

【論考】

# 「多文化間共修」と「地域学習」の 統合型プロジェクト学習の試み

## Integrated Project-Based Learning of “Multicultural Co-Learning” and “Regional Study”

広島修道大学非常勤講師 藤 美帆<sup>1</sup>

TO Miho

(Part-time Lecturer, Hiroshima Shudo University)

キーワード：多文化間共修、地域学習

### 1. はじめに

日本の大学において、外国人留学生と日本人学生とが共に学び合う教育実践が行われるようになって久しい。1990年代以降、国内各地の高等教育機関において数多くの実践がなされ、教育効果の検証も行われてきた（加賀美，1999；脇田，2000；岩井，2006；末松・阿，2008；藤，2016；末松，2017）。今日では多様な名称で呼ばれるようになったが、それらの先駆けとなったのは日本事情教育として行われた徳井（1997）の多文化クラスであろう。土屋・宇佐美・足立・押谷（2000）によると、多文化クラスとは「様々な背景をもった学生が参加し、ディスカッションやグループアクティビティをとおして、異文化理解教育をおこなうクラス」（p. 26）と定義されている。そして、条件としては1）留学生と日本人学生が対等である、2）定期的に継続するものである、3）講義ではなく体験授業である、4）留学生と日本人学生の双方に単位が出ることの4点が挙げられている<sup>2</sup>。

その後、この分野における研究の発展に伴い、前述のとおり実践の名称や定義も多様化してきた。末松（2014）はこれを国際共修と呼び、単に留学生と日本人が机を並べ同じ科目を履修することではなく、「言語・文化背景の異なる学生同士が知的交流を通して互いを理解し、己を見直し、最終的に新しい価値観の創造を自己成長へとつなげる学習機会」（p. 11）と定義した。また、堀江（2017）はこれ

<sup>1</sup> 所属は執筆時。

<sup>2</sup> その後、岩井（2006）の研究により「留学生と日本人学生との相互作用と学習の双方向性を重視する」「授業を通じた異文化理解の促進を目指す」という2点が加えられた。

を多文化間共修と呼び、「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<sup>3</sup>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あう仕組み」（p. 31）と定義した。そして、教育効果の検証が進められてきた結果、これらの教育実践には視野の拡大と自己成長（加賀美, 1999）、自文化・異文化理解に関するイメージの変化（脇田, 2000）、文化的他者認識の変容（岩井, 2006）、自文化理解の促進（末松・阿, 2008）、文化スキーマの獲得（藤, 2016）、多様性の受容・柔軟性・論理的思考力・問題解決力・行動力の涵養（末松, 2017）等の効果が確認されている。

だが、一定の研究の蓄積がみられる一方で、こうした実践は多様性の理解を目標に掲げながらも「〇〇（国）ではどうですか」等の語りを通じて、あたかも均質で単一の文化・言語・民族性が存在するかのようによられることが問題視されてきた（杉原, 2010；牲川, 2012）。そして、それに基づく自文化・異文化理解をテーマとした教育活動により、却って二項対立的で抽象的な文化のイメージを固定化させてしまうことが指摘されつづけている（久保田, 2015；ガイタニディス, 2017）。教室の中で留学生と日本人学生、もしくは日本人と〇〇人の間の文化、視点、意見の異質性や類似性を強調することに警鐘を鳴らす声も少なくない。こうした問題意識のもと、近年では本質主義的な文化の捉え方を乗り越えるための実践として、医療と健康をテーマとしたガイタニディス（2017）や多文化チーム・エスノグラフィーの手法を用いた徳永・井本（2017）、近隣大学同士での合同授業を行った平田・阿部・嶋（2018）等が報告されているが、こうした取り組みは緒に就いたばかりであり、今後広がりの可能性を秘めている。

## 2. 多文化間共修と地域学習

多文化間共修の枠組みの中で大学周辺地域を題材とした教育実践には、フィールドワークを行う中島（2013）や青木（2014）、博物館で学ぶ小林（2014）、地域住民と地元の祭りに参加する島崎（2017）等がある。これらは教室の外を学びのフィールドとして捉えた新たな取り組みであり、近年注目を集めている。

