

留学生と日本人学生の中に多文化共生の関係を促進する方策 —国際共修授業の事例考察を基に—

高橋 美能（東北大学高度教養教育・学生支援機構）

【要旨】

本稿では留学生と日本人学生が共に学ぶ授業（「国際共修授業」と呼ぶ）で学生間に多文化共生の関係を構築するためには、オルポート（1961）が提唱した異文化接触の3条件「1. 対等な地位、2. 共通の目標の追求、3. 制度的な支援」に加えて、「4. 親密な接触」が有効で、さらに教育実践では「5. 協力体制・相互支援、6. 教育的介入、7. 学習課題の事前・遂行・事後段階での対話」も効果的であるとの前提で多文化共生の関係を促進する方策を検討する。

方法としては日本語と英語で実践した2つの異なる国際共修授業で留学生と日本人学生の間に多文化共生の関係性が構築されたかを比較する。分析する中で、学生主体の参加型の授業であっても、教員は知識を教え仕掛けを設定したりしながら一定程度介入することが重要で、適切な教育的介入があれば学生間の多文化共生の関係性が促進されることを明らかにする。教員の仕掛けとは学生間の言語の問題を解決するために、アンケートを配布して学生に相互支援に対する意識を尋ねて学生の意見をクラス内で共有し相互支援を呼びかけたり、学生に自分たちのクラスルームルールを立てさせたりしたことなどである。

【キーワード】 国際共修授業、多文化共生、言語の壁、教授言語、教育的介入

1. はじめに

「国際共修授業」は、留学生と日本人学生がアカデミックなテーマについて議論しながらテーマへの理解を深めるだけでなく、異文化コミュニケーション能力をも高めることができる場である。このことを徳井（1999）は「クラス空間そのものが『異文化接触の場』であり、その中では、『異文化コミュニケーション能力』を向上させることができる」（徳井 1999、204頁）と説明している。その他にも、国際共修授業には以下のような特徴がある。

- 多様なバックグラウンドの学生が集まっているため、議論が多面的・多角的に発展するポテンシャルがある。
- 留学生と日本人学生は互いに言語の壁を体験する。
- 日本の社会や大学にマジョリティ・マイノリティの関係性があるとしても、教授言語が英語の国際共修授業では、日本人学生が数として少なくなるが多いうえに、言語面でもマイノリティの立場を経験する。

「多文化共生」は、総務省の多文化共生推進に関する研究会で「国籍や民族の異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（総務省 2006、5頁）と定義され、日本では1990年代から用いられてきた言葉である。しかし多様なバックグラウンドの人たちが自然発生的に他者と共生するのは容易でない。多文化共生の実現を阻害する理由として、倉石（2016）は多文化共生が「マイノリティ側の関与を欠落させたまま、どこまでもマジョリティ側のペースで一方向的に語られる論理に過ぎない」と説明する（倉石 2016、67頁）。つまり、コミュニティの中でマジョリティとマイノリティの関係がある限り、双方の関わりは対等ではない。本稿では学習という目的のもとに多様な背景を持つ学生が集まる大学の国際共修授業における自己と他者の関係性構築を1つの多文化共生と考え、学生一人ひとりが言語や文化などの違いを越えて共に学び合い、共通点・相違点を理解し受け入れながら、対等な立場でクラスに参加する状態を作りだすために、教員の仕掛けの設定に対する効果を分析し、教育的介入の在り方を検討する。

このような関係性をクラス内に築くことができれば、その中で学び身に着けた素養は社会でも活かされると考える。筆者は以上の仮説に基づき、2016年にA大学で2つの国際共修授業を担当した。本稿は、授業実践者（筆者）とティーチングアシスタント（TA）による、毎回の授業における学生一人ひとりの参加態度の観察記録と、初回・最終回時に実施したアンケート結果の考察を中心に報告する。

2. 多文化共生の関係性構築のための理論的枠組み

本稿では心理学者オルポート（Gordon Willard Allport）が異なる集団の接触するコミュニティにおいて、効果的な「異文化接触」を実現する3つの条件として提唱した、1. 対等の地位、2. 共通の目標の追求、3. 制度的な支援（Allport 訳書 1961、240頁）を、国際共修授業の学生間の関係性構築の分析に援用しながら検討する。オルポートはアメリカ社会において黒人やユダヤ人が、居住地、職場などで白人と接触することで「偏見」が生まれるのは避けられないと述べながら、どんな条件下であれば人種、膚色、宗教、出生国をめぐるステレオタイプを打破し、友好的な態度に発展していくのかを考察した。そして、クレイマーの調査結果が職場環境に援用できないか考えた結果、仮に接触当初は白人が黒人に対して、低賃金で低地位という偏見を持っていたとしても、両者が対等な地位で接触する機会を持つことで偏見が減少されることを明らかにした。また、人種や民族的特性の差異が各人の人格形成に影響しているとしても、その人の人格は生まれ育った環境や教育の違いなど、さまざまな要因が相互に関係して、徐々に形成されていくものだと説明している。さらに、人間は他者を外見で判断する傾向があり、間違っただけで一般化と敵意により人種・民族的偏見に陥る危険性があることを指摘している（Allport 訳書 1961、16頁）。そして、実際にはまれにしかないにも関わらず、自分が属する内集団にはない差異が外集団にはあり、それが普遍的であるかのように想定されてしまうのだと説明している（Allport 訳書 1961、87頁）。

