



# 多文化間共修は難しい? : 学習者の視点から考える 意義と学びを深める仕掛けづくり ( [特集] 多文化 間共修を促す教養教育のあり方 )

堀江, 未来

---

(Citation)

大學教育研究, 33:31-46

(Issue Date)

2025-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100495447>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100495447>



## 多文化間共修は難しい？ —学習者の視点から考える意義と学びを深める仕掛けづくり—

### Is Cross-Cultural Peer-Learning Difficult?:

Its significance and tips for effective practices from the learner's perspective

堀江 未来（立命館大学 グローバル教養学部 教授）/ HORIE, Miki

#### 要旨

「多文化間共修は難しい」という声を、教員からも学生からも聞くことがある。その意義は理解されつつも、実際、多様な言語・文化背景をもつ大学生の意義ある学び合いを促進するためには、学びの場を設定する者による意識的かつ多様な仕掛けと支援が必要となる。その教授法・学習法には特徴があり、それがこれまでに馴染んだ教え方と異なる場合、教員にとっては学生の姿を見ながらの試行錯誤、学生にとっては新たな学び方を学ぶ試行錯誤が求められることになる。本稿では、まず、多文化間共修とは何かについて論じた上で、「多文化間共修は難しい」と思われる原因を教授法・学習法の転換にあると捉え、その要因を整理する。また、多文化間共修にあるべき「難しさ」を乗り越え、学びのリソースに転換するため、関連理論と筆者の実践経験を通して具体的な方法論について紐解いていく。

#### 1. はじめに：学生が抱えるジレンマ

本稿を、2013年度に筆者が担当した授業でのエピソードから始めたい。この授業は、「多文化間リーダーシップ（Cross-cultural Leadership）」をテーマに、交換留学を終えた国内学生と海外からの交換留学生を対象とした英語開講授業であり、受講生自身がこれまでに獲得した異文化感受性を活用してコミュニティに貢献するためにはどのようなことができるのか探究することを目的としていた。この授業のグループ・プロジェクトとして「立命館大学の国際化をさらに推進するには？」という問いを提示した。3つのグループがいろいろな角度から身の回りにある課題を洗い出し、プロジェクトのテーマとして絞った結果、全てのグループが「学内で分断している留学生と国内学生のコミュニティを、どのように統合していけるのか」という課題に焦点を当てることとなった。

まず、「学内で留学生と国内学生のコミュニティが分断している」という認識はどこから来るのか聞いてみた。すると、「外人ベンチ」がその象徴だという。「外人ベンチ」とは、学内で留学生だけがいつも集っている屋外のベンチのことを揶揄してそう呼んでいるとのことで、国内学生にとっては近寄りたけれど近寄りたがたい存在なのだという。一方で、そ

のベンチで実際に集っている学生からは、自分たちは閉じているつもりはないし、日本語でも会話しているし、誰でも入ってきて欲しいと思っている、とのことだった。そう言いつつも、本当はそのベンチから飛び出して、日本の学生の中に飛び込みたいけれどもつい居心地の良いところに留まってしまっている、というのも本音のようである。私は正直な気持ちとして、「お互いに交流したいなら、自分から一步踏み出して声かけてみたらいいのに」と伝えてみたところ、「最初の声掛けができて、なかなかその次に繋がらないんです」「正直恥ずかしいし、億劫なんです」という声が双方から聞こえてきた。お互いに意味ある交流がしたい、だけどどうしたらわからない、ということである。筆者は、「それなら自分から動けばいいのに」と再度言いたい気持ちをぐっと堪え、この学生が抱えるジレンマを意識化し、プロジェクトの課題として活用してもらうことにした。

各グループでは、この心理的なハードルを越えるための交流の仕掛け作りについて検討が始まった。その結果、共通して出てきた意見が、「交流のための強制力と仕組みが欲しい」ということであった。そして、その強制力と仕組みの二つを兼ね備えたものとして、正課授業は絶好の場だという。つまり、正課授業の中で多様な言語文化の壁を超えた交流が可能となるような仕組みを提供してくれれば、授業なのだから出席しなければいけない、授業の指示だから従わなければならないという一定の強制力を言い訳として自分を鼓舞することができそうだと、ということである。さらには、「だって、実際この授業がそうじゃないですか。こういう授業を増やしていけばいいんです」と。

それならば、「こういう授業」の特徴を理論的に分析し、多様な分野の授業で活用できる教授法として整理してみようと考えた。筆者は、2003年に初めて大学で授業を担当するようになってから、常に多様な文化背景をもった学生集団を相手にしてきた。また、その学生集団の言語運用能力（日英）も常に多様であった。そういう学生集団が意味のある学びのコミュニティとして成立するよう、そして、各学生が多様性の中で自分と他者の個性を認識し、活用できるようになることを願って、教授法の工夫と改善を経験的に繰り返してきた。先の学生に指摘されるまで、その手法を言語化したこともなければ、参照してきた理論的な裏付けを整理したこともなかった。そのことを踏まえ、同様の実践を重ねてきた仲間とともに、「多文化間共修」を研究テーマとして設定した。

そして、多文化間共修という事象に理論と実践の両面からアプローチし、「多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する」（坂本他, 2017）という書籍にまとめた。また、「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」（末松他, 2019）や「多文化ファシリテーション—多様性を活かして学び合う教育実践」（秋庭他, 2023）、「国際教育で育む異文化感受性—多文化環境での対話的で深い学びのために」（秋庭他, 2024）など、趣旨を同じくする教育実践研究の流れができた。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」（日本学術振興会, 2024）では、「日本人学生と外国人学生がそれぞれの文化的多様性を活かし共に学修することを『多文化共

修』と位置付け、これらの共修科目や科目群・コース等の開発・実施・普及を推進」することを目的として位置付けられ、「多文化（間）共修」がより広範囲に実践されることが期待されるようになった。

このように「多文化間共修」の教育的価値は広く認識されるようになったものの、実践が広まるにつれ、「多文化間共修は難しい」という声も依然として聞こえてくる。学生の抱えるジレンマは先に述べたとおりであるが、教授者側からも同様である。それはおそらく、教授者にとっての「多文化間共修」は、多くの点で発想の転換が求められるからではないだろうか。いずれにしても、ごく一部の教員・学生の主体性に基づく限られた実践から、より緩やかな興味関心をもつ層へと実践の幅が広がるにつれて、より良い成果を求める上での悩みが示されるのは自然なことである。「多文化間共修」をより汎用性の高い実践へと発展させるためには、これらの悩みをふまえた取り組みが必要となる。

この悩みに応えるため、本稿では、まず、多文化間共修とは何かということについて、筆者の考える三原則を中心に説明したあと、「多文化間共修は難しい」という漠然とした反応を具体的なポイントに捉え直していく。関連理論や筆者自身の経験を通して、多文化間共修の実践可能性を高めるための方策を紐解くことを目指す。

## 2. 多文化間共修の定義と「3つの原則」

筆者は、多文化間共修の実践研究を進めるにあたって「多文化間共修」を、「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じて学び合う仕組み」（坂本他, 2017: iii）と定義した。この定義に基づき、筆者は、これまでの実践を通じて、「多文化間共修」の理念とねらいを以下の「3つの原則」に整理した。

### 原則1：多文化間共修は、文化的多様性を「活用」した学びである

多文化間共修は、その学びのコミュニティが文化的に多様であり、その多様性が学びのリソースとなりうるという前提に立つところから始まる。

ここでいう「文化」は、国籍や民族、言語、宗教だけでなく、価値観や行動様式の形成過程に影響するあらゆるアイデンティティ、つまり「ある社会集団に属する人が共有している行動様式や考え方の総体」（秋庭他, 2024: 4）として捉えている。そのため、出身国の違いのみを想定しているものではない。文化の多様性を考える上で、「出身国の違い」は学習者にとって一つのわかりやすい入り口ではあるが、この多文化間共修論における文化の多様性については、そこにとどまらず、人の文化的アイデンティティをより複雑で多層的に捉える。例えば、ある学生のアイデンティティは、日本国籍、社会学専攻、3年生、女性、京都出身、日本語母語話者、英語・中国語学習者、K-POP ファン、元生徒会長・・・といった様々な要素から成り立っていると認識すれば、そのコミュニティを構成するメン

バーを何種類もの文化グループ（国籍、専攻、学年、ジェンダー、出身地、母語、学習言語、趣味、過去の経験など）に分けて考えることができる。

では、そのように多層的に捉える文化的多様性を「活用」するとはどういうことか。文化的多様性を「活用」するとは、学習者がディスカッションの中でお互いの違いから学びあうということに留まらず、その場の一員として何らかの役割を果たすことができ、その場に所属感をもつことのできるコミュニティとして成熟させていくことである。この点を考える上で、メーカー亜希子（2024）による多様性・公平性・包摂性の定義「Diversity（多様性）：その場を構成する人々のアイデンティが多様であること。Equity（公平性）：誰もが何かを達成するための参画機会やサポートが公正に得られていること。Inclusion（包摂性）：誰もが歓迎され、受け入れられ、一員として役割を果たしていると感じられていること」<sup>1</sup>が示唆に富む。つまり、これを多文化間共修の場作りに当てはめて考えれば、まずはその場の文化的多様性を見えない部分も含めて認識することから始めた上で、その場の「公平性」と「包摂性」がどの程度達成されているか、つまり、その学びに参画する機会が平等に与えられ、お互いの学びを促進する何らかの役割を果たしていると感じられているかどうかを問う枠組みとして応用することができる。言い換えれば、文化的多様性が「活用」される場は、単にお互いの違いから学び合うことにとどまらず、その学びの場を創り上げるプロセスにおいて、一人ひとりの学習者がその場を形成する一員であるという実感も含めて成り立つものである。多文化間共修のプロセスは、DEIが成立する学びの場づくりであるとも言える。

## 原則2：多文化間共修はコンテンツとプロセスの学びである

多文化間共修では、学びの事象を「コンテンツ」と「プロセス」に分けて捉えている。あらゆる分野で「コンテンツ」を教える際、多文化間共修の理念を応用すると、その「プロセス」の学びを促すことができる。例えば、「教育学」の授業において、講義を通してデューイの教育哲学を学ぶことは「コンテンツ」の学びであり、それを受けて「各自の学校体験を、デューイの教育哲学を使って分析してみよう」という議論を行えば、学習者それぞれの異なる学校経験から提供される豊かな「コンテンツ」を学び合うことができる。

一方、そのディスカッションの「プロセス」から得られる気づきもある。ディスカッションをしようとしたら、一人だけが発言し続けてあとの人が何も言わない。みんながなんだか関係ないようなことばかり発言して、真面目にやっているように思えない。そもそも何を言っているかわからない。誰も何も言わなくてディスカッションの時間が終わってしまった。いろいろな「うまくいかない」パターンがあるが、これは、日本語だからとか英語だからといった言語運用能力だけが原因ではないし、学生がシャイだからとか議論慣れ

