

グローバルな視点を持った教員養成・学校教育 と連動した留学生教育の試案 — 奈良教育大学留学生教育におけることばと文化の教育実践 — 和泉元千春

1. はじめに

近年、大学教育においてその育成が重要な課題となっている「グローバル人材」という用語は様々な文脈や立場で様々に定義づけられていると言えるが、現在のところ、英語運用力の向上や世界で活躍できる人材の育成といった産業界からの要請に基づく「グローバル人材像」以外の具体的なモデルに基づく研究と実践は緒についたばかりだと言える。このような状況の中、国内学生の海外派遣や協定校との研究者交流・学生交流をはじめとする様々な取り組みがなされるのに伴い、留学生教育についても大学の「グローバル化」あるいは「国際化」にどのように位置づけるかに関する検討や実践が多く報告されている。教員養成大学である本学においても、小規模の単科大学であるにも関わらず、これまでの充実した留学生教育の実績を踏まえ、2014年度には国際交流留学センターが設立された。本稿では、2013年度より本学で試行している教員養成のグローバル化に連動した留学生教育の実践を報告し、国内の学校教育において留学生と共に言語と文化を学ぶ意義について述べる。

2. 留学生教育と連動した大学におけるグローバル人材育成

2-1. 大学の留学生教育とグローバル人材育成

日本の大学では「グローバル人材」育成の方略の一つとして、協定校への学生派遣に力が入れられており、その結果、交換留学生（非正規留学生、以下、留学生）の受け入れも増加している。しかし、本学同様、多くの場合、留学生に対する日本語・日本文化教育は大学の教育課程とは別の組織的枠組みの中で行われているのが一般的であり、実際には両者が対等な立場で交流を行う場が自然発生的に生まれにくいのが現状である。このような状況下において、留学生教育への国内学生の参加、留学生向け科目と国内学生向け科目の合同実施における異文化体験を通じて得られる学びを教育課程の中でとらえ、多文化の授業環境を創設し協働学習することで両者の学びを深める実践も報告されている。例えば、永井他（2014）は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の一部（全15回中2回）を合同で行った結果、国内学生と留学生が積極的に意見交換できるよ

うになり、「文化」を「国」ではなく「個人」という枠組みで考えられるようになったと報告している。しかし、これらの多くは、担当教員個人が授業の一部を利用して行っており、大学としての組織的、制度的なシステム化が課題となっている。このような問題意識を受け、大学が組織的に留学生教育を大学の教育課程に連動させようとする試みも報告されるようになった⁽¹⁾。しかし現在までに事例は限られており、大学の教育課程の枠組みに留学生教育や共修をどのように位置づけるかに関する研究は緒に付いたばかりだと言える。

2-2. 言語文化教育におけるグローバル人材育成

昨今、社会のグローバル化に対応しうる人材の育成は大学教育においても重要な問題とされており、英語能力の向上以外のグローバル人材育成のモデルが提案されている。例えば、OECD（経済協力開発機構）によってまとめられた「キー・コンピテンシー（Key Competencies）」⁽²⁾では、21世紀を生き抜くための能力を次のカテゴリーにまとめて整理している。

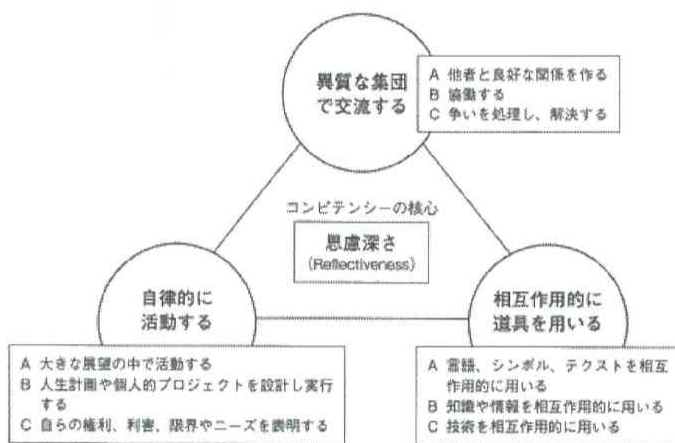


図1. キー・コンピテンシーの構造
(松尾2015, 15pより転載)

