

多文化間共修クラスの教養教育における位置づけと将来像

—弘前大学での実践から—

Collaborative Learning between Japanese and International Exchange Students in a Liberal Arts Education Course: a practical guide and its future possibilities

小山 宣子*

Nobuko OYAMA

要 旨

留学生と日本人学生を交え、互いを学習リソースの一部としながら学ぶ方法が、全国で教養教育はじめ、学士課程で実施されるようになってきた。本学でも、対応すると考えられる授業は留学生対象のクラスから開始し、断続的にはあるが、20年以上行われてきた。現在は、当初行われていたような留学生対象の科目としてだけでなく、日本人学生に対する実践的な国際化教育のひとつの方法としての性格づけが確立してきたと考える。本稿では、過去において筆者が担当した範囲での本学の該当授業を、いわゆる教養教育を担う主体（教養課程）の変遷に沿って振り返り、本授業において実践的に探求されてきた授業構成上必要な要素について説明する。そして、現在の教養教育におけるこのような授業の開講意義を考察する。また、交換留学生が0名になった2020年度後期の開講形態から、このようなクラスの将来像について検討する。

キーワード：多文化間共修、留学生教育、日本語教育、教養教育、国際化教育

クラスの定義と特徴

本稿では、クラスの名称・定義とも複数ある中から、坂本・堀江・米澤（2017）による「多文化間共修」を借りたい（p.6）。名称は、これまで日本国内各大学で使われてきた主な2つの名称「多文化クラス」と「国際共修」を折衷し、対象範囲を適切に表すと思われるためである。クラスの説明としては以下の通りである。

文化的背景が多様な学生によって構成される学びのコミュニティ（正課活動及び正課外活動）において、その文化的多様性を学習リソースとして捉え、メンバーが相互交流を通して学び合う仕組み（坂本・堀江・米澤 2017, p.iii）

名称だけでなくこの定義もまた、各大学で実践されてきた該当クラスを適切に説明する内容である。「正課外活動」には、主に、教員が参加しているか否かにかかわらず、授業外の日本人学生と留学

* 弘前大学国際連携本部
Department of International Education & Collaboration, Hirosaki University

生（本稿では便宜上、文化的背景が多様な学生の代表例として、在留資格とは別に、「留学生」という語を使う）の交流活動が含まれると考えられる。例えば、2019年に本学国際連携本部において事務職員主導で行われたチューターと留学生の交流活動もこれに当たる可能性がある。

また、一方で、正課授業において、ボランティア参加や単位を必要としない参加者が含まれることを指すとも考えられる。この授業を成立させるためには、留学生の存在がほぼ必須であるため、非正規生である学部研究生の参加、また正規生の日本人学生、留学生であっても単位にならないボランティア参加などに依存する度合いが通常の授業より高い。その結果、これらの正課外活動への参加者が、活動を成り立たせるために不可欠な位置を占めることが多々ある。

参加者全てが正課として履修する事にこだわる方法も想定できるが、その場合は、受講できる学生の人数に限られる可能性が高い。

近年の他大学での取り組み

佐藤（2019）によると東北大学全学教育（本学の教養教育に相当する）では、2009年度から留学生対象の日本語教育由来の国際共修授業と基礎ゼミが合体し、徐々に多くの「国際共修」授業が開講されてきている（p.152）。ここでは英語等外国語科目やアカデミックスキルの授業まで含め、科目を限定せずに多様な該当実践がなされており、それらを発信する書籍や論文も多く、国立大学としてはこの形態の授業が最も活発な大学の1つであると言える。

立命館アジア太平洋大学は、坂本・堀江・米澤（2017）によると、国内学生53%、世界76カ国・地域からの留学生約47%計5850名（2015年11月現在）の学生を有し、正課内外で多数の多文化体験プログラムを用意しているとのことだが、特に、初年次登録必須の「新入生ワークショップⅡ」という科目が、TAを交えた多文化共修科目として紹介されている（p.179）。1,200名以上の学生が受講するPBL（課題に基づいた学習）であるためであろうか、堅固で定型的なデザインに従って授業が実施されている様子がうかがわれる。

