

異文化間協働学習における自己変容プロセス

——日本人大学生を事例にした探索的包括モデルの作成——

西 岡 麻 衣 子

要 旨

本研究の目的は異文化間協働学習における日本人大学生（以下、日本人学生）の自己変容プロセスのモデルを生成することである。そこで、留学生との国際共修授業に参加した日本人学生を対象に半構造化インタビューを実施し、修正版グラウデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を用いて分析を行った。その結果、参加者は【接触到影響を与える個人特性】を有し、【接触前の状況】において多様な心境で協働学習に臨み、【異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】を経て、【変容の実感としての異文化間能力の発展】を遂げ、【接触後の状況】でさらなる異文化交流へと向かうことがわかった。そして、【変容に寄与しない関係性】と【変容を促進する関係性】が一連のプロセスに影響を与えることが示された。以上のモデルは先行研究で明らかにされていなかった異文化間協働学習における自己変容プロセスの全体像を一提示するものとなった。

キーワード：異文化間協働学習、自己変容プロセス、日本人大学生、M-GTA、探索的包括モデル

1. 問題の所在と研究目的

近年、日本の大学はグローバル人材育成の理念のもと、異なる文化背景を持つ者と共生・協働する能力、いわゆる異文化間能力の涵養を目指し、キャンパスの国際化を推進している。その一環として、特に、外国人留学生と日本人学生との交流・協働学習の場が様々な形態で創設され、多くの教育実践が行われている。しかし、これらの試みとそれに伴う研究は、留学生数の増加が見られ始めた1990年代以降と比較的歴史が浅く、実践先行の傾向にあったため、参加学生の感想文やアンケート記述の紹介に留まる発表や報告が見受けられるなど、実証的研究が系統立ててなされてこなかった。

文化背景の異なる者同士の接触は、様々な気づきをもたらすと同時に、外集団に対するカテゴリー化によりステレオタイプや偏見を助長する（Tajfel & Turner, 1986）恐れがあるため、集団間接触の理論面の配慮が必要だと言える。しかし、これまで、そのような点を踏まえた研究は少なく、さらには異文化間の交流・協働学習において何が起こり、参加者がどのような相互作用を経験しながら意味づけを行い、変容を遂げるのかといった、当事者の内的視点から現象理解に努める構成主義の認識論に根差した研究もわずかしかないのである。大学の国際化が進むなか、異文化間の交流・協働学習の開発は急務の課題であり、そのためには、理論的

枠組みを検討する仮説検証研究と現象理解のための仮説生成研究、いわゆる弁証法的視点に立った混合研究（Creswell & Plano Clark, 2007）の蓄積が必要であろう。

そこで、筆者は、まず関連論文の西岡・八島（2018）において、Allport（1954）をはじめとする集団間接触の理論に基づき異文化間協働学習を実施し、異文化間能力の観点から教育的効果を探る仮説検証研究を試みた。その結果、参加者の異文化間能力に肯定的な影響を及ぼすことが示唆され、留学生と日本人学生の異文化間協働学習へ集団間接触理論を応用する可能性を得た¹⁾。しかし、以上の検証結果は、あくまで数量的な全体傾向として肯定的変容が示されたということであり、各参加者がどのような相互作用を経験し、異文化間能力を身に付けていったのかという解釈主義的アプローチによる変容の解明については課題が残された状態であった。そのため、筆者は混合研究に向けた次の段階として、参加者個々人の語りから、協働を通じた変容過程を探り、異文化間協働学習の様相を明らかにすることを目的に仮説生成研究を行うこととした。本稿では、その第一歩として、日本社会の成員として文化背景を一定程度共有する日本人学生の自己変容プロセスに着目し、探索的モデルの作成を試みる。

2. 先行研究と研究課題

先述のとおり、日本の大学における異文化間の交流・協働学習に関する研究は実践先行型であり、発表されるものは実践報告の形が多く、この点については国内の国際共修や多文化クラスをテーマに文献リサーチを行った末松（2019）からも同様の指摘がなされている。そのため、当該分野では、理論面を踏まえて効果検証を試みた量的研究や、当事者の内的視点により現象理解に努め仮説生成を目指した質的研究は限られている。

そのような中で、前者の効果検証型の研究としては、集団間接触理論の接触仮説（Allport, 1954；Cook, 1985；Brown, 1995）に言及した加賀美（2006）や西岡（2010）があり、さらに、西岡・八島（2018）においては発展理論まで含めた検証が行われている。これらは総じて、接触仮説による交流・協働学習が参加者の異文化間能力を促すことを示し、留学生と日本人学生の協働学習への応用の可能性を示唆している。しかし、参加者個人の変容過程の解明については課題が残され、異文化間協働学習全体の様相はまだまだ不透明な部分が多いのが現状である。

なお、参加者の変容過程に焦点を当てた数少ない仮説生成型研究には、まず多文化クラスを対象とした岩井（2006）がある。そこでは「文化的他者」認識の変容モデルが提示され、異文化経験の浅い日本人学生の場合、違いの想定→違いの認識・類似性の認識（→違いの解釈）へと変容する過程が見出されたとした。また、神谷・中川（2007）は異文化サークルと留学生会の協働活動における参加者の意識変容が、接触開始期を経て初期には気づきや葛藤が始まり、中期には相互理解へ進み、最終的には次の活動の足場づくりへと発展期を迎えることを示した。さらに、国際ボランティア・プロジェクトに参加した日本人学生を対象にした八島（2016）では、

多様な動機を持つ参加者が異文化間コンフリクトを経て、最終的に国際的な自己として成長を遂げたと認識するまでの変容過程が示された。なお、岩井（2006）では文化的他者の認識に焦点が絞られ、神谷・中川（2007）ではなぜそのようなプロセスを経るのか、相互作用の詳細は言及されていない。そのような中、八島（2016）では参加者の経験の中身が詳しく描かれ、接触により発生する現象と参加者の心の動きを把握することができる。このような様相の把握は日本人学生と留学生の異文化間協働学習においても必要であり、さらには変容を促進・抑制する要因やコンテキストも含めながら、緻密にプロセスの全体像を読み解く研究が求められる。

総じて、異文化間協働学習における参加者の変容過程の構造を詳細に示した研究が管見の限り見当たらないことから、具体的な研究課題として「異文化間協働学習における日本人学生の自己変容プロセスとはどのようなか。そして、それはどのような共通性と独自性があるのか」を設定した。後者の課題は、本研究が参加者の多様な経験を内的視点により捉えることを意図し、筆者がこれまで国際共修を担当するなかで、参加者は共通かつ独自の気づきや学びを得ていると実感していたことから導かれた。当事者の視点からその多様な意味世界の様相を解明しようとする本研究は、今後の効果的な学習デザインの構築に向けて意義があると考えられる。

3. 研究方法

3.1 研究フィールドとコースコンテキスト

研究フィールドは2015年から2016年にかけて、日本の関西地方の大学で行われた科目合同型の国際共修コースである。調査期間中、筆者が継続して留学生側科目を担当し、毎学期異なる日本人学生側科目の担当者と共同でコース運営を行った。関連論文の西岡・八島（2018）にあるように、集団間関係の古典理論である接触仮説（Allport, 1954; Cook, 1985; Brown, 1995）と、その発展理論であり再カテゴリー化モデルとして知られる共通内集団アイデンティティモデル（Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman, & Rust, 1993）を主な理論的枠組みとして設定し、接触仮説の最適条件（①制度的支援②対等な地位関係③相互知悉性④共通目標による協同²⁾作業）に基づいた異文化間協働学習として対象科目をデザインした。