図1が示すように、グローバル化や近代化によって複雑化した変化の激しい世界を生きぬくためには、知識や限定的な技能の獲得だけでなく、その知識や技能を用いて異なる他者と協働する態度を含む全人間的な資質・能力が必要だとされている。

一方、言語文化教育という文脈においても、このキー・コンピテンシーの影響を強く受けた新しい能力観に基づいた実践が多く報告されるようになってきている。

例えば、国際文化フォーラムが中心となって開発された「外国語学習のめやす（以下、「めやす」）」⁽³⁾ は「外国語教育を人間教育の一環と捉え」「外国語を学ぶことを通して、2

| | | 能力 | | |
|----|---------|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| | | わかる | できる | つながる |
| 領域 | 言語 | A. 自他の言語がわかる | B. 学習対象言語を運用できる | C. 学習対象言語を使って他者とつながる |
| | 文化 | D. 自他の文化がわかる | E. 多様な文化を運用できる | F. 多様な文化背景をもつ人とつながる |
| | グローバル社会 | G. グローバル社会の特徴や課題がわかる | H. 21世紀型スキルを運用できる | I. グローバル社会とつながる |

+

連繫： 関心・意欲・態度／学習スタイルとつながる

既習内容・経験／他教科の内容とつながる

教室の外の人・モノ・情報とつながる

図2. 「外国語学習のめやす」概念図

の概念図にまとめられている（図2）。概念図に示されるように「めやす」では言語と文化の知識理解や運用にとどまらず、他者とつながることが能力の1つと捉えられている。またそこでは国や民族といった静的な「文化」概念ではなく、動的なグローバル社会が想定されている点も特筆すべきであろう。これは、言語教育が単なる言語知識やスキルの獲得でなく、グローバルな社会において重視される、他者との相互理解やつながりに関わる能力の育成を学習目標に加えるようになったことを意味していると言える。

つまり、従来の言語知識やコミュニケーションスキルの習得の範疇にとどまらず、他者との相互交渉を通して理解しあうことを言語文化教育の目的ととらえていると言えよう。

次章では、これら新しい能力観、学力観に基づいた、小学校教育及び大学教育と連動させた本学の留学生教育における言語文化教育の実践例とその意義を紹介していく。

1世紀のグローバル社会の一員としての自覚をもち、その社会作りに貢献できる人を育てることをめざし（3p）」で開発されたモデルである。日本の学校教育において韓国語や中国語などの複数言語を学ぶ機会を創出する重要性の認識に端を発し、どの外国語教育にも適応可能な教育理念、教育目標、学習目標を提案しているのが特徴である。その教育理念、教育目標、学習目標は、OECDの「キー・コンピテンシー（Key Competencies）」を始めとする「21世紀型スキル」⁽⁴⁾を基盤とした「3領域×3能力×3連繫」

3. 留学生教育に連動したグローバル人材育成のための本学の取り組み

3-1. 本学附属小学校での「言語・文化」における実践

3-1-1. 附属小学校における「言語・文化」活動における協働モデルの背景

2013年度より実践している本活動は、附属小学校、国内学生、留学生が児童の「言語・文化」での学びを支える「教員養成大学における統合的協働モデル（和泉元他2014）」の枠組みの中で行われている。

本実践の参加者である留学生は、主に交換留学生や日本語・日本文化研修留学生⁽⁵⁾を対象とした留学生科目「日本語コミュニケーション」の受講生で、実際の場面での日本語使用を通して日本語運用力を伸ばすことを目的として本活動に参加している。さらに日本の学校現場を体験することにより、日本語・日本文化理解を深め、自文化を日本文化と対照させながら日本語で紹介することにより、異文化間コミュニケーション能力を養成することを目指している（活動の詳細は和泉元他（2014）を参照のこと）。

参加者である国内学生は、初等教育履修分野の学生を対象とした「小学校外国語活動」の受講生で、将来、小学校で必修化された「外国語活動」を行うにあたり、学級担任として中心的役割を担える知識と能力を身につけることを目指している。

