

拡張タンドムラーニングの実践と展開——ファシリテーターの役割を中心に

寺尾 智史

はじめに

宮崎大学において、筆者は、宮崎大学に留学している留学生が一般の学生向けに、自分自身の母語とそれをとりまく文化についてレクチャーする機会を設け、それをさらに拡充してきた。具体的には、学内有志による自主講座（2015年～）、宮崎大学産学地域連携センターが主催し、広く一般に開かれた公開講座の一部としての公開講座（2018年～）を企画し、開催してきた¹。その経緯について、後述するその後の展開も含め、以下【表1】に示す。

	実施年度	対象言語	実施形態	実施期間	参加人数 ²	受講者としての参加者の組成
1	2015	温州語	自主講座	11～1月	2	大学教員
2	2016	釜山語 ³	自主講座	11～1月	6	学生（国内、留学生）
3	同上	スロヴェニア語	自主講座	11～1月	6	学生（国内）
4	2017	釜山語	自主講座	4～7月	6	学生（国内、留学生）
5	同上	スロヴェニア語	自主講座	4～7月	7	学生（国内、留学生）
6	2018	ポルトガル語、トルコ語、スイス・ドイツ語、釜山語、スペイン語 ⁴	大学公開講座「世界のことばと文化を知ろう（留学生版）」として	5～7月	32	一般12名 ⁵ 、学生（国内、留学生）14名
7	同上	インドネシア語、シンハラ語	大学公開講座「世界のことばと文化を知ろう」 ⁶ として	10月	29	一般3名 ⁷ 、学生（国内、留学生）17名 高校生6名
8	2019	ミャンマー語	同上	5～6月	13	一般11名 ⁸
9	2020	トルコ語、ミャンマー語	基礎教育科目の学士力発展科目「言語文化概論Ⅰ-A」	5～7月	15	学生（国内）
10	同上	スロヴェニア語、オランダ語	同上Ⅱ-A	同上	15	学生（国内、留学生）
11	同上	モンゴル語、インドネシア語	同上Ⅰ-B	10～1月	7	学生（国内）
12	同上	タイ語、マレーシア語	同上Ⅱ-B	同上	12	学生（国内）
延べ参加者数					150名 (うち一般16名、高校生6名)	

【表1】筆者が宮崎大学でファシリテーターを行なったタンドム型言語文化レクチャー一覧（本論において主に論じる部分を太字で示す）

¹ 2015～2019年度の取り組みについては、寺尾(2018, 2020a, 2020b)および寺尾他(2018)を参照。

² レクチャー役留学生、ファシリテーター（筆者）を含む。

³ 金&白(2013)の表記に従うが、筆者自身もこの表記に賛意を示す立場である。

⁴ 各言語2回程度のリレー講座として実施。

⁵ 受講料3000円を徴収。学生は無料。

⁶ リレー講座として実施。教員による講座（ミランダ語、アラゴン語、ビスマラ語、ベルシャ語、ベンガル語、閩南語等）とあわせて構成。

⁷ 全回受講料8000円、部分受講の場合は1回につき1000円を徴収。学生・高校生（高犬連携の観点から）は無料。

⁸ 受講料3000円を徴収。

これらの試行で蓄積された、「留学生のレクチャー担当 1 名」と「受講者複数名」というタンデムラーニングを発展させた形式をさらに工夫したうえで、2020 年度初めから、一般の大学では外国語教育の対象とされていない言語を母語とする留学生が、複数の日本人学生および自分以外の外国人留学生に対して、自らの母語とそれを取りまく文化を日本語で教えるクラスを正規授業科目として開講した。Lewis & Walker (2003)、Vassallo & Telles (2006)、Karjalainen (2013)、García & Kleyn (2016)、青木ら(2017)等で言及考察されているタンデムラーニングの形式は、通例「1 対 1」であるが、ひとつひとつの言語学修ニーズをとらえ、それを具現化する方略についてインフォーマルな扱いを受けやすい「1 対 1」のタンデムラーニングのみに収斂させるのではなく、それを拡張して「1 対多」の在り方を模索しながら、高等教育、ひいては地域社会における言語教育・言語共修でも見出すことはできないだろうか。



【図 1】講座「世界のことばと文化を知ろう！」の様子（2018 年 6 月、スイス・ドイツ語とスイス文化）

本稿では、「拡張タンデムラーニング」の実践ともいえるべき本科目のコーディネーションおよびファシリテーション担当者としての筆者の関与を通じて、学ぶ側、そしてレクチャーする外国人留学生側にどのような言語学修、異文化理解の互惠的深化が見られるかをまとめ、さらに、高等教育での実践を地域での言語活動へと展開する指針を論じる。

1. タンデムラーニング・ファシリテーターの役割

「1 対多」の拡張型タンデムラーニングにおいて、とりわけ重要なのは、タンデムラーニング・ファシリテーター（以下、「ファシリテーター」）の役割である。

ファシリテーターは、学びの場を整備し、コーディネーションする必要がある、その作業は多岐にわたる。この科目の円滑な実施において、あらかじめファシリテーターがサポート体制の全体像について念頭に置くことが肝要であり、どのような流れでこの役割を果たすかについて記す。

