

Title	バイリンガルの学生が果たす役割 : 留学生と日本人学生の混合クラスにおける一考察
Author(s)	宮本, 美能
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学国際教育交流センター研究論集. 17 P.65-P.71
Issue Date	2013-03-31
Text Version	publisher
URL	https://doi.org/10.18910/50715
DOI	10.18910/50715
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/>

バイリンガルの学生が果たす役割 — 留学生と日本人学生の混合クラスにおける一考察 —

宮本 美能*

要 旨

本稿は大学教育の留学生と日本人学生の混合クラス（多文化クラス）において、学生が互いに言語の壁を乗り越えて積極的に授業に参加するには、どのような働きかけが必要であるのかについて検討することを目的としている。筆者はこれまで自らが担当する多文化クラスにおいて、クラス内で「学生同士の相互支援」を呼び掛けて、アクション・リサーチを繰り返してきた。しかし、教員からの働きかけだけでは不十分であるように思われた。

本稿で紹介する事例では、教員からの働きかけに加えて、英語と日本語のバイリンガルの学生が自らの言語面での苦い体験をクラスに語り、相互支援な呼びかけたことで、クラス全体の雰囲気が変わり、学生の参加度を向上させる効果を生んだ。本稿では、この一事例で得られた知見が、その他の教育実践にも応用できるのではないかと考えて、バイリンガルの学生をモニターとして活用することを提案する。

【キーワード】多文化クラス、アクション・リサーチ、モニトリアル・システム、バイリンガルの学生、モニター

1 はじめに

1983年の「留学生10万人計画」に続く2008年の「留学生30万人計画」により、東日本大震災が起こる前の2010年まで、留学生の数は右肩上がりに増加した。一方で、大学のキャンパスにいるだけでは、双方の交流が自然発生的には起こりにくいことが課題に挙げられていた（横須賀 2003、29頁）。大学は組織的に留学生と日本人学生の交流パーティーを開催したり、チューター制度を設けたりしながら、留学生と日本人学生が関わる機会を作って解決策を図ってきた。2009年に文部科学省は「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業（グローバル30）」を発表して、留学生への受け入れ体制の充実を提案している。その中には、「留学生と切磋琢磨する環境の中で、国際的に活躍できる高度な人材を養成すること」が目標

に掲げられ、学内で留学生と日本人学生が共に学ぶ機会を増やしていくことが期待されている。1995年の日米文化教育交流会議において、米国からの学部留学生を増加させることが同意され、国立大学では英語での「短期留学プログラム」を設置して、多文化クラスの促進が叫ばれてきた。大阪大学でも、1996年から交換留学生を主な対象として、英語による「国際交流科目」を提供している。この科目には、学部・大学院、専攻に関わらず、日本人学生も選択科目として受講することができる。しかし、実際には非英語圏の学生にとって、英語で授業を受けることは容易でない。本稿では、多文化クラスの言語の問題に焦点を当てながら、どのような支援や働きかけがあれば、学生の積極的な授業参加を促すことができるのかについて検討する。

* 大阪大学国際教育交流センター特任助教

2 先行研究

これまでの多文化クラスの事例を見てみると、日本語または英語で授業が行われている。それでは、いずれの言語で授業をすれば学生の積極的な参加を促すことができるのか。本章では、教授言語を日本語と英語の二言語とする場合、日本語の場合、英語の場合、に分けて先行事例を検討したい。

2-1 日本語・英語を使用する場合

田崎（2002）は東京農工大学大学院において、「異文化間コミュニケーション」という授業を開講し、主要言語を英語としながら、それを補う方法（例えば、日本語、ジェスチャー、筆談、通訳など）を取り入れて、留学生と日本人学生の積極的な授業参加を促している。カリキュラムの前半はコミュニケーションとは何かについて講義を中心に進め、その中では教員と学生の間で、また学生同士の間で、対話することを重視して、クラス内のコミュニケーションが円滑になるよう努めている。前半と後半の間には翻訳活動というコマを設けて、留学生と日本人学生の混合グループで共に作業する時間を取り入れている。後半は、グループによるタスク活動を取り入れて、前半で築いた信頼関係を基に、留学生と日本人学生が共に課題に取り組む。教員はタスク活動に入ってから、「タスクシート」や「フィードバックシート」を活用して、学生との対話を大切にしている（140-150頁）。本事例では、これら1つ1つの取り組みにより、クラス全体のコミュニケーションが活性化されている。

