

コミュニケーション体験の場としての多文化クラス

The Role of Communication Experiences in Multicultural Classes

足立祐子（新潟大学）

押谷祐子（新潟大学）

土屋千尋（愛知県立大学）

0. はじめに

日本事情教育は、従来、留学生だけを対象としてきたが、近年、「異文化理解」の場として、留学生と日本人学生の合同授業の形をとり、さまざまな大学でおこなわれるようになってきた。これらの授業では、従来の講義形態をとらず、学生主体のディベートやロールプレイ、インタビュープロジェクトなどの方法で授業をすすめている。

本稿では、つぎの4点について論じる。1. 各大学でおこなわれている留学生と日本人学生の合同授業の実践報告から、留学生・日本人学生合同授業の定義をおこなう。2. 体験学習としての合同授業の意義をのべる。3. 新潟大学でおこなった土屋の実践を例にとり、「合同授業」が「多文化クラス」へ発展していった流れを概観する。4. 多文化クラスの可能性について提案する。

1. 留学生・日本人学生合同授業の定義

坪井（1999）は、留学生とホスト国の学生の交流のフィールドを、①教師主導の構造化された空間である「教室」、②大学人（教師、職員、学生）の自由な交流空間である「キャンパス」、③放課後の生活拠点である「宿舎」、④広範な市民との交流場所である「地域社会」の四つに分類している。

この交流フィールドにしたがって、留学生・日本人学生合同授業を考えれば、①の教室という場に限定される。この「教室」の場でおこなわれた留学生・日本人学生合同授業の実践には、井下（1992）、土屋（1995）、宮本（1995）、脇田（1996）、徳井（1997）、箕浦（1998）、横田（1998）、小山（1998）、近藤・箕浦（1998）、庄司（1998）、土屋他（1998）があげられる。これらの実践報告に共通する特徴を取り出し、留学生・日本人学生合同授業（以下、合同授業と呼ぶ）をつぎのように定義する。

① 留学生と日本人学生が対等である。

従来は、留学生の日本事情の授業として、留学生だけのクラスであったり、また、日本人学生が留学生支援のために参加したりするといった授業形式のものが多かった。したがって、「留学生＝弱者」的な考えがなんらかの形で反映されているクラスが多かったが、ここで定義する合同授業は、留学生、日本人学生、わけへだてなく、対等の立場で授業が展開される。

② 定期的に継続するものである。

留学生と日本人学生が対等の立場ですすすめられる活動は、イベント的なものでなく、授業として継続されるものである。

③ 講義ではなく体験学習である。

講義形式のものでなく、ディベート、インタビュー、ロールプレイ、ディスカッションなど、学生たちが自分たちの体験を通してすすめていく授業である。

④ 留学生、日本人学生双方に単位がでる。

前述のように、学生たちが全員対等の立場で授業として継続的にすすめていくものであるので、双方に単位がでる。

2. 体験学習としての合同授業の意義

前述の実践報告では、すべての授業内容が講義形式をとらずに、学生主体の体験学習を中心に授業をすすめている。ここでは、なぜ、「講義形式ではなく体験学習」なのかについて考察する。つぎの

2つの論文が、体験学習の意義を説明している。

2.1 横田 (1998)

横田 (1998) では、一橋大学の合同授業を例にあげ、従来の講義形式では、社会・文化を異にする者たちが接触することで引き起こしやすい誤解などについて学生に理解させることは困難であると主張し、つぎのようにのべている。「異なる文化の理解には、自文化の理解、異なる文化の存在の気づき、それに対する自分の情動の在りようの認識、具体的態度・行動の選択、その結果と相互作用からなる認識の変化、受容あるいは拒絶という、極めて個人的で情動的側面を含む一連のプロセスが存在する。これらのプロセスには、理論の学習からでは容易に学べない体験的側面が依然と存在し、認知枠組みの学習は、体験をできるだけ冷静に観察できる視点を与えたり、体験後の混乱を整理するという補助的な役割を担うことができるだけである。その学習を生起させるのに体験が不可欠なのである」(p.56)。すなわち、横田は、体験プロセスを重視し、自己の文化理解→異なる文化への気づき→異なる文化に対する自己の情動や行動の選択→その行動の結果と相互作用からなる認識の変化、という一連の体験プロセスを学生に与えることの重要性を強調している。つまり合同授業の中で、教師は、教室内に体験プロセスを作り出し、学生たちが体験プロセスの中で、学生自身が冷静に観察したり、体験後に自分自身の体験を整理したりできる環境を作り出さなければならないことになる。

