［調査・実践報告］

留学生と母語話者が協働的に学ぶ「異文化理解」授業報告

――参加者の内省から見えてくるもの――

久野由宇子

1．はじめに

別科日本語研修課程中級クラスで実施した「異文化理解」授業について報告する。この授業は，①日本文化を知る　②自国の文化を発信する　③異文化間で起きる問題について話し合う，という３つの目的を持ち，「授業参加ボランティア」（後述）として参加する日本語母語話者学部学生を迎えて１学期（約 15 週）中に週１コマ（90 分）全 15 回行ったものである。留学生の日本語学習を直接の目的とせず，成績評価の対象でもなく，各回のテーマについての話し合いを中心とした活動を通して，参加者それぞれが相対的なものの見方や他者と協働する姿勢の獲得などに関して何らかの気づきを得ることを目指したものである。

別科日本語研修課程中級クラスでは，日本語語彙表現の習得のためのメインテキストを用いた授業と，「中級アカデミックジャパニース表現」としてプレゼンテーション・レポート作成等の技能習得を目指した授業を柱としているが，本実践はその中にあって趣の異なる授業である。この授業の始まりは，筆者がこのレベルを担当するひとつ前の学期にあった。本来学部進学希望者のための予備教育の場であった中級クラスに，近年，進学を目的とせず，来日して一定期間日本語を学んだあと帰国する留学生が増加し始めた。彼らのニーズは日本人と会話すること，日本文化を理解することなどであり，進学予備教育の内容とは合致しない部分があった。先学期はこのような学生から要望が出され，それに応える形で学期の途中からクラスを組み換え，２クラスある中級クラスのうち１クラスに彼らを集めて，メインテキスト授業の時間の一部を振り替える形で「時事日本語」（今日的な話題について語彙を増やし意見交換する），「日本文化」（映画鑑賞・書道・川柳などの体験），「対話的問題提起学習」[1] という授業をスタートさせた。これらは，既成の教材を用いず，授業参加ボランティア（後述）を活用して話す機会を多く提供するものであった。これまでも同様の内容が通常授業の枠内で単発的に行われたことはあったが，独立した授業科目として約 10 週にわたり週１回定期的に実施することは新しい試みであった[2]。筆者はその翌年に，この流れを引き継ぐクラスの授業担当者の一人となり，「日本文化」と「対話的問題提起学習」を統合した授業[3] を受け持つことになった。

本実践の設計から結果までを報告し問題点と可能性を考えることは，日本語教育が生活や学

習の手段としての言語教育から日本人学生をも含めた多文化共生のための教育へと広がりつつある今日，意味のあることだと考える。そこには，学習者，ボランティア参加者の別なく，同等な学びの場となる可能性があるからである。また，「日本語学習を直接の目的としない」授業が，学習者に日本語習得に大きく寄与すると受け止められていることも明らかになった。本稿では，授業の内容と実施方法を記述するとともに，授業参加者による内省に注目して授業がもたらすものの輪郭を浮かび上がらせ，このような授業を今後も実施する意義があるか，あるとすればどのような内容をどのような方法で行えばよいかを問いかけたい。

2．先行研究と授業の設計

留学生と日本人学生の交流を通じた学びの実践報告には，２つの対称的なフィールドのものがある。一つは「異文化間教育」として日本の学校で行われているもので，多様な名称，狙い，方法があり，松浦（2006）はその全体を俯瞰している。これらの中には，日本人側が留学生を利用して異文化体験をするという趣旨のものが多い。岩井（2006）は，そのような授業により日本人大学生が文化的他者に対する認識をどのように変化させたか，その過程を明らかにしている。もう一つは，日本語教育の場に母語話者がビジターとして参加する授業で，関（2007），田中（2006）などの報告がある。これらは日本語学習者側の利益という視点から書かれたものである。そして，両者の中間に位置するものに，小笠・斉木・高橋（2009）のような合同授業の報告や，市嶋ら（2009）による立場や母語など多様な属性のメンバーが参加する学びの場の「ハイブリディティ」[4] に着目した報告，対話的問題提起学習において共生を目指した対話が成立する条件を探る野々口（2010）などがある。本報告は出発点としては日本語教育側の立場にあるものであるが，参加者全体の利益にも言及するものである。

