

教員養成大学における留学生と日本人学生の協働を通じた異文化間能力の育成

－国語教科書を読む会の実践から－

和泉元千春

(奈良教育大学 国際交流留学センター)

岩坂泰子

(奈良教育大学 英語教育講座 (英語・国際理解教育))

Development of intercultural competence through collaborative work between international and home students
in a university for teacher training — peer reading the Japanese school textbook —

Chiharu IZUMIMOTO

(Center for Intercultural and Exchange and Studies)

Yasuko IWASAKA

(Department of English, Nara University of Education)

要旨：学校教育現場のグローバル化、多文化化に対応するため、国際的な視点を持った教員の養成は教員養成大学にとって重要な課題であるが、実際には学生の内向き気質と異文化経験の不足、異文化理解教育の現場体験に対するリアリティのなさが問題となっている。一方、大学の国際化志向の影響で留学生の受け入れも積極的に行われるようになってきたが、教員養成大学における留学生、日本人学生の交流を通じた双方の異文化間（コミュニケーション）能力（Byram1997）の育成に関する研究は緒に就いたばかりだと言える。本研究では、日本人学生と留学生のピアリーディングの課外活動を実施し、その活動が両者の異文化間（コミュニケーション）能力育成にどのように寄与したのかを調査した。その結果、活動参加によって、異文化間能力に関わる①文化の多様性に対する気づき、②多文化環境への肯定的意識、③脱中心意識、④協働における適応と役割意識に関する気づきが観察された。

キーワード：教員養成 teacher education, 留学生教育 education for international students
グローバル人材 global human resources, 異文化間能力 intercultural competence
ピアリーディング peer reading

1. はじめに

グローバル化に対応した人材育成が求められる中、国際的な視点を持った教員の養成は教員養成大学にとって重要な課題である。しかし、教員養成課程学生の内向きな気質に加えてカリキュラム上の問題が障壁となり、留学希望者は少なく、学生の異文化経験の不足が問題となっている。一方、大学のグローバル志向の流れを受けて、近年ますます協定校からの留学生の受け入れが積極的に行われるようになってきている。しかしながら、実際には留学生と日本人学生両者が対等な立場で異文化理解を深めていく場が自然発生的に創られることは稀であり、結果的に双方の交流が限定的になっていると指摘されることも多い。このような状況の中、教員養成大学においては、学生の内向き気質と異文化経験の不足、異文化理解教育の現場体験に対する

リアリティのなさへの対応が契機の課題となっている。

そこで本研究では日本人学生と留学生のピアリーディングの課外活動を実施し、その活動が両者の異文化間（コミュニケーション）能力（Byram1997）育成に寄与するかどうかを調査することとした。

2. 先行研究

2.1. 異文化間能力に関する研究

異文化間能力、つまり異なる文化背景をもつ相手とのインターアクションを通じた他者理解の過程で自己を再認識すること（Kramsch 1993）は、外国語教育において重要な目標だと認識されてきた。近年、外国語教育における学習目標として、対象言語のスキル獲得などの実用的な目的に加え、異文化間目的の必要性に関する言及が多く見られるようになり、各国政府

による外国語教育に関する方針でも異文化間能力について言及されるようになってきたⁱ。特に欧州においては、Byram (前掲) が言語教育が異文化的ひいては社会政策的な目標をも合わせもつべきだと主張し、言語教育に必要な文化的側面としての能力を異文化間コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) とよび、知識、技能、態度の3つの側面からのアプローチを提唱している。そしてそのアプローチを通して批判的な文化的気づき (critical cultural awareness) が高まることにより言語教育の政治的側面が強化されるとした。欧州では社会が有する言語的マイノリティの包摂という社会的要請に応える必要もあり、これまでの言語学習における「対象言語の母語話者を学習到達モデルとする」という考えに代わって、「個人の中に持っている言語的レパートリーすべてを包括する」という複言語主義的な考えが打ち出された (Beacco & Byram, 2003)。そのような流れを受けて、2001年、欧州評議会は「ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)」を発表し、これ以後、欧州の言語政策において、個人の言語知識や技術は母語話者に比べて不十分であったとしても、複数の言語や文化的なコミュニケーション能力を使うことに関して肯定的な価値観を持つという考えが貫かれている。

その後2007年より、複言語主義的な考えの具体的実践のために、欧州評議会欧州言語センターで欧州超国家主義的共同プロジェクトの研究代表であった M.Candlier が中心となり「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠」(Cadre de Reference pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: CARAP または、A Framework of Reference for Pluralistic Approaches: FREPA、以下 CARAP) プロジェクトⁱⁱが行われた。

