

留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策 —多文化クラスにおける参与観察に基づいて—

Methodology to Eliminate Obstacles Between International and Japanese Students: Based on Class Observation of One Multicultural Class

宮本 美能 (東北大学国際交流センター)

Mino MIYAMOTO (Center for International Exchange, Tohoku University)

要 旨

留学生と日本人学生の間には、親密な関係性を築くことを阻害する言語や文化などの違いがある。本研究では、日本語で実施された留学生と日本人学生の混合クラス(多文化クラス)を対象に、筆者が学生の態度変容に着目しながら参与観察して残したフィールド・ノートを基に、どうすれば双方の親密化が図れるかを分析する。その理論的な枠組みとして、オルポート(Allport, Gordon W.)が提唱した異文化接触を友好的にする条件を援用する。オルポートは、黒人と白人が接触する職場環境の調査研究の結果、「対等な関係、共通の目的、組織的な支援」という3つの条件が揃えば、友好的な関係が構築される可能性が高まることを立証している(オルポート, 1961: 240)。

本研究の対象は、限定された期間、学生が学習目的で集まるクラスである。クラスには教員が関わっていることから、教育的介入についても検討する必要がある。考察結果から示唆されたことは、学生間の親密化を図るために、オルポートの3条件に加えて、学生一人ひとりの参加意欲や学生同士の関わり、相互支援、相互協力が不可欠で、教員が学生自身に当事者意識を持たせることの重要性である。また、その効果はクラス内の留学生と日本人学生の間で親密な関係性を構築することに寄与することにとどまらず、学内の国際交流の促進や大学の国際化につながるものである。

[キーワード: 留学生と日本人学生の親密化、参与観察、教員の役割、教育的介入、当事者意識]

Abstract

There are several obstacles between international and Japanese students to establish friendly relationships, such as linguistic and cultural differences. The author observed and took notes about changes in student behavior throughout 15 classes of a mixed class in which international and Japanese students studied together. The purpose of this paper is to determine how they can overcome the obstacles and build relationships. Allport, Gordon W. examined a community where black and white people worked together. He suggested that 3 conditions (equivalent level, common purpose, institutional support) are effective for people to establish good relationships with each other (Allport, 1961 : 240).

In order to enhance the relationships between international and Japanese students, Allport's theory could be applied in a classroom setting. Based on the analysis performed in this paper, the individual students' motivations in the class, the relationships between the participants, mutual support, and cooperation are essential. Also, especially in the classroom, the instructor plays an important role by encouraging the students to have a sense of ownership of the class and the activities. When these factors work together in concert, they create the desired effect.

The effect of such relationships between international and Japanese students will promote university internationalization, and create environments where both groups can work together and exchange their views and ideas more freely and amicably. Thus, it is important that the students utilize such classrooms to get to know each other.

[Key words: Close Relationship between International and Japanese Students, Class Observation, Instructor's Role, Educational Intervention, Sense of Ownership]

はじめに

グローバル化する世界の中で、2009年に文部科学省は留学生の受け入れ体制を強化するため、「国際化拠点整備事業（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。その事業目標の1つには、「留学生と切磋琢磨する環境の中で、国際的に活躍できる高度な人材を養成すること」とあり、日本の大学で学ぶ留学生への受け入れ体制の質を高めるとともに、学内で留学生と日本人学生が日常的に接し、共に学ぶ体験を積極的に持つことが期待されている。しかし教育現場では、留学生と日本人学生の間と言語や文化などの違いがあり、自然発生的に親密な関係性を構築することは難しいことも指摘されている。

横田（1991）は、日本人学生242名と留学生162名を対象に、質問紙調査を行って、双方の間に「親密化」を妨げる要因があるとすれば、それは何であるかを追究している。調査結果から明らかになったことは、留学生が「日本人学生の希薄な主張、言語の障壁、日本の慣習、関係作りへの抵抗感、日本人学生に対する関心・余裕のなさ」などを要因に挙げている一方で、日本人学生は「漠然とした不安と遠慮、日本人集団への消極的なアプローチ、言語の障壁、無力な暗黙のルール」などを挙げており、双方には異なる要因があるということである。横田（1991）は、日本人学生が挙げた「消極的なアプローチ」について、留学生が積極的に日本人の集団に飛び込んでこないことを指していると説明する（横田、1991：87）。そして、双方の阻害要因を払しょくするために、まずはホストである日本人学生が留学生に歩み寄る姿勢が必要であると述べている（横田、1991：95）。

本研究では、留学生と日本人学生が互いに興味を持って集まる混合クラス（多文化クラス）において、双方の間に親密な関係性を構築するため、これらの阻害要因をいかに排除していくのかを具体的に追究することにした。

1. 異文化接触を友好的にする条件

本研究では、オルポート（Allport, Gordon W.）の理論を援用する。オルポートは、多様なバックグラウンドを持つ人々が集まるコミュニティにおいて、黒人やユダヤ人と白人が、住居、職場などで接触することにより、「偏見」が生まれることは避けられない事実であると認めながら、いかなる条件があれば、人々の人種、膚色、宗教、出生国などに関わりなく、ステレオタイプを打破して友好的な関係性を築くことができるのかについて研究を行っている。

