

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-

宮本 美能
大阪大学

キーワード： 多文化共生 対等な関係 共通の目的 組織的な支援 対話

1. はじめに

文部科学省は2009年に留学生の受け入れ体制の充実を目指して、国際化拠点整備推進事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）を開始した。現在拠点推進校の大学を中心に、事業内容の1つである英語による授業の整備が進められている。留学生と日本人学生が共に学ぶクラス（以降「多文化クラス」とする）は、大学の国際化にも寄与してきたが、クラス内では地域や国ごとにグループ化する傾向や、十分に参加や発言のできない消極的な学生、途中でドロップアウトする学生など、課題も出されていた。

本稿では、オルポートが提唱した「異文化接触」を肯定的にする条件を根拠に、クラス内に「多文化共生」の関係性を築くという目標を立てて、留学生と日本人学生が接触を行う際に必要となる条件について検討する。多文化クラスを英語で行う場合、日本人学生が言語面でのハンディを体験すること、さらに、人数によっては日本人学生がクラス内でマイノリティになることから、留学生が日本の社会で直面する困難の一端を経験する場ともなりうる。そこで、このようなクラスにおいて、留学生と日本人学生が対等に参加することを呼び掛け、学生同士の相互支援を促進していくことに意義があると考えた。

本稿では「多文化共生」について、1. 多様なバックグラウンドを持つ学生がみな平等に参加、発言のできる学習環境、2. 参加者の意見が反映されるクラス運営、3. クラス内での学生同士の相互支援、4. 多様性への寛容な態度、と解釈して議論を進める。

2. 基礎となる理論的前提

オルポート（1968）は、白人や黒人、ユダヤ人などが混在するアメリカ社会において、職場や居住といった身近な環境で、接触により生じる偏見について実証研究を行った。そして、社会の多様な構成員が肯定的に「異文化接触」をするためには、1. 対等な関係、2. 共通の目的、3. 組織的な支援、の3条件が必要であると主張し、「共通の目標と対等の地位での接触、更には制度的な支援がその効果を高める」（241頁）ことや、「これらがうまく揃わなければ、偶然の接触でかえって状況を悪くすることもある」（229頁）と説明している。この条件3（組織的な支援）については、「行政による法整備などを挙げており、このような支援が加わることで構成員が相互に単なる「接触」を越えた「関わり」を持つことが可能になる」（238-239頁）という。そして、接触の仕方によってはかえって偏見や差別を助長することがあると主張しており、このことは単に接触すればよいのではなく、接触の仕方が重要であるとの指摘でもあろう。また、オルポートはこの3条件が「アメリカ社会の特定の対象や状況においてのみならず、ある程度の偏見を持った人たちに一般的な推論として当てはまるものである」（240頁）とまとめている。

本研究では、多文化クラスにおける学生の多様性に着目し、留学生や日本人学生が相互に作用し合い、クラス内に「多文化共生」の関係性を構築するためには、オルポートの3条件が適用可能であると仮定した。ただ、本稿で対象とする「クラス」は、オルポートが対象とした「社会」とは異なり、教育目標や期間に限定があるうえ、構成員の中には教員も存在することから、新たな条件の可能性についても検討を加えたい。

3. 先行研究における条件の解釈

まず、オルポートの3条件を援用している先行研究を2つ紹介しておきたい。横田(1993)は「留学生の受け入れ体制」という観点から、留学生への日常的なケアや多文化クラスの教育実践など、留学生に必要なアドバイスを幅広い観点からとらえながら、オルポートの3条件を参照している。そして、留学生は学生としての身分が保証された立場にあり、他の学生と対等な関係が築かれていること(対等な関係)、また学びと学位の取得という目的が明確であること(共通の目的)、日本政府や大学に留学生の受け入れ支援体制があること(組織的な支援)を挙げており、一見すると、留学生の受け入れと言う面では、これらの3条件が満たされているように思われる。しかし横田(1993)は、「オルポートは、『異文化接触』を肯定的なものとするためには、3つの条件が必要であると述べているが、援助というのはどうしても一方向のベクトルになりやすく、ややもすると対等な関係の形成や互いの学び合いという共通の目的意識の醸成を阻害しかねない」(671-672頁)と指摘している。このことは、留学生のためであると思って支援したことで、かえってトラブルが生まれることもあり、それらの解決策として留学生の立場を考慮しなければならないという示唆と捉えることができる。そして横田(1999)は、留学生にインタビューをする中で、援助者と信頼関係を構築する過程について検討しており、「留学生への支援は、助けること(者)と助けられること(者)という一見すると一方向的な行為が、両者にとって共に主体的な行為になるときに最も創造的であり、相互裨益的である」(15頁)ことが分かったという。また、「留学生援助の内容の善し悪しというよりも、むしろ援助者との信頼関係に左右される」(15頁)のだと強調している。つまり、「援助する・される」という関係の中にも信頼関係の構築が必要で、双方が主体的に関わることが重要であるということであろう。さらに横田(1999)は、「支援の関係を、支援する者と受ける者の両者に肯定的な相互交流につなげていくには、このような異文化接触のダイナミクスを理解するという課題に向き合わなければならない」(14頁)と主張している。本研究においては、クラス内で教員が学生に教えるといった一方向のベクトルにならずに、援助される側が援助する側に近づいていけるよう、学生と教員、さらに、学生同士が「対話」を通して共に参加できる環境づくりについて検討する。

倉地(2006)もオルポートの3条件を基に、異文化接触に関わる議論を展開しているが、そこには接触から生じる「ステレオタイプ」が想定されていないことを指摘している。そして、「ステレオタイプには肯定的な側面と否定的な側面があるが、この後者の発生を減減させることが重要である」(68頁)と主張し、オルポートの3条件を援用しながらも、それを補ってステレオタイプの減減条件として、次の5つを提示している。それらは、「1. 対等な立場で、2. 共通の目標を持って協力するような協同作業や協同学習を伴う異文化接触、3. ステレオタイプを反証するような行動の促進、4. 個人的に知り合う機会、5.

