

「異文化間教育における教師の関わり方」 ー多文化クラスにおける教師の役割ー

足立 祐子 大藤 美帆

キーワード

教師の役割 多文化クラス 異文化間教育 共同作業

- 1 はじめに
- 2 大学教育における異文化間教育の発展
 - 2.1 「留学生のための日本事情」から「留学生・日本人学生合同授業」へ
 - 2.2 「多文化クラス」への発展と将来的な方向性
- 3 合同合宿をととして
 - 3.1 合同合宿の多文化クラスにおける位置づけと目的
 - 3.2 学生間インターアクション～1998年12月合宿記録より～
 - 3.3 教師（足立）の内省
 - 3.4 学生間インターアクション～1999年11月合宿記録より～
- 4 具体的な教師の関わり方
 - 4.1 2つの合同合宿の反省から
 - 4.2 「教師の関わり方」の具体案
- 5 今後の課題

1 はじめに

筆者たちは、平成9年度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)に参加した。この研究の目的は、大学教育における留学生と日本人学生の合同のクラスを多文化クラスと名づけ、多文化クラスを実践してきた5つの地方大学の現状や問題点を整理し、さらに大学間および地域との相互交流を通して多文化クラスのありかたの可能性をさぐるというものである。この研究に関わって、筆者たちが興味を持ったのは、多文化クラスに関わる教師として、どのような資質や能力が必要であるかということである。足立(2000)では、「語学教師が異文化間教育に関わること」についての根本的な疑問や、教師が兼ね備えていなければならない具体的な技術に関する疑問について考察を行った。本稿では、1998年12月と1999年11月に、複数大学で行った合同合宿の実例をもとに、次の2つの疑問点について考察し、「異文化間教育における教師の関わり方」の具体案の提示を試みる。

1. 体験学習の中で学生主体を念頭に教師は教室全体を円滑に動かしていかなければならないが、具体的にはどんな方法があるのだろうか。
2. 異文化間教育では、自己の文化理解、異文化への気づき、異文化に対する自己の情動や行動の選択、その行動の結果と相互作用からなる認識の変化という一連のプロセス(注1)を一人一人の学生が経験し客観化できるよう促さなければならないが、このような個別の指導をどのように行うべきか。

2 大学教育における異文化間教育の発展

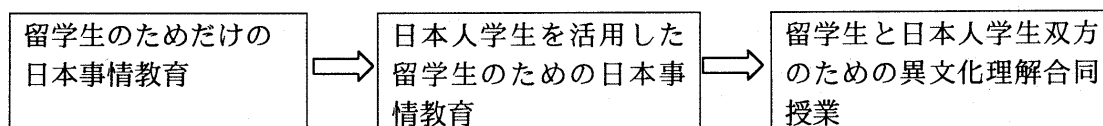
2.1 「留学生のための日本事情」から「留学生・日本人学生合同授業」へ

前述の多文化クラスに関する研究の出発点は、留学生だけを対象としていた「日本事情」の科目が、日本人学生も参加する、より多様性を増した授業に拡張されてきた現実からであった。また、横田（1998b）でも、「留学生のために」はじまった教育が「留学生とともに」学ぶ主体的で体験的な交流教育を生み出していると指摘している。また、横田（1998b）は、大学における異文化間教育として、[表1]のような分類をしている。

[表1] 大学における異文化間教育の形態

留学生だけを対象	留学生と日本人学生を対象	日本人学生を対象
① 日本語教育 ② 日本事情教育 ③ オリエンテーション ④ 専門基礎教育	① 留学生を対象 ② 両者を区別せずに対象とする	① 留学生を講師として開講 ② 留学生交流そのものを主題とする授業 ③ 日本語教授法

