The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	宮本, 美能
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2015, 41, p. 173-191
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/57248
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

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－

宮　本　美　能

目　次

１．はじめに
２．本稿における理論的枠組み
３．授業概要
４．言語の壁に対する取り組み
５．学習効果
６．考察とまとめ

大阪大学大学院人間科学研究科紀要 41；173-191（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－

宮　本　美　能

1．はじめに

本稿では、筆者が 20XX 年にある大学において、留学生と日本人学生が共にプロジェクトに取り組むことを目的に日本語で担当した国際共修授業を事例に取り上げる。この事例には 2 つの問題があった。それは、第 1 に、プロジェクト学習にも拘わらず、大教室で 90 人以上の学生が集まっていたこと、第 2 に、留学生と日本人学生の人数の割合が 1：8、または 1：9 というバランスの悪いものであったことである。また、ここでは、言語の問題が生じうることが予想された。しかし、そうした問題と課題を通して、国際共修授業のあり方を考える上で重要な示唆を得ることができた。本稿では、以下の 3 つのリサーチクエスチョンを立てて、本事例を分析していくことにした。

①どのように学生は「言語の壁」を乗り越えていったのか。
②学生は何を学んだのか。
③双方の間に親密な関係性を構築するに際して、効果的な条件や題材はあるのか。

国際共修授業は、1990 年代に留学生を対象とした日本事情のクラスに、日本人学生を受け入れるという形で提供され始めた。その後、必ずしも留学生を主な対象として、彼らへの授業を別建てで提供する必要はなく、むしろ、日本人学生と共に多様なテーマで学ぶことの方が重要ではないかとの考えのもと、異なる文化背景を持つ学生が互いに多様な文化について学ぶクラスのことを指すようになり、さらに、現在では言語や文化の理解に焦点を当てる授業だけではなく、双方向の対話や交流を通じて得られる学びに着目して、取り上げる題材や活動内容にさまざまな工夫が加えられていった。押谷（2006）は、国際共修授業と同義の概念である「多文化クラス」のことを、「日本語母語話者が留学生を支援する存在ではなく、留学生と合同で学び共修する授業」と定義し、このようなクラスは「留学生」対「日本人学生」という構図を覆す重要な意味をもつものであると述べている。そして、このような学生の学び合いは、日本人学生のみ、または留学生のみのクラスであっても、展開が可能であると説明する（押谷　2006，6 頁）。

本稿では、留学生と日本人学生が共に学ぶクラスのことを国際共修授業と捉えて議論

する。この留学生と日本人学生という言葉を使うことに対しては批判もあるが、本稿では、便宜上、①海外協定校から交換留学生として 6 か月～ 1 年間来日し，学んでいる学生と，②海外から来日し，正規生として学部や大学院に在籍している学生を「留学生」、大学入学前から日本で生活している正規学生を「日本人学生」と呼ぶことにする。

2．本稿における理論的枠組み

筆者はこれまでの研究において、国際共修授業を実施する際に、留学生と日本人学生の間に親密な関係性を築くため、心理学者オルポート（1961）が異文化接触を友好的にする条件として提唱した 3 条件（対等な関係、共通の目的、組織的な支援）が援用できるのではないかと考えて、これを国際共修授業の学習環境条件として検討してきた。オルポートは職場や居住環境というコミュニティの中での人間関係に着目していたが、クラスには多様性・可変性があり、ここにはコミュニティと異なる動的な要素があることに加えて、教員が関わっている。オルポートの 3 条件を国際共修授業に当てはめて事例を考察する中で、3 つ目の「組織的な支援」は主に教員からのサポートと捉えるが、そこでは、教員から学生への一方的な支援とならない工夫が必要で、学生同士のサポート、支援も有効であることが分かった（宮本　2012a）。また、コミュニティと異なり、学習活動においては、目標に対する成果が求められる。このような場では、教育方法論についても考える必要がある。この点に関して、宮本（2012a）は教育方法論の 1 つとして対話が重要であることを強調してきた（宮本　2012 a, 13 頁）。

この「対話」については、先行研究でも言及されている。識字教育の理論家であるフレイレ（Paulo Freire）は、自己と他者が共に参加することによって初めて思考が可能になると主張して、「人間」として生きるために、「対話」が不可欠であると述べている（Freire 訳書　1979、97 頁）。さらにフレイレは、「教育の対話性」という表現で、「対話は人間同士の出会いであり、真の意味での人間化の一番大切な条件である」（Freire 訳書　2011、222 頁）と説明している。この人間化という言葉について、フレイレの『被抑圧者の教育学』の新訳を担当した三砂は、解説の中で、「より人間的であろうとするプロセスそのものである」（Freire 訳書　2011, 317 頁）と説明しており、人間であるために「対話」が欠かせないと述べている。

倉地（2006）は「対話」について、「自分の人生を背負って語ること」であると説明している（倉地　2006, 161 頁）。そして、参加するもの全てが同じ立場で融合することで、自ら主体的に多様な異文化に働きかけ、異文化と共に新しい文化の創造や文化変容のプロセスに積極的に参画する意欲や能力を獲得することができるようになり、このことが人生形成の促進につながるという。倉地は、バフチン［ミハイル・ミハイロビッチ・バフチン（Михаил Михайлович Бахтин）］の見解を支持しながら、「自己と他者が対等な関係で、変革を前提とした内的なかかわりを持つとき、『対話的能動性』