次に、クラス間交流の事例を紹介したい。坪田・野沢（2004）は、留学生の日本語のクラスと日本人学生の英語のクラスで交流を行っている。この活動は学期を通して行われる。具体的には、留学生が「ネイティブの日本人学生の前で日本語でスピーチする」、日本人学生は「留学生の日本語スピーチを聞いて、英語でエッセイを書く」というものである。その中で、留学生がスピーチして日本人学生が聞くという対面交流と日本人学生がコメントや評価を書くというテキスト交流、さらに留学生がホームページにアクセスしてエッ

セイを書き、日本人学生がエッセイを読むというテキスト・ネット交流が行われている。ここでは、留学生と日本人学生の双方が異なる考え方や価値観に触れることで、互いに学び合う内的プロセスを体験することから、得られる効果が双方にあり、意義があるという（坪田・野沢 2004、128-129頁）。

鈴木・島崎（2002）は、日本人学生と留学生の交流学習の一環として、1996年と1997年度に英語教育と日本語教育の合同授業を実施している。その中で半分は、活動の媒介言語を英語として、残りの半分は日本語で行っている。活動の中心は討論や共同プロジェクトである。ここでは、参加する学生に言語面での効果だけでなく、相互理解が得られたことを挙げている（75頁）。ただ、留学生数の変動に伴い、日本人学生と留学生の人数に差が出たため、継続的な実施が難しくなったという。

2-2 日本語を使用する場合

次に、日本語で授業を行う場合について考えたい。松本（1999）は留学生と交流したいと思っても、英語が話せないと交流ができないと否定的にとらえる日本人学生がいることを指摘する。そこで松本は、日本人学生が留学生の「日本語」の授業と一緒に参加する機会を設けることで解決できないかと考えた。実践結果から、「コミュニケーションが困難な留学生に日本人学生が接することで、英語万能主義の考え方に変化が起こる」（15頁）ことが分かったという。また日本人は海外で英語が話せないことに劣等感を感じたり、文化的な差異から疎外感を感じたりするが、外国人が日本で日本語学習に困っている姿に触れることで、誰にでも言語学習に困難を感じることもあると気づき、自らの言語学習への動機づけにつながるという。ここでは、教授言語を日本語にすれば、留学生と日本人学生双方にメリットがある。

足立（2008）は、留学生向けの日本語による日本事情のクラスに、日本人学生の参加を認めている。ここでは、留学生にとって日本人学生から情報や意見を聞くことができ、得られる効果は大きいと、日本人学

生にとって日本事情について留学生と共に学ぶことで得られる知識面でのメリットが少ないことを指摘する。足立は日本事情について取り上げるだけではなく、学生同士が自国の文化を説明し、留学生の国の事情について学ぶことができるよう工夫したところ、留学生と日本人学生の議論が活性化したという。そして、日本人学生も母語・母文化を「相対化」する機会となり、その意味で意義があるという。ただ、教員からの知識伝達が不足し、学生の主観的な意見交換に終わったことが課題として残されているという (110 頁)。

2-3 英語を使用言語とする場合

最後に、英語で授業を実施する場合はどうであろうか。広島大学で多文化クラスを担当する恒松 (2007) は、「英語を母国語とする学生も母国語でない学生も共に協力し合いながら学習していくことで、自分の英語力・日本語力のなさも、学びの過程における重要なプロセスの一部であり、そのこと自体に意味があることを学ぶことができる。また、共に協力し、相互に理解を示し合う中で英語に対しても肯定的見解を持って、努力したいと思うのではないか」(18 頁) と述べている。つまり、言語にハンディがあっても、学生同士が共に学び相互理解を深めていく過程が大切であるという。ただ、非英語話者には言語面でのサポートが必要であることも指摘する。恒松 (2006) はこの問題に対して、日本人学生が英語で行う授業に参加する条件として、事前英語学習の Web-CT を受講することを必須とするなどの解決策を講じている (51 頁)。