このプロジェクトでは、多元的アプローチによって伸ばすことができる能力とリソースの参照枠が開発されているⁱⁱⁱ。参照枠 (CARAP) では、外国語学習の実用的な目的 (スキル学習) のみならず、異文化間目的をも達成するための知識・技能 (観察・分析、特定・識別、比較、アウトプット、応用、やりとり、学習)・態度の観点から詳細なリソースのリストが作成された。最も特徴的な点は、「異文化間能力」を「話し手が、自分の文化に帰属しない他の生き方や考え方に気づき、理解し、解釈し、受容することを可能にする「知識」、「スキル」(技能)、「態度」、「行動」をまとめたもの (Beacco & Byram 前掲)」と定義し、どの観点にも言語的側面だけでなく異文化間能力に関わる側面についての指標が示されていることである。これにより、教育実践者や教育養成者が活動を用意する際、CARAP にリストアップされた能力とリソースを参照することによって、育成すべき能力をより具体的に把握することが可能となったと言える^{iv}。

2.2. 教員養成における異文化間能力

一方、日本の学校教育においては、教員養成についてどのような方針を打ち出しているのだろうか。政府は2011年、日本の学校教育における「グローバル人材」育成に向けてグローバル人材育成推進会議を立ち上げ、2012年には「グローバル人材育成戦略」に関する審議のまとめを発表した。この戦略では比較的測定が容易な要素Ⅰ (「道具」としての語学力・コミュニケーション能力) を基軸として、他の要素 (要素Ⅱ「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、要素Ⅲ「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」) が育成目標として設定された。異文化間能力の育成については、3つ目の要素として言及されている。

この戦略については問題点も指摘されている。まず、基軸とされている「道具」としての語学力・コミュニケーション能力の育成において、「語学力」は一般的に「英語力」が想定されているという点である。同様に、政府はこれからの教員の資質能力についてもグローバル化への対応を重要課題だとし、「教員自身がグローバルなものを見方や考え方を身につける必要がある (2012. 8)」と明示しているが、そのための能力は英語教育の強化の他に具体的なモデルは示されていない。

また、海外へ留学する日本人学生の数は、2004年以降減少に転じているが、経済のみならず、国内社会の各分野に停滞感が充満している中、留学可能な学生は経済的エリートに限られる可能性がある。また、経済の低迷による就職難に加え、その内向きな性質傾向のため、教員養成系の大学生の留学を希望しない、との報告 (東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター、2014) もある。つまり、政府主導のグローバル人材育成事業による異文化間能力育成は、結果として一部の経済的余裕のある、留学が可能な学生のみが対象になってしまうという懸念が生まれてくるのである。

さらに、教育機関における英語教育への一極化は、世界的な傾向であるが、国際共通語という名のもとで特定の言語教育に特化していくことは、多様性の喪失、異文化の排除、自国の言語文化アイデンティティの過小評価といった結果を招く危険性がある (トリュシュ 2014) という点においても課題は大きい。このようなことから、将来教員となる本学の日本人学生にとって、語学力だけでなく、自分の文化に帰属しない他の生き方や考え方に気づき、理解し、解釈し、受容するという広い意味での異文化間能力を獲得することは重要であると言える。

2.3. 日本人学生と留学生との交流に関する研究

大学の国際化、グローバル志向に影響を受けて、大学では協定校との学生交流に力が入られ、多くの留学生を受け入れるようになってきた。

そのような状況の中では、日本人学生と留学生の交流の意義が認識されているものの、実際には両者が対等な立場で交流を行う場が自然発生的に生まれにくいのが現状であると指摘されている。つまり、加賀美(1999)が提言しているように、「大学コミュニティ」において、留学生と日本人学生との「異文化間交流」を「教育的介入」によって整備し、「異文化間教育に係わる者が日本人学生との協働活動を前提とした教育的介入を行うことで、ステレオタイプをうち崩すことができるような交流の場を大学コミュニティに設定することが必要である」と言える。

教育的介入による留学生と日本人学生との交流の実践は1990年代から現在に至るまで数多く報告されている。例えば、徳井(1997)は、多文化クラスにおいて留学生と日本人学生が協力的かつ対立的に活動に参加できる活動として、ディスカッションとディベートとの混合の討論形態を提案している。また中島(2014)では、留学生と日本人学生の混成グループによる学外でのフィールドワークを伴う、地域理解・文化理解のためのプロジェクトの実践報告がなされている。一方、北出(2010)は留学生と日本人学生の交流の意義をByramの提唱する異文化間能力の視点から捉え直し、留学生、日本人学生双方の異文化間(コミュニケーション)能力育成を目指した合同授業のデザインを提案している。そこでは、異文化間能力に係る知識、態度、技能について明示的に教授することで自他文化を比較することを通して理解するという目的が設定されている。そして、異文化間能力学習における教育の役割として以下の2点を挙げている。まず1点めは対等なコミュニケーション機会の提供、2点めは個人的変化を促す内省、分析、適切な行動の促進である。北出の実践では、文化比較からの学ぶ活動により「国」という静的な概念の比較が強調されてしまい、「個の文化(細川2003)」に繋がらない危険性があることも示唆されている。