一方、本実践の場となる小学校における教育もグローバル化の流れを受けて変化していると言える。言語文化教育との関わりで注目されるのは、教科横断的な「言語活動の充実」への言及である。日本の学校教育では、学習指導要領によって、目標とすべき学力とその内容が規定されているが、中央審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（平成20年1月17日）には、学習指導要領の改訂の重要点の第一項目として「各教科における言語活動の充実」が挙げられている。特に母語教育である国語科については、『言語力の育成方策について（報告書案）【修正案・反映版】』⁽⁶⁾において、「言語力育成の中心的な役割を果たすべく、メタ言語活動の指導の充実」が国語科の改善方策として挙げられている。さらに『小学校学習指導要領解説国語編』⁽⁷⁾では国語科の目標として、言語によって「伝え合う力を高める」ことが挙げられており、「人間と人間との間の関係の中で、お互いの立場や考えを尊重し、言語を通して表現したり正確に理解したりする力（12p）」が明記されている。また外国語教育においても、特に小学校段階での外国語（主として英語）の教科化をめぐる多くの議論の中で母語教育との連携が強く主張されるようになってきた。

このような流れの中で、本学附属小学校では、中学校からの英語（外国語）教育、異文化理解の素地となる①メタ言語能力の育成、②文化と言語の多様性に対する寛容な態度の涵養を目的とした「言語・文化」という独自の活動が実践されている。2010年に附小教員によって独自に開発されたこの活動は、大津他（2008）を参考にした活動を主軸としている。大津他（前掲）は英語（外国語）教育の立場から、外国語学習の素地となる「ことばへの気づき」を促す活動を母語で行うことは、一般的に外国語学習、外国語との接触

経験に乏しい小学校児童にとって重要な言語教育の方向性であるとし、ことばの力の基盤として「ことばへの気づき」の重要性と、それが母語教育と外国語教育の連携において扱われることの必要性を主張している。そして、言語のしくみを客体化して発見するためのメタ言語能力は、大半の小学校児童にとって母語である日本語を対象とすることで効果的に育成されるとしている。それに加え、多様な文化的、言語的背景を持つ留学生から言語と文化の多様性を学ぶことにより、個別文化、個別言語間に優劣の関係はないことを体験的に理解することが可能になると期待できる。このような背景によってデザインされた本実践の内容を次節に示す。

3-1-2. 実践の概要

附小での教育実践に先立って、「小学校外国語活動」及び「日本語コミュニケーション」では計3回合同授業を実施し準備にあたった。

第1回では、留学生と日本人学生が自国を紹介しあう活動を行った。同じキャンパス内にいる留学生と日本人学生であるが、これまで交流の機会がなかったという者が大半であったため、続く附属小学校での国紹介内容の検討という協働に先立ってプレインストロミングの意味を持つ。また、留学生にとっては、同じ初対面の場面でも、相手が大学生である場合と小学生である場合とでは、スピーチスタイルを変えることが期待される点を意識化するための活動とも位置づけられた。一方、日本人学生にとって、自文化について日本語で他者に伝える（発表する）のは初めての経験であることが多く、自文化や母語の使用を振り返る機会ともなっている。第2回、第3回では日本人学生から言語的なサポート、日本の小学校文化に関する情報提供を受けながら、小学校での国紹介の準備を行った。

小学校での活動の流れは、図3に示したとおりである。

図3. 附属小学校における「言語・文化」の授業の流れ

| テーマ | 外国のあいさつや文化を知ろうー留学生との交流ー |
|------|---|
| 目的 | <p>〈附小児童〉奈良教育大学にきている留学生との交流を通じて、文化や言語の多様性に触れる。</p> <p>〈留学生〉相手に合った内容と日本語表現について配慮し、効果的な自国紹介を行うことを通して、日本語運用力を伸ばす。日本の学校文化に触れる。</p> <p>〈日本人学生〉多様な文化背景を持つ留学生との協働を体験する。小学校外国語活動の教育現場を観察する。</p> |
| 参加者 | 参加者：5年次児童（33名／1学級）、留学生（5-6名／各学級）、日本人学生（4-6名／1学級） |
| 活動時間 | 40分間 |

| | |
|-------|---|
| 活動の流れ | <p>①留学生の紹介（全体活動）と留学生による国紹介（グループ活動）</p> <p>(1) 留学生の日本語での名前紹介の後、黒板に掲示された各国のあいさつ（「こんにちは」）と留学生のマッチングを行う。</p> <p>(2) 児童6-7名、留学生1名、日本人学生1-2名のグループに分かれ、留学生の国の言語や文化を紹介した。紹介の内容は留学生と日本人学生との協働で準備し、活動中は日本人学生が進行のサポートを行う。</p> <p>②メタ言語能力育成のための活動（参加者全員による活動）</p> <p>(1) 参加者全員が「温泉まんじゅう」、「まんじゅう温泉」の絵を描く。</p> <p>(2) グループで絵を見せ合いながら、どうしてこのような絵を描いたか解説しあう。</p> <p>(3) 別の事例（「カレーコロッケ」「コロッケカレー」等）を提示し、日本語の名詞複合語の規則を言語化する。</p> <p>(4) 日本語以外の言語について、留学生が自国語の名詞複合語の規則性を紹介する。</p> |
|-------|---|

活動①は主に留学生から附小児童に情報を提供する活動を基盤としている。児童にとっては多様な言語、文化に触れる機会であり、留学生にとっては相手に合わせて効果的に説明することを実践する日本語運用の場という意味を持つ。さらに日本人学生にとっては、実際の「外国語活動」の教育現場を観察するだけでなく、ALTとともにすることも多い「外国語活動」での学級担任の役割を体験的に学ぶことが可能である。さらに①－(2)の活動は少人数グループで行われるため、参加者間の自由な相互交渉が期待できる。

活動②は「温泉まんじゅう」と「まんじゅう温泉」という語順が逆の名詞複合語を素材として、日本語のしくみをメタ的に外言化する活動を通してメタ言語能力を育成することを目的としている（大津、前掲）。まず絵を描かせてから（活動②－(1)）、それを外言化し（活動②－(2)）、さらに別の事例（「みつばち」と「はちみつ」、「カレーコロッケ」と「コロッケカレー」など）を踏まえてことばの規則を発見していく（活動②－(3)）ことで、参加者は段階的に、日本語を母語、あるいは外国語の視点で捉え、そこでの気づきを共有することが可能である。また、日本語を対象とすることで、活動①では情報受ける側だった児童が、活動②では情報を提供する立場にもなり得、相互交渉におけるホストとゲストの関係（ファン2006）が流動的な場を創設することができる。

3-1-3. 実践を通じた学び

活動①、活動②ともに児童と留学生間で積極的なやりとりの場面が観察された。またその際、留学生と児童間に起こったコミュニケーションの破綻においては、国内学生も積極

的に介入し、サポートする様子が観察された。以下に学級担任、留学生、日本人学生、それぞれの気づきを紹介する。

〈学級担任の気づき〉

(1) それぞれの国の言葉で「こんにちは」をどう言うのかを留学生から教えてもらっている時(活動①-(1))に、一人の児童が「こんばんはは？」とつぶやいた。ルーマニアの留学生がルーマニア語のあいさつ、「ブナズィワ」(こんにちは)、「ブナセアーラ」(こんばんは)について、接頭語「ブナ」+昼「ズィワ」、または夜「セアーラ」という語構成の規則を説明したことから、それが日本語の「今日は」「今晚は」としくみがよく似ていることに気づいていった。さらにほかの国のあいさつはどうなっているのかという疑問がクラスの児童に広がっていった。ハンガリー語も、初めの部分は同じで、後ろの部分をかえると「おはよう」や「こんばんは」になる、ベトナム語と中国語は、時間による使い分けがないという話を留学生が話してくれて、ことばの規則性に興味があったようだ。

