



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	多文化クラスにおける日本の学生の言語行動 : 使用言語の異なるクラスの比較から
Author(s)	山田, 悦子; Yamada, Etsuko
Citation	高等教育ジャーナル : 高等教育と生涯学習, 26, 11-23
Issue Date	2019-04
DOI	https://doi.org/10.14943/J.HighEdu.26.11
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/73561
Type	departmental bulletin paper
File Information	HighEdu.26_11.pdf



Verbal Behaviors of Japanese Students in Multicultural Classrooms: A Comparative Study of Courses in Different Languages of Instruction

Etsuko Yamada*

Research Faculty of Media and Communication, Hokkaido University

多文化クラス¹における日本の学生²の言語行動： 使用言語の異なるクラスの比較から

山田 悦子**

北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院

Abstract — This empirical study was conducted in a state university in Japan. Data were collected during multicultural classes where international and Japanese students studied together and tackled group projects using an active learning approach. Classes conducted in English and classes in Japanese with the same syllabi were compared. In both courses, non-native speakers had upper-intermediate to advanced levels of oral proficiency in the language of instruction.

Qualitative data analysis focused on how Japanese students shifted their positions between native-speaker roles (in Japanese classes) and non-native-speaker roles (in English classes). Reflection notes written by the students and collected after every lesson, assigned essays and transcripts of follow-up group interviews at the end of the courses were analyzed.

We found two main obstacles in unsuccessful interactions in English classes among Japanese students: a lack of confidence in expressing their opinions in public and anxiety when speaking in English. In contrast, their consideration of others, i. e., non-native speakers, largely contributed to successful interactions in Japanese classes. Japanese students gained valuable stimulation from the attitudes of international students who showed active participation using Japanese as a foreign language.

Based on this study, we have two major suggestions for first-year education for Japanese students. First, educational training for stating one's opinions in the mother tongue is needed before the promotion of discussion activities using English. Second, the active learning style in multicultural classes containing international students, whether they are in English or in Japanese, needs to be systematically promoted in the light of the current demand for internationalization of higher education in Japan.

(Accepted on 27 December, 2018)

*) Correspondence: Research Faculty of Media and Communication, Hokkaido University, Nishi 8-chome, Kita 17-jyo, Kitaku, Sapporo Hokkaido 060-0817, Japan

E-mail: yamadaetsuko@imc.hokudai.ac.jp

**) 連絡先：060-0817 札幌市北区北 17 条西 8 丁目 北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院

1. 高等教育における国際化の推進と多文化クラス

日本では1980年代より海外からの留学生の受け入れは、「留学生10万人計画(1983年)」や「留学生30万人計画(2008年)」などの留学生政策に押されて増加の一途であった。2003年には10万人(109,508人)を超え、2017年には26万人超(267,042人)に達し、高等教育機関への留学生数もそのうちの20万人近く(188,384人)を占める(日本学生支援機構2017)。

高等教育機関においては留学生の増加と共に「外国語としての日本語教育」、「日本文化、日本事情教育」は、日本の学生の在籍する学部、部局における教育とは別建ての教育として整備されてきた。その一方で日本の学生に対する国際教育は、「グローバル人材育成推進事業」が2012年度より進められ、2014年度の「スーパーグローバル大学創成支援事業」などに後押しされて拡大されてきた。

日本の一般的な大学では、留学生と日本の学生は別々の枠組みの教育を受けているという傾向の中、キャンパスにおける留学生と日本の学生とが共に対等な立場で学ぶ多文化クラスは、1990年代から徐々に増え始め、現在では多くの日本の大学で行われるようになっている。このような混合授業での教授言語は、英語か日本語によるものが大半である。

筆者は5年ほど前から、日本の学生にとっては全学レベルの教養教育という位置づけのこのような多文化クラスを担当する中で、英語による多文化クラスと日本語による多文化クラスとでは、特に日本の学生の言語行動に、使用言語の違いに起因する大きな違いを感じていた。

英語による多文化クラスにおいては、英語非母語話者間での英語の運用力の差異はあるものの、留学生同士でコミュニケーションが運び、そこに日本の学生が参加できていない状態が多く見られ、日本の学生が留学生と同じように参加できている場合は、留学経験者や海外在住経験のある学生である場合が多い。筆者の所属機関の英語による多文化クラスを対象に行われた調査においては、「日本の学生が留学生に比べて英語の口頭能力や積極性の面で劣る」という指摘が多く報告されている(渡辺・金山・原

田・鈴木2017)。英語による多文化クラスに関してのこのような日本の学生の状況は、広く日本の大学で認識されており、留学生に比べ、コミュニケーションにおける積極性が低いという見解が指摘されている(佐藤2011, 坂本2013)。

一方で、この現象を「英語の口頭能力そのものの不足」や「英語という外国語を使用する躊躇」に起因するとすれば、日本語による多文化クラスにおける日本の学生の言語行動は、英語による多文化クラスにおける場合と比べ、相当、活発なものであるはずであろう。ところが当研究実施前の筆者の観察では、日本の学生が言語的なハンデがない日本語による多文化クラスで、一気に活発さを増したというほどの違いは特に見られなかった。

そこで英語による多文化クラスと同内容の日本語による多文化クラスにおける日本の学生の言語行動に焦点を当てて、言語運用力ではなく言語行動に特化した比較実証研究を実施することとし、言語運用力以外の認知面での要因を解明することができればと考えた。