オルポートは研究成果として、黒人と白人の間に友好的な関係性を構築するために、まずは複数のグループのメンバーが対等な関係で直接関わりを持つことが大切で、そのことにより他者に対する知識が増え、それまでの考え方が間違っていたことに気づき、偏見が軽減されるとまとめている。そして、これを「コンタクト仮説」と呼び、黒人と白人が接触する場面で、①対等な地位、②共通目標の追求、③制度的な支援、の3つの条件がそろえば、友好的「異文化接触」となる可能性が高まると述べている。ここでの「制度的な支援」とは、「法律や慣習、その地方の雰囲気など」を指すという。この3条件はアメリカ社会の特定の対象や状況においてのみならず、ある程度偏見を持つ人たちに一般的な推論として当てはまるという（Allport 訳書 1961、240頁）。

オルポートの先行研究から45年経った現在まで、心理学者を中心にオルポートの理論は援用されてきた。その過程で4つ目の条件として追加されたものが、接触は単一・表面的なものではなく、一定の期間繰り返して行われる親密な接触が有効である点だ（Brown 1995, Cook 1985, 浅井 2012、107頁）。本稿では留学生と日本人学生がクラス内で接触する場面において、上述のオルポートの理論を援用し、双方が他者と共に学ぶ中で他者に対して抱く偏見を低減し、多文化共生の関係性を構築するために① 対等な地位、② 共通する目標、③ 集団的接触に対する社会的、および制度的支持、④ 親密な接触（十分な頻度と期間）が有効であると考えて検討する。

以上の条件に加えて、宮本（2015）は学生が学習目的で一定期間集まるクラスは、オルポートが研究対象としたコミュニティとは異なる環境にあることから、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越えて共に学ぶために、当事者性のあるテーマを設定し、1. 協力体制・相互支援、2. 教育的介入、3. 学習課題の事前・遂行・事後段階での対話が、多文化共生の関係性構築に効果的であると述べている（宮本 2015、176-179頁）。本稿では、筆者がこれらを意識しながら実践した国際共修授業を事例に取りあげる。

3. 2つの国際共修授業事例紹介

本稿では、① 留学生と日本人学生の協働プロジェクト（以下、「協働プロジェクト」と呼ぶ）と② 国際理解教育の実践（以下、「国際理解教育」と呼ぶ）を通して、学生の学びと授業運営上の課題を考察する。いずれの授業も全15回だが、前者は日本語、後者は英語による授業である。教授言語が異なり、教員の介入度にも違いがあったため、必ずしも正確な比較対象とはならないものの、日本人学生と留学生それぞれが言語問題に向き合わなければならないという状況が生まれたことは特筆すべきことであった。

3-1. 授業の概要

3-1-1. 協働プロジェクト（教授言語：日本語）

この授業では社会教育施設の1つである仙台市博物館を繰り返し訪問し、留学生と日本人学生が興味・関心を持った展示物について共に調べ学習を行って発表する。この過程を通し、生涯教育

の場としての博物館の在り方や活用の仕方を考えるよう促すため、まずは個人で、次にグループで博物館を見学し、展示物と「自身の現在、過去、未来と展示物の関係性」を考えることを課題とした。評価方法は、プロジェクトへの貢献度・出席（40%）、発表（30%）、レポート（30%）。参加学生は17名（内、欧米4名、アジア9名、日本人学生4名）で、留学生の国籍はスウェーデン、イギリス、イタリア、韓国、中国、台湾、インドネシア、アルメニアであった。

3-1-2. 国際理解教育（教授言語：英語）

本授業は、ユネスコの国際理解教育に関わる教育政策や方針を学び、各国における政策の解釈と実践状況を参加者自らが調べ議論しながら理解を深めることを目的としていた。前半10回の授業で基本的な知識を習得、後半5回の授業ではグループを作って特定の教育問題に対して解決策を提案し、アクション・プランを立てて発表した。評価方法は、授業への参加度・出席（20%）、宿題・振り返り（30%）、グループ・プレゼンテーション（30%）、エッセータイプの試験（20%）とした。参加学生は16名（内、欧米4名、アジア9名、日本人学生3名）で、留学生の国籍はスウェーデン、オーストリア、ドイツ、中国、台湾、タイであった。

