

教養としての日本語教育学を留学生が 受講することの意義

— 「内なる国際化」視点からの一考察 —

志 賀 玲 子

1. はじめに

1.1 研究の背景

近年、外国人留学生の数は、国の留学生 30 万人計画¹⁾を反映し、増減を繰り返しつつも増加傾向にあった。各大学が留学生受け入れのために支援体制、教育体制を整え、グローバル化推進の一環として留学生受け入れに取り組んできた。独立行政法人日本学生支援機構(2022)によると、2019年5月1日現在、留学生数は前年の298,980人から13,234人増え312,214人にのぼり、30万人が達成されたことがわかる。ところが2020年初頭からのコロナ禍の影響により来日留学生が激減し、2020年は279,597人、2021年は242,444人となった。留学生対応に苦慮した大学も多いと思われる。こうした中、2022年6月21日に日本経済新聞社が「外国人留学生 30 万人を回復へ 5 年計画 文部科学省」との報道を出した。2022年6月22日の文部科学省大学分科会では「30 万人を達成した外国人留学生の受入れは減少、上昇基調にあった日本人の海外留学者は激減。外国人留学生が入国できなかった状況が続き、日本への就職率も減少したことにより、我が国を支える優秀な人材の確保に深刻な影響」(文部科学省 2022b)が与えられているとし、その打開策を探るべく議論が行われるに至った。今後、再度留学生を増やすべく国の方針を受け、多くの大学が留学生の受け入れに力を入れることが予測される。

留学生を、正規留学生と短期留学生とに分類する見方がある。東京経済大学のホームページでの公開資料(2022年8月12日確認)によると、2022年5月1日現在、東京経済大学の学部正規留学生の数は経済学部23名、経営学部21名、コミュニケーション学部6名、合計50名となっている。同じく2022年5月1日現在の学生数は、経済学部2,111名、経営学部2,351名、コミュニケーション学部1,008名、現代法学部1,028名、キャリアデザインプログラム52名、合計6,550名である。正規留学生が学生全体に占める割合は0.76%ということになる。2021年5月1日現在の割合は0.75%であった(2022年6月2日確認)。ちなみに、2021年5月1日現在、日本の大学学部・短大に在籍している正規留学生の数は、71,703名

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

であり（文部科学省 2022a）、同時期の日本における大学学部・短大の在学者数は大学学部 2,625,688 名、短期大学 102,232 名、合計 2,727,920 名である（文部科学省 2021）。日本における大学学部、短大に在籍する正規留学生の割合は 2.63% であったということになる。東京経済大学の正規留学生は全国平均に比べると少ないことがわかる。留学生に対してきめ細かい支援ができるという反面、留学生が大学の中で孤独感を抱く可能性があること、また、学部生²⁾にとっては留学生と接触する機会を得にくいこと等が指摘される。

こうした状況下で、留学生と学部生が共に学び合うことを意図した国際共修授業が提供されている。後述する「内なる国際化」を実現する一つの方法として注目されている国際共修授業は、実際学生にどのような影響を与えているのだろうか。多方向から観察を行いその可能性を問うことは、今後の教育を考える上で有用であろう。

1.2 先行研究ならびに本研究の目ざすところ

近年、国際共修授業についての議論が増えてきている。末松（2019）は、国際共修を「留学生と国内学生の協働・交流活動」と定義し、国際共修に関する論文について調べ、その概要や傾向等を報告している。その報告には、2010 年以降国際共修に関する論文が増加している現象から教育現場での国際共修の浸透が推察されるということが記されている。また、そのうちの多くの論文は、留学生と国内学生との共修授業における文化接触効果の実践報告であるということから、実践者が相互に情報共有をはかる段階にあることが予測できる。

ところで、国内の大学で行われる国際共修授業については、昨今「内なる国際化」との関係で語られることが多い（渡邊・大和 2020, 末松 2017, 水松 2018 等）。水松（2018）によると「内なる国際化」という概念は 1990 年代にヨーロッパで普及し始め、その後オーストラリアや米国でもその概念がとり入れられるようになったとのことである。異文化体験の議論の中で、海外留学にのみ焦点を当てるのではなく、国内における国際交流活動への参加にもその効果の面から注目が集まるようになってきた。国内での活動における効果についての報告が出され、実施方法等の模索が続けられているとのことである。この流れを受け、日本でも「内なる国際化」に注目が集まり始めたわけであるが、そこには理由がありそうである。実は、海外への留学が推し進められる一方で、現実には費用の問題や学生自身の意欲を始めさまざまな障壁により留学が妨げられる実態も報告されている（小島他 2014, 工学教育プログラム・グローバル化推進委員会 2019 等）。さらに、コロナ禍という未曾有の危機を経験した我々は、自らの力や意志ではどうにもならない現象により渡航計画がいつも簡単に覆されることを、身をもって体験している。さらに 2022 年春以降、急激に円安と物価高が進み日本から海外への留学費用が高騰、留学先を変更したり留学期間の短縮に踏み切ったりする例も報告されている³⁾。おそらく留学自体を断念せざるを得ない者もいるであろう。様々な要因により海外に行こうにも行けない現実に直面している学生にとって、「内なる国際化」