この手順は、現在、実施している宮崎大学での事例になぞらえれば、一般的に以下の通りとなる。

- 1) 「レクチャー役の留学生（以下、International Student for Tandem Learning の略である ISTL で示す）」を見いだす
- 2) ISTL に言語教育・異文化理解教育を行う上での基本的知識を身につけてもらい、多文化／複文化理解能力、教育実践力を涵養する
- 3) ISTL とともにカリキュラムおよびシラバス作りをする
- 4) ISTL の教育活動にしかるべき対価（報酬）をアレンジする
- 5) ISTL とともに、カリキュラムに沿った教材を選定する。ISTL の教材作成をサポート・アドバイスする
- 6) 受講者を集める
- 7) ISTL と受講者との円滑なコミュニケーションを構築する
- 8) ISTL への言語サポート、言語学的サポートを行う
- 9) ISTL とともに受講者の講義時間外学修をデザインする
- 10) ISTL とともに成績判定方法を策定し、それに従ったテストを作成する
- 11) 考査を遂行する
- 12) ISTL のサポートを得つつ、受講者の成績判定を行う
- 13) 受講者が受講終了後も当該のことばとそれを取り巻く文化に関心を持ち続けるようにサポートする
- 14) 受講者の留学等国际交流の意欲を喚起する

以下、上記各手順の要点をまとめる。

1) ISTL を見いだす

ISTL にふさわしい留学生を探すことについては、さしあたって、受講者と共有できる教授言語のレベルが重要となる。この科目で対象となる言語は、受講者が初学者であることが一般的であり、かつ、教授経験が浅いことが想定される教える側は、入門レベルでは運用が難しい直説法（学修対象の言語を学修対象の言語そのものを用いて教える）を用いることは困難であるので回避し、講義はいわゆる間接法（受講者が十全に理解できることばを用いて、受講者にとって未知に近い状態の言語を教える）で教えることが無難であるため、受講者が理解可能であることば——この科目においては日本語——の運用能力が必須となる。

そのうえで、留学生本人がレクチャーを行うにあたり、教育心理学的な適性を有しているか見極めるのも重要である。この意味で、ファシリテーターが別途担当している授業等で、ことばの理解度を見ることもさることながら、留学生が学修者としてではなく、教育者としての素質があるかを把握する必要がある。

筆者の経験では、このような点に留意しても、留学生への声かけで不首尾の結果に終わる

場合もまれにあった。2015～20年の5年間、多様な形態で実施したISTLによる講座展開において、21名の留学生に声をかけた中で、2名のみレクチャーを断った事例があった。2名とも、声かけした中で比較しても、非常にレベルの高い日本語運用能力の持ち主ではあったが、1名は、「自分がとても恥ずかしがり屋で、どうして教える適性がない」という事由、もう1名は、「学業で忙しいのと、そもそも母語を教えることに興味が無い」という事由であった。また、見極めの期間は一定程度必要で、留学生の少なからず、特に海外提携大学との交換留学生は10月からの留学が多いため、その年度の後期に様子を見たうえで、次年度の前期セメスターにレクチャーを依頼するが多い。この方法だと、留学期間が半年の留学生にはレクチャーを担ってもらいにくく、留学期間が比較的短い留学生をこの活動にどう参加させるかが今後の課題となっている。

2) ISTL に言語教育・異文化理解教育を行う上での基本的知識を身につけてもらい、多文化／複文化理解能力、教育実践力を涵養する

言うまでも無いが、ISTL がいきなり教壇に立ち指導することは、「1対1」のタンデムラーニングとは違い、現実的ではない。いくら指導に用いる言語——本科目の場合は日本語——の運用能力が高くても、それが教育に堪えるものであるかどうかには直結しないと考えるべきである。

この前提は、言語をとりまく文化の解説についても、受講者の国際理解を深めるという観点からも、受講者の対象地域への関心を惹起し、言語修得への興味を引き出すという意味でも、さらに、ISTL 側に留学先文化と自文化との文化相対主義的観点、比較文化論的視点を身につけてもらうという意味でも重要である。

特に、日本人学生の受講態度は、実は受講内容に深く興味を持っていたとしても、それを素直に示さないことが通例である。日本文化について造詣が深く、日本の大学で一定程度勉強した留学生にとっても、こうした実情を繰り返し見聞き、理解しないままレクチャーに取り組むと、日本人の学生は本当に関心がない、もしくは、レクチャーがつまらないと思っているのではないかと疑心暗鬼になり、不安障害を訴えたり、レクチャーへの自信を失ってしまったりすることにもなってしまう。日本人学生がどうしてこうした受講態度を取ってしまうのか、その文化的、教育心理学的背景を詳らかにすることが、スムーズな科目運営には不可欠である。