2.2 西口 (1999)

西口 (1999) では、90年代にはいって、学習についてのとらえかたが、行動主義の学習観から認知主義の学習観を経てさらに新しい方向へ向かっているとのべている。学習は今まで学習者個人個人が頭の中で獲得していくもの、知識獲得の過程と考えられていた。しかし、「人間の知的行為は、人と人との間及び人と人工物の間に分散していて、成員間のコミュニケーションやさまざまな場所に配置されたものや道具などによって構造化された社会分散認知システムとして機能していることが明らかにされた」ことを受けて、「学習」は、周辺の状況のなかで協調関係を構築しながらすすめられているプロセスととらえる。「教え、学ぶ」という一方通行のものではなく、内容やテーマについて協同的に相互作用を受けながら「学ぶ」という学習である。横田は「異文化理解」「異文化コミュニケーション」といった限定された授業科目についてのみ、体験学習の必要性を説いているが、西口の場合、人間の学習そのものが認知的学習の方法から、パラダイムが変化しつつあることをのべ、新しい日本語教育の方法について理論的説明をくわえている。

3. 「合同授業」から「多文化クラス」へ

3.1 「多文化クラス」の名称

時期を同じくして大学で合同授業をおこなっていた新潟大学の土屋、秋田大学の宮本、信州大学の徳井、弘前大学の小山、福井大学の脇田は、1996年の10月、「平成9年度科学研究費補助金基盤研究(C)多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究 研究計画調書」の中で、「多文化クラス」という用語を使った。徳井 (1997) は、合同授業である信州大学の日本事情ゼミナールは、在日華僑学生や帰国子女等、留学生・日本人学生以外の多様な学生が増えた現在、「留学生」と「日本人」の「合同」クラスというよりむしろ「多文化」(transcultural,あるいはmulticultural)クラスという名称の方が適切、との考えをのべている (p.209)。

3.2 新潟大学における土屋の実践

新潟大学の土屋も、日本事情のクラスを「異文化理解の場」ととらえ、留学生と日本人学生の合同授業として実施してきた。ここでは、1992年にはじまる土屋の実践をふりかえることで、留学生向け「日本事情」から留学生・日本人学生「合同授業」へと発展し、この授業形態が「多文化クラス」と意識されるようになった様子を考察する。

3.2.1 土屋の実践クラスの変遷1992年-1998年

土屋が自分の担当しているクラスを日本人・留学生の「合同授業」というよりもむしろ「多文化クラス」として意識するようになったきっかけに、つぎのようなエピソードがある。ある時、中国帰国者子弟である学生が、自分は大学に日本名で登録されているが、クラスでは中国名で呼んでほしいといい、中国人として扱われることを望んだ。また、在日韓国人の学生で、韓国の伝統行事を継承し、祖母と話すときは韓国語で話すというものがある一方、同じ在日韓国人でも、「このクラスで勉強して、自分が韓国語を全然知らないことは残念なことだと思った。これから是非韓国語を勉強したい」とクラス終了時にコメントしたものがいた。また、社会人枠入学者のある学生に対して「彼の意見は説得力があり、やっぱり社会を経験している人は違うと思った」とまわりの学生が評価した。以上のように、「留学生」対「日本人学生」ではなく様々な文化をもった学生がクラスにどんどん登場するようになってきた(表参照)。