は、特に国際的な人材を目指す視点から見て、学びの機会になりうると考えられる。

ところで、「内なる国際化」の目的は「グローバル人材の創出」とされることが多いものの、グローバル人材が具体的にどのような人材を指すのかは、あまり議論が進んでいないようである。末松(2017)は、何をもちえてグローバル人材とするかという点を明確にすることが期待されると主張する。グローバル人材育成推進会議(2012)の定義では、グローバル人材に必要な要素として「語学力・コミュニケーション能力」「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」があげられている。確かに抽象的で範囲が広く、その具体的な実態はつかみづらい。グローバル人材と言った場合、多くの現場で、英語力の獲得及びそのための留学の推進が語られるが、それだけでは十分でないことは上記の定義から明確である。また、それ以外にも強調されるべき要素がありそうである。例えば、日本国内の多言語・多文化化の進展を鑑みて、多様性を受け入れる姿勢の獲得等についても、意識し議論される必要があるのではないだろうか。これは「コミュニケーション能力」「協調性・柔軟性」「責任感・使命感」等と結びついてくる。英語によるコミュニケーション能力アップはもちろん重要要素であるが、一方で、日本に住んでいる日本語非母語話者との共生についてもグローバル化という観点から考える必要がある。相互理解をするために日本語を調整し意思疎通をはかろうとする意欲および技能、そして何よりも多様性を受け入れる姿勢獲得は欠かせないであろう。これこそ、「内なる国際化」で広めるべき姿勢だと筆者は考えている⁴⁾。

国際共修と類似した表現に多文化間共修がある⁵⁾。多文化間共修による学びについての意義や理念および日本での実践は、坂本他(2017)で報告されている。堀江(2017)には、多文化共修を促進する理念として次のようなことが記されている。まず、「外国人留学生や海外留学参加者といった一部の学生だけでなく、大学の国際化はすべての学生を対象として想定すべき」(堀江2017:5)という考えが紹介されている。そして外国人留学生や海外留学参加者の存在を「少数派として扱うのではなく、学びのコミュニティに豊かな視点をもたらす貴重な存在として認識するとともに、学生自身がそれぞれの違いを認め合い、お互いの学びを高めあえる教育的仕組みを構築すること」(堀江2017:6)が多文化間共修を促進する理念だと言う。筆者も上記意見に賛同する。国際化は一部の学生のみに必要な概念ではなく、これからの社会を担っていくすべての学生に必要な概念である。

ところで、日本語教育学は、日本語非母語者を対象に日本語を外国語として扱うべく構築されてきた。そこには、非母語話者と対話する際の言語調整、多様な背景を持つ人との相互理解や多様性受容の重要性の認識、日本語を一言語として客観的に捉える視点等、これからの時代を生きる人々にとって有効な概念やノウハウが蓄積されている。こうした特徴を生かし、内なる国際化を追求するための科目のひとつとして日本語教育学を利用することができるのではないだろうか。

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

筆者は、2020年度より、全学向けの教養科目として総合教育ワークショップ（日本語教授法入門）という科目を担当する機会を与えられた。本稿ではこの科目を教養としての日本語教育学に位置づけられるものとする。教養としての日本語教育学とは、日本語教育学専攻ではない大学生に対する教養科目としての日本語教育学関係の授業と定義する。授業は、国際共修科目の実施及びその学習観等について報告している久川（2017）を参考として、設計し実施した。

当該授業は、計画段階においては短期留学生の履修が想定されていた。ところが、筆者が授業を担当し始めた2020年度はコロナ禍の影響を受け新規の短期留学生が入国しない状況に陥り、2020年度第2期及び2021年度は、滞日する短期留学生がいなかった。2022年度から受入れが再開したとはいえ、第1期は1名のみ来日に留まった。こうした中、2021年度および2022年度の第1期は、少ないながらも正規の留学生の受講があった。マジョリティとも言える多くの学部生の中に少数の正規／短期留学生が参加するという、大学全体における実際の環境に近い状況での教室環境になったとも言える。

本研究は正規留学生の参加もあった2021年度第1期の授業に焦点をあて、留学生⁶⁾が当該授業に参加することの意味づけや波及効果を明らかにする。留学生の語りや記述から明らかになった本人にとっての受講の意義、また、留学生が受講を通して観察した学部生の特徴、学部生の記述に現れた留学生とともに授業に参加することの意義も述べる。本研究の目的は、日本語教授法入門という教養としての日本語教育学の授業が大学教育の中で果たせる役割についての一端を示すことである。

2. 研究の概要

2.1 「日本語教授法入門」の概観および注力点

「日本語教授法入門」が総合教育ワークショップの一科目として開講された2020年度以降2022年度第1期までの、受講生の属性および数を表1に示す。1クラスの定員は20名、2020年度第1期は1クラス、それ以外は2クラスの開講であった。

表1 受講生の属性および数

開講年度	開講時期	学部履修者数	(左記のうち 正規留学生数)	短期留学生	受講者数合計
2020年度	第1期	20	(0)	2	22
	第2期	40	(0)	—	40
2021年度	第1期	40	(2)	—	40
	第2期	39	(0)	—	39
2022年度	第1期	40	(3)	1	41

表1の学部履修者の中には海外にルーツをもつ学生2名も含まれている。外見からも日本語の使用状況からも「日本人」と区別がつかない1名については、志賀（2022a）にて記述されている。当該授業を受けての振り返りを糸口とした語りをデータとして分析し、自己の在り方の意味づけについて明らかになったことが記されている。なお、上記にあげた海外ルーツの学生2名は、本人が明確にその旨を筆者に伝え明らかになった数であり、昨今の日本の多言語・多文化化の状況を考えると、上記2名以外にも海外ルーツの学生が受講していた可能性も十分ありうる。つまり、授業設計時には共修授業の参加者として、学部学生に対する存在として短期留学生に焦点が当たっていたが、明確に認識されない形であっても大学内の多文化化は進んでおり、広い意味での国際共修の基盤が存在しているということは指摘されねばなるまい。また、多様な背景の学生がいることを前提とした授業実施を常に意識すべき時期にきていることは明らかである。

