

グループ結成初期および後期におけるコミュニケーション意識の変化 —多文化クラスにおける課題達成プロジェクトの実践とその分析—

徳井厚子 言語教育講座

1 意義と目的

最近、国内でも幾つかの大学で、帰国子女、留学生、日本人学生等異なった文化背景をもつ学習者によって構成されている多文化クラス（注1）が開講されるようになり、いくつかの実践が見られるようになった。しかしまだこうした実践は日が浅いため、試行錯誤の最中であり、実践報告に留まるものが多い。多文化クラスは、クラス自体が異なった背景をもつ者同士の異文化コミュニケーションという性質をもち、コミュニケーション上の摩擦・葛藤が起きやすい状況にある。それだけに葛藤、摩擦を経てコミュニケーション意識（注2）の変化がみられることが予想される。筆者は、多文化クラスに参加することにより、参加者のコミュニケーション意識の変化がどのように見られたのかについての実証研究を行うことは、コミュニケーション教育としての多文化クラスの意義を考える上で必要ではないかと考えた。特に多文化クラスでの課題達成プロジェクトでは、課題を達成するという一つの目的のための企画・実行の過程で多くのコミュニケーション上の葛藤、摩擦を経験することが予想される。しかしそれだけにこうしたプロジェクトを経て、参加者のコミュニケーション意識も変化するのではないかと考えられる。ロジャーズ（Rogers, 1983）は、コミュニケーションについて「参加者が相互理解に達するためお互い情報を創造し、共有する過程である」としている。参加者のコミュニケーション意識の変化を明らかにすることは、参加者が「多文化」という状況の中で課題を達成する過程で、お互いにどのように情報を創造し、共有し、発展させていったかを明確にするという意味でも重要であろう。

本稿は、多文化クラスにおける「作品制作」という課題達成型のグループ・プロジェクトを通し、参加者のコミュニケーション意識がどのように変化したかを特にグループ結成初期と後期に行ったアンケートの比較により明らかにしようとするものである。今回分析の対象とするアンケートは、複数の大学の多文化クラスで行った大学間相互交流（次章参照）における課題達成プロジェクトの前後に行ったものである。また、考察では、筆者の大学で独自に行ったアンケート結果も対象として加えた。尚、本稿での実践報告は筆者の所属する大学でのケースを取り上げる。

2 大学間交流プログラム及び課題達成プロジェクトの実践

2-1 大学間交流プログラム

今回分析の対象とするアンケートを行った課題達成プロジェクトは、97年度及び98年度に5大学の多文化クラスによる大学間交流プログラム（注3）の一環として行ったものである。ここ数年、国内でも様々な大学で多文化クラスが開講されているが、それぞれの大学での教室内でのコミュニケーションに留まり、教室を超えた交流まで発展していかないのが現状である。特に地方に位置する大学では、数が少なく孤立しがちであることが多く、他大学との交流が距離的に困難である場合が

多い。そこで複数の大学の大学による大学間相互交流を試み、ビデオ作品等の交換やSCS（通信衛星）を使った交流を行った。大学間交流の全体のプログラムは以下の通りである（注4）。尚、課題達成プロジェクト及び合同合宿は5大学、SCSの交流は3大学が参加した。

1997年度 * 各大学での作品制作及び作品交換（課題達成プロジェクト）

1998年度 SCSによる大学間交流

* 各大学での作品制作及び作品交換（課題達成プロジェクト）

合同合宿

尚、今回分析の対象とするアンケートは1997年度後期及び1998年度後期に行った課題達成プロジェクトの際に行ったものである。課題達成プロジェクトの目的は以下の通りである。

多文化クラスにおいて学生主体の課題達成型のグループワークを行うことにより、課題達成のためのプロセスにおけるコミュニケーションを通して参加者自身のコミュニケーション意識を再認識し、コミュニケーション能力を高める。

課題達成プロジェクトの手順及び作品の内容は以下の通りである。なお、作品の使用言語はいずれも日本語である。

【作品制作の手順】 1 各大学で多文化グループの結成 2 各大学でのグループによる作品制作
3 5大学間での作品の交換 4 作品の鑑賞及びコメント 5 コメントの交換

【作品内容】 1997年度：異文化コミュニケーションに関するビデオ（A大学）/地域紹介のパンフレット（B大学）/ホームページ（C,D大学）

1998年度：異文化コミュニケーションに関するビデオ（A大学）/地域紹介のパンフレット及び「お正月」をテーマにしたビデオ（B大学）/「私の好きな歌」テープ及び解説書（C大学）/ホームページ（D, E大学）