平等な関係をよしとする集団規範、社会規範の提供、である」(77頁)。この5条件は、オルポートの3条件と重なる点もあるが、ステレオタイプの遞減という観点から、条件3「ステレオタイプを反証するような行動」や条件4「個人的に知り合う機会」が加えられている。オルポートが集団を対象として3条件を挙げたのに対して、これらの条件には、新たに一人一人という個人の行動や意識の変化に着目する必要性が指摘されている。このことを多文化クラスに当てはめてみると、留学生と日本人学生の接触という時、この2つの集団を分けて考えるのではなく、集団に属する構成員一人一人の存在も考慮して、個々の意識の変化も視野に入れて学習環境を築いていくことが重要となろう。

以上に挙げた2つの先行研究は一例であるが、その中でオルポートが3条件を提唱してから約50年、この3条件を基礎としながらも多角的な議論に発展し、新たな条件が加えられてきたことが示唆された。

4. 本稿におけるオルポートの3条件の解釈

本稿では、オルポートの3条件を基本として、前項で挙げた構成員間の信頼関係の構築や、個と個の関係性も考慮しながら検討する。ここで、本稿におけるオルポートの条件解釈をまとめておきたい。条件1(対等な関係)の対象は、学生とする。本文では、便宜上留学生と日本人学生という表現を用いているが、前項で倉地が指摘したように、一人一人の構成員の存在も意識しながら、誰もが対等に参加し発言ができるよう働きかける。さらに、本研究では教員と学生の間にも「対等な関係」を築くことを目指しているが、教員には成績を出す役割や、学生を指導する責任があることから、学生と常に対等な立場を保つことは難しい。この点と関連して、バンクス(2006)は教師や学校管理者の立場について、「権威を維持する必要があるが、生徒による意思決定が適切に行えるように、一定の権限を放棄する必要がある」(39頁)と主張している。つまり、バンクスによれば、教員は一方的に教える立場ではないが、一定の権威を持って指導する責任があることを示唆している。本稿でもバンクスの見解を支持しつつ、教員を「学生のファシリテーター」と捉えながら、同時に教員には重要な役割があると考え。この点については条件3とも重なるが、詳しくは5. 多文化クラスの課題と先行事例の中で議論する。

条件2(共通の目的)は、各学生の受講目的が様々であることから、全員が同じ目標を持つことは難しい。あえて共通の目標を挙げるとすれば、①留学生と日本人学生が共に学ぶ中で、新たな気づきを発見すること、②単位を取得すること、などが挙げられよう。また、グループプロジェクトを取り入れるような場合、グループ内で学生同士が同じ目標を持ってプロジェクトに取り組む、といった目標の共有も考えられる。本稿では「共通の目的」について、クラス内に「多文化共生」の関係性を構築することと捉えることにする。具体的には、参加学生が a. 積極的に参加して発言をすること、b. 相互支援をすること、c. 多様性への寛容な態度を身に着けること、を目指す。ただ目標の共有については、後で紹介する「6. 多文化クラスの教育実践(その1)」では、教員の目標にとどまっておらず、学生には目標が周知されていなかった。そこで、「7. 双方向型授業の実践(その2)」では、初回の授業で学生にクラス目標を提示し、教員が授業の中で学生全員に目標達成に向けた働きかけを行いながら、教員と学生が協同でクラスを築いていった。

条件3（組織的な支援）は、主に教員からの支援を意味しており、具体的には学生の参加を促すような学習環境を整えることである。ただ、教員が学生を支援するという立場を取れば、学生は支援されるという受身になり、先に横田（1993）が指摘していた一方向の援助になりかねない。本研究では、学生も主体的・能動的に関わるという意味で支援する側に近づいていくことを目指しており、その為に教員はクラス内で出された学生の意見を聞き、それらを反映したクラス運営を行うことに努めた。さらに、学生同士の助け合いも支援の1つと捉え、学生一人一人が相互に関わることも重要である。しかし、学生同士が協力体制を築くためにも、教員の働きかけが必要となろう。先に紹介したオルポート（1968）の「組織的な支援」では、法整備などの静的なサポートが中心であったが、クラスの場合には、クラスと言う多様性・可変性に対応できるような動的なサポートも含まれる。

5. 多文化クラスの課題と先行事例

今までも留学生と日本人学生の混合クラスにおける先行事例は数多く紹介されてきた。その中では、留学生と日本人学生が肯定的な接触関係を築く上で障壁となる問題として、主に次の3つが挙げられていた。①言語の相違から生じうる学生間の「助ける・助けられる」という関係、②言語・文化の違いによって生まれる学生間の意識の不一致、③教員と学生の立場の違いが生む「教える・教えられる」という関係、である。本項では、この3つを中心にオルポートの3条件を意識しながら解決策を探ってみたい。

5.1 言語の問題

多文化クラスでは、主に英語か日本語で授業が行われている。しかし、どちらか一方の言語で進めれば、留学生と日本人学生の間に「助ける・助けられる」という関係が生まれ、条件1（対等な関係）を満たすことが難しくなる。田崎（2002）は東京農工大学大学院において、「異文化間コミュニケーション」という授業を開講し、主要言語を英語としながらも、それを補う方法（例えば、日本語、ジェスチャー、筆談、通訳など）を取り入れた。特に言語面では、前半と後半の間に翻訳活動という一コマを設けて、留学生と日本人学生がグループを作り、身近な会話を題材に英語から日本語に翻訳するという作業を行うことで、二言語使用を通して双方の言語に対する理解が深まったという。さらに、田崎は多様な言語や表現方法の使用だけではコミュニケーションを促進する手段として不十分であると考え、同時にカリキュラムの工夫が必要であると考えた。そこでカリキュラムの前半では、コミュニケーションとは何かについて理論を中心に講義を行う中で、教員と学生の間にも、また学生同士の間に対話する機会を設け、クラス内コミュニケーションの円滑化に努め、両方の間に信頼関係を築くことを目指した。カリキュラムの後半では、グループによるタスク活動を取り入れて、前半で築かれた信頼関係を基に、留学生と日本人学生が共に課題に取り組む時間を設けた。また、田崎（2002）はタスク活動に入ってから、「タスクシート」や「フィードバックシート」を活用して、教員と学生の双方向のコミュニケーションを維持し、教員が随時クラス全体で学生のコメントを取り上げるような工夫を行ったところ、クラス全体のコミュニケーションが活性化されたという。つまり、多文化クラスでは、共通言語を一つに絞るのではなく、二言語使用や多様な表現方法を持たせることが重要で、さらにカリキュラムの工夫を行うことで、言語や文化の相違を越えた、信頼関

