

留学生と日本人学生が共に学ぶ 課題探究型の授業実践 2

—課題探究の日本語初・中級者への適応—

青木 俊介, 原 瑠美

1. はじめに

本稿は、2022 年度後期に学習院大学の基礎教養科目として開講された「多文化共修 (A) : グローバル・キャンパス・アジア東京 (GCA)」(以下、本授業) の授業実践報告である。本授業は 2021 年度に続いての開講であり、言語や文化背景の違う学習者が、話し合いや交流を通して多様な考え方を共有・理解し、協同作業・協働学習を通して新しい価値観を創造することを目的とする。その意義は 2021 年度の実践報告 (杜ら 2023) に述べた通りである。

本授業は 2013 年度から 2020 年度までの間、計 13 期にわたって実施されていた「学習院大学グローバル・キャンパス・アジア東京」(以下、GCA 東京) を前身としており¹⁾、多文化共修という授業目的はそこから引き継がれたものである。GCA 東京は、海外の学生を対象とした受入型短期日本語・日本文化研修プログラムであり、本授業でも学習院大学国際センターの協力のもとに積極的な声かけを行い、多くの留学生の参加を得ることができた。

本授業では、多文化共修における「言語や文化背景が違う学習者」、つまりは留学生と日本人学生との協同作業・協働学習として、課題探究を導入している。課題探究も、もとは GCA 東京の中核に位置づけられたカリキュラムであった。その概要は、参加学生が日本の文化・社会に関する特定のテーマについて資料を調べ、現地を取材し、学び得た結果を最終報告会で発表するというものである。さらに、2017 年冬の GCA 東京第 7 期からは調査・発表の質的向上を図るべく、教員によるテーマの事前設定、テーマと関係する専門家へのインタビュー取材、海外および日本の学生を交えたグループ調査という 3 つのメソッドが取り入れられる。確かな資料による客観的裏づけや現地調査による検証を強く促したことで、学生たちにより一層の成長をもたらすことのできるカリキュラムとなった (青木・幸松 2021)。授業形態の違いなどの関係で、現地取材・インタビューをアンケート調査に置き換え、教員に

よるテーマの設定は大枠（「学校生活」）までにとどめるといった調整を加えつつも（杜ら2023）、GCA 東京の課題探究は本授業に受け継がれたのである。

ただ、以上のようなカリキュラム内容であるため、日本語による情報収集やグループ内での議論がともなうことになる。よって、課題探究に参加するには一定以上の日本語能力が必要と考えられた。GCA 東京では、課題探究のカリキュラムが改良された第7期を境として、課題探究への参加条件を日本語能力試験 N2 相当以上に限定していったが、これは筆者ら担当教員の間で、課題探究は日本語上級者向けのカリキュラムであり、初・中級者には不向きと認識されていたためである。

しかし、参加条件を限定できる短期研修プログラムならばいざ知らず、基礎教養科目のひとつとして開講され、在学生誰もが履修可能な本授業の場合は、日本語初・中級者の留学生も多く受講することが予想された。そのため、学びの質を保ちつつ、日本語能力が比較的低い学生であっても活動についてこられるよう、日本語上級者向けであった課題探究を初・中級者にも適応できる形にすることが求められたのである。本稿では、そのために行った工夫と学生たちの反応を中心に、本授業の実践結果について報告したい。

II. 2022 年度 多文化共修 (A) のカリキュラム全体像

1. カリキュラム概要

最初に、本授業の大まかなカリキュラム内容について説明する。

(1) 開講期間・日時

2022 年 9 月 20 日～2023 年 1 月 17 日（全 15 回）

毎週火曜日・3 限（13：00～14：30）※最終第 15 回のみ 3・4 限

(2) 授業形式

2021 年度に引き続き、週 1 回 1 コマ、全 15 回の授業として実施した。新型コロナウイルスの感染状況が落ち着いてきたことにもない、2021 年度の Zoom によるオンライン形式から教室での対面形式の授業に変更した。

(3) 授業概要

留学生と日本人学生がグループを組んで「学校生活」に関わるテーマを選び、そのテーマが持つ課題を見つけて探究する^[2]。これを通して、異文化理解やレポート・論文作成の基礎を学ぶ。授業では、収集した資料の情報に基づいて議論を進め、アンケート調査によって課題を解明し、その結果をまとめて発表する。

(4) 成績評価

グループワークへの参加状況、提出された「ふりかえりシート」、報告会での成果発表の内容に基づいて成績を評価した。成果発表は、①分析②結論③流れ④見せ方の4つの項目に分けて評価した。また、最終授業後の「ふりかえりシート」のなかで学生たちに、「今日の報告会で、一番良かった発表」に投票してもらい、得票数の多かったグループの発表を「聴衆を惹きつけた」として加点した。

2. 受講学生数とグループの構成

最終的に受講した学生の数は41名で、内訳は留学生21名・日本人学生20名であった。学生たちは、事前の履修登録（この時点では留学生9名・日本人学生22名）に基づいて教員が編成したA～Fの6グループに分かれて課題探究に取り組んだ。各グループのメンバー構成と探究課題は表1の通りである。

表1 各グループのメンバー構成と探究課題

A (7名)	探究課題	小学校給食の目的の違いについて
	メンバー	留学生3名（韓国1・イギリス1・オーストラリア1） 日本人学生4名（国際社会科学科3・法学科1）
B (6名)	探究課題	部活動が与える生徒への影響
	メンバー	留学生3名（中国1・アメリカ1・オーストラリア1） 日本人学生3名（国際社会科学科2・英語英米文化学科1）
C (7名)	探究課題	外国語学習について
	メンバー	留学生4名（中国1・イギリス1・フランス2） 日本人学生3名（国際社会科学科1・経営学科2）
D (7名)	探究課題	世界各国の学校制服について
	メンバー	留学生3名（中国1・オーストラリア1・ノルウェー1） 日本人学生4名（国際社会科学科1・英語英米文化学科1・政治学科2）
E (7名)	探究課題	学校給食制度と食育
	メンバー	留学生4名（韓国1・アメリカ1・イギリス1・イタリア1） 日本人学生3名（国際社会科学科2・法学科1）
F (7名)	探究課題	大学卒業後の進路について
	メンバー	留学生4名（韓国1・台湾1・イギリス1・ロシア1） 日本人学生3名（国際社会科学科1・日本語日本文学科1・経営学科1）