3. 本実践の概要

3. 1. ピアラーディング素材としての国語教科書

先述の先行実践事例に鑑み、本実践では、日本人学生と留学生が協働で物語を読み、その感想を交換するピアラーディングを行った。

ピアラーディングとは、「学習者同士が助け合いながら対話を通して問題解決を行い、テキストを理解していく(館岡2005)」読みの協働学習である。背景となる「協働学習」では①相互協力関係、②体験的-積極的相互作用、③個人のカウンタビリティ、④スモールグループでの対人的技能、⑤協同活動評価が原則とされる(Johnson, et al. 1984)ため、留学生と日本人学生の対等な立場での協働を目指す本実践の目的に合

致する活動形態であると思われる。

読む題材としては国語の教科書に出ている物語を採用した。国語教材は、日本人学生にとって馴染み深いだけでなく、将来の教職にも結びついており、この活動が教員としての資質能力向上に関わっていることを意識化しやすいと考えたためである。

今回取り上げたのは「泣いた赤おに」「ごんぎつね」の2作品である^v。どちらも小学校国語教科書に採用されたことのある物語であり、特に「ごんぎつね」は長年にわたって採用されているため、参加者の日本人学生の全員が子供の時に読んだ経験を持っていた。これらの物語は学校教育で扱われる場合、各学校現場において、『小学校学習指導要領』に沿った単元目標と単元で育てたい力が設定される。例えば、教育出版による『教師用指導書(研究編)p.240』^{vi}では「ごんぎつね」の単元目標及び単元で育てたい力は以下のように設定されている。

単元の目標	場面や人物の様子を想像して読み、自分の感想をもつ。	
この単元で育てたい力	話すこと・聞くこと	互いの考えの相違点や共通点を考えながら、進んで話しあうこと
	書くこと	相手や目的に応じて、適切に書くこと
	読むこと	場面の移り変わりや情景を、叙述を基に想像しながら読むこと。読み取った内容について自分の考えをまとめ、一人一人の感じ方について違いのあることに気づくこと。書かれている内容の中心や場面の様子がよくわかるように声に出して読むこと。
	言語事項	表現したり理解したりするために必要な語句を増し、また、ごくには性質や役割の上で類別があることを理解すること。表現したり理解したりするために必要な文字や語句について、辞書を利用して調べる方法を理解すること。

留学生にとっては初めて読む日本の物語である。一方で、日本人学生の多くは、かつて小学校国語教育において、上記の学校教育における単元目標例に沿った読みを行った経験があると言えるが、本実践では、上記の目標に限定せず、参加者同士の協働による自由な読みと意見交換を行った。慣れ親しんだ素材であっても、異文化背景を持つ他者との協働での読みの体験がこれまでと異なった気づきを生むと期待できるためである。

3.2. 活動の流れ

本実践では90分間の課外活動を計3回行った^{vii}。参加者は、全学学生に対するメールや実践者の授業等でのアナウンスにより募集した。その結果、日本人学生は英語教育及び国語教育を専攻しており、将来教員になる者^{viii}、留学生は交換留学等の1年間の留学プログラムで本学に在籍している者であった。参加者のうち日本人学生と留学生はほぼ初対面という関係であった。

<各回の内容>

【第1回】 2013年11月19日、20日

素材：浜田廣介作「泣いた赤おに」

参加者：留学生 14名

日本人学生（英語教育専修）14名

【第2回】 2013年12月3日、4日

内容：各地域の妖怪を紹介する活動

参加者：第1回と同じ

【第3回】 2014年5月20日

素材：新美南吉作「ごんぎつね」

参加者：留学生4名

日本人学生（国語教育専修）4名

<第1回「泣いた赤おに」の活動内容>

事前課題「泣いた赤おに」を途中まで読む

- 1) 留学生・日本人学生混合で内容確認、2) 違和感を感じた点を話し合う、3) 話の続きと教訓を考える、4) 話の続きを読む、5) 感想を述べる

3.3. 本実践に関わる異文化間能力

本実践ではCARAPの能力記述文の項目のうち「知識」「技能」に関して明示的な教授を行わなかったため、語りの中にそれらに関する言及がみられる可能性は低いと予想される。そこで本調査の分析においては、主に「態度」に関わる能力に着目し、必要に応じて「知識」「技能」に関わる能力にも触れていくこととする。CARAPの能力記述文中「態度」の項目に記述される「文化」に関わる能力をまとめたのが表1である。なお、紙幅の関係で、表1にはCARAPの能力リストの大項目のみを記載した。次節からの分析では該当する大項目番号と併せて下位項目の能力記述文を示す。