係の構築につながるということであろう。そこでは、教員からのしくみの設定や働きかけと言った条件3(組織的な支援)の中でも、特に教員からの支援が重要な役割を担っていた。

授業中の使用言語の工夫という観点から、別の先行事例を紹介する。橋本(2006)は「世界青年の船」における船上セミナーで参加者が相互作用できるよう、様々な工夫を行った。そもそも、この船は日本政府が実施したものであるが、そこには集中的な「異文化接触」の環境が必然的に出来上がっているという。橋本が乗船した2002年には、日本からの青年120名のほか、12か国の青年135名の合計255名が参加していた。この船上では、3日間3種類のセミナーが英語で行われ、そのうち橋本は「異文化間コミュニケーション」というセミナーを担当した。橋本(2006)は、参加者同士が自己紹介をするときに、あえて「各自の使える言語の数と各言語で自己表現できる度合い」(55頁)について述べるよう指示を出した。その結果、参加者が自己紹介を通して、英語話者が、英語を母語としない参加者の方が実際には多くの言語を使いこなしていることに気づくことで、英語話者の特権を削ぐことにつながったという。ここで重要なことは、非英語話者をエンパワーメントするためには、英語話者のディスエンパワーメントが必要であり、そのことで力能のバランスが保たれたという点であろう(橋本 2006、55-56頁)。このセミナーの共通言語は「英語」であったが、あえて英語話者以外の参加者に自信を与える機会を設けて、英語話者が必ずしも優位な立場ではないと体験することで、参加者同士が相互理解を深めるきっかけになったという。このことは、対等な立場を築くうえで課題となっていた「助ける・助けられる」関係を解決する方法としても有効である。つまり、橋本の事例は英語話者が持っていた自意識に発想の転換を求める効果を持っていた。先の田崎(2002)の事例では、使用言語の多様性やカリキュラムの工夫と言った点で、言語の課題を解決しようとしたが、橋本(2006)はクラス内の英語話者が言語の持つ特権性に気づくこと、またその権力の排除を働きかけた。この2つに共通する点は、言語面でハンディのある学生が主体的に参加できるよう、教員からの仕掛けの工夫といった支援が重要な役割を担っていたことである。

5.2 相互理解

次に、留学生が日本人学生に抱く意識について考えてみたい。具体的な事例を挙げると、三重大学国際交流センターでは2005年度の前期に、留学生向けの日本語上級クラスを実施し、その中に日本人学生の参加を認め、留学生と日本人学生が共に日本語を学ぶクラスを設定したところ、留学生に対して実施したアンケートから「自分の意見を持ち表現することは非常に大切です。曖昧さも大切だけれど、意見を言う場所でははっきりと自分の考えを表現できることが社会から求められている」(花見 2006、76頁)といった意見が出されたという。このようなクラスでは、留学生と日本人学生が共に日本語を学ぶため、少なくとも日本人学生には言語による障壁はない。その中で、留学生から日本人の曖昧さが指摘されたという。それでは、なぜ日本人学生は発言ができないのだろうか。齋藤(2005)は、この点について日本人が消極的であるのは学校教育に原因があるとして、「考える習慣のないまま、訓練を受けていないままに大学に進学しても、生徒たちはすぐに考えられるようになれない」(85頁)と説明している。そして、この課題を解決するためには、自ら考えて表現する訓練が必要であるという。日本では、2002年から初等・中等教育に、2003年から高等教育に「総合的な学習の時間」が導入され、その中では創造力を身に付けるこ

とを目標に、自ら考えて判断し、表現することが重視されるようになってきた。今後は、大学教育においても、学生が継続して考える力を身に付け、それが社会の中で応用できる力となっていくことが必要となろう。

園田、奥村、内海、黒沢（2006）は、表現力の向上には「書くこと」が有効な手段となると主張している。山梨大学留学生センターでは2004年前期から共通科目「異文化間コミュニケーション」の中で、留学生と日本人学生が授業の中で学んだこと、気づいたことを「ラーニング・ジャーナル」（学習日誌）に書くという手法を取り入れた。このラーニング・ジャーナルは、「学習者自身の学習内容に関する認知プロセスの内省の機会を与え、学びの目的やプロセスに関して気づきを促し、学習の概念を理解する機会」（園田他 2006、21-23 頁）であると説明している。授業の到達目標は、ラーニング・ジャーナルを通して自己のモニタリング能力を高め、異文化間コミュニケーション能力を身に着けることとされていた。園田他（2006）によれば、参加した学生はこの授業を通して、見る、聞く、書く、話す、理解する、覚える、考える、といった通常の認知活動をもう1段階高いレベルから捉え直すことができるようになったという。もちろん「書くこと」の効用が、学生一人一人の考える力やコミュニケーションを促す唯一の方法ではないが、考えることに慣れていない学生にとって、まずは考えをまとめる時間を取ることや、留学生と日本人学生が共に学ぶ中で気付いたことを自己省察する機会を持つことは大切であろう。

本項では、留学生から日本人学生の曖昧さが指摘されるなど、双方向の対話や相互理解が深まらない例を紹介した。今後の課題は、まずは日本人学生が積極的に参加して発言できる姿勢を身に付けることであろう。その解決策として、ラーニング・ジャーナルは参考になる。以上の5.1と5.2に共通して、主に教員からの支援が必要であると言えそうである。ただ、この支援が一方のベクトルとならないように配慮する必要もあろう。例えば、クラス内で教員が自己の権力を主張しすぎれば、学生は支援されるという受け身となり、学生の主体的な活動にはつながらない。次に、教員の指導方法の在り方という観点から、一方のベクトルを回避するために必要となる条件を検討する。