上述の異文化接触の観点から、また、その他多岐にわたる面で、事前準備は本科目がスムーズに運営されるかどうかの鍵となるとりわけ重要なプロセスとなる。このため、重点的に対応するために、別途、ファシリテーターを担当した筆者が講義を担当する形で、留学生自身の疑問点への解説、言語教育に必要な体系的知識、すなわち、レクチャーに堪える日本語能力、言語教授法、教育心理学、比較教育学、統語論、音声学、音韻論、認知言語学の理解についてセットにしたカリキュラムを、通年の留学生向け授業科目「上級日本語科目・日本語を母語で教えるために」として新設・開講している。

なお、科目「上級日本語科目・日本語を母語で教えるために」においては、複数の ISTL、さらに ISTL 以外の留学生も複数名受講しており、科目「上級日本語科目・日本語を母語で教えるために」が、詳しくは後述する、ISTL が実際にレクチャーする科目群「言語文化概論」群の開講前、さらに開講後も並行して開講されているため、レクチャーを行う上での疑問点・問題点の共有とその解決策・改善策の相互検討、レクチャーでの経験のフィードバックがスムーズに行えている。ISTL 以外の受講者にとっては、日本語で母語を教えることの意義と面白さに気付く機会として機能しており、中には、教える意欲が喚起されて次の学期に ISTL として活動している事例もある。

3) ISTL とともにカリキュラムおよびシラバス作りをする。

2020 年度初めより、宮崎大学では、従来の「一般教養教育」、いわゆる「リベラルアーツ」に対応する「基礎教育科目」の中の、主に大学学部 2 年次を対象にした「学士力発展科目」で本論の射程である拡張型タンデムラーニングを用いた科目群「言語文化概論」群を、年度計 4 科目、セメスター制で、前期 2 科目、後期 2 科目開講している。それぞれ、前期は、「言語文化概論 I・A：アジア・オセアニア地域」、「言語文化概論 II-A：ヨーロッパ・アフリカ・北中南米地域」、後期は、「言語文化概論 I-B：アジア・オセアニア地域」、「言語文化概論 II・B：ヨーロッパ・アフリカ・北中南米地域」で、「言語文化概論 I」は、宮崎から考えて言語が主に話されている地域が比較的近いことば、「言語文化概論 II」は、比較的遠いことば（ただし、2020 年度後期はコロナ禍による留学生の不足から、「言語文化概論 II」についてもアジアの言語）を、1 科目 2 言語取り上げた。すなわち、1 科目につき 2 名の ISTL を配置することにした。

2020 年度前期（セメスター）を例に挙げれば、「言語文化概論 I-A：アジア・オセアニア地域」は、トルコ語とミャンマー（ビルマ）語を、「言語文化概論 II-A：ヨーロッパ・アフリカ・北中南米地域」は、スロヴェニア語とオランダ語を取り上げた。こうして、1 年度につき、8 名の ISTL により、8 言語を取り上げるカリキュラムを組んでいる。大まかなカリキュラムをもとに、詳細なシラバスを作り上げていく中で、これまでの受講者が示していたニーズをいかに反映させ、そして、言語ごとにある文法事項、読み書き等の難易度に合わせ、いかに調整するかが重要となる。

言語そのものと、言語を取り巻く文化的内容との比率は、各回レクチャーで 6 対 4 から 5 対 5 あたりで構成している。各言語の特性にかかわるカリキュラム、シラバス策定上の問題点と対処については後述する。

4) ISTL の教育活動にしかるべき対価（報酬）をアレンジする

「1 対 1」で行われるタンデムラーニングの基本形では、「ことばを教えること」と「ことばを学ぶこと」とが経済的に相殺され、等価交換されることが建前であるため、報酬の問題は表面化しないことが多い。

しかし、「1対多」もしくは、「複数対多」の拡張タンデムラーニングにおいて重要なのは、ISTLへの報酬をどのように考え、設計するかという点である。ISTLの完全無償ボランティアの方法も考えられるが、これだとISTLの負担感は拭えない。特に、ISTLが一定以上の教育スキルあるいは受講者の言語の語学力、もしくは、それら双方の能力を有する場合、能力に対して経済的評価がなされないことは指導意欲の減退につながりかねない（ただし、実は、1対1のタンデムラーニングにおいても言語の経済的価値に対する考え方は千差万別であり、必ずしも等価交換という条件に納得していないケースが多いことも留意が必要である）。

さらに大局に立てば、母語、および日本語の経済的価値が、教えても対価を得るに値しないものという観念を固定化してしまうという弊害も考慮に入れるべきである。大学の言語教育の対象外とされている言語では、ISTLは、教える前から、いくら母語であっても、もともとその国際的価値を実感していない場合も多く、「英語帝国主義論」で唱えられているような言語経済学的な階梯構造、ヒエラルキーが前提となっているISTLの言語間の価値観を組み替える契機にするうえで、報酬をきちんと用意することはないがしろにすべきでないというのが筆者の立場である。

現状では、英語や初修外国語（以前のいわゆる「第二外国語」）で運用されている「学生雇用」と同様の経済的条件での謝金を対価としているが、当該言語の参考書等も決して多くはないなか、企画、教材開発、準備、指導、受講者との交流、評価等々、その教務活動が前者と比べ多岐にわたるため、本来であれば前者よりも高い報酬が支払われて当然だと考えており、今後さらなる待遇改善が必要であろう。