<sup>1</sup> メーカー亜希子（2024）による定義を筆者が英語から日本語に翻訳した。

していないから、という問題でもない。そこには、文化を超えたコミュニケーションの本質が隠れていて、それこそがプロセスの学びの起点となる。

多文化間共修における「プロセス」からの気づきは、たいていは「うまくいかない経験」から始まる、という認識にたつ必要がある。その「うまくいかない」と感じる状況には、「冰山」の下にある自分にはまだ見えていない何かが存在すると考え、深掘りしていくことで学びに繋げることができる。そのためには、「うまくいかない」状況をメタ的に捉え、分析し、「うまくいく」に変えるための方策を考え、試してみるという流れを授業に組み込むことを想定している。この観点からすれば、学習者が「多文化間共修が難しい」と感じることはあるべき姿ともいえる。

### 原則3：多文化間共修は協働の学びである

多文化間共修においては、コミュニティのメンバーが、「協働」、つまり、何らかの目的に向かって協力し合うことを前提とする。個人の取組や競争的仕掛けは、協働作業の一部として取り入れることはありうるが、あくまでも「協力する」という価値観を学習者全体で共有する。「協力する」とは、自分の意見や状態を説明する、相手を助ける、ディスカッションをリードする、質問する、傾聴する、意見を聞く、異なる言語文化の通訳をするなど、学びの場に対して自分なりの貢献をするためのあらゆる行いや姿勢のことである。

この原則3は、先述の原則1と原則2がある程度成熟して初めて成り立つことでもあり、かつ、原則3は原則1と原則2が成立するために必要な条件でもある。つまり、原則1で述べた文化的多様性を活用できる学びの場作りを通して、学習者はお互いの「違い」を理解しながら、多層的な文化的アイデンティティ、経験値の違い、得意・不得意などをそれぞれに把握し、自分の強みを活かして周りを助けたり、必要な支援を求めたりできるようになっていく。そしてその姿勢を支えるものは、場全体で共有される「協力する」という価値観である。

また、原則2で述べたプロセスの学び、特に、失敗体験を振り返って学びに繋げるためには、学習者が「失敗するかもしれない」新たな挑戦を応援し、「失敗」経験を学びの機会として歓迎し、その経験を多面的に分析・指摘し合えるような、心理的安全性が保たれた場作りが求められる。その心理的安全性の基礎となるのは、「協力する」という価値の共有である。

この三原則は、多文化間共修を通して育みたい学習者像とも言い換えることができる。筆者は、多文化間共修の目的の一つに、履修者が今後どのような多文化環境においても自主的に学ぶことのできる姿勢やスキル、いわば「多文化間共修力」を身につけることを想定している。そのため筆者は、自身が大学で担当する授業において、履修者が事前に読むシラバスにもこの三原則を明記するとともに、第1回授業においてあらためて説明してい

る。また、授業の進行状況に合わせてたびたび立ち返るようにし、最後の授業では、これら三原則が全体としてどれだけ達成できたかを振り返る。

しかし、多文化間共修実践において、初めからこの三原則を成立させなければならないと考えている訳ではない。むしろ、これらを到達イメージとして共有し、その実現を構成メンバー全員が目指し、協働を通して場を創り上げていくプロセスにこそ教育的な価値が見出されると考える。

### 3. 多文化間共修で獲得されうる力

多文化間共修実践を通して、学習者は様々な知識・スキル・姿勢を獲得する。ここでは、前項で多文化間共修の目的の一つとして掲げた「多文化間共修力（今後どのような多文化環境においても自立的に学ぶことのできる姿勢やスキル）」を、別の角度から、「異文化感受性発達」の概念を軸に論じる。

異文化感受性とは「多文化／異文化環境において社会的な役割や自己実現を果たすために必要な認知的・情緒的・行動的スキルの総体（Hammer, 2012; Horie, 2000）」である。また、秋庭他（2024）では、異文化体験を通して獲得されうる力としての「異文化感受性」をさらに具体的なスキル・知識・姿勢に分けて図1のように整理した。

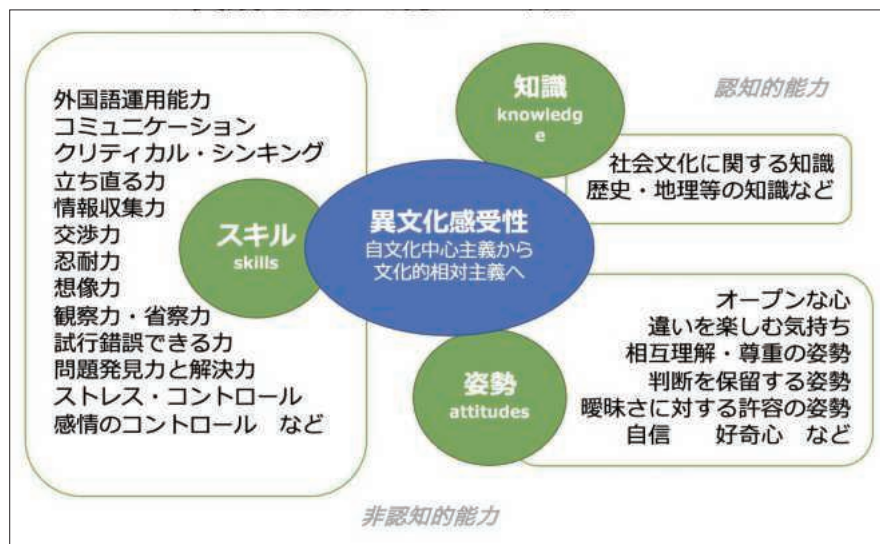


図1 異文化感受性を構成する要素

出所：秋庭他（2024: 12）に一部加筆修正した。

異文化感受性発達理論（Bennett, 1986; Hammer, 2012）では、異文化感受性の発達を「自文化中心主義」から「文化的相対主義」への成長として捉え、五段階<sup>2</sup>で説明している。

<sup>2</sup> Bennett (1986) では最終段階としての「Integration（統合）」を含めた六段階で説明されていたが、Hammer (2012) では五段階として提唱された。

まずその起点となる「自文化中心主義」とは、「自身の信条や基準が至上で正しいと感じ、すべてのものごとを自分の基準で判断、評価する心理的状态」(M.J. Bennett, 1993)である。これは単に自己中心的ということではない。私たちはそれぞれ生まれ育った社会において求められる「好ましい」価値観や倫理観等を身につけながら成長するため、それが自分を取り巻く世界を評価・判断する唯一の基準であると考えすることは自然なことである。しかし、異文化との接点において合理的に機能するとは限らず、自己調整のための新たな学びが必要となる。その学びの結果として「文化的相対主義」に到達すると、人は自分の文化を多様な文化の中で相対的に捉えられるようになるため、視点を切り替え、異文化を理解しようとし、様々な考え方・価値観・行動様式などを応用し、状況に応じて適切に使い分けることができるようになる。

この「自文化中心主義」から「文化的相対主義」への発達について、Hammer (2012)は以下の五段階(否定・二極化・最小化・受容・適応)で説明している<sup>3</sup>。

#### 否定 (Denial)

異文化の存在を認識していない、または異文化の存在を視野にいれることについて否定的な段階。例えば、目の前に「なんか変だな」と感じるケースがあったとしても、その背景に文化的な違いがある可能性に気がつかない。

#### 二極化 (Polarization)

文化の違いに対して、自身の文化の価値観を軸に、良し悪し、正誤、優劣というような判断をする段階。この段階では、物事を、自分(の文化)と他人(の文化)との二極に分離したものと考え、いずれかが他方より優れていると考える傾向がある。異文化に接したとき、自分の文化が否定されたと感じ、防御的・攻撃的行動に出ることがある。逆に、相手が自分より優れている、と感じ、自身の文化に対して否定的な感情をもつこともある。

#### 最小化 (Minimization)

違いを最小化して捉え、違いよりも共通点を重視する段階。「人間皆同じ」であり、相手と類似する面を見つけて、安心感を得ようとする。行動面においては、異文化に対して友好的だが、異文化の见えない部分の複雑さには意識が向かず、自分を軸としながら相手との共通点だけで繋がろうとする傾向がある。

#### 受容 (Acceptance)

異文化の「見えない」部分も含めて興味を持ち、異なる基準や価値観を理解しようと努める段階。表面的には見えない部分に、自分とは異なる価値観や考え方が存在する可能性に意識をむけることができ、異文化交流において相手をより深く謙虚に知ろうとする姿勢が見られる。違いや新たな発見から学ぶことを楽しむ。

---

<sup>3</sup> 秋庭他(2024: 17-19)での要約を元に加筆修正した。

### 適応 (Adaptation)

「受容」の段階で様々な文化について学んだ知識・スキル・姿勢を総合的に活用して、自分が置かれている状況を多面的に理解したり、その場の文脈に応じた行動を取ることができる段階。様々な場面における文化間の摩擦を敏感に感じ取ることができるため、その解決のために異文化間の懸け橋となることが多くなる。

異文化感受性の「適応」段階に示される学習者像は、多文化間共修によって獲得されうる力の具体例と言える。また、多文化間共修は学習者の異文化感受性の発達を支援するものであると同時に、受容・適応段階に到達した学習者にとっての多文化間共修環境は、すでに体得した異文化感受性の知識・スキル・姿勢を発揮し、試行錯誤を通してさらに自らを高い段階に引き上げる機会としても活用されうる。

ここで、別の観点を一つだけ提示しておきたい。筆者の経験では、多文化間共修を前提とした授業は、二つ以上の文化環境で育った学生（いわゆる帰国生徒や Third Culture Kids など）が積極的に履修している印象がある。多文化アイデンティティの文化的周辺性論（J.M. Bennett, 1993）によれば、二つ以上の文化に接して成長するケースにおいて、場合によっては、自分自身をどちらの文化においても常に周辺的な存在と認識した上で、そのことから本人が想定する以上の心理的混乱やコンフリクトを経験する「囚われた周辺性（Encapsulated marginality）」にある段階と、どちらの文化においても広く様々なやり方や価値観を学び、自分の選択肢や可能性として活用することのできる「建設的周辺性（Constructive marginality）」の段階があるとしている。

授業中のやり取りを観察していると、多文化アイデンティティをもつ学生の中には、「囚われた周辺性」にいるものも「建設的周辺性」にいるものもある。そして、多文化間共修のプロセスにおいて自らの多文化性を強みとして捉え直し、異文化感受性の発達に従って、「囚われた周辺性」を「建設的周辺性」へと転換させる姿も見受けられる。多文化間共修における多文化アイデンティティ発達支援の可能性については、さらなる検証が必要な段階であるとはいえ、実践において念頭に置いておきたい観点である。

### 4. 「多文化間共修は難しい」のはなぜか

以上のような理念とねらいを踏まえた上で、あらためて、教員も学生も「多文化間共修が難しい」と思ってしまう要因を考えてみたい。ただし、ここでいう「難しさ」には多様な側面があって、そのことがことをさらに複雑にしている。ここではその「難しさ」を二点に絞って考えてみたい。