グループ分けの際には多様性を重視し、留学生については、各グループに欧米圏（オーストラリアを含める。以下同様）とアジア圏の出身者がそれぞれ1名以上所属するよう配慮した。また日本人学生については、なるべく所属学科および学年が分散するようにした。

図1 授業スライド(左)とプリント(右)の例(第4回より)

3. 各回授業の基本的な流れ

(1) ふりかえりの共有+今回の活動についての説明

授業冒頭10~15分を用いて全体説明を行った。そこでは最初に、前回の授業後に提出された「ふりかえりシート」(後述)から注目のコメントをピックアップして全員に共有し、授業中に生じた問題や気づきをどう解決・活用するのか示した。

また、その回の活動内容を説明する際にはスライドを用いて説明を行ったほか、必ずプリントを配布し、今回の授業で何をすべきなのか、重要なポイントや達成目標について視覚的にも理解できるよう心がけた。プリントとスライドには部分的に英語も併記した(図1)。

(2) グループワーク

学生たちは今回すべきことを理解した上で、グループワークを開始した。グループワークの時間は、必ず60分以上確保するよう努めた。また、その回の活動をはじめるにあたり、必ず前回のふりかえりと共有を行ってからスタートするよう口頭でも注意喚起した。

(3) 今日のまとめ・来週にむけて

授業の最後には、5分ほどを用いて本日のまとめと次回の予定を伝えた。また、Googleフォームの2次元コードを配布して「ふりかえりシート」の提出を促した。

(4) 「ふりかえりシート」の提出(授業後)

教員がGoogleフォームを使用し、各回の活動や話し合いの様子などについて聞くアンケートを作成。学生たちは授業後、その週の金曜日までに提出することを宿題とした。これを介して、学生たちの授業での気づきやグループ活動のなかで生じた問題などを汲み取った。なお、第15回の「ふりかえりシート」では、その回に行った報告会に関してのほか、授業全体の感想・自己評価についても質問している。

4. 授業構成

授業内容の大枠は2021年度と同じであるが、授業の構成は前年度の反省などを踏まえて変更を加えた。2022年度の授業構成をあげた上で（表2）、単元ごとに内容を説明する。

表2 2022年度多文化共修（A）の授業構成

日程	単元	授業目標
第1回（9/20）	ガイダンス	課題探究の流れを知る
第2回（9/27）	異文化コミュニケーション①	私と私の学校について話す
第3回（10/4）	異文化コミュニケーション②	わからないことを確認する
第4回（10/11）	課題探究Ⅰ①	テーマを決める・資料を探す
第5回（10/18）	課題探究Ⅰ②	資料を紹介する
第6回（10/25）	課題探究Ⅰ③	資料を比較する
第7回（11/1）	課題探究Ⅰ④	何を明らかにするのか決める
第8回（11/8）	課題探究Ⅱ アンケート調査①	アンケートの質問を考える
第9回（11/15）	課題探究Ⅱ アンケート調査②	アンケートを組み立てる
第10回（11/22）	課題探究Ⅱ アンケート調査③	アンケートのフォームを作る
第11回（11/29）	課題探究Ⅱ アンケート調査④	アンケートをブラッシュアップする
第12回（12/6）	課題探究Ⅲ 成果発表①	発表の構想を練る
第13回（12/13）	課題探究Ⅱ アンケート調査⑤	アンケートの結果をまとめる
第14回（12/20）	課題探究Ⅲ 成果発表②	発表スライドを作成する
第15回（1/17）	課題探究Ⅲ 成果発表③	まとめ&報告会

※グレーの箇所は2021年度授業構成から変更のあった回

(1) 「ガイダンス」の内容

前半で授業概要と目的、課題探究の流れについて説明し、後半はグループに分かれて自己紹介を行う時間とした。このうち課題探究の説明は、2021年度では独立した1回分の授業であったが、2022年度ではガイダンスの一部として組み込んだ。

(2) 「異文化コミュニケーション」の内容

異文化の相互理解を目標に、「私と私の学校」というテーマについて自分の経験などを紹介し合った。その際には、わかりやすい説明と、わからないことを質問することで理解を深める意味交渉を行うよう強調した。なお、2021年度では「紹介し合う」→「わからないことを確認する」→「話を広げる」という3回構成であったが、確認した話の内容を自分の出身国・地域の状況などとの比較を通じて広げることとし、後半部分を統合した。これにより、異文化比較からテーマ設定へ向かう流れができ、「課題探究Ⅰ」へつながりやすくなった。

(3) 「課題探究Ⅰ」の内容

はじめに、「異文化コミュニケーション」であがった学校生活に関する興味深いトピックのなかから、自分たちのテーマとするものをひとつ選択。そして、テーマと関連する資料を探し、メンバー間で比較検討しながらテーマにまつわる疑問・問題を見つけ出して、どの疑問・問題を明らかにするのか、すなわちグループの探究課題を決定した。

(4) 「課題探究Ⅱ」の内容

アンケート作成時の注意点を学んだ上で、課題を解明するのに必要な質問を考え、Google フォームを用いたアンケート調査を実施した。ただ質問を作ればよいというわけではなく、質問の目的・表現・順序・分量などをグループで検討しながらブラッシュアップを重ねて、効果的なアンケートを作り上げる。このほか、教員によるチェックやGoogle フォームへの落とし込みなども必要で、アンケートの作成には何かと時間がかかる。2021年度を受講生から、「アンケートを作成する時間が足りない」という意見が寄せられていたこともあり、2022年度は前年度より授業1回分を増やして5回構成にあらためた。なお、アンケートは学生がSNSなどを通じて友人や家族などに各自依頼し、Aグループが100人、Bが98人、Cが119人、Dが180人、Eが75人、Fが89人から回答を得た。また日本語版だけでなく、留学生の出身地ごとに各国語版のアンケートが作成され、世界各地からデータが集まった。

