
授業における実践の変容

—異文化を超えた親密化の促進をめざして—

Practice Based Innovation in Course Design

Reflection on the Development of a Course Fostering Authentic Intercultural Relationships

阿部 祐子*

ABE Yuko

The purpose of this paper is to share my experience in developing a new course: "Cultural Background of the Japanese Language" acquainting students with the role of cultural aspects in learning foreign language.

From a more general perspective, my work on the course provides an example of an educational innovation directed by practice. In this particular case, the evolution was from the original design of the course focused on the pragmatics of Japanese language, as an element of language acquisition by international students visiting Japanese university, towards more direct experience allowing the study of a foreign language and culture at the same time through involvement in out of classroom interactions.

My main goal was to acquaint international students with the cultural context of Japanese language and with typical patterns of thinking among Japanese people. Students were expected to identify and examine contextual issues involved in exemplary situations or in situations from their own experience.

The reflection on the experience gained in first implementations of the course has reconfirmed some of my initial assumptions, but also directed me towards important modifications. To make the course learner oriented, I have been trying to increase student's autonomy in the learning process. However, I have found my expectations too optimistic. It has become clear that students need a more structured field of intercultural experience. Also, I have realized that the category

*国際教養大学国際教養学部准教授

of the "learners" should be expanded from international students, first to include Japanese students, and then also people from the community. Furthermore, I have found that the course objectives can be achieved in a much more effective way when contacts with Japanese people outside of the class have some independent purpose. In addition to the value of course activities as community contributions, international students gain a feeling of belonging to the local community which is important for their ability to culturally adapt.

はじめに

大学における日本語教師は、留学生に対する日本語教育に継続的に携わるだけでなく、彼らの置かれた状況や生活者としての多様な問題までを身近に知りうる立場にあることから、その状況改善のために留学生と共に模索する実践者と捉えることが可能である。しかし、山積する課題に対処することに比重を置くと、大学教員のもう一つ役割である研究者としての側面は、日々の営みの中に埋もれてしまいがちであり、目前で起きている問題への対処が優先されていく。筆者もこのような現状において、研究による一般化や理論化と、日々の実践の取り組みが乖離しているような違和感を持っていた。

このような葛藤を抱える中で、実践と研究という二分法的な考え方を超えた「実践研究」という新たな枠組みに出会った。ショーンは、省察的実践論の「行為の中の省察 (reflection-in-action)」という概念において、省察的実践者はすでに確立した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、現実の複雑な状況から問題を設定し、それに対処するために行動の中で暗黙となっていた理解について省察するとし、それ故に実践と研究は切り離せないものであると述べている。そして「行為の中の省察というプロセス全体が、実践者が状況の持つ不確実性や不安定性、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている」と述べている [Schön 1983=2007: 50]。

本稿は、上述のような筆者にとっての新たな枠組みの中で、留学生を取り巻く状況から留学生と日本人の親密化の促進という「問題を設定」し、それに「対処する」ために、ある授業における4年間の実践に焦点をあてて「行為の中の省察」をすることにより、実践と研究を主体的に結びつける試みである。

全体の構成としては、まず、問題の設定として日本の留学生を取り巻く状況について概観した後、この実践の背景となる大学や学生の置かれている状況を説明する。続

いて筆者の4年間の授業実践とその変容を時系列的に振り返り記述する。最後に、改めて実践の前提には筆者のどのような考え方があったのかを問い直し、プロセスの中での意識変容を分析することによって、自分の中で実践を意味づけていく。

1. 問題の設定—日本における留学生を取り巻く状況

2008年7月、政府は「留学生10万人計画」の達成後の新たな目標として、2020年を目途に留学生30万人の受入れを目指すという「留学生30万人計画」[文部科学省、ほか2007]を策定した。その骨子では「日本留学への関心呼び起こす動機づけや情報提供から、入試・入学・入国の入りの改善、大学等の教育機関や社会における受入れ体制の整備、卒業・修了後の就職支援等に至る幅広い施策を行う」としている。しかし、これまでの留学生や外国人受入れに関する政策上の問題の検証は十分とはいえない。江淵[1977: 128]は、日本の留学生政策理念の特色を①ヨーロッパ諸国にあるような「経済政策の視点が欠けていること、②「外交戦略」という明確な視点にかけ、「世界の中の日本」の「果たすべき役割」として「対外援助」のみを強調したものになっていて、「主体的な判断と自己主張の弱い政策理念との印象が残る」と批判している。横田・白土[2004]は、滞日前や卒業後についての視野に欠ける援助モデルの効果を疑問視すると共に、戦略的モデルが明確でない点を指摘している。また、オーストラリアやシンガポールのように留学生受け入れをサービス産業と位置づける「経済主導型」の国々と比較して、日本の受入国としての魅力は低下していると述べ、今後は、政府と大学と日本語教育施設が理念的一貫性と戦略を持った政策を作ることが肝要であり、大学独自でも教育サービスの向上を図り、「知的国際貢献」という理念のもとで、どこまで国際競争力を高められるのか、留学生が日本留学によってどのような満足を得られるのかを争点となると述べている。

