Osaka University Knowledge Archive

Title	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
Author(s)	髙橋, 美能
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2016, 42, p. 123-139
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/57253
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

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

髙　橋　美　能

目　次

１．はじめに
２．英語で行う国際共修授業の意義
３．国際共修授業の実践例
　３－１　授業概要
　３－２　教員からの仕掛け
　３－３　成績評価の仕方
　３－４　参加者の様子とある日本人学生の参加辞退
４．言語の問題に対する解決策
　４－１　言語の障壁を低減するための工夫
　４－２　クラス内の学生の様子
　４－３　教員のサポート
５．まとめ

大阪大学大学院人間科学研究科紀要 42;123-139（2016）

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

髙　橋　美　能

キーワード：留学生　日本人学生　国際共修授業　教員からのサポート　アクションリサーチ

1．はじめに

日本の大学で留学生と日本人学生が共に学ぶクラス（国際共修授業）は、クラス環境そのものが「異文化接触」の場である。また、その中で学ぶ学生は「異文化コミュニケーション能力」を向上させることができる（徳井　1999、204 頁）。このようなクラスには、多様なバックグラウンドの学生が集まることから、自身の経験を学習資源として語り合うことで、議論が多面的・多角的に発展するポテンシャルがある。日本人学生にとっては国内にいながら留学に匹敵する学びや効果を得ることができる。しかし、学生間には言語や文化の違いがあることから、これらを乗り越えて双方の関係性を構築するためには、担当する教員が学生のアクティブなクラス参加を促し、仕掛けを工夫する必要がある。本稿では、教員の仕掛けの工夫という点から、言語の問題を取り上げる。関連する先行事例を見てみると、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、英語の場合などに分けて、さまざまなアプローチが取られてきたことが分かる（田崎（2002）、坪田・野沢（2004）、鈴木・島崎 (2002)、松本（1999）、足立 (2008)、恒松（2007）、花見（2012））。二言語使用を認める場合、留学生と日本人学生の双方が言語のハンディを体験することとなり、このことで、相互理解が図られるという事例。日本語で授業を行う場合、留学生が日本語学習に励む姿を日本人学生が見て刺激され、双方が言語学習に意欲的に取り組むようになるという事例。

本稿では、英語で授業を行う場合、留学生と日本人学生が言語の壁を越えて共に学ぶ環境を築くために教員の仕掛けの工夫とサポートについて説明する。具体的には、筆者が教員として英語で授業を行い、留学生と日本人学生が主体的に授業に参加できるような配慮をしながら学習計画を立て、それを実践した事例を分析する。その中で、教員はさまざまなサポートを行ったが、言語の障壁が１つの要因となり、日本人学生が辞退する結果となったことから、次の年に改善策を講じた。２つ目の事例では、教員と学生の関わりや双方の力関係について検討を加える。

２．英語で行う国際共修授業の意義

なぜ英語で授業を行うのか。1995 年の日米文化教育交流会議において、米国人留学生を大幅に増加させるために、英語による授業提供が必要であると考えて、日本の大学で短期留学プログラムの開発が進められた。これは留学生にとって、日本語が出来なくても、日本への留学が可能になるという点で日本留学の機会を増やすことにつながる。それだけでなく、日本人学生にとって留学生とアカデミックに切磋琢磨することで、留学の準備に備え、また留学へのモチベーションを高めることにつながる。しかし、日本人学生は、言語の面でハンディを体験する。留学生と対等に議論するためには、日本人学生に一定の英語力を求めるべきでないかとの意見もある。例えば京都大学や早稲田大学では、英語で行われる教養プログラムを受講する場合、TOEFL などのスコアの基準を設けて、一定の英語力があることを受講条件とし、それにより、言語的な障害を前もってとりのぞくことを授業の前提としている。しかし、このアプローチには批判もある。安田（2011）の解釈を参考にしながらまとめると、国際共修授業の場ですら、英語あるいは日本語といった単一の言語を共通語として指定することで、そうした言語を（十分に）運用できない他者をあらかじめ排除することにもつながりかねない。また、結局のところ「国際交流＝英語による交流」、つまり、英語を話さない他者（それは日本人とは限らない）は交流対象から除外される（あるいは「ここは日本であり、日本語の高度な運用能力を持たない外国人は不利益を被っても当然である」）といった単一の言語文化への同化主義に陥る危険があるのではないかという問題もある（安田　2011、序章・第一章を参照）。したがって、少なくとも現状においては、参加学生間に国際共修授業の場で共通に用いられる言語の運用能力に関して能力の差があったとしても、参加したいという学生を積極的に受講させ、その差を授業の運営によって補う方向で構成する必要がある。

