

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—

杜 長 俊, 青木 俊介, 原 瑠 美

1. はじめに

文部科学省の「留学生 30 万人計画 (2008 年)」や、「国際化拠点整備事業 (大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業: 2009~2013 年)」などの政府主導による事業をきっかけとして、留学生受け入れの拡大とともに、大学の研究・教育面の国際化が求められるようになった。教育面の国際化としては、「多文化共修」の概念が注目され、諸大学で多文化共修の科目が開講されている。本稿では、末松ら (2019) を参考とし、多文化共修を「言語や文化背景が違う学習者が、話し合いや交流を通して、多様な考え方を共有・理解し、協同作業を通して新しい価値観を創造する学習体験」と定義する。このような取組は、「国際共修」「国際交流科目」「異文化間教育」と表すこともあるが、留学生と日本の学生が教室や活動で時間をともにするだけでなく、対話や交流を通して学び合うことで、教育の国際化を目指すという共通点を有する。

ではなぜ今、大学において多文化共修の取組が推進されているのか、その理由として、学生に以下の学びをもたらしているということが考えられる。まず、他者と協力しながら課題発見・解決型の学習を行うことで、グローバル社会で生きていく上で必要なコミュニケーション能力、問題発見・解決能力、論理的思考力、チームワークなどの能力を育成することができる。そして、話し合いや意思決定においては、学生が主体となる形をとり、学生の意思に基づいて能動的に参加する意思や動機を促進し、自主的・自立的に学ぶ能力を育成することができる。また、留学生への日本語教育という側面でも、留学生が日本の学生の対話や交流を通して、日本語によるコミュニケーション能力を高めるとともに、日本の学生と親しく交流するきっかけを獲得し、日本事情や文化などに対する理解を深めることができるなどである。

本稿では、2021年度に学習院大学で開講された「多文化共修（A）：グローバル・キャンパス・アジア東京（GCA）」（以下、多文化共修（A））での授業実践を報告する。本授業は、「学校生活」をテーマに、グループで探究する課題を設定し、アンケート調査を用いて明らかにするという課題発見・解決型の授業である。またそれに先立って、学校体験を紹介し合い、互いの文化や生活への理解（以下、多文化理解）を深めるという活動を取り入れ、その体験談を課題探究の導入に位置づけた。この実践から、学生がどのように多文化理解を深め、課題探究に取り組んでいったのかを示すとともに、さらなる授業改良の可能性を探る。

II. 学習院大学 GCA 東京「課題探究」におけるテーマ設定とその問題点

本授業は、2013年度から2020年度までの間、計13期にわたり、学習院大学国際センター、ならびにその前身組織が主催してきた同名プログラム（以下、GCA 東京）に由来する。

GCA 東京は海外の大学生を対象とした受入型の短期研修プログラムであり、参加学生は2～3週間程度の日本滞在中、実地で日本語と日本文化・社会について学習する。プログラムの学習カリキュラムは、日本語会話や作文などについて学ぶ午前の日本語クラスと、日本の文化・社会について学ぶ午後の「課題探究」（10期までは「課題探求」）という二本柱で成り立っていた（新型コロナウイルス感染症の流行を受け、オンライン開催となった13期は課題探究のみ）。

そのうちの課題探究は、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、現地取材し、学び得た結果を最終報告会で発表するというカリキュラムである。受入型短期研修プログラムの多くが、伝統文化体験や名所見学などの受動的な内容で構成される中、学生が主体となり、日本の文化・社会を能動的に学ぶ課題探究の活動は、GCA 東京の特色であった。プログラム各期における内容については幸松（2021）および原・青木（2021）に譲り、ここではテーマ設定の仕方を中心に、課題探究のこれまでを振り返ってみたい。

6期（2016年7月開催）までの課題探究では、海外の学生が自由にテーマを設定し、調査方法も各自の自由に任せていた。そのため、アニメや声優など、個人の趣味に即したテーマが目立った。そうしたテーマ自体に問題はないのだが、趣味であるだけに、すでに相当の知識を持っているというところに落とし穴が潜む。せっかく日本に来ているにもかかわらず、十分な実地調査もせずに、自前の知識とインターネットからの情報によって発表を組み立ててしまうケースが見られたのである。また、自前の知識に依拠するがために、裏づけのない、主観的な意見や感想に終始する発表も少なくなかった。

また、課題探究には日本の学生もサポーターとして参加した。ただ、主役はあくまで海外の学生であり、日本の学生の役割は、彼・彼女らのテーマと関連する日本の情報を提供したり、訪問先に同伴したりするに止まった。情報の流れは一方通行であり、カリキュラム上、日本の学生が相手の国や地域の情報を知り、多文化理解を深めることのできる仕組みにはなっていなかったのである。その上、前述のように、すでに必要な知識を擁している海外の学生は、サポーター＝日本の学生を必要としない。こうしたことから、多文化理解の土台となる海外の学生と日本の学生の交流自体が、課題探究を通じてはさほど促進されなかったのである。

7期（2017年1～2月開催）では学習院大学の学事日程との関係により、大学構内で授業を行えない期間が生じた。そこで、その期間には千葉県一宮町での3泊4日の合宿をあてたのだが、これが課題探究にとって大きな転機となる。