しかし、視点を変えてみると、多文化間共修とは全く異なる枠組みで発展を遂げてきた地域学習の存在に気づく。地域学習とは、自らが居住する身近な地域や市区町村の歴史、風土、文化、自然等について学ぶ学習分野の一つである。これは学習指導要領によって小・中学校の社会科授業に位置づけられており、地域社会の一員としての自覚をもち、地域社会に対する誇りと愛情を育てること等を目的として行われてきた。1958年版小・中学校学習指導要領においては「郷土学習」「郷土」とされてい

<sup>3</sup> 堀江（2017）では『『文化の多様性』を国籍の多様性以上のもの』（p. 13）として捉えていることから、本稿では堀江（2017）の用語と定義を用いることとした。なぜなら、本稿で紹介する実践では、本質主義的な文化の捉え方をいかにして乗り越えるかという課題の解決を目指しているからである。

たが、1968・1969年の改訂において「地域学習」「身近な地域」と改められ、現在に至っている。

こうした地域学習と多文化間共修はこれまで異なる分野で論じられてきたが、筆者はこれらを統合することで、多文化間共修における本質主義的な文化の捉え方を乗り越えるための方策を模索した。本稿で紹介する実践も、「自」と「異」の二項対立的な枠組みの止揚を目指した多文化間共修授業として位置づけられる。筆者は受講生を〇〇人という枠組みではなく、「いま・ここ」に生きる同じクラスの一員として捉えている。そして、前述の問題意識のもと、留学生と日本人学生の意見の異質性や類似性についてではなく、受講生全員にとって共通して身近な大学周辺地域をテーマとした多文化間共修授業を行った。本稿ではその実践を紹介するとともに、受講生の反応を示す。

### 3. 『多文化間共修』と『地域学習』の統合型プロジェクト学習の授業実践

#### (1) 概要

本稿で取り上げるのは、広島県内の中規模私立大学であるA大学で実施されている「多文化交流プロジェクト（広島再発見）」（2単位）という多文化間共修科目である。本実践の概要は表1のとおりである。

表1. 本実践の概要

開講時期	2017年後期, 2018年後期 (半期: 90分/1コマ × 15週)
テーマ	広島再発見: 広島県内の魅力, 広島市内・宮島の秘密
学習目標	・身近な地域の魅力を自らの視点で発見し、それを他者に発信できるようになること ・グループ活動を通して互いの意見を尊重し、協力して課題に取り組めるようになること
使用言語	日本語
受講人数	2017年度 : 15名 (交換留学生8名, 日本人学生7名) 2018年度 : 18名 (交換留学生11名, 日本人学生5名)
グループ構成	4人1組程度: 出身に偏りが無いよう調整
出身	2017年度 : 韓国, 台湾, チェコ, 中国, 日本, ベトナム 2018年度 : アメリカ, オーストラリア, 韓国, スロバキア, 中国, 日本, ベトナム
学年	留学生 : 学部3, 4年生 日本人学生: 学部1, 2年生 (1名を除く全員が学部1年生)
専攻	留学生 : 主に日本語や日本文学 日本人学生: 文系学部を中心に多岐にわたる
評価	授業での取り組み, 課題 (プレゼンテーション・ポスター発表)

筆者は2017年度と2018年度の後期に全15回(週1回×90分)で開講されたこの科目を担当した。これには、2年間で31名の学生(留学生19名と日本人学生12名)が受講した。

この科目では、「身近な地域の魅力を自らの視点で発見し、それを他者に発信できるようになること」、「グループ活動を通して互いの意見を尊重し、協力して課題に取り組めるようになること」の2点を学習目標としている。評価対象は、授業での取り組み及び課題(プレゼンテーション・ポスター発表)であった。なお、授業での主な共通言語は日本語であったが、受講生同士は必要に応じて母語や英語でコミュニケーションをとる様子も観察された。

## (2) コース全体の流れ

コースは2部構成で進めた。前半では県内の多様性に対する認識を促すこと、後半では身近な地域への理解を深めることをねらいとし、それぞれテーマを設定した。コース全体の基本的な流れは表2のとおりである。