3-2. 最終発表のルーブリック

2つの授業に共通するのは、最終発表時に高校生の前で発表させたことである。筆者の従来の授業では最終発表は受講生同士のピア学習の形で行っていた。今回は外からオーディエンスを呼ぶことで学生の準備段階でのモチベーションが向上しただけでなく、対象が高校生ということもあり、発表が分かりやすくなるように工夫する様子も確認できた。

学生にはグループのプレゼンテーションの準備を始める前に、発表で評価するポイントをルーブリックで示し、それらの点を意識しながら準備を進めるよう促した（表1と2を参照）。このルーブリックの内容は、最終発表の到達目標として学生に示すだけでなく、最終発表時の学生間の相互評価シートの項目としても使用した。両授業共に発表においては、知識よりも技能や態度、行動力の高まりに重きを置いて評価させた。コース全体で習得した知識の評価・採点においてはレポートやエッセータイプの試験で教員が確認した。

【表1：協働プロジェクトの最終発表のルーブリック】

	とてもよい（秀、優）	改善の余地がある（良）	改善すべき点が多い（可）
テーマ設定	グループの発表のテーマが明確に示されている。	グループの発表のテーマがやや曖昧である。	グループの発表のテーマが不明である。
知識・情報収集	博物館の展示物に対する背景的な知識に関する情報収集が十分に行われている。	概して情報は正確だが、誤りや欠陥もある。	情報は詳細ではなく、不正確・不適切なものである。
協力	グループで役割分担し、他者と協力してプロジェクトに取り組んだ様子がみられ、各メンバーの発表のつながりが明確である。	グループの発表は概してまとまりがある。しかし、各メンバーの発表のつながりが明示されていない箇所もある。	各メンバーの発表の内容に大きな隔たりがあり、それぞれのつながりも不明である。
時間管理	プレゼンテーションの時間管理が十分にできている。	各メンバーに割り当てられた発表時間に偏りがある。	各メンバーへの時間配分が著しく不適切である。
参加態度・技能	授業で学んだ知識だけでなく、自身で関連情報を調べ、批判的な観点で自分の意見を述べるができる。	授業で学んだ知識を基に、批判的に捉えて意見を述べるができる。	授業で学んだ知識を基に自分の意見を述べるができる。
課題との整合性	プレゼンテーションの課題に沿って、展示物と自身の過去、現在、未来との関連性が明確に表現できている。	グループが提示したテーマに沿った発表がなされているが、展示物と自身の過去、現在、未来との関連性が不明確な箇所もある。	発表内容がグループが提示したテーマに沿ったものではなく、展示物と自身の過去、現在、未来との関連性も不明である。

【表2：国際理解教育の最終発表のルーブリック】

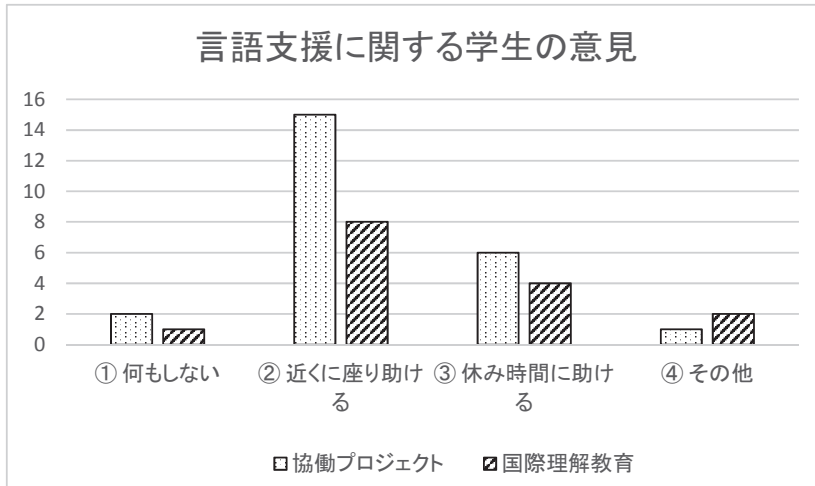
	とてもよい（秀、優）	改善の余地がある（良）	改善すべき点が多い（可）
表現力&プレゼンテーションの方法	非常に工夫が見られた。	工夫は見られなかった。	もう少し工夫する必要がある。
テーマに対する十分な説明	詳細な説明があった。	理解するのに時間がかかった。	理解しづらかった。
発表態度	メンバーと協力する姿勢が見られた。	特に協力する姿勢が見られなかった。	協調性に欠けた。
時間管理	とても良い。	内容と比較してバランスを欠く。	時間不足、または時間が余る。
発表内容に対する十分な情報提供	詳細の説明があった。	少し足りないように思われる。	ほとんどなかった。
教育政策の具体的な説明	とても分かり易い。	不十分である。	ほとんど述べていない。
授業の中で扱った国際理解教育の方針(1974年ユネスコ国際理解に関する勧告等)に沿った議論の展開になっているか	方針に沿った議論展開ができています。	焦点がはっきりしていない。	趣旨が全くずれている。
教育問題に対して方針とのギャップを明らかにし、それに対する解決策が具体的に提示できている	非常にそう思う。	少し疑問がある。	そうは思わない。

