

ポスター発表

192

学生チューターの文化に対する「気づき」の実践報告
—「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターの場合—
野村ゆみ子(国際交流基金サンパウロ日本文化センター)

学生チューターの文化に対する「気づき」の実践報告 —「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターの場合—

野村 ゆみ子

国際交流基金サンパウロ日本文化センター

〔キーワード〕 国境なき言語、コースブック『まるごと』、文化の気づき、異文化理解

〔要 旨〕

「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターは当初、コースブック『まるごと』入門 A1（かつどう）の「生活と文化」を教えることにかなりの戸惑いを覚えていた。2016 年後期学期末の学生チューターに行ったアンケートでは、「日本へ行ったこともないのにどう教えるのか」「見たことも食べたこともないものをどう教えるのか」あるいは、「一つ一つの名前を覚えるのに時間がかかり、予定通りに終わらない」など、教えることに苦慮している回答が多かった。学生チューターは、国際交流基金関西国際センターにおいて、「生活と文化」の実際の授業及び模擬授業を見学し、その後フィールドワークを行う研修を受けた。研修の最後に行った学生チューター自身の模擬授業は、彼らが研修で得たことに基づくものであり、そこでは、異文化理解に対する気づきの兆しがみられた。学生チューターは「異文化理解」をどのような観点から捉えたか、また模擬授業でその気づきをどのように反映したかを報告する。

1. はじめに

2016 年 4 月より、ブラジル国内の 5 つの連邦大学（ブラジリア大学、リオデジャネイロ連邦大学、パラナ連邦大学、リオグランデドスル連邦大学、アマゾナス連邦大学）ではパイロットプログラムとして『まるごと』入門 A1（かつどう）を使用する公開講座が新たに開設された。2016 年後期より、パイロットプログラムはブラジル教育省管轄の「国境なき言語」日本語講座となり、2017 年後期からは、パウリスタ州立大学アシス校が加わり現在に至っている。「国境なき言語」はブラジルの言語政策であり、ブラジル教育省はブラジルにおける大学の学力レベルの底上げと国際化を目指し、英語、フランス語、スペイン語、イタリア語、ドイツ語、ポルトガル語（外国人のための）などを対象に言語教育の充実を図ることを目標として掲げ上述の各大学の公開講座として新たに各言語の講座を設け、日本語もその対象となったものである。それぞれの言語講座に対して、各国政府の援助がある講座もある。日本語講座については、国際交流基金が、「学習者に対しては広く日本語や日本文化に関心を示す層を拡大し、親日家の数

を増大する」「講座を担当する学生チューター^(注1)に対しては、その育成に重点を置く」という目標の下、講座の運営支援を行ってきた。

以上のような背景の下、「国境なき言語」日本語講座を担当する学生チューターは、各大学で日本語を専攻する学生の中から、「国境なき言語」を担当する各大学のコーディネーターの教師によって適任と考えられる学生が選出されている。学生チューターのほとんどは、自らが日本語を学んできた過程で、『みんなの日本語』に代表する文法積み上げ式の日本語教育を受けてきている。その学生たちにとって、『まるごと』は、今まで自らが学習してきた日本語教育の教科書ではないこと、加えて各トピックにある「生活と文化」の項目では、日本事情・日本文化を通して異文化理解を目指ざすことが指導方針とされていることに対してかなりの戸惑いを覚えていた。

本稿では、学生チューターが当初難しいと思っていた「生活と文化」の教え方に焦点をあて、研修を通じて彼らが何に気づき、その気づきをどのような反映させ実習の「生活と文化」の授業を行ったかを概観し、彼らの変化の兆しが異文化理解という観点からどのような意味を持つか考察する。

2. 国際交流基金関西国際センター（以下 JFKC）の研修について

2.1 学期末アンケートの結果と研修に至る経緯

2016 年前期末に行われた学生チューターへのアンケート調査の項目「日本事情・日本文化の扱いについてどうであったか」に対して次のような回答があった。

- * ブラジルではあまり触れられない日本事情に対して全体的に難しい。難しい個所としては第 8 課日本の家、第 12 課年中行事・伝統文化など、第 13 課乗り物、第 14 課まちの様子など
- * 「生活と文化」の箇所は外国人の教師にはもう少し説明があれば良い、教師用の日本事情・日本文化に対する説明書がほしい
- * 調べるのに時間がかかること、調べても分からない物やお菓子などに名称などを付してもらいたい
- * 行ったこともない、見たこともないものに対しての教え方が分からない

