

How do Japanese and International Students Perceive Learning Together? :

A Classroom Practice of Group Work Aimed at Intercultural Co-learning

NAKAOKA Juri

This study explores a classroom practice of group work that aimed at multicultural co-learning between native and non-native speakers of Japanese in a university class, and it analyzes the results of a survey using a text mining tool.

The surveys were conducted at the beginning and end of the semester. This study focuses on the analysis of the responses to the question “What is your impression of Japanese and international students studying together?” The results showed that the following three notions were common for native Japanese speakers, namely, (1) language barriers, (2) a shift from “teaching” to “communicating” and “conversing,” and (3) an attitude of not merely recognizing the differences but also acknowledging them and showing mutual understanding of the differences. In contrast, the results from the non-native speakers of Japanese showed two points: (1) nervousness about interacting in Japanese and (2) impressions from their experiences of engaging in group work with native Japanese speakers. Moreover, based on the results of the analysis which employed coding rules, the following suggestions for future practice were made: (1) setting group tasks that require native and non-native Japanese speakers to work together, (2) providing opportunities to focus on similarities as well as differences between both groups, and (3) providing support for the students in dealing with barriers.

In conclusion, it is proposed that opportunities for collaboration between the native and non-native Japanese speakers should not be limited to offering them multicultural co-curricular courses and opportunities for cultural exchange events outside the classroom but should be incorporated into various general classes, as suggested in this paper.

「日本人学生と留学生が共に学ぶこと」は どのように捉えられているか ——多文化間共修をねらったグループワークの実践から

中 岡 樹 里 NAKAOKA Juri

1. はじめに

内なる国際化が叫ばれ、留学生数は年々増加してきた。日本学生支援機構(2023)の「外国人留学生在籍状況調査結果」によると、コロナ禍前の2019年度には留学生数は31万人を超え、このうち高等教育機関に在籍する留学生は約23万人である。「留学生30万人計画」は、目標としていた2020年度を前に達成されたことになる。

大学においても、留学生とともに授業を受けることが当たり前の風景になってきた一方で、学生からは「日本人/留学生と友達になりたいが仲良くなるのが難しい」、教員からは「留学生と日本人との間に交流がない」といった声がたびたび聞かれる。

加賀美(2006)は、政策によって留学生数は増加しているものの、質的な向上には改善すべき課題が多いとし、その一つとして留学生と日本人学生との接触機会を挙げ、これが「解決の困難な古くて新しい問題」(p.76)であると述べている。さらに、こうした状態は留学生の自己成長の機会を逸するだけでなく、「学生への異文化間教育、大学の内なる国際化、国際社会における日本の大学の教育評価という点から考えても損失」(p.76)であるとしている。

さらに、異文化間交流については、「ただ身近に外国人がいるだけで実現されるものではない」(坪井1991:125)という指摘がなされている。加賀美(2006)は、こうした問題を打開するために、日本人学生との協働活動を前提とした教育的介入¹を行う必要性を主張している。

上記の先行研究から分かるように、留学生数が増え、日常的に顔を合わせる機会があるだけでは、交流や相互理解は進みにくく、何らかの「しかけ」が必要である。そうした「しかけ」の一つが、文化的

背景の異なる者が共に活動する「多文化間(国際)共修」と呼ばれるものだ。多文化間共修を謳った科目が置かれることもあるが、通常の一般教養科目等、そうではない科目においても、その要素である「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」(坂本ほか2017: iii)ことは取り入れ可能であると考えた。

本稿では、全学対象の選択科目において、多文化間共修をねらったグループワークを毎回行った実践について報告し、受講者を対象に行った調査とその分析結果について述べる。この科目では、日本社会における言語の使われ方(例:地域方言、社会方言、文字表記等)を取り上げている。そのため、日本語母語話者(以下、NS)と日本語非母語話者(以下、NNS)²とが協働で、全学生の共通言語である日本語について検討することが、言語・文化的背景の異なる他者との学び合いにつながると考えた。

以下、2節では、接触仮説とそれに基づく実践に関する先行研究を概観する。3節では、本研究の対象となる授業実践の概要を報告し、接触仮説の観点から検討する。4節で受講者を対象に行った調査の概要を示し、5節で調査結果を分析し、考察する。6節で総括と提案を行う。

2. 先行研究

2.1 接触仮説に関する先行研究

2.1.1 Allport (1954)

接触仮説(Contact hypothesis)は、異なる集団間のメンバーが接触することによって、両者の関係が改善されるというものである。偏見の低減に効果のある理論として広く知られている。

ただし、Allport(1954=1968:228)によれば、偶然

の接触や表面的な接触はむしろ当該集団についてのうわさやステレオタイプなどを想起させ、敵対的な連想が強まり、その上ステレオタイプを固めるような記号を知覚することに敏感になるという。この点から、本稿の文脈で言えば、NSとNNSが日常的に顔を合わせる機会が多いというだけでは、互いの距離が縮まらない可能性が高いことがわかる。

Allport (1954=1968:241) は、共通の目標を追求すること、対等の地位で接触することによって偏見が低減されるだろうと述べ、接触が制度的な支援によって是認されている場合や、接触が共通の利害についての知覚を呼び起こすものである場合にはその効果が高められるとしている。これらのことから、NSとNNSが対等な立場で共通目標の達成を目指す場を、制度的な支援の下に設定することが必要であることが分かる。

2.1.2 Sherif (1967) : サマー・キャンプ研究

Sherif らによる一連のフィールド・スタディとして知られる「サマー・キャンプ研究」では、参加者(11~12歳の少年たち)は2つの集団に分けられ、それぞれの集団内で活動した³。

