

# 大学における異文化間コミュニケーション教育と 多文化間交流

加賀美常美代\*

kagami.tomiyo@ocha.ac.jp

## Contents

1. はじめに
2. 問題の所在と研究目的
3. 方法
4. 結果
5. 考察
6. 今後の課題

## Abstract

本研究は、大学における異文化間コミュニケーションの授業を学生がどのように受け止め、意味を見出しているかを問うものである。この授業は、参加型授業、協働的グループ活動、留学生と日本人学生の交流、コミュニケーション・スキルの向上、文化差・年齢差・学部を越えた人間関係づくりの場の提供など、さまざまな要素を取り入れながら、多文化の学生同士によりよい人間関係構築を目指している。参加者全員の感想をKJ法で分類したところ、講義内容などの知識獲得に協働的グループ活動に加わった結果、学生たちの多様性・異文化理解が促進され、自他の認識が明確にされ、友人形成が促進される構造が確認された。学生へのより詳細な面接調査では、グループ中でのコミュニケーションが促進され、人間関係がより親密になっていく過程において日本人学生には類似性の認識が、留学生には母文化のコミュニケーション・スタイルとの共通性、自己開示の互惠性が重要であるということが示唆された。このことはこの教育実践が文化的背景を異にする学生たちの多文化間交流と異文化間コミュニケーション・スキルの向上に一定の効果을上げていることを示している。

**Key Words** : 異文化間コミュニケーション教育、自己開示、多文化間交流、参加型授業、協働的グループ活動、教育的介入

\* お茶の水女子大学 教授。

## 1. はじめに

昨今の急速なグローバルゼーションの中で、2004年の日本における外国人登録者数は197万人を超過過去最高となった。これは日本の総人口の1.55%を占め、異文化接触が日常化してきていることを物語っている。お茶の水女子大学(以下、お茶大と略す)においても、2005年在籍する留学生数は21カ国230人となり、全学生数(3,280人)に対し留学生の占める割合は7%である。この比率を考慮すると、お茶大におけるキャンパスの多文化化が進行していると言える。このように大学のグローバル化と国際交流推進の流れは、学生同士の間関係やコミュニケーションに影響を与えていくものであると考えられる。

こうした状況下で、筆者は2002年以来継続してお茶大で異文化間コミュニケーション教育に携わってきたが、異文化間コミュニケーション教育の目標は、留学生と日本人学生がキャンパス内の教育・交流の場で関わることで、多様性を認め尊重し合ふことができ、グローバル社会で個と個の対人レベルのコミュニケーションができるように学生を育成することであると考える。しかしながら、大学において留学生と日本人学生が同じ場にながら、なかなか友人形成に結びつかないことも多く、宿舎や大学内で親密な相互交流は思いのほか難しいのが現実である。

## 2. 問題の所在と研究目的

コミュニケーションとは、人と人とかかわりあうことである。COMMUNISというラテン語に由来し、「共通の」という意味である<sup>2)</sup>。つまり、大学キャンパスにおけるコミュニケーションは、学生同士が共通の場で何かを共有することを意味する。

---

1) 法務省入国管理局(2005) 広報資料 『平成16年度末における外国人登録者統計について』 1-32。  
<http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1-1.pdf>

2) 星野欣生(2003) 『人間関係づくりトレーニング』, 金子書房, pp.42~53

一般的には、コミュニケーションは、送り手が自分の思っていることに意味を付与して記号化して相手にメッセージを送る。一方、受け手は、そのメッセージを受け取り自分の枠組みで解釈し、さらに自分の思っていることに意味を付与して記号化し、相手にメッセージを送る。このように、コミュニケーションは人と人との双方向的な相互作用の過程である<sup>3)</sup>。

コミュニケーションにおいては、いくつかの阻害要因が付き物である。たとえば、相手が理解できる言葉が見つからない、自分が伝えたいことを伝達可能な言語・非言語メッセージに変換できないことなど、送り手が受け手に記号化する時点での問題がある。また、受け手が受信する時点で、受け手が自分の持つ経験や概念(枠組み)から意味を理解するため、メッセージの解釈の仕方によって理解が異なる。受け手の主観的な解釈や価値観、相手に対する見方、性格などのさまざまな要因が受信時に影響するため、歪みが生じることもある。このように、コミュニケーションそれ自体がさまざまな阻害要因を持っている。

さらに、異文化間コミュニケーションにおいては、送り手と受け手の言語・非言語メッセージそのものが異なるため、また、言語・非言語の背後にある価値観が異なるため、知識や考えを交換する際の阻害要因となってしまうこともある。Hofstede(1980)は、価値観を文化の中核に位置するものであり、ある状態のほうが他の状態よりも好ましいと思う傾向であると述べている<sup>4)</sup>。そのため、留学などによる文化移行や異文化接触では、自分がこれまで重視してきた母文化の望ましい価値観を否定されたりする経験や、新たに価値観の問い直しを迫られたりする機会も伴うので、さまざまな葛藤を生じさせるのである。

それでは、留学生とホスト社会である日本の学生との異文化間コミュニケーションの場合はどのようなものであろうか。上述したように、留学生と日本人学生の交流は、自然の状態で放置しておいたままでは交流が促進されにくい<sup>5)</sup>。さ

3) Schramm, W. (1954) How Communication Works. In W. Schramm (Ed.), *The Process and Effects of Mass Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press, pp.4~8

4) Hofstede, D. (1980) *Culture's Consequence International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage. p.19

5) こうした問題を打開するためには、異文化間教育に関わるものが日本人学生との協働活動を前提とした教育的介入を行うことで、日本の学生たちと留学生との交流を円滑に進めていく設定を行う必要がある(加賀美常美代(1999)「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生

らに、大学キャンパス内での環境設定や情報提供のあり方が多文化間交流や学生同士のコミュニケーションを阻む要因となる場合もある。たとえば、日本の学生たちが留学生の存在を知らなかったり、お互いに懇談する場がなかったり、アルバイトなどで忙しく交流する時間がなかったりする場合などである。さらに、昨今ではインターネットを介したコミュニケーション・ツールが発達し、直接的な接触より間接的なインターネットを介した接触がより強調されている。このことは、留学生にとって即座に母国の母語話者にアクセスできるため、インターネットが母国の紐帯を強くさせるというメリットがある<sup>6)</sup>ものの、その反面、ホスト国の学生との友人形成の動機づけを弱めていくというデメリットもある。まさにインターネットによるパラドックスを示すものである。このことは、大学キャンパス内の日本や他国の学生同士の直接的な多文化間交流を促進させることがいかに難しいかを示すものである。

一方、日本人学生の友人関係は「お互いの心の深みには立ちいらない」という表面的な関係だと指摘されている<sup>7)</sup>。一般的に日本では自分の意見を直接、あからさまに表現することや相手との葛藤を避け<sup>8)</sup>、自己主張を控えるように教育場面で社会化されてきている。留学生の対日イメージ調査では、留学生からは日本人は偏見があり、なかなか打ち解けないと認識されている<sup>9)</sup>ように、自分から積極的に自己開示をすることに慣れていない学生も多い。

自己開示とは、自分自身に関する情報を本人の意志のもとに特定の他者に対

---

の異文化間接触促進のための教育的介入」、『コミュニティ心理学研究』2-2、pp.131~142、加賀美常美代(2006)「教育的介入は多文化理解態度にどのように効果があるか：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、pp.76~91)

教育的介入とは、「一時的に不可避な異文化接触体験を設定することで組織と個人を刺激し、学生の意識の変容を試みる行為(p.43)」である(加賀美常美代(2001)「留学生と日本人学生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)。

6) 橋元良明(2001)「インターネット・パラドックス—在日留学生の調査を通して」津田幸男・関根久雄編『グローバル・コミュニケーション論—対立から対話へ』ナカニシヤ出版 pp.87~99

