

# 正課の総合教育科目における多文化間共修

——協働活動での学部留学生に着目して——

二 宮 理 佳

## 1. はじめに

本研究は正課教育の総合教育科目である言語学の授業での学部留学生（以下「留学生」）と日本人学生<sup>1)</sup>の交流と学びの様相を報告する実践研究である。授業者は筆者<sup>2)</sup>である。

本授業は講義とアクティブラーニングの一形態である協働活動で構成した。知識を身近な事象や経験に結びつけ共有することで言語学への興味を喚起したいと考えたからである。また各グループには必ず留学生を1名配置した。多様性がある方がディスカッションが活発になるという経験からの、なかば習慣的なものだった。また言語運用面では母語話者より困難な部分もあるだろう留学生を分散させておこうという意図もあったように思う。

ところが協働活動を始めてみると、小勢である留学生が独創的な意見を発信し日本人学生を驚かせていた。また留学生の意見がユニークさや考察の深さから注目され、その意見を始点に日本人学生がさらに考察を深化させていった。アクティブラーニングは学習者を能動的に参加させる学習形態とされているため、意見を述べやすい環境を提供していたことには理論上なるだろう。しかしながら留学生を中心に生じたクラスの諸相は授業者の予想をはるかに超えるものであった。何がこのような状況を可能にしたのだろうか。この疑問が本調査の動機である。本稿では対象授業における協働活動が形成していた教育環境及び教育的介入について考察する。また協働活動を通じ、どのような学びがあり、履修者は何を感じていたかを明らかにする。

---

1) ミックスルーツの学生を含む。日本語が母語ではない外国人留学生との対比のため便宜上「日本人学生」という表現とする。

2) 日本語教育が専門。本授業は初めて担当。

## 2. 先行研究と本研究の位置付け

## 2.1. 多文化間共修・共修授業

多文化間共修とは「文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティにおいて、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を通して学び合う仕組み」と定義される(坂本他2017:31)。多文化間共修で獲得される能力は、異文化体験を伴う教育的経験を通して得られるスキル・能力・姿勢(例:コミュニケーション力、オープンな心、違いを楽しむ気持ち・相互理解・尊重の姿勢等)とされ、総合して「異文化間能力」と呼ばれる(前掲:9)。異文化間能力とは「どの文化であるかに関わりなく、多文化/異文化環境において社会的な役割や自己実現を果たすために必要な認知的・情緒的・行動的スキルの総体である」とされる(前掲:10)。異文化間能力が高まるほど文化理解の複雑性と多様性に気づき、多面的に物事を見る視点を通し自分の知らないことに気づく感受性も高まるため、何事も謙虚に学ぶ姿勢がより強化される(前掲:12)。

近年、多文化間共修を目的とし、留学生と日本人学生が共に共通課題に取り組む授業(以下「共修授業」)を開講する大学が増えてきている。また共修授業が展開できれば留学をしない日本人学生のグローバル化への対応力育成、留学生の日本留学への満足度向上が期待できると坂本他(2017)はまとめている。

だが一方で、北出(2010:87)の指摘の通り留学生と日本人学生が対等に(同じ目標のもとに)学べるシステム構築は事務局との交渉が必要となり容易ではない。そのため共修授業を創設する必要性は認めつつも制度を整えられていない大学も少なくないと思われる。本研究の対象大学もその一つである。

共修授業に関する報告・知見は年々蓄積されてきている(坂本他2017, 末松2016, 末松他2019他)。しかし、これらの報告は「異文化理解」「国際/多文化共修」「日本事情」等の授業名で開講されている異文化理解や異文化間能力の育成自体を学修目標とする授業に関するものがほとんどである。一般教養/専門授業の中で共修授業を展開している大学もある(末松2016)が、実践を詳報するものは管見では見つからない。また留学生主導で生じた相互の学びを具体的に捉えた報告も探し出せなかった。そのため共修授業創設に至っていない大学にとっても本実践研究は有益な報告になると考える。

## 2.2. 異文化接触理論・対等性・協働活動

異文化接触理論(Allport 1954/1968)は偏見低減のために編まれた社会心理学の理論だが、学習の場では友好的環境を創出・確保するための指針として援用されている(根本・山崎2011, 宮本2012, 坂本他2017)。留学生と日本人学生の異文化間接触を良好な状態で実現させようとする時、その接触のあり方が鍵となる。異文化接触理論では、ある一定の条件を満たした接触でなければ異文化間接触は効果的には生まれないとする。その条件とは、多数派集団が少数派集団と①「対等の立場」で、②「共通の目的を持つ協働」を行い、接触が③「社会的制度的な支持」のもと行われるというものである。なお①と③は大学という環境では達成しやすいと考える研究もある(根本・山崎2011)。また日本人学生留学生どちらも単位が付与される履修形態を、③の「社会的制度的な支持」と考え、①の「対等な地位関係」を成立させるという捉え方もあり、研究者により解釈が異なる部分もある。またこの接触理論をもとに多くの実証研究が

行われ他にも条件が追加されていったりしているが、本実践を3条件に当てはめると、①は大学という文脈における学生を対象としていること、留学生は単位を付与される正規学部生であることから満たされると考えられる。また協働活動を取り入れていたため共通の課題と協働タスクが与えられており、②も満たされていた。そして③については、宮本（2012）が「学生が主体的に授業に参加できるような教員からの支援」と読み替えているが、この点も後述するが満たされていたと考えられる。

異文化接触理論の条件から本実践を再考すると異文化背景を持つ留学生と日本人学生との間で友好的交流が生まれる環境は用意されていたと言えそうである。では留学生・日本人学生自身は交流についてどんなことを感じていたのだろうか。また授業中の観察からは留学生の討論への参加の仕方は日本人学生と対等に見えたが、留学生自身はどう感じていたのだろうか。