その後、Sherif らは集団同士の競争を企画し、勝利したチームにのみ賞品を与えるという客観的な利害葛藤を導入した。これにより、2つの集団は互いに敵対心を抱くようになった。その後、花火大会や食事などを通して集団間の不和を弱めようとしたが、こうした単なる接触は、対立を減らすどころか、対立するグループが互いを非難し、攻撃する場となった(Sherif, 1967: 134)という。これは、Allport (1954) が偶然の接触や表面的な接触がむしろステレオタイプを強化するとしたことの証左であろう。

葛藤低減の次なる試みとして、2つの集団が上位目標を持つような状況が設定された。それは、たとえばキャンプトラックが動かなくなるといった、一方の集団だけでは解決できないが、双方が共に行えば解決可能な状況である。そうした、相互依存的な行動を必要とする一連の活動における協働は、すぐに敵意を払拭するものではなかったが、徐々にグループ間の対立や敵意が薄れていった(Sherif, 1967: 135)という。このことから、上位目標に向けた協力活動は、集団間の敵意を軽減する方向に累積的な効果をもたらすと述べている(Sherif, 1967: 140)。この点も、Allport (1954) の指摘(共通の目標を追求することによって偏見が低減される)に合致する。

2.1.3. Brown (1995)

Brown (1995) は、Allport (1954) 以降の研究によって、「2つの集団が遭遇するとき集団間バイアスが容易に生じること、そしてそのバイアスを低減することが困難であること」の両方が実証されたことを示し、改めて「接触だけでは十分ではない」ことを指摘した(Brown1995=1999:243-244)。そして、接触仮説における最も重要な4つの条件として以下を挙げている(表1)。

表1 接触が望ましい効果を持つための条件
(Brown, 1995=1999: 244-253を元に作成)

(1) 社会的および制度的支持	接触の促進を企図した諸方策を、社会的および制度的に支持する枠組みがある(教師、法律を制定する政治家といった権威者たちが、その方策を支持することを明確にすること)
(2) 知悉可能性	接触が、当該集団成員間に意味のある関係性を発達させるのに十分な頻度、期間、および密度の濃さで行われること
(3) 対等な地位	接触が、できる限り対等な地位の当事者間で行われること
(4) 協同 ⁴	どちらの集団にも望ましい共通目標の達成を目指した共同活動を含むこと

また、Brown (1995) は、学校における協同学習⁵の4つの基本的特性(表2)を挙げ、これらが上記接触仮説の基本条件のすべてを満たしていることも述べている。

表2 学校における協同学習の基本的特性
(Brown, 1995=1999: 260-261を元に作成)

(1) 教師が運営することで制度的支持を示す	協同学習を導入、運営するのが教師であることにより、生徒の目には制度的支持を受けていると映る
(2) 生徒間の相互作用を頻繁に必要とする	大量の社会的相互作用は「知悉可能性」を発生させやすい
(3) 集団成員間で地位を対等にする	方法：役割を分化するか、集団全体の生産に対する成員各自の貢献の重要を強調する
(4) 小集団内で協同的に相互依存させる	方法：生徒同士が分業できるよう構成され、集団の課題達成のために各自が他者を必要とするような課題を考案する

2.2 接触仮説を元に行われた実践に関する先行研究

2.2.1 加賀美 (2006)

加賀美 (2006) は、接触仮説における条件が備わっているときに、より好意的な集団間の関係が構築できることから、留学生と日本人学生の異文化間交流を考える際、接触仮説の理論的枠組みの中で、より好意的な接触を生み出す教育環境を設定する必要があると述べている(p.77)。

その上で、教育的介入として、異文化シミュレーション・ゲームと、グループ討論の結果をまとめてプレゼンテーションを行うという協働活動の2つを行っている。多文化理解態度の尺度を用いて2つの教育的介入の効果測定した結果、17態度要因のうち11要因に肯定的な効果があったことから、こうした教育的介入が、学生たちの多文化理解態度に変化をもたらす可能性があると考えられている (p.85)

2.2.2 西岡・八島 (2018)

西岡・八島 (2018) は、留学生と日本人学生が共に学ぶ国際共修科目を対象に、接触仮説に基づいて異文化間協働学習を実施している。同実践では、接触仮説の最適条件のうち、特に共通目標による協同作業 (表1(4)) を意識し、同一メンバーによる深い接触をねらったPBL型のグループ活動を中心としたコースデザインを行っている (p.104)。

同研究では、異文化間能力を測る質問紙調査の結果、留学生、日本人学生ともにコース前後で異文化間能力が向上したことから、接触仮説に基づきデザインされた異文化間協働学習は、参加者の異文化間能力を促すと述べている (p.108)。ただし、この結果は、異文化間能力を意識化させる明示的指導によるものであることに留意すべきであるとも述べている (p.113)。

3. 授業実践

3.1 実践の概要

本稿で分析対象とする授業実践は、2022年6月から8月にかけて行われた全学共通の選択科目である。本授業は、日本社会における言語の使われ方について、観察・分析することを通して言語運用を客観的に捉えることを主題としたものである。授業内で取り上げる用例については、全受講者の共通言語でもある日本語を中心に取り上げた。授業の概要は以下のとおりである。

- ・開講期間 : 2022年6月～8月
- ・授業回数 : 90分×15回 (全8週のうち7週は2コマ連続での開講)
- ・授業実施形態 : オンライン (オンデマンド型、同時双方向型授業の組み合わせ)
- ・受講者数 : 81名 (NS:59名、NNS:22名)
- ・評価 : 確認問題 (7回) : 40%、ふりかえりシート (8回) : 60%

- ・授業資料・教材 : 授業担当者が作成したスライド資料

週に2回連続で行われた授業のうち、1回はオンデマンド型授業、もう1回はZoomを利用した同時双方向型授業により行った。オンデマンド型授業は、講義動画を視聴した上で、Googleフォーム上の確認問題 (10点満点) に取り組むという形式で行った。確認問題は自動採点され、締め切りまで何度でも回答可能とした (成績には、最も高い点数の回答を反映)。複数回の回答を可能としたのは、知識を記憶することよりも、その週の学習内容の理解を深めた上でZoom授業に参加することを重視したためである。

