

大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか ー留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試みー

永井涼子
南浦涼介

要旨

グローバル人材の育成への試みとして、留学生センターの日本語授業と教育学部の社会科教員養成の授業で合同授業を行った。2年間の授業実施を経て、受講生は「伝え方」というコミュニケーションそのものの意味および「考え方」という社会や文化を見る視点について変化が見られたことが明らかになった。留学生・日本人学生がともに「国」ではなく「個人」という枠組みで考えるようになり、積極的な意見交換ができるようになることが観察された。

キーワード

日本語教育, 社会科教育教員養成, 市民性教育, 協働学習

1 はじめに

1.1 山口大学の国際化に関する現状

2015年に、山口大学では新学部として「国際総合科学部（仮称）」を創設し、多くの、グローバル人材を担う学生を育てようとしている。新学部では在学中に留学を行わせると同時に、海外からも広く留学生を大学に受け入れる計画となっている。

しかし、大学で行われるこうした「グローバル化」を、現時点での留学生や日本人学生の状況、そこで行われる実践の内実を見ていくと、いくつかの課題を見ることができる。

まず、第1にあげられるのは、授業の内実の問題である。現在、国際化をうたっているが、実際に大学のカリキュラムの中で、「それらを自分のものとして考える」授業の場をどのように作り出すかは、個々の教員の力量にゆだねられ、実践として開示されることはほとんどない。

第2は、たしかに大学内には近年の大学の国際化に相俟って、留学生が増加し、留学生と日本人学生が共にキャンパス内で生活を送っているが、日常的に双方はほとんど交わることがない状態である。そのため、「留学生との交流」をうたっていても、それは限られた学生同士の交流であり、その交流もまた、日常の会話やあたりさわりのない内容の対話の域を超えることはほとんどない。ましてや、異文化間の価値観を交えた議論や、そこから見出される葛藤や価値観の創造などは望むべくもない状況である。

例えば、教育学部の社会科教員を目指す学生を見る。すると、たしかに学生たちは、社会科の教員を目指すために、社会を学ぶ意味や、授業のあり方、あるいは、社会諸科学の専門的知識を身に付けようとしている。しかし、それらはあくまで教室の中で、文脈や状況から隔絶されたものである。学生たちは、

現実的に、周囲で起こっている実際の問題に対して関わる経験は多くはない。そのような状況がある。

これは、留学生の側も同様である。山口大学では交換留学生が留学生数の大半を占めるため、留学生の多くが数年間の大学生活の中でじっくりと日本人学生と交流することができない。また、留学生は専門科目の授業にも参加するが、基本的には日本語授業に参加しているため、留学生同士でコミュニケーションをとることが多い。

しかし、留学生は自分の国から「留学」をしてきたのである。「日本でしか体験できないこと／得られないこと」を求めて留学してきている。「日本でしか体験できないこと／得られないこと」は多くの日本人学生と時には深く交流を持ち、お互いに理解しあうことなのではないだろうか。だが、残念なことに、そのような機会を提供できているかという点、そうではないと思われる。

また、日常生活で日本人と友達になれたとしても、深い話をできるまでの仲になれることは多くなく、表面上の会話だけとなってしまうことが多い。この場合、特に上級話者にとっては留学生活に満足感が得られないと考えられる。大学側から何らかの機会を提供する必要があるのではないだろうか。

1.2 先行研究の課題

冒頭で挙げたように、南浦と永井の実践は、山口大学における留学生と日本人学生の間をめぐる状況を問題視して始まったが、これは、留学生と日本人学生の教育として、いくつかの教育研究分野に示唆を与える部分を持っている。そのため、以下で諸教育分野での先行研究を取り上げ、そこにある課題も指摘しておきたい。

1.2.1 異文化間コミュニケーションの大学における実践研究としての課題

これまで、大学において異文化コミュニケーションの試みで行われている実践はいくつか確認できる。

例えば、徳井（1999）では、留学生と日本人学生の交流授業を行い、双方に対する異文化理解を促進させようという試みがなされている。また、永井（2012）でも、ビジターセッションという形で、日本人学生と留学生がかかわる形の実践報告がなされている。

このように、これまで異文化理解を狙った、あるいは、日本語能力の向上を目指した、留学生と日本人学生の合同授業はいくつか試みられている。しかし従来の授業の多くは、どちらか一方に対して益になる視点で語られているものであったり、あくまで教養教育の一環で行われていることであったりすることが多く、学生が「自分たちの専門的な領域・もっとも力を注いでいる教育内容の学び」に直結するものではなかった。

冒頭で述べたように、大学がグローバル化し、特に山口大学のように、専門的学部として国際交流を掲げようとする場合、こうした「合同授業」が、それぞれの「専門的学び」にいかにか寄与するかの視点を持つことは、非常に重要なトピックである。

1.2.2 日本語教育としての課題

次に日本語教育の先行研究の課題として、2点を挙げたい。

第1に、「学習の方法」としての課題である。日本語授業では、学習者が対話をとおして読みを深める「ピア・リーディング」や、互いに相手の作文を添削しあう「ピア・レスポンス」といった学習者が学び合う「ピア・ラーニング」という方法が取り入れられることがある。

「ピア・ラーニング」とは、対話をとおして学習者同士が互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法であり、①読解や作文などの課題を遂行することによって、それらのスキルを

向上させる、②仲間といっしょに学ぶことによって、人と人との社会的な関係を築き、自分の考えを検討し視野を広げ、さらには自分自身を発見していくという目的のもと、行われる協働学習のことである（池田・館岡，2007）。この協働学習は様々な日本語授業で取り入れられている。しかし、日本語を学ぶための手法として、日本語授業内でしか行われない。つまり、日本語レベルがほぼ同じで留学生同士で行われている。

だが、この協働学習は日本語授業内だけで行われるものであろうか。留学生同士、つまりほぼ同じ日本語レベルを有し、同じ授業を受講しているものだけが対象なのだろうか。そうすると、せっかく「日本に留学」しているにもかかわらず、上述の②の学習意義は十分に達成されているとは言えない。つまり他のクラスの学生、例えば日本人学生との間でも協働学習は行われうるはずである。そしてそのような授業外での協働学習は授業で得られるものとは異なる気づきや学びをもたらすと考えられる。

第2に、「学習の内容・目的」としての課題である。近年、日本語教育において「ことばの学習は、何のために行うか」という、教育目的に関する議論が広がり始めている。例えば、細川（2012）にあるように、言語学習の目的を、「市民性教育」の一環として置き、広く現代社会に参加・関与できる学習者育成を目的に据えようという主張は、そうしたものの代表的議論であるといえる。しかし、こうした目的論としての「市民性教育としての言語学習」は主張されているが、具体的にそれを示す実践は、まだまだ未開拓の最中である。こうした「市民性」とは何かを視野に入れた具体的実践の積み重ねは、目的論を実践論として昇華させていくためにも喫緊の課題といえるだろう。