7) 影山任佐(1999)『「空虚な自己」の時代』日本放送出版協会、pp.15~55

水野将樹(2004)「青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか—グラウンデッド・アプローチによる仮説モデルの生成」『教育心理学研究』52、pp.170~185

8) Ohbuchi, K. & Takahashi, Y. (1994) Cultural Styles of Conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, pp.1345~1366

9) 岩男寿美子・萩原滋(1988)『日本で学ぶ留学生：社会心理学的分析』頸草書房 pp.197~221

して言語を介して伝達することである<sup>10)</sup>。バーンランドは自己開示の日米比較調査で<sup>11)</sup>、人に知られている部分(公的自己)、自分しか知らない部分(私的自己)を比較し、日本人はアメリカ人より公的自己が小さく、私的自己が広いと指摘している。このようなことから、国際社会では日本人学生が自己開示を自己の脅威と捉えずに、できるだけ公的自己を広げ、相手が自己開示した時には、自分も自己開示をしようとする態度を育成することが重要である。また、自己開示により未知なる自己(自分にも相手にも知られていない自己)を発見することは、学生自身の自己成長を促すことである。未知なる自己が広いということからは、自分自身のことが理解できないばかりでなく自分のことを相手に理解されないため、国際社会での有用なコミュニケーションは生まれてこない。このように、異文化間コミュニケーション教育は、日本人学生の自己開示を促し、留学生と日本人学生の親密な交流を促進させるような教育的介入<sup>12)</sup>を行うとともに、留学生が大学キャンパスの中で孤立した状態に陥らないらないように、予防する教育実践としても重要である。

異文化間コミュニケーション教育を実践する際、教師主導の一斉授業より学生主体の参加型授業<sup>13)</sup>を導入することが効果的だと考えられる。異文化間コミュニケーションに関する教師からの知識の伝達も重要であるが、教室の一斉授業は学生が受身的になりがちで、自由な発言が阻害されたりする可能性がある。一方、参加型授業の形態は、学習への自発的意志の尊重とグループによる協働学習を通し、自己開示、自他の文化理解、自己理解に気づき、両者の交流を促進させることに有効な手段だと考える。また、対人関係に不安な学生たちがいた場合に、教室という守られた安全な場で、あまり自己に脅威を与えない方法で自己開示を自然な形でできる工夫も教師側で制御できるものとする。

10) Jourard, S. M. & Lazakov, P. (1958) Some Factors in Self-Disclosure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, pp.91~98

11) バーンランドD.C.(1989)『第2章 公的自己と私的自己』、『新版 日本人の表現構造・公的自己と私的自己・アメリカ人との比較』西山先・佐野雅子訳 サイマル出版社 pp.29~55. (Barnlund D.C.(1975) *Public and Private Self in Japan and the United States*. Tokyo: Simul Press.)

12) 注(5) 参照。

13) ジョンソン, D.W. ジョンソンR.T, スミスK.A. 2001『学生参加型の大学授業 協働学習への実践ガイド』関田一彦監訳 玉川大学出版部 pp.42~68

さて、筆者は2002年から2006年まで、お茶大で留学生と日本人学生の授業「異文化間コミュニケーション」(以下、交流授業とする)を全学の学部学生、全学年を対象に、半期14~15コマ5年間継続して実施してきた。(留学生は「日本事情科目演習」としても履修できる。)そこで、本研究では、この交流授業が学生にとってどのような意味があったか、特に2004年の前期の教育実践をもとに明らかにすることを目的とする。その時期はちょうど3年目に入り、試行錯誤で行っていたこの授業の内容が定着した時期にあったこと、また、授業終了後に参加者に感想などの面接を依頼したところ、10名の協力者がいたためである。具体的には、すべての学生たちがこの交流授業についてどのように感じたか(研究1)、学生個人がこの交流授業にどのように意味を見出し、グループ内での親密な友人関係が形成されたか(研究2)について、自由記述(研究1)と面接調査(研究2)から分析を行う。

### 3. 方法

#### 参加者

授業は2004年4月から7月末までに14コマ行われた。参加者は53名(留学生11名、日本人学生42名)であった。参加した学生の内訳は、1年生29名(そのうち留学生2名)、2年生10名、3年生2名、4年生4名(そのうち留学生1名)、そのほか日本語日本文化研修生4名、交換留学生1名、研究留学生3名であった。学部別では、文教育学部24名、生活科学部16名、理学部6名、その他7名であった。留学生の出身国は、韓国、中国、台湾、ベトナム、オーストラリアであった。

#### 教育内容

##### (1) 授業の目的

「相手を知る。相手と関わる。共に活動する。」というテーマを掲げ、①日常の自分自身のコミュニケーション・スタイルに気づくこと、②グローバル社会に

において多様な文化的背景を持つ人々と関係を作っていくことはどんなことかを知ること、③異なる価値観を越え、協働の世界を作ることを目的とした。

(2) スケジュール

スケジュールは表1のとおりである。

表1 講義と協働的グループ活動スケジュール

講義内容または活動内容
1. 授業の説明・オリエンテーション
2. 自己紹介・全体講義、グループ編成発表・グループごとの自己紹介・グループ命名「自分たちのアイデンティティとは」
3. 講義「コミュニケーションとは」・グループ討論
4. 講義「価値観とは」・グループ討論
5. 講義「異文化間コミュニケーションとずれ、葛藤とは」・グループ討論
6. 講義「日本の多文化化の現状」・グループ討論
7. 講義「異文化適応のモデルと多文化社会と共生」・グループ討論
8. グループプロジェクトのテーマ決定、計画、役割分担、章立て を考える
9. グループプロジェクトの実行① 複数の情報源から情報収集、統合、分析
10. グループプロジェクトの実行② 自分の分野の情報交換、結論を導くための討論
11. グループプロジェクトの実行③ 結果をまとめる
12. グループプロジェクトの実行④ 考察をまとめ、どのように発表するか討論する(報告書とレジュメの提出)
13. 発表① 4グループの報告を行い、全体で評価する
14. 発表② 4グループの報告を行い、全体で評価する

(3) 授業の内容

この授業は、前半は講義と討論、後半は課題プロジェクトのための協働的グループ活動という2つの授業形式から構成される。前半の講義テーマとグループ討論の問いは表2のとおりである。

表2 講義テーマとグループ討論の問い

講義テーマ	討論の問い
自分たちのアイデンティティ	・グループ名の命名することで自分たちのグループとしてのアイデンティティを示すものを考える
コミュニケーションとは	・言語・非言語コミュニケーションとは？非言語で自分の気持ちを伝え合う
価値観とは	・親や教師から小さい時にどんなことを言われて育ってきたか、今、どんなことが重要か？
異文化間コミュニケーションと ずれ、葛藤とは	・望まない異文化体験と帰国した子供の葛藤とはどんなものか？
日本の多文化化の現状	・日本における異文化(難民のビデオを見て感想を述べ話し合う) ・日本で育った外国籍の子どもたちのアカルチュレーションについて、どのような解決が考えられるか
異文化適応のモデルと多文化社会と共生	・文化背景を異にする多様な人々と、どのようなコミュニケーションをしていったらよいか

授業では、前半の7コマは異文化間コミュニケーションで重要な知識を講義形式で伝達すると共に、国内外の異文化接触に関連する理論と現在の日本(日本人)の現状分析を行い、グループ討論を行うようにした。その後、クラス全体で各グループが整理した内容を報告し共有した。

また、内容に関しては、日本社会における急速な多文化化を示すビデオ、外国籍児童、留学生、就労者などの現状、日本人の海外体験、望まない異文化接触と海外から帰国した子どもの現状、それに関わる問題などについて、話題を提供した。

#### (4) グループによる協働活動

表1のとおり、後半7コマは、グループごとに課題プロジェクトを自発的に決めたテーマで調べ、まとめてから印刷し冊子を作り発表するというものである。

グループについては、6、7名から成る8グループの編成を行い、各グループに必ず、留学生が1,2名入るようにした。グループ活動については、グループごとに司会、記録を決め、毎回違う人に交替するようにした。グループごとにノートを渡し、記録係は、討論の過程を毎回記録するよう促した。また、最後の15分で各自の感想を書くようにした。



