



大学教育の国際化と教養教育における多文化間共修 （〔特集〕 多文化間共修を促す教養教育のあり方）

菊池, 誠

(Citation)

大學教育研究, 33:3-14

(Issue Date)

2025-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100495445>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100495445>



大学教育の国際化と教養教育における多文化間共修

Internationalization of higher education and intercultural collaborative learning in liberal arts education

菊池 誠（神戸大学 大学教育推進機構教養教育院長）/ KIKUCHI, Makoto

要旨

多文化間共修とは「言語や文化的背景の異なる学習者同士が、意味のある交流を通して多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」のことである。しばしば多文化間共修と国際共修が同一視されるように、多文化間共修への関心や期待の背後には大学教育の国際化があり、その背景のもとで多文化間共修について論じるのであれば、一般的な概念としての「国際化、グローバル化、米国化」の違い、大学教育における「内容、制度、環境」といった国際化の対象の違い、「経済性、倫理性」といった国際化の動機の違いなどが大切になる。しかし、これらの違いは必ずしも明確ではなく、多文化間共修は、大学教育の国際化の方法としてのみ考えていては、その特徴などは十分には捉えられない。大学教育全体の中で考えると多文化間共修とは、基礎となる「知識や技術」と専門性を社会で活かす「価値観や能力」をつなぐ力という意味での教養を涵養するための教育方法であり、多文化間共修を実質的で効果的なものとするためには、教養教育全般についていえるように、専門教育との十分な連携が大切である。

1. はじめに

神戸大学では2025年度から学部新生が受ける教養教育の枠組みを改革する¹。この改革では、これまで多数の科目区分に分類されていた1年次の基礎教育は概ねすべて「教養科目」という単一の科目区分にまとめられ、その上で教養科目は「基盤系、人文系、社会系、自然系、総合系、外国語系、健康・スポーツ科学系」に再分類される。

全学必修となる「基盤系」の教養科目にはそれぞれ一単位の四科目「教養とは何か、多言語と多文化の世界、情報基礎、データサイエンス基礎学」が置かれ、「多言語と多文化の世界」では大学で外国語を学ぶことの意義や目的、国際性を身につけることの必要性などが紹介される。また、哲学や法学、数学などの基礎的内容を扱う「人文系、社会系、自然系」の教養科目に対して、発展的内容を扱う「総合系」の教養科目は「社会と環境、価値と創造、科学と技術、世界と日本」という四つのグループに分類され、「世界と日本」

¹ 改革の詳細は(菊池、2024)を参照のこと。なお、「教養とは何か、多言語と多文化の世界」は(菊池、2024)で「教養基礎、外国語基礎」とされていた授業科目の名称が変更になったものである。

には高度な外国語を学ぶ「外国語セミナー」や海外留学に関係する科目群などが置かれて、この「世界と日本」を担う教員組織として、20 余りある教育部会の一つとして新たに「国際教育部会」が設けられる。

このように、神戸大学で 2025 年度から導入される教養教育の枠組みでは、国際性が重要な役割を果たしている。ただし、これは現在の神戸大学に特徴的なことではない。神戸大学では 1992 年に国際性を全面に掲げる国際文化学部（現国際人間科学部）と大学院国際協力研究科を設置し、2002 年に定められた神戸大学教育憲章において四つの教育目標として「人間性、創造性、国際性、専門性」が掲げられるなど、国際性に関する教育に力が入れられてきた。2016 年度に実施された教養教育改革では「総合教養科目」という科目区分に「多文化理解」や「グローバルイシュー」という科目群が置かれている。また、我が国の全体をみても、我が国は 2008 年に打ち出された「留学生 30 万人計画」に基づいて 2009 年度から「国際化拠点整備事業(大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業、グローバル 30)」を推進し、この事業は 2014 年度から 10 年間の「スーパースーパーグローバル大学創出支援事業」や、2024 年度に始まった「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」に引き継がれた。