そこで、在日留学生の抱える問題点について考えてみる。横田・白土[前掲: 51-54]は、在日留学生問題を留学目的と関連させた以下の6領域としている。

- (1) 専門分野の教育・研究に関する領域
- (2) 語学学習に関する領域
- (3) 経済的自立と安定に関する領域
- (4) 生活環境への適応に関する領域
- (5) 青年期の発達課題に関する領域
- (6) 交流に関する領域

留学生受け入れ数の多い大学には、近年では何らかの担当部署が設置されるようになってきたが、以上のような幅広い領域の問題に対処するには、支援者間の連携や協働が欠かせない。支援者の連携については、コミュニティ心理学的アプローチが目目される。水野・石隈[1998]は、学校カウンセリングの実践において、留学生相談カウンセラーなどの専門的ヘルパー、日本語教員、事務職員などの役割ヘルパー、同国人の留学生、日本人学生、地域住民などのボランティアヘルパーが協働し、効果的に連携することが重要であるとしている。また、加賀美[1998, 2007]は、大学キャンパス内の留学生支援について総括的に述べており、問題解決方法のみならず予防的、教育的アプローチについても言及している。

筆者も、日本語教員の役割ヘルパーとしての立場から、留学生協働の一端を担っている。特に「語学学習に関する領域」および、「交流に関する領域」が主要な支援分野であるといえよう。実際、留学生からの「日本に来て日本人学生と仲良くなれない」、「日本人と話す機会がなく、話す力が伸びない」などの不満は、頻繁に耳にする。留学生同士は比較的仲良くなりやすくとも、ホスト国の学生とは親密になりにくいこと[Bochner, et al. 1977, 横田1991:32]や日本ではアジア圏からの留学生より欧米圏からの留学生のほうがホストとの結びつきが強いという報告もある[横田・田中 1992]。しかしその一方で、日本人学生の中にも留学生と親密になりたいと望んでいる者は少なくない。特に外国語を重視したり、留学を義務づけたりしている大学などではその傾向が強いが、その機会や方法がつかめないままに卒業してしまうことが多いようだ。筆者の勤務校もそのような大学として位置づけられるだろう。筆者自身も日本語教育者として、留学生と日本人の親密化を促進するための実践を継続して行ってきた。本稿ではその中から、特に「日本語の文化背景」(Cultural Background of Japanese Language)というコースの実践活動とその改善の過程に焦点をあてて振り返っていく。

2. 実践の背景

筆者の勤務校は、2004年4月に開学した地方にある公立大学である。日本人654名、留学生102名(2009年1月現在)の小規模校で、主な教育の特色として、「すべての授業の英語での実施」、「一年間の海外留学の義務づけ」「少数制の授業」などを挙げている。入学後、全学生が英語集中プログラムを受講することにより一定基準の英語能力を身につけ、このプログラム修了後はじめて、基盤教育の授業履修が認められることになっている。また、全学生に提携大学への一年間の海外留学を義務づけ、30単位前後の科目履修による単位互換を目標としている。専任教員の約6割が外国籍である

こと、留学生数の割合が高いこと、一年次の日本人学生に留学生との寮生活を義務づけていることなど、国際色豊かな環境作りに努めているといえよう。留学生は、9割以上が提携大学(2008年12月現在28カ国83校)からの一年間の交換留学生で、欧米系とアジア系の学生の割合は、ほぼ半々となっている。日本語教育以外の授業が英語で行われていることや、学内の日本人学生も教職員も英語を話すことなどから、留学生は全く日本語が理解できなくとも生活に大きな支障はなく、日本語を学習せずに帰国する者もいる。しかし、そのような留学生は僅少で、大半の学生は留学の目的として日本語や日本文化の習得、日本人との交流を挙げている。日本に留学することは、本来であれば日常生活をすっぽり日本語環境に囲まれて生活することであろうが、本校の留学生の場合は、周りの日本人が外国語に堪能であることや大学の立地条件により、地域社会との接触が限られた特殊な環境になっている。

授業は、4月から7月までの15週間の春学期と、9月から12月までの15週間の秋学期から成る2期制をとっているが、選択プログラムとして1月から3月までの7.5週間に冬季プログラムが実施される。留学生は、秋学期から一年間滞在するものが大半だが、一学期間のみ滞りや春学期からの入学も可能である。冬季プログラムの日本人学生向け授業は、特別集中講義など、内容が通常と若干異なることもあり、この時期大学から離れる者もあるが、留学生のほとんどは大学に残り通常通りの日本語の授業が通常の半分の期間に凝縮されて行われる。