表2. コース全体の流れ

講義数	テーマ	講義・活動内容
第1講	導入	オリエンテーション、自己紹介
第2講	県内の 魅力発見	講義：広島県の地理、県内知識の共有、前半グループ決定
第3講		講義：発表の仕方、 グループ活動：計画立案（担当エリア・役割分担・工程等の決定）
第4講		グループ活動：収集情報の共有・スライド構成の打合せ等
第5講		プレゼンテーション：備北エリア
第6講		プレゼンテーション：芸北エリア
第7講		プレゼンテーション：備後エリア
第8講		プレゼンテーション：安芸エリア
第9講	小括	プレゼンテーションの振り返り、テーマに関するディスカッション、後半グループ決定
第10講	市内・宮島の 秘密発見	講義：身近な地域の歴史、 グループ活動：計画立案（担当エリア・役割分担・工程等の決定）
第11講		グループ活動：ポスター作成
第12講		グループ活動：ポスター作成
第13講		ポスター発表会
第14講		ポスター発表の振り返り、テーマに関するディスカッション
第15講	総括	授業のまとめ、学内共有スペースにてポスターの掲示

前半の「県内の魅力発見」では、広島県を備北、芸北、備後、安芸の4つに分け、グループ毎に各担当エリアの名所や名産を紹介するプレゼンテーション課題を課した。受講生は留学生3名と日本人学生1名程度で構成された4人1組<sup>4</sup>の4つのグループに分かれ、「担当エリアの魅力は〇〇にあり」というテーマに沿った調査・発表を担当した。そして、第5講から第8講においてはプレゼンテーションの後、クラス全体での質疑応答及び発表内容に関するディスカッションを行った。

プレゼンテーション課題では、グループ内でエリアを市区町村単位で分担し、各自が選んだ担当地域について1人10分程度の個人発表を行うこととした。最終的にはそれら4人分の発表を1つに統括した50分間のプレゼンテーションにより、グループとして担当エリアの魅力を伝えることが前半の課題である。このようにグループ発表としてはいるものの、実際には個人発表を集約させたものであり、いわゆるパネルディスカッション形式で授業を展開しているが、実はこれも仕掛けの一つである。本実践の受講生は、留学生の全員が日本語中級から上級レベルで学部3年生以上の交換留学生（半年から1年間在籍）であったのに対し、日本人学生の大半が広島県内で生まれ育った地元出身者で、異文化接触、スライド作成、人前での発表経験がほとんどない学部1年生であった。そこで、グループ内でメンバー間の技術や知識の差を補い合えるような環境を創出するために、敢えて課題は担当エリアを分担して行う個人発表とし、一人一人の責任範囲の明確化を図った。また、課題を進める上では、

<sup>4</sup> 2017年度は受講生が15名だったため、1組だけ3人グループとなった。

打ち合わせをしてからスライド作成に取り掛かること、単なる個人発表の寄せ集めではなくグループとしてのコンセプトを決めること、発表の流れを考慮して全体的な構成を工夫すること、各自の得意分野を生かしてグループ内で助け合うこと等に留意するよう指示した。

後半の「市内・宮島の秘密発見」では、「広島市内・宮島の秘密は〇〇にあり」というテーマに沿って、地理・歴史的観点に基づく発表内容をグループ毎に設定し、調査・発表を行うという流れで授業を展開した。受講生は前半とは異なる新たな4人1組のグループで、広島市内については食、川、島、路面電車、そして、宮島については岩、神に焦点を当てたポスター（A1サイズで1、2枚程度）を作成し、発表に向けてのグループ活動に取り組んだ。各グループがポスターに表現した内容は、名所と地形との関連性、地名の由来、名産が生まれた背景に関するもの等、地理・歴史的観点から身近な地域を見つめ直すものであった。この間、筆者はファシリテーターとして授業中に教室内を巡回して必要に応じて助言や支援を行ったが、リーダーの選出、発表内容の決定、計画立案（役割分担・工程等の決定）、ポスター作成、発表準備等は全て各グループに任せた。ポスター発表に至るまでには、メンバー間の解釈のズレにより生じた作業工程の遅れに対して大幅なレイアウト変更で対応したグループ、メンバー同士の取り組み方の違いから生じた軋轢をリーダーの働きかけによって円満に解決したグループ、授業外にキャンパス内で集まって活動したグループ、ICT技術を活用して授業外での遠隔作業を可能にしたグループ等があったが、それぞれが試行錯誤を繰り返しながら活動に取り組む様子が観察された。

