

多文化クラスにおける日本人学生と留学生の協働学習

服部 明子

日本人学生と留学生がともに学ぶクラスは、多文化クラスや混成クラスなどと呼ばれる。本稿では、こうした多文化クラスにおける協働学習の実践と課題を報告する。

受講生が協働学習をどのように捉え、何を学んだのかを、リアクションペーパーおよびふりかえりレポートの記述から考察した。その結果、①さまざまな学生との意見の交換が、新たな視点を得ることに寄与すること、②実際に体験することで、異文化理解、異文化接触、異文化コミュニケーションが学べることが示唆された。

キーワード：多文化クラス、協働学習、日本語教育、日本語教授法

1. はじめに

本稿では、平成26年度前期に開講した、教育学部人間発達科学課程の日本語教育コース専門科目、「日本語教授法」における日本人学生と留学生の協働学習の実践と課題を報告する。

日本人学生と留学生がともに学ぶクラスは、多文化クラスや混成クラスなどと呼ばれる。本稿では、こうした多文化クラスにおいて、協働学習がどのように捉えられ、何が学ばれたのか、リアクションペーパーおよびふりかえりレポートの記述を資料とし、考察する。

2. 実践の概要

2.1 学習目的

「日本語教授法」における学習の主な目的は、日本語を教える際に必要となる基本的知識と教授法への理解と考察を深めること、日本語授業のコース・デザインをイメージできるようになることの二点である。

2.2 対象者

受講した学生は、人間発達科学課程の日本語教育コース2年に在籍する11名（私費外国人留学生1名を含む）と天津師範大学からの特別聴講学生（以下、中国人留学生）19名、合計30名である。

日本人学生と中国人留学生の割合が1対2という多文化クラスで授業を進めるにあたり、例年、課題がいくつか挙げられる。まず、中国人留学生の日本語運用能力についてである。中国人留学生の日本語学習歴は2年半であるが、その日本語運用能力は個人によって大きく異なる。中には、日常的なやりとりが困難な学生もいる。

次に、日本語教育に関する知識の差が挙げられる。日

本語教育コースの学生が1年次に日本語教育に関する入門的講義を受けているのに対し、中国人留学生はこうした科目は未履修である。

2.3 授業内容

前節で対象者とその課題を挙げた。このような課題を内包する授業において、教師に求められる役割は、主に次の二点であると考えられる。第一は、どの受講生にとっても理解可能な講義のデザインを目指すことである。第二は、異なる背景を互いに認め合い、一人一人の学びと気づきを促進するための教室活動を組み立てることである。

以上の二点から、「日本語教授法」は、講義と活動（課題）から構成する授業とした。協働学習を期待し、グループごとに行う課題を3つ提示した。なお、本稿における「協働学習」とは、日本語教育分野においてピア・ラーニングの実践を提唱した池田・館岡（2007）をもとに、「クラスの受講生が対等・対話・創造の3要素において、お互いに学び合うこと」¹⁾とし、主にグループでの課題への取り組みに焦点をあてる。

次に、各回の内容について述べる。第10回までは活動を取り入れながら、講義中心に行った。講義は、高見澤（2004）を教科書とし、その内容に沿って行った。初回に、授業で用いる課題および予習シートを配布し、それぞれの使い方と予習の仕方を指導した。予習シートは、日本語の講義の理解が困難である留学生の支援という目的から、筆者が作成したものであったが、留学生のみならず、日本人学生からも、講義の理解や活動をする上で、授業の流れや予習シートが役立つという声が聞かれた。講義は、教師のみが発話するのではなく、受講生に質問するなど、双方向のやりとりを行いながら進めた。また、予習シートやパワーポイントなど、視覚的な情報も用いることで、受講生の理解を促した。

第11回から第14回までは、それまでの授業を踏まえ、受講生が自分たちで日本語教材を作成した。最終回で

ある第15回は、14回の授業を通して学んだことについて、学生が中心となって意見を交換した。授業のシラバスは、以下の通りである。

表1 授業内容

回	授業内容
1	オリエンテーション
2	日本語教育の目的と評価
3・4	いろいろな外国語教授法
5	教材分析（課題①）
6	模擬授業（課題②）
7・8	初級の授業
9・10	中上級の授業
11・12	教材作成（課題③）
13	教材作成 発表
14	教材作成 修正
15	ふりかえり

