



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	留学生と日本人学生がともに学ぶ「多文化交流科目」を考える : 国際本部留学生センター ブックレット 1
Issue Date	2015-09-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/72043
Type	book
File Information	booklet1_tabunka.pdf



留学生と日本人学生がともに学ぶ
「多文化交流科目」

を考える

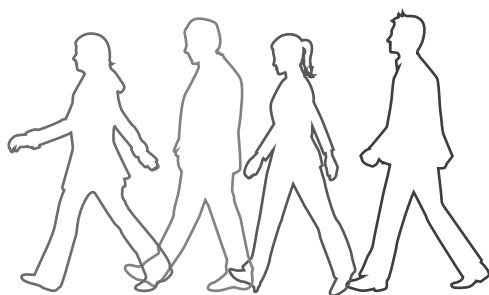


北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY

「多文化交流科目」

留学生と日本人学生がともに学ぶ

を考える



はしがり

北海道大学では、2013年度から、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」という授業を提供しています。2012年度に、大学がグローバル人材育成推進事業（当時）に採択され、日本人学生の国際性の涵養と海外留学促進を目的とした「新渡戸カレッジ」を創設したことにより、カレッジの修了要件にかかる必修科目として、多文化交流科目の提供を開始しました。留学生に対しては、留学生センターが提供する日本語科目の一つとして、一方、日本人学生に対しては、全学教育科目・一般教育演習（フレッシュマンセミナー）として、双方から「乗り入れる」かたちで科目の提供を行っています。これまで2年間にわたり試行錯誤を繰り返しつつ制度整備を図ってきましたが、そのなかで少しずつかたちになってきたことを、是非学内外のみなさんと共有し、今後の改善に役立てたいと、2014年2月に、国内外から3名の先生方をお招きし、シンポジウムを実施しました。このブックレットは、そこでの各報告の内容をまとめたものです。

日本語教育、留学生教育、多文化・異文化間教育、最近では初年次教育の分野でも、専門性とは別に、いわゆるジェネリックスキル育成の必要性が謳われています。また、経済界を中心にグローバル人材育成の必要性が主張され、大学にもそのための具体的な対応が求められています。これらの目的

の遂行にあたり、留学生と日本人学生がともに学ぶ環境の整備、つまり様々に異なる背景を持った人たちの共修の機会の提供は、今後ますます重要かつ当然のように求められるものになると考えます。われわれ北海道大学国際本部留学生センターでも、このような活動を、今後、制度的に整備し、全学展開できるような活動へとつなげていければと思っています。

今回のシンポジウムでは、多文化教育・交流、もしくはカリキュラムの国際化を専門とされ、かつそれらの分野での実践・経験をお持ちの先生方にご講演をいただき、多文化交流科目が必要とされる理論的・理念的背景や枠組みを改めて確認する機会を持つことを主たる目的としました。またあわせて、北海道大学での取り組みを、授業実践を踏まえ紹介することにより、同様の取り組みを行ってきた／いる先生方との意見・情報交換の場をつくることも重視しました。このブックレットでは、第一部で、先生方のご講演の内容を、また第二部で、北海道大学の実践を、授業開発の背景および制度整備とともに紹介しています。（北海道大学での授業実践につきましては、『北海道大学留学生センター紀要』第18号（2014年）で詳しく紹介しています。北海道大学ウェブサイト（学術成果コレクション）（HUSCUP）上でも公開されていますので、あわせてご覧いただければと思います。）

松尾知明先生（国立教育政策研究所）には、「汎用的なスキルの育成が求められる背景および世界的傾向」というテーマでご講演いただきました。わたしたちが多文化交流科目の開発に着手したときに、留学生と日本人がともに学び、そこでもそのような資質能力の育成を目指すのかというこ

とをかなり議論しました。その中で出てきたキーワードとして、コミュニケーション能力や異文化理解力が挙げられますが、それを包括する概念として「汎用的スキル」がありました。この汎用的スキルの育成が、いまなぜ求められているのか、またそれは世界ではどのような位置づけにあり、どのような動向にあるのかということを、まず松尾先生にお話しいただきたいと考えました。

山田泉先生（法政大学）が提唱されている「多文化能力」は、わたしたちが、まさに多文化交流科目を展開するにあたって参考にさせていただいたものです。特に、先生のご著書『多文化教育Ⅰ』は、法政大学での先生の実践をまとめられたものですが、まさにこの実践を踏まえて、わたしたちの取り組みを評価していただく、そのような目的から、先生に今回ご講演をお願いしました。

それから、ウィツエッド、クレイグ先生（オーストラリア、マードック大学）には、カリキュラムの国際化について、ご自身の大学での実践・経験も踏まえ、お話をいただきました。わたしたちは、これまで、そもそも多様な文化的背景を持つ学生たちの交流を、特に授業のなかでどのように効果的に行わせ、かつ深めていけるのかについての方法論やそこで育成されるであろうスキルの評価について、国内外の議論・研究の検討を行ってきました。そのなかで、オーストラリア、メルボルン大学の先生（Associate Professor Sophie Arkoudis）を中心に開発された、「共通の土台の発見」（Finding Common Ground : FCG）という研究成果および交流促進のためのフレームワークに出会いました。その枠組みを使って、学内の有志教員とともに実践をなさったのが、ウィツエッド先生です。ウィツエッド先生には、ご自身の専門的な見地から、カリキュラムの国際化が必要とされる背景やその意味、

マードック大学でのFCGをつかった授業実践にかかわる取り組みについて、お話いただきました。

このブックレットで紹介する取り組みが、同様の実践を推進する国内他大学の関係者の方々との、さらなる議論を導くものとなればと考えます。

なお、このブックレットの作成にあたり、北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院院生の阿部啓子さんと平山花菜絵さんに、講演録のテープ起こしをしていただきました。また、シンポジウム当日は、北海道通訳者協会の熊谷ユリヤ先生、板谷初子先生に、通訳をお願いし、大変お世話になりました。このブックレットに掲載したウィツエッド先生原稿も、両先生方に通訳いただいたものに加筆修正を加えたものです。この場を借りて、お礼申し上げます。ありがとうございます。

留学生と日本人学生がともに学ぶ

「多文化交流科目」を考える

目次

はしがき	03
------	----

第一部 多文化共修をめぐる理論的背景

汎用的なスキルの育成が求められる背景および世界的動向	松尾 知明	13
----------------------------	-------	----

大学における多文化能力育成を目指した実践	山田 泉	39
----------------------	------	----

共通の土台の上に

―留学生と国内学生の異文化交流の促進	ウィツエッド、クレイグ	59
--------------------	-------------	----

第二部 北海道大学における取り組み

多文化交流科目開発の背景、意義と課題 青木麻衣子……………71

多文化交流科目を中心とした日本語教育のカリキュラム改編 小河原義朗……………83

授業実践報告 「日本語のバリエーション」 鄭 惠先……………97

コメント① 松尾 知明……………108

コメント② 山田 泉……………118

著者紹介……………122



第一部 多文化共修をめぐる理論的背景

汎用的なスキルの育成が求められる
背景および世界的動向

松尾 知明

いま日本で求められる「汎用的なスキル」の育成

社会の変化に伴い、汎用的スキルに基づく教育改革が世界的な潮流となっています（松尾、2015）。ここで、汎用的スキルとは、知識でだけではなく、スキルさらに態度を含んだ人間の全体的な能力を指すものと考えます。グローバル化や知識基盤社会に対応するために、汎用的スキルの育成が多くの国で課題になっていますが、これは一言でいえば、「何を知っているか」から「何ができるか」への教育のあり方の転換を意味するものと考えられます。別の言い方をすれば、学問領域の知識スキルを記憶するだけでは不十分で、知識やスキルは使えてこそ価値があると考え、知識の活用ができる教育のあり方への展開というのが学校教育全体で求められているということを意味します。

汎用的スキルは、実世界、実生活で実際に何ができるのかを問うもので、その育成に向けた教育改革が世界的にも大きな課題になっています。こうした動きは、日本でも本格化しており、昨年12月に高大接続に関する答申が出されましたが、現行の大学入試センター試験を廃止して、思考力、判断力、表現力を中心に評価する新しいテスト、大学入学希望者学力評価テストの導入が提言されました。このテストの問題は、教科型から徐々に教科の枠を越えた知識技能の活用を評価する合教科、科目型、総合型にしていくというものです。また、主体的、協同的な学びであるアクティブラーニングの充実が、高校と大学が歩調をあわせながら一体的に教育改革を進めていくことで提言されています。さらに、「生きる力」、「確かな学力」を幼稚園から大学までの学校教育を通して育成することも意図

されています。

現在、次の学習指導要領の枠組みについての話し合いが中央教育審議会の部会で行われていますが、その中心的な課題も汎用的なスキルの育成になっています。昨年11月に出された諮問では、「何がでさるようになるか」の視点から、「何を学ぶか」の教育内容、そして「どのように学ぶか」の教育方法を検討していくこととされています。また、主体的協働的な学びとして、アクティブラーニングを小中高でも推進していく、ということが述べられています。

以上のように、日本においても、就学前教育から大学までを通じて汎用的なスキルの育成が大きな課題になっているといえるでしょう。特に今回、大学入試を知識の活用を問うものに変えていくことが提言されましたので、非常にインパクトは大きいのではないかと考えています。

世界においても、日本でも、このような形で汎用的なスキルの育成に向けての教育改革が大きく動いています。汎用的なスキルが求められる背景、および社会的動向を概観しつつ、これからどのようなカリキュラムデザインが求められるのかを考えていきたいと思います。

「汎用的なスキル」が必要とされる背景

まず、汎用的なスキルが求められるようになった背景には、私たちを取り巻く社会が大きく変化をしてきたことがあげられます。人類の歴史を時計に例えてみると、何が見えてくるのでしょうか。次の

文章に目を通してみましょう。「人類は地球上で50万年にわたって生存してきた。定住の基盤となる農耕が始まったのは約1万2千年前にすぎない。文明が登場したのは6千年くらい前である。仮に、人類がこれまで生存した全期間を1日に換算すれば、農耕は午後11時56分に、文明は午後11時57分に出現した。近現代の発達が始まったのは、なんと午後11時59分30秒である。けれども、人類のこの1日あたりの残り30秒間に恐らくそのときに至るまでの全時間と同じくらい大きな変動が生じてきた。」(ギディンズ、2009、p・48) 人類の歴史を1日の時間にしてみると、私たちは最後のわずか30秒という間に生きており、その30秒は非常に劇的な変化の時代だということがこの文章からわかるのではないだろうか。

では、この変化の激しい社会で何が起きているかということですが、1秒間に起きている事象から検討しましょう(山本、2003、2008)。1秒間に世界で最速のコンピュータが1100兆回以上の計算を行い、新聞の朝刊1万5千400年分に相当する5500ギガバイトの情報がインターネットを駆け抜けるということで、科学技術の発達を背景に地球の縮小化が進み、モノ、情報、人が国境を越えて行き交うボーダレス化が進んでいます。また、社会のあらゆる領域で知識が重要な意味を持つ知識基盤社会が到来しました。グローバル化が加速する中で、異なる人々との相互交流と相互依存が著しく進み、地球村が形成されていると言えます。

先の文章には、1秒間におにぎり8600個分、688kgの商品が日本で食べ残されて生ゴミとなっているとあります。私たちは豊かな世界を求め、工業化を進めてきました。そのおかげで、周り

にはモノがあふれ、便利な生活が送られるようになりました。一方で、経済成長のかげで、処理がでないほどの多量の廃棄物を排出するようになったといえます。さらに、1秒間にグリーンランドの水河が1620m³、琵琶湖の容積の約1・9倍溶け、テニスコートの20面分5120m²の天然林が消失し、0・3人、4秒に1人が飢えによって命を落としているという状況があります。人間は豊かさを追求するあまり、地球の環境を破壊し、自らの生活を脅かしているともいえます。人間のコントロールを越えて、世界が動き続けています。地球温暖化、砂漠化、南北問題など、地球規模の深刻な問題を共有する中で、私たちは宇宙船地球号という運命共同体を形成しているといえるのでしょうか。

変化の激しいグローバルな知識基盤社会、デジタル社会、多文化社会に私たちは生きており、個人的にも社会的にもさまざまな課題に直面しています。個人的には、社会の激しい変化に対応して、キャリアを実現していく必要があります。社会的には、地球の存在すら危ぶまれる中で、地球市民として持続可能な社会づくりの担い手になっていくことが求められています。予測不可能な社会の中で、専門家さえ答えをもつことは難しい状況にあります。第2期教育振興基本計画では、これからの教育を考えるキーワードとして、自立、協働、創造が提言されていますが、直面する答えのない課題に対し、限られた情報をもとに、自立した個人が知恵を出し合い、協働して、創造的に問題解決をはかっているような、社会を生き抜く力が今必要になってきていると言えるのです。こうした背景から、汎用的なスキルが求められるようになってきたと考えられます。

「汎用的スキル」とは

次に、汎用的なスキルとは何かということを少し考えてみたいと思います。汎用的スキルを巡っては、さまざまな言葉が使用されています。日本でも、汎用的スキルに対応する概念としては、例えば、経済産業省が提唱する社会人基礎力に加え、人間力、就職基礎能力、学士力のようにさまざまな言葉が使われています。諸外国を見てみますと、国によってさまざまな言葉が使われていることがわかります。例えば、イギリスのコアスキル (core skills)、キースキル (key skills)、コモンスキル (common skills)、オーストラリアのエンプロイアビリティ・スキル (employability skills)、ジェネリック・スキル (generic skills)、アメリカのベーシック・スキル (basic skills)、ネセサリー・スキル (necessary skills)、フランスのトランスファーブル・スキル (transferable skills) などがあります。このほか、キー・コンピテンシーや21世紀型スキルといった言葉もよく用いられています。

諸外国の汎用的なスキルは、通常、構成要素が分析的に示されています。OECDのキー・コンピテンシー、EUのキー・コンピテンシー、それから、これは初等中等学校レベルになりますが、イギリスのキースキル、オーストラリアの汎用的能力 (general capabilities)、ニュージーランドのキー・コンピテンシー、アメリカの21世紀型スキルなどがあげられます。これを整理してみてもいうことがわかってくるかという点、大きくは三つに分けることができるということです。リテラシー、ニューメラシー、ICTのように、言語、数、情報を扱う基礎的リテラシー、批判的思考力や学び方

の学びなどの高次の認知スキル、社会的能力や自己管理能力などの社会スキルなどです。これらの整理をもとに国立教育政策研究所では、21世紀型能力というものを構想しています。

汎用的なスキルの特徴としては、以下の三点を挙げておきたいと思います。先にも言及しましたが、第一に、育成が目指される汎用的スキルの名称は、汎用的能力、キー・コンピテンシー、21世紀型スキルなど国や地域によってさまざまであるということ。第二に、これらの言葉は、大きくは、*key*、*generic*、*general*などの形容詞、それに*competencies*、*skills*、*capabilities*などの名詞、その二つの組み合わせとなっている場合が多いということ。そして第三に、汎用的スキルの構成要素を整理すると、基礎的リテラシー、認知スキル、社会スキルの三つに大きく分けられるということです。定義的に言うと、汎用的スキルとは、基礎的リテラシー、認知スキル、社会スキルを含み、専門分野や職業種にかかわらず、社会を生き抜くために汎用的に求められる知識、スキル、さらに態度を含んだ人間の全体的能力として捉えられます。ここで、スキルという言葉が使われているために、単なる技能として誤解される場合も多いと思いますが、ここでは、汎用的なスキルをより広い概念として捉え、知識、スキルだけではなく、態度を含めた人間の全体的な能力という点を強調しておきたいと思います。

「汎用的スキル」をめぐる国際的動向

ここで、汎用的スキルをめぐる国際的動向について、リテラシー、エンプロイアビリティ、諸外国

の動向の三つの視点から簡単にみておきましょう（松尾、2015）。

まず、知識基盤社会が到来する中で、リテラシーという能力観が変化してきたことを指摘しておきます。リテラシーという概念に注目してみると、まず読み書き能力から情報処理能力へといった展開が見られます。リテラシーといえば、近年まで調査では、名前を書けるかどうか、あるいは読み書きができるかどうかといった指標が用いられてきましたが、それが1985年の全米青年リテラシー調査を契機に、情報処理スキルとして捉えられるように変わってきました。この調査では、青年や成人が社会で機能するためには、日常の社会生活で用いられているさまざまな文章を読む力が求められるとして、まず新聞とか、商品の説明書、地図など、多様なタイプのテキストの分析が行われました。その結果、三つのリテラシーとして、文章を読む文章読解力、図表などを読む図表読解力、計算を行う計算力に分類されました。また、この調査では、情報処理過程に着目して、読解の過程を三つの尺度で捉えています。一つ目がテキスト内の情報の発見で、問いで求められている情報をテキストの記述の中から取り出す、探し出すタイプです。二つ目は、テキスト情報の解釈と生産で、テキストの情報と自分の知識とを組み合わせるタイプ、そして三つ目がテキスト情報からのテーマや組織的原理の生成で、テキストの情報をもとに、テーマや原理を生成するタイプです。

以上のように、リテラシーは簡単な読み書きができるかどうかという能力として長い間考えられてきましたが、今日では人間の高次の情報処理能力を指すものになったといえます。このようなリテラシーの考え方は、その後の成人リテラシー調査やPIISA調査などの基本的な枠組となっています。

さらに、リテラシー概念を巡っては、OECDのコンピテンシーの定義を行ったDeSeCoプロジェクトを契機として、リテラシーからコンピテンシーへといった展開が見られます。成人を対象とした調査でも、DeSeCoプロジェクトを挟んで、その調査以前には調査の名称に使われていたリテラシーの用語が、国際成人力調査PIAACという調査に見られるようにコンピテンシーへと変更されています。リテラシーの概念が、高次の認知能力を内包するものと広がる中で、知識だけではなく、技能さらに態度を含む人間の全体的な能力を捉える概念としてコンピテンシーといった用語が使われるようになってきました。情報処理としてのリテラシーの概念は、人間の情意面までを含んだ概念として拡張されてきたと言えます。