もちろん、国際性は常に重要な話題であったし、大学教育が国際的でなかったわけではない。古代のシルクロードを介した文化的及び経済的交流や、中世のローマ帝国やモンゴル帝国の覇権、近世の大航海時代、20 世紀の二つの世界大戦を持ち出すまでもなく、遠い昔から現在に至るまで、世界に多数の国家や民族、多様な文化があり、それが経済や政治その他のあらゆる分野で互いに国際的な強い相互作用を持ってきた。我が国の大学教育においても、明治時代の帝国大学の成立時から現在に至るまで、海外から多数の教師を招聘し、数多くの留学生を送り出すなどして積極的に国際的な交流を続けてきた。程度の変化はあっても、経済、政治、環境、文化、教育などあらゆる分野において、我が国の活動が国内だけで完全に閉じていたことなどない。

しかし最近、経済や政治、環境の国際化やグローバル化が、我が国に降りかかってきた対応の難しく重要な新しい問題として取り上げられている。大学教育においても、国際化やグローバル化の遅れが我が国の世界的な競争力の衰えと深く関係する、早急に対応する必要がある問題と考えられていて、その問題意識がこの 20 年間の間に矢継ぎ早に打ち出されてきた大学の国際化に関する種々の事業や改革につながっている。

大学教育の国際化への志向は一貫しており、その傾向は強まることはあっても弱まることはおよそ考えられない。そしてこの国際化の流れは、2012 年の中央教育審議会による答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換」で謳われたアクティブ・ラーニング（能動的学修）と結びつき、「言語や文化的背景の異なる学習者同士が、意味のある交流（meaningful interaction）を通して多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」とされる多文化間共修²の積極的導入へとつながっ

た。2024 年度に始まった「大学の国際化によるソーシャルインパクト創出支援事業」でも「タイプ I: 地域等連携型」では「英語を中心とする外国語で実施される多文化共修科目」を学部 of 全学生を対象とする必修科目として取り入れることが求められた。神戸大学においても 2022 年度から「多言語セミナー」や「複言語共修セミナー」などの多文化間共修を取り入れた授業科目が導入されている。

多文化間共修の導入は必ずしも大学教育の国際化のみを目指すものではないが、しばしば多文化間共修と国際共修が同一視されるように³、多文化間共修への関心や期待の背後には大学教育の国際化がある。しかし、大学教育の国際化において多文化間共修をどのように位置付けるべきなのかは簡単には判断できない。まず、大学教育の国際化の目的が、世界のグローバル化に対応しようとする受動的なものなのか、文化の多様性を肯定し推進しようとする能動的なものなのか区別が難しいし、その動機が経済的なものか、倫理的なものなのか曖昧である。また、なぜ、大学教育の国際化がアクティブ・ラーニングに結びつくのか、大学教育全体の流れに過ぎないのか、国際性には他の話題とは本質的に異なる点があるのかもよく分からない。そして、そもそも、国際化、グローバル化、米国化といったよく似た概念があり、それらの概念の関係が必ずしも明白ではない。これらの問題を整理できなければ、大学教育の国際化は方向性を見失い、大学教育の国際化を実現する方法としての多文化間共修の意義や目的を論じることも難しくなる。

2. 大学教育の国際化とグローバル化

これまでも経済や政治、環境、文化が国境を超えて互いに影響を持ってきたことは確かであるが、1990 年代以降に世界の在り方が著しく変化し、現在、我々はこれまで経験したことのない時代を生きていると考えられている。この考え方の背景には、1990 年前後の冷戦の終結と湾岸戦争の勃発、米国を唯一の超大国とする世界の誕生、2001 年 9 月 11 日に米国で起きたテロ事件、2008 年のリーマンショックとそれに続く世界金融危機、21 世紀に入ってから BRICS の台頭、特に 2010 年頃以降の中国の経済力や軍事力などの驚異的な躍進、地球温暖化など地球規模の環境の変化とそれに対する 2015 年の国連での SDGs の策定、2019 年に始まったコロナ禍の世界的な広がりなどがある。

この世界の変化を表す概念は、一昔前の国際化から現在のグローバル化へと変化している⁴。おそらく 1990 年代中頃までは国際化という言葉がよく使われていた。国際という言葉の背景には、言語や人種、宗教、文化などを共有または統制する民族に基づいて定めら

² この多文化間共修の定義は（末松和子、秋庭裕子、米澤由香子、2019: p. iii）による。

³ たとえば（末松和子、秋庭裕子、米澤由香子、2019）では「国際共修」の英語訳として「intercultural collaborative learning（多文化間共修）」が挙げられている。