5.3 教員の指導方法

恒松（2007）は、多文化クラスを担当する中で、アジアの留学生と日本人学生は、教師主導の学習環境で学んできた傾向にあり、自らの意見を主張することに苦手意識を持った学生が多いことを指摘している。このことを言い換えると、アジアの国々では、教員が一方方向で教える傾向があり、学生が教員と「対等な関係」にはなかったことを示唆している。

それではいかに一方方向の指導方法を改善していくのか。倉地（1998）は多文化クラスの中で、学生と教員が対話することが重要であると主張して、「対話を通して参加者全員が同じ立場で融合し、そのうえで自ら主体的に多様な異文化に働きかけ、異文化と共に新しい文化の創造や文化変容のプロセスに積極的に参画する意欲や能力を獲得し、人生形成を促進することが可能になる」と説明した。さらに、「自己と他者が「対等な関係」で、変革を前提とした内的なかかわりを持つことが必要で、教員が学生に真理や知識を教えることが真の「対話」ではなく、学生と教員が「対話」を通して対等な立場と共通の目的を持って関わるのが何よりも大切である」（57-58 頁）と主張していた。つまり、教えるという一方方向の教育を改善するためにも、対話が必要であることになる。倉地は実際にジャ

一ナル・アプローチという取り組みを行い、学生と教員の間で一冊のノートを紹介した対話を続けた。これは、単なる交換日記とは異なり、教員が責任を持って学生と1対1でやり取りを行うもので、その中で学習面・生活面での相談に応じ、学生と教員の間に信頼関係の構築を目指すというものである。このように教員がまず学生と対話する姿勢を持つことが重要となろう。

本項で挙げた5.1から5.3までの議論をまとめれば、クラス内に「多文化共生」の関係性を築く上でオルポートの条件3が重要な位置づけにあるように思われる。さらに、5.3で挙げられたように、組織的な支援が一方向になることを防ぐためにも、クラス内での対話が必要となろう。次項以降では、筆者の教育実践を紹介しながら、オルポートの3条件と対話について、さらに議論を深めていきたい。

6. 多文化クラスの教育実践（その1）

本項と次項では、筆者がA大学で2010年度の前期と後期に担当した2つの教育実践を紹介する。いずれも英語による全15回の多文化クラスで、受講生は全学から集まる学部・大学院の交換留学生や正規留学生、日本人学生などであり、専門分野も多様であった。学生の受講目的は、1. 授業についていくだけの十分な日本語力のない留学生が英語で学ぶ、2. 日本人学生の将来の留学準備、3. アジアの留学生と日本人学生の英語力の向上、4. 留学生と日本人学生が知り合う機会、などが挙げられる。

このクラスの特徴は、教室外で日本語を使う環境にありながら、教室の中では英語を使うという点にあり、英語を母語としない学生は、言語面のハンディから参加が制限される。そこで授業は英語で進めながらも、適宜日本語や分かりやすい表現で説明を加えた。

6.1 授業概要・効果的な学習活動

前期のクラスは、受講者数が32名で、内訳は日本人学生が9名、その他は欧米（9名）、オセアニア（2名）、アジア（12名）の留学生であった。授業名は「国際理解教育の実践」であり、内容は国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）の「国際理解教育」理念や学校教育における実践例の紹介を中心とした。また、授業では受講生の多様なバックグラウンドが活かされるよう、各自の経験について紹介してもらいながら、グループディスカッションや全体討論を取り入れた。15回の授業は3つの柱立てで行った。それは1. 議論（トピックと関連のあるアクティビティも導入）、2. グループ・プレゼンテーション（グループで実践例を考えて発表）、3. フィールドトリップ（ユネスコ協同学校を訪問して、日本の高校生と交流）であった。1の議論の部分では、毎回ワークシートを配り、議論をする前に自分の意見をまとめて書く時間を設けた。授業後にはワークシートを回収し、筆者がコメントを書いて学生に返却をし、ワークシートを通して筆者と学生が「対話」できるよう工夫した。2のグループ・プレゼンテーションでは、学生の主体性を尊重し、ワークシートを通じた教員との「対話」は行っていないが、グループ発表の際に、学生が発表者に対して無記名で「ピア・レビューシート」（クラスメイトへの評価）を記入し、発表者に渡すという方法を取った。3のフィールドトリップでは、フィールドバックシートを用いて学生に感想を書かせた。最終回の授業では、アンケートを用いて、学生に「どの活動が一番印象に残ったか」尋ねたところ、32名中23名が「プレゼンテーション」と答えた。

ここでプレゼンテーションについて説明を加えておくと、以下のような手順で進めた。まず、学生に「国際理解教育」と関連のあるトピックを5つ（持続可能な開発、平和教育、人権教育、環境教育、男女平等）提示し、各自に興味と関心のあるトピックを1つ選ばせた。そして、トピック毎にグループを作り、授業で学んだ内容を振り返りながら児童や生徒向けの学習活動を考え、15分でデモレクソン（実践紹介）をするという課題を出した。条件として、1. グループ全員が参加すること、2. 対象は小・中・高校生のいずれか1つとし、分かりやすい表現方法を用いるよう工夫すること、を付け加えた。また、プレゼンテーションは評価の10%とすることを確認した（シラバスにも明記）。準備段階に入る前に、小学校現場で英語アドバイザーとして活躍中のゲストスピーカーを呼び、「スリランカの文化紹介」というテーマで小学生を対象としたデモレクソンを実施してもらった。その後、授業の中で、準備時間を2回（各30分）設け、その間筆者は必要に応じた支援を行った。発表当日は、学生に自らの発表に加え、他のグループのプレゼンテーションに生徒役となって参加すること、および先にも挙げたが、発表者への「ピア・レビューシート」の記入を求めた。また、全グループの発表終了後、自分のグループ以外からベスト1と思うグループを選んで投票し、表彰式を行った。