1.2.3 社会科教育としての課題

さらに、社会科教育の教員養成に関する先行研究を見る。社会科教育の教員養成に関する先行研究は近年少しずつ積み上げがなされている（例えば、岡田・草原，2013；後藤，2012；南浦，2012；渡部他，2009）。しかし、こうした研究の多くは、学生たちに対して、授業の分析や開発を通じた教材開発や分析能力の育成、それを通じた授業観の育成を狙ったものが多い。こうした力量を育てる教員養成は、非常に重要なことである。

しかし、社会科の教員養成の難しさは、他教科のそれとは異なり、教室の中に社会的事象をそのまま持ち込むことはできない。これは、実際の学校での社会科授業でも、教員養成の授業でも同様の問題を構造的に抱えており、結果的に間接的に事象を表した資料や授業案の分析にとどまることが多い。

しかし、現代の社会を見てみると、複雑に絡み合ったグローバル規模の事象には、多くの価値観が複層的に絡み合い、事象はグローバルで、その中で多くのものが、国境を越えた移動を重ねているにもかかわらず、国家や既存の単位・枠組みに縛られた思考を強いられがちになっている。また、こうした観点を考える際に、近年社会学や心理学の分野で重視される社会構成主義的な観点は、事象の捉え方としても、学習の方法としてもきわめて重要である。

しかし、こうした複雑な諸事象を捉え、また、それを単に情報としてではなく、子どもたちが対話や探求を通じて学習していくような、社会構成主義的な観点での社会科のありかたを学生に捉えさせるためには、教室内で資料を用いた学習だけでは困難である。これらは、客観的な分析能力の育成にはなりうるが、まだ社会経験が多いとは言えない学生たちである。彼らにとって、これらの問題に対応する学習の概念を学生が会得するためには、実際の「社会」を捉える経験が十分ではない。そのために、えてして「先鋭的」な

机上の空論に陥りがちである。

したがって、ここではいかにこうした事象の捉え方や学習のあり方を、「実感的に」学べるかどうかの方略が必要である。

1.3 本稿の目的

このような考えのもと、留学生センターが実施する留学生向けのビジネス日本語の授業と、教育学部が実施する社会科教員養成課程の日本人学生向け専門科目の合同授業を企画し、平成 24～25 年度の 2 年間にわたって実施した。本稿ではその実践内容について報告すると同時に、授業内で学生が記入した内省カード等をもとに合同授業の意義について考察を行う。したがって、本稿の目的は、以下の 3 点に集約される。

- 1) 国際化をうたう大学改革の中で、実際にいかなる授業をすればよいのか、そのプロトタイプとなりうる実践を試みること。
- 2) 留学生と日本人学生の交流授業が、実際にどのようなものかを描くこと。
- 3) 留学生と日本人学生は実際に授業を通してどのような変化を遂げたかを見ること

2 授業概要

2.1 筆者らの立場と実践に至る経緯

まず、授業を受け持つ筆者らの立場について述べる。本授業は、留学生センターの永井と、教育学部の社会科教育の教員養成を行っている南浦によってなされた合同実践である。本実践は、永井と南浦の大学内での仕事の中での話から生まれた試みであった。

南浦は現在教育学部で主として社会科教育の教員養成に携わっているが、日本語教育の仕事を過去に行っていたこともあり、留学生センターの永井の仕事内容に一定の理解を持っていた。そのため、こうした留学生と日本人学生の合同授業が、双方にとって資するものになるのではないかという考えを持っていた。そこで声をかけたのが永井である。

永井は、留学生センターに所属し、留学生に対する日本語教育に従事している。また、留学生と日本人学生の国際交流を通して、互いの国際理解を深め、「外国人」に対する見えない壁を越えてもらうために、国際交流ボランティア活動を行っている（永井，2012，2013）。この活動は日本語授業のビジターセッションへの参加や、留学生センターの行事ボランティアなどの活動を通して、気軽に国際交流を行うものである。この取り組みを通して、留学生と日本人学生との交流は、日本人学生にとっても日本を見つめ直したり、国際理解を深めたりするなどの意義があることを指摘していた。

こうした背景から、永井と南浦による共同授業の試みが始まった。

2.2 日本語 V A（ビジネス日本語）

日本語 V A（ビジネス日本語）は、上級レベルのクラスである。日本での就職を目指し、就職活動のための日本語（説明会対策、面接対策、業界研究など）、および就職後の日本語（敬語、電話会話などビジネス会話など）についてコミュニケーションを中心に学ぶ。合同授業では、就職活動の際、留学生にとって困難な活動の一つとなるグループディスカッションの練習を行うことが大きな目標である。合同授業に際しては、事前にディスカッションのための表現や談話構造を学び、留学生同士でグループディスカッションを経験する。その応用として、日本人とのグループディスカッションを行う。

合同授業を実施した平成 24 年度および平成 25 年度の各授業概要は以下の通りである。

表 1 「ビジネス日本語」授業概要

●平成 24 年度	
国籍	中国 8 名、台湾 4 名、韓国 3 名：合計 15 名
シラバス	数字：授業が行われた週数
①	オリエンテーション、自己紹介

②	企業ガイダンスを聞いて理解する
③	エントリーシート
④	面接で自己アピールする
⑤	中間試験
⑥	新聞記事から情報を収集する
⑦	グループディスカッション準備
⑧～⑩	グループディスカッション
⑪	グループディスカッション振り返り、 会議の内容を聞いて要点を理解する
⑫	グラフを見て現状を説明したり会議 の内容を整理して報告する
⑬	居酒屋でコミュニケーションをする
⑭	職場で生じた問題や悩みについて相 談する
⑮	ビジネス会話まとめ
⑯	期末試験
●平成 25 年度	
国籍	中国 4 名, 台湾 8 名, 韓国 8 名, オース トラリア 1 名, ウクライナ 1 名, ラオス 1 名 : 合計 23 名
シラバス	
①	オリエンテーション
②～⑤	ビジネス会話：就職活動
⑥	新聞記事から情報を収集する
⑦	グループディスカッション準備
⑧～⑩	日本人学生と社会問題についてディ スカッション
⑪	グループディスカッション振り返り
⑫	ビジネス会話：企画会議
⑬～⑮	ビジネス会話：会社の先輩とのコミュ ニケーション
⑯	期末試験

平成 24 年度, 平成 25 年度いずれにおいても
学期の半ば 8 週目から 10 週目にかけて合同
授業を実施した。

2.3 中等公民教育論 I

中等公民教育論 I の授業は, 教育学部・人
文学部・経済学部の学生を中心に, 中学校社
会科教諭, 高等学校公民科教諭の免許取得を
目指す学生に対して開講された, 「公民的分野」
の授業実践を可能にするための科目である。

本講義では, ① 21 世紀社会に必要な市民的
資質のありかたを, 目標, 教材, 問いの観
点から理解できる。② 21 世紀社会に必要な
現代社会の捉え方を, 留学生との議論を通し