1992年 科目名：日本事情人文系(通年)
留学生だけのクラスに、日本人学生が授業を見学したいとやってきた。土屋は「見学はみとめない。かわりに授業に参加してくれ」と言った。その学生は、学年の最後まで授業に参加して、「こういう授業にこそ日本人も参加して、単位が取得できるようにすべきだ」とコメントした。
受講者：留学生4名、日本人学生2名
1993年 科目名：日本事情人文系/異文化コミュニケーション演習(半期)*前期・後期実施
留学生・日本人合同授業として成立。日本人学生は異文化コミュニケーション演習科目として単位が認められる。留学生および中国帰国者子弟は日本事情人文系、異文化コミュニケーション演習科目のどちらか一方で単位が認められる。
受講者：前期：留学生9名(内：日系ブラジル2)、日本人学生14名 後期：留学生6名、中国帰国者子弟1名、日本人学生13名
1994年～98年 科目名：日本事情人文系/異文化コミュニケーション演習(半期)
土屋担当の授業は前期のみ開講。94年-96年後期、他の教官による留学生向けの日本事情講義。97-98年後期、他の教官による日本事情人文系/異文化コミュニケーション演習、留学生・日本人学生合同授業。
受講者： 94年 留学生10名、日本人学生17名 95年 留学生13名(内：日系アメリカ1)、中国帰国者子弟1名、日本人学生15名(内：社会人1) 96年 留学生8名、中国帰国者子弟3名、日本人学生14名(内：社会人1、父親外国人1、在日韓国1) 97年 留学生14名、日本人学生16名(内：在日韓国1) 98年 留学生12名(内：日系ブラジル2)、日本人学生21名(内：社会人1)

3.2.2 多文化クラスの具体例

土屋の多文化クラスでは、新聞に掲載されている人生相談記事を題材にとりあげて、ディスカッションをしている。相談記事という、日常的で身近な問題にこそ、学生各自が背負っている文化について考えるきっかけが生まれやすい、そして、大上段に振りかざした「日本文化論」ではない、日常のささいなことに目をむけてほしいという土屋の考えがもとになっている。ではつぎに、ひとつの授業例をとりあげ、具体的に紹介する。

「行儀の悪い娘の友達」(新聞記事は資料を参照、ロールカードは土屋1995, 1998を参照)

手順：1. 土屋が記事をもとに、苦情をいう人（A）、それに答える人（B）、のロールカードを作る
2. 各グループ、くじびきでわりあてられた人がロールプレイをする 3. グループ内で演じた人、見ていた人がそれぞれ感想をのべる 4. クラスで全体的な討論をする

学生の活動および反応：

(1) 「すみません、いつも娘がお世話になっています、となりのAですけど・・・」と、A役の日本人学生が話を切り出すと、Bの役を割り当てられた留学生から「あれ、ロールカードが違っているのでは？娘が世話になっているのは私のほうなのに・・・」と質問がくる。ここで、日本人の挨拶の仕方を留学生が学ぶことができ、また、日本人学生の方は、日本的な挨拶の仕方というものを改めて認識することができる。

(2) 苦情をいう際には、自分の気持ちや意見をはっきりと伝えることが重要であると、まず、学生は考える。そこで、ストレートに苦情をのべるという方法をとる学生もいるが、他の人々のロールプレイを観察することによって、自分の気持ちや意見を相手にはっきりと伝えたからといって、必ずしも相手に伝わったとはかぎらないことに気づく。この時点において、自分のきもちや意見が相手に伝わるために、真のコミュニケーションがなされる環境作りをしなければならないことに注意がいきはじめるのである。

(3) さて、この人生相談記事は、子供のしつけをきちんとしないB親子に不満を抱いているA主婦の立場から書かれている。ロールプレイの後の全体ディスカッションでは、他人の子供も自分の子供と同様に世話をし、しつけをしっかりしないAを非難する意見もでてくる。それに対して、国によっては、5歳の子供を一人家においておくと、規則違反で罰せられるという意見も出てくる。人件費の安い国の学生からは、メイドをやとって子供の世話をさせるべきという意見も出てきて話は発展していき、自由で活発な意見交換がおこなわれる。このとき、学生たちは、相談内容を自分自身、また自分をとりまく人々におきかえて、ふりかえりをおこなっており、客観化の段階に入っていく。学生は、書物や講義ではない、となりにすわったなま身の間人からさまざまなことを学ぶのである。多文化クラスでは、学生一人一人が学習者であると同時に教授者でもある。

3.2.3 多文化クラスの手続き

以上の実践は、多文化クラスの運営が下記の3つの手続きをふんでなされていることを示している。

1. クラスの中に多文化状況を作る
2. 体験プロセスを作り出し、参加している学生はそれを体験する
3. 体験した後、学生たちが各自体験したことについて冷静に客観化できるような機会をつくる

