

留学生と日本人学生の 異文化間コミュニケーション能力育成を 目指した協働学習授業の提案

異文化間コミュニケーション能力理論と実践から

北出慶子*

概要 グローバル化で異文化接触の機会が急増し、外国語学習の目的として異文化理解及び異文化間コミュニケーション（以下、ICC）の意義が重要視されるようになってきている。本稿では、ICC能力伸展という共通の目的での留学生と日本人大学生の協働学習活動を提案する。ICC能力の意義、定義、学習方法についての外国語・日本語教育における理論的背景よりICC学習に必要な要素を検討し、ICC学習実践例と内省から活動の意義と改善点を述べる。

キーワード 異文化間コミュニケーション能力、協働学習、構築主義、授業設計

1. 外国語教育・日本語教育における文化的側面の重点化

言語や文化を学習対象としての知識としてとらえるだけではなく、多文化共生社会では、異文化の相手との言語コミュニケーションを通して(1)他者を理解し、(2)そのプロセスによって自己の再認識をすること(Kramersch, 1993)が言語学習の目的として強調され始めている。すでに2000年に入ってからヨーロッパ、アメリカ、オーストラリア、韓国などの言語教育の基本的方針や基軸には、従来の言語知識や言語運用能力だけでなく、文化的側面における意義の強調転換が見られる。このようなシフトが起こった背景としては、1960～70年代の個人のマインドを重視した認知改革や行動主義の考え方から、社会的、文化的、コンテクストでの意味を重視した実践(practice)重視の考えへの変化(Gee, 2000)が大きいであろう。この変化において、文化、言語、学習、言語学習の捉え方は大きな影響を受け、Vygotsky(1978)に影響を受けた構築主義的学習の捉え方(constructivist view, e.g., Wertsch, 1997)、それを第二言語教育に応用した社会文化的アプローチ(sociocultural

* 立命館大学文学部・言語教育情報研究科 (E-mail: kitade@lt.ritsumeai.ac.jp)

approach, e.g., Lantolf, 2000), また実践共同体・実践コミュニティの学び (community of practice, e.g., Lave & Wenger, 1991) 等が台頭してきた。これらの動きにより、外国語教育の目標は母語話者のようになるというより、言語や文化の違いを超えて相互理解ができるようになることに重点がおかれるようになってきた。

このように異文化間コミュニケーション (Intercultural communication, ICC) 能力が重要視されるようになってきたことが顕著に表れているのは、世界各国における外国語教育に関する近年の政府の方針や基準を見ると明らかである。Council of Europe が発行した「外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (*Common European Framework of Reference for Languages*)」(2001) では、「異文化間技能 (intercultural skills)」として「自文化と多文化を関係づけることができる力」(p. 104) や「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量」(p. 105), 「異文化間の誤解や衝突に対して効果的な解決ができること」(p. 105) などが目標として明記されている。さらに、韓国での高校の教育課程 (初・中等学校教育課程: 教育人的資源部告示題 2007-79 号) やオーストラリアでの言語教育基本方針 (Intercultural Language Teaching and Learning, ILTL) においても ICC 能力の育成が目標に盛り込まれている。アメリカの「21 世紀の外国語学習スタンダード (Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century)」においても外国語教育の目標である 5 つの領域の中に「コミュニケーション」, 「文化」, 「コミュニティ」という ICC に深く関連した領域が明示されている。国際交流基金 (2010) の「日本事情・日本文化を教える」では、韓国、オーストラリア、アメリカの政府が提案する言語教育の方法において、ICC 能力を伸ばすために学習者が主体的に発見し、能動的に参加できるように教師が促すことがこれらの政府基準において重要視され始めていると指摘している。

具体的には、ジョナック、ネギシウッド、松本 (2008) によるとオーストラリアの ILTL 教育方法の原則において、異なる言語間、文化間のやり取りが促進されるタスクを行う必要性が明記されており、またアメリカの外国語学習スタンダードでは、国内・国外において、目標言語を使用するコミュニティに参加することが目標として掲げられている。これらは、目標言語を使用することによって言語知識や技能を高めることを目的とするだけでなく、むしろ目標言語を使用するコミュニティに参加することによって、自分と異なる相手とのコミュニケーションを通じて異文化を理解し、自己を再認識することが重要視されている。

さらに国内の日本語教育においても構築主義の流れをくみ、社会との関わりを重視した言葉と文化の教育の必要性 (三代, 2009) や学習者が主体的に個々の思考と表現を活性化するための活動 (細川, 2003, 2007) が叫ばれてきた。また、多文化共生社会における日本

語教育の観点では、「共生言語」(岡崎, 2003)という概念が重要な位置を占めることが指摘されている。つまり、母語話者と非母語話者とのコミュニケーションが成立するための相互の歩み寄りによる協働行動が多文化共生社会の構築には必要となる。学習者は母語話者を規範目標とするのではなく、学習者、母語話者、双方ともにコミュニケーションを通して共通の新しい規範を構築していく姿勢が求められる。

以上のように、海外における外国語教育の近年の方針および国内の日本語教育において、学習者が主体となり、目標言語を使用する相手とのコミュニケーションまたはコミュニティに参加することによって異文化理解および自己の再認識をすることが重要な目標となってきたと言える。つまり、目標言語を使用するだけではなく、異文化理解のためのコミュニケーション能力である ICC が目標のひとつとして位置付けられてきたのである。さらに、共生言語の考えから、このような能力は外国語・第二言語学習者だけでなく母語話者側にも必要とされることは、重要な指摘であり、共通の目的の元での異文化間コミュニケーションを通しての両者の協働学習の可能性を示している。

上述のような ICC 能力自体に主眼をおいた学習の必要性から、本稿では ICC 能力育成という共通の目標のもとで、大学における留学生と日本人学生双方の学びとなる協働学習活動を取り入れた授業案を提示する。本稿前半は、先行文献より外国語教育および日本語教育における ICC 能力の意義、定義、効果的な学習の枠組みについて検討し、後半で前途のような協働学習のための具体的な ICC 学習活動案を提案し、活動を通しての学習者の内省とフィードバックからこの活動の意義と改善点を報告する。

2. 構築主義的考えに基づく ICC 能力と学習方法

日本人学部生を対象とした異文化(間)コミュニケーション科目や留学生向けの日本事情科目は大学の授業として開講されている。しかし、現行の異文化(間)コミュニケーション科目では、文化比較やコミュニケーションの国別比較などが強調される傾向が強く、実際に異文化の者同士でコミュニケーションを行うにはどのような能力が必要となるのかについては、異文化適応・受容段階モデルの紹介程度にとどまりがちの内容も多い。このような知識を得ることも以下に述べるように ICC 能力のひとつであるが、更に広い視野で ICC 能力を捉え直し、そのような能力の育成を目的とした授業が必要である。以下、多文化共生社会を念頭においた ICC および ICC 能力を検討し、ICC 能力の具体的学習方法について提案していく。

2. 1. 理想的な ICC とは？

多文化共生を念頭においた理想的な ICC について、八代、町、小池、磯貝（1998）は、「自分と相手の共生共栄と相互尊重のために行う情報交換、情報共有、共通の意味形式行為である」（p. 29）と定義している。ここで特に強調されているのは、一方的にどちらかの利益のみを達成目標とするものではなく、お互いを尊重して行われるという点である。日本における留学生や外国人との ICC は対等と言うよりは、留学生を援助して「あげる」という姿勢が強くでていることが多いのではないだろうか。