このような学生チューターからの意見に対して、「国境なき言語」を担当する各大学のコーディネーターの教師数人からも同じような感想が伝えられた。

「国境なき言語」講座を受講した学生と講座を担当した学生チューターには、年に 1 回 JFKC に於いて、「ブラジル日本留学希望者・日本語指導員(学生チューター)訪日研修」⁽²⁾ が組まれて

いる。2017 年 1 月に 21 日間で行われた研修では、上記の学生チューターの回答を踏まえ、難しいと感じていた「生活と文化」に対する研修が行われた。研修の事前アンケートでは上記の回答に加え、次のような点も難しいという記載があった。

- * 文法の説明について難しい、文法の知識がないこともその原因だと思う
- * 学生に教える語彙がとて多くて時間が足りない
- * 日本人ではないので日本の文化について教えることができない
- * 学生は日本にいないので、日本のことを勉強しても興味がわからない

2.2 研修の流れ

2.1 の両アンケート結果を踏まえ、研修は次のステップで行われた。（下記図解参照）

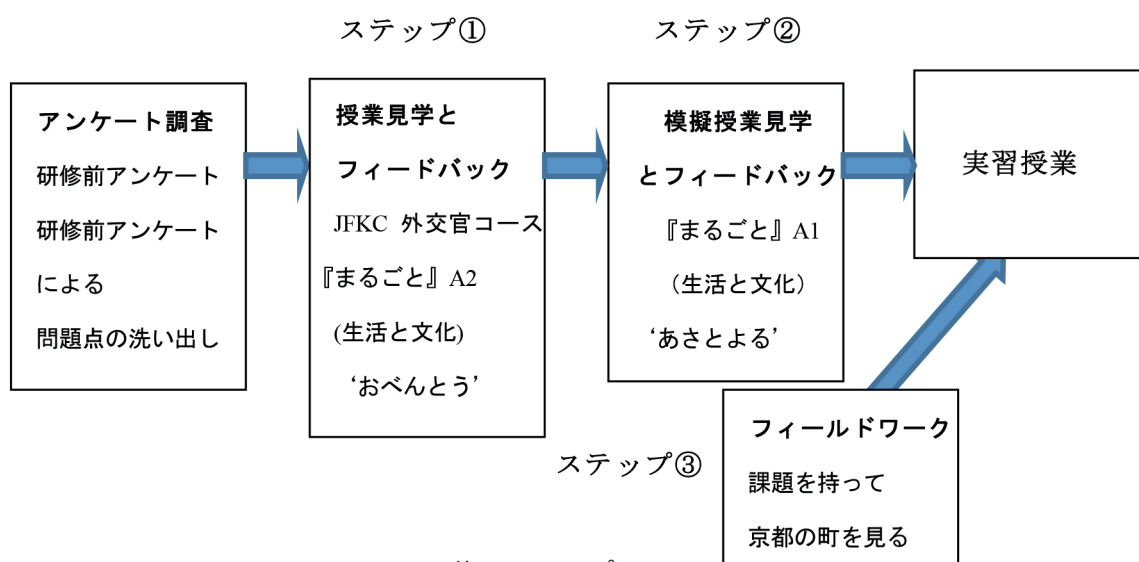


図1 研修のステップ

二つの授業見学、フィールドワーク体験の後、フィードバックを行った結果、学生が気づきとして挙げた内容を次に纏める。

① 授業見学1 (JFKC 外交官コース 『まるごと』A2(生活と文化)「お弁当」)

視聴した弁当に関するビデオを元に受講生がディスカッションをグループごとに行い、意見を発表する授業を見学した。見学後のブラジルの学生チューターの意見、感想は下記の通り。