ここでアンケートに学生が記述した、プレゼンテーションを選んだ理由についていくつか紹介する（以下の意見は、英語で記述されたもので、筆者の方で日本語訳にし、強調したい点に下線を加えている）。

「学生が主体となることができる活動であった」。その中で西欧の学生は積極的であるが、アジア圏の学生はシャイであることが改めて分かった。プレゼンを通して、国によって違いがあることを実感する機会になった」（モンゴルの留学生）
「プレゼンを通して、理論だけでなく実践が重要であることが分かった」（中国の留学生）

「異なるバックグラウンドを持つメンバーと1つのプレゼンをすることで、色々なことを学んだ。また、先生が評価をするだけではなく、学生もピア・レビューすることが重要であると学んだ」（モンゴルの留学生）

「コミュニケーションをとるためには、言語が非常に重要であることを改めて感じた。やはり言語を通して文化や他者を理解することが可能になると思う。そのためにも、国際理解教育では言語学習が重要であると思う」（オーストラリアの留学生）

「プレゼンテーションの準備をする際、グループメンバーから色々な意見が出された。また、積極的に発言する人もいればしない人もいた。そのような中で、同じ国の出身であっても、それぞれ違う性格と特徴を持っていることを実感した。プレゼンテーションを通して、国の枠組みを越えて、私たちはみな異なっていることを改めて学んだ」（日本人学生）

以上、学生の意見には、留学生と日本人学生が共に活動をする中で、言語や文化の違いを意識した発言も見られたが、プレゼンテーションが主体的な参加につながったことや、新たな気づき・体験が得られたことなどが挙げられていた。

筆者がプレゼンテーションを取り入れる際に、特に工夫した点をまとめておくと、1. 学生の主体性を尊重したこと、2. カリキュラム内容に合ったテーマを設定したことで、学習内容の関連性を維持することができたこと、3. 他のグループ発表を聞くときに「ピア・レビューシート」を用いたことで、聞く姿勢が喚起され、発表者もクラスメイトから評価を受けるという緊張感を持って臨むことができたこと、4. しくみの工夫（発表条件の提示、ベスト1賞の投票制、など）、5. 評価の対象としての位置づけたことで、学生が積極的に参加できたこと、などが挙げられる。

6.2 プレゼンテーションの省察

ここでオルポートの3条件と「対話」という観点から、プレゼンテーションを省察してみたい。「対等な関係」については、グループ内で留学生と日本人学生が話し合って役割分担を決め、メンバー全員が協力して発表に参加した。また、発表対象を「小・中・高校生」のいずれかを想定して分かりやすい表現にするという条件を加えたことで、非英語圏の学生の言語の壁を和らげることができた。「共通の目的」については、グループのメンバーが協力し合って1つのプレゼンテーションをする、という目的の共有があったことから、メンバー全員が共に助け合いながら関わることができた。「組織的な支援」については、筆者は学生の主体性を尊重し、ほとんど関与しなかったため、教員による一方向の支援は避けることができたが、学生と教員との「対話」は欠けていた。

プレゼンテーション全体を通して、学生の「ピア・レビューシート」から2つの課題が明らかとなった。1つ目は、発表の際に英語を母語とする学生が一人で司会進行を務め、他の学生が消極的な姿勢であったグループがあり、メンバーの中で参加度に差が生じたこと、2つ目は、トピックの選定を各自の興味・関心で自由に選ばせたため、トピックによって1グループが5人～9人となり、学生数に偏りが出てしまったことである。これらはいずれも、教員の関与（組織的な支援と「対話」）によって回避できた可能性がある。例えば、発表計画の事前確認として、「タスクシート」を用い、筆者の方から内容面のアドバイスやグループメンバーの役割分担を確認することなども可能であった。また、準備段階で各グループの人数調整を行い、1グループ9人のところは、2つに分けることも可能であった。このような反省から、教育実践に「組織的な支援」と「対話」が、欠かせない条件であることが示唆された。さらに、これらの課題が学生の「ピア・レビューシート」から指摘されたことから、活動後の振り返りの時間は、次の活動につなげる重要なプロセスであることも確認できた。

今回のプレゼンテーションでは、グループの発表後、振り返りの時間を設けており、学生と共にディスカッションする予定であったが、実際には各学生はシート記入に専念し、「感想はピア・レビューシートに記入すれば、発言する必要はない」という印象を受けた。その結果、振り返りの時間は、学生はシート記入の時間にあて、筆者が一方向的に全体コメントをする形になり、学生と筆者の間に十分な「対話」が実現しなかったという反省が残されている。

7. 双方向型授業の実践（その2）

前項の課題を踏まえて、2010年後期の多文化クラス(授業タイトルは「人権教育の実践」、受講者数は38名)では「対話」重視の教育実践を試みた。本項では、筆者が設定したクラス目標に対して、学生と筆者が振り返りの「対話」を行った点を中心に紹介する。

授業は、1. 議論・アクティビティ、2. ゲストスピーカーによるワークショップの実施、3. アクション・プランのグループ・プレゼンテーション、の3つの柱立てとした。前半の授業では、事前にテーマを提示して、関連するワークシートとリーディングを宿題とした。このことで、学生から毎回宿題が大変だという意見も出されたが、授業中の学生の参加や発言は促進された。また、前期の授業で人気の高かった「プレゼンテーション」は、後期の授業でも取り入れて、評価の割合も25%と高くした。