これらの疑問を始点に本稿では協働活動が留学生日本人学生双方が意見交換において対等に参加できる場となっていたかという観点から分析を行う。国際共修の論考において北出（2010：70）は「対等に」とは「どちらかが一方的に支援するという形ではなく」と言い換え、「対等に」参加できる活動及び学習の場の提供の必要性を説いている。分析を進めるにあたって北出の捉え方を参照する。また「協働」には様々な定義や概念があるが本稿では、協働活動とは「双方が対等な立場で信頼関係を構築し、協働で課題遂行することを目指す活動」（神谷・中川2007：4-5）とする。

### 3. 調査概要

#### 3.1. 調査対象者・調査期間・データの収集方法

調査対象者は首都圏の大学の総合教育科目（「言語学」）の対面授業（2019年4～7月）を履修した学部生である。個人情報の取り扱い、自由意志による参加、不参加による不利益は生じないことを口頭と書面で説明し、同意を得た回答を分析対象とした。留学生の国籍は中国、韓国<sup>3)</sup>である。授業での協働活動のコメントシートの記述、グループディスカッションの報告発表、学期末アンケートを分析する。

アンケートを集計した結果、協働活動に対等に参加できたと留学生自身が感じていたかは明示的には現れてこなかったため、2名の留学生（中国）にフォローアップインタビューを行うことにした。この2名は1年次に筆者が日本語授業で教えた学生であったため本授業の実施から時間が経っていたが協力を得やすかったこと、4年次なので大学生活を包括的に捉えられることから依頼した。インタビュー（1人約40分）は半構造化面接を用い、筆者の研究室で日本語で行われた（2020年1月）。留学生の許可を得て、録音し逐語録を作成し分析データとした。

#### 3.2. 授業の概要

対象授業は言語学の基礎を学ぶ授業（100分×週2回×14週）である。1年次から4年次までの学部生51名（うち留学生13名）が登録し、そのうち12名は1回目から出席せず、学期中ほとんど出席しなかった。常時出席するのは25～35名（うち留学生は10名ほど）だった。評価対象は中間試験と期末試験（50%ずつ）

---

3) 日本語能力は日本語能力試験N1～N2レベル。

だった。

授業は講義とアクティブラーニング型の授業で構成した。主な流れは理論や事象を紹介した後、関連する映像（言語学の学習DVD・テレビ番組等）を視聴し（計10本）、分析・意見を共有する協働活動を行うというものである。アクティブラーニング型の授業日の流れと時間配分、教員からの指示や説明、その理由、メンバー全員の活発な参加を促す方策・工夫を以下に紹介する。協働活動とその個別準備シートの指示文及び視聴番組名は資料1を、コメントシートの例は資料2を見られたい。

### 3.2.1. 授業の流れ・時間配分

#### ①ビデオ視聴（30～60分）

#### ②準備タイム：個々に準備（10～30分）

・共有前の準備として意見・感想・分析をコメントシートにまとめる。

#### ③共有1：4人グループでのディスカッション（20～30分）

・ビデオ視聴と同日の場合は、教員が留学生を最低1名と近くの日本人学生を加え、4人の混成グループを教室で5～8つ形成。この共有1を次の授業で行う場合はコメントシートをもとに教員が事前にメンバーを決定。似通ったコメントの学生、話し合いを活性化できる学生を異なるチームに配置する等の調整を行った。

・ディスカッションの前に「a.司会 b.書記 c.タイムキーパー/話題活性化係 d.報告者」を決めるよう指示（「司会の仕事はメンバーを平等に参加させること、話題活性化係は話し合いが滞った時に場を活性化するよう工夫すること」と説明）。

・教員はファシリテーターの役割を担い、平等な参加を支援するために見回り、話し合いが滞っているグループには適宜支援を行った。

#### ④共有2：クラス全体でのディスカッション（20～40分）

・各グループの報告者がクラスに発表。教員は司会を担当し、発表者以外の学生からも意見や感想を引き出しながらクラス全員でディスカッション。

#### ⑤整理・再考タイム：個々に再考（10分）

・共有1・2で話し合ったことについて意見・感想を記し、提出。共有後に再度考えさせることで、さらに深い分析・気づきが生まれることを期待した。

### 3.2.2. 参加促進のための方策・工夫

個別準備の時間を取り、意見や分析を個々に記させてからグループディスカッション（「共有1」）を行った。準備の時間を必ずとったのは非母語話者である留学生に十分な時間を与え、率先して話さない傾向にある日本人学生にも準備をさせることで、メンバー全員が活発に発言するグループディスカッションにしたいと考えたためである。

共有1では、多様なメンバー構成にするため、1グループに必ず1名留学生を配置した。一人ひとりに4つの役割を担当させたのはフリーライダーを出さないためである。また話しやすい雰囲気醸造のため「相

手の目を見ながら発言し、聞く時は反応（声・頷き）を返しながら発言を聞くこと」を口頭で伝え、後半はコメントシートにも明記した。話し手の顔を一切見ることなく書き取ることに集中している学生や、コメントシートに記しておいた意見を読み上げるのに忙しく顔も上げない学生がいることに学期途中で気づいたためである。多くの人と知り合ってもらうため共有1のグループは毎回メンバーを変え、グループ活動の最初5分ほどは自己紹介と、課題に関係なく親交を深めるための話をしてから課題に入るよう伝えた。

グループディスカッション（共有1）の開始時には、意見を一つにまとめなくていいがメンバーが特に注目した気づきや分析があれば必ずクラスに報告すること、意見や分析は多種多様なものを奨励し、自由に分析が広がっていても良いことを伝えた。机間巡視では、意見と言えらるまでまとまっていない閃きや思いつきでも良いことを常に伝え、きちんとした意見だと思えなくても臆せず発言できる教室風土の形成を目指した。