(5) 「課題探究Ⅲ」の内容

資料に裏づけられたテーマの解説と、そこに認められる課題の指摘、課題を明らかにするアンケートの分析結果、そして探究を経て得られた結論を論理的につなぎ合わせ、発表の構想を立てる。それを発表スライドとスクリプトに反映し、最終授業の報告会で発表した。スライドの作成に際しては教員側で模範例を用意し、わかりやすいスライドを作るためのポイントを示した。なお、「課題探究Ⅲ」①（第12回）の授業回が「課題探究Ⅱ」⑤（第13回）と入れ替わる形になっているのは、この間をアンケート実施期間にあてたためである。よって、「課題探究Ⅲ」①ではアンケートの分析結果を除いた部分の構想を先に立てておき、後からアンケートの分析結果を組み込む形とした。

III. 日本語初・中級者への適応に向けた授業上の工夫と学生たちの反応

1. 日本語初・中級者の受講に対する危惧

「はじめに」で述べた通り、課題探究はもともと日本語上級者向けカリキュラムとされていた。しかし、本授業は日本語初・中級者の留学生も多く受講すると予想され、受講したものの活動についていけないという事態の発生が危惧された。ただ、2021年度はコロナ禍の影響

で学習院大学全体の留学生数が少なく、受講した留学生は5名にとどまり、ほぼ全員が日本語上級者であった。また日本人学生は12名で、人数の割合も日本人学生が留学生を大きく上回っていた。よって、先述の危惧が顕在化することはひとまずなかったのである。

コロナ禍が落ち着いた2022年度は、2021年度のおよそ4倍にあたる21名の留学生が受講した（日本人学生は20名）。そして受講者数の大幅な増加にともない、留学生の国籍も多様化する。とりわけ、2021年度は5人中1人であった欧米圏からの留学生が、2022年度では21人中14名と、過半数におよんだ（表3）。

周知の通り日本語学習においては、漢字の使用や文法の類似性などの面で東アジア圏出身者にアドバンテージがある。そのため、日本語上級者を対象としたGCA東京の参加者も中国・韓国・台湾の出身者が多くを占めていた。それが一転して半数以上を欧米圏の学生が占めたため、これまでにない多くの日本語初・中級者を迎えることとなった。表4は、2022年度の多文化共修（A）を受講した留学生の日本語クラスプレイスメントテストの判定結果である¹³⁾。半数を越える12名が中級以下のクラスに振り分けられており、その全員が欧米圏出身者となっている。

以上のように、多くの日本語初・中級者（日本語中級クラス以下）が、これまで不向きとされてきた課題探究に取り組むこととなったわけである。また、授業に参加する留学生（21名）と日本人学生（20名）の比率はほぼ1:1となった。留学生と日本人学生による多文化理解・協働学習を基礎とする本授業にとっては、理想的な割合になったと言える。ただ、それゆえに課題探究における留学生の比重が増し、グループ内での議論や情報把握において日本語能力が要求される機会も増えたと予測された。そこで、そうした状況下でも日本語初・中級者が落伍しないよう、授業の設計および運営上に工夫を加えたのである。以下、その内容を授業における学生たちの反応とともに紹介する。なお、そのなかで引用する学生のコメントは、いずれも「ふりかえりシート」を出典とする。コメントの日本語が適切でない場合は意図を損ねない程度に整え、外国語で寄せられたコメントは日本語に翻訳した上で引用する。引用コメント後の（ ）内の記載は、「コメントが寄せ

表3 多文化共修（A）受講学生数・内訳の年度比較

学生種別	2021年度		2022年度	
留学生	中国	2	イギリス	4
	台湾	1	韓国	3
	イギリス	1	中国	3
	タイ	1	オーストラリア	3
			アメリカ	2
			フランス	2
			台湾	1
			イタリア	1
			ノルウェー	1
			ロシア	1
	5	21		
日本人学生	12	20		
合計	17	41		

表4 2022年度多文化共修(A)受講留学生の日本語クラス

クラス	人数	国籍内訳
上級	2	韓国, 中国
上中級	1	台湾
中上級	3	韓国, フランス, ロシア
中級	1	オーストラリア
中初級	6	イギリス, イタリア, オーストラリア (2), ノルウェー, フランス
初中級	3	イギリス
初級	1	アメリカ
入門	1	アメリカ
合計	18	

られた授業回・所属グループ・留学生日本語レベル／日本人学生」を示す。

2. 意味交渉の徹底

(1) 本授業における意味交渉の理念

課題探究の流れを説明した「ガイダンス」(第1回)の「ふりかえりシート」には、

- ▶留学生ですから、時々難しい言葉がわかりませんでした。(1・C・初中)
- ▶私の日本語はとても下手ですが、ついていけることを願っています。(1・E・入門)

というコメントが見られた。教員の危惧と同様、日本語初中級および入門クラスの学生は、自らの日本語能力の低さゆえに落伍しないかという不安を抱えていたことがわかる。このような不安を解決する手段として、意味交渉による内容理解を徹底した。

「異文化コミュニケーション」の単元は、課題探究とならぶGCA東京のもうひとつの柱であった日本語研修に相当するもので、日本語会話クラスとしての性格を有する。この単元では、グループメンバー間での「私と私の学校」に関する会話を通じ、意味交渉への意識を高めることを目標として据えた。これは、2021年度の授業主担当者であった杜長俊学習院大学国際センター准教授(当時)の主唱によるもので、2022年度もそれを引き継いだ。すなわち、「自分の話をわかりやすく相手に伝えること、意味交渉を通じて相手の意図を正確に理解し、より多くの情報を引き出すことで、話を広げることを意識させた」のである(杜ら2023)。発言者は自分の意図がメンバーに伝わっているのかを常に気にかけ、伝わっていないようであれば平易な表現で言い換えたり、補足説明をしたりする。そして、聞く側も理解できなけれ