(2) コミュニケーションについて考えさせられたのは、「ゆず」を伝えようとする子どもの姿からです。「日本にあつて、インドネシアにない果物は？」の問いに(中略)「ゆずは？」と聞いた子がいました。留学生は「ゆず」を知らなかったようです。(中略)「こんな丸いやつで〜、黄色っぽい?」「みかんみたいな、レモンみたいな」「その中間ぐらい」と一生懸命説明していました。「あ、知ってる!」と留学生が言った時の子どもたちの嬉しそうな顔。

上記(1)の学級担任の気づきからは、各国のあいさつ語への関心が児童自身から発せられたことがクラス全体を巻き込んでの語構成を意識化するやりとりへと繋がっており、本活動が「言語力育成の中心的な役割を果たすべく、メタ言語活動」となっていたことがわかる。

さらに、(2)の学級担任の気づきからは、文化的、言語的背景が明らかに異なる他者としての留学生に対して、言語によって「人間と人間との間の関係の中で、お互いの立場や考えを尊重し、言語を通して表現したり正確に理解し」たりしようとする能動的、積極的な態度、そこでの達成感が見て取れる。

〈留学生の気づき〉

(3) ベトナムの小学校と60-70パーセント違います。学校に入るにはスリッパをかえること、そして、寒い天気でもショートパンツだけをはくことです。

(4) 子ども達の話にどんな反応をすればいいのか分かりませんでした。けっきょく笑顔

- だけで反応してしまいました。自然に子ども達の話につっこむことができませんでした。
- (5) 前向きな姿勢がもっと要ります。声をかける勇気が要ります。
 - (6) 自信のある子とばかり話してシャイな子をうまく話しにできませんでした。今度は子どもの名前を聞いたほうがいいかなと思います。
 - (7) 多少退屈なこともあった時間に集中して聞き入れた子供たちと、困ったときに助けてくれた日本人学生たちが本当にありがとうございました（原文ママ）。

留学生の気づきからも多くの学びが看取しうる。

(3) から分かるように日本の学校文化に関する学びを得ただけでなく、(4) からは本活動が自身の日本語使用に関する問題点を自己評価する機会となったことが見て取れる。また(5)(6)は、児童との関係を構築する場合の自身の態度や具体的な方略に関する言及であり、教室という社会の中で他者との関係構築の問題点を客観的に分析し、自身の態度や行動のあり方について思考している様子が伺えた。これらの気づきは、異なる他者と理解しあうために必要な態度に関する学びだと言えよう。さらに、(7)からは日本人学生との協働により、他者に助けを求めながら、異文化間の問題を乗り越えていこうとする態度が見て取れる。

〈日本人学生の気づき〉

- (8) 子どもたちは意外と外国語への抵抗がない。
- (9) 子どもたちは一所懸命留学生に初めて教えることばを説明しようとしていた。
- (10) 留学生は名詞や動詞など、日本の言葉を文法的に考えたが、児童は感覚で日本語を使っているという違いを感じた。
- (11) 意思疎通をするためにはたくさんのことばが必要。
- (12) 絵は何かを伝えるときはとても効果的だ。

日本人学生の気づきからは、活動を観察し、サポートすることで、小学校の「外国語活動」での児童の態度や学び、教室活動を具体的にイメージしており、本活動が、将来教職についた際の学級担任としての役割をより現実的に認識する機会となっていたことがわかる。

このように、本活動を通して、参加者である児童、留学生、日本人学生の3者がそれぞれの目的に沿った学びを得ていると言える。また、日本語を使用した活動であったものの、そこでのやりとりの中ではホストとゲストの立場が流動的に入れ替わる、対等な立場での交流も実現していたと言える。

3-2. 本学での留学生と国内学生との共修の実践

3-2-1. 教員養成課程における異文化理解（教育）と留学生教育

次に大学の教育課程における実践例として、教育学部英語教育専修専門科目「異文化理解研究」と留学生科目「現代日本論」での実践を紹介する。

英語教育専修の専門科目である「異文化理解研究」は「自分と異なる文化の世界観に照らして自己の文化を相対化し、異文化接触によって起こる心の葛藤と受容のプロセスを理解することを通して、異文化理解の必要性和方法を認識する」ことを授業の目的とした授業である（岩坂他2013）。しかし実施には、受講生である英語教育専修の2年生自身の異文化体験が非常に限られたものであるために、異文化理解の必要性についてのリアリティのなさが否めず、概念的な理解にとどまってしまうことが課題となっていた。一方、留学生用科目「現代日本論」は前述の短期留学生が主な受講生であり、「日本の現代と伝統との関連を体験的に学習し、日本に関する理解を深める」ことを目的とした、日本国内での日本を話題とした科目にも関わらず、身近な国内学生とともに学びを深めていく機会ではないことが留学生の不満でもあった（和泉元2013）。このような両者のニーズの合致を確認し、2015年前期に両科目を合同開講することとなった。そこで参考にしたのが、前述のキー・コンピテンシー、そして欧州の言語文化教育における能力観である。

欧州ではその政治的背景から、言語文化教育の目標は対象言語のスキル獲得だけではなく、異なる文化背景をもつ相手とのインターアクションを通じた他者理解の過程で自己を再認識すること（＝異文化間能力（Kramersch 1993））だという認識がもたれている。2001年には欧州評議会によって、複数の言語や文化的なコミュニケーション能力を使うことに関して肯定的な価値観を持つという複言語・複文化主義の考えを基盤とする「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）⁽⁹⁾」が発表され、欧州の言語政策の骨格となっている。さらに、Byram（2008）は、言語文化教育は国語教育と外国語教育、市民性教育の調整の中で捉えるべきであり、Intercultural Citizenship（相互文化的市民性（細川2012））を育てることこそが言語文化教育であるとした。これは、これからの言語文化教育が対象言語の言語的知識やコミュニケーションスキルの習得を最終的な目標とするのではなく、前述のキー・コンピテンシー同様、その知識やスキルを用いて異なる他者と協働する態度を含む全人間的な資質・能力の育成を目指すべきであることを示していると言えよう。

3-2-2. 実践の概要

実践は、受講生の異文化体験や異文化間教育体験の不足に配慮し、日本人学生と留学生が段階的、体験的に協働による学びが得られるよう配慮してデザインした（コースデザインの詳細については和泉元他（印刷中）を参照のこと）。

本稿では、紙幅の関係上、言語に焦点を当てた第3回、第4回の実践の内容を示す。第3回では、映画「アナと雪の女王」の挿入歌である「生まれてはじめて」を方言で歌ったVTR

を視聴し、日本語の方言のバリエーションに触れ、言語内の多様性を体験的に理解することを目的とした。さらにそれら方言に対する、留学生、日本人学生それぞれの視点からのイメージを共有することで、特定の文化に対するイメージが個人や集団の現実解釈の仕方や価値体系によって規定されたものであるということへの気づきに繋がるようディスカッションを行った。

続く第4回では、異なる言語的、文化的背景を持つ他者とことばを用いて交流する体験を通して、自文化の外言化への積極的な態度とその困難さを体験することを目的とした。ワークシートでは「①あなたの言語（方言や若者ことばを含む）でしか表現できないことば（別の言語に訳すと違和感のあることば）、あるいは、②同じ文化の人でなければわからないだろうと思うことばを挙げて、それについてクラスメイトに説明してください」と指示し、授業担当教員がいくつかの例を示した。留学生と国内学生の混合グループによるワークのあと、この活動を通して感じた驚きや違和感、共感などの感想を振り返りシートに記述することで、相互作用的にことばを用いて異なる他者と相互理解をしていくことの複雑さと困難さ、あるいは相互理解に伴う満足感を意識化することを目的とした。

3-2-3. 実践を通じた学び

活動の中では、受講生間で積極的にやりとりを行う様子が観察された。以下に、留学生、日本人学生の気づきを紹介する。

〈留学生の気づき〉

- (13) 今日、日本にあるほかの方言をきいてとてもおもしろかったです。日本にある方言がそんなに違うなんて思いもしなかったのです。そして、大阪の人だったのに他の方言が好きだという人もいておどろきました。
- (14) ある種の人には自分なじみのある方言が一番かっこよく聞こえるが、逆に他の人が始めて聞く方言が一番よく思うということに気づきました。それは日本人学生も留学生も同じだといえましょう。
- (15) 日本の方言を聞くのにたくさんイメージや意見や感じなどが出てきました。そのイメージなどは同じですけどそれぞれの視点が違います。ぜんぜん私が思わなかったけど、他の人が思っていることを聞いたらなるほどなって感がありました。
- (16) さまざまな人の母語は日本語にできないことばがすごくたくさんあると気づきました。自分の母語を説明している時でも、なかなか通じなかったらちょっといらいら感じがしました。ほかの言語で説明したら、その説明がちょっと足りない感じがしました。

上記(13)は、それまで単一文化という認識の中で捉えていた日本語の多様性への気

づきについて言及されている。また (14) (15) では、それらの多様性に対するイメージの多様性にも言及されており、それが日本人、留学生という二項対立ではとらえられないという気づきに繋がっている。さらに、(16) では、母語と日本語の比較によってそれらの言語に関する理解を外言化しようとする試みの中で、その困難さを体験する姿が見て取れる。

〈日本人学生の気づき〉

- (17) 自分の国の言語でしか表せない言語を探していたが、自分はそう思っていたが、相手の言語にも同じニュアンスの言葉があったときは、嬉しく思った。
- (18) 京都も私の出身地兵庫と同じ関西圏なのに「ねぎ＝近い」という私の認知外の言葉があることにはじめて気づきました。
- (19) 沖縄弁のイメージとして私は異国の言葉のように感じていたけど、かわいぶっているという意見を聞いて驚いた。バックグラウンドの違いでイメージも違うということがよく分かった。
- (20) 私は結果的に大阪弁が一番好きだったが、それは、なじみがあってよく知っていて、歌の状況と合っていないことのギャップが好きだったからだと思う。逆に沖縄弁のように違いすぎるとよく分からなくて気持ち悪い感じがした。

上記 (17) は母語と異なる言語の比較から類似点を発見し、これまで意識しなかった親近感に言及している。さらに、(18) では、母語である日本語内の多様性に気づき、国や民族という概念によって静的にとらえていた「言語」「文化」の規定の仕方にゆさぶりが掛けられた様子が伺える。

(19) (20) では、なじみのある日本語方言に対して留学生が持ったイメージに触れたことをきっかけに、母語や母文化を別の視点で捉え、その印象の背景にある自己の価値判断を客観的に認識したり、批判的に分析していることがわかる。

このように、留学生、日本人学生ともに本活動での協働を通して、多様な文化的背景をもつ他者と良好な関係で繋がり、ことばを用いて理解し合おうとする態度や、「異なる言語」「異なる文化」は「日本人対留学生」という安易な二項対立ではとらえられないという事実を体験的に学んだと言える。

4. グローバルな視点を持った教員養成・学校教育と連動した留学生教育の可能性

以上、教員養成のグローバル化に連動した留学生教育の実践を報告した。本実践では、これまで別の枠組みの中でとらえられてきた学校教育、教員養成、留学生教育における言語文化教育における学びをキー・コンピテンシー等の新しい学習観、能力観に基づいてとらえなおした。その結果、ことばを用いて異なる他者とつながろうとする態度、母語や自

文化を客体化する姿が観察された。さらに異なる他者として認識しやすい留学生と、同一文化の構成員だと考えていたクラスメイトとの協働によって、「文化」を国という静的な概念ではなく、もっと複雑で動的な概念でとらえるべきであることを認識するきっかけを得たと思われる。

グローバル志向の流れを受けて、異文化理解教育の一環として留学生が国紹介をするという試みは、日本の多くの教育現場で実践されているものであるが、異なる文化に触れたことによるもの珍しさや興奮の中で一過性の学びしか生まないものも散見される。また「グローバル人材育成＝英語運用力の育成」という発想から留学生を英語指導補助のためにのみ活用するという期待も未だ大きい。本実践は、外国語教育を支える母語教育との連携により、キー・コンピテンシー等に示される資質・能力の育成を目指して、留学生教育と学校教育において双方にとっての学びの場を創設したという点で意義があると思われる。