2. 研究課題と研究方法

前述の問題提起に基づき、当研究の研究課題(リサーチクエスション)を

「留学生と日本の学生との多文化クラスにおいて、日本の学生の言語行動は、使用言語の違いによってどのような違いが見られるか。」と設定した。

この研究課題を最大限に効果的に解明するため、いくつかの研究手法³を検討し、結局はベーシックな質的研究法を選んだ。大谷(2017)は以下のように質的研究法の特徴を簡潔にまとめている。

- ① 仮説論証を目的としない。
- ② 実験的研究状況を設定しない。
- ③ インタビューや観察から言語データを作成する。
- ④ 言語データを分析する。
- ⑤ データ以外の得られる資料も総合して検討す

る。

- ⑥ 研究者の主体的解釈を積極的に活用する。
- ⑦ 研究対象の有する具体性や個別性を通して一般性や普遍性を追究する。
- ⑧ 心理・社会・文化的な文脈を考慮してデータを分析する。
- ⑨ そうして現象に内在・潜在する意味を見出して理論化する。

多文化クラスにおける実証研究は多く存在するが、使用言語の異なるクラス間の実践事例を言語行動の認知面を中心にして比較検証したものではなく⁴、先行文献研究を元にした仮説検証、反証を目指した研究デザインは、当研究には適さないと判断した。大谷 (2017)、戈木 (2016) とともに質的研究において研究課題を明確に設定することを不可欠としている。よって研究対象クラスのありのままの状態を対象にする、緩やかな枠組みの研究デザインが適していると判断した。このような「自然さ (natural setting)」は、質的研究データにおいて非常に重要な要素であり (LeCompte & Preissle 1993; Miles & Hubermann 1994)、データ収集の方法においてもこの方針は、重要な根幹となった。毎授業後の振り返りノートやレポート、インタビューの前半部分は、研究参加者から自然のままに出てくる事項を重視し、予め設定した質問に応える形ではなく、緩やかな枠組みでフィールドからデータを拾い上げることにより、研究者が研究実施前には想起しなかった項目を発見できるようにした (Flick 2007; Miles & Hubermann 1994)。また 3 種類のデータを収集すること、研究対象の焦点を日本の学生に当てながらも留学生からもデータを収集し、日本の学生の言語行動に関する部分を抽出することにより複眼的視点を入れ、データへの「triangulation」の考慮とした (Flick 2007)。

3. データ収集

本研究では、いずれも筆者が担当する同じ授業内容の英語による 3 クラスと日本語による 2 クラスでデータ収集を行った。データ収集は 2015 年から

2018 年にかけて実施し、以下の 3 種類のデータを収集した。

- 1) 毎授業後に提出する A4 用紙一枚の長さの振り返りノート (内容は各学生の自由、学生がその日の授業で一番印象に残ったことを書く)
- 2) 「自己のものの見方、価値観の変容」と題する学期末課題レポート
- 3) コース終了時のグループインタビュー

振り返りノート、学期末課題レポートは、教師である筆者自身が学生の言語行動について調べていることを強く意識させないようにし、学生が無意識に記述したことの中に学生の言語行動への意識がどのように現れるかを調べるためのものである。また、記名を伴う形式であっても、教師との対面でのインタビューやグループインタビューと比較して、個人の記述には自己の本音を吐露しやすいという傾向があり、特に振り返りノートについてはクラス終了直後にその授業で何が一番意識に上ったのかを即座に書いてもらう方法がよいと考えた。

3 番目のインタビューは最終授業終了後やコース終了が近い時期に実施した。全体的な感想や、グループ内はどのような感じであったかについてまず自由に語ってもらった。その後、半構造化形式で「活動の際にコミュニケーションがどのように運んだか」「コミュニケーションの問題があったときはどう乗り越えたか」という 2 つの項目について、話の自然な流れの中で導くようにして聞き出す (Kvale 2007) ようにした。グループインタビューは、留学生、日本の学生を分けて実施し、日本語で実施した授業に関しては留学生、日本の学生ともに日本語で実施し、英語で実施した授業に関しては留学生は英語、日本の学生には日本語で実施した。

データ収集に際しては筆者の所属部局の研究倫理委員会による審査を経て実施許可を得た上で、学生へ書面および口頭での説明を行い、同意の署名の得られた学生のみを対象とした。留学生も含め、履修した学生全員から同意が得られた。授業の内容は文化的価値観を題材としたクリティカル・シンキングの育成を目指したもので、1 つのコースは週に 1 回の 90 分授業で 1 学期間計 15 回から成る。前半の 7

回は日本の日常的な慣習や文化的価値観をよく観察し、授業で比較文化的視点による討論を行った。クリティカル・シンキングの学問的な知識を扱った後、後半の7回はグループごとに選んだ日本の価値観をテーマに授業外の留学生、日本の学生を対象にアンケート調査を行い、日本についての通念とされている「勤勉さ」や「礼儀正しさ」などについて自分たちの見解を検証するグループプロジェクトを行った。

教授言語の違いの他は、両コースともに全く同内容、同じ教材を使って進めた。教師からの情報インプットはテキスト、活字、音声によるものは非常に少なく、4コママンガやイラストなどを活用し、また討論のテーマは日常生活の経験を中心として話すようにして抽象度、専門度が高くなるようにし(抽象度、専門度が高くなるほど、語彙のレベルは上がり、文構造も複雑になるため)、非母語話者の言語のハンデを低くする工夫をした。

履修者数の体系的なコントロールはほぼ不可能であるため、各クラスの履修人数、日本の学生対留学生の比率は毎回かなり違いがあったが、常に1つのグループあたり留学生、日本の学生の両方を含む5~6人程度のグループを構成し、授業活動を行った。日本の学生の1グループあたりの人数は、英語によるクラスでは1名、日本語によるクラスでは2名が平均的であった。