ば積極的に確認するようにし、わからないままにしておくことがないようにする。これが徹底できれば、日本語初・中級者が議論についていけないという課題探究の危惧も解消されたと考えられた。そこで2022年度は、「異文化コミュニケーション」の単元に限らず、毎回の授業冒頭における活動説明のなかで意味交渉をするよう喚起し、その重要性を前年度以上に学生へ強調するようにした。

(2) 「異文化コミュニケーション」での意味交渉に対する意識づけ

「私と私の学校」について紹介し合った「異文化コミュニケーション」①（第2回）の活動に対して日本人学生からは、

- ▶他の人に聞き取れるようにゆっくり話した。しかし、たまに難しい言葉を使ってしまったため理解に困らせてしまった。(2・B・日)
- ▶ゆっくり話すようにしたけれど、日本特有の言葉もあって説明するのが難しかった。(2・E・日)

というように、会話のスピードには配慮できても、語彙の調整が難しかったという声が多く聞かれた。特に異文化コミュニケーションという関係上、海外にない物事の説明に苦戦したようだが、それは留学生の立場でも同じだったはずである。留学生のコメントは、うまく自分の体験を説明できたというものが大半であったが、「自分の国の教育システムについてうまく話せました。今度は単語を勉強したいと思います。」(2・C・中初)などは、その悩みを含むものかもしれない。このような言葉ではよく伝わらない場合に、

- ▶制服のことについて説明するときに理解があまりできていないように見えたので、画像などを事前に準備できていたらよりスムーズに進むと感じました。(2・F・日)

という対策を講じたグループもあり、次の授業冒頭でこのアイデアを紹介して、他のグループにも共有するようにした。

「異文化コミュニケーション」①では、あえて「相手にわかりやすいように話す」「集中して相手の話を聞く」「わからないこと・興味深いことをメモしておく」という3つのことを学生に指示するにとどめた。これは、自分たちの常識（言語表現も含む）は必ずしも他の人たちの常識ではないこと、それゆえに、自分の考えを相手に理解してもらい、相手の考えを理解することがいかに難しいか、大切かを痛感してもらいたかったためである。

- ▶自分が体験してきたことが当たり前だと思っていたから、どの部分を抽出して話せばよいか、また、言葉遣いが難しくないか考えて話すのが難しくてうまくできなかった。
(2・C・日)

というコメントは、まさに狙い通りとなったことを示している。

その上で「異文化コミュニケーション」②(第3回)では、前回聞いた話に関してわからなかったことや、もっと知りたいことをたがいに質問し合うという活動を行った。ここではじめて意味交渉について説明し、相手に伝わっているか確認しながら話を進める、相手の言っていることがわからなければ放置せずその場で確認する、こうすることでしっかりと理解を深めていくよう指導した。前回①の授業に対する日本人学生のコメントのなかには、

- ▶正しく伝わったかわからない点が不安です。(2・E・日)
- ▶英語がわからないので、伝わらないときもあった。(2・F・日)

というものがあつた。ここからは、自分の話を相手(特に留学生)が理解しているのか確認したり、理解していない相手にわかりやすく説明したりすることを、自発的には行っていなかったことがうかがえる。それが②の授業で意味交渉の説明を受けた結果、

- ▶留学生のメンバーにも日本人に質問をするように言えた。(3・B・日)
- ▶おたがいの話を、おたがいに伝わるように意識しながら話すことができた。(3・C・日)
- ▶(第3回から)新しく加わつた(留学生)メンバーにも話題を振り、気になった点はその都度質問できたと思います。(3・E・日)

というように、相手への質問を通じ、留学生にも配慮しながら、正確な相互理解に努めることができるようになった。またその際には、「言葉で伝えにくいモノを、写真を使って説明し、わかりやすく伝えることができた。」(3・D・日)というように、画像を見せて説明するというアイデアも広く活用されるようになった。

留学生からのコメントには、

- ▶わからないときは、グループメンバーの日本語による説明でわかりました。
(3・A・初中)
- ▶今日、私はクラスメートの話を聞いて理解することができました。(3・A・中初)

- ▶今週はほとんど全部わかりました。色々な面白いトピックについて話して、日本の学習生活についてたくさん習いました。(3・C・初中)
- ▶ほかの人に確認の質問をすることがよくできました。(3・F・中初)

とあり、日本人学生からのわかりやすい説明やファシリテートを受けて質問したことで、理解を深められたようである。

また、「今日」「今週は」という但し書きは、日本人学生が不安に感じていたように、①の授業の段階では話の内容をよく理解できていなかったことの表れである。そして留学生の側も、わからないことを自発的には確認しようとしていなかったことになる。要するに、意味交渉を促さなければ、あやふやな理解のまま課題探究を進めてしまい、議論についていけなくなった日本語初・中級者が置き去りにされるという恐れが、現実化しかねない状況にあったわけである。

以上のように、「異文化コミュニケーション」の単元において意味交渉による正確な相互理解を学生たちに意識づけした上で、「課題探究」へと進んだ。

(3) 「課題探究」における意味交渉の活用

「課題探究Ⅰ」では、「異文化コミュニケーション」であがった学校生活に関するトピックのなかから最も興味深いものひとつを選び、グループで扱うテーマとする。次いで、関連資料を探してきてテーマにまつわる疑問点・問題点を見出し、そのなかのひとつをグループの探究課題として設定した。

この工程では、各自が持つ情報をメンバー間で共有し、それをグループ内で比較検討しつつ、テーマ・課題としてふさわしいものを選んでいく。したがって、彼我的説明内容をしっかりと把握する必要があり、そこに意味交渉が生じる。コメントによると、