#### 4. 結果と分析

学生の記述文を「 」で括り報告する。（ ）には国籍、アルファベットの識別記号、学年を記載した。

##### 4.1. 学期末アンケート

学期末(27回目)に実施した自由記述形式のアンケート(質問:留学生の人と日本人の人の交流はあったか、何か感じたこと・考えたことがあるか)について報告する。回答者は27回目授業出席者の28名で、分析対象は26名(日本人学生16名留学生10名)である。KJ法を援用し類似したコメントをまとめ、カテゴリー化を行った。一人の記述に異なるカテゴリーの内容が含まれている場合は分割しそれぞれのカテゴリーに分類し、識別記号の後に切片の順を記す数字を付記した(例:「日本N-1」「日本N-2」はNという同一被験者の回答)。以下にカテゴリーごとにコメント例を紹介する。

##### 多様性に関する気づき

日本人学生が留学生について記したコメントは6件で「言語体系が異なる国でも似通う点があったのはとても不思議だと思った」(日本L・4年)、「言葉や価値観など留学生と共有することで日本との違いが発見でき、おもしろかった」(日本P・2年)等である。

留学生が日本人学生について記したコメントは3件で、「自分が当たり前だと思っていたことが、日本人の学生たちにはそうではないかもしれないことに気づいた」(韓国D・2年)、「彼ら(日本人)の真の文化を理解し受け入れることが大事だと思います」(韓国J・4年)等だった。

##### 交流・共有の意義/楽しさ

日本人学生が留学生について記したコメントは6件あった。「言語についての内容だったので日本人以外の観点での意見が聞けるのは非常におもしろかった」(日本F-1・4年)、「お互いに歩みよって共有して良い機会でした」(日本N-2・1年)、「他の授業では留学生の方と関わる機会がないので今回関わってよかった」(日本E-2・1年)等である。なお「グループワーク内で授業に関する会話をしたというくら

いで交流と言える程話せていない」(日本M・1年)というコメントが1件あった。

留学生が日本人学生について記したコメントは8件あった。「日本の学生たちとの交流は授業よりも日本語の勉強に有利だと思う」(中国E・2年),「交流することによってより深く文化の違いがわかる。良い部分だけたくさん学び、自分の判断力を高める」(中国F・3年),「文化が違って楽しく話せる。文化が違うこそ、興味が持ってしまう」(中国G-2・4年)等だった。

### 自文化伝達

日本人からのコメントはなく、留学生からの2件「自分の国のことをできれば正しく伝えるのが大事だ」(中国B-2・4年),「私たち留学生は自国の場合について語ることが多かった」(中国H-1・4年)だった。

### 留学生/日本人学生について

下位区分として「語学力」「姿勢」「着眼点」に分けた。これら3つのカテゴリーには日本人学生が留学生について記したコメントしかなかった。

「語学力」については5件あった。「思っていたより留学生には日本語が通じて深いところまで理解できた」(日本N-1・1年),「言語が違うので話せるか心配だったが全く問題なかった」(日本O-2・1年)というようなものだった。「留学生の人が流暢に日本語を話しているのを見てただただ感心していました。僕もあんな風にカッコよく英語を喋れる男になりたいです」(日本I・2年)というコメントもあった。一方「留学生の語学力のために専門的な内容での討論で歯痒さを感じた」(日本O-2・1年)という記述が1件あった。

「姿勢」については4件見られた。「日本語だけではなく、授業に対する姿勢や学校生活の様子はとても刺激になった。自分も少しでも見習い、英語や第二外国語の勉強に取り組みたいと思えた」(日本G-2・4年),「母国語ではない言語である日本語で言語という文化を勉強できている留学生の姿勢に尊敬します」(日本J・4年)等である。

「着眼点」に分類されたコメントは「留学生の着眼点自分では気づけないところばかりで何度も驚かされた」(日本K・4年)という1件だった。

以上のアンケート結果から見えてきたことをまとめる。アンケート回答者26人中25名の回答の中には、コミュニケーション力、オープンな心、違いを楽しむ気持ち・相互理解・尊重の姿勢が読み取れ、異文化間能力滋養の場となっていたことが示唆された。また多文化間共修の意義を感じていたことが確認された(ただ日本人学生1名は、交流というほどの場にはなっていないかと答えている。「交流」という言葉の定義がなかったための語義の認識差であると思われるが判断は保留)。また捉え直しが起こっていた。留学生の日本語力を賞賛する日本人学生のコメントは「思っていたより」「心配だったが」等の表現を伴っていた。留学生からも「自分が当たり前だと思っていたことが日本人の学生たちにはそうではないかもしれないことに気づいた」というコメントがあった。双方、情報不足やステレオタイプが存在が見えてくるが、先入観を修正し、実情に合わせた理解を個人レベルで得ることができている。

「多様性に関する気づき」の日本人学生のコメントは、多様性の存在（類似性も含め）を再認識するコメントだった。一方、留学生からは「日本人の真の文化を理解し受け入れることが大事」という異文化の適切な理解を実現するための自己教示のようなコメントもあった。「交流・共有の意義/楽しさ」は、日本人学生のコメントも多く（6件）、また留学生のコメントが最も集まった項目（8件）である。双方「楽しかった/理解が深まった」等のコメントがあった。それ以外としては「日本語の勉強になる」「互いの考えがわかると共に相互教授の形になり良い勉強方法」等のコメントが留学生からのみ見られた。