オルポートの研究の背景には、クレイマー（Kramer,

Bernard M.）の先行調査がある。Kramer（1950）はシカゴの黒人地区において、黒人と白人の居住環境での接触場面を対象に、集合住宅と隔離住宅で住民への意識調査を行っている⁽¹⁾（Kramer, 1950；オルポート, 1961）。そして、隔離住宅では黒人と白人の接触機会が少ないため、双方間に緊張が増えるのに対して、集合住宅では日常的に黒人と白人が接触するため、それまでコミュニケーションを妨げていた要因が取り除かれ、ステレオタイプが遞減されていくことを確認している（オルポート, 1961：232-233）。

オルポート（1961）はKramer（1950）の先行調査を職業上の接触場面に援用できないかと考えて、黒人と白人が接触する多様な職場を対象に調査研究を行った。その結果、接触当時は白人が黒人に対して、低賃金で低地位というステレオタイプを持っていたが、双方が対等な地位で接触する機会を持つことで偏見が低減されていくことを確認している。そして、労働者が共通の目標に向かって人種に関係なく、協同な関わりを持ち接触することで、両者の意識は徐々に変化し、この共通の利害が黒人と白人の接触に効果的に働くものであると説明している（オルポート, 1961：236-238）。

さらにオルポート（1961）は、複数のグループのメンバーが対等な立場で直接関わりを持つことで他者についての知識が増え、それまでの信念が間違っていたことに気づき、偏見を軽減することにつながることを明らかにし、これを「コンタクト仮説」と名付けている。そして、1. 対等な関係、2. 共通の目的、3. 組織的な支援、という3条件が揃うと、友好的な「異文化接触」となる可能性が高まると述べている（オルポート, 1961：240）。

2. 本研究の理論的枠組み

2.1 留学生教育におけるオルポートの解釈

オルポート（1961）の理論は、その他の先行研究でも援用されている。その例として、横田（1993）は留学生教育にオルポート（1961）の3条件を当てはめて解釈を加えている。その中で、まず条件1「対等な関係」は留学生が学生としての身分を保証されており、他の学生と対等な関係が築かれていること、条件2「共通の目的」は学びと学位の取得という点で目的が明確であること、条件3「組織的な支援」は日本政府からの支援や大学に留学生の受け入れ体制があることを上げて、これらの3条件が基本的に満たされていると説明している。ただ、条件3については、留学生が受け身になりやすいことを指摘して、「援助というのはどうしても一方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」（横田, 1993：671-672）と述べている。そして、「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」と説明している。さらに、留学生への援助は「そ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」（横田，1993：15）と述べている。最後に、「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」（横田，1993：14）とまとめている。

2.2 多文化クラスにおけるオルポート（1961）の3条件の解釈

筆者は、多文化クラスに参加する学生の間に親密な関係を構築するため、オルポート（1961）の3条件と横田（1993）の見解を援用できないかと考えた。ただ、クラスは限られた期間、学習目的を持って集まる場であり、そこには教員が関わることから、先行研究の解釈をそのままあてはめればよいというものではない。なぜなら、オルポート（1961）は黒人と白人の関係、横田（1993）は大学と留学生の関係を対象としており、いずれも二者の関係性に着目していたが、本研究の多文化クラスでは、留学生と日本人学生という二者の関係に加えて、教員が存在しており、この三者の関係性を検討する必要があるからである。筆者は、これまでも多文化クラスの学習環境づくりに必要な条件という観点から、オルポート（1961）の3条件を援用しながら検討を行ってきた。その中で、多様なバックグラウンドの学生が共に学ぶために、オルポート（1961）の3条件に加えて、「学生間、また学生と教員の対話」が不可欠であることを強調してきた。また、教育実践においては、活動後の「振り返り」が重要であり、学生は振り返りを通じて、多文化クラスで学ぶ意義を具体的に考え、クラス内の課題がある場合には、それらを明らかにする効果があることが分かった（宮本，2012：67）。ただ、宮本（2012）は、自らの教育実践を対象に省察したため、教員の役割について客観的な立場から十分に議論できなかったという反省が残されている。本研究では、他の教員が行った多文化クラスを参与観察することで、留学生と日本人学生の態度変容に着目しながら、その中で教員がどのような役割を担っているのかについて検討を加えたいと考えている。

本題に入る前に、多文化クラスにおけるオルポート（1961）の3条件について、その解釈をまとめておく。

条件1「対等な関係」は、多様なバックグラウンドを持つ学生が、言語や文化の違いを乗り越えて、同じ大学生として、対等な立場で議論することと捉える。多文化クラスに集まる学生は、留学生と日本人学生の別に拘わらず、互いに異言語・異文化に興味を持っていることか

ら、表面的な関係性を構築することは比較的容易であるように思われる。しかし、多文化クラスの先行事例を見ても、クラス内で使用する言語によって、ハンディを持つ学生が生まれており、この言語の問題が双方の親密化を阻害する要因になっていることが指摘されている（恒松，2007；松本，1999；足立，2008；花見，2012）。この点に関する解決策として、大学全体でWeb-CTによる語学教材の充実化を図ったり、事前に語学試験を設けたりして、一定の語学力があることを参加条件として、言語のハンディを克服しようとする実践や、クラス内で日本語・英語の二言語をバランスよく使用して、参加学生全員に言語のハンディを体験させ、相互理解に結び付けることで解決策を講じようとする実践が紹介されている。本稿で観察するクラスは、日本語で行われたものであるが、参加条件として留学生に高い日本語能力が求められていたことから、日常会話には特に問題がないように見えた。はたして、このようなクラスでは、学生間に対等な関係性が築かれるのであろうか。この点については、3節で詳しく述べる。

