

多文化クラスにおけるチーム・エスノグラフィーの教育実践

徳永智子・井本由紀

key words

.....
多文化クラス
多文化共生
フィールドワーク
チーム・エスノグラフィー
自己再帰
.....

1 はじめに

グローバル人材育成事業をはじめとして、日本の高等教育の国際化が進展するなか、多様な言語的・文化的背景をもつ学生が共に学ぶ「多文化クラス」(徳井, 1997) への関心が集まっている。多くの場合、日本語か英語(あるいは両方)が使用され、アクティブラーニングの手法を取り入れた、日本人学生と留学生が学び合う体験型の授業である。異文化間教育や関連する領域においても、1990年代以降、多文化クラスの教育効果や課題に関する研究・実践が報告されており、異文化交流の促進、文化の意識化、異文化受容力の向上、言語習得など、様々な可能性が明らかになっている(徳井, 1997; 岩井, 2006; 末松・阿, 2008; 宮本, 2013; 坂本, 2013)。学習者が主体となって能動的に学ぶアクティブラーニングの導入によって(松下, 2015)多文化クラスの授業形態も多様化しており、課題解決型プロジェクト(末松・阿, 2008)、協同学習、フィールドワーク、遠隔学習などの実践が始まっている。今後、大学の国際化・多文化化がさらに進むなか、多様な学生間の対話・交流・協働を推進する多文化クラスに関する実践および研究の蓄積が必要とされている。

ここでは、多文化クラスの数ある取り組みの中で、これまであまり着目されてこなかったエスノグラフィーの教育実践を取り上げる。エスノグラフィーとは、人類学で主に用いられる研究手法であり、参与観察型のフィールドワークと成果物(民族誌)を意味する(箕浦, 1999; 小田, 2001)。アクティブラーニングの実践でよく導入される課題解決型プロジェクトやスタ

ディーツアーなどに比べ、エスノグラフィーの教育実践では客観的な学習項目が初めから設定されているわけではなく、小さな発見の蓄積から全体性を捉え、混沌の中から問いを立ち上げていくような構成主義的アプローチが取られる。その特徴としては、自文化・異文化の理解とともに、自己内省を促す点が挙げられる。

近年、エスノグラフィーの手法は多様化・拡張化しており、ポストモダニズムやポストコロニアリズムの理論的影響の中で、異文化を「客観的」に記述する試みから、自己の感情や思考、調査対象者との関係性の形成なども含めて「主観的」に書くアプローチに関心が向けられている（藤田・北村，2013；井本・徳永，2017）。なかでも、多文化クラスの実践において特に有効と考えられるのが、異文化を複数名で調査し、記述し、比較し、対話・交渉する試みとしての「チーム・エスノグラフィー」である。チーム・エスノグラフィーは、複数の者が協働してフィールドワークに携わることで、多角的視座を取り込み、自己再帰性・多声性を可能とする（藤田・北村，2013）。多文化クラスにおいてこの手法を採用することで、多様な交流が生まれ、学生間や教員・学生との協働や振り返りが促されるだろう。今日求められている、多様性や文化的差異を意識化・受容し内省する能力を身に着けることも可能となるのではないだろうか。グローバル社会におけるアクティブラーニングの一つの試みとして、多文化チーム・エスノグラフィーの可能性と課題を検討したい。

本稿では、筆者らが2015年度・2016年度にA大学で協働して行った多文化チーム・エスノグラフィーの教育実践を考察する。一般的に留学生センターで英語で開講される多文化クラスは、制度的な問題や言語の壁から、全ての学生に開かれているとは言いがたく、また多様な背景をもつ学生間の交流や協働の難しさもあり、本来の意味の共修をどう実現するかが大きな課題とされてきた。筆者らも多文化クラスを担当するなかで、いかにして多文化クラスを海外留学や留学生との交流の経験が少ない日本人学生にも開かれた学びの場にできるかについて対話し、様々な実践を積み重ねてきた。その一つの試みとして、筆者らが協働し、留学生センターの授業（留学生・日本人学生対象）および学部のゼミ（日本人学生対象）との協働でフィールドワークを行った。本実践のフィールドとして選定したのは、日本の多文化主義や

