

大学における多文化間教育としての日本語・日本事情教育

倉地 曉美

Educating foreign students in Japanese Universities : The perspective of transcultural education

KURACHI, Akemi

キーワード：双方向的な異文化学習、共生、多文化間教育、留学生

はじめに

地球化時代あるいはボーダレス時代と呼ばれる現代において、自己の視野や自他理解の可能性を最大限に拡大し、グローバルな視点を獲得すること、共生に必要な態度や能力を身につけることは、時代が要請する重要な教育的課題であり、日本の教育機関で教育を受けようとする留学生もその例外ではない。この新しい教育課題を達成するためには、従来の言語技能の習得に偏った語学教育や、伝統的な公教育の延長線上におかれるような同化を強要する文化教育に代わって、文化的相互理解や、グローバルな人材養成に繋がる双方向的な教育が求められる。

共生の時代にふさわしい留学生教育（日本語・日本事情を含む）においては、異文化で新しい言語を学び、異文化学習を行う学習者に対して、一方的に目的文化への同化を強いるのではなく、異文化との双方向的な相互作用の中で、自己拡大や文化的相互理解の深化、新しい文化生成への積極的な参加が促されるよう動機づけを促し、これを支援するものであることが不可欠である（倉地 1988、1990、1992）。すなわち留学生が前向きな態度で目的文化に接触し、様々な目的文化との相互交渉を深めることを通して、自らの経験、行動、認識の幅を広げられるような〈多文化間教育〉(transcultural education)^{*1}を実現することによって、学習者の視野や、人生観、世界観は拡大し、自他の文化についての相互理解の可能性も大きく開かれるはずである。異文化訓練法ではなく、多文化間教育を重視するのは、教師も学習者も相互作用の中に学び合い、人間形成を目指すという双方向的な学習に大きな意義が見い出されるからである。（倉地 1992、1995b、c）。

それでは一体留学生のための多文化間教育はどのように展開されるべきなのだろうか。ここでの議論

は1984年以来、多文化間教育の一環として、国内の国立・私立大学及び民間の教育機関で展開されてきた日本語・日本事情教育の実践研究の結果を踏まえたものである。

異文化学習の7つの形態

留学生のための多文化間教育では、外国人学習者の目的文化における異文化学習の方法を明確にし、多様な方法を併用することによって偏りなくさまざまなレベルの異文化学習ができるよう授業設計が行われるべきである。異文化学習の方法には、I) 教える方から学ぶ方へ学習内容が一方的に伝達され、それが習得されていくといった方法と、II) 教える者と学ぶ者の相互交渉によって学習をすすめていく相互的な（双方向的な）学習形態がある。

I. 一方的な学習形態

一方的な学習としては、次のような学習形態が特徴的なものとして挙げられる（図1参照）。

(i) 日常生活での体験学習：人は異文化で居ながらにして、日々の生活体験そのものから直接異文化を学ぶことができるし、学ばざるを得ない。

(ii) メディア学習：メディアは文化に関する溢れんばかりの刺激、情報を anonymous な形で視聴者に送り続けている。その刺激を繰り返して受容し続ける限り、言葉ができようと、できまいと、学習意欲のあるなしに関わらず異文化についての某かの知識や情報が、インプットされていく。直接体験やマスメディアからのどんな情報（質、量）をどのように取捨選択するかは、人それぞれであり、その仕方によって何がどのように学習されるかも大きく異なる。現代社会において、メディアの果たす役割は大きく、メディアの発信する情報そのものがいかに選択され、

構成されるかも知れない重要な問題である。

(iii) 講義学習：学校での講義や講演等も今一つの方法である。そこでは、特定の権威者（知識人、教師など）によって教育、啓蒙などの目的の元に、非日常的な場で学習内容が意図的かつ一方的に伝達される。ただし個々の学習者が、外国の教育機関に所属したり、講義や講演に出席する動機は様々であるから、ただメッセージが伝達される場に通いつけているからといって、必ずしも講義者の意図する方向に、学習者の異文化学習が進んでいくとは限らない。

異文化学習に対して消極的な学習者にとって、(i)～(iii)のような一方的な方法だと異文化学習への動機付けが難しいし、留学生側は常に、送り手からの刺激、情報を受け取る立場に廻らざるを得ない。隣人、マスコミ、教師、行きずりの人間などさまざまな送り手から供与される知識、情報は、確かに文化学習に有効なものも多い。しかし異文化についての先見的な知識に乏しい外国人にとって、与えられた情報の質（信頼性、妥当性、偏り等）量の如何を判断することが容易ではないという問題もある。それに送り手から一方的に発されてきた情報、刺激を受け手はどのように受け止め、それをどう解釈したのか、その解釈が先入見や偏見に歪められたものか、そうでないかをモニターする機能もない。従って、このような一方的な学習形態だけでは、異文化学習に積極的な学習者の学習でさえ十全にかつ効率的に進められる保障はない。それを補完するものとして、双方向的な異文化学習の方法（図1のiv～viiを参照）の果たす役割は多大である。

II. 双方向的な学習形態

双方向的な異文化学習の手立てとして、外国人留学生に適するものとしては、(iv)のフィールドワークや(v)の文献研究的なアプローチ、(vi)の多文化間の対人的相互作用を促すためのアプローチや(vii)の

学習援助者との相互作用を高めるためのアプローチが挙げられよう。(iv)～(vii)の双方向的な異文化学習のアプローチは、それぞれ以下に掲げる様々な教育目標を達成するためのものである。

(iv) フィールドワーク的なアプローチ：

- ・学習者が、直接外界の対象（異文化）にアプローチし、参与観察やインタビューなどの手法を用いて調査研究を行い、異文化の構造や意味を分析、解明しようとする。

(v) 文献研究的なアプローチ：

- ・文献、資料、メディアによって伝達された情報を手掛かりにして異文化が他者の視点から、どのように記述、分析、解釈されているかを理解する。
- ・入手したデータから文化に関する新しい知識を得ると共に、第三者によって記述、分析、解釈されたデータに学習者が独自の意味を付与する事を通して、他者の視点から見た異文化と、自己の視点から見た異文化を対照させ、その相違がどこから発するものか考察したり、異文化を多元的な角度から観たりすることによって異文化学習を進める。