Zoomによる同時双方向型授業では、冒頭でオンデマンド型授業の講義動画に対する質問への回答や、確認問題についてのフィードバックを行い、その後、ブレイクアウトルームの機能を利用し、その週の授業テーマに関連するグループワークを行った。

各週の授業テーマとグループワークの課題は表3のとおりである。

表3 各週の授業内容とグループワークの課題

授業週	授業テーマ	グループワーク課題
第1週	言語コミュニケーションと非言語コミュニケーション	非言語情報がない場合 (相手の顔が見えない / 相手からリアクションが全くない) ・ある場合を体験し、違いを比較する
第2週	言語のバリエーション ①地域方言	同内容の文章を共通語・関西方言で読み / 聞き比べ、地域方言の使用の有無がどのような印象の違いを生むか検討する
第3週	言語のバリエーション ②社会方言	若者ことば / 新語の辞書作り (その語を知らない人が用法を分かるように説明する)
第4週	言語政策 ⁶	(1) 日本語の表記の基本的なルールから逸脱した事例を挙げる (例: センパイ) (2) 京都精華大学のことを「セイカ」と表記する場面があるが、それにより伝わるイメージ、使用場面、この表記の採用理由などについて検討する
第5週	言語の変化 / 言語接触	名詞と名詞の接続が「の」でも「な」でも行われる場合 (例: 大人の対応 / 大人な対応) の両者の違いの検討と、同様の例の列挙
第6週	言語の選択	(1) 会話中にスタイルシフト (丁寧体から普通体またはその逆へのシフト) が起きている例を見て、その理由を検討する。 (2) ほかのスタイルシフト / コード切り替えの例を考える

第7週	言語運用のルール /異文化間コミュニケーション	(1) 日本語教科書の初対面会話(3つ)の中から、これまでの授業で学んだことに関連することを挙げる (2) 3つの会話を比較し、場面・話者の違い、日本語表現の違いを挙げる (3) 日本語の初対面会話について留学生が知っておくことよいことを挙げる
第8週	全体のまとめと ふりかえり (日本語の「正しさ」について)	

同時双方向型授業は表4に示す流れで行った。グループは3~4名程度で、可能な限り毎回違うメンバーになるよう、かつNNSが分散するように分けた。毎回メンバーを変更するようにしたのは、様々な相手と接する機会を設けるためである。また、オンライン授業におけるグループ活動では、話し合いに参加しないグループメンバー等がいた場合に教員の対応が即座に行えない場合がある。そうした状況が同一メンバー内で固定化しないようにするためにも、毎回メンバー変更を行った。

「②自己紹介セッション」は、第3週から導入した。これは、初対面の相手とZoom上でグループワークに取りかかることの心的負担を考慮し、アイスブレイクとして取り入れたものである。お互いのことを少し知った上であれば、ワークへの取りかかりがしやすくなる考えた。

「③グループワーク課題の説明」の後には、まず受講者が各自で課題を考える時間を設けるようにした。課題の説明後すぐにグループに分かれても、何から話し始めて良いか分からず話し合いが進まないケースがあるが、検討時間を取った上であれば、まずはそれぞれが自分の考えたことを共有することができる。

また、グループワーク開始前には、毎回下記のグループワークのルール⁷を提示した。それとともに、

グループに分かれたあと、ワークの内容が分からなくなったりうまく進まない際はブレイクアウトルーム内に表示される「ヘルプを求める」ボタンを利用して教員を呼ぶことを毎回伝えた。

<グループワークのルール>

- ・他者の発言を否定しない
- ・グループの人と話すことを楽しむ
- ・グループの人の話をよく聞く
- ・分からなかったり、間違えたりしていい
- ・話していない人に声をかける

「④グループワーク」実施中には、教員は適宜グループを巡回し、進行が滞っているグループには課題の確認や進め方についての助言を行った。グループで話し合った内容については、Google スプレッドシートやGoogle フォーム等による記録・報告を求めた。Zoom 授業では、教員はグループの活動の様子を常に観察できるわけではない。そのため、Google スプレッドシートのような、同時編集可能、かつリアルタイムで更新されるオンラインツールを活用することにより、進行状況を可能な限り把握できるようにした⁸。これにより、教員のグループ巡回の参考とすることができた。

「⑤全体共有・フィードバック」では、各グループからの報告を共有するとともに、重要な観点や注目に値する意見などを中心に取り上げ、フィードバックや必要に応じて補足説明を行った。

こうしたグループワークを行う際、対面・オンラインを問わず問題になるのが、活動にただ乗る「フリーライダー」の存在である。Zoomのブレイクアウトルームを使用したグループワークでは、対面授業以上に教員の目が行き届かない側面がある。そのため、毎回のふりかえりシートに、「グループワークについて報告したいこと」を任意で記入できる欄

表4 同時双方向型 (Zoom) 授業実施の流れ

①オンデマンド型授業のフィードバック	10~15分	質問への回答や補足説明等
②自己紹介セッション 【ブレイクアウトルーム】	5分程度	第3週から導入。毎回お題(例:どこでもドアがあったら行きたい場所)を設定。
③グループワーク課題の説明 (+各自で考える時間)	5~10分	ブレイクアウトルーム開始前に各自で考える時間を取った。グループワークのルールも毎回提示。
④グループワーク 【ブレイクアウトルーム】	15~25分	教員は適宜グループを巡回。各グループはGoogleフォーム等で話し合いについて報告。
⑤全体共有・フィードバック	10~15分	各グループからの報告を拾い上げながら、全体へフィードバック、解説等
⑥ふりかえりシートへの記入・提出	10~15分	Googleフォームを使用

