

## 研究プロジェクト成果報告書

研究課題 留学生とつくる「多文化共生」に向けた地域と関わる「国際理解教育」

研究期間 平成22年度～平成23年度

研究組織  
研究代表者 上越教育大学 准教授 原 瑞穂  
研究分担者 上越教育大学 教授 下里俊行  
上越教育大学 教授 細江容子  
研究協力者 上越教育大学 国際交流サポーター 郷堀ヨゼフ

# 日本語科目における国際理解教育の授業案づくりと授業実践 —留学生にとっての意義—

原 瑞穂（上越教育大学）

## 要旨

本プロジェクト「留学生とつくる『多文化共生』に向けた地域と関わる『国際理解教育』」は、小中学校へ留学生を派遣することによって、子どもたちの国際理解の学びに貢献するとともに、留学生自身にとっても学びのあるプログラムを策定するべく実施した。その一環として、日本語科目のプロジェクトワークとして、留学生が国際理解のための授業案作成と本学学生と地域の学校で授業実践を行った。本稿では、留学生の最終レポートを基に一連の学習・教育活動による留学生の気づきや学びを分析し、留学生が参画する国際理解教育の構築に向けてその効果と課題を明らかにした。留学生は日本語よりも受講者を意識した授業そのものに注目しており、受講生から直接の反応を得ることで、授業・教師とは情報提供の手段であるという認識が変化し、各々がその意味を再考し始めており、コミュニケーションの相手への意識の高まりが見られた。コミュニケーションの相手を意識した話し方等は、日本語の授業で助言し、練習したとしても、仮想の下では意欲を高め、維持することは難しい。国際理解教育の授業という現実の目的と大学と地域の小中学校での実践という現実的なタスクを日本語科目の中で実施したことによって、日本語での授業に自信を持ち、授業実践では受講者の反応に集中できたと考えられる。一方で、情報収集と整理、収集した情報・調査した資料を根拠にした説得力のある意見の表明、チームの関係づくりについては、今後の日本語科目の中で改善を図る必要がある。また、日本語科目のカリキュラムの連続性についても検討する必要があることが分かった。

キーワード：留学生 アカデミック・ジャパニーズ 国際理解教育 プロジェクトワーク

## 1. はじめに

小中学校の総合的な学習の国際理解教育において、近隣の大学に在籍する留学生をゲストティーチャーとして招くという取り組みが各地で行われている。留学生など外国での生活経験のある者の話を聞くことは、「直接、異文化に触れる機会のない子どもたちにとっては、日本にいながらにして異文化を体験できる場」(久保田 2003:20)として有意義である。一方で久保田（前掲:20）は留学生との交流がイベントに陥る傾向を指摘し、「さまざまな人たちとの対話を通して相互作用を促し、そこから違いや共通点に気づき、子どもの日常性と異文化間のつながりをみつけだし、現実にある課題を実際に解決できる行動がとれる学習（problem-based learning）につなげていくこと」が重要であると述べている。本学においても、近隣の小中学校等からの要請を受けて留学生を派遣してきた。留学生にとって

は日本の学校の様子を知ることができる、人間関係が広がる、日本語を使う機会が増える、自分の国のことを教えることができるなど、普段は大学の授業とアルバイトという非常に限られた範囲での生活とは異なる経験ができ、参加を希望する学生は多い。しかしながら、多くの場合が一回のみの訪問で、内容は自国紹介や料理、遊びなどであり、子どもたちと留学生にとってお互いにどのような学びの場になっているのか疑問であった。そこで、小中学校への留学生を派遣することによって、子どもたちの国際理解の学びに貢献するとともに、留学生自身にとっても学びのあるプログラムを策定するべく、本プロジェクト「留学生とつくる『多文化共生』に向けた地域と関わる『国際理解教育』」を立ち上げた。その一環として、留学生が国際理解教育の授業をするために、日本語の補講科目のプロジェクトワークとして授業案作成と本学学生と地域の学校で授業実践を行った。本稿では、一連の学習・教育活動を通して、留学生の学びに焦点を当て、留学生が参画する国際理解教育の構築に向けた効果と課題を明らかにする。