2-2 課題達成プロジェクトの実践例—信州大学における事例から—

ここでは、上記の課題達成プロジェクトのうち、筆者の所属する信州大学の多文化クラスで98年度に行ったビデオ・パンフレット制作の実践を一事例として報告する。

2-2-1 クラスの位置づけと目的

まず、本クラスの位置づけ、目的は、以下の通りである。なお、本クラスの最も大きな特徴は学生主体で運営されていることである。

クラスの名称：異文化理解とコミュニケーション

位置づけ：1年次向け共通教育科目

目的：異なった文化背景をもつ者が協働作業・討論などを通して多様な意見・価値観に触れることにより、文化の心情的側面を含む相互理解を促進させ、異文化接触によって生ずる様々な問題を解決していく力を身につけ、内省を通して自分自身の中にある自文化中心主義的な考えから脱却すること

2-2-2 課題達成プロジェクトの過程

98年度の構成メンバーは、日本人学生31名、中国人学生3名、韓国人学生3名である。ビデオ制作では、受講者外の留学生（マレーシア人留学生1名、韓国人学生2名）が出演という形で参加している。また教師はアイスブレイキングでは主導的な役割を果たしたが、第二段階以降は学生が主体的に学ぶのを側面から導くファシリテーターの役割を果たした。以下に作品制作の過程を示す。

a 第1段階 アイスブレイキング：授業の最初の1.5コマを使い、教師が主導し、アイスブレイキングを行った。他者紹介、名前の由来の自己紹介、ボール投げによる自己紹介等を行った。教室及び教室外を使って行った。

b 第2段階 グループ結成のための話し合い：2コマを使い、作品制作のグループ結成のための話し合いを全員で行った。まず、大学間交流プロジェクトについての計画の説明を教師が行い、作品制作の可能性としてビデオ及びパンフレット制作を提案した。その後、日本人1名及び韓国人1名による司会者が司会を行い、作品制作への参加の仕方及びグループの結成方法についての話し合いを行った。メンバーが希望する一方のプロジェクトに参加する案、両方のプロジェクトに参加する案、プロジェクトの選択の前にグループ決定を行う案等様々な案がだされたが、意見が統一せず、2コマをグループ決定の話し合いに費やした。最終的にビデオ、パンフレット、ディスカッション班に分かれ、希望者は同時に複数のプロジェクトに参加してもよいこととした。

c 第3段階 企画：1コマを使い、グループごとに分かれ、グループプロジェクトの計画を立てる。各グループに分かれ、ブレインストーミングを行った。パンフレット班は、前年度の学生が制作したパンフレットを参考にしながら、地域や大学をテーマに取材を行うという提案がなされた。ビデオ班は「ユニークな人物の紹介」「異文化理解をテーマにしたビデオ」の制作が提案された。

d 第4段階 実行：課外活動としてそれぞれのプロジェクトを実行した。パンフレット班は地域や大学に関連するテーマについてそれぞれのメンバーが取材を行い、記事を書き、編集長が中心となり、編集を行った。ビデオ班は劇団サークルのメンバーへのインタビュー班及び「地域のお正月」班に分かれ、取材、編集を行った。メンバーは企画、撮影監督に分かれ、年末年始の2日間をかけ撮影を行った。編集は14時間費やし、最終的に18分の作品に編集した。

e 第5段階 作品鑑賞及び評価：クラス全員で完成作品の鑑賞・評価を行った。その後5大学間で作品及びコメントを交換した。当作品について送られてきたコメントは「日本人として当たり前のものであり受けてお正月を改めて認識した」等が見られ、概ね肯定的であった。

2-2-3 作品概要

(1) ビデオ「あつい人たち」「お正月」「あつい人たち」：演劇サークルのメンバーに「何が演劇に夢中にさせているのか」についてインタビューを行っている。

「お正月」：市内のお正月の買い物客や子供、お店の人や正月の参拝客等地域の人々に「お正月には何をするのか」についてのインタビュー取材を行ったものである。インタビュアーは韓国人とマレーシア人の学生であり、中年の男女、子供、大学生、中学生、外国人が登場している。「しめなわはどういう意味があるか」と聞かれ「よくわからないし、家ではしない」と戸惑いながら答える中年の男性、甘栗は「くりまわしがいい」という縁起をかついでいることを説明する店員の人、「正月にはゲームで遊ぶ」と答える子供などが登場している。