を設けた。まったく参加していない者がいた等の報告があった際には、次の授業時に当該受講者の参加しているグループへの巡回を行い、必要に応じて個別に注意喚起するといった対応を行った。こうした対策を行っても、フリーライダーの問題を完全に解消することは難しいが、報告する機会を受講者に与えることにより、教員による支援の可能性を示すことは重要であると考えられる。

3.2 接触仮説からみた本実践

本実践は、多文化間共修や異文化間能力の向上それ自体を目的としたものではない。そのため、コースデザインの段階で接触仮説に基づいて設計されたわけではないが、以下で受講者が異文化間協働に対して有するイメージを分析することから、表4の接触仮説の最適条件に基づいて検討しておく。

「(1) 社会的および制度的支持」については、大学で開講される授業として行われていることから、満たされていると言える。オンライン開講の授業ではあるが、毎回のふりかえりシートへの記入と、それに対するフィードバック（必要に応じて個別の対応）という形で、個別の支援についても担保されていた。

「(2) 知悉可能性」については、グループの成員は毎回異なっていたことから、「意味のある関係性を発達させる」のに十分な密度だったとは言えない。ただし、毎週の授業で、授業開講期間の2ヶ月間にわたって継続的に接触が行われたという点で、部分的に満たしていたと考えられる。

「(3) 対等な地位」に関しては、同じ大学に所属し、同じ授業を受講している学生同士という点では満たされていた。しかし、NNSにとっては学習言語（外国語）でのグループワークであること、また多くのグループでNSの人数がNNSより多かったことから、対等とは言えない面も指摘できる。

「(4) 協同」については、毎回行ったグループワークで、共通目標（グループワークの課題）を検討するという形で満たされていたと言える。

4. 調査の概要

4.1 調査の目的・実施方法

言語・文化的背景が異なる相手と共に学ぶことについて、またその際の自身の役割について受講生がどのように捉えているかを明らかにするために、以下の調査を行った。

調査は、オンラインアンケートフォーム（Googleフォーム）を使用し、初回授業時（2022年6月）および最終授業時（2022年8月）の2回、同一の質問項目で行った。実施にあたっては、調査実施者である筆者が調査の目的、本調査が成績評価には無関係であること、分析時にデータは匿名化されることを口頭で説明した。

6月の調査では76名、8月の調査では69名からの回答を得た。以下では、研究データとしての使用の同意を得た63名（内訳：NS 47名、NNS 16名）のデータを分析対象とする。

4.2 調査内容

調査は、①日本人学生と留学生と一緒に学ぶことに対するイメージ、②留学生と日本人学生と共に学ぶ際の自身の役割、の2項目について、浮かんだ言葉を書き出す自由連想法の形式で行った（調査の指示文、設問は資料を参照されたい⁹）。なお、調査では、受講者にわかりやすいよう、「日本人学生/日本の学生」「留学生」というカテゴリー名を使用し尋ねている。

4.3 本調査の限界

本調査の限界として、以下の2点が挙げられる。

調査対象者のうちNNSは、学習言語である日本語で調査の指示を受け、回答している。そのため、設問に対する理解が十分でなかった可能性を排除することはできない。ただし、調査への回答は、調査者（筆者）に質問可能な状況で実施された。

次に、データ数が少ないこと、特にNNSのデータがNSに比して少ないことが挙げられる。本研究の結果は一般化されるものではなく、またNSとNNSを単純に比較できるものではないことに注意が必要である。

5. 分析と考察

5.1 分析方法

本稿では、調査の2つの設問のうち、設問①日本人学生と留学生と一緒に学ぶことに対するイメージ、への回答を対象として分析を行う¹⁰。以下では、設問①への回答を、テキストマイニングツールのKH Coderを用いて分析する。考察にあたっては、元の記述も参照しながら行う。

本研究でテキストマイニングの手法、およびKH Coderを採用した理由は次のとおりである。まず、

テキストマイニングは、サトウほか(2019:3-5)が「実存性」(実際に存在することを理解する)を重視し、「構造」を扱うのが得意な手法として位置づけている¹¹ことから、グループ活動の経験に対して有するイメージを分析する本研究に適している。さらに、KH Coderは、まず多変量解析の手法により、分析者の持つ理論や問題意識の影響を極力受けない形でデータを要約する(段階1)。その上で、コーディングルールの作成により、分析者が注目したいコンセプトや問題意識を追究する(段階2)というアプローチに基づいて開発されている(樋口2020:19)。本研究では、授業実践者、調査者、分析者が同一であることから、たとえばKJ法のような手法を採用した場合、授業実践者としての主観に分析が左右される可能性がある。分析の客観性を担保するという観点から、KH Coderを採用した。

5.2 分析と考察(1)

出現語から見たNS,NNSの有するイメージ

5.2.1 分析手順

分析は、以下の手順で行った。

- (1) KH Coderにより、出現語を抽出する。
- (2) 抽出語と記述を参照しながら、強制抽出する複合語(例:異文化、グループワーク)や、使用しない語(例:思う)を指定し、再度出現語の抽出を行う。
- (3) 抽出された出現語のうち、出現頻度が2以上の語を対象に共起ネットワークを作成する。
- (4) (1)~(3)の手順を、NS、NNSの初回調査、最終回調査それぞれのデータについて計4回行う。
- (5) 2回の調査を比較するため、実施時期を外部変数とした共起ネットワーク(出現頻度3以上の語を対象)を、NS、NNSそれぞれについて作成する。
- (6) (5)で出力された共起ネットワークから分かることを記述する。その際、(3)の共起ネットワーク、および調査記述を参照しながら、NS、NNSそれぞれについて記述を行う¹²。