- ▶受験科目や受験制度を比較するときに、内容を説明することが少し大変に感じました。日本語でどうわかりやすく説明するか難しかったですが、各国の話聞いてとても興味深かったです。(6・F・日)
- ▶英語を専攻していることから、外国人留学生に内容を伝える役割をしたり、授業内での書記を積極的に行いました。(15・E・日)

というように、日本人学生は難しい用語や複雑な制度の説明などに苦労しながらも、留学生が理解できるよう心がけて話しており、また、日本人学生が英語で留学生をサポートしていた様子もうかがわれる。本授業は日本語中心としながらも、初・中級者でも情報をスムーズ

にインプット・アウトプットできるよう、英語・母語の使用を大幅に認めた。そして、英語に長けた国際社会科学科と英語英米文化学科の日本人学生を各グループに必ず配置するようにし、特に欧米圏の留学生を言語面でサポートし得る体制をとったため、それが機能したということである。

一方、留学生については、

▶オーストラリアでクラブの部長でしたから、面白い直接的な情報があります。

(4・B・中初)

▶私がかうまくいった点は、テーマとなる様々なトピックを用意したことです。

(4・F・中初)

▶給食の目的の違いについて議論し、各国の給食の役割や食育について知れた。イギリスでは給食の無償化があり、就学率の向上につながっているのが面白かった。(5・A・日)

というコメントから、自分の経験や自国の情報を積極的に提供していた様子が見て取れる。各国の学校生活を比較しながら探究を進める関係上、学生たちは基本的に出身国の調査を担うことになる。このことは後に、留学生による各国語版アンケートの作成や、イギリスの給食無償化の情報を提供した留学生が発表スライドをまとめる際に、「英語でデータを収集し、グループの他のメンバーがデータを理解できるようにすることを担当しました。」(14・A・中初)ということへとつながった。任務を受け持つことで、その学生はグループ活動に不可欠な存在となり、蚊帳の外に置かれることもなくなるというわけである。ちなみに情報提供の際、「日本語で説明することが大変でした」と述べている留学生が多く、英語・母語の使用を可とし、日本人学生による言語面でのサポートもあったものの、なるべく日本語で会話しようとしていたことがわかる。実際の授業のなかでも留学生が翻訳サイトや電子辞書を利用したり、日本語で記録をとったりしている姿が多々見られた。

続いて、話の内容理解についてはどうであったのか。まず理解の確認に関するコメントとしては、

▶私は外国人なので、授業中の会話を理解するのは難しいのですが、質問をすることで、自分のグループが何を狙っているのかがわかり、より効果的にグループワークを行うことができました。(15・A・中初)

▶日本人の学生たちは、交換留学生の面倒をよく見てくれたと思います。私が理解できなくて困っているとき、彼らは簡単な仕事を提案してくれたり、手助けや意見を求めたり

して、私が参加し、貢献できることを感じられるようにしてくれたのです。

(15・D・中初)

- ▶話す内容が難しく、日本語がわからないメンバーに英語で伝えるのに時間がかかりました。(6・E・日)
- ▶おたがいのその課題に対する理解状況が違ったこと(が難しかった)。(7・E・日)

などをあげることができる。留学生から質問して確認することもあったし、また、「理解状況が違ったこと」がわかったということは、メンバー間で理解の確認が行われたことを示す。そして理解できていない留学生に対しては、日本人学生が英語などを交えつつ、丁寧に説明していたことがわかる。

意味交渉を繰り返す関係で、話し合いに時間がかかることを心配する学生もいたが、本授業ではこれを想定し、スケジュールの融通が利くように対策していた。一応、授業回ごとの活動目標を設定しつつも、これはあくまで目安・チェックポイント的位置づけとし、各単元に割り振られた授業回数をかけて、その単元の最終目標を達成すればよいこととした。たとえば単元「課題探究Ⅰ」①～④なら、①の時間内に「テーマを決める・資料を探す」活動が終わらなくとも、④までに「何を明らかにするのか(課題)決める」を完了できればよいという具合である。こうすることで各グループがそれぞれのペースで進行できるようになり、活動に大きな遅れは生じなかった。

たがいに理解し合った上で行われたテーマ・課題設定の議論の様子は、以下のコメントから垣間見ることができる。

- ▶グループのみんなが別々ではなく、一緒に話しました。それで、私も会話に参加して、アイデアも思いつきました。(4・A・中初)
- ▶個人的には中日米の教師と部活と生徒の関係性をもっと調べたいけれど、みんなの方向と違っている。(7・B・上)
- ▶各国の違いを説明できた。(4・B・日)
- ▶グループ内でそれぞれの国における学校での部活動など、ユニークなところを発見することができました。テーマをひとつに決めるときに苦戦しましたが、うまく組み合わせで決定することができてよかったです。(4・F・日)

留学生も積極的に意見を出し、活発な議論が展開されていたことがわかる。日本人学生が各国の違いを認識しているということは、留学生の話す内容がしっかり伝わっていることを意

味する。また、意見の相違を残念がるコメントも見られるが、それは相手の意見を理解した上で彼我を比較して判断した結果と言えよう。そして、様々な意見を組み合わせることでテーマを決定できたということは、メンバー内で理解を共有できている証拠である。

このように、意味交渉によって確認された理解に基づき、留学生も日本人学生と対等な立場で議論に参加することが可能となった。さらに、日本人学生の側も意味交渉を通じ、かみくだいてわかりやすく説明したり、留学生から話を聞き出したりすることによって、意見や情報に対する理解をより深めることができたと考えられる。

3. 活動の振り返りと積み重ねの重視

(1) 前年度の反省に基づく改善点

2021年度の授業では、話し合いはできていたものの、そのなかでわかったことをしっかり記録・整理できず、時間が経つにつれて話し合いの内容を忘れてしまったというグループがあった。結局そのグループは課題探究の方向性を見失い、主体的な気づきとそれにとともなう達成感を得られない結果となってしまった(杜ら2023)。収集した情報と調査結果、およびそれに対する分析を積み重ねて結論に至る課題探究において、それまでの内容を忘れてしまっは議論にならない。まして、言語能力に不安のある者が脈絡のない話についていくのは大変である。そこで、2022年度は2021年度の反省を踏まえ、学生たちが前回の授業で話し合った内容を振り返り、それに基づいて次の活動を進めるという流れを作った。

