

## 国際共修授業における多文化共生の実現 —学生同士の言語サポートを促すことを通じて—

高橋 美能 (東北大学グローバルラーニングセンター)

### 【要旨】

本稿では国際共修授業の中で、参加学生が多様な考え方を尊重し、相互にサポートし合いながら共に学ぶ状態を「多文化共生」と考えて、クラス内でこれを実現するために阻害要因となっている「言語の問題」に着目し、教育実践の仕掛けの工夫により問題の解決を図る。仕掛けとして、初回の授業でアンケートを用いて、クラス内での参加学生間の「言語サポート」について意識調査を行った。その結果、参加者全員から「クラスメートをサポートすること」に対して前向きな回答が得られた。同時に、留学生は「助けを求められれば助ける」という意見であるのに対して、日本人学生は「助けたいが、自信がない」との意見を持っていることが分かった。筆者は実践の中で参加学生に他者サポートに対する意識の違いがあることを説明し、クラスに参加する学生の多様な考え方を尊重しながら、他者と共に学ぶことを促した。授業を進めていく中で、多文化共生が実現されたグループとそうでないグループに分かれた。本稿では、アンケート調査結果の分析と事例考察を通じて、クラス内の参加者同士の助け合いと多文化共生の関係について考察する。

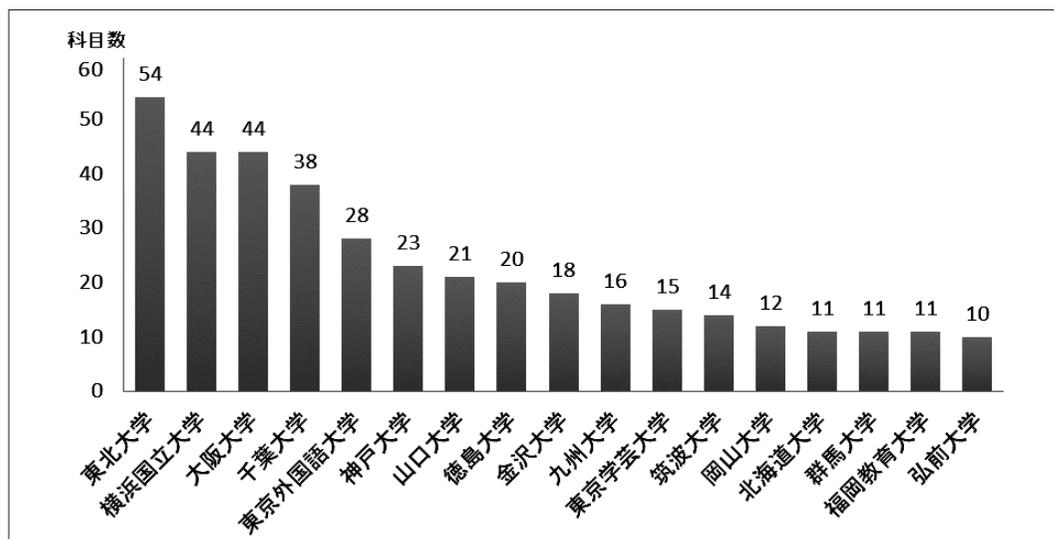
【キーワード】 留学生、日本人学生、国際共修授業、多文化共生、言語サポート

### 1. はじめに

全国の大学では文部科学省ほか関係省庁が2008年に策定した「留学生30万人計画」を受けて、留学生の受入の充実を図ってきた。留学生の数が伸びてくると、留学生の受け入れだけではなく、日本人学生のグローバル人材育成が目標に掲げられるようになり、文部科学省はグローバル人材育成推進事業、さらにスーパーグローバル大学創成支援事業を開始した。これに伴い、受入と派遣の双方向交流を促進すべく、採択校を中心にさまざまな取り組みが進められてきた。その1つが、海外留学プログラムの開発である。一方で、留学するには語学力や金銭面、就職活動や単位互換に対する不安、コンフォート・ゾーンへの滞留傾向などの阻害要因があり、留学を実現するにはハードルがあることも指摘されていた(文部科学省 2014、小林 2011、池田 2011、太田 2014)。国内の大学では留学に行くのが難しくても、学内にいながら留学に類似する体験ができるように、留学生と日本人学生が共に学ぶ環境を作り出すことが大切であると考えて、国際共修授業の開発が進められている。国際共修とは「言語や文化背景の異なる学生同士が、意味ある交流(Meaningful

Interaction) を通して相互理解を深めながら新しい価値観を創造する学習体験」(東北大学HP) のことである。

筆者は、2018年7月～11月にかけて、インターネットで全国の国立大学のホームページやシラバスを検索し、国際共修授業の実施状況を調査した。その結果、グローバル人材育成事業、およびスーパーグローバル大学創成支援事業の採択有無に関わらず、国際共修授業を10科目以上提供する国立大学が17校あることが確認された(図1)。



