

他者の固有性を発見する： 「多文化コミュニケーション入門」の理念と設計

牲川 波都季

Discovering the Uniqueness of Others: Concepts and Course Design of “Introduction to Multi-Cultural Communication” Class

Hazuki SEGAWA

1 IMC の理念

「多文化コミュニケーション入門」（以下、Introduction to Multi-cultural Communication = IMC と略す）は、受講生に相互の存在の固有性を認識させることで、コミュニケーションしようとする意欲を育むことをめざした授業実践である。

第1回の授業で受講生に示したIMCの目標は、多様な背景を持つ他者と時間をかけコミュニケーションすることで、(1)自分にとっての「文化」とは何かを見つける、(2)「多文化コミュニケーション」の方法を体得する、(3)コミュニケーションすることの意義を知るの三点だった。この中で、筆者自身が最も重要な目標として設定していたのは、(1)と(3)であり、(2)については(1)と(3)をめざすことで結果として獲得されるものと位置付けていた。

まず(1)について、本授業では、画一的・固定的な文化観から、個別的・可変的文化観への転換をめざした。第1回の授業で、受講生には様々な文化の集合体として個人を捉えることが可能であることをごく簡単ではあるが示した。それでも、受講者の顔ぶれが安定した第3回の授業でとったアンケートでは、文化と言え、国や地域などを単位とした確固としたものという文化観を抱くものが全体の半分以上を占めた。しかしこうした文化観は、受講生一人ひとりが他の誰とも変わることのできない固有の考え方や価値を持っているとい

う、個別性に基づいた人間認識を妨げる。

牲川（2002）は、学習者に相互の異文化性を発見させようとする日本語教育を批判し、そうした教育は国民国家の枠組みで文化を固定的・画一的に捉えており、学習者を国民国家の代表者というアイデンティティへと回収するという問題を指摘している（pp.18-21）。

この問題は、先に(3)として挙げた、コミュニケーションへの意義を知るという本授業のもう一つの目的とも関係がある。仮に、IMCの受講生がお互いをそれぞれの出身である国民国家や地域の代表者として捉えるなら、相互のコミュニケーションの結果得られるのは、国民国家や地域についての旅行ガイド的な情報ということになるだろう。国ごとの文化の違いを知るということをめざせば、学習者はその国を説明する代表者として間違いないよう、どうしても一般的情報を正しく伝えようとしてしまう。つまり、たとえ自身は実際にそれに該当せずとも、日本人であれば誰に聞いても同じように答えると想定されるような内容を答えてしまう可能性が高い。だとすれば、目の前にいるその人と語り合うことの意義はない。他の誰でも答えられること、また既存の日本文化論を読めばわかるようなことを、今ここでその他者と語り合う必然性はない。

一対一のコミュニケーションとは、自分の考えを言語化し他者に伝えること、他者の言語化された考えを理解することだと定義すれば、どうすれ

ばコミュニケーションすることへの意欲を育てることができるだろうか。このことは拙論（牲川2011）で論じたので詳述しないが、重要なことは、コミュニケーションを通じ、自他相互に固有の新たな発見をし、またその発見により相互が変容するというプロセスを経ることである。つまり、コミュニケーションすることで、この自分と他者とのこのときでなければありえない発見がありうること、またその発見により、自分と他者とが共に価値観や考え方を変化させうること、これらの可能性を体的に理解することが、他者に自分の考えを言語化し伝えていこうとする意欲の出発点になると筆者は考えている。

ベトナム人として日本人としてではなく、AさんとBさんというほかの誰でもない他者としてお互いの考えや経験を話すことが、固有で一回性の発見や変容をもたらすコミュニケーションの前提である。国民性や民族性もまた、各人固有のアイデンティティの一部として認識されているだろうが、そうした国民性・民族性にどれだけの重みを置くかは、同じ国民・民族の中でも一人ひとり異なっているだろう。本授業では、その異なりのほうに目を向け、その人でなければ語れないことを発見できるようなコミュニケーションの場の成立をめざした。

したがって本授業の目標は、(1)一人の他者の固有性に着目した文化観を育むこと、(2)そうした代替不可能な他者と表現し合いたいというコミュニケーションへの意欲を育むことである。また、これらを達成するため、相互の固有性の発見と変容を可能にするようなコミュニケーションの場を築くことが、授業設計の目標となる。受講生に示したゴールでは「多文化コミュニケーション」の方法を体得するということも示したが、上記(1)(2)の目的を達成しようとして他者とやり取りすることが、それすなわち「多文化コミュニケーション」しているということだと筆者は捉えている。したがって、多文化コミュニケーションのための能力育成は目標ではなく、授業を通して結果的に獲得されるもの、あるいはそうした能力はすでに授業中に発揮されているという位置づけになる。

第2章以下では、この理念を達成するための授業設計の在り方について、2010年1学期の実践から論じていく（注1）。

2 IMC（2010年1学期）の概要

まずはじめに、2010年1期のIMCクラスの概要を示す。本クラスは、2010年1学期に、90分授業×15回で実施したものである。最終登録者は58名であり（注2）、留学生は25名、日本人学生は33名という内訳だった。

15回の授業は、大きくは(1)始める、(2)出会う、(3)知り合う、(4)見つけ出す、(5)振り返る、という五段階で進められ、最終成績は、初回の〈動機文〉を除く計5回の提出課題と授業への参加度との合計から算出した。

表1 IMC（2010年1学期）の授業日程

授業回	授業内容	提出課題
第一段階 始める		
1	オリエンテーション・自己紹介	動機文
2	留学生の母語による自己紹介	
3	グループ作り	
第二段階 出会う		
4	話題探し	
5-6	話題から知り合う	
第三段階 知り合う		
7-8	テーマ設定とインタビュー	理由文
9	取材	
10	取材結果の共有	取材結果
第四段階 見つけ出す		
11-12	下書きについての話し合い	下書き
第五段階 振り返る		
13	最終レポートの読み合わせ	最終レポート
14-15	相互自己評価会	相互自己評価表

3 第一段階—始める

3.1. 自己紹介

第1回の授業では、授業のゴールと単位取得の条件、1学期間の流れなどを説明した後、留学生と日本人学生とでグループを作らせ、自己紹介や質問を自由にしあってもらった。

まず初めに、このクラスは「異文化コミュニケーション」ではなく「多文化コミュニケーション」である、なぜ「多文化」なのだろうか、あなたの属する「文化」圏はどこだろうといった問いかけを行った。ここでは、受講生が当初想定しているであろう、一国家＝一文化という文化観へ疑問を示そうとした。そして、このクラスで何をめざす

のかという点について、一人の人間の中にも複雑で多様な文化があり、このクラスでは他者と出会いその他者とじっくりコミュニケーションすることで、一人の人間という文化の集合体について考えることとして説明した。

受講生には配布資料で示しながら、より具体的な授業のゴールとして、多様な背景を持つ他者と時間をかけコミュニケーションすることで、(1)自分にとっての「文化」とは何かを見つける、(2)「多文化コミュニケーション」の方法を体得する、(3)コミュニケーションすることの意義を知る、ことの3点を示した。ただしこれらの目標がはっきりと何を意味しているのかということについては、1学期間の授業の中で次第に体得的に理解されていくと想定しているため、初回の授業でこれ以上の詳しい説明はしない。

この初回の授業には、留学生 26 名と日本人学生 71 名、合計 97 名が集まった。留学生は正規学部留学生の 1 年生または短期交換留学生がほとんどであり、日本人学生もほぼ全員が 1 年生で、本学で学び始めたばかりの学生たちだった。

