

# 「日本」を題材とした協働学習の仕掛け —教養教育における実践から考える—

ガイタニディスヤニス・小林 聡子・西住 奏子・和田 健・吉野 文

## Pedagogical approach of collaborative learning focused on Japan: case studies from classes in liberal arts

Ioannis Gaitanidis, Satoko Kobayashi, Kanako Nishizumi, Ken Wada and Aya Yoshino

### 要旨

本稿は、筆者ら5名が共同で取り組んだ、参加者の言語的文化的多様性を前提とした協働学習に関する実践研究を報告するものである。「日本」を題材とする4つの学部生向け教養科目（「時事から日本を考える」、「現代日本の宗教と社会」、「バイリンガリズムと言語学習」、「異文化交流演習」）を取り上げ、担当教員がどのように学習の場を設定したか、またその結果どのような気づき、学びがあったかを談話データ、コメントシート、フォローアップインタビューなどをもとに分析した。

本研究では、協働学習を学生間の対話のプロセスを重視する学習形態を表すものとして捉え、知識、言語、経験など参加者の多様性・差異を肯定的に見なすとともに、それによって生じる学習過程における葛藤にも注目した。「座談」、「協働論証」と名付けた対話の手法、対等な参加を促すための仕掛けの必要性と具体例を紹介するとともに、今後の課題について述べた。

### Abstract

This paper is a report of a joint research project on collaborative learning in a multilingual and multicultural class environment. The report is composed of four case-studies of liberal arts courses at undergraduate level. Each course convener uses records of in-class student discussions, comment papers and follow-up interviews to analyse how the learning locus set up in advance impacted on the learning experiences and outcomes of the course participants.

In this research project, collaborative learning is considered to be a form of learning that 1) emphasizes the process of student interaction, 2) takes an affirming stance towards student diversity in terms of linguistic, experiential and knowledge levels and differences, and 3) pays particular attention to the tensions arising from such diversity in the process of learning. Through specific examples, the report discusses methods of interaction such as *zadan* (round-table conversation) or collaborative argumentation and focuses on the necessity of introducing learning techniques that aim for student participation on even grounds.



## I. はじめに

### 1. 研究の背景・ねらい

中央教育審議会による二つの答申、「学士課程教育の構築に向けて」(2008)、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」(2012)が出されて以降、日本の大学における学士課程教育の質的転換は急務となり、アクティブラーニングの導入を始めとする教育方法の転換と教員の教育能力の涵養が強く求められている。

一方、急速に進むグローバル化を背景に、学生のグローバル対応力や高等教育の国際競争力を強化するという目的で、「グローバル人材育成推進事業」、「スーパーグローバル大学創成支援」などの施策が推し進められているのも周知のとおりである。

グローバル人材の概念は「語学力・コミュニケーション能力、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、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ー」と表現され(グローバル人材育成推進会議 2012:8)、前述の質的転換答申にも、「グローバル人材の土台として重要なのは、我が国の歴史や文化に関する知識や認識、多元的な文化の受容性」と「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力である」との記述がある(中央教育審議会 2012:8-9)。

このような状況の下、高等教育におけるアクティブラーニングの導入やグローバル人材育成を目指した教育実践は、様々な形で大学教員に共有され、研究課題としても広く認識されるようになってきている<sup>1</sup>。しかしながら、これまでのところ、研究の焦点は日本人学生のみを対象とする授業に当てられることが圧倒的に多く、言語能力、知識、経験の差異が現れやすい留学生と日本人学生が協働する授業を扱ったものは、日本語教育や留学生教育の枠組みの中で行われるものに限られていると言ってよい<sup>2</sup>。教育政策として留学生30万人の受入れが目標とされていることを考えるならば、留学生と日本人学生の協働を視野に入れた教育のあり方についてもより広く研究がなされ、新たな知見に基づいた充実が図られるべきであろう。

そこで、本稿では、言語能力、知識、経験の異なる多様な学生が受講する、総合大学の4つの教養科目を取り上げ、それぞれの授業担当者がどのように学習の場を設定したか、その結果教室内のグループワークではどのようなやりとりが起こっていたか、また、それがどのような気づき・変容に結びついていったかを具体的な談話データやコメントシートを通して分析する。教育内容の異なる4つの実践報告を通して、異文化接触場面に協働学習を取り入れる意義、手法を明らかにし、同様の文脈で行われる実践にどのような示唆が得られるか、可能性と課題について示したい。

以下の2では、本稿のタイトルにある「日本を題材とすること」、「協働学習」の意味するところを明らかにしながら本研究の対象について述べ、3では研究の方法を、4ではそれぞれの実践の特徴を手短に紹介し、第II部の実践報告へとつなげたい。

## 2. 研究対象

本研究が対象とする授業は、「日本事情 8 (時事から日本を考えるⅡ)」、「ジャパニーズスタディーズ 12 (現代日本の宗教と社会)」、「ジャパニーズスタディーズ 25 (バイリンガリズムと言語学習)」、「異文化交流演習」といういずれも千葉大学で全学の学部生向けの教養科目として開講された科目で、以下のような特徴を共有している。

- (1) 「日本」を題材に授業が展開される。
- (2) アクティブラーニング、特に協働学習を活用することを目指してグループワークを取り入れている。
- (3) 比較的少人数のクラスで 15 回にわたって授業を行う<sup>3)</sup>。
- (4) いずれの授業も、日本語を母語とする学生と日本語以外を母語とする学生が参加している。教室内の言語は、授業によって「日本語のみ」または「日本語と英語」が用いられる。

「日本」を題材とする理由は、科目によって経緯が異なる。まず、「日本事情」は、現在は日本人学生も履修できる科目となっているが、元々日本について学ぶことを目的とする学部留学生の必修科目として開設されている。一方、「ジャパニーズスタディーズ」はグローバル人材育成推進事業の一環として開設された。質的転換答申がグローバル人材の土台として重視する「我が国の歴史や文化に関する知識や認識」<sup>4)</sup>の習得と結びつくものであるが、本科目は同質的な日本のイメージを強調することを避け、『日本』という事例を通して『世界』を学ぶ、また『世界』を通して『日本』を学ぶことを志向する新しい『日本学』(吉野・西住・小林・ガイタニディス 2014:198)として立ち上げられた。「知識として日本のことを学ぶだけでなく、学生が自らの文化、自らの体験や専門と照らし合わせて日本を見つめ直すことによって、様々な事象についての相対的な視点、より深い気づきを得られることを目指す」(同上)のものであり、「日本」は学習の対象であると同時に、より普遍的な学びの手段とも言える。さらに、短期留学生と日本人学生の協働学習の場として設定された「異文化交流演習」の場合は、留学生側の日本文化に対する興味<sup>5)</sup>に応える意味があり、履修の動機づけとしての「日本」という側面がある。

このように、「日本」を取り上げる意味は、学習の対象、手段、動機づけの3つの側面から見ることができ、科目の成り立ちや目的によって焦点のありかは異なるものの、いずれの科目もこの3つの側面を含みながら展開される授業である。そして、受講者、すなわち日本で学ぶ学生にとって、「日本」という題材は何かしらの関心、知識、認識を持ち、それを交差させることを可能にするものであることは間違いない。

そこで鍵となるのが協働学習である。グループを作り、他者とともに学ぶ協働学習を取り入れることによって、学生はそれぞれの授業が焦点を当てる「日本」について、他者の認識を知り、そのことを通しての自らの認識を問い直すことができるからである。

協働学習はアクティブラーニングの一種と位置付けられることから、まずアクティブラーニングの定義を見ておきたい。松下 (2015) は、Bonwell & Eison (1991) を参考に、「アクティブラーニングとは、行為すること、行為についてのリフレクションを通して学ぶことを意味している」と述べ、(a) 学生が授業を聴く以上の関わりをしていること、(b) 情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること、(c) 学生が高次の思考(分析、総合、評価)に関わっていること、(d) 学生が活動(例:読む、議論する、書く)に関与していること、(e) 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること、(f) 認知プロセスの外化を伴うことの6点をその一般的な特徴として挙げている(松下 2015:1-3,23)。

また、松下 (2015:3-5) は、日本の大学教育においてアクティブラーニングは講義形式の授業に対するアンチテーゼとして登場してきたが、その振り子が活動に焦点を合わせた指導のほうに振れてしまい、「知識(内容)と活動の乖離」のような新たな問題が生まれていることを指摘している。

学習(ラーニング)自体が行為であることを考えるならば、よりアクティブな学習は行為について考える点(リフレクション)が重要になってくる。表面的、形式的なものに止まらないアクティブラーニングにするためには、上記の一般的な特徴の中でも(c)「高次の思考(分析、総合、評価)に関わっていること」、(e)「自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること」に特に留意すべきだろう。

次に、協働学習については、本研究と同様に多様な背景の学習者を対象とすることが多い第二言語としての日本語教育での捉え方を参照したい。池田(2007)は、日本語教育における協働は「多文化背景の者同士の『対等』を認め合い、互いに理解し合うために『対話』を重ね、対話の中から共生のための『創造』を生み出すものであるべきだ」と述べ、「協働のプロセス」と協働主体間の「互惠性」の要素がこれに加わるとしている。すなわち、他者の視点が加わることで対話のプロセスが発展し、各人の知識や文化性が、互いの中で改めて価値づけられると考えられている(池田 2007:5)。

また、これと近接する用語として、「協同学習(cooperative learning)」、「協調学習(collaborative learning)」もしばしば用いられる。「協同学習」が「学生1人ひとりに仲間と共に学ぶ喜びや楽しさを実感させ、確かな学力と自己の変化成長をもたらす、教授学習に関する理論である」(安永 2015:114)とされるのに対し<sup>6</sup>、「協調学習(collaborative learning)」は社会的構成主義に基づく概念と捉えられ、「意見をはっきりと述べられる自立的で思慮深い人を育てること」が目標であり、知識に対する批判的な視点、競争や反対意見の推奨も含むものとする見解がある(パークレイほか 2009:6)。先行研究をたどりながら両者の比較、整理を試みた溝上(2014)は、ある程度一般的な相違点の存在は認めつつ、「実際に起こっている学習状況や実践を個別に理解して」(溝上 2014:97)いくことになるだろうと述べている。

言語能力、知識、経験の異なる多様な学生が参加する授業を対象とする本研究において

は、これらの先行研究を踏まえ、「協働学習」を collaborative learning の訳語として用い、次のような意味で用いることにしたい。

- (1)授業の技法として形式面を重視するのではなく、学生間の対話のプロセスを重視する学習形態を表すものとしてやや緩やかに捉える。
- (2)知識、言語、経験など参加者の多様性・差異を肯定的に捉え、互恵性の観点から活用することを目指す。
- (3)多様性・差異から学習過程において葛藤が生じることも意味があると捉える。

文化・歴史的活動理論で知られるエンゲストロームは、協働としての学習について述べる中で、「多様な生徒が同じ問題に対して対立的な解決策を提起するのは、このような小集団（筆者注＝知識・技能・概念に多様性があるようなペアや小集団）においてだろう。彼らは課題についてもそれをどう実行するかについても、異なる概念をもっている。この社会認知的コンフリクトは学習を促進する非常に強い要因である」（エンゲストローム 2010:50）と記し、協働における多様性とそこから生じる葛藤の重要性を指摘している。協働学習を取り入れた授業を組み立てる際、こうした葛藤が動機づけを作り出すという視点は欠かせない。

また、エンゲストロームは「習慣的な行為と思考の仕方では習得できない実践的課題」に直面することによって引き起こされる「認知的コンフリクト」（エンゲストローム 2010:28-32）についても言及し、そうしたコンフリクトが適切に射程を捉え、仕事の本質的な問題に触れているならば、それもまた学習の動機づけとなると考えている。本研究のような実践の場合、「言いたいことがうまく言えない」、「十全に参加できない」といった形で葛藤が現れることも少なくなく、葛藤をチャレンジと捉えて取り組む姿勢を喚起することができるような課題や仕掛けを設定することが重要になってくる。本研究ではこのような点にも焦点を当てて考えていく。

### 3. 研究方法

第Ⅱ部第1章～第4章の実践報告は、2014年度後期の授業で特定のグループ（または学生全員）に協力を依頼して録音したグループワークの談話を主な分析対象とした。1学期の間に3回～4回録音したものを文字化したものの一部を用いている。録音に際し、研究教育の目的以外には使用しないことや個人情報の保護について説明し、全員から承諾書を得た。文字化の規則については9ページに記した。

このほかに、各教員の授業記録、学生が課題として提出した書記資料、フォローアップインタビューの記録も使用して、資料から読み取れることを質的に分析する。

各授業の概要と参加者の属性については各章末の資料を参照されたい。



#### 4. 実践報告の特徴

第Ⅱ部で取り上げる実践は以下の4つの授業である。

表 実践報告で取り上げる授業

	授業科目名 (副題)	教室での 使用言語	受講 者数	授業担当者の専門
第1章	日本事情 8 (時事から日本を考えるⅡ)	日本語	14名	民俗資料論
第2章	ジャパニーズスタディーズ 12 (現代日本の宗教と社会)	日本語・ 英語	9名	日本学 (宗教社会学・医療人類学)
第3章	ジャパニーズスタディーズ 25 (バイリンガリズムと言語学習)	日本語・ 英語	9名	教育学 (言語人類学・質的研究方法論)
第4章	異文化交流演習	日本語・ 英語	23名	語用論・社会言語学・日本語教育

第1章は、新聞記事を使って時事問題について話し合う留学生の必修科目を取り上げる。教員が仕掛ける「座談」というグループワークにおいて、中国、韓国、日本の学生が、お互いの認識の相違点、共通点を出し合いながら、靖国問題の問題点について理解を深めていく様子を考察する。

第2章は、現代日本における宗教と社会を扱う授業科目を取り上げ、「宗教団体の政治活動」というテーマを巡るグループ・ディベートを分析する。まず、問題を批判的に省察し、多角的な視点に気づくために協働論証が有効であることを示し、さらに、ディベートという場での学びについて考察する。

第3章は、バイリンガリズムと言語学習を学ぶ授業科目の中で行われた「日本においてバイリンガル教育が必要か」をめぐる討論の準備作業を取り上げる。英語母語話者の学生、日本語母語話者の学生が論点を出し合う際に、どのような知識をどのように伝え合っていたか、またバイリンガルの教員がそれにどのように関わったかを検討する。

第4章は、日本の文化・伝統・社会問題について異文化比較の観点から話し合う授業科目を取り上げる。コース中盤に設定された「異文化間コミュニケーションを意識する」というメタ活動を中心に分析し、英語も日本語も母語としない学生が「座談」にどのように取り組み、コミュニケーションを変容させたかを明らかにする。

本稿は、第Ⅰ部、第Ⅲ部を吉野、第Ⅱ部は第1章和田、第2章ガイタニディス、第3章小林、第4章西住が分担して執筆した。

## 注

- 1 たとえば、京都大学高等教育研究開発推進センター主催の大学教育研究フォーラムでは毎年2日間にわたって数多くの研究発表が行われている。2014年度の全体シンポジウムのテーマは「大学教育の国際化 × 正課・正課外における主体的な学び」であった。また、同センターの運営するメイリングリストでは日々高等教育に関する研究会、研修会の情報が流されている。
- 2 青木・小河原（2014）、大島ほか（2009）、北出（2013）、末松ほか（2013）、杉原（2010）など。
- 3 千葉大学では2016年度からターム制を取り入れるが、本稿で取り上げる授業は Semester制のもので行われたものである。
- 4 「我が国の」という文言からは日本の大学で学ぶ学生全体を意識したものではなく、日本人学生のみを念頭においた表現であることが読み取れる。本稿では「個々人にとって関わりが深い国の」と読み替えたい。
- 5 本稿で取り上げる授業に参加している短期留学生は日本文化、日本社会に関心を持つ者を対象とするプログラム（J-PAC:Japan Program at Chiba）の参加者である。
- 6 安永（2015）によると協働学習においては、仲間と心と力を合わせて、自分と仲間のために真剣に学ぶ協同の精神が特に大切であるとされる。

## 参考文献

- 青木麻衣子・小河原義朗（2014）「『多文化交流科目』の開発経緯と意義および課題」北海道大学国際本部留学生センター編『北海道大学留学生センター紀要』18、pp.3-17
- 池田玲子（2007）「協働とは」池田玲子・館岡洋子『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
- エンゲストローム、ユーリア（2010）『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』松下佳代・三輪建二監訳、鳳書房（Engestöm, Y. 1994. *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. International Labour Organization.）
- 大島弥生ほか（2009）「研究発表パネルセッション:大学授業における留学生と日本語母語話者学生との協働の学びの場の設計」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.55-66
- 北出慶子（2013）「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、pp.282-305
- グローバル人材育成推進会議（2012）『グローバル人材育成戦略（グローバル人材育成推進会議審議まとめ）』<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf>（2015年2月21日閲覧）
- 末松和子ほか（2013）「留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて」留学生教育学会『第18回JAISE 研究大会プログラム・要旨集』、pp.31-32
- 杉原由美（2010）『日本語学習のエスノメソドロジー：言語的共生化の過程分析』勁草書房
- 中央教育審議会（2012）『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』文部科学省  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/index.htm)（2015年2月21日閲覧）



- バークレイ、エリザベス・クロス、パトリシア・メジャー、クレア（2009）『協同学習の技法 大学教育の手引き』安永悟監訳、ナカニシヤ出版（Barkley E.F. et al. 2005. *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley and Sons).
- 松下佳代（2015）「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 安永悟（2015）「協同による活動性の高い授業づくり—深い変化成長を実感できる授業をめざして—」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房
- 吉野文・西住奏子・小林聡子・ガイタニディス・ヤニス（2014）「『日本』を語る、学ぶ、発信する—千葉大学国際教育センターにおける協働学習の仕掛けづくり—」『2014年度異文化間教育学会第35回大会発表抄録』pp.198-199

## 文字化の規則

発話者の略号は、各章末の授業概要を参照のこと。異なる章で同じ記号（例、JAF1）が用いられていても、各章ごとに人物は異なる。

[	ことばがかさなっていることを示す。
( )	聞き取りが確定できない場合、当該文字列を丸括弧でくくる。
#	何かことばが発せられているが、聞き取り不可能であることを示す。
(数字)	その数字の秒数だけ沈黙のあること。0.2秒に満たないごく短い間合いは(.)で示す。
::	直前の音が延ばされていることを示す。
.	語尾の音が下がって区切りがついたことを示す。
?	語尾の音があがっていることを示す。
↑↓	音調が極端に上がっていること、下がっていることを示す。
,	音が少し下がって弾みがついていることを示す。
<u>下線</u>	強められて発話されていることを示す。
h	笑いを示す。
=	前後で途切れなくことばもしくは発話がつながっていることを示す。
(( ))	転記者による注記であることを示す。

## II. 実践報告

### 第1章 「知識の初期設定」と最初から討論を求めない「座談」の仕掛け－靖国問題に関わるグループワークを事例に－

#### 1. はじめに：目的および考察の対象

本章では、難しい問題の対話に踏み込む際、グループ内で感情的な議論にならない、相手を知り相手に自分の考えを伝える方法について考察したい。具体的には「靖国参拝」を題材に、日本、中国、韓国など、おそらくものの見方が違うであろうと想定できる学生同士のやりとりで、ディベートではない「相手を知り、相手に伝える技法」について事例報告を行いたい。対象とする授業は、留学生の必修科目であり、本学では日本人学生も卒業要件にできる授業科目「日本事情」を使い、その中で行うグループワークを通じた学生の気づきとそれを促すための教員側の介入のあり方について報告したい。

#### 2. 本授業の仕掛け：「知識の初期設定」と「座談」の目的

本章では、グループワークにおける教員側の仕掛けとして示したい点が2点ある。ひとつは学生たちに「知識の初期設定」が何かを示すこと、もうひとつはグループワークにおける「座談」の意義を示すことである。

まず「知識の初期設定」であるが、グループ間で共有できる知識は何かを示すこと、そして問題の所在はどこにあるかを整理して示すことである。具体的には靖国参拝の問題については、日本と他のアジア諸国の見解について教員側から示すことを極力抑え、靖国神社の歴史的事実について示すことから始める。立場について極力抑える理由は、教員側が示したフレームからスタートするよりも自分の考えている立場から話して欲しいからである。むしろ教員側は最低限の知識について整理し示すことが重要であり、例えば靖国神社創立の経緯から、戦後の政治や天皇陛下の参拝の事実そしてA級戦犯合祀のいきさつから外交問題化した経緯について端的に整理して示すことにある。まずは学生が自由に話をするための基礎資料的な知識を共有させてみるのが重要である、というのは本章筆者の立場である。

もうひとつの「座談」<sup>1</sup>であるが、こちらは「討論」「ディスカッション」「ディベート」という立場でのやりとりの必要性は理解しながらも、授業の場ではそれにとらわれず話してみよう、という教員側からの示唆として使っている。まずは、相手の知らないことに気づく、自分の知らないことに気づくところから考えて欲しいからである。その上で、当然立場に基づいた討論に展開していくものだと思うが、座談は、「討論を最初から求めず」に「気づき」を促すために示唆することばとして使用している。

### 3. 授業の概要：構成、対象としたテキスト、参加者の属性

#### 3.1 授業の構成、進め方

本章での事例に入る前に、対象とした授業の特徴と進め方を記したい。対象とした授業は先述した「日本事情」であり、副題は「時事から日本を考える」である。(資料、24-26 ページ参照)の授業概要に記したが、日本人学生 6 名、中国人留学生 6 名、韓国人留学生 2 名の構成である。3~4 名で 1 グループとして 4 グループに分けグループワークを行う。毎週グループメンバーの組み合わせを替える。