(vi) 多文化間の対人的相互作用を促すためのアプローチ：

- ・さまざまな準拠集団（自文化集団、目的文化集団、それ以外の文化集団）やそのいずれかに属する個や集団との接触を深め、その相互作用の中で目的文化に対する多様な価値観や視点を体験的に学び合う。

(vii) 学習援助者との相互作用を促進するためのアプローチ：

- ・目的文化という同じ文化的アリーナに密接に関わりながら生きていて、学習者の目的文化学習を支援してくれる個人（学習援助者）との間に信頼関係を築くことによって、異文化接触・学

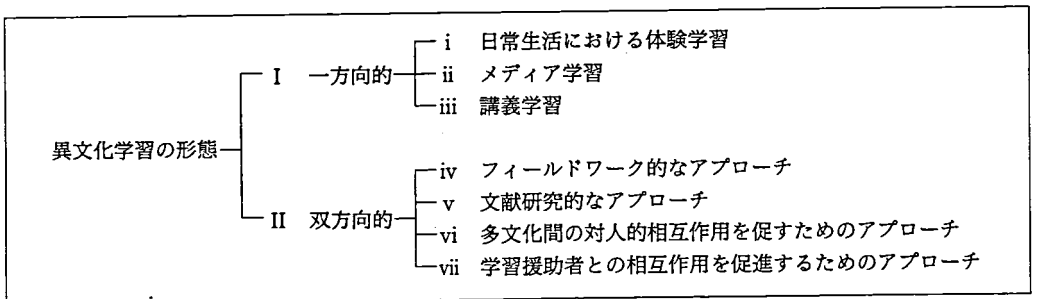


図1 異文化学習の7つの形態

習の障害となる不安、孤立感を除去する。

- ・学習援助者は、目的文化とどのような関係にあるのか、目的文化をどのようにとらえ、理解しているかを目安にして、目的文化および、目的文化とそれに有機的に繋がる個との関わりを関係的に理解する。
- ・学習援助者は学習者の成長、福祉までを視野に入れた教育的な観点からフィードバックを行う。それによって学習者の異文化体験が内面化される際に、それが偏りのない方向に軌道修正される。
- ・〈対話〉(inter-cultural dialogue)を通して、自他理解を深め、異文化に対する〈共感的理解〉(cognitive-affective-ennactive understanding)への突破口を開くことの意義を学ぶ。

以上のような様々な教育目標を達成するためには、授業に際しての入念なプランニングが必要であることは言うまでもない。

授業計画

筆者は1986年以来、多文化間教育の具体的な教育活動として対話式授業、GRP(グループ研究プロジェクト)、IS(インディペンデント・スタディ)、ジャーナル・アプローチ(教師と留学生の二者間の相互作用を重視した活動)、三者間ジャーナル(二者間ジャーナルに日本人学生を参加させ、三者間の相互作用を図る活動)を開発し、学習者や教育現場の様々な状況やニーズを考慮しながら、複数のアプローチを複合的に組み合わせ、それを日本の大学に学ぶ外国人留学生の日本語・日本事情教育の場で実践してきた。^{*2}

例えば、対話式授業では、学習者の直接生活体験(i)やマスメディア(ii)、日頃大学などで受けている講義形式の授業(iii)から引き出された学習者の問題意識に直結した異文化での身近な問題をテーマにとりあげる。授業では学生間の自由な意見交換、議論を可能にし、そこに相互理解への深化が発現するように配慮する(vi)。無論、教師(学習援助者)と学生との相互作用を高めるために教師は絶えず学生の反応にフィードバックを送り、常に学習者の理解の進み具合を確認しながら授業を展開していく(vii)。対話式授業は日本事情で、時事的な問題を取り上げながら展開させるのが一般的だが、初中級以上の日本語の漢字(表記)や読解、表現作文のよ

うな日本語の授業においてもその実施は可能である。

後者の一例として、ここでは中国系中・上級学習者と韓国系初中級学習者が混在する私大の日本語クラスでの「漢字」の授業展開を取り上げてみよう。

日本語授業の場合

周知のように同じ漢字圏といっても、使用されている漢字そのものも異なるし、一般に韓国系の学習者と中国系学習者とは漢字の認識力、運用力は随分異なる。従って、専門分野が異なり、しかも日本語の初中級レベルからプロの通訳をしていたような上級レベルの学生が混在するクラスで「漢字」の授業を行うのは至難の技である。この授業を担当した当初はとりあえず、留学生の興味とニーズに合いそのような留学生問題や若者の価値観や実態、大学生の進路などについて書かれた教材を探し、その中に使用されている漢字で、学習者がまだ学習していないものを順番に抜き出させ、大学での勉学活動を行う上で専門に関わりなく頻繁に使用するものに重点をおきながら、漢字の意味や、読み方、その漢字の運用の仕方(異なった読み方、熟語、意味の変化)などを教えることにした。教室では、順番に学生を指名し、黒板の前に出て来させ、クイズ形式の設問をしてヒントを与えながら、その場で熟語を作らせたり、反対語を書かせたり、類義語や同音異義語を集めたり、あるいは漢字の読み仮名を書かせて、クラス全員でそれをチェックをしたり、別の文章を与えて、新出漢字の表現を使った文章にリフレーズさせたりした。しかし、それではどうしても、こと漢字力に関しては他を圧倒する中国系受講者中心の授業になってしまう。クラスを母語別、日本語能力別にいくつかに分けることができれば、こうした問題は立ちどころに解消するはずである。しかし現実がそれを許すような状況でなければ、授業展開に工夫をせざるを得ない。

しばらく授業を進めながら、この大学での留学生の専門教育での実態や学習上の問題点を探るうちに、次のようなことが明らかになった。一つは学部の漢字圏留学生にとって、漢字そのものを教えることよりも、外来語、和語を含めた全般的な語彙を増やすこと。日本語の語彙の正確な読み方と意味と運用力、及び読み仮名の表記をできるだけ着実に習得させることの方が先決であること。中国系の学生の場合、漢字の力があるが故に、漢字に頼り過ぎて、読みの