授業の終わりに書いてもらった授業コメントによれば、この時点では留学生も日本人学生も、相互を出身国の国民代表として位置付けていることがわかる。たとえば、日本人学生 K さんは、「日本に興味をもってわざわざ留学してきた人と話すのは、とても新鮮で、日本人として、積極的に日本語を学ぼうとする姿勢をうれしく思った」と、自らを日本人の一人と位置付け、その立場から、日本語を学ぶ留学生を評価している。また、中国出身の留学生 Y さんは「今日は U さんだちに色々の話をした。日本と中国はこんな違うですが、思はなかった」と、グループディスカッションの中で中国について話し、日本との違いがわかったことを成果とみなしている。「今日はいきなり留学生の方と交流できて感激し」た（日本人学生）というように、この段階では、外国人と話げできたこと自体が非常に新鮮に感じられ、その体験に満足するにとどまっている。

次回以降の課題は、日本人対〇〇人としてお互いの文化について情報を交換し合うだけで満足という段階から、他の誰でもない一人と一人として、固有の考えや経験を表現し合う段階へと進めていくこととなる。

初回は 97 名の受講希望者がいたが、IMC クラスは 50 名以下という人数制限を設けているため、この授業をなぜ取りたいのかという〈動機文〉の提出を課した。留学生の受講を優先しつつ、その留学生数に釣り合う日本人学生を、〈動機文〉の内容と学部ごとのバランスを見ながら選び、最終的に留学生 25 名、日本人学生 33 名、合計 58 名の受講生を決定した。

3.2. 留学生の母語で自己紹介

第 2 回の授業では、日本人学生に対し、留学生から留学生の母語でどのように自己紹介するかを学ぶことを課した。

第 1 回の授業では留学生も日本人学生も日本語で自己紹介や質疑を行ったが、この 2 回目の授業では留学生の母語で自己紹介をしてもらった。IMC を受講するにあたり、まず日本語を学ぶ留学生の立場にたってみてもらいたいと考えたからである。

ごく簡単な自己紹介をするだけでも、未知の言語で話すことは非常に難しい。IMC を受講する留学生にはある程度高い日本語能力を条件としているので、留学生はそれほど苦勞せずとも日本人学生と話し合うことができる。しかしそのように話せるようになるまでには非常な努力の積み重ねがあり、いまだ自分の思いを相手に正確に伝えようとするものの困難を強く感じている者も少なくない。

留学生の母語で自己紹介する方法を学ばせることで、日本人学生に留学生が日本語で話すときの苦勞を知ってもらい、これから話し合いをする際にもゆっくり話すなど工夫をしてもらいたいと考えた。また、言いたいことをたやすく言えないという経験をすることで、たとえ言葉が不自由に見える相手であってもその人には言いたいことや考えがあることに気づいてもらうという意図もあった。

日本人学生たちは、どのように名前や年齢を言ったらいいかを留学生から教わり、初めて触れる言語での自己紹介の仕方を必死にメモしていた。その後、授業後半では、習った言語を母語とする留学生を見つけて、その言語で実際にお互いに自己紹介してもらった。

前回の授業コメントで、日本語を学ぶ留学生を、

「日本人として、積極的に日本語を学ぼうとする姿勢をうれしく思った」とやや高みから評価していた日本人学生 K さんは、この授業後のコメントでは「中国の留学生の T さんから中国語を教わりました。発音がとてもキレイ!! とほめられてうれしかった。実際に自分のカタコトの中国語が伝わった時はホッとしたし、留学生はいつもこんな風にドキドキしながら日本語で話してくれているだなーと思いました」と書いた。日本語を学ぶ留学生の積極性を評価の対象としてやや突き放して見ていた前回に比べ、新たな言葉を学び使うことの困難をより切実に受け止めたことがわかる。

3.3. グループ作り

ここで最終的に決定した受講者の顔触れをもう一度詳しく紹介したい。

日本人学生は〈動機文〉と学部のバランスを見ながら決定したため、学年は全員1年生であるものの、異なる専門領域への興味を持つ多様な学生が集まった。

他方の留学生も、出身国数から言えば、中国・韓国・ベトナム・ベラルーシと四カ国にとどまるが、秋田大学での立場は、正規の学部学生・短期の交換留学生・科目等履修生・国費留学生と様々であり、また専門や年齢も異なっていた(注3)。

単純な属性から見ても、IMC クラスには多様な受講生が集ったということができる。

第3回の授業では、これらの受講生をグループに分けるための活動を行った。

まず、受講生 58 人を 12 グループに分ける際に、一グループ内にできるだけ多様な人を集めるにはどのような要素で分けたらよいかを考えてもらった。たとえば、出身・性別・学部という要素で分けるとすれば、「ベトナム・男性・工学資源学部」の A さんと、同じく「ベトナム・男性・工学資源学部」の B さんとは、別のグループとなる。

受講生からは、出身・学部・性別・血液型といった、筆者の想定していたものから、体育会系／文化系・髪の色・携帯電話会社・誕生日といった意外なものまで、27 種類の要素が提案された。受講生には、これらの要素のうちどれを使うのがよいかを挙手で選んでもらい、最終的には、出身・学部・性別ができるだけばらばらになるようグループ分けすることに決まった。

出身・学部・性別といった要素は、人間の属性として代表的に思われやすいものである。したがって、最初から授業担当者がこうした代表的と思われる要素を提案することもできる。それをせず、受講生自身に要素を考えてもらいクラス全員で共有したのは、一人の人間が持つ要素が実に多様であることを自らの発見として認識してほしいと考えたためである。

人と人との違いを考えようとするとき、出身も一つの違いではあるけれども、体育会系なのか文科系なのか、どの携帯電話の会社を選んだのかなども、人によって異なる。58 人の受講生が 27 種類の要素で自らを語った場合、その全ての要素が完全に重なることはほとんどありえないだろう。それほどに一人ひとりとは異なっている。

受講生にはこのことを説明したうえで、紙の表に名前を、裏に出身・学部・性別を書いてもらい、筆者が裏面を見ながら要素がばらばらになるよう黒板に紙を貼り、グループを作っていく。そして受講生に貼り方の誤りがないかを確認してもらった後、一斉に名前の書いてある表面が見えるよう、紙を返した。

筆者は、「日本・医学部・女性」というように三要素で表されていた人物が、名前をもつ一人の人として固有性を持って現れてきたのではないかと問いかけ、また、一人ひとりとはこれら三要素だけでなくそれ以外の要素も持っていること、さらに要素とも呼べないような要素が一人一人にあること、それをこれから交流しながらゆっくりと探してほしいと伝えた。

グループ作りを通じ、一人ひとりが異なる固有の存在であることを認識し、その固有の他者や自己を知るためにコミュニケーションするという IMC の目標を伝えようと試みた。

4 第二段階—出会う

4.1. 出会うための話題探し

第4回の授業から、定まったメンバーとの活動が本格的に始まる。IMC では、最終的にはグループの中の一人について、話しを聞いたり取材に行ったりしてレポートにまとめていくのだが、この段階ではまずグループメンバー全員と話し、お互いにどんな人かという第一印象を得てもらう。

第4回から第6回の授業では、知り合うための

話題探しとそれに基づいた話し合いを行った。

このグループで実際に集まったのは第4回が初めてだったため、改めて自己紹介をしてもらったあと、お互いを知り合っていくためにはどんな話題がいいかを提案してもらった。

筆者が例として挙げたのは週末何をしたかという話題であり、その人の生活や考え方、好みが具体的にわかるような話題がよいとアドバイスした。

その結果、以下のような話題が提案された。

- (1) 現在の生活を知るための話題
 - 休日・長期休暇の過ごし方
 - 部屋での過ごし方／学生生活
 - 鉛筆の握り方
- (2) 現在の好みを知るための話題
 - 好きなこと・もの(有名人・食べ物・スポーツ)
 - 夢中になっているもの
 - 趣味／部活／親友／得意料理
- (3) 過去の出来事や背景を知るための話題
 - 出身・地元／思い出／高校の特色
- (4) 未来の希望を知るための話題
 - 行ってみたい国／夢・将来