3-3. 教員からの仕掛けの工夫

留学生と日本人学生の間にも多文化共生の関係性が促進されるよう、また学習効果を最大化するために、教員からも主に次の5つの仕掛けを用意し、教育的な介入を行った。

まず、初回の授業時に質問紙調査を行い、「言語面でハンディのある学生がいる場合、あなたは何をしますか?」と尋ねて、『1. 何もしない、2. 近くに座り助ける、3. 休み時間に助ける、4. その他（具体的に記述してください）、_』から選ばせた。結果は図1のようになった。国際共修授業における言語の問題は、先行研究でも、教授言語が英語、日本語、両言語という3種において授業中の仕掛けやその効果が分析されてきた（恒松 2006、2007、松本 1999、田崎 2002）。

本稿では初回の質問紙に加えて、最終回ではアンケートを用いて学生の言語支援について振り返りをさせている。その結果は5章で紹介する。



【図1：初回の質問紙調査結果】

初回の質問紙調査では、学生主体の授業ということもあり、いずれのクラスの学生も「2. 近くに座り助ける」を選ぶ傾向が見られた。「協働プロジェクト」の授業では、1名（欧州の留学生）が「その他」を選び「自身の言語能力に自信がないので、助けられるか分からない」と回答。「国際理解教育」では2名が「その他」を選び、1名（欧州の留学生）は「助けを求められれば助ける」と回答、他1名（アジアの留学生）は「日本人は助けられることを良いと思っていない」と回答した。ここで着目したいのは、「日本人は助けられることを良いと思っていない」という意見である。筆者は毎年同じ質問紙を配布して学生の意見を聞いているが、必ず一人は同じような意見を述べている。文化の違いにより、他者への支援に対する異なる見解が示唆される。2回目の授業では結果をフィードバックし、学生一人ひとりが異なる考え方を持っていること、そして考え方や文化の違いを理解しながらその差異を受け止めること、受け身ではなく自ら助けを求める姿勢が大切であることを説明した。そして、「言語面での相互支援」をクラス目標に据えて授業を進めた。また、2回目以降の授業では、言語のハンディがあっても発言ができるように事前に課題を出し、ある程度準備してから参加することを促し、授業中は課題を基に少人数でディスカッションし、理解を深める時間を多く取った。

2つ目は、初回授業で「主体的に参加するために必要なルールは何か」を考えさせたことである。まずはクラス内で気を付けるべきことをグループで話し合った後、全体で共有し、異議がなければ、クラスルームルールとすることを伝えた。2回目以降は、このルールに基づき授業を進めることとした。両授業ともに学生の意見と全員の合意のもと、「他人の意見をきちんと聞く / 遅刻をしない / 授業中携帯電話を使わない」などがルールとなったが、最初は真面目に参加していても、慣れてくると自分たちで決めたルールすら守らない学生が出てくることが予想された。そこでクラスルームを明記した用紙を2回目の授業で配布し、定期的に振り返る機会を持った。また、いずれの授業

でも次の2つのルールを追加することを伝えたところ、異議はなかった。

- ①クラス内で出された意見はクラス内にとどめること
- ②クラスで学んだことは外で実行に移すこと

ディスカッションでは、個人的な意見や経験を共有する機会が多い。そこで、①を申し合わせるにより、互いに守秘義務があることを理解して参加するよう促した。

3つ目は、グループ構成にあたり、最初の数回は国籍や性別を考慮して毎回メンバーを変え、できる限り多様なメンバーと議論できる環境を作ったことである。この期間に筆者とTAは学生の参加態度や積極性を把握し、国籍、性別のバランスも考慮して、最終プレゼンテーションに取り組む固定グループのメンバーを決定した。特に重視したのは学生の特徴や発言の活発さや積極性である。発言の多い積極的な学生はまとめ、比較的発言の少ない消極的な学生同士でグループを組んだ。このようなメンバー構成とすることで、グループ内で参加者全員の発言が聞かれるようになっていった。協働プロジェクトの授業では、積極性や国籍、性別といった要素に加え、初回から4回目までの授業で個々に興味を持った展示物について調べ、5回目で個人発表させ、できる限りテーマの近い学生同士でグループを組むよう配慮したが、実際はテーマが偏る、またはどこにも属さないテーマが出てくるなど、グループ分けが難しかった。

4つ目は、ビデオ教材の活用など、できる限り視覚的に学ぶことができるよう工夫したことである。授業後は必要に応じてコメントシートを使って、学生の学びを確認するとともに、学生の授業に対する要望を聞き、それらの意見を次の授業に反映させることで教員も学生と対話する機会を持った。