まず一点目は、教授法・学習法の転換が必要とされる点である。多文化間共修は、いわゆる講義型の一斉授業とは異なる教授法である。ここでは、（極端な）講義型授業と多文化間共修を対比させて考えてみたい。

(極端な) 講義型授業においては、教員は授業時間中ずっと講義を行い、学生に対して情報を提供する。そのため、教員の役割は「講義者」である。また、各学生は教員とのコミュニケーションにおいて学びを深めていく。教員が提示するものが正解であり、学習者はそれを正確に理解することが期待され、成績評価もそれに基づいて行われる。

一方で、多文化間共修では、教員の役割は「ファシリテーター」であり、学びの場づくりに責任を負う。講義は行うものの、それが授業時間の多くを占めることはない。授業の設計として、その場を構成する学習者がお互いに学びのコンテンツを出し合うことを目指している。学生は、コンテンツだけでなく、ディスカッションやグループワークなどコミュニケーションのプロセスからも学ぶ。学習者の状況をよく観察し、寄り添い、臨機応変に計画を修正することも求められる。正解は存在せず、批判的思考や多面的なものの見方、最善解を導き出すプロセスが重視されるため、成績評価の方法は多面的になる。

「講義者」として経験を積んだ教員にとって、「講義者」から「ファシリテーター」へと役割を転換させることは容易ではない。筆者は15年ほど前、講義型から双方向型への転換について大学教員を対象に研修を行ったことがある。その時、参加者から「私は自分の講義中に自分が黙っている時間があるというのは考えられません。罪悪感を感じます」というコメントがあり、非常に印象深かった。つまり、講義時間中は自分が話し続けることが役割であり、学生に10分間のディスカッションの時間を与えることすら、心理的な抵抗を感じるという主張であった。さらには、「そのディスカッションで想定外の答えが出てきたらどうしていいかわからない」というコメントもあった。多文化間共修では、観点が豊かになるという意味で、想定外の答えを歓迎する。このように、多文化間共修の難しさは、教授法の転換、しかも、教員自身の根本的な考え方や姿勢に関わる部分にも起因している。

二点目は、ディスカッションにおける「もどかしさがある」「議論が盛り上がらない」「決まった人しか話さない」といったコミュニケーションのプロセスに関わるものである。多文化間共修におけるコミュニケーションは基本的には全てが異文化間コミュニケーションであり、それは、そもそも気まずくてもどかしいものである。「文化の冰山モデル (Hall, 1976)」で示されるように、文化には表層的な「見える文化」と奥深く存在する「見えない文化」で構成されるが、異文化の相手を理解する上で鍵となる価値観や常識、信念、考え方などは「見えない文化」に含まれる。「見えない文化」を理解しないままに自分の基準で「見える文化」を判断・評価すると、それは必ずしも適切なものとはならず、コンフリクトの原因となる。また、異文化適応のプロセスにおいても、自分の「いつものやり方」が通用しない状況での試行錯誤の中で心理的な浮き沈みを潜ってこそ初めて、相手文化の理解を深められるとされている (Horie, 2000)。

異文化間コミュニケーション論では、「異文化間コミュニケーションはキャッチボールではなくて、雪合戦である」と言われる。キャッチボールでは、ボールを投げる人がいれば、それを受けようとする人がいて、投げられたボールはそのまま形状のまま相手に受け

止められる。しかし、雪合戦では、投げる人・受ける人が必ずしも明確ではなく、誰もが雪玉を作り、投げ、それが対象に当たることがあれば当たらないこともある。雪玉はその形状のまま相手に届くとも限らない。当たっても気づかれないこともある。相手に自分の雪玉を受け取ってもらうには、いろんなやり方で何度も投げることになる。異文化間コミュニケーションを成立させるためには、何度も言い換えたり、伝え方を工夫したり、相手をよく観察したり、相手の理解を確認したり、と、効率が悪く、無駄に思えるようなことも含めて、「見えない文化」に何が隠れているのかを探りながら試行錯誤を続ける姿勢が必要ということである。そして、その面倒なプロセスこそが異文化間コミュニケーション特有の「難しさ」であり、学びのリソースなのである。

## 5. 多文化間共修の仕掛けづくり

ではここからは、多文化間共修の「難しさ」を乗り越えるとともに、その効果を高めるための仕掛け作りについて、さまざまな理論的枠組みを参照しながら、主な四点について考えていきたい。なお、ここで紹介しきれない重要な観点や多様な方法論については、関連文献(坂本他, 2017; 末松他, 2019; 秋庭他, 2023; 秋庭他, 2024)をぜひ参照いただきたい。

### ① 理念と目的を共有する

繰り返しになるが、多文化間共修はいわゆる講義型授業とは異なる教授法・学習法によって成り立っている。したがって、その学びの場を構成する人(教員・学生・TA等)全員が、先に述べたような理念と目的を理解し、失敗経験からも学ぶことを想定した多文化間共修特有の学び方を身につけ、多文化間共修が成り立つ場を協力して作ってするための基盤を作る必要がある。

社会接触仮説(Allport, 1979)は、異なる文化グループが集団として接触する場において、お互いの偏見を取り除くための場づくりのため必要な要件の一つとして、メンバーが目的を共有していることを挙げている。学習者間のコミュニケーションを通して自らの偏見や思い込みに批判的に気づくことは多文化間共修の学びのポイントとなるが、その気づきには心理的な驚きや傷つきが伴うことがある。そこに価値があるという理念が共有されないと、異文化間コミュニケーション特有の「うまくいかない」状況は「ただの不快な経験」ととどまることとなり、そこを起点とした学びの機会は失われる(そして、「やっぱり多文化間共修は難しい」という結論で終わる)。

先に、筆者の実践においては、多文化間共修での学びの三原則をシラバスにも書き、初回授業でも説明し、学期中も折に触れて立ち戻ると書いた。実際授業が始まると、これらの原則をより具体的なルールや考え方として提示していく必要が生まれてくる。そのため、毎回の授業の進行においては、この授業におけるプロセスをメタ的に捉え、目的やルールを確認し、具体化する作業を組み込んでいく。

例えば、教室内コミュニケーションの「グラウンド・ルール」づくりはその一例である。筆者の授業においては、第2～3回目の授業において、この授業の目的を達成するために必要なコミュニケーションのあり方について学生自身が考え、「グラウンド・ルール」として提案・議論する。「意見を言っていないメンバーがいたら質問を振ってみる」「誰かが意見を言い始めたら、最後まで聞く」「言葉が理解できないときには手を挙げてサインを送る」「話しやすい雰囲気を作る」など、状況によって具体度や方向性はさまざまであるが、「協働」に向けての学生なりの工夫がルールとして提案される。最終合意した内容については、常に参照できる場所（物理的にでも、オンラインでも）に掲示しておく。毎回の授業の振り返りの際には、これらのルールを実践できたか、修正の必要がないかも含めて各自で考える。修正の提案がある場合は、振り返りシートに記入し、次回以降の授業で検討される。

実際、実践上の理念や目的について、何をどう説明するのか、どのような形で具体化していくかについての正解はない。教員・学生のこれまでの多文化間共修経験の有無、その組織で多文化間共を実践する目的や経験量、カリキュラム上の位置付けなど、多様な側面を検討しながら、学習者とともに模索していく必要がある。

## ② 言語の設定について方針と意図をもつ

多文化間共修実践において、教授言語と使用言語の設定には多様な形が見受けられる。筆者はこれまでに、日本語を主な教授言語とするもの、英語を主な教授言語とするもの、日英両語を主な教授言語とするもの、の3パターンを経験してきた。しかし、どのパターンにおいても、学生間での使用言語については、基本的にはなんでも良い、ということにしている。つまり、私は日本語・英語・日英両語のどれかで授業を進行させるが、学生のグループ・ディスカッションなどの場面においては、その場のメンバーにとって最適な言語を使い分けて良いことにしている。ただし、「その言語選択によって誰も排除されないこと」が条件となる。また、「(対象言語の違いやレベルの差はあるにしろ)誰もが言語学習者である」ことから、特定言語の完璧な使用を目指すのではなく、お互いに自分の言語運用能力を最大限に出し合って、協力してコミュニケーションを深めることに価値をおくことを共通認識とする。これは、その場の言語状況を見極めながら、必要に応じて言語を切り替えて運用するトランス・ランゲージング (Garcia, 2009) の力を高めていくための仕掛けである。この考え方についても、他の理念やルールと同様、学生に対して言語化して伝える。

このような設定において、学生は興味深い反応をする。例えば、ある日英両語での授業では、この授業履修の目的として「英語を使ってみたい」「英語力を上げたい」というコメントがみられた（シラバスには「英語学習が目的ではない」と明記しているにもかかわらず）。しかし毎回異なるグループでのディスカッションの際、メンバーで話し合っ

語使用の方針を決めることに慣れてくると、「今回は日本語を使いたい留学生のために、簡単な日本語を使うことにした」「日本語をわかりやすく話すことは難しいとわかった」「今日は英語を中心にしてみたが、一部では日本語も中国語も使って、通訳できる人が全体を回してくれて、いつもより議論が深まった」「母語をわかりやすく使うこともグローバルなコミュニケーション力として必要とわかった」というような気づきも語られるようになり、トランス・ランゲージングの力に結びついていることが伺える。

しかし、カリキュラム上の位置付けによっては、学生の使用言語について「日本語のみ」「英語のみ」といった縛りを設けなければならない場合もあるだろう。その場合、言語運用能力の差が、学生間の対等性を失わせる可能性に留意する必要がある。先述の社会接触仮説 (Allport, 1979) は、学習者間の対等性を確保することの必要性も指摘している。例えば、(英語学習者が英語力を伸ばすために) 英語しか使ってはいけないという授業環境に英語母語話者の学生が参加している場合、その学生には自ずと言語運用面での優位性が生じ、多文化間共修で目指す対等な学び合いの関係を保つことが難しくなる。このことを踏まえた上で、より対等に近づけるようにするのか (例えば、この学生も日本語学習者であり、言語学習の難しさを経験していることを共有するなど)、またはこの学生についてはアシスタント等立場を変え、他の受講生の対等性を確保するなど、工夫の余地はある。

### ③ (意味ある) 振り返りのプロセスを組み込む

先に、多文化間共修は、知識として獲得するコンテンツとしての学びと、ディスカッション等学習者間でのコミュニケーションのプロセスから得られる気づきの学びで構成されていると書いた。しかし、学習者が振り返りの方法を知らなければ、プロセスから気づきを得るということは容易ではない。例えば、授業の振り返りとして「面白かったです。また来週が楽しみです」としか書かれないことも十分起こりうる。これも振り返りの一つの形として否定できるものではないが、深い学びにはつながったとはいえない。学習者にとって意味のある振り返りを促すためには、そのための仕掛けが必要である。その枠組みとして、ここでは以下の二つを紹介する。