5) ISTLとともに、カリキュラムに沿った教材を選定する。ISTLの教材作成をサポート・アドバイスする

対象言語によっては、日本語で書かれている教材が数点のみ、という場合も少なくない。こうした場合は、日本語での著作だけに頼らないことも必要になる。また、対象言語の日本語での教科書は、いわゆる「大言語」の教科書等と比べて一般的にあまり使われておらず、出版後、母語話者、ましてや母語話者かつ言語教育者である者に直接目に触れる機会は非常に限られる。そのため、誤植はもとより、例文の自然さや文法解説等の齟齬が見つかる可能性もいわゆる「大言語」を対象としているものに比べて限られてしまう。しかし、実際にレクチャーに用い、講師、受講者の目に濃密に触れることによって、多くの箇所について指摘でき、これらを著者、出版社にフィードバックすることができる。この機会は、語学教科書の筆者や出版社にとっても、よりよい改訂のためのまたとないきっかけを作ることになる。

こうした教材検討のプロセスを経て、多くのISTLは、自作プリントで指導するが多い。ほとんどの場合、市販の語学教科書類は、参考程度の扱いをしているが、著作権を考慮に入れなければならない場合は、ファシリテーターが適宜指導している。

6) 受講者を集める

実のところ、ファシリテーターにとって、「1 対多」のタンデムラーニングにおいて、受講者数を安定的に推移させることが一番難しい点のひとつである。特に、宮崎大学のように、人文科学系の学生が必ずしも多くない大学の場合、年次による増減、年度をセメスターで区分すると、前期と後期との増減が少なくなく、クラスコーディネーションに苦心することが多い。前後期の比較では、前期に比べ後期が少ないケースが多くある。なお、2020 年度については、受講者数は、前期が「言語文化概論 I (トルコ語・ミャンマー/ビルマ語)」・「言語文化概論 II (スロヴェニア語・オランダ語)」とも 12 名程度、後期が「言語文化概論 I (モンゴル語・インドネシア語)」・「言語文化概論 II (スロヴェニア語・オランダ語)」で、I が 4 名、II が 9 名の履修者であった。

このため、学内の国際交流に関心のある教職員の協力も得ながら、自然科学系、社会科学系、人文科学系を問わず、学内の国際交流や言語学、言語修得に関心のある学生に声かけを絶やさないようにし、受講者数の平準化に努めている。また、文化解説のコーナーはもとより、言語を学修するコーナーでも会話スキットを自然や環境にかかわる内容にするなど、自然科学系の学生が興味を持つようなシラバス構成に努めている。

7) ISTL と受講者との円滑なコミュニケーションを構築する

2)で述べたように、外国人留学生にとって、日本人学生の学修態度は、その学修内容に対する興味を表面的には示さないという特徴があり、ISTL は受講者からの反応を受け取りにくく、それが ISTL 本人にとって、学びの双方向性が果たされず、独りよがりのレクチャーになっていないか、不安や焦りを生じさせる傾向がある。これを克服するために、ファシリテーターは多様な方法で ISTL と受講者との円滑なコミュニケーションをつなぐ努力をしなければならない。

さしあたっては、専用のメールアドレスを開設したうえで、出席者全員にレクチャー後にコミュニケーション・メールを送るように指示し、ISTL・ファシリテーター両方が閲覧できるようにし、普段積極的に発言・質問しないような学生からでも、意見をレクチャーにフィードバックできるようにしている。ISTL は、メールでのコメントを見て、おおむねレクチャー内容が受講者にしっかり届いていることを確認している。また、ファシリテーターは、ISTL が、質問事項を最低限、次週に回答すること、さらに、その内容から膨らませてレクチャー構成をするように、上述の並行的サポート科目「上級日本語科目・日本語を母語で教えるために」等の機会を使って指示することによって、いわゆる「反応の薄い学生」が起点であっても学修を深化させるための双方向のコミュニケーションが円滑にはかれるよう努めている。

また、レクチャー中、ISTL の説明が一方通行になっているとファシリテーターが感じた場合、ファシリテーターは適宜ポーズを入れ、受講者に質問を請い、質問が出ない場合には、ISTL にわかりやすく、かつ、受講者にとって関心が持て、学修効果はかれるような質問

をするようにしている。

8) ISTL への言語サポート、言語学的サポートを行う

受講者が言語を学ぶに当たっては、対象言語のしくみをなるべくなじみのある用語で適宜解説されるかどうかで、理解度に格段の差が出てしまう。他方、ISTL 側には、日本語で用いられる言語学用語になじみのないことが、日本語既修者あまねく、日本語学を専攻している留学生でさえも、一般的である。特に、日本語文法では登場しない用語、例えば、「動詞の人称変化」、「名詞の単数形、複数形」、「前置詞」、「冠詞」、「複合時制」、「関係代名詞」等は、母語で思い浮かんでも、日本語としてはほぼ初出の語彙である。これらをレクチャーの前に覚えておくかどうかでレクチャーの質は大きく変わり得る。このため、ファシリテーターは、対象言語をあらかじめマスターする必要まではないにしても、当該言語を日本語で解説している文法書等を事前に入手し、どのような文法用語が用いられているかを確認し、事前に ISTL に情報提供、指導する必要がある。これは、ISTL が母語と日本語との対照言語学的関心を喚起し、将来的にはすでに高いレベルにある日本語能力を駆使した言語研究の扉を開くという意味でも重要な営みとなる。