３．国際共修授業の実践例

前章の議論を踏まえて、本章からは英語で行う国際共修授業において、どのようにすれば日本人学生が言語の壁を乗り越えて留学生と共に学ぶことができるかについて、２つの事例を紹介しながら考察する。１つ目に紹介する事例は、日本人学生が途中で参加を辞退したもので、その原因が言語にあるのではないかが示唆された。２つ目の事例は、その反省を基に、クラス内の仕掛けを工夫しながら改善策を講じた実践を分析し、教員の適切な介入とはいかなるものかを考察する。本稿で取り上げる言語の問題は、学生一人ひとりが授業に真剣に取り組み、テーマに興味を持って参加していれば、問題にならない、あるいは克服できるのではないかとの意見もあるだろう。だが、筆者が６年以上国際共修授業を担当する中で、テーマへの興味・関心だけでは、自然発生的に学生間の親密な関係性を構築することが難しいとの見解に至ったため、この言語の問題が国際共

修授業に共通する課題の 1 つであると考えて、本稿で取り上げることにした。

3-1. 授業概要

本章では、筆者が 201X 年にＡ大学で担当した「人権教育の実践」（全 15 回英語による授業）の全 15 回の授業を取り上げる。このクラスは、人権について知識を学ぶだけでなく、人権に関わる「価値 / 態度、技能、行動力」を身に付けることを目標に、小グループでディスカッションする時間を多く取り入れながら参加型で進めた。全学部・学年の学生が自由に参加できる科目である。科目登録者は 15 名（内訳は、イギリス２名、ドイツ２名、スウエーデン２名、フランス１名、イタリア１名、オーストリア１名、ベトナム１名、韓国１名、日本人２名）となり、日本人聴講生２名も参加していたことから、男性 13 名、女性４名の合計 17 名となった。留学生の日本語能力はそれほど高くはなく、日本人学生の英語力にも差があった。受講制限はないことから、学部や大学院の学生など、言語や文化、分野や学年の多様な学生が参加していた。コースの目標は、異文化交流を通じてコミュニケーション能力を伸ばすこと、留学生と日本人学生が多面的・多角的に議論することを通じて人権の理解を深めること、プレゼンテーションのスキルを高めること、であった。全 15 回の授業は以下の２部構成で進められた (Plan)。

① 前半は知識習得部分

テキスト（Audrey Osler and Hugh Starkey (2010). *Teaching and Human Rights Education*. Stoke on Trent、UK and Sterling、USA. Trentham Books）を用いて、毎回１章分（全 10 章）の内容を中心に議論しながら、トピックに関わるアクティビティを取り入れて知識習得を目指した。

② 後半はグループでのプレゼンテーション

前半の知識を基に、各自が一番重要と思う人権問題について考え、グループで意見交換して、人権が保障された社会づくりを目指してアクション・プランを立てることを課題として、グループで活動してもらった。

3-2. 教員からの仕掛け

クラスを運営する際は、次のような点を工夫した。

１つは、クラスルーム・ルールの徹底である。これは、「人権」というセンシティブな問題を取り上げる際の学生一人ひとりの心構えであり、誰もが自身の体験を自由に語ることのできる学習環境を構築するために必要である。筆者は、初回の授業で学生をグループにして、自らが守るべきルールを考えさせ、それらをクラス内で共有し、参加者全員が守るべきルールを話し合った。学生からは「人の話を聞く、意見があるときは手を挙げて発言する、他者に対して批判的な意見を述べるときは言葉に気を付ける、笑顔で接する」などが挙げられた。重要な点は、民主的なクラス運営をするためには、クラス内

のルールを教員が決めるのではなく、まずは参加する学生自らが考える時間を持つことである。ただ、全てを学生に任せるのではなく、筆者からも学生の自由な語りや発言を引き出すために、以下の点を補足して、学生に異議がないか確認した。

① クラスで出される意見はクラス内にとどめること。
② クラスで学んだことは外で行動に移していくこと。
③ 自らについて語りたくない場合は、身近な他者について語ってもよいこと。

２つは、事前課題（リーディングとワークシート）である。言語の面でハンディのある学生もクラスの中で発言ができるように、事前に議論する内容や質問を与え、準備してから参加することを伝えた。

３つは、学生主体のグループ活動を中心に参加型で進めたことである。教員はファシリテーターとして、学生にヒントや足場作りを行った。グループ割については、前半の知識習得部分で、自由にグループを組ませたり、番号札を使ってランダムにグループを組んだりしながら、筆者はどのメンバー構成が学生にとって適しているかを観察した。筆者とティーチングアシスタントは、後半のプレゼンテーションの準備に入るまでに、ある程度学生の様子を把握し、学生の語学力や国籍、男女比を考慮しながら、固定グループを考えた。そして、プレゼンテーションまで同じグループで準備を進めてもらった。プレゼンテーション時は、聞いている学生も主体的に参加できるように、相互評価シートを使って、「声の大きさ、時間配分、課題に対する達成度」を５段階でチェックさせ、改善点などは記述する形で、他のグループを評価させた。