2021年度第1期の授業スケジュールは表2の通りである。授業の到達目標は、『日本語を教える』立場に立った際、ごく基本的な対応ができるようになる」「ことばと人間、文化、社会についての視野を広げ自ら考察し語れるようになる」「多様な背景を持つ人々に視線を向け、多様性を受け入れる姿勢をもてるようになる」等である。筆者の専門は日本語教育学であり、日本語教師養成にも携わってきた。日本語教師養成の科目はもともと専門家としての日本語教師の養成を念頭に整えられてきたものであるが、筆者は、日本語教育学の知見が日本語教師にならない者にとっても多文化共生という観点において役立つと考えている。日本語教育の知見が多文化共生社会の担い手育成の一手段として母語話者大学生に対して有効であるということについては、志賀（2021, 2022b）において、量的および質的双方の分析により明らかになっている。

表2 授業スケジュール（2021年度第1期）

1 自らの外国語学習についての振り返り	8 日本語の教え方：「文法／文型」
2 「母語」と「外国語」	9 日本語の教え方：「表現」
3 「国語」と「日本語」	10 対象者別：留学生，アカデミックジャパニーズ
4 一言語としての日本語の特徴	11 対象者別：児童・生徒，BICS・CALP
5 日本語の教え方：「音声」	12 対象者別：生活者，やさしい日本語
6 日本語の教え方：「文字」	13 対象者別：ビジネスパーソン，ビジネスジャパニーズ
7 日本語の教え方：「語彙」	14 まとめ

表2には「教え方」との表現があるが、教授テクニックや技能の伝授を第一の目的としているわけではない。「国語教育」を受けてきた母語話者大学生たちが「日本語教育」のアプローチ法を知り、母語と外国語の習得や教え方の相違に気づくことを狙っている。また、日本語は数ある言語の中のひとつであるという視点の提示や母語を客観視する機会の提供をし、

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

言語や文化の多様性・対等性を認識するように導いている。留学生にとっても、母語や外国語について改めて考えるとともに、日本語を含む外国語学習について振り返る機会となることを意図している。日本語学習者や在留外国人の背景が多様であることを知るため、省庁等が公開している資料を使ってデータを読み、各自が解釈を行った上でグループワークにより他者と対話をする活動もある。最終的に、自らの認識の再構築を行うことになる。

授業は、久川（2020）で強調されている、すべての授業参加者（留学生、学部学生、教員）が相互に支援者にもなり被支援者になるという流動的な協働の場を作り出すことも意識し進められた。また、学習者が「能動的に参加し深く学びこむ状況」（秋田2012：24）となる授業を行うための5つの原理（1 参加の保証、2 対話の保証、3 共有の保証、4 多様性の保証、5 探求の保証）を心がけて遂行した。秋田（2012）では児童・生徒を対象として論が進められているが、同じ書において教師たちの「校内研修」についても、上記とほぼ同様の5つの原理を使って説明が展開されている。教師たちの学びの姿勢が強調されており、5つの原理は、学習する者の年齢とは関係なく肝要な概念であると捉えられる。つまり、大学生を対象とした授業にも使用できる枠組みであるということになる。

授業は、新型コロナウイルス感染予防のための緊急事態宣言発出にともない、4回の対面授業以外はZOOMを使用しての同期型オンラインでの実施となった。

2.2 研究協力者およびデータ、分析方法

本稿での主な使用データは、2021年度第1期に当該授業に参加した留学生Iさんへの筆者によるインタビューを文字化したスクリプトである。Iさんへのインタビューは2021年9月にZOOMにて約1.5時間行われた。その後メールにより補足の応答も行われた。全スクリプトをEXCELシートに記入し、語りの流れやIさんの主張を把握しやすくするため、セグメント化し分析した。

本稿ではIさんの語りをライフストーリーとして記述する。その理由は、「ライフストーリー（人生の物語）とは、その人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為」（やまだ2000：1）であると捉える点にある。ライフストーリーでは、「『過去』は『現在』と照合されてたえず再編成され、読みかえられて変容して」いくため、過去は現在の中にあると考える。やまだ（2000）は、「ストーリー」を「2つ以上の『出来事』を筋立てる行為」と定義し、「むすびあわせる行為」を「意味（meaning）」（やまだ2000：10）としている。本稿では、協力者Iさんの語りを通して、「教養としての日本語教育学」受講がIさんにとってどのような意味をもったか、Iさんが現在（インタビュー時点）と過去をどのように結びつけ過去や自分自身をどのように意味づけているか、ということを見ていく。ここでは、語り手だけでなく聞き手も（さらには読み手も）物語に深くかわり、それぞれが新しい意味を生成することになる。事実の探求を求めるのではなく、意味づけを重視するため、I

さんの自由な語りが求められる。もちろん、予め聞きたいことはメモとして筆者の手元におき、適宜、流れをとめないように質問を入れている。

さらに、Iさんによる毎授業後の振り返りシートと学期末のまとめ記述も、参考とする。合わせて、当該授業に参加した学部生が振り返りシートにおいて、Iさんと、当該授業に参加していたもうひとりの留学生Uさんについて触れた記述も使用する。