このような環境において、留学生の適応を援助し日本人との親密化を促進するために、様々な取り組みを行ってきた。まず、来日直後の留学生全員を対象として、学生相談室と協働で「メンタープログラム」という留学生の生活一般を日本人学生が支援するプログラムを二年にわたって毎学期実施した。また、そのプログラム評価からの要望をもとに「日本語会話パートナープログラム」を実施し、日本人学生と留学生の希望者を1対1で組み合わせさせた。これらのプログラムは、いずれも教職員主導で開始されたが、学生の主体的な関わりを促進させるため、学生主導型の運営に移行し、現在は筆者自身はアドバイザーとして間接的に関わっている。

以上は学内における学生全体を対象にした取り組みであったが、推進に拍車をかけるには、ある程度の強制力を持った後押しする力の必要性を感じ、授業としての実践活動として試みたのが、今回の報告である。それまで筆者の携わってきた留学生への日本語教育は、基本的に言語の運用能力の向上を目的としたものであったが、それを「ことばと文化について考える」教育[細川2002]として捉え直し、留学生が自分自身や自国の文化を見つめ直すことの重要性を意識するようになってきた。そこで「日本語の文化背景」という新しいコースを提案し、これを担当することとなった。

3. 「日本語の文化背景」の授業における実践

このコースの開講時の目的は、留学生同士が、日本人や日本社会の価値観をどのように捉えているのか、それは留学前の期待や予想とどのように異なり、それを自分の中でどのように意味づけているのかを共有することによって、いわゆるカルチャーショックを和らげ、異文化適応を助けること、最終的には自分自身や自国の文化を新たな観点から捉え直すことであった。授業における日本語の使用は重要事項ではないが、授業の位置づけが日本語教育であり、受講対象者が留学生であったことから、原則として授業は日本語で行うこととした。日本語のレベルの統一性を図るため、春学期は初級後半から中級前半レベル、秋学期は中級後半から上級レベルの留学生を対象に行うこととした。以下時系列的にこの授業を振り返っていく。

3-1. 2005年度：最初の試み

2005年度の授業内容は、日本の生活によって新たに気づいた自分の国との違い、違和感、驚きなどを自由に話し合いお互いの経験を共有することとした。その中で特に学生が関心を持った内容に関連することについて、フィールドトリップによる現場の視察や、関係者を招いて質疑応答を行ったりした。しかし、学生同士の経験や気づきの共有に対する学生の反応は、筆者の意図に反したものであった。日本の生活に関する違和感や新しい発見に関しては、「あまり違和感はない」、「毎日が楽しい」、「特に困ったことはない」という回答が多く、話し合いが発展しなかった。これには、以下のような原因が考えられる。来日後、日が浅く、まだそのような意識が芽生えていないこと、その後も一年間の短期留学生であるため異文化への不適応が起こりにくいこと、そもそも日本人や日本社会との接触が少なく、表面的で浅い関係しか築かれていないこと、授業形態に不慣れであったこと、お互いの信頼関係が形成されておらず自己開示がしにくい状態であったこと、などである。アジア系の留学生からは、「このような問題点を教員に対して話すのは失礼だと思った」という感想も聞かれた。

そこでカルチャーショックを題材にしたテキストを読みながら、自分自身の経験と比較し話し合うという授業形式に変更した。その結果、従来の日本語の読解の授業と大差がなく、筆者が意図したものとは異なる内容となってしまった。また、学期を通して異文化への気づきを記録するという日誌形式の課題も与えたが、それについても深い考察はされていなかった。

フィールドトリップは、小学校訪問、日本家屋を復元した博物館、職場訪問などを行い、報告書を課題とした。学期末の授業に関する評価では、もっと『日本語』の勉強をしたい、授業の目的が漠然としていてわかりにくい、などの批判もあったが、フィー

ルドトリップに関しては肯定的な声が多かった。筆者自身は、コース全体の再構成と教員主導型で行われているフィールドトリップの改善が課題であると考えた。

3-2. 2006年度：コースの修正

前年度の反省をもとに、以下のようなコースの修正を試みた。全体の構成としては、一学期間の授業を日本人の(1)宗教観、(2)教育観、(3)職業観、(4)コミュニケーションスタイル、の4つのテーマに分けた。まず各テーマの紹介として、関連語彙やテーマに関する写真や動画などを提示しながら、現状についてお互いの知識を共有した。これは、留学生にとって『日本語』の知識を得るという従来型の学びのスタイルを急変させるべきでないと考えたためである。方法としては教師からの一方的な知識導入を避けて、話し合いのために必要な語彙として提示した。これをもとに各自が関心事について、次回の授業までに日本人学生数人に面接調査を行うことによって運用能力をつけ、現在の社会と結びつけながら内容を理解させることを目指した。そして次の授業では、その報告から話し合いへと発展させるような形をとった。各テーマの後半には関連部署へのフィールドトリップを行って、実際の現場に触れることにより、それまでの話し合いの内容を確認したり当事者に質問したりする機会を設けた。トリップ後は、以前と同様に報告書を課した。また学期後半には、各自の関心事に基づいて日本人との接触を含む簡単な調査を実施し、学期末に発表を行った。