## 2. 先行研究

留学生の小中学校等への訪問に関する研究には、花見・橋本(2001)、大島・田村(2001)、上田(2003)、植木・高橋(2009)などがある。以下では、留学生にとっての効果と課題について検討する。大島・田村(2001)では、留学生対象の実習科目「日本文化研修」(年間12回の学外研修を設定)において、小学校の国際交流活動に参加するという小学校訪問プログラムを設けており、双方向的なコミュニケーションに関わる研修の中では最も評価が高いことが報告されている。双方向的なコミュニケーションに関わる研修とは、小学校訪問(2回)の他に高校訪問(1回)、市民ボランティア・チューターとの交流会(2回)である。報告書の自由記述欄に記された小学校訪問に関する評価はプラスのものが主であり、その内容は「熱烈に歓迎され、大切にされた喜び」、「子どもの純真さ、明るさ、活発さ、かわいさへの感動や愛着」、「一緒に話をしたり遊んだりするといった経験そのものへの楽しさ」、「もう一度行きたい、同じようなチャンスがほしいという願い」、「日本の教育制度や文化と自国のそれとの比較や考察・理解」、「日本語の練習になった等自分自身の勉強になったという感想」、「出身国・地域について関心を示されたことの喜び」である。小学校で留学生が何をしたのか詳細な説明はないが、小学校訪問は留学生に自己肯定感や子どもとの触れ合い、日本と自国の教育制度や文化への理解、勉強において好意的に受け止められていることがわかる。

留学生の日本語の授業科目の一環として小学校訪問を組み込んだ取り組みも行われている。上田(2003)は、作文の授業において、作文能力、発案能力、資料収集能力、発表能力等の向上、社会言語能力の育成を目的として、学校訪問をプロジェクトワークとして組み込んだ授業を行っている。留学生は小学生に対し母国に関する発表をし、それに関連した活動を紹介するという課題に取り組み、小学校を2日間訪問し実践した。このプロジェクトに対する評価の一つとして、日本語学習の成果について記述式アンケートを行っている。日本語教員は「訪問後の作文は訪問前に比べ格段に良くなった」、「文法や語彙の授業で学んだことをよく活かして作文を書いていた」、「発表としてまとまりのあるものに仕上げる工夫がみられた」など、留学生の日本語の学習に有効であったと評価している。留学生自身も「一年の学習では不可能だと思える水準の発表ができた」、「日本語の会話に対す

る恐怖がなくなり、自信ができた」など、日本語の学習に役立ったと評価していると報告している。日本語の授業科目に組み入れることによって日本語学習にも効果があることが示されている。

植木・高橋（2009）では大学の授業としてではなく、中学校の総合的な学習の国際理解の授業に留学生が参加し、中学生からは「国際交流・環境」に関する調べ学習の中間報告、留学生からは母国の年中行事の紹介を行い、質疑応答をするという活動を行った。他の研究と同様に留学生は中学校での交流に対して好印象を持っている。一方で、植木・高橋（前掲：100）は、「留学生が発表に臨んでクラスの反応や雰囲気気を配っている反面、紹介する自文化の内容を深めることには今ひとつ関心が不足している点が見られる」と指摘している。さらに、「文化形成の背景にあるファクターや歴史的経緯までには目が届かず、自ら教材作りをする際にも、これらについて丁寧に調べていくことや、生徒へ説明する準備が充分に行われていない」という課題を挙げている。そして「自明と思いこみがちな自文化についての知識を改めて検証させ、豊かな内容を提供するために何を準備するか」を事前に留学生自身に考えさせる機会を設定する必要があると指摘している。

以上から、国際理解教育への参画は留学生にとっても自己肯定感、子どもとの交流の楽しさ、日本語の学習の機会や意欲向上などにおいて有意義なものであるといえる。しかし、植木・高橋（前掲）からも明らかなように、十分な事前準備が必要である。では、授業に組み込み時間をかけて丁寧に準備し発表することによって、日本語学習上の効果を含め留学生は何を得るのであろうか。先行研究では留学生の「発表」や「プレゼンテーション」等とされているが、本研究では国際理解教育の一環であることから、国際理解教育の「授業実践」として位置づけ、事前準備と授業実践という学習・教育活動を通して、留学生にとってどのような気づきや学びがあるのかという点に着目する。