なお、データの研究への使用および公表については、IさんをはじめUさん及び学部生たちの同意を得ている。

3. Iさんの語り

3.1 「外国語」を教える経験

まず、Iさんは、日本語教授法入門の受講がベトナム語を教える際に役立つと述べている。もともと教えることに興味があったIさんは、大学の異文化コミュニケーションスペース「グローバルラウンジ コトパティオ」での活動について先輩から聞き、参加することを決めたそうである。Iさんは、ここでベトナム語アワーにチューターとして関わり、大学の「内なる国際化」に貢献している。以下、ベトナム語アワーについて言及した部分を記す。()内は、聞き手である筆者の相槌や反応、発話である。〈笑い〉はIさんが笑っていることを表している。

今は、学校でベトナム語アワーをチューターとしてベトナム語アワーを担当しているんですけど、日本語教育の授業を受けて、どうやって他人に外国語を伝えるのか(うんうんうん)、他人の外国語を勉強している気持ちを(うんうん)、前よりちょっと理解できるようになりました(うんうん、そうなんだ)。

今あの、最近ですけどベトナムに住んでいるベトナム人ですけど、日本語を教え始めました。〈笑い〉今は、まあ、まだ、2週間ですけど、(うんうん) あいうえお、ひらがなとカタカナから教えているんですけどすごく先生の日本語教授法の授業を受けて、いろいろ、勉強している人の気持ちを理解して(うんうん)、まあ、教えるときも、結構役に立ちました。

例えば……なんか「あいうえお」とか、あの私自身はあの日本語を勉強していた時は、あのそのまんまあの暗記したんですけど(うんうん) 教える、他のベトナム人に教える時は何かこの形をどういうあの似ている形をイメージして覚えてもらう(うんうん) こともあるし(うんうん)、あの、何か新しい言葉とか覚えるには、何かあれば、例えば、たこ焼きっていう食べ物ですけど何でたこ焼きと呼びますかって(うんうん) 覚えても

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

らうように「たこはたこ」「焼きは焼きます」と意味を伝えて前よりはもっと、「たこやきは、たこを焼く料理」あの、あの、あのみんな理解できるように教えられるようになりました。

相手の理解が促進するような教え方を工夫しているとIさんが述べたのは、授業を通しての筆者からのメッセージが伝わっていたということで授業効果として評価できる部分である。やみくもに単語を覚えるなどの知識を重視した日本語教育ではなく、学習者に寄り添い、学習者の理解を促し、学習者が実際に使えることを考慮しながら行う日本語教育が求められているということを伝えていたためである。Iさん自身が、「そのまんま」「暗記」した自らの学習方法から脱却したことは、Iさん自身の変容であり、成長とも考えられる。こうした柔軟な姿勢は、これから社会に出ていくIさんにとって有効であると思われる。

3.2 大学生活における困難

日本語学校を経て大学進学を果たしたIさんであるが、専門分野にかかわる漢字に苦勞をしたということが語られた。

やっぱりなんか、最初、1年生のときは漢字が難しかったです。日本語学校で、漢字も勉強してたんですけど、あの一まあ生活によく使われている漢字ですが、あの、大学に入ったら、あの、経済学部だから経済なんか経済を中心している漢字が、1年生の時はよく分からなくて、結構あの調べるにはあの時間がかかりました。

上記文言には、専門用語について学ぶ機会が設けられると、留学生の学習が促進される可能性がある、という示唆が現れている。特に、非漢字圏の留学生にとって漢字の専門用語を習得する苦勞は大きいものであると考えられるため、学習支援についての議論へとつなげる必要がある。

また、学業以外の問題として、日本人の友人ができないことも語られた。

困っているわけではないんですけど、友達を作ること。日本人の学生はあんまりなんか、なんか、あんまり外国人、なんか、みんな日本人は外国人、何ですかね、あんまり積極的に（うんうん）挨拶とか、あの話をあの声をかけてもらわないって感じ。

留学生と学部生との交流はなかなか進んでいないようである。「内なる国際化」を進める意味でも、両者が関わり合いをもつ機会の創出が望まれる。可能性のあるひとつの糸口は、Iさんの言葉の中にあった。Iさんには2名の学部生の友人がいる。

一人はあのチューター、学習チューターを、私が申し込んで、日本人の女の人と一緒に勉強してたの（うんうん）できました。

もう一人はゼミで会って、お友達になりました。二学期は一緒に発表するから、（ああ）仲良くなりました。

（仲良くなったのね。それは去年の話ですね。）

はい、あっ、ゼミは、あの、通年だから（うんうん）、2学期はグループで二人で発表するので、1学期に（うんうん）仲良くなって発表の内容を準備する。

友人との関係を深めるには、繰り返し、ある程度の時間を共に過ごすことが有効だと考えられるが、その条件がなかなかそろわないのが現状であろう。Iさんのことばから、チューター制度を周知させ参加する学部生を増やすこと、チューターとの時間を多くもつよう働きかけることがひとつの解決策だと考えられる。また、ゼミやその他の授業において、発表等に向けて一定の期間協働作業をする機会の提供をすることも有効かもしれない。関係者の意識が向けられるべき点として確認ができた。