なお、西岡・八島（2018）でも言及したとおり、①制度的支援と②対等な地位関係の条件は大学のシステム上、前提として満たされていたと言える。カリキュラムの一環としてコースが開設された時点で学びの保証のある公に支持された接触となり、ジャーナルによる教員の個別支援やTAの配置などサポート体制も整っていた。また、履修システム上、毎学期の登録者数が各20名前後と留学生と日本人学生の比率も保たれ、留学生は日本語上級レベルの科目設定であったため、使用言語も大きな問題はなかった。そのような状況のもと、③相互知悉性と④共通目標による協同作業の条件を念頭にPBL型のグループ活動を中心に据えたコースデザインを行った。具体的には、日本人学生と留学生の混成チームが地球市民として、グローバルイシュー

をテーマに協働プロジェクトを立ち上げ、コースの前半は解決策を考え中間報告を行い、後半はその解決策を実行に移し、成果や課題を最終発表するスケジュールを立てた。そして、コースの個人目標とともに、グループの目標やルールの作成など、内集団意識（共通内集団アイデンティティ）を形成するチームビルディングの仕掛けを工夫し、メンバー間の深い接触をねらって授業外活動を推奨したほか、目標に向かう過程でメンバーの文化背景の異なりや特性（スキルや経験）を活かすことを伝え、役割分担での貢献や相互扶助の意識づけを行った。なお、これは②対等な地位関係の条件への配慮でもあり、当該コースが日本の大学で行われる社会文化コンテキストから生じるホスト（日本人学生）とゲスト（留学生）の非対等性や、メンバーの構成および背景（能力、状況、参加度など）といった所属グループのコンテキストから生じるメンバー間の非対等性を抑えるため、一人一人がグループを対等にリードできる機会や貢献できる役割³⁾を持ち、各個性が反映されたプロジェクトの完成が期待されることを授業内で共有した。そして、協働作業が円滑に進むよう多様な文化を考える活動や簡単な異文化トレーニングなども随時、授業内容に組み込みながら、コース運営を行った⁴⁾。

3.2 調査協力者とデータ収集法

本研究は、量的研究で測ることのできない参加者の多様な経験を捉えた変容モデルの生成を目指しているため、包括的に調査対象者を選定する必要がある。筆者は当該コースを数年担当するうち、4つの特徴を持つグループ（ワークの進行中、a 良好な関係を築きプロジェクトを成功させたグループ、b 問題や葛藤が表面化したが、それを乗り越え良好な関係を築きプロジェクトを成功させたグループ、c ある程度関係を築きビジネスライクにプロジェクトを成功させたグループ、d あまり関係の構築が進まず、プロジェクトもそれなりに終えたグループ）があると感じていたことから、2015年後期と2016年前期に観察調査を行い、「関心相関的サンプリング⁵⁾」（西條, 2007, p.102）により典型グループを選定し、各グループの日本人学生と留学生を1名ずつ、合計8名を対象とした。本研究では日本人学生4名のデータを用いて分析を行い、以降グループ名をa 良好 b 乗り越え c ビジネス d それなりと命名し、各グループの日本人学生を「グループ名N」と表記する（表1）。

主なデータ収集は半構造化インタビューにより行い、観察調査およびコース最終日に実施した自由記述式アンケート調査から得られたデータを分析の補助とした。インタビューはコース終了の1～2週間後に1人に付き約1時間で実施され、調査内容の説明後に承諾書に署名を得て録音し、分析のためトランスクリプトを作成した。主な質問項目は「協働プロジェクトワークの感想」「協働プロジェクトワークの進め方、大変だったことや苦勞したこと」「協働プロジェクトワークを通して得られたこと」であった。なお、調査協力者は共通して多文化メンバーでプロジェクトに取り組むのは初めての経験であり、この点はコースに参加した日本人学生全体の傾向であった。

表 1：インタビュー調査協力者一覧

グループ	名前	学年	グループメンバー構成	異文化体験
a 良好	良好 N	2 回生	日本人学生 2 名/ 留学生 2 名 留学生国籍:イタリア・ハンガリー	・幼少時期海外移住 ・日常的な交流あり
b 乗り越え	乗り越え N	2 回生	日本人学生 1 名/ 留学生 2 名 留学生国籍:カナダ・ウズベキスタン	・海外旅行 ・日常的な交流なし
c ビジネス	ビジネス N	2 回生	日本人学生 2 名/ 留学生 2 名 留学生国籍:中国 (香港)・ジョージア	・短期語学研修 ・日常的な交流あり
d それなり	それなり N	2 回生	日本人学生 2 名/ 留学生 2 名 留学生国籍:アメリカ・フランス	・短期語学研修 ・日常的な交流なし

3.3 分析方法および留意点

分析には、「人間と人間の直接的なやりとり、すなわち社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であって、同時に、研究者によってその意義が明確に確認されているテーマによって限定された範囲内における説明力に優れた理論⁶⁾」(木下, 2003, p.27)を産出するとされる修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (以下 M-GTA) (木下, 2003; 2007) を用いた。本研究の異文化間協働学習は、まさに留学生と日本人学生の相互作用で成り立ち、現象の背景に異文化間能力の変容というプロセス性を持っており、その構造を見出して教育現場に戻し、役立てることを目指すため適切な方法だと判断した。具体的な手順は、①オープンコーディング (分析ワークシートによる概念生成) ②選択的コーディング (複数概念を包括するカテゴリー生成) ③カテゴリーの関係性を表す結果図の作成である。なお、M-GTA では具体例 (パリエーション) が少ないものは概念として採用しないとされるが、本研究は関連の量的研究 (西岡・八島, 2018) で測ることのできなかった個人の多様な経験を捉えることを意図し、「視点提示型研究」(西條, 2008, p.103) に依拠することから、一事例からの概念であっても研究目的と課題に照らし、内的視点を示すのに有効だと判断した場合は採用することにした⁷⁾。つまり、M-GTA に事例研究の手法を加え、共通性と独自性を同時に示す包括モデルの作成を目指した。

4. 結果

4.1 概念一覧および結果図

分析ワークシートの精査を重ねた結果、表 2 のとおり、93 概念、29 カテゴリー、7 コアカテゴリーにまとめられた。これらの相互の関係性を示したものが図 1 である。結果図では、最小単位の概念を省いてサブカテゴリーから表示し、サブカテゴリーを < >, カテゴリーを [], コアカテゴリーを 【 】とした。なお、表 2 では、各概念の具体例がどの調査協力者から得られたかをグレー色の升目で提示し、共通性と独自性を示した。93 の概念のうち、良好 N は 51, 乗り越え N は 65, ビジネス N は 59, それなり N は 46 の概念にまたがる結果となった。