今日本にいる学習者の「日本文化」を理解したいという要求には，教師からの一方的な知識の伝達では，応えることはできないだろう。なぜなら，そのような方法は自国にいてもいわゆる日本紹介ビデオなどにより可能であるからである。また，書道等の伝統文化の体験も，教室での授業という枠の中で頻繁に行うことは現実的ではない。そこで，先学期の担当者にもアドバイスを仰ぎ，日本文化に関連するテーマを糸口に，同世代の生身の日本人との対話を通して日本を知るという内容を中心にすることにした。本学には「授業参加ボランティア」という制度があり，それは別科留学生との交流を希望する学部学生が登録をして，別科教師が派遣を要請すると，登録者が紹介されてくるという仕組みである。この制度があったからこそ本実践は可能であったといえる。日本人学生の参加はこのように「留学生の役に立ちたいからボランティアをする」というスタンスから始まるが，授業参加に際し求める姿勢として，双方向的で対等な学びを期待し「留学生と対等な立場で話すこと」を明示して募集した。

他者との対話を通して互恵的に思考や知識を深め新しい知を創造していくという理念，及び手法は，池田・舘岡（2007）によって，ピア・ラーニングあるいは協働学習として日本語教育の分野で広く認知され応用されるに至っている。本実践ではこれを取り入れ，対話のプロセスと授業後の内省を重視することにした。また，本実践でも一部対話的問題提起学習を実施した

が，池田がその目的とする「日本人大学生と留学生が互いに対等な大学コミュニティーの構成員として，共生していくために１）互いの信頼のもととなる共通点を発見し，２）互いの成長のもととなる違いを認め合い，３）新たな共通部分を創造すること」（池田・舘岡 2007：23）を対話的問題提起学習のみならず全体の方針として取り入れることにした。

これらをもとに冒頭で述べた３つの目的を設定した。その詳細と設定の理由は以下の通りである。

①日本文化を知る

詳細：日本文化の新旧様々なジャンルからテーマを決めて紹介し，それを話題として参加者が話し合う。あるいは体験する。

設定理由：日本文化の多様な側面に触れたいという留学生の希望に合わせるため。

②自国の文化を発信する

詳細：テーマに関連して参加者が自分の文化について対等に語り合い，聞き合う。

設定理由：多様性に気づき，互いの文化を尊重する姿勢を育てるため。また，留学生が自国（地域）文化を日本語で伝える機会を作るため。

③異文化間で起きる問題について話し合う

詳細：池田・舘岡（2007），池田（2008）の対話的問題提起学習の方法により，実際に起きた問題を「提起文」[5] として提示し，「何が起きているか」，「どのような気持ちか」，「自分ならどうするか」等のステップに沿って当事者の立場で話し合う。

設定理由：異文化間で起きる問題を知り，共有し話し合うことによって，新たな見方に気づくため。また，問題に直面した場合のストレスの低減に役立てるため。

①②③に沿った活動を通して，最終的に目指すことは，参加者（留学生・ボランティア）それぞれがものの見方，他者とのかかわり方などについて，各自何らかの気づきを得ることとした。授業の名称は，日本文化を含めた多文化間の相互理解という意味で「異文化理解」とした。また，この授業は，リラックスして楽しめるもの，交流によって関係性を築くのに役立てられるものにしたいと考えた。

本実践に不可欠な対話を引き出すには，日本語母語話者と非母語話者の対等な会話参加が実現しやすい条件を整える必要があった。岩田（2005）は日本語学習者と母語話者の会話参加の様相は，アイデンティティーカテゴリーが「留学生対日本人」のような対立的なものから「スポーツ愛好家」のように両者を結び付けるものに変わることによって，非対称的（一方向的）から対称的へと変容すると述べている。そこで，両者が対立的なアイデンティティーを意識しやすい「日本人はこれを，留学生はこれをして」のような指示を避け，参加者が同じことをする中で自然と違いと共通性を認識できるような活動設計を心がけることにした。本実践のクラスのレベルは中級であるが，実際の会話力は，コミュニケーションにあまり支障のない者から，かなり困難な者まで幅があった。そこで，互いにわかるまで説明し，わかるまで聞くことをルールとした。ただし，わかりさえすれば日本語の間違いは問題にしないことにした。語形の修正は一切行わず，狭義の日本語学習は一時保留し純粋に道具として日本語を使うという姿勢を徹底した。

授業内容は初めからすべて計画を立てるのではなく，参加者の様子を見，要望を聞きながら順次作っていった。最終的に実施した授業は，表１に示すように活動のタイプによって４つに分かれた。

表１　実施した授業一覧

授業タイプ	目的	授業のテーマ
Ⅰ．対話的問題提起学習	②③	立場と利害，規則について，金銭感覚，異文化理解の意義
Ⅱ．VTR を見て話し合う	①②③	食文化，引っ越し，ファッション，規則と自由，マナー
Ⅲ．持ち寄って紹介し合う	①②	祭り，想像上の生き物
Ⅳ．体験	①	川柳，七夕，書道＊，茶道＊ [6]