授業は、以前より系統だったものとなり学生からの評価も概ねよかったが、一方で、日本人学生に囲まれて生活しているにもかかわらず、留学生だけで日本について話すという授業形態に筆者は違和感を持った。その上、教室外での活動の相手をみつけるのは、学生によっては容易ではなく、教師の統制も取りにくいという難点があった。

3-3. 2007年度(1)：ボランティアによる日本人学生の参加

そこで新たな試みとして、日本人学生にボランティアとしての授業参加を募ることとした。以前より日本人学生からも「留学生と話しをしたいがきっかけがつかめない」という声もあり、これは双方にとって利点になると考えた。ボランティアには、留学生の質問に対してわかる範囲で答え、自分の考えを述べること、またその中で質問があれば留学生に尋ねること、すべての会話を日本語で行うこと、授業後、簡単な感想を書くことなどを依頼し、事前連絡の上、授業の後半に約40分、参加してもらうことにした。ほぼ毎回参加してくれた人もいれば、一度限りの学生もいたが、協力者全員から非常に肯定的な感想を得た。要約すると、留学生との親密度の深まり、留学生の日本語学習の前向きな姿勢から自分の語学学習への振り返りにつながった、日本に

対する知識不足、物事に対する意見や主張のなさへの気づき、留学生の出身国への関心の深まり、外国人が「日本語」を学ぶことの難しさを含めた母語への新たなまなざし、などが、主な内容である。これは、筆者が担当している「日本語教授法」というコースから学生たちが得た学び[Sugiyama and Abe 2008:335]との共通点が多く、筆者自身の意図しているコース目的とも合致する。ただ、ボランティアの協力に依存した授業計画には、不確実な要素が多く無理があることも事実であった。日本人学生、留学生双方に単位が出ることによって初めて双方の関係が対等となるという報告もあり[足立ほか2000]、日本人と留学生が共に学べるいわゆる「多文化クラス」[徳井1997]への変更を大学に要請し、2008年前期より本大学の中で、日本人と留学生が共に日本語で学ぶ唯一のコースが開講されることとなった。

3-4. 2007年度(2)：フィールドトリップの見直し — 地域へ

フィールドトリップが常に好評であったのは、学生が大学外に出にくい本学の環境によるものが大きいと思われる。筆者自身はフィールドトリップが単なる『楽しいおでかけ』となってしまうのを危惧し、どのようにしたら主体的な学びの場になりうるかを課題として持ち続けていた。その時点では、教育現場としての小学校、および、日本の職場として県庁内の特定部署への訪問は定番となっていた。小学校ではこれまでの担当教員との打ち合わせにより、小学生と共に給食を食べること、小学生による小グループでの学校案内、留学生による自国の文化紹介、小学生や教員への質問、などを含めた交流の骨子が確立されていた。また職場訪問に関しては、予め用意した職員への面接調査、および、職場を見学し、男女の割合や仕事の内容、上下関係、机の配置、パーソナルスペース、制服、言葉遣いなどを観察することを課題としていた。それ以外の場所に関しては、日本人の宗教観をテーマに神社や寺、結婚式場を訪ねたり、博物館や伝統家屋を訪ねたりと、毎回学生の関心などに合わせて行き先を変えており、定まった場所とはなっていなかった。

その頃、筆者の関わっていた地域活性化のプロジェクトの一つに地域の国際観光の推進に関するものがあった。留学生を活用した国際観光についての提言を行う中で、実際にこのような形で留学生を地域貢献に関わらせることができるのではないかと考えるようになった。そこで、県や市町村の観光課に打診したところ、Y市も同様の関心を持っていることが分かり、早速2007年6月にフィールドトリップとしてY市を訪問することとなった。単なる観光スポットの見学となることを回避し、行政職員と学生との交流を促進するため、留学生を4-5人の2つのグループに分け、各グループにY市職員2人が付き添い、一日をかけて地域の観光スポットや果樹園を巡り、視察、

収穫体験、特産品の試食などを行うこととした。場所によっては地元の農家の人々や地域ボランティアによる説明も依頼した。職員と学生間のコミュニケーションが図れるように、敢えて筆者は直接グループに入らず、2つのグループ間を適宜見守るような動きを取った。留学生の日本語レベルは、初級後半から中級程度で、どうか日常会話ができる程度であった。留学生には、それぞれの場所について、自分の家族や友だちが来た場合どう感じるかを想定した報告書を課題とした。