習得が進まない。したがって漢字で文字化されれば、相当のレベルまで理解することはできるが、それが口頭で示されるとたちまち分からなくなるといった問題に直面することが多分にあること。さらに、上級になってもこれらの日本語学習者にほぼ例外なく共通しているのは、カタカナ表記に弱く、外来語の語彙数が極端に少ないことである。大学では卒論やレポートが課せられ、必然的にパソコンやワープロなどの機器使用のニーズは高くなる。かな・ローマ字表記さえ正確にできれば、辞書を引くことも、OA機器を使うことも容易になるが、実際はそれが障害になって、辞書や機器の使用が出来ないでいる留学生が多い。従って、語彙の習得に力点を置き、漢語のみならず、和語、外来語の読み方とその発音・表記、意味理解にも力を入れて授業を進めれば、中国系、韓国系のいずれにとっても、上級学習者にも、初中級学習者にとっても有効なものとなるはずである。

一般に、クラスの構成員が複数の同郷者集団から構成されるような場合、同質的な小集団に分裂しやすいことは周知の通りである。例えば学生が中国系と韓国系出身者に偏った教室構成では、しばしばクラスに中国系対韓国系、あるいは大陸対台湾対韓国系といった対立的で排他的な集団力動の構図が生まれやすい。クラスがそのような形に分裂してしまうことは、多文化間教育を進める上で大きな障害となる。同質的集団だけで結束してしまうことによって、viで言うところの、文化的背景が異なる学習者間の相互作用による異文化学習の機会を失ってしまうためである。クラス集団内の出身地域や母語の違いによる分裂は、次のような授業展開によって歯止めをかけることができる。

①まず最初の授業で「記憶ゲーム」(P. 8 参照)を行う。(vi)

②授業は個人や国同士の競争の場ではない。全員の協力で皆に有用な授業を作りだしていくことの必要性、自分にとって必要な学習内容は何かということ全員がよく考え、話し合いながら学習を進めていくことの重要性をオリエンテーションで説明し、授業方針を明確にする。(vi)

③学生に何種類かのレベルや分野、スタイルの違う教材を参考程度に提示し、授業日程表を示した上で、自分たちがこの授業で何をどれだけ学びたいのか話し合わせる。提示した教材は、自然科学のトピッ

クを扱ったものを若干取り混ぜながらも、留学生の大多数が社系、文系であることを配慮し、社説や時事問題に関連した新聞雑誌の記事、高校の通信教育講座の社会科教材、中・高の国語教科書から留学生の関心領域に近いような内容の論説文や散文、漢字の練習問題集などが含まれる。(i, ii) 留学生同士の話し合いの結果、教材選択が担当者に委ねられる。次はどれぐらいのレベルの教材を選ぶか議論させる。留学生の語彙能力は一律ではないので、比較的頻出度の高いものと低いものを織り交ぜて進めていかなければ、全員のニーズに合った授業ができないことに気づかせる (vi)。

仮に学生たちがそこで、教材の選定を担当者に全面的に任せたとしても、その都度学生からの要望に応じていくつもりがあること。したがって、授業の途中で教材にしたいというものが出来れば、学生の方から積極的に提示し、皆の了解を得て、それを教材に採択することもできるし、また授業の進度や難度についても、皆の合議によっていつでも変更可能であることを説明する。(vii)

④次に授業の評価の仕方も学生の合議で決めさせる。学生たちには、a) 1度や2度の期末テストで評価を決めるのか、b) 毎回クイズをし、既習事項を毎回のクイズの中に盛り込んで、積み上げ式の学習ができるようにし、平常点で評価するか、c) その両方で評価するか、それぞれのメリット、デメリットについて考えさせ、皆の合意で評価法を定めた上で、授業を開始する。(vi)

b)の方式を選んだクラスに対しては、毎回授業を始める前に、既習事項に関するクイズを行い、その後で前回にやったクイズの採点済みのものを返却し、クラス全員で、間違ったところや、重要なポイントを再確認し、復習に時間をとった。クイズは既習事項をどれだけ暗記しているかではなく、復習しながら、応用力がつくような問題を作成した。クイズを返却するときは、「この種のクイズは、できなかったところを覚えさせれば、誰でもすぐになれるようになるのだから、成績が悪くても次回で挽回できるチャンスは十分にある」ことを伝えるようにする。クイズの採点にあたっては、毎回クイズの結果を記録しておいて、個人の学習状況の変化を見ながら、クイズ用紙に必ずほめ言葉やポジティブな励ましの言葉をコメントとして書き添えるようにする (vii)。

授業では、まず前回の授業の時に、予習しておくように指示して配布した資料を順番に音読させ、そ

の中で判読困難なものが出てくると、教室で皆で取り上げるべきかどうかをクラス全体に問うて反応をみる。あるいは、朗読されたものの内容について、いろいろな質問を投げかけ、その中の言葉の意味が十分に把握できているかどうかを確かめ、学生達の反応が鈍いものは取り上げる。また大学で講義を受けたり、研究を進めて行く上で不可欠な重要語彙（例えば、じゅようときょうきゅう、ぞうかとげんしょう、入力と出力、ディスカッション、データ、グラフ、プロセス、テーマ、ポイント、レジюме、レベル、パーセント、仮説、検討、検証、推移、状況、実態、分析等）の習得も見逃せない。(iii) こうした語彙の意味、運用の仕方、読み方、表記、漢字であればその周辺知識（別の読み方、重要な熟語、類義語、異義語など）を一人ずつ指名し、対話形式のやりとりの中で習得状況を確認しながら、授業を進めていくようにする。

授業で指名されたときに答えられない学生に対しては、新出語彙については知らなくても、その場で覚えてしまえばしまいなだから、引け目を感じることはないが、既習事項については全員が学習に責任をもたなければならないことを自覚させる。指名された学生が答えられない場合は、クラス全員に答えられない学生の援助を呼びかけ、教室全体が一つにまとまって、授業を作って行く作業を体験させる(vi)。

また、漢字を学習する際、例えば、折りに触れて韓国語と中国語（北京語、広東語、上海語等）と日本語の漢字の発音の相違を披歴させると、漢字使用という点では共通するけれども、それ以外では全く接点のない言語だと思っている中国語と韓国語の発音に意外な相似点が見いだされたりして、学習者の間でしばしばお互いの母語に対する近親感が増していく(vi)。