9) ISTL とともに受講者の講義時間外学修をデザインする

講義時間外の、いわゆる「予習」、「復習」については、(一部の) 受講者の負担感を募らせることが、このタイプの講義内容の場合、あまり適切ではないと考えているため、過大な課題を与えないように調整しているが、2020 年度でいえば、ライティングに特別な配慮が必要な言語、特有の文字体系を持つ、ミャンマー（ビルマ）語とタイ語、そして、キリル文字を書記に用いているモンゴル語については、それぞれの ISTL・受講者とのコミュニケーションを経て、文字修得はある程度重要という了解になったため、講義時間外での復習等を課して、修得を促した。

10) ISTL とともに成績判定方法を策定し、それに従ったテストを作成する

ファシリテーターは、ISTL がレクチャーする言語自体になじみがある場合もあるだろうが、未修であることが一般的である。過去の自主講座・公開講座では、ファシリテーターである筆者が既修かつ教授経験のある言語もあったため（のべ 13 言語中 2 言語）、評価内容を主導したこともあったが、2020 年度については、ファシリテーターはすべての言語について未修であった。このため、正当な成績判定には ISTL の主体的な関与が必須であり、ファシリテーターは、科目開講前に ISTL にその必要性を十分に知らせておくことが重要である。なぜなら、考査そのものへの配慮はもちろんのこと、事前に、考査が含まれている前提でカリキュラムを組み、日々の講義内容を調整する必要があるからである。

テストそのものに関して、特に聴解（リスニング／ヒアリング）テスト等では、ISTL 本人による出題をアレンジすべきであることは自明である。その他の出題についても、ファシ

リテーターは ISTL 自身の出題を促しつつ、設問の難易度、各問配点の妥当性も含め、適宜スーパーバイズ、調整することが必要である。2020 年度に実施の各科目では、レクチャーにおける割合と同じく、テストにおいてもことばそのものと文化との配点比率を 5 対 5~6 対 4 程度にした。

11) 考查を遂行する

これに関しては、科目の担当者がファシリテーターである以上、遂行の責任を持つ必要がある。ただし、考查時に受講者から問題内容について質問があることが十分考えられるので、ISTL の同席は必須であり、また、事前に、質問に対し、受講者全員に公平な回答になるように注意喚起しておく必要がある。また、ISTL が聴解問題を用意している場合、ISTL がどのようなスピードで発音し、反復を行うか否か等、受講者の成績評価と考查後の学修の継続にとって最適な方法となるよう、考查実施前に入念に打ち合わせをする必要がある。

12) ISTL のサポートを得つつ、受講者の成績判定を行う。

11)と同じく、ファシリテーターをつとめる科目担当者は、成績判定について主導する必要があるが、直接教えている ISTL の意見を十分に反映する必要がある。2020 年度については、受講者の傾向がまだつかみきれないこともあり、無難な文化関連の設問を基礎点と想定していたが、言語関連と比較して文化関連の点数が伸びなかったのが目立った。今後の設問、配点の参考にしたい。

13) 受講者が受講終了後も当該のことばとそれを取り巻く文化に関心を持ち続けるようにサポートする。

この科目はあくまで入門・初級レベルであり、受講者の言語および地域研究への興味を惹起するきっかけとしての性格が強い。それだけに受講後どのように学修対象に関わり、その関係性を維持するかは非常に重要である。そのため、ISTL には受講後の学修・研究ガイダンスを必ず行なうようお願いしている。

14) 受講者の留学等国際交流の意欲を喚起する

13)と並んで、本科目設置の大きな意義のひとつがここにある。昨今、国内学生の海外への関心低下は著しいものがあり、それは留学生との国際交流にまで及んでいる。これを活性化することは喫緊の課題である。本科目での学びを通じて、この課題に対応するという意図は十分に果たされていると思われる一方、本項目を念頭に置いた授業作りを積極的に行なうことが肝要である。これを推進するため、海外大学からの交換留学生である ISTL には、必ず出身校の大学キャンパス案内と、同大学への留学案内をしてもらった。また、宮崎大学には留学生チューター制度があるが、受講者に対してチューターとして——今度は自分の言語文化を主体的にレクチャーすることも含め——引き続き留学生と交流することを勧め

ている。

2. 「遠隔授業」による「拡張型タンデムラーニング」の実践

ここまで記した経緯を経て、「一対多」の形式のタンデムラーニングを正規の授業で実施したが、2020年度は、新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）の流行により、遠隔授業を余儀なくされた。また、後期授業に関しては、大学院留学生、学部留学生のみ対応可能となったため、2科目ともアジア地域の外国人留学生が担当することとなった。

こうした状況下、COVID-19対策に応じた授業形式の適正化を進め、ファシリテーター（筆者）と、レクチャー担当の前後期計8名の留学生は、事前の複数回に及ぶ念入りな相談の結果、ZOOMを用いた遠隔授業を実施することとした。