一つ目は、体験学習の循環過程 (Kolb, 1984) の観点から取組全体の構成を考えることである。体験学習の循環過程には、①体験 (実践)、②観察 (振り返り)、③分析 (概念理解)、④行動計画 (試行) が含まれ、行動計画は次の体験につながる形で循環を継続させる。例えば、筆者の授業では、授業中にグループディスカッションを行なったとする (体験)。授業の最後に振り返りの時間を設け、ディスカッションの中でうまくいったことといかなかったことは何かを問う (観察) とともに、うまくいかなかったと思うことの原因は何かについて仮説を立てさせる (分析)。その分析を踏まえて、次回のディスカッションにお

<sup>4</sup> 秋庭他 (2024: 39) では「体験学習の循環を促す質問例」を提示している。

いてどのようなやり方を試してみるか提案させる（行動計画）<sup>4</sup>。次回授業では、学生は実際にその行動計画を実施し、その経験からさらに観察→分析→行動計画へと進む。この作業を繰り返すと、学習者自身が、「うまくいったこと」よりも「うまくいかなかったこと」から引き出されることが多く、豊かな学びにつながることに気づき始める。また、数週間単位や学期単位でも同様の問いかけを行なっている。

もう一つの枠組みは、振り返りの「足場がけづくり」（Coulson & Harvey, 2013）という考え方である。学習者の振り返り力を育むための段階として① Learning to Reflect（振り返りとは何かを学ぶ）② Reflection for Action（振り返りの事前練習）③ Reflection in Action（振り返りの実践）④ Reflection on Action（事後の振り返り）の4つを意識し、取り組みの計画に取り入れる。筆者の授業を例にとれば、まず学生はこの授業における学び方の理念やルールを理解する中で振り返りの重要性を理解する（①）。毎回の授業の最後に振り返りの時間が設けられることと、そこで問われる質問について理解するとともに考えてみる（②）。毎回の授業履修中において、メタ的な観点をもって自分と周りで起こっていることを観察する（③）。授業の最後に質問に答える形で気づいたことを言語化する（④）。初めの頃は体験からの気づきを言語化することは容易ではないが、毎回の振り返りの内容から興味深いものを取り上げ、全体に紹介していく作業を通じて、学生は振り返り方についてお互いから学ぶことができる。

#### ④ 「うまくいかないこと」を適度なレベルで経験させる

ここまで、異文化体験からの学びにおいては、「うまくいかない」体験を振り返って気づきを深めるところに学びの可能性があるということを前提として、論を進めてきた。しかし、あまりにもうまくいかないことばかり継続すると、その経験は価値のあるものとわかっていたとしても、学習者はモチベーションを維持することができない。また、体験の質によっては、心理的な負荷が強すぎて学習者が消化できないことや、気づきにつながらないこともある。多文化間共修の仕掛け作りにおいては、学習者が学びの機会として受け止められる範囲を見極め、「うまくいかないこと」の意図的なレベル調整が必要となる。

不安・不確実性調整理論（Gudykunst, 2005）は、学習者が経験する認知的な不確実性と心理的な不安の度合いを適切に調整することで、異文化体験からの学びを最大化できるとしている。多文化間共修の文脈における認知的な不確実性とは、場の意味が読めない、先の見通しが立たないような状況のことであり、それは不安感を伴うものである。つまり、先述の「うまくいかなこと」とは、学習者が経験する「不確実性」とそれに伴う「不安感」と置き換えることができる。

多文化間共修の学習者は、この「不確実性」を様々な理由で経験する。一つは、体験学習型の授業設計によるものである。講義型の授業であれば、比較的受け身の姿勢で受けることができるが、ディスカッションやシミュレーション、ロールプレイ、プロジェクトと

いった体験型の学びにおいては、自分自身の考え方や価値観などが問われ続け、発言や行動としてアウトプットが求められる。そこには「一つの正解」があるわけではなく、その言動の成否についての答えはすぐに与えられない。その状況を一つの不確実性と捉えることができ、そのような学び方に慣れていない学生は不安を感じるようになる。

多文化間共修においては、早急に答えを求めないこと、つまり、すぐに理解した気にならず、「相手の氷山の下にはまだ自分の知らないことがあるのでは？」という観点を持ち続けることが学びを深める。そのため、「不確実性」に耐えながら試行錯誤を続けるという姿勢も、多文化間共修力として重要なものといえる。

多文化間共修の学習者が「不確実性」を経験するもう一つの理由は、文化の多様性によるものである。Paige (1993) は、学習者が体験する異文化接触刺激を左右する要素として、文化（価値観や考え方）の違い、言語（運用能力）の違い、異文化感受性の違い、過去の体験の違い、などを挙げている。例えば、何らかのテーマでディスカッションを行うとする。その場合、自分と立場が正反対の相手と組むのと、近い立場の相手と組むのでは、心理的負荷が異なる。前者の方が刺激的で深い学びができると捉える学生もいれば、正反対の立場の相手とどのように話していいかわからないという学生もいるだろう。ここでもやはり、心理的な負荷が過剰にならないよう、段階的な支援が必要となる。

また、多文化間共修ではグループワークが多用されることから、グループの形成過程 (Tuckman, 1965) の五段階、① Forming (形成)、② Storming (混乱)、③ Norming (規範形成)、④ Performing (生産性の発揮)、⑤ Adjourning (終了) を示しておくことで、「不確実性」への見通しを持たせることができる。つまり、どのグループにおいても、生産性が高まる前の段階で、必ず混乱状態を経験するであろうという見通しを理論的に示しておく。この「混乱」は、メンバーがお互いを探り合うなかで対人葛藤が表面化するために起こるものであり、ここを回避すると、最終的なグループとしての生産性を高めることが難しくなり、表面的な協働で終わってしまう可能性がある。このモデルを提示するタイミングは、グループ活動の開始時でも良いが、筆者はコンフリクトが見えてきたタイミングで提示し、各グループで自分たちの状況をこのモデルに照らし合わせて話し合ってもらうようにしている。

## 6. おわりに：教員もともに成長する実践へ

最後に、多文化間共修における教員の位置付けについてもう一度触れておきたい。先に、多文化間共修において、教員は講義者ではなくてファシリテーターであると述べた。さらにもう一つ、多文化間共修を意味ある実践とするためには、教員自身も実践を通じて学生とともに学び、成長する姿勢をもつことが必要であり、かつ、それを実行する姿を学生に見せていくことが重要だと考えている。これは、先にも述べたように「正解」としての知識を提供する講義型の授業観とは180度異なる姿勢であり、例えばグループディカッショ

ンで学生が出し合う新たな観点の中には、教員の想定を超えるものがあるだろう。対話や批判的分析の流れはオープンに展開する。その流れをより豊かに展開させるためには、ファシリテーターである教員自身が余白を許し、答えを急がない姿勢を見せることが必要となる。また、一旦教員が出した意見についても、学生からの新たな観点を得て自ら修正するという姿勢を見せることもできる。その姿勢によって、教員もそのディスカッションから学んでいるのだ、どんなものが出てこようと受け入れようとしているのだ、この場はあらゆる意見に開かれた場所なのだ、という意図が伝わる。それが、その場の心理的安全性を高め、多文化間共修の理念に対する信頼感を強める。

そして、多文化間共修のファシリテーターである教員は、自身の異文化感受性を高め続ける努力を行い、その姿を学生に見せていくことも求められる。そもそも教員は、先述の異文化感受性発達モデルにおいて、自身のレベルを学習者よりも少しでも高くしておくべき立場にある。そうでなければ、自分よりも高いレベルの感受性をもつ学習者の世界観が理解できず、さらなる発達支援を行うことが難しいからである。

教員にとって、多文化間共修の実践は、文化的に多様な学習者一人ひとりの学びの姿を受け止めながら、試行錯誤を通して異文化感受性を高めるための絶好の機会である。そのプロセスを一人で行うのも良いが、教員が多文化チームとなって授業等多文化間共修の取組を開発・実施することも、教員の力量向上につながると考えられる。教員自身がまず、文化的多様性への感受性を高め、経験を振り返って学ぶスキルを磨き、協力のあり方を学び続けることが、意味ある多文化間共修実践の第一歩である。

## 参考文献

- Allport, G. (1979). *The Nature of prejudice. 25<sup>th</sup> Anniversary Edition*. Boston, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- 秋庭裕子・筆内美砂・堀江未来・松本哲彦 編著 (2024)『国際教育で育む異文化感受性—多文化環境での対話的で深い学びのために』学文社
- 秋庭裕子・米澤由香子 編著 (2023)『多文化ファシリテーション—多様性を活かして学び合う教育実践』明石書店
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnocentrism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- Coulson, D. & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflections for experience-based learning: A

- framework. *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 401-413.
- Garcia, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. *Social Justice through Multilingual Education*, 143, 140-158.
- Gudykunst, W. B. (2005). An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of strangers' intercultural adjustment. In W. B. Gudykunst (Ed.). *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Hammer, M. (2012). The intercultural development inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige & K. H. Lou (Eds.). *Student Learning Abroad*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Anchor.
- Horie, M. (2000). Intercultural education for development through intercultural experience: Theories for practice. *The Bulletin of the Center for International Education, Nanzan University*, 1, 1-12.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- メーカー亜希子 (2024) 「多様性を尊重するという曖昧さ：異文化感受性発達理論からひも解く」 SIIEJ2024 『国際教育が牽引するダイバーシティ・エクイティ・インクルージョン』 基調講演、2024 年 8 月 7 日
- 日本学術振興会 (2024) 『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』 <https://www.jsps.go.jp/j-social-i/gaiyo.html> (最終アクセス：2024 年 12 月 22 日)
- Paige, R. M. (1993). On the nature of intercultural experiences and intercultural education. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- 坂本利子・堀江未来・米澤由香子 編著 (2017) 『多文化間共修—多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』 学文社
- 末松和子・秋庭裕子・米澤由香子 (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
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.