が生まれるのであって、教師が生徒に真理や所持している知識を教えることは真の『対話』ではない」（倉地　2006，57-58 頁）と説明している。つまり、対話は日常的な会話や表面的な対話、一方的な対話ではなく、双方向のものであり、そこには日常的なコミュニケーションよりも深い内容のやり取りがある。このような対話は、教育実践において、教員と学生の間、また学生間で必要になる。

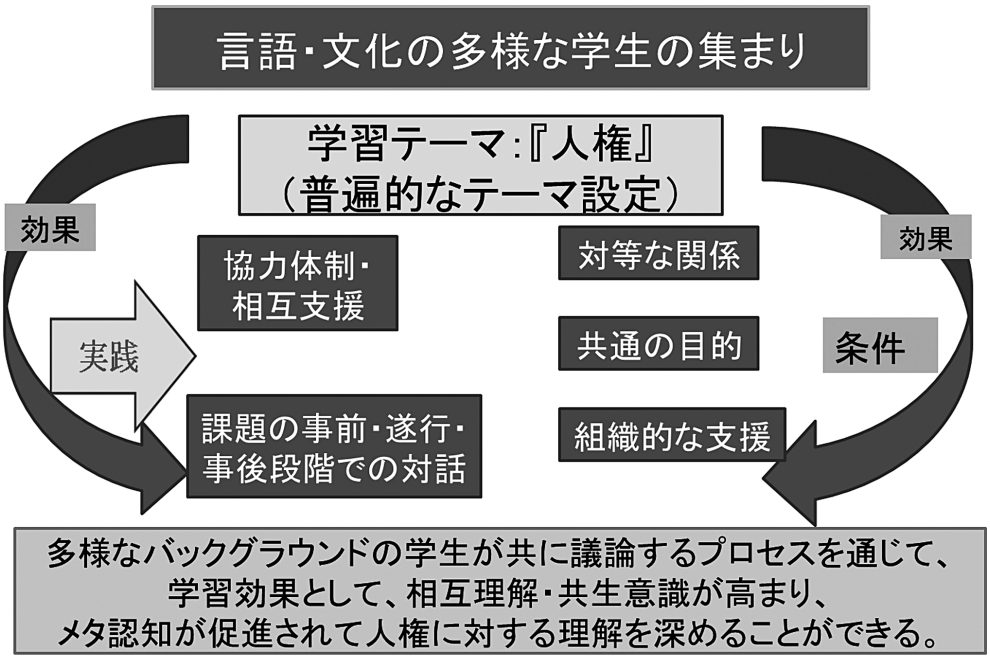
それでは、教育実践のいつの段階で「対話」が必要なのだろうか。また、教育実践で目指すものは何だろうか。この点について、心理学者三宮の見解を紹介したい。三宮（2008）は、学習活動の事前段階、遂行段階、事後段階のいずれの段階においても、メタ認知的活動を行うことが望ましいと述べている（三宮　2008，10 頁）。メタ認知について三宮（2008）は、フレーヴェル (John H. Flawell) の概念を基礎に置きながら、「認知に対する認知、認知を対象化して認知すること」（三宮　2008，1 頁）であると説明する。また、これは「通常の認知のレベルを超えたより高次の認知が働いていること」（三宮　2008，４頁）であり、学習活動が目指す目標である。そして、「同じテーマについて異なる考え方を持つ他者と徹底的に意見交換することで、相手の視点に立って自分の意見を問い直し、他者の考え方を模索する活動が生まれ、メタ認知的活動が促進される」（三宮　2008，34 頁）と述べている。さらに、「学習効果を高め、メタ認知を促すために、一般的、抽象的な知識を与えるだけでなく、具体的な事例を結びつけることが大切である」（三宮　2008，34 頁）という。三宮（2008）は、このような学びを得るために、プレゼンテーションが１つの有効な手段であるとして、まず事前段階でプレゼンテーションの達成目標を自ら設定し、それに向けて計画を立て、遂行段階では、計画通りに準備が進められているかを自身でモニタリングすることで方向性を確認することが大切であるという。そして事後段階では、目標に対して、自身はどの程度達成できたのかを振り返る必要があるという。このように、まず自身の事前段階における知識を基に、どのような発表をするのかを自身で決定して計画を立て、計画に沿って新たな情報を集め、自ら知識の理解を深め、モニタリングすることを通じて、効果的なプレゼンテーションに向けての準備を行い、事後に自身の発表を振り返ることで、次回のプレゼンテーションまでに改善すべき課題を自身で見つけ、計画、モニタリング、振り返りという活動により、自身のメタ認知を深化させていくが、その際に教員やクラスメートから意見やアドバイスを受けることで、次につなげていくことが大切であることを強調する。

以上を踏まえて、学習活動の中で、自身の意見を他者に伝え、他者の意見を聞くことが大切で、このような対話を通じて、自らの意見が明確になり、具体化されていくことや、自分の意見が唯一でないことに気づき、他者の意見を通じて視野を広げることができ、メタ認知的な見方の伸張が図られると考えられる。また、メタ認知を促進させるために、学習活動の事前、遂行、事後段階での継続的な対話が効果的であると考えられる。

ここまで述べてきた内容をまとめると、まず学習環境を整えて連続的な対話を取り入れながら実践を行うことが、双方の親密な関係性構築に必要となる。ただ、それだけで

なく、何を題材として取り上げるのか、言い換えると学習テーマについても検討が必要ではないだろうか。この点に関して、筆者はこれまでの研究において、普遍的な題材を取り上げることが留学生と日本人学生の双方にとって議論を始める重要な切り口になると仮定して、そのようなテーマは何であるのかを追究してきた。その中で、一人ひとりが当事者となって語ることのできるテーマを取り上げることが有効ではないかと結論し、その一例として、「人権」を取り上げて国際共修授業を行い、その学習効果について議論してきた（宮本、2012b, 2013, 2014）。

