

日本語教師のための異文化コミュニケーション教育  
—成人学習理論の応用と実践—

鈴木有香

KCP 日本語教師養成講座  
[info@kcp-japan.com](mailto:info@kcp-japan.com)

千葉喜久恵

KCP 日本語教師養成講座  
[chiba@kcp-japan.com](mailto:chiba@kcp-japan.com)

**Cross-Cultural Training for Japanese Language Teachers:  
Applying Adult Learning Theory to Practice**

**Yuka Suzuki**

KCP Japanese Language Teacher Training Program

**Kikue Chiba**

KCP Japanese Language Teacher Training Program

**Abstract:**

Various adult learners nowadays are taking Japanese language teacher training. These learners are not the same as the “students” in the conventional sense because of their diverse background and working experiences. KCP Cross-Cultural Training Program, which started from September 2002, has been consisted of teachers, student teachers, company employees, foreign student advisers, and undergraduate students as participants. In order to meet the needs of this diverse population, cross-cultural training program (five times in 2002) in workshop styles, which emphasized learner-centered activities, interaction among class participants, and group activities, was offered.

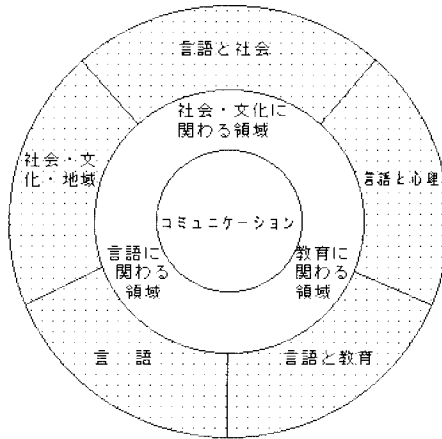
This paper presents what cross-cultural training for Japanese adult learners is, based on a questionnaire survey and interviews for our program evaluation. Analyses of the questionnaire survey and interviews were done by an educator and an administrator because we believe that this multi-perspective approach helps better understand adult learners and their learning.

Our findings indicate that the workshop style that is often called Western style teaching is also effective for Japanese adult learners under a certain condition. Based on these findings and adult learning theories, Suzuki tentatively developed “Learning Process Model for Adult Learners” in this paper.

## 1. はじめに

平成 12 年 3 月文化庁による「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告」から、日本語教員養成において必要とされる教育内容並びに、日本語教育能力検定試験の新たなテストシラバスが公表された。ここで示された新たな教育内容は、下記の〈図 1〉に表されるようにコミュニケーションがその中核に置かれることを、あらためて確認するものだった。

〈図 1 : 新たに示す教育内容の領域・区分とコミュニケーションとの関係図 (文化庁 2002) 〉



コミュニケーションをその中核に置き、2つの分野が相互に関連し合うことを示した〈図 1〉は、日本語教育が学際性に富んだ知識と実践が要求される分野であることを改めて強調するものである。また、国内外の多様な学習者とそのニーズの多様化に対応できる人材育成の観点から、異文化間教育、コミュニケーション教育という分野が加わり、異文化トレーニング、体験学習、相互学習といった具体的方法論まで言及されるようになった。

今回の新たな教育内容では、語学教育の本質がコミュニケーションであることを改めて宣言したものであり、教師としてのコミュニケーション能

力や国際感覚、人間性が新たに問われていることを示している（文化庁 2000）。

このような新たな日本語教師に対する要請に応える意味で、KCP 日本語教師養成講座では 2002 年 9 月より毎月 1 回のペースで現職者、教員志望者のために、「異文化理解講座」を行なった。

本稿では、はじめに参加者の構成を概観し、次に教育のパラダイム・シフトと成人教育の観点から「異文化理解講座」のカリキュラムを紹介する。最後に成人の学びを自由記述式の質問紙調査とインタビュー調査の内容分析からプログラム評価を行ない、成人にとってのワークショップ形式の教育手法がどのような影響があったかを考察する。なお、今回のプログラム評価は教授者（鈴木）と講座の企画運営をするアドミニストレーター（千葉）の複眼的な観点から、日本語教師志望の学習者の位置付けやその学びのプロセスがどのようなものであったかを実証的に分析していくことを目的とし、今後の教員養成のあり方を考察していくものである。

## 2. 異文化理解講座の参加者：参加者の中の多様性と参加状況

### 2.1 参加者のプロフィール

参加者のデモグラフィーは下記の通りである。延べ参加者 70 名であったが、参加者総数は 40 名である。その中で、日本語の非母語話者は 2 名であり、母語話者は 38 名であった。男女比は女性が多かったが、これは、日本語教師は女性が多く、日本語教師養成講座主催の講座であるから当然の結果であろう。年齢はアンケート記入を求めなかったが、日本語教師養成講座の受講者情報を考慮すると、20 代前半の大学生から、60 代前半までと幅広い年齢層からの参加があったと言える。また、現職教職者が半数を占め、教師養成講座受講生をはるかに上回っていた。現職教職者の 7 割が日本語教師であり、大学教員の高い割合を考慮すると、教育現場において「異文化理解」、「異文化コミュニケーション」の必要性を感じてお