⁴ グローバル化については、たとえば（スティーガー、2010）を参照のこと。

れる、18 世紀のフランス革命の頃に成立し 19 世紀に発展した国民国家という近代的な概念がある。国民国家間の対立が近現代の数多くの戦争を引き起こしていて、冷戦期まではその衝突が大きな問題であった。それに対して冷戦終結後は経済や政治に関する問題がいずれも地球規模の広がりを持つようになり、さらに国民国家間の紛争よりも国境を越えたテロが世界的な脅威になって、国民国家間の関係の変化としての国際化ではなく、地球規模の世界のあり方の変化としてのグローバル化が頻繁に話題になるようになった。国際化とグローバル化は明確に区別される概念であり、1990 年代以降の「国際化からグローバル化へ」という流れは明確である。

なお、冷戦終結後に米国が唯一の超大国となり、米国流の考え方や方法が事実上の世界標準となったことを受けて、批判の対象としても賞賛の対象としても「グローバル化とは米国化のことである」と考えられることも珍しくない。しかし、これら三つの概念、すなわち、「国際化、グローバル化、米国化」は異なる概念である。

さて、1990 年代以降の世界の変化の中で、我が国の経済力や科学技術力は衰え、「失われた」10 年は 20 年、30 年となっても一向に改善されない。やがて我が国では、人材を育成し、科学技術の根幹を支える社会基盤としての大学での教育研究に関心が向けられるようになった。そして、米国等で多様な社会的または文化的な背景を持つ人材が活躍している現状と、21 世紀に入って普及した種々の世界大学ランキングでの我が国の大学の国際性に関する評価の低さを目の当たりにして、我が国の大学の国際化の遅れが我が国の研究開発や人材育成の能力の低さに、そして我が国全体の経済や科学技術の凋落につながっていると考えられるようになって、大学教育の国際化が試みられるようになった。

大学教育においても「国際化からグローバル化へ」という流れがある。神戸大学で 1992 年に国際文化学部や大学院国際協力研究科が設置され、その頃に他大学にも数多くの「国際」と名のつく大学や学部が創設されたのは、当時の、国民国家間の関係という意味での国際性への関心の強さを受けてのものであろう。それが、21 世紀に入ると、「グローバル 30」や「スーパーグローバル大学」という言葉が作られて、神戸大学でも科目群「グローバルイシュー」が設定されるなど、グローバルという言葉が好んで用いられるようになった。ただし、経済や政治、環境などの文脈と比べると、大学教育における国際化とグローバル化の違いは曖昧である。

大学教育における「国際化、グローバル化、米国化」の違いなどについて考える場合には、国際化を主題とする教育の充実、制度やカリキュラムの国際化、大学の在り方の国際化という三つの国際化の区別、すなわち、「内容、制度、環境」という国際化の対象の区別が大切である。

「内容の国際化」とは、経済や政治、環境について、世界で国際化がどのように進んでいるのか、それらがどのような性質や関係を持つのかを、すべての学生に伝える教育を実現することである。この場合、国際化、グローバル化、米国化の違いは、経済や政治、環

境などにおける、それらの違いに他ならない。なお、経済や政治、環境においては、それらが重要な話題であれば、わざわざ改革などしなくても、関係する授業科目の中で国際化やグローバル化、米国化が扱われることは必定である。多くの場合、「内容の国際化」の実質的な内容は、経済や政治、環境と関係が薄い専門分野の学生が、それらを学ぶための環境を整えることになる。

「制度の国際化」とは、カリキュラムや授業のスタイル、管理方法を米国や欧州の主要な大学と同様のものにする、ということである。ただし、実際には米国と欧州では大学間によって制度やカリキュラムは大きく異なり、その多様性を包括することなどできない。米国の強さにより米国の様式が事実上の世界標準となっているため、この意味での国際化は結局、米国の様式の導入のことになるが、我が国独自の制約もきついため、その導入は部分的なものにならざるを得ない。もしも世界の多くの大学と互換性の高い柔軟で独自の教育システムを構築することができれば「制度の国際化」が実現されと考えられようが、今のところその見込みはない。