多文化共生の象徴とされ、研究やメディアで注目されている、新大久保である。新宿区に位置する大久保地区は、新宿駅周辺（歌舞伎町など）のベッドタウンとして発展し、特に80年代以降ニューカマーが増加した（原，2010）。2016年12月時点の大久保地区（大久保1丁目・2丁目、百人町1丁目・2丁目）の全人口に占める外国人の割合は約42%である（東京都新宿区，2016）。また、韓流ブームなどメディアの影響から、コリアンタウンとも称され、観光地化が進んでいる。多文化の街で多文化のメンバーと共にフィールドワークを行うことによって、どのような交流や学び・気づきが生まれるのか。

2 多文化チーム・エスノグラフィーの実践

2.1 概要

本実践は、2015年度後期および2016年度前期に、A大学（入学難易度の高い、私立の大規模大学）で徳永の留学生センターの授業（留セ）および井本の文学部の授業（ゼミ）が協働して行ったものである（授業の詳細は表1を参照のこと）¹⁾。それぞれの授業は、A大学の別組織に位置し、授業の趣旨や目的、形態も異なる。また、留セ生の多くは、半年から1年間の交換留学生であり、ゼミ生は全員日本人で、海外留学や留学生との交流経験はほとんどない。日常的に交わる機会のない学生同士をつなぎ、共にフィールドワークを行う機会を作るべく、多文化チーム・エスノグラフィーの実践に取り組んだ。

徳永の授業は、日本の多文化共生をテーマとした少人数の演習形式の授業であり、主に英語が使用された。受講生は、交換留学生および正規学生（1名以外全員日本人）であった。2015年度後期の受講者数は12名（4名が正規学生、8名が交換留学生）であり、2016年度前期の受講者数は13名（3名が正規学生、10名が交換留学生）であった。日本人学生の英語力は、バイリンガルの学生から英語力に不安をもつ学生まで、大きな差があった。多くが3、4年生であり、専攻も多岐にわたる。日本の多文化主義や多文化共生を扱った文献を講読し、エスノグラフィーの手法を紹介し、関連するテーマのエスノグラフィーを読んだ。その後、新大久保のフィールドワークを複数回行った。最終課題は、グループごとに多文化の街でフィールドワークを行い、グループ発表、エスノグラフィーを執筆することであった。

井本の授業は、文化人類学の理論と実践を学ぶゼミ形式の授業であり、同

表1 各授業の概要

担当者	徳永	井本
所属組織	A 大学留学生センター(留セ)	A 大学文学部(ゼミ)
授業形態	半期(15 週間) 週1 回授業1 コマ	通年×2 年(ゼミナール) 週1 回2 コマ
学年	主に3、4 年生	3、4 年生
専攻	多岐にわたる(A 大学の正規学生と海外の大学からの交換留学生)	社会学、法律学(全員正規学生。留学経験者2 名)
使用言語	英語	日本語
授業内容	多文化共生とエスノグラフィー	文化人類学の視点で日本社会の多様性を捉える
主な教材	Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). <i>Writing Ethnographic Fieldnotes</i> . Chicago: University of Chicago Press. Flowers, P. R. (2012) From Kokusaika to Tabunka Kyōsei: Global Norms, Discourses of Difference, and Multiculturalism in Japan. <i>Critical Asian Studies</i> , 44(4), 515-542.	小田博志(2010)『エスノグラフィー入門—〈現場〉を質的研究する—』春秋社。 岩淵功一(編)(2010)『多文化社会の〈文化〉を問う』青弓社。
履修者人数	2015 年度: 12 名(正規学生4 名) 2016 年度: 13 名(正規学生3 名)	2015 年度: 19 名 2016 年度: 17 名
出身国	2015 年度: 日本、韓国、台湾、中国、アメリカ、ドイツ、スペイン、フランス 2016 年度: 日本、ベトナム、インドネシア、中国、フランス、アメリカ、カナダ、ドイツ、オーストラリア	日本