さらに、「共通の意味形成行為」という点も非常に重要である。この考え方は、前途のような構築主義の流れや文化実践理論（The practice theory of culture）（Bourdieu, 1972/1977）を受けた「文化」の捉え方に基づいている。文化を出身国や固定的な意味で捉える本質主義（essentialist）の見方に対して、構築主義的考えでは、インターアクションに携わることで文化は再構築されていくものと捉えている（Hewling, 2005；Scollon & Wong-Scollon, 2001；Ess & Sudweeks, 2005）。Byram（2008, pp. 60-71）は、文化は動的な「行うもの（doing）」であり、静的な「そのもの（being）」ではないと述べ、「being bicultural」（相手か自分、どちらかの文化に従う）と“acting interculturally”（どちらの文化でもない仲介役としての立場をとる）の例から違いを説明している。多文化共生を目指した日本語教育においても、このような考えの重要性が指摘されている。佐藤（2001, 2007）は、A（マジョリティの文化）+ B（マイノリティの文化）= A のような同化教育ではなく、また A + B = A + B というマイノリティーの文化、マジョリティーの文化どちらもが変化しない形でもない、A + B = C という新たな価値観や文化を相互に構築していくという姿勢が必要であると述べている。

2. 2. 理想的な ICC に必要な能力とは？

では、上述のような ICC を成功させるために必要な能力や学習方法とはどのようなものなのか。外国語教育の ICC 能力の定義及び学習方法として頻繁に引用され、またヨーロッパ共通参照枠の設定にも貢献している Byram の定義を参考にしたい。Byram（1997）は、観光客（tourist）と（一時）滞在者（sojourner）の違いを指摘し、前者は異文化接触をしても変化することはない、または変化を期待されないが、後者は異文化接触を通して自分自身も相手も変化を起こす可能性を保持していると述べている。そして前者と区別し、後者にはどのようなクオリティーや状況が必要なのかという点で ICC 能力を定義している。

まず、ICC に必要なものとして姿勢（attitudes）、知識（knowledge）、技能（skills）、価値観への気づき（awareness of values）に分けている（Byram, 1997）。姿勢については、「好奇心とオープンな姿勢、多文化についての間違った見方や自文化についての考えを保留す

ることのできる心構え」(p. 50)と述べている。この中で6つ目標が掲げられているが、その第1目標として、「対等な関係において他者と関わる機会を見つけ出し、活かそうとする姿勢。これは異国的なものを探し出そうとしたり他者から利益を得ようとする姿勢とは異なる」(p. 50)と明記している。これは、上で述べた理想的なICCの定義にあてはまる。次に知識であるが、「自分と相手の国における社会的グループ、その社会的グループの所産・産物と生活習慣・慣習」(p. 51)だけでなく「社会的、そして個人のインターアクションの一般のプロセス」(p. 51)についての知識を挙げている。また技能は、「解釈し、関連づける技能」(p. 52)と「発見し、インターアクションする」(p. 52)というふたつに分けている。前者は、「他文化の記録や事柄を自分自身の記録と関連づけ、説明するという解釈能力」(p. 52)であり、「異文化間の衝突が起きた際に中間に立ってその衝突背景を見つけ、仲介できる」(p. 52)ことが目標とされている。自文化でも他文化でもない第三地点(The third place)という考えはKramsch(1993)に代表されるように文化相対主義でよく言及される概念だが、第三地点に立つだけでなく、そこから仲介役を務める技能の必要性について指摘している点はICC学習を考える際に非常に重要であるといえる。また後者については、「ある文化と文化的習慣・慣習について新しい知識を得るための能力」(p. 52)と「リアルタイムのコミュニケーションとインターアクションという制約のもとで知識、姿勢、技能を運用すること」(p. 52)と述べている。最後に、価値観への気づきについては、「批判的な文化的気づき・政治的教育」(p. 53)とし、「自己と多文化や他国における明示的な基準の観点、慣習、産物に基づき、批判的に評価することのできる能力」(p. 53)としている。

このように、姿勢、知識、技能は密接に関連しあっており、特に技能は必要となる姿勢と知識を得るために、またそれらを活かしてICCを実際に成功させるために重要な役割を持っている。どのような姿勢や知識が必要となるのかの紹介については講義型の授業で部分的に一般論として扱える部分もあるが、ICC経験の少ない学習者にとってはステレオタイプの強調に終わる可能性もあり、批判的な文化的気づきまでは到達できないことも多い。実際に個人的なICC経験をし、その自省からの学びが必要である。さらに技能についても、姿勢や知識を実際のICCの場面で使用できるかどうかであり、必要不可欠な点でありながらこれも机上では学ぶことができない。

2. 3. ICC能力の学びを促すための教育とは？

留学生がキャンパスにいただけで、自然に日本人学生と交流し、留学生と日本人学生の異文化理解が深まり、ICC能力が伸びるというわけではない。事実、留学生がサークルに入ろうとしても断われた、また留学生の交流を希望する日本人学生がいてもいつも留学生同士で固まっていて近寄り難くきっかけがないという声もよく耳にする。野沢、坪田

(2005) では、日本人学生英語クラスと留学生日本語クラス間の交流から、留学生と日本人学生双方から交流への渴望が見られ、「授業」という枠組みにおける交流の特殊性と意義、また挨拶や日常会話にとどまらず「アカデミズム」に関連した交流の重要性が指摘されている。このように「授業」という枠組みの中で双方ともにメリットとなり、「対等に」（どちらかが一方的に支援するという形ではなく）参加できる活動及び学習の場を提供していくことが求められるが、ただの交流に終わらず、双方の学びにつなげるためにどのような活動をするのが非常に重要な点である。

ICC 能力を備えるための教育として Byram (2008, p. 186) は、「異文化間市民権のための教育」“Education for Intercultural Citizenship”を掲げている。この教育原理として以下の点を挙げている。

異なる社会的グループや文化の人々が民主主義的価値観と慣習によって作られた社会的・政治的活動に携わるといふ経験のきっかけを作り、促す。そしてそのような活動とさらなる社会的・政治的活動の可能性についての分析と内省のきっかけを作り、促す。（この活動は他者と共に行い、最終的には合意に到達するようなものとする）。また個人における学習・変化を創造する。その学習・変化とは、認知的で態度に関する側面および行動の変化、自己認識の変化、他者との関係の変化、ある特定の事例についての変化であるが、それが普遍的なものへと関連してくるといふ変化である。（Byram, 2008, p. 187）

簡潔にまとめると、以下の2点がICC学習における教育の役割である。

- (1) 異文化を持つ者で構成される対等なコミュニケーションの機会を提供し、促す。
- (2) 学習者の個人的変化・学習につながるような内省、分析、適切な行動を促進する。

つまり、ICC能力の学びには、学習者が異文化背景の相手とのコミュニケーションやコミュニティに参加し、能動的に発見、問題解決していく活動を設計し、支援していくことが必要となる。異文化衝突の可能性が内在する参加者間でコミュニティおよびその文化を形成するというプロセスは、異文化衝突や抵抗を乗り越え、他者との調整やステレオタイプ、偏見を乗り越えるという貴重な経験をもたらす。また、2点目で述べているようなコミュニティ参加からの内省や分析を促すために、比較を通して自己と他者との相違点や類似点を発見するための活動も必要となる。さらに、他者と共に活動することを通して、国や出身地域などの静的なアイデンティティではなく、その場でダイナミックに作られていく社会的アイデンティティについても気づかせるような活動も重要な役割を持つといえる。

3. ICC 能力育成を促す活動実践例からの留意点

留学生の日本語教育分野において、日本語教員養成科目受講生内での留学生と日本人学生の協働作業（藤森, 2010）や目標学習言語の文法学習や作文学習のピア・ラーニング（石塚, 上田, 西島, 2009；岩田, 2009）などの実践報告は近年増えている。しかし、ICC 能力の育成自体を共通の目的とした留学生と日本人学生の長期的で対等な協働学習カリキュラムとして明確に提示されたものは細川（1999）等が提示しているものの、未だに少ない。従って、今回の ICC 協働活動を中心とした授業を設計するにあたり、ICC を考慮した外国語学習カリキュラムの理論や異文化接触の実践を取り入れた外国語授業例および日本事情科目としての異文化リテラシー授業報告例から考慮すべき点を挙げることにする。