(2) 地域及び大学紹介のパンフレット 地域や大学の様子について取材・記事にし、紹介している。「御柱祭」「火祭り」「オリンピック」「方言について」「げてももの」「たいまつ祭り」「市内のわき水」「白線流しの場面」などをテーマに取材し、日記形式に編集したものである。例えば「オリンピック」では、ボランティアをしていた先輩に取材し、スケート場の会場づくりの様子などが紹介されている。パンフレットはカラー入りでA4版36ページである。

3 課題達成プロジェクトを通して見えてくるコミュニケーション意識の変容-複数大学のアンケート結果から-

では、多文化クラスにおける課題達成プロジェクトを通して、参加者のコミュニケーション意識にはどのような変化が見られたのだろうか。3-1及び3-2で報告するアンケートは、2-1で報告した多文化クラスのグループプロジェクトを行った5大学の内4大学で行ったものを対象としている。

3-1 調査方法

各大学でグループ結成初期及び後期に以下の項目でA,Bの自由記述式アンケートを行った。Aはそれぞれの大学で作品制作の前に行い、Bは作品を完成させ、他大学との作品交換が終わった時点に行った。

A 「この共同作業を行うのに大切なことは何だと思いますか？思い浮かぶ順に3つ挙げて下さい。」 () () ()

B 「この共同作業を行うのに大切なことは何だったと思いますか？思い浮かぶ順に3つ挙げて下さい。」 () () ()

尚、回答者属性は次の通りである。回答者総数は日本人学生は98名(うち帰国子女1名)、留学生は65名である。回答者の出身国及び人数は以下の通りである。()は帰国子女を示す。

日本98(1) 中国27 韓国10 台湾4 マレーシア9 タイ1 ベトナム1 アメリカ3 ドイツ2 ハンガリー1 ロシア1 フランス3 ルーマニア3

3-2 分析方法及び結果

本研究では、A, Bで挙げられた項目から、言語コミュニケーションに関して述べられていると考えられる項目を取り出し、分類、考察を行った。具体的には、自由記述式回答にどのような表現が用いられているかに注目し、グループ結成初期、後期で参加者のコミュニケーション意識にどのような変化が見られたのか比較・考察した。(コミュニケーションは言語コミュニケーションと非言語コミュニケーションに分かれるが、本研究での分析では、言語コミュニケーションについて言及している項目のみを対象とした。)

なお、回答者1名につき、回答数は3項目になるが、各項目1点として数えた。また「思い浮かぶ順」に項目が挙げられたが、項目の順位は考慮せずに同じ点数(各項目1点)として数えている。

1)は回答総数における言語コミュニケーションの割合の増減についての分析であり、2)~4)はこのうちの言語コミュニケーションについての言及している回答のみを対象としている。尚、

表1 グループ結成初期及び後期の回答におけるキーワードの出現率

キーワード	初期 出現率% (出現数)	後期 出現率% (出現数)	回答例	増減
人の	3 (4)	1.6 (1)	人の意見をきく・人の意見を自分に取り入れる	↓
他の人	4.6 (6)	3.3 (2)	他人の意見を受け入れる・自分や他人の意見を調整する・他人の意見の寛容さ	↓
それぞれの人	0.7 (1)	0 (0)	それぞれの人に興味をもつ	↓
自分と他者	0.7 (1)	0 (0)	自分と他者とのコミュニケーション	↓
全員の	0 (0)	1.6 (1)	相手及び全員の意見をきくこと	↑
グループで	0 (0)	1.6 (1)	グループで異文化について話す	↑
皆で	3.8 (5)	8.3 (5)	班の皆と仲良く話し合うこと・皆の意見をきくこと	↑
話し合い	4.6 (6)	21.6 (13)	話し合いをよくする・話し合いによる意思の疎通・仲良く話し合うこと	↑
互いに	2.3 (3)	3.3 (2)	お互いに意見とアイデアを伝えること	↑
計	22.7 (30)	46.1(28)		

注 それぞれの出現率は初期は130,後期は60に対するパーセンテージを表す。

2)～4)での分析対象は回答総数851(初期アンケート428、後期アンケート431)のうち、言語コミュニケーションについて言及していると考えられる回答(事前アンケート130、事後アンケート60)である。表1は言語コミュニケーションに関する回答の中で個々の回答の記述の中から9のキーワード(表1参照)を含んだ回答を取り出し、グループ結成初期および後期におけるキーワードの出現率の増減の割合を示したものである。なお、表1で示したパーセンテージは初期及び後期のそれぞれの回答総数(初期130、後期60)に対する割合を表す。なお、本項の2)～4)におけるパーセンテージもこれと同様である。また、本稿ではグループ結成初期、グループ結成後期を「初期」「後期」とそれぞれ略す。