じく日本の多文化共生を主要テーマの一つとして取り上げている。2015 年度、2016 年度のいずれも3 年生が中心になり、まずはエスノグラフィーの方法論や文化人類学の基本概念に関する文献を読んだ。受講生は社会学専攻の3、4 年生であり、2015 年度は19 名、2016 年度は17 名が協働フィールドワーク演習に参加した。この演習は、文献購読と個人研究を補完する協働プロジェクトとして位置づけられる。フィールドワークをもとに「ミニエスノグラフィー」を各自執筆し、お互いの記述を読み、話し合い、協働の成果物としての地図と冊子を学園祭で展示した。学生は全員日本人であり、普段から英語文献に

触れることや、留学生センターの授業などで留学生と交流することはない。

2.2 目的とタイムライン

チーム・エスノグラフィーには、共に街を歩き観察するプロセス（フィールドワーク）と、共にフィールドノーツを振り返り、分析し、エスノグラフィーを「書く」作業が含まれる。フィールドワークは、授業ごと、教員同士、留セとゼミの合同フィールドワークなど多様な形態をとった。本稿で着目したのは、2015年10月および2016年5月に留セとゼミの合同で行った新大久保のフィールドワーク、その後のフィールドノーツの共有と振り返りである（タイムラインは表2を参照のこと）。2015年10月の回では、新宿区を中心に「多文化共生のまちづくり」活動を行う市民グループの「共住懇」が主催する新大久保のフィールドワークに全員参加し、その後、合同で振り返りを行った。2016年5月の回では、留セ生とゼミ生の混合チームを4つ作り（各グループ約6～7名）、グループごとに約3時間近く自由にフィールドワークを行った。事前に、多文化共生の象徴とされる場所が複数提示されている地図を配布し、フィールドワーク自体は学生の主体性に任せた。その後、新大久保の韓国レストランで夜ご飯を食べながら、合同の振り返りを行った。使用する言語はその場に応じて柔軟に対応した。

書く作業には、共同でレポートや論文を書く方法と、個人がエスノグラフィーを書く方法とがあるが、エスノグラフィーを書き上げるまでのデータの蓄積としてのフィールドノーツの記述は、基本的に一人での作業になる。留セとゼミの学生たちは、フィールドワークの後、観察したこと、気づいたこと、疑問に思ったことなどを、自分自身の視点からなるべく詳細に記述するという課題に取り組んだ。その後、フィールドノーツ（写真を含めた）を各授業内で共有し、学生自身の多様な背景（エスニシティ、言語、生まれ、ジェンダーなど）から生じる視点の差異を意識化するように伝えながら、議論を重ねた。また、留セとゼミ間でフィールドノーツを交換し（一部日本語で書いたフィールドノーツを英語に翻訳）、互いのフィールドノーツに対してコメントを書いたり、共に振り返りを行ったりした。ゼミと留セの授業ごとの発表の場には、互いの参加を促した。本来ならば、留セとゼミの合同のフィールドワークを重ね、データを分析し、チーム・エスノグラフィーを執

表2 タイムライン

年度	日付	徳永（留セ）	井本（ゼミ）
2015年度	2015年4月		ゼミ開始
	2015年5月1日		新大久保のフィールドワーク
	2015年8月5日	教員による新大久保のフィールドワーク	
	2015年9月	留セの授業開始	
	2015年10月12日	教員による新大久保のフィールドワーク	
	2015年10月20日	合同新大久保フィールドワーク&振り返り	
	2015年10月22日～11月3日	フィールドノーツ&振り返り	フィールドノーツ&振り返り
	2015年11月17日		新大久保のエスノグラフィ発表 (徳永・留セ生参加)
	2015年11月20日～11月22日		学園祭で「新大久保フィールドワーク」 (地図・冊子)の展示
	2015年12月17日	新大久保のフィールドワーク	
	2016年1月7日 & 1月14日	新大久保のエスノグラフィ発表 (ゼミ生参加)	
	2016年1月31日	エスノグラフィ提出	
2016年度	2016年4月	留セの授業開始	ゼミ開始
	2016年5月17日	合同新大久保フィールドワーク	
	2016年5月24日～5月31日	フィールドノーツ&振り返り	フィールドノーツ&振り返り
	2016年7月5日	多文化共生に関するエスノグラフィの発表 (井本・ゼミ生参加)	
	2016年7月5日	教員による本実践の発表&学生からのフィードバック	