学習者主体の ICC 学習の枠組み作りとして、まずタスクを中心とした活動の必要性と必要要素について述べる。言語と文化の統合的学習を目的とした「文化の中の言語カリキュラムモデル (language-in-culture curriculum model)」において、Candlin (1989) はタスク設計の重要性を述べている。学習者が自分と他の学習者の性格や社会的役割にさらに気づくようになるようなタスク設計が必要であり、特に問題提起と問題解決という教育的意味を持つ教室タスク群を中心に据えることを提案している。構築主義的観点から考えるとあるタスクをどのように遂行するかについてはマイクロなレベルにおいて個々の学習者にある程度の自由度を持たせることも非常に重要である。しかし学習を促す大枠の流れ作りは必要であり、Candlin (1989) はタスク設計には「インプット（データ）、役割、セッティング、行動、目標産物、モニター行動、フィードバック」(pp. 11-12) が鍵となると述べている。学習者が携わる機能的な学習コミュニティの創造を目的とし、タスク設計の具体例を見ていく。

3. 1. ICC 能力育成活動におけるインプット

まずインプットとして、2 種類考えられる。ひとつは、後の役割や行動を方向付け、活性化させるためのインプットである。もうひとつはグループ形成のためのモニター行動を促すためのメタ ICC レベルでの ICC や ICC 能力自体について学習者に紹介するためのインプットである。前者については、上述の ICC 教育に必要な要素で示したように学習者が自己の持つ価値観や異なる価値観について発見を促すような資料が効果的である。マサチューセッツ工科大学を中心に外国語教育としてオンラインで母語話者とコミュニケーションを通じて学ぶ取り組みとして成功している Cultura project (Levet & Waryn, 2006) では、学習者の価値観を比較する活動を段階的に取り入れている。学習者は、アンケート形式で連想語（例えば、「学校」や「家族」等の語から瞬時に連想する語を 2～3 語書く）、

文完成（例えば、「よい親というのは、…人である」や「失礼な人というのは…人である」等の文を完成する）、ある状況での反応（例えば、「大都市の街中を歩いていたら、知らない人（異性）がニコリと笑いながら近づいてきた。」あなたはどうか反応するか、まず思う・感じることを述べる）、という項目についてネットに記入する。この活動では、まず学習者の無意識にある価値観を表出させる。この活動により、出身国が同じでも、個人によって連想語は肯定的なものが多かったりその逆であったり、またある文化では顕著でも他ではまったく見られなかったりという意見の幅広さを認識することができる。さらに、相似点と相似点の背景について質問し合うことで、質問するスキルと質問に答えるために自己の持っている価値観とそれが形成された背景について客観的に捉える姿勢が養われる。アンケート回答の後は、他者の回答の観察、意見交換とディスカッション、さらに発展テーマでの意見交換と分析という流れになっている。この活動の流れをオンラインではない（学習者同士が同じ場所にいる）教室活動へ応用すると、以下のような形が考えられる。

- (1) アンケート： 個人でアンケート（連想語、文完成、状況反応）に答える。
- (2) 観察： (1)についての答え用紙を少人数グループで交換する。個人で相手の答えと自分のものを比較し、類似点・相違点をみつける。またそれらが出てきた背景を推測してみる。
- (3) 意見交換とディスカッション： 用紙を交換した相手と、(2)について聞きあう。確認し合う。
- (4) 発展テーマでの意見交換と分析： 共通の読み物、視聴覚教材、統計結果、などをもとによりテーマをさらに掘り下げる。

全体の流れから考えて、最初のアンケート回答は単なる資料としての役割だけでなく、その後の観察や意見交換で自己の考え方やその背景、また異なる価値観への理解を促す重要なきっかけとなっている。

グループ特有の価値観やコミュニケーションスタイルなどを構築していくためのモニター行動促進を意図したメタ ICC レベルでのインプットについては、オンライン ICC 活動を取り入れた外国語授業の報告から重要性が指摘されている。Ware & Kramsch (2005) では、異文化背景の参加者からなるコミュニケーションの場を設定すれば学習者は自然に ICC 能力を伸ばすという安易な考えの危険性を指摘している。オンラインで母語話者と学習者という個々の参加者がコミュニケーションの場において予め意識的または無意識に持っている期待、つまりどのような活動をどのようなコミュニケーションスタイルで（例えばフォーマリティ：フレンドリーに、またはアカデミックに書くべきであるなどの規範）行うかが異なり、実際に衝突が起り、ステレオタイプの強調に終わってしまうようなケースも報告されている。従って、ICC 活動に携わる前に、このような衝突の可能性やグ

ループ活動に期待する内容の違い、さらには衝突が起きたときの解決方法や姿勢についてあらかじめインプットしておくことが重要である。日本事情科目として異文化理解リタラシーを中心にした授業を提案している名嶋(2006)も、「メタ異文化理解」のための活動の特徴のひとつとして、「異文化理解の過程」や「異文化理解に関与している要因」等についてメタ的なレベルで理解を深める点を強調している。それに加えて、多文化間でのグループ形成に必要となる「異文化間コミュニケーション能力」、「多文化共生の姿勢」などについてもあらかじめ導入をしておき、活動後、モニター行動を活性化させる段階で復習し、抽象概念と自己の経験を関連させる過程を促すという流れを意識したインプットが必要となる。

3. 2. ICC 能力育成を目的としたグループ活動創りの留意点

次に役割、セッティング、行動、目標産物、について協働学習を目的としたグループ活動設計における留意点を考える。ICC 活動では、タスクの達成そのものだけでなく、タスク達成のプロセスにおいてグループ形成を促すための社会的側面への配慮が必要となる。まず、グループ形成にはある程度の接触時間と回数が必要となることから、一時的な接触に終わらない長期的な活動を提示する必要がある。一時的な接触と分かっていたら、参加者はまさに「観光客」的な態度で活動に臨み、好奇心を満たすだけの活動になる可能性も高い。長期的な活動と分かっていた上であれば、参加者はお互いの関係作りを意識した行動や姿勢で臨むはずである。また、初期の文化比較段階でのグループ分けでは、各参加者が存在意義を見いだせるような役割への配慮が必要である。ICC 学習が目的であるので、最初は明らかに異文化背景を持つ参加者の組み合わせ、また文化の背景が顕著に異なる相手だと参加者自身が認識するような構成員を組み合わせる(例えば、異なる出身国、地域、性別、年齢、専攻など)ことも学習意欲に繋がる。それにより、個々の参加者が自己の存在意義と役割を見出し、積極的に参加できることにつながる。さらに、長期活動をするグループでは、開始段階でお互いを知るための紹介活動を入れることは、不可欠である。授業内でのグループ活動とは言え、グループ活動は社会的側面への配慮が重要であり、グループをどのように創っていくのかというプロセス自体がICC 学習で重要な位置を占めるからである。

最後に、学習グループの形成プロセスから「共通のタスク認識」の必要性について述べる。学習サークルの形成プロセスについて報告した Riel (1992) によると、学習者が主体的に問題解決者になり、協働活動し、知識を柔軟に使用、構築していくためには、一般的に6つの段階が必要だと述べている。具体的には、「(1) 準備、(2) グループの開始(紹介)、(3) グループ活動の計画、(4) 公にするものの創作、(5) グループの終了」(p. 16) である。ここ

で留意したい点は、(2)の段階後、グループメンバーは「明確に定義された共通認識のある」(p.18)活動タスクを保持するようにならなければ、(3)へは進めないという指摘である。従って、グループ活動の際はグループの特性が出るようなある程度の自由度を残しつつも、あらかじめ発表する課題と目標レベル例について明確かつ具体的な指示をしておく必要がある。またグループ内で、グループ活動の計画を立てさせるという活動の意義もクラスで共有する必要がある。

以上、ICC能力育成を目的としたグループ活動創りの留意点をまとめると以下のようになる。

- a. 時間的配慮(グループ形成に必要な接触時間の確保)
- b. 自己紹介活動の導入
- c. 活動前でのグループメンバー共通の明確に定義されたタスク保持
- d. グループメンバー内でのグループ活動計画立て