## 多文化間共修ケース教材の活用から得られた知見

### The Implications of Making and Using Case Materials for Intercultural Collaborative Learning

近田 政博（神戸大学 大学教育研究センター 教授）/ CHIKADA, Masahiro  
村山 かなえ（同 異分野共創型教育開発センター 特命講師）/ MURAYAMA, Kanae  
正楽 藍（同 国際人間科学部 准教授）/ SHORAKU, Ai  
黒田 千晴（同 グローバル教育センター 准教授）/ KURODA, Chiharu

#### 要旨

本稿の目的は、神戸大学の教員有志が作成した多文化間共修のためのケース教材『ともに学び、ともに歩むーケースで学ぶ多文化間共修（大学編）』の活用を通じて、ケース教材を作成した教員自身がどのような気づきを得られたのかを明らかにすることである。具体的には、自身が作成したケースの実践から得られた示唆、他者が作成したケースの実践から得られた示唆という2つの視点を設定した。考察の結果、『ともとも』の作成にかかわった教員たちは、いずれもケースの執筆、授業での活用を通してさまざまな学びや気づきを得ており、ケース教材を用いた教育実践に手応えを感じていることがわかった。国籍や民族、性自認などに言及すること自体に敏感な学生も存在するので、教員側には慎重さが求められる。教員は絶対的な教授者ではなく、学生と「ともに学ぶ主体」であるという姿勢を示すことが重要である。今後、国際教育などを専門としない教員にも活用してもらうためには、ケース教材の具体的な使い方をわかりやすく示し、教員同士の実践コミュニティを構築して、知見を共有する工夫が必要となるだろう。

#### 1. はじめに

##### 1.1 本稿の目的とケース教材の作成意図

本稿の目的は、神戸大学の教員有志による多文化間共修のためのケース教材『ともに学び、ともに歩むーケースで学ぶ多文化間共修（大学編）』（以下、『ともとも』と略す）の実践を通じて、ケース教材を作成した教員自身がどのような知見を得られたのかを明らかにすることである。今後、『ともとも』をどのように利活用して多様性理解を促進するための教育を実践していくか考究したい。

具体的には、自身が作成したケースの実践から得られた示唆、他者が作成したケースの実践から得られた示唆という2つの視点を設定する。本稿は『ともとも』を作成した教員チームによるものである。1.1は近田が、1.2は村山、2は正楽、3は近田、4は近田・黒田が担当した。執筆者全員で構成を検討し、相互に修正を行った。

『ともとも』は、神戸大学「ダイバーシティ推進宣言」の理念を実現する一つの方途として、日ごろ「国際」「異文化」「多様性」などの観点に縁遠い学生層（特に国内学生）にこれらの問題について興味関心を深めてもらうことを意図して作成したものである。そのため、今後は『ともとも』を多くの教員や学生に活用してもらい、さらなるブラッシュアップを図ることが必要である。本稿では上記の2つの視点に加えて、『ともとも』を作成することで得られた教員の気づきも冒頭で触れる。『ともとも』を用いた教育実践にどのような課題が存在するのか指摘し、今後『ともとも』の汎用性を高めるために何が必要かを明らかにすることを試みる。

これまで、『ともとも』作成の意図、作成過程や授業における実践と効果検証については、黒田ほか（2023）、近田ほか（2024）で扱ってきた。そこで本稿では、制作チームの教員自身が、それぞれの立場においてどのように成長を実感しているのか、どのような葛藤が見えてきたのかという面に焦点を当てたい。なぜなら、多文化間共修では、学生だけでなく教員も学びのコミュニティを構成するメンバーとして多様な視点を学び、そこで得た知見をさらに教育実践に生かしていくことが重要であるからである（坂本ほか、2017: p.6）。神戸大学の教員有志は、2023年3月に7つのケースからなる『ともとも』試作版を作り、同年8月に元教員の協力によりケースを一つ追加した。これらのケースを作成者自身の授業（国際／多文化間共修に関する趣旨の授業）において実践している。『ともとも』の到達目標は次の3点である。

- ・大学のキャンパスに存在する様々な多様性（ジェンダー、性的指向・性自認、エスニシティ、文化、宗教、言語、出自、年齢、学歴、心身の特徴などの属性や特性）について知る。
- ・大学のキャンパスや学生寮などで生じる異文化接触や多様性を巡る出来事を取り扱った事象について、文化的背景の異なる他者の視点から説明できるようになる。
- ・自らの思考や行動規範、価値基準を形成してきた社会文化的要因を自覚することができ、自らとは異なる思考、行動規範、価値基準が存在することを想像することができるようになる。

このようなケース教材を作成しようと筆者らが思い立ったのにはいくつかの理由がある。第一の理由は、多文化間共修あるいは国際共修の考え方は概念や一般論として紹介されてきたが（たとえば、坂本ほか、2017: pp.1-33）、授業で用いる教材としては総論的であり、具体性が不足しているのではないかという点である。日本の学校教育では他者との協調性や思いやりが強調されてきているが、それらは同質性の高い集団のなかでは可能でも、異質な他者を想像し、寛容に受け止める方向には作用しにくいという指摘もある（恒吉・額賀，2021: 218-219）。学生にこうした問題をリアルに受け止めてもらうには、具体的な事例で

語り、事例を通じて深い意味を考えてもらう手法が有効かもしれないと考えた。ビジネススクール等で広く普及しているケース教材の特長は、複雑な状況設定を受け止めながら、当事者としてどう振る舞うべきかを考える機会を学生に提供することにある。『ともとも』ではその手法を借用しようと考えた。実際、試作版で取り上げた8つのケースは、執筆者が実際に国内外のキャンパス内で遭遇した出来事を脚色したものである。

第二の理由は、国際共修ではなく多文化間共修こそ大事ではないかという問題意識によるものである。従来の国際教育は国籍に基づく多様性を前提としてきたが、それは多様な文化概念の一側面でしかない。実際には国籍を同じくする者同士においてもさまざまな多様性が存在し、相互理解を困難にしている。筆者らは、日本人と外国人という二項対立図式を超えて、単純な属性によらない多文化理解こそが必要だと考える。また、一概に外国人留学生と言っても、さらに女性や障がいという別のマイノリティ性を同時に伴う場合は少なくない。多文化間共修という機会は、教える側にも学ぶ側にも、こうした現実世界の複雑性への認識を必要とする。『ともとも』が扱う8つのケースのなかで、最後の3つのケースは日本人学生のなかで起こる日常的なコンフリクトを描いている。

第三の理由は、多文化間共修の教材を作成するならば、教材作成する教員自身が共修することが先決ではないかという点である。神戸大学では、留学生の教育、国内学生の送り出しなど、国際的な教育活動に携わっている教員はかなりの人数がいるにもかかわらず、さまざまな部署に分かれて業務をしており、互いの知見や経験を共有する機会は限られている。そこで『ともとも』作成に先立ち、国際的な教育活動に携わる関係者が学内外から集まって気軽に情報交換するための勉強会の場を設定した。勉強会の参加者から『ともとも』の作成にあたり多くの支援とアドバイスをいただくことができた。

各ケースの名称、キーワード、学習目標は表1の通りである。各ケースは、①キーワードと学習目標→②ケース→③ディスカッション→④発展課題→⑤解説という順序で構成されている。①学習目標では学生がこのケースを通じて何を達成できるのかを明示した。②ケースはキャンパス内で大学生が経験するさまざまな出来事とコンフリクトをストーリー形式で描いている。③ディスカッションは小グループで議論することを想定した問いである。ケース内容を理解するための具体的な設問となっている。④発展課題はケース内容から敷衍して、より深い考察を必要とする問いであり、一定程度の調べ学習を必要とする。⑤解説はケースを分析する際の視点やコンフリクトの意味について説明したものであり、既存の理論や概念を紹介している。解説の末尾には参考文献も挙げた。

各ケースで取り上げた主なトピックスは、エスノセントリズム、文化相対主義、ルッキズム、ステレオタイプ、偏見・差別、グローバル英語、ハイコンテクスト文化・ローコンテクスト文化、文化の冰山モデル、階級・階層、人間関係のヒエラルキー、先輩・後輩、隠れたカリキュラム、アフターマティヴ・アクション、ダイバーシティ & インクルージョン、協働学習、フリーライダー、内的報酬、自己効力感、脆弱性の資源化、セクシャル・

マイノリティ、ジェンダーなどである。これらは多文化間共修を学ぶ上で、専門分野によらず、学士課程の学生に知ってもらいたい基礎的な概念である。

表1 『ともとも』の8ケース（名称、キーワード、学習目標）

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>ケース 1. This beautiful blonde lady is from...</b></p> <p>【キーワード】 エスノセントリズム、文化相対主義、ルッキズム</p> <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ある文化圏において日常的に行われている行為が、異なる文化圏出身の人にとっては不快感や違和感を与える可能性があるということを予測することができる。</li> <li>・ 文化が異なる他者との接触場面で不快感や違和感を覚えた際に、自らの立場と他者の立場の双方の観点から俯瞰的に考察し、その事象を生起させている社会文化的背景に興味関心を持つことができる。</li> <li>・ エスノセントリズムの思考パターンを理解し、エスノセントリズムを超克する一つのアプローチとして、文化相対主義の観点から日常的事象を考察することができる。</li> </ul> |
| <p><b>ケース 2. メディアをとおして知る他者のイメージ、何気ないことばがもつ攻撃性</b></p> <p>【キーワード】 情報の意味、ステレオタイプ、文化、コミュニケーション、偏見・差別</p> <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ さまざまな社会文化的特徴をもつ学生が学ぶ環境のなかで、自分がどのような集団に属するのかに自覚になることができる。</li> <li>・ ほかの集団に属する人と適切にコミュニケーションする際にどのようなことに留意するかに気づくことができる。</li> <li>・ キャンパス等の社会的空間において、特権をもつ集団（多数派や支配集団）と抑圧されている集団（少数派や従属集団）の関係性に配慮しながら発言したり行動したりできる。</li> </ul>                                               |
| <p><b>ケース 3. 英語を使いたい私と、日本語を使いたいあなた</b></p> <p>【キーワード】 Global Englishes (native-speakerism, World Englishes), cultural iceberg theory, low/high context cultures, アサーション</p> <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 他の学生たちの外国語学習活動の様子を知ることによって、自分の外国語学習観への理解を深めることができる。</li> <li>・ 主体性を持って自律的に言語学習を行うにはどうすれば良いか、自らの考えを俯瞰的にとらえることができる。</li> <li>・ 多様な言語文化背景を持つ他者との意思の疎通を図る方法を考え、自らの行動につなげることができる。</li> </ul>               |
| <p><b>ケース 4. ちょっと今日は難しいかも</b></p> <p>【キーワード】 コミュニケーション・スタイル、ローコンテクスト文化・ハイコンテクスト文化、断り方、自己開示、呼称</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語によって、コミュニケーション・スタイルには違いがあることに気づくことができる。</li> <li>・ コミュニケーション・スタイルが違ふと起こりうるトラブルについて予測することができる。</li> <li>・ コミュニケーション・スタイルの違いにより起こったトラブルについて、その原因を踏まえた解決案を提案することができる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>ケース 5. 理工系研究室にて</p> <p>【キーワード】 階級・階層、人間関係のヒエラルキー、先輩・後輩、隠れたカリキュラム</p> <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 異なる文化・社会では、人間関係のヒエラルキーを規定する要因が異なるかもしれないと予測することができる。</li> <li>・ 自らが経験してきた社会化のプロセスを内省し、社会化のプロセスが自らの行動規範や価値観の形成にどのような影響を与えてきたのか認知することができる。</li> <li>・ 自らが正しいと考える行動規範を逸脱する他者の行為について、自他の行動規範を形成してきた社会的文化的要因に興味を持ち俯瞰的に考察しようとするすることができる。</li> </ul>                                                                                               |
| <p>ケース 6. 小さな不公平感</p> <p>【キーワード】 アファーマティヴ・アクション、大学入試の女性枠、ジェンダーギャップ指数、性的多様性、ダイバーシティ &amp; インクルージョン</p> <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 問題の背景に基づいてアファーマティヴ・アクションの考え方を説明することができる。</li> <li>・ アファーマティヴ・アクションの功罪両面、賛否両論について具体例を述べることができる。</li> <li>・ 平等性と多様性を両立することの難しさについて自分の意見を持つことができる。</li> </ul>                                                                                                                                                   |
| <p>ケース 7. フリーライダー：脆弱性をコミュニティの資源とする</p> <p>【キーワード】 協働学習、フリーライダー、内的報酬、自己効力感、脆弱性の資源化、CBR (Community Based Rehabilitation: 地域に根差したリハビリテーション)</p> <p>【学習目標】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分自身が経済的、精神的・身体的な困難に陥り、周囲から支援を受ける「弱者」の側に身を置く可能性について想像することができるようになる。</li> <li>・ 弱者に対する共感的な理解をもち、マイノリティ側から見える世界とマジョリティ側から見える世界の景色の違いを認識し、双方の間で起こる葛藤の調整を試みることができるようになる。</li> <li>・ 当事者性をもって社会的課題に取り組む姿勢を身につけ、当事者として遭遇した困難にいかに対応するのか、具体的な解決策について計画を立てられるようになる。</li> </ul> |
| <p>ケース 8. 言えない想い、言えない辛さ</p> <p>【キーワード】 セクシャル・マイノリティ、ジェンダー</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