また、発表後には小括・総括として、グループ活動や発表に関して省察したり、テーマに関して議論したりする振り返りを行った。そして、小括及び総括後にはそれぞれ800字程度で「コース全体を通して学んだこと」について記述する中間・総括振り返りシートの提出を求め、自身の学びを整理するための機会を設けた<sup>5</sup>。

#### 4. 受講生の反応

『多文化間共修』と『地域学習』の統合型プロジェクト学習を受講した学生は、何を学んだのであろうか。この問いの解明を目的として、本稿では2017年度及び2018年度の全31名の受講生の中から協力が得られた計26名分の中間・総括振り返りシート<sup>6</sup>の記述を分析し、受講生の反応を示す。分析においては、計量テキスト分析ソフトKH Coder（樋口，2014）を使用し、受講生の学びの内容を検

<sup>5</sup> この振り返りシートは自身の思考を整理し、体験の言語化を促すことを目的としているため、成績評価には含めていない。

<sup>6</sup> 2017年度の総括振り返りシートのみ成績評価に加味している。研究倫理上の配慮から、これらはデータから除外し、分析の対象外とした。

討した<sup>7</sup>。このソフトウェアでは、頻出語を品詞別に抽出してデータの全体像を整理したり、階層化したテキストの部分ごとの特徴を探ったりすることができる<sup>8</sup>。また、計量的な分析と原文解釈とを循環的に行き来しながら分析を深めることも特徴の一つである（樋口，2014）。本稿では、自動的に言葉を取り出して統計解析を行うことで恣意的となりうる操作を避けつつデータの全体像を把握し、同時に原文を解釈することで受講生の学びが捉えられると考え、この分析法を用いることとした。

### (1) 全体的な傾向

800字程度で書かれた26名分（留学生17名と日本人学生9名）の中間・総括振り返りシートをKH Coderを用いて処理した結果、総抽出語数28,992語（使用：11,245語）、異なり語数2,569語（使用：2,138語）が抽出された<sup>9</sup>。

まず、頻出する上位10位に入る語とそれぞれの出現回数を整理し、全体の中から多く出現していた語を確認した（表3<sup>10</sup>）。その結果、総じて広島、発表、思う、授業、自分、知る、グループ、発見等の語が頻出し、その多くは日本人学生にも留学生にも共通していることが分かった。また、日本人学生では「留学生」と「感じる」、留学生では「チーム」がそれぞれ独自に多く出現した。

次に、共起ネットワーク（図1<sup>11</sup>）を作成した。共起ネットワークとは、出現パターンが似通った語を線で結んだ図であり、語と語の結びつきを探るのに有効である。共起の程度が強い語が線で結ばれており、たとえ語が近くに布置されていても、線で結ばれていなければ強い共起関係にはない。また、円の大小は出現回数を、線の太さは共起関係の強さを示している。

これらの結果から、受講生全員の振り返りシートに共通して頻出する主題は「身近な地域に対する

表3. 頻出語と出現回数

全員 (N=26)		留学生 (N=17)		日本人学生 (N=9)	
広島	392	広島	290	広島	102
発表	236	発表	155	思う	83
思う	183	授業	103	発表	81
授業	156	思う	100	授業	53
自分	144	自分	98	自分	46
知る	126	知る	81	知る	45
グループ	84	県	56	留学生	39
発見	82	グループ	49	グループ	35
調べる	70	発見	48	感じる	34
県	65	チーム	41	発見	34

<sup>7</sup> 研究の実施にあたっては、第1回目の授業で受講生全員に口頭により、授業への参加と研究協力は無関係であり、学業成績には一切影響しないことを説明し、協力者を募った。その後研究協力の申し出があった者には、個別に文書にて研究の趣旨とプライバシーの保護、いつでも協力の中止ができること、及び得られたデータは研究目的以外には使用しないことなどの倫理的配慮について説明し、承諾を得た。なお、本稿は広島修道大学の倫理審査委員会の承認を得て行っている研究の一部を報告したものである（承認番号2018-0020）。

<sup>8</sup> 現在コーディングルールを作成した詳細な分析を進めているが、紙数の関係上、本稿ではデータの全体像を示すのみにとどめる。

<sup>9</sup> 日本人学生の総抽出語数は10,240語（使用：3,970語）、異なり語数は1,331語（使用1,066語）であり、留学生の総抽出語数は18,752語（使用：7,275語）、異なり語数は2,036語（使用1,667語）であった。

<sup>10</sup> 留学生と日本人学生の結果の比較に関して、Jaccard係数の類似性測度を用いた分析結果の報告は別稿に譲り、本稿では頻出語のみを示す。

<sup>11</sup> 図1の語彙は、上位60位以内の語に限定している。

発見」及び「グループ発表」に関する内容であることが分かった<sup>12</sup>。以下にそれぞれを代表する振り返りシートの記述の一部を引用する。記述の際、「身近な地域に対する発見」及び「グループ発表」に関する箇所を下線で強調した。……は筆者による省略を示し、意味を取りづらい箇所に関しては前後の文脈から解釈、補足を加えて（ ）内に追記した。

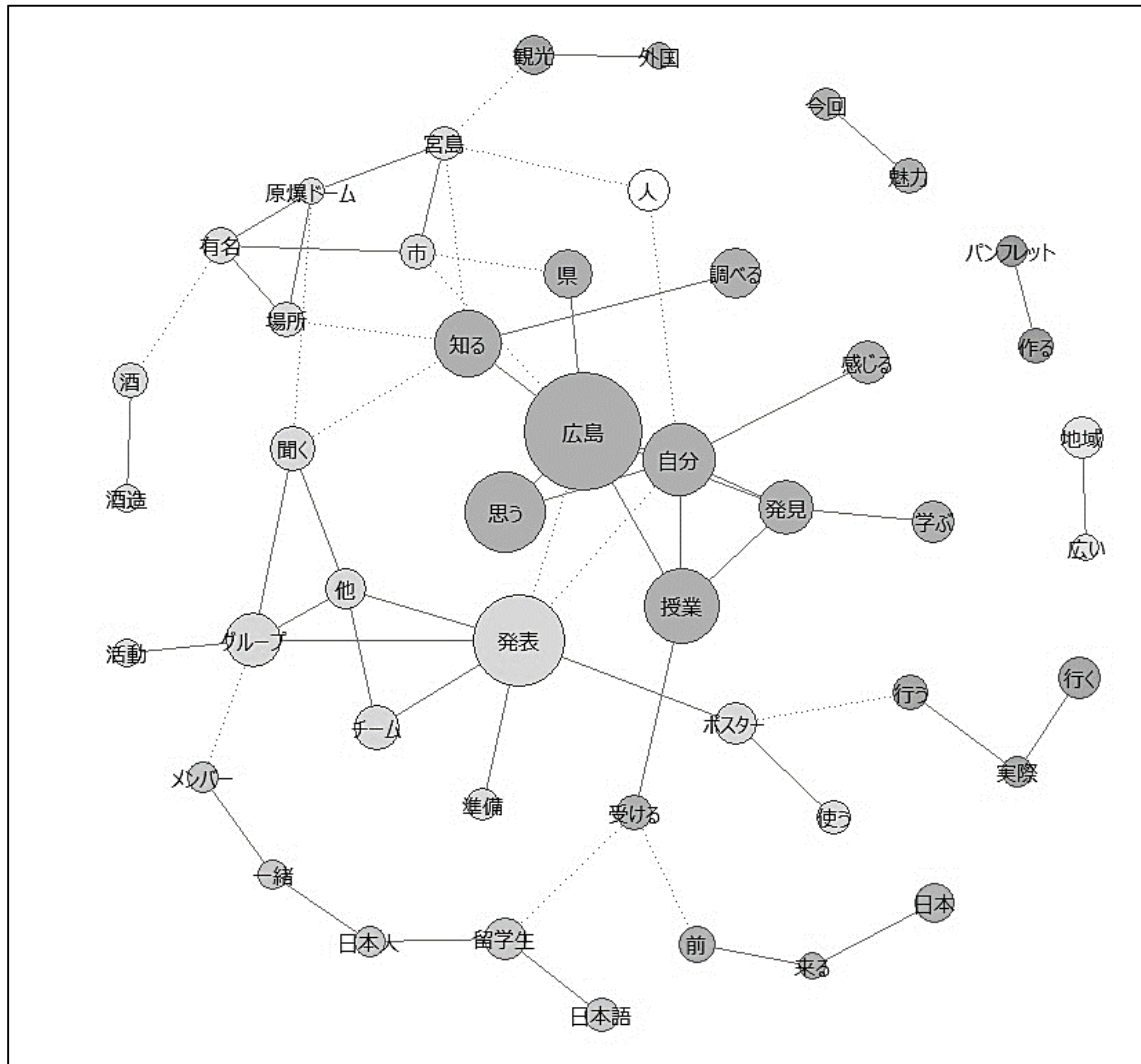


図1. 振り返りシート全体の共起ネットワーク

## (2) 身近な地域に対する発見

振り返りシートでは、「身近な地域に対する発見」に関する記述が最も多くみられた。このことから本実践は、自身が暮らす「いま・ここ」の場への理解を深め、興味の喚起を促すものであったと解釈できる。以下に代表的な記述として、広島で生まれ育った日本人学生Aさん及びBさん、家族の転勤で学童期に広島に移り住んだ日本人学生Cさん、1年間の留学をきっかけに広島に居住している学部

<sup>12</sup> 振り返りシートには、全26名分のうち5名が「身近な地域に対する発見」のみ、3名が「グループ発表」のみ、18名が両方の主題に関する内容を記述した。

交換留学生 D さん及び E さんの振り返りシートの一部を示す。

自分がどれだけ広島を知らないかを学びました。……私は広島出身なのに広島のことを何も知りませんでした。地名や特産品等、調べて初めて知ることが多く、もっと知りたいと思えるようになりました。 (日本人学生 A さん)

生まれてからずっと住んでいる広島なのに自分の知らない事はまだまだたくさんあるのだなと実感した。…… (私たちが発表した酒造りで有名な町並み保存地区の) 竹原では、…… (江戸時代より) 夏季には沿岸部で塩が作られ、冬季には塩作りの代わりに酒が造られていたことから酒で有名になったこと等、昔からの伝統の繋がりで今の姿になった (と知った。) ……広島にはこのように興味深い歴史があるのに、なぜ今まで調べようとしなかったのかと感じた。……知れば知るほどおもしろいと感じた。 (日本人学生 B さん)

広島は地域ごとに異なる歴史や文化等があり、自分が思っていたよりも大きいという印象を持ちました。例えば広島の北側は神楽等の島根県の文化と似た部分があり、福山市だと隣の岡山県と歴史的なつながりがあり、県内だけでも多様で混合した文化を楽しめます。…… (学童期に家族の転勤で引っ越してきて、) 広島で生まれ育っていない自分にとって、(受講以前は) 広島の魅力を見出せずにいました。そして、客観的、批判的にみることも多くありました。……しかし、この授業を通して広島には多様な面があることを発見し、自分の広島のイメージがガラリと変化しました。……外国の人や異なる地域に住んでいる人に聞かれたとき、ありきたりな答えをするのではなく、その多様性が伝わるような答えをしたいと思います。 (日本人学生 C さん)

半年以上の生活をしたにもかかわらず、知っていることは全くありませんでした。……広島の地理、歴史、技術等を知るようになって、普通だったら、何も考えずに歩いていた道を新しい視点で歩くようになりました。…… (県内の魅力について) パワーポイントで発表をしたときは「思ったより広い広島」だと思ったけど、(市内の秘密について調べてみると)「思ったより深い広島」だと私の広島についての考え方が広くなりました。 (留学生 D さん)

広島に来る前は、平和記念公園や、原爆ドームといった世界でも有名なところや、原爆が落ちた場所ということしか知りませんでした。なぜなら、(母国の教育で) 第二次世界大戦で広島に原爆が落ちたという事実だけ教えられたからです。……5ヶ月も広島で過ごしてきましたが…… (広島の多様性について) 全く知りませんでした。……私の広島に対するイメージは変わりました。



……広島は(第二次世界大戦に関する)歴史を学ぶ場所というイメージを越えるものをもっていると思います。帰国をしたら、広島の地域がいかに多様で、自然に溢れ、歴史をよく考える場所かを伝えたいと思います。(留学生 E さん)

このように受講生は、授業を通じて地理・歴史的観点に基づく地域の多様性に気づき、身近な地域に関する理解を深めていた。そして、それは立場や境遇に関わらず、受講生にとって自身が暮らす「いま・ここ」に対する見方の変化にもつながっていた。

さらに、留学生からは授業をきっかけとして自身の出身地に対しても関心を寄せ、考察を深める記述がみられた。アメリカからの留学生 F さんは、これに関して次のように記述した。

(授業を通じて)自分の出身のことを考えました。今まで、ずっと(私の出身地である)アメリカのアリゾナ州には、グランドキャニオン以外何もないと思っていました。これから、視野を広げて、自分の出身にある知らない食べ物とか文化と深く関わっている場所を発見したくなってきました。そして、自分の国の州境の意味について考えるようになってきました。(自然の中に)連峰か川があっても、州境が(自然物として)あるわけではありません。……政府はその州境を作りました。そこに州境を作った理由が気になってきました。……広島についてだけじゃなくて、自分の国についても今まで考えなかったことを考えて、発見しました。この授業の発表から、私は自分の国のことにも興味があるようになりました。アメリカの州境も、アリゾナの「秘密」も、絶対にネイティブアメリカンという民族と関係ありますが、もっと深く研究したくなりました。(留学生 F さん)

以上のことから、本実践は日本人学生にとっても、留学生にとっても、自身が生まれ育った身近な地域に対する興味の喚起や見方の変化を促すものであったと考えられる。

### (3) グループ発表

次に、「グループ発表」に関する記述から、本実践は他者との協働学習によって、受講生の自己省察を促すものであったと解釈できる。以下に代表的な例として、自身の担当箇所のスライド作成に早めに取り掛からなかったことから提出が締め切り間際となり、グループリーダーに迷惑をかけてしまったと反省した日本人学生 G さん、グループのメンバーやクラスメイトとの比較を通じて自身の作業の進め方や発表の仕方を振り返った留学生 H さんの記述の一部を引用する。

やるべきことを後回しにしてしまったことで、周囲の状況を把握することができていけませんで

した。……自分の強みや弱みを発見することができました。……私には積極性という強みがあったのですが、授業内でいろんな人に意見を求めたり、思いを自分から伝えたりすることができ、よりこの力をのばせたと感じています。一方で、弱みとして、やるべきことを後回しにしてしま  
うということに気づくことができました。（日本人学生 G さん）

グループ活動をしていたとき、チームのメンバーがどうやって、情報を集めるとか、どうやってスライドを作るのかをみて、いろいろ考えて、最後は自分の能力になるのも、いい経験だと思う。その上、聴衆から評価してもらったので、今度はどこから工夫したらいいかも分かるようになった。「他の人をみて、振り返って、自分の不足に気付く」というのは、この授業の一番大きな利点だと思う。（留学生 H さん）

このように、受講生はグループ内やグループ間での他者との比較や相互啓発を通して、自己省察の契機を得ていることが窺えた。

## 5. おわりに

本稿では、受講生全員にとって身近な大学周辺地域を題材とした多文化間共修授業の実践を紹介するとともに、受講生の反応による検証作業を行った。その結果、受講生は授業での課題を通じて 1) 地理・歴史的な地域の多様性に触れて自身が暮らす「いま・ここ」の場への理解を深め、関心を抱くようになったこと、2) 他者との協力や比較等の相互啓発を経て、自己を省みていたことが示された。

これらの結果を踏まえると、本実践は身近な地域や自身に対する新たな見方を獲得する契機を留学生と日本人学生の双方に与えるものであったと解釈できる。これらは末松・阿（2008）の「自文化理解の促進」や末松（2014）の「己を見直し、最終的に新しい価値観の創造を自己成長へとつなげる学習機会」等を追認する結果であり、あまりにも自明のこととして映るかもしれない。しかし、特に本実践の受講生のように生まれ育った地域の大学に通う日本人学生にとって、身近な地域に関する発見は自己理解に関わる衝撃的なものであったと推察される。さらに、こうした学びを得たのは日本人学生たちだけではなく、留学生も母国の社会や文化を見つめ直すきっかけとそれを考察するための新たな視点を得ていたのである。