表 2：抽出概念一覧

コアカテゴリー	カテゴリー	サブカテゴリー	No	概念名	良	業	ビ	そ
					51	55	58	46
A.接触に影響を与える個人特性	接触抑制特性	消極的性格	1	受け身の姿勢				
			2	人見知り				
			3	少ない異文化経験				
		抑制する経験・能力	4	追従型グループワーク経験				
			5	自信のない外国語能力				
			6	消極的姿勢				
	留学生メンバーの抑制特性	7	不慣れな日本語運用					
		8	勇気					
	接触促進特性	積極的・受容的性格	9	好奇心旺盛				
			10	違いを連しむ寛容性				
			11	豊富な異文化経験				
		促進する経験・能力	12	高い外国語能力				
			13	コミュニケーション能力				
			14	積極的姿勢・リーダーシップ				
	留学生メンバーの促進特性	15	高い外国語能力					
		16	日本文化に精通					
	B.接触前の状況	コース参加にあたっての心境	17	異文化交流への興味関心				
			18	関係性構築の目標と意欲				
自己の価値観・信念		19	異文化への抵抗感と不安					
		20	コミュニケーションへの自信					
自己親に基づく自文化的行動		21	相互協力的自己親の保持					
		22	相互排他的自己親への慣れ					
接触による気づき		異文化・自文化への気づき	23	価値観・信念に基づく協同的・受身的行動				
			24	積極的コミュニケーション・積極的行動				
			25	表現方法・行動スタイルの違いへの気づき				
		文化一般への気づき	26	非言語コミュニケーションの違いへの気づき				
	27		価値観・考え方の違いへの気づき					
	28		取り組み方の違いへの気づき					
C.異文化接触による心の動きと変容に向かう行動	異文化間コンフリクトの発生	29	ステレオタイプと多様性の気づき					
		30	人柄や個性の発見					
	協働ワーク問題点の表面化	31	類似点の発見					
		32	異文化間コンフリクト					
	内的葛藤	33	対人間コンフリクト					
		34	スケジュール調整の問題					
	内的回避	35	言語コミュニケーションの問題					
		36	仕事量の差と曖昧な役割分担					
	文化理解の促進	37	合意非形成					
		38	価値観・信念のゆらぎ					
変容行動への挑戦	39	障壁に対するモヤモヤ						
	40	感情抑制						
留学生メンバーからの受容	41	自己解決						
	42	自己文化の理解						
留学生メンバーの新しい試み	43	他文化の理解						
	44	文化の多様性の理解						
教員からのサポート	45	価値観の再構築						
	46	積極的発言(変容行動)						
共通目標に向けた協働のための行動	47	胸の内の表明(変容行動)						
	48	自発的行動(変容行動)						
実感としての態度変容	49	コミュニケーションストラテジーの工夫						
	50	傾聴						
実感としての認知変容	51	気持ちの汲み取り						
	52	自己開示						
実感としての技能変容	53	呼びかけ						
	54	自発的行動						
実感としての情緒変容	55	関係性支援						
	56	目標確認の促し						
実感としての態度変容	57	相互扶助と役割の貢献						
	58	リーダーシップの発揮						
実感としての認知変容	59	意図と情報の共有						
	60	合意形成						
実感としての態度変容	61	尊重・信頼して任せる						
	62	自己内省の深化						
実感としての認知変容	63	共感的配慮と受容の向上						
	64	オープン化						
実感としての技能変容	65	カテゴリー化とステレオタイプの減退						
	66	共通内集団アイデンティティの形成						
実感としての情緒変容	67	マインドフルネスの発達						
	68	自己概念・文化的自己親の拡大						
実感としての態度変容	69	積極的自己表現						
	70	葛藤解決ストラテジーの発達						
実感としての認知変容	71	傾聴力・判断保留の向上						
	72	リーダー力の向上						
実感としての態度変容	73	異文化コミュニケーションへの不安減少						
	74	異文化コミュニケーションへの自信						
実感としての認知変容	75	異文化間協働は楽しい						
	76	グループダイナミクスによるシナジーの実感						
交流の発展	77	難しいけど豊かでやりがいがある						
	78	さらなる異文化交流への動機づけ						
交流の発展	79	異文化間能力の向上への動機づけ						
	80	親密関係の構築						
交流の発展	81	新たな異文化の友人作り						
	82	留学計画						
交流の発展	83	コース初期の接触						
	84	限定的接触						
交流の発展	85	深いコミュニケーション						
	86	一歩引いた関係						
交流の発展	87	(逗留)メンバーの分断						
	88	ワーク進行に伴う消滅な接触						
交流の発展	89	多様な話題による接触						
	90	消滅な意見交換						
交流の発展	91	高い意思疎通・高いコミュニケーション						
	92	親密な関係の形成						
交流の発展	93	信頼関係の醸成						

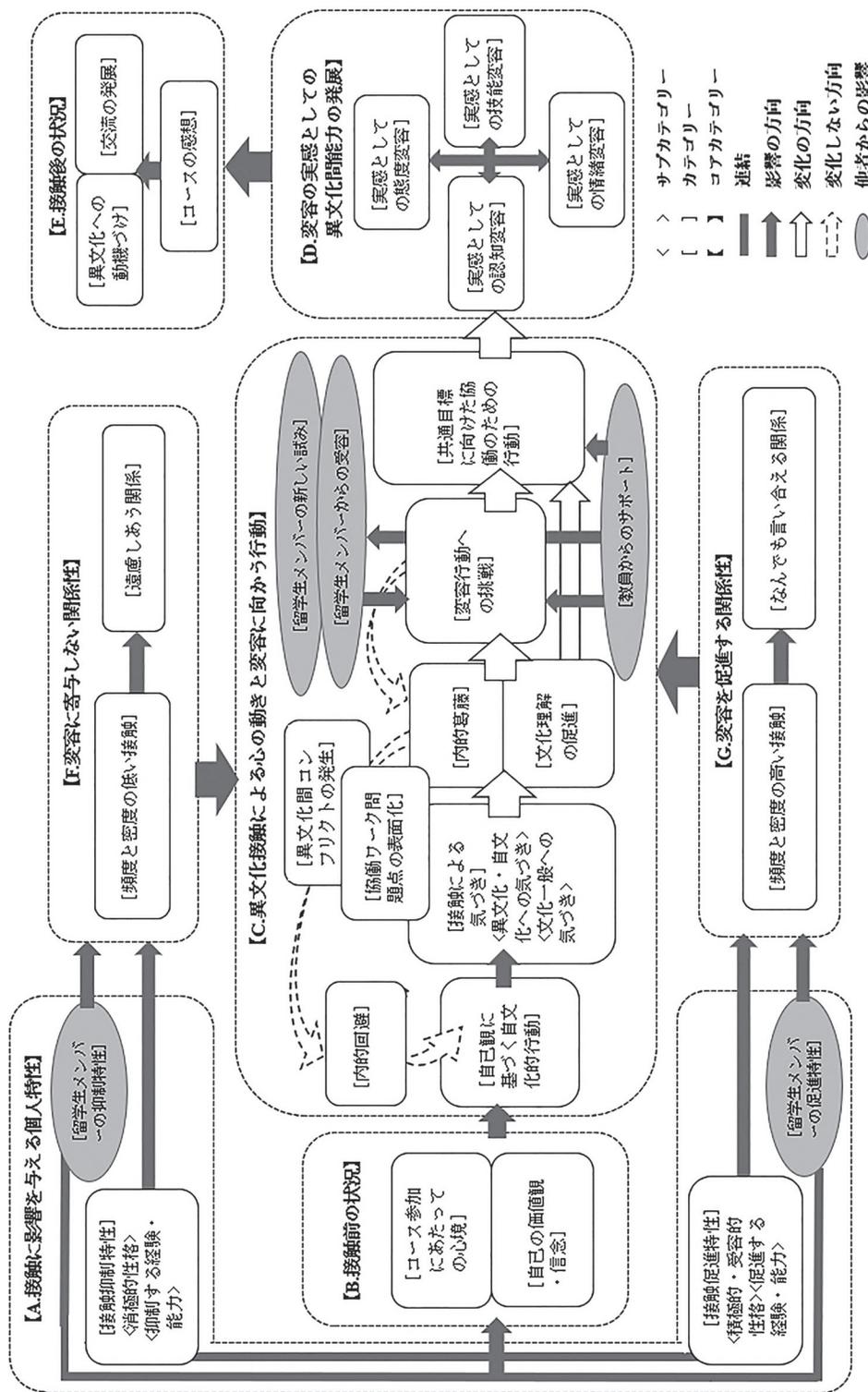


図 1：異文化間協働学習における日本人学生の自己変容プロセス

4.2 各コアカテゴリー内の説明

以下では、結果図の流れに沿い、各コアカテゴリーについて詳しく述べていく。その際、概念名には下線を引き、表2の概念番号を（ ）で併記する。また、文章の読みやすさを考慮し、概念やカテゴリー名の助詞や語尾を変えたり、一部を省略しながら説明を行い、適宜インタビューの語りを「 」で引用する。