両クラスともに非母語話者の場合は履修に際して言語要件の目安を設け、英語によるクラスではTOEFL-ITP 500点以上、日本語によるコースは上級レベル(日本語能力試験N2合格相当)以上を条件としている。総合的な言語運用力は両言語ともCommon European Framework of Reference for Languages (CEFR, ヨーロッパ言語共通参照枠)のB1からC1レベルの学生が中心である。

これらの授業での「言語使用」は、そのほとんどが口頭によるインターアクションである。実際には、筆記試験成績と口頭能力の間かなりの乖離が見られるケースもあることから、非母語話者学生のうち9割について口頭能力を筆者がAmerican Council on the Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview (ACTFL-OPI)の基準⁵を目安に測定し、最低でもOPIの「中級の中」以上に達して

いることを確認した。日本の学生に関しては、英語によるクラスでは、海外在住経験のある学生は口頭能力が高い傾向にあった。また海外経験が皆無であっても英語の口頭能力が高い学生が若干名いた。日本語によるクラスでは日本の学生全員が海外在住経験がなかった。

研究参加者数は、英語による3クラスの合計で留学生38名、日本の学生15名、日本語による2クラスの合計で留学生26名、日本の学生19名である。留学生の出身国は東アジア、東南アジア、南北アメリカ、オセアニア、アフリカ、全ヨーロッパ、中東の世界多地域に渡っており、日本語による多文化クラスにおいても特に東アジア出身の留学生が多いということではなく、男女比率もほぼ同等であった。留学生は交換留学協定校からの参加者が多く、本国で学士課程3年次の学生が多いが、日本の学生は多文化クラスが初年次教育として提供されている科目であることから、学士課程1、2年次の学生が大半であった。

4. データ分析

4.1 概観

まず、3種類のデータから「言語行動」に関するデータのみ注意深く切片化し、抽出した。コミュニケーション・ストラテジーに関しては、グループインタビューの後半で回答者に意識化させて答えを引き出しているため、別データとして分けた。データにおいて学生から自発的に出現した言語行動に関するテキストデータの切片を、内容の固まりごとに分け、その内容を代表する表現をカテゴリー名にしたカテゴリーを作り、類似の切片は同じカテゴリーに入れていった。結果的に全部で19種類のカテゴリー=コード名が得られた。さらにそれらを事象が起きている範囲、場を中心に分類し、5つの「ドメイン」を得た。この作業には質的研究用ソフト、ATLAS tiを使用した。

ドメインについては、留学生、日本の学生を問わず「自分自身」の言語行動について述べている切片を「自身」ドメインとし、留学生、日本の学生の行

表 1. 学生の意識に上がった言語行動のコード一覧

ドメイン	コード名	英語によるクラス				日本語によるクラス			
		日本の学生		留学生		日本の学生		留学生	
		数	%	数	%	数	%	数	%
(1) 自身	1-1) 自身の外国語力不足	30	20.0	2	1.3	3	2	10	6.5
	1-2) 自身の積極性の欠如	8	5.2	0	0	3	2	0	0
	1-3) 自身の進歩の認識	3	2	0	0	0	0	0	0
	1-4) 外国語力不足に起因する遠慮や躊躇	14	9.2	0	0			0	0
	1-5) 日本の学生の日本語に関する気づき	1	0.7			9	5.9		
(2) 留学生	2-1) 留学生の外国語力の高さへの驚嘆	1	0.7	0	0	8	5.2	0	0
	2-2) 留学生の積極性	8	5.2	1	0.7	5	3.3	7	4.6
(3) 日本の学生	3-1) 日本の学生の外国語力不足	1	0.7	1	0.7				
	3-2) 日本の学生の不明瞭さ、曖昧さ	4	2.6	0	0	1	0.7	3	2
	3-3) 日本の学生の積極性不足	14	9.2	9	5.9	4	2.6	13	8.5
(4) グループ内	4-1) メンバー間での相互作用	1	0.7	2	1.3	5	3.3	5	3.3
	4-2) 各自の言語的強みを活かした協力	4	2.6	1	0.7	4	2.6	2	1.3
	4-3) 言語的ハンデのある者への配慮	15	9.8	0	0	12	7.8	4	2.6
	4-4) ラポールあり	8	5.2	4	2.6	10	6.5	12	7.8
	4-5) ラポールなし	3	2	2	1.3	1	0.7	2	1.3
(5) クラス外	5-1) 日本の学生と留学生との日常の交流の稀少さ	2	1.3	0	0	10	6.5	2	1.3
	5-2) 日本語での交流					4	2.6	0	0
	5-3) 日本の学生だけの英語クラスとの違い	9	5.9						
	5-4) 今後の外国語学習への啓発	5	3.3	0	0	13	8.5	1	0.7
	学生種別小計	131	86.0	22	14.0	92	60.0	61	40.0
	総計	153 (100%)				153 (100%)			

動に関するものはそれぞれ「留学生」「日本の学生」ドメイン、またグループ活動におけるグループ内での言語行動については「グループ内」ドメイン、授業における言語行動から教室外のことに広がっている切片は「クラス外」ドメインと名付けた。各コードについてはドメインをトピックとして反映しながらもさらに詳細な分類としてデータ切片の内容をなるべく忠実に反映するようなコード名を名付けた。