上述のグループ活動を通してICCの観点からのモニター行動を促すようなインプットの具体案とこの社会的側面を配慮したグループ活動設計に必要な観点を踏まえ、以下に具体的授業案を提案していく。

4. ICC能力育成を目的とした協働学習の授業案

上述のような背景から、留学生と日本人大学生双方にとって学びとなる活動を目指し、ICC能力育成を目的とした協働学習を中心にした正課授業を2009年に試行した。留学生は日本語能力上級以上の短期留学生(主に協定校からの半年～1年の交換留学)、日本人学生は国際関係や異文化理解に興味を持つ専攻学生を対象とした。週一回90分の授業で15回、初年度は登録システムの問題から日本人学生62名、留学生22名の受講者となった(2年目は事前登録システムを導入し、各15名の計30名で行っている)。まずは目標と授業活動について表1と表2に示し、詳細を述べる。

授業目標については、上述のICC能力についての定義を参考に設定した。目標の(1)と(2)は主に参加者間で価値観や習慣の違いを比較する活動であり、出身国による比較から出発し、個人の文化へと気づきを促すための活動である。ICC経験の少ない学生も多いことから、このような目標も入れることで、異文化間グループ活動の支援にもなると考えた。後半の(3)と(4)は、異文化間コミュニティの形成、つまりやや長期的なグループ活動を通し、グループメンバー内でお互いの意見やコミュニケーションスタイルを調節し合っていく過程およびそれについての内省からの学びとして設定している。

表1 ICC能力育成を目的とした協働学習の授業目標

この科目では、日本および各国の社会制度や社会問題のテーマを通し、多様な文化背景を持つ留学生及び学部生が協働学習することで、以下の点の能力向上を目標とする。

- (1) 外から見た日本と内から見た日本、また個々によって異なる日本を比べることで、テーマについての様々な意見とその背景を知り、ステレオタイプを超えた日本文化および受講者各自の文化理解を深める。
- (2) 日本と留学生の国の社会制度、個人の価値観、慣習等を比較することにより、自文化を客観的に見つめ、自文化と他文化をお互いに関連づけることができる力を養う。
- (3) テーマについてグループで意見を出し合い、まとめて発表する活動を通し、円滑な意見交換の練習と実践により、対等で長期的な人間関係構築のためのICC能力を高める。
- (4) 意見交換を通してコミュニケーションスタイルや価値観の違いについて発見・内省し、異文化背景を持つ者同士が共生していくための知識、姿勢、技能について考え、さまざまな異文化対応方略を知り、実際に使える力を養う。

授業活動については、表2のA～Dの4種類の活動を織り交ぜて行った。Aは上記目標(1)～(4)全てに関連し、Bについては、主に目標(1)と(2)というICCの基本的知識習得や姿勢理解のための活動である。CとDは、Bの文化比較で得た知識、姿勢、スキルを発展させ、目標(3)と(4)の異文化間コミュニティ形成という実践からの学びへの移行を意図している。以下、各活動の目的と詳細を述べる。

A. メタICC講義と学期末の個人内省レポート

メタICC講義の目的のひとつはこの授業の目的と概要を受講者に明確にし、どのような活動が求められるのかを伝えることにある。受講者によってICC能力レベルや理解は様々であり、ICC経験のない受講者もいることから、このような導入を行う。もうひとつの目的は、異文化理解の過程、文化相対主義の考え方、共感と同情の違い、多文化共生に基づくICCの定義、ICC技能について知っておくことで、活動途中、または活動後での学習者の内省を促すこと(3.1.で述べたICC技能モニター促進のためのインプット)にある。

学期末の個人内省レポートは、個人のモニター行動を活性化させ、ICC活動での個人的な経験からの学びの意識化を促し次回のICC活動に活かすことが目的である。更に評価対象としても重要な役割を持つ。具体的には、グループでのICC活動を通しての学びについて、(1)グループ活動でうまくいかなかったこととその改善方法、(2)グループ活動で心がけていたこと、うまくいったこととその理由、(3)自身が考えるICCに必要な能力、の3点についてグループ協働学習での具体的エピソードを入れてレポートとしてまとめる。最終講義で、メタICCについて復習の機会を設け、ICC能力で述べられていること(またはそ

表2 ICC能力育成を目的とした協働学習の授業活動概要

活動の種類 (活動形態)	活動内容
A. メタICC講義と個人の内省 (講義はクラス全体、最終レポートは個人)	初回と最終授業において、異文化理解の過程、ICCの定義、ICC能力、ICC能力を伸ばすためにはどうすればよいかについて講義を行う。学期末個人レポートでグループ活動を通して経験した衝突、発見、ICCに必要な能力について再考する。
B. 比較テーマを中心としたグループ活動 (個人→グループ→クラス全体→個人)	<ul style="list-style-type: none"> a. テーマに関するアンケートへの回答(連想語、文完成、状況反応)と比較活動 b. テーマに関しての基礎知識や統計結果の比較 c. テーマに関しての問題提起教材(ニュース、映画)を見ての意見交換 d. グループで意見をまとめる、発表する活動 e. 意見交換での発見や感想(個人で提出)
C. 自己選択テーマの調査・発表グループ活動 (個人→グループ→クラス全体→個人)	<ul style="list-style-type: none"> a. テーマの発見と選択 b. グループ結成とこの活動の意義と留意点の説明 c. 自己紹介とグループ内での活動計画案作成 d. グループ内でのテーマから研究課題への絞り込み e. 先行研究調査 f. オリジナル調査(アンケート、インタビュー)形式と質問内容の決定 g. 調査結果の報告発表へ向けての準備 h. 調査発表(クラス全体)とフィードバック(個人)
D. メタICCのためのグループ活動 (個人→グループ→クラス全体→個人)	<ul style="list-style-type: none"> a. 異文化体験シミュレーション(初回授業) b. 異文化衝突例から衝突の背景を考える(初回授業) c. 自己紹介と自己開示(第2回授業) d. アサーティブ・コミュニケーション1(エポケー) e. アサーティブ・コミュニケーション2(私文) f. グループ活動に必要な態度について、優先順位の違いを考える。 g. ディスカッション・スタイルの違いを考える

注：全体の流れは、A(1回の授業)→B(7回)→C(6回)→A(1回)の順で行い、DはBとCの活動と平行して行った。

れに制限されることのない自己の発見も含めて)と今回の経験を結び付け、内省から次のICC機会に繋げることを意図している。

B. 比較テーマを中心としたグループ活動

以下、活動の具体例を挙げる。

- a. この活動については、活動設計部分(3.1.)で詳しく目的を述べた通りである。今回取り挙げた比較テーマは、テーマ1「日本と各国の教育制度比較」、テーマ2「日本と各国のマイノリティ比較」である。留学生と日本人大学生が双方ともに身近なテーマとして興味を持ちやすいという理由でこのふたつを選定した。テーマ1では「学校、先生、日本の大学」などの連想語と「よい学生とは…」、「いい先生とは…」のような文完成を行った。同様にテーマ2では、「マイノリティ、外国人、国際結婚」、「日本人とは…」などをアンケート質問とした。
- b. 基礎知識の提供として、テーマ1では各国の大学制度の違い(例えば私立と国立の違い、入試や卒業を満たす規定の有無とその内容等)や各国で話題になっている教育問題について各自が調査し、グループで情報交換を行った。
- c. 共通の意見交換素材として、日本での教育問題例「私立小学校のお受験」と日本でのマイノリティ問題例「在日コリアン」の若者の葛藤を描いた映画を取り挙げた。
- d. グループで意見をまとめる活動として、日本の大学制度改革の提案をグループでひとつにまとめ、提案文をクラス専用オンライン・ディスカッションボードに投稿した。最も説得力、実現性、創造性がある提案をグループで選び、投票を行った。テーマ2では、日本と各国のマイノリティとその状況や政府の政策について各自で調査し、グループで報告、グループ内で最も興味を持ったマイノリティについて他グループへの説明文を投稿し、テーマ1と同様に最も興味深い説明文にグループで投票をした。この活動の主な目的は、グループ内で意見をまとめるという経験をし、次のグループ活動Cへ繋げることである。
- e. 各自の調査課題やグループで話し合った成果については提出し、興味深い点については次の授業で取り上げるようにした。さらに、毎回のグループ活動について気づいた点、うまくいった点、困難な点について「コミュニケーション・ペーパー」というはがきサイズの用紙に書いて提出することで、内省を促し、また自己の記録として残すようにし、評価対象としても扱った。

C. 自己選択テーマの調査・発表グループ活動

この活動の主な目的はふたつある。ひとつ目は、グループ形成過程からの学びである。ふたつ目は、テーマについて多様な意見を主体的に発見していく学び(細川, 1999)である。

- b. ではグループ形成過程からの学びにつなげるために、グループ結成初日に3.1.と3.2.