これらの議論をまとめると、以下のような図に要約することができるだろう。



［図１：共修授業の学習環境条件とテーマ］

図１は、言語や文化などの多様なバックグラウンドの学生が集まるクラスにおいて、「対等な関係、共通の目的、組織的な支援」が満たされた学習環境を築き、学生が助け合い、十分な対話がなされれば、学生間に親密な関係性を構築することができることを示している。また、そこに普遍的なテーマである「人権」を取り入れて授業を行えば、学生が当事者意識を持って自らを振り返る機会となり、このことで一人ひとりが主体的にクラス参加することにつながり、互いに自身の意見や経験を共有することで、人権の深い理解を得ることができることを表している。この図１は国際共修授業に限らず、教育実践に普遍的に当てはまるものだと思われる。

本稿では、図１の普遍性をさらに発展的に議論するため、学習テーマとして人権ではなく、「博物館」を取り上げて、学習環境条件と教育方法の普遍性、そして学習テーマと

しての博物館の効果について検討する。博物館が普遍的なテーマとなりうると仮定する理由は、展示物の解釈が、一人ひとりの見方や捉え方によって異なるものであり、博物館の展示物に学生の当事者意識を引き出すポテンシャルがあると考えられるからである。それにより、さまざまな意見や経験、見解を述べ合い、互いに視野を広げていくことができるのではないかと考えている。

3．授業概要

本章からは、前章の図 1 の構図が具体的な教育実践において、どこまで有効であるかを考察するため、まずは事例の紹介から始めたい。科目名は「留学生と日本人学生の協働プロジェクト（博物館編）」であった。本コースは、留学生と日本人学生が共に仙台市博物館を訪問し、各自が興味・関心を持った展示物についてメモを取り、それらを個人で発表した後、同じ興味・関心のある学生同士でグループを作り、最終的にグループでプロジェクト学習に取り組み、調べ学習をして、1 つの発表にまとめ、プレゼンテーションをするというものであった。

本クラスの定員は 25 名としていたが、本科目が特定の学部にとって、必修選択科目の 1 つとなっていたことから、初回の授業には 90 名を超える学生が参加した。参加理由を尋ねたところ、ほぼ全員の学生が「留学生や日本人学生との交流に興味がある」と答えた。そこで、人数に制限を設けない代わりに、グル―プの人数が多くなることや、多くが日本人学生であったため、グループ内の留学生の数が少なくなることを理解したうえで、授業登録を行うよう伝えた。また、異文化や多様性に興味のある学生にとって、仮に同じ国籍であっても、それぞれ異なるバックグラウンドと多様性があり、プロジェクトを通じて、さまざまな気づきや発見が得られることを補足した。結果的に本クラスの登録者数は 92 名となり、そのうち留学生は 10 名（正規生として学部に所属する留学生 9 名と日本語で日常会話ができる能力を持った交換留学生 1 名）であった。留学生は全員アジアの学生で、学部 3・4 年生、または大学院生で、国籍は中国、韓国、バングラデシュ、マレーシア、インドネシアであった。日本人学生は、全員 1 年生であった。

本コースの目標は 3 つあった。1 つは博物館という社会教育施設の 1 つを訪問し、展示物に対する興味・関心を高め、展示物の背景にある歴史について理解を深めること、2 つは留学生と日本人学生が、互いに言語や文化、そして価値観の違いを乗り越えて協力しながら、1 つのプレゼンテーションを作ること、3 つはプレゼンテーションのスキルを高めること、である。博物館を訪問したのは全 15 回のうち 2 回で、1 回目の訪問は 3 回目の授業時であった。この時は、まず学芸員から博物館に関する全体説明の後、個々に博物館の展示物についてワークシートにメモを取った。4 回目の授業では、メモした内容を発表。筆者は、共通の展示物に興味を持った学生同士でグループ分けを行い、グループ間でテーマが重ならないよう調整した（各グループのテーマについては、表 1 を参照）。

テーマは、全グループの発表を通じて、博物館の展示全体を網羅できるように割り振った。また、テーマは大きな枠で設定し、各グループの中で話し合って内容を焦点化していくことを伝えた。グループ数は全部で10、1グループは8～9人で構成し、留学生は1グループに1人ずつとした。

［表1：各グループのテーマ］

1班	2班	3班	4班	5班	6班	7班	8班	9班	10班
仙台城の歴史	城下町仙台	伊達政宗の具足の家臣の具足	伊達政宗の日常	仙台藩	慶長遣欧使節の持ち帰ったもの	支倉常長と慶長遣欧使節	支倉常長の生涯	仙台の工芸品	東北地方の工芸品

グループで取り組むプロジェクトの課題は、それぞれのテーマに沿って調べ学習し、留学生の国の歴史との共通点・相違点も踏まえて話し合い、30分間の発表にまとめることとした。5回目の授業ではグループで博物館を見学し、学芸員の説明を聞きながら、発表内容を焦点化していった。その後は、ゲストスピーカーの講演を取り入れたりしながら、プレゼンテーションの準備を進めた。最終発表は2グループずつ5回に分けて行った。発表時は、聞いている学生に相互評価シートの記入を求め、グループに対して互いに建設的なコメントをすることを伝えた。