まず、各回でタスクシートを配布し、話し合いのなかで得られた情報や気づいたことを記録するようにした。そして、記録したものを画像やテキストファイルの形式でGoogleの共有ドライブにアップロードさせた。こうしておけば以前の内容を後から確認できるし、メンバー間での情報共有も可能となる。アップロードは、主に学生の参照の便を図ってのものだが、提出の義務

図2 タスクシートの例

多文化共修(A):グローバル・キャンパス・アジア東京
第6回タスクシート(2022/10/25)

(タスクシート記入例) ※どの資料にあった情報なのか、わかるようにメモしよう。

テーマ: デジタル教科書 グループ: X 名前: 青木 俊介

情報の比較と整理	情報から感じた疑問・問題
・デジタル教科書は、音声や映像を見たり聞いたり、インターネットを使ってわからないところを調べることができる。(文部科学省webページ) ・お家がある家とない家で差がある。(朝日新聞デジタル 2021.3.17) ・デジタル教科書は自によくない。(読売新聞 2021.4.11)	・デジタル教科書は本当に便利なのか。 ・現場の先生たちは対応できるのか。 ・国からの支援はないのか。 ・レンタルできないのか。 ・本当に採りよくないのだろうか。 ・使用時間を制限したほうがよいのではないのか。
テーマ: _____ グループ: _____ 名前: _____	テーマ: _____ グループ: _____ 名前: _____
情報の比較と整理	情報から感じた疑問・問題
(Blank space for student input)	(Blank space for student input)

※「課題探究Ⅰ」③(第6回)より

が生じることにもなるので、記録を怠れなくなる。そのほか、教員が各グループの活動状況を把握するのにも役立った。なお、記録は走り書きでも母語であっても構わないとしたが、日本語中心で行われる議論に参加しながら書くという作業は日本語初・中級者にとってハードルが高い。そのため、グループごとに書記係を置き、書記係がグループの言わば「公式記録」をまとめるようにすることで、書く作業に対する負担を軽減した。

また、2021年度は学生に探究活動の全体像をしっかりと把握してもらうため、「課題探究の手順を知る」という内容に授業1回分を割いて詳しく説明していた。しかし、1回にまとめて説明してしまったがため、学生たちが各活動の関係性を徐々に忘れてしまうという結果を招いた。そこで2022年度は、毎回の授業冒頭において、今回と前回の活動のつながりを逐次説明する形に改めた。そしてグループ活動に移ったら最初に記録を参照し、メンバー間で前回の内容を確認してから今回の活動をはじめようとしたのである。

さらに、タスクシートの作りにも工夫を施し、前回の記録を参照した上で今回の活動・記録へとつなげるフォーマットにした。たとえば、グループで取り組む課題の設定を目指す単元「課題探究I」①～④のタスクシートは、

- ① 各自で収集したテーマに関する情報を記入
 - ② 持ち寄った情報のなかから、各自で気になった情報をピックアップして記入
 - ③ ピックアップした各情報をグループで検討し、感じた疑問や問題を記入
 - ④ 疑問や問題のなかからひとつ選び、グループの探究課題として記入
-

というように連鎖している（図2）。つまり、その回の活動をするにあたって、前回の記録の参照や書き出しが必然な状況を作り出したのである。

以上の方策により、従前の活動内容を常に確認し、積み重ねを繰り返すことで課題探究の結論に至る道筋を整備した。また、毎回振り返りを行い、グループ内で理解を確認しながら進めていくため、日本語初・中級者でも置き去りにされることはないと考えられた。

(2) 振り返りと積み重ねに基づいた議論の様子

「異文化コミュニケーション」では、①（第2回）で「私と私の学校」について紹介し合った際に、「わからなかったこと」「もっと知りたいこと」をタスクシートにメモしておき、②（第3回）ではメモされたトピックのなかから選んで質問するという活動を行った。これは言わば課題探究に向けてのチュートリアルであり、前回の記録を参照しながら今回の活動を行

うという形を基本として、課題探究は進められた。

続く「課題探究Ⅰ」に対する学生たちのコメントからは、記録の参照が、活動内容の理解とそれに依拠する議論の円滑化に寄与したことがわかる。

- ▶(資料によって)各地の状況がどれだけ違うのかわかり、聞きやすかったです。(5・E・入門)
- ▶みんなが先週準備しておいた情報から(課題が)見つかりました。(6・F・中上)
- ▶前回の情報から、なぜ国や地域によって異なるのか?という異文化交流ならではの質問を見つけた。(6・C・日)
- ▶先週に引き続き、日本と日本以外の国を比べたときに大学受験に対する姿勢も異なっていたので、深掘りできてよかったです。(6・F・日)

記録した情報や話の内容を言わば選択肢とし、議論を通してそのなかから適当なものを選ぶという流れが単純明快だったのであろう。こうすることで、「何が問題点、疑問点なのかを明確に表し、結果的に班のメンバーみんなで納得したテーマを選択することができ」(4・E・日)たのである。その都度記録を振り返り、理解に理解を重ねて着実に進めていくので、理解が追いつかずに落伍することも少ない。それに、ワークシートなどに可視化された記録を参照しながらの議論は、先に触れた画像を見せながらの説明と類似し、日本語初・中級者であっても現状を把握しながら話し合いに参加することができるのである。実際、各国の事情を知って比較した結果、新たなアイデアが得られたとする留学生のコメントは多数にのぼり、情報をしっかり吟味しながら検討していたことがわかる。

さらに、「課題探究Ⅱ」のアンケート調査は振り返りと積み重ねの連続である。

- ▶課題が具体的なので、自分が面白いと思う質問がなかなか思い浮かばないということがあります。(8・E・入門)
- ▶答えの順番と具体的な言い方を修正しました。選択肢をもっと論理的で、理解しやすくしたいからです。(9・C・上)
- ▶回答者が理解しやすく、かつ答えやすい質問を作るように意識しました。また、深掘りをした過程において、知らない情報までアンケートに入れてしまいそうだったので、そうならないように適切にできているか注意しながら行いました。(9・F・日)
- ▶何を考えてそうやってくれているのかもわからず、こうしようという話にも納得してくれなかった(メンバーがいた)ので気になりました。(11・D・日)

これまでの記録に基づき、自分たちが明らかにしたい課題は何なのか確認しながらアンケートの質問を考える。そして、作った質問およびそのフォームをあらためてチェックし、課題を解明するための回答がより効率的に得られるよう、ブラッシュアップを重ねている。メンバー間での意見の齟齬もあったようだが、それはそれぞれの理解をぶつけ合いながらアンケートを作り上げていた表れでもある。

以上のように、意味交渉と振り返り・積み重ねを通じて、日本人学生・留学生、日本語能力の如何を問わず、学生たちはみなしっかりと理解を共有し、それに依拠しながら探究を進めることができたと言える。

3. 授業で生じた主な問題

意味交渉と振り返り・積み重ねによって順調に探究を進めてきた学生たちであったが、「課題探究Ⅱ・Ⅲ」の単元に入ると、チームワークを乱すグループが現れはじめた。

- ▶ アンケートを作る人に仕事の負担が寄ってしまっていないか心配でした。(10・F・日)
- ▶ スライドをどのように作る予定なのかが理解できない。(14・E・中初)
- ▶ 仕事を上手く分担できなかったことや、難しい日本語を使ってしまったりしたことから、留学生を時々置いてけぼりにしかけてしまった。(15・C・日)
- ▶ 発表スライド、原稿を作成する際もほぼすべて1人で取り組みましたが、結構負担に感じていました。これまでの自分だったらそのまま1人で嫌々進めていましたが、そこで班のメンバーである韓国人の留学生に相談することができました。(15・E・日)

それまでの議論中心の活動から、アンケートフォームや発表スライドの作成といった作業を要する段階へ移行したところ、分担のうまくできなかったグループでは、仕事が集中するメンバーと手持ち無沙汰なメンバーとに分かれてしまうこととなった。特に留学生は、何をすればよいのかわからなくなりがちだったようである。議論のときだけでなく、そうした場合でも意味交渉をして相互に確認してほしかったところであるが、応用までには至らなかった。なお、このような状況に対して教員からは、現状よりも先の段階の作業を手の空いているメンバーに割り振って進行するよう指示した。

また、コメントのなかには、「正直人的資源が余っていて、効率よくグループワークを行うのが難しくなっている。」(14・C・日)というものが見られる。受講者数は履修登録の時点で31名であり、それをもとに6グループとして人数を振り分けたものの、最終的には41名まで増加した。その結果、1グループあたりの人数が多くなりすぎたことも、作業分担に支

障をきたした原因と考えられる。

一方、うまく作業を分担できたグループのメンバーは、次のようなコメントを述べている。

- ▶ 大人数でプロジェクトに取り組む場合、グループを軌道に乗せ、前進させるためには、信頼できるリーダーが本当に重要であることにも気づかされました。誰かが責任を持たないと、様々な人が1つのプロジェクトに取り組むため、すべてを整理して進行させることが難しくなります。(15・A・中初)
- ▶ (発表の準備で担当した内容と工夫したところは)積極的にコミュニケーションをとって活動を進めたこと(主にスライド作成を担当)と、役割分担できるように声かけを行ったこと。(14・A・日)

これによると、Aグループではリーダーを決め、そのリーダーが作業内容を整理して仕事を差配し、メンバー間の連携を取り持っていたことがわかる。協調性が求められ勝手の許されないグループ作業では、全体を取り仕切る差配役がいたほうがメンバーも動きやすいというわけである。これは、それぞれが情報や意見を持ち寄り、個々の自主性に任せられる議論とは相違するところであり、これまでの活動との違いが混乱を招いたと言える。

2022年度の授業では、議論をメインとする回においては意味交渉を促す目的で司会者を置くよう指示をしていた。ただ結果を見る限り、活動全体を統轄するグループリーダーを決めるようにしていれば、よりスムーズに探究活動を進めることができたと考えられる。

IV. おわりに

課題探究はこれまで学生たちに有益な学びをもたらしてきたものの、日本語初・中級者では議論についていけず、理解が追いつかない恐れがあるので不向きというのが従来の認識であった。そこで本授業では、学生たちに意味交渉を強く促し、理解を確認しながら議論を進めるよう指導することで、初・中級者であっても落伍することのないよう努めたのである。最終第15回「ふりかえりシート」の「『コミュニケーション』に関して、あなたが学んだことは何ですか?」という質問には、

- ▶ コミュニケーションとは、ただ声を出して言いたいことを言うだけでなく、相手に理解してもらえたかどうかを確認することだと学びました。また、聞き手として、わからないことがあれば、質問して説明を受けることがコミュニケーションです。

(15・A・中初)

- ▶日本語と英語でニュアンスが違ったり、文化的には日本の普通が通じない場合もあるの
でしっかりと伝わってるか確認しながら話すことが大事。(15・B・日)

といったコメントが寄せられた。学生たちは意味交渉の大切さ、特に、必ずしも自分の常識が通用しない異文化に属する人々とコミュニケーションするとき、意味交渉によってより深く理解し合えることを感得している。

また、意味交渉が促進された要因のひとつに、環境作りをあげることができる。まず、異文化について話し合うので、わからないことがあって当然であり、それを理解するために確認と説明を必要とする状況が生まれる。言語能力に不安がある留学生などは発言を躊躇しがちになるが、

- ▶この授業を受ける前は、質問することに抵抗がありましたが、グループワークで質問する必要があるため、質問することに慣れ、この点でも成長したと思っています。

(15・A・中初)