異文化的能力や行動力等、言語行動以外の能力の伸長等、教育の効果が見られる貴重な切片もあったが、特に異文化的能力の分析は別の研究デザインが必要であり（カッティング 2016）、本研究の焦点は「言語行動」に絞ってあることから、「言語行動」に結びつかない切片は対象から除外した。「5-4) 今後の外国語学習への啓発」もすべて教室内の「言語行動」と結びついたものだけ対象としている。「日本人は英語が話せない」というような一般論の記述は教室活動と具体的に結びついたり連想として教室活動とつながっているもののみを有効とし、あくまで教室内の学生の言語行動を対象にした。

言語行動に関する切片の抽出数を表 1 にまとめた。学生の意識に上がった言語行動の一覧と切片数、また総切片数に占める割合を記した。当研究は数値による分析を目的としたものではないが、「質的研究が数値的分析を否定するものではない」というサンデロウスキーの理論（谷津・江藤 2013）に基づき全体的な傾向をつかむのに有益であると判断した。

英語によるクラスと日本語によるクラスの切片抽出数の総計が全く同じになったのは、偶然である。本研究で注目したコード名には塗りつぶしをしてある。

以下に、この数値上の概観とコード、データ切片の例を示し、読み取れる傾向を記す。

4.1.1. 「(1) 自身」

このドメインには、いずれも自分自身に関する意識や気づきに関係する 5 つのコードが収まった。特に注目できるコードは「1-1) 自身の外国語力不足」についての認識で、英語によるクラスの日本の学生

から出された切片数が30件と圧倒的に多い。一方で留学生からも英語によるクラス2件、日本語によるクラス10件と少なからず出されている。しかし英語によるクラスの日本の学生からの数の方が遥かに多い。また興味深いのは、英語によるクラスの「1-4) 外国語力不足に起因する遠慮や躊躇」のコードのデータで、14件がすべて日本の学生から出されたものであるが、留学生からは英語によるクラス、日本語によるクラスからともに皆無であった。このことから留学生は外国語力の不足は感じていても、それが自発的に発言する際の障害とはなっていないと考えられるのに対し、日本の学生は外国語を使用する際（この場合は英語）、かなり強い「言語不安」を意識しており、それが自発的に発言できないという状態に拍車をかけていることが読み取れる。

どちらのクラスも留学生からよりも日本の学生から出現したデータのほうが多く、使用言語に関しては日本の学生のほうが意識が向いていたと推測できる。日本の学生は英語によるクラスでは自分自身の英語力が常に意識に上り、日本語によるクラスにおいても、どのように留学生のために日本語で説明したかや彼らの日本語力についての記述が多くあり、「使用言語」のことが常に強く意識に上っていることがわかる。

「1-1) 自身の外国語力不足」

【1（英語クラス：日本の学生（日））】

1年、アメリカに留学に行っていました。高校の時。それでもまだぜんぜん、（英語力は）⁶足りない。

【2（英語クラス：日）】

私の英語力がもっとスムーズだったら楽しいのかもしれない。

【3（英語クラス：日）】

言いたいことは言えていない。

【4（日本語クラス：留学生（留））】

自分の日本語力はまだ限界がありますので、時にはうまく伝わらないことがあります。

【5（日本語クラス：留）】

日本語力不足で、言いたいことがうまく伝えられないことがあった。

「1-4) 外国語力不足に起因する遠慮や躊躇」

【6（英語クラス：日）】

いい話し合いの流れになっているのに、聞いて妨げたりするのがちょっと悪くなって思っ、...

【7（英語クラス：日）】

でもなんか、押さえつけてしゃべるのがだんだん申し訳なくなってきた。こっちのしゃべるスキルがなくて。

4.1.2. 「(2) 留学生」と「(3) 日本の学生」

それぞれ留学生の行動に関係する2つのコード、日本の学生の行動に関する3つのコードを振り分けたが、これら2つのドメインは、留学生と日本の学生の積極性に関する対照的な違いが読み取れることが特徴的で、まとめて解説することにした。日本語によるクラスにおいては、留学生は外国語である日本語を駆使しながらも積極的に討論の口火を切り、発言する傾向があることが読み取れ、逆に日本の学生は「言語不安」のない日本語によるクラスにおいても、控えめな態度である様子が見られる。

「2-2) 留学生の積極性」

【8（日本語クラス：日）】

この授業を一緒に受けていた留学生は、間違いを恐れずに積極的に日本語を話し、グループを仕切る立場になっている人もいた。

【9（日本語クラス：日）】

さすが、日本について学びたいと思って留学しているだけあって、すごく積極的に話してくれる人たちだと感じた。

「3-3) 日本の学生の積極性不足」

【10（英語クラス：留）】

Japanese students could have talked more and expressed their opinions in the discussions.（筆者訳：日本の学生は討論でもっと発言し、自分の意見を

表明できたはずだ。)

【11 (英語クラス：留)】

Japanese students have too little confidence to express their opinions even though they had ones. (筆者訳：日本の学生は自分の意見を持っていたとしても、それを表明する自信がない。)