り、Faculty Development (FD)として本講座を捉えていたと推測される。また、養成講座受講生について、事務局からの情報を加えて説明すると、日本語教師養成講座受講生は過去に相当の職業経験を経てから、転職や再就職を考えているものが多く、社会経験のない「学生」という社会的通念のイメージとは異なっていることを補足しておく<sup>1</sup>。

＜表 1：参加者のプロフィール＞

母語	ネイティブ	38	95	職業	現職教職員	22	55
	ノンネイティブ	2	5		養成講座受講生	6	15
	合計 (人)	40	100(%)		会社員	4	10
性別	男性	10	25		大学生	2	5
	女性	30	75		大学院生	1	2.5
	合計 (人)	40	100(%)		不明	5	12.5
年齢	最年少	20代前半		合計 (人)	40	100(%)	
	最年長	60代前半					

※年齢はアンケート記入を求めなかったため分布は不明  
 ※職業不明は無記入で、事務局で確認が取れなかったケース

＜表 2：参加者で現職教職員のプロフィール＞

現職教職員 (22人) 内訳 1			現職教職員 (22人) 内訳 2		
大学教職員	10	45.5	日本語教師	16	72.7
日本語学校教職員	8	36.4	スチューデントアドバイザー	3	13.6
専門学校教職員	1	4.5	その他の分野	3	13.6
小学校教職員	1	4.5	合計	22(人)	100(%)
不明	2	9.1			
合計	22(人)	100(%)			

※不明は所属が記されず、事務局で確認が取れなかったケース  
 ※(%) 小数点第二位切り捨て

## 2.2 参加状況

2002年度は5回の異文化理解講座を企画した。いずれも、1回ごとに独立した内容であり、連続講座としてではなく、個別講座として個々に広報したにもかかわらず、複数参加者（リピーター）が目立った<sup>2</sup>。

複数参加の状況については、まず連続受講の実態を下記＜表 3＞に実数と割合を示す。毎回、前回の参加者の半数近くが、その次に開催される講

座に参加した。

「異文化インタビュー」12名の参加者から、5名が「教室の中のダイナミクス」に参加した。「教室の中のダイナミクス」12名の参加者から、8名が「エコトノス」に参加した。その8名のうち、「異文化インタビュー」「教室の中のダイナミクス」ともに参加しているものは4名である。残り4名が、「教室の中のダイナミクス」ではじめて異文化理解講座に参加して、引き続き「エコトノス」を受講したものである。

<表3：前回参加者からの参加人数と割合>

	異文化 インタ ビュー	教室の中の ダイナミクス	エコトノス	バーンガ	異文化コミュニケ ーションとコンフ リクト・リゾリュ ーション
1回目からの 参加人数	※	5(42)	4(18)	2(12)	1(14)
2回目からの 参加人数	※	※	8(36)	5(29)	2(29)
3回目からの 参加人数	※	※	※	9(53)	3(43)
4回目からの 参加人数	※	※	※	※	5(71)
各回 参加人数	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>17</b>	<b>7</b>

人(% 少数点以下は四捨五入)

また、複数参加受講の実態を下記<表4>に示す。40%が、複数回参加し、60%の参加者が、1回だけの受講である。

複数参加の状況を考察するにあたって、下記の3つの点が重要になると思われる。①いつこの講座を知ったのか、②カリキュラム、③満足度である。①については、2002年度は個別に順次広報をしていたので、参加時点で初めて知ったという参加者が多かった。②カリキュラム、③満足度については、後述する。

＜表 4：参加実績＞

	人数	%
1回参加者	24	60
2回参加者	7	17.5
3回参加者	5	12.5
4回参加者	3	7.5
全回参加者	1	2.5
合計	40	100

### 3. 異文化理解講座の意図

多様な成人学習者に対しての学習の場と「異文化コミュニケーション」というテーマという点から、カリキュラム作成上の留意点とその概念的枠組みを説明していく。

西田 (2000) は“intercultural communication”と対人コミュニケーションの定義をレビューして、異文化間コミュニケーションを「文化背景の異なる人々が、自己文化の影響を受けた対人コミュニケーション行動に従って、コミュニケーションすること」(p.13)と説明している。自己文化はクラントン(2002)の言う「みずからの文化やサブカルチャー」と換言でき、成人間のコミュニケーションそのものが「異文化間コミュニケーション」であるとも考えられる。すなわち、年代差、性別、職業経験の差も自己文化の形成要因になる。しかし、文化的背景が異なる人々が自分のコミュニケーション・ルールに従うだけでは効果的なコミュニケーションを促進することは保証されない。

八代・他(1998)は「自分と相手の共生共栄と相互尊重のために行なう情報交換、情報共有、共通の意味形成行為」(p.29)として、異文化コミュニケーションの目的を言及している。相手との「共生共栄と相互尊重」という視点は「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告」に言及されている「国際感覚」、「人間性」といった教師の資質に強く関連するものであり、こうした「共生共栄と相互尊重」の態度を形成することは1つ

の大きな教育目標になりうる。さらに、八代の言う「共通の意味形成行為」は「知識伝達」型の従来の教育観から、「意味構築」を重視する構成主義的な教育観 (Jonassen 1991) へのパラダイム転換を言及している。

