかわり方の模索が見て取れる。ここでも相手が自分の学びの契機となっていることがうかがえる。さらに、私は、今の時点でMさんがどのような話し方がいいと思っているのかを聞いてみた。

M-⑤：「話し始めて最初のうちは、言語力をなんとなく意識してしまう。しかし、仲良くなるにつれ、ことばの力の差を忘れてしまうように思う。そうすると、自然と日本人とほぼ同じ話し方をするようになる気がする。(略) または、本人に、こういう話し方でいいか聞いてみるのも手かな、と思う。」

つまり、ここでも、Mさん自身、留学生と対話をするという「実践に従事する」中で、自身のかかわり方の模索をしていることがうかがえる。「こういう話し方でいいか聞いてみる」のが現在のMさんの戦略のようである。正解があるわけではなく、相手とのかかわり方を模索する中で、自分がその都度、適切だと思うものを選び取っていくことが必要であり、その気づきこそMさんの学びであろう。Mさんの学びは、教師によって与えられたものではなく、共に学ぶ場であって、相手とともに創っているのである。

5. まとめ—グローバル化する大学における日本語教育の役割

大学における多様な人々の学び合いの場をどのようにデザインできるか。留学生の日本語が「日本人並」になったら日本人コミュニティに参入できるということではなく、留学生と日本人学生がともに学び合える場は作れないのかという問題意識から出発して、実際に留学生と日本人学生がともに学ぶ日本語クラスをデザインし、実践した。その検討から2つの示唆を得た。第1は、互いが互いの学びを創っているということである。留学生であれ日本人学生であれ、目の前の相手との対話を通して、多くの学びを得ている。つまり、それぞれの学びは相手とともに構成しているのである。また、第2は、そのような「場」に参加すること、つまり、「実践に従事すること」で体験的に学んでいるということである。

日本語を使って大学生生活に参加できるということは、ひとりでたくさんの単語や文型を知っているということではなく、他者とのやりとりの中で通じ合える場をつくることであろう。参加者たちは、Wさんのように「ことばを学ぶ」とはどういうことかを実感をもって体験し、Mさんのように留学生をひとくりにしないという気づきを得て、互いに他者とのかかわり方を模索している。相手と自分が互いに互いの学びを構成するのであり、ひとりの中に何か知識のようなものを貯めていっているのではない。日本語教育とは日本語の正しい使い方を教えるのだといった知識伝達的、個体主義的な能力観ではなく、動態的な場から立ち上がる学びに目を向けていかなければならない。グローバルに活躍できる人材として、英語ができる、○○ができるといった個人に内在した能力にばかり注目するのではなく、異なった人々と協働して問題を解決し、いかに新しいものを生み出せるかということが問われているのではないだろうか。日本語教育のなすべきことは、そのようなことばによる学び合いの場をデザインすること、そこでの実践に従事する中での気づきを促すことではないだろうか。

2つのクラスを合併した経緯から、本稿では「留学生」「日本人学生」という用語を用いた。しかし、このような二項対立的な捉え方自体も問い直さなければならない。また、授業は「日本語クラス」であったため、授業内では参加者たちは日本語を用いていた。しかし、実際に議論に熱中した場面では、英語母語話者に対して「え？ どういうこと？ じゃ、英語でもいいから言ってみて。」と日本語以外の言語を媒介とする場面も見られた。また、中国人留学生との間では、漢字による筆談で説明する場面も多く見られた。互いに理解し合うために、結果、日本語ばかりでなく、互いの持っている言語的なリソースをすべて投入して、やりとりを行っていた。今後、各学部に入る留学生たちは必ずしも日本語のみでコミュニケーションをしていくとはかぎらない。したがって、留学生受け入れを考えるに

あたっては、英語か日本語かというモノリンガルの選択ではなく、複数の言語を同時に使うという発想も必要になるだろう。尾辻（2011）は「固定・規範的な言語文化理解と、またそれを打ち破る動的な理解の相互関係から生まれる言語使用の場」として「メトロリンガリズム」を提案する。そこでは、母語話者、非母語話者の接触を前提とせず、対象言語は使用の中から生まれるという意識の下、英語や日本語の枠をも超えた言語使用を容認する言語教育が必要となるかもしれないという（p.28）。現在、日本の大学内で最も普及しているのは日本語であり、日本語ができることによるメリットは大きい。今後、大学は、多言語化、多文化化を進める中で、さらに多様性に関する理解や寛容性を高めていくことが必要になる。それと同時に、日本語ができるということを母語話者の基準から測るのではなく、それぞれのリソースを駆使して具体的な実践の中で何ができるかを問題にしていかなければならない。互いのリソースを最大限に活用しながら、共生化に向けてともに学び合う環境づくりをデザインすること、そして、その実践に従事する中で意識化を促すことも今後の日本語教育の重要な仕事ではないだろうか。

注

- 1 本実践は、日本語教育研究科の実践研究の対象科目となっており、実習生（研究科院生）が参加した。

参考文献

- 池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題提起学習—大学コミュニティの多文化共生のために—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がりに—』、60-79、凡人社
- 岡崎眸（2002）「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、49-66、凡人社
- 岡崎眸監修（2007）、野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子 編（2007）『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂出版
- 尾辻恵美（2011）「メトロリンガリズムと日本語教育—言語文化の境界線と言語能力」『リテラシーズ』9、21-30、くろしお出版
- 庵功雄・イヨンスク・森篤嗣編（2013）『「やさしい日本語」は何を目指すか—多文化共生社会を実現するために—』ココ出版
- 弘前大学人文学部社会言語学研究室（2013）『「やさしい日本語」作成のためのガイドライン』<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/kokugo/eigaidorain.html>（2015年8月13日参照）
- 杉原由美（2010）『日本語学習のエスノメソドロロジー—言語的共生化の過程分析』勁草書房
- 館岡洋子（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房
- 西山教行・平畑奈美 編（2014）『「グローバル人材」再考—言語と教育から日本の国際化を考える—』くろしお出版
- 義永美央子（2015）「日本語教育と「やさしさ」—日本人による日本語の学び直し—」義永美央子・山下仁編『ことばの「やさしさ」とは何か—批判的社会言語学からのアプローチ—』三元社、19-43

（たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科）