

「相互文化学習」授業の意義と設計

—グローバル社会における言語文化教育の在り方—

北出慶子

1. 相互文化学習の意義

外国語・第二言語教育の変遷にも表れているように外国語・第二言語教育は社会の変化によりその目的や方法も変化を遂げてきた。90年代からのネット普及によりグローバル化が加速したことを受け、異なる言語・文化背景の相手と接触する機会は急増した。また、観光や留学等の短期的接触だけでなく同じコミュニティ内での異文化共存も課題として認識されてきた。このような動きの中、第二言語学習分野においても90年代後半から「社会的視点の出番 (social turn)」と呼ばれるように社会的、文化的、歴史的側面を重視した理論への支持が強まってきた。本稿ではこの中でも社会構築主義 (constructivist) アプローチ (e.g, Wertch, 1997) とその中でも特に多言語社会のコミュニケーション能力に焦点を当てたエコロジカル・アプローチ (Kramsch & Steffensen, 2008) を参照し、多文化多言語社会で必要となる言語能力とその具体的教育の授業設計について論じる。

1.1 社会構築主義アプローチ

社会構築主義アプローチは、それまで第二言語習得分野において個人の認知発達のみ焦点を当てた研究に偏りがあったことへの批判 (Firth & Wagner, 1997, 1998) をきっかけに急激に広がった。実験室的で被験者要因をコントロールし一般化を狙った従来のデータ分析に対し、社会構築主義アプローチでは学習者およびコミュニケーションが行われるコンテキストの社会的側面の多様性、流動性、複合性、相互性、実践性の認識が叫ばれてきた。データにおいて前者では「被験者」というが後者のアプローチでは「参与者」という語を用いることからこのアプローチの根本的な違いが分かる。

また社会構築主義アプローチは、個人の認知発達はず社会的部分に起因すると捉えている点も従来の認知主義アプローチと大きく異なる。このアプローチに多大な影響を与えた Vygotsky (e.g., 1978) の考えでは、意味、知識、理解は個人から発生するものではなく社会的な行為によるものである。社会的行為では、人工物 (言語等) を媒介とすることから言語は個人の認知発達に重要な役割を持つ。発生・発達の分析で Vygotsky が唱えるように個人の認知発達を見るには、産物を見るだけでなくそこに至るまでの社会的プロセスの分析が必要となる。それゆえ、社会構築主義では産物の分析だけでなくそこまでの過程におけるインターアクション自体の分析を重視している。

この流れを汲む研究として2000年からは特に第二言語学習者のアイデンティティ研究も盛んになってきた。第二言語学習者は目標言語コミュニティのメンバーと接触することで従来の自分とは異なる自分へと境界超え (border crossing) を経験する, そのプロセス自体が学びである (Block, 2007)。特にこの研究では実践共同体・実践コミュニティの学び (community of practice, Lave & Wenger, 1991) の観点から移民や留学生の目標コミュニティでの参加形態を分析したものが目立つ。このような研究から新参者がコミュニティに参加する際, 権力交渉や情報へのアクセスが新参者のアイデンティティ形成に多大な影響を及ぼすことが指摘されている (e.g., Morita, 2004; Norton, 2000)。アイデンティティ研究は, 教室外で学習者が実際に目標言語社会に触れた際に起こりうる問題点や学びを明らかにしてきた。しかし, Norton & McKinney (2011) も指摘するように移民や留学生が目標コミュニティにどのように参加していくかという一方的な同化が前提となる研究が多い。それゆえ, 多言語・多文化コンテキストでのアイデンティティ研究は未開拓かつ期待されている部分である。

1.2 多文化共生社会が目指すべき言語能力と教育

多言語・多文化社会に必要な言語能力への取り組みの1つとしてエコロジカル・アプローチ (Kramsch & Steffensen, 2008) が挙げられる。このアプローチは従来の単一言語・文化を前提とした言語教育への批判から生まれている。80年代にコミュニケーション・アプローチが全盛になり, アメリカを中心に「プロフェシエンシー」(ACTFL/ETS Proficiency Guidelines, 1986) の向上を目標に掲げたカリキュラムが叫ばれた。それまで言語の流暢さとは何かという点を具体化した基準が存在しなかったことからこのガイドラインは大きな前進ではあった。しかし, 当初から Kramsch (1986) は, プロフェシエンシー中心主義の考えでは言語の行動的機能や語彙・文法的形式や正確さのみが強調され, コミュニケーションが動的なプロセスであることが忘れられてしまうと警笛を鳴らし「相互行為能力」という捉え方を提案していた。

この指摘は後の社会構築主義台頭とともに賛同を得, 相互行為能力の重要性が認識されるようになった。あらゆるコミュニケーションは動的なプロセスであり, 「流暢さ」のような一方的な観点では説明できない。話し手, 聞き手, コンテキストの三者関係の中で共通の意味を構築するという双方向的な観点から言語能力を捉えるべきであるという考えが強まってきた。ある国での移民への英語教育のように一方向同化が暗黙の目標となってしまう状況とは異なり, 多言語・多文化が規範となる社会においてはどのような言語能力が必要となるのだろうか。Kramsch & Whiteside (2008) の提唱するシンボリック能力や Young (2011) の相互行為能力を参考に多文化共生社会で目指すべき言語能力について表1にまとめる。