条件2「共通の目的」は、学生によって受講目的がさまざまであるが、多文化クラスに参加する学生の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ことで新たな気づきを得ること、② 単位を取得すること、などである。本稿で観察するクラスは、グループ活動を中心とするものであることから、共通目的としてプロジェクトを遂行するために、グループ内で目標を共有することも挙げられる。ここで、オルポートの研究と違う点を挙げると、本稿で観察するクラスは、学生は学習目的で集まっており、教員が関わっていることから、教員が学習目標を設定したり、プロジェクトを完成させるために、学生同士が互いに目標を共有したりすることはそれほど難しいことではない。それでは、目標さえあれば、学生は興味・関心を維持し続けることができるのであろうか。この点については3節で詳しく述べる。

条件3「組織的な支援」は、学生がさまざまな阻害要因を乗り越えて、主体的に授業に参加できるような支援と考える。オルポートは、「法律や慣習、その地方の雰囲気など」といった静的な支援を挙げていたが、クラスには教員が関わっていることから、教員から学生への動的なサポートについても考える必要がある。先に横田（1993）が述べていたように、まずは教員が学生を支援するという一方的な立場にならないような配慮も必要である。バンクス（Banks, James A.）は、教員の役割について「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」（バンクス，2006：39）と述べている。つまり、教員は一方的に学生を支援するのではなく、学生が抱く偏見やステレオタイプを減らし、協力体制を築いていけ

るような仕掛けや働きかけを工夫する必要がある。本稿で観察するクラスは、学生主体のプロジェクト学習であるが、教員は学生に任せるのではなく、学生が主体的に授業に参加できるようなサポートや足場作りを行っていた。しかし、学生の態度変容から、学生の積極的な参加を促すために、その他に必要な要素があることも示唆された。本稿では、学生がクラス内で直面する課題を乗り越えて、他者と共に学ぶ意識を維持しながら、最後まで授業に参加するために、どのような支援が必要であるのかを具体的に検討する。

3. 参与観察の結果とその考察

本節では、筆者がA大学で2011年度に日本語で実施された多文化クラス（全15回）を参与観察してフィールド・ノートを取り、その記録を基に、オルポートの3条件を当てはめて考察を加え、学生間に親密な関係性が構築するために必要な要素について検討する。

3.1 方法論

本研究の主な手法は参与観察である。参与観察とは、調査者の知覚を主な手段として、現場に入って調査対象を直接的に把握し、記述する手法である。佐藤(2002)は、現場に入って記述する調査者をフィールドワーカーと呼び、その役割について、次の2つの点を挙げている。

- ① 現場の当事者でなければなかなか得ることのできない知識や情報を求めて、準メンバーあるいは仲間の一人として現地の社会生活に参加すること。
- ② 同時に、それを記録し分析するという作業を通して現地の人々とは一歩距離をおいたスタンスをとらざるを得ないこと。

つまり、「フィールドワーカーは一方で『身内』の一人になろうとしながら、他方で『よそ者』としての構えをとり続けることである」（佐藤, 2002: 35）という。また、フィールドワークは現場に入って観察する中で、問題を見つける作業であり、それは問題を解決することだけを目的とするものではないという。そして、これを仮説生成的な調査法と呼んでいる（佐藤, 2002: 86-87）。このような調査方法は、初めからリサーチ・クエスチョンが明確になっているわけではなく、実際に調査を行っている最中に、またフィールドワークの作業を終えて報告書として民族史を書いている時に明確になるものであると説明する（佐藤, 2002: 106）。つまり、フィールドワークには、「理論的にも実践的にも意義のある問い（リサーチ・クエスチョン）は、何か？」という「問いそのものについての問い」に対する答えを見出す作業としての側面があるという（佐藤, 2002: 126）。

以上の方法論を参考にしながら、筆者は初回の授業で

受講生に研究の目的で観察していることを告げて、全員の同意を得たうえでクラスの一番後ろに座り、「完全なる観察者」として非干渉的な立場で授業に参加した。全15回のうち、初めの2回は全体観察を行って、クラスに参加する学生全体の特徴を把握した。そして3回目以降は、学生の親密化を阻害する要因を追究するために、明らかな態度変容が見られた4名の学生を選んで焦点観察した。その特徴を一言で述べると、以下のようになる。

- ①日本人男性A：
最初は目立つほど積極的に参加していたが、途中で参加を辞退した。
- ②日本人女性B：
最初は控えめであったが、徐々に積極的に参加するようになった。
- ③中国人留学生女性C：
最初は積極的であったが、徐々に消極的になっていった。
- ④日本人女性D：
欠席が目立った。出席時は自己主張する様子は見られなかったものの、メンバーと協力する姿勢はあまり見られなかった。

観察する際は、ありのままの状況をできる限り正確に記録した。そして、フィールド・ノートをマクロとミクロの視点で分析した。さらに、本研究では全15回のうち、3回目と15回目の授業終了後、フィールド・ノートの中で不明であった点について、担当教員に聞き取りを行っている。

3.2 授業概要

授業は「異文化理解」をテーマに、留学生と日本人学生がディスカッションしながら相互理解を深めていくことを目標に進められた。受講登録者は学部生20名（正規留学生5名を含む）、特別聴講生6名（6か月～1年間来日している交換留学生）の合計26名であった。留学生は全員アジア出身（韓国、台湾、インドネシア、中国）であった（1名はアメリカの大学に所属する留学生で、国籍は台湾であった）。男性は11名、女性は16名で、全員が学部の1年生であった。クラスの特徴は、①使用言語が日本語であること、②グループ活動を中心としていること、③グループ活動では、毎回異なるメンバーが司会・記録係を務め、誰もが責任ある役割を経験すること、④本クラスに参加するために高い日本語能力が必要であること、などである。