4. 多文化クラスの可能性

さまざまな留学生と日本人の合同授業、すなわち、多文化クラスは、日本語教育の一つとしての留学生のためだけの「日本事情」のクラスから出発し、「異文化理解」のクラスとして発展していった。しかし、この状況の変化は、日本語教育の領域からとびだしてしまっただけではない。横田（1998）のいう体験プロセスの中で学生たちは付随的にコミュニケーションのコードとしての言語を獲得していく。コミュニケーションコードは、日本語であっても、その他の外国語であってもいいわけであるが、言語コードが日本語であれば、日本語教育として成立する。

個別的な言語知識や言語技術を身につけることだけではなく、学習者がおこなう活動に焦点をおくことで真の意味でのコミュニケーションが成立する。「自分が一番言いたいこと、伝えたいこと」があり、意味のあるやりとりがあってはじめて言語運用力が獲得されていく側面も見逃すことはできない。

引用文献

- 井下理 (1992) 「異文化合同教育の展開：日米大学生による異文化グループワークの試み」『現代のエスプリ』299号 至文堂、pp.128-143
- 小山宣子 (1998) 「ボランティア日本人学生を交えた日本事情の実践報告」『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成9年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果中報告書、pp.35-53
- 近藤孝弘・箕浦康子 (1998) 「共育ワークショップの試み」『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクションリサーチ』平成7年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、pp.81-91
- 庄司恵雄 (1998) 「ボランティア教育の研究－異文化トレーニング合宿を試みて－」『岡山大学留学生センター紀要』第6号、pp.75-94
- 土屋千尋 (1992) 「日本人は悩んでいます－スロヴェニア人が回答する人生相談－」『第5回日本語教育連絡会議総合報告書』、pp.68-77
- 土屋千尋 (1995) 「留学生・日本人学生混合クラスで学ぶ異文化コミュニケーション」『日本語の研究と教育』専門教育出版、pp.468-485
- 土屋千尋 (1998) 「ディスカッションを主体とした多文化クラスの実践」『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成9年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果中間報告書、pp.5-17
- 土屋千尋他 (1998) 『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』平成9年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果中間報告書
- 坪井健 (1999) 「留学生と日本人学生の交流教育－オーストラリアとの比較を通して」『異文化間教育』13号、pp.60-74
- 徳井厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性－多文化クラスにおけるディベカッションの試み」『日本語教育』92号、pp.200-211
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号、pp.7-18
- 箕浦康子 (1998) 「インターフェイスとしての授業－東京大学の場合」『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクションリサーチ』平成7年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、pp.46-55
- 箕浦康子他 (1998) 『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクションリサーチ』平成7年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
- 宮本律子 (1995) 「『日本事情』をどう教えるか－秋田大学における実践報告(1)－」『秋田大学教育工学研究報告』第17号、pp.1-11
- 横田雅弘 (1998) 「インターフェイスとしての授業－橋大学の場合」『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクションリサーチ』平成7年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、pp.56-62
- 脇田里子 (1996) 「留学生と日本人学生による異文化コミュニケーション－現代日本事情より－」『福井大学教育学部紀要第I部人文科学(国語学、国文学、中国学編)』第47号、pp.47-35

本稿は、H9～H11年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1)「多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究」(研究代表者土屋千尋 課題番号09680297)の成果の一部である。

資料：

行儀の悪い娘の友だち－親の留守多い子、付き合い不安－

1991年12月11日讀賣新聞掲載

五歳の娘がいる主婦です。同じマンションに住む、娘の友だちのことで相談します。
この子は、娘と同じ幼稚園に通っていますが、両親は共働きで、留守居していることが多く、日曜日の早朝や夜も遊びに来ます。

母親は、外国人で生活習慣が少し違うようですが、五歳の子が一日中ひとりで家にいるなど、私には考えられません。また、わざとおしっこをしたり遊んだ後を私が片づけようとする、そのままさつと帰ったりします。

思い切って何度か親に伝えたのですが、その後も相変わらずで、それどころか、娘を気に入り、困ったときは私の方に頼りたいようなことを言っています。

これから、年齢とともに遊び方もエスカレートしていくでしょう。このような子と付き合いしていくにはどうしたらよいでしょうか。