- ・先生だけが話しているわけではない
- ・学生が自分の意見を言っている
- ・物の名前を一生けん命復唱しておぼえているわけではない

- ・自分の国にも弁当はあるのかどうか考えた
- ・お弁当が親子や夫婦のコミュニケーションの手段になっているという意見が面白かった
- ・キャラ弁って、なぜそこまで手の込んだことをするのか、疑問に思った
- ・日本人は愛情表現が乏しいという意見が面白かった

② 授業見学2 (『まるごと』A1(生活と文化)「あさとよる」研修担当講師による模擬授業)
研修担当講師による『まるごと』入門A1(かつどう)「よるとあさ」の模擬授業は、数か国の朝のラッシュアワーの状況をビデオと写真で紹介した。模擬授業後の学生の意見、感想は次の通り。

- ・いろいろな国によって朝の通勤に風景が異なり興味深かった
- ・電車や地下鉄の乗り方が国によって異なっていた/特に日本の整列乗車はすごい
- ・ブラジルの地下鉄はみんなが押し合っている
- ・ベトナムではバイクラッシュが朝の風景だ
- ・フィリピンやベトナムではバイクに何人も乗っている

③ フィールドワーク実施

フィールドワークの場所は京都で、学生たちは京都の町を訪問するにあたり、着目する視点を決め観察し、レポートすることを課題とした。

フィールドワーク後の学生チューターの意見をまとめると下記の通り。

- ・実際の様子を見ることで、日常生活を見ることができて良かった
- ・京都は古い町と聞いていたけれど、新しいもの、新しいところが沢山あった
- ・今までのイメージが実際に行ったことで具体的になった
- ・古い町を守る(古い家を守る)工夫を見ることができた
- ・和菓子も含めお菓子の種類が豊富だった

3. 実習授業の内容と学生の気づき

3.1 実習授業内容

以上の段階を経て、学生チューター13名は5組に分かれ、研修の実習として「生活と文化」の模擬授業を行った。授業を受けた学生は、JFKC 研修に参加していたブラジルの留学希望者の学生12名で、授業時間は15分で行った。学生チューターが行った模擬授業のトピックと授業の中で特に焦点を当てた個所は次の表の通りであった。

表 1 実習授業の内容

『まるごと』A1 かつどう (生活と文化)のトピック	焦点を当てた個所
ファーストフードの店	店員の対応の仕方、マニュアル文化など接客に対する日伯比較
にほんのまち	色々な自動販売機から見る日本事情
にほんのかんこうち	日伯祭りの生活の中での機能、相違と類似
あさとよる	サラリーマンの生活と日伯事情
にほんのまち	コンビニ、交番の機能から便利さに対する気づき

実習授業において、学生チューターは教案の中に注意点として次のような項目を挙げていた。

- 授業のとき大切なのは、説明ではなく「気づく」ことなので、気づきを促すようにする
- テーマを絞ってとりあげ、学生の意見を待つ
- 説明ではなく、伝えたいことを自分で考えさせる
- 学生同士の意見交換をさせる
- 絞ったポイントに対して、効果的なビデオ（まるごとプラスなど）、資料を使用する
- 思い込みやステレオタイプの文化に対して、そうでないことを気づかせる

3.2 実習授業例

2 回の授業見学と京都におけるフィールドワークを経ることによって、学生チューター自身の授業に対する気づきを反映し、実習授業を行った。ブラジリア大学のチューターの授業の内容を一例として、彼らの作成した教案に沿って記載する。

（作成教案の文体のみ「です・ます文体」を普通体にした）

資料 1 実習『まるごと』入門 A1 (かつどう)「生活と文化」トピック 3 たべもの

ファーストフードのみせ (教案) 作成者・カイオ・エゴン・マリーナ

目標 日本とブラジルのファーストフードの客の接し方の違いについて (接客の文化について気づく)	
活動の手順	予想される学生の反応
1. ファーストフードの写真を見る	ファーストフードの写真からの気づき
2. スライド 1 客と店員とが会話をしている	注文する場面に注目する
3. スライド 2 ブラジルと日本の注文カウンターでの 違いについてのアンケート	学生同士で話し合い、気付いたことについて 発表しあう
4. カウンターで注文している動画の視聴 チューターは日本の接客について焦点を 当てるように学生に促す	見た動画についての意見を出し合う 違いについて、その時どんな感じかというこ となど意見がでる
5. スライド 3 いろいろなマニュアル (接客マニュアル) 紹介	日本の接客の文化について考える
6. スライド 4 どのようなサービスがブラジルでは可能 か、可能ではないか問う 可能でない場合の理由などができるように ペア、グループで会話	ブラジルでのサービスについての学生の ディスカッション マニュアルやサービスに対する学生の考え方 を発表、ディスカッション