グループの人数は4～5名で、メンバーは国籍を考慮しながら教員とTAにより決められた。グループ数とメンバーの内訳は表1と表2の通りである。

表1 1～4回目の授業時のグループ内の人数の詳細

グループ番号	留学生	日本人学生	男性	女性	合計	備考
1	2	3	1	4	5	
2	2	2	1	3	4	Dが参加していたグループ
3	2	3	3	2	5	Bが参加していたグループ
4	1	3	2	2	4	Cが参加していたグループ
5	2	3	2	3	5	
6	2	2	2	2	4	Aが参加していたグループ

表2 5回目以降のグループ内の人数と発表テーマ

グループ番号	プロジェクトのテーマ	留学生	日本人学生	男性	女性	グループの特徴
1	日本の雇用形態	2	3	1	4	全体としてまとまりがあり、いずれの回も留学生男性がグループに大きく貢献している様子が見られた。
2	日本の英語教育	2	2	1	3	Dが属していた。留学生男性が中心となり、メンバー全員に配慮しながらグループ・ディスカッションとプロジェクトが進められていた。
3	日本の幸福を考える	2	3	3	2	Bが属していた。他のグループと比べて全メンバーの出席率が一番高かった。毎回活発なディスカッションが行われ、全体としてメンバーに協調性が見られた。回を重ねるごとにBがリーダー的役割を担うようになっていった。
4	日本と世界の紛争	2	3	3	2	Cが属していた。5回目までは、Cだけが留学生であったが、5回目から、Aのグループの留学生男性が加わった。メンバーの出席率はよかったが、徐々にグループのメンバーにまとまりが見られなくなっていった。
5	原子力発電	2	3	2	3	全体的に平均的な参加度が見られており、15回を通じてメンバーに大きな変化は見られなかった。留学生よりも日本人学生が中心となって意見を述べる様子が見られた。日本人学生が留学生に特別な配慮をする様子は見られなかった。

Aのグループは、Aを含む日本人学生2名が3回目以降参加を辞退したため、5回目以降はAのグループの留学生2名が別のグループに移動することになった（留学生女性は2のグループに、留学生男性は4のグループに加わったが、留学生女性は6回目以降参加を辞退した）。言語力について補足すると、文系の正規留学生には日本語能力の証明書の提出が求められていたが、理系の正規留学生には提出が求められていなかった。他方、交換留学生には、日本語レベル600⁽²⁾というネイティブ並みの日本語能力が求められていた。

授業は前半と後半の2部立てで進められ、前半は身近なテーマで（例えば、文化と日常生活、音楽、スポーツ、食べ物など）グループ・ディスカッションをした後、グループの代表が全体で報告し、後半はグループ・プロジェクトの時間に充てられた。プロジェクトの課題は、「日本や世界で抱えている問題について、歴史的な観点から

複数の国の状況について調べ、意見をまとめること」とされており、テーマはグループのメンバーが話し合っ決めていくことになっていた（各グループが選んだテーマについては、表2を参照）。10回目の授業はプロジェクトの中間発表の時間に充てられ、各グループの代表者2名がテーマと概要について報告した後、質疑応答の時間が持たれた。11回目と12回目の授業は、中間発表の中で出された質問やコメントを基に、グループで修正・練習を重ねた。13回目～15回目の授業はプロジェクトの最終発表であった（発表時間については、担当教員から各メンバーが5分程度話すことを原則として、1グループ30分程度とすることという説明があった）。13回目と14回目は2グループの発表、15回目は1グループの発表とコース全体の振り返りの時間であった。

3.3 焦点観察者の態度変容

ここで、焦点観察者4名の態度変容をまとめておきたい。

Aは理系の学生で、初回から3回目までグループ・ディスカッションに積極的に参加する様子が観察されていた。自らの存在をグループのメンバーに一生懸命アピールする様子も見られた。初回の授業では自己紹介の時間が持たれたが、Aは自身が地方から来たばかりであることを恥ずかしそうに話した。グループ・ディスカッションでは、クラスの中でも目立つほど積極的に発言していたが、持ち出すテーマは時事問題が多く、他のメンバーが話題についていけない様子も観察されていた。4回目以降、メンバーと興味・関心の合うテーマが見つけせず、授業の参加を辞退した。

Bは文系の学生で、初めの頃はグループの端に座って静かに参加していたが、徐々に真ん中に座るようになり、グループのまとめ役として自分の意見を積極的に述べるようになっていった。グループ・プロジェクトに入ると、自発的にスライドを作る様子が見られた。グループ内では、積極的にメンバーと対話する様子が観察されているが、自らのグループ発表が終わると、次の授業から居眠りする様子が見られるようになり、他のグループの発表を聞く姿勢が悪化していった。最終回の授業は約1時間遅刻したが、最後の振り返りの時間では、メンバーと楽

しく対話する様子が観察された。

Cは理系の正規の留学生で、初めの頃は積極的に発言していたが、回を重ねるごとに参加態度が悪化していった。徐々にメンバーとの対話が減り、自分の興味のある話題には顔を上げて話をするが、それ以外はメンバーと対話する様子は見られなかった。他のグループの最終発表では1回は欠席、もう1回は消極的な態度で参加した。自らのグループ発表では、メンバーがそれぞれ担当箇所を読み上げる形となり、全体としてまとまりに欠けていた。