留学生と日本人との交流クラスで一般的に思い浮かべられる話題は、国ごとの文化や価値観の違いを比較する話題だろう。たとえば、国による食文化や生活パターンの違い、結婚観や職業観の違いといったものである。そうした話題では、国ごとの異なりが強調され、その中の多様性や変容性は覆い隠されてしまう。さらに問題なのは、国民国家カテゴリーを離れて、それ以外の要素で他者を判断する視点が失われてしまうことである。

今回のIMCの受講生が個人を知るための話題とはなにかと考えた結果、上のような多様な話題が提案された。たとえ留学生と日本人とが共に交流するクラスであったとしても、話題は国民国家カテゴリーに基づく必要はない。一人ひとりとよく知り合うことをめざすなら、多様な話題があるるのである。

しかし、グループでこの話題に基づいて話し始めると問題も起こってきた。たとえば、出身を話題にして話すような場合、そこでの名所・旧跡や名物料理などを話してすぐ次の人に話題が移るな

ど、観光ガイド的な情報交換にとどまってしまうという問題である。授業の途中、筆者からそうした話題であっても個人に迫ってほしいと話し、そのためには、出身で自分が一番好きだった場所はどこか、そこで何をしたのかなど、その人個人の経験がわかるように質問をし合うほうがよいと助言した。何を、どこで、誰とといった、経験を具体化させるような問いかけをすることで、ほかの誰でもが話せるような情報ではなく、その人固有の考え方や生活が浮かび上がってくる。

ただし、自分の個人的な思いや経験を全てさらけ出す必要は決してない、それは自分が話せる範囲で話せばよいし、他のメンバーにも話すことを強要してはならないことも付け加えた。話さないという選択もまた、その人がどのような人かを浮かび上がらせるのであり、プライベートな事柄を暴き出す必要はない。

4.2. 第一印象を確かめる

第5回の授業後半ではこれまでの話し合いを踏まえ、隣のグループに自分のグループメンバーについて紹介するという活動を行った。今後グループ内の一人を対象に書いていくにあたり、まずは知り合い始めた当初の印象をいったん捉えておく必要がある。今後の一対一での話し合いや取材活動を通じて、この第一印象にどのような印象が加わっていくのか。レポートにはその発見の軌跡が現れていくことになる。

自分のグループメンバーを隣グループへどのように紹介したかを授業コメントに書いてもらったところ、例えば留学生Yさん、同じグループの日本人学生Fさんについて「部活とバイトのこと」を紹介したと記している。第5章以降で取り上げるように、YさんはFさんについてレポートを書くことになるのだが、この時点では人柄などの印象ではなく、Fさんについての事実把握にとどまっていたことがわかる。

4.3 パートナーの決定

グループでの話題による話し合いは第6回の授業前半で終了し、後半には誰が誰についてレポートを書くかの決定と、来週までの課題〈理由文〉の書き方の説明を行った。誰が誰について書くかは、AさんがBさんについて書き、BさんがCさ

んについて書き、というように、グループメンバー内で一周するように決めてほしいと伝えた。AさんがBさんについて書き、BさんがAさんについて書くとなると、その二人の間で関係が閉じてしまい、グループ全体でお互いを知り合っていこうという気持ちがなくなる恐れがある。また二人で閉じてしまった場合、その間で何かトラブルが起こっても、周囲には伝わりにくい。誰が誰について書くかは自由に決めてもらうことにしているものの、書き手と書かれる人とが必ずしも気が合うとは限らない。したがって、完全に一对一の活動のみにはせず、グループ5名へと話し合いの相手を開いておき、逃げ道を用意しておこうと考えた。

このクラスの受講者数は58名である。より少人数のクラスであれば、筆者が話し合いに介入し、たとえ、一見気が合わないような相手や、自分にとって違和感のある発言をするような相手であっても、その人にはそのような言動をする理由があり、その理由にまで迫ることが深いコミュニケーションであるということ伝えていきたいと思っている。しかしこの人数では、筆者によるそうした個別の介入はできない。そのため、一人と一人があまりにも距離感なく接近してしまい、感情的な思い入れやトラブルが生じてしまわないよう、関係をグループ5名に開いておく必要が出てくる。このことは、一人ひとりの固有性を深く知ってほしいという本授業の目的とは矛盾する点であり、改善を考えていかなければならない。

第6回最後には、今後の最終レポートまでの流れを説明したあと、来週までに、レポートを書く相手についてどんなテーマで、何を聞くつもりか、それはなぜなのかを〈理由文〉としてまとめてくるという課題を出した。最終レポートについては、「〇〇さんと私」という題名を全員に付けてもらうこと、内容は「私からみた〇〇さんとはどんな人か」を書いていくと伝えた。またこの〈理由文〉で決めたテーマはこれで決まりではなく、今後変えてもよいということも話した。

実際に話してみると、パートナーがどんな人かをとらえるには別のテーマがふさわしいと気付く場合がある。最初に決めたテーマについて調べるのが目的ではなく、相手を知るためのレポートである。そのため必要であれば、テーマのほうを変えればよい。〇〇さんについての情報を紹介す

るのではなく、私が〇〇さんをどのような人と捉えるのかを考えていくことが、他者を発見し同時に自分自身の他者の切り取り方という、自分の文化の発見にもつながっていく。

5 第三段階—知り合う

5.1. 〈理由文〉からインタビュー活動へ

第7回から第8回には、パートナーとゆっくり話し合うインタビュー活動を行った。

最初に注意を促した点は、その人がどんな人かを知るための質問をしてほしいということである。つまり、ベトナム人はどうか、日本人はどうかという質問ではなく、あなたはどうか、あなたにとってそのテーマはどんな存在かなど、ほかの誰でもないその人からしか知り得ないような答えを引き出す質問をしたほうがよいと話した。また、質問をぶつけ続けるのではなく、その質問に自分はどうか考えるのか、また相手から答えが返ってきたらその答えに対する自分の意見を述べるなど、自分自身の考えも伝えるよう付け加えた。インタビュアーが自身の話をすることで、インタビューされる側はそれと比べながら自分の考えや経験を述べやすくなる。

こうした注意のあと、一回40分程度でパートナーとの一对一のインタビュー活動を実施した。

このインタビュー活動での筆者に役割は、全員がインタビュー活動を行えるよう時間管理をすることと、インタビュー相手のいない受講生とともに〈理由文〉の相互検討をするということである。1グループは5名で構成されており欠席者もいるため、必ず余る人が出てくる。このインタビューの間、筆者は余っている受講生たちを集め、提出された〈理由文〉に相互にコメントするよう促すとともに、自分自身もコメントした。

一例として、留学生のYさんが書いた〈理由文〉を取り上げたい。工学資源学部の日本人学生FさんがYさんのパートナーとなった。

Yさんは〈理由文〉に四つのテーマを書いてきた。「地元について」「テニスについて」「家族について」「生活について」である。その上でさらに、実際には「何でも知りたい」「自分の得意技とか、好きと嫌いな物とか。普通の日本人はどの様な生活をしたのか、それが一番知りたいと思います」と書いている。Fさんを隣グループに紹介した時「部

活とバイトのこと」を話したと書いていたことからわかるとおり、この時点では「普通の日本人」の生活を知るために、YさんはFさんに様々な質問をぶつけFさんの生活全般を知りたいと考えていた。

このYさんの〈理由文〉について、筆者はまずテーマが多岐にわたりすぎている、Fさんがどんな人かを知るためにはどんなテーマがいいかを考えしぼってほしいとアドバイスした。聞きたい話題が多すぎると、その話題に対する事実的な情報収集にとどまり、その人がその話題についてどのような意見を持っているのか、その話題はその人にとってどれほど重要でありそれはなぜなのかといった、個人の考えや価値観、経験に迫るまでには至らない恐れがある。また、「普通の日本人」とは誰なのか、中国人のYさんとGさんが全く違う考え方・生活をしているように、日本人も多様なのではないかと付け加えた。