「環境の国際化」とは「留学生や外国人教員を増やす、海外留学を経験する日本人学生を増やす、英語の授業を増やす」ことなどで、我が国の大学内に国際的な環境を作り出すことである。この場合、国内と海外の間に引かれる境界のみに関心がもたれるため、国際化とグローバル化は実質的に同じものになる。また、「環境の国際化」では米国人の留学生獲得や米国への留学のみに関心が持たれるわけではないので、国際化やグローバル化は米国化と同じものにはならないが、国際的な環境を持つ大学の理想的なモデルは世界中から研究者や学生が集まる米国の一部の大学であるため、実質的には「環境の国際化」とは米国化に他ならない。

「内容の国際化」では「国際化、グローバル化、米国化」がすべて異なるのに対して、「制度の国際化」や「環境の国際化」における「国際化」や「グローバル化」は実質的には「米国化」でしかない。「何を」国際化するのかを明確にすることができなければ、「国際化、グローバル化、米国化」の違いは論じられない。しかし、例えば「内容の国際化」を効果的に実行するためには「環境の国際化」が望ましく、留学生を増やして「環境の国際化」を実現するために学生の移動を容易にする「制度の国際化」が必要になるなど、三種類の国際化は互いに密接に関係しており、それらは混同されがちである。この混同が、大学教育の国際化における「国際化、グローバル化、米国化」の違いの曖昧さにつながっているのであろう。

3. 大学教育の国際化の目的と動機

よく言われているように、単語や年号を覚えているといった意味での知識を増やすことは教育の目的ではない。大学教育の国際化についても同様であり、学生が単に「知る」だけでなく、「知ってどうするのか」が問題になる。そして、大学教育の国際化の目的は、「世

界の変化を導いていく人材を育成する」という能動的なものと、「世界の変化に対応できる人材を育成する」という受動的なものに区別され、さらに前者は国際化やグローバル化を推進しようとするものと、押し留めようとするものに分類される。このような目的を特定するためには、目的の背後にある動機を明確にする必要がある。そして、その動機は、多様性を保ち、互いの個性を尊重し合う世界を実現したいという倫理的なものと、自分自身や自国の利益を確保したいという経済的ものに区別される。

産業界などから要請される大学教育の国際化の動機が経済的であることは間違いない。この、経済的な動機のもとでの大学教育の国際化の目的とは、たとえば以下のようなことである。好むと好まざるとにかかわらず世界はグローバル化していて、その世界の変化の中で、我が国はかつて手に入にしていた利益を大きく失っている。この状況を放置すれば近い将来、取り返しのつかないことになる、そのような状況を招かないためには、世界の変化を正しく理解し、その変化への適切な対処方法を見出して、新しい世界の中で利益を生み出す人材を育成する必要がある、等々。

この目的のもとでは「制度の国際化」は、経済的に成功している国の教育制度を我が国に移植することによって、我が国に同様の経済的な成功を導こうということである。これはある程度の説得力のある試みであろう。また、「環境の国際化」は、国際的な環境を実現することそれ自身よりも、優秀な留学生が卒業後も我が国に残り、我が国の経済発展に寄与することを目指すことになる。なお、経済的な動機のもとでの国際化については、世界の変化に対する態度が能動的であるか受動的であるかは曖昧である。グローバル化を積極的に活用して経済活動を展開するのであれば能動的になるし、グローバル化する世界に対応できるよう準備するのであれば受動的になる。

一方、大学教育は高い理想を追求すべきで、経済的な動機に振り回されてはならないという考え方もある。この場合、国際化の動機は倫理的であり、その目的は、たとえば以下のようなことである。戦争など人類がもたらした災いの多くは、自らとは異なる文化や宗教に対する不寛容が引き起こしてきた。そのような不寛容は画一化を強いるもので、画一化は環境の変化などに対して脆弱であるだけでなく、異文化の接触から生じる創造性を損なう。我々は文化や宗教の多様性を尊重する、より良い世界を築く責務を負っている。そのために、多様性の豊かさや大切さを理解し、自らとは異なる文化や宗教に対して寛容で創造的な人材を育成しなければならない、等々。