【図1 国際共修授業を10科目以上提供する国立大学】

国際共修授業には、留学生向けの日本語の授業に日本人学生がボランティアとして参加するものから、英語で開講される授業に日本人学生が参加するものまでさまざまな種類がある。指導言語も日本語、英語、日本語と英語の両言語使用、その他の言語を使用するものまで多様である。このような授業を通じて、留学生は日本人学生と共に学ぶことができ、日本人学生は語学力の向上や学内での国際的な経験、留学に必要なコンピテンシーを習得できる。

しかし、留学生と日本人学生が同じ教室で一緒に学ぶだけでは、双方の間に自然発生的な交流と学び合いが生まれるとは限らない。その理由の1つとして、留学生と日本人学生の間に言語や文化、価値観の違いがあることが挙げられる。筆者はこれまでの研究において、留学生と日本人学生が言語や文化の違いを乗り越えて他者を受け入れ、互いにサポートしながら共に学んでいる状態のことを「多文化共生」と捉えて、国際共修授業の中で「多文化共生」を作る出すため、学習環境条件と学習テーマの有効性について研究してきた(宮本 2012a、宮本2013a& 2013b、宮本2014、高橋 2016a)。本稿は、クラス内に「多文化共生」を実現するうえで障壁となる「学生間の言語の壁」に着目し、筆者が担当した9つの国際共修授業で学生に「言語の問題を克服するための言語サポート」について意識を尋ねたアンケート調査の結果を分析する。分析結果を基に、2018年の実践では、

初回と最終回の授業でアンケートを取り、授業参加を通じて学生に言語の相互サポートに対する意識変化が見られるかを確認し、学生間の言語の壁を乗り越える方策を検討する。

## 2. 国際共修授業の指導言語に関する先行研究

これまでの事例研究では、指導言語が日本語、英語、日本語・英語の両言語使用、の場合に分けて考察されてきた（松本1999、恒松2006&2007、田崎2002）。例えば、日本語を指導言語とする授業において、留学生向けの日本語の授業に日本人学生が参加し、留学生が言語のハンディキャップを負いながら、それでも積極的に学ぶ姿を日本人学生が見ることで、言語学習へのモチベーションが高められたというものがある。この実践では、双方が言語について新たな気付きを得ながら、結果的に留学生と日本人学生の共に学ぶ意識が高められていった（松本1999）。

英語を指導言語とする授業では、日本人学生が言語のハンディキャップを負うことになるが、日本人学生に英語要件を設けて、大学全体で条件を満たしていない学生に英語コースを用意し、事前に英語力をつけさせてから国際共修授業を受講させる仕組みを構築している事例がある（恒松2006）。

両言語使用の授業では、タスク活動を用いて留学生と日本人学生が互いに助け合う機会を作り、「他者を助ける/他者から助けられる」体験を通じて相互理解が深まり、双方に学びが得られたという事例がある（田崎2002）。

また、指導言語を日本語、または英語とする授業において、学生と教員が言語のハンディキャップを克服すべく、クラス内で言語サポートを促したアクションリサーチがある（宮本2012b、2013c、2015、高橋2016b&2016c）。

以上に挙げた先行研究では、大学でシステムを構築したり、教員が仕掛けを設定したりすることで、学生間の言語の問題解決を図る中で、学生同士の学びが活性化されていた。本稿では、そもそも国際共修授業に参加する学生が言語の問題に対してどのような意識を持っているのかを確認し、参加学生同士がサポートすることで、多文化共生されるのかを検討する。

## 3. 言語サポートに関するアンケート調査の実施と結果

### (1) 調査概要

本章は、国際共修授業の参加学生にアンケートを取ってクラス内の言語の問題に対する意見を尋ねた結果を紹介する。調査対象となった授業は、日本語、または英語で行ったもので、参加学生に語学要件を設けていない。調査を実施するに至った背景は、国際共修授業を受講する学生間に言語の壁がある中で、学生はこのことを知っていても、特段の解決策を講じずに参加していることが挙げられる。指導言語を母語としない学生は、授業に参加するうえで言語の面でハンディキャップを負っている。そこで国際共修授業に参加する学生はクラスメートを言語面でサポートすることに対してどのような意識を持っているのかを確認し、クラス内で学生間のサポート体制の構築を図るこ

とで、言語の問題を解決できないかと考えた。表1は調査概要である。アンケートには研究目的で回答結果を引用する可能性があることを明記し、同意を得たうえで答えてもらっている。また、本稿で紹介する学生の意見は、英語で記述された内容を筆者が日本語訳している。