合宿の実施にともなって課題探究の内容を、一宮町の特長や課題を調べ、町おこしのアイデアを発表するものとした。それまでまったくの自由としてきた課題探究に、一定の制限をかけたわけである。また、これまでのように、活動方法を個々の学生に任せるには、内容的にもスケジュール的にも難しいと判断された。そこで、①教員によるテーマの事前設定、②インタビュー取材、③海外と日本の学生によるグループ調査をカリキュラムに取り入れることとした。以後のプログラムでは、この3つのメソッドを核として、課題探究を実施していくことになる。

7期では、教員が一宮町に関する9つのテーマを事前に設定し、学生がその中から選択するようにした。これは、知名度の高くない日本の一地方都市を調査対象としたので、学生にテーマを立てさせるのは困難というのが、もともとの理由であった。しかし、教員による課題探究のテーマの事前設定は、合宿の有無にかかわらず、以後、常態化することとなった。それは、予備知識をあまり持たない状態で、課題探究に臨むということに意義を認めたためである。興味関心に沿って自由にテーマを決めるのとは違い、あらかじめ決められているテーマに取り組むとなれば、ほとんどの場合、発表を組み立てられるほど十分な知識は持ち合わせていない。そのため必然的に、資料にあたって情報を収集しなければならなくなるので、エビデンスに裏づけられた説得力のある発表につながるというわけである。

それから、テーマと関連する専門家へのインタビュー調査を必須タスクとした。これは、滞在型プログラムの特性を活かした現地調査を学生に促すためである。資料から浮かんだ疑問を解決する方法としてインタビュー調査を位置づけ、資料の情報を越える発表の独自性を担保するものでもあった。

また、2～3週間というプログラムの短い期間中に、海外の学生単独で、一から資料を集め、

現地調査を行うというのは極めてハードルが高い。そこで、海外の学生と日本の学生がテーマ別にグループを組み、グループメンバーが分担・協力して活動を進めることとした。グループワークとなったことで、日本の学生もサポーターからプログラム参加者となり、海外の学生と同じ立場となった。また、前述のようなテーマの設定方式の関係上、両者の知識量に大差はなく、ともに困難な課題に立ち向かう欠かせない仲間となり、プログラムの最後には涙を流して別れを惜しむほど、きずなが深まることとなった。

このように7期以降、課題探究のカリキュラムを改変した結果、いずれの発表も、聴衆を納得させるに足る内容を持つに至った。なお、その具体例については、11期（2019年2～3月開催）について取り上げた青木・幸松（2021）を参照されたい。

テーマの事前設定によって発表の水準が高められた一方、この方式には欠点も存在する。海外と日本の学生が協働して活動することとなったため、発表の中に海外と日本の比較を盛り込むよう指導した。ところが、テーマがあまり身近なものでないため、自分の出身国・出身地域についても、あらためて資料を調べて得られた情報しか提供できない。互いの国や地域の事情についてディスカッションし、多文化交流を図りたくても、実体験に基づいた補足ができないので、調べたこと以上には話を広げることができない。聞き手としても、リアリティーに欠ける話からでは相手の文化に対する驚きを得にくく、会話が弾まないのである。また、海外の学生は日本での現地調査によって、疎遠であったテーマも異文化体験として昇華できるわけだが、日本の学生は体験に基づいた異文化を知ることができないので、不公平な状況でもある。

さらに、調べた範囲のことしかわからないので、テーマを多角的に見ることができない。つまり、テーマと関連して、ほかにどのような情報があるのか、どのような情報が不足しているのか見当がつかないのである。したがって、いったんつまずくと、打開策を見出せずに行き詰まってしまうことも少なくなかった。そうした場合には教員からアドバイスを送ったのだが、もし学生にとって身近なテーマであったならば、自分の国や地域における事情・実体験をヒントとして、より容易に、自力で新たな切り口や方向性を見つけることができたのではないかと思う。

加えて、あらかじめテーマが決められていると、どうしてもそのテーマに対して関心を持ってない学生が出て来る。当然ながら、そうした学生は楽しんで活動に取り組むことができず、モチベーションも続かないという問題が生じる。

テーマを事前に設定する弊害についてはつとに認識されており、教員の中からも、学生にテーマ設定を任せたほうがよいのではないかという意見が出ていた。しかし、発表の水準や学生間の交流を考えると、7期以降の方式のほうがより有効であること。その方式を踏まえ

ると、テーマ設定から始めてはプログラム期間内に収まらないこと。インタビュー調査を必須タスクとするため、早い段階でテーマを設定し、関連する専門家とアポイントメントを取っておかなければならないことなどから、教員によるテーマの事前設定は継続し、以上に述べた問題点も持ち越されることとなったのである。

III. 多文化共修のプログラム：GCA 東京の課題への取組とプログラム目標及び内容

2021 年度より、GCA 東京プログラムは授業単位化し、多文化共修（A）として基礎教養科目に組み込まれることとなった。

前節でも述べたように、GCA 東京は「日本語クラス」と「課題探究」の二本柱によって成り立つ短期集中型対面プログラムであり、当初は、多文化共修（A）でも対面による短期集中授業として予定していた。しかし、9 月以降に感染症流行が再び拡大するという予想を受け、検討の末、通常授業と同じく週 1 回 1 コマ、全 15 回の授業へ変更し、Zoom を用いたオンラインの形で実施する形となった。そのため、これまでプログラムで実施されてきたカリキュラムを、新たな授業形態に適したものへと変更する必要が生じた。

特に大きな変更となったのが、GCA 東京の二本柱であった「日本語クラス」と「課題探究」の一本化である。これまでの GCA 東京において、両者は発表スライドの日本語チェックなどで一部連携していたものの、基本的には別のカリキュラムとして運営されていた。しかし、全 15 回の授業では、カリキュラムの一貫性が強く求められる。そこで、午前に行われていた「日本語クラス」に相当する「多文化コミュニケーション」の授業を第 1～3 回までに設定し、午後に行われていた「課題探究」の授業を第 4 回以降に設定した。そして授業のメインテーマを「学校生活」とし、その中における課題発見・解決の結果を、各グループが成果として最後の授業で発表するという構成とした。

本授業のカリキュラム構成は表 1 の通りである。

表 1 2021 年度「多文化共修（A）：グローバル・キャンパス・アジア東京（GCA）」カリキュラム

日程	授業テーマ	授業目標
第 1 回（10/5）	オリエンテーション 多文化コミュニケーション①	授業の概要と目的の説明 「私と私の学校」について紹介しあう
第 2 回（10/12）	多文化コミュニケーション②	「意味交渉」を活用する
第 3 回（10/19）	多文化コミュニケーション③	話し合いにおける問題を解決する
第 4 回（10/26）	課題探究 I ①	文献を読む・課題探究の手順を知る
第 5 回（11/9）	課題探究 I ②	探究テーマを考える

第6回 (11/16)	課題探究Ⅰ③	探究テーマ・リサーチクエスチョンを決める
第7回 (11/23)	課題探究Ⅰ④	関連資料を探す：課題の背景を考える
第8回 (11/30)	課題探究Ⅰ⑤	関連資料を探す：課題の背景を共有する
第9回 (12/7)	課題探究Ⅱアンケート調査①	調査対象を決める・アンケートの質問広告を考える
第10回 (12/14)	課題探究Ⅱアンケート調査②	アンケートの質問項目をブラッシュアップする・アンケートを実施する
第11回 (12/21)	課題探究Ⅱアンケート調査③	アンケートの結果をまとめる・アンケートの結果を分析する
第12回 (1/11)	課題探究Ⅱアンケート調査④	アンケートの結果と資料から得た情報との関連性を考える
第13回 (1/18)	発表スライド・スクリプト作成①	発表のポイント（構成・時間）を学ぶ
第14回 (1/25)	発表スライド・スクリプト作成②	スライド・スクリプトの修正を行う
第15回 (2/1)	まとめ・報告会	調査結果を発表する

カリキュラム構成の意図について述べる。まず、最初の3回で多文化コミュニケーションによる相互理解を目標に、「私と私の学校」について、各グループで互いの実体験を基とした会話を行う。コミュニケーションにおいては、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。また、会話がうまく行かなかった場合にはどうすればよいのか自ら問題点に気づき、会話の中で解決できるようになることを目指した。

多文化コミュニケーションにより相互理解を深めた上で、第4回から「課題探究」に入っていく。第8回までの授業では、教員が作成したテキストをもとに、課題探究の手順を知り、資料の探し方と分析の方法を学び、グループで話し合いを進めながらテーマとリサーチクエスチョンの設定を行った。また、話し合いにおいては、多文化コミュニケーションで学んだ意味交渉を意識するようにした。中でもテーマを決める第5・6回は、本カリキュラムの肝と言える部分である。授業のメインテーマについては従来通り教員の側で、「学校生活」と設定した。しかし、グループで取り組む探究テーマについては、第1～3回の会話から得られた情報に即して、学生が設定することにしたことがこれまでとの大きな違いである。多文化コミュニケーションで得た自文化との違いに対する驚きと気づきから探究心を高め、体験に基づくという親和性から関心を抱かせることを狙った。

第9～12回では、アンケート調査の手法を学び、それを実施した。前述の通り、これまでのGCA東京プログラムではフィールドワークを行い、学生たちが事前調査に基づいて直接専門家に意見を聞くインタビュー調査を必須タスクとしていた。しかし、感染症流行の状況下であり、通常授業の限られた時間内では実施困難と判断し、アンケートを用いた調査を

もってこれに代えた。まず、学生たちはアンケート方法を学んだ上で、Google フォームを使ってアンケートを作成した。そして、実施に先立って、他のグループや教員からの意見をもらい、質問のブラッシュアップを行った。アンケート期間は冬休み中の3週間。学生が個々の知り合いにフォームを送付し、回答してもらった。得られた回答数は、後述のグループ A が 92 件、B が 50 件、C が 66 件、D が 37 件であった。そして、リサーチクエストに照らし合わせてアンケート結果の解釈・分析をし、資料から得た情報との比較を行った。

第 13・14 回では、調査・分析内容をもとに、発表に向けたスライドとスクリプトの作成を行った。発表リハーサルでの教員のコメントを参考に修正を行い、第 15 回の報告会で探究結果を発表した。発表内容は①探究テーマの説明 ②リサーチクエストの説明 ③アンケートと分析結果 ④結論を含めて構成するものとし、発表の持ち時間は 1 グループにつき 8 分、および質疑応答 2 分の計 10 分とした。

多文化共修 (A) の授業登録者は 17 名で、内訳は留学生 (中国・台湾・タイ・イギリス) が 5 名、学習院生が 12 名であった。各グループの内訳と、グループの探究テーマは表 2 の通りである。

表 2 各グループのメンバー構成と探究テーマ

グループ	メンバー	探究テーマ
A	留学生 1 名 学習院生 3 名 (計 4 名)	ブラック校則はなぜ変わらないのか
B	留学生 2 名 学習院生 3 名 (計 5 名)	日本の体育祭 ― 団体種目は本当に意義があるのか ―
C	留学生 1 名 学習院生 3 名 (計 4 名)	日本の部活について
D	留学生 1 名 学習院生 3 名 (計 4 名)	日本と中国の高校生の学生生活 ― 塾を中心に考える ―

多文化共修を目的とするため、1 グループにつき最低 1 名の留学生の参加が必要であったが、留学生 5 名の登録があったため、4 グループを作って振り分けた。また、学習院生に関しては学年が偏らないようにグループ分けを行った。グループ分けは教員が事前に行い、第 1 回から決められたグループで話し合いを進めるように取り決めた。その理由は、前述のように、第 1 回からの話し合いがその後の課題探究のテーマ・リサーチクエストの設定に

つながっているためである。

毎回の授業では、冒頭の10分を使って前回の授業の振り返りを行い、その後に当日の授業目標を共有した。グループに分かれての話し合いは1時間以上設け、教員3名（筆者ら）がZoom上のブレイクアウトルームを巡回して、話し合いの様子や流れを確認し、必要に応じてアドバイスを行った。話し合いの後には、別グループのメンバーと一対一で話す時間を10分程度設け、グループ外での交流・情報共有ができるようにした。

以上、GCA東京から多文化共修（A）へのカリキュラムの変更とその構成内容について述べた。従来のカリキュラムを生かしつつ、それまで別立てとなっていた「日本語クラス」と「課題探究」の授業が一本化されたというのはもっとも大きな変化であった。そして、このようなカリキュラムとなったことにより、2節で挙げたテーマの事前設定に関する問題点が解決されることになった。どのように解決されたかについては、次の実践例に対する考察を通して具体的に述べる。

IV. 実践例

2節では、GCA東京プログラムの課題探究が抱えるテーマ設定方法の問題について述べた。すなわち、自由なテーマ設定を許した場合は、趣味本位のテーマを設定してしまいがちで、主観的な意見や感想に終始する嫌いがあること。一方、教員が事前にテーマを設定した場合は、実体験に基づかないため会話や考察が広がらず、異文化に対する驚きも得にくいということである。

以上の問題を踏まえて本授業では、多文化コミュニケーション（授業第1～3回）での実体験に基づく話し合いを通して、課題探究のテーマを探るという流れを導入してみた。3節でも述べた通り、本授業は、教員が決めた「学校生活」という大まかな枠組みの中で、学生たちが「私と私の学校」について話すことからスタートする。本節では、学生たちが自分たちの体験を伝え合いながら課題探究のテーマを見つけて行った過程を、実際の会話データを用いて示すこととする。

ここで使用する会話データは、3回目の授業のZoom録画から抽出したものである。3回目の授業では、1～2回目の話し合いで挙げた学校生活の話題について、グループ内でさらに質問し合い、それによって分かったことをまとめた。話し合いの中から、各グループのテーマ決定につながるやりとりを中心に、実践例を紹介する。4グループのうち、グループAの様子は録画できず、グループDは後に別のテーマに変更したため、グループBの「運動会（体育祭）」と、グループCの「部活」についてのやりとりを分析対象とした。

その結果、以下の2つの特徴が見られた。1つ目は、話し手が自分または自分の国の情報を提供した後で、聞き手が理解を確認したり、詳しい情報を引き出したりするという現象が見られたこと。そして2つ目は、理解の確認や情報の引き出しが行われた話題や情報を踏まえて、聞き手がやりとりの中で気づいたことを伝える現象が見られたことである。

1. 理解の確認と情報の引き出し

発話の意味や意図などが理解できない場合、私たちは「○○って何ですか?」「△△ってわかりますか?」とその発話について相手に確認し、理解の問題を解決することがある。本稿では、相手に確認し、発話の意味や意図を明確にする作業を「意味交渉」と呼ぶ。本稿が取り扱う事例では、意味交渉を行った後で、その発話や話題についてより詳しい情報を引き出す現象が見られた。注目したい箇所については、事例の中で灰色を付けて示す。

事例1では、話者D(留学生)が自分の学校における放課後の時間の使い方について情報を提供している。事例の直前に話者Dは、部活に参加する人が多いという日本の状況に対して、自分の国では塾に行く人が多いと述べており、それに続く会話である(文字化の記号の意味は本文末尾に掲載)。

事例1

01 D: 放課後には、なんていうか、あの 私の学校では 毎週 部活の日(h)

02 みたいの あって[:

03 B: [ん::

04 D: みんな 大体 その日だけ (0.5) 部活に 行きます.

05 B: へ:

06 D: なぜ 部活の日があるかというと: よく考えたら なんか 部活は:

07 学生の義理みたいなもので なんか みんな は 1年1年

08 部活に入らないと: 上のへ- あの 上の年には 行けない です.

09 A: あ そうなんだ. [ん::

10 D: [なんか 科目: みたいな感じ:[になっちゃって:

11 B: [へ:

12 D: でも (1.0) 真面目な部活 に 入ってる子は: 週に何回も

13 部活に行く: 行きます.

14 (1.0)

15 B: ん. ん. ん.

16 A: 部活に入っていないと 進級できないってこと?

17 (0.5)

18 D: [はい

19 A: [あがれないんだ.

20 D: >ん. ん. ん. <

21 A: え::

22 (2.0)

23 A: え 1年から3年まで全部同じ部活に入るの?それとも

24 D: んん:

25 A: 全部違うのに 入る?

26 (0.5)

27 A: 人も [いる?

28 D: [同じ 同じの 入ってる人もいて: でも 毎年 変わってる人もいる.

29 B: ん::

30 D: うん.

31 (2.0)

32 D: なんか こう それは 科目: みたいになって- の感じになってるかも.

この事例で注目したいのは、話者 A (日本人) の 16 行目「部活に入っていないと 進級できないってこと?」と、23・25・27 行目の「え 1年から3年まで全部同じ部活に入るの? それとも 全部違うのに 入る? 人もいる?」という発話である。13 行目までは話者 D が自分の学校の「部活の日」について情報を提供し、部活に参加しなければ上の学年に行けないという自分の学校の事情を説明している。話者 D が提供した情報に対して、話者 A が 16 行目で「部活に参加しなければ進級できない」という理解が合っているかどうかを確かめている。その後、19 行目で話者 A が「進級できない」を「あがれない」と言い直して、自分の理解を述べ、十分に理解できたことを示している。このように、話者 D の情報提供に対して理解の問題がないことが確認され、意味交渉は成功裏に進んだ。

そして、23 行目と 25 行目で話者 A が、「同じ部活に入るか、違う部活に入るか」ということについて質問をしている。この質問により、意味交渉が行われた話題について、より詳細な情報が引き出されている。この後、D 話者が 28 行目でその質問に答える形で新しい情報を提供している。

「意味交渉」が行われた後で、詳細な情報を引き出すというやりとりは、次の事例 2 にも見

られる。事例2の直前には、話者H（留学生）が、日本の「男子校」と「共学」の違いについて質問をし、その質問をきっかけに話者F（日本の学生）は男子校では危ない競技をしているため、運動会では救急車が常備されているという情報を提供している。その後、1・2行目、4行目で騎馬戦を取り上げ、7行目で話者Hに対して「hh 騎馬戦って分かりますか：」という確認を行い、話者Hが9行目で知識のないことを示すことから意味交渉が始まっている。

事例2

01 F： なんか (2.0) 騎馬戦：とかも () も 蹴落とし- さないと 勝てない.

02 勝ちにならないみたいな.

03 (0.4)

04 F： くずさ：ないと いけない.

05 E： hh

06 H： HHH (大変)

07 F： hh 騎馬戦って分かりますか：

08 (0.4)

09 H： みたことがないです.

10 F： なんか 日本の 運動会の： 定番競技 なんですけど：

11 H： ああ：

12 F： 4人1組ぐらいになって：

13 (0.4)

14 F： 1人が： 3人の上に： 乗るんですよ.

15 で その上に乗った1人が みんなと戦うんです.

16 (0.4)

17 H： ああ：

18 F： 分かりますか.

19 H： リレー？

20 F： そそそ ありがとう [ご-

21 E： [なんか

22 F： リレーじゃない. えとね： その

(中略：騎馬戦についての説明)

41 E： () 今度 検索とかしてもらおうと [たぶん出てくる [と思うんですけど.

- 42 H: [hh [へえ:
- 43 E: 写真が.
- 44 F: そそ そうです.
- 45 (2.0)
- 46 H: ちょっと 調べます. 興味があります. .h
- 47 F: たぶん 日本の:
- 48 H: はい.
- 49 F: その: (0.4) 馬に乗って戦う: 様子を:
- 50 (0.2) 競技にした[みたいな感じですが.
- 51 E: [うん.
- 52 H: え:
- 53 F: はい.
- 54 H: hh 分かりました: その救急車が準備する理由が分かりました. h[hh
- 55 E: [hh
- 56 F: [hh
- 57 G: hh
- 58 H: へえ すごい.
- (中略: 小学校でやる騎馬戦について説明)
- 70 H: なるほどね. =なんか え? ちょっと太い人が:
- 71 その 騎馬戦 が 参加できない hh みたい ですよ(h)ね(hh)
- 72 E: [たしかに.
- 73 H: [HHH
- 74 E: もう 馬に[なるしかない.
- 75 G: [下-
- 76 G: 馬に 下に 土台になる みたいな =
- 77 H: =あ↑ああ 分かりました.
- 78 H: [へえ
- 79 F: [ちなみに
- 80 (1.0)
- 81 H: 激しい. なんか. なんか な- な- こ- 骨折? hh
- 82 E: [うん.
- 83 H: [する人が いますよね?

- 84 E: ん. [ん:
 85 G: [ん. ん:
 86 E: [いそう.
 87 H: [へ: :
 88 H: 危ないじゃないですか(hh)
 89 E: hh
 90 G: hh
 91 H: .h

騎馬戦について41行目までは、「何人でやるか」「どのようにやるか」「どのように勝負を決めるか」など、言葉を用いて説明している。それ以降、41・43行目の話者Eの提案をきっかけに、話者Hが騎馬戦についてインターネットで写真を検索した結果、54行目で「hh 分かりました: その救急車が準備する理由が分かりました. hhh」と、騎馬戦を行う男子校で救急車が常備される理由が分かったことを述べ、騎馬戦についていまここでしっかり理解できたことを示した。この事例が示したように、意味交渉は言語的な方法のみならず、様々な資源を活用した形が可能である。

この事例で注目したいのは、話者Hの81行目と83行目の「激しい. なんか. なんか な- な- こ- 骨折? hh する人が いますよね?」という発話である。この発話は、話者Hが騎馬戦のやり方を理解できた後で、骨折する人がいるかについて質問している。このことから、「競技としての激しさ」を踏まえて「怪我」に焦点を当て詳細な情報を引き出していると言えよう。さらに、88行目で「危ないじゃないですか(hh)」と言っているように、運動会競技の危険性について認識できたことを示し、他の人に同意を求めている。ここでは笑いながらこの発話を行うことで、「危険なのに運動会の競技として実施すること」は奇異であることを示し、運動会の競技として実施する意義について疑問視するスタンスを表示している。89～91行目で共に笑っていることから、他の話者も異を唱えることができず、話者Hと同じスタンスにあることを示していると言えよう。

2. やりとりで得た気づきの表示

1. では、意味交渉を行った後で、質問や確認を通じその話題や情報をさらに掘り下げていく様子を確認した。続いては、それに続く現象として、自分の国の特徴や事情をやりとりの中で得た気づきとして述べる発話に注目する。

次の事例3は、事例2に後続するものである。話者Hが、1行目で騎馬戦は危険であると

いう認識を示し、ほかの話者に同意を求めているところである。

事例3

01 H: 危ないじゃないですか(hh)

02 E: hh

03 G: hh

04 H: .h

05 E: 結構: 運動会とか 危ない競技 いっぱい 日本 (0.2)

06 G: あ:

07 E: 意外に やってる かもしれないです. なんか 大きな 竹 を おいて:

08 それを .h 取り合うとか:

09 F: [>うん. うん. <

10 G: [ああ:

11 G: ぼうひき:

12 E: ぼうひき みたいな 感じで.

13 H: ぼうひき? [ですか.

14 E: [そうです.

15 E: 竹をこうおいとくんですよ. で: はじ と: はじ に:

16 チームが分かれてて わあ: って やって 引っ張り (.) 合いながら hh

17 H: >はいはいはい<

18 E: (勢いで) こうやって取って行くみたいなのか:

19 H: はい.

20 E: .h こういうのを やったり (1.0) しま(h)す(h).

21 H: へえ:

22 (1.2)

23 H: 分かりました.

24 (0.8)

25 H: みんなが そういう: 競争?

26 E: うん.

27 H: 競争っていうか その: はげしい [その

28 E: [うん. うん.

29 H: 運動が 好きなんですか = なんか

30 E: [hh

31 H: [例えば 勝ちったら: か- h かったら: すごく: (0.4) イエイ

32 なんか 満足 hh .h する 気持ち が ありますか.

この事例では、話者 E の 5 行目と 7 行目の発話に注目する。この発話の前の、話者 H による同意要求に対して、話者 E は 2 行目で笑っている。前述したように、この笑いは、危険なのになぜ運動会で騎馬戦を実施するのかという話者 H とのスタンスの共有を示している。そして、5 行目と 7 行目で「結構: 運動会とか 危ない競技 いっぱい 日本 (0.2) 意外にやってるかもしれないです。」という発話を開始している。つまり、話者 H の同意要求をきっかけに、危険な競技を数多く実施しているという日本の運動会の特徴に気づいたのである。「意外に」という言葉の使用からも、これまで気づいていなかったことに、いまここで気づいたことが示されている。

話者 E は日本の運動会で実施する危険な競技として「棒引き」を説明していく。それに対して話者 H は、23 行目で説明を理解できたことを示し、25・27・29 行目で騎馬戦や棒引きのような競技を「競争」「激しい運動」として特徴づけ、他の話者に感想や意見を求めている。紙幅の制限のため事例に掲載できないが、この後、話者 H はその特徴と比較しながら、「自分の国の運動会は個人競技が多い」という情報提供を行っている。

次の事例 4 は、部活について話し合った事例 1 の続きで、話者 A (日本の学生) が話者 D (留学生) に対し、「部活の日」についての意味交渉を行った後のやりとりである。話者 A は 1 行目、3 行目、5 行目で「1 年から 3 年まで同じ部活に所属するかどうか」について、留学生に対してより詳細な部分について質問をし、その質問に対して話者 D は詳しい情報を提供している。

事例 4

01 A: え 1 年から 3 年まで全部同じ部活に入るの? それとも

02 D: んん:

03 A: 全部違うのに 入る?

04 (0.5)