2.4 課題内容およびグループ

本授業における、グループでの3つの課題について述べる。課題①、課題②のグループは、受講生間で意見を出し合い、決定した。課題③のグループは、教師が、受講生全員に作成を希望する教材（たとえば、読解教材・初級）を尋ね、それをもとに決定した。各グループの人数は、4～6名であった。

表2 課題およびグループ

	課題内容（グループ数）
課題①	<p>【教材分析】</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本語教材を1つ取り上げ、あらかじめ決められた項目に沿って内容・形式を分析する。 <p>【グループ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本人学生と中国人留学生の混成グループ（5）
課題②	<p>【模擬授業】</p> <ul style="list-style-type: none"> 教師が提示した情報（受講生の背景・国籍・ニーズとレディネス・授業の目標・授業時間など）に基づき、10分間の日本語の授業の教案を作成し、模擬授業を行う。 <p>【グループ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本人学生と中国人留学生の混成グループ（3） 中国人留学生のみのグループ（3）
課題③	<p>【教材作成】</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本語の教材を作成する。 <p>【グループ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 日本人学生と中国人留学生の混成グループ（5） 中国人留学生のみのグループ（1）

3. 資料の概要

前述の通り、本稿で使用する資料は、受講生のリアクションペーパーおよびふりかえりレポートにおいてみら

れた、協働学習に関する記述である。

リアクションペーパーは、第1回目を除き、毎回授業の最後の5分間で記入するよう指示した。5分という短時間で記入可能なものにするため、用紙はA4用紙4分の1程度の大きさとし、内容は、①感想・要望など、②質問・疑問の2項目とした。リアクションペーパーのコメントをもとに、筆者は受講生の授業内容への理解を確認し、次の回でフィードバックを行った。

ふりかえりレポートは、「日本語教授法」の授業を通して学んだことを自由に記述させ、全15回の授業終了後に提出させた。

なお、本稿で取り上げる資料は、受講生に実践の趣旨を事前に文書で説明し、同意書へのサインによる許可が得られたものである。以下、資料を使用するにあたっては、明らかな誤字のみ修正し、すべて原文のまま示す。

4. 初期の気づき

<第2回>

- ・授業で、留学生の方々がとても意欲的で、私たちががんばらないといけないと感じた（日本人学生A）
- ・先生の授業はすごく聞きやすいと思って、話しスピードも適当だと思います。もし、日本人学生さんたちと話すチャンスはもっと多くなれば、よかったです（中国人留学生A）

第2回の授業における受講生の意見としては、授業内容、教師の進め方に関するものがほとんどであり、多文化クラスであることに言及したのは2名のみであった。

第2回は講義中心の内容であったため、「学生同士が話す」時間は多くは設定されていなかったが、それでも「日本人学生さんたちと話すチャンスはもっと多く」という留学生の要望があったことは注目すべき点であろう。

<第5・6回 課題① 教材分析、課題② 模擬授業>

- ・クラブで教材を紹介しました。なかなかいい方式だと思います。私たち、留学生に対して、話し言葉を練習できるようになりました。協働学習のかげで、「SFJ」²⁾という教材に新しい発見が出しました（中国人留学生A）
- ・グループ活動で友だちが力を貸してくれて、本当に心から感謝の気持ちが出てきている。それに、自分が気づかなかった問題点などを提出してもらえて、自分も勉強になることが非常に楽しかったと思う。（中国人留学生B）

第5回および第6回と、グループでの課題が続いたが、協働学習について言及しているのは、中国人留学生の2名のみであった。受講生のほとんどは、初めての体験である模擬授業がうまくいかなかったことや、ほかのグルー

プが行った模擬授業から気づいたことについて述べた。

中国人留学生 A は、グループでの活動が「話し言葉を練習できる」場であったと捉えていた。中国人留学生にとって、講義の場では発言が困難であっても、グループという少人数の場では、発言をすることができ、それが日本語学習につながったと考えられる。