- ▶大きめなりアクションをとったり、自分の話が伝わっているのか相手に確認したり、質問をしたりすることで相手も話しやすいようになると思うので、そういった聞き手の配慮も重要だということを学びました。(15・E・日)

というように、質問しやすい、あるいはしなければならない、質問するのが当たり前という環境を醸成できたことで、意味交渉が進んだというわけである。

学生たちの理解は、記録の振り返りとその積み重ねによっても支えられた。理解がおろそかなままだと活動が進むにつれて取り残されてしまい、いま何をしているのか、何をすればよいのかわからなくなって落伍してしまう。それを防ぐために、これまでの議論の結果や情報を逐次確認し、確認した内容を踏まえて次の活動につなげるようにしたのである。メンバー間で着実に理解を共有しつつ活動が進められるので、置いていかれる心配がない。また、言葉だけに頼らず、可視化された記録を見ながら話し合いが行われるので、いま何が問題になっているのかも把握しやすい。加えて、日本人学生や日本語上級者と理解を共有し、同じ理解に立って活動するので初・中級者も対等な立場となり、「お客さん」ではなくなる。日本語プレイスメントテストで中初級クラスと判定された留学生のコメントに、

- ▶グループ内で常に会話を交わし、定期的に情報を共有することで、全員がそのタスクに

ついて情報を得ることができるようになるので効果的です。(15・F・中初)

とあることから、学生たちもこの方法の効果を実感していたことがうかがい知れる。

このほか実践を経て気づいたこととしては、まず、意味交渉と振り返り・積み重ねを軸とする本授業のカリキュラムは、理解を確認するための時間が必要なので、余裕のあるスケジューリングが前提ということである。したがって、以前のGCA東京のような短期プログラムには適さないかもしれない。それから、オンラインでは相手の様子を観察しにくく、会話が混線して発言も自由にしづらい環境なので、対面で行うことが肝要と思われる。また会話という面では、グループごとに集まるようにしていたものの、やや離れた場所に座るメンバーまで声が届かなかったり、サポートのために日本人学生と留学生がペアを組んだ結果、グループ全体で話し合えなかったということも起きたりしたので、座席の配置も考慮する必要がある。

最後に、本授業に対する学生たちの評価だが、「気軽にコミュニケーションができるので、この授業の雰囲気大好きです。」(15・C・上)「留学生の方々と意見交換を通して一緒にたくさん考えて結論を出すことにとてもやりがいを感じました。」(15・A・日)といった好意的なコメントが多く寄せられている。また、「100点満点で、あなたの成績を自分でつけるとしたら、何点ですか?」という質問をしたところ、平均約81.5点となり、学生たちはおおむね充実感を得ていたようである。これを日本語初・中級者の留学生に絞ると平均は約72.1点となる。まずまずといったところであろうか。日本語初・中級者の自己採点が低めなのは、採点理由によれば、日本語がうまく話せなかった、わからないときがあったことを主因としている。ただ、

- ▶この授業を通して、異なる言語を話す異なる国の人々とチームワークを組んで仕事をすることは、私にもできることだと確認することができました。私の日本語のレベルはまだですが、このクラスでたくさん練習できたことに感謝しています。(15・D・中)
- ▶まだ日本語のレベルが低いので、理解できないこともありましたが、時間をかけて自分の考えを効果的に伝えられるようになり、より高度なトピックを理解できるようになったと思います。(15・E・初中)

と述べられているように、日本語能力の関係ですぐには理解できなかったものの、時間をかけることでインプット・アウトプットが可能となり、グループの探究活動にはしっかり参加できていたことがわかる。

活動に議論や調査をとまなう都合上、一定以上の日本語能力が求められる課題探究は、これまで日本語上級者向けカリキュラムと見なされてきた。しかし、本授業の実践結果により、確認・共有の繰り返しによって理解をしっかりと浸透させることができれば、日本語初・中級者であっても落伍することなく、課題探究に適応し得ることが証明できたと言える。

注

- [1] GCA 東京の内容や変遷については、幸松 2021 および原・青木 2021 参照。
- [2] 本授業における「テーマ」とは、「学校給食」や「部活動」などの事柄。「課題」とは、「学校給食には各国でどのような目的の違いがあるか」や「部活動は生徒にどのような影響を与えるのか」といった疑問・問題を指す。
- [3] 交換留学生を学習院大学外国語教育研究センターの日本語クラスに振り分ける目的で実施されたもの。受講した留学生 21 名のうち、プレイスメントテスト対象外の正規留学生 3 名については表 4 に含まれていない。なお、3 名の国籍内訳は中国 2 名・韓国 1 名であり、いずれも上級相当以上と評価し得る日本語能力を有する。

参考文献

- 青木俊介 幸松英恵 (2021) 「『課題発見・解決力』の養成を軸とする新たな短期日本語研修プログラムの試み——学習院大学グローバル・キャンパス・アジア東京『課題探究研修』をモデルとして——」『学習院大学国際センター研究年報』第 7 号, pp. 59-78
- 幸松英恵 (2021) 「『GCA 東京』報告その 1: 異分野の研究・教育者間の協働による日本語・日本文化研修の取り組み——プロジェクトワーク型の課題探求型現地研修を中心に——」『学習院大学国際センター研究年報』第 7 号, pp. 100-121
- 原瑠美 青木俊介 (2021) 「『GCA 東京』報告その 2: 海外学生と日本人による協働学習の新たな試み——進化し続ける GCA 東京『課題探究研修』——」『学習院大学国際センター研究年報』第 7 号, pp. 122-137
- 杜長俊 青木俊介 原瑠美 (2023) 「留学生と日本人学生が共に学ぶ課題探究型の授業実践——学校生活についての多文化理解から課題探究へ——」『学習院大学国際センター研究年報』第 9 号, pp. 77-97

【付記】

本稿の執筆にあたり、学習院大学国際センターならびに外国語教育研究センターのご協力をいただきました。ここに厚く御礼申し上げます。

(あおき しゅんすけ 元学習院大学非常勤講師)
(はら るみ 元学習院大学非常勤講師)