授業の進め方は以下の通りである。まず事前に次回授業のテキストとなる新聞記事を渡し読んできてもらう。そして授業当日の冒頭 10~20 分で、前回提出のコメントペーパーに対して教員からコメントを行い、次の 20~30 分程度はその新聞記事から読み取れる事実関係の整理をして教員側から伝える。教員は「知識の初期設定」を意識して、受講者である読み手の誤読を避けるために、記事の内容について事実関係の整理を行う。そのあと 30~40 分間のグループワークに入る。ここで教員側は記事に基づいた「お題」を冒頭で出し、次に中間にあたる 15 分後に 2 つめの「お題」を出す。グループの学生はそれに基づいて話を広げてもらう。授業終了後、各自振り返りを前提としたコメントペーパーを A4 判 1 枚で書き、次の週に提出する。

#### 3.2 扱ったテキスト (新聞記事)

授業概要に当該授業で扱った記事一覧を示したが、本章では第 7 週「2 閣僚靖国参拝 首相は玉串料」(朝日 2014 年 8 月 15 日夕刊)の回の授業を対象としたい。この記事は、閣僚が 8 月 15 日に参拝したことを伝える事実関係のみを記した記事であるが、何故にこの事実が報道されるのか、どうして 8 月 15 日参拝なのかを考えるために有効な記事と思い対象とした。

#### 3.3 事例で示すグループメンバーの属性

本章で対象とした授業のグループは、4 グループの中のグループ No1 (以下グループ 1 と記す)である。構成は日本人学生女性 (JAF)、韓国人学生男性 (KOM)、中国人留学生男性 (CHM)、中国人留学生女性 (CHF) である。彼らがどのようなやりとりをしていったか、そしてどのような振り返りのペーパーを書いたかを記したい。

### 4. 分析：座談中のやりとりから見える「気づき」

それではここからはグループワーク (座談) における 30 分間の流れをもとに参加者の「気づき」について触れていきたい。閣僚の靖国参拝に関わる記事からどのように会話のやりとりが行われていったかを見ることとする。

#### 4.1 お題

まずグループの顔合わせのあと、以下のお題をホワイトボードに記した。

「そもそも靖国神社のことを学校教育や日常のやりとりでどれくらい詳しく教わりましたか？各自が「靖国神社」のことを知った背景について、おたがい話をしてみてください。」

このお題のねらいは、日常の中で「靖国神社」がどのように語られ、自分たちはどのように認識しているかを率直に出してもらうところにある。まずは自分たちの知っている知識のもとで靖国神社を語ってもらうこととした。

#### 4.2 座談 0～18分 ー持っている知識の確認と共有から見た「気づき」ー

グループ1で行われた会話のやりとりを整理すると、このお題提示から始まった18分間に以下に示す4つの話題展開が見受けられた

話題(1) 各自が持つ靖国神社観を端的に表明する。

話題(2) A級戦犯がいっしょに祀られていたら（日本人も）いやなのではという CHM と CHF

話題(3) 東条英機の自殺未遂について説明する JAF とそれに関連して詳細な質問をする CHF

話題(4) 戦争で死んだ人に対する考え方について

以下4つの展開を会話のやりとりを見ながら説明していきたい。なお番号は会話の内容を記したライン番号である。そして会話下線は筆者によるものであり、グループメンバーの気づきや見解の表明として読み取れる箇所と筆者がとらえたものである。

##### 話題(1) 各自が持つ靖国神社観を端的に表明する。

→37 CHM いやあこういうまあ最初から言うと、靖国神社が祀っているのは日本人にとって神かもしれませんが、中国人にとっては、なんか悪霊や鬼みたいな感じで、それが前提として＝まあ日本人が何をしても中国が嫌いな：という感じがしますから。

(中略)

→39 KOM 韓国も (2) 中国と同じで (1) 靖国神社で韓国人：がいるから、この：韓国人：が、と：自分じどうてきに自発的じゃなくて、日本：日本のために戦争に参加する感じがあるから、あまり私の国に：いる人は＝靖国神社について＝ちょっと (2) 好きじゃないような感じがあります。

(中略)

- 42 CHF じゃあ日本人からみてどう思う？
- 43 JAF 日本から見て:そうだな:なんかね:日本=日本人ってなんか考え方がもう二つにあらかじめ分かれてなんか=右翼と左翼って聞いたことある？
- 44 CHF 左と右？
- 45 JAF そうそうそう聞いたことある？
- 46 CHF はい.
- 47 JAF ある?その考え方によってすごく大きく変わって=それになんか(.)そっちの人とそっちの人と何にもどっちでもない人っていう三種類の人がいて=大半はそのさん((3番目の右でも左でも無い人))何にも別にそんなっていう別にどっちでもない人が多いんだけど:この(.)こっちかこっちって=新聞も前さ新聞で:こっち寄りこっち寄りって話したの覚えてますか?

この場面では、各学生が各自の靖国神社観をそれぞれの出身国と国民は、どう捉えているかを総括する説明を試みている。そしてA級戦犯に関わる知識や各々の見解について話題が展開していく。

**話題 (2) A 級戦犯がいっしょに祀られていたら (日本人も) いやなのは、という CHM、CHF**

- 105 CHF A 級戦犯がいたらなんか戦争に賛成(.)賛成ではないか=と,私たち((中国人の立場で))は考えてます.まあ、普通戦争で死んだ((他の日本))人を参拝しても((私の感覚では異論はなく))大丈夫.
- 106 JAF うん
- 107 CHF なんか普通だと思いますが=こういう人が中に入ったらちよつとちよつとね↑((抵抗があります))
- 108 JAF ん:
- 109 CHF うん.
- 110 CHM そうだね=実際今なんか政治と宗教は分離するのは別に、他の国に関係ないみたいな感じで((日本は言いますが))主なA級戦犯の問題ですから.
- 111 JAF (3)A 級戦犯ってどういう罪なのかとかって(.)わかんない？
- 112 CHF ん？
- 113 CHM 主に戦争の罪.
- 114 CHF そう.
- 115 JAF なんか=えと=ABCがあつて:A 級戦犯っていうのがなんか直接的に戦争になんか関わって=東條英機とかそういう人がなったんですけど:
- 116 CHM はい.

ここでは「A 級戦犯といっしょに祀られたら日本人もいやなのでは」という問いかけが、CHF から出される。KOM のライン番号 39 「韓国人も靖国に祀られているし、A 級戦犯といっしょに祀られているのはどうも抵抗がある」という趣旨の発言を受けての展開である。「A 級戦犯を祀る＝戦争に対して賛成（つまり肯定的）」なのではないか、A 級戦犯がいっしょに祀られていて他の人たちはいやなのではないのか？」と疑問に思う CHM、CHF は相互に補完しながら A 級戦犯のことについて論点提示し、JAF に投げかけていると見える。そして A 級戦犯である「東条英機」に関わる事実関係を確認するやりとりへと展開する。

### 話題(3) 東条英機の自殺未遂について説明する JAF とそれに関連して詳細な質問をする CHF

- 117 JAF で今東條英機が祀られてるんですけど靖国神社に↑(.)その人＝その人を挙げると(.)東條英機さんって(.)なんか結局まあ天皇を誘導するというわけではないけどなんかまあそういう形で日本を戦争に向けたタイプの人というふうに思われてる(.)表向きでは(.)教科書ではそういうふう書いてあるんだけど(.)なんか実際そうじゃなかったかもしんないし:そうだったかもしんないけど:結局それが明らかにならないまま殺されてしまった(.)殺され(.)死刑判決がでたんですけど(.)死刑にならないうちに刑務所の中で (2) 自殺したのか自殺かなんかとにかく死刑で死んだわけじゃなくてだから:なんか要は死刑で死んだわけでもなく戦争で死んだわけでもないのに:(.)なんでこの人、神様になってるの?みたいな感じで:(.)批判されてるっていうのを聞きます、よく.
- 118 CHF あつつまり:これは(.)戦いの中で死んだわけではないのに.
- 119 CHM hh
- 120 JAF そう(.)戦いで死んだわけじゃないんです本当に.
- 121 CHM 確かに(.)そういうこと hh
- 122 JAF そう＝なんか日本で靖国反対の意見でその(.)東條英機さんが祀られてることに対してすごく反対してる人がいて:その人の意見が＝いやこの人別に戦争で死んだわけじゃなくて＝なんか:みたいな.
- 123 CHF あ:なるほど.
- 124 JAF 普通になんでその身分にいたから祀られただけじゃない↑みたいなこと言ってる人もいる.

このやりとりはすでに A 級戦犯とされた人物の中でよく知られている東条英機に対して



の知識共有へと広がる展開である。JAF は、東条英機は戦死したわけではないのに合祀された背景を説明する。その発言を受けて他の 3 人は、東条英機は戦争の中で死んだのではないのに、戦死者を祀ることを前提に創設された靖国神社に祀られていることに気がつく。ここでは JAF の説明が、CHM、CHF の持つ A 級戦犯(特に東条英機)に関わる知識に広がりをもたらすやりとりとなったと見ることができる。そこで戦争で死んだ人に対して、日本ではどのように考えるべきと教育を受けたのかという疑問が CHM から問いかけがされる。

#### 話題(4)戦争で死んだ人に対する考え方について

- 126 CHM じゃこういう質問してもいいですか？別に戦争が日本に何をもたらすか別として戦争で死んだ人は尊敬すべきという概念ですか？
- 127 JAF 今はともかく昔はそうでしたね=昔は[()]なんか戦争で死ににいくのがかっこいい(.)みたいなかんじ(.)今は(.)ないと思います。
- 128 CHM [ (今は?) ]
- 129 JAF 今はもうダメ(.)ダメなものはダメだっていう(.)考え方が多いけど (1) でも(.)((戦前は))なんかこう軍隊かっこいいねみたいな感じの教育をすごい受けてて:昔の教科書とかも(.)兵隊さんはかっこいいみたいな (あいうえお作文) 作ってて:載ってたりとかしてるらしい。
- 130 CHF これは一国の:自分の文化だと思います(.)自国の文化。
- 131 JAF 文化？
- 132 CHF 自国の:なんかほかの国と違って=
- 133 JAF うん
- 134 CHF =(どくとく)のものに
- 135 JAF あ:: (1) 宗教が今ないので:(.)なんだろう (2) ん:こう (1) 神社とかでももはや形だけのもので心から思ってる事じゃない(.)これもなんか:この=このさっき言ってたけど行動が問題(.)心がどうとかいう話したじゃないですか
- 136 CHF はい。
- 137 JAF それとやっぱりちょっとだんだんだんだん差がね(.)できてるよね:みたいな

今は必ずしもそうではないという前提で、JAF は戦前の日本の教育において兵隊を尊敬する記述のある教科書について説明する。その説明を受けて CHF は、そのような教育は「(日本特有の) 自国の文化」であると受け止めている。それを受けた JAF は、うまく説明できないなりに現在の日本人は違うということを説明しようとしている。ライン番号

135 では、もともと兵隊を尊敬する教育があったが、現在の日本人は今も心からみんな思っているわけではなく、その認識で行動をする人とそうでない人の差が大きいということを伝えようとしている。つまり靖国神社に対しても全く関心のない人もいるし、軍隊が尊敬されることなど特に考えることもない人もいるということを述べようとしている。自分のことばで日本人でも多様な考えの人がいると説明しようとして試みているが、うまく伝わっていないように思える。

#### 4.3 お題 2

ちょうど 15 分が過ぎた頃よりお題 2 を全グループに告知する。

「そもそも靖国神社に参拝することに不快感を持つのは、政治家だからか？一般の人が参拝することまで不快に思うものか？それぞれの立場で、神社参拝の持つ意味を述べてみてください。」

後半からは「政治家が参拝するから不快なのか。一般的な日本人でも参拝は不快に感じるのか」という点を、まずは留学生に問いかけてもらうことをねらいとした。そのあと会話からは話題展開を 4 つ見ることができた。通し番号で(5)から示すと、以下のようになる。

話題(5) 「どういう人が詣るのか？」のやりとりでの気づき

話題(6) 改めて日本人が持つ靖国観を問う CHF、答える JAF

話題(7) 靖国神社へ 8 月 15 日に総理大臣が参拝することについて

話題(8) 8 月 15 日参拝に対しての認識の違いを出し共有していくやりとり

全体の流れとしてグループメンバーの認識の違いが鮮明に出てくる過程をたどっていく。以下、順に流れを見ていきたい。

#### 4.4 座談 2 18～30 分 ー靖国に参拝する人から発見した「気づき」と知識の共有ー

##### 話題(5)「どういう人が詣るのか？」のやりとりでの気づき

199 CHM やあ今政治家がこうやってると:まあ(.)もともとふかいて感じもあって  
(.)一般人になる参拝のも::なんか不快を感じるようになるけれども.

200 CHF やこれは多分=ど(.)動機によってはわかるかもしれませんが政治家は  
多分(.)なんか政治の目的があつて(.)こういうところに参拝してなんか一  
般人は(.)え:あのだぶん自分の家族がそこにせん=たた=なんか戦争に死  
んだら

201 CHM まあ実際一般人が参拝しても報道にはなれない.

(中略)

- 209 CHF ん::なんかなんかこういうこの靖国神社は普通(.)ある意味で普通の神社と同じですがなんか結婚式も[でき=
- 210 JAF [うん
- 211 CHF =できるし
- 212 CHM ((小声で))えっそうなの?
- 213 CHF そう.
- 214 JAF できるできる靖国神社挙げている人も居ますねやっぱり.
- 215 CHF なんかそして普通の人も参拝してますね(.)なんかちょっと違う所もありますよねなんかちょっと意味的に,
- 216 JAF なんだろうな=ん=そこ=若い人たちが結婚式挙げるじゃないですかやっぱり(.)そこまで考えないでなんか有名だから靖国神社で挙げようかなっていつて挙げたら:なんか実はすごい=凄い人たちいっぱい祀られてたみたいになって:っていう人ももちろんいる=
- 217 CHM え::↑
- 218 JAF =それくらい((靖国神社と戦争に関して))無関心な人も居るんですほんとに
- 219 CHF なんかここ=ここで [結婚式を挙げるのがかっこいいというか,
- 220 CHM [これは疎いというかなんか,
- 221 JAF かっこいいっていうか(.)なんかおつきくなったら私靖国神社で結婚式挙げたんだぜみたいなこと言っとうおおみみたいななりたい人も居るし(1)なんか分かっていやちょっとここは待とうっていう人もいるしいろんな人がいる
- 222 CHM [hh
- 223 CHM [これは無神経というか.  
(中略)
- 226 JAF いろんな人がいる.
- 227 CHF ん:ん:まあ (1) おもはこの人はどう考えてるか=なんかん:不快感が (1) そう.

CHM は靖国神社で結婚式ができることを知らなかったが、できることを教える CHF、さらに JAF が日本人の持つ靖国イメージを自分なりにまとめて説明する流れである。ここでは参加者の属性に関係なく、それぞれのメンバーが持つ靖国神社に関わる知識を集積していく展開であるといえる。

そしてもう 1 点、感覚のギャップを共有していく展開ともいえる。靖国神社を普通の神社と捉えている、あるいは「すごい人が祀られている神社で結婚した」というほどしか靖国神社のことを考えていない人がいるといった驚きを CHM、CHF は感じている。しかし

JAFは「いろいろな人がいるのだ」ということを伝えようとしているが、いろいろな人がいることを容認・受忍できないことが CHF のライン番号 227 から読み取ることができる。

「いろいろな人がいる」としながらも、そもそも日本人は靖国神社をどう考えているのか、という核心に向けて CHF は JAF に問いかけていく。

#### 話題(6) 改めて日本人が持つ靖国観を問う CHF、答える JAF

251 CHF で(.)元々の意味が分からないかもしれないから(.)で今日本人は今(.)靖国を思い出すとどう考える？なんか日本の人が(.)あのどんなイメージ？

(中略)

→258 JAF 日本だと靖国 (3) え＝もう＝え＝なんだろう(.)なんか昔、戦争で第二次世界大戦のときに死んだ人が:一緒に神社に祀られてる(.)ちょっと特別な神社かな、みたいなの。

259 CHF うん。

→260 JAF それだけ。

→261 CHF それだけ。まあ多分そうだと思いますね。

262 JAF 韓国もそんな感じですか？

263 KOM え？あ::靖国神社についてですか？

264 JAF うん。

265 CHM 多分中国と同じだと思うけど。

266 JAF あっ批判的な感じで？

→ 267 CHM 国際的にはやはり(.)日本と日本以外の国は二つに分けられると思います。

CHM は日本と日本以外では靖国神社観は二分するという見方を示す。ただし JAF が説明する「(靖国神社は) 特別な神社」のニュアンスに対してまだ十分に理解できていない印象を持ちながら、8月15日に総理大臣が靖国参拝することの意味について、明らかな認識の差が出され話が展開していく。

#### 話題(7) 靖国神社に 8月15日に総理大臣が参拝することについて

269 CHF でどうして私たちは(.)日本(.)こういうイメージ＝つまり日本は靖国神社に(.)なんかすごく参拝してるか＝イメージがある。

(中略)

271 CHF のは:なぜかというとはこれは:首相がいつも参拝してる新聞が出てるから。

272 JAF うん。

(中略)

- 275 CHM やはり(.)A 級戦犯をいれて(.)そして首相が参るって。  
(中略)
- 279 CHM そうですね(.)言うとなれでも首相は一応国民の台本=代表みたいな。  
(中略)
- 281 JAF ん::なんだろうなあ=もうもうなんか=((総理大臣の参拝は))一種の流れになっちゃってるんだよね,総理大臣になったら、八月十五日に靖国に参拝するっていうのが=その=安倍さんたちのいる:その集団の中であたりまえの行為みたいになっちゃってて(.)それでほかの外国からもちろん批判されることは分かってるから(.)そしたら=これ=僕の個人的なもので行ってるから=別に国と関係ないからっていう=いう(.)言い訳をいうのがもう流れ?一連の流れ?ずっと決まってるんですよね.  
(中略)
- 283 CHF うんそうです(.)これは((この一連の総理大臣 8 月 15 日参拝の問題は))日本を詳しく、深く知らないとかいうことは分からないかもしれません。
- 284 CHM だから他に中国や韓国もこれが言い訳だと:もうとっくに知ってるか。
- 285 JAF hhh
- 286 CHM 言っても意味ないと思う hh

8 月 15 日に総理大臣が参拝することは、「あたりまえの行為」「個人的なもので行っている」という言い訳は「一連の流れ」で行われている。こういう評価でおたがいの見方が共有されていく流れに展開する。そして 8 月 15 日に参拝することに対するおたがいの認識の違いへと展開していく。

#### 話題(8) 8 月 15 日参拝に対しての認識の違いを出し共有していくやりとり

- 287 JAF ((前略))神社=靖国神社自体を(.)まあ分ける(.)戦犯と分けるっていう考えも出てるけど、それこそやっちゃ=日本がやっちゃいけないことだから(.)政治家がそうしてくださいって言ったら:それこそ違反になってしまうので::それもできないから::靖国神社が自分からこの(.)人たちが分けますって言わないとできないんですよ。だから(.)あの:まあ=そう=そ=そうあまり言う感じないから(.)もう(.)しばらく (1) 総理大臣が(.)行って:他の外国が何やってんねんって言って:また行って:何やってんねんっていう繰り返しになるんじゃないかな::とします。
- 288 CHF えっじゃあそもそもどうしてこの日に総理大臣の(.)団体が参拝?
- 289 JAF うん。
- 290 JAF あっこれね=この日終戦記念=日本はこの国が、この日が終戦記念日=終

- 戦記念日っていうか(.)戦争に負けた日 [(.)] になってるんですこの日が.
- 291 CHF この日が参拝する？
- 292 JAF 韓国とかだとお祝いの日？
- 293 KOM はいそう[です.
- 294 JAF [ですよね？
- 295 CHM もちろん (##) hh.
- 296 JAF そう(.)だからなんか日本はこの日は戦争に負けた日(.)だけど他の国は(.)そうね嬉しい日だよな？そうだから (2) 全然(.)ちょ=ちょっとあれかもし  
れない=ギャップがあるかもしれないけどこの日日本は(.)その天皇が,
- 297 CHF はい
- 298 JAF (これも少しあれかもしれないけど)天皇が (1) 生の声で:私たち日本は戦争  
に負けましたってラジオで言った特別な日なんですね.
- 299 CHF (1)や(.)こういう=こういう日で(.)記念の行為は参拝する=
- 300 JAF うん.
- 301 CHF =なんか不思議だな hh  
(中略)
- 304 JAF 負けたから戦争に (1) だからこの日に行く
- 305 CHF あ:
- 306 CHM だから逆にその日を選んで参拝するのか=
- 307 JAF そうそう.
- 308 CHM =逆に(.)逆に(.)なんかもう負けないみたいな感じになっちゃうけど.
- 309 JAF あ=もう負けないみたいな感じになっちゃう？
- 310 CHF ん:::そうかな=なるほど.
- 311 JAF ん:::もう負けないとか↓
- 312 CHM (11)そもそも:なんか私たちが捉えたのは(.)そもそも国や(.)なんか日本に  
対する侮辱みたいなはく:なんか=なんていうかなんか侮辱みたいなもの  
で(.)だからこの日をわざわざ参拝するのがその(2) くりか=ひっくり返す  
意思を(.)アピールするみたいな感じになっちゃう
- 313 JAF そうなのか(.)あ=なんか全然そういう=なんだろ=私が疎いだけかもし  
んないけど:そういう発想が自分の中になくて:あっそ=そういうふうにも  
なんのか.
- 314 CHF (2)え:
- 315 JAF hh え:つつって
- 316 CHM ないの？  
(中略)
- 322 JAF ん:難しい:なんか(.)ごめんね基本的になんか(.)この日に:この報道がされ