４つは、授業の振り返りとしてポートフォリオを活用したことである。ここで使用したポートフォリオは、紙ベースのもので１つの冊子にして、全 15 回同じものを用いた。まずは、初回の授業で個人目標を設定し、ポートフォリオに記述させた。そして、毎回授業後に学生の学びや目標達成度を振り返らせた。これは、学習の成果を振り返る手段として活用するとともに、教員が学生の記述に対してコメントを付しながら、学生との対話する手段としても有効であった。

3-3. 成績評価の仕方

本コースの評価は、出席・参加態度を 30％、グループでのプレゼンテーションを 40％、期末テストを 30％として、100 点満点で算出した。ここでは、英語力は考慮に入れず、授業時の筆者の観察に基づいて留学生と日本人学生が互いに議論に参加する姿勢、特にグループへの貢献度や参加・発言時の態度を評価した。評価規準は、世界人権宣言の知識に加えて、それを日常生活に当てはめて、人権問題を自らのことと捉えているか、また、人権規範に則した価値 / 態度、技能を身に付けているかなどを総合的に評価した。その際に、筆者からの評価だけでなく、学生の相互評価シートの結果も参考にした。プレゼンテーションの準備に入る前には、学生にルーブリックを渡して、プレゼンテーショ

ンで求められる到達点を説明した（ルーブリックは参考資料）。ルーブリックとは、スティーブンスとレビ（2015）によれば、「確固たる評価基準が確立している、詳細な形式的フィードバックが可能である、個々の学生に対する柔軟な形式的フィードバックを容易にする、総括的なフィードバックを与えることができる」ものであるという（佐藤、俣野　2015 訳、60 頁）。これにより、誰もが同じ基準で相互に評価できるようになる。

3-4. 参加者の様子とある日本人学生の参加辞退

本クラスはヨーロッパの学生がアジアの学生よりも多かったため、前半のクラス全体での議論は、ヨーロッパの特定の学生に発言が偏る傾向が見られた。筆者は、発言する学生が限定されないように、小グループで議論する機会を設け、全員が参加して発言することを促した。毎回授業の後半には、トピックと関連のあるアクティビティを取り入れた。言語にハンディの「ある / なし」に関わらず、トピックに関わる議論よりも、アクティビティの時の方が、積極的に参加する様子が見られた。コース後半のグループでのプレゼンテーションの準備に入ると、それまでの授業で学生は仲間意識を高め、親密な関係が構築され始めていたことから、グループ内での議論も活発になり、自身にとって関わりのある人権問題を共有し合う様子が見られた。それまで人権問題を意識したことがなかったと相談に来る学生もいたが、議論を深めていく中で、関心の高い人権問題が見つかり、プレゼンテーションでは、「女性の権利、労働条件の問題、教育水準の問題や校内のマナー」などの多岐に渡るトピックが選ばれ、いずれのグループも実践的なアクションプランを立案して発表することができた。

このように、コース全体はスムーズに進んだように見えたが、17 人の参加者のうち、日本人学生 B が 10 回目の授業で参加を辞退することを決めた。なぜ B は辞退したのか。関連する B の参加態度の変化を振り返ってみたい。

- B は初回の授業で、ポートフォリオの個人目標に「英語力の向上」を上げており、毎回授業後の振り返りの欄には、自身がどの程度参加できたかを記述していた。B は授業中静かであったが、できる限り発言しようと努力する姿が見られた。
- 9 回目の授業は、前半をテキストの内容に即した議論、後半をプレゼンテーションの準備の時間とした。B のグループには、ヨーロッパの留学生が３名（イギリス人女性、スウェーデン男性、フランス男性）入っており、グループでは留学生を中心に活発な意見交換が行われていた。トピックもヨーロッパの問題が中心となっており、B からの発言はあまりなかった。
- 10 回目の授業前に教室に来た B は、「この授業への参加を辞めることにしました」と告げて、教室を退出。
- B が授業を辞退した後、筆者は B を呼び、個別に理由を尋ねたところ、「テーマに興味が持てなかった」と答えた。
- 11 回目の授業で、筆者は B のグループのメンバーに、B の辞退を伝えたところ、

メンバーはBの存在をそれほど意識しているようには見られなかった。

以上を踏まえて、Bが辞退するに至った要因は次の３つにあるのではないだろうか。１つは、人権というテーマの取り上げ方に問題があったことである。人権は普遍的な側面があるが、これを解釈する際には、個別具体的な事例に即して考える必要がある。Bはグループ内の議論でヨーロッパの問題が多く取り上げられ、自身と関連する個別具体的な問題を考えることができなかったのではないだろうか。結果的に、Bはテーマへの興味・関心を持つことができなかった。ここでは、筆者の教員としてのトピックの取り上げ方や支援の仕方に課題があるのではないかが示唆された。

