

多文化グループワークによる暗黙的文化知識の共有 ： 早稲田大学における総合活動型教育を事例に

李, 曉燕

九州大学大学院地球社会統合科学府言語・メディア・コミュニケーションコース

<https://doi.org/10.15017/1477909>

出版情報：地球社会統合科学. 21 (1/2), pp.73-82, 2014-12-25. 九州大学大学院地球社会統合科学府
バージョン：
権利関係：



論文

多文化グループワークによる暗黙的文化知識の共有 —早稲田大学における総合活動型教育を事例に—

Sharing of Tacit Cultural Knowledge through Multi-Cultural Groupwork:

A Case Study of Holistic-Activity Education at Waseda University

2014年9月30日提出, 2014年11月10日受理

李 曉燕

XiaoYan LI

キーワード: グループワーク、暗黙的文化知識、相互作用、気づき、ナレッジ・リーダー

1 はじめに

現在、グローバル化が世界を席卷している。Williamson (2010) は、*The Knowledge Economy, Language and Culture* というタイトルの本で、グローバルな知識経済においては、複数の異なった言語と文化を持つ人たちから構成される多文化グループにおける相互作用が創造性や知識創造にとって極めて重要である、と論じた。そのような多文化グループワークは教育、ビジネス、科学技術などの分野でも広く見られるようになってきた。

それに伴い、第二言語習得のニーズがますます高まってきた。現在、日本語を学ぶ学習者は世界的に増大している。国際交流基金の調査によると、2012年時点で海外136カ国・地域において約398万人が日本語を学習している。過去33年間で学習者数は31.3倍に増加した。海外における日本語教育が大幅に拡大していることが分かる¹。日本国内においても留学生は増加の一途を辿り、2013年ですでに13万人を超えた²。また、日本政府は2020年を目途に30万人の留学生受入れを目指している。今後、日本語教育はますます盛んになることが予想される。

言語教育は異文化理解に不可欠であるが、同時に、簡単に伝達できない「暗黙的文化知識」の習得にも力を入

れるべきだという認識が広まりつつある。「文化的知識」とは、自分をどう見ているかという自己認識、世界をどう見ているかという世界観、どう行動しているかという行動的慣習、どう行動すべきかという行動的規範の知識である (Li & Umemoto, 2013)。また文化的知識には、教科書や教室において言語で説明される文化についての説明などの「明示的文化知識」と、外から見えるがその意味は推測するしかない行動パターンや、言外の意味を推測するしかない言語表現などの「暗黙的文化知識」がある。人間の価値観や思考パターンや行動パターンなど暗黙的文化知識の部分を言葉にして学生と共有することは非常に難しい。これは、第二言語教育における文化教育の難しさの根本的原因である。

近年、日本語教育の分野で、グループワークの形で活動型教育が実践されるケースが増えてきた (細川, 2004; 岡崎, 2007; 杉原, 2007; 半原, 2007など)。細川 (1999, 2002, 2003, 2007) は、学習者主体の総合活動型³クラスを提唱し、グループ活動を通じて言語と文化を結ぶ教育の実現を目指して、「『文化』は人間一人一人の個人の中にある暗黙知の総体として捉えられる」と述べ、それを「個の文化」と呼んだ (細川, 2003, p.38)。細川の研究およびその他の先行研究が、教育における暗黙的文化知識の影響を論じていることは非常に有用であるが、その論

¹ 国際交流基金「2012年度 日本語教育機関調査 結果概要 抜粋」による。

URL: http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2012/2012_s_excerpt_j.pdf (2013年6月20日アクセス)

² JASSO (独立行政法人日本学生支援機構)「留学生受入れの概況」による。

URL: http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data13.html (2014年8月7日アクセス)

³ 総合活動型とは、「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」の4技能を使う総合的コミュニケーション活動によって、学習者が考えていることを相互に表現・理解させる実践である (細川, 2007)。

じ方はあくまでコンセプトレベルを示すにとどまっていた。したがって本論文では、「暗黙的文化知識」が、授業の中で教師と学生、学生と学生の協働的な活動を通して、いかに共有されていくかを具体的に示しながら、その伝達プロセスについて再考察する。

2 知識としての「文化」およびグループワークによる文化の理解

異文化理解において、最初に「文化」を「知識」と結びつけて論じたのは、Byram & Fleming (1998) の「文化の氷山モデル」である(図1を参照)。図1によれば、1人の人間の文化的知識は、水面上の部分と水面下の部分と分けられている。信念の一部と行動が水面上に出ている「外的文化」であり、明示的に習得され、変えるのが容易な意識的・客観的な知識である。信念の一部と価値観、思考パターンが水面下にある「内的文化」であり、暗示的に習得され、変えるのが難しい無意識的・主観的な知識である。

「知識」は本に書いてあるものというイメージが強いが、言葉や数字で表現される知識は氷山の一角にすぎない。野中・竹内 (1996) は、洞察、直観、勘、価値、情念などきわめて主観的な部分も知識と言えると強調した。彼らは、形式化が難しく他人に伝達・共有することが難しいこれらの知識を「暗黙知 (tacit knowledge)」と呼び、それに対して言語や数値によって容易に伝達・共有できる知識を「形式知 (explicit knowledge)」と名付けた。形式知と暗黙知は、完全に別々のものではなく相互補完的なものであり、人間の創造的活動において、両者は相互に作用し合い、互いに成り変わる(野中・竹内, 1996, p.90)。

以上を踏まえれば、文化的知識の共有は単に国民文化を静態的に捉え、本に書いてある形式知を覚えることではない。それは学習者が過去と現在の経験を絶えず文化的なインプットとして総合する継続的でダイナミックなプロセスであり (Robinson, 1988)、心理的な成長を伴う

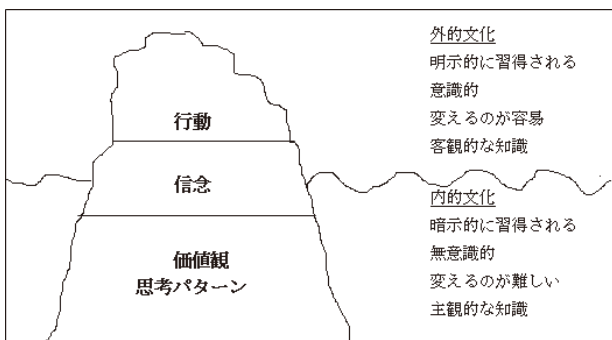


図1 「文化の氷山モデル」

出典:Byram & Fleming (1998), p.238 を改変

(Vygotsky, 1978)。また、文化的知識の学習は一つの発展過程であり、この過程において、自文化中心的な世界観は変化し、学習者が異なった文化視点の存在を認識し、文化の違いを受け入れることを学び、そして自分の世界観へと統合すると論じられている (Bennett, 1993; Paige, 1993)。

学習者の文化的知識の変容は、グループなどコミュニティでの活動によって活性化される。グループは「人が集まり、知識や経験、気持ちを共有する場」とであると定義される (ホスピスケア研究会, 2005, P, 95)。またダグラス (2003) は、グループワークの最も基本的なプロセスは相互作用であると述べた。「相互作用」は言葉や身振りのパターンを意味するだけではなく、「スピーチや行動の形では表現されない思考プロセスや感情をも含んでいる」(p.44)。さらに、グループの基礎を形成しているのは「知識を共有するとき、同じ境遇の人々は互いに親近感を持ち、他者の経験を、あたかも本物のようを受け入れる力を与えられる」(p.61) 考え方であるとも述べている。

以上のように、グループワークの相互作用には、「場」が必要である。伊丹・西口・野中 (2000, p.4-5) によると、「場」とは、人々が参加し、意識・無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、働きかけあい、共通の体験をする、その状況の仕組みのことである。彼らの考えでは、ナレッジ・リーダーシップは、有効に機能する知識創造の「場」をつくりだし、それを活性化・持続化させ、他の「場」と連携し、知識変換プロセスをリード、促進していくことが求められている。

3 事例概要・データ収集

本論文では、日本国内の日本語教育分野において活動型教育を提唱し、刺激的に議論してきた細川他 (2004) の教育実践を事例研究とした。筆者は、担当教員 (細川先生) の了解を得て、2010年4月より7月にかけて早稲田大学日本語教育研究センターのオープン科目としての総合活動型クラス「考えるための日本語」と、そのクラスを研究する大学院生のゼミ「実践研究11」の授業に毎回出席し、参与観察を行った。シラバスによると、「考えるための日本語」は、社会で生きていくために個人は何ができるかという問題を、日本語による議論の活動を通して検討する講義である。

「考えるための日本語」クラスメンバーの17人が3グループに分けられ、「個人と社会を結ぶ」というテーマについて、グループディスカッションや、クラス内外の

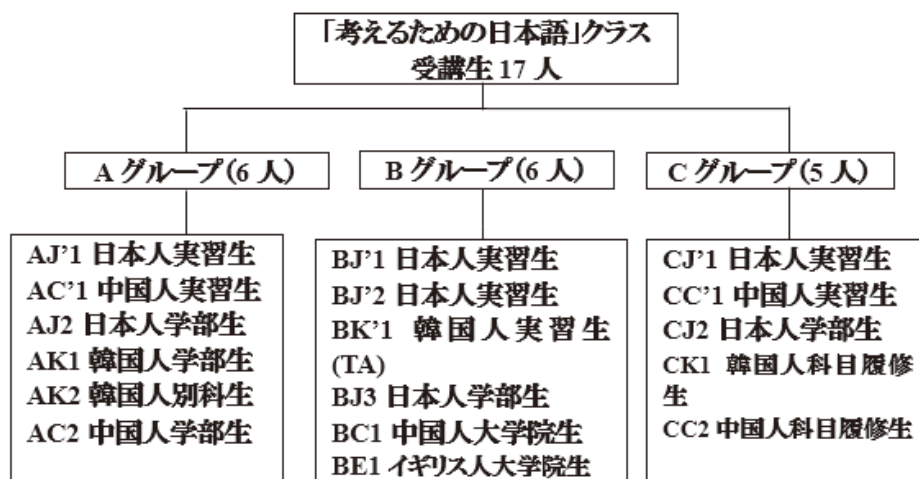


図2 「考えるための日本語」クラス構成(*印は実習生⁴を表す)

人たちとテーマについて対話⁵する。さらに、その結果をクラス内で報告してグループ外のメンバーとも意見交換し、最終的にはテーマの実現とその可能性について新聞や雑誌など何らかの形にまとめるといふ流れである。クラス構成は図2に示した。

筆者は、「考えるための日本語」の最初と最後の授業で実施したアンケート調査、筆者を含めたクラスメンバー全員のBBS (Bulletin Board System, 電子掲示板)への書き込み、個人レポート、および「実践研究11」受講者の観察誌⁶をデータとして収集した⁷。

4 データ分析

4.1 データ分析の方法

以上のテキストデータを、質的データ分析用ソフトウェアMAXQDA⁸を用いて分析した。具体的には以下の通りである。

- 1) 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)の手法に基づき、テキストデータをMAXQDAでオープン・コーディング⁹した。次に、生成された概念を「学習者の変化」や「協働」などのカテゴリーにまとめた。分析対象は3グループのメンバー全員とし、各人の傾向を調べた。

- 2) 以上のステップで得られたコード数を3つのグループでそれぞれトータルを計算し、「得られた気づき」のコード数が最も多いグループを、本稿での詳細な分析対象として選択した。
- 3) ステップ2で選んだグループにおいて、グループ活動を通じて文化知識、特に暗黙的な文化知識はいかに共有されているか、どのようなプロセスが見られるのか、分析した。

4.2 分析結果1:全体傾向の分析

MAXQDAでコーディングし、クラスメンバー17人の言語活動を含め、自分自身のすべての文化知識の変容についての気づきを「行動規範」、「社会認識」など各概念に分類した。表1は留学生の例であり、表2は日本人学生の例である(次頁表1, 2を参照)。

グループ活動を通じて言語文化知識がいかに変容したのかを検討するため、生成された「得られた気づき」のコード数をグループ間で比較した。MAXQDAで分析した結果は、Aグループのコード総数が43、Bグループでは57、Cでは50であった。最も多かったのがBグループであったため、このグループに焦点を当てて詳細な分析をした。

⁴ 実習生は、ファシリテーターでありながら、グループの一メンバーでもあるという二重の立場にいる。

⁵ 本研究における「対話」とは、グループディスカッションやインタビューなど対面の時に行われる議論のみならず、BBSや観察誌などの文字によるやりとりも含める。

⁶ 本事例における観察誌とは、「実践研究11」を受講する大学院生の課題として「考えるための日本語」クラスを毎回観察し、その気づきをまとめたフィールドノートのことである。それは毎回メンバーリストで共有された。

⁷ 「考えるための日本語」クラスと「実践研究11」クラスのメンバー全員を対象に、それぞれ「資料使用のお願い」と「資料使用の許諾書」にサインしてもらい、以上の資料の使用許諾は取得済みである。

⁸ MAXQDAについての詳細は、<http://www.maxqda.com/>を参照。

⁹ 質的データをできるだけ客観的に分析し、ラベルを付け、そして似たラベル同士はまとめ、上位概念となるカテゴリーを作り名前をつける。このような作業は「オープン・コーディング」といふ。

表1 「考えるための日本語」クラスで得られた気づき（日本人学生の例・CJ2）

概念	コード
表出化	日本語が難しい（考えを言い出すのが難しい）
行動規範	論理的に話す方法、自分の意見の完結にまとめかた
自己認識	クラスのテーマについて自分の考えができた お金中心な考え方が納得できた；人との触れあいの中で成長した
帰属感	グループワークによる責任感の保持ができた

表2 「考えるための日本語」クラスで得た気づき（留学生の例・BC1）

概念	コード
言語伝達	自分の表現を創った；日本語はもう重要ではない
言語能力	日本語力が高まった
言語学習	日本語を気にしないことは日本語学習によい
行動規範	自分を出すことに安心した；自分の考えを遠慮なく出すこと 人とのつながり方
帰属感	グループのメンバーがつながっている；仲間意識ができた 考えを出すことによって人間関係ができた
社会認識	言葉より共通認識が個人と社会を結ぶ グループ活動は社会と結ぶ実践になる

4.3 Bグループの質的分析

4.3.1 Bグループの活動概要

Bグループは、日本人、中国人、韓国人、イギリス人からなる（表3を参照）。その中で、実習生のBJ'1、BJ'2とBK'1はそれぞれ日本語教育歴を有していた。BK'1という韓国人はクラスのTAであり、グループの一メンバーとして参加していたものの、課題は担当しなかった。イギリス人留学生BE1と中国人留学生BC1は大学院生であるが、専門は日本語教育ではなかった。日本人学生BJ3は、Bグループの唯一の学部生で、最初は「クラスの受講生は案の定日本語教育に関連している人たちばかりで、私は早速『普通』の学部生がこのクラスという社会に繋がれるのか」という問いを感じた」ほど不安であった（BJ3の期末レポート）。Bグループは活動として新聞の編集・発行を選んだ。Bグループの（BK'1を除く）メンバーの「分業」は、各自キーワードを持ってインタビューを行うことであった。

4.3.2 分析結果2:Bグループ活動の三相

Bグループの活動を以下の3つの段階に分けて分析した。

1) 自分のテーマ・役割を見出す:「表現」・「共有」の場による文化的背景・グループ内役割に対する認識の向上

4月14日の第1回授業から4月28日の第3回授業の間に、Bグループのメンバーは、各自体験に基づいて個人文化の暗黙的知識を「表現」し、グループで「共有」して、自分の意見に対する自覚が高まった。その話し合いの結果、「個人と社会を結ぶ」というテーマのもと各自のテーマを見出した。

Bグループの活動を時間の流れに沿って見ると、漠然とした「社会」の概念について、4月14日の1回目のグループディスカッションでは、「自立した個人が愛を共有する場」という意見に統一されたが、メンバーの個人的な体験についての発言が少なかったために、互いの理解が深くならなかった。その時実習生のBJ'1とBJ'2は、個人的な体験を語る場を目指して、メンバー同士の信頼関係が十分に築かれる必要があると意識していた（BJ'1, BJ'2, 4月14日観察誌）。

メンバーが自分の体験に基づき意見を出す行為は、自分が属している文化から「個人と社会を結ぶ」というテーマに関する暗黙的な知識を言語化し、グループディスカッションの場で共有することを意味する。各メンバー

表3 Bグループメンバーリスト

名前	性別	国籍	日本語学習歴 (年)	日本滞在期間 (年)	日本語力	専攻	日本語教師歴
BJ'1	女	日本	-	-	母語	日本語教育	3年（フィリピン）
BJ'2	女	日本	-	-	母語	日本語教育	5年（中国）
BK'1 (TA)	女	韓国	14	12	1級	日本語教育	2年（アメリカ）
BJ3	男	日本	-	-	母語	生涯教育	-
BE1	男	イギリス	5	1	2級	国際関係	-
BC1	女	中国	3	2	1級	社会学	-

は議論の場で異なる経験に基づいた意見を出し、自分の属する文化やそれに基づく行為に対する認識が刺激された。「自分の思っていることを言葉で伝える難しさを実感した」のである (BJ 2, 4月21日観察誌)。それは、暗黙知を言語化することの難しさを指摘していた。次に、他人の異なる意見を聞くことで、自分の意見がよりはっきり見えてきた。「今回いざふたを開けてみたら、まず『社会』の及ぶ範囲についての認識が、メンバー間でかなり違っていた」(BJ 1, 4月21日観察誌)。4月28日のディスカッションで、メンバーの考えが衝突し、それを解消させようとした結果、新聞という形でテーマを表現することになった (BJ 1, 4月28日観察誌)。その日の活動報告によると、各自が「個人と社会をつなぐ活動案」を持ち寄り、「インタビューがよいという意見と、何か『創造』できるものがよいという意見が出されたので、両方をつなげて、各自がインタビューした内容を新聞にするという方向」になった。TAを除く5人のメンバーが、グループの話し合いから、それぞれ「個人・自律」「社会・共生」「愛」「つなぐ・結ぶ」「日本語・考える」という自分の調査するキーワードを決めた (BグループBBS)。

2) インタビューの下準備:対話による意見の「統合」

5月12日より5月26日までの3回の授業期間は「インタビューの下準備」を行った。具体的には、各メンバーは「なぜこの人にインタビューするか」、「なぜ新聞にするか」、「どんな質問するか」について考え、ディスカッションした。「自分のテーマ・役割を見出す」段階と比べて、この段階は「対話」が多くなった。対話ができる前提は「共有」である。5月12日の授業時間を利用して「なぜこの人にインタビューするか」という活動動機を再び発表しあったため議論が深まった (BJ 2, 5月12日観察誌)。意見の共有について、BJ 1は以下の気づきを得た。

私たちはディスカッションを通して、メンバーからの「なぜ」の疑問に答えるために懸命に自分の思考を表現し、それをコミュニティ内で共有しようとしている。共有することで、「私の関心」は「私たちの関心」になり、コミュニティ内でのつながりを強めていく (BJ 1, 5月12日観察誌)。

個人レベルの文化を背景にした意見を言語化し、グループで共有することを通じて、「私の関心」は「私たちの関心」になり、グループの共通関心になった。それは、個人の文化知識の「表現」と「共有」になる。そして、「コミュニティ内でのつながりを強めていく」ので、グルー

プに対する帰属感が生まれる。

5月12日授業後、クラスのBBSでの書き込みがあった場合は投稿を知らせるメールがクラス全員に送信されるようにTAが設定した。これがBBSの活用を促進させることになった。グループディスカッションの場がもう一つ増えたのである。5月16日のBBSには、BJ 2は「やっぱり、仕事していない人は社会人じゃないの??じゃ、主婦は?」という質問をメンバーに投げかけてみた。5月18日のBBSに、中国人留学生BC1は新たな意見を書いた (下線部の通り)。

引きこもりの人とニートは社会とつながると
思います。 (中略) 人間は精神的に、感情的に、
本能的に、ほかの人とつながらなきゃいけないから (たとえ virtualの他人でも)、そのつながりを維持するために、じりつと共生が必要
だと思います (BグループBBS5月18日)。

このように、BBSを通じて授業外の時間もグループディスカッションが続けられた。またBBSでのやりとりは、対面の対話と違い思考の余裕があるので、考えの整理に向いていた。BC1の専門は社会学で、「個人と社会を結ぶ」というクラスのテーマと関連がある。グループの質問に答える中で、社会学の専門知識も利用でき、それを「個人と社会を結ぶ」というテーマと統合することを通して、自分の考えが深まっていった。

3) 新聞作成:「対話」と「内省」を中心とする考えの構築

Bグループのメンバーは、5月26日の授業が終わってから次の授業 (6月2日) までの一週間を利用して、インタビューを実施した。その後6月2日より6月30日にかけて、各メンバーのインタビュー内容についてディスカッションし、インタビューからわかったことを既知の知見と統合し、「内省」することで、新聞の各自担当の紙面および社説作成をした。教室でのディスカッションの補助の場として、BBSは、インタビュー結果の報告、他のメンバーとの見方確認、意見交換などいくつかの役割を果たしていた。以下、BC1の記事作成を例にBBSでの交流を分析する。

BC1は、「個人が社会と結ばれるために必要なのは、言語だけではないのでは?」という関心で、来日10年と17年の二人の中国人ビジネスマンにインタビューした。インタビューにより生じた認識は、「言葉より、ほかの人と同じな認識を持つのは、社会と結ぶには、もっと重要だかも知れない。ひとはじぶんと同じな人と一緒にいるとき、所属感が持って、さびしくないね」ということ

であった (BC1の書き込みを直接引用。下記の下線部を参照)。

二人と話をしていた間に、ずっとさびしい感じをしました。(中略) Aさんは、(中略) 帰りたいじゃないかな。Bさんは、帰りたいというきもちが強いけど、なかなか決めなくて、悩んでいます。(中略) かえることがこんなに重要なのは、やはり所属感がとても重要じゃないかな。(中略) AさんとBさんは日本語が上手だけど、認識がまだ中国式で、所属感がない。こういう視点で見れば、言葉より、ほかの人と同じな認識を持つのは、社会と結ぶには、もっと重要だかも知れない。ひとはじぶんと同じな人と一緒にいるとき、所属感が持って、さびしくないね (Bグループ6月8日BBS)。

BC1の意見に対して、BJ'2は「その『同じ認識』ってどうやって生まれるの?」と問いかけ、同時に自分もBグループを例に新たな「Bグループの行動規範」についての気づきを得た。すなわち、「私達は、時間をかけて、たくさん話をし、認識を見せ合って、自分を調整したりして、同じ背景を創り上げてきたから」という意見である (Bグループ6月8日BBS)。BJ'2の以上のコメントから、BC1は、「遠慮なく自分の意見をはっきり言うから」

という新たな「行動規範」についての気づきを得た (Bグループ6月8日BBS)。以上の意見交換に対して、TAのBK'1は、BJ'2とBE1の二人の意見をリンクさせ、共通点としての「努力」をヒントにしてBC1に伝えた (Bグループ6月15日BBS)。

Bグループのもう一つの協働作業は、社説の作成である。グループの意見としてメンバーの視点をリンクさせて一つの文章にまとめたので、それはグループワークの成果と言える (次頁図3を参照)。6月30日の授業の時間を利用して、Bグループのメンバーたちは、各自意見を出し合い、その共通の意見を社説の最初の段落にしてから、数人のメンバーの協働作業によって完成した。

まず、6月30日の授業にBJ3が欠席した際にメンバーで彼の担当分を見直してみると以下の発見があった。「彼が担当していたキーワードが『ことば』『日本語』であったため、授業後に皆で話し合って作成した社説を読み返してみたら、『ことば』に関する記述がすっぱり抜けていた (BJ'1, 6月30日観察誌)」。

BJ3は授業の翌日 (7月1日) に、社説の冒頭の部分「個人が社会とつながる方法の前に、個人が社会とつながりたい欲望」、および「『つながり』の様々な次元の存在」、「『つながり』における言葉の重要性」の3つの視点を書き加えたが、「今気付いたけど『責任』『認知』がない」という問題点を発見した (Bグループ7月1日BBS)。「ボタンタッチされた」BJ'2は、「共通認識」を「自分と他者の違いを認識し、また共通部分をも認識すること」と定義

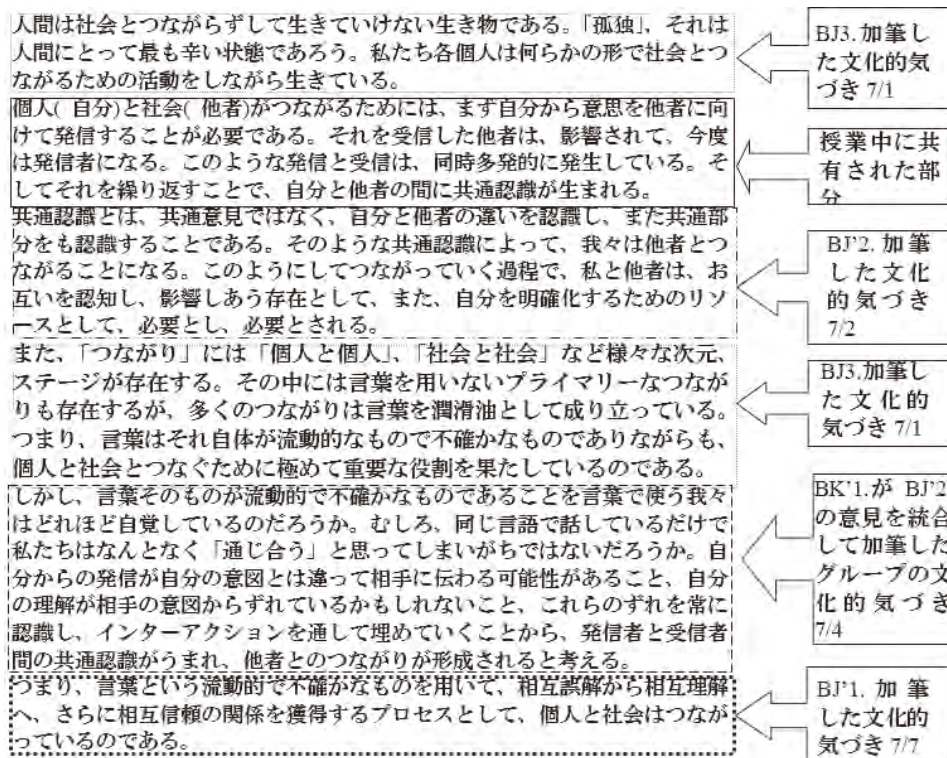


図3 時系列に見る『B新聞』の「社説」の作成プロセス

し、「お互いを認知し、影響しあう存在として、また、自分を明確化するためのリソースとして、必要とし、必要とされる」と書き加えた (Bグループ7月2日BBS)。

BJ'2は、BBSで以下の問題に気づいた。グループ活動から見ると「最初の一言だけだと、よくわかんなかった」という「抽象度の高い言葉がわからない」ことに気づいた。しかし、BJ'2は、個人と社会をつなぐ「ことば」はどんな言葉か、分析できなかった。それに応えて、BK'1は「BJ'2さんの意見から考えたことをまとめて」社説に書き加えた。最後に、BJ'1が7月7日に「結び」を書き加えた。

Bグループの「新聞作成」段階のグループワークは、学習者は教室を出て外の人にインタビューし、得られた気づきを自分の体験と当てはめ、「統合」して「内省」した。この「内省」のプロセスを経て自分の考えがより明確になり、その考えを言葉に「表現」し、記事に書いてBBSで「共有」した。ファシリテーター¹⁰はBBSを通じて、各メンバーの記事に助言したり、コメントしたりして、メンバーたちが考えの深まるような「場づくり」をした (BグループBBS, 5月27日~7月1日)。こうして、このグループ内の対話はまた新たな「内省」を促進させた。つまり、「統合」、「内省」、「表現」、「共有」の循環によって担当の紙面を完成させた。この段階のファシリテーターの「仕掛け」は主に、メンバーの記事にコメン

トし、意見交換と「内省」の「場づくり」をすることであった。また教師がこの段階において「私は、この問題をどう捉えるか」と問いかけたのは、学習者の考えるきっかけとなった (Bグループ6月17日BBS)。

4.4 教師とファシリテーターの役割

筆者は2010年6月19日に、「実践研究11」クラスで6人の実習生を対象にメールでインタビューした。インタビューの質問項目は以下の通りである。インタビュー結果に基づき、表4を作成した (次頁表4を参照)。

1.A、B、Cグループでは、ファシリテーターの役割はどんな時、果たされていると思いますか？(複数可)

- 1) 事務的な話をする時 (作品の設計・スケジュールなど)
- 2) グループディスカッションの流れの把握など
- 3) 「個人と社会を結ぶ」について、みんなの意見のやりとりのとき
- 4) コースナビなどを通して、メンバーたちを考えてもらう時
- 5) その他 ()