表1. CARAP「文化」に関わる能力（「態度」）

第1節：言語／文化と言語／文化／人間の多様性一般に対する注意、気づき、好奇心（興味）、肯定的な受容、寛容さ、尊重、関連づけ	
A-1	注意を向けること（異質な言語／文化／人間に対して、周囲の言語的／文化的／人間的な多様性に対して、言語的、文化的／人間的な多様性一般に対して）

A-2	他の言語／文化／人間の存在に対する気づき、あるいは言語的／文化的／人間の多様性に対する気づき
A-3	「異質な」言語／文化／人間、複文化的な状況、周囲の言語的／文化的／人間の多様性一般に対する好奇心や興味
A-4	言語的／文化的多様性や他者や異なるものを肯定的に受容すること
A-5	世界の言語／人間／文化の多様性や多様であること自体に対する寛容さ
A-6	「異質な」あるいは異なる言語／文化／人間に対して尊重したり、敬意を払ったりすること
第2節：諸言語／諸文化及び諸言語／文化的多様性に関わる活動に関わろうとするレディネス、意欲、意志、願望	
A-7	言語的／文化的な多様性／多元性に関するレディネスや意欲
A-8	言語的／文化的な多様性／多元性と関わる形で、あるいは複言語／複文化的な状況の中で参加したり活動したりしようとする願望や決意
第3節：疑問を持つ、距離をとる、脱中心化する、相対化する、態度／姿勢	
A-10	十分な情報に基づいた知識や表象を構築しようとする意志
A-11	自分の判断／すでに獲得している表象／自分が持っている偏見を保留しようとするレディネス／意志
A-12	言語的／文化的な脱中心化や相対比のプロセスに取りかかろうとするレディネス
第4節：適応することへのレディネス、自信、親近感	
A-13	適応しようとする意志やレディネス、あるいは柔軟性
A-14	自信を持つことや力を抜くこと
A-15	親近感
第5節：アイデンティティ	
A-16	自分の（言語的／文化的）アイデンティティを身につけること
第6節：学習に対する態度	
A-17	経験に対する気づき
A-18	諸言語を学習しようとする意欲
A-19	学習についての適切で十分な情報に基づいた表象を構築しようとする態度

4. 調査

4.1. 調査方法

本調査では、ピアリーディングを通して留学生と日本人学生にどのような気づきが生まれたかについて、参加者に自由記述式のアンケート調査を実施した。さらに第3回の活動終了後、アンケート調査に異文化間能力に関わる記述のあった者から選んだ5名（日本人学生2名、留学生3名）に対し、以下の項目について1人あたり20分の半構造化インタビューを実施し、その結果のコーディングを行った。

1. 話し合い時の被調査者の意見
2. 他者の意見で興味深かったものとその理由
3. 他者との意見の相違の背景
4. 活動を通して気付いたこと

なお、留学生も十分な日本語能力を有していると判断し、インタビューのやりとりはすべて日本語で行った。参加者の記述と語りの中から、表1に挙げた項目と対応する箇所を抽出することにより、本実践が異文化間能力育成に寄与していたかどうかを調査することとした。

4.2. 調査結果

本節では異文化間能力に関わる言及をコーディングし、CARAPの能力記述文と対応させた。()内の番号と記述は、CARAPの項目番号を示す。例：A-1.1

4.2.1. 文化とその多様性に対する気づき

(第1節 言語／言語と文化／文化／人間の多様性一般に対する注意、気づき、好奇心、肯定的な受容、寛容さ、尊重、価値づけ)

異文化を理解するためには、文化や人間の多様性の存在に気づき、それを寛容に受け止め、価値づけしていく能力が不可欠である。参加者の語りからは、本実践が「A.1.1.2 文化的な現象を、観察、内省の対象として理解する」場となり、文化理解が深まっている様子が観察された。以下に、留学生Dの語りを例として挙げる。

<留学生D>

・日本のおにのこを習った。何か日本の昔話はHappy endingが少ないような感じだった」(アンケート)

上記のように留学生にとっては、自国との比較により日本文化を理解したという気づきが見られたが、一方で日本人学生の記述や語りには、自文化（日本文化）を比較対照しながら多文化を理解するといった具体的な語りはみられず、多様な価値観に触れることに興味を向いている様子が見られた。これは、読みの素材が日本のものであったことにも起因すると考えられる。