グループプロジェクトのテーマについては、国際性、比較文化、異文化間コミュニケーションの視点を持つことが条件で参加者の関心のあるテーマを自由に決めさせた。

書籍、新聞など(客観的な記述によるもの)から情報収集を行いまとめる形態か、テーマに応じて質問紙調査などを行い、結果の集計をしてからまとめる形態のいずれかを選択するようにした。テーマは、「日中豪のHome&Work-女性の地位について」、「世界のごみ事情-日本、中国、ドイツを比較して」、「家庭における教育の日中比較」、「世界の冠婚葬祭」、「美人予想図」、「RECYCLING」、「仕事と子育てに生きる女たち」、「女性のキャリア」であり、各グループが協働で課題レポートを作成した。章立て、「はじめに」「最後に」は全員で考え書くとともに、各自1章ずつ分担執筆し、章ごとに前後を関連づけさせるように指導した。

#### (5) グループによる発表

最後の2コマを使い、上記の課題レポートをグループごとに20分のプレゼンテーションをさせた。評価については、教員とTAが発表の内容、発表のわかりやすさ、独創性、グループとしての個性、社会的貢献、異文化相互理解への貢献、情報の正当性(客観性)、協力・協働性、まとめり・整合性、発表の工夫・時間を総合して点数化した。

#### (6) 授業の感想など評価のためのデータ収集

結果については、2004年7月の授業最終日に、授業参加者53名に感想を自由に記述させた(研究1)。次に、2004年7月最終週に10名の協力者に面接調査を一人1時間程度行った(研究2)。

## 4. 結果

### 1. 研究1: 授業後の参加者全員の感想

留学生と日本人学生による参加型の交流授業は、どのように学生たちに印象

づけられたのであろうか。ここでは、全員の自由記述による感想(無記名)をKJ法<sup>14)</sup>により、整理し分類しカテゴリー化を試みた。一人の感想が複数の内容について記述してあった場合には、複数の項目としてみなした。日本人学生と留学生が異なる感想を持つ可能性もあるために別々に分けて分析を行った。図1は日本人学生の感想、図2は留学生の感想を図式化したものである。

### (1) 日本人学生の感想

分析の結果、図1のとおり日本人学生の感想は計42項目であり、これは「知識と講義形態」、「協働的グループ活動」、「多様性・異文化理解」、「自己認識・友人形成」の4カテゴリーに分類された。「知識と講義形態」では、下位カテゴリーに「講義内容」、「参加型授業」が示されており、日本人学生にとって講義内容が印象深かったとともに刺激であり愉快的な経験であったことが記されている。一方、参加型授業については、2004年当時は、大学の中にこのような参加型の授業形態が少なかったため、特に日本人学生の評価が高かった。

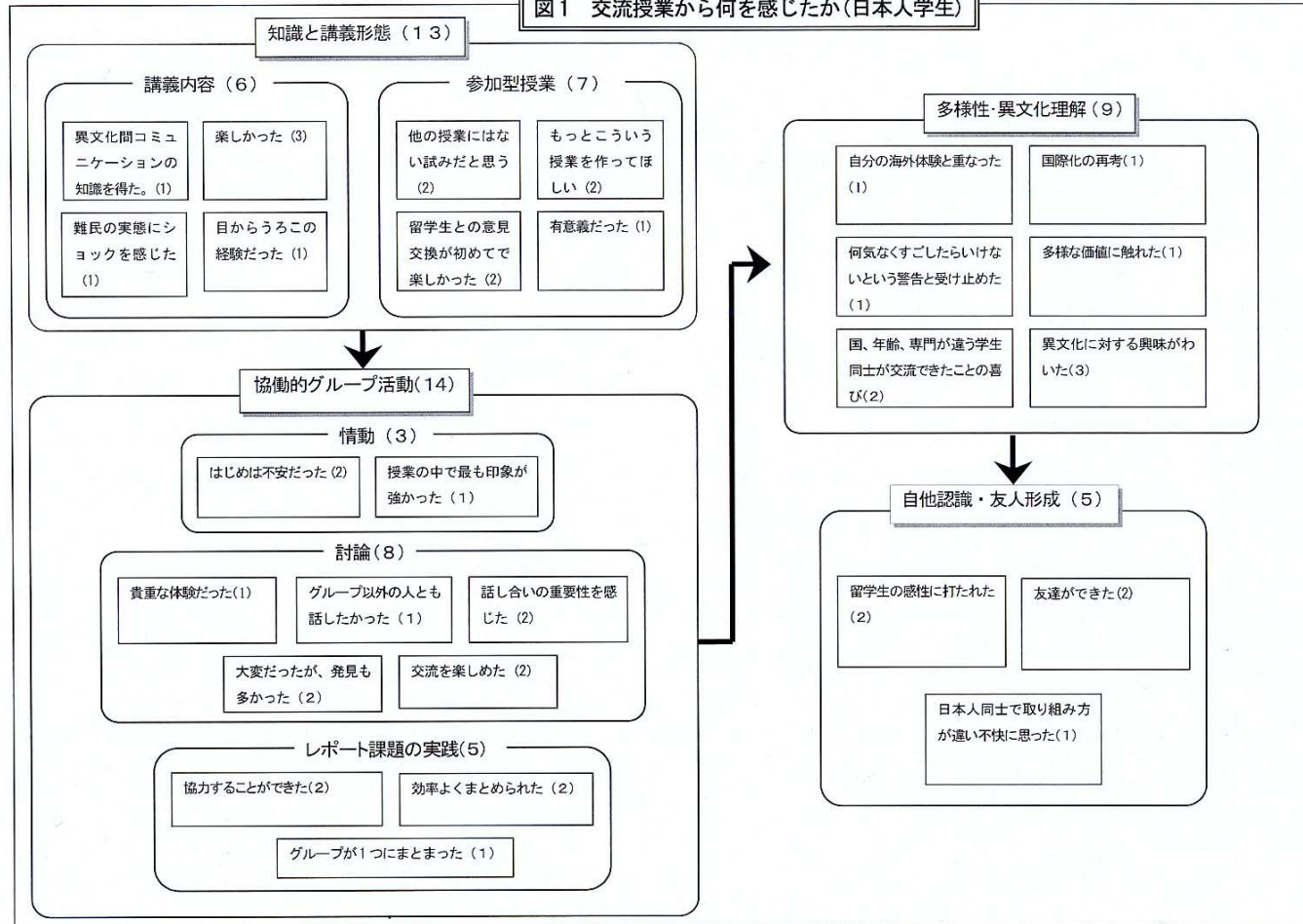
次の協働的グループ活動では、下位カテゴリーが3つに分かれ、「情動」、「討論」、「レポート課題の実践」が抽出された。最も多いのが討論であったが、討論やレポート課題では対話の重要性や大変だったが得るものも多いというように記述されている。また、レポート課題では、グループごとに協力、効率、まとまりなど意識化された。しかし、初期において、グループで初めて出会う人たちとの人間関係を作りながらグループ活動をするため、活動への不安な点が示されたが、この点は日本人学生のみ指摘されている。

「多様性・異文化理解」のカテゴリーでは、学生たちは自分の海外経験と比較したり、多様な価値に気づいたり、また、日本の学生同士の多様性など留学生との接触から、「国際化の再考」、「何気なく過ごしたらいけない」という危機意識などさまざまな学びが示されている。

「自己認識・友人形成」では、留学生だけでなく日本人学生への認識、友人形成が指摘された。

14) 川喜田二郎(1967)『発想法』中公新書, pp.4~196

図1 交流授業から何を感じたか(日本人学生)



以上のとおり、分類しカテゴリー化した結果、交流授業が知識と授業、協働的グループ活動の結果、多様性や異文化理解が促進され、友人形成に繋がっている様態が示された。

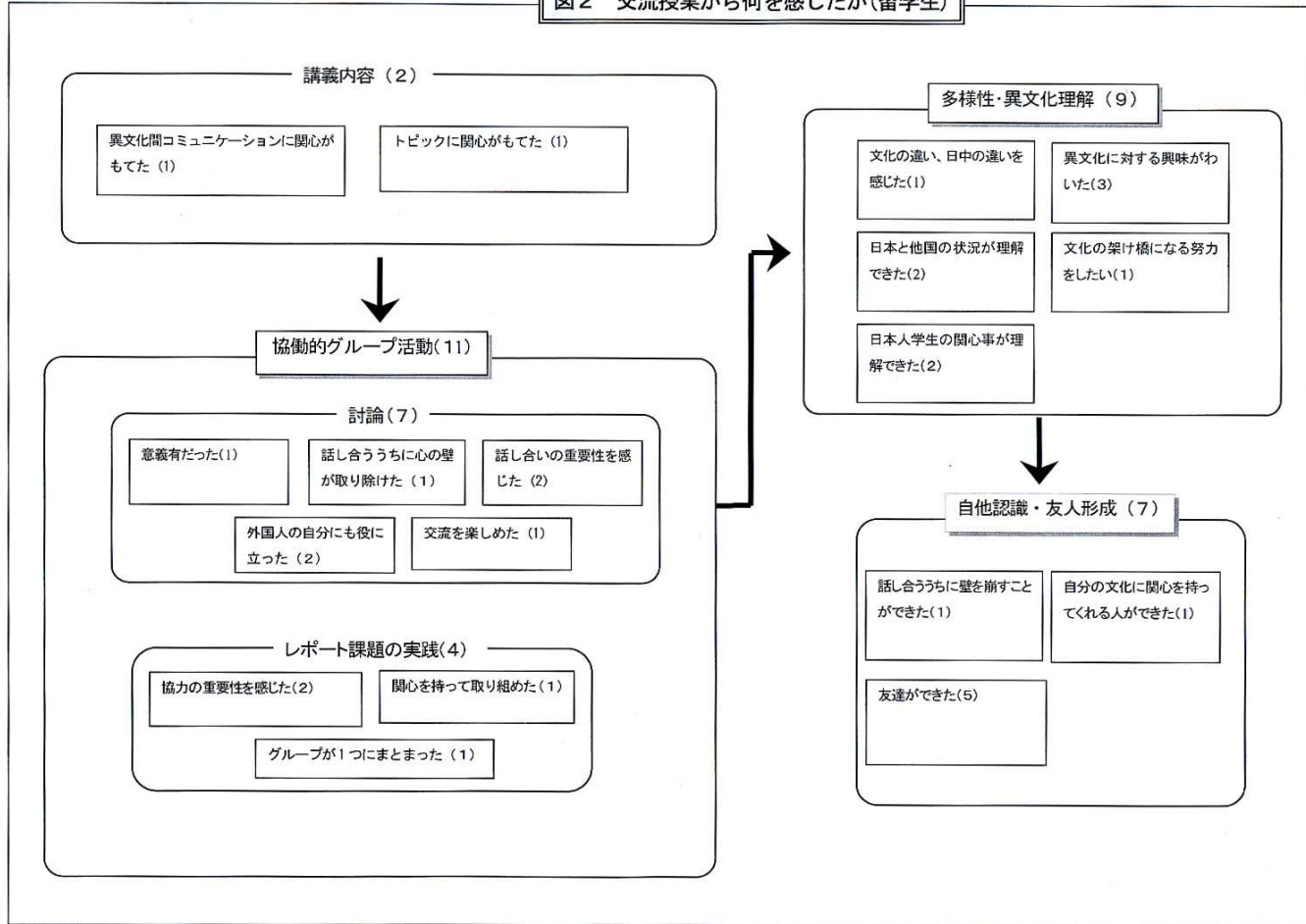
## (2) 留学生の感想

図2のとおり、留学生の感想は計29項目であり、日本人学生とほぼ同様の構造であり、「講義内容」、「協働的グループ活動」、「多様性・異文化理解」、「自他認識・友人形成」の4カテゴリーに分類された。まず、「講義内容」については、留学生は、日本人学生と異なり、参加型の授業に対する記述はなく、講義に関するもの、トピックに関するもののみであった。「協働的グループ活動」については、「討論」と「レポート課題の実践」の2つの下位カテゴリーが抽出されたが、「討論」では、「話し合ううちに心の壁がとり除けた」という指摘から、留学生の日常生活の大変さや自分の考えを日本の学生たちに訴え、それを学生たちに受け止めてもらえた経験をしたのではないかと推測できる。「レポート課題の実践」では、日本人学生同様、協力、まとめりや関心を持って取り組めたことを表している。一方、日本人学生が留学生との接触や協働学習への不安感を指摘していたが、そういう情動面の指摘は留学生にはなかった。「多様性・異文化理解」のカテゴリーでは、文化の違い、日本や他国の理解、日本人学生の関心事、文化の架け橋になれるよう努力したいという指摘もあった。「自他認識・友人形成」では、話し合ううちに心の壁を崩すことができた、友人ができたと記述されており、この授業が留学生にとっても有意義であったことが示された(次のページ参照)。

## 2. 研究2: 面接調査の結果

研究1では、学生参加者全員の自由記述による感想を分析したが、交流授業が学生個人にとってどのような意味があったのか、より深い詳細な検討を行う必要がある。そのため、面接は10名の対象者に比較的柔軟に対応できる半構造化面接を行った。「この授業でどのようなことを感じましたか。授業から学んだことがあれば自由に話してください。」という面接者の質問に対し自由に述べてもらった。面接の実施に当たっては、協力者である学生のプライバシーの守秘を保

図2 交流授業から何を感じたか(留学生)



証した。面接の内容は、協力者の許可を得てテープに録音し、それを文字化したものを分析の対象とした。属性は、留学生4名、日本人学生6名であった。

面接はいずれも筆者が行った。ここでは面接者(T)は10名を対象に面接をしたが、偶然、同一グループだった日本人学生1名(JS1)と韓国人留学生1名(IS1)の面接から抽出した言説を紹介し、彼らが授業をどのように捉え、当該グループの中でどのように親密な人間関係が構築されたかを検討する。

### (1) 日本人学生JS1(3年生)の面接

日本人学生JS1(3年生)は、この授業で留学生と交流する前には、どのように付き合ったらよいかわからず緊張感が見られたが、交流後は、学生同士の考え方が類似していることに気づき心理的距離が近くなったと述べている。彼女は、授業を留学生との交流と捉え、交流活動を楽しみ、授業外でも宿舎の中で友達としてレポート作成を手伝ったり、テニスをしたりした経験を述べている。

T: きょうは私の授業についてちょっとお聞きしたいんですけども。どうだった？

JS1: 授業というよりも、留学生の人たちと仲良くなれたので楽しかったという感じです。留学生の違う考え方を聞いてどうとかこうとか、そういう難しいようなイメージがあったんですけど、というよりも、留学生の人と仲良くなるうという感じの授業だったなという印象があるんですけど。

T: ああ、そうなんだ。ディスカッションをするという感じよりか仲良くなったという感じ？

JS1: はい。授業を受けて、印象が変わって。それまでは私はあまり留学生と交流したことがなくて、接するときも、私が知らなくて相手のプライドを傷つけるようなことを言っちゃったらどうしようとか、そういう腫れ物に触るような感じで接しなきゃいけないのかなとちょっと思っていたんですけど、だけど実際に話してみたりしたらぜんぜんそんなことはなくて。それはディスカッションを通してでもなんですけど、1つのことに対して考え方がやっぱり国によっても違うのかなと思ったけど、そんなこともなくてけっこうみんな同じだったので、そういう意味で、すごくみんな近く感じる事ができてよかったです。

協働的グループ活動については、JS1はどのように感じているのだろうか。レポート課題によってグループメンバーがまとまることができ、それによってグループの連帯感や紐帯が強くなった様子について以下のように話している。

JS1：うーん。でもやっぱり課題があったほうが、逆にいろんな面が見れて(よいと思います)。ディスカッションは楽しいけど楽しいだけで終わっちゃう場合もあるじゃないですか。そういう深いところまで行かなくて、私、昔こんなことがあったんだけどと言って、ハハハハと笑って。それはそれで楽しいんですけど、異文化のコミュニケーションということではなくて、ただの雑談みたいに終わっちゃうこともあるので、**やっぱり課題があったほうがよかったです。課題があったほうが1つにまとめられる**というか。

T：それぞれが決めて、それで一応助け合うみたいな感じの設定にはしたんだけど(笑い)。そのへんはうまくいった？自分の分担を書いてもう終わっちゃった、ということはなかった？

JS1：そうですね。自分たちの分担……、授業以外で集まるのはやっぱり大変だなというのがみんなの意見で。一応分担は決めたんですけど、「リサイクル」といっても本当に幅が広いので国ごとに分けてもその国の何に注目したかによってぜんぜんバラバラになってしまうので、それがバラバラだったらレポートとして1つの筋が通らなくなっちゃうので、そこが最後まで心配だったんですけど。でも、一応何回か授業で集まるうちに観点を2つに決めて、国の中でも国の政策と具体案というふうに分けて、それはそれで形になったかなということなんですけど。

T：そうするとみんなで考えながら、そういう具体案と政策みたいなことをまとめていったみたいな感じなんだね。

JS1：はい。

T：じゃ、こういった協働学習の意味というのはどんなところにあると思う？

JS1：1年生のときよりも3年生になるとけっこう学校に慣れてきちゃってレポートとかも慣れてきちゃって、この程度でいいかなというのがあるんですけど、**協働学習だと逆にみんなの目のほうが気になって。責任も絶対にある**なと、**みんなで1つのものを作り上げるから。そういう意味で違う緊張感**があって。**あといいものを作ろう**というか、自分が悪いとみんなの分も悪くなっちゃうという。なので、責任が生じてくるのでやる気にはなったと思うし、やっぱり達成感が違うし。ディスカッションだけじゃなくそういう**1つのこ**

とをやると、みんなの連帯感というのがぜんぜん違うと思うし。

最終的にJA1にとってこの授業の意味はどのようにものだったのであろうか。彼女は以下のように捉えている。

JS1：なんていうか、みんなに会いに行くという感覚でした、授業は。

T：へーえ。じゃ、授業に行くというよりもみんなに会いに行くみたいなの(笑い)? それって楽しいね。

略

JS1：1週間に1回、「ああ、元気だった?」って感じで。他の授業だったら絶対あり得ないんですけど、学食とかで会ってももちろん挨拶とかするじゃないですか。だから同じ1つの授業でも他の人との繋がりがこんなに深くなるのは他にないと思ったので。

T：それはよかったね。そういうふうに、みんなに会いに行くというふうに思えるというのはすごく素晴らしいと思うね。そのときは割と気持ちはウキウキ?

JS1：ウキウキ。

略

JS1：仲良くしようという雰囲気があったグループだったと思うので。

T：そうだね。それはどうなんだろうね。結局、みんながみんなそういうふうに思っていたということなんだろうね。会いに来ているという気持ちは、みんなも持ってたのかな? それは話したことない?

JS1：うーん。お互いのことを結構、思いやっていたと思う。1年生の子が1回、事前に調べてこようって言ったのに調べてこれなかったことがあったんですけど、その次には「絶対調べてきます」と言って、もっと他の国のことも調べてくれちゃったりとか。あと余分に表紙とかも作る役を、「私やります」、とってくれたりとか。これで終わりだからというふうに割り切るんじゃなくて、責任感を持ってお互いに認められ合おうとするというか、そういう雰囲気があった。

以上のようにJS1のインタビューからは、最初はどのように留学生と付き合っていたらよいか、また、相手を傷つけてはいけないと気にしていたが、授業を通してグループメンバーに会うことが楽しみになり、気楽に普通の友達になること



ができた喜びを率直に述べている。JS1にとって、この授業の意味は「交流」そのものであり、まさに「友達になること」そのものであったといえる。その際、課題プロジェクトの協働レポート作成は、グループに緊張感を与え、責任と連帯感をもたらし、交流を促進させる触媒のような効果があったともいえる。図3はJS1のグループ内での親密な人間関係の形成過程について図式化したものである(次のページ参照)。

## (2) 留学生IS1(4年生)の面接

留学生IS1(4年生)は、グループ活動とメンバーをどのように捉えているのだろうか。彼女はみんなで楽しく話せた要因として、グループメンバーの気配り、相手を理解しようという努力、受容する姿勢の重要性、グループの持つ雰囲気を示している。

IS1：留学生Aさんも日本語をしゃべるのは、あまり障害とかはなくて本当にべらべらだったので、みんなで盛り上がり話ができ。しかも日本人の友達はけっこうそういうところに気を配ってくれて、自分が書いてきた文章なんかにはちゃんとフリガナを書いてくれて、読むときにも助けてくれたりしてよかったですね。

T：ああ、よかったね。うまくいくところとうまくいかないところと、いろいろあるのね。そうだったんだ。じゃ、助けてくれてよかったね。

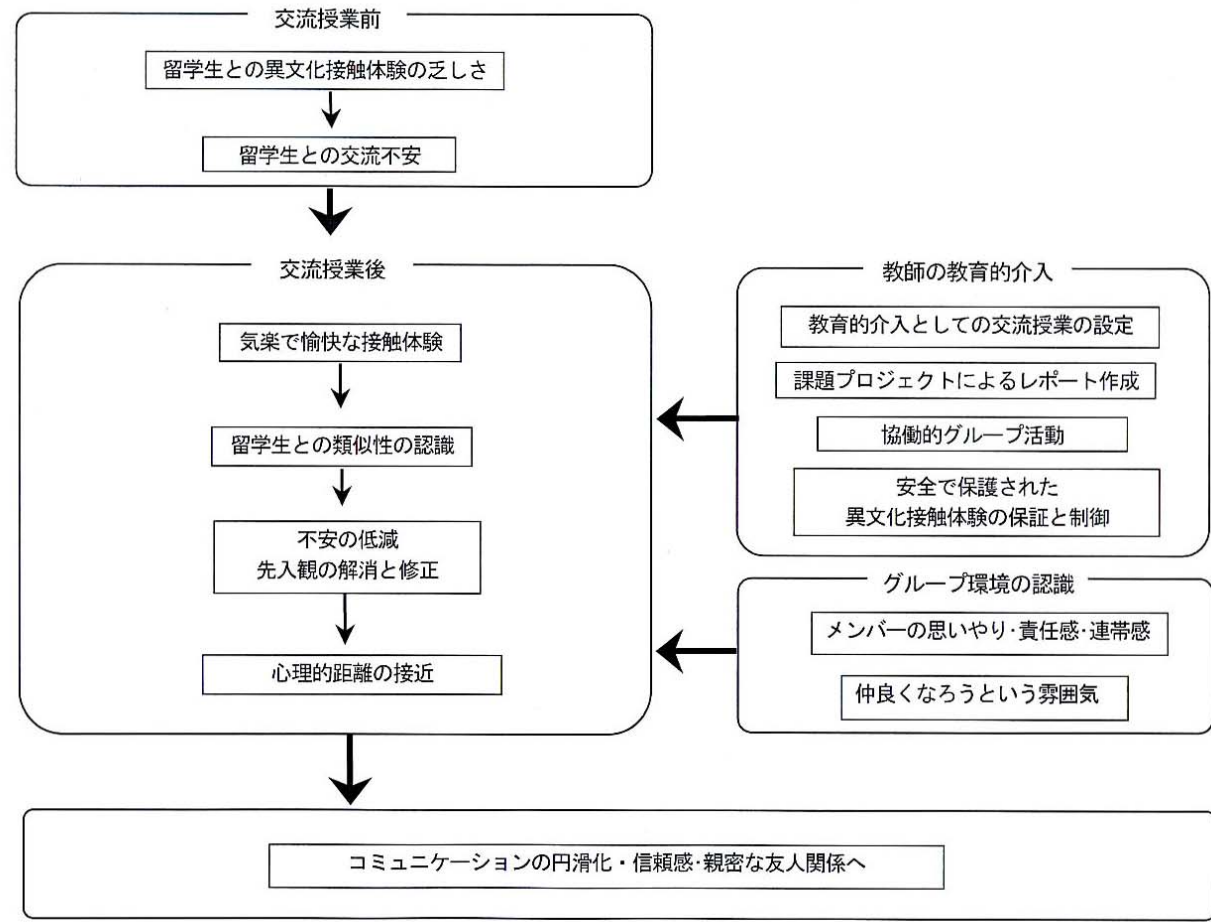
IS1：はい。それで、みんな気配りができた人たちだったので、だれか留学生が1人話していると、じっくりと聞いてくれて、たぶんこういうことを言いたかったんだなということをなんとなく勘でキャッチして、「あ、これだよ」、と単語を教えてくれたりしたのでスムーズに会話とかもできました。