OECDのキー・コンピテンシー

では、DeSeCoプロジェクトで開発されたOECDのキー・コンピテンシーの概念を少し検討してみよう。キー・コンピテンシーは、相互作用的に道具を用いる力、異質な集団で交流する力、自律的に活動する力という三つのコンピテンシーから構成されています。また、キー・コンピテンシーの中核となるものとして、思慮深さ（reflectiveness）が位置づけられています。思慮深さは、社会から一定の距離をとり、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思慮深い思考と行為を指しています。定義的に言うと、「キー・コンピテンシーとは、道具

を紹介して、対象、世界と対話し、異質な他者と関わり合い、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力」(松下、2010、p・22)といえます。

キー・コンピテンシーは、三つの力がばらばらに働くのではなく、ある文脈によって全ての力が影響し合いながら発揮されるということが意図されています。状況によってその力の重要度は変化するかもしれませんが、コンピテンシーは相互に関係し、文脈に依存しながら働く力と考えられています。Descoの総合的な枠組は、一層大きな概念的文脈の中に各調査を位置づけ、現在の調査の限界を知る方法を提供してくれます。キー・コンピテンシーの三つのカテゴリーは、より広い範囲のコンピテンシーを獲得する方向に向けて、将来の調査方法と体系的に拡張する道標となると考えられています。すなわち、現在の国際調査で明らかにできていることというのは、Descoのコンピテンシーのほんの一部にしか過ぎないということです。特に、異質な集団で交流する力や、自律的な活動をする力はほとんど明らかにされていないと考えていいと思います。キー・コンピテンシーの枠組は、未知の能力の解明を視野に、これからの学力やコンピテンシーの国際調査を方向付けていくコンパス、羅針盤として位置づけられています。

エンプロイヤビリティの考え方の変化

二番目に、汎用的なスキルを巡る国際的動向を、エンプロイヤビリティの考え方の変化の視点から

見ていきたいと思えます。「何を知っているか」から「知識を活用して何ができるか」への能力観の転換は、1973年のマクラレンドによる職務コンピテンシー評価法に関する論文にまでさかのぼることができます。アメリカの外交官試験では、それまで国際関係や諸外国などについての知識を問う問題が中心でしたが、テストで高得点をとれる人が必ずしも優秀な外交官になるとは限らないということが問題になり、アメリカの外務省から、就職後の就業能力（エンプロイヤビリティ）を予測するテストが開発できないかとマクラレンドに依頼がありました。そこで提案されたのがコンピテンシーという概念です。ここにおいて、「何を知っているか」から「知識を活用して何ができるか」への能力観の転換が始まったことになります。

エンプロイヤビリティの考え方は、社会が激しく変わっていく中で大きな変化を遂げています。技術革新に伴い、工業時代から情報化時代に移行する中で、労働力の構造もまた大きくシフトしてきました。1960年代以降、ルーティーン・ワークや肉体労働を伴う仕事というのは、ともに大きく減少しています。一方で、めまぐるしく変化する不確実な社会の中で、見通しのきかない状況の中で問を立て、情報スキルを駆使しながら問題解決を試みるといった抽象的タスクを担う高次の知的労働が著しく増加しています。こうした情報を基盤とした職場では、複数の場所でデジタル機器を駆使しながらコミュニケーションをとり、プロジェクトチームで協同して新しいサービスや製品を創造するといった知的労働を担う人材が求められるようになっていきます。アメリカの例ですが、小学校に入学した子どもの65%は、大学卒業時に今存在していない職業に就くだろうと推計している研究もあるほど、

仕事を取り巻く環境はきわめて大きく変化しています。

このようなテクノロジーの革新がめざましく進むデジタル社会が到来する中で、21世紀型スキルを育成していかうと提唱する二つの動きが見られます。一つが、21世紀型スキルパートナーシップという団体によるアメリカにおいて展開しているもので、21世紀型スキルを定義して、Kから12学年、日本ではいいますと幼稚園から高校までの教育改革を進めていこうという21世紀型スキル運動です。もう一つは、21世紀型スキルを定義して、新しい評価のあり方を追求している21世紀型スキルの学びと評価国際研究プロジェクトです。両者は共通して、インテル、マイクロソフト、シスコ・システムズなどのICT企業が財政的にバックアップしています。21世紀型スキルを定義し、教育の革新を目指していこうというこれらの試みは、諸外国の教育改革にも非常に大きなインパクトを与えています。

ATC21S国際研究プロジェクトの21世紀型スキルについて、少し紹介したいと思います。21世紀型スキルは、「思考の方法」「働く方法」「働くためのツール」「世界の中で生きる」の四領域からなる10個のスキルとして整理されています。21世紀型スキルの育成に当たっては、ハードスキルといった学問領域の内容と、ソフトスキルといった汎用的スキルを別々に扱うのではなく、学問領域の内容を基礎にして汎用的スキルを育てることが重要だとされています。汎用的スキルの育成は領域に依存しているため、各学問領域の中で知識と汎用的スキルを一体的に育成していく必要があるとされているのです。

国際的な動向

三番目としまして、国際的な動向を、イギリス、オーストラリア、アメリカの動向から、ごく簡単に見てみましょう。イギリスでは、エンプロイアビリティを巡って、1980年代からcore skillsの名称で汎用的スキルの育成が、特に職業教育の分野で推進され始めました。汎用的スキルの重要性が認識される中で、高等教育では1997年にデアリング報告が出され、学習成果として四つのキースキルが示されました。その後、高等教育資格枠組みでは、高等教育の各資格において、獲得されるべき汎用的スキルとそのレベルが示されるようになりました。初等中等教育では、1999年のナショナルカリキュラムの改訂からは全ての子どもにキースキルの育成が目指されるようになっていきます。

オーストラリアではエンプロイアビリティを巡り、80年代の後半から活発な議論がありました。例えば、1992年のマイヤー報告では、労働に必要な七つのコンピテンシーが定義されたり、1995年にはオーストラリア資格枠組みにおいて身につけるべき能力が定められました。大学教育においては、98年のウェスト報告において、大学教育で身に付けることが期待される能力、大卒者特性(graduate attributes)を設定することが提言され、現在では39ある大学のうち大部分が専門を問わず大卒者特性を独自に定めています。初等中等教育では、現在歴史的なナショナルカリキュラムの開発が進められています。2008年にACARAという機構が設立され、汎用的能力を育成するオーストラリアン・カリキュラムの開発と実施が進行中です。

アメリカではエンプロイアビリティを巡って、91年に労働省が実施したスキャンズプログラムで、五つのコンピテンシーと三つの基礎が示されました。高等教育では、2008年にスベリング委員会の報告書が出され、大学の質保証のため、高等教育の学習成果を示して説明責任を果たす必要が提言されました。その中で、大学においてどのような汎用的スキルが求められるのかといった議論が盛んになってきています。初等中等教育では、21世紀型スキル運動が展開しています。また21世紀型スキルを取り込んで、大学キャリアレディネスを育成していこうということで、コモン・コア・ステイト・スタンダード (common core state standard) の開発と、それに伴う評価システムの導入というのが進んでいます。

三つの国の動きを見ると、大きな流れとしては、まずエンプロイアビリティについての議論がなされ、その後、高等教育における汎用的スキルの育成が課題となり、さらに初等中等教育におけるナショナルカリキュラムなどで汎用的なスキルの育成が進められていったという展開が見られました。

日本における動向

日本においてもこれまで、内閣府による人間力、厚生労働省による就職基礎能力、経済産業省による社会人基礎力、文部科学省による学士力など、諸省庁において必要とされる汎用的スキルが定義され、政策にいかされています。初等中等教育においても、生きる力など世界的に見ても早い時期に資

質能力目標が導入されてきたと考えることもできます。また、総合的な学習の時間等の教育内容が新設されたり、言語活動の充実が図られたりするなど、その育成のための手立てが示されてきたと捉えることもできます。しかしながら、教育の現状を見てみると、教科などの知識を習得する「何を知っているか」への関心が未だに主流であり、「知識を活用して何ができるか」に対応した教育への転換は遅々として進んでいません。そういうこともあり、中央教育審議会で次の指導要領の主要なテーマとして、どのような汎用的なスキルをいかに育成していくかが議論されています。冒頭で述べたように、就学前教育から大学に至るまで汎用的なスキルを育成していこうという形で現在議論が進められているので、中教審でのこれから決定されていく内容は、大学教育においても少なからぬ影響を与えるものだと考えられます。

国立教育政策研究所では、この中教審の議論の参考に資するために、日本において育成が目指される汎用的スキルの枠組みとして、21世紀型能力を構想しました。それについて簡単にご紹介したいと思います。21世紀型能力は、これからの時代にどういった汎用スキルが必要であるかという視点から、生きる力の構成要素を検討したものです。諸外国の資質能力目標、日本の研究開発学校の取り組み、教育方法や学習科学等の知見も踏まえながら構想へと至りました。21世紀型能力は、道具や身体を使う基礎力、深く考える思考力、未来を造る実践力の3層構造を持ちます。すなわち、思考力を中核に、それを支える基礎力と、思考力の使い方を方向付ける実践力の3層より成ります。21世紀型能力は、心身を働かせて統合的に働く基礎力、思考力、実践力の三つの層からなりますが、定義的にいうと、

「21世紀型能力」の構造

①**思考力**を中核とし、それを支える ②**基礎力**と、使い方を方向づける ③**実践力**の三層構造



1)分業モデルを超えて:

三つの円を一つに表示

2) 分離・段階モデルを超えて:

三つの円を重ねて表示

3)知識を知恵に:

知識を行動に実践化する

「実践力」を最上に位置づけ

(国立教育政策研究所, 2013, p.26 一部編集)

汎用的スキルを育成するための カリキュラムデザイン

では、このような汎用的スキルを育成するために、どのようにカリキュラムデザインをしていけばいいのでしょうか。まず、内容、活動、汎用的スキルをつなぐことが重要です。これらがバラ

一番下から、基礎力は、言語、数量、情報などの記号や自らの身体を用いて世界を理解し表現する力、思考力は、一人ひとりが自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を作り出す力、さらに次の間を見つけ学び続ける力、実践力は、生活や社会、環境の中に問題を見出し、多様な他者と関係を築きながら答えを導き、自分の人生と社会を切り開いて健やかで豊かな未来を造る力と定義しています。

「21世紀型能力」とは、心身を働かせて…

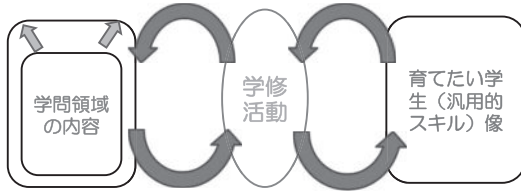
求められる力	具体像（イメージ）	構成要素
未来を創る （実践力）	生活や社会、環境の中に問題を見だし、多様な他者と関係を築きながら答えを導き、自分の人生と社会を切り開いて、健やかで豊かな未来を創る力	自律的活動 関係形成 持続可能な社会づくり
深く考える （思考力）	一人一人が自分の考えを持って他者と対話し、考えを比較吟味して統合し、よりよい答えや知識を創り出す力、さらに次の問いを見つけ、学び続ける力	問題解決・発見 論理的・批判的・ 創造的思考 メタ認知・学び方の 学び
道具や身体 を使う （基礎力）	言語や数量、情報などの記号や自らの身体を用いて、世界を理解し、表現する力	言語 数量 情報（デジタル、絵、形、音など）

ラでは、汎用的スキルを育成することはできません。第一に、学問領域の内容のみを重視して、知識注入型の講義をいくら実施しても、汎用的スキルは育ちません。知識の量は増えるかもしれませんが、使える知識にはならないと思います。第二に、主体的な活動が大事だからといって、話し合い活動やプレゼンなどの学習をいくら工夫しても、活動主義に陥ってしまいます。学生は意欲的に活動するかもしれませんが、汎用的なスキルの育成には繋がらないと考えます。第三に、汎用的スキルが大事だからといって、例えば、問題解決の練習をいくら繰り返しても、意味のある問題解決の能力は育成されません。類似の課題というのはとけるようになるかもしれませんが、社会で生きて働く問題解決の能力にはなっていないと考えられます。そこで、これからの授業作りにあたっては、三つの要素をつないで、内容について活動を

カリキュラムをどのようなデザインするのか。

：内容、学修活動、汎用的スキル

「〈A(内容)〉について、〈B(活動)〉を通して(学習し)、〈C(汎用的スキル)〉を育てる(できるようにする)」



- ・学問領域の内容：学生が知るべきもっとも重要なものは何か。(KNOW)
- ・学修活動：学生がなすべきもっとも重要なものは何か。(DO)
- ・学生(汎用的スキル)像：学生になってほしいのはどのような人か。(BE)

通して汎用的スキルを育てる、といった形でカリキュラムを構想していくことが考えられます。

また、汎用的スキルを育成するために有効だと思われるカリキュラムデザインの具体的な方法として、逆向き設計という考え方があります。ウィギンズとマクタイ (Wiggins and McTighe) は、カリキュラムを構想するアプローチとして逆向きデザインを提唱しています。逆向きデザインには三つのステップがあります。まず、望まれる結果、目標を設定すること、二番目に、その結果として認められる証拠を決めること、三番目に、その証拠に導く学習経験を計画することです。こういった形で、目標、評価、指導の順番でカリキュラムをデザインする手法です。カリキュラムを考えるにあたって、まず目標を考え、次にその目標を実現した学生の具体的な姿をイメージして、そのよ

教育の目標をどう設定するのか？

ステップ1. 三つの問いを考える。

- ・学問領域の内容
：学生が知るべきもっとも重要なものは何か。(KNOW)
- ・学修活動
：学生がなすべきもっとも重要なものは何か。(DO)
- ・学生(汎用的スキル)像
：学生になってほしいのはどのような人か。(BE)

ステップ2. 単元の目標を記述する。

「〈A(内容)〉について、〈B(活動)〉を通して(学習し)、
〈C(汎用的スキル)〉を育てる(できるようにする)」

うな姿が引き出せるようなパフォーマンス課題を考えます。その上で、期待するようなパフォーマンスができるようにするためには、何をどのように支援すればよいかを考えて学習活動を設計することになります。以上のように、逆向き設計では、パフォーマンスのレベルで達成目標を設定するので、何ができるかといった汎用的スキルの育成に焦点化されたカリキュラムを作ることができるのです。

ここでは、逆向きデザインという考え方を参考にしながら汎用的スキルを育てるカリキュラムデザインについてさらに考えてみたいと思います。まず、目標をどう設定するか。第一のステップは、内容、活動、汎用的スキルの三つの要素について枠になるような問いを考ええるということです。学生が知るべき最も重要なものは何か、学生がなすべき最も重要なものはなにか、学生になってほし

結果として生み出される証拠は？—パフォーマンス課題

パフォーマンス課題の特徴

・リアルな課題(真正性〔authenticity〕) ・オープンエンドな課題

単元の目標

A. バナナを事例に南北問題について、B. 調べ、現地訪問し、話し合う活動を通して、C. 南北問題が自分にとって身近な問題であることに気づき、その問題の解決のために何か行動できるようになる。

ステップ1. 目標を達成した児童生徒の姿を具体的にイメージする。

ステップ2. そのような姿が見られるような課題のシナリオを考える。

パフォーマンス課題

〇〇科目では、「国連学生会議」を開くことになりました。あなたは南北問題の解決に貢献できる「身近にできる国際協力」について考え、自分たちにできることをみんなに提案することになりました。そのための説得力ある企画書を作りあげてください。

いのはどういう人間なのか、目標を考えるにあたってまずこれらの三つの問いを検討することが重要になってきます。第二のステップは、以上のような検討を踏まえた上で、例えば、内容について、活動を通して汎用的スキルを育てる形で、目標を考えることができます。

目標が決まると、結果として生み出される証拠を決定します。そのためにパフォーマンス課題を設定します。第一のステップは、教育目標を達成した学生のパフォーマンスを明確にイメージすることです。例えば、バナナを事例に南北問題について調べ、現地を訪問し話し合う活動を通して、南北問題が自分にとって身近な問題であることに気づき、その問題の解決のために、何か行動できるようになる、といった目標があったとします。この目標から、まず、学生のパフォーマンとしてどのようなことを、いかなるレベルでできるように

パフォーマンス課題(例) 教育課程論

あなたは、8月下旬にある採用試験の2次で個人面接を受けることになりました。面接では、「教育の目的とは何か」について質問されることになっています。自分の考えを簡潔にまとめましょう。

アメリカから教育学を勉強している学生さんが日本に来ています。あなたは、日本の教育についてパワーポイントを使い簡潔に説明することになりました。日本の教育法規と教育課程の基本的な枠組みはどうなっているのか、学習指導要領の特徴はどのようなものかについて、パワーポイントのスライドを2枚作成してください。

あなたはA小学校の教員です。職員会議で少人数指導についての話し合いをしています。5年生の算数で、4月に初めに試験をして、その結果をもとに、①スピードコース、②標準コース、③じっくりコースに分けて、習熟度別のクラスで授業を行うという提案がありました。あなたはこの提案について意見を求められています。どのように答えますか。

なるか、その具体的な学生の姿をイメージします。第二のステップでは、そうしたイメージを手がかりとして、そういった学生の姿が引き出せるようなパフォーマンス課題のシナリオを作っていくこととなります。例えば、ここにあげている事例では、「〇〇科目では国連学生会議を開くことになりました。あなたは、南北問題の解決に貢献できる身近にできる国際協力について考え、自分たちにできることをみんなに提案することになりました。そのための説得力のある企画書を作り上げてください」といった形で設定しています。南北問題について、何か行動できるようにするかを見るために、ここでは企画書を書けるというパフォーマンス課題を設定しているわけです。これは、私が非常勤で教えている教育課程論で使ったパフォーマンス課題で、この対象となるのは、教職をとっている学生ですが、授業の始めにこういっ