ない限り何起こってるか分からない=靖国神社で

グループのメンバーは「8月15日に参拝する」ことに対して、おたがいが持つ感覚の違いに気づく。JAFは「戦争が終わった特別な日だから詣る」という解釈で、それ以上の意味は持たないとみる。かたやCHMは「この日の参拝は戦争にもう負けないという感覚で詣っている」ととらえる解釈で、全く違う2つの見方が出てくる。JAFは「報道されない限りこの日の参拝のことは（私たちは）わからない」とする認識を示し、ライン番号313にあるように「(もう負けないといった感覚で8月15日に参拝するといった)発想は自分の中になくて」と回答するが、それに対してCHMは「ないの?」と気づく。双方が8月15日に総理大臣が参拝することをどう捉えるかに違った認識があることに気がつくのである。ここで時間となり、座談は終了する。

**5. まとめ:コメントペーパーに出てきた参加者の「気づき」と全体のまとめ**

以上でグループでのやりとりは終了したが、この過程でグループ1の4人は、靖国参拝に関わる認識について何に気がついたのか。終了後に提出されたペーパーの記述から考察したい。なお下線は本章筆者によるものであり、それはグループメンバー4名の気づきと認識の深化を感じる箇所と捉えているものである。

**5.1 初発の問いと向き合い座談を踏まえてのコメント KOM**

私は韓国人の立場にいても日本の政治家の立場も理解できる。混乱な時期に有権者に強い姿を見せて政治的な立場と政権を守らなければならない。しかし、私が心配することはそんな姿だけを見せて時間が過ぎて一般の人がこっちに祭る神のように外国人を「自発的」に戦争に参加させたと考えることだ。(文章ママ)

日本の政治家の靖国参拝に関する行動について一定の距離を持って認識している立場を示すとともに、韓国人(朝鮮人)の靖国神社への合祀に関しては、同胞がA級戦犯とともに祀られている事実から考える点で、改めて自身の見解として記している。

**5.2 A級戦犯と合祀される遺族に対する疑問を新たに思う CHF**

そして、授業の時先生は、これは戦犯だけではなく、戦争で死んだ人も一緒に神になって参拝されます。これを聞いた瞬間に、ちょっと失礼な言い方、私は考えました。神は偉いものです。例えば戦争で死んだ人は神になって、偉くなって、尊敬されます。これは問題ないと思います。しかし、A級戦犯は犯人です。これらの戦犯はもしほかの人と一緒に神になったら、遺族たちは怒りませんか。私のお爺さんはなんと戦犯と一緒に神になるって許さん!ということは思われませんか。

これはあくまでも私の考えです。グループの日本人の学生と話して、今若い人は靖国

神社についての考え方はちょっと分かりました。実はこの神社ももとの存在意義は何の問題もないと思いますが、問題は戦犯たちもそこにいて、もし人が参拝したら、私たち中国や韓国などを侮辱するという見られ方があります。（文章ママ）

CHF は、靖国神社の歴史や背景そして日本人が持つ靖国観をある程度今回知識として得た上で、新たに自身の考えを深め、疑問点を見出し記している。今までの認識をもとにながらも「日本人ならばどう思うのだろうか」という疑問を発見し、それをペーパーに記している。

### 5.3 政治家が靖国参拝することへの不快の心理を自己表明する CHM

中国では靖国参拝ということを、過去の戦争を肯定することに等しいと捉えています。特に終戦日に参拝することはつまり、戦犯の意志を引き継いで、敗戦の雪辱を果たす意思を強くアピールしています。・・・（中略）纏めにいうと、それは立場の問題です。中国の場合はそもそも靖国の仕組みに対し関心を持っていない、ただ日本政府が戦犯という存在にどんな態度を取るのか、戦争の罪を全般的に認めるか（認め）ないかの問題に注目しています。日本政府が戦争の問題に退避的、曖昧な態度を取っているから、靖国や日本一連の動作（憲法への解釈や軍事資金の増加など）も、軍国を取り戻したい意欲として、他の国に捉えられました。靖国の問題を解決したいとなれば、日本と日本を批判する国々の、どちらが先に妥協するしかないでしょう。（文章ママ）

CHM は「8月15日に政治家が参拝に行く＝戦争を肯定的にとらえている」という認識があることを改めて示し、それは日本が軍を取り戻したいという意志から来る一連の行動であると所感を述べている。それに加えて CHM は、戦犯に対する態度を日本がどうとらえるかについて注目している見解を示している。自身の考え方が大きく変化したものではなく、新たに得たグループ間のやりとりをもとに自身の所感を整理しているペーパーといえる。

### 5.4 今まで気づけなかった中韓の靖国参拝に対する不快感に一步深く気づいた JAF

日本や韓国ではこういった不透明な政治問題に嫌気がさし、興味すら持たない方もたくさんいる。だから、わたしはまず、自分の国が抱えているこういった問題をしっかり求めていくことが大変重要だと思う。（中略）

また、「首相が参拝する＝戦争賛成というニュアンスを感じる」という話をきき、さらに驚いた。わたしは、政治家が訪問しようが、どこかで日本は絶対戦争をしないと安心している。しかし、他国はそう思っておらず、参拝を通して軍国主義だったころを再び目指そうとしていると考えている人もいるのだ。（後略）（文章ママ）

JAF は、率直な自身の所感に加えて新たに気づいたことを記している。そして JAF は、首相の参拝が先の戦争の肯定につながるという認識をはじめて得て、自分自身が無関心でいることに対して考えていくべきという見解をペーパーにまとめている。

## 5.5 小括

ここまで「靖国参拝」を題材にしたグループワーク（座談）を事例に、グループ参加者たちの「気づき」に関して検討してみた。グループ 1 の 4 人の認識は総合化され共有されたというよりも、おたがいの違いについてははっきりと認識し、改めて自分の持つ考え、立場を考える場になったのではと思う。おたがいが共有できる認識とは違うと感じるとともに、全員が共通の認識になることは難しいことも確認されたといえる。

立場や考えが違おうであろう題材である「靖国参拝」について、どのような認識の広がりや見解の深みを得てもらうか。この点について冒頭で述べた「知識の初期設定」と「座談」についてふれながらまとめたい。

まず「知識の初期設定」を行う教員側の仕掛けは、「何が正しい」という見方をせず、「何が問題なのか？」をまずは意識して発見してもらうための知識の整理である、と考える。本章での事例では靖国神社創設の歴史的経緯、A 級戦犯合祀に関わる細かい事実確認をした上で、上滑りにならない前提を作ることが重要である。もとのからの各自の見解は「何が問題か」という問いかけとしてどう他者に説明できるか。ここを感情的にならず各自が整理する手続きができるように話のきっかけが作れるようにするべきであると思うのである。

そしてもうひとつの仕掛けである「座談」は、立場の違いを対峙させる手続きの前に、まずはおたがいの共有と異質を認識し、議論よりも先に「論点を見つける手続きは何か？」を考えさせるための方法である、と本章筆者は考えている。あらゆる場面で先に見解をぶつけ論戦に持ち込む場は種々存在するが、まずは「何が問題か？」を認識する場の設定も重要な手続きでもある。その意味で、意見を対峙する方法（討論など）とは別の、形式張らない「座談」は、話し合いの先により深い議論展開に持っていくことを意識してもらう方法であるかと思う。冒頭から意見の対峙が起こりやすいテーマも、手続きをふんで認識の共有と異質の確認そして新たな問題の設定が可能なのではなかろうか。

ここまでの事例で本章筆者が述べたいのは、協働学習における教員側の仕掛けは、参加者の気づきを促す場作りにある、ということである。その意味ではワークショップの運営手法とも重なる。ワークショップの定義についてさまざまな論者が述べているが、たとえば荻宿俊文たちはワークショップについて「『異』との出会い」であり「自分の中で『勝手に作り上げていた』あたりまえ」が、ほんとうに『あたりまえ』だったのか、もっとホントのことがあることに目をつぶっていたのではないか……そんなことに気づかされる」と述べている。そしてワークショップは鶴見俊輔の言葉を借りて **unlearn** つまり「学びほぐし」を行う中での実践と説いている<sup>2</sup>。意見を冒頭から対峙される方法もひとつの学びの発見はあるだろうが、自らの考えとは違うものに明確に気づき、それを意識することも

重要であり、この「学びほぐし」を起こす方向に補助線を引くのが、協働学習における教員側の仕掛けである、と本章筆者は思うのである。

本章事例は、当然ながらこれで完成されたものではない。受講学生は、座談を基盤にして得た気づきをもとに、授業の枠を越えてより深い知識を積み重ね、双方の立場を理解した上で討論ができるところまで見解を持って欲しい、と本章筆者は思う。それができる前段階としての「知識の初期設定」と「座談」は、「学びほぐし」を促す補助線として捉えることができるのではないかと合わせて思うのである。

## 注

- 1 この言葉は、日本国語大辞典（小学館）Web版によると、「(1)数人の人が、すわったままで形式ばらずに話し合うこと。また、その談話。(2)その場での談話。その場かぎりの話。」（日本国語大辞典、JapanKnowledge、<http://japanknowledge.com>、(参照 2015-12-24)）とある。本章では、「その場限り」という含みよりも「形式ばらない」という意味合いでこの言葉を使用した。また座談の場を示す座談会については同様に「人々がある問題を中心にして、形式ばらない状態で話し合う会合。」（日本国語大辞典、JapanKnowledge、<http://japanknowledge.com>、(参照 2015-12-24)）とある。「ある問題」を中心に話をすることが重要で、そぞろに無目的なやりとりをする場を座談として捉えていない。その意味では「座談」は冒頭より形式張った「討論」を意識しないものとして筆者は捉えている。
- 2 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎（2012）『ワークショップと学び 2 場作りとしての学び』東京大学出版会、pp. i - iii。

## 資料：授業概要と参加者の属性

### (1) 授業計画

科目名・副題	日本事情 8・時事から日本を考える II
内容	新聞や週刊誌、Web に配信された記事を取り上げ、その内容が日常生活にどう関わっているかを説明します。そのうえで扱った題材をもとに受講者同士で「座談」をし、その内容を踏まえて自分の意見を書いてまとめる訓練を行います。
目的・目標	まず、新聞や Web などに載った記事を取り上げ、その内容が日常生活にどう関わっているかを講義します。そして幅広く時事問題に興味、関心を持つことをまずは目標とします。それに加えて、自分の考えをグループワークを通して示すことができるようにしてみます。留学生と日本人学生が双方で意見交換することにより、偏見や誤解を自分なりに気づき修正していくこともあわせて目標として掲げます。 けっして討論を目的としているのではなく、相手の話を聞き、それに対していかに受け答えするかを考えることを大事にしてください。
授業の組み立	新聞記事を使って現在話題になっている問題を勉強します。そのために

て	<p>は以下の作業を授業とその前後でもらいます。</p> <p>①まず前の週に記事をあらかじめ渡しますので、授業までに必ず読んで、予習をしておいてください。(MOODLE を使います)【読む】</p> <p>②授業中にわからない用語や読みを確認します。また記事の内容について解説していきます。【考える】</p> <p>③その内容について理解した上で、グループで意見交換を行います。その時自分の立場を示しながらも、相手の意見をどのように理解し返答できるかの訓練を行います。【話す】</p> <p>④最後にそのやりとりをふまえてコメントペーパーを提出します(MOODLE を使って提出をします)。(A4判1枚)。【書く】</p>
教材	<p>MOODLE 上に授業日の5日前にはテキストとする記事をアップします。受講者は各自ダウンロードして読んでおくようにしてください。教材はできるかぎりそのときに話題になっている新聞記事を選んで更新します。</p>
使用言語	日本語
評価方法・基準	<p>授業内容に基づいたコメントペーパーを各自 MOODLE 上にアップして提出します。そして最終期末レポートがあります。</p> <p>この2つの評価割合は8:2です。</p> <p>毎回提出のコメントペーパーは、グループワークの成果をもとにA4判1枚にまとめたものを翌週までに提出してもらいます。</p> <p>最終期末レポートは自分で記事を選んで、それに基づいて解説と意見を述べてもらいます。</p>
スケジュール	
1週目	ガイダンス
2週目	「子どもの体力30年前ピーク 五輪自国開催後は向上」(朝日 20141013 朝刊)
3週目	「ネット出願100大学超で」(読売 20140809 朝刊)
4週目	「教育ルネサンス いじめ防止法1年 絶えない自殺・・・学校側の意識改革、道半ば」(読売 20141017 Web版)
5週目	「閣僚同時辞任 首相が招いた異常事態」(朝日 20141021 朝刊社説) 「女性2閣僚辞任 早急に政権の体勢を立て直せ」(読売 20141021 朝刊社説)
6週目	「部活委託 高いハードル 大阪市来年度から試行」(朝日 20141104 夕刊)
7週目	「2閣僚靖国参拝 首相は玉串料」(朝日 20140815 夕刊)
8週目	「小学4年生が作ったWEBサイト、ウソだった」(ネトラボ 20141122 配信 Web版)
9週目	「「バッジ」のためなら「変節」なんか気にしない 「みんな」前議員たちのなりふり構わぬ“移籍”」(産経 20141130 Web版)

10 週目	「いちからわかる！ 大学のギャップイヤー どういう制度なの？」（朝日 20141103 朝刊）
11 週目	「基礎からわかる靖国参拝」（読売 20141106 朝刊）
12 週目	「「30歳の成人式」ひろがる」（読売 20150103Web 版）
13 週目	「元極楽・山本圭壱、望まれない復帰 元事務所激怒？「性的資質は変わらない。危うすぎる」」（日刊サイゾー20150110Web 版）
14 週目	「安倍談話 反省の表現焦点 戦後 70 年アジア諸国への言及は」（朝日 20150107 朝刊）
15 週目	まとめ

(2) 担当教員

氏名：和田 健

主たる担当：日本事情、民俗と暮らし、民俗文化論など

専門分野：民俗資料論

(3) 受講者

身分・所属学部別

	文	教育	法	医	工	園芸	計
学部生	0	1	1	1	4	1	8
短期留学生	4	1	1	0	0	0	6

学年別

	1年	2年	3年	4年
学部生	6	1	0	1

母語または母国語別・出身別

日本語	中国語	韓国語
日本 6	中国 6	韓国 2



## 第2章 協働的論証における日常の「不条理」の再現

### —宗教と社会のテーマを対象としたディベートという仕掛け—

#### 1. はじめに

大学の授業におけるディスカッション・口頭発表や質疑応答、そしてディベートは学生にとって日常生活で役立つ論証力を養うための貴重なチャンスである。その中で最近、グループディベートの協働学習の可能性、つまり協働的論証の学習効果が注目を集めている (Chinn and Clark 2013)。本章では、グループディベートを取り入れた授業の事例を通して、「授業のコンテンツに合った協働学習」を探り、協働的論証のような協働学習でしか教えられないテーマも存在するという議論をしたい。なお、ここでいうグループディベートは、普段想像する、「決まったルールに従い、ディベートを通して、議論によりチームで勝利を目指す」という形よりも、ルーズな形で一つのテーマに関して「賛成派」と「反対派」が言うであろう議論を考え、ディスカッションするというような、「勝利」ではなく「プロセス」にフォーカスしたディベートである。

異なった観点に分かれ議論するディベート形式の活動には、「知識があれば、観点を持てる」という前提がある。しかし、日常世界では、情報があっても自らの観点が意識化できない場合や、議論が行われる環境によって自分の「立場」を思った通りに表現できない場合もある。このような場合は、ここで「不条理」の状況と名付けたい。ここで特にフォーカスするのは、このような現実世界の不条理を授業で再現した際に、何を学べるか、ということである。

宗教と社会の関係を扱う私の授業の場合は上記の問題が特に大きい。例えば、「宗教は怖い」、あるいは「靖国問題は今まで他の授業で聞いたことがあるが、中国人がなんで怒っているのかまだわからない」というような意見をよく聞く。このような意見を持つ学生はただ勉強不足なだけだといえるかもしれない。だが、教える側からのアプローチにも注意が必要である。従って、まず、宗教についての従来の授業方法に現れる課題のうち少なくとも二つにフォーカスしたい。そして、それらの課題に解答を持ちうるとされる、ディベートによる学習の可能性を探りたいと思う。

#### 2. 本授業の仕掛け：宗教学の授業における二つの課題

まず、課題1としては従来の大学の授業が、学生に特定の価値観を与える場となっていたという課題である。例えば、上記の「宗教は怖い」のようなコメントからわかるように、学生は「正しい」知識を求め大学に通うわけだが、彼らが持つその知識についての視点は、すでにメディアなどから影響を受けていることは間違いない。このような状況下では、宗教についての授業になると必ず「カルト」という言葉が使われることになる。その時は、これは「カルト」だ、それは「カルトではない」というような区別を期待している学生が多い。しかし、宗教社会学者塚田穂高は次のように述べている。「それは、教祖が『これが

真理なのだ』『あの宗教とあの宗教は邪教だ』と言っている姿と構造的に変わらないのではないのでしょうか。…教員が『あれとこれに注意』とその時点で言ったからといって、言っていないものが OK、問題なしとはなりません」(塚田 2014: 49)。上記を踏まえると、「宗教学」の授業では「宗教」についての特定の価値観・視点を与えるべきではなく、むしろ従来の視点がなぜ存在するかということをお教えるべきだと考える。そのため、最近の日本の宗教学研究の動向でもみられるように<sup>1</sup>、宗教を教える時、「宗教の唯物性」に注目し、物・場所・物語・行動・法律などの「場」において「宗教」はどのように表現され、使われているかについて学生に考えさせるべきだと言われている (Dolce 2014)。このようなアプローチは専門科目としてではなく、普遍教育科目として提供されている今回の授業には特に相応しいと思われる。なぜなら、「宗教」というエリアについて知識（もしくは興味）の浅い学生には「宗教」そのものの面白さのみでなく、宗教を考える際により普遍的に、社会における問題意識に気づいてもらう必要がある。本章では、私はディベートをこのような「場」として意識し、ディベートの中での「宗教」の語り方から上記のような学習が生まれると議論したい。

次に、課題2としては従来の大学の授業は理想的世界観を再現する場となっていたという課題である。例えば、宗教学の授業では、自分が持つ・馴染みのある宗教と違った宗教のことについて勉強すれば、その宗教の信者やその宗教文化に対しての共感が得られると想定されてきた。だが、例えば、上記のコメントでもみられるように、学生が靖国問題が何であるかを勉強しても、相手の立場を理解していないという例もある。イギリスの宗教教育学者 Erricker が指定しているように (Erricker 2013: 78)、「宗教を学ぶ」というのは「宗教から学ぶ」ということではなく、「宗教について学ぶ」ということであるはずだ。つまり、情報を与えるだけでは足りず、その情報についてどのような視点があるか教えることは教員の一番重要な役割であり、多数の視点が存在する実世界の「不条理」を乗り越えるために、宗教の在り方の理解を学生に与えることが求められている。

この多角的視点の存在に気づき、実践を通して、世界の不条理を理解するという目標を達成するためには、協働論証を中心としたディベートが役に立つ協働学習方法だと考えられる。協働論証をすることで、ある話題に関して自分が持っていたもともとの意見にはどのような意義があるか、その意見を持つことで他の人からどのような反応があるかを想定するという身を身につけられる。実のところ、今回紹介する授業の目的はこれだけである。学生の世界観・価値観・意見を変えるのではなく、ぼやとした意見をはっきりさせてもらい(場合によって変わることもあるが)、その意見を持つ自分はどの視点から課題と接しているかを意識するようになるという目的だけである。例えば、のちほど紹介する JAF2<sup>2</sup> という学生はもともと靖国参拝に関して肯定的なスタンスをもち、それはこの授業を通して変わったわけではなく、むしろその意見を持つということがどういう意味かを理解したといえるケースである。

もちろん、学生がレポートに書くことや教員に話すことは、必ずしも彼ら自身の本音で

はないかもしれない。例えば、この授業に参加したある学生は靖国問題のディベートの際に自分のもとから反対だったが、賛成派のグループの一員となってしまったので、頑張って、いい議論をたくさん提供した。にもかかわらず、ファイナルレポートの中で、「私は靖国問題についてディベートをするということはナチス・ドイツがガス室を本当に設置していたかどうかについてディベートするということと同じく捉え、トピックとしてありえないと思いました」と書いた。学生が何を考えているか、そしてその考えを表す発言は、他の学生の学びのために役立つにはどのように学生に使ってもらえるかという課題は協働学習を行う教授者が直面する通常の課題だといえる。

### 3. 授業の概要：「ジャパニーズスタディーズ 12：日本の宗教と社会」

今回、授業事例として扱うジャパニーズ・スタディーズ 12 の説明をする前に、その参加者について少し触れたい。参加者人数は 9 人であり、5 人の短期留学生（4 人のドイツ語母語話者と 1 人のブルガリア語母語話者）と 4 人の千葉大学の正規生（4 人とも日本語母語話者）で構成されていた。短期留学生の 4 人の専攻は日本学である一方、正規生のうち 1 人は法政経学部 1 年生であり、残りの 3 人は文学部（2 年生 2 人と 3 年生 1 人）の学生であった。この状況からわかるように、短期留学生のほうが数的にマジョリティだっただけでなく、日本についてより詳しいと言えるところがあった。このことを踏まえ、ディベートを実施する際には、言語的能力、個性と日本に関する知識を配慮した上で、グループ分けを決めた。