表 1 多文化共生社会で目指すべき言語能力と従来の言語能力の比較

	従来の言語学習が目指す言語能力	新たに目指すべき言語能力
目標	「母語話者」のような言語能力	相互理解のための言語能力
コミュニケーションの方向性	より一方的	双方向性
コミュニケーションの目的	正確に伝える	人間関係の形成とその中でのアイデンティティ形成
学習者	第二言語学習者	双方（学習者だけでなく母語話者も含める）

ここで1つ重要な点は、「母語話者」の捉え方である。社会構築主義以前の研究では、「母語話者」と「学習者」というラベルが貼られ、学習者は母語話者のようになることが目標という前提の研究及びガイドライン設定が多かった。しかし、社会構築主義では、「母語話者」や「学習者」のようなアイデンティティはインターアクションの中で相互に構築される動的なものと捉えている。従って、多文化共生社会で目指すべき言語能力は第二言語学習者だけでなく従来「母語話者」とされていた人も学習者となりうる。

この表に加え、文化的側面については以下の表2にまとめる。文化の捉え方も社会構築主義により90年代後半以降変化が顕著である。異文化理解や異文化（間）コミュニケーション能力自体も以前は個人の認知発達に焦点があてられ、本質的で固定的な文化の捉え方が主流であった。しかし近年、Bourdieu (1977) の文化実践主義が見直され、その流動性、実践性、相互性が認められてきた。呼称も「異文化コミュニケーション (cross-cultural)」と「異文化間コミュニケーション (inter-cultural)」の区別が明確化されるようになり、さらには前者との違いを明示する目的で「相互文化コミュニケーション」(細川, 2011) という呼び方が提唱されている。

このような構築主義的な文化の捉え方とともに言語と文化の関係性も見直されてきた。エスノグラフィックアプローチの言語学者 Hymes (1972) は、言語と文化の相互関係の重要性を述べている。この捉え方では、あるコミュニティで使用されているあらゆる言語コードは、そのコミュニティの文化を反映している。しかしそれだけでなく、その言語コードの使用自体がそのコミュニティの文化を構築及び再構築しているのである。この観点を異文化背景メンバーから構成される新たなコミュニティにあてはめると、そのコミュニティの文化はメンバー間のインターアクションにより社会的に、そして流動的に形成されていくことになる。

表 2 多文化共生社会が目指すべき言語能力（文化的側面）と従来の捉え方の比較

	従来の異文化コミュニケーションの捉え方 (Cross-cultural)	新たな異文化間 (相互文化) コミュニケーションの捉え方 (Inter-cultural)
文化	固定的, 本質主義的	流動的, 複合的, 相互的, 社会的, 実践的
焦点	文化の衝突 (カルチャーショック) から個人の異文化理解段階の発達へ	文化の衝突から統合へのプロセス
授業目的	各文化の特徴 (高コンテクスト文化, 個人主義 対 集団主義, 等) 理解	文化比較だけでなく文化統合の実践と内省
授業内容	文化比較, 文化紹介 異文化理解発達段階	相互文化活動実践と内省

多言語・多文化社会では、単に多様な言語が使用できるだけでなく、多様な言語・文化背景の相手を含む様々な場面に適応した言語を目的に応じて使用することでその場において適切に自己表現ができるような言語能力が必要となる。これは従来のように相手の文化を国や民族で分類した本質的捉え方とは異なる。Kramsch & Whiteside(2008)は、このような能力をシンボリック能力としている。多様な言語・文化背景を読み分け、その相手に通じる言語コードを使い分けるには、歴史のおよび人間の経験における主観的側面の深い理解が必要となる。Kitade (in press) から具体例を挙げると、日本語学習者がある数歳年上の日本人と話す際に敬語を使うべきかどうかという問題がある。日本人といっても多様な文化に慣れた人、あるいは個人的価値観により敬語は心理的距離を感じるるので使用してほしくないと考える人もいる。また相手が外国人であれば日本人のような敬語を期待しない日本人もいるかもしれない。さらには年齢による上下関係を部活等で厳しく受けてきた人もいる。このような多様な選択肢の中で学習者も母語話者も単に「年上の日本人には敬語が絶対」ではなく、個々の状況や相手の背景を読み取りどのような言語スタイルが共通理解及び人間関係形成へつながるのかを見分けるような能力が必要となる。では、このような能力を育成するにはどうすればよいのかについて以下で論じる。