3.3 学部生の打つ相槌についての言及

当該授業ではグループワークの機会を多くもった。Iさんの語りには、グループワークを行った際の話しやすさについて言及された部分がある。話しやすさの鍵は「相槌」である。

そうですね、グループワークで、日本人の学生が、なんか自分が意見を述べるときは（うんうん）、みんなあの反応してくれるんです（ふーん）。あの一、ベトナム人は特に、あんまりあの自分の感じとか（うんうん）、同意か、賛成かどうかあの反応してないんですけど、グループワークで日本人が、めちゃくちゃ反応してくれて（うんうんうん）、自分も話したくなる（ああ）気持ちを深く感じました。それで、（うんうん）自分も、ほかの人が話してくれるとき積極的に反応するようにします。

（反応っていうのは？ どういう形ででももの？）

あの、例えば、あの「そうですか」とか「あ、そうですねー」とか、頭を下げる。

〈中略〉

（ベトナムの人は、そういうのは少ないんですか。そういう反応。）

少ないですね。みんなそのまま座って、話が終わった後で（うんうん）、どうか、賛成かどうか聞かれたら答えるっていう感じ。

Iさんは、自国と日本とのコミュニケーション方法の違いを認識したそうである。そして、グループワークで自分の意見を述べる際には、日本式の相槌があったほうが話しやすく、気

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

持ちがよかったとのことである。学部生のこのような反応によりグループワークがとてもやりやすかったとIさんは述べた。相槌については、学部生に対しても留学生に対しても、コミュニケーション方法のひとつとして、意識的な認識を促すメリットがありそうである。

3.4 留学生が支援者となる場面

12回目の授業では「やさしい日本語」を扱っている。「やさしい日本語」とは、多様な背景をもつ人々への情報伝達のための言語サービスのひとつとして昨今取り上げられることが多くなった表現方法である（庵他 2019, 2020 等）。相手が理解できるように日本語の調整をして、情報を伝えたり相互理解をはかったりするという考えに立脚している。出入国在留管理庁・文化庁（2020）では、「難しい言葉を言い換えるなど、相手に配慮したわかりやすい日本語」と定義されている。

ところで、日本語教育でよく使われる用語にティーチャートークというのがある。これは、学習者の理解力に合わせて、教師が使用文型や使用語彙のコントロールをしながら話すことである。このノウハウが「やさしい日本語」に応用できることや、「やさしい日本語」の考え方や使用が多文化共生社会の実現に有効な側面があること等から、筆者は当該授業で「やさしい日本語」についての時間を設けている。「優しい」と「易しい」の両方の意味を含むため「やさしい」と平仮名で表記される。以下、「やさしい日本語」についてのIさんの言及を紹介する。

「やさしい日本語」っていう概念を知る前に、それは、あの、なんか、みんな知ってると思ったんですけど、その、あのその簡単に（うんうんうん）話せる日本語（うんうん）。既に知ってると思ったんですけど（うんうん）みんな知っていませんでした。「やさしい日本語」を。

Iさんは「やさしい日本語」を授業で学ぶ前は、その概念や用語についての明確な知識はなかった。しかし、ある日本語の表現がやさしいかどうかは判断することができ、当然、日本語母語話者である学部生もわかるものだと考えていた。ところが、実際のところ、学部生たちはどんな表現がやさしいのかがわからなかったそうで、その事実にはIさんは「びっくりした」と言うのである。

なぜ、学部生たちが「やさしい日本語」を知っていると思ったのかと筆者が尋ねると、以下のようにIさんは答えた。

それは普通に日本語だから。なんか、あの、自分にとってこれは、あの一、なんか、これは簡単かこれは難しいか（うんうん）しっかりわかるんですけど、日本語に対して。

日本人はこれが簡単か複雑か、やさしいか難しいかしっかりわからないんですね。

そして、Iさんが学部生たちに日本語のやさしい表現について説明したそうである。ここでは、Iさんが学部生たちに対して、無意識に自然習得した日本語に対する新たな視点と、言語への感度を高めるきっかけを与えている。これは、母語習得と外国語学習の違いを考える材料ともなり、学部生が日本語そのものや自らの外国語学習について客観視することにもつながる可能性がある。

Iさんが説明した内容について、学部生たちは驚いた反応をしていたとのことである。例えばどんな説明をしたかについて以下のように語った。

例えば、みんなは、漢字……「やさしい日本語」を勉強していたときは、漢字で書いた言葉は難しい、漢字で書いた言葉は難しいって思われたんですけど、あの、例えば、あの、「かってに」とか、なんか、「ペコペコ」、とか（笑い）、「さらさら」とか、なんかそういう言葉、漢字がない言葉は、なんか一番難しいと思います。（なるほど）でもみんなは、そういう言葉が難しいとは思わなかったです。

（なるほど。Iさんが難しいって思う言葉と、日本人たちが難しいって思う言葉が、結構ずれてた？）

そうですね。（笑い）

Iさんは自らの体験上、意味や使い方がつかみにくかった言葉を例として挙げたが、Iさんが思う難しい言葉と学部生が予測する難しい言葉にはズレがあったそうである。「ペコペコ」や「さらさら」という表現をオノマトベと呼ぶが、感覚を表現する場合にもよく使われるため、辞書のみでの習得は難しいことが多い。生活の中で自然習得した母語話者にはその困難さは想像しづらい。こうした状況が明るみになった経験は、Iさんがベトナムミーズアワーでベトナム語を教える際にも役立つと言う。母語話者と学習者のズレを意識することで、学習者に寄り添うことができるのであろう。