「語学力」「姿勢」「着眼点」には日本人学生が留学生について記したコメントしかなかった。他方「自文化伝達」には留学生からのコメントしかなかった。日本人学生が留学生について記したコメントのみだった「着眼点」に関しては、意見・気づきが独創的だった留学生が多くいたということが日本人学生の回答から読み取れる。「語学力」「姿勢」については、毎日が異文化体験である留学生と自文化の中にいる日本人学生の体験・認識の差から生じるものかもしれない。または日本人学生の「語学力」「姿勢」「着眼点」に関して留学生からのコメントが1件もなかったという結果は、特筆する状況ではなかったという解釈も成り立つ。また異文化間能力の違いからの可能性も考えられる。これらの差異についてはさらに調査を続け、稿を改め分析する必要があると思われる。

#### 4.2. コメントシートの記述部分

本節ではコメントシート、グループからの報告内容、学期末アンケートを分析する。

##### 4.2.1. ビデオ視聴後の共有セッション

協働活動（共有1）は4名の混成グループで行われ、その報告がグループごとに発表された。以下では留学生の意見がグループの代表意見として選ばれた例（事例1）、留学生の分析を興味深かったと他のグループの日本人学生が記述した例（事例2、3）を紹介する。映像教材視聴後の共有2と整理・再考タイムでの記述、学期末アンケートの記述である。

事例2の下線は筆者によるもので、引用元となった留学生の意見と、その留学生の意見が他の学生に引用された部分に引いてある。二重下線は日本人学生が留学生の意見を受け、気づき・分析を発展させた部分である。事例3の下線は引用元となった留学生の意見と、2ヶ月後のアンケートに日本人学生がその意見を例として記した部分である。

##### (1) 事例1：留学生（中国C・4年）

ビデオ6：ドラマ『家売るオンナ』第1話：50分

発表内容：共有2でグループの報告者が、まず日本人メンバーの意見（「主人公はグライスの4公理<sup>4)</sup>に忠実に則って話している」という意見を具体例と共に紹介した。続いてこのドラマの制作意図について考えてみた留学生（中国C・4年）の意見（「日本の女性の活躍をもっと後押しするため仕事に対する若者

---

4) 会話の含意のメカニズムを説明する語用論。

への提言も含んでいるのではないか」が紹介された。

補足情報：日本人メンバーの意見（言語学的分析）については他のグループからも類似の分析が報告された。一方、ドラマ制作意図についての留学生の推測は他グループからの発表にも個々のコメントシートにも同様のものはなかった。グループの中で一人のみの個人的なコメントであったため目を引いたものと思われる。

## （2）事例2：留学生（中国A・4年）

ビデオ1：言語学の教材用ビデオ<sup>5)</sup>：60分

発表内容：共有2でグループの報告者が留学生（中国A・4年）の分析（「人間は優れた言語を持っていることからいろいろな欲求を表すことができるようになった」）を興味深い視点としてクラス全体に発表した。

他の学生の感想：全グループの発表と全員でのディスカッション後の「整理・再考タイム」で新たに得た視点・感想・意見を個々に記述する課題で、他のグループの日本人学生3名がこの留学生の意見を興味深いと記していた。そしてそれぞれさらに分析を加え発展させていた。（「共有セッションでは、他の班による『言語を話せるようになったからいろいろな欲求が生まれるようになった』という意見が非常におもしろいと思った。人間の知能の高さによって獲得した言語使用能力がさらに人間の知能や行動の高度化に複雑に寄与しているのはおもしろいと思う。」「『言語を話せるようになったからいろいろな欲求が生まれるようになった』という意見がとてもおもしろいと思った。私たちが文化、伝統と呼ぶものは言語無くしては成り立たないものかもしれないと考えると何気ない日常の会話一つにさえどれだけ人は影響を受けているのだろうか。言語学とは（後略）。」「他の班の発表で、欲求の多様化も言語の発達によるものだという意見はとても興味深かった。動物は三大欲求と、それを満たすための群れの中での権力欲程度しか欲を持っていない。それに比べて人間は、マズローの欲求7段階説のように多くの欲求を持っている。（後略）」。

補足情報：この留学生の意見は他のグループからの発表にも、コメントシートの個々の分析にも同様のものはなく、クラスの中で唯一のものだった。視聴したビデオにもこのような考察に直結するような部分はなく、授業でもそのような見解は紹介していない。授業で得た言語学的知識（人間と動物の言語の違い、身体的な変化、抽象事象の表象等）を基に独自に見出した視点だった。

## （3）事例3：留学生（中国I・2年）

ビデオ2：『NHKスペシャル アウラ 未知のイゾラド 最後のひとり』<sup>6)</sup>：60分

発表内容：留学生の分析（「なぜアウラの属したイゾラドの文明は消えるしかないのだろうか。答えは彼らの文明では文字がないためである。エジプト文明やメソポタミア文明は、（後略）」）が興味深い視点としてクラス全体に発表された。

5) 言葉の起源・恣意性等に関するBBCのビデオ教材。

6) ブラジル政府がアマゾン奥地で見つけた先住民のドキュメンタリー番組。アウラと名づけられた先住民の言葉は言語学者も30年以上解明できず絶滅の危機にある。



学期末アンケート（前節4.1.）の記述：日本人学生（日本K・4年）は留学生の視点に何度も驚かされたこと報告し、具体例としてこの留学生（中国I・2年）のこの分析を挙げていた（「着眼点に驚きました。恣意性（アウラ）のビデオの交流で『形に残せない文明はいずれ消えてしまう。エジプトやメソポタミアの文明は形に残せたから文明として残っている』と文明の話にまで目を向けられるのはすごいなと思いました」）。なお学期末アンケートの中で、ここまで具体的に内容を再生していたのはこの日本人学生のみだった。