【12 (英語クラス：日)】

(日本の学生は) 言い出しっぺになれない。

以下、日本語によるクラスにおいても、日本の学生の積極性不足が、留学生から指摘されている。

【13 (日本語クラス：留)】

日本人の皆さんはクラスのグループ討論で遠慮をする傾向があり、なかなか意見を出すのが難しかった。

【14 (日本語クラス：留)】

日本人学生は聞いても返事も来ないときがあって、みんな一緒に討論したいから、ちょっと困りました。でもこれもたぶん個人の性格の問題もあるかもしれません。

4.1.3. 「(4) グループ内」

このドメインにはグループ活動におけるグループ内の行動に関するコード5種類を入れた。「4-3) 言語的ハンデのある者への配慮」, 「4-4) ラポールあり」の2項目に特に注目した。「言語的ハンデのある者」とは適切な語かは確信がもてなかったが、「非母語話者」の全員が言語的ハンデがあるとは限らず、一部の非母語話者、特に英語によるクラスではヨーロッパ系の留学生の英語運用力レベルは母語話者と遜色なく、「母語話者—非母語話者」という二項では言語運用力の差を表せないと判断したことにより使用した。「言語的マイノリティ」という語も検討したが、数の上での多少と言語レベルの高低が呼応しているわけではないので、適切ではないと判断した。

「4-3) 言語的ハンデのある者への配慮」

【15 (英語クラス：日)】

グループプロジェクトはみんな参加しなくちゃいけなくて、そうするとなんか(留学生が)だんだんレベルを合わせてくれてるなっていうのを感じました。言語もそうだし、やることも、ちょっと低めにされてた気がする。

【16 (英語クラス：日)】

私はわからないとか言っているつもりはないけど、(留学生から)大丈夫? みたいなことは、だんだん言ってくれるようになった。

英語によるクラスでも日本語によるクラスでも、「言語的ハンデのある者への配慮」があったと考えられるが、特に日本語によるクラスにおける配慮には、以下のように日本の学生が母語話者として見せた気配りの細やかさや多様さが目立っていた。

【17 (日本語クラス：日)】

話している日本語がはたして留学生に伝わっているのか、不安になりました。これからの討論では、ゆっくり話すのはもちろん、文法や言葉の順番に注意していきたいと思いました。

【18 (日本語クラス：日)】

日本人同士でも難しい言葉を使わない方がうまくコミュニケーションをとれるので、むしろ留学生に伝わる言葉で話すよい機会だった。

【19 (日本語クラス：日)】

自然と日本人側はゆっくりしゃべっていたと思う。

【20 (日本語クラス：日)】

今回の授業ではわからない言葉の意味を教え合う機会が多くて、どうやったらわかりやすく説明できるか考えるのに頭を使った。

日本語によるクラスの留学生からも以下のような指摘があり、確かに日本の学生からの配慮は留学生に受け入れられている様子がわかる。

【21 (日本語クラス：留)】

日本人の A さんと B さんが私たち (留学生) の言ったことを努力して理解してもらって、感動した。また、知らないことばも説明してくれて、本当にありがたいと思う。

「4-4) ラポールあり」

ラポールという概念は、まずグループの成員一人一人を認め、良好な関係をつくるという意味で使用した。良好な関係づくりは自発的に発言をするという行動を後押しする要素として重要であると考えたからである。全体的傾向として日本語によるクラスのほうでこの項目の出現数は遥かに高く、日本語によるクラスでは、まず「相手の話を聞く」という姿勢を見せることが全体的に浸透しており、ラポール形成に寄与していたと考えられる。

【22 (英語クラス：留)】

Some language barriers but they were overcome with patience over all: think our survey went well. (筆者訳：言語障壁があったが、全体的に忍耐で乗り越えた。調査 (プロジェクト) はうまくいったと思う。)

【23 (日本語クラス：留)】

みなさんは一緒にグループ作業をしたとき、ちゃんとやりとりをしていて、自分の意見を聞いてくれた。

【24 (日本語クラス：日)】

話をみんなから聞こうという姿勢でいる人が多かった。

【25 (日本語クラス：日)】

お互いがお互いの話を真剣に聞く雰囲気があった。

「4-5) ラポールなし」

一方で、英語によるクラスにおいても日本語によるクラスにおいても、ラポールがうまく形成されていなかったと考えられる状況も少数、存在していたことが読み取れる。以下の英語によるクラスの例で

は、日本の学生が討論に参加すらできないで、無言で座っていただけという状況が読み取れる。

【26 (英語クラス：日)】

なんか最初のディスカッションだと、なんか結構ハイレベルで、私が話さなくても進むんですけど、、、。

【27 (日本語クラス：日)】

他のグループメンバーが自国の言語で話し合っているとき、居心地が悪かった。

4.1.4. 「(5) クラス外」

このドメインには教室内の活動から教室外へと広がっているコード 4 種類を配置した。特に「5-1) 日本の学生と留学生との日常の交流の稀少さ」と「5-4) 今後の外国語学習への啓発」の 2 つの項目に注目した。

「5-1) 日本の学生と留学生との日常の交流の稀少さ」

日常的に両者が自然に交流できる場合は稀少であり、また、「留学生との交流には英語」というイメージが即、結びついていることが伺える。

【28 (日本語クラス：日)】

このクラスで生まれて初めて外国人と話をした。

【29 (日本語クラス：日)】

留学生と英語じゃなくて日本語で話せるなんて目からうろこだった。

また以下のように留学生の外国語力、積極性から日本の学生が今後の外国語学習への啓発を受けたというデータが多く出現し、特に日本語によるクラスの日本の学生から、数値的に高い割合で出現したことから、日本語による多文化クラスは日本の学生にとって、今後の外国語学習への契機としての影響が大きいことが伺える。

「5-4) 今後の外国語学習への啓発」

【30 (日本語クラス：日)】

日本語を習っている年数を聞いたら、私たちの英語を習っている期間よりはるかに短くて私の英語って何だったんだろうって思って、もっと真剣にやらなきゃなと思った。

【31 (日本語クラス：日)】

自分はまだまだ言語学習においてモチベーションが高くないので、留学生を見習っていきたい。英語や中国語をもっと話せるようになりたいので、自分からもどんどん質問していけるようになりたい。