さらに「A.1.1.2 文化的な現象を、観察、内省の対象として理解する」場で多様な価値観に触れることにより、「A-2.2 文化的差異に対する気づき」や「A-2.3 文化的な類似性に対する気づき」を得ていることも見て取れた。例えば、「泣いた赤おに」の結末予想の課題については、以下のように文化の多様性に対する気づきに関わる言及が多く観察された。

<留学生M>

・泣いた赤おにという昔話に対する様々な意見を見つけました。日本人の大学生とほかの留学生の意見を見つけてそれぞれの人の国の文化の部分を見つけたと思います。(アンケート)

<日本人学生C>

・想像していた以上に文化や国によって異なる意見が出たので楽しかったです。泣いた赤おにのクライマックスを予想した話し合いで、出た意見がそれぞれの国の民話の教訓に沿っていたので、その点も興味深かったです。(アンケート)

上記の語りからは、留学生、日本人学生ともに多様な価値観や意見に触れ、それを肯定的に捉えていることが分かる。

また、特に留学生には、自文化との比較によって日本だけでなく他の留学生の文化を理解しようとする態度が見られた。

例えば、第3回「ごんぎつね」の回に参加したイスラム教徒である留学生Aは以下のように語っている。

<留学生A>

・わたし、たぶんイスラム教の影響もあると思います。イスラム教でもしいいことをしたら、それはあまり誰にでも話さないほうがいいということがあって。だから私、いいことをしても逆にしてないって言う。(中略)他の人はこのような考えがないから。(インタビュー)

「違和感を感じた点を話し合う」活動では、ごんのとった行動を無償の自己犠牲ととらえる発言がみられた。「ごんぎつね」は先述の通り、多くの教科書に掲載されている物語教材の代表的なもののひとつであることから、日本人としてのアイデンティティ形成の問題を考える事ができる、との指摘（府川、2000）がある。また、「ごんぎつね」にみられる『「別離、死、自己犠牲、心のやさしさ』という要素は『深刻で、内向きで、求道的で、優しい』日本人の姿をよく表している」との意見もある（今井1990）。このような「日本人らしい」と考えられている自己犠牲の精神について、留学生の意見は「(ごんの行動を)理解できる」「理解できない」の2つに分かれた。それについて留学生Aは、自分はイスラム教徒だから無償の自己犠牲の精神

が理解できるが、他の参加者はイスラム教を背景に持っていないために理解できないのではないかと述べている。この語りからは、留学生Aが「S-3.10.5 他の文化の記録／事象を、自分の文化のものに関連づけ」つつ、「S-3.1.2 言語的・文化的な近接性／隔たりについての仮説を立てること」で、異文化理解を深めていることが分かる。

一方、日本人学生からは、留学生の文化的相違に基づく価値観の多様性への気づきだけでなく、「同じ日本人でも様々な意見があった」といった、同じ日本人の間にも意見や価値観の相違が見られることへの気づきが以下のように語られた。

<日本人学生A>

・理由を話すときにこの話から得るもの、教訓みたいなものを話す時に、私は悪いことをしても謝ったら全てが解決するって言うのは違うなって思っていて、例えば、人を誰かが殺して、その家族の人にごめんなさいって謝ってもすむ話じゃないから、謝っても全部すむわけじゃないっていうのを教訓にして教えられるんじゃないかって言ったら、その上回生さんは、謝っても報われないってなるから悪いことしても謝らないんじゃないか、みんなが謝らなくなるっていうところが違ったんで、それまでの経験とか、生きてきた中で、経験してきたことが、違うところが多いんで、本から得る教訓で、私とその上回生さんと意見が違ったんだと思います。（インタビュー）

日本人学生Aは上回生（日本人学生B）との意見の相違の要因について「K-10.6自分自身の文化と他者の文化の認識は個人的要因（以前の経験、性格の特徴）にも拠る」という知識を活用して理解しようとしていたと言える。

さらに日本人学生の中には、以下のように過去の異文化経験と関連付けて異文化への理解を深めている者もいた。

<日本人学生A>

・お話とはあんま関係ないんですけど、ピアスのこととか、お葬式のしかたとかが国によって違うのは面白いと思って印象に残りました。（中略）海外に行ったことは今まで旅行で2回くらいしかないんですけど、でもその話を聞いて、よく考え、思い出したら、男の人でピアスあけてる人あんま見たことないなあって思ったりとか、行っても気づかなかったことがその人たちに言われて気づいたのが、なんか面白かった。（インタビュー）

上記の語り示されるように、この活動を通じた異文化理解において、日本人学生Aが「S-7.3 以前学習した言語と文化についての知識を学習の際に生かし」

て異文化理解を深めていることがわかる。

4.2.2. 多文化環境への肯定的意識 (第2節 文化的多様性に関わる活動に関わろうとするレディネス、意欲、意志、願望)