【学習目標】

- ・ セクシャリティやジェンダーにとらわれない、生き方の多様性を認識する。
- ・ 性自認やジェンダーはアイデンティティの形成にも関わっており、自分をとらえるためにも重要な要素であることを認識する。
- ・ 性自認や性的指向によって、就職や教育の場において差別されたり不当に扱われたりする可能性があることを理解する。
- ・ 公の施設、制度などは男女が前提として成り立っており、性の多様性はそもそも想定されていない。それによってセクシャル・マイノリティが感じる息苦しさや違和感があることを理解する。

## 1.2 ケース教材の作成から得られた示唆

本節は村山が担当する。筆者は神戸大学の全学部・研究科所属学生に正課・正課外で国際共修／多文化間共修の機会を拡充するための基盤づくりを行う業務を担当している。2022年10月に神戸大学に着任した直後に、自身の担当業務の一環で『ともとも』試作版の編集と、1つのケース執筆を行った。日々の自身の教育実践をもとにケースを教材として執筆するにあたり、筆者は国内学生の視点から、作成チームの朴秀娟氏（神戸女学院大学准教授：元神戸大学講師）は国際学生（受入留学生）の視点から、言語に関するケースを各自で執筆することになった。本節では、筆者が執筆した「ケース3. 英語を使いたい私と、日本語を使いたいあなた」をケース教材として作成する過程で得られた気づきについて振り返る。

**使用した教材：ケース3. 「英語を使いたい私と、日本語を使いたいあなた」**

ストーリーの概要：ユキノさん（国内学生）は国際的で英語を使った仕事に将来就きたいと思う大学生。国際共修型科目の授業で意気投合したアダムさん（受入留学生、ヨーロッパ圏出身）とタンデム学習（母語の異なる2人が一組となり、互いの得意な言語や文化を学びあう学習形態）を授業外で始めた。はじめは、英語やヨーロッパ圏の言語と日本語を使いながらアダムさんと会話することが楽しかったユキノさん。しかし、アダムさんの日本語が上達して日本語で話す時間が増え、英語で会話する時間がやがて少なくなってしまう。英語が母語ではないアダムさんが使う英語に違和感を覚えたユキノさんは、アダムさんへタンデム学習終了を突然切り出してしまう。

『ともとも』試作版のケースを執筆した一教員として、筆者が得た学びは、以下の3点である。

第一の学びは、『ともとも』は作成段階から、まずは執筆者間の異分野共創型であることが必要不可欠だと痛感したことである。朴氏と対になって協働で各自の担当ケースの執

筆を進めることで、ケース執筆への心理的ハードルを下げ、チームティーチングの感覚でケースの執筆ができた。

たとえば、執筆中に朴氏と筆者の執筆したケースのストーリー展開が類似しそうになった際、各自の担当ケースで何を主軸に学習する内容とするかについて、朴氏と筆者で検討を重ねた。結果として、朴氏のケースでは、言語に根ざしたコミュニケーション・スタイルの違いへの洞察と、コミュニケーション・スタイルの違いから引き起こされたトラブルを解決できるようになることを学習目標とした。筆者のケースでは、学習者自身の外国語学習観への理解を深め、主体的・自律的に言語学修を行えるための自己理解の促進と、多様な言語文化背景を持つ他者との意思疎通を図る方法を考えて自らの行動につなげられるようにすることを学習目標とした。すなわち、他者との意思疎通を図る方法やコミュニケーション・スタイルの違いでもたらされるケース内のコンフリクトが、朴氏と筆者の各担当ケースで共通する要素であったため、村山の執筆ケースの【解説】で意思疎通を図る方法については簡単に言及するに留めて、朴氏の執筆ケースの【解説】で詳細の説明をするような構成にした。

このことにより、朴氏のケースで国際学生の視点から学んだ学生が、筆者のケースで国内学生の視点を学ぶ際に、または、筆者のケースで国内学生の視点から学んだ学生が、朴氏のケースで国際学生の視点を学ぶ際の理解の手助けとなることを目指した。本ケースで言語に関して国際学生と国内学生の双方の視点を学ぶことができる構成としたのは、ケース内容の構想段階から、朴氏と筆者が双方のアイデアや自身の教育実践を共有しながら意見交換を随時行ったことで実現できたことによる。

第二の学びは、『ともとも』でケースを執筆し教材を作成したことにより、筆者自身の教育実践、特に教授活動を振り返るきっかけになったことである。特に、学生への答えの植え付けをしない筆者の教授活動で育まれた筆者自身の教育理念を強く認識することになった。これは、筆者の担当したケースのうち、【解説】の執筆に一番時間がかかったことから、ケースの執筆を通して徐々に自覚することとなった。

つねづね筆者は、学生が自分の考えや答えを自らで見出せるような言葉かけをするのが教員の役割だと考えている。『ともとも』は筆者が一人で使用するのではなく、日本の大学で実施される国際共修／多文化間共修授業で広く利用できる教材としての作成を目指している（黒田ほか、2023）。そこで、国際教育に馴染みのない教員や学生にも届く内容にするためにはどうすれば良いか、という視点を意識して持ち続けながらケースを執筆した。

ここで苦心したのは、筆者の教育理念を読者へ押し付けないように心がけただけでなく、『ともとも』を使う教員や学生の内省により、国際共修／多文化間共修の醍醐味である多様な背景を持つもの同士がともに学びあうことである。これにより、単に受け身で学ぶのではなく、他者との学びあいから、同様の場面に今後遭遇した際に自らの動き出しにつなげるきっかけにしてほしいと考えた。このように、筆者が自身の教授活動をメタ認知的に

理解できたことは、『ともとも』を作成することで得た成果の一つである。

第三の学びは、ケース執筆の過程全てが、筆者にとってのFD (Faculty Development) となったことである。朴氏との意見交換を重ねて異分野共創型でケースを執筆できたのは先述の通りである。加えて、筆者は『ともとも』のケース執筆者の一人としてだけでなく、神戸大学内での『ともとも』の試用や編集など、『ともとも』試作版プロジェクトの管理者であった。そのため、学内の関係教職員や学生たちとの協働により、多種多様な意見をいただく立場となった。

この過程をとおして、神戸大学での異分野共創型による教育開発とは何かを身をもって学ぶこととなった。そして、筆者が神戸大学で教員として他者と協働するための方法を学ぶことになった。つまり、『ともとも』試作版の編集を担ったことで、OJT (On the Job Training) のように業務として遂行しながら、筆者自身の神戸大学への教員としての通過儀礼を経験することになった。座学では学びきれない内容を、経験を通して学ぶことができた。

以上のように、『ともとも』でケース教材を作成することで、他者との協働で生じる学びや、異分野共創型で行う教育実践とその開発が、神戸大学の強みの一つであることを学ぶことができた。

## 2. 自作ケース教材の実践から得られた教員側への示唆

### 2.1 作成・実践してみてもの気づき

本節は正楽が担当する。本ケース教材は多文化間共修初心者や中級者への授業向けに執筆された。実際に、以下の授業で使用したところ、『ともとも』のいくつかの課題が見えてきた。本項では、それらの課題の要因や対処方法を考察する。

筆者は、多くの場面において多数派集団のなかにいると自認している日本の大学教員であり、筆者本人が『ともとも』を使用した授業の実施者である。また、履修者のほとんどは国内学生であり、彼らは『ともとも』を佐藤さんたちの視点で読んだと思われる。『ともとも』の課題を考えるうえで、まずこの点を共有しておく。

科目名：「GSP 演習 (オリエンテーション)」(学外での多文化間共修科目の事前学習)

履修者：国際人間科学部の1年生、約80名

その日の授業目的：自分の言動が他人を傷つけてしまうこと、特に、自分と異なる集団に属する人がその言動をどのように受け取るかについて考える。

使用した教材：ケース2.「メディアをとおして知る他者のイメージ、何気ないことばがもつ攻撃性」

その日の授業計画：1.(予習)あらかじめケース資料を履修者へ送付し、一読するよう指示。2.授

業開始後、ケースのみ再読（黙読）（3分）。3.【ディスカッション】1につき、隣の履修者2、3名で議論（3分）。4.グループでのディスカッションについて教室全体へ共有、ファシリテーターからのフィードバック（10分）。5.【発展課題】1についてのみ、1、2分で、3と同じメンバーで議論（1分）。6.グループでのディスカッションについて近くのグループと共有（3分）。7.【発展課題】3について、3と同じメンバーで議論（3分）。

ストーリーの概要：佐藤さんたち（国内学生）は大学授業でのプレゼンテーションの発表者。発表のテーマは観光と多文化共生、訪日外国人にとって訪れやすい街づくりであり、中国からの観光客という設定とした。佐藤さんたちは中国からの観光客について、インターネットや雑誌等で調べた。発表を聞いた王さん（中国からの留学生、履修者のひとり）は不快感（「ただだ」、「新聞やテレビ、雑誌の報道のイメージで、外国人を理解したつもりになっているんじゃない？」）を抱く。

『ともとも』のキーワードであるステレオタイプは偏見や差別を引き起こす原因となるが、ステレオタイプ自体は批判されるものではない。ステレオタイプの語源はステロ版、すなわち、型であり、特定の集団に属する人々や特定の属性をもつ人々に対する型にはまった、過度に一般化された観念である。しかし、客観的な根拠が乏しいままに、そこに評価や感情、態度、行動が加わり、何らかの価値判断がなされると、偏見や差別につながりかねない。

本ケースには、外国人や外国人観光客に対する攻撃的な言説は見られない。そのため、授業の実施者である筆者は、「何がよくないのか」という感情をもつ履修者は少なくないであろうと予想していた。しかし、国際系の学部における、多文化理解がテーマの一つに挙げられている授業で取り上げられる教材ということが影響したのかは不明であるが、このような感情を口にする履修者はいなかった。授業では、「ただだ。」や「インターネットや雑誌で得られる情報を信じすぎているんじゃない？」という王さんの不快感に同調するように、佐藤さんたちの情報収集の仕方、そして収集した情報のプレゼンテーションでの表現の仕方が議論の焦点となった。

履修者は「集団や属性で捉えて価値判断しない」や「偏見をもたずに人や物事をみる」といった感想や意見を述べた。非常にまともな反応であり感想である。しかしながら、「では、佐藤さんたちはどのようにすべきなのか、すべきであったのか」や、「『どこからの外国人でもよかったのではないだろうか』という王さんの思いは適当なのか」など、『ともとも』のテーマの本質や具体的な対処方法を議論したり、少数派集団の視点からこのテーマを理解しようとしたりする姿勢は少なかった。

本テーマのねらいは、容易にアクセスできる統計データや雑誌などで得られる情報によって形成されるステレオタイプに自覚的になることなく、少数派集団であろうと、

多数派集団であろうと、自分がどのような集団に属するのかに自覚的になることである。そして、さまざまな集団の人同士と適切にコミュニケーションをとりながら共に学ぶためにはどうすればよいのかを考えることである。「佐藤さんたちはこうすべきであった（こうすべきではなかった）」、「王さんが不快に感じるのも理解できる」というように、本ケースを他者のストーリーとして読むことは本ケースの意図ではない。履修者は、佐藤さんたちの立場になって、自分が日本の大学では多数派集団であると認識しているのかどうか、認識している場合に、無意識の思い込みや偏見、差別と捉えられかねない言動をしていないかなど、「自分」を主語にして考えることが必要である。

また、自分が王さんの立場、つまり、日本の大学において少数派であった場合、「インターネットや雑誌で得られる情報を信じすぎているんじゃない？」という王さんの不快感に同調するだけで終わるのではなく、自分と王さんの立場を置き換えてその不快感の要因を考えてみるのが『ともとも』のねらいである。

## 2.2 今後に向けた教育的工夫

次に、『ともとも』のねらいを達成するために、授業の実施者である教員がなすべき教育的工夫について考える。第一は、どのような意見も受け入れられる教室環境づくりを心がけることである。多くの履修者が「人を集団や属性で捉えて価値判断しない」というような、正しそうな、誰もがそのとおりだと言いそうな感想を述べる教室で、「そんなことはわかっている、しかし実際に可能なのだろうか」、「普段、ふれあう機会が少なく、『外国人』という外見や、「彼ら（自分たち以外）」というカテゴリーで見てしまうのはしかたがないのではないだろうか」というように、大多数の履修者とは異なる意見を述べたとしても、批判されない環境づくりである。

本ケースの登場人物は国内学生と外国人留学生である。しかし、日本人（日本での多数派）と外国人（日本での少数派）という構図から議論するだけでなく、一見すると一様に見える多数派集団のなかにもさまざまな多様性が存在し、教室環境ではそのいずれもが尊重されるという安心感の醸成が必要である。

たとえば、人を傷つける偏見や差別は批判されるべきであるが、ステレオタイプで人を見てしまうことは、注意していれば避けられるものなのかという意見はあるだろう。このような疑問（問い）は、ステレオタイプがつけられる背景へと履修者の思考を導く可能性をもっており、ステレオタイプを認めたうえで、多様な人々と共生するためにはどうすればよいのかについて議論することができる。少数意見も受け入れる教室の雰囲気づくりが必要である。

第二は、本心を明かさない学生がいるかもしれないという点を意識することである。本節の冒頭で『ともとも』の筆者は、多くの場面において多数派集団のなかにいると自認している日本の大学教員であり、筆者本人が『ともとも』を使用した授業の実施者である

と述べた。筆者はほかの授業でも、多文化や異文化について扱っており、多文化や異文化をテーマとする授業運営にある程度慣れている。また、履修者は国際系の学部の学生である。彼らも、多文化や異文化をテーマとする授業に慣れており、この授業ではどのような発言が「望ましい」「求められている」のかを察知していると思われる。したがって、仮に「佐藤さんたちのどこが問題なのか」という反応があったとしても、それを表には出さない履修者がいるかもしれない。これは「どのような意見も受け入れられる教室環境づくり」とも関係する。

つまり、授業の実施者（教員）と履修者（学生）の多くがある程度同質性を共有しており、「佐藤さんたちのどこが問題なのか」や「王さんの不快感に同調するだけでよいのか」といった少数意見が出にくい教室環境であったかも知れないことを認識することが必要である。誰によって執筆された教材を、誰がどのように、そして誰に対する授業で使用するのか、こうした状況設定が異なれば、『ともとも』の捉えられ方も異なり、履修者の反応も違ってくるであろう。

教育素材であるケースは現実世界のものではないが、ケース教材のなかでも、何が正しくて何が間違っているのか、これはよくて、あれはよくないといった答えは与えられない。教室環境がどのような状況にあるのかによって、教材の捉えられ方や反応は異なる。教員は、自分も含めて、教室がどのような状況にあるのかを理解し、履修者が授業での学修と現実の世界とを結び付けられるように導くことが重要である。

### 3. 他教員が作成したケース教材の実践から得られた示唆

#### 3.1 意図と実践方法

本節は近田が担当する。上記のように、『ともとも』の作成と実践プロセスは、作成した教員にさまざまな気づきを与えていることがわかった。しかしながら、同教材の本来の意図は、作成した教員自身のなかで実践を完結することではなく、専門分野や属性にこだわらず、これを多様な大学教員に活用してもらい、ひいては多様な学生層に多文化間共修の重要性を理解してもらうことにある。そこで、作成チームの一人である筆者は、他教員の作成した2つのケースを実践し、その汎用性について考察した。

実践したのは武寛子氏（愛知東邦大学准教授：元神戸大学助教）が作成したケース8「言えない想い、言えない辛さ」（実施日：2024年11月13日）、正楽藍氏（国際人間科学部准教授）が作成したケース2「メディアをとおして知る他者のイメージ、何気ないことばがもつ攻撃性」（実施日：2024年11月20日）である。実践した授業は2024年度全学共通授業科目のうち「教育学B」（担当教員：近田政博、第3クォーター、水曜2限）である。

前者が扱うのは性的マイノリティの人々が日常的に抱える悩みであり、後者が扱うのはマイノリティに対して抱くステレオタイプや偏見・差別が引き起こす問題である。筆者がこれらのケースを選んだ理由は、筆者がこれらの諸問題について専門的知識を持ち合わせ

ていなかったことにある（問題の重要性は認識しつつあるが）。つまり、これらの問題について予備知識が少なく、ふだんから大きな関心を払っている教員でなくても、必要が生じれば、他教員が作成した教材を借用して問題の本質を学生に伝えることが可能なのかどうかという点を確認したいと考えた。

科目名：全学共通授業科目＞基礎教養科目＞「教育学 B」

履修者：170 人（うち工学部生が 122 人を占める。実際の当日参加者は 150 人程度）

その日の授業目的：教育における社会的性差（ジェンダー）の問題を扱う。日本で教育を受ける際に性別や性差による機会の制限や不平等が存在するかについて、自分なりの意見を説明できるようになること。

使用した教材：ケース 8.「言えない想い、言えない辛さ」

その日の授業計画：1.（予習）学習目標を説明し、ケースの人物設定を履修者全員で黙読（10 分）。2.（準備）履修者にケースの登場人物を割り当て（ダブルキャスト）（10 分）。3.（実演）教壇近くに集合させて寸劇方式で読み上げ（10 分×2 回）。3.【ディスカッション】【発展課題】小グループで意見交換（20 分）。4.（復習）履修者全員で解説を黙読（10 分）。5.（ふりかえり）「学習目標に対して今回のケース教材から学ぶ方法は効果的だったと思えるか」「他者の作成した教材を使って授業をするのは教員としてなかなか難しいが、違和感や不満を覚えることはあったか」の 2 点について、履修者は電子掲示板の Padlet 上に回答（10 分）。6.（共有）回答内容をスクリーンに投影して全体で意見交換（10 分）。

ストーリーの概要：大学の授業で「男女二項対立でとらえられている制度や習慣は何か」を考える課題が出題され、4 人の学生が雑談をする。4 人のセクシャリティと、ジェンダーの捉え方は多様である。このうち、鈴木さん（出生時に割り当てられた性は男性で、恋愛対象は女性）が、学校の制服、性別役割分業の考え方、女性専用車両、同性婚の是非などについて他の 3 人を振り回す。3 人には複雑な想いが残ったが、うまく言葉にできなかった。

科目名：全学共通授業科目＞基礎教養科目＞「教育学 B」

履修者：170 人（うち工学部生が 122 人を占める。実際の当日参加者は 130 人程度）

その日の授業目的：多文化を受け入れ、相互理解する姿勢を教育・学習機会のなかでどう保障すればよいかについて、自分なりの考えを説明できるようになること。

使用した教材：ケース 2.「メディアをとおして知る他者のイメージ、何気ないことばがもつ攻撃性」

その日の授業計画：1. ケースを紹介し、登場する中国人留学生のセリフを教員が音読（15 分）。2.【ディスカッション】【発展課題】小グループで意見交換（20 分）。3. 解説を黙読（15 分）。休憩ののち、4.（ふりかえり）「学習目標に対して今回のケース教材から学ぶ方法は効果的だった

たと思えるか」「他者の作成した教材を使って授業をするのは教員としてなかなか難しいが、違和感や不満を覚えることはあったか」の2点について、履修者は電子掲示板の Padlet 上に回答（15分）。5.（共有）回答内容をスクリーンに投影して全体で意見交換（15分）。

ストーリーの概要：佐藤さん達（日本人学生）は大学授業でのプレゼンテーションの発表者。発表のテーマは観光と多文化共生、訪日外国人にとって訪れやすい街づくりであり、中国からの観光客という設定とした。佐藤さん達はメディアに取り上げられる中国からの観光客のイメージについて、インターネットや雑誌などで調べた。発表を聞いた王さん（中国からの留学生、履修者のひとり）は不快感（「まただな」、「新聞やテレビ、雑誌の報道のイメージで、外国人を理解したつもりになっているんじゃない？」）を抱く。

ケース8については、最初に学習目標を説明し、ケースの人物設定を履修者全員に黙読させたのち、履修者の一部にケースの登場人物を割り当てて、教壇近くに集合させて寸劇方式で読み上げさせた。続いて、ディスカッション項目と発展課題について小グループで意見交換させ、解説を読ませたのち、最後に「学習目標に対して今回のケース教材から学ぶ方法は効果的だったと思えるか」「他者の作成した教材を使って授業をするのは教員としてなかなか難しいが、違和感や不満を覚えることはあったか」の2点について履修者に問い、電子掲示板に回答させた。回答内容をスクリーンに投影し、意見交換を行った。

ケース2については、最初に学習目標を説明し、ケースに登場する中国人留学生のセリフを筆者が読み上げた。続いて、ディスカッション項目と発展課題について小グループで意見交換させ、解説を読ませたのち、ケース8と同様の質問2点を履修者に投げかけ、電子掲示板に回答させ、全体で意見交換を行った。