3.3 実習授業での学生チューターたちの気づきの促しと実習授業を受けた学生の気づき

3.2 の教案に沿って行われた実習授業の中で、受講した学生たちは、ファーストフードの店のブラジルと日本との違いとして、「注文から品出しまでの時間の違い」「支払いの時のお金の受け渡しの違い」「店員の接客の様子の違い」「サービスについての考え方の違い」などに対して活発な意見を出し合っていた。また、ファーストフードの店員に代表される労働者の社会的地位、大学生のアルバイトに対する考え方などについても話が及んだ。特に学生チューターが焦点を当てて考えさせたいと思っていた「マニュアル」については、日本の社会の色々なところで機能していることでもあり、ブラジルでの活用が可能かどうかという点で双方の国民性についても話が及んだ。また、日本とブラジルのサービスに対する考え方の違いなどもディスカ

セッションの対象となった。

上記以外の模擬授業においても、学生からの疑問に対する他の学生からの意見などを取り入れ、日伯での習慣の違い、社会生活上の特色などディスカッションも含む活発な授業が展開された。学生チューターは、自らが研修を通して学んだ「日本文化への気づき」を、実習授業を受けている学生に対しても促し、学生と共に考える授業を展開することができていた。写真に写されている物の名前を覚えることに終始する、あるいは学生チューターが説明するだけの授業ではない実習授業が展開された。

4. 日本語教育と文化について－『まるごと』の教科書の考え方

『まるごと』の教科書には次のような記載がある。『『まるごと』は、ことばと文化を合わせて学ぶことを提案しています。会話や場面や内容、写真、イラストなど様々なところに異文化理解のヒントがあります。日本の文化について知り、自分自身の文化をふりかえって、考えを深めてください』（『まるごと』入門 A1 かつどう 2013 : 5）『『まるごと』のこのような考え方は開発者の言葉をかりれば、「単に事物の説明にとどまらず人々の生き方や考え方、価値観が浮き彫りとなるように留意した」（来嶋・柴原・八田 2014 : 124）『『まるごと』の各トピックに挿入されている「生活と文化」のページでは、学習者はもとより、教える側の教師に対しても、そのような価値観の共有を求めていると考えられる。学生チューターの多くは、自らが日本語を学習してきた過程で使用した教科書は『みんなの日本語』であり、教科書自体には文化の扱い方を示唆する記載はないが、本稿2.2で挙げられたような疑問が生ずるということであれば、おそらく教科書中に出てくる文化に関する事柄を「事物の説明」としてとらえてきたと考えられる。たとえば『みんなの日本語』の中の、てんぷら・寿司に代表される日本の食べ物、相撲・歌舞伎などに代表される日本の伝統文化、富士山・大阪・広島などの日本の地理については、取り上げ方にもよるが、それ自体、自国の伝統文化と比較したり、人々の価値観や社会生活を問題にしたりするという取り上げ方ではなく、語彙を増やすことであったかもしれない。また、それらを学習するとき、教室内では教師の学習者への説明で終わることが多かったのではないかとも思われる。その際、教師はより多くの「知識」を持っていることを必要とされているように学習者は感じることから、「国境なき言語」の学生チューターの研修前の自己評価で、自分には知識がないので、教えられないという不安があったと考えられる。

FJKC での一連の研修を経て、研修後に行われた学生チューターは次のような自己評価を行った。学生チューターの日本文化・日本事情に対するとらえ方に対して、変化が見てとれるものであった。