Dは文系の学生で、3回目以降欠席が目立った(全15回中5回欠席)。グループ・プロジェクトでは、自らの意見を述べる様子は観察されているが、他者と協力して取り組む姿勢は見られなかった。自らが休んだ間に他のメンバーが話し合っただけの内容について、反対の意見を述べる様子も観察されていた。しかし、メンバーはDを責めることなく、グループ全体でプロジェクトに共に取り組む姿勢が見られた。他のグループと比べて、準備段階では遅れが目立っていたが、最終発表ではまとまりが見られた。

次に、焦点観察者の中で、対照的な態度変容を示したBとCの全15回の様子を表3にまとめておきたい(下線は筆者)。

表3 全15回における焦点観察者BとCの特徴的な行動とその変化

授業回	焦点観察者B	焦点観察者C
1 (自己紹介)	自己紹介のときは控えめな様子で、出身地や寮での生活の様子について話した。	全体で自己紹介するときは恥ずかしそうな様子であったが、グループ活動では、積極的に話す様子が確認された。
2	特に目立たなかった。	積極的に話す様子が確認された。
3	特に目立たなかった。	積極的に話す様子が確認された。
4	一番端に座り、最後に発言することが多かったが、自らの発言になると自身の体験談を楽しそうに語りながら、徐々にグループに溶け込んでいく様子が観察された。ジェスチャーはあまりなく、説明的な口調で話をしていった。	日本語にハンディが見られる時もあったが、電子辞書を使って調べながら、積極的にメンバーとコミュニケーションを取っていた。頻繁にジェスチャーを使う様子が観察された。
5	授業前の休み時間、英語で韓国の留学生と話す様子が観察された。授業中は一番端に座り、それほど目立たなかったが、楽しそうに参加していた。	前半のグループディスカッションの時間は発言が目立った。他のグループと比べて一番にぎやかであった。後半のプロジェクトになると、新たにインドネシアの留学生が加わったことで、グループの人数が合計5名(留学生2名、日本人学生3名)になった。グループのメンバーはそれぞれインドネシアの留学生に自己紹介して、今までのグループ内での議論を丁寧に説明した。その後、日本人学生がインドネシアについて熱心に尋ねる様子が見られ、Cの発言が減っていった。授業の最後の頃になると、グループ内でCと日本人学生1名、インドネシアの留学生と日本人学生2名という2つのグループができ、ばらばらに話す様子が観察された。
6	楽しそうにメンバーと話す様子が観察された。	メンバーの日本人学生は新たに加わったインドネシアの留学生に興味を示しており、Cの存在がそれほど目立たなくなっていたが、自らが発言する番になると、積極的に話す様子が観察された。