[表1：調査概要]

目的	初回の授業時に参加学生が抱えている言語サポートについて学生の見解を確認する。
実施方法	選択式・記述式アンケート用紙を用いて初回の授業で配布し、回答時間を10分取って回収する。
対象科目	2014年～2017年にかけて行われた以下の3科目、3年間分の合計9つの授業 1. 「留学生と日本人学生の協働プロジェクト（美術館）」（以降、「美術館」とする）、 2. 「留学生と日本人学生の協働プロジェクト（博物館）」（以降、「博物館」とする）、 3. 「国際理解教育の実践」（以降、「国際理解」とする）。
質問項目	「言語の問題があり、クラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。あなたはどうしますか？」と尋ね、「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、理由を書かせた。 加えて、「本コースを通じてどのような学びを得たいと考えていますか？クラスに期待していることを具体的に記述してください」と尋ね、記述してもらった。
アンケート集計方法	筆者とリサーチアシスタント（RA）は、KJ法を用いて回答をカテゴリー化し、簡潔な文に直して集計した。表3や表4は、学生が理由として記述した内容を分類分けして集計したもので、表5は、授業目的として記述した内容である。
授業概要	授業は全15回で、指導言語は上述の対象科目1と2が日本語、3が英語で行ったものである。美術館と博物館の授業は、社会教育施設を見学し、グループで興味を持った作品・展示物について調べ発表するというもので、国際理解の授業は、テキストを用いてディスカッションやアクティビティを通じて知識を学んだ後、グループで教育問題について考え、プレゼンテーションする、という内容であった。3科目とも、グループでのディスカッションやプレゼンテーションを取り入れ、学生主体で進めた。

## (2) 調査結果

アンケートの回答数は合計418であった。表2は科目名と開講年（横軸）、及び国籍（横軸）を示している。留学生の国籍は、9つの授業全てにおいて中国が最多で、美術館は台湾、博物館は韓国、国際理解はドイツが2番目に多かった。また、指導言語が日本語の授業に参加する留学生は日本語力の高いアジアからの学生が多かったが、日本語で授業を受け、発表することにハンディキャップを負っていた。英語の授業に参加する学生には英語を母語とする留学生が少なく、留学生も英語で授業を受けることにハンディキャップを負っていた。

以前、英語を母語とする留学生が、クラス内の言語の問題に対して、自らクラスメートへのサポートを希望し、バイリンガルサポーターとしてクラス内の言語の問題に取り組んでくれたことがあった。その結果、クラス内の学生全員の参加意識が高まったことから、教員のサポートより学生の自主的な働きかけや協力の方が効果的であることが示唆された（宮本 2013）。

[表2：回答者数]

	美術館						博物館						国際教育						計
	2014		2015		2016		2015		2016		2017		2014		2015		2016		
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	
日本	6	10	12	28	21	14	5	4	2	3	17	21	14	1	46	28	0	2	234
中国	1	3	8	10	8	11	3	2	3	2	2	5	2	3	2	6	1	3	75
韓国	0	1	0	0	3	0	0	0	4	1	3	3	0	0	1	0	1	0	17
台湾	0	3	6	0	4	1	1	0	0	2	0	2	0	1	0	1	0	3	24
インドネシア	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4
スウェーデン	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	1	1	0	6
タイ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	1	0	1	9
オーストリア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
フィンランド	0	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5
メキシコ	0	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
モンゴル	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	3
米国	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
ラオス	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
ドイツ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	2	0	3	11
スペイン	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
ロシア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
エリトリア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
マレーシア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
インド	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
カナダ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
アルメニア	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ウクライナ	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
ベトナム	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
フランス	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
無回答	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
その他	0	0	0	0	0	1	0	0	2	5	0	0	0	0	0	1	0	0	9
計	8	17	28	40	41	30	9	6	12	14	25	34	26	11	60	42	3	12	418

次に、表3, 4に言語サポートに関する選択式回答結果（表の横軸）、及び理由（縦軸）を紹介する。指導言語が日本語または英語により、回答に変化が見られるかを確認したところ、言語に拘わらず、「近くに座り助ける」が最多となり、次に「休み時間に助ける」を選ぶ学生が多いことが分かった。調査対象となった授業は、学生主体の参加型で進めているため、他者と共に学ぶことに興味があり、他者サポートに対して肯定的であることは予想できる。ただ、同じ肯定回答であっても、その理由には日本人学生と留学生の間に異なるニュアンスが確認された。以下に具体例を紹介する。

[表3：日本人学生の回答結果（複数回答有）]