このように学生達の能力差や文化的、言語的な差異を十分配慮に入れて授業展開を行うと、韓国系の学生も、中国系の学生も授業を楽しみにするようになり、「語彙力がついてきた。」「日本語の平仮名、カタカナ表記の仕方もよくわかってきた」といって、積極的に授業に参加し、母語で書かれた辞書だけに頼らず、日本語の国語辞典や電子手帳を携帯し、言葉の習得に強い関心を示す学生が増える。漢字の授業というと、その教授内容の性格から考えて、一方的で教示的な授業に終始せざるを得ないようだが、ここでのように学習の主導権は、学習者自身にある

ことを先ず始めに自覚させることによって、授業の流れを一転させることが可能になる。また、日常的な生活体験(i)や、メディアとの接触(ii)、講義(iii)などの場で学習者が身近にする使用度の高い語彙を選ぶことによっても、語彙学習への動機づけを促すことができる。さらに教師と学生、学生間の相互作用を活性化させ(vi, vii)、語彙習得の様々な場面で他文化(目的文化や他の文化)に触れたり、各人が協同的な態度をもって授業に参加することによって、学習者は臆せず自由に自己表現を行い、楽しく学習できる環境を自分たちの手で創り出せること、協働作業によって授業を創り出すこと(vi)の大切さや喜びを自ずから学んでいくのである。

日本事情の場合

日本事情でも無論、双方向的な異文化学習を進める授業展開は可能である。例えばGRP(グループ・リサーチ・プロジェクト)は、留学生を小集団に分けて、グループごとに、日常的な異文化接触の中で日頃関心を抱いている事柄の中から自主研究テーマを決めさせ(a)、野外調査を通して異文化を探求し(b)、その結果を発表させ、クラスで全体討論をする(c)という教育活動である。ここでも例えば、研究発表はグループ間、国同士の競争の場ではないことを最初に明言しておくことが重要である。そして、発表者は聞き手の立場に立って発表し、聞き手は発表者の立場に立って聞く態度を養い、全員のオーケストレーションが成立した時に、初めてそれが成功することを自ら体験学習させることが活動の大きなポイントとなる。日本語習得だけを目的として実施されるプロジェクト・ワークとの大きな違いは、GRPが総合的な異文化間教育の一環として企図された教育活動であるという点である。例えばプロジェクト・ワークでは教師がテーマを選んだり、質問項目を考えたりして、野外調査の部分だけをタスクとして学習者に課したりしても、そのことのは非が大きく問われることはない。それに対してGRPでは学習者の能動的な異文化探求、異文化の中での問題意識の喚起を重視するという観点から、テーマはあくまで学習者の異文化における日常から引き出された身近なもの不得以任何ならぬし、学習者に自主テーマを選択させるという段階は絶対不可欠である。野外で質問紙やインタビュー調査を行う場合も、準備は全て学習者自身が行う。加えて、

野外調査の準備から実施に至るあらゆる段階で、調査対象者の視点や立場を考慮した計画、実践を学習者に求め続ける。例えば、学習者が作った調査項目の中に差別用語が使われているような場合、それを教師が一方的に削除、訂正して済ませるのではなく、回答者が差別を受ける立場であると想定し、その相手が差別用語に接したとしたら、どのような気持ちになるか、自分の身に引きつけて考えさせ、皆で十分に話し合いの機会を持たせる (vi)。日頃、被差別感にさいなまれることの多いアジア系の私費留学生に (i ii)、彼ら自身の無意識なレベルで陥っている差別行為に気づかせることによって、社会には意識的な差別だけではなく、無意識なレベルで行われている差別があることや、差別の根の深さを自分の問題として認識させるのである。このようにあらゆる教育活動の機会をとらえ、その中で多文化間教育が滞りなく行われるためには、教師は学習者の自主性に委ねながらも、異文化学習を支援する、学習援助者として学習者との間の相互作用 (コア・インタラクション) を間断なく続け、対話的關係を持続していくことが肝要である (vii)。

IS (インディペンデント・スタディーズ) やジャーナルも、留学生教育の場で長年実践されてきた多文化間教育の方法である。それらについて筆者は別のところで論じているので、ここで改めて詳しく論じるつもりはない。一口で言えば、IS では、日常的な異文化生活の中で学習者が問題意識を抱いている事柄の中から個人研究テーマを選び (i)、文献研究を行い (v)、その結果と考察を発表する。研究発表には異文化間教育のオリエンテーションを受けた日本人学生を参加させ、最後に彼らを交えた全体討論を行う (vi)。一方ジャーナル・アプローチは、学習者が教師と自由記述のノートを交換する手法であり、教室活動だけでは十分に発揮されない、学習

援助者としての教師と学習者の内面的な相互作用の促進を目指している (vii)。無論、一人の教師対学習者という一対一の閉鎖的な空間を作り、その中で充足することが、このアプローチの企図するところではない。ジャーナル以外の時空で学習者が経験するさまざまな相互作用の体験が内在化され、それが学習者自身あるいは学習者のジャーナルでの「語り」に某かの影響を及ぼす。同じことが学習援助者の場合にも、共通して言える。ジャーナルは一つの完結した閉鎖的な時空ではなく、学習者及び学習援助者がそれぞれジャーナル以外の時空で遭遇する事象や体験と密接に関連しているのである (i ii iii iv v vi)。そしてジャーナル以外の、違った時空 (共有することのない時空、例えば日常生活の時空、一人だけの内省的な時空など) を持っている両者が、ジャーナルという時空で交わることによって、今度はそこでの相互作用 (ジャーナル・インタラクション) が、違った時空で体験するであろう、多次元的な相互作用に向かって新たなインパクトを投げ返していくのである (倉地 1995 a, 1997 c)。

無論、いずれのアプローチも、それ一つで、すべての多文化間教育の目標が達成するわけではない、またすべての学習者に有効な万能薬とはなり得ない。授業設計を行うに際しては、マルチ・メソッド・アプローチといって、幾つかのアプローチを組み合わせることによって、相互補完的に異文化間学習を進めることが望ましい。その際、担当者の思いつきでいろいろな方法を手当たり次第試してみるのではなく、どのアプローチによってどのような異文化学習が担えるのか、異文化学習を可能にするアプローチとして新たにどんなものを創出する必要があるのか、綿密なカリキュラム・デザインを行う必要があるだろう。そのためにも、先ずは下図のような異文化学習のマトリックスを作成し、どのような学習活