4.2.1 【A. 接触到影響を与える個人特性】

結果図の左上と左下に位置する【A. 接触到影響を与える個人特性】は、接触を促進・抑制へと方向づける個人の特性を意味する。表2のとおり、参加者によっては「向こうから来てくれたらスツと行ける (I- それなり M)」のような受け身的姿勢 (1)や人見知り (2)などの<消極的性格>とともに、少ない異文化経験 (3)や追従型グループワーク経験 (4)、自信のない外国語能力 (5)などの接触を<抑制する経験・能力>を有し、これらは[接触抑制特性]として影響が及んでいく。一方、「どんな人にも自分から話に行く (8- 良好 M)」と勇気 (8)や好奇心 (9)、寛容性 (10)などの<積極的・受容的性格>とともに、豊富な異文化経験 (11)や高い外国語能力 (12)、コミュニケーション能力 (13)といった接触を<促進する経験・能力>を持つ者もあり、これらは[接触促進特性]として影響が及んでいく。これらの個人の特性については、留学生メンバーも同様であり、今回の調査協力者である日本人学生の語りからは、消極的姿勢 (6)、不慣れな日本語運用 (7)などが[留学生メンバーの抑制特性]として、また、積極的姿勢・リーダーシップ (14)、高い外国語能力 (15)、日本文化に精通 (16)などが[留学生メンバーの促進特性]としてあげられている。なお、個人が接触抑制と接触促進の両特性を有していたり、状況によりある特性が強められたり、弱められたりするなど多面的かつ流動的であるため、結果図では上下カテゴリーを連結して示している。

4.2.2 【B. 接触前の状況】

次に、結果図の中央左に位置する【B. 接触前の状況】について説明を行う。多様な個人特性を有する参加者による接触がいよいよ始まるわけだが、異文化間協働学習に参加する日本人学生は[コース参加にあたっての心境]として、共通して異文化への興味や関心 (17)を抱いており、異文化間の協働・関係構築の目標と意欲 (18)を持って臨む。そして、[自己の価値観・信念]として「始まる前は協調性があると思ってて、グループ活動で意見が割れたりけんかになったりっていうのを小学校から高校まで、経験したことがなかったので(中略)どうせ周りの人たちがいっぱい言ってくれて、それに協力していく感じで進んでいくんじゃないかなってのが正直最初あったんです (2I- 乗り越え M)」のように、東アジア文化圏に特徴的な相互協調的自己観⁸⁾を保持 (21) し、これは次のコアカテゴリー内の[自己観に基づく自文化的行動]の協調的・受け身的行動 (23)へとつながっていく。また、少ない異文化経験 (3)の特性を持

つ者は、[コース参加にあたっての心境]として「日本人の初対面より留学生のほうがすごく抵抗があったんですよ。言葉伝わるんかなとか、ちゃんと聞いてくれるんかなとか、若干の恐怖心があって(19-それなりN)」と異文化に対する抵抗感や不安(19)を語り、反対に海外居住歴のある豊富な異文化経験(11)を有する者は、「人に合わせる行動も時には必要やし、いいんですけど(中略)海外の人たちって自分をしっかり持ってますよね。それがいいんです(22-良好N)」と欧米文化圏で共有される相互独立的自己観⁹⁾への憧れ(22)やコミュニケーションへの自信(20)を述べている。つまり、日本人学生は共通して異文化への関心を抱いて意欲を持って参加し、協調的な文化的価値観を有していると同時に、個人の特性により異文化コミュニケーションへの不安や抵抗感、期待や自信など様々な心境でコースに臨んでいる。

4.2.3 【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】

続いて、結果図の中央に位置し、メインコアカテゴリーとなる【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】の説明を行う。いよいよ異文化間協働学習による接触が始まると、参加者はまず[自己観に基づく自文化的行動]に出る。要するに個人の特性や[自己の価値観・信念]により、協調的・受け身的行動(23)、もしくは積極的行動(24)に出るが、同時に様々な[接触による気づき]を得ていく。それらは文化特定の事象に対する<異文化・自文化への気づき>と、文化一般の事象に対する<文化一般への気づき>に分けられる。前者は表現方法・行動スタイル(25)や非言語コミュニケーション(26)、価値観・考え方(27)や取り組み方(28)などの違いへの気づきであり、後者はステレオタイプと多様性(29)、人柄や個性(30)、類似点(31)への気づきや発見である。例えば、時間概念に関し「周りの日本人も早めに仕上げたいって気持ちがあって、ギリギリになってしまうのは文化の違いもあるんじゃないかなって(26-乗越えN)」と文化差の気づきとともに、「イタリア人は時間とか気にしないってステレオタイプの的に思ってたけど気にするのかって、G(イタリア人メンバー)は仕事もきっちりしてて(29-良好N)」と多様性の気づきを得る。以上の[気づき]の中身は、表2のとおり各人各様だが、自文化の理解(42)および他文化の理解(43)、文化の多様性の理解(44)へと[文化理解を促進]させていくプロセスは共通である。

そして、グループワークが進むにつれ、[異文化間コンフリクト]や[協働ワークの問題点]も表面化し、価値観・信念のゆらぎ(38)や障壁に対するモヤモヤ(39)といった[内的葛藤]を大抵は経験する。乗越えNは留学生メンバーのストレートな働きかけから異文化間コンフリクト(32)を感じ、協調性に対する自身の考えについて再考を迫られ、価値観・信念のゆらぎ(38)を経験しながら価値観を再構築(45)していく様子を「意見を言わない、合わせるのが協調性って思ってたけど、中間発表ぐらいに(留学生メンバーから)『もっと意見言ってほしい』『意見を言わないと進まない』とか、いきなり言われたりしたこともあって、その時にもしかして今までは協調性っていうよりも人がやってくれた。人に任せっきりやったんだって

(32→38→45-乗越えN)」と語っている。

また、メンバーの構成やそれぞれの状況や能力、参加度合いなど、各グループを取り巻く所属グループのコンテクストを起因とした様々な[協働ワークの問題点]、例えば、スケジュール調整の問題(34)や言語コミュニケーションの問題(35)のほか、仕事量の差と曖昧な役割(36)や合意非形成(37)も浮上してくる。そして、それら障壁に対するモヤモヤ(39)を「役割とかも決まらず、決めようかって授業中するけど終わっちゃって、じゃラインでってなるけど決められず、悪循環がめっちゃ続いた感じ(36・37→39-それなりN)」のように[内的葛藤]として自分の内に巡らせていく。そして、その解決方法も、特にコース初期の接触(83)においては関係性が未熟で、後述する【F.変容に寄与しない関係性】の[遠慮しあう関係]のため、「雰囲気はすごい大事って思って、最初は言わないようにしてた(40-乗越えN)」と感情抑制(40)や自己解決(41)などの消極的な[内的回避]の方法となり、この状況が繰り返されれば、葛藤と回避のループ状態に陥ってしまう。

一方、グループワークの進行に伴い【G.変容を促進する関係性】も育ち、留学生との相互作用を通して、日本人学生も積極的な発言(46)や胸の内を表明(47)を始め、プロジェクト推進のために自発的に行動(48)するなど[変容行動への挑戦]を試みるようになる。そして、傾聴(50)や気持ちの汲み取り(51)といった[留学生メンバーの受容]に接して自信をつけ、次の[共通目標に向けた協働のための行動]につなげていく。乗り越えNはその様子を「初めはここまで言っていないかなとか、本当に自分の思ってること出していいかなって気持ちがあったんですけど、でもとりあえず出てきたこと、伝え方下手でも言ってみたら、相手が汲み取ってくれて、いい方向にしてくれたり、自分が言ったことで開けてきたり、自分が中心になって進んでいくのが初めはプレッシャーに思ったけど、どんどん楽しくなってきた、これこそグループワークって(46→51→58-乗越えN)」と、ためらいながらも[変容行動に挑戦]し、[協働のための行動]として、リーダーシップを発揮(58)するまでになる経緯を語っている。もちろん、変容行動に挑戦する過程においても問題や衝突は生じ、関係性支援(55)や目標確認の促し(56)といった[教員からのサポート]も得ながら乗り越えていく。なお、支援は留学生にも同様に及び、自己開示(52)や呼びかけ(53)などの[留学生メンバーの新しい試み]を促し、相互作用の好循環を生んでいく。そして、最終的には「グループ活動していく上で、足りない部分を補えるようになって動いてた(57-ビジネスN)」と、自律的なメンバーとして相互扶助と役割の貢献(57)に共通して取り組むようになり、意図と情報の共有(59)により合意形成(60)を図り、メンバーを尊重し信頼して任せる(61)などして、[共通目標に向けた協働のための行動]を推進していく。