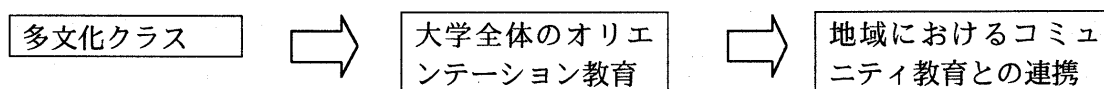
横田（1998b）の分類では、留学生と日本人学生を対象とした授業や日本人学生だけを対象とした授業の一部の内容が明確にされていないが、本研究の共同研究者たちが関わった授業は、日本事情教育から留学生と日本人学生の両者を対象とする合同授業へ発展していったものである。つまり、以下の図のような展開をとげて進められてきた授業である。



2.2 「多文化クラス」への発展と将来的な方向性

留学生と日本人学生双方のための合同授業は、参加学生が留学生と日本人学生だけでなく社会人学生、帰国子女学生といった多様化がすすみ、日本国内における「多文化クラス」へと発展する。（注2）「多文化クラス」への移行等については、足立・押谷・土屋（印刷中）で詳しく述べているのでここでは省略する。

1990年代からはじまった「留学生・日本人学生合同授業」は、「多文化クラス」へと発展し、将来的な方向としては、横田（1998b）や宮本・松岡（1999）が提唱するように大学全体をとりこむ異文化間教育へ進んでいくと考えられる。



ほかにも日本人学生対象の異文化間教育から発展したものや留学生に対する日本語教育からはじまったものなど、さまざまな出発点が考えられる。しかし、このように出発点は異なっても、将来的には、ある一定方向の収束が見られ、今後、大学教育だけの問題ではなく地域との連携教育が大きな課題となるであろう。

3 合同合宿をととして

3.1 合同合宿の多文化クラスにおける位置づけと目的

大学の複数参加による多文化クラスの合同合宿が1998年12月に国立妙高少年自然の家（新潟県）、1999年11月に国立磐梯青年の家（福島県）において実施された。2回の合同合宿とも、スケジュールはだいたい同じで、以下のとおりであった。

第1日目 各大学からの移動日。夜、集合して自己紹介などを行う。

第2日目 午前 異文化間教育の専門家による異文化理解のワークショップ
 午後 グループに分かれ異文化に関するテーマ発表に向けての共同作業
 夜 共同作業の成果発表

第3日目 各大学への移動日

この合同合宿は、多文化クラスのさまざまな授業形態の1つのバリエーションにとらえた。

(注3) 参加学生は、多大学の混合グループに分かれ、異文化に関するテーマ発表にむけて共同作業を通じさまざまなインターアクションをおこす。そのインターアクションの中で自己の文化を見つめなおし他の文化について考えるということを目的とした。

3.2 学生間インターアクション～1998年12月合宿記録より～

ここでは、1998年の合宿で足立が担当した班の共同作業観察記録を取り上げ、この班の観察者であった大藤が、学生間のインターアクションについて分析を試みる。1998年の合宿は「文化差って何？」というテーマで行われ、最終的には各班が文化差を何らかの形で発表するというものであった。班は全部で9班あり、大学・国・性別が偏らないようあらかじめ教師側で決めておき、各班に一人担当教師がついた。この際、教師が担当班にどう関わるかは、それぞれの教師にまかされていた。足立は共同作業開始にあたりまず、自分はオブザーバーであり、基本的には共同作業に介入しない、しかし共同作業がうまく進行できないときは学生の同意を得て助言すること、また、大藤が観察者としてノートに記録すること、の2点を宣言し、学生の同意を得て作業を開始した。

[表2]共同作業進行経過

学生A(留学生・女) B(留学生・男) C(男) D(男) E(女) F(女) G(女) H(女)

(学生Bは来日直後で、日本語に慣れていない)

学 生	足 立
	進行役、記録係を決めるよう促す。時間配分をするよう提案 → 進行役D、記録係E決定
各自が最初に浮かんだテーマを出し合う。 E: 食事の席順 D: 衣生活 G: 何か問題にぶつかったとき、どう解決するか(文化差とは目にみえるものではない) H: 慣用句の違い A: ハンバーガーの大きさ F: 恋愛 この中の恋愛という話題で盛り上がる。(1)	
	Bが話を理解していないと指摘、Aに通訳を頼む。
A: 通訳をしながら、テーマを変えたいといいだす。Aの意見は無視され、国別恋愛観(国によって違う点、同じ点)についてアンケートをとろうという話が進む。(2)	
	ステレオタイプ化させてしまう危険性を指摘。
C: 午前のワークショップでの活動を例にあげ、文化差・個人差について本質的な話をしようとする。(3)	
	Cの意見をBに伝えるよう指示。