＊ ブラジルで日本語学ぶ学生はほとんど日本に来る経験がないので、日本のステレオタイ

ブをできるだけ避けた方が良かったと思った。

- * 日本の文化について伝えるとき、学生の国と比べることは考えさせるのにいい方法だと思う。
- * 一番大事だと思うことは終わりにさっと一方的に説明して次のトピックに進んだという流れでやっていただけれど、「日本はどうなのか」「日本人の生活はどうなのか」という大事な情報の中で文化を理解することが大切だと思った。
- * ブラジルについてはステレオタイプのイメージがあるのと一緒に、ブラジルでも日本については情報が少ないから、本当とは違うイメージがあることがわかった。
- * 日本の文化について伝えるとき、学生の国と比べることは考えさせるのにいい方法だと思った。学生がそういう授業で何を知りたいかということも気づいて良かった。
- * 日本の伝統的文化だけでなく、日常的な文化についても扱くと、学習者はさらに日本の社会や日本人の考え方について、理解できるようになると思う。
- * 歴史的な背景なども準備したほうがよいと思った。

以上のことから、本稿の2.1で「触れられない日本事情に対して全体的に難しい」「日本事情・日本文化に対する説明書がほしい」「物や菓子などに名称を付してもらいたい」「見たこともないことに対する教え方が分からない」「日本人ではないので、日本の文化についておしえることができない」等々と挙げられていた疑問について、学生チューターなりの答えを見つけたようであり、学生チューターの自分自身の考えに変化が生じてきていることが分かる。それらの変化、すなわち気づきは、『まるごと』が提案している文化に対する学習態度として目指すものと一致すると考えられ、学生チューターは文化を理解することの一步を踏み出したと思える。

5.. 異文化理解の観点からの学生チューターの気づき

物事を成し遂げることのできる力あるいは、ある一定の課題を遂行することのできる力を能力だとすれば、「異文化理解能力」とは「異文化理解を成し遂げる能力」ということになる。Council of Europe が発行した「外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠（CEFR）の設定に貢献している」（竹内 2012：108）と言われているByrum の文化理解能力のモデルは、異文化を理解する能力を3つの構成要素「知識・態度・技能」からなると説明し、3つの要素については次のように述べている。

「態度」については、「好奇心」と「開放性」を挙げ「自分自身についての信念を停止する準備のこと」であり、「自分自身の価値を相対化する、すなわち自分の価値観を当然正しいと仮定するのではなく、他者との関係に柔軟に向かい合うこと」としている。「知識」については、「特定の文化についての知識ではなく、異文化間において、社会的なグループやアイデンティティ

が、どのように機能し、どのように関わっているかについての知識」であり、「技能」という点では、「多文化からの文書やイベントの意味を解釈し、自分の文化のそれらと関連付けるスキル」であるとしている。(Byram、Gribkova B and Starleu H 2002 : 7-9)『まるごと』はこの Byrum の異文化理解の 3 要素の能力を参考に作成され「知識、態度、技能に具体的に働きかけている」(来嶋・柴原・八田 2014;124) 教科書である。

また、Byrum は教師に対して、同書で「異文化の次元を実践的に自分の教室やその教室の中で意味のある何をかをしたいと思う教師に、実際の方法で簡単にアクセスできるようにすることを目的として書いた」とも述べ、教師の役割ということに対して、3 構成要素の開発のために、「学習者が理解することを助ける」ことが教師の役目であるとしている。Byrum の考え方に基づく指導理念を持つ『まるごと』においても、「授業における教師のファシリテーターとしての役割」(来嶋 2014) が指導する教師にとって重要な要素とされる所以でもある。「生活と文化」を通して「異文化理解に直接働きかけている」とされている『まるごと』は、従ってこのような Byrum の異文化能力の 3 つの要素の能力を育てることが、学習者に対しても、学習者を教える教師にも期待されている。

研修を通して、学生チューターは、ブラジルとは異なる日本の文化に対して、新たなことを発見し、理解し、比較すること、検証すること、知ることを通して、自己の気づきとして取りこむことで、『まるごと』が発信する異文化理解に対して最初の一步を踏み出すことができたのではないだろうか。また、学生チューターという立場から、自らの「気づき」を学習者の気づきとして引き出すこと、知らなかった事柄に対して自らの考えや、自らがもっている知識を関連付けて考えるということに対しても発見し、意見を出し合うことでお互いに気づき、異文化を理解することの第一歩になったと思われる。