以上の2大学は、日本人学生に対する留学生の多さを生かし、教養教育において多くの成果を挙げたと考えられる。先端的な実践力と発信力を備えた大学として今後も注目される。

一方、文部科学省による選定事業である平成30年度「大学の世界展開力強化事業～COIL型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援～」において採択された大学（関西大学、南山大学他）等もある。こちらは教養課程の授業とは限らないようだが、COIL（Collaborative Online International Learning）が、オンラインでの交流をベースにしたプログラムであることから、Covid-19の影響を受けにくく、コロナ後の授業運営においては、教養課程でもこちらの注目度が高まることが想像される。

本学での経緯と内容の変遷

佐藤（2019）は「日本国内における国際共修は、その由来から見ると、留学生を対象とする日本語・日本事情教育や専門教育から派生したものと、主として国内学生に対する教育国際化の目的で始められたものに大別される」としている（p.142）。これに従うと、筆者が実施してきたものは留学生対象の日本事情クラスに由来する（小山, 2002, p.90-p.111）。

筆者の専門は日本語教育であり、1983年に始まった留学生増加政策に伴い当時各国立大学に順次新設されたポストであった日本語・日本事情担当者として、1991年に弘前大学に来た当時は「多文化」や「共修」とは全く無縁であった。それにも関わらず他大学同様、正課内外の学生を対象としてこのような授業を開始し、断続的でありながらも継続している最大の理由は、留学生にいくら日本語を教えても、日本人の側で、留学生と話をしようというレディネスがなければ、日本語を話したい留学生と、日

本人学生は積極的に交わろうとしないという実感があるためである。

例えば、2019年度の青森県留学生交流推進協議会のアンケート（弘前大学国際連携本部ホームページに掲載）を見ると、留学生は、他国からの留学生との交流に比して、日本人学生との交流に大きな困難を感じている様子がわかる¹。また留学生の日本語に対するニーズを知ろうとして、「いつ日本語を使いますか」と尋ねると、「日本人と話す機会が無い」「日本人の友だちがほしい」と訴え、極端な例では「日本語の授業でだけ使う。他はあまりない。でもテレビはよく見る」等と答える留学生は決して例外ではない。これは、1990年代と特に変化は無い。

このような経緯で、当初は「留学生の話し相手を確保しなければならない」という留学生本位の考えから始まった授業であった。しかし近年日本全国に外国人観光客が溢れ、都会ではコンビニや飲食店の従業員に外国人が多く見られる状態になり、学校における外国籍の子供の未就学が社会問題となるほど、外国人が増加し、国内であっても外国人に接する機会が増えてきた。そのような状況において、日本人学生を対象に、小学校以降学校やメディアで接する機会の多い特定の外国や外国人に関する知識だけではなく、留学生として多く来日しているながら認知度が低いと考えられる東アジア、東南アジア、南アジア等の国や人に関する知識、および接する際の態度やスキルを伝えなければならないと考えるようになって今に至っている。このような授業内容の変化は、今考えると、スタート地点と、現在地は、明らかと言えるが、直線的に移行したわけではない。率直に言って「共修」という道具立てが優先した教育活動であったと考える。

以下、筆者の授業に絞って、年代順に開講授業と特徴を記す。

日本事情とボランティア（1995年～2002年）

日本事情という科目は、筆者が着任した1991年以降、教養部で行われたが、内容や形式は、教養部の教員に依頼してのオムニバス講義、「日本事情」の教科書を用いた講義等で、多文化共修クラスではなかった。しかし、「日本人はどう思いますか」などの問いかけが留学生から多かったことから、教師一人の意見だけを提示しても不十分であると考え、教師以外の日本人（大学院生等）を教室に招き、同じ日本人と言ってもさまざまな考えの人間がいることを、理解してもらおうとしたことが、当該授業の最初のきっかけであったと記憶する。

1994年に教養部が改組され、人文学部に移籍した。その前後に、人文科学研究科所属の大学院生の参加を得て、留学生と日本人学生の共修の原型のようなものができた。最初は大学院生が自らの専門を留学生にプレゼンテーションする形もあったが、徐々に留学生とテーマを決めての情報交換など、グループ活動に変化していった。日本人学生の参加は開始当初から2002年度までは、ボランティアであった。