授業回	焦点観察者 B	焦点観察者 C
7	記録係であったようで、真剣にメモを取る様子が観察された。自らが発表する番になると、前半のディスカッションではジェスチャーを交えながら積極的に説明する姿が見られたが、後半のプロジェクトの話し合いでは、調べてきた内容をそのまま読み上げる様子が観察された。	Cの発言が再び目立つようになった。この日のCは、いつもになく派手な色の洋服で現れた。5回目の授業から新しく入ってきたインドネシアの留学生の存在は、それほど目立たなくなっていた。前半が終わり、後半のグループプロジェクトに入る前に、Cは突然席を立ち、「用事があるので帰ります」と言って教室を去って行った。「事前に担当教員には伝えてある」と言っていたが、Cが立ち上がるまでメンバーは知らなかったようで、驚く様子が観察された。Cの退出後、グループはいつもになく静かであったが、徐々に日本人学生が発言をする様子が見られた。メンバーがインドネシアの留学生に配慮する様子は観察されていない。
8	授業が始まっても、Bを含む日本人学生3名のみが出席、留学生はいなかった。その後、20分遅れて留学生女性がやってきた。1名の留学生(男性)は休みであった。日本人学生だけの間、ローカルな話題で盛り上がっていた。その後、留学生が遅れて入ってくると、話題は一気にテーマに戻り、遅れてきた留学生に発言の機会を譲った。クラス全体での発表時間になると、他のグループに先んじて、Bが自発的に前に出た。そこでは、ジェスチャーや笑顔を交えて親しみのある様子が見られた。メモした紙はほとんど見ず、前を見て堂々と話をした。話し方は会話口調であったが、人前で話す緊張感は見られなかった。	記録係であったようで、真剣にメモを取る姿が見られた。後半のプロジェクトの時間は、消極的な参加態度が観察された。インドネシアの留学生も他のメンバーと同じように参加していたが、発言はほとんどなかった。この日に、中間発表の発表者を誰にするかじゃんけんを決める様子が観察された。Cはメンバーから後出しを注意され、再度じゃんけんをすることになり、結果的にCが発表者の一人になった。
9	グループで積極的に話し合いをする様子が観察されている。内容もまとまってきた様子が見られ、グループ内に協力体制が築かれ始めていた。	初めの頃に比べると静かであった。メンバーと会話する様子は見られなかった。
10 (中間発表)	留学生男性とBが発表した。Bは発表中もジェスチャーを使いながら、正面を見ながら、堂々と話した。また、他のグループの発表を聞くときも、グループのメンバーと話をする様子が見られたときもあったが、積極的に聞く姿勢も見られ、他のグループ発表に対して建設的な質問をした。	Cも発表者の一人であったこともあり、発表前は準備に専念しており、他のグループの発表を聞く姿勢は見られず、グループメンバーと打合せをする様子が見られた。発表は原稿を読み上げる形で、顔を上げることはほとんどなかった。質疑応答の時、Cは他の留学生から質問を受けたが、「日本語が分からない」という理由や、「自分はテーマであった政治に興味がない」と返答した。その後の他のグループ発表を聞く姿勢も消極的であった。
11	中心的な役割を担いながら、他のメンバーと協力する様子が見られた。グループメンバー1人がパソコンを持参しており、Bを中心に発表用のスライドを協力しながら作成する様子が観察された。Bは最初から最後まで、真剣にグループ活動に参加し、担当教員の話にも耳を傾けた。	日本人学生1名が欠席であったため、留学生2名、日本人学生2名の合計4名であった。Cの参加態度は消極的で、時々、中国の話題になると顔を上げて話をする様子が観察されたが、メンバーとの対話はほとんど見られなかった。
12	メンバー5名の内、4名が自分のパソコンを持参(Bも含む)しており、準備時間の前半は各自が黙々と作業をし、ほとんど対話はなかった。後半になると、メンバーがBのパソコンを共有して、スライドを見ながら各メンバーが自己の発表箇所を確認し、共に作業する様子が観察された。	日本人男性1名が持参したパソコン1台をメンバーで共有していた。メンバー同士の対話は活発に行われていた。しかし、Cは加わりとせず、前半は無言で過ごした。Cがパソコンに自らのデータを取り込む番になると、他のメンバーと若干会話をしたが、その後Cは黙々と作業を進めた。一通り作業が終了した後も、他のメンバーと対話する様子は見られず、グループとしてまとまりに欠ける様子が観察された。
13 (最終発表)	2番目に発表。他のグループ発表を聞く際は、途中で少し寝る様子が見られたが、その後パソコンを立ち上げて自身のスライドのチェックを行う様子も観察された。発表を聞いていないようにも見えたが、質疑応答の時間になると、Bは手を上げて質問した。自らの発表では原稿を見ながら、抑揚やアイコンタクトなどを上手に使いこなし、話しかけるようにスピーチした。発表の最後には、今回の発表を通して学んだことについて、メンバーの一人ひとりが感想を述べる時間を設けるなど、Bは率先してメンバー全員が参加できるよう配慮する様子が見られた。質疑応答の時間は、留学生男性とBが中心となって答えていたが、その他のメンバーも補足説明をするなど、全員の協力体制が整っていた。	欠席

授業回	焦点観察者 B	焦点観察者 C
14 (最終発表)	他のグループの発表の間、居眠りする様子が見られた。隣に座っていた留学生男性が B を起こす様子が何度も観察された。	他のグループの発表を聞く姿勢は消極的であったが、中国の例が出された時、一瞬だけ顔を上げて聞こうとする姿が観察された。
15 (最終発表と振り返り)	55分遅刻。振り返りの時間は楽しそうにメンバーと話す様子が観察された。また、メンバー同士で近々会う約束をするなど、グループ内で親密度が高まっている様子が観察された。	自らのグループ発表は、まず日本人男性が挨拶をして始まった。C の発表では、途中言語のハンディやスライドの使用に戸惑う様子も見られ沈黙が続いたが、他のメンバーはみな下を向いて助ける様子は見られなかった。C の発表が15分以上続いたため、担当教員から時間超過の注意があった。そこで、C は用意していたスライドを飛ばして他のメンバーに引き継いだ。グループ発表は約1時間続き、最長であった。振り返りの時間になると、C もメンバーと対話する様子が見られたが、最初のころの積極性は見られなかった。

以上のように、焦点観察者4名の変化と表3に示したBとCの変化から、学生一人ひとりの授業への参加態度が学生間の親密化に影響することが分かる。具体例を挙げれば、Bは徐々にグループ活動に積極的に参加するようになり、それと連動して、Bのグループではメンバー間の協力体制が構築されていき、親密化が図られていった。それとは逆に、Cは参加態度の悪化とともに、メンバーとの対話が減り、グループ内で個別に行動するようになっていった。

3.4 観察結果の考察

本節では、焦点観察者の態度変容について、オルポートの3条件という観点から考察を加え、学生間の親密化を阻害する要因とその解決策を検討したい。

3.4.1 対等な関係

本クラスは日本語で実施されたことから、日本人学生が言語面で有利な立場にあった。留学生も日常会話レベルの日本語能力には問題がないように見えた。しかし、プロジェクトに入ると言語力に差が見られた。この点について、担当教員に聞き取りしたところ、CとCのグループのもう一人のインドネシア人留学生は、日本語能力の証明が不要な理系の正規生であることが分かった。他方、グループ1に属していた留学生（経済学所属）も正規生であったが、この学生には日本語能力の証明が求められていた。それ以外の学生は全員交換留学生であった。つまり、Cのグループの留学生よりも高い日本語能力を持っていた可能性がある。実際にCは、表3に示すように10日目の授業で「日本語が分からない」と発言している。授業中も十分に議論するだけの日本語能力がない様子が観察されている。最終発表では、Cのグループに日本語のハンディが見られていた。目立った例を挙げると、Cは原稿を読み上げ、もう一名のインドネシア人留学生は、前を向いて発表しようと努力していたが、スライドと原稿を頼りにしながら、中々言葉にならない様子が見られ