毎回授業終了時には、振り返りシートを渡して、授業の振り返りと授業への要望を書く時間を設けた。要望の欄は空欄のままのものや、『特にない』との記述もあった。一方で、『留学生ともっと交流したい』『他のグループの留学生とも交流したい』などが見られ、筆者は、これらの意見を反映させながら授業を進めた。ただ、プロジェクトが始まってからは、メンバーを入れ替えることは容易でなかったため、授業の終了前の15分～30分程度の時間を使って、留学生との交流の機会を取り入れるなどの形で対応した。また、グル―プ発表時は、発表後の余った時間を使って、外から交換留学生の参加も募り、文化交流の機会を取り入れた。

本クラスの成績は、プロジェクトへの貢献度・出席（40%）、発表（30%）、レポート（30%）とした。本コースでは、登録者92名のうち、88名がほぼ無欠席（数名2回程度の欠席は見られた）で授業に参加し、単位を取得した。本クラスは、グループワークを中心に進めたことから、参加条件として、授業に３回休むと単位を付与できないこと、また、やむを得ず休む場合には、必ずグループのメンバーに連絡をすることを徹底した。

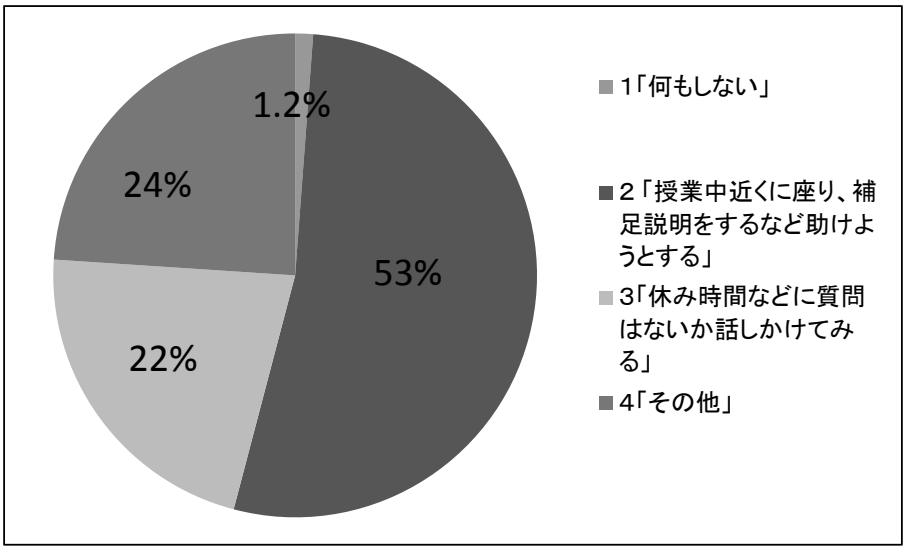
４．言語の壁に対する取り組み

これまでの先行事例の中で、国際共修授業に共通する課題として、「言語の問題」が挙げられている（松本 1999,　田崎 2002,　恒松　2006a）。本クラスは日本語で実施したことや、9割が日本人学生であったことから、言語の面で日本人学生が優位な立場にあった。

筆者は、この言語の問題を解決するために、まず初回の授業時にアンケートを配り、「クラスに言語面でハンディのある学生がいる場合、『「あなたは何をしますか』」と尋ねて、学生の意見を聞いた。回答は、以下の 4 つの選択肢から選ぶこととした。

① 何もしない
② 授業中近くに座り、補足説明をするなど助けようとする
③ 休み時間などに質問はないか話しかけてみる
④ その他（具体的に記述してください）

回答者数は，合計 83 名（うち留学生 9 名）で、留学生の国籍は全員アジア（中国、韓国、バングラデシュ、マレーシア）であった。回答結果は図 2 のようになった。



［図 2：言語支援に対する考え方］

図 2 の結果を見ると、1 を選んだ学生が 1 名（日本人学生）いたことが分かる。その理由は、「自身が英語などの別の言語で助けることができるか自信がない」とのことであった。また、一番多かったのは 2 であった。4 を選んだ理由には、「一人で話しかける勇気がないので、数人で話しかけにいく」「その人に意見を求める」「その人の好きな話題を探って話しかける」などが記述されていた。

2 回目の授業では、これらの結果を学生にフィードバックし、それぞれの文化的背景により、互いに支援することに対して、異なる意見を持っていることを伝え、クラス内の目標として、「言語面での相互支援」を掲げた。実際には、言語とひとくくりにできないさまざまな要因、例えば文化的背景の違いが関係しており、これらの理解も含めて、相互支援していくことが大切であると補足した。この点と関連して、北出（2013）は、「話

者同士の共通規範は、前提として何か存在するのではなく、また母語話者が基準になる訳でもなく、コミュニケーションを通じて構築あるいは再構築していくものであり、それは双方向に創られる」（120 頁）と述べている。

そして、毎回の授業終了時の振り返りシートには、クラス目標に対して、各自の態度と行動を振り返ることを伝えた。また、本コースの課題であるレポートでは、初回に自身が回答したものを振り返り、本コースで言語の問題に対してどのように取り組んだのか、また、取り組むことによって意識は変化したのか、さらに、コースを通じて学んだことをまとめることを求めた。本章では、特に言語の壁をどのように乗り越えたのかについて、日本人学生が記述した内容を紹介する。日本人学生に限定しているのは、本クラスが日本語で実施したものであったことから、言語面でどのような葛藤を体験し、それをどのように克服したのかを考察することで、支援する側となった日本人学生への授業の効果を明らかにできると考えたからである。なお、本稿で学生の意見を引用することについては、全員から同意書に署名する形で確認を取っている。

4-1. 授業に参加することで支援に対して考え方が変化した学生の意見

日本人学生１

初回の授業で、『休み時間に助ける』を選びました。その時、私は大学に入学したばかりで周りに留学生がたくさんいる環境に慣れておらず、どのように接することが正解なのかわからずにいました。しかし、この授業に参加して、少しだけ勇気と行動力を身に付ける事ができ、海外から日本に来ている人々の考え方を理解できるようになりました。そこで、今は『授業中に助ける』を選びます。このように変わった理由は、以前よりも人に話しかけることに抵抗を感じなくなったこと、それに加えて、留学生から自分の国際交流に対する考え方を改めさせられたことからです。

この意見から、グループ内の 1 人の留学生と接する中で、初めは「休み時間に助ける」を選んだが、授業に参加することで、助けが必要であれば、その場で助けるとの考え方に変化したことが確認された。一方で、以下のような意見もあった。

日本人学生２

初回の授業では、『休み時間に助ける』を選びました。しかし、授業を通じて必要なサポートは状況により異なり、一概にこれがよいと言えないことが分かりました。また、留学生の持つ言語の壁は単に言葉が通じないということだけではないと思います。習慣や風習といった文化的な側面での違いや、日本人学生が当たり前だと思っていることが必ずしもそうではないことに原因があると思います。したがって、言語の壁を乗り越えるためには、1 つは言語面で理解できないところを教えてあげるということ、2 つ目は日本人

同士では当たり前だと思っていることについても掘り下げて説明することが大切です。

この学生は、「助ける」ことの意味を、言語だけでなく、必要に応じて言葉の裏にある文化を説明する必要があることを学んだと述べている。次のような意見もあった。

日本人学生３

初回の授業で『授業中に助ける』を選びました。しかし今は『休み時間に助ける』を選びます。言語にハンディがあるからと言ってすぐに助けてしまったのでは、本当にその人のためにならないと思うようになったからです。困難にぶち当たり、自分で解決しようとしなければ成長しないと思います。もちろん、向こうから助けを求めてきたらすぐに教えてあげます。

この意見には、相手に対してまずは自分で考える必要があるとの結論に達したことが読み取れる。これは、日本語母語話者という優位な立場で留学生と接する中で、得られた意見であるとも考えられる。同様の見地から、次のような意見も見られた。

日本人学生４

初回の授業で『何もしない』を選びました。苦しい状況でも、一人で乗り越えることが必要だと考えたからです。しかし、本クラスに参加することによって、別の考え方もあるのではないかと思うようになりました。今なら、『休み時間に助ける』を回答すると思います。基本的には、壁は自分の力で乗り越えるべきだと考えており、そこに変わりはありません。私は困った留学生に手を差し伸べることはしなかったのですが、他の日本人のメンバーの中に、助けてあげようとする人がいました。そのようにしていては、留学生も日本人学生も共に成長できないと思いました。しかし、恐らくその考えは間違っていたのでしょう。サポートの甲斐あってか、留学生は徐々に大学での生活に慣れてきたようで、時にはうるさいくらい、周りの学生と日本語で話しています。つまり、きっかけを与えてもらった後、再び壁と向き合って、それを乗り越えようとすることこそが大事なのではないかと考えるようになりました。

ここには、自分の考えとグループ内のメンバーの支援に対する考えが異なる中で、別の考え方があること、またそのような考えの良さに気付き、そこから自らの見解を振り返り、支援に対して新たな捉え方をするに至ったことが読み取れる。

4-2. 授業により考え方に変化が見られなかった学生

日本人学生５

初回の授業のアンケートでは、『授業中に助ける』を回答したが、その考えはこのクラスを通してあまり変化がなかった。今回何人かの留学生と話して思ったのが、最初は言葉が伝わらなかったらどうしようと身構えて話しかけてもあまりうまく話せなかったが、自分が本当に伝えようと思ったことを一生懸命に伝えようとすると相手もそれに応じてくれて、相手からの意見も聞けたので、言語の壁の前に相手にものを伝えようとする姿勢の方が大切だと思った。

この学生は、初めから助けることに対して前向きな意見を持っていた。そして授業の中で、それを実行し、相手とコミュニケーションを取ろうとする姿勢が大切であることに改めて気付いた。

日本人学生６

初回の授業で、私は『何もしない』を選びました。これを選択した理由は、まず自分の語学力に自信が持てず、他者とのコミュニケーションをとることを苦手としているから、また、下手に話しかけても自分の語学能力・コミュニケーション能力のなさを相手にさらけ出してしまいそうで恥ずかしいからだ。現在でもその考えは変わっていない。しかし、同じ班の人と話してプロジェクトに取り組むことができ、少なからず自分も変わったと思う。

この学生は苦手意識がありながらも、本クラスに参加し、前向きに取り組んだ結果、他者へのサポートの大切さや相手を助けようとの気持ちを高めることができた。

4-3. 授業により自分の考え方を確かめた学生

日本人学生７

授業に参加し、その結果自分はその他（自分から積極的には助けない）をいう結論に落ち着きました。自分は、言葉が通じないので支援をしてあげなければいけないということに同意できません。互いに理解を深める努力が必要であると考えるからです。そして文化の差異で互いに誤解を生んだ時には、その差異が存在しているということを認め、互いに話し合うことが必須であると考えます。

この学生は、言語の支援について考えることで、言語そのものよりも文化的背景の違いへの気付きと、そこから相手を理解しようとする姿勢が大切であることを学んだ。

4-4. 言語の壁を通じて学んだこと

授業により考え方に変化の見られた学生の記述から、授業に参加することで、積極的に助けるという意見と、まずは自分で解決しようとする姿勢が大切であるとの意見に分かれたことが分かった。授業により変化しなかった学生からは、もともと助けることに積極的であり、それに対して変化がなかったという意見が見られた。また、学生6のように、助けるためには語学力が必要であると考える学生や、学生7のように、語学力よりも文化的背景の理解が大切であるとの気付きを得た学生がいることも分かった。

学生は本コースを通じて、「言語支援」というクラス目標に対して、自らの考えと実際に取った行動やクラスメートの言語支援の様子を振り返り、自らの見解を再調整し、新たな見方を得るに至った。ここでは、コースに参加時の自身の意見を具体化したという点で、メタ認知的な見方の深化が図られていた。また、学生の記述に共通して観察されることは、本授業が日本語で実施されたため、日本人学生にどこか自分が一方的に留学生を助けるという意識がある点である。このような学生が海外で自らも言語の壁に直面することで、意見も変化するのではないだろうか。一方で、ここに示された日本人学生の言語に対する構えは、留学に行かない学生においては、今後も維持されるのではないだろうか。もちろん、学内で留学生との交流の機会を利用して変化する可能性もあり、継続的にモニタリングし、確かめる必要がある。

5．学習効果

それでは、留学生は何を学んだのだろうか。留学生がレポートの中で、コースを通じて学んだ内容として記述したことを以下に紹介したい。

留学生１：*言語や文化の違いがあっても、私たちは同じ人間として、何とかしてコミュニケーションを取ろうとする天性があることに気付いた。また、分担して作業することの大切さを学んだ。1グループに9人という大人数ではあったが、自分たちの役割を3つに分け、それぞれ異なるツールで情報収集を行った。私たちの小グループは、文献から情報収集するという役目であった。日本語の文献にあたるのは大変であったが、日本人学生が手伝ってくれた。互いに協力することは大切であることを体験した。プロジェクトは一人でするのと異なり、たくさんの意見が出され、議論が多角的になった。1人で進める場合の利点は、自分のペースで好きな時にできるという点にあるが、アイディアの広がりはなかったと思う。*

留学生２：*1人で課題に取り組むより、グループの方が楽しいです。それぞれの役割を分担した後、それらの内容を共有するとき、自分が担当した部分にも真剣に取り組むよ*

うになります。私のように留学生は、自分の国だけを調べようとしますが、日本人学生が調べてきた資料を見ることで、新しい発見がたくさんありました。発表の形式も多様になります。多様なバックグラウンドの人たちがアイディアを出し合って考えれば、もっと創造的な物が出来上がります。ただ、グループで活動するために、時間を見つけるのが大変でした。修正するときも、みんなで意見を集めて合意点を見つけなければならないので大変でした。

これらの留学生の記述には、グループで課題に取り組むことで、内容に幅が出ることや、分担することで、自分の担当箇所をじっくり調べることが出来ることなどの利点が挙げられている。つまり、自身に日本語に対するハンディがあったとしても、日本人学生が調べた内容が自らの知識の広がりにつながり、自らが調べた内容をより具体化し、対象化するというメタ認知的な見方の深化を得ることができた。一方で、発表を 1 つにまとめることの難しさや、全員が集まって作業する時間を作ることが大変であったことも記述されていた。この点は、日本人学生のレポートの中でも言及されていた。次章の今後の課題で言及するが、このような状況の中でも、全てのグループが、工夫を凝らして発表ができたことは、さまざまな困難を乗り越えた結果であり、その中では、互いに協力し合う姿勢が育成されたと考えられる。

このように、本クラスはプロジェクト学習にも拘わらず、大人数で行ったものであったが、その中で参加した学生一人ひとりが、他者を助ける、また他者から助けられる経験を通じて、他者理解・他者尊重の大切さに気づき、多様なバックグラウンドの学生たちとの協調性を身に付けたことは、留学生と日本人学生に共通する学習成果であろう。

6．考察とまとめ

本稿では、約 90 人という大人数のクラスでプロジェクト学習をするという、1 つのチャレンジに対して、どのようにクラスを運営し、その中で学生は「言語の問題」に対してどのように取り組み、何を学んだのかを中心に検討した。この点は第 1 章で挙げたリサーチクエスチョンの①と②にあたるものであるが、本稿の考察結果によれば、日本人学生は言語や人数の面で、マジョリティ意識を持っていたことも否めない状況にはあったが、初回の授業時のアンケート調査や課題を通じて、参加する学生一人ひとりが、他者と共に学ぶ事の大切さを学び、相手の立場を考えて行動をとることの意味について問い直す機会を持つことができた。また、留学生は、日本人学生のサポートにより、言語の壁を乗り越えるだけでなく、プロジェクトの内容について、より多面的、多角的に学ぶことが可能となった。ここで強調しておきたいことは、これまでの問題解決学習は少人数でのワークショップ形式が多く見られたが、運営の工夫次第で大人数であっても実施が可能であるという点だ。

最後に、リサーチクエスチョンの③について、グループ内でマジョリティ・マイノリティの関係を越えて、親密な関係を構築していくうえで、第1章の図1で示した国際共修授業の学習環境条件とテーマが、有効であったのかについて検討を加えたい。