T：ああ、そうだった。それはよかった、よかった。特にそういうスムーズにいく要因というのは、そういった気配りみたいなこととか、気をつかってくれたこととかがよかったのかな？

IS1：そうですね。あと、理解しようとする努力があるから、ちゃんと受け入れてくれる態勢になっているから、楽に話せるという状況だったので。あんまり言葉につまずいたりしたりはしませんでした。

T：ああ、そう。それはよかったね。やはり、プレッシャーとか感じるような関係だとなかなか話すことができなかつただろうけど。

図3 日本人学生 JS 1 の留学生との親密化過程



IS1：そうですね。自分が言いたいことを言えなかったりすると、けっこう困惑してしまって、ますます話せなくなってしまうんですけど、最初からそういう雰囲気だったのでどんなことでもいろいろ盛り上がって話ができよかったです。

IS1は授業のトピックについて、ビデオをきっかけに日本人学生が留学生に率直に感想をいうことで、IS1も本音を言うことができ、お互いに自己開示ができ心理的距離が近づき、親密な関係が築けた様子を表している。

T：最初のほうは、私が授業をして、「それじゃ、みんなで話し合ってください」というようなパターンがありましたよね。価値観の話とか葛藤の話とか、あと異文化適応の話、ビデオも見せたりしたんだけど。そのときはどうでしたか。

略

IS1：いちばん盛り上がったのは、たぶんビデオを見て、日本に住んでいる外国人たちの生活とか。それがいちばん盛り上がったと思います。

T：ああ、そう。それはどのように？

IS1：日本人の友達も、周りでけっこうそういう外国人(社会規範を守らない青少年)を見てきた人が多くて。で、「自分はこういうふうに使っていた」とか、「ビデオで、子どもを連れていた女の人がそういう外国人を見ると怖いというのは理解できる」とか、正直な気持ちも話してくれて。自分からそういうふうに正直な話をしてくれるから、「私たちも、実は、…」と「自分の本当の生活のことやアルバイトで大変だ」とか、「心細い」とかをちゃんと話して、「自分とあまり関わりがない日本人にそういう苦情とかを言われても、あまり反応しなくなる」とか「無視するようになる」という話をしたら、「ああ、そうですか」、ということで、けっこう深いところまで話せました。

T：ああ、よかったね。本音を話すってなかなかできないよね。今までそういう話をしたことあった？

IS1：少ないですね、たぶん。この学校でできた友達なんか2人ぐらいしか。

T：日本の人で？

IS1：はい。

T：ああ、そうだった。

IS1：2～3年ぐらい付き合っ、やっとそういう本音の話ができるようになってき

たんですけど。

T: ああ、そうなんだ。

IS1: なかなかそういうことを話さないですね。外国人が前に座っているのに、私はそういう人たちを見てこういうふう思ったというのを、たぶん相手を気づかなくて言わないと思うんです。なかなか言ってくれないから、私も建前としての、それだけでいいのかなと思ったんですけど、彼女たちがくれたので、私たちも正直な気持ちを語っていくことができたと思います。

IS1: そうすると、やっぱり日本人のほうが自分を開いていくというのか、自分自身のことを率直に正直に言ってくれたほうがいいのか？

IS1: そうだと思います。私みたいにけっこう日本に長く住んで日本の文化にも慣れている人なんかは、私もなかなか人に私のことをすぐ言ったりしないんですけど、韓国の人だと、韓国の国民性という意味ですかね、たぶん明るくてけっこうオープンです。

T: そうそう。

IS1: イヤなことはイヤ、好きだったら好きとか。けっこうその場で言うタイプなので(笑い)。日本人の友達はそのじゃない人が、私が会った友達の確率が多かったの。で、そういう友達を作るときも、私からほんとにいろいろ話したり、電話をして「いま何やってる?」とか、そういうふうなささいなことをいっぱい積んできてやっと2~3年経ったら、私のことに対して開いてくれるようになって。で、自分の心のこととか相談をしたりとかするようになったんです。そうでない友達は自習室で会って、「ああ、来たの?」とかいう感じで(笑い)。

T: ああ、なるほどね。そうしたら、(心理的に)近づくまでが長いわけね?

IS1: そうですね。

T: だけど、今回はみんなけっこう早くから心を開いてくれて話ができたといいことだったのね。

IS1は、6年間、日本に滞在しているために、日本人との交流するのに時間がかかるのを体験的に熟知している。したがって、自分から積極的に関わることをあきらめてしまっているが、その理由に、日本人が気遣って話さないから自分から本音を言わなくなってしまうと指摘している。一方、協働的グループ活動については、彼女はどのように関与していたのだろうか。彼女は課題の内容には関心は持たなかったが、気配りをしてきている日本人学生Bが関心を持つテーマ

だったので協力したことを述べている。即ち、Bとの人間関係が優先していることを表している。

T：後半になってグループワークみたいな課題のレポートを出したんだけど、どうでした？

IS1：テーマを決めるときには私はちょうど出られなくて、メールで連絡が来て、「ゴミ問題」、「リサイクル問題」をするということになって。私の関心とはずいぶん離れているものだったなと思って(笑い)。そのときあまり体の調子もよくなかったし、いろいろ忙しくて。自分がいろいろ調べたりするとやっぱり面白くなると思うんですけど、それができなかったので授業に出てもそれほど深く話はしませんでした。課題はインターネットで調べて出したわけなんですけど。正直に言うと、そのグループワークにはあまり期待しませんでした。

T：あ、そうか、そうか。自分が関わってないからね。与えられたわけだもんね。

IS1：はい。でも、グループがみんなで決めたものだし、その中でけっこう留学生たちに気を配ってくれた子の関心があったテーマだったんですね。Bという日本人の子がゴミ問題に関心を持っていてやりたいと言ったから、その子がやりたいという興味を持っているテーマだったら協力してあげようという形になりました(笑い)。

T：なるほどね。そうか、そうか(笑い)。そうしたらBはすごくよかったのね。

IS1：はい。

T：Bちゃんが気配りを一番してくれる子だったの？ わりとリーダーシップを握ってくれる子だったの？

IS1：みんな、そうなんですけど、Bちゃんは結構、自分から自分のこともいろいろ、しかも微笑みを浮かべながら言ってくれたので、いちばん話しやすかったと思います。

T：そうか。そういう自分から自己開示する人のほうが話やすいってことね。で、Bちゃんはそのテーマに関心があるんだったら協力してあげようと思って、一肌脱いだわけね(笑い)。

さらに、IS1は、グループが構成するメンバーについて、特に印象深かったことを表している。そのグループメンバーの自己開示がグループの中でのメンバーの信頼感や連帯、交流を深めたということをおり示してくれた。