5つ目は、大学のオープンキャンパスの日に最終発表を行い、高校生の前で発表する機会を設けたことである。受講生には相互評価シートを配布し、互いに建設的なコメントをしながら発表を聞くことを課した。

4. 授業時の様子

本章では筆者とTAが授業中記録した参加学生の態度や発言を基に、全15回の授業中の変化と授業を通じて明らかになった課題をまとめておきたい。

4-1. 協働プロジェクト

本授業では、2～4回目の授業で仙台市博物館を見学し、個々に興味・関心のある展示物についてメモをとり、情報を調べて発表するという課題を出した。5回目の授業では個人発表を行った。前章で説明したが、個々の発表時に興味・関心の近い学生同士でグループを編成する予定だったが、テーマの共通性だけではグループ分けが難しく、結果としてできる限り近いテーマでグループを組むこととなった。図2にグループの人数や内訳、最終発表テーマを示す。

グループ番号	留学生	日本人学生	発表テーマ
1	3(男2/女1)	1(男0/女1)	七夕と自国のお祭り
2	4(男2/女2)	1(男0/女1)	堤人形
3	4(男1/女2)	1(男1/女0)	肖像画
4	3(男3/女1)	1(男1/女0)	将軍

【図2：7回目に変更後の固定グループ（協働プロジェクト）】

固定グループでの活動を開始した6回目以降、特徴的な2名の留学生（女性）を観察した。1名（A）はグループ4であったが、本人から「メンバーとテーマの共通性が見つからないため、グループを変更したい」と希望があり、7回目に仲の良い留学生がいるグループ3に移動した。もう1名（B）はグループ4の学生で、他のクラスの研修などと重なり休みがちであった。Bは自身が欠席した授業時にグループのメンバーが決めたテーマに興味を持てず、テーマを最初から決め直すなど、グループ内で話がまとまらない様子も見られた。この回のBのグループ4のコメントシートには、「全員が興味を持てるテーマを探すため、みんなの意見を聞きながら話し合う必要がある」（中国人留学生）や、「全員の意見を聞いて進めることの大切さを学んだ」（日本人学生）などのコメントが書かれていた。その後もAは出席しているものの、授業の途中で教室から退出し、特定の留学生だけと話をする様子が見られた。Bは欠席が多かったため何度か注意したが改善は見られなかった。Bが授業を欠席することで、自身のモチベーションが下がっただけでなく、グループのメンバーの意識も下がっている様子が確認された。

最終発表では、全員の学生が高校生の前で発表した。クイズを出したり、高校生を巻き込んで参加型でワークショップをしたりするなど、発表に工夫が見られた。グループ1は発表後、メンバー同士で写真を撮り、仙台の七夕を一緒に見に行く約束をするなど仲間意識を高めた様子が伺えた。グループ2は言語にハンディのあった留学生が多く、準備段階で助け合う様子が観察されていたが、最後は全員が日本語で堂々と発表した。Aのグループ3は日本人学生のリードのもと、メンバー間で分担しながら発表する様子が見られ、全体としてまとまりがあった。Bのいたグループ4は個々に準備してきた原稿を読む姿が見られ、内容の統一性に欠ける部分があり、団結力も欠如していた。

最終回時のアンケートではテーマ設定に問題がなさそうに見えたグループ1から、「この授業で一番大変だったことは、グループのメンバーで話し合っただけでテーマを設定することであった」（日本人学生）との意見が出され、学生同士でテーマを決定することの難しさが示唆された。本来は同じ興味・関心でグループを組む予定であったが、テーマの共通性でグループを組むことは難しく、学生はグループ内でテーマを考え直すことになったのである。次回は個々に興味を持った展示物とグループでの発表テーマを分けて考えるなど、解決策を講じながら学生のグループ活動を観察していく予定である。

また、先に挙げたAとBのように、グループへの貢献度に学生間で差が見られた。要因は参加者一人ひとりのモチベーションと意識の違いではあるが、今後はグループのメンバー構成を考える

際、より注意深く検討する必要がある。その他の要因として、コースにおける教員の教育的介入の仕方も影響していると考えられる。この点については6章で詳しく述べる。

4-2. 国際理解教育

本授業は10回目までリーディング教材を用いて、ディスカッションやアクティビティを取り入れながら進めた。毎回グループのメンバーを変えながら学生の様子を把握し、11回目以降固定グループとした。全体を通じて日本人学生より留学生の方が活発に意見交換をしていた。欧米の学生より、アジアの学生の方がリーダーシップを発揮し、積極的にグループの代表として話す様子が見られた。他方、春休みの海外研修から戻ったばかりであったグループ2の日本人学生（男性）は、特に積極的に参加しており、グループのまとめ役を果たしていた。

グループ番号	留学生	日本人学生	発表テーマ
1	4(男2/女2)	1(女1)	少数民族の教育
2	3(男1/女2)	1(男1)	いじめの問題
3	3(男1/女2)	1(女1)	教育の不平等
4	4(男1/女3)	0	世界の教育問題