1.3 このような能力を育成するには？

上述のような多言語・多文化社会に必要な能力を育成するためには、従来のような一方的な言語運用能力育成カリキュラムとは異なる方法が必要となる。1つ目の相違点は学習者である。従来の第二言語教育では、表1が示すようにいわゆる母語話者は目標であり学習者ではなかった。しかし、コミュニケーションの目的が目標コミュニティへの同化ではなく相互の人間関係構築であれば母語話者側からの歩み寄り能力も当然必要となる。話者同士の共通規範は、前提として何か存在するのではなく、また母語話者が基準になる訳でもなく、コミュニケーションを通じて構築あるいは再構築していくものであり、それは双方向に創られる。アイデンティティ研究で英語圏への移民 (Leki, 2001) や留学生 (Morita, 2004) の研究では、新参者がそのコミュニティに正統なメンバーとして参加できるかどうかは、新参者だけでなく受入側コミュニティメンバー (教員やクラスメート) の姿勢によっても大きく左右されることが指摘されている。これらの研究からも母語話者側の教育の必要性が示されている。さらに、ヨーロッパ言語参照枠組み (Council of Europe, 2001) に異文化間技能的側面の導入をした異文化間コミュニケーション能力の提唱者である Byram も 2008 年の著書において外国語・国語という枠組みを越え、「グローバル人材としての言語教育カリキュラム作り」として異文化間コミュニケーション能力育成を提案している。

もう1つの従来との相違点は、学習方法である。双方向性が重視された能力育成は、一般化された知識の習得ではなく個々の状況に応じた能力を伸ばすため、知識伝達型授業だけでは無理である。そのため学習者が実践を経験し、その内省から次へ繋げる学びのサイクルが必要となる。今までは学習者は実際に留学し、目標言語社会に直接携わることでこのような能力は自然に身に付くとされていた。しかし、文化差や理想との違いなどでショックを受け挫折するケースも実は少なくない。このような中で第二言語学習クラスは、学習者にとってより安全に配慮された練習の場として機能する (Norton & Mckinney, 2011)。学習者は、授業内というより守ら

れた状態、つまり衝突した場合は教師やクラスメートにフォローしてもらえるような場で実践し、学び、成功経験を蓄えた上で授業外の本番に出ていくというようにワンクッションおくことができる。

第二言語学習の場合、留学生（あるいは国際学生）とその大学の学部生との交流学习が考えられる。今までも留学生クラスに日本人学生がゲストとして訪問したり、留学生の会話相手としてボランティアで参加したり、というような交流は珍しくない。しかし、このような交流は、相互文化への興味や教科書以外の言語使用への気づき等などの意義はあるが、上述のような能力育成には結びつきがたい。このような交流の主な問題点を3つ挙げる。1つ目は、設定として不均等な関係が指摘できる。留学生の日本語補助、母語話者としてのゲスト会話、または留学生・学部生のどちらかがボランティアという設定での交流では、既に「母語話者」と「学習者」、「アシスタント」と「被支援者」というような役割が確立してしまっており、交渉余地が極めて少ない。このような場では従来のような「言語知識」の育成意義はあったとしてもアイデンティティ交渉の実践はできない。

2つ目は、共通の目標がないことが挙げられる。例えば日本語母語話者としてゲストに来て留学生の発表を聞いて意見を言うような状況では、共通の目標があるわけではないのでゲストは理解できた部分にのみ適当にコメントするだけでも役割は十分果たせる。このような場合、留学生の意見に反対でも敢えて反対意見を述べるより賛成し、留学生の日本語を褒めるというケースはよく見られる。このような設定では、反対意見を述べ、共通部分はどこかを探り相互理解を深めるような必要はない。

最後に従来の交流は短期的なものが多く、一時的なものが多い点も指摘できる。双方が正課授業の中で参加する枠組みでなければ、各自の科目内のカリキュラムに問題のない範囲での交流となり、一時的なものにならざるを得ない。いわゆる「観光客」と「居住者」の違いと同じであり、意見の相違があっても無視しその場をしのぐことはできる。このようなケースでは異文化興味レベルに留まり、それ以上の深い学びには残念ながらつながらない。

以上の改善点から今回提案する相互文化授業では次のような3点に留意した活動を提案する。1つは、留学生と学部生、双方が正課の授業の中で取り組む点である。片方が正課でもう一方がボランティアとなると上述のような前提とする役割が出来上がってしまい、交渉の余地がない。2つ目は、共通の目標を共有したグループワークである。文化背景の大きく違う相手と活動するので価値観の衝突は起こり易いが、共通の目的がなければお互いの違いを認めるだけの活動となる可能性もある。しかし、共通の目標に向かって意見を1つにまとめなければならなくなると違いを認めるだけでなくそこから共通理解を生み出すことが求められる。さらに、短期的ではなくやや長期的な活動に携わる必要がある。長期的となれば、お互いの背景、スタイル、価値観等を読み取り、その中でアイデンティティ交渉を行うことが可能となる。またその場しのぎではなく長期的関係の維持を意識するだけでも大きな違いとなる。