で述べたようなグループ活動の意義、流れ、グループ内での衝突の可能性とそれを乗り越えることの意義についてまず説明を行った。特に、協働学習と共同学習の違いについてクラスで明確に説明した。さらに自己紹介、調査計画を立て、お互いの連絡先を確認しておくなどのグループ活動の社会的側面を考慮した活動も取り入れた。そして共通のタスク認識を持つために、最初にグループで集まった際に、調査結果発表のガイドライン（あくまでも例として示し、グループでの自由な発想も含めるように促した）を示し、他のグループの発表へのフィードバックを書く際の基準としても活用した。また、ふたつ目の目的であるテーマについて個人の主体的な発見を促し、多様な意見を知るために、文献調査に終わらない、オリジナルなインタビューまたはインタビューを含んだアンケート調査を必須とした。調査結果発表準備では、必ず異なる意見（たとえそれが少数派であっても）を述べ、その背景についてのグループで考察したものを報告するように促した。

この活動はBの活動とは異なり、個々の学習者が自ら調べたいと思うテーマを選ばせることが重要な点のひとつであり、テーマ選択は慎重に時間をかけておこなった。まず「どうして～なのか」という疑問形でいくつかテーマ例を挙げ、全員に一度希望テーマを提出させた。その後、提出されたテーマ候補を全て書きだしたりリストを作成し、第2希望まで選択し提出させた。そこで同じテーマで3～5名の希望者がいたテーマは決定とし、2名いた補欠テーマと1名のみであったテーマで未決定者のみで再度希望を提出させるという調整を行った。最終的に残ったテーマは、「日本も移民をもっと受け入れるべきか」、「外国人に日本人女性が人気があるのはなぜか」、「婚活について日本と他国の比較」、「成人は20歳でいいのか」、「日本人は働きすぎなのか」、「一般に日本人は宗教がないのか」、「くじらを食べる文化を守るべきか」、「日本に自動販売機が多いのはどうしてか」、などである。グループ構成員のバリエーションへの配慮よりもテーマへの興味を優先した。日本と他国の比較テーマが中心になったが、これにはふたつ理由が考えられる。ひとつは、専攻、興味、予備知識が多様な今回の受講者それぞれが何らかの共通の関わりや興味がある内容で参加できるテーマであることで、取り組み意欲が高かったからであろう。もうひとつの理由として、ICC能力のひとつである自分と相手との習慣や価値観について客観的知識を深めることがこの授業の目的のひとつであったことが考えられる。

調査発表は、1グループ20分の発表、質疑応答や準備として10分を基準とした。毎回の発表後、受け取り側の批判的(critical)な思考を促すことを目的とし、他グループの発表について興味深かった点と改善点・疑問点の両方を書いて提出することとし、評価対象とした。また、発表という形式のコミュニケーションで意図したことがどのように受け止められたのかを発表者が自覚することを目的とし、各学生のフィードバックを教師が別用紙にまとめ、次の授業で該当グループに渡した。

D. メタ ICC のためのグループ活動

この活動の目的は、BやCのグループ活動を通して、グループ形成のためにお互いの考えやコミュニケーションスタイルを調整していく姿勢や具体的なスキルを紹介し、メタICCレベルで支援することである。上記BとCのテーマグループ活動と並行して、1～2回の授業に1回の割合でa～gの項目ずつを取り挙げた。

- a. 異文化体験シミュレーションでは、藤原(2008)の「ひょうたん島問題——多文化共生社会ニッポンの学習課題」の第1章「あいさがわからない」にヒントを得て、世界に実際にある受講者が聞いたことのないような非言語挨拶行為での異文化体験活動を行った。この活動で、分かりやすい形で異文化接触が起きた時の両者の心理的負担や異文化接触の楽しさについて体験し、ICC能力とその育成意義を初回授業で考えるきっかけにした。
- b. 異文化衝突例から衝突の背景を考える活動として、留学生からよく出る日本でのカルチャーショック例を取り挙げた。例えば、「日本人はどうして日本語がうまくない人にも日本語がうまいと褒めるのか」や「日本人はどうしてすぐに謝るのか」などの疑問例を取り挙げ、この留学生の考えと相手の日本人、双方の考えや背景を推測し、仲介者としてこの衝突を解決するためにどのように説明するかについて検討した。
- c, f, g. 日本語教育現場での多文化共生のコミュニケーションを考える活動として徳井(2002)が紹介している活動を参考にした。c. の自己紹介と自己開示については、グループで集まった初日に行った。これは、徳井(2002, p. 27)で紹介されている「自己紹介ゲーム(1)」を参考に、自分について自分が知っていることと自己紹介で述べた内容について比較し、自己の開示部分はどのようなことだったかを振り返る活動である。発展形として、他の学生はどのような内容を初対面で自己開示していたのかも見ることで、比較を行い、個人によって開示部分や量の違いがあることを発見する活動も行った。fとgについても同様に徳井(2002, p. 157)の「リーダーはだれにする？」の活動を参考に、グループリーダーに必要な能力や性格について1～3の優先順位で考え、グループで意見交換を行った。この活動は、特に日本人同士や同じ出身国の留学生同士でも違いが顕著に表れ、個々の価値観の違いを認識するきっかけになった。また、グループ内でグループに期待する内容が異なり衝突が起こる可能性を秘めていることをあらかじめ認識しておくことをここで強調した。
- d, e. グループ内で意見が対立した場合の対処スキルとして、アクティブ・リスニング(エポケー)や私文(I statement)を紹介し、相手に共感を示しながらも自分の意見を伝えるというアサーティブ・コミュニケーションの方法(八代、樋口、コミサロフ、荒木、2001)を紹介し、練習としてシミュレーション活動を行った。このようなメタICC活動を経験することで、それぞれが異なる期待を持っているという前提で、その調整過程と

なるグループ活動自体が学習であるという認識のもとでの活動に取り組み、また内省を促すことを目的とした。

最後に、この授業での評価基準について述べる。ICC 活動を通して個人レベルでの内省からの学びが目標であり、その目標達成を客観的に評価するために複数の評価対象項目を総合し評価を行った。まず最も大きな比重を占めたのが最終個人レポートである。このレポートでは一般に言われている ICC や ICC 能力と今回の個人の経験をどの程度関連づけられているかどうか達成基準となる。また、個々の課題、グループ発表（活動 B と C）、出席に加えて毎回のコミュニケーション・ペーパー（グループ活動についての毎回の振り返り）、他グループの発表へのフィードバック（活動 B と C）も評価対象とした。

5. 留学生と日本人学生の協働 ICC 学習からの内省

実際に学習者はこの活動を通してどのような学びを経験したのか、学習者の内省を示した個人レポートとコミュニケーション・ペーパー、及び授業アンケート（大学共通のもの以外にこの科目用に作成したもの）を参考に、この活動の意義とさらなる検討点について述べる。活動からの学びについては、今回の授業の目標のひとつである文化比較からの学び部分については異文化間コミュニケーション分野の先行研究でも述べられてきていることから省略し、本稿ではこの授業の最終目標である「コミュニティ形成活動からの学び」を中心に述べることにする。学習者の内省レポートの具体例を参考に、構築主義的観点から活動形成過程について考察する。これについては、民俗学的文化の見方（Ethnographic view of culture, Hymes, 1972）やアクティビティ理論（Leontyev, 1959/1981）の流れを汲んだ Ochs (2002) の言語社会化（Language socialization）が提示するコミュニティ形成概念を参考にする。従来の異文化理解の発達段階モデル（Bennett, 1993）では個人のマインドの変化のみが重視されていたのに対し、言語社会化の考え方では構築主義的観点から文化を捉え、コミュニティ内のコミュニケーションを通し「文化 = コミュニティ」が形成されていく過程を観察対象とする。