補足情報1：この留学生の分析視点は他のグループからも、コメントシートの個々の分析にも同様のものはなく、クラスで唯一の視点だった。授業者自身も考えつかなかった。視聴したビデオにもこの留学生の視点について明示的に触れる部分はなく、授業で紹介された言語学的視点や知識（言葉の起源・進化・言語の獲得、言語年代学、人間言語の特性等）を関連づけ、包括的に捉えなくては得られない俯瞰的な視点だった。

補足情報2：日本人学生の上記のコメントが記されたのは、授業で留学生の分析視点が共有された日（5月13日）から約2ヶ月後である（アンケート実施日：7月15日）。この日本人学生の受けたインパクトの大きさが窺える。

#### 4.2.2. 留学生の意見の独創性・協働的学び

以上3名の留学生は、ユニークな視点から推論を展開している点（事例1）、留学生の意見に思考が刺激され、日本人学生にもう一段深まった解釈・気づきを誘発している点（事例2）、留学生の視点に驚かされた記憶が2ヶ月経過した後も日本人学生に鮮明に残っており具体的な内容まで再生していた点（事例3）において着目した。特に事例2の留学生の意見を、日本人学生3名（それぞれ異なるグループに所属）が興味深い視点として取り上げ、個々に考察をもう一步深めていったという気づきの連鎖は特筆に値する。一人の学生の意見がここまで注目され、さらに知識の関連づけが起こり学びが深化した例は1学期間の中で他になかったためである。

事例2の映像資料は言語の起源を中心に多くのテーマを紹介していたが、「人間は優れた言語を手に入れたことから様々な欲求を表せるようになった」という留学生（中国A・4年）の考察は映像資料からも授業からも単純に導き出せるものではない。既有知識をもとに柔軟で自由な発想力からの閃きと関連づける力が必要である。事例3については、一人残されたこの部族は言葉と共に消えゆく運命にあることまでは番組の流れから予想ができた。だがこの留学生（中国I・2年）は文明と文字の関係にまで思考を拡げた。この二人の留学生は深い学びを生起させる「想像・推論を重ねる」「知識を関連づける」精緻化方略（北尾2020：142）を用い、遠い概念を関連づけることができている。二人は既有知識を多角的に応用する力、知識の関連づけや概念化において高い能力を持っていたと思われる。ここまで高次の考察が形成された例（事例2・3）は学期を通して見出せなかった。事例2では深い考察が始点となったことで、誘起された気づきも深いものになったと考えられる。3名の日本人学生の省察段階での記述からは「知識の概念化・抽象化・関連づけ」等の精緻化方略が認められる。以上、事例2は日本語力では母語話者には及ばない留学生が、協働的学びを高いレベルで牽引していた事例となる。

#### 4.3. フォローアップインタビュー

では留学生自身はどのように感じていたのだろうか。2名ではあるが以下に補填する。斜字は言説をそのまま引用した部分である（括弧内は筆者の補足）。「留学生1・2」の後の（ ）内に国籍・識別記号・学年を記した。留学生1は（1）から（4）、留学生2は（1）から（3）の質問への返答を中心に報告する。

##### 4.3.1. 留学生1（中国C・4年）

###### （1） 着目すべき意見として全体に報告されたことについて

ユニークな意見としてクラスに報告されたのを覚えていると答え、その内容を再現した。その時の気持ちについて聞くと「うれしかった」「肯定された感じ」と答えた。

###### （2） 日本人との交流で印象に残っていること

以下が交流における日本人学生の印象である。

最初は無言。なんか、最初はみんな無言で、私は「みんなどう思いますか」とかって聞いたら、するとみんな（中略）「あ、そうですね」とかって言った後も、何か考えているみたいで、そういうところにうち（私）から自分の意見を先に言いだして、するとみんなも、まあ、言い始、何ていうか、あの、少し話を始めてくれました。

###### （3） 日本人と対等にディスカッションを行っていると感じたか

上記の質問には、「はい」と即答した。

###### （4） 混成グループについて

教員が留学生を入れた混成グループをつくったこと、意識的に交流の機会を設けたことは意味があったかという質問への返答である。

すごく意味あると思います。（中略）いろんな角度を見て違う意見が出てくるじゃないですか、それはすごくおもしろいなと思うし、互いに刺激とかも与え合えると思います。

また「他の授業ではグループディスカッションはあまりなかった」という返答だった。

##### 4.3.2. 留学生2（中国B・4年）

###### （1） 日本人との交流で印象に残っていること

「日本人は活発にディスカッションに参加していた。」と述べていた。

###### （2） 対等にディスカッションができる環境があったか

以下は留学生2の返答である。

うん。ありましたよ。（略）差別化されてないんです。（日本人の人も）オープン（な態度）です。はい。普通の人間みたいね。人として。

またディスカッションのトピックについても言及し、方言がテーマだった回を例に取り、自分の経験や国の違いが出しやすいうもので話やすく、自然に質問が出て互いの故郷について知ったと述べていた。

### (3) 混成グループについて

教員が混成グループをつくったことに対する返答は以下の通りである。

めちゃいいですよ (略)。留学生とペアすると全て中国で話すかもしれないし、なんか中国の考え方しか受け取れないんですから。で (日本人と) ペアしてると外国みたいな刺激、なんか考え方のぶつかることもよくあって、そのぶつかることが新しいイノベーションがあるんですよ。(混成グループは) めちゃめちゃよかったことじゃないんですか。

他には次のようなことに言及した。グループディスカッションが取り入れられていた授業は他に1つあったが、好きな人とで良かったので同国同士で固まった、自分から積極的に動けない人は先生が少し制限を設けることで混合グループになりやすくなる、異文化理解・日本語力伸張のためには接触機会が必須なので授業にこのような機会があることは大変望ましい、等である。