4.2.4 【D. 変容の実感としての異文化間能力の発展】

以上のプロセスの帰結として、コース参加者は【D. 異文化間能力の発展】を実感するに至る。

まず、[態度変容]では、「自分も知らなかった一面がわかったり、悪いとことか良いとことか、自分のことをよく考えるようになった(62-乗り越えN)」のような自己内省の深化(62)をはじめ、共感的配慮と受容力の向上(63)やオープン化(64)を遂げたと実感する。次に、[認知変容]では、ステレオタイプの減退(65)のほか、「(グループの)皆で一つみたいな、本当に。(最終)発表のときも言いましたけど、僕一人じゃなくて、皆がいたからできたって、皆がいたから(66-良好N)」といった共通内集団アイデンティティを形成(66)し、マインドフルネス¹⁰⁾の発達(67)や文化的自己観の拡大(68)を経験する。また、[技能変容]では、積極的自己表現(69)や葛藤解決ストラテジーの発達(70)のほか、「グループを客観的に見たりとか、人を少し遠い所から見ようになったというか、観察して自分の中で分析できるようになった(71-ビジネスN)」といった俯瞰力・判断保留の向上(71)やリーダー力の向上(72)を感じる。そして、[情緒変容]では、「留学生と話すってことに抵抗を感じなくなって(中略)国際関係学部の(建物)の前にいる留学生たちをみると、以前は『おっ』ってなっちゃってたんですけど、それが普通になった、日常になったなって(73-それなりN)」のような異文化コミュニケーションへの不安減少(73)や異文化コミュニケーションへの自信(74)を実感する。

4.2.5 【E. 接触後の状況】

最終的に、結果図の右上に位置する【E. 接触後の状況】において、参加者は[コースの感想]として、異文化間協働は楽しい(75)との感情を抱き、グループダイナミクスによるシナジーの実感(76)や難しいけれど豊かでやりがいのある(77)経験が得られたと共通して肯定的な感想を持つ。そして、この体験をさらなる異文化交流(78)や異文化間能力向上(79)への[動機付け]にし、親密な関係を継続(80)するほか、新たな異文化の友人を作ったり(81)、留学を計画(82)するなどして[交流の発展]へと向かう。例えば、幼少期に英国在住経験のある良好Nは「行こうと思って改めてイギリスに留学で。英語力身につけたいなって、もっと楽しくしゃべれるようになったらって(中略)ほんと楽しかった(75→78・79→82-良好N)」と語っている。

4.2.6 【F. 変容に寄与しない関係性】と【G. 変容を促進する関係性】

結果図の上下中央に位置する2つのコアカテゴリー【F. 変容に寄与しない関係性】と【G. 変容を促進する関係性】は、メインコアカテゴリーの【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】の一連のプロセスに影響を与え、変容を左右する。通常、[頻度と密度の低い接触]はコース初期(83)に見られるが、限定的な接触(84)や低いコミュニケーション(85)が続くケースもある。そのような場合、一歩引いた関係(86)や日留メンバー間の分断(87)といった距離のある[遠慮しあう関係]を招き、先述のとおり葛藤解決の手段も[内的回避]のままとなるなど、[変容行動への挑戦]を阻害し、協働作業も負の方向へ反映される。一歩引いた関

係 (86) の継続が観察されたそれなり N は「最後まで本当の気持ち、そこまで踏み込めなかった気はしてます。発表前とか二人 (留学生メンバー) が不安そうな顔してるふしはあって、どうにかしておけばよかったって、当日の後悔は大きかった (86- それなり N)」と述べている。

一方、多くはワークの進行に伴い [頻度と密度の高い接触] が見られ、活発な接触 (88)、多様な話題による接触 (89) がさらなる活発な意見交換 (90) や高い意思疎通 (91) を促し、[なんでも言い合える関係] として、親密な関係を形成 (92) し、信頼関係を醸成 (93) していく。そして、それは【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】における一連のプロセスのうち、特に [文化理解の促進] [変容行動への挑戦] [共通目標に向けた協働のための行動] を後押しする。良好 N は「どんどんコミュニケーションして、じゃ飲みに行こう食べに行こうって活動以外のこともしてたからこそ、仲が深まってうまくいった (88→92- 良好 N)」と早い時期から活発な接触を繰り返すことで、相互理解を深め関係性を構築し、協働をスムーズにした様子を語っている。

なお、先述のとおり【A. 接触到影響を与える個人特性】は状況等により変化もするが、それなり N と良好 N の例からも [接触抑制特性] は【F. 変容に寄与しない関係性】へ、[接触促進特性] は【G. 変容を促進する関係性】へと影響する。

5. 考察

本稿では、異文化間協働学習における包括的な日本人学生の自己変容モデルを作成し、プロセスと構造を明らかにすること、そして、その共通性と独自性を探ることを研究課題とした。包括モデル作成の課題は結果図とカテゴリー説明で示したため、ここでは共通性と独自性について考察を試みる。その際、接触全体を取り巻くコンテクストの影響¹¹⁾も含めながら考察を行う。

5.1 共通性の考察

結果で示したとおり、全体的な共通性としては、【A. 接触到影響を与える個人特性】を有した日本人学生は、【B. 接触前の状況】において多様な心境で留学生との協働学習に臨み、【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】を経て、【D. 変容の実感としての異文化間能力の発展】を遂げ、【E. 接触後の状況】でさらなる異文化交流へと向かう点、そして、【F. 変容に寄与しない関係性】と【G. 変容を促進する関係性】が一連のプロセスに影響を与える点があげられる。これまで先行研究で示されていなかった自己変容過程の全体像を提示できた点は特筆すべきだろう。

さらに、結果図中央に位置する主要コアカテゴリー【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】に焦点を当てると、1) 参加者は当初 [自己観に基づく自文化的行動] に出るが、[接触により気づき] を個々が得て [文化理解を促進] させる点、2) 多くの参加者 (良好 N 以

外)が「異文化間コンフリクトの発生」や「協働ワーク問題点の表面化」から「内的葛藤」を経験し、「接触抑制特性」が強い場合やコース初期の「遠慮し合う関係」の場合は、「内的回避」で対処する傾向にある点、3)ワークの進行にともない【G.変容を促進する関係性】が発達すると、「文化理解の促進」とともに程度の差はあれ「変容行動への挑戦」が後押しされ、「共通目標に向けた協働のための行動」を実行し、【D.異文化間能力の発展】を遂げる点が共通性としてあげられよう。

なぜこのようなプロセスをたどるのかについては、まず1)は今回の異文化間協働学習により参加者の「マインドフルネス」(Langer, 1989, 2000)が活性化されたことで、多くの「接触による気づき」がもたらされ、「文化理解が促進」されたからだと考えられる。異文化接触により、普段は無意識であったコミュニケーションそのものに対する意識が研ぎ澄まされたことを、乗り越えNは「日本人とだったらスムーズに行き過ぎて(中略)今回、全然考えが違うこととかあったから、上手く行かなかった分、こうすればいいとかいろいろ考えるきっかけになった」と述べている。これは、表2のとおり、「認知変容」としてマインドフルネス発達の概念が4名に共通して見られたことから推察できる。