花見 (2012) は英語で授業を行う場合、非英語圏の留学生や日本人学生にとって、英語を使う機会となり、英語を学ぶモチベーションが高まることや、国際言語としての英語の重要性に気づくこと、多言語による思考の訓練ができることなどをメリットに挙げる。留学生にとっては、プログラムに参加しやすくなることを挙げている (94-96 頁)。一方で、日本人学生にとって荷が重いことや、英語の苦手な学生に敬遠されること、留年者が増加すること、授業についていけない学生がでること、英語力の差や理解できる内容に制限が出るなどをデメリットに挙げる。留学生にとって

は、日本語学習のモチベーションが高まらないことや日本に留学する意義が低下することなどがデメリットであるという (100-101 頁)。

ここまで、クラス内の使用言語の三パターン (日本語・英語の二言語使用、日本語、英語) を見てきたが、いずれの場合にも効果と課題があり、言語の問題が解決すれば、学生の積極的な参加を期待できるとは断言できないことも分かった。

2-4 言語の課題に対する解決策

筆者はこれまで国際交流科目を担当する中で、非英語圏の学生も積極的に授業に参加できるよう、アクション・リサーチを繰り返してきた。メリアム&シンプソン (2010) はアクション・リサーチについて、調査者が問題解決に支援者として関わり、調査結果が調査にかかわった人々や調査を行う対象となった人々にプラスの効果をもたらすものであるという。また、アクション・リサーチの具体的な内容は、調査しながら固まっていくものであると説明する (140 頁)。本稿では、教員が調査者として、また支援者として、学生が直面している問題に共に取り組み、クラス全体を変えていくことをアクション・リサーチと捉える。筆者は 2010 年から多文化クラスを担当する中で、初回の授業でアンケートを用いて、言語の障壁を緩和させるために、相互支援することについて学生に意見を尋ね、クラス目標を設定して、クラス全体の積極的な参加を促してきた。しかし、筆者から学生に相互支援を呼びかけても、それほど効果はなかった。

本稿で紹介する事例は、バイリンガルの学生がクラス全体に相互支援を呼びかけたことで、モニトリアル・システムに類似する効果が得られた。モニトリアル・システムとは、イギリスのアンドルー・ベル (1753-1832 年) とジョセフ・ランカスター (1778-1838 年) が、教員一人に対して、数百人の生徒がいる教室を想定して、学力の高い年長者を助教 (モニター) として指導にあたらせるシステムのことである。これは、大人数の学生が集まる教室で、教育を自助的に行うもので、学生が自分たちでできることは自分たちであるという意識を持って、クラスに参加し、必要に応じて

クラスメートに助けをもらうという態度で臨むものである。

本稿で紹介するクラスは少人数であることから、モニトリアル・システムが想定している大教室での助教法とは状況が異なるが、多文化クラスの言語の問題を解決する手段として、バイリンガルの学生をモニターとして活用することができるのではないかと考えている。

3 事例考察

本稿では、筆者が大阪大学において2012年4月から担当した国際交流科目を事例として紹介する。このクラスを対象とする理由は、筆者がこれまで担当してきた多文化クラスの中で、最も参加者が生き生きと参加し、相互協力体制を築くことができたと考えるからである。このような効果は、自然発生的に得られたのではなく、筆者からの働きかけと学生による自発的な呼びかけの相互作用によって生まれたものである。

本クラスの受講登録者は36名（内訳は、アジアが31名、ヨーロッパ2名、ロシア1名、北米2名、アフリカ1名）で、そのうち男性が26名で女性が11名であった。アジアの学生には日本人学生15名が含まれている。本クラスを受講する日本人学生は、英語に興味がある、これから留学する、留学を経験して戻ってきた学生などで、授業を通して英語力の維持や向上を求めている。つまり日本人学生には、留学を経験した学生とこれから行く学生に加えて、英語にあまり触れたことのない学生も参加しており、英語力に差がある。先行事例で恒松（2006）は、Web-CTの必須化を挙げている。大阪大学でもWeb-CTによる英語学習ツールは提供されているが、英語での授業を受講する必須条件にはなっていないことから、実際に利用する学生は少ない。そこで筆者は、クラス内支援により言語の壁を緩和できないかと考えた。