Y市職員は、外国人との接触が初めてであったため、最初はこのような方法でコミュニケーションが図れるのか不安を感じていたという。しかし終了後には、『どうにか通じるものだ』、『学生たちが電子辞書を片手に片言の日本語を駆使しているのを見て、自分たちも話したいという気持ちになった』、『次回は、もっと積極的に話しかけたい』、『学生が一生懸命いろいろなことを学ぼうとしている様子を、もっと教えてあげたいという気持ちが強まった』、などと述べており、留学生に対する理解が深まり、コミュニケーションにも自信が持てるようになった様子が伺える。また留学生が撮った写真をみることにより、留学生の興味を持つ視点に新鮮さを感じたようだ。

このY市へのトリップにより筆者には「地域」という新たな視座が生まれた。これまでは、大学内での日本人と留学生という学生同士の親密化に注目していたが、大学を出ることによって、日本人の捉え方が学生から行政職員や地域の人々へと拡大されていった。またY市職員の感想からも、学生間の異文化接触初期段階にみられたのと同様の気づきが得られており、今後の継続により同様の学びのプロセスがたどられていくことが予測された。

学外の人々と接触を持つということは、その相手と協働で実践を行うということである。例えば小学校と交流する場合は、担当の先生が小学生のために求めるものと大学教員である筆者が留学生のために求めるものが異なる場合もあるし、異文化に対する意識のズレもある。そこで、まずお互いの前提を確認し、ズレをすり合わせていくという作業が必要となる。小学校に関しては、10年前に国際理解教育の一環として留学生と交流したいという申し出があった時点から、継続して様々な実践を行ってきた。当初の英語を使って挨拶をして握手をするのみの『国際交流』から、現在まで時間をかけてその方法を見直してきた。その間には現在より内容の深い交流もあったが、これは協働を行う者同士の関係のみならず、それを超えた組織の関係や、それをさらに超えた社会の状況にまで関連しており、必ずしも常に改善されていくとは限らない。毎回理想的な環境が整備されるわけではないが、その制限の中でそれまでの経験を活かして最善のものを作ることが肝要であろう。

留学生を活用した取り組みに関する行政との協働は、筆者にとって今回が初めてで

あった。Y市側には、留学生全員が通訳を通しての説明を聞きながら観光スポットを視察して回るようなイメージがあったようだが、小グループで異なる道順を回ること、通訳を交えず職員と留学生が直接日本語でコミュニケーションをとること、などといった筆者からの提案を快く受け入れてくれたため、最初から筆者のイメージに近い形で実施することができた。小グループでの行動により接触度は比較的高く、初めての交流にしてはある程度の親密性も得られたが、これをさらに深めていくための仕組みづくりが筆者自身の今後の課題となった。まず協働するY市職員と筆者の間で信頼関係を築くことが最重要だと感じた。そのためトリップの振り返りを行い、率直な意見交換に努めたり、Y市職員を授業に招き参加してもらうことにより、筆者の目指す意図を理解してもらうよう心がけたりした。それは、学生と再会し互いがよりよく知り合う機会ともなり、後の冬のプログラムの実践へと発展していく。

3-5. 2007年度冬季プログラム：地域の雪祭りへの参加

本学での冬季プログラム開催中の学生の状況については前述したとおりだが、この時期は雪の影響で通常に増して大学外に出かけることが困難になる。9月に来日した新たな環境にもだいたい慣れてきた留学生にとって、雪に閉ざされた日差しが少ない天候や自由に学外に出られない環境がストレスとなり、精神健康上の問題にも発展しかねない危機をはらんだ時期でもある。このような時期に、Y市から『伝統行事である冬祭りにも是非留学生に来てほしい』という招待があり、春に実施した地域との交流をもう一歩進めたいという筆者自身の希望もあって試みたのが、2008年冬季プログラムにおける冬祭りへの参加であった。地域の人々の親密化を深める仕組みとして、今回は案内をされる側ではなく、祭りを開催する側の手伝いができないかと考えた。Y市は伝統行事「かまくら」前夜祭で、留学生が「かまくら」に入り客をもてなすという提案を承知してくれた。しかし、予算の関係上留学生は5人で「かまくら」一基を受け持つという限定つきであり、冬のY市の観光スポットを巡りそれについての報告書を書くことが条件となっていた。残念ながら当日は悪天候により、前夜祭の集客がままならず、留学生たちは暇をもてあます結果となったようだ。また報告書を書くために訪ねた冬の観光スポットは、すべて市の職員に案内してもらったため、留学生は手伝いに参加したというより客としてもなされたという印象を受けたようだ。しかしながら、このような形での祭り参加を受け入れてもらったことは、今後の飛躍的な発展へと繋がるものであった。