多文化間教育の手法	異文化学習の7つの形態						
	i	ii	iii	iv	v	vi	vii
対話式授業	●	●	●	○	○	●	●
GRP (留学生クラスの討論会を含む)	●	●	●	●	●	●	●
IS (日本人学生を交えた討論会を含む)	●	●	●	○	●	●	●
ジャーナル・アプローチ	●	●	●	○	○	○	●
三者間ジャーナル ^{*3}	●	●	●	○	○	●	●
野外活動 (見学、研修)	●	○	○	○	○	●	○

●：非常に関係している ●：関係している ○：あまり関係していない

図2 異文化学習のマトリックス

動をどういう形で進めればよいのか、また複数のアプローチをどう組み合わせれば、異文化学習が有機的、効果的に促進されるのかを吟味、検討してみる必要がある。

具体的な授業の内容や方針が決まっても、実際にその授業を誰がどのように展開するかで異文化学習が進むこともあれば、滞ることもある。日本語・日本事情の中で、多文化間教育が行える教員をどのように養成するか（外国人学習者の文化的相互理解を阻害するような受け入れ側（日本語・日本事情担当者を含む）の意識・態度をどう変革させるか）、現職者教育では何をどのように行うかを討究することが今後の大きな課題である。紙幅の都合上、ここではその問題に立ち入って筆を伸ばすことはできないが、筆者自身は、93年より多文化間教育の担い手を育成すべく、国立大学の教育学部で実践研究を進めており、その一端に関しては既に別のところで論じている（倉地 1996、1997 a、b）。したがって、ここではさしあたって、留学生の教室運営を行う際の実践原則について、従来の日本語・日本事情教育の中では、ほとんど指摘されてこなかった、多文化間教育の観点から言及しておきたい。

クラスルーム・マネージメント

教育機関によっては、ある国の、あるいはある特定の言語を母語とする留学生ばかりを一カ所に集め、集中的に日本語教育を行う所もある。その場合、教師が学生の母語に精通していれば、特に日本語を初めて学ぶ学習者にとって効率的な授業を行うことができるわけである。しかし初中級以上の学習者に対しては、前に述べてきた多文化間教育の第viの側面を望ましい形で実現させるといことから言えば、自分とは違った文化的社会的背景をもった外国人同士が、目的文化に対してどのような考えをもっているのかを恒常的に学び合う機会をもつという点で、異なった言語的文化的背景をもった多文化集団でクラスを組成することの意義は見逃せない（井下 1992）。とはいえ、多様な文化的背景をもった学生が混在するクラスでの教室運営の成否は、教師の力量如何にかかっているといても決して過言ではない。多文化的集団であることが、文化的相互理解促進の必要十分条件になるわけではないことを、心しかかる必要がある。

既に述べてきたように、多文化集団から成るクラ

スでは、同じ国や出身地域、言語圏の学生同士で結束を固め、他集団に対して閉鎖的になりがちである。少数の留学生が始終顔を合わせる日本語クラスで、出身地や言語の違う留学生同士が互いに無関心で、1年たっても名前も覚えられないという状況は決して珍しいものではない。外界で対人交流の機会が少ない留学生にとって、教室は貴重な他者との触れ合いの場である。そこで個としての存在が、教師やクラス集団に認められているか否かで、彼/彼女のそのクラスに対する帰属感、教師やクラス集団に対する対人認識の在り方は大きく変わるはずである。例えば、異文化の中で少数派として生きることを強いられると意識する留学生にとって、民族的・文化的アイデンティティは日々重要な関心事になっていく。そのような学習者が、自分はイタリア人なのに、アメリカ人と間違えられたり、韓国なのに中国人と混同されたりすると、（アイデンティティを脅かされる立場にない教師にとっては大した問題ではなくても）、本人にとっては決して些細な事と片付けられない由々しい出来事となる。むしろ学習者の民族的アイデンティティがどのようなものであるのかは、個人差が大きく、それを皆十把一からげに類型化し、外国人だから云々といった過度の一般化をしてしまうことのリスクは大きい。教師は、留学生を留学生という枠、あるいは出身地（国）、民族の枠に当てはめて、一元的な見方で決めつけることを極力避け、一人一人が自・他文化とどのように関わり、そこからどのような影響を受けているのかを丹念に掴む必要がある。

以上のようなことを踏まえて、教室で多文化集団をまとめていく上での実践原則として本節では、次の4点を挙げておきたい。

- 1) まず第1回目の授業では、自己紹介の段階で、教師自身も含めてクラス構成員ができるだけ早くお互いの名前を覚え、一人一人の学習者が教室活動のオーケストレーションに欠かせない重要な存在であることを明確にする。
- 2) 学習者を平等に扱うよう細心の配慮を怠らない。
- 3) クラス内で小集団活動を行う時などは文化的背景を考慮した割り振りをする。それでもなお、グループの構成員の分布にばらつきが生じた場合は、少数派が不利益を被っていないか、多数派の力に圧倒されていないか、絶えず目配りをする。
- 4) 多文化集団のグループ・ダイナミックスによって、全体討論が偏った方向に収斂していくときに、