また、大学教育課程とは別の枠組みで行われているために自然発生的には対等な立場での交流が生まれにくい留学生と日本人学生が、授業という制度的な枠組みを保障されることで安心して他者及び自己と向かいあい、相互理解を深めていくことは、キー・コンピテンシーに示される資質・能力を体験的に育成していくことを可能にしていると思われる。

教員養成大学における「グローバル人材」育成の方略としての留学生教育のあり方を検討するためには、引き続き実践を積み重ねていく必要があるが、日本の教育課程の中での位置づけを示した上で、そこで学ぶ者たちの対等な学びが保障される場の創設がその前提であることは言うまでもない。

参考文献

- 和泉元千春（2013）「言語と文化の統合教育実践における文化的気づきに関する考察－「現代日本論」の授業実践から－」『奈良教育大学国文－研究と教育』第36号、pp.101-112
- 和泉元千春・岩坂泰子・吉村雅仁・大谷陽子（2014）「「小学校外国語活動」を中心とした大学と附属小学校の協働実践」『実践開発研究センター紀要』23号、pp.239-244
- 和泉元千春・岩坂泰子（印刷中）「教員養成大学におけるグローバル化に連動した屋内学生と留学生共修による言語文化教育」『奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要』第2号
- 岩坂泰子・大山万容・吉村雅仁（2013）「グローバル教育における多言語活動」『グローバル教育』日本グローバル教育学会第15号
- 大津由紀雄・窪園晴夫（2008）『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会
- サウクエン・ファン（2006）「接触場面の対ポロジーと接触場面研究の課題」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈－学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性－』アルク、pp.120-141
- 永井涼子・南浦涼介（2014）「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－留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み－」『大学教育』第11号、pp.50-67

- 北海道大学留学生センター (2014) 「[特集] 留学生と日本人学生がともに日本語で学ぶ「多文化交流科目」の創設」『北海道大学留学生センター紀要』第18号、pp.1-17
- 細川英雄 (2003) 「個の文化」再論 一日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」5』くろしお出版、pp.36-51
- 松尾知明 (2015) 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- Byram, M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters. (細川英雄監修、山田悦子・吉村由美子訳 (2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして—』大修館書店)
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

注

- (1) 例えば、北海道大学留学生センターでは、既存の英語による学部プログラムやグローバル人材育成推進事業プログラムの中に日本語による「多文化交流科目」を必修科目と位置づけ、留学生と国内学生がともに日本語で学ぶ、問題解決型・プロジェクト型の授業を創設し、(1) 留学生と日本人学生がともに学ぶ環境の「制度的」保障、(2) 汎用的能力 (ジェネリックスキル) の育成、(3) 日本人学生の海外留学奨励・促進の3点を挙げ、「異なる他者と交流・摩擦を想定した支援・教育 (7p)」を教育課程の中に組織的に位置づけることが「無理なく (大学の) 国際化を進める」ことにつながる点を意義としてあげている (北海道大学留学生センター2014)。
- (2) D.S.Rychen & L.H.Salganik (eds.) (2003) *Key Competencies for Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers. (立田慶裕監修 『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』明石書店)
- (3) 国際文化フォーラム (2013) 『外国語学習のめやす—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言—』ココ出版
- (4) 「キーコンピテンシー」以外にも、米国連邦教育省を中心とした教育機構が提案した「Partnership for 21st century Skills」、マイクロソフト等と世界の教育科学研究者が OECD・UNESCO などの国際機関と連携して検討した「21st Century Skills」を参考にしている。
- (5) 日本語・日本文化研修留学生プログラムは、海外の大学学部で日本語・日本文化に関する分野を主専攻とする者を対象とした1年間の文部科学省奨学金日本留学プログラムである。
- (6) 平成19年8月16日文部科学省「言語力育成協力者会議 (第8回) 配布資料」
- (7) 『小学校学習指導要領解説国語編』文部科学省平成20年6月
- (8) Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press

(本学准教授)