#### 4.3.3. 留学生1・2の言説から

フォローアップインタビュー協力者の留学生は2名とも異なる文化の出会い、接触から生まれる刺激を非常に肯定的に捉えていた。

留学生1は代表意見としてクラス全体に発表されたことを覚えており、他者から受け入れられている自己への肯定意識となっていた。また留学生1のグループは常に活発に話し合いが起こっていたように見受けられたが、多くの場合留学生1が働きかけた結果であったことがインタビューを通してわかった。外国語でディスカッションをリードし、発言を促すことができるリーダーシップ力は一朝一夜で身につくものではない。留学生1は2年次から国際ボランティアに参加したりサークルの幹事を引き受けるなど様々な課外活動に積極的に参加してきたことを語っていた。またディスカッションについては「自信がなくて話さなかったら一生成長できないと思う」と述べていた。沈黙する日本人を発言の場に引き上げ、場を活性化するリーダーシップ力は上述のような体験・姿勢・信条から形成されていったのだろう。そしてその自覚が「日本人と対等に話し合っていたか」という質問に、逡巡することなく明快に肯定の返答を返させていたのだと思われる。

留学生2のグループでは日本人学生も積極的に参加し、「対等でオープンなディスカッションの場」が生まれていたことがわかった。その様子を留学生2は「差別化されず」「普通の人間みたい」「(普通の)人として」という表現で描写し熱く語った。国籍や言語力などで区別されるのではなく一個人として受け入れられていると感じ、信頼感が生まれる場だったのではないかと考えられる。言語運用力によって優劣が生じるのではなく、発言した分析や経験等内容面に価値がおかれる場が形成され、日本人留学生双方に気づきや学びが生起する場となっていたということだろう。そのような場では、言語力・知識の多寡は焦点化されず、支援する人される人というような意識も生成されない。テーマをめぐる対話が起こり共有・討論が進む。このような場は参加者にとって対等感の生まれる場でないかと考えられる。

またテーマ選定も異なるバックグラウンドや体験から引き出された自分なりの気づきを発信しやすい場作りにプラスに働いたのではないだろうか。母語話者としての知識が他の学生の学びのリソースになるト

ピック（例：方言の分布・方言話者への意識・方言の社会的地位の歴史の変遷）もあった。

つまり多様な考察を誘起する映像教材を活用し、様々な観点から分析可能なテーマを選定したため、ディスカッションではそれぞれ分析視点が自由に選択できていたと思われる。そのため留学生も自分の日本語力や特性を勘案しながら興味を引いた部分で意見を展開できたのではないだろうか。

また留学生2は、混成グループは「外国みたいな刺激」があると述べていた。インタビューを進めながら一瞬、（日本という外国にいるのに）と不思議に感じたが、その後の語りで疑問が解けた。留学生2は、ゼミの日本人学生に差別され悩む同胞の話聞いたことで二の足を踏み、ゼミにもサークルにも参加しなかったという。4年間で履修した授業は履修者数が多い授業で、授業中に他の履修者との交流はない授業ばかりだったこと、自分から積極的に声をかける性格ではないため、日本人の友達はずくず交流はほとんどなかったと回想していた。そのような留学生活になっていたため、混成グループでのディスカッションは「外国みたいな刺激」という表現になったのだろう。同じキャンパスにいながら交流の機会を持っていない留学生の現況を再認識させる語りだが、「外国みたいな刺激」があり「異なる考え方が衝突することで生成される新しいイノベーション」を体験できたことに対して最上級の価値づけをしており、協働活動や授業への満足感につながっていた。

## 5. まとめと考察

### 5.1. 留学生の新たな表象

以下では、分析から見えてきたことをまとめる。

まず本実践での協働活動は異文化間能力を滋養する場としても機能していたのではないかとということが分析を通し見えてきた。また留学生の俯瞰的な意見が日本人学生の考察の深化を引き出した軌跡を具体的に捉えることができた。一方、留学生の語学力のために専門的な内容での討論で歯痒さを報告した日本人学生もいた。だが回答者（日本人学生16名留学生10名）の中で1名だったことを考えると語学力はそこまで障壁とはなっておらず、協働課題が問題なく遂行される場面の方が多かったと考えて良いだろう。

次にフォローアップインタビューより、自身が率先して発言することで躊躇する日本人から意見を引き出す役を担っていた留学生がいたことがわかった。またアンケートから読み取れた留学生から日本人学生への影響は、発言内容だけでなく、留学生の日本語力、ディスカッションでの積極的な参加など授業に臨む姿勢や取り組み方にも及んでいた。日本人学生は留学生を、勉学への姿勢をはじめ外国語習得を目指す者として身近な成功例として捉えていた。「自分も少しでも見習い、英語や第二外国語の勉強に取り組みたいと思えた。」「尊敬する」「ただただ感心していました。僕もあんな風にカッコよく英語を喋れる男になりたい」というようなアンケートのコメントからは、「外国語習得に成功している目指すべきロールモデル」として具体的なイメージが形成されていることが読み取れる。また国籍の別によるカテゴリーは後景化し、「外国語を学ぶ人」という捉え直しが起こっていたと思われる。

まとめると本実践からは留学生は「周辺的」で「支援が必要な人」<sup>7)</sup>ではなく、「独創的な意見を提供

7) 神谷・中川（2007：4-5）では、多くの研究で報告されているようにマイノリティーである留学生は周辺的な存在でサポートの対象だと考えられてきたこと、ハンディキャップ論が主流になっていたことを指摘する。

してくれる人」「見習う・尊敬する部分がある（格好いい）人」という新たな表象が立ち現れてきていたのではないだろうか。そしてこのような環境下では参加者は互いに尊重され、留学生でも臆することなく対等に参加できる場が頻繁に出現していたのではないかと思われる。堀田（2016：2）は対等性とは「自己と相手が同程度に尊重される者として相手に向き合う姿勢」であり、「コミュニケーションにおける自己尊重と他者尊重のバランスがとれている状態」と定義づけているが、このような状態が協働活動の中で実現されていたのではないだろうか。