この目的に対しては「制度の国際化」は直接的には効果を持たないように見える。それどころか、「制度の国際化」を進め、カリキュラムや授業のスタイル、管理方法を米国や欧州の主要な大学と同じものにすれば、街中の商店街が国際的なブランドが入るが画一的なショッピングモールに置き換わり、世界中が似た街になっていくことと同じように、我が国の独自性は失われ、多様性の尊重に反することになる。「環境の国際化」についても同様であり、その国際化が進めば、日本人も留学生も自らとは異なる文化や宗教に触れる

機会が増え、大学が多様性を知るための場所として機能するようになるが、世界全体を見れば画一化されて、やはり多様性は損なわれてしまう。なお、この目的のもとでの「環境の交際化」では、留学生が卒業後も我が国に留まるかどうかは大きな問題ではない。

現在の我が国の大学の中には、多様性の尊重という倫理観には、どこか批判し難い雰囲気がある。しかし、たとえば、世界中から集まった数学者だけの集団と、多様な分野の人が集まった日本人だけの集団のどちらが多様であるのかは判断が難しい。多様であるかは視点に依存し、ある視点では多様でも別の視点では画一的かもしれない。いずれにせよ、人為的に作られた多様性は、大して多様ではない。

また、多様性の尊重という倫理観は安易な相対主義と区別が難しく、昨今の世界の政治的状况を見るまでもなく、多様性の尊重という倫理観に対する懐疑や反発も強まっている。こうした懐疑や反発の多くは経済的または宗教的な理由による感情的なものであろうが、多様性の尊重を否定する倫理観が真面目に検討され、広まる可能性も小さくはない。肯定するとしても否定するとしても、多様性の尊重という倫理観には丁寧な分析や考察が必要である⁵。

倫理的な動機というものは厄介であり、衝突を生みやすく、合意の形成は難しく、改革を導く原理にはなりにくい。大学内部において大学教育の国際化が必要であるという主張が一定の合意を得ている背景には、大学内部にも倫理的な動機だけでなく、経済的な動機があるように思われる。

もとより、経済性と倫理性という二つの動機の区別は難しい。しばしば多様性の意義の一つとして、新しい出会いによる創造性の獲得が挙げられる。創造性の価値は広い意味での利益を生み出すことにあり、多様性の大切さは経済性と無縁ではない。そもそも倫理的な動機の目指す「より良い世界」とは「広く長い目で見て、人類により大きな利益をもたらす世界」のこととて、多様性を尊重する倫理性とは「短期的な利益よりも、長期的な利益を優先すること」なのかも知れない。また、経済活動の発展はしばしば貧富の格差を生み出すが、経済的な豊かさは生活の向上をもたらすもので、格差は増しても最低限の生活水準が引き上げられる方が、一様に貧しいよりも望ましいとも考えられる。

「内容の国際化」は大学教育の国際化の動機とは独立に取り組むことができよう。しかし、「制度の国際化」や「環境の国際化」をどのように実現し、評価すべきなのかは、大学教育の国際化の動機によって大きく変わってくる。動機が明確でないことが、大学教育の国際化について考えることが難しいことの大きな理由の一つであろう。

4. 狭義の多文化間共修と広義の多文化間共修

グローバル 30 などの取組などから、2000 年代以降、大学教育の国際化やグローバル化

⁵ 文化的多様性については、たとえば（青木、2003）を参照のこと。

の具体的な実践方法として多文化間共修に強い関心が持たれるようになった。多文化間共修は最初は国際共修と呼ばれていたが、国際という言葉が多文化に置き換えられるようになったのは、経済や政治の場合とは異なり、状況や考え方が変わったのではなく、そもそも文化的背景の異なる学修者が共に学ぶことを意味していたため、より適切な言葉が用いられるようになったということであろう。多文化間共修はアメリカやオーストラリアといった多文化社会における教育でいち早く実践され、その効果が検証されてきたもので、我が国への導入は大学教育の「制度の国際化」の一つであると考えられる。

先に紹介したように、多文化間共修とは「言語や文化的背景の異なる学習者同士が、意味のある交流 (meaningful interaction) を通して多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する学習体験」のことであり、アクティブ・ラーニングの形態が採用されることが多い。一般に多文化間共修を取り入れた教育への満足度は高く、神戸大学で導入した多文化共修の授業科目も学生からも教員からも評価が高い。ただし、まだ多文化間共修の授業が少なく、能力や意欲の優れた教員によって実施できるから高い水準を維持できているのかもしれない。また、大教室で机に座って偉い先生の講義を拝聴するよりも、多様な文化的背景を持つ人と知り合いになり、語り合う場を持つ方が楽しいに決まっている。その楽しさも評価の高さの理由の一つかもしれない。