た。当然のことながら、Cの態度が悪化した原因として、言語の問題があることが示唆された。また、ここには日常会話としての言語力ではなく、他者と共に議論するための高い語学力が必要であることも示唆された。このCの消極的な参加態度が、メンバー間の親密化を阻害する要因となり、メンバー間に対等な関係性を構築することができなかったと考えられる。

3.4.2 共通の目的

本コースでは、プロジェクトを始める前に、グループで話し合っメンバーと共にテーマを決めることが課されていた。シラバスのコースの目標には「1つの目的のために協力していく能力を身に付ける」と記載されている。しかしCのグループは、メンバー全員が合意してテーマを決めたが、プロジェクトが進むにつれて、Cのテーマに対する興味・関心が低下していき、さらに、議論するうえで必要な言語力が十分になかったことも加わって、メンバーとの対話が減り、参加態度が悪化する結果になった。この点について表3の10回目の授業で、Cは言語力の不足とテーマへの興味・関心の無さを理由に挙げている。ただ、それだけが原因ではないように思われる。5回目以降の授業で、Cのグループにインドネシア人留学生が加わったことも、影響しているのではないかと考える。それまで日本人学生3名の関心がCという1名に向けられていたのに対して、別の留学生が入ったことで留学生間に役割の調整が起こり、結果的にCが消極的な態度に変化していく様子が観察されている。ここには、学生の授業に対する参加態度を高めるために、言語力とテーマ設定のほかに、参加者同士の関わりが重要であり、それらが学生の親密化を図ることにつながるということが示唆されている。

別の焦点観察者について考えてみると、Aは初回から3回目まで、積極的に発言する様子が観察されていたが、4回目以降、一度も授業に参加しなかった。ここにはAが持ち出す話題が他のメンバーの興味・関心と一致せず、

Aとメンバー間に目的の共有がなされなかったことが示唆されている。Bのグループでは、目標に向かってメンバー間で互いに助け合う様子が観察されている。その中で観察された具体例を挙げれば、留学生から質問のあった言葉について、Bだけでなく、グループ内の日本人学生が共に協力し合って、丁寧に日本語で説明する様子が見られていた。ここには、グループ内での協力体制が、日本語のハンディを乗り越える力になりうるということが示唆されている。Dは、メンバーに対して反対意見を述べる様子も観察されているが、他のメンバーは目標に向かってDの意見を聞こうとする姿勢が見られ、このDの存在が他のメンバーの団結力を高める結果につながったことも観察されている。

以上のことから、目標を共有するグループ活動であっても、共通の目的を維持するためには、参加者同士の関わり、協力体制、相互支援が必要になることが示唆されている。そして、これらが満たされるとき、学生の積極的な参加が促され、学生間に親密な関係が築かれ、これが言語の壁を乗り越える力にもなるのではないだろうか。

3.4.3 組織的な支援

本クラスは学生主体のプロジェクト学習を中心に進められたが、教員は様々な働きかけを行っていた。例えば、プロジェクトを行う際、必要な説明（パワーポイントを作成するときには注意すべきポイントや、プロジェクトの趣旨や準備の仕方など）を行い、活動中も教室を回りながらアドバイスや支援を行っていた。また、言語にハンディのある留学生に配慮する様子も見られていた（日本語で作成する個人の最終レポートについて、グループ内の日本人学生が手助けするよう具体的な指示を出すなど）。さらに、授業の流れを分かりやすく説明し、注意すべき点を説明したり、無理のない学習計画を立てたり（最終発表まで十分な準備時間を取るなど）、公平な進め方に努めたり（教員の方で学生のバックグラウンドを考慮したグループ分け、最終発表の順番をくじで行う）等の工夫が見られた。

ただ、グループの活動の様子について振り返ってみると、課題も残されているように思われる。例えば、Aのグループでは、徐々にメンバー間に興味・関心の不一致が見られるようになり、Aや他の学生が参加を辞退し、グループが再編となった。Bのグループでは、選んだテーマとメンバーの興味・関心が一致し、仲間意識が高められていく様子も観察されていた。しかし、グループ発表が終わると、Bの発表を聞く態度は悪化した。Cのグループは初めの頃、一番賑やかであったが、徐々にメンバーが個々に活動するようになり、全体としてまとまりに欠けていく結果となった。Dは協調性に欠けるとこ

が見られたが、Dを除く他のメンバーは、始終共に活動する様子が見られていた。

以上のことから、A、C、Dは、他者と共にプロジェクトを完成させるという意識の不足が見られた。また、Bのグループは一見成功したように見えたが、発表後のBの参加態度に課題が残されていることも確認された。これらの課題を解決するために、どのような要素が必要であるのか。本研究は、オルポートが対象としたコミュニティと異なり、教員が関わっていることから、教育的介入が解決の糸口になりうるのではないかと考える。例えば、教員から学生に、授業に参加するにあたっての心構えを伝えること、特にプロジェクトを遂行するうえで一人ひとりが重要な役割を担っていること、授業にコミットしなければ、プロジェクトが完成できないことを理解させることなどである。このことを一言で表現すれば、参加者に「当事者意識」を持たせることではないだろうか。そして、この当事者意識を促すために、まずは教員が初回の授業で授業の趣旨・目的を説明し、クラス内で守るべきルールを学生に考えさせることが有効ではないかと考える。その中では、学生に他者と共にプロジェクトに取り組む姿勢（① 自己の意見を述べるだけでなく、他者の意見に傾聴する、② 他のメンバーに迷惑にならないよう、授業は休まない、③ プロジェクトにはメンバーと共に取り組む、④ 他者の意見に対して、反対の意見を述べるときは、建設的な意見をするよう配慮するなど）が大切であることを伝える必要がある。