Iさんが相手の立場を考え言語の調整をしている様子は、アルバイトに話が及んだ際の、以下の文言からも観察できた。

時々あの外国人のお客さんが来てくれて、（うんうん）最初は普通に、あの、日本人のお客さんと同じように接客するんですけど（うんうん）、ときどきわからないお客さんもいるから、そのときは「やさしい日本語」を使って話します。

授業で「やさしい日本語」を学ぶ以前からIさんは無意識に言語調整を行ってきたようで

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

あるが、ここでは「やさしい日本語」を明確な概念として取り入れ、自らのとった言語行動を分析している。無意識だった行動を言語化することは己を客観視することにつながる。それは、Iさんの今後の活動において、自らの行動を振り返る際に役立つ経験だと考えられる。

また、Iさんによる次の文言は、日本語母語話者として、特に「やさしい日本語」という概念や作り方等を伝える立場にある筆者のような日本語教育従事者が、配慮し、肝に銘じなければならない点を指摘している。明確にIさんが筆者の支援者となった部分である。

やさしい日本語は、よく日本語をわからないあの人にとっては確かに役に立ちます。が、なんか、時々、あの、なんですかね、言葉についてる、あの、感想というか、ときどきあの「やさしい日本語」を使うのはあんまり自分の感想とか自分の思っていることはうまく伝えられないという場合もあるので（うんうん）、普通の日本語を使わないといけないと思う。

「やさしい日本語」を広める際に特に留意しなければならないのは、日本語非母語話者が使用する日本語を「やさしい日本語」に留めておく意図はないことを、明確にしなければならないということである。あくまで「その時点」で理解ができるようにとの配慮からの使用であり、日本語非母語話者の日本語力向上を阻止するものでは決してない。日本語非母語話者の日本語学習は保障されなければならないものである。Iさん自身は大学生としてさらなる日本語力向上に努めており、自身の日本語力の不足を感じている。Iさんの自己実現のためには「普通の日本語」が必要である。そのことを、Iさんは当事者として語ると同時に、「やさしい日本語」を伝える際の留意点として、筆者に、再度強く認識させた。

4. Iさんの自由記述より

ある授業回において、Iさんは振り返りシートに以下のように記述した。

日本語を教えるときには、やっぱりひらがななどの字を教えなければならないと思いました。先生の話を聞いたら、自分が教えたいことではなくて、相手(学習者)が学びたいことを教えるべきだっていうことをすごく気になりました。もともと、人びとの言語学習の目的が違うものだから、学びたいことも違うのでしょうか。日本語だけではなく、どの言語を教えてもそういう認識が必要だと思います。

授業において、筆者は、多様化する日本語学習者についての状況を示し、一律の日本語教育では対応できない旨を強調した。そして常に学習者目線にたち、その目的を考慮すること

が大切であり、決しておしつけになってはならないこと伝えた。この点をIさんが明確に記述したことは、授業の効果として評価できる点だと考えられる。

さらに、学期末の振り返りシートの一部を紹介する。

外国人の私は以前学習者として日本語教育を受けていたが、この授業で日本語の母語話者の立場から日本語教育を見られました。そのため、視野が少し広がったと思う。

学習者側は「日本語が難しくて、日本人の話しを聞き取りにくい、どうやって日本人と会話できるだろう」と考えている一方、日本人(母語話者)側は「外国人との会話が苦手だ、なぜ自分の話しを分かってくれないの、どうやって外国人に日本語を伝えるだろう」と考えている。それぞれの立場でそれぞれの困難が存在していることを分かってきた。現在グローバル化を進めている社会では、コミュニケーションができるように両方の協力が求められる。学習者が頑張って勉強する一方、母語話者も言葉づかいに気を配り、やさしく伝えると効率的に会話できると考えている。

コミュニケーションには双方の努力が大切だということについては、多文化共生社会の担い手育成ということを意識している筆者が、授業で強いメッセージとして発していたことである。母語話者、非母語話者問わず、同じ社会で生きていく者としてお互いに歩み寄ることは当然と言えば当然である。支援者一被支援者という関係も固定されたものではなく、場面に応じて、柔軟に変容しているものであることを我々は知らなければならない。

日本においてIさんは日本語非母語話者という立場に立つ。さらに、日本語話者としてのIさんが、Iさんのアイデンティティの一部を占める。日本語非母語話者であるIさんが支援者のような立場に立つ場合があることは、授業中、学部生に対して日本語について説明する場面や、アルバイト先でIさん自身より日本語が苦手な人に対する「やさしい日本語」の使用場面等で明らかである。Iさんは、日本において、日本語話者として、学習者であるときもあれば、支援者であるときもあれば、教える立場に立つときもある。このように人との関係は決して固定されたものではないこと、様々な状況により立場の入れ替わりがあり、お互いに調整をしつつ相互関係が創られていく状況を、改めて示してくれた意義は非常に大きい。ただし、支援するのは言語面だけではないことも記しておく。

5. 学部生の記述より

以下、学部生たちが留学生とのかかわりについて振り返りシートに記した文言の一部を紹介する。

まず、留学生とグループワークを行ったことについての言及を表3にまとめる。

表3 留学生とのグループワークについての言及

- 1 留学生がいたことで、普段意識しない比較の文を学びました。
- 2 今回のグループは外国人留学生の方もいたので、実際にあったことや感じたことを中心にグループワークで話せたので、とても充実していました。
- 3 同音異義語やイントネーションによって意味が変わる言葉、拗音がある言葉に関して、留学生の方の実際にあった出来事を交えつつ日本について深く考えることが出来た。
- 4 留学生目線に立てる〈Iさん〉がいなかったら案も出なかったので感謝しています！
- 5 授業内課題は、僕のグループの中では留学生の〈Iさん〉が一番明確に認識していました。
- 6 いざどのような言葉がミスコミュニケーションを起こしやすいか自分で考えてみると全然思いつかなかった。他の人の意見を聞いて納得できた。留学生の意見などが参考になった。

なお、振り返りシートに書かれた学生のコメントや質問等については、翌週の授業において筆者からフィードバックをしたり、追加情報を伝えたりしている。そこで、留学生の書いた文章を読み上げたときの、学部生の反応を表4にまとめて紹介する。そこからは、学部生が留学生から刺激を受けている様子が伝わる。

表4 留学生が書いた文章に対するコメント

- 1 書いている文章が素晴らしかった。
- 2 留学生はとても頭がいいと思った。
- 3 授業後半、留学生が書いた文章を聞かせていただいて、明らかに自分より優秀な文が書けるなど感じて……

10回目の授業では、留学生が大学に入る前に学んでいる日本語、及び、大学で必要とされるアカデミックジャパニーズについて概観する。多くの学部生の中で、漠然と想像しているだけの日本語学習者としての留学生と、隣の席で授業を受けている同じ大学生としての留学生とが結びついていなかったようである。改めて大学で学ぶ留学生として必要な日本語について知り、留学生の努力の積み重ねが理解できたと考えられる。また、アカデミックジャパニーズは、実は学部生が学んでいる「文章表現基礎」や「アカデミック・シンキング」「アカデミック・ライティング」等の科目と深く関連していることにも気づいたようである。表5に、留学生という存在について理解を深めた様子がわかる文言を紹介する。

表5 留学生に対する理解の深化

- 1 授業で何度か留学生の学生を見かけることがあって私でも読むのが難しいレジュメも多いのに理解できていることがすごいなと思っていたのでアカデミックジャパニーズを学んで留学に来ていることを知ってそのような勉強も必要なんだと感じた。
- 2 日本の大学に来ている留学生は難しい試験を解いている。
- 3 留学生は、ただ日本に行ってみたくらいから来てるのではなく、センター試験のような共通テストを突破するための日本語の勉強をして、たゆまぬ努力で留学してきているのだと尊敬した。

さらに、留学生の交友関係について慮った文言や、自らの積極的な対応について言及した学部生もいる。その言及については表6にまとめた。

留学生の状況を知ったこと、また、実際に留学生と席を並べたことなどから、留学生の立場に立って考えることに近づけたのではないだろうか。

表6 留学生に寄り添う姿勢の萌芽

- 1 留学生は学習をしにきているので日本の教育科目の名前などを教えることも大事だけど、友達を作れるようにコミュニケーションをうまくとれるような日本語を教えることも大事だと思った。
- 2 留学生にはたくさんの日本語を教えて会話をしていきたいと思いました。留学生と話す機会があったら積極的に話していきたいと思いました。

ただし、表6の1, 2で「教える」という言葉が使われているところには留意しなければならない。2.1で述べた「すべての授業参加者（留学生、学部学生、教員）が相互に支援者にもなり被支援者になるという流動的な協働の場を作り出す」ことが徹底できていなかった可能性がある。この考えは授業のみで終わるものではなく、共生社会をつくり上げていく際に鍵となる考え方であり、筆者としては学生たちにしっかりと伝えたかったことである。これは、今後の授業実施の際に強く意識するべき反省点として刻んでおきたい。

6. 考察と今後の課題

Iさんの話から、ベトナムミーズアワーにおいて、あるいは自国の学習者に日本語を教えるという状況において、「学習者目線に立つ」という、日本語教授法で学んだ視点が役立っていることがわかった。多様化する学習者に対応する語学教育に臨む視点は、語学教育だけではなく多文化共生を目指す上でも必要な視点である。Iさんも多文化共生社会の担い手であり、また、「内なる国際化」への貢献者である。その往還性が観察できたのは本稿の成果である。また、学部生の感想からは、留学生から刺激を受けた様子、さらに、留学生に寄り添い留学生の立場に立ち、彼らを慮る姿勢が読みとれた。これらのことから、日本語教授法の受講が「内なる国際化」の一環として学部生へ変容を促したという評価ができるのではないだろうか。今回、想定していた短期留学生が来日しなかったこともあり、通常では国際共修授業と呼ばないような構成での授業実施であった。しかし、日本語教授法という授業の性質、留学生の参加を意識したグループワーク、多文化共生社会の担い手育成への筆者の注力等があいまって、当該授業が「内なる国際化」を進める国際共修授業としての役割を果たせる可能性があるとし唆されたと考えられる。

本研究を通じて、筆者は、「内なる国際化」を担う人材として留学生の存在を受けとめ、

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

留学生自身の可能性を伸ばす一方で、学部生の変容も促し新しい時代への対応力も養う——そんな授業を今後もより意識して展開していくべきだとの考えを強く持つに至った。様々な要因で海外留学が制限されたり思うように計画が進まなかったりする現実の中で、確実にグローバル化は進み、多様な人々との共生が求められていく。日本語教育を専門とする筆者は、日本語教育の知見を活かしながら大学での教育に貢献していきたいと考えている。そして、すべての参加者が支援者にも被支援者にもなりうる流動的な人間関係を相互に認める意識を伝えていくことを今後の具体的な課題としたい。