２つは、単位取得に対する意識の欠如である。本クラスが日本人学生にとって選択科目であり、必修ではなかった。交換留学生にとっては、このセメスターで13単位取らなければならないとの条件があったため、最後まで出席することが重要であった。つまり、留学生と日本人学生の間に、単位取得に対する意識の差があったと考えられる。その他の日本人学生３名は最後まで授業に出席したが、この３名の参加目的は、「単位を取る」ということとは別のものであった。 ２名は交換留学、長期留学内定者であり、彼らは英語でディスカッションすることに慣れておかなければならなかった。もう１名は、短期研修から戻ってきて、将来の長期留学を視野に入れながら、英語力を向上させることが目標となっていた。一方で、Bはこれから短期研修に行く学生であり、受講中に研修の参加が決まったことで、自身の目標が達成された状況にあった。

３つは､「言語の問題」である。Bに英語力の不足と英語に対する自信のなさが見られた。また、ヨーロッパの留学生にも相互支援意識の欠如や"英語普遍主義"的な（授業の共通言語である英語が話せないということに対しては手助けをする必要がない）意識が少なからずあったのではないだろうか。

４．言語の問題に対する解決策

本章では、前章の実践(Do)と省察を基に(Check)、言語の問題に焦点を当てて、改善策を講じながら次年度に実践した事例を紹介する(Action)。まず、改善策から説明する。

１つ目の要因については、テーマの取り上げ方を工夫した。参加者が自身の問題と捉えることができるように、身近な話題と関連付けながらテーマについて説明し、自身を振り返って議論する時間を設けた。２つ目の単位取得については、１つの方法として、日本人学生に本授業を必修化することが考えられる。ただ、必修化すれば、留学生と共に学ぶ事に興味のない学生も、強制的に受講しなければならなくなり、クラス全体のレベルを下げることにもなりかねない。本章では、あくまで前章と同様の科目名で、同じ条件で実践し、その中で講じた解決策を紹介する。まず、初回でアンケートを取り、参加者の受講目的を尋ねた。ここに記述された目的は次の３つに大別された。１つは留学生、

ないし日本人学生と友達になること、２つはプレゼンテーションのスキルを身に付けること、３つは人権の知識を深めること、であった。特に１つ目の目的を挙げる学生が圧倒的に多かったことから、授業内容や進め方として、知識重視というよりも、身近なトピックを取り上げて、学生が共に議論する時間を多くとり入れることで、積極的な参加を促した。３つ目については、本章で具体的に説明するが、筆者が教員の立場でクラスに関わり、クラス内の言語の問題に対して、学生と共にアクションリサーチを行った。矢守（2010）はアクションリサーチについて、「望ましいと考える社会的状態の実現を目指して研究者と研究対象者とが展開する共同的な社会実践のこと」（１頁）と説明している。そして、目標とする社会の実現に向けて「変化」を促すべく、研究者は現場の活動に「介入」していくのだという。本章では、筆者が学生と共に、クラス内の言語の問題に取り組み、相互支援と相互学習の関係性を構築するためにとった仕掛けを紹介する。このように、クラス内の問題を学生と共有し、それを解決するために教員と学生が共に取り組むことは大切であり、また、その取り組みを省察して記録に残すことで、国際共修授業を運営する際のティップスを提示することができるのではないかと考えている。

本章で取り上げる事例は、A 大学で前章の事例と同様の進め方で、次年度に「人権教育の促進」というタイトルで行ったものである。参加者の詳細は後述するが、合計 19 名（うち、日本人学生は３名）であった。進め方に違いがあるとすれば、授業終了後にポートフォリオではなく、コメントシートを用いて、授業の振り返りと授業への要望を書く時間を設けた点である。毎回それを回収して、次週で取り上げるべき要望がある場合には、口頭で補足するという形で進めた。コメントシートの質問項目は、定期的に変更した。例えば、授業を通じて学んだことや、相互支援に対する自身の振り返り、クラスに対する要望など、毎回３つの質問項目を設けて記述させた。コメントシートに変えた理由は、ポートフォリオが学生の振り返りや筆者との対話の手段として有効ではあったが、回を重ねるごとに記述量が減っていったことにある。コメントシートでは、時々質問項目を変えながら学生に異なる観点から自身の授業での学びと授業中の態度の振り返りを促した。