このような点を考慮し、留学生と学部生の協働学習を目的とした相互文化学習科目を2010年度に設置した。科目の目標は、以下である。

(1) 自文化理解と相互理解：

自国と各国の文化、また国を超えた「個人の文化」について理解を深める。また、自文化と他文化との違いとその背景を積極的に認識し、それを受容できる姿勢を身につける。

(2) 異文化間技能：

異文化間の対立や誤解を解決する、または防ぐための様々な方法を知り、それらを実際に使える技能を伸ばす。

(3) 多文化共生社会のためのコミュニケーション能力：

一方的ではなく、円滑な人間関係構築のための日本語能力やコミュニケーション能力を高める。

(1) についてはステレオタイプを超えた個人の違いの認識（細川，2003）を目標としている。詳しくは次章で述べるが、まずはお互いの相違点を知り、それを肯定的に受け止める機会を提供する。次に、違う背景の相手と共同作業をする経験により(2)の異文化間技能や(3)のコミュニケーション能力を伸ばす。(2)についてはヨーロッパ共通参照枠（Council of Europe, 2001）にも記載されている多文化共生社会に必要とされる言語能力である。(3)については主に日本語で授業を行う場合でも日本語学習者に通じる日本語（i.e.,「共生日本語」岡崎，2003）を日本語母語話者が学ぶことも意図している。また、留学生であれば一方的に自分の意志を正確に伝えることだけでなく、人間関係をうまく作り保つための日本語でのコミュニケーション能力の向上を目指している。

2. 授業設計の理論的背景

この科目は留学生と学部生が実際に共通の目的のグループ作業に携わる経験を通しての学びを目的とする。一学期間の授業の流れは下記の図1に示す。可能な限り1つのグループ活動を長期的なものにしたいが、グループ活動を2つに分けた。主な理由は、1つめのグループ活動からの学びを2つめに活かす機会を提供することが挙げられる。また、グループ活動はダイナミックに形成されることを実感してもらうため、同学期中に異なるメンバーや多様なテーマでの活動を経験することに重きをおいた。各グループ活動の後には、振り返り活動を行い、内省からの学びを促す機会を設定した。



図1 1学期間の授業の流れ

今回の授業設計にあたり4つの理論的背景について説明したい。まずは、文化比較という表面的理解に留まらず、異なる文化の統合過程も経験するという点である。次いで、より効果的なグループ活動として機能するための促しが挙げられる。さらに、異文化間グループワークで

あることへの配慮である。最後に、内省活動の意義と方法について以下論じていく。

2.1 文化比較から統合へ

異文化に対する個人の意識の発達段階過程で Bennett (1993) が述べているように、異文化に接触した際の初期段階（「否定期」,「防衛期」）では文化の違いに気づくことから始まる。その後、「最小化期」では共通点を見出すが、さらに進むと「受容期」・「適応期」ではやはり個人の違いを認識することになる。初期段階での文化的違いの発見と、共通点も認識した上での後期での違いの認識は異なる意味を持つ。そこで、この授業ではまずは相違点、類似点、どちらも存在する点を認識するため文化比較活動を行う。文化の違いを教師側が提示するのではなく、学習者間でお互いの持つ価値観の違いを発見させる活動を取り入れている。

ここでは、“Cultura project” (Levet & Waryn, 2006) というアメリカとドイツやフランスとのオンライン文化学習で実施されている連想語と文完成の活動部分を参考にした。例えば、テーマ1では各国の大学教育の比較をするため、「大学生」、「教育」、「教師」などの語から連想する語を2～3語書き出させる。その後、出身大学の異なる学生からなる4名程度のグループで各自の書き出した連想語について話し合い、共通点、相違点を見つけ、そのような違いがでた背景を考えさせる。文完成については「大学生生活で一番大切なのは…」という文後半を完成させることで、各自の価値観を表出させる。この活動の目的は4つある。1つは、文化的違いとその背景を理解する意義を再認識することである。加えて、国や民族単位ではなく、個人の差があることも確認することにある。さらに、相違点だけではなく相似点の発見である。最後に、多文化との比較によって見えなかった自文化を認識することである。

次に、お互いの違いを知った上で共同作業を行う統合過程への作業となるのが、グループでの提案作成作業である。統合は同化や分離とは異なり、自文化のアイデンティティも維持しつつ相手の文化にも溶け込んでいる状態 (Berry, 1992) である。日本の大学というコンテキスト上、日本社会への同化意識を消すことは難しいが、あえて相互文化を尊重した上で各グループ内で新しい価値観を創造することを目標とした活動を行なう。この統合活動の目的は3つある。まず、相互理解が必要となるようなコミュニケーションである。表面的な情報交換だけではグループで1つの意見にまとめる必要性がないことから「提案作り」というグループでの決定プロセスを踏む課題とした。次に、メンバー全員で共通の目的を達成するプロセス経験の提供である。失敗経験は学びになり、成功経験は自信へとつながるよう内省活動にも工夫した。最後に、異文化が接触した際、同化や住み分けになるケースが現実として多いが、多文化共生の実現に必要な能力とは何かをこの統合活動を通して発見することが目標である。