C の話は無視され、恋愛についてアンケートをとろうという話が進む。 A: 再び恋愛というテーマに疑問をなげかける。 (4)	
	アンケートにこだわらず、寸劇で恋愛をやってみるのはどうか。アンケートの分析は困難であると指摘。
アンケートの分析方法で意見を出し合う。アンケート以外にも、意見をビデオにとったらどうか、劇で問題提起をしたらどうか、などの案がでる。(5)	
	全員の意見を聞くよう、D に指示。(以後再三 D に同様の指摘)
E が主導権を取り始める。D がまとめに入ろうとするのをおさえ、E が全員の意見をもう一度整理しようとする。(6)	
	D に時間配分を考えるよう指示。(以後再三 D に同様の指摘)
E の主導で発表手段はディスカッションかディベートかという話が進む。ディスカッションをして問題提起という方向から、問題提起をドラマでやるという方向に落ち着く。E が「ところでテーマは何」と基本的な問題に戻る。(7)	
	C が話題にした、日本人の変な習慣を取り上げてアンケートをとってみるのはどうか、それをもとにドラマをつくったらどうか、と助言。
全員足立の助言に同意し、留学生に「日本の変な習慣は何ですか」とアンケートをとり、その回答から「すみません」と「いらっしやいませ」についてドラマをつくった。	

- (1) ここでは恋愛というテーマで議論がなされる。しかしこのテーマに疑問を投げかけていた A や C、話の内容をわかっていない B がいたにも関わらず、D はそれにかまわず話を続けた。しかし、A の方も反対意見を述べるタイミングに問題があった。
- (2) F・D などが、テーマに疑問を投げかける A を説得している。しかしこの説得も A の納得のいくかたちでなされていない。
- (3) ここまでほとんど発言のなかった C が、この段階までの進行状況を総括するようなかたちでテーマについて本質的な話をする。
- (4) C の意見、A の意見は無視される。
- (5) E の様子に変化が見え始める。ここまでの足立の発言、①全員で内容をシェアすること ②発表手段についての助言(アンケートは分析が困難である、ある程度の予測をたてるべきだ)をうけて、その助言を話し合いの中で実行し始める。
- (6) 主導権が完全に E に変わった。D がここまでに出了案を大きく2つにわけ(アンケートかディスカッションか)、単純にまとめに入ろうとするのを E がけん制する。E がもう一度意見を整理しようとしたのは、C の主張をビデオにとろうという案、H のドラマで問題提起という案を D が無視したことに対してのけん制であった。
- (7) E と F の間で発表手段をめぐるやりとりが交わされる。何らかの形でジャッジをす

ることで話に区切りをつけようという F に対して、E は、どんな形であれジャッジをすることは間違いであると指摘している。

学生間のインターアクションは大きく 2 通り観察できた。1 つは主に E と D の間で交わされた、話し合いの進行方法に関するインターアクションである。つまり本来の進行役であった D が、後半になっても全員の同意を得ず話し合いのまとめに入ろうとし、E がそれをけん制する場面が観察できた。2 つめは主に E と F の間で交わされた、テーマの発表手段に関するインターアクションである。F が恋愛というテーマでアンケートをとろう、ディスカッションをしてそれをジャッジで判定しようなど、発表手段をいくつかあげる。E はそれに対し、アンケートは分析が困難だ、ジャッジをするのはまちがっている、と F の案について具体的な反対意見を述べる。話し合いは後半になって E を軸に展開し、E が主導権をとったことで、インターアクションが班全員に還元されていったと観察できた。

しかしこの班の観察記録からは、テーマの内容についてのインターアクションがほとんど観察できなかった。話し合いが、一度決まりかけた恋愛というテーマから、発表手段を何にするかという方に移ってしまい、テーマを何にするかという話題に戻った時には、すでに時間切れであった。

さらに筆者（大藤）の観察記録からすると、共同作業の過程で E に本質的な気づきがあったように感じられた。この E に気づきを促したものは何だったのか。それは足立の助言によるところが大きかったように思われる。E を軸に展開されたインターアクションのうち、E と D 間の進行方法をめぐるやりとりは、足立の全員で話し合いの内容をシェアするようという指摘を実行していったものといえる。また、E と F 間の発表手段をめぐるやりとりも、足立がアンケートの分析方法などについて助言したことによっておこっている。足立の助言を受け、それを話し合い過程で実行していくことで、E に何らかの気づきがもたらされたのではないだろうか。

共同作業開始にあたり、足立は必要最低限の前置きしかせず、後はすべて学生の自主性にまかせて話し合いを始めた。しかし観察していた筆者（大藤）は、自由に話し合いをしていいといわれてもどうしていいかわからない、という学生の当惑の様子を少なからず感じていた。そこで筆者（大藤）は、共同作業を開始するにあたって、足立は少なくとも次の 3 点を共通認識として確認する作業が必要だったのではないかと考える。

1. 午前の異文化理解ワークショップはどうだったか、そこで何を感じたか、という確認
2. 午後の共同作業は何を目的にやるのか、という確認
3. 話し合いを進める上での注意事項の確認

もし、共同作業開始にあたりこの点が共通認識として確認されていたら、学生間のインターアクションは、進行方法や発表手段についてではなく、テーマをめぐるやりとりにおいて観察できたのではないだろうか。

3.3 教師（足立）の内省

3.2 では、大藤が 1998 年の合同合宿で足立が担当したグループの学生間のインターアクションについて述べた。ここでは、足立自身が、このグループにどのように関わったかについて考察する。3.2 の[表 2]足立発言部分をよく観察すると、教師の関わり方は、次のような局面に分けることができる。

1. インターアクションに関する助言（個人へ・全体へ）
2. 活動の進行に関する助言（個人へ・全体へ）
3. 成果物の内容や発表手段に関する助言（個人へ・全体へ）

プロセスに関する助言

アウトプットに関する助言

教師の助言は、1. 学生たちが共同作業のなかで行うインターアクションに関する助言、2. 共同作業全体の進行に関する助言、3. 成果物（この合宿の場合は、異文化に関する発表）の内容

や発表手段についての助言、といった3種類の助言が存在している。1のインターアクションに関する助言としては、たとえば、ある学生が相手に構わないで勝手に話題を変えたり、だれか他の学生が言ったことを中断したり、強く反対したりなどといった場合の助言があげられる。そして、1のインターアクションに関する助言と2の活動の進行に関する助言については、共同作業のプロセスに着目した助言といえる。また、3の助言は、共同作業の結果作られる成果物に関する助言であるので、アウトプットに関する助言と名づける。

このグループに対する教師の関わり方を振り返ると、次のようにまとめることができる。

1.グループに関わる教師の姿勢は一貫していた。

→筆者(足立)は、共同作業を学生主体ですすめ、教師がグループに関わることをできるだけ避けようとした。また、そのために、グループが混乱し成果物ができない場合があってもいいと考えていた。

2.筆者(足立)は、自分のした助言がどのような質のものであったのか自覚していなかった。

→1で述べたように、できるだけ、グループに関わることは避けたが、最低限行った助言がどのような質のものであったか、わからずに行っていた。[表2]を見ると、インターアクションや活動の流れに関するものが多いが、まったくの無自覚であった。

3.筆者(足立)は、まったくフィードバックを行わなかった。

→2と同様、活動全体の流れや共同作業の本来の目的を十分自覚していなかったためフィードバックを行わなかった。

3.2の最後で大藤が述べているように、共同作業を始める前の教師の誘導が不足していたことも認めるが、むしろこのような技術的なことよりも、①共同作業の流れ全体の把握、②教師が助言する際の教師自身の意識化、という根本的な2つの点が不足していたと考える。結局、1998年の合同合宿の反省点として、事前に合宿参加の教師が集まって共同作業でどのような関わり方をするのか、具体的な内容について十分話し合いを持つべきであったと考える。

3.4 学生間インターアクション～1999年11月合宿記録より～

次に、1999年11月に行われた合宿の共同作業について、筆者(大藤)の観察記録から学生間インターアクションを分析する。1998年と1999年の2回の合宿では、どちらも2日目の午後に共同作業が行われ、1999年のテーマは「自文化と異文化の共通点と相違点」を発表するというものであった。活動内容は概ね1998年と同じであるが、1999年は1998年の反省をもとに、次の2点に改善を加えた。①1998年は各班に一人担当教師がついたが、1999年は担当教師をつけず、教師はすべての班を回りながら適宜助言を行った。これは、担当教師をつけてしまうと、どうしても教師の発言に学生が影響されてしまうのではないかと。また、教師の共同作業への関わり方も確立されていないため、新しい試みをしてみようという理由からであった。②1998年はまったくフィードバックを行わなかったが、1999年は各班の成果発表の持ち時間を5分厳守とし、フィードバックの時間をつくった。

[表3] I班 共同作業観察記録

メンバー	学生A(女) B(女) C(男) D(留学生・女) E(男) F(男)
テーマ候補	①恋愛関係 ②遅れてきたときのいいわけ ③初対面の人とあったとき、どうするか。 ④デート中に水をはねられたとき、どうするか。 ⑤タイタニックの舳先のシーン、自分ならどうするか。 ⑥プロポーズの仕方、断り方 ⑦方言 ⑧久しぶりに会った人の名前が思い出せないとき、どうするか。

共同作業経過	まず最初に、自文化と異文化の違いは日本と他の国の違いということなのかどうか、全員で話し合いながら共通見解を得る。その後は上記のテーマ候補をくり返しもちだしながら、円滑に話し合いが進んだ。
--------	---

この班の共同作業は、Cが少しリーダーシップをとり、それ以外のメンバーも全員が話し合いに参加し、テーマの具体的内容についてさまざまなやりとりが観察できた。観察記録からみられる大きな特徴としては、自文化と異文化の違いは日本と他の国の違いということではなく、個人個人の違いであるということ、共同作業の初期段階で共通認識として確認している点である。学生Aが日本と他の国の違いを取り上げるのかと聞いたことに対し、Cがそれは違うと思う、と発言をしたことから、全員が加わって個人個人の違いを取り上げるべきだという話が非常に自然になされている。そのため、テーマの候補にあがったものも、ある場面でどのような行動をとるか、という個人差に着目したものがほとんどであった。話し合いは終始、「ねえ、こんなときどうする」とメンバーに聞き、「私なら・俺ならこうするよ」という会話をくりかえして進めていった。

また、日本人学生対留学生の間でも、インターアクションが観察できた。方言の話題では留学生Dにどのような状況で使われる方言か解説している。また、「うけ」をねらいたいというC・Eに対し、留学生に「うけ」がわかるだろうかという意見がBから出ている。このように、班のメンバー全員に配慮しながら話し合いを進めていくことで、学生間のインターアクションが成立していた。

しかし、この班の場合、最終的な発表は未完成なものであった。だが、フィードバックでのインタビューによると、この班の学生の満足度は非常に高かった。発表内容そのものより、途中のプロセスを楽しむことに学生が何らかの意義を感じ取ったのであろう。

[表4] II班 共同作業観察記録

メンバー	学生A(女) B(女) C(男) D(留学生・男) E(男)
テーマ候補	相違点 高校生が車を持っている。家が広い。ハンバーガーの大きさ。 事故にあったときの日本人とアメリカ人の対応の違い。 日本とアメリカのトイレの違い。… 共通点 コギャルがこわい。…
共同作業経過	初めに共通点と相違点をそれぞれ紙に書き出していく。相違点は多数あがっていたが、共通点は少なかった。総じて日本対アメリカの差であり、日本人学生対アメリカ人留学生Dという構図で進んでいた。その後の話し合いは、主に留学生Dが案をだし、A、B、Cがその話し相手をするような形で進んだ。 大藤は2回介入を行った。①Dの案が少しおかしいものであったのに、誰も反対意見を述べないので、他のメンバーに「これでいいのか」と聞いた。②トイレの違いでどうやって共通点を示すのかというAの意見に対し、トイレという事実は共通ではないか、それほど違いを考え過ぎなくてもいいのではないかと助言した。

この班はまず、話し合いを日本対アメリカの違いという観点から始めた。そして最後までこの流れを修正することなく、A、B、CがDの話し相手をするような形で進み、活発な話し合いとはいえなかった。この班の場合、テーマ「自文化と異文化の共通点と相違点」は終始、

自文化＝日本人学生にとっては日本、アメリカ人留学生にとってはアメリカ

異文化＝日本人学生にとってはアメリカ、アメリカ人留学生にとっては日本

共通点＝日本とアメリカの共通なところ 相違点＝日本とアメリカで違うところ

という認識であった。また、グループメンバーの共同作業への参加状況も統一がとれていなかった。Cは自分の班と他の班を行ったり来たりしており、自分の班にいるときはDの話を勝手にまとめようとしていた。Dは日本語力がまだ不十分であり、Eはほとんど発言をしない。A、Bは一応意見をもっていたようであるが、リーダーシップをとるほどではなく、Dの話の聞き役を務めていた。話し合いの進行方法も、全員が話し合いに参加して内容をシェアする、といった基本的ルールが欠如していた。A、Bは日本対アメリカという図式に少なからず疑問をもっていたようであるが、話し合いが基本的ルールにのっとって行われていないので、言い出す場がなかったともいえるだろう。したがってこの班の観察記録からは、学生間のインターアクションはほとんど観察できなかった。

4 具体的な教師の関わり方

4.1 2つの合同合宿の反省から

2つの合同合宿とも、日程的には同じような内容であったが、大きく異なる点があった。それは、1998年の共同作業では、各グループに担当の教師がいて、なんらかの形で教師の介入が行われた。一方、1999年の場合、教師は特定のグループを担当せず、グループ別に共同作業を行っている学生たちの中を自由に往来するというものであった。つまり、教師の介入度がまったく異なっていた。1999年の合宿反省会のメモをもとに、この2つの合宿を教師の介入という点からみると、次のようになる。

- ▼ 成果発表の内容 : 1998年のほうがうまくいった
- ▼ 共同作業の進め方 : 1998年のほうがうまくいった
- ▼ 共同作業中のインターアクション : 1999年のほうが活発であった (注4)

つまり、教師が介入することで、アウトプットレベルのことや、プロセスレベルでも形式的なことは、円滑に進む傾向にあることがわかった。しかし、[表4]II班の例にあるように、学生間のインターアクションがおこっていない場合には、教師の促しが重要であると考え。では、どのように促していったらいいのか、その具体例を次で挙げる。

4.2 「教師の関わり方」の具体案

2つの合同合宿の分析から、筆者たちは次のような結論を持った。

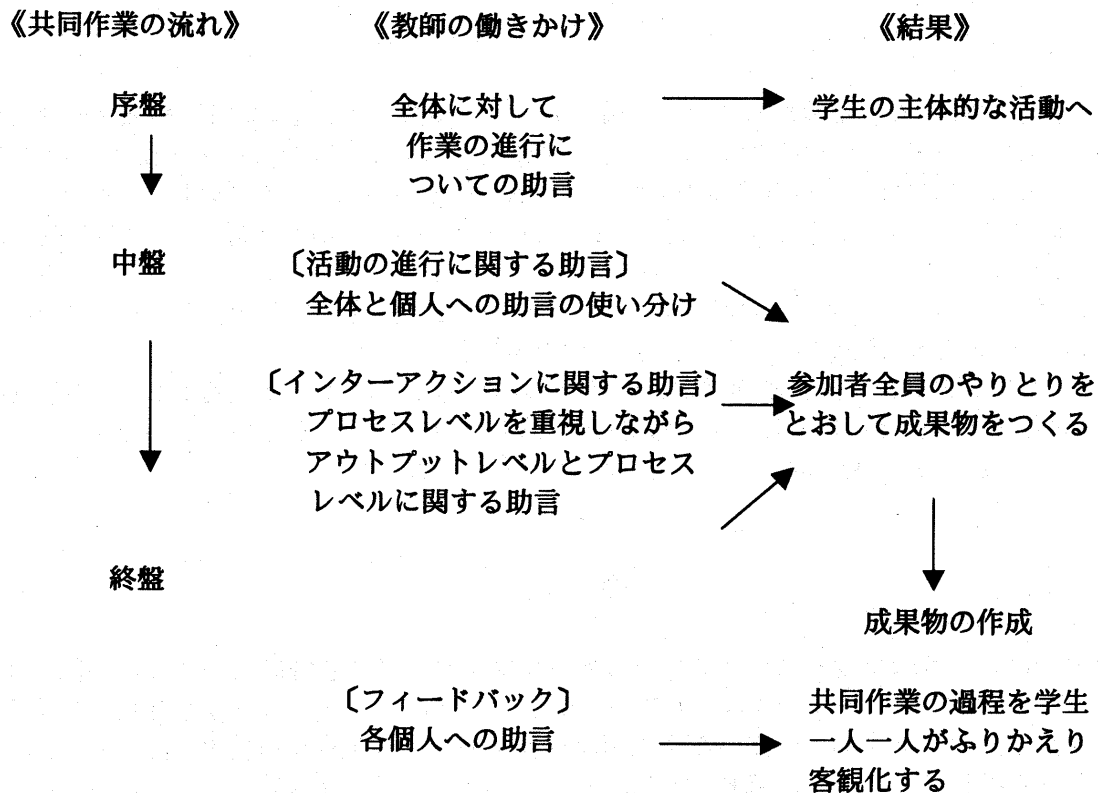
- 1) 共同作業において教師の関わる重要度は、1.インターアクション、2.共同作業の進め方、3.成果物の内容、という順になる。
- 2) 助言しやすく、また助言の効果があるのは1.成果物の内容、2.共同作業の進め方、3.インターアクション、という順になる。
- 3) インターアクションにアウトプットの内容(合同合宿では、異文化をテーマにした成果発表)が強く影響する。アウトプットの内容がどんな内容でもインターアクションはおこるが、学生たちにどのようなインターアクションをおこさせたいのか、教師は意識してアウトプットの内容を設定しなければならない。
- 4) 1999年の合同合宿では、フィードバックを行う時間を成果発表の後に設けたが、学生たちが自分たちの行ったインターアクションを客観化するという意味でフィードバックは重要な意味を持つ。

また、教師は、合同合宿(または通常の場合は授業全体)を企画する段階での設計者としての教師、合同合宿の共同作業(または、通常の授業内の共同作業)を促す、促し役としての教師、そして、共同作業が終わったあとのフィードバックをするまとめ役としての教師、という3つの役を各局面でこなしていかなければならない。

ここでは、特に促し役の教師に着目し、共同作業における教師の関わり方の流れを以下のよ

うにとらえた。(注5)

共同作業における教師の関わり方の流れ



さらに筆者たちは、インターアクションに関する助言の具体的なチェック項目を以下のように設定した。

1. グループが緊張せずリラックスできる状態になっているか
→3.2で大藤が指摘していたことであるが、学生たちがインターアクションをおこしやすい環境整備も教師の役割である。
2. 共同作業の進行が滞っていないかどうか
3. グループの一員が話題を急に変えたり、だれかの意見に対して強く反対したり、自尊心を傷つけたりするような言動をおこなっていないか
→助言をする場合、個人にするのか、全体に対してするのか、学生たちの状況をよく把握し十分な配慮を持って行う。
4. アウトプットの本質（合同合宿では、成果発表のテーマである異文化）について十分インターアクションがなされているかどうか

教師はこれらの項目をチェックしながら、最終的には、教師自身がどのように関わるかを自分で決めていくべきであると考えます。そのためには、教師は、活動の流れと目的を十分把握し、共同作業の流れの中で教師の助言がどのような意味を持つのかということを理解しておく必要があります。

5 今後の課題

複数大学の合同合宿をもとに、教師の関わり方について考察し具体的な関わり方について提示したが、これはまだ十分なものとはいえない。今後は、今回明らかにした教師の役割の具体

的項目を実際に多文化クラスで実践していき、さらに試行錯誤を重ね、明確な教師の役割を提示していきたい。

注

- 注1. 筆者たちは、異文化間教育について横田の考えを支持している。横田(1998a)p56 参照。
- 注2. 多文化クラスという名称は、大学のクラスに社会人学生や在日外国人子弟等、留学生や日本人学生以外の多様な学生が増え、単に留学生と日本人学生の「合同」クラスというより「多文化」クラスという名称が適切と考え、名づけられた。詳しくは、徳井(1997)参照。
- 注3. 倉地(1997)では、異文化学習の7つのアプローチを提示し、実際の授業では複数のアプローチを複合的に組み合わせることの重要性を説いている。
- 注4. インターアクションが活発であった班と大藤の指摘のように不活発であった班の差が大きかった。しかし、総じて担当教師のいない1999年のほうが活発であったといえる。
- 注5. この流れは足立(2000)のモデルを再構成したものである。

参考文献

- 足立祐子(2000)「教師の役割についての一考察—多文化クラスで教師はどのような役割をすべきか—」『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』平成9年度～平成11年度科学研究費補助金基盤研究(c)研究成果報告書、pp.151-156
- 足立祐子・押谷祐子・土屋千尋(印刷中)「コミュニケーション体験の場としての多文化クラス」第12回日本語教育連絡会議総合報告書
- 倉地暁美(1997)「大学における多文化間教育としての日本語・日本事情」広島大学日本語教育学科紀要学科創立10周年記念号、pp. 51-62
- 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』平成9年度科学研究費補助金基盤研究(c)研究成果中間報告書
- 土屋千尋・宇佐美洋・足立祐子・押谷祐子(2000)「複数大学の合同合宿による多文化ワークショップ」大学教育研究年報、pp.25-36、新潟大学教育開発研究センター
- 徳井厚子(1997)「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける『ディベカッション』の試み—」日本語教育92号、pp.200-211
- 宮本律子・松岡洋子(1999)「『日本事情』のオリエンテーション教育としての意義」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第21号、pp.63-71
- 横田雅弘(1998a)「インターフェイスとしての授業—一橋大学の場合」『日本人学生と留学生：相互理解のためのアクションリサーチ』平成7年度～平成9年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書、pp.56-62
- 横田雅弘(1998b)「留学生と日本人学生の異文化間教育」『現代のエスプリ—多文化時代のカウンセリング』377、pp.109-118、至文堂

The way of concerning in intercultural education

- A teacher's role in the multicultural class -

The overnight intercultural workshop was held in Dec.1998 and Nov.1999. The participants consist of Japanese students and International students who come from various universities. The objective was to develop the skill for establishing the positive relationship among the people from the various cultural backgrounds. Through observation of these workshops, we realized the existence of 3 kind of teacher's advice in the activities.

- 1 . The advice concerned with inter-action between students.
- 2 . The advice concerned with the process of the activities.
- 3 . The advice concerned with the contents and step of announcement.

And, we propose that teachers should grasp the process of activities and fully pay attention to above 3 points.

Furthermore, we propose the following checkpoints that teachers should concern.

- 1 . Does the condition of activities relax?
- 2 . Whether the progress in cooperation is not delayed, please.
- 3 . Does the member of the group change a topic suddenly or oppose to anyone's opinion strongly?
- 4 . Whether the inter-action do fully about the original purpose, please.

In conclusion, we think that teachers should find out own role in considering above points.