次に、2)の日本人学生が「葛藤」に対し、まず「回避」の方略に出たことは「接触抑制特性」やコース初期の未熟な関係性の影響もあろうが、相互協調的自己観(Markus&Kitayama, 1991)を共有する社会成員としての文化制度的戦略、つまり、デフォルトの適応戦略(山岸・橋本・鈴木, 2007)であったと言えるだろう。大淵(2015)においても、日本人にとって「回避」は集団内調和と協調的アイデンティティの達成に有益で、非機能的・非生産的でないことが示されている。しかし、今回のように、相互独立的自己観(Markus&Kitayama, 1991)を有する異文化メンバーも多く参加している中で、共にプロジェクト完成に向けて協働を遂行することが求められる状況においては、従来とは異なる新しい方略、つまり「変容行動」に迫られることとなろう。そして、その試行錯誤の「変容行動への挑戦」を、留学生が肯定的に「受容」し、さらに、その反応を日本人学生がしっかりキャッチし、手応えを得ていくという相互作用を経ることで、「共通目標に向けた協働のための行動」へとつなげ、【D.異文化間能力の発展】を遂げていったのではないだろうか¹²⁾。

最後に、3)については、【G.変容を促進する関係性】と、それを支えた当該コースのコンテキストの重要性が指摘できる。第3章で述べたとおり、今回、実践された異文化間協働学習は接触仮説の最適条件に基づき設計され、共通内集団アイデンティティの形成が意図されたものであった。そのため、参加者は大学奨励の接触という前提のもと、ジャーナルによる個別支援やTA配置など「制度的支援」が整った環境で、平等な立場で意見交換ができるよう、参加人数や言語能力、役割等が一定程度保たれた「対等な地位」のメンバーと、「相互知悉性」のための時間が十分確保された中で、協働プロジェクトを完成させる「共通目標による協同作業」に取り組んだ。関係性の発達には、自己開示が不可欠だが(Altman& Taylor, 1973)、将来の目標

や悩みを共感することのできる同年代の若者が長期間のグループ活動に取り組むことは、類似性-魅力仮説 (Byrne, 1971) による自己開示を促し、相互文化理解を深めながら親密な関係を築いていくのに有効であったと言え、このような関係性の実現が変容を促す土壌を生み出したと考えられる。というのも、一般に日本人はコミュニケーション不安が高く (Klopf, 1984)、自尊感情が低い (内閣府, 2019) とされ、良好 N 以外は当初は自己主張をためらい、積極的な行動に出るには大きな壁が立ちはだかった。しかし、コースコンテクストにより関係性を醸成できたことで、よりオープンな状態で新しい行動である [変容行動に挑戦] しやすくなり、影響を与え合いながら [協働のための行動] へと向かい、一つの内集団としての意識を高め、【D. 異文化間能力の発展】を遂げていったと推察できる。なお、すでに関連論文の量的研究 (西岡・八島, 2018) によって、当該コースの協働学習が異文化間能力の発展に有効であることが示唆されていることから、本研究により、さらに質的研究の面からも有効であることが示されたと見えよう。

5.2 独自性の考察

自己変容プロセスの独自性は、個人特性やコンテクスト (なかでも、所属グループコンテクスト) による影響はもちろんであるが、特に、メンバーとの関係性いかんによって生じると考えられる。つまり【F. 変容に寄与しない関係性】と【G. 変容を促進する関係性】が、[接触による気づき] からの [文化理解の促進] や、[内的葛藤] からの [変容行動への挑戦] [共通目標に向けた協働のための行動] の程度を左右したり分岐を生んだりして、独自のプロセスをもたらし、それが特有の異文化間能力の発展につながると推察される。そこで、4名の調査者を概念のまたがりが多かった順に取り上げ、それぞれの関係性に焦点をあてながら、変容プロセスの独自性、すなわち、[接触による気づき] からの [文化理解の促進]、[内的葛藤] からの [変容行動への挑戦] [共通目標に向けた協働のための行動] の様相の異なりを見ていき、各自の異文化間能力の発展に至るプロセスについて詳細な考察を試みる。

乗り越え N: 概念が広範囲に及んだ包括モデルの典型例であり、本人も「今までの授業で一番変わる経験になった」と自己の大きな変容を認知していた。なぜこのように大きな変容を認知していたかについては、[気づき] からの [文化理解の促進]、[葛藤] からの [変容行動への挑戦] が顕著であった点が挙げられる。相互協調的自己観を強く保持し、留学生 2 人に対して、日本人が 1 人という所属グループコンテクストから異文化の衝撃が大きく¹³⁾、変容を余儀なくされたとも言えるが、そこには主体性とメンバーとの関係性が介在していた。留学生メンバーから「もっと意見を言ってほしい」と言われた出来事をきっかけに価値観の再構築に迫られ、ためらいながらも [変容行動に挑戦] し、留学生もそれを受け変容していくなど相互に影響し合い、価値観やコミュニケーション・スタイルの幅を広げて [協働のための行動] へと向かって

おり、そこには「どんどん仲良くなって、悩みとか恋愛の話もするように」と、[なんでも言い合える関係]があった。異文化間能力は多方面で成長を遂げたが、特に認知・技能面が目覚ましく、葛藤解決方略も状況にあわせ「主張」や「交渉」を駆使する様子が見られ、「自分の考えを持てるようになり、合わせなくなった」と能動性を身に付け、メンバーの一員として自律的にグループに貢献し主役へと変貌していく姿が観察されている。人間の变容を3層構造で捉えた「発生の3層モデル¹⁴⁾」(Valsiner, 2007)では、「価値観への統合」レベルが最も高い層にあるとされるが、相互作用から相互独立的自己観を自身に取り入れ自己概念を拡大し、価値観の統合レベルまで到達させ、それに伴い行動を変容させた点で、顕著に変容を遂げたケースであると言えるだろう。

ビジネスN: 乗り越えNに次いで概念が広範囲に及び、[気づき]からの[文化理解の促進]も順調であった。例えば、消極特性のある留学生メンバーとの接触から外国人は一様に自己主張が強いとのステレオタイプを脱して多様性の理解を進め、「率先して動くのは苦手」と受身的特性を有していたが、「留学生をリードしてあげたい」と自発的行動に出るなどして[変容行動に挑戦]していた。なかでも、「(考えの)図式化とか、(言葉を)繰り返したり噛み砕いたり、ジェスチャーを大きく表情とか」とコミュニケーション方略を駆使し、[協働のための行動]である意図の共有のため共生コミュニケーションを実践し、その結果「意見を明確に伝えられるようになった」と、特に技能面変容の実感に至っている。一方、コンフリクトやワークの問題点からの[葛藤]には[回避]傾向にあり、「(留学生には)無理があると思って言わなかった」と日留メンバーの分断やホスト環境の社会文化コンテクストによる日本人優位の影響が見られ、不均衡かつ距離のある関係性もうかがえた。もちろん、それは一定ではなく、留学生メンバーが協働をリードする場面が観察されるなど対等な関係性も見られ、「(コースの)後半、昼休みに毎日活動した」と接触頻度も高く、信頼関係もあった。だからこそ、[変容行動]からの活発な意見交換などによりグループダイナミクスを発揮し、プロジェクトを完成させたが、上記の点から、異文化インパクトや関係性が若干弱く、自己概念の拡大までは至らず、行動レベルの変容中心となったと推察される。

良好N: 好奇心旺盛で、海外在住経験もあるなど[接触促進特性]を多く有していたことから、一貫して積極的な姿勢で臨み、[気づき]からの[文化理解の促進]を順調に進め、[協働のための行動]へと向かった例である。早いうちから[頻度と密度の高い接触]を実現し、[なんでも言い合える関係]を形成したことで、スムーズな[文化理解]と[協働のための行動]を促した。グループの留学生メンバーと「意気投合した」と語るなど、類似点や共通点を多く発見して関係性を高め、「皆で一つ」との言葉からもうかがえるように、協働を通した共通内集団アイデンティティの獲得も顕著であった。[気づき]においては、共通点だけでなく、相違点にも