注 _____

- 1) 文部科学省・外務省・法務省・厚生労働省・経済産業省・国土交通省（2008）『『留学生 30 万人計画』骨子』
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/fieldfile/2019/09/18/1420758_001.pdf
（以下、本稿で使う URL の最終閲覧日は 2022 年 8 月 29 日である。）
- 2) 本稿においては、留学生を除いた学部生のことを指す。
- 3) 日本経済新聞 2022 年 8 月 26 日夕刊「海外留学に生活費の壁」
- 4) 東京経済大学のキャンパス内国際交流「国際交流チューター制度」や「グローバルラウンジ コトバティオ」も、「内なる国際化」活動のひとつとして位置づけられる。
- 5) 本稿では、多文化間共修の理念を支持しつつ、国際共修の視点から論じている。
- 6) 本稿においては、以降、正規留学生のことを留学生と称する。

引用・参考文献

- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学—授業をデザインする』左右社
- 庵功雄（編）志賀玲子・志村ゆかり・宮部真由美・岡典栄（2020）『『やさしい日本語』表現事典』丸善出版
- 庵功雄・岩田一成・佐藤琢三・柳田直美（編）（2019）『『やさしい日本語』と多文化共生』ココ出版
- グローバル人材育成推進会議（2012）「グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議 審議まとめ）」
<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/12187388/www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>
- 工学教育プログラム・グローバル化推進委員会（2019）「日本人学生の留学に関する意識調査」
<https://www.eng.hokudai.ac.jp/jeep/19-20.html>
- 小島奈々恵・内野悌司・磯部典子・高田純・二本松美里・岡本百合・三宅典恵・神人蘭・矢式寿子・吉原正治（2014）「日本人大学生の海外留学に関する意識調査」『総合保険科学：広島大学保健管理センター研究論文集』30, 21-26
- 坂本利子・堀江未来・米沢由香子編『多文化間共修—多様な文化背景を持つ大学生の学び合いを支

- 援する一』学文社
- 志賀玲子 (2021) 「『教養としての日本語教育学』の可能性—大学生に対する授業実践を通して見えたこと—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』3, 3-14
- 志賀玲子 (2022a) 「海外にルーツをもつ大学生による自己の在り方の意味づけ—授業の振り返りを糸口とした語りより—」『一橋大学国際教育交流センター紀要』4, 15-27
- 志賀玲子 (2022b) 「多文化共生に向けての『教養としての日本語教育学』の効果」『異文化間教育』56, 111-127
- 出入国在留管理庁・文化庁 (2020) 「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/92484001_01.pdf
- 末松和子 (2019) 「国際共修の検証—文献リサーチを通して見えてくるもの—」ウェブマガジン『留学交流』95, 独立行政法人日本学生支援機構, 1-12
https://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2018/_icsFiles/afieldfile/2021/02/19/201902suematsukazuko_1.pdf
- 末松和子 (2017) 「『内なる国際化』でグローバル人材を育てる—国際共修を通じたカリキュラムの国際化—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 41-51
- 総務省 (2011) 『平成22年度国勢調査』
<https://www.stat.go.jp/data/kokusei/2010/kihon1/pdf/gaiyou1.pdf>
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2022) 「2021 (令和3) 年度 外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2022/03/date2021z.pdf
- 日本経済新聞「外国人留学生 30万人を回復へ5年計画 文部科学省」2022年6月21日
<https://www.nikkei.com/article/DGXZQOUE211KK0R20C22A6000000/>
- 久川伸子 (2017) 「大学の教養科目として『共に学ぶ』『談話分析』授業のデザイン」『東京経済大学人文自然科学論集』140, 43-57
- 久川伸子 (2020) 「大学の教養科目として日本語教育を学ぶ—『共修日本語』の授業デザイン」『東京経済大学人文自然科学論集』146, 101-114
- 堀江未来 (2017) 「多文化間共修とは：背景・理念・理論的枠組みの考察」坂本利子・堀江未来・米澤由香子 (編) 『多文化間共修—多様な文化背景を持つ大学生の学び合いを支援する—』学文社, 1-33
- 水松巳奈 (2018) 「『内なる国際化』によるグローバル市民育成に関する事例研究」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』4, 135-147
- 文部科学省 (2021) 「令和3年度学校基本調査 (確定値) の公表について (2021年12月22日)」
https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf
- 文部科学省 (2022a) 「外国人留学生在籍状況調査」及び「日本人の海外留学者数」等について (2022年3月30日報道)
https://www.mext.go.jp/content/20220603-mxt_gakushi02-100001342_2.pdf
- 文部科学省 (2022b) 「高等教育を軸としたグローバル政策の方向性 (案)」
https://www.mext.go.jp/content/20220623-mxt_koutou01-000023556_10.pdf
- やまだようこ (2000) 「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」やまだようこ (編) 『人生を物語る—生成のライフストーリー—』ミネルヴァ書房, 1-38
- 渡邊知積・大和啓子 (2020) 「大学教養課程における国際共修の試みと国内学生に対する効果—多

教養としての日本語教育学を留学生が受講することの意義

文化間コンピテンス尺度に基づく検証—『群馬大学国際センター論集』2, 1-19