筆するのが理想的であるが、本実践では、フィールドワークを行い、フィールドノーツを記述・共有することを主な目的とした。言語や制度の壁、受講生（特に留セ）の大部分がエスノグラフィを初めて学ぶ学生であったこと

など、様々な制約があるなかで生み出した実践といえよう。

本稿を執筆するうえで、学生のフィールドノート、教員による授業の記録・リフレクション、授業後のアンケートを主なデータとして分析した。また、本稿のもととなる本実践の分析結果を留生生とゼミ生の前で発表し、学生たちからのフィードバックを取り入れた。

3 交流・コミュニケーションの学び

本実践を通して、学生たちは、異文化交流で大きな課題とされる言語の障壁やカルチャー・ショックを経験しつつも、それをきっかけとして、交流やコミュニケーションを生み出していった。

3.1 言語能力の相対化と協働

先行研究でも指摘されているように(宮本, 2013; 坂本, 2013)、多文化チームでの交流を促進するうえで言語の壁が大きな課題となった。ゼミ生の多くからは、言語の壁(英語力のなさ)ゆえに留学生との交流に戸惑いを感じ、英語を使用すると稚拙な議論しかできないのではないかという不安の声が聞かれた。また、日本語ができない留学生の多くからは、街で日本語を使用したインタビューや観察を行う難しさが語られ、言語の壁ゆえに十分なフィールドワークができないもどかしさや苛立ちが見られた。フランス人の留学生クララさん²⁾は、言語の壁について次のように記述していた。

(韓国系のバーでの) ディスカッションなど、フィールドワーク中は(同じグループの)女の子たちに通訳をお願いしないといけなかった。もしかすると、日本語や他の言語でコミュニケーションがとれなかったことで意味を十分に理解できなく、細かなニュアンスを失ってしまったかもしれない。(フランス人留学生、クララさん)

宮本(2013)が多文化クラスにおけるバイリンガルの学生の役割を指摘しているように、フィールドワーク中は、英語と日本語が堪能なバイリンガルの学生が言語や文化の翻訳を行い、学生同士やフィールドの人々との仲介役を担っていた。グループ分けの際も、バイリンガルの学生が各グループに入

るよう配慮した。しかし、エスノグラフィーでは、フィールドの人々の意味づけや言葉づかいに敏感になることを重視しているため、表現の豊かさやニュアンスを理解する難しさも課題としてあがった。

本実践の言語使用で興味深いのは、教室内と教室外で活動を行うことにより、学生が負う言語のハンディが相対化されることである。徳永の授業や合同の振り返りは、多くの場合英語で行ったため、英語を母語とする学生と非英語圏の学生との間での言語力の差、また欧米の大学で学ぶ学生とアジアの大学で学ぶ学生の間での発話の頻度の差が浮かび上がってきた。いっぽうで、教室外でフィールドワークを行う際には、地域の日本人とコミュニケーションをとるなど日本語を使用する機会が多くなるため、日本語運用能力が高い生徒が積極的に話していた。さらに、多言語環境にある新大久保でフィールドワークを行うと、留学生の母国語の韓国語や中国語など、英語と日本語以外の言語を使用する機会も多々あり、その場合は留学生が通訳を担い橋渡しを行っていた。スペイン人の留学生アナさんは、日本人と中国人学生とのフィールドワークを振り返り、次のように記している。

私はスペインからの留学生だが、(フィールドワークを行ううえで)私の(文化的・言語的)背景はあまり役に立たなかった。というのも、スペイン語で書かれた看板などを見なかったからである(駅でのアナウンス以外)。しかし(グループメンバーの)3人とも韓国語の基礎があったのは(よかった)。日本人と中国人の学生と同じグループだったので言語の面や文化的な質問などでお互いに支え合うことができ、とても助かった。(スペイン人留学生、アナさん)