上記以外の留学生のためには、別の冬祭りへの参加を計画した。それは、スキー場における冬祭りの催しで、準備段階として、雪像作り、ミニかまくらづくり、紙風船

作りなどが予め行われ、当日は、紙風船上げ、かんじきツアー、なベコンテストなどの催しを手伝うというものであった。参加留学生16人を3つのグループに分け、それぞれ紙風船グループ、なベコンテストグループ、ミニかまくらグループとし連絡役としてのリーダーを決めた。事前には、紙風船グループが準備のために地元実行委員会を訪ね、当日独自の紙風船上げの準備をしたが、その他のグループは当日の手伝いのみを依頼された。参加した留学生の日本語レベルにはばらつきがあったが、コミュニケーションを積極的にとるかどうかは、日本語レベルにはほとんどが関係ないとわかったのは興味深かった。それは、実践的コミュニケーションの場を活用して日本語能力を伸ばせるかどうかにも関連している。こちらも、本番の一日目は生憎の天候となり、いくつかの催しが中止されて残念な思いもしたが、準備した催しが中止になるかもしれないという懸念を地元実行委員の人々と共有することによる一体感のようなものも生まれたようだ。全体的に留学生たちはこの新しい体験を非常に楽しんだようだが、やはりここでも彼らは催しに参加して楽しむ「お客様」の域を出ておらず、主催者側実行委員の一員として共働したとはいいがたい状況で、筆者自身の意図とは異なる結果となった。これは筆者自身とスキー場の雪祭りの実行委員会の人々が初対面であり、不慣れであったことや信頼関係が十分に築けていなかったことが大きな原因であろう。Y市とは、10ヶ月をかけて少しずつ絆が結ばれていったことから、地道で着実な関係性の構築によって、初めて協働が実現するという教訓となった。

3-6. 2008年度：日本人学生と留学生が共に学ぶ多文化クラスへ

2008年前期から新たに開講された日本人と留学生の混合コースは、留学生3人、日本人4人という少人数で開始された。留学生3人のうち、2人の日本語レベルは、簡単な話し合いも困難なレベルであったため、受講者全員が理解できることを前提に、授業は英語と日本語の双方を使いながら行われた。内容は基本的にはこれまでと同様のテーマとフィールドトリップを組み合わせたもので、テーマの関連語彙は日本人が留学生に事例や経験を交えて説明した。ボランティア参加者には求めなかった現状説明も、今回は適宜含めることとした。また最初の話し合いから生まれた疑問や関心を持ったことについて、日本人と留学生混合の2-3人のグループで、調べてくることを毎回の課題とした。

後期は、留学生16人、日本人6人という制限人数いっぱいの人数が集まった。定員数は、フィールドトリップに出かけるためのバスの座席数によるものである。2008年秋より留学生数が急増したことが、履修者の増加した主な理由であると考えられる。授業のテーマは従来の内容とほぼ同様であったが、小規模クラスから22人

の学生数になったことに伴い、授業形態はグループでの話し合いの後に全員での共有という形に変更した。また、グループ編成をテーマごとに日本人と留学生の異なる構成員となるように考慮した。毎回の課題とは別に、授業全体を通じて、2-3人の小グループでのプロジェクトワークを課し、最終授業で発表させた。また1学期間を通して、留学生や日本人、またそれぞれの国や文化に対する、認識、態度、行動がどのように変容したかを各自が内省することを目的として、協働開始時から最終発表までの過程のグループダイナミックスの変容や自分自身の変容を記述することを、最終報告書とした。これは、筆者自身が2008年の夏に受講した研修で、各個人が自分自身の変容の過程をじっくりと振り返りそれを伝えるという一連の作業の重要性を認識したことから、新たに加えた課題である。この記述によって、協働で行った課題に対して、各グループメンバーがどのように考え、感じながら、課題を達成していったか、相互理解を図るためにどのようにコミュニケーションをとっていたかがわかる。特に日本人学生は、外国人留学生と共通課題を達成する過程を通じてアサーションスキルを身につけていく様子などが伺えた。

これまでのところ、多文化混合クラスでの日本人学生は、ボランティア協力者が得たものとほぼ同様の学びを得ており、このような形態の授業による相互の学びは大きいといえる。しかし、有川[2006:41]の指摘する、「留学生」、「日本人学生」という二つのグループに分けることの妥当性の問題も踏まえた、さらなる考察と改善が必要であることはいうまでもない。

この学期のフィールドトリップには、Y市との三回目の協働の取り組みが含まれていた。Y市職員を中心となる2人はこれまでの活動に携わってきた者であったが、留学生側は全員新入生であり、今回はそこに6人の日本人学生が加わった。今回は接触場面を増やすことを目的に、事前や事後にもY市職員に授業訪問をしてもらい継続して学生と接触する機会を設けた。また、事前の打ち合わせを綿密に行い、当日の活動内容に市民レベルでの交流も含めたこと、また、日本人学生がうまく仲介役を果たしたことなどにより、このトリップは、以前と比較して段階的な発展性のある新しい学びの構築がなされたといえよう。