5.2.2 NSの分析結果と考察

NSの分析結果から分かることを3点、述べる。

(1) 言葉の「壁」

まず、図1の中央部、初回・最終回に共通する語のうち、「壁」に着目する。「壁」という語からは、

NNSとの間にある分断を予測させるが、ここで注目したいのは、初回と最終回とで、共起する語(5.2.1分析手順(3)の共起ネットワークで接続している語)が異なる点である。

初回の共起ネットワークでは「壁」は、「言葉」「言語」と共起関係にあり、調査の記述でも、「言語の壁」「言葉の壁」という形で出現している。この点から、NNSとのグループワークに対して、言語面での障壁がイメージされていることが分かる。

最終回でも同様の記述は見られるが、最終回の共起ネットワークにおいて「壁」と共起関係にある語は、「留学生」であり、初回と異なる。記述を確認すると、「留学生が言語の壁で苦勞する」「日本人学生は留学生が苦勞していることを気付いても気付かなくとも助けられない人が多い」と、「言葉の壁」という漠然としたイメージにとどまらず、それにより苦勞しているのは誰か、苦勞に対してどのような行動が見られるか、という実体験に基づいた記述が確認できる。

(2) 「教える」ものから「伝える」「対話」「会話」するものへ

図1の右方、初回のみ繋がる語「教える」は、一方が他方に、という一方向的な行為を表すとともに、相手が知らない知識・情報を与えることを表す。つまり「教える」側は優位に立つ。調査の記述では「教えてあげる」という形で、NSが与益者、NNSが受益者という非対称的な関係性を思わせるものも見られた。「教え合う」という記述もあったが、一方が他方に、相手の知らない知識・情報を与えるという関係性である点では同様である。

一方、図1左方、最終回のみ繋がる語には、「伝える」「対話」「会話」といった語がある。「伝える」も一方向的な行為ではあるが、「教える」と異なり、伝える側に優位性はない。また、記述では「伝え方が大事」のように、異文化間コミュニケーションにおいて気をつける点を自分なりに見出していると思われるものも見られた。「対話」や「会話」という語からも、NNSとのグループワークは双方向的なもの、というイメージの現れが確認できる。

(3) 「違い」を認識するだけでなく、違いを「認め」「相互理解」「共通点の認識」へ

図1の中央部、初回・最終回に共通する語に「違う」がある。記述を見ると「文化/考え方/言語/価値観の違い」というように、お互いの違いについ

での認識が現れている。なお、これらのうち、「価値(観)」「考え方」については、図1右方、初回に紐づく語となっている。

一方で、図1左方、最終回のみ繋がる語にも「違い」がある。この記述には、「文化の違い」のように、先述したものと同様のもも見られる。その一方で、「違いを認める」「違いの面白さ」という記述も見られ、単に違いを認識するだけでなく、その違いを認め、また違いを楽しむという姿勢の現れが見て取れる。

さらに、これに関連して、最終回には「相互」「共通」という語も紐づいており、「相互理解」「相互理解の促進」、「共通点」「共通の考え」「共通認識」「共通理解」といった記述が見られる。これらは、グループワークを通して互いの理解が深まることや、違いもあるがお互いの共通点もある、グループワークのテーマに対する共通認識を持っているといった、経験に基づいたイメージが形成されていることを示していると思われる。

5.2.3 NNSの分析結果と考察

NNSの分析結果から分かることを2点、述べる。ただし、NNSのデータ数は非常に少ないため、今後の調査等を通して、以下の分析の妥当性とデータの信頼性を確認する必要がある。

(1) 日本語での交流に対する「緊張」

まず、図2の右方、初回に結びつく語のうち、「緊張」に着目する。この語は、NSの共起ネットワーク(図1)には現れていないことから、NNS特有のグループワークに対するイメージである可能性が指摘できる。

5.2.1の分析手順(3)で作成した、NNSの初回の共起ネットワークを見ると、「緊張」は「日本語」「静か」とともにグループ化されている。また、「緊張」はそのほか「交流」「文化」とも共起関係にある。「緊張」が「日本語」「交流」といった語と接続していることから、NNSは、第二言語である日本語を使用して交流することに対し、「緊張」というイメージを有していることが分かる。

(2) 概念的イメージから実体験を伴ったイメージへ

図2の右方、初回に結びつく語について、調査の記述を見ると、「多様性」「多様な価値観」「文化交流」「お互いの理解」「色々な意見を出してお互い視野を広げる」といったものが見られた。このことから、NSとNNSが共にグループワークを行うことは、多様な価値観や文化について交流し、互いの理解を深めたり視野を広げたりするもの、といったイメージで捉えられている。これらは、頭の中で捉えた、概念的なイメージとも言えるだろう。

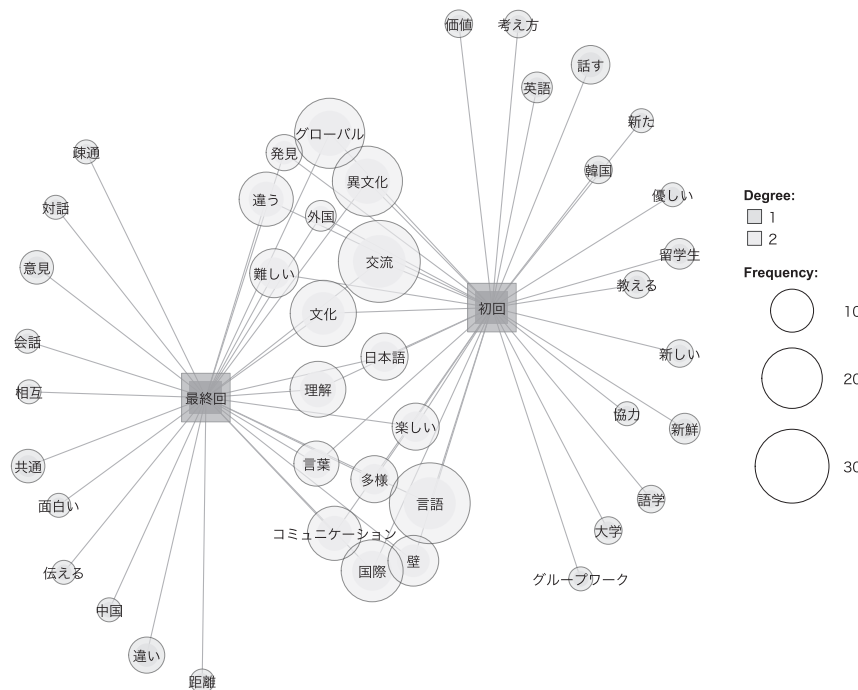


図1 NS共起ネットワーク (外部変数：調査実施時期)

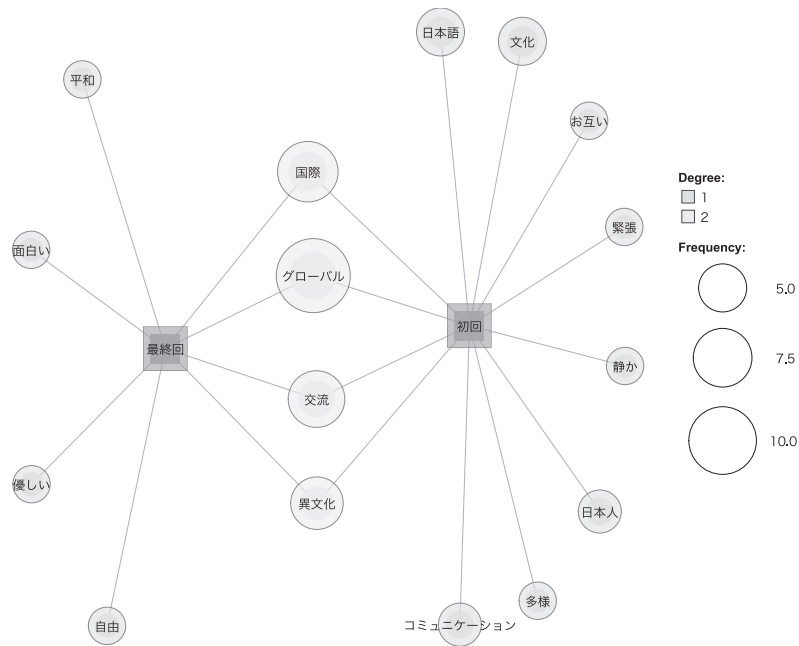


図2 NNS共起ネットワーク (外部変数：調査実施時期)

表5 コーディングルール

一方向の行為	教える or 説明 or 伝える or 伝わる or 助ける or 伝達 or 疎通 or 合わせる or 受け入れる or 同化 or 認める
双方向の行為	対話 or 相談 or 交流 or 親交 or 相互 or 話し合う or 会話 or コミュニケーション or 共同 or 助け合う or 協力 or 異文化交流 or お互い
共通	共感 or 共通
相違	違う or 違い or よそ者 or 異なる or 異文化 or 相違 or 差異
障壁	壁 or 緊張 or 食い違い or 誤解

表6 コーディングルールによる集計結果

	一方向の行為	双方向の行為	共通	相違	障壁	ケース数
1. NS 初回	8 (17.02%)	24 (51.06%)	3 (6.38%)	22 (46.81%)	9 (19.15%)	47
2. NS 最終回	8 (17.02%)	22 (46.81%)	4 (8.51%)	19 (40.43%)	8 (17.02%)	47
3. NNS 初回	0 (0.00%)	8 (50.00%)	0 (0.00%)	5 (31.25%)	2 (12.50%)	16
4. NNS 最終回	0 (0.00%)	6 (37.50%)	0 (0.00%)	3 (18.75%)	2 (12.50%)	16
合計	16 (12.70%)	60 (47.62%)	7 (5.56%)	49 (38.89%)	21 (16.67%)	126

一方、図2の左方、最終回には「平和」「面白い」「優しい」「自由」のような、グループワークから受ける印象を表す語が現れており、体験を伴った具体的なイメージが現れていることが分かる。

5.3 分析と考察 (2)

コーディングルールによる分析

次に、5.2の分析・考察で述べた事項について、コーディングルールを作成してさらなる分析を行った。分析手順は以下の通りである。

- (1) 5.2の分析内容、出現語リスト、共起ネットワークを参考に、コーディングルール (表5) を作成する。
- (2) コーディングルールを用いて、KH Coder でクロス集計を行う。
- (3) 結果から分かることを記述する。

コーディングルールを用いた集計結果を表6に、この結果を可視化したヒートマップを図3に示す。

まず、「双方向の行為」と「相違」は、NSとNNS、

「日本人学生と留学生が共に学ぶこと」はどのように捉えられているか

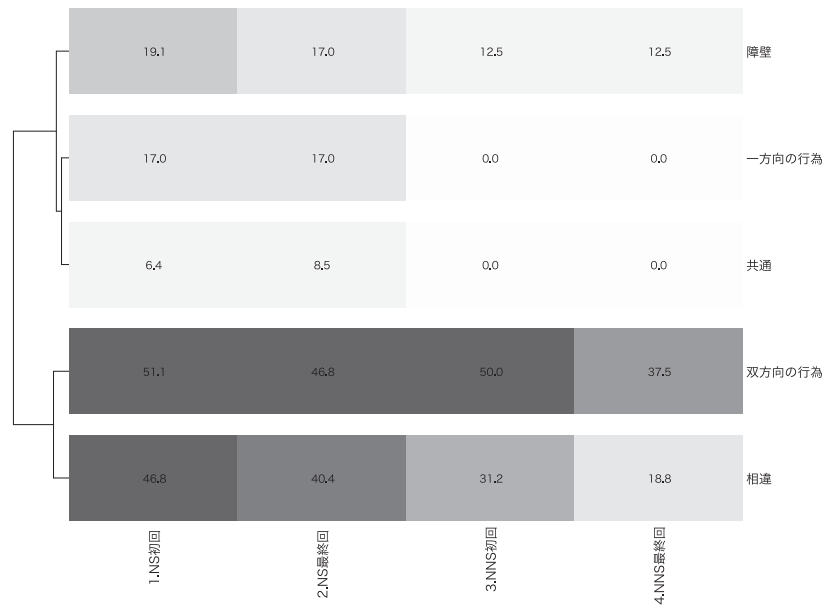


図3 ヒートマップ

またそれぞれの初回と最終回を問わず、一定の出現率で出現しているコードとして特徴づけられる。この点から、NSとNNSが協働するグループワークに対して、双方向のやりとりを行うもの、互いの相違点を認識するもの、という意識を一貫して有していることが分かる。ただし、両コードともに、NNSでは初回に比して最終回で出現率が下がっている。このことから、実際のグループワークを通して、NNSの「NSと自分たちは異なる」という意識は下がった一方で、「自分たちは受け取る側である」という受け身意識が強化された可能性が読み取れる。

「一方向の行為」と「共通」についてはNNSに全く出現していない点が特徴的である。「一方向の行為」について、上述の「双方向の行為」の最終回での出現率低下とも関連するが、グループ内で少数派となるNNSには、自分たちからも働きかける、という意識は持たれていないことが分かる。この点から、多文化間共修をねらったグループワークを行う実践への示唆として、NSとNNSの両者に同程度の貢献を必要とする課題を設定すること（例：日本語とNNSの第1言語を比較する等）が挙げられる。

「共通」については、NNSに出現していないだけでなく、NSでも出現率は低い。本実践のグループワーク課題は日本語に関するものだったため、NSとNNSの知識や互いの言語の「違い」に意識が向きやすかった可能性はある。一方で、一般的なアイスブレイクでグループメンバーの共通点を探すゲームが行われることから、互いの共通点に気がつくことは、親密度や結束力の向上に繋がると言える。自

己紹介セッションでそうしたワークを取り入れる等、共通点に目を向ける機会を設けることが考えられる。

「障壁」については、出現率は全体に高くないが、NSとNNSを問わず、また初回・最終回を問わず一定の出現率である。このことから、異なる他者との交流には一定の障壁が伴うものであるというイメージが内在化されている可能性が指摘できる。言語・文化的に異なる背景を持つ他者との協働において何らかの障壁や困難さを感じることは、必ずしもネガティブに働くわけではない。教員にできる支援として、障壁にぶつかった際の対処法などについて助言することが、よりよい協働や異文化間コミュニケーション能力の向上につながるだろう。

6. 総括と提案

6.1 分析結果の総括

以上、本稿では、全学対象の選択科目における、多文化間共修をねらったグループワークの実践について報告し、調査についての分析、考察を述べてきた。

5.2では、出現語に基づく分析により、NSに特徴的な意識として(1)言語面での障壁、(2)「教える」立場から「伝える」「対話」することへの移行、(3)違いを認識するのみならず、違いを認め、相互理解する態度の現れ、の3点を述べた。一方、NNSについては(1)日本語での交流に対する緊張、(2)実体験に基づいたイメージの現れ、の2点を述べた。

5.3では、コーディングルールを用いた分析の結果から、今後の実践への示唆として、(1) NSとNNS 両者の貢献が必要な課題を設定すること、(2) 相違点のみならず、共通点に目を向ける機会を設けること、(3) 障壁への対処に関する支援を行うこと、を述べた。

6.2 提案

NSとNNSとの協働の機会は、多文化間共修科目の設置や、授業外での交流の機会などにとどまらず、本稿で報告したように、一般の様々な授業での取り入れを推進していくべきである。

単に留学生数が増えたり、偶然の接触に委ねては交流が生まれただけでなく、相互理解も深まらないことは、接触仮説からも明らかである。そのため、授業内での協働や交流の「しかけ」、またそれに対する制度的な支援を、留学生数の増加と一体となって行う必要がある。

また、多文化間共修科目や交流会といった、明示的な協働・交流の機会も引き続き行われることが望ましいが、こうした機会に参加するのは、協働や交流に意欲的な学生であると考えられる。一方で、今後の日本社会を考えた際に、関心の有無を問わず、言語・文化的背景の異なる他者と関わり合うことが否応なく求められることが予想される。すなわち、異文化間協働能力は、あらゆる学生にとって、今後の社会を生きる上で欠かせないスキルとなると思われる。そのため、今回の実践のように、多文化間共修¹³を念頭においた活動をさまざまな場面に取り入れていくことが必要であろう。

6.3 今後の課題

本研究の今後の課題としては次の2点が挙げられる。

本稿で対象とした実践は短期間のものであること、同一メンバーでの継続的な協働活動ではなかったということが挙げられる。同一メンバーによる継続的な活動は、受講者からも希望が上っていたため、今後そうした実践も行い、さらなる調査を行いたい。

また、注9, 10にも記載したように、調査方法の再検討が必要である。今回の調査結果は限定的なものと言えるため、今後の調査を通したさらなる検証が必要である。

註

¹ 加賀美(2001)によれば、教育的介入とは「一時的に不可欠な異文化接触体験を体験することで組織と個人を刺激し学生の意識変容を試みる行為」(p.43)である。

² 「国内学生」「日本人」「留学生」といったカテゴリーは、当人の第1言語やアイデンティティと必ずしも一致しない(例：日本国籍だが第1言語は日本語ではない/日本国籍ではないが第1言語は日本語)。また、本稿の研究対象とする実践で行ったグループワークは「日本語」について検討するものであった。そのため、第1言語が日本語であるか否かというカテゴリーで比較することは妥当であると考えられる。ただし、先行研究の引用時には、当該文献で用いられているカテゴリー(例：留学生、日本人学生)を用いる。

³ なお、当初集団同士は別々に行動していたにもかかわらず、他集団の存在に気づいていくうちに、自発的に相手集団に競争を挑むことを提案するものが現れたという。この点について、Brown(1995=1999:169)は、「集団間に公然と競争を起こさせる以前に、このような集団間敵対心が生じたことには重要な意味がある」としている。この点は、異なる集団同士が、互いを認識しつつも接触が行われない状況は、むしろ対立を生み得ることを示唆している。

⁴ 本稿では「協働」を使用しているが、引用時には引用元の表記に従っている。

⁵ こうした学習形態の例としては、「ジグソー法」が挙げられる。ジグソー法は、一つの資料を複数人で分割し、各自が分担部分を学習、他のメンバーに教えるという形式で行われる。そのため、自分の分担以外の部分については、他者に教わらなければ学習が成立しない。これは、表2の(1)~(4)の特性をすべて満たした手法である。

⁶ 言語政策には、その言語における正書法を定めることも含まれる。当該授業では、日本語には、英語等のような明確な正書法の定めがないというところを取り上げた。そのため、グループワークのテーマとして、日本語の表記に関する内容を取り上げた。

⁷ 話し合いの文化や規範は人や社会によって異なることから、こうしたルール(グラウンドルールと呼ばれる)を分かち合っておくことで、話し合いがスムーズに進むと言われている(堀, 2018: 66)。

⁸ 本稿執筆時点(2023年9月)では、Zoomの機能アップデートにより、ブレイクアウトルーム内での参加者のマイク、カメラのオン・オフ状況をホストが見られるようになっていた。そのため、本実践の実施時より、グループワークへの支援はより行いやすくなっている。

⁹ 自由連想法を使用したのは、回答者の内面の探索に有益であると考えたためである。しかし、キーワードや短いフレーズ単位での回答では、回答者の意識を十分に捉えられ

なかった側面がある。今後、調査形式を改めるなどし、さらなる調査を行いたい。

¹⁰ 設問②については、調査方法を精査した上で今後さらなる調査等を行い、別で論じる。

¹¹ サトウほか(2019)では、研究法を整理する次元として、実存性に対して理念性が、構造に対して過程が置かれている。

¹² 分析結果の解釈については、他の研究者1名による検討・助言を得た上で最終的な記述を行った。5.3の分析についても同様である。

¹³ ここでいう「多文化」は、国や言語の違いに限る必要はなく、例えば人文系学部と理工系学部などを含めて良いだろう。

参考文献

加賀美常美代(2001)「留学生と日本人のための異文化間交流の教育的介入の意義—大学内及び地域社会へ向けた異文化理解講座の企画と実践」『三重大学留学生センター紀要』3, 41-53

加賀美常美代(2006)「教育的介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—」『異文化間教育』24, 76-91

坂本利子・堀江未来・米澤由香子(2017)『多文化間共修—多様な文化的背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社

サトウタツヤ・春日秀郎・神崎真実(編)(2019)『質的研究法マッピング—特徴をつかみ、活用するために』新曜社

坪井健(1991)「アジアの学生・日本の学生—留学生調査と日本・台湾・韓国の比較調査を通して—」『駒沢社会学研究』23, 115-144

西岡麻衣子・八島智子(2018)「異文化間能力の変容から見る異文化間協働学修の教育的効果—接触仮説とその発展理論の可能性—」『異文化間教育』47, 100-115

日本学生支援機構(2023)「2022(令和4)年度外国人留学生在籍状況調査結果」
https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2023/03/date2022z.pdf(取得日:2023/08/29)

樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析 第2版—内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版

樋口耕一・中村康則・周景龍(2022)『動かして学ぶ! はじめてのテキストマイニング—フリー・ソフトウェアを用いた自由記述の計量テキスト分析』ナカニシヤ出版

堀公俊(2018)『ファシリテーション入門〈第2版〉』日本経済新聞出版

Allport, G.W. (1954) *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA: Addison-Wesley (原谷達夫・野村昭(訳)(1968)『偏見の心理』培風館)

Brown, R. (1995) *Prejudice: Its Social Psychology*, Cambridge, MA: Blackwell Publishers (橋口捷久・黒川正流(編訳)(1999)『偏見の社会心理学』北大路書房)

Sherif, M. (1967) *Group Conflict and Co-operation: Their social psychology*, London: Routledge and Kegan Paul.

資料 調査指示文・設問

以下では、あることに対して思い浮かんだことを、思い浮かぶままに書き出してもらいます。以下の例を参照してください。

例) あなたは、「春」と聞いて、どんなイメージが思い浮かびますか。思い浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、自由に書いてください。思い浮かばなくなるまで、続けてください。

回答例) 新学期、桜、いちご、花粉症、あたたかい、出会い、緑、ゴールデンウィーク

以下の質問に対する答えは、1人1人異なり、正解はありません。

書き出すときには、できるだけ単語で、長くても1つ10文字ぐらいで書いてください。文を書かないでください。

また、1つ1つは「、」で区切って、分けて書いてください。
例) 甘い、おいしい、春

思い浮かぶイメージや言葉は【全て】書き出してください。
【思い浮かばなくなるまで】続けてください。

設問①

あなたは、「日本人学生と留学生と一緒に学ぶ」と聞いて、どんなイメージが思い浮かびますか。思い浮かんできたイメージや言葉を、思い浮かんだ順に、自由に書いてください。(思い浮かばなくなるまで、続けてください)

設問②

「{国内学生の場合:留学生と/留学生の場合:日本の学生と}一緒に勉強するときの自分の役割」として、どんなイメージが思い浮かびますか。思い浮かんだ順に、自由に書いてください。(思い浮かばなくなるまで、続けてください)