【図3：11回目以降の固定グループ（国際理解教育）】

11回目以降はグループ・プレゼンテーションの準備にあてた。プレゼンテーションの課題は、「グループ内で重要と思う教育問題を焦点化し、その解決策を話し合っ発表する」というものであった。12回目の授業では、それまで静かであった日本人学生（女性）が、自分の番になると積極的に話すようになるなど、徐々に変化が見られるようになっていた。また、他のグループより1人多い5人のグループが1つあったが、ここでは着席の仕方に学生の参加態度の差が表れた。対面式で着席すると1名はみ出すこととなり、はみ出した学生は消極的な参加となる傾向にあったのである。グループ内の人数や机の配置なども学生の参加に影響を及ぼす可能性が示唆された。グループでプレゼンテーションの準備を進めるうちに、メンバー間で役割分担ができてからは、それまで消極的であった学生も積極的に参加するようになった。そこでは互いに言語の壁を乗り越えて、対等な立場で参加する様子が確認できた。

最終発表はグループによって発表のまとめ方やメンバーの貢献度に違いは見られたが、聞き手が高校生ということで、いずれのグループも高校生に興味を持ってもらえるテーマ設定やクイズを取り入れるなどの工夫が見られ、受講生・高校生を巻き込んだ参加型の発表スタイル、わかりやすい表現、内容に努める様子が見られたが、あえて各グループに分けてまとめるほどの差はなかった。また、いずれのグループも回を重ねるごとに学生は互いに仲間意識を強め、団結していく様子が見られた。

5. クラス内の言語の壁を体験して学んだこと

最終回時のアンケートで言語支援の体験について振り返りをさせた。ここで学生が記述した内容を紹介し、留学生と日本人学生の間に多文化共生の関係性が構築されたのかを考察したい。

5-1. 協働プロジェクト（教授言語：日本語）

下線は筆者。

「言語支援の仕方はさまざまであることを学んだ。最初は発表原稿についてどこまで直すべきか悩み、全部直した。その後、細かい日本語の語法の誤りや本人のアイデンティティが反映された日本語は、直さなくてもよいと気づいた。」（日本人学生）

「私は日本語が流暢に話せないが、コミュニケーションをとるために、写真を見せながら説明するなどの方法があると思う。」（スウェーデンからの留学生）

「少し時間がかかったり、話が途切れたりしても、分からないところがあれば、その場でお互いにフォローし合っていくことが大切だと思う。」（韓国からの留学生）

以上の意見から、留学生同士は互いに協力し合っている一方、日本人学生には留学生を「助ける」という意識があり、一方向の支援体制が築かれていたことが示唆された。日本人学生はネイティブの日本語話者として、率先して他者と共に学ぶ姿勢を持つべきであったのではないか。また、留学生も日本人学生と積極的に交わっていきこうとする姿勢で臨み、お互いが歩み寄り、双方向の学びにつながるような教員からの仕掛けや働きかけが必要と示唆された。

5-2. 国際理解教育（教授言語：英語）

国際理解教育では、日本人学生を含む非英語圏の留学生が言語面でハンディを負っていた。教授言語が英語の場合、留学生と日本人学生で関係性構築において違いはあったのだろうか。下線と和訳は筆者。

「私は自分の意見を強く主張する傾向があり、それが正しいことなのか悩んだ。授業の中で他者の意見を聞く姿勢も大切であること、必要に応じて他者を助けることの大切さを学んだ。」（ドイツからの留学生）

「英語力が低く、周りの学生に迷惑をかけてしまったが、クラスメートが忍耐強く待ってくれたことで英語力も伸びたし、自信もついた。」（台湾からの留学生）

「一番大切なのは、一人ひとりを尊重することだと思う。言語の問題も話し合いながら、共に克服することができた。」（別の台湾からの留学生）

「言語面でハンディのある学生を助けた。相手の発言をフォローする形でまとめながら議論を広げるように努めた。また自分の発言に対して、グループのメンバーから新たな意見が出てくることもあり、議論が発展した。」（別のドイツからの留学生）

「何度もクラスメートに助けられた。毎回、クラスメートが我慢強く話を聞いてくれコメントを

くれたことで、自信につながった。このようにコミュニケーションをとる努力をすることが一番重要であると気づいた。」(日本人学生)

「最初は言語面で不安があったが、1か月後には互いに励まし合う関係性ができていった。他にも自分の英語はまだまだ不十分だと発言する学生がいたので、安心した。みんなが自分の意見を聞いてくれたことで自信につながり、温かい気持ちになった。他者を助けることは自分を助けることでもあると気づいた。」(別の台湾からの留学生)

「他者を助ける中で、自分が他者の役に立っていることを実感できて自信につながった。自身も助けられて問題が解決したこともある。」(スウェーデンからの留学生)

「言語支援を受けることで他者のことを考え、尊重することの大切さに気づいた。」(別の日本人学生)

「普段から早口なので、このクラスではできる限り分かりやすく話すよう努め、他者の意見も聞くように努めた。」(アメリカの大学在籍の留学生、国籍は中国)

以上の意見から、英語にハンディのあった留学生と日本人学生が、自身の意見を他者に伝える体験を通じて殻を破り、自己を表現する力を身に着けた様子が伺えた。また、他者に聞いてもらうことで、自信を持って他者に自分の意見を伝える力が高められた。逆に、他者を助けたと答えた学生は、他者から異なる知識を学び、多様な視点を知ることで、自身の見解が唯一ではなかったことに気づき、メタ認知が深化された。このように、国際理解教育では、自己と他者の関係性構築という成果だけでなく、「支援された/支援した」と答えた双方の学生に「他者から学んだ」という実感が得られていた。

5-3. 両方の授業に参加した学生

台湾からの留学生女性1名と日本人女性1名が、協働プロジェクトと国際理解教育、両方の授業を受講した。ここでは言語問題について2つの授業を比較する形で意見を記述した日本人学生の意見を紹介する。

「私は指導言語が英語と日本語の両方のクラスに参加した。プロジェクトの授業は日本語で進められるため、私はクラスメートの助けになれることがあって参加した。英語の授業では、自分が言いたいことがあるのに英語で言えなかったり、クラスメートの英語が聞き取れなかったりして苦労したので、異なる言語を話す際に壁を感じた経験がある者として、理解できる点があると思ってクラスメートを助けた。」

ここには、授業において自らも言語のハンディを体験することで、日本語で行う授業では他者を支援したいとの気持ちが生まれ、助けるという行動につながったことが記述されていた。

また、この学生は次のような点も述べていた。

「文化が違えば配慮すべきことは増えるが、相手を『外国人』と意識して配慮しすぎるのはよくない。どのような状況でも目の前にいる相手を一人の人として真摯に向き合うことが、一番大切な

ことだと思う。」

この学生は2つの授業に参加して、自己と他者の関係について深く見つめ直し、そこに普遍的な価値を見出していた。その結果、留学生と積極的に対話し、自ら多文化共生の関係性構築に貢献していた。

他方、いずれの授業においても言語面でハンディがあった台湾からの留学生は、次のようなことを述べていた。

「人の前で話すという苦手意識に対して、小グループでの議論を通じて徐々に話ができるようになり、苦手意識が克服された。」

多様なバックグラウンドを持つ学生が小グループでの議論に参加する中で、聞く・話す能力が高められただけでなく、互いに知識を共有することを通じて多角的・多面的な見方を身に着けることができた。その意味で先にも述べたが、言語という枠組みを超えて他者に自分の意見を伝える力が高められた学生の1人であろう。

6. 実践の省察

前章で述べた2つの実践において自己と他者の関係性構築や学生の気づきに差が出た理由は何であろうか。本章では、協働プロジェクトと国際理解教育における教育的介入の違いについて焦点を当てて考察する。但し、本稿で挙げた2つの授業は、教授言語が異なることから、次に述べる影響は必ずしも教育的介入の違いだけによるものではないことを断っておく。

いずれの授業においても、言語の問題を解決するために、言語支援をクラス目標としたり、クラスルームルールを考えさせたりと、教員は学生主体の授業となるような仕掛けを用意した。日本語と英語で行った両方の授業に参加した日本人学生からは、自身が助けられた体験が他者を助けたいという気持ちに変わっていった様子が聞かれた。また、英語で行った国際理解教育の授業は留学生と日本人学生双方がネイティブの英語話者ではなかったことから、英語力に差はあったとしても、誰もが少なからず言語のハンディを体験していたと考える。このように、参加者一人ひとりがハンディを体験し他者と協力する中で、他者への理解が深まり、他者と共に学ぶ姿勢が身に着き、自己と他者の間に多文化共生の関係性が構築されていったのではないだろうか。

一方、大きな違いとしては教員と学生との対話、また教員から学生への知識の伝授の仕方と知識量があった。協働プロジェクトの方はグループ活動を中心に進め、初回の授業で一定の介入はしたものの、2回目以降は博物館を訪問したり、学芸員の説明を聞いたりする以外、教員は介入しなかった。ここでは学生がグループで話し合いながら調べ学習する時間を多く持った。教員は必要に応じて情報提供をしたり、調査方法を紹介したりはしたが、教員が毎回授業で学生に知識を教え、共に議論する時間を設けたわけではない。他方、国際理解教育では、最初の10回は毎回予めリーディング課題を出して自分の意見をまとめてくるという課題があり、学生はそれらを準備して参加した。授業では90分の授業を前半と後半に分けて、前半は講義とディスカッションで知識の習得を進め、