2.2 グループ活動

この授業では表層的な異文化理解ではなく特定の相手を深く理解し、人間関係を形成する過程を経験することを目的としていること、さらに異なる背景の学生同士での協働学習を目指していることからグループ活動を主とした授業としている。グループ活動は高等教育でも多様な科目で取り入れられてはいるが、グループ活動の設計を念入りに行わないと失敗に終わり、グループで行う意義が活かされないケースが多いことが既に指摘されている (Michaelsen et al.,

2008)。そこで Michaelsen et al. (2008) が長年かけて提唱してきた「効果的なチームベース学習 (Team-Based Learning)」作りのための4つの要点と課題設計の工夫点を配慮し活動設計を行った。

チームベース活動作りの要点1つめは、グループ編成と実施についてよく配慮することである。ランダムにグループを作成するのではなく、メンバーの多様性(性別, 民族, 出身大学, 年齢, 専攻)等を配慮し、可能な限り多様な背景から成り立つグループを教師側で念入りに作るようにした。実施にあたっては、グループ形成に必要な時間を十分に提供することが必要である。多様なメンバーの特性を活かすためには、後でも述べるが特に時間の配慮が鍵となる。

次に、個人およびグループ活動についてのアカウントビリティの徹底である。個人レベルでは、グループでの話し合い前に各自で準備し提出する課題をさせておく。次にグループレベルでは、グループへの各メンバーの貢献について最後にピア評価を行うことをグループ活動初回に説明し、評価用紙(“Sample self- and peer evaluation form”, Thomas G. Thompson)をあらかじめ配布し、期待される貢献内容について全員が共有しておく。さらにグループ間である程度内容や協力体制について競争することでより高度な活動を目指すように最終発表については投票審査を行い、優勝チームを決定、表彰することにした。

さらに、フィードバックは素早く与えられるようにグループ内で問題が生じた場合、ジャーナルに書く、または担当教員に相談する、等の相談手段を設けた。また、グループ活動の時間も授業内で数回確保し、担当教員が机間巡視で回り、話し合いの様子に応じてフィードバックを与えた。最終発表へのフィードバックに加え、発表までの各プロセス、例えば研究課題の絞り込み、調査方法の決定、等で担当教員の確認を得ることを義務付け、各段階でもフィードバックを提供するようにした。

最後に学習とグループ形成両方を促進するための課題設計も重要な点である。Michaelsen et al. が指摘するように長いドキュメント作成のような課題の場合、メンバーでの意見交換よりもメンバーでどのように課題を分担し、効率よく遂行するかに重きが置かれてしまう。反対に、何かグループで意思決定を行わせる課題であれば、お互いに内容に関する意見交換がより活発に行われる。そこで、今回のグループワークではグループで1つの提案を作成することを課題とした。テーマ1では、R大学への提案、テーマ2では、クラスの中で興味のある提案テーマをあらかじめ提出させ、そのリストからテーマを絞る形をとった。テーマ1では、留学生の出身大学とR大学の制度の違いを留学生が説明し、学部生がR大学の制度を説明、その後お互いにどのような制度がR大学には良いのかを検討する、というプロセスを踏み、各メンバーの多様性を上手く活かすよう促した。

課題設計の工夫については、Michaelsen et al. によると個人、少人数グループ、クラス、という3つのレベルにおける各課題を十分に活動できるものにする必要がある。そのために Michaelsen et al. は4つのSを提唱している。1つ目は意義のある課題 (significant problem) であり、個人・グループにとって意義のある課題である必要性である。2つ目は、個人・グループどちらにも共通の課題 (same problem) であることである。3つ目は、特定の選択 (specific choice) であり、複雑な情報資源から個人・グループで1つの具体的決断を迫るような課題であることである。最後は、個人・グループの選択を同時に報告 (simultaneously report) する必要

性が挙げられる。この課題設計の際の配慮点を受け、今回の授業でも各テーマ活動においてまずは個人レベルの課題、次にそれをメンバーに報告する形でのグループ活動を数回繰り返し、最後にクラスへグループで決定した提案を発表するという段階を踏んだ課題設定を行った。課題内容については、テーマ1はR大学への提案であり、どのメンバーも身近なテーマで何等かの興味を持つものである。テーマ2は学生たちが挙げた自由テーマの中から希望するテーマを提出させ、希望するテーマでの活動にすることにより各自が興味を持って取り組めるよう工夫した。