まず、オルポートの3条件（対等な関係、共通の目的、組織的な支援）については、本稿で紹介した実践に課題が残されている。対等な関係については、言語の壁や文化的な背景の違いがあり、人数差もあったことで、日本人学生がどこか優位な立場にあった。共通の目的については、グル―プ毎に目標を持ってプレゼンテーションを作り上げることができたが、クラス目標である言語面での相互支援については、一人ひとり支援の仕方が異なっていた。組織的な支援については、人数が多かったため、教員である筆者が、サポートを必要とする一人ひとりに十分応えることができなかった。「対話」についても、学生一人ひとりと十分な対話はできなかった。ただ、コースで毎回授業後に使用した振り返りシートを工夫することにより、学生の率直な意見を聞くことはできた。

それでは、学習テーマとしての博物館は、普遍的なテーマであったのだろうか。博物館に展示されているものは地域の歴史的な背景を有するものであり、これは地域特有のものである。このような普遍的でない側面を各グループはどのように調整していったのだろうか。そこには、「博物館」というテーマの持つ以下の2つのポテンシャルがあったのではないかと考える。

1つ目に、それぞれ文化的背景の異なる学生がグループの中で、異文化という視点を共有しながら、展示物には明らかにされていない背景知識を補完し合い、それまで当たり前と思っていた一人ひとりの見解を振り返り、互いの知識と意見を統合させながら、新たな知としての明示化を図り、それをまとめようとする試みの中で、グループのメンバーのメタ認知が促進されていった。

2つ目に、博物館は、多様な文化の出身者（ここでは、歴史的に異なった時代に属する同じ地域の人たちも含む）に歴史的遺産を提示するために、既に普遍的に理解されることを目標とする形式化と言語化を行っており、このことが、本クラスの多様な学生が共に取り組むプロジェクト学習を支える条件として働いていた。

これらの博物館が持つポテンシャルが異なるバックグラウンドの学生が集まるクラスにおいて生かされた結果、学生にとって議論を始める切り口となり、誰もが自らのバックグラウンドや自文化を尊重しながら、自らの立場で考えることのできるテーマとして機能したと考えられる。

今後の課題として、今回は1グループの人数が多く、話し合いをしながら1つの発表にまとめ、また全員で発表の分担をすることが大変であった。この点については、クラスを2つに分けて、別の時間帯にもう1クラスを実施するなどの解決策があったのではないかと考えている。また、グループワークを中心とするものであったにも拘わらず、固定式の机といすであったことから、話しにくかったという問題もある。今後の実践では、これらの点を意識しながら、プロジェクト学習のあり方を含めて考察を重ねていきたい。

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，103-114 頁.

Allport, G.W．(1954)，原谷達夫，野村昭訳，『偏見の心理』，培風館，1961

Allport, G.W．(1981), *The Nature of Prejudice*，*25th Anniversary Edition*, Addison-Wesley Publishing Company.

藤井桂子 (2010) ,「留学生との交流から日本人学生に与える影響」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』横浜国立大学留学生センター，135-160 頁 .

福田弘 (2008) ,『なぜ今，人権教育が必要なのか？』千葉県人権啓発センター

Freire, Paulo (1968), 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周訳 ,『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房 , 1979.

Freire, Paulo (1968),　三砂ちづる訳 ,『被抑圧者の教育学』亜紀書房 , 2011.

花見槇子 (2006),「留学生と日本人学生の合同授業の創出」『三重大学国際交流センター紀要』第 8 号 , 三重大学国際交流センター，67-81 頁 .

春原憲一郎 (2009),「多文化共生社会における国際理解－日本語教育の観点から－」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要第 3 号』，3-28 頁.

橋本博子 (2006),「集中的な異文化接触と異文化間教育」『異文化間教育』第 23 号　アカデミア出版，50-68 頁.

一二三朋子 (2008),「留学が日本人学生の文化的アイデンティティに与える影響に関する一考察－中国における留学生と本国の学生との比較を通して－」『地域研究』29 号，101-111 頁.

平沢安政 (2005),『解説と実践　人権教育のための世界プログラム』解放出版社

平沢安政 (2010),「『第三次とりまとめ』と『人権教育の推進に関する取り組み状況の調査結果』が示唆するもの」『部落解放研究第』188 号，61-77.

平沢安政 (2011a),『人権教育と市民力－「生きる力」をデザインする』解放出版社

平沢安政 (2011b),「普遍的な視点と個別的な視点の統合」『部落解放研究第』193 号，9-18 頁

平沢安政（著），長尾彰夫，池田寛（編）(1990),「多文化教育と学校文化」『学校文化』東信堂

北出慶子 (2013),「『相互文化学習』授業の意義と設計－グローバル社会における言語文化教育の在り方－」『立命館言語文化研究』,117-130 頁.

倉地暁美 (1992),『対話からの異文化理解』勁草書房

倉地暁美 (1998),『多文化共生の教育』勁草書房

倉地暁美 (2002),「異文化間トレランス獲得･向上に至る経過とその転機」『異文化間教育』16 号，49-62 頁.