IS1：メンバーの構成がすごく面白くて、1人、在日韓国人Cがいたんですね。それでその子が最初はぜんぜん話さなかったんですけど、ビデオを見た後、いろいろ話して、「実は…」、ということで自分のことをさらけ出して言ってくれて、みんなちょっと感動して(笑い)。「なかなかそういうことを言えなかった。自分も今まで言えなかったし。この大学に入ってから初めてだ」ということで言ってくれたので。それはたぶんそのテーマがきっかけで盛り上がったと思います。

T：そうか、そうか。そうすると(彼女が自己開示したことが)みんなで心の奥深く響き合うものがあったのね。

IS1：そうですね。望まない異文化接触の話をしたときにも、彼女がけっこう積極的に自分の気持ちを言ってくれてよかったです。

T：ああ、そう。じゃ、そういうテーマでもよかったということね。みんなどうだったかなって、私も心配だったんだけどね。

IS1：アイデンティティと国との関係でいろいろ考えることができたのでよかったと思います、本当にそれは。

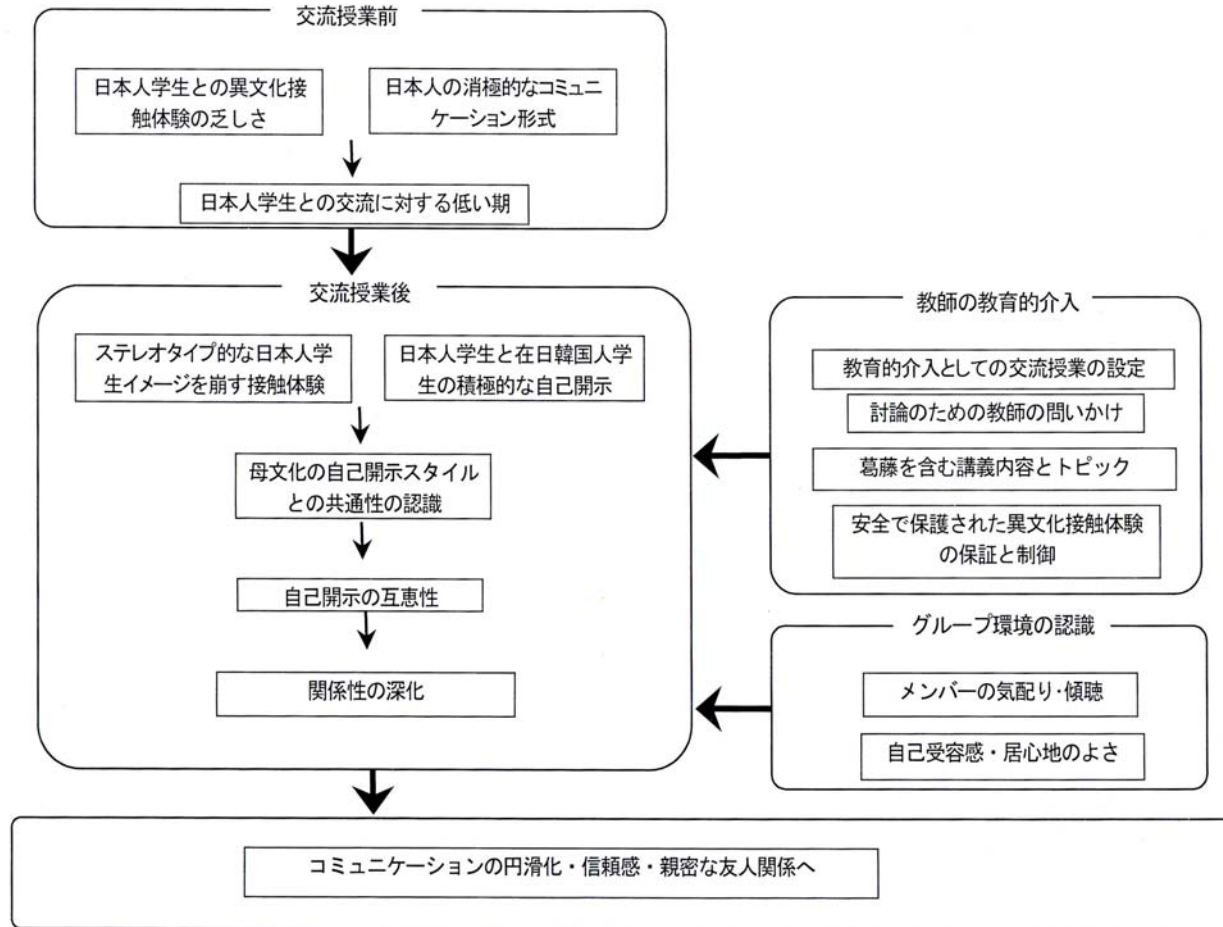
T：いくつか、メンタルヘルスとかアイデンティティとか価値観とか葛藤とか、いろいろテーマを合わせてやったんだけどね。それは授業としては割とわかりやすかった？

IS1：どちらかという、コミュニケーションといっても扱いやすいテーマだけでなく、葛藤とか価値観とかアイデンティティとかそういう問題にしたほうが、私はよかったと思います。で、自分のことも考えることができたし、他の人の心の深くまで入り込まないと、なかなかそういうことは話せないと思うんですけど、そういうテーマで話したから、いろいろ考えるようになったということもあるし、交流ができたというところがあると思います。

T：そうだよ。浅い交流だったら、ほんとうの関係が築けないものね。じゃ、深く話ができただね。

以上のように、IS1の言説からは、グループメンバーの自己開示の互惠性と葛藤を引き起こすようなテーマの相乗効果によって、自己理解、他者理解が進み、交流が深まったといえる。図4は、IS1のグループ内での親密な人間関係の形成過程について図式化したものである。

図4 留学生 IS1 の日本人学生との親密化過程



## 5. 考察

本研究は、大学の異文化間コミュニケーションの授業を学生がどのように捉え、意味を見出しているかを問うものである。この授業は、参加型授業とグループの協働学習、留学生と日本人学生の交流、コミュニケーション・スキルの向上、文化差・年齢差・学部を越えた人間関係づくりの場の提供など、さまざまな要素を取り入れながら、多文化の学生同士のよりよい人間関係構築を目指している。

こうした異文化間コミュニケーションの交流授業から学生たちは何を感じ、学んだのであろうか。上述したとおり、参加者全員の感想の分類からは、講義内容の知識が獲得された後、協働的グループ活動に加わった結果、学生たちの多様性・異文化理解が促進され、自他の認識が明確にされ、友人形成が促進される構造が確認された(図1、図2)。このことは留学生も日本人学生もほぼ同じ構造であり、この教育実践が文化的背景を異にする学生たちの多文化間交流と異文化間コミュニケーション・スキルの向上に一定の効果を上げていることを示している。

さらに、より詳細な面接調査では、偶然、協力をしてくれた同一グループ内の2名の学生から抽出されたデータに注目して彼らの言説を分析したところ、グループの中でのコミュニケーションと人間関係がより親密になっていく過程が確認された(図3、図4)。

まず、日本人学生JS1の言説では、留学生との交流前の不安が述べられているが、もともと日本人学生の外国人との接触頻度の低さや異文化接触経験の乏しさがあげられる。しかし、この授業の教育実践を通して、留学生との類似性を認識した後、不安が低減され、先入観が消え、気楽に留学生との交流の楽しさを体験し、授業での愉快的な経験の積み重ねが友人形成に至り、グループ内のコミュニケーションが円滑に進められた様子が伺える(図3)。

次に、図4のとおり、留学生IS1の場合、日本滞在も6年目になり、日本人との友人関係はあまり期待していなかったが、講義のテーマや教師の提示したトピックや問いかけによって関心が高まり、グループメンバーの一人が自己開示するこ