また、留セの授業で振り返りを行った際に、チュニジア出身の母親をもつフランス人の留学生クララさんが、他の留学生と共に新大久保のチュニジアレストランを訪れたときに、フランス語を話せたことでチュニジア人の店員から深い話が聞けたことを、嬉しそうに語っていた。店員の来日経緯、日本での生活、チュニジア料理への意味づけなど、日本語では聞けないような話を多くし、他の留学生にも通訳したようだった。チュニジアとのつながりやフランス語の能力のおかげで、フィールドの人々とラポールが形成されコ

コミュニケーションが生まれた、良い例であろう。

教室外でフィールドワークを行うことによって言語の差が固定化されないため、学生たちはお互いの言語能力に敏感になり、状況に応じて英語や日本語、他の言語を自由に使い分け、調整していた。多文化の街で多言語でフィールドワークを行うことにより、言語のハンディを乗り越えるべく、対話を重ね、言語面で協働していった。

3.2 異文化との出会いと相互観察

学生たちは、言語の障壁だけでなく、異文化と出会うことへの心理的バリアについて度々語っていた。特に、日常的に「外国人」と接する機会のない学生にとって、多文化のメンバーと多文化の街を歩くという課題は大きなハードルとなっていた。ゼミ生の田中君は、フィールドノーツに以下のように記している。

最初にフィールドワークの説明を受けたとき、正直私は困惑した。フィールドワーク先の新大久保は、いわゆる「異文化」あふれる街だ。これだけでも結構な調査となりえるが、さらにそれぞれ「異文化」をもつ留学生と一緒に行動することが、今回のキモのようだ。私には、「異文化」の街を、「異文化」のメンバーと調査することは、混沌とした状況に思われた。(ゼミ生、田中君)

「混沌とした状況」という言葉には、未知な領域への不安や恐怖心などの感情が含まれているのがくみ取れる。フィールドワークでは、「聴く」ことや「話す」ことに加えて、「観る」ことや「感じる」ことなど「総合感覚的な実践」(小田, 2010: 159)が重要とされる。筆者たちも、学生たちの戸惑いや不安、喜びなど多様な感情に目を向け、感情も含めてフィールドノーツを記述するよう促した。学生たちもフィールドとかかわるだけでなく、お互いを観察し、相手の表情や自分の感情、肌感覚などに意識を向けていく様子が見られた。

異文化への心理的バリアが特徴的に表れたのは、文化通りの一角に広がる「イスラム横丁」と呼ばれるエリアでのフィールドワークである。このエリアには、小さなモスクやムスリム系の店舗が集まっており、馴染みのない言

語や人、光景に出会い、不安や治安についての恐れを感じる学生がいた。ゼミ生の林君はフィールドノーツに次のように書いている。

今回のフィールドワークを通して、私が「異文化」を一番強く感じたのは、このイスラム横丁だった。それは単に、外国料理屋や外国食品店が多いということによるのではない。街中に、判読できない看板が、それも一つの言語ではなく、乱立している。裏路地に入ると、お店の用済みのダンボールが散乱している。作業をしていた外国人店員が急に大声をあげ、どきっとして振り返ると仲間の店員と会話をしている。自分も持っている知識、信じている認識がここでは通用しないと気づいたとき、私は「異文化」を感じた。(ゼミ生、林君)

なかでも、雑居ビル4階にあるモスクをめぐる、多文化メンバー間での摩擦や関係構築の難しさが見られた。ドイツ人の留学生メリナさんがモスクの様子を近くから観察しようとビルの階段を上がることを提案すると、同じグループのゼミ生の数名が抵抗を示した。メリナさんのフィールドノーツには、ゼミ生の田中君の様子の観察が含まれており、田中君がなぜモスクに近づくことを不安に思ったのか本人に尋ねたこと、モスクが入るビルを離れて緊張がとれていく様子などが記述されている。留セの振り返りの時間では、留学生数人が、なぜゼミ生たちがモスクに近づくことに対して強い抵抗感を示したのか、同質的な文化に慣れており多文化環境に馴染みがないからかなど、多様な意味づけをしていた。ゼミの振り返りでも、モスクへの意味づけの違いが議論され、薄暗くて、今まで経験したことのない異質な雰囲気恐怖を感じたこと、モスクという神聖な場所に部外者が勝手に入ることに對する抵抗があったことなどの意見が共有された。筆者たちの授業では、「外国人が初めて『日本的』な施設を訪れるときは、田中君がイスラム横丁で抱いたような恐怖や居心地の悪さを感じるのだろうか。フランスのムスリム街近辺に住む人はどのように感じるのだろうか」などを促した。学生たちは、未知の文化への不安や恐怖心がありながらも、多文化チームでフィールドとかわり、メンバー間で相互観察することにより、次第にコミュニケーションがとれるようになっていった。