倉地暁美（編者），縫部義憲（監修）(2006),『講座・日本語教育学　第５巻　多文化間の

教育と近接領域』, 株式会社スリーエーネットワーク .
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, 1-33 頁.
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ー留学生と日本人学生の混合クラスの中でー」、『異文化間教育学会奨励研究論集』、異文化間教育学会 , 1-19 頁 .
宮本美能 (2012b),「高等教育における人権教育の実践　- 留学生と日本人学生の混合クラスの一考察 -」『人権教育研究』、第 12 巻、88-101 頁 .
宮本美能 (2013),「大学生の多様なバックグラウンドを生かした教育活動」『人権教育研究』第 13 巻、1-14 頁 .
宮本美能 (2014),「多文化クラスで人権教育を実践する意義ー授業前と後の質問紙調査結果に基づいてー」『人権教育研究』、第 14 巻、75 － 88 頁 .
森実 (2000),『知っていますか？人権教育 - 一問一答』解放出版社
Osler，A.，& Starkey，H. (2010), *Teachers and Human Rights Education*,. Trentham Books.
押谷祐子 (2006),「東北大学の多文化クラス」『日本語教育方法研究会誌』vol. 13 No. 2, 6-7 頁
齋藤 眞宏 (2005),「個に対応した教育ー多文化共生の視点をふまえて」『旭川大学紀要 60』旭川大学，53-89 頁 .
齋藤 眞宏 (2006),「多文化共生教育ーバンクス，ゲイ，グラント，スリーター，ニエトの視点からー」『旭川大学紀要』61，63-87 頁 .
三宮真智子 (2008),『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房 .
佐藤郡衛 (2001),『国際理解教育』明石書店
佐藤郡衛 (2006a),『国際理解教育（多文化共生社会の学校づくり）』 明石書店
佐藤郡衛 (2006b),『国際化と教育ー異文化間教育学の視点から』放送大学教育振興会
佐藤郡衛・横田雅弘・吉武武志 (2006),「異文化間教育学における実践性」『異文化間教育』23 号，20 － 36 頁.
佐藤郡衛 (2007),「国際理解教育の現状と課題ー教育実践の新たな視点を求めて」『教育学研究』第 74 巻 , 215-225 頁.
佐藤郡衛 (2010),『異文化間教育ー文化間移動と子どもの教育』明石書店
佐藤郡衛 (2012),「臨床という視点からの異文化間教育研究の再考」『異文化間教育』35 号　アカデミア出版会，14-31 頁.
里見実 (2010),『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』大郎次郎社エディタス
関口靖広 (2013),『教育研究のための質的研究法講座』, 北大路書房 .
総務省 (2006),「多文化共生の推進に関する研究会報告書ー地域における多文化共生の推進に向けてー」総務省
田渕五十生 (2011),「異文化間教育と人権教育のインターフェイス」『異文化間教育』第

34 号，64-74.
高橋亜紀子 (2005),「日本人学生と留学生とが共に学ぶ意義－『異文化間教育論』受講者のコメント分析から」『宮城教育大学紀要』40 号，15-25 頁.
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ータスク活動における教師の役割」『異文化間教育』16 号，140-150 頁 .
坪井健 (1999),「留学生と日本人学生の交流教育」『異文化間教育』第 13 号，60-74 頁 .
恒松直美 (2006a),「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，31-53 頁.
恒松直美 (2006b),「大学国戦略：国際カリキュラム構築と日本人学生の参加」『広島大学留学生教育』10 号，9-28 頁.
恒松直美 (2007a),「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，9-23 頁.
恒松直美 (2007b),「広島大学短期交換留学プログラム留学生の受講授業の多様性―日本留学の意義と魅力―」『広島大学留学生センター紀要』17 号，11-32 頁.
山西優二 (2010),「多文化社会にみる教育課題」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究　別冊 3　多文化社会コーディネーター:専門性と社会的役割－「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みからー』東京外国語大学　多言語・多文化教育研究センター , 66-71 頁.
山西優二 (2012),「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割」『多文化社会コーディネーター研究会：地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性－多様な立場のコーディネーター実践から』東京外国語大学　多言語・多文化教育研究センター，26 -38 頁.
山脇啓造 (2003),「日本における外国人政策の批判的考察－多文化共生社会の形成に向けて」『明治大学社会科学研究所紀要』41 号，59-75 頁 .
山脇啓造・近藤敦・柏崎千佳子 (2000),「移民国家日本の条件」『ディスカッション・ペーパー・シリーズ』明治大学社会科学研究所，1-23 頁 .

Case Study of One Multicultural Class with International and Japanese Students - Approaches Taken to Language Barrier and its Study Outcome -

Mino MIYAMOTO

This paper is based on a framework for creating mutual coexistence between Japanese and International students by overcoming the language barrier between them, which is described in a previous study by the author. This framework is based on Allport's theory, which was established through examining an environment where black and white employees worked together. Allport suggested 3 conditions (equivalent level, common purpose, institutional support) are necessary to make them work in harmony and establish friendly relationships. By applying this theory in the multicultural classroom, a new perspective, namely "dialogue" between students, with each other and with teachers, is added as necessary. Also, a universal study theme is needed for students to start a discussion regardless of their backgrounds, and "human rights" could be one effective study theme.

The purpose of this study is to analyze the study outcome of one Project-Based-Learning (PBL) class based on the above theory. However, this practice is different in that introduce a different study theme, "Museums." Also, this class is particularly unique, since there are more than 90 students in one class, and 90 % of the students are Japanese. The remaining 10 students are from China, Malaysia, Bangladesh, Korea and Singapore. It is not easy to conduct PBL with such a large number of students and with an unbalanced mixture of Japanese and International students, thus it is worth examining the problems faced in this practice.

In analyzing the implementation, this study discusses whether the theme is effective or not, the language barrier between the students, and the learning outcome. Exhibitions in museums have the potential for students to discuss their own interpretations no matter where they are from. Since they are already interpreted in a certain way, but there is still the possibility of different interpretations contained in each exhibition. In conclusion, the potential of museums could be utilized for students to successfully complete their projects even if the class size is massive, the student backgrounds are different, and group projects could not smoothly proceed.