積極的に多文化環境に身を置きたいという願望や意思は、異文化間能力を涵養するために重要な心的要因である。

本実践の参加者は自ら志願してこの活動に参加していることから、「A-8.5 他文化について知りたいという願望」「A-8.6 異なる文化を背景としている人々とのコミュニケーションに参加したり、他者と触れ合おうという意志や願望」を有していると判断できる。そのため、留学生は日本人学生の助けによって日本語・日本文化理解が深まったことを肯定的に捉えていた。以下の留学生Bの語りを例として示す。

<留学生B>

・難しいと思うことはやっぱり形も持たないオノマトベですが、日本人の学生がいちいちやさしくて、くわしくて説明してくれました。いろいろなことを勉強しました。（アンケート）

一方、日本人学生も留学生への助けを通じて、自身の母語や母文化理解に対する自己評価を行っていた。

<日本人学生C>

・まずは日本語って難しいなと思いました。日本語の意味を言い換えることが本当に難しかったです。（オノマトベなどは特に）（アンケート）

上記の記述や語りは、日本人学生Cが異文化理解にとって必要な「S-1.ある程度なじみのある言語や文化について、言語的要素や文化現象を観察したり分析したりすること」ができていたことを示している。

4.2.3. 協働における適応と役割意識 (第4節 適応することへのレディネス、自信、親近感)

異文化間能力を高めていくためには、多文化環境に適応していこうという意思を持ち、そのような環境への親近感や適応への自信を持つ必要がある。

前節で示したように、本実践は日本語を使った活動であったため、「泣いた赤おに」のピアリーディング1)日本人学生・留学生混合での内容確認の活動では、読みの内容を留学生が日本人学生に確認する場面が多くみられた。母語話者と非母語話者の会話では、言語的なホストである母語話者が「意識的に相互理解を確立する責任があることを当然に思う（ファン2006）」と言われる。内容理解の確認の活動においては、両者は対等な立場であるとは言い難く、言語的なホストと言語的なゲストの関係性が顕著であるものの、両者それぞれが学びを得ていたと言える。

一方、ピアリーディング活動2) 違和感を感じた点を話し合う、3) 話の続きと教訓を考える、4) 話の続きを読む、5) 感想を述べる、においては、日本人学生は留学生たちが自由に積極的に発言する態度を、目の当たりにし、それを「素敵だ」と肯定的に評価している。つまり留学生と日本人学生自身の「S-3.9 コミュニケーション文化を比較する」ことができていると言える。さらに、以下の語りから分かるように、そこでのやりとりの中で日本人学生の多文化環境に対する特別な意識は薄れていっている。

<日本人学生A>

・自分が分かって説明する時は、あんまり難しい言葉は使わないようにしようとか、簡単に言おうとか、ゆっくり言おうとか、思ってたんですけど、グループに分かれて自分の感想を話すときは、余裕がない、そのときは普通に喋るように話してました。(インタビュー)

さらに、そのようなやりとりの中で、留学生、日本人学生双方で役割に対する意識に変化が起きていることを示す語りも聞かれた。

<日本人学生A>

・みんな日本語上手。留学生Gが言った事が2回ぐらい、ん？って分からないことがあったんですけど、先生や私じゃなくて、留学生Dがわかりやすくいったことが印象に残りました。ああって思いました。日本人の人がわかりづらい日本語をわかりやすくするばかりだと思ってたけど、留学生Dが言って分かったから。(インタビュー)

<留学生J>

・日本人が留学生ほど積極的に意見を言わないと思いました。私の中にもどうして日本人は、私がこんなに情熱に盛り上がるのに、自分の意見を言いたいのに、話しを聞いて、こういう意見をみんなに言いたいのに、どうして日本人は私のように情熱にならないのか、と思って、(略) 普段ならあまり意見を言わない私が、もっと、積極的になって、もっと普段より話に参加したと思います。(中略) やっぱこの話を論じると、こういうことを言わないと、駄目だなと思って、だから誰も言わないなら、私とその役をやらなければと思った。(インタビュー)

上記の語りが示すように、言語的なホストである日本人学生Aは留学生による言語的サポート行動によって、多文化環境での役割に対する既存の意識に疑問をもつようになっていく。一方、言語的なゲストである留学生Jも積極的に意見を言わない日本人のふるまいに違和感を感じながらも「意識的に相互理解を確立する責任」を強く認識していることがわかる。つまり

「A-13.4 異なる意思や表現やふるまいの仕方に対処しようとする意志」の表れだとみてとれる。

4.2.4. 脱中心化意識

(第3節 疑問を持つ、距離をとる、脱中心化する、相対化する、態度/姿勢)