ここでは、筆者の方でクラス目標として「学生の積極的な参加と発言、その実現のためのクラス内支援の促進」を設定した。

7.1 学生と共に築く授業運営

まず、初回の授業で学生に質問紙を配布して「言語的ハンディから、なかなか参加や発言ができないクラスメイトがいます。あなたはどうしますか」と尋ね、各自に意見を求めた。回答を集計したところ、全員の学生が「手助けをする」と回答し、具体的な方法として「学習グループを作って課外で勉強会を行う」「授業中に分かりやすい表現で説明してあげる」などが挙げられた。この質問紙の実施は、各学生にクラス目標を暗に提示することで、まずは自らを振り返って考え、問題意識を高めてもらうというねらいがあった。2回目の授業では、筆者から学生の意見を紹介しながらフィードバックを行い、参加者全員がクラス内支援に高い意識を持っていることを伝え、これをクラス目標として誰もが積極的に参加できるよう、相互支援することを呼びかけた。そして、毎回授業後にはコメントシートを用いて、クラス目標の達成度について自己評価させた。コメントシートは選択式と自由記述式で構成し、選択式では①「参加度」②「発言(対話)」③「クラス内支援」について5段階尺度(「全く当てはまらない」～「とても当てはまる」)で回答する項目を設け、自由記述式ではその理由を記載する部分と自由コメント欄を設けた(使用したコメントシート1～3は注を参照)。次の授業では、学生のコメントを紹介しながら、筆者自身もそれらの意見を反映した授業作りに努めた。

7.2 コメントシートの活用から得られた特徴

毎回授業後にコメントシートを実施する中で、次のような5つの特徴が明らかとなった。

1つ目は、毎回同じ質問項目を用いると、質問を読まなくなる学生が出てきたことである。この点については、選択式の質問項目を3パターン作り、定期的に変更するという解決策を講じた。また、コメントシートの提出は、出欠確認を兼ねていることを伝え、自由コメント欄にもできる限り意見を書くよう働きかけた。

2つ目は、「クラス内支援」の項目に、「全く当てはまらない」から「とても当てはまる」の両極端な回答が出る傾向にあったことである。1の「全く当てはまらない」を回答した英語圏の学生からは、「自分のグループに英語の障壁を持ったクラスメイトがいなかったため、手助けの必要がなかった」という回答が多く見られた。一方で、同じ1と答えた非英語圏の学生からは、「自分が助けられた」とのコメントが出されていた。

3つ目は、授業で取り上げるテーマによって、学生の参加度に違いが見られたことである。それまで、全ての項目に、1「全く当てはまらない」を選んでいた日本人学生 A（男性）が、6回目の授業（「女性の権利」をテーマに取り上げた授業）のコメントシートでは、「クラス内支援」も含めて、5の「もっとも当てはまる」を選んだことがあった。その時の A の「クラス内支援」の理由には、「今日の女性の権利というトピックは、自分の興味と関心に合致していた。自分からも日本社会の女性進出の実態について説明ができ、共に学ぶことができうれしかった」とあった。しかしこのような前向きな回答はその限りで、継続した効果は得られなかった。このことは、トピックの選定が重要であるという示唆と捉えた。参加者の興味と関心のあるトピックは、クラスへの積極的な参加と発言を促すだけでなく、参加者自身の自己評価が「クラスに自発的に関わることができた」と前向きなものに変わり、さらに「クラス内支援」という観点からも有効であることが読み取れた。このように、自分には「クラス内支援」はできないと消極的に捉えていた学生が、クラスメイトと意見交換ができたという体験から自信を得ることにつながったことは、教育実践における1つの実りであろう。

ここで、コメントシート2（注を参照）を使用した4回目～7回目の授業の選択式の回答結果を紹介しながら、授業で取り上げるテーマの重要性について検討したい。以下は、質問1～5について5段階尺度を用いて尋ねた回答結果（1「全く当てはまらない」～5「とても当てはまる」）を集計し、平均値と標準偏差を示したものである（括弧内が標準偏差を示している）。

授業回とテーマ	4回目「世界人権宣言」	5回目「部落問題」	6回目「女性の権利・DV」	7回目「ミレニアム開発目標」
質問1(参加:自己評価)	4.1(0.7)	4.0(0.8)	<u>4.3(0.6)</u>	4.1(0.8)
質問2(発言:自己評価)	4.2(0.5)	4.2(0.5)	<u>4.4(0.7)</u>	4.2(0.6)
質問3(クラス内支援:自己評価)	3.6(1.0)	3.5(1.0)	<u>3.9(0.8)</u>	3.7(0.9)
質問4(参加:全体評価)	4.0(0.7)	3.8(0.9)	<u>4.3(0.7)</u>	4.0(0.6)
質問5(発言:全体評価)	4.0(0.7)	3.8(0.8)	<u>4.2(0.7)</u>	4.0(0.6)

上記の回答を比較してみると、6回目「女性の権利」を扱った授業が全項目に共通して5「もっとも当てはまる」と肯定的に評価する傾向になったことが読み取れる。その理由として、1つに38名中24名が女性であったことが挙げられよう。ただ、性別に関わらず、先に日本人学生 A（男性）のように、6回目の授業では他と比べても参加度が高くなっていったことや、グループ・プレゼンテーションの中でも「女性の権利の平等」について取り上げたグループが見られたが、そのグループのメンバーは全員(4名)が男性であったことなどからも、本クラスの学生の興味・関心の高いテーマであったことが分かる。

4つ目の特徴は、毎回コメントシートを用いることで、学生が選択式で尋ねた質問項目を授業目標として意識して臨むようになり、コメントシートで自己評価するようにならなっていくことである。例えば、日本人学生 B は、自己の参加度について、2「あまり当て

はまらない」を選択し、その理由として「今日はあまり発言できなかった。次回はもっと頑張りたい」といったコメントを記載していた。このようなコメントは、他の学生からも挙げられており、コメントシートを活用が、クラス参加に関する自己省察の機会と次回に向けた目標設定につながったと考えられる。

5つ目は、コメントシートに出された自由コメント欄の変化である。コメントシートを実施して間もないころには、「日本人学生の意見を聞きたい」「もっと多くの学生が参加し、発言すべきだ」「グループディスカッションの時間が短すぎた」「ビデオなどの視聴覚教材を取り入れてほしい」などの意見がたくさん寄せられていた。筆者は出された意見を授業でフィードバックし、それらの意見を反映させた授業に努めた結果、次のコメントシートでは学生から「視聴覚教材はとてもよかった」「グループディスカッションの時間が十分にあった」と言ったコメントが返されていた。このようにコメントシートを通して学生と「対話」を繰り返すことで、徐々に要望は減っていったが、ここには学生によるコメントシートの記入、筆者による意見の吸い上げとフィードバックの繰り返しにより、時間差があるとはいえ、振り返りの「対話」が実現していたことになる。そして、参加学生の意見を反映した授業づくりを行うことで、学生の満足度は高まり、筆者と学生の間に「信頼関係」を築くこともできた。