筆者は1995年から2002年度まで人文学部に籍を置き、1999年からは学内措置の国際交流センターと兼

¹ 具体的に、アンケートに対する回答における頻出語をみると「違う国の留学生で困っていることや悩んでいることを書いてください」に対しては、実質語（ここでは名詞、動詞、形容詞、副詞とする）でもっとも多い語はdifferentであり、頻度は3である。また、「違う 頻度1」を同種のものとするれば、頻度が増える。次に頻度の高い語は、「難しい」であるが、その文章を見ると、「ほとんど日本人の学生とのコミュニケーションに難しいとよく言われました。」「多分私達は日本語で愛情とか感情を表すことがちょっと難しくそうです」（いずれも原文のまま）という日本語・日本人に関するものであった。

それに対して、「日本人学生で困っていることや悩んでいることを書いてください。」に対する回答の頻出語を見ると、実質語で多い回答から見ると、「わかる、5」「友達 4, friends, 1」の次は、「冷たい、3」である。「友達」に関する記述を見ると、「友達作りがちょっと難しい」「友達になるように時間がかかります」「日本人の友達が作れない」「日本人の友達がとっても少ないです」であり、「わかる」については「日本人は直接にあまり言わないので、本当の気持ちがわかりません。日本人の考えもあまりわかりません。」「ある日本人は外国人に対して違和感を持っている。表情から見て、すぐわかる。」「わからない宿題とわからない日本語があるときは聞くけど、自分の顔を見て返事してない。」「冷たい」に関しては「冷たい」「日本人の学生は冷たいです。」「チュウタはとても優しいですが他の人はちょっと冷たいと思う」となる。

担しながらゼミの指導と上述の日本語・日本事情科目を継続して行っていた。日本事情科目は日本語科目同様、留学生対象の科目であったため、日本人学生は受講しても単位にはならない。ゼミ生以外にボランティア学生を集めるのは困難が伴い、筆者は毎学期参加学生募集のチラシを廊下に貼り出す、「留学生との交流授業に参加しませんか」と廊下を歩く学生に声をかける等して学生集めに努めていた。ボランティア学生は全回参加というわけではなかったが、当時の受講生によると、学外の公共施設での自炊宴会などにも参加し、留学生と交流したという。

国際交流科目の一部と「テーマ科目・国際」(2002年～2008年)

2003年度から省令の国際交流センターが発足し、筆者は人文学部との兼担をはずれ、国際交流センターの専任となった。2002年から教養教育が21世紀教育として開講されるようになった。この頃は、弘前大学の科目は「21世紀教育科目・専門教育科目・国際交流科目」の3本建てとされ、筆者は「全学担当制」であった「21世紀教育科目」で「テーマ科目・国際」に所属していた。

「テーマ科目・国際」の筆者が参加した「研究・教育から見た世界と日本」は、オムニバスの講義形式であった。以下、シラバスを引用する。これは2003年の科目代表教員が書いたものである。筆者は、21世紀科目においては、このオムニバス講義で主に留学生の種類や生活など、留学生に対する知識伝授的な講義を行っていた。

「国際化」は、例えばその目に見えてわかりやすい現象の一つである外国人の増加は、ことばや文化の違いから生ずる摩擦など様々な問題も生んでいます。「国際」領域では、これから加速度的に進むと思われる国際化が引き起こす様々な問題について、基本的かつ正確な知識を身につけ、多様性を対立抗争の原因とみなすのではなく、むしろ豊かさともみなすような考え方、相互の尊重と寛容の重要性を学びます。(平成15年度弘前大学21世紀教育テーマ科目研究・教育から見た世界と日本(A)シラバスの達成目標。弘前大学ホームページより)

同時に、筆者は「国際交流科目」において、主に留学生を対象として、多文化間共修授業を実施していた。国際交流科目には、自由単位として日本人学生に単位が認められるものもあり、その1つとして開講した。しかしそもそもシラバス冊子が留学生以外には配布されず日本人学生に存在を知られにくい、卒業に必要な選択科目ではない等で、日本人学生が集めにくく、変わらず学生集めに腐心していた。