5. 中期におけるコンフリクト

グループで課題に取り組むことについて、初期には肯定的な意見が聞かれた。しかし、授業の回が進むにつれ、肯定的なコメントばかりではなくなった。中国人留学生 C は、話し合いや課題に十分な時間がとれないとコメントした。

受講者間、とりわけ日本語教育コースの学生と中国人留学生の間で、履修する科目が異なるなどの理由から、グループで課題をする時間を調整することが困難であったことがうかがえる。

<第 10 回>

・グループのみんなの集まる時間がなかなか少ないので、授業の時間を使って、みんなで議論したり調べたりできたら、ありがたいです。(中国人留学生 C)

第 10 回の前後から、コンフリクトの事例も聞かれるようになった。課題③のグループ決定時、受講生に作成希望の教材を尋ねるとともに要望も尋ねたところ、日本人学生から、「1 グループに日本人が 2 人以上いるようにしてほしい」「留学生対日本人 1 人になることは避けてほしい」という声があった。そこで、聞きとりを行ったところ、日本語でのコミュニケーションが困難な中国人留学生とともに課題を遂行することが困難であると述べる日本人学生が少なくなかった。中には、課題を遂行する際の負担の軽重について、不公平感を述べる学生もいた。一方、中国人留学生からは「日本語が上手な人と一緒にグループにしてほしい」「中国人の友達と一緒に、日本人がいるグループに入りたい」といった要望があった。

また、課題③を進める中で、ある日本人学生と中国人留学生の混成グループにおいて、円滑なコミュニケーションが行えず、衝突が生じた。筆者は、まずどのようにしたらコミュニケーションできるようになるか、自分の気持ちやどの程度相手に伝わっているのか、どのように伝えているのか考えてみたらどうかと助言した。

こうした対応には、次のような意図があった。本授業の受講生は日本人学生であれ、中国人留学生であれ、将来日本語教師という職業に就く可能性がある。日本語教育の場では、コミュニケーションにおけるコンフリクトが発生した場合、それをどのように解決するのかという

問題解決能力を有することが求められる³⁾。したがって、今まさに自らが直面しているコミュニケーション問題をどのように解決するかが、重要な学びにつながると考え、積極的な介入は避けた。ただし、課題が完成させられないほどの深刻な摩擦が生じないように、課題の進捗状況について頻繁に話を聞くなどして、様子をうかがった。また、話し合いに十分な時間がとれなかったという意見が多く出されたため、これを受け、当初、講義をおこなう予定であった第 14 回を、各グループでの活動の時間に変更した。

6. ふりかえり

6.1 受講生による意見交換

最終回である第 15 回では、講義で学んだことのふりかえりをおこなった。事前に、受講生全員に、大まかなテーマを伝え、発言内容をまとめておくよう指示した。当日は、学生の中から司会者をたて、受講生が主体となり意見を交換した。

<第 15 回>

- ・意見交流をしてみて、他の人がどう思っているのか、どう活動していたのかということが感じとれ、おもしろかった。留学生の方の意見ももっと聞いてみたかった。(日本人学生 B)
- ・色々な方の、問題作成や授業のふりかえりを聞いて、様々なことに配慮しつつ「教授」する、ということを考えないとならないなあと思いました。教師の立場だけでなく、生徒の立場になってみたり、日本人の「当たり前」は通用しないことを知ったりと、本当に勉強になりました。司会をやってみて、しっかりと意識して話をきけたし、留学生の方にも自分が聞きたいことを聞けたのでよかったです。(日本人学生 C)
- ・この授業で一番印象深いのは、模擬授業だと考える。その活動で日本人の学生さんとわれわれ中国人はバラバラに分けられて、一緒に討論した活動である。日本人の学生さんと話すチャンスが多くなるし、自分の意見が自由に話せる。なかなかいい活動だと思う。(中国人留学生 A)
- ・みんなでディスカッションしていて、みんなの考えを聞いて、自分の考えなかったことや日本人学生の立場から見ることをいろいろ聞いて、勉強になりました。(中国人留学生 C)

こうした記述からは、日本人学生、中国人留学生ともに、お互いの意見が聞きたいと考えていたことが分かる。また、課題を達成した後、それぞれがどのように感じ、何を学んだのか、直接意見を交換することで、学びへの新たな視点が得られたと考えられる。

6.2 ふりかえりレポートから

全 15 回の授業終了後に提出されたふりかえりレポートにおいては、多文化クラスの協働学習を否定的に捉えたコメントはなく、肯定的な意見が散見された。以下、受講生のレポートの一部を抜粋する。

・コメント紙で自分の意見、感想や疑問を書いたのは先生と交流のいいチャンスだと思う。私たちと日本人の学生さんは日本語先生になるために日本語教授法を学習するつもりだった。日本人に対して、日本語は母語である。未来の彼らは国語先生として、日本の子どもたちを培う使命があると思う。但し、留学生としての私たちは、日本語教育を学ぶ目的は中日両国文化、経済などの発展をさらに促進するためである。日本語教授法は私たちにそんなチャンスを提供し、日本語教師の苦しさや楽を早め感じられる。それはこの教授法の最も魅力の点だと思う。(中国人留学生 A)

・授業のディスカッションの部分から多く勉強した。自分の思想と他人の考えを交流する上で、真の考えが出てくるのであると思うようになった。自分の頭にばかり信じている人が永遠に心理に近づけることができないとも思った。違った思想のぶつかり合いこそ心理の母親である。これも我々が留学する根本的な意味ではないかと思った。どうしたことかということ、自分の国の思想ばかり勉強し、真理への道から斜めに偏る恐れが高くなるのである。違った考えに接しているうちに、自分が間違えたのではないかという思いが生じ、よく考慮したり反省したりして、真理を掘り出せるようになるのである。それで、日本語教授法で行われたディスカッションのことが非常に必要なことだと思う。日本人の学生と中国の留学生と一緒に討議をしているうちに、留学生の第二言語習得についての感想とかが将来日本語教師を目指す日本人の学生にとっては、非常に重要な生教材のようなことになると思う。一方、ディスカッションも留学生にとっては日本語を練習できる貴重なチャンスだし、日本人に接して友達を作る絶好の機会だと思う。(中国人留学生 B)

中国人留学生 A と中国人留学生 B のコメントに共通するのは、「留学生」と「日本人」という、それぞれの立場から、授業において何が学ばれたかを述べている点である。ある事象や活動を多角的な視点で分析することにおいて、多文化クラスにおけるやりとりが重要な役割を果たしたことがうかがえる。

・グループで協力を惜しまないは大切だと思う。私のグループは作文教材を作るとき、「日本語教材はどのようなレイアウトに人気があるか」のことが困る。他のグループのデザインを見た、私はわかりやすいに直した。(略) 今学期は先生と日本人の学生からいろいろな世話になった、感謝

の念にたえないと思う。(中国人留学生 D)

中国人留学生 D は、「日本人の学生からいろいろな世話になった」ことを「感謝の念にたえない」と表現した。中国人留学生がどのような態度で協働学習に取り組んでいたか、その一端がみてとれる。

母語ではなく、第二言語でアカデミックな課題を遂行することには、困難が伴う。とりわけ、来日したばかりの留学生にとっては、日本語で講義を受けることのみならず、母国で受けてきた教育とは異なる環境におかれ、そこに適応することそのものが課題となる。それは容易なことではない。こうした背景に加え、前述の通り、日本人学生と中国人留学生には日本語および日本語教育の知識の面で差があった。そのため、中国人留学生が課題を遂行するには、日本人学生の支援が欠かせないものであった。

しかし、そうであるからといって、日本人学生が一方的に日本語教育の知識や日本語のリソースを提供するだけなのではない。次に、中国人留学生との協働学習によって、さらに学びを進めた日本人学生のケースを示す。

・「日本語教授法」の講義では、大きな課題として、教材分析、教案、教材作成が出された。中国人留学生の方々とペアを組み、一緒に課題をしたことが印象的であった。

教材を作成する上で、日本人ではわからないところを中国人留学生の人に協力してもらい完成させた。中国人留学生の人とペアを組む上で、食い違いが起きて言い争うこともあった。しかしそこで遠慮せずに言い合うことに大切さや、相手を尊重しつつ自分の考えをわかってもらうための言い方なども学んだ。留学生ならではの視点、考え方、経験などを上手く課題作成に生かすために、密にコミュニケーションをとる重要さを感じた。(日本人学生 B)

日本人学生 B は、「日本人ではわからないところを中国人留学生の人に協力してもらい完成させた」と述べ、そうすることで「留学生ならではの視点、考え方、経験などを上手く課題作成に生かす」ことができると考えていることを示した。

中国人留学生は「日本語学習者」でもあり、日本語教育を受けてきている。これは、日本人学生にはない経験である。日本人学生は、日本語教育がどんなものであるか、具体的なイメージがつかめない学生が少なくない。実際に日本語教室で用いられている教材や教具などには、本授業で初めて触れた学生がほとんどである。

一方、中国人留学生はそれまで日本語教育を受けてきたという経験を有している。日本語教育の背景や教授法、言語に関する理論などといった基本的な知識はなくとも、実体験としての知識の蓄積があるといえよう。

ここに、協働学習をする意義があると考えられる。日

本人学生 B のコメントには、お互いのギャップに気づき、さまざまなやりとりを通し、それを埋めていくこと、生かしていくことが、学びにつながる可能性がみられる。

次に示す日本人学生 2 名のコメントは、これまでとは異なったコミュニケーションの方法に気づいたこと、問題解決のしかたを学んだことについて述べられたものである。

・留学生とのコミュニケーションの中で、自分の伝えたいことが言葉で伝わらないときの対応を身につけた。留学生もかなり日本語が上手だが、やはり細かい日本語のニュアンスや、こちらが言いたいことが伝わらないことがあった。そのときに、無理に日本語を使って言葉だけで対応するだけではなく、ジェスチャーで表現したり、英語を交えて会話したりと、話できないから終わり、となってしまうのではなく、こちらの意見も言えたり、相手側の意見も聞くことができたのでよかったと思う。(日本人学生 A)

日本人学生 A の「言葉だけで対応するだけではなく、ジェスチャーで表現したり、英語を交えて会話したり」というコメントには、二つの重要な気づきが見られる。

まず、コミュニケーションとはすべて言語的なものばかりではなく、非言語もコミュニケーションに含まれるということである。次に、日本語学習者は、言語的なリソースが制限されている中、コミュニケーションを行っているのだということである。これらは、多文化クラスであったからこそ、実際の体験を通して獲得することができた気づきだと考えられる。

・日本語教授法の授業を前期期間受けて、グループ活動の大変さをまず一番に感じた。4 人いればそれぞれに違う意見があり、衝突することがあったり、活動にグループ全員が平等に携わっていないことがあったりと活動内容のことだけにかかわらずグループ活動をするにあたってたくさんの問題点が出てきた。問題点も出てきたが、それを解決しようとする能力も少しは身についたかと思う。

例えば意見が衝突したときはお互いの話をしっかり聞いていいところは取り入れて、そうでないところは改善してくなどしてグループ活動の結果をより良いものにする方向性の解決策がとれたと思う。(中略) グループで話し合い、意見を出し合って解決していった。その過程は様々な衝突があり、くじけそうになっていたこともあったが、みんなの意見を吟味し、取り入れていき、最後に教材研究や教材が完成した時にはすごい達成感が生まれた。(中略) 私は日本語教授法の授業で、グループ活動の大変さと授業や教材を構成することの困難さを知り、それと同時にグループ活動の面白さやできたときの達成感、日本語を教授することへのさらなる興味を得た。(日本人学生 D)

日本人学生 D のグループでは、課題③の際、日本人学生と中国人留学生の間でコンフリクトが生じた。しかし、協働学習を遂行するためには、問題解決が欠かせないものであった。受講生は衝突しながらも、それぞれが解決方法を模索した。受講生が取り組んだ本授業の課題は、あらかじめ教師によって設定された、いわば外的な働きかけによるものであったが、課題を行う上では、自ら何が問題であるかを発見し、その解決方法を模索しなければならなかった。日本人学生 D のコメントより、問題を解決し、課題を完成させるという一連の過程を経たことが、達成感や自信につながるということが示唆された。