#### 4. 研究目的

本プロジェクトでは、留学生が地域の小中学校で国際理解教育の授業実践を行うために、日本語補講科目において事前準備として授業案作りと授業実践を行う。本研究では、一連の学習・教育活動を通して留学生が何に気づき、何を学んでいるのかについて最終レポートを分析し、留学生が参画する国際理解教育の構築に向けてその効果と課題を明らかにすることを目的とする。

#### 5. 実施方法

地域の小中学校での国際理解教育に留学生が参加する上で、本来ならば対象となる学校のカリキュラムに沿ったものを対象校と連携して準備することが理想的である。しかしながら、実施時点での地域の学校からの派遣要請は単発的で「留学生の国のことを何か話してほしい」というものが主であった。従って、このような地域の学校現場からの要請に応えられるよう、単発の派遣であっても留学生にも子どもたちにも有意義なものになるように国際理解のための授業を準備することにした。日本語補講「アカデミック・ジャパニーズ（スピーキング）」のプロジェクトワークとして授業案作成と実施を組み込んだ。

### 5-1. 日本語補講「アカデミック・ジャパニーズ（スピーキング）」の課題

本学のアカデミック・ジャパニーズ（スピーキング）は、留学生が大学のゼミや授業などで日本語で発表するための基礎力を養うことを目指している。半期の開講である。受講生は、協定校からの1年間の交換留学生（以下、特別聴講学生）と大学院進学を目指す研究生は必修科目であり、大学院生は自由科目である。

本学の留学生の場合は、既に日本語で友人や教員とコミュニケーションを十分に図ることができ、日本語の文章を読むことも十分にできる。従って、発表等で用いる日本語そのものに関する課題よりも、発表の質、特に情報収集と整理、収集した情報・調査した資料を根拠にした説得力のある意見を表明することが課題である。そこで、前年度の平成22年後期の同授業では国際理解の授業にもなり、自分の研究関心と関連のある研究テーマを各自が設定し探究して発表するという取組を行った。しかし、情報収集にはインターネットを用い、検索で引っかかった情報を安易に用いる傾向にあり、情報の信頼性を吟味する、一つの事象に対して複数の情報を収集する、複数の観点から検討する等をしないという課題を抱えていた。さらに、そのようにして集めた情報をそのままコピーして原稿やレジュメやPPTに貼り付け、その情報を基に何を伝えるか、何を言いたいのかという自分の見解はないという傾向がみられ、授業で助言しても改善が難しいところであった。また、発表場面となると聞き手の理解を意識した話し方を意識することを身につけることが課題である。会話であっても発表であっても、話し手は聞き手を意識し、何のために、どのような素材・情報を使って、どのように伝えるかを考えて取り組む必要がある。相手に自分の伝えたいことを伝えるためには、相手がどのように受け取るか、理解できるか、誤解されないかなど想像力を働かせて、客観的に自己評価をしながら進めることが必要である。情報の使い方、コミュニケーションの相手を意識することが課題である。

そこで、国際理解ための授業実践という活動の目的も対象も明確で、現実的な必要性のある課題に取り組むことによって、情報収集と整理、収集した情報・調査した資料を根拠にした説得力のある意見の表明、コミュニケーションの相手を意識した話し方、聞き方が少しでもできるようになることを目指した。

### 5-2. 事前準備・授業案作成の手順

授業は全14回（90分授業）であり、事前準備として授業案作成を11回で行った。第一回の授業で国際理解教育とは何か、何のために行うのかについて、文部科学省の『初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育成するために～』（平成17年8月3日）を用いて確認した。特に「いかなる人材を育てるべきか」という項目にある「①異文化や異なる文化をもつ人々を受容し、共生することのできる態度・能力」、「②自らの国の伝統・文化に根差した自己の確立」、「③自らの考えや意見を自ら発信し、具体的に行動することのできる態度・能力を身につけることができるようにすべき」という目標を念頭において国際理解教育の授業のテーマを決めることにした。これらに加え、単なる自国紹介の授業にはしないことを確認した上で授業案作成と授業練習を検討と修正を繰り返しながら11回行った。授業案作成とは、日本語のスク립トを入れた教案の作成と授業のリハーサルである。第12回と第13回に学内に公開し本学の学生（学部生、大学院生、研究生）を対象に授業実践を行った。特別聴講学生については地域の小学校で1回と中学校で2回総合的な学習の時間に授業実践を行った。尚、国際理解教育の目標については授