3-1 概要

科目名は、「国際理解教育の実践」で、コースの学習目標は「多様な学生が自らの教育を振り返って他者と共に議論しながら、自国と他国の教育事情の相違、

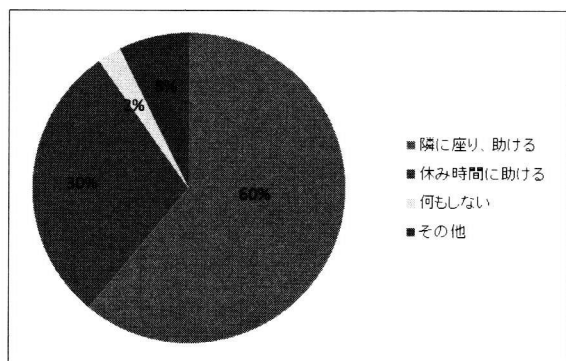
共通点について学ぶこと」とした。授業では、1996年に国際連合教育科学文化機関（ユネスコ）とInternational Bureau of Education (IBE) が出版した「国際理解教育」というリーフレットを参照しながら、国際理解教育の発展過程やユネスコ協同学校、各国の教育問題について学び、その解決策について考える時間を持った。授業の前半は講義やディスカッションを中心に進め、後半はアクティビティやグループワークとした。また、全15回の授業を前半と後半に分けて、前半は知識習得部分、後半はグループでのプレゼンテーションとした。プレゼンテーションの課題はユネスコの1974年国際教育勧告と第45回国際教育会議（1996年）の報告書を基に、グループ内で政策と実態についてメンバーの国の事情を話し合いながら、問題点や解決策を考え、共通点や相違についてグループで発表することとした。条件として、グループのメンバー全員が発表に関わることを、発表を聞く学生もただ聞くだけでなく、意見を述べるができるよう、質疑応答の時間を設けることを伝えた。

本クラスには理系・文系の学生が参加していることから、専門的な知識を学ぶより、むしろ基礎的な内容を幅広く取り上げて、学生同士がディスカッションすることが重要ではないかと考えて、小グループ（1グループ5名程度）での活動を多く取り入れた。グループ分けの際には、できる限り多くの学生と議論できるよう、プレゼンテーションの時までは毎回メンバーを変えた。非英語圏の学生も積極的に発言できるよう、授業に参加する前に、ディスカッションするトピックについてリーディングを読み、ワークシートに自分の意見をまとめてから参加するよう伝えた。しかし、言語の問題や文化差から、発言の少ない学生もいたことから、筆者の方で授業中指名して、意見を求めることもあった。毎回の授業参加者数は30名前後であった。その他に、ティーチング・アシスタント（TA）が1名入っていた。

3-2 アクション・リサーチ

初回の授業でアンケートを配布し、2つの質問をした。1つ目は、「クラスの中で、言語にハンディがあ

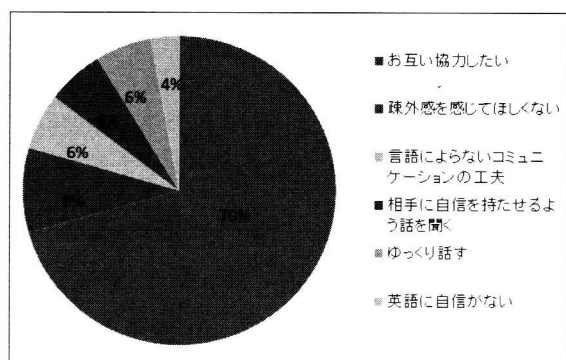
り、なかなか発言できない学生がいます。あなたはどうかですか」である。ここでは、回答に選択肢4つを設けて（1. 何もしない、2. 隣りに座り、助ける、3. 休み時間に助ける、4. その他）、理由についても記述してもらった（結果については図1を参照）。以降、英語で記載されたものを筆者の方で日本語訳している。



【図1：相互支援に対する意識】

図1を見ると、半数以上の学生が「隣りに座り、助ける」を選んでいる。アジアの留学生や日本人学生の回答で多かったのは、「休み時間に助ける」である。その理由には、「授業中は先生や周りの学生に迷惑になるので」と記述されていた。「何もしない」を回答したのは、日本人学生1名で、その理由には、「英語に自信がないので、助けることはできない」とあった。その他として、「話す機会を作る」「共に学ぼうとする」という回答も見られた。