	何もしない	近くに座り 助ける	休み時間に 助ける	その他	無回答	計
自信がない	5	2	4	6	0	17
一人で助けられない	0	0	1	1	0	2
授業中には助けられない	0	1	13	0	0	14
相手が参加しやすい環境作り	0	63	12	23	0	98
自分の経験から助けたい	0	5	1	0	0	6
語学力の向上	0	20	2	7	0	29
橋渡しをしたい	3	50	10	8	0	71
友達になりたい	0	6	1	4	0	11
留学の事前準備	0	1	0	0	0	1
無回答	0	1	1	0	0	2
計	8	149	45	49	0	251

[表4：留学生の回答結果（複数回答有）]

	何もしない	近くに座り 助ける	休み時間に 助ける	その他	無回答	計
自信がない	1	3	0	5	0	9
一人で助けられない	0	0	0	0	0	0
授業中には助けられない	1	2	22	1	0	26
相手が参加しやすい環境作り	0	44	5	6	0	55
自分の経験から助けたい	0	6	3	0	0	9
語学力の向上	0	9	2	0	0	11
橋渡しをしたい	2	31	9	4	0	46
友達になりたい	0	14	2	2	0	18
留学の事前準備	0	0	0	0	0	0
無回答	2	6	7	0	7	22
計	6	115	50	18	7	196

表3と表4の比較から、日本人学生と留学生ともに「近くに座り助ける」を選ぶ学生が多く、その理由は日本人学生と留学生の別に拘わらず「相手が参加しやすい環境作り」「橋渡しをしたい」と記述していたことが分かる。カテゴリーとしては同一に分類しているが、日本人学生の9割以上が「私も参加したいので、困っている人がいれば助けたい」、「役に立ちたい」と記述し、留学生の8割以上が「みんな参加できる環境作りを目指すのは当然のことだ」、「困っている人がいれば助けたい」と記述していた。3番目に多かった理由として、日本人学生は「語学力の向上」を挙げ、留学生は「友達になりたい」と記述していた。このことから、日本人学生と留学生の参加目的に差があることが示唆された。

「休み時間に助ける」を選んだ学生の理由には、日本人学生から「授業中に助けると先生や他の

学生に迷惑だ」という意見が出される中、留学生からは「授業中は集中したい」という意見が出され、ここにも日本人学生と留学生の間で意識の差があった。

「その他」を選んだ日本人学生は49人であった。その理由には「以前、外国で自分が助けられたことがあるので、助けたい」といった理由もあれば、「自信がなくて助けられない」との意見も見られた。また、18人の留学生が記述した理由のうち10人は、「他者から助けを求められれば助ける」という理由を記述していたが、このような意見は日本人学生には見られなかった。

「何もしない」という回答を選んだ理由には、日本人学生と留学生ともに「自信がない」という意見に加え、「助けたいが語学力不足で助けられない」という意見が書かれていた。

表5は学生の参加目的である。ここでは科目名と開講年（表の横軸）、目的（縦軸）で示している。上の表は科目別の目的で、下の表は日本人学生と留学生の受講目的を示している。

【表5：受講理由（複数回答有）】

	美術館			博物館			国際教育			計
	2014	2015	2016	2015	2016	2017	2014	2015	2016	
知識を学びたい	9	17	21	3	10	5	10	28	3	106
国際理解・異文化交流	21	64	56	13	11	56	27	79	14	341
語学能力向上	0	4	11	1	9	8	6	11	2	52
プレゼンテーション能力向上	5	19	12	0	1	0	1	22	1	61
無回答	0	0	0	0	0	0	2	5	0	7
計	35	104	100	17	31	69	46	145	20	567

	日本人学生	留学生	その他、無回答	計
知識を学びたい	37	64	4	105
国際理解・異文化交流	216	120	2	338
語学能力向上	20	23	0	43
プレゼンテーション能力向上	48	12	1	61
無回答	2	7	5	14
計	323	226	12	561

表5から、3科目に共通して「国際理解、異文化交流」を目的に挙げる学生が多いことが分かる。次に、日本人学生は「プレゼンテーション能力の向上」を目的とする傾向がある中、留学生は「知識を学びたい」と思っていることが分かった。本稿では、言語の問題に焦点を当てるため、参加目的については紹介にとどめるが、国際共修授業に参加する学生は、交流を望んでいる点において留学生と日本人学生の回答は共通していた。

### (3) 調査結果からの示唆

前項の418人全員の回答結果から、他者が言語面で困っていれば助けたいとの前向きな姿勢が読

み取れた。少数ではあったが「何もしない」を選んだ学生は、日本人学生と留学生ともに「自身の語学力に自信がないため、助けられるか分からない」との理由が書かれていた。「その他」を選んだ留学生からは、「他者から助けを求められれば助ける」といった意見も出された。日本人学生は「役に立ちたい」との思いが強い中、留学生は「必要があれば助けるのは当然」という意見を持っていることが確認され、ここには異なる意識があることも分かった。