業案がある程度決まった頃に半ばで再確認し、自国紹介のみの授業にはしないということは、毎回の授業で確認を行った。

① 参加留学生

学年等：特別聴講学生（協定校からの短期留学生）7名、研究生2名、  
大学院生1名

出身国：中国8名、韓国1名、台湾1名

② 実施時期

平成23年4月～7月

③ 授業スケジュール

第1回	オリエンテーション「国際理解教育とは何か」
第2回	授業案作成
第3回	授業案作成
第4回	授業案検討・練習
第5回	授業案検討・練習
第6回	授業案検討・練習
第7回	授業案検討・練習
第8回	授業案検討・練習
第9回	授業案検討・練習
第10回	授業案検討・練習
第11回	授業案検討・練習
第12回	授業案検討・練習
第13回	本学学生を対象に授業実践
第14回	本学学生を対象に授業実践
終了後	市内の小学校と中学校で授業実践 最終レポート「国際理解教育の授業実践を終えて」の提出

③ 留学生が作成した国際理解の授業テーマ

- ・ 中華料理はなぜ種類が多いのか
- ・ 個性を活かそうー中国の服ー
- ・ 中国の今と昔ではこんなに違う
- ・ 勉強することの意味って何だろう
- ・ いろんな角度から文化の違いをみてみよう

6. 分析の手続き

留学生の学びを探るために授業終了後に提出された「国際理解教育の授業実践を終えて」というテーマで書かれたレポートを用いた。留学生の気づきに関する記述内容を抜き出し、原文の意味を損なわないよう簡潔な表現に書き換え、似ている記述をまとめ、最後に項目毎に整理した。

7. 分析結果

分析の結果、受講者の気づきは主に「教育」「国際理解教育」「他者の存在」に関するも

のであった。「教育」に関する気づきとは、今回のテーマの国際理解教育に関わることだけでなく、一般的な教育に関連することである。以下に一覧を示す。

表1 教育に関する気づき

教育に関する気づき	授業のあり方	授業は教える人と学ぶ人が一緒に作り上げるものである
		授業は授業者が一方的に教えるだけでは成立しない
		受講者が学習したことを生きる力に変えることが授業の役割である
		受講者に考えさせて新しい知識を教えることが授業の役割である
		受講者と一緒に考え、答えを探し、心を動かすことが授業の役割である
		一方的な授業ならば学校に来る意味がない
		情報はインターネットや本で得ることができる
		授業の目的は子どもが知らないことを教えてあげることではない
		子どもが何も感じない変わらない授業をした（問題点）
	授業の方法	グループ活動を入れることによって受講者は授業に集中して取り組める
		グループ活動を取り入れることによって受講者が考えやすくなる
		授業の構成と質問の組み合わせを検討すべき
		質問の仕方の悪さが受講者の考えにくさに影響する
		質問の仕方の悪さが授業の進行に影響する
		受講者とのやりとりを改善しなければならない
		質問は子どもに適したものか考えなければならない
		授業案作成では学生の反応やインタラクティブを考慮する必要がある
		授業の内容だけではなく方法も工夫しなければならない
		授業案作成時は授業を通して何を伝えるのかを考慮する必要がある
		主張したいことの根拠が弱い（問題点）
		極端に対照的な例を出した（問題点）
		状況が様々である場合どのレベルの例を出すべきかわからない（問題点）
		質問が多すぎた（問題点）
		授業者が期待する回答が出てくるような質問を設定した(問題点)
		受講者の沈黙をどのようにしたら破れるのかわからない（問題点）
		授業内容に一貫性がなかった（問題点）
		安易にテーマを選んだ（問題点）
		印象に残らない授業をした（問題点）
		教師には授業時間の把握が重要である
	教師のあり方	受講者からの予想外の反応に対して教師には臨機応変さが重要である
		自分の考えを受講者に押し付けてはならない
		受講者に考えさせ、質問や意見をきき、柔軟に対応しなければならない
		教師は受講者に思考をさせなければならない

	思考力は人間が生きるために必要な力であり、思考力を養成することが教師の役割である
	教師の仕事は難しく、責任が重い
	授業案通りに進める傾向があった（問題点）

表2 国際理解教育に関する気づき

国際理解教育に関する気づき	授業のあり方	自分の国のことを理解してもらうためには、自国と日本の文化の違いを避けることはできない
		国際理解の授業では物事を正確に伝えることが肝要である
		国際理解の授業の目的は自国のことを日本の子どもに教えることではない
		互いに理解し認め合うことが「文化の共生」である
		国際理解の授業の目的は、世界中に多様な文化があることと多様な文化を理解した上で、共に生きていくことを子どもたちに伝えることである
		国際理解教育は平和を目指して世界中で教育的な取組が行われている
		自国紹介の授業は互いの文化の友好に役立たない
		一方的な自国紹介のみの授業には意味がない
	一方的な自国紹介の授業をした（問題点）	
教師のあり方	国際理解のために教師は責任を持って正確な情報を扱うべきである	

表3 他者の存在に関する気づき

他者の存在に関する気づき	他者からの学び	チームでの話し合いで授業内容と授業案作成の注意事項が明確化した
		他チームは自分のチームの鏡であり、授業を見直し、不足点に気付いた
		他者からの指摘で自分の取組の甘さを自覚した
		チームの仲間との意見交換によって一人では考えられないことが分かり、自分の不足点に気付くことができる
		チームワークが良かったので授業が上手くいった
	他者との関係性	チームの仲間のお陰で授業ができた
		他者との協力時、仕事では自分の感情を入れてはいけない
		チームが上手くいかない場合先生に相談し、解決策を探すべき
		メンバーの一体感はどうやって出せるのかわからない（問題点）
		チームの仲間への感情的な態度を反省している（問題点）

### 7-1.教育に関する気づき（表1）

#### ① 授業のあり方

授業のあり方に関する記述からは、留学生が授業者から受講者への一方的な説明による授業を問題であると捉えていることがわかった。一方的な説明を行うのならば、情報はインターネットや本で得ることができ、学校に来て授業を受ける意味がないと

考えている。

さらに、ある留学生は、授業の目的は子どもが知らないことを教えてあげることではないということや、授業は教える側が学ぶ側と一緒に考え、答えを探して一緒に作るものであると考えるようになったことを記述している。子どもを無知の存在とみなし、新たな知識を提供することに授業の役割があるという見方から授業者と受講者が一緒に考えて答えを探す場であるという見方をするようになっていく。他には、授業には学習したことを生きる力に変える役割があるという記述や、授業には子ども自身が考えた上で新しい知識を教える役割があるという記述が見られる。

留学生は、授業者からの一方的な情報提供の授業だけでは課題があると考え、何のために、どのような役割を担い、授業があるべきなのかということについて改めて考え直しているといえる。

## ② 教師のあり方

教師のあり方に関する記述からは、授業者は受講者に考えさせること、受講者の質問や意見をきき、受講者の反応に柔軟に対応しなければならないと捉えていることが分かった。柔軟な対応については、授業者からの問いかけに対する受講者の回答が教案作成段階で予想していたことと全く逆のものであったことに焦ってしまったことや、授業案に忠実に授業を進めてしまい、受講者の理解や反応を考慮しなかったことを振り返り、柔軟な対応が必要であると記述している。また、自分の考えを受講者に押し付けてはいけない、受講者に考えさせなければならないということや、思考力は人間が生きるために必要な力であることから思考力養成を教師の役割として挙げている。その他、授業者は時間の管理をすべきとの記述も見られた。

教師のあり方においても、①授業のあり方で見られたように、一方的な説明ではなく「考えさせること」が教師の役割として重視されていることが窺える。また、受講者の反応に対して「柔軟な対応」が必要であると考えようになったことが窺える。

## ③ 授業の方法

授業の方法に関する記述では、まず、受講者をいかに授業に参加させられるかに着目した記述が見られた。グループ活動について、授業に取り入れることによって受講者が課題について考えやすくなる、授業に集中できるというものである。また、授業者からの発問について、子どもに適したものでなければならない、授業の構成と発問の組み合わせを検討すべき、質問の仕方の悪さが受講者の考えにくさや授業の進行に影響する。また、発問に関する問題点として、質問が多すぎた、授業者が期待する回答が出てくるような質問を設定していた等である。

また、受講者への伝え方についても着目している。授業を通して何を伝えるのかを教案作成時に考慮する必要があるという記述がある。関連するものとして、主張したいことの根拠が弱い、例示する際に極端に対照的な例を出したという問題点を挙げている。例示については、誤解されないように適切な例を出したいが、様々な例がある場合どのレベルの例を出すべきかわからないという実践を終えても課題として考えている様子が記述されていた。

いずれも受講者を意識したものであり、発問や伝え方については特に受講者に対して説得力のある主張ができたか、状況を伝えるために適切な例を用いることができた

かという点を内省している。一方で、植木・高橋（2009）や花見・橋本（2001）に見られたような日本語運用力への不安や力不足、日本語力の問題で受講者に伝えたいことが伝わらないという問題点を挙げた者は無かった。日本語表現よりも受講者との関係性、コミュニケーションに対する、自らの学習活動の組み方や発問の仕方、説得力などの適切さに着目しているといえる。

## 7-2. 国際理解教育に関する気づき（表2）

### ① 授業のあり方

国際理解教育の授業のあり方に関する気づきは、自国紹介に関する授業をしたことに着目し、一方的な自国紹介には意味がない、自国紹介のみの授業では互いの文化の友好には役立たない、国際理解の授業の目的は自国のことを日本の子どもに教えることではないという問題点を挙げている。ある学生は、一方的な自国紹介のみの授業に対して、自国のことを理解してもらうためには自国と日本の文化の違いを避けることはできないとし、自国と日本の文化の違いを素材にした授業を提案している。また、国際理解教育の目的をある特定の国の事情を理解することではなく、世界中に多様な文化があることと多様な文化を理解した上で共に生きていくことを子どもたちに伝えることであるとしている。その他、情報の扱い方に着目し、国際理解教育の授業では物事を正確に伝えることが肝要であるという記述もあった。

ここでは国際理解教育について、最初は自分の出身国の紹介をして受講者に教えてあげるものだと考えていたのが、自国紹介だけでは相互理解にはつながらないと気づいたことが窺える。事前準備の授業の最初と半ばで国際理解教育と何かについて確認を行い、毎回の授業で自国紹介だけを行う場合はその目的は何か、教育目標は達成できるのかと繰り返しチームで再考し、再検討を行うよう促していた。それぞれに学習活動を練り直して本番に臨んだが、実際に授業をしてみて、小学生、中学生、大学生からの反応に触れることによって課題を実感できたと推測される。

### ② 教師のあり方

国際理解教育の教師のあり方では、一人だけが挙げたものであるが、授業で扱う情報について、教師は責任を持って正確な情報を扱うべきだという記述があった。この学生は、他のチームの授業案で自分の出身地域に関することが学習の素材として扱われた際、授業者が事実確認をしないまま自分が持っている知識を基に授業を行い、実際とは異なる情報とそれに基づく授業者の見解が公表されたことに対し、偏見による侮辱的な発言をされたと受け取った。情報の精査と偏見については他の留学生にも問題として、事前準備の授業でも検討の度に指摘され、話し合われてきたことであったが、最後の実践でも改善されなかったことを受けたものである。

## 7-3. 他者の存在に関する気づき（表3）

### ① 他者からの学び

他者からの学びでは、二名だけではあるが、チームとの話し合いによって授業内容と授業案作成の注意事項が明確化した、チームの仲間との意見交換によって一人では考えられないことが分かり自分の不足点に気づくことができたことを挙げている。一人ではなくチームで一つの授業を作り上げる体制をとったことにより、一人ではできないことができたことと捉えていることがわかる。また、他チームは自分のチ

ームの鏡あり、授業案を見直し、不足点に気づいた等であるという点も挙げている。チームの仲間、他チームの存在によって客観的な視点を持ち、教案作成に臨むことができたと捉えているといえる。

### ③ 他者との関係性

他者との関係性では、チームワークやチームの仲間のお陰で授業が上手くいったことを挙げる他、チーム内の関係づくりに関する課題を挙げている。ある学生はチーム作りの問題点について、自分がチームの仲間へ感情的な態度を取ったことを反省し、チームが上手くいかない場合は我慢せずに先生に相談し解決策を探すべきと、解決策を考えている。また、ある学生はメンバーの一体感をどうやって出せるのかわからないと終了後も課題として考えている。いずれもチームの関係性の構築に課題を持ったまま実践に臨んでいたといえる。但し、前者の留学生は振り返って何が問題だったのか、その時自分がどうすべきだったかを内省し、解決法を考えている。さらにこの経験を将来就職したときにも他者と協力して仕事をしなければならないことから、他者との協力の際には感情を入れてはいけないということを学んだと述べている。