【図2】ZOOMを用いた遠隔による「言語文化概論 I-A トルコ語」授業の様子（2020年6月）

さらに、COVID-19予防対策のため、宮崎大学による国際交流の取り組みは非常に限定的とならざるを得なかったが、本科目は、通常の活動が実施困難な状態での国際交流、国際連携の維持において高い有用性とパフォーマンスを維持している。特に、現状、留学の機会を奪われている日本人学生にとって、非常に貴重な国際理解の場を提供できている。このような観点においても遠隔授業で得たノウハウは、今後の対応の大きな糧となった。

3. 言語学修、異文化理解の互惠的深化——拡張タンデムラーニングにおけるISTLと受講者間の学び合い

拡張タンデムラーニングにおいて、最も重要な目標であり、目指すべき到達点は、本稿の「はじめに」に述べた通り、「言語学修、異文化理解の互惠的深化」を達成するという点である。ここでは、宮崎大学での実践において、どのような「互惠的深化」が感得できたかを論じる。

まずは、受講者、ISTL双方が、そのような言語習得遍歴をたどるのか、【表2】の通りポートフォリオ・モデル化した上で考えてみる。

受講者（宮崎県出身者の場合）		ISTL（マレーシア出身華僑の場合）
日向ことば／都城ことば	第1言語	広東語／閩南語／潮州語もしくはマレー語
日本語標準語	第2言語	マレー語もしくは中国語普通話・上記中国南方諸地域言語あるいは英語
英語	第3言語	マレー語もしくは英語あるいは中国語普通話
初修外国語（旧「第二外国語」、宮崎大学では、1年次前期に韓国語、中国語普通話、ドイツ語、フランス語の4言語から選択）	第4言語	日本語標準語等（日本の中学・高校に相当する学齢において、韓国語やタイ語等を同時または前後して学んだ言語学修履歴の者もいる）
ISTL からレクチャーされる言語	第5～n言語	日向ことば等、宮崎大学キャンパスで使用されている地域言語

【表2】宮崎大学における拡張タンドム型言語文化レクチャーにおける受講者／ISTLの言語学修歴ポートフォリオのモデルケース

最も一般的である宮崎県内諸地域出身の受講者の場合、自分自身の言語環境について、本人が母語であるとみなしている日本語標準語と英語および初修外国語のみで客観視されていることがほとんどである。こうした言語学修歴の受講者が、これまで未知の言語とそれを取り巻く言語文化を学ぶことによって生じる、一番大きな言語学的変化は、いうまでもなく「受講者本人による母語の（再）発見」である。

日本国内では、これまで地域言語は「方言」という不当な呼称によって、日本語標準語との境界が作作的にぼかされ、さらに、教育やマスコミの場で「体系を持つ日本語標準語にみじめにぶらさがって寄生するしか存在しえない、不完全で卑しいことば——方言——」という、言語学的に著しく誤った先入観による、母語話者への劣等感が継続的に植え付けられてきた。

宮崎県の場合、東北地方や琉球弧、他の南九州地域と比べて、こうした劣等感を持つ者は、今回の主体である若年層も含めて若干少ない印象であることは好ましいが、日本語標準語と自分自身の母語とを弁別し、「母語としての地域言語」を意識化できていない場合は依然多い。

しかしながら、本科目で取り上げられる、特に東南アジア地域の複層的、もしくは多面的な言語コミュニケーションのあり方を学修することによって、自分自身が闊達に話している「母語の（再）発見」につながることは大きい。

翻って、ISTL側の場合、特に1年間程度の留学期間の留学生の場合、日本語教育の科目において日本語標準語偏重の受講内容になるため、一般学生との交流に引っ込み思案な傾向を見せるおとなしい留学生の場合、宮崎大学のキャンパス内における言語生活が「地域言語主流社会」であることに無自覚なばかりか、それに触れずに過ごしてしまうことも多い。

筆者は、宮崎の地域言語を、地域出身の学生のサポートも受けつつ、日本語教育科目（特に上級日本語科目の「語彙」等）で積極的に取り入れているが、この取り組みも正直のところ「耳学問」のレベルから脱するのは至難である。

しかし、ISTLである留学生が「教える」という深く、複雑な組み立てを要するコミュニケーション行為の場で、その対面である受講者たちが口にする地域言語とじかに触れることは、ISTLが宮崎大学キャンパスにおける地域コミュニケーションの実相を劇的に感得す

る、非常に意義深い学修効果を持っている。これによって、宮崎の地域言語とそれを取り巻く地域文化への関心を惹起するという教育学的効果をもたらし、ひいてはより有意義な留学生活を送るいしずえとなる。

このような宮崎大学という学びの場での拡張タンデムラーニングを期する本科目での言語学修、加えてこれを通じた異文化コミュニケーションや異文化理解の互惠的深化は、どの言語を対象とした場合も、程度の差こそあれ一般的にみられるが、他方、対象言語によっては個別的な互惠的深化につながる場合も多い。受講者からよく問われる言語学的、音声学的、気候学的、生物学的、生態学的、地学的、地理学的、社会学的、農林水産学的、工学的、歴史学的、文化人類学的、国際関係論的、そのほか多岐にわたるジャンルの質問がそのきっかけとなっていることはいうまでもない。

言語学的、音声学的な側面に絞ってみても、これらの例として、すでに挙げたような、受講者にとっての日本語表記やローマ・アルファベット以外の文字体系との出会い、そして、ISTL側としては受講者にとってなじみのない文字体系をどのように導入するか苦心（シンハラ語、ミャンマー語、タイ語、モンゴル語の事例）のほか、受講者にとっての日本語や英語と一線を画す多様な音声学的素養の体得（温州語、ミャンマー語、タイ語等の声調／温州語、釜山語、ミャンマー語、タイ語等の有気音・無気音の弁別／トルコ語、スロヴェニア語⁹、オランダ語の多様な母音のあり方など）と、ISTLがそれをどう工夫して教えるか、など枚挙にいとまなく、それぞれの事象で受講者・ISTL双方に音声学的、言語学的、教育学的、さらにはそれらを統べるリベラルアーツ上の有機的な効果をもたらすのである。

4. 「地域言語教育」のいしずえとして

現在、日本語教育の分野では、「地域日本語教育」が脚光を浴びている。地域のゾーニングの網の目をなるべく細かくし、外国人をはじめ、日本語標準語以外のことばを話す人を対象として、小地域ごとに日本語教育のニーズを把握し、さらに彼らの文化的背景を分析、理解することによって、彼らにとって最適な日本語教育環境を整備、提供しようとするものである。

この考え方は、日本語教育の拡充にとって、経済的、カリキュラムを完遂するだけの時間的余裕があり、かつ、日本語教育を受けることを強く希求するものだけに門戸を開くかつての日本語教育から一歩踏み出す、という意味で、画期をなすものであることは間違いない。

しかし、これを究極の理想として掲げ、思考停止することは、日本語教育が、国際理解の中で柔軟に展開することを阻害してしまう可能性を持つ。これを防ぎつつ、どのように総体的な国際理解につなげるかが重要となる。

では、「地域日本語教育」が、「日本語ができないと、どうせ日本語しかできないはずの地域コミュニティで生きていけないだろう」という先入観から日本語教育のみにとらわれる

⁹ トルコ語の母音調和の現象や、スロヴェニア語の母音字を持たない単語の存在（grb 「紋章」、grd 「醜い」等）など、受講者にとって音声学的に新たな視角を提供する特徴が多い。

ことから一歩踏み出すにはどうすればよいか。

ことばや文化の相互理解を進める上で、「地域日本語教育」を制度設計し、立ち上げるに当たって、もしくは、すでに立ち上がっている「地域日本語教育」に、「地域継承語教育」と「地域外国語教育」とを並立させ、総合的な「地域言語教育」の場を創出することが重要となろう。

「日本語がわからない者が日本語を習得するのが、日本の異文化相互理解における唯一の方策」としてしまっただけでは、本論の冒頭で強調した「互惠性」や「相互理解」を事実上放棄してしまっていることになる。

そこで問題なのは、「地域継承語教育」と「地域外国語教育」のカリキュラム構成や制度設計をどうするかという点である。

「地域日本語教育」を補完する二本柱であるが、①「地域継承語教育」は、地域日本語教育のゾーニングと同等、もしくはそれ並みの小地域において、日本語標準語以外を母語とする、もしくは、日本語標準語以外のことばをルーツと感じる人たちに、そのことばを継承し、維持する場を提供する考え方である。この中には、新たに地域社会に参入する人々が持つことばとその言語的背景と並んで、寺尾(2017)で論じたとおり、その地域コミュニティでもともと話されてきたことばについても注目する必要がある。宮崎については言うまでもなく、日本列島のほとんどの地域で、年配者も含めた地域コミュニティ内の円滑な、そして地域文化に根ざした相互コミュニケーションの確立には、日本語標準語だけでは果たされないことは自明である。もちろん、「提供することを保障する」ことが理想であり、そのレベルまでどう高めるかが必要である。