て実感を伴って理解できる。③ ①②をふま
えた授業計画を自身で立案することができる。
と明記されており, ここでは「現代の社会」
を理解し, そこに参加できるようになるため
の社会認識・市民的資質をどう育成するか,
そのためにどのような授業を作っていくべき
かを考える授業である。

具体的な授業は, 平成 24 年度・25 年度は
以下のような構成になっている。基本的には,
「1) 公民的な分野の授業の基本的原理と授
業づくり」「2) 教育実習」「3) 留学生との合同
授業」「4) 3) をふまえた再度の授業改善」と
いう形の構成になっている。教育学部の制度
上, この前期の時期に 3 年生の多くが教育実
習に行くことになるため, 1) については,
授業づくりの基本原則を行い, 2) を行わざ
るを得ないという制約がある。

合同授業では, そうしたことから, 多くの
学生が一度教育実習を終え, 基本的な公民的
分野の教育の原理や授業を一度ふまえた上で
の学習となっている。

表 2 「中等公民教育論 I」の授業概要

●平成 24 年度	
受講者 27 名 (教育学部・人文学部・経済学部学生)	
①	オリエンテーション
②～④	社会科公民授業デザインの基本構造
⑤～⑥	教育実習に向けた授業構想
⑦～⑧	教育実習期間
⑨～⑪	現代社会に必要な「視点」の獲得 (合 同授業)
⑫～⑮	授業の再設計
●平成 25 年度	
中等公民教育論 I 受講者 24 名 (教育学部・人文学部・経済学部学生)	
①	オリエンテーション
②～④	社会科公民授業デザインの基本構造
⑤～⑥	教育実習に向けた授業構想
⑦～⑧	教育実習期間
⑨～⑪	現代社会に必要な「視点」の獲得 (合 同授業)
⑫	ディスカッションのふりかえり

2.4 合同授業

合同授業はいずれの年度も学期半ばに3回にわたって実施された。授業形態は、留学生と日本人学生のグループをつくり、グループ内で与えられた課題について話し合い、結論を出すものである。使用言語は日本語のみである。全ての授業において、事前準備は課さず、与えられた課題について、その場で考えをまとめ、述べることになる。以下では合同授業の概要について述べる。

2.4.1 合同授業の目的

合同授業の目的は以下の2点にまとめられる。

- ① 現代社会を捉える視点をつくる。
 - ・批判的思考の育成：「複数の価値観」が絡み合う社会的事象を読み解く。
 - ・脱国民国家的視点の育成：「国」を基本的枠組みとして社会を捉える事を前提としない。
 - ・共同体への参加の視点：「共同体」をどう捉え、どう関わっていくかを考える。
- ② ①の視点をもとに他者と対話を行う。

2.4.2 合同授業の展開

合同授業の展開については、年度によって異なる点もあるため、年度別に紹介する。

平成24年度

合同授業は3回を通して行われ、日本人学生4、5名と留学生2名を1グループとした班を組ませた。グループでの関係構築と学びの関連性を調べるため、3回を通して同じグループでディスカッションを行った。グループ作成時には同じ国籍の留学生が重ならないように配慮した。

また、授業後には内省カードに詳しく気づきや感想を書かせた。内省カードは日本人学生、留学生同じものを用意し、具体的な質問

を設けることなく、自由に記述することとした。

3回の合同授業の目的はその大枠として、①現代社会を捉える視点をつくること、②それに関する自分の考えをディスカッションによって他者と対話すること、が基底におかれた。これは、留学生にとっては、日本社会を念頭に置いてビジネスをしていくために、日本人学生にとっては、公民的分野の実践において、題材の設定やそこから導き出す教育内容を考える際に、この視点を形成していくことは重要だと考えた。

平成25年度

平成25年度の合同授業も平成24年度に引き続き、同じ目的のもと、3回を通して行われた。日本人学生1、2名と留学生1～3名を1グループとし、3回を通して同じグループでディスカッションを行った。グループ作成時には同じ国籍の留学生が重ならないように配慮した。

授業後の内省カードは日本人学生と留学生で分けることとした。日本人学生は平成24年度と同様に感想などを自由に記述する方式とし、留学生に対しては合同授業についての感想（言語面、意識面）、気づき、次回の目標などを書かせることとした。この内省カードにより、グループディスカッションが単なる話し合いになるのではなく、「学びの場」であることを認識させた。なお、留学生用内省カードの項目は以下の表3の通りである。

表3 留学生用内省カード項目(平成25年度)

第1回

- ① 今日の活動の中で、「日本語を話す」ことについては、どうでしたか。
- ② 今日の活動をして、何か新しい考えがうまれましたか。それはどのようなものですか。
- ③ 今日の活動について、感想を自由に書い

てください。

第2回

- ① 前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。
- ② 今回の内容を日本人学生と話してみ、どのように感じましたか。
- ③ 今回の話し合いを通じて、新しく気が付いたことはありますか
- ④ 次の話し合いに向けて、気を付けたいこと、がんばりたいことがありますか。
- ⑤ 何か感想などがあつたら、書いてください。

第3回

- ① 前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。
- ② 今回の内容を日本人学生と話してみ、どのように感じましたか。
- ③ 今回の話し合いを通じて、新しく気が付いたことはありますか。
- ④ 日本人と社会問題について話す経験をしたことについて、どう思いましたか。
- ⑤ 何か感想などがあつたら、書いてください。

また、留学生に対しては、合同授業の実施前後での留学生の意識の変化をはかるため、以下のようなアンケート調査を行った。合同授業後は数名のグループで振り返りを行い、その振り返りのまとめとしてアンケートに書き込む形をとった。留学生用のアンケート項目は以下の表4の通りである。

表4 留学生用アンケート項目(平成25年度)

合同授業前アンケート

- ① 皆さんにとって、「社会」とはどういうイメージですか？
- ② 皆さんにとって、「日本人」とはどういうイメージですか？
- ③ 日常生活で日本人と話すことが多いですか。例えば、どういう時ですか。
- ④ 日本語を話していて、難しさを感じるこ

とはなんですか？

合同授業後アンケート

- ① この経験を通じてどのようなことを学んだか、グループで話し合ってみてください。日本語のことだけではなくて、文化や考え方、社会についても考えてみましょう。
- ② 来日前に抱いていた日本人学生のイメージと実際の日本人学生はどのようにちがいましたか？グループで意見をまとめてみましょう。
- ③ このような授業についての感想や意見などがありましたか、遠慮なくどうぞ。

2.4.3 合同授業のトピック

合同授業におけるトピックは、以下のよう

にまとめられる。

表5 「合同授業」の授業トピック

●平成24年度

第1回

テーマ： ルールは「法」で守るべきか、「モラル」で守るべきか？

- ・傘さし自転車の「罰金」をとるべきか？
- ・違法ダウンロードは「罰金」をとるべきか？
- ・「法」と「モラル」の境はどこにあるのか？

第2回

テーマ： 「日本人」「日本文化」とは何を指すのか？

- ・カリフォルニアロールは寿司と呼べるか？
- ・誰が「日本人」なのか？
- ・文化や人の単位は「変わらない」のか？

第3回

テーマ： 「地域」を誰が担うのか？

- ・みんなのアパートのゴミ収集所の掃除当番は誰がするのか？
- ・「地域の人」とは誰を指すのか？
- ・「地域に参加」するためには何が必要か？

●平成25年度

第1回

テーマ： 大学の外国語教育の英語一元化をどう考えるか？

- ・グローバル化、価値の多様性、批判的思考

第2回

テーマ： 日本人・日本文化とは何か？

- ・「国」という枠組みの捉えなおし

第3回

テーマ： 地域は誰が担うのか？

- ・「地域の人」の枠組みの捉えなおし
- ・地域参加の意味

第1回目は「批判的思考・価値多元的思考の重要性」をねらったものである。ここで、学生たちは、留学生と身近な問題（学生の傘指し運転・山口大学の英語一元化問題）について話していく中で、価値の多様性、一つの考え方について批判的に捉え、そうではないものの考え方が存在することに気づくことをねらう。

第2回目は、「国民国家的枠組みの捉えなおし」である。第1回目で学んだ批判的思考の中で、もっとも捉えにくい・気づきにくさを持っている「国民国家的概念」を捉えなおすことを、留学生とともに行う。例えば、倉地（2003）は、日本に来る留学生が、往々にしてステレオタイプの思考を持ちやすいことを指摘しているように、日本人学生だけではなく、留学生もまた、往々にして「国民国家」を基軸に物事を考えることは多い。

そして第3回目は、「共同体概念の再構築」を狙っている。第2回目で学んだような「国民国家概念」を疑っていくことは、グローバル社会において、物・人・金が国境を越えて移動し、そこに様々な社会的事象が生じていることを理解するために欠かすことができない枠組みである。しかし、こうした思考をつきつめていくことは、個人主義を先鋭化させていくことにもつながりかねない。「国民国家の捉えなおし」を行うのであれば、サンデル（2009）が述べるように、枠組みとして「共同体（コミュニティ）のあり方」を意識して

いくことと両輪で意識していく必要がある。

このように、留学生と日本人学生が議論するトピックは、第1回目の学習を第2回目の学習が包括し、それをもとに第3回目の学習につながる、というように、後ろが前を包括する入れ子の形で、現代社会を捉える枠組みを拡大し、市民性とは何かを学生が体得できるように構成した。

具体的な授業では各テーマについて短い文章の読解を行い、その内容についてグループ内で確認し、その後、テーマについてディスカッションを行った。また、グループ内のディスカッションにとどまらず、他グループの話し合いの結果を共有する時間も設けた。

3 学生の学び

本実践の各時間後に課した自由記述の内省カードから、留学生および日本人学生がどのような内省を行ったのかを、カテゴリー化し、第1回から第3回の合同授業の中で「伝え方」というコミュニケーションそのものの意味について、そして、「考え方」という、コミュニケーションを通して得た、自身の社会や文化を見る視点の変化について分析した。

3.1 受講生の「伝え方」に関する学び

3.1.1 留学生の「伝え方」に関する学び

留学生の「伝え方」の変化としてもっとも大きく上げられるのは、日本語で社会問題について考えを述べることにに対する自信である。

平成24年度の自由記述方式の内省カードを分析すると、第1回の授業の時点では、日本語能力不足の実感、また、「日本人」に対しては話せない、といった「『日本人学生』と話すということに対する自信のなさ」が目立った。それが回を重ねるにつれ、「話せるようになった」という自信があらわれ、回の後半になるにつれて、トピック

についての考察が増えたり、「話すこと」についての記述がみられなくなったりする、という特徴がみられた。

例1 留学生の伝え方に関する内省1

韓国人留学生a 第1回目

自分の考えを言葉で分かりやすく説明することがうまくできなかったと思います

韓国人留学生a 第2回目

話のポイントが何かに気づくことができれば、すごくディスカッションがスムーズにできたような気がします

韓国人留学生a 第3回目

自分の意見を話すことも、分かりやすく伝える方法も、少しはうまくなれたのではないかなと思います

平成25年度では「伝え方」についての質問項目を毎回設け、それについて記述する方法をとったが、結果は平成24年度と同様に、伝えることの難しさについての言及から自分の日本語力の自信につながる記述が見られた。以下の例2は韓国人留学生の記述の抜粋である。

例2 留学生の伝え方に関する内省2

韓国人留学生b 第1回目

Q：今日の活動の中で、「日本語を話す」ことについては、どうでしたか。

→ 自分の意見を話すのは少し難しかったですが、自分の考えを相手に伝えることができたと思いました。

韓国人留学生b 第2回目

Q：前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。

→ はい、ありました。(略)今回は自分の

考えをよくまとめて日本語で話すことできたと思いました。

韓国人留学生b 第3回目

Q：前回と比べて、日本語を話すことについて何か変化がありましたか。

→ 前回と比べて、確かに日本語を話すことは少し良くなったと思います。自信が出てきたと思います。

このように自分の考えを即時的に相手に簡潔に伝えることについて、自身の運用力の向上を意識し、自信を深めることにつながった。さらにそれだけでなく、上記の韓国人留学生bは「Q：次回の話し合いに向けて、気を付けたいこと、がんばりたいことがありますか。」という第2回目の質問について「次回の話し合いにはもう少し積極的に話してみても自分の考えや意見が他人によく伝わるようにがんばります」と回答するなど、徐々に自信を持った留学生が、自分自身のさらなる日本語力の向上へと意欲を見せる姿勢も観察された。これは、これまでの授業とは異なる形態で自分の考えを表明するという日本語実践について充実感を得、日本語学習のモチベーション向上につながったためであると考えられる。

また、第2回目の「Q：今回の話し合いを通じて、新しく気が付いたことはありますか」との問いに対し、「話し合うちに自分の声が強くなったときがあって、それはちょっと注意して、他の人の意見もちゃんと聞くようにしようと思いました」という回答が得られたり、第3回目の「Q：日本人と社会問題について話す経験をしたことについて、どう思いましたか」という質問に対しては、「自分の考えを他の人に伝えて考え方の違いを感じながら折衷案を見つけていくという点で非常に楽しかったです」などといった、相手の意見を尊重したり、グループ間の関係性に配慮しながら日本語を話すことも経験することができたこ

とが伺える。

このように当初は自身の日本語力不足についての内省が多かったが、徐々に、自分の意見を積極的に伝えたいという意欲、自分の日本語への自信、相手の意見を聞き認めるべきだという意識に変化していった。双方向のコミュニケーションへの積極的な態度が生まれたことは大きな意義がある。

3.1.2 学部学生の「伝え方」に関する学び

日本人学生の方の感想カードから、「伝え方に関する記述を見ていくと、以下のようなことが多かった（例3）。

例3 日本人学生の伝え方に関する内省

日本人学生A 第1回目

・今日一番印象に残ったのは、やはり留学生とのやりとりである。まず、言葉を難しい言葉ではなく、はっきりとわかりやすいものに変える必要があると思った。それと伴い、相手にどうやって伝えるのが適切かを考えるので、留学生とのやりとりは相手の考えを理解する練習になると感じた。