異文化環境の中では、自らの既存の価値観や文化的なアイデンティティに疑問を持ち、それにとらわれない態度や姿勢をもつことが必要である。

以下の留学生の語りは、脱中心意識の在り方の点から非常に興味深い。

第3回では兵十という男のために隠れて貢物をしていたきつねのごんが、兵十に誤解され銃殺されてしまうという物語のエンディングについて賛否両論の意見が出た。以下はその意見の相違の要因について語った部分である。([]内は筆者による注釈)

<留学生J>

・友だちの日本人の話からすれば、(中略) 西洋人の作者は、子どもに書く物語ならいつも、ハッピーエンディング、を入れるんですけど、でも日本人の作者が時々、悲劇的な物語、みたいなのを書いて、もっと子どもに厳しい現実、厳しい世界のことを教えるんじゃないかと思いました。だから例えば、友だち[欧州出身の参加留学生を指す]はそういうヨーロッパの考え方に立って。(中略) 私はそういう考えをしていないので、まあもしかしたら日本のほうがいいんじゃないかなと思いました。

(調査者：ヨーロッパ人なのにどうしてのような考え方をしないのか?)

一つの国の考え方に自分を限るのはよくないと思って、まあ多国的に思ったほうがいいんじゃないかと。自分が子どもだった時、よく母に物語を読んでもらって、でも、読んでもらった物語はハッピーエンディング(中略)。でも共感するとか、そういうことがあるというのを意識するのがいいと思いました。(インタビューより)

留学生Jの語りからは、ハッピーエンドの物語に親しみを感じながらも、Jが日本の物語に多くみられる悲しい結末の存在を受け入れたいと強く意識していることが見て取れる。つまり、「A-12.2 文化的な「アイデンティティ」を構成してきたものとは違ったふるまいや態度や価値観を(一時的で可逆的なものであれ)身につけることを受け入れ」ることを肯定的にとらえ、自らもそのような態度をとりたいと考えていることを示している。

留学生は目標文化である日本文化に対する過剰な適応や、目標文化の中心化意識をもつ可能性があるとも指摘されている。しかし、留学生Jの場合は「一つの

国の考え方に自分を限るのはよくないと思って、まあ多国的に思ったほうがいいんじゃないかと」と述べているように、日本文化への過度な適応が要因とはなっていないと言える。とはいえ、今回のように日本の物語を読み題材とした場合、留学生にとって日本的な価値観への過度な適応を強制してしまう可能性もある。活動を進めていく際、配慮が必要である。

一方で、本実践においては、留学生と日本人学生の意見が対立する場面は見られず、異文化間能力として挙げられている「文化間の対立を解決するのに役立つことができる方略 (K10.9)」として必要な「誤解の原因を共同して探し出し／明確化に (K-10.9.1)」する場は創出できていなかった。そのため、CARAP 第3節「A-9 文化一般に対する疑問を持つ／批判的に見る態度／姿勢」に挙げられる態度やその対立において偏見や否定的な先入観を修正するプロセスは観察されなかった。これは本実践で用いた読みの素材の特質や参加者間の関係（初対面の関係）が影響したものと考えられる。今後、課題を設定する場合、配慮すべきである。

4.3. 将来の教職との関連づけに関する言及

異文化間能力には関わらないが、日本人学生からは本実践を将来の教職と関連づけて捉えている者もいた。

<日本人学生D>

・物語の結末を知らず展開を予想することが楽しかったです。その結末や登場人物の印象が文化背景で異なることもおもしろかったです。結末予想は教育の場にも応用できると思いました。(アンケート)

<日本人学生P>

・些細な描写でも考え方によって意外な視点を持つことが多かったのもっとたくさん教材研究できることにあらためて気づいたので、これからもがんばりたい。(アンケート)

今回の結末予測の課題では、日本人学生間にも意見や価値観の相違が生まれた。日本人学生はその経験を将来の教職に関連づけ、児童生徒にとっても多様な意見や価値観に触れる経験が必要だと認識したようである。また、日本人学生は留学生の読みの理解に触れたことで、より多角的な視点を持つことでさらに深く、広い物語理解が可能であることを体験的に学んだと言える。これらは副次的な気づきではあるが、教員養成大学における異文化間能力を考える上で重要であろう。

5. まとめ

以上、日本人学生と留学生のピアリーディングの課外活動を実施し、その活動が異文化間（コミュニケーション）能力育成に寄与しているかどうかを調査するために、両者の気づきを質的に分析し、CARAPの能力記述文と対応させた。その結果、以下の点が明らかとなった。