３．授業実施例

15 回の授業のうち，第８回目に行った「マナー」をテーマとした１コマ 90 分の授業の詳細を報告する。この授業を一例として取り上げる理由は，目的①②③のすべてをカバーするものであり，かつ現時点での本実践の長所短所をよく映し出している回であったからである。これは表１のタイプⅡ「VTR を見て話し合う」に属するもので，映像を用いる理由は，わかりやすくテーマを提示し，興味を喚起して話し合いを引き出すのに有効だからである。参加者自身の経験や意見を中心とした話し合いに十分な時間を取れるよう，映像は必要な部分だけを短く切り出して利用した。授業記録を表２に示す。なお，リラックスして本音で話しやすい雰囲気を作るため録音や録画は行っておらず，記録は教師の観察メモによるものである。

表２　第８回「マナー」授業記録

第８回授業　テーマ：「マナー」　（90 分）
＜参加者＞ 留学生：16 名（韓国男４女２，イタリア男１女４，タイ男２女２，ノルウェー女１） ボランティア：４名（日本男１，女３） 教師：１名（筆者）
＜目標＞ マナーに対するとらえ方の違いを通して，自分の「常識」を相対化し，ものの考え方の多様性に気づく
＜主活動＞ VTR の短いシーンを見て理解を確認し，それをきっかけとしてマナーに関する意見や経験を話し合う ＜使用 VTR ＞ 最近のマナー問題を扱った民放のバラエティー番組から，問題の再現ビデオとそれについての街頭インタビュー部分３か所（「レストランで写メを取る」「電車で化粧をする」「電車で飲食する」）を抜き出し５分程度に編集したもの ＜使用プリント２種＞ 「VTR シート」：上記３か所の理解確認のための質問とその行為をどう思うかという問い，最後に「この場所でこれをするのは変だと思うことはありますか」という問いがある 「内省シート」：授業後に「参加度」「わかったこと・気づいたこと」「思ったこと・感じたこと」を書き込む

＜教室セッティング＞ 小机を４つの班[7]に分けて並べ，各班に留学生４名とボランティア１名が分かれて座る		
活動概要	詳細	参加者の様子
準備 （５分）	前回授業の内省シートを返却 新ボランティア紹介 ボランティアの各班への配置	返却されたシートの教師からの書き込みを読んでいる。 ボランティアの最終的な参加者が４名とわかり（予定は６名）先に来て座っていた参加者を再配置する。
アイスブレーキング （10 分）	「いちばん最近買ったものは何でいくらだったか」を入れた自己紹介（安い順番を覚えておき，後で発表役を決めるのに役立てる）	ボランティアから質問して動き始める班，逆にボランティアが受身に回る班，しばらく沈黙している班に分かれる。自然にターンを回す班と発言の順番を決める班。「来る途中で買った水」という答えに対してどこの自販機が安いかなど話題が発展する班も。最初静かだった班も次第に笑い声が聞こえるようになる。
VTR第１部「携帯で料理の写真を撮る人々」「歓迎する店」「禁止する店」「街頭インタビュー」を見て話し合う （15 分）	１．VTR 視聴（シート配布） ２．プリントの質問「写メ禁止・歓迎の理由はそれぞれ何か」に沿って班で内容理解を共有 ３．話し合いテーマ「レストランで料理の写真を撮ることをどう思うか」に沿って班で話し合う ４．全体共有　教師は「今日一番高いものを買った人が発表してください」と指示	１．VTR の所々で笑い。母語が共通の留学生同士が班を越えて理解を確認し合っている姿が多く見られる。 ２．黙ってプリントに答えを書き込む姿が双方に見られるので，教師から書くことが目的ではないことを説明。沈黙を破り話し合いが始まるまでの時間は班によってばらつきがある。 ３．どの班も意見を言い合う。レストランでの写真撮影は問題ないと考える人がほとんどで異論が出ない。だめな理由をボランティアに質問している班もあったが，「迷惑に思う人もいるから」と VTR と同じ答え。 ４．アイスブレーキングの質問の答えを確認し合って発表者を決める。報告内容はどの班も「だめだという考えに驚いた」というもの。
VTR第２部「電車内で化粧する女性」「街頭インタビュー」を見て話し合う （15 分）	１．VTR 視聴 ２．シートの質問「化粧をする人，批判する人の理由はそれぞれ何か」に沿って班で内容理解を共有 ３．話し合いテーマ「電車内の化粧をどう思うか」に沿って班で話し合う ４．全体共有　教師は「今日二番目に高いものを買った人が発表してください」と指示	１．第１部と同様の反応 ２．班によりボランティア主導，留学生主導の違いはあるが第１部よりスムーズに話し合いに入る。 ３．女性を中心に自分自身の経験を話す人も多い。面白い意見や過激な意見も出始め，次第に声が大きくなる。 ４．報告が短く終わってしまう班もあるが，他のメンバーからの補足は見られない。
VTR第３部「電車内でおにぎりを食べる人」「街頭インタビュー」を見る（５分）	１．VTR 視聴のみ 早く VTR を離れて参加者自身の意見や経験を中心とした話し合いに入ったほうがいいという教師の判断で次に進む	
VTR を離れたより自由度の高い話し合い （30 分）	１．シートの「この場所でこれをするのは変だと思うことは？」という質問をもとに，マナー全般について班で話し合う ２．全体共有 黒板を４つに仕切り，１グループごとにキーワードを板書する １グループずつ，全員が前に出てキーワードの説明をする	１．話し合いの始め方に戸惑っている班に「どこどこでは，なになにをしてはいけない」という話を各自が出してみたらどうかと教師から提案した。その後「～では～をしてはいけない」と板書した。最初は「タイでは都会の乗り物では飲食禁止だが田舎に出ると自由だ」など自分の国のマナーや規則の話が多く出る。時間がたつにつれ，留学生が日本で酔っぱらいの醜態にショックを受けたことなど，個人的な経験も語られ始める。 ２．　代表者が発表するグループと，全員で分担するグループがある。後者は項目で分けるパターンと自分が出したキーワードをそれぞれ説明するパターンがある
次回予定連絡 （５分）	次回の「祭り」授業への準備を指示	