3-2-1 グループ結成初期における言語コミュニケーションの記述の多さ

グループ結成初期は後期に比べ、言語コミュニケーションに関する記述の割合が多く見られた。回答総数(851)に占める言語コミュニケーションに関する回答の割合は、初期30.3%(130)に対し、後期は13.8%(60)であった。初期における言語コミュニケーションの記述の割合は後期の2倍以上となっている。

3-2-2 個人中心の思考から対話思考への意識変化

初期のコミュニケーション構造の意識は個を中心とした捉え方がなされていたが、後期は対話思考への変化が見られた。表1において初期のみに見られた表現には「それぞれの人が」(1.5%)という表現や「自分と他者とのコミュニケーション」のような「自分と他者」(0.7%)という表現が挙げられる。また「自分や他人の意見を調整する」「他人への意見の寛容さ」「他人の意見を受け入れる」「他人の意見に耳を傾ける」のように「他の人」という表現は初期は4.6%であったのが後期は3.3%に減少している。また、「人の意見をきく」「人の意見を自分の中にとりいれる」のように(「他人」という意味とほぼ同意義で使われていると考えられる)「人の」という表現は初期は3%であったが後期は1.6%へと減少している。これに対し、後期のみに見られた回答には「グループで異文化について話し合う」のように「グループで」(1.6%)という表現が見られ、集団コミュニケーションとして捉えている記述が挙げられる。また「班の皆と仲良く話し合うこと」「皆の意見をきくこと」のような「皆で」という表現は初期の3.8%から後期の8.3%へと増えている。グループ結成初期では、自己と他者を切り離れた視点から捉え「個と個のコミュニケーション」として捉えていると考えられる。これに対し、後期では自己と他者を切り離れた視点で捉えず、相手も自己もグループのメンバーの一員として捉えていると考えられる。

3-2-3 一方向コミュニケーションから双方向コミュニケーションへの意識変化

初期は一方向型コミュニケーションと捉えている回答が多く、後期は双方向型コミュニケーションとして捉えている回答が多く見られた。初期のアンケートでは「とにかく話す」「どんどん意見を出す」「自分の意見を強調する」「人の意見をきく」等一方向的な発信型あるいは受信型の記述が多くみられた。中には「意見を押し通す」「妥協しない」という記述も見られた。これに対し、後期のアンケートでは、上記のような記述は見られず、例えば「話し合い」という表現が4.6%から

20.6%へと増加するなど、より双方向的な記述がの増加が見られた。また、例えば「グループの中で一緒に勉強してお互いに意見とアイデアを伝えること」に見られるような「互いに」という表現は2.3%から3.3%へと増加した。コミュニケーション意識が、多文化グループのグループワークを通してよりインタラクティブなものへと変化したことがわかる。

3-2-4 コミュニケーションストラテジーの明確化

初期にはコミュニケーションの記述にストラテジーの明確化に関する詳しい記述は見られなかったが、後期の回答には「わからないところの明示」「自分の意見をわかりやすく伝える」「あきらめず説得する」「自分の意見を要領よくはっきり伝える」のようにコミュニケーション・ストラテジーが明確に挙げられ、コミュニケーション活動についての意識がより具体的になっていることが窺われた。

4 考察

以上の複数大学のアンケートの1)～4)の分析結果を多文化クラスにおけるコミュニケーション意識の変化という観点から以下のように考察する。尚、以下では3-2で行った複数大学のアンケートの分析結果の他、筆者の所属する大学で独自に行った授業後及びプロジェクト終了後のアンケート（注5）結果も加え、考察を行う。

4-1 グループ結成初期における言語コミュニケーションの重要性

まず、グループ結成初期においては言語コミュニケーションの重要性が認識される時期であることが挙げられる。特に母語、語学力、文化的背景の異なったメンバーで構成されている多文化状況の中で、お互いが知り合い、一つの課題を達成するために企画することは、同文化の状況に比べ、特にコミュニケーション摩擦が生じる等、非常に困難であると考えられる。しかしそれだけに初期はコミュニケーションの重要性が認識される時期であることがいえよう。3-2の分析結果から、多文化クラスにおける摩擦等の困難を乗り越えるために言語コミュニケーションが重要な役割を果たしていることが示唆されたといえよう。以下では、グループ結成初期の段階におけるコミュニケーション意識について筆者の大学での実践及びアンケートをもとに考察する。

まず、グループ結成のための話し合いは何度も紛糾し、コンフリクトが見られた。司会役の韓国人留学生は授業後アンケートで「コミュニケーションをリードしていくのがいかに難しいかがわかった。雰囲気高めたり落ちつかせたりするのが難しかった」と述べている。筆者はプロジェクト終了後に「クラスでのグループ結成初期の話し合いについてどう思うか」について感想を受講者に求めたが、70%の学生が「必要なプロセスだった」等肯定的に捉えていた。つまり、初期段階におけるディスカッションはコンフリクトが多く見られたに拘わらず、プロジェクト終了後にはコンフリクトを肯定的に評価する学生が多かったのである。初期においてはコンフリクトが生じやすいがコンフリクト自体がコミュニケーションの重要性を改めて認識させる体験であったといえよう。

また、企画段階での授業後アンケートでは、次のようにコミュニケーション上のストレスを述べている回答も見られた-「皆がもっと感じたことを口に出してくれたらよかった」「うまく話がす

すまない」「自分の考えがその通りに伝えられない」「自分の説明の仕方が下手だと思った」－一方で「一人で考えるより多くの人と話し合いをする方が面白い」「いろんな人がどんなことを考えているかがわかってよかった」のような「人とコミュニケーションする楽しさ」を述べた学生も見られた。グループ結成初期で言語コミュニケーションに関する記述が多かった理由の一つに、企画段階でコミュニケーション上のストレスや楽しさを感じる傾向が多いことが挙げられよう。また、プロジェクト終了後アンケートでは、グループ結成初期の異文化コミュニケーションの難しさについてある日本人学生が次のようにふりかえっている。「第一に班のみんなをよく知ることから始まるのだということがわかった。E(ブラジル人)の片言の日本語と私の片言の英語でコミュニケーションすることの難しさ。伝えたいことは誰もが共感できることなのに、ことばの壁でどれだけ障害を受けているかがわかった。韓国人のMさんの3カ国語力は、尊敬すると共に多少のジェラシーを感じるほど羨ましいことだった。この羨ましさは私にとって今後のやるべきこととしてインプットされた」 母語の異なる者同士の異文化コミュニケーションで理解し合うことの難しさを示しているが、同時にコミュニケーションの重要性への気づきを促す体験であったといえよう。同様にプロジェクト終了後アンケートで「テーマを見つけるまでが大変だったが、テーマが決まったら後はスムーズに進んだ」と感想を述べる回答も見られた。特にテーマを決めていく意思決定の段階ではアイデアを出し合い、様々な意見、考えを整理しなければならないが、その段階ではコンフリクトが多いことが予想される。同時にこの段階では言語コミュニケーションの果たす役割も大きいのではないかと考えられる。

グループ結成初期は、お互いを知り合い、同時に企画を行う段階である。特にこの段階において異文化コミュニケーションでは困難を感じることも多いことが予想される。しかし、それだけにこの時期には特に言語コミュニケーションについての意識が高まり、またその重要性が認識される時期ではないかと考える。

4-2 個を中心としたコミュニケーションから対話的思考のコミュニケーションへ

次に、後期におけるコミュニケーション意識の対話思考への変化が挙げられる。3-2の分析結果から、初期では「それぞれの人が」「他人の」「人の」等個を中心とした記述が多く見られた。初期はコミュニケーションを行う際、「自己」を中心とした捉え方をし、「相手」を意識せず、またコミュニケーションを「個と個」のコミュニケーションとして捉えていたためではないかと考える。この時期は自己と他者との関わり合いの中からコミュニケーションが生まれるという捉え方はなされず、あくまで自己と他者は切り離されたものとして捉えられているのではないかと考えられる。この時期は相手との心理的距離が大きく、また信頼関係も確立していないためであるといえよう。これに対して、後期は自己と他者を切り離して捉える表現は減少し、また「皆と」「グループで」のように集団の中での自己として捉える表現が増えている。これはグループワークのプロセスの中でコミュニケーションを通して相手との心理的距離が縮まり、信頼関係やグループとしてのアイデンティティが生じたためではないかと考えられる。以下、筆者のクラスで行ったアンケートをもとに考察する。