目が向けられていたが、文化やメンバーに関する問題点やコンフリクトがなく、[葛藤]が見られないとの特徴があり、寛容性や好奇心の個人特性から、「そこ（違い）が面白い」と楽しみながら[文化理解]を進め、柔軟にコミュニケーションを調整して[協働のための行動]を遂行していた。すでに高い異文化間能力を有していたため、能動性などへの大きな変容はなかったが、認知面やリーダー力といった技能面を一層向上させており、「本当に楽しかった」と異文化シナジーを実感し、今回の協働学習の経験を成功体験と捉えて留学に結び付け、より高度な能力の獲得へ向かう動機とするなど理想的な発展例だと言える。

それなり N：消極的で異文化経験が少ないなど[接触抑制特性]を多く有し、異文化に対する不安を抱えて臨んだ上、スケジュール調整の問題などから[頻度と密度の低い接触]となり、関係性が進まない特徴があった。ゆえに、コンフリクトやワークの問題点による[葛藤]に対しても[回避]傾向にあり、[変容行動への挑戦]も限定的であった。所属グループのコンテキストでは、リーダーの存在のアメリカ人メンバーもいたが、その留学生も気遣いの強い個人特性からメンバーとの交渉は避ける向きがあり、他メンバーも同様であった。そのため、[教員のサポート]を活用するも、[遠慮しあう関係]が続き、協働作業も停滞が見られた。それでも、それなり N は接触への意欲は持ち続け、毎回の授業において、限定的ではあるが、自分なりに[気づき]による[文化理解]を進め、[変容行動]として自発的行動に出たり、役割を見つけて貢献していくなど[協働のための行動]をとり、変容プロセスをたどっている。そして、何より、協働を進めるうち異文化への不安を低減させ「オープンになった」との実感を得ており、この過程には「(留学生が)よく聴こうとしてくれて自分の話を。すごい優しさを感じた」と相互作用が介在していた。不安感情は情報処理を簡略化し、ステレオタイプを誘因するとされ(Gudykunst, 1995)、その低減はカテゴリー化によるステレオタイプや偏見を回避することから、情緒面とともに認知面の異文化間能力の向上にも密接に結びついている。コース終了後には、今回の経験により自信をつけ、新たな異文化交流も始めており、異文化接触初心者の好変容例だと言えよう。

総じて、包括モデルの生成により以上のような自己変容プロセスの共通性と独自性が示唆された。全体として共通の特徴を含む自己変容プロセスがあると同時に、個人特性やコンテキストのほか、特に、メンバーとの関係性の影響により独自の特徴を持つ多様な成長プロセスが生じることが示された点は、意義があると思われ、異文化間協働学習の様相の解明に近づけたと言える。異文化間協働学習の担当者は、自己変容プロセスの共通性と独自性の両点を踏まえながら、各参加者の変容プロセスに寄り沿い、それぞれに応じたファシリテートを遂行していくことが求められるだろう。

6. まとめと今後の課題

本研究の目的は、異文化間協働学習における日本人学生の自己変容プロセスの探索モデルを生成することであった。その結果、主要コアカテゴリーの【C. 異文化接触による心の動きと変容に向かう行動】を中心に変容過程が浮かび上がり、これまでの先行研究で明らかにされていなかった自己変容プロセスの全体像を一提示することができた。以上の生成モデルは、全体的な自己変容プロセスの共通性だけでなく、独自性も包括されており、参加当事者の視点から一様かつ多様な学びの様相を浮かび上がらせた。そして、それは、冒頭で述べた関連の量的研究（西岡・八島, 2018）で得られた教育的効果をもたらされる経緯、つまり参加者がどのような経験を経て、異文化間能力の発展に至るのかのプロセスを垣間見せることに成功し、混合研究の一端を担うものとなった。

しかしながら、インタビューデータを主とした分析では現象の理解に限界があった。より多くの情報を収集できるようフィールドワークを工夫し、相互作用の解明により深く迫る必要がある。また、留学生の自己変容プロセスの把握も望まれ、その際は、留学生の多様な文化背景を考慮した詳細な考察の試みが肝要となるだろう。さらに、今回の研究から得られた日本人学生の自己変容プロセスと、今後の研究で得られるであろう留学生の自己変容プロセスとの比較や統合を検討し、異文化間協働学習における参加者全体の自己変容プロセスのモデルを探るといふ余地もある。そして、最終的には、関連研究を総括し、混合研究の視点から異文化間協働学習の教育的示唆を提示し、当該分野の研究に貢献していきたいと考える。

注

- 1) 留学生と日本人学生の合計 122 名を分析対象として、コース前の異文化間能力を測る質問紙調査のデータを用いて因子分析を行った後、各因子の平均値に対して「測定時期（コース前、コース後）×参加者群（留学生、日本人学生）」の 2 元配置分散分析を実施し、参加者の変容を探った。その結果、留学生と日本人学生の双方に異文化間能力の向上が見られ、集団間接触理論の応用の可能性が示唆された。
- 2) 本稿では、異文化間の「きょうどう」を山本（2011）の定義を改変し「異文化的背景を持つ 2 人以上の者がタスク遂行という共通目標のためお互いの背景をいかしながら、貢献・協力して活動すること」と「協働」を採用しているが、接触仮説の条件を示す際は、原著翻訳の「協同」を用いる。
- 3) ここでの役割とは、仕事上の作業分担として役を担うだけでなく、チームの一員として何ができるかを考え、自ら役を見つけていくことも含まれる。
- 4) 詳しい実践内容は西岡（2017）を参照されたい。
- 5) 「自分の関心（リサーチクエッション）に照らして（相関的に）対象をサンプリングする」（西條, 2007, p.102）ことであり、西條（2007）は存在・意味・価値は身体や欲望・関心・目的と相関的に規定されるという関心相関性の原理を示し、研究の構成要素も研究者の目的や関心に相関して決まるとした。
- 6) ここでの理論とは、研究者により「関心相関的」（西條, 2007, p.5）に設定されたテーマの現象説明を可能にした仮説であり、現象の動的プロセスを捉えた限定的なモデルを指している。なお、注釈