たパフォーマンス課題を示しておいて、授業の終わりに、課題としてやってもらいます。たとえば、「あなたは8月下旬にある教員採用試験の二次で個人面接を受けることになりました。面接では教育の目的とは何かについて質問されることになっています。自分の考えを簡潔にまとめましょう」。二つ目は、「アメリカから教育学を勉強している学生たちが日本にきています。あなたは日本の教育について、パワーポイントを使い、簡潔に説明することになりました。日本の教育法規と教育課程の基本的な枠組みはどうなっているのか、学習指導要領の特徴はどのようなものかについて、パワーポイントのスライドを2枚作成してください」。三つ目は、「あなたはA小学校の教員です。職員会議で少人数指導について話し合いをしています。5年生の算数で、4月の始めに試験をして、その結果をもとに、1. スピードコース、2. 標準コース、3. じっくりコースに分けて、習熟度別のクラスで授業を行う提案がありました。あなたはこの提案について意見を求められています。どのように答えますか」。これらは本場にちよつとした工夫ですが、講義をしたり学生に話し合いをさせたりするだけではなく、教職を目指す学生にとって切実なパフォーマンス課題に取り組むことで、知っている知識、わかる知識をできれば使える知識に変えていくことができるのではないかと考えています。

次に、学習活動についてです。第一のポイントである、期待されるパフォーマンスを実現するためにどのような学習活動を展開すればいいかという点から考えていきます。パフォーマンスの具体的なイメージが、つまり、ここまで学生を高めたいとイメージがありますので、学習活動の計画は非常にやりやすくなるのではないのでしょうか。ABCという活動をどういった順番で組んでいくとたぶんこ

これまでいけるのではないかというように授業を組んでいけるようになると考えます。二番目のポイントは、アクティブラーニングと呼ばれるような主体的な学びをデザインしていくことです。これまでではチョーク・アンド・トークの教師主導の講義が主流でした。それを、できれば講義中心型から生徒参加型、さらには生徒主導型へと展開していくことが考えられます。その際、ポイントとなるのは、学生が活発に活動するような学習だけでは不十分で、深い学びを実現することが大事になってきます。何かができるようにするには、知識の記憶と再生を狙うだけでは不十分で、心からなるほどと思うような主体的な経験や体験が必要になります。そういった主体的、協働的な学びとしてのアクティブラーニングをやっていくことで深い理解が可能になり、使える知識となっていくと考えます。

評価をどうするのか

評価をどうするかという問題を次に考えたいと思います（松尾、2014）。評価のあり方も、大きく転換していくことが求められています。何を知っているかというのは、テストを通して把握することが可能ですが、何ができるのかというのは、ある状況のもとでのパフォーマンスそのものを評価することが必要になります。そのためにポイントが二つあります。ポイントの一点目が、汎用的スキルの形成を捉える評価計画を立てることです。学生の作品やパフォーマンスを収集し、計画的にポートフォリオを作成していくことで、汎用的スキルの形成というのを総合的に捉えていくことができるよ

うになります。ポイントの二つ目は、客観的な評価を目指すということです。学生の作品やパフォーマンスを評価することになると、評価の客観性が問題になってきます。そのために評価基準を予め作成するループリックを活用する方法があります。例えば、フィギュアスケートとか、体操競技をイメージしてください。審査員は勘とか印象で評価しているわけではありません。予め設定しておいた評価の観点と判断基準をもとに得点を出しています。このようなパフォーマンスを得点化していくための指針となるのがループリックです。ループリックは、評価指針、得点化指針、評価基準表などと訳されたりしますが、評価の客観性を高めるためにこのようなループリックを活用することが考えられます。

具体的に、レポート評価のループリックを例に考えてみましょう。このループリックでは、知識、理解、問題解決、情報検索、論理的思考と問題解決、文章表現の五つの観点で、三つのレベルの評価基準が設定されています。目標に対応する形で、このようなループリックを予め作成しておく、より客観的な評価が可能になります。さらに、学生に予めループリックを渡しておけば、学生自身が自己評価することが可能になり、自己評価力を高め、自律的な学習者を育成することにも繋がってきます。

まとめ

汎用的スキルの育成を目指した教育改革が世界的な潮流となっています。変化の激しい社会の中で、自律した個人が知恵を出し合い協働して創造的に問題解決をはかっていくといった社会を生き抜く力としての汎用的能力が必要になってきています。このような汎用的スキルの育成が目指されるようになる中で、何を知っているかだけではなく、知識を活用して何ができるかへの教育のパラダイム転換が求められています。

何を知っているかが問われた時代には、教師は学問領域の論理に従って、知るべき内容を選択し、それを講義すれば済んでいましたが、何ができるかが問われるようになってくると、知識を知っているだけではダメで、わかる知識さらには使える知識にまで高めていく必要があります。そのためには、学生の視点からのカリキュラムの再編が必要になってきます。また、学習方法も変える必要があります。何かができるようになるには、知識を記憶するだけでは不十分で、学生が心からなるほどと納得する深い理解に至ることが不可欠です。アクティブラーニングを通した主体的で深い学びをデザインしていくことが求められます。さらに、評価の仕方も変える必要が出てきます。何ができるかについては、テストで捉えることは難しく、ある状況のもとで、具体的なパフォーマンスを捉えていくことが必要となります。また、汎用的スキルの形成状況を捉え、指導の改善にいかす形成的評価のためにも評価計画を立てることも非常に重要になってきます。

社会が大きく変化する中で、社会を生き抜く力としての汎用的スキルが非常に求められるようになっていきます。教師一人ひとりが汎用的スキルの育成に向けて、授業を創意工夫しながら構想していくカリキュラムデザイン力が必要になってきており、いわばカリキュラムをデザインする時代というのが今きているのではないかと考えています。

参考文献

- ・アンソニ・ギデンズ（松尾他訳）『社会学（第五版）』而立書房、2009年。
- ・グリフィン・マクゴー&ケア編（三宅はなみ監訳）『21世紀型スキル―学びと評価の新しいかたち』2014年。
- ・D. S. ライチェン・L. H. サルガニク（立田慶裕監訳）『キーコンピテニシー―国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年。
- ・松尾知明、『教育課程・方法論―コンピテンシーを育てる授業デザイン』学文社、2014年。
- ・松尾知明、『21世紀型スキルとは何か―コンピテンシーに関する教育改革の国際比較』明石書店、2015年。
- ・松下佳代編著『〈新しい能力〉は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、2010年。
- ・溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年。
- ・山本良一編『1秒の世界』ダイヤモンド社、2003年。
- ・山本良一編『1秒の世界②』ダイヤモンド社、2008年。

大学における
多文化能力育成を目指した実践

山田 泉

日本語教育と多文化教育を「つなげる」

私は、1979年に日本語教育の世界に入りました。それまでは4年間、高校の国語の教師をしていました。1982年から84年まで、中国東北部の遼寧省の大連外国語学院という語学大学の日本語学部が、その当時（今もそうだと思いますが）日本語学部としては中国で一番の学生数を持った大学としてあったのですが、そこに2年間行っていました。そこから帰ってきて、中国帰国者のセンター、いわゆる残留孤児と言われる人たちが日本に帰ってきて帰国者と言われていたのですが、そこで仕事をして、そのあと文化庁等を経て、大学教育へ移ったという経歴があります。1979年から日本語教育を始めたわけですが、そのころに起こっていたことが、1981年の難民条約への加入、そしてそれによるベトナム、ラオス、カンボジアの難民が日本にやってくるという事態で、私が知っている限りではそこで初めて、「生活者」というカテゴリーの人たちが日本語教育の対象となりました。生活者とは、自身の生活を顧みればわかると思いますが、異言語、それから自分が持たない新たな文化・習慣に囲まれた国で、家族単位で生活しているなかで必要ないろいろな能力、新たに身につけなければならない能力が出てくるわけですが、それをつけさせる側、サポートする側として、日本語教育、日本語教師の役割が求められてきました。

中国帰国者も同様です。日本の場合は、満州国という、いわゆる日本の傀儡の国家ができ、そこに大量の日本人が開拓者という形で投入されました。そこでその人たちの人生が繰り広げられていたわ

けですが、それが1945年8月9日に当時のソ連が日ソ中立条約を破棄するという形で満州に侵攻してきたことによって、残留孤児という人たちが生まれたのです。その人たちが、戦後40年50年経って、帰ってきました。大量帰国が1983年頃から始まりましたが、急激に増えたのは84年からです。ここでも同じように、国籍の如何に関わらず、日本語、日本文化を学ばなければならない、そういう人たちが増えてきました。それまで、日本語教育の世界は、言語の体系を学んで、それをうまく使えるような形で運用するというをやってきたわけです。留学生、技術者に対する日本語教育がそうです。それが難民や帰国者は生活をするという、生き方そのものの、自分が持っている世界観のもとに、自分が今まで造り上げてきたいろいろな能力を今度は新たな日本という国で発揮していかなければならない。その中のかりの人たちは、お子さんも同伴して来た人たちですから、かれら／かのじよらに対する日本語教育もいろいろな意味で違った対応が求められることになりました。

中でも文化が一つのキーワードになりますが、文化の違いというように部分にどのように対応したらいいかということが散々議論になりました。ちょうどその頃は、そのあとバブル期に入るわけですが、1980年代初頭に日本人の「企業戦士」と言われた人たちが海外駐在員となって家族を連れて海外で生活するということが起き始めました。そちらは帰国子女の問題もありますが、海外生活にあつて文化の違いに対するいろいろな取り組みが議論されてきました。お互い文化が違う人たちが、それぞれの新たな生活の中で、どのような力をつけていったらいいか、またその際、文化をどのように学習者に伝えていくのかという議論がありました。そこでは、二者間の文化の相互理解な

のか、それとも多文化能力なのか、こういう議論がなされました。言語の教育は、相手の文化も知らないと言語の深まりが期待できないので、文化という背景を知って言語を身につけようということとはよく言われることです。つまり、自分が学んでいる言語の文化を知ることが大事だという意見がある一方で、それだけではだめでいろいろな文化を横断的に理解する必要があるという意見もあります。例えば、留学生といってもいろいろな国から来ていて、一つの留学生というカテゴリーの文化があるわけではありません。そのため、さまざまな文化を横断的に理解するのが不可能だとすれば、それらの文化をこえて、何らかの文化的能力が発揮できる、つまり文化をこえられる能力を大事にしたほうがいい、日本語教育もそういう中で考えていくべきだという意見もありました。それらが意見を戦わせている中で、結論としては、両方必要だろうというところにいきつくわけですが、そこで新たな一つの視点として、「多文化能力」というのが登場します。多文化能力とは何かというのは、このあとお話しをしたいと思います。多数の文化、つまり、学習する対象言語の文化だけではなくて、多様な文化を見据えて、それらをこえていくような能力をつける必要があるのではないかとすることが、新たに付け加えられた課題として登ってきたわけです。そこには多文化コミュニケーションの能力を開発するという目的のもとに日本語という言語をどう教育するかが考えられてきたように思います。

グローバル化する時代のなかで

時代を経て、現在、グローバルゼーションというような、例えば人、もの、金、情報といういろいろなものが国境を越えて行き来するような時代になりました。これは国家に属する人間としての国民という発想から、もつとグローバルな地球的な規模でそこに所属する一人の人間という自己認識が出てくるということです。そこには「地球市民」、つまり地球という社会に属している一員なんだという意識が出てきます。人間は社会的な生き物ですから、そういう人たちは一つの国のもとの社会性だけではなくて、地球規模での社会性、つまり人類あるいは地球市民という社会性を育てていく必要があります。そのため、一つの文化から多文化へと、グローバルな社会の多様な文化が接点を持ちながら、一人の個人の中でどのように多文化能力が開発されていくのかということに視点が移ってきたように思います。これが、物事を考える前提となります。

ここからは、どのような段階を踏みながら、地球市民能力としての多文化能力を形成していったらいいのかというのを、私なりに考えたことを整理してお話したいと思います。

経済開発と地球環境問題

みなさんもご存じのように、20世紀は世界規模での戦争が2回あるなど、さまざまな事があった世

紀ですが、その間、社会は、劇的に経済的な成長をしていきました。その経済成長の恩恵を受けながら、私たちは今、こういう生活をしているわけですが、それをもう少し幅広く見てみると、その経済成長の裏には、大きな負の遺産も残されていることが分かります。それは、皆さんもご存じのような地球規模での自然環境の問題、温暖化と言われるような問題、大規模汚染などいろいろなことです。一方で社会環境の問題も、今まさに世界的な課題になっています。資源の争奪や宗教紛争、戦争なども生じています。これらは経済の発展と切り離すことはできないものだと思えます。ただ、それらは人間社会が、人類が引き起こしたことで、それらを解決するのも人間しかないわけです。21世紀の現在、新興国と言われる国々と新興国とは言われないけれども経済発展が著しい多くの国々があります。つまり、20世紀の負の遺産が減るところか、ますます加算されていく時代でもあるわけです。資源の争奪や枯渇は、マスコミも取り上げていることで我々にとって身近な問題になっていますし、地球環境の不可逆的な破壊が進んでいるとも言われています。まさにこれらを克服することが人類の叡智に期待されています。真に持続可能な社会発展を導くということで、持続可能性(sustainability)ということが言われています。経済開発をするときの一つの枕詞みたいになっていて、私自身はあまり持続可能という言葉で開発の負の側面を消そうというのも問題だと思っています。しかし、本当の意味での持続が可能な状況を作っていく、その責任があるということです。

経済のグローバル化と、人のグローバル化

現在、人類を含めた生態系の問題など地球が抱える問題を克服していくことに対して、また一つ難しい問題が起こっていると私は思います。そのことを考えるときに、グローバル企業という言い方が最近ポピュラーになってきましたが、マスコミで報じられていることを見ているとグローバル企業とこれまでの企業とは「企業」に対する概念が根本的に変わってきていると思います。つまり、日本の国家ブランドの車ということで、トヨタが「日の丸ブランドの自動車だ」などと言っていますが、本当にそうなのだろうかということです。つまり、国家の中に企業があつて、その企業が国家にも貢献していくという役割が期待されている。そして、雇用を生み出し、あるいはその利潤の一部を法人税として納め、それが国家の財源になっていくという考え方があるかもしれませんが、しかし、グローバル企業とはそうではない。つまり、本社機能は法人税の一番安いところに置けばいい。それから、研究所は、潤沢な資金供給ができる、その国がスポンサーになってお金をもらえるところに置けばいい。それから、生産拠点は、労働力が供給できて、それも安いお金でできる、輸出を含め購買その他の対策のための経費があまりかからないところに置けばいいというような、その企業にとって一番企業活動がしやすいところに置いていく。その国との関係はどういう関係かというと、例えばTPPという経済の交渉ごとは、未だ国家対国家でやっている。それは当然だと皆さん思うだろうと思いますが、これは逆に言うと、グローバル企業は特定の国に対して交渉をしてほしいということを伝え、その国

がわかった、あなたたちの企業と取引しましょう、あなたたちの企業がこういうことをするなら我々
は他の国に対してこういう交渉を持ちかけてこういう有利な形で勧めていきますというような関係を
作りながら、国家対国家の規模で関税を撤廃させる、規制を緩和させるということをやっていきます。
そのグローバル企業が求める協力先としての国家に企業活動のコストが抑えられるということに加え
て、今度は国力、その国家をパートナーにするための条件として、その国の力を求めていくというこ
とがあります。経済競争力があるとか、軍事力があるとか、競争的人材が確保できるとか、それから
基軸通貨があるとか、そういうことを条件にしながら、自分のパートナーとしての国家を選んでいき
ます。基軸通貨というのは、ご存じのように、ドルが世界的に貿易とか投資をするときの通貨になる
わけですが、ちょっと考えてみてもらえばわかるように、その基軸通貨となったものを、その他の基
軸通貨に変えるのはいかに難しいか。ドルはアメリカ国内でいくらまわっているのでしょうか。それ
から、基軸通貨として、アメリカ以外の国々でドルがどのくらいまわっているのでしょうか。IMF、
国際通貨基金に電話で問い合わせをしたところ、その総額についてはわかりませんという答えでした。
IMFでそういうことがわからないとおかしいじゃないですかと聞いたところ、今ご指摘があつて、
本当におかしいと思いますと、その事務局の方が言っていました。その後、メールで調べてお知ら
せしますと言いましたが、もう5年ぐらい経ちますが、まだ来ません。それをある国際金融機関で聞
いてみたら、アメリカ国外でまわっているドルが5京2千兆円分あると言っていました。5京、京と
いうのは、兆の上の単位です。1970年代までは金本位制だったのが信用本位制になり、アメリカ

合衆国の国力を信じるかどうかだけでそれだけのドルが世界中を駆け巡っています。それぞれの国がドルを持っているわけですから、そのドルが目減りするということは、その国の損失になるので、ドルは必死になって守られるわけです。そのため、そういう基軸通貨を持っている国は、グローバル企業がパートナーに選びやすいわけです。ただ、今後どうなるかは不明で、この国よりもこっちの国の基軸通貨のほうがいいと判断されれば、そちらになってしまうという「危険性」はあります。恐らく中国などが手をあげるのではないでしょう。全てのドルを元が買うとなると、そこで大逆転みたいなことが起こるかもしれません。ちよつとエピソードめいたことを言いましたが、まさにグローバル企業というのは、国家に帰属する企業ということではないということ、それを理解していただきたいと思います。ただ、グローバル企業というのは、もう我々庶民とは関係ない存在になっているのかというところではありません。

企業が依存先国家を選ぶ基準は、いま言ったように国力、それから企業活動のコストです。日本でいうと、これは現政権の安倍首相が、「我が国を世界で一番企業活動しやすい国にする」と公言していることが、まさにそれだと思えます。二極化を進めて、非正規雇用を増やしていく、そういうことを政策的にやっつけていくとしています。それから、法人税を下げていく形で、グローバル企業に選ばれやすい国にしていける。その国家のemployability（自己売り込み能力）だと思いますが、そういうことが今進められていっているのではないかと思います。