多文化間共修は、「誰が」(言語や文化的背景の異なる学習者同士)が、「何をして」(意味のある交流 (meaningful interaction))、「どうなる」(多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する)、という三つの要素からなる「学習体験」として定義されている。この定義で鍵となるのが「どうなる」に含まれている「多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する」という部分である。どのような交流にも意味はあるが、多文化間共修において意味がある交流は、この「多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する」ことにつながる交流に限られる。価値観もまた「変われば何でも良い」というものではなく、変化の結果として望まれているのは「多様な考え方を共有・理解・受容」することを推進する、または、少なくともそれと矛盾しない価値観の構築である。このように考えれば、この定義のもとでの多文化間共修の導入は、多様性の尊重という倫理的な動機に基づく大学教育の国際化に他ならない。

前節で見たように、倫理的な動機というものは一般に厄介であり、経済的な動機とは区別が難しく、丁寧な分析や考察が必要である。そして、たとえば倫理的ではなく経済的な動機に基づいて、新しい価値観の創造ではなく外国語の取得を目的として、留学生と日本人学生が交流することは十分に意義があるし、その活動を多文化間共修とは呼ばないことは、過度に教条主義的であるように思われる。多文化間共修は、狭義には、先に紹介したように定義されるべきであろう。しかし、多文化間共修は必ずしもそのように限定されるべきものではなく、広義に、「どうなる」を特定しない「言語や文化的背景の異なる学習者同士」の「学習体験」とすることも可能であろう。

ただし、「どうなる」を特定しなければ「意味のある交流 (meaningful interaction)」が何であるのかも不明瞭になり、「誰が」という部分だけが残って、極端なことをいえば、留学生と日本人学生が交流しさえすれば何でも良いことになる。広義の多文化間共修には、およそ教育とは考え難いものが含まれてしまう可能性があり、戦後すぐに取り入れられたアクティブ・ラーニングが「はいまわる経験主義」や「活動あって学習なし」などと批判、揶揄され⁶、廃れていったのと同じことになる恐れがある。

狭義で解釈するとしても、広義で解釈するとしても、多文化間共修の特徴や可能性は十分には議論できない。そして、これらの解釈の背後には、いずれも大学教育の国際化がある。多文化間共修についての実のある議論を展開するためには、倫理的な動機に基づく大学教育の国際化という文脈に限って考えるのではなく、大学教育全体を見渡しながら、狭義と広義の間にある穏健な多文化間共修を定める必要がある。大学教育の国際化から議論を始めるのではなく、多文化間共修それ自身について考える必要がある。

5. 穏健な多文化間共修と教養教育

大学教育については、社会からも学生からも、基礎となる「知識や技術」の修得や伝授という教育の「入口」と、専門性を社会で活かす「価値観や能力」の構築や育成という教育の「出口」の二項対立で語られることが多い。この二つが一致すれば問題はないが、教師が「教えたこと」と、学生が「学びたいこと」や社会が「求めていること」の間には齟齬があり、それが「入口」と「出口」の乖離をもたらすとされている。この乖離が大学教育の大きな問題である。

大学教育において大切なのは「出口」だとされている。シラバスの記述で「何を教えるか」ではなく「何ができるようになるか」が重視され、ディプロマポリシーで「養成する人材像」が求められるのは、「大学教育は『入口』ではなく『出口』で設計すべきである」という考え方を反映している。教育改革で「知識ではなく経験を」と強調されるのも、「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ」の変革が求められ、大学教育でアクティブ・ラーニングが推奨されるのも、「大学教育が『出口』につながらないのは『入口』での学修方法に理由がある」という考え方によるものであろう。逆に、アクティブ・ラーニングへの批判の多くも「アクティブ・ラーニングによる経験が『出口』につながっていない」というものである。

しかし、前節で見たように、大学教育の国際化において、「出口」に置かれる「学修者が抱くべき価値観」をあらかじめ定めることは難しい。むしろ、そのような価値観は固定すべきではない。価値観の根底にある考え方や感じ方には、肯定的な面も否定的な面もあ

⁶ 我が国へのアクティブ・ラーニングの導入とそれに対する批判については、たとえば（小鉢、2018: pp.143-152）を参照のこと。

る。その価値観を人に教えようとすれば、当然、否定的な考え方や感じ方は削ぎ落とされ、見栄えの良いものに仕立て上げられる。そのように綺麗に整えられた価値観は、意図された多様性が大して多様ではないのと同じように、大抵、深みに欠ける。また、具体的な価値観の理想像に学修者を導くことは、音楽や書道で師匠のお手本を弟子に複製させることと同じで、手っ取り早く学修者を「出口」に向かわせるが、結局、それだけでは「出口」には辿り着けないし、お手本は超えられない。価値観は、賞賛に値する魅力的なものであるとしても、惨めで見すばらしいものであるとしても、自分自身で描いてこそ、その名に値するものになる。

大学教育は「入口」から出発しても、「出口」から出発しても上手くいかない。「入口」と「出口」の「どちらが大切か」という二分法に陥らず、その二つをつなぐことが大切である。そして、この「入口」と「出口」をつなぐ力、すなわち「知識や技能」を用いて「価値観や能力」を作り上げる力を、ここでは教養と呼ぶ。

伝統的に教養は「知識や技能」の一部、すなわち大学教育の「入口」にあると考えられてきた。「入口」にある教養教育が「出口」につながらないことが、かつて「教養不要論」が唱えられたことの原因であろう。しかし、本来、単なる知識や技能でしかないものは教養と呼ぶべきものではない⁷。最近、産業界などから大学教育に、「基礎学力」を「課題発見・解決力、未来社会の構想・設計力」につなぐ「論理的思考力と規範的判断力」を涵養する「リベラルアーツ教育」が求められるている⁸。この「課題発見・解決力、未来社会の構想・設計力」は「世界観や能力」に他ならない。ここでもやはり「出口」が固定されてはいるが、「リベラルアーツ教育」、すなわち教養教育が、大学教育の「入口」と「出口」をつなぐ力の教育に位置付けられている。

ただし、「入口」と「出口」をつなぐ力の修得を直接的な学修の目標とし、評価の対象とすると、それ自身が「知識や技能」か「価値観や能力」の一種になり、何か別のものになってしまう⁹。学修すべき事柄を羅列したり、目標とする人物像を描いたりしても教養は身につかない。この難しさが教養教育の難しさであろう。

ところで多文化間共修とは、「意味のある交流 (meaningful interaction)」を通して、「多様な考え方を共有・理解・受容し自己を再解釈する中で新しい価値観を創造する」ものであった。「意味のある交流」が直接もたらすものは「知識や技能」、多文化間共修によって

⁷ 単なる知識でしかない教養を、リースマンは反教養と呼ぶ。(リースマン、2017)を参照のこと。

⁸ たとえば(日本経済団体連合会、2022: p.9)を参照のこと。

⁹ このことは金太郎飴によく似ている。「入口」や「出口」に金太郎の絵があり、その二つの絵をつなぐのが飴である。金太郎の絵は飴を切ったときに現れる抽象的な存在であり、飴の両端をつなげて円環状にすると金太郎は消え失せる。味わるのは絵ではなく飴である。しかし、その飴そのものとは何かと問うて一本の飴を二つに割っても、別の金太郎の絵が現れるだけで飴の説明には何の役にも立たない。

最終的に創造されるものはまさに「新しい価値観」であり、それをつなぐのが多様な考え方の共有・理解・受容と自己を再解釈である。多文化間共修とは、「知識や技能」と「価値観や能力」をつなぐ学修方法、すなわち教養を身につけるための学修方法であると考えられる。多文化間共修は教養教育の実現方法の一つである。

狭義の多文化間共修は「出口」に置かれた価値観が固定的であることに、広義の多文化間共修は「出口」を見失っていることに難しさがあった。それに対して、穏健な多文化間共修は、「出口」に掲げる価値観を学修者が自分自身で構築する多文化間共修として定義すべきであるように思われる。

一般に価値観は、表層的な理屈や形ばかりの経験で導き出せるものではなく、その構築には十分な経験や知見が必要である。また、大学教育の大部分は専門教育に充てられている。多文化間共修による教育を実質的で効果的なものとするためには、多文化間共修を専門教育と連携させることで、多文化間共修に学修者の専門性を十分に活かすと共に、その成果を専門教育に反映させる必要がある。このような連携は多文化間共修に限らず、教養教育全体に必要である。

なお、文化とは本来、伝統や芸能、慣習などに限るものではなく、広く学問のあり方までも含むものである。留学生と日本人が共に学ぶのではなくても、文学と理学、工学と法学のように専門領域が異なる者同士が共に学ぶのであれば多文化間共修であり、教養教育は本質的に多文化間共修であると考えられる。

ただし、現在の標準的な教養教育が「意味のある交流」を生み出しているとは言い難いし、アクティブ・ラーニングが国際性以外の文脈における多文化間共修でも有効であるかについては注意が必要である。たとえば、多文化間共修では、言語や文化の異なる学修者同士が自らの言語等を教え合うタンデムという学修形態が有効であるが、それが有効に機能するのは言語や文化は学生でも十分に知識や経験があるからであろう。学修の途上にあり不十分な知識や経験しか持たない話題については、したがって通常の教養系の授業科目では、学修者は自らの専門分野のことを適切に説明できるとは限らず、タンデムは必ずしも効果的には機能しないことが予想される。

多文化間共修を機能させるためには、学修者の十分な素養が必要である。多文化間共修とは、十分な知識や経験を持つ研究者の交流において最も効果的な学修方法であろう。

6. おわりに

理想的な価値観を提示することは、決して不必要でも無意味でもなく、むしろ社会からは強く求められているであろう。しかしそれを提示することは宗教などが果たすべき役割であり、大学教育が目指すべきものではないように思われる。大学教育では宗教などで理想として描かれた価値観が紹介され、分析され、批判されるが、それらの妥当性が判断されるものではない。もちろん、大学からも理想とすべき価値観は提案されるが、それらは

常に自らの批判の対象となることが前提となる。大学教育を通して価値観を学ぶのであれば、それらを批判する力も同時に身につけるべきである。

ところで、数学の哲学に「数学的对象は実在する」とする論理主義、「数学的对象は実在せず名前のみが存在する」とする形式主義、「数学的对象は心的構成物である」とする直観主義という三つの立場がある。クワインはこの三つの立場を中世の普遍論争における実在論、唯名論、概念論になぞらえたが¹⁰、この三つの立場は狭義の多文化間共修、広義の多文化間共修、穏健な多文化間共修における価値観の捉え方に通ずるものがあるように思われる。もちろん、数学の哲学も普遍論争も多文化間共修とは関係なく、この類比には無理がある。しかし、少なくとも本論で提示した構図を考える上で、クワインの議論は大いに参考になった。

謝辞

本稿の執筆においては、小池淳司神戸大学大学院工学研究科長、黒田千晴神戸大学グローバル教育センター准教授、森田紘平神戸大学大学院システム情報学研究科特命助教との議論、匿名の査読者からの指摘が大変に有益であった。謹んで感謝の意を表したい。

参考文献

- 菊池誠 (2024) 「令和7年度神戸大学教養教育改革について」 神戸大学大学教育推進機構編『大学教育研究』第32号、pp.3-10
- 末松和子、秋庭裕子、米澤由香子 (編著) (2019) 『国際共修-文化的多様性を生かした授業実践へのアプローチ』 東信堂
- マンフレッド・B・スティーガー (櫻井公人、櫻井純理、高嶋正晴訳) (2010) 『(新版) グローバリゼーション』 岩波書店
- 青木保 (2003) 『多文化世界』 岩波新書
- 小針誠 (2018) 『アクティブラーニング-学校教育の理想と現実』 講談社現代新書
- コーラント・パウル・リースマン (斎藤成夫、斎藤直樹訳) (2017) 『反教養の理論』 法政大学出版局
- 日本経済団体連合会 (2022) 『新しい時代に対応した大学教育改革の推進-主体的な学修を通じた多様な人材の育成に向けて』
- W. V. O. クワイン (飯田隆訳) (1992) 『論理的観点から-論理と哲学をめぐる九章』 勁草書房

¹⁰ (クワイン、1992)