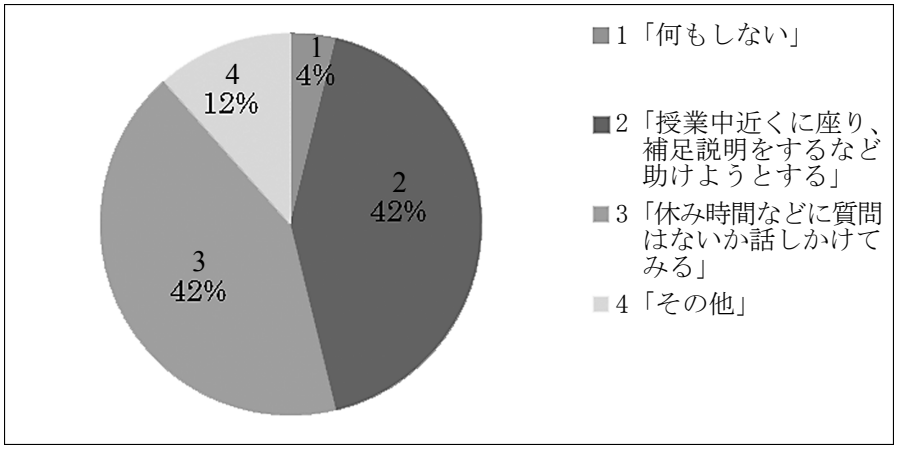
4-1. 言語の障壁を低減するための工夫

本事例では先にも述べたが、初回の授業でアンケート調査を実施し、受講目的を尋ねるとともに、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、以下の４つの選択肢から選ばせた。

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、24 名（男性 14 名、女性 10 名）で、全員学部生で分野は多様であった。日本人学生は７名で、その他は、中国５名、ドイツ４名、台湾２名、イタリア２名、タ

イ、フランス、インドネシア、オーストリア、ベトナム１名ずつであった。本コースは、聴講生として日本人学生が１名参加していたため、科目登録者は合計 18 名で、最後まで参加した学生の合計は 19 名（うち、日本人学生は３名）であった。初回でアンケートを実施した理由は、参加学生にクラス内で起こりうる言語の問題を事前に意識させるためであった。加えて、参加者の考え方を確認しておくためでもあった。ここで断っておきたいことは、初回の授業で日本人学生が７名参加していたにも拘わらず、最後まで参加した学生は３名であったことである。この４名の辞退者は、授業登録前の参加者であったことから、前章で説明した授業の後半まで参加した学生の辞退とは状況が異なるため、ここでは議論しないこととする。回答結果は、図１のようになった。



［図１：言語支援に対する考え方］

１の「何もしない」を選んだ学生は日本人学生１名で、その理由には「自身の言語力の問題」が挙げられていた。４の「その他」においても、「自分も英語に自信がない」や「誰もがそれぞれ支援する」、「支援されることに対して異なる意見を持っているので、それを尊重したい」「助けを求められたら助ける」などの意見が書かれていた。特に、ヨーロッパの学生に、「助けを求められたら助ける」と答える傾向が見られた一方で、アジアの学生は自ら他者を助けるとの意見が多かった。筆者は２回目の授業でこのアンケート結果を学生にフィードバックし、日本人学生と留学生に「言語支援」に対して、異なる見解があることを説明した。そして、クラス内で互いに支援しながら、全員が発言できるクラスを築いていくことをクラス目標とした。ここでは「支援する / される」関係ではなく、留学生と日本人学生が対等な関係を築くことが大切であり、共に学び合い、相互理解を深めていくことを促した。

4-2. クラス内の学生の様子

クラス目標を設定しても、すぐには学生の相互支援が活発化するものではない。４回

目の授業後に、留学生Cから筆者にメールがあり、クラス内の言語の壁について何か解決策はないか相談があった。筆者は５回目の授業で、クラス全体でこの問題を共有し、再度初回のアンケートを振り返ることを伝え、クラス内で互いに「言語支援すること」について考え、話し合う時間を持った。そして、毎回授業後のコメントシートで、一人ひとりが授業時の支援の様子を振り返り、自らが他者を助けた、または助けられた体験を通じて何を学んだのか、また、次回どのようにしたいのかを記述してもらった。前章と同じく、グル―プのメンバーは、コースの後半のグループ・プレゼンテーションの準備に入るまで、毎回メンバーを変えて、学生の様子を観察した。観察時は、特に学生一人ひとりの参加の様子や発言の回数をメモに取り、発言の多い学生とそうでない学生の特徴を抑えた。そして、グループ・プレゼンテーションの準備に入るときまでに、固定グループを決めた。ここでは、言語力や国籍、男女比の他に、積極性も考慮して、発言の多い学生同士のグループと発言の少ないメンバー同士のグループに分けた。このように、クラスの観察結果に基づいて学生の特徴を踏まえたメンバー構成としたことから、メンバー同士はすぐにうちとけ合い､共に活動する様子が見られた。留学生Cからは､｢固定のグループとなってから、誰もが発言しやすい雰囲気が築かれ、日本人学生も積極的に発言している」というメールがあった。本クラスでは、参加者全員が最後まで授業に参加し、グループでのプレゼンテーションのテーマも、「大学寮内での規則の問題や、食堂でのマナー」など、一人ひとりが守るべき道徳的な問題も含めて、学生が直面している身近な人権問題が挙げられていた。そして、どのように解決策を講じるとよいのかについて、具体的な提案とその実践結果の発表があった。

最後の授業では、「国際共修授業で人権をテーマに取り上げることの意義と本コースを振り返って学んだこと」について記述式でアンケートをとった。多くの学生から、多様なバックグラウンドのクラスメートと共に、「人権」という普遍的な概念を切り口として議論することで、多面的・多角的な意見が出され、互いに学び合うことができたとの記述が出された。また、言語支援についても言及があり、自身が助けられた経験や、他者に分かりやすい表現を使って説明した体験を通じて、他者との関係性が構築されていったことが記述されていた。テスト終了後は、クラス全体でワールドカフェのスタイルを取りながら、クラスメートと共に学んだことを振り返り、模造紙を使って自由に意見を書き込みながら、今後どのように生かしていくのかを話し合ってもらった。ここでは、留学生・日本人学生の別に拘わらず、参加者全員が活発に意見交換する様子が見られた。

4-3. 教員のサポート

初回の授業でアンケートを取り、学生に言語支援について意識を持たせ、５回目の授業で言語の問題を取り上げ、クラス目標を設定して、クラス全体でアクションリサーチを行ったことで、筆者と学生が協働で問題の解決に取り組むことができた。特に前章では、Bのグループ内でマジョリティーとマイノリティーの関係が障害になったことが示

唆されたことから、本実践では参加者が対等な立場で参加できるメンバー構成を検討した。その際に、学生一人ひとりの性格や参加態度を考慮しながらグループ編成を行ったことが有効であった。しかし、グループ編成を行った後も、ある日本人学生から「メンバーと発表テーマの選定で意見が異なるので、メンバーを変えたい」との要望が出された。筆者はすぐにこの学生の要望に応えてグループを再編するのではなく、「仮に意見が異なっても、自らの意見を押し通すのではなく、互いに協力して１つのプレゼンテーションにまとめる力を養うことが大切である」と伝え、グループ内で協力するよう話した。その後、このグループはテーマを考え直し、結果的にまとまりのある発表をすることができた。教員には学生の意見を聞きながら民主的なクラス運営に努める役割がある一方で、指導者としての立場を堅持しつつ、学生に教育的な観点からアドバイスをする役割がある。

それでは、教員はどのような時に学生の意見を聞き入れ、また指導すべきなのか。例えば、本コースでは、宿題として事前にリーディングとワークシートを渡し、自分で読み、意見をまとめてくることを課題としたが、このリーディング課題をなくして欲しいとの要望が出された。しかし、本コースは交流会ではなく、授業であることから、知識の習得や課題解決力の育成も１つの目標である。筆者はこの学生の意見を考慮しながら、全てを聞き入れるのではなく、ワークシートに分かりやすい質問を挙げて、できる限り予習してから授業に参加することを促した。また、中には授業の内容と異なるトピックを学びたいとの要望も見られたが、筆者が意図する学習目標の達成につながる内容ではなかったことから、学生にコースの目的を伝え、修正できないことを伝えた。このように、学習内容に関わる意見については、教員が主導で進めることが大切である。他方、学生の意見を尊重した例を挙げれば、クラス全体の議論ではなく、小グループでの議論の時間を多くして欲しいとの要望が出されたことに対して、それを取り入れることにした。このことで、それまでのクラス全体の議論では、発言が偏る傾向が見られたが、小グループで議論を進めると、なかなか発言のなかった学生の意見も聞かれるようになっていった。その他、交流会を実施して欲しいとの要望があったことから、授業後の勉強会のセッティングや、課外での学生の交流の機会を作った。また、授業で使用するテキストの日本語版が欲しいとの要望については、翻訳版が出されていないことも多いことから、授業で使用する補足説明やスライドを両言語で配布するなどで対応した。このように、クラス運営や学習支援に関わる意見は、学生の意見をできる限り尊重しながら進めた。これらの取り組みから示唆されたことは、本コースの学習目標を達成すべく、学習計画や内容に関わる部分については、学生の意見をすべて受け入れるのではなく、教員から教育的な観点でアドバイスすることが必要である。他方、クラス運営に関わる意見については、民主的な環境を築くため、できる限り学生の意見を反映させながら進めることが重要になる。

５．まとめ

本稿では、クラス内の言語の障壁を取り除くため、ある年度に実施した教育実践の反省を基に、次年度はそれらを踏まえた授業を行った。ここで強調しておきたいことは、この２つの事例が「人権」をテーマに取り上げた授業ではあったが、実際にクラス内で問題になったのは、国際共修授業に共通する言語の問題であったことである。つまり、この点が解決されない限り、参加者の積極的な態度や発言を促すことが難しい。