このような多様な見解を持った学生が集まるクラスでは、参加学生の他者へのサポートに対して見解に違いがあり、自身の見解が唯一ではないことを知る必要がある。そのため、まずは教員が、学生にアンケート結果を紹介し、自身とは異なる考えを持った学生が参加していること、そしてサポートの必要な学生は黙っているのではなく、言葉に出して相手に協力を求めることも大切であると伝えなければならない。

#### 4. 国際共修授業の事例考察

前章の結果を踏まえて、本章では筆者が2018年度にA大学の国際共修授業で「国際理解教育の実践」というタイトルで、全15回英語で実施した授業を考察する。ここでは、初回と最終回に言語面でのサポートに関するアンケートを取り、筆者が「クラス内の学生にサポートに対して多様な考え方があること」を伝え、学生にクラス内でのサポートを促し、毎回授業後に振り返りをさせながら、実践した。本章では、クラス全体で言語の問題に取り組む中で、クラス内に「多文化共生」が実現されるのかを考察する。

##### (1) 授業概要

本クラスは、前章で紹介した「国際理解」の授業と同じ科目名で実施したもので、授業の目的は、国際理解教育の在り方について考え、その具体的な実践方法を考えることであった。内容は、ユネスコの国際理解教育の方針を知識として学んだ後、留学生と日本人学生が自身の教育を振り返り、国際理解教育をどの程度学んできたのか、その中の課題はなかったのかを考えて議論するものであった。授業はグループでのディスカッションだけでなく、関連するアクティビティを取り入れながら参加型で進めた。最後には、留学生と日本人学生がグループで話し合っただけでなく、教育課題を考え、解決策を考えてプレゼンテーションにまとめ、発表してもらった。

初回参加者は17人で、最後まで参加した学生は13人（日本人6人、留学生7人）、留学生の国籍はドイツ3人、中国1人、スウェーデン2人、であった。英語を母語とする学生はいなかった。筆者が授業を担当する中で、クラス内の言語の問題を解決すべく、工夫した点は以下のようにまとめられる。

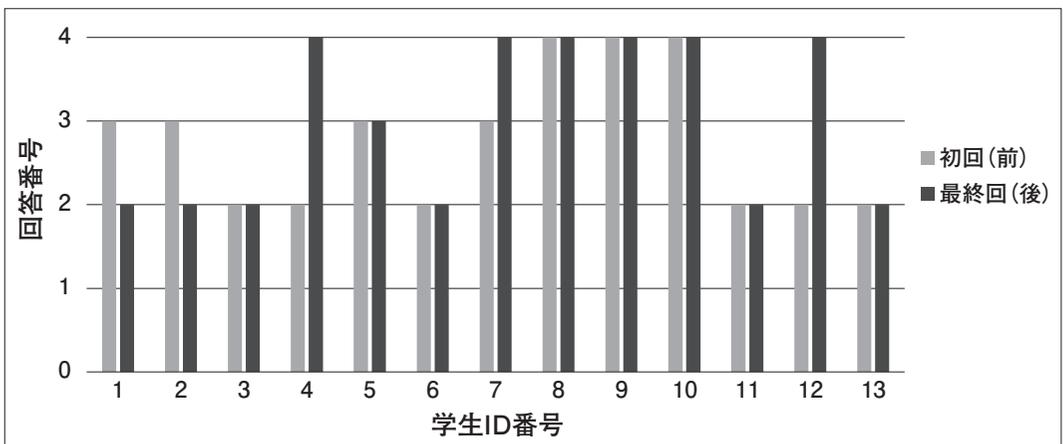
- 前章で実施したアンケートと同じ質問項目で、初回の授業時に「言語面での相互サポート」に関して意識を尋ねた。2回目の授業でアンケート結果をフィードバックしながら、参加者にサポートに対して多様な考え方があることを伝え、クラス目標として「学生同士の言語サポート」を

掲げ、クラス全体で取り組むことを促した。その後、毎回授業終了前に学生に振り返りシート（参考資料1）を配り、自身のサポート状況を振り返り、次回の授業時の目標を立てさせた。最終回の授業では、初回と同じ質問項目で言語サポートに関する意見を尋ね、授業での体験を踏まえて振り返り、まとめてもらった（参考資料2）。