国家というのは大きな統治機構として厳然としてあるわけですから、国家間の関係で覇権獲得競争

の監視をする、調整役として今は国際連合がそれを担うことになっていると思います。グローバル企業が、より独占的、寡占的な力を一手に握って大きな企業になっていくとする競争が繰り広げられているわけですが、それにも調整役が必要だ。つまり、グローバル企業を監視して、コントロールしていく主体が必要になるということです。グローバル企業というのは、国家を利用するだけ利用して自分の利益を得ていく、その国家に対する社会的責任を果たしていこうなどとは思っていないということがあるかもしれません。ただ、逆に言うと、グローバル企業なのだからグローバルな社会に対しては社会的責任を果たす必要がある。それを要求していく主体として地球市民がいなければ、グローバル企業そのものは自分たちで悔い改めて人類のために頑張りますとは言わないと思います。しっかりと監視して、グローバル企業が目指すべき道はこっちだということを、人類社会の利益という視点からきちんと迫っていくような人たち、あるいはその人たちが作る何らかの機構が必要になるだろうと思います。地球市民によるグローバル経済社会のガバナンスが機能していく、そういうことが必要だろうと思います。

地球市民の育成に向けて

では、地球市民というのは、どのようにつくられていくのか、どのように生まれていくのかということ考えたときに、国民というのはその国のあり方に責任を持つ主体だと言えるでしょう。近代民

主義国家は、民主主義ですからそれぞれの国民が主権者として国のあり方の責任を負うということだと思います。ちょっと残念なことに、日本は一人一人が主権者だと思っているかどうかという怪しいのではないかと、私は思います。2年前に韓国に1年ほど住んでいたのですが、韓国の人たちは、日本と比べたら、主権者意識が非常に高いと思いました。小さい子から老人までみんな高いのではないかと思います。いろいろな人に理由を聞いたところ、その答えはみな同じでした。我々は植民地にもなりました、軍市政権の下で虐げられた国民でした、けれども血を流して、軍市政権を倒して民主化しました。つまり、民主化したということは、私たちが今度は国のあり方に責任を持つというそういう自覚を持ったということです。ですから、学校教育の中でも、国民教育という形で主権者を作る教育がなされているのだらうと思いました。韓国でも国家批判はたくさんあります。日本よりずっとデモもしますし、あるいは新聞その他でいろいろな形で自分たちの国家がどうかあったらいいかという意志表明もしています。そのようなカウンターステークラスは素晴らしいと思います。そこで、では何が日本と違うかといったときに、自分に責任があるということを一人一人が言うことが違うのではないかと考えました。例えば、福島で原子力発電所の事故がありました。国の責任を問いたいか、東電は何をやっているんだというかも知れませんが、主権者であるあなたはどうしたのか、そういう主権者としての自分の責任を忘れずに自覚しながら、国がこういう点で悪いと言っているのかということを感じました。

ちよつと話が脇道にそれましたが、国民が国家に対して責任の主体となるという当たり前の話を確

認したかったわけです。今後は、地球市民として、地球全体、人類全体、あるいは生態系全体と考えてもいいかもしれませんが、そこへの責任主体になっていくという意識がなければ、グローバル企業のように企業だけグローバル化して、人々の意識が国家規模の範囲にとどまり、あるいは国家規模にさえならないような、国家に対する責任さえ感じないようなことではしょうがないと思います。

そこで必要なのが多文化コミュニケーション能力、それから地球市民としての社会性というこの二つを、教育によってなんとか開発して地球市民を作っていく、それが大事だと思います。これらの能力こそ、多文化能力だと、私は考えています。

地球市民の育成に向けた教育のあり方とは

では、そのような地球市民を作っていく学校、教育はどうあったらいいのでしょうか。人類全体への責任主体としての個人を養成する教育です。知識が使えて、活用できる、それが大事だというのはその通りです。人類が今まで積み上げてきた知識をどう使えるのかをしっかりと考える必要があります。知識を覚えただけで終わりという話ではなく、まさに使える知識にしていくことが大事だと思います。それともう一つは、問題発見能力です。学校教育の中では権威者、つまり先生ですが、先生が児童生徒に問題を与えて、その問題を児童生徒が権威者である先生に気に入られるように解いて、それで先生という権威者がそれを評価することをしてきたと思いますが、最も大切なのは、問題を与え

られること自体を疑う、それ自体が本当に解くべき問題なのかどうかを考えることだと思います。いろいろな意味で教育の基本が社会の側にゆだねられるのがいいかどうか、その問題点を考えなくてはならないと思います。つまり、教育がこういう社会に対してこういうふうに当てはまる人間を作るためにこういう内容、こういう方法でやるというのが社会の側にあるのか、それとも教育を受ける側にあるのか、個人の自分が学びたいのはこういうことで、これをどうしても知りたいという知的好奇心の向くその先に問題を据えて、その問題をどうしたら解くことができるのかという、知識を応用しながら、あるいはその知識を求めながら解決していく、そういうことが一番大事だろうと思います。問題を発見する能力をつけていく、そのために教育が貢献していくことが大事だと思います。ではどうしたら問題を発見する能力は付くのでしょうか。自らの中にある持続的な社会によって作られた世界の見方に気づき、自らが作り、更新する能力、これこそが私は、今回の課題である留学生と日本人学生との相互交流という、違った世界観―私は「世界の見方」と言っていますが―違った世界の見方を持つているもの同士が会うことで身に付くものだと考えます。つまり、今まで自分の中に帰属社会によって作られた世界の見方をみなそれぞれに持っているわけですが、それが違う者たちが出会ったときに、自分も自分の世界の見方は無数にある見方の一つなのだということに気づき、今まで作られた世界の見方から自分自身を解放するという作用が生じます。そこでまず必要なのは、学びほぐし(unlearn)で、これはヘレンケラーが言ったと言われていますが、大学までの教育では一生懸命学ばされて教え込まれたことを一端ほどかなくてはいいけない。unlearnという言い方をされますが、これ

がいろいろな世界の見方を持ったもの同士がぶつかることで、unlearnしていくことができるのではないかと思います。

地球市民教育としての多文化教育ということで、今言ったような多様な世界の見方を持っている人たちが出会い、一緒に活動しながら自分たちの問題というのを発見し、その問題を出会った者たちが多様な文化で蓄積してきた知識を活用しながら、かついろいろな形でのぶつかり合いも起こしながら、調整して解答を造り上げていこうとする、それが大事なのだと思います。多文化教育では大変著名なバンクスという人がいますが―黒人としてはじめて全米教育研究学会（AERA）の会長となった人ですが―彼が提唱した多文化教育のモデルが、アメリカ国内の多文化、つまり多くの文化がある社会を、それらの文化が共存しながらもお互いの文化の良さを發揮して作り上げていく、そういう社会に、国にしていくためにどうしたらいいかということを考えてきた。それは一国内の多文化主義を地球市民としての多文化教育に変えていくための主張だと捉えられると思います。

私は、そういう多文化教育を背景に、日本の教育との接点を持ちながら、地球市民教育という形で、大学での留学生を入れた学生たちの相互学習プログラムを作り実践することの大切さを実感してきました。

大学での実践事例

その事例として、私自身が最初に関わったのは、1988年からの昭和女子大での留学生の教育です。このとき、昭和女子大での私の中心的な役割というのは、日本語教員の養成プログラムを立ち上げて、それを実際に運営していくことでしたが、その中で留学生の日本語教育も担当してほしいというので、1コマでしたが、留学生の日本語、外国語教育の一つとしての日本語という教科を担当しました。当時、日本語教員の養成のプログラムは、一部留学生も入っていましたが、ほとんどが日本人学生、あるいは在日とか日本で生まれ育っている学生たちで、その学生たちと、それから留学生で、中国、韓国、インドネシア、タイ、オーストラリア、アメリカなどさまざまな国から来ていた学生たちと一緒に色んな活動を学内でしていきました。学内で一緒に活動しながら、留学生の日本語教育というのも、いわゆる教室での教科書を開いて勉強するというスタイルではなくて、調査研究活動（プロジェクトワーク）として、分析結果をまとめて発表するという活動にしました。例えば、「高齢化社会を考える」というテーマで取り組んだことがあります。日本人の日本語教員養成課程の学生たちも、調査項目表を作るお手伝いをしたり、調査先として自分の家族に頼んだりというサポートをしていました。

昭和女子大でやった留学生教育は、世界の見方の視点からということで、文化を柱に、文化の相違や文化の多様性から学ぶということを中心に組み立てて授業をしてきました。私自身も最初の大学生

との関わりの中で勉強したことです。が、集団の文化と個人の文化の違いがあるということも、ここで気がつきました。つまり、個人の文化はその個人が属している帰属集団、その集団の持っている文化とイコールではないということを感じることがあり、それを学生と一緒に考えました。ここで、自分の文化を相対化するとはどういうことかということも学生と一緒に勉強しました。それから、文化が違うことが学ぶための非常に大事な資源になることもここで学びました。

その後、1993年から10年間、留学生センターを作るために大阪大学に移ったわけですが、そのとき一般の学生に多文化コミュニケーション教育を行いました。この一般の学生というのは、私が直接担当した学生ではありませんが、文学部に日本語教員養成コースがあつて、そこで学んでいる学部学生、大学院生、それから言語文化研究科という大学院の日本語教育関連の科目を受講している大学院生、そういう学生たちが留学生と交流する学内任意団体を作りました。この団体は規模が非常に大きくて、150人くらいの大所帯でした。そこで、一般の学生と私の授業をとっていた留学生との関わりが生まれました。その後、一般の学生たちは、共通教育の中でのコマとして、一方、留学生は、日本語の科目のコマとして同じ授業を両方のコマから履修するという形にして、初めは教員も2人張り付けて授業を実施しました。それで実績をつくって共通教育機構に言つて、一つの授業で一人の教員が行う「多文化コミュニケーション」という科目になりました。

その後、三番目が、今の本務である法政大学のキャリアデザイン学部というところでやっている「多文化教育」という授業名がついた教科の取り組みです。ここでは、留学生も、それから一般の学

生も一緒に授業を取り、一緒に活動をしながらか文化の違いをお互いに知り、ただ、地球市民を目指した大学生に対する教育だということにはお互いに共通目標として取り組むという、そういう授業をしています。面白いことに、学生たち一人一人が多文化なわけです。留学生でない学生であっても、自分は在日の韓国・朝鮮系の三世です、自分は在日の台湾の三世です、自分はダブルですというようなことを語ってくれます。その意味でいうと、みんながみんないろいろな文化的背景を持った人たちで、その違った文化的背景を持った者同士が、今お話してきたような地球市民が本当に必要な時代になつていくということを一緒に学んでいきます。授業ではディスカッションを中心しながら、調査研究活動をして発表もします。全ての人が自己実現の過程を歩むものであるという共感と、だから人としてはみんな同じだという認識、それから違いは一人一人いっぱいあるという認識を持ちながら、その人たちがともに社会を作る仲間だという、自分たちがこの社会を作りこの社会に責任の主体として存在するという人間たちなのだということを自覚してもらいたいということを一つの目標にして、取り組んでいます。

文化を相対化するのは

昭和女子大での実践で、自分の文化を相対化することを学んだと申し上げましたが、それについてもう少し詳しくお話したいと思います。文化の違いというのは、行動様式の違いというレベルだけ

ではなくて、思考の様式で、ものを考えるときにどのように自分の文化が影響するのか、それから知覚と言っていると思いますが、喜怒哀楽も自分の文化によるものだと思います。このようなエピソードは、いくつもあるのですが、その中で一番私が強烈に覚えているのは、花火の事故のニュースについてのものです。

ちょうど私が大阪大学へ移るのでお寿司屋さんで送別会をやってくれていたのですが、テレビの前に、留学生が4人、日本人学生も4人ぐらいいたと思います。そのときに、ニュースで、花火大会があつて不発弾が見物客の中に落ちた、駐車場で見えていたその見物客の中に落ちて、母親が重症で子どもが軽症だというのがありました。ちょうど私の家の近くの花火大会だったので、私自身がその放送に聞き入ってしまった。それで、そこにいた学生たちもそのニュースを聞いて、日本人学生がその放送が終わった瞬間に、「ああ、でも子どもに直接あたらずに良かったよね」と言ったのですが、それに留学生たちが「韓国、それから中国本土、香港の留学生だったのですが―ものすごい勢いで怒りました。『どうしてお母さんにあっていいんですか』と言って、それがすごい剣幕だったので、日本人学生もたじたじとなり、『だって子どもはちっちゃいんだからあたったら死んじゃうかもしれないじゃない』と答えていました。議論をして結果的にわかったことは、その時、日本人学生全員は、お母さんの視点からそのニュースを聞いていて、留学生は、全員が子どもの視点から聞いていたということです。それで、日本人の学生のほうは、自分が直接当たって苦しい思いをしているけれども、子どもに当たらずに良かったという気持ちからその言葉が出た。逆にその留学生たちは、子どもが

5歳と言っていましたので、その5歳の子どもがそのお母さんが今そこに苦しんでいて、それを私はちっちゃいから何もできない、韓国の学生はもう今でも心臓がドキドキしていますというようなことを言っていました。学生たちはそれを聞いて真剣に怒ったりやりとりしていましたでしたが、全員、私の「多文化コミュニケーション概説」だったか、同じ授業に出ている学生たちだったので、親しい学生同士ですが、真剣に話しているときに、あそうか、自分たちって母親の視点から見ているんだ、自分たちって子どもの視点から見ているんだ、なぜそうなのだろうかということを考えたわけです。その裏にある自分の文化がどういう文化なのかというのをお互いに考えるということがあったわけです。学生が、自分は自分の文化によって人間にさせられているというようなことを言っていました。まさにそういう違った文化であるからこそ、お互いに自分を客観視し、相対化できるような、何らかのやりとりに繋がってくのではないかと思いました。

評価について

最後に評価についてですが、このような授業の評価は、相互評価で行っています。授業では、学生たちが班のレベルで発表するのがほとんどです。個人のレベルで発表したこともありますが、だいたいが班で発表しています。班で発表し、聞いている班がそれに対して評価をします。それで、こんな点数をつけましたというのを、コメント表も含めた紙に、ある班が発表し終わった直後に、班で話し

合って決めてもらい、それを出させます。複数の班がありますから、それを持ってきて平均して評価をつける。どの班がつけたかという班の名前は消して、その用紙をコピーして、発表の班に渡すということをしています。それと出席が中心です。私自身は、自分の見た感じで、こういうところはこうだというコメント表を1枚作りますけども、全体を平均した点数で点数はつけています。

ただ、ずっとこのような授業形態の評価の難しさを感じてきました。よりよい評価がよりよい授業活動につながります。わたしにとって「評価」は大きな課題であり続けています。

共通の土台の上に

―留学生と国内学生の異文化交流の促進

ウィツエッド、クレイグ

西オーストラリア州パースにあるマードック大学のクレグ（Craig Whited）です。私は現在、学部や学科には所属しておらず、それらと横断的にかかわる組織に所属しています。私の中心的な役割は、各学部のカリキュラムをどうやって国際化するかについてアドバイスを提供することです。

「カリキュラムの国際化」とは

まず、カリキュラムの国際化とその原理についてお話しします。過去20年間、ヨーロッパ、アメリカ、オーストラリアなどで行われてきました。私のお話の中では、オーストラリア政府の補助金を得たリソースなどもご紹介したいと思います。

ここでみなさんに、二つの質問をしたいと思います。まず、今から20年、50年、100年先の未来をちょっと想像してください。どうなっていると思いますか。そして、今から20年、50年、100年先に、私たちの学生たちには、どのようなリソースが必要でしょうか。このリソースには、例えば、広い意味でツールですとか、テクノロジーですとかが含まれます。いろいろな意味でどのようなものが何かということを考えてみてください。

教員にとっても学生にとっても、一番難しいことは想像するということではないでしょうか。みなさんに伺ったことは、将来のビジョンの一例です。例えば、新しいテクノロジーの出現、教え方・学び方の変化が挙げられます。それにより、学生と教員との関係性の変化も生じるでしょう。オースト

ラリアでも、教員がすごく恐れているのは、将来をうまく想像できないために、その先がわからないということなのです。

同じように、異なる背景を持った多様な学生集団に対する指導というのも、大変難しいですが、重要なものです。私の同僚が口にしていましたが、私たちの責任は、学生に次のような場を提供することです。まず一つは、グローバルな関係を構築すること。そしてもう一つは、ローカルな習慣としての文化交流を、もっと広い意味のグローバル化のプロセスにつなげる。つまり、グローバル化を促進するということです。

カリキュラムの国際化で一番大事なことは、各大学が本当に何をしたいかを考えることです。カリキュラムの国際化といっても、非常に範囲が広いので、それをどう理解するかによって、内容はかなり異なります。スキル、知識、汎用的スキル等にしてもそうです。ある大学では、例えば、プロセスとかインプットの方を重視するでしょうし、また別の大学では成果、アウトプットの方に重きを置きます。

一般的に、国際的なカリキュラムやカリキュラムの国際化を話し合うときに、例えばグローバル、国際的なパースペクティブ、コンピテンスという言葉が含まれます。これは、高等教育の国際化を語る上で、よく文献に出てくる三つの言葉です。また、この事象は、次の三つの類型に分けることができます。一つ目が、オーストラリア、イギリス系のパースペクティブで「カリキュラムの国際化」と言われるものです。二つ目は、日本も含まれるような自国での国際化です。日本は、他国に比べて学

生を多く海外へ派遣してはいませんし、留学生もそれほど多くありません。そして三つ目がアメリカのパスペクティブで、総合的な国際化 (Comprehensive Internationalisation) です。これは、ミシガン大学の私の知り合いが提唱しています。この総合的な国際化というのは、参加や行動を通して確認されるものです。この見解は「注入する (infusion)」という、例えばカップの中にお湯を入れてティーバックを入れると全体にそれが行き渡るように、教育機関全体のものであるとして、教育活動だけではなく、研究、その他全体に、大学全体に国際化が広がるという意味です。

昨年、私たちが行ったプロジェクト (Internationalisation of the Curriculum (IoC) in action) がウェブサイトに掲載されています。こちらのウェブサイトアクセスしていただくと、カリキュラムの国際化の情報が出てきますので、ご参考になさってください。