日本人学生B 第1回目

今回は、留学生とともに活動をしていく講義だったので、積極的に留学生と話そうという心意気で講義に臨みました。やはり最初の自己紹介は緊張し、うまく話せなかったのですが、アイスブレイキングや話し合いを重ねるなどで、緊張がほぐれ、積極的に話し合いに参加することができました。自分が教師になり、第1の生徒の授業を行う際、今日行ったアイスブレイキングを取り入れ、生徒が話し合いを行いやすい雰囲気を作りたいなど思いました。しかし、自分が発した言葉が相手にうまく伝わらない場面もありました。私たちが何気なく使っていることわざや漢字が留学生にとって難しい場合もあるというのも実感しました。この実感は中学生に授業

をするとき生かせるのではないかと思います。相手側に立って、自分の発した言葉の意味を考える大切さを知りました。

このように見ていくと、第1回目は、「留学生」に対して、日本語を易しく言い換えることや、論理を明確にして述べることに對する難しさといった、「留学生に対して言葉を選んで伝える」ことの重要性や困難性についての記述が多かった。また、そうした気づきは、自分が教師になった時に行かせることができるということについて書かれていた。このように、典型的な社会科教員志望学生の内省の語りを見てみると、学生の記述は、当初は留学生とのディスカッションをすることに對して、「わかりやすく話すのがとても大変だった」など、そもそも言葉を交わすことについてのとまどいや、わかりやすく伝えるかに焦点を置いた語りが圧倒的に多かった。もちろん、これ自体も教員にとって必要なスキルであり、重要な気づきである。

ただし、こうした「伝えること」についての記述は、日本人学生の場合、回を重ねるにつれ、そうした記述そのものがほとんど見られなくなっていった。これが、回を重ねるにつれ、そうした記述がみられなくなっていった。

3.2 受講生の「考え方」に関する学び

3.2.1 留学生の「考え方」に関する学び

留学生の「考え方」に関する記述を観察すると、第1回は、そもそもトピックについての記述は少なく、あるとしても、「日本人との考え方の違い」と「国による差異」に着目する記述が多かった。これが、回を重ねるにしたがって、お互いの共通性についての記述がみられるようになった。以下の例4は留学生の「考え方」に関する記述の抜き出しである。

例4 留学生の考え方に関する内省

台湾人留学生c 第1回目
他の国の考えももっと理解できました

韓国人留学生d 第2回目
国が違っても考え方はだいたい似ているんだと思いました

中国人留学生e 第2回目
皆の考える方向はだいたい同じだと思いました (台湾)

オーストラリア人留学生f 第3回目
「日本人の意見」は本当に私の意見と違ったけれども、同じ意見が出たこともあって、とてもおもしろかったです

ウクライナ人留学生g 第3回目
わたしと日本人学生の考え方は似ていましたから、楽しかったです (ウクライナ)

台湾人留学生h 授業後アンケート
国によって考え方が違うのじゃなくて、人々によって違うと思います

中国人留学生i 授業後アンケート
異なる文化から生まれた人々だけど、似ている考えを持っている人が多い

韓国人留学生j 授業後アンケート
国が違っても似ている考えをするんだと思いました

例4からもわかるように、回を重ねるにつれ、国や文化が異なっても考え方は似ているという内省が非常に多く見られた。つまり「国は違うけれど、考え方には同じようなところがある」といった共通性の理解や、自身が持つ文化的ステレオタイプへの気づき、あるいは、「国」「文化」といった枠組み自体への問題視に視点が移っていくなどの気づきが得ら

れたと言える。

3.2.2 日本人学生の「考え方」に関する学び

一方で日本人学生も似たような傾向を示した。第1回のうちは、議論における考え方の違いを「やはり日本人とは考え方が違う」など、「国」による差異と解釈する向きが多くみられた (日本人学生C 第1回目)。

しかし、授業の中で、こうした考え方の差異を、国の違いで片づけるのではなく、個人の考え方の違いと洞察する姿勢や、相互に共通した考え方に着目するようになった。例えば、例3で第1回目に紹介した日本人学生Bは、第3回目に以下のように書いている。少し長いが抜粋する。

例5 日本人学生の考え方に関する内省

日本人学生C 第1回目
物事の考え方もやっぱり少し違うなど感じました。そういう視点で物事を捉えるんだなど、国民性の違いを感じながらもいろいろ刺激を受けることができたので、やはりもっと意見を交わしあっていきたいと感じました。

日本人学生B 第3回目
留学生と一緒に授業を受けて同じ年代の別の国の人と話をしてみて、価値観が違うことがよくわかった。その価値観の違いは、例えば中国人だからこう考えるとか、日本人だからそう思うという単純なものではないことに気づいた。私は海外に出たことがなく、外国の人との関わりが全くと言っていいほどない。だから、メディアを通しての外国人像しかなかった。

3回にわたって一緒に授業をしてみて、外国人を色眼鏡で見ていたのかもしれないと思った。思ったところで、だから日本人と外国人の違いは何かはわからない。しかし共通の問題を話し合うことで納得できる意見や

価値観がたくさんあり、留学生も中等公民の生徒の意見・価値観に「確かに！」となっている場面もなんどもあった。つまり、私たちは、私たちが思っている以上に共通しているもの考え方があり、分かり合えるのではないか、ということだ。きれいごとと言われればその通りかもしれない。しかし、育った環境や教育は違えど、お互いに意見を出した人の背景を考えて納得したり、疑問を解決しようとしていた。「○○人とは話もできない」という考え方は、意見を表面的に捉えたり潜り観でシャットアウトしているのだと思う。

これまでは何も知らなかったが「同じ人間」だという当たり前のことが分かった。ただ、どの国の人にも譲れないものがあると思う。それについての話になると、いくら価値観が分かっている、背景がわかっても、ぶつかり合いが起こる。そして、メディアからの情報はそれに関連した政治的なものや日本との違いが主だ。だから「日本独自」「日本人気質」という言葉をよく耳にするのだと思った。外国との違いを知ることは大切だが、それと同様に共通性を知ることも大切ではないかと考えた。

この日本人学生Bの記述は、日本人学生の記述の中でも典型的であるが、もっとも長く、多くのことを書いており、ここには多くの学生が書いていたことがまとまった形で集約されているため、掲載している。

日本人学生は、回を重ねるにつれ、「たしかに違いはあるかもしれないが、それ以上に共通点があるし、その共通性を見つけることが自分たちにとって最も重要である」ということを述べる。これは、例えば例4で登場した台湾人学生にもあるような、同様の気づきである。また、そうした視点の獲得を、自身が持つ社会科教育観に反映させていくような語りも多くみられるようになった(例6)。

例6 日本人学生の社会科教育観についての

記述

日本人学生D(事後)

今日の授業まで、公民における「教える」という作業をかなり勘違いしていたように思いました。これまでも、指導案作りを通して、自分の授業ではたして生徒の考えが深まるのかという疑念はありましたし、自分が教育実習を通して、ずっと問い続けていたこと、未だできていないなと思うところでしたが、それが自らの中で明確にできていなかったようです。(中略) 公民的なこの「考える」ということに対するプロセスを大切にする事態では、同じ悩みを経験し、だからこそ、今日の授業では、それが実感としてもつかめたように考えています。

3.3 留学生・日本人学生は何を学び、何を变化させたのか

3.3.1 双方の関係性の捉えなおし

留学生・日本人学生の双方にいえるのは、学生たちは当初、自分自身や対話の相手を、「留学生/日本人」と強く意識していたといえる。コミュニケーションをするにあたって、相手を「自分とは異なるもの」とみなす。それゆえに、「相手にうまく伝わるかどうか」ということを気かけ、そのことについての感想を記述する。授業の回数を重ね、対話を重ねていくにつれ、留学生にしても、日本人学生にしても、こうした「伝え方」についての記述が漸減していったことは何を意味するのかというと、当初自分自身や対話の相手を「留学生/日本人」と強く意識していたものが、次第に「同じ会話の仲間」というグループ意識が生まれ、「留学生/日本人」という枠を越え、自然な会話が生まれてきたことであると考えられる。

具体的には、前出の例3で日本語で話すことに徐々に自信をつけていった韓国人留学生bと同じグループの日本人学生の自省カードには2回目以降、「伝えることが難しい」と

いった内容の記述が見られなくなっていることが挙げられる。つまり、留学生は伝えることの難しさから、伝えられる自信へと変化していったのに従い、日本人学生のほうも伝えることを意識せずに話し合えていたと言える。

ここからいえるのは、双方に、考え方の差異を「国」の違いでみる姿勢から、個の考え方の違いに着目し、ステレオタイプな自身の考え方を捉えなおしたり、共通性に言及したりする観点が見られるようになったということである。

以下の例7は、同じグループの第3回目の内省カードからの抜粋である。

例7 9班のコメント

オーストラリア人留学生f 第3回目

「日本人の意見」は本当に私の意見と違ったけれども、同じ意見が出たこともあって、とてもおもしろかったです

日本人学生B 第3回目

海外の方とともに活動したことにより、国によって考え方が異なるということを実感しました。(略)しかし、日本人学生と留学生が同じ意見を持っている場面も多々ありました。海外の人だから、日本人とは違う考えを持っているというように、この講義をする前では考えていました。しかし、このような考えがいつも成り立つわけではなく、考えの相違は個人の価値観の違いによる場合もあることを実感しました。

例7では、留学生、日本人学生ともにお互い異なる考えはあるものの、共通点もあり、「国」ではなく「個人」に着目していることがわかる。

さらに、留学生の持つ、日本人に対するイメージの変化が挙げられる。授業後アンケートにおいて、「Q: 来日前に抱いていた日本人学生のイメージと実際の日本人学生はどのよ

うにちがいましたか」と質問したところ、「日本人ははっきり自分の意見を言わないと思いましたが、話し合う時、ちゃんとじぶんの意見を発表する様子を見ました」(韓国)など、日本人学生が積極的に発言する様子が留学生の抱いていた「日本人像」を壊し、「日本人と留学生」という違いを意識しなくなったのではないかと考えられる。

このように、学生たちは、留学生・日本人学生双方が「私は留学生」「私は日本人」「あなたは私とは異なる人」という相手認識を少しずつ変えていった。

3.3.2 関係の捉えなおしと授業内容の理解

こうした「異なる人」から授業で語り合う「同じ人」という関係の捉え方の変化は、それに伴って、授業で行っている内容(国や既存の共同体を単位とする枠組みの捉えなおし)の理解についての納得にもつながっている。例えば、次のような例である(例8)。

例8 関係の捉えなおしと事象の捉え方の関連の記述例

日本人学生E (第3回目)

全3回の留学生との方との交流、討議の授業は、自分自身にとってかなりプラスの授業だったと思う。この3週の授業の前まで、「なぜ、公民の教員の免許を取るための授業で、留学生との交流をしなければならないのか、留学生との交流は、外国語の講義、または日本史(日本の文化を学ぶため)の講義等の中でおこなうのはわかるが、公民の「教員」になるための授業ですかね…」という疑問があった。実際、僕は同年代の外国人と交流したことがなかったので、不安だったのかもしれない。今となつては、先ほどの疑問や不安はまったく心配する必要がなかったといえる。

さて、公民なのになんで留学生との交流を行ったか、ということだが、やはり「違った

意見，ちがった価値観」を僕たちに直に感じてほしかったからではないか，と考えた。班の中でも，同じ役割ごとのグループに分かれたときでも，必ず自分たちには考えられないような意見を持っている人がいた。そうして，「僕の意見は間違った解釈なのか？」「彼の言っていることのほうが正しく思えてき」などおもしろいもしたが，「自分の意見と混ぜ合わせてより高度な考えがつかれないだろうか」と考えることもあった。ならば，公民の授業までにこのことを当てはめてみることはどうだろう。

A 事例のことを，まずは自分の価値観で考える。と同時に反対の価値観でも考えてみる。その2つを組み合わせ，より高度な理念づくりができないだろうか。

このように，Eは，留学生とのセッション自体に当初は疑念を抱いていたようである。しかし，「そのような心配は全くなかった」という記述にあるように，留学生との関係が成立して以降，この社会科教員養成で留学生と話し合う意味を，「『違った価値観』をじかに感じてほしかったからではないか」と述べ，そこから，社会科の授業で取り扱う社会的事象についても，「多様な価値観で捉える」「その折衝・調整によって新たな価値観をつくる意味」を見出そうとしている。このように，学生たちは実体験としての「関係性の捉えなおし」という価値観の変化を，自らの専門性である「事象の多様な見方の重要性」へつなげて考えようとしていることがわかる。

3.3.3 専門的学びへのつながり

また，こうした視点は，学生の専門的学びの理解にもつながっている。例えば，社会科教員志望学生は，留学生との交流の後，自身の社会科の教育観について，次のように述べる。

上述のように，日本人学生たちは，①授業の展開の中で，自らが留学生たちとの関係性

の変化や，②それに伴って納得した，共同体や国概念の枠組みの捉えなおしを実感した。これによって，「プロセス」「変容」といったキーワードから成り立つ社会構成主義的な社会科学習のありかたについて納得し，自らの授業観の変化を実感することができたといえる。

一方，留学生については，日本語が専門科目ではないので，「専門的な学び」とのつながりが難しいところではあるが，日本語を学ぶことについては，大きな変化が見られた。前述の通り，日本語を話すことに自信を持ち，さらには日本語学習にさらなる意欲を持つようになったと言える。

上級学習者は持っている日本語力を最大限に使用せずとも日常会話がこなせることから，日本語学習への意欲を失ったり，相手の日本人に察してもらうことを期待して完全な文を言わなくなったりする。しかし，今回のような活動は，自らの日本語能力を全て使用できるものだったため満足度を得ることができた上に，「自らに足りないもの」を意識することができたと考えられる。これは今後の自律学習にも影響を与えると考えられる。

例えば，オーストラリア人留学生fは，第1回目の内省カードには「色々な意見を日本人に伝えたり聞いたりしておもしろかったです」と，活動のおもしろさに対して記述していたが，第2回目には「もっと相手の意見を分かったから，今回の話はより深く討論できました」と，前回より相手の話を理解したうえで深い討論をすることを試み，第3回目には「もっと自然なイントネーションを学んでまねして，話し方が上達したと思います」と，発音にも気を配りながら学ぼうという姿勢を持って取り組んでいたことがわかる。

このように留学生自身が自ら課題を見つけ，それに取り組む姿勢がみられた。これ

は今後の日本語の学習に新たな一面を加えることになるのではないかと考えられる。

4 教師の振り返り

本章では合同授業を担当した各教員が、各々の立場から合同授業について考察を行う。

4.1 日本語教員の視点から

日本語教員の視点から今回の合同授業について考察すると、様々な意義が考えられる。まず、「普通の会話以外のトピックだから、いろいろな言葉を使えた」(韓国人留学生 k 第 1 回目) という留学生からのコメントにもあるように、現代社会に関する問題について議論することで、座学で得ていた語彙や表現を実際に使用する機会が得られることである。それを得ることにより、留学生の日本語学習に対するモチベーションが高まると同時に、今回の議論を通じより豊かな日本語運用力を身につけることができたと考えられる。実際に留学生の内省カードの中には「日本語をもっと勉強しなければなりませんね」(台湾人留学生 l 第 2 回目)、「もっと勉強してこんな難しい話題もよく話せるようになりたい」(韓国人留学生 d 第 3 回目) など、今後の日本語学習に意欲を見せるコメントが見られた。

また複数名の議論を経験することで、相手の意見を聞き、それを理解した上で自分の考えを構築しわかりやすく伝えるという高度な日本語実践を行うことができた。ディスカッションは単に自分の考えを伝えるのではなく、相手の意見も理解し、相手の意見に対する自分の意見の位置づけも理解した上で、つたえなければならぬ。留学生も「自分の意見を話すことだけでなく相手の意見を聞くことも大切だと思いました」(韓国人留学生 m 第 2 回目) と記述するなど、ディスカッションの中でその重要性を理解でき、体験できたと考えられる。

また、グループ内での人間関係に影響を及ぼすことがないように相手に配慮した形で自分の意見を伝えなければならぬ。こうした

社会言語学的日本語力は、実際に日本人と話してみなければ身につかず、しかし留学後の就職においては当然のこととして求められるものである。

実際、留学生の感想の中には「話し合う中に自分の声が強くなったときがあって、それはちょっと注意して、他の人の意見もちゃんと聞くようにしようと思いました」(韓国人留学生 m 第 2 回目) のように、グループ内での人間関係に配慮しながら発言していたことを伺わせる記述も見られるなど、通常の授業では得られない社会言語学的側面における学習の成果があったことがわかる。

さらには社会についての話題について深く話し合うことで互いへの理解が深まったと考えられる。社会問題について日本人と話し合う機会は普段の留学生の生活では得られない。その意味でも授業として行ったことに大きな意味があったと考えられる。以下の例 9 のように留学生自身もその点について認識している。

例 9 社会問題の理解に関する留学生の感想

韓国人留学生 m 第 1 回目

日本人とこんな話題で話すことはほとんどないので、いい経験でした

オーストラリア人留学生 f 授業後アンケート

もっとこのような授業があれば、きっと社会理解が上達し、色々な文化や意見に触れ合うこともできるから、グローバル化についての授業ではなくても全体的に山口大学がもっとした方がいいと思います

台湾人留学生 c 授業後アンケート

こんなお互いことを討論する授業はおもしろいと思います。自分の考えはもっと多文化になれます

4.2 社会科教員の視点から

社会科教員志望学生にとっての大きなメリットは、以下の点であると考えられる。

まず、最も重要な点は、学生が異なる価値観を相対させ、相互に変容を行っていく意味を、実体験を伴って経験し、その重要性を実感を伴って経験し、その重要性を内在化させていることである。多くの社会科教員養成の特に教育法に関するプログラムでは、これを理念的に理解することはできるが、身体化されたレベルにまで落とし込むことが難しい。理念的な理解のみでは、往々にして理念と実際が分離し、自身の教育観に結びつかないものとなってしまう。

その意味で、実際に経験することで学生の多くが「枠組みの捉えなおし」「価値観の変容」といった現代社会を捉え、それを教師として子どもたちに教授していくことを、自身の社会科の教育観として重要視できるようになったことは大きな意味があるといえる。

ただし、そうであるなら、南浦の授業は全体として「授業づくり」に寄りすぎている部分があり、こういう活動を生かしていくのであれば、もう少し「カリキュラムの考察」を重視した構成にしていく必要が今後あるのではないかと思われる。

5 合同授業の意義

5.1 学生にとっての意義

本合同授業の留学生および日本人学生にとっての意義としては、大きく以下の2つが挙げられる。

第1に、留学生も日本人学生も、大学内で交流が促進されにくく、たとえあったとしても表面的な会話に終わることが多い中、社会的議論を伴うトピックによって日常では行いにくい深い内容の対話を行うことが可能になったことである。これは留学生にとって充実感のある日本語実践になったと同時に、日本人学生にとっても国際理解を促す活動となったと考えられる。

第2に、上記によって、留学生・日本人学生双方に、仲間意識を生み出し、自然なコミュニケーションが発生し、かつ、社会を見る視点の変化が双方の「ステレオタイプ

な見方」の解消につながったことである。ともすると、留学生は放り込まれた異文化社会の中での生活で、自身と母国を一体化させてステレオタイプを強化してしまい、また、そうした枠組みを保持したまま、日本人とのコミュニケーションも行われがちである。一方で社会科教員を志す学生もまた、知識の蓄積だけが盛んで、世界を固定概念で捉えたまま、生徒に語りがちな教員になりやすい。

本実践は、上記の特質を持つことで、大学の教育課程の中で、双方の学生たちが自身の専門的学びに寄与する学習となった。ここに、国際化の進む大学の中の異なる組織の連携によった留学生と日本人学生の交流教育の新たな可能性が見出される。

5.2 教員にとっての意義

本合同授業は教員にとっても大きな意義が感じられるものであった。以下に、立場別にまとめる。

日本語教員の立場の永井から考えると、上級日本語の実践の場としての意義が大きかったと考えられる。日本人学生と社会問題について議論できたからということもあるが、何より日本語教員が授業を行うと、どうしても表現や談話構造といった「日本語」に焦点がいく。しかし、社会科教員と合同で行うことにより、「日本語で表す内容」についても考えられるようになり、「こういった内容を表すためにはどのような日本語指導が必要なのか」「これまで学んだ日本語を実際の場で引き出すためにはどのような指導が望まれるのか」といったことを考える機会となった。

また、今回の試みから、日本語力がほぼ均衡したクラス内でのピア・ラーニングだけでなく、日本人との合同授業におけるピア・ラーニングは、留学生の日本語運用力、社会言語学的側面、日本語学習に対するモチベーションの向上に寄与することが示唆された。今

回は上級のビジネス日本語クラスでの実施であったが、今後は中級クラスや会話クラスでの実施など、様々な可能性を探っていきたい。

また、日本語以外の専門の講義での留学生の理解度を知ることにもなり、ビジネス日本語以外の日本語教育にも役立つ示唆が得られた。

社会科教員の立場であった南浦から考えたときに、本実践を通して感じられた意義は、以下の点である。

第1に、社会科教員志望学生に対して、特に「社会構成主義的教育観」を理解する際に、自らがその実感を伴ってそうした授業の意味を理解する重要であるということを見出せた点である。社会構成主義的な教育観は、近年重要な概念である。とりわけ、社会科教育においては、社会的事象を社会構成的に理解するという、教育内容としての社会構成と（例えば、宮本，2012）、それらを、対話を通して理解し、何を得たかではなく、いかに得たかというプロセスを重視していくといった、教育方法としての社会構成主義の2つの側面がある。しかし、こうした事柄を、「世の中は構成されている」「対話が重要である」といったことを説明されても、そうした授業を高校までにほとんど受けたことがない学生たちはほとんど実感をする事ができない。そのため、「留学生」という日本人学生にとって「もっとも異なる枠組みにいる人間」との対話を通して、その関係性の変化と、そうした人間と協働的に学んだ「共同体の枠組み」などの事象の理解と変容は、構成主義的な社会科教育観を理解し、授業を「教授」のみならず「学習」の視点で理解を行うことができるようになった。これは、「社会科教育はいかにあるべきか」という、いわば「規範」としての理論を説明するだけではなく、実際に学生たちにそれを体感し、実感を伴って教育観を変化させていくことの重要性を確認できたという点で、教員として大きい示唆であった。

また、第2に、南浦は社会科教育だけではなく、異文化間教育や日本語教育の関係の論文も執筆している。近年、日本語教育においても、「市民性教育としての日本語教育」の重要性が提唱されてきている（細川，2012）。しかしながら、その具体的実践の例というのは非常に少ないのが現状である。これは永井が先に述べていることでもあるが、日本語教育において「何を教えるのか」「何のために教えるのか」という点を探るにあたって、本実践が留学生に与えたインパクトの重要性は、南浦のほうも実感するところである。

5.3 合同授業の意義と可能性

平成24年度から2年間にわたり、全学的な共通教育機関である留学生センターと、専門科目を主に指導する教育学部の授業において、合同授業の試みを行った。学部内での合同授業という形は他にもみられるかもしれないが、学部を越えた合同授業、しかも授業対象が異なる授業の合同授業という試みは管見の限り少ない。

学生の内省カードの分析および教員の振り返りから、当初期待していた通りの成果が得られたと考えられる。学生同士のピア・ラーニングや協働学習の重要性が叫ばれる今日、授業内だけでなく学部を越えた授業外での協働学習は大きな可能性を有しているといえる。

とりわけ、冒頭で指摘したように、山口大学は国際的資質を専門として掲げるような新学部を立ち上げ、そこでの専門的学びを学生たちに担保しようとしている。であれば、どのような授業がそれを可能にするのか、そのモデル実践を提示することは喫緊の課題である。本実践は、その意味で、今後の大学教育の具体的な実践のあり方を示す重要な位置を持つといえる。

6 終わりに

本稿では、グローバル人材の育成が大学の

重要課題である今日、その試みとして、留学生センターの日本語授業と教育学部の社会科要請課程の授業の合同授業を行い、それについて報告した。各授業後に行った内省カードの記述から、留学生・日本人学生ともに「伝え方」「考え方」において学びがみられた。当初、留学生は日本語を話す不安、日本人は留学生と話す不安を抱えていたが、授業を重ねる中で、留学生は自分の日本語力に自信を持ち、日本人学生も不安を記述しなくなっていた。また、「留学生」「日本人学生」という枠組みをお互いに持ち、その違いにばかり目がいていた初回に比べ、話し合いを重ねるにつれ、互いの共通点も見出し、国によって考えが異なるのではなく、個人によって異なるのだという示唆を得た。

これらの学びは、通常授業では得られないものであるものの、これからの大学授業では求められていくものであろう。各々の専門の中だけではなく、部局を越えて協働することで、今後のグローバル人材育成に寄与することができると考えられる。

(留学生センター 講師)

(教育学部 講師)

【参考文献】

- 池田玲子・館岡洋子, 2007, 『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』株式会社ひつじ書房.
- 岡田了祐・草原和博, 2013, 「教員志望学生にみる社会科授業分析力の向上とその効果—社会系(地理歴史)教科指導法の受講生を手がかりに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』62, 61-70.
- 倉地暁美 (2003) 『留学生のカルチャー・ステレオタイプとその対処法に関する研究』平成13-14年科学研究費補助金研究成果報告書.
- 後藤賢次郎, 2012, 「学部生の社会科教育観の変容に関する一考察—社会科教員養成科目(教科の指導法(社会))におけるTA実施記録をもとに—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』61, 57-66.
- サンデル, M. J., 菊池理夫訳, 2009, 『リベラリズムと正義の限界』勁草書房.
- 徳井厚子, 1999, 「多文化クラスと創造性—学生による討論形態の模索から—」『信州大学教育システム研究開発センター紀要』第5号, pp.45-51.
- 永井涼子, 2012, 「日本語授業におけるビクターセッションの取組と意義—日本人学生・留学生双方の視点から—」『大学教育』第9号, 53-64.
- _____, 2013, 「日本語会話ボランティアの制度化が持つ意義と課題」『大学教育』第10号, 67-78.
- 細川英雄, 2012, 『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践—』ココ出版.
- 南浦涼介, 2012, 「『帰納的小学校教員養成』における社会科指導観の特質と課題—2010年度『教科教育法社会』から—」『山口大学教育実践総合センター紀要』33, 53-62.
- 宮本英征, 2012, 「社会形成を目指す世界史の導入単元の開発研究—単元「言説『帝国』を考える」を通して—」『社会科教育研究』115, 1-14.
- 渡部竜也・日下部龍太・須郷一史・内藤圭太・永山大地・木下沙綾香・浜野啓史・渡部恵奈, 2009, 「授業計画・実践の力量形成に与える法学・社会科教育学の専門性の影響に関する研究—法教育指導教員育成に果たす法学・社会科教育学連携の意義—」『東京学芸大学紀要. 人文社会科学系. II』60, 23-46.