その他、プロジェクトの課題設定において、参加者一人ひとりが必ず関わらなければ遂行できないテーマを提示することも有効ではないかと考える。例えば、自らを振り返って他者と共有できるテーマが示せれば、一人ひとりの存在価値が高まり、自らがプロジェクトに関わる意義が明確になる。

このような教員からの介入は、教育現場であるからこそ可能になる。このことを言い換えれば、教員が働きかけることで、クラス内の留学生と日本人学生の間に友好的な関係性を構築する可能性が高まることから、多文化クラスを有効活用することで、学内の留学生と日本人学生の交流促進につなげていくことができるのではないかと考える。

まとめ

本稿では、留学生と日本人学生の間に親密な関係性を構築するため、オルポート（1961）の3条件を基本に据えながら、これを多文化クラスに当てはめて検討した。そこでは、さまざまな課題があることも分かった。これらの課題に対して、参加者同士の親密化を阻害する要因を排除するためにどのような要素が必要であるかについ

て、参与観察の結果を基に考察した。その結果、Bのグループは、参加者同士の親密化を高めることができたように見えたが、その中でも、最後まで真剣に授業に参加するという点に課題が残された。A,C,Dには授業に参加する意識・意欲といった点に課題があり、さらに、プロジェクトを遂行するうえで必要な言語力やテーマへの興味・関心などの問題が重なって、メンバー同士の親密な関係を構築することができなかった。これらの結果から示唆されることは、オルポート（1961）の3条件はいずれも重要な要素であるが、それに加えて、教育現場では参加者同士の関わり、学生間の協力体制、相互支援が大切であり、これらが歯車のように連鎖して、学生の参加を促し、親密化を高める効果につながるということである。また、これらがうまく機能すれば、学生間の言語のハンディを乗り越える力になりうるということが示唆された。さらに、本クラスの中での共通する課題（学生の目的意識の維持、共に学ぶ意識の向上）に対して、教員が学生一人ひとりに当事者意識を持たせることで、解決を図ることができるのではないかということが示唆された。

本研究では、1つの教育実践を具体的に分析して、学生間の親密化と教育的介入の関係について、重要な示唆を得ることができたが、課題も残されている。例えば、本研究では参与観察を調査方法としたが、焦点観察者の個別事情（Aの辞退した理由など）については十分に把握できなかったこと、また、筆者の観察結果を基に考察したため、学生一人ひとりの意見や考え方の変化について言及することができなかったことなどである。今後はインタビュー調査を行って個別事情についてさらに調査を深め、年齢、男女比、専門、バックグラウンドなどを考慮して、客観的な分析を加える必要がある。

注

- (1) オルポート（1961）は、Kramer（1950）が行った先行調査を援用しているが、Kramer（1950）の研究結果については、書籍として未刊であったため、本文ではオルポート（1961）から引用している。
- (2) 日本語の600レベルとは、日本語能力試験N1（旧1級）相当以上の超上級レベルにあたる（大阪大学国際教育交流センター2010年度年報、37頁の説明による）

引用文献

- オルポート, ゴードン W. (著), 原谷達夫, 野村昭 (訳) (1961) 『偏見の心理』培風館
- 足立恭則 (2008) 「留学生・日本人学生合同の日本事情授業：留学生から学ぶ日本事情」『人文・社会科学論集』第25号, 東洋英和女学院大学, pp.103-114.
- バンクス, ジェームズ A. 他 (著), 平沢安政 (訳) (2006) 『民主主義と多文化教育』明石書店
- 花見慎子 (2012) 「ブレインストーミング『英語で授業する/しない』」『三重大学国際交流センター紀要』第7号, pp.97-107.
- Kramer, Bernard M. (1950) Residential contact as determinant of attitudes toward Negroes (未公刊), Harvard College Library
- 松本久美子 (1999) 「留学生と日本人学生の初級会話合同クラス：双方向学習による異文化コミュニケーション能力の育成」『長崎大学留学生センター紀要』第7号, pp.1-33.
- 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』異文化間教育学会研究委員会, pp.55-73.
(http://www.intercultural.jp/about/resume/MiyamotoMinou_resume.pdf#search=%E5%AE%AE%E6%9C%AC%E7%BE%8E%E8%83%BD)
- 佐藤郁哉 (2002) 『フィールドワークの技能一問いを育てる仮説をきたえる』新曜社
- 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, pp. 9-23.
- 横田雅弘 (1991) 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5号, pp.81-97.
- 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』109(5), pp.663-685.

謝辞

2009年11月から現在まで、大学の留学生教育に携わってきましたが、その間、留学生教育学会の皆様には、多大なるご指導を賜わってまいりました。2012年8月に留学生教育学会の奨励賞を頂き、身に余る光栄を感じるとともに、自身の留学生教育に関する知識や経験不足といった未熟さに身の縮む思いでございます。日頃よりご支援賜っております留学生教育学会の皆様にご心より御礼申し上げます。

また本稿執筆にあたり、参与観察にご協力くださいました授業のご担当教員、及び受講生の皆様へ深く感謝申し上げます。