それを放置するのではなく、違った視点を提供することによって多面的な視野から異文化を見ることの必要性に気づかせ、学習者を軌道修正へと導く力が常に要求される。

まず(1)に関して言えば「記憶ゲーム」の導入が有効である。日本語・日本事情の第1回目の授業で、留学生に自己紹介をさせる際に、全員の紹介が終わったら、記憶ゲームをするから、クラスメートの名前と顔をしっかりと覚えるように、また自己紹介する側もクラスみんなに覚えてもらえるように印象深い自己紹介をするようにと指示を与え、ここで他者の視点を考える perspective-taking の導入を行う。全員の自己紹介が終わったところで、一人を指名し、一人一人に向き合いながら、順番に名前を言わせる。全員の名前が言えたら、次の留学生を指名し、同じように全員の名前を当てさせる。すべての留学生が全員の名前を覚えるまでこれをやる。名前を覚えるゲームはこの他にもいろいろあり、どれを採択しても大差はない。重要なことは、教師も一緒にできるだけ早い時点で学生全員の名前を覚えること(少なくとも覚えようという姿勢をはっきり示すこと)、また仮に一度に全員の名前を覚えられなくても、覚えようとする気持ちを自分だけではなく、全員にもたせること、「自分は日本に勉強に来ているのだからよその国から来ている外国人には関心がない」というのではなく、「同じクラスで一緒に勉強する仲間だから名前を覚えるのが当然である」といった態度を最初から植え付けることである。第1日目の終わりに「第2回目の授業の始めにもう一度記憶ゲームの復習をやるので、一度覚えた人も忘れないように、今日覚えられなかった人は必ず覚えてくるように」と指示し、2回目の授業の始めにもう一度復習をする。このようにして、全員がお互いの名前と顔をしっかりと覚えると、その後のクラス内の相互作用がスムーズになる。この記憶ゲームの実践について、ある留学生は次のように後述している。「最初の授業で名前を覚えさせられた。大学なのに変な授業だと思った。名前なんてわざと覚えなくても、自然に覚えるものなのに、面倒くさい。何でこの授業はそんなことをさせるのかと思った。しかし大学の1年にいろいろな授業を受けたが、クラスの学生全員の名前を知っているのは結局、この先生のクラスの学生だけだった。他の授業では1年間一緒に授業をとったけれど、まだ名前を知らない学生がたくさんいる。それは教室にいる学生の数の問

題ではなく、覚える気の問題だ。学生だけではなく、名前を覚えられない先生も多い。他のクラスでは、僕たちは学生の名前を覚える機会がなかったから、よその国から来ている人の名前はほとんど知らない。このクラスでは、よその国の学生の名前を全員が知っていて、みんな親しくなって雰囲気よくなった。今になってこのクラスの始めに、僕たちに記憶ゲームをさせた理由が分かった。それはここでは、一人一人のことを大切にしているからだと思う。」

(2) について言えば、日本語・日本事情担当者の中には、特定言語や特定地域の地域研究を専門としている人も少なくない。ある種の研究者にとって、自分の研究対象である言語や文化を背景とした留学生が格好の語学の練習相手やインフォーマントとなり得る。そこまでには至らなくても簡単な日本語ではなかなか説明できないことを、自分の得意な言語でやったり、専門とする地域研究の知識を披露して比較分析の蘊蓄を傾けたりすることになりがちである。問題は、そうした素朴な行為、行動が、その教員の専門外の言語、文化を背景とする留学生に不満感や不平等感を与えている点にある。日本社会の中で常にマイナーな立場にあることを意識せざるを得ない留学生の心理として、特定の地域出身の学生に対する教師の働きかけが少しでも多くなると、それを敏感に察知して、あの先生は〇〇人だけを鼻屑するという見方、あるいは自分たち〇〇人は無視・差別されているという見方に走りがちになる。それが高じると、教師の関心外の地域から来た留学生が結束し、その教員に対して、心を閉ざしてしまうことにもなりかねない。一方、教師から母語や自文化に関心を持たれた学生の方は、その教師に対して好意的な印象を抱き、好意的な態度を取ろうとする。教師は好意的な態度に印象を良くし、相手の好意に応えようとするから、両者の親密度は深まっていく。最悪のケースは、教師がクラスの中で、なぜそうした不均衡な状況が作り出されてしまったのかその原因に気づくことなく、「やっぱり〇〇人の留学生は良い」とか、「〇〇人となら意気投合できるんだが、〇〇人はどうも——」といった歪んだカルチャー・ステレオタイプを一層強固なものにしてしまう場合である。

教師は、授業中はもとより、それ以外の接触場面においても、学習者をできるだけ公平に扱うよう細心の気配りが求められる。

(3) に関して、小集団の中に、同じ文化的背景を

もった者が複数集まった場合に注意しなければならないことは、彼らが閉鎖的に結束して、他の言語・文化的背景をもった個や集団に対して排他的に働くことがあるという点である。異文化社会の中で生きる少数派としての孤立感、無力感などの共通感覚を喚起させた上で、もしこうしたことが、留学生クラスの中で生じた場合に、そこで少数派の立場におかれた人間の心理はどのようなものになりがちかよく話し合い、排他的な文化集団が結束することの弊害や危険性を認識させることも必要である。具体的な対応としては、例えば、外国人が一人でも参加している場では、母語を絶対に使用しない——どうしても必要な場合は、その外国人に断った上で母語を使用し、その場で、あるいは話が終わった段階で、母語で何の話をしたのか説明することを常に心掛けるようにすること、誰もが疎外感を感じないような配慮をすることの重要性に気づかせるといった事が挙げられる。

(4) に関しては、多文化集団の討論をあるがままにまかせていると、日頃から日本社会に対してさまざまな不満を抱いている留学生の発言力が大きい集団の場合、偏見と憎悪に充ちたネガティブでステイティックな日本論に歯止めがかからなくなることが多い。

ある留学生のクラスで、いじめの問題が発表されたことがある。インドネシアのある学生は「自分の国ではいじめはない」と断言し、そこでは「そんなことはないはずだ」と反論する留学生は一人もいなかった。それどころか自分の国にはいじめはないというこの発言に乗じて、「日本は島国で閉鎖的だから、いじめがある」と他の留学生が口を切ると、議論は一気呵成に、日本人は弱い者や社会の中に順応できないものを締め出したり、いじめたり、差別したりする独特の閉鎖的な民族性をもってしていると決めつける方向に流れていった。このクラスには、反日的な見方に偏った留学生が数人集まっていたのである。

このようなクラス討論に対して、教師のさまざまな対処の仕方が想定される。言いたい放題言わせて放置しておくか、自分も「日本人は閉鎖的だ」といって彼らの議論に同調するか、君たちはまだ日本社会について十分に勉強しているわけでも、長年体験しているわけでもないで、そういう議論ができる土俵にないと決めつけて、彼らの主観性や浅慮を批判するなど。近年、留学生の日本事情の授業では、し

ばしば社会的・文化的な問題を取り上げ、討論を行っているというが(長谷川 1993)、教室で討論をしさえすれば、それでよいのか、そこで教師が避けるべき/心掛けるべき対応の仕方といったものはないのか、あるとすればそれはなぜなのか、といった議論が必ずしも、まだ十分になされているとは言えない。