Ochs (2002) は、あらゆる社会的活動と社会的アイデンティティは、特定のコミュニティで個々が見せる行動や立場の相互調節から構築され、またこのように構築されたコミュニティ共有の価値観自体が更に個々の行動や立場を再定義していくとみている。つまり、コミュニティのメンバーは個々の目的ではなくメンバー共通の目標を達成するために自己を調節し、コミュニティを形成していく。このようなコミュニティ形成過程からの学びについて学生の内省から、(1) グループ内でのお互いの調整行動によるグループ形成プロセスからの学び、(2) グループメンバーピアからの学び、の 2 点について考察する。

5. 1. グループ内でのお互いの調整行動によるグループ形成プロセスからの学び

まず、グループ内で共通認識、つまりメンバー共通の(1)グループ活動の方向付け、(2)それぞれのメンバーの役割、(3)グループ特有のコミュニケーションパターン、の構築プロセスからどのような ICC 能力の学びが起きていたかについて考察する。

グループ内での共通の活動作りについてある留学生はメンバーとの衝突が起きたが、乗り越えたことで学びに繋がったと述べている。この留学生はベア（このテーマ希望者がたまたま2名であった）で活動していたが、インタビュー調査について自分はベアと一緒に数名のインタビューを行うものと思い込んでいた。ところが、ある日ベアの相手が既に独自で20名にインタビューしてきたと言ったので、驚いた。少し批判的な発言をしたくなったが、自分の予想通りにならないのがグループ活動だと授業で聞いていたことを思い出し、感情的にならないようにし、その相手が既に集めたデータをどのようにすればうまく活かせるかについて建設的に考えるように努力したと述べている。この経験からの学びについてこの留学生は、予想通りにいかないという前提を認識することの重要性とともに、予想通りにいかないからといってあきらめるのではなくできるだけコミュニケーションをとり相手と予定を確認していく必要性も実感したと内省している。

ほかにも、日本人学生の内省で、グループ内でこの活動を適当にこなそうとする人とせっかく取り組むのだから納得いく活動にしたいという人がおり、グループ人数も5名と多くその仲介に苦労したが、お互いの活動に対する気持ちを聞きだし、その背景を相手に伝えるという仲介がうまく働き、後半はメンバー全員が納得し全力で取り組むことができたと述べている。以上のように衝突を乗り越えお互いを理解しようと努めたからこそその結束力やそのためにコミュニケーションがいかに重要性であるかを実感したという内省が非常に多くみられた。

グループ内での役割の構築については、留学生の日本語能力および文化的背景が心理的に大きく影響していたようである。ある留学生は日本語能力が他の留学生よりも低いことから、グループに迷惑をかけるのではないかと心配していた。しかし、その不安を正直にグループメンバーに伝え、話し合った結果、日本語で書かれた文献や日本人へのインタビューはメンバー日本人が中心に行い、自分は英語で書かれた文献の調査や留学生の人脈を活かしたインタビューをするという役割を見出し、お互いに報告しあうことでグループメンバーの一員であることを実感したと述べている。他の日本人学生の内省でも、得意言語に限らずそれぞれのメンバーの長所（例えば場を和ませる、意見をまとめる、等）をお互いに見出しそのメンバー内で役割を見つけていくことの重要性が指摘されていた。この内省点から、多文化共生の成功にはやはりどちらかが一方的に援助する形ではなく、お互い

の特徴を活かしつつ共通の目的のために取り組めることが必須条件であることがうかがえる。

グループ特有のコミュニケーションパターンについても、衝突を乗り越えた学びが報告されていた。ある留学生の内省によると、グループメンバーは皆協調性を重んじすぎで反対意見が出なく、何をしてほしいのかわからなかったのが最初のうちは批判的な気持ちにさえなっていたと述べている。迷った挙句、グループメンバーに正直に自分の困惑した気持ちを伝え、明確にどうして欲しいのかを教えて欲しいと言ったところ、メンバーは理解してくれ、それ以降は明確に教えてくれるようになったと述べている。メンバーだけでなくこの留学生もグループの意見交換方法を理解しようと努め、自分の今まで経験してきた意見交換パターンとは異なるが、このパターンの能率の良さに感心したと述べている。自国で経験してきたグループ活動では必ず強いリーダーシップを発揮する人が存在し、その人に頼ることが多かったが、今回のグループではリーダー的存在はいなくてもうまく軌道することを実感したというのである。

以上のように、予め個人が意識的または無意識に持っていたこのグループ活動への期待、不安、コミュニケーション方法においてメンバーとの衝突を経験し、乗り越えるというプロセスを経ることで、異なる価値観への柔軟性、理解しようとする姿勢、感情的ではなく建設的に取り組む姿勢、などの ICC の学びが報告されている。

5. 2. グループメンバーピアからの学び

ピア学習の観点については、グループメンバーの優れた ICC 能力に気づき、自分も真似るようにしたという報告が4件見られた。ある留学生は、自分は出身国の文化に加え個人的にも発言したり提案したりすることが好きだが、他のグループメンバーが2人も良い聴き手であり、そのおかげでグループで自由に意見が述べられ納得いく発表に落ち着いたと述べている。そして自分もこのメンバー2人のように積極的に相手の意見を聴くという姿勢とスキルを今後の ICC 機会にも活かしたいと述べている。

また、ある日本人学生は、留学生との接触経験が少なく日本語能力が低く困っている留学生メンバーに日本語でどのように説明すればよいのか困惑したようである。しかしもう一人の日本人メンバーが、さりげなく留学生に理解できているかどうかを確認したり、意見を述べる機会を提供したりすることで、留学生が自然に参加できている様子を見て感心した（実際に、同じグループの留学生の内省レポートでもこの日本人メンバーのおかげで自分の意見が言えるようになったと述べている）。自分ではあからさまにゆっくり話したり留学生の母語で話したりして留学生の気分を害したかもしれないが、その日本人メンバーの留学生へのさりげない気遣いの具体的例を真似ることで円滑なコミュニケーションに繋

がたと述べている。共生日本語育成の重要性が叫ばれているが、このように共生日本語の具体的なモデルをピアから学ぶという方法も今後注目するに値するのではないだろうか。

ICC 能力の幅は広く、また個人の経験に影響を受けることから、関連する知識、姿勢、スキルともに個人によって差があるのは当然である。そのような差を活用し、ピアであるメンバーの優れた点を発見し、具体的な目標レベルとして目指していくという学びは今まであまり強調されてこなかった点であるが、今後の構築主義的な異文化間コミュニケーションの学びにとって重要な側面であろう。

5. 3. 留学生と日本人学生の協働 ICC 学習の意義

言語教育の専門ではない教育関係者からは、このような活動は留学生にとっては日本語で行うのでメリットがあるが、日本人学生にとっては単なる留学生の補助で学びにならないのではという疑問や授業で ICC 学習を扱う意義についての疑問もあるので、「日本人学生が日本語で ICC 経験することの意義」と「授業という枠組みで ICC 能力の育成のための協働学習を取り入れる意義」について、実際に参加した日本人学生と留学生の内省から述べることにする。

「日本語」で日本人学生が ICC を経験することの意義のひとつは、上述の共生日本語の意義の認識と育成である。学生のレポートによると英語や外国語での ICC 経験者はいるが、日本語で日本語を母語としない相手と挨拶レベルを超えたコミュニケーションするという経験を持つ者は極めて少ない。日本語学習者にとってどのような日本語が分かりやすいのか、どのように話せばいいのかという点での戸惑いが大きかったという日本人学生側の報告が多数あった。「自分ではゆっくり分かりやすく話しているつもりでも、留学生にとっては難しい言い回しをしてしまった」、また「日本的なコミュニケーションスタイルで話してしまい、留学生から賛成か反対か分からないと言われてしまった」という気づきもあった。また「留学生の母語で話す方が効率が良いと思い相手の言語で話したところ、留学生から日本語でコミュニケーションしてほしいといわれ、初めて自分の判断が安易で一方向的なものであったことに気がついた」というエピソードもあった。徳永 (2009) が述べるような多文化共生に向けて日本人側の日本語運用能力育成にも光をあてるという意味でもこの授業は重要であったようである。また、「留学生には異文化背景を持っているという前提で接するのに対し、同じ日本人学生には自己の勝手な『常識』を求めてしまい、理解が難しくなった」という内省もあった。このような内省は留学生と日本人が対等 (共通の目的) に活動に参加したからこそこの気づきではないだろうか。

もうひとつの主な意義は、外国語学習自体の意義と言語的知識や運用能力以外の要素の重要性への気づきである。大学入試、または就職や留学のための TOEIC 等の試験が英語

学習の目的となってしまう、どうして英語や外国語学習をしているのかという根本的な部分
が抜け落ちていたことに気がついたというのである。異文化背景を持つ相手との交流の
楽しさと難しさからその意義を見出すことができたという意見もあった。また、今回授業
というアカデミックな場での ICC 経験により、外国語が使えるだけでなく、「知識がない
と成り立たないコミュニケーションがある」ことに気付いたという内省もあった。自国に
ついてまたは自分の意見を聞かれても答えられない、また相手の国についての知識がなく
話すきっかけがみつけれなくて困ったことから、改めて知識の重要性も認識されたよう
である。ICC 能力については個人・地域差はもちろんあるものの留学生の方が経験豊富な
場合が多く、全般的に日本人学生には留学生との日本語での ICC 活動は極めて新鮮でクラ
スマートからの学びが大きかったようである。

授業という枠組みでの ICC 学習の特殊性については、留学生側の内省レポートでも言及
しているものが多かった。留学したものの、日本人学生と日常生活レベルを超えた踏み込
んだテーマで話す機会は極めて少ない。この授業活動について、「日本留学経験の中で最も
意義のある経験だった」、「日本に来たのはこのような経験がしたかったからである」、
という意見が見られた。ある留学生は日本社会に「入る (involve)」ことと「携わる (engage)」
の違いを言及し、今までの日本での経験では「入る」だけであったが、この授業で「共通の
目的をもったコミュニティ」に実際に「携わる」経験ができたと述べている。その結果この
授業でのグループメンバーは日本に来て初めて心から信頼できる友達となったと述べてい
る。また、この経験により将来日本での就職などを本気で考える自信が持てたという留学
生もいた。

5. 4. 今後に向けての検討点

今後に向けての検討点として、「文化比較」から構築主義的学びへ繋げる活動の改善、学
習者の気づきを促すための活動の工夫、グループダイナミクスからの学びの促し、協働
学習を促進するための検討点、評価方法、という主に5つの点が挙げられる。

まず、この授業では4. で述べたように目標及び活動を大きく「文化比較からの学び」と
「グループ形成からの学び」に分け、それぞれの活動からの ICC 能力の学びを試みた。し
かし、前半の「文化比較からの学び」の部分が各国の教育制度や価値観、マイノリティや国
の対応などの比較を導入にしていることから、「国」という静的な概念の比較が強調されて
しまうのではないかという危惧がある。実際に本質主義的な文化観に留まってしまった内
省レポートも見られたことから、改善方法の検討が必要である。ICC 能力育成の入り口と
して国を単位とした文化比較が学習者にとって身近であるという配慮から、最近の欧米の
ICC 学習でもこのような活動がよく取り入れられている。しかしながら、あくまでもきつ

かけとしての文化比較であり、国比較から個人比較への移行、そこから授業の最終目標であるステレオタイプを超えた理解およびグループ形成の学びへ繋げるための橋渡しの活動の改善が今後の検討点である。

具体的改善方法としてふたつ考えられる。ひとつは、上記の5. 1. と5. 2. で述べたようなグループ形成過程からの学びの具体例（グループ内での衝突を乗り越えることからの学びやピアからの学び）を授業で紹介することである。紹介に加え、グループ活動発表及び活動後の内省レポートにおいて、グループでどのように違いを乗り越えてきたのか、またグループメンバーのICC能力において優れた点はどんな点だったかという項目も加え、学生の気づきを促すのも必要である。ふたつ目は、前半の文化比較活動における工夫である。具体的には、(1) 出身国比較で相違点だけでなく類似点の発見を促す、(2) 出身国比較の活動を通し、国は同じでも意見が異なる場合や国が異なっても意見が似ている場合もあるという発見を通し、個人の文化へ繋げる、(3) 個人の価値観や習慣がそれぞれの経験に基づいて形成されていることへの気づきを促す、という点の強調に留意する方法である。

次に、この授業活動を通してICC能力をどの程度促すことができるかは、学習者の気づきがあるかないかで大きく左右される。内省レポートで、自分たちのグループは何も問題がなかったと書いている学生がいた。しかし同グループの学生がそのグループ内での問題を指摘していることから、気づきを促し、表面的なものに終わらないような工夫が求められる。また、「日本人はグループ活動で個人の意見を言わないので、意見をまとめられなかった」という意見もあれば、一方で5. 1. で述べたようなグループ特有のコミュニケーションスタイルでの意思決定プロセスについての発見をしている意見もある。ひとつの改善方法として、学期途中で内省を一度提出させたものに基づき、他の学生がどのような内省や気づきをしているのかを学習者同士で分かち合う活動の導入が考えられる。

さらにグループダイナミクスを学びへと転換させる必要性が挙げられる。今回の授業では受講システム上の理由で日本人学生と留学生の割合が3:1になってしまったことで、各グループの留学生の割合が低くなった。これにより、グループ内で少数派である留学生が多数派の日本人学生のコミュニケーションスタイルに合わせたというケースもみられた。たいていの場合、多数派はこの少数派の困惑を察していない。このような人数の偏りが意識的または無意識に各グループでの意見交換やコミュニケーションスタイルの形成に大きく影響することをあらかじめクラスで共有し、 A (多数派) + B (少数派) = A (多数派) を避けるにはどのようにすればよいかを検討する機会を設けておくことが重要である。実存する異文化間コミュニティでも少数派と多数派が発生し文化形成や衝突の要因になりやすいことから、今回のようなケースを多文化共生の検討材料として提示するのも重要である。

また、協働学習に共通の問題点について三つ検討点を挙げる。1点目は、個々による能力差である。留学生の日本語能力ももちろん考慮しなければならない点ではあるが、比較的表面化しにくいICC能力の差について、ある留学生の内省レポートは重要な指摘をしていた。その留学生はバイリンガルとして育ってきたが、この授業である日本人学生に「バイリンガルはアイデンティティ確立ができていない」と決め付けられ、自分はそんなことはないかと反論したが認めてもらえなかったというエピソードを書き、「異なる意見を持つ相手について理解しようと努力すべきであるが、この時は、感情的に相手が悪いというような判断を下してしまっていた」と内省している。ICC経験が少なく一方的な決めつけた発言をする相手に対し感情的にならずに共感するには、かなり高度なレベルのICC能力が求められる。幸いこの留学生はこの経験を学びへとつなげてくれたが、衝突で終わるケースもあるであろう。このように各自が持つICC経験や能力には差があることを授業でも述べ、5.2.のようにピアからの学びに繋げたケースや衝突に終わった例を挙げ、学びに繋げるような促しが必要である。

次の点は、ピア・ラーニングでよく指摘されている「社会的側面を重視しつつ、認知レベルでの学習も促進させる」ことの難しさである。「プラクティカルインクリー・モデル (Practical Inquiry Model)」（Garrison, Anderson & Archer, 2001）で述べられているように、ピアとの協和的な部分も残しつつ、知識の構築につながるような学習を促すためには、協和的コメントの交換に終わらず、新しい発見や意見構築につながるようなさらに踏み込んだ質問や異なる意見を述べていく必要がある。グループの自主性だけに任せてしまうと深い段階まで到達できないという指摘もあるように (Liaw & Bunn-Le Master, 2010), 「相手の意見について興味を持った点について掘り下げて聞く」などの課題を明示することがより深い学びへの鍵となるであろう。

三つ目の点として、ありがちな失敗であるが協働ではなく、「共同」活動の意味が強くなったグループも存在したという報告があった。これはグループメンバーの個人的事情も影響するが、ひとつの原因は時間的余裕がなかったことである。受講者数が多かったことに起因し、発表日程の調整が厳しくなり、グループメンバー決定日から発表までの時間に余裕がなく、分業したものをつなぎ合わせただけの発表になってしまったグループがあったようである。授業で「協働学習」の意味は説明したが、このような結果に終わったグループもあったので、授業設計の留意点でも述べたがグループ活動には十分な時間を提供する必要があることを再認識した。

最後に評価方法であるが、上述のように授業開始時点での学習者個々のICC能力レベル様々であり、またこの授業でどのような学びをしたかは個々の学習者によることもあり、Byram (1997) やザラト (2007) がヨーロッパの例で示すような「自己評価」を学期初めと

終わりに入れることやポートフォリオ活用の可能性を今後の課題として検討し、この授業を通しての個々の学びを学習者および教師がより客観的に認識できるように工夫をしていく必要がある。

以上、受講者の内省レポートや授業アンケートから今後の改善点を示した。今回提案した活動の中で実際に学習者はどのようなコミュニケーションに携わり、どのような活動を構築していたのかについては、実際のコミュニケーションの分析などの客観的分析も重要な点であるが、文字数の制限から別稿に譲ることとしたい。

6. 今後の課題

本稿では ICC 能力を目的とした留学生と日本人学生の協働学習の意義について述べ、さらに具体的授業案とその内省報告を試みた。実際のところ、大学において留学生と日本人学生が対等に（同じ目標のもとに）学べるシステムを構築することは各教育機関の事務局側との時間をかけた交渉が必要になり、容易なことではない。しかし、グローバル化が進み、日本は欧米とは状況が異なるからともいってられない。ネットに繋がれば瞬時に ICC の環境に入ることができる時代である。また、今まで日本では欧米と比べて ICC が比較的身近なものでなかったからこそ、あえて正課で扱う必要があるとも言える。このように日本国内でも多文化共生の概念共有が求められるのは避けられない事実であり、今後 ICC 能力の育成は非常に重要な位置を占めることになるであろう。キャンパスの留学生数が増加すれば自動的に異文化理解が深まる、または日本へ留学すれば日本社会に携わることができる、というわけではないことは既に指摘されている通りである。多文化共生社会の構築にあたり、留学生も日本人学生も授業という枠組みの中で異文化間コミュニティの参加という協働学習経験を持つことの意義の認識、またその学びを促すための具体的な授業設計やシステム作りのさらなる発展が今後の課題となるであろう。

文献

- 石塚京子, 上田安希子, 西島道 (2009). 学習目的の異なる学習者間での協働学習の可能性——外国人留学生と日本語教員養成課程履修学生との作文交流の実践を通して『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』, <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>
- 岩田夏穂 (2009). 大学の日本語教員養成課程の文法授業における留学生と日本人学生の協働学習の試み『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』 <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>

- 岡崎敏雄 (2003). 共生言語の形成 —— 接触場面固有の言語形成. 宮崎里司, ヘレン・マリOTT (編)『接触場面と日本語教育 —— ネウストブニーのインパクト』(pp. 23-44) 明治書院.
- 国際交流基金 (2010). 『国際交流基金日本語教授法シリーズ 11. 日本事情・日本文化を教える』ひつじ書房.
- 佐藤郡衛 (2001). 『国際理解教育 —— 多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 佐藤郡衛 (2007). 異文化間教育と日本語教育『日本語教育』132, 45-57.
- ザラト, G. (2007). 「文化リテラシー」とは何か —— 異文化能力の評価をめぐるヨーロッパの議論から. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編)『変貌する言語教育 —— 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』(pp. 116-140) くろしお出版.
- ジョナック, C., ネギシウッド日実子, 松本剛次 (2008). オーストラリアの初中等教育における外国語教育の現在と国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援 —— Intercultural Language Teaching and Learning の考え方を中心に『国際交流基金日本語教育紀要』4, 115-130.
- 徳井厚子 (2002). 『多文化共生のコミュニケーション —— 日本語教育の現場から』アルク.
- 徳永あかね (2009). 多文化共生社会で期待される母語話者の日本語運用力 —— 研究の動向と今後の課題について『神田外語大学紀要』21, 111-129.
- 名嶋義直 (2006). 異文化理解リテラシー育成に向けて —— 日本事情授業における取り組みから『日本語教育』129, 41-49.
- 野沢智子, 坪田典子 (2005). クラスを超えた学び合い (2) —— 日本人学生英語クラスと留学生日本語クラス間交流『文教大学国際学部紀要』15(2), 135-150.
- 藤原孝章 (2008). 『シミュレーション教材 ひょうたん島問題 —— 多文化共生社会ニッポンの学習課題』明石書店.
- 細川英雄 (1999). 『日本語教育と日本事情 —— 異文化を超える』明石書店.
- 細川英雄 (2003). 「個の文化」再論 —— 日本語教育における言語文化教育の意味と課題『21世紀の「日本事情」 5』(pp. 36-51) くろしお出版.
- 細川英雄 (2007). 日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味. 佐々木倫子, 細川英雄, 砂川裕一, 川上郁雄, 門倉正美, 牲川波都季 (編)『変貌する言語教育 —— 多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』(pp. 27-46) くろしお出版.
- 三代純平 (2009). 留学生生活を支えるための日本語教育とその研究の課題 —— 社会構成主義からの示唆『言語文化教育研究』8(1), 1-42.

- 八代京子, 町恵理子, 小池浩子, 磯貝友子 (1998). 『異文化トレーニング——ボーダレス社会を生きる』三修社.
- 八代京子, 樋口容視子, コミサロフ喜美, 荒木晶子 (2001). 『異文化コミュニケーション・ワークブック』三修社.
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. S. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candlin, C. N. (1989). Language, culture and curriculum. In C. N. Candlin, & T. F. McNamua (Eds.), *Language, learning and community: Festschrift in honor of Terry R. Quinn* (pp. 1-24). Sydney: Macquarie University.
- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ess, C., & Sudweeks, F. (2005). Culture and computer-mediated communication: Toward new understandings. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1). <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/ess.html>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 180-196). London: Routledge.
- Hewling, A. (2005). Culture in the online class: Using message analysis to look beyond nationality-based frames of reference. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(1). <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue1/hewling.html>
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz, & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

- Lantolf, P. J. (Ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind* (M. Kopylova, Trans.). Moscow: Progress Publishers. (Original work published in Russian, 1959)
- Levet, S., & Waryn, S. (2006). Using the web to develop students' in-depth understanding of foreign cultural attitudes and values. In R. Donaldson & M. Haggstrom (Eds.), *Changing language education through CALL* (pp. 1-17). Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Liaw, M., & Bunn-Le Master, S. (2010). Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse. *Computer Assisted Language Learning, 23(1)*, 21-40. doi:10.1080/09588220903467301
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Riel, M. (1992). A functional analysis of educational telecomputing: A case study of learning circles. *Interactive Learning Environments, 2(1)*, 15-29.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (pp. 99-120). London: Continuum.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural communication: A discourse approach* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ware, P. D., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal, 89(2)*, 190-205.
- Wertsch, J. V. (1997). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.