4.2 コミュニケーション・ストラテジーの活用

グループインタビューの最後に半構造化形式で「活動の際にコミュニケーションがどのように運んだか」「コミュニケーションの問題があったときはどう乗り越えたか」という2つの項目について尋ね、表2にまとめたような項目が見られた。相手に確認やうまく聞き取れなかった箇所についての聞き返しなどや簡易な表現への言い直しなど、コミュニケーションを成り立たせるために行うための方略で、言語運用能力以外のスキルである「コミュニケーション・ストラテジー」が、コミュニケーション上の問題があった際には使用されていたことがわかる。言語教育研究においてコミュニケーション・ストラテジーについて深く調べるには、一定のやりとりを録画し、細かく分析する方法があるが、当研究ではどのような方法でコミュニケーションの問題を乗り越えているのかについての概略のみを知るという目的に限ることとし、表2に簡単にまとめるにとどまった。

日本語によるクラスでは、コミュニケーションを何とか成立させるためのかなりの努力、工夫が行われていたことが伺われる。英語によるクラスでは、使用されたストラテジーはジェスチャーや辞書の使用など、相手への働きかけを回避するような方向を試みることが多かったこと、また働きかけそのものをあきらめてしまっていたことが見て取れる。英語によるクラスで質問したり働きかけをしたりするこ

表2. 各クラスで使用されたコミュニケーション・ストラテジー

	英語による クラス	日本語による クラス
英単語、英訳の使用		8
辞書、インターネットの使用	5	8
ゆっくり話す	0	2
繰り返し	0	1
簡単に言い換え	0	15
例を挙げる	0	2
非母語話者（留学生）同士で共同で説明	0	5
ジェスチャー、表情	4	3
(理解できなくても) そのまま流す	5	2
総計 (数)	14	46

とができなかったという点は、前述4.1.1.「1-4) 外国語力不足に起因する遠慮や躊躇」で出現していた、他のメンバーのコミュニケーションの中に入ることはできないというような遠慮した態度によっても裏付けられる。また、「2-2) 留学生の積極性」によって、日本語によるクラスでは、より多くのストラテジーが用いられたと考えられる。また日本語によるクラスでのラポール形成が進んでいたということもストラテジーが用いられやすい環境作りに貢献したと考えられるであろう。

5. 考察・討論：多文化クラスにおけるコミュニケーションに必要な要素

5.1 ラポールの形成

4.1.3.に示されている通り、まず第一にラポールの形成には互いが真剣に聞き合うという態度を示すことが重要であることが伺われる。これはグループのメンバー全員を参加者として認識し、引き入れる努力とも言える。やはり日本語によるクラスでは、まず互いが聞く態度を見せ合うことによりラポールの形成がかなりできていたと判断してよいであろう。コミュニケーションを共に構築していくための環境の第一歩を整えることであり、重要な要素と言えるであろう。

5.2 母語話者の働き、役割の重要性

注目すべき点はまず 4.1.3. で述べた「4-3) 言語的ハンデのある者への配慮」に現れた日本語によるクラスにおける日本の学生の母語話者としての配慮や気配りの細やかさや多様さである。もしこれらがなかったとしたら、やりとりは母語話者の基準、スピードで進められ、非母語話者はそれについていくのに困難を感じるような状況になっていたかもしれない。英語によるクラスにそのような配慮がなかったわけではないが、日本語によるクラスのものとは質や種類が異なっている。

また、4.1.2. で述べた「積極性」については、母語話者である日本の学生が日本語によるクラスで特に前面に出ていくような様子は見られなかったが、この控えめな態度が却って、留学生の積極性とうまくかみ合い、自分が話すよりもまず相手の話を聞くという受け入れの態度から始まり、ラポール形成へとつながっていったのではないか。

実際に、日本語によるクラスのほうからは、「楽しかった」「盛り上がった」「クラス外でも、グループメンバーと一緒に出かけたり食事に行ったりした」というコメントが多くあり、授業で居心地のよい空間、関係性が形成されていたことが伺われる。

外国語教育の範囲では「非母語話者を母語話者のレベルに引き上げる」といった目安を作りがちである。それとは逆に、このような多文化クラスでは母語話者や言語運用力に問題のない者の側が言語的ハンデのある者の基準に歩み寄り、調節するという配慮が必要になる。日本の学生には教えなくても、自分が発話する前に言語的に多少ハンデのある立場にある留学生に通じやすい言葉選びや話し方への配慮をするという態度が自然に備わっていた。このことから、多文化クラスにおいては、母語話者や母語話者並みの言語運用力をもつ上級、超級話者に言語的ハンデのある者への配慮をするということをまず気づかせ、工夫してグループの全員が参加できるような空間を創るよう導いていくということが教育の課題となるであろう。

5.3 非母語話者の役割

5.2 で述べたように、日本語による多文化クラスにおいて日本の学生が言語的ハンデのある者のことを気にかけていたことは、「母語話者」という立場からは素晴らしい貢献があったと考えられるが、実は非母語話者という立場になる英語によるクラスにおいては、「1-1) 自身の外国語力不足」、「1-4) 外国語力不足に起因する遠慮や躊躇」と裏返しで、控えめな態度が却って裏目に出てしまったのではないか。つまりこの性質は母語話者、非母語話者という立場の違いによって、諸刃の剣となってしまったのではないか。二つの立場をうまく切り替えること、母語話者という立場、非母語話者という立場のそれぞれで要求されることをうまく教育に含めていく必要があるだろう。