今回以降は、インタビューや取材を通じてパートナーについてよく知りそれを原稿化していくことが活動内容となる。その活動の過程を示すために、今後はこのYさんの原稿を主な例として取り上げたい。Yさんは他の留学生に比べ日本語力が低く、〈理由文〉の内容も示す通り、授業の目的もつかみかねていた。こうした不利な条件で書かれ始めたYさんの原稿を例に取り上げることで、本実践の理念と授業設計が何を可能にし、何を可能にしえなかったのかを明確に示すことができると考える。

5.2. 取材活動とコメントの交換

授業第8回の後半には取材場所を決定した。

取材というのは、テーマに関係がある場所にグループメンバー全員で出かけ、話しを聞いたり写真をとったりしてくるという活動である。第9回の授業時間はすべてこの取材活動に充てたが、それだけでは5名分の取材を終わらせられないので、メンバーのスケジュールを合わせ授業外の時間も使って取材活動に取り組んでもらった。

取材活動にグループ全員で出かけてもらう目的は、レポート作成に向けてパートナー個人についてよく知ることが第一であるが、教室外での活動を組む込むことで、メンバー全員が互いに親しくなることもめざしている。少人数のクラスであれ

ば、担当者が積極的に介入し議論自体の質を高め、相互の関心を深めさせることが可能だ(注4)。しかし60人規模のクラスの場合、担当者は個々の議論に深く介入することができない。2009年1学期以降の実践経験から、受講生同士のみでの議論では、質の高まりがあまり期待できない場合もあると感じていた。したがって苦肉の策として、触れ合う時間や話し合いの時間を増やすという量的対応を取ることで、相互の関係を深めてほしいと考えた。

後述の〈取材結果まで〉の原稿を読むと、先のYさんは、複数あったテーマ候補から、「家族について」に絞ることに決めたことがわかる。Yさんは週末を使い、グループメンバーと一緒にFさんの実家のある秋田県内の町まで取材に出かけたという。残念ながらFさんの家族は不在だったとのことだが、そのことも含めFさんの家族についてさらに知ることができたようだ。

ほかには、留学生の寮まで行き一緒に出身地の料理を作ったグループ、部活が行われている体育館まで出かけたグループ、教師をめざしている学生に塾での授業の様子を模擬授業として教室で再現してもらったグループなど、取材の場所や方法はそれぞれのテーマに沿った工夫のみられるものだった。

第10回の授業では、ここまでのテーマの決定とインタビュー、取材までの一連の活動をいったん〈取材結果まで〉として原稿化して提出し、それについてグループ内外からコメントをもらうという活動を行った。この原稿は取材の結果の写真を含むものとし、キーワードを添えてグループごとに教室の壁に貼ってもらった。

そして、大判の付箋を一人に3枚ずつ配布し、1枚目は同じグループ一人の原稿に、2枚目は隣のグループ一人の原稿に、3枚目はどのグループでもよいのでキーワードや写真で惹かれる一人の原稿に、それぞれコメントを書いて貼るよう指示した。いいところやここをもっと直したほうがよいという点をできるだけ具体的に指摘すること、原稿に直接線を引いたりコメントを書き込んでもよいこととした。

筆者も、この〈取材結果まで〉と次回提出の〈下書き〉のどちらか一方にはコメントし全員に返却するようにしたが、基本的には受講生同士のコメ

ント交換活動や議論の結果をうけて、自分たちで最終レポートを仕上げたいと考えていた。受講生が書いたコメント例を紹介する。

コメント例1：好きなものというテーマは話が広がりやすくとてもいいし、写真もとても素敵だった。インタビューした時の様子をもう少し書いてくれたら読みやすく楽しい感じになると思います。

コメント例2：Nさんの人物像や、始めの印象と取材後の印象が書かれているとわかりやすいです。また、「お互いの共通点も知ることができる」と書かれてあるので、Nさんのことだけでなく、自分との共通点や相違点について言及すると思います。

日本人学生 Tさんの〈取材結果まで〉に対する、受講生二人からのコメントである。例1では、レポートで評価できる点とインタビュー時の様子をさらに詳しく書いたらよいと修正点が示されている。例2では、インタビュー・取材前後の印象の変化を付け加えたらよいという助言とともに、Tさんの〈取材結果まで〉の記述を具体的に取り上げながら、自分との共通点・相違点も書いたらよいと指摘している。受講生たちは、それぞれ異なる人物とテーマで〈取材結果まで〉を書いているのだが、そこに至るまでには、全員が〈理由文〉でテーマを決め、インタビュー・取材をし、〈取材結果まで〉にまとめるという同じプロセスを踏んでいる。したがって自分だったらどうするかという視点を持つことができ、これから〈下書き〉〈最終レポート〉と作品を仕上げる仲間として、他の受講生の作品へのコメントも具体的に行おうとするのだと考えられる。

先のYさんがこの際どのようなコメントをもらったのかは不明だが(注5)、後述するように〈取材結果まで〉に比べ〈下書き〉には質量ともに大きく変更が加えられており、このコメント交換活動が有効だったことがうかがえる。

第10回の最後には〈下書き〉の書き方を説明した。具体的には、〈取材結果まで〉を踏まえ、自分にとって、相手はどんな人だと思ふようになったのかを結論として付け加えること、今日も

らったコメントを生かして全体を修正することを指示した。また、今後のスケジュールとして第14回と第15回の授業では相互自己評価会を行うとして、以下の評価ポイント3点も示した。

相互自己評価のポイント

- 1 レポートを書いた人が、相手の人をどんな人と捉えたのかがよくわかる。
- 2 クラス内外での意見交換の結果を、レポートによく使っている。
- 3 レポートの流れが全体として一貫しており、とても説得力がある。

これらは成績とは無関係だが、〈最終レポート〉の質をお互いに評価するために使う指標になる。受講生は、他の受講生からのコメント、グループでもらうコメント、筆者からのコメント、これらの評価ポイント3点を意識して〈最終レポート〉を仕上げていくことになる。

6. 第四段階 見つけ出す

6.1. 〈取材結果まで〉から〈下書き〉への修正

第11回の授業では、〈取材結果まで〉に現時点での結論を加えた〈下書き〉を提出してもらった。

再度Yさんの例を引けば、Yさんの〈取材結果まで〉では、インタビューで聞いたFさんの家族一人ひとりの紹介と、ごく簡単な結論、取材に行った際の写真2枚という内容だった。この時点でもYさんのインタビューの結果のまとめ方は優れており、Fさん自身が一人ひとりの家族をどのように捉えているのかがよくわかる内容にはなっていた。

たとえば、Fさんの父について、優しい怒らない人だと書いた後、以下のようにFさんの母についてインタビューをまとめている。

「じゃ、君たち悪いことをした後、誰かに説教されたですか」

「お母さん」

自分の母親のことを説明するの時、Fさんの顔はちょっと微妙に変わった、でもそれは「嫌い」ではない顔だ。

「お母さんはいつもすぐに怒る、料理も下手、家に返るならすぐ寝る」

本当にこんなような人だろうか、詳しいでインタビューすると、以下のことは分かった。

彼女の母親は今まで、20年で看護師を勤めた。看護はどっても上手であった、それに性格も明るくて、面白い人だった。病院の仕事は大変かもしれない、家に返るならすぐ寝る事かもしれない、疲れただけだよ。