05 A: 人も [いる

06 D: [同じ 同じの 入ってる人もいて: でも 毎年 変わってる人もいる.

07 B: ん::

08 D: うん.

- 09 (2.0)
- 10 D: なんか こう それは 科目: みたいになって- の感じになってるかも.
- 11 A: ん. >んん<
- 12 A: へ: なんか (0.2) 日本には ない (0.2) 文化 だよ.
- 13 全然ないよね. こういうの.
- 14 (4.0)
- 15 A: オッケー. ありがとう.
- 16 D: はい.
- 17 A: Bさんのところとか: 部活 部活強い学校[だもんね.
- 18 B: [(つよい)
- 19 B: 部活強い: で 基本的に .h 毎日? 授業が終わったら:
- 20 3時間ぐらい? 部活をして: 帰るって感じです.
- 21 (0.5)
- 22 B: 毎年 違う部活には 入らない? ですね. ほとんど 1年生のときに:
- 23 1年生の4月ぐらいに 入部して: で途中でやめる人もいますけれど:
- 24 3年の? 夏まで 部活をするって感じですね?
- 25 (3.0)
- 26 B: な: んだろう なんか 部活ごとに 友だちができるから .h
- 27 あんまり やめない って[いう 感じですね.
- 28 A: [うん.
- 29 B: 学校: 生活の中で: クラスの友だちと 部活の友だち みたいな .h 感じで
- 30 仲良くなるのが多くて: それで 基本的に 学校生活を過ごしていました.
- 31 (4.0)
- 32 B: うん.
- 33 A: ほぼ ひやくパーの人が: (0.2) はい: ってた:
- 34 (0.4)
- 35 B: あ: そんなこと ない, ですね.
- 36 A: うん.
- 37 (2.0)
- 38 B: なんか: (0.2) 部活 やらない: で アルバイトする人もいれば:
- 39 A: へ: :
- 40 B: え: と 部活にも めちゃくちゃ いろんな種類があって

- 41 本当に 毎日やる部活もあれば： (0.4) 週に2回だけ？
- 42 A： うん[うん
- 43 D： [うん
- 44 B： 部活もあるっていう感じで：
- 45 (1.0)
- 46 B： いろんな種類がありました.
- 47 (0.4)
- 48 A： え、アルバイト オツケーな学校だったの？
(中略 アルバイトの話)
- 74 A： ほほ[100パー ぐらいな 部活 はいってて：
- 75 B： [やっぱり：
- 76 B： うん：
- 77 A： 感じかな？
- 78 (4.0)
- 79 A： あと なんか ○○(話者Dの国)と違ったなと思ったのは やめ- やめて：
- 80 (0.4) 違う部活に入るって 結構 日本だと (0.4) 勇気 いる？ 行動？
- 81 (0.4)
- 82 A： その なんか 1年生から3年生まで ずっと一緒だから：
- 83 は なんか なかよし になっちゃうから：
- 84 B： うん.
- 85 A： なんか ほかの部活をやめて： そのの 違う部活に入るっていうのは 結構
- 86 (1.0)
- 87 D： ああ：
- 88 A： なかよく： なってるところに また 入る から：
- 89 すごい： 勇気がある行動 .h だから やめたら たぶん (0.4)
- 90 違う部活に入る っていう子が少ない かもしれないなって
- 91 すごい (0.4) 思った.

やりとりの中で得た気づきを示す現象として、話者Aの12行目の発話と、79行目～91行目の発話についての分析を述べていく。まず、12行目の発話は、「へ： なんか (0.2) 日本には ない (0.2) 文化 だよね。」と、留学生の話者Dが提供した情報は、日本と極めて対照的であることに驚きを示している。さらに言えば、「日本にはない…」というように、

話者Dの国の部活に関する情報を踏まえて、日本の部活と比較した結果、部活の取り組み方の特徴があることに気づいている。

そして、79行目～91行目の話者Aの発話についてである。それまでのやりとりを確認しておこう。話者Aは17行目で、「Bさんのところとか：部活 部活強い学校だもんね」というように、話者Bの学校は部活が強いということについて同意を求め、話者Bに自分の学校の部活について情報を提供する機会を与えている。それに対して話者Bは、19行目～30行目で自分の学校の部活の様子について話している。中でも、22行目の「毎年 違う部活には入らない？ ですね。」という発話に注目する。この発話は、高校の間に同じ部活に継続的に所属することが普通であるという意見を示していることから、1行目、3行目、5行目の話者Aによる質問と関連づけて、自分の学校の情報を提供しているものと理解することができる。つまり、違う部活に入ることが珍しい現象であるという意見を述べているのである。その後、話者Aが「え、アルバイト オッケーな学校だったの？」と質問し、話題をアルバイトにシフトしていた。

アルバイトの話題の後で、79行目～91行目の発話が開始されている。79行目の発話は、「あと なんか ○○（話者Dの国）と違ったなと思ったのは」というように、話者Dの国との違いへの気づきを挙げようとしている。このことから、12行目と13行目の発話に立ち戻って、自分の気づきをさらに示そうとしていることが分かる。さらに、「違う部活に入ってる…（80行目）」と、自身が話者Dに質問した話題、そして、その話題に関連して話者Bが提供した情報を踏まえて、「結構 日本だと（0.4）勇気 いる？ 行動？」というように、自身の気づきの言語化を試みている。しかも、「その なんか 1年生から3年生まで ずっと一緒だから：は なんか なかよし に なっちゃうから：…」というように、その気づきについて根拠や理由を述べている。このように、話者Aが自身の気づきを2回表示しており、2回目の気づきの表示は、他者からの情報提供を取り入れ、自分の気づきを具体的に表現できたことから、やりとりの中で気づきが深まったものと見なすことができる。

V. 考察

学習院大学の留学生と日本人学生が共に学ぶ課題探究型プログラムは、これまでテーマの設定方法について問題を抱え、試行錯誤してきた。そして、2021年度の授業では、課題探究に先立って学生たちが「学校生活」について話し合い、自身の体験や経験を踏まえてテーマを決めるという取組を導入したわけである。本稿では、その実際の事例を用いて分析を行ったが、相手から提供された情報に対して意味交渉を行い、さらなる情報を引き出す中で、そ