## 8. 考察

分析の結果から、留学生は日本語の授業の中で国際理解の授業づくりに取り組み、大学生と小学生、中学生に対する授業実践に挑戦したことにより、様々な気づきや学びがあったことがわかった。結果を踏まえ、留学生にとっての国際理解教育の授業案作成と授業実践の効果と課題を考察する。

留学生は受講者の反応を基に、授業や教師はどうあるべきか、授業を行う際には何に注意しなければならないかについて、自分はどうだったのか、どうすべきかを振り返っている。そして、授業のあり方について、授業が情報伝達の手段であるという捉え方から受講者と一緒に答えを探す場であり、学習したことを生きる力に変える場であるという捉え方への変化がみられた。これは、授業では情報を固定的なものとして扱うのではなく、それを使っていかに変化させるか、新たなものを作り出すかという考え方への変化であると考えられる。国際理解教育の授業のあり方についても、その目的は自国を知ってもらうことではなく、世界中に多様な文化があることとそれらの文化を理解した上で共に生きていくことを子どもに伝えることであると捉えるようになっている。授業の目的を受講者が単に知るためのものであるという狭義から、知ったことを受講生が自分の人生にどう活かすかを考える場として広義に捉えるようになっている。教師についても受講生の理解や反応に柔軟でなければならないことや、自分の考えを押し付けるのではなく受講生に考えさせなければならないというように、受講生の考えを尊重したいという姿勢が窺える。また具体的な授業方法については、学習活動の組み方や発問の仕方、説得力などの適切さに着目している。このように留学生は受講生から直接の反応を得ることで、授業・教師とは情報提供の手段であるという枠を外し、各々にその意味を再考し始めている。

このように振り返りでは受講者の反応を重視する一方で日本語に関しては記述が少なく、最初に不安があったことと日本語での授業達成に関することのみであった。植木・高橋（2009）や花見・橋本（2001）などの先行研究とは異なり、日本語運用力への不安や日

本語力の問題で受講者に伝えたいことが伝わらないといった問題点を挙げる者がいなかった。日本語の授業でありながら、日本語に関する振り返りが達成感に関するもののみであったということは、裏を返せば日本語に関しては準備が充分に行われ、実践時に挫折を感じなかったためではないだろうか。事前準備では何度もリハーサルと教案の書き直しをしており、日本語で話すことや適切な日本語表現の確認を済ませていた。リハーサルに臨むために留学生は個々に或いはチームで練習を行っていた。このような十分な事前準備により日本語運用に関する不安が取り除かれ、授業実践では自分の授業内容を知らない受講者を前にして、授業目的や内容、方法に関する受講者の反応を敏感に受け取り、受講者を意識した授業そのものに関する振り返りが多かったと考えられる。つまり、コミュニケーションの相手への意識が高まっているといえる。

受講者、つまりコミュニケーションの相手を意識した話し方、問いかけ方、情報の使い方、受け止め方というのは、いくら日本語の授業の中で説明し、発表練習をしたとしても、仮想の下では意欲を高め、維持することは難しい。振り返りでどの留学生も書いていた一方的な説明中心の授業、特に受講者が何も考えずに説明を聞いていれば良いだけの授業の問題点については、文部科学省（2005）の国際理解教育の目的に照らして何度も助言をしていたことである。留学生が授業者として受講者の理解や考えなどを考慮せずに自国について一方的に話すという課題が見られたためである。そこで、国際理解教育の目的や自国紹介のみの授業にしないこと、自分が準備した授業に参加することによって子どもたちは何をメッセージとして受け取るだろうか、何のためにその発問をするのか、どんな力の育成につながるのかを繰り返し問うたが、準備段階では微調整はあるものの改善されないことも多かった。また、大学生活では、ゼミや授業での発表、修士論文に関する発表等、様々な学習場面で自分が調べたことや考えを発表する機会がある。その際、聞き手の理解を確かめながら、理解されていないことにと気がつけば、理解してもらえるように言葉を補ったり、言い換えたり、補足説明をしたり、具体例を出したりするなどの工夫が必要である。従って、受講者の反応を無視して自分が準備してきたものを一方的に話すだけでは、聞き手に伝わらないということ、聞き手が理解できているかどうかを確かめながら、必要に応じた対応が必要であることを繰り返し指摘してきた。これらは実際に何度か授業実践を試みてようやくなぜそれらの問いが出されていたのかが実感を持って理解できるものであり、実際の子どもの様子が予想できない準備段階では当然のことである。では、これらの問いが不要かといえ、そうではない。繰り返し問いかけていたからこそ、授業実践を通して再考できているのではないだろうか。国際理解教育のための授業実践をしなければならぬという現実的な目的を日本語の授業で設定することによってこそ可能になったことであるといえる。