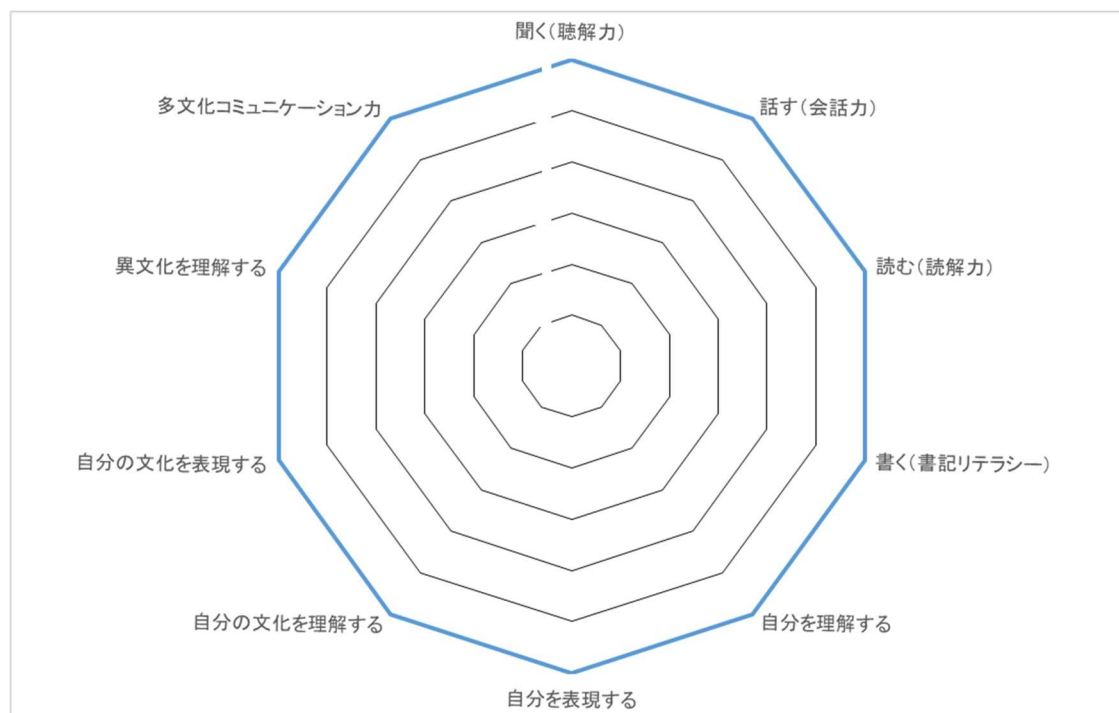
一方、②「地域外国語教育」は、同じく地域日本語教育の射程である小地域内の、日本語母語話者に対して、以下の2点が肝要となる。

- (1) 母集団の多くが自分のコミュニケーションを豊かにすると考えている言語とそれを取り巻く文化を学ぶ場を提供、保障する。(宮崎の場合、英語の他、フラ活動を通じて地域社会に非常に人気のあるハワイ文化のいしずえをなすハワイ語など)
- (2) 「地域日本語教育」による日本語の修得が必要な人の母語とそれを取り巻く文化を、日本語母語話者が学ぶ場を提供、保障する。(ヴェトナム語、中国語、フィリピン語、ネパリ語、さらに、宮崎の場合、一定のプレゼンスをしめすバシットー語など)

以上の通り、「地域の国際化」を深化させるには、こうした機能を果たす、「地域日本語教育」「地域外国語教育」「地域外国語教育」の、いわば「地域言語教育の三本柱」を構想、整備することが肝要となる。

この三本柱は、とりもなおさず、地域コミュニティを構成する各人において、生涯教育／成人教育の核となる可能性も高い。また、【図3】に示す、言語修得における従来の4技能だけへの注目では欠落するコミュニケーション能力のバランスのよい獲得につながるも

のと考えている。



【図3】「4技能プラスアルファ」のコミュニケーション・コンピテンス概念図

(寺尾作成、寺尾(2020a)再掲)

こうした中、効率的で、経済合理性も兼ねたシステムを構築するかが重要になるが、そこで鍵を握るのが、「拡張タンデムラーニング」の方法論の活用である。この意味で、拡張タンデムラーニングのファシリテーターの活動を軸に、本論で取り上げた実践と最適化への検討は、総合的な「地域言語教育」の醸成に大いに資すると考える。

引用文献

青木直子・他(2017)「対面式タンデム学習における学び日本語学習者と日本語話者のやりとりにおける LRE を手がかりに」『阪大日本語研究』 29:19-41

金世一、白尚憲(2013)『話してみよう！釜山語』 HANA (出版社)

寺尾智史(2017)『言語多様性の継承は可能か——新版・欧州周縁の言語マイノリティと東アジア』 彩流社

——(2018)「オンデマンド言語学修によるコミュニケーション能力の涵養——その方法論と実践報告」『第 66 回九州地区大学教育研究協議会議事録』 54-61

——(2020a)「留学先地域へのリテラシーを上げるための日本語教育——宮崎大学における実践から」『第 68 回九州地区大学教育研究協議会発表論文集』 215-222

——(2020b)「基礎教育科目における外国人留学生による母語・出身地域文化紹介とその国

際交流への波及効果」『宮崎大学産学・地域連携センター第 27 回技術・研究発表交流（発表予稿集）』 15-16

寺尾智史・他(2018)「公開講座「世界のことばと文化を知ろう！」を通じた、地域社会での国際理解の推進——これまでの歩みと今後の展開に向けて」『宮崎大学産学・地域連携センター第 25 回技術・研究発表交流会（発表予稿集）』 71-72

García and Kleyn eds. (2016) *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge.

Karjalainen (2013) Classroom tandem: Outlining a Model for Language Learning and Instruction. *International Electronic Journal of Elementary Education* 6(1):165-184.

Lewis, T. and Walker L. eds. (2003) *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications Limited.

Vassallo, M. L. and Telles, J. A. (2006) Foreign language learning in tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist* 25(1)1-37.