各学問領域で国際化を行っていく上で、私たちはファシリテーターとしてその中心にいます。異なった学問領域ごとに国際化したいというときに、一応、基礎だけは共通の土台に立ちます。これを、シチュエーティッド・アプローチ (situated approach) といいます。教職員で一緒に協働しながら作っていきますが、どのようにしたらもっと学生たちに学びの機会を提供できるかということを考えます。国内学生も留学生も一緒になって学習するための場を提供するわけですが、日本の大学との違いは、私たちには「言語のクラス」というのがないことです。その代わりに全学問領域を横断する科目を考えています。教員はすごく忙しいので、何らかの機会にディスカッションの場を提供する、これを第三の場と呼んでいます。そのための工夫をしなければならないのです。

「国際的なカリキュラム」開発のために

シラバスという言葉をよくこちらで耳にしますが、シラバスというのはカリキュラムの一部です。カリキュラムには2種類あり、明示的なものと、表に出ないものがあります。明示的なものは、コースの内容とか、(学部課程全期間にわたる)3年間でどうするかという話で、一方、表に出ないものは、社会の構造やメッセージとして伝えたいもの等、必ずしも明示的に出されていないものです。シンプルな例を申しますと、例えば、ビジネススクールの学生の半分は中国から来ている学生ですが、学内の掲示は全部英語で書かれています。隠れたカリキュラムという意味ではこれもそうで、私たちの大学もそれほど国際的でないということを示しています。実際、中国の学生はこれを快くは思っていないでした。それに比べて北海道大学は、いろいろな言葉で掲示が出ているのでいいと思います。

カリキュラムのデザインには、この意図されたカリキュラムが第一段階としてあって、それから実際に実行されるカリキュラムと、その他、学生が実際に経験した学生側からのカリキュラムというものもあります。そして、教授法やラーニングスペース、それぞれの教室に来る学生のパーソナルストーリーや教員の立場等、いろいろなものがカリキュラムに影響します。ですから、例えば、教える側がこのカリキュラムが国際的だと思つて提供していても、学生側から見ると全然そうではないということもあるわけです。だからこそ、振り返りや評価を行うことで、このアクションサイクルというもの

を保つていかなければならないのです。

例えば、松尾先生がお話されたバックワードプランニング（最終段階から逆算しながら個々のタスクを決めていく手法）で、汎用的スキルの話も出ていますが、オーストラリアでは大卒者特性（Graduate attribute）という呼び方で、例えば異文化環境下におけるコミュニケーション・スキル、クリティカル・シンキング、それからグローバル、国際的なパースペクティブの育成ということが謳われています。カリキュラムを作る場合に、これらを涵養するための活動を支援していくということが必要ですが、全てにわたって国際的、グローバルなパースペクティブを入れるということが重要です。これは、最初はすごく難しいです。教員にそのように頼んでも、例えば「私のカリキュラムは過密で、そんな余裕がない」とか、「数学や統計の先生なのになぜそんなことをしなくてはいけないのか」と言われます。しかし、これはすべての学生にとって必要なことです。

カナダ人のダーラー（Darla, K. D.）が解説したものや、日本でも知られているマイケル・ペイジ（Paige, R. M.）が作ったもの等、インターネットで検索をすると、こういった研究者のインターカルチャル・コンピテンスモデルに関する業績が出てくると思います。特にマイケル・ペイジは、名古屋大学に半年間滞在していましたので日本語が出てくるのではないかと思います。こちらのフレームワークでは、要求される外的・内的成果が示されていますが、内的成果には21世紀におけるフレキシビリティ等のスキルも含まれますし、もちろん知識もスキルも非常に重要なもので、こういった態度、知識、スキルが3Dの各側面を横断する構造が示されています。ダーラーが開発したもので、個人

の置かれた状況 (status) がまず出されていて、それから知識、要求される内的成果、外的成果へとつながるループ型の構造が示されています。

また、オーストラリアの大学でも、異文化学習環境のなかで、「共通の土台を探す (Finding Common Ground)」というプロジェクトが行われました。その結果、留学生と国内学生の交流を促進するための学習のためのフレームワークとして、以下の六つのポイントが示されました。特に、最初の「交流の計画」が一番大事な部分です。

- ① 交流の計画 (Planning interaction)
- ② 交流のための環境の創出 (Creating environments for interaction)
- ③ 交流の支援 (Supporting interaction)
- ④ 専門知識との結合 (Engaging with subject knowledge)
- ⑤ 省察過程の開発 (Developing reflective processes)
- ⑥ 学習者コミュニティの形成 (Fostering communities of learners)

マードック大学におけるプロジェクト

マードック大学では、20人の教員を各学部から招き、このフレームワークを使ったプロジェクトを

学内で実施しました。最終的に、9人が参加しました。プロジェクトのなかでは、ゲストスピーカーを招いて講演をしてもらいました。例えば、グループワークの使い方や評価について、またラーニングスペースをどのようにしたらもっと相互作用的になるかをワークショップ形式で話してもらいました。参加者には、2週間ごとに学内でランチミーティングを開き、ディスカッションをしてもらいました。何をしているかとか、どうやっているかという話し合いの場を提供し、私たち自身もプロジェクトマネージャーとともに参加しました。彼らにとって、このような機会は、安心して実験に参加し想像力を使える場所となったと思います。

授業は主に1・2年生を対象としたものです。教員の担当科目は多方面にわたっており、例えばメディアスタディーズや、歴史学、統計学等が含まれます。メディアスタディーズの授業では、留学生と国内学生がおもちゃについてどう考えているかという話がありました。国内学生と留学生の間の理解、相互理解を深めようという試みです。具体的には、学生たちが自分たちの異なる理解をお互いに紹介し合ったということになります。例えば、おもちゃというのは世界的なものではなくて、地域的なものだということを学んだという意見がありました。例えば「バービー」と言っても、世界中で「バービー」と言っているわけではないですよね。

また、歴史学の授業では、オーストラリアとアジアのコンテキスト、関係から異なる見地に対して認識や理解を深めることが狙いとされました。ジェーン先生がこの授業を担当していますが、国内学生・留学生のどちらも、異なる視点を持った価値に対してすぐく認識が高まったということを指摘し

ていました。実際に「共通の土台の発見」というのはそれほど重要ではなくて、いろいろなことを互いに発見しあう、違うということを発見しあうということであり、特にオーストラリア人の学生にとっては、オーストラリアが、国際的な観点からどう見られているかが学べて良かったという意見があつたそうです。

なぜ国際的なスキル・理解が必要なのか

なぜ国際的なスキルや理解というのが必要なのかと考えますと、まず、わたしたちの大学では5割以上が留学生であること、そして残りのオーストラリア人学生は必ずしも、その留学生たちと交流したいと思っていないことが挙げられます。これは時間的な問題もありますし、財政的な理由もあります。ですから、意図的にこういう学習環境を提供し、相互作用を持たせなければならぬと考えます。一方、留学生の方も、別にオーストラリア人学生と交流する必要はないと思っていることがわかりました。別にそうしなくても留学生同士で十分なのです。また、唯一英語を使うのは授業の中だけだということもわかりました。ですから、両者をどうやって一緒にするかを考えたとき、やはり学習環境における交流の提供がなければ、大事な機会が失われてしまうと思いました。現代の西洋社会の考え方は、学習者中心や、個人のニーズに沿った (personalised) 学習ということが言われていますので、日本の大学でオンラインの活用がどうなっているのか興味がありますが、少なくとも、オースト

リアのわたしたちの大学では、必ずこのオンラインというものを全コースで使用しなければならぬということになっています。例えばビデオ、フェイスブック、ツイッターなども必須です。つまり、教室だけではなく、あえて学習環境（ラーニングスペース）という言葉で、学生間の交流を促進しています。

現在は、科学技術が大いに進歩を続けている時代ですので、グローバル化、国際化を考えるとときに、柔軟で、かつ包摂的であればなりません。そしてこれは大変なことではありますが、世界中にいろいろな優良事例がありますし、こちらの北海道大学でも素晴らしい実践が行われています。オーストラリア政府もいろいろなプログラムを行っていますし、補助金も出しています。例えば、「文化をまたがる学習と教育（Learning and Teaching Across Cultures）」では、六つの原理（principles）が示されており、各大学等における優良事例もウェブサイトをとおして提供されています。これらは非常に素晴らしいリソースだと思いますので、検索なさって、ぜひご利用いただければと思います。

第二部 北海道大学における取り組み



多文化交流科目

開発の背景、意義と課題

青木麻衣子

多文化交流科目の定義と開発の背景

多文化交流科目の定義を一言でいうと、留学生と日本人学生が共に原則として日本語で学ぶ、問題解決型・プロジェクト型の授業です。当初から、多様な教員が教える科目との想定で、なるべくシンプルに定義を持つことを重視しており、この定義だけには最低限則るような授業のかたちを目指してきました。

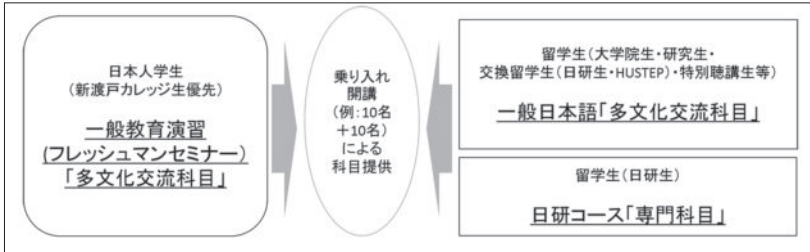
多文化交流科目が開発されるに至った経緯は、以下のとおりです。2011年、留学生センター内で教育改革全体を考えるワーキング・グループが立ち上がり、その中で新しく創設される学部留学生対象の文系プログラムである「現代日本学プログラム」のカリキュラムの検討が開始されました。このプログラムは、4年間の学部プログラムですが、最初の2年間に入学前の半年間を加えた2年半を使って、日本語をゼロレベルから、3年生になったときに文系4学部の授業が受けられるまでに到達させるという使命をもったプログラムです。そのため、このワーキング・グループの中で、日本語科目と専門科目との連続性についての課題が話題に上がりました。つまり、日本語と専門をつなぐ科目群が必要ではないか、さらに何かあったときに、日本人に助けてもらえるような、そういう環境を作っておくことが必要なのではないかということから、多文化交流科目のような、留学生と日本人学生がともに学ぶ授業の必要性が主張されたわけです。

それが、2012年の暮れに、大学がグローバル人材育成推進事業（当時）に採択され、その中で

日本人学生の国際性の寛容に貢献できる科目はないかということで、この多文化交流科目に光が当てられました。それにより、この事業で設立される「新渡戸カレッジ」の必修科目として、日本人学生を対象に、新規科目として提供が開始されることになりました。ですから、これまでずっと留学生センター内のワーキング・グループの中で話してきたことが、2013年度以降は、全学の教務委員会、それから新たに立ち上がった新渡戸カレッジの教務委員会と連携して進めるという流れになりました。

開講形態と留学生の日本語力

現在の開講形態ですが、日本人学生と留学生がともに学ぶ科目ということで、双方から乗り入れる形での開講になっています。日本人学生に関しては、新渡戸カレッジの必修科目として提供されるという使命がありましたから、新渡戸カレッジ生が優先されます。新渡戸カレッジへの入校に際しては、各学年200人（希望者）が、英語のテスト等によって選抜されますが、かれらが全学教育科目・一般教育演習（フレッシュマンセミナー）の枠内で開講される多文化交流科目をとります。フレッシュマンなので、その名の通り1年生がメインです。留学生に関しては、大学院生、研究生、交換留学生、それから特別聴講生が、日本語科目（「一般日本語」）の枠内とする多文化交流科目と、それから日本語・日本文化研修コース（以下、日研コース）の専門科目として用意されている科目の中でも多文化交流科目を提供していますので、この二つのトラックから履修することになります。ただ、「一般日

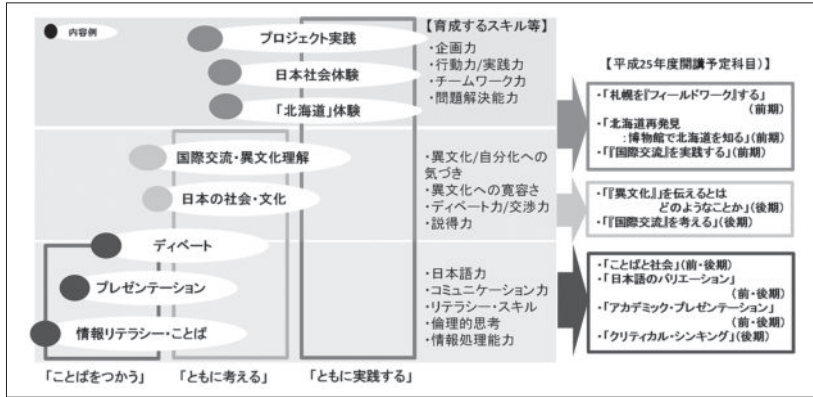


多文化交流科目の制度設計 (科目乗入れの状況、2015年度1学期まで)

本語」の受講に際しては、事前にプレースメントテストを受験してもらい、かれらの日本語力に応じて学生を選抜していますので、ある程度上級レベルの学生に履修が限定されるのですが、日研コースは1年間の交換留学で、原籍大学で日本語の判定をして送ってきたので、一応中上級以上とは言われてはいるものの、実際には初級の上ぐらいの学生もいますし、多様であるというのが実情です。

多文化交流科目の構造

当初、私たちが多文化交流科目を考える際に、まずこの科目を通してどういうスキルが育成されるべきなのか、どういうスキルを育成する必要があるのか、というところから議論が始まりましたので、多文化交流科目全体の構造においては、育成するスキル等が柱とされています。具体的には、「ことばをつかう」もの、「ともに考える」もの、そしてことばをつかってともに考えて、さらに「実践にまでつなげる」ものという3段階の構成で科目を考えました。当初から留学生センターの教員が中心になって科目の開発を行ってきた



開発当初における多文化交流科目の概念図

ということもあって、初年度はセンターの教員のみで授業を提供してきましたが、2年目以後は、医学研究科と高等教育推進機構の先生方にも授業の提供をいただいています。

われわれ留学生センターの多文化交流科目開発ワーキング・グループでは、高等教育推進機構と連携して、毎年何本かFDを実施しています。昨年度は、アクティブラーニングに関するもの、今年度はルーブリックの作り方に焦点を当てたFDを行いました。そのFDに参加してくださった教員に、多文化交流科目というものがあって、ぜひ北大内で広めて行きたいので協力してもらえないかという話もしています。また、必要であれば部局へ説明にも行っています。このような方法で、他部局教員への授業提供の依頼を行っています。

また、今年度は、留学生と国内学生の交流を促進するためのフレームワーク (Finding Common Groundプロジェクトの成果) を開発された先生方をメルボルン大学

よりお呼びしFDもやっていただきました。英語でのFDでしたが、みなさん非常に積極的に参加してくださって、大変意義のあるものになったと思っています。

多文化交流科目の意義

私たちが考える多文化交流科目の意義には、まず、留学生と日本人学生が共に学ぶ環境の「制度的保障」があげられます。学内の留学生数はどんどん増えてきていますし、日本人の留学促進というのと言われるようになりましたが、実際にこれらの接点はそれほど多くはありません。キャンパス内で課外活動的に集まる場はあったとしても、それが継続しないという問題もあると思います。また、生活時間も違いますので、まずは接点を作るという意味で、授業内で交流をきちんと保証していくことが必要だと思います。東北大学や立命館大学でもすでにこういった取り組みの制度化が行われていますが、今後、北海道大学でも、また日本国内の大学でも一層そういったものが保証される環境になると思います。

それから、留学生の大学への所属意識の高揚にも貢献すると考えています。留学生センターにいると、どちらかというと留学生の見方でモノを見る傾向があると思いますが、それでもまだ留学生を「留」学生ということばで特別視することが一般的なのではないかと思っています。「北大生」という中に、基本的に、留学生は入ってこない。それをなんとか解消したいという思いがあるので、大学の中で、

自分も学生として何かできるのではないかという意識を持つてもらいたいし、そういう壁をなくしたいと思っています。

それから、多文化交流科目のような授業は、わたしたちが科目開発の際に、学生にどういふスキルを育成する必要があるのかというところから議論を始めたことからわかるように、汎用的スキルの育成にも貢献すると考えています。当然ですが、留学生は日本語ネイティブの学生と一緒に授業を受けることで、日本語力の向上が図られるでしょう。また、日本人学生にとっては、間接的に海外留学の促進や奨励にも繋がると思います。ただ、日本語力はともかくとして、コミュニケーション能力や異文化理解力等の汎用的スキルは、一般にその評価が難しいということは、課題にもあげられると思います。

課題

制度設計をしていく中で、いろいろと課題はあります。まず一つは、留学生数の確保とかれらの日本語力についてです。北大だけではないと思いますが、いわゆる研究中心の大学院大学の場合、学部留学生数が非常に少ないという現実があります。北大でも、学部留学生は徐々に増えてきているとはいえ、まだ留学生総数の6%弱です。そのため、交換留学生等をもっと受け入れていくことも必要だとは思いますが、一方で英語を教育言語とする学部・大学院プログラムが拡充されていて、なかなか

日本語で日本人と一緒に何かをする、授業を受けるのが難しい状況にあるのは事実です。「現代日本学プログラム」も、3年次からは一緒に授業を受けることを想定していますが、入学時には日本語力は問わないので、現在、予備教育課程にいる学生も、日本語力はそれほど高くありません。そのため、かれらも追々多文化交流科目を受講することにはなりますが、現段階で直接的に受講者数増・確保につながるかというと、そうではありません。また、英語を媒介とする学部・大学院プログラムの場合には、日本語教育は生活に必要とされる最低限のレベルでかまわないという想定も考えられるため、こちらの意図とはかみ合いません。