## 5.2. 対等な参加を可能にしたもの

以下では対等な参加を可能にした要因を教育的介入の視点から整理する。「討論内容への支援」と「協働活動運営への支援」の二点に分けて考察する。

一点目の「討論内容への支援」にあたるものは「教員によるディスカッションのテーマ選定」である。テーマを多方面から討論可能なものにしたことで知識提供者を固定しない双方向の協働学習が生まれ、対等な関係が実現しやすくなったのではないかと考える。

知識のある側から無い側への一方のコミュニケーションが出現しやすい状況は双方向の学びが生まれる言語活動にはなりにくい。関（2007）は初級授業でビジターセッションを行い、日本人と留学生の対等な関係を模索した論考で、相手に対し支援意識を持たないことが「対等な関係」を実現させると述べている。本授業では参加者は学部生で全員が単位付与対象であり制度的に対等であることや、留学生は上級の日本語力を持つ学部留学生だったことから、留学生と日本人の間に支援者・被支援者という関係は固定されにくい状況だったと考えられるが、言語運用力や履修人数における非対称は存在した。だがテーマを多方面から討論可能なものにしたことでメンバー皆が知識提供者となることができ、北出（2010）の提言する「どちらかが一方的に支援するという形ではなく」互恵的で「対等に」参加できる活動及び学習の場が形成されたのではないだろうか。

二点目の「協働活動運営への支援」にあたるものは「教員による参加促進の方策・工夫」（3.2.2節）である。事前の個別準備時間の確保、平等な参加実現のための指示、話し合いが停滞しているグループへの介入も対等性を担保するために機能したと思われる。

介入前・後の違いが如実に確認できた例がある。学期途中に、ディスカッションでの対話のしかたについて指示を加えた時の授業観察である。目を見て反応を返しながら話をすることの重要性を口頭/文章で伝えた後の教室にはアイコンタクトが増えていた。介入前のコメントシートを読み上げ目も合わさずに話す姿や、全く顔を上げずにメモに忙しい姿からは、自分はどのように見えているか、自分の見え方は相手にどのようなメッセージを送っているかというメタ的な部分には意識が及んでいないことがわかる。だがちょっとした指示を加えるだけで自己の姿をモニターし、相手を受容する対話が生まれていた。

以上教育的介入から考察したが、教育的介入が及ぶ部分とは、改めて言い換えると教師が関与・調整可能な部分である。つまり「参加者が対等に参加できる協働活動」は、教師による「教材/テーマの選択」という内容面、「参加促進のための方策・工夫」という活動運営面への支援の二点により実現できるのではないだろうか。この二点をまとめると「学習環境の整備」となる。

### 5.3. 「学習環境の整備」から生まれたもの

では学習環境の整備から生まれたものは何だったのか、それは「心理的安全性 (Psychological Safety)」(Edmondson 2019/2021)ではないだろうか。心理的安全性は組織心理学領域で提唱された概念で、率直な発言、疑問やアイデアを話すことにより生じる対人関係のリスクをチームメンバーが安心してとれる環境のことである(前掲:49)。心理的安全性は短期間の交流でも生起し、心理的安全性が高い場では自信がなくても話せるようになる。そしてチーム内での個人の創造的なアイデアが生まれやすくなるという。教育分野でも近年注目されてきている知見だが、本実践での協働活動では心理的安全性が確保されていたため、ディスカッションにおける対等な参加が可能となったのではないだろうか。

## 6. おわりに

最後に改めて着目したいことは、本調査の対象者は異文化理解・国際交流を学びにきた学生ではなかったということである。先述の通り本授業は言語学であり学修目標には国際交流や共修は掲げていない。しかしながら留学生と日本人の協働活動を通して得られた気づきや学びに、多くの学生が意義を見出していたことが明らかになった。

留学生も日本人学生もアカデミックな文脈での交流を希求しているという報告も散見される(野沢・坪田2005他)。また多くの先行研究が指摘しているが、授業で机を並べているだけでは交流は自然発生的には起こらない(野沢・坪田2005, 坂本他2017)。異文化交流の経験がなく尻込みしたり、興味を持っていない日本人学生の報告は90年代から依然として続いている。そういった学生にこそ学生時代に交流経験が必要なのではないかと考えると、正課の総合教育科目や専門科目の中で異文化接触の機会をつくる意義は小さくない。

本実践研究は一事例研究ではあるが、日本事情・異文化交流・国際共修というような看板を掲げた授業ではなくとも、参加者全員が「心理的安全性」を感じられる環境を目指し協働活動を実施すること、留学生を各グループに配置することで、異文化接触の機会を提供し、異文化間能力も育成する場となる可能性が見えてきた。本実践研究からの提案は、総合教育科目や専門科目においても、留学生を配置した小規模の混成グループでの協働活動を活用することで異文化間能力を育成する環境をつくり出すことができるのではないかとこのものである。端的に言うならば「異文化接触が生まれざるを得ない場」を授業内につくるとのことである。そしてコンテンツに国際的、異文化的要素を組み込むこと<sup>8)</sup>によって多文化共修を明示的な目的としていない授業も多文化共修の場として活用することができるということである。もっとシンプルに提案すると「全ての学生が安心して対等に参加できる協働活動を実施すること」と、「各グループに留学生を1名含めること」の二点になる。

授業者としての今後の課題は、科目の専門知識を得る過程で学生間の交流をさらに促進する授業を設計すること、異文化間能力育成に向けてのメタ的な知識や技術も教授する時間も織り込んでいくことである。また学期末アンケートに、もっと深く知り合いたいから学期を通して同じメンバーで協働活動をしたいと