2.3 異文化間グループワークへの配慮

グループ活動の理論に加え、多様な文化背景のメンバーが効果的に共同活動を行うためには特別な配慮が必要となる。ここでは、効果的な異文化間ワークグループ・コミュニケーション理論（Oetzel, 2005）と異文化間アイデンティティ交渉理論（Ting-Toomey, 1999）を参考に活動設計を工夫した。異文化間グループ活動を効果的にするためには、上述のように課題のタイプやグループ内のメンバーバランス、十分な時間の確保は特に注意が必要である。Oetzel(2005)は、異なる文化背景のメンバー内で双方が理解し合えるコミュニケーション規範や方向性を発見し共有するだけでも相当の時間と努力を要する点を強調している。さらに、異文化間グループは、成果として課題遂行か人間関係、どちらを優先するかによっても形成が異なる点も指摘されている。また、使用言語能力差、グループ内での文化的マイノリティ・マジョリティ、グループ活動やコミュニケーション規範の違い、等の多様性をマイナスではなくプラスへ生かす工夫が必要となる。

異文化間アイデンティティ交渉理論を提唱しているTing-Toomey(1999)は、異文化間接触の際、遭遇するあらゆるインターアクションやコミュニケーションにおいて人はアイデンティティとフェイスを持ち込みそれを交渉する、としている。ここで重要なのは、各自は話し合う内容だけでなくアイデンティティ及びフェイスを同時に交渉しているという点である。それゆえ、異文化接触の際は、注意深いアイデンティティ交渉の心得が必要なのである。この心得として3種類挙げられている。1つ目は、動機、つまり各自のもつ目標、アイデンティティ維持、文化的違いへの許容度、などである。2つ目は、自他文化の知識である。特にこの理論では、力関係による距離感、個人主義対集団主義、男性的対女性的、等などの文化的価値観、衝突スタイルの違い、等が頻繁に言及されている。最後は、上述2点の違いを乗り越えるためのコミュニケーション技能である。注意深く聴く、観察する、非母語話者への共感と忍耐の実行、フェイスワーク管理能力、信頼関係構築、協働対話技能、等が挙げられている。

このような点に留意し、また可能な限り衝突を肯定的に受けとめる、または乗り越えるため、メタ異文化活動を導入している。次項で述べる内省活動もその1つであるが、加えて主に2種類導入している。まず、グループ活動自体に対する個人の期待するものや優先順位の違いをあらかじめ認識させる活動をグループ活動開始時に行っている。具体的には、グループ活動で優先させる項目1位～3位（例えば、課題遂行、全員の意見を聞く、締切厳守、話し合い、等）を各自で選び、その後グループで各自が選んだ項目について話し合い、個人による違い、また各自の考えはそれまでの経験に基づいており、多様である点を強調しておくという方法である。

この活動については、徳井（2002）の活動案を参考にアレンジした。

次に、授業初日には、よくある来日留学生と学部生の衝突例を紹介し、仲介役としてどのように説明するかを考えさせる活動を入れている。例えば、留学生側の疑問として「どうして日本人学生は、日本語レベルが低い留学生にも『日本語が上手ですね』と褒めるのか」、「日本人学生は自分の意見がなくて話し合ってもおもしろくない」というような疑問を挙げ、問題の背景、双方の学生への説明方法、等を考えさせる。この活動は初回授業でまず留学生、学部生、それぞれのクラスに分かれて行い、翌週の混成授業で双方の意見を交換する方法をとっている。

最後に、学期最後の振り返りでグループ内での自己のアイデンティティについて振り返り、どうすればお互いにとって快適なアイデンティティを維持または形成できるのかを考えさせている。この活動は3つの自己内省の質問で始まる。まず、グループメンバーに自分が理解されたか、尊重されたか、肯定的価値を認められたか、というアイデンティティの確保（Ting-Toomey, 1999）について自己評価し理由を書く。その後、どうすればこの3つを満たすことができるのか、相互文化コミュニケーションに必要な姿勢、知識、技能等について新たなグループで話し合わせる。加えて、グループ内での人間関係促進のため活動初回はアイスブレイキング用のゲームも導入している。

2.4 内省活動

この活動は知識伝達型の講義形式ではなく、学習者が主体的に活動を行い、その活動を自身で内省することからの学びを目指している。従って、内省活動は単なる学生の感想や教員とのコミュニケーションではなく、自身の学びにとって重要な意味を持ち、それゆえ評価対象としての意義を含んでいる。ここでは、授業で取り入れた内省活動と各活動の意義を説明する。

まず、学期を通じて行う個人の内省として冊子に毎回の活動の内省を書くというジャーナル活動がある。この活動に関しては、共同で授業設計を行った清田教授の提案により取り入れた。倉知（1998）は、ジャーナル活動について

「人間の経験を組織だてて理解するための基本的な枠組みを提供し、新しい生き方や関係の形成に人々を方向づけるナラティブ（narrative）の機能と（Ricoeur, 1983, Brunner, 1986, 1990）、通常のフォーマルな授業や学校の相談室、あるいは診療室のような時間空間ではなかなか発現し得ないような、学習者—学習援助者間の対話的關係が発動するセミフォーマルな学習環境を新たに創出することの重要性に鑑みて、新しい相互作用の時空間を拓き出すことにした」（p.138）