内省 （5分）	内省シートを配布 「今日の自分の参加度」「わかったこと」「思ったこと感じたこと」をシートに記入	みな一斉にシートに向かう。ボランティアは次の授業への移動時間が迫っているため急いで提出し，教師と班員に挨拶して次々に出ていく。留学生も早く記入が終わった人は提出し始める。数名から時間が足りないので持ち帰って後日提出してよいかと問われて許可する。
＜授業直後の教師の振り返りメモ＞ ・最初ボランティアの集まりが悪かったのでハラハラしたが，4人来てくれてよかった。 ・VTRの不明点はグループの日本人に確認してほしいが，まだ同じ国の学生同士聞き合う姿が多かった。 ・話し合いの始めに沈黙が続く班について，気まずさからも何かを感じることを期待して今日はできるだけ介入せず様子を見た。 ・発表は，留学生，ボランティアの別なくランダムに分担してほしいと思っているのに，ほとんど全部留学生が発表していた。「ボランティア」という立場から自分たちが留学生の練習の機会を奪ってはいけないと思っているのかもしれないが，かわるがわる発表するほうが留学生にとっても勉強になるはずだ。 ・話し合いは活発だったが対立的な意見はあまり出なかった。他の国に比べた日本のマナーの厳しさと，困った酔っぱらいの多さなどの矛盾点が出てきていたのに，それをうまく取り上げて掘り下げることができなかった。表面的なレベルの話し合いに終わってしまったのではないか。		

4．参加者による内省と授業評価

本実践が参加者に何をもたらしたかを明らかにするために，内省シートの記述と，全15回の終了時に行った授業評価アンケートの記述を取り上げ分析する。

4-1．内省シートの記述

「内省」は授業の最後に，その授業で自分がどうふるまい，何を得，何を思ったかを参加者が各自振り返り，言語化するものである。それは「ピア・ラーニングの主たる評価として学習の根幹をなす部分」（池田・舘岡 2007：104），「他者との対話と表裏一体の自問自答」（池田・舘岡 2007：139）として協働学習には不可欠である。本実践では池田・舘岡（2007）をもとに作成した内省シートを用い，授業の最後の5～10分程度で，グループ員の名前，自分の参加度（5段階評価），授業を受けてわかったこと（自由記述），思ったこと感じたこと（自由記述）を記入させた。提出されたシートの記述に対しては，それぞれの気づきを受け止め，教師個人としての共感や励まし，意見や感想などを書き込み後日返却した。内省は毎回行ったが，ここでは，第3章で取り上げた第8回「マナー」授業の内省シートについて報告する。

この回は，留学生16名中13名とボランティア4名がシートを提出した。同じような内容が人によって「授業を受けてわかったこと」「思ったこと感じたこと」欄に記述されていたので，両方を合わせて記述内容を分析した。