嫌いではないものの父親のように手放しに優しいと答えることもできないという、Fさんの母親への思いを、Fさんが語るときの表情の変化なども記しながら描き出している。また、さらなるインタビューの結果として、単に怒りっぽいのではなく明るく面白いという側面も持っていることがわかったこと、看護師という専門職に就いており帰ってすぐ寝てしまうのも仕方がないのではといった自分の意見も挟み込んでいる。Yさんの記述には、教科書で学ぶ日本語とは異なる形の日本語が多々見られる一方、それにも関わらず、Yさんは、Fさんの母親への感情を鮮やかに描き出していると言えるだろう。

コメント活動を経た〈下書き〉では、先の母親についての記述の後に、以下の文が加えられた。

私の場合はお父さん、いつも五月蠅くて、説教が始まったら、3時間くらいも終わらない。それに去年冬休みのとき、連続5週間説教することもあった……。辛いと嫌な思いだ。父はいつも出張し、一年に会ったことは9～10回くらい、さらに、私いつも大学に勉強し、最近1年1～2回になった。仕方がない、たくさんたまったから。たぶん私はお父さんのことを説明する時も、Fさんと同じ顔だろう。

だから、「お父さんはあまり怒れない」で聞いて、「羨ましいな～」の気持ちがあった。でも代わりに、母さんは相当優しい。私のお母さんはどのような人が……説明は難しい。簡単に言われれば、お母さんらしいのお母さんだ。

Yさんは、自分の父親と母親のことを書き加え、Fさんの両親との重なりを見出している。特に自分の父親については詳しく書き、嫌いではないけれどいつも怒られてしまうこと、怒るのも仕方がないということもわかっているのだがやはり辛い

という愛憎半ばする心情を記した。Yさん自身の父親への思いを書くことが、Fさんの母親への思いをさらに具体的に理解しやすくしている。この〈取材結果まで〉から〈下書き〉にかけては、筆者から個別の助言はしていないため、Yさんはコメント交換活動の結果を反映して加筆したものと考えられる。

6.2. 〈最終レポート〉提出に向けて

この〈下書き〉については、第11回と第12回の2回にわたり、グループ内で最終的なコメントを出しあってもらった。

具体的な手順としては、(1)Aさんの〈下書き〉をまずみんなでゆっくり読む、(2)Aさんは、前回の〈取材結果まで〉のどこを修正し〈下書き〉を書いたかを説明する、(3)他のグループメンバーから、さらに修正すべき点のアドバイスをもらう、(4)Aさんは最終レポートをどう修正していくか見通しを話す、という流れで話し合ってもらったと説明した。

また第11回の終わりには、〈最終レポート〉の書き方を説明し、第13回の提出に備えるよう伝えた。特に注意すべきこととして、〈最終レポート〉に向けては全体をゆっくり読み、これまでのコメント交換、意見交換を踏まえて修正すること、最後に授業について良かった点・悪かった点を付け加えること、最終的に全ての文字数合わせて2,400字以上とすることを説明した。

一学期を通じて〈理由文〉〈取材結果まで〉〈下書き〉〈最終レポート〉と段階的に加筆・修正していくため、毎回の提出物で新たに書く分量はそれほど多くない。しかし、留学生が多く、また日本人学生であっても一年生が多いため、学期初めには〈最終レポート〉の原稿用紙6枚分という分量に驚く者もいる。しかし、一人の他者の考え方や経験についてまとめようとするなら、どうしてもある一定以上の分量を駆けざるをえない。2,400字という文字数はIMCの目的に合った質を保ちつつ、かつ受講生がその分量に圧倒されない文字数ということで、〈最終レポート〉の最低基準として設定したものである。

実際の〈最終レポート〉が2,400字に届かなかったのはレポート提出者58名のうち4名のみであり、また3,000字以上を書いてきた者も15名いた。

〈最終レポート〉の採点方法は、2,400字以上であれば満点、到達しなければその割合に応じて減点というものであり、2,400字よりいくらか多く書いても点数が加わるということはない。にもかかわらず、約四分の一の受講生は規定分量を大きく超えた〈最終レポート〉を仕上げてきた。このことは、他者の文化を自分なりに捉え描こうとする場合、ある一定以上の分量が必要という筆者の仮説を裏付けると同時に、グループ内のパートナーについて少しずつ書いていくというIMCの授業設計が、受講生たちにレポートを可能な限りよいものに仕上げたいという意欲を産んだことを示していると捉えたい。

7 第五段階 振り返る

7.1. 〈最終レポート〉の提出

Yさんは3,700字近い分量の〈最終レポート〉を提出した。

〈下書き〉との最も大きな違いは結論部分への加筆である。〈下書き〉時点の結論部分ではFさんの家族と中国の一般的な家族は大体同じであり、Fさんのイメージはインタビューの後、「この人は優しい、しっかり、それにちょっと元気なFさんだ」で変わった」と書いていた。

筆者は〈下書き〉のこの部分についてコメントを出した。Fさんの家族と中国の一般的な家族と同じという個所については、中国一般の家族でなくYさん自身の家族と比べたほうが説得力が増すのではないかと、中国といっても地域や世代により異なりがあるだろうと指摘した。その結果、〈最終レポート〉では、Fさんの家族は中国南方の家族と似ていること、しかし家族で同じ仕事をする点や熊という比喻で父親の優しさを表した点は、中国と異なっていると修正してきた。

筆者は、中国全般と比較するのではなく、Yさん個人の家族と比較したほうが、日本人としてではないFさん個人と家族との関係が見えてくると考えてコメントしたのだが、Yさんは中国の自分の出身地方との比較とし、比較対象をやや具体化させることで解決しようとしたようだ。

Yさんは〈最終レポート〉の冒頭でも、最初の〈理由文〉同様「中国の私も日本人のFさんの家族に興味がある」と書いていた。Yさんのレポートは、Fさんという一個人の抱く、自らの家族へ

の思いを尋ねた内容なのだが、そこから日本と中国という非常に大きなカテゴリーでの対照を行ってしまっている。

また、「この人は優しい、しっかり、それにちょっと元気なFさんだ」で変わった」というFさんのイメージについて、筆者からは、こうしたFさんのイメージはインタビュー結果や取材結果のどこから出てきたのか、インタビュー・取材結果と結論が繋がっているほうがよいとコメントを出した。Yさんは〈最終レポート〉で、「本当にいい人よ、Fさんは。どして？ 家族を愛して、目標を持って、運動をやって、友たちも多くて、などから、この結果はすぐに分かるんじゃない」と加筆してきた。「家族を愛して、目標を持って」の個所は、インタビューで語られている内容と合致しているものの、運動や友達についてはこのレポート内ではほとんど触れられておらず突然出てきた記述である。

これらが示すのは、直接の口頭での説明なしで筆者がコメントを書いて渡したとしても、その正確な意図を伝えるのは非常に難しいということである。提出した58名全員に対し、筆者は〈取材結果まで〉〈下書き〉のいずれかに一度はコメントを出した。修正すべき個所やその理由もできる限り詳しく書いたつもりだが、それでもなぜそうしたほうがよいのかについて直接十分な説明はできなかった。ここにも一人ひとりにレポートをじっくり書いてもらうという授業を、60名規模で行うことの弊害が見られる。

第13回の授業には、〈最終レポート〉を一人6部印刷して持参してもらった。1部は筆者へ提出してもらい、残りの5部はその場で表紙をつけてグループごとの文集とした。また、IMCの受講生全員でレポートを共有すべく、全員分のレポートをインターネット上にパスワード付きで掲載し、受講生であればだれでも読めるようにした。IMCの前に筆者が担当した「日本事情」では、受講生に許可を得たうえで全てのレポートを一般公開するという試みだが（注6）、一般公開を前提とすると個別の経験や価値観に十分踏み込んだレポートが書けないという問題があることがわかった。個人情報や露わにせずとも、他者についてレポートを書くということは可能なのだが、それを実現するためには担当者が個別にレポートを

読み、受講生と十分に議論する機会を持つことが重要である。それが不可能な人数の場合、一般公開を前提にすることは難しい。したがって今回の実践では一般公開はしなかったが、クラス全体で作上げてきたという意識を共有すべく、受講生であれば誰でも読めるよう全員の〈最終レポート〉をウェブサイト上に載せるという形をとった。

7.2. 相互自己評価会

第13回の授業後半では相互自己評価会の準備に取り掛かってもらった。相互自己評価会とは、5.2で示した三つの項目に「その他」という項目を加えた四点で、自分を含めたグループ内全員の〈最終レポート〉にコメントするという活動である。手書きで記入できる相互自己評価表を配り、〈最終レポート〉を読んで具体的に良い点・改善できるべき点を指摘するよう指示した。

第14回と第15回の授業では、この評価表を持ちより相互自己評価会を行った。(1) Aさんが〈下書き〉から〈最終レポート〉へと加筆・修正した点を説明、(2) Aさんの〈最終レポート〉について、ほかの全員が相互自己評価表の内容を口頭でまとめながら発表、(3) その評価に Aさんが応えるとともに、自己評価の結果を発表、という流れで実施した。

例として、Yさんの〈最終レポート〉への相互自己評価コメントをいくつか挙げたい。「1 レポートを書いた人が、相手の人をどんな人と捉えたのかがよくわかる」という点について、ほかのグループメンバーからは、「Fさんがどんな人なのかよくわかりやすい文だと思います。がんばりましたね」「他の人にとっては普通に感じられることでも、ちゃんと拾って書いてあったのでより人物像が見えたと思う」といったコメントが寄せられた。また「2 クラス内外での意見交換の結果を、レポートによく使っている」については、「ただの会話ではなく相手の態度や雰囲気にもふまえて自分の考えがよく書かれていると思います」「家族についてたくさん書かれていておもしろかった」などのコメントがあった。「3 レポートの流れが全体として一貫しており、とても説得力がある」については、「家族というテーマに沿ってインタビューが進められており、そこに自身の考えをきちんと織りこめてあって、すごく興味深く読めた」

「全体としてFさんに焦点を合わせて書いているし、どんな人なのかよく書いていると思います。レポートを読んでみたら、FさんにだけではなくYさんに対してもYさんがどんな人なのかもわかるようになりました」といったコメントだった。

残念ながら、YさんのパートナーだったFさんは相互自己評価会に来られず、Fさん本人からの評価コメントはもらえなかったが、他のグループメンバーからレポートの長所が具体的に指摘されたことがわかる。

また、上記の評価の観点三つ以外に、「その他」としてコメントを自由に書く欄を設けたところ、このYさんの〈最終レポート〉に対し同じグループのTさんは「普通の家族、というのは私にとって不思議でもないのだけれど、確かに変かもしれないと気づかされた。そういう点がいくつも発見できておもしろく読めた」という感想を書いた。Yさんの〈最終レポート〉の結論は、Fさんの家族を中国南方や中国の家族と比較し、日本の家族の一つの形として一般化する傾向をもっていた。しかしインタビューや取材の結果を読むと、それはまぎれもなくFさんの家族一人ひとりに関する語りであり、またそれと対照してYさん自身の家族の姿が見えてくる内容となっている。結論が一般化の傾向をもっていたとしても、それ以前の内容は、他の誰とも異なるFさんやYさん、そしてFさんやYさんから見たそれぞれの家族が個別・具体的に描かれていたと言えるだろう。Tさんからの、普通の家族のようで実は変なところも発見できたというコメントは、この点を評価したものと読むことができる。

8 成績評価

この相互自己評価会はあくまでもコメントを交換し合うもので、成績に反映させるものではない。また、本実践でレポートの質は成績評価の対象にしていない。

成績評価の方法は、5回の提出物の合計70点と、毎回の授業への積極的参加30点、合計100点で採点する。また、提出物の点数の内訳は、〈理由文〉〈取材結果まで〉各10点、〈下書き〉15点、〈最終レポート〉30点、「相互自己評価表」5点であり、採点方法は、提出日が一日遅れるごとに満点から20%ずつ引いていき、また〈最終レポート〉につ

いては規定分量 2,400 字以上に満たない場合は、さらに不足割合に合わせて減点するという方法をとった。

つまり成績には量的結果のみ反映させ、質的結果は反映させていない。また、全員一律の採点方法を取りその結果をそのまま成績とするため、IMC は相対評価ではなく絶対評価となっている。この成績の付け方については学期開始当初から、理由も含め何度か受講生に説明してあった。この IMC の授業は、提出物を期日通りに出し続けていれば一定の成果を収めるよう設計されている、したがって提出物を期日までに出した否かで成績を付けると受講生には説明した。

提出物は基本的には筆者が読むためのものではなく、授業内で議論しコメントし合う対象であり、授業の内容そのものを構成する。つまり提出物を期日通りに出せば、授業内で他の受講生からコメントをもらうことができ、それを反映させれば次の提出物がよりよいものになるというように授業は設計されている。逆にいえば、期日に遅ればコメントをもらうことができず、他者固有の文化を発見していくという IMC の目標が達成されない恐れが出てくるため、提出期日の厳守を課している。

質的結果を成績に反映させないことについては、実際には個々の〈最終レポート〉には質的にも違いがあるはずで、それを成績に反映させないなら、受講生それぞれの授業目標に対する達成度への評価がなされたとは言えないのではないかという反論もあるかもしれない。同時に絶対評価では、受講生間の達成度の異なりを成績化できないのではないかという問いにもつながるだろう。

このことは、本稿冒頭で述べた IMC の目標とかわりをもつ。IMC では、多様な背景を持つ他者と時間をかけコミュニケーションすることで、自己や他者の固有性の発見をめざし、そのことで、コミュニケーションすることへの意欲を育てることをめざした。自己や他者の固有性への発見については、段階を踏みながら一人の他者について 2,400 字のレポートを書きあげることそのものが、目標達成を示す。また、コミュニケーションすることへの意欲については、表現し合いながら自他の固有性を探究するという授業活動全体を通じ、結果として高められるものであり、高められ

なかったとすればそれは IMC の授業設計のほうに問題がある。コミュニケーションする意欲が育まれたか否かは、受講者個人の目標達成度に帰することができるような性質の目標ではない。

つまり、他者とじっくり語り合い、その結果から他者についてのレポートを段階的に仕上げていくという IMC のような実践では、プロセスそのものが重要であり、最終結果の質の良し悪しは重要ではない。さらに改善をしていくために、相互自己評価で内容を評価することは大切だが、それを成績に反映させる必然性はない。

また、こうした目標設定と授業設計のもと行われる授業を受講した結果を相対評価で採点することは不可能である。全員が一定の段階を踏み、他者と向かい合い時間をかけて語り合いながらその個人のためのレポートを仕上げてきている。またそのプロセスで重要だったことは、受講生の相互の意見交換であり、それを受けて受講生それぞれはレポートを改善してきた。受講生それぞれがお互いの力を信頼し合い、お互いのコミュニケーションすればレポートがよりよくなっていく、こうしたプロセスを踏むことが、コミュニケーションの意義を知るといふ本実践の目標達成と深くかかわっている。

とすれば、このような受講生が中心となって作ってきた授業において、突然筆者が成績決定者として現れることは、受講生にとってお互いのコミュニケーションの役割を過小評価させることにつながる。最終成績が結局のところ授業担当者の判断で付けられるとすれば、受講生は他の受講生のコメントではなく、筆者の授業中の指示やコメントに注意を向けることになるだろう。パートナーへのインタビューにしても、自分の興味を深く追究するより、最終的に成績評価が高くなることをめざして行われる恐れもある。

したがって、筆者は IMC の教育理念に基づくなら、成果の質的結果は、成績という値で返すのではなく、相互の意見交換など質的な形で返すべきだと考える。また、この教育理念を達成するためには、受講生が安心してお互いの考えを見つめ、相互の意見交換を重視できるよう教室設計を行う必要があり、その設計の一部として成績は相対評価でなく絶対評価のほうが適していると考えている。

9 学習者の文化観・コミュニケーション観に変化はあったのか。

9.1. 文化観の変化

最後に、本授業での理念的目標の達成について、受講生に実施したアンケートの結果から明らかにしておきたい。

IMC では、(1)一人の他者の固有性と変容性に着目した文化観を育むこと、(2)そうした代替不可能な他者と語り合いつづけていきたいというコミュニケーションへの意欲を育むことを、授業の理念的な目標としていた。また、これらを達成するため、相互の固有性の発見と変容を可能にするような、コミュニケーションの場を築くことを、授業設計の目標として設定した。(1)(2)が達成されていれば、それを可能にする授業設計も達成されていたと評価することができる。

アンケートの内容は「あなたにとって文化とは?」「あなたにとってコミュニケーションとは?」という二つの質問に記述式で答えてもらうというもので、受講生が確定した第3回の授業開始時と、最終レポートを提出し終わった第13回に同じ質問で二回答えてもらった。一学期間を通じ文化観とコミュニケーション観がどのように変化するかを把握し、上記(1)(2)が達成されたか否かを判定するために実施したものである。

二回ともアンケートに回答があった52名の記述内容を分類した結果、まず文化観の変化については、[表2]のような変化が見られた。

まず文化観については52名のうち34名の記述に変化が見られ、うち31名は国家など集団単位で画一的・固定的に文化を捉えるのではなく、個人単位で捉えるようになった、あるいは文化を変容し複雑なものとして捉えるようになった。

①の「国家・集団単位から個人・多様な単位へ」の一例を取り上げれば、日本人学生Mさんは一度目のアンケートで「いろいろな国や地方によって存在する異なった考え方、ものの見方など。考え方が違うため、違う文化に触れることはとてもおもしろいと思う」と国や地域単位で文化を捉えていたが、二度目には「異なった考え方、一般的には国ごとだが、人によっても違うのではないかと、個人それぞれの異なりにも着目するようになった。

また②の例として、日本人学生Kさんは一度

表2 文化観の変化

変化の有無	記述内容	人数
変化	① 国家・集団単位から個人・多様な単位へ	21
	② 個人単位からより個性・変容性・複雑性を強調した個人単位へ	7
	③ 単位への言及なしまたは単位が曖昧から国家・集団単位の文化観へ	3
	④ 単位なしから国家・集団単位の文化観へ	3
	小計	34
不変	⑤ 国家・・集団単位で変化なし	13
	⑥ 個人単位で変化なし	3
	小計	16
他	⑦ 意味理解困難につき分類不能	2
小計		2
	計	52

目のアンケートでも「私は、文化とは人間そのものだと考えています。国や地域で見ても文化は異なりますが、個人で見ても一人一人の文化は違ってくると思います(抜粋)」と、国や地域と同様個人単位でも一人ひとり文化は異なっていたが、学期末には「日本人だから、外国人だからという考え方ではなく、一人一人が持っている個性がその人にとっての文化だと思います(抜粋)」と、日本人だから外国人だからと捉えることを問題として捉えるようになった。

③としては、留学生Kさんは「文化は長い時間、たくさんの方が形成するものですが、また、文化お互い影響を与え、新しい文化を作りだすのはまるで生きている人間のようです(抜粋)」と当初から文化の変容性に言及していたが、学期末には「国、地域などその社会が形成する伝統的なものの、また新しい文化を作ったり、受け入れたりする、固定してはいけないものであると思います。文化は同じ経験をしている人々が集まる場所であればどこでも生まれるもので、例えば、家族、友達どうしでもいっしょに何かをする過程の中で一つの文化を作り出すことができると思います」と、文化は固定してはならないとさらに変容性を強調したうえで、人々が自ら創り出しうるものとして文化を捉えている。

筆者はここで、国家などの集団単位で文化を捉えることが不可能であるということを主張しているわけではない。そうした集団単位で捉えた時に見えてくる集合的な特徴を文化とみなすことはもちろん可能だろう。しかし第1章で述べたように、

他者を国民国家などを単位とした文化の代表者とみなす場合、コミュニケーションが相互の国民国家文化の情報を交換し差異を再確認し合うにとどまり、相互の価値観に変化を促すようなコミュニケーションには至らないという問題が起こりうる。一対一で行うコミュニケーションに何らかの価値を見出すには、それが誰からでも紹介されるような一般的な情報交換ではなく、自分にとって新たな発見がもたらされるようなやり取りである必要がある。そうした新たな発見、相互の価値観の変容を起こりにくくさせるという意味で、多様な人々とコミュニケーションする意欲を育てようとする本実践においては、国民国家などの集団単位の固定的・画一的文化観ではなく、個別的・変容的な文化観の育成が必要となる。

①②③の結果は、IMCが集団単位の固定的・画一的文化観から、自己や他者の固有性に注目するような個別的・変容的な文化観への転換をもたらしたことを示している。

一方でアンケートの④のように、授業開始時点では文化の単位について言及がなかったか曖昧だったが、終了時には文化を国家・集団単位のものとして捉えるようになった者が3名おり、また、⑤のように、授業開始時も終了時も変わらず、国家・集団単位で画一的・固定的に文化を捉える者も13名いた。本実践の理念的目標が十分には達成できなかったということであり、授業設計を再考する必要があるだろう。

9.2. コミュニケーション観の変化

次にコミュニケーション観については以下のような変化が見られた。

52名の回答者のうち42名に変化があり、特に⑧⑨⑩の39名には、IMCを受講したことによってコミュニケーションに対する意欲が高まったと思われる変化が見られた。

⑧の「双方向での伝え合いなど意義・目的を発見」した例としては、留学生のGさんは初め「私はコミュニケーションはまわりの人と話したり、自分の意見を伝達したりすることであると思う」と、主に自分から他者への自己発信をコミュニケーションとしていた。しかし二度目のアンケートでは「コミュニケーションとは人と人とお互いに話したり、自分の意見を交換したり、評価を出した

表3 コミュニケーション観の変化

変化の有無	記述内容	人数
変化	⑧ 双方向での伝え合いなど意義・目的を発見	24
	⑨ 注意点を発見	10
	⑩ 媒体を発見	5
	⑪ スキルという位置づけでの意義・目的を発見	3
	小計	42
不変	⑫ 変化・発見はなし	10
	小計	10
	合計	52

りすることである」として、コミュニケーションに双方向的意見交換という新たな意義を見出している。また日本人学生Aさんは「人生を豊かにするための大切な手段(抜粋)」から「コミュニケーションによって相手を知り、相手から見た自分の姿がどう映っているのかを教えてもらうことで、相手の視点から見た自分の姿を見つめ直すことができると思う(抜粋)」と、相手を知るためだけでなく自らを知り見つめ直すことを可能にするのがコミュニケーションだという認識を得ている。IMCを受講することで、自己発信中心のコミュニケーション観が双方向的なものになり、コミュニケーションにより自分自身を見直し変わっていくことへの可能性を見出したと言えるだろう。

⑨の「注意点を発見」とは、留学生Hさんの例を挙げれば、「私にとってコミュニケーションとは人と人交流することです。言語の交流だけではなく、心と心の交流が一番大切だと思います」という授業開始当初の記述に、「人と人を交流するとき心を開いて、自分の真実の一面を相手に伝えることはコミュニケーションであると私はそういうふうに思っています」という記述を加えてきた。心と心の交流とは何か、どうする必要があるのかをより具体的に発見したと言える。IMCでは、話し合いやインタビューのとき、質問するばかりでなく自分ならどうなのか、まずは自分から話すことが重要だと繰り返し伝えてきた。自分から始めることで、相手もそれと比較して自身について語り始めやすくなる。こうしたまず自ら語り始めることからはじめようという筆者の助言が伝わったものと考えたい。

⑩は、たとえば留学生Kさんは、「その国(所)に旅行するために一歩踏み出すことだと思いま

す」という自己発信的な意味でコミュニケーションを捉えていたが、学期終わりには、「私は言葉だけがコミュニケーションだとは思いません。相手のゼスチャーや態度、話し方、目つき、全部、それを合わせてお互いに伝わるコミュニケーションだと思います。言葉があまり通じない外国人でも、全然話せない口のきけない人でもちゃんとその人に向かって接してみるとたしかに相手の気分や考え方をわかりますからです」と、言語以外のコミュニケーション方法を見つけ出すと同時に、言語的に不自由な場合であっても、相互に感情や考え方を伝え合えるということに気付いた。

⑫の変化なしの例は、日本人学生Sさんのように「心のキャッチボール、(あいさつ、会話など)生きていくうえで欠かすことのできないもの」という記述が、より短く「生きていくために必要なこと」といったように変化するという内容である。問題のあるコミュニケーション観に変わったわけではなく、IMCの受講の初めと終わりで大きな変化や発見が見られない者が10名いたということである。

それに対し、⑪の3名は、留学生Fさんのように当初は「コミュニケーションとは人と人とのつながり(抜粋)」と書いていたのだが、学期末には「コミュニケーションができる人は成攻に近道でいけると思う」とコミュニケーションを、うまくできるべき能力・スキルと位置付けるようになった。これもまたコミュニケーションの意義の発見ではあるが、IMCではスキルとしてのコミュニケーション能力の育成ではなく、コミュニケーションにより自他を知り合おうとする意欲の育成をめざしており、この目標には反するコミュニケーション観への変化と言えよう。

以上の結果から、コミュニケーションへの意欲を育てるという目標に対し、基本的にはIMCの授業設計は有効だったと言える。新たにコミュニケーションの意義や目的を発見した場合はもちろんのこと、どうすればよりよりコミュニケーションができるのかを自分なりに見つけ出したり、また言語以外の媒体によるコミュニケーションの可能性に気付いた受講生が多くみられた。

10 終わりに— IMCの有効性と限界

IMCでは、(1)一人の他者の固有性に着目した文

化観を育むこと、(2)そうした代替不可能な他者と表現し合いたいというコミュニケーションへの意欲を育むことをめざし、授業設計及び各授業での活動を実施した。(1)については、集団単位での画一的・固定的文化観から、個人単位の文化観あるいは多様で変容するものとしての文化観へと、文化観を変えた受講生がおり、一定の成果があったと考えることができよう。しかし一方で、集団単位での画一的・固定的文化観から離れられない受講生もいた。

前述のように、学期末でも集団単位の文化観を保持するかそうした文化観をもつようになった受講生は16名いたが、うち11名は留学生だった。留学生の中には、辞書をそのまま引用してアンケートに答えたと思われる者や一回目のアンケート結果をそのまま写していた者もあり、口頭で一人ひとりに自分の考えを詳しく聞くような調査方法をとれば、また別の答えが出てきた可能性もある。しかし、レポート作成のプロセスを振り返っても、留学生の中には、他者を知るといって日本人の食文化や秋田の祭りについて調べるために他者と語り合うという地点からどうしても離れられない者もいた。

Yさんのレポートを再び振り返ってみよう。Yさんのインタビューや取材結果は、家族一人ひとりに対するFさんの思いとYさん自身の家族への思いを浮かび上がらせるものだった。しかし結論では、Fさんの家族の在り方を中国南方地域の家族と比較し、共通点と相違点があると述べ、Fさんの家族を日本人の家族の典型として捉えてもいた。Fさんの固有性を追究していこうとすれば、Fさんがなぜ家族にそのような思いを抱くようになったのか、母親への愛憎半ばする思いとその母親に自分が似ているということとの間の関係はどのようなものかなど、さらにFさん自身の家族観や自己像に迫ることも可能だっただろう。しかし、〈最終レポート〉最後に全員に書いてもらった授業への感想からも、Yさんを含む留学生の多くは、最終的には日本人の生活や文化がわかったという点でIMCを評価したことがわかる。

来日または秋田大学への入学もない留学生が多いことからすれば、日本や秋田に興味を持ちそれについて知りたいという気持ちを強く持つものがあることも確かだろう。しかし、そうした知識

は判断停止状態を作り出し、留学生にとって実は日常を暮らしにくくさせると筆者は考えている。

自らが違和感を抱く状況に出会った場合、日本ではこうだから、日本人はこう考えるからと納得したところで、状況そのものには変化は起こらない。重要なことは、違和感を抱かせた原因が日本人なのか個人なのかではなく、違和感を抱き自分にとっては問題と感ぜられる状況があるという事実である。それを乗り越えるためには、相手が日本人的な価値観を持つのかそうでないのかとは無関係に、自分にとって問題を感じるということをもまずは相手に伝えてみるしかない。それをすることで初めて解決の糸口が見えてくるのだが、日本人だから仕方ないとしてあきらめてしまえば、コミュニケーションによって解決してみようという意志は芽生えない(牲川 2002: 27-30)。

この点でも、他者を集団単位で捉えることには問題がある。留学生にも、そうではなく他者は様々な複雑な要素からなり、相互の考えを伝え合うことで変容可能であることを知ってもらいたいと考えているが、今回の実践では、特に留学生に対しその意義を伝えることができなかった。

本論でも繰り返し言及したように、60名規模での授業では、授業担当者による介入や助言を十分に行うことができない。受講生がパートナーをどのように捉えているのかは、一人ひとりの話し合いの様子や提出物の作成過程をつぶさに追うことでしか把握できず、またそうしなければ適切な議論への介入や原稿への助言はできない。これは少人数の授業でなければ実現できないことだろうが、現状では留学生が日本人学生とじっくり考えを伝え合うことのできる授業は限られており、ある程度のまとまった人数を受け入れざるを得ない。この現状を踏まえるなら、逆に授業担当者の介入を弱め、大勢の受講生それぞれの力をさらに生かすような授業設計もありうるかもしれない。今後の検討課題としたい。

注

- 1) 資料として用いたのは、授業前に準備した毎時の活動案、授業後に残した授業記録、アンケートなどを含む受講生の全提出物である。なお、提出物を引用する際は、固有名詞を除きすべて原文のままとした。
- 2) 学期途中で出席を止めた2名を除く登録者数。
- 3) 短期の交換留学生・科目等履修生は2年生以上であり、さらに出身国での兵役義務等のため、日本の大学で通常想定されるような2年生や3年生時点での年齢より年長の者もいる。同様に、正規学部学生1年生であっても、留学生の場合は、高校卒業後に日本語学校等で数年間日本語を学んでから本学に入学している場合がほとんどであり、通常の1年生時点での年齢より年長であることが多い。
- 4) 牲川・細川(2004)参照。高等学校の日本語表現クラスにおける、議論を中心としたレポート執筆活動を跡付けたものであり、担当者の介入の在り方や有効性についても論じた。
- 5) 〈下書き〉執筆に生かしてもらうべく、コメントが書かれた付箋は受講生自身に持ち帰ってもらった。先のコメント例は、〈下書き〉にコメントの付箋を貼りつけて提出してきた学生がいたのでそれを例として挙げた。
- 6) http://www.pcix.akita-u.ac.jp/kokusai/segawa/mcc2008_2.htmにて現在も公開している。

引用文献

- 牲川波都季, 2002, 「学習者主体とは何か」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社, p.11-30.
- 牲川波都季, 2011, 「表現することへの希望を育てる——日本語能力教育と表現観教育」『早稲田日本語教育学』9, p.73-78.
- 牲川波都季・細川英雄, 2004, 『わたしを語ることばを求めて——表現することへの希望』三省堂.