のやりとりから得られた気づきを表示するというプロセスが観察された。そのプロセスについて、以下、「意味交渉・情報の引き出し」の部分と「やりとりで得られた気づきの表示」の部分における成果を述べていく。

本取組は、自分の学校生活について、学生が情報を提供し合うことを出発点としている。本稿では、情報提供の後でどのようなやりとりが展開されるのかについて、事例を用いて示すことができた。自分が提供した情報に対する相手の理解を確認したり、相手に提供された情報について自分が理解できなかったことを確認したりすることで意味交渉の作業が行われ、そして、その話題やルールについてさらなる情報が引き出されるというやりとりが展開されている。各事例で確認した意味交渉や情報の引き出しというのは、相手が提供した情報の中のどの部分に興味があるのかを明確に示すことから、相手の生活や文化に対して、能動的に理解を深める行動と言えよう。そして、相手が提供した情報に興味を示し、より詳細な情報を引き出そうとするわけだが、相手も実体験に基づく情報を提供できるので会話が弾み、互いの国の制度や事情の詳細を知ることができて、多文化理解が促進されている。このように、自分たちの体験に即して相手に質問をしたり、相手の質問に対して情報提供したりすることで、いちいち納得感が得られ、会話を楽しみながら多文化理解を進めることができているのである。

さらに、やりとりの中で得られる気づきを、自らの言葉で表現する行動も観察されている。グループメンバーとのやりとりを通して、自身または相手の生活や文化について何か新しいことに気づいたことを示すものである。これらの行動は、話し合いの中で相手の提供した情報をよく理解し、自分の文化と比較しながら相手の文化を学び、かつ、自分の文化を再認識している表れと言える。そして、個人の気づきをグループメンバーと共有する行動は、課題探究において、自分たちがどのようなことを知りたいのかを、しっかりと把握する過程と位置づけることができる。実際に課題探究を進める中で、資料探しやアンケート作成などをするうちに、考えが錯綜し、自分たちが明らかにすべきことを見失うグループもあった。しかし、事例に挙げたグループは、自分たちの体験に基づく話し合いの中で気づいたポイントを再整理することにより、自力で軌道修正することができた。このように、やりとりの中で得られるいくつかの気づきは、言わば、課題探究という山を登る上での「足場」として機能する。進路を見失ったならば、いったん元の「足場」に戻り、また別の「足場」から再アタックすることができるのである。2節で述べたように、あらかじめテーマが設定されている従来の場合だと、学生たちは調べた範囲の情報しか持たない。そのため、探究がいったん行き詰まると、自力での打開は難しい。一方、今回の方式であれば、行き詰まったとしても実体験をヒントに、「こういうことも考えられるのではないか」という、進路の切り替えによるプレイ

クスルーが期待できる。ひとつのテーマを多角的に捉え、別の切り口から探究を打開するにも、体験談からの自発的な気づきは有効と考えられるのである。

VI. 今後の課題

最後に、本取組に残された課題について述べ、稿を閉じることにしたい。

本稿で扱ったのは、「意味交渉→情報の引き出し→気づきの表示」というプロセスが比較的うまくできた事例である。一方、互いに情報提供を行い、実体験に基づく会話を楽しんでいたが、やりとりの中でどのようなことが分かったのかをしっかりと自分の言葉で整理できず、時間が経つにつれて話し合いの内容を忘れてしまったグループもある。そのグループは方向性を見失っても、自分たちが明らかにしたかったことを再確認するために立ち戻れる「足場」がないため、資料や教員のアドバイスに頼っており、課題探究への主体性や達成感も低下していたことが観察された。このことから、情報提供だけで話し合いが終わってしまい、「意味交渉→情報の引き出し→気づきの表示」というプロセスが起こらない場合もあることが分かった。2022年度は、学生が自分たちの話し合いのポイントを整理・記録し、逐次見直す活動を実施することで、このプロセスを促す予定である。また今後も、グループの話し合いから課題探究のテーマを決定していく学生たちのやりとりを記録し、その多様性を分析し続けることが授業の改善に必要と思われる。

文字化の記号

- [オーバーラップの開始位置
- [] オーバーラップの終わり
- = 2つの発話が途切れなく密着していること
- (m.n) その秒数の間合いがその位置にあること
- (.) 0.2秒以下の短い間合い
- °° 音が小さいこと
- () 聞き取り不可能な部分
- (言葉) 聞き取りが確定できない部分
- 発話:: 直前の音が延ばされていること
- h 呼気音・笑い
- .h 吸気音
- 発話 下線部分に強勢がおかれていること
- . 下降調抑揚
- . 継続を示す抑揚
- ? 上昇調抑揚
- > < 発話のスピードが目立って速くなる部分
- < > 発話のスピードが目立って遅くなる部分
- ↑ 音調の極端な上がり

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
- 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
- 文部科学省 (2008) 「留学生 30 万人計画」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm (2022年9月12日閲覧)
- 文部科学省 (2009) 「大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業」
https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/1260188.htm (2022年9月12日閲覧)
- 末松和子 秋庭裕子 米澤由香子 (2019) 『国際共修: 文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』東信堂
- 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究を中心に——」『学習院大学国際センター研究年報』第7号, pp.100-121

(と ちょうしゅん 元学習院大学国際センター准教授)
(あおき しゅんすけ 学習院大学非常勤講師)
(はら るみ 学習院大学非常勤講師)