と説明している。この活動で学習者は日常的活動時間と内省を行き来し、それにより経験が内在化され自己省察が促進される。

また、異文化トレーニングのD.I.E（Description, Interpretation, Evaluation）メソッド（八代他, 2001）で言われているように、異文化衝突が起きた際、「描写、解釈、そして判断・評価」という段階を踏み慎重に自己分析する姿勢を養う意味でもジャーナル活動は重要である。学習者は、グループ活動を通しての気づき、驚き、発見、疑問、等を毎回の授業最後の10分で書く。量は

少なくとも良いが一般的なことではなくオリジナルな気づきを書くことが期待されている。担当教員がコメントを書き、翌週授業開始時に返却する。このような学習形態に慣れない学生もいることから、初日授業ではジャーナルの意義や期待される内容、例について提示しておく。

次に初日授業、テーマグループ発表後、最終授業、学期末レポート、という授業の節目での振り返りについて述べる。初日授業では、今までの異文化間経験から異文化間コミュニケーションで重要だと思う点についてジャーナルに書く。学期開始時に自己の経験と考えを内省しておくこと（自伝アプローチ）（ゴアール＝ラデンコヴィック，2011）に加え、この時点で書いた内容を学期終了後に自身で読み直し、学期を通してどのような変化があったのかを認識するための資料ともなる。また、テーマグループ活動の最終発表終了後にも振り返りを行う。ここでは、グループメンバーとは直接話し合えない内容もある可能性からそれまでのジャーナルから教員が意味のある気づきや疑問を匿名で選出し、それまでのグループとは異なる新しいグループで集まり、問題の生じた背景や解決方法について話し合う。今までの例では、「どのような発表が望ましいのかは文化的に基準が異なることへの発見」、「言語能力差があることからの分担偏り」、「意見交換方法の違い」、等が挙げられる。最終授業日の振り返りは上述のアイデンティティに関する自己評価をきっかけとした異文化間コミュニケーション能力についての話し合いを行う。最後に、学期末レポートでは、それまでの自分のジャーナルを読み返し、特に興味を持った異文化間エピソードについて描写、解釈、判断、改善方法、学び、を書く。こちらも一般的な異文化間コミュニケーション理論ではなく各自がこの授業の活動で具体的に何を経験し、そこから何を学んだのかを意識化させることが目的である。

3. 今後の改善点

この授業でアクションリサーチを行った結果（北出，印刷中）、何点かグループ内での衝突例が明らかになった。予想外のグループ内での衝突として1つ、大学授業への取り組み姿勢の文化的違いが挙げられる。留学生それぞれの出身校と留学先の大学生による大学生活に対する考え方の文化的違いが顕著に出た。傾向としては留学生の出身国・出身校では大学の授業関係の活動は何よりも優先すべきものであり、アルバイトやサークル等の理由でグループの話し合いに参加しない学部生の授業への意欲の低さに驚き、落胆し、また憤りを感じる留学生が多い。留学生の日本語能力が高い場合は、そのような場合は留学生が強いリーダーシップを取って活動を進めるケースもあった。

また、グループ活動で文化の違いに気づき、乗り越えようと試みたができないケースも見られた。よくある例ではあるが、集団主義、個人主義、それぞれことなる背景のメンバーが意見交換をした際、コミュニケーション方法で誤解を生む。これが文化的違いとは認識していても、ではどのように対応すればよいのか、実際は簡単ではない。例えば、ある日本人学生がグループメンバーの留学生に合わせてより直接的で論理的な意見表明をするよう心掛けたが、できなかったケースがある。しかし、異文化理解の発達理論が示すように異文化理解のプロセスは簡単なものではなく複雑かつ容易に進むものでもないことから、まずは文化の違いを認識し、自己分析することは大きな一歩であるとも考えられる。アイデンティティ研究が示すように、今

までの自分と新たな接触によって理想とする自分という境界越えのプロセス自体が学びであることを忘れてはならない。3か月という短い期間での相互文化学習である点を踏まえ、学生には授業終了後もこの授業をきっかけとした学びが継続していくことを伝えることは極めて重要である。

さらに、グループ内で目指す活動目標とメンバーのアイデンティティ確保の深い関係が見られた。メンバーの背景をうまく活かすようにテーマに取り組んだグループは、言語能力や既存のテーマ知識のメンバー間での差に関わらず各メンバーのアイデンティティが確保される傾向がみられた。反対に、課題達成の質をメンバー間の均一性よりも重視したグループでは、成果物の質は高いがグループ内で不均等な分担が生まれ、特に貢献量が少なくなってしまったメンバーのアイデンティティが確保されないケースがあった。質を重視するあまり、戦力にならないと判断されたメンバーは貢献する機会がわずかしか与えられなかったのである。この点に関しては、グループ活動の評価基準で成果物の質よりもメンバー間での良好な人間関係形成を重視するような工夫を検討したい。

最後に、異文化衝突が起きていても気が付いていない、または片方だけが気付いている、という場合も見られた。また、内省活動は内省レベルの個人差が大きい点も挙げられる。この点の改善方法としては、今までの授業で起きた衝突例の提示を増やすことが効果的である。内省ジャーナルやレポートから毎回数点、よい内省例を選出し、次回授業に例として示すこともできる。

4. 今後の課題

国際化基準の指標として留学生・留学派遣の数のみが注目されてきたが、留学生がキャンパスに増えれば自動的に大学生間で国際交流が促進される訳ではない。また、留学生が英語の補助、日本人学生が留学生の補助をする、というような役割だけをこなしているのは多文化共生社会の一員としての言語能力は育たないことも前述の通りである。正課、及び課外の両方において「留学生」や「日本人学生」というラベルを超えた関係を形成するための交流学习の機会をどのように提供していくのがこれからの課題である。この実現には、留学生、学部生、それぞれ分けられた現在の大学での担当者間の垣根をまず超えることから始めなければならない。各部署の担当者がお互いの背景を認めつつ、新たな協力体制を構築していくという姿勢で臨まない限り、学生にもこのような能力の育成機会を提供できないのではないだろうか。

単一文化・言語社会が疑問視されていなかった時代では、このような能力は外国語学習と区別し異文化知識紹介のための「異文化コミュニケーション」講義、あるいは日本社会に適應する知識を得るための「日本事情」等の科目として付加的な位置づけであった。しかし、異文化接触が身近になり、また現実として異文化共生が迫られる中、地球市民に必要な外国語及び国語学習の一環として言語能力を捉えなおす必要が出てきたのである。Hymes (1972) が提唱するようにあらゆる言語コードは文化を反映するだけでなく逆に新たな文化を構築していく機能も持つ。多文化共生社会を構成する一員としては、インターアクションにより相手の文化規範を読み取り、その場その場に適した言語コードを巧みに使用し相互理解を築く能力こそが必要

となる。そのような言語教育をいかに具体化し実現していくかは早急の課題である。ここで示した理論と設計案は開拓的一步であり今後の更なる改善と発展が望まれる。

引用文献

- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural learning. In M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society, *Intercultural Migration*, 30.
- Bourdieu, P. (1977) (orig. 1972) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byam, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Block, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *The Modern Language Journal*, 91, 863-876.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing! *The Modern Language Journal*, 82, 91-94.
- 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.
- Kitade, K. (in press). Analyzing the reframing process from a language socialization perspective. In Selected proceedings of the 2012 Second Language Research Forum *Innovation in Second Language Acquisition Research: Converging Theory and Practice*. MA: Cascadilla Press.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70 (4), 366-372.
- Kramsch, C., & Steffensen, S. V. (2008). Ecological perspectives on second language acquisition and socialization. In N. Hornberger & P. Duff (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Language and socialization* (Vol. 8, pp. 17-28). Heidelberg, Germany: Springer Verlag.
- Kramsch, C. & Whiteside, A. (2008). Language ecology in multilingual settings. Toward a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645-671.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leki, I. (2001). A narrow thinking system: Nonnative-English-speaking students in group projects across the curriculum. *TESOL Quarterly*, 35, 39-67.
- 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. 95-118). Oxford: Routledge.
- Michaelsen, L. K., Sweet, M., & Parmelee, D. X., (Eds.). (2008). *Team-Based Learning: Small Group Learning's Next Big Step. New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morita, N. (2004). Negotiating participation and identity in second language academic communities. *TESOL Quarterly*, 38 (4), 573-603.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning*. London: Longman.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed). *Alternative approaches to Second Language Acquisition* (pp. 73-94). New York: Routledge.

- Oetzel, J. (2005). Effective intercultural workgroup communication theory. In W.R. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication*. (pp. 351-371). CA: Sage.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertch, J. V. (1997). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. (2011). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 426-443). London & New York: Routledge.
- 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.
- 北出慶子 (印刷中). 「相互文化グループ学習活動におけるアイデンティティ形成の学び」『言語文化教育研究』11, ページ数未定.
- 倉知曉美 (1998). 『多文化共生の教育』勁草書房.
- ゴアール＝ラデンコヴィック・アリーヌ (2011). 「国際的な移動の中にあるアクターたちの新たな争点と戦略—移動の教育の概念に向かって」言語教育とアイデンティティ形成—ことばの学びの連携と再編基調講演.
- 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
- 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』くろしお出版.
- 細川英雄 (2011). 『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』春風社
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロフ貴美 (2001). 『異文化コミュニケーションワークブック』三修社.

*本稿は、2012年3月3日に立命館大学・衣笠キャンパスにて開催された「異文化相互理解過程研究会」主催の「異文化間相互学習にむけて」における発表をもとに加筆したものである。また、ここで記載した相互文化学習授業の設計、実施、改善においては同大学文学部の清田淳子先生、産業社会学部の坂本利子先生と共同で行った。お二人の先生方をはじめ、部署を超えた授業設置にご尽力くださった方々に心から感謝申し上げます。