そのため、正規学部学生にとって卒業のための必要単位となる21世紀教育内で開講したいという希望があったが、その場合には日本人受講生の人数制限が必要であった。人数差が大きすぎると、元々日本というホスト国の社会で行われる授業で、留学生と日本人の力は対等とは言いきりに、人数面でも対等な雰囲気が保ちにくくなり、当該授業の運営が困難となることが経験的に知られていたためである。しかし21世紀教育では、受講生数が教室収容定員を越えていない限り、定員を設けることは、学生に対する不平等として厳に戒められ、「教員のわがまま」という発言が21世紀教育運営会議において運営委員からなされたこともある。同じ状況下の他大学で、日本人学生の受講生が100名を越えるのに対し、留学生が1桁というバランスであっても開講を続けていた例も聞いた。しかしそれは「クラスの定義と特徴」に挙げ多文化間共修とは異なる授業デザインであったと考えられる。

この時期には、21世紀教育運営委員会で「大学は教科書など必要最低限のもの以外は、授業料以上の負担を学生に求めることは慎むべきである」という趣旨の発言も複数の運営委員によって、しばしばなされ、特に反論もなかった。現在は、学生の履修機会の確保のためだとしても、教育内容を歪めてまで平等を求めたり、金銭負担を求める授業の開講を控えたりすることは少なくなった。しかし、上記のような原則を忘れ去っても良いわけではない。学生が得る機会は極力平等であるべきであると同時に、学

生の経済的な条件を軽視すべきではないと考える。

北東北3大学合同合宿への参加（2005年～2019年）

2004年度から、北東北3大学の連携事業がはじまり、3つの大学の留学生関係教員間でも連携事業を行う機運が高まった。2004年は3大学の留学生グループが県境を越えて小岩井農場などに一泊旅行に行く程度であったが、2005年から課題設定型（地元食材を調達して、創作料理を作る）のプログラムの試みが始まり、岩手大学、秋田大学では相次いでこれを多文化間共修授業の一環として授業を構成した。岩手、秋田は各40名程度の参加人数で、この枠組みに乗って、本学でも上記2大学の多文化間共修授業で行われる「国際合宿」部分にだけ、日本人、留学生を各10名ほど募ってゲスト的に参加することができるようになった。本学だけが授業ではない形式であった。岩手では国立岩手山青少年の家、秋田では秋田県青少年交流センター、青森では岩木山青少年スポーツセンターなどを会場とした。3県が回り持ちで行うことと、会場の収容人員の都合から、上限は100名程度であったが、ある程度の人数が集うことで、留学生の国籍も多様化し、国際的な雰囲気の演出がしやすいという利点があった。

「いつか、弘前大学でも教養課程で日本人学生対象の正規授業にしたい、しなければならない」と筆者が強く考える端緒となり、これら2つの大学から下で述べる「課題解決型学習」「親睦を重視する」に関するノウハウを得た。

地域連携事業に関わった多文化間共修授業（2009年～2014年）

2009年度から、弘前市中央公民館の申し出により、市との連携事業として、市のイベントに協力する形で、「テーマ科目」のうち「国際」の「国際交流を考えるB」において独立した「国際交流パーティーを作ろう」という授業を6年ほど続けることができた（古館2010, pp.31-41）。

これは、弘前市中央公民館のイベントとして本学の留学生も協力して行われていた「国際交流ふれあいパーティー」の企画・実施に際し、授業として関わるというもので、多文化間共修授業であると同時に地域連携の要素も加わっていた。日本人学生の人数が制限できないことは変わりなかったが、留学生数の少なさを、ボランティアの社会人や市の職員など、他のリソースが補い、広義の多文化間共修が実現できたと言える。また、公民館の実際の事業運営に携わることによって、留学生にとっても日本人学生にとっても、机上では得られないプロジェクト実施上の、また地域連携に関する学びが得られた。

教養教育「やさしい日本語で話そう」「学習中の言語でコミュニケーション」（2015年～現在）

21世紀教育が終わり、2015年から現在に至る「教養教育」が開始すると、ついに留学生と日本人学生を同等の比率とする定員を設けることができるようになり、正課授業として多文化間共修授業が開講できるようになった。バスでの移動も考えて、人数は留学生と日本人学生で42名程度を上限として行うことにした。

人文社会科学部の佐藤和之教授の提唱する「やさしい日本語」が中学国語の検定教科書に掲載されたことも幸いし、これを援用して「やさしい日本語で話そう」という授業内容を作ることができた。

問題は、今度は日本人学生の方を抽選で減らさなければならなくなったことである。この授業に参加を希望する留学生は、せいぜい各学期20名だからである。日本人学生を同じ数にしようとする、20名の日本人学生しか受け入れられないということになる。さらに2020年度後期はCovid-19によって、交換留学生が0名という着任以来の事態に陥り、今度は海外の協定校学生に対して、インターネットのオンラインチャットによるボランティア参加を依頼することとなった。

授業内容

以下、現在の授業運営に関して、この授業を成立させる要素について3点述べる。それは

1. 課題解決型の活動
2. 相互理解・親睦的な活動
3. 異文化間コミュニケーションの教科書の内容も扱う。

このいずれを欠いても、授業として成立しにくいと考えている。

課題解決型学習 (Project Based Learning)

「多文化間共修授業」において課題解決型の活動が不可欠である最も重要な理由は、このような活動は、必然的に発話能力だけに依存しない各人の能力発揮を促し、それが言語能力に限らない自己認識、相互認識を導くと考えられるためである。授業内容を討論や会話だけにしてしまうと、語学能力が活動成否の条件となってしまう各人の個性が見えにくくなる恐れがある。課題解決というのは、協働して何らかのコンテンツを作成し、発表すること等も含む。

付随的なこととして、留学生は国にもよるが、しばしば、個人の能力を高めることにのみ集中し、ペアワーク、またグループで協働して何かを達成することに無関心な場合があるように見受けられる。留学生自身には、授業の参加目的は「日本語の上達」「友だちを作る」と言われることが多くある。しかしそれだけではなく、受入側の期待・前提として、日本の大学で学ぶ上で、また将来日本社会と関わる際にも、協働する力が必要であることを自覚させることも、課題解決型の活動を取り入れる動機として挙げることができる。

相互理解・親睦的活動

相互理解・親睦的な活動には多くの要素が含まれる。羅列的になるが、分けて述べる。念のために書くと、親睦と言っても、授業の後、特に親しくなるとは限らない。しかし授業終了と同時に薄くなる人間関係であっても、相互理解的な活動により、お互いの差異を説明する一般的な言説や相手方の解釈を知ることもある。授業後に毎回書かせるレポートでは、異文化を知った・理解が深まったという記述が多く、自己効力感の増大が達成されていると解釈できる。

アイスブレイク活動

自己紹介などのアイスブレイク活動は必須である。タイミングは、授業開始直後や、作業グループに分かれた後、合宿がある場合は、その最初に行うことが多い。個人的には、教室では「偏愛マップ」(斎藤2004)や、また、可能な範囲で互いの家族や小中学校時代の思い出を紹介することが多い。北東北3大学合同合宿終了後、毎回行っている受講生対象のアンケートでは、体育館などの広い場所でゲーム形式で行うものが学生からの評価が高い傾向がある。時には、本題のはずの課題解決学習より多くの支持を得ることもあった。

やさしい日本語で話す

留学生にとっては、授業の最大目的である「日本人と話す」機会の保障である。日本人からは「留学生を見ても授業を受けるまでは話ができるとは思わなかった」という声が珍しくなく、教師としても、留学生から日本人学生が実際に情報を得られるようになるための重要な部分であるという意識がある。

特に、あまり一般的ではない「話しことば」としての「やさしい日本語」や、「相手に合わせたやさ

しい日本語」について説明する。「話しことば」には、書きことばと異なり、「聞き取り」という過程が必要で、苦手な留学生もいる。また、留学生によっては、日本人のような流ちょうな日本語での会話を希望している場合もあり、留学生個々によって「やさしい日本語」は一律ではないと考える。授業は通常、対面で音声でのやり取りが第一となるため、携帯電話を用いた音声の文字化の方法も教える。また、翻訳ソフトの使用も許可する。使いたい学生にとっては、何が使えて何が使えないか、知る必要がある。

留学生には、日本語が非常に達者な者からそうでもない者までさまざまいる。母語によって、特有のアクセントや発音もある。この状況で、相手を変えながらお互いに発音する、繰り返す、等を通して何を言いたかったのか明らかにする意味交渉を行い、理解するまでには、通常の母語話者同士の会話より時間がかかるのは事実である。しかし、その過程でお互いの話し方に慣れ、徐々に言語的な問題を意識しなくなっていくことが見られる（小山 2002）。

合宿形式

15年ほど、北東北3大学で、合宿という形式を取り入れてきた。これだけ続いたのは、合宿が毎週一回の活動を15週するのに比べ、例え一泊二日であっても寝食を共にすること、また、体育館で一緒にスポーツをする等によって学生間の距離が近づくことを間近に見てきたからでもある。単なる知り合いで終わる学生も多いが、合宿の最後に抱き合っただけで別れを惜しむ学生もいる。同じクラス内で、親しくなる学生たちやそうではない学生たちを間近に見ることも意味があると考えられる。

「異文化コミュニケーション」の教科書的内容も扱う

授業の最初の方に『異文化コミュニケーション・ワークブック』（八代・樋口・コミサロフ・荒木・山本, 2001）などを参考に、異文化に属する人間と接する際に必要なマナー（名前の呼び方、挨拶の仕方、相手に対する敬意を忘れないこと、英語に対する考え方やスキルの違い、ステレオタイプ、ボディランゲージ、時間感覚、曖昧さへの耐性の重要性等）を講義形式で取り入れることもある。これは、異文化と接する際に起こりがちな問題を事前に知って回避することを意図している。

学生は商業的なメディアによって、近隣諸国に関する偏った情報を小さい頃から得ており、ネガティブな先入観を抱いている場合も多い。そして日本の大学において、日本語で話をする留学生というほとんどが東アジアの学生であるため、いわゆるステレオタイプが交流の妨げとなる場合が少なくない。従って異文化コミュニケーションの教科書的内容の中でも、「ステレオタイプ」に関する知識や、自己に存在する意識を内省する経験は必須と考えられる。

また、15週に渡る授業を継続する上で、お互いに不十分な外国語能力と外国人の日本語に対応する能力を駆使しながら会話や協働作業を継続するには、相応の忍耐や細かいことを気にしないでやり過ごすスキルも必要である。個人が属する文化や国家に対する言及方法なども、その場に応じて考える必要がある時が多い。広範囲なことが異文化コミュニケーションの教科書では扱われており、事前に知識として解説することでお互いに心の準備ができることを期待している。ただし、留学生は、来日前・来日後にこのような内容を既に学んでおり、「もう知っている」という反応が返ってくる場合が少なくない。

課外活動との関係

1990年代に教養部で開始した当時、「日本人と留学生の交流は、学生が課外活動など授業外で行うべきで、授業で行う必要は無い」という見解も、同僚教員より、個人的な意見交換の場で聞いた。当時は、受講生数が100人を超す講義が特に珍しくなく、講義といえば教師が話す部分がほとんどであったのに

対し、現在はアクティブラーニングが推奨され、講義でも学生同士の意見交換が珍しくない。従って「講義」に対する概念が異なっている可能性もあるが、本授業を課外活動で代替すべきか、検討したい。

サークル活動については、筆者が一時期顧問をしていた中国語サークルについて述べると、留学生メンバー、日本人学生メンバー、活動場所、活動内容のいずれを取っても、安定性に関して問題があった。留学生は交換留学生在が主であるため、毎年変わり、日本人学生も主体として活動できる学年は限られているという構造的な問題がある。中等教育段階から活動を継続するメンバーや、外部指導者、OB・OGの参加、全国大会や地区大会、大学同士の交流も期待できるようなサークルであれば、事情が異なったかもしれないが、本学には授業を代替できるような国際交流活動を継続的に行っているサークルはこれまでなかったと言って良い。

つまり、少なくとも本学では、課外活動だけでは十分ではなく、当該授業は、このような授業が無ければ自ら交流する程の行動力やレディネスがない日本人学生を留学生と、単位を誘引として交流させる機能を有すると言える。筆者は、授業内容が教養課程での講義として開講するに値する内容であるか、考えてきた。確かに、複合的な領域であり、歴史が長いとも言えず、網羅性や体系性において、教養の講義として不十分な点もあるかもしれない。しかし大学生としてふさわしい国際感覚を学士課程で持たせるためには、この形式を捨てるべきではなく、今後改善も可能であると考ええる。

評価について

異文化間能力の評価に関してはさまざまな意見がある。これまでは、Association of American Colleges & Universities が開発した Value Rubric を芦沢 (2012) が訳したものの一部を改変して用いたり、それ以前に地域連携を取り入れた授業をしていた際には経済産業省の社会人基礎力 (2006) を用いたこともある。社会人基礎力を採用した理由は、授業自体が異文化間共修的な要素と共に地域連携のPBL的な性格が強く、それにふさわしかったことと、当時の筆者には異文化間能力の評価に関する利用可能なリソースが見つけられなかったことがある。

Value Rubric は学士課程の学生対象である点は参考になると思われるが、さまざまな民族や文化が混在している米国で開発されたものであること等から、すぐに転用できるとは限らない。日本で学ぶ日本人のための評価は、現在研究が行われているようである。また、同じ授業を受ける留学生にとっての意味も考える必要がある。北出 (2019) は「国内で国際共修授業は幅広く実践されているものの、その目標、評価方法、基準などについての議論はまだ未発展な部分である」と述べている (p.279)。

授業の意義と将来像

弘前大学は県内他大学と比較すると、医学部や教育学部など、資格取得に大きな比重がある学部があることが特徴で、それだけ高年次のカリキュラムに柔軟性が欠ける可能性がある。また、実験や実習が多い理系の学部も複数ある。これらの学部では、専門教育を行う過程で、海外の文献を読む、実際に現地へ赴いて調査や実験、学会発表を行う等により国際理解の機会がある者もいるが、ない者については皆無であろう。希望する者は、有料の海外研修などに参加できるが、利用できる者は限られており、将来上述の事情が好転する見込みもないと言える。従って、専門課程に入る前に、教養課程で必修単位の選択科目として、金銭的負担が通常授業と同程度である実践的な国際化教育の必要性は高いと考える。

これまでの経緯を振り返って明らかになったのは、履修者の数の問題である。すなわち、日本人学生受講者数と、留学生の受講者数の釣り合いを取ることが本学では難しかった。

坂本・堀江・米澤 (2018) によると、ヨーロッパのエラスムス計画 (EU加盟国間の大学間交流協定等による共同教育プログラム) の進展に対し、ベンクト・ニルセンというスウェーデンの大学教員は1999

年に「エラスムスに参加する学生は全体の10%に満たない。残りの90%の学生はこれでよいのか?」という問いを欧州の国際教育関係者に対して投げかけたとのことである (p.i)。そして「Internationalization at home」(内なる国際化) という概念を提唱し、大学キャンパスを取り巻く地域社会の文化的多様性を学習リソースとして活用する科目設計及び教授法を推進し、現在も活発にこの活動は行われているという。筆者は「残りの90%の学生はこれでよいのか」という問いは、弘前大学でももっと考慮されるべきであると考ええる。

留学や海外インターンシップ、現地調査等、海外への物理的移動を伴う教育サービスを利用できない学生に対する多文化間教育は、国内に移民や留学生等、外国人が多い欧米、あるいは日本でも首都圏近郊では、「内なる国際化」によって行うことも可能かもしれない。しかし青森でそれを行ったとしても、少なくとも現在は対象人数が限られるであろう。

従って、今後候補となりうるのは、現在関西大学や南山大学等で行われている COIL ではないかと思われる。弘前大学の学内カレッジ「はやぶさカレッジ²」においても、海外研修部分は2020年度、事実上 COIL 的な方法で行われている。

COIL はオンラインでの交流に終始するため、専門語彙を避け PBL を行うとしても言語に依存する度合いが高い。特に、時差などを考えて同期でない形式で行った場合、前節「授業内容」で扱った3つの要素のうち、親睦活動であるアイスブレイク活動や合宿も行いにくい。しかし、弘前大学には、各地域に多くの協定校があり、それらの大学では学生が日本語を専攻している場合も多い。日本語専攻の学生は日本語で話すことを望んでいると思われる。

2020年度後期は、留学生参加者はゼロであるが、Skype などのオンラインチャットを用いた海外のボランティア参加学生によって、11月現在、授業が成立している状態である。これは、Covid-19のために、交換留学生が日本へ来られなくなったせいで生じた副産物であるが、結果的に、21世紀教育以来の懸案であった、人数の問題を解決する端緒となりうると思われる。

海外学生は、ボランティアではありながら、また、日本人学生も、執筆時点(11月上旬)では意欲的に参加しているように見受けられる。各自、Teams や Zoom、Skype、Instagram、LINE、WeChat など、相手と自分の都合に合わせた SNS や Web 会議システムを選び、テキストチャットやビデオ通話を行っているようだ。今後、学期差や時差など克服すべき課題はあるが、受講生の数の問題は、本学がこれまで積み上げてきた多くの協定校により、解決の可能性があると考ええる。

参考文献

青森県国際交流推進協議会 (2020)【掲載用 (修正版)】令和元2019年度留学生アンケート集計結果。

Retrieved from <http://www.kokusai.hirosaki-u.ac.jp/wp-content/uploads/2020/10/%E3%80%90%E6%8E%B2%E8%BC%89%E7%94%A8%EF%BC%88%E4%BF%AE%E6%AD%A3%E7%89%88%EF%BC%89%E3%80%91%E4%BB%A4%E5%92%8C%E5%85%832019%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%95%99%E5%AD%A6%E7%94%9F%E3%82%A2%E3%83%B3%E3%82%B1%E3%83%BC%E3%83%88%E9%9B%86%E8%A8%88%E7%B5%90%E6%9E%9C.pdf>

芦沢真五. (2012). 海外学習体験の質的評価の将来像. ウェブマガジン留学交流, Vol.20, pp.1-6.

小山宣子. (2002). 多文化クラスの機能について. 弘前大学人文学部コミュニケーション講座 弘前大学コミュニケーション研究会年報, 第2号, pp.90-111.

北出慶子. (2019). 第13章 国際教習授業の評価. 末松和子., 秋庭裕子., & 米澤由香子 (編). 国際共修

² 「HIROSAKI はやぶさカレッジ」は、2014年度から始まった本学の学部1・2年生を対象とした、グローバル人材育成のための1年6月の教育プログラムである。カレッジ2年次の夏休み期間に英語圏又はアジア圏への短期留学を必修原則とする。

pp.279–306. 東信堂.

坂本利子., 堀江未来., & 米澤由香子. (編). (2017) 多文化間共修. 学文社.

佐藤和之. (2004). 災害時の言語表現を考える., *日本語学*, 23 (10), 明治書院. pp.34–45.

佐藤勢紀子. (2019). 第7章 留学生教育から派生した国際共修., 末松和子., 秋庭裕子., & 米澤由香子 (編). 国際共修. pp.142–161. 東信堂.

経済産業省編著 (2008) 今日から始める社会人基礎力の育成と評価. 角川学芸出版

古舘奈津子. (2010). 大学と公民館、連携で生まれるもの～大学の授業「国際交流を考える」で作る公民館事業「国際交流ふれあいパーティー」～. 弘前大学生涯学習教育研究センター年報, 第14号, 弘前大学生涯学習教育研究センター. pp.31–41.

日本学術振興会 (2018). 平成30年度 大学の世界展開力強化事業—COIL型教育を活用した米国等との大学間交流形成支援—申請状況, Retrieved from https://www.jsps.go.jp/j-tenkairyoku/data/download/tenkai_h31_shinseijyokyo.pdf

八代京子., 樋口容視子., コミサロフ喜美., 荒木晶子., & 山本志都. (2001). 異文化コミュニケーション・ワークブックブック. 三修社