筆者のクラスで行った企画段階の授業後アンケートでは「自分の言ったことに共感してくれて嬉しい」という回答が見られた。このような共感相手との信頼関係樹立のきっかけになったのではないかと考えられる。同アンケートからは「どんどん相手との距離が近くなり発言も積極的になった。そこへいくまではそわそわ、よそよそして遠慮がちだったのでいらいらした」が見られたが、これはコミュニケーションを通し相手との心理的距離が縮まっていくプロセスを示しているものといえよう。

また、プロジェクト終了後アンケートでは「最初は活動に参加していなかったのに連絡も回ってこなかった。いろいろ反省して連絡を常にとるようにした。そうしているうちに班の皆と仲間意識が生まれ、団結が生まれてきた」が見られた。メンバーとのコミュニケーションが相互の信頼関係を生み、グループの一体感を促すきっかけとなったことを示している。同アンケートでは「大変な作業の中でいろいろ話したり手伝ったり友達と知り合いになったり私の最初の淋しい感じはだんだんなくなった」と留学生の一人が述べているが、これはグループワークを通して相手と信頼関係を築いていくプロセスが示されているものであるといえる。

吉川（1989）は「対話的思考」について次のように述べている。

対話的思考によると、単独の状態ではコミュニケーションは存在することはなく、常に他の何か、あるいは他の誰かとのかかわり合いの中に存在するものである。例えば伝達者は特定化された話し手、あるいは聞き手といった単独、孤独な存在者としてみるのではなく、常に別の伝達者とのかかわり合いの中に存在しているとみなすものである。ゆえに伝達者とは関係的存在者であるということができるのである。それは、自己自身ではなくて、他者と自分自身とを関係させることのダイナミック的過程の中においてのみ理解されるのであろう。（中略）対話的アプローチとは、驚きの要素や創造的混沌や緊張を異文化間コミュニケーションとしての過程に持ち込むことである。

（pp.148-149）

コミュニケーションする自己を、初期においては「特定化された話し手、あるいは聞き手といった単独、孤独な存在者」として捉えていたのが、後期は「別の伝達者とのかかわり合いの中に存在している」という捉え方へと変化したとすることができる。プロジェクトを通して「対話的思考」でコミュニケーションを捉えるよう変化したといえよう。

4-3 コミュニケーションの方向性の意識変化 ——方向から双方向へ——

また、コミュニケーション意識が一方から双方向へ変化したことが挙げられる。初期にはコミュニケーションを「伝達のための手段」として捉える傾向が大きかったといえる。つまり、片方が送り手、片方が聞き手としてそれぞれ別の役割を担っているという捉え方である。これに対して後期は「双方が送り手であり、受け手であり、コミュニケーションに対等に参加しているジョイント・ベンチャーモデル」（ハウエル・久米1992）の捉え方で双方向的に捉えるよう変化したといえる。ジョイントベンチャーモデルは話し手、聞き手がフィードバックしながら相互に影響を与え合うプロセスとしてコミュニケーションを捉えている。また、吉川（1989）はコミュニケーションは相互作用的かつ相互依存的であり「それぞれの側に存在するのではなく、両方の側を超越し、かつ相互関係を表す間に存在する」（p154）と述べている。グループワークを通してこのように

コミュニケーション意識の変化が見られたということができよう。

筆者の大学でのプロジェクト終了後アンケートにおいても以下のような回答が見られた。「本当に大切なのはやはり人が集まって話し合うことだと思った。話し合いをして意見をぶつけあわなければいいものはできないと感じた。」「自分の思っていることを表現して伝え合うことは大切だと思う」等である。また、同アンケートでは、ビデオ班のメンバーの一人が企画の段階でグループプロジェクトが行き詰まっていた状態をふりかえり、以下のような回答も見られた。「テーマが決まらず、とにかくどうかしなければならぬとネタさがしに町をかけまわったが、うまく行かず気持ちだけが焦ってしまい、苦悩した。限られた時間の中でそれなりのものをつくるテーマを決めるのが難しかった。その時メンバーの3人で話し合いをした。この時僕は半ばあきらめていたが、ゆっくり3人で語り合ったことがその後の原動力になった。I（留学生）の提案した「お正月」はまさにあの状況にぴったりくるものでやっと思えるという気になった。それからは順調にすすんでいった。」いずれも「話し合い」「伝え合い」「語り合い」の重要性について述べているものである。「～合う」という言葉からは「双方向で互いに影響を及ぼし合う」というニュアンスを含んでいると思われる。この表現が後期に増加したのは課題達成型プロジェクトを通しコミュニケーションを双方向的な捉えるよう変化したためと考えられる。

また、プロジェクト終了後に「コミュニケーションとは何かについて定義してください」という自由記述式アンケートを行ったが、次のような回答が見られた。

相手と何らかの形での意思疎通・お互いに相手の気持ちを理解し合うこと・人と人をつなぐもの、一人では生きられない人間に勇気を与えてくれるもの・人と人が理解しあうために、ことばや身ぶり、表情などを使って伝えようとする方法・お互いが内側にもっているものを外に出して交換すること・相互理解に向かうプロセス・相手との距離を確かめ合いながら自分を見つめ直すプロセス・お互いの文化の交流とそのための手段・自分の周囲のことに興味をもって触れてみようとする
こと・異文化理解を求めてそこに至るまでに重ねる相手との交流の過程・ふれあい

これらの回答を見ると多文化グループのプロジェクトという現実の異文化コミュニケーションを通してコミュニケーションを単なるメッセージの伝達ではなく、相手と共有し、双方向的なものであり、また相互に影響を及ぼし合うプロセスとして捉えるようになったことがわかる。

4-4 コミュニケーション・ストラテジーの明確化

さらに、グループ結成後期では、コミュニケーションのストラテジーの明確化が見られた。多文化状況での課題達成プロジェクトは母語や言語力、背景文化の異なる者同士の異文化コミュニケーションの場であるだけに、コミュニケーション摩擦は避けられない状況にある。筆者の大学で行った企画段階の授業後アンケートにも「うまく話がすまない」「自分の考えがその通りに伝えられない」「自分の説明の仕方が下手だと思った」とコミュニケーション上の問題を挙げている回答が見られた。ネウストプニー（1982）は「外国人にとって最も問題になるのはコミュニケーション問題に直面する時、例えば適当な単語を持っていない時とか、間違えて誤解されそうな場合の処理である。（略）外国人だと、必要な表現（例えば「何といったっけ」「別のことばで言うと」等）が欠けているせいもあり、ただ黙り込んで訂正できないことが少なくない」（p52）と述べている。

留学生の場合、このような聞き返し、明確化を求める等の言語ストラテジーを習得していない場合も多く、それが摩擦の要因となってしまう場合が多いのではないかと考えられる。

しかし、このような摩擦やストレスの体験があるだけに、プロジェクトの過程でこれらをどのように乗り越えるのか、そのためにどのように相手を説得し、問題を解決していくのかについての「コミュニケーションストラテジー」の習得の必要性を意識したのではないかと思われる。また、摩擦の体験が日本人学生にとってはフォーリナートークについて意識し、それをを用いるきっかけになったのではないかと考えられる。パンフレット制作に参加したある中国人留学生は、プロジェクト後アンケートで「プロジェクトはより多いコミュニケーションのチャンスがあり、具体的なコミュニケーションができた。またコミュニケーションの楽しさを感じるだけでなく、具体的な形になった。」と述べている。また、別の留学生は同アンケートで「日本人の話を聞いている際、他の人の声が入って来たときにはほとんどの場合理解できなくなってしまったが今は大丈夫になった」と自己の日本語力の上達について評価している。日本人学生、留学生双方が、実際の具体的なコミュニケーションを通じてコミュニケーションのストラテジーを明確化するよう意識変化が起きたためと考えられよう。

5 まとめと今後の課題

以上、アンケートの回答をもとに多文化クラスの課題達成プロジェクトがコミュニケーション意識の変化にどのような影響を与えたかという観点から考察した。本研究では、言語コミュニケーションがグループ結成初期において特に重要であると意識されていること、メンバーのコミュニケーション意識が対話的思考へ、また一方向的コミュニケーションから双方向コミュニケーションへと変化したこと、言語コミュニケーションのストラテジーが明確化したことが明らかになった。各大学での作品内容や方法は異なるという意味では本研究には限界があるが、多文化クラスにおける課題達成プロジェクトを通し、参加者のコミュニケーション意識に変化が見られたということができよう。多文化クラスにおけるコミュニケーションは異なった背景をもつ者同志の異文化コミュニケーションであるだけに摩擦や葛藤も多い。しかし、作品制作という課題達成の過程において参加者のコミュニケーション意識に変化をもたらす可能性も備えている。その意味でコミュニケーション教育としての多文化クラスの有効性と意義が再認識できたのではないかと考える。

21世紀の世界はますます多文化化していくであろう。このような状況の中で社会、教育など様々な場面でコミュニケーション摩擦が起きることは必至である。しかし、それだけにこうした摩擦の体験の増加は同時にコミュニケーションの重要性を実感させることにもなる。多文化クラスはクラスそのものが現実の異文化コミュニケーションの体験の場であるという特色を持つ。参加者自身のコミュニケーション意識の変化をもたらすという意味で、またコミュニケーション教育としての意義を考える意味でも、日本人学生、留学生双方にとって意義ある試みではないかと考える。

付記：本稿は99年度日本語国際シンポジウム（於：香港理工大学）での口頭発表をまとめ直したものである。なお本研究は平成9～11年度文部省科学研究費補助金基盤研究（C）「多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究」（代表・土屋千尋）の助成を受けている。本プログラムの遂行では、土屋千尋氏、宇佐美洋氏、足立祐子氏、押谷祐子氏、脇田里子氏、小山宣子氏、宮本律子氏、松岡

洋子氏にお世話になった。記して感謝の意を表したい。

注

- 1 多文化クラスという名称について：在日外国人子弟や留学生等、日本人学生以外の多様な学生が増えた現在、留学生と日本人学生の「合同」クラスという名称よりむしろ「多文化」（transculturalあるいはmulticultural）クラスという名称の方が適切ではないかと筆者は考えている（拙著1997）。
- 2 本稿では「コミュニケーションの構造、方向性、方略等に対する認識の仕方」とする。
- 3 参加大学は新潟大学、弘前大学、福井大学、秋田大学、信州大学の5大学である。
- 4 共同作業の分析は、土屋・押谷1998、押谷2000参照のこと。また、各大学における実践については小山1999、宇佐美2000、脇田1999に掲載されている。SCS交流については拙著2000を参照のこと。
- 5 質問項目は以下の通りである。尚、1）は各授業の終了後、2）は作品の評価終了後に行った。
 - 1）授業後アンケート：今日の授業の感想を自由に書いて下さい。
 - 2）プロジェクト終了後アンケート：プロジェクトを行って感じたことを自由に書いてください。

参考文献

- Samover, L. & Porter, R., (1994). *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of Innovations*, 3rd ed., New York: The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Co. Inc.
- 宇佐美洋 (2000) 「多文化クラスにおけるビデオ番組作成-その教育効果と今後の課題-」 『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』 文部省学研究費補助金基盤研究 (C) 総合報告書 33-46
- 押谷祐子 (2000) 「共同作業による多文化クラスの学生の意識の変化-作業前、作業後アンケートの分析から-」 『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』 文部省科学研究費補助金基盤研究 (C) 総合報告書 75-85
- 小山宣子 (1999) 「平成10年度弘前大学共通教育における多文化クラスの記録」 『視聴覚と言語教育』 11号
- ハウエル W.・久米昭元 (1992) 『感性のコミュニケーション』 大修館書店
- 狩俣正雄 (1992) 『組織のコミュニケーション論』 中央経済社
- 塚本三夫 (1985) 「第1章 コミュニケーションの論理と構造」 『コミュニケーション社会学』 サイエンス社
- 土屋千尋他 (1998) 『多文化クラスの大学間および地域相互交流プロジェクトの実施と評価に関する研究』 文部省学研究費補助金基盤研究 (C) 中間報告書
- 土屋千尋・押谷祐子 (1998) 「多文化クラスにおける学生の意識変化-共同作業をとおして学生はどうか変わったか」 『第11回日本語教育連絡会議発表論文集』 第11回日本語教育連絡会事務局 82-86
- 徳井厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性」 『日本語教育』 92号 200-211
- 徳井厚子 (1999) 「多文化クラスにおける評価の試み-自己変容のプロセスを通して見えてくるもの」 『メディア教育研究』 3号 61-71
- 徳井厚子 (1999) 「異文化接触場面における摩擦の要因-評価の側面の差からみえてくるもの」 『日本語の地平線』 くろしお出版 151-161
- 徳井厚子 (2000) 「SCSを利用した多文化クラスの大学間交流プログラムの試み」 『メディア研究報告』 14
- J.V.ネウストプニー (1982) 『外国人とのコミュニケーション』 岩波新書
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情』 明石書店
- 吉川宗男・行廣泰三 (1989) 『文化摩擦解消のいとぐち』 人間の科学社
- 脇田里子 (2000) 「共同作業による多文化理解教育の実践と課題」 『メディア教育研究』 4号 27-36

(2001年5月8日 受理)