授業概要（資料、38～40 ページ）からわかる通り、本授業の目的は現代日本における宗教と社会をめぐる問題の解決を教える・見つけることではなく、むしろその問題を批評的に省察し、根本的なレベルで問題の存在自体の理解を求めることである。「本科目は宗教の社会的な位置を考察する場とする。政治活動する宗教団体、3.11 以降支援活動に力を入れてきた特定の宗教観をもつ NGO、また観光化し続ける宗教的な場所・儀礼・実践ということを紹介しながら、日本の事例を通して、宗教の現代社会的な役割を批評的に考えることを目指している。」。

この目標は上記の宗教学に関するアプローチ 1 と 2 に一致する。つまり、この授業のテーマである「宗教」という概念は絶対的存在ではなく、社会における対話から「生まれる」・「交渉される」現象であるという視点に基づいた目標である。だが、先述のとおり、知識として宗教の理解を求めてくる学生には本授業のアプローチはチャレンジである。それに、この授業は二言語併用（英語と日本語で書かれたスライド・資料・リーディングを用いて行われる）授業であるので、言語力の差異というチャレンジもある。

その二つのチャレンジ、つまり、「宗教」という基礎的概念を批評的に扱うというチャレンジと、参加者の日本語と英語の能力がばらばらであるというチャレンジを乗り越えるために、授業スケジュールで見られるように、各トピックに関する授業は普段使われている言葉の問いから始まり、具体的な事例を説明してから、論証へ進むという仕掛けを設定

している。例えば、今回分析対象としている2回目のディベートのトピックは「宗教と政治」であり、その第1回（6週目）の授業では「政教分離」が持ちうる多数の意味を考えたから、第2回（7週目）に宗教と政治にかかわる裁判の際に聞く「目的効果基準」<sup>3</sup>の解説を通して、改めて「政教分離」の意義を議論した。第3回（8週目）に靖国問題の賛否論についてディスカッションを行った上で、「宗教団体は制限なく政治活動を行うべきだ」というトピックについてディベートを行った。トピックの設定は、使用言語に関係なく、「制限なく」、あるいは英語での”freely”という言葉の意味について省察なしでは進められないようなトピックであるといえる。

#### 4. 分析：議論の内容と参加者の参加行動

今回の分析対象となる第2ディベートは学生が決めた次のルールに従った形で進み、反対派と賛成派の振り分けはコインの裏か表かという方法で決まった。ルールは1)「ゆっくり話す」、2)「全員に話す機会を与える」、3)「できるだけ相手の言語<sup>4</sup>を使う」、4)「複雑な言葉は必ず訳す」であった。実際の場になると、ルール1)と2)は守れたように見えたが、日本語母語話者が少ないため、ルール3)と4)はあまり守れなかったのである。

なお、下記の表では約50分かかった今回のディベートの中で出た議論を簡単にまとめた。下線を引いた内容はキーになったと思われる概念・表現を示し、左に揃えている議論は「反対派」の議論であり、右に揃えている議論は「賛成派」の議論である。

表 ディベートで行われた主な議論

反対	<u>主な議論のまとめ</u>	賛成
1	靖国問題は少数派の信仰の鎮圧の問題だ。つまり、 <u>人権の問題</u> でもある。	
	でも大部分が満足しているなら	1
2	でも <u>民主主義</u> のシステムでは、少数派が鎮圧されるべきではない。	
	政治家は他のすべての宗教を拒否してない。	2
3	一つの特定の宗教を支援することは、その宗教に特典を与えることだ。	
	政治家は熱心な信者ではない。宗教団体による政治家の資金調達に賛成	3
4	でもそれは <u>憲法</u> で禁止されている。	
	宗教的な価値は法律に影響を与え、社会の結合に役に立つ。	4
5	でも法律はどっちにしろ宗教なしで存在する。	
	<u>宗教の信念</u> は法律を守る理由となりうる。	5
6	でも差別を起こすシャリーア法のような宗教的な法律があるよね。	

	その例は極端だ。私たちはいつも宗教から何をとるかを選ぶことができる。	6
7	戦前日本では、宗教は国の軍事思想とリンクしていたけど。	
	それは今となっては過去のことだ。	7
8	じゃあ、新宗教団体の政治活動はどのなの？	
	民主主義では、大多数の意見がいつも勝つのだ。	8
9	少数派の意見を尊重しないと、オウム事件のような問題が起こる。	
	オウムは選挙で負けた。政教分離が機能したという意味だ。	9
10	選挙に参加する権利をもつという以前の問題だ。	
	選挙への自由参加が自分の意見を述べるチャンスだ。	10
11	でも、その宗教団体が危険な団体だった場合は？	
	意見を述べる権利を持って選挙に参加するとは限らない。	11
12	でも、危険な社会運動団体には政治活動が禁止されている。	
	民主主義は自動的に危険な団体の政治活動を避けるシステムである。	12

そして、次は受講者の貢献度を測った図1である。それぞれのグループのメンバーを資料に掲載されている通りの表記方法で表示し、丸の中の数字は上記の表における議論の番号と一致する。そして、黒い四角の中の数字はディベートの最中のそれぞれの受講者の総発言数である。

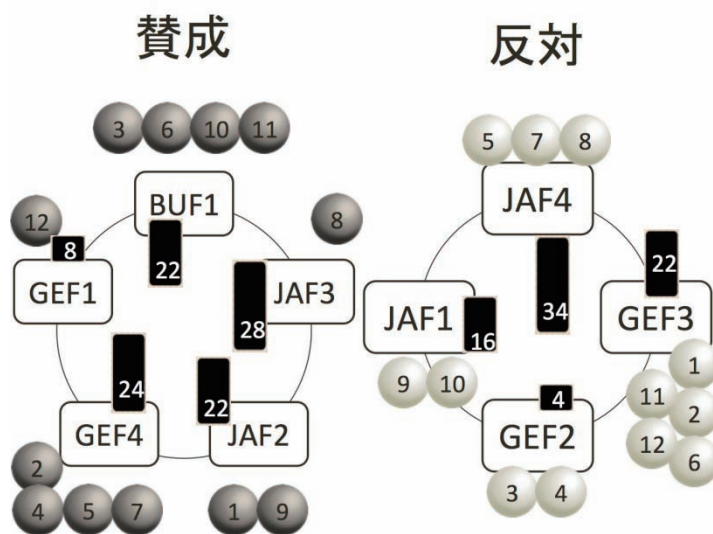


図1 受講者の貢献度



最後に、上記の表と図1をもとに、さらなる分析を行った(図2)。これは主な議論と議論の間に計った両グループのメンバーの総発言数を表示した図である。上は「反対」の議論の番号であり、下は「賛成」の議論の番号を表示している。その間にある発言数が比較的多い箇所は、白い四角で示してある。

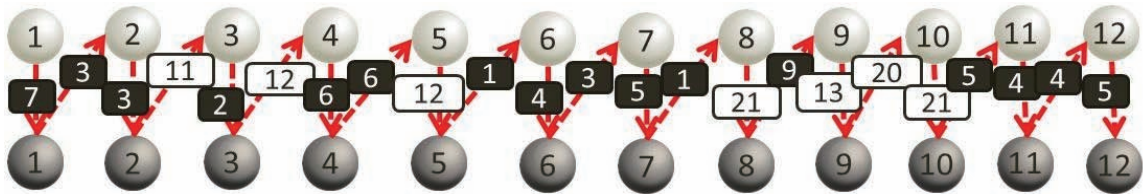


図2 主な議論とその間にあった総発言数

図2でみられる発言数が多い場合、すなわち新しい議論が出るまで相互の会話が長く続いたときは、ディベートの内容が深くなり、学生が根本的な概念について討論したと想定してよいと思われる。これを確認するため、さらに次の分析を行った。

- 1) 表で下線を引いたキーとなる議論の要素を次の4つの概念でまとめた:「人権」、「民主主義」、「法律」、「宗教の価値」
- 2) 上記の概念がディベートの中に登場する際の関連性を下記の図(図3)で表示し、図2でみられる発言数が多いやりとりの位置も提示した。つまり、ディベートの前半の交流は法律と「宗教の価値」の関係性についてフォーカスしていたが、ディベートの後半は法律・人権・民主主義の3つの領域と関わる課題を中心に続けた。

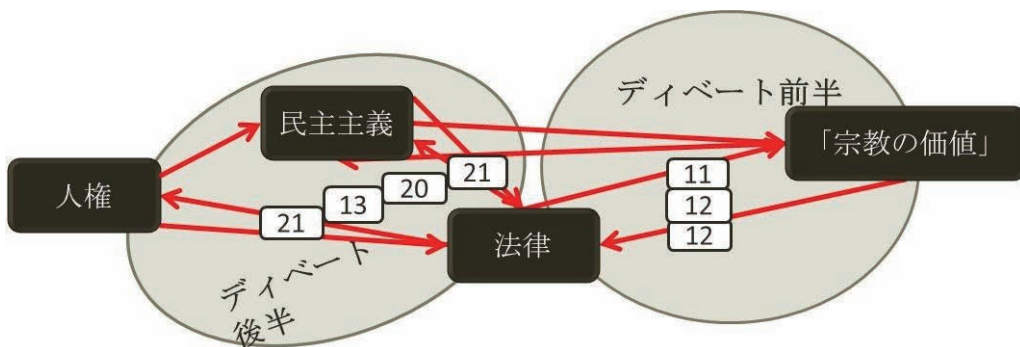


図3 議論された概念とその主なやりとり

なお、上記のディベートのマッピングを含め、以下のディベートの分析を行うために次の資料も使用した:

- 1) 授業の記録とその参考資料



- 2) ディベート準備ペーパー (ディベートの当日に提出)
- 3) ディベートに対するリアクションペーパー (次回に提出)
- 4) 最終レポートの後半 (ディベート最中に担当教員が記録したディベートの内容を学生に配布した上で、「ディベートに勝ったのはどちらだと思いますか?」<sup>5</sup>「ディベートが行われた当日を思い出してみてください。議論の使い方はどのように決めたか?その決め方はディベートの内容ではなく、環境に影響されたか?」と問うた質問への回答)

#### 4.1 ディベートの構造分析からみられる「観点の初期設定」

さて、ディベートの分析からまずわかるのは、本授業の目標、つまり宗教と社会をめぐる問題の本質 (＝だれにとって問題なのかということ) を理解し、論証するという目標はある程度達成されたといえることだ。

図3でもみられるように、「人権」、「民主主義」、「憲法」、「法律」、「政教分離」など、学生は根本的な概念を使い、問題の「本質」を議論したと言える。また、このように議論と議論の間の発言数を数えたときに、ディベートの前半は宗教から得られる価値観を中心に行われたのに対して、ディベートの後半は民主主義の意義・意味を問うような議論にフォーカスされたとみられる。つまり、問題の本質を考えようとした学生は「宗教」という現象に価値をつけるのはその政治的・社会的役割であることを再現したと言える。例えば、ディベートの記録をみると、下記のような発言がある。

166 JAF4 【反対派】 その(2)宗教(.)が関わってるから(.)いけない(.)ではなくて::  
その価値観の問題で::変わってくるのかな

175 JAF3 【賛成派】 たとえば::何も宗教が関わってない党がつくった::法律とか  
(1)それも(1)要は(.)マジョリティが決めた(.)法律(1)であつて::

ここでそれぞれの学生の議論も詳しく分析することは可能であるが、ディベートの中の論証はそれぞれの個人の考え方を必ずしも反映しているとは言えない。なぜなら、「2. 本授業の仕掛け」でも述べた「宗教」という概念の理解と同様に、グループディベートだからこそ、論証は一人の「制作」ではなく、ディベートにおける社会的対話によって制作される発言であり、またその授業の「文化」に影響されるものなのである<sup>6</sup>。この点はグループディベートの弱点としてみられるが、私は、むしろ、そこは長所であると考えます。実のところ、この授業の目標を改めて見ると、学生に教室内で現実の世界の「不条理」を経験してもらうためには、ディベートしかないといえる。文化的、あるいは言語的な差異・上位関係や個人的好みなどは日常生活に影響を与え、これらの要素は自分の人生が必ずしも論理的・正しい方向へ向かないときの要因になることもある。

## 4.2 「場」の影響

「場」がディベートに影響を与えるということは当然のことである。例えば、メンバーの背景からみると、ドイツ語母語話者が留学生のマジョリティを占めている中で、各グループが5人・4人という分け方になっていたため、日本語母語話者は自分がマイノリティであると感じていた可能性が高いと思われる。そして、提供の議論数が一番多かった GEF3、GEF4 と BUF1 は同じ寮に住んでいただけでなく、他の授業でも仲良くしてきて、授業外でも授業のテーマについてディベートすることが好きだという話を、彼らから何回も聞いたことがある。このような言語・文化・生活背景の要素に加え、今回のテーマである「宗教と政治」について既存の知識を持ち、そしてすでにしっかりとした意見を持っていた学生がいても、例えば「靖国問題」に関して考えたことがない、普段このような話題について話す習慣がない学生もいた。

ディベートが終わった後、「どっちの勝利だったか？」という質問に対してそれぞれの参加学生が何を答えたかをみて、上記の多様性から生じる差異がわかる。例えば、今回は、反対派のメンバーの全員が賛成派の勝利だと思ったが、同じく答えた賛成派のメンバーは二人しかいなかった。その理由は、論証の内容を改めて見せられた一人一人の学生の判断が違うからだといえるが、論証の内容だけではなく、環境の影響もあったと考えられる。賛成派が勝利したという印象が強かったのは賛成派の発言数がより多かったからだといえるかもしれない（104 回対 76 回）。また、記録を見ると、GEF4 による賛成派の第7の議論の後、「ちょっとすみませんが、このグループはあと二人のメンバーがいますよね？」（＝録音データ：24'16）と筆者が JAF2 と JAF3 に言及したことで、流れが変わり、次は JAF3 が発言することになった、という担当者の影響もみられた。

このように多様性の中で仕掛けられた「場」によってどのような学びが起こりえるかをみるため、授業の内容についてあまり既存知識を持っていなかった、また英語能力が一番低かったと言える1年生の日本語母語話者（JAF2）のケースを紹介する。JAF2 は、自分が「日本人」でありながら、マイノリティとマジョリティのことに強い認識を持った学生であったと思われる。なぜなら、最初の授業から他の学生と較べて、英語ができないという相談をしにきたり、リアクションペーパーの英語も直してほしいという依頼もしていたりした。そして、ディベートの中で、マジョリティについての賛成派の第1の議論を提供したのは JAF2 だった。つまり、自分が言語的（もしくは文化的）マイノリティであるという認識はディベートの流れに影響があったことが考えられる。

JAF2 は「場」の影響について振り返りのレポートの中で質問されたときに次のように答えた。

同じ派に日本人学生がいたら、自分の意見を味方に分かってもらおうと自然に思い、自分から話そうと思った。…また、留学生は日本語、日本人学生は英語というように設定した際には、留学生が一生懸命日本語を話すのを見て、自分も意見をきちんと

と伝えようというふうに思った。最終的には、みなそれぞれ意見を伝えやすい言語を用いたけれど。

ディベートの記録をみると、JAF2 の発言数は少なくなかったが、JAF2 が話したのはほとんど最後の方であり、そして特に次の発言の後である。

212 JAF2 【賛成派】 英語で話したくても英語で話す時間をもったいない気がしてごめんなさい

つまり、上記のレポートの発言からすると、ディベートの途中で JAF2 がルールを破ったことをまだ覚えていたようである。だが、それはどうしても自分が言いたいことがあったからなのである。そして、一番興味深いのはその言いたかったことの内容である。

そのときのディベートの展開は、オウム真理教が 1990 年の政治選挙に負けたことによって事件を起こしたという議論を使って、宗教的マイノリティが政治から外された場合、危険だから、宗教団体は政治活動に参加してはいけない、と反対派は話していた。それに対して、JAF2 の考えはオウムが選挙に負けた理由はむしろ正教分離が機能したという証拠でもあるという見方を示した。反対派の JAF1 は「マイノリティを抑圧しちゃうってことじゃなくて::マイノリティの方がフリーに関われるようになる」(データ記録: 222 行目)と問題が発生すると答えたが、JAF2 は負けず、自分の意見を言いたくて、自分のグループを無視し、教員に向けて一方的にこう言った。

262 JAF2 【賛成派】 今の現状今の考え方が正しいと思っけていても、もしかしたらマイノリティの方が今もその(.)今もわかんないけどまあ時によって そんな風にマイノリティが言ってることもいいっていうふうに気づくことがあるかもしれない。

しかし、自分のグループの他のメンバーにはこのことが通じなかったようである。当時の授業の様子からも、おそらくだれも聞いていないように見えていた。それで、授業が沈黙となり、教員が介入し、JAF2 の意見を言い換えながら、他の人の意見を求めた。

結局、同グループの BUF1 は

272 BUF1 【賛成派】 もしあの::... the right to participate that doesn't mean participate because [a] minority may never be elected (#)

(参加する権利があっても、必ずしも参加できると限りません。例えば、選挙で選ばれていないマイノリティの場合。)

そして、

273 JAF3 【賛成派】 I agree because in a system of democracy they cannot do that ...

(賛成です。民主主義の制度ではこのようなことがあります。)

ディベートに「マジョリティ」の話を持ってきたのは実は JAF2 である (30 ページの表の賛成派の議論 1 を提供したのは JAF2 だった)。そして、このディベートに関して、自分のレポートには JAF2 が「靖国問題」に触れ、次のように書いた。

自分が目的にして行動するのと、他人から自分の行動がどう見えているのかを考えて行動する必要がある。これは私たちにも共通して言えることだと思う。実際、自分と他人の行動の認識の違いによって争いが起こってしまうことが多くある。…なので、賛成派が反論しても、反対派が反駁し、賛成派の意見は抑え込まれると思う。

つまり、JAF2 によると、賛成派のグループが何を言っても、靖国神社に参拝するという宗教と政治に関わる問題は他の人の視点を無視するということと関連している。だからこそ、反対派がいつもこの議論を使って、勝てるという。

仮説にすぎないかもしれないが、ここで JAF2 が抱えている課題は次のようである。自分が言語マイノリティだと、自分の意見が言えない恐れがある。その時は、味方となってくれる人がいたら助かる。上記の議論に関しては、同じグループの JAF3 はその味方となったと思われるが、結局 JAF3 を含め、賛成派の残りのメンバーが同意した議論は「宗教的マイノリティの意見を聞くべきだ」というよりも、「意見を言えるチャンスを宗教的マイノリティに与えるべきだ」ということだけだった。日本語で話したから、理解されただろうと思っても、自分の意見が通らない場合もある。言い換えると、このディベートを通して JAF2 が気づいたのはルールを破ってまで自分の意見を伝えたとしても、それは相手の視点を理解しないままだと、誤解が起こる可能性が残るということである。

上記の発言からは、この気づきを JAF2 は靖国問題を理解することと関連づけていると言える。つまり JAF2 が、賛成派が何を言っても反対派がいつも勝つだろうと思った理由は政治家による靖国神社の参拝が問題になるのはその政治家がルール (ここではおそらく憲法のことだと言えるが、) を破ってまで伝えたいことであるが、相手 (中国・韓国) の視点の理解を示さないのが、問題が起こる。結局、賛成派グループ内に起きた意見違いと同じく、靖国問題は参拝者がどの意見を持っているかの問題ではなく、参拝するという行動自体の問題である。思っていることが正しいかどうかということだけではなく、とっている行動はどう見られているかどうかという問題もある。これは、先ほど JAF2 の振り返りの文章の意味ではないかと考えられる。

## 5. まとめ

協働論証の利点は協働で論証を立てることであると普段思われているが、実はその活動は必ず同意につながるとは限らない。そこに協働論証の利点があると議論してきた。つまり、ディベートの中で生じる不同意から学べるということである。

今回の授業に、グループディベートという協働学習を取り入れた理由は、「宗教」という概念は絶対的存在ではなく、社会における対話から「生まれる」・「交渉される」現象であるという批評的観点を持った担当者の動機にあった。その中で、グループディベートを通して注目したのは現実の世界の不条理の中から生まれる宗教問題に関する意識である。協働論証は「不条理の状態」を再現し、学生に気付いてほしい多角的視点の獲得のため特に役に立つと思われる。そして、協働論証は「宗教」のように文化・社会によって交渉される概念を問う際に、おすすめしたい協働学習方法である。だが、今後の課題も多くあると考えられる。その一つは言語の使用である。今回はディベートで使用された言語のことについては触れなかったが、毎回のディベートは日本語と英語の両方のバランスをとりながら進んだとは言えない。クラスでは、短期留学生にとっても正規生にとっても英語は外国語であり、皆、その能力も違い、さらには日本語があまりできない短期留学生もいた状態だった。それぞれの言語能力に配慮しながら、二言語併用の授業をどのように仕掛けるかという課題について次回考えてみたいと思う。

## 注

1 “[A] practice-centered approach draws attention to the ways in which the facts of religion are expressed through laws, objects, places, narratives and performances, namely, that which constitutes the materiality of religion.” (Dolce 2014: 48)

2 学生を表す表記に関しては資料 40 ページを参照。

3 目的効果基準：「憲法第 20 条 3 項に禁止されている宗教的活動は、国や機関が宗教と関係するあらゆる行為を指すのではなく、行為の目的が宗教的意義を持ち、その効果が宗教を援助、助長、促進また圧迫、干渉になるような行為を基準とする。」(櫻井・三木 2007: 193)

4 ここでの「相手の言語」というのは、英語と日本語の中で相手がより話しやすい言語という意味である。

5 もちろん学生は、ディベートに勝利することはディベート実施の目的でも評価の対象でもないことを分かっていたが、今回の質問の意義は、ディベートを振り返った時にどのような印象が残ったかが判明することによって、ディベートが残す印象は発言数に影響されると気づくことができるということである。

6 “[A]rgumentation episodes must be understood with regard to the cultural histories of the classrooms in which they are situated.” (Wright et al. 2011: 247)

## 参考文献

- Chinn, C. and Clark, D. B. (2013). Learning through collaborative argumentation. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. Chan, and A. M. O'Donnell (eds.), *International handbook of collaborative learning*. Routledge. pp.314-332.
- Erricker, C. (2013). Discourse and dissonance in contemporary paradigms of RE. In M. Chater and C. Erricker (eds.) *Does religious education have a future? Pedagogical and policy prospects*. Routledge. pp.74-88.
- Dolce, L. (2014). The practice of religion in Japan: An exploration of the state of the field. In James D. Babb (ed.) *The SAGE handbook of modern Japanese studies*. Sage. pp.33-62
- 櫻井義秀・三木英 (2007) 『よくわかる宗教社会学 (やわらかアカデミズム・わかるシリーズ)』ミネルヴァ書房
- 塚田穂高 (2014) 「大学におけるカルト問題教育の実践と学生の反応」『全国弁連通信』第 155 号、pp.40-55.
- Wright, L. J., Kuipers, J., Viechnicki, G. (2011). Argumentation and the negotiation of scientific authority in classrooms. In B. A.U. Levinson and M. Pollock (eds.) *A companion to the anthropology of education*. Blackwell. pp.245-262.

## 資料：授業概要と参加者の属性

### (1) 授業計画

科目名・副題	ジャパニーズ・スタディーズ 1 2 : 現代日本の宗教と社会
内容	本科目は宗教の社会的な位置を考察する場とする。政治活動する宗教団体、3. 1 1以降支援活動に力を入れてきた特定の宗教観をもつ NGO、また観光化し続ける宗教的な場所・儀礼・実践ということを紹介しながら、日本の事例を通して、宗教の現代社会的な役割を批判的に考えることを目指している。
目的・目標	日本における宗教と社会に関わる問題・課題を通して、日常的な場面で聞く・使う「宗教」という言葉の意味・意義・役割を根本から問う。
授業の組み立て	四つのテーマ (宗教と社会貢献、宗教と政治、宗教とツーリズム、宗教とポピュラーカルチャー) を、「よく聞く」内容から「普段考えない」内容へ、また幅広く 3 週間かけて話すテーマから、より具体的に 2 週間をかけて話すテーマへ、というふうに並べた。
教材	学術論文、新聞記事、ドキュメンタリー、インターネットサイト
使用言語	二言語併用 (日本語・英語)
評価方法・基準	授業参加 30%、ディバートのリアクションペーパー <b>【RP】</b> (4 枚) 20%、4 つのディバートへの参加 30%、最終リアクションペーパー <b>【FP】</b> 20%
スケジュール	
1 週目	なぜ宗教と社会について学ぶべきか。



2週目	「宗教」とは？—宗教の定義の変動—
3週目	宗教と社会貢献（1）：宗教団体と結びつきのある組織(FRO)の増加はなぜ？
4週目	宗教と社会貢献（2）：公共性と FRO の関係について
5週目	宗教と社会貢献（3）：3.11 と宗教団体、ディベート
6週目	宗教と政治（1）：政教分離とは？【RP】
7週目	宗教と政治（2）：効果目的基準について
8週目	宗教と政治（3）：靖国問題の賛否論、ディベート
9週目	宗教とツーリズム（1）：巡礼とは？【RP】
10週目	宗教とツーリズム（2）：四国遍路の巡礼者の動機について→ディベート
11週目	宗教とポピュラーカルチャー（1）：宗教的マンガは存在するか？【RP】
12週目	宗教とポピュラーカルチャー（2）：消費者の視点・役割について、ディベート
13週目	日常の中の宗教—対話の中から生まれる宗教【RP】
14週目	振り返り
15週目	ファイナルディベート【FP】

(2) 担当教員

氏名：ガイタニデイス・ヤニス

主たる担当：海外派遣留学準備教育、国際日本学

専門分野：日本学（宗教社会学・医療人類学）

(3) 受講者

身分・所属学部別

	文	教育	法	計	全体
学部生	3		1	4	9
短期留学生*	3	2		5	

\*文系の短期留学生は文・教育・法政経のいずれかに所属するが、国での専門とは必ずしも一致しない。

学年別

	1年	2年	3年	4年
学部生	1	2	1	
短期留学生**		4		1

\*\*短期留学生はプログラム応募時（2013年3月時点での在籍学年）の学年を示す。

母語または母国語別・出身別

	日本語	ドイツ語	ブルガリア語
全体	日本 4	ドイツ 4	ブルガリア 1
分析対象	JAF 1～4	GEF 1～4	BUF 1

(4) 主な教材の詳細

**2週目** : 論文 [和]: 『宗教と社会のフロンティア』第1章、[英]: Keith E. Roberts and David Yamane, *Religion in Sociological Perspective* (2012), Chapter 1.

**3～5週目** : 論文 [和]: 『宗教と社会のフロンティア』第4章、[英]: *Handbook of Contemporary Japanese Religions* (2012), Chapter 14. 映像 *Souls of Zen: Buddhism, Ancestors, and the 2011 Tsunami in Japan*, Tim Graf, Jakob Montrasio, 2012.

**6～8週目** : 論文 [和]: 『宗教と社会のフロンティア』第10章、[英]: John Breen, “Voices of rage: six paths to the problem of Yasukuni,” in Roy Starrs ed., *Politics and religion in modern Japan: red sun, white lotus* (2012). 映像 Hello, Goodbye, Kim Tae Il and Katō Kumiko, 2005.

**9～10週目** : 論文 [和]: 『宗教と社会のフロンティア』第6章、[英]: Sylvie Guichard-Anguis. (2011). “Walking through World Heritage Forest in Japan: the Kumano pilgrimage.” *Journal of Heritage Tourism*, 6:4, 285-295. 映像 *The Shikoku Pilgrimage*, BEGIN Japanology (NHK), 2012.

**11～12週目** : 論文 [和]: ジョリオン・バラカ・トーマス 「マンガと宗教の現在—『20世紀少年』と二一世紀の宗教意識」、『現代宗教 2008年—メディアが生み出す神々』、国際宗教研究所編、120-142頁、[英]: 上記の英訳。 マンガ 『聖おにいさん』『靖国論』『あっかんべー休』『20世紀少年』『マイ・グル』『コミックエンゼルス』『ブッダ』

**13週目** : 論文 [和]: 『宗教と社会のフロンティア』第7章

### 第3章 「手法・知識・観点」の対話的交差—「バイリンガリズムと言語学習」を題材にした授業を事例に—

#### 1. はじめに

本章では、「バイリンガリズムと言語学習」をテーマとした二言語使用の協働学習授業を題材に、教員が仕掛けた手法・知識・観点が、学生の対話や学習にどのように影響するのかを考察する。つまり、知識として「バイリンガリズム」や「バイリンガル教育」を学び、授業においてバイリンガル教育の一手法を使いながら、英語母語話者／日本語学習者と日本語母語話者／英語学習者の言語的マイノリティ・マジョリティの観点を交換させる仕掛けを作ることで、参加学生間にどのような対話的交差が生じるのか、その対話内容とその手法から明らかにするものである。

#### 2. 本授業の仕掛け

「バイリンガル教育」と一口に言っても、言語的文化的少数派の生徒が多数派言語を学ぶことを目的としたものから、異言語話者の生徒らが相互の言語を学ぶものなど、様々な目的、定義、教授法がある。また、教育手法以外にも、バイリンガル教育に関連する議論も言語獲得理論から政策論まで多様である。この授業では、言語学習とバイリンガル教育に関して基本的な知識を得るだけでなく、学生自らの言語学習の経験を振り返りながら、我々がどのように言語を習得するのか、どのような要素や要因が影響するのか、また「バイリンガル」とは何か等を考察した。特に、海外の事例を通して、日本における言語教育の課題を批判的に考え、問題提起をし、解決案提示を目指した。それを通して、バイリンガリズムや言語教育に関わる言語学的・教育的・政治的課題や「バイリンガル」に関わる基礎的な概念を再考し、また、ここで培った知識をグループワークで応用することを目指した。

参加学生は、英語母語話者<sup>1</sup>であるオーストラリアからの留学生 (AUM1) 1名と日本語母語話者である正規生8名であった。AUM1は3年次で、ビジネスを専攻しており、8歳より小学校で外国語として日本語を週に一度学んでいた。正規生の8名は学年も専門も異なり、長期の留学経験などのある学生はおらず、いずれも自他ともに英語学習者という認識であった。本授業はもともと英語で行う協働学習授業として開講されたが、参加学生の言語背景と専門知識の差異の関わりもあってか、第2週目で、英語のみではAUM1以外からの発言がほとんどない状況となっていた。そもそもバイリンガル教育の形式を部分的に数週間入れる予定ではあったが、図1のように、3週目より授業全体を二言語使用、つまり特にAUM1にとっては英語使用が徐々に減り日本語が増えるバイリンガル教育プログラムで受講しているような形式に調整することとした。中でも Sonia Nieto (2002)がバイリンガル教育プログラムの目的として示すように、「知識・言語・異文化理解の促進」を目指すために「二つの言語を用いて教科学習を進める」バイリンガル教育的手法を念頭

に置いた。このため、当初予定した文献等にも変更を加え、論文や資料は英語だがなるべ

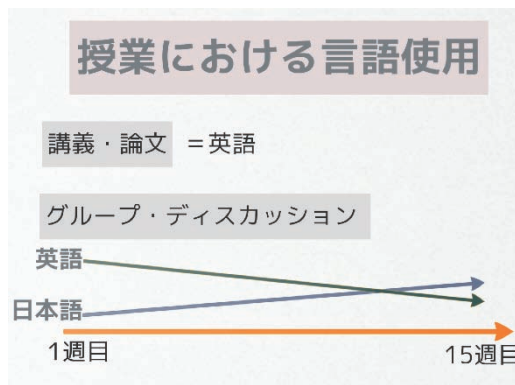


図1 授業での使用言語

く平易な文体で書かれたものを選び、講義もより平易な英語を用い、日本語での説明も加え、視聴覚資料も増やした。また、グループ間でのディスカッションも、うまく説明ができない状況の時には徐々に日本語を許容するようにした。このように、バイリンガル教育の多様な側面を、知識だけではなく体験を通して理解することが本授業の主な目的となった。

### 3. 授業の概要

初めに学期全体の流れだが、まず個人に起こるバイリンガリズムに関する諸説について発達言語学などを用いて学んだ後、言語教育学を基にした海外における様々な英語教育やバイリンガル教育カリキュラムに関して学習した。そこから、さらに視点を社会的なものに広げ、言語に関わる教育の政治的位置付けの問題を学ぶ一環として行った課題が、以下で焦点を当てる「討論」である。第12週以降は、上記の個人・学校組織・政治という3つの観点とそれに関わる知識を応用しながら、「日本における言語教育への提言」をファイナルプロジェクトとして行った。つまり、個から社会へ広がるようなイメージで学び、それを基に、日本における言語的・文化的少数派生徒の教育状況をどう理解するのか、という道筋で15週間の授業を進めた。また、毎週の授業では、主に個々の「内省・省察」、そして「ディスカッション」、さらに「講義」という主要要素を、論文講読や視聴覚資料と組み

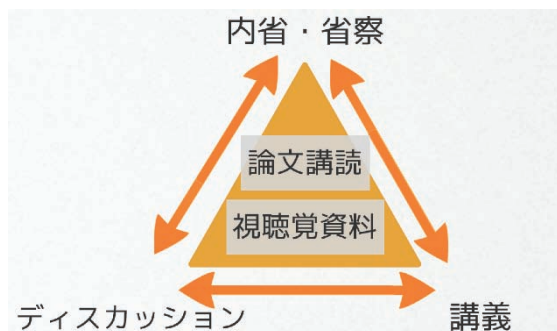


図2 毎週の授業の構成

合わせて構成した。

本章では、「日本におけるバイリンガル教育の必要性・不必要性」に関する討論に向けて、第10週に行った準備授業における対話に着目する。第11週目の討論では、それまでに学んだ知識と自分たちで調べた資料を用いて行うこととなっていた。討論する立場は、筆者が主に学生個々の立場と反する方へ振り分けようとしたが、強く自分の立場の方で論じたいと申し出た学生は、それでもいいこととした。AUM1 と日本語母語話者の JAF1、JAF2、JAF3 のグループ A が「日本におけるバイリンガル教育が必要である」という立場、そしてグループ B (JAF3、JAF4、JAF5、JAM1、JAM2) が「不必要」と論じる立場に分かれた。第10週は討論準備としてのグループワーク、第11週は、5分間ずつ各グループの立場の正当性を表明するプレゼンテーションをした後、20分間の討論をし、その後それぞれの立場の枠を取りはずしてから振り返りを実施した。12週目には、記述による振り返りのペーパーを提出させた。

本章で使用したデータは、主に授業映像と音声、提出された課題、授業記録、授業スライドである。また、ここではグループ A に焦点を当てるため、コース終了後にグループ A の学生に対して実施したフォローアップインタビューも用いた。ここから、まず準備や討論の際に学生が知識として何を利用したのか、そして言語手段として何をどう利用したのか、また、これらをどのような観点や影響のもとで用いているのかを明らかにしていく。特に、授業音声の対話分析を行い、グループ A が討論の立場表明プレゼンにおいて用いた論点が、準備時の1時間15分程のグループワークにおいてどのように創出されたのか、グループワークのやり取りや教員の介入に焦点を当てながら見ていく。

第11週の討論日の各グループの立場表明のプレゼンにおいて、グループ A はスライドを全て英語で準備していたが、JAF1 と JAF3 は英語と日本語を交えて発表し、JAF2 は英語のみ、また AUM1 は日本語のみを用いており、口述言語はそれぞれ異なっていた。表1にあるように、内容としては主な論点を3つ挙げた。第一に、「英語で学ぶ」ことで教科と言語を学べるという重要性に関して「日本における英語教育の課題」を取り上げながら、第4週目の論文と授業で扱った知識である「言語獲得・習得理論」を用いて、JAF3 が説明した。それをサポートする形でバイリンガル教育を受けた経験のある学生の実例を AUM1 が説明した。これは、第7週に AUM1 が提出した課題に記述されていた事例であった。第二の論点は、「グローバル社会で働く」ためには「言語を学ぶ」のではなく、「言語を用いて学ぶ」ことが重要である、と JAF1 が論じた。「グローバル社会で働く」に関しては、授業で話し合った部分ではないが、「言語を用いて学ぶ」は米国におけるバイリンガル教育の根幹の一つとして第7、8週に学習している。最後に、JAF2 が「グローバル社会日本における多文化化」を挙げ、バイリンガル教育が促す多文化理解を論じた。この内容は第3週目に提示した日本における日本語以外の言語の統計や、第8週に事例として取り扱った日系ブラジル人生徒らと学校に関するドキュメンタリーに関わっているものだった。

表1 グループAの立場表明プレゼンの論点の流れと関連授業週

トピック	担当者 (言語)	グループで設定した課題と使用知識	関連する主 な授業
論点1 「英語で学ぶ」	JAF3 (英・日)	課題「日本の英語教育の現状」 知識「BICS&CALP」言語獲得・習得理論	第4週論文と 講義
事例	AUM1 (日)	知識「カナダのバイリンガル教育の実例」	第7週課題
論点2 「グローバル社会 で働く」	JAF1 (英・日)	課題「グローバル社会のニーズ」 知識「英語と企業に関する統計」	第7、8週講 義
論点3 「多文化理解」	JAF2 (英)	課題「グローバルと日本における多文化」 知識「バイリンガル・バイカルチュラル教育」	第3、8週講 義、資料

このように、授業で取り扱った知識をもとにしながら論点を彼らなりに発展させ、さらに各自異なる言語手法を用いて発表を構成していたことがわかる。また、論点1、2、3と事例という発表内容の比重に対する話し手を見ると、主要な論点はJAFらが説明しており、補足的なものをAUM1が担当しているように捉えられる。では、実際にこれらのトピックがグループ内の準備段階でどのように出てきたのか、以下で第10週のグループワークでの対話を見ていく。

## 4. 分析

### 4.1 グループワークにおける論点の創出

第10週の準備グループワークの対話データを振り返ると、第1点目の論点がグループワークの初めに出てきた題材であり、その次に論点2が、そしてAUM1が説明していた事例が、グループワークの最後の方に出てきたトピックであることが分かった。論点3に関しては、第10週の授業内ではなく、授業外でグループで集まった際に出た話題であることが、その後のインタビューより明らかになった。以下では第10週の授業内でのグループワークで創出された論点1、論点2、そして事例が、メンバー間の対話において、誰がどのように示したのかに着目して見ていく。

まず、論点1が出てきた場面である。どのようにバイリンガル教育の必要性を論じるか、グループワークが始まってから大きなアイデアが出ないまま15分程した所で起こった対話である。JAF1が主に英語で発言している箇所から始まる。

#### データ① 論点1に関する対話

241 JAF1 Bilingual education for immigrants と∴∴ Bilingual education for Japanese students.に∴∴分けて∴∴それぞれが∴∴それぞれが(###). Why we thought this is better

242 JAF3 お∴∴

243 AUM1 うん



- 244 JAF1 for Japanese students.  
 → 245 AUM1 あの…  
 246 JAF1 うん  
 247 JAF2 hhhh  
 248 JAF3 ん？  
 249 AUM1 一緒にできる  
 250 JAF1 できる？  
 …  
 255 AUM1 中国人と中国語勉強したい人  
 256 JAF1 ん？  
 257 AUM1 バイリンガル  
 258 JAF2 もう一度  
 259 AUM1 アメリカで色々な方法あった  
 260 JAF1 うんうん  
 261 AUM1 スペイン語に英語一緒に勉強する人に英語と両方スペイン語  
 → 262 JAF1 あ…  
 263 JAF2 あ…なるほどね  
 264 AUM1 一緒に  
 265 JAF1 あそっか、別に Japanese students じゃなくていいんだ

241 では、JAF1 と JAF 3 がバイリンガル教育を「日本語母語話者向け」と「移民（外国語母語話者）向け」に分け、どうして各々でバイリンガル教育が必要なのかと論じることができるかを考えている。それに対し、245 から AUM1 が日本語で発話を始め、「一緒にできる」「中国人と中国語勉強したい人」「アメリカで色々な方法があった」と授業内容と絡めて論点 1 を導入したことがわかる。それにより、JAF1 と JAF 2 が 262 で「あ…」「あ…なるほどね」と、AUM1 の発話内容からそれまでの授業での知識をリンクして次へ進む様子がわかる。

次に論点 2 であるが、グループワークが始まって 50 分過ぎたあたりの場面である。ここに至るまでに、バイリンガル教育の様々な利点を挙げていく過程で、それらに付随する難点があることも話し合っていた。ここでは、上記の例と同じように、JAF2 が英語で疑問を投げかけるところから始まる。

データ② 論点 2 に関する対話

- 847 JAF2 え…Do you think it is necessary to Japanese people that(.) who live in Japan forever?  
 848 AUM1 ん…

- 849 JAF1 ん？  
850 AUM1 必要ない  
851 JAF1 普通ないよね＝必要ないよね。  
852 AUM1 うん  
853 JAF1 え  
→ 854 AUM1 けど…  
855 JAF1 うん  
856 AUM1 あの…(2)会社で働きたい人大切と思う  
→ 857 JAF1 えそうなの？あ、そっか  
858 AUM1 グローバル化  
859 JAF1 出た、グローバル

バイリンガル教育に対して懐疑的になってきたそれまでの話の流れがあった上で、JAF2の「日本に一生住む日本人にとって (バイリンガル教育は) 必要だと思う？」という問いかけに対し、AUM1もJAF1も「必要ない」と答えている。しかしながら、一度賛同したAUM1が、854から日本語で「けど…」「会社で働きたい人大切と思う」「グローバル化」というように話を導入している。これにより、857でJAF1が「あ、そっか」とあるように、論点2の展開へつながっていることがわかる。このように、論点1の際と同様に、論点2に関してもAUM1の発言がきっかけとなっていることが明らかとなった。

では、「実例」に関してはどうか。これは、70分程経過した場面で、教員が次週までに何を準備するのかを再度伝えに来た後、グループメンバーらが自分たちの分担を決め、幾つか事例を考えてくるという話をしていった際の対話である。以下は、AUM1が前の週に提出した課題に記述されていた内容を筆者が思い出し、去り際にそれに関してAUM1に向かって英語で話しかけているところである。

#### データ③ 実例に関する対話

- 1237 筆者 ((AUM1に向かって)) you told me about someone who were in a  
bilingual program  
→ 1238 AUM1 About (##)? OK. ((筆者が去る)) ((AUM1がJAFらに向かって))  
あの… バイリンガル授業を取った友達がいる。千葉大学で  
…  
1242 JAF1 その友達を使えって？  
1243 AUM1 うん。母語は英語だけどフランス語で勉強しました  
1244 JAF2 ん…  
1245 JAF1 え？  
1246 AUM1 だから紹介して

- 1247 JAF3 いいね  
 1248 AUM1 フランス語がじょうずですね. バイリンガル教育はいいですね  
 1249 JAF1 うん  
 1250 AUM1 ということ  
 → 1251 JAF1 そうだよ. その(.)母語(.)native language は英語だけど  
 1252 AUM1 うん  
 1253 JAF1 フランス語で学ぶ. 学ぶことによって

筆者の投げかけをきっかけに、1238を見ると、AUM1が「バイリンガル授業を取った友達がいる。千葉大学で」というように、課題で書いた内容をJAFらに説明していることがわかる。1251でJAF1が「そうだよね」と納得するまで、日本語でAUM1が何を言わんとしているのかをJAF1とJAF2が読み取ろうとしており、1251でJAF1が「そうだよね」と自分なりのAUM1の発言の理解を説明し始めていることがわかる。このように、立場表明のプレゼンにおいて使われた論点1と2に続いて、実例をもAUM1が提案したものであることが明らかである。

#### 4.2 対話における言語的手法

先述の通り、授業内で示された討論における立場表明のプレゼンでは、主要な論点はJAFらが説明し、AUM1が補足的な役割をしているように見えていた。しかしながら、グループワーク内における知識の導入のみに着目すると、今度はAUM1のみが論点の創出に貢献しているように見えた。実は、1時間15分程のグループワークにおいて、AUM1の発話数は絶対的に少なく、ほとんどの場面で実際には沈黙をしていた。上記の3つの例でAUM1が発言する際の共通点は、論点1ではJAF1が、論点2ではJAF2が、そして実例の際には教員が英語を用いて直前の問いかけや場の設定をしていることである。また、それに対しAUM1は全て日本語で返答するというパターンが見られる。そもそも、どのようにこのような言語的参加手法が用いられるまでに至ったのか、いくつかの文脈構成を見ていく。

まず、言語的手法が先述のように「(JAF・筆者) 英語の質問→(AUM1) 日本語の回答」というようにパターン化する前の対話である。以下は、グループワーク開始の合図を筆者が出した直後の対話である。

データ④ AUM1による対話の言語的初期設定の試み

- 1 AUM1 They (##) help (###) language, (####) bilingual education or (#####). Shall we start talk about (###)?
- 2 JAF1 うん
- 3 ((3秒ほど沈黙し、JAFら3人が顔を見合わせ、AUM1は右手で頭を掻く))

- 4 JAF1 日本であたしたちは英語学んでるけど… ((AUM1 の顔を見て確認の頷きをし、AUM1 も頷き返す)) 中国か…  
… ((3分程 JAF 3人で日本語で話し、AUM1 は沈黙と時折頷くのみ))
- 33 JAF1 (AUM1 の名前) わかる？
- 34 AUM1 ん？
- 35 JAF1 [hhh]
- 36 JAF3 [hhh]

このように、会話を始めるのは AUM1 であり、英語で場の設定を試みていることがわかる。しかしながら、その後 JAF 3人は日本語で話を進めていき、3分間 AUM1 は沈黙したままになる。その時の様子を映像で確認すると、JAF2 と 3 が AUM1 から体の向きと視線をはずし、JAF 同士での会話をしている中、AUM1 が沈黙しているという状況が続く。所々で、33 のように AUM1 に対し JAF 1 が「AUM1 わかる？」と聞き、AUM1 がわからないといった表情で「ん？」という表情をする。それに応じて時折 JAF 3人は英単語を使ったりするものの、主に日本語で進行する会話の中で、AUM1 の沈黙はその後も続く。そんな中、先述の論点 1 のやり取りに至るまでの 15 分間に、以下のように AUM1 が短く会話に入る場が数回ある。

データ⑤ AUM1 による知識を用いた対話への参加

- 69 JAF2 私群馬県出身なんですけどブラジル人めっちゃ多いことで有名で…
- 70 JAF1 そうなの？
- 71 JAF2 たぶんブラジル語しかしゃべんないです
- 72 AUM1 ポルトガル語です

このように、それまで無言であった AUM1 が、「ブラジル人はポルトガル語を話す」という知識を用いて的確に、かつ端的に JAF2 の誤りを指摘している。初めの段階で、英語での場の設定がうまくいかなかったことに加え、このように AUM1 が主に日本語で続く会話に一時的確に参加できているように見えることが、その後の言語的手法の固定化の一要因となっている可能性がある。対話における言語パターンに関し、振り返りの事後インタビューで JAF1 は以下のように述べている。「AUM1 がわかってくれると思って、甘えてた部分があって、申し訳なかったなど。もっと英語でディスカッションできればよかったんですけど、どうしても楽な方になってしまって。(JAF1 インタビュー、2015/2/11)」一方、AUM1 は、グループワークでの様子を以下のように振り返っている。

黙っていたのは単にわからなかったから。みんな自分がわかると思っていたかもしれないけど、会話の 6 割はわからなかったから、参加しようにもできなかった。(…)

自分がコメントするところは、授業に関連したところならわかるから、話の流れはよくわからなくても、「関連がある」と踏んで発言していたと思う。(…)自分は授業内容が分かっていたこともあって、自分が話しすぎないように、他のメンバーもアイデアを出せるようにも気をつけていた。<sup>2</sup> (AUM1 インタビュー、2015/2/18)

このように、JAF1の推測に反して、AMU1はJAFらが展開する会話のほとんどが理解できていなかったと振り返っている。その一方で、的を得た論点を出していたことに関しては、主に論文や資料が英語であり、専門的な内容をAUM1が理解していたことから、勘で主要な点を選んで提示していたとのことだった。そこには当然、自分の日本語力と時折混ぜ込まれる英語のフレーズから、文脈やタイミングを見計らっていたことも推測される。

### 4.3 教員の介入の影響

先述の「データ③ 実例に関する対話」でも、筆者の促しがAUM1の発言のきっかけとなっていることが明らかであったように、取り扱う知識や課題などのある程度固定的な設定以外にも、その場その場で起こる対話での教員の介入は大きな影響がある。論点2に関しても、その直前に教員の介入があることが対話データの振り返りにより明らかになった。

グループワークが始まってからグループAからはJAFらの声ばかりが聞こえたため、筆者が様子を見に近づき、しばらく会話を観察していた。すると、JAF2と3が高校時代の文系や理系、また受験システムに関する話を日本語でしており、AUM1がやはり発言していないと確認し、以下の介入に至った。

#### データ⑥ 教員の介入時の対話

470 筆者 ((AUM1の側に来て小声で)) ごめん. How much of key(.) あ(.) I think they are using certain words, that's probably technical. How much do you(.) (彼女たちが使っている言葉に、きっと習ったことのないスラングとか専門用語とかがあるけど、どれくらいわかる?)

471 AUM1 It's OK. (大丈夫です)

472 筆者 It's OK? (大丈夫?)

473 JAF1 hhh

474 筆者 I mean (例えば) ((JAFらにも向かって)) Like 受験? I'm not sure. Because when I was teaching Japanese I didn't teach certain words. and so, I don't know. 'cause you are doing group work, and 'cause AUM1 has a lot of good ideas too. so you know, try to take turns. and. I don't know. hhh (...) At the same time I understand it is easier for you guys to say ideas in Japanese. ((JAFらに向かって)) 'cause

that's probably the easiest language [to communicate your ideas].

(受験とか、私が日本語を教えていた時にも、教えてない単語とか。グループワークしてる時に、AUM1 もいいアイデアがあるし、順番に話すとかどうだろう、わからないけど。まあ、日本語で話す方がアイデアが出しやすいのもわかるんだけど。一番容易に使える言語だし。)

482 JAF1 いいよ、じゃあ今から英語にしよう

483 筆者 や. Maybe it doesn't have to be English only. でしょ? Just some key words so that everyone can understand. (英語だけじゃなくもいいと思うよ。ただ、キーワードはみんながわかるようにするとか。)

上記のように、“how much of a key (...) How much do you (line 470)”であったり、“I mean (...) I'm not sure (...) I don't know (...) (line 474)”であったり、筆者が声かけや言葉選びに慎重になっていることがわかる。これは、AUM1 を「日本語ができない」という位置付けにしたくなかったことが大きい。そのため、474 から JAF らにも向かって「いいアイデアがあるだろうし」と語学に関しては濁しつつ、アイデアの共有を促した。また、482 で JAF1 が「じゃ今から英語にしよう」と発言したことに対して、「キーワードだけでもいいから、相互理解できるように」といった介入をしている。ここで、このような判断をしたのには、二つの理由があった。まず、英語のみの使用とした場合に、JAF らに対する大きな言語的制約がかかり、彼女たちを「英語ができない」という位置付けにしてしまう可能性もあり、結果的にアイデアの創発につながらないのではないかと判断したことである。そして、「バイリンガル教育では両言語を資源として捉えることで、双方の学びを促進する (Ruiz, 1984)」という知識を授業で扱ったことから、グループワークにおいても双方の言語をないがしろにしないアプローチを促せれば、と判断したためである。つまり、筆者は AUM1 が「言語マイノリティ」であることを、「日本語ができない」と位置付けないように、また JAF ら言語マジョリティである日本語母語話者を、授業内に置いて「英語ができない」と位置付けないよう気を付け、アイデアの共有ができるよう促そうとしていた。

筆者が介入する以前、JAF 達は「大丈夫？」と AUM1 に聞くなどはしていたものの、どうしたら AUM1 がもっと会話に入れるのか、具体的な方策がなかった。しかしながら、筆者からの介入があった後は全て英語になるわけではないが、一文一文を短くし、所々に英単語を織り交ぜるなどの対話手法の改善が見られたことは、評価してもよいかもしれない。一方、AUM1 は事後のインタビューで以下のように答えている。

(筆者が) 介入していたことに気がつかなかった。消極的な位置付けをされた思いはない。この授業以外で、今まで自分一人が言語マイノリティという立場に立ったことがなかった。日本語の授業は留学生だけだし、英語で受ける授業は、少なくとも半分



は留学生だし、ほとんど英語で進む。この授業で、英語学習者の気持ちがよくわかった。英語での授業の際には、今度からはもう少しゆっくり話すなどしようと思う。(AUM1 インタビュー、2015/2/18)

このように、JAFらと異なり、AUM1自身は筆者からの介入の影響は認識していなかった。しかしながら、言語マイノリティ・マジョリティという観点の交差を経験したことから得た新たな気づきがあり、それが今後活かされる可能性を示唆している。

## 5. まとめ：知識・手法・観点としての「バイリンガル教育」と「対話的空間」

First, I was quite convinced that we have to introduce “bilingual education” here in Japan, but through the preparation for the debate and the debate itself, I was able to see this complicated problem from a wider perspective or different viewpoints. Now I can't take any sides. (初めはバイリンガル教育は日本で絶対取り入れるべきだと思っていたけど、[反対派としての] 討論準備や討論自体を通して、この問題をより広く、異なる視野から見えるようになった。今となっては賛成か反対か決められない。) (JAM1 討論の振り返り、2015/12/11)

この討論という課題を通して、上記のJAM1の振り返りにあるように、もともと自分たちが思いこんでいたバイリンガル教育への自分の立ち位置が揺らぎ、トピック自体が実は非常に複雑な要因があるということに気がついた、と多くの学生が振り返っていた。異なる観点からバイリンガル教育を考えるという目的に関しては、この課題はある程度意義があったといえるかもしれない。

通常の授業では、討論立場表明のプレゼンや、討論自体、そして振り返りのペーパーなど、要するに「見える部分」のみを評価することが常である。しかしながら、今回の事例から分かったことは、グループワークの過程と、結果として学生が提示するものとは、必ずしも貢献度が比例しないということである。筆者を含めた教員は、言語的マイノリティがアウトプットのないことに留意しがちだが、すぐにアウトプットを求めずに、時間差で記述などを用いてのアウトプットの機会を与えることが重要であろう。また、過程の部分も含めて、異なる手法での評価方法を考えたりすることで、彼らのさらなる学びの対話へのきっかけとなるだけでなく、彼らに対する理解を深める方策となりえるのではないだろうか。このためには、グループワークの過程の部分の可視化するような初期設定の再考が必要である。

また、本章で取り上げた部分のみを見ると、AUM1が言語マイノリティになっていることが目につくかもしれない。しかしながら、15週間の前半は主に英語が多く、AUM1は前半には優勢な言語話者として授業やディスカッションに参加しており、他の学生らは少な

くとも授業言語ではマイノリティの立場であった。前述のAUM1の振り返りに「英語での授業の際には、今度からはもう少しゆっくり話すなどしようと思う」とあったように、JAFからも自分たちがマイノリティであった経験を省察し、活かすことからより学ぶ必要があったといえる。教員の介入で対話の手法が少し変化したが、このような授業の「観点」「知識」「手法」の設定や介入が、その後の学びにどう活かされるのか長期的に観察する必要があるだろう。

どの言語話者にとっても意義のある学びであることが重要だが、そのためには、「知識」の捉え方として教員が「設定するもの」と協働学習で「対話により拡充されるもの」を考える必要がある。例えば、AUM1の例からもわかるように、「設定」として論文や講義が英語で行われたため、授業に関わる基本的な共通知識は、AUM1の方がJAFらより多く蓄積されていたといえる。その知識と言語を駆使し、英語母語話者であり日本語学習者であるAUM1はグループワークに参加していた。AUM1は日本語話者同士の会話には十全に参加できないが、選択的な聴解をするスキルがあり、しかも授業内容がわかっていたため、関連があると踏んで、要所で発言することに成功し、しかもそれが日本語話者に受入れられた。一方、JAFらはそれぞれに論文や講義の内容理解の差異はあるものの、3人とも専門外の内容であり、教員が設定した英語での知識理解は十分でなかったと考えられる。しかしながら、JAFら日本語母語話者が言語マジョリティという状況下において、会話の主導はJAFらが取っており、設定知識理解の十分であったAUM1との対話の中で、知識の拡充と認識の共有がなされたといえる。このように、基本的な共有知識の構築がなされた状況であれば、教室内で言語的マイノリティであっても、他者にはない既存の知識や能力を用いることで対等性を確保できる可能性があるだけでなく、より多元的な学びの広がり期待できるといえる。また、振り返って考えてみると、日本語母語話者の学生らにとって、特に前半の週で英語が主な授業言語であった際には、例えば日本語で書かれた文献などで知識設定をもっと補っていれば、英語で行われていたディスカッションも、より深い議論になりえたかもしれないことは、次回に活かしたいと考える。

このように、協働学習において対話が起こる空間を作ることは不可欠である。“Dialogic space is the space of possibilities that opens up when two or more incommensurate perspectives are held together in the creative tension of a dialogue.”（対話的空間とは2つ以上の異なる視点が対話における創造的緊張感の中に存在する際に生まれるものである）（Wegerif & Yang, 2011）。つまり、異なる言語文化背景の学生が学ぶ協働学習において、観点の差異が認識されることにより、自分の「当たり前」の空間の壁がぶつかり、揺らぎ、広がり、学びの可能性が深まる可能性があるということである。単に異なる言語文化背景の学習者らがその場にいるということではなく、はたまた異なる知識を与えればいいわけでもない。教員が意図的に多様な観点の手法や知識を交差させることで、より学びが深まり、体現化されるのではないだろうか。そのためには、どのような仕掛けが必要か、今後とも考えていきたい。

注

- 1 「母語 (mother language)」という概念の社会文化的問題もあるが、ここでは参加者が授業時の段階で第一言語として使用しているものを、便宜上「母語」と表現している。
- 2 斜体は筆者による和訳であることを指している。

参考文献

Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives*. Routledge.

Ruiz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE journal*, 8(2), 15-34.

Wegerif, R., & Yang, Y. (2011). Technology and dialogic space: Lessons from history and from the 'Argonaut' and 'Metafora' projects. *Long papers*, 312.

資料：授業概要と参加者の属性

(1) 授業計画

科目名・副題	ジャパニーズ・スタディーズ 25：バイリンガリズムと言語教育
内容	本授業では、言語学習とバイリンガル教育に関して基本的な知識を得るだけでなく、学生自らの言語学習の経験を振り返りながら、我々がどのように言語を習得するのか、どのような要素や要因が影響するのか、また「バイリンガル」とは何か等を考察していった。海外の事例を通して、日本における言語教育の課題を批判的に考え、問題提起をし、解決案提示を目指した。
目的・目標	バイリンガリズムや言語教育に関わる言語学的・教育的・政治的課題を理解し、「バイリンガル」や「言語」に関わる概念を再考する。また、それに関して培った知識を、グループワークを通して応用する。
授業の組み立て	15週間で取り扱うテーマは、「個の発達の側面（発達言語学）」＋「カリキュラム・『学校』的側面（言語教育学）」＋「社会・政治的側面」というように個から社会へ広がるように設定され、最終プロジェクトとして「日本における言語教育への提言」を行うことで、それまでの知識を基に「日本」における状況をどう理解するのか、という組み立てとなっている。「Triangulation(三角化)」の概念を軸に、各授業においては「内省・省察」＋「ディスカッション」＋「講義」を論文と視聴覚資料を交えながら行う、というようにした。課題ごとにペアやグループを決定し、なるべく満遍なく色々なメンバーと学ぶ機会があるようにしていた。
教材	学術論文、観察、ドキュメンタリー、新聞記事などを用い、論文に関してはペアやグループで分担して読見、共有するという協働講読の形をとった。また、講義スライドを含めた教材は、学生がアクセスできるように事前・事後に Moodle に掲載した。

使用言語	当初英語使用科目だったが、徐々に日本語も使用するようになった
評価方法・基準	授業参加 30%、ミニペーパー（5回）25%、グループワーク 40%、省察ペーパー5%
スケジュールと主な使用教材	
1週目	イントロ「バイリンガリズムと言語教育」とは？
2週目	バイリンガリズム（1） 【講読】 Baker (2011) Chapter 1 “Bilingualism: Definitions and Distinctions.” in <i>Foundations of bilingual education and bilingualism</i> . Multilingual matters.
3週目	バイリンガリズム（2）【視聴】 “Genie: The Secret of a Wild Child”
4週目	言語獲得・習得（1） 【講読】 Baker (2011) “The Early Development of Bilingualism”
5週目	言語獲得・習得（2）
6週目	観察とインタビュー：多言語話者の子どもの言語使用に関する観察
7週目	バイリンガル教育（1） 【講読】 Baker (2011) “Cognitive Theories of Bilingualism and the Curriculum”
8週目	バイリンガル教育（2）【視聴】 ドキュメンタリー “Speaking in Tongues”
9週目	バイリンガル教育と政治（1） 【講読】 1) Unz (1997) Bilingualism vs. Bilingual Education, 2) Cummins (2001) “Bilingual Children’s Mother Tongues: Why is it important for Education”
10週目	バイリンガル教育と政治（2）
11週目	討論
12週目	日本における言語教育（1） 【講読】 MEXT(2012) 「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況に関する調査」
13週目	日本における言語教育（2）
14週目	ファイナル・プレゼンテーション
15週目	振り返り

## （2）担当教員

氏名：小林 聡子

主たる担当： ジャパニーズ・スタディーズ科目群

専門分野： 教育学（言語人類学・質的研究方法論）

(3) 受講者

身分・所属学部別

	文	教育	法	医	工	計	全体
学部生	1	3	1	1	2	8	9
短期留学生	0	0	1	0	0	1	

学年別

	1年	3年
学部生	4	4
短期留学生*	0	1

\*短期留学生はプログラム応募時（2013年3月）の国の大学での在籍学年を示す。

母語または母国語別・出身別

	日本語	英語
全体	日本 8	オーストラリア 1
分析対象	JAF1,JAF2,JAF3	AUM1

## 第4章 異文化間コミュニケーションとしての「座談」－気づきを促す仕掛け－

### 1. はじめに

本章では筆者の担当する「異文化交流演習」における教員の仕掛け、つまりコース半ばで行う「異文化間コミュニケーションについて考える」授業の取り組みと、それによって変容する受講者の言語使用と他者との相互交渉に関する気づきについて述べる。異文化間コミュニケーション能力の育成を目指した協働学習については北出（2010）等、日本語教育関連の授業における留学生と日本人学生とのピア活動については岩田（2009）等で研究されてきたが、本稿では、いわゆる一般教養科目で、日本語・英語の使用が可能な「二言語併用ゼミ」における談話形式「座談」<sup>1</sup>での相互交渉を通して、参加学生の「異文化間コミュニケーション」に関する意識がどのように変わっていったかを論じる。

### 2. 本授業の仕掛け

「異文化交流演習」は、2011年度に始まった後期開講の科目で、毎時間異なる日本社会、日本文化の事象を取り上げ、グループに分かれて、学生同士が異文化比較の観点から対等な立場で話し合い、他文化を知り、自文化を見つめ直す中で、様々な気づきを得ることを主な目的とする。授業は、ディスカッションやディベートとは異なり、持てる知識を出し合い、話しながら考え、相手の話を聞きながら気づきを深める談話形式「座談」を中心に進められる。授業の流れは、まず1) 受講生は事前に日英語両方で書かれた資料を読み、2) 授業の最初に全体で資料のキーワードを確認した後（30分）、3) 4～5名のグループに分かれ、教員作成のワークシートに基づいて座談をし（40～50分）、4) 最後に座談で話し合ったことを全体で共有する（10～20分）。そして授業後に、座談で話した内容、気づきを得たこと、興味を持ってさらに調べたこと等をコメントペーパーにまとめ、教員に提出することになっている<sup>2</sup>。

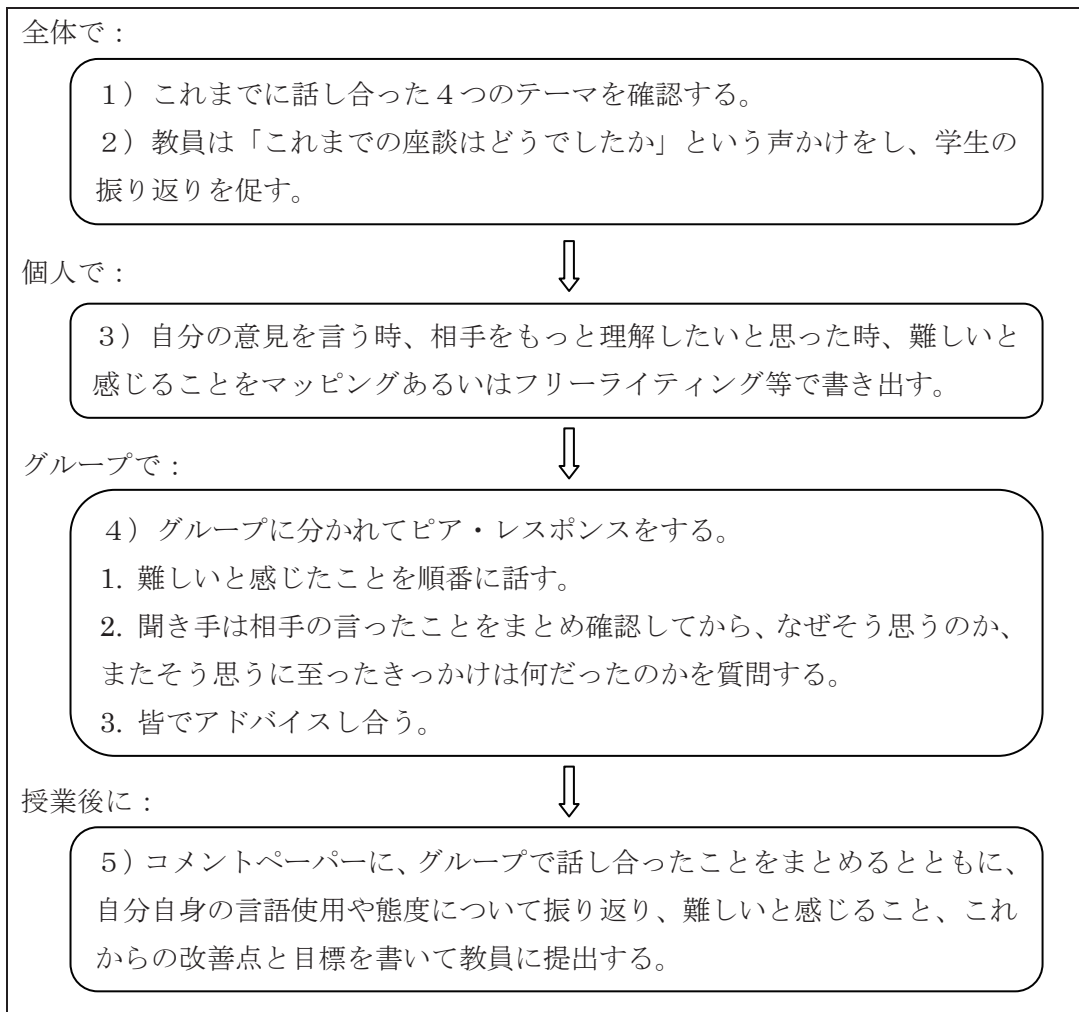
授業では座談の占める時間が長く、学生の積極的な参加と交流、相互理解が授業目標の達成に大きく影響し、いわゆる異文化間コミュニケーション力が問われると考える。しかしながら授業概要中の（3）受講者（資料、66-67 ページ参照）で示すように、受講者の背景は多様で、日本語能力、英語能力、母語・母国語がひとりひとり異なる<sup>3</sup>だけでなく、留学経験をはじめとしたそれまでの異文化体験にも個人差があるため、言語使用に関するルール作りが難しく、またコミュニケーション・ストラテジーに関する教員からの助言も一様ではないと考える。そこで、2013年度より、授業を通じて自分の言語能力や相手の理解度など場の状況に合った言語運用の仕方を学生自らが考えられるように、全15回の授業の7週目に「異文化間コミュニケーションについて考える」という授業を行い、自身の言語使用を振り返り、クラスメートとともに共同省察する機会を作っている。本稿では、この授業における取り組みの紹介と、2014年度に学生4名の協力を得て4回収集した座談・毎座談後に提出されるコメントペーパー・フォローアップインタビューの3種類のデー



タから、この授業をきっかけに言語使用と相互交渉に関する意識がどのように変容し、座談での取り組みに影響したかを、収録した座談のメンバーのひとりであるタイ人学生 THM1 に注目して分析する。

### 3. 授業の概要：「異文化間コミュニケーションについて考える」

本章で分析対象とする「異文化間コミュニケーションについて考える」という授業は、ちょうどコースの折り返し地点となる7週目で行っている。受講生はそれまでに4回の座談を経験し、授業形式にも慣れて受講生の様子や背景がわかってき始める時期である。同時に、コメントペーパーを通じて、また授業後に直接、学生から日英語の使い分けに関する質問や、語学力に関する相談が多くなる時期でもある。普段、座談のメンバーは固定せず、なるべく同じ人、同じ国の人と話さないようにと指示するに留め、グループ作りは学生の自主性に任せているが、この授業でもまず担当教員の指示に従って言語使用について内省した後で、3~4人のグループに分かれてピア・レスポンスを行いながら共同省察する形式を取っている。具体的な授業の流れは以下図1に示す通りである。



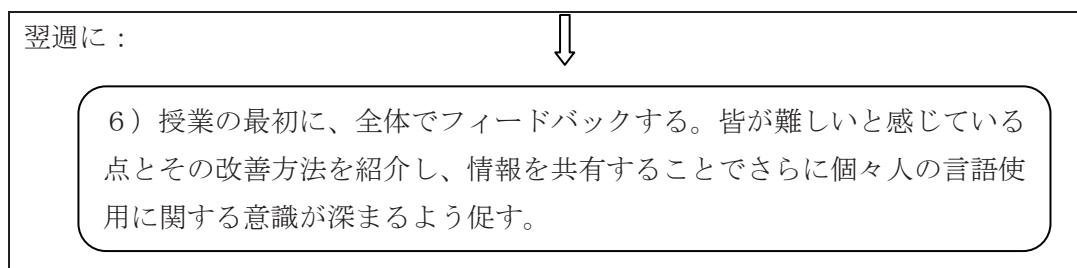


図1：「異文化間コミュニケーションについて考える」授業の流れ

#### 4. 分析：タイ人学生 THM1 の座談における取り組み

本章では、「異文化間コミュニケーションについて考える」授業をきっかけに、その後の座談コメントペーパーに、常に言語使用に関する意識、座談での他学生とのやりとりについて記述をするようになった THM1 に注目する。分析データとして、THM1 の以下の資料を参照する。

1. 「異文化間コミュニケーションについて考える」授業に関するコメントペーパー。
2. 各授業後に提出されたコメントペーパー（計8枚）の一部。
3. 学生4名<sup>4</sup>の協力を得て4回に亘って収集した座談における THM1 の発話。
4. 収録した座談メンバーへのフォローアップインタビュー。

THM1 はコース終了後に行ったフォローアップインタビュー（データ①）で、この授業について以下のように答えている。

データ① THM1 のフォローアップインタビューより

筆者の質問：

このクラスはどうでしたか。この「異文化間コミュニケーションについて」。I am just wondering how (2.0) whether it helped or not hh （この授業が助けになったかなあと思って。）

THM1 の答え： \* = []内、筆者のあいづちを示す

I reflected on (.) what I did before [うん]\* Sometimes if I cannot make people understand in English [うん] I always said “OK forget it” I gave up [あ::] And after that class, I don't know, I tried to make it slower because that day I talked to Shota (仮名) and he said to me like that when (.) when exchange students speak too fast, or even when we speak to sensei [うん] is too fast for them to understand and told them Japanese people talk that too [Yeah] So I knew that the problem was not with the English but I think it was the speed, so we tried to slow down a lot [あ::] And yeah, I never say “it's OK, forget it” I tried to make people understand [なるほど、もっと effort する] はい。

(それまでの授業で何をしたか振り返りました。[うん] 英語で話す時、時々相手が理解できていない様子だったら [うん] いつも「OK、忘れて」と言って諦めていました [あ:] でもあの授業のあとで、ゆっくり話すようにしました。あの日しょうた (仮名) と話したんですけど、グループで留学生が話すとき、それから留学生が先生に対して話すときも、スピードが速すぎて理解できないと言ったんです。だから日本人が話すときもそうだよと言いました [はい] それで問題は英語ではなくて、スピードなんだと気づきました。で、皆ゆっくり話すようにしました [あ:] あと、そう、「OK、忘れて」と言わないで、相手にわかってもらおうと頑張るようにもなりました [なるほど、もっと努力する] はい。)

この振り返りから、「異文化間コミュニケーションについて考える」授業が、THM1 自身の座談に臨む姿勢を考え直すきっかけとなったことがわかるが、さらに、学期中の言語使用に関する意識の変容を、THM1 から提出されたコメントペーパーと座談文字化データから分析していく。

#### 4.1 コメントペーパーから読み取る言語使用に関する意識の変容

THM1 の「異文化間コミュニケーションについて考える」授業のコメントペーパー(データ②)に、自身の日本語力不足、相手の英語力不足が原因で意思疎通が難しいと感じる、とする以下のような記述があった。

データ② 7 週目「異文化間コミュニケーションについて考える」授業のコメントペーパーより

私は日本語があまりできませんし、日本人の友だちもときどき英語がわかりませんので、コミュニケーションがちょっと難しいです。[中略]わからないことがあるとき私は日本人の友だちに「もう一度ゆっくり簡単な言葉でお願いします」と言っています。二回目か三回目いつもよくなります。でも、ときどきどんなに一生懸命説明しても誰にもわかってもらえないことがあります。そうすれば私は「大丈夫だよ、何もない」と言います。私は日本語が上手じゃなくて、日本人の友だちもときどき英語がわかりませんから、あきらめたほうがいいと思います。それはちょっと残念です。(原文まま)

当時、この中の「あきらめたほうがいい」という THM1 の意識が気になり、声をかけようと思っていたが、翌週の授業のコメントペーパー(データ③)に、「座談でのある発話が、JAF1, JAF2 には通じたが USM1 には通じなかった。授業外でも、自分の日本語が日本語を母語・母国語としないいわゆる外国人に通じにくいと感じた経験があり、ひどく落ち込んでいる」といった以下の記述があった。

データ③ 8週目座談で「祝祭日について」話した授業のコメントペーパーより

I was really disappointed deep inside because this is not the first time I experienced this. [中略] I don't know if my Japanese pronunciation is not good enough or they [つまり日本語非母語話者] have some kind of impression that as I am not good at Japanese, most Japanese sentences that I say must be broken and they should make more effort to understand. I am really disappointed by this kind of reaction and it discourages me quite a lot. (原文まま)

(これは初めてのことでないのでひどく落ち込んでいる。[中略] 自分の日本語の発音がよくないからなのか、あるいは日本語を母語としない外国人が、私の日本語が上手ではないとなんとなく感じるからなのかかわからないが、私の話す日本語は文として十分ではなく、外国人の場合それを理解するのにもっと努力が必要になってしまうと思う。このような反応を示されることに本当にかっかりしているし、自信もなくなってしまう。)

筆者はこのコメントペーパーの最後に、「今日の授業のあとで一緒に話しましょう」と書き添えて返却し、実際授業後に個別に対応した。その際のやりとりは簡単に示すと以下のとおりである。

筆者：どうして「わかってもらえない」と感じるんですか。

THM1：日本語が悪いから。

筆者：日本語のどこが悪いと思うんですか。

THM1：発音かな。

筆者：どんなふうに話すんですか。

上述は英語でのやりとりであったが、THM1はこの後、英語で話しながら、ところどころ数単語のみ日本語を挟んで話をした。筆者はその話し方をまね、どう思うか問うたところ、THM1は「速すぎるかもしれない。もっとゆっくり話そうと思う。」と答えたので、アドバイスとして英語のスピードに加えて、英語が通じないときは日本語も使ってみてはどうか、そして日本語に切り替えるときに、切り替えのサインとして少し間をおいてみたらどうか、と話した。

このあとのTHM1のコメントペーパーを見てみると、9週目(データ④)には日本語と英語の使い分けと日本語の聴解力について、10週目(データ⑤)には「言葉のピンポン」を楽しむことができた、といった表現とともに、言葉のやりとりについて非常に前向きなコメントが以下のように記述されていた。

データ④ 9週目座談で「贈り物の習慣について」話した授業のコメントペーパーより

I spoke mainly in English when giving comments and in Japanese when asking simple questions [中略] I have to admit that I did not understand a full 100% of what being said by others but I knew what they were talking about and I could get important pieces information to fill out the handout. At this stage, I am quite satisfied with my listening skill [略] (原文まま)

(相手の発話に対してコメントするときは英語で、簡単な質問をするときは日本語で主に話した [中略] 相手の言っていることが100%はわからなかったが、何について話しているのかは分かったし、必要な情報をワークシートにメモすることもできた。現時点で自分の聴解力に満足している [略])

データ⑤ 10 週目座談で「年末年始の過ごし方について」話した授業のコメントペーパーより

Today's talk went very well, I think. Everybody could express themselves in a way that is more than natural. [中略] It is like a conversation, not a discussion; less serious, more relaxed. [中略] One of the group members gave comments about what I said and that got me to be more engaged in the conversation, it was like [中略] when you throw your words and then the other replied immediately with interest and positive reaction". (原文まま)

(今日の座談はうまくいったと思う。皆がより自然に言いたいことを表現できた。[中略] 硬いディスカッションではなく、もっとリラックスした雰囲気でも話せた。[中略] グループのひとりが自分の言ったことにコメントをくれたので、私も積極的に会話に参加できた、[中略] 言葉を発したら、相手がすぐに興味をもって好意的な反応を示してくれる感じだった。)

以上、授業後に提出されたコメントペーパーから THM1 の言語使用と相互交渉に関する意識の変容を分析したが、これらを踏まえて実際の座談での取り組みもここで見てみたい。

#### 4.2 座談での取り組みから読み取る相互交渉に対する姿勢の変容

教育制度について話した「異文化間コミュニケーションについて考える授業」前の座談(データ⑥: 6 週目収録・録音時間 40 分)での、THM1 の取り組みを観察してみると、伝達を諦めたように見える「it's okay, forget it」といった表現の使用は見られないものの、言い間違いを詫びたり、その場のやりとりを濁したりするような「OK」「Sorry」といった発話が 6 回見られた。そのうち以下の JAF1 とのやりとりの中で発話された 101 行目の「OK OK right」という発話は、99 行目の JAF1 に対する質問への回答を諦めたことを表していると言ってもよいかもしれない。

データ⑥ 学費について THM1 が JAF1 に質問する場面

- 95 JAF1 it is said that in Japan, if:: you:: go to only public school one  
96 national university it costs:: ten million yen  
(日本ではもし公立の学校だけ、国立大学に行けば一千万円かかるって言われてる)
- 97 THM1 wow [そうですね  
98 JAF1 [one (.) one person (ひとりにつき)  
99 THM1 a year? Ten yearly? (1年で?毎年一千万?)  
100 JAF1 no no no (違う違う違う)  
→ 101 THM OK OK right (ああわかった)  
102 (2.0)

一方、「異文化間コミュニケーションについて考える授業」後の座談を観察してみると、伝達を諦めたりその場を濁したりするような「OK」「Sorry」の使用は、3回(8週目収録)、1回(10週目収録)と減り、最後に収録したデータ(13週目)では見られない。ただし、最終回に限っては THM1 の発話が英語より日本語によるもののほうが多くなっていることがその要因とも考えられるため、より丁寧な分析が必要だと考えるが、この点については稿を改めたい。

また、先のデータ③8週目座談後のコメントペーパーにあった「座談でのある発話が、JAF1, JAF2には通じたが USM1には通じなかった」という点については、座談データ(8週目収録・テーマ「祝祭日について」・録音時間48分)で確認すると、以下の THM1 が USM1 に対してアメリカには何かおもしろい祝日があるか質問している箇所であると思われる。

データ⑦ アメリカの祝日について THM1 が USM1 に質問する場面

- 539 THM1 If next king is (##) it's got changed はい変わります  
(次の王が (#) 変わります)  
540 JAF1 ふーん  
541 (3.0)  
542 THM1 アメリカの (.) 他の日 (2.0) ありますか  
543 USM1 ん?何の日?  
544 THM1 他の日  
545 JAF2 祝日  
546 THM1 はい  
547 JAF2 他の日 (.) 祝日  
→ 548 THM1 sorry, that's okay, do you have any other interesting holidays



- 549 [in the US  
 (ごめん、大丈夫、アメリカには他におもしろい祝日がありますか)  
 550 USM1 [ah, hmm (ああ、うーん)  
 551 THM1 I'm sorry (ごめんなさい)  
 552 (11.0)

音声を聞くと、JAF2の助けを得ながらやりとりを続ける THM1 の声は明らかに自信なさげに小さく、548 行目の「sorry, that's okay」からは、USM1に通じなかったことへの諦めが、その後続く「do you...」の部分は、わざとゆっくりはっきり発音していることから、やや苛立ちのようなものが感じられる。

4.1 で述べたように、筆者はこの座談のあとに THM1 と言語使用について話し合ったわけであるが、データ④9 週目⑤10 週目のコメントペーパーが示すように、この後の座談での言語使用と相互交渉に関する振り返りは前向きなものへと転じる。西住・吉野 (2015) で 13 週目収録座談データにおける THM1 の言語使用に注目し、論じたが、実際に日英語の切り替えがゆっくりはっきり発音されスムーズに行われていたり、言いたいこと、伝えたいことを日英両言語で繰り返したりするなど、相手の理解を確かめながら会話を進める様子が見られた。例えば、以下に示す 13 週目に収録された食文化をテーマに話し合われた座談 (データ⑧) では、THM1 が英語で説明する中に、自身の知っている日本語表現「人気がある」<sup>5</sup>を、間を取りながらはっきり埋め込む話し方が観察できる。

データ⑧ タイにおける日本料理について

- 47 THM1 so that's why a lot of a lot of people can afford and that's why  
 →48 人気がある (2.0) in most reason. and recently [omit]  
 ((タイでは日本料理がフレンチやイタリアンほど高くないから) 大勢の人が食べることができて、そんなわけで人気がある。それに最近 [略])  
 49 JAF1 うん : :  
 50 THM and that trend's coming, and [omit] I think that Japanese food is good  
 51 for their health, that's why people start like eating Japanese food. うん  
 (日本料理がトレンドで、[略] 日本料理は体にもいいし、だから皆日本料理を食べるようになったと思う)

## 5. まとめ

以上、「異文化交流演習」の受講者であった短期留学生 THM1 に注目し、「異文化間コミュニケーションについて考える」授業での取り組みをきっかけに、言語使用や相互交渉についての意識、座談に臨む姿勢がどのように変容していったかを、コメントペーパーと座談データから分析した。今回の分析を通して、日英二言語併用科目「異文化交流演習」にお

ける「異文化間コミュニケーションについて考える」授業の意義を改めて考えると、本取り組みは、学生の言語使用、相互交渉に関する気づきを促し、学生自身が試行錯誤しながら自分なりのコミュニケーション・ストラテジーを探ってゆく出発点となると言えるのではないだろうか。それと同時に、この授業をきっかけに教員も、コメントペーパーを通して座談での取り組みについて声かけをすることができ、学生ひとりひとりへの助言もしやすくなったと感じる。

THM1 のコース最後の座談後のコメントペーパーは、言語使用や他学生との相互交渉についての言及はなく、以下の記述で締めくくられていた。

最後にこの授業がとてもおもしろくて、役に立って、日本語の練習することもできて、大好きです。But what I found most interesting is the ideas of people from different countries when they think about the Japanese cultures which are very different.

(原文まま)

(でも、最も興味深いと思ったことは、いろいろな国の人の考えです。日本文化について考えるとき、人によって考えが全く違ったことです。)

今後も「異文化交流演習」において、日本を題材に異文化比較の観点から、文化についても、異文化間コミュニケーションについても、学生同士が対等に学び合える授業作りをしていきたいと考える。また、特に今回論じた異文化間コミュニケーションに関しては、二言語併用科目の参加学生の特徴が言語背景の多様性にあることから、被験者によって異なった気づき、変容を見せるだろうと予測される。今後もより多くのデータを集め、多角的に分析していきたい。そして、母語・母国語が英語、日本語、そして英語でも日本語でもない学生が、本授業においてどのようなコミュニケーション・ストラテジーを取ろうとするか、それぞれの特徴や変容の傾向を探ること、ディスカッションやディベートなどの座談以外の協働学習の場でのストラテジーとの比較、あるいはそのような場への応用を試みること等をしていきたい。

## 注

- 1 座談に関する詳細は、和田（2007）を参照。本稿第1章でも取り上げられている。
- 2 授業の流れを含む授業概要に関する詳細は、吉野・西住・和田（2013）を参照。
- 3 科目の趣旨から、日本語を母語としない学生の場合日本語初級レベルの学習が終わっていることを最低の条件とし、英語を母語としない学生については初回に英語で書いて提出する参加動機の文章から判断して概ね中級以上の学生に受講を認めている。
- 4 研究目的のため座談録音時の4回に限りメンバーを固定した(収録日に関しては資料66ページ参照)。構成は、タイからの短期留学生 THM1（日本語初中級・英語上級）、米国からの短期留学生 USM1（日本語初中級・英語母語）、日本人学部生 JAF1, JAF2（ともに日本語母語・英語中級）の4名である。

5 筆者は日本語教師であるが、本表現は日本語初級で学習される表現であり、THM1 にとっては日本語科目にて既習の表現であると判断する。

### 参考文献

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://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/round2009/RT-Diwata.pdf>

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』9(2)、pp.65-90

西住奏子・吉野文 (2015) 「日英二言語併用科目における留学生の言語運用の変容—初中級レベルの日本語学習者の座談の分析—」日本語教育学会『2015 年度第 8 回日本語教育学会研究集会 (東北地区) 予稿集』、pp.50-55

吉野文・西住奏子 (2015) 『二言語併用ゼミ』の場面における参加者の言語使用—座談の分析に関する一試論— 千葉大学国際教育センター編『国際教育』第 8 号、pp.35-50

吉野文・西住奏子・和田健 (2013) 「共同教育における『座談』の展開—知の枠組みを問い直す大学授業—」千葉大学国際教育センター編『国際教育』第 6 号、pp.1-27

和田健 (2007) 「経験をもとにして「話すこと」「聞くこと」そして「書くこと」—日本事情で扱う時事問題と座談の効果について」千葉大学国際教育センター編『国際教育』第1号、pp.29-45

### 資料：授業概要と参加者の属性

#### (1) 授業計画

科目名・副題	異文化交流演習 Japanese Culture from Intercultural Perspectives
内容	日本の文化や伝統、社会問題について学び、異文化比較の観点から話し合うことで、その知識を深める。
目的・目標	背景の異なる学生同士が、日本語と英語を用い、「日本」を題材に、持っている知識を出し合い異文化比較の観点から話し合うことで、その理解と気づきを深める。日本・日本人を、そして留学生の持つ様々な背景を意識し、教室にしながら異文化間コミュニケーションを体験する。
授業の組み立て	授業準備として、日英語併記された記事 (教材参照) を読んでくる。授業でその内容を全体で確認したあと、ワークシート (備考※1) に基づき、グループごとに座談する。最後にグループごとに話し合った内容を全体で確認する。授業 2 日後までに、自分の考えをコメントペーパー (備考※2) にまとめ、教員に提出する。
教材	『日本文化を英語で紹介する事典 (杉浦洋一著、ナツメ社、1993)』
使用言語	二言語併用 (日本語・英語)
評価方法・基準	授業参加度 40%、コメントペーパー40%、グループ発表 20%

スケジュール	
1 週目	授業概要説明とアンケート
2 週目	お互いを知る活動
3 週目	結婚・結婚事情
4 週目	葬式
5 週目	子供の成長を祝う行事、成人とは
6 週目	教育制度 (R)*
7 週目	異文化間コミュニケーションについて考える
8 週目	祝祭日 (R)
9 週目	中元・歳暮・お返し、グループ発表のグループ決め
10 週目	年末・年始の過ごし方 (R)
11 週目	グループ発表準備
12 週目	TA (タイと韓国の学生) によるタイと韓国の学生生活の紹介
13 週目	食文化 (R)
14 週目	グループ発表 (備考※3)
15 週目	グループ発表
	録音・録画対象となった学生8名へのフォローアップインタビュー

\*(R):録音・録画実施

※1 ワークシート

授業前に学生が読んでくる読み物と関連することと、教員の英国留学経験や、これまでの授業経験から、特に学生に考えてほしいと思うことを入れて作成している。

※2 コメントシート

テーマについて授業を通して、考えたこと、気づいたこと、調べたこと等を自由に書く。読み手は教員だが、クラスメートへの質問も書いてもよいとし、次の授業の最初に取り上げ、皆で話し合うことにしている。原則として留学生は日本語で、日本人学生は英語で書くが、日本語初級の留学生および英語が苦手な日本人学生には、適宜指導やアドバイスを行う。

※3 グループ発表

授業で扱ったテーマの中から、興味を持ち、さらに調べてみたいことを希望調査し、教員が日本人学生、留学生のバランスを考えて4名程度のグループを作る。座談後の学生たちの「話し足りない」という声から、新たなテーマは加えず、内容の理解と興味を深めることを目的としている。

(2) 担当教員

氏名：西住 奏子

主たる担当：短期留学プログラム (Japan Program at Chiba (J-PAC))

専門分野：語用論、社会言語学、日本語教育

(3) 受講者

身分・所属学部別 ※千葉大学での身分・所属学部。国での専門とは必ずしも一致しない。

	文	教育	法	理	看護	工	園芸	計	全体
学部生	3	3	1	1	1	0	2	11	23
短期留学生	7	1	3	0	0	1	0	12	

学年別 ※短期留学生はプログラム応募時(2013年3月時点)の学年を示す。

	1年	2年	3年	4年
学部生	6	4	0	1
短期留学生	0	5	5	2

母語または母国語別・出身別

	日本語	英語	ドイツ語	ロシア語	インドネシア語	ブルガリア語	中国語	タイ語
全体	日本 11	オーストラリア 1、カナダ 1、アメリカ 2	ドイツ 3	ロシア 1	インドネシア 1	ブルガリア 1	マレーシア (中華系) 1	タイ 1
分析対象								THM1

### Ⅲ. まとめと課題

第Ⅱ部の各章では、4つの実践の授業担当者がそれぞれの視点から協働学習の仕掛けを記述し、その結果と課題を論じた。各科目の目的、到達目標に沿って実施された15週間の授業の中から、特徴的な一つの協働学習の場面を抽出し、その場面およびそれに連なる前後の活動の仕掛けがどのような結果をもたらしたか、収録した談話データや関連資料をもとに分析している。協働学習の「場」の目標には教員自身の専門や教える内容に根ざす視座が見られ、本研究の課題である日本を題材とする協働学習の意義や今後の拡充を考える上での示唆が得られるものとなっている。

第Ⅲ部では、まず1で、座談と協働論証という二つのタイプの仕掛けについて第1章、第2章をもとに検討する。次に2で、対等に参加するための仕掛け（初期設定と介入）を取り上げ、第3章、第4章に基づいて筆者なりの考えを記してみたい。最後に4つの実践を大学教育の中に位置づけ、アクティブラーニングとして協働学習を進めていく上での課題についてまとめる。

#### 1. 「時事から日本を考える」の「座談」と「現代日本の宗教と社会」の「協働論証」

以下では、同じ宗教と政治の問題を扱った「時事から日本を考える」における「座談」と「現代日本の宗教と社会」における「協働論証」の仕掛けを要約し、比較してみたい。

「時事から日本を考える」における「座談」は、学生によって立場や考えが違うであろう題材に対し、まずは相手の知らないこと、自分の知らないことに気づくところから始めるための仕掛けである。最初から討論に持っていくのではなく、「論点を見つける手続きを考えさせるための方法」（本稿23ページ参照）で、それを可能にするのが、教員による知識の初期設定とお題の提示である。知識の初期設定は、配布資料である新聞記事をもとに教員が問題に関する最低限の知識を整理し示すことが主眼であり、問題を巡る立場や見解を解説することではない。そしてお題は、初期設定をもとに学生が座談を通して各自の認識をやり取りするための指示書ともいべきものである。

第1章に見るやりとりからは、学生各自の持つ知識が共有される局面、感覚、認識、見方の差が現れる局面が交互に現れ、学生同士が感情的に衝突することなく、お互いの気づきが連鎖していく様子が確認できる。「おたがい話をしてみてください」「それぞれの立場で、述べてみてください」といった授業担当者の言葉かけが有効に働き、「ああなるほど」（CHF123）、「不思議だな」（CHF301）など、参加者が率直に自分の理解や違和感を示しながら、やりとりする場が作られている。

参加者の知識・概念の多様性に基づく社会認知的コンフリクトは学習を促進する要因と考えられる（本稿4ページ参照）が、「うまく成果を上げられるかどうかは、課題がどれだけ入念に準備されたかによる。コンフリクトはあまり実りのない感情的な議論になってしまってはならない」（エンゲストローム 2010:51）との指摘もある。「時事から日本を考える」における仕掛けは、討論に持ち込まずに、相互理解を深める対話を可能にするため



の一つの優れた技法であると言える。

では、「現代日本の宗教と社会」における「協働論証」にはどのような特徴があるだろうか。

宗教社会学を専門とする授業担当者は、宗教という概念が社会における対話から「生まれる」・「交渉される」現象であるという点に着目し、教員が宗教に関する特定の価値観を与えるのではなく、社会において「宗教」がどのように表現され、使われているかに学生自らが気づくための仕掛けを考え、「協働論証」（グループディベート）を採用した。

ここでの「協働論証」は、一つの論題について「賛成派」、「反対派」が言うであろう論点を考え、グループ対グループでディスカッションするもので、ディスカッションを通して問題の本質を理解するための方法である（本稿 33 ページ参照）。「宗教と政治」という一つのサブテーマで3回の授業が行われ、1「政教分離」の意味の考察、議論、教員による専門用語の解説、靖国問題の賛否論についてのディスカッションを経た後、「宗教団体は制限なく政治活動を行うべきだ」というグループディベートが行われた。「普段使われている言葉の問いから始まり、具体的な事例を説明してから、論証へ進むという仕掛け」（本稿、29～30 ページ参照）である。第2章の図表、分析には、賛成派・反対派の学生たちが問題の本質を理解し、論証するという目標を達成していたことが示されている。

また、「協働論証」のもう一つのねらいとして、多様性の中で仕掛けられた「場」からの学びがあった。賛成派のグループにいた一人の学生に焦点を当て、英語で話すというその場のルールを破ってまで意見を述べたにもかかわらず、同じ賛成派のほかのメンバーにその意見を取り上げてもらえなかったという事例を紹介している。その学生の気づきは、「ルールを破ってまでして自分の意見を伝えたとしても、それが相手の視点を理解しないままだと誤解が起こる可能性がある」というものであり、それは靖国問題に参拝する政治家が相手の視点到理解を示さないゆえに問題が起こるという理解に結びついたと推測する。「協働論証」は現実世界の「不条理の状態」を再現するものだからこそ、「宗教」のように文化・社会によって交渉される概念の理解に向いているというのが筆者の論である。

二つの実践報告から改めて確認できることは、ひとくちに協働学習における対話、話し合いといっても、教員の仕掛けによって、さまざまな談話の展開がありうることである。もとより「時事から日本を考える」の授業、「座談」の目的と、「現代日本の宗教と社会」の授業、「協働論証」の目的の違いがあるからこそ（以下の表参照）、それぞれの手法、仕掛けが採用されている。しかし、一方で、手法が異なっても、仕掛けがうまくいけば、学生の多様な気づきを引き出すことができることもわかった。仕掛けた対話によってどのようなやりとりが生まれるかを意識し、授業や対話の目的に合わせて手法を選択すること、すなわち目的と手法が合致していることは協働学習を取り入れる際の一つの要点であると考えられる。

表 「時事から日本を考える」「現代日本の宗教と社会」の授業のねらい<sup>2</sup>

	時事から日本を考える	現代日本の宗教と社会
授業のねらい	新聞やWebなどに載った記事を取り上げ、その内容が日常生活にどう関わっているかを講義し、 <u>幅広く時事問題に興味、関心を持つことを目標とする。さらに、自分の考えをグループワークを通して示すことができるようにしてみる。留学生と日本人学生が双方で意見交換することにより、<u>偏見や誤解を自分なりに気づき修正していくこともあわせて目標とする。討論を目的としているのではなく、相手の話を聞き、それに対し<u>いかに受け答えするか考えることを大事にする。</u></u></u>	日本における宗教と社会に関わる問題・課題を通して、 <u>日常的な場面で聞く・使う「宗教」という言葉の意味・意義・役割を根本から問う。</u>
対話の目的	論点を見つける手続きを考えさせる。	問題の本質を理解する。

## 2. 対等な参加を目指す仕掛け：初期設定と介入

ここでは、「バイリンガリズムと言語学習」（第3章）と「異文化交流演習」（第4章）を例に、日本語と英語の二言語を用いた協働学習を進める際の初期設定と教員の介入について考えてみたい。

まず、「バイリンガリズムと言語学習」は、言語学習とバイリンガル教育に関して基礎的な知識を学ぶことに加え、日本における言語教育の課題を批判的に考え、問題提起し、解決案を提示することを通して、言語学的・教育的・政治的課題や基礎的な概念を再考し、グループワークで応用することを目指す授業であった。教える内容・概念の性質をグループワークの「場」に意図的に持ち込むことにより、より深い理解を目指すという工夫は、第2章の「現代日本の宗教と社会」と通じる。

この授業は、当初英語で行う授業として開講されたが、9名の受講者のうち英語母語話者が1名、他の8名が英語力の高くない日本語母語話者という状況の下、2週目には英語母語話者のみが発言する状況になってしまった。そのため、担当教員は日本語使用を併用、漸増させるバイリンガル教育の手法を取り入れることにした（本稿41ページ参照）。この初期設定の変更に合わせて、資料の英語、講義に用いる英語を調整し、日本語の使用範囲を広げる調整を行っている。その結果、授業前半は日本語母語話者が言語マイノリティを、授業後半は英語母語話者が言語マイノリティを経験することになった。

第3章では、討論の授業で行われたグループ・プレゼンテーションとその準備のグルー

ワークに焦点を当て、プレゼンテーションの論点の発表者とグループワークにおける論点の提案者が異なっていたことに注目している。言語能力の差からグループワークに十全に参加できていないように見えた AUM1 が、実際には知識面での優位性から、プレゼンテーションの論点をグループに提供していたこと、AUM1 自身、言語マイノリティを経験することで自分の英語を見直すという新たな気づきが生まれていたことが明らかにされている。これは、初期設定の変更という仕掛けがなければ経験できなかった学びだと言える。

また、第3章では、教員のグループワークへの介入についても談話をもとに考察している（本稿 49 ページ参照）。授業担当者は、学生の参加、認知活動を観察した上で、JAF らの日本語使用も容認しつつ、AUM1 の日本語理解が可能になるような英語使用を JAF らに促していた。この介入について筆者は、母語の異なる学生らを日本語（または英語）ができないという位置付けにすることなく、二言語をリソースとして双方の学びを促進したいと考えていたと自己分析している。協働学習においては対話のプロセスに学生が対等に参加することが望まれるが、実際には常に対等に参加できるとは限らない。教員にとって是一種の葛藤を感じる状況だったからこそ、JAF らへの介入が行われたのであろう。

一方、この場面を、言語マジョリティであった JAF らの発話、意識に注目して見ると、「大丈夫？」と AUM1 に尋ねていたこと、また、「もっと英語でディスカッションできればよかったんですけど、どうしても楽な方になってしまっ」（JAF1）という認識を持っていたことから、教員の葛藤が学生にもある程度共有されていたことがわかる。接触場面の経験が少ない学生にとって、漠然とではあっても違和感を抱き、言語調整の必要性を認識することは、言語的背景の異なる話者とのコミュニケーションについて実践的に学ぶ第一歩である。対等な参加を志向する態度、行動を身につけることは本研究が対象とする協働学習の一つの目標として考えられてよい。教員としては、本事例のように、初期設定の調整や授業における介入によって対等な参加を促す仕掛けを考える必要があるだろう。

続く第4章では、このような学生同士のコミュニケーションに授業の1コマを充て、個々の学生の意識の変容を促すための「異文化交流演習」における仕掛けについて詳しい考察がなされている。

「異文化交流演習」は、「時事から日本を考える」と同じ「座談」の形式を取り入れているが、その内容、方法はかなり異なる。この授業では、「日本語能力、英語能力、母語・母国語がひとりひとり異なるだけでなく、留学経験をはじめとしたそれまでの異文化体験にも個人差があるため、言語使用に関するルール作りが難しく、またコミュニケーション・ストラテジーに関する教員からの助言も一様ではない」（本稿 56 ページ参照）。そこで、開設後3年目から初期設定を変更し、学期中盤に「異文化間コミュニケーションについて考える」授業を入れ、個人およびグループで授業での自分のコミュニケーションを内省させるとともに、授業後にコメントペーパーを提出させて教員による個人指導も行っている。

第4章では、「日本語が上手でない」、「日本人が自分の英語を理解できない」という問題意識を持っていた、日本語も英語も母語でない学生 THM1 に焦点を当て、この学生の言

語使用に関する意識、座談での相互交渉に対する姿勢の変化について、詳細に分析している。その結果、前述の授業をきっかけに、話すスピードの調整、言語の使い分け、相手の反応というように THM1 の気づきが徐々に広がっていくとともに、実際の言語運用の面から見ても、メッセージの伝達を諦める回数が減る、言語の切り替えを目立たせる、二言語で繰り返すなどの工夫が見られるようになっていったという。

「異文化交流演習」の仕掛けや授業担当者の言葉かけは、学生自身に何ができ、何が問題かを考えさせ、対応を学生自身に考えさせている。「場」を設定した教員ではなく、「場」に参加している学生の感覚、認知を尊重することで、学生が納得のいくコミュニケーションの方法を身につけ、実践していく様子がデータからは読み取れる。

言語は正しく、ネイティブのように使わなければならないという価値観は、学生のみならず教員の間にも強く根付いているが、そうでなければ対話の「場」に参加できないのか、あるいはコミュニケーションのしかたを「まなびほぐし」、「新しい『型』」の可能性を模索する（佐伯 2012:64）、こともできるのか。「異文化交流演習」、「バイリンガリズムと言語学習」、またここでは触れなかったが「現代日本の宗教と社会」の事例は、多様な学生が参加する協働学習の場で、言語能力の差に対応し、対等に参加するための仕掛けについて問題を提起している。これは、教室外の接触場面でのコミュニケーション、言語使用にも関わる問題であり、グローバル社会における普遍的な課題として位置付けられるものである。

以上、2と3では、形式的なアクティブラーニングにならないためには授業の目的と合致した協働学習の手法を入念に準備する必要があること、また、多様な参加者の存在は葛藤のもとになるが、その葛藤が学びの動機づけとなること、葛藤を越えて対等な参加を目指す仕掛けが必要であることを指摘した。

最後に、アクティブラーニングは「行為すること、行為についてのリフレクションを通して学ぶことを意味している」（本稿5ページ参照）という点から、振り返りの活動の重要性も付け加えておきたい。今回の実践では、いずれもグループワークの後に、振り返りの活動が組み込まれていた。コメントペーパーやレポートを書くことは、対話における気づきとそれを巡る思考を深める機会となると同時に、認知プロセスが外化され、可視化することにつながる。リフレクションは学習のサイクルとして有効だけでなく、教員に対するフィードバックとしても意味のあるリソースとなりうる<sup>3</sup>。

### 3. 総括

本稿では、4つの実践に省察を加えた第Ⅱ部を中心に、日本を題材とした協働学習の仕掛けについて考えてきた。それぞれの授業の目的、教員の専門性の違いを反映して、取り上げた仕掛けやその分析は少しずつ異なるが、相互に重なり合う部分も少なくない。知識、言語、経験など参加者の多様性・差異を肯定的に捉え、互惠性の観点から学び合うことを目指す取り組みについて考えていく上で一つの参考事例となるであろう。

第Ⅰ部の繰り返しになるが、「日本」を題材とした協働学習を教養の授業として開講す

る意義と課題について最後にもう一度触れておきたい。

一方向的な知識伝達型講義へのアンチテーゼとして登場したアクティブラーニングであるが、知識伝達型講義はもはや主流ではなくなりつつある。そのような状況の下、日本で学ぶ学生が何らかの関心、知識、認識を持てる題材である「日本」を取り上げ、そこに多様な背景の学生が参加することは、学習への強い動機づけとして働く。

また、本稿で見たように、協働学習に参加することは葛藤を経験することにもつながる。グローバル化した社会に生きる学生が、この葛藤を避けて通るのではなく、対話や対話の相手に対する積極的な姿勢を身につけ、対話から学ぶ意義を実感できる点が協働学習の意義だと言ってもよいだろう。

教養教育でこのような学習を経験した学生を、さらに専門教育においてどのように育てていくのか、4年間の学士課程の中にアクティブラーニングをどのように組み込み、適切に位置づけるかは今後の課題である。

本研究では、クラス内で行われるグループワークの実際を文字化データによって可視化し、授業記録、フォローアップインタビュー、書記資料とともに分析に用いた。ただ、今回分析対象となっているのは一部の学生であり、実際の授業には様々な学生がいる。また、授業の様相は毎回変化するものである。性急な一般化は避けつつ、今後も実践研究を積み上げながら、本稿で積み残した課題に取り組んでいきたい。

本稿は第21回大学教育研究フォーラム（2015年3月14日、京都大学）での参加者企画セッション「『日本』を題材とした協働学習の仕掛け」の発表内容に加筆し、修正を加えたものである。また、本研究は科学研究費助成事業挑戦的萌芽研究 平成26-27年度「参加者の言語的文化的多様性を前提とした共同授業に関する縦断的研究」（研究課題番号26580091 研究代表者 吉野文）による成果の一部である。

## 注

- 1 教材としては日本語、英語の文献各1編に映像資料が用いられている（本稿40ページ参照）。
- 2 第1章、第2章の章末の資料から抜粋。
- 3 ただし、学生がどの程度誠実に書くか、あるいはどの程度認知プロセスを言語化できるかといった問題がないわけではなく、書く課題の提示の仕方については注意が必要であろう。

## 参考文献

- エンゲストローム、ユーリア（2010）『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』松下佳代・三輪建二監訳、鳳書房（Engestöm, Y. 1994. *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. International Labour Organization.）
- 佐伯胖（2012）『まなびほぐし（アンラーン）』のすすめ 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎編『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京大学出版会