後半は関連アクティビティを行い、教員はファシリテーターとして学生と共に議論し、活動をサポートした。つまり、この2つの授業では教員と学生の関わり方に差があったのである。結果、国際理解教育の授業では双方向の学びが実現し、多文化共生の関係性が強固に築かれた。このことは、学生間の言語の障壁を低減し、多文化共生の関係性を促進するため、さらには学習効果を高めるために教員の一定の介入が必要であることを示唆している。学生主体の活動であっても、まずは教員と学生の密な関係性構築が重要なのである。

また、協働プロジェクトの授業では学生の国籍や性別、積極性を考慮しながら固定グループを作ったが、グループによってメンバーの貢献度に差が出てしまったことや、国際理解教育の授業でグループの人数が奇数となった5人のグループでは、1名の学生が対面から外れることで、参加態度が消極的になったことから、グループのメンバー構成やグループ内の人数や座る位置といった外的要件も参加度に影響することが示唆された。

7. おわりに

本稿では、教授言語が日本語と英語という異なる2つの国際共修授業を紹介し、学生の主体的な活動と教員の介入の因果関係を分析した。その結果、クラスは教員の介入によって多文化共生を促進することができる場であることが改めて確認された。国際共修授業では学生は知識習得だけでなく、異文化コミュニケーション能力の向上も図っていくが、そのためにはやはり教員の介入が不可欠である。国際理解教育の授業では10回目まで教員が主導権を握り、ファシリテートした。学生は徐々に教員と、また学生同士で対話、議論を重ねる中で他者との多文化共生の関係性を構築していった。一旦構築された関係性は最終発表に向けた学生同士の活動に入ってからでも維持されたのであった。

本稿は限られた事例の分析結果であり、日本語と英語という異なる教授言語での実践比較に過ぎない。その他の実践においてもあてはまるのかどうかは、今後も検討を深めていく必要がある。また、クラス内で築かれた多文化共生の素養が、どう社会に還元されていくのか。そのメカニズム解明も今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 浅井暢子 2012, 加賀美常美代・横田雅弘・坪井健・工藤和宏 「偏見低減のための理論と可能性」『多文化社会の偏見・差別 形成のメカニズムと低減のための教育』明石書店
- (2) Allport G.W. 1954, 原谷達夫, 野村昭訳『偏見の心理』培風館, 1961.
- (3) Brown, R. 1995, "Prejudice: Its Social Psychology," Cambridge, MA: Blackwell Publishers (橋口捷久・黒川正流『偏見の社会心理』北大路書房, 1999.)
- (4) Cook, S.W. 1985, "Experimenting on Social Issues: The Case of School Desegregation," American Psychologist, 40, pp.452-460.

- (5) 倉石一郎 2016「日本型「多文化共生教育」の古層」『異文化間教育』第44号, 65-81頁.
- (6) 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, 1-33頁.
- (7) 宮本美能 2015「留学生と日本人学生の国際共修授業における一考察－言語の問題へのアプローチと学習効果－」『大阪大学大学院 人間科学研究科紀要』第41号, 173-192頁.
- (8) 総務省 2006「多文化共生の推進に関する研究会報告書－地域における多文化共生の推進に向けて－」総務省
- (9) 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』16号, 140-150頁.
- (10) 徳井厚子 1999「多文化クラスにおける評価の試み－自己変容のプロセスをとおして見えてくるもの－」『メディア教育研究』第3号, 61-71頁.
- (11) 恒松直美 2006「短期交換留学プログラム留学生のための英語で行う授業の日本人学生への開講ニーズ調査」『広島大学留学生センター紀要』16号, 31-53頁.
- (12) 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』11号, 9-23頁.

投稿論文 英文要旨

Methodology of Promoting Multicultural Coexistence Between International and Japanese Students – Case Analysis of Multicultural Classroom –

TAKAHASHI Mino

This paper, examines a multicultural class where international and Japanese students study together. Allport studied how to create coexistence between two different groups and found that three conditions are effective: 1. Equal status, 2. Common goal, and 3. Institutional support. In addition to these, later study found that, 4. Close contact among the group members, is also efficient. Moreover, educational practice is a special place where students come to study. Thus, 5. Cooperation and mutual assistance, 6. Educational intervention, and 7. Dialogue before, during, and after the project, are important. In this paper, these conditions are employed to create a state of multicultural coexistence among the students.

The result of analyzing two educational practice, indicates that active learning is important, but this does not mean that instructors should simply let students study by themselves. It means that instructors should teach a minimum amount of necessary knowledge. Also, it is essential for the teacher to have good teaching techniques for enhancing multicultural coexistence. In order for students to overcome the language barrier, distributing questionnaires to elicit the students' views about supporting each other, providing feedback to help them organize their own thinking at the beginning of the classes, and having the students decide on classroom rules by themselves are also effective.

Keywords: Multicultural class, Multicultural coexistence, Language barrier, Classroom language,
Educational intervention