2.ご自分は、どのようにファシリテーターの役割を果たしていますか。例を教えてください。

表4 ファシリテーターの役割についてのメールインタビューの結果

メンバー	答え	役割の例
AJ' 1 (Aグループ)	1、2、3	やる気がなさそう、ついてこられなさそうなメンバーをディスカッションに引き入れる
AC' 1 (Aグループ)	2、3	ディスカッションがなかなかまとまらなく、なかなか前へ進まない時、ファシリテーターの役をとる
CJ' 1 (Cグループ)	3	意識としては、「活動を円滑にする人」のつもりでやっている
BJ' 1 (Bグループ)	3	「できるだけ本音を語る場を作る」という目的でなら、私自身がまず本音を語ることから始めている
BJ' 2 (Bグループ)	1、2、3、4	グループディスカッションの時、なるべくニュートラルな感じで、参加者の意見を聞くようにしたり、メンバーの意見をリンクさせたりしていた
BK' 1 (TA) (Bグループ)	1、2、3、4	他のメンバーの書いたものについてはフィードバックを送ったり、新聞の記事に関しては、一人の読み手として、記事を書いている人の考え方がどのように伝わっているのかを伝えたりしていた

表5 グループワーク活動を促進するファシリテーターの役割

ファシリテーターの役割	出 所
グループをまとめる	メールインタビュー、質的データ分析
グループディスカッションの流れの把握	メールインタビュー
事務的なことの提案と把握	メールインタビュー、質的データ分析
意見のやり取りの場づくり	メールインタビュー、質的データ分析
BBSで考えるきっかけを作る	メールインタビュー、質的データ分析

¹⁰ 本研究でのファシリテーターとは、グループの活動に仕掛けをする人のことであり、必ずしも実習生とは限らない。

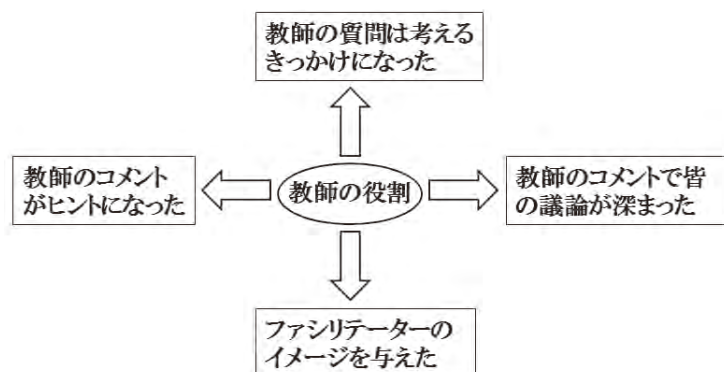


図4 質的データ分析により生成した「教師の役割」

メールインタビューの分析のほか、質的データ分析ソフトウェアMAXQDAによる「考えるための日本語」クラスのデータ分析にも教師とファシリテーターの役割についての内容があった。その結果によると、ファシリテーターは、良い人間関係を築くことによってグループをまとめ、課題完成の方向に導き、グループディスカッションの進行を促進することを通じて、その役割を果たしていたことがわかった。また、「考えるための日本語クラス」の3つのグループの質的分析の結果によると、ファシリテーターはグループ活動のプロセスにおいて自然発生し、場面によって役割を交代しながら活動を促進していることがわかった。まとめると、ファシリテーターは、言葉通り教室のグループワークの「場づくり」を仕掛ける役を果たしていた。総合活動型クラスにおけるファシリテーターの役割は表5のとおりにまとめることができる。

教師の役について細川(2004)は、総合活動型日本語教室における教師は「設計者」、「組織者」、「支援者」であると主張した。2010年度の筆者の参与観察したクラスでは、教師は枠組みを大まかに設計し、実習生を通じて陰ながらクラスの流れに影響を与え、時々コメントの形で介入した。そして、「考えるための日本語」クラスの質的分析の結果によると、教師はグループワークに参加していないが、終始クラスの進行を見守り、時々コメントを与える形で各グループのグループワークを動かした。さらに、グループワークに大変重要な役割を果たしている実習生たちと「実践研究11」クラスにおいて「考えるための日本語クラス」について毎回議論し、アドバイスや意見を出した点も、クラスの進行に重要な役割を果たしていた。教師の役割は図4のようにまとめることができる。

ナレッジ・リーダーは、有効に機能する知識創造の「場」を作りだし、それを活性化・持続化して他の「場」と連携し、知識変換プロセスをリードし促進していくことが求められている。「考えるための日本語」クラスに

おけるファシリテーターと教師の役割は、教室のグループワークの「場づくり」を仕掛ける役である。したがってファシリテーターも教師も、「考えるための日本語」クラスの「ナレッジ・リーダー」であると言える。