- ①教科書を素材としたピアリーディングにおいて留学生、日本人学生ともに異文化間能力に関わる気づきを得ていた。
- ②CARAPの能力記述文との対応では、第1節（文化の多様性に対する気づき）、第2節（多文化環境への肯定的意識）、第3節（脱中心意識）、第4節（協働における適応と役割意識）に関わる気づきが抽出された。
- ③活動の特質と参加者間の関係性の影響で、CARAP 第3節「A-9文化一般に対する疑問を持つ／批判的に見る態度／姿勢」に挙げられる態度やその対立において偏見や否定的な先入観を修正するプロセスは観察されなかった。

最後に今後の課題を述べる。本実践は異文化間能力に関する「知識」や「技術」の明示的な教授なしに協働の活動を行ったものの、留学生と日本人学生はともに異文化間能力に関する気づきを得ていた。しかし「知識」「技術」に関するメタ的な認識がなければ、異文化間能力を効率的、効果的に育成することはできないだろう。今回の調査の語りの中に「知識」や「技能」に直接的に言及した内容が多くなかったのもそれが原因だと思われる。今後は、異文化間能力に関するメタ的な認知を促す教授も活動に取り入れていくべきであろう。

また、今回の活動においては課外活動として多文化環境を創設したため、元々異文化に対する興味が高い学生だけが参加したと予想される。しかし、このような多文化環境での経験が必要なのは、むしろ日頃異文化にリアリティや興味の持てない学生であろう。今後は、継続的な文化内省の場を教員養成のカリキュラムの中に位置づけ、広く教員を目指す日本人学生の異文化間能力育成を構造化していく必要がある。それにより、単発的な取り組みでは育成されにくい自己及び他者のアイデンティティへの意識（CARAP A-16）も生まれてくると期待できる。

さらに、教員養成大学における留学生教育の中で、日本人学生との協働による学びをどのように位置づけるかに関しても引き続き、研究が必要である。これらはすべて今後の課題としたい。

参考文献

- 「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」グローバル人材育成推進会議 2011.6.28
- 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）中央審議会 2012.8.28
- 『教師教育とグローバルライゼーション（教師教育実践交流ワークショップ2013.11.23 記録および関連資料集）』2014年3月 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター
- 今井康夫（1990）『アメリカ人と日本人—教科書が語る「強い個人」と「やさしい一員」』創流出版
- 大山万容（2014）「言語への目覚め活動の発展と複言語教育」『言語政策』第10号
- 加賀美常美代（1999）「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」『コミュニティ心理学研究』2-2、pp.131-142
- 北出慶子（2010）「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」『言語文化教育研究』第9巻、第2号、65-90
- クロード・トリュショ（2014）「高等教育の英語化について—その動機、結果、代案、展望」『大学教育の国際化とは何か』京都大学人間環境学科学際教育研究部国際シンポジウム資料
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピアリーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習—』東海大学出版会
- 徳井厚子（1997）「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける『ディベカッション』（相互交流型討論）の試み—」『日本語教育』92、pp.200-211
- 中島 祥子（2014）「多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の学び—留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトから—」『鹿児島大学教育学部研究紀要 人文・社会科学編』65、pp.133-148、
- 府川源一郎（2000）『「ごんぎつね」をめぐる謎：子ども・文学・教科書』教育出版
- 細川英雄（2003）「「個の文化」の再考—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
- Beacco & Byram（2003）*Guide for the development of language education policies in Europe From linguistic diversity to plurilingual education*. Language Policy Division, Strasbourg, Council of Europe.
- M. Byram（1997）*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. MULTILINGUAL MATTERS.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J.（1984）*Circles of learning: Cooperation in classroom*. Interaction Book Co
- Kramsch, C.（1993）*Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
-
- i 例えば、韓国の「初・中等学校教育課程教育人的資源部告示第2007-79号」、米国の「21世紀の外国語学習スタンダードズ（Standards for Foreign Language Learning in the 21st century）」、オーストラリアの「National Statement for Languages Education in Australian School - National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008」が挙げられる。
- ii CARAP（= Framework reference for pluralistic approaches）の能力記述文のリスト等、プロジェクト成果の詳細は以下のURLを参照のこと。
<http://carap.ecml.at/>
- iii プロジェクトの成果は能力参照枠、オンラインの教材集、教員研修キットの3点で構成される。
- iv 欧州における言語政策の経緯と内容については大山（2014）に詳しい。
- v 各物語の掲載教科書は以下の通り。
「泣いた赤おに」：『小学校2下 ひろがることば』教育出版（平成22年度検定）
「ごんぎつね」：『小学校4下 ひろがることば』教育出版（平成22年度検定）
- vi 『小学国語ひろがる言葉4下（教師用指導書、研究編）』教育出版、2005年
- vii ただし、第1回と第2回は参加者の都合により2回ずつ実施した。
- viii 本実践では参加者数が非常に限定的であったため、日本人学生の専攻や留学生の文化背景等の属性による傾向の違いは看取できなかった。今後の課題としたい。