ジョンソン、ジョンソン、スミス (2001) は新旧の教育パラダイムを比較しているが、それによれば、従来の教育パラダイムでは学習者は受け身的な器で、専門家が知識を伝達することでその器が満たされると考えている。したがって、専門家であれば、だれでも教えられるという信念があったと述べている。こうした教育観のもとでは教師から学生への一方的な講義形式の授業が主体になる。しかし、「共通の意味形成行為」を考える構成主義的パラダイムでは知識は教師と学生が共同で構築していくものと捉える。なぜなら、学生を「自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体」と考えるからであり、学習者間、教師と学習者の相互作用によって、知識が構築されていくからである。そのため、教室内の双方向的コミュニケーションが重視され、そうしたコミュニケーションの場を提供する意味では教えることは複雑で訓練のようすることであると述べられている。では、どのような教授方法がそこでは望まれるのだろうか。

Knowles (1998) のアンドラゴジー (Andragogy: 成人学習理論) モデルでは教育者の任務として学習者を依存的な性格から自律的な学習者に変化させる学習体験を創造する必要性を指摘し、知識の伝達だけでなく学習者の経験に入りこむ活動<sup>3</sup>を導入することと、ピア・ラーニング (peer-learning: 仲間同士の学習) を強調している。つまり、「参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造」(中野 2001 p.11) の場として「ワークショップ形式」の導入が重要な意味を持つ。「異文化コミュニケーション」、「構成主義的な教育パラダイム」、「成人学習理論」の知見から、学習者の「参加」、「体験」、「参加者同士のインターアクション」の重視とカリキュラム作成上の方向性が見いだされるのである。つまり、様々な経験や前提を持った成人学習者が共通の体験をし、それに対するデ

イスカッションを通じて、自分の思考、価値観、態度を振り返りながら、教師を含めた教室の参加者全員が知識や意味を構築する場を形成していくことが求められる。

#### 4. カリキュラム・デザイン

構成主義的な教育観を基礎にワークショップ形式の授業形態の中から、自己の文化的前提に気づき、相手との共生共栄と相互尊重の態度の育成を目指す方向性と教職者として日常の職業生活に応用できるものを提供することを目的として、カリキュラムを作成した。基本的カリキュラムをく表5> (次ページ) に示す。中心テーマは毎回異なり、時間数もそのメインとなる学習活動に応じて4時間から12時間の範囲にわたっている。しかし、基本的なワークショップの構成ははじめに参加者同士のアイス・ブレイキング活動と、教師と参加者、参加者間の双方向性のやり取りを通じてのメインテーマに関する基本的な学習項目の導入が図られる。このことによって、クラス内の共通語の形成をし、参加者同士の仲間意識を形成しながら、メインとなる学習活動をし、最後にその学習活動に関して、気づきや学びを分かち合う振り返りセッションという3段階を含んでいる。ワークショップ中は、教師は専門知識の伝達者として振舞うよりも、それぞれの学習活動に応じて、ファシリテーター、情報提供者、モデル、共同学習者、改革者、省察的実践者<sup>4</sup> といった様々な役割を臨機応変に果たすことが要求される。このような多様な学習活動を含むワークショップ形式が参加者の複数受講を促したと言える。

〈表5：KCP 異文化理解講座基本カリキュラム〉

	学習活動	目的	主な学習項目
第1回目： 異文化イン タビュー	講義 (対話型)	①クラス内の共通言語の 形成 ②体験学習についてのオ リエンテーション	①文化の定義 ②文化の島モデル ③学習過程 ④ワークショップの構成
	フルーツバス ケット	ウォーミングアップ	
	異文化インタ ビュー (シミュレー ション)	①異文化接触体験を通じ て、自分の感情に気づく ②現実生活の場面と関連 させてみる	①異文化接触 ②価値観 ③言語コミュニケーション ④非言語コミュニケーション
第2回目： 教室の中の ダイナミック クス	仲間分け (ゲーム)	①社会的影響力を持つ 人々ほどのような人と 考えられているか自分 と他者の思いこみを知 る ②様々な解釈があること を知る	①社会の中の様々なグルー プと影響力
	講義 (対話型)	①クラス内の共通言語の 形成 ②次の活動への導入	①Power (権力、力、影響力)
	ホスター作り (シミュレー ション)	①Powerのある立場、ない 立場を体験してみる ②社会の中の様々な権力、 影響力に気づく	①Power (権力、力、影響力) ②文化差における教師の役割、 学習者の役割
	講義 (教師主体)	①教室活動を分析する視 点の情報提示	①成人学習モデル ②権力格差と教育についての 捉え方
第3回目： エコトノス	講義 (対話型)	①クラス内の共通言語の 形成	①文化の定義 ②文化の島モデル ③異文化理解の4段階アプ ローチ
	パルーンバ文 化を探れ (シミュレー ション)	①異文化接触を擬似体験 する。 ②コミュニケーションル ールへの気づきを深め る	①文化の複雑さ ②文化に存在するシステム ③言語コミュニケーション ④非言語コミュニケーション
	講義 (対話型)	①異文化を把握するた めの分析視点の情報提示 ②次の活動のための導入	①言語コミュニケーション ②非言語コミュニケーション ③価値観 ④意志決定方法

	エコトノス (シミュレーション)	同一文化と多文化状況での話し合い方を体験し、 ①自分のコミュニケーションの方法に気づく ②自分の感情の変化や相手への感情に気づく ③集団力学が話し合いに与える影響に気づく	①価値観 ②行動様式 ③意志決定のプロセス ④言語コミュニケーション ⑤非言語コミュニケーション ⑥勢力の均衡 ⑦同一文化状況と多文化状況など
第4回目： バーンガ	バーンガ (シミュレーション)	異文化接触時における受け入れ側とゲスト側を擬似体験し、 ①自分の行動や感情を確認する ②文化のルールについての気づきを深める ③非言語コミュニケーションの影響を知る	①ルールとしての文化 ②異文化適応 ③判断の保留 ④合意の形成 ⑤非言語コミュニケーションなど
第5回目： 異文化コミュニケーションとコンフリクト・リゾリューション	講義 (対話型)、 交渉シミュレーション、コミュニケーション分析、事例分析、ロールプレイ、身体エクササイズなど	様々な学習活動を通じて、 ①協調的交渉モデルと関連概念を理解し、そのストラテジーを学ぶ ②協調的交渉モデルの応用方法を学ぶ ③協調的なコミュニケーション・スタイルと応用方法を学ぶ ④交渉過程における文化の影響について学ぶ	①コンフリクトの定義 ②コンフリクトの肯定的側 ③二重関心モデル ④協調と競合 ⑤協調的交渉モデル ⑥コミュニケーション・スタイル ⑦交渉と文化の影響

## 5. 参加者の学びとプログラム評価

プログラム評価はワークショップ直後の参加者全員の質問紙調査とワークショップ後3か月を経た後、4人に対して行ったインタビュー内容分析の2種類を用いた。Patton (1980) は費用や時間などの制約があっても、現象やプログラムの調査において、複数の調査者の視点が入ること、複数の調査方法や質的あるいは量的データ組み合わせることが重要だとしている。今回のプログラム評価のデザインは鈴木が担当したが、アンケートのカテゴリー分析とインタビューの内容分析は、教授者（鈴木）とアドミニストレーター（千葉）の複数の観点から行なった。なお、インタビューは教授

者ではないアドミニストレーター（千葉）が半構造面接を行なうことで、参加者からの率直な受講動機やプログラムに対するコメントを得ることができた。最後に、アンケート結果とインタビュー結果を総合させ、全体のプログラム評価とした。

## 5.1 調査 1：質問紙調査

### 5.1.1 方法

ワークショップ終了後に全員に対して、「満足度」に対しての5段階スケールとワークショップの内容、運営に関する項目ごとの自由記述を含んだ質問紙を配布し、回収した<sup>5</sup>。5回のワークショップ参加者の延べ人数は70名で、回収率は99%（小数点以下四捨五入）であった。次に、項目ごとの自由記述をテキスト<sup>6</sup>別にカード化（123項目）し、類似する意味を含むグループに分類し、そのカテゴリー間の関連づけをした（LeCompte and Preissle 1993）。

### 5.1.2 満足度の結果（回収率 99% 小数点以下四捨五入）

満足度は通算5回を通じて5段階評価で「4」以上で、高い満足度を得たと言える。

＜表 6：KCP 異文化理解講座参加者満足度＞

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
受講者数	12	12	21	17	7
平均	4.16	4.83	4.77	4.41	4.57

### 5.1.3 内容分析の結果

自由記述された123項目のカードを分類し、それぞれのカテゴリーを分類した。

異文化というテーマについては、特定の知識を得た（19名）とする以上に、文化や多様性に関しての気づきを深められたことを言及した人が30人いた。ワークショップ形式の学習活動についての自分の感情や学びにつ

いて言及したコメントが最も多く 81 のコメントが寄せられた。典型的なもの「ワークショップ開始直後、不安ややりにくさを感じたが、シミュレーション（ロールプレイなど）はだんだん慣れてきた。おもしろいと思った。」というものであった。しかし、結果的にはワークショップ形式の授業は有効な学習方法であると肯定的に評価されていた。

カテゴリー間の関連を<図1>に示す。参加動機に関するコメントでは、ワークショップ形式という授業に対する興味、体験したいという自分の職業的動機から初回の参加を決めた人が多かった。しかし、リピーターに関しては内容や教授方法に関する興味が高まり、次回の参加を決めている。

異文化理解講座の内容やテーマに関しては専門用語やその概念、モデルなどの知識を得たというコメント以上に、文化や社会の多様性に関して自分の立場、感情、行動を意識化したという気づきへの言及が多かった。また、教員志望者、現職の教員の参加が多いことから、「頭で理解することと、気持ちで理解することが違っていることに気がついた。(6名)」といった参加型学習の経験から自分の学習プロセスを振り返るコメントが延べ 81 名から寄せられた。そして、「異文化」というテーマとワークショップ形式を「自分のコミュニケーション・スタイル、価値観、性格、思い込みなどに気づいた (20 名)」というように有効な学習方法であるという評価的コメントが延べ 61 名から寄せられた。こうしたワークショップの感想に関するカテゴリーを結びつけるものは、新しい知識や分析概念とともに、その体験を振り返ることで「自己発見」に関する記述 (31 名) へ集約されていた。例えば、「自分の性格に気がついた。(6名)」や「自分は日本社会の中ではマジョリティーに属していることに気がついた。(3名)」などがあり、参加者の多様性に応じて、自己発見に関するコメントは 16 種類あった。さらに、参加者から指摘が多かったものとして、「多様な参加者とのディスカッションを通じていろいろなおことが学べた。」というコメントが寄せられており (17 名)、教室内の参加者それぞれが異なり、そうした異なる参加

者同士の相互交流からお互いをリソースとして学び合えるという認識がピア・ラーニングによって参加者自身に形成されていることがわかる。これは協同学習 (collaborative learning) における互恵的な相互関係 (positive interdependence)<sup>7</sup> の形成とも言い換えられるであろう。

講座に対する評価には一学習者として講座を捉えるコメントと教師としての視点から評価するものがあった。例えば、「ワークショップの活動から出てきた問題を今後も自分の中で掘り下げていきたい。自分の生活や人生を考えるヒントになった」というような「自己を批判的に振り返るプロセス」に言及したコメントが13名からあった。また、ワークショップで提示された概念、分析視点、教授方法が「自分の日常生活（職場、家庭、授業）に応用ができそうだ」と述べているコメントは30名からあった。そして、満足度の平均点の高さを裏付けるかのように、「また、参加したい。(27名)」、「教授方法に興味を持った。(16名)」といったコメントに見られるような次回への期待へつながるコメントがあった。〈表3〉〈表4〉に示したように、リピーターが多かったことも踏まえると、ワークショップそのものが肯定的に捉えられており、参加者の新たな受講動機の喚起にもなっていたと言える。

## 5.2 調査2：インタビュー

### 5.2.1 方法

2002年度の「異文化理解講座」終了後、3か月後に4名を対象に半構造面接を実施した。質問の主なポイントは「受講前に異文化ワークショップをどのようにとらえていたか」、「受講動機・受講に際しての期待」、「受講後の感想」の3つの観点である。調査対象者は世代、職歴などを踏まえて、参加者の中の多様なタイプを代表する4名を選んだ。インタビューはそれぞれ30分程度で、プライバシーの保てる個室で行なった。Aさんのみ、インタビュー時の健康上の理由で電話面接を行なった。

### 5.2.2 インタビュー対象者のプロフィール

〈表7〉に参加者の基本的なプロフィールを記す。

〈表7：インタビュー対象者のプロフィール〉

	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
年齢	40代	20代	30代	60代
性別	女性	女性	女性	男性
学歴	4年制大学卒業 国文学専攻 現在、大学院で異文化コミュニケーション専攻中	4年制大学卒業 心理学専攻	4年制大学卒業 法学専攻	4年制大学卒業 中国語専攻
職歴	大学卒業後、日本語学校での日本語教員を経て、現在大学専任日本語教員	大学卒業後、公立中学校で嘱託相談員、その他のアルバイトなどを経て、日本語教師	大学卒業後、現在の会社に入社（大手損保一般事務職）	大学卒業後、商社勤務。定年退職後、日本語教師。在職中、10年以上駐在員として中国に滞在。
受講時（2002年）の状況	大学専任教員の傍ら大学院で異文化コミュニケーションを専攻中	養成講座受講生	会社員	養成講座受講生
インタビュー時（2003年）の状況	同上	日本語学校非常勤教員	会社員	日本語学校非常勤教員
受講回数	4回	4回	1回	5回参加

### 5.2.3 結果

#### 5.2.3.1 受講前に異文化ワークショップをどうとらえていたか

インタビューを行なった4名のうち、Bさんのみが具体的なイメージを持っていたが、他の3名は、漠然としていた。Bさんは、「大学では心理学を専攻していたので、エンカウンターグループに参加した事があったので、（中略）だいたい実際に体験したことはイメージどおりでした。」とインタビューで述べた。

Aさんは、「まったく漠然としていて、どんなことをするのか想像も出来なかった」と述べたが、「自分の殻を破れるのではないか、自分を変えられるのではないか」という強い内発的動機が、受講につながった。Cさんは「海外の教育（先進国）で行なわれているようなものかなと思った。具体的にはわからないけれど、TVのドキュメンタリーで、海外の教育現場を取り上げる時、ディスカッションをして、それを一つにまとめるというものがあるが、漠然とそういうものだろうかと想像していました。」と、漠然としたものを「海外で行なわれている教育」というイメージに結び付けていた。Cさんの中の「海外の教育」「進んだ教育」というプラスイメージが、受講動機につながっている。Dさんは「具体的にはわかっていなかったんですけども、これから外国人に日本語を教える先生をやっていく以上必要だろうなという感じで、受けようと思いました。何をやるのかということとは全然分かりませんでした。」と述べた。「日本語教師に必要」というイメージが受講につながっている。

「どんなものかわからないけれど」（事前のイメージ）「受講してみたい」（受講動機）とつながるのは、3名のインタビューを見るとその背景にさまざまなプラスの期待があった。これは、「異文化ワークショップは一般には知られていない、わからないが、だからこそ経験してみたい」という受講終了後の質問紙調査の結果と一致した。

### 5.2.3.2 受講動機・受講への期待

3名の対象者からは強い内発的動機が述べられた。Aさんは、「現在の職場で10年ほど教えて余裕が出来てきたことと、このままでいいのだろうか」という不安が受講のきっかけとなった。（中略）その一つとして大学院へ進学したが、自分のイメージとは違い、失望しました。大学院では自分が求めているものがなかったんです。この講座で、殻を破って新しい自分が見つかるかもしれないと期待して参加しました。」と語った。Bさんも「自

分も鈴木先生（ファシリテーター）のようになりたい」と述べた。Dさんの発言の「日本語教師として必要なものだから受講した」というのも、その背景にはより良い日本語教師になりたい、といった内発的動機があると思われる。

Cさんは、異文化ワークショップと「海外の教育」「進んだ教育」というプラスイメージと結びつけることで、「自分の世代は、海外で行なわれているような教育を体験していないが、段々と（社会で評価される教育手法は）そういうようになってきているので、体験してみてもいいかな、と思って。」と受講動機を述べた。自身の教育機会の損失を埋め合わせるという点と、より良いものを知ってみたい・体験したいという自己成長の点で動機を語った。

これら4名の発言は、質問紙で自己発見に関するコメントや自己を批判的に振り返るプロセスに言及したコメントが多かったことと一致する。

また、質問紙同様にこのワークショップで用いられる手法（教授法）を自分の職場で使えるのではないか、応用できるのではないかという期待も述べられていた。Aさんは、「あわよくば、ここでネタを拾えるのではないかという期待もあった」と述べた。

### 5.2.3.3 受講した後の感想

今回、受講後の感想としては、4名全員が「楽しかった」と述べた。内容を分析すると、二つに分ける事が出来た。

まず、「経験」が楽しかったと述べたのは、Cさんである。Cさんの感想は、新しい学習経験や人々のインターアクションに終始していた。「(実際の)ワークショップは、(想像していたものと違い)正解がないじゃないですか。そういうものかもしれないけれど、不十分な感じがしました。」と、正解のない学習に戸惑いを見せる一方、「こういったタイプのものに、日本人は慣れていないので、他の参加者が先生（ファシリテーター）の指示を守

れなかった事が気になりました。」と、述べた。繰り返しワークショップでの事例を述べ、「海外でやっているような教育」に対応できていない「日本人」受講者への批判など、他の受講者のインターアクションに視線が向いていた。

一方、3名の受講後の感想は「自己変容」についてであった。Aさんも、Bさん、Dさんいずれも、異文化の理論・教授法を体験して自己発見をした、未整理だった自分の体験を整理できたことを語った。Aさんは、「ただのゲームだとわかっているのに、冷静に受け取れない自分が悔しくてしかたがなかった。全部終わって初めて、そうこれはゲームだったんだと、毎回思っていました。」と、「熱中して周囲がわからなくなる自分」について語った。Dさんは、最初の受講の後「自分はまったくダメな受講者だったと先生（ファシリテーター）も思ったと思います。（中略）予想もしなかった授業だったので、あ、これはやっておく必要があるなと思いました。」と述べた。さらに、「ちょっと私は中国が長かったので、異文化だか、なんだかがわかなくなってる場所があったんじゃないかと思いますよねえ。（中略）中国人になろうということが頭にあったんですよ。（それが、講座受講後、異文化理解のためには）日本人の自分をしっかり持たないといかんなど、思っ。」と述べた。受講動機の「日本語教師として必要なこと」と述べていたDさんだが、受講の経験は「自分の授業に生かす余裕はまだありません。」とも述べた。

## 6. 調査1・調査2からの考察

### 6.1 成人学習理論からみた異文化ワークショップ

クラントン (2002) は成人を「みずからの文化やサブカルチャーの中で成人期の社会的役割を引き受けるようになった者」(p.5) と定義している。既に職業経験を持ち、多様な人生経験を経ている異文化理解講座の受講者は、クラントンのいう「成人」であり、彼らの多様性がクラス内の様々な意見

交換につながり、新しい意味形成の場につながる「異文化コミュニケーション」の擬似的環境として、効果的に作用していた。ワークショップを通して知識のインプットだけではなく、「自分文化への気づき」、「自己発見」、「自己変容」が受講者から報告されている。従って、異文化というテーマと成人学習理論を意識したワークショップは相互に補完しあって、「意識変容の学習」を形成し、参加者の行動の変化をもたらす可能性が観察された<sup>8</sup>。

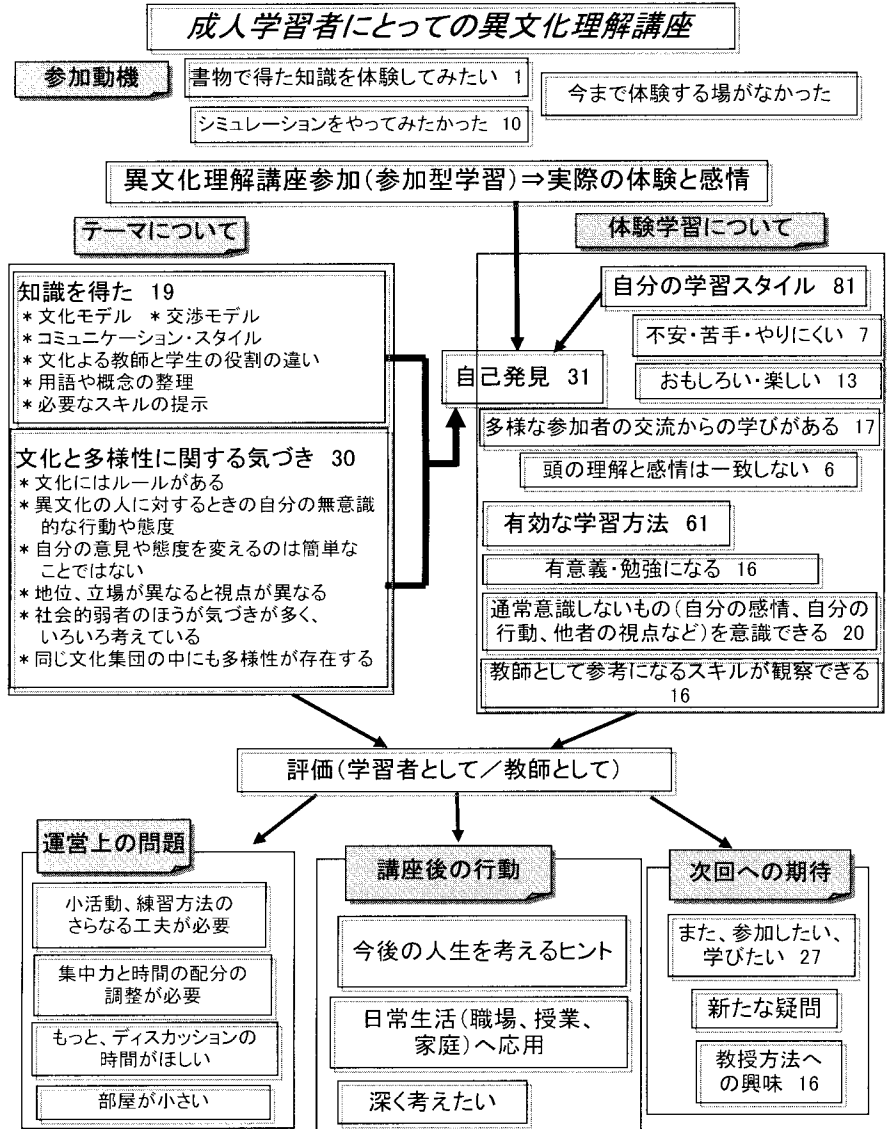
Dさんのコメントはその代表例の1つである。

Dさんの例：「具体的にはわかっていなかったんですけども、これから外国人に日本語を教える先生をやっていく以上必要だろうなという感じで、受けようと思いました。(中略)自分はまったくダメな受講者だったと先生(ファシリテーター)も思ったと思います。(中略)質問されても、どういう風に対応したら良いのかがちょっとわからなかったところがあったと思います。ちょっと私は中国が長かったので、異文化だか、なんだかがわなくなるところがあったんじゃないかと思いますよね。(中略)中国語を勉強する過程で、中国語を上手にしゃべるようになるためには、中国人になろうということが頭にあったんですよね。日本文化を私が知らないわけじゃないんだけど、これが中国人なんだなって、先に受け入れちゃうようなところがあって、何も感じなくなっているところがあったんじゃないかなって思うんだよね。(中略)やっぱり日本人っていうのを、もう少ししっかり自分をさせないといけないんじゃないかなと。そういうあれがないと、なんかコスモポリタンじゃないんだけど、曖昧な日本人になっちゃうということを感じました。(講座を受けて)日本人の自分をしっかり持たないといかんなど、思っ。(中略)自分の授業に生かす余裕はまだまだありません。」

ワークショップを数回受講していくうちに、駐在員として中国人に対応してきた自分の経験を内省化し、新しい異文化理解に基づく行動の変化を示唆するコメントであった。まさに、意識は変容していき、変化した視点に基づいて新しい行動を身につける学習プロセス (Mezirow & Associates 2000、クラントン 2002) の可能性が観察された。日本語教師は異文化コミュニケーションを最前線で実践する職業にある。異文化に対しての自分を常に内省し、自分の経験を新しい視点で捉え直していくことで、文化的背

景の異なる学習者に対するコミュニケーションや言語とそれに伴う文化の紹介の方法など、教育活動に関する新たな視点を持つことの可能性が考察される。

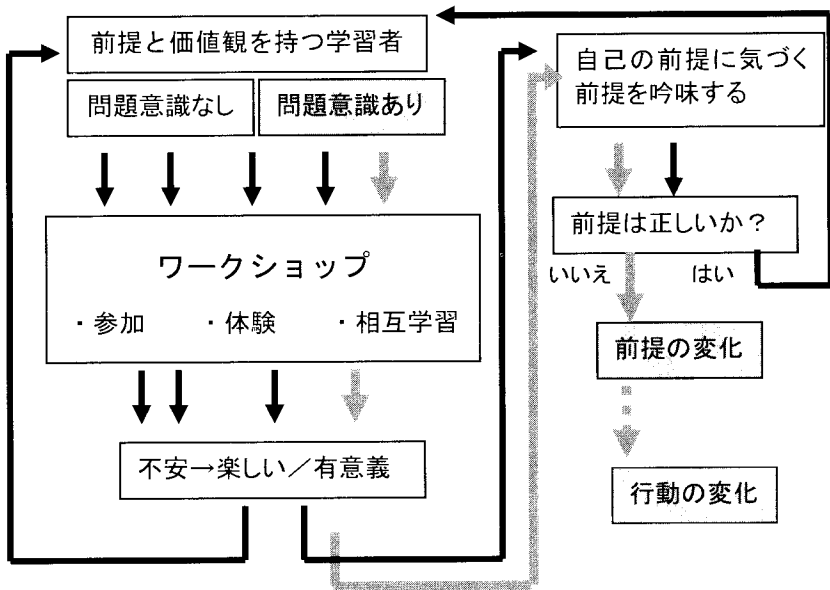
<図2：成人学習者にとっての異文化理解講座>



## 6.2 学習プロセス・モデル

このような成人の「自己発見」、「自己変容」のプロセスが5回のワークショップの中でどのように形成されていったかをクライトン (2002) の「意識変容の学習プロセス」(p.206) を参考にして、<図3>でモデル化を試みた。クライトンは学習を「経験によってもたらされる思考、価値観、態度の持続的な変化」と捉え、成人教育を「思考、価値観、態度の変化につながるおとなの一連の活動、経験」(p.5) と定義している。<図3>の灰色の矢印はDさんのプロセスである。

<図3：学習のプロセス・モデル>



## 6.3 今後の課題

今回の調査から、ワークショップ形式といった参加型学習、学習者同士の相互交流を基盤とした学習スタイルが日本語教師、現職教師にとって、まだまだ新しいものでありながら、参加者は学習者としての観点と職業的

観点の双方から体験を内省し、肯定的評価をしている。また、ワークショップ形式が、意識変容を促進し、価値観、態度の持続的な変化をもたらす学びの場として機能する可能性が考察される。しかしながら、今回の講座参加者延べ 70 名の質問紙と 4 名のインタビューを調査対象として考察したが、まだまだ量的にも質的にも充分だと言えない。さらに、具体的な行動の変化はについての確認調査を行っていない。今後<図 3>で示した学習プロセス・モデルを検証するためにも継続的な調査を行いたい。

## 注

- 1 KCP 日本語教師養成講座事務局からの資料による。また、平成 12 年度文化庁委託事業「日本語教育施設における日本語教員養成について」(財団法人日本語教育振興協会)の調査でも、多くの長期養成講座は「受講資格に制限を設けず、入学試験も行なわないところが多数であり、一般の教員志望者に広く門戸を開いていることが特徴と言えるだろう。大学などにおける「専攻」がその後の職業生活に直結する事がなくなった現在、一定の社会経験をもつものが何らかのきっかけで日本語教育に関心を持って一般の教員養成講座通うという図式が見える。」と報告している。
- 2 2003 年度 KCP 異文化理解講座からは、連続講座として広報している。(KCP 日本語教師養成講座事務局)
- 3 Knowles が言及している活動としてはグループディスカッション、シミュレーション、問題解決活動、ケース・メソッドなどでそれらの活動を含んだ授業で、従来の講義形式の授業と区別するために本稿では「授業」を「ワークショップ」と呼ぶ。
- 4 教師の役割の詳細はクラントン (2002) を参照されたい。
- 5 記名式の質問紙調査であったが、参加者には事前に、質問紙の趣旨はプログラムの向上のためであり、その内容は当講座がプログラム評価及び研究目的以外に一切使用しないこと、また個人が特定されるような情報を外部に漏らさないことなどの説明を行った。したがって、ワークショップの率直な感想が得られたと考えられる。
- 6 『日本語教育重要語 1000』によれば、テキスト (text) は書き言葉、話し言葉の間に関係なく、文より長い記号の複合体である。テキストを構成する単位には内容的なまとまりがある。

- <sup>7</sup> ジョンソン、ジョンソン、スミス (2001) や Jacobs, Power, and Loh (2002) など。
- <sup>8</sup> 「意識変容の学習は、自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の起訴をなす前提や価値観を問い直すプロセスである。」(クラントン 2002、p.204)

## 参考文献

- 池上摩希子・大田垣明子・岡部真理子・小川京子・河野俊之・金城尚美、佐々木香代子・難破康治・丸山敬介 (1998) 柳沢好昭・石井恵理子 (監修) 『日本語教育重要用語 1000』バベル・プレス
- クラントン P. (2002) 入江直子・豊田千代子・三輪健二 (訳) 『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容をめざして』鳳書房
- 財団法人日本語教育振興協会 日本語教育施設における教員養成の教育課程に関する研究委員会 (2001) 『日本語教育施設における日本語教員養成について』平成 12 年度文化庁委嘱事業
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップ：新しい学びと創造の場』岩波書店
- 西田ひろ子 (2000) 「序章 異文化コミュニケーションとは」西田ひろ子 (編) 『異文化間コミュニケーション入門』(pp.1-15) 創元社
- 文化庁 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』
- 八代京子・町 恵理子・小池浩子・磯貝友子 (1998) 『異文化トレーニング：ボーダレス社会を生きる』三修社
- ジョンソン D.W.、ジョンソン R.T.、スミス K.A. (2001) 関田 一彦 (監訳) 『学生参加型の大学授業：協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部
- Jacobs, G. M., Power, M. A., and Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Johnson, D.A., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3).

- Knowles, M. S. (1998). *The adult learner: The definitive classics in adult education and human resource development*, 5th ed. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- LeCompte, M.D., and Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*, 2nd edition. San Diego: Academic Press.
- Mezirow, J & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation and research method*, 2nd ed. London: Sage Publications.