方法は，記述された文を意味のまとまりによってセグメントに分け，意味する内容がほぼ同じものが同列に並ぶように一覧化し，何についてどう述べているかを短い言葉に置き換え，カテゴリーに分類した。内省シートは参加者が短時間で思いつくままを走り書きしたものであり，留学生の場合は日本語表現に誤用を含むものでもある。それらの中から授業が学習者にもたらしたものの要素を漉き取り一般化へと近づけるため，佐藤（2008a），佐藤（2008b），大谷（2007），戈木（2008），戈木（2006）の手法を参考に，記述内容のコード化とカテゴリーの

見直しを交互に行った。

その結果が表３である。複数の参加者から重複して同じ内容の記述があった場合は太字で示す。また，日本人単独の記述の場合には，頭に㊐をつけ，留学生・ボランティア双方にまたがる複数の記述にはアンダーラインを引いて示す。

表３ 「マナー」授業内省シート記述内容一覧

区分	カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容
1	日本のマナーの理解と受容	理解した日本のマナーの具体例	**・レストランで写真を撮れない場所がある** **・電車内での飲食，通話，飲酒はだめだ**
2		日本でのマナーの重要度の高さ	**・他の国では大丈夫でも日本ではだめなことがいろいろある**
3		自分のマナー規範の更新	・今まで失礼に気づかず行動した ・何が大丈夫で何が迷惑かわかった ・今から日本のマナーを守ろう
4	国を越えた共通性や普遍性の理解	共通性・普遍性の認識	**・世界のマナーはだいたい同じだ** **・国によってマナーは違うものだ** ・㊐似ていることもちがうこともあるものだＪ ・㊐常識は国でも個人でも異なるＪ
5		共通性の具体例	**・どこでも他人に迷惑なことはだめだということだ** ・マナーは一緒に生きる人のために重要
6		国を越えた新たな共通性の発見	・㊐食べ物の写真を撮るのは女性だけだ **・どこでも若者と大人の違いがある** ・㊐今はだめなものもやがて大丈夫になるかもしれない ・マナー違反を見ても注意する人が少ないのは相手のプライドを尊重するからか
7	ホスト国の視点からの記述（日本人のみ）	自国文化が他者からどうとらえられているかの発見	・㊐日本だけの常識だと思ったことが外国人にもよく理解されていた
8		「本当はそうじゃない」	・㊐日本社会の暗黙の了解と実際の若者の意識は違う
9	自己の感情	感情表現	**・面白かった** ・うれしかった **・びっくりした** ・信じられなかった
10	授業活動	自分が今日できたこと	・多くのことを聞いた **・世界のマナーについて学んだ** ・自国で問題になっていることを話した
11		授業活動の評価	・㊐ディスカッションするのはいいことだ
12		参加のしかたの反省	・㊐次は話し合いをもっとサポートしたい

区分１～３は「日本のマナーと理解と受容」に関するものである。区分２の「他の国では大丈夫でも日本ではだめなことがいろいろある」は留学生にも日本人にも記述が多くみられた項目であった。日本人の記述には，「日本で議論になっていることが他の国では全然問題ではないと知った」のように逆からの描写もあった。

区分４～６は「国を越えた共通性や普遍性の理解」に関するものであるが，「マナーはどこ

でも同じだ」「マナーは違うものだ」という反対の捉え方があった。また，常識の違いを起こす要因が，国だけによらず，性別や年齢によってもあることが客観的に捉えられていた。

区分７，８の「ホスト国の視点からの記述」は，日本人学生が自分の国が外国人からどう見られたかに言及しているものである。８の「本当はそうじゃない」というサブカテゴリー名を付けた意見は，自身の実感を表明したものである。これが対話の中で発話されたかは確認できていないが，このような意見が出されると，話し合いは深まると思われる。

区分９は喜びや驚きを表す「自己の感情」，区分 10〜12 は「授業活動」への言及であった。

4-2. 全授業終了後アンケートの記述

ここでは，最終授業で行った授業アンケートの記述について報告する。回答者はその回に出席者していた留学生 16 名全員と日本人ボランティア２名であった。アンケートは自由記述で，質問項目は「この授業の良かった点」，「この授業の改善するべき点」，留学生に対する「この授業が日本語の上達に役に立つなら，そう思う理由」である。同じ内容が「良かった点」と「日本語の上達に役立つか」にまたがって記述されていたので，両者をまとめて分析したものを「授業終了後アンケートに見られるプラス評価の記述」として表４にまとめた。分析の方法，手順及び表示のしかたは 4-1. の表３に準じる。

