

はじめに

外国語留学生の目標文化理解の為の一つの教育方法として、これまでに筆者は異文化適応の *critical period* にあるアジア系の日本語中級学習者を対象としたグループリサーチプロジェクトを開発し、大学の学部正規留学生教育で実践研究を進めてきた(倉地、1988)。自分がこれまでに出会ったことのない全く新しい文化的社会的環境に遭遇するという大きな体験を通して学習者が、自文化の環境の中では容易に行い得ないような自己拡大や、自他理解の深化を図り、内面的な成長を遂げて行くプロセスこそが留学生教育にとって重要であり、そうした意味での異文化理解教育を留学生教育(日本語日本事情教育)の実践の中に取り入れることは、中級レベルの学習者のみに止どまらず、初級レベルの学習者に対しても同様に考慮されなければなるまい。

しかし、初級レベルの、特に目標文化に直接接して間もない留学生にとって目標文化でのサバイバルスキルを獲得するための学習が、第一義にならざるを得ないこと。例えば最低限のコミュニケーションスキル(言語習得を含めて)、社会ルール、習慣、タブーなど新しい文化環境に適応するための術を学ばなければならない点で中級学習者とは大きく異なっていることは論じるまでもない。従って初級の留学生教育では、初級学習者特有のニーズに合った教育を行うという事からも、目標文化の言語(日本における留学生教育の場合では日本語)指導の側面を強調しなければならない状況、日本語指導を最優先せざるを得ない状況にあることは確かである。ところが、一方、新しい未知なる文化に接して間もない留学生には、目標文化を理解したいという気持ちや、新しい文化環境に少しでも色々なことを学び、慣れ親しみたいという意志が総じて強く、また目標文化に対して好意的、若しくは出来るだけ公正かつ理性的に受け止めようとする傾向があることは Oberg (1960) などの研究からも明らかである。これに対して、留学一年前後の時期になると、学習者の中に異文化環境の影響によって自己拡大や自己の内部的変革が生じることに對する精神的不安や認知的な抑制、抵抗が強く働き、多様な価値観を許容することや異文化理解の教育を進める事が難しくなる傾向があると見られる。こうした点から考えると、日本語の上達を待って中級段階になってから異文化理解の教育を開始するよりも、新しい異文化環境に対して柔軟性を持った対応が出来る留学当初の段階からこれを始めた方が望ましいと思われる。しかし、周知のとおり今日、日本に留学する外国人の大半は、日本語学習の経験を殆ど持たないものであることから、日本語初級レベルの学習者に対してどのような異文化理解教育を施すことが可能であり、また有効なのかということが必然的に追及されなければなるまい。

既存の大学や語学教育機関で実施されている初級日本語日本事情プログラムをみると：
：(1) 日本語指導の教材に日本事情を紹介出来る内容を盛り込むことによって、日本語指導のなかで日本事情の知識を与えようとする方法、(2) 日本語とは別に日本事情の科目を設け、共通媒介語(英語またはその他の外国語)による日本事情の講義を実施する方法が主流になっており、ネイティブである日本人教師が：(a) 一定の学習内容、

学習事項、または学習者に期待する望ましい反応や回答（例えば、communicative な反応を求める場合、これがcommunicative な反応の許容範囲であると言う場合に、先験的な一定の枠組みがある）などを意識的、無意識的に保持した上で授業展開を行う点、あるいは、(b) 自分の持っている日本についての知識を学習者に与えることに力点がおかれている点、あるいは(c) 教室運営における教師の主導的立場が明確である点のいずれかがそれらのプログラムに共通した特徴であると見る事が出来よう。

教室依存型の中級日本語学習者の問題

初級の日本語教育を受けた留学生の多くが現在日本の大学や学校機関に進学しているが、そうした中級レベルの留学生の中には教師に依存しなければ、勉学は勿論のこと、意志決定も自主的に行い得ない教師依存性の極めて強い消極的傾向を認める事が出来る。そうした消極性は彼らの異文化環境に対する態度にも表れ、自分から積極的に異文化に接触して自分の力で何かを学び、吸収する事を放棄し、何でも教師に質問しそこから得られる回答で安易に知識欲を満足させている。こうした傾向は果たしてその留学生の民族性であるという単純な理由付けだけで説明され得ることであろうか。また民族性の議論を更に助長すれば、「A国人は受動的だから、教師主導型で教えるのが一番よい」というような議論にもなりかねないが、果たしてそのようなステレオタイプな見方が実際どれほどの根拠に裏付けられているものなのかは甚だ疑問である。（この問題に対する議論は別の機会に譲るとしても、）留学生の文化的背景が何であれ、彼らの消極的、かつ受動的な態度や、異文化との没交渉は留学生の異文化理解や経験、視野の拡大や人間としての全人的成長を遮るものであることだけは確かである。従って至れり尽くせりの、何もかも教師が整え、教師が持っているものを学生に与え尽くすというような形の初級日本語日本事情教育の在り方が、かえって学習者の試行錯誤や、問題解決への苦悩や喜び、発見学習の機会を摘み取っていないかどうかを大いに考えてみる必要があるのではないだろうか。始めに述べたように初級の語学教育では、教師が必然的にイニシアチブをとらざるを得ない部分が多いことは否定しがたいが、学習者が初めて日本の教育現場で接する日本人教師の態度や言動、学校やクラスルームの雰囲気から受けるインパクトは大きい。それゆえ、こうした弊害が生じないようにする為にも、敢えて、留学生の異文化理解や異文化探求への積極的な態度を育成するための教育的機会を初級のカリキュラムの中に盛り込む必要があるのではないかと思われる。

グループプロジェクト—初級学習者の異文化理解教育の方法論として

グループ研究プロジェクト（以下GRP）は本来、主として中級の漢字圏のアジア留学生を対象とした異文化教育のアプローチのひとつである。GRPでは、まず留学生を小集団グループに分け、グループ毎に一定期間日本人の生活習慣や、価値観、態度、行動様式などに関する一つの自主テーマについて野外調査や文献研究をさせ、その結果をクラス全体に発表し、全体討論をした後、グループ研究報告書を作成、提出させ、コース終了時に、この総合的な体験について個別に個人レポートの提出を求める。留学生は自主的に異文化探求のテーマに取り組む中で、探求能力を獲得したり、またいろいろな日本人と直に接触し、様々な出会いを通して、対象文化に生きる人々の立場からものを

見たり、考えたりすることを学ぶ。更に留学生同士がグループの共同作業を通じて、異文化コミュニケーションの技術や、国際協同の態度を身につけることも可能であり、自分以外の留学生の視点を学ぶことも出来る筈であり、少なくとも中級の漢字圏学習者には一定の効果を上げていると思われる。(倉地、1988)。

無論GRPが究極的に目指すところは、幾つかの具体的な教育目標をどの程度達成したか否かという結果よりもむしろ、学習者一人一人が様々な課題を遂行する過程を経ながら、いかに個々がその経験の意味付けを図り、経験を総合的に自分自身のうちに内在化させ、異文化理解の視野を限りなく拡大深化させて行くかというプロセスそのものであることは言うまでもない。

本稿では中級学習者の異文化理解教育として一定の成果を齎しているグループ研究プロジェクトを初級段階に取り入れることが適切か否かという問題を追及すべく、筆者が試みた一連の実践研究を紹介し、その経過を報告するものである。

さて、以下に述べるGRPの実践研究が、某国立大学の半年間日本語短期集中コースの日本事情クラスにおいて、日本語初級レベルの文部省奨学生を対象に実施されたのは以下の6つの条件が満たされていると思われたからである。

1) GRPを開始するまでの1年半、筆者は研究対象大学で、初級レベルの留学生を対象に英語を媒介語とした日本語日本事情科目を担当していた。その間、受け持った6クラスの留学生から、毎回コース開始前と終了時に質問紙などによる意見聴取を行っていたが、その中で特に日本事情の授業に対しては、日本紹介的な講義を受け身で受講することよりも留学生自身が様々な異文化体験をし、考え、話し合う機会を求める声が常に強かった。勿論、プログラムの中にはホストファミリー制度や、フィールドトリップの機会などもあり、異文化接触の機会を与えるような配慮はかなり行き届いているように思われた。しかし、これらはいずれも留学生側から見ればお仕着せの受け身の異文化接触であり、与えるものと与えられるものという関係的な枠組みを越えて、日本人と交流することが難しいと訴えるもの、半年の研修期間終了後には否応無しに主体的な異文化接触を行わなければならないことに不安を持つ留学生も多く、思い切った異文化接触、異文化理解のためのアプローチが必要であると思われたこと。

2) 筆者は、特に日本事情科目ではいつも共通媒介語として英語を使用しなければならなかったが、どのクラスも常に他民族集団で構成されていたので、たまたま英語が殆ど出来ない学生がクラスにいても、他の学生の協力などによって、クラス運営に大きな支障をきたすことはほとんどなかった。また、それまでに指導した学生の大半がアジア系の学生であったが、担当者以上に英語の実力を持った留学生が多く、英語を媒介語としてGRPを実施することも十分に可能であると思われたこと。更に本プロジェクト実施クラスについては、コース開始前に担当者が学習者の英語能力を再確認するため受講予定者全員を対象にアンケートをとり、日本語及び、その他の言語についての自己申告をさせたところ、全員が英語が十分に出来るという自己評価を行っていた。

3) プロジェクトを実施した大学での研修期間は、休暇を含めて正味4カ月半程度しかなかったが、文部省奨学生の場合では、個々の専門分野は多岐に亘っていてもそれぞれ

のフィールドでの研究体験や基礎学力を持っていると思われたため、筆者が中級のGRPを実施している大学の学部生には不可欠な初歩的な研究の方法や手順の説明（e. g. 研究レポートの書式、グラフや表の作り方、パーセントの算出法）などに費やす時間をここでは大幅に削減することが出来ると予想されたこと。

4) 研究活動を行う上で欠かせない共通媒介語の出来る研究協力者を学内や、学外で調達できる環境にあったこと。

5) 日本事情クラスでは、受講者が常に20人以下であり、GRPの実施を可能にさせるクラスサイズであると思われたこと。

6) 研究生の中には自然科学者が多い割には、異文化探求にも意欲的であるものも多く、GRPのような学問的かつ統合的アプローチによって、異文化を科学することはそうした彼らの知的な興味に十分答え得るものと思われた事。

初級学習者のリサーチプロジェクトの手順と具体的な方法については基本的には中級学習者のそれと大きく変わるところはないが、日本語以外の共通媒介語の使用と6ヶ月の研修期間という時間的な制約が加わるため、これによって若干の調整をすることが当然ながら必要となる。

プロジェクトの実施期間とプログラム・オーガニゼーション

GRPを実施した3つのクラスの内、クラスAとクラスBのプロジェクトは1987年10月から翌年2月に、またクラスCのプロジェクトは1988年4月から同年9月の間に実施されたもので、GRPは筆者が担当する日本事情科目を履修した学習者全員に課題として課せられた。因みに実施大学では、日本事情は日本語集中講座を受講する留学生の必須科目で、週一回90分授業とされていた。学習者は、いずれも日本語のクラス分けて決められたクラスメートと共に、指定クラスでの日本事情の受講が義務づけられていた。日本語初級レベルの留学生を対象とする日本事情は8-10クラス配置され、これらを5-6人の教員が担当していたが、個々のクラスの授業内容や教授法などは総て各々のクラス担当者個人の裁量に委ねられていた。

3クラスの特徴とGRPの具体的な手順

GRPを実施した3つのクラスの特徴は表1に示した通りであり、紙幅の都合上、ここでは、詳しい解説を省略する。（表1参照）

3クラスとも、新学期開講と同時に、オリエンテーションを行い、語学能力の自己申告を含むアンケート調査を実施し、その結果に基づいて各々のクラスで2つずつの研究グループを組成した。グループが決定した時点で、各グループごとにリーダーの選出と、自主テーマの選定を行わせた。プロジェクトの手順は図1に示す通りである。（図1参照）

休暇中に野外調査を行うことが望ましい事から考えて、まず準備段階（Phase 1）は夏休み（又は、冬休み）開始前までの約2カ月間で完了する事を目安とし、テーマが決定すると直ちにリサーチプロポーザルの作成段階に入れるよう指導した。プロポーザルの作成法については、自然科学者が多いことから教室でその概要を述べたが、様々な分野で研究体験をもったものが多いため、詳しい説明を行うまでもなかった。提出され

た研究立案については、これを教員が十分に検討し、不明瞭な点、再考を要する者については、コメントをつけて返却し、各グループの学生達に充分問題点を認識させた上で再提出を求めた。中級レベルのGRPではこの時期に参考文献の検索を行い、野外調査期間中これと並行して一人一冊づつテーマに関連した文献の読破を義務付けているが（倉地、1988）、ここでは、その代わりとして、共通媒介語が良くできる日本人研究協力者（インフォーマント）を各グループで招募する仕事を課した。これは野外調査に用いる装置の翻訳やデータ整理に際しては、通訳や翻訳のできる有力な研究協力者を得ることが、日本語の出来ない留学生の調査研究の内容を左右する重大な要因となるからである。

さてプロポーザルが完成すると、直ちに野外調査で用いる装置—インタビュースケジュールや質問紙作成作業に入る。教員はその内容を検討し、不備が認められなくなるまで修正を求めた。やがて装置が完成すると、その次の段階として日本人の研究協力者の協力を得て装置の翻訳作業に移る。日本語に翻訳された装置は、教員が吟味し、元の共通媒介語で書かれた文章と比較して食い違っている箇所があれば、back translation法¹⁾を用いながら、それを各グループのメンバーに説明する。グループは日本語文と原文との間に言語的等価性が認められるまで、研究協力者と調整を図ることが必要となる。

翻訳作業が完了すると、いよいよ準備段階からPhase 2の調査研究実施段階に入り、データ収集が始まるが、集められたデータの整理には記述式問題の回答の分類や翻訳作業などでインフォーマントの援助を再度必要とする場合も生ずる。データ整理が完了した後は、これを分析し、その結果をレポートの形にまとめる一方、研究発表の準備が進められる。研究の成果は、最終講義の日にグループごとにクラスで研究発表並びに全体討論を行い、研究発表後、グループ研究レポートを提出して、約2カ月間でこの段階を終了する。

最終の段階、即ちPhase 3は、内在化の段階で、留学生にGRPの総合的な体験を、自分自身の中で意味付けし、内在化する機会を与えるために、研究発表後2、3週間の期間を置いて個人レポートの提出を求め、これによってプロジェクトの作業工程は完了する。

3つのクラスのPhase 3までのプロジェクト進捗状況

始めにも述べたようにGRPの目指すところは学習者の異文化に対する澁みない探求のプロセスであり、偏見の固定概念に囚われない意識活動のプロセスである。しかしその探求的な学習活動のプロセスの中から創出された様々なby-productは、GRPそのものについての評価を行う上で欠かすことの出来ない重大な客観的な資料として扱う必要があるのではなからうか。こうした意味から以下ではまず準備段階から研究実施段階が終了するまでの3つのグループの3様のGRPの進捗状況を、また次章では、個人レポートに織り込まれたり、またそれに表れた学生の反応について概説を行う。そこには、GRPから引き出されるところのby-productの多様性が示され、またGRPを導入する上で考慮しなければならない諸点を解明するための手掛かりが暗示されていると思われるからである。

多国籍の研究者集団で英語の能力が高い学生で構成されていたクラスAは、異文化理解に大変積極的で、様々な事柄に関心があったため、統一テーマを決定するまでに幾分か時間を要したが、しかしテーマが決まってからは非常に順調かつ、意欲的で自主的な研究活動が展開された。グループ1は、オリエンテーションの時点から既に意欲的であったため、全員がテーマを統一するのに少し時間を要したが、一旦「日本人の就職状況」というテーマが定まると全員が協力的かつ積極的にこれに取り組み始めた。そのうえ非常に熱心な調査協力者が得られたため当初は学内の学生のみを対象にインタビューとして質問紙調査を実施する予定であったが、後に調査対象者の枠を広げて様々な企業や機関の人事担当者にまで面接を申し込んだり、積極的に参考文献を捜して読んだりして研究活動を自分達でどんどん深化拡大させながら、異文化に対する視野を自発的に広げていった。グループ2は、「寿司と日本人」のテーマでインタビューと質問紙調査を行った。ここでは学外のホストファミリーの主婦に協力を求め、大学周辺の主婦を対象に野外調査が進められたが、調査研究だけに止どまらず、自主的に食物史を調べたり、スーパーで鰯を買って食べたり、寿司屋に行ったり、また主婦などからご飯の炊き方や鰯の作り方を教わった後、それを自分達が実際に作ってクラス全員で試食する機会を作るといような多岐にわたる幅広いグループ活動が展開されていった。

インドネシアの教員研修生のみによって構成されていたクラスBは当初から反応が極めて消極的であった。オリエンテーション時の英語能力の自己申告では全員、十分な英語能力を持っていると回答したにも拘らず、実際授業²を進めていくうちに、担当者とクラス全員の媒介語であるはずの英語の出来る者は少数で、母国語のインドネシア語以外の言語では十分なコミュニケーションが出来るものが少ないことが明らかになって来た。そこで英語とインドネシア語の出来る学生を軸にプロジェクトを進めようとしたが、テーマを決定するだけで3週間を要し、そのあとプロポーザルらしいものが初めて提出されるまでに2カ月近くかかった。更に研究の装置も休暇前の準備期間が過ぎてもグループ1、2ともついに提出されず、学生側は「休暇中に自分達でインドネシア語の出来る研究協力者を頼んで装置を翻訳し、データ収集を行う」と宣言し、その後も「データ整理を行っている」という報告だけは何度かなされた。しかし、グループ研究発表でも、その後の研究レポートでも結局どちらのグループにも野外調査を行った形跡は認められず、野外調査を実施したという説明だけはなされたが、担当者がそれまでに講義した「日本の教育」「日本人と宗教」をただ要約したものが、それぞれのグループから提示されるに終わった。

クラスCは、様々な国からの研究者集団で英語の能力の高い留学生によって構成されている点ではクラスAに近似していたが、クラスサイズが小さく、これを2つに分けると3人と4人の小集団となった。グループ1では「日本の結婚式について」のテーマをきめ、比較的スムーズにプロジェクトが進められたが、グループ1が信頼を置いていた研究協力者の翻訳能力にかなりの問題があり、日本語の質問紙が出来るまでの工程に相当の時間を要したことが原因で、限られた時間内にデータ分析を十分に行うことが出来ず、整理したデータの数値を報告するに止どまった。一方、グループ2の方は男女2名

ずつという人数構成で「現代日本における既婚女性の役割変化」というテーマを選定したが、このテーマ選定に中心となったグループメンバーの一人が初めから殆ど授業に出席せず、プロジェクトへの協力もあまり行わなかったため、結局このグループもグループ1同様、実質的には3名だけで活動が進められた。3名のメンバーは大変熱心であったが、2人の男性メンバーが内向的で、当初は日本人の見知らぬ女性に女性問題についてインタビューすることに相当なためらいがあり、これを克服するまでにかなりの時間と努力を要したが、しばらくして予想したほど難しくはないということに認識し、面接に面白さを見い出したように見受けられた。しかし、このグループもグループ1と同様、集めたデータを十分に分析、吟味する時間が足りなくなり、発表では収集したデータの数値を提示するだけに止どまった。

個人レポートに表れた学習者のプロジェクトへの反応

Phase 2の研究実施段階は以上のような進捗状況を呈しながら完了し、留学生はそれぞれGRPの総合的学習体験を内在化させるPhase 3の段階へと移行した。ここでは「GRPの体験が自分自身にとってどのような意味を持つものであったか、自分はGRPから何を学ぶことが出来たか、今後ここで得た経験をどのように生かし得るのか。」といった問題について深く考察し、これを個人レポートにまとめるように求められた。前章で述べたグループのプロジェクトの進捗状況が、いかに学習者個人の反応に反映しているかを明示するために、ここではそれをクラス別にまとめてみた。

(表2参照)

考察

上に述べたグループプロジェクトの進捗状況、及び個人レポートに表れた留学生の反応などを総合的に踏まえた上で、ここでは筆者の初級段階でのリサーチプロジェクト導入に関する所見を幾つか項目別に述べてみたい。

(1) 共通媒介語

初級日本語学習者を対象にGRPを導入する場合、担当教員と学習者の間には共通媒介語があることが必要であることは初めに述べたが、特に双方が学問的抽象的なレベルで意志疎通出来るということが大前提となるだろう。クラスBでGRPがうまく導入出来なかったのは、このクラスのグループ集団に共通していた留学目的の希薄さ、日本語日本事情学習に対するモチベーションの低さ、同郷人同士の結束力の強さ³もさることながら、教師と学生の間、十分意志の疎通を図る術がなく、GRPの目的や意義についてのオリエンテーションが十分に行い得なかったことが大きく起因していると考えられる。

初級レベルの語学学習をする場合、確かに学習者の背景、日本語既習期間や、母国語別にクラス分けすることは非常に有効である。しかしその反面、クラス集団が自民族中心主義に固まってしまう危険性を常にはらんでいること、また指導に当たる教師が学習者集団の母語に習熟しているか、学習者との共通媒介語を持たなければ学習効果は十分に期待できないことを忘れてはなるまい。特に、時間割の都合上、語学のクラス分けをそのまま日本事情のクラス分けに移行することは、クラスメート間の異文化接触を重

視する異文化理解教育視点からみてもマイナス面が大きいと思われる。

(2) 学習者のモチベーション、留学動機

学習者の日本語や日本事情に対する興味や学習意欲の有無や程度は、当然ながらプロジェクトの進捗状況や学習者のプロジェクトに対する反応に明確に表れている。一年の教員研修などで奨学金が支給され日本留学すれば昇給、昇格につながるからというだけで留学し、留学中に達成目標もないような学生、目的文化に対して極めて無関心な留学生がひとまとめになるようなクラス編成を行った場合、グループ集団が閉鎖的に結束し、クラス全体の士気が著しく低下しそれが語学や異文化学習を進めるうえでの大きな障害となり得る。

クラスのメンバー構成や、グループダイナミックスが、クラス集団に自主的なグループ活動をさせる場合に重大な影響を及ぼすことを考慮しなければなるまい。

(3) グループ構成

まず1グループ当りの人数として3名では作業分担、グループダイナミックスなどの点から言って少なく、反対に8人以上では多すぎて意見の調整や共同作業が困難になることから5、6人程度が望ましいと考えられよう。さらにグループ分けをする際、留学生の文化的個人的背景や年齢、興味などを見合わせながら、出来るだけバラエティに富み、かつグループ活動に支障をきたさないような男女構成、人的構成になるよう配慮することも必要であろう。

(4) 教師のAVAILABILITY

本稿で紹介してきたプロジェクトは筆者が習一度嘱託講師として勤務する遠隔地の大学で実施したため、最初の段階で学習者の共通媒介語の能力を適確に診断したり、またプロジェクト開始後のグループ活動の進捗状況を常時把握するのに限界があった。⁴従って各グループの活動に関する学生の質問や疑問に対していつでもすぐに対応することも、またグループが依頼した研究協力者と教員が密に接触を図ることも物理的、時間的に困難であり、その多くを学生や研究協力者の判断や技量に任せなければならなかった。学習者に自主的な問題解決の場を提供するという意味からはメリットとも言えるが、逆に消極的なクラスに対する動機付け対応を充分に行い得ないというデメリットもあった。留学生教育に携わる大学や、その他の教育機関の、学習者にとって availability の高い専任教員がこうしたプロジェクトを実施する方が、より効果的なきめ細かい指導を行うことができるに違いない。

(5) 教師の資質

日本語の初級学習者にプロジェクトを導入する場合、担当教員はまず日本語以外の言語で十分に学習者とコミュニケーションを図れる能力が必要である。これに加えてback translation を含めた異文化研究をするために欠かせないリサーチスキルや、自分でリサーチをデザインしたり、さまざまな方法論によって色々な研究を自分でも実際に出来た方が望ましい。なぜなら教師が先行する知識に基づいた指導力を持つことによって、無駄な誤謬や失敗から学生を救うことが出来るからである。⁵学習者の背景や、ニーズに応じてこうしたプロジェクトを留学生のクラスで導入出来るような教員を養成するこ

とも今後の留学生担当教員養成の課題のひとつとして重要なことではあるまいか。またクラスBの例のように、留学生の多様化によって英語以外の言葉を媒介語にしなければならない状況も多いため、英語以外の言語に習熟させることも留学生教育担当の教員養成の今後の大きな課題であると思われる。

(6) プロジェクトの期間

Phase 2終了時までの経過を見ても明らかなように、GRPの期間としては最低4、5か月必要であり、従って6か月未満の研修期間のプログラム⁶でこれを実施する事はかなり難しいと思われる。この4、5か月という期間は、あくまでも非常に知的水準の高い留学生が力を合わせて、よい研究協力者にも恵まれ、協力的な調査対象者を得られるという前提の下で可能になるわけであるから、例えば専門学校や学部レベルで、このアプローチを用いる為には、更に数カ月の時間の猶予が必要となるだろう。

(7) 研究協力者(インフォーマント)

初級レベルのGRPの中で最も着目されなければならない点は、学習者と日本人協力者とのインターアクションの場を創出しているという点であると思われる。言い換えれば初級学習者のプロジェクトの成否は調査協力者のみならず、実にグループの研究協力者となった日本人の学生や社会人の異文化コミュニケーション能力、問題意識、異文化接触への興味や意欲、基礎知識や総合的な判断力などにかかっているとされても過言ではない。このことは、クラスAのプロジェクトが順調に進められて行った経過や、クラスBのグループ2のプロジェクトが難行した経過から見ても明白であろう。

異文化教育は単に、留学生の異文化理解の側面だけを強調するだけではなく、一般の日本人学生や社会人への異文化教育をも同時平行させてこそ意味を持つものと思われる。従って、大学やその他の教育機関でも、留学生のみを隔離して特別な教育を施すのみならず、一般学生や社会人の異文化理解と留学生の異文化理解を目的とした相互交流、相互学習の場を創出しながら、その中で同時的かつ有機的に進めて行くことが極めて重要であると思われる。

インフォーマントに学ぶところも大きい、インフォーマントが学ぶところもまた大きい。それゆえ特に留学生教育の教員養成の場では教育実習のみならず、留学生のインフォーマントとして、相互に学ぶことも有益であるに違いない。

(8) 評価

前の2章で、GRPによって学習者から引き出された様々な副産物の多様性とGRPの探求活動が展開される方向の無限性は明かであろう。こうした事から鑑みれば、当然GRPに参加した学習者に対する評価のあり方もまた、多様であらねばならない筈である。また一定の評価を行わねばならない場合に一体ここでは何をどう評価するかという問題が当然生じて来る。なぜならばプロジェクトの真価は、この総合的な体験を、個々の留学生がそれからの異文化での生活の中でどのように内在化させ、内在化したものをいかに後の人生の中で発揮しうるか、というところで初めて決められるものであり、経験の内在化こそを我々は着目し、評価しなければならないのにも拘らず、この内在化のプロセスは、実に学習者が個人レポートを作成する段階に至ってようやく始まるから

である。当面はそれぞれが自分の置かれた状況下でどのように課題に取り組んでいったかを重視することが妥当ではないかと思われる。

プロジェクト自体の評価についても、こうしたことを十分に考慮した上、短期間に現れた効用に注目するだけでなく、受講者への追跡調査をも実施し、その結果を分析しながら、長期間にプロジェクト実施の妥当性を検討することが今後の課題となる。

(9) 民族性⁶⁷

クラスBでGRPが軌道に乗らなかった幾つかの原因にはこれまで言及して来た要因以外に民族性の問題が考えられるかもしれない。すなわちGRPは、受身的な教育に慣らされたアジア系の学生には相入れないとか、特にインドネシア人にはこうしたアプローチは不向きであるという議論である。しかし、こうした議論を支持し得るだけのしっかりした論拠は異文化間教育心理学の先行研究の中にさえ、まだ見出すことは出来ないのである。さしあたって、この議論をここで是とする為には、クラスCのインドネシア人やインドネシアの文化圏に近似しているといわれるクラスAの二人のマレー人がGRPに対して、否定的な受け止めや問題状況を示していなければならない筈であるが、いずれの学生も非常に意欲的に取り組みポジティブな受け止め方をしていることに着目しなければなるまい。また、アジア系学生にGRPは不適当ではないかという推論は、筆者がこれまでに実施してきた漢字圏の学習者を対象とするGRPの実践研究の中間報告にも現れた学習者のプロジェクトに対する総じてポジティブな反応とも相反するものである。従って、カルチャー・ステレオタイプによる民族性云々の議論で単純に教授法や教育方法を限定してしまう前に、クラス構成や共通媒介語の問題を解決することによって、プロジェクト実施への動機付けがうまく行くものか否かをまず検討してみることが必要であろう。

母語別に語学教育を施すことや、日本語を漢字圏、非漢字圏に分けて教育することにはそれ自身根拠があるが、異文化理解の教育で、ある文化的背景を持ったものに対してなべて受動的な態度や消極性を助長するような教育を押し進めた方が良いという考え方には大いに疑問の念を禁じ得ない。なぜなら異文化理解に関する限り、いかなる文化背景を持った民族であれ、消極的で自文化の殻の中に堅く閉じ込められているかぎり対象文化の真の理解に到達することは困難であるからであり、また人間を民族的文化的背景というひとつの 카테고리 だけで分類し一定の枠の中にはめ込んでしまうことにはそれ自身、大きな問題があると思われるからである。民族性の論議を持ち込むためには、それを裏付けられるだけの科学的、実証的根拠が必要であろう。

初級学習者のGRPの教育的意義

先に述べたように、GRPの教育的意義について、長期的な評価を含めた総合的な判断に委ねなければその全容を語ることは出来ないが、個人レポート作成段階に至るまでの経過を見る限りにおいて、クラスAとCでは、(1)GRPによって異文化探求の意欲が一層高められたという報告が認められる点、(2)探求活動の過程において学習者の異文化に対する視点や認識に変化が生じ、目的文化理解の度を深めている点、(3)様々な背景を持った留学生との共同作業によって異文化相互理解の深化が図られている

点、(4)日本人協力者との異文化交流や対象者との異文化接触が図られている点、(5)異文化の人たちとの密度の高い直接的な接触を通して目的文化への精神的距離を縮めている点などに、GRPの意義を認める事が出来るだろう。学習者側に、モチベーションがあり、学習者との担当教員との間に共通媒介語があり、更に研究協力者を容易に得ることが出来るような環境が整っており、クラスサイズやグループの人的構成も適当で、時間も十分にあるような教育状況の下においては、日本語初級レベルのGRPが非漢字圏の留学生にとっても、かなり有効な異文化理解のアプローチであると言えるのではなからうか。

本稿では文部省奨学生を対象とするGRPの実践例についてのみ触れてきたが、例えば、このアプローチを異文化探求に多少の興味を持った日本語初級学習者で、学部ないし大学院レベルの私費留学生や半年以上の交換留学生にも十分応用可能であると思われる。

おわりに

本稿では日本語初級クラスの異文化理解を目指すアプローチの一つとしてGRPを取り上げ、その実践例を概説しながらGRPを教育現場で採択する場合に考慮しなければならない幾つかの要因についても言及したつもりである。

言うまでもなくあらゆる教育状況や、すべての教師の個性や資質に適合し、かつ個々の学習者の個性や適性にも合致するような万能のアプローチなどというものは異文化理解教育の場合においてもあり得ず、GRPも決してその例外ではない。それゆえに様々な学習者や教育状況を想定して、タイプの異なったアプローチを幾つも開発し、これを諸条件に合わせて複合的に採択することによって、方法論が合わないことによって生じるリスクを最小限にとどめること、またアプローチの組合せによる相乗効果を目指すことが、コースデザインを行なうものにとっての鉄則でなければならない。それゆえ今後は多様な教育現実の内実にあった異文化理解のための様々な教授法や評価法がもっと多く生み出され、その為に必要な実践研究や評価研究が今以上に盛んに進められることが強く望まれる。そして、言語構造、語学教育、日本紹介などに重点を置いた従来の日本語日本事情教育と心理学や教育人類学などを母体とした異文化理解教育との接点に、新しい統合的な留学生教育の分野が確立されるよう、その実現に向けて学際的な研究活動や実践活動を進めていくことの重要性がもっと認識されなければならないのではないだろうか。

脚注

*1 訳し戻し法ともいい、ある言語で書かれた質問紙をバイリンガル又はそれに近いものが別の言語に翻訳したものをもう一度最初の翻訳者以外の者が初めの言語に訳し戻し、原文とのずれがないか、ずれがあるとすれば、どこで生じたのかを確認し、原文と翻訳文の間に言語的等価性を保つことを目的としている。この方法は Brislin (1976) Sechrest, et al (1976) などによって提唱されて以来、異文化間心理学の研究では欠かせないものとして広く使用されている。

*2 筆者は終わりにも述べているように、異文化理解の講義の際、単一アプローチを採ることによって生ずるリスクを最少限にするため、また統合的な異文化理解を目指すため必ず複数のアプローチを採っている。本稿で紹介した3つのクラスでは、GRP以外に、他の日本事情クラスと同様日本事情に関する講義を平行して実施しており、また休日を利用して、研修期間中2回、自主参加のフィールドトリップも行っている。

*3 クラスBの日本語を担当した教員によると、クラスBの学生たちは、みんな国で半年間の日本語教育を受けてきたにもかかわらず、学習意欲がないため、3カ月にも満たないうちに他の初習者クラスに完全に越されてしまっていると評されていた。彼らと同じ寮に住んでいる留学生たちは、彼らが外の国から来た留学生とは全然交わらず、常に集団行動をとり、自分達だけで固まっていると述べた。A、B2クラス合同のフィールドトリップを企画した際には、Aクラスの4、5人の学生から「Bクラスは、他の留学生の迷惑や立場を考えない集団なので、一緒に行動してもおもしろくないから、別々の日にして欲しい」という要望すら出され、驚かされた。また、機会を捕らえて、Bクラスの英語の出来る2、3の学生から聞いてみた限りでは、「日本で何とか一年凌げば、将来、昇給や昇格などの面でプラスになるし、奨学金が支給されたから留学しただけで、それ以外に留学の目的も抱負も持っていない」という反応であった。

*4 筆者が本務校で行っている中級レベルの漢字圏学部生対象のGRPでは、最低週に一回、グループの代表（リーダーや連絡委員）との間に、研究の問題点や、成員の協力状況、プロジェクトの進捗状況などについて昼休みにミーティングの機会を設けている。また、日本事情の履修者の多くが、筆者の日本語科目を履修しているため、学生側の問題点がいつでも提起され、即座にこれに対応することが可能であり、常に個人やグループの状況が把握出来る体制が出来ている。これが学部生レベルの自主的な共同研究活動を円滑化させる上で、かなり有効に働いていると思われる。

*5 例えば、半年間の研究期間で、4人の学生が分析し得る質問項目の量、対象者の数、研究目的に適した野外調査のやり方、留学生が回答を得ることの出来そうな項目設定の仕方や、データ収集に適切な野外調査の場所や時間などを、プロポーザルを読む時点でチェックし、助言を与えることによって、取り返しのつかない失敗を防止したり、ある方法を採用することによって発生すると予測される事態を前もって知らせておくことができる。GRPでは学習者の自主的な問題解決や試行錯誤のプロセスを尊重するが、これは決して彼らに課題を与えて放任するということではない。いっただんな助言をし、どこまで彼ら自身に任せるかは、学習者の能力や研究の諸条件を見た上で臨機応変に判断しなければならない。そうした時に適切な判断を下せるかどうかは、教員自身の研究経験にかかるところが大きいと思われる。

*6 半年間の研修と言っても、通常、実質的な授業日数は、4、5か月程度になるからである。

参考文献

岩 寿美子、萩原滋『留学生が見た日本—10年目の魅力と批判』 サイマル出版会、1987。

倉地曉美『中級学習者の日本語日本事情教育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、1988。

Oberg, K. Cultural shock : Adjustment to New Cultural Environments. Practical Anthoropology, Vol.7, 177-182, 1960.

表1 クラスA, B, Cの留学生の特徴

◆クラスA	11名	(日本語学習経験なし)
イラン	男	31才 情報工学
バンクラデシュ	男	33才 医学
マレーシア	男	27才 政治学
マレーシア	男	33才 交通工学
フィリピン	男	35才 農業経済学
フィリピン	女	33才 歯科学
モロッコ	男	30才 機械工学
フランス	男	28才 建築学
アイスランド	男	29才 水産学
ブラジル	男	22才 経済学
香港	男	26才 昆虫学
◆クラスB	12名	(日本語学習期間6ヵ月)
インドネシア教員研修生		
	男	29才 化学工学
	女	28才 化学工学
	女	32才 化学工学
	女	35才 数学
	男	29才 数学
	女	28才 数学
	男	30才 気象学
	男	26才 生物学
	男	30才 物理学
	男	30才 地学
	男	26才 原子工学
	男	30才 原子工学
◆クラスC	7名	(日本語学習経験なし)

イラン	女	29才	獣医学
フィリピン	女	26才	獣医学
パキスタン	男	34才	微生物学
インドネシア	男	26才	天文学
チュニジア	男	30才	通信工学
スリランカ	男	30才	微生物学
ケニア	男	31才	物理学

図1 初級学習者の為のグループリサーチプロジェクトの手順

Phase 1 準備段階

(約2カ月)

導入(オリエンテーション)→グループ組成→研究テーマ選定→リサーチ・プロポーザルの作成→教員によるプロポーザルの点検→研究協力者の召募→データ収集の準備(質問紙、インタビュー・スケジュールなど装置の作成、調査作業の分担などの決定)→装置の翻訳→back translation 法による翻訳の確認

Phase 2 研究実施段階

(約2カ月)

野外調査によるデータ収集→データの整理、分析、解釈→まとめ→共同研究レポートの作成/口頭発表の準備→研究発表→クラス全体討議→研究報告書の完成、提出

Phase 3 総合的学習体験の内在化の段階

(2週間以上)

GRP参画についての個人レポート作成→経験の内在化

表2 個人レポートに現れたプロジェクトへの反応

(以下は英文で書かれたものを翻訳したものである。)

◆クラスA

◇このプロジェクトによって私は日本人や日本の社会に入り易くなった。今私は、新しい文化や人間の中に入って行くための最善の方法はまさにこのプロジェクトのようなやり方であると確信している。(バングラデシュ)

◇私は今になってGRPの重要性が新しい国と文化を学び知るところにあることが分かった。(マレーシア)

◇日本人の生活や文化の中に入りたい、学生や色々な人と話したいと渴望しながら、言語の障壁と、既婚者であるという事で、私はその中になかなか飛び込んでいけないものを感じていた。実際、私は欲求不満の極みでさえあったのだ。そんな欲求不満の状態を満足な状態に変えてくれたのがこのプロジェクトだった。今の私は今後数年間、日本で一層の研究活動が続けていくことに心から自身が持てる状態である。(バングラデシュ)

◇多くの日本人にインタビューするのは本当に楽しかった。(モロッコ)

◇私達の研究テーマを越えて、日本に関する多くの色々な情報を得ることが出来たのはプロジェクトのお陰である。(フィリピン)

◇GRPは私を日本人学生と日本人に接近させてくれた。(ブラジル)

◇私は私達に協力してくれた日本人学生に大変感謝している。(フィリピン)

◇私達のGRPは終わったけれども、今の私は日本人の価値観、感じ方、行動パターンなどについてもっと知りたいという強い気持ちだ。日本で2年間生活する間、私はもっとこの国のことについて勉強するつもりだ。(イラン)

◇インタビューを成功させるためには、もっと日本のことについて、文化について知る必要があると思い、日本について書かれている本を実に多く読んだ。そしてこのことが私にとって大変勉強になったと思う。(マレーシア)

◇インタビューの間、日本人から日本の生活、日本の文化について実に多くのことを学び、かつ私の国や文化について日本人と話すことが出来た。(フランス)

◇私たちはリサーチの方法論を学び、それを実際に実地で試してみることが出来た。今まで私は研究者としてリサーチの仕方について色々なことを知っていたが、ここではリサーチのテーマについてみんなと実に様々な話し合いをしながら進めなければならなかった。そしてそれによって我々は留学生同士、相互の経験や知識などについて理解し合うことが出来た。(イラン)

◇このリサーチを始めるまで私は日本人の生活について私なりの見解を持っていたが、この研究をする中で実際に色々な日本人と様々な問題について話し合い、彼らの経験や意見を聞くことによって、問題の理解を進めることが出来た。(マレーシア)

◇他のメンバーと共同作業をすることによってより多くのことが学べたと思う。特にグループの意見を聞き、民主的に話し合い、グループが調和を保つようにすることを学んだ。(アイスランド)

◇私は日本人の調査協力者のほとんどと大変良い友達になることが出来た。(香港)

◇私は自国で私たちが日ごろ受け取っている日本についての情報の中に偏ったものが多いことをこの研究を通じて初めて認識することが出来た。(ブラジル)

◆クラスB

◇私の日本語や英語には問題があり、プロジェクトは出来ないと思った。それに私達は日本人と接触する機会が少ないので、データが集められない。

◇グループのメンバーが多すぎる。GRPは色々難しいことが多く、面倒だ。みんなで同じテーマをやるより一人ずつ、違った題目でレポートを書く方が良い。

◇先生の講義は為になった。しかし、プロジェクトは役に立たないし、ない方がよいと思った。他のクラスの人に聞いたら、他の日本事情の先生は講義だけしかしないと聞いた。

◆クラスC

◇質問紙の翻訳の時、私達は英語の上手な人に頼んだが、これがみんなの主旨とは全く違ったものに訳されていたことを先生から知らされて大変驚いた。この経験から、特別に専門的な仕事をする場合に言語に対する、意思疎通に対する注意深さが必要であることを認識した。(パキスタン、スリランカ)

◇少なくとも幾人かの日本人の内面にある考え方を垣間見る良い経験になった。(チュニジア)

◇最初は野外調査をすることがためらわれたが、対象者は思いのほか、協力的だった。

特に主婦達は最初あまりインタビューに積極的ではなかったが、しばらく話しているうちに打ち解けて色々な話をしてくれ、その思いがけない積極性や多弁さには驚かされた。
(インドネシア)

◇GRPでのグループメンバーとの人間関係、調査協力者や対象者との人間関係を通じて、自分の文化とは全く異なった国の文化を洞察することができ、大変有意義であったと思う。(フィリピン)

◇日本人の友達が非常に協力的であればこそ、このプロジェクトが完成したのだと思う。
(ケニア)

◇私は今まで色々なところで、色々なりサーチを行ったが、こんなに色々な国からきた分野の全く違う専門家と共同で仕事をするのは初めてであった。お互いに自己主張も強く、意見の違いも多かったが、ここでは意見の違いが真剣に、また慎重に取り扱われたことが印象的であった。(イラン)