それから、「一般日本語」として提供する多文化交流科目もそうですが、いわゆる補講としての日本語教育という位置づけにより、正規の科目ではない、単位にならないという制度的なバリアが留学生数の確保に結びついていないと思います。特に2学期がそうですが、研究生の場合には大学院入試がありますし、修士課程に在籍する学生も修論や研究が忙しいと授業を途中でやめるケースが出てきます。単位が出ていれば、こちらもコントロールできる部分があると思いますが、補講扱いで、単位も出ていないと、理由によってはドロップアウトを止められないので、これも今後の課題だと思っています。

それから二つ目に、「共通の土台」の少なさが挙げられます。これは、メルボルン大学の先生の研究プロジェクトでも言われていますが、学部1年生の日本人学生と研究生・大学院生が中心の留学生もしくは交換留学の場合その多くは学部3・4年になりますが、それでもいろいろな意味でかれらに

は「ちがい」があります。文化的背景はもちろん歓迎すべき差異だと思いますが、教育歴、社会経験や生活環境のちがい、例えばお子さんがいる留学生もいますし、結婚している方もいます。これらのちがいにより、グループワーク中心の授業でなかなか共通の話題が選びにくいという状況が生まれます。その中で、とっかかり、きっかけをどのように準備していくかで、教員にかなり工夫が求められると思います。また、日本人の学部生と留学生の大学院生・研究生が、その授業に求めていることがちがう、それも授業を途中でやめていく留学生がいる理由の一つではないかと思っています。

それから、三つ目として、科目の多様性と留学生への対応とが挙げられます。先にもお話ししたように、現在は、留学生センターの教員が主に授業を担当しています。（わたし自身、日本語教員ではないので、少し直接的な表現になってしまいかもしれませんが）日本語の先生は、特に留学生の教育に非常に慣れていきますので、話し方や相手がわからないという反応をしたときの対応などが非常に上手だと思います。しかし、センター外の教員は概してそういった知識や経験が十分でない方もいますので、それらの教員の不安を解消すると同時に、留学生にとってよりよい教育を提供するためにも、特に多文化交流科目の新規提供に際しては、FD等を実施していく必要があると感じています。それから、現在は、新渡戸カレッジ生200名に対しての必修授業として提供していますが、それは裏を返せば、200名というごく限られたキャンパシテイの学生を主に対象に実施していることを意味し、その他の学生の履修を制限しているという結果にもつながっています。本来、多文化交流科目のような授業は、もともと留学にすごく興味がある学生だけではなくて、そうではない学生の国際交流等へ

の裾野を広げるという目的もあると思います。ただ、現状ではそれが思うようにできていない状況にありますので、その点も改善が必要なポイントだと思っています。

課題の解決に向けて

課題の解決に向けて、今、取り組んでいることとして、日本人学生については、全学教育の抽選方法、履修方法に変更を加えてもらい、もっと一般学生が取りやすいような形にしてもらえよう、少しずつ体制の整備を図っています。現在は、まだ数は少ないですが、新渡戸カレッジ生以外の学生も受講できる体制になっています。

それから、最大の懸案事項である留学生数の確保ですが、日研コースに関しては2単位（1科目）を必修化する方向で、今、規定改正を行っています。現行では自由に選択して取れる科目に位置づけられていますが、少し縛りをかけることによってかれらの受講を増やそうと考えています。ただそれに伴い、上級レベルの科目だけではなく、中級レベルの多文化交流科目の提供も必要となりますので、来年度（2015年度）2学期から試験的に始めてみる予定です。それから、日研コースは、現在では一年間の留学プログラムしかありませんが、来年度から半年間のコースも開講する予定なので、全体的な留学生数増も見込めると思っています。さらに、「現代日本学プログラム」も1年生の2学期から多文化交流科目をとれることになっていて、必修8単位（4科目）を日本人学生と一緒にとって

もらうということにしています。それから、学内の留学生だけでは、やはり人数的に足りないかもしれないという想定もありまして、超短期プログラムの開発を進めるとともに、来年度2学期には、韓国協定校とのオンライン協同授業として、日本人の北大生と韓国の学生との組み合わせで多文化交流科目をやる予定にしています。

また、根本的なこととして、広報活動の充実が挙げられます。この科目の意義をきちんと学生にも明示するために、育成されるスキルの部分の整理をはかり、どういう科目をとったらどういうスキルが伸びるのかということや学生が理解できるように、多文化交流科目のマップのようなものを作ろうと動いています。年度内には完成させ、4月には配布を予定しています。

関連して、来年度は、多文化交流科目の教員向け手引きを作成する計画にしています。継続的にアクティブラーニングや評価方法に関するFDを実施するとともに、また来年度も、できればこのようなシンポジウム等で成果を含めて発表していけたらと思っています。

まとめ

この多文化交流科目を開発するにあたって、また開発しつつ、いつも考えていることは、日本の大学として何が売りにできるのか、何を売りにすべきなのかということです。大学の「国際化」を進めるにあたり何語でやるのかがよく議論に上がりますが、その際、たとえば汎用的スキルの育成や日本

人学生の留学促進につながれば、言語はあまり問題ではないと主張される方もあると思います。ただ、やはり日本に来る留学生は、日本に少なからず関心があると思いますので、日本語でやるということに対して、ある一面ではこだわりをもちつつ、実践していけたらいいと思っています。

それから、多文化交流科目を実施することによって必然的に、留学生数を確保していかなければいけないので、現在、「国際化」推進のため留学生数の確保に躍起になっている大学が、無理なく国際化を進める一步にもなると考えています。ただ、一方で、その評価、つまり汎用的スキルが本当に伸びているのかどうか、それをどう評価できるのかというところも含めて、この科目の意義を実証的に示していくことが、今後、近々で考えていかなければならないことだと感じています。

多文化交流科目を中心とした
日本語教育のカリキュラム改編

小河原義朗

多文化交流科目と日本語科目の関係性

——大学における日本語教育が育成を目指す新たな人材像

私からは、多文化交流科目を具体的にどのように本学留学生センターの開講科目の中に位置づけていくか、特に日本語教育との関連でお話します。多文化交流科目は、国際本部留学生センターの教員が中心に授業を開講しています。そのため、各授業を担当する教員は、ある共通理念を持って開講することができます。しかし、例えば自分一人が全学教育や一般教育演習で、ある科目を単独で開講するだけだと単発に終わってしまい、なかなか多文化交流科目が学内に広がっていきませんし、その科目について知っている学生しか取れないということになります。それでは多文化交流科目が学内で組織的にうまく広がっていきません。そこで留学生センターで行っている日本語教育の中に、この多文化交流科目を位置づけてしまえば、それが全学的に広がる契機になると考えました。留学生センターの日本語科目を履修している学生は、現在半年間の登録で約500人、年間では1000人ぐらいになりますので、留学生にも多文化交流科目が開講されていることが周知されますし、日本人学生も一緒に履修するクラスであるということが広がっていくと、留学生にも日本人学生にも認知されているのではないかと考えたわけです。

そもそも留学生センターの日本語教育の目的は、全学的な日本語教育、及び国費留学生に対する日本語予備教育を主たる任務としていましたが、現在は日本語・日本文化研修生、日韓共同理工系学部

留学生などのためのプログラムや短期プログラム、一般日本語コースなど、さまざまな日本語教育が行われています。そういった現状から日本語教育のあり方を見直す必要があると考え、私たち教員の間でこれからの日本語教育を、留学生と日本人学生と一緒に学び、多様な社会問題の解決に向けての手段や文化を生み出していく、その新たな社会構築のための即戦力となるような人材育成を目指す、そのための教育に我々が貢献するのだという方向に変えていこうと話していました。そして、センタールの教員間で、ある程度の共通理解が得られたので、この方向性のもとに多文化交流科目を新たに設定し、それを私たちの日本語教育の中核に据えようと話を進めました。さらに言えば、今までの日本語教育というのは、いわゆるコミュニケーションの手段として日本語を教えていたわけですが、それをこの多文化交流科目という、日本人と留学生と一緒に学ぶ場が必要となるスキルの育成に貢献する「ことば」、コミュニケーションを意識した日本語教育に変えていったらどうかと考えたわけです。

次に、具体的にそれらをどのように実現するかが問題になります。そこでまず最も留学生の履修が多い「一般日本語コース」を一回リセットすることになりました。ただ、リセットと言っても一度に全て変えるのは難しいので、段階的に少しずつ変えていくことにしました。また、「段階的に」といっても、まったく新しいものを作り出すというのはなかなか難しいので、今までもあるものから内容的な重複等をなくし、新たな観点からカリキュラムを整理、改編することによって様々な経費、人材、マンパワーを維持しつつ、全体的にスリム化する方向で新しくしていくことにしました。さらに、我々がやってきた今までの日本語教育は各コース・プログラム・授業の各担当教員にその多くを任さ

れているところがあり、それぞれのような内容を教えているのかが相互に、そして学内外になかなか見えにくかったため、これを契機に教育内容を教員同士はもちろん、学内外にも何らかの形で公開していく必要があるのではないかと考えました。

多文化交流科目を中心としたコースの改編

具体的なコースの改編については、まず、多文化交流科目を、今ある一般日本語コースの最上級のレベル、つまり初・中・上級の「上級」のレベルに位置づけました。そして、多文化交流科目と一般日本語コースの中・上級クラスを、新設される「現代日本語学プログラム」(留学生を対象とした4年間の学士課程プログラム)の必修科目として配置することにしました。

留学生センターの日本語コースにはさまざまなものがありますが、ここでは大きく、学部留学生を対象とした全学日本語の授業で上級レベルの学生に対するもの、それから集中日本語コース(半年間の予備教育で集中的に日本語を勉強して、そのあと各大学院に進んでいく)でいわゆるゼロからの初級の学生に対するもの、それに初級・中級・上級という学内の研究留学生や短期留学生などを対象とした一般日本語コースがあります。この最後の一般日本語コースはいわゆる補講コースになります。最近の留学生数増の影響もあり、この受講者数が増えてきています。そのため、当然クラス数も増やしてきました。ここに、来年度(平成27年度)4月に新たに始まる学部4年間の学士プログラムであ

る「現代日本学プログラム」の留学生が新たに加わることになります。この現代日本学プログラムは、今年度2014年10月に半年間の予備教育プログラムが始まり、4月から中級レベルとして1年生が入ってきます。そのあと上級レベルで2年生になって、3年生からは各文系4学部 of 授業を取ることとなっています。現代日本学プログラム用に新しいコースを作ると、それだけまたコマ数が増え、教員もお金もかかるということになります。そのため、最初の半年間の予備教育は別にするとして、1・2年生の中上級のところは、今ある現行の一般日本語コースの中上級クラスを履修する、乗り入れの形にすればうまく進むのではないかと考えました（図1）。

そして、日本語教育の改編にあたっては、まず一番上級のレベルに多文化交流科目を置きます（図2）。なぜ一番上なのかですが、いろいろな改革が同時並行で進み、一度に全て変えるのが難しいため、先行してまず多文化交流科目の開講をスタートさせることにしました。多文化交流科目を最上級の科目と位置づけましたが、今後は留学生の日本語レベルが上級にならないと履修できないということではなく、最終的には学生たちが自由に自由なレベルで授業を履修できる方向性を考えていますので、いずれは初・中級の日本語レベルの学生でも履修できる多文化交流科目の整備も考えていきたいと思っています。ただ、今のところは、多文化交流科目を一番上のレベルに位置づけて、昨年度から2年間、授業を開講してきました。

次にどのよう to 多文化交流科目で留学生が勉強するための日本語力を一般日本語コースでつけさせるか、下支えしていくかを考えながら、コースを改良、改編していく必要があります。特に来年20

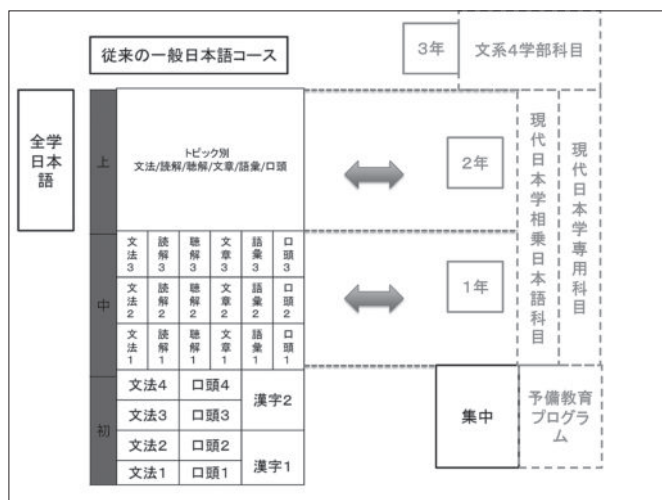


図1 一般日本語コースと現代日本学プログラムの関係

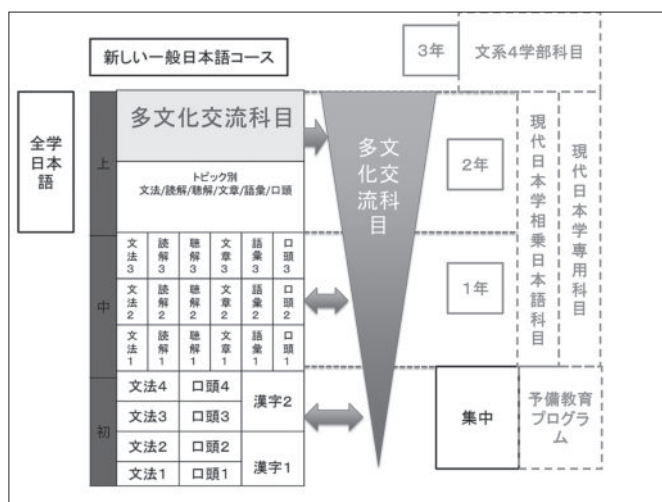


図2 一般日本語コースと多文化交流科目の関係

15年4月からは、半年間の予備教育プログラムを終えた現代日本学プログラムの最初の1年生が中級に上がり、一般日本語コースの中級科目を履修するので、まずはこの中級科目を作り替える必要がありました。

現行では、一般日本語コースは6科目で構成されています。一般日本語コースは、まず初級・中級・上級と3レベルあります。初級では、教科書は『みんなの日本語』を使っていて、「文法」4レベル、「口頭表現」4レベル、「漢字語彙」2レベルが開講されています。中級では、いわゆる「読む」「聞く」「書く」「話す」の4技能に、「漢字語彙」と「文法」を加えた6科目がそれぞれ3レベルの構成になっています。上級になると学部で授業が受けられるようなスキルを学ぶためのトピック別のクラスになっていて、例えば「プレゼンテーション」「レポート・ライティング」などのクラスから構成されています。

この6科目（4技能＋「文法」「漢字語彙」）という形態がこれまで問題になっていました。確かに、「文法」は「文法」、「聴解」は「聴解」という形で進んでいくのはいいのですが、6科目同士の横のつながりがなくなりがちという課題があり、意外にそれぞれが何をどのように行っているかが見えにくく、実は整理してみると内容が重複している部分が結構見つかりました。この重複は非常に効率を悪くしています。また、「文法」という科目が独立しているのはコミュニケーションの観点からは実はおかしく、何か読んだり、聞いたり、話したりするために必要な文法と考えると、「文法」だけを切り離して学習するのではなく、やはり何らかの文脈の中で学習する必要があります。そうすると、

6科目を縦で割るよりも横につながりながら、聞いたものについて話してみようとか、読んだものについて話してみよう、書いてみようなど、それぞれの6科目が横にうまくつながりながら勉強していった方が、実際の日常的なコミュニケーションにつながりやすい。まさに多文化交流科目では日本人学生と留学生と一緒に協働して何かをすることになるので、一つ一つの技能に分けるよりも、相互に連携させて目的に応じたスキルを学習していく必要性があると考えたわけです。

また、新しい現代日本学プログラムにとっては、海外からHP等を通じてプログラムの内容が見える、そこで行われる日本語教育でどんなことができるようになるのかが見えたほうがいい。自国で勉強してきた留学生にとっても、本コースに入ることによって自分が勉強してきた日本語をベースにして一体自分はどこまでできるようになるのかということが明示されていた方がいいと思います。つまり、自分が受けてきた様々な日本語教育の背景と、本留学生センターでできる日本語教育との内容がどのようにリンクするののかという意味では、最近「アーティキュレーション」ということが言われていますが、そういったところも見えるようにした方がいいと考えました。

スタンダードの開発と課題

このように考えると、最近言われているコミュニケーション能力記述を、私たちもやっていく必要があります。つまり、北大版の日本語スタンダードを作る必要があるということです。参考として、

CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)、国際交流基金のJFスタンダード、あるいは東京外国語大学のJLCC日本語スタンダードズ、阪大のスタンダードなどが当然出てきますが、私たちの日本語教育の方向性は、日本人学生と留学生と一緒に学び、問題の解決にあたり、新たな社会を創っていく、そしてそのために協働が必要で、その協働のための活動を支えるのがコミュニケーションだと考えると、先行で提示されるさまざまなスタンダードではなく、みなさんもご存知かもしれませんが、国際文化フォーラムが作った「外国語学習のめやす」(<http://www.ijfor.jp/meyasu/>)を参考にしたらどうかということになりました。これは、言語教育の目標として、21世紀のグローバル社会を生き抜く資質・能力を獲得しよう、言語を使ってつながりを作り、他者と協働して社会を創造していくということを目指しています。今まで私たちの留学生センターの日本語教育では、どちらかと言うと言語文化の知識理解である「わかる」が中心に行われていたのですが、それを技能として「できる」につなげていく。さらに、「できる」だけではなく、他者と協働して社会を創るためには社会的な関係性を構築するという意味での「つながる」といったところもあわせ持つようなスタンダードの提示ができればいいと考えました。

この「外国語学習のめやす」では、いわゆるコミュニケーション能力の記述を三つのモードで示しています。それらは、「対人」「解釈」「提示」です。例えば「対人」とはいわゆる「やりとり」ですが、要は相手の人がいて、相手の人の反応を見た上で、それをきちんと分析、理解、対応していくということ、相手あつての双方向的なコミュニケーションと考えられます。このような観点を導入す