7.3 学生主体の授業の構築

本項の後期の授業では、筆者が初回の授業で質問紙を用いてクラス目標を学生に提示し、学生の意見を聞いた後、フィードバックする中で、クラス目標を学生と共に確認し、毎回授業後にコメントシートを用いて目標達成度を尋ねて振り返りの「対話」を繰り返した。その結果、授業の後半に実施した学生主体のグループ・プレゼンテーションでは、あるグループのテーマにも「クラス参加」が取り上げられ、学生が自ら目標を意識して授業に臨んでいたことが分かった。また、15回目の授業終了時に、アンケートを用いて、学生に各自の参加を促すために重要な点について自由に記述してもらった。以下に、2人の学生の意見を紹介する（下線は、筆者が特に強調したい点を示している）。

- 相互支援が大切だと思います。例えば、グループ学習では相互に助け合うことが重要だと思いました。積極的に発言ができる人、シャイな人、それぞれ性格が異なりますが、私たちは励まし合う必要があると思います。時に、我慢強く、謙虚な姿勢で他者の意見を待つことが大切だと思います。また、他者の意見の内容の善し悪しではなく、発言してくれたことに応えていくことも大切だと思います。それだけではなく、先生にも重要な役割があります。学生の参加が促されるような支援が欠かせないと思います(中国の留学生)
- 宿題があつて助かりました。事前に授業の内容が分かったので、準備をすることができました。このクラスでは日本人だけが発言に苦手意識を持っているわけではないことに気づきました。クラスの中に日本語の上手な留学生がいたので、日本語のアシスタントがいたら大変助かると思いました（日本人学生）

ここでは、38名のうち2名の意見を紹介したが、その他の学生からも、クラス内での相互支援、教員からの支援の重要性が挙げられていた。また、上述した日本人学生の意見には、

宿題が参加の助けになったとの意見が出されており、事前にワークシートを配って、テーマについて自分の意見をまとめて準備をしてから授業に参加するよう働きかけたことが、学生の参加を促進したことを確かめることができた。ただ、クラスには多様性・可変性があり、ここに示された意見が学生の参加・発言を促す唯一の手段ではないことから、今後もクラス内で学生と教員が「対話」をしながら適切な支援をしていくことが重要となろう。その際に、授業後の振り返りの「対話」が欠かせないことを強調しておきたい。

8. まとめ

本稿では、留学生と日本人学生が共に学ぶクラスの中で「多文化共生」の関係性を構築するため、オルポートが提唱した3条件が適用可能ではないかと考えて議論した。オルポートは、条件3について接触効果を高めると主張していたが、その絶対必要性については弱かった。本稿で対象としたクラスでは、この条件3の重要性が指摘された。

また、多文化クラスはオルポートが対象とした社会とは異なり、教員という指導者の存在があることから、学生と教員は必ずしも対等な立場ではないが、教員からの支援が一方のベクトルになれば、トラブルの原因にもなる。そこで、学生と教員の間可能な限り「対等な関係」を築くためにも、「対話」が必要であることが強調された。

更に、筆者の実践例にオルポートの3条件と「対話」を当てはめて考察したところ、学生と教員が「対話」をしながら「振り返る」というプロセスを通して、学生が主体的に参加したプレゼンテーションの中にも課題があることが分かり、重要な示唆が提示された。そこで後期の教育実践では、コメントシートを活用して振り返りの「対話」を重視したところ、このコメントシートが学生の自己省察の機会となり、さらに学生と教員の信頼関係の構築にもつながった。

本稿の結論をまとめると、オルポートの3条件である1. 対等な関係、2. 共通の目的、3. 組織的な支援、に加えて、教育現場でそれらを具現化するためには、4. 対話、5. 振り返り、が必要であり、これらの5つがクラス内に「多文化共生」の関係性を築く上で欠かせない条件と言えそうである。ただ、厳密に言えば、1～3は条件であるが、4と5はそれを満たすための方法である。例えば、「対話」は「対等な関係」と「共通の目的」が満たされる中で可能となり、さらに「組織的な支援」が必要な場合もある。また、クラスには多様性と可変性という特徴があり、マニュアル化できるものではないことから、クラス運営には教員と学生が共に「振り返り」を行うプロセスが欠かせない。その意味で、1～3を実現させるために、4と5をいかに工夫していくかが今後の課題である。

最後に、本稿で対象とした多文化クラスは、言語や文化の多様なクラスを対象としており、ここで示した条件が、他の教育実践にも普遍的に当てはまる条件ではないか、ということを示唆しておきたい。

<注>

以下に、コメントシート3種類を紹介する。カッコ書きで実際に使用した授業回を追記している。なお、15回の授業の内、初回は質問紙を実施し、8回目はゲストスピーカーを招聘したため、別のシートを用いた。12回目以降は、学生のグループ・プレゼンテーションであったため、コメントシートは使用していない。

コメントシート1 (2~3回目の授業で使用)

Please choose an appropriate answer of your satisfaction for today's class according to the following 4 questions and write the reasons:

質問1 .Equal Participation among all of us is maintained. 平等な参加	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問2 . Our participation is based on common purpose. 共通の目的	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問3 . Class support (instructor and TA) クラス内支援	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問4 . Mutual Dialogue (between students and with teacher) 中立な対話 (学生間、学生と教員)	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					

Comments (if any):

コメントシート 2 (4～7回目の授業で使用)

Please choose and circle an appropriate answer to evaluate yourself for today's class.