3-7. 2008年度冬季プログラム：Y市雪遊びの催しへの参加

前年度の冬の特別プログラムに引き続き、2008年度の冬にも地域の雪祭りに参加するという特別プログラムが実施された。このプログラムにも、留学生15人、日本人7人の定員の22人の学生が集まった。今回は再びY市との協働のもとに行われた。1年前の経験から、学生たちが「お客様」ではなくY市の職員や地域のボランティアの

方々と共に「主催者側」となることについて合意した上で行った。学生にとっての課題は二つある。一つは子供向けの雪遊びの催しにおいてY市職員を手伝うこと、もう一つはY市の伝統的な冬の行事である「かまくら祭り」の日に、本学から参加者を募り小グループに分かれて祭りの案内をすることである。案内の準備として、その一週間前に行われる雪遊びの催しへの参加の際に、Y市職員と共に会場の道順の下見を行うことにした。また各自が、祭りについて事前に調べ、当日は主催者として説明ができるように準備しておくことも課題とした。

2月初めに、子供向けの雪遊びの催しが行われた。学生は前日から準備を手伝って、雪の滑り台やミニかまくらを作成した。また、翌週の案内の準備として、かまくら職人によるかまくら作成の見学や会場の下見を行い、Y市職員に説明を求めた。翌日は、雪の滑り台、かまくら内での撮影、ポニーによる雪ぞり体験、甘酒の振る舞い、七輪でのあられ作りなど、数箇所に分かれて責任者の指示のもとで働いた。学生は、Y市職員や客である子供や地域の人々とコミュニケーションをとりながら、各部署での責任を果たし催しを成功させるべく努めており、後片付けまでを手伝うことでスタッフの一員としての達成感を得られたようだ。それと同時に、留学生や県外出身の日本人学生からは、「自分がこの地域の一員となったような気がする」という地域に対する親密度の深まりがみられた。それは翌週の「かまくら祭り」の案内役を務めることによってさらに深まった。案内してもらった学生の質問紙調査によると、案内役の学生は祭りに対する知識も接待者としての気遣いもあり、十分に役割を果たしていたという。会場のところどころで、顔なじみのY市職員たちと挨拶を交わす様子からも、親密度の深まりを感じさせた。

今回のY市との協働により、筆者に現れた変化は、学生たちをもっと地域に参入させたいという意欲の高まりである。学生が地域の人々と協働である目的を達成することにより、その地域の人々への親密度や地域への所属感が深まり、短期留学生や県外出身の日本人学生であっても、自分のことを単なる訪問者ではなく、この地域住民の一員であると考えられるようになるのではないかと、この土地を離れてからも、「また帰ってきたい」、「自分の家族や友人を連れて来たい」と思えるような場所になり得るのではないかと、考えるようになった。学生の意識はそこまで高まらないかもしれないし、短期滞在の限界、授業として行う限界もある。しかし、Y市とは引き続きこのような取り組みを協力的に行える関係を築きつつあり、今後これをコース内外において、どこまで、どのように継続して推進していけるかが、現在の筆者の最大の関心事となっている。

4. 全体を通じた実践の省察

ここまで、ある授業における一連の実践を細かく振り返ってきたが、ここで改めてその前提には筆者のどのような考え方があったのかを分析してみる。

まず、筆者の教育観の中心には、「学習者主体」の考え方が強くある。その考えに基づき、教師の役割は、「学習者への知識や技術の注入ではなく、教師の知識や経験をもとに学習者を刺激し、関心や興味を引きだすこと、助言すること」であるとする。学ぶ主体は学生であり、そのことを学習者自身が認識できるように『なぜx xを学ぶのか』、『何のために今このことを行っているのか』を、学習者が自分なりに意味づけ納得するべきであるとする。この考え方を軸として、方法やアプローチはコース内容や対象者によって異なる。

今回取り上げたコースにおいて主体となる学習者とは、筆者の日本語教師という立場から、最初は留学生であった。留学生を対象とした場合、学習者への問いは、『留学によって何を得たいのか、何が得られるのか』を問うものとなってくる。留学の目的は、個人によって様々であろう。語学力の向上に強い関心が向むけられ、異文化から学ぶことに関心のうすい者もあるだろうし、自文化至上主義を貫きとおして、相手国の文化を拒絶したり、逃避したりする者もあろう。特に短期留学の場合は、価値観のゆらぎは少ないほうが異文化不適應を起こさずにすみ、帰国後にも円滑なりエントリーができるのかもしれない。しかし、筆者は敢えてそれに揺さぶりをかけたいと考える。せつかく異文化接触の機会が与えられるのなら、それを経験することこそが留学の醍醐味であり、それによって自国の文化を異なった観点から客観的に捉えることが可能になっていくと考えるからである。それは、かつて筆者自身が価値観のゆらぎに苦しみながらも、異なった次元の世界に踏み込むことができたという経験にも基づいている。