- 筆者とティーチングアシスタント（TA）は、授業中学生の様子を記録に残し、授業後に振り返りの時間を設けて言語面でサポートの必要な学生について話し合った。そして、サポート役になる学生とサポートの必要な学生のマッチングを検討し、次週のグループのメンバーを決定した。
- 全15回の授業を前半と後半に分け、前半は言語に配慮しながら毎回グループのメンバーを変え、できる限り多様な学生と議論できるようにした。筆者とTAは、授業時に残した記録を基に、後半は国籍や性別が多様になるように、また積極的で発言の多い学生が同じグループのメンバーとなるように、メンバー構成を検討した。そして、固定グループのメンバーを決定し、最後のプレゼンテーションまで、同じメンバーで活動してもらった。
- 英語にハンディキャップのある学生も発言できるように、事前に授業で取り上げるトピックのリーディングとワークシートを渡し、学生に準備してから参加することを促した。授業では、教員から補足説明を行った後、学生が事前課題でまとめてきた意見をグループのメンバーと共有し、ディスカッションする時間を設けた。

## (2) 全15回の授業を通じての学生の意識変化

本項では、初回・最終回のアンケートの回答結果を比較する。まず、13名中5名のアンケートで、初回から最終回の回答に変化が見られたため、これらの学生を紹介する。図2は留学生と日本人学生の初回、最終回のアンケートの回答結果を示している。学生1～6は日本人学生の回答で、7以降が留学生である。ここでは、1「何もしない」2「授業中近くに座り助ける」3「休み時間に助ける」4「その他」で、集計している。



【図2：初回・最終回のアンケート結果比較】

## 1) 日本人学生の見解の変化

学生1と2は、初回アンケートで「休み時間に助ける」を回答したが、最終回で「授業中に近くに座り助ける」を選んでいった。理由は「他者を助ける、助けられることの大切さを学んだ」と記述していた。学生4は「授業中に近くに座り助ける」から「その他」に変化している。この学生は帰国子女で、初回から他者を助けることに意欲的であったが、授業を通じて「助ける/助けられる」体験をしたことで、次のような意識変化があったという。「単に言葉の意味を伝えるだけでなく、コミュニケーションを通じてその真意も相手に伝え、深く理解することが大切であることに気付いた」。この学生4の意見には、言語を越えた他者とのコミュニケーションの大切さへの気付きが書かれていた。もともと他者と共に学び、他者を助けることに積極的であったという事実はあるが、授業を通じて他者との学びの意味をより深く考えられるようになった結果であろう。

## 2) 留学生の見解の変化

留学生7は、初回で「休み時間に助ける」を選択していたが、最終回では「その他」を選んでいった。その理由には「クラスの形態によって助ける方法が違う。この授業では助けられると持っていたが、助けることの方が多かった。」と記述されていた。

留学生12は、初回で「授業中近くに座り助ける」を選んでいったが、最終回では「その他」を選択していた。この学生は、理由として「言葉の意味を伝えるのではなく、ディスカッションをスムーズに行うため、全体の意味を分かり易い言葉で補足しながら、手助けを行った」と記述していた。ここでは、他者に何でも説明するのではなく、コミュニケーションを通じて互いに伝えたいことを理解できるように必要なサポートをすることが大切であるとの気付きが得られたと考えられる。

その他、初回・最終回のアンケート結果に変化は見られなかったが、次のような学生もいた。英語力の高い日本人学生で、初回のアンケートでは「他者を積極的に助けたい」と記述していた。最終回のアンケートでは、「自分が他者に助けられた。助けてもらうことで、授業への参加が促進され、よかったと思う」と記述していた。ただ、授業時の筆者とTAの記録では、全授業を通じて積極的にコミュニケーションは取っているが、内容面で深まりが見られず、表面的な議論に終わっていることが課題として残されていた。

日本人学生だけでなく、英語力の高い欧州の留学生にも同様の課題が見られた。この学生は授業への遅刻・早退も見られ、事前課題も授業中に取り組み様子が見られていた。クラスでは自分の意見を述べるが、他者の意見に傾聴する姿は見られなかった。この学生は最終回のアンケートで「あまり手助けしすぎることはよくないと思う」と記述していた。この学生には、事前準備をして授業に臨み、他者と共に学ぶことに課題が残された。

一方、英語力の高い欧州の留学生で、他の学生のまとめ役として、グループ活動をファシリテートする様子も観察されていた。この学生は、どのような意見もしっかり聴き、自身の意見を述べな

がら、寛容な態度で他者と接し協力体制を構築していた。この学生が最終回のアンケートに記述していたことは「必要があれば助けるべきだと思う。ただ、必要以上に助けるべきではない。そうしないと、自身で解決する力を身に着けることができない」であった。ここで注視しておきたいことは、グループのファシリテーターとして、まとめ役を果たした学生であっても、サポートは必要最小限にすべきとの見解を持っていることだ。前章でも述べたが、このような意見は留学生に見られ、日本人学生には見られない考え方であった。実際のグループ活動では、言語に特化したサポートというよりは、むしろグループ全員が意見を述べられるように、メンバー1人ひとりに発言する機会を設け、メンバーが互いに理解しているかを確認しながら議論を進めていた。ここでは言葉の意味を伝え、理解するという表面的な議論だけではなく、言語を越えた対話が交わされており、他者と共に学び、他者の意見を尊重する姿勢が見られた。結果的にメンバー全員が発言し、グループ活動に取り組む様子が見られ、グループ内で「多文化共生」が実現されていた。

## 5. まとめ

本稿では、国際共修授業に参加する学生が直面する「言語の問題」に焦点を当てて、参加学生同士がサポートすることで、問題を解決できないかと考えた。そこで筆者は、2014年から2017年の授業で参加学生に言語サポートに対する意見を尋ねたところ、留学生と日本人学生の別に拘わらず、他者を助けることに前向きな学生が多く、「何もしない」を回答した学生も、「自信がない」「役に立ちたい」との思いであることが分かった。同時に、留学生と日本人学生には異なる見解があることも確認された。

筆者は2018年に担当した国際共修授業で、初回だけでなく、最終回の授業でもアンケートを取って、学生の言語サポートに関する見解の変化を確認した。初回アンケートでは、先の分析結果と同様、「他者を助けることに前向き」な学生が多かった。最終回のアンケートでは、13名中5名に言語面でのサポートに対して意識の変化が見られた。例えば、『『助ける/助けられる』体験をし、単に言葉の意味を伝えるだけでは不十分で、他者の真意を理解するために、コミュニケーションをとることの大切さに気付いた』との意見を持つに至った学生がいた。ここでは、参加学生間の言語を介したコミュニケーションを越えて、相手が伝えたい真意を理解しようとする中で、他者と対話することの大切さへの気付きが得られたことが示唆された。その他、グループのファシリテーターを務めた学生が、言語を介したコミュニケーションに縛られず、グループディスカッションをスムーズに行うために必要なサポートを行っていた。このグループでも、単なる言葉を越えて、他者との対話を大切にしながら議論する中で、メンバー間の関係性が構築され、結果的に「多文化共生」が実現されていた。

このような変化は、教員がクラス内の「言語面での相互サポート」に対して学生の意識を尋ね、クラス目標として「学生同士の言語サポート」を掲げ、毎回授業後に振り返りをさせたことで、参加者が意識的に「言語の問題」に向き合うことで生まれたのではないかと考える。その中で、TA

は毎時の授業で参加学生の様子を記録し、グループ編成の際に、学生の特徴を捉えたメンバー構成を提案した。筆者も自身が授業中に残したメモを基に、授業後にTAと振り返りを行いながら、次週に向けたグループのメンバー構成を話し合った。同時に、TAからのフィードバックで、授業運営者である筆者には見えない個々の学生の変化や課題に気付くことができた。

一方で、課題として残された点は、語学力の高い日本人学生と留学生に初回アンケートで「他者をサポートすることは当然」との意見が聞かれていたが、授業中の参加態度から、他者と共に学ぶ姿勢に欠ける様子が見られたことだ。例えば、事前課題であったワークシートを白紙のまま持ってきて、授業中にワークシートを記入する様子も見られた。また、授業に遅刻する、他者との議論に積極的に加わりとうとしない、などの態度も確認されていた。当然、これらの学生の姿勢はグループ内の学生にも影響し、グループ全体の議論がスムーズに進まず、「多文化共生」の阻害要因となっていた。今後は、このような学生の参加意欲を高める方法を考えることが課題である。

ただ、一部の学生を除き、言語の問題を意識させながら授業を実践したことで、参加者間の関係性構築と「多文化共生」の実現に一定の効果が得られた。国際共修授業に参加する学生は、他者との交流を望んでおり、クラスメートをサポートすることに前向きであることから、仕掛けの設定でこのような学生の意識を高めていくことが可能である。今後も国際共修授業における言語の問題を解決すべく、今回と同様の試みを継続しながら、新たな方策を検討していきたい。

## 参考文献

- 橋崎頼子 (2016) 「シティズンシップ教育における多様なアイデンティティ尊重のための概念学習－欧州評議会のCLEARプロジェクトを通して－」『次世代教員養成センター研究紀要』2巻、pp.167-175
- 池田庸子 (2011) 「海外留学の意義とメリットを考える－海外留学によって何が得られるか－」、ウェブマガジン『留学交流 (2011年7月号)』、pp.1-10
- 小林明 (2011) 「日本人学生の海外留学阻害要因と今後の対策」ウェブマガジン『留学交流 (2011年5月号)』、pp.1-17
- 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、pp.1-33
- 宮本美能 (2012a) 「大学教育現場に『多文化共生』の関係性を構築する－留学生と日本人学生の混合クラスの中で－」『異文化間教育学会奨励研究論集』55-73頁  
(電子ジャーナル：[http://www.intercultural.jp/about/resume/mm\\_resume.pdf](http://www.intercultural.jp/about/resume/mm_resume.pdf))
- 宮本美能 (2012b) 「『国際交流科目』の受講を促進する方策：一般学生が抱える言語の障壁を低減する取り組み」『多文化社会と留学生交流』、第16号、pp.89-95
- 宮本美能 (2013a) 「留学生と日本人学生の親密化阻害要因を排除する方策－多文化クラスにおける参与観察に基づいて－」『留学生教育』、第18号、pp. 15-24
- 宮本美能 (2013b) 「大学生の多様なバックグラウンドを生かした教育活動－留学生と日本人学生の混合クラスにおける人権教育プログラムからの示唆－」『人権教育研究』第13巻、pp. 1-14

- 宮本美能(2013c)「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」『多文化社会と留学生交流』第17号、pp.65-71
- 宮本美能(2014)「多文化クラスで人権教育を実践する意義－授業の実施前と後の質問紙調査結果に基づいて－」『人権教育研究』第14巻、pp. 75-87
- 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巻、pp.173-191
- 小川教(2013)「ヨーロッパ言語共通参照枠、特に複言語主義の考えとドイツ語教育」『人文・自然研究』第7号、pp.148-161
- 太田浩(2014)「日本人学生の内向き志向に関する一考察-既存のデータによる国際志向性再考-」ウェブマガジン『留学交流(2014年7月号)』、pp.1-19
- 高橋美能(2016a)「留学生と日本人学生の間に多文化共生の関係性を促進する方策－国際共修授業の事例考察を基に－」『留学生交流・指導研究』第19号、pp. 45-58
- 高橋美能(2016b)“Case Study of An International Joint Class With International and Japanese students: Learning Effects and Approaches taken regarding Language” “Osaka Human Sciences, Graduate School of Human Sciences, Osaka University, 第2号、pp.151-169
- 高橋美能(2016c)「国際共修授業における言語の障壁を低減するための方策」『大阪大学大学院 人間科学研究科紀要』第42巻、pp.123-139
- 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、pp.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』16号、pp.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』11号、pp.9-23
- 吉村雅仁&アンドレア・ヤング(2016)「小学校外国語に関わる教員研修への複言語主義の導入－その意義と研修モデルの構想」『次世代教員養成センター研究紀要』2巻、pp.87-96
- 吉村雅仁&南美佐江(2018)「多言語を扱う英語授業の試み：日本の中等教育における言語意識教育と期待される効果」『奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」』10巻、pp.11-20
- 吉島茂・大橋理枝他(編・訳)(2004)『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ参照枠』朝日出版社  
東北大学国際共修授業ウェブサイト：  
<http://www.insc.tohoku.ac.jp/japanese/global/exchange/jointprograms/> (2018年8月7日閲覧)
- 文部科学省(2009)「大学の国際化について」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/025/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2010/01/15/1287996\\_1.pdf#search=%27%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E3%81%AE%E5%9B%BD%E9%9A%9B%E5%8C%96%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%EF%BC%8D%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/025/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2010/01/15/1287996_1.pdf#search=%27%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E3%81%AE%E5%9B%BD%E9%9A%9B%E5%8C%96%E3%81%AB%E3%81%A4%E3%81%84%E3%81%A6%EF%BC%8D%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%27). (2017年1月18日閲覧)
- 全国の国立大学のHPとシラバス参照 (URL記載省略)

参考資料1 振り返りシート（以下、質問項目のみ）

- (1) グループのメンバーを言語面でサポートしましたか。または、メンバーから助けられましたか。  
本授業を通じて、「助ける/助けられる」体験から学んだことをまとめてください。
- (2) 言語面でのサポートについて、次の授業での目標を設定してください。

参考資料2 最終回アンケート（以下、質問項目のみ）

- (1) 初回の授業で、皆さんにアンケートを配布し、「言語の問題で、なかなかクラスやグループ活動に参加できないクラスメートがいます。あなたはどうしますか。」と尋ねました。本授業を通じてあなたの意見は変わりましたか。以下の質問に答えてください。
  - ① 自分がとる行動に最も近いものを1つ選んで○を付けてください。
    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）. \_\_\_\_\_
  - ② 理由を記述してください。
- (2) 授業を振り返って、どの程度他者を助けたのか思い出してください。もし、助けられた場合にはその時の様子を思い出してください。「助ける/助けられる」経験から、どのようなことを学びましたか。自身の意見をまとめて記述してください。

※本研究はデータ集計・分析作業において、東北大学男女共同参画推進センターが実施するTUMUG支援事業の支援を受けています。