また、２つの事例を考察する中で明らかとなったことは、言語運用能力に差があることは、必ずしもマイナスの側面だけでないという点である。このことを言い換えると、教員からの適切なサポートがあれば、学生間の差異が調停され、異文化交流を促進する効果（プラスに働くという積極的な側面）になるということである。そこでのキーワードは、学生と教員の協働によるクラス作りである。ただ、教員は学生の意見をすべて聞き入れるのではなく、学習内容に関わることについては、指導的な立場にあることを意識しながら、授業を進めることも大切である。

最後に、今後の課題をまとめておきたい。これらの点は、国際共修授業に共通する課題として、本クラスのような「人権教育の促進」をテーマとする授業以外でも起こりうるものである。

教育実践面：

1. 小グループでの議論を取り入れることで、非英語圏の学生の発言も聞かれるようになったが、議論に夢中になるあまり、筆者の説明を聞かなくなる傾向も見られた。この点については、初回の授業時に議論する姿勢と聞く姿勢について説明し、けじめのある参加態度を促す工夫も必要である。
2. 学生は国際共修授業を通じて、互いに交流し、異文化コミュニケーション能力を高めていくことができることから、クラス内で身に付けたスキルを学内の国際化に生かす方策を検討していく必要がある。

クラス運営面：

1. 本稿は、言語の問題に焦点を当てて、アクションリサーチを行ったが、初回の授業時に学生が考えたクラスルーム・ルールの振り返りも大切ではないかと考える。定期的にクラス内で話し合ったルールに対して振り返りの時間を設け、互いに権利と義務を理解し、それを実行に移すような働きかけが必要である。
2. 授業中、パソコンや携帯をいじる学生が目についたことから、これらの使用については注意が必要である。国際共修授業となると、日本人学生に限らず、非英語圏の学生は辞書代わりに携帯を使用するケースも見られるが、これらを広く認め

ると、学生の集中力が低下し、参加態度の悪化につながる。特に、本クラスのようなアクティブラーニングを取り入れた授業では、辞書を使うよりも、クラスメートが互いに支援しながら進めることが大切である。

本稿ではＡ大学の事例を取り上げたが、その中で得られた知見が国立・私立大学の大学を問わず、どの程度一般的に当てはまるのかについて、その普遍性を追究していくことも課題である。

以上のように、国際共修授業にはさまざまな課題がある。ただ、教育実践は多様で、常に変化する動的なものであることから、１つ１つの事例の積み重ねが大切であり、実践の省察と課題の洗い出しが授業改善に不可欠である。今後も事例を蓄積し、丁寧に分析しながら、新たな知見を発信していきたいと考えている。

＜参考資料：ルーブリック＞

横：評価基準（到達度） 縦：評価規準（測定項目）	劣る	やや劣る	普通	良い	とても良い
1. 人権を身近な問題と捉え、自身と関連のある人権問題を世界人権宣言に照らし合わせながら分かりやすく説明することができる（知識）	人権は自分には関係のない問題であると考えている	人権を身近な問題との関連でとらえようと漠然と考えている	人権を身近な自身の問題と関連付けて考えることができる	自身と関連のある人権問題を世界人権宣言に照らしながら捉えることができる	自身と関連のある人権問題に対して、世界人権宣言に照らし合わせ、宣言と現実のかい離を説明できる
2. 自身と関連のある人権問題が、なぜ問題になるのかについて、批判的に分析し、的確な根拠を基に、問題の所在を明らかにすることができる（価値、技能）	自身と関連のある問題を見つけることができない	自身と関連のある人権問題はあるが、それがどのような根拠で起こっているのかが明確でない	自身と関連のある人権問題に対して、問題の所在を追究し、それを明らかにしようとの意欲がある	自身と関連のある人権問題に対して、批判的な分析を加えながら、問題の所在を明らかにし、それを根拠に基づいて説明しようとする意欲が見られる	自身と関連のある人権問題について、批判的な分析を加えながら、根拠に基づいて具体的に説明することができる