4 言語的・文化的背景の気づきと内省

多様な言語・文化レパトリーを有するメンバーが協働でフィールドワークを行うと、見えてくるもの、聞こえてくるもの、捉えられる「データ」も多様であり、想定もしない気づきや発見があった。言語的・文化的差異や多様性に気づき、自己のアイデンティティや視点を意識化・相対化し、対話を通して変化していく様子が見られた。

4.1 自分の視点の相対化

個々人の視点の違いを可視化させるべく、学園祭での「新大久保フィールドワーク」の展示の一環として、ゼミ生が中心となって新大久保の地図を作成した。フィールドノートの中で言及した箇所をゼミ生は緑、留セ生はオレンジで、記していった。地図作成について、ゼミ生の佐々木君は次のように振り返っている。

コリアンタウンコーナーを調べているゼミ生が多かったけれど、留学生はどちらかというと、ホテル街の話が多かった。それは日本人はスルーしてた。当たり前だから？ なぜだろう、と話し合った。(ゼミ生、佐々木君)

このように、視点の共有と比較から、「当たり前」な文化的知識を問うきっかけが生じている。さらに田中君のフィールドノートでは、「日本的なものとは？」と問われる場面が描かれている。

同じ班のドイツ人学生メリナさんが筆者にした質問を思い出した。「ここは日本だと思うか?」、「確かに日本的なものを所々感じるが、日本のよくある雰囲気では全くない」と答えた。答えになっているかは分からない。昨年9月から日本に来ているメリナさんには、日本的な風景や雰囲気を知覚することが難しいのだと思う。だから、「日本の馴染みのある風景から逸れた、何かよく分からない汚い通り」を見て先ほどから日本人学生が感じている「怖い」という感覚が出てこないのだろう。(ゼミ生、田中君)

このように留セ生とゼミ生の対話と内省によって、坂本(2013)の実践と同様に、学生が無意識に備えている文化的前提が可視化されていった。留セ生のコメントからも、個々人の文化的背景や内在的知識に対する気づきがあった。例えば、駅構内のアナウンスが多言語で放送されており、その中にカタロニア語、バスク語、広東語が含まれていることが、スペイン人学生や中国人学生との話し合いのなかで明らかになった。特にスペイン人学生アナさんは、なぜ日本の駅で数多くの言語の中からスペインでもマイナーである言語が放送されるのかという疑問を抱き、授業で議論された。アナさんの文化的・言語的背景は「役に立たない」ものではなく、新たな発見と問いにつながり、さらにスペインの言語事情やスペイン人が言語空間について当たり前としていることについて共に想像を広げる機会にもなっている。いっぽうで留セの振り返りでは、留学生の「外国人」としての立場ゆえの「日本人とは違う新しい視点を提供する」期待に対するプレッシャーについても語られた。エスノグラフィーをゼミ生(日本人)と共有するとすると、「日本人にとって当たり前のことばかりを書いてしまうのではないか。例えば、駅でティッシュを配っている光景。これは普通のことなのか。新大久保のことなのか。」というような曖昧さが存在するという。筆者らも「留学生」と「日本人」という二項対立的でナショナルな文化的差異ばかりを強調しないよう心がけた。例えばゼミ生の中でも新潟県出身の学生と新宿育ちの学生、東南アジアによく旅行に行く学生とK-POPのファンの学生では、新大久保に対するイメージも着眼点も異なる。授業では、学生たちの生い立ちや経験の差によって街の見え方・感じ方が多様であることについて話し合った。

4.2 「多文化」の認識の相対化

「多文化」を象徴する街・新大久保でのチーム・エスノグラフィーから得た学びは、外国人人口に関する具体的な知識や、多文化共生に向けての解決案や提言でもなく、人類学的な「ローカル」な視点でもない。訪れたフィールドに付されている「多文化」あるいは「異文化」という記号の解釈は無限にあり、個々人の背景と立場・状況によって見える世界は規定されているということを実感し可視化することが本実践の結果と効果である、と筆者らは考える。どのような空間や風景を「多文化」と捉えるか。学生たちの以下の

フィールドノーツの抜粋からも、「新大久保」の多様な解釈が交錯する過程が浮かび上がってきた。

自分と同じ班の日本人学生は、「日本ではないみたい」と盛んに言っていたが、自分はそのように感じなかった。言葉にするのは難しいが、「日本」にいるという感覚が強く、異文化を感じるのは難しかった。今までのフランスでのエスニック・タウンの体験では、まったく別の国に入り込んだような感覚があり、観光客は少なく、活気にあふれ、オーセンティックな感じがした。(フランス人留学生、ジャン君)

以上のように、短期滞在の留学生の多くは、出身国の多文化状況と比較し、新大久保を「日本的」な空間として捉えている。しかし、来日後の年数や経験によっても見え方は異なり、また新大久保でのフィールドワークを数回重ねていくことによって捉え方が変わることが、アメリカの大学に在籍するベトナム人学生のマイさんのコメントからも読み取れる。

今回の町歩きをする前は、新大久保は例えば新宿のほかの地域に比べて多様であるが、私が馴染みのあるアメリカのエスニック・タウンなどに比べると「多文化的」ではない、と思っていた。しかし、今回歩いてみて、新大久保は、私が想像していたより、かなり多様であることに気がついた。韓国、中国、東南アジアのお店だけではなく、インド、トルコのお店などもあり、アイヌ料理のお店まであった。ベトナム語も頻繁に聞こえてきた。(アメリカの大学からのベトナム人留学生、マイさん)

「多文化」の相対化は、自分が多文化社会とどう関係しているのか、という当事者性の問題につながる。フィールドノーツを共有し議論するなかで、多文化社会に対する当事者意識の差について我々は振り返った。留学生にとっては「多文化」は自身の日本社会への適応問題と直結しているテーマである。新大久保のエスノグラフィーや多文化の認識についての議論のなかで、「受け入れられる」側の外国人としての日々の苦労や疑問が語られた。このように留セの授業は、学生が多文化を学ぶ過程で、留学生の日本社会への適応を

支援する役割(恒松, 2007)を果たしている。いっぽう、ゼミ生の間でも、チーム・エスノグラフィーの経験から当事者性に関する内省が起こっている。「日本人側から多文化共生を話すときは、受け入れるか受け入れないか、どうあるべきか、という視点だけど、留学生からはなぜ受け入れてくれないの、というような、入ってくる視点だから、そこの違いは大きく感じた。だから、日本人の友達が作りにくいとか、なかなか受け入れてもらえないという自分たちの経験と、日本社会に移民を受け入れる土壌や文化がないという議論がつながってくる。多文化共生を論じるときの留学生の視点は大きいのだと思う」とゼミ生らは語っていた(徳永のフィールドノーツより)。自分と距離を置いた「多文化共生」の客観的議論だけではなく、身近な経験と気づきをもたらす視点の相対化が、少しずつ実現できているのではないか。

5 おわりに—エスノグラフィーの異文化間教育への応用を目指して—

本稿では、アクティブラーニングの試みとして、多文化チーム・エスノグラフィーの実践が学生間の交流やコミュニケーションを促し、自己と他者の多様なアイデンティティを意識化する可能性をもつことを明らかにした。国籍、生まれ、言語、専門、教育背景など多様な背景をもつ学生が協働してエスノグラフィーを行うことは、異文化間教育が課題としてきた、本質主義的な文化の捉え方を乗り越え、「異文化」や「多文化」などの概念を問い直し相対化する可能性をもつだろう。エスノグラフィーの異文化間教育への応用が少ないなかで、今後実践事例を重ね、人類学的フィールドワークとの接近を図ることを提案したい。そうすることで、個々人の感情や身体感覚、その場とのかかわりに意識を向けていく機会が重なり、「日本文化」や自国文化の内省にとどまらないより開かれた対話につながるであろう。