表４　授業評価アンケートに見られるプラス評価の記述一覧

区分	カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容 （太字は複数見られたもの 日本人の記述には後ろにＪを付す）
1	異文化理解	日本文化や日本の生活情報を得る	**・これまで知らなかったことがわかった** ・面白いことがわかった ・日本文化の素晴らしさがわかった ・日本の生活に慣れる ・㊐日本文化を見つめなおす
2		多文化の情報を得る	**・日本だけでなく様々な国の文化がわかった**
3		違いを知る	・自分の国の習慣と比べられる ・お互いの差異に関心を持つ
4	日本語学習 （留学生のみ）	語彙表現獲得	・学びながら単語も分かる
5		自然な会話の機会	・普通に日本語を使って話せる
6		縛りのない学習機会	・正しい日本語を使うと考えなくていい ・人前で発表しなくていい ・易しいテーマ
7		教科書ではない体験	・本の中しか知らない留学生が日本人の生活を知る ・教科書を使わないで直接体験を主とする ・自国の日本語専攻で習わなかったこと
8		日本語への親近感	・日本語にもっとなじみがあるように
9	発信	発信機会の評価	・面白いから進んで話す ・お互いの文化について話し合える時間があった

10	交流・関係性	日本人との交流	・他に日本人と話せる機会がなかったので **・日本人が参加してともに勉強する** ・日本人の意見を知る ・日本の生活上の問題を日本人と話せる ・日本人と考えを比べられる
11		他者理解	・皆の意見の多様性を知る
12	授業方法	映像の効果	・㊐ビデオを見て議論したのがよかった
13	自己	学びの体験	・グループで話してわかったことがある ・新しいことをたくさん聞いて感じた ・授業のたびに新しいことを学んだ ・㊐改めてわかること気づくことが多かった ・積極的に参加した
14		自己の更新	・自分の意識を改善した ・㊐考え方が前より多くなった
15		感情	**・楽しい** **・面白い**

区分１～３の「異文化理解」に関するカテゴリーには，延べ 14 の記述があった。区分１「日本文化や日本の生活」サブカテゴリーの「これまで知らなかったことがわかった」という記述は日本人にも見られた。区分２の「多文化の情報を得る」も，双方から合わせて延べ７の記述があり，相互発信が肯定的に捉えられていることがわかった。

区分４～８の「日本語学習」カテゴリーの記述は，すべて留学生によるものである。この中で多かったのは，「縛りのない学習の機会」と「教科書の外の体験」サブカテゴリーであった。これまでに経験してきた教科書に基づく言語形式志向の学習に対して，この授業の経験が肯定的に捉えられていることがわかる。区分９の「発信の機会」カテゴリーは，「日本語学習」と「交流・関係性」のどちらにも含まれるので，あえて独立したカテゴリーとした。

区分 10 と 11 の「交流・関係性」カテゴリーでは，「日本人との交流」が留学生から延べ７の記述を集めた。また区分 13～15 の「自己」カテゴリーは自分の学び，成長，気持ちなどを述べたものであるが，双方からあわせて７の記述があった。この中の区分 14「自己の更新」サブカテゴリーでは双方から一例ずつではあるが，意識や考え方の変化を述べたものがみられた。

次に，「この授業の改善するべき点」の記述について，同様の手順で表５にまとめた。

改善するべき点の記述はボランティアにも求めたが，彼らからの書き込みはなかった。そのことをどうとらえるか，フォローアップインタビューを行っていないので確証はないが，可能性として，改善点を指摘する立場にないという思いがあったことが考えられる。これについては，次章で改めて述べたい。

留学生からの記述は，区分１～３の「ボランティア」に関するものと，区分４，５の「授業内容」に関するものに大別された。

「ボランティア」カテゴリーでは，参加人数の不足と不安定性が多く指摘された。計画では，４つのグループに最低一人はボランティアが入れるよう４名から８名の参加予定者を確保していた。しかし，実際には参加人数が４人に満たなかったことが数回あり，その時はグルー

表５　授業終了後アンケートの「改善するべき点」の記述内容一覧

区分	カテゴリー	サブカテゴリー	記述内容 太字は複数見られたもの
1	ボランティア	数の不足	**・もっと大勢参加してほしい**
2		参加の不安定性	**・毎回参加人数がわからない**
3		参加の度合い	・日本についてもっと詳しく話してほしい ・もっと一緒に話せればいい
4	授業内容	テーマの物足りなさ	・もっと面白いテーマを **・もっと伝統文化を** ・もっと若者の文化を
5		踏み込みの物足りなさ	・ちょっと深くない ・もっと具体的なことを

プを組み替えるなどの対応が必要であった。また月曜日の１限であったためか，遅刻者も多かった。留学生側は授業の一つとして出席が義務付けられているので，予定していたボランティアの欠席は残念なことと受け止められるとともに，立場の違いを浮き彫りにした。

「授業内容」カテゴリーでは，「テーマの物足りなさ」と「踏み込みの物足りなさ」が１例ずつではあるが挙げられた。前者については，今回授業のテーマは最初からすべての計画を立てず学生の興味や関心を聞いて決めていきたいと考え，毎回内省シート記入時に余白に要望を書いてほしいと呼び掛けたが，アイデアが出されなかったため結局教師が設定することになった。しかし，最終的に選ばれたテーマと期待が合致しない部分があったことがわかる。後者について，記入者に確認したところ，「もっと具体的なこと」とは「着物の着方を習う」など実際にやってみることを指すとのことだった。「ちょっと深くない」の記入者は，その意味を日本語でうまく説明することができなかった。しかしながら，筆者自身の授業実施後の振り返りにある「表面的なレベルの話し合いにとどまっているのではないか」という思いと重なる可能性も感じられた。これについても次章で述べたい。

５．考察

ここでは，4-1．4-2．で明らかになったことをもとに「異文化理解」授業の意義，ボランティア参加の在り方，留学生の日本語習得の観点から見た効果について述べたい。

まず，第一に，この授業は，「異文化理解」という授業名で①日本文化の理解　②相互発信③異文化間で起きる問題についての話し合いを通して気づきを得ることを目標とするものであった。この点に関して，内省シート，授業終了後アンケートの記述から，参加者が新しい発見をしたり，自分の価値観を問い直したり，他者との対話を通したそれぞれの成長を意識化できたことがわかる。一方で授業テーマの選定に関しては，参加者からの希望を引き出して反映させる方法に改善が必要であることが明らかになった。また，授業の進め方に関しても，話し合いを通して多様な考え方を出し合うだけではなく，そこからさらに深めていく必要があることが明らかになった。その方法としては，話し合いで出てきた様々な考え方の中から対立的なも

のを取り上げて新たな話し合いのテーマを設定するなどが考えられる。参加者の中から出されたものを再び参加者に還元させていくような深め方を，今後は考えていきたい。

次に，ボランティアの参加の在り方について述べる。授業参加ボランティア制度の活用は，積極的に参加したい気持ちを持った人が来てくれるという長所がある反面，人数が限られることや出席が不安定であるという短所もあった。また，全体共有の発表をなるべく控えて留学生にさせる，授業の改善点を指摘しないなどの態度から，「自分たちは正規の授業メンバーではない」「ボランティアだから日本語学習の手伝いをしなければならない」という意識がうかがえた。この授業に不可欠な対話参加者の対等性を担保するためには，オリエンテーションだけでは不十分で，授業活動そのものを通して慣らしていく必要がある。授業から利益を得るという点では，留学生，ボランティアを問わず対等であるので，そのことに気づくにつれて対等意識は高まっていくと考えられる。

日本語教室の中では，ホスト国の日本の学生がゲストになり，留学生がホストになる。そのような属性の揺らぎは，多様な価値観を受け入れるためのよい下地となる。このような観点から，ボランティア参加者にも留学生が含まれるとさらに望ましいと言える。今回報告した第８回授業にはいなかったが，15 回中２回の授業で延べ３名の学部留学生がボランティアとして参加した。彼らは両方の視点からのユニークな発言で，話し合いを活性化させ，文化の橋渡し的存在の先輩としてよいロールモデルとなっていた。

最後に，留学生の日本語習得への効果について述べる。この授業は「日本語学習を目的としない」ことによって，逆説的に日本語習得に貢献した可能性がある。その理由は，まず言語形式への注意を焦点から外したことで意味に焦点を置いたやり取りが活性化されたことがあげられるだろう。彼らが日本語を産出する活動は，主にグループでの話し合い，全体共有での発表，内省シート等への記入の３種類があった。書かれた産出物である内省シートでは，メインテキストに含まれる中級レベルの語彙表現「共有する」「重視する」「～べきと思う」等が頻繁に見られた。誤用を含むものも多かったが，留学生が必要に迫られ自らこれらを積極的に使用していることが明らかになった。先述したように，内省シートへの教師からの書き込みは，個人的な対話の場として内容面のことだけにとどめ，誤用の訂正は一切行わなかった。その代わりに，書き込みの中でさりげなく正用を示すリキャストを行った。日本語習得への効果を測るには改めて調査をしなければならないが，言語形式をインプットする授業を補完するものとして，このような場は有効であると考えられる。