国際理解教育の授業実践を大学でのゼミや授業等での「発表」ということに置き換えてみると、自分の発表によって相手に何を伝えたいのか、そのためにどのような素材を使って伝えるのかを明確にし、いかに相手を説得させるのかを自分で分析して準備しなければならないことは共通する課題である。仮想ではなく、現実の発表を通してフィードバックを得るからこそ、自分の課題として捉え、深い内省にもつながる。国際理解の授業という課題に取り組み、実践することによって相手に理解してほしいこと、相手と共有したいことを念頭におきながら、発表の準備しなければならないことを実感できるといえる。この

ようなコミュニケーション相手への意識の向上は、授業として位置づけ、事前準備で繰り返し検討してきたことを現実に実践するという方法がとられたことによるものであると考えられる。

一方で、課題も明らかになった。情報収集と整理、収集した情報・調査した資料を根拠にした説得力のある意見の表明については、一部の留学生は適切な例の選定や主張したいことを裏付ける根拠の強さなどに目を向けていたが、準備段階ではなかなか改善されなかった。当人にとっては自明のことについて、新たに調べたり、他人の見解をきいたりして複数の観点から検討したりすることが難しいようである。他者の見解によって新たな観点を得ることができる。チームでの準備や授業での検討の際に遠慮せずに意見を出し、受け止められる関係づくりも必要である。また、資料を調べる手続きについても丁寧に取り上げる必要がある。また、日本語の授業での取組も半期のみであっては、せっかく自己評価をし、自分の課題を認識したことがその後の大学のゼミや授業等での取組に自動的に転化され、活かされるかというわけではないだろう。授業実践などで相手を強く意識した後に、再度研究発表などの課題に取り組む日本語科目を設けるなど連続性のあるカリキュラムにすることによって、その取り組み方が変わってくることも予想される。

## 9. 今後の課題

以上明らかになった課題については今後のアカデミック・ジャパニーズ（スピーキング）を含めた留学生対象に日本語科目のカリキュラムで改善を図りたい。さらに、本研究では留学生を対象としたが、今後は受講者にとっての気づきや学びから留学生が国際理解教育に参加することの意義を探っていきたい。また、国際理解や多文化共生は日本で生まれ育った者だけではなく、グローバル社会を担う留学生にとっても重要な課題である。本研究では留学生の気づきは授業に関するものが主であり、国際理解や多文化共生に関する留学生の学びについては浮かびあがらなかった。今後は国際理解や多文化共生といった視点からも本プロジェクトの意義と課題を明らかにし、カリキュラムにどのように組み込むかについても検討する必要があると考える。

### 【参考文献】

- 植木節子・高橋博代（2009）「中学校における留学生との交流プログラムの分析」『千葉大学教育学部研究紀要』57, pp93-101.
- 上田美紀（2003）「留学生の小学校への訪問の意義と相互学習活動—その構築への課題」『異文化間教育』17, pp52-61.
- 大島まな・田村知子（2001）「留学生を活用する国際理解教育の内容・方法と教育効果に関する研究（その1）—大学周辺地域の小学校との国際交流活動を中心に—」『九州共立大学生涯学習研究センター紀要』6, pp59-80.
- 久保田賢一（2003）『『総合的な学習』における異文化間教育—学びのパラダイム転換』『異文化間教育』17, pp12-25.
- 花見槿子・橋本顕彦（2001）「小学校における国際理解教育と留学生交流」『三重大学留学生センター紀要』3, pp25-40.
- 文部科学省（2005）『初等中等教育における国際教育推進検討会報告—国際社会を生きる人

材を育成するために一』(平成 17 年 8 月 3 日) 文部科学省ウェブサイト

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/all.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/05080101/all.pdf) (2012 年 5 月 14 日取得)