

教員養成大学におけるグローバル化に連動した 国内学生と留学生の共修による言語文化教育

和泉元千春

(奈良教育大学 国際交流留学センター)

岩坂泰子

(奈良教育大学 英語教育講座 (英語・国際理解教育))

Collaborative language/culture education between international and home students engaging in globalization

Chiharu IZUMIMOTO

(Center for Intercultural and Exchange and Studies, Nara University of Education)

Yasuko IWASAKA

(Department of English, Nara University of Education)

要旨：近年、大学教育においてはグローバル社会に対応しうる人材の育成が重要な課題となっている。本稿では、日本の大学におけるグローバル人材育成にかかる考え方と、日本の大学における国内学生と留学生間の異文化間交流を伴う共修の取り組みと言語文化教育の昨今の潮流を概観した上で、それらを踏まえて実践した本学での共修授業とそこでの学びを検証した。授業設計においては「批判的思考、問題解決、意思決定」といった高度思考力、言語的、文化的背景の異なる他者と協力して作業する協働の活動を積極的に取り入れた。そしてことばによって自己を表し、他者を理解し、その他者ととともに社会を作っていく行為を通して相互文化的市民性を志向する言語文化教育の中で、自己の文化認識や他者理解が「静的な文化理解（異文化への興味）」→「文化」の再定義→「他者理解へのアクション」の流れで段階的に深められるよう配慮した。実践の結果、安易な「外国人（留学生）対日本人」の二項対立で事象を捉えていた国内学生、留学生が、異なる文化、異なる他者の観察、分析を協働で行うことによって、動的な「個」としての文化を意識化するようになる様子が観察された。また、他文化との比較や客観的な事象分析により、自文化や他文化に対する無意識の偏見を内省する視点も意識化された。

キーワード：留学生教育 education for international students, 教員養成 teacher education
グローバル人材 global human resources, 異文化間能力 intercultural competence
相互文化的市民性 intercultural citizenship

1. はじめに

多くの大学機関で「グローバル人材育成」の掛け声のもと、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中で、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の国際交流留学センターでも、教員養成におけるグローバル化に連動した留学生教育のあり方に関する検討が始まり、国内学生と留学生が共に言語文化を学ぶ共修科目を核としたプログラムにおいて、教員を目指す国内学生および日本語・日本文化

を学ぶ留学生の双方がグローバル社会に必要な資質・能力を伸ばす仕組みづくりに取り組んでいる。

以下、日本の大学におけるグローバル人材育成に関する考え方と、日本の大学における国内学生と留学生間の異文化間交流を伴う共修の取り組みを概観する。さらに言語文化教育の昨今の潮流を紹介し、それらを踏まえて本学での共修の授業実践とそこでの学びを検証したい。

2. 日本の大学におけるグローバル化推進とグローバル人材育成の動向

2. 1. 日本の教育課程における「グローバル人材」育成に関する考え方

文部科学省によると、グローバル人材とは「日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」と定義され（産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011）、その構成要素は次のように整理されている。

- 要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
 要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
 要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ（以下略）

上記要素に対しては、基軸とされている「道具」としての語学力・コミュニケーション能力の育成において一般的に英語力しか想定されておらず、多様性の喪失、異文化の排除、自国の言語文化アイデンティティの過小評価といった結果を招く危険性があるという批判もある（トリュシュ 2014）。またその評価については、能力の広範さから単一の評価尺度の存在を否定する記述が示されているものの、評価そのものに対する考え方や代替となる尺度については触れられていない。さらに、大学のグローバル化の観点から、留学生の受け入れも推進し、「異分野の人が集まって一緒に問題を解決するような、分野横断的な教育」を展開することがグローバル人材育成につながるとしながらも、その具体的方策については「留学生と日本人学生の交流の活発化のため、英語による科目の充実による留学生と日本人学生との共修環境の整備」としか述べられておらず（「大学のグローバル化に関するワーキング・グループ（第6回）配付資料」、共修によってどのような能力の育成を目指すのかについては英語使用環境の創設という点以外には触れられていない。以上のことから、日本の教育課程においては、「グローバル人材＝英語運用力」以外の具体的なモデルを示すことが喫緊の課題である。

2. 2. 教員養成系大学におけるグローバル化に対応できる教員の養成

教員養成においても、教員に求められる資質・能力の中に、子どもの多様性に応じた指導能力の一つとして、多様

な文化や言語を理解するための知識とそれらに対する寛容な態度の重要性が認識されるようになってきた¹⁾。日本においても学校現場の多文化化に加え、平成 23 年度から導入された小学校外国語活動の必修化という背景から、これからの教員の資質・能力についても「グローバル化への対応」が重要課題だとされており、「教員自身がグローバルなものの見方や考え方を身につける必要がある（中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会 2012）」と明示された。そして教員養成課程におけるグローバル化対応の方法としては、交換留学や海外留学だけでなく、留学生や地域在住の外国人との交流事業への参加をあげており（「教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ（第4回）配付資料」、受入れ留学生をグローバル人材育成に積極的に活用する姿勢が示されている。