このようにして「日本語の文化背景」というコースを開講したわけだが、実際に授業を進めるにあたって、学習者の置かれた状況や授業内の反応に柔軟に対処していくために、常に新しい方法を模索しながら様々な修正を重ねることを余儀なくされてきた。その修正に伴い、筆者自身の中にも二つの意識変容が起こった。一つは、「学習者の主体」の対象の広がりである。当初、留学生に限られていた対象者に日本人学生が加わり、さらに大学外の行政職員や地域住民をも含めて考えるようになっていった。そして「留学生は、日本という異文化環境から何を獲得できるか」という留学生側からのみの一方的なアプローチから、「留学生、日本人学生、行政職員、地域住民が、相互の接触から何を獲得できるか」という新たなアプローチへと視点の転換がなされた。

もう一点は、留学生と地域社会をつなげる新たな視座の獲得である。これまでも「地

域の日本語教育」という観点から、日本語ボランティア教室や年少者の日本語教育についての関わりはあったが、留学生を地域と結びつけて考えることは少なかった。それは、筆者の関わる留学生が一年未満で帰国する短期留学生であり、地域との接触は一時的な楽しい思い出にすぎないという考えに囚われていたためである。しかしY市との協働の実践により、大きな変化が生じた。短期留学生と地域社会をつなげることにより互恵的な支援活動が展開され、それが多文化共生社会に貢献しうる活動へとつながっていく可能性、そして、短期留学生でも地域に参入することにより、自分自身を地域の一員と考えられるようになる可能性である。

おわりに

以上、4年間の実践の取り組みに焦点をあてた「行為の中の省察」を行ってきたが、それはSchön [1983=2007]のいうとおり、まさに不確かな状況の中での困惑と混乱から自分が直面している現象を理解し、状況の変化を生み出そうとするプロセスの連続であった。そして現在もお実践は継続中であり、変化し続けているわけである。留学生を多文化共生社会の中で地域住民との関わりとして捉えるという筆者の新しい方向性は、現段階では見出されたばかりで、その新たな実践に向けてやっと一歩を踏み出したに過ぎない。しかし、実践を振り返りつつ、柔軟に異なる手法を取り入れ修正を繰り返していくこと、新しい領域へ積極的に踏み出しその中で辛抱強く相互理解を深め協働していくことが、実践知を構築していくことにつながっていくと考えている。

【文献】

- 足立祐子・押谷祐子・土屋千尋, 2000, 「コミュニケーション体験の場としての多文化クラス」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～平成11年度科学研究費補助金基盤教育C(1)「研究成果報告書」愛知県立大学外国語学部：1-5.
- 有川友子, 2006, 「留学生教育研究について語る——留学生として、教員として研究者として」『異文化間教育』24, アカデミア出版会：41-48.
- Bochner, S., Mcleod, B.M., & Lin, A., 1977, "Friendship patterns of overseas students: A functional model." *International Journal of Psychology*, 12(4): 277-294.
- 江淵一公, 1997, 『大学国際化の研究』玉川大学出版部.
- 細川英雄, 2002, 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店.
- 加賀美常美代, 1998, 「コミュニティ心理学的発想に基づいた留学生相談の実践的展開」『現代のエスプリ』377至文堂：96-108.
- 加賀美常美代, 2007, 「大学キャンパスにおけるコミュニティ・アプローチによる留学生支援」箕口雅博, 臨床心理地域援助特論 第11章 放送大学出版協会：161-178.
- 水野治久・石隈利紀, 1998, アジア留学生の被援助志向性と適応に関する研究, 『カウンセリング研究』31, 1-9.

- Schön, Donald, 1983, "*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*" Basic Books. (=2007, 柳沢昌一, 三輪健二監訳『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.)
- Sugiyama, A. & Abe, Y., 2008, "What do students learn in a process-oriented Japanese pedagogy course?" In Chan, W. M, Chin, K.N, Nagami, M., & Suthiwan, T (Eds.), *Processes and Process-Oriented in Foreign Language Teaching and Learning*, CLS (Centre for Language Studies), National University of Singapore, 335–352.
- 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」(相互交流型討論)の試み」『日本語教育』92: 200–211.
- 横田雅弘, 1991, 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5, アカデミア出版会: 32–48.
- 横田雅弘, 自主悟, 2004, 『留学生アドバイザーズ』ナカニシヤ出版.
- 横田雅弘・田中共子, 1992, 「在日留学生のフレンドシップ・ネットワーク居住形態(留学生会館・寮・アパート)による比較—」『学生相談研究』13号: 1–8.
- 「留学生30万人計画」骨子, 2007, 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
www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf<2009年7月10日アクセス>