筆者は、国家や文化の枠を越えた相互理解と、共生への価値を志向するための対話 (intercultural dialogue) の重要性に鑑み、このケースのような場合には、次のような対応を行うことにしている。まず学生達の意見を傾聴した上で、クラスの中にインドネシア、イギリスの留学生がいるのを確認し、「島国が閉鎖的で、いじめがひどいというのなら、インドネシアも、イギリスもまた同じではないか」と質問を発する。暫しの沈黙の後、留学生から、「日本はアメリカより閉鎖的でしょう? アメリカ社会が平等なのは島国じゃないからでしょう。」という反論が出る。そこで筆者はロスの暴動事件を始め、アメリカに現存する幾つかの差別偏見の事実を明らかにし、メルティング・ポットと言われ、一見、人権意識が国民に浸透した民主的な先進国だと思われがちなか社会の中にも、いじめや偏見、差別が後を断たないことを認識させる。次に冷静に足元を眺めてみたら、いじめや差別は自分の周辺でいくらでもあったはずではないか。ただ自分が被害者になったり、弱い少数派の立場におかれたことがなかったので、国にいる時には、そういう問題に対して鈍感であったというだけではないのかと問いかけ、学習者が慣れ親しんだ自文化の社会的環境が差別偏見のない平等なものであったかどうか想起させる。それでもまだ差別や偏見、集団の閉鎖性というものが日本だけに特有のものであると言うなら、世界で問題になっている先住民族の人権問題や民族紛争はなぜ起こるのか。質問を次々に投げかけていくと学生側から「人間社会ならどこでもいじめや差別があるはずだ」という発言が出てくる。これに続いて「自分がいじめたり、いじめられたり、差別されなかったから、いじめや差別に気づかなかっただけかもしれない」という意見も提出される。しかし、それでもなお一人が「私の国では、いじめはほとんどない。なぜならいじめの問題が日本みたいに新聞で取り上げられることはないから」と強固に主張したとする。この意見に促されて「確かに自分の国では、日本ほどいじめの問題がマスコミに取り沙汰されることはないから、やっぱり日本のいじめはひどいのかもしいな

い」と反応する者が増え始める。担当者は「新聞やテレビで報道されないからといって、それだけをもっていじめが少ないとか、いじめの程度が軽いなどと断言できるのか」と聞いてみる。さらに「新聞やマスコミ報道のなされ方、報道の自由度は国によって随分異なる。国によっては、政府が国の威信に関わるようなニュースを極力発表しないよう統制することはないのか」と問うと、学生達の中には口々に同意の意を表す者が現れる。「そうだとすれば、私たちが新聞やテレビを通して、これが日常的な社会の現実だと思っていることが、実は国の姿勢やマスコミ報道の在り方如何で、如何ようにも操作され得る可能性があるのではないか。そう考えてみれば、マスコミ報道だけを見ていじめが日本特有であると断定するのは早計である。いじめは何も日本社会だけに顕著に見られる異常な社会現象ではなく、人間社会に生きている我々すべての内面に深く根ざしている問題である。

異文化に見出す様々な社会問題を他人事として厳しく批判して終わるだけでなく、学習者がそれを「私たち」の問題としてとらえ、皆が一緒に考えていかなければならない深刻な問題であると気づくまで議論を進めていくことが重要である。

このように教室の討論が一つの狭い見方に偏ったときに、軌道修正ができるように導くためには、多面的な視点から物事を見る力を養うと共に、日本社会で問題になっている大きな問題が、海外では実際にどのような形で存在するのか、諸国の社会状況、とりわけ留学生の出身地域の現状を一定把握しておく努力は欠かせない。

おわりに

留学生が、目的文化に来て、どのような日本語教師に出会うか、日本語のクラスでどのような扱いを受けるかが、その学生の言語習得や異文化接触への動機づけに少なからぬ影響をもたらすことは、誰も否定できまい。にもかかわらず、教師としての自分が、意識することもなくドミナントな文化を背負って立つ自分が、留学生に与える影響の大きさを自覚している教師はどれ程いるだろうか。また、そのことが日本語教師養成者の間でどれ程深刻に考えられ、その結果として、学びの場でどのような配慮がなされているだろうか。そんなことよりも、日本語をどの順序でどう教えればよいのかや、その背景にある

日本語や言語学理論を習得させるかに、多大な時間やエネルギーが投入されているのが、大かたの養成機関における現実ではないだろうか。日本語を教える者に、日本語や日本文化、言語学や教授法の知識や教授技術のノウハウの習得が必要であるという考えに敢えて異論を唱えるつもりはない。しかし、多文化間教育も又、ごく一部の限られた日本語教師や日本事情担当者だけの関心事に終わるべきではない。なぜならば、日本で外国人学習者が体験する異文化接触のすべてが、学習者の異文化学習に収斂するからであり、なかでも日本語教師との異文化接触は、学習者にとって、極めて重要な意味を持ち得るからである。

国内で日本語・日本事情を教えているすべての教師は（自分は純粋な語学教師であり、それ以外の何者でもないと同定しようが、自分は言語教育を通して文化学習を促す教師だとアイデンティファイしようが、その逆であろうが）、何よりもまず、「異文化学習を余儀なくされている学習者に対して、どのような教育的配慮を持って関わるべきか」という問題に向き合わなければならないはずである。

注

注1 小論で、筆者は多文化間教育(Transcultural Education)と言う言葉を使用した。これは1995年まで筆者が用いて来た異文化間教育と同義である。多文化間教育という表現を用いた理由は次の通りである。筆者は、長年、異文化の「異」という表現の使用に抵抗を感じてはいたが、「意識の中で『異文化』の壁を生産し、壁の兩岸に立っている人間同士 of 相互交渉を通して、双方向的な学習行為(異文化学習)を発動させ、可変的な文化の生成に寄与する人材育成を図る教育」を表現する適切な日本語の表現が見当たらず、とりあえずは、それに「異文化間教育」という言葉を当ててきた。しかし、異文化間教育という学問分野の中には、文化、異文化のステイックな一面を誇張的にとらえ、「すでに異なっている文化の違いを明示し、それを学習者に認識せしめ、行動化に至らしめること」を異文化間教育ととらえたり、cross-national/cross-cultural な分析を異文化間教育研究ととらえる考え方が一方では根強くあり、他方では transcultural な視点から教育や研究を志向する、前者とは相対する考え方も入り

乱れて雑居しており、異文化間教育という言葉自体が一つの場合でもあまりにも多義的に使われていること、又、日本語の「異」という言葉の持つイメージが強烈であるが故に、異文化間教育という領域を十分に把握していない第三者には、ややもすれば、その地域に帰属する者はみな、前者と同類項であるかの如く混同され、誤解を招きかねない状況に行き当たることが多い。そこで、ある種の異文化間教育の考え方は一線を画するものであることを明確にするため、小論において、筆者はあえて異文化間教育という言葉の代わりに、多文化間教育という表現を用いることにした。但し、多文化間教育という表現はまだ一般的ではないし、類義語の多文化教育 (Multicultural Education) と紛らわしいという弊もある。

多文化間教育において、筆者が志向するのは、「一つの文化といわれるものの中にすでに無限の多様性と可塑性があり、その多様性と可塑性を孕んだ文化間の対人的相互交渉によって、共生を可能にする新たな文化生成の主体となる人材育成を目指す教育」である。多文化間教育には、スタティックな異文化間教育観にはない、既存の文化の概念の枠組みを越える教育という意味が内包されているため、Transcultural Education が対訳として相応しい。近年、異文化間教育学会は学会名と学会誌の「異文化間教育」の英訳として Intercultural / Transcultural education と併記するようになったが、筆者自身は、先に述べたような理由から、多文化間教育 (Transcultural Education) という表現を積極的に用いたいと考えている。ちなみに「多文化間」に Transcultural という語を当てているのは、筆者が属している多文化間精神医学会 (Japanese Society of Transcultural Psychiatry) も同じである。

注2 この中で留学生を対象とした対話式授業に触れているものとしては、拙稿「学部私費留学生の実態：86年度生面接調査の概要と留学生教育の課題」【立命館国際研究】1988、1、1、170-186がある。

GRPについては、拙稿「中級学習者の日本語・日本事情におけるグループ研究プロジェクトの試み：異文化間教育心理学の視座から」【日本語教育】1988、66、48-62、同じく「初級日本語学習者の異文化理解教育を目指して：グループ・リサーチ・プロジェクト (GRP) の実践研究」【日本語教育国際シンポジウム報告書】南山大学、1990、123-147がある。

またジャーナル・アプローチに関しては、拙著【対話からの異文化理解】勁草書房 1992を始め、拙稿「異文化間コミュニケーション能力開発のために：ジャーナル・アプローチの創出とその意味」【異文化間教育】1991、5、66-88、「ジャーナル・アプローチの展開：日本語・日本事情教育の新しい方向に向けて」【日本語教育】1994、82、123-133、「外国人との日本語によるコミュニケーション：ジャーナルから開かれるもの」渡辺文夫編【異文化接触の心理学】川島書店 1995、108-120、「異文化間教育としての学部留学生教育の試み：中国系学習者の変容をめぐる」【日本語教育・日本研究論文集】香港日本語教育研究会、香港城市大学、1995、59-76、「異文化間教育カウンセリングへの提言：カウンセリングと異文化間教育の接点を求めて」【留学交流】1995、9、ぎょうせい、27-29などで詳しく論じている。

ISについては、拙稿「異文化間教育のための2つのアプローチ：GRPからISへの移行」【広島大学教育学部紀要】1994、第2部、43、279-287、「大学における日本事情：多文化間教育としてのインディペンデント・スタディ」【日本語教育学科紀要】広島大学教育学部、1996、1-8、がある。

また、異文化間教育のマルティ・メソッド・アプローチに関しては、拙稿「初級日本語学習者の異文化理解教育を目指して：グループ・リサーチ・プロジェクト (GRP) の実践研究」(前掲)、拙著【対話からの異文化理解】(前掲)を、日本事情については、拙稿「国際化時代における『日本事情』教育の課題：グローバル教育の視点から」【広島平和科学】広島大学平和科学研究センター、1994、17、105-126を参照されたい。

注3 3者間のジャーナルについては、いずれ改めて詳しく論じるつもりであるが、とりあえずは、拙稿「異文化間の相互作用による学習援助者の学びのプロセス：アクション・リサーチの意義」【広島大学教育学部紀要】1995、第2部 第44号、173-181を参照されたい。

参考文献

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」渡辺文夫編【現代のエスプリ 国際化と異文化教育】至文堂、54-68

- 倉地曉美 1988 「中級学習者の日本語・日本事情におけるグループ研究プロジェクトの試み：異文化間教育心理学の視座から」『日本語教育』66、48-62
- 倉地曉美 1990 「学習者の「異文化」についての一考察：日本語・日本事情の場合」『日本語教育』71、158-170
- 倉地曉美 1992 「対話からの異文化理解」勁草書房
- 倉地曉美 1995 a 「異文化間の教育カウンセリングへの提言：カウンセリングと異文化間教育の接点を求めて」『留学交流』9、ぎょうせい、27-29
- 倉地曉美 1995 b 「異文化間の相互作用による学習援助者の「学び」のプロセス：アクション・リサーチの意義」『広島大学教育学部紀要』、第2部、第44号、173-181
- 倉地曉美 1995 c 「外国人との日本語によるコミュニケーション—ジャーナルから開かれるもの」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』川島書店、108-120
- 倉地曉美 1996 「異文化間教育における『学習援助者』の育成：大学を中心としたサポート・ネットワークの構築」『大学論集』26、広島大学大学教育研究センター、129-144
- 倉地曉美 1997 a 「『内なる異文化』の克服：学習援助者育成のためのジャーナルにおける教師の『学び』」『比較教育文化研究施設紀要』50、九州大学教育学部
- 倉地曉美 1997 b 「大学での異文化間教育：『内なる異文化』の克服と共生の視座から」江渕一公編『トランスカルチュラルイズムの研究：文化人類学と異文化間教育学の視角』明石書店
- 倉地曉美 1997 c 「大学教育とカウンセリングとの融合：大学教員と外国人留学生との相互作用」『大学論集』27、広島大学大学教育研究センター
- 長谷川恒雄 1993 「外国人留学生のための日本事情教育のあり方についての基礎的調査・研究：大学・短大・高専へのアンケート調査とその報告」1992年文部省科学研究補助金研究成果中間報告書