６．終わりに

本稿では１回分の授業の内省シートと授業終了後アンケートのみを分析したが，今後は分析の対象を広げ，属性の異なる参加者の交流を取り入れたこのような授業が何をもたらし得るかをさらに明らかにしていきたい。また，これまではリラックスして話せる雰囲気を確保するために，あえてグループでの話し合いの録画・録音は行わなかった。しかし，本当に対等な学びの場となっているか，「留学生たちが日本人学生の存在自体を無批判に自分の規範としてしま

うことのない態度」（池田 2008：74）を保持できているかを知るためには，今後，会話分析を行う必要性を感じている。

留学生にとって，日本留学を豊かな経験とするには，教室外の生の交流が不可欠であるが，教室の授業という枠の中でもその橋渡しとなるような試みは可能であり，また授業だからこそできることがある。日本の学生と学ぶこのような授業は，留学生にとって必要度が高いと思われる。同時に，これはホスト国日本の学生にこそ，活用してもらわなければもったいない貴重な学びの場ではないだろうか。グローバル化や多文化共生に向けた教育の必要性が叫ばれているが，そのための小さな一歩として，より多くの日本の大学生たちに留学生が学ぶ教室に足を踏み入れてもらいたいと思う。

注

1）学習者が提起した問題をめぐり，参加者がステップに沿って対話を重ねる中で，相手の視点を理解し自ら問題にどう関わるかを考える活動（池田・舘岡 2007，野々口 2010）
2）先学期の状況に関しては東海大学別科日本語研修課程 2011 年度秋学期授業報告書より筆者が要約した。
3）「時事日本語」は他の担当者が別途実施した。
4）市嶋ら（2009）は多様な構成員が可変的な役割をにない，教師 VS 学習者，母語話者 VS 非母語話者というような二項対立が崩れるような流動的な関係性を持つ場をハイブリッドな学習環境と呼び，ただ属性が多様なだけではなく，ひとりの人間の中にあるハイブリディティが気づきによって引き出されることにより主体的な学びが起きると述べている。
5）本来は提起する本人が書くものであるが，学習者の負担を考慮し，本人への聞き取りをもとに教師が作成した。
6）書道体験と茶道体験については他の教師に依頼した。
7）クラスは他の授業でも班活動を取り入れており，班員は固定で班名もついている。

参考文献

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門　創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
池田玲子（2008）「協働学習としての対話的問題提起学習　大学コミュニティの多文化共生のために」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会『ことばの教育を実践する・探求する ― 活動型日本語教育の広がり』凡人社，60-79
市嶋典子，舘岡洋子，初見絵里花，広瀬和佳子，古屋憲章（2009）「ハイブリッドな学習コミュニティーにおける教育観・学習観の変容――クリティカル・リーディングの実践を通して――」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm
岩井朝乃（2006）「日本人大学生の「文化的他者」認識の変容過程」『異文化間教育』23 号，109-124
岩田夏穂（2005）「日本語学習者と母語話者の会話参加における変化――非対称的参加から対称的参加へ――」『世界の日本語教育』15 号，135-150
大谷尚（2007）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法　SCAT の提案――着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き――」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』，教育科学，第 54 巻（2），27-44
小笠恵美子・斉木ゆかり・高橋祐三（2009）「日本人学生と留学生合同の学部授業における取り組

み――討論活動を通した人間関係の形成と知識の構築を目指して――」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
戈木グレイヒル滋子（2008）『実践・グラウンデッド・セオリー・アプローチ　現象をとらえる』新曜社
戈木グレイヒル滋子（2006）『グラウンデッド・セオリー・アプローチ　理論を生み出すまで』新曜社
佐藤郁哉（2008a）『QDA ソフトを活用する　実践　質的データ分析入門』新曜社
佐藤郁哉（2008b）『質的データ分析法』新曜社
関真美子（2007）「初級レベルのビジターセッションにおける学習者とビジターの「対等な」関係作り」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
田中綾乃（2006）「ビジターセッションで学習者と日本人協力者は本当に「話せた」か」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
野々口ちとせ（2010）「共生を目指す対話をどう築くか――他者と問題を共有し「自分たちの問題」としてとらえる過程――」『日本語教育』144 号，169-180
松浦真理（2006）「異文化間教育における授業の現状と課題――異文化間教育学会のアンケートの分析を手がかりに」『異文化間教育』23 号，84-94