### 3.2 学生からの反応

授業総括時のふりかえり質問「学習目標に対して今回のケース教材から学ぶ方法は効果的だったと思えるか」については、全体的には座学よりも寸劇や意見交換を取り入れたことが印象的であったとする意見が多くみられた。ケース8では性的マイノリティであることをカミングアウトすることがいかに難しいかについて一定の共感を得られたようである。他方では次のような厳しいコメントも寄せられた。

- ・ 男女二項対立的な会話内容は既知の内容が多く、さらに深掘りして考えるには不十分であった。もう少し複雑なシチュエーションでもよかった。
- ・ ではどうすれば解決できるかという点にアプローチしてほしかった。
- ・ 授業の進行にぎこちなさがみられ、時間のロスがあった。
- ・ 小中学校時代からこの種の問題提起はされており、もう十分だと感じる。

筆者が想定していたよりも、履修者たちはケース教材の趣旨を手早く理解したという印象を受けた。ケース教材を使う場合は、問題提起するだけでなく、そこからどう状況を改善すればよいのかなど、ストーリーを深掘りしていくことが必要かもしれない。この点は筆者が解説を学生に読ませる時間や、解説内容を多角的に考察する時間を十分にとれなかったことにも起因すると思われるので、授業設計上の工夫をすれば一定の改善が可能ではないかと考える。

もう一つのふりかえり質問「他者の作成した教材を使って授業をするのは教員としてなかなか難しいが、違和感や不満を覚えることはあったか」については、「特になし」という回答が大半を占めた。特に肯定的なコメントとしては次のようなものがあった。

- ・複数の教員から講義を受けているように感じ、物事の多面性を学ぶことができた。
- ・教える側も意見が一致しない問題であることを知って興味深い。
- ・ジェンダーについて強い思想をもっている教員の意見よりも、今日の状況を率直に学ぼうとしている教員の意見の方が受け入れやすい。

これを裏返せば、担当教員の見解が学生に伝わりにくかったということでもあり、そのことを指摘する次のような意見もみられた。ケース2では、学生は担当教員の理解が浅いことを的確に見抜いていることがわかった。

- ・担当教員の意見や立場をもう少し明確に打ち出す方がよい。
- ・他者が作成した教材だと、担当教員の理解が浅く、どのように教材の真意をくみ取って教育したいのかがわかりにくかった。
- ・教材の作成者と授業担当者の意見が一致しないので、メッセージが伝わりにくい。

ケース8では、批判的なニュアンスが込められたコメントは8件であり、全コメント53件(自由回答方式)に占める割合は必ずしも大きくなかった。ケース2では批判的なニュアンスが込められたコメントは3件であり、全コメント23件に占める割合は同様に大きくなかった。先に活用したケース8の反省点をふまえて、翌週にケース2を活用する際には、筆者自身がステレオタイプやマイクロアグレッション(無自覚による差別的言動)の問題についてどのように考えるのかを、自身の失敗事例をふまえて具体的に説明した。このことはおおむね学生に肯定的に受け止められたようである。

### 3.3 得られた示唆

これらの学生の反応は筆者の予想とは総じて異なるものであった。筆者の当初の予想は、①具体的な事例で語ることが理解を深めることにつながるだろうという前提には立つもの

の、人物設定やストーリーが複雑なケースの場合は、その内容を理解する上で履修学生は苦勞するのではないか、②教材作成者と担当教員が異なり、必ずしも見解が一致しない場合、履修学生は混乱するのではないか、というものであった。

①については、学生は限られた授業時間内で集中して教材を読み込み、解説部分を含めて一定の理解度に達したという手応えがあった。ただし、これには受験勉強などにおいて「読む」という学習行為に比較的習熟している神戸大学の学生という特性を考慮すべきであり、大学生全般に当てはまるわけではないだろう。

②については、教材作成者と担当教員の見解が異なることはおおむね肯定的に受け止められていることがわかった。むしろケース教材がもつマイノリティへの共感性について、ケース作成者ではない筆者が担当教員であったことがむしろ効果的だったとする意見が散見されたことは興味深い。ただし、担当教員がケース教材の内容に関心が薄かったり、あるいは理解度が低かったり、そのまま棒読みするような場合は、学生は教員のこうした兆候を見抜くので、かえって学習意欲を削いでしまうことにもなりうるだろう。

これらの点は、本授業が学部専門科目ではなく、全学共通授業科目における教養科目のなかで選択した授業であるという特性によるところも小さくないと思われる。すなわち、必修の専門科目ではないので、授業設計上の自由度が高く、学生にとっては合格点をとるためのプレッシャーがそれほど大きくなかったことがプラスに影響したのではないかと考えられる。また、さまざまな観点から掘り下げるには、一回分の授業で一つのケースを扱うのは時間不足になりがちである。時間の余裕を持ってディスカッションを行い、内容を深掘りするには、ケースの全体像を予習させることが重要になるだろう。

ただし、他教員が作成したケース教材の実践から得られた示唆という点では、本節はあくまで作成チームの一人でもある筆者が試みたものにすぎないので、今回の結果を一般化することは難しい。今後、多くの教員が『ともとも』を活用する上で、今回の実践はその第一歩にすぎないことを付記しておきたい。

#### 4. 残された課題と今後の展望

本節は近田と黒田が担当する。『ともとも』作成の意図は、神戸大学において2018年に策定された「ダイバーシティ推進宣言」の理念を実現するための一つの方途として、国際共修／多文化間共修の場で活用できる教材を提供することである。本稿で見てきた通り、『ともとも』の作成にかかわった教員たちは、ケースの執筆、内容の検討を通してさまざまな学びや気づきを得ており、ケース教材を用いた教育実践に手応えを感じている。残された課題としては、『ともとも』をより多くの機会に利活用してもらうためにどのような工夫が求められるかという点、さらに本稿で明らかにした教員自身が得た示唆や気づきを教材の改訂につなげるとともに、どのように教育実践に生かしていくのかという点である。こうした執筆者以外の複数の教員が担当する場合の教育効果、課題抽出、担当教員へ

のFDなどが今後のポイントになるだろう。

まず、『ともとも』をより多くの人々に使用してもらうためにどのような工夫が求められるか考えてみたい。『ともとも』は、「多様性について共に学ぶ」入門レベルの教材として、留学生と国内学生が共に学ぶ国際共修/多文化間共修の授業や、教職員と学生が共に学ぶセミナーなどの場で活用してもらうことを目指している。そのためには、国際教育などを専門としない教員にも使ってもらいやすい仕様にするために、ティーチングノートや授業実践の事例を紹介するものを作成し、具体的な使い方を示すことも必要だろう。また、『ともとも』を用いた教育実践を行う教員同士のコミュニティの構築を進め、各自の教育実践の内容を共有し、そこで得られた知見を教材の改訂に繋げていく取組も有用であろう。

次に、本稿の論点である教員自身が得た示唆をどのように教育実践に還元していくか考えてみたい。既述の通り『ともとも』は、大学のキャンパス内や学生寮などで生じる異文化接触や多様性をめぐる出来事を、具体的なケースを用いて「ともに学ぶ」ためのものである。ケース教材を用いる醍醐味は、ケースの内容について履修者同士、また履修者と教員が様々に意見交換を行うことにより、自身では気づかない視点を学ぶことにある。しかし、その際には、ケースで紹介された内容と同様の属性を持つ履修者や、似通った経験をしたことがある履修者が教室内に存在する（かもしれない）という前提に立って授業を進めていくことが不可欠である。

本稿で見てきたように、国籍や民族、性自認などに言及すること自体に敏感な学生も存在する。このような属性に言及する際、教員側には慎重さが求められることは言うまでもない。公の場である教室内で、特定の学生にむやみに発言を強要することがないように、教員として十分留意する必要がある。その上で、教員は絶対的な教授者ではなく、教員自身が多様性をめぐる様々な社会事象をどのようにとらえ、どのように理解しようとしているのか日々模索している存在であり、学生と「ともに学ぶ主体」であるという姿勢を示すことが重要なのではないかと考える。

本稿では、自身が作成したケースの実践から得られた示唆（正楽）、他者が作成したケースの実践から得られた示唆（近田）という2つの視点を設定したが、それらに通底するのは、学生はもちろんのこと、教員自身も様々な機会を捉えて知見を深め、多様な他者と意見を交わし、具体と抽象、理論と実践を往還しながら学び続けることの重要性である。このような一連のプロセスは、当然のことながらケース教材だけでは不十分であり、一部ケース教材の解説に示されているような理論や概念の理解を深めることが不可欠である。

このケース教材を適切に利活用することが、自らの思考や行動規範、価値基準を形成してきた社会文化的要因を自覚することや、自らとは異なる思考、行動規範、価値基準が存在することを想像することにつながるのではないかと考える。そのような実践を積み重ねることにより、神戸大学の「ダイバーシティ推進宣言」に謳われた「ジェンダー、性的指向・性自認、エスニシティ、文化、宗教、言語、出自、年齢、学歴、心身の特徴などの属

性や特性にかかわらず人間として尊重し、それぞれの個性や能力を発揮できる学習・教育・研究・就労環境の実現」の一助となることを目指していきたい。

なお、既述の通り、『ともとも』は試作版の段階であり、「ダイバーシティ推進宣言」に掲げられている多様性の全てを網羅しているわけではない。既に作成したケースの検証と改訂を進めると同時に、試作版で網羅できていないトピックについても新たにケースを作成する必要がある。これらの点は今後の『ともとも』改訂のための課題としたい。

## 謝辞

武寛子氏、朴秀娟氏、落合知子氏、永井敦氏、大山牧子氏には、ケース教材の作成にご尽力いただいた。国際系勉強会に集う教職員の方々からは、貴重な示唆、アドバイスを頂戴した。筆者一同、ここに記して深い謝意を表す。本研究は JSPS 科研費 23K02160 による研究成果の一部である。

## 参考文献

- 青木麻衣子、鄭惠先編著（2023）『国際共修授業 多様性を育む大学教育のプラン』明石書店
- 近田政博、永井敦、黒田千晴、正楽藍（2024）「『多様性』について学び合う多文化間共修：なぜ、何を、どのように大学で教えるかーケース教材作成の過程からの省察ー」日本比較教育学会第 60 回大会（名古屋大学）ラウンドテーブル発表資料、2024 年 6 月 8 日
- 黒田千晴、大山牧子、近田政博、永井敦、朴秀娟、村山かなえ（2023）「多様性理解促進のための共修ケース教材の開発と試行」『日本教育工学会研究報告集』第 3 号、pp.196-203.  
[https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsetstudy/2023/3/2023\\_JSET2023-3-C9/\\_pdf/-char/ja](https://www.jstage.jst.go.jp/article/jsetstudy/2023/3/2023_JSET2023-3-C9/_pdf/-char/ja)  
（最終アクセス：2024 年 11 月 29 日）
- 額賀美沙子、恒吉僚子編著（2021）『新グローバル時代に挑む日本の教育 多文化社会を考える比較教育学の視座』東京大学出版会
- 坂本利子、堀江未来、米澤由香子編著（2017）『多文化間共修 多様な文化背景をもつ大学生の学び合いを支援する』学文社