6. まとめとこれから

「国境なき言語」日本語講座を教えるのは、各大学で日本語専攻する学生達である。学生が学生を教えるという構図である。日本語を専攻する学生は、教師になることを目指している学生ばかりではないが、「教える」ということについては、プロの教師と同じ自覚を持ってもらいたいと考えている。「プロとしての自覚」とは何かについて、本稿で多くの紙面を割くことはできないが、いわゆる教師養成の教科とされている「実習授業」で学ぶ「教師とは何か」という位置づけに近いと考えている。「国境なき言語」日本語講座を担当することが、各大学で教師養成コースの「実習」に相当する科目にできるかどうかの議論は別の機会に譲ることとして、教壇に立つ以上、教師であることを目指さなければならないと考える。

本稿では、JFKC の研修期間を通して、学生が何に「気づき」その「気づき」が、講座を担当し、『まるごと』を教科書として教える立場の学生としてどのような変化があったかというこ

とに焦点を当てた。学生チューター達が2度の授業参観をして得た、「一方的に説明するのではない教師と学生との関係」「学生が意見を出し合い、多面的に物事を考える授業方法などの発見」「フィールドワークから得たイメージの変化」「解説本から物事の名前などを覚えることではない」等々を発見することを通して、学生チューター自身の意識の変革が確認された。その後、各大学へ戻った学生チューターたちは、「生活と文化」の扱い方について、先輩チューターから後輩のチューターへの研修を行った大学、新たに担当した学期で、以前とは異なり、自信を持って授業を行ったというところもあった。研修を通して得た「気づき」は、その後の彼らの授業の中で、自分たちが気づきかされた方法を「学生たちの気づき」を促す授業として行うこととなった。

学生チューターはこれから、各自の様々な文化体験を増やす中で、それぞれの「異文化」に対する考え方も変化していくであろう。「異文化の理解」については、その指標も、評価も基準を定めることは難しい問題であり、これが唯一で正当といえるものはないように思う。しかし、「異文化理解能力の取得は決して終わることがない」(Byrum, Gribkova, Starkey, 2002) と言うように、これからも。開かれた態度であらゆる文化事象に、興味を持ち、気づくこと、また、未知なるものに対してその社会的機能がどうであるか、未知なるものと既知なるものとの相関関係を結びつける、という観点から、チューター自らの異文化理解能力を高めていくと同時に「学習者が自分の文化と他の文化との関係を知ることを助けられる人、他者について興味を持ったり、好奇心をもったり、他の人々の見方から自身の文化に気づくことを助けられるひと」(Byrum, Gribkova, Starkey, 2002) として、教壇に立ってほしいと思う。

[注]

- (1) 「国境なき言語」日本語講座は、各大学の日本語専攻で、大凡第3学年、第4学年目の学生がチューターとして担当する。
- (2) ブラジル留学希望者・ブラジル日本語指導員研修は2015年度(2016年1月実施)に続き、2017年1月は2回目の実施となった。前回は「ブラジル留学予定者・日本語指導員研修」としていたが、ブラジル国側の国費留学プログラムが凍結状態になった状況の下、留学を予定する学生の目途が立たなくなり、「希望者」と変更し、講座受講生の中から選ばれた学生の訪日研修と、日本語講座を教える学生チューターのための研修との内容を分け2本立てで行った。

[参考文献]

賈 一飛 / 王 玲(2015) 「体験講座における「生活と文化」の教え方の試み」『「JF 日本語教育スタンダード」準拠コース事例集』—JF 講座における実践—: 209—227

来嶋洋美・柴原智代・八田直美(2012) 『「まるごと 日本のことばと文化」における海外の日本語教育のための

試み」『国際交流基金日本語教育紀要』第10号：115 - 129

国際交流基金（2013）『まるごと入門 A1 かつどう』：5、三修社

竹内 愛(2012)『『異文化理解能力』の定義に関する基礎研究』『共愛学園前橋国際大学論集』12号：105 - 112

Byram, M., Gribkova, B and Starkey, H (2002). *Developing the intercultural dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Retrieved Aug., 17, 2017 from

<http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf>

Lázár, I (2007), Guidelines for the teaching of intercultural Communicative Competence (ICC).

In *Developing and Accessing Intercultural Communicative Competence*, pp 5-9. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved Aug., 15, 2017 from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf