

国際交流から協働性へ

—国際協働学習授業グローバル・スタディ・プログラムを事例に—

ガイタニディス ヤニス (千葉大学)

小林 聡子 (千葉大学)

日本の学生の「内向き志向」を課題とした文部科学省によるグローバル人材育成事業(2012)をはじめ、近年、高等教育の国際化の流れの中で、英語を媒介とした教養教育、留学生の受け入れ、外国人教員の増員、また長短期留学プログラムなどがさらに奨励されるようになった。欧米だけでなくアジアの国々へ行く短期留学プログラムも増加傾向にあるが、日本の学生が海外へ行くことで語学力の向上や異文化理解を深めることを目指したことが多い。このようなプログラムの利点も当然あるだろうが、往々にしてある程度の語学実践や「ゲスト」として「ホスト文化」を理解したという一方的な解釈に終始してしまうことも多い。こういった一連のグローバル人材の取り組みでは、日本で生まれ育ち、日本の学校で教育を受けた者のみが想定されており、「その行政的実践や組織構造は国家の枠組みを強調するもの(210-211)」となっていることをPoole(2016)が指摘している。一方、批判的・多角的視点から思考することを学ぶべき大学教育の場において、本質主義的な自他の理解が目的や結果となりうる状況は大きな課題である。本発表では、国籍・言語・文化・専門など多様な背景を持つ学生が、教養教育として専門知識を獲得するための国際協働学習の可能性を探る。ここでは、発表者らが千葉大学にて平成25年より5カ国(ベトナム、フィンランド、マレーシア、ギリシャ、ドイツ)の海外協定大学と隔年でホスト校とゲスト校を入れ替えながら、計12回実施してきた短期集中型協働学習「グローバル・スタディ・プログラム(GSP)」を分析する。単なる国際交流におけるホストとゲストという二項対立的な関係性ではなく、「協働性」を育む新たな短期留学、国際協働学習の形を検討する。

新たな留学のアプローチ：GSP

「初心者向けの留学プログラム」といったような考え方は、元来教育研究では批判の多い「進化論的」な階段式カリキュラム(Piaget's Stage model [1920s-50s]など)を踏襲しているなど、多くの教育プログラムは何かしらの学習理論が知らぬ間に組み込まれていることが多い。そのため、改めて大学教育における教育プログラムにおいても、学習理論を再認識・再考しつつ構築する必要がある。GSPは、プロジェクトベースのプログラムであり、Brunerの螺旋型カリキュラム(1960)と改定後のBloomのタキソノミー理論(Anderson, Krathwohl, et al. 2001)、また三角化(Rothbauer 2008)の考え方を基礎とした学習サイクルを用いている。事前教育では、事象への論理的なアプローチの基礎や、テーマに関する基本的な知識や語彙を覚え(低次思考能力)、課題の初期設定をすることで、言語も専門も異なる協働学習者において重要な共通的素地を築く。集中授業では、講義・フィールドリサーチ・ワークショップのサイクルを通して、応用、分析、評価、創造(高次思考能力)の螺旋を繰り返す。そうすることで、事前教育で得た知識を実践的に深め、広げることができる。事後教育では、グループ課題の作成プロセスと成果について専門家からのフィードバックを得るなど、事前教育から集中授業までを振り返る。

ギリシャの事例

本発表では、2014年度より実施されているアリストテレス大学(ギリシャ)とのGSP

の、2016年度のデータを中心に分析する。2016年度のテーマは「遺跡と地域開発」で、千葉大学から17名、アリストテレス大学から16名が参加した。集中授業では、古代マケドニア王国の3つの遺跡（ヴェルギナ、ディオーン、ペラ）をケーススタディとしてパブリック・アーキオロジーという学問の視点から遺跡を中心とした参加型コミュニティ開発への調査・改善案の提唱を行った。学生らの成果物、メモ、日記、映像・音声記録、教員の記録、事前事後アンケートなどの多様なデータを踏まえた上で、本分析では、特に事前事後アンケートの差異に着目する。その際、留学プログラムで当然関わってくるContent and Language Integrated Learning (CLIL)で用いられる一般的なパラメターの4Cs (Culture [文化], Communication [コミュニケーション], Content [学習内容], Cognition [認識], Coyle他を参照) を分析カテゴリーとして用いた。また、本プログラムの肝である「Collaborativity (協働性)」も5つ目のCとしてカテゴリーに加えた。

まず、留学プログラムであれば当然だが、両大学のほとんどの学生らが、事前事後で相手の文化への認識を深めたこと、そしてコミュニケーション能力の向上を認識していた。特に、「英語だけでなく、ジェスチャーや絵などを用いて相手に伝えることが重要」「主張するだけでなく、耳を傾けることを学んだ」といった相手との協働を念頭にした回答が目立った。また、学習内容についてであるが、事前と集中授業に関して「様々な関係者や資料から学ぶことで、異なる角度から遺跡を理解することができた」「パズルのピースを組み立てるようなプロセスに徐々に慣れていった」という意見もあれば、「あの点と点については、どうつながっていたのか最後まで分かり得なかった」というものもあり、専門的知識の差異や言語的な制約もある上で、情報との協働を含めた多様な学習の深化が見られた。さらに、認識についてであるが、「他のメンバーの意見をよく聞いてから、自分の意見とどちらが課題改善へ適しているのかを理解するようになっていった」といったような意見が多く、協働することにより多様なそして高次の思考が必然となっていったことが明らかであった。特に回答のパターンにおいて顕著であったのは、事後アンケートでは「日本人」「ギリシャ人」と規定する物言いはほぼ見られず、「他のメンバー」というように国の枠組みを超え、個々を見据えた語りとなっていた点である。

協働性の志向

ある学生がGSPを「協働的ステージクリア型スーパーマリオ」と称したが、まさに協働性とは個々が学習を含む各々の行動に責任を持ち、他の学習者らの貢献を尊重する相互行為や生活の原理である。言語や文化の理解、そして国という枠組みを超え、差異が交差する対話的空間を作ることで、「世界の見方」を複雑にしていく—そのような国際協働学習を設計することで、単なる国際交流やホストとゲストではない、相互に働きかけることで対等を志向するような留学プログラムとなるのではないだろうか。

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Pearson.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Harvard: Harvard University Press.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Poole, G. S. (2016). "International" higher education in Japan: Expanding intracultural knowledge or (re)defining intercultural boundaries. In: J. Mock, H. Kawamura and N. Naganuma, eds., *The Impact of Internationalization on Japanese Higher Education: Is Japanese Education Really Changing?* Rotterdam: Sense Publishers, pp.207-220.

Rothbauer, P.M. (2008). Triangulation. In L. M. Given, ed., *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, pp. 892-894.