7. おわりに

本稿では、多文化クラスにおいて、協働学習がどのように捉えられ、何が学ばれたのかを資料により、考察した。

受講生の日本人学生と中国人留学生の間には、お互いの知識・経験にギャップがあったが、それが協働学習において、うまく作用したケースもあった。授業中期にかけ、コンフリクトが生じたグループもあったが、問題解決の過程を通し、それが重要な学びにつながるということが示唆された。

また、「日本語教授法」における協働学習には、いくつかの意義がみとめられた。これは大きく二つにまとめることができる。第一は、受講生の間の意見の交換によって、それまで思いがたなかった側面に気づき、新たな視点を得ることができるということである。第二は、異文化理解、異文化接触、異文化コミュニケーションに関する知識を文献からだけではなく、自ら体験し、学ぶことができるという点である。

しかし、一方で、いくつかの課題も挙げられる。まずは、課題の分量の適切さである。受講生にとって、グループで活動する時間を捻出することは困難であった。そのため、今後は、受講生の時間的な制約を把握した上で、課題の分量を調整する必要があるだろう。その際には、分量だけでなく、同時に内容も精査する必要がある。

また、グループでの活動を円滑にするためには、協働学習に対する理解が欠かせない。今後は、受講生に協働学習の進め方について十分な説明を行うとともに、その方法についても検討したい。

さらに、日本人学生、中国人留学生ともに、日本語でのやりとりに不安を持っていたことも看過できない。言語的リソースが限られたなかでも、コミュニケーションは可能であること、コミュニケーションにコンフリクトが生じる場合にも、解決は可能であることを、教師が明示的に述べるのではなく、体験を通して学べるよう、授

業をデザインすることが重要であろう。ただし、その際には、受講生に「日本人学生」「中国人留学生」といった固定化したステレオタイプを与えることがないように、留意しなければならない。本稿では便宜的に、受講生を「日本人学生」「中国人留学生」と二項対立的に述べてきたが、個々のアイデンティティは多様である。「日本人学生」「中国人留学生」というカテゴリーから出発するのではなく、個々の受講生を尊重するとともに、クラス全体に自由な学びの場を創り出すという視点から授業をデザインすることが重要だと考える。

注

- 1) 「協働」にはさまざまな定義および概念があり、それによって表記や表現も異なる。池田・館岡(2007)では「協働」「協同」「共同」「きょうどう」「コラボレーション」「コーポレーション」「協調学習」が挙げられている。
- 2) ここでのSFJとは、筑波ランゲージグループによって開発された、初級の日本語学習者向け教材『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE』を指している。教材分析には、NOTESの巻3冊、DRILLSの巻3冊、教師用指導書1冊の計7冊を使用した。
- 3) 公益財団法人、日本語国際支援協会 (Japan

Educational Exchanges and Service) 実施の「日本語教育能力検定試験」では、日本語教員となるために必要とされる知識・能力のひとつに「言語と心理」という区分が設けられている。これは、「言語の学習や教育の場面で起こる現象や問題の理解・解決のために、次のような視点と基礎的な知識を有し、それらと日本語教育の実践とを関連づける能力を有していること」を指し、以下、3つの項目が挙げられている。そのうちの 하나가「異文化理解、異文化接触、異文化コミュニケーションに関する基礎的な知識」である。

参考文献

- 1) 池田玲子・館岡洋子、『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』、ひつじ書房、2007
- 2) 佐伯眸監修・渡部信一編、『「学び」の認知科学事典』、大修館書店、2010
- 3) 高見澤孟、『新・はじめての日本語教育2 日本語教授法入門』、アスク、2004
- 4) 筑波ランゲージグループ、『SITUATIONAL FUNCTIONAL JAPANESE VOLUME ONE: NOTE』、凡人社、1991
- 5) 公益財団法人日本語国際支援協会 (Japan Educational Exchanges and Service)、<http://www.jees.or.jp/jltct/>、2014年10月17日参照