質問 1 . You positively participated in class. (自己評価) クラス参加	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think less participated, write the reason why):					
質問 2 . You tried to express your views. (自己評価) 発言	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think less expressed, write the reason why):					
質問 3 . You helped our classmates in class. (自己評価) クラス内支援・クラスメイトの支援	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (and give an example of what aspect):					
質問 4 . Everyone equally participated. (相互評価) クラス全体の参加度	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think negative, write the reason why and how to solve):					
質問 5 . Everyone equally expressed his/her view. (相互評価) クラス全体の発言	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason (If you think negative, write the reason why and how to solve):					

Comments (if any):

コメントシート 3 (9~11 回目の授業で使用)

質問 1 . Organization of Lectures 講義の流れ	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問 2 . Clarity of Presentations 明確さ	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問 3 .Lecture Contents 講義内容	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問 4 . Opportunities for Discussion 議論の機会	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
質問 5 . Quality of Handouts 配布資料	strongly agree	agree	Neutral	disagree	strongly disagree
Reason:					
What aspects did you like the best today? 一番良かったところ					
Suggestions for instructor and other comments 教員に対するコメント					

<謝辞>

本研究に貴重なご助言を頂きました、明治大学横田雅弘先生、大阪大学人間科学研究科指導教員平沢安政先生に心よりお礼を申し上げます。また、授業での質問紙やコメントシートにご協力くださった受講生の皆様に深く感謝いたします。

<参考/引用文献>

オルポート, G.W. (著)、原谷達夫、野村昭 (訳) (1968) 『偏見の心理』培風館。

バンクス, ジェームズ A. (著)、平沢安政 (訳) (2006) 『民主主義と多文化教育』明石書店。

倉地暁美 (1998) 『多文化共生の教育』勁草書房。

倉地暁美 (2006) 『講座・日本語教育学』スリーエーネットワーク。

花見槿子 (2006) 「留学生と日本人学生の合同授業の創出」『三重大学国際交流センター紀要』第1号, 67-81.

園田博文、奥村圭子、内海由美子、黒沢晶子 (2006) 「留学生と日本人学生の交流活動実践から見えてくるもの」『山形大学紀要』教育科学第14号 (1), 11-33.

齋藤眞宏 (2005) 「個に対応した教育—多文化共生の視点をふまえて」『旭川大学紀要』第60号, 53-89.

田崎敦子 (2002) 「英語を共通言語とした大学院における異文化間コミュニケーションクラスの試み—タスク活動における教師の役割」『異文化間教育』第16号, 異文化間教育学会, 140-150.

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—自己と異文化適応—」『広島大学留学生教育』第11号, 9-23.

橋本博子 (2006) 「集中的な異文化接触経験と異文化間教育」『異文化間教育』第23号, 異文化間教育学会, 50-68.

横田雅弘 (1993) 「大学は留学生の受入れをどう捉えるべきか: 留学生10万人時代に向けて」『一橋論叢』第109号 (5), 663-685.

横田雅弘 (1999) 「留学生支援システム最前線」『異文化間教育』第13号, 異文化間教育学会, 4-18.

【Abstract】

Establishing the Relationship of “Multicultural Cooperation” in a University
Classroom

-In a Class Where International and Japanese Students Learn Together-

key words: multicultural cooperation, equal relationship, common purpose, institutional support, dialogue

This paper focuses on how to establish the relationship of “Multicultural Cooperation” in a classroom setting where international and Japanese students learn together. The author taught such a class, which aimed at encouraging all the students to actively participate and express their views. Previous studies pointed out that students in such classes tended to form separate groups based on nationality or region because of the differences in languages and culture, and they did not interact sufficiently as expected in the classroom.

Gordon Allport (1968), a well-known psychologist, conducted an extensive research on prejudice that was observed in American society where white and black people were in the same work place or community. He insisted that creating an interactive relationship between white and black people under the same condition be important. Then, he suggested three conditions in order for them to positively interact with each other, which were 1. equal relationship between the parties, 2. common purpose, and 3. institutional support¹.

The author created a hypothesis that these three conditions must also be applicable to multicultural classrooms. However, because the field of this study was in a classroom setting, an additional condition seemed to be required. By analyzing previous studies, the author found out that “dialogue” was also essential as another key component especially in education. The author discusses in what way these four conditions are effective in such multicultural classrooms by analyzing the educational practices that she was in charge of at one of the universities in Japan.

The conclusion is that not only the conditions but also dialogue were essential to the establishment of interactive relationship among multicultural students. In addition, a critical reflection of the educational practices between the teacher and students through dialogue is inevitable to build a mutually-trusting relationship.

¹ G.W Allport. (1968) . translated by Tatsuo Haratani and Akira Nomura. *Psychology of Prejudice*: Baihukan Publisher, p. 241.

【日本語要旨】

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-

宮本 美能
大阪大学

キーワード： 多文化共生 対等な関係 共通の目的 組織的な支援 対話

本稿は、留学生と日本人学生が共に学ぶクラス内に「多文化共生」の関係性を構築することを目標に据えて、学習環境条件について検討を行う。先行研究では、言語や文化などの違いから、留学生と日本人学生が国籍や地域ごとにグループを作る傾向があり、多文化共生の実現には多くの課題があると指摘されている。

心理学者 G.W.オルポート(1968)は、アメリカ社会の居住や職場において、黒人と白人が肯定的な接触をするためには、どのような条件が必要か調査研究を行った。そして「双方が 1. 対等な立場で、2. 共通の目的のもとに、3. 組織的な支援がある中で接触をすれば、友好的な関係性を築くことができる」(240-241 頁)と主張している。

筆者はこのオルポートの 3 条件が、多文化クラスにも当てはまると考えた。ただ、教育現場は多様性・可変性があり、さらに教員の存在、と言う社会とは異なる特徴があることから、これらの 3 条件を具体化するためには、その他に必要な条件があるのではないかと考えた。先行研究では、学生と教員の「対話」がキーワードとなっている。そこで筆者は、自らの教育実践にオルポートの 3 条件と対話を当てはめて検討を行った。

その結果、多文化クラスでは、オルポートの 3 条件に加えて、学生の多様なバックグラウンドが生かされるよう、1 つ 1 つの教育実践後の学生と教員の「振り返り」の対話が特に重要であることが分かった。