---

8) オーストラリアのカリキュラム国際化(坂本他2017, 末松他2019)が参考になる。

いう日本人学生からのコメントがあった。本実践からは異文化接触における葛藤や衝突は報告されなかったが、長期的、固定的な協働活動を実施した場合、必ず表面化してくる課題だと思われる。これらも含めて授業構成を考える必要がある。

最後にもう一点指摘したいことがある。他国の大学で学ぶという越境体験を既に有している留学生は、異文化接触経験の少ない日本人学生を牽引する役を担うことをも可能なのかもしれないという視点である。この点についてはさらに調査を進める必要があるが、本対象授業での留学生の諸相はこのような認識の捉え直しを迫るものであった。母語話者と比して不足する言語運用力の底上げを目指すという方向とは異なる視点からの教育の可能性の模索も合わせて今後の課題としたい。

### 参考文献

- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- 神谷順子・中川かず子 (2007) 「異文化接触による相互の意識変容に関する研究—留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果—」 『北海学園大学学園論集』 134, 1-17
- 北尾倫彦 (2020) 『「深い学び」の科学 精緻化, メタ認知, 主体的な学び』 図書文化社
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案—異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」 『言語文化教育研究』 9 (2), 65-90
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 (2017) 『多文化間共修』 学文社
- 関真美子 (2007) 「初級レベルのビジターセッションにおける学習者とビジターの『対等な関係』作り」, WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』 2007年度日本語教育実践研究フォーラム  
<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/seki.pdf> (参照2021-08-12)
- 末松和子 (2016) 『留学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修—教育実践事例集—』 東北大学高度教養教育学生試験機構国際共修研究調査チーム
- 末松和子・秋庭裕子・米倉由香子 (2019) 『国際共修—文化的多様性を生かした授業へのアプローチ—』 東信堂
- 根本直弥・山崎端紀 (2011) 「留学生と日本人学生の協働活動による集団間態度の変容」 『東京都市大学環境情報学部情報メディアセンタージャーナル』 12, 35-38
- 野沢智子・坪田典子 (2005) 「クラスを超えた学び合い(2)—日本人学生英語クラスと留学生日本語クラス間交流」 『文教大学国際学部紀要』 15 (1), 135-150
- 堀田美保 (2016) 「アサーティブネス・トレーナーにおける『対等性』のイメージ」 『近畿大学総合社会学部紀要』 5 (1), 1-12
- 宮本美能 (2012) 「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する—留学生と日本人学生の混合クラスの中で—」 『異文化間教育学会奨励研究論集』, 1-19
- Allport G.W. (1954) *The nature of prejudice*, Cambridge, Mass: Addison-Wesley (原谷達夫・野村昭訳 (1968) 『偏見の心理』 培風館)
- Edmondson A.C. (1999) Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- (2019) *The Fearless Organization*, John Wiley & Sons, Inc. (野津智子訳 (2021) 『恐れのない組織』 英治出版)

資料1：協働活動と個別準備の内容

授業回	コメントシート（共有1の前の個別準備）の指示文概要
7	ビデオ1：「BBC言語の世界 言語のはじまり」 A. 感想・意見 B. 視聴内容に、授業で学んだ知識を追加説明として加える。 例：意見・感想・閃き・疑問・問い・身近なことへの関連付け
9	ビデオ2：「NHKスペシャル アウラ 未知のイゾラド 最後のひとり」 感想・意見：授業・共有セッションで得た知識・身近な事象に絡めて考えたことを自由に
15	ビデオ3：「NHKスペシャル なぜ人間になれたか」 ビデオ4：「人間の言語・動物のことは」 A. キーワード B. 「言語」という枠組みから連想することを頭に浮かんだキーワードにする。自由に！
16	ビデオ5：「BBC言語の世界 言語とアイデンティティー」 A. キーワード B. ①方言を話しますか？ →「はい」：方言を話している時と標準語を話している時と違いを感じる？ →「いいえ」：方言を話している人に何か印象はある？ ②外国語を話しますか？ →「はい」：外国語を話している時と母語を話している時と違いを感じる？ C. 感想・意見
19	ビデオ6：「家売るオンナ」第1話） ①グライスの協調の4公理からの分析 ②感想・意見
21	ビデオ7：（「家売るオンナ」第2話） ・言語学的視点からの分析 ・新たに考えた・思いついたことを自由に
22	「生会話採集」宿題：以下の会話を採集、してくる ・逸脱が起こっている・噛み合っていない・停滞している会話 ・でも修復している会話 *状況、話者の関係、意図的に逸脱させた理由（わかる場合）は？
23	ビデオ8：「名探偵コナン」第2話） A. 男性/女性表現・役割語、博士語、を書き留める（話者・場面も） B. 自由に感想
24	ビデオ9：「天空の城ラピュタ」 A. 男性/女性表現・役割語、博士語、は？ B. ①「名探偵コナン」と比較して ②自由に感想
26	ビデオ10：（「[ヒストリア-日本人なのに通じナイ？-]」 方言/標準語について A. キーワード B. 感想・意見。自由に広がってOK！（ビデオ5とも関連あり）



資料2：コメントシート

1. ビデオ7 共有1【20分】

① 役割を決める.

司会：\_\_\_\_\_さん

書記：\_\_\_\_\_さん

発表（報告者）：\_\_\_\_\_さん

タイムキーパー & 話題活性化係：\_\_\_\_\_さん

② ディスカッション

前回、個別準備シートに記した分析・感想について話し合う.

\*聞いている人

→書き取るより（又は書きながら）、まずは**声での**反応を！（頷きでもOK）

③ クラスへ報告（書記と協力して）【20分】

2. 共有2（クラス全体）の感想・再考したこと【10分】