日本語によるクラスでは、非母語話者である留学生からは「1-4) 外国語力不足に起因する遠慮や躊躇」のデータが出現しなかったことから、留学生は聞き返しを求める等の行動に躊躇はなかったものと推察する。表2のコミュニケーション・ストラテジーの活用の項目を見ると、日本語によるクラスでは様々な種類のストラテジーが駆使され、コミュニケーションを何とか達成しようと学生たちが相互に働きかけていたことが伺われるのに対し、英語によるクラスでは、ジェスチャーや辞書の使用など、相手への働きかけを回避するような一方向の試みが行われていたこと、また働きかけそのものをあきらめてしまっていたことが見て取れる。

このような多文化空間では、沈黙して待っていれば相手が察して働きかけてくれるだろうという期待の下に待っているだけではただの「甘え」であり、相手には全く伝わらない。「わからない」、「明らかにしたい」というときはそのような意思表示をする行動に出るべきであろう。非母語話者の積極性を育成することができれば、コミュニケーション・ストラテジーを増やし、活用することにもつながると考えられる。また、非母語話者だけでなく母語話者の側も、コミュニケーション・ストラテジーを活用するべきである。例えば母語話者が自分の使う用語が専門的すぎると気づけば、すぐにわかりやすい言葉に「言い換え」を行うと効果的である。このような

点も 5.2 と共に多文化クラスにおける教育に含めていくべき重要な示唆であると考えられる。

5.4 コミュニケーション・ストラテジーの位置づけ

筆者の担当したクラスのような状況であれば、コミュニケーションはグループごとにより異なる。最低限必要なコミュニケーション・ストラテジーを、厳密にリスト化し、標準化して提示することはかなり困難なのではないかと推測される。

日本語によるクラスにおいては、ラポールの形成の形跡、母語話者の働き等の心的態度が整っていたことが、コミュニケーション・ストラテジーが多く出現し、活用されることに先行していたと言えるのではないかと推測される。コミュニケーション・ストラテジーを身につけたから、ラポール形成が達成されたのではなく、母語話者の働きが見られたわけでもない。非常に重要な点は、あくまでコミュニケーション・ストラテジーはそれらの心的態度の育成の副産物であるということである。「意識」や「態度」を醸成するような教育がまず根幹であり、スキルはその後に自然に湧き出てくるものなのではないだろうか。スキルを先に習得することをまず強調してしまうと、コミュニケーション・ストラテジーはマニュアル化してしまう懸念がある。

近年、日本語教育の分野で庵 (2018) によって提唱されている「やさしい日本語」の理念も、多文化共生社会における外国人にとってもわかりやすい日本語の在り方に関して上記と類似の点があり、まず言語的な弱者を思いやる「マインド (心構え)」があるから「わかりやすさ」が生まれるという考え方を提示しており、またそれが母語話者の日本社会 (日本人) に対してどのように影響を与えるのかという視点を提示している。

コミュニケーション・ストラテジーは多文化クラスの活動において必要な要素ではあるが、それが究極の目的になってしまう懸念には、注意が必要であろう。

6. 展望と今後の課題

当研究の考察から引き出された展望、提言を以下の 4 点に集約する。

1) 日本の学生の外国語学習への啓発

英語による多文化クラスの経験は、日本の学生にとって自身の外国語力不足を感じると共に、更なる外国語学習への奮起の機会になると考えられるが、むしろ萎縮させてしまっているのではないかと推測される。それに比較して、日本語による多文化クラスでは、外国語学習への啓発としての影響は大きいと考えられる。留学生の日本語力や発言の際の積極性から受ける刺激が大きく、結果的に自己の外国語力習得への希求、動機づけにつながると考えられる。これらの点に関しては、清田 (2015)、坂本 (2013) にも同様の指摘がある。

2) 「日本語で」自分の意見を表明する教育の必要性

日本の学生にとって、母国語である日本語によるクラスにおいても、自己表明することのハードルは高いようである。ゆえに英語のクラスで討論活動をするのであれば、英語力の不足との二重のハンデになり、結局は討論や活動に「参加」すら難しい状況になる。また日本語による意見表明の訓練は、日本の学生だけというクラス環境よりも、一般的に積極的に発言をする傾向のある留学生を交えた環境で、日本の学生を鍛えるほうが効果的なのではないかと推測される。

3) 多文化クラスにおける言語コミュニケーションに関する教育

日本の学生に関しては、外国語運用力の不足や積極性の欠如が指摘されることが多いが、本研究による最も大きな気づきとなったのは、日本の学生が母語話者として見せた「言語的ハンデのある者への配慮」が、日本語による多文化クラスにおいて大きな貢献となって生きていたことであり、母語話者や超級レベル非母語話者に対して教育すべき方向性であると考えられることである。これはスキルを習得することが求められる外国語教育の方向性とは異なり、多文化クラスに特有で、意識や態度の育成である。

多文化クラスでは言語的に優位な母語話者や上級、超級話者に向けては上記のような態度、非母語話者に向けてはコミュニケーション・ストラテジーのような働きかけを行う積極性を持つことを考えさせ、教育に含めることを導く必要がある。またこのような「立場」は言語が変われば、変わるものである。母語話者という立場での多文化クラス、非母語話者という立場での多文化クラスにおいては求められる心的態度は異なるということも、明示的に教育する必要があるであろう。

4) 初年次教育における多文化クラスの位置づけ

前述の 1), 2) に述べたとおり、目的が不明瞭なまま日本の学生への「英語」の教育を強化するより、「日本語による」多文化クラスをまず、大学教育の初期段階に位置づける必要があるのではないか。4.1.4. で見たとおり、一人でも多くの日本の学生に外国人と話したという経験を持たせることから始めるべきではないか。

本研究は限られたフィールドにおける事例研究であり、本研究から得られた結果をこのまま一般化することは適切ではないが、日本の学生が留学生と共に学ぶ多文化クラスの教育的効果や、日本の学生への外国語教育の在り方についての示唆をある程度得ることができたと考える。また使用言語の異なる多文化クラスにおける日本の学生の言語行動について、以前は漠然とした「印象」として感じていた現象をある程度体系化して把握することができたのではないかと考えている。本研究では日本の学生に焦点を当てたが、進める途上ではいくつかの限界も見えてきた。当稿での考察、提言はあくまで日本の学生への教育という視点に絞っており、留学生も含めた多文化クラスのエデュケーションという視点や、異文化的能力の育成、外国語能力の育成という側面から探究する場合、それぞれ別個により専門的で綿密な研究デザインが要求されるであろう。これらは今後の研究の課題としたい。

謝辞

データ収集への協力を得た当該授業履修者に謝意を表します。

本研究は JSPS 科研費, JP15K02626 JP18K00775 の助成を受けたものです。

注

1. 「留学生と日本の学生が共に学ぶ授業」には、「多文化クラス」のほか「国際共修クラス」、「国際交流クラス」、「留学生との混合授業」等の様々な呼称が一般的に用いられている。本稿の「多文化クラス」の概念には、日本語教育で日本語学習者のみのクラスに日本人ゲストを招いて行われるビジターセッションや、英語教育で英語母語話者の留学生を招いて行うゲストスピーカーセッションなどは含まないこととする。これらは、留学生と日本の学生が対等な立場でクラス参加するのではなく、それぞれの役割が外国語教育の枠組み内で限定的に設定されており、対等な立場でのクラス参加とは言い難いからである。当実証研究が行われた筆者の所属大学では、英語による多文化クラスは「国際交流科目」、日本語による多文化クラスは「全学教育一般教育演習多文化交流科目」として、別々の枠組みで提供されているが、本稿では両者をより一般的な「多文化クラス」として総称することとする。
2. 日本の大学入試制度を経て入学してくる学生は全員が日本国籍の所有者とは限らず、本稿では「日本人学生」の代わりに、「日本の学生」と呼称することにする。
3. グラウンデッド・セオリー、修正版グラウンデッド・セオリー、K-J 法、SCAT などを検討した。学生の振り返りの切片データは比較的短く薄い傾向があり、厚みのあるインタビューデータに適用されることの多いこれらの方法は適さないと判断した。
4. 一つのクラス内で日英二言語併用の多文化クラスにおける研究を扱っている坂本 (2013) の例があるが、当稿で扱う英語か日本語かの一言語環

境とは異なる。

5. 筆者は ACTFL-OPI 認定日本語口頭能力認定資格保持者であり、日本語のクラスの日本語非母語話者については OPI の基準に即してかなり正確な判断ができたと考えられるが、英語非母語話者に関しては、筆者自身は英語の非母語話者で日本語における口頭能力判定法を応用したにすぎず、判定は若干の不正確さを伴うものであると認識している。また日程や条件が合わず、1割程度の学生には実施できなかった。
6. 文脈から意味が明らかな範囲で筆者が補完している言葉を（ ）で示す。

参考文献

- 庵功雄 (2018), 「〈やさしい日本語〉に期待すること」, 『〈やさしい日本語〉と多文化共生シンポジウム 予稿集』, 学習院女子大学, 19-24
- 大谷尚 (2017), 「質的研究とは何か」, 『薬学雑誌』 137 (6), 653-658
- カッティング美紀 (2016), 「国際教育の学びの質保証—本学の海外プログラムにおけるアセスメントと学習成果」, 『大学教育学会誌』 38 (2), 67-76
- 清田淳子 (2015), 「留学生との相互学習型活動における日本人学生の言語的調整行動と学び—言語的共生化における「協働」の過程に注目して—」, 『立命館言語文化研究』 26 (3), 127-150
- 戈木クレイグ滋子 (2016), 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版 理論を生みだすまで』, 新曜社
- 坂本利子 (2013), 「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか」, 『立命館言語文化研究』 24 (3), 143-157
- 佐藤由利子 (2011), 「日本への短期留学のニーズと課題に関する考察—短期留学生調査回答の地域別, 期間別, 課題別分析から—」, 『留学生教育』 16, 13-24
- 渡辺将人・金山準・原田真見・鈴木志のぶ (2017), 「国際交流科目の教育に関する調査」, 鈴木志のぶ・増田哲子編著『全学教育外国語の現状と課題』, 北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院, 55-63
- 日本学生支援機構 (2017), 『外国人留学生の増加数及び伸び率』, https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2017/ref17_01.html (2018年8月15日閲覧)
- 谷津裕子・江藤裕之 (2013), 『質的研究をめぐる10のキークエスチョン—サンデロウスキー論文に学ぶ』, 医学書院
- Flick, U. (2007), *Designing Qualitative Research*, London & CA: Sage Publications
- Kvale, S. (2007), *Doing Interviews*, London & CA: Sage Publications
- LeCompte, M. and Preissle, J. (1993), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, San Diego: Academic Press
- Miles, M. and Huberman, M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, California: Sage Publications