5. 結 論

総合活動型教育の「考えるための日本語」クラスの参加者は、学習者、ファシリテーター、および教師からなっていた。ナレッジ・リーダーとしての教師の適切な介入およびファシリテーターの場づくりのもとで、グループワークを通じて課題を協働で完成させるプロセスは「表現」⇒「共有」⇒「統合」⇒「内省」のスパイラルである(次頁図5を参照)。この活動の循環は同時に二つの場所で行われている。一つは教室内のグループディスカッションの場であり、もう一つはインターネット上のBBSの場である。グループメンバーは個人レベルの暗黙的文化からクラスのテーマに関する内容を「表現」して、他のメンバーに伝達する。意見の交換によって、個人の考えがグループで「共有」されて、共通の認識ができる。さらに、グループのメンバーやインタビュー対象との対話を通じて、相手の意見と「統合」し、新たな気づきを得た。その後、対話から得た新たな気づきを、自分の経験や活動のテーマと「統合」して、「内省」する。そして、さらに自分の新たな意見を「表現」し、グループで「共有」して、対話を通じて他人の意見と「統合」して、また「内省」して自分のものにする。クラスの参加者はこのプロセスで、気づきを得て、暗黙的文化知識を含めて意思伝達をしていた。従来主流であった「日本語『を』学ぶ」クラスと異なり、「考えるための日本語」クラスでは「日本語『で』活動する」点こそが、言語文化習得の原動力になっていると考えられる。多文化グループワークに参加することで、暗黙的文化知識が共有され、言語・文化的知識が統合的に習得されていく。

日本語教育における活動型教育を普及させるために

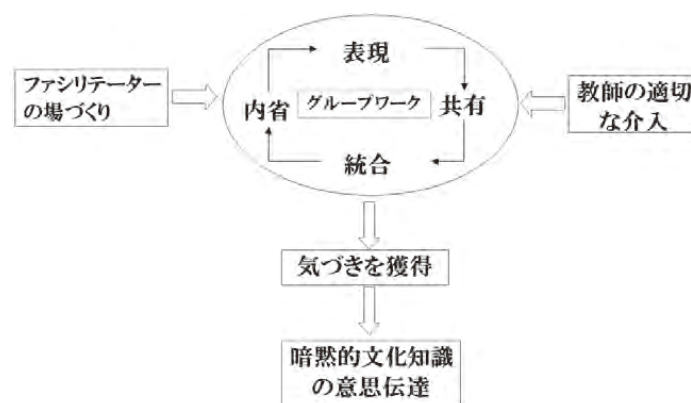


図5 多文化グループワークによる文化知識の意思伝達モデル

は、受験学習や教授型教育とどうバランスを取るか、という問題を解決する必要がある。教授型教育は長い期間にわたり主流で行われてきた。活動型教育は、少しずつ主流教育のシステムに浸透しつつあるが、さらに実践的に研究される必要がある。

参考文献

Bennett, J. M. (1993) Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (2nd Ed.) *Education for the intercultural experience* Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.

Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

ダグラス, トム (著)、渡辺嘉久・杉本敏夫 (訳) (2003) 『ベーシック・グループワーク』晃洋書房

細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店

細川英雄 (2002) 「ことば・文化・教育—ことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

細川英雄 (2003) 『『個の文化』再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題—』『21世紀の「日本事情」』5:pp.36-51.

細川英雄 (2007) 「日本語教育学をめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味』『日本語教育』第132号、pp.79-88.

細川英雄+NPO法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2004) 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店

ホスピスケア研究会 (編) (2005) 『がん患者と家族のサ

ポートプログラム』青海社

半原芳子 (2007) 「『対話的問題提起学習』の実証的研究—非母語話者の問題提起場面に注目して—」岡崎眸 (監修) 『共生日本語教育学—多言語多文化社会のために—』雄松堂出版、pp.143-186.

伊丹敬之・西口敏宏・野中郁次郎 (2000) 『場のダイナミズムと企業』東洋経済新報社

Li, XiaoYan & Umemoto, Katsuhiko, (2013) Knowledge Creation through Inter-Cultural Communication in Multi-Cultural Groupwork, *Intercultural Communication Studies*, 21-1, pp.229-242.

野中郁次郎・竹内弘高 (著)、梅本勝博 (訳) (1996) 『知識創造企業』東洋経済新報社

岡崎眸 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」岡崎眸 (監修) 『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために—』雄松堂出版、pp.273-308.

Paige, R. M. (ed.) (1993) *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Robinson, G. L. N. (1988) *Crosscultural Understanding*, London: Prentice Hall.

杉原由美 (2007) 「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして—相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から—」『リテラシーズ3—ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版、pp.97-112.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Williamson, G. (2010) *The Knowledge Economy, Language and Culture*. Bristol: Multilingual Matters.

Sharing of Tacit Cultural Knowledge through Multi-Cultural Groupwork: A Case Study of Holistic-Activity Education at Waseda University

XiaoYan LI

Abstract

Sharing of tacit cultural knowledge is very difficult in intercultural communication. In the field of Japanese language education for foreign students, activity class used in the form of group work has increased in number. However, it is not clear what the process of group work is. A participation and data collection were carried out in the holistic-activity class (By Professor Hideo Hosokawa) in which foreign students acquire their skills of listening, reading, writing and speaking through group work in Waseda University from April to July, 2010. We analyzed data with qualitative analytical skills and demonstrated the process of multi-cultural group work, and also redefined the role of teacher and facilitator. Unlike the mainstream class "To study Japanese language", the holistic activity class "To use Japanese language" serves as a driving force for language and culture acquisition. Tacit cultural knowledge is shared and transferred through interactive communication between foreign and Japanese students.

Keywords: Groupwork, Interaction, Tacit Cultural Knowledge, Awareness, Knowledge Leader