2つ目に、「あなたはどのような支援をするか」について記述してもらった。ここでは、筆者とTAが記述内容を話し合っカテゴリー分けし、図2のようにまとめた。



【図2：支援内容】

図2から、7割の学生が「お互いに協力したい」と述べていることが分かる。また他者とコミュニケーションを取りたいと思っている学生が多いことも読み取れた。筆者は2回目の授業で、アンケートの結果を全体でフィードバックし、本クラスでは言語の壁があつてなかなか授業に積極的に参加できない学生がいることを伝えた。そして、クラス目標として「学生の相互支援」を設定し、参加学生に協力することを呼びかけた。

また、本コースでは、毎回授業後にポートフォリオを用いた。ここでは、自らの参加度や他者への支援、他者との協力体制について振り返り、クラス目標の達成度について記述してもらった。これは学生にとっての学習記録としてだけでなく、筆者と学生にとってのコミュニケーションの手段として活用した。毎回ポートフォリオを回収して、筆者からコメントを書いて学生に返した。筆者はポートフォリオを通じて一人一人の学生と対話しながら、各学生が直面している課題に対して共に取り組み、個別に支援を行った。最終回の授業では、1回目～15回目までのポートフォリオを学習記録として学生に返却し、保管するよう伝えた。

3-3 クラス内の変化

本節では、全15回の授業を概観するとともに、学生の参加度向上に重要な役割を果たした留学生A（英語話者）について紹介したい。

2回目、3回目の授業は、初対面の学生同士緊張して授業に臨む様子が見られた。日本人学生のポートフォリオには、「なかなか発言できない」という意見が出されていた。

4回目の授業終了時に、Aが筆者のところに来て、「このクラスは、学生の意見が尊重されて楽しいが、言語のハンディのために、日本人学生が発言できない様子を見てつらく思う。自分も同じような経験があるので、何か役に立てることはないか」と言った。Aは日本語も堪能であった。筆者とAは、その後次週までの間、何度かメールのやり取りをしながら、グループ割の際に、バイリンガルの学生をボランティアとして募って、解決策を図ることを話し合った。

5 回目の授業で、A は自らが言語で苦労した体験をクラスメートに対して日本語で語り、言語に困ることがあれば、自分に聞いてほしいと話した。そして筆者は、グループの中でモニターとなってくれるボランティアを募った。この時、ボランティアとして手を挙げたのは、A と留学経験のある日本人学生 2 名であった。この 3 名をグループのモニターとして配置することにした。さらに筆者から、必要に応じて日本語と英語の二言語を使用してよいことを伝えた。この回のポートフォリオには、多くの日本人学生から、「いつも以上に発言できた」というコメントが寄せられていた。しかし、本来国際交流科目は日本語能力が十分でなくても英語で参加できることを特徴としていることから、ポートフォリオには、留学生から「日本語で話されて理解できず困った」という意見も出されていた。

6 回目の授業は、バイリンガルのグループと英語のみのグループの 2 つに分けて、そこから小グループにして活動することとした。ここでは国籍が偏るという新たな問題が発生した。ポートフォリオには、「自分のグループには日本人学生がいなかった。日本人の意見を聞きたい」「もっと多様な意見を聞きたい」と書かれていた。

7 回目の授業までに、おおよそ言語面で特別な配慮が必要な学生とそうでない学生に分かれたことから、筆者と TA は国籍や英語力、男女比などを考慮しながら、プレゼンテーションのグループについて話し合った (1 グループ 4 名～5 名、全 8 グループ)。学生にはこのメンバーで、プレゼンテーションまで共に活動してもらうことを伝えた。その後も個別にアドバイスの必要な学生は出てきたが、ポートフォリオに出された学生の意見に対して、筆者は 1 つ 1 つコメントを返し、必要に応じて支援を行った。その結果、メンバー同士徐々に仲良くなり、授業が終わってからもプレゼンテーションの準備や話で盛り上がり、なかなか教室を離れない様子が見られるようになっていった。

11 回目以降の授業は、2 グループのプレゼンテーションの時間にあてた。いずれのグループも準備段階では、言語のハンディや文化差などの様々な困難に直面した様子が見られていたが、プレゼンテーションで

はそれらを乗り越えたまとまりが見られた。

15 回目の授業は、振り返りの時間にあてた。ここでは、学生にアンケートを配布して、授業への参加度を向上させるためにどのような支援が必要であるかについて意見を尋ねた。A は「自らが日本で助けられた体験が相手を助けたいという気持ちにつながることを実感した。自らクラスに呼びかけたことで、クラス全体が変化していったことがうれしかった。ただ、自身が英語のネイティブであったため、グループをリードしすぎでしまったのではないかと反省している」と記述していた。その他の学生からも、クラス全体で言語の課題に取り組み、自らも積極的に発言しようと努力した具体的な体験や、相互支援の大切さなどが記述されていた。また、学生の意見の中で共通していた点は、自ら助けられた体験や他者を助けた体験から、相手に対する理解が深められたこと、そして他者を助けようとする気持ちが生まれたことである。

4 考察と今後の課題

本研究では、筆者が自ら担当したクラスにおいて、クラス目標として「学生の相互支援」を掲げて学生と共にアクション・リサーチを行った。これまでも筆者は同様の取り組みを行ってきたが、教員の働きかけだけでは学生の参加度を劇的に変化させることはできなかった。本クラスは、A から自発的に問題解決に向けてアクションが投げかけられたことで、それまでのアクション・リサーチをさらに発展させることができた。その過程では、学生と教員の対話の手段として、毎回授業後に活用したポートフォリオが有効であったと考える。筆者は参加者一人ひとりの意見を聞き、必要に応じて支援を行った。本科目は日本語能力の十分でない留学生も英語で授業に参加できることを特徴としていたことから、グループ活動の際に二言語の使用を認めたことで、留学生が言語のハンディを体験する場面も見られた。このことは見方を変えれば、留学生と日本人学生の双方が少なからず言語のハンディを体験することで、学生間の相互理解を深めることにつながったと考える。

ここで強調しておきたいことは、本事例では教員からの働きかけと学生自らの経験が歯車のように連鎖して、学生の自発性を喚起され、結果としてクラス全体に波及効果が生まれたことである。そのきっかけを作ったのが、Aであった。

今後は、本稿で得られた知見が、他の教育実践においてもあてはまるのかを追求していきたい。具体的には、教員が学生に働きかけて、バイリンガルの学生を助教（モニター）として活用し、学生に役割を与えることで、モニターとなった学生の参加を促進させるだけでなく、クラス全体の参加度を高める効果につながるのかについて、他のクラスで検証することである。本事例は、学生が自発的にモニターとして手を挙げたケースであったが、教員が学生にモニターの役割を与える場合にも、同様の効果が得られるのかについても検討が必要となる。

参考文献

- 足立恭則（2008）「留学生・日本人学生合同の日本事情授業：留学生から学ぶ日本事情」『人文・社会科学論集』第25号、p.103-114.
- 花見楨子（2012）「ブレインストーミング『英語で授業する/しない』」『三重大学国際交流センター紀要』第7号、p.97-107.
- メリアム・B・S/シンプソン・L・E（著）、堀薫夫（監訳）（2010）『調査研究法ガイドブック』ミネルヴァ書房
- 箕浦康子（2012）「異文化間教育研究という営為についての2、3の考察—パラダイムと文化概念をめぐって—」『異文化間教育』36号、p.89-104.
- 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』第16号、異文化間教育学会、p.140-150.
- 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』広島大学、p.31-53.
- 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』広島大学、p.9-23
- 坪井健（1999）「留学生と日本人学生の交流教育」『異文化間教育』13号、アカデミア出版会、p.60-74.
- 坪田典子・野沢智子（2004）「クラスを超えた学び合い」『文教大学国際学部紀要』第15巻、p.117-131.
- 鈴木庸子・島崎美登里（2002）「JLPとELPによる国際交流授業——討論とグループ・プロジェクトの試み——」、『ICU日本語教育研究センター紀要』p.69-78.
- 横須賀柳子（2003）「大学での日本人と留学生の異文化接触」『国士舘大学教養論集』第54号、国士舘大学教養学会、p.21-38.