冒頭で述べたとおり、留学生と日本人学生が共に学び合う教育実践においては本質主義的な文化の捉え方をいかにして乗り越えるかが課題とされてきたが、本稿が示した実践からは、それに応えるための方策として、地域学習に一つの可能性を見出すことができるのではないだろうか。なぜなら、本実践の受講生が授業を通して得たものは、ステレオタイプな見解に基づく他者理解ではなく、地理・歴史的な地域の多様性に関する新たな視座と自己省察・理解を深める契機であったからである。

これまで異なる分野で発展を遂げてきた地域学習と多文化間共修であったが、本稿では双方の視点を組み合わせることによって得られる一つの可能性を提起することができた。しかし、本質主義的な文化の捉え方を乗り越えた多文化間共修の教育モデルを構築するためには、クラス内の文化的多様性が学びのリソースとしてどのように機能しているのかについても明らかにする必要がある。今後はこの点に着目した詳細な調査・分析を行い、『多文化間共修』と『地域学習』の統合型プロジェクト学習の教育効果の検証作業を進め、教育モデルの確立を目指したい。

## 参考文献

- 青木麻衣子(2014)「札幌を『フィールドワーク』する」『北海道大学留学生センター紀要』18, 41-49.
- 岩井朝乃(2006)「日本人大学生の『文化的他者』認識の変容過程—多文化クラスでの異文化接触体験から—」『異文化間教育』23, 109-124.
- ガイタニディスヤニス(2017)「概念図の協働作成を通して『文化』のとらえ方を問い直す—クリティカル日本学を事例として—」『異文化間教育』46, 16-29.
- 加賀美常美代(1999)「大学コミュニティにおける日本人学生と外国人留学生の異文化間接触促進のための教育的介入」『コミュニティ心理学研究』2, 131-142.
- 久保田竜子(2015)『グローバル化社会と言語教育—クリティカルな視点から—』くろしお出版
- 小林由子(2014)「多文化交流科目『北海道再発見—博物館で北海道を知る—』」『北海道大学留学生センター紀要』18, 50-60.
- 島崎薫(2017)「地域住民との国際共修—留学生のアイデンティティの変化に着目して—」『東北大学高度教養教育・学生支援機構紀要』3, 227-237.
- 末松和子・阿諾娜(2008)「異文化間協働プロジェクトにみられる教育効果」『異文化間教育』28, 114-121.
- 末松和子(2014)「キャンパスに共生社会を創る—留学生と日本人学生の共修における教授法の確立に向けて—」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2014年9月号 Vol.42  
<http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2014/09.html>
- 末松和子(2017)「学生間の意味ある異文化間交流を丁寧に『仕掛ける』—東北大学における実践—」坂本利子・堀江未来・米澤由香子(編著)『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, 101-128.
- 杉原由美(2010)『日本語学習のエスノメソドロジー—言語的共生化の過程分析—』勁草書房
- 牲川波都季(2012)『戦後日本語教育学とナショナリズム—「思考様式言説」に見る包摂と差異化の論理—』くろしお出版

- 土屋千尋・宇佐美洋・足立祐子・押谷祐子(2000)「複数大学の合同合宿による多文化ワークショップ」『大学教育研究年報』5, 25-36.
- 藤美帆(2016)「日本の企業と大学における国際化の現状—外国人留学生に着目した実証研究—」花書院
- 徳井厚子(1997)「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける『ディベカッション』(相互交流型討論)の試み—」『日本語教育』92, 200-211.
- 徳永智子・井本由紀(2017)「多文化クラスにおけるチーム・エスノグラフィーの教育実践」『異文化間教育』46, 47-62.
- 中島祥子(2013)「多文化間プロジェクト型協働学習における留学生の学び—留学生と日本人学生がともに地域を学ぶプロジェクトから—」『鹿児島大学教育学部研究紀要人文・社会科学編』65, 133-148.
- 樋口耕一(2014)「社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—」ナカニシヤ出版
- 平田未季・阿部祐子・嶋ちはる(2018)「地域の大学間での合同授業の試み—秋田大学と国際教養大学の留学生による多文化クラス—」『秋田大学国際交流センター紀要』7, 23-50.
- 堀江未来(2017)「多文化間共修とは—背景・理念・理論的枠組みの考察—」坂本利子・堀江未来・米澤由香子(編著)『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, 1-33.
- 脇田里子(2000)「共同作業による多文化理解教育の実践と課題」『メディア教育研究』4, 27-36.