3. 人権の保障された社会を目指して、人権問題に対して、自分にできることから行動に移そうとの意欲があり、明確な行動計画を立てることができる（行動）	身近な人権問題に興味がなく、解決策について考える意欲がない	身近な人権問題に対して解決しようとの意欲はあるが、何をしてよいか分からない	身近な人権問題に対して、解決に向けて行動計画を立てることができる	身近な人権問題に対して、解決に向けて行動計画を立てて、実際に行動しようとの意欲がある	身近な人権問題に対して、常に解決に向けて行動しようとの意欲と計画性があり、実際に行動に移すことができる
4. グループでのプレゼンテーションに向けて他者と協力しながら１つの発表を作ろうという意欲と姿勢がみられ、発表方法や表現に工夫が見られる（態度）	グループで共に取り組むことができず、単独行動をしている	グループで協働作業することに苦手意識があり、メンバーとうまくコミュニケーションが取れない	グループで共に活動しようとの意欲と姿勢が見られ、発表に向けて準備を進めることができる	グル―プで協力することができ、メンバー間で意見がまとまらない時は、皆の意見を聞きながらまとめることができる	グループのリーダーとして、全員の意見を聞きながら、メンバーの意見をとりまとめることができる。発表方法にも工夫が見られる
5. 人権を享有する主体として、地域、国、世界のつながりを意識しながら、自身の権利主張だけでなく、他者の権利を認め、自身の義務と責任を意識しながら行動をとることができる	自身の権利のみを主張し、他者の権利に対する意識がない	自身の権利と他者の権利について理解はあるがどのようにバランスを取る必要があるのか明確でない	自身の権利主張だけでなく、他者の権利を尊重する意識がある。また、地域、国、世界のつながりを意識しながら行動がとれる	自身の権利と他者の権利の尊重、そのための自身の義務と責任を意識しながら、地域、国、世界のつながりを意識した行動がとれる	自身の権利と他者の権利の尊重はもちろんのこと、自身の義務と責任を持った行動をとるとともに、それが地域、国、世界にどのような影響をもたらすのかを具体的に考えることができる

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，103-114 頁

ダネル･スティーブンス＆アントニア･レビ（2015）, 佐藤浩章監訳 ,『大学教員のためのルーブリック評価入門』, 玉川大学出版

花見槇子 (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 , 97-107 頁

葛西耕市・稲垣忠 (2012),「アカデミックスキル・ルーブリックの開発－初年次教育におけるスキル評価の試み－」『東北学院大学教育研究所報告集』第 12 号 , 5-29 頁

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

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」, 異文化間教育学会編 ,『異文化間教育』第 16 号，140-150 頁

徳井厚子 (1999),「多文化クラスにおける評価の試み－自己変容のプロセスをとおして見えてくるもの－」,『メディア教育研究』第 3 号 , 61-71 頁

鳥飼久美子 (2014),『英語教育論争から考える』, みすず書房

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，117 － 131 頁

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』第 16 号，9-23 頁

欧州評議会、吉島茂・大橋理枝（訳）(2004),『外国語教育ＩＩ　外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 朝日出版社

佐野正之 (2000),『サクション・リサーチのすすめ－新しい英語授業研究』, 大修館書店

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

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』第 11 号，69-78 頁

矢守克也 (2010),『アクションリサーチ』, 新曜社

安田敏明 (2011),『多言語社会という幻想－近代日本言語史再考〈４〉』, 三元社

世界人権宣言「外務省仮訳」
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html（2014 年 12 月 7 日閲覧）

中央教育審議会「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入試選抜の一体的改革について」（平成 26 年 12 月 22 日答申）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/01/14/1354191.pdf（2015 年７月３日閲覧）

Strategy to Reduce the Language Barrier in Multicultural Classes with International and Japanese Students

Mino TAKAHASHI

This paper discusses how to create multicultural classes, for Japanese and International students, that are as active as possible by overcoming the language barrier between them. Two educational practices were analyzed in this paper. Both were conducted in English and the title of the course was “Promoting Human Rights Education.” The assumption was that 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.

However, the first case study showed that not only the theme, but also the language barrier, which deprived students of motivation to actively participate, was an issue. In this case, one of the Japanese students quit the class just after the group presentation preparation period, which was the 10th class out of 15. This student was in a group with 3 other European students. The analysis found out that he had 3 reasons for leaving. First, although the topic was universal, he could not actively participate, because the other group members mainly raised European issues, and he did not find them familiar. Second, the motivation to get credit was different among the students. In his case, he participated just because he wanted to improve his English ability. This means gaining the credit was not a concern for him. Third, there was a language barrier and the group members did not take much interest and care in helping him.

Based on reflections over this educational practice, the author tried to solve the problems in the next year’s educational practice. It was conducted in a multicultural class under the same title. As the 1st solution, she tried to create an atmosphere, using the theme, in which everyone participated in the class as a main person. As the 2nd solution, she observed the classroom, examined the students’ characters, and matched them with each other based on their personalities. As a result, every student found it easy to speak out in the group. As the 3rd solution, the author distributed a questionnaire in the first class asking the students’ opinions, on the language barrier and setting goals to solve the language barrier by doing action-research during the course.

The study found that proper instructor involvement in classes could be the key to make the students actively participate in the classroom. This paper also raised examples of proper instructor involvement for helping students to overcome the language barrier.