このような教員養成の方向性に対し、岩田（2014）は、「日本の教育現場における「実践性」の要請が教職履修者にとってのグローバルな体験を乏しくしているという認識や、そもそも教職課程や教員養成課程が、政府の定める教員免許制度と密接に関わるが故に外国人学生の入って来にくいドメスティックな場であるという認識は相当に共有されるであろうが、これが大学全体の動きとは必ずしも結びついていないのが現状であり、「教員養成教育のグローバル化」はエアポケットのようなところに落ち込んでしまう」と警鐘を鳴らしている。

一方、日本語教育や継承語教育の分野では外国ルーツの児童生徒の教育に携わる教員の資質・能力の育成の必要性が指摘され、教員養成系大学の教育の実態を明らかにする研究も進められている。例えば、斎藤（2011）は、多文化化する学校現場に対応するために、教員をめざすすべての者が外国籍児童生徒や教室の多文化化について認識する必要があるものの実際には教員養成大学において外国籍児童生徒教育に焦点化した科目は少ないとしている。このような問題意識から、外国ルーツの児童生徒の日本語指導に関わるすべての教員の資質・能力として「現場力（個々の状況に応じて実践を行う）」「共感力（現場を共感的、批判的に読み解く）」「知識・技能（異文化間教育、外国人児童生徒教育、地域、社会の国際化、他）」を挙げ「多文化教員養成モデル（仮）」を示した。今後、それぞれがどのような要素で構成されているのか、あるいはどのように育成していけばよいのかを具体的に検証していく必要があると思われる²⁾。

次節では、グローバル人材育成の方略の一つに挙げられている留学生と国内学生の交流・共修が大学においてどのように進められてきたかを概観する。

2. 3. 国内学生と留学生の交流・共修の取り組み

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ている。その結果留学生の受け入れも増えたが、多くの場合、留学生に対する日本語教育は、大学の教育課程をサポートするものとして教育課程とは別の組織的枠組みの中で行われており、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、これまで国内学生と留学生の交流を課外活動に位置づけた実践は数多く報告されている。例えば、多くの機関で採用されている学生チューター制度や留学生との課外交流によって、国内学生と留学生の交流を通して異文化体験を促進しようと試みられている（水本他 2005, 他）。しかし、これらの取り組みは、大学の教育課程外に位置づけられているため、もともと異文化体験に積極的な一部の学生のみが参加するケースが多いと言える。

一方、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では、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。

このような課題が指摘される中、大学の組織的な取り組みについても報告されるようになってきた（佐藤他 2011, など）。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た。そして、(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）。しかし、事例もまだ少なく、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。次章では、言語文化教育における共修を設計するにあたって、留学生に対する言語文化教育を含む、昨今の日本の言語文化教育において注目されている能力観の基盤2つを概観する。

3. 日本の言語文化教育におけるグローバル人材の育成

3. 1. 「外国語学習のめやす」

各国では、グローバル人材育成の要請に言語文化教育がどのように対応するかを模索するプロジェクトが行われている。日本でも、国際文化フォーラムが中心となって「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、21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）」た、「外国語学習のめやす（以下、「めやす」）」が開発された。

		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. 多様な文化的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1 「外国語学習のめやす」概念図

「めやす」は、日本の学校教育において複数言語を学ぶ機会を創出することに端を発しており、どの言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。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）」を始めとする「21世紀型スキル」³⁾を基盤とし、その教育理念、教育目標、学習目標を「3領域×3能力×3連繫」の概念図にまとめている（図1）。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。

3. 2. 欧州の複言語・複文化主義と「異文化間能力」

近年の言語文化教育では、欧州での複言語・複文化主義に基づく教育も広く援用されるようになってきた。欧州ではその政治的背景から、異文化間能力、つまり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（Kramersch 1993）が言語文化教育において重要な目標だと認識され、学習目標として対象言語のスキル獲得などだけでなく異文化間目的が重視されている。また Byram(1997)は言語教育に必要な文化的側面としての能力を異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence)としてモデル化した。Byramによると、「異文化間コミュニケーション能力」の核である「異文化間能力(Intercultural competence)」は「知識」「技能」「解釈と関連付けの技術」「批判的文化アウェアネス」「発見とインタラクションの技術」「態度」の5つの要素から構成されており、異文化に対する好奇心と寛容性、他文化に関する疑問と自己に関する信念を保留するレディネスといった「態度」が「異文化間能力」の基盤になるとした(Byram et al.2002)。2001年には欧州評議会によって「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」が発表され、これ以後、欧州の言語政策では、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・複文化主義に基づく考えが貫かれている。その後2007年に複言語主義的な考えの具体的実践のために「言語と文化の多元的アプローチのための参照枠」(Cadre de Reference pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures、以下 CARAP)⁴⁾が開発され、言語学習の実用的な目的(スキル学習)だけでなく、異文化間目的を達成するための「知識」・「技能(観察・分析、特定・識別、比較、アウトプット、応用、やりとり、学習)」・「態度」の観点から詳細な能力記述のリストが作成された。これにより、育成すべき能力をより具体的に把握することが可能となったと言える。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を育てることこそが言語文化教育であるとした。

では、日本における「異文化間能力」の育成はどのように捉えられてきたのだろうか。芦田(2014)は、欧州、米国、日本における「異文化間能力」研究の変遷を概観し、

欧州の Byram や米国のモデルで中心的位置を占めていたのは「自分自身の持つ知識や認識を変化させることを前提とした」「態度」であり、「自己変容を重要視している」と指摘した。それに対し、日本の山岸他(1992)のモデルは他者の心情の理解を中心としており、「自己変革を伴わない異文化理解を想定する危険性がある」と指摘している。このような課題に対し、細川(2003)は「文化」を国や民族といった静的な捉え方をするのではなく、「人間一人ひとりの中に存在するもの」と捉える、「個の文化」という概念を打ち出した。さらに細川(2012)で相互文化的市民性(ByramのIntercultural Citizenshipの訳)と関連付けた言語文化教育を日本の文脈で捉えなおし、社会としての「教室」において、ことばによって自己を表し、他者を理解し、その他者とともに社会を作っていく行為こそが相互文化的市民性を目指した言語文化教育の実践であると提案した。

以上のように日本の言語文化教育の新しい流れは「キーコンピテンシー」に基盤を置くものと、欧州の複文化・複言語主義を援用するものがあるが、いずれの場合も言語文化教育が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っていないことは注目に値する。

次章では、上記2つの流れを参考にして設計した本学の言語文化教育における共修の実践を報告する。

4. 本学での実践例

4.1. 共修授業設計までの背景と授業の概要

本実践は、2015年度に合同開講した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」である。

英語教育専修の専門科目である「異文化理解研究」は英語教員を目指す同専修2年生の必修科目となっている。この科目は「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ていた(岩坂他2013)。従来の授業成果としては、文化のカテゴリーを国家の単位に限定するのではなく、同じ国の中にも人種、宗教、出身地域、ジェンダー、障害などの差異によって多様な文化があることに気づくことによって、履修生がそれぞれに自分自身の文化、あるいはアイデンティティを考えるきっかけを得たことが挙げられる。しかし、履修生である国内学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いた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「日本の現代と伝統との関連を体験を通して学習し、日本に関する理解を深める」ことを目的とし、グループワークによる協働学習を行う授業であった（和泉元 2013）。この授業は教務上国内学生も受講可能だが、教員養成課程教育のカリキュラム上の制限から、每学期数名にとどまっており、日本国内での日本を話題とした科目にも関わらず、国内学生との共修機会がないことが留学生の不満でもあった。

そこで、2015 年度前期に上記 2 科目を再編した合同授業では、「批判的思考、問題解決、意思決定」といった高度思考力、言語的、文化的背景の異なる他者と協力して作業する「コラボレーション」の力の育成に資する活動を取り入れること、ことばによって自己を表し、他者を理解し、その他者とともに社会を作っていく行為を通して相互文化的市民性を目指した言語文化教育を志向することとした。

授業は、異文化体験に乏しい国内学生に配慮し、大きく 2 部構成とし、段階的に協働による学びが得られる構成とした。まず第 1 部（第 1 回～第 8 回）では、第 1 回～第 2 回で国内学生と留学生が現段階での異文化体験を共有したのち、第 3 回～7 回で段階的に「異なる他者」「異なる文化」への理解に関して体験的に学ぶこととした。さらに第 1 部での学びを踏まえて、第 2 部（第 9-14 回）では国内学生と留学生混合で行うプロジェクトワークを行った。

本実践の話題の選定と活動のデザインにあたっては、留学生と国内学生の共修において陥りがちな、「国」という静的な概念の比較が強調されないよう、段階的に個人の意識や行動に関連付けられるよう配慮した⁵⁾。

また、上記目的・目標が意識化されやすいよう、各課の活動に対応すると思われる CARAP の能力記述文（知識・技能面）を提示した。また本授業を通して育成すべき態度については、CARAP の中心的位置におかれている「能力面」の能力記述文（大項目のすべて、下位項目のうち重要度が高いと規定されているものと各課の活動に関連すると思われるもの）を中間自己評価（第 8 回）と振り返り（第 15 回）に使用した。

評価方法については、「授業への参加度（毎回課す振り返りシートの提出状況を数値化）」「グループワークの成果（①文化的な気づきの視点から、自文化・他文化をとらえうる問いが立てられているか（5 点）、②事象が多角的に捉えられているか（5 点）、③問いへのアクションが具体的に示されているか（5 点）、④メンバーで協力できたか、⑤わかりやすく伝えているか（④と⑤で 5 点）」の 5 つの点から 2 教員間の協議のもと評価）、最終レポート

（CARAP の能力リストを参照し評価）によって行った。

以下に合同授業の概要を提示する。

表 1 合同授業の概要

科目名	① 留学生用科目「現代日本論」 ② 英語教育専修専門科目「異文化理解研究」 上記 2 科目の合同開講
受講生	① 多様な文化背景をもつ留学生（25 名） ⁶⁾ ② 英語教育専修 2 年生（15 名）
開講期間	2015 年前期（4 月～7 月） 毎週水曜 34 時限（90 分）×15 回
目的 目標	日本や日本社会の事象や課題を通して他文化と自文化に対峙し、文化理解を深める。 さらに異質な他者への寛容性を高める。 多様な文化的背景を持つ他者との協働を通じて文化的な気づきの視点を獲得し、自文化・他文化をとらえることができる。
内容	<p><u>【第 1 部・STEP1：異文化と出会う】</u></p> <p>第 1 回 出合いの他者紹介 第 2 回 異文化体験からの課題提起型学習</p> <p><u>【第 1 部・STEP2：言語のバリエーションと社会性の関係を考える】</u></p> <p>第 3 回 ①方言のイメージ 第 4 回 ②自分の言語でしか説明できないことばを伝え合う</p> <p><u>【第 1 部・STEP3：「文化」を再定義する】</u></p> <p>第 5 回 ①なじみのない食べ物のイメージ 第 6 回 ②文化的マイノリティへの意識 「文化」とは何か。</p> <p><u>【第 1 部・STEP4：他者理解における違和感を客観的に捉える】</u></p> <p>第 7 回 異文化接触場面会話の分析 第 8 回 中間自己評価</p> <p><u>【第 2 部】</u></p> <p>第 9-12 回 グループワーク、第 13-14 回 発表 第 15 回 振り返り</p>
評価	授業への参加度（40%）、グループワークの成果（20%）、最終レポート（40%）

4. 2. 授業実践例

本節では、第 2 部のグループワークに先立って行った第 1 部の授業実践を時系列に沿って紹介し、実践とそこでの履修生の学びを CARAP を参照し質的に分析する。なお、本文中の（A-1.2）のような番号は CARAP に挙げられて

いる【態度面】に関わる能力の番号を表している。

1) [第1部・STEP1]

STEP1（第1回、第2回）「異文化と出会う」は国内学生と留学生が初めて出会い、これから共に学ぶ他者をよく理解する重要性を確認することを目的とした。

第1回はアイスブレイクと現状認識の確認を目的として行った。振り返りシートには国内学生・留学生双方から、これまでほとんど接触のなかった者同士が学びの場を共有すること自体への戸惑いや喜びの記述が多く見られた。

第2回に行った、自身の異文化体験の共有と分析においては、異文化体験の圧倒的な不足のため国内学生からは体験から来る異文化間の違和感の事例はほとんど出されず、主に留学生が来日後体験した日本での違和感についての事例を取り上げることになった。振り返りシートでは、国内学生から「異なる他者」の存在を認識するきっかけを得たという記述が多く見られた。

・ポーランドでは敬語とため口がまるっきり違う言葉になるということに驚きました。なぜそのような気持ちになったかという、やはり自分が生きている日本との文化の違いを感じたからだと思います。結局、日本に生きる限り、従うしかないのかなという結論にいたりしましたが、普通に暮らしていたら、そんなに深く考えなかった問題だったと思うので、学ぶことが多かったです。（国内学生）

また、国内学生、留学生ともに「日本人は～。留学生は～。」のように事象を「外国人（留学生）対日本人」の二項対立で捉える様子も観察された。

2) [第1部・STEP2]

STEP2（第3回、第4回）「言語のバリエーションと社会性の関係を考える」は言語の共時的な変種の観察、分析から文化的多様性に対する態度を意識化する活動を行った。

表2：第3-4回授業の概要

CARAP【知識】【技能】との対応
【知識】 言語の共時的な変種（地域的、社会的、世代的、特定の人々に関する変種について知る。（K-2.1） 自分自身の言語的アイデンティティを決定している要因を知る（K-2.5.3.1）
【技能】 ある程度なじみのある言語や文化について、文化現象を観察、分析、比較し、文化的要素を識別する。（S-1、2、3） 文化的多様性について議論し、自分の考えを述べる。（S-4）

回	活動
第3回の活動	① 第2回振り返りシートの内容を全体で共有 ② 日本各地の方言ヴァージョンで「生まれてはじめて（アナと雪の女王より）」を聞く ③ グループで印象を話し合う ④ 全体で共有 ⑤振り返りシートの記入
第4回の活動	⑥ 第3回振り返りシートを全体で共有 ⑦ 自分の言語でしかうまく説明できない事象を選び日本語で説明しあう ⑧ 全体で共有 ⑨振り返りシートの記入

上記活動での履修生の振り返りシートの記述からは以下のような【態度面】の特徴が観察された。

(1) 他の言語/文化/人間の存在や多様性に対する気づき、興味

第3回、第4回の活動では、「他の言語/文化/人間の存在や多様性に対する気づき（A-2）」「周囲のあるいは離れた場所の複言語的／複文化的な状況に対する気づき（A-2.5）」が多く観察された。例えば、第3回授業に対する記述には、日本語の中の多様性への気づきについて言及されたものが多く見られた。

- ・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。（イラン）
- ・京都も私の出身地兵庫と同じ関西圏なのに「ねき＝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。（国内学生）

また第4回授業では日本語を含む他言語との類似点や相違点に関する気づきが多く見られた。

- ・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。（国内学生）
- ・ハンガリー語の言い方がポーランドに似ていることも想像外だったんです。同じグループの言語でなくてもヨーロッパの言語だから共通点があることに気づきました。（ポーランド）

さらに国内学生、留学生ともに、日本語の方言に対する印象を共有した活動によって他者の存在の多様性に気づ

いたという記述も観察された。以下の記述は「自分の文化（言語）と他の文化（言語）、あるいは他の文化的（言語的）実践に見られるなじみのある、あるいはなじみのない現象を解釈するにあたって、違った視点を発見することに対する興味（A-3.3）」の現れであると言えよう。

・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感じで感じました。（インドネシア）

また、そのような多様性に対する寛容な態度も観察された。

・自分の言語のことは（他者の言語で（※筆者補足））説明するのは難しいですが、全部の言語のことは同じだったら、つまらなくなると考えます。（フランス）

（2）なじみのある、あるいはなじみのない言語・文化に対する偏見への気づき

特に国内学生の記述には、なじみのある日本語方言に対して留学生が持った印象を聞くことによって、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、批判的に分析する態度が多く観察された。

・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。（国内学生）
・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。（国内学生）

また、取り上げた事象を「日本人対外国人（留学生）」といった安易な二項対立によって解釈している記述も散見されたものの、価値判断が自文化によって影響を受けており他者理解にあたっては自分の言語や文化から距離をとる必要があるということを意識化するきっかけを得たことを示唆する記述も観察された。「社会的関係の中で言語の役割（権力、不平等、アイデンティティの帰属）／言語の機能と地位に関する社会政治的側面（A-9.2.4）」に気づき、「言語的/文化的な脱中心化や相対比のプロセスにとりかかろうとするレディネス（A-12）」を意識化すること

にもつながったと思われる。

・ある種の人には自分になじみのある方言が一番かっよく聞こえるが、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（ポーランド）

以上のように、第3回、第4回の実践では、国内学生と留学生が言語の共時的な変種を観察、分析を協働で行うことによって、日本語や日本人、母語や母文化の中の多様性に気づき、自文化・他文化に対する偏見が自文化の価値判断に影響を受けている点を意識化した様子が観察された。しかし、一方で「日本人対外国人（留学生）」といった安易な二項対立で事象を解釈する態度も観察され、依然として「国」という静的な概念の比較にとどまっている者もいた。

3）[第1部・STEP3]

STEP3（第5回、第6回）「文化」を再定義する」では「国」という静的な概念で捉えがちな「文化」を「個の文化」として再定義することを目的とした。ここでは、学生の「個の文化」への気づきが顕著に見られた第6回の活動を紹介したい。

表3 第6回授業の概要

CARAP【知識】【技能】との対応	
【知識】	文化的多様性と社会的多様性は密接に関係していることを知る(K-9)
	文化的偏見の存在に気づいている(K-10.4.)
【技能】	文化の多様性に関連して、価値観／規範には大きな多重性があることを知っている(K-12.1.2)
	ある程度なじみのある言語や文化について、文化現象を観察したり、分析したりする(S-2)
自文化／他文化のある側面について、話したり説明したりすることができる(S-4)	

回	活動
第6回	① 第6回の振り返りシートを全体で共有する ② 性同一障害児童を扱ったドキュメンタリー ⁷⁾ 視聴 ③ ドキュメンタリー内容を分析する ・児童はなぜ苦しんでいるのか →・もし児童/児童の親/教師だったらどんな気持ちがするか。またどのような行動をとるか →・これまで自分がマイノリティになった、あるいは

	は周囲にマイノリティが存在したという経験があるか。そのときどんな立場だったか
④	「文化」とは何か」ディスカッション

上記活動での履修生の振り返りシートの記述からは以下のような【態度面】の特徴が観察された。

(3) 多様な他者の存在に対する認識

第6回では、性同一性障害をはじめとする文化的マイノリティの存在から社会の中の多様な他者の存在を改めて認識したことに対する気づきが多く見られた。また「低く見られている諸文化やなじみのないもの（文化的なもの）に対する寛容さ（A-5.3.1）」に言及しながらも、「文化的に異なっているものに対する自分の抵抗感や消極性を制御すること（A-4.1）」の困難さに言及した記述も多く見られた。また同時に、性同一性障害や精神障害への理解に関する一種の戸惑いに言及しており、この活動が他者や異なる文化に関する認識に揺さぶりをかけたことを表しているといえる。この戸惑いに対する履修生の態度には3つの特徴が看取された。

まずは「文化的差異の広さと複雑さをすべてを理解することができないという状況（A-4.8）」に関わる言及である。

- ・一人が違って、それをみんなが受け止めることがなかなか難しいということが分かりました。みんなが理解していても私はどうしても理解できないことがあったり、私には当然なことも他の人には理解できなかったりします。それをお互いに理解するのはとても難しいことだと思います。（韓国）
- ・みんなの話の中に性同一性障害の人との話があった。その話では、障害を持っても周りの人から受け入れられていて楽しそうだったというものもあったが、周りの人が受け入れていたら自分も受け入れやすいだろうが、周りの人が受け入れていない状態で自分だけ受け入れることはできるのか疑問に思った。（国内学生）

二つ目は、他者に対する当事者意識を持ちながら事象を理解しようとしている記述である。特に国内学生には、将来の教職との関連付けによって他者理解を捉える記述が多く見られた。

- ・私がまりあさんのお母さんだったらどうすればいいかわからなくてすごく悩むと思います。もちろん自分の子供ですから、やりたいことを認めるしかないですが、想像してみても不安な気持ちになります。（ルーマニア）
- ・もし自分のクラスの生徒にそういう子がいたら何をしてあげられるかすごく考えさせられました。（国内学生）

三つ目は困難な状況に対して拙速に教条的な見解を示している内容の記述である。このような内容は「文化的な現象についてできるだけよく考えた上でのなるべく教条的ではない見解（A-10.1）」を持つ態度に欠けていると思われる。

- ・大事なのは、マジョリティ側が大多数→多くの賛成→正義でとるのは間違いで、一人ひとりには平等の権利があると分かっていることです。そしてマイノリティも自分と同じように同じだけ考えた意見であるとし、相手の意見、権利を尊重すべきなのです。（国内学生）

以上のように、第6回の実践では、国内学生と留学生が「異なる文化」「異なる他者」を理解するとはどういうことなのかを考える活動を協働で行うことによって、「日本人対外国人（留学生）」という二項対立ではない「他者」や「異なる文化」を理解することへの挑戦と戸惑いや当事者意識を持つとする意思の中で「文化」を再定義する様子が観察された。しかし一方で困難な状況に対して教条的な見解を示すにとどまっている者もいた。

4) [第1部・STEP4]

STEP4 第7回、第8回「他者理解における違和感を客観的に捉える」はここまで様々な事例で認識した文化的な違和感を客観的に捉えることを目的とした。

第7回では、「留学生と日本人学生の初対面の会話（A）」、「精神障害施設での初対面の会話（B）」を取り上げ、「異なる文化」「異なる他者」について会話分析の手法を用いて分析的に理解する活動を行った。なお、会話Aは留学生が日本人学生のフォーリナートークやステレオタイプに基づいた質問に、日本人学生が留学生のジェスチャーや質問に対する返答のしかたに戸惑いながら会話をすすめていく様子がスクリプトに示されている。一方、会話Bでは精神障害施設を訪れた日本人学生が複数の精神障害者の中でマイノリティの立場に置かれたことで生じる戸惑いを感じながら会話を進めている内容である⁸⁾。

表4 第7回授業の概要

CARAP【知識】【技能】との対応
<p>【知識】</p> <p>言語の共時的な変種（地域的／社会的／職業的／特定の人々に関する変種（国際英語、フォーリナートーク、母親言葉）についての知識がある（K-2.1）</p> <p>それぞれの文化では、その構成員が社会的慣例／行動に関する特定の規則／規範／価値観を定めていることを知っている（K-8.4）</p>

事実／行動／話されることは、異なる文化の構成員によって、違ったように認識されることがあることを知っている (K-8.6.1)

【技能】

文化的差異から生じる誤解を分析することができる (S-1.7.1)

第 8 回	<p>① 前回の活動の振り返りを全体で共有する</p> <p>② 留学生と日本人学生の初対面の会話を讀んで両者の違和感の原因を分析する</p> <p>③ 精神障害者施設での施設利用者と訪問者の初対面の会話を讀み両者の違和感の原因を分析する</p> <p>④ 振り返りシートの記入</p>
-------	---

上記活動での履修生の振り返りシートの記述からは以下のような【態度面】の特徴が観察された。

(4) 自身の異文化間での振舞いを客観的に振り返る

第 7 回では、国内学生、留学生共に、特に会話 A について自身の経験と関連付け、違和感の要因を分析した内容の記述が多く観察された。

- ・特に会話 A が実際の自分たちにもあることだなと感じました。さそったときに「あ、でも忙しいですね？無理しないでも大丈夫ですよ」ということはよく言ってしまうけど、留学生さんはそれは来てほしくないといっているような感じがすると聞いてびっくりしました。(国内学生)
- ・今日の会話のような場面を実際にあったことが多いが、相手の理解できませんでした。しかし、今、相手の考え方と感想が分かるようになりました。(ベトナム)

会話スクリプトを分析することは、「自分の言語や文化から距離をとろうと」したり、「自分の言語を外から眺めること」(A-11.1)であり、「言語と文化がどのように機能しているかということ、分析や内省の対象としてみなし(A-9.2.1/A-9.2.2))」、違和感の要因を客観的に捉えようとする態度につながったと思われる。さらに、以下のように、違和感を乗り越えてどう振る舞えばよいのかを模索する態度(A-8.1 言語的／文化的な多様性の困難に挑戦する(単なる寛容を乗り越えて、より深い理解や尊重、そして受容に向かう)意思)も観察された。

- ・違う文化を持つ人と話すことは、会話も弾むこともあるけど、配慮が必要であるからこそ、もやもやしたり疲れてしまったりすることがある。ステレオタイプにならないように、相手が嫌な気持ちにならないようにという配慮はあるかもしれないが、それに捉われすぎると会話を

ることがしんどくなってしまうと思う。(国内学生)

- ・相手との共通項を見つけるのは難しいが、距離を保ったままだと一生親しくなれない。多少戸惑いは生まれるかもしれないが、お互いの考え方を話すべきだと思う。そうしたら共通項が見つかるかもしれないし、見つからなくても相手によりそって考えることができるかもしれない。(国内学生)

5) 「常識」や「普通」という概念を批判的に考察する

会話 B の分析では、マイノリティとマジョリティが逆転する会話における健常者 A さんの違和感を分析したことで、自身の帰属する文化に規定された「常識」や「普通」という概念認識に揺さぶりがかけられている様子が観察された。

- ・会話 B ではみんな普通に「幻聴さん」について話したり、すごいびっくりしました。A さんはとまどうになっちゃってぎゃくに A さんはお客さんが来なかったのは不思議だと思うようになりました。その会話を讀んで、私もとまどうになりました。(第 7 回・ルーマニア)

以上のように、第 7 回の実践では、国内学生と留学生が「異なる文化」「異なる他者」について会話分析の手法を用いて分析的に理解する活動を協働で行うことによって、自身の異文化間での振舞いを客観的に振り返ったり、違和感の要因を客観的に探ったりする様子が観察された。また、特に、マジョリティの立場で他者を理解する環境にこのこと多い国内学生にとって、「常識」や「普通」という概念が帰属する文化に規定されたものであることを再認識する機会となったと思われる。

4. 3. 実践の振り返り

今回の留学生と国内学生の共修実践の特徴を以下にまとめる。

- ① 「批判的思考、問題解決、意思決定」といった高度思考力、言語的、文化的背景の異なる他者と協力して作業する「コラボレーション」の力の育成に資する活動を取り入れた点
- ② ことばによって自己を表し、他者を理解し、その他者とともに社会を作っていく行為を通して相互文化的市民性を目指した言語文化教育を志向した点
- ③ ①②において、自己の文化認識や他者理解を「静的な文化理解(異文化への興味)」→「文化」の再構築→「他者理解へのアクション」の流れで段階的に深める協働作業を積極的に採用した点

上記の特徴を生かした本授業実践の成果は次のようにまとめられるであろう。まず、安易な「外国人（留学生）対日本人」の二項対立で事象を捉えていた国内学生、留学生が、異なる文化、異なる他者の観察、分析を協働で行うことによって、動的な「個」としての文化を意識化できるようになる様子が観察されたことである。また、他文化との比較や客観的な事象分析により、自文化や他文化に対する無意識の偏見を内省する視点も意識化されたと言える。特に国内学生の多くにとって、本授業は初めて異文化を意識的に体験する機会であったが、「文化」や「他者」への自身の態度を段階的に見つめなおす過程を教室活動に取り入れることは、第2部に課されている異なる他者との協働へのレディネスとなったと思われる。一方で、留学生の多くにとっても「日本」や「日本人」の多様性への気づきから自文化や無意識の偏見を内省する視点が意識化されたと言える。

第1部に続く第2部のグループワークでは、調査テーマを自由に選択することとしたが、授業という構造化された枠組みの中でなければ扱いづらい話題を選択し、困難な状況に自ら行動を起こそうとする態度が多くのグループに見られた。例えば、国内学生と韓国留学生のグループは日韓の互いのイメージを公的な見解の調査とアンケート調査によって整理し、両国の埋まらない溝に対する戸惑いを示しながらも自分たちがどうすべきかについての意見を述べていた。さらに異なる他者が互いの態度から学びあい、自らの行動を変化させる様子も観察された。第2部の授業実践と成果の詳細については紙幅の関係上、別稿に譲るが、このことから、自由度の高い異文化間の協働に対するレディネスを高める活動として第1部の実践が効果的であったと言えるだろう。

5. 今後の課題

最後に教員養成大学におけるグローバル化に連動した国内学生と留学生の共修による言語文化教育について今後の課題を整理して稿を閉じたい。

まず、共修による言語文化教育が目指すべき相互文化的市民性をどのように授業実践で具現化していくかという点である。授業の中では特にグローバルイシューを話題として扱った場面で、他者や異なる文化についての理解困難な状況に対して拙速に教条的な見解を示す態度も観察された。取り上げた文化的事象に対する知識及び自己との関連付けが十分でない状態であったことが要因の1つだと考えられる。どのような文化的事象を取り上げるのか、また文化的事象に関する背景知識の獲得をどのように授業

に埋め込むか改善が必要である。また、「異文化間能力」に関する知識、技能、態度に関するメタ的な説明をいつ、どの程度明示的に行うのか、またそれを授業の中にどう位置づけるのかについても検討が必要である。

大学におけるグローバル人材育成の方略の一つとして留学生教育を活用することが非常に有効であることは広く認められていることと思われるが、身近な異なる他者同士が対等な立場で互いを「個」として認め合い、学びあう姿勢や「異なる文化」「異なる他者」との関係における戸惑いや違和感に真摯に向かおうとする態度は、留学生にとっても将来教員になる本学国内学生にとっても現実味のある異文化理解への一歩になるのではないだろうか。

注

- 1) 例えば、米国の教員養成のための Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0 や英国の Qualified teacher status などには多様な文化や言語を理解するための知識とそれらに対する寛容な態度の重要性が明記されている。
- 2) 斎藤（2011）では、多言語多文化化する学校現場に対応した教員養成の3つの方向性として、①教員をめざすすべての者が「外国籍児童生徒」や「教室の多言語多文化化」について認識する必要があるということ、②国際理解教育、外国語教育、多文化共生教育なども含め、多文化教育の専門性を身につけた多くの教員を養成すべきであること、③外国籍児童生徒を指導する専門性をもった日本語教員を養成する必要があることを挙げている。
- 3) 「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。
- 4) CARAP の能力記述文のリスト等、プロジェクト成果の詳細は以下の URL を参照のこと。
<http://carap.ecml.at/>
- 5) 留学生と国内学生の共修においては、文化比較を伴う活動により「国」という静的な概念の比較が強調されてしまい、「個の文化」に繋がらない危険性があることも指摘されている（北出 2010）。
- 6) うち1名は国内学生。留学生の日本語能力は日本語

能力試験 N1 から N3 程度で、国籍は以下のとおりである。

中国 (5)、韓国 (2)、インドネシア (3)、ルーマニア (1)、インド (2)、ベトナム (2)、ハンガリー (1)、ポーランド (1)、ロシア (2)、イラン (1)、ドイツ (1)、フランス (2)、アメリカ (1)

7) 「NHK クローズアップ現代 子どもの性同一性障害～揺れる教育現場～」(2014 年 12 月 9 日 (火) 放送) の一部を視聴した。

8) 斎藤道雄 (2010)『治りませんように べてるの家 のいま』(みすず書房) 中の会話例を使用した。

参考文献

- 芦田祥世 (2014)「日本人留学経験者の語りから見る異文化間能力の表象」京都大学提出修士論文未公開。
- 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.
- 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, pp.44-57.
- 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。
- 岩田康之 (2014)「教員養成教育のグローバル化に関する調査」の概要」『東京学芸大学重点研究費 (2013 年度) グローバルな視野を育成する教員養成プログラムとその運営等のあり方に関する開発研究 報告書』東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター, pp.3-5.
- 北出慶子(2010)「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案——異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』第 9 巻, 第 2 号, pp.65-90.
- グローバル人材育成推進会議 (2011)「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ (平成 23 年 6 月 22 日)」
- 斎藤ひろみ (2011)『H19-22 年度科研費基盤研究 (C) 報告書 学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』
- 佐藤勢紀子, 末松和子, 曽根原理, 桐原健真, 上原聡, 福島悦子, 虫明美喜, 押谷祐子 (2011)「共通教育課程における「国際共修ゼミ」の開設 —留学生クラスとの合同による多文化理解教育の試み—」『東北大学高等教育開発推進センター紀要』第 6 巻, pp.143-156.
- 産学連携によるグローバル人材育成推進会議(2011)「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」H23.4.28.
- トリュシュ・クロード (2014)「高等教育の英語化について—その動機、結果、代案、展望」『大学教育の国際化とは何か』京都大学人間環境学科学際教育研究部国際シンポ資料。
- 永井涼子・南浦涼介 2014「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, pp50-67.
- 細川英雄 (2003) .「個の文化」再論 —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』pp. 36-51, くろしお出版。
- 細川英雄 (2012)『「ことばの市民」になる 言語文化教育の指導と実践』ココ出版。
- 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.
- 水元光美・池田隆介 (2005)「日本人学生は学部留学生のためのチューター活動を通じて何を学んだか」『北九州市立大学国際論集』3 号,pp.79-86.
- 山岸みどり・井下理・渡辺文夫(1992)「「異文化能力」測定 の試み」『現代のエスプリ』299, pp.201-214.
- Byram.M (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. MULTILINGUAL MATTERS.
- 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)
- Byram.M. Gribkova B. and Starkey H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching –A Practical Introduction For Teachers–*. Council of Europe.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.