- 5) のとおり研究テーマも研究者の関心に相関的に決定される。
- 7) 西條 (2008) は一事例の研究でも得られた視点を通して現象の見方が変わり, よりよい実践につながる構造を構成できれば成功であると事例研究を「視点提示型研究」として位置づけ, 予測や改善に役立つ知見を導く意義を説いている。
- 8) 9) マーカスと北山 (Markus&Kitayama, 1991) は2つの人間観モデルを提示し, 東アジア圏では自己を他者との結びつきで捉える「相互協調的自己観」が, 欧米文化圏では自己を他者と切り離れた存在と捉える「相互独立的自己観」が共有されるとした。前者の自己観が普及した社会では, 「自らにとって重要な他者の気持ちをくみ取り, 自分の望みと他者の望みとの両方をうまく調整して, 重要な他者から期待されるように行為し, 役割をこなすという姿」(増田, 2014, p.11) が, 後者の自己観が普及した社会では, 「他の人とは違った, 自分ならではのユニークな能力や才能や性格に自信を持ち, そうした特性に基づく自らの意思を積極的に外に向かって表現するという姿」(増田, 2014, p.11) が, 望まれる人間像だとされる。
- 10) 心理学者である Langer (1989, 2000) はマインドフルネスについて, 今ある現在に積極的にかかわりながら, 自分の置かれている状況に敏感になり, 今まで気づいていなかった新しいことに気づいている柔軟な心の状態と説き, マインドフルネスの特徴として「新たなカテゴリーの創設」「新たな情報の受容」「複数の視点の気づき」の3つを挙げている。なお, 異文化コミュニケーション学が専門の太田 (2000) はこの Langer (1989, 2000) のマインドフルネスを「コミュニケーション活動にどれくらい意識・注意して参加しているかの認識」(太田, 2000, p.188) と端的に説明している。
- 11) 日本人学生にとって, 今回の教育実践は集団間接触理論に基づいた異文化間協働学習という「当該コースコンテクスト」, 日本社会及び大学という「ホスト環境の社会文化コンテクスト」, さらに各グループのメンバー構成背景 (人数・状況・能力・参加度合など) の「所属グループコンテクスト」といった様々なコンテクストが絡み合うなかで行われた。そのため, これらコンテクストが接触全体に与える影響も含めながら考察を行う。なお, 「所属グループコンテクスト」はメンバーの特性と重なるところがあるが, 個性あるメンバーにより構成された集団の状況下を指す。
- 12) 本稿 244 ページの 17 行目から 22 行目で述べた乗り越え N のインタビュー引用例からも, ためらいながら変容行動に挑戦しつつも, 留学生の受容により自信をつけ, 共通目標に向けた協働のための行動に向かう様子が示されている。
- 13) 乗り越え N にとっては, 社会文化コンテクストはホスト環境であったが, 所属グループコンテクストはグループの構成人数からゲスト環境であったと言え, 他の日本人学生に比べ, 異文化インパクトが大きかったと推測される。(意思表示が明確で, 相互独立的自己観の傾向が強いことが観察されたカナダとウズベキスタンの2名の留学生に囲まれ, よりインパクトが大きかったと推測される。) このように, コンテクストのなかでも, 特に, 各参加者を取り巻くグループコンテクストが接触全体に独自の影響を与え, 異なる変容をもたらす一要因になると考えられる。
- 14) 「文化的な記号を取り入れて変容システムとしての人間の動的なメカニズムを捉える理論 (安田, 2015, p.27)」であり, 第1層は行動が発生するレベル, 第3層は価値・信念が変容・維持される価値観への統合レベル, 中間の第2層は変容を促す記号レベルを指す。行動変容と価値・信念の変容の結びつきを記号を介して捉えることができ, 影響力のある出来事が促進記号となり, 価値・信念が変容され行動も変容されるが, 一方, 価値・信念が変容せずとも行動のみが変容したり, 価値・信念が変容しても行動は変容せずに維持されることもあるなど機微の解明にも活用できるとされる。(安田・滑田・福田・サトウ, 2015)

引用文献

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley. (オルポート, G.W. 原谷 達夫・野村 昭 (訳) (1968). 偏見の心理 培風館)

- Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Cambridge, MA: Blackwell. (ブラウン, R. 橋口 捷久・黒川 正流 (編訳) (1999). 偏見の社会心理学 北大路書房)
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. New York, NY: Academic Press.
- Cook, S. W. (1985). Experimenting on social issues: The case of school desegregation. *American Psychologist*, 40 (4), 452-460.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol.4, pp.1-26). Chichester, UK: Wiley.
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/ uncertainty management (AUM) theory: Current status. In R. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp.8-85). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 岩井 朝乃 (2006). 日本人大学生の「文化的他者」認識の変容過程 異文化間教育, 23, 109-124.
- 加賀美 常美代 (2006). 教育的介入は多文化理解態度にどんな影響があるか——シュミレーション・ゲームと協働的活動の場合—— 異文化間教育, 24, 76-91.
- 神谷 順子・中川 かず子 (2007). 異文化接触による相互の意識変容に関する研究——留学生・日本人学生の協働的活動がもたらす双方向的効果—— 北海学園大学学園論集, 134, 1-17.
- 木下 康仁 (2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い—— 弘文堂
- 木下 康仁 (2007). ライブ講義 M-GTA——実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—— 弘文堂
- Klopf, D. W. (1984). Cross-cultural apprehension research: A summary of Pacific Basin studies. In J. A. Daly & J. C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence and communication apprehension* (pp.157-172). Beverly Hills, CA: Sage.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley. (ランガー, E. J. 加藤 諦三 (訳) (2009). 心の「とらわれ」にサヨナラする心理学 PHP 研究所)
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (6), 220-223.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98 (2), 224-253.
- 増田 貴彦 (2014). 文化と心 山岸 俊男 (編著) 西條 辰義 (監修) 文化を実験する——社会行動の文化・制度的基盤—— (pp.3-33) 勁草書房
- 内閣府 (2019). 令和元年版子供・若者白書 特集1 日本の若者意識の現状——国際比較から見えてくるもの—— https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01honpen/pdf/b1_00toku1_01.pdf (2021年9月1日)
- 西岡 麻衣子 (2010). 多文化間交流学習の理論的枠組みに関する研究——オルポートの「接触仮説」に基づいて—— 同徳女子大学大学院修士論文 (未公開)
- 西岡 麻衣子 (2017). 留学生科目「相互文化テーマ演習 Seminar in Intercultural Collaborative Project」の概要 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 (編著) 多文化間共修——多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する—— (pp.157-168) 学文社
- 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習の教育的効果——接触仮説とその発展理論の可能性—— 異文化間教育, 47, 100-115.
- 大淵 憲一 (2015). 紛争と葛藤の心理学——人はなぜ争い、どう和解するのか—— サイエンス社
- 太田 浩司 (2000). 異文化集団間におけるコミュニケーション理論 西田 ひろ子 (編) 異文化間コミュニケーション入門 (pp.184-214) 創元社

- 西條 剛央 (2007). ライブ講義質的研究とは何か——SQRAM ベーシック編—— 新曜社
- 西條 剛央 (2008). ライブ講義質的研究とは何か——SQRAM アドバンス編—— 新曜社
- 末松 和子 (2019). 国際共修の検証——文献リサーチを通して見えてくるもの—— 留学生交流, 95 (2), 1-12.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp.7-24). Chicago, IL: Nelson Hall.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural Psychology*. Los Angeles, CA: Sage. (ヴァルシナー, J. サトウ タツヤ (監訳) (2013). 新しい文化心理学の構築——「心と社会」の中の文化—— 新曜社)
- 山岸 俊男・橋本 博文・鈴木 直人 (2007). 文化特定の行動の説明としての選好とデフォルト戦略——独自性と同調性への選好の場合—— 21 世紀 COE<心の文化・生態学的基盤>ワーキングペーパーシリーズ, 58, 1-25.
- 山本 志都 (2011). 異文化間協働におけるコミュニケーション——相互作用の学習体験化および組織と個人の影響の実証的研究—— ナカニシヤ出版
- 八島 智子 (2016). 国際協働プロジェクト参加を通しての「学びの質」 関西大学外国語学部紀要, 15, 33-50.
- 安田 裕子・滑田 明暢・福田 茉莉・サトウ タツヤ編 (2015). TEA 実践編——複線径路等至性アプローチを活用する—— 新曜社

The Process of Self-Transformation in Intercultural Collaborative Learning:

A Comprehensive Model Generated Through Exploratory Research
on Cases of Japanese University Students

Maiko NISHIOKA

Abstract

This study aimed to generate a model of Japanese university students' self-transformation process in intercultural collaborative learning. As a result of analyzing interview transcripts using a modified grounded theory approach (M-GTA), the model revealed the following process: participants have "personal characteristics that affect contact" and approach with various states of mind in "a pre-contact situation." They then undergo "mental movements through intercultural contact, and behavior toward transformation," achieve "the development of intercultural competence as the realization of transformation," and seek a further intercultural exchange in "a post-contact situation." Moreover, the process is influenced by "relationships that do not contribute to transformation" and "relationships that promote transformation." Thus, the model presented a comprehensive overview of the self-transformation process in intercultural collaborative learning, which has not been covered in previous studies.

Keywords: intercultural collaborative learning, self-transformation process, Japanese university students, M-GTA, comprehensive model based on exploratory research