とで、別の誰かがさらに開示するというように互恵的に自己開示が促進されたことを示してくれた<sup>15)</sup>。

そこには、注目すべき二人の学生の存在がある。一人は、自己開示を積極的に行い気配りをしてくれた日本人学生Bの存在である。Bの自己開示からIS1は自分の自己開示を促されたといっている。もう一人は、在日韓国人学生Cの存在である。あるトピックでの討論の際、彼女が在日韓国人であることを自己開示してくれたことが、そこにいたメンバーたち(韓国人留学生と日本人学生)の人間関係に大きく影響した様子がうかがえる。自己開示者にとって自己を脅かし、不利益をもたらす可能性のある状況では、自己評価が下がる可能性もあるため、決して内面的な自己開示は行わない。この背景には、このグループメンバーが内面的な開示をしても、傾聴し受容してもらえるとというグループの雰囲気と各メンバーへの信頼感が醸成されており、それが個人と個人の紐帯の強さと関係性の深化につながり、親密な人間関係に影響を及ぼしていたのではないかと考えられる。メンバーが自他共にこの場が安全であり、居心地のよい環境であったからこそ、相手への自己開示が促進され、各メンバー間の信頼関係や連帯感を得ることができ、グループ内のコミュニケーションが促進されたことが伺える。

一方、自己開示を引き出すための鍵となるのは、教師の提示するトピックの内容と問いかけであろう。留学生IS1は、葛藤などを引き起こすテーマのほうが自分自身を見つめ考えることができ、人の心の奥に入り込むことができるので、深く考え討論でき、交流が深まるのではないかということを示唆している。このことは、一般的に対人関係において、葛藤を回避する傾向を持つ日本の学生たちに、葛藤は必ずしも有害なものであるとは限らない<sup>16)</sup>ことを示してくれたのではないかと考えられる。なぜなら、葛藤はむしろ異なる視点を提供してくれるという点では、教室やグループ討論を活性化させ、学生にとって成長促進的な意味をもたらすからである<sup>17)</sup>。このように、討論の場で自分の葛藤に直面することで、自分

15) Rubin, Z. (1975) Disclosing Oneself to a Stranger: Reciprocity and its Limits. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, pp.233-260

16) Sherif, M. (2003). Managing Conflict and Negotiating Face. In W. B. Gudykunst, & Y. Y. Kim (Eds.), *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication, 4th Ed.* (pp.295-323). New York, NY: McGraw-Hill.

たちがその問題にいかに関与し解決するかをグループメンバーで共有できたのではないかと考えられる。

このように、同じグループの学生でも親密化過程の認識は異なっている。JS1の場合には、当初、留学生を傷つけたらいけないという不安や先入観を持っていたが、留学生との気楽で愉快的な接触体験により、類似性が認識され、不安が低減され、留学生との人間関係が親密になっていくという過程をたどっていった。つまり、この日本人学生にとっては親密になるためには「留学生との類似性の認識」が大きく影響しているといえよう。一方、IS1の場合には、日本人学生、留学生、在日韓国留学生などの互恵的な自己開示によって親密度が高くなっていく過程をたどっていった。つまり、この韓国人留学生にとっては、母文化の特徴的なコミュニケーション・スタイルである「自己開示の共通性の認識」と「自己開示の互恵性」が大きく影響しているのではないかといえよう。このことから、大学における異文化間コミュニケーション教育と多文化間交流においては、学生同士の類似性と母文化との共通性を念頭に置き、自己開示を促進させるための教育的介入が重要であることが示唆された。また、一部の抽出した参加者のデータだけであるが、文化的背景の異なる学生同士が、交流授業で3ヶ月間、自分なりの意味を見出し、交流を深められたという点では、この異文化間コミュニケーション教育の実践は、大学キャンパス内の多文化間交流においても効果が得られたといえるのではないかと考えられる。しかし、本研究の参加者が多文化間交流に関心がある学生であり、しかも女性だけであることから、過度な一般化はここでは控えたい。今後は、より広範な対象者について検討する必要性もあろう。

## 6. 今後の課題

こうした参加型授業の協働的グループ活動については、検討すべき多くの課題がある。協力者の許可が得られることが前提であるが、今後は、親密な友人関係

を形成するグループ活動がどのような状況の下で、どのように円滑に進められるか、または円滑に進められないか、その要因を明らかにすることである。授業の終了後に、授業で形成された親密な友人関係がいつまでどのように継続していくか、時系列的な検討も必要であろう。また、親密な接触だけでなく、別の指標からこの交流授業がどのように参加者に貢献できるか可能性を検討したいと考えている。さらに、全体をコーディネートする教師の関わりやこの交流授業のプログラム評価自体も検討すべきであろう。

### 참고 문헌

- 石井敏・久米昭元・遠山淳(2001)『異文化間コミュニケーションの理論』, 有斐閣ブックス, pp.50~72
- 岩男寿美子・萩原滋(1988)『日本で学ぶ留学生: 社会心理学的分析』, 頸草書房, pp.197~221
- 加賀美常美代(1999)「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」『コミュニティ心理学研究』 2-2, pp.131~142
- \_\_\_\_\_ (2001)「留学生と日本人学生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, pp.41~53
- \_\_\_\_\_ (2006)「教育的介入は多文化理解態度にどのように効果があるか: 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, pp.76~91
- \_\_\_\_\_ (印刷中)『多文化社会の葛藤解決と教育価値観』ナカニシヤ出版
- 影山任佐(1999)『「空虚な自己」の時代』, 日本放送出版協会, pp.15~55
- 川喜田二郎(1967)『発想法』, 中公新書, pp.4~196
- ジョンソン, D.W. ジョンソンR.T, スミスK.A. 関田一彦監訳(2001)『学生参加型の大学授業 協働学習への実践ガイド』玉川大学出版部 pp.42~68
- バーンランドD.C.(1989)「第2章 公的自己と私的自己」『新版 日本人の表現構造・公的自己と私的自己・アメリカ人との比較』西山先・佐野雅子訳 サイマル出版社 pp.29~55 (Barnlund D.C.(1975) Public and Private Self in Japan and the United States. Tokyo: Simul Press.)
- 橋元良明(2001)「インターネット・パラドックス - 在日留学生の調査を通して」津田幸男・関根久雄編『グローバル・コミュニケーション論—対立から対話へ』ナカ

ニシヤ出版 pp.87~99

法務省入国管理局(2005) 広報資料 『平成16年度末における外国人登録者統計について』  
1-32. <http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1-1.pdf>

星野欣生(2003) 『人間関係づくりトレーニング』, 金子書房 pp.42~53

水野将樹(2004) 「青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか-グラウン  
デッド・アプローチによる仮説モデルの生成」 『教育心理学研究』 52, pp.170~  
185

Jourard, S. M. & Lazakov, P. (1958) Some Factors in Self-Disclosure. *Journal of  
Abnormal and Social Psychology*, 56, pp.91~98

Hofstede, D. (1980) *Culture's Consequence International Differences in Work Related  
Values*. Beverly Hills, CA: Sage. p.19

Ohbuchi, K. & Takahashi, Y. (1994) Cultural Styles of Conflict. *Journal of Applied  
Social Psychology*, 24, pp.1345~1366

Rubin, Z. (1975) Disclosing Oneself to a Stranger: Reciprocity and its Limits. *Journal  
of Experimental Social Psychology*, 11, pp.233~260

Schramm, W. (1954) How Communication Works. In W. Schramm (Ed.), *The Process  
and Effects of Mass Communication*. Urbana, IL: University of Illinois Press,  
pp.4~8

Sherif, M. (2003). Managing Conflict and Negotiating Face. In W. B. Gudykunst, & Y.  
Y. Kim (Eds.), *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural  
Communication, 4th Ed.* (pp.295~323). New York, NY: McGraw-Hill.

❖ 투고일 : 2006. 6. 30

❖ 심사일 : 2006. 7. 31

❖ 심사완료일 : 2006. 8. 11