筆者らの多文化チーム・エスノグラフィーの実践は発展途上にあり、学生との振り返りからも、教員間の日々の話し合いからも、改善案が指摘されている。新しい試みであったため、フィールドワークを行う前に学習目的や期待される効果を学生と十分に共有できず、履修者間での認識の差が多少見られた。よって、今後は本稿の知見を活かし、多文化チーム・エスノグラフィーから得られる異文化間教育的資質やスキルをより具体的にシラバスで提示し

たり、フィールドワークの前に共有したりし、実践の前の意識化・言語化にも取り組むべきであろう。また、エスノグラフィーを書く段階での言語能力の差の影響を軽減するために、今後は映像作成、ポスター作成など非言語媒体をより多く取り入れた成果発表の形態を検討している。本実践は、新大久保に限らず、様々なフィールドで実践可能であり、また一つの多文化クラスでも応用可能であろう。調査地の客観的な多文化的状況の把握ではなく、フィールドワークを行ううえで学生や教員の多文化的な背景を理解し共有することを重要視しているためである。

大学のさらなる国際化に伴い多文化クラスの可能性が着目されるなか、「留学生」や「日本人学生」というカテゴリーで括ることをなるべく避け、それぞれの視点の違いをまず発見し、話し合い、そこから個々人の背景に気づきと関心をもたらす、多文化チーム・エスノグラフィーの実践が増えることを期待したい。

〈注〉

- ¹⁾ 本稿では、徳永の留学生センターの授業を「留セ」、当該授業の受講生を「留セ生」、井本の文学部の授業を「ゼミ」、ゼミの受講生を「ゼミ生」と記した。
- ²⁾ 本稿に登場する個人名は、個人の特定化を避けるため全て仮名としている。

〈引用文献〉

- 藤田結子・北村 文編著 (2013) 『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践—』新曜社。
- 原 知章 (2010) 『「多文化共生」をめぐる議論で、『文化』をどのように語るのか?』岩瀬 功一編著『多文化社会の〈文化〉を問う—共生／コミュニティ／メディア—』青弓社, 35-62.
- 井本由紀・徳永智子 (2017) 「越境する『私たち』と教育のフィールドワーク—対話的オートエスノグラフィーの試み—」佐藤慎司・佐伯胖編著『かかわることは—参加し対話する教育・研究へのいざない—』東京大学出版会, 115-140.
- 岩井朝乃 (2006) 「日本人大学生の『文化的他者』認識の変容過程—多文化クラスでの異文化接触体験から—」『異文化間教育』23, 109-124.
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (2015) 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房。
- 箕浦康子編著 (1999) 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門—』ミネルヴァ書房。
- 宮本美能 (2013) 「バイリンガルの学生が果たす役割—留学生と日本人学生の混合クラスにおける一考察—」『大阪大学国際教育交流センター研究論集—多文化社会と留学生交流』17, 65-71.
- 小田博志 (2010) 『エスノグラフィー入門—〈現場〉を質的研究する—』春秋社。

- 坂本利子 (2013)「異文化交流授業から国内学生は何を学んでいるか—多文化共生力育成をめざして—」『立命館言語文化研究』24(3), 143-157.
- 末松和子・阿 栄娜 (2008)「異文化間協働プロジェクトにみられる教育効果」『異文化間教育』28, 114-121.
- 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』(相互交流型討論)の試み—」『日本語教育』92, 200-211.
- 東京都新宿区 (2016)「住民基本台帳人口 町丁別世帯数及び男女別人口」https://www.city.shinjuku.lg.jp/kusei/file02_00025.html (2017年8月1日アクセス)
- 恒松直美 (2007)「短期交換留学プログラムの英語で行われる授業—自己の異文化適応—」『広島大学留学生教育』11, 9-23.

(とくなが ともこ 慶應義塾大学国際センター 特任講師 教育社会学・教育人類学)
(いもと ゆき 慶應義塾大学理工学部 専任講師 社会人類学・教育人類学)