ると、今までのコース・カリキュラムが縦割だったところに、横のつながりができてきて、聞いて話すとか、読んで話すとか、そういうことができるようになるのではない。例えばモードの中で例で考えますと、私たちは日常会話やディスカッション、それから書いて読んだり、読んで書いたりというメールでの交換を日常的に行っています。また二つ目の「解釈」は、いわゆる「理解」ですが、インターネットを見たり、新聞を読んだりする「聞く」「読む」です。それから、三つ目がいわゆる「表現」に関わることですが、プレゼンテーションをしたりレポートを書いたりする「話す」「書く」です。このように「外国語学習のめやす」で言われている例をみると、まさに多文化交流科目で必要とされているものが数多く出てきますので、これは非常に我々の方向性と合致しているのではないかと考えました。

そのため、我々の一般日本語コースの中級で6科目あったものが、「外国語学習のめやす」の「対人」「解釈」「提示」という三つのモードでスリムにできると考えました。そうなると、ここだけで3レベル×6科目＝18クラスあったものが半分の3レベル×3モード＝9クラスに減ります。「減る」と言いますか、「併せ持つ」形でやったほうが、上級レベルに位置する多文化交流科目につながっていくのではないかと考えました（図3）。

次の課題は、この3モードについて、具体的にどのように言語を使ったコミュニケーション能力の記述をしていくかです。この能力記述を目指すために、まず、多文化交流科目はそもそどのような能力を必要とするのかを考えなければなりません。「汎用的スキル」という話が言われていま

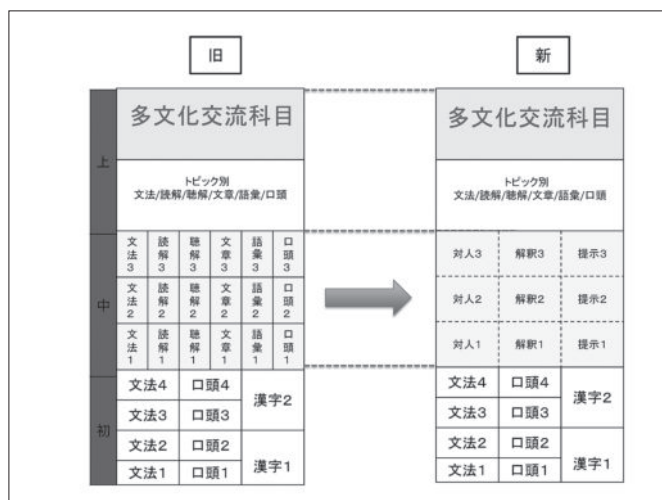


図3 中級科目の3モード化

すが、トップダウンであるものを記述していくというよりも、そもそも先行して行われている私たちの多文化交流科目ではどのような能力の獲得を目指しているのかを出した方が早いと考え、多文化交流科目でこんなことができるのではないかということを抽出していきました。そして、それをこの三つの「対人」「解釈」「提示」に振り分けていく作業をしました。

具体的には、多文化交流科目のそれぞれの科目の中で、どのような能力が目指されているか、シラバスをもとにクラスごとに記述していきます。それで、記述したものの中から、「対人」「解釈」「提示」にわけていくという作業をしました。例えば、ある多文化交流科目では「自分の意見を論理的に使えて、相手を説得することができる」という記述が抽出されたので、3モード中の「対人」に振り分けました。同様に

抽出された記述を「解釈」「提示」にもそれぞれわけ、3モードに整理しました。そうすると、私たちの一般日本語コースの最上級である多文化交流科目で目指されているもの、つまり能力記述が見えてくるわけです。この能力を目指して、それを下支える日本語能力をその下に上級、中級、初級と作っていけばスタンダード化できることになります。最終的に、これを縦につなげたものが、現行の暫定版としての北大スタンダードになります。

問題は4月から現代日本学プログラムの学生が入ってくる中級レベルですが、この中級科目についても単にトップダウンでスタンダードを記述すればいいということではなくて、そもそも現行の中級科目の実施内容との関連がまだ明確ではないということがあります。そこで、次は中級の6科目3レベルのそれぞれのクラスで、多文化交流科目で必要となる能力記述の抽出と同じことをする必要があります。どういうことかと言いますと、それぞれのクラスで必要となる、あるいはできるようにすることを記述していく作業をしました。

例えば、「文法」科目の「中級1」クラスではどのようなことができるようになるのか。普段私たちが日本語の授業をしているときは、これまでそのようなことについて十分に考えていなかったのですが、今あるシラバスを調べ、各クラス担当教員にどんなことができるようになるのか、あるいはどんなことができることでその能力が身につくのかといった観点から挙げてもらうという作業をしました。つまり、各クラスを担当している教員の中で、それぞれのクラスでは一体どんなことができるようになるのか、あるいは目標としてシラバスに書かれているもの、考えているものをまず抽出する作業をし

ました。その後、「文法」科目の「中級」レベルのクラスで、「対人」「解釈」「提示」という先ほどのモードごとに分類していき、それを「中級1」の「文法」、「中級2」の「文法」、「中級3」の「文法」として整理をします。それで、先ほどの最上級レベルの多文化交流科目の能力記述として作成したものの下に、中級の各クラスではどのようなことができるようになるのかを記述、配置していきました。そのように整理してみると、例えば「対人」の中の各レベルの基準、「解釈」の中でのレベルの基準というものが見えてきて、「対人」で言えば、「日常的な話題から抽象的な話題になっていく」とか、あるいは「解釈」で言えば「短い文章から長い文章へ」といったことが少しずつ基準として見えてきます。

それがわかるようになると、今まで私たちが授業で開講していた内容と、暫定版スタンダードとして目指すものとの関係が見えてくるようになります。つまり、「対人」「解釈」「提示」の各モードと各レベルに整理され、最終的に「外国語学習のめやす」で考えられているものから、私たちが学内で実施している授業との関連が見えてくることになります。今までは「外国語学習のめやす」をもとにしていきましたが、私たちなりの捉え方として、三つの「対人」「解釈」「提示」モードをそれぞれ「やりとり」「理解」「表現」という名前をつけて、中級のスタンダードを作成しました。

しかし、スタンダードを作って終わってしまったては意味がなく、そのスタンダードをもとに、各クラスが一体どのような教室活動や、どのような内容を行うのかということを考える必要があります。スタンダードを作るときに、各クラスでどのようなことができるようになるかを記述しましたが、そ

これらの能力を身につけるために各クラスでは具体的に何をやっているのか、どのような教室活動を行っているのかを各教員で持ち寄るという会を行い、もう一度それぞれどんなことをやるからどんなことができるようになるのかという話し合いの場を持ちました。つまり、具体的に何をするのでこういったことができるのだろうかということを、教員が集まってシェアをする会を開いたわけです。そうすることで、これらの抽象的な能力記述から具体的な活動例が浮かび上がってきて、それぞれ、「やりとり」「理解」「表現」の各モードのクラスで行うべき各活動例が抽出できました。

ここまで来ると、それぞれの中級科目、3モード3レベルなので9科目ですが、その9科目ごとにそれぞれどんな活動内容をするとかんなことができるようになるというもの、各教員でイメージできるようにになります。これにより、スタンダードに基づいて各クラスでどのような教室活動を行うと、そのスタンダードの枠の中で示されたどのような能力の獲得を目指すことができるのかというところまで整理ができたということになります。

これらは次の2015年4月から実際の中級コースで試行して、そこで改善を繰り返していこうと考えています。中級しかまだできていませんので、上級・初級も考えていく予定です。最終的には北大版のスタンダードの完成を目指していこうと考えています。

授業実践報告

「日本語のバリエーション」

鄭 恵先

私が担当している科目「日本語のバリエーション」は、前・後期同じ内容で行っています。受講している日本人学生は主に学部1年生が多く、留学生は短期交換学生から大学院生、研究生までさまざまな身分の学生が受講しています。20名という人数制限をかけてはいますが、実際のところ、最初20名からスタートしても、特に留学生のドロップアウトがすごく多く、大体10名から13名程度で行われています。

この授業の目的は、社会に直結する身近な言語現象をトピックにとりあげて、相互学習を通して日本語をはじめとする世界の諸言語をより客観的かつ有機的に捉える能力を身につけるということです。この授業は、日本語力向上を目指すスキル重視科目ではありません。日本語をはじめとする、ことばに対する学問的な興味をもとにした授業です。また、グループワーク、調べ学習、発表などを取り入れることで、多文化交流科目全体が目指す汎用的能力も高めていく授業です。そのため、学生の積極的な姿勢が不可欠であり、かつ留学生に対しては日本人学生と対等な立場で協働学習が可能な、上記以上の日本語力が要求されます。

授業の内容については、私の専門が社会言語学、それから日韓対照ということもあり、我々の言語行動に影響する社会的な要素を主なトピックとして取り上げています。具体的には、大きく属性、場面、表現という三つに分けることができます。例えば、属性によるバリエーションであれば、男女差や世代差、地域差といった要素が我々の言語使用とどういうふうに関わっていて、その結果どんな言語行動が見られるかについて一緒に考えて話し合います。

次に授業の方法についてですが、全体的な流れは、以下のとおりです。

- ①【教室外】キーワードの提示↓事前調べ↓オンライン上で共有・意見交換
- ②【1週目】ブレインストーミング↓講義↓グループワーク（リサーチクエスチョン選定）
- ③【教室外】オンライン上でグループ別に発表準備
- ④【2週目】グループワーク（PPT作成）↓発表と質疑応答
- ⑤【教室外】事後調べ↓報告書の提出

ここに示す①～⑤までが一つのトピックで、それを2週間のタームで進めます。まず、教員からトピックに関連するキーワードが提示されます。それをもとに学生は、まず教室外で個別に事前調査を進めて、その結果をオンライン上でクラスメイトと共有することからスタートします。その後やっと1週目の授業になりますが、そこではまずクラス全体でのブレインストーミングと教員による講義を通して学生の理解を深め、その後グループ別に分かれて、各グループが何について調べ、何を発表するのかを話し合います。そこで自分たちのリサーチクエスチョンを選定することになります。ここで1週目の授業が終わりますが、そのあとの1週間の間に、オンライン上でグループ別に発表準備を進めることになります。2週目の授業では、オンライン上で話しあった内容をパワーポイントにまとめ、発表を行います。ただそこで終わりではなく、もう一つの段階があります。2週目の授業、つまり発



表が終わったら、発表についてクラスメイトからコメントをもらうことになっていますが、そのコメントをもとにもう1回事後調査をグループで行います。それをまとめた報告書を提出してもらいます。これで一つのトピックが完結します。各活動の時間配分はだいたい、ブレインストーミングと講義が50分、1週目のグループワークが20分、2週目のグループワークが30分、そして発表と質疑応答が40分となっています。

学生にはオリエンテーションのときからこの活動における心構えについて話していますが、まず、言葉に敏感になり自らの気づきを促すこと、それにクラスメイトをリソースとして積極的に活用することを強調しています。また、協働活動による権利と義務についても常に話しています。

授業の流れを、少し具体例を交えて詳しく説明します。まず、最初に教員が提示するキーワードです

ワードを貼ったり、発表が終わってからクラスメイトからもらったコメント内容を私がグループ別にまとめて貼ったりしています。白の付箋は、学生からのもので、参考文献のPDFファイルを貼ったり、あるいは作業中のパワーポイントを貼ったり、あと報告書をアップしたりするためのものです。

グループについては、基本的に3、4名を基準に、トピックごとにランダムにくじ引きで決めます。1週目のグループワークでは、Padletを配って、グループごとにネット検索をしながら、発表のためのリサーチクエスチョンを決めます。自主的に学生が決めます。例えば、「女性語・男性語」というトピックだったら、「日本における女性語のイメージは」とか、「言語の性差は翻訳過程でどう扱われているのか」とか、「オネエ語というのはパフォーマンスタイプな演出なのか」とか、こういうリサーチクエスチョンを、学生がグループで話し合い、一つを選んで準備します。こうして決めたリサーチクエスチョンをもとに各メンバーは資料を調べオンライン上で議論を続けます。そのあと2週目のグループワークでは、最終的にパワーポイントを仕上げます。パワーポイント作成のために、サーフェイスをグループごとに配り、みんなで話し合いながらパワーポイントを作ります。

発表は、グループごとに質疑応答を含めて10分です。発表のあとは、評価シートを使って、学生同士、ピアレスポンス、相互評価をさせます。毎回学生にグループの枚数分の評価シートを配って、そこに書かせています。自分の名前とどのグループに対するコメントかを書き、項目ごとに5段階で評価してもらいます。最後にコメント欄を別に設けています。他者評価シートは、自己評価シートと少し項目が違います。まず、ほかのグループの発表に対する他者評価シートでは、トピックは斬新か、



情報提示は十分か、展開は論理的にできているか、内容はわかりやすいかという項目が掲げられています。また、質疑応答、時間の管理はできていたかという六つの項目で構成されます。自分のグループの発表に対する自己評価シートでは、自分がどれだけグループワークで貢献したのか、協力的な関係が維持されたか、平等な参加ができたか、役割分担、さらには発表の出来は満足できるものか、質疑応答、時間管理はできたかも含めて6項目になります。こゝやって評価をして、その後コメント欄に全員が必ずコメントを書くように義務付けています。

2週目の授業が終わったら評価シートに書かれたコメントを教員がまとめて、オンライン上(lino)にアップします。その後、その内容と発表のときの質疑応答の内容と合わせて、各グループでもう一度事後調査をすることになります。その結果を報告書にまとめて提出させることで振り返りを促すように

しています。オリエンテーションのときに、報告書の作成要領を学生に配って、「A4一枚で、内容はこのようなもので」ということをざっと話して、形式について、あと書き方や引用に関わる話をします。つまり、報告書のサンプルを最初に提示します。

一つだけ例を紹介すると、実際に学生は、男性語と女性語というトピックについて、「ドラえもんにみられる日本語の性差に翻訳の工夫」というタイトルで発表したあと、クラスメイトからもらったコメントをもとに事後調査をして報告を行っています。提出された報告書には、毎回教員が点数をつけて、コメントも書き込んで返却をします。全学生が、自分たちの報告書に何点がついて、どういうコメントが教員からあったのかを確認できるようにしています。学生には、報告書を作成するときには出典を明記することと、一貫性を持たせて説得力のある展開にすると、常に注意を与えています。

これらの各活動の狙いは、まず多文化・多言語間の交流を通して、異文化コミュニケーション力を育てること、またオンラインで継続的に意見交換を続けることで、ラポール形成を促進し、合わせて討論の時間節約と質の向上に役立てること、そして報告書の提出を義務づけて事後調査を促すことで振り返りを保証することです。

また、評価についてですが、以下のとおりです。これは、オリエンテーションで学生に提示しています。Inoへの書き込み回数で測る事前準備の出来が20%、自己評価シートの点数で測るグループワーク参加度が20%、他者評価シートの点数で測る発表の出来が20%、報告書に対する教員の評価が

20%、そして遅刻や無断欠席などの出席状況が20%反映されます。事前準備と出席状況以外は、グループに対する評価なので、同じグループであれば評価も同じです。

次に、去年の学生アンケートの結果をもとに学生からの反応について少し述べたいと思います。学期末には、毎回、多文化交流科目で共通のアンケートが実施されます。各科目に共通する部分では5段階評価と自由回答欄を設けています。それから最後に追加設問があつて、これは私の授業に関する設問を別途設けています。5段階評価の中で、この「日本語のバリエーション」という授業に関連する項目のみを取り上げて、その結果を見ます。例えば、「互いを有効な情報資源として活用し、協力的な環境を作ることができた」とか、「個別に情報の補完を行い、理解を深めることができた」「協働で作業を進めることの意義について考えることができた」「異なる文化・価値観・態度を尊重することができた」「自分の母語について客観的に考えることができた」、こういった項目が関連しますが、ポイントとしてはすべて4ポイント以上の評価が得られているので、学生もそれなりの成果は実感しているのではないかと思います。自由回答も少し紹介しますと、まず、「留学生と日本人学生と一緒に学ぶことがいい」といった交流への意欲について述べたもの、「異なる文化の違いを実感した」といった異文化への気付きについてのもの、「日本語を客観的に見ることができた」といった言語への見直しについて述べたものがありました。

最後に、今後改善していくべき課題についてお話しします。まず一つ目ですが、内容面での質の保証です。やはりどうしても学生の考える力、発想の欠如を感じることが多く、今も改善方法を模索中

です。二つ目は学生間の協働学習の促進ですが、せっかく多文化・多言語環境を作っているにもかかわらず、制度上の問題や学生の取り組み方の未熟さで、まだ十分な相乗効果は得られていないのではないかと思います。三つ目はマンネリ化の防止ですが、回数を重ねるごとに、議論の質を高めようという努力よりも、調べやすい、まとめやすいリサーチクションを選ぶようになる傾向が見られるのは少し残念に思いますし、改善の必要性を感じているところです。

多文化交流科目は、ここに挙げている三つの点でとても意義のある取り組みではないかと思っています。

一点目は、留学生と日本人学生の学び合いが組織的・制度的に取り組まれているということです。他大学ではあまりみられない非常に先進的な取り組みではないかと思います。二点目として、この取り組みが、留学生と日本人学生の学び合いという視点から構成されていることです。異なる文化を理解したり、多様な人々と協働する力をつけたりする上では実際に交流するのが一番ですので、その点で優れた取り組みだと思います。三点目は、参加型のアクティブラーニングに取り組まれているということです。汎用的スキルを育成しようと思った場合、知識を知っているだけではだめで、わかるレベル、さらには使えるレベルにまで高めていくことが不可欠になってきます。そのため、学生たちがコミットできる学修活動に取り組んでいる点はとても意義のある試みではないかと思っています。

カリキュラムマネジメントという考え方がありますが、汎用的スキルを育てるカリキュラムを設計して実施し、改善していくという場合に、以下の四つの問いをもとに進めていくことが

Comment

考えられます。

一つ目は、学科や授業で育みたい学生像が教育目標として機能しているのか、単なるスローガンに終わっていないのかという問いです。二つ目は、汎用的スキルを育成するための具体的な手立てがあるのか、プランはカリキュラムに具体化されているのかという問いです。三つ目は、PDCAのサイクルは機能しているのか、カリキュラムのマネジメントがきちんと実施されているのかという問いです。四つ目が、教育目的の達成に向けて組織的に取り組まれているのか、組織レベルのマネジメントが機能しているのかという問いです。

これらの視点から簡単にコメントします。とても素晴らしい授業についてのご発表でしたが、発表のなかでも多文化交流科目で何を目指すのか、その辺をもう少しクリアにしていきたいという発言がありました。その点も踏まえて、一番目の問いですが、育みたい学生像、育みたい学生の資質・能力像というものが、教育目標として機能しているのか、別のいい方をすれば、明確に設定され、それがメンバーの中で共通理解されているのかという問題です。どんなにそれぞれの取り組みが優れたものであっても、何を目指すのか、何がミッションなのかが明確にされていないと、ベクトルが集まるような相乗効果は生まれませんと思います。

多文化交流科目の目標には「言葉や異なる考え方への理解を深めていく」と書かれていますが、これをどれだけ明確な形で共通理解できているのか、学生の具体的な姿としてイメージ

されているかが問われるのではないかと思いました。一つの参考にすべき例として、中学校の事例を紹介します。この学校では、知性の高い生徒を育てようということで、自立・協働・自己実現を目標に掲げています。そのためにどういうことをやっているかというところ、まず、学校の先生たちが年度初めの職員会議の3日間の大部分を、自分たちの学校ではどういった知性の高い生徒を育てるのかについて喧々諤々話し合うそうです。教職員間で共通理解を深めるだけではなく、さらに生徒の間でも話し合いが行われるといいます。それだけではなくて、地域との交流会というのがあるそうなのですが、そこでも話し合いがもたれるそうです。

汎用的スキルを育てるためには、いかなるミッションにもとづいて、どういう学生を育てるのかというのがポイントになってくると思いますが、それを具体的にイメージしてみんなで共通理解ができると、学習活動が自然とその方向に向かっていくものです。したがって、このような目標の設定とその共通理解がプログラムの成否にかかわってくると思います。

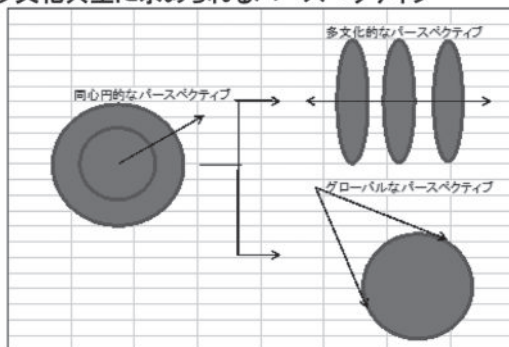
本シンポジウムではこれまで、留学生と日本人学生の間の交流のプログラムの中でどのような学生を育てていくかということについていろいろな議論がありました。この点について、私見を述べさせていただきます。まず、OECDのキー・コンピテンシーには、大きく三つのカテゴリーがありますが、そのうちの一つが異質な集団で交流するということになっています。その下位項目として、他者と良好な関係を作る、協力する、争いを処理し解決するがあります。

Comment

例えば、多文化交流科目の目標を考える際に、これを参考に「異文化間のコミュニケーション能力」「協働の力」あるいは「コラボレーションの力」、「問題解決力」などの能力を想定することもできるでしょう。それから、諸外国で育成がめざされている汎用的スキルをみてみると、この他に、異なる文化への気付きや、異なる文化への理解を盛り込んでいるものがあります。こういった内容も手がかりにしながら、科目の目標をさらに検討していただければと思います。

留学生と日本人学生が交流するということを考えたときに、多文化交流科目で働きかけるポイントとは、私たちのもっているパースペクティブにあると思います。自文化中心的で同心円的なパースペクティブを、授業を通していかにして多文化的なパースペクティブ（クロスカルチャルなパースペクティブ）及びグローバルなパースペクティブへと転換していけるのかが一番大元のところにあると考えています。その際、どこまで社会変革といった視点を盛り込むかどうかはおそらく議論の分かれるところだと思えます。批判的思考力はいいとしても、権力関係の気付きとか社会的な行動力の育成などをどのように扱うのが課題になってきます。多文化交流科目の目標としては、授業担当者で合意できる目標を立てるとよいのではないかと思います。ただ、社会変革に関わる能力というものが一番の核心にあると思われる先生もいらっしゃると思いますので、そこまで踏み込むかどうかについては各授業担当者の判断にまかせ

多文化共生に求められるパースペクティブ

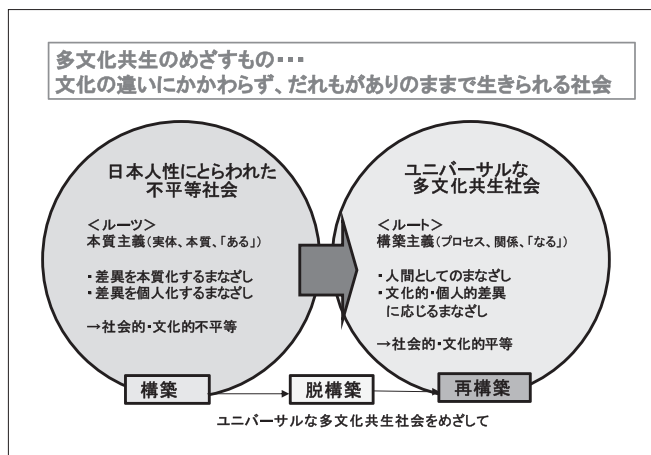


自文化中心主義の克服→クロスカルチャル・グローバル
なパースペクティブの育成
松尾知明(2011)『多文化共生のためのテキストブック』明石書店.

とよいのではないでしょうか。

参考までに、私の考える社会変革のモデルを少しお話ししたいと思います。まず、社会変革の視点として、日本人と外国人という二項対立ではない多文化共生のまなざしを想定するのがよいと思っています。考えてみますと、私たちは、ある文化集団の一員であると共に、同じ人類の一員であり、一個人でもあります。したがって、人間としての視点、文化的な差異の視点、個人的な差異の視点を同時に持っているのは、考えてみれば当たり前のことです。多文化の科目を考えるときに、二項対立的に考えてしまいがちですが、こういうことを踏まえながら、私たちは違っているけれども同時に同じであるという、そういう認識を持って科目を検討していくことが大事なのではないかと考えます。

Comment



多文化社会が目指すものとして、私は、文化の違いにかかわらず、だれもがあらひのままて生きたるる社会をイメージしています。それを実現するプロセスには、構築、脱構築、再構築が考えられるのではないかと思っています。まずマジョリティ中心の不平等な社会、マジョリティの視点から構築された不平等な日本または世界といった現実の社会があります。こうした社会を変えていくためには、どのように権力作用が働いているかを脱構築する必要があります。マイノリティの声を聞いたり、先行研究に学んだりしながら、不平等な社会の構造を見える化し可視化していくことで脱構築を進めていくことができると思っています。その上で、マイノリティの視点あるいは、公正の視点に立って、文化にかかわらずだれもがあらひのままに生きたるるような、日本あるいは世界とい

う多文化社会を再構築していくことが考えられるのではないかと個人的には思っています。ただ、こうした社会変革の側面は、立場によっていろいろな考え方がありますし、論争的でもありますので、特に社会変革を取り扱いたいと考えていらっしゃる先生方は進め方に留意して戦略的にやられていくのがよいと思います。

二番目に、汎用的スキルを育成するための具体的なプランについてですが、多文化交流科目の概念図では「ことばをつかう」「ともに考える」「ともに実践する」という柱で内容が構想されています。大事なのはまずはプランを立ててともかく実践してみること、そうすればPDCAのサイクルを通して徐々にその実践が改善されていくと思います。その際、ミッションのもとに何を指すかの目標の設定が最も大事だと思います。次に、描いた目標がどのくらい達成されているのか、目標の達成状況をいかに把握していくかの評価が、それに続いて重要になってくると思います。多文化交流科目は現在、そのあたりが少し弱いという気がいたしました。達成目標はすぐ明確に立てられているのですが、よく分析してみますと、必ずしも達成目標と評価が対応していないことがあります。目標と具体的な評価を一体化させていくと、期待するようなパフォーマンスに到達できたかどうかをみる評価になっていくと思います。

また、多文化交流科目の中にもありますが、実際に具体的なイベントや成果物の完成を目指し、それに向けて授業を組み立てていくというのも一つのやり方だと思います。例えば、パ

Comment

ンフレットを作るといふ授業でも、よりリアルな状況を設定する方が学生たちも燃えると思います。大学と交渉したり、観光協会などと協力したりして、パンフレットを作成して実際に使ってもらうなどすると、リアルでオーセンティックな活動になりさらに盛り上がるだろうと感じました。

各授業の学習活動については、素晴らしい活動が多く、アクティブラーニングがなされていると感じました。これに活動と科目全体の目標とのリンクができてくると、相乗的な効果が期待でき、学生にも力がついていくものと思います。ただ、やはり評価が課題になってくるのではないのでしょうか。授業実践の中にはグループワークがかなり入っていましたので、シンガポールの高校のプロジェクトワークの評価例を一つ紹介したいと思います。このプロジェクトワークは、大学入試にも関わるため、かなり厳密に評価されているものです。成績評価の観点では、筆記レポート、口頭発表、グループプロジェクトファイル及び個人とグループとに分かれていて、それらに対応するセルに評価の観点が書かれています。そこには、それぞれを何%で評価するのが書いてあります。シンガポールの例のように、グループワークをしたときに、評定まで視野に入れた評価計画をしっかり立てておくことが一つの課題ではないかと思います。汎用的スキルの中で協働というのがキーワードの一つとなっていますので、客観的な評価が求められることになります。最初は、「よくできる」「まあまあ」「もう少し」の3段階での自己

評価・他者評価でよいと思いますが、事前に評価基準を設定しておくといったことも、これから検討されていかれるといいと思います。

三番目のPDCAサイクルについてですが、このポイントは、目標と目標の達成状況のズレをもとに問いを立てることで、カリキュラムを改善していくといったサイクルに乗せていくということです。実践の面でも、学生の達成状況を見たときに、期待していたものと実際とのズレが出てくると思いますので、そのズレをもとに自分の実践を振り返り、PDCAのサイクルを回していくことが重要です。汎用的スキルをどれだけきちんと設定でき、データに基づいていかにこのサイクルを回していけるかがポイントになります。

四番目は、組織的にいかに取り組んでいくかということです。多文化交流科目担当のみなさんの間では協力的な関係が築かれていると思いますので、さらに、管理職のリーダーシップのもとに、専門的な学習のコミュニティの形成をめざしていくのが大切になってくると思います。今回のようなシンポジウム、日常的な研究会や打ち合わせなどで情報交換をしながら、みんなで学び合うという学びの文化を培っていくことができると、カリキュラム自体も少しずつ改善されていくのではないのでしょうか。

参考文献

- 松尾知明『多文化共生のためのテキストブック』明石書店、2011年。
- 松尾知明編著『多文化教育のデザイン―移民時代のモデル構築』勁草書房2013年。
- 松尾知明『教育課程・方法論―コンピテンシーを育てる授業デザイン』学文社、2014年。
- 溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂、2014年。

世界の諸言語との対照から日本語を見直すというテーマの授業ですが、非常によく練られたカリキュラムで、これを実施するのはすばらしいと思いました。PDCAサイクルも、きちんとやっていらつしやいます。やってみて終わりというのが一般的な授業だと思いますが、もう一回、今までのことを反省して、新たな挑戦に結びつけていく、そういうことが非常に大事だと思いました。それから、クラスメートをリソースにするという考え方は、逆に自分もリソースになり得ているということの裏返しだと思えますので、自分がやる意義のあることをやっているという実感にもつながると思います。

それから評価ですが、他者評価・自己評価を加えるのはとてもいいことだと思います。一番大切なのは、評価基準を自分で作れる、そういう能力だと思います。私の所属している学部は生涯学習の学部ですが、一生を通じて自分の評価基準を新たに作り変えていくことの大切さ、責任を持って自分を評価するためには自分でしか評価基準を作れない、そう思えるようになる、いいと思いました。

実践的な授業についても少しお話したいと思います。私は常に、人から提示されて学ぶと

Comment

いうより、自分から何が明らかにしたいかということを課題にして取り組むというのが大事だと思います。成果物を作るというのは、明確な目標があつて、それに対してみんなが協力していくということですね。また、学内の協力者を増やしていくというのも大切です。大学の中で、留学生はマイノリティだと思います。留学生に対応する教員もマイノリティだと思います。そういうマイノリティな存在を、マイノリティとして、そこに押し込めておくというのは、組織全体から見えてどんなにもつたいないことかというのを、ちゃんとアピールしていく、そういう機会を持つべきだと思います。そのためには大学全体を巻き込む、そういうしかけをつくるのが大事だと思います。これまでの歴史を見てもマイノリティの問題を克服していく上で、当事者がそれをしていかなければ難しいと思いますし、私はマイノリティの力をマージナリティと言っていますが、マージナリティを発揮してもらいたいので、協力者を増やしていくのはいいことだと思います。

私も大阪大学に在職していたとき、留学生の意見として、この学校は無料でいろいろなところに連れて行ってくれたり、見学したりするイベントを作ってくれて非常にありがたい。ただし、その企画の段階でどうして留学生をいれないのか、ムスリムの人たちは清水寺に行けないことをわかっているのかと言われたことがありました。また、留学生センターを作るときに、センターの構造物も含めてどうあるべきか留学生の意見を聞くことについての非常に強いア

ビールをもらいました。当事者を変えなければ変わらないということに通じると思いますが、当事者に変える気持ちと変える声を出させるようにしていくのがマジョリティ側のやるべきことなのではないかと思いました。

それと、そのことと関連すると思いますが、全体を通じて、留学生の受講生が少ない、途中で消えてしまうということがありました。制度を変えていくのももちろん大事ですが、もう一つは、日常的に入り混じりながら留学生と日本人学生が同じキャンパスに、同じ教室にいるんだから、日々接しながら日常的な関わりが生まれる、そういうしかけも大事だと思います。

大阪大学の留学生センターの指導担当で発想豊かな方がいて、友達のグループを作っちゃおうということ、常時150人ぐらいの規模の学生たちが、留学生も日本人学生も含めてわいわいがやがややらせていました。木曜日は夕方から食文化交流会というのを毎週やっていました。さんまが捕れたぞ、おいしいぞというので、さんま焼き大会や留学生の得意料理をやって、レシピまで作って教えてもらおうということも毎週やっていました。そうすると、周りの学生が足を止めるんですね。で、「あそこで何やってるんだろう」「けむりがでてるぞ」とか。それから、その当時は電話交換室が空いているから、そこを留学生センターにというようなときだったのですが、大きな竿をたてて、鯉のぼりを揚げちゃう。そうすると、周りの学生が「あそこ、何だ?」ということになりますよね。つまり、目立たせるといふこと、留学生がいるんだとい

Comment

うこと、そしてその留学生と一緒に楽しくやっている学生たちがいて、そこでは学びが起きているんだということを、目立たせるということも大事なんじゃないかなと思います。そのあと、留学生センターが建ったときには、一番の中心が厨房になりました。大きな厨房をワンフロア、全部その厨房と食べるところを作って、教室の方は削っても厨房は必要がある。二ついるんですね。ムスリム用の厨房とノンムスリム用の厨房。トイレもムスリム用のトイレを作りました。外の人たちがちよつと廊下通って、「何ここ、変だよ」と思わせて、その「変だよ」と言われたときに説明できるということをしていながら、日常的に留学生と日本人学生が出会って、その学生たちが今度は授業の中のクラスメートとして一緒にやる。そういう有機的な関係を作っていくというのも、制度を整えるのと同時に、大事なことじゃないかなと思います。留学生が授業に参加してくれるのが少ないというのは非常に残念なので、できれば留学生の方からこういう授業をとという声を出してもらいたいと思います、あえて申し上げました。

著者紹介（掲載順）

○松尾知明（まつお ともあき）

国立教育政策研究所初等中等教育研究部・総括研究官。教育学博士。専門は多文化教育とカリキュラム。ウィスコンシン大学マディソン校大学院教育研究科博士課程修了。公立小学校教諭、浜松短期大学講師等を経て現職。著書に『多文化教育をデザインする』（編著、勁草書房、2013年）、『多文化教育がわかる事典』（明石書店、2014年）、『21世紀型スキルとは何か』（明石書店、2014年）など多数。

○山田泉（やまだ いずみ）

法政大学キャリアデザイン学部・教授。専門は生涯学習としての日本語教育及び多文化教育。著書に『多文化教育Ⅰ』（法政大学出版局、2013年）など。多文化教育教材としてマンガを共編で出版。いずれも「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会編、マンガ みなみななみ、『クラスメイトは外国人 入門編』（明石書店、2013年）、『クラスメイトは外国人 多文化共生20の物語』。

○ウィツエッド、クレイグ（Craig Whitsed）

オーストラリア、マードック大学大学教育学習センター（Centre for University Teaching and Learning）・上級講師。カリキュラムの国際化および教職員の専門性の開発について研究。最近の業績に、Craig Whitsed & Peter Wright (2015), *A bricolage exploration in genkan space: Tengu and adjunct TEFL in the Japanese university context*, International Journal of Qualitative Studies in Education; Wendy Green & Craig Whitsed (Eds 2015), *Critical perspectives on internationalising the curriculum in disciplines: Reflective narrative accounts from Business, Education and Health*. Sense Publishers. など。

○青木麻衣子（あおき まいこ）

北海道大学国際本部留学生センター・准教授。

○小河原義朗（おがわら よしろう）

北海道大学国際本部留学生センター・准教授。

○鄭恵先（ちょん へそん）

北海道大学国際本部留学生センター・准教授。

国際本部留学生センター ブックレット1

留学生と日本人学生がともに学ぶ「多文化交流科目」を考える

発行日：2015年9月30日

発行：北海道大学国際本部留学生センター

〒060-0815 札幌市北区北15条西8丁目